

## 教職課程履修学生の学習に関する意識調査

浅野 志津子、渡邊 はるか

(人間学部児童教育学科)

### A Study on Learning of Students in Teacher Training Courses

Shizuko ASANO, Haruka WATANABE

(Department of Childhood Education and Welfare, Faculty of Human Sciences)

本研究の目的は、教職課程を履修している学生を対象にして、学習動機が学習意欲に及ぼす影響、大学生生活で重視していること、及び、学習に対する価値観を検討することである。学習に積極的に取り組み、長期的に学習を続けようとする学習意欲を高める主な学習動機は、自分の経験と関係する課題を学びたいという「経験関与的課題志向」であった。大学生生活で重視していることは9項目中、多い順に「何事もほどほどに」が26.2%、「豊かな人間関係」が23.7%、「勉強第一」「資格取得第一」が各14%であった。価値観に関しては、提示された8つの価値の中で勉強を上位半分位置付けた学生が8.4%で下位半分が91.6%であった。上位群は勉強の価値を全面的に肯定していたが、下位群では勉強の一般的な重要性は認識しているが、相対的な比重が低い学生、あるいは部分的に肯定している学生が多く、否定的な見解の学生も存在した。

キーワード：学習動機、学習意欲、勉強、価値観、教職課程履修学生

#### はじめに

現代社会は情報化、グローバル化、少子高齢化等、変化が激しい時代であり、学校時代に習得した知識のみで生涯を過ごすことはできない。学校教育法第30条(2007)では、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」と規定されている。すなわち、生涯にわたって学習していくためには、知識・技能そのものの習得と、その活用能力の涵養、および主体的に学習に取り組む態度の育成が求められている。

学習に自ら進んで取り組むためには、学習者の要因として、学習動機や学習意欲などが挙げられる。学習動機に関しては、多くの研究が蓄積されている

が、生涯学習の視点を内包している研究は少ない。そのうちのひとつとして、浅野(2002)は実際に生涯学習に行っている放送大学学生と一般大学の学生を対象にして、なぜ学習という行動を選択したのかという学習動機尺度と、学習を実際に行う際の意欲に関する尺度を作成している。学習動機尺度は5つの下位尺度から成る。それらは、友人作りを目指す「交友志向」、自分を高め、視野を広げたいという「自己向上志向」、自分の経験に関連することを学びたいという「経験関与的課題志向」、なりたい職業や高い専門性を身につけたいという「職業・専門性志向」、特に学びたいものがあるという「特定課題志向」の5つである。意欲に関する尺度は、学習に意欲的に取り組む「積極的関与」と、長期的に学習を続けようとする「継続意志」の2つの下位尺度から成る。

一般に学習動機は様々な状況にある学習者を対象にして全体的な傾向を把握するために研究されることが多いが、学習者の特性や学習内容によって学習

動機が異なる。例えば、伊田（2003）は教師志望積極群と教師志望消極群では学習動機が異なることを見出し、望ましい学習動機を固定的に捉えることに対してその危険性を指摘している。また、浅野（2002）は一般大学の学生は「自己向上志向」の学習動機が高く、医科大学の学生は「職業・専門性志向」が高いことを報告している。このように学習動機は学部や学習内容によって異なることから、個別の大学の特定の文脈の中での学習動機に関する研究が多数蓄積されていくことが必要であろう。特に次世代の子どもたちの教育を担う教員を養成する教職課程で学んでいる学生が学習に積極的に関わり、学習を継続しようという意欲をもつためにはどのような学習動機が有効なのかを明らかにすることは常に学び続ける教員を育てるために重要である。

