

# 大学生における専攻分野への学習興味と 専攻分野に対する価値認識との関連 ——大学生用学習分野価値尺度を作成して——

筑波大学大学院人間総合科学研究科 湯 立

筑波大学人間系 外山 美樹

The relationships between college students' interests and values on their majors: Development of a domain values scale for college students

Li Tang (*Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

Miki Toyama (*Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

The present study has two aims: First, to develop a domain values scale for college students, and to confirm the reliability and validity of the scale. Second, to investigate the relationships between college students' interests and values on their majors. In a survey conducted on 330 college students, a domain values scale for college students was developed, consisting of 5 subscales: reward-related value, social-related value, interest-related value, interpersonal-related value, and utility-related value. Reliability was assessed using Cronbach's  $\alpha$ . Correlations between achievement motivation, difficulty perception, mastery goals, self-regulation strategies using and the subscales of the domain values scale for college students provided evidence for the construct validity. A cross-lagged model was used to examine the reciprocal relationships between college students' interests and values on their majors. The results indicated that the interest-related value in freshman year predicted the current interest and the interest in freshman year predicted the current utility-related value. In addition, it showed a positive relationship between the current interest-related value and the out-of-class learning time on their majors, also between the current utility-related value and the major-related career choice.

**Key words:** value, interest, domain learning, college students

スポーツ選手や芸術家が毎日練習を積み重ねた体験について語る光景がしばしば見かけられる。同様に、専門領域の内容に対して繰り返し取り組む行動は、技術者や研究者の成長過程においてもみられる。このように、特定の対象や内容に対するより安定的な選好または繰り返し物事に取り組む傾向は“個人的興味” (individual interest; Renninger, 1992, 2000) と呼ばれ、研究が蓄積されてきた。従来の研究より個人的興味は、学習中の深い認知処理、持続

性と努力に関連し、高い学業動機づけと良いパフォーマンスにつながることを示されてきた (Prenzel, 1992; Renninger & Hidi, 2002; Schiefele, 1992)。

個人的興味は特定の内容を学習することに対して望ましい影響を与えることが明らかにされてきたものの、いかに個人の中で定着し、発達していくのかについてはまだ十分解明されていない。個人的興味の発達プロセスに関して、Hidi & Renninger (2006)

は、環境からの刺激によって一時的に喚起された興味の状態が維持され、より長期的、自発的に持続できる個人的興味へ変化し、また興味の状態の繰り返し中で徐々に発達していく (Renninger & Hidi, 2015) という知見を提供している。具体的には、感情によって特徴づけられる興味の状態はより発達程度の低い興味の局面に、ポジティブな感情、蓄積された知識と価値によって特徴づけられる個人的興味はより発達程度の高い興味の局面に位置づけられている。また、興味の状態から個人的興味への定着を促すには、学習者を興味対象の“価値”に気づかせることの重要性が指摘されている。

達成文脈における“価値”を理解する際、“期待—価値理論” (Eccles, 1983, 2005) が有用な理論的枠組みを提供している。“期待—価値理論”で取り上げる価値は、個人の課題選択に影響を及ぼす課題の性質と見なされ、“主観的課題価値” (subjective task value, 以下課題価値と略す; Eccles, 2005) と呼ばれている。課題価値は質的内容によって、“達成価値”・“内発・興味価値”・“実用価値”・“コスト”の4種類に区別されている (Eccles, 2005)。具体的には、“達成価値”とは課題の参加やうまく取り組むことに関する個人的重要性である。“内発・興味価値”は、個人が課題に従事することによって得られる楽しさ、または、課題に従事する際に得られる楽しさに関する予測を指す。“実用価値”は、課題が個人の将来の計画と整合する程度を意味する。そして、“コスト”は、課題に従事することに関する予期不安、失敗への恐れ、または他の課題に従事する時間や精神力の損失などに関わる概念である。

また、伊田 (2001) は“期待—価値理論”における課題価値の分類を精緻化し、“達成価値”を“公的獲得価値”と“私的獲得価値”に、“利用価値”を“制度的利用価値”と“実践的利用価値”に区別し、それらに“興味価値”を加え、5つの課題価値の概念を定義し、課題価値評定尺度を作成した。因子分析の結果、“利用価値”・“興味価値”・“公的獲得価値”・“私的獲得価値”の4つの因子が得られた。

以上より、価値という概念をめぐって、課題価値の分類の試みがなされてきた。しかし、本研究で取り上げる個人的興味を検討する際に、価値評定の対象は、特定の課題より範囲が広い分野や領域などであるため、興味対象に対する価値認識には前述の課題価値と異なるカテゴリーが生じてくる可能性があると考えられる。例えば、鹿毛 (2013) は、“期待—価値理論”で取り上げた課題価値をより一般化

し、動機づけの源泉は課題の内容にあるという内容必然性の観点から、“興味関連価値”・“実用関連価値”・“文化関連価値”の3つの課題内生的価値と“自我関連価値”・“対人関連価値”・“報酬関連価値”の3つの課題外生的価値を区別している。そのうち、“文化関連価値” (課題の遂行や達成が社会的に望ましい程度)、“対人関連価値” (課題の遂行や達成を通じて得られる人間関係上の効用)、また“報酬関連価値” (課題の遂行や達成によって得られる実利性) は“期待—価値理論”で取り上げられていなかった。“期待—価値理論”では、ある特定の課題に対する動機づけやパフォーマンスを説明するために、“期待—価値モデル”に4つの課題価値を取り入れているが、特定の興味対象に対する価値認識の内容には、より多くのカテゴリーが存在すると予想される。

