

高校生の目標内容志向性と課題価値の関係

～簡易な調査方法による検討の試み～

The Relationship between Goal Contents Orientation and Subjective Task-Values of
Highschool Students : An Approach of Using Simple Assessment Tool

伊田勝憲 IDA Katsunori

1. 問題と目的

近年の学校教育では、自己のキャリア形成と学習への動機づけを関連づけて指導する視点が重視されている。例えば、高等学校においては、従来の「総合的な学習の時間」が2018年告示の新学習指導要領において「総合的な探究の時間」へと名称が変更され、その目標がこれまでの「よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていく」ことから「自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していく」ことに高度化した(文部科学省, 2018)。自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題に取り組むという点において、キャリア形成と学びとをより密接に関連づけることが目指されていると言える。そして、育成を目指す資質・能力として、特に「学びに向かう力、人間性等」をどのように捉えるのかは大きな課題であると思われる。

このような「在り方生き方」「人間性」「キャリア」等の概念を包摂する最も一般的な心理学的概念の1つとしてアイデンティティ(identity)が挙げられる。Erikson(1950/1963)の心理社会的発達理論の中核となっている第V段階(青年期)の概念として知られているが、学習意欲・動機づけ研究においてアイデンティティの概念が取り上げられるようになったのは2000年代以降であり、教員養成課程学生の自律的な学習動機づけ像を検討した伊田(2003)をはじめ、近年では、大学生を対象にアイデンティティが内発的動機づけを媒介して主体的な授業態度に影響するモデルを検証した畑野・原田(2014)の研究などが挙げられる。また、Eriksonの流れを汲む青年心理学的研究とは別に、社会心理学においてもアイデンティティ

の概念が用いられており、例えば、消費行動(Oyserman, 2009)から学校教育(Oyserman, 2015)に至るまで幅広く展開されているidentity-based motivation(アイデンティティに基づく動機づけ)に関する研究も注目される。Oyserman(2007)の研究においては、アイデンティティが、行為の理由及び効果的な自己調整行動を經由して、結果の獲得や幸福感、精神衛生に寄与するというモデルが基本的な枠組みとして描かれている。

こうした研究の流れを踏まえて、伊田(2017)は「アイデンティティに基づく学習動機づけ」研究の可能性について整理した。その上で、伊田(2018)は、Ryan & Deci(2002)などの自己決定理論(Self-Determination Theory)において第5のミニ理論として位置づけられている目標内容理論(goal contents theory)に依拠しながら、高校生を対象として「学習意欲の質」を捉える簡易な質問紙の開発を試みた(ここでいう「簡易な」の意味については後述)。

目標内容理論の考え方は、Kasser & Ryan(1996)に遡るが、学習者が価値を置いている目標、すなわち、将来の目標あるいは人生目標(life goals)とも呼ぶべきその個人の生活全般における目標(personal goals)に着目しているもので、概念的には内発的目標(intrinsic goals)と外発的目標(extrinsic goals)の2つに分けて捉えられる。内発的目標の内容は、自分自身の成長、他者との関係形成、コミュニティへの貢献、そして健康が挙げられ、外発的目標の内容としては、名声、経済的成功、身体的魅力などの獲得が挙げられる。Vansteenkiste, Lens, & Deci(2006)によると、多様な適応的指標との関連から内発的目標の優位性

を示しており、内発的目標と外発的目標の両方の目標を同時に持つよりも、内発的目標のみの方が学習成果や持続性の面で優れていると言われている。

ここで、改めて包括的な理論体系の中で、アイデンティティと学習への動機づけがどのように位置づくのか、Eccles & Wigfield (2020) の期待-価値モデルに照らして整理してみたい。

Table 1 Eccles らの期待-価値モデル (Eccles & Wigfield, 2020) に挙げられている変数

- | |
|----------------------------------|
| A. 文化的境遇 (→B・D・E) |
| 1. ジェンダー等の社会的役割に関するシステム |
| 2. 活動や能力の性質に関するステレオタイプ |
| 3. 家庭の人口統計学的データ |
| B. 社会化を担う人の信念と行動 (→D・E・G・H) |
| C. 個人の特性 (→D・G・H) |
| 1. 態度 |
| 2. 気質 |
| 3. 性別 |
| 4. 民族 |
| D. 過去の達成関連経験 (→F・G・H) |
| E. 以下の事項に関する認知 (→G) |
| 1. 社会化を担う人の信念と行動 |
| 2. ジェンダー等の社会的役割 |
| 3. 活動の性質や要求 |
| 4. 可能な活動 |
| F. 経験についての解釈 (→G・H) |
| G. 目標と総合的な自己スキーマ (→I・J) |
| 1. 自分の能力についての自己概念 |
| 2. 自己スキーマ |
| 3. 個人的及び社会的アイデンティティ |
| 4. 短期的な目標 |
| 5. 長期的な目標 |
| H. 感情的反応と記憶 (→J) |
| I. 成功についての期待 (→K) |
| J. 主観的な課題価値 (→K) |
| 1. 興味-楽しみ価値 |
| 2. 獲得価値 |
| 3. 利用価値 |
| 4. 相対的なコスト |
| K. 達成関連の選択とパフォーマンス (→D:時間の経過により) |

