

青年期における学習の動機づけ過程に関する研究

生涯学習しつづけていくために [第4報]

野口和枝

(秋草学園短期大学)

長谷川直美

(埼玉県立大学短期大学部)

兼宗美幸

(埼玉県立大学短期大学部)

稲越孝雄

(文教大学)

【要旨】

生涯学習社会における青年期の学習動機づけ過程では、これまで3回の発表を通して学習する存在として望ましい方向へ変化する可能性を確認してきた。学習を支援していく側の促進的影響を及ぼすあり方について検討し、「自己効力感」が重要な役割を果たすことを確認した。今回は、「自己成長に対する学生の解釈」「学生が教員に期待している支援」の自由記述を求め分析を試みた。更に両者の構成要素を分析し、学習動機づけとの関連性を検討することにより、学習者の視点にたつ「学習の動機づけ過程」について考察する。

多様化する学生層のなかであって、学習者を支援していく側の関わり方、在り方、また促進的な影響の可能性をシステムティックに分析するとともに、生涯学習に向かって高等教育機関における学習が果たす役割を探究する。

1. 目的

生涯にわたって学習する人間を育てるのは、教育機関の大きな役割である。本研究では、その中で、高等教育機関の果たしている役割の現状を分析することを目指している。これまで、第1報では、入学者の学習意識の構造についての分析を行い、第2報では、卒業年次生の学習意識の構造分析を行って、その間の変化から高等教育機関の果たしている役割の一端を垣間見た。第3報では、それを踏まえつつ、学生の学習意識に対して、教育する側の目的や方法に対する学生の評価や、印象の関わり合いについて、また生涯にわたって学習する姿勢を形成する可能性について検討を行った。生涯にわたって学習する方向へ向かう内的要因として、第3報では主として「自己効力感」を指標とする研究であった。さらにそれ以外の要因を探索するために本論第4報では「自己成長」「教員に対する支援」についての自由記述を求め、その記述内容を分析し、学習の動機づけに関する質問との相互関連性を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

1) 期間：2001年7月～8月。

2) 対象：県立S大短期大学看護学科 101名、県立K短大看護学科 102名、A短大経営科 129名、K短大生活学科 44名、T大学福祉心理学科 33名、国立S大教育学部 47名、B大人間科学科 23名、合計 479名。

3) 方法：先行研究に基づき、独自に作成した質問紙調査。

3. 調査内容

- 1) 選択形式の質問項目：プロフィール、学習目的、学習方法、教育評価、カリキュラム、自己成長、自己効力感
- 2) 自由記述質問項目：入学後4ヶ月～5ヶ月を経過した時点で以下の質問
 - ① 自己成長とはあなたにとって何ですか
 - ② 教員に支援してほしいと期待することは何ですか。

4. 結果の処理

- 1) 選択形式による質問項目については、SPSS による統計的処理を行った。
- 2) 自由記述文については、計量化のため、文節による分かち書き処理を行った。分かち書きは、文を構成する要素に分解することであるが、本論では品詞の特定せず文節ごとに分けることにした。分かち書きされたキー・センテンスを定性情報として分析の構成要素とした。構成要素変数の生成する分かち書き処理のグルーピングは、日本語の次のような曖昧性を考慮して言語学的に4つのステップを経由して決定した。センテンスの原形論、文法的シンタックス、意味論つまり一つのセンテンスで二とおりの意味合いに注意し、誤用論的観点にいたるまで著者間で議論を経て、構成する要素分解処理にあたった。
- 3) 「自己成長についての解釈」の構成要素はいくつかの視点に区分することができる。自由記述の手法は、既成の概念に囚われない構成要素が生成されるという利点がある最初のステップとして、青年期の発達課題に則したハヴィガーストの発達課題を取り上げた。1970年代から現代に至る社会的状況や欧米と日本の青年におけるバックグラウンドの変化のなかで、まずその差異を認知することを基礎として分析を開始する。ハヴィガーストの唱える概念を1から8番に対応させ、そのいずれにも入らない「その他」を9番に据え、「わからない」を0番に、「無記入」を×印に加え11種の変数を構成した。変数項目を表1に示す。