また、興味と特定の課題価値の関連を検討する研究も散見される。例えば、Hulleman, Durik, Schweigert, & Harackiewicz (2008) では、大学生の授業に関する興味価値と実用価値は授業に対する後続の興味を予測した。また、Hulleman, Godes, Hendricks, & Harackiewicz (2010) は、実用価値の介入が課題に対する興味とパフォーマンスを向上するのかについて検討した。その結果、パフォーマンスが低い学生において、介入による実用価値の認識と興味が増加し、実用価値の認知は、介入による興味の効果を説明した。これらの研究より、興味価値と利用価値が個人的興味の定着や発達を促進する可能性が示唆される。一方、興味をもって取り組むことで価値が生じてくる可能性も考えられ、実際の学習文脈の中でそれを検証することも意味があると考えられる。

なお、個人的興味は特定の対象に対して生じる性質があること、また教育実践における利用可能性を踏まえ、今回の研究では大学生が専攻している分野に対する興味 (以下、興味と略す) に注目する。

以上より、本研究では、まず予備調査を行い、大学生の学習分野に対する価値認識の内容を明らかにする。そして本調査では、大学生用学習分野価値尺度 (以下対象価値尺度と略す) を作成するとともに、その信頼性と妥当性の検討を行う。次に、作成した尺度を用い、興味と対象価値の関連について検討していく。

### 予備調査

本調査に先立ち、大学生の学習分野に対する価値認識の内容を明らかにするために、茨城県内の国立

大学1～4年生225名（男性114名，女性102名，不明9名）を対象として自由記述による予備調査を行った。質問紙では，“専攻している分野を学習することについて，あなたはどのような意義や有用性があると思いますか。”という文章を提示し，箇条書きの形で回答を求めた。調査は2014年5月から11月までの間に集団あるいは個別に依頼し実施した。そこから398個の記述が得られ，第1著者を含む心理学専門の学生2名の評定者により，KJ法によるカテゴリ分けを行った。その結果，“興味関連価値”・“実用関連価値”・“自我関連価値”・“社会関連価値”・“対人関連価値”の5つのカテゴリ（9つの下位カテゴリ）が得られた。各カテゴリの内容を吟味し，カテゴリ分類の基準を定義した。その結果をTable 1に示した。

予備調査の結果は，鹿毛（2013）による達成課題に対する価値分類のカテゴリとほぼ一致したが，“報酬関連価値”（課題の達成に随伴する実利性）のみ，予備調査のカテゴリに見当たらなかった。また，伊田（2001）の課題価値評定尺度の下位尺度に照合すると，“社会関連価値”・“対人関連価値”の2つの新しいカテゴリが見いだされたが，“自我

関連価値（獲得価値）”の1つとされた“公的獲得価値”（望ましい自己スキーマ獲得につながる価値の中，他者比較に注意の焦点が向けられる価値）が見当たらなかった。その理由として，質問紙の回答が社会的望ましさに影響された可能性やサンプリングの偏りにあることが考えられる。そこで，予備調査の結果による対象価値の9つのカテゴリ（5つの上位カテゴリ）に先行研究の知見による“公的獲得価値”・“報酬関連価値”の2つのカテゴリを加えた計11個のカテゴリ（6つ上位カテゴリ）ごとに対象価値尺度の暫定項目（計41項目）を作成した。

## 本調査

### 目的

本調査の目的は，まず対象価値尺度を作成し，その信頼性と妥当性の検討を行うことである。

興味対象の価値認識尺度の妥当性の検討にあたっては，以下の関連する変数を取り上げることとした。

まず興味対象価値は，課題価値に類似した概念で

Table 1  
KJ法による記述内容のカテゴリ生成の結果

上位 カテゴリ	下位 カテゴリ	定義	回答例	出現頻度（個）
興味関連 価値	知的側面	知識の獲得こと自体の価値	“専門分野について理解を深めることができる” “特定の分野についての知識を得ることができる”	74
	感情的側面	好奇心など内発的欲求の満足によって生じる感情的価値	“学びたいことを学べるので，楽しい” “知的好奇心を満たす”	29
	興味の発達 に関連	個人的興味の延長また拡張における価値	“自分の興味を持つ分野を広げる” “関連した他の分野についても知ることができる”	39
実用関連 価値	私的利用 価値	個人の未来の目標に繋がる価値	“自分の就きたい職へつながる知識を深めることができる” “将来に生かすことができる”	72
	公的利用 価値	社会的基準に適合する価値	“資格を取ることができる” “これからの社会についていける”	12
自我関連 価値	自己確立的 価値	望ましい自己イメージへの探索における価値	“自分を理解することにつながる” “自分のやりたいことが見つけられる”	19
	自己向上的 価値	より優れた自分イメージの実現における価値	“自分自身を深められる” “自分の考え方が深める”	43
社会関連 価値		社会発展ための貢献における価値	“よりよい社会づくりの礎となる” “人間の生活に役立つ，豊かにする”	81
対人関連 価値		対人関係への理解における価値	“他者理解に役立つ” “日々生活の中の対人関係に役立てることができる”	17
分類できなかった記述				12

