学生の自己成長に向けた教員の支援
——看護系高等教育機関を中心とした教員と学生との比較——

長谷川真美
(埼玉県立大学)
兼宗美幸
(埼玉県立大学)
稲越孝雄
(文教大学)

【要旨】
これまで、高等教育機関で学ぶ学生の自己成長に向けた教員の支援について、学生のおよび支援者である教員の考える自己成長の目標、そのための課題、課題達成に対して求める支援の経路を追及してきた。今回は看護系の高等教育機関において、生涯学習能力の育成と、対人的能力の育成が、社会的急務であると考えて、学生の求めるもの、教員の求めるものが、これらに対応しようとしているかの現状の把握を目指した。結果、教員と学生の自己成長意識、支援の認識はほぼ一致しているが、必要課題は学生よりも看護教員に強く認識される傾向にあり、支援の認知と実践との関連は低いが、実践と今後との関連性が強く、現在実践している支援行動を今後も続ける必要があると考える関連性が強いことが見だされた。しかし、認識の低かった支援についても今後ではある程度必要性が認識されているため、今後の変化に期待したい。

1. 緒言

いわゆる“大学への全入状況”が、数字の上では実現しようとする社会的背景の中で、生涯学習社会における高等教育機関の役割が改めて課題となってきているように思われる。多くの若者にとって学校生活の終着点である高等教育機関は、一方では、一人前の生活技術、職業的技能の習得が求められる場と考えられる。他方、技術革新の著しい現代社会では、学校で修得した技術、技能にとどまらず、日進月歩に開発される知識、技能を理解し実践する力を養うことが期待される。生涯にわたって学習する能力の育成である。これに加えて、今日の社会が高等教育に求める職業的サービスのなかに、対人的なかかわりの能力が欠かせない職種が増加している。

このような現状にもかかわらず、これまで学生は教育の対象として考えられ、成長へ向かっての支援の対象として捉えられることが少なかった。近年に至って、学生の多様化により、一律な指導が困難なことから、個別に支援の対象としてのかかわりが、重視されるにいたった。学生相談所などの部局による学生生活への支援は多くの高等教育機関において、実践が積み重ねられてきた。これに対して、近年は、“学習の支援”の必要性に関心が高まってきている。谷川 (2005) [1]は日本の大学・短大で主に使われている学習支援に該当するタームを、補修教育、リメディアル教育、導入教育、初年次教育に分類している。前2者は、十分な学力を持たない学生に対する基礎的教育という色彩が強い。これに対して、

後者は高等学校とは異なる学習環境への適応や大学生に期待するスタディスキルの修得を目指して行なわれる。また、小沢（2004）[2]は授業を学生が自己理解を深める場として設定した実践を報告している。しかし、これらの実践は、生涯学習社会のなかで一生を通して学んでゆく能力の育成そのものを直接的に目指すという発想には至っていない。

私どもの共同研究[3~10]では、高等教育機関で、学生が自己成長の目標、そのための課題、課題達成に対して求める支援の経路を追及し続けてきた（1999-2006）。昨年度は学生の意識と、それに関する教員の認識の現状について比較検討を行なった。教員の回答者と学生の回答者にほとんど、領域的な対応がなかったので、本年度は、お互いに日常的にかかわりのある同領域の学生と教員の回答を比較することを目指した。具体的には、看護系の教育機関を対象とした。看護系は、わが国の高等教育機関のなかで近年に急激に四年制大学での教育が開始された領域である。明治17年の“看護婦教育所”以来、戦前から女子の教育機関としての伝統を積み重ねてきているが、長く厚生労働省管轄の実践的な教育が行われてきた領域である。近年、高等教育政策の中で、看護職員に対して生涯にわたって学ぶ能力の育成が強く意識されてきている。その理由として①医療技術の高度化、専門化　②高齢化社会の現実に伴う訪問看護への期待　③疾病構造の変化に伴う保健指導、健康指導への期待　のような事項が挙げられている。

これらの側面から、看護系の高等教育機関において、生涯学習能力の育成と対人的能力の育成が社会的急務であると考えて、学生の求めるもの、教員の求めるものが、これらに対応しようとしているかの現状の把握を目指したのである。

2. 目的

学生の学習動機付け過程に関する支援のあり方について、「学生の自己成長意識」「学生の自己成長課題」「学生の期待する支援」に対する教員と学生の認識の相違に関して専門領域を踏まえて検討する。

3. 方法

(1) 教員調査

期間は平成17年8月～18年8月で、高等教育機関に所属する教員294名を対象に、無記名自記式質問紙の配布および回収（郵送法および個別配布）を行った。内容は対象者の背景（年齢、所属、専門分野など）、学生対象の調査と同内容の質問項目「学生の自己成長意識」、「学生の自己成長課題」、「学生が求めると予測する支援」などである。倫理的配慮として回答は無記名とし、研究の趣旨と方法倫理的配慮についての説明文を添付した。質問紙の返送をもって調査への同意と解釈した。

(2) 学生調査

期間は平成18年8月で、高等教育機関に所属する看護学生160名を対象に、無記名自記式質問紙の配布および回収箱による回収を行った。内容は対象者の背景（年齢、学年、性別など）、「自己成長意識」、「自己成長課題」、「教員に求める支援」などである。倫理的配慮として回答は無記名とし、研究の趣旨と方法倫理的配慮についての説明文を添付した。質問紙の回収をもって調査への同意と解釈した。

