

2023年6月申請

博士学位請求論文

専攻学問に対する価値と学士課程における学習成果との関連

愛知淑徳大学大学院 心理医療科学研究科

松本 明日香

目次

第1章 本論文の問題と目的

1. 学習動機づけ研究における課題価値研究の意義	1
2. 学士課程における「専攻学問に対する価値」	3
3. 学士課程における学習成果とは	4
4. 学士課程における学習成果の2側面	6
5. 専攻学問に対する価値と学士課程における学習成果の関連を検討する意義	9
6. 本論文の構成	10
本論文と公刊されている論文の対応	12

第2章 専攻学問に対する価値と「学習」に関する側面との関連

1. 目的	13
2. 研究1 専攻学問に対する価値の下位側面の整理	13
2-1. 問題	13
2-2. 方法	14
2-3. 結果と考察	14
3. 研究2 専攻学問に対する価値と批判的思考との関連	17
3-1. 問題	17
3-2. 方法	24
3-3. 結果	28
3-4. 考察	36

第3章 専攻学問に対する価値とキャリアおよび日常生活に関する側面との関連

1. 目的	41
2. 研究3 専攻学問に対する価値と職業志向性の関連	41
2-1. 問題	41
2-2. 方法	45
2-3. 結果	46
2-4. 考察	50
3. 研究4 専攻学問に対する価値と大学生活充実度の関連	51
2-1. 問題	51
2-2. 方法	53
2-3. 結果	53
2-4. 考察	57

第4章 学士課程教育が専攻学問に対する価値に及ぼす効果の検討

1. 目的	60
2. 研究5 専攻学問とキャリアの関連を考える授業が 専攻学問に対する価値に及ぼす効果	60
2-1. 問題	60
2-2. 方法	62
2-3. 結果	63
2-4. 考察	66

3. 研究6 専攻学問の学びが専攻学問に対する価値に及ぼす効果.....	69
3-1. 問題.....	69
3-2. 方法.....	69
3-3. 結果.....	69
3-4. 考察.....	73

第5章 総括的討論

1. 本論文で得られた知見.....	76
1-1. 専攻学問に対する価値の下位側面について.....	76
1-2. 専攻学問に対する価値と学習成果の関連について.....	77
1-3. 学士課程教育が専攻学問に対する価値に及ぼす効果について.....	79
2. 本論文の意義と展望.....	80
3. 本論文の限界と今後の課題.....	84

引用文献.....	87
-----------	----

資料.....	95
---------	----

謝辞.....	107
---------	-----

1章 本論文の問題と目的

1. 学習動機づけ研究における課題価値研究の意義

学習動機づけ研究において、長年研究対象となっている概念の1つに、学習対象に対する「価値」がある。鹿毛(2013)は、学習意欲を「状態レベルの動機づけであり『学びたいという欲求』と『その学習に関連する諸活動を成し遂げようとする意志』の複合的心理状態である。」と定義している。そしてその上で、学習意欲と最も関連する要因として、価値の存在があると指摘している。価値を感じることによって学習に対して意欲的になり、反対に価値が無いと感じれば学習の意欲はそがれることとなる、あるいは価値を見出すこと自体が学習の目的となる。

「価値」の重要性を示した理論として、期待価値理論がある。期待価値理論とは、信念などの認知内容とそれらに関連する認知プロセスの統合的な記述によって、動機づけ現象を説明する理論群のことを指す(鹿毛, 2013)。期待価値理論で取り上げられている「期待」とは主観的に認知された成功の見込み、確率を意味しており、日常的に使用される語法とはやや異なる(鹿毛, 2013)。期待価値理論は、複数のモデルが提唱されているが、大きく二分されると考えられる。1つ目は古典的な理論群であり、Atkinson(1957)や Feather(1959)などによって提唱された、期待と価値の乗算的な関係を強調したモデル群である。このモデルにおいては、期待と価値の掛け算によって動機づけが規定されるとされており、どちらかが低い場合や、もしくは0の場合はたとえもう片方が高水準であった場合であっても高い動機づけは生じないとしている。

一方で、1980年代以降、現代的な期待価値理論の提唱もされはじめた。その代表的なモデルが Eccles & Wigfield (1985) の理論である。Eccles & Wigfield (1985) の理論は社会的、文化的な要素をふくむ動機づけ像をモデル化している。たとえば Wigfield & Eccles (2000) において、成功に関する期待、興味、実用性、コストといった課題に関する主観的な価値は、遂行や持続性、課題の選択に直接影響をおよぼすといわれており、また期待や価値は有能さの認識や課題の困難度、目標やセルフスキーマといった信念の影響をうけるとともに、過去の成功や失敗経験の解釈に左右されるといわれている。なお、現代的な期待価値理論は、期待と価値の乗算的な関係性が曖昧になり、加算的な関係のみを検討することが多くなっている。このモデルの中で、価値の種類や中身を精緻化したものが課題価値である。

Eccles & Wingfield (1985 他) は、ある課題に取り組む際の動機づけの価値的側面を、課

題価値として概念化している。課題価値の下位側面には、興味価値、利用価値、獲得価値が存在し、それらは以下のように定義、説明されている。1つ目の興味価値は、ある活動に従事することで得られる、楽しさや面白さのことである。例えば数学が面白いと感じたり、科学に刺激を感じたり、読書が楽しいと感じたりする人は、それに関する課題をこなし、良い結果を出すことで大きな満足感を持ち、またそれらに関する活動への価値は非常に高く、強い意欲をもつはずである (Eccles & Wigfield, 1985)。2つ目の利用価値は、興味や楽しさとは別の、課題に対する実用的な価値のことで、様々な長期的、短期的な目標を達成するための手段としての価値を指す。Eccles & Wigfield (1985) は、獣医師を目指す高校生の例を挙げている。獣医師を目指すにあたり、例えば微積分や高度な代数を学ぶ必要があるが、それを学ぶ生徒自身は数学そのものに対してはほとんど、もしくは全く興味がなくとも、高度な数学を学ぶ必要がある。この場合、キャリア目標の達成に役立つ数学の道具性が、教科そのものに対する否定的、中立的な態度を上回るのである。上記のような場合、数学は「長期的な有用性」という観点から利用価値が高くなる。3つ目は獲得価値である。獲得価値は、その課題に取り組むことによって望ましい自己像につながるという価値である。獲得価値の構成要素には、課題が自己にとって重要である特性に肯定的であるかや、達成・権力・社会的欲求などを満たすか否かといった様々なものを含む。

また、課題価値にはこの3つの価値に加え、ネガティブな価値である「コスト」がある。コストには個人の課題遂行の際の負担感である努力コスト、課題遂行で失敗した際の不安感である心理コスト、活動機会の喪失感である機会コストの3つが存在する (Eccles & Wigfield, 1985 他)。しかし、課題価値に関する研究においては、ポジティブな価値である興味価値、利用価値、獲得価値に重きがおかれ、コストにはあまり注意が払われてこなかった (伊田・乾, 2012)。

日本では、伊田 (2002) が Eccles & Wigfield (1985) の課題価値の下位側面を精緻化している。利用価値、獲得価値をそれぞれ2種類に分類し、課題価値を5つの下位側面として整理した。5つの価値の定義は以下の通りである。1つ目は興味価値で、ある課題に従事することによって楽しさや充実感を得られるという価値であり、Eccles & Wigfield (1985) と同様の定義である。これは、従来の動機づけ研究における内発的動機づけに類似した概念であるが内発的動機づけは「楽しいから学ぶ」という学習それ自体を目的にしている一方で、興味価値は「取り組むことが楽しい」という主観的な価値認識を表す (伊田, 2002)。つまり、興味価値は内発的動機づけと類似はしているものの、異なる概念である。2つ目、3つ

目は実践的利用価値と、制度的利用価値である。利用価値は、「ある内容を学習することが将来の職業的な目標の達成に寄与する」という価値である（伊田，2001）。伊田（2001）はこの利用価値を2つに分割している。学習内容について、将来の職業的な実践において有用性があるという認識である実践的利用価値と、ある内容の学習が、就職や進学の実験に合格するために必要であるという認識である制度的利用価値の2種類である。実践的利用価値は「職業実践という予期的活動と内容的に関連している場合に認識される価値」であり、制度的利用価値は「職業実践との直接的な関連性ではなく、あくまで進路目標を達成するための手段性」を意味する（伊田，2002）。4つ目、5つ目は、ある課題に取り組み、そこで成功することが望ましい自己スキーマの獲得につながるという認識を指す獲得価値が2つに分けられたもので、私的獲得価値と公的獲得価値である（伊田，2001）。伊田（2001）によって、「ある内容を学習することが、自分自身が望ましいと考えている自己像の獲得につながること」、つまり「その課題に取り組むことによって、なりたいたいと思っている自分に近づくとか、自分自身が成長すると感じられることを意味する価値」である私的獲得価値と、「ある内容を学習することが他者から見て望ましいと（本人が）認知している」、「ある課題に取り組むことが他者からの賞賛に値するとか、その課題に成功したならば周囲に自慢できるといったことを意味する価値」である公的獲得価値の2種類に分類されている。

上記のように、課題価値には下位側面が存在するものの、その各価値の学習内容や学習成績、動機づけの各側面への効果や、価値の組み合わせを考慮に入れた効果に関する研究はまだ少数である。解良・中谷（2014）は、課題価値は価値ごとに動機づけや学習行動に対する影響が異なる可能性があるにもかかわらず、価値独自の機能に関する検討が不十分であることを指摘している。加えて、1つの価値の高さによる効果だけではなく、各価値側面の組み合わせによる効果も検討すべきである。伊田（2006）は課題価値の種類によって学生をタイプ分けし、自律的な学習動機づけ像とは何かについて検討をしている。また大谷（2013）は伊田（2006）の手法に従って学生をタイプ分けした上で、課題価値のタイプによって授業成績が異なることを示している。課題価値の下位側面の組み合わせによる効果を検討することは重要であるが、それらに関する知見は少ない。

2. 学士課程における「専攻学問に対する価値」

解良・浦上（2022）は、価値は、人が対象に対して抱く魅力や望ましさを認識であると述べており、課題価値研究において、価値は人が対象に対して認識するものであり、対象が価

値を持っているという観点からの議論はされていないと述べている。また、価値は認知的介入が比較的容易であり、また対象に対し価値を認める自由さが存在していることから、学士課程教育においては、大学の講義を通じた介入研究が注目され始めていることを解良・浦上（2022）は付言している。学士課程教育の中で「課題価値」について研究を行う重要性が高まってきているといえるであろう。

では、学士課程教育において、課題価値の「課題」に当たるものは何が考えられるであろうか。課題価値の「課題」に関しては特定の科目を想定したものが多い（市原・新井，2006；伊田，2001，2003，2004；解良・中谷，2014；大谷，2013 他）。例えば、伊田（2003）は教職必須科目である「生徒指導」の講義に対する大学生の課題価値を測定しており、解良・中谷（2014）は中学生の理科の授業に対する課題価値を取り上げている。学士課程教育という観点から課題価値を考えると、特定の科目や講義だけでなく、より広い「課題」も存在する。自身の所属する学部学科、あるいは専攻する学問分野への価値、すなわち「専攻学問に対する価値」である。

専攻学問を「課題」として設定した課題価値を、本論文では「専攻学問に対する価値」とする。専攻学問に対する価値を Eccles & Wigfield（1985）や伊田（2001）にあてはめると、専攻学問に対する価値とは、専攻学問に対して、学習者がどのような価値を求めるのか、現在学習している専攻学問に対してどのような魅力や意義を認識しているのか、ということであり、自身の専攻学問に対する個人的な意味づけであると定義することができる。また、同じく Eccles & Wigfield（1985）や伊田（2001）の下位側面から考えると、専攻学問の学びは楽しい、充実感があるという価値づけである興味価値、専攻学問の学びは将来の目標達成に役立つという価値づけである利用価値、専攻学問の学びによって、望ましいと考えている自己像の獲得につながるという価値づけである獲得価値が存在すると考えられる。

3. 学士課程における学習成果とは

2000 年代後半以降、学士課程教育の学習成果として、社会に出た際に活用できるスキルの育成が特に重要視されるようになった。日本では、学士課程教育の学習成果について様々な提言がなされている（中央教育審議会，2008；経済産業省，2007 他）。日本では中央教育審議会（2008）の答申において、学士力という概念が提唱されたことがきっかけとなり、注目を浴びるようになった。「学士課程教育の構築に向けて」（中央教育審議会，2008）では、現代のグローバルな知識基盤社会には、21 世紀型市民の育成が必要であること、そしてそ

の育成のために学習成果を具体化、明確化する必要があることが提言された。

学習成果を「具体化、明確化」するにあたり提唱された参考指針が、学士力である。学士力の中身は（１）知識・理解、（２）汎用的技能、（３）態度・志向性、（４）総合的な学習経験と創造的思考力の計４分野、１３項目にまとめられている（中央教育審議会、２００８）。

（１）知識・理解は、専攻する特定の学問分野における基本的な知識の理解であり、それを社会と関連付けて理解することである。（２）汎用的技能は、知的活動においても、職業生活や社会生活においても必要な技能であり、コミュニケーションスキル、数量化スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力の５つの下位項目が設定されている。③は態度・志向性であり、自己管理能力、チームワーク・リーダーシップ、倫理観、市民としての社会的責任、生涯学習力といった、社会で生きる上での多様な態度・志向性を含んでいる。そして④統合的な学習経験と創造思考力は、（１）～（３）で得た力を総合的に活用した上で問題や課題を解決する能力のことである。中央教育審議会（２００８）では、各専攻分野を通じて学士課程共通の学習成果に関する参考指針を示した上で、それらを基にした学位授与の方針の制定や、分野別の質保証の枠組みを国として促進、支援する必要性が述べられている。

その後も学士課程教育の質的転換についての提言はなされ続けており、さらにその可視化、すなわち「評価」をいかに行うかという点も議論され続けている。中央教育審議会（２０１２）では、学士課程教育の質的転換という視点から、「生涯学び続け、主体的に考える力を育成する」という目標を示している。その中では、現状の学生の学習時間の短さ、学士課程教育における到達度の不十分さがあることが指摘されていた。さらに中央教育審議会（２０１８）は２０４０年を目標とした高等教育の展望を取りまとめている。そこでは、普遍的な知識・理解と汎用的技能を文理横断的に身に付けている、そして時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、論理的思考力を持って社会を改善していく資質を有する人材が現在に必要な人材像であるとされている（中央教育審議会、２０１８）。ここではさらに「学習者本位の教育」への転換の重要性が指摘されており、「何を学び、身に付けることができたのか」と「個々の学習成果の可視化」が必要であることも付記している。現在の日本で学士課程教育を修めるにあたり、専門的知識と同時に汎用的な知識を獲得すること、そして自身の獲得したスキルや能力を可視化しながら学び続けることが重要となっているのである。

学ぶ側である学生だけでなく、教える側である大学もそれに伴い転換を行う必要があるといえる。中央教育審議会（２０１８）の答申にある「学習成果の可視化」は、学生自身が可視化しながら教育を受けるということと同時に、国や大学は、大学全体の教育成果や取り組み

状況、つまり学士課程教育の質に関する情報を把握・公表すべきであるということも含んでいる。今まで漠然としていた学習成果を調査やデータの分析を行うことで可視化し、可視化することで学生の学習成果の獲得が促進され、その後、社会に学士課程教育の重要性を明示することができるのである。

以上のように、転換期を迎えている日本の学士課程教育において、大学において何を学び、どのような力やスキルを身につけ卒業するかが非常に重要な要素だと考えられる。学士課程教育における学習成果の諸側面の定義を明確にし、学士課程教育の何がその諸側面と関連するかを示すことが必要であるといえる。

4. 学士課程における学習成果の2側面

日本学術会議（2010）は答申において、学士課程教育で培われるべき基本的な能力として大きく2つの種類があると述べている。1つ目は、専門的な知識や理解に関する側面で、分野に固有の能力であるといえる。2つ目は、分野に固有の知的訓練を通じて獲得することが可能であるが、分野に固有の知識や理解に依存せず、一般的・汎用的な有用性をもつ、何かをできる能力である汎用的なスキルである。つまり、学士課程教育の学習成果は、専攻する学問分野の専門的な知識・理解に関する側面と、学問分野に依存せず様々な領域に活用可能である汎用的なスキルの2つからなると捉えることができる。学士課程教育を通じた成果に関する諸概念の問題点として、認知的基盤に対応した、適切な測定法が確立していないことがある（楠見，2011）。また、学士力や社会人基礎力といった諸概念は広範であり、また1つ1つのスキルの内容が抽象的であるという問題も指摘されている（子安，2011）。中央教育審議会（2018）の答申でも指摘されているように、現在学士課程教育の成果の可視化ができていないため、学習成果の定義および測定法の確立は重要であり、また現在提唱されている諸概念を概観することが必要であるといえる。

専門的な知識や理解に関する側面は、学士課程教育で専攻する学問を学ぶことにより身につけることが可能である。一方、汎用的なスキルに関しても、専門的な学びの中で身につけることが可能であると考えられる。久保田（2013）は、汎用的なスキルに関して、このスキルは特に産業界から求められるものではあるが、大学は学びの場であるため、汎用的な力の育成に特化した取り組みで育成されるよりも、学問分野の内容を通して育成されたものが、職業場面でも汎用性を持つことが望ましいと述べている。また日本学術会議（2010）では、専門教育は大学院の役割が大きくなっており、学士課程教育では、専門分野を学ぶため

の基礎教育や、学問分野の別を超えた普遍的、基礎的な能力の育成が強調されるべきであると述べられている。その上で、大学の教育上の目的に即し、専門分野の学習を通して学生がいかに関学習成果を獲得できるかという観点に立つ必要性を述べている。したがって、分野固有の特性をもった専門知識だけでなく、普遍的、汎用的な知識やスキルの側面も、昨今の学士課程教育では必要不可欠ということである。そしてそれは、「専攻する学問の学び」を通じて培われるべきものであると考えられる。

先にも述べたように、学習成果は大きく2つに分類することができる。1つは「知識・理解」といった学習に関する成果の側面であり、もう1つは汎用的な能力やスキルに関する、学習以外に関する成果である。1つ目の知識・理解に関して、中央教育審議会(2008)は「専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する」ことであると定義している。つまり、ここでいう知識・理解とは、単純にその学問自体の表層的な知識だけでなく、日常と関連付け社会の問題ごとに延長して捉えることができる、深い知識が含まれるといえるだろう。知識・理解に関する側面は様々存在する。例えば河合塾(2018)は日本の大学が、どのように学習成果を把握し、活用しているかを調査している。調査対象は4年制、または6年制の国公立私立大学755校であり、アンケート調査を実施した。調査の結果、大学が学習成果を把握する方法として全学で実施している割合が最も多かったものは大学の成績管理・GPAであり、いわゆる履修している科目の成績評価である。学習行動調査、卒業論文・卒業研究がその次に続く。

溝上他(2008)は大学生の学習の基本的要素として、授業内・外の学習時間に着目し検討を行っている。成績や学習時間は大学の専門的な学習に関する成果の中でも量的な側面であると考えられる。しかし、学習成果を考える上で、量的な側面以外も把握する必要がある。梅本・矢田(2014)は、学習においてはどのように学習するかといった学習の質と、学習の量、どちらも重要な要素であると指摘している。学習の質の側面に関しては、態度や意欲といった側面や、思考力などの側面が含まれるだろう。大学での教育において求められるのは、高校での結果主義的・暗記主義的・物理主義的な「考えない学習」ではなく、大学で学ぶに適した「自ら考えることで能動的に学ぶ」力としての思考力である(道田, 2011)。学士力(中央教育審議会, 2008)においても、論理的思考力が学習成果の1つに含まれている。ここでいう論理的思考力は「情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる」能力であると定義されている。これは大学のカリキュラムの中で、専門的な知識の習得にあたり必要

な思考力を基礎とし、それを日常生活に汎用的に活かした形での思考力であり、より応用的なものであるといえる。

また、専門的学習以外の側面としては、キャリアや日常的な側面が含まれるだろう。日本学術会議（2010）は、学生が身に付けるべき基本的な素養において、職業生活との関わりを強調した上で、具体的な職業生活を想定しながら、長期にわたる職業生活を支える基礎と何を培うべきかという視点に立ったうえでスキルを考えるべきであることを指摘している。つまり、職業、キャリア、日常生活といった側面も、大学生の学習成果として必要な要素であるといえる。

本研究では、学士課程における学習成果を、専門的な学習に関する側面と専門的な学習以外の側面の2側面あるとし、そのそれぞれと専攻学問に対する価値との関連を検討することとする。「学士課程教育の構築に向けて」の用語集において、学習成果は「プログラムやコースなど、一定の学習期間終了時に、学習者が知り、理解し、行い、実演できることを期待される内容を言明したもの」とされている（中央教育審議会、2008）。ここにおいて、多くの場合において、学習者が獲得すべき知識やスキル、態度などとして示され、またそれぞれの学習成果は、具体的で、一定の期間内で達成可能で、かつ学習者にとって意味のある内容で測定や評価が可能なものであるとも述べられている。この定義から、学習成果とは一般的には、特定の講義や、専攻の学びの中で学習を行った結果、身に付いたスキルや能力の結果の反映のことを指す。

しかし、松下（2019）は、中央教育審議会（2008）の定義には、学習成果には「目標」と「結果」の両方が含まれるとしている。ここでいう「目標」とは、ディプロマ・ポリシーと共通しているものだと考えられる。ディプロマ・ポリシーとは、「各大学、学部・学科等の教育理念に基づき、どのような力を身に付けたものに卒業を認定し、学位を授与するのかを定める基本的な方針であり、学生の学修成果の目標となるもの」と定義されている（中央教育審議会、2016）。先に挙げた「学士力」や「社会人基礎力」といった学士課程において培われるべき指標として示されている諸概念において、この「結果」と「目標」は区別されていない。これらから、本研究では学習成果を、この「目標」と「結果」の両方を含むものとして、すなわち、学士課程教育における講義や専門教育の学びの結果として生み出された「成果」のみを示すものではなく、最終的に大学教育を修了した時点で身に付いているべきだとされている力やスキルを指すものであると定義する。

5. 専攻学問に対する価値と学士課程における学習成果の関連を検討する意義

本論文では、専攻学問に対する価値と、学士課程における学習成果の関連を検討することを目的とする。その意義を、以下に述べる。

課題価値の各側面は、学習者の取り組みや学業に対する選択行動や、学習中の自己調整などと関連すること (Wigfield, et al., 2016), 課題に対し高い価値を持つ学習者は、より高い興味や活動への従事を行い、優れた成績となること (Eccles & Wigfield, 2020) などが示されている。そのほかにも、学習に対して高く価値づけしている生徒ほど、好成績を取るにあたり有効な学習方略を用いること (Pintrich & De Groot, 1990), 大学生に対し、学習内容に関する長期的、間接的な実践的利用価値の教授をすることは学習者の興味を高め、その興味を持続させること (解良・中谷, 2014), ポジティブな価値が学習の持続性に対し正の影響を、コストは負の影響を及ぼしていること (解良・中谷, 2016) などが分かっている。また、Li et al. (2016) は、学習心理学をテーマとしたサービス・ラーニングの講義に対する課題価値とエンゲージメントの関連を検討している。具体的には、課題価値は学生のサービス・ラーニングの活動に対して重要な役割を持っており、またそれは講義の段階によって異なった役割を持っていたことを示している。これらの知見から、課題価値は、大学における主体的な学習や、学士課程教育における成果を考える上で、鍵となる重要な概念であると考えられる。課題価値は、学習者の目標と学習内容との関連の程度に左右される (伊田, 2006)。大学は、大学院に進学するなどの一部の学生を除き、多くの場合は就業前、社会に出る前の最後の学校となる。つまり、「就職」や「社会人」としての意識が高まると考えられ、大学での学びに対する価値は、大学と社会とをつなぐ要素であると考えることができる。

また、学士課程教育において、「専攻学問」に着目する意義として、昨今の、就業時に必要なスキルの育成を重要視した学士課程教育のありようと、学問を修める場としての学士課程教育との接続が挙げられる。山内 (2014) は、昨今の学士課程教育で求められる「就職や就労に必要な能力」の育成を考える上で、大学側が就業準備に大きく傾斜すべきというわけではなく、日々の専門的な学びを通じたスキルの育成、獲得ができるようなカリキュラムにすべきであるとしている。また小方 (2013) は、汎用的なスキルの育成が注目されすぎることで、大学教育が限りなく中等教育段階のものに近づき、大学教育、学問のありかた自体が危ういものになるとし、大学教育が就業に必要な能力獲得のカリキュラム、方針に偏りすぎることを批判している。つまり、大学教育の主眼はあくまで「専攻」する学問の学びにあるべきであり、専門的な教育を主体的に学んでいくその中で、同時に社会で求められている

スキルをいかに獲得していくかを考えるべきである。したがって、学士課程教育において専攻学問にどのような価値を持つかという、「専攻学問に対する価値」に着目し、大学を卒業するまでに獲得すべき力やスキル、能力との関連を検討することは意義深いといえるだろう。

6. 本論文の構成

以上より本論文は、専攻学問に対する価値と学士課程における学習成果はどのような関係にあるかを解き明かすことを目的とする。学士課程教育の学習成果として、社会から求められる力の育成が大学の質の保証であるというという提言が国からなされ、大学はその成果の可視化を求められている。しかし、そういった汎用的なスキルの育成のみが注目されることには、大きな問題が生じる。先に挙げた小方（2013）が警告しているように、汎用的な、社会から求められるスキルの育成のみに注視することにより、本来「学問を修める」場である大学の質が低減する可能性が高まるのである。専門教育は大学院の役割が大きくなってきつつあるとはいえ、大学を卒業するにあたり、専攻した学問分野における一定の専門知識の獲得および、専門的な内容について研究や制作を行うことが大学教育の基本であり続けるべきである。本研究では、大学の質保証の文脈において、専攻する学問分野の教育を強調しつつ、その中で、汎用的なスキルを含む学習成果の獲得の一助となるような検討を行いたい。

第2章では、研究1において「専攻学問に対する価値」の構成概念の確認を行った上で、研究2では専攻学問に対する価値は、大学の学習成果の中でも学習に関する側面とどのような関連を示すかを検討する。学習に関する側面として、批判的思考を取り上げ、専攻学問に対しどのような価値を持つことが、批判的思考のどの側面とどのように関連するのかを示す。

第3章では、専攻学問に対する価値と、学習成果のうち専門的な学習以外の側面、具体的にはキャリアや日常的な側面との関連を検討する。研究3では、専攻学問に対する価値は、将来就業する職業への意識とどのような関連をするのかを、研究4では、大学生活の満足感や充実感に専攻学問に対する価値がどのように作用するのかを検証する。

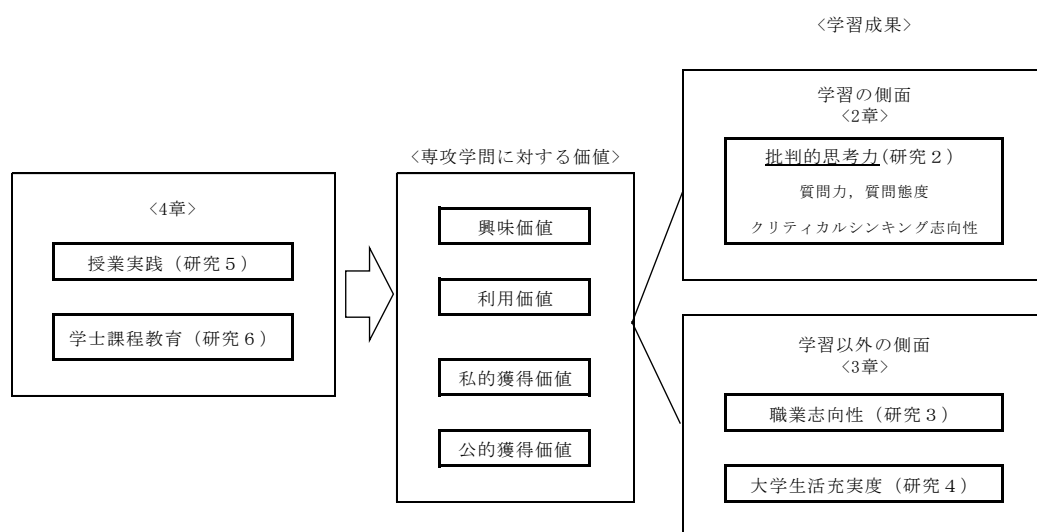
そして第4章では、専攻学問に対する価値の変化に及ぼす、大学教育の取り組みの効果を検討する。研究5では専攻学問とキャリアに関する講義の実施が専攻学問に対する価値の及ぼす効果を、研究6では大学で4年間学ぶことによって、専攻学問に対する価値はどの

ように変化するかを検討する。

本論文でとりあげる，専攻学問に対する価値と学士課程における学習成果の概念を整理した図を Figure 1 に示す。また，論文を構成する刊行論文を以下に記す。ただし，いずれも加筆・修正を行っている。

Figure 1

本論文で取り上げる変数の概念図



本論文と公刊されている論文の対応

第2章

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——質問力, 質問態度, クリティカルシンキング志向性に着目して—— 教育心理学研究, *66*, 28-41. 査読有

第3章

松本 明日香・小川 一美 (2023). 専攻学問に対する価値と職業志向性および大学生生活充実度との関連 東海心理学研究, *16*, 27-37. 査読有

第4章

松本 明日香・小川 一美・斎藤 和志 (2016). 専攻学問とキャリアの関連を考える授業が課題価値に及ぼす効果 愛知淑徳大学論集——心理学部篇——, *6*, 13-22. 査読なし

松本 明日香・小川 一美・松尾 貴司 (2020). 心理学を学ぶことが専攻学問に対する価値と授業外学習時間およびコミュニケーション力に与える影響 愛知淑徳大学論集——心理学部篇——, *10*, 1-12. 査読なし

第2章 専攻学問に対する価値と「学習」に関する側面との関連¹

1. 目的

2章では、以下の2点を検討することを目的とする。1点目は、専攻学問に対する価値の下位構造の確認である。専攻学問に対する価値が、従来の課題価値の下位構造と同様になるか否かを検討する。2点目は、専攻学問に対する価値と批判的思考力との関連を検討することである。批判的思考力は、基盤となる力である懐疑性として、スキルの側面である質問力と、その態度の側面として質問態度を測定する。そして、懐疑性と同様に重要性が指摘されている論理性の態度の側面としてクリティカルシンキング志向性を測定する。質問力、質問態度、クリティカルシンキング志向性と専攻学問に対する価値の関連を、探索的に検討することとする。

