

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¹⁾

Recent review and conceptual analysis of the task value

解良優基・中谷素之

Masaki KERA / Motoyuki NAKAYA

要 旨

本研究は、学習動機づけ研究において伝統的に重視される価値という概念に着目し、動機づけ理論からの捉え方と近年の研究動向について概観した。特に、Atkinsonによる古典的な期待一価値理論の流れを汲みながら Eccles らによって提案された課題価値という概念に焦点を当て、課題価値のもつ概念的な特徴を3つの動機づけ理論・モデル（自己決定理論、達成目標理論、動機づけの2要因モデル）との比較から検討した。次に、近年の課題価値研究の動向について、学習場面における課題価値の機能と、学習者の課題価値認知への介入という2点に絞って概観した。最後に、今後の研究課題として課題価値の下位因子についての問題と、ポジティブな価値とネガティブな価値 (i.e., コスト) の両立性の問題という2点について指摘した。

1. はじめに

学校教育場面において、児童・生徒の学習への動機づけをいかに高めるのかという問題は、教育現場にかかわる人間にとって大きな関心事である。学習動機づけ研究では、児童・生徒の動機づけを考える際に、学習者が学習内容に対して認知する価値の重要性について多くの研究者が論じてきた (e.g., Brophy, 1999; Eccles & Wigfield, 1985, 2002; Pekrun, 2006; Wigfield, Rosenzweig, & Eccles, 2017)。本研究では、学習動機づけ研究において価値という概念が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一価値理論 (expectancy-value theory) に着目する。期待一価値理論にはいくつかのモデルが提案されているが、ここでは代表的なモデルとして Atkinson, J.W. のモデルをまず紹介し、次に Atkinson のモデルを発展させた 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一価値理論の理論的背景を概観する。そして、Eccles らのモデルで提案された価値概念である課題価値のもつ概念的

1) 本稿は、第一著者が名古屋大学大学院教育発達科学研究科に提出した博士論文の一部を加筆・修正したものである。

徴について、達成目標理論、自己決定理論、そして動機づけの2要因モデルという3つの動機づけ理論・モデルとの比較を通じて検討する。さらに、課題価値研究の近年の研究動向について概観し、最後に今後の展望について論じる。

なお、期待—価値理論において価値と並んで重要視される期待概念に関連するレビューは、海外ではもちろん、自己効力感や学業的自己概念を含めばわが国でも数多くなされている（e.g., 伊藤, 2012; 宮本・奈須, 1995; 坂野・前田, 2002; 竹綱・鎌原・沢崎, 1988; 外山, 2008）。そこで、期待概念の詳細なレビューについては他稿に譲り、ここでは主に価値に焦点を当てて概観する。

2. 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) Atkinson の期待—価値モデル

卓越した水準で課題を成し遂げようとする心理現象を達成動機づけという（鹿毛, 2013）。このような人間の達成動機づけを説明する古典的な枠組みとして用いられてきた理論のひとつが、期待—価値理論である。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 Atkinson のモデルが挙げられる（e.g., 奈須, 1995）。

以下では、Atkinson のモデルを支える3つの仮定を紹介する（詳細は、Atkinson & Feather, 1966; 奈須, 1995などを参照）。第1の仮定は、最終的な達成傾向の強さを指す達成志向行動（ T_A ）は、課題の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} ）の合成によって規定されるというものである。すなわち、達成傾向の強さは、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規定されるとされている。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、それぞれ以下のように表される。

$$T_S = (M_S \times P_S \times I_S)$$

$$T_{AF} = (M_{AF} \times P_f \times I_f)$$

ここで M_S および M_{AF} は、それぞれ成功動機と失敗回避動機と呼ばれるものである。成功動機とは、「達成した時に誇りを体験できる能力」、失敗回避動機とは、「目標が達成できなかったときに恥を体験できる能力」と定義されている。なお、Atkinson 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、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。この仮定は、Atkinsonの期待と価値の捉え方として重要な点である。つまり、成功することが難しいと考えられている課題であるほど、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ようになる。

$$T_A = (M_S - M_{AF}) \times \{P_S \times (1 - P_S)\}$$

以上より、Atkinsonのモデルでは、 $M_S > M_{AF}$ の場合は期待が中程度（具体的には、 $P_S = .50$ ）のときに達成動機づけが最大になり、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という予測が導かれる。