表ー1 自己成長について学生による解釈のカテゴリー

構 成 要 素		変 数 項 目	
1	同年代の男女と新しい成熟した関係を結ぶ	1	成熟した人間関係
2	男性あるいは女性の社会的役割を身につける	2	社会的役割
3	自分の体格を受け入れ、身体を効率的に使う	3	身体的
4	親や他の大人たちから情緒面で自立する	4	依存せず自立
5	結婚と家庭生活の準備をする	5	結婚、家庭の準備
6	職業に就く準備をする	6	職業準備
7	行動の指針として価値観や倫理体系を身につける	7	あるべき姿へ期待
8	社会的に責任ある行動を取りたい、それを 実行する	8	社会的責任行動
9	自己の内的世界の成長、変化を目指している。	9	内生的変化表現
0	わからない	0	わからない
×印	無記入	×	無記入

- 4) 「教員に対してどのような支援が期待されているのか」の構成要素のカテゴリー区分は「留学生に対する教員の支援尺度」を参考に、補足するのが妥当と考える項目にカテ

ゴリー番号を付加し構成要素とした。11 種の変数項目を表 2 に示す。

表一 2 教員に期待する支援のカテゴリー

構 成 要 素		変 数 項 目	
1	教員の生き方や人生観を聞きたい	1	人生観
2	講義内容を理解しやすくしてほしい	2	学習の理解・方法
3	相談にのったり、話を聞いてほしい。	3	悩み相談
4	自発的に学習する機会を与えてほしい	4	学習の動機付け
5	大学生としての生活のヒント、生活習慣	5	学生生活
6	人とのかわり方の体験例、人間関係	6	対人関係
7	就職への心構えや手がかり、キャリア開発	7	進路、キャリア
8	自分たちに色々な面で関心を持ってほしい	8	全体的関心
9	わからない、具体的にない	9	わからない
0	ない	0	ない
×	無記入	×	無記入

5. 結果概要

1) 構成要素の各グループの特徴

自己成長意識のキー・センテンスは、11 種のうち「依存からの自立」「成熟した人間関係」「自分の内生的変化表現」の三つが上位を占め、全体の大半を占めた。変数 1 から 8 番はハヴィガーストの発達水準であり、主として外生的要素で構成されている。したがって社会的環境、外面的な周囲の評価による評価を中心とした水準になっている。9 番「自己の内生的変化表現」はその逆の個人の内面から生まれた表現であり、常にアイデンティティを探索していることが観察される。本研究の記述表現による構成要素はヴィガーストの発達課題に該当する 4 番の「依存せず自立」と該当しない 9 番「自己の内生的表現」が非常に多いといえる。こうした回答を得た対象は、卒業後の進路やキャリアの方向性が均一ではない。短大と 4 年制という修業年限では差があるのか、また短大という 2 年間でも国家資格を取得することが目的の専攻か、一般的企業に就職か 4 年生大学編入という進路を目指す短大では、学生の自己成長に対する意識の違いはあるのか。差異を測定するために、短大看護、看護以外、大学人文学部の 3 つに区分し数量化した。表 3 に示す。

表一 3 自己成長について学生による解釈の構成要素カテゴリー別人数（複数回答）

構成要素変数	短大看護	短大その他	大学人間科学	合 計
1 成熟した人間関係	14	17	13	44
2 社会的役割	1	4	1	6
3 身体的	0	0	1	1
4 依存せず自立	36	72	29	137
5 結婚、家庭の準備	0	3	1	4
6 職業への準備	6	15	4	25
7 あるべき姿へ期待	8	2	6	16
8 社会的責任行動	13	10	15	38
9 内生的変化表現	40	52	30	122
0 わからない	2	5	3	10
×	2	5	3	10
小 計	122	185	106	413