2. 研究1 専攻学問に対する価値の下位側面の整理

2-1. 問題

先行研究において、課題価値の価値づけの対象としての「課題」は、特定の授業であることがほとんどであった(伊田, 2001他)。しかし、三島他(2009)は特定の講義ではなく、教育学部を対象にした講義を3種類に分け、それぞれに対し価値の測定をしている。三島他(2009)の分類は、教科の指導法に関する講義、心理学系の講義、教育学系の3種類である。これは複数の講義に対する価値を測定しているといえるが、「授業」あるいは「講義」に対する価値を測定しているという点から、本研究で取り扱う概念である専攻学問に対する価値と概念的に異なると考えられる。一方鈴木・櫻井(2011)では、特定の授業ではなく「現在のあなたがしている勉強」に対する利用価値を測定している。これは特定の授業ではなく、課題価値の「課題」を「勉強」という抽象的、広範囲なものとして測定していることから、専攻学問に対する価値と類似していると考えられる。また、解良他(2017)は「心理学」という学問に対して利用価値を測定している。解良他(2017)に関しても、特定の講義ではなく、心理学という1つの学問に対しての利用価値を測定しているといえる。

しかし、鈴木・櫻井(2011)や解良他(2017)は利用価値に特化しており、また鈴木・櫻井(2011)は高校生対象であるなど、そのまま本研究に使用することはできない。したがって、専攻学問に対する価値は、従来の課題価値と同様に興味価値、利用価値、獲得価値といった下位側面に分類可能であるかどうかを確認する必要がある。研究1では専攻学問に

対する価値の構造を確認することとする。

2-2. 方法

調査対象者および調査方法

特定の専攻、学問分野のみではなく、様々な学問分野を専攻する学生から専攻学問に対する価値を測定する必要があると考えられるため、楽天リサーチ株式会社のモニターを対象に Web 調査を実施した。スクリーニングメールが配信されたモニターのうち、現在の職業について大学生（4年制）と選択したモニターのみが専攻学問に対する価値の調査に回答した。また、スクリーニングメールでは、大学生（4年生）と回答した大学生に対し、所属する学部にもっともあてはまる学域を尋ねた。学域の区分は、調査対象者の専攻と同じ以下の9種類から選択をさせた。

調査対象者は900名（男性468名、女性432名、平均年齢21.39歳）であった。対象者の専攻は、人文科学（男性60名、女性100名）、社会科学（男性150名、女性100名）、理学（男性30名、女性25名）、工学（男性100名、女性25名）、農学（男性20名、女性20名）、保健（男性38名、女性62名）、教育（男性20名、女性30名）、芸術（男性10名、女性20名）、その他（男性40名、女性50名）の9領域であった。

調査内容

(1)所属する学部と学年の確認を行った。回答内容は統計的に処理されること、個人を特定する目的には使用しない旨を記載した上で、参加者が所属している学部名と学年を、空欄に記入する形式で尋ねた。学部名を記述させた理由としては、スクリーニングメールで選択した専攻のカテゴリーと一致しているかを確認するためであった。

(2)専攻学問に対する価値を測定するため、大学で専攻している学問について答えるよう求めた。伊田(2001)の課題価値尺度30項目を用いた。伊田(2001)では教示文として「授業内容の性質について記述した30項目」というように、特定の授業内容に対して回答するように指示されていた。本研究では、専攻学問に対する価値を測定するため「以下の質問は、あなたが大学で専攻している学問で扱われてきた内容の記述としてどの程度あてはまると思いますか」に教示文を変更した。「1全くあてはまらない」～「7非常にあてはまる」の7件法で回答を求めた。項目例はTable 1に記載した。

2-3. 結果と考察

スクリーニングメールで選択した専攻のデータと所属学部名が一致するか確認したところ、全ての調査参加者について一致が確認された。そのため、専攻学問に対する価値に関し

て、全 900 名のデータを分析対象とした。最尤法・直接オブリミン回転による因子分析を行った結果、固有値の減衰状況は 18.499, 2.840, 1.131, 1.003, 0.690, 0.552…であった。固有値の減衰状況や解釈可能性から、専攻学問に対する価値の項目について 4 因子構造として解釈することが適切であると判断することとした。結果は Table 1 に記載した。

因子負荷量が、いずれの因子においても.40 未満であった項目 28「学んでいることに誇りが感じられる内容」、因子負荷量が第 3, 4 因子両方に.40 以上あった項目 3「学ぶことによって、より自分らしい自分に近づくことができる」を削除し、再び最尤法・直接オブリミン回転による因子分析を実施した。初期の固有値の減衰状況は 17.197, 2.738, 1.086, 1.002, 0.623, 0.539…であった。結果は Table 2 の通りであった。

第 1 因子には、「希望する職業に就くための試験に必要な内容」、「自分の希望する職業の中身に関係する内容」、「就職や進学をしようとする際に役に立つ内容」といった、伊田 (2001) では利用価値に、伊田 (2003) では実践的利用価値と制度的利用価値に分類されていた 12 項目が高く負荷していた。したがって、「利用価値」因子として解釈をすることとした。これら 12 項目の平均値が高いほど、自分の専攻学問は将来の職業的目標の達成に寄与する学問であると価値づけているということである。第 2 因子には「興味を持って学ぶことができるような内容」、「学んでいて楽しいと感じられる内容」、「学んでいて面白いと感じられる内容」などの 6 項目が高く負荷していたため、「興味価値」因子と解釈した。これは、伊田 (2001) の結果と一致しており、これら 6 項目の平均値が高いほど、自分の専攻学問は、充実感や満足感を喚起する学問であると価値づけているということである。第 3 因子には、「知っている周囲からできる人として見られるような内容」、「詳しく知っている他者から尊敬されるような内容」、「学ぶと人よりかしくなると思えるような内容」といった 5 項目が高く負荷していた。これは伊田 (2001) の公的獲得価値に含まれる項目と一致していたことから、「公的獲得価値」因子と解釈した。これら 5 項目の平均値が高いほど、自分の専攻学問を学ぶことは他者から見て望ましいと認知されていると価値づけているということである。最後に第 4 因子は、「自分という人間に対して興味・関心をもつような内容」、「今まで気づかなかった自分の一面を発見できるような内容」、「学ぶと、自分自身のことがよりよく理解できるようになる内容」といった 5 項目が高い負荷を示していた。これは伊田 (2001) の私的獲得価値に含まれる項目と一致していたことから、「私的獲得価値」因子として解釈した。これら 5 項目の平均値が高いほど、自分の専攻学問は、自分自身が望ましいと考えている自己像の獲得につながる学問であると価値づけていることになる。なお、信

頼性分析の結果は興味価値，利用価値，私的獲得価値，公的獲得価値の順に $\alpha = .956, .970, .926, .925$ とどの下位尺度においても高い値を示した。

以上から，専攻学問に対する価値は従来の課題価値尺度と同様の構造をしており，興味価値，利用価値，私的獲得価値，公的獲得価値という下位側面として解釈が可能であることが示された。なお，専攻学問に対する価値のなかでも利用価値については，伊田（2003）のように実践的利用価値，制度的利用価値という 2 つの価値に分類はされておらず，伊田（2001）と同様に 1 つの下位尺度としてまとめて解釈することが適切であることが示された²。

Table 1

専攻学問に対する価値評定の因子分析結果（最尤法，直接オブリミン回転）（ $n = 900$ ）

	I	II	III	IV
23知っている周囲からできる人として見られるような内容	.794	.091	.068	.100
14詳しく知っていると他者から尊敬されるような内容	.786	.014	-.096	.048
17学ぶと人よりかしこくなると思えるような内容	.738	.047	-.105	.055
7学んだことが他の人に自慢できるような内容	.516	.187	-.127	.124
4身につけているとカッコイイと思える内容	.516	.061	-.173	.084
15希望する職業に就くための試験に必要な内容	-.052	.950	.044	-.017
20就職または進学する際に要求されると思う内容	-.010	.922	.088	.039
29就職や進学をしようとする際に役に立つ内容	.057	.911	-.006	-.051
27自分の希望する職業の中身に関係するような内容	-.129	.891	-.111	.025
2就職や進学の試験突破にとって大切な内容	-.017	.849	-.019	-.002
22自分の進路目標を実現するのに必要な内容	-.105	.838	-.041	.155
6就職または進学できる可能性が高まる内容	.139	.832	.082	-.074
16将来、仕事における実践で活かすことができる内容	.085	.796	-.094	-.035
25将来、仕事の中で直面する課題を解決するのに役立つ内容	.035	.721	-.041	.133
5将来の仕事に関わる社会的な問題を理解するのに役立つ内容	.238	.557	-.142	-.048
8将来、社会人として活動する上で大切な内容	.269	.538	-.064	.076
12職業を通して社会に貢献しようとするときに役立つ内容	.248	.534	-.063	.058
13興味をもって学ぶことができるような内容	.021	.019	-.946	-.053
1学んでいて、面白いと感じられる内容	-.005	.042	-.868	-.044
24学んでいて楽しいと感じられる内容	-.010	-.002	-.866	.084
18学んでいて好奇心がわいてくるような内容	.093	.004	-.788	.088
10学んでいて満足感が得られる内容	.114	.020	-.680	.163
26学んでいて知的な刺激を感じられる内容	.305	.047	-.504	.085
28学んでいることに誇りが感じられる内容	.336	.129	-.357	.193
21自分という人間に対して興味・関心をもつような内容	.037	.024	.087	.911
11今まで気付かなかった自分の一面を発見できるような内容	.072	-.065	-.032	.813
9学ぶと、自分自身のことがよりよく理解できるようになる内容	.062	.081	-.017	.767
19自分の個性を活かすのに役立つような内容	-.026	.066	-.222	.655
30学ぶことで人間的に成長すると思えるような内容	.233	.117	-.168	.444
3学ぶことによって、より自分らしい自分に近づくことができる内容	-.092	.161	-.410	.435
因子間相関	I	.666	-.645	.610
	II		-.574	.571
	III			-.727

Table 2

項目 3, 28 削除後の, 専攻学問に対する価値評定の因子分析結果(最尤法, 直接オブリミン回転) ($n = 900$)

	I	II	III	IV
利用価値 $\alpha=.970$				
15 希望する職業に就くための試験に必要な内容	.943	.038	-.050	.011
20 就職または進学する際に要求されると思う内容	.913	.084	-.003	-.041
29 就職や進学をしようとする際に役に立つ内容	.907	-.010	.049	.037
27 自分の希望する職業の中身に関係するような内容	.894	-.118	-.149	-.039
2 就職や進学の試験突破にとって大切な内容	.836	-.021	.009	.014
22 自分の進路目標を実現するのに必要な内容	.836	-.049	-.114	-.165
6 就職または進学できる可能性が高まる内容	.820	.080	.161	.080
16 将来、仕事における実践で活かすことができる内容	.785	-.098	.090	.028
25 将来、仕事の中で直面する課題を解決するのに役立つ内容	.719	-.047	.019	-.151
5 将来の仕事に関わる社会的な問題を理解するのに役立つ内容	.539	-.143	.270	.060
8 将来、社会人として活動する上で大切な内容	.523	-.067	.289	-.073
12 職業を通して社会に貢献しようとするときに役立つ内容	.521	-.066	.262	-.060
興味価値 $\alpha=.956$				
13 興味をもって学ぶことができるような内容	.016	-.956	.009	.050
24 学んでいて楽しいと感じられる内容	.005	-.875	-.044	-.097
1 学んでいて、面白いと感じられる内容	.036	-.872	.004	.057
18 学んでいて好奇心がわいてくるような内容	.006	-.796	.069	-.098
10 学んでいて満足感が得られる内容	.018	-.689	.104	-.164
26 学んでいて知的な刺激が感じられる内容	.055	-.508	.268	-.103
公的獲得価値 $\alpha=.925$				
23 知っている周囲からできる人として見られるような内容	.089	.066	.781	-.112
14 詳しく知っている他者から尊敬されるような内容	.008	-.097	.778	-.060
17 学ぶと人よりかしくなると思えるような内容	.041	-.105	.731	-.067
4 身につけているとカッコイイと思える内容	.045	-.173	.550	-.063
7 学んだことが他の人に自慢できるような内容	.181	-.131	.521	-.121
私的獲得価値 $\alpha=.926$				
21 自分という人間に対して興味・関心をもつような内容	.032	.077	.014	-.918
11 今まで気付かなかった自分の一面を発見できるような内容	-.064	-.046	.073	-.797
9 学ぶと、自分自身のことがよりよく理解できるようになる内容	.083	-.032	.061	-.753
19 自分の個性を活かすのに役立つような内容	.071	-.236	-.035	-.642
30 学ぶことで人間的に成長すると思えるような内容	.125	-.176	.203	-.457
因子間相関	I	-.572	.666	-.561
	II		-.655	.722
	III			-.612

3. 研究2 専攻学問に対する価値と批判的思考との関連

3-1. 問題

学士課程における学習成果の中の批判的思考力

第1章で述べたように、大学の学習成果のうち、獲得の必要があるとされる重要な要素として、批判的思考力がある。この批判的思考力の育成には、専攻する学問においての学びが重要であると考えられる。道田(2011a)は、批判的思考力を身に付けるために、特定の

学問領域を学ぶことが最も直接的な道であると述べており、加えて、批判的思考は専門教育の中で、その分野特有題材を通して学習することが重要であるとも述べている(道田, 2016)。つまり、大学における批判的思考教育では、専攻学問をいかに学ぶかが重要であるといえる。価値を持たなければ、その学習に対する学習意欲は発生せず(鹿毛, 2013)、価値を持つことで初めて、その学習に対する知識や、その学習を通じて得られる力の獲得に積極的に取り組むと考えられる。したがって、専攻学問に対して価値を高く持つことで、専攻学問は学ぶ意義があるという構えを学生は形成し、学習意欲を高く持つことで専攻学問を通じた学びや、専攻学問の学習を通じて身につけられる力の獲得に積極的になる可能性がある。そのため、研究2では、専攻学問に対する価値と、学習成果の中でも、批判的思考との関連を検討する。

大学での教育において求められるスキルは、高校での結果主義的、暗記主義的、物量主義的な「考えない学習」ではなく、大学で学ぶに適した、自ら考えることで能動的に学ぶ力としての思考力である(道田, 2011a)。道田(2009)は、大学生が身に付けるべき思考力として、どの分野にも共通している力は、批判的思考の1側面である論理性であることを指摘している。客観的な根拠を基に、飛躍や矛盾なく論理的に整合的な議論を進められる力である論理性は、どの分野の学習においても重要であるだろう。批判的思考は、この論理性を含む概念であり、情報の受け取りや人の話を聞くこと、文章を読むこと、議論や意見の主張をする際、何を信じ、主張し、行動するかを決断を支えている能動的・主体的思考であり、自分の推論プロセスを意図的に吟味する、内省的・熟慮的思考のことである(楠見, 2011)。道田(2011a)は学問リテラシーとしての批判的思考、よき学習者を目指すための批判的思考教育が、学士課程教育にとって重要であると述べている。また楠見(2016)も、批判的思考力は、学問や研究のために必要なコミュニケーション能力である学問リテラシーを支えるスキルであると指摘している。

批判的思考力に関しては、批判的思考の能力や技術といったスキルの側面を獲得することが目標であるが、それ以前に批判的思考の態度や志向性といった側面が備わっていなければ批判的思考の適切な発揮はできないため、批判的思考において態度や志向性も重要な要素である(楠見, 2011)。廣岡他(2000)も、批判的思考の教育という観点から考えると、能力や技術の獲得よりもまずは批判的思考に対する志向性を獲得、向上させることが必要であると指摘している。さらに廣岡他(2000)は、批判的思考における志向性と、実際の能力、スキル、パフォーマンスなどの関連性を検討するべきだと述べている。つまり、批判的

思考に関しては、実際に批判的思考ができていくかというスキルの側面と、批判的思考の態度や志向性の側面を両方測定した上で、双方の獲得の度合いを比較する必要があると考えられる。したがって、本研究でも、批判的思考について、スキルの側面と態度や志向性の側面を同時に測定し、専攻学問に対する価値との関連を検討する。

批判的思考の測定

質問力、質問態度 本研究では、批判的思考が実際にできるかというスキルの側面として、「疑問を持つ力」としての質問力を測定する。大学生の現状から、批判的思考において特に懐疑性（疑問を持つ力）と論理性（情報を的確に理解し、評価することに関わる力）の育成が必要である（道田，2016）。この懐疑性にあたる重要な力として道田（2011b）が取り上げているのが「疑問を持つ力」としての質問力である。学習者自身が問いを立てることは思考する際の基礎技能であり、思考の根底の重要な要素として「問うこと」が存在する（道田，2007）。また、大学教育において、専門教育が本格化する前段階として身に付けるべき力は、疑問を持つ力（質問力）であり、文章の論旨に対し実際に疑問を呈することができるスキルは、論理性を高めることに繋がりうるのである（道田，2016）。すなわち、批判的思考の中でも、質問力を身に付けることは、批判的思考力の育成を考える上で基礎となり、疑問を持つ力は批判的思考力の基盤となると考えられる。そこで研究2では、批判的思考の中でも懐疑性として疑問を持つ力（質問力）を測定する。これは、実際に疑問を呈することができる力のことを指し、懐疑性の、スキルやパフォーマンスの側面に当たると考えられる。

質問力の測定には、「疑問を持つ力」を実際のスキルとして測定することが可能な道田（2011b）の測定方法を採用する。

道田（2011b）は、批判的思考力育成に関して、質問経験をともなう授業実践が質問力と質問態度に及ぼす効果を検討した。ここで質問力として測定されているのは、実際の質問生成数である。1000字程度の文章題材を用意し、「できるだけたくさん質問を考えてみてください」という教示のもと、その文章題材に対する質問を、授業の参加学生に実際に記述させるという方法を採用し、学生の質問数を実際に測定した。その文章題材に対して実際に記述した質問は、その質問の質ごとに3つのカテゴリーに分類がなされた。1種類目は、理由や特徴、可能性を問う、いわゆる深い質問である「思考を刺激する質問」である。2種類目は、概念の定義や構成要素、その他単純な説明を求めるような、比較的単純な、「事実を問う質問」である。これは1種類目の思考を刺激する質問に比べ、浅い質問であるといえる。3種類目は質問の意図を想定することが困難である、あるいは文章題材の範囲を完全にはみ出

している、誤解に基づいた問いである「意図不明」である。この3種類のカテゴリーごとの分類に加え、記述された質問の総数も含めて道田（2011b）では質問力として分析がなされた。道田（2011b）の測定方法では、実際の質問生成数として質問力を測定しており、またそれを質に応じて分類していることから、「自身は質問ができると思う」、「自身は質問が有益だと思う」といった態度や志向性ではなく、実際のスキルとして、多面的に質問力を捉えることが可能な測定方法といえる。

このほかにも、質問に限定する測定方法ではないが、小野田・篠ヶ谷（2014）はリアクションペーパーの記述の質的な分類、得点化を行っている。このリアクションペーパーの分類においては、実際の記述内容の「わかったこと」「わからなかったこと」「その他感想」それぞれに対して、その記述内容の質に応じて分類を行った。小野田・篠ヶ谷（2014）では、「わからなかったこと」の分類が質問力に該当すると考えられる。「わからなかったこと」に関しては、「低次質問」、「高次質問」に分類がなされており、前者は道田（2011b）の「事実を問う質問」と、後者は「思考を刺激する質問」と類似した分類内容であるといえるだろう。

「拡張記述」、「単純記述」は「授業内容という事実的実証[データ]を以下に解釈[推論]し、どのような判断を下しているか[主張]という枠組み」（小野田・篠ヶ谷，2014）という基準で分類している。この小野田・篠ヶ谷（2014）の方法や分類も質問力の測定として一部利用可能であるが、道田（2011b）の測定方法は、分類の基準がより明確にキーワードとともに表として提示されているため、多くの記述を客観的に分類する方法としてすぐれているといえる。また、分類に際して、複数の評定者が同時に分類を行った際にも、同様の基準で、かつ直感的に分類が可能であるため、本研究では道田（2011b）の方法を採用して質問力を測定する。

また道田（2011b）では、質問力と同時に、質問をすることに対する姿勢である、質問態度も測定し、質問経験を伴う授業実践の効果を検討している。態度とは、ある対象に対してどのように感じ、どのようにふるまうかという、主体の一般的な反応準備状態を指す（猪股，1982）。したがって、質問態度は、疑問を感じる、質問を表現することができる、質問したくなる、といった、質問に対してどのように感じ、どのように考え、どのようにふるまっているかという、質問に対する一般的な反応準備状態を示すと考えられる。質問態度は、懐疑性における態度や志向性の側面に該当する。スキルとともに態度や志向性を同時に測定し、比較することの重要性が指摘されていることから（廣岡他，2000）、質問力と同時に測定することによって、専攻学問に対する価値との関連を多面的に検討することが可能とな

る。道田(2011b)では、質問態度を「質問行動に関してどのように認識しているか」、「質問への気づき」などを問う項目から構成されている、質問態度尺度を使用して測定をしている。質問態度を持っているか否かについて検討することは、すなわち、学生が質問する準備状態ができていないかについて検討を行うことである。上記に関しての研究は、授業内容や文章内容に対して疑問を持って接する姿勢が身につけている学生が少ないという現状の日本の大学教育における問題点(道田, 2016 他)を改善するという教育目標にとって1つの重要な知見といえるだろう。

クリティカルシンキング志向性 さらに、研究2では、道田(2016)によって、懐疑性と同様に育成の重要度が高いことが指摘されている論理性の側面も測定する。道田(2001, 2003)の調査結果から、大学生は大学生生活4年間を通じて、論理性を高められているとはいえないことが示されている。客観的な根拠をもとに、飛躍や矛盾なく、論理的に整合性のある議論が進められる力(道田, 2016)、情報の的確な理解、評価にかかわる力(道田, 2013)が批判的思考の論理性である。研究2では、論理性として、クリティカルシンキング志向性を取り上げ、専攻学問に対する価値との関連について検討する。「クリティカルシンキングでは、無批判な情報の鵜呑みを止め、問題点を探し出し、批判的に判断し、正確な理解をすることが強調される」と廣岡他(2000)は指摘している。

また、廣岡他(2001)は、クリティカルシンキングを、適切な基準や根拠に基づき、論理的で偏りのない思考を行うことであると定義している。上記の定義から捉えると、すなわち、クリティカルシンキング志向性とは、適切な根拠に基づいた、批判的で、論理的な判断によって、物事を正確に理解することに対する態度や志向性の側面であると捉えることができる。論理性と廣岡他(2001)の示した定義を概観すると、双方ともに、客観的であり、かつ適切な根拠を持ちそれに基づいて、情報を正確に理解し、評価する力であることがわかる。したがって、クリティカルシンキング志向性が測定する批判的思考の態度の側面は、批判的思考力の論理性と同様の要素を含んだ概念であり、論理性の態度や志向性を測定することができる尺度であると考えられる。本研究では、批判的思考力の論理性の側面として、クリティカルシンキング志向性に着目をし、測定を行う。

クリティカルシンキング志向性尺度(廣岡他, 2001)は、論理的な場面における他者の存在を必ずしも必要としないクリティカルシンキング志向性を測定する **Non-social version** と、社会的な場面での、他者の存在を想定する必要がある状況におけるクリティカルシンキング志向性を測定する **Social version** の2種類存在している。つまり、論理的側面、社会的

側面という 2 つの側面から批判的思考を測定することができる尺度である。Non-social version は「他の人があきらめても、なお答えを探し求め続ける」といった探求心に関する項目や、「確たる証拠の有無にこだわる」といった証拠の重視に関する項目、「物事を決めるときには、客観的な態度を心がける」といった決断力に関する項目など、30 項目から構成されている。一方、Social version は、「自分とは違う考え方の人に興味を持つ」といった人間多様性理解に関する項目や、「友だちに対してでも、悪いことは悪いと指摘できる」といった他者に対する真正性に関する項目、「人の話のポイントをつかむことができる」といった論理的な理解に関する項目など、29 項目から構成されている。

批判的思考力の態度に関する尺度は、平山・楠見（2004）によっても批判的思考尺度が作成されている。平山・楠見（2004）の尺度は、「論理的思考への自覚」、「探求心」、「客観性」、「証拠の重視」という 4 つの下位尺度で構成されている。そのうち、「探求心」、「客観性」、「証拠の重視」は廣岡他（2001）とも一致した結果であり、平山・楠見（2004）はこれまでの批判的思考態度尺度を統合した上で、包括的に測定可能である尺度だと述べている。しかし南（2009, 2010）は、クリティカルシンキング志向性において、論理的側面、社会的側面によって異なる特徴があることを示唆している。具体的には、社会的な場面のクリティカルシンキング志向性のほうが、必ずしも他者を想定しない場面のクリティカルシンキング志向性よりも、心理学の講義の実施による効果が高く、刺激を受けやすかったことが示されている。

同じ論理性であっても、他者の存在を意識した上での論理性なのか、そうでないのかによって講義により効果が異なるのであれば、専攻学問に対する価値との関連の仕方も、Non-social な場面か、Social な場面かで異なる可能性が生じる。したがって研究 2 では、廣岡他（2001）によるクリティカルシンキング志向性尺度を採用し、Non-social な場面、Social な場面という 2 つの場面におけるクリティカルシンキング志向性の尺度を用い、批判的思考の論理性の側面を測定することとする。

研究 2 では、批判的思考力のうち、大学教育にとって重要である懐疑性と論理性の側面を取り上げ、専攻学問に対する価値との関連を検討する。そのうち、懐疑性として質問力、質問態度を、論理性としてクリティカルシンキング志向性を測定する。

研究 2 の仮説

研究 2 は、専攻学問に対する価値と質問力、質問態度、クリティカルシンキング志向性との関連を検討することを目的とする。

道田（2011b）では、質問力測定課題で生成された質問を、深い質問である思考を刺激する質問、浅い質問である事実を問う質問、質問の意図が不明、あるいは質問とはいえないようなものを意図不明な質問として取り扱い、この3種類の質問生成数および、この3種類の生成数の総数を質問力として分析している。質問力の中でも、思考を刺激する質問を多く生成できること、つまり、内容を理解した上で、その内容をより深められるような質の高い質問を考えられる力は、獲得の難易度が非常に高いと考えられる。伊田（2003）では、興味価値と私的獲得価値の2種類の価値が、一貫して自律性指標と関連し、この2つの価値が高い状態を、自律的な学習動機づけ像として位置づけることが可能であるとされている。したがって、興味価値と私的獲得価値が高い、すなわち専攻学問に対して自律的に動機づけられていると、思考を刺激する質問の生成と正の関連を示すと予想される。専攻学問に対する自律的な学習動機づけ像により、専攻学問に対する意欲的な学習が生じ、専攻学問を通じた批判的思考の育成効果がより高まると予測できるからである。

クリティカルシンキング志向性に関して、**Social** な場面のクリティカルシンキング志向性は、**Non-social** な場面でのクリティカルシンキング志向性に比べ、授業などの刺激を受けやすく、向上しやすいことが示されている（南，2009，2010）。例えば南（2010）は、心理学の講義がクリティカルシンキング志向性に及ぼす効果を検討しているが、講義題材である心理学が「日常生活と関連していると思う」と感じている学生ほど、講義によって **Social** な場面でのクリティカルシンキング志向性が高まることが示されている。したがって、専攻学問に対する価値を含む、「専攻学問」を通じた学びは、**Social** な場面でのクリティカルシンキング志向性と相対的に強い関連を示すと考えられる。専攻学問に対する価値のなかでも、より **Social** な場面でのクリティカルシンキング志向性と関連が高いと考えられる価値は、利用価値である。先に述べた南（2010）の研究における「講義の題材に対して日常生活と関連していると思う」という意識に近いものは、専攻学問に対する価値のうち、利用価値の高さであると考えられる。利用価値は、狭義ではキャリアに関する有用性としての価値であるが、近年では広い視点で捉えられることもあり、日常生活における有用性という視点で研究がされているものもある。例えば解良・三和（2019）の利用価値尺度は、利用価値を、キャリア形成にかかわる価値である制度的利用価値、仕事における有用性に関する価値である実践的利用価値、日常生活における有用性に関連する日常的利用価値の3つ側面から測定している。この点から、利用価値が「日常生活」という視点に最も近い価値であり、南（2010）の研究と合致すると考えられる。したがって、利用価値の高さと、**Social** な場面

でのクリティカルシンキング志向性は正の関連を示し、また関連が相対的に強いと予想される。

3-2. 方法

調査対象者

愛知県の大学に通う3, 4年生の男女68名（男性11名, 女性57名）を対象に、個別および小集団質問紙調査を行った。調査対象者の平均年齢は21.26歳 ($SD=0.589$)であった。対象者の専攻学問は、心理学系49名, 文学・創作系10名, スポーツ科学系9名であった。

質問力測定の記事文

質問力を測定するため、以下の課題を新たに作成した。

質問力測定に関して参考とした道田（2011b）の実践は、教育心理学に関する講義内で実施されている。そこでは、1000字程度の、教育心理学に関する文章題材を課題文として採用していた。しかし、本調査では複数の専攻の学生が調査対象であったため、既有知識の有無が結果に影響する可能性が考えられた。そのため、課題文は、伊勢田・戸田山・調・村山（2013）の批判的思考に関する教材に掲載された“地震の予知”から1069字を抜き出し作成した。課題文の表紙には以下の事項を記載した。①これから、次ページに記載されている文章をよく読み、質問をしなければならないとしたらどのような質問を考えるか、また、内容に対してどのような疑問を持つのかをじっくり考えその質問や疑問を記入してもらうこと、②別途配布された記入用紙に、考え出した質問、疑問を記入してもらうこと、与えられた文章内容について「本当にそうだろうか?」、「他の考え方はできないだろうか?」などと積極的に問いかける姿勢を持ち、思いつく限りの質問や疑問を考えるようにすること、③制限時間は30分で、これ以上質問、疑問が思いつかないと判断した場合は、制限時間内であっても課題を終了することができること、④指示があるまで表紙を開かないことの4点が記載内容であった。

次ページには、「記載されている文章をよく読み、あなたがその内容に対して質問しなければいけないとしたらどのような質問を考えるか、また、内容に対してどのような疑問を持つのかをじっくり考えていただき、その質問や疑問を記入していただきます。」という教示文に続き、課題文が示された。Figure 2が、実際に課題に使用された課題文である。