(3) 分析方法

看護学を専門領域とする教員（以下看護教員とする）と学生（以下看護学生とする）、専門領域の異なる教員間－専門領域が看護学（看護教員）と看護学以外（以下一般教員と

する）－で比較を行った。比較に当たって、回答の評定に、数値をあたえて処理をしたが、項目ごとの比較においては、順位を重視した。これに対して、因子ごとにまとめた場合の比較では、因子分析を通して、方向性が共通化された項目が加算されているので、各因子に含まれる（負荷量の高い）項目を加算することで数量的に処理する根拠が強められると考えて、因子ごとの平均値を比較することとした。なお、各項目は2004年度学生調査から抽出された因子別に整理した。2004年度学生調査は複数の専門領域の多数の学生を対象としており、普遍性のある因子を見いだせたと考えた。

4. 結果

(1)回答者の背景

教員調査の有効回答は90名（回収率30.6%）であった。所属は看護系28名（31.1%）、生涯学習系5名（5.6%）、教育学系23名（25.6%）、社会学系7名（7.8%）、その他18名（20.0%）、無記入9名(10.0%)であった。性別は男性49名（54.4%）、女性41名（45.5%）で、教員経験年数は2から46年間に分布し、平均14.6±10.84年であった。看護教員は女性が27名（96.4%）を占め、教員経験年数は平均10.90±7.42年であった。

学生調査の有効回答は91名（回収率56.9%）であった。性別は男性2名（2.2%）、女性89名（97.8%）で、年齢は19歳から45歳に分布し、平均20.2±3.95歳であった。

(2)自己成長尺度の比較

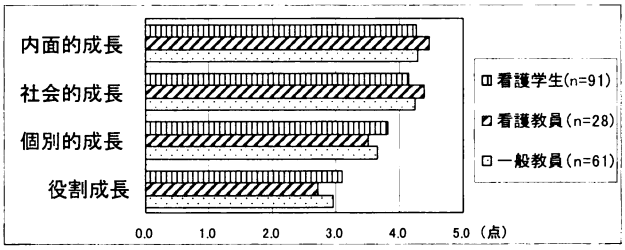
学生の自己成長意識に対する認識24項目に関して、5件法で該当の程度を数値化し、項目ごとに平均値を算出した（表1）。

表1 自己成長尺度－因子別の比較

		看護学生(n=91)			看護教員(n=28)			一般教員(n=61)		
因子	項目	順位	平均値	標準偏差	順位	平均値	標準偏差	順位	平均値	標準偏差
役割成長	子どもにとって良い親になったら	13	3.69	1.112	12	3.26	0.984	12	3.57	1.031
	円満な家庭を営むようになったら	15	3.35	1.004	14	3.18	0.983	15	3.33	0.962
	男性(女性)として外見上の魅力を持ったら	16	3.10	0.967	19	2.18	0.945	16	2.78	1.091
	男性(女性)らしいと言われるようになったら	17	2.90	0.937	17	2.41	0.971	19	2.63	1.089
	男性(女性)らしく行動するようになったら	18	2.85	1.115	18	2.32	0.863	17	2.73	0.936
	好きな相手と結婚したら	19	2.77	1.116	16	2.61	0.956	18	2.70	0.979
内面的成長	広い視点で物事を判断するようになったら	1	4.58	0.616	1	4.79	0.418	1	4.61	0.525
	他人を受け入れるようになったら	3	4.18	0.914	3	4.57	0.573	4	4.27	0.634
	自分の意見や主張を表現するようになったら	4	4.18	0.769	6	4.36	0.870	7	4.20	0.792
	他人から信頼されるようになったら	5	4.18	0.838	9	4.11	0.832	3	4.31	0.720
	欠点を克服したら	6	4.16	0.806	5	4.46	0.693	8	4.07	0.660
社会的成長	社会的に責任ある行動を取るようになったら	2	4.40	0.842	2	4.71	0.535	2	4.56	0.501
	一人前の仕事ができるようになったら	7	4.14	0.984	7	4.14	0.932	6	4.22	0.846
	自己管理するようになったら	8	4.09	0.890	4	4.57	0.634	5	4.25	0.728
	他人とうまく付き合うようになったら	11	3.91	0.950	8	4.11	0.786	10	3.98	0.770
個別的成長	夢や理想を実現したら	9	4.01	1.038	10	4.07	0.979	9	4.05	0.811
	ある程度の収入を得るようになったら	10	3.97	0.988	13	3.25	0.967	11	3.57	0.810
	めざす資格を取ることができたら	12	3.89	1.080	11	3.61	1.031	14	3.47	0.892
	めざす企業に就職したら	14	3.37	1.112	15	3.07	0.900	13	3.50	0.911

看護教員は「幅広い視点で物事を判断する」「社会的に責任ある行動」を該当とし、「男性（女性）らしい外見上の魅力」「男性（女性）らしく行動」は非該当とする傾向にあった。看護学生、一般教員も同様な傾向であった。看護学生と看護教員との平均値の差が大きかった項目は「ある程度の収入を得る」、「男性（女性）的な外見上の魅力」であった。

図 1 自己成長尺度4因子の因子得点の平均値



各因子に含まれる項目の平均値は（図1）、看護学生、看護教員、一般教員ともに『内面的成長』と『社会的成長』が高かった。看護教員はこの因子で他のグループに比べ高い値を示した。『役割成長』『個別的成長』では看護学生が他グループより高かった。『内面的成長』および『社会的成長』は対人的能力にかかわる項目であるが、やや看護教員の程度が高いものの、3グループは成長を同様に捉えていると考えられた。

(3) 必要課題尺度の比較

学生の自己成長のために必要な課題 24 項目に関して 5 件法で必要度を数値化し、項目ごとに平均値を算出し比較した（表 2）。看護学生と一般教員では「視野を広げる」、看護教員では「自分で学ぶ方法を見つける」が最も平均値が高かった。平均値が 4.5 以上の項目は看護学生では 3 項目、看護教員では 11 項目で、一般教員では 4.5 以上の項目はなかった。