では、最近の大学生は実際にどのように学習に関わっているのだろうか。学習動機の観点から学習意欲を向上させようとするだけでなく、学生の実像を把握しておくことも重要である。文部科学省は約4万5千人を対象にして行われた「全国大学生調査」（東京大学 大学経営政策研究 CRUMP, 2007）を参照して、日本の大学生はアメリカの大学生に比べて学習時間がかなり少ないと論じている。大学1年生では、一週間あたり授業に関連する勉強を全くしない学生が日本では9.7%であるのに対して、アメリカでは0%である。日本では週1時間から5時間が57.1%と多数派を占めている。アメリカでは半数以上の58.4%が週に11時間以上勉強しているが、日本では同等以上に勉強する学生は14.8%しかない。これらの学習時間の多少は大学入試での偏差値や国立私立の別にあまり影響されず、各大学に共通して見られるものであった。しかし、日本でも勉強中心にシフトしてきている傾向を指摘している調査もある。「大学生のキャリア意識調査 2007-2010-2013年の経年変化」（電通育英会, 2015）によると、大学生活の中で最も重点をおいていることは「勉強第一」とする学生の割合が増加してきている。2007年（調査対象は2013人）では20.1%であったが、2013年（調査対象は2647名）では25.8%に上昇し、勉強に熱心に取り組む学生数が多くなってきている。一方「趣味第一」「人間関係第一」「ほどほどに」を重視して過ごしている学生がそれぞれ10%強の

割合で存在する。

大学生活において、学習に積極的に取り組むためには、学習行動を起こそうという動機づけが必要である。しかし、すべての大学生がなんらかの望ましい学習動機をもって勉学に励んでいるわけではない。取り組むべき課題があっても、それをする価値が見いだせないという気が起きない。小山（2007）は大学での授業についてこられない学生のためのリメディアル教育を受講している学生を対象に調査をし、「勉強ができなくても生きていける」「勉強に関しては人並み以下でもいいと思っている」など勉強に対して負の価値観をもつ学生がいることを報告している。確かにこれからの世の中で「主体的に学習に取り組む態度」が必要とされても、当の学習者が勉強には価値がないと考えている場合は自発的な学習行動があまり起こらず、学習動機も極めて低いであろう。個人が取り組む課題の価値を高く認識している方が望ましい学習行動が起きる（Wigfield et al., 2009）ので、学習に対して肯定的な価値観をもつことは重要である。

以上の議論を踏まえて、本研究ではM大学というある特定の大学で教職課程の授業を受講している学生の学習動機と意欲の関連性、大学生活で重点をおいていること、及び勉強に対する価値観を調べる。学生の特徴を把握することによって、大学時代及び教職についた後も学び続ける教員を育成するために、学生に対するよりよい支援の方法を見出すことができるであろう。

尚、本稿では、勉強という言葉は学習に対して日常の会話などで一般的に使用されている語句であることから学習と勉強という用語の意味を区別しない。

## 1. 目的

### (1) 学習動機と意欲の関連性

どのような学習動機が、学習意欲すなわち学習に積極的に取り組んでいるという「積極的関与」と学習を長く継続したいという「継続意志」に影響しているのかを検討する。

(2) 大学生活で重点をおいていること

学生の行動特性を把握するために、実際の大学生活で重点をおいていることを調べる。

(3) 勉強に対する価値観

8つの項目に対する価値と比較して、勉強に対する価値の位置づけとその理由を調べる。様々な領域の価値に関しては、個々人によって捉え方が異なることが予想されるが、自分にとっての勉強を他の価値と比較することによって、勉強に対して自分はどうのような価値観をもっているのかを省察しやすくなると考えられる。

## 2. 方法

### 調査対象者

学習動機と意欲の関連性および大学生活で重点をおいていることに関する質問紙は、私立M大学の教職科目の履修者280名(1年生70名、2年生97名、3年生60名、4年生52名。男子151名 女子129名)を対象に実施した。勉強に対する価値観の調査は、上記の対象者のうち、小学校教員を目指す教職科目の履修者60名(4年生1名、3年生1名、2年生1名、1年生57名、男子30名 女子30名)に対してのみ実施した。

### 調査方法

授業中に質問紙の回答を求めた。その際、調査は授業改善に役立てることを目的とし、調査結果は研究目的にのみ使用され、成績に影響することはないこと、および調査は任意であり、回答することを強制するものではないことを質問紙に印刷し、口頭にも説明し了解を求めた。小学校教員を目指す教職科目の履修者60名に関しては、他の研究との関連性から記名式とし、それ以外の対象者は無記名とした。

