

教員養成課程の大学生における 学ぶことの理由づけの特徴

ー内容的観点と時制的観点からの分析ー

大西 将史^{*1} 大西 薫^{*2}

(2021年9月30日 受付)

本研究では、学習者の学ぶことの理由づけの特徴について、内容的観点と時制的観点の両面から分析を行った。教職課程に在籍する大学生を対象に子どもから学ぶ意味について尋ねられた状況を設定した自由記述式の調査を実施した。得られた自由記述データからカテゴリー生成を行った結果、内容的観点からは10の下位カテゴリーと6の上位カテゴリー、時制的観点からは3つのカテゴリーが生成された。内容的観点の上位カテゴリーと時制的観点のクロス集計結果から、「充実」「自己拡大」と「能力開発」は「現在から近未来」志向が強く、「制度的利用」は「遠い未来」志向が強いこと、「抽象的有益性」は、相対的には「現在から近未来」及び「遠い未来」に関連づけられていること示唆された。これらの結果について、先行研究で得られているカテゴリーとの比較を行い、学ぶことの理由づけを教育者が説明することについて時制的観点から考察を行った。

キーワード：大学生・教員養成課程・学習動機・内容的観点 時制的観点

1. 問題と目的

学習行動についての心理学研究は、動機づけ（motivation）研究として展開されてきた。動機づけと動機（motives）はしばしば区別なく用いられることが多く混同しやすいが、動機づけが人間の行動を開始し継続する過程全体を説明する概念であるのに対して、動機は、動機づけ過程における行動の始発に関わる概念である。

^{*1}福井大学教育・人文社会系部門教員養成領域

^{*2}岐阜聖徳学園大学短期大学部

学習者の動機づけについての研究は極めて多いが、学習動機や学ぶ理由 (reasons) について扱った研究はそれほど行われていない。代表的な研究としては、桜井 (1989, 1991, 1992), 市川 (1995, 1996), 堀野・市川 (1997), 浅野 (2002) がある。

桜井 (1991) は、教育学部の大学生 100 名に対して大学で学ぶ動機・理由について自由記述で回答を求め、得られた回答を整理し、42 項目の質問項目を作成した。この項目を用いて 186 名と 48 名の 2 グループの大学 1 年生に質問紙調査を実施し、因子分析の結果、最終的に「向上志向」, 「モラトリアム志向」, 「教師志向」, 「学問志向」, 「アイデンティティ志向」の 5 因子からなる学習理由尺度を構成した。桜井 (1992) では、この尺度を用いて教育学部の大学 1 年生から 3 年生 144 名に調査を行い、再度因子分析を行った結果、「向上・同一視志向」, 「モラトリアム志向」, 「エンジョイ志向」, 「職業 (教師) 志向」, 「学歴志向」, 「学問志向」の 6 因子構造に改めている。桜井 (1991) においてそれぞれ「向上志向」と「アイデンティティ志向」とされていた 2 つの因子が 1 つにまとまり、新たに「エンジョイ志向」と「学歴志向」の 2 つが追加されている。このようになった理由について桜井 (1992) は、1 年生から 3 年生まで調査対象者を広げたことでより多様な学習理由が得られたためと考察している。

市川 (1995) は、大学生 30 名ほどを対象に学ぶ理由について自由記述で回答を求め、得られた記述を「充実志向」, 「訓練志向」, 「実用志向」, 「関係志向」, 「自尊志向」, 「報酬志向」の 6 つの側面に整理している。そしてこれらを従来の充実—外発的動機づけや親和動機の理論と対比させながら「学習内容の重要性」と「賞罰の直接性」の 2 要因に構造化した 2 要因モデルを提起した (Figure 1)。市川 (1996) では、高校生 359 名を対象に質問紙調査を行い、市川 (1995) で理論的に構成された 6 つの側面が因子分析により弁別され、さらに 6 つの下位尺度を因子分析すると「学習内容の重要性」と「学習の功利性 (賞罰の直接性) から改名)」に対応する 2 因子が抽出さ