上でみてきたAtkinson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。1点目に、Atkinsonは「動機づけ = 動機 × 期待 × 価値」と定式化していることから、価値を含む右辺の3変数のいずれかがゼロのとき、動機づけはゼロになると考えている。2点目に、Atkinsonのモデルにおける価値（誘因価）とは、感情的な内容を指すものである（i.e., 誇り, 恥）。3点目に、上述した第3の仮定から、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。

Atkinson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、多くの後続研究へとつながった。その後の心理学では、個人の「認知」の側面に対する注目が集まり、動機づけ研究においても原因帰属理論や随伴性認知などの認知的な概念を中心的に扱っていく流れへとシフトしていく。こうした心理学全体の流れも受け、Atkinsonのモデルを土台としながらも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、Ecclesらの提唱した期待—価値モデル（modern expectancy-value model）である。

2) Ecclesらの期待—価値モデル

Ecclesらは、個人の達成関連行動は期待と価値の2変数から規定されるというAtkinsonらの発想を継承しながら、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）。Ecclesらが独自の期待—価値モデルを提唱してから30年以上が経つが、その間にモデルとして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発展してきた（鹿毛, 2013）。Wigfield et al. (2017)は、最近のモデルとしてFigure 1のモデルを示している。

Ecclesのモデルでは、Atkinsonの期待—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している。また、

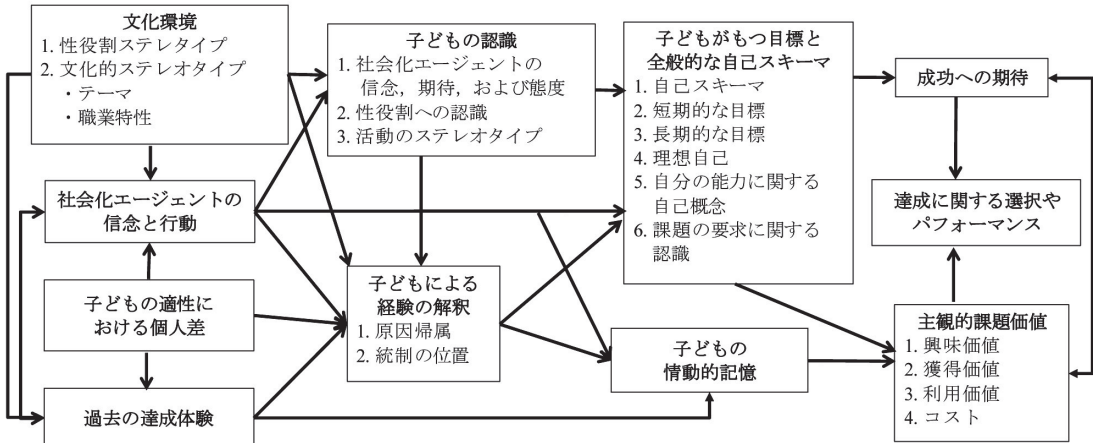


Figure 1 Eccles らの提唱する期待—価値モデル

(Wigfield et al., 2017, 鹿毛, 2013 を参考に作成)

期待や価値は、課題特有の信念（コンピテンスの知覚²⁾ 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て形成される。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、他者の信念・行動から影響を受けるとされている。

以上のように Eccles らのモデルでは、子どもたち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プロセスが重視されている。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、個人の課題選択や取り組みを予測することが目的とされている (e.g., Eccles & Wigfield, 2002; 鹿毛, 2013)。また、ここ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点も大きな特徴である。

3) Eccles らのモデルにおける期待と価値の定義

Eccles の期待—価値モデルは、期待と価値の概念についても Atkinson のオリジナルの定義から修正を加えている。Eccles によると、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 Eccles 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、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ている。Eccles のモデルにおける課題価値は多面的な

