

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関わり—

長谷川真美

(埼玉県立大学短期大学部)

稲越孝雄

(文教大学教育学部)

兼宗美幸

(埼玉県立大学短期大学部)

野口和枝

(秋草学園短期大学)

松村恵子

(香川県立医療短期大学)

【要旨】

高等教育に学ぶ学生が生涯学習者としてその認識を促進的に変化させるための支援システムの構築を目指して、第4報までの報告で青年期学生が生涯学習する存在として望ましい方向に変化する可能性をもつこと、その影響要因として「自己効力感」の重要性を確認してきた。今回は学生自身が自己の成長をどのように認識し、それに向かってどのように学習を進めようとしているのか、また、そのために教員に対してどのような支援を期待しているのか具体的な声を分析した。これにより、「自己成長意識」「目標」「課題」「支援」相互の関連性および人生に対する考え方を示す「人生キャリア」「自己効力感」との関連を検討することにより、学生個々のニーズや成長段階を視野に入れた支援のあり方を考察する。

1. はじめに

本研究は1998年以降、高等教育における学習支援システムの構築を目指して、学習動機づけ過程について主として段階尺度を用いて関連を分析し、論集への研究成果を報告し続けている。第1報では高等教育機関に学ぶ学生の学習動機づけ過程についてその傾向を明らかにし、学生の志向によって違いがある可能性を確認した。第2報では入学年次生と卒業年次生を比較し、高等教育機関で学ぶことにより学習動機づけ過程が変化することを確認した。第3報では生涯にわたっての学習継続には「学習の自立性」が欠かせないこと、また、学習を支援する側の目標や方法が学習者側の目標や方法と必ずしもマッチしていない現状を明らかにした。第4報では、学制の自己成長意識と自己効力感の関連が示されるとともに、自由記述の分析から学生の側の自己成長意識と教員に求める支援が必ずしも一致せず、学生自身が明確に認識できていないことが示唆された。

2. 目的

今回はより対象のニーズに近づくこと、および青年期学生が高等教育体験を通じて自己を成長させるという目標を達成するにあたって自己効力感の果たす役割を分析することを目的として、学生の自己成長の意識とその実現のための目標と課題、教員に求める支援との相互の関連性および自己効力感を中心とした影響要因との関連性を分析する。

3. 研究方法

(1) 期間：2001年7月～8月。

(2) 対象：高等教育機関(4年制大学3校、短期大学4校)に在籍する学生479名。

(3) 調査内容および分析方法：自己成長に関して、①自己成長意識、②10年後のイメージ、③自己の必要課題、④教員に求める支援の4つの項目についての自由記述を求め、回答にコードをつけてカテゴリ化し、関連性を検討した。カテゴリ化に当たっては、各項目を支える理論として妥当と考えられるものを選定して準拠するとともに、実際の記述から見て必要な場合は追加した。また、これまでの研究との接点として、人生キャリアおよび自己効力感の尺度得点と自由記述との関連についても検討を加えた。

(4) 倫理的配慮：対象に研究の目的、およびデータの処理方法を説明し、同意を得られた者に質問紙を配布し、回収箱を設置して回収した。回答は無記名とし、本人が特定できないよう配慮した。

4. 結果および考察

(1) 対象の背景

対象は、男性31名、女性448名、平均年齢 19.18 ± 1.71 歳であった。所属学科は、4年制大学教育学部47名、文科系学部(福祉心理学部、人間科学部)56名、短期大学看護学科203名(2校)、短期大学生生活関連学科(経営学科、生活学科)153名であった。分析段階で学科の職業に対する目的性による違いを検討するため、4年制大学教育学部および短期大学看護学科を職業に対する目的性の高い学科、4年制大学文科系学部および短期大学生生活関連学科を目的性が拡散している学科とする。

(2) 自己成長意識と10年後のイメージ

自己成長意識は第4報¹⁾でのハヴィガーストによる青年期の発達課題に即した分類に基づいて意味づけし、自己向上志向、対人的志向、社会的志向の3カテゴリに区分した。自己向上志向は「7. あるべき姿への期待」と「9. 内生的変化表現」、対人的志向は「1. 成熟した人間関係」と「4. 依存せず自立」および「5. 結婚・家庭の準備・経営」、社会的志向は「2. 社会的役割」と「6. 職業準備」および「8. 社会的責任行動」で構成した。