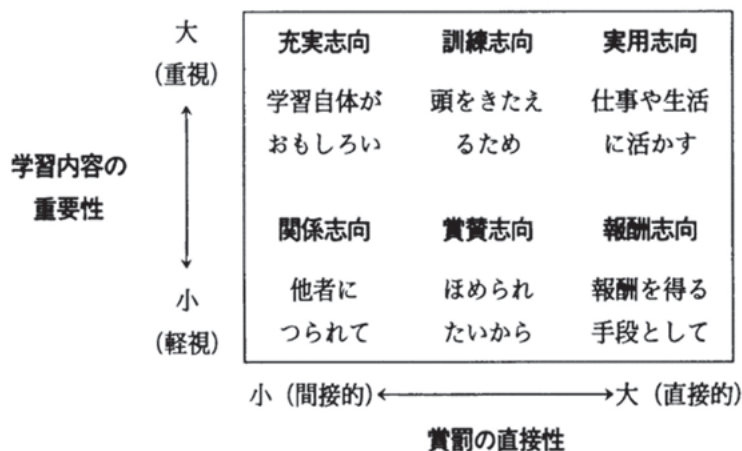


Figure1 市川 (1996) の2要因モデル

れることを確認にしている。堀野・市川（1997）では、高校生321名を対象に質問紙調査を行い、市川（1995, 1996）と同様の6因子構造を得ている。また、6つの下位尺度に因子分析を行い、市川（1996）と同様の2因子が得られた。この2因子を「充実志向」、「訓練志向」、「実用志向」からなる「内容関与動機」と「関係志向」、「賞賛志向」、「報酬志向」からなる「内容分離動機」としている。

これらの研究では、大学生や高校生の学習動機（学ぶ理由）を調査協力者の自由記述に基づいてボトムアップで明らかにする研究であり、学習者の学習動機の特徴を幅広く扱うことが可能である点で意義深いと考えられる。

ところで、学習動機は主に学習者に内在する価値や目標に規定されていると考えられるが、外発的動機づけにみられるように、そこには親や教師といった周囲からの働きかけが多分に関わっている。むしろ、親や教師といった教育者の立場からすれば、学習者に対してどのように働かせることで学習者を刺激し学習行動を引き出すことができるか、ということに関心が向けられる。そのような関わり際には、教育者自身の学習動機とともに、教育者が重視している学習動機や学習観、能力観、発達観といった様々な信念も関連していると考えられる。

このような観点から筆者らは、教育者が子どもたちにどのような理由づけをして学ぶことの重要性や意義を説くかを検討した（大西・大西, 2019）。初等教育の最初の段階である幼児教育の現職教職員65名及び保育者養成課程に在籍する短期大学生（62名）を対象に、子どもから「なぜ勉強しないとイケないのか」という質問に対する回答を自由記述で求め、分類・整理した。その結果、回答の内容的観点からは、「勉強は楽しい（色々なことが分かって楽しいなど）」、「視野の広がり（色々なことを知ると世界が広がるなど）」、「やりたいこと・楽しみの発見・広がり（勉強することでやりたいこと、なりた夢が見つかるなど）」、「知識・能力の獲得・向上・深化（色々な知識を増やすためなど）」、「将来の生活・職業・進路の選択・実行（自分が将来働く時の選択肢を増やすためなど）」、「自分の役に立つ・自分に必要（いつか何かの役に立つなど）」、「他者・社会の役に立つ（人のために勉強するんだよなど）」、「練習・訓練（決められたことをやれるようにする練習など）」、「自己防衛（将来、自分が色々な人からばかにされないためなど）」、「その他（お父さん、お母さんも勉強して大人になったなど）」という10のカテゴリーを生成した。さらに、このような内容的観点に加えて、浜田（2006）が、教育者の発達に対する眼差しは時間に対する捉え方において先鋭化することを指摘しているため、時制的観点からも得られた回答を分類した。その結果、記述内容が焦点を当てている時制について、「現在（子どもの現在の姿や生活に焦点を当てた理由：今持っている自分の力の向上、色々な知識を学ぶためなど）」、「未来（子どもの未来の姿や生活に焦点を当てた理由：将来のため、自分が将来働く時の選択肢を増やすためなど）」、「現在と未来（子どもの現在と未来両方の姿や生活に焦点を当てた理由：勉強したら覚える力や読む力とか生きていくのに必要な力がつくから、勉強して知識を深めると、自分のやってみたいこと、将来の夢が広がるなど）」、「時間関係なし（時間と関連づけることができない理由：