あることが考えられるため、伊田(2001, 2008)に従い、困難度の認知と達成動機尺度を使用することにした。課題価値と困難度の認知との関連について、大学生を対象とした研究(伊田, 2001)では、課題の困難度は興味関連価値と負の関連、獲得価値とはほぼ無関連、利用価値と正の関連が示された。本研究では伊田(2001)と同様な結果が得られることが予想される。

課題価値と達成動機の関連について、伊田(2008)では、“興味関連価値”・“獲得価値(自我関連価値)”・“利用価値(実用関連価値)”いずれも“自己充實的達成動機”と正の関連、2種類の“獲得価値(自我関連価値)”, そのうち特に“公的利用価値”が“競争的達成動機”と正の関連が示された。また、本研究で扱う対象価値の各側面には“意義や有用性”といったようなポジティブな性質があることより、いずれの対象価値認識も“自己充實的達成動機”と関連することが予想される。一方、“競争的達成動機”は他者に競り勝つことを重視する欲求であるとともに、“成功をするということは、名誉や地位を得ることだ”といったような達成の実利性に注目する内容も含めるため、“報酬関連価値”・“自我関連価値”と正の関連があることが予想される。

そして、課題価値と、“マスタリー目標”・“自己調整方略”の使用との間に、中程度の関連があることが報告されている(Wolters, Yu, & Pintrich, 1996)。そこで、達成目標尺度、自己調整学習尺度を対象価値尺度の妥当性検討で用いることにした。Wolters et al. (1996)では、課題価値の質的側面を区別することなく、“興味関連価値”・“私的利用価値”に近い内容を測定しているため、本研究では、“興味関連価値”・“私的利用価値”が“マスタリー目標”・“自己調整方略”の使用との間に中程度の関連が見られることが予想される。

本調査のもう一つの目的は、興味と対象価値の関連を検討することである。そのため、調査対象者に大学1年時と今現在の興味および対象価値についてそれぞれ回答を求めることにする。興味の測定について、自己報告や行動などの多様な指標を用いる必要性が指摘されている(Renninger & Hidi, 2015)。そこで、大学1年時の興味を測定する指標として、先行研究(Hidi & Renninger, 2006)で指摘された個人的興味を特徴づける感情、認知、知識の3側面からなる興味尺度を用いる。また、今現在の興味の測定では、興味尺度に加え、勉強時間や進路選択の行動傾向についても尋ねることにする。

## 方法

**調査時期** 2014年11月から12月であった。

**調査対象者** 茨城県内の国立大学の2~4年生330名(男性197名、女性132名、不明1名;文系学部78名、理系学部90名、文理系総合学部161名、不明1名)を対象とした。平均年齢は20.52歳( $SD=0.93$ )であった。研究目的別にサンプルを2つに分け、サンプルAの185名(男性92名、女性93名、平均年齢20.30歳、 $SD=0.98$ )、サンプルBの145名(男性105名、女性39名、不明1名、平均年齢=20.81歳、 $SD=0.79$ )に対してそれぞれ異なる調査内容を実施した。

## 調査内容

1. 対象価値: 予備調査の結果に基づいて作成した対象価値尺度の暫定項目(41項目)を使用した。教示は“あなたが専攻している分野の学習に関する考えについてお尋ねします。専攻している分野を学習することの魅力について、1から7までの数字から、あなたの考え方にもっとも当てはまると思う数字を1つ選んで○をつけてください”とし、7件法(1: 全く当てはまらない, 2: 当てはまらない, 3: やや当てはまらない, 4: どちらともいえない, 5: やや当てはまる, 6: 当てはまる, 7: 非常に当てはまる)で回答を求めた。

2. 困難度の認知: 伊田(2001)で使用された課題困難度を測定する項目をもとに、項目の表現を専攻分野に関する内容に修正して用いた(“専攻している分野の内容を理解することは、自分にとって難しいことだと思う”など3項目)。教示は、“専攻している分野の学習についてお尋ねします”とし、7件法(1: 全く当てはまらない~7: 非常に当てはまる)で回答を求めた。

3. 達成動機: 堀野(1994)の達成動機尺度を使用した。“自己充實的達成動機”(“難しいことでも自分なりに努力してやってみようと思う”などの14項目)、“競争的達成動機”(“他人と競争して勝つとうれしい”などの10項目)の2つの下位尺度からなる。教示は、“あなたの普段の考え方についてお尋ねします”とし、7件法(1: 全く当てはまらない~7: 非常に当てはまる)で回答を求めた。

4. 達成目標: 田中・藤田(2003)の達成目標尺度における項目の表現を専攻分野に関する内容に修正して用いた。尺度は“マスタリー目標”(“専攻している分野を学習する時、出来るだけ多くのことを知りたいと思う”などの5項目)、“パフォーマンス接近目標”(“専攻している分野の学習で、他の人よりも成績が良いならば、よくやったという気持ちになる”など5項目)、“パフォーマンス回避目標”(“専

攻している分野の学習で、他の人より悪い成績をとってしまうのではないかと心配している”などの5項目)の3つの下位尺度からなる。教示は、“専攻している分野の学習について、あなたの考え方をお尋ねします”とし、7件法(1:全く当てはまらない~7:非常に当てはまる)で回答を求めた。

