

2014年11月02日 09:50~10:35 第3講義室  
 日本青年心理学会第22回大会 研究発表E②

(2014年10月31日更新版)

PDF版⇒<http://www.re2.sakura.ne.jp/ohtani/jp/jyap22nd.pdf>

## 希望進路と授業との関係の明瞭さが 課題価値認知に与える影響 —未来展望の明瞭さにも注目して—

大谷 宗啓

(滋賀大学 非常勤講師)

[schatten@aqu.aocn.ne.jp](mailto:schatten@aqu.aocn.ne.jp)

<http://www.re2.sakura.ne.jp/ohtani/jp/>

• 介入可能性がある。例えば...

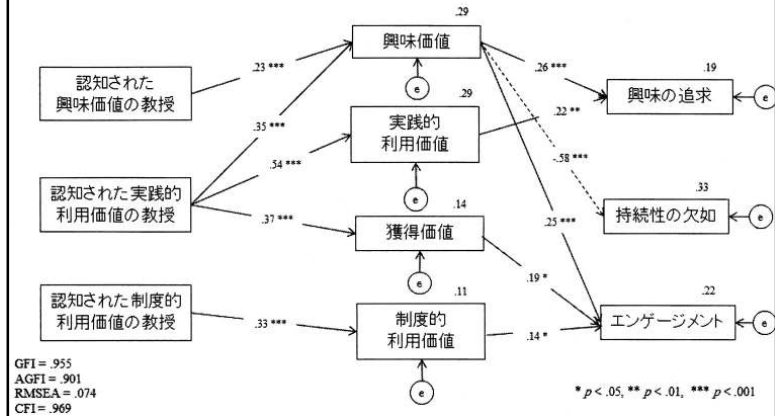


Figure 2 認知された課題価値の教授が、生徒の課題価値を媒介し学習行動へと影響するプロセスモデル(解良・中谷, 2014)

• 授業改善のための手掛かりとして期待できる(大谷, 2013)

## 課題価値(Eccles & Wigfield, 1985)

学習者が現前の課題を遂行することおよびその結果に  
 どのような価値を見い出しているか

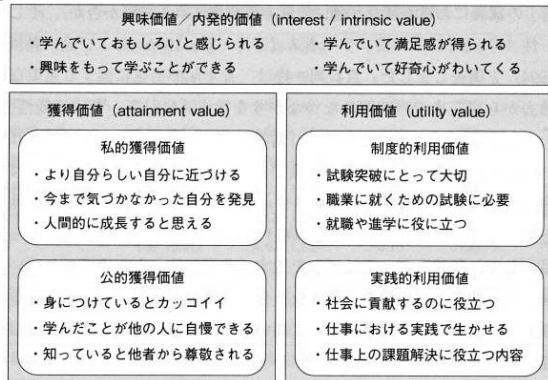


Figure 1 課題価値の分類と項目例(伊田, 2012)

## 結果期待との異同

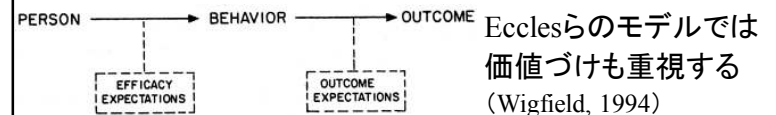


Figure 3 効力期待と結果期待の違い(Bandura, 1977)

## 課題特殊性

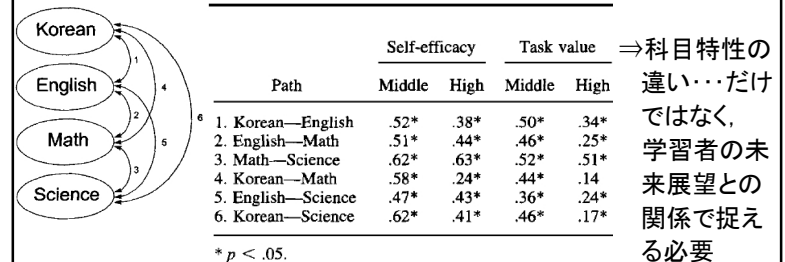


Figure 4 Bong(2001)より抜粋合成(表中の数値は標準化パス係数)