なお、課題文を読んで生成された質問を記載するための記入用紙も別途作成した。記入用紙には、文章を読んで考えた質問、疑問を、できるかぎり沢山記入すること、質問は箇条書きで記入することを記載した。

Figure 2

質問力測定課題 課題文

2011年3月11日、東北地方を襲ったマグニチュード9.0の東日本大震災は約2万人の死者・行方不明者を出した。この惨禍さんかは私たちの記憶に深く刻み込まれている。

世界でも有数の地震発生地帯である日本列島は、これまでも数知れず地震の被害を受けており、今後もその危険性が変わることはない。だからこそ、有効な地震予知技術の確立に国民的な期待が寄せられるのも当然だろう。特に東海地震の危険性が指摘されて以来、地震予知研究は国家的な大プロジェクトとなり、現在では年間百億円を超える（2011年）規模の国家予算が投入されているのである。

地震予知研究の中でも重要視されているのは、数年単位の長期確率予知ではなく、数日から数時間前に警告できる直前予知技術の確立である。これまでは大地震発生の前には特徴的な地殻の変動が起こるといふモデルが有望視され、GPSや地震計といった精密な測定装置を多数設置して、この前兆を検知しようとする精力的な取り組みが行われてきた。

しかし、巨額の予算をつぎ込み、世界の地震研究の最先端を走っていたはずの日本の地震学者たちには、東日本大震災の発生を予知することは全くできなかったのである。

果たして、地震の直前予知は、現在の科学では全く不可能なことなのだろうか？

その一方で、こうした測定機器に頼らずとも、誰にでもわかる日常的な観察から地震の前兆現象が捉えられるという説がある。それが「宏観異常現象こうかん」による地震予知こうかん（宏観予知もしくは、宏観異常予知こうかん）である。

宏観現象こうかんという言葉は中国語に由来し、特別な測定装置を用いることなく、一般市民が直接目で見たり、耳で聞いたりして捉えられる地震の前兆現象のことである。こうした現象には非常に多くの種類が知られており、たとえば、ナマズが暴れるという言い伝えで知られる「動物の異常行動」や、地震の前に独特の雲が出るという「地震雲」が代表的なものだ。他にも、テレビやラジオに異常が発生する電磁波異常や、地下水や温泉の異常、地鳴りや発光現象も前兆ではないかと取りざたされている。

たとえば、東日本大震災の1週間ほど前の3月4日夜、震源に近い茨城県鹿嶋市の砂浜かしまに50頭ものゴンドウクジラが打ち上げられて死んだという事件があった。これこそ、まさに大地震の前兆だと考えた人も多かったのである。

ただ、これらの宏観異常予知こうかんのレベルはまちまちで、公的な研究機関や大学の専門家によって組織的な研究が行われているものから、いわゆる「占い」の類までもが含まれており、全てをひとくくりで扱うことはできない。

調査用紙の構成

専攻学問に対する価値、質問態度、クリティカルシンキング志向性を測定するため、以下の調査用紙に回答を求めた。

表紙には、調査用紙への回答は強制ではなく、無記入でも構わないこと、回答を途中でやめることもでき、無回答、途中で回答を中断した場合でも不利益が生じることはないこと、プライバシー保護に関する説明、調査者の連絡先を記載した。

(1) 専攻学問に対する価値の測定 専攻学問に対する価値の測定をするため、研究1の調査で示した、伊田(2001)の尺度を元とした、専攻学問に対する価値尺度を用いて測定した。

(2) 質問態度尺度の測定 質問に対してどのように感じ、考え、振る舞っているかという質問態度を測定するため、道田(2011b)の質問態度尺度6項目を用いた。本尺度は、質問に対する基本的な態度を測定するための尺度であり、「疑問を感じたら、それを言葉で表現することができる」、「わからないことがあると、質問したくなる」、「文章を読んだり話を聞くと、よく疑問を感じる」といった項目から構成されている。各項目について、「次の文章について、あなた自身にどの程度あてはまるかをお尋ねします。」という問いのもと、「全くそうでない」から「全くそうである」の6件法で回答を求めた。

(3) クリティカルシンキング志向性の測定 クリティカルシンキング志向性を測定するため、南(2013)のクリティカルシンキング志向性短縮版尺度を用いた。この尺度は、廣岡他(2001)のクリティカルシンキング志向性尺度をもとに作成されており、Non Social版尺度16項目と、Social版尺度14項目に分かれていた。Non Socialな場面でのクリティカルシンキングは論理的な推論を冷静に注意深く行うことであり、Socialな場面でのクリティカルシンキングは、他者の存在を意識し、多様な価値観を寛容に尊重することである(南, 2013)。Non Social版尺度は、5つの下位尺度から構成されていた。1つ目の下位尺度は、事実や証拠を重視する姿勢である「検証の徹底」(3項目)、2つ目は知らないことやわからないことをしようとする姿勢である「探求心」(5項目)、3つ目は決断に関する姿勢である「決断力」(2項目)、4つ目は判断等を下す際の客観的、不偏的姿勢である「不偏性」(4項目)、5つ目は何事も簡単に信じ込んだりしない姿勢である「脱轻信」(2項目)であった。Social版尺度は、5つの下位尺度から構成されていた。1つ目の下位尺度は、世の中には様々な人間がいるという理解に関する「多様性理解・柔軟性」(3項目)、2つ目はどんな他者に対しても正しく指摘する姿勢の保持に関する「他者に対する真正性」(3項目)、3つ目は人

の話の論理的な理解，伝達に関する「論理的な理解」(3項目)，4つ目は直感的に人を判断しない姿勢である「脱直感」(3項目)，5つ目は人から聞いたことを何事も簡単に信じ込んだりしない姿勢である「脱軽信」(2項目)であった。各項目について、「次の文章について，あなた自身にどの程度あてはまるかをお尋ねします。」という問いのもとに、「全くあてはまらない」から「非常によくあてはまる」の7件法で評定するよう求めた。

(4) その他 最後に，大学名，学部・学科名，学年，年齢，性別の記入を求めた。

調査手続き

2014年2月下旬から2014年7月下旬に，個別および小集団による調査を実施した。1回あたりの調査人数は1～6名であった。調査は，初めに調査に関する説明，次に質問力を測定するための課題を実施し，その終了後調査用紙に回答をするという流れであった。

調査者と調査参加者が実験室に入室し，参加者が着席した後，冒頭に調査への依頼，プライバシー保護に関する説明，体調不良等の場合途中で調査を終了してもかまわないこと，また調査の中止による不利益は一切生じないことを伝え，同意の上で調査に参加を求めた。

続いて，質問力測定課題の手順についての説明，流れは以下の通りである。まず，文章を読んでもらい，その文章内容に関する質問，疑問を，できるだけたくさん考えて記入してもらうという課題であることを説明した。そして，最初に配られる用紙に題材となる文章が書いてあるため，合図があったら読むよう指示した。さらに，「今から行う調査では，題材となる文章をよく読み，あなたがその内容に対して質問をしなければいけないとしたらどのような質問を考えるか，また，内容に対してどのような疑問を持つのかをじっくり考えていただき，その質問，疑問を記入して頂きます。与えられた文章内容について，『本当にそうだろうか？』，『他の考え方はできないだろうか？』などと積極的に問いかける姿勢を持ち，思いつく限りの質問，疑問を考えるようにしてください」と，文章に対して積極的に質問を考えてもらうよう教示した。そして，制限時間は30分であるが，これ以上質問，疑問が思いつかないと判断した場合は，挙手し，終了したいと申し出れば，制限時間内であっても課題を終了することができること，実験終了後，調査用紙に回答してもらうことを説明した。

上記が終了した後，調査者が課題文，記入用紙を参加者に配付し，課題文の表紙を読むよう指示した。全員が課題文の表紙を読み終わったことを確認した後，調査を開始した。30分経ったか，もしくは参加者が挙手にて課題終了を報告次第，課題文，記入用紙を回収し，調査用紙の記入に移った。なお，参加者が複数名おり，そのうちの何名かが30分以内で調査が終わった場合は，実験室で調査を行った場合は別室に移動してから調査用紙に回答を

求めた。授業中に行った調査の際は、まだ課題を続けている参加者から少し離れた席への移動を促し、調査用紙への回答を求めた。

調査終了後は、調査目的、プライバシー保護に関する約束、調査内容の他者への口外の禁止に関するお願い、調査への質問や結果についての連絡先を記したデブリーフィング用紙を配付し、謝礼を渡した。質問記述時間は11分55秒～30分で ($M = 27.79, SD = 4.73$)、全ての行程の合計時間は約25分～45分であった。

3-3. 結果

質問力測定課題で得られた質問の分類

道田 (2011b) の質問に関するカテゴリー (Table 4) に基づき、質問力測定課題で得られた質問を分類した。質問のカテゴリーは、理由や特徴を聞いたり、可能性を問うたり、具体的な選択肢などを挙げたりしながら質問するなど、単純な説明要求を超えた質問である「思考を刺激する質問」、概念の定義や構成要素、具体例を尋ねたり、その他単純な説明を求めたりする質問である「事実を問う質問」、本文に答えが書かれていたり、質問の意図を想定したりすることが極めて困難な質問である「意図不明な質問」であった。著者と社会心理学専攻の大学院生1名が独立に分類を行った。同時に、箇条書きの1文に複数の質問が含まれている場合、それを複数の質問とみなすか1つの質問とみなすかどうかについても独立に判断を行った。なお、著者と大学院生で判断が異なった場合は、社会心理学を専門とする大学教員を交え協議を行い、最終的にすべての回答について判断を一致させた。「思考を刺激する質問」、「事実を問う質問」、「意図不明な質問」それぞれの質問数の合計を算出した。またこの3つの質問数を合計し、質問総数も算出した。それぞれの平均値、中央値、標準偏差、最大値、最小値はTable 3の通りであった。各得点は道田 (2011b) と同様にz得点に変換し、分析に使用した。ただし、意図不明な質問数に関しては最頻値が0であり、平均値も1を下回ったため、分析から除外した。

Table 3

質問数に関する記述統計 ($n = 68$)

	質問総数	思考を刺激する 質問数	事実を問う 質問数	意図不明な 質問数
平均値	12.46	6.68	5.44	0.57
中央値	10.00	6.00	4.00	0.00
<i>SD</i>	7.06	3.53	4.79	1.29
最大値	36.00	18.00	19.00	6.00
最小値	3.00	1.00	0.00	0.00

Table 4

道田（2011）の「質問分類のためのカテゴリー表」

		カテゴリー	キーワードなど	備考
大	中	小		
事実を問う質問	単純説明	単純な説明を求める	「～とは何か（どのようなものか）？」 「～の意味は？」	
		具体例	「～の例は？」 「どのぐらいなのか？」 「～以外には何かがあるのか（他にはないのか）？」 「どのようにして行われて（して）いるのか？」 「どのようにすればよいのか？」 「～には何が含まれているのか？」	
		事実確認	（文章中に書かれていることを確認する質問）	
思考を刺激する質問	なぜ	なぜ	「なぜ（どうして、なんで）～なのか？」 「～する意味は何か？」 「～の理由（わけ）は？」	
		目的	「何のために～を行うのか？」 「～は日常生活にどのように適用できるか？」 「必要性があるのか？」	
	特徴	結果（効果）	「それはうまく働くのか？」 「～は（誰でも）可能なのか？」 「どれぐらい効果（意味）があるのか？」	
		特徴	「～のメリット（デメリット）は何か？」 「～の重要な点は何か？」	
		方法	「～はこのようにしてよいのか？」	具体例（「どのようにすればよいのか？」と似ているので注意）
		比較	「～と～の違いは何か？」 「～と～とはどこが似ているのか？」 「～の観点から～と～を比較するとどうなるのか？」	
	可能性	もし	「もし～なら何が起こるのか（どうなるのか）？」 「このようなことは生じないのか？」	
		可能性	「このような可能性はないのか？」 「このようにも考えられるのではないのか？」 「～についての別の（角度からの）見方はないのか？」	
		批判	「～という考え方（やり方）は適切なのか？」 「こう考えた方が適切ではないのか？」 「～に対する反論はなにか？」 「必ずそうなのか？」 「この考えは疑問である」 （矛盾や問題点などの指摘）	
	具体的質問	具体的質問	「～とあるのは、これこれこういうことなのか？」 「～はこうなのか、ああなのか？」 「～と考えたが、それは適切なのか？」	
		関係	「それは～とどのような関係にあるのか（どのように結び付くのか）？」 「～は～にどのような影響を与えるか？」	（単順に「それは何なのか？」と聞くのではなく）
		非単純説明	（説明を求めているが、「児童にどのように伝えればよいか」など、単純ではない説明要求）	
意図不明な質問	意図不明	意図不明	（本文との関係性が不明（またはうすく）、かつ、質問の目的が不明なもの） （どう考えても質問とは理解できないもの） （本文内容とは無関係に、個人的な興味で聞いているものなど）	あまりつけない（質問の意図を狭く取りすぎないように）
		不理解	（本文中に答えが書かれている問い） （誤解に基づく問い） （本文の範囲を完全にはみ出している問い）	

専攻学問に対する価値尺度の構成

伊田（2001）の尺度を用い測定し、研究1の結果に基づき、「興味価値」、「利用価値」、「私的獲得価値」、「公的獲得価値」の4つの下位尺度得点を算出した。項目ごとの平均値、標準偏差はTable 5、下位尺度ごとの平均値、標準偏差はTable 9に示した。

Table 5

伊田（2001）の課題価値尺度項目ごとの平均値、標準偏差（ $n = 68$ ）

	<i>M</i>	<i>SD</i>
<興味価値>		
1.学んでいて、面白いと感じられる内容	6.51	0.702
10.学んでいて満足感が得られる内容	6.15	1.096
13.興味をもって学ぶことができるような内容	6.47	0.782
18.学んでいて好奇心がわいてくるような内容	6.31	0.833
24.学んでいて楽しいと感じられる内容	6.41	0.717
26.学んでいて知的な刺激が感じられる内容	5.19	1.538
<利用価値>		
2.就職や進学の試験突破にとって大切な内容	4.40	1.649
5.将来の仕事に関わる社会的な問題を理解するのに役立つ内容	5.13	1.601
6.就職または進学できる可能性が高まる内容	4.06	1.752
8.将来、社会人として活動する上で大切な内容	5.50	1.521
12.職業を通して社会に貢献しようとするときに役立つ内容	4.94	1.647
15.希望する職業に就くための試験に必要な内容	3.41	2.009
16.将来、仕事における実践で活かすことができる内容	5.00	1.753
20.就職または進学する際に要求されると思う内容	4.09	1.867
22.自分の進路目標を実現するのに必要な内容	3.97	1.916
25.将来、仕事の中で直面する課題を解決するのに役立つ内容	4.82	1.657
27.自分の希望する職業の中身に関係するような内容	3.84	2.162
29.就職や進学をしようとする際に役に立つ内容	4.18	1.828
<私的獲得価値>		
3.学ぶことによって、より自分らしい自分に近づくことができる内容	5.69	1.225
9.学ぶと、自分自身のことがよりよく理解できるようになる内容	5.99	1.275
11.今まで気付かなかった自分の一面を発見できるような内容	5.66	1.399
19.自分の個性を活かすのに役立つような内容	5.34	1.277
21.自分という人間に対して興味・関心をもつような内容	5.74	1.389
30.学ぶことで人間的に成長すると思えるような内容	5.79	1.276
<公的獲得価値>		
4.身につけているとカッコイイと思える内容	5.19	1.319
7.学んだことが他の人に自慢できるような内容	5.18	1.360
14.詳しく知っていると他者から尊敬されるような内容	5.22	1.291
17.学ぶと人よりかしこくなると思えるような内容	4.65	1.380
23.知っていると周囲からできる人として見られるような内容	4.37	1.544
28.学んでいることに誇りが感じられる内容	5.31	1.296

質問態度尺度の構成

質問態度は、質問態度尺度 6 項目の平均値を算出した。得点が高いほど、質問するということに対する準備状態ができているということである。α 係数は、 $\alpha = .631$ とやや低めではあったものの、先行研究通り下位尺度得点を算出した。項目 6 は逆転項目の処理を行った上で尺度得点を算出した。各得点の平均値、標準偏差は Table 6 の通りである。

Table 6

道田 (2011b) の質問態度尺度項目ごとの平均値、標準偏差 ($n = 68$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
1.文章を読んだり話を聞くとき、よく疑問を感じる	4.00	1.037
2.疑問を感じたら、それを言葉で表現することができる	3.76	1.053
3.わからないことがあると、質問したくなる	4.22	1.157
4.質問することで、自分の理解を深めることができると思う	5.01	1.072
5.適切な人に質問をすれば、満足な答が得られると思う	5.24	0.831
6.質問をするのは、わかっていないのを示すようで恥ずかしい (逆転項目)	2.84	1.410

クリティカルシンキング志向性の構成

クリティカルシンキング志向性は、Non Social 版 16 項目、Social 版 14 項目それぞれの平均値、標準偏差を算出した (Table 7, 8)。Non Social 得点が高いほど、論理的な推論を冷静に注意深く行いたいという志向性が高く、また、Social 得点が高いほど、他者の存在を意識した場面でクリティカルシンキングを行いたいという志向性が高いということである。

Table 7

Non Social 版の項目ごとの平均値, 標準偏差 ($n = 68$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
〈検証の徹底〉		
1. できるだけ多くの事実や証拠を調べる	5.24	1.148
6. 判断をくだす際には, 事実や証拠を重視する	5.29	1.160
9. 論理的に議論を組み立てることができる	4.00	1.246
〈探求心〉		
2. 自分の知らない国の文化に興味を持つ	4.69	1.764
10. 新しいものにチャレンジするのが好きである	5.22	1.610
13. 他の人があきらめても, なお答えを探し求め続ける	4.81	1.363
15. 世の中にはいろいろな価値観が存在すると思う	6.68	0.633
16. わからないことがあると質問したくなる	5.41	1.406
〈決断力〉		
3. ここぞというところで決断できる	4.71	1.556
11. いったん決断したことは最後までやり抜く	5.34	1.311
〈不偏性〉		
4. 物事を決める時には, 客観的な態度を心がける	5.03	1.349
7. 自分の考えも一つの立場にすぎないと認識している	5.71	1.185
12. 判断をくだす際には, 自分の都合にはとらわれないようにする	4.54	1.354
14. 興奮状態でものごとを決めたりはせず, 冷静な態度で判断をくだす	4.44	1.343
〈脱軽信〉		
5. 情報を, 少しも疑わずに信じ込んだりしない	4.62	1.487
8. 何事も, 少しも疑わずに信じ込んだりはしない	4.50	1.451

Table 8

Social 版の項目ごとの平均値，標準偏差 ($n = 68$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
<多様性理解・柔軟性>		
17 その人のおかれている立場や役割を考えようとする	5.73	1.226
22 いろいろな立場を考慮する	5.84	1.009
27 たとえ意見が合わない人の話にも耳をかたむける	5.22	1.277
<他者に対する真正性>		
18 友だちに対してでも，悪いことは悪いと指摘できる	4.82	1.292
23 言わなければならないと思えば，友だちに対しても客観的なことを言うことができる	5.29	1.198
28 間違った考え方をしている人には，それを指摘することができる	4.40	1.362
<論理的な理解>		
19 わかりやすく物事を伝えることができる	3.99	1.344
29 人の話していることを論理的に理解しようとする	4.78	1.208
24 人の話のポイントをつかむことができる	4.81	1.188
<脱直感>		
20 理由もなく人を嫌わない	5.76	1.283
25 理由もなく人を疑ったりしない	5.26	1.345
30 外見だけで人を判断しない	5.07	1.308
<脱軽信>		
21 うわさをむやみに信じない	5.16	1.192
26 身近な人の言うことだからといって，その内容を疑わずに信じ込んだりしない	4.26	1.311

専攻学問に対する価値と質問力，質問態度，クリティカルシンキング志向性の関連

関連分析 最初に専攻学問に対する価値と質問力，質問態度，クリティカルシンキング志向性間の平均値，*SD*を算出し，無相関検定を実施した (Table 9, 10)。公的獲得価値と事実を問う質問数の間に弱い正の相関関係の傾向が見られた。また，質問態度に関しては，価値すべてと有意な正の相関関係が見られた (利用価値は有意傾向)。その中でも，私的獲得価値，公的獲得価値との間の関連が中程度であり，興味価値，利用価値とは弱い相関であった。さらに，クリティカルシンキング志向性の Non Social 得点では興味価値と，Social 得点では興味価値，私的獲得価値，公的獲得価値と有意な正の相関関係がみられ，すべて中程度の相関であった。

Table 9

尺度ごとの平均値, 標準偏差, α 係数 ($n = 68$)

	平均値	SD	α
〈専攻学問に対する価値〉			
利用価値	4.44	1.431	.970
興味価値	6.17	0.679	.956
私的獲得価値	5.70	1.053	.925
公的獲得価値	4.92	1.047	.926
〈質問力〉			
質問総数	12.46	7.057	
思考を刺激する質問数	6.68	3.534	
事実を問う質問数	5.44	4.789	
〈質問態度〉			
	4.40	0.656	.631
〈クリティカルシンキング志向性〉			
Non Social	5.01	0.548	.658
Social	5.02	0.636	.780

Table 10

各尺度間の相関係数

	専攻学問に対する価値			質問総数	質問力		質問態度	クリティカルシンキング志向性	
	興味価値	私的獲得価値	公的獲得価値		思考を刺激する質問数	事実を問う質問数		Non Social	Social
〈専攻学問に対する価値〉									
利用価値	.325 **	.437 ***	.352 **	.175	.177	.150	.224 †	.060	.090
興味価値		.755 ***	.380 **	.031	.169	-.023	.312 **	.357 **	.437 ***
私的獲得価値			.525 ***	.114	.168	.088	.424 ***	.191	.350 **
公的獲得価値				.133	-.025	.234 †	.436 ***	.167	.311 *
〈質問力〉									
質問総数					.687 ***	.869 ***	.243 *	.214 †	.157
思考を刺激する質問数						.313 **	.167	.091	.066
事実を問う質問数							.245 *	.170	.139
〈質問態度〉									
								.447 ***	.472 ***
〈クリティカルシンキング志向性〉									
Non Social									.736 ***
Social									

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

正準相関分析 続いて, 専攻学問に対する価値と質問力, 質問態度, クリティカルシンキング志向性の関連を検討するため, 専攻学問に対する価値を第1群, 質問力, 質問態度, クリティカルシンキング志向性を第2群とした正準相関分析を実施した。正準相関分析とは, 2種類の観測データに共通して含まれる状況を取り出す手法である(赤穂, 2013)。そして対馬(2008)は, 従属変数が複数存在する重回帰分析と考えることもでき, 実際に従属変数を1つにすれば重回帰分析と同じ結果が得られるとも述べている。また, 正準相関分析は,

主成分分析にも似た方法であるとされている（対馬，2008）。例えば，握力，上体起こし回数，長座体前屈といった従属変数 y 群に対し，身長，体重，体脂肪といった独立変数 x 群がどのように影響しているかを知りたい際に適用すると対馬（2008）は述べている。その際，「 $Y_1=a_1 \times \text{握力} + b_1 \times \text{腹筋力}$ 」， $X_1=c_1 \times \text{身長} + d_1 \times \text{体重}$ 」といった2つの式を作り，その際の X_1 ， Y_1 の相関を最大にする a_1 や b_1 を決定するものが正準相関分析の手法であると対馬（2008）は説明している。その際の X_1 や Y_1 を正準変量と呼び， a_1 や b_1 を重み係数， Y とそれを構成する握力や腹筋力との相関係数， X とそれを構成する身長や体重との相関係数を構造係数と呼ぶのである。

正準相関分析は，伊田（2003）でも採用されている分析方法である。伊田（2003）では自我同一性，達成動機，職業レディネスと課題価値との関連を検討し，大学生の自律的な学習動機づけ像を包括的に検討している。1章1節でも指摘したように，課題価値は下位尺度ごとだけではなく，下位尺度の組み合わせを考慮した関連も取り入れた分析を行うことで，より多面的で有意義な検討が可能となる。本研究でも，各概念の下位尺度間の関係性も考慮した上で，専攻学問に対する価値と批判的思考力の関連を分析することは，より豊富な知見を得ることになると判断し，変数間の関連を包括的に解釈が可能である正準相関分析を採用することとした。なお，因果関係を明確に定義できない分析であるため，結果の解釈に関しては，因果は想定せずに行うこととする。結果は Table 11 に示した。

第1正準変量では，第1群において，私的獲得価値，公的獲得価値，興味価値，利用価値の順に係数が大きかった。利用価値の値は他の価値に比べて小さかったものの，4つ全ての専攻学問に対する価値が高い係数を示した。一方，第2群では質問態度，クリティカルシンキング志向性の Social 得点，Non Social 得点，事実を問う質問数の順に高い値を示した。第1群，2群の関係は正の関連を示していた。専攻学問に対して全ての価値が高いことと，質問をすることが有効であると感じたり，わからないと質問をしようと思ったりするといった質問に対する基本的な態度や，クリティカルシンキングをしたい，できるようになりたいといったクリティカルシンキング志向性の高さ，質問力のなかでも浅い質問の生成数に正の関連があるという結果であった。

第2正準変量では，第1群において興味価値，公的獲得価値の係数が大きく，興味価値は正の，公的獲得価値は負の値を示した。第2群においては，クリティカルシンキング志向性の Non Social 得点，質問力の事実を問う質問数，クリティカルシンキング志向性の Social 得点，思考を刺激する質問数の順に係数が大きく，事実を問う質問数は負の値を，クリティ

カルシンキング志向性の両得点および思考を刺激する質問数は正の値を示した。この結果は、興味価値の高さ、公的獲得価値の低さは、クリティカルシンキング志向性の高さ、思考を刺激する質問数の多さと事実を問う質問数の少なさと関連していた。

Table 11

専攻学問に対する価値と質問力、質問態度、クリティカルシンキング志向性間の正準相関係数、構造係数

	λ	df	χ^2	p	第1群	λ_1	λ_2	第2群	λ_1	λ_2
λ_1	.562	20	45.125	.001	利用価値	-.443	-.037	思考を刺激する質問数	-.153	.296
λ_2	.479	12	21.923	.038	興味価値	-.717	.694	事実を問う質問数	-.307	-.478
λ_3	.269	6	6.052	.417	私的獲得価値	-.869	.159	質問態度	-.905	-.027
λ_4	.155	2	1.476	.478	公的獲得価値	-.868	-.313	Non Social	-.422	.619
								Social	-.720	.458
					冗長性係数	.555	.152	冗長性係数	.326	.182

λ は正準相関係数、 λ_1 は第1正準相関係数の構造係数、 λ_2 は第2正準相関係数の構造係数

3-4. 考察

専攻学問に対する各価値の高さと批判的思考力の関連

相関分析の結果に関する考察 専攻学問に対する価値と質問力、質問態度、クリティカルシンキング志向性間の相関係数を算出したところ、利用価値、興味価値、私的獲得価値、公的獲得価値全てにおいて、質問態度と正の相関関係が見られた。つまり、専攻学問に対する4つの全ての価値がそれぞれ高いことは、質問への基本的な態度である質問態度と関連することが示されたが、実際に質問を考えだすことができる力である質問力とは関連が見られなかったということである。また、興味価値とクリティカルシンキング志向性の間に、正の相関関係が見られ、専攻学問を学ぶことは面白いという価値が高いほど、クリティカルシンキングを実際に行いたいと思うという志向性が高いことが示された。加えて、私的獲得価値、公的獲得価値と **Social** な場面でのクリティカルシンキング志向性との間に正の相関関係が見られ、専攻学問を学ぶことで望ましい自己像が獲得できるという価値や、専攻学問の学びは、他者から見て望ましいという価値を持っていると、他者を想定した場面でのクリティカルシンキングを行いたいという志向性が高いことがわかった。相関分析と正準相関分析の結果を比較すると、価値と質問態度との関連の仕方は一致していた。しかし、相関分析において、利用価値とクリティカルシンキング志向性との間に関連は示されず、また、**Non Social** 得点に関しては、興味価値との関連のみにとどまっていたが、正準相関分析の結果では、専

攻学問に対する価値の4つの価値の高さと、両クリティカルシンキング志向性の高さに関連が示された。そこで、4つの価値の多面的な関係性について検討が可能である正準相関分析の結果の方が情報量も多く、より実態を表していると考え、そちらの結果について主に考察することにする。

第1 正準変量の結果に関する考察 正準相関分析を行った結果、専攻学問に対する各価値全ての高さと、批判的思考の中でも態度や志向性の側面である質問への態度および、クリティカルシンキング志向性の高さとが正の関連を示していた。第1群の中でも、興味価値、利用価値、私的獲得価値は、伊田(2003)において自律的な学習動機づけ像を構成する重要な要素だと指摘されている。したがって、これらの高さは専攻学問に対する、自律的な学習動機づけに関する価値の高さであるといえる。

それに加え、第1群では他者を基準とした専攻学問に対する価値である、公的獲得価値も同時に高い係数を示していた。したがって第1群は、専攻学問に対して自己視点だけでなく他者視点を含んだうえで、の自律的な動機付けだと解釈ができるだろう。一方の第2群は、批判的思考の態度や志向性の側面および質問力のなかでも「浅い」質問生成数が高い係数を示していたことから、批判的思考力の基礎力と捉えることができるだろう。道田(2011b)は、質問力と質問態度の向上が同時に生じているわけではない可能性を言及している。つまり、質問力と質問態度はどちらか一方が先に身に付き、その後、他方も向上している可能性がある。また道田(2007)が、学習者が問いを持つよう促す教育を行うには、授業者による強制がある程度必要であると述べているように、質問力を身に付けることは容易ではないと考えられる。このことから、まず、質問に対する態度が形成された上で、実際に質問を出せるという質問力の向上が起きるのではないかと推測される。したがって、専攻学問に対する価値を持つことは、質問に対する基本的な態度と関連し、そのことが実際に質問を出すことができる力の形成のきっかけとなる可能性が考えられる。