- 1) A~Kの記号は筆者が便宜上付した。
2) 「→」はモデルにおける変数間の主な因果関係を表す

Table 1 は伊田 (2021) においてこのモデルを俯瞰するために作成したものであるが、アイデンティティの文字がある「G. 目標と総合的な自己スキーマ」とともに、そこに至るまでの A~F がアイデンティティの形成要因あるいはアイデンティティの諸側面に関わる変数として取り上げられている。そして、「G. 目標と総合的な自己スキーマ」の 4 番と 5 番には「短期的な目標」「長期的な目標」とあり、上述した目標内容理論は文字通りそれらの目標の中身・質を問う枠組みとして位置づけられよう。その上で、意欲・動機づけは、期待

-価値モデルの名にあるように「I. 成功についての期待」と「J. 主観的な課題価値」の積として捉えられており、最終的な「K. 達成関連の選択とパフォーマンス」、すなわち具体的な行動へと至る事になる。

そこで、本研究では、伊田 (2018) が開発した「学習意欲の質」を捉える簡易な質問紙について、Eccles & Wigfield (2020) の期待-価値モデルの枠組みに照らして「目標内容志向性」を捉える簡易な質問紙として位置づけ直し、文章表現について文字数の削減を含めた見直しを行うとともに、学習意欲の質に関わる「課題価値」についても簡易な質問項目の作成を試みる。

ここで、質問紙による測定方法について、「簡易な」の意味するところについて、伊田 (2018) において言及したことと一部重なるが、改めて触れておきたい。通常の心理測定尺度の構成法としては、1 つの大きな概念を測定するために数十の質問項目が立てられ、因子分析に基づき下位尺度を構成することから、回答者は「似たような質問」に繰り返し答える負担感があること、そのための時間の捻出やデータの整理に時間を要すること等の課題がある。このような厳密な手続き自体は否定されるべきものではないが、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2015) が述べているように、教育活動の点検のための取組評価を行う場合には、わざわざ標準化された検査等を用いる必要はなく、「科学的厳密さ」に振り回されずに、簡易な方法で十分であるとも考えられる。

今回、「目標内容志向性」を測定する簡易な質問紙では、外発的目標志向、内発的目標志向、自由志向 (消極的モラトリアム)、模索志向 (積極的モラトリアム) の 4 項目について、伊田 (2018) が開発した各 180 字程度の文章表現をもとにしつつ、実施に際しての回答者の負担軽減や回答に要する時間の短縮といった利便性の視点から、若干の字数削減を行う。

また、「課題価値」を測定する簡易な質問項目については、伊田 (2003, 2004) が高校生版課題価値測定尺度 24 項目を開発しているが、項目数が多いために使用しづらいこと、因子分析による下位尺度の構成においては大学生に比べて価値の内

容が未分化である傾向も見受けられること、すなわち、Eccles & Wigfield (2020) の区分よりも細分化して項目を作成していた獲得価値や利用価値についてその弁別が十分とは言い難いことなどを考慮し、Eccles らの区分の通り、興味価値 (interest value)、獲得価値 (attainment value)、利用価値 (utility value)、そしてコスト (cost) の計 4 項目のみを作成する。課題価値の各概念は比較的明快であるので、「目標内容志向性」の字数よりも少ない、通常の質問紙法による尺度項目と同程度の数十字程度で、各 1 項目のみでの測定を試みる。そのため、従来の質問紙法による尺度構成で重視される信頼性の検討は 1 回の調査のみでは行うことが難しいため、今回は目標内容志向性との関連をもとに妥当性の検討を試みる。なお、課題価値の概念は「課題」をどの範囲とするか、研究目的によっては教科や単元など狭く限定することもあるが、本研究では、上述の目標内容志向性の測定において高校生活及び将来の目標等全般を範囲としていることから、課題価値についても、高校での「学び」全般を対象として尋ねる。

加えて、本研究では、伊田 (2021) において論じた教育をめぐるジェンダーギャップ、特に大学進学率の格差等の課題も念頭に、性別による平均値や相関等の違いが見られる可能性も考慮して分析を行う。今回、調査対象とする高等学校は、大半の生徒が大学進学を目指している中堅校であるが、都道府県単位で見た場合には、進学率のジェンダーギャップが比較的大きい地域に属している。他地域との比較をするデータは揃っていないが、今後の調査計画等を精緻化するための基礎的な分析を試みる。

2. 方法

(1) 調査時期：2021 年 7 月。

(2) 調査対象：都市部にある全日制高等学校の 1 年次と 2 年次に在籍する生徒 622 (男子 320, 女子 302) 名。ただし、本稿における以下の各分析においては、その分析ごとに必要な項目の回答が欠損なく揃っている対象者に限定されるため、結果に明示する人数はこれより少なくなる。