⇒科目特性の違い...だけではなく、学習者の未来展望との関係で捉える必要

…ということは、  
希望進路と授業内容とが合致⇒課題価値認知が向上？  
…しかし、  
希望進路と授業内容とにズレ⇒課題価値認知が低下？

検討するには、

	進路A志望者	その他の者
進路Aとの 関係を強調	a)合致明瞭	b)ズレ明瞭
強調なし	c)不明瞭	d)不明瞭

しかし、協力者の一部が不利益を蒙る可能性が予想される条件操作を行うわけにはいかない。

### そこで代替方法として

カリキュラム編成上、同様の場合分けが成立する(成立を避けられない)組み合わせを探した。

調査協力者 近畿地方の教員養成学部生 353名

教職積極群 教職消極群

教職との関係を 強調(科目A)	a)合致明瞭	b)ズレ明瞭
	強調なし(科目B)	
	c)不明瞭	d)不明瞭

仮説(1) 科目A>Bの順に利用価値の平均値が高く、  
科目B>Aの順に私的獲得価値の平均値が高い。

仮説(2) 科目Aでは教職志望度が課題価値認知の高低に影響するが、科目Bでは影響しない。

### 調査内容

**課題価値** 課題価値測定尺度(伊田, 2001)30項目(7件法, 下位尺度毎の $\alpha=.87\sim.91$ ,  $M_s=4.73\sim 5.54^*$ ,  $SD_s=.83\sim 1.03$ )  
項目例:(前掲Figure1)

※本研究と同じ教員養成課程の学生を対象とした伊田(2003)の場合4.43~5.43

**教職志望度** 進路決定者と未決定者を判別する設問(若松, 2001)

- 「目指すと決めてもう迷わないし、これ以上具体的に詰めるつもりがない」選択肢として教職を挙げた者⇒「**教職積極群**」( $n=181$ )
- 他の職を挙げた者( $n=21$ )と、決めた進路が「ない」者( $n=151$ )⇒「**教職消極群**」( $n=172$ )

**目標指向性** 時間的展望体験尺度(白井, 1994)の下位尺度5項目(7件法,  $\alpha=.85$ ,  $M=4.84^*$ ,  $SD=1.20$ )

項目例:「私には、だいたいの将来計画がある」

※5件法での3.56相当。大学生対象の調査の場合2.55~3.70程度(奥田, 2013)

### 結果

Table 1 科目×教職志望度別にみた課題価値下位尺度得点

	科目A( $n=180$ )		科目B( $n=173$ )		科目の主効果	教職志望度の主効果	交互作用
	積極群 ( $n=92$ )	消極群 ( $n=88$ )	積極群 ( $n=89$ )	消極群 ( $n=84$ )			
興味価値	$M$ 5.57 ( $SD$ ) (0.81)	5.36 (0.90)	5.71 (0.73)	5.49 (0.82)	$F(1,349)=2.51$ n.s.	$F(1,349)=6.04^*$ 積極群>消極群	$F(1,349)=0.01$ n.s.
私的獲得価値	$M$ 5.29 ( $SD$ ) (0.81)	4.94 (1.02)	5.88 (0.73)	5.65 (0.74)	$F(1,349)=52.61^{***}$ B>A	$F(1,349)=10.66^{***}$ 積極群>消極群	$F(1,349)=0.45$ n.s.
公的獲得価値	$M$ 4.95 ( $SD$ ) (0.79)	4.80 (0.94)	4.67 (0.90)	4.47 (0.98)	$F(1,349)=10.48^{***}$ A>B	$F(1,349)=3.30^{\dagger}$ 積極群>消極群	$F(1,349)=0.07$ n.s.
制度的利用価値	$M$ 5.36 ( $SD$ ) (0.96)	4.86 (0.94)	4.56 (1.01)	4.35 (0.93)	$F(1,349)=41.13^{***}$ A>B	$F(1,349)=12.11^{***}$ 積極群>消極群	$F(1,349)=2.22$ n.s.
実践的利用価値	$M$ 5.54 ( $SD$ ) (0.85)	5.37 (0.85)	5.06 (0.90)	4.80 (0.87)	$F(1,349)=32.54^{***}$ A>B	$F(1,349)=5.40^*$ 積極群>消極群	$F(1,349)=0.25$ n.s.

