



## 中学生の美術科に対する動機づけが課題価値と目標志向性に及ぼす影響：自己決定理論の枠組みから

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 女子美術大学 公開日: 2024-07-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 前田, 基成 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://joshiubi.repo.nii.ac.jp/records/2000041.2">https://joshiubi.repo.nii.ac.jp/records/2000041.2</a>

# 中学生の美術科に対する動機づけが 課題価値と目標志向性に及ぼす影響

自己決定理論の枠組みから

▶ 高田瑠美子  
▶ 西口雄基  
▶ 前田基成

## 問題および目的

### 1. 学習動機づけと自己決定理論

現行の学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」が求められている(文部科学省, 2017, 2018)。このうち「主体的な学び」に関しては、自発的・主体的に学習に取り組み、それを継続させるためには学習者の内発的動機づけの育成が重要になってくる。内発的動機づけとは、その行動をすることそれ自体が目的になっている状態のことで、学業でいえば「おもしろいから、興味があるから勉強する」という状態である。これに対して、報酬、強制、義務など、外からのほたらきかけによってもたらされる動機づけが外発的動機づけである。「あの友人には負けたくないから、教師にほめてもらいたいから勉強する」などは外発的動機づけにあたる。

このように動機づけは自律的な内発的動機づけと他律的な外発的動機づけの2つに分類されてきた。これに対して自己決定理論(self-determination theory; Deci & Ryan, 1985, 1991; Ryan & Deci, 2002, 2017)では、内発的か外発的かという対極的な二分法ではなく、内発的動機づけと外発的動機づけを一次元上に連続的なものと考え、さらに外発的動機づけを自己決定性つまり自律性の低い順に次の4段階に区分する。

まず、自己決定性がもっとも低い段階が外的調整で、たとえば「親がうるさく言うから渋々勉強する」などのように、報酬の獲得や罰の回避、社会的な規則など外部からの要求や強制力に基づく、自己決定性がもっとも低い動機づけの段階である。これよりも自己決定性が高くなった取入的調整は「周りからすごいと思われたいから勉強する」などのように、他者との比較による自己価値の維持、羞恥心や罪悪感の回避などに基づく動機づけである。消極的ではあるが、その行動の価値が自分の中にある程度取り入れられており、外的調整よりも自己決定性が少し進んだ段階である。さらに自己決定性が高くなった段階が同一化的調整で、「自分の希望する高校に行きたいから勉強する」などのように、それをすることが自分にとって重要で価値のある

ものだと受け止められていることを表す動機づけである。さらに自己決定性が進んだ統合的調整では「将来、人の役に立ちたいから勉強する」などのように、その活動の価値を自分のものとして十分に受け入れており、自分の中の他の価値や欲求と調和している。ここまでが外発的動機づけであり、それよりもさらに自己決定性が進んだのが内発的動機づけである。「おもしろいから勉強する」のように興味や楽しさに基づく動機づけで、内的調整の段階という。これらの外的調整、取り入的調整、同一化的調整、統合的調整、内的調整の5つの段階は自己決定性の程度を表す連続体をなすと想定される。

これまでの学業関連の実証的な研究では、自己決定性が高くなるほど、学業達成のレベルが上がる(e.g., Guay & Vallerand, 1997; 伊藤, 1997)、学習課題に対する興味や学習の意義の認識が深まる(e.g., 岡田・中谷, 2006; 西内・川崎, 2017)、授業に対する意欲が高まる(e.g., 林, 2005; 島ほか, 2020)、学校場面・教室場面への適応が良好である(e.g., 五十嵐・茅野, 2018; Patrick et al., 1993; Walls & Little, 2005)などのことが報告されている。

### 2. 課題価値と学習動機づけ

学習動機づけと関係するものの1つに課題価値(task value)がある。Eccles & Wigfield (2002a, 2002b)によれば、課題価値とは学習者に課題に取り組みたいと思わせる課題の持つ価値のことであり、次の4つに分類される。

第1は興味価値(interest value)である。興味価値とは、課題に取り組むことで得られる喜びや楽しみ、おもしろさのことで、個人の興味などと類似する。たとえば歴史に興味を持って歴史の本を読み漁っている高校生がいるとする。この場合、その生徒は歴史を勉強するという課題に興味価値を認知しているという。第2は獲得価値(attainment value)である。獲得価値は課題をうまくこなすことや、課題で成功することが望ましい自己イメージの獲得につながるという認知を指す。たとえば教職課程を履修し頑張って勉強することは、教師という理想の自分に近づくことができるため、教職科目という課題は個人にとって価値がある

