

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

稲越孝雄

(文教大学)

長谷川真美

(埼玉県立大学)

兼宗美幸

(埼玉県立大学)

【要旨】

高等教育機関に在籍する学生を対象に、生涯にわたる自己の成長、自己成長のための今後の課題、その課題達成のために教員に求める支援の認識について、平成10年度より調査を重ねてきた。その結果、学生の「自己成長」や「必要課題」は近い将来に向けての現段階での認識であり、「求める支援」は学生にとって今必要な内容で、高等教育機関で提供されている支援とは必ずしも一致していないと推測された。

そこで、高等教育機関で教育を担う教員に実態調査を行い、高等教育機関における学生の自己成長を支援する関わりについて、提供する側と受ける側の双方向から検討した。その結果、教員と学生の認識の相違を確認すると共に、教員個人を含む組織全体としての取り組みの必要性が示唆された。

1. 緒言

臨教審が「生涯学習体系への移行」を提案して20年が経過した。「新しい学力観」として自己教育力の育成を重視した小学校、中学校、高等学校の学習指導要領が実施された時点から数えると、当時の小学校新入生が、大学、短期大学、専門学校等を終える年齢を迎えている。小学校、中学校、高等学校では、学習指導要領に基づいた教育課程によってなんらかの体験が積み重ねられたと考えたとき、このような学生を受け入れてきた高等教育機関の教員がこれを意識して対応してきたか否かは、生涯学習社会のありかたを考慮すると、非常に重要な課題である。

これまで学生の側から「自分が成長したと考える状態（以下自己成長と表す）」や「自己成長のために必要な課題（以下必要課題と表す）」、「課題を達成するために教員に求める支援（以下求める支援と表す）」についての調査的研究を継続的行なってきた¹⁻⁷⁾。ここで、高等教育機関の教員である私どもの立場に立てば、学生の望む「自己成長」「必要課題」「求める支援」を教員側がどのように認知し、それに対応しているかの確認をすべき研究の段階にいたった。

高等教育機関の教員が学生にどのような成長を期待し、どのように支援するかについては、これまでどちらかといえば、個々の機関や教員に委ねられてきたと考えられる。

高等教育機関の卒業者、修了者に共通な要件を期待するという考え方は、大学の場合に

は卒業者に対する学士号が単なる称号から「学位」として認められるようになる中で、学士課程で育成すべき能力として課題として取り上げられるようになって来た。

『21世紀の大学像と今後の改革方策について』（大学審議会答申 1998）では、学士課程で育成すべき能力として、以下の5項目を例示している。

1. 課題探求能力—主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力
2. 学問の裾野を広げ、さまざまな角度から物事を見ることのできる能力
3. 自主的、総合的に考え、的確に判断する能力
4. 自分の知識や人生を社会との関係で位置づける能力
5. 基礎・基本を重視して、生涯学び続ける能力

このような能力としての位置づけのほかに、成長を自分とのかかわりで見えてゆくと、パーソナリティのレベルで青年期の自我同一性の発達が問題になる。

伊田（2003）⁹⁾は学生の自我同一性を分析して、「自己斉一性・連続性」「対自的同一性」「対他的同一性」「心理社会的同一性」の柱を立てている。それぞれ、これまでの自分の体験の連続性の中での自分の理解、自分の特徴についての明瞭な把握、他者が自分に対して持っているイメージとの共通性、具体的な社会情勢のなかでの自己の把握を意味している。

生涯にわたって学習し成長してゆく過程にある学生に期待するものを外側から見てゆくと、このような能力を身につけ、高めながらその都度自分を確認して生きてゆく姿と考えることが出来るのではないだろうか。

これまでの調査的研究で得られた、学生の考える「自己成長」は、あくまでも主として高等学校までの経験を土台にして、現段階の自己を対象とした成長にとどまる。高等教育機関が期待する自己成長をすべて含むものとは考えにくい。

高等教育機関において学生の在学中の成長過程を取り上げた研究としては、進路の決定とかかわるものがいくつか数え上げられる。富安（1997）⁹⁾は「進路に対する自己効力感」の発達をとりあげ、安達（2003）¹⁰⁾は、「職業興味」の形成についての因果モデルによる分析をおこなっている。しかし、これらの研究には、学生の変化や成長に対して、どのような支援が望ましいのか、効果的なのかという視点が明示されていない。