### 調査内容

(1) 学習動機と意欲の関連性

学習動機は浅野(2002)の学習動機尺度(5つの下位尺度より成る)を用いた。

「交友志向」:「いろいろな人と出会えるから」「新

たな友人を作ることができるから」「人間関係が豊かになるから」などの5項目

「自己向上志向」:「視野を広げたい」「自分を高めたいから」「幅広い教養を身につけたい」などの5項目

「経験関与的課題志向」:「日常的に接したことに興味をもったから」「ふだん、疑問に感じたことを勉強したい」「新聞・雑誌から、興味がわいた」などの5項目

「職業・専門性志向」:「なりたい職業や資格のため」「高い専門性を身につけたい」「現在関わっている活動や仕事上、勉強することが必要である」などの5項目

「特定課題志向」:「特に学びたいものがある」「興味ある分野を学びたい」「なんとなく勉強している(逆転項目)」などの5項目

学習意欲は浅野(2002)の「積極的関与」と「継続意志」の尺度を用いた。

「積極的関与」:「自分では学習意欲は高い方だと思う」「自分では、積極的に学習していると思う」「勉強は好きである」の3項目

「継続意志」:「できるだけ長く勉強を続けたい」「常に学びたい気持ちがある」の2項目

回答は4件法で評定を求め、肯定度が高くなるほど点数が高くなるように1点から4点を付与した。

(2) 大学生活で重点をおいていること

「京都大学/電通育英会共同 大学生のキャリア意識調査2013」を参考に「勉強第一」「クラブ第一」「趣味第一」「豊かな人間関係」「資格取得第一」「アルバイトと貯金」「何事もほどほどに」「何となく」「その他」の9項目の中から一つ選択することを求めた。

(3) 勉強に対する価値観

野中(1992)の研究より、「あなたにとって一番大事なものは」という題名で質問紙を作成した。まず、「次の項目の中で一番大事なものに1を、その次のものに2を、以下順番に8まで番号をつけて下さい。」と求め、愛、正義、健康・安全、富、楽しみ、奉仕、勉強、自己実現の8つの項目を提示した。次に、自由記述の質問として、「なぜこの順位にしたのか」と全体的な考えを問い、さらに「勉強がなぜその順

位なのか」と勉強に特化して問うことにより価値観をさらに詳しく記述することを求めた。

調査結果の統計処理には IBM SPSS Statistics24 を使用した。

### 3. 結果と考察

#### (1) 学習動機と意欲の関連性

学習動機の5つの下位尺度「交友志向」「自己向上志向」「経験関与的課題志向」「職業・専門性志向」「特定課題志向」のCronbachの $\alpha$ 係数は順に0.89, 0.83, 0.76, 0.65, 0.73であった。

基本統計量として、各尺度の平均値と標準偏差を

表1 学習動機・学習意欲の基本統計量

|             | 平均値  | 標準偏差   |
|-------------|------|--------|
| <b>学習動機</b> |      |        |
| 交友志向        | 3.19 | (0.68) |
| 自己向上志向      | 3.37 | (0.55) |
| 経験関与課題志向    | 2.74 | (0.60) |
| 職業・専門性志向    | 3.25 | (0.53) |
| 特定課題志向      | 3.19 | (0.55) |
| <b>学習意欲</b> |      |        |
| 積極的関与       | 2.46 | (0.78) |
| 継続意志        | 2.75 | (0.82) |

表1に示した。学習動機の下位尺度間の相関を表2に示した。かなり高い相関が見られた尺度は「自己向上志向」と「交友志向」( $r=.55, p<.01$ )、「自己向上志向」と「経験関与的課題志向」( $r=.60, p<.01$ )、「自己向上志向」と「職業・専門性志向」( $r=.59, p<.01$ )、「経験関与的課題志向」と「職業・専門性志向」( $r=.54, p<.01$ )であった。

学習動機が学習意欲に及ぼす影響を調べるために、学習動機の5つの下位尺度を独立変数とし、学習意欲を表す「積極的関与」と「継続意志」を従属変数としてそれぞれについて重回帰分析(強制投入法)を行った。その主な結果を図1に示した。独立変数である学習動機尺度には比較的強い相関があ

表2 学習動機尺度間の相関係数

|       | 交友    | 自己向上  | 経験課題  | 職業専門  | 特定課題 |
|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| 交友    | -     |       |       |       |      |
| 自己向上  | .55** | -     |       |       |      |
| 経験課題  | .37** | .60** | -     |       |      |
| 職業・専門 | .40** | .59** | .54** | -     |      |
| 特定課題  | .18** | .46** | .26** | .45** | -    |