勉強は大事だから、色々な知識を増やすためなど)」の4カテゴリーを生成した。内容的観点、時制的観点の両面において、幼児教育の現職教職員、短期大学生とも、「将来の職業・進路選択」、漠然と「自分の役に立つ」といった未来時制での意味づけを多く行っていることが明らかになった。また、「知識や能力獲得」も多く挙げており、「勉強は楽しいから」や「視野の広がり」などの学ぶことそれ自体の意味はあまり挙げられない傾向がみられた。このことから、幼児教育に携わっている現職教職員も幼児教育について学んでいる短期大学生も、学ぶ意味を「この今（浜田，2006）」ではなく、遠い「将来」の「職業選択」「進路選択」などの子どもからすれば漠然とした実感に乏しいもののためであると考えていることが明らかになった。

本研究では、引き続き教育者の学習動機とそこに関与していると考えられる教育者の発達観の特徴を明らかにすることを目的として、今回は教員養成課程の大学生を対象に同様の調査を行い、学習者の学ぶことの理由づけの特徴について、内容的観点と時制的観点の両面から分析することを目的とする。なお、大西・大西（2019）では、完全にボトムアップで記述の内容的観点からのカテゴリー化をしており、先行研究との比較が行われていないため、本研究では桜井（1992）と市川（1996）のカテゴリーとの比較も併せて行うこととする。

2. 方法

(1) 調査協力者

北陸地方の4年制国立大学に在籍する大学生153名に調査を依頼した。そのうち、回答を研究に使用することに同意の得られなかった学生及び教育学部以外に所属する学生を除いて残った135名を分析対象とした。

(2) 調査内容

①デモグラフィック変数

性別と学年の回答を求めた。

②勉強しないといけない理由についての項目

- 1) 「あなたは、教師をしているとして回答してください。あなたの教え子から、次のように質問されました。あなたはどのように答えますか。」

子ども：「先生、なぜ私は勉強しないといけないのですか？」

という項目を設定した。

- 2) 「上の質問であなたが想定した子どもの学年を教えてください。」という項目を設定し、小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年、中学生、高校生の中から1つ選択を求めた

(3) 調査手続き及び調査時期

Google Formを用いてWeb調査を行った。なお、本調査は調査を行った大学の教育学部の教職必須科目の講義中に課題の一部として実施した。調査Formの見出し部分に調査の目的・方法・内容・データの処理方法・調査結果の公開手続きについて記載し、講義の課題の一部であるが、

調査研究のデータとしても使用したいことを記述し、回答することは講義の課題として必須であるが、回答を研究利用することについて別に用意した質問において同意が得られない場合には、研究データとして使用しないことを記載した。調査時期は2020年1月であった。

(4) 倫理的配慮

調査の目的について調査 Form に記載するとともに、調査データの使用については回答者の任意の判断に委ねられており、研究協力をしないことによって不利益を被ることがないこと、回答途中で回答しなくなくなった場合に回答を中断してもよいこと、得られた情報は分析段階で個人情報（大学アカウントのメールアドレス及び氏名）と回答内容を分けて扱い、全体的なデータとして統計的分析を加えるため個人が特定されることがないことを、調査 Form の見出し部分にて説明した。これらのことについて理解し、調査への同意の得られた者の回答のみを分析対象としている。

3. 結果

(1) 調査協力者の性別・学年

性別と学年のクロス集計を行った。1年生は76名（男性32名、女性44名）、2年生は8名（男性4名、女性4名）、3年生は46名（男性24名、女性22名）、4年生は5名（男性4名、女性1名）であった。2年生と4年生が極端に少ないことと、学ぶことへの理由づけについて性別に関する理論的差異も明確ではないため、今後の分析では学年と性別は一括して扱うこととする。

(2) 学ぶ理由について想定された子どもの学校・学年

調査協力者が想定した子どもの学校・学年を集計したところ、小学校低学年が20名（14.8%）、小学校中学年が30名（22.2%）、小学校高学年が33名（24.4%）、中学生が46名（34.1%）、高校生が6名（4.4%）であった。小学校低学年から中学生まで単調増加し、高校生は最も少なかった。 χ^2 検定を行ったところ、 χ^2 値が有意であり（ $\chi^2 = 33.19, df = 4, p < .001$ ）、想定された学校・学年の比率は一定でなかった。