他方、学生の学習的側面の発達や成長について、生涯学習との関連では浅野（2006）¹¹⁾の研究に注目したい。放送大学学生と一般学生とを比較しながら、生涯学習に導く学習動機として、特定の課題に対する強い志向性が「学習への積極的参加」を導き、自己向上への強い志向性と特定課題への強い志向性が相俟って「学習の持続性」を導くことを明らかにしている。だれがそれを支援するかを考える立場として示唆されるものが少なくない。

近年は高等教育機関の側でも、入学してきた学生に対してなんらかの対応をすることが、その後の学習にとって効果的ではないかという考え方が広まってきている。いわゆる大学の大衆化に対応する方策である。山田（1999）¹²⁾は、そのような方策の中で一年次生を対象とするものを“導入教育”と呼んで、次の4側面に分けている。

- ① 高等学校までに習得すべき内容の補習教育
- ② 論文の書き方などを中心としたスタディ・スキルの教育
- ③ スチューデント・スキル（大学生に求められる一般常識や態度）の教育
- ④ 専門教育への橋渡しとなるような基礎的知識・技能の教育

導入教育の実施に関しての学部長あてのアンケート調査を分析して、実施の際の教授法や内容に関しては、個々の教員の裁量あるいは関心に大きく左右されているのが現状であると報告している。すなわち、高等教育機関において学生への支援を効果的にしてゆくには、それに対応する個々の教員の学生に対する先入観に委ねるのではなく、教員が学生の認識や希望をどのように受け止めているかの実態の把握が必要と考えられるのではないだろうか。

そこで、今回は高等教育機関の側が学生の自己成長に何を期待し、それにはどんな課題が必要か、課題の達成のためにどのような支援を必要と考えるかを検討する前段階として、学生の「自己成長」「必要課題」「求める支援」に対する教員の認知と、支援の実践状況についての調査を行なったのである。

本来ならば、機関としての学校組織が、学生の在学中の成長のために具体的に支援すべき事項として何を考えているかの把握が必要であろう。しかし、大学等において、学生の成長に関する支援を生活面のみでなく、学習面、自己成長の側面にまでわたってトータルに意思決定し、しかもその効果を測定している事例は非常にまれであり、またそのことは、大学のこれまでの理念とはそぐわないという考え方もあるであろう。そこで今回は、大学等で実際に学生と関わっていると考えられる方々を日本生涯教育学会の会員の中から選んで、調査へのご協力をお願いしたのである。

2. 研究目的

これまでの研究から、高等教育機関の教員が認知する学生の「自己成長」と「必要課題」は、学生の実態と必ずしも一致していないと考えられる。そのため教員が認知する学生の「求める支援」も学生の実態と相違があると推測できる。しかし、学生にかかわる中で、教員の「求める支援」の認知や実践は、学生の実態に一致しようと変化すると推測できる。

今回は、高等教育機関における学生の自己成長を支援する教員のかかわりについて、上記のような学生の「自己成長」、「成長課題」、「求める支援」に対する教員と学生との相違の仮説を踏まえて検討する。

3. 研究方法

1) 期間 平成 17 年 8 月

2) 対象 高等教育機関に所属する教員

3) 被調査者（調査サンプル） 日本生涯教育学会会員 254 名

4) 方法 郵送法による無記名自記式質問紙の配布および回収

5) 内容 対象者の背景（年齢、所属、専門分野など）、学生対象の調査¹³⁾と同内容の質問項目で学生の「自己成長」、学生の「必要課題」、学生の「求める支援」など

6) 分析方法 統計解析ソフト SPSS ver. 11.5 を用いて分析を行い、有意水準は 5% とした。

上記の学生対象の調査と同様に分析を行い、比較した。

7) 倫理的配慮 質問紙は無記名とし、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。

4. 結果と考察

1) 対象者の背景

254 名に発送し、有効回答は 62 名（有効回答回収率 24.4%）であった。性別は男性 48 名（76.4%）、女性 14 名（22.6%）で、年齢は 31 歳から 72 歳に分布し、平均 53.7 歳であった。教員経験年数は、2 から 46 年間にわたり、平均は 16.2 年間であった。現在の所属学部は生涯学習系 5 名（8.1%）、教育学系 23 名（37.1%）、社会学系 7 名（11.3%）、その他 18 名（29.0%）、無記入 9 名（14.5%）であった。