ものとなる。第3の利用価値 (utility value) は、将来や日常生活における有用性の認知を指す価値である。入学試験に合格といった自分の将来のための有用性を制度的利用価値、日常生活での有用性を実践的利用価値と分けることもある (伊田, 2001)。以上の興味価値、獲得価値、利用価値は学習者が高く認知すればするほど動機づけが高まる。

これとは反対に動機づけにネガティブな影響を及ぼすのが第4のコスト (cost) である。コストは課題に取り組むことで生じるネガティブな価値の側面を指す。具体的には、課題に取り組むことで失われる時間や機会 (機会コスト)、課題達成のために支払われる努力量や負担感 (努力コスト)、課題の遂行に失敗したときに予測される不安 (心理コスト) などがある。コストを高く認知すると動機づけは低下し、低く認知すると動機づけは高くなる。本研究では課題価値としてコストを除く興味価値、獲得価値、利用価値の3つを取り扱う。

これまでの学習と課題価値に関する実証的な研究によって、この3つの課題価値を高く認知するほど学習動機づけが高まり、ポジティブな学習行動が促進されることが明らかになっている (Wigfield, 1994; Wigfield et al., 2000; 解良・中谷, 2019; 谷田・前田, 2022)。いくつか例をあげてみると、たとえば山田・伊田 (2003) は、大学生を対象として大学での学業に興味を持ち精神的に取り組もうとする「学業的知的好奇心」と課題価値との関連を検討した。その結果、課題価値のうち、興味価値だけが学業的知的好奇心と優位な相関が認められた。学業に興味価値を認知すると学業に対して内発的・自律的な動機づけが高まることがかかわれる。

Hulleman & Harackiewicz (2009) は理科に苦手意識を持つ高校生に対して、現在学んでいる理科の学習内容の日常生活における有用性について記述させる作文の課題を与えた。その結果、理科の成績を向上させ、理科に対する関心を高める効果が見られるとともに、理科に関連する職業へ就職を希望する傾向が高くなった。利用価値の認知が高くなるほど、積極的に学習に取り組むようになることがわかる。

中学校理科の授業を用いた解良・中谷 (2014) の研究では、理科の学習内容の日常生活での実用性を教授することは、生徒の興味価値、獲得価値、利用価値 (実践的利用価値) の3つの価値の認知を促進させ、そのことが授業や学習課題に意欲的に取り組む、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機会が多くなるなど、生徒の

学習行動によりポジティブな影響を及ぼしていた。

Kera & Nakaya (2017) は大学生に課題を提示し、この課題に取り組むことで論理的能力が養われるということ、および培われた論理的思考が将来の生活でいかに役立つかということを教示してから課題に取り組ませた。その結果、この教示を受けた学生は受けなかった学生よりも、課題に対して利用価値の認知が高く、課題に対する興味が強く、課題により積極的に取り組んだ。

Harackiewicz et al. (2012) は、STEM (科学・技術・工学・数学) 科目の学習内容の有用性や日常生活との関連性、STEMに関連した職業情報などを保護者 (親) から高校生に伝えるという手法によって、STEMの課題価値の認知を高めることを試みた。保護者には様々な職業におけるSTEM科目の有用性、STEM科目と日常生活との関連性、STEM科目に関連する職業などについてウェブサイトを通じて情報が提供された。また、STEM科目が高校生とどのように関連しているか、それをどう高校生に伝えるべきかのガイダンスも受けた。その後、普段の生活の中でSTEM科目の有用性や日常生活との関連性を、15か月間にわたって高校生に伝えるよう求められた。その結果、このような手続きを受けた高校生は、受けなかった高校生に比べて選択科目を選ぶ際にSTEM科目を有意に多く履修していた。STEM科目に対する利用価値の認知が高くなったことによって積極的にSTEM科目を選択したものと考えられる。

さらに Rozek et al. (2017) は、Harackiewicz et al. (2012) によるこの研究の対象となった高校生を、高校卒業後2年が経過した時点まで追跡調査を行った。その結果、親からはたらきかけによってSTEM科目に対する利用価値の認知が高くなった高校生は、親からはたらきかけを受けなかった高校生に比べて、高校卒業前、大学受験に必要な学力テストのSTEM科目得点が有意に高かった。また大学で履修したSTEM科目の数が多く、STEMに関連した職業への就職を希望する学習者も多かった。課題価値の認知が高められると、その効果は長期にわたって継続することがかわれる。