\*\* $p<.01$

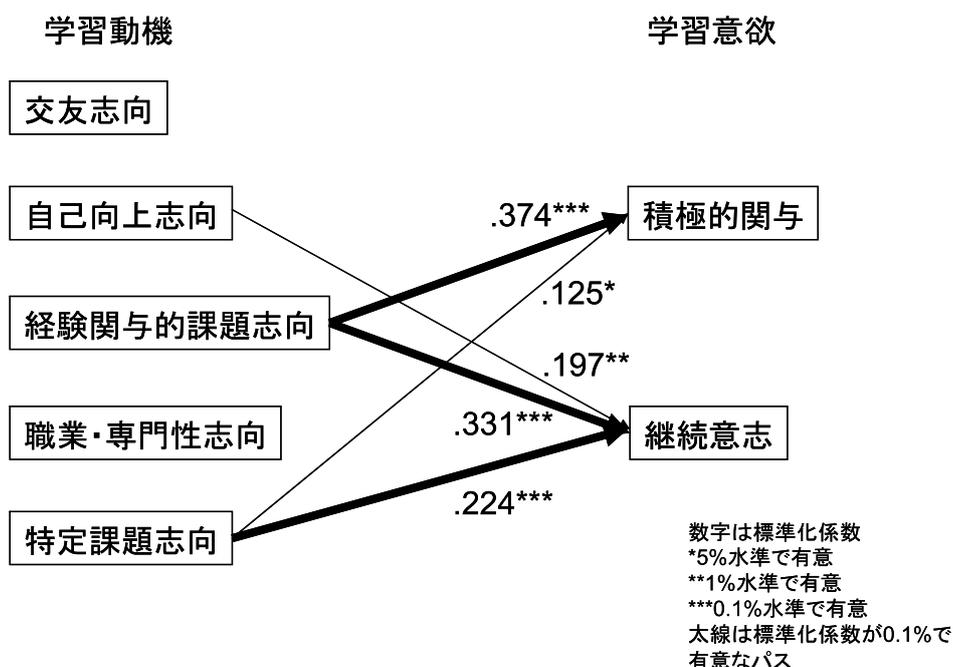


図1 学習動機が学習意欲に及ぼす影響

る尺度も含まれているため、多重共線性の影響も留意する必要がある。

「積極的関与」に正の影響を及ぼす学習動機は「経験関与的課題志向」( $\beta = .374, p < .001$ )と「特定課題志向」( $\beta = .125, p < .05$ )であった。「交友志向」「自己向上志向」「職業・専門性志向」は(順に  $\beta = -.094, n.s.$   $\beta = .056, n.s.$   $\beta = .081, n.s.$ )有意ではなかった。「継続意志」に正の影響を及ぼす学習動機は「経験関与的課題志向」( $\beta = .331, p < .001$ )と「特定課題志向」( $\beta = .224, p < .001$ )と「自己向上志向」( $\beta = .197, p < .01$ )であった。「交友志向」「職業・専門性志向」は(順に  $\beta = -.100, n.s.$   $\beta = .038, n.s.$ )有意ではなかった。「積極的関与」を従属変数としたときの自由度調整済み決定係数は  $R^2 = .221$ 、「継続意志」を従属変数としたときは  $R^2 = .326$  であった。

一般の大学生を対象にした調査(浅野, 2002)では、「積極的関与」に影響を及ぼす学習動機は「特定課題志向」と「自己向上志向」であったが、M大学の教職課程の受講者では、「経験関与的課題志向」の影響が大きく、「特定課題志向」の影響も見られた。「継続意志」に影響を及ぼす学習動機は、上述の先行研究における一般の大学生では「自己向上志向」と「特定課題志向」であり、「経験関与的課題志向」の影響力はそれほど強くなかった。これに対し、M大学の教職課程の受講者では、「経験関与的

課題志向」の影響が大きく、「特定課題志向」と「自己向上志向」も「継続意志」に影響していた。すなわち、M大学の学生の特徴として、「経験関与的課題志向」の学習動機が「積極的関与」と「継続意志」の双方にかなり影響を及ぼす学習動機であることが示唆された。