2) Eccles らのモデルにおいて、成功への期待とコンピテンス（能力）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の信念であり、「得意かどうか」といった点や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)。

概念であり、特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している (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 (e.g., 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 (e.g., Hulleman & Harackiewicz, 2009) も多く行われている。

Eccles 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) という概念も提案されている。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³⁾。Eccles 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もとに認知するという見方をとっている (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)。Eccles らが課題価値を提唱した最初期の論文 (Eccles (Parsons) et al., 1983; Eccles & Wigfield, 1985) では、コストは課題価値の構成要素そのものとしては扱われていなかった。むしろ、性別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、Eccles 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⁴⁾。

3) 一般的に価値という用語は、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。しかし、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) と捉えており、ある対象に対して魅力 (attraction) もしくは反感 (repulsion) を感じる心理的経験として論じている。

4) 課題価値概念におけるポジティブな価値とコスト概念の関係性は、Atkinson 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ようにみえてくれる。ただし、Atkinson 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、Eccles 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。

4) Eccles のモデルと Atkinson のモデルとの相違点

Eccles のモデルでは、Atkinson のモデルと比べ、価値概念の捉え方がいくつかの点で異なることがみてとれる。まず、Atkinson 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であろう（鹿毛、2013）。

また、Atkinson 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の仮定により、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ついては逆比例の関係が想定されていた。しかし、Eccles らは、Atkinson の実験的な手法から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、実際の教室場面における調査研究からこの点について検討をしている。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）。このような結果から、Atkinson のモデルで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ものの、Eccles 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があるとされている⁵⁾。

また、Eccles のモデルは当初、理数系の科目に対する学習の取り組みや、キャリア選択に関する性差を説明することを主な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、Eccles のモデルは Atkinson 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や発達の側面についても Eccles のモデルでは重要視されている（Jacobs et al., 2002; Wigfield & Cambria, 2010b）。

以上より、Eccles の期待—価値モデルは Atkinson のモデルをベース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）。

3. 課題価値という概念がもつ特徴の分析—類似した動機づけ理論との比較から—

ここまでで、Atkinson と Eccles による新旧の期待—価値理論・モデルの比較から課題価値概念の特徴をみてきた。以下では、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・概念的な比較を通じて課題価値のもつ特徴や有用性についてさらに検討していくこととする。

5) ただし、上述したように Atkinson のモデルにおける価値は感情的な側面を指しており、Eccles 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、Eccles 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。

1) 達成目標理論との対比⁶⁾

価値と類似性の高い概念としては、目標が挙げられるだろう。なぜならば、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た概念だからである(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、代表的な理論のひとつ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いう前提を置き、求めるコンピテンスの内容によって人の感情・行動が異なるとされる⁷⁾(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次元で議論されてきた。そして、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年代後半から、達成目標は熟達一遂行の次元に加えて接近一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となり、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, Schragar, Bodmann, & Harackiewicz, 2010b; 村山, 2003b; 上淵, 2003)。さらに、近年ではElliot, Murayama, & Pekrun (2011)によって、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つが設定され、これらの3つの基準と接近一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いる。このように、達成目標理論は現在も活発にモデルの実証と改定が進んでおり、多くの研究を生み出している(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さかのぼると、達成目標理論は理論的なルーツとしてはAtkinsonの期待一価値理論に根差していると考えられる。実際に、達成目標を扱った初期の理論家の一人であるDweck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一価値理論の一形態であると述べている(Dweck, 1986)。ただし、上淵(2003, 2004)は、DweckやNicholls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Atkinsonの期待一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取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Atkinsonの期待一価値モデルのうち「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いえるだろう。

6) 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はWigfield & Cambria (2010b)に詳しい。

7) Eccles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もの(Figure 1)、Dweck, C.S.や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。Eccles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、DweckやNicholls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Eccles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)。

このように、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, 学習者の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) や情報探索行動 (上淵・沓澤・無藤, 2004), さらに, 記憶の符号化過程や学習判断 (Murayama & Elliot, 2011; 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。