自己成長意識399件の記述は、「卒業する」、「就職する」など卒業まで、または「考えが社会一般的になる」、「一人暮らしできる」、「他者を頼らない」など卒業直後の社会人としての状態など数年後の近い将来に関する記載が大部分であった。「物事を判断する力を獲得する」、「生涯の夢や理想を実現する」など生涯学習者としての記載内容は少なかった。

また、記述内容が複数のカテゴリに渡る事例は39人(6.0%)に過ぎず、単一のカテゴリ内容の事例は341人(71.1%)おり、不明または無記入は109人(22.8%)に及んだ。自分自身の変化を成長ととらえて、幅広く思い描くことが困難な状況にあると推察された。

背景別の分析では、親の構成や所属学科の職業目的性による相違があった。親の構成では両親がいる場合は不明または無記入が103人(23.0%)を占め、それ以外の場合の4人(13.8%)に比べて高い割合となった。また、職業に対する目的性が高い学科では不明または無記入の回答が81人(32.4%)となり、拡散している学科(26人11.5%)に比べて高い割合でみられた。特定の職業へ就業の目的とした学習が大部分であるため、自己成長意識を明確に自覚しないままにその職業の一般的なキャリア発達を個人に重ね合わせていることが考えられた。

10年後のイメージは自己成長意識の達成状況を表すと意味づけし、全記載300件をカテゴリ化した(表1)。10年後は20歳代後半から30歳代前半に当たるためか、「結婚・家庭の準備」や「職業準備」が回答の多くを占めた。内容は単独のカテゴリが205人(42.8%)と最多だったが、複数のカテゴリの組み合わせは2種125人(26.1%)、3種59人(12.3%)であり、自己成長意識に比べて10年後のイメージは幅広く記載されていた。

表1. 「10年後のイメージ」のカテゴリと自由記述例

カテゴリー	変数項目	件数(%)	自由記述例
自己向上志向	7 あるべき姿への期待	265 (56.4)	広い視野を持ち多面的に見ようになる、自分に自信がもっている、何事も楽しんで取り組む、自分の意見をしっかり持っている、自分の母親ようになる
	9 内生的変化表現		心身共に健康、幸せを感じて生きている、夢を実現していきたい、勇ましく生きる、意志が強くなりたい、自己成長したい、あきらめなくて頑張りたい
対人的志向	1 成熟した人間関係	205 (42.9)	家族と仲良く暮らす、他者のことをきちんと考える、楽しく働く、回りから尊敬される人になりたい、信頼される人になりたい、他者を愛する、優しくする、思いやる
	4 依存せず自立		経済的に自立、夫に依存しない、一人でも平気なくらい強くなる、他者に迷惑をかけるでない
	5 結婚、家庭の準備		結婚している、家庭を築く、良い親になる
社会的志向	2 社会的役割	162 (33.9)	立派な大人になる、社会の中で貢献する、人のためになる
	6 職業準備		やりがいのある仕事をしている、職務を遂行している
	8 社会的責任行動		社会的に一人の人間として認められる
不明	0 わからない	23 (4.8)	

職業に対する目的性による比較では、拡散した学科では10年後のイメージは自己向上志向に当たる表現が1/3を占めた。高い学科では回答が分散する傾向にあったが、職業就業が前提にあるため個人の理想とするライフコースを描いたのではないだろうか。

自己成長意識と10年後のイメージとの内容の関連性について、両方とも自己向上志向のみと自己成長意識は対人的志向で10年後のイメージは自己向上志向が各々41人と最も多かった。同じカテゴリの記載は、対人的志向111人(23.2%)、自己向上志向101人(21.1%)、社会的志向29人(6.1%)の順で多かった。この他に両項目ともに同じカテゴリにない事例は157人(32.7%)であり、関連が弱い傾向にあるといえる。不明または無記入の事例は81人と16.9%を占め、自由記述という回答方式を踏まえ今後の検討課題と考えられた。