また、廣岡他(2000)は、クリティカルシンキングの教育において、能力や技術の獲得よりも先に、クリティカルシンキングに対する志向性を獲得、向上させることが重要であると述べている。さらに、批判的思考のスキルをもっているも、批判的思考の態度が備わっていなければ、適切にスキルを発揮することはできないことも指摘されている(楠見, 2011)。加えて道田(2011b)が、学生は通常、思考を誘発する問ではなく事実を問う質問を作りがちであると指摘しているように、質問力に関しては、浅い質問である事実を問う質問の生成に比べ、深い質問である思考を刺激する質問のほうが生成は難しいと考えられる。つまり懐

疑性のスキルの側面である質問力のうち、浅い質問力をまず獲得し、その後、獲得が特に困難であり、懐疑性のスキルとしてより高次である深い質問生成力が身につくと考えられる。つまり批判的思考の態度や志向性と、浅い質問を生成できる力は批判的思考力の基礎的な力といえる。批判的思考の教育は大学4年間で向上するものの、不十分であるという指摘が存在するが、批判的思考の中でもスキルの側面、特により高次のスキルである深い質問生成力とは関連をしなかったものの、専攻学問に対する価値を持つことは批判的思考の基礎的な力との関連が示された。専攻学問に対する価値全てを高く持つ、すなわち自身の所属する学問に対し多面的な価値を高く持つ学生は、専攻学問の学びや、専攻学問を学んだ結果得るべき力の獲得に適応的な学生であるといえるだろう。専攻学問を通じた批判的思考力の育成を考える上で、多面的な価値を刺激することが関連する可能性を示した、有益な結果の1つとなったといえる。

第2 正準変量の結果に関する考察 続いて第2 正準変量における結果は、興味価値の高さと公的獲得価値の低さは、クリティカルシンキング志向性の両側面および質問力のうち浅い質問生成数、深い質問生成数双方と関連しており、クリティカルシンキング志向性および思考を刺激する質問数とは正の、事実を問う質問数とは負の関連を示していた。正負の値の関係性を加味して考えると、第2 正準変量は以下のように解釈が可能であるといえる。専攻学問に対する価値のうち、興味価値が正の値であるということは、専攻学問を学ぶことで興味がわくといった、内発的動機づけを通じた価値を持っていることである。また公的獲得価値が負の値であるということは、専攻学問に対して他者から見た有用性を低く見積もっているということだととらえることができる。つまり、第2 正準変量の第1群は、専攻学問に対して、興味といった内発的な動機づけと、他者からの有用性といった外発的な動機づけとを対立的であると認識しているのだといえる。

また、第2群は、クリティカルシンキング志向性という、批判的思考における態度や志向性の側面、批判的思考の高次のスキルの側面である深い質問の生成力と、懐疑性の基礎的なスキルである浅い質問の生成数とが負の関係を示しているということである。伊田(2003)は、興味価値は自律的な学習動機づけを構成する要素であることを示しており、自律的に学び、思考しようという姿勢とも関連が深いと考えられる。一方で公的獲得価値は、唯一他の自律性指標と関係が見られず、競争的達成動機との正の関連があったことが示されている(伊田, 2003)。興味価値という、専攻学問を学ぶことは面白いという自律的な価値を強く見出し、それは他者や社会を基準として達成を目指す傾向である競争的達成動機づけと関

連が深い公的獲得価値を相反するものであると捉え学び続けることは、他者との比較をした上での達成よりも、自分自身の興味に応じて専攻学問の学びを深めることを達成の基準としていることだと考えられる。したがって他者よりも、自己の達成という視点から専攻学問の学びの意義を捉えようとする中で、表面的ではなく、自分自身の目標達成のために、より深い学びを求める可能性がある。そのため、科学的思考である論理的な推論や批判的思考をしたいという、批判的思考の志向性や態度の側面や、懐疑性のスキルの中でも高レベルである深い質問の生成数と正の関連を示したと考えられる。そして同時に、批判的思考の態度や志向性と高い懐疑性のスキルが両立している学生は、高いレベルの懐疑性を発揮し深い質問の生成を多く生成することが可能となっていると考えられる。それに付随して、懐疑性のなかでも基礎的な側面である浅い質問の生成が抑制されたと予想できる。

上記の結果は、「深い質問の生成力が高まったことで、思考する際質の高い質問の生成が優先され、浅い質問を生成する優先度が低下した」ということであるともいえるため、ネガティブな結果ではなく、批判的思考力が高まったことによる変化の1つであるといえるのではないだろうか。また、第2正準変量の結果のみに焦点を当てると、一見公的獲得価値の高さは、批判的思考力の育成にネガティブな関連があることから、大学における教育に負の要素であるようにもみえる。しかし第1、第2正準変量の双方を概観すると、公的獲得価値は単純に批判的思考力と負の関係であるとはいえないことがわかる。伊田(2003)は、公的獲得価値は唯一、自律性指標と正の関連が見られなかったとはいえ、他の課題価値とも相関が高く、単純に自律的な学習動機づけを阻害するものだと理解されるべきではないと述べている。これは、本研究の結果と一致しているといえる。すなわち、伊田(2003)や本研究の正準相関分析の結果から、公的獲得価値は単純に大学における学習成果と負の関連を持つということでは必ずしもないと考えられる。つまり、公的獲得価値は、興味価値をはじめとした、他の3種類の価値の効果によって、質問力や質問態度、クリティカルシンキング志向性への関連の仕方が異なってくることを示唆したといえるのではないだろうか。専攻学問に対し公的獲得価値が高く、興味価値が低いという価値づけは、“自身の専攻学問は、周りからかっこいいと思われているが、専攻学問の学び自体に楽しさや、充実感はない”ということである。専攻学問に対しこのような価値を持ち学ぶことで、「批判的思考力」の表面的な、基礎的なスキルである浅い質問の生成スキルのみをフォーカスし、批判的思考力の志向性や本質的なスキルである質の高い質問生成の獲得に至っていなかった可能性がある。

本研究の結果は、自分が専攻する学問に対し、価値を見出した上で学ぶことは、教育にお

いて育成の必要性が指摘されている批判的思考力を身につけるための重要な要素であることを示しており、専攻学問に対する価値の重要性を主張することができたのではないだろうか。なお、課題価値は、それぞれの側面によって学習行動等に対する影響が異なる可能性があるにもかかわらず、価値それぞれの独自の機能についての検討は十分ではないとされている（解良・中谷，2014）。この指摘に対し本研究は、4つの全ての価値が高い、つまり専攻学問に対する価値を多面的に持つことの効果に加え、興味価値と公的獲得価値が組み合わせあって関連することで、質問力、質問態度、クリティカルシンキング志向性との関連の仕方が異なることを示し、1つの価値のみではなく、複数の価値を含んだ価値づけによる関係性を検討する意義を示した。専攻学問に対する価値と、大学の学習成果の中の専門的な知識・理解の側面の1つであり、また大学教育で身に付けるべき力として重要性、優先度の高い批判的思考力との関連を示すことができたといえるだろう。

¹第2章で実施した調査時点においては、著者の在籍研究科の倫理委員会立ち上げ前であったため、倫理委員会からの承認は得ていない。

²専攻学問に対する価値尺度について、確認的因子分析も行ったところ、伊田（2001）が尺度を作成した際に設定していた5因子構造（興味価値、実践的利用価値、制度的利用価値、私的獲得価値、公的獲得価値）、探索的因子分析で除外した項目を含めた4因子構造（興味価値、利用価値、私的獲得価値、公的獲得価値）、探索的因子分析の結果見出した4因子構造の3つのモデルを比較したところ、適合度が最も高かったのは探索的因子分析の結果であった（GFI=.796, AGFI=.759, RMSEA=.089）。

第3章 専攻学問に対する価値とキャリアおよび日常生活に関する側面との関連³

1. 目的

第3章では、専攻学問に対する価値と、大学の学習成果のうちキャリアに関する意識および日常生活に関する側面との関連を検討することを目的とする。キャリアに関する意識では、職業や仕事に何を求めるかという、仕事の条件やその結果に対する期待や好みである職業志向性を取り上げる。日常生活に関する側面は、大学生生活充実度をとりあげる。大学生における「日常」の重要な要素として、大学生生活の過ごし方があると考えられる。専攻学問に対する価値が、職業志向性や大学生生活充実度とどのような関連を示すかを、研究3の結果から考察する。

2. 研究3 専攻学問に対する価値と職業志向性の関連

2-1. 問題

第2章において、専攻学問に対する価値と、学習成果の中でも学習に関する側面として、批判的思考力との関連を検討した。そして、大学教育に対する「かまえ」として、専攻学問に対する価値の高さが「学ぶ意義」を形づくり、獲得の重要性が指摘されている批判的思考に良い影響を与える可能性が示唆された。しかし、大学教育を通じて学ぶものや身につく力は、「学習そのもの」に関する側面に限定されてはいない。批判的思考力、学習方略、あるいは専門的知識やスキルといった学習に直接的に関わる要因だけでなく、大学教育の中で構築させる必要があるといわれているものは様々存在する。

大学の学習成果におけるキャリアに関する意識の重要性

大学教育の中で構築させる必要があるといわれている学習成果のうちの1つが、将来の進路選択や職業選択のために必要となる、キャリアに関する意識である。大学は、学業形成、人間形成はもとより、究極的には社会に出るための準備をする場所であるとされている(山内, 2014)。山内(2014)は、職業生活、社会生活で必要とされる汎用的能力の育成などを通じて、大学生が将来のキャリアに対する「準備」を行うことの重要性が高まっていることを指摘している。また、溝上(2006)では、大学生が自身の将来像を考え続けることの重要性が指摘されている。さらに溝上(2006)は、大学時代には高校生までに描いた将来像が一度崩れるため、新たな将来像を描きなおさなければならなくなるとも述べている。学生は大学に入学後、高校までの受験勉強とは異なる様々な学習に取り組むようになることに起因

して、将来像の崩壊および新たな将来像の構築の必要性が生じると溝上（2006）は付言している。大学では、高校までのいわゆる「勉強」から、本格的に、専門的な「学問」を学ぶという形に移行し、学んでいく中で将来像の再構築をはかる必要性があることから、キャリアへの意識や態度、志向性といった側面も将来像の構築とともに変容すると考えられる。すなわち、社会に出る直前の時期である大学時代では、学びの転換をきっかけに、高校までに抱いた将来像を再構築し、より現実的で明確な将来像を形成する必要性が生じるのである。したがって、大学において、自分の「将来」や、自分の「キャリア」を見直し、明確にすることは重要な課題である。そのため、キャリアに関して、「将来就く仕事に対し何を求めるか」を考え、選択することは、学生から社会人への移行期である大学生にとって重要なことである。

個人の課題価値の認知は、将来に関する意識や選択と関連することが示されている。例えば Durik et al. (2006) は、小学四年生時の英語に対する課題価値の認知は、高校一年生時点の読書時間、コース選択、キャリア選択に影響することを示している。また、ポジティブな課題価値の認知は、大学院の進学意識に対して、正の予測因となることも示されている (Battle & Wigfield, 2003)。伊田 (2003) では、職業レディネスを、領域限定的なパーソナリティに関する変数として捉え、課題価値との関連を検討している。また解良・三和 (2019) では、課題価値のなかでも、将来や職業に関する価値である利用価値と、キャリアに対する有用性との関連を検討している。しかし、日本における課題価値研究において主となっているのは、いまだに学習に関する側面間の関係性の検討にとどまっており、課題価値とキャリアに関する変数間の関連を示す研究は数少ない。そこで、課題価値とキャリアに関する意識の関連について、さらなる検討をすることによって、日本における課題価値研究に新たな知見を提供することができると考えられる。また、単一の教科ではなく、「専攻学問の学び」という自身が選択した学問分野での学びに対する価値とキャリアに関する意識が関連するか否かの検討は、学生から社会人への移行期である大学生の大学における学びとキャリア形成のありようを考える上で有益であるだろう。

研究3では、専攻学問に対する価値と関連を検討する。キャリアに関する意識として、職業志向性を取り上げる。若林他 (1983) では、大学生のキャリアや職業に関する意識は、職業社会化過程の規定要因にあたる input、過程としての自己概念や職業意識にあたる process、具体的な職業選択にあたる outcome という3つから構成されていると説明がなされている。若林他 (1983) によると、input は職業意識の形成と最終的な職業選択である職

業社会化過程を外的に規定しているもので、学校の種類や特徴、専門分野、家庭の状況などがあてはまるということである。第2の領域である process は、職業社会化の過程そのものであり、職業選択に関わる自己概念の確立とそれに相応した職業意識の形成から構成される。なお、ここでの自己概念には社会的役割態度や職業自己像などが含まれ、職業意識には職業レディネスや職業志向性などが含まれるとされている。さらに3つ目の outcome は、具体的な職業選択に関わる資格取得や職場の選択である。研究3では、若林他（1983）のキャリアに関する意識の3つのうち、processes にあたる職業意識の中から職業志向性を取り上げ、専攻学問に対する価値との関連を検討する。職業志向性は、職業や仕事に対する個人の志向のことで、職業や仕事に何を求めるかという、仕事の条件やその結果に対する期待や好みのことである（若林他，1983）。

職業志向性は、人間関係志向、労働条件志向、職務挑戦志向という3つの下位側面から構成されている（若林他，1983）。1つ目の人間関係志向は、職場での上司や同僚との良好な人間関係を求めることである。2つ目の労働条件志向は、給与や職場環境、休日といった、仕事上の外在的な条件を求めること、そして3つ目の職務挑戦志向は、仕事へのやりがいや重要性、仕事による自己成長を求める志向性である。職業志向性は、自身の将来の職業選択に関わる志向性であり、キャリアの選択、決定やその後の適応に対して重要な要素であるといえる。なお、時代により大学生の職業に対する志向が変化することが考えられるという点から若林他（1983）の研究の後、尾形（2011）によって再度因子構造が検討されているが、若林他（1983）と同様に、人間関係志向、労働条件志向、職務挑戦志向という3つの側面に分類がなされることが示されている。

溝上（2009）では、大学生において「将来の見通し」を持つことが重要であり、また見通しを「持つ」だけでなく、日常生活や行動の変容まで繋げる必要性が指摘されている。職業志向性のありかたは、将来の職場に何を求めるかという、具体的な将来像の意識のありかたを反映すると考えられる。さらに溝上（2009）では、上記のような「将来の見通し」が日常生活や行動の変容にまで至る過程において、キャリア教育と正課教育との有機的な連携が重要となることも付言されている。また職業レディネスや職業志向性といった職業意識は、学校の種別や専攻といった外的な規定要因から影響を受けた上で構築される学生の自己概念と、具体的な職業選択とをつなぐ媒介的機能を有するものである（若林他，1983）。自身のキャリア選択という重大な岐路にある大学生の時期に、実際の職業選択に向かうためのより具体的な準備段階としての職業志向性の構築は、大学教育の中で専攻学問とキャリア

教育の接続を考える上で非常に重要である。したがって、大学で自身が学んでいる学問分野の学びに対してどのような価値を持っているかという専攻学問に対する価値と職業志向性の関係を検討することで、大学教育と大学生のキャリア教育の連携を深めるための有益な知見を得ることができるだろう。

なお、職業志向性は先に述べた通り、職業に対する個人的な志向である。つまり、どの志向性を持つかということは個人によって異なり、「この志向性を持つことこそ正しい」ということを明確に定義することは望ましくないといえる。ただし、医学部生という専門的な分野におけるキャリアに限定された結果ではあるが、就職先に対する志向性において人間関係を重視することと、就職への準備状態の程度の高さに正の関連があることを示した研究があり（森田，2006）、人間関係志向の高さは望ましい状態であることが示唆された。一方、人文系専攻の学生においては、職業志向性のうち、労働条件志向と職業レディネスの間に負の相関がみられるなど、労働条件志向は就職やキャリアに関するポジティブな指標との負の関係性が示されている（若林他，1983）。長期的には、職業を継続するにあたって労働条件の重視は重要な事項ではあるが、大学生という、まだ就労したことがない時期においては、労働条件志向の高さは望ましくない状態である可能性が示唆されている。職業志向性は個人の志向性ではあるものの、大学生時代に適切な、あるいは適当な職業志向性の形が存在している可能性もある。

研究3の目的

以上より研究3では、専攻学問に対する価値と、職業志向性の関連を検討することを目的とする。専攻学問に対する価値は、職業志向性と相互に影響を与え合うものだと考えられるため、専攻学問に対する価値と、職業志向性および大学生生活充実度との関係性において因果関係は想定せず、各概念の関連を検討することとする。専攻学問に対する価値と職業志向性、大学生生活充実度との間には、以下のような関連が予測される。

専攻学問に対する利用価値と、職場における対人関係、職務への挑戦といった、業務を行う上での動機づけや達成意識、満足感といった情緒的な快適性の重視と正の関連を示すと予測できる。小山（2016）によると、学業と職業の接続意識、今の学業を将来の職業に繋げようとすることは、他人との関係を形成したり、他人と協調・協働して行動したりするといった対人的関係形成能力に正の影響を与える。小山（2016）のいう学業と職業の接続意識とは、具体的には大学における学びの将来の職業的実践に対する有用性や、就職活動に対する有用性である。これは専攻学問に対する利用価値に相当する概念であるといえるだろう。

利用価値が高いことは、対人的関係形成能力の高さと関連すると考えられる。また、キャリア意識の高さが知識や技能、思考力やコミュニケーションなどの汎用的能力の獲得意識に正の影響を与えるという指摘もあることから（保田・溝上，2014），利用価値と対人的関係形成能力の関係性に、キャリアに関する意識が関与している可能性も考えられる。また、小山（2016）は、学業と職業の接続意識は、常に新しい知識や能力を身に付けようとする姿勢にも正の影響を示すことを同時に明らかにしている。このような姿勢は、職業志向性においては仕事へのやりがいや自己成長を求める職務挑戦志向と類似しているといえるためこのような予測を立てた。

2-2. 方法

調査対象者 2015年5月に、東海地方の心理学部に所属する大学3年生であった196名を対象として、質問紙調査を実施した。調査対象者の内訳は男性41名、女性154名、不明1名であった。なお、本研究では調査対象の年齢を測定はしていないが、研究3、4ともに、調査対象者である大学3年生の約98%が20~21歳であった。

分析に用いた調査内容 （1）専攻学問に対する価値を測定するため、中西・伊田（2006）の総合動機づけ尺度より、課題価値に該当する16項目を抜き出し使用した⁴。中西・伊田（2006）の尺度において、教科名が記載された部分に調査対象者の専攻学問を記載し、専攻学問に対する考えを答えるように求めた。本尺度は、第2章で使用した尺度である伊田（2001）と同様の下位尺度が設定されており、興味価値、利用価値、私的獲得価値、公的獲得価値の4種類の価値が測定できるようになっていた。興味価値は、「専攻学問の勉強のことを考えると楽しい気分になる」、「専攻学問の勉強には興味がわく」といった4項目から構成されていた。利用価値は、「専攻学問の勉強をすることは、将来仕事の役に立つと思う」、「この先さらに勉強していくために、今、専攻学問の勉強をすることは重要だ」といった4項目から構成されていた。私的獲得価値は、「専攻学問を勉強することは、自分にとって重要だ」、「専攻学問の勉強をするとなりたい自分に近づける」といった4項目から構成されていた。公的獲得価値は、「専攻学問の勉強ができると、人よりも優れていると感じる」、「専攻学問の勉強ができないのはかわいと思う」といった4項目から構成されていた。上記の項目について、「1全くあてはまらない」から「7非常にあてはまる」の7件法で回答を求めた。

（2）職業志向性を測定するため、若林他（1986）により作成された職業志向性尺度のうち、小川他（2009）によって抜粋された15項目を使用した。若林他（1986）の尺度は28

項目からなっており、人間関係志向、職務挑戦志向、労働条件志向という、3種類の下位尺度が存在していた。小川他（2009）はその3つの下位尺度からそれぞれ5項目ずつ抜き出しており、そちらの項目を採用した。人間関係志向は「親切で、思いやりのある人間関係を作りあげる機会」、「他の人々と、表面的ではない心からのつながりを持つ機会」など5項目、労働条件志向は「勤務時間が短く、休日が多いこと」、「職場の環境が快適で、厚生施設が充実していること」など5項目、職務条件志向は「自己の想像力や独創性が、十分発揮できること」、「困難な仕事へ挑戦したり、責任ある仕事が任される機会」など5項目から構成されていた。各項目に対し、自分が就きたいと望んでいる職業についてどの程度重視するかを、「1 ほとんど重視していない」から「5 非常に重視している」の5件法で回答を求めた。

調査手続き 調査対象者の所属する学部における、必修授業内（講義形式）において集団質問紙調査を実施した。調査対象者には、調査依頼とともに、プライバシーの保護、成績への影響はないこと、答えたくない質問には答える必要はないこと、調査に参加したくない場合は参加しなくていいことを説明し、承諾を得た上で回答を開始するように伝えた。回答後は、調査目的、プライバシー保護に関する約束、調査に関する質問や結果についての問い合わせ先を記載したデブリーフィング要旨を配布した。所要時間は10分～20分であった。

2-3. 結果

専攻学問に対する価値の構造の確認

研究3では、専攻学問に対する価値を、中西・伊田（2006）の総合動機づけ尺度の中の課題価値に相当する16項目を抜き出し測定した。項目ごとの平均値、標準偏差はTable 12に示した。

中西・伊田（2006）では、英語と数学という特定の授業に対する価値を測定していた。一方で、研究3で測定した価値は、特定の授業や科目、講義に対する価値ではなく、学びを広い視点で捉えた「専攻学問」に対する価値であった。したがって、中西・伊田（2006）とは異なる下位構造になる可能性も考えられた。研究1において、本尺度のもととなった伊田（2001）を用いて測定した専攻学問に対する価値の構造は、興味価値、利用価値、私的獲得価値、公的獲得価値という、中西・伊田（2006）が下位側面として設定している4種類の下位側面で解釈が可能であるということは示されているものの、異なる尺度であるため、こちらの尺度でも構造を確認する必要がある。

そこで、専攻学問に対する価値尺度について、研究3と研究4において、欠損値のなかつ

た 403 名分のデータを用い、確認的因子分析 (CFA) により、構造の確認を行った。中西・伊田 (2006) に従い、興味価値、利用価値、私的獲得価値、公的獲得価値の 4 因子を仮定し、適合度を算出した。その結果、適合度は $GFI=.882$, $AGFI=.836$, $RMSEA=.105$ となった。専攻学問に対する価値も、特定の授業を対象とした課題価値尺度と同様の下位構造であると判断し、以降の分析を行った。信頼性係数は、興味価値が $\alpha=.879$, 利用価値が $\alpha=.812$, 私的獲得価値が $\alpha=.842$, 公的獲得価値が $\alpha=.610$ であった。公的獲得価値の係数に関しては、高い値ではなかったものの、他は概ね問題のない値だったため、本研究のデータについても、中西・伊田 (2006) と同様の 4 下位尺度得点を算出した。

Table 12

研究 3 における専攻学問に対する価値に関する項目の平均値、標準偏差 ($n = 196$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
〈興味価値〉		
1 心理学の勉強のことを考えると楽しい気分になる	5.02	1.213
5 心理学は面白い	6.03	0.882
9 心理学の勉強には興味がわく	5.58	1.024
13 心理学の勉強のことを考えると、わくわくすることがある	4.74	1.358
〈利用価値〉		
2 心理学の力を身につけることは将来のためになる	5.32	1.129
6 心理学の勉強をすることは、将来、仕事の役に立つと思う	5.01	1.263
10 この先さらに勉強していくために、今、心理学を勉強することは重要だ	4.82	1.221
14 心理学の勉強の内容は生活に活かせると思う	5.48	1.035
〈私的獲得価値〉		
3 心理学を勉強することは、自分にとって重要だ	5.46	1.170
7 心理学は、自分で進んで勉強する価値がある	5.23	1.134
11 心理学の勉強をすると自分をもっと成長できると思う	5.27	1.116
15 心理学の勉強をするとなりたい自分に近づける	4.19	1.457
〈公的獲得価値〉		
4 心理学の勉強ができて、自慢にならないと思う (逆転項目)	3.59	1.247
8 心理学の勉強ができると、人よりも優れていると感じる	3.57	1.344
12 心理学ができるとかっこいいと思う	4.48	1.455
16 心理学の勉強ができないのはかっこわるいと思う	2.47	1.170

職業志向性の信頼性の確認

職業志向性については、項目ごとの平均値、標準偏差は Table 13 の通りである。職業志向性は、先行研究通りの項目で下位尺度得点を算出することとした。なお、小川他 (2009) は、因子分析の結果から、職務挑戦については「仕事を通じ、自分自身が学び成長すること」を除外して下位尺度得点を算出している。本研究でも、小川他 (2009) と同じように本項目

を除外し、5項目で職務挑戦得点を算出した。各信頼性係数を算出したところ、職業志向性では、職務挑戦が $\alpha = .718$ 、労働条件が $\alpha = .704$ 、人間関係が $\alpha = .723$ であった。

Table 13

職業志向性に関する項目の平均値、標準偏差 ($n = 196$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
<職務挑戦志向>		
1 何かを発明したり、発見したりするチャンスが持てること	2.80	1.086
2 仕事の専門性が高く、誇りが持てること	3.49	1.079
4 仕事を通じ、自分自身が学び成長すること	4.04	0.809
8 困難な仕事へ挑戦したり、責任ある仕事がまかされたりする機会	3.02	1.057
9 自己の創造力や独創性が、十分発揮できること	3.26	1.129
12 仕事内容が、複雑で変化に富んでいること	2.59	0.954
<労働条件志向>		
3 高い給与やボーナスをえる機会	3.68	0.925
5 勤め先が安定していて、世間で評判がよいこと	4.10	0.816
10 勤務時間が短く、休日が多いこと	3.42	1.037
11 職場の環境が快適で、厚生施設が充実していること	4.19	0.760
14 勤務先への通勤が便利であること	3.85	0.980
<人間関係志向>		
6 親切で、思いやりのある人間関係を作り上げる機会	4.32	0.747
7 人びとが学び成長するのを、励ましたり援助したりすること	3.80	0.953
13 他の人びとと、表面的ではない、心からのつながりを持つ機会	3.75	0.964
15 困っている人や、年下の者の相談に応じたり、アドバイスを与えたりすること	3.43	1.033

専攻学問に対する価値と職業志向性の関連

相関分析 最初に専攻学問に対する価値と職業志向性無相関検定を実施した (Table 14)。分析の結果、人間関係志向と興味価値、利用価値、私的獲得価値には弱い正の相関がみられた。職務挑戦志向は、利用価値、私的利用価値と弱い正の相関がみられ、興味価値の相関は有意だったものの、関連は低かった。労働条件志向は私的獲得価値と弱い負の相関があり、また興味価値、利用価値間とも有意だったものの、ほとんど関連はみられなかった。

Table 14

各尺度間の相関係数

	利用価値	私的獲得価値	公的獲得価値	人間関係志向	職務挑戦志向	労働条件志向
〈専攻学問に対する価値〉						
興味価値	.526 ***	.675 ***	.211 **	.219 **	.156 *	-.177 *
利用価値		.752 ***	.262 ***	.315 ***	.249 ***	-.196 **
私的獲得価値			.316 ***	.300 ***	.250 ***	-.259 ***
公的獲得価値				.138 †	.144 *	.116
〈職業志向性〉						
人間関係志向					.347 ***	-.006
職務挑戦志向						-.255

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

以降の分析に関しては、研究2と同様の正準相関分析を用い分析を行う。正準相関分析は、第2章で取り上げた伊田（2003）だけでなく、職業志向性に関する研究（若林他，1983）でも採用されている方法である。若林他（1983）では、職業社会化過程の構造について、職業志向性を含む大学生の職業に関する意識と、自己概念との関連を多面的に検討するために正準相関分析が取り入れられている。研究3においても、専攻学問に対する価値と職業志向性の関連を多面的に分析できる方法として適切である判断し、正準相関分析を採用することとした。

専攻学問に対する価値と職業志向性の関連を検討するため、専攻学問に対する価値を第1群、職業志向性を第2群として正準相関分析を実施した。分析結果はTable 15の通りである。分析の結果、第2正準相関係数までが有意であったため、第1正準相関係数、第2正準相関係数の結果を解釈することとする。

Table 15

専攻学問に対する価値と職業志向性間の正準相関係数、構造係数

	λ	df	χ^2	p	第1群	M	SD	λ_1	λ_2	第2群	M	SD	λ_1	λ_2
λ_1	.431	12	51.18	.004	興味価値	5.34	0.957	-.658	.091	職務挑戦	3.03	0.742	-.545	.516
λ_2	.259	6	13.11	.041	利用価値	5.16	0.880	-.859	.385	労働条件	3.85	0.616	.705	.645
λ_3	.040	2	0.30	.859	私的獲得価値	5.04	0.988	-.937	.159	人間関係	3.84	0.680	-.703	.540
					公的獲得価値	3.73	0.924	-.065	.918					
					冗長性係数			.513	.256	冗長性係数			.429	.324

 λ は正準相関係数、 λ_1 は第1正準相関係数の構造係数、 λ_2 は第2正準相関係数の構造係数

第1 正準変量に関する結果 第1 正準変量に関しては、第1 群は私的獲得価値、利用価値、私的獲得価値の順に高い値を示した。一方、公的獲得価値のみ低い値であった。なお、第1 群において、係数はすべて負の値を示していた。第2 群では、労働条件志向、人間関係志向、職務挑戦志向の順に高い値を示し、人間関係志向、職務挑戦志向に関しては負の、労働条件志向に関しては正の値を示していた。つまり、専攻学問に対する価値のうち、専攻学問の学びを通じて、自身にとって望ましい自己像を獲得できるという価値である私的獲得価値や、専攻学問の将来に対する有用性に関する価値である利用価値、専攻学問の学びは面白いといった価値である興味価値の3 つが高いことと、人間関係や職務への挑戦を重要視し、労働条件を軽視する志向性に関連がみられた。

第2 正準変量に関する結果 第2 正準変量においては、第1 群では公的獲得価値が最も値が大きく、利用価値が2 番目に高い値であった。また、私的獲得価値、興味価値は共に低い値を示した。第2 群では労働条件志向、人間関係志向、職務挑戦志向の順に高い値であった。そして、第2 正準変量においては、第1 群、第2 群ともに全て正の値を示していた。つまり、自身の専攻学問の学びは、周りから学ぶ意義があると思われるという価値および、学びが将来の職業に活かせる学問であるという価値が高いことと、職業志向性の3 側面全てが高いことに関連がみられた。