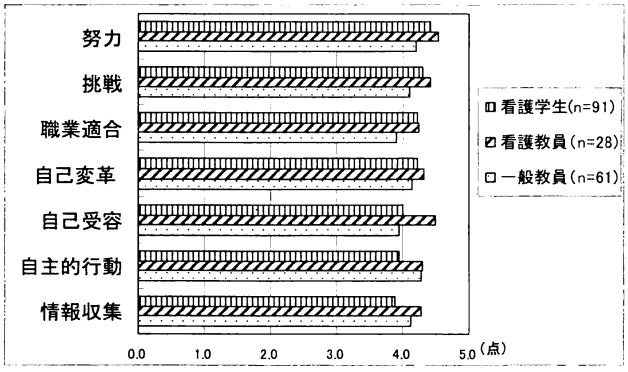
表 2 必要課題尺度－因子別の比較

		看護学生(n=91)			看護教員(n=28)			一般教員(n=61)		
因子	項目	順位	平均値	標準偏差	順位	平均値	標準偏差	順位	平均値	標準偏差
挑戦	視野を広げる	1	4.57	0.599	2	4.68	0.476	1	4.44	0.563
	いろいろな経験をする	7	4.42	0.701	8	4.54	0.576	10	4.18	0.719
	いろいろなことにチャレンジする	13	4.29	0.793	18	4.29	0.600	9	4.18	0.719
	いろいろなことに興味を持つ	16	4.15	0.802	19	4.25	0.752	22	3.93	0.793
	自己の適性を見つける	18	4.03	0.809	15	4.36	0.488	18	4.08	0.640
自己変革	人間的に成長する	3	4.51	0.736	4	4.64	0.488	5	4.33	0.701
	広い心をもつ	8	4.41	0.730	20	4.14	0.705	16	4.11	0.635
	社会人として一般常識を身につける	11	4.33	0.857	14	4.36	0.559	11	4.18	0.742
	他人の意見を尊重する	12	4.32	0.787	7	4.54	0.508	2	4.43	0.590
	多くの人とかかわりをもつ	14	4.19	0.906	17	4.29	0.535	20	4.00	0.747
	ボランティアなど自分ができることをする	24	3.51	0.959	22	3.86	0.525	19	4.03	0.809
努力	計画的に学習を進める	4	4.49	0.623	10	4.50	0.577	12	4.17	0.693
	自分のやるべきことから逃げない	5	4.44	0.748	5	4.61	0.567	4	4.38	0.637
	知識を深める	6	4.42	0.700	6	4.54	0.576	6	4.31	0.647
	何事もあきらめず努力する	9	4.37	0.740	11	4.50	0.577	8	4.28	0.636
職業人への適合	職業人に必要な知識･技術を身につける	2	4.54	0.620	9	4.50	0.638	15	4.11	0.686
	職業人に相応しい態度･行動を身につける	17	4.11	0.771	13	4.43	0.634	14	4.13	0.763
	資格･免許を取る	19	4.02	1.043	24	3.75	0.645	24	3.61	0.797
自己受容	自分を理解する	15	4.16	1.025	3	4.64	0.488	17	4.10	0.700
	今ある自分を受け入れる	22	3.82	1.039	16	4.32	0.548	23	3.84	0.772
情報収集	様々な情報を集める	20	3.89	0.836	21	4.07	0.663	21	3.94	0.787
	多くの本を読む	21	3.86	0.938	12	4.46	0.576	7	4.31	0.801
自主的行動	自分で学ぶ方法を見つける	10	4.34	0.734	1	4.79	0.418	3	4.39	0.554
	積極的にサークル活動等に参加	23	3.53	1.015	23	3.82	0.723	13	4.15	0.721

各因子に含まれる項目の平均値は（図 2）、看護学生と看護教員では『努力』、一般教員では『自主的行動』が最も高かった。看護教員は全ての因子で他のグループに比べて値が高く、『自己受容』『自主的行動』『情報収集』では看護学生に比べ有意に高い値を示した。

看護教育では臨床実習が重要な位置にあり、学習課程の約 1/4 を占めている。看護教員は実習実践場面での個別指導を通して看護学生の課題を痛感する場面が多く、そのことが

図 2 必要課題尺度7因子の因子得点の平均値



看護教員と看護学生の値の差に強く影響したと考えられる。また、「自分で学ぶ方法を見つける」の値が高かったのは、看護学が医学的知識や心理社会的知識など様々な知識を応用した科学であること、複雑化・高度化する医療の中で、変化に合わせて知識技術を習得することが求められ、それらが生命に直結することから、常に学ぶ姿勢や技術を身につける事の重要性を看護教員が強く感じている結果と思われる。

(4) 支援尺度の比較

1)学生と教員の比較

学生に対する教員の具体的支援行動56項目に関して、看護学生に対しては「教員に支援として期待するか」を5件法（期待する、どちらかといえば期待する、どちらともいえない、どちらかといえば期待しない、全く期待しない）で回答を求めた。これに対して、教員には同じ56項目について「学生が教員にどの程度期待しているか」(以下＜認知＞と表す)、「現在教員が学生に対してどの程度行なっているか」(以下＜実践＞と表す)、「今後、学生に支援をする必要がどの程度あるか」(以下＜今後の実践＞と表す)の3側面から3件法で回答を求めた。

教員にも認知を5件法の回答で求めれば比較しやすいが、教員に対する質問項目数が多く、同一項目に3側面から回答を求める煩雑さが回収率を低め、信頼性にも影響を及ぼすことを危惧して3件法で回答を求めた。ちなみに＜認知＞の項目の評定は「期待している、どちらともいえない、期待していない」で、これに3、2、1の数値を与え、学生の回答の5件法には、3、2.5、2、1.5、1の数値を与えた。