以上から教員は、機会あるごとに自己成長意識と将来のイメージが乖離しないよう、

また個別的に推考できるよう、学習と職業あるいは将来設計を結びつける働きかけや支援が必要と考えられた。

(3) 必要課題と教員に求める支援

表2. 必要課題の分類

必要課題事例	必要課題構成要素	%	カテゴリ	
本を読む、ニュース新聞を読む、人の意見を聞く、尊敬する人から学ぶ、勉強して能力を高める、たくさん後悔する	結果が手に入る手段目的をもつ	12.4	学習に対する自己管理	自分自身の学習を規制し習得する効力に関する信念
何事にもまじめに取り組み努力する	考え方、行動に対する	7.2		
学ぼうとする意思をもっと強くする	コントロール感			
遊ぶときは遊ぶ、メリハリをつける	個人の学習に関する	6.8		
勉強して3年で卒業する、単位を落とさず勉強すること	計画、管理			
学生としてやるべきこと、看護の勉強をする	課題を確実に遂行	10.8		
今できることを今やる、今をこなす				
とりあえず、目の前に置かれている課題をかたづける				
頑張っ勉強、勉強、幅広い学習をする、勉強を沢山する、様々な数多くの経験	一般的、広義の学習	12.6	広義の学習	
女に生まれたことを誇り、品位を磨く	性役割的自己	0.2	自己像	多様な役割に対する自己効力
夢をかなえる	理想的自己	4.6		
学生であることを忘れない	現実的自己	5.2		
苦手な人をつくらない、自分を甘やかさない				
自分のことをもっとよく理解する				
時々自分を振り返る				
自分がどうなりたいか、どう生きていくのか素直に思いながら生きていく				
自分を見つめ、自分の世界観をもつ				
看護とは何かを考えること	社会的自己	6.6		
責任感を持つ、バイトして社会経験をもつ				
社会に貢献するためボランティアをする				
社会一般の常識を身につける				
自分でできることは自分でやる	生活の自立	2.5	自立像	
親に甘えない				
自分で稼ぐ	経済的自立	1.0		
自分で考え責任をもって行動する、自分の考えをもつ	精神的自立	2.3		
物事をしっかり考える				
いろいろな価値観を知っていく				
いろいろな意味で自立	多元的自立	0.2		
積極的に活動に参加	目標設定、継続性、チャレンジ	4.3		学習動機づけへの効力
無理のない貢献を世界的視野で行うこと				
客観的に考えるよう努力する、いろいろなことをしてみる				
いろんなことにチャレンジする				
具体的目標を設定し努力する				
気楽に相談に行ける場にして	学習環境・組織集団の効果	0.2		
人間的に成長するよう多くの人と出会い人の係わり合いを大事にする	対人理解、人間関係の豊かな体験を増やす	10.6	対人理解	
いろいろな人とあって視野を広げること				
ない				特にない

記述内容は、加筆や要約はしない原文のままとし、複数の要素を含む叙述は最初に記述されたキーワードを優先させて一文一要素として整理分類した。必要課題について無記入、あるいは「特にない」としたものは12.4%であった。「特にない」を除き、記述は16要素に分割でき、それぞれ構成要素名をつけ、要素件数を数量化して表2に示した。また、16要素は6つの小カテゴリに分類され、さらに3つの大カテゴリに分けられた。

3つの大カテゴリのうち最も多かったのは、「自分自身の学習を規制し習得する効力に関する信念」49.8%、ついで「多様な役割に対する自己効力」22.6%、「学習の意欲を動機づけることに対する効力」15.1%であった。

6つの小カテゴリのうち最も多かったのは、「学習に対する自己管理」37.2%であった。そのうち12.4%が「結果が手に入る手段・目的をもつ」で、本を読む、尊敬する人から学ぶなどの対象を明確にし、どうすれば習得できるかを明示していた。さらに、このカテゴリには、「自分の考え方、行動に対してコントロールできる」が7.2%、「個人の学習に関する時間的計画、効果的管理」をあげた者が6.8%、「課題を確実に遂行」10.8%が含まれる。また、「広義の学習」は12.6%を占めた。これは、幅広い学習、様々な経験を習得するという総括的な意味合いであり、未だ具体性がないと推測される。

「自己像」を挙げた学生は16.6%であった。これは学習者という自己について想定された知識により築きあげられたと考えられる。中でも「社会的自己」は6.6%で最も多かったことは特徴的であった。また、「自立像」をあげたものは6.0%で、自立の領域により生活、経済的、精神的自立像があげられる。両親への依存から自立しようとする青年期の特徴が見て取れる。一人ひとりが自己成長を図り、これからの社会を生きていくプロセスにおいて、個人の役割意識がこのように多様化しているということに認識を改めなければならない。高等教育における学びが、役割意識に対する効力感に大きな影響を与え得ることを示唆している。