2) 教員に期待する支援

教員に期待する支援については、短大看護と看護以外、大学人間科学の3グループに区分したところ表4のとおり「キャリア」「学習の理解・方法」「ない」が上位を占めた。

表4 教員に期待する支援の構成要素変数カテゴリー水準 11 種

構成要素	学科 変数	短大看護		短大その他		大学人間科学			小計
		S短	K短	経営	生活	人科	福祉心理	教育	
人生観	1	14	7	5	3	3	3	5	40
学習の理解・方法	2	40	8	14	7	5	3	7	84
悩み相談	3	11	5	7	3	2	0	3	31
学習動機づけ	4	5	2	1	2	2	2	6	20
学生生活	5	7	2	2	2	1	2	1	17
対人関係	6	1	0	1	0	0	0	0	2
進路、キャリア	7	18	11	25	17	2	8	9	90
全体的関心	8	15	5	16	6	3	4	8	57
わからない	9	1	2	5	1	1	0	1	11
ない	0	4	1	35	1	3	13	10	67
無記入	×	0	0	0	0	0	0	0	0
小計		116	43	111	42	22	35	50	
合計		159		153		107			419

表4を、更に専攻学科に分けたところ学科ごとの特色が顕著に示された。調査対象の全体と学科ごとに1位、2位を抽出し、表5に列挙する。

表5 学科区分ごとの教員の支援構成要素ベスト2

	全体	S短看護	K短看護	短経営	短生活	福祉心理	教育	人間科学
1位	キャリア	学習理解	キャリア	無記入	キャリア	わからない	わからない	学習理解
2位	学習理解	キャリア	学習理解	わからない	学習理解	キャリア	キャリア	(多項目に分散)

教員に期待する支援が「わからない」が多数を占める学科が短大にも、福祉心理、教育学科にも見られる。これは学びに向かう姿勢に関して学生側に問題が有るのか、教員側に問題が有るのか今後の探索課題である。

また、人間関係についての悩み、相談は現状では教員には求められていない。学生が具体的にどのような記述表現で支援を期待しているのかを示すためにその一部を表6に例示する。

表6 学生が教員に期待する支援のカテゴリーごとの具体的記述例

番号	構成要素変数	キーセンテンス 事例
1	人生観	社会の中でどう生きていくのか。 先生の体験
2	学習の理解・方法	雑誌も取り入れて、分かりやすい授業を。 一方的でない範囲の資料を。
3	悩み相談	頼りにしたいときは親身になって、聞いて。 甘やかさず悪いことは叱って、欠点があったら指摘してけなし過ぎないで。
4	学習動機づけ	本を紹介して。 チャレンジする機会を提供して。
5	学生生活	時間を作って。
6	対人関係	

7	キャリア	就職活動へのアドバイス、情報が欲しい。 自分の将来のことを相談。 どうしても就職しなくてはいけないというふうにしむけてほしい。 自分を磨く課題をだしてほしい。 一人ひとりに就職活動に対応して欲しい。 個人的に素早く。
8	あてはまらない	一人ひとりのことを考えて対応して欲しい。 気軽に相談にいける環境にして。
9	わからない	邪魔さえしなければ別にいい。 出た芽をつぶさないで。
0	ない	自分で考えます。特にない。

3) 自己成長意識と教員に期待する支援との関係

表7は自己成長に対する学生の解釈と学生が教員に期待している支援の関係を示したものである。自己成長の記述が「わからない」と分類された11名のうち、最も多かった支援は「学習の理解・方法」であった。自己成長の記述が「同年代の男女と新しい成熟した関係を結ぶ」「男性あるいは女性の社会的役割を身に付ける」とともに期待する支援のうち最も多かったのは、「学習の理解・方法」であった。自己成長が「自分の体格をうけ入れ、身体を効果的に使う」は2名で支援「人生観・生き方」「身体的・精神的悩み相談」がそれぞれ1名であった。自己成長が「親や他の大人たちから情緒面で自立する」「結婚と家庭生活の準備をする」「行動の指針としての価値観や倫理体系を身に付ける」では期待する支援は「進路・キャリア開発相談」が最も多かった。自己成長が「職業につく準備をする」では支援「なし」が5名と多かった。自己成長が「社会的に責任ある行動をとりたいと思い、それを実行する」は期待する支援「学習の理解・方法」、自己成長が「自己の成長を内生的変化と表現」の期待する支援「学習の理解・方法」と「進路・キャリア開発」がそれぞれ22名ずつで多かった。自己成長が「どれにもあてはまらない」と分類された学生は3名で、そのうち2名の期待する支援は「全体的関心」であった。