伊田 (2018) の対象と同一校で、各年次ともに

普通科と自然科学系の専門学科から構成され、その比率は 7 : 1 である。地域ではいわゆる「中堅校」に位置づけられ、例年、8 割以上の生徒が 4 年制大学に進学している。加えて、先進的な探究活動の全校的な展開に歴史と特徴がある。

(3) 調査内容

① 目標内容志向性に関する項目

伊田 (2018) が開発した 4 項目をもとに改訂。タイプ A・外発的目標志向、タイプ B・内発的目標志向、タイプ C・自由志向 (消極的モラトリアム)、タイプ D・模索志向 (積極的モラトリアム) の 4 つの高校生像の各項目について、伊田 (2018) では 180 字前後で表現していたものを 155 字前後に字数を削減し、調査対象校の状況も踏まえながら文章表現を改めた。

回答方法は伊田 (2018) と同様に、各タイプの文章を読み、それぞれに当てはまる程度について 5 段階にて評定するよう求めた。教示文は「以下に、高校生活や進路について A から D まで 4 つのタイプの意見が書かれています。今のあなた自身の感覚や状態に当てはまる程度をそれぞれ選択肢から選んでください」とし、選択肢は「5 : とても当てはまる, 4 : 少し当てはまる, 3 : どちらとも言えない, 2 : あまり当てはまらない, 1 : 全く当てはまらない」とした。

各タイプの文章は以下の通りである (実際の調査票においても、各タイプの見出しは「タイプ A」等の表示のみとし、「外発的目標志向」等の名称の表示はしていない)。

【タイプ A】「できるだけ世間から高く評価されているところに進学したい。高校では受験突破に必要なことを重点的に学びたい。進学先では、本当にやりたいことを探して、それが勉強かサークルかバイトか、何になるかわからないけど、とにかく学生生活を充実させたい。そして社会的に地位の高い職業に就くか、自分で起業して、豊かな暮らしを実現したい。」

【タイプ B】「できるだけ興味・関心のあることを深く学べるところに進学したい。高校では各教科のみならず探究活動にも積極的に取り組んで、そこで学んだことが進学先での学習や研究にも役立てられるようにしたい。将来は得意分野を活か

し、世の中から必要とされる仕事に就いて誰かの役に立ちたい。そして、自分自身もさらに成長し続けたい。」

【タイプC】「進路選択には興味が無い。高校3年間は好きなことをして自由に過ごし、結果として進学でも就職でもどちらになっても構わない。将来は、生きていくための最低限の収入が得られさえすれば良い。就職したら嫌なこともたくさんあると思うので、今のうちに好きなことをしておきたい。大人になる前の最後の時間である高校生活を楽しまたい。」

【タイプD】「何となく進学しなければいけないと考えてはいるけれど、具体的に学びたいことや将来やりたいことがはっきりしているわけではない。高校での学習には自分なりに頑張っており、今のままで良いのか自信はない。とりあえず、最低限の課題はこなしていると思うので、いつかは興味・関心のあることが見つかるといいと思う。」

なお、上記4項目について5段階で評定を求めた後、伊田(2018)と同様に「上記4つのタイプの中で、自分に最も近いもの(当てはまる程度の選択肢の数字が大きかったもの)を1つ選んでください(もし同点のタイプが複数あった場合には、その中から直感で1つだけ選んでください)」との問いを設けた。

②課題価値に関する項目

Ecclesらの課題価値の概念的枠組みに沿って、興味価値、獲得価値、利用価値、コストについて各1項目、計4項目を今回新たに作成した。

教示文は「〇〇高校での学びに関連して、以下の各質問に教えてください」とし(「〇〇」の箇所には調査対象校の校名が入っている。以下同様)、興味価値「〇〇高校での学びは『面白い』と感じる」、コスト「〇〇高校での学びは正直『負担が大きい』と感じる」、獲得価値「〇〇高校での学びを通して『なりたい自分』に近づいていると感じる」、利用価値「〇〇高校での学びは将来『役に立つ』と感じる」の4項目について、それぞれに当てはまる程度について5段階で評定を求めた。

選択肢は「5:とても当てはまる、4:少し当てはまる、3:どちらとも言えない、2:あまり

当てはまらない、1:全く当てはまらない」とした。

③その他

対象校における特色ある教育プログラム等の効果検証に関する項目が含まれていたが、今回は分析対象としていない。

3. 結果

(1) 目標内容志向性に関する項目

①平均値等

目標内容志向性に関する4項目について平均値等を算出した(Table 2)。学年と性別の2要因分散分析の結果、4項目ともに交互作用は見られなかった。タイプA・外発的目標志向については、学年($F(1,600)=7.124, p<.01; 1年>2年$)と性別($F(1,600)=14.483, p<.001; 男子>女子$)の主効果が見られた。タイプB・内発的目標志向については、性別($F(1,600)=7.633, p<.01; 女子>男子$)の主効果が見られた。また、タイプD・模索志向については性別($F(1,600)=4.754, p<.05; 男子>女子$)の主効果が認められた。タイプC・自由志向については、学年と性別いずれの主効果も見られなかった。