「学習動機づけへの効力」をあげたものは4.5%と低率であった。この要素は、着手した行動を継続、持続性をもってチャレンジできることを示していると考えられ、学習への動機づけ過程を考えた場合に今後の重要な研究課題となろう。

「対人理解」や「人間関係の豊かな体験を増やすこと」を課題としてあげたものは10.6%を占めている。このことは、学習者が「人とのつながり」という方向性から自己効力感も捉えやすいことを示している。

以上のように析出された構成要素は、学習者が今必要とされる課題としてどのような傾向をもっているのか、自己効力感を何に置いているのかを示す一試案であり、学習者が期待する支援を含むと仮定される。この仮定をふまえて、教員のコミュニケーションのあり方に配慮していくことが有用であろう。

学生が期待する支援の内容は「人生観」「学習の理解・方法」「悩み相談」「学習の動機づけ」「学生生活」「対人関係」「進路、キャリア」「全体的関心」に分けられた(第4報¹⁾で報告)。専攻学科を問わず最も多いのは「進路相談」、次に「学習の理解・方法」であった。現代青年の中には、両親の希望や、進路指導上の効率性によって、また教育機関でどう評価されてきたかなど自分以外から与えられた価値に依存してきた傾向がある。必

要とされる課題の回答には「親に頼らず自立」「卒業をきちんとして職業につく」が記述されているが、これらの表現自体が本人の本当の声かどうか疑わしいと批判的な見方もできる。そのような学生には、わかり易い外面的評価、目に見える検定や資格、自分の意思と異なる両親の夢に向かって努力してつけたコンピテンシーは、実は自分のパーソナリティ、能力のキャパシティと異なること、だからこそ努力しなければならなかったかどうかを学習者に問いかけ、考えさせなければならない。教員は「学習者本人の本当の声」を知るためにサポートする使命がある。

(4) 人生キャリアと自己成長に関わる記述

坂柳²⁾は、成人キャリア成熟を測定・評価する尺度として「成人成熟尺度」を作成している。この尺度は、人生キャリア尺度、職業キャリア尺度、余暇尺度の3つからなり、それぞれの尺度は「関心」「計画」「自律」の3要素各9項目の合計27項目で構成されている。今回の調査では、「成人成熟尺度」の構成尺度のうち、自己成長意識と関連が深いと考えられる人生キャリア尺度を取り上げた。項目数の調整をはかるためプレテストを実施し、27項目について因子分析を行った結果、坂柳と同様に「関心」「自律」「計画」の3因子を抽出した。次にそれぞれの因子について負荷量の高いものから順に各因子6項目を選択し、18項目とし、人生キャリア尺度として使用した。人生キャリア尺度の得点は坂柳と同様に5件法で点数化した。

対象の人生キャリア得点は、26～90点の範囲で分布し、平均は64.32±9.51点であった。要素別には、「関心」22.59±4.05、「自律」22.84±3.31、「計画」18.93±4.28点で、「計画」が他の得点に比べて低い得点であった。それぞれの因子間には有意な相関が認められた(人生キャリアとの相関は「関心」.84、「自律」.76、「計画」.84、「関心」「自律」.49、「関心」「計画」.53、「自律」「計画」.45)。

人生キャリア得点と自己成長意識、10年後のイメージ、必要課題、教員に求める支援との関連をみるため、得点が高い者と低い者をそれぞれ、分類されたカテゴリーで比較した。結果、有意な差は認められなかったが、自己成長意識では「成熟した人間関係」が低得点者に多く、「自己の内面的成長」が高得点者に多かった。10年後のイメージでは、自己の内面の成長を含む「自己向上志向」が高得点者に多く、結婚や家庭を含む「対人志向」が低得点者に多かった。必要課題では、高得点者では自身の学習を制御する効力