表—7 自己成長に対する学生の解釈と学生が教員に期待している支援（表内の数字は人数）

支援構成要素 自己成長構成要素		0 なし	1 人生 観	2 学習 の理 解・ 方法	3 悩み 相談	4 学習 動機 づけ	5 学生 生活	6 対人 関係	7 キャ リア	8 全体的 関心	9 あて はま らない	計
0	わからない	2	1	4	0	1	1	0	1	1	0	11
1	成熟した人間関係	4	0	11	7	9	2	1	6	5	4	49
2	社会的役割	1	0	3	1	0	0	0	1	0	0	6
3	身体的	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
4	依存せず自立	18	9	25	12	5	6	0	30	15	4	124
5	結婚・家庭の準備	0	1	0	0	0	1	0	2	0	0	4
6	職業への準備	5	1	3	2	3	1	0	4	2	0	21
7	あるべき姿への期待	1	2	2	0	1	1	1	4	3	1	16
8	社会的責任	4	5	7	4	4	3	0	5	5	1	38
9	内生的成長	13	10	22	7	15	5	0	22	13	3	110
10	あてはまらない	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	3
計		48	31	77	34	38	20	2	75	46	13	384

注1) 自己は自己成長意識、支援は教員に期待する支援をさす。

注2) 重複回答あり（例えば記述の内容により自己成長に対する学生の解釈で一人の学生が自己1自己2と分類されたこともあ

る。また、自己成長の解釈が自己1と分類された学生が支援1と支援2の両方に分類されることもある)。

支援別に人数の多いものをみると、支援「なし」では自己成長「親や他の大人たちから情緒面で自立する」と分類された者が最も多く、支援「人生観・生き方」と分類されたものは自己成長「自己の内生的な成長を記述したもの」、期待する支援が「学習の理解・方法」と分類されたものは自己成長「親や他の大人たちから情緒面で自立する」、支援が「身体的・精神的悩み相談」は自己成長「親や他の大人たちから情緒面で自立する」が多かった。支援「学習の動機づけ」は自己成長「自己の内生的な成長を記述したもの」、支援「学生生活・生活習慣」は自己成長「親や他の大人たちから情緒面で自立する」が多く、支援「対人関係・人間関係」では自己成長「同年代の男女と新しい成熟した関係を結ぶ」「行動の指針としての価値観や倫理体系を身に付ける」がそれぞれ1名であった。支援「進路・キャリア開発相談」「全般的な期待」は自己成長「親や他の大人たちから情緒面で自立する」、支援「あてはまらない」は自己成長「親や他の大人たちから情緒面で自立する」が多かった。

それぞれの項目別に自己成長意識と教員に期待する支援の関連をみるため χ^2 検定を行ったところ、自己成長意識「同年代の男女と新しい成熟した関係を結ぶ」と分類されたものでは支援「人生観・生き方」と分類されたものが少なく、支援「学習の動機づけ」と分類されたものの割合が多かった。また、自己成長意識「どれにも当てはまらないもの」と分類されたものは支援「全般的な期待」に分類されるものが有意に多い傾向であった($p < .05$)。他の項目は関連がなかった。

以上の結果から自己成長の解釈または意識は「親や他の大人たちから情緒面で自立する」「自己の内生的な成長を記述したもの」に集中し、教員に期待する支援は「学習の理解・方法」「進路・キャリア開発相談」に集中する傾向があり、自己成長意識と教員の支援の関連は数値的には裏付けが不十分であると言える。教員の関わりとして期待されていることが人間としての内面的成長に貢献する内容が少ないことは非常に残念である。

今後は数値的裏づけを得るために、データを増やすとともに、学生が十分表現できるように回答方法、分類方法などを考慮する必要がある。

4) 自己成長に関する学生の解釈と学習の動機付け過程に関する調査結果との関連性

これまで、主として記述式の質問紙による内容の分析結果について述べてきた。次に、このような学生の自己成長に関する解釈や、教員に期待する支援の内容と、これまでの研究が明らかにしてきた学生の学習動機付け過程の諸要因との関連性についての分析結果について述べてゆくこととする。