### 3. 本研究の目的

前述の先行研究から、美術科への動機づけの自己決定性の高さや美術科について認知している課題価値の高さはどちらも学習意欲を高めるものと考えられる。さらに、オンライン学習について扱った先行研究 (Vanslambrouck et al.,

2018)では、高い自己決定性は高い課題価値を認知することにつながると議論されている。しかしながら、実際に先行研究で自己決定性の高さや認知された課題価値の高さを結びつけた研究は上述の Vanslambrouck et al. (2018)を含め少数あるもののほとんどなく、特に美術科の学習意欲に関してそれらを検証した例は全くないという問題点が存在している。そこで、本研究では美術に関する動機づけの自己決定性が高いほど課題価値を高く認知し、結果として美術科の学習意欲が高まるというモデルを仮定し、このモデルを検証することを目的とした。また、課題価値はマスタリー目標志向性 (Ames & Archer, 1987)を通して学習意欲を高めると考えられるため、この過程もモデル内に組み込み、同時に検証した。

## 方法

### 1. 調査対象

東京都内の公立中学校2校に在籍する2年生258人、3年生249人、計507人(男子241人、女子266人)の生徒を調査対象とした。

### 2. 調査内容

#### (1) 美術科の動機づけ尺度

Ryan & Deci (2002, 2017)に述べられている概念的定義をもとに、速水ら(1996)、林(2006)、黒田・櫻井(2012)、岡田・中谷(2006)、西内・川崎(2017)を参考に「美術科の動機づけ尺度」を作成した。Deci & Ryan (1985)をはじめとする自己決定理論では、自己決定性の低い順に外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、統合的調整、内的調整の5段階の連続性が想定されている。ただし、統計学的手法を用いた研究では、統合的調整は同一化的調整と統計的に分別が困難だったという報告もあり(e.g., Vallerand et al., 1993など)、その後の研究でもあまり使われていない。そこで、本研究でも統合的調整は取り扱わず、「外的」「取り入れ」「同一化」「内的(内発的)」の4つの動機づけ段階を想定した。そして、それぞれの段階について6項目、計24項目で構成された美術科の動機づけ尺度を作成した。回答方法は「あてはまらない」(=1)から「あてはまる」(=5)までの5件法である。

#### (2) 美術の課題価値尺度

Eccles & Wigfield (2002a, 2002b)に述べられている概

念的定義をもとに、伊田(2001, 2003)、解良・中谷(2014)を参考に「美術の課題価値尺度」を作成した。課題価値としては興味価値、獲得価値、利用価値の3つを想定している。項目数は21項目で、回答方法は「そう思わない」(=1)から「そう思う」(=5)までの5件法である。

#### (3) 美術の目標志向性尺度

戸口ほか(2017)が作成した「美術の目標志向性尺度」の中から、マスタリー目標志向性に関する5項目、パフォーマンス目標志向性に関する5項目、計10項目を選択した。それぞれの項目について「全くそう思わない」(=1)から「非常にそう思う」(=5)までの5件法で回答を求めた。ここで測定しようとするマスタリー目標志向性とは、自分の努力や習熟に価値をおき、他者との比較ではなく、学習過程での自己の向上や進歩を重視する傾向のことで、パフォーマンス目標志向性とは、他者と比べた成果に焦点が当てられ、他者よりも高い能力や結果を示すことが重要であると考えられる傾向をいう。

#### (4) 美術科の学習意欲尺度

美術に対する意欲を測定するために、5項目からなる学習意欲尺度を構成した。項目は「明日、美術の授業があると思うと苦痛を感じる」、「美術の授業が、毎回とても楽しみだ」、「美術の課題は、どんなものでもやりたくない」、「美術の授業が早く終わればいいと毎回考える」、「美術の授業には、積極的に取り組める」の5つで、「あてはまらない」(=1)から「あてはまる」(=5)までの5件法で回答を求めた。

## 結果

### 1. 尺度構成およびデータの整理

無回答の項目など回答に欠損値が見られた参加者を除外した470人(2年生240人、3年生230人;男子221人、女子248人)のデータを分析対象とした。

美術科の動機づけ尺度および美術の課題価値尺度について、尺度構成を行うために探索的因子分析を行った。

美術科の動機づけ尺度の24項目について最尤法およびプロマックス回転を用いた因子分析を行ったところ、スクリー法及び解釈可能性の観点から4因子構造が妥当であると仮定された。複数の項目に対して因子負荷量が.400以上となる多重負荷項目はなかったが、どの因子に対しても因子負荷量が.400以下であった項目は2項目あったためこれらを除き、最終的に全22項目の尺度となった(表1)。それ