表3. 人生キャリア得点による自由記述の比較

項目	自己成長意識									必要課題	10年後のイメージ			教員に期待する支援													
	わからない	成熟した人間関係	社会的役割	身体的成熟	自立	結婚／家庭の準備	職業準備	あるべき姿への期待	社会的行動					自己の内面的成長	自己向上志向	対人志向	社会的志向	多様な役割	コントロール	意欲	なし	人生観	学習理解・方法	悩み相談	学習動機づけ	学生生活	対人関係
内容分類																											
	上位21名	0	3	0	0	9	0	0	1	1	7	9	6	5	4	13	4	1	2	6	2	1	3	1	2	1	1
	下位21名	0	5	0	0	8	0	1	0	0	4	6	10	4	8	6	4	4	1	3	0	1	0	0	4	0	3

「コントロール」が多く、多様な役割に対する効力「多様な役割」は低得点者に多かった。教員に期待する支援は、高得点者が「学習理解・方法」「悩み相談」「学生生活」に多く、低得点者では「なし」「キャリア」「わからない」といったカテゴリーが多かった。

生涯学習における学習動機づけを考える場合、外発的動機づけというよりも、自己の内面の成長のような自己の内面から発する内発的動機づけが重要であると思われる。表3は得点の上位下位各々、順に21名づつ取り出し、自由記述のカテゴリを比較したものである。人生キャリア高得点者では自己の内面的成長を自己成長として意識し、自己成長の中間的な目標である10年後のイメージにおいても「自己向上志向」を示し、自己成長の方策としての必要課題は「コントロール」であることから、内発的動機づけに沿った学習活動が展開できる素地が整っていると考えられる。また、低得点者で教員に期待する支援が曖昧であるのに対し、高得点者では支援の内容をあげることができている点も

表4. 人生キャリア低得点者の自由記述（抜粋）

事例	自己成長意識	10年後のイメージ	必要課題	教員に期待する支援
A	他人を温かい目で見られたら	優しい心と思いやりのある人になっていたい	今は、嫌なことがあっても笑ってすごせるような広い心を持つ	もっと自由にしてほしい
B	親離れしたら	10年後までには結婚していたい	第一希望の会社には入れるように頑張る	無記入
C	嫌なことでも我慢できるようになったら	明るい家庭を持っていたい	無記入	ない
D	自分で責任を取れるようになったら	普通に生活できていたらそれでいいと思う	大人になること	ない
E	社会に出て経済面でも自立できるようになったら	仕事を楽しくでやっている	無記入	無記入
F	無記入	無記入	無記入	

表5. 人生キャリア高得点者の自由記述（抜粋）

事例	自己成長意識	10年後のイメージ	必要課題	教員に期待する支援
G	昨日の心境と何らかの変化があったら	日々精進の姿勢を持ち続けたい	いろいろな人と接する	いろいろなことを考えるきっかけを与えること
H	生きていくことにより前向きになり、様々な価値観を認め、少しの苦しみ、悲しみを乗り越えていけるようになったとき	希望する職業に就き、社会の中で貢献し、輝いていた	専門的に知識を高めると同時に常に現場の状況を知り、様々な子供に関する社会問題を考えていくこと	人生の先輩としての話をしてほしい。学問的知識を教えるだけでなく、常に自分はどう考えるかと教えてほしい。そうすることでもっと視野を広げていきたいと思う
I	物事を前向きに取り組むことができ、何か新しいことを身につけることができたとき	自分自身が成長し、結婚し、子供をもち家庭を作りたい	ひとつひとつやるべき事をやる	悩みを聞いてほしい
J	自分を好きになることができた	自分に誇りを持ちたい。人に優しくしてあげたい	今を精一杯生きる。希望を持つ。逃げない	情報の提供相談しやすいシステムづくり
K	自分の目標化が達成されたとき	結婚して子供がいてほしい、幸せな生活を送ってほしいと思う	社会人になるためのマナーを勉強する。いろいろな資格を取る	勉強の相談にのる。就職の相談にのる
L	一人前になって身の回りのこと（仕事・生活）ができるようになったら	何か一つでもいいので夢中になれることを一生懸命取り組んでほしい。生きがいを持ってほしい	今ある目標にまっすぐに向かっていくこと	何か道に迷ったときに相談にのってくれる
M	1人で生活していくことができる＝自立	一人前の女性でありたい	就職するまでに販売の勉強をしておくこと	先生の人生経験苦勞したこと良かったことを話していただきたい