5. 自己調整学習方略の使用:畑野・及川・半澤(2011)の自己調整学習方略尺度を使用した。“動機づけ調整方略”(“興味がない授業でも、やる気をもって受ける”などの6項目)、“認知調整方略”(“授業を受ける前に、以前の内容を覚えているかどうか確かめる”などの8項目)、“行動調整方略”(“自分のできる範囲を計画して学習する”などの6項目)、“情動調整方略”(“物事がうまく行かなかった時、心配しなくていいと自分自身に言う”などの4項目)の4つの下位尺度からなる。教示は“あなたが専攻している分野を学習する時の様子についてお尋ねします”とし、7件法(1:全く当てはまらない~7:非常に当てはまる)で回答を求めた。

6. 興味:湯・外山(印刷中)が作成した大学生用学習分野への興味尺度(以下興味尺度とする)を使用した。“感情的価値による興味(4項目)”・“認知的価値による興味(4項目)”・“興味対象関連の知識(4項目)”の3つの下位尺度からなる。教示は、“専攻している分野について、あなたの考え方をお尋ねします”とし、7件法(1:全く当てはまらない~7:非常に当てはまる)で回答を求めた。

7. 学習時間:授業以外に専攻している分野の1週間あたりの学習時間について、試験期間以外と試験期間内別に自由記述で回答を求めた。

8. 専攻分野関連の進路選択:専攻している分野の専門職あるいは大学院への進学希望について、7件法(1:全くない~7:非常にある)で回答を求めた。

**手続きおよび倫理的配慮** 調査は講義毎に集団で実施した。サンプルAに対して、尺度1~5を使用し、サンプルBに対して尺度1および6~8を使用した。そのうち、サンプルBに対して、大学1年時と今現在別に尺度1および6に対する回答を求めた。質問紙のフェースシートに、回答は授業の成績等に関係ないこと、調査への参加は強制ではないこと、回答者のプライバシーは保護されること、質問項目への回答をもって、調査協力に同意したものとみなすことを明記し、口頭でも説明を行った。質問紙の冒頭で学部、学年、性別、年齢を尋ねた。なお、本研究は学内の研究倫理審査委員会の承認を受けて実施された。

## 結果と考察

### 対象価値尺度の探索的因子分析および信頼性の検討

回答に欠損値があったものを除き、分析はサンプルAとB(大学1年時の回答)を合わせた317名のデータを用いた。

まず、対象価値尺度における41の暫定項目に対して項目分析を行った。その際、肯定率(“非常に当てはまる”・“当てはまる”・“やや当てはまる”を合わせた割合)が80%を超える6項目(“興味関連価値”に関する3項目、“自我関連価値”に関する3項目)を削除した。

次に、35項目の得点について探索的因子分析を行った。その結果、固有値の減衰状況は13.51, 2.97, 2.44, 1.75, 1.27, 0.94, 0.91...であった。固有値の推移と解釈可能性により、5因子解を採用した。そこで、5因子構造と仮定し、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った。どの因子にも負荷量の絶対値が.40に満たない4項目、また複数の因子に.30以上の負荷を示した8項目を除外し、単純構造を得られるまで同様の因子分析を繰り返した。最後に残った23項目に関して、Table 2に示したような結果が得られた。なお、回転前の5因子で23項目の累積寄与率は59.08%であった。

第1因子は、“名誉が得られる”・“よい収入につながる”など鹿毛(2013)の分類では“報酬関連価値”と想定された項目、また“周囲からできる人として見られる”・“他の人に自慢できる”など伊田(2001)における“公的獲得価値”と対応する項目が高い負荷量を示している。他人からの賞賛も報酬として考えられるため、鹿毛(2013)に従い、“報酬関連価値”と命名した。

第2因子は、“より良い社会づくりや人々の生活を実現することに貢献できる”・“社会や人々の生活を守ることができる”など社会発展への関心を示す価値内容が高い負荷量を示しているから、“社会関連価値”と命名した。

第3因子は、“楽しさが感じられる”・“自分の興味を深めることができる”など興味およびその発達に関する価値内容の項目が高い負荷量を示していることから、“興味関連価値”と命名した。

第4因子は、“他者を理解できるようになる”・“日々の生活の中でのよりよい人間関係が構築できるようになる”など主に人間関係の理解に関する項目が高い負荷量を示していることから、“対人関連価値”と命名した。

第5因子は、“自分の将来の人生において有用である”・“専攻分野の知識を活用できる”など個人の未来の目標や知識の有用性に関する項目が高い負荷

量を示しているから、“実用関連価値”と命名した。

以上、Table 2に示した項目（四角で囲まれた項目）で“報酬関連価値（6項目）”・“社会関連価値（6項目）”・“興味関連価値（4項目）”・“対人関連価値（4項目）”・“実用関連価値（3項目）”5つの下位尺度からなる対象価値尺度を構成した。

また、対象価値尺度の各下位尺度の内的整合性を確認するために、サンプルごとにCronbachの $\alpha$ 係数を算出した。その結果、サンプルA、サンプルB

の大学1年時、サンプルBの今現在の順に、“報酬関連価値”が.90、.81、.89、“社会関連価値”が.86、.81、.88、“興味関連価値”が.90、.83、.90、“対人関連価値”が.87、.84、.87、“実用関連価値”が.83、.75、.82であった。これらより、内的整合性の観点から対象価値尺度の信頼性が確認された。