ぞれの因子に高い負荷量を示している項目の内容から、第一因子は「同一化」因子、第二因子は「外的」因子、第三因子は「内的」因子、第四因子は「取り入れ」因子と名づけられた。この因子構造は自己決定理論に基づいて当初想定していた構造とほぼ一致するものであった。そこで、それぞれの因子に高い負荷量を示していた項目をまとめて4つの下位尺度を構成した(同一化尺度、外的尺度、内的尺度、取り

入れ尺度)。本研究と同様に自己決定理論の枠組みで作成された動機づけ尺度では、動機づけの自己決定性の程度を示すとされる Relative Autonomy Index (RAI) と呼ばれる指標を算出する場合がある (Grolnick & Ryan, 1989; 岡田, 2005)。そこで、本研究でもこれらの研究に基づき、それぞれの下位尺度の合計点を算出したうえで (-2×外的尺度得点) + (-1×取り入れ尺度得点) + 1×同一化尺度得点)

表1 美術科の動機づけ尺度についての因子分析

	因子			
	第一因子	第二因子	第三因子	第四因子
同一化尺度 ( $\alpha = .91$ )				
(19) 美術を学べば、生活の中で役立つことがあると思うから。	0.957	-0.035	-0.072	-0.039
(7) 美術を学ぶと、いつか自分の役に立つだろうと思うから。	0.811	-0.045	-0.049	0.100
(9) 美術を学べば、自分の生活が豊かになると思うから。	0.804	-0.058	0.045	0.016
(20) 美術の授業でがんばれば、自分のためになると思うから。	0.754	-0.057	0.087	0.023
(23) 美術を学ぶことは、大切なことだと思うから。	0.695	0.014	0.253	-0.094
(18) 美術を学ばないと、将来、困ることになると思うから。	0.667	0.210	-0.148	0.026
外的尺度 ( $\alpha = .89$ )				
(11) 美術の授業をうけることは、きまりのようなものだから。	0.023	0.902	0.074	-0.025
(3) 美術はやらなければいけないと決まっているから。	0.033	0.882	0.028	-0.060
(21) 時間割で決まっていることだから。	-0.182	0.788	0.028	0.032
(8) みんなが当たり前のようにやっていることだから。	0.067	0.780	0.128	0.011
(17) 美術の勉強をしないと、先生にしかられるから。	0.049	0.605	-0.186	0.089
内的尺度 ( $\alpha = .89$ )				
(13) 美術の授業で作品を完成させると満足感を感じるから。	-0.026	0.067	0.945	-0.039
(10) 作品を作ったら、達成感を感じられるから。	-0.034	0.051	0.916	-0.021
(4) うまく絵をかけた、作品を作れたらうれしいから。	-0.020	0.047	0.794	0.042
(2) 絵をかいたり、作品を作ったりして楽しくなりたいから。	0.061	-0.084	0.585	0.133
(12) 美術の授業では、日常生活では得られない経験ができるから。	0.370	-0.006	0.488	-0.037
取り入れ尺度 ( $\alpha = .87$ )				
(14) 美術で友だちより、よい成績をとりたいたから。	0.003	0.167	-0.148	0.789
(1) まわりの人よりも、上手(じょうず)な作品を作りたいから。	0.022	-0.081	0.007	0.752
(16) 自分の作品を、ほめてほしいから。	-0.106	-0.101	0.149	0.747
(6) 美術では、ほかの人より、よい点をとりたいたから。	0.100	0.155	-0.085	0.719
(15) 人からうまいと思われるような絵をかいたり、作品を作ったりしたいから。	-0.027	-0.150	0.344	0.602
(24) 美術の先生に、がんばっていると認められたいから。	0.106	0.128	0.110	0.500

+ (2×内的尺度得点) の計算式で参加者ごとに RAI を算出した。

次に、美術の課題価値尺度の21項目についても同様に探索的因子分析を行ったところ、スクリー法および解釈可能性の観点から3因子構造が妥当であると仮定された。どの因子に対しても因子負荷量が.400以下となった項目や複数の項目に対して因子負荷量が.400以上となる多重負荷項目はなかったため、全21項目からなる尺度になった。それぞれの因子に高い負荷量を示している項目の内容から、第一