## (2) 大学生活で重点をおいていること

調査結果を図2に示した。「何事もほどほどに」が一番多く、分析対象者279名中、26.2%に相当する73名の学生が選択していた。2番目に学生数が多かった項目は「豊かな人間関係」で、23.7%に相当する66名が選択していた。3番目に多かった項目は「勉強第一」と「資格取得第一」で、それぞれを選択した学生数は同数であり、14%にあたる39名であった。それ以外の各項目を選択した学生の割合はすべて10%以下であった。

全国の大学生を対象とした「大学生のキャリア意識調査2007-2010-2013年の経年変化」(電通育英会, 2015)では、大学生活の中で最も重点をおいていることは「勉強第一」であるとする学生の割合が増加しているという全国傾向を報告している。特に1年生において、より顕著に見られると報告されている。詳述すると、2007年には調査対象の1年生のうち20.5%に相当する203名が「勉強第一」と回答

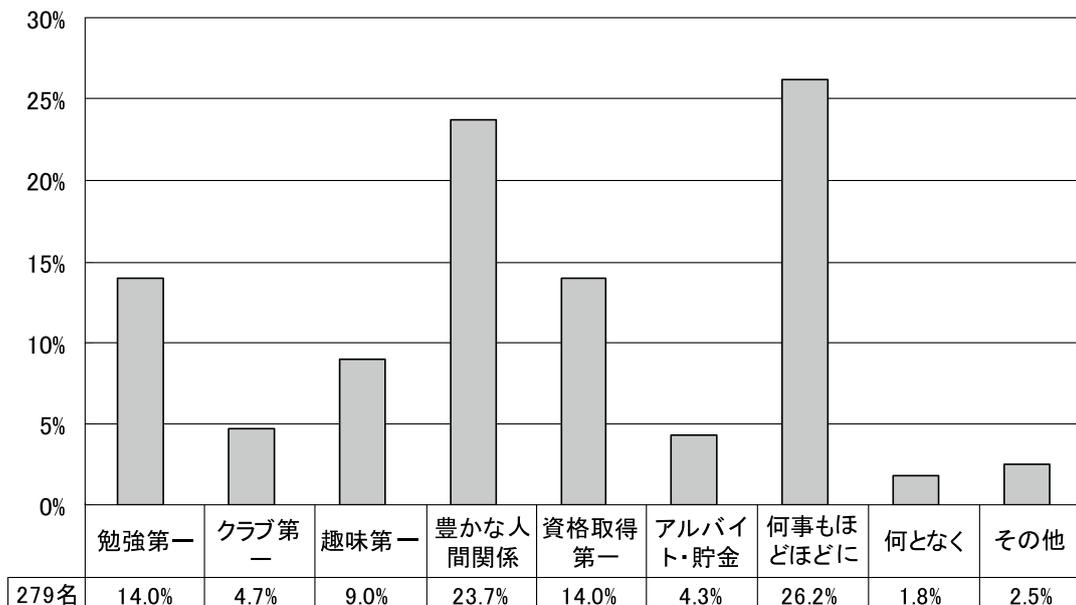


図2 大学生活で重点をおいていること

し、2010年では23%に相当する217名、2017年には27.7%に相当する231名が「勉強第一」と回答している。この全国傾向に比すると、M大学の教職課程の1年生で「勉強第一」と回答している学生は14%であり、少ないと言えよう。

### (3) 勉強に対する価値観

愛、正義、健康・安全、富、楽しみ、奉仕、勉強、自己実現の8項目中での勉強の順位づけの結果に関しては、勉強が一番大事であると勉強を1位に選んだ学生は1名(1.7%)で、2位と3位に選んだ学生はいなかった。勉強が4位であるとした学生は4名(6.7%)、5位が11名(18.3%)、6位が8名(13.3%)、7位が16名(26.7%)、8位が20名(33.3%)であった。

記述回答に見られる勉強の価値観は4つに大別できた。勉強することを積極的に肯定し、ほとんどが自分なりに勉強する価値を認識している全面的肯定群、勉強することの一般的な重要性は認識しているが、勉強よりも他の項目の価値を重視し、相対的な観点から判断している相対的肯定群、前群と同じく、勉強することの一般的な重要性は認識しているが、勉強自体のすべてを肯定しているわけではない部分的肯定群、勉強する価値を見出していない否定群である。