生涯学習者として望ましい状況である。

また、高得点者と低得点者の記述の内容を表4、5に示したが、両者を比較してみると、4つの記述内容が、高得点者では関連した内容になっているのに対して、低得点者では、部分的には関連があっても、4つの記述全てが一つの方向を示していない記述となっている。これは、高得点者では今後の成長の目標が個人の中ではっきりとしているため、課題などが関連をもって記述できていると考えられる。逆に低得点者では、自己の成長の目標がまだ未確立で、方向性や学習内容、方法にも模索している状況にあると思われる、低得点者に対して自己成長の目標を見出せるような働きかけが必要であると考えられる。

(5) 自己効力感得点、人生キャリア得点と自己成長意識、求める支援の自由記述との関連性

自己効力感の概念は、Bandura(1977)が社会的学習理論の中で、個人がある状況のもとで必要な行動を効果的に遂行できる可能性についての自己の認知として提唱したものである。自己効力感とは、主として2つの水準に分けられる。その1つは、具体的な個々の課題や状況に依存しない、比較的広範な日常場面において、長期的に行動に影響をおよぼす人格特性的な認知傾向で、“特性的自己効力感”(Generalized Self-Efficacy)と呼ばれている。Shererら(1982)は、この特性的自己効力感を測定する尺度を開発している。私共がこれまで一連の研究のなかで準拠してきた自己効力感はこの水準のものである。

これに対して、学習の具体的場面や、臨床的な治療場面などで、特定の課題や状況に固有の自己効力感の水準が考えられている。例えば学習との関連では、学習が成功した場合にその原因を自分の努力に帰属する傾向や、深いレベルの学習方略を用いて学習することが自己効力感を高めることが見出されている。また治療場面では自己効力感を高めることが、恐怖反応や不安反応の低減に寄与することが指摘されている。

更に、青年期の成長、発達に関連して職業に向けての進路発達に関して自己効力感との強い関連性が研究の対象になっている。“進路選択に関する自己効力感”(興味に対応した自信をどのように獲得するか)、“進路選択過程に関する自己効力感”(進路選択過程のなかで、自己認識—職業情報の理解—目標選択—将来設計—課題解決の各段階に関する効力感)“進路適応に対する自己効力感”(進路を選択し、その選んだ職業において満足と成功をどのように得られるかの認知)が進路発達に強く関連していることが実証されてきている。

本研究の目指すのは、青年が高等教育体験を通じて自己を成長させるという目標を達成するにあたって自己効力感の果たす役割を分析することであり、ここでは人生キャリア成熟度の尺度値および、自己成長意識、求める支援の自由記述との関連性を検討する。

① 特性的効力感、人生キャリア成熟度を構成する因子

特性的自己効力感については、前回の研究で報告したように5因子が得られ、負荷量の順に、“多人効力感”“忍耐力”“困難の克服”“自信”“積極性”と命名した。

人生キャリア成熟度については、坂柳(1999)は下位尺度として、関心性、自律性、計画性を提案しているので、これを採用した。

② 特性的効力感、人生キャリア成熟度の個人差

回答者の所属による個人差を検出するために、学部、学科を目的性(1：看護、教育などの目的性の高い学科、2：人間科学、経営、生活学など目的性の広い学科)と制度(3：4年制大学、4：2年制および3年制の短期大学)にそれぞれわけて、ふたつの尺度値について比較した。

表6. 自己効力感の目的性の異なる所属間の平均値の差

自己効力感	目的性	N	平均値	標準偏差	T値	有意確率
効力1(対人的)	1	145	18.04	4.43	1.417	0.157
	2	224	17.37	4.45		
効力2(忍耐)	1	145	21.63	2.15	-1.186	0.236
	2	222	21.94	2.52		
効力3(困難の克服)	1	146	12.34	2.81	-2.507	0.013 *
	2	225	13.09	2.8		
効力4(自信)	1	144	9.52	1.86	-1.186	0.251
	2	223	9.77	2.14		
効力5(積極性)	1	146	9.89	2.32	2.174	0.03 *
	2	225	9.36	2.29		
効力 全	1	143	71.47	9.03	0	0.997
	2	219	71.48	9.77		