仕事の中で学生との関わり（授業、指導、相談など）が占める時間の比率は、10%から 100%に分布し、平均は 52.5%であった。学生に関連した仕事上の役割の経験（複数回答）としては、学生委員または教務委員がともに 30 名（49.2%）であった。学生からの相談内容（自由記述）として多かったのは、進路が 48 名（78.7%）と学習 46 名（75.4%）が多かった。そのほかに人間関係 22 名（36.1%）や生き方 19 名（31.1%）などが挙がっていた。

また、自分が学生時代に教員から受けた支援のうち、自己成長に繋がったと考える体験は「学問の厳しさ」「個別指導」「人生体験談」が多かった。

2) 学生の「自己成長」と「必要課題」に関する教員の認知について

(1) 学生の「自己成長」の認知について

学生の「自己成長」24 項目に関する教員の認知を「全く当てはまらない：1」から「当てはまる：5」として 1 から 5 に数値化した。評価が高かった『幅広い視点で物事を判断するようになったら』『社会的に責任ある行動を取るようになったら』などは学習の目標に関連する内容であった。評価が低かった『男性（女性）としての外見上の魅力を持つ』『男性（女性）らしく行動する』『好きな相手と結婚する』『男性（女性）らしいと言われる』は、学習とは関連の薄い性別役割的な内容であった。高いあるいは低い評価の項目は、学生対象調査の結果とほぼ一致していた。

自己成長の教員認知について主因子法による因子分析を行ったところ、「一般的成熟」「家庭役割」「社会生活」「自己表現」の 4 因子を抽出した。学生対象調査での「役割成長」「内面的成長」「社会的成長」「具体的成長」とはやや異なる因子構造であった（表 1）。

表 1 自己成長の因子名（教員認知調査と学生対象調査）

	教員(2005)			学生(2004)		
	因子名	項目例	項目数	因子名	項目例	項目数
因子1	一般的成熟	他人を受けいれるようになったら	10	役割成長	男らしいといわれるようになったら	7
因子2	家庭役割	子どもにとって良い親になったら	5	内面的成長	自分の意見や主張を表現するようになったら	5
因子3	社会役割	めざす企業に就職したら	6	社会的成長	他人とうまく付き合えるようになったら	4
因子4	自己表現	自分の意見や主張を表現するようになったら	3	個別的成長	目指す資格を取ることができたら	4

(2) 学生の「必要課題」の認知について

学生の「必要課題」35 項目に関する教員の認知を「全く必要でない：1」から「必要である：5」として 1 から 5 に数値化した。評価が高かったのは、『自分の目標を持つ』『視野を広げる』『今ある課題を確実にこなす』など学習の持続性と積極的参加に関連する項目であった。学生対象調査の結果では『知識を深める』『いろいろな経験をする』など学習の積極的参加に関連する項目のみの評価が高かったのとは異なっていた。また、評価が低かったのは『女性（男性）としての役割にふさわしい態度・行動を身につける』『経済的に自立する』『資格・免許を取る』などで、学生対象調査の結果とほぼ一致していた。

必要課題の教員認知について主因子法による因子分析を行ったところ、「自己コントロール」「挑戦」「自己理解」「自己責任」「職業への適合」「社会化」「目標管理」の 7 因子が抽

出できた。学生対象調査の分析で得られた「挑戦」「自己変革」「努力」「職業への適合」「自己受容」「情報収集」「自主的行動」とは異なった因子構造をしめした（表 2）。