Note: \*\*\* $p<.001$  \*\* $p<.01$  \* $p<.05$  † $p<.10$

仮説(1) 科目A>Bの順に利用価値の平均値が高く、  
科目B>Aの順に私的獲得価値の平均値が高い。 ⇒○

仮説(2) 科目Aでは教職志望度が課題価値認知の高低に影響するが、科目Bでは影響しない。 ⇒×

…未来展望が明瞭化すれば(その内容を問わず)課題価値認知向上?

**Table 2** 目標指向性と課題価値下位尺度間の単相関係数

目標指向性	興味価値	私的獲得価値	公的獲得価値	制度的利用価値	実践的利用価値	
目標指向性	—	0.24 ***	0.25 ***	0.14 †	0.29 ***	0.19 **
興味価値	0.11	—	0.69 ***	0.55 ***	0.38 ***	0.46 ***
私的獲得価値	0.17 *	0.72 ***	—	0.50 ***	0.44 ***	0.44 ***
公的獲得価値	0.05	0.62 ***	0.55 ***	—	0.35 ***	0.44 ***
制度的利用価値	0.17 *	0.37 ***	0.42 ***	0.40 ***	—	0.71 ***
実践的利用価値	0.23 **	0.46 ***	0.47 ***	0.48 ***	0.75 ***	—

Note: 右上=科目A (n=180), 左下=科目B (n=173)

\*\*\*p<.001 \*\*p<.01 \*p<.05 †p<.10

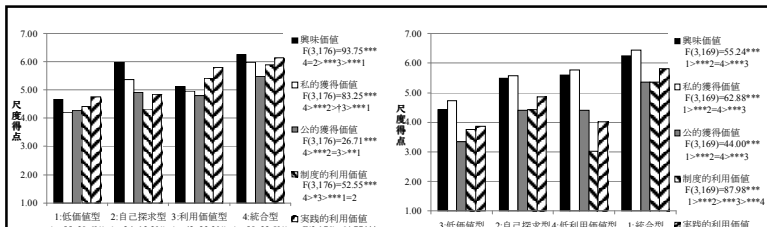
⇒未来展望が明瞭化している者ほど、課題価値認知が高い傾向

実習後に課題価値認知が高まる(三島・斎藤・森, 2009)ことと同じか?

### 課題価値プロフィールの作成

学習動機づけの状態を全体的に捉える方法(伊田, 2006)

下位尺度得点を用いてWard法によるクラスタ分析

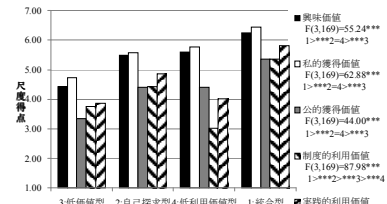


Note: クラスターの主効果および多重比較結果を右辺に示した。

\*\*\*p<.001 \*\*p<.01 \*p<.05 †p<.10

Figure 5 科目Aの課題価値プロフィール(各クラスターの特徴)

※両図とも最終頁に拡大版があります。



Note: クラスターの主効果および多重比較結果を右辺に示した。

Figure 1との対照の便を図るためにクラスターの図示順を変更した。

\*\*\*p<.001 \*\*p<.01 \*p<.05 †p<.10

Figure 6 科目Bの課題価値プロフィール(各クラスターの特徴)