一方, 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) 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) や文化差についての検討 (e.g., Tonks, Wigfield, & Eccles, 2018; 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; Simpkins, Fredricks, & Eccles, 2015) などに代表されるように, 社会・文化的な要因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課題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である。これは, Eccles 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に限られており, Grolnick, Friendly, & Bellas (2009) も子どもの熟達目標を育む親のかかわりについては今後の課題として位置づけている。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, 課題価値研究の関心は一貫して動機づけの社会化というテーマにあるという特徴が理解できる。

2) 自己決定理論との対比⁸⁾

自己決定理論は, 人間の動機づけや精神的健康を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) から説明する代表的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 Hull 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, 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)。これらの研究をもとにして自己決定理論では, 自律性への欲求, コンピテンスへの欲求, 関係性への欲求という3つの人間の基本的心理欲求を仮定し, 3つの欲求が同時に満たされるような条件の下で人は動機づけられると主張している。このような自己決定理論のスタンスは, 人間の動機づけを多様な欲求のダ

8) 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。

イナミズムから説明しようとする欲求論に位置づけられる（鹿毛，2013）。

さて、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ではなく、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、内発的動機づけとの間に位置する外発的動機づけのサブタイプとして、以下の4つに区別している。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。

Eccles や Wigfield, A. は、課題価値に関するレビュー論文において、課題価値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述べている。確かにそれぞれの概念間で類似点はあるものの、課題価値と自己決定理論とでは動機づけ理論としての基本的なスタンスが大きく異なる点には注意が必要である。すなわち、自己決定理論は上述の通り動機づけの欲求論の立場に立つが、Eccles らの期待—価値モデルや上述の達成目標理論は、個々の対象に対する意味づけの違いから動機づけを説明しようとする認知的な立場に立つ（鹿毛，2013）。したがって、課題価値概念と自己決定理論とではどのような心理的要素を重視して動機づけを説明しようとするのかという理論の根にあたる部分がまずは異なっている点に留意する必要があるだろう。このような基本的なスタンスの違いをもとに、以下のような相違点が指摘できると考えられる。

まずは、理論・モデルにおける個人差要因の捉え方である。自己決定理論では統制的な動機づけから自律的な動機づけへの内在化の心理的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心理欲求（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をすることが重視されている。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据えて議論を展開している点は、Eccles らの媒介モデルよりも議論が整理されているように思われる。ただし、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、基本的には人が普遍的にもつ欲求概念をもとにした説明を展開するため、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、ここまで繰り返し述べている通り学業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、あるいは発達差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., Canning & Harackiewicz, 2015; 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。このような特徴から, 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いえるかもしれない。

また, 有機的統合理論の発想は, 自律性あるいは自己決定性という観点のみに焦点化がされており, 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たとしても, 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調整の状態での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のではないだろうか。

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指摘している。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, 課題価値では4つの下位側面に発達的な関係は想定しておらず, あくまで並列的な関係で捉えているという特徴がある。

以上より, 自己決定理論と課題価値概念との相違点は, 動機づけ理論の基本的スタンスとして欲求論に立つのか認知論に立つのかという違いに多くは根差しているものと理解できる。

3) 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であり, 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つの動機を設定しており, 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としては, 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したボトムアップ式のモデルという点である (市川, 1995)。このような特徴をもつことから, 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, 知的好奇心を背景とする点で共通している。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大きく重なる概念

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 (cf. Brophy, 2004 中谷監訳 2011; 市川, 2001)。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深く関わる点で共通していると考えられる。

上述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抽出されたモデルであり、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には有用なモデルである。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、関連する諸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、中谷 (2001) は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しながら、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の重要性を論じている。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 (Wentzel, 1994) の視点がそれぞれの理論内で重要視されていることから、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要因モデルにはない課題価値独自の要因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」という理由も含めて個人の達成行動を捉えようとしている点は、Atkinson 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。

4. 近年の課題価値に関する実証的研究の概観

ここまで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をしてきた。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検討する。ただし紙幅も限られているため、本論文では、学習場面において課題価値はどのような機能をもつのかという点と、子どもたちの課題価値の認知をどのように高めることができるのかという2点に焦点を当ててレビューをする。