表 2 必要課題の因子（教員認知調査と学生対象調査）

	教員		学生	
	因子名	項目例	因子名	項目例
第1因子	自主学習	広い心を持つ	挑戦	いろいろな経験をする
第2因子	参加	ボランティアなど社会に対して自分ができていることをする	自己改革	人間的に成長する
第3因子	自己理解	自分を理解する	努力	自分のやるべきことから逃げない
第4因子	精神自律	自分のやるべきことから逃げない	職業への適合	資格・免許を取る
第5因子	職業適性	自分の適性を見つける	自己受容	今ある自分を受け入れる
第6因子	社会適合	職業人としてふさわしい態度・行動を身につける	情報収集	多くの本を読む
第7因子	目標管理	自分の目標を持つ	自主的行動	自分で学ぶ方法を見つける

(3) 「自己成長」と「必要課題」の教員認知における関連性について

両尺度の因子得点（各因子を構成する項目の得点の和）で相関係数を算出したところ、自己成長3因子と必要課題6因子間には有意な相関($r = 0.413 \sim 0.662$)がみられた。しかし、自己成長の「自己表現」、必要課題の「自己理解」に対しては強い相関は少ない結果となった。それぞれの項目得点は中程度であった。学生対象調査でも同様の項目を含む自己成長の「役割成長」、必要課題の「自己受容」には強い相関は少なかった。学生の調査から、学生の成長を表す項目であっても必要な課題とは結びつかない、時間の経過と共に自然に変化すると解釈できる成長内容も含まれていると推測できる。また、同様に課題を表す項目であっても、成長とは結びつかない、変化として表れにくいと解釈できる課題内容も含まれていると推測できる。そのため教員調査でも学生と同様の結果となったと考えた。

3) 学生の「求める支援」の教員の認知・実践・今後の実践について

学生が教員に「求める支援」56項目に関して、教員の認知を「期待していない：1」から「期待している：3」、教員の実践を「行っていない：1」から「行っている：3」、教員の今後の実践を「必要がない：1」から「必要がある：3」として1から3に数値化した。

(1) 背景別の学生の「求める支援」についての教員の認知、実践、今後の実践の相違

項目数と対象者数の関係から「求める支援」の因子分析は困難であったため前年度に行った学生調査から得られた「機会支援」「交流支援」「進路支援」「目標支援」「個別支援」「動機支援」「学習支援」の7因子に分けてデータを分析した。

①年齢や経験年数による違い

50歳以上の教員では「交流支援」の「認知」が50歳未満の教員に比べて高く、特に『卒業生と在校生、上級生と下級生の交流を図る機会をつくってほしい』『他の専門の人たちと話し合いながら学ぶ場を設けてほしい』といった項目で有意に「認知」が高かった。経験年数による「認知」「実践」「今後の実践」には差がなかった。

②学生のために使っている時間の比率による違い

学生のために使っている時間の比率を得られた回答から10～25%、30～50%、60～70%、80～100%に分類し支援の「認知」「実践」「今後の実践」をみたところ、60%以上を学生のために使っていると回答した教員では10～25%の教員に比べて「今後の実践」のうち「交流支援」が有意に高かった。