Table 2 目標内容志向性に関する4項目の平均値
()内は標準偏差

	A 外発	B 内発	C 自由	D 模索
1年男子	3.84 (1.16)	3.95 (1.00)	2.20 (1.20)	3.21 (1.53)
1年女子	3.49 (1.13)	4.25 (0.91)	2.32 (1.20)	3.04 (1.53)
2年男子	3.59 (1.07)	3.99 (0.97)	2.12 (1.15)	3.33 (1.43)
2年女子	3.24 (1.15)	4.12 (0.94)	2.15 (1.08)	2.97 (1.46)
全体	3.55 (1.15)	4.07 (0.96)	2.20 (1.16)	3.14 (1.49)

②項目間の相関係数

目標内容志向性に関する4項目間の相関係数について、全体(Table 3)及び性別ごと(Table 4)を算出した。

まず、全体と性別ごとの相関係数で共通して、タイプA・外発的目標志向と、タイプB・内発的目標志向及びタイプD・模索志向との間には有意な相関が見られなかった。また、タイプB・内発

的目標志向とタイプD・模索志向との間には負の相関が、タイプC・自由志向とタイプD・模索志向との間には正の相関がそれぞれ認められた。

性別による違いとしては、男子においてタイプA・外発的目標志向とタイプC・自由志向との間に負の相関が見られたが女子においては無相関であること、逆に、女子においてはタイプB・内発的目標志向とタイプC・自由志向との間に負の相関が見られたが、男子においては無相関であったことが挙げられる。

Table 3 目標内容志向性4項目間の相関係数(全体)

	A 外発	B 内発	C 自由	D 模索
A 外発	-	-.007	-.072 †	-.005
B 内発		-	-.105**	-.320***
C 自由			-	.262***
D 模索				-

† $p < .10$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ ($N=604\sim607$)

Table 4 目標内容志向性4項目間の相関係数(性別)

	A 外発	B 内発	C 自由	D 模索
A 外発	-	.019	-.177**	-.041
B 内発	.002	-	-.085	-.340***
C 自由	.044	-.135*	-	.223***
D 模索	.003	-.285***	.310***	-

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

左下: 女子($N=298$), 右上: 男子($N=306\sim309$)

③「最も自分に近い」タイプの選択

目標内容志向性4項目の中から自分に最も近いものを1つだけ選択するよう求めた結果、タイプB・内発的目標志向が最も多く、次いでタイプD・模索志向、タイプA・外発的目標志向となり、タイプC・自由志向は著しく少なかった(Table 5)。

1・2年次を合わせて4タイプと性別による4×2の χ^2 分析の結果、性別による違いが認められた($\chi^2(3)=23.143, p < .001$)。残差分析の結果、タイプA・外発的目標志向の選択は男子が有意に多く、逆に、タイプB・内発的目標志向の選択は女子が有意に多かった。

なお、学年別に見た場合、1年次においてタイプC・自由志向の選択は男子が有意に多かった。また、2年次においてタイプD・模索志向の選択は男子が有意に多く、タイプA・外発的目標志向の選択は男子が有意に多いとまでは言えなかった。タイプB・内発的目標志向の選択は、全体での分析と同様に、学年別の分析においても一貫して女

子が有意に多かった。

Table 5 学年・性別ごとの「最も近い」タイプ選択数 ($N=621$)

	A 外発	B 内発	C 自由	D 模索	計
1年男子	45	64	8	54	171
1年女子	20	83	0	40	143
2年男子	30	61	4	53	148
2年女子	21	91	6	41	159
合計	116	299	18	188	621
	18.7%	48.1%	2.9%	30.3%	

④「最も自分に近い」タイプ別の平均値比較

最も自分に近いタイプの選択ごとに、目標内容志向性の4項目の回答平均値を比較した(Table 6)。いずれも選択したタイプに対応する項目の得点が最も高かった。一方、選択したタイプに対応する項目以外の回答値には幅がある。特にタイプA・外発的目標志向の選択者においてタイプD・模索志向の標準偏差は1.41と比較的大きかった。

Table 6 「最も近い」タイプ別の4項目回答平均値

	() 内は標準偏差			
	タイプA 外発選択	タイプB 内発選択	タイプC 自由選択	タイプD 模索選択
A 外発	4.61 (0.62)	3.22 (1.08)	3.24 (1.25)	3.45 (1.12)
B 内発	3.75 (0.93)	4.55 (0.64)	3.47 (1.01)	3.58 (1.04)
C 自由	1.86 (1.04)	2.09 (1.10)	3.76 (1.20)	2.46 (1.18)
D 模索	2.80 (1.41)	2.29 (1.19)	3.71 (0.85)	4.63 (0.58)

⑤目標内容志向性類型の構成の試み

上述のように、調査対象校の生徒の特徴として、タイプC・自由志向の平均値が低く、先の「最も自分に近いタイプ」の選択割合においても他の3タイプより著しく少なかった。そして、タイプA・外発的目標志向とタイプB・内発的目標志向はほぼ無相関であり、それぞれの高低により4類型を構成した場合に各類型の一定の人数が分布すると想定される。加えて、タイプD・模索志向はタイプB・内発的目標志向との間に負の相関が見られるものの、その程度は弱いものであり、また、タイプA・外発的目標との間には有意な相関は認められなかったことから、タイプAとタイプBによる4類型にタイプDの高低を掛け合わせて8類型を構成しても、各類型にある程度の人数が分布するものと想定される。そこで、今回は、特にタ