1) 学習場面における課題価値の機能に関する研究

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を理論化している自己調整学習 (self-regulated learning) 研究の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; Lauermaann, 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実証的にも明らかになっている。

また, 学習や動機づけの維持・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。また, Galla, Amemiya, & Wang (2018) は, 経験サンプリング法や縦断調査から得たデータを用いて, 興味価値の認知が学業場面における自己制御を促進することを多角的な指標から示している。興味深いことに Galla et al. (2018) では, 3つの研究を通して期待の自己制御に対する効果はみられず, 学業場面における自己制御に影響する要因として価値に着目する重要性を示している。

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 (鹿毛, 2013)。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。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⁹⁾, 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, セメスター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・認知の各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

9) 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。

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いることがわかっており、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。

2) 児童・生徒の課題価値認知の促進に関する研究

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., 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。

課題価値認知の促進に関する研究のもうひとつの流れは、この10年間で大きく発展を遂げている利用価値介入 (utility value intervention) の研究である (最近の実証研究の一部として, Akcaoglu, Rosenberg, Ranellucci, & Schwarz, 2018; Canning, Harackiewicz, Priniski, Hecht, Tibbetts, & Hyde, 2018; Hulleman, Kosovich, & Barron, 2017; Rosenzweig et al., 2018; Rozek, Svoboda, Harackiewicz, Hulleman, & Hyde, 2017; レビューとして, Harackiewicz & Priniski, 2018; Harackiewicz, Tibbetts, Canning, & Hyde, 2014; Hulleman, Barron, Kosovich, & Lazowski, 2016 など)。利用価値介入の研究では、学習者の認知する学習内容に対する利用価値に焦点を当て、利用価値認知を高めることを通じて興味や学業パフォーマンスの向上につなげることを試みている。特に Hulleman や Harackiewicz らの研究グループは、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精力的に研究を進めている。学習者の利用価値認知への介入は、学習内容の有用性を教授する直接教授型の介入か、学習者自身に考えさせるという自己生成型の介入が取られることが多い。いずれの手続きにおいても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とされている (e.g., Hulleman, Godes, Hendricks, & Harackiewicz, 2010a)。

具体的な研究例として, 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自己生成型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, Canning & Harackiewicz (2015) は、3つの実験を通して、学習者の期待の高さによって効果的な利用価値介入の方法や教授する利用価値の内容が異なることを示している。従属変数によって結果はやや異なるものの、介入方法に関しては、期待の低い個人では自己生成型の介入が、期待の高い

個人にとっては直接教授型の介入がそれぞれ効果的であることが示唆された (cf. Durik, Hulleman, & Harackiewicz, 2015; Durik et al., 2015)。ただし、期待の低い個人においても、直接教授する利用価値が学習者の日常生活場面における有用性である場合はポジティブな効果がみられている。これらの結果から、著者らは個人の期待の高さに応じて利用価値情報が脅威にならないような伝え方に気を配る必要性を示している。

さらに近年 Harackiewicz らは、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., 2015, 2017)。このように、親や教師といった社会化エージェントによる動機づけ信念の社会化という Eccles らの期待—価値モデルが当初より重視してきた問題意識について、実験室実験やフィールド実験というさまざまな形での実験的アプローチから検討されている点が近年の課題価値研究の特筆すべき動向といえるだろう。

5. 今後の展望

前節までに概観してきたように、Atkinson のモデルをもとに発展・改良した Eccles 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うえ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。以下では、課題価値の下位因子の種類に関する問題と、ポジティブな価値とコスト概念の両立性に関する問題の2点を指摘する。

1) 課題価値の種類に関する問題

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 Eccles 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が数少ないという問題点は、先行研究によっても指摘されてきた (e.g., 解良・中谷, 2014; Trautwein et al., 2013; Wigfield et al., 2017)。