表7. 自己効力感の制度の異なる所属間の平均値の差

自己効力感	制度	N	平均値	標準偏差	T値	有意確率
効力1(対人的)	3	100	18.75	5	2.73	0.007 ***
	4	269	17.22	4.15		
効力2(忍耐)	3	100	21.98	2.46	0.797	0.426
	4	267	21.76	2.36		
効力3(困難の克服)	3	100	12.58	3.02	-0.853	0.373
	4	271	12.87	2.74		
効力4(自信)	3	98	9.77	2.34	0.581	0.561
	4	269	9.63	1.91		
効力5(積極性)	3	100	9.66	2.52	0.434	0.665
	4	271	9.54	2.23		
効力 全	3	98	72.84	10.06	1.68	0.094
	4	264	70.96	9.21		

表8. 人生キャリア成熟度の目的性の異なる所属間の平均値の差

人生キャリア成熟度	目的性	N	平均値	標準偏差	T値	有意確率
関心	1	142	22.29	2.13	3.482	0.001 ***
	2	223	21.41	2.63		
自律	1	141	19.21	2.24	0.314	0.754
	2	220	19.13	2.48		
計画	1	141	19.43	2.3	0.922	0.357
	2	222	16.19	2.58		
全	1	140	60.09	4.59	2.522	0.017 **
	2	218	59.57	5.73		

表9. 人生キャリア成熟度の制度の異なる所属間の平均値の差

人生キャリア成熟度	制度	N	平均値	標準偏差	T値	有意確率
関心	3	97	21.64	2.58	0.424	0.672
	4	268	21.72	2.46		
自律	3	97	19.25	2.55	0.404	0.686
	4	264	19.13	2.33		
計画	3	97	19.41	2.54	0.571	0.568
	4	266	19.24	2.46		
全	3	97	60.51	5.33	0.842	0.4
	4	261	59.97	5.37		

自己効力感に関しては、学部学科の目的性の高い学科に所属しているものは、困難の克服に関して効力感が高い。これに対して、目的性の広い学科に所属しているものは、積極的な行動に関しての効力感が高い。四大と短大を比べると、前者の対人的効力感が高い。人生キャリア成熟度に関しては、人生をどう進めてゆくかの関心について、目的性の高いものが明らかに高く、また、人生キャリア成熟度の総合点でも高いことが見出された。

③自己効力感と自己成長意識との関係

まず自己効力感の合計点について上位者と下位者を比較し、自己成長の志向性を、自己の特性や内面への自己向上志向、自己と他者とのかかわりに関する対人的志向に分けて比較をした。自己効力感は、自己の成長の関連性から考えると目標を達成する方法についての様々な効力の源と考えられるので、目標の種類とは特定の関連性はないとも考えられる。しかし、自己向上志向に関連する記述の有り無しと上位、下位とをクロスさせて検定をおこなったところ有意な傾向が示された。下位の者には自己向上志向が多く記述されている傾向が示された。具体的な記述は“自分自身で考えて、行動できる”“責任をもった人になる”“自分自身がわかる”など自分を変えてゆくことに成長意識をもっている。

これに対して、上位者は、“他人の意見に耳を傾ける”“自立する”“親に頼らない”などの対人的志向や、“自分の働いたお金で生活”などの社会的志向を述べているものが多い。

次に5個の因子について、その因子に含まれている項目に限定して得点を算出してその上位群、下位群を20名を目安に(同点者があるので変動がある)選んで、3つの志向性の記述の有り無しとクロスさせたところ、忍耐性の因子との関連性が見出された。

④自己効力感と求める支援との関係

これまでの自己効力感についての理論および実証的研究の中で、自己効力感に影響を与える情報源として、行為的情報(自分が課題を効果的に達成したという体験の累積)、代理的情報(他者が課題を効果的に達成した場面を見たり、話を聞くこと)、言語的情報(課題を効果的に行う方法について、伝えられたり、説得されること)、生理的喚起の情報(課題の効果的な達成に伴って快い感情を体験すること)の4種の情報源の存在が指摘されている。そこで、ここでは学生の求める支援をこの文脈に当てはめて分析することとする。

記述から得られたカテゴリの中で、“学習の理解”“学生生活”の2項目をまとめて行為的情報とする。“人生観”と“キャリア”とを代理的情報とする。“悩み相談”“対人関係”“全体的関心”を言語的情報とする。学習動機を生理的情報の喚起とする。この4種の情報に関する支援の記述の有無と、自己効力感の上位者、下位者をクロスさせた。行為的情報に関しては、忍耐に関する効力感について上位者がこれを求め、下位者にはその記述が少ない傾向が有意に示された。代理的情報に関しては、積極性に関する効力感の上位者に記述の多い傾向が見られたが、5%水準では有意ではなかった。言語的情報では、自信に関して効力感の上位の者がこのような支援を求める傾向が有意に大きかった。生理的喚起の情報の場合には、困難の克服に関する効力感の下位者がこのような支援を求