勉強を上位の1位～4位に選んだ学生(5名)は全員が全面的肯定群であった。勉強を下位の5位～8位に選んだ学生(55名)では、全面的肯定群が10名(18%)、相対的肯定群が18名(33%)、部分的肯定群が10名(18%)、否定群が12名(21%)であった。勉強について言及していない学生が5名いた。尚、勉強を8位に位置付けた学生の中には、全面的肯定群はいなかった。各群の例を下記に示す。

全面的肯定群の例(勉強の価値を上位に選んだ学生から抜粋)：

Aさん：「勉強し、自分に知識を身につけることで富を得たり、自己実現できるのだと思います。自分の知らないことと出会ったり、わからないことがわかるようになったりすることが気持ちいいからです。勉強しているときは、自分の世界に入りこめるのも好きな理由です。」

Bさん：「将来の夢を実現するためには勉強が必要だから。」

Cさん：「勉強したら、自己実現ができる」

Dさん：「社会に出たときや普段の生活で、しっかり勉強していないと困ることがあると思うから。」

4名が勉強する具体的な意義を自分なりに考え、富・自己実現・夢のため、社会に出たとき、普段の生活で勉強は役立つと具体的なイメージを持っている。そのうちの1名は勉強する楽しさに言及しており、楽しいから行うという内発的な動機付けの域に達している。あとの1名は勉強の意義には触れていないが、「ある程度は絶対に身につけた方がよい。」と勉強に対する強い思いを表現している。

相対的肯定群の例(勉強の価値を8位に位置付けた学生から抜粋)：

Eさん：「勉強は大切であるが、生きていく上では勉強より重要なものが多いから。」

Fさん：「勉強も大事ですが、他の7つが強すぎて勝てませんでした。」

Gさん：「勉強も大切だけど、やはり、自分が楽しむこと、他人に力を貸す(思いやる)ことが重要だと思い、この順位になりました。」

Hさん：「この中で言ったら後回しになる。勉強はしなくても生きていける。した方が絶対良いが!!」

この群の学生は、他の価値と比較すると勉強の相対的な価値は低いが、勉強は大切であると肯定的な価値観をもっている。しかし、自分の人生の中で勉強がどういう価値をもつだろうかという具体的な考察が見られない。

部分的肯定群の例(勉強の価値を8位に位置付けた学生から抜粋)：

Iさん：「学ぶことは大切だけど、算数や理科などこれからの人生においていないものがあるから、時と場合によりけりだと思う。」

Jさん：「生きていく上で机に向かい知識を取り入れることがそれ程大きく大切とは思わなかったから

です。確かに知識があれば感情表現が豊かになりますが、それが全てだとは考えませんでした。しかし、勉強はするべきだとはもちろん思います。』

Kさん：「勉強することが好きではないから。しかし、必要だと思います。』

Lさん：「勉強は最悪ななんとかなる！ 結局のところ自分次第？ やるべきだと思ったときにやればいい。』

この群の学生も勉強の重要性や必要性を否定はしていないが、全面的に肯定するところまでは至っていない。IさんとJさんは勉強とは情報としての知識を取り入れることだと考えていると推測される。確かにIさんが述べているように、数学の定理など、個々の知識そのものがその後の人生で役立つことは少ないかもしれない。しかし、直接的な有用性が現時点で認められないから勉強しなくてもいいという結論を導くことはできない。荻谷(2005)は、知識以外の何かが残るはずだと考え、理科ならば、細かい知識は忘れても、「環境と生き物との間に複雑な関係があることは覚えている」と述べている。また、数学ならば、いくつかの公式は忘れても、「『同じ条件で理屈をちゃんと積み重ねていけば、だれでも同じ答えにたどり着ける、そういう論理の道筋があることはわかった』と答えるかもしれません。」と述べている。勉強する個々の知識も軽視してはならないが、その背後にある知識のつながりやものの考え方を自分の中で作っていくことがより重要であり、全面的肯定群の学生が述べているような「わからないことがわかる」楽しさにつながっていくものと考えられる。

Kさんのように、勉強は好きではない、嫌い、つらいと記述している学生は他にもいる。ものごとをするときに、その活動自体を行うことが喜びであるという内発的動機づけ理論においては、Ryan & Connell (1989) が動機づけを自己決定の度合いによって罰の回避などの外発的動機づけ、自己及び他者の承認を得るために取り入れ動機づけ、自己が価値を置く目標のための同一化動機づけ、楽しさを感じる内発的動機づけの4段階に区分した。この理論では、楽しさを感じる内発的動機づけのひとつ前の段階は自己が価値を置く目標のための同一化動機づ