③委員の経験による違い

学生、進路、生活指導に関する委員の経験がある教員では、経験のない教員に比べて、全体的に「認知」の得点が低く、特に「学習支援」の「認知」が低かった（表 3）。

表3 委員経験の有無による教員の支援意識（因子得点）の違い

*p<0.05

側面	因子名	学生			教務			進路指導			生活指導			セクハラ対策		
		経験あり n=27	経験なし n=28	p	経験あり n=26	経験なし n=29	p	経験あり n=14	経験なし n=41	p	経験あり n=9	経験なし n=46	p	経験あり n=8	経験なし n=47	p
認知	機会支援	12.37±3.54	14.04±2.72		13.58±2.98	12.90±3.46		12.50±3.46	13.46±3.16		13.22±3.11	13.22±3.29		13.18±2.45	13.19±3.37	
	交流支援	15.07±3.59	15.89±3.08		15.54±3.97	15.43±2.70		15.92±2.72	15.34±3.53		15.33±3.35	15.51±3.38		14.50±2.88	15.65±3.41	
	進路支援	12.00±2.11	12.46±2.74		11.85±2.26	12.57±2.57		12.07±2.56	12.29±2.42		11.33±2.12	12.40±2.47		11.38±2.93	12.38±2.35	
	目標支援	12.48±3.34	13.27±3.59		13.44±3.19	12.40±3.68		12.60±4.31	13.00±3.17		12.82±3.66	12.91±3.46		11.00±3.65	13.16±3.40	
	個別支援	17.17±3.86	18.64±2.97		17.74±3.47	18.03±3.59		17.79±4.19	17.93±3.31		17.22±3.87	18.02±3.46		18.25±2.82	17.84±3.63	
	動機支援	9.64±1.85	10.36±1.82		9.67±1.88	10.31±1.61		9.79±1.85	10.07±1.75		9.22±2.17	10.15±1.66		9.13±1.96	10.15±1.70	
	学習支援	13.59±1.90	14.59±1.80	*	14.19±2.15	13.97±1.69		13.07±2.02	14.40±1.77	*	12.56±2.24	14.36±1.71	*	13.13±1.64	14.23±1.92	
実践	機会支援	16.11±6.86	15.97±2.46		17.00±6.65	15.20±2.89		15.33±2.26	16.29±5.73		15.10±2.28	16.24±5.45		16.25±1.58	16.00±5.41	
	交流支援	15.46±3.27	15.48±3.33		15.92±2.21	15.10±3.94		16.62±2.79	15.10±3.36		16.22±2.49	15.32±3.41		16.00±3.34	15.38±3.28	
	進路支援	11.79±2.52	11.69±2.55		11.69±2.29	11.77±2.72		12.87±1.55	11.33±2.68	*	13.00±1.49	11.47±2.61		12.63±3.25	11.59±2.38	
	目標支援	12.63±3.40	13.03±3.28		13.30±2.91	12.43±3.64		14.07±3.31	12.40±3.24		14.64±2.54	12.41±3.35		11.43±3.95	13.04±3.21	
	個別支援	18.41±3.15	18.79±2.93		18.56±2.83	18.65±3.22		19.67±2.26	18.23±3.18		19.40±2.50	18.44±3.11		20.63±2.88	18.28±2.94	
	動機支援	10.04±1.35	9.90±1.74		9.93±1.27	10.00±1.78		10.20±1.42	9.88±1.60		10.10±1.20	9.94±1.62		9.50±1.69	10.04±1.53	
	学習支援	14.07±2.14	14.18±2.07		14.35±1.65	13.94±2.41		14.20±2.37	14.10±2.01		13.50±2.64	14.26±1.96		14.25±2.12	14.10±2.10	
今後の実践	機会支援	15.59±2.33	17.25±6.06		17.42±6.33	15.55±2.08		15.57±2.24	16.73±5.22		18.67±10.91	16.00±1.91		15.88±1.36	16.53±5.01	
	交流支援	17.08±2.74	16.63±3.38		17.2±3.22	16.54±2.94		17.92±3.21	16.54±3.20		17.00±2.45	16.82±3.18		16.38±2.88	16.93±3.11	
	進路支援	12.46±2.08	12.11±3.02		12.73±2.09	11.90±2.92		13.43±1.91	11.90±2.68		12.78±1.92	12.19±2.69		12.63±3.25	12.23±2.49	
	目標支援	13.48±2.42	13.14±3.20		13.96±2.14	12.69±3.27		13.79±2.39	13.14±2.98		13.60±1.27	13.24±3.08		11.86±3.08	13.51±2.77	
	個別支援	19.21±2.43	19.39±2.75		19.56±2.42	19.07±2.72		20.36±3.00	18.95±2.35		20.11±2.67	19.15±2.55		20.63±2.67	19.08±2.52	
	動機支援	10.75±1.38	10.93±1.33		10.96±1.29	10.72±1.41		11.00±1.24	10.79±1.39		11.00±1.23	10.81±1.38		10.38±1.06	10.92±1.38	
	学習支援	14.90±1.99	15.62±1.88		15.50±1.68	15.00±2.02		15.15±1.95	15.26±1.86		14.67±1.73	15.35±1.89		15.00±1.20	15.28±1.96	