③ 学習目的と自己成長に対する学生の解釈との関連性

学生が何のために学習をするのかという学習の目的について、本論も3つの主要因子(他者からの評価、興味・関心、能力・資格の修得)が得られている。それぞれの因子について、負荷量の高い項目の合計点を求めて自己成長に対する解釈のカテゴリーについて各カテゴリーに相当する記述をした者と、しなかった者との間に平均値の違いがあるか否かの検定を行った。ここでは、その中で自己成長に対する学生の解釈が40以上の項目について、述べることとする。

統計的検定を行った結果、5パーセント水準で有意差を示す項目は見られなかった。強い傾向性を見るために、10パーセント以内の有意確率を示すものを見ると「依存せずに自立」の記述をした学生の能力・資格に対する因子の合計点が、記述しない学生

より低い傾向が見られた（表 8）。

また、自己成長について「社会的行動」カテゴリーに含まれる記述をした学生の合計点が同じ能力・資格に対する因子の合計点に関して記述しなかった学生より高い傾向が示された。

④ 教育評価、カリキュラムと学生が教員に期待している支援との関連

5) 教育評価、カリキュラムについて

①教育評価に関する 16 項目 5 件法、カリキュラムに関する 27 項目 5 件法について因子分析を行った。その結果、教育評価、カリキュラムとも各々 4 因子を抽出した。

表—8 学習目的と自己成長に対する学生の解釈

構成要素変数	記述	度数	因子 1		因子 2		因子 3		有意確率
			平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
自己 1	成熟した人間関係	あり	46	18.02	4.67	19.48	3.56	11.91	3.55
		なし	336	17.31	4.95	18.57	3.45	12.09	3.34
自己 4	依存せず自立	あり	138	17.41	5.11	18.32	3.54	11.66	3.15
		なし	242	17.38	4.83	18.88	3.43	12.3	3.46
自己 8	社会的行動	あり	41	17.95	4.52	19	3.28	12.88	3.02
		なし	340	17.34	4.97	18.64	3.5	11.98	3.39
自己 9	内面的成長	あり	118	17.28	4.74	18.68	3.17	12.45	3.45
		なし	264	17.46	5.01	18.68	3.61	11.91	3.31

注1) 自己成長に対する学生の解釈は度数が 40 以上の項目についてのみ記載した。

注2) 有意確率は確率が 0.1 未満のものを記載した。

構成する項目の内容からそれぞれに名称を付け、教育評価第 1 因子（相手への対応）、教育評価第 2 因子（知識・技能）、教育評価第 3 因子（外国語）、教育評価第 4 因子（常識・パソコン）カリキュラム第 1 因子（内容と教師の姿勢）、カリキュラム第 2 因子（参加型）、カリキュラム第 3 因子（外国語の反復）、カリキュラム第 4 因子（学習サービス）とした。

6) 教育評価、カリキュラムと学生が教員に期待している学習に関連する支援との関連

上記 6) ①の各因子に属する項目について合計得点を求め、学習に関する支援種類別に平均値を比較した。どんな支援も求めなかった「支援 0：ない」に特徴が見られた（表 10）。どんな支援も求めなかったもの(n=50)は、なんらかの支援を求めたもの(n=276)よりも、教育評価第 1 因子、教育評価第 3 因子、カリキュラム第 1 因子、カリキュラム第 2 因子が低い傾向であった（t 検定、 $p<.05$ ）。また、「支援 4：学習の動機付け」を求めたもの(n=34)は、求めなかったもの(n=292)よりもカリキュラム第 4 因子が低い傾向であった（t 検定、 $p<.05$ ）。これ以外の支援と教育評価やカリキュラムに対する関連性については明らかではなかった。

今後は支援がないことの背景と、教育評価やカリキュラムに対する分析を深めると共に、対象者数を増やし支援を求めない学生と教員の関わりについて検討する事が課題と考える。

7) 自己成長に対する解釈と自己効力感との関係

自己効力感については第 3 報に述べたように 6 因子が抽出されており、第 1 因子から順に、対人的効力感、自信、忍耐、困難の克服、積極性、好奇心とけ名付けている。今回は、因子毎の因子得点を計算して、自己成長のカテゴリーそれぞれについて、自