けである。部分的肯定群、および相対的肯定群に属する学生は、まだ勉強することに対する自分個人にとっての価値が明確ではない。同一化動機づけの理論を用いて、勉強することの価値をどのように考えるのか熟考することが必要であろう。

否定群の例（勉強の価値を8位に位置付けた学生から抜粋）：

Mさん：「中卒の人でも、幸せな人はいるし、勉強ができたから幸せになれるとは限らないし、就職とか実際にする時、重視されるのは人間性だと思うから。』

Nさん：「勉強はしなくてもよいから。』

Oさん：「勉強が一番必要ないと思った。頭が良くても社会性や人間性が低い人がいる。そのような人は人から必要とされなく、関係も上手にいかない。逆に頭が悪くても人として素晴らしい人もいる。そのため、社会的勉強は必要だが、学問的勉強は必要ないと考えたから。』

Pさん：「勉強以上に大事なことがこの世界にはたくさんあると思うから。もし本当に勉強が必要だったら世界で貧しい人でも勉強させるべきだと思う。国がお金を出してでも。』

この群の学生は勉強する必要性を認めていない。確かに人生において人間性は非常に重要であるが、そのことと知性の重要性は別のことである。例えば、人生の岐路に立ったとき、あるいは重大なことを決断するときに、自分もつ知識に基づき、冷静に判断することが必要なときもある。

## おわりに

本研究の結果、M大学の教職課程を受講している学生がもつ学習動機の特徴として、学習に積極的に取り組む意欲と、学習に長期的に継続して取り組もうという意欲の双方を高める学習動機は主に「経験関与的課題志向」の学習動機であることが示唆された。しかし、実際に大学生活で重点をおいていることに関しては、「勉強第一」と考える学生は少なく、「何事もほどほどに」に行動し、「豊かな人間関

係)を築くことを目指しているという傾向が窺えた。そこで勉強に対する価値観を調査したところ、8項目の価値のうち、勉強を下位に位置付ける学生が多かった。勉強に対する価値観に関して、自由記述の内容から、4群に大別できた。勉強の価値を積極的に肯定している「全面的肯定群」、他の価値と比較している「相対的肯定群」、勉強のすべての面を肯定しているわけではない「部分的肯定群」、勉強する価値を見出していない「否定群」である。

まず、学習動機に関して述べる。今回の調査で学習意欲に対する影響力が大きかった「経験関与的課題志向」の尺度項目をみると、研究1の調査内容で述べた項目以外に「日常生活で見たり、聞いたりしたことについて学びたい」と「自分の経験と知識が融合すると興味がわく」という項目から構成されている。「経験関与的課題志向」とは、尺度を構成している項目が示しているように「日常的」「ふだん」「新聞・雑誌から」「日常生活」「自分の経験と知識の融合」という要素を含んでいる学習内容に興味をもって学習したいという志向性をもつ学習動機である。

しかし、一般の大学生を対象にした浅野(2002)の調査では、主に「特定課題志向」と「自己向上志向」が学習意欲に影響を及ぼしていた。「経験関与的課題志向」と「特定課題志向」の相違は、前者は自分個人の生活圏で経験したことに関連した事柄や具体的に個人の問題として想像できる事象について学びたいという学習動機であり、後者は純粋に興味をもっている分野や学問としての理論を学びたいという学習動機である。M大学の学生が学習に対して意欲的に取り組むきっかけとなるような学習動機を形成するためには、学生が実際に経験したことや学生の生活圏にある課題に取り組むこと、あるいは学習過程で経験してみることが有効であろう。少なくとも、理論的な学習においては、論理そのものだけでなく、それが具体的な身近な事象と結びつくような提示の仕方を工夫することが学習意欲を高めるために役立つと考えられる。

次に大学生活で重点をおいていることは、「何事もほどほどに」が多かった。これに関しては金森(2016)がその実情を調査し、何事も「適当」に過ぎずという否定的側面だけでなく、「主体的に大学