イブB内発的目標志向の回答平均値が高いこともあり、便宜上、各項目の選択肢の「4」と「5」を高い(High)、選択肢の「1」「2」「3」を低い(Low)ものとみなして8類型を構成した(Table 7)。

Table 7 目標内容志向性8類型

類型	類型名称	A 外発	B 内発	D 模索
類型1	両目標・高模索型	High	High	High
類型2	両目標・低模索型	High	High	Low
類型3	外発・高模索型	High	Low	High
類型4	外発・低模索型	High	Low	Low
類型5	内発・高模索型	Low	High	High
類型6	内発・低模索型	Low	High	Low
類型7	低目標・高模索型	Low	Low	High
類型8	低目標・低模索型	Low	Low	Low

タイプA・B・Dの各5段階評定による回答パターンは全部で125通り(1・1・1から5・5・5まで)存在する。8類型に当てはめた場合の回答パターン数とその割合は類型1の8パターン(6.4%)から類型8の27パターン(21.6%)までTable 8の左側にある分布となるが、本研究における各類型の該当者数はTable 8の右側の通り、類型1・2・5・6に多く分布する結果となった。

Table 8 各類型の回答パターン数と該当者数

類型	回答可能パターン数	本研究における該当者数
類型1	8 (6.4%)	126 (20.8%)
類型2	12 (9.6%)	164 (27.1%)
類型3	12 (9.6%)	52 (8.6%)
類型4	18 (14.4%)	24 (4.0%)
類型5	12 (9.6%)	78 (12.9%)
類型6	18 (14.4%)	112 (18.5%)
類型7	18 (14.4%)	36 (6.0%)
類型8	27 (21.6%)	13 (2.1%)

Table 9 学年・性別ごとの各類型該当者数

類型	1年		2年		全体	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
類型1	41	26	35	24	76	50
類型2	44	47	34	39	78	86
類型3	23	10	12	7	35	17
類型4	10	5	3	6	13	11
類型5	17	21	14	26	31	47
類型6	20	23	27	42	47	65
類型7	10	8	13	5	23	13
類型8	3	1	1	8	4	9

学年・性別ごとの各類型の該当者数をTable 9にまとめた。1・2年次を合わせて8類型と性別による8×2の χ^2 分析の結果、性別による違いが認められた($\chi^2(7)=22.900, p<.01$)。残差分析の結果、類型1(両目標・高模索型)と類型3(外発・

高模索型)は男子が有意に多く、逆に、類型5(内発・高模索型)と類型6(内発・低模索型)は女子が有意に多かった。

(2) 課題価値に関する項目

①平均値等

興味価値, 獲得価値, 利用価値, コストの各項目の平均値等を算出した。学年と性別の2要因分散分析の結果、いずれの項目も交互作用及び性別の主効果は見られなかった。学年の主効果については、興味価値($F(1,617)=6.447, p<.05; 1年>2年$), 利用価値($F(1,617)=8.290, p<.01; 1年>2年$), コスト($F(1,617)=11.561, p<.001; 1年>2年$)において有意であった。

Table 10 課題価値に関する4項目の平均値

	()内は標準偏差			
	興味価値	獲得価値	利用価値	コスト
1年男子	3.54 (1.06)	2.96 (1.02)	3.83 (0.90)	3.51 (1.02)
1年女子	3.51 (0.97)	3.08 (0.96)	3.90 (0.82)	3.69 (0.94)
2年男子	3.40 (0.98)	2.81 (0.94)	3.59 (0.88)	3.34 (0.96)
2年女子	3.25 (0.94)	2.97 (0.86)	3.74 (0.81)	3.34 (0.94)
全体	3.42 (0.99)	2.96 (0.95)	3.76 (0.86)	3.47 (0.98)

②項目間の相関係数

課題価値に関する4項目間の相関係数を、全体(Table 11)及び性別ごと(Table 12)に算出した。

Table 11 課題価値の回答値間の相関係数(全体)

価値	興味価値	獲得価値	利用価値	コスト
興味	-	.482***	.483***	-.186***
獲得		-	.487***	-.141***
利用			-	-.144***
コスト				-

*** $p<.001$ ($N=621\sim622$)

Table 12 課題価値の回答値間の相関係数(性別)

価値	興味価値	獲得価値	利用価値	コスト
興味	-	.474***	.474***	-.165**
獲得	.503***	-	.492***	-.097†
利用	.504***	.477***	-	-.121*
コスト	-.208***	-.201***	-.178**	-

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

左下: 女子($N=302$), 右上: 男子($N=319\sim320$)