扱いの異なる2つの尺度の因子ごとの得点の平均値を比較することが可能か否かを判断するために、教員群と学生群の因子ごとの合計点の分布に関して、正規性の検定と分散の同質性の検定を行なった。正規性に関しては、教員群は7因子全ての分布が該当したが、学生群では第2因子（交流）および、第5因子(個別)がやや正規性を欠いていた。（いずれもコルムゴロフ・シモルノフの検定で有意確率0.2）また2群の分散の同質性に関しては、第5因子（個別）がやや同質性を欠くこと（レヴェイン統計量で有意確率0.12）が見出された。他の5因子に関しては比較が可能と考えた（表3）。

自己成長、必要課題と同様に学生の期待と学生の期待に対する教員の認識を比較すると、看護学生と看護教員ではともに順位では「資格試験への対策を教えて欲しい」が1位で、4位までに含まれる項目は同じであった。一般教員では「関心を広げる講義をして欲しい」が1位であった。「関心を広げる講義をして欲しい」は、看護学生と看護教員および一般教員のすべてが平均値2.7以上であった。

2)教員の＜認知＞＜実践＞＜今後の実践＞の比較

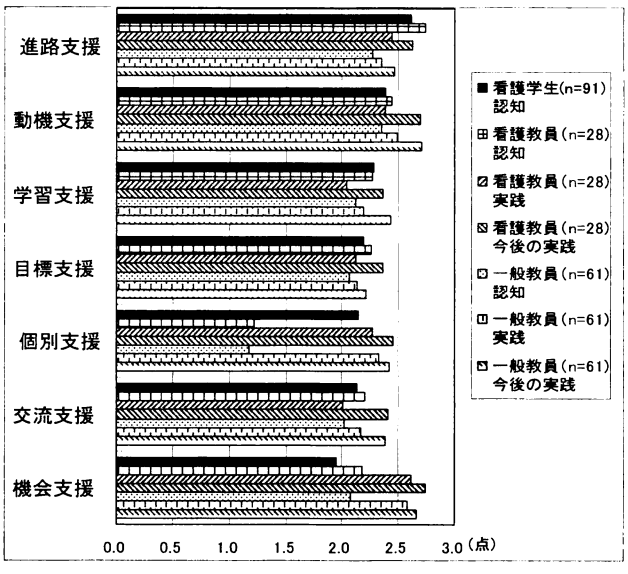
看護教員は、＜認知＞では「資格試験への対策を教えて欲しい」、＜実践＞では「自分

で調べて報告する機会を作って欲しい」、＜今後の実践＞では「他人と討議して自分の

表 3 求める支援尺度－因子別の比較

因子	項目	認知 看護学生(n=91) 順位	平均値	標準偏差	認知 看護教員(n=28) 順位	平均値	標準偏差	認知 一般教員(n=61) 順位	平均値	標準偏差	実践 看護教員(n=28) 順位	平均値	標準偏差	実践 一般教員(n=61) 順位	平均値	標準偏差	今後の実践 看護教員(n=28) 順位	平均値	標準偏差	今後の実践 一般教員(n=61) 順位	平均値	標準偏差
機会支援	自分の意見を発表する場	16	2.25	0.529	21	2.32	0.670	31	2.16	0.745	2	2.79	0.499	10	2.52	0.628	2	2.86	0.356	13	2.58	0.596
	自分の理解を他人に確かめる場	28	2.07	0.486	23	2.32	0.723	29	2.17	0.729	9	2.57	0.573	11	2.47	0.599	14	2.68	0.476	12	2.60	0.563
	議論で自分の考えを確かめる機会	34	1.92	0.511	27	2.14	0.705	27	2.20	0.726	5	2.68	0.612	4	2.67	0.539	1	2.89	0.315	7	2.72	0.490
	自分の考えを主張する機会	36	1.86	0.475	26	2.25	0.701	33	2.12	0.600	28	2.07	0.663	20	2.33	0.632	24	2.46	0.508	20	2.47	0.538
	レポート作成など自分で考える機会	37	1.82	0.457	32	2.04	0.744	24	2.20	0.761	3	2.75	0.585	5	2.66	0.629	6	2.79	0.499	5	2.73	0.485
	自分で調べて報告する機会	38	1.77	0.423	33	2.04	0.744	13	2.36	0.713	1	2.82	0.390	1	2.78	0.527	7	2.75	0.518	3	2.82	0.428
交流支援	他の専門職と話し合い学ぶ場	11	2.37	0.545	12	2.54	0.508	28	2.18	0.759	35	1.89	0.737	34	2.07	0.769	13	2.68	0.548	19	2.49	0.601
	対人関係の実習的な体験	18	2.19	0.559	14	2.43	0.634	14	2.32	0.741	13	2.43	0.634	19	2.33	0.764	16	2.64	0.559	18	2.50	0.632
	上級生と下級生の交流を図る機会	22	2.17	0.600	25	2.25	0.799	23	2.20	0.714	30	2.04	0.693	24	2.27	0.778	25	2.43	0.634	23	2.43	0.652
	仲間作りの機会	29	2.06	0.583	30	2.11	0.832	32	2.14	0.736	37	1.82	0.723	30	2.14	0.681	34	2.29	0.763	26	2.31	0.654
	人と分かり合えるチャンス	31	2.02	0.530	31	2.07	0.663	34	2.09	0.721	32	2.00	0.667	31	2.12	0.657	30	2.36	0.559	36	2.22	0.658
	宿泊研修の企画	33	1.97	0.622	39	1.82	0.670	30	2.17	0.746	36	1.86	0.756	33	2.10	0.838	38	2.07	0.663	33	2.24	0.709
進路支援	資格試験への対策	1	2.73	0.404	1	2.93	0.262	10	2.39	0.675	8	2.64	0.559	27	2.20	0.714	18	2.61	0.567	30	2.26	0.768
	就職先や進学先へのアドバイス	3	2.63	0.451	2	2.89	0.315	6	2.53	0.569	4	2.71	0.600	17	2.36	0.713	10	2.71	0.460	17	2.53	0.601
	就職活動へのアドバイス	4	2.61	0.461	4	2.82	0.390	3	2.69	0.568	6	2.68	0.612	7	2.63	0.613	4	2.86	0.356	8	2.71	0.530
	ひとりひとりの就職への助言	6	2.57	0.504	6	2.68	0.612	9	2.40	0.678	27	2.18	0.772	15	2.37	0.692	19	2.57	0.504	21	2.44	0.655