(3) 学ぶ理由についての内容的観点からの検討

学ぶ理由について得られた自由記述データを、第1著者と第2著者の二人で内容的観点から検討し、協議を重ねながら以下の手順で分類した。まず、2人の分析者が独立して回答を意味の最小単位に分割し、両者の分割結果の一致率を求めた。その結果、135人分の回答のうち127人分の分割結果は一致しており、94.1%の一致率が得られた。不一致であった8人分の回答について協議を行い、すべて一致させたところ、最終的に135名分の回答から227の記述を得た。次に、第1著者が大西・大西（2019）の示した10カテゴリーを参照しながらそれらのコーディングを行い、カテゴリーチェックを行ったところ、特に大西・大西（2019）で示されたカテゴリーからのカテゴリー修正は本研究において必要ないと判断した。その後、第2著者がそのカテゴリーを用いて第1著者とは独立に全記述をコーディングした。コーディングの際に問題が見られた場合は協議

を行い、カテゴリー化を繰り返した。なお、各回答は、10カテゴリーの1つのみに該当することとした。その結果、すべてのカテゴリーにおいて85%以上の一致率がみられた（Table 1）。不一致であったものについては、協議を行い最終的にすべての記述のコーディングを一致させた。

各カテゴリーの記述数は、将来の生活・職業・進路の選択・実行が最も多く79（34.8%）であった。次に自分の役に立つ・自分に必要が48（21.1%）であった。次いで知識・能力の獲得・向上・深化で43（18.9%）、視野の広がり16（7.0%）、やりたいこと・楽しみの発見・広がりが14（6.2%）と続いていた。これらのほかのカテゴリーは少なかった。

次に、得られたカテゴリーのうち概念的に近いものを一括し上位カテゴリーを設定した（Table 1）。「視野の広がり」と「やりたいこと・楽しみの発見・広がり」を「自己拡大」とし、「自分の役に立つ・自分に必要」「他者・社会の役に立つ」「練習・訓練」「自己防衛」を「抽象的有益性」とした。さらに、「勉強は楽しい」を「充実」,「知識・能力の獲得・向上・深化」を「能力開発」,「将来の生活・職業・進路の選択・実行」は「制度的利用」とした。

Table1 学ぶ理由の内容的観点からの分類結果

カテゴリー		記述例	記述数(%)	一致率(%)
上位	下位			
充実	勉強は楽しい	・分かることがたくさんあると、いろんなことが面白くなってくるよ ・できるようになる喜びや、楽しさを感じることができる	4 (1.8)	98.7
自己拡大	視野の広がり	・見方や考え方の幅が広がる ・自分の世界を広げるため	16 (7.0)	96.0
	やりたいこと・楽しみの発見・広がり	・学校で新しいことを学ぶことで新しく興味がでることもある ・自分のやりたいことを見つけるために勉強をしているんですよ	14 (6.2)	93.4
能力開発	知識・能力の獲得・向上・深化	・勉強するという事は新しい知識を常に吸収すること。勉強はいろんなことを知るチャンス ・自分の隠れた才能を開発するため	43 (18.9)	89.4
制度的利用	将来の生活・職業・進路の選択・実行	・将来の可能性を広げるため ・自分が将来になりたい職業があるとして、必ずその職業につくことができるかと言えそうではない。しかし、なりたい職業につくためには少なくとも必ずその専門知識は必要となってくる	79 (34.8)	88.5
抽象的有益性	自分の役に立つ・自分に必要	・勉強を通して身に付けたことは大人になった時にとても役に立つから ・勉強は自分の可能性を広げるための道具なんだよ	48 (21.1)	81.1
	他者・社会の役に立つ	・家族を幸せにするためにも勉強は大切なことなんです ・自分のためだけでなく将来関わる人のためにも勉強は大事だ	3 (1.3)	98.7
	練習・訓練	・勉強は嫌かもしれないけど、嫌なことを乗り越える力も育てているの ・不必要なものを寛容に受け止めることで君の心は広がっていくのだと思う	9 (4.0)	95.2
	自己防衛	・社会に出て恥ずかしい人間になるため ・勉強すればよかったと後悔しないため	6 (2.6)	97.8
	その他	・あなたは勉強をしなければならぬのではなくて、勉強をすることができる権利を持っているんだよ ・その理由を見つけるために勉強しているんだよ	5 (2.2)	96.9