このような問題点を踏まえ、近年はいくつか各価値の独自性に触れながら検討している研究が報告されている。解良・中谷 (2014) は、中学生の理科学習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、そして3種類の学習行動 (i.e., 学習の持続性, エンゲージメント, 興味の追求) との関連をみている。その結果、認知された課題価値の教授も生徒の課題価値評定もいずれも価値の内容によって独自の効果をもつことが示唆された。また、原田・三浦・鈴木 (2018) では、入試や就職における有用性を指す概念である制度的利用価値に焦点を当てて、理科に対する制度的利用価値の認知が「主体的・対話的で深い学び」(中央教育審議会, 2016) の文脈でどのような機能をもつか検討している。その結果、制度的利用価値の認知は、科学的教育や理科における深い学びにおいて重要な役割をもつ批判的思考を媒介して「主体的・対話的で深い学び」を促進するプロセスと、高い成績評価を得ることを目的とした授業参加を指す評価懸念による授業参加を媒介して「主体的・対話的で深い学び」を促進するプロセスの2つのプロセスから「主体的・対話的で深い学び」につながることを示した。原田他 (2018) は、学習を「入試や就職のため」として価値づける制度的利用価値のもつ複雑な機能の一端を明らかにしている点で理論的・実践的に興味深い知見と考えられる。この研究のように、特定の価値の側面に焦点を絞って詳細な検討を行うというアプローチ

は、価値の独自性を検討するうえで今後も重要になると考えられる。一方で、大学生の専攻学問に対する課題価値を扱った松本・小川（2018）では、個別の価値の効果というよりも複数の価値の組み合わせという視点から課題価値の認知と批判的思考力との関連を検討している。このように価値の組み合わせから検討しようとするアプローチについても、課題価値がもつ概念的特徴のひとつである複数の下位側面の並列性を活かしている点で興味深い知見といえるだろう。

海外の研究では、Gaspard et al. (2015) は、課題価値の4側面のうち、興味価値を除く3つの側面をさらに精緻に弁別して測定する尺度を開発している。具体的には、獲得価値を2つに（i.e., 達成の重要性、個人的重要性）、利用価値を5つに（i.e., 学校での有用性、日常生活での有用性、社会的有用性、職業での有用性、将来の生活における一般的な有用性）、そしてコストを3つに（i.e., 努力コスト、機会コスト、心理コスト）弁別した。さらに、Gaspard, Wigfield, Jiang, Nagengast, Trautwein, & Marsh (2018) は、上記の Gaspard et al. (2015) の尺度を用いてドイツの5～12年生を対象に5つの科目について課題価値の認知を尋ねている。そして、利用価値は比較的科目間の相関が高いものの、興味価値や努力・心理コスト¹⁰⁾は科目間の相関が低く、利用価値に比べて領域固有性が高いという特徴を明らかにしている。Gaspard et al. (2018) のように、価値の多面性を念頭におきつつ、さらに複数科目を扱いながら各科目間における課題価値同士の関連を検討するという問題意識は、課題特有の信念である課題価値概念独自のアプローチといえることから、興味深い研究テーマである。このようなテーマは、ある科目に対する課題価値の認知が別の科目の課題価値認知に「転移」していくプロセス（cf. 上淵, 2008）の検討につながりうることから、理論的にも実践的にも魅力的な研究課題と考えられる。

以上のような各価値の独自の機能に関する問題は、価値の内容の多面性を特徴とする課題価値概念の特質を活かすためにも今後も引き続き検討されていくべき課題のひとつであると考えられる。一方で、多面性に関する別の問題として、価値の分け方の妥当性に関する問題が挙げられるだろう。Gaspard et al. (2015) は、計11個の下位因子から課題価値概念を捉えようと試みているものの、一部の価値同士の相関は非常に高く、弁別の仕方としての妥当性に疑問が残る。特に、利用価値は多様な切り口から細分化が可能であり、すでに先行研究ではさまざまな分け方で扱われている（e.g., Brown, Smith, Thoman, Allen, & Muragishi, 2015; Canning & Harackiewicz, 2015; Gaspard et al., 2015; 伊田, 2003; Shechter et al., 2011）。研究関心によって適切な切り口は異なるということもあるかもしれないが、他の理論との整合性や関連性なども吟味しながら今後整理を進める必要があると考えられる。