	自分の適性についてのアドバイス	7	2.54	0.517	15	2.39	0.629	15	2.26	0.690	33	2.00	0.720	26	2.21	0.695	27	2.39	0.567	25	2.37	0.616
目標支援	困った時の周囲への働きかけ方	13	2.32	0.503	9	2.54	0.693	26	2.20	0.777	15	2.32	0.670	28	2.17	0.763	17	2.61	0.497	34	2.24	0.703
	苦労を乗り越えた体験	14	2.29	0.570	18	2.36	0.731	16	2.25	0.779	25	2.18	0.612	23	2.27	0.739	21	2.46	0.576	27	2.29	0.622
	どのように自分を作り上げたか	15	2.27	0.549	22	2.32	0.670	19	2.23	0.745	29	2.04	0.693	32	2.12	0.666	29	2.36	0.559	35	2.22	0.589
	若い時に何を目指していたか	17	2.20	0.582	24	2.29	0.713	18	2.23	0.767	18	2.25	0.585	25	2.23	0.767	35	2.25	0.645	32	2.25	0.632
	自分の誇りをどう作り上げたか	23	2.15	0.536	29	2.11	0.629	37	1.95	0.680	34	1.96	0.576	37	1.92	0.702	36	2.18	0.548	37	2.02	0.635
	生きる喜び	35	1.92	0.601	35	1.96	0.793	35	2.03	0.823	31	2.00	0.720	29	2.15	0.755	32	2.32	0.612	29	2.27	0.739
個別支援	自分の問題点の指摘してほしい	8	2.46	0.498	38	1.82	0.723	36	2.00	0.670	17	2.26	0.526	36	2.07	0.640	31	2.33	0.480	28	2.28	0.523
	学習の相談	12	2.34	0.478	8	2.61	0.567	5	2.54	0.567	7	2.64	0.488	2	2.68	0.567	11	2.68	0.476	4	2.79	0.409
	自分の悩みの共感	19	2.19	0.622	5	2.79	0.418	20	2.22	0.773	11	2.52	0.509	35	2.07	0.666	15	2.68	0.476	31	2.26	0.637
	個人的に話す時間や機会	24	2.14	0.552	19	2.36	0.678	8	2.42	0.700	22	2.25	0.701	6	2.65	0.547	12	2.68	0.476	6	2.73	0.485
	個人的に声をかける	25	2.12	0.597	11	2.54	0.508	7	2.48	0.682	21	2.25	0.585	9	2.54	0.536	23	2.46	0.576	14	2.55	0.567
	個人的な話を聞く	27	2.08	0.595	13	2.46	0.508	12	2.36	0.663	14	2.36	0.559	12	2.45	0.622	26	2.41	0.501	24	2.41	0.531
	人生相談	30	2.04	0.588	28	2.14	0.525	25	2.20	0.664	26	2.18	0.548	18	2.35	0.709	33	2.32	0.476	22	2.43	0.596
	恋愛など対人関係の相談	39	1.76	0.557	36	1.89	0.497	39	1.79	0.669	38	1.79	0.630	38	1.83	0.673	37	2.11	0.416	38	1.90	0.640
動機支援	関心を広げる講義	2	2.72	0.390	3	2.82	0.390	1	2.73	0.485	16	2.29	0.460	3	2.68	0.571	5	2.82	0.390	2	2.83	0.381
	学習の面白さの体験	9	2.45	0.480	7	2.68	0.476	2	2.69	0.537	12	2.50	0.509	8	2.58	0.563	3	2.86	0.356	1	2.86	0.398
	社会と自分の生活の関連性	20	2.18	0.488	34	2.00	0.555	21	2.22	0.727	24	2.19	0.622	22	2.29	0.645	28	2.37	0.629	16	2.53	0.569
	友人と共同して学ぶ喜び	21	2.17	0.541	17	2.36	0.678	11	2.36	0.667	10	2.54	0.508	14	2.39	0.644	9	2.75	0.441	10	2.62	0.587
学習支援	正しい学習の仕方	5	2.60	0.514	10	2.54	0.637	4	2.64	0.550	20	2.25	0.518	13	2.42	0.593	20	2.54	0.576	11	2.60	0.560
	自分の学習方法の誤り	10	2.41	0.500	20	2.32	0.670	22	2.22	0.640	19	2.25	0.585	21	2.32	0.539	22	2.46	0.508	15	2.55	0.535
	研究の面白さの体験	26	2.11	0.573	16	2.36	0.678	17	2.24	0.709	23	2.21	0.630	16	2.37	0.667	8	2.75	0.441	9	2.69	0.537
	ノートの取りかたの指導	32	2.01	0.654	37	1.86	0.756	38	1.83	0.679	39	1.46	0.576	39	1.66	0.757	39	1.71	0.713	39	1.89	0.724