因子は「獲得価値」因子、第二因子は「興味価値」因子、第三因子は「利用価値」因子と名づけられた(表2)。この因子構造は自己当初想定していた構造とほぼ一致するものであり、それぞれの因子に高い負荷量を示していた項目をまとめて3つの下位尺度を構成し(獲得価値尺度、興味価値尺度、利用価値尺度)、参加者ごとに下位尺度の合計点が算出された。

美術の目標志向性尺度の10項目については先行研究と同様の2因子構造が想定されており、上述の2尺度と同様に

表2 美術の課題価値尺度についての因子分析

	因子		
	第一因子	第二因子	第三因子
獲得価値尺度 ( $\alpha = .90$ )			
(17) 自分が思っていたとおりに作品を作れたり、絵をかけたりするとうれしいと思う。	0.887	0.098	-0.161
(15) 上手(じょうず)に作品が作れたら、自信がわいてくる。	0.742	0.060	0.017
(21) 上手(じょうず)な作り方や絵のかき方がわかったら、やる気がわいてくる。	0.698	0.110	0.042
(19) 美術の授業で、うまく作ったり、かいたりする方法を知りたいと思う。	0.694	0.012	0.121
(6) 美術の時間に、うまくかけたり作れたりすると、満足感を感じる。	0.692	0.139	-0.021
(12) 本物そっくりに絵をかいたり、作ったりできるようになりたい。	0.636	-0.172	0.087
(11) 上手(じょうず)な作品は、人を喜ばせたり楽しませたりできると思う。	0.630	-0.056	0.178
(16) 美術の授業でがんばれば、上手(じょうず)な作品が作れるようになると思う。	0.408	0.166	0.203
興味価値尺度 ( $\alpha = .94$ )			
(10) 美術の授業を楽しみにしている。	-0.112	0.904	0.089
(20) 美術の授業はやっていて楽しい。	0.163	0.886	-0.139
(14) 美術の時間がもっとふえてほしいと思う。	-0.115	0.814	0.154
(2) 美術の時間に、絵をかいたり作品を作ったりするのはおもしろい。	-0.019	0.779	0.047
(4) 美術の授業では、いつも夢中になる。	-0.008	0.758	0.133
(18) 美術の授業は時間が過ぎるのが早く感じる。	0.193	0.686	-0.116
(13) 美術の時間、作品づくりではいつも集中する。	0.318	0.521	-0.015
(8) 美術の授業は自分にとって魅力(みりょく)的だと思う。	0.071	0.457	0.390
利用価値尺度 ( $\alpha = .89$ )			
(7) 美術のことをよく知っていると、将来役に立つことがあると思う。	0.029	-0.053	0.865
(5) 美術を学ぶと、社会をよりよくするのに役立つと思う。	-0.015	0.017	0.794
(9) 入学試験や将来の仕事に関係がなくても、美術を学ぶことは自分にとって大切だと思う。	0.036	0.109	0.695
(3) 美術は生活を便利にしたり、豊かにすることができると思う。	-0.032	0.172	0.678
(1) 美術についてくわしく知っている人に、あこがれを感じることもある。	0.163	-0.081	0.668

因子分析を行った結果想定通りの2因子構造(マスタリー目標志向性因子、パフォーマンス目標志向性因子)となり、2つの下位尺度が設けられ(マスタリー目標志向性尺度、Cronbachの $\alpha = .88$ ; パフォーマンス目標志向性尺度、 $\alpha = .82$ )、参加者ごとに下位尺度の合計点が算出された。

美術科の学習意欲尺度の5項目についても同様の因子分析を行ったが、想定されていたとおり1因子構造となり、全項目の合計点が算出された( $\alpha = .82$ )。

## 2. 仮説モデルの検証

自己決定性が課題価値に影響を与え、課題価値が目標志向性に影響を与え、最終的に学習意欲に影響を及ぼすという本研究の仮説モデルについて、重回帰分析の繰り返しによるパス解析によって検証を行った(図1)。

まず、RAIから課題価値への影響を回帰分析によって検証したところ、RAIから獲得価値尺度(調整済み $R^2 = .24$ ,  $F(1, 468) = 146.19$ ,  $p < .01$ ,  $\beta = .49$ )、興味価値尺度(調整済み $R^2 = .37$ ,  $F(1, 468) = 271.00$ ,  $p < .01$ ,  $\beta = .61$ )、利用価値尺度(調整済み $R^2 = .31$ ,  $F(1, 468) = 211.73$ ,  $p < .01$ ,  $\beta = .56$ )のすべての得点への効果が有意であった。