対象価値尺度の構成は、予備調査の結果や鹿毛(2013)による達成課題に対する価値分類のカテゴリーと概ね一致した。ただし、課題の達成に伴う自

Table 2  
対象価値尺度の因子分析結果ならびに基礎統計量

	因子					$h^2$	Mean	SD
	1	2	3	4	5			
<b>F1 報酬関連価値 (<math>\alpha=.87</math>)</b>								
名誉が得られる	.93	-.16	.13	.02	-.14	.72	3.44	1.29
よい収入につながる	.81	.05	-.17	-.22	.16	.65	3.97	1.49
周囲からできる人として見られる	.71	.09	-.04	.09	-.09	.55	3.79	1.33
高い社会地位を得ることにつながる	.70	.00	.08	-.07	.01	.51	3.67	1.39
他の人に自慢できる	.55	-.06	.02	.18	.10	.46	3.76	1.35
他者から尊敬される人になれる	.49	.16	-.03	.22	.10	.59	3.85	1.36
<b>F2 社会関連価値 (<math>\alpha=.85</math>)</b>								
より良い社会づくりや人々の生活を実現することに貢献できる	-.06	.89	-.04	-.07	.02	.66	4.75	1.31
社会や人々に貢献できる	.00	.77	.00	-.09	.13	.62	4.91	1.27
社会や人々の生活を守ることができる	.04	.68	.12	.05	-.15	.54	4.14	1.46
現代社会についていける	.09	.60	-.08	.02	.07	.43	4.44	1.47
社会問題への適切な対策を考えられることができる	-.13	.57	.08	.11	.01	.39	4.47	1.54
周りの人が困っている時に助けることができる	.06	.54	-.04	.24	-.04	.48	4.08	1.45
<b>F3 興味関連価値 (<math>\alpha=.87</math>)</b>								
楽しさが感じられる	.00	-.13	.89	.01	.07	.78	5.01	1.44
自分の興味を深めることができる	-.01	.08	.89	-.05	-.04	.77	5.17	1.39
満足感が得られる	.04	-.06	.65	.08	.16	.61	4.82	1.44
専攻分野に関連した他の分野についても知ることができる	-.01	.28	.59	-.03	-.10	.49	4.83	1.34
<b>F4 対人関連価値 (<math>\alpha=.85</math>)</b>								
他者を理解できるようになる	-.05	.09	-.02	.88	-.13	.78	3.86	1.58
日々の生活の中でのよりよい人間関係が構築できるようになる	.08	-.06	-.06	.78	.09	.60	3.91	1.49
他者とのコミュニケーションが円滑になる	.11	.04	.03	.75	-.07	.68	3.74	1.52
自己を理解することにつながる	-.20	-.03	.07	.64	.26	.46	4.15	1.54
<b>F5 実用関連価値 (<math>\alpha=.80</math>)</b>								
自分の将来の人生において有用である	-.02	.00	-.03	.11	.88	.78	5.17	1.36
専攻分野の知識を活用できる	.02	-.03	.24	-.02	.57	.52	5.01	1.44
自分のスキルとして将来の仕事や研究において活用できる	.16	.17	.15	-.14	.48	.53	4.88	1.40
因子間相関：	.52							
	.39	.50						
	.42	.56	.47					
	.51	.46	.57	.23				

注1)  $n=317$ .

注2)  $\alpha$ 係数は317のデータを用いて算出した。

尊心の高揚や維持と定義された“自我関連価値”は独立した因子とならなかった。“自我関連価値”は、Eccles (1983, 2005) によって挙げられた望ましいセルフイメージに関連する“達成価値”、伊田 (2001) の尺度で区別された他人との比較に注意を向けた“公的獲得価値”および“私的獲得価値”と概ね同一の概念と思われる。本研究で作成された尺度において、“公的獲得価値”に関する項目は“報酬関連価値”に関する項目と1つの因子にまとまった。報酬性の観点から、実利と他人からの賞賛とは同質なものと考えられるため、妥当な結果と言える。予備調査で得られた“私的獲得価値”に対応する“自己向上的価値”というカテゴリーに関する3つの項目には80%以上の肯定率が見られた。この結果より、大学生において、専攻している分野を学習する価値は、より優れた自己イメージの実現にあると一般的に強く認識されていることが示唆された。

#### 対象価値尺度の構成概念妥当性の検討

サンプル A (185名) のデータを用いて、対象価値尺度の各下位尺度と専攻している分野の学習における困難度の認知、達成目標尺度、達成動機尺度、自己調整学習方略尺度および興味尺度の各下位尺度との関連について検討した。各下位尺度間得点の相関係数を Table 3 に示した。