生活を送っている」「さまざまな選択肢を模索して多様性を受け止めている」などの積極的な側面も含まれていたと報告している。「何事もほどほどに」を選択した学生は、ひとつのことに全エネルギーを注ぐのではないが、バランスをとって、大学生活を送っている学生も多く含まれていると推測される。これらの結果を踏まえて、今後質問項目を精緻化することが必要である。またM大学の学生は「豊かな人間関係」を重視していることから、学習意欲を高めるためにはグループでの学習など人的資源を活用する学習が適しているかもしれない。

最後に、勉強に対する価値観であるが、8つの項目中、「楽しみ、健康・安全、富、愛」などが上位を占め、勉強を下位に位置付ける学生が多かった。ここで特筆すべきは、8つの価値の中で勉強を最下位の8位に位置付けたからと言って、全員が勉強に対して後ろ向きであるというわけではないことである。相対的肯定群と部分的肯定群においては、一般的な勉強の重要性は認識しているのであるから、勉強することの意義を考える機会をもつことができれば勉強に対する価値観も変化するであろう。否定群においては、そもそも勉強する必要性を認めていないのであるから、勉強することに意義があるのかどうかから考えることを始める方がよいかもしれない。

苦野(2013)は、「なんで勉強なんかしなきゃいけないの?」という問いに答えて、唯一絶対の正解はないから、自分なりの勉強する意味を見つけることを推奨している。苦野自身の考えとしては、勉強するのは、生きたいように生きられるため、すなわち、<自由>に生きるためであり、そのための力をつけるためであると述べている。この論は苦野の自分なりの解答であるから、各人が自分で納得する理由を見出さなければならないことは言うまでもない。M大学においても、勉強を8つの価値の中で上位に位置付けている学生たちは、自己実現のために勉強が必要であるなど、勉強する目標を自分なりに特定している。特に教職課程を履修している学生は、将来、教職についたときに、生徒から勉強する理由を問われることが必ずあるだろう。そのときのためにも、学生でいる間にじっくりとこの問題に向き合い、自分なりの理由を見つけ、さらに、将来、

生徒から質問されたときに、きちんと説明できるようにしておくことが望まれる。

今後の課題としては、価値観の側面を区別して、どのような価値観が学習意欲を高めるのかを精査し、価値観も学習動機の一環を成すという総合的なモデルを構築するとより多面的に学生への支援ができるであろう。

## 《引用文献》

浅野志津子 (2002) 「学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程—放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から—」『教育心理学研究』50 (2), 141-151.

電通育英会 (2015) 「大学生のキャリア意識調査 2007-2010-2013年の経年変化」<http://www.dentsu-ikueikai.or.jp/common/pdf/research/2015/2007-10-13result.pdf> (参照 2017-10-20)

学校教育法 (2007)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07081705.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07081705.htm) (参照 2017-12-11)

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.

金森史枝 (2016) 「大学生の主体性に関する一考察—「何事もほどほどに」生活する学生の増加に着目して—」『総合保健体育科学』39 (1), 47-49.

荻谷剛彦 (2005) 『学校って何だろう—教育の社会

学入門』筑摩書房

京都大学・電通育英会 (2013) 「京都大学 / 電通育英会共同 大学生のキャリア意識調査 2013」[http://www.dentsu-ikueikai.or.jp/common/pdf/research/2013/2013quick\\_results.pdf](http://www.dentsu-ikueikai.or.jp/common/pdf/research/2013/2013quick_results.pdf) (参照 2017-10-20)

野中真紀子 (1992) 「高等学校における構成的グループ・エンカウンター」國分康孝編『構成的グループ・エンカウンター』誠信書房

小山義徳 (2007) 「リメディアル教育を受講する大学生の学習動機と学習観」日本教育心理学会総会発表論文集 49 (0), 382.

Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989) Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.57, No.5, 749-761.

東京大学 / 大学経営政策研究センター (2007) 「CRUMP『全国大学生調査』2007年」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/attach/\\_icsFiles/afieldfile/2012/07/27/1323908\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/attach/_icsFiles/afieldfile/2012/07/27/1323908_2.pdf) (参照 2017-10-20)

苫野一徳 (2013) 『勉強するのは何のため？僕らの「答え」のつくり方』日本評論社

Wigfield, A., Tonks, S. & Klauda, S. L. (2009) Expectancy-Value Theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School*. Routledge, New York, pp.55-75.

(受付日:2017年10月31日、受理日2018年1月15日)