図 3 支援尺度7因子の因子得点の平均値



えを確かめる機会を作って欲しい」が1位であった。＜実践＞と＜今後の実践＞で上位の項目は＜認知＞では下位にあり、＜認知＞と＜実践＞は必ずしも一致していなかった。一般教員は＜認知＞では「関心を広げる講義をして欲しい」、＜実践＞では「自分で調べて報告する機会を作って欲しい」、＜今後の実践＞では「学習のおもしろさを体験させて欲しい」がそれぞれ1位で、看護教員に比べ＜認知＞と＜実践＞の乖離が少なかった。

各因子の平均値(図3)は、＜認知＞の側面では看護学生と看護教員は『進路支援』、一般教員は『動機

支援』が最も高かった。また、教員の＜実践＞では『機会支援』が看護教員と一般教員で共に最も高く、看護教員では『交流支援』、一般教員では『目標支援』が最も低かった。＜今後の実践＞では、看護教員は『機会支援』、一般教員が『動機支援』が最も高く、最も低かったのは共に『目標支援』であった。看護学生の求める支援と看護教員が＜認知＞している支援はほぼ一致していたが、『個別支援』は学生の要求度が高く、『機会支援』は学生の要求度が低い傾向であった。今後は学生の要求を適切に認識し、意識的に関わる必要性が示唆された。

(5)支援への経路の比較

学生が教員へ支援を求める経路を、目的としての自己成長、媒介としての必要課題、方法としての支援という図式のなかで尺度化を進めてきた。今回は同じ領域での学びに関わる看護学生、教員のなかで看護教員、非看護系の一般教員のそれぞれについて、因子分析の因子ごとの平均値を顕在変数として、成長―課題―支援の潜在変数の関連性について共分散構造分析を用いて、3グループで比較を行った（図4-1、4－2、4-3）。

1)因子を構成する顕在変数（各因子の平均値）と潜在変数との関連

成長に関しては、一般教員は『内面的成長』『社会的成長』を意識していた。課題に関しては、一般教員は『自己受容』、看護教員は『努力』や『職業への適合』などの課題への気づきが低かった。『自主的行動』の課題に対しては、どちらの教員も低い係数を示していた。支援に関しては、看護教員が低い係数を示し、『目標支援』はどちらの教員も気づきが低いことが特徴的であった。

2)成長―課題―支援の経路

一般教員と看護教員は特徴のある違いを示している。一般教員は、学生の成長を意識的にとらえて、自分のイメージと学生の求める課題を結びつけようとしていることが、高い係数として示されているが、その課題意識は支援行動とほとんど結びついていない。

これに対して看護教員の場合には、成長を考える意識の範囲が狭く、そのことが課題との関連性を低めている。しかし、受け止めた課題に対応した支援を行っているので、この間の係数は学生自らの関連付けに近い値を示している。

パス図のモデルの適合性に関しては、図4では3グループを通してRMSEAが0.71であった。またパス係数に関しては、図4－1（看護学生）はすべて有意、図4－2（一般教員）は課題―支援を除いて残りは有意だったが、図4－3（看護教員）は成長―課題、課題―『職業人への適合』、課題-『情報収集』、支援-『目標支援』の係数は有意差を見出せなかった。

(6)支援の構造の比較

教員が学生の求める支援について、現在どのように受け止めているかの段階（＜認知＞）、それを前提として、日常的にどのように実践しているのかの段階（＜実践＞）、その日常性を考えて今後さらに支援が必要だと思っている状況（＜今後の実践＞）の流れを“支援の構造”と名づけ、一般教員と看護教員の2グループについて共分散構造分析の枠組みで、比較を行なった（図5-1、5-2）。モデルの適合性に関しては、図5では2つのグループを通してRMSEAが0.87であった。

1)各段階の比較

＜認知＞の段階では、一般教員は学生の支援要求を『機会支援』、『交流支援』、『個別支援』、『動機支援』など広範な因子にまたがって捉えているのに対し、看護教員は支援への

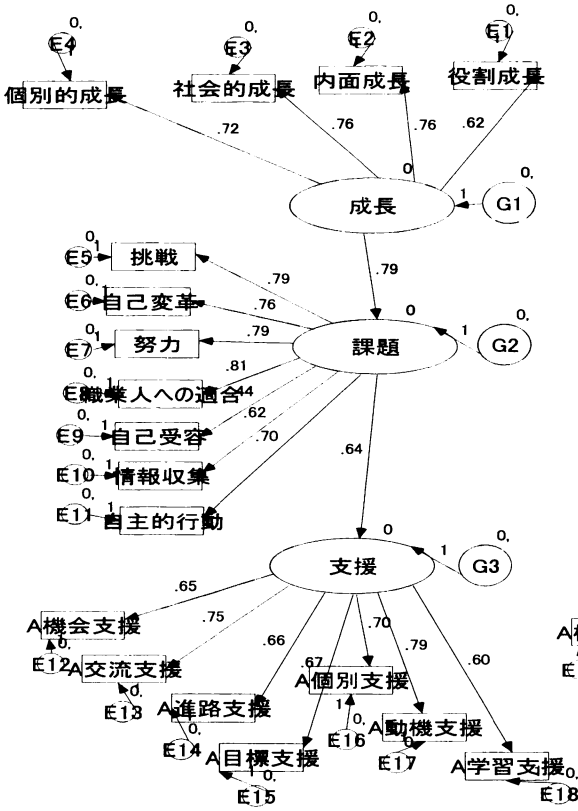


図 4−1 支援の経路(看護学生)