まず、困難度の認知と対象価値の関連を見ると、困難度の認知は、報酬関連価値 ( $r = .32, p < .001$ )、

対人関連価値 ( $r = .28, p < .001$ ) と正の相関が見られ、社会関連価値 ( $r = .08, n.s.$ )、興味関連価値 ( $r = .11, n.s.$ )、実用関連価値 ( $r = .10, n.s.$ ) との関連が見られなかった。伊田 (2001) では、課題の困難度は“興味関連価値”との間に負の関連、“実践的利用価値” (本研究における実用関連価値と概ね対応する) との間に弱い正の関連、“公的獲得価値” (本研究の報酬関連価値と概ね対応する) との間では有意な相関が示されず、本研究の結果と一致しなかった。しかし、上記の結果は内容必然性の観点による価値の分類 (鹿毛, 2013) の知見とある程度整合すると考えられる。鹿毛 (2013) の分類では、“対人関連価値”・“報酬関連価値”は課題外生的価値と見られ、専攻分野の学習が難しいと思いながら、“対人関連価値”・“報酬関連価値”を高く評定することは妥当であると考えられる。また、3つの課題内生的対象価値と困難度認知との間に一貫して有意でない相関が示された。課題価値の研究において、青年が課題を難しく認知するほど、その課題に対する自己効力感が低く、課題価値も低く評価するため、“興味関連価値”・“実用関連価値”と困難度の認知との間に負の関連があると想定している (Eccles & Wigfield, 1995)。しかし、対象価値と困難度認知との関連はそれほど単純ではないかもしれない。例えば、対象に対する興味や自己効力感が高い場合、ある程度の困難度の認知が対象価値につな

Table 3  
各下位尺度間の相関係数ならびに基礎統計量

	対象価値					Mean	SD	α係数
	報酬関連 価値	社会関連 価値	興味関連 価値	実用関連 価値	対人関連 価値			
困難度の認知	.32 ***	.08	.11	.10	.28 ***	4.29	1.17	.87
達成動機								
自己充實的達成動機	.20 **	.37 ***	.37 ***	.27 ***	.29 ***	5.17	0.76	.87
競争的達成動機	.17 *	.04	-.01	-.03	-.02	4.65	0.95	.86
達成目標								
マスタリー	.50 ***	.61 ***	.72 ***	.47 ***	.66 ***	4.74	1.07	.85
パフォーマンス接近	.38 ***	.35 ***	.30 ***	.14	.28 ***	4.25	1.26	.89
パフォーマンス回避	.27 ***	.11	.08	.06	.06	3.63	1.10	.79
自己調整学習方略								
動機づけ調整方略	.29 ***	.27 ***	.37 ***	.29 ***	.29 ***	3.69	1.12	.90
認知調整方略	.33 ***	.34 ***	.36 ***	.32 ***	.33 ***	3.74	0.97	.86
行動調整方略	.26 ***	.25 ***	.25 ***	.17 *	.16 *	3.63	1.14	.88
情動調整方略	.30 ***	.17 *	.16 *	.32 ***	.06	4.01	1.11	.76

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

注) サンプル A のデータを使用した ( $n = 164 \sim 174$ )。

がることが考えられる。

達成動機と対象価値の関連を見ると、“自己充実的達成動機”は、“報酬関連価値” ( $r = .20, p < .01$ )、“社会関連価値” ( $r = .37, p < .001$ )、“興味関連価値” ( $r = .37, p < .001$ )、“実用関連価値” ( $r = .27, p < .001$ )、“対人関連価値” ( $r = .29, p < .001$ )のいずれとも正の相関が見られた。また、“報酬関連価値”のみが“競争的達成動機”と正の相関が見られた ( $r = .17, p < .05$ )。これらの結果は予想通りであった。

達成目標と対象価値の関連を見ると、“マスタリー目標”は、“報酬関連価値” ( $r = .50, p < .001$ )、“社会関連価値” ( $r = .61, p < .001$ )、“実用関連価値” ( $r = .47, p < .001$ )、“対人関連価値” ( $r = .66, p < .001$ )のいずれとも中程度の正の相関が見られ、

“興味関連価値” ( $r = .72, p < .001$ )と強い正の相関が見られた。これらの結果も予想通りであった。

自己調整学習方略の使用と対象価値の関連を見ると、対象価値尺度の下位尺度いずれも複数の自己調整学習方略の使用と関連した ( $r = .16 \sim .37$ )。これらの結果は予想と一致した。

以上より、対象価値尺度の基準関連妥当性が確認された。

**興味と対象価値との関連**

以下の分析はサンプル B (145名) のデータを用いた。

**興味尺度と対象価値尺度との関連** 興味と対象価値の関連を検討するために、まず大学1年時および今現在における興味と対象価値の各下位尺度間の相関係数を算出した。その結果を Table 4 に示した。

Table 4  
各下位尺度間の相関係数ならびに基礎統計量

		大学1年時の興味			今現在の興味			Mean	SD
		感情的価値による興味	認知的価値による興味	興味対象関連の知識	感情的価値による興味	認知的価値による興味	興味対象関連の知識		
報酬関連価値	Time1	.07	.23 **	.23 **	.13	.25 **	.21 *	3.81	1.00
	Time2	.10	.20 *	.24 **	.32 ***	.42 ***	.40 ***	3.77	1.16
社会関連価値	Time1	.21 *	.33 ***	.26 **	.20 *	.25 **	.27 **	4.21	1.03
	Time2	.20 *	.33 ***	.32 ***	.44 ***	.51 ***	.46 ***	4.25	1.20
興味関連価値	Time1	.67 ***	.57 ***	.60 ***	.54 **	.46 ***	.52 ***	5.12	1.14
	Time2	.51 ***	.49 ***	.54 ***	.89 ***	.81 ***	.79 ***	4.99	1.29
対人関連価値	Time1	.21 *	.24 **	.23 **	.10	.05	.15	3.72	1.34
	Time2	.25 **	.28 ***	.34 ***	.42 ***	.41 ***	.44 ***	3.83	1.29
実用関連価値	Time1	.38 ***	.48 ***	.24 **	.35 ***	.35 ***	.27 **	5.25	1.10
	Time2	.28 ***	.43 ***	.31 ***	.67 ***	.76 ***	.59 ***	5.04	1.19
	$\alpha$ 係数	.95	.81	.87	.96	.89	.91	-	-
	Mean	5.26	5.03	3.70	5.17	5.23	4.27	-	-
	SD	1.38	1.08	1.35	1.48	1.22	1.37	-	-