いずれも、興味価値, 獲得価値, 利用価値の3項目間では中程度の正の相関が見られ、それら3項目とコストとの間には弱い負の相関が見られた。

ただし、男子の方が負の相関はより弱かった。

(3) 目標内容志向性と課題価値の関係

①目標内容志向性と課題価値間の相関係数

目標内容志向性に関する4項目と課題価値に関する4項目間との間の相関係数を、全体（Table 13）及び性別ごと（Table 14・15）に算出した。

Table 13 目標内容志向性と課題価値の相関係数(全体)

価値	A 外発	B 内発	C 自由	D 模索
興味	.051	.196***	-.135***	-.142***
獲得	.076 †	.286***	-.094*	-.289***
利用	.064	.229***	-.136***	-.103*
コスト	-.055	-.045	.120**	.092*

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ ($N = 604 \sim 607$)

全体においては、外発的目標志向と課題価値の間にはほとんど相関が見られなかったのに対して、内発的目標志向については、コストを除く3つの課題価値との間に正の相関が見られた。また、自由志向と模索志向については、コストとの間に正の相関が見られ、コスト以外の3つの課題価値との間には負の相関が見られた。

Table 14 目標内容志向性と課題価値の相関係数(男子)

価値	A 外発	B 内発	C 自由	D 模索
興味	.064	.168**	-.158**	-.131*
獲得	.017	.244***	-.102 †	-.277***
利用	.052	.245***	-.131*	-.067
コスト	-.094 †	-.058	.164**	.087

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ ($N = 307 \sim 311$)

Table 15 目標内容志向性と課題価値の相関係数(女子)

価値	A 外発	B 内発	C 自由	D 模索
興味	.020	.245***	-.106 †	-.165**
獲得	.169**	.326***	-.088	-.294***
利用	.100 †	.199***	-.145*	-.135*
コスト	-.003	-.040	.069	.105 †

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ ($N = 298 \sim 299$)

性別ごとの相関係数においても、ほぼ同様の結果が見られた。違いとしては、内発的目標志向と興味価値及び獲得価値との相関は男子の方が相対的に弱く、利用価値との相関については女子の方が相対的に弱いこと、また、女子においては外発的目標志向と獲得価値との間に正の相関が見られたこと等が挙げられる。

②目標内容類型ごとの課題価値の平均値比較

1 要因分散分析により8類型の平均値を比較した。コスト以外の3つの価値については有意とな

った。興味価値 ($F(7,596) = 4.061, p < .001$) については、多重比較の結果、類型1・2が類型7より高かった。獲得価値 ($F(7,597) = 11.145, p < .001$) については、類型2が類型1・3・5・7より高く、類型6は類型3・5・7より高く、類型1は類型2より低いが類型7より高いという結果であった。そして、利用価値 ($F(7,597) = 4.923, p < .001$) については、類型1・2が類型7より高かった。

Table 16 各類型の課題価値平均値 ()内は標準偏差

類型	興味価値	獲得価値	利用価値	コスト
類型1	3.46 (0.94)	2.90 (0.86)	3.90 (0.69)	3.42 (0.96)
類型2	3.60 (1.10)	3.32 (0.96)	3.94 (0.94)	3.40 (1.08)
類型3	3.35 (0.99)	2.58 (0.87)	3.52 (0.80)	3.54 (0.92)
類型4	3.17 (1.13)	2.83 (1.20)	3.50 (1.06)	3.17 (1.05)
類型5	3.33 (0.95)	2.64 (0.87)	3.67 (0.92)	3.58 (0.85)
類型6	3.58 (0.79)	3.19 (0.78)	3.80 (0.71)	3.50 (0.92)
類型7	2.81 (1.04)	2.25 (1.00)	3.31 (0.98)	3.92 (0.91)
類型8	2.92 (0.86)	2.62 (0.96)	3.23 (0.73)	3.15 (0.90)

4. 考察

(1) 目標内容志向性に関する4項目

通常は多くの項目により信頼性の高い測定を目指す内容であるが、目標内容志向性に関する4項目については、伊田 (2018) より字数を削減しつつも、4項目間の相関係数はほぼ同様であるなど、生徒の状況を把握する上での実用的な安定性は備えているものと推測される結果が得られた。

表現を改めたことによる伊田 (2018) からの変化としては、タイプA・外発的目標志向の平均値が旧版よりも高くなったこと、そしてタイプB・内発的目標志向との間に見られていた弱い負の相関が消失したことが挙げられる。測定方法や対象は異なるが、例えば、鈴木・村上・櫻井 (2013) による大学生を対象とした調査結果では、内発的将来目標と外発的将来目標との間に弱い正の相関が見られており、2つの目標が同時に高いケースがありうる。そうした実態について、旧版よりも捉えやすくなった可能性がある。

「最も自分に近い」タイプの選択については、

伊田（2018）の旧版に比べ、タイプA・外発的目標志向及びタイプD・模索志向が増加し、タイプB・内発的目標志向とタイプC・自由志向が減少した。タイプB・内発的目標志向の割合が最も高く、タイプC・自由志向の割合が最も低い点については旧版と同様であった。タイプB・内発的目標志向の選択に著しく偏っていることを踏まえると、いずれか1つだけを選ぶ形で生徒の個人差を捉えることにはやや無理があると思われ、対象校の実情に応じた類型化の工夫が求められるだろう。この点については後述する。