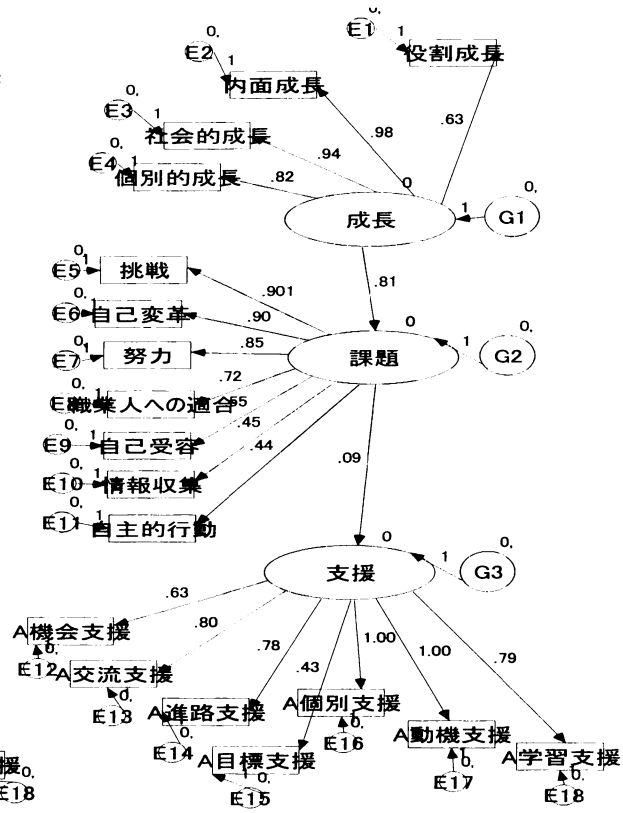


図 4-2 支援の経路(一般教員)

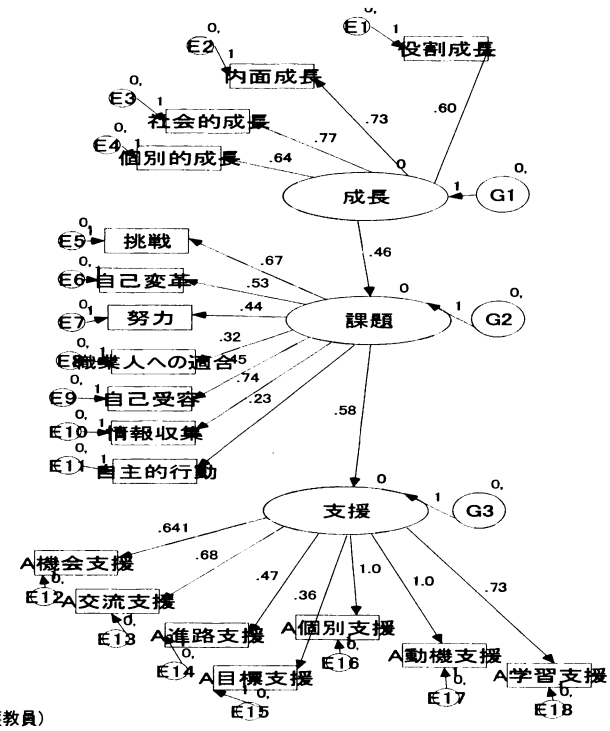


図 4-3 支援の経路 (看護教員)

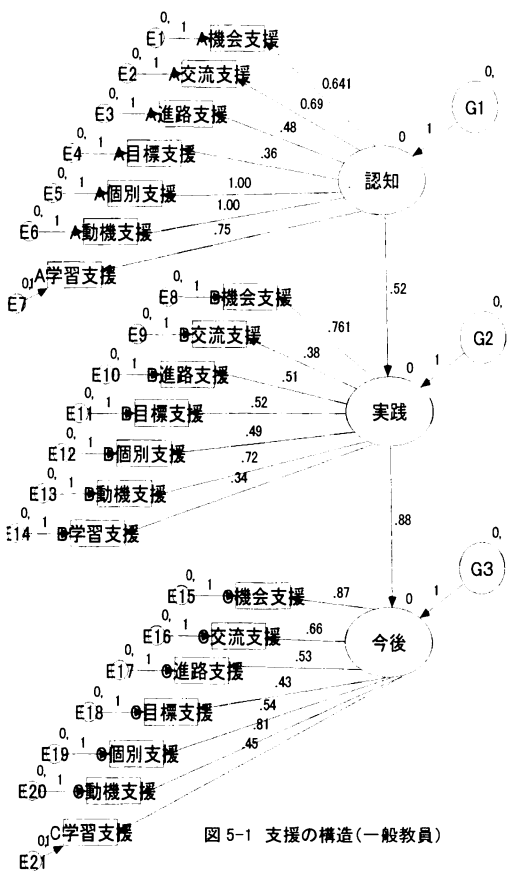


図 5-1 支援の構造(一般教員)

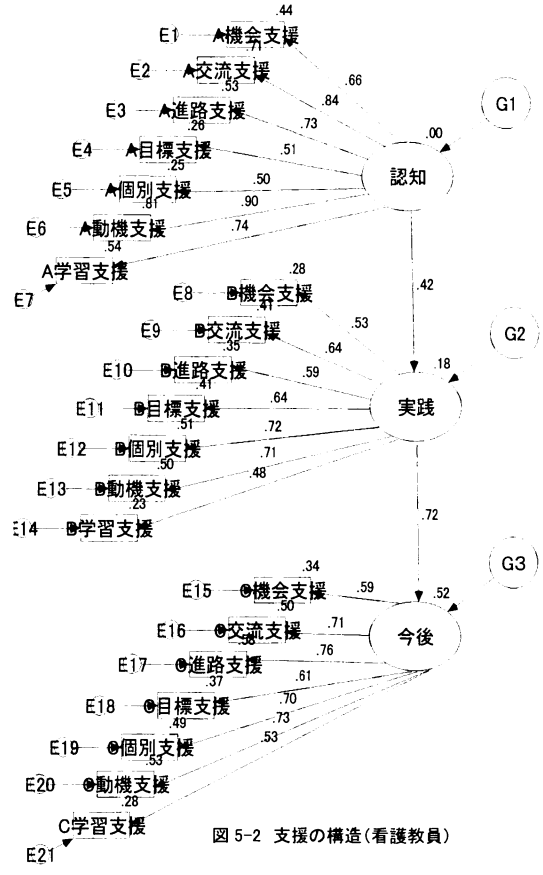


図 5-2 支援の構造(看護教員)