める傾向が有意に検出された。

⑤自己効力感と人生に目標を定めて成長して行こうとする傾向性

自己効力感と人生に目標を定めて成長して行こうとする傾向性について総合的に考察するために、自己効力感と人生キャリア成熟度に戻って、その構成因子の相互関係を分析した。

図1には、その中で、有意な相関係数のみが示されている。忍耐に関する自己効力感と人生キャリア成熟度の自律と計画の両因子の関連性が印象的である。効力感を構成する各因子相互の相関が高いことから、総体的な特性的効力感の形成には、5種の効力感を形成するのに寄与するような、情報や支援が有効であることは確信できる。しかし、単に、自信が強いだけであるとか、積極的であるといった部分だけの自己効力感では、広い、長いスパンでの人生に関する関心や計画への展望に対して、マイナスの関連性を持っていることは、注目に値する。

このことは、これまでのさまざまな視点からの分析結果が多様な支援の方向性を示唆したことと裏づけともなるであろう。学生への支援において、個別性や成長段階を見極めた配慮が求められている。

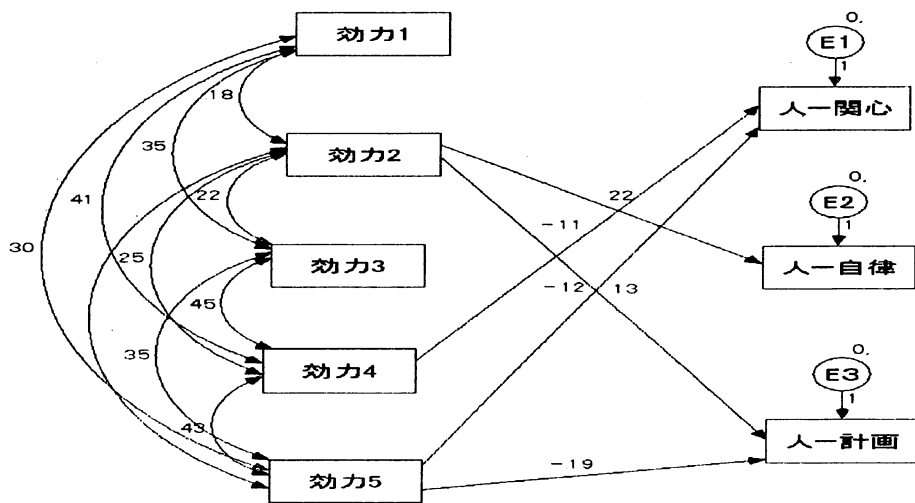


図1. 自己効力感と人生キャリア成熟度との相関

5. まとめ

今回の報告では、学生の「自己成長意識」「10年後のイメージ」「自己の必要課題」「教

員に求める支援」についての自由記述をカテゴリー化して、その関連性を検討するとともに、「人生キャリア尺度」「自己効力感」との関連性を検討した。その結果、「自己成長意識」「10年後のイメージ」「自己の必要課題」「教員に求める支援」相互の関連と「自己成長意識」「自己の必要課題」「教員に求める支援」と「人生キャリア尺度」「自己効力感」の関連性が示唆された。また、教員の支援の役割として学業、職業に関する情報の提供、相談相手としての対応、個人的な学習支援、学習動機付けに関する体験の場の提供などが明らかにされた。自己効力感や人生成熟度のレベルによって「教員に求める支援」の質が異なることも示された。

今後の課題は、高等教育機関に在学する学生が生涯にわたって成長していくために、教員側の支援の方向性やあり方を明らかにすることである。このために、学生個々の支援ニーズを判断できる尺度が不可欠であり、今後はその作成に取り組んでいきたい。

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) 坂柳恒夫「成人キャリア成熟尺度(ACMS)の信頼性と妥当性の検討」(『愛知教育大学研究報告』48、pp. 115-122、1999)
 - ・成田健一、下仲順子ほか「特性的自己効力感尺度の検討」(『教育心理学研究』43、pp. 306-314、1955)
 - ・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)
 - ・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)
 - ・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)