2-4. 考察

専攻学問に対する価値と職業志向性に関する考察

専攻学問に対する価値と職業志向性に関する考察を検討するため、正準相関分析を実施した。まず、専攻学問に対する価値と職業志向性に関する考察として、利用価値と、職場における対人関係や職務への挑戦、言い換えると、業務を実施する上での動機づけや達成意識、満足感といった情緒的な快適性の重視とが正の関連を示すと予測した。しかし、第1 正準変量に関する結果では、利用価値に加えて、興味価値と私的獲得価値が、人間関係志向と職務挑戦志向の高さ、労働条件志向の低さと関連していた。この結果における第1 群の興味価値、利用価値、私的獲得価値は、伊田（2003）において自律的な学習動機づけ像を構成する要素であり、学習動機づけの構成要素として重要性が指摘されている価値である。したがって、これらの高さは、専攻学問に対する自律的な学習動機づけに関する価値の高さであるといえる。

一方、第2 群の結果は、労働条件などの物理的、物質的快適性ではなく、職場の人間関係の円滑さや、仕事への挑戦や、仕事を通じた自己成長、業務実施上の動機づけや達成意識、

あるいは満足感などの情緒的快適性を重視しているということである。自己の向上を目的として学習を行う向上志向や、興味関心を理由として学習を行う知的好奇心が、適応的なキャリア意識と関連することが示されている（畑野，2013）。専攻学問の学びは自身や将来に必要な価値を持ち専攻学問の学習に臨むことによって、学生は自分自身の向上や、将来の自分のための成長を目的とした、積極的な学習を行うだろう。興味価値は、学習そのものに対する興味関心を反映した価値であり、知的好奇心と類似した特徴を持つと予想される。つまり、畑野（2013）と照らし合わせると、私的獲得価値や利用価値を持つことで、向上的な志向を持ち、また興味価値を持ち専攻学問を学ぶことで、大学生にとって適応的なキャリア意識を持つようになったと考えられる。

また、第 2 正準変量に関しては、利用価値と公的獲得価値の高さが全ての職業志向性と正の関連を示した。つまり、自分の専攻学問の学びに対して、周りから見て学ぶ意義があると思われているという価値と将来に活かすことができるという価値を高く持つことは、全ての職業志向性の高さに関係していたということである。公的獲得価値が高い状態とは、他者視点で自身の専攻学問における学習を評価した場合に、他者から価値があると評価されているだろう、と予想している状態である。そして、利用価値は、自身の学問が将来目指す職業に活きると感じている程度であり、それは「自身の将来」という視点から専攻学問を学ぶことの価値を判断するものである。これらは専攻学問に対するメタ認知的な視点も含んだ価値を強く持っていることであると言い換えることもできるだろう。このような価値を高く持つことが、就職において何を重視するかも俯瞰的にとらえ、多様な職業志向性を持つようになることと関連した可能性がある。

3. 研究 4 専攻学問に対する価値と大学生生活充実度の関連

3-1. 問題

大学の学習成果における大学生生活への満足感、充実感の重要性

大学の学習成果として、学業に関する側面、キャリアに関する側面に加えて、大学生生活への満足感にも着目する必要がある。溝上（2009）は、大学においてどのように過ごしているかによって学生をタイプ分けしており、「良く学び、よく遊ぶ」といった充実感の高い学生ほど、大学において身に着けるべき知識や技能を獲得していると実感し、また将来への見通しがあることを示している。また保田・溝上（2014）は大学での学びと、大学生生活をどのように過ごすか、そしてキャリアに関する意識という 3 つの関連を包括的に検討している。

そして解良・三和（2019）は、課題価値の一側面である利用価値と、大学生の日常生活に関する有用性とキャリアに関する有用性の関連を検討している。これらの研究から、大学での学習、キャリア、大学生の日常生活という 3 つの要素は深く関わりあっていることがわかる。大学生や、大学教育において学習、キャリア、日常生活の重要度が高いと考えられる。大学生の日常生活は、家庭での生活、アルバイトでの生活など範囲は多岐にわたる。その中でも、大学での生活は、日常生活の大部分を占めるといえるだろう。そこで本研究では、大学における学習の側面とキャリアに関する側面の関連に加え、大学生生活に関する側面との関連も検討することとする。

本研究では、大学生生活に関する変数として大学生生活の満足度を取り上げる。大学生生活の満足度を測る指標として、大学生生活充実度がある。大学を社会に出るための準備期間として十全に機能させるためには、学生が大学生生活に適応し、主体的にコミットし、充実感を得ることが重要な意味を持つ（川上他，2017）。川上他（2005）は、大学生生活において抱く充実感を測定するために、大学生生活充実度尺度を開発している。川上他（2005）の尺度は 45 項目から構成されていたが、その後、測定をより簡易にするために、奥田他（2010）によって短縮版が作成されている。大学生生活充実度尺度は、大学への充実度を、大学へのコミットメント、交友満足、学業満足、不安のなさの 4 つの下位尺度から測定するものである。大学生生活充実度尺度の下位概念の定義（川上他，2005；奥田他，2010）は次のとおりである。1 つ目の大学へのコミットメントとは、大学で熱中するものはあるかといった大学への関わり方の深さのことである。2 つ目の交友満足は、大学での友人関係に関する満足感である。3 つ目の学業満足は、大学で現在学習していることに対する満足感のことである。そして 4 つ目の不安のなさは、大学生生活や将来に関する不安のなさである。

研究 4 の目的

以上より研究 4 は、専攻学問に対する価値と大学生生活充実度との関連を検討することを目的とする。なお、専攻学問に対する価値と大学生生活充実度との関連においても、研究 3 と同様に因果関係は想定せず、各概念の関連を検討することとする。

専攻学問に対する価値と大学生生活充実度との関連については、興味価値の高さと、大学生生活充実度の学業満足および大学へのコミットメントの高さが相互に関連すると予想される。大学を学びの場としてとらえ、専門的な学びを楽しみに大学生生活を送っている学生は、大学に在学中、一貫して学業満足や大学へのコミットメントが高かったことを川上他（2019）は示している。専門的な学びを楽しみに生活している学生とはすなわち、専攻学問に対して

興味価値を高く持つ学生だと考えられる。したがって、専攻学問の学びは面白いと価値づけていると、学業への満足を軸とした大学へのコミットメントを形成していると予想ができる。

3-2. 方法

調査対象者 2016年5月に、東海地方の人文社会系学部に所属する大学3年生215名を対象とし、質問紙調査を実施した。調査対象者の内訳は男性44名、女性171名であった。なお、研究3と同じくこちらにおいても年齢について問う項目を設けていないものの、調査対象者である大学3年生の約98%が20~21歳であった。

分析に用いた調査内容 (1) 専攻学問に対する価値を測定するため、研究3と同じ尺度を用い調査を実施した。(2) 大学生生活充実度を測定するため、奥田他(2010)の大学生生活充実度短縮版(SoULS-21)21項目を用いた。「大学では積極的に取り組めるものがある」、「大学ではいろいろなことができそうだ」といった5項目からなる大学コミットメント、「学内の友人関係に満足している」、「大学で良い友人に出会えた」といった6項目からなる交友満足、「学びたいことが大学で学んでいる」、「この学科の授業内容に満足している」といった5項目からなる学業満足、「大学生生活をどう過ごすかはっきりイメージできている」、「この先の大学生生活に不安が無い」といった5項目からなる不安のなさの、4つの下位尺度で構成されていた。各項目について、「1 全くあてはまらない」から「5 非常にあてはまる」の5件法で回答を求めた。

調査手続き 手続きは研究3と同じであった。

3-3. 結果

専攻学問に対する価値の構造の確認

研究3と同様に、研究4でも専攻学問に対する価値を、中西・伊田(2006)の総合動機づけ尺度の中の課題価値に相当する16項目を抜き出し測定した。項目ごとの平均値、標準偏差はTable 16に示した。

Table 16

研究4における専攻学問に対する価値に関する項目の平均値，標準偏差（ $n = 215$ ）

	<i>M</i>	<i>SD</i>
〈興味価値〉		
1 心理学の勉強のことを考えると楽しい気分になる	5.00	1.393
5 心理学は面白い	6.01	1.070
9 心理学の勉強には興味がわく	5.53	1.243
13 心理学の勉強のことを考えると，わくわくすることがある	4.71	1.504
〈利用価値〉		
2 心理学の力を身につけることは将来のためになる	5.55	1.274
6 心理学の勉強をすることは，将来，仕事の役に立つと思う	5.23	1.387
10 この先さらに勉強していくために，今，心理学を勉強することは重要だ	4.96	1.347
14 心理学の勉強の内容は生活に活かせると思う	5.58	1.208
〈私的獲得価値〉		
3 心理学を勉強することは，自分にとって重要だ	5.38	1.385
7 心理学は，自分で進んで勉強する価値がある	5.35	1.269
11 心理学の勉強をすると自分をもっと成長できると思う	5.20	1.297
12 心理学ができるとかっこいいと思う	4.50	1.626
〈公的獲得価値〉		
4 心理学の勉強ができて，自慢にならないと思う（逆転項目）	3.47	1.481
8 心理学の勉強ができると，人よりも優れていると感じる	3.62	1.429
15 心理学の勉強をすとなりたい自分に近づける	4.21	1.470
16 心理学の勉強ができないのはかっこわるいと思う	2.41	1.257

大学生生活充実度の信頼性の確認

大学生生活充実度は，奥田他（2010）の21項目を用い測定を行った。項目ごとの平均値，標準偏差はTable 17の通りである。大学生生活充実度も，奥田他（2010）の下位尺度に基づき得点化を行った。信頼性係数を算出したところ，大学へのコミットメントが $\alpha = .818$ ，交友満足が $\alpha = .876$ ，学業満足が $\alpha = .833$ ，不安のなさが $\alpha = .801$ であった。

Table 17

大学生生活充実度に関する項目の平均値, 標準偏差 ($n = 215$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
<大学へのコミットメント>		
1 大学では積極的に取り組めるものがある	3.36	1.127
8 大学ではいろいろなことができそう	3.76	0.916
16 大学で, 今後の生き方について考えられそう	3.18	1.062
12 自分のやりたいことが大学で見つかりそう	2.98	1.041
17 大学で熱中できるものがある	2.95	1.240
<交友満足>		
2 学内の友人関係に満足している	3.89	1.024
7 大学では周りの人と楽しい時間を共有している	3.96	1.025
10 大学で良い友人に出会えた	4.11	1.053
15 大学の友人の中では浮いていると感じる (逆転項目)	2.39	1.048
18 大学で孤立感をおぼえることがある (逆転項目)	2.59	1.131
21 大学で本当に親しい友人はいない (逆転項目)	2.08	1.173
<学業満足>		
3 学びたいことが大学で学べている	3.76	0.951
6 興味のあることが大学で学べている	3.87	0.946
11 この学科の授業内容に満足している	3.89	0.801
14 この学科で学ぶ学問は自分に合っていないような気がする (逆転項目)	2.26	1.026
19 授業内容が予想していたものと違う (逆転項目)	2.54	1.010
<学業満足>		
4 大学生生活をどう過ごすかはっきりイメージできる	2.79	1.058
5 将来の進路について不安である (逆転項目)	4.45	0.813
9 これからの大学生活の先が見えず不安である (逆転項目)	3.27	1.191
13 卒業までの大学生活で何をしたら良いのかわからない (逆転項目)	3.35	1.150
20 この先の大学生活に不安がない	2.29	1.073

専攻学問に対する価値と大学生生活充実度の関連

相関分析 最初に専攻学問に対する価値と大学生生活充実度間の無相関検定を実施した (Table 18)。分析の結果, 大学コミットメントと興味価値, 利用価値, 私的獲得価値間では中程度の, 公的獲得価値間とは弱い有意な正の相関がみられた。交友満足では, 4つの価値すべてと弱い有意な正の相関がみられた。学業満足とは, 興味価値, 私的獲得価値との間には比較的強い, 利用価値との間に中程度の, 公的獲得価値との間に弱い正の相関がみられた。不安のなさでは, 利用価値, 私的獲得価値と弱い正の相関がみられ, 興味価値, 公的獲得価値とは関連がみられなかった。

Table18 各尺度間の相関係数

	利用価値	私的獲得価値	公的獲得価値	大学コミットメント	交友満足	学業満足	不安のなさ
〈専攻学問に対する価値〉							
興味価値	.617 ***	.704 ***	.368 ***	.409 ***	.202 **	.718 ***	.189 **
利用価値		.831 ***	.467 ***	.477 ***	.221 **	.563 ***	.294 ***
私的獲得価値			.499 ***	.463 ***	.203 **	.620 ***	.278 ***
公的獲得価値				.263 ***	.236 ***	.283 ***	-.001
〈大学生生活充実度〉							
大学コミットメント					.388 ***	.394 ***	.435 ***
交友満足						.334 ***	.226 ***
学業満足							.335 ***

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

正準相関分析 続いて、専攻学問に対する価値と大学生生活充実度の関連を検討するため、専攻学問に対する価値を第1群、大学生生活充実度を第2群として正準相関分析を実施した。正準相関分析の結果は、Table 19 に示した。分析の結果、第3正準相関係数まで有意であったため、第1正準相関係数、第2正準相関係数、第3正準相関係数の結果の解釈を行うこととする。

Table 19

専攻学問に対する価値と大学生生活充実度間の正準相関係数、構造係数

λ	df	χ^2	p	第1群	M	SD	λ_1	λ_2	λ_3	第2群	M	SD	λ_1	λ_2	λ_3	
λ_1	.779	16	217.57	.001	興味価値	5.32	1.145	-.963	-.198	.164	大学への コミットメント	3.25	0.822	-.616	.295	-.677
λ_2	.270	9	29.34	.001	利用価値	5.34	1.051	-.786	.349	-.497	交友満足	3.82	0.846	-.270	-.188	-.686
λ_3	.255	4	14.09	.007	私的獲得価値	5.03	1.140	-.854	.233	-.248	学業満足	3.74	0.736	-.952	-.034	.153
λ_4	.052	1	0.54	.462	公的獲得価値	3.77	1.015	-.394	-.529	-.721	不安のなさ	2.40	0.797	-.308	.885	-.112
					冗長性係数			.607	.124	.214	冗長性係数			.363	.227	.241

λ は正準相関係数、 λ_1 は第1正準相関係数の構造係数、 λ_2 は第2正準相関係数の構造係数、 λ_3 は第3正準相関係数の構造係数

第1正準変量に関する結果 第1正準変量においては、第1群では興味価値、私的獲得価値、利用価値、公的獲得価値の順に高い負の値を示した。ただし、公的獲得価値に関しては、他の3つの価値に比べ相対的に低い値であった。第2群では学業満足、大学へのコミットメント、不安のなさの順に高い値を示し、全て負の値であった。なお、交友満足は低い値であった。すなわち、専攻学問の学びに関して、興味や自己成長、職業実践への有用性といった多面的な価値が高いことと、現在の学びに対する満足感および、大学への所属意識が

高いことが関連していた。

第2 正準変量に関する結果 第2 正準変量においては、第1 群では公的獲得価値、利用価値の順で高い値を示し、公的獲得価値は負の、利用価値は正の値を示した。一方、興味価値、私的獲得価値は低い値であった。第2 群では不安のなさが正の高い値であった。そして、大学へのコミットメント、交友満足、学業満足は低い値であった。つまり、専攻学問の学びは他者から望ましいと思われているという価値は低く、将来に生きる学問であるという価値が高いことと、大学に対する不安のなさの関連が示された。

第3 正準変量に関する結果 第3 正準変量では、第1 群では公的獲得価値、利用価値が高い負の値を示した。一方、興味価値、私的獲得価値は低い値であった。第2 群では交友満足、大学へのコミットメントが高い負の係数を示し、学業満足、不安のなさは低い値であった。すなわち、専攻学問の学びは他者から望ましい学問であると思われているといった価値と、将来の職業に活かせるという価値を高く持つこと、そして大学における交友関係に対する満足感および、大学への所属意識の高さが関連することが示された。

3-4. 考察

専攻学問に対する価値と大学生生活充実度の関連に関する考察

専攻学問に対する価値と、大学生生活充実度の関連に関する結果を考察する。専攻学問に対する価値と大学生生活充実度間においては、興味価値と、学業への満足を軸とした大学へのコミットメントとが関連するという予測を立てた。結果的には、興味価値は単独で学業満足と関連はせず、4つの価値全てと学業満足および大学コミットメントの高さとの関連が示された。この結果から、自分の専攻する学問に対して多面的に価値を見出すことと、学業への満足感を中心とし、現在の大学に所属していてよかったといった満足感が密接に関係していたと解釈ができる。価値を感じるほど、その実現や獲得に向かっていこうとする動機づけは高まり（鹿毛，2013），また，課題価値が高まることで，長期的には学習者の期待や自己効力へと影響する可能性もある（解良他，2016）。したがって，多面的な価値を持つことと，自分の大学での学びや大学での生活に対する効力感，満足感が関連していたと考えられる。

大学生生活充実度は，第3 正準変量の結果から，利用価値や公的獲得価値といった，他者や社会からの有用性に関する価値と，大学での学び以外の側面，特に友人関係への満足感を中心として成り立つ大学への満足感および所属意識が関連しているということが示された。この結果は，自身の専攻学問の学びに対する社会的な価値と大学に対する所属意識や友人関係への満足感が関連しあっていたと解釈ができる。大学での学びの社会的な重要性と大学

生活の満足感は、大学生が大学で適応的に過ごす上で重要な要素となっていることの反映であると考えられる。交友満足に関しては、広沢（2007）が、学習面で適応している学生は、学習面だけでなく対人関係面でも自信があることを示している。専攻する学問の学びに必要性を感じ、適応的に学ぶことで、満足できる友人関係を形成し、大学への所属満足感が強化されたと予想できる。したがって、大学や所属組織に対するコミットメントだけでなく、大学や所属組織の友人に対しても、将来に活用できる学習を共に行う仲間であるという意識が高まることで、満足感に影響すると推察可能である。

一方、第2正準変量では、利用価値、公的獲得価値と大学に対する不安のなさが強く関連しており、利用価値は正の、公的獲得価値は負の関係性を示していたが、以下のように解釈ができるであろう。公的獲得価値と利用価値は、他者や就業時の視点からの価値づけであり、外発的な側面を持つ価値であるといえる。これら2つの価値の高さが相反しているということが、大学生活における不安と関連すると捉えることができる。水野他（2007）では、授業を通じて自己理解が高まったと思うほど、大学に対する不安感は一時的に低減されたことが示されている。利用価値を持つことで、専攻学問の学習が将来に活きると感じ、自分の将来と今学んでいる学問とを結び付けることによって、自己の将来への理解を深めることができると考えられる。一方、公的獲得価値は相対比較志向的な獲得価値であり（伊田，2001）、他者からの視点を中心的な基準にし、専攻学問の学びに対する価値を規定することである。専攻学問の学びの、将来への有用性を見出せているが、一方で他者視点からの価値は見出せていないということは、他者を意識した価値を重要視せず、自己理解に重点を置いている状態の反映であるといえる。したがって、これらの価値づけを持ちながら大学で学ぶことによって、大学に対する不安が低減し、不安のなさに関連したと考えられる。加えて、他者から見た専攻学問の学びに対する価値の認知と、自身が持つ、その学問の社会的な意義に関する価値の主観的な不一致感とは、専攻学問の学びの意義を自分自身の中で明確にすることができていない状態ともいえよう。このような学問に対する不安は、大学生活自体への不安意識とも関係が深いと考えられる。

ところで、公的獲得価値は、研究3のキャリアに関する意識、研究4の大学生活充実感に対し正の関連を示す場合もあれば、負の関連を示す場合もあり、他の価値とは異なる特徴を示した。自律的な動機づけ変数と課題価値の関連を検討した伊田（2003）は、公的獲得価値は唯一、自律性指標と正の関連がみられなかったとはいえ、他の課題価値とも相関が高く、単純に自律的な学習動機づけを阻害するものだと理解されるべきではないと述べている。

また、この公的獲得価値に関する結果は、研究2の公的獲得価値に関する結果とも一致していると考えられる。研究2では、公的獲得価値が高く、興味価値、利用価値、私的獲得価値も同時に高い場合は、批判的思考力と正の関連を示すが、興味価値が低い場合は、負の関連を示していた。研究2に引き続き、公的獲得価値は、キャリア形成や大学生活に対する充実度といった学習に関する側面以外に対しても、特異的な関連を示すことが明らかになった。

³研究3、4は愛知淑徳大学心理学部における倫理委員会の審査・承認を受けて実施された（承認番号：2016-02-r01）。なお、第2章の研究においては、この研究の際に倫理委員会に提出した書類に記載した内容と同じ倫理的配慮を踏まえた上で調査を実施している。

⁴研究3、4において、専攻学問に対する価値は、研究1と異なる尺度を用い測定している。使用した中西・伊田（2006）の尺度は、研究1で示した専攻学問に対する価値と同様の興味価値、利用価値、私的獲得価値、公的獲得価値の4つの下位構造をもつ尺度であり、研究1で使用した伊田（2001）を基にして作成されている、16項目の尺度である。研究1で示した構造と同じ構造である中西・伊田（2006）は専攻学問に対する価値も測定が可能であるため、本研究で使用した。研究1の尺度ではなく、中西・伊田（2006）を研究3、4で使用した理由として、調査実施の制約があげられる。本調査は、大学の集中講義の中で実施がされた。その際、時間的制約や調査対象者の負担が考えられ、多くの項目の調査をすることが困難であった。そのため、専攻学問に対する価値を測定でき、かつ項目数の少ない中西・伊田（2006）を使用した。

第4章 学士課程教育が専攻学問に対する価値に及ぼす効果の検討⁵

1. 目的

第4章では、専攻学問に対する価値の変化に影響を与える要因を検討することが目的であった。研究5では、大学3年次に開講される専攻学問とキャリアについて考える授業が、専攻学問に対する価値に及ぼす影響を、研究6では、大学4年間の専攻学問に対する価値の縦断的な変化についての検討を行った。

2. 研究5 専攻学問とキャリアの関連を考える授業が専攻学問に対する価値に及ぼす効果

2-1. 問題

課題価値に関する先行研究において、価値への介入効果に関する検討に注目が集まっている。解良・浦上(2023)は、価値は人が対象に対して抱く魅力や望ましさの認識であり、課題価値研究において、価値は対象に対して認識するものであること、対象が価値を持っているという観点からは議論がされてきていないこと、そして認知的介入が比較的容易であり、価値を見出す自由さが存在することから、実際に介入研究が注目され始めていることを指摘している。また大谷(2013)は、課題価値には授業者による介入可能性があり、課題価値の向上支援は授業進行の工夫によって実現できると述べている。その中でも、特に取り組まれているのが、利用価値に対する介入研究である。学習者の利用価値認知をいかに促進し、学習成果に繋げるかという研究が実施されており(Canning & Harackiewicz, 2019 他)、日本でも実践的研究がなされ始めている。

例えば解良他(2017)では、大学の心理学系の講義内で3回、学習内容の日常生活に対する有用性を考えさせるといった介入を行っている。その結果、介入の効果によって、興味価値、実践的利用価値にポジティブな影響を与えたことが示されている。また中学生対象ではあるが、解良・中谷(2014)においては、理科の授業において実践的利用価値の教授を行うことで、実践的利用価値の認知のみならず、興味価値や獲得価値とも正の関連が示されたことを明らかにした。また三和・解良(2022)では、介入の回数や内容を充実させた実践の効果を示している。他にも、教員養成教育における実践(徳永・米沢, 2022)なども存在する。以上のように、教育者側が介入を行うことで、学習者の課題価値に関する認知に影響を与えることができる。

研究5では、専攻学問に対する価値も、介入効果があるか否かを検討することを目的とす

る。解良・中谷（2014）や三和・解良（2022）などの実践は特定の講義内で、その講義の学習内容に対する有用性を刺激しているものであるが、専攻学問に対しての価値も同様に、教育者側が何かしらの刺激を与えることで、価値の認知に影響を与えられることが予想される。そこで、研究4において、専攻学問とキャリアについて考える授業が専攻学問に対する価値に及ぼす影響を検討する。

大谷（2013）も述べているように、授業進行の工夫によって、価値の変容を実現することが可能である。専攻学問に対する価値は、将来像といったキャリアに関する要素に影響を受けると考えられる。伊田（2002）は、利用価値を見出すためには、学習者が明確な職業的目標を持っていることが必要であり、また獲得価値を持つためには、獲得されるべき自己像が明確になっていることが求められると述べている。

研究5で取り上げる講義は、「専攻学問の学びを通じて獲得できる力」と、「社会で求められる力」について考えさせることを目的とした講義である。具体的な授業内容は、所属学部のカリキュラム・ポリシーや、ディプロマ・ポリシーなどを伝え、学部の目標を再確認する講義である。カリキュラム・ポリシーとは教育の実施に関する基本的な方針のことであり、ディプロマ・ポリシーとは卒業認定・学位授与に関する基本的な方針のことである。この講義では、所属する学部での教育を通じて、身に付けるべき、身に付けられる力とは何か、そのためにはどうすべきかについて理解し、それらを自身のキャリアにどのように活かしていくことができるのかについて考えさせることを目的とした講義である。所属学部のカリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーを踏まえた上で、昨今社会で求められている力とは何か、これからの自分自身のキャリアや生き方についてどうすべきかを考えるといったものである。講義によって、学生が、所属する学部で、自身が卒業するまでに身に付けられる、身に付けるべき力を自覚させ、それが所属学部においてどのように身に付いていくかということを知り、考えることを促すことができると考えられる。そして講義を通じて、自分の学びと職業的目標との繋がりを作ること、学びを通じて獲得したい・すべきである自己像を明確化することが可能になり、それが専攻学問に対する価値の変容に繋がると予想できる。

解良他（2017）も示しているように、利用価値、すなわち「キャリア」や「将来」に対する有用性を意識させることで専攻学問に対する価値の変化を促すことができると考えられる。専攻学問の学びの目標を自覚し、それらは自身のキャリアにどのように活かしていくことができるかを考えることによって、専攻学問に対する価値が影響を受ける可能性は高い。

2-2. 方法

研究5で取り扱う「専攻学問」は心理学である。心理学に関する内容を取り扱った課題価値研究は多く存在しており（例えば Hulleman et al, 2010）、解良他（2017）においても、心理学系の講義を対象として設定することは妥当であると述べられている。

調査対象者 (a) 授業前調査・授業直後調査 愛知県の大学に通う心理学部の3年生201名を対象に質問紙調査を行った。(b) 追跡調査 授業を受講した3年生のうち、回答を承諾した128名を対象に質問紙調査を行った。

授業概要 愛知県の大学の、心理学部が開講している3年生向けの講義形式の授業を対象とした。3年生向けの授業であるが、それまで履修していなかった4年生も3名受講していた。対象とした授業はキャリア教育に関する授業で、学部のディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーを明確にした上で、キャリアとの関連を考えさせる、必修指定科目の1つであった。授業の目標は、“心理学部生として身につけるべき力とは何か、そのためにはどうすべきかについて理解すること”であった。第1回から第4回までは、心理学部が身につけるべき力、所属学部のディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、社会が心理学部の学生に求めている力に関する講義形式の授業が、学部の教員と外部講師により行われた。第5回から第8回は、心理学部で身に付いた力に関する複数の卒業生の講演を聞き、最後に学部の教員が授業内容のまとめを行った。なお、授業内でレポートが課され、その内容によって授業評価が「単位認定可」、「単位認定不可」の基準によってなされた。授業の概要をTable 20に示した。授業は2014年5月下旬に2日に渡って行われ、4時限続きの授業が、1週間空けて実施された。調査は、授業内に2回行われた。第1回授業時に授業前調査が、第8回授業時に授業直後調査が実施された。

Table 20

授業概要

	回数	授業計画	
初日	第1回	心理学部の学生が身につけるべき力とは	授業前調査
	第2回	カリキュラム・ポリシーとディプロマ・ポリシーの確認	
	第3回	社会が心理学部の学生に求めている力①	← 外部講師による講義
	第4回	社会が心理学部の学生に求めている力②	
2日目	第5回	心理学部生の卒業後の進路状況など	
	第6回	心理学部で身につけることができた力、社会で役立つ力①	← 卒業生による講義
	第7回	心理学部で身につけることができた力、社会で役立つ力②	
	第8回	まとめ	授業直後調査

分析に用いた調査内容 (1) 授業前調査, 授業直後調査, 追跡調査において, 専攻学問に対する価値の測定をするため, 伊田(2001)を使用し分析を行った。内容および測定方法は研究1の課題価値の測定と同様であった。全ての調査において, 学籍番号の記載を求めた。研究4では調査対象の年齢を測定はしていないが, 研究4の調査対象者である大学3年生の約98%が20~21歳であった。

調査手続き (a) 授業前・授業直後調査 第1回授業開始時と, 第8回授業終了時にそれぞれ質問紙調査を実施した。調査対象者は, 調査への依頼とプライバシーの保護に関する説明を受け, 承諾した上で回答を開始した。また, 学籍番号の記載を求めたが, これは後日行う調査とデータをマッチングするためであり, 個人を特定するためではないこと, 調査内容は授業の成績評価に影響しないことも重ねて説明をした。授業直後調査の回答後には, 調査目的, プライバシー保護に関する約束, 調査への質問や結果についての連絡先を記したデブリーフィング用紙を配付した。所要時間は, 授業前・授業直後調査ともに約20分であった。(b) 追跡調査 授業が終了した5カ月後, 2014年10月下旬~11月中旬にかけて, 授業を受講した学生を対象に追跡調査を行った。追跡調査用紙は所属ゼミごとに, 担当の教員に配付を依頼した。調査対象者にはその場で回答するか, もしくは持ち帰ってもらい後日調査用紙回収箱に投函するよう依頼した。表紙には調査への依頼とプライバシーの保護に関する説明, 学籍番号の記載は以前行った調査とデータをマッチングするためであり, 個人を特定するためではないことが記載された。なお, 表紙に書かれた文章内容に同意し, 調査に回答する場合は同意文の「同意する」の欄にチェックをし, その上で次のページに進むように示した文章が最後に記載されていた。調査用紙配付の際, 同時に調査目的, プライバシー保護に関する約束, 調査への質問や結果についての連絡先を記したデブリーフィング用紙を配付し, 調査用紙回答後に読むよう依頼した。