さらに進路に関する委員の経験がある教員では「進路支援」の「実践」が高かった。また、有意差は認められなかったが、委員を除く役割では経験のない教員の方が「認知」の得点が高く、特に学生委員、生活指導委員では全ての因子でその傾向があった。逆に「実践」「今後の実践」では学生委員、セクハラ対策委員を除き役割の経験がある教員の得点が高かった。また、「目標支援」および「動機支援」の「認知」は委員経験のない教員が高く、「自己理解」の「今後の実践」は委員経験のある教員が高かった。

表4は委員の経験の有無により有意差のあった項目を示したものであるが、支援の「認

表4 委員経験の有無により有意差のあった項目

側面	委員経験の有無	有意差のあった項目
認知	経験有が有意に高い	なし
	経験無が有意に高い	・どのように自分を作り上げたか教えてほしい・自分の誇りをどのように作り上げたか教えてほしい・考え方の違いを調整する場を作ってほしい・正しい学習の仕方を教えてほしい・ノートの取り方を指導してほしい・オフィスアワーなど個人的に話しかける時間や機会を作ってほしい・友人と協働して学が喜びを体験させてほしい・就職後のキャリアの可能性を示してほしい・研究活動などで有名になってほしい
実践	経験有が有意に高い	・人生の目標を示してほしい・苦勞を乗り越えた体験を話してほしい・よく分かる講義をしてほしい・自然環境と人間の生き方の関連性に気づかせてほしい・生活上のアドバイスをしてほしい・教員や他の学年の人と交流する場を作ってほしい・仲間作りの機会を提供してほしい・人との関わり方の実質的な体験をさせてほしい・就職への意味づけをしてほしい・一人一人の就職への助言がほしい・就職先や進学先へのアドバイスがほしい・就職後のキャリアの可能性を示してほしい・黙って目をかけてほしい
	経験無が有意に高い	・オフィスアワーなど個人的に話しかける時間や機会を作ってほしい・学習の相談に乗ってほしい
今後の実践	経験有が有意に高い	・人生の目標を示してほしい・苦勞を乗り越えた体験を話してほしい・生きる喜びを示してほしい・恋愛など対人関係の相談に乗ってほしい・自然環境と人間の生き方の関連性に気づかせてほしい・生活上のアドバイスをしてほしい・学生活動に参加してほしい・仲間作りの機会を提供してほしい・一人一人の就職への助言がほしい
	経験無が有意に高い	・どのように自分を作り上げたか教えてほしい・オフィスアワーなど個人的に話しかける時間や機会を作ってほしい・宿泊研修などを企画してほしい

知」では委員経験のない教員の得点が高く、「実践」と「今後の実践」では委員経験者の得点が高くなっていた。また、委員経験のない教員が有意に高い結果となった「認知」の項

目は、後述する学生の要求度の高い項目とはほとんど一致していなかった。

委員の経験と年齢には関連がなかったが、経験年数 10 年以上の教員では、セクハラ対策委員、教務委員、学生委員を経験している教員の割合が高かった。しかし、経験年数と支援の考え方には関連がなく、委員の経験そのものが支援の意識や学生の実態の理解に影響していると考えられる。

(2) 学生の「求める支援」と教員の認知との比較（順位による比較）について

学生には 56 項目に対して 5 件法で回答を求めた。教員には調査の簡略化のために同一項目を 3 件法で回答を求めたので、単純に平均値を比較することはできなかった。そこで項目ごとの平均値を算出し、項目を順位化してその比較を行った。56 項目を順位に基づいて 4 分割（高位群、中高位群、中低位群、低位群）とし、学生の支援の要求度と、教員による支援の認知のクロス集計を行った（表 5）。統計的に有意な関連性（ $\chi^2=29.143, p<0.001$ ）が示された。教員は、学生の支援の要求にかなり気づいていると考えられる。

表 5 教員の認知と学生の要求度

		(項目数)				
		学生の要求度				
		低位群	中低位群	中高位群	高位群	合計
教 員 の 認 知	低位群	8	3	3	0	14
	中低位群	4	6	3	1	14
	中高位群	2	2	6	4	14
	高位群	0	3	2	9	14
	合計	14	14	14	14	56