次に、課題価値の3つの下位尺度を独立変数としてマスタリー目標志向性を従属変数とした重回帰分析を行ったところ、モデルが有意であり(調整済み $R^2 = .62$ ,  $F(3, 466) = 259.56$ ,  $p < .01$ )、獲得価値尺度と興味価値尺度、利用価値尺度からの有意な正の効果がみられた(それぞれ $\beta = .16$ ,  $p < .01$ ;  $\beta = .45$ ,  $p < .01$ ;  $\beta = .26$ ,  $p < .01$ )。同様に課題価値の3つの下位尺度を独立変数としてパフォーマンス目標志向性を従属変数とした重回帰分析を行ったところ、モデルは有意であり(調整済み $R^2 = .05$ ,  $F(3, 466) = 9.75$ ,  $p < .01$ )、獲得価値尺度からの有意な正の効果がみ

られた( $\beta = .35$ ,  $p < .01$ )が、興味価値尺度からは有意な負の効果がみられ( $\beta = -.21$ ,  $p < .01$ )、利用価値からの効果は有意ではなかった( $\beta = .02$ ,  $p = .81$ )。

最後に、目標志向性の2つの下位尺度を独立変数として学習意欲を従属変数とした重回帰分析を行ったところ、モデルが有意であり(調整済み $R^2 = .49$ ,  $F(3, 466) = 221.89$ ,  $p < .01$ )、マスタリー目標志向性からは有意な正の効果が( $\beta = .70$ ,  $p < .01$ )、パフォーマンス目標志向性からは有意な負の効果が( $\beta = -.22$ ,  $p < .01$ )、それぞれ見られた。

## 考察

本研究では自己決定理論に基づき、美術の学習への動機づけの自己決定性が高まるほど美術の学習意欲が高まると仮定した。さらに、そのような関係を支えるメカニズムとして、美術科に関する動機づけの自己決定性が美術の課題価値に影響し、その課題価値が美術に関する目標志向性に影響し、最終的に目標志向性が美術への学習意欲に影響するという仮説モデルを想定し、検証を行った。

重回帰分析を用いたパス解析の結果、自己決定性は課題価値の3下位尺度すべてに正の影響を与えていることが分かった。美術科の動機づけの自己決定性が高いということは、美術科の価値ややりがい自分なりによりよく理解できている段階であるということであるから、自覚されている課題価値も高まることは納得できる。

次に、美術の課題価値が美術の目標志向性に与える影響であるが、これは課題価値の種類によってどのような影響を与えるかに差異があった。まず、マスタリー目標志向性に対しては、獲得価値と興味価値、利用価値のどれもが正の