2-3. 結果

専攻学問に対する価値尺度の構成について

研究5では, 第2章研究1で実施した因子分析結果に基づき, 下位尺度得点を算出した。

専攻学問とキャリアの関連を考える講義が専攻学問に対する価値に及ぼす効果の検討

専攻学問とキャリアの関連を考える授業が, 専攻学問に対する価値に及ぼす効果を検討するため, 調査時期(授業前調査, 授業直後調査, 追跡調査)を独立変数, 専攻学問に対する価値(興味価値, 利用価値, 私的獲得価値, 公的獲得価値)を従属変数とした一元配置分散分析(実験参加者内)を実施した。各群の専攻学問に対する価値得点の記述統計量を,

Table 21 に記載した。

Table 21

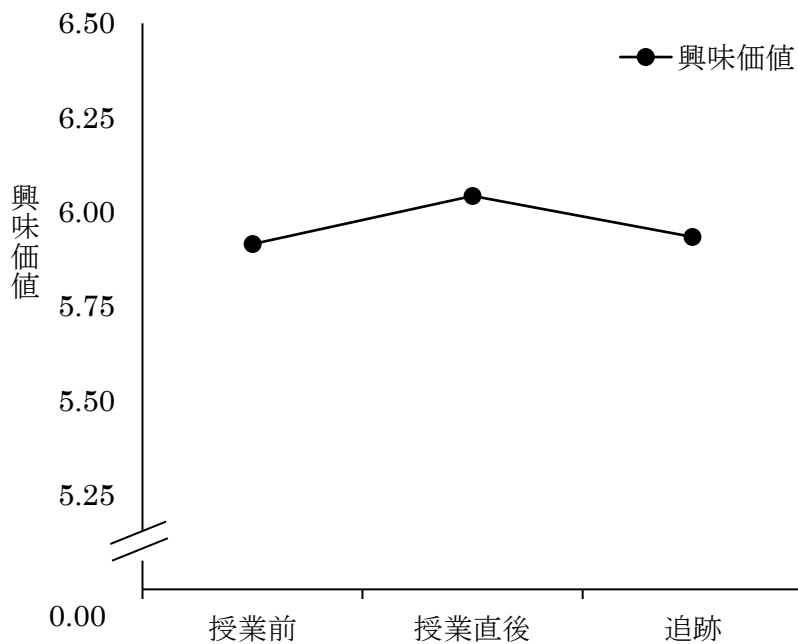
各群における専攻学問に対する価値得点の平均値，標準偏差

	調査時期											
	授業前			授業直後			追跡			計		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
興味価値	5.86	(0.82)	200	5.95	(0.76)	200	5.93	(0.82)	127	5.96	(0.69)	127
利用価値	4.30	(1.18)	199	5.07	(1.11)	197	4.40	(1.12)	124	4.64	(0.96)	123
私的獲得価値	5.43	(0.87)	200	5.71	(0.90)	198	5.56	(0.95)	125	5.60	(0.81)	125
公的獲得価値	4.84	(0.97)	200	4.85	(1.07)	199	4.87	(0.99)	127	4.85	(0.94)	126

調査時期を独立変数，興味価値を従属変数とした一要因分散分析の結果（Figure 3），調査時期の効果が有意であった（ $F(2,252) = 3.226, p = .041, \text{partial } \eta^2 = .025$ ）。引き続き *Tukey* の *HSD* 法による多重比較を行ったところ，授業前調査よりも授業直後調査のほうが，得点が高い傾向にあった。つまり，授業を受ける前よりも後のほうが，自分の専攻学問は，充実感や満足感を喚起する学問であると価値づけることがわかった。

Figure 3

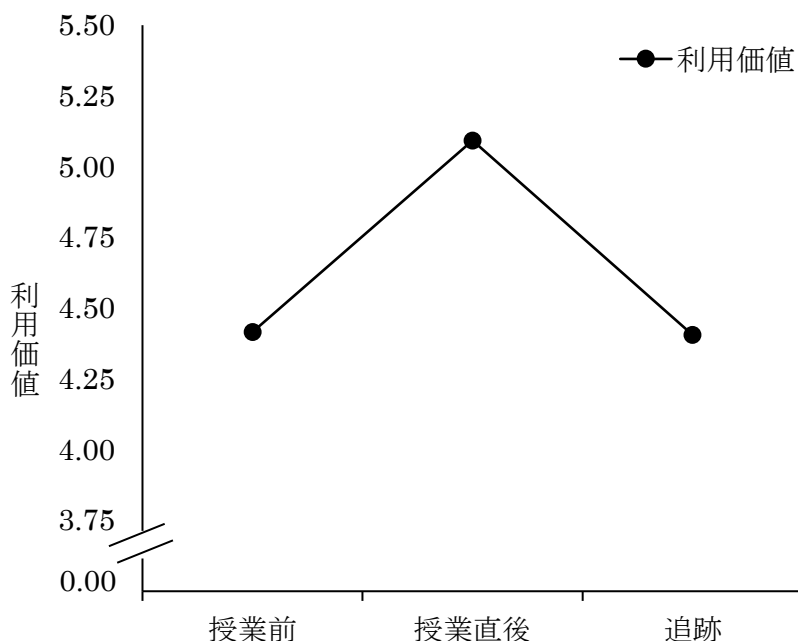
興味価値の調査時期による変化



次に、調査時期を独立変数、利用価値を従属変数とした一要因分散分析の結果 (Figure 4), 調査時期の効果が有意であった ($F(2,244) = 42.592, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .259$)。引き続き *Tukey* の *HSD* 法による多重比較を行ったところ、授業前調査よりも授業直後調査のほうが、得点が有意に高く、また授業直後調査よりも追跡調査のほうが得点が有意に低かった。つまり、授業を受ける前よりも後のほうが、自分の専攻学問は、将来の職業的な目標の達成に寄与する学問であると価値づけるようになるが、授業 5 カ月後では得点の向上が維持されないことがわかった。

Figure 4

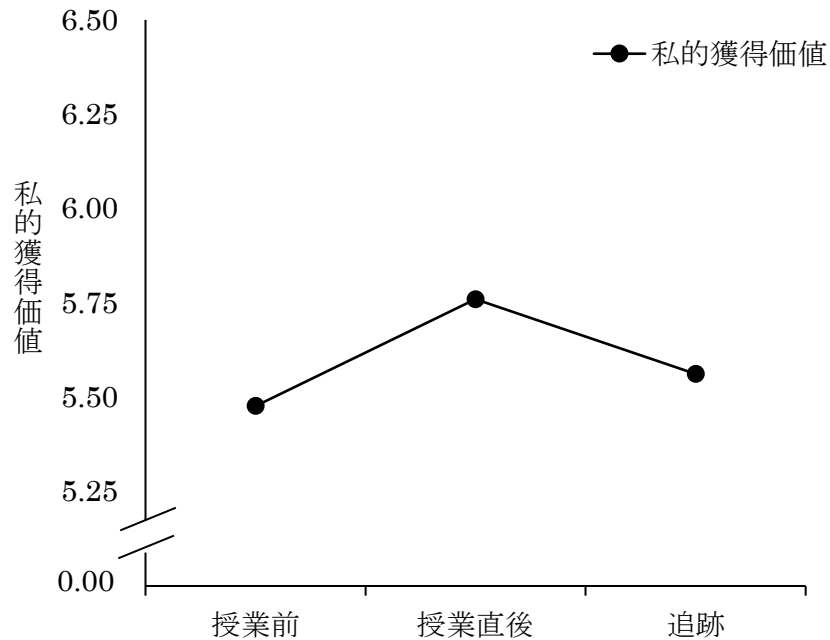
利用価値の調査時期による変化



そして、調査時期を独立変数、私的獲得価値を従属変数とした一要因分散分析の結果 (Figure 5), 調査時期の効果が有意であった ($F(2,248) = 8.434, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .064$)。引き続き *Tukey* の *HSD* 法による多重比較を行ったところ、授業前調査よりも授業直後調査のほうが、得点が有意に高く、また授業直後調査のほうが追跡調査よりも得点が高かった。つまり、授業を受ける前よりも後のほうが、自分の専攻学問は、自分自身が望ましいと考えている自己像の獲得に繋がると価値づけているが、授業 5 カ月後では得点の向上が維持されないことがわかった。

Figure 5

私的獲得価値の調査時期による変化



最後に、公的獲得価値においては、分散分析の結果、調査時期の有意な効果が示されなかった ($F(2,250) = 0.308, ns, \text{partial } \eta^2 = .002$)。

2-4. 考察

専攻学問とキャリアの関連を考える講義が専攻学問に対する価値に及ぼす効果の検討

研究5では専攻学問とキャリアの関連を考えさせる講義が専攻学問に対する価値の変化に与える影響を検討した。1要因分散分析の結果、興味価値、利用価値、私的獲得価値において、時期の効果がみられた。多重比較の結果、3つの価値すべてにおいて、授業前調査に比べ、授業直後調査のほうが、有意に価値得点が高かった。講義を受講することによって、専攻学問を学ぶことは楽しい、専攻学問の学びは将来に生きる、専攻学問を学ぶことによってよりよい自己像の獲得につながる、といった認知が高まったことが示されたのである。大学3年時に自身の所属学問における学修目標を再確認するといった講義、取り組みは専攻学問に対する価値にポジティブな効果を与えていたといえる。

今回取り上げた講義では、冒頭に自身の学部の学修目標を再確認させ、その後社会で求められる力について、専攻学問の学びを通じていかに獲得できるかといったことを説明

した。その後、それぞれ異なる分野で働く所属学部の卒業生が、卒業生自身の経験をもとに、学部の学びを通じて身に付いた力と実際に社会で役立つ力の接続を意識させ、関連付けながら講義を実施するというものであった。本講義は、専攻学問に対する価値の中でもとくに「キャリア」との接続を重視した講義内容となっており、利用価値介入に関する先行研究（解良・中谷，2017）と類似した結果となったといえるだろう。専攻学問の学びの有用性を卒業生の講義から意識ができ、それによって興味価値，利用価値，私的獲得価値が刺激を受け，変化に繋がったと考えられる。

解良・中谷（2017）では心理学の講義における利用価値介入が実践的利用価値および興味価値にポジティブな影響を与えたことを示している。また徳永・米沢（2022）は解良・中谷（2017）と同様に実践的利用価値，興味価値の他，制度的利用価値においても利用価値介入のポジティブな効果があったことを示している。研究5の興味価値，利用価値の授業直後の結果に関しては，これらの知見と一致していると考えられる。徳永・米沢（2022）や解良・中谷（2017）の実践は双方ともに，ワークシートに学習内容の有用性を記述させるといった行動を一定期間複数回にわたり実施した上での変化であった。本講義のように，短期間の講義形式の取り組みであっても，価値の変化に対して一定の効果が示されたことは意義があるといえるのではないだろうか。

また，本調査の特徴として，私的獲得価値に対しても変化がみられたということが挙げられる。今回取り上げた授業実践では，それぞれ異なる分野で働く卒業生が自分の経験をもとに，心理学部で身に付いた力と，実際に社会で役立つ力を比較しながら講演を行っている。批判的思考教育における効果的な方法の1つとして，思考の一般原則を示しつつ，既存の科目の中で批判的思考を育成していくというインフュージョンアプローチが存在する（Ennis，1989）。批判的思考を考えることを目的とした科目ではなく，既存の科目の内容を用いて，批判的思考について考えさせ，力を身につけさせるという方法である。専攻する学問分野の文脈で社会人として必要な能力を考え，それを実際に社会に出て活躍している卒業生の姿を通じて実感するというこの授業実践は，インフュージョンアプローチに近いといえ，価値を向上させることに対して効果的であったと考えられる。

本講義の特徴でもある，「卒業生の経験」の伝達による効果も大きいと予想できる。本講義は，自身の所属学部の卒業生が実際に自身の経験をもとに説明を行っている。伊田（2002）は，学習内容に対して私的獲得価値を持つためには，獲得されるべき自己像が明確になっていることが必要であると指摘しているが，実際に卒業生を目の前にし，自身にとってより身

近といえる卒業生の説明を聞くことが、自身の自己像を具体化、明確化することに大きな効果をもたらしたと考えられる。講義を通じて自己像の明確化、具体化が可能となったことで、私的獲得価値の向上にも貢献したのではないだろうか。

ただし、利用価値、私的獲得価値においては、講義の受講によって一時的に向上した価値得点が、5か月後の調査時点では維持されていなかった。これは、授業が実施された時期が大きく影響していると考えられる。専攻学問の学びによって身に付く力とは異なる知見ではあるが、村山（2003）は、学習方略に関する研究で以下のようなことを示している。学習方略の文脈において、学習方略の有用性認知は、実際の学習方略使用に重要な影響を持つものの、直接的な影響を与えているのは短期的な学習方略の有効性認知であり、長期的な有効性の認知は短期的な有効性の認知を介した、間接的な影響力に留まっているのである。短期的な有効性の認知とは、「学習方略の使用によって目前に迫るテストで良い点が取れる」といった短期的な認知のことであり、長期的な有効性の認知とは、長期的な学習への取り組みに対する学習方略の有効性のことである（村山，2003）。短期的、長期的な有効性という点を本研究で取り上げた講義の題材に照らし合わせると、短期的な有効性認知とは、就職活動に対する有効性であると捉えることができる。今回取り上げた講義の実施時期は、3年生の前期が始まって間もない5月である。学生がキャリアについて、より現実的に考え始める就職活動は、3年生後期ごろから正式に開始される。講義では、社会に出た際に求められる力という「将来」に関するものを題材にしていたため、まだ将来というものが意識できておらず、就職活動でさえ短期的な目標になりえていない可能性がある3年生においては、授業によって生じた課題価値の向上が持続しなかったのかもしれない。

ただし村山（2003）は、学習方略の有効性認知に関して、介入によって学習者に強制的に、長期的な有効性の認知を教授したとしても、短期的な有効性の認知が伴っていなければ実際の方略使用には効果がないと指摘している。すなわち、長期的な方略の有効性認知は、短期的な有効性の認知が明確化してはじめて促進的な効果を持つと言い換えることができる。長期的な視点をもって学習をすることは大切な視点であるため、長期的な視点からの介入は重要であるが、その介入は短期的な視点からの認知がない限り、その時点では効果を持たない可能性がある。本研究の授業の効果は、5か月後の時点では維持されていなかったものの、その時点で「長期的な」目標だった将来に関する視点が、就職活動を開始する時期には「短期的な」目標に切り替わり、専攻学問とキャリアの関連を考える授業で学んだことが活かされ、利用価値や私的獲得価値に再度影響する可能性は十分に考えられる。

3. 研究6 専攻学問の学びが専攻学問に対する価値に及ぼす効果

3-1. 問題

研究5では、専攻学問とキャリアの関連を考える授業の、専攻学問に対する価値に対する効果を検討し、専攻学問に対する価値の変容に対して一定の影響を持つことが示された。しかし、専攻学問に対する価値の変化については、「大学での4年間の学び」自体による変化も検討する意義があるといえる。講義や実習といった、大学生活の中のスポット的な刺激だけではなく、専攻学問の学びを4年間続けた結果、最終的にどのような価値を持ち卒業するのかということも検討するべきである。研究5の結果では、専攻学問とキャリアの関連を考える講義によって、一時的に興味価値、利用価値、私的獲得価値が向上したものの、利用価値、私的獲得価値ではその変化が維持されていなかった。したがって、研究6では、大学生の専攻学問に対する価値が、入学時から卒業時にかけて、すなわち専攻学問を4年間学ぶことによってどのように変化するかを探索的に検討する。

3-2. 方法

調査対象者 (a)入学時調査 2015年4月にパソコン上で回答を求める形式の調査を実施した。回答者は199名(男性44名,女性155名)であった。(b)3年次調査 2017年5月に、講義内で質問紙を配布し調査を実施した。回答者は182名(男性36名,女性146名)であった。(c)卒業時調査 2019年1月に、パソコンを使った調査を実施した。回答者は129名であった(男性26名,女性103名)。なお、全てに回答した学生は123名であった。調査対象者は心理学を専攻していた。1年次,2年次には,3年次から開講されるゼミにつながる心理学の全般的,基礎的な知識や心理学の研究法を学んでいた。また,3年次から専門分野ごとのゼミに所属し,4年次に提出する卒業論文に向けての方法論や知識を習得するというカリキュラムが組まれていた。

分析に用いた調査内容 専攻学問に対する価値を測定するため,中西・伊田(2006)の総合動機づけ尺度より,課題価値に該当する16項目を抜き出し調査を行った。なお,中西・伊田(2006)の尺度において,教科名が記載されていた部分を「心理学」に変更し心理学に対する考えを答えるように求めた。尺度の内容は,研究3,4で用いた専攻学問に対する価値と同じ内容であった。調査手続き,調査時の注意事項等は研究5と同様であった。

3-3. 結果

専攻学問に対する価値尺度の構成について

研究6では,第3章の研究3で実施した課題価値尺度16項目に対する因子分析結果に基

づき，下位尺度得点を算出した。

専攻学問に対する価値の学年による変化

専攻学問に対する価値の学年進行による変化を検討するため，下位尺度ごとに，一要因分散分析（実験参加者内）を実施した。平均値，標準偏差を Table 22 に示した。

Table 22

調査時期ごとの専攻学問に対する価値の平均値，標準偏差， α 係数（ $n = 121$ ）

	2015年度入学								
	1年（入学時）			3年（5月）			4年（卒業時）		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
興味価値	5.90	(0.878)	.887	5.32	(1.001)	.887	5.45	(1.055)	.878
利用価値	5.75	(0.913)	.791	5.36	(1.052)	.837	5.66	(0.963)	.862
私的獲得価値	5.62	(0.867)	.766	5.16	(1.149)	.868	5.37	(1.023)	.843
公的獲得価値	3.48	(0.876)	.620	3.75	(1.014)	.630	3.77	(1.025)	.576

()内は標準偏差

一要因分散分析（実験参加者内）の結果，全ての価値において，調査時期の有意な効果がみられた（興味価値： $F(2,240) = 28.124, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .190$ ；利用価値： $F(2,240) = 13.202, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .099$ ；私的獲得価値： $F(2,240) = 15.244, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .113$ ；公的獲得価値： $F(2,240) = 6.110, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .013$ ；Figure 5~8）。*Tukey*の*HSD*法による多重比較の結果，以下のことが示された。興味価値は，入学時が，3年次，卒業時に比べ有意に得点が高かった。つまり，心理学を学ぶことで，充実感や満足感が喚起されるといった価値は，入学時が最も高く，学年が上がると低下することが示された。次に，利用価値は3年次に比べ，入学時，卒業時の得点が有意に高かった。つまり，心理学は将来の職業実践に活かすことができるといった価値は，3年次で一度低下するものの，卒業時には入学時と同程度まで回復することがわかった。私的獲得価値は，入学時が3年次，卒業時に比べ有意に得点が高く，また卒業時は，3年次に比べ有意に得点が高かった。つまり，心理学は，望ましい自己像の獲得に繋がるといった価値は，入学時に最も高く，次いで卒業時が高く，3年次が最も低かった。最後に公的獲得価値は，入学時が，3年次，卒業時に比べ有意に得点が低かった。つまり，公的獲得価値は，入学時が最も低く，3年次で上昇し，卒業時まで維持されることがわかった。

Figure 5

興味価値の学年による変化

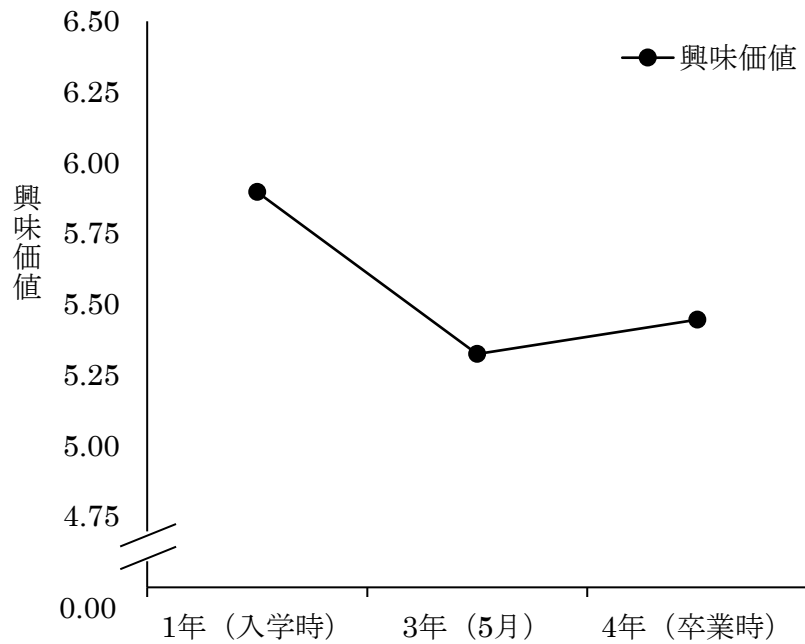


Figure 6

利用価値の学年による変化

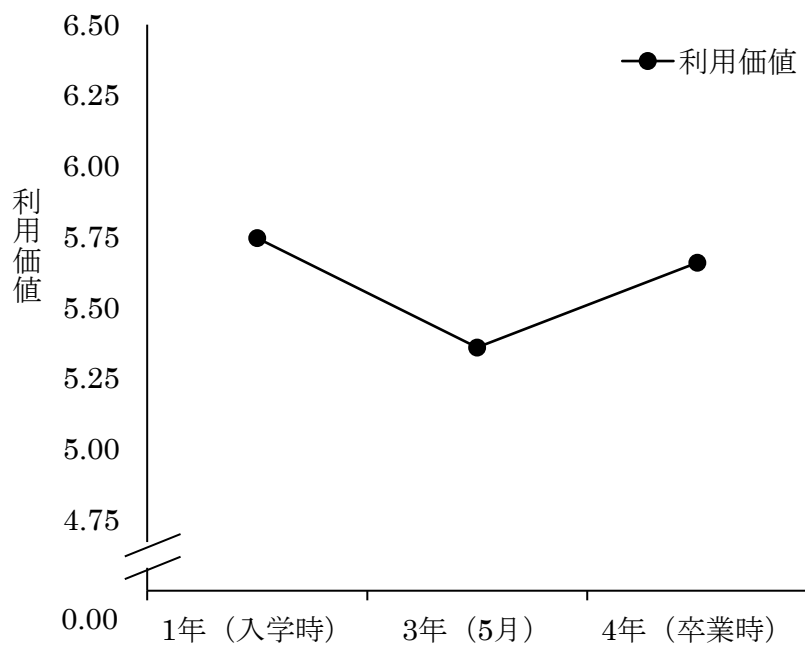


Figure 7

私的獲得価値の学年による変化

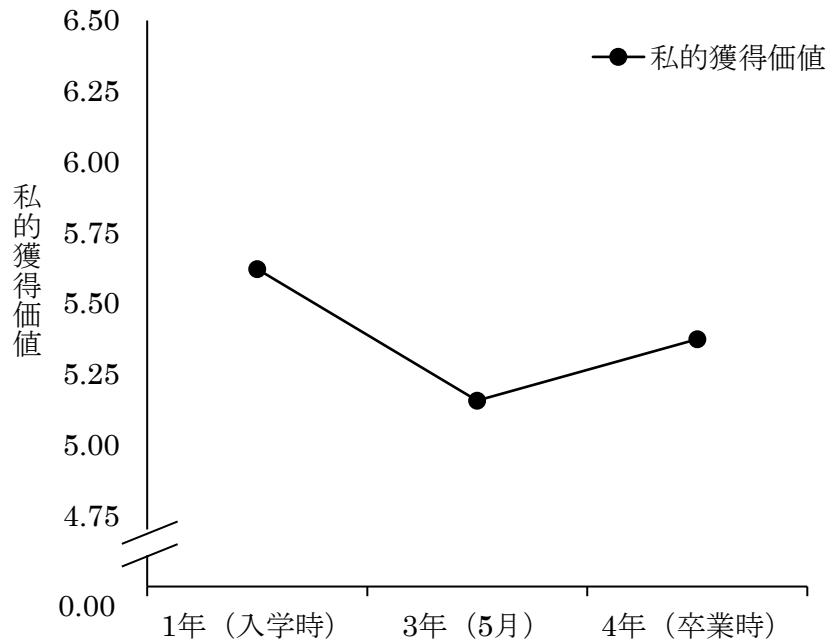
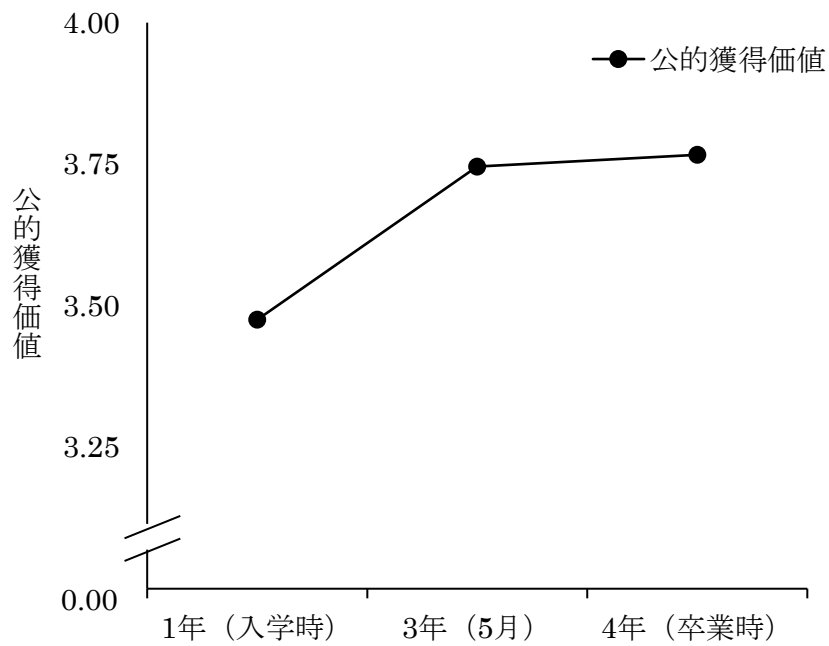


Figure 8

公的獲得価値の学年による変化



3-4. 考察

専攻学問に対する価値の、学年進行による変化を検討するため、心理学部所属の学生に対して、4年間の専攻学問に対する価値の縦断調査を実施した。その結果、興味価値、利用価値、私的獲得価値、公的獲得価値の全てで、学年による変化がみられた。具体的な結果は以下の通りである。

専攻学問を学ぶことで充実感が得られる、満足感が得られるといった価値である興味価値や、専攻学問を学ぶことでよりよい自己像を獲得できるといった価値である私的獲得価値は、入学時が最も高く価値づけられていた。しかし、興味価値は、3年次に低下した後、平均値は微増するものの、有意な変化は示されなかった。一方で、私的獲得価値は、入学時から3年時にかけて一度下がるものの、卒業時には、入学時の高さには満たないが、再度高まることが示された。

上記の通り、興味価値、私的獲得価値は共通して入学時に高く価値づけられていることが分かったが、入学時の課題価値の高さは、本来の課題価値評定ではなく、課題価値希求であることが予想される。伊田（2001）においては、学習者がこれからの学習内容にどのような価値を求めるかという、課題価値希求と、現在学んでいる学習への価値評定である、課題価値評定の間には高い相関関係があることが示されている。高校卒業までに、心理学を本格的かつ、本質的に学ぶ機会は極めてまれであると考えられ、心理学の本格的な学習を入学前から実行している学生がいるとは考えにくい。したがって、入学時の価値は、心理学にどのような価値を求めているかという、欲求や期待が反映された上での高さであると言い換えることができる。すなわち、入学時の価値が最も高かったのは、心理学という学問への欲求や期待感が非常に高かったことの現れであるといえるだろう。

興味価値、利用価値、私的獲得価値は3年次に一度低下していた。大学生の大学生活への期待に関して、千島・水野（2015）は、「時間的ゆとり」、「友人関係」、「行事」、「学業」の4領域があることを示しており、またその4領域すべてにおいて、現実とのギャップがあることを指摘している。また半澤（2007）は、「入学前に抱いていた大学における学業イメージや期待と、大学入学後に経験している学業との間の、現在におけるズレによって生じた否定的な違和感」を学業に対するリアリティショックと定義した。大学の講義の内容や、教員に対するリアリティショックと、所属学部、学科に対する違和感や、学業は自身にとって重要度が低いという感覚、授業についていけないという感覚の間には大きな関連があることが半澤（2007）において示されている。半澤（2009）では、そのリアリティショックへの

対処として専門科目以外の活動の重視があるとしており、開講科目が自身の期待と異なった場合、専門科目の学習以外の活動を積極的に行おうとする学生が一定数存在することが予想できる。さらに半澤（2009）において、現時点の学びに対する不満は、将来の学びのためにはしかたがないことである、といった「将来展望」の意識を持つ学生も存在することを指摘している。

本調査の対象学生が所属する学部は、3年次からゼミが開始し、そのゼミの中で、具体的な自身の卒業研究のための取り組みがスタートしていくというカリキュラムとなっている。興味価値、利用価値、私的獲得価値が共通して最も得点が低くなっていたのは3年次調査であるが、この調査はゼミが始まって間もない5月に実施されている。したがって、自身の興味、関心に応じた心理学の実践的な学びが始まって間もない5月においては、価値づけが低い状態のままであった可能性がある。

本調査の対象者においても、入学後にリアリティショックを経験した後、ゼミや卒業研究といった本格的な研究活動が始まるまでの間の対処方略として、専門科目以外の活動に積極的に取り組む、あるいは自身の興味、関心に沿った学びが始まるまでがまんして学び続けることで、将来の学びに備えているといった学生が一定数いた可能性がある。そのため、入学時と比較し、3年時の5月の調査の際に価値が低くなっていたと考えられる。ただし、利用価値、私的獲得価値に関しては、卒業時の調査において再度上昇していることから、3年次以降の本格的な学習を通じて、価値を再び高めることができたと考えられる。

とくに利用価値においては変化が大きかった。利用価値に関しては、卒業時の調査において、唯一入学時と同等にまで価値の得点が回復している。これは、研究5で効果を検討した、専攻学問とキャリアの接続を考えさせる講義による効果や、就職活動、卒業研究の実施といった、3年生以降に生じた、カリキュラム内容やキャリアに関するイベントが大きいと考えられる。研究5において、利用価値は授業直後に授業開始前よりも上昇するものの、5か月後にまでは維持されないことが示された。これは、調査時期による影響が大きく、就職活動や将来というものに対してリアリティがない状態であるため、長期的な有用性に結び付けづらかった可能性を、村山（2003）に基づき考察した。卒業時調査では、就職活動や進学準備を多くの学生が終えており、将来というものを3年次よりも明確かつ、具体的にイメージできている可能性が高い。したがって、専攻学問の学びの成果が、自身の将来や就職先に対して短期的に有用であるという実感を高め、その上で長期的な将来、自身のキャリアといったものへの有用性に繋がり、利用価値を高めることに繋がったと考えられる。