(3) 三側面の比較について

学生が教員に対して求める支援に関して、教員の「支援の認知」「支援の実践」「今後の実践」は厳密には質問項目として異なるのだが、比較のために中間の「どちらともいえない」という共通の中間項目に数値の 2 を与えて、積極的な方向への反応の項目に 3、消極的な方向の反応の項目に 1 を与えて、「認知」と「実践」および「実践」と「今後の実践」を項目別に対応のある T 検定を行った。

① 教員の「認知」と「実践」の比較

統計的に有意差のある項目は、56 項目中 11 項目であった。この項目を学生の求める支援の順位によるカテゴリーで分けると、順位の低い項目に対して教員の実践傾向が高い傾向が見られた（表 6）。

表 6 教員の支援の「認知」と「実践」の比較（学生の支援の要求度別）

		教員	
		認知>実践	認知<実践
学 生 の 要 求 度	高位群	2	1
	中高位群	0	1
	中低位群	0	3
	低位群	0	4
	合計	2	9

(項目数)

学生の要求度の高い支援項目の中で『よくわかる講義をする』『正しい学習の仕方を教える』の 2 項目については、要求には気がついていないが、実践がその水準に追いついていないことが示されている。

学生の要求度が中程度以下で、教員は学生がそれほどに望んでいない（気がついていな

い) が、実践傾向の高い項目は『自分で考える機会』『自分で報告する機会』『自分で理解したものをも他人に伝える機会』『自分の考えを主張する機会の提供』などの実践である。自己成長と必要課題との関連付け、自己の思考の確認など、前述の学位課程が養成する能力の形成という点から考えれば当然の支援である。しかし、支援を学生の状態との関連で、系統的に継続的に考えたときにこれらの支援を効果的にする前提条件として、“わかる授業” “正しい学習法” の指導がより必要になってくるのではないだろうか。

②教員の「実践」と「今後の実践」の比較

56 項目のうち 52 項目の平均値は教員の「実践」よりも「今後の実践」の方が高かった。「実践」と「今後の実践」との平均値に有意な差が見られたのは 22 項目あった (表 7)。また、22 項目中 15 項目は学生の要求度の高い項目に相当していた。

要求度の高い項目として『よくわかる講義』『関心を広げる講義』『学習対象への興味』『正しい学習の方法』『自分の学習方法の誤りの指摘』『知識と体験の結びつき方の教示』『学習の面白さの体験』などの基本的な学習に関するサポートや、『考え方の違いを調整する場』『友人と共同して学ぶ喜びの体験』『教員や他学年の人と交流する機会』『他専門職の人と話し合い学ぶ機会』など交流を通して学習する機会などがあった (表 8)。基本的な学習に関するサポートの要求が高いことから、現在の学習のサポートの実践が十分でないことがわかる。さらに基本的なサポートであっても内容は多岐にわたり、個々の教員が取り組むには限界がある。また、交流を通して学習する機会に関しても、教員の単独の実践としては困難である。しかし、学生の要求が高いことから、教員が実践すれば「自己成長」や「必要課題」の達成に対する効果は大きいだろう。そのため、教員一個人の「実践」だけではなく、組織としての「実践」に取り組む必要性が高いといえる。

このことから学生の要求度の高い支援を実践することは、生涯にわたって学習し成長するという課題を持つ学生への支援の第一段階なのではないだろうか。

表 7 教員の「実践」と「今後の実践」の比較 (学生の支援の要求度別)

		教員	
		実践>今後	実践<今後
学生の 要求 度	高位群	0	7
	中高位群	0	8
	中低位群	0	3
	低位群	0	4
	合計	0	22

(項目数)

表 8 教員の「実践」より「今後の実践」が高い項目の内容 (学生の支援の要求度別)

		内容
学生の 要求 度	高位群	良くわかる講義をしてほしい、関心を広げる講義をしてほしい、学習対象への興味を感じさせるようにしてほしい、正しい学習の仕方を教えてほしい、自分の学習方法の誤りを気づかせてほしい、知識と体験の結びつき方を示してほしい、学習のおもしろさを体験させてほしい
	中高位群	考え方の違いを調整する場を作してほしい、友人と共同して学ぶ喜びを体験させてほしい、自分の問題点を指摘してほしい、研究のおもしろさを体験させてほしい、就職への意味づけをしてほしい、教員や他の学年の人と交流する機会を作してほしい、社会と自分の生活の関連性を考えさせてほしい、他の専門職の人たちと話し合いながら学ぶ機会を設けてほしい
	中低位群	自分の理解のあり方を他人に伝えて確かめる場を作してほしい、仲間作りの機会を提供してほしい、自然環境と人間の生き方の関連性に気づかせてほしい
	低位群	自分の悩みに共感してほしい、生活上のアドバイスをしてほしい、ノートのとり方を指導してほしい、学生活動に参加してほしい