己成長の内容として、それを記述した者としなかった者との因子得点の平均値の比較を行って、平均値の差の検定を試みた。表 11 は、その結果を簡略に示したものである。

表一 9 教育評価と学生が教員に期待している支援 数字は平均値、0は標準偏差

学習に関する支援 構成要素			教育評価因子 1		教育評価因子 2		教育評価因子 3		教育評価因子 4	
		度数	相手への対応		知識・技能		外国語		常識・パソコン	
			平均値	有意差	平均値	有意差	平均値	有意差	平均値	有意差
支援 0 : ない	あり	50	20.96 (± 6.04)	*	6.44 (± 3.15)		10.21 (± 2.49)	*	9.65 (± 2.77)	
	なし	276	24.93 (± 4.41)		6.93 (± 2.82)		11.49 (± 2.13)		10.61 (± 2.13)	
支援 2 : 学習の理解・方法	あり	69	25.50 (± 3.63)		6.96 (± 2.67)		11.40 (± 1.99)		10.57 (± 1.82)	
	なし	257	24.02 (± 5.14)		6.83 (± 2.93)		11.27 (± 2.30)		10.44 (± 2.37)	
支援 4 : 学習動機付け	あり	34	24.35 (± 4.00)		6.47 (± 2.55)		12.03 (± 1.90)		9.91 (± 1.75)	
	なし	292	24.33 (± 4.99)		6.90 (± 2.91)		11.21 (± 2.26)		10.53 (± 2.31)	
支援 7 : 進路・キャリア	あり	71	24.16 (± 4.76)		7.30 (± 2.77)		11.46 (± 2.41)		10.82 (± 2.21)	
	なし	255	24.38 (± 4.93)		6.74 (± 2.90)		11.25 (± 2.19)		10.37 (± 2.27)	

表一 10 カリキュラムと学生が教員に期待している支援 数字は平均値、0は標準偏差

学習に関する支援 構成要素			カリキュラム因子 1		カリキュラム因子 2		カリキュラム因子 3		カリキュラム因子 4	
	記述	度数	内容と教師の姿勢		参加型		外国語(反復)		学習サービス	
			平均値	有意差	平均値	有意差	平均値	有意差	平均値	有意差
支援 0 : ない	あり	50	27.84 (± 8.73)	*	18.98 (± 5.97)	*	4.67 (± 5.36)		14.80 (± 3.75)	
	なし	276	31.48 (± 7.37)		23.44 (± 5.42)		5.36 (± 2.48)		14.56 (± 3.91)	
支援 2 : 学習の理解・方法	あり	69	31.19 (± 7.01)		23.24 (± 5.31)		4.97 (± 2.36)		14.10 (± 3.22)	
	なし	257	30.89 (± 7.86)		22.62 (± 5.84)		5.33 (± 2.47)		14.72 (± 4.03)	
支援 4 : 学習動機付け	あり	34	32.79 (± 3.85)		24.91 (± 2.96)		5.64 (± 5.28)		12.65 (± 6.90)	*
	なし	292	30.74 (± 3.82)		22.49 (± 2.39)		5.21 (± 5.73)		14.82 (± 7.74)	
支援 7 : 進路・キャリア	あり	71	31.06 (± 7.63)		22.65 (± 5.45)		5.57 (± 2.41)		15.54 (± 4.12)	
	なし	255	30.93 (± 7.70)		22.78 (± 5.81)		5.16 (± 2.46)		14.33 (± 3.77)	

有意水準を 1 パーセントにとると(**)、他者からの自立について自己成長の内容として述べた者は、自己効力感に対人的効力感因子の得点が、その内容について述べなかった者に比べて高いことが明らかになった。

次に有意水準を 5 パーセントにとると(*)、わからないと答えた者は、積極性因子の得点が低いこと、社会的役割を自己成長の内容に答えた者および、身体的成熟を自己成長の内容に答えた者は、ともに、自信因子の得点が高いことが検出された。

統計的に有意な差とまでは言えないが、かなりの傾向性がみられた項目(有意水準10パーセント)を○印で示している。他者から自立することと、自己効力感との強い関連性がこの表の中から読み取れる。