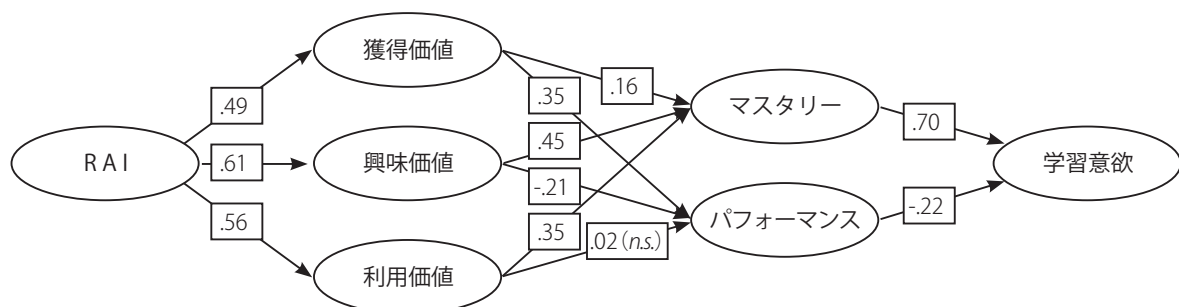


図1 重回帰分析によるパス解析のモデル図

影響を与えていた。一方で、パフォーマンス目標志向性に対しては、獲得価値は正の影響を与えていたものの、興味価値は負の影響を与え、利用価値は有意な影響を与えていなかった。これらの結果はほぼ予想通りであるといえそうだ。まず、先行研究の結果からも示唆されているように、美術の学びに様々な価値を感じている人ほど積極的な学びへの動機づけが高まり、結果として美術科において他者との比較よりも努力や習熟が重要だと考えるマスタリー目標志向性が高まるということは納得ができる。また、獲得価値は課題で成功することに価値を感じるという内容を含む概念なので、高い成績を重視するパフォーマンス目標志向性と正の関連を示すことは理解できる。逆に、面白さや個人的な楽しみを重視する興味価値が高いほど競争を重視する傾向が含まれるパフォーマンス目標志向性が低くなることも予想通りといえるだろう。一方で、本研究で見られた利用価値とパフォーマンス目標志向性の関係についてはやや予想外の結果といえるかもしれない。利用価値は生活での有用性やキャリア形成などに有用であることを重視する課題価値だが、一般的にはあることについて人より成績が良く秀でているほどキャリア形成などに役立つと考えられるため、利用価値が高いほどパフォーマンス目標志向性が高まってもおかしくない。実際にこのような結果が得られた原因について本研究のデータだけからはっきりとした考察を行うことは難しく、あくまで憶測であるが、以下のように考えられるのではないかと。「利用価値」下位尺度に含まれている項目を見てみると、美術科の学びをあくまで「教養」のようにとらえているような項目が多いように思われる。「教養」として美術を学ぼうとする姿勢は、あくまで作品名や有名な技法を知ってさえいればよいという意識につながり、学ぶことは重要だが人より優れた作品を作ったり多くの知識を持っていたりする必要はないという考えに結びついてパフォーマンス目標を高めないという結果につながったと考えられるのではないだろうか。後述するようにパフォーマンス目標志向性は学習意欲に対して負の影響を与えるため利用価値によってパフォーマンス目標志向性が高まらないことはネガティブなことではないが、いずれにせよ今後の研究でより詳しく調べる必要がある部分といえるだろう。

最後に、美術に関する目標志向性から美術についての学習意欲への影響については、マスタリー目標志向性が学習意欲を高め、パフォーマンス目標志向性は学習意欲を低下させるという結果が得られている。マスタリー目標志向性

が学習意欲を高めるという結果については予想通りである。パフォーマンス目標志向性が学習意欲を下げってしまうという結果が得られたことについては様々な原因が考えられるが、まずはパフォーマンスを上げなければならない、人よりも優れていなければならないと感じることが美術科に対するネガティブな印象につながってしまっているということがあり得るだろう。また、美術科の授業に熱心に、楽しく取り組むことは(すなわち高い意欲をもって学習に取り組むことは)パフォーマンスを高めることにあまりつながらないという意識が生徒の間にあるのかもしれない。例えば、美術の製作がうまくできたり作品を深く味わったりすることができるかどうかはセンスの良さに左右され、熱心に取り組んでもそのような力は身に付けられないと考えているのかもしれない。生徒がこのような捉え方を実際にしているかどうかについてはさらに調査が必要になるだろう。

パス解析全体の結果をまとめると、上述のように予想外なポイントがいくつか見られてはいるものの、おおむね仮説通りであったといえる。美術科についての動機づけの自己決定性が高いことは課題価値を高め、これがマスタリー目標志向性を高めることで最終的に学習意欲を高めることにつながっているというモデルが支持される結果が得られたといえるだろう。

本研究の限界点としては、今回の調査では対象とした科目が美術に限定されており、他の科目との比較ができなかったことがあげられるだろう。今後の研究では他の教科と比較した際の美術科の特長についても考慮に入れながら研究を進めることが必要になるかもしれない。例えば前述のように、生徒たちにとってパフォーマンスを高めることと授業に意欲的に取り組むことの間に関連がないという認知がほかの教科に比べて特に美術の授業において顕著なのであれば、本研究で見られた結果は他の教科とは異なる独特のものであるということになる。また、実際の学業成績などは本研究では調べられておらず、今回のモデルで見られたような結果が実際の学業的なパフォーマンスにどのように影響しているかは今後の研究で検証する必要があるだろう。

## 結論

本研究では中学生を対象とした調査の結果から、美術科の動機づけにおいて自己決定性が高い参加者ほど興味価値



を中心とした美術の課題価値を高く認識し、結果として美術におけるマスタリー目標志向性が高まって美術科の学習意欲が高まることが示された。利用価値を高く認識していても学習意欲にポジティブな影響が見られなかったなど、先行研究とは異なる結果も見られ、このような部分は今後さらなる研究が必要になるだろう。