4) 今後の課題

今回の調査では教員と学生の比較だけでなく、支援に関する教員の「認知」「実践」「今後の実践」での比較をしたため項目数が多い質問紙となった。このことは有効回答回収率に影響を与えたと考えられ、今後は調査項目の絞込みが課題である。

5. 結論

今回は高等教育機関が学生の自己成長に何を期待し、それにはどんな課題が必要か、課題の達成のためにどのような支援を必要と考えるかを検討する前段階として、学生の「自己成長」「必要課題」「求める支援」に対する教員の認知と、支援行動の実践状況についての無記名自記式質問紙調査を行った。

学生の「自己成長」に関しては、教員と学生の認知にほとんど相違はなかった。しかし「必要課題」に関して学生は主として積極的参加を、教員は積極的参加だけでなく持続性も高く認知する傾向にあった。このことは生涯にわたって学習し成長することを学生の課題として教員が認知していると考えられる。しかし学生の認知は低いいため、学生にとっては潜在的な課題であり、生涯にわたって学習し成長することは顕在的な課題と学生が認識する支援が、教員に求められていると言えるだろう。

「求める支援」に関して、教員は学生の支援の要求は理解しているが、学生順位の低い項目に対して「実践」が高い傾向が見られた。逆に「実践」がやや高い項目は学生の要求度が中程度以下であった。これは、「必要課題」の認知の相違の影響と考えられる。ここからも教員には学生の認識の変化を促す支援が求められていると言える。それと共に、教員も学生の「求める支援」に目をむけ、理解し実践することが必要である。

背景別にみると、学生のために使う時間が60%以上となった場合や、学生に関わる委員会委員の経験がある場合には、支援の「実践」や「今後の実践」が高い傾向にあった。また、その支援内容は個別的で具体的な項目が多い結果であった。学生を支援する組織の一員としての立場は、学生の支援の要求の多面的な理解や、「実践」や「今後の実践」を促すことが期待できる。

これまで高等教育機関では、学生にどのような成長を期待し、どのように支援するかは、個々の教員に委ねられ、組織としての方向性は具体化されていなかった。教育機関全体としての学生の支援の方向性が明確になれば、委員会などの組織での支援活動、ひいては一委員である教員の支援の実践の方向性もより明確となる可能性が高い。また、教員の支援は「実践」より「今後の実践」が高かったことから、個々の教員がすべての支援を担うことは不可能である。教員の支援の意識を高めると同時に、組織全体としての個々の教員の支援の特徴を生かすシステム、すなわち学生の学習面だけでなく生活面や自己成長の側面にわたって総合的に提供する取り組み、が重要となるだろう。

謝辞

本研究に御協力くださいました対象者お一人お一人に深く感謝申し上げます。

6. 文献

- 1) 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)

- 2) 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)
- 3) 長谷川真美、松村恵子ほか「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2報〕〕(『日本生涯教育学会論集』21、pp. 53-64、2000)
- 4) 稲越孝雄、松村恵子ほか「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)
- 5) 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)
- 6) 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)
- 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) 伊田勝憲「教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像―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、pp. 367-377、2003)
- 9) 富安浩樹「大学における進路決定自己効力と時間展望との関連」(『教育心理学研究』45、pp. 329-236、1977)
- 10) 安達智子「大学生の職業興味形成プロセス」(『教育心理学研究』51、pp. 308-318、2003)
- 11) 浅野志津子「学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程」(『教育心理学研究』50、pp. 141-151、2002)
- 12) 山田礼子「わが国の導入教育の展開と同志社大学での実践」(『学生の学びを支援する大学教育』池上慎一編 補講 pp. 246-271、2004)
- 13) 前掲5)