### 意欲、行動との関連

**受講後の意欲** 「今後も機会があれば、この分野の学習をしたいと思いませんか」1項目 (7件法,  $M=5.40$ ,  $SD=1.25$ )

**授業参加** 毎回の授業終了時の「Rカード」を得点化(標準化得点)

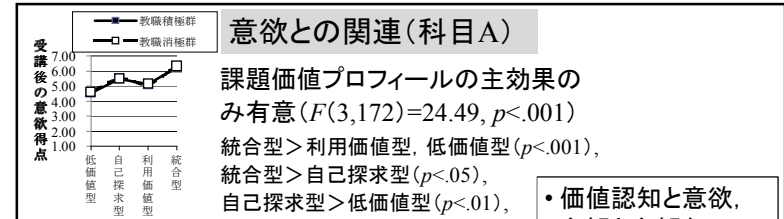


Figure 7 受講後の意欲の比較(科目A)

### 意欲との関連(科目A)

課題価値プロフィールの主効果のみ有意 ( $F(3,172)=24.49$ ,  $p<.001$ )

統合型>利用価値型, 低価値型 ( $p<.001$ ),

統合型>自己探求型 ( $p<.05$ ),

自己探求型>低価値型 ( $p<.01$ ),

利用価値型>低価値型 ( $p<.10$ )

• 価値認知と意欲, 主観と主観なので関連は強め

• 科目を問わず課題価値プロフィールが効く

Figure 8 受講後の意欲の比較(科目B)

### 意欲との関連(科目B)

課題価値プロフィールの主効果のみ有意 ( $F(3,165)=19.27$ ,  $p<.001$ )

統合型>自己探求型, 低価値型 ( $p<.001$ ),

統合型>低利用価値型 ( $p<.01$ ),

自己探求型>低価値型 ( $p<.01$ ),

低利用価値型>低価値型 ( $p<.05$ )

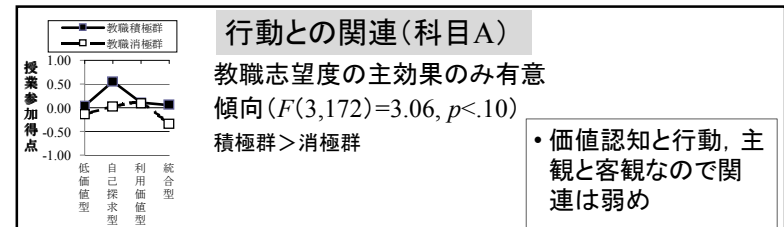


Figure 9 授業参加得点の比較(科目A)

### 行動との関連(科目A)

教職志望度の主効果のみ有意

傾向 ( $F(3,172)=3.06$ ,  $p<.10$ )

積極群>消極群

• 価値認知と行動, 主観と客観なので関連は弱め

• 科目Bでの結果は意欲との関連と同様

• 科目Aでは教職志望度が効き, 課題価値プロフィールの効果は見られない

Figure 10 授業参加得点の比較(科目B)

### 行動との関連(科目B)

課題価値プロフィールの主効果のみ有意 ( $F(3,165)=3.14$ ,  $p<.05$ )

統合型, 自己探求型>低価値型 ( $p<.05$ ),

低利用価値型>低価値型 ( $p<.10$ )

## まとめ

仮説(1) 科目A>Bの順に利用価値の平均値が高く、  
科目B>Aの順に私的獲得価値の平均値が高い。



- 仮説を支持(授業者が強調した価値が高く認知されていた)  
⇒授業者による介入可能性

仮説(2) 科目Aでは教職志望度が課題価値認知の高低に影響するが、科目Bでは影響しない。



- 未来展望が明瞭であれば、希望進路と授業との関係が不明瞭であっても、課題価値認知、および意欲は高い。  
—ただし、それが行動に結びつくか否かには、希望進路と授業との関係が影響(ズレると結びつかない)。