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

注) サンプル B のデータを使用した ( $n = 138 \sim 141$ )。

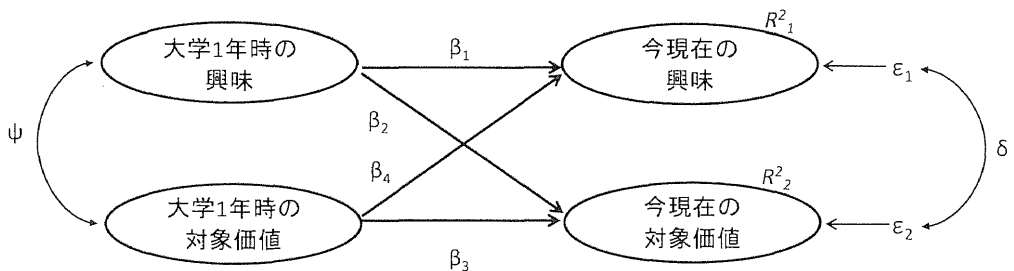


Figure 1. 興味と対象価値に関する交差遅延モデル。

注1) 分析する際、Time1、Time2における同様の観測変数間の誤差相関を仮定した。

注2)  $R^2_1$ 、 $R^2_2$ は決定係数を表す。



そして、Figure 1に示した交差遅延モデルを用い、下位尺度ごとに共分散構造分析を行った。その結果をTable 5に示した。大学1年時の“興味関連価値”から、今現在の“感情的価値による興味” ( $\beta_2 = .41, p < .01$ )、 “認知的価値による興味” ( $\beta_3 = .26, p < .05$ ) へ、大学1年時の“興味対象関連の知識”から、今現在の“実用関連価値” ( $\beta_2 = .23, p < .05$ ) への回帰係数が有意であった。

**学習時間、専攻分野関連の進路選択と対象価値尺度との関連** 対象価値の各側面と学習時間、進路選択との関連を検討するために、今現在における対象価値尺度の各下位尺度と学習時間、進路選択との相関係数、また対象価値尺度の他の下位尺度を統制し

た偏相関係数を算出した (Table 6)。偏相関係数の結果を見ると、“興味関連価値”は、試験期間以外の学習時間 ( $pr = .26, p < .01$ ) と正の関連が見られた。また、“実用関連価値”は、専攻分野関連の進路選択 ( $pr = .36, p < .001$ ) と正の関連が見られた。

### 総合的考察

本研究の目的は、大学生用学習分野価値尺度を作成し、その信頼性と妥当性の検討を行うとともに、大学生における専攻分野への学習興味と専攻分野に対する対象価値との関連について検討することであった。そのため、まず、“報酬関連価値”・“社会

Table 5  
交差遅延モデルに基づくパス解析の分析結果

	$\beta_1$	$\beta_2$	$\beta_3$	$\beta_4$	$R^2_1$	$R^2_2$	$\phi$	$\delta$	GIF	RMSEA
感情的価値による興味—報酬関連価値	.55***	.02	.86***	.10	.33***	.74***	.13	.49***	.945	.077
認知的価値による興味—報酬関連価値	.56***	.16	.87***	-.04	.38***	.75***	.25*	.55***	.909	.085
興味対象関連の知識—報酬関連価値	.69***	.04	.85***	.02	.49***	.74***	.36***	.59***	.906	.090
感情的価値による興味—社会関連価値	.54***	.07	.67***	.11	.33***	.47***	.22*	.52***	.945	.075
認知的価値による興味—社会関連価値	.56***	.10	.65***	.09	.36***	.47***	.29*	.60***	.914	.079
興味対象関連の知識—社会関連価値	.68***	.16	.63***	.07	.50***	.49***	.33**	.47***	.931	.074
感情的価値による興味—興味関連価値	.27***	.41**	.66***	.07	.40***	.50***	.74***	.97***	.963	.084
認知的価値による興味—興味関連価値	.42***	.26*	.61***	.14	.39***	.50***	.70***	.90***	.951	.079
興味対象関連の知識—興味関連価値	.59***	.17	.59***	.17	.51***	.51***	.69***	.83***	.961	.073
感情的価値による興味—対人関連価値	.59***	.11	.69***	-.06	.33***	.52***	.22*	.58***	.978	.059
認知的価値による興味—対人関連価値	.62***	-.11	.68***	.10	.37***	.51***	.24*	.66***	.968	.059
興味対象関連の知識—対人関連価値	.72***	.15	.66***	-.07	.49***	.52***	.33***	.55***	.975	.054
感情的価値による興味—実用関連価値	.47***	.20	.38***	.14	.35***	.22***	.49***	.72***	.971	.076
認知的価値による興味—実用関連価値	.53***	.09	.36***	.22	.35***	.27***	.63***	.81***	.925	.098
興味対象関連の知識—実用関連価値	.67***	.09	.37***	.23*	.50***	.25***	.35***	.66***	.947	.085