（2）課題価値に関する4項目

今回新たに作成した課題価値に関する4項目についても、通常は多くの項目による測定を目指すところであるが、項目間の相関係数は、コスト以外の3項目間の中程度の正の相関と、コストと他の3項目との間の負の相関ともに、理論的に想定されるものであり、実用的な安定性を備えているものと推測される結果が得られた。

各課題価値の平均値については、興味価値や利用価値に比べて獲得価値が低めであったが、高校生の英語学習を対象として24項目により課題価値を測定した伊田（2003）においても、今回と同様に、獲得価値の得点が相対的に低めであった。妥当性の検証は引き続き必要であるが、少なくとも、高校での学習全般についての課題価値は、シンプルな1項目ずつの質問によっても安定的に把握できる可能性が示されたと言える。

（3）目標内容志向性と課題価値の関係

まず、項目間の相関係数に着目した場合、タイプB・内発的目標志向がコスト以外の課題価値3項目との間に正の相関を示した点は、目標内容理論における想定と整合する結果であると考えられる。一方で、8つの目標内容志向性の類型に基づいて特徴を見た場合、タイプA・外発的目標志向とタイプB・内発的目標志向の両方が高い類型1・2における課題価値得点の高さが注目される。目標内容理論では、適応的な指標との関連において、外発的目標は抑制的に、内発的目標は促進的に働く想定されているが、今回のデータにおいては、外発的目標が抑制的に機能しているようには見受けられない。

このことは、タイプA・外発的目標志向と課題価値との相関係数にも表れている。もし外発的目標志向が適応的な指標全般に抑制的に機能するならば、コスト以外の3つの課題価値と負の相関関係にあっても不思議ではないが、実際にはほぼ無相関であった。しかも、女子においては獲得価値と弱い正の相関が見られるなど、むしろ促進的に働いている可能性さえ示唆される結果であった。もちろん、限られた変数のみで、しかも同一時点での関係だけで判断するのは難しいが、外発的目標の機能について、発達の視点も含めたさらなる検討が必要であると思われる。

特に、教育的支援を必要とするのは、タイプA・外発的目標志向とタイプB・内発的目標志向の両方が低い類型7（低目標・高模索型）及び類型8（低目標・低模索型）の生徒であると考えられる。特に興味価値と獲得価値の平均値は、5段階での回答の真ん中に位置する3を下回っており、高校での学びに楽しさやキャリア形成上の価値を見出せていない傾向が顕著である。しかも負の課題価値であるコストが類型7（低目標・高模索型）で高くなっており、課題を前にもがきつつも手応えが得られずに負担感が増大していることが推測される。逆に、類型8（低目標・低模索型）は、コストが低いことから、課題へのコミットメント自体が薄れている可能性も考えられる。

それでも、これら2つの類型ともに、利用価値の平均値は3を上回っていることに教育実践上の手がかりがあるかもしれない。伊田（2003）では、利用価値の中身を、受験に役立つ「制度的利用価値」、将来の職業実践に役立つ「実践的利用価値」、そして日常生活に役立つ「日常的利用価値」の3つに細分化して質問紙法による尺度を構成していた。このうち、実践的利用価値は、希望職業が明確であり、実践内容について具体的に予期していることが前提になると考えられ、類型7と類型8に分類される生徒が実感するのは難しいと考えられる。一方で、制度的利用価値は進学にしても就職にしても、入学試験や教養・適性試験等において何らかの形で学力が評価される場面を想定しやすいことから、具体性を欠いていても「なんとなく役立つ」と考えることはできるかもしれない。

い。また、日常的利用価値は、興味・関心の具体的内容の質的な個人差が大きいと考えられるが、総合的な探究の時間などでその興味・関心を生かしたテーマに取り組むことができれば、目標内容志向性が明確になってくる啓発的経験を得られる可能性もあるだろう。

今後の研究課題として、どのような類型間の移行パターンが見られるか、例えば、いずれの目標志向も低い類型 7・8 から何らかの目標志向が高い他の類型への移行をはじめ、外発的目標志向の強い類型 1~4 から内発的目標志向のみ強い類型 5・6 への移行など、縦断的調査によって追跡することが挙げられる。また、類型間の移行のきっかけとして、具体的にどのような教育活動への参加が影響したかを個別に学校側で検証していくような方向性も発展的な研究課題として考えられる。

ちなみに、目標内容志向性の 8 類型は、あくまで調査対象校の実態に応じて構成を試みたものであり、他の学校においてはタイプ C・自由志向がより重要な指標となる可能性はある。教育効果の検証等、調査の目的に応じて、生徒の個人差をより適切に捉えられる枠組みをその都度構成する視点も大切であり、クラスター分析等の統計処理によらない、一般的な表計算ソフトのみで分類可能なシンプルな方法として、今回のような回答値それ自体を使った区分による類型化に一定程度の実用可能性があることも確認できたように思われる。今後、他の指標も用いた分析により、類型ごとの特徴をより明確化することに努めたい。