(4) 学ぶ理由についての時制的観点からの検討

上と同様の手順で、得られたデータを今度は時制的観点から検討し、分類した。まず、浜田（2006, 2009, 2012）の論考を踏まえ、学ぶ意味を次のように分類し、カテゴリーとして設定した。「子どもの現在から比較的近い未来の姿や生活」に焦点を当てて答えているものを「現在から近未来」,「子どもの比較的遠い未来の姿や生活」に焦点を当てているものを「遠い未来」, 時間と関連づけることができないものを「時間関係なし」とした（Table 2）。その上で各回答がこれらのカテゴリーに当てはまるか検討していった。なお、各回答は、これら3つのカテゴリーの内1つのみ

Table2 学ぶ理由の時制的観点からの分類結果

カテゴリー	記述例	記述数(%)	一致率(%)
現在から近未来 子どもの現在から比較的近い 未来の姿や生活に焦点を当て た理由	・今勉強していることは、必ずしも将来役に立つとは限らないけど、自分自身の世界が広まっ て豊かな人に成長できるようになる ・勉強して得た知識や経験などは、現在・将来で他者とかわる際に必要になる ・今まで知らなかったことを知ったりできなかったことができるようになったりすると、今日 より明日がもっと楽しくなる	105 (46.1)	88.1
遠い未来 子どもの比較的遠い未来の姿 や生活に焦点を当てた理由	・将来の選択肢が増え未来が広がるということを伝える ・将来、みんなが幸せに暮らしていけるようにするため ・将来自分が何かしたいと思ったときに、勉強をしていないと諦めなくちゃいけないかもしれ ない。勉強は、自分の将来の幅を広げるためにする	103 (45.4)	81.9
時間関係なし 時間と関連づけることができ ない理由	・苦手なことに取り組む力がつくから ・先生があなたに勉強を強制しようとしているんじゃないくて、自分のために勉強しているって 捉えられるといいね。 ・生きやすくなるため	19 (8.3)	92.1

該当することとした。その結果、すべてのカテゴリーで80%以上の一致率がみられた。

「現在から近未来」は、学ぶこと自体の楽しさに加えて知識や能力の獲得、さらにはそれらを活用することの意義についての回答が該当する。「遠い未来」は、「将来の幅を広げる」や「将来の選択肢を広げる」など、漠然としたものから具体的なものまで将来において役に立つことや必要であることを説くものである。「時間関係なし」は、「苦手なものに取り組む力がつく」や「自分のため」など、学ぶことそれ自体の必要性や意義を学習者の具体的な生活の文脈と切り離れたところで説いているものである。各カテゴリーの記述数は、「現在から近未来」と「遠い未来」がほぼ同数でそれぞれ105 (46.1%)、103 (45.4%)であり、全体のほとんどをこの2つのカテゴリーが占めていた。

(5) 学ぶ理由についての内容的観点と時制的観点のカテゴリーの関連性

内容的観点の下位カテゴリーと時制的観点のカテゴリーについてクロス集計を行った (Table 3)。その結果、「勉強は楽しい」は、「現在から近未来」のみに該当していた。視野の広がりや1件を除いて、「やりたいこと・楽しみの発見・広がり」においてはすべてが「現在から近未来」であった。「知識・能力の獲得・向上・深化」においては、8割以上が「現在から近未来」であり、「遠い未来」は少なく、「時間関係なし」は1件のみで極めて少なかった。「将来の生活・職業・進

Table3 学ぶ理由の内容的観点の下位カテゴリーと時制的観点のカテゴリーのクロス集計結果

内容カテゴリー		時間カテゴリー				
上位	下位	現在から近未来	遠い未来	時間関係なし	合計	
充実	勉強は楽しい	4 (100)	0 (0.0)	0 (0.0)	4	
自己拡大	視野の広がり	15 (93.8)	0 (0.0)	1 (6.3)	16	
	やりたいこと・楽しみの発見・広がり	14 (100.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	14	
能力開発	知識・能力の獲得・向上・深化	36 (83.7)	6 (14.0)	1 (2.3)	43	
制度的利用	将来の生活・職業・進路の選択・実行	3 (3.8)	75 (94.9)	1 (1.3)	79	
抽象的有益性	自分の役に立つ・自分に必要	24 (50.0)	16 (33.3)	8 (16.7)	48	
	他者・社会の役に立つ	0 (0.0)	3 (100.0)	0 (0.0)	3	
	練習・訓練	5 (55.6)	2 (22.2)	2 (22.2)	9	
	自己防衛	1 (16.7)	3 (50.0)	2 (33.3)	6	
その他	その他	1 (20.0)	0 (0.0)	4 (80.0)	5	
合計		103	105	19	227	

度数 (%)