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

注1) 分析はサンプルBのデータを使用した ( $n = 133 \sim 135$ )。

注2) モデルの適合度指標としてGIF, RMSEAを用いる。各母数の意味はFigure 1に対応する。

Table 6  
学習時間、専攻分野関連の進路選択とTime2における価値認識の各下位尺度間における相関・偏相関係数

	学習時間				専攻分野関連の進路選択	
	試験期間以外		試験期間内		$r$	$pr$
	$r$	$pr$	$r$	$pr$		
報酬関連価値	-0.04	-0.07	-0.08	-0.12	0.28**	0.03
社会関連価値	0.02	0.01	0.03	0.06	0.19*	-0.16
興味関連価値	0.19*	0.26**	0.11	0.17	0.42***	0.09
対人関連価値	-0.04	-0.12	-0.09	-0.15	0.08	-0.02
実用関連価値	0.07	-0.10	0.05	-0.04	0.53***	0.36***

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

注1) 分析はサンプルBのデータを用いた ( $n = 115 \sim 145$ )。

注2) 偏相関係数 ( $pr$ ) は価値認識尺度のほかの下位尺度を統制した。

関連価値”・“興味関連価値”・“対人関連価値”・“実用関連価値”の5つの下位尺度からなる対象価値尺度を作成した。内的整合性の観点から対象価値尺度の信頼性が確認された。また、対象価値尺度の下位尺度いずれも“自己充実達成動機”・“マスタリー目標”・“自己調整学習方略”の使用と正の関連、“報酬関連価値”・“対人関連価値”のみ、専攻している分野の学習における困難度の認知と正の関連、“報酬関連価値”のみ、“競争的達成動機”と正の関連が見られたことから、対象価値尺度の妥当性がある程度確認された。

次に、興味と対象価値の関連について検討を行った。

その結果、大学1年時の“興味関連価値”が現在の“感情的価値による興味”・“認知的価値による興味”、大学1年時の“興味対象関連の知識”が現在の“実用関連価値”を統計的に有意に予測した。また、現在の“興味関連価値”は、試験期間以外の学習時間と、現在の“実用関連価値”は、専攻分野関連の進路選択とそれぞれ正の関連が見られた。

以上、“興味関連価値”が後続の興味を予測する結果は先行研究と一致した(Hulleman et al., 2008)。そして、“興味関連価値”と学習時間との間に正の関連が示されたことより、興味関連価値が高いほど、普段より多くの学習時間を投入し、興味対象に従事する中で興味が高まる可能性が示唆された。

また、“実用関連価値”と専攻分野関連の進路選択との間に正の関連が見られたことは、先行研究における“実用価値”が後続の興味を予測した結果(Hulleman et al., 2008; Hulleman et al., 2010)と整合するといえる。ただし、交差遅延モデルの分析結果より、大学1年時の“実用関連価値”は現在の興味を予測しなかったが、大学1年時の興味は現在の“実用関連価値”を統計的に有意に予測した。興味を持って興味対象に取り組むほど、知識が蓄積され、興味対象が有用であるという価値認識が自然に生じてくるのではないかと示唆される。

最後に、本研究の限界と課題について述べる。まず、本研究では回想法を用いて検討を行ったが、過去に関する記憶は今現在の状態に影響される可能性があるため、今後縦断的調査による検討が必要と考えられる。また、興味と対象価値の関連に関する分析で用いたサンプルは主に大学3、4年生であったが、対象価値が興味の変化に与える影響は興味発達の早期段階において顕著である可能性が考えられるため、大学1年生を対象とする検討も必要であろう。さらに、対象価値が興味の変化に与える影響は

自己効力期待や実際の成績によって影響される可能性があるため、それらの要因を取り入れる研究も必要と考えられる。

## 引用文献

- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related Choices. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). New York: The Guilford Press.
- 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.
- 畑野 快・及川 恵・半澤礼之 (2011). 大学生を対象とした自己調整学習方略尺度作成の試み 日本教育心理学会総会発表論文集, *53*, 325.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, *41*, 111-127.
- 堀野 緑 (1994). 達成動機の心理学的考察 風間書房
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. B., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 398.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 880.
- 伊田勝憲 (2001). 課題価値評定尺度作成の試み 心理発達科学 (名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要), *48*, 83-95.
- 伊田勝憲 (2008). 課題価値測定尺度の妥当性検討 釧路論集 (北海道教育大学釧路分校研究報告), *40*, 41-48.
- 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
- Prenzel, M. (1992). The selective persistence of interest. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A.

- Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 71-89). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Renninger, K. A. (1992). Individual interest and development: Implications for theory and practice. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 361-395). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz, (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for optimal motivation and performance* (pp. 373-404). New York: Academic Press.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *The development of achievement motivation* (pp. 173-195). New York: Academic Press.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2015). *The power of interest for motivation and engagement*. New York: Routledge.
- Schiefele, U. (1992). Topic interest and level of text comprehension. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 151-182). England: Hillsdale. P.
- 田中あゆみ・藤田哲也 (2003). 大学生の達成目標と授業評価. 学業遂行の関連 日本教育工学会論文誌, 27, 397-403.
- 湯 立・外山美樹 (印刷中). 大学生における専攻している分野への興味の変化様態—大学生用学習分野への興味尺度を作成して— 教育心理学研究
- Wolters, C. A., Shirley, L. Y., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 8, 211-238.

(受稿 3 月 31 日 : 受理 4 月 26 日)