気づきの範囲が非常に狭いことが示されている。

＜実践＞の段階でも、その＜認知＞の段階での差が現れていて、一般教員は、『交流支援』、『個別支援』、『動機支援』などの支援に対応する実践を行っているのに対して、看護教員の実践は、主として、『機会支援』と『個別支援』にとどまっていた。

＜今後の実践＞の段階では、一般教員では『進路支援』の係数が最も高く、『交流支援』や『動機支援』、『個別支援』などの支援が次いで高かった。看護教員では＜実践＞の段階でも高い『機会支援』と『動機支援』の２因子が、＜今後の実践＞としても高い係数を示した。『交流支援』と『進路支援』は、＜実践＞に比べて＜今後の実践＞では高い係数を示したが、一般教員に比較するとその値は高くはなかった。

2)＜認知＞―＜実践＞―＜今後の実践＞の関連性

教員に共通することは＜認知＞と＜実践＞の関連の低さである。学生が支援してほしいと思っているだろうことが、＜実践＞に移されていない。特に看護教員にそれが著しい。これに対して、＜実践＞と＜今後の実践＞との関連性はいずれも高い係数を示している。ただ、その内容を検討すると、現在＜実践＞している支援を今後も続ける必要があると考える関連性が強いことが見だされる。看護教員では、『機会支援』、『交流支援』、『進路支援』、『目標支援』、『学習支援』などが＜認知＞の段階での係数が非常に低かった。これらの因子は＜今後の実践＞の段階では値が上昇しており、支援の捉えかたの変化を感じ取ること

ができる。図 5 に示されたパス係数に関しては、一般教員（図 5-1）ではすべてが有意であったが、看護教員（図 5-2）では＜認知＞―『目標支援』、＜実践＞―『交流支援』、＜実践＞―『学習支援』の各係数は有意な値ではなかった。

5. 結論

教員と学生の自己成長意識はほぼ一致していたが、必要課題は学生よりも看護教員に強く認識される傾向にあった。特に『自己受容』、『情報収集』、『自主的学習』の必要課題ではその傾向が強かった。看護教員の場合には、成長を考える意識の範囲が狭く、そのことが、必要課題との関連性を低めていた。しかし、受け止めた課題と対応した支援を＜実践＞したので、この間の係数は学生自らの関連付けに近い値を示していた。

また、教員においては支援の＜認知＞と＜実践＞との関連は低いが、＜実践＞と＜今後の実践＞との関連性が強く、現在＜実践＞している支援行動を今後も続ける必要があると考える関連性が強いことが見出された。

さらに、学生が支援して欲しいと思っているだろうことが、＜実践＞されていない。特に看護教員の＜実践＞は、主として『機会支援』と『個別支援』にとどまっている。これに対しては、成長を考える意識の範囲を広げる取り組みが必要である。しかし、『機会支援』、『交流支援』、『進路支援』、『目標支援』、『学習支援』など、＜認知＞の段階では非常に係数の値が低かった因子に対して＜今後の実践＞の段階ではある程度必要性が認識されていた。＜認知＞と＜今後の実践＞とに相違が見られるため、今後の変化に期待したい。

文献

1) 谷川裕稔、山口昌澄、下坂剛『学習支援をトータルプロデュースする』明治図書、2005
2) 小沢一仁「学び支援プロジェクトを居場所およびアイデンティティからとらえる」(『学生の学びを支援する大学教育』溝上慎（編）第 8 章東信堂、2004)
3) 稲越孝雄、松村惠子ほか「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 1 報］」(『日本生涯教育学会論集』20、pp. 1-12、1999
4) 長谷川真美、松村惠子ほか「青年期における学習の動機づけ過程に関する研究―生涯学習し続けていくために―［第 2 報］」(『日本生涯教育学会論集』21、pp. 53-64、2000)
5) 野口和枝、長谷川真美ほか「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 3 報］」(『日本生涯教育学会論集』22、pp. 1-12、2001
6) 野口和枝、長谷川真美ほか「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］」(『日本生涯教育学会論集』23、pp. 133-142、2002)
7) 長谷川真美、兼宗美幸、稲越孝雄ほか「青年期における学習の動機づけ過程に関する研究［第 5 報］－学生の自己成長意識と教員に求める支援とのかかわり－」(『日本生涯教育学会論集』24、pp. 69-80、2003)
8) 兼宗美幸、長谷川真美、稲越孝雄ほか「青年期における学習の動機づけ過程に関する研究［第 6 報］－自己成長意識・教員に求める支援の尺度化の試み－」(『日本生涯教育学会論集』25、pp. 59-68、2004)
9) 稲越孝雄、長谷川真美、兼宗美幸「自己成長の課題達成に向けての支援の検討―青年期学生が教員に求める支援から―」(『日本生涯教育学会論集』26、pp. 69-77、2005)
10) 稲越孝雄、長谷川真美、兼宗美幸「学生の自己成長を支援する高等教育機関における教員の関わりの検討」(『日本生涯教育学会論集』27、pp. 101-110、2006)