路の選択・実行」については、「遠い未来」がほとんどを占めていた。「自分の役に立つ・自分に必要」は「現在から近未来」が半分を占め、次に「遠い未来」が3割程度であった。「他者・社会の役に立つ」はすべてが「遠い未来」であった。「練習・訓練」は、「現在から近未来」が半数以上を占め、残りは「遠い未来」と「時間関係」が同率であった。「自己防衛」については、「遠い未来」が半分であり、次に「時間関係なし」が3割程度であった。「その他」については「時間関係なし」が8割を占めていた。しかし、「勉強は楽しい」「他者・社会の役に立つ」「練習・訓練」「自己防衛」「その他」は度数自体が小さいため、結果の解釈は慎重にする必要がある。

次に、内容的観点の上位カテゴリーと時制的観点のカテゴリーについてクロス集計を行った。(Table 4)。その結果、「充実」においては、時制的観点の「現在から近未来」が全てを占めていた。「自己拡大」「能力開発」においては、「現在から近未来」がほとんどを占めており、「遠い未来」や「時間関係なし」はほとんどみられなかった。「制度的利用」においては、「遠い未来」がほとんどを占めており、「現在から近未来」「時間関係なし」はほとんどみられなかった。「抽象的有益性」においては、「現在から近未来」が最も多く、次に「近い未来」が続き、「時間関係なし」は遠い未来の半数であった。

Table4 学ぶ理由の内容的観点の上位カテゴリーと時制的観点のカテゴリーのクロス集計結果

内容カテゴリー(上位)	時間カテゴリー							
	現在から近未来		遠い未来		時間関係なし		合計	
充実	4 (3.9)	(100)	0 (0.0)	(0.0)	0 (0.0)	(0.0)	4 (1.8)	(100)
自己拡大	29 (28.4)	(29.0)	0 (0.0)	(0.0)	1 (6.7)	(1.0)	30 (13.2)	(100)
能力開発	36 (35.3)	(36.0)	6 (5.7)	(6.0)	1 (6.7)	(1.0)	43 (18.9)	(100)
制度的利用	3 (2.9)	(3.0)	75 (71.4)	(75.0)	1 (6.7)	(1.0)	79 (34.8)	(100)
抽象的有益性	30 (29.4)	(30.0)	24 (22.9)	(24.0)	12 (80.0)	(12.0)	66 (29.1)	(100)
その他	1 (1.0)	(1.0)	0 (0.0)	(0.0)	4 (26.7)	(4.0)	5 (2.2)	(100)
合計	102 (100)		105 (100)		15 (100)		227 (100)	(100)
度数(%)								

度数(%)

これらの結果から、「充実」「自己拡大」「能力開発」は「現在から近未来」に焦点が当てられており、「制度的利用」は「遠い未来」に焦点が当てられていた。「抽象的有益性」は、相対的には「現在から近未来」及び「遠い未来」に関連づけられていることが示唆された。

4. 考察

本研究では、学習者の学ぶことの理由づけの特徴について、内容的観点と時制的観点の両面から分析することを目的とし、教職課程に在籍する大学生を対象に子どもから学ぶ意味について尋ねられた状況を設定した自由記述式の調査を実施し、得られた回答を内容的観点と時制的観点か

ら分析を行った。

内容的観点からは最終的に、「充実」「自己拡大」「能力開発」「制度的利用」「抽象的有益性」の5つに集約したカテゴリーを生成した。「充実」は、従来から動機づけ理論における興味や充実動機に該当するもので、市川（1995, 1996）における「充実志向」、桜井（1992）における「向上・同一化志向」に対応していると考えられる。「自己拡大」については、市川（1995, 1996）においては該当するものがなかったが、桜井（1992）における「向上・同一化志向」の中の「本当の自分を見きわめたい」「視野を広げたい」といった項目と対応しており、「向上・同一化志向」と重なる部分があると考えられる。「能力開発」は、市川（1995, 1996）には該当するものがなかったが、桜井（1992）の「向上・同一化志向」の中の「いろいろなことが知りたいから」「新しいことを知りたい」という項目と対応しており、「向上・同一化志向」と重なる部分があると考えられる。「制度的利用」は、市川（1995, 1996）においては「実用思考」と一部重なると考えられ、桜井（1992）においては、「職業（教師）志向」及び「学歴志向」と重なる部分が大きいと考えられる。「実用的利用」は、市川（1995, 1996）における「実用志向」と「訓練志向」にともに重なる部分が多いと考えられる。このように、本研究で得られた5つの上位カテゴリーは、先行研究と重なる部分があるものの、対応していない部分が多かった。桜井（1992）の研究においてみられた「エンジョイ志向」や「モラトリアム志向」は、教職課程とはいえ日本の大学生にしばしばみられる特徴を表していると考えられるものの、本研究においては「子どもに勉強する理由を尋ねられた際にどのように回答するか」という質問に回答を求めているため、このようなカテゴリーが生成されなかったことは妥当であるといえる。同様に、市川（1995, 1996）においてみられた「関係志向」は、本研究における下位カテゴリーの「他者・社会の役に立つ」と概念的な近接性がみられるものの、本研究では「他者・社会の役に立つ」は「役に立つ」という部分から「抽象的有益性」の下位カテゴリーに含めた。同様に、本研究における「練習・訓練」も市川（1995, 1996）の「訓練志向」に合致するものの、本研究では「抽象的有益性」の下位カテゴリーとした。この点については、再度検討が必要かもしれない。