(4) ジェンダーギャップと目標内容志向性

外発的目標志向は男子が、内発的目標志向は女子が相対的に高かった。内発的目標が様々な適応指標に促進的な影響を及ぼすのに対して、外発的目標は抑制的に働くという目標内容理論の視点からは、女子の方がより高校生活や将来の進路先においても適応的であることを予想させる面はあるが、現状として、調査対象校の立地している地域は進学率等のジェンダーギャップが比較的大きいこと、また、調査対象校においても国公立大学への進学者数で見ると女子に比べて男子の方が 2~3 倍多い状況にある。

伊田 (2021) においても言及したが、伊佐・知

念 (2014) による小中学生を対象とした調査においては、「有名な学校を出た人のほうが将来好きなことができる」「よく勉強した人が幸せな生活が送れる」など項目で測定される業績主義的価値観が一貫して学習意欲に対して正の効果を持ち、中学 3 年時の数学では、女子においてその効果が男子より大きいことが明らかになっている。すなわち、理系科目に対する意欲は、女子の場合、業績主義的価値観によって強く規定されている現実が示唆され、既存の女性文化を内面化するか、それとも男性主流の業績主義的価値体系を内面化するか、そのいずれかを選ばざるを得ないという状況において、多くの女性にとっては理系に進む道が閉ざされているとも指摘されている。

本研究における外発的目標志向は、伊佐・知念 (2014) の指摘する業績主義的価値観と親和性のある内容を部分的に含んでいる。男子が多かった類型 1 (両目標・高模索型) と類型 3 (外発・高模索型) は、タイプ D・模索志向が強い類型であり、また将来の展望が定まっていなくてもタイプ A・外発的目標志向が強いということは、直近の進路選択において有名大学等を「とりあえず」目指しておくという状況にあることが推測される。業績主義的価値観や外発的目標志向は、将来の目標が明確になっていなくても、教科等の学習がそれなりにうまくいっている (期待-価値モデルにおける「期待」が高い) 限りは、矛盾なく受け入れられるということかもしれない。

一方、女子の方が多かった類型 5 (内発・高模索型) と類型 6 (内発・低模索型) は、ともにタイプ B・内発的目標志向が強い状態であるが、まだ将来の展望が定まっていなくても、自分の興味・関心を重視する生き方を「とりあえず」選択し、実際に具体的な目標が定まった状況においてもその内発的目標志向が継続される傾向があるのかもしれない。

よって、将来の進路等が未定あるいは模索中の小中学校段階ですでにジェンダーギャップが見られるという伊佐・知念 (2014) による調査結果と、模索志向の強い高校生においても目標内容志向性にジェンダーギャップが見られるという今回のデータは整合性がある。その上で、今後の課題とし

ては、女子の方が高い傾向にある内発的目標志向を日常の各教科等の学習活動とその延長線上にある進路実現へと生かしていく教育実践の条件、例えば、内発的目標志向に基づく学習行動や成果を評価できるような枠組みの探究が挙げられよう。

引用文献

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101859.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton. (Original work published 1950) (仁科弥生 (訳) (1977). 幼児期と社会1 みすず書房)
- 畑野快・原田新 (2014). 大学生の主体的な学習を促す心理的要因としてのアイデンティティと内発的動機づけ：心理社会的自己同一性に着目して 発達心理学研究, 25, 67-75.
- 伊田勝憲 (2003). 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 (2004). 高校生版・課題価値測定尺度の妥当性検討：自意識および達成動機との関連から 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), 51, 117-125.
- 伊田勝憲 (2017). アイデンティティに基づく学習動機づけの形成 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇), 67, 159-170.
- 伊田勝憲 (2018). 高校生の学習意欲の質を捉える簡易な質問紙開発の試み 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇), 69, 163-174.
- 伊田勝憲 (2021). 大学 (学部) 進学への動機づけのジェンダーギャップをめぐる心理社会的課題：Eccles らの期待-価値モデルと地域的要因および STEM 分野を切り口として 立命館実践教育研究, 3, 41-50.
- 伊佐夏実・知念渉 (2014). 理系科目における学力と意欲のジェンダー差 (特集 労働市場における男女差はなぜ永続的か) 日本労働研究雑誌, 56(7), 84-93.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and

extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.

- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2015). PDCAのCは、「評価」か「点検」か? 生徒指導リーフ16
<http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf16.pdf>
 (2021年11月15日閲覧)
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 総合的な探究の時間編 (平成30年7月)
- Oyserman, D. (2007). Social identity and self-regulation. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (2nd ed., pp. 432-453). New York, NY: Guilford Press.
- Oyserman, D. (2009). Identity-based motivation: Implications for action-readiness, procedural-readiness, and consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 19, 250-260.
- Oyserman, D. (2015). *Pathways to success through identity-based motivation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination theory* (pp.3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- 鈴木高志・村上達也・櫻井茂男 (2013). 将来目標と職業選択活動との関係：生徒・進路指導への示唆 筑波大学心理学研究, 45, 71-82.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.

付記

本研究はJSPS 科研費 JP20K03379 の助成を受けたものである。