## 引用文献

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, **93**, 23-34.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectancies and student motivation. In J. B. Dusek (Eds.) *Teacher expectancies*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum. Pp.185-226.
- 半澤礼之 (2014). 教員養成大学の学生を通してみる、学びを通じた将来展望の揺れ 日本青年心理学会Newsletter, **64**, 3-4.
- 伊田勝憲 (2001). 課題価値評価尺度作成の試み 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 (2003). 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価との関連から— 教育心理学研究, **51**, 367-377.
- 伊田勝憲 (2006). 課題価値プロフィール作成の試み—学習動機づけの統合的な理解に向けて— 三重中京大学研究フォーラム, **1**, 27-36.

## 実践への示唆・討論

- ▽授業者による強調によって課題価値認知を高められそう
- ▽課題価値認知の高さが裏目に出る結果は見られない
  - △課題価値の強調は有益と思われる。

- ▽未来展望の明瞭さが、課題価値認知の高低を左右しそう
- ▽希望進路と授業とのズレが意識される場合、課題価値認知は学習行動を後押ししない

—ただし、懸念した“負の関係”は見られない

- △理解が不十分であるにも関わらず明確な展望に揺さぶりをかける必要(半澤, 2014)も考慮すれば、ズレの解消よりも展望の具体化が優先か？

- 伊田勝憲 (2012). 学習意欲と職業 速水敏彦(監修)コンピテンス—個人の発達とよりよい社会形成のために— ナカニシヤ出版 Pp.163-171.
- 解良優基・中谷素之 (2014). 認知された課題価値の教授と生徒の課題価値評価、および学習行動との関連 日本教育工学会論文誌, **38**, 61-71.
- 三島知剛・斎藤未来・森敏昭 (2009). 教育実習生の実習前後における教科・教職専門科目に対する大学講義イメージの変容 日本教育工学会論文誌, **33**, 93-101.
- 大谷宗啓 (2013). 大学生の授業参加と期末試験成績に対する授業評価アンケートと課題価値プロフィールの交互作用—授業改善手掛かりの拡充を目的とした授業評価の試み— 大阪電気通信大学人間科学研究, **15**, 65-78.
- 奥田雄一郎 (2013). 大学生の時間的展望の時代的変遷—若者は未来を描けなくなったのか?— 共愛学園前橋国際大学論集, **13**, 1-12.
- 白井利明 (1994). 時間的展望体験尺度の作成に関する研究 心理学研究, **65**, 54-60.
- 若松養亮 (2001). 大学生の進路未決定者が抱える困難さについて—教員養成学部の学生を対象に— 教育心理学研究, **49**, 209-218.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, **6**, 49-78.

### 科目A『学習過程の心理学』の目的(シラバスから転載)

『この授業では、学習とは何か、それはどういう心の働きのかなのかを、まず**基礎理論から始め、様々な学習のタイプや学習における現象について概観**します。学習の基本的な過程を学び、皆さん自身の学習体験にひきつけて理解した上で、**幼児・児童・生徒の学習を支援していく考え方を身につける**ことが目的です。』

要請の背景 全員必修指定の心理学系科目は2科目。

要請の内容 ・教員採用試験に頻出する用語・概念の網羅。  
・教育実践に心理学を活かす考え方の定着。

具体策



### 科目B『自己理解』の目的(シラバスから転載)

『この授業のテーマは「自己」を知る心理学です。**自分のかけがえない価値や社会的有用性を知る**ことは自己の未来展望との関係でとても大切な青年期の課題です。この授業では自己理解と深く関連した「自我同一性理論」、「自己実現論」、「パーソナリティ理論」などを援用して**参加者自身の自己理解を深める**ことを目的とします』

要請の背景 全学共通科目である。

要請の内容 ・自分自身について考える機会の提供。  
・教育学部生以外が疎外感を抱かないように。

具体策



### 【PDF版 注記】

当日映写のみで運用するスライド(授業資料等)は省きました。