2) ポジティブな価値とコストの両立性について

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。Eccles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うえ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;

10) Gaspard et al. (2018) では、因子分析の結果、努力コストと心理コストが弁別されなかったため1つの因子としてまとめて扱っている。

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うえ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。同様に, Flake, Barron, Hulleman, McCoach, & Welsh (2015) においても, 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ものの, 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から, コスト概念独自の重要性を示唆している。

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(解良・石井・玉井, 2017; 解良・中谷, 2016)。Eccles 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)。このような問題意識から, 解良他(2017)では, 中学生を対象に行われた社会調査で得られたデータを対象にしてクラスター分析を行い, 学業に対する利用価値認知と, コストと同じく学習回避動機の一つと考えられる「学習上の悩み」の両変数が両立している葛藤認知群の存在を示した。

しかし, 興味深いことに, このような葛藤は複雑な機能をもつことが示唆されている。解良他(2017)では, 「学習上の悩み」を高く認知し, 利用価値の認知は低いという特徴をもつ「低動機づけ群」と葛藤認知群との間で学習行動やテスト成績の得点について差がみられなかった。したがって, 解良他(2017)では葛藤のネガティブな側面が示されたといえる。しかし, 解良・中谷(2016)では, やや異なる結果も報告されている。左記の研究では, 大学生・短大生を対象に行った調査において学習の持続性を従属変数としたときに, 努力コストと興味価値・実践の利用価値との間の交互作用効果が有意であった。単純傾斜分析の結果, 努力コストの認知が高いとき, 興味価値と実践の利用価値が学習の持続性に及ぼす効果はそれぞれより強まることが示された。解良・中谷(2016)は, このような結果について, 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たことで, 粘り強い学習を促進したと解釈している。同様に, 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, 解良・中谷(2016)と同様にコスト認知のみが高い状態ではこうした結果には結びつかず, 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動機づけ状態を示すものと考えられる。以上のように, ポジティブな価値とコストの両立性の問題を扱い, これらが併存するときに学習者はどのような動機づけのダイナミズムを経験しているのかを詳細に検討していくことは, 数少ないネガティブな動機づけ概念であるコストをモデル内に含む課題価値研究独自の研究課題といえるだろう。

引用文献

- Akcaoglu, M., Rosenberg, J.M., Ranellucci, J., & Schwarz, C.V. (2018). Outcomes from a self-generated utility value intervention on fifth and sixth-grade students' value and interest in science. *International Journal of Educational Research, 87*, 67–77.
- 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: Wiley.
- 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.
- 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.
- 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.
- (プロフィール, 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)
- 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.
- Canning, E.A., Harackiewicz, J.M., Priniski, S.J., Hecht, C.A., Tibbetts, Y., & Hyde, J.S. (2018). Improving performance and retention in introductory biology with a utility-value intervention. *Journal of Educational Psychology, 110*, 834–849.
- Christenson, S.L., Reschly, A.L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science & Business Media.
- 中央教育審議会 (2016) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
- Conley, A.M. (2012). Patterns of motivation beliefs: Combining achievement goal and expectancy-value perspectives. *Journal of Educational Psychology, 104*, 32–47.
- 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., 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. & 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., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A3×2 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.
- 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)
- Galla, B.M., Amemiya, J., & Wang, M.T. (2018). Using expectancy-value theory to understand academic self-control. *Learning and Instruction*, *58*, 22–33.
- Gaspard, H., Dicke, A.L., Flunger, B., Schreier, B., Häfner, I., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2015). More value through greater differentiation: Gender differences in value beliefs about math. *Journal of Educational Psychology*, *107*, 663–677.
- Gaspard, H., Wigfield, A., Jiang, Y., Nagengast, B., Trautwein, U., & Marsh, H.W. (2018). Dimensional comparisons: How academic track students' achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains. *Contemporary Educational Psychology*, *52*, 1–14.
- 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.
- 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., & Priniski, S.J. (2018). Improving student outcomes in higher education: the science of targeted intervention. *Annual Review of Psychology*, *69*, 409–435.