表-11 自己成長の解釈と自己効力感との関連性

	対人的 効力感	忍耐	困難の 克服	自信	積極性	好奇心
成熟した人間関係						
社会的役割				*		
身体的			○	*		
依存せず自立	**	○			○	○
結婚家庭の準備				○		
職業への準備						
あるべき姿へ期待		○				
社会的責任行動					○	
内生的変化表現						○
わからない					*	
無記入		○				

6. 考察と今後の課題

本論は短大、大学の学生が自己の成長をどのように考えているか(学生の成長に対する解釈)という側面を重視し、これに対して学生が教員に対してどのような支援を期待しているかという観点を組み合わせて、学生の側から見て高等教育機関がどのような意味をもっているかの分析を行った。

自己の成長については、「依存からの自立」「内面的変化」「成熟した人間関係」「社会的責任行動」についてこれを捉えている者が多いことが見出された。

これに対して教員に期待する支援では、「キャリア」「学習の理解・方法」「支援を求めない」「一般的な期待」に該当するものが多い。

本論では、学生の自己成長意識に対する構成要素内容と学生が教員に期待する支援との間に明確な関連性が示されていない現状が示唆された。換言すれば、学生は自己の成長に対して、教員にどのような支援を求めたらよいのかを認知していない現状が示されているといえよう。

高等教育機関に在学する体験自体が、学生の自己成長または自己成長の方向づけに寄与するためには、学生自身による大学・短大在学の意義の再発見や、教員の側からの示唆が重要であることは直感的に把握されていた。今回、資料によって改めて実証的に確認されたことになる。

学生の学習目標と自己成長意識との関連性について述べる。自立についての概念は、心理的な側面がつよく、そのために学習目的の資格を求める因子得点が低めであった。結果として資格の取得に関する言及が少なかったのは入学時生を対象としたためと考えられる。

学年の遂行に伴って関連性がいかに変化するかについての追求は、今後の課題である。

教員に期待する支援については、「期待することがない」という記述をした学生がそのような記述はしなかった学生にくらべて、教育評価、カリキュラムの諸因子項目の平均点が低かったことに注目しておきたい。教育評価に関しては、低かった因子を構成している項目のうち第一因子は、「教師が学生の状況に配慮」したり、「気持ちを理解しながら授業を展開する」などの対応である。

カリキュラムの第一因子は、その内容に「探究心の喚起」「明確な学習課題」「体系的な概念や理論を求める」項目によって構成されている。学生にとってこれらははじめから教師に求めるものではないと思っているのではなかろうか。

また、これらの学生の平均点の低いもうひとつのグループは、外国語の学習であり、それを反復、努力を重ねて行うことである。高等教育機関での外国語学習もまた、青年の人間的な成長という側面、生涯に亘って学ぶ人間の育成という観点からの見直しが求められているのであろう。

生涯にわたって学ぶ人間という意味では、本研究が、重視してきている概念のひとつが自己効力感である。これまでは、主として学習の目的や、方法との関連性を取り上げ、さまざまな関連性の指摘を行ってきた。

本論では、学生の自己成長の解釈との関連性においても、「自己効力感については、これを構成する下位カテゴリーの多くのカテゴリーとの関連」が示されている。学生が生涯にわたって、自己を成長させてゆこうとする動機と、生涯にわたって学び続けようとする動機とを自己効力感が支えていることが明らかに見えてきている。学校教育機関のそれぞれにおいて、自己効力感を育てる営みを実証的に見出してゆくことが、今後の大きな課題である。

文献

- 1) 稲越孝雄・松村恵子・野口和枝・長谷川真美 『青年期における学習の動機付け過程に関する研究』(『日本生涯教育学会論集』20、1999) pp1-12
- 2) 長谷川真美・松村恵子・野口和枝・稲越孝雄 『青年期における学習の動機付け過程に関する研究—第2報—』(『日本生涯教育学会論集』21、2000) pp53-64
- 3) 野口和枝・長谷川真美・松村恵子・稲越孝雄 『青年期における学習の動機付け過程に関する研究—第3報—』(『日本生涯教育学会論集』22、1999) pp1-12