一方で、専攻学問を学ぶことは、周りから見ても意義があると認識されているという価値である公的獲得価値のみ、他の価値とは異なる特徴を持っていた⁶。公的獲得価値は、入学時に最も低く、3年次に上昇し、その程度が卒業時まで変化しないという、他の3つの価値とは異なる傾向を示していた。公的獲得価値は、他者から見た自身の専攻学問に対する有用性であり、他者からの視点を重視した価値である。したがって、心理学について具体的な知識がない入学時においては、自身の専攻学問の学びが他者からどのように見えているかがイメージしづらかったと考えられる。そのため、心理学を学ぶにつれ、周りから見た自身の専攻学問の価値を認識し、得点が向上したと考えられる。

⁵研究5, 6は愛知淑徳大学心理学部における倫理委員会の審査・承認を受けて実施された(承認番号: 2016-02-r01)。

⁶公的獲得価値のみ α 係数が低かったため、項目のまとまりが悪く内的一貫性がみられなかったことによる可能性も否定できない。

第5章 総括的討論

1. 本論文で得られた知見

本論文では専攻学問に対する価値に着目をし、学士課程における学習成果との関連を検討した。

第1章前半では、課題価値研究に関する知見を概説し、「専攻学問に対する価値」に関する研究を行うことの重要性について論じた。続いて第1章後半では、専攻学問に対する価値と学士課程における学習成果の関連を検討する意義を示したうえで、学士課程における学習成果の概念整理を行った。

第2章では、研究1，研究2に基づき、専攻学問に対する価値の下位構造の確認および批判的思考力との関連について論じた。研究1では、専攻学問に対する価値が、従来の課題価値尺度と同様の下位側面で構成されることを確認した。そして研究2では、学士課程における学習成果の一側面である批判的思考力との関連を明らかにした。批判的思考力として、質問力、質問態度、クリティカルシンキング志向性を測定し、専攻学問に対する価値との関連を検討した。

第3章では、研究3，4に基づき、学士課程における学習成果のうち、職業志向性と大学生活充実度を取り上げ、専攻学問に対する価値との関連を検討した。

第4章では、研究5に基づき、専攻学問とキャリアについて考える授業が、専攻学問に対する価値に影響を及ぼすことを明らかにした。また、研究6では、大学4年間の専攻学問に対する価値の縦断的な変化について検討を行った。

以下では、本論文で示された知見を整理した上で、専攻学問に対する価値と学習成果に関する総括的な提言を行う。

1-1. 専攻学問に対する価値の下位側面について

伊田(2001)では、課題価値について「興味価値」、「利用価値」、「私的獲得価値」、「公的獲得価値」の4つの下位構造があることが指摘されている。ただし、これまでの研究では、課題価値の「課題」にあたる対象は、特定の授業や講義であることがほとんどであった(伊田, 2001 他)。しかし、本論文で着目した「専攻学問に対する価値」は特定の講義や科目に対する価値ではなく、学士課程の中で専門的に学ぶ学問分野に対する価値である。つまり、特定の講義よりも「課題」の対象が広範囲になると考えられる。そのため、本論文で取り上げる専攻学問に対する価値は、従来の課題価値と同様の、興味価値、利用価値、獲得価値と

いった下位側面に分類可能であるかを確認する必要があった。伊田（2001）では、尺度を作成する際、利用価値が実践的利用価値、制度的利用価値に分割されることを想定していた。しかし、実際の因子分析の結果においては「利用価値」として解釈がなされている。

伊田（2003）では同じ尺度を用い、教員養成課程の学生に対して調査を行っているが、その因子分析の結果では 5 因子を抽出しており、興味価値、実践的利用価値、制度的利用価値、私的獲得価値、公的獲得価値の 5 つの下位尺度について以降の分析を行っている。伊田（2006）も、同一の尺度を利用しているが、こちらは因子分析を実施していない。信頼性係数を算出した上で、利用価値として 1 つにまとめず、実践的利用価値と制度的利用価値の 2 側面として以降の分析を行っているのである。つまり、利用価値について、下位側面が研究によって異なっていた。

そこで研究 1 では、900 名の大学生に対し調査を実施した結果、専攻学問に対する価値は興味価値、利用価値、私的獲得価値、公的獲得価値という 4 つの下位因子で構成されることが示された。すなわち、専攻学問の学習内容は、「職業的実践において有用性があると認識」されているといった価値と（伊田，2003）、専攻学問の学習内容は「就職や進学試験で合格するために必要である」（伊田，2003）といった価値が 1 つの下位側面としてまとめられ、利用価値として解釈されるべきであるということが分かった。興味価値、私的獲得価値、公的獲得価値は、伊田（2001）や伊田（2003）と同様の下位構造を示していた。

つまり専攻学問に対する価値においても、その課題の学習に従事することによって楽しさや充実感をえられるという価値である興味価値、その課題の学習を行うことが将来の職業的な目標の達成に寄与するという価値である利用価値、その課題の学習によって、自分自身が望ましいと考えている自己像の獲得に繋がるといった私的獲得価値、その課題の学習は他者から見て望ましいと認知されているという価値である公的獲得価値が存在することが示された。

1-2. 専攻学問に対する価値と学習成果の関連について

研究 2 および研究 3 では、専攻学問に対する価値と学士課程における学習成果との関連を検討した。研究 2 では、学習成果のうち、学習に関する側面である批判的思考力と専攻学問に対する価値との関連を取り上げた。批判的思考力として、質問力、質問態度、クリティカルシンキング志向性を測定した。正準相関分析の結果、以下の 2 点が明らかとなった。まず 1 点目は、専攻学問に対する価値の複数の下位側面と、批判的思考の態度の側面であるクリティカルシンキング志向性、質問態度、そして事実を問う質問生成数に正の関連が示さ

れたことである。批判的思考の態度の側面であるクリティカルシンキング志向性と質問態度、事実を問う質問生成数は、批判的思考の基礎力であり、専攻学問に対する価値と批判的思考の基礎力との間には正の関連が示唆されたということである。次に 2 点目は、興味価値の高さと公的獲得価値の低さが、クリティカルシンキング志向性および、質問力のうち浅い質問生成数、深い質問生成数双方と関連していたことである。この結果から、専攻学問に対する多面的な価値と、批判的思考の態度の側面とが関連し合うこと、そして専攻学問に対する価値は、ある特定の価値の組み合わせが生じると、質問力や、クリティカルシンキング志向性に対し負の効果を持つ場合もあるということが示された。

次に第 3 章では、学士課程における学習成果のうち、キャリアや日常生活に関する側面と専攻学問に対する価値との関連を検討した。研究 3 において、キャリアに関する側面として職業志向性を、研究 4 では日常生活に関する側面として大学生生活充実度を測定した。研究 3 において、専攻学問に対する価値と職業志向性の関連について、専攻学問に対する価値のうち、興味価値、利用価値、私的獲得価値が、人間関係志向と職務挑戦志向の高さ、労働条件志向の低さと関連していた。また、利用価値と公的獲得価値の高さが全ての職業志向性と正の関連を示していた。研究 4 の、専攻学問に対する価値と大学生生活充実度については、興味価値、利用価値、私的獲得価値、公的獲得価値の 4 つの価値すべてが、学業満足や大学へのコミットメントといった、学業や大学所属への満足感と関連していた。加えて、利用価値や公的獲得価値といった、他者や社会からの有用性に関する価値と、大学の学び以外の側面、特に友人関係への満足感を中心とした、大学に対する満足感とが関連していた。さらに、利用価値と公的獲得価値と、大学に関する不安のなさが強く関連しており、利用価値は正の、公的獲得価値は負の関連をそれぞれ示していた。

研究 2, 3, 4 の結果から、批判的思考、職業志向性、大学生生活充実度と、専攻学問に対する価値は各下位側面同士の組み合わせによって、関連が異なることが示された。つまり、学士課程における学習成果のうち、学習に関する側面およびキャリアや日常に関する側面といった異なる学習成果の側面に対して、興味価値、利用価値、私的獲得価値、公的獲得価値の各下位側面は、異なる関連を持っていたことが示された。

伊田 (2006) は、課題価値をそれぞれ得点化し、課題価値プロフィールの作成を試みている。その際、全ての価値が全体の平均値を上回り、他の群との比較ではごく一部を除いてすべて得点が有意に高い、つまり学習内容におもしろさを強く求めると同時に、実際の職業実践で役立つことも期待し、それは試験の突破にも有用であり、自己の成長にとってもプラス

になるものだという姿勢で学習に取り組んでいる意欲的な群を抽出している。これは、多面的な価値をもつ、学習に意欲的な大学生像を示したといえる。また伊田(2006)の手法を参考にして行われた大谷(2013)の課題価値プロフィールに関する研究において、伊田(2006)と同様の特徴を持つ、全ての価値が相対的に高い「統合型」では、学習者の授業評価の高さが高い学習到達度を予測することを示していた。一方で、全体的に課題価値が低い「低価値型」では、学習者の授業評価の高さが低い学習到達度を予測していた。つまり、課題価値が感じられない状態での専攻学問の学びは、たとえ授業が、学習者にとって満足度の高い内容であったとしても、学士課程における学習成果には効果を与えにくい可能性があるということである。このことから、専攻学問に対する価値を高めていくことは、学士課程における学習成果を得ることに貢献するだろうことがうかがえる。そしてそれは、研究2, 3, 4で示したような組み合わせの価値を持つことによって、成果の獲得へのポジティブかつ、促進的な効果を持つことが期待できる。

1-3. 学士課程教育が専攻学問に対する価値に及ぼす効果について

最後に、研究5では、専攻学問とキャリアの関連を考えさせる講義を取り上げ、専攻学問に対する価値の変化について検討した。分析の結果、興味価値、利用価値、私的獲得価値は、授業前よりも授業後の方が高く価値づけられていることが示された。ただし、利用価値、私的獲得価値に関しては、講義受講直後に一時的に向上した価値が、3か月後まで維持されず、授業前調査と同程度になっていた。したがって、専攻学問とキャリアの関連を考えさせる講義は、一定の効果があったといえるが、その効果の維持は不十分であるという結果であった。

また研究6では、専攻学問に対する価値の学年による変化を検討した。その結果、興味価値、私的獲得価値は1年生時にもっとも高く価値づけられていた。ただし、利用価値、私的獲得価値は3年次と比較し、卒業時には再度得点が高くなることが示された。とくに利用価値は、卒業時において1年次と同等の高さに回復していた。専攻学問に対する価値は、学年の経過、時間の経過によって変化することが示された。専攻学問に対する価値の、特徴的な変化をとらえることができたといえるだろう。

1年次の専攻学問に対する価値の高さは、伊田(2001)の示す「価値希求」としての高さであると考えられる。すなわち、入学直後、新生は自身がこれから4年間学び続ける学問について、期待や欲求を高くもった状態で大学の学習をスタートさせているのである。しかし、学生は、学習が進んでいくにつれ、入学時に持っていた専攻学問に対する期待やイメージと実際の専攻学問における学びの違いや乖離に気付くことになる。つまり、リアリティシ

ショック（半澤，2007）を経験することで，3年次には専攻学問に対する価値づけが低くなったのであろう。ただし，一部の価値ではあるが，3年生以降，ゼミや卒業研究といった非常に専門的な，実践的な学習を行うことで，卒業時には入学時の「期待」や「欲求」を含む価値希求の高さに相当する価値づけにまで回復したと考えられる。学士課程教育の中で，大学生がどの時期にどの程度の高さの専攻学問に対する価値を見出しやすいのか，研究6の結果において明らかにすることができた。専攻学問とキャリアの関連を考えさせる講義や4年間の学士課程教育自体が，専攻学問に対する価値変化の規定因となることを，第4章において示唆することができたといえる。

しかし，学士課程において，専攻学問に対する価値変化の規定因は様々なものが考えられる。また，研究6は4年間の学士課程教育そのものの価値の変化をとらえているが，4年間の中のどの要素がどの価値に対して効果を持ったのか，詳細は検討することができていない。例えば加納（2015）は，大学生活で経験した活動の中で，社会に出た際に重要であった経験は卒業研究であったと社会人は考えていることを明らかにした。つまり，今後は，大学4年間の中の特定の経験，例えば卒業研究や就職活動，アイデンティティの確立に繋がった活動や出来事など，学士課程の中で専攻学問に対する価値の変化に対し重要度の高い，詳細な規定因とは何かを探っていく必要がある。第4章で示した成果に加え，学士課程における4，専攻学問に対する価値変化に対し重要性の高い時期，あるいは経験を探ることで，大学が提供する実践や学びなどによる効果的な価値変化を促すことが可能になるだろう。

2. 本論文の意義と展望

本論文は，以下の3点において，課題価値に関する知見，学士課程における学習成果に関する知見に対して意義深い結果を示すことができたといえる。

1点目は，課題価値を「専攻学問」という枠組みから捉えなおし，専攻学問に対する価値という概念を整理した点である。先行研究において，課題価値の「課題」は特定の講義がほとんどであった（伊田，2001他）。しかし，「学び」の対象という観点から課題価値を考えると，特定の講義に対する価値だけでなく，より広い学びを対象とした価値も存在するといえる。特に，学士課程の中で課題価値を考えるにあたり，自身の「専攻」というものは重要である。現在，学士課程では，就業の際に必要な，社会から求められる力の育成が期待されており，それは専攻する学問分野の専門的な学びの中で獲得されることが望ましいとされている（日本学術会議，2010他）。本論文は，学士課程において専攻学問を通じた力やスキ

ルの獲得を考える上で、学びの原動力となる価値と専攻学問における学びが結びついていることを示した点が、意義深いといえる。

2点目は、専攻学問に対する価値と学士課程における学習成果の関連について、専攻学問に対する価値の下位側面の組み合わせによる効果を示すことができた点である。先に述べたように、学士課程を通じた、将来の職業実践や就業時に求められる汎用的なスキルの獲得は、専攻する学問分野の学びを通じて獲得されるべきであるとされている。学士課程における学習成果を、学習に関する側面と、キャリアや日常生活に関する側面に分類し、専攻学問に対する価値との関連を検討した。研究2、研究3、研究4の結果は、自身が専攻する学問に対し、価値を見出した上で学ぶことは、教育において育成の必要性が指摘されている学習成果である批判的思考力、キャリアや日常生活に関する成果である職業志向性や、大学生活充実度において重要な要素であることを示している。これにより、専攻学問に対する価値の、学士課程における重要性を強調することができたのではないだろうか。

また、その際、専攻学問に対する価値の下位側面の組み合わせによる特徴を捉えることができるように、正準相関分析を分析方法として採用した。課題価値に関する研究において、価値の概念的な分類がされている一方で、日本では未だ、価値が4種類存在するという特徴を効果的に捉えている知見は少なく、下位側面それぞれ、あるいは複数の価値の組み合わせによる効果の検証を行っている研究の少なさが指摘されている（解良・中谷，2014）。本論文は、日本の大学生を対象とした、課題価値の下位側面ごとの特徴に関する知見の蓄積に貢献したといえる。

特に公的獲得価値に関しては、他の価値の高さの違いによって、学習成果との関連が正、負逆転するという特徴的な結果を示していた。具体的には、専攻学問に対する価値と批判的思考力の関連については以下の2つが挙げられる。1つ目は公的獲得価値を含む4つの価値全てが高いことと批判的思考力の基礎力に関する側面が正の関連を示したことだ。この場合、公的獲得価値の高さを含む、専攻学問に対する価値の高さは学習成果のなかでも学習に関する側面の一部と正の関連があったということである。そして2つ目は、公的獲得価値と興味価値組み合わせが挙げられる。専攻学問に対して興味といった内発的な動機づけと、他者からの有用性といった外発的な動機づけとを対立的に捉えていることと、批判的思考の各側面とが負の関連を示していた。つまり、専攻学問の学問内容に面白さは見出していないが、周りから見た重要性の高さは認識している、といった価値を持ち専攻学問を学習した場合、批判的思考に悪影響を及ぼす可能性があるのである。同じ「公的獲得価値を高く価

値づけている」という状態があったとしても、他の価値の高さととの組み合わせによって、批判的思考力との関連が正負逆転することが示された。

一方、第3章の、キャリアや日常生活に関する側面との関連における公的獲得価値に関する特徴的な結果は以下の3つである。1つ目は、キャリアに関して、労働条件のように物理、物質的な快適性ではなく、職場の人間関係の円滑さや仕事への挑戦、仕事を通じた自己成長など業務上の動機づけや達成、満足感に関わる側面の重視は、公的獲得価値以外の価値と関連しているといった点であるといえる。

2つ目は、公的獲得価値と利用価値の高さと、職業志向性の3つの下位側面との正の関連だ。利用価値、公的獲得価値といったメタ認知的な視点も含んだ価値を強く持つことは、就職において何を重視するかも俯瞰的に捉えた多様な職業志向性の意識と繋がるという点だ。公的獲得価値の高さ、あるいは低さがキャリアに関する意識の1つである職業志向性に一義的でなく、方向性も異なる形で関連しあっているといえる。公的獲得価値の高さの影響力が、他の価値の高さととの組み合わせによって大きく変わるといった特徴を強調するような結果といえるだろう。

3つ目は大学生生活充実度に関するものである。これは2つ目で挙げた結果と同様で利用価値と公的獲得価値の組み合わせによる各側面への効果の違いであるといえる。自身の専攻学問の学びに対する利用価値と公的獲得価値といった他者視点を含む社会的な価値と、大学に対する所属意識や大学における友人関係への満足感とが正の関連を示した。他方、専攻学問に対して、利用価値と公的獲得価値の高さが相反していることと、大学への不安感が関連を示していた。専攻学問に対して、利用価値、公的獲得価値という社会的な2つの価値の正負が一致している場合は大学に対する充実度を高め、一致していない悪い場合は不安感を高める結果となった。

これらの専攻学問に対する価値と学士課程における学習成果の関連の結果により、公的獲得価値の特異的な側面を示すことができたといえる。この結果は、伊田(2003)で示された結果と整合している。伊田(2003)は、公的獲得価値は他の価値とは異なり、自律性指標と唯一正の関連を示さなかったものの、他の課題価値との相関の高さから、単純に自律的な学習動機づけを阻害するものだと捉えるべきではないと述べている。ただし伊田(2003)は、大学生の学習動機づけ、自律的な学習という観点から公的獲得価値の特徴を述べていた。本論文は、学士課程における学習成果という側面との関連においても、公的獲得価値の特異的な特徴を示したということで、課題価値研究の知見の蓄積に貢献できたといえるだろう。

最後に、3点目は、学士課程における、専攻学問に対する価値の介入効果に関してである。課題価値の介入効果に関する研究は日本においても着目されている（解良他、2017；三和・解良、2022他）。ただし、解良他（2017）は半期の授業内で3回の介入を行っており、ワークシートへの記入などを行っている。また、三和・解良（2022）は、大学生に対して毎回の講義ごとに自己生成型の介入を行っている。つまり、いずれの研究も比較的長期間にわたる介入実践であった。本論文が、専攻学問に対する価値の変化の規定因として着目をしたものは、集中講義として2日にわたり実施された、専攻学問とキャリアの関連を考えるという目的の講義と、専攻学問の学修という学士課程教育そのものである。2日間の専攻学問とキャリアの関連を考える講義に関しては、一時的ではあったものの、興味価値、利用価値、私的獲得価値、公的獲得価値のそれぞれを高めることができた。そして、研究6の結果から、教育者側から意識的に介入実践を行わずとも、「学問を修める」という4年間の大学生活の中で、卒業時には専攻学問に対する価値が高い状態で卒業していることが示された。

また、4年間の学びの中での価値の変化と、専攻学問に対する価値の下位側面の特徴、組み合わせによる特徴を示すことができたことで、学士課程における学習成果の獲得に対する価値の重要性を示せたといえるだろう。学士課程教育を推進していく中で、「この学習成果の側面を伸ばしたい」といった教育目標を達成するための一つの要素として、専攻学問に対する価値を刺激するような取り組みを、学士課程教育内に取り入れるべきであるということである。ある特定の学習成果を得るために学士課程のカリキュラムを考える際、専攻学問に対する価値の側面に焦点をあて、適切な時期に、学習成果と専攻学問の価値を学生に考えさせられるような働きかけをすることで、特定の学習成果の獲得に対し効果的に働く可能性がある。学士課程教育において「専攻学問」の学びは軽視されるべきではない。しかし、汎用的なスキルの育成も社会から大学に求められている1つの課題である。この一見対立する学士課程における課題に対し、それらを専攻学問に対する価値によって接続することで、学士課程教育をより豊かなものにする可以考虑。

ところで、専攻学問に対する価値は大学教育を修了した後にも変化する可能性があり、学士課程を修了した後、社会に出た際のスキルや能力とも関連をする可能性がある。課題価値の認識は、長期的な効果を持つことがある。第1章でも述べたように、たとえば Durik, et al. (2006) は、小学四年生時の英語に対する課題価値の認知は、高校一年生時点の読書時間、コース選択、キャリア選択に影響すること、Battle & Wigfield, (2003) はポジティブな課題価値の認知は、大学院の進学意識に対して、正の予測因となることなどを示している。

学士課程修了後も、社会人は日々の業務をこなしていくうえで様々なスキルや能力を獲得する必要が生ずる。その際に、学士課程での学びへの価値が長期的に、社会人としてのスキルや能力の獲得や維持と関連をもたらすことも考えられる。

今回取り上げた専攻学問に対する価値は、専攻学問を「課題」とした課題価値である。解良・浦上(2022)において、価値とは人が対象に対して抱く魅力や望ましさの認識である、すなわち価値は人が対象に対して認識するものであって、対象が価値を持っているわけではないと述べている。そこから、専攻学問に対する価値による効果が領域普遍的であることを強調しておきたい。大学では様々な専門分野を専攻する学部学科が存在し、また近年では領域横断的な学びを行い、「専攻学問」が具体的に何学なのかを定義することが困難な学部学科も珍しくない。しかし、専攻学問に対する価値はあくまで主観的な価値であるため、自身が学んでいる学問は何なのかを自らが定義し、それに対してどのような価値を見出しているかということである。専攻する学問そのものが内在している価値ではなく、自身が学ぶ学問にどのような価値を見出しているかが、学士課程における学習成果とどのような関連があるかという点で、本論文の結果はある程度領域普遍的なものであるといえるだろう。

3. 本論文の限界と今後の課題

最後に本論文の限界と今後の課題について述べる。

まず、本論文の最大の問題点は、専攻学問に対する価値と学習成果間の因果関係を考慮にいたした分析結果を示すことができなかった点である。研究2においては、専攻学問に対する価値と批判的思考力の関連を検討したが、専攻学問に対する価値が、他の変数を媒介した上で批判的思考力と関連を示す可能性も考えられる。ある対象に価値を持つことで、その対象の実現や獲得に向かっていくための意欲が高まるといわれており(鹿毛, 2013)、専攻学問に対する価値が、学習に関する他の概念を媒介して、実際の力に影響を与えるという因果モデルを検証する必要もある。また、Dong et al. (2015)は、心理学を学ぶ学生を調査対象とした課題価値研究において、学業達成に対する自己認知、学業に対する感情などに着目をし、価値との関連を検討している。つまり、専攻学問の学びの達成に対する自己認知や、感情といった側面との関連性も視野に入れた研究を行う必要があるといえる。

また、研究2では批判的思考力を学習成果の一側面としてとりあげ、研究3と4においては、専攻学問に対する価値と職業志向性の関連、専攻学問に対する価値と大学生活充実度の関連、それぞれの独立した検討にとどまった。しかし、専攻学問に対する価値と学習成果と

の関連を検討する場合、専攻学問に対する価値と学習成果の各側面への影響は、変数間の因果関係や媒介関係についてモデルの比較を行い、検証することが望まれるだろう。そうすることで、専攻学問に対する価値と学士課程教育の学習成果の因果関係を示すことができるだろう。

次に、期待価値理論の枠組みとして課題価値のみに着目し、期待やコストといった重要な他の要素を含めた検討が行えなかったという課題がある。課題価値には、興味価値、利用価値、獲得価値といったポジティブな価値に加え、負の価値であるコストが存在する。コストは学習行動や動機づけといった変数に影響を与えるといわれている一方で、コストを含んだ課題価値に関する研究は数少なく、またポジティブな価値とコストは独立での影響力を検討するにとどまっている（解良・中谷，2016）。今後は学習成果の関連においても、コストを含めた専攻学問に対する価値との関係性や組み合わせを踏まえた形で学習成果への関連を検討していく必要があるだろう。

期待に関しても取り上げることができなかった。期待価値理論に代表されるように、価値は期待と相互に関連して学習行動などに影響をおよぼす。Eccles & Wigfield (1985) の示している現代的な期待価値理論では、期待と価値の乗算的な関係性は重要視されておらず、価値のみと学習成果との関連の検討は一定の意義があるとはいえるが、近年再度期待価値の乗算的な関係性による効果が注目され始めている。例えば原田・草場 (2021) は、海外の研究 (Nagengast et al., 2011 や Teautwein et al., 2012 など) における期待と価値の乗算的な学業達成への効果研究から、期待価値の乗算的な関係性の重要度を示し、中学生の理科における学習方略の利用に対する期待、価値の効果を検討している。本論文で取り上げた専攻学問に対する価値に関しても、期待価値理論から考えると、自身の専攻する学問に価値はあると認識しているが、その学問を修得することは自分自身にとっては難しいこと、すなわち期待が低い場合、学習成果には負の影響を与える可能性は十分に考えられる。価値と学習成果のみの関係性の検討では上記のような関連を示すことができないため、期待と価値との乗算的な関係性を含めて検討をすべきである。

さらに、調査対象者の偏りに関する点がある。研究2では、心理学専攻の学生が49名、その他を専攻している学生が19名と専攻が偏っていた。その他の専攻に関しても、心理学と同様の、人文学系を専攻する学生が半数を占めていた。研究3, 4, 5, 6に関しては、全て心理学専攻の学生を対象としていた。つまり、限定された学問分野を学んでいる学生のみ結果であったともいえる。課題価値は特定の専攻学問そのものが持つ価値ではなく、個

人の課題価値に対する主観的な価値判断ではあるものの、専攻学問に対する価値において、各価値の高さは学問領域によって異なることが示されている（松本他，2016）。また、研究3で取り上げた職業志向性の下位尺度である人間関係志向は、人間関係について学ぶ学生では特に高くなることも示されている（小川他，2009）。本論文の結果も、限定された学問分野特有の結果であったことは否定できない。今後は複数の学問分野を対象として、学習成果の各側面と専攻学問に対する価値の関連が、本論文と同様の結果になるのか、あるいは学問領域によって特徴的な結果を示すのかを検討する必要がある。

最後に、学習成果として取り上げた側面が限定的であったことである。研究2では批判的思考力の中でも懐疑性の側面として質問力と質問態度、論理性の側面としてクリティカルシンキング志向性を取り上げた。また、廣岡他（2000）の指摘を参考に、懐疑性に関してはスキルやパフォーマンスの側面である質問力と、態度や志向性の側面である質問態度という両側面から批判的思考をとらえようと試みた。しかし論理性においては、態度や志向性の側面であるクリティカルシンキング志向性のみを取り上げており、スキルやパフォーマンスの側面は測定できていない。また、批判的思考力と専攻学問に対する価値の関連をより詳細に検討するためには、批判的思考力の一側面であるといわれている反省性（道田，2016）に関しても検討するべきである。研究3でキャリアに関する側面および、日常生活に関する側面として検討した職業志向性と大学生生活充実度に関しても、キャリアや日常生活の限定的な側面にすぎない。学士力（中央教育審議会，2008）をはじめとした、学士課程で修得すべき学習成果は本論文で取り上げた側面以外にも多岐にわたる。学士力や社会人基礎力などの概念は、前提となる各スキルの測定方法やスキル間の関連性およびその階層性について、データなどの客観的、学術的な根拠は示されていない（子安，2011）。まずは各概念を再度整理し、心理学的知見に基づく測定方法を用いデータを収集、分析する必要がある。

引用文献

- 赤穂 昭太郎 (2013). 正準相関分析入門——複数種類の観測からの共通情報抽出法—— 日本神経回路学会誌, *20*, 62-72. <https://doi.org/10.3902/jnns.20.62>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, *64*, 359-372.
- Battle, A., & Wigfield, A. (2003). College women's value orientation toward family, career, and graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, *62*, 56-75. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00037-4](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00037-4)
- Canning, E. A., & Harackiewicz, J. M. (2019). Utility value and intervention framing. In K. A. Renninger & S. E. Hidi (Eds.) *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 645-662). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.027>
- 千島 雄太・水野 雅之 (2015). 入学前の大学生活への期待と入学後の現実が大学適応に及ぼす影響——文系学部の新入生を対象として—— 教育心理学研究, *63*, 228-241. <https://doi.org/10.5926/jjep.63.228>
- 中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて (答申) 文部科学省 Retrieved June 23, 2023 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm
- 中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて——生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—— (答申) 文部科学省 Retrieved June 23, 2023 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- 中央教育審議会 (2016). 「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー), 「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー) 及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー) の策定及び運用に関するガイドライン 文部科学省 Retrieved November 7, 2023 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1369248.htm
- 中央教育審議会 (2018). 2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申) 文部科学省 Retrieved June 23, 2023 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo

0/toushin/1411360.htm

- Dong, Y., Stupnisky, R. H., Obade, M., Gerszewski, T., & Ruthig, J. C. (2015). Value of college education mediating the predictive effects of causal attributions on academic success. *Social Psychology of Education: An International Journal*, *18*, 531–546. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9299-5>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1985). Teacher expectancies and student motivation. In J. B., Dusek(eds.), *Teacher expectancies*. (pp. 185-226): Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, *18*, 4-10. <https://doi.org/10.2307/1174885>
- Feather, N. T. (1959). Subjective probability and decision under uncertainty. *Psychological Review*, *66*, 150-164.
- 半澤 礼之 (2007). 大学生における「学業に対するリアリティショック」尺度の作成 キャリア教育研究, *25*, 15-24. https://doi.org/10.20757/jssce.25.1_15
- 半澤 礼之 (2009). 大学 1 年生における学業に対するリアリティショックとその対処——学業を重視して大学に入学した心理学専攻の学生を対象とした面接調査から—— 青年心理学研究, *21*, 31-51. https://doi.org/10.20688/jsyap.21.0_31
- 畑野 快 (2013). 大学生の自律的な学習動機づけの検討——学習・キャリアの変数との関わりから—— 青年心理学研究, *23*, 137-148. https://doi.org/10.20688/jsyap.24.2_137
- 原田 勇希・草場 実 (2021). 観察・実験に対する興味と自己効力感が学習方略の使用傾向に及ぼす相乗効果——期待×価値理論に基づく交互作用に着目して—— 理科教育学研究, *62*, 309-321. <https://doi.org/10.11639/sjst.20068>
- 平山 るみ・楠見 孝 (2004). 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響——証拠評価と結論生成課題を用いての検討—— 教育心理学研究 *50*, 290-302. https://doi.org/10.5926/jjep1953.52.2_186

- 廣岡 秀一・元吉 忠寛・小川 一美・斎藤 和志 (2001). クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究(2) 三重大学教育実践総合センター紀要, *21*, 93-102.
- 廣岡 秀一・小川 一美・元吉 忠寛 (2000). クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究 三重大学教育学部研究紀要(教育科学), *51*, 161-173.
- 広沢 俊宗 (2007). 大学新入生の適応に関する研究 (1) ——学習面での適応 - 不適応に関わる諸変数の検討—— 関西国際大学研究紀要, *8*, 121-138.
- Hulleman, C. S., Godes, O. H., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 880–895. <https://doi/10.1037/a0019506>
- 市原 学・新井邦二郎 (2006). 数学学習場面における動機づけモデルの検討——メタ認知の調整効果—— 教育心理学研究, *64*, 199-210. https://doi.org/10.5926/jjep1953.54.2_199
- 市川 伸一 (1996). 心理学における思考研究 市川 伸一 (編) 認知心理学 4 思考 (pp1-13.) 東京大学出版会
- 伊田 勝憲 (2001). 課題価値評定尺度作成の試み 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 (2002). 基本的学習観および学習行動と課題価値評定との関連——教職志望度に注目して—— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科心理発達科学専攻心理発達科学論集, *32*, 7-16.
- 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. https://doi.org/10.5926/jjep1953.51.4_367
- 伊田 勝憲 (2004). 心理学系科目における向社会的な学習動機づけ像を探る——自意識および個人志向性・社会志向性と課題価値の関連—— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科心理発達科学専攻心理発達科学論集, *33*, 37-48.
- 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.
- 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—— 北海道教育大学釧路校研究紀要 釧路論集, *44*, 41-48. <https://doi.org/10.5926/jjep.64.285>

- 猪股 佐登留 (1982). 態度の心理学 培風館
- 伊勢田 哲治・戸田 山和久・調 麻佐志・村上 祐子 (2013). 科学技術をよく考える——クリティカルシンキング練習帳—— 名古屋大学出版会
- 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
- 加納 理沙 (2015). 大学での経験が社会志向的態度に与える影響 愛知淑徳大学大学院心理医療科学研究科修士論文
- 河合塾 (2018). 「ひらく日本の大学」2018年度調査結果報告 guideline, 2018.11, 2-23.
- 川上 正浩・坂田 浩之・佐久田 祐子・奥田 亮 (2005). 新入生オリエンテーションに関する研究 (1) 日本心理学会第 69 回大会発表論文集, 1251.
- 川上 正浩・坂田 浩之・佐久田 祐子・奥田 亮 (2017). 大学への帰属感を高める全学的教育プログラムの開発 大阪樟蔭女子大学研究紀要, 7, 21-26.
- 川上 正浩・坂田 浩之・佐久田 祐子・奥田 亮 (2019). ポストモダンにおける大学生の成長モデルと時間的展望獲得に関する探索的研究 (5) 日本教育心理学会第 61 回総会発表論文集, 197.
- 経済産業省 (2007). 今日から始める社会人基礎力の育成と評価——将来のニッポンを支える若者があふれ出す!—— 角川学芸出版
- 解良 優基・三和 秀平 (2019). 有用性思考方略尺度の作成——大学生の日常およびキャリアに対する有用性に着目して—— 日本教育工学会論文誌, 43, 175-183.
<https://doi.org/10.15077/jjet.43039>
- 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.
<https://doi.org/10.15077/jjet.KJ00009357866>
- 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 教育心理学研究, 64, 285-295. <https://doi.org/10.5926/jjep.64.285>
- 解良 優基・中谷 素之・梅本 貴豊・中西 満悠・柳澤 香那子 (2017). 利用価値介入が大学生の課題価値の認知に及ぼす影響 日本教育工学会論文誌, 40, 57-60.
<https://doi.org/10.15077/jjet.S40040>
- 解良 優基・浦上 昌則 (2023). 利用価値介入に関する研究の概観と展望 ソーシャル・モチベーション研究, 12, 2-21.
- 小山 理子 (2016). 学業と職業の接続意識が学修成果に及ぼす影響に関する研究 キャリア

- 教育研究, 35, 1-10. https://doi.org/10.20757/jssce.35.1_1
- 子安 増生 (2011). 批判的思考力の知的側面——学士力をどう獲得するか—— 楠見 孝・子安増生・道田泰司 (編) 批判的思考力を育む (pp.25-42) 有斐閣
- 久保田 祐歌 (2013). 大学におけるジェネリック・スキル教育の意義と課題 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, 3, 63-70.
- 楠見 孝 (2011). 批判的思考とは——市民リテラシーとジェネリックスキルの獲得—— 楠見 孝・子安増生・道田泰司 (編) 批判的思考力を育む (pp.2-24) 有斐閣
- 楠見 孝 (2016). 市民のための批判的思考力と市民リテラシーの育成 楠見 孝・道田泰司 (編) 批判的思考と市民リテラシー (pp.2-19) 誠信書房
- Li, Y., Guo, F., Yao, M., Wang, C., & Yan, W. (2016). The role of subjective task value in service-learning engagement among chinese college students. *Frontiers in Psychology, 7*, 954. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00954>
- 松本 明日香・小川 一美・斎藤 和志 (2016). 専攻の違いによる専攻学問に対する価値の特徴 日本教育心理学会第 58 回総会, 624.
- 松下 佳代 (2019). 学習成果とその可視化 retrieved November 7, 2023 from https://www.mext.go.jp/content/1417855_002.pdf
- 道田 泰司 (2001). 日常的題材に対する大学生の批判的思考——態度と能力の学年差と専攻差—— 教育心理学研究, 49, 41-49. https://doi.org/10.5926/jjep1953.49.1_41
- 道田 泰司 (2003). 大学生の批判的思考の変化に影響を与える経験 日本心理学会第 67 回大会発表論文集, 920.
- 道田 泰司 (2005). 「考えること」についての覚書 琉球大学教育学部紀要, 67, 149-160.
- 道田 泰司 (2007). 問いのある教育 琉球大学教育学部紀要, 71, 105-117.
- 道田 泰司 (2009). 異なる専門分野を通して育成される思考力 日本心理学会第 73 回大会発表論文集, 918.
- 道田 泰司 (2011a). 批判的思考の教育——何のための, どのような?—— 楠見 孝・子安増生・道田泰司 (編) 批判的思考力を育む (pp.140-148) 有斐閣
- 道田泰司 (2011b). 授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果 教育心理学研究, 69, 193-205. <https://doi.org/10.5926/jjep.59.193>
- 道田 泰司 (2016). 批判的思考力としての質問力育成 楠見 孝・道田泰司 (編) 批判的思考と市民リテラシー (pp.60-73) 誠信書房

- 南 学 (2009). 心理学概論の講義がクリティカルシンキング志向性に与える影響 三重大学教育学部研究紀要, *60*, 275-285.
- 南 学 (2010). 心理学概論の講義がクリティカルシンキング志向性に与える影響 2——心理学に対するイメージと関連—— 三重大学教育学部研究紀要, *61*, 251-262.
- 南 学 (2013). クリティカルシンキングをうながすゲーミング教材の開発と評価 三重大学教育学部研究紀要, *64*, 337-348.
- 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.
<https://doi.org/10.15077/jjet.KJ00005622751>
- 三和 秀平・解良 優基 (2022). 大学生における利用価値介入の効果と期待の交互作用——毎回の授業で有用性を考えさせる効果—— ソーシャル・モチベーション研究, *11*, 4-14.
- 溝上 慎一 (2006). 大学生の学び・入門——大学での勉強は役に立つ!—— 有斐閣アルマ
- 溝上 慎一 (2009). 「大学生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討——正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す—— 京都大学高等教育研究, *15*, 107-118.
- 溝上 慎一・中間 玲子・山田 剛史・森 朋子 (2008). 学習タイプ(授業・授業外学習)による知識・技能の獲得差違の検討 大学教育学会誌, *31*, 112-119.
- 水野 邦夫・田積 徹・炭谷 将史・多胡 陽介 (2007). 大学新入生の大学適応を促進する授業プログラムの検討 聖泉論叢, *15*, 125-140.
- 森田 慎一郎 (2006). 大学生における職業の専門性への志向——尺度の作成と医学部進学予定者の職業決定への影響の検討—— 発達心理学研究, *17*, 252-262.
<https://doi.org/10.11201/jjdp.17.252>
- 村山 航 (2003). 学習方略の使用と短期的・長期的な有効性の認知との関係 教育心理学研究, *51*, 130-140. https://doi.org/10.5926/jjep1953.51.2_130
- 中西 良文・伊田 勝憲 (2006). 総合的動機づけ診断に関する探索的研究 三重大学教育学部研究紀要, *57*, 93-100.
- 日本学術会議 (2010). 大学教育の分野別質保証の在り方について 日本学術会議 retrieved June 23, 2023 from <https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf>
- Nagengast, B., Marsh, H. W., Scalas, L. F., Xu, M. K., Hau, K. T., Trautweon, U. (2011). Who took the “×” out of expectancy-value theory? A psychological mystery, a

- substantive-methodological synergy, and a cross-national generalization. *Psychological Science*, *22*, 1058-1066. <https://doi.org/10.1177/0956797611415540>
- 尾形 真実哉 (2011). 大学生の職業志向性に関する実証研究——就職活動中の大学生に対するアンケート調査から—— 甲南経営研究, *52*, 51-81. <https://doi.org/10.14990/00002055>
- 小方 直幸 (2013). 大学における職業準備教育の系譜と行方 広田 照幸・吉田 文・小林 博司・神山 隆大・濱中 淳子 (編) 教育する大学——何が求められているのか—— (pp.49-76) 岩波書店
- 小川 一美・矢崎 裕美子・斎藤 和志 (2009). 大学生がイメージする「コミュニケーション力」と職業に対する志向性 ——愛知淑徳大学生を対象として—— 愛知淑徳大学コミュニティコラボレーション, *2*, 31-41.
- 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 大阪電気通信大学人間科学研究, *15*, 65-78.
- 奥田 亮・川上 正浩・坂田 浩之・佐久田 祐子 (2010). 大学生生活充実感に関する研究 (1) 日本心理学会第 74 回大会発表論文集, 1212.
- 小野田 亮介・篠ヶ谷 圭太 (2014). リアクションペーパーの記述の質を高める働きかけ ——学生の記述に対する授業者応答の効果とその個人差の検討—— 教育心理学研究, *62*, 115-128. <https://doi.org/10.5926/jjep.62.115>
- 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. <https://doi/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- 鈴木 高志・櫻井 茂男 (2011). 内発的および外発的な利用価値が学習動機づけに与える影響の検討 教育心理学研究, *59*, 51-63. <https://doi.org/10.5926/jjep.59.51>
- 徳永 哲・米沢 崇 (2022). 自己生成型の利用価値介入を取り入れた教職科目の授業実践の効果 教育実践学研究, *24*, 15-27. https://doi.org/10.34587/jsep.24.1_15
- Trautwein, U., Marsh, H. W., Nagengast, B., Ludtke, 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0027470>
- 対馬 栄輝 (2008). SPSS で学ぶ医療系多変量データ解析——分析内容の理解と手順解説,

バランスのとれた医療統計入門—— 東京図書

- 梅本 貴豊・矢田 尚也 (2014). 認知的方略,動機づけ調整方略とテスト学習時間の関連 日本教育工学会論文誌, *38*, 167-175. <https://doi.org/10.15077/jjet.KJ00009595649>
- 若林 満・後藤 宗理・鹿内 啓子 (1983). 職業レディネスと職業選択の構造 ——保育系,看護系,人文系短大生における自己概念と職業意識との関連—— 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科), *30*, 63-98.
- 若林 満・和田 実・中村 雅彦・斎藤 和志 (1986). 東海地区国立大学新入生の進路意識に関する研究 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科), *33*, 247-278.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2016). Expectancy-value theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp.55-74). Routledge.
- 山内 乾史 (2014). 大学生の学力と進路職業選択 溝上 慎一・松下 佳代 (編) 高校・大学から仕事へのトランジション——変容する能力・アイデンティティと教育—— (pp.63-87) ナカニシヤ出版
- 保田 江美・溝上 慎一 (2014). 初期キャリア以降の研究:「大学時代のキャリア見通し」と「企業におけるキャリアとパフォーマンス」を中心に 中原 淳・溝上 慎一(編) 活躍する組織人の探究——大学から企業へのトランジション—— (pp.139-173) 東京大学出版会

資料 1 研究 2, 研究 4 専攻学問に対する価値尺度

あなたが大学で専攻している分野についてお尋ねします。以下の質問が、**あなたが大学で専攻している分野**で扱われてきた内容の記述としてどの程度あてはまると思うかを、7段階で評定してください。

	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	あてはまらない	どちらかといえば	どちらとも言えない	どちらかといえばあてはまる	ややあてはまる	非常にあてはまる
1. 学んでいて、面白いと感じられる内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
2. 就職や進学試験突破にとって大切な内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
3. 学ぶことによって、より自分らしい自分に 近づくことができる内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
4. 身につけているとカッコイイと思える内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
5. 将来の仕事に関わる社会的な問題を理解するのに役立つ内容……	1	2	3	4	5	6	7	
6. 就職または進学できる可能性が高まる内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
7. 学んだことが他の人に自慢できるような内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
8. 将来、社会人として活動する上で大切な内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
9. 学ぶと、自分自身のことがよりよく理解できるようになる内容…	1	2	3	4	5	6	7	
10. 学んでいて満足感が得られる内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
11. 今まで気付かなかった自分の一面を発見できるような内容……	1	2	3	4	5	6	7	
12. 職業を通して社会に貢献しようとするときに役立つ内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
13. 興味をもって学ぶことができるような内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
14. 詳しく知っていると他者から尊敬されるような内容……………	1	2	3	4	5	6	7	

	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	あてはまらない	どちらかといえば	どちらかといえは	あてはまる	ややあてはまる	非常にあてはまる
15. 希望する職業に就くための試験に必要な内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
16. 将来, 仕事における実践で生かすことができる内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
17. 学ぶと人よりかしこくなると思えるような内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
18. 学んでいて好奇心がわいてくるような内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
19. 自分の個性を活かすのに役立つような内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
20. 就職または進学する際に要求されると思う内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
21. 自分という人間に対して興味・関心をもつような内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
22. 自分の進路目標を実現するのに必要な内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
23. 知っている周囲からできる人として見られるような内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
24. 学んでいて楽しいと感じられる内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
25. 将来, 仕事の中で直面する課題を解決するのに役立つ内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
26. 学んでいて知的な刺激が感じられる内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
27. 自分の希望する職業の中身に関係するような内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
28. 学んでいることに誇りが感じられる内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
29. 就職や進学をしようとする際に役に立つ内容……………	1	2	3	4	5	6	7	
30. 学ぶことで人間的に成長すると思えるような内容……………	1	2	3	4	5	6	7	

資料2 研究2 クリティカルシンキング志向性尺度

次の文章について、あなた自身にどの程度あてはまるかをお尋ねします。以下の質問に対して、もっともあてはまると思う数字1つに○をつけて下さい。

	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	あてはまらない どちらかといえば	どちらとも言えない	どちらかといえばあてはまる	よくあてはまる	非常によくあてはまる
1. できるだけ多くの事実や証拠を調べる……………	1	2	3	4	5	6	7
2. 自分の知らない国の文化に興味を持つ……………	1	2	3	4	5	6	7
3. ここぞというところで決断できる……………	1	2	3	4	5	6	7
4. 物事を決める時には、客観的な態度を心がける……………	1	2	3	4	5	6	7
5. 情報を、少しも疑わずに信じ込んだりしない……………	1	2	3	4	5	6	7
6. 判断をくだす際には、事実や証拠を重視する……………	1	2	3	4	5	6	7
7. 自分の考えも一つの立場にすぎないと認識している……………	1	2	3	4	5	6	7
8. 何事も、少しも疑わずに信じ込んだりはしない……………	1	2	3	4	5	6	7
9. 論理的に議論を組み立てることができる……………	1	2	3	4	5	6	7
10. 新しいものにチャレンジするのが好きである……………	1	2	3	4	5	6	7
11. いったん決断したことは最後までやり抜く……………	1	2	3	4	5	6	7
12. 判断をくだす際には、自分の都合にはとらわれないようにする…	1	2	3	4	5	6	7
13. 他の人があきらめても、なお答えを探し求め続ける……………	1	2	3	4	5	6	7
14. 興奮状態でものごとを決めたりはせず、 冷静な態度で判断をくだす……………	1	2	3	4	5	6	7

資料

	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	あてはまらな	あてはまらな	あてはまらな	よくあてはまる	非常によくあてはまる
15. 世の中にはいろいろな価値観が存在すると思う……………	1	2	3	4	5	6	7	
16. わからないことがあると質問したくなる……………	1	2	3	4	5	6	7	
17. その人のおかれている立場や役割を考えようとする……………	1	2	3	4	5	6	7	
18. 友だちに対してでも、悪いことは悪いと指摘できる……………	1	2	3	4	5	6	7	
19. わかりやすく物事を伝えることができる……………	1	2	3	4	5	6	7	
20. 理由もなく人を嫌わない……………	1	2	3	4	5	6	7	
21. うわさをむやみに信じない……………	1	2	3	4	5	6	7	
22. いろいろな立場を考慮する……………	1	2	3	4	5	6	7	
23. 言わなければならないと思えば、友だちに対しても 客観的なことを言うことができる……………	1	2	3	4	5	6	7	
24. 人の話のポイントをつかむことができる……………	1	2	3	4	5	6	7	
25. 理由もなく人を疑ったりしない……………	1	2	3	4	5	6	7	
26. 身近な人の言うことだからといって、その内容を疑わずに 信じ込んだりしない……………	1	2	3	4	5	6	7	
27. たとえ意見が合わない人の話にも耳をかたむける……………	1	2	3	4	5	6	7	
28. 間違った考え方をしている人には、それを指摘することができる	1	2	3	4	5	6	7	
29. 人の話していることを論理的に理解しようとする……………	1	2	3	4	5	6	7	
30. 外見だけで人を判断しない……………	1	2	3	4	5	6	7	

資料3 研究2 質問態度尺度

次の文章について、あなた自身にどの程度あてはまるかをお尋ねします。以下の質問に対して、もっともあてはまると思う数字1つに○をつけて下さい。

	全く そう でない	そう でない	少し そう でない	少し そう である	そう である	全く そう である
1. 文章を読んだり話を聞いたりするとき、よく疑問を感じる……………	1	2	3	4	5	6
2. 疑問を感じたら、それを言葉で表現することができる……………	1	2	3	4	5	6
3. わからないことがあると、質問したくなる……………	1	2	3	4	5	6
4. 質問することで、自分の理解を深めることができると思う……………	1	2	3	4	5	6
5. 適切な人に質問をすれば、満足な答が得られると思う……………	1	2	3	4	5	6
6. 質問をするのは、わかっていないのを示すようで恥ずかしい……………	1	2	3	4	5	6

資料4 研究2 質問力測定課題表紙

- ・次のページに、皆さんに読んで頂く文章が記載されています。
- ・これから、次のページに記載されている文章をよく読み、
あなたがその内容に対して質問をしなければいけないとしたらどのような質問を考えるか、
また、内容に対してどのような疑問を持つのかをじっくり考えていただき、その質問や疑問を
記入して頂きます。
- ・別途配布された記入用紙に、考え出した質問、疑問を記入して下さい。
- ・与えられた文章内容について、「本当にそうだろうか?」、「他の考え方はできないだろうか?」
などと積極的に問いかける姿勢を持ち、思いつく限りの質問や疑問を考えるようにしてください。
- ・制限時間は30分です。その30分間で、できるだけたくさんの質問、疑問を考え、
記入用紙に書いて下さい。
- ・ただし、これ以上質問、疑問が思いつかないと判断した場合は、制限時間内であっても
実験を終了することができます。

開始の合図があるまでお待ちください。

資料5 研究2 質問力測定課題問題文

- 以下の文章をよく読み、あなたがその内容に対して質問をしなければいけないとしたらどのような質問を考えるか、また、内容に対してどのような疑問を持つのかをじっくり考え、その質問や疑問を記入用紙に書いて下さい。

2011年3月11日、東北地方を襲ったマグニチュード9.0の東日本大震災は約2万人の死者・行方不明者を出した。この^{さんふ}惨禍は私たちの記憶に深く刻み込まれている。

世界でも有数の地震発生地帯である日本列島は、これまでも数知れず地震の被害を受けており、今後もその危険性が変わることはない。だからこそ、有効な地震予知技術の確立に国民的な期待が寄せられるのも当然だろう。特に東海地震の危険性が指摘されて以来、地震予知研究は国家的な大プロジェクトとなり、現在では年間百億円を超える（2011年）規模の国家予算が投入されているのである。

地震予知研究の中でも重要視されているのは、数年単位の長期確率予知ではなく、数日から数時間前に警告できる直前予知技術の確立である。これまでは大地震発生の前には特徴的な地殻の変動が起こるというモデルが有望視され、GPSや地震計といった精密な測定装置を多数設置して、この前兆を検知しようとする精力的な取り組みが行われてきた。

しかし、巨額の予算をつぎ込み、世界の地震研究の最先端を走っていたはずの日本の地震学者たちには、東日本大震災の発生を予知することは全くできなかったのである。

果たして、地震の直前予知は、現在の科学では全く不可能なことなのだろうか？

その一方で、こうした測定機器に頼らずとも、誰にでもわかる日常的な観察から地震の前兆現象が捉えられるという説がある。それが「^{こうかん}宏観異常現象」による地震予知（^{こうかん}宏観予知もしくは、^{こうかん}宏観異常予知）である。

^{こうかん}宏観現象という言葉は中国語に由来し、特別な測定装置を用いることなく、一般市民が直接目で見たり、耳で聞いたりして捉えられる地震の前兆現象のことである。こうした現象には非常に多くの種類が知られており、たとえば、ナマズが暴れるという言い伝えで知られる「動物の異常行動」や、地震の前に独特の雲が出るという「地震雲」が代表的なものだ。他にも、テレビやラジオに異常が発生する電磁波異常や、地下水や温泉の異常、地鳴りや発光現象も前兆ではないかと取りざたされている。

たとえば、東日本大震災の1週間ほど前の3月4日夜、震源に近い茨城県^{かしま}鹿嶋市の砂浜に50頭ものゴンドウクジラが打ち上げられて死んだという事件があった。これこそ、まさに大地震の前兆だと考えた人も多かったのである。

ただ、これらの^{こうかん}宏観異常予知のレベルはまちまちで、公的な研究機関や大学の専門家によって組織的な研究が行われているものから、いわゆる「占い」の類までもが含まれており、全てをひとくくりに扱うことはできない。

記入用紙

○文章を読んで考えた質問、疑問を、できるかぎりたくさん記入してください。

(箇条書きで記入)

足りない場合は次のページへ

(箇条書きで記入)

資料7 研究3, 研究6 専攻学問に対する価値尺度

あなたが現在大学で専攻している学問について、あなたの考えをおたずねします。正解などはありませんので、思った通りにお答え下さい。以下の質問があなたの考えにどの程度あてはまると思うかを、「1 全くそう思わない」～「7 非常にそう思う」から1つ選んで○をつけてください。

	全くそう思わない	あまりそう思わない	どちらかといえばそう思わない	どちらとも言えない	どちらかといえばそう思う	ややそう思う	非常にそう思う
1. 心理学の勉強のことを考えると楽しい気分になる	1	2	3	4	5	6	7
2. 心理学の力を身につけることは将来のためになる	1	2	3	4	5	6	7
3. 心理学を勉強することは、自分にとって重要だ	1	2	3	4	5	6	7
4. 心理学の勉強ができて、自慢にならないと思う	1	2	3	4	5	6	7
5. 心理学は面白い	1	2	3	4	5	6	7
6. 心理学の勉強をすることは、将来、仕事の役に立つと思う	1	2	3	4	5	6	7
7. 心理学は、自分で進んで勉強する価値がある	1	2	3	4	5	6	7
8. 心理学の勉強ができると、人よりも優れていると感じる	1	2	3	4	5	6	7
9. 心理学の勉強には興味がわく	1	2	3	4	5	6	7
10. この先さらに勉強していくために、今、心理学を 勉強することは重要だ	1	2	3	4	5	6	7
11. 心理学の勉強をすると自分がもっと成長できると思う	1	2	3	4	5	6	7
12. 心理学ができるとかっこいいと思う	1	2	3	4	5	6	7
13. 心理学の勉強のことを考えると、わくわくすることがある	1	2	3	4	5	6	7
14. 心理学の勉強の内容は生活に活かせると思う	1	2	3	4	5	6	7
15. 心理学の勉強をすとなりたい自分に近づける	1	2	3	4	5	6	7
16. 心理学の勉強ができないのはかっこわるいと思う	1	2	3	4	5	6	7

資料 8 研究 3 職業志向性尺度

自分が就きたいと望んでいる職業に対して、以下の事柄（条件）を、どの程度重視しますか。

「1 全く重視していない」～「5 非常に重視している」の5段階のうち、最もあてはまると思う数字に○をつけてください。

	全く重視していない	あまり重視していない	どちらともいえない	やや重視している	非常に重視している
1. 何かを発明したり、発見したりするチャンスが持てること	1	2	3	4	5
2. 仕事の専門性が高く、 ^{ほこ} 誇りが持てること	1	2	3	4	5
3. 高い給与やボーナスをえる機会	1	2	3	4	5
4. 仕事を通じ、自分自身が学び成長すること	1	2	3	4	5
5. 勤め先が安定していて、世間で評判がよいこと	1	2	3	4	5
6. 親切で、思いやりのある人間関係を作り上げる機会	1	2	3	4	5
7. 人びとが学び成長するのを、励ましたり援助したりすること	1	2	3	4	5
8. 困難な仕事へ挑戦したり、責任ある仕事がまかされたりする機会	1	2	3	4	5
9. 自己の創造力や独創性が、十分発揮できること	1	2	3	4	5
10. 勤務時間が短く、休日が多いこと	1	2	3	4	5
11. 職場の環境が快適で、厚生施設が充実していること	1	2	3	4	5
12. 仕事内容が、複雑で変化に富んでいること	1	2	3	4	5
13. 他の人びとと、表面的ではない、心からのつながりを持つ機会	1	2	3	4	5
14. 勤務先への通勤が便利であること	1	2	3	4	5
15. 困っている人や、年下の者の相談に応じたり、 アドバイスを与えたりすること	1	2	3	4	5

資料9 研究3 大学生生活充実度尺度

次の文章について、以下の質問があなた自身にどの程度あてはまるかをおたずねします。

「1 全くあてはまらない」～「5 非常にあてはまる」の5段階のうちから1つ選んで○をつけてください。

	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらとも言えない	ややあてはまる	非常にあてはまる
1. 大学では積極的に取り組めるものがある	1	2	3	4	5
2. 学内の友人関係に満足している	1	2	3	4	5
3. 学びたいことが大学で学べている	1	2	3	4	5
4. 大学生活をどう過ごすかはっきりイメージできる	1	2	3	4	5
5. 将来の進路について不安である	1	2	3	4	5
6. 興味のあることが大学で学べている	1	2	3	4	5
7. 大学では周りの人と楽しい時間を共有している	1	2	3	4	5
8. 大学ではいろいろなことができそうだ	1	2	3	4	5
9. これからの大学生生活の先が見えず不安である	1	2	3	4	5
10. 大学で良い友人に出会えた	1	2	3	4	5
11. この学科の授業内容に満足している	1	2	3	4	5
12. 自分のやりたいことが大学で見つかりそうだ	1	2	3	4	5
13. 卒業までの大学生活で何をしたら良いのかわからない	1	2	3	4	5
14. この学科で学ぶ学問は自分に合っていないような気がする	1	2	3	4	5
15. 大学の友人の中では浮いていると感じる	1	2	3	4	5
16. 大学で、今後の生き方について考えられそうだ	1	2	3	4	5
17. 大学で熱中できるものがある	1	2	3	4	5
18. 大学で孤立感をおぼえることがある	1	2	3	4	5
19. 授業内容が予想していたものと違う	1	2	3	4	5
20. この先の大学生生活に不安がない	1	2	3	4	5
21. 大学で本当に親しい友人はいない	1	2	3	4	5

謝辞

本論文の執筆および、研究の実施にあたり、長きにわたりご指導くださいました、愛知淑徳大学心理学部小川一美教授に心より御礼申し上げます。小川一美教授には、学部ゼミ生として所属して以降、大変長い間お世話になりました。絶えずご助言、励ましをいただき、学位論文を執筆することができました。小川一美研究室に所属したことが研究者を志すきっかけとなり、また小川一美教授にご指導いただいたことで、学位論文をまとめることができました。本当にありがとうございました。

また、論文に対する多くのご助言をいただきました、審査委員の愛知淑徳大学 心理学部 斎藤和志教授、愛知淑徳大学 心理学部 丹藤克也教授、星槎大学大学院 教育学研究科 松浦均教授に深く感謝申し上げます。大変貴重なご意見、ご指摘をいただき誠にありがとうございました。

そして、中間発表等でご指導やコメント、励ましの言葉をくださいました愛知淑徳大学大学院心理医療科学研究科および愛知淑徳大学心理学部の教員の皆様にも感謝いたします。

最後に、本論文の調査に参加してくださった調査参加者の皆様に心より感謝申し上げます。ご協力いただき誠にありがとうございました。

2023 年

松本 明日香