- 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.
- 原田勇希・三浦雅美・鈴木誠 (2018). 高い制度的利用価値の認知は理科における「主体的・対話的で深い学び」に貢献しうるか 科学教育研究, 42, 164–176.
- 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.
- 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., 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., Kosovich, J.J., Barron, K.E., & Daniel, D.B. (2017). Making connections: Replicating and extending the utility value intervention in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 109*, 387–404.
- 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 (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 (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定との関連から—— 教育心理学研究, 51, 367–377.
- 伊田勝憲 (2012). 動機づけ研究における「価値」の問題——価値の「内容」「内面化」そして「統合的調整」をめぐる—— 自己心理学, 5, 22–38.
- 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 (2001). 学ぶ意欲の心理学 PHP 研究所
- Ikeda, K., Yue, C.L., Murayama, K., & Castel, A.D. (2016). Achievement goals affect metacognitive judgments. *Motivation Science, 2*, 199–219.
- 伊藤圭子 (2012). 「できる」はできるという信念で決まる——セルフ・エフィカシー 鹿毛雅治 (編) モティベーションを学ぶ12の理論 (pp. 245–280) 金剛出版
- 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., & Savavian, 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.
- 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
- 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 (2014). 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 (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.
- 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.
- 松本明日香・小川一美 (2018). 専攻学問に対する価値と批判的思考力の関連 教育心理学研究, 66, 28-41.
- 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.
- 村山 航 (2003). 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.
- 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., & Elliot, A.J. (2011). Achievement motivation and memory: Achievement goals differentially influence immediate and delayed remember-know recognition memory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1339-1348.
- 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.
- 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
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- 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.
- Rosenzweig, E.Q., Harackiewicz, J.M., Priniski, S.J., Hecht, C.A., Canning, E.A., Tibbetts, Y., & Hyde, J.S. (2018). Choose your own intervention: Using choice to enhance the effectiveness of a utility-value intervention. *Motivation Science*. Advance online publication.
- Rozeck, 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.
- Rozeck, 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. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- 坂野雄二・前田基成 (2002). セルフ・エフィカシーの臨床心理学 北大路書房
- 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. (2015). 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.
- 竹網誠一郎・鎌原雅彦・沢崎俊之 (1988). 自己効力に関する研究の動向と問題 教育心理学研究, 36, 172-184.
- Tonks, S.M., Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2018). Expectancy-value theory in cross-cultural perspective: What have we learned in the last 15 years? In G.A.D. Liem & D.M. McInerney (Eds.), *Big theories revisited 2* (pp. 91-115). Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing.
- 外山美樹 (2008). 教室場面における学業的自己概念 教育心理学研究, 56, 560-574.
- 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.
- Trautwein, U., Nagengast, B., Marsh, H.W., Gaspard, H., Dicke, A.L., Lüdtke, O., & Jonkmann, K. (2013). Expectancy-value theory revisited: From expectancy-value theory to expectancy-valueS theory? In D.M. McInerney, H.W. Marsh, R.G. Craven, & F. Guay (Eds.), *International advances in self research. Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development* (pp. 233-249). Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing.
- 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
- 上淵 寿 (2008). 学習における動機づけとメタ認知 三宮真智子 (編) メタ認知——学習力を支える高次認知機能—— (pp. 75-96) 北大路書房
- 上淵 寿・沓澤 糸・無藤 隆 (2004). 達成目標が援助要請と情報探索に及ぼす影響の発達：多母集団の同時分析を用いて 発達心理学研究, 15, 324-334.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

- Wentzel, K.R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology, 86*, 173.
- 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: Wiley.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Yoon, K.S., Harold, R.D., Arbretton, A.J., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P.C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A3-year study. *Journal of Educational Psychology, 89*, 451–469.
- Wigfield, A., Hoa, L.W., & Klauđa, 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.
(ウイグフィールド, 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., & Klauđa, 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.
- 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.
- 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)