## 引用文献

- Ames, C. & Archer, J. (1987). Mother's beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, **79**, 409–414.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A., (2002a). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, **25**(1), 68–81.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002b). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, **53**, 109–132.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self-integration in personality. In Deinstbier, R. (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspective on motivation*, 237–288. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, **81**(2), 143–154.
- Guay, F., & Vallerand, R. J., (1997). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, **1**(3), 211–233.
- 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**(8), 899–906.
- 林 日出男 (2005). 自己決定理論に見る内発的動機づけとその外国語習得論への示唆. 熊本学園大学文学・言語学論集, **11** (2) / **12** (1), 1–34.
- 林 日出男 (2006). 自己決定理論に基づく大学生用英語学習動機づけ尺度の作成: 既存尺度との比較考察. 日本言語テスト学会研究紀要, **9**, 117–128.
- Hulleman, C.S., & Harackiewicz, J.M., (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, **326**(5958), 1410–1412.
- 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). 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.
- 五十嵐哲也・茅野理恵 (2018). 小中学生における登校への動機づけ尺度の作成. 学校心理学研究, **18** (1), 42–51.
- 伊藤崇達 (1997). 小学生における学習方略、動機づけ、メタ認知、学業達成の関連. 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), **44**, 135–143.
- 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** (1), 61–71.
- Kera, M., & Nakaya, M. (2017). The effect of distal utility value intervention for students' learning. 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, **3**, 111–116.
- 解良優基・中谷素之 (2019). 課題価値のもつ概念的特徴の分析と近年の研究動向の概観. 南山大学紀要 アカデミア (人文・自然科学編), **17**, 95–116.
- 黒田祐二・櫻井茂男 (2012). 動機づけと学業達成: 自己決定理論と達成目標理論を中心に. 児童心理学の進歩, **51**, 83–107.
- 文部科学省 (2017). 中学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領.
- 西内 舞・川崎弘作 (2017). 理科学習の意義の認識が動機づけに及ぼす影響に関する研究: 自己決定理論における動機づけに着目して. 日本教科教育学会誌, **40** (1), 59–68.
- 岡田涼 (2005). 友人関係への動機づけ尺度の作成および妥当性・信頼性の検討——自己決定理論の枠組みから. パーソナリティ研究, **14** (1), 101–112.
- 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), 1–11.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, **65**(4), 781–791.
- 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**(5), 909–914.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research*, 3–33. New York: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- 島義弘・馬曉玲, 稲垣 勉 (2020). 自己決定理論から見た大学

- 生の授業に対する動機づけ：授業の選択可能性による差異の検討．鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編），**71**，139–146.
- 谷田良子・前田基成（2022）．課題価値と学習動機づけに関する研究の動向：教育実践場面における研究に注目して．神奈川工科大学研究報告（A. 人文社会科学編），**46**，1–10.
- 戸口（片桐）彩・王京・前田基成（2017）．目標志向性が美術の学習行動に及ぼす影響．女子美術大学研究紀要，**47**，44–52.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, **53**(1), 159–172.
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Lombaerts, K., Philipsen, B., & Tondeur, J. (2018). Students' motivation and subjective task value of participating in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, **36**, 33–40.
- Walls, T. A., & Little, T. D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, **97**(1), 23–31.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, **6**(1), 49–78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, **25**(1), 68–81.
- 山田奈保子・伊田勝憲（2003）．大学生の知的好奇心尺度作成の試み（1）：信頼性の検討および課題価値との関連．日本性格心理学会第13回大会発表論文集，116–117.

## The Motivation for Art Courses Affects Task Value and Goal Orientation: in the Framework of Self-Determination Theory

TAKATA Rumiko / NISHIGUCHI Yuki / MAEDA Motonari

The curriculum guidelines for education in Japan emphasize the importance of proactive learning. In terms of the self-determination theory in psychology, it means that more autonomous motivation for study is considered important. The present study examined motivation for art courses from the viewpoint of self-determination theory. It is expected that if students have more autonomous motivation for art, they will also have more eagerness to study art courses. We hypothesized that more autonomous motivation increases task value, which influences goal orientation and consequently affects eagerness to study art courses. To examine this model, a survey of junior high school students was conducted. The results revealed that students who have more autonomous motivation showed more task value, and the task value affected their goal orientation. Students who showed higher task value also showed more mastery goal orientation. Higher attainment value led to higher performance goal orientation, whereas higher interest value led to lower performance goal orientation. Finally, as expected, mastery goal orientation was positively related to eagerness to study art; however, performance goal orientation decreased eagerness. Overall, the results supported our hypothesis, although some unexpected results may arise from the specificity of the art course. Based on these results, the mechanism underlying the relationship between eagerness to learn and autonomous motivation is discussed.