時制的観点からのカテゴリー化の結果、「現在から近未来」と「遠い未来」がほとんどであり、両カテゴリーが同等の割合であったことから、教職課程に在籍する大学生は、子どもに学ぶ意味について説く際には、「現在」の子どもの姿と「未来」の子どもの姿の両方を加味していることが示唆された。ただし、「遠い未来」についての回答は、子どもからすればなかなか実感を持って理解することが難しいことが考えられるため、その伝え方には注意が必要であると考えられる。浜田（2006）は、現代日本社会において、大人たちから子どもに向けられるまなざしが、子どもの「この今」の姿よりも「遠い将来」を強調するものになっており、子どもの現在を将来のための準備期間として食いつぶしてしまう危険性があることを指摘している。特に「遠い未来」の中の7割以上を占めていた「制度的利用」は、浜田（2006, 2009）の指摘する学校制度を上るためのしごととしての「制度的学び」と類似しているため、特に注意が必要であると考えられる。確かに、

教育者の視点からすれば、子どもの将来の姿を案じ、それを目標にしつつ現在の教育的かかわりを構成することが必要であるが、それを強調しすぎると、子どもたちからすれば抽象的な「遠い未来」のために現在が犠牲になっていると感じ、学ぶ意味すら感じられなくなってしまう危険性がある。どのように具体性をもって、子どもたちに実感を伴うかたちで学ぶ意味を伝えるかは極めて重要である。

今後の課題については、いくつかの下位カテゴリーにおいて度数が極端に低かったために下位カテゴリーレベルでの分析ができなかった。また、上位カテゴリーレベルにおいても、検定することができなかった。そのため、サンプルサイズを増やし、上位カテゴリーレベル・下位カテゴリーレベルで検定を行う必要がある。また、教職課程の大学生だけでなく、小学校教師や中等教育、高等教育の教師にも同様の調査を行い、多様な教師の学ぶ意味の捉え方・伝え方について比較検討することが挙げられる。

5. 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, 141-151
- 浜田寿美男（2006）. 「将来」によって食いつぶされる「いま」—「発達」という視線 刈谷剛彦（編）いまこの国でおとなになるということ 紀伊国屋書店 pp. 95-112.
- 浜田寿美男（2009）. 子ども学序説 岩波書店
- 浜田寿美男（2012）. 子どもが巣立つということ ジャパンマシニスト社
- 堀野 緑・市川伸一（1997）. 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究, 1997, 45, 140-147.
- 市川伸一（1995）. 学習と教育の心理学 岩波書店
- 市川伸一（1996）. 学習動機の構造と学習観の関連 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 177.
- 大西将史・大西 薫（2019）. 教育者の暗黙の発達観の測定の試み—学ぶことへの理由づけにみられる内容と時制の特徴から—, 福井大学教育・人文社会系部門紀要（社会科学）, 3, 131-43.
- 桜井茂男（1989）. 小学生における学習動機の測定 奈良教育大学紀要, 38, 207-213.
- 桜井茂男（1991）. 教育学部の学生が大学で学ぶ動機・理由と社会的不適応の関係 奈良教育大学教育研究所紀要, 27, 123-130.
- 桜井茂男（1992）. 教育学部生の教師効力感と学習理由 奈良教育大学教育研究所紀要, 28, 91-101.