

看護学生の仮想的有能感と自律性欲求・ 学習動機づけとの関連

— 4年制大学と3年制短期大学との比較 —

Analysis of the Relationship among Student Nurses' Assumed-Competence and Their Self-Esteem, and Learning Motivation

— Comparison between 4-Year Nursing College and
3-Year Junior College Systems —

佐藤美佳

要約 本研究は、看護研究ではまだ用いられたことのない自己決定理論を礎に、看護学生の仮想的有能感と自律性欲求・学習動機づけの程度とその関連を明らかにして、看護学生の自律的動機づけを支援する教育方法の示唆を得ることを目的に、質問紙調査を実施し、教育課程・学年別に分析・考察した。その結果、3年制短期大学の学生は仮想的有能感と自律性欲求の「独立」が高く、また学習動機づけは自律性の低い動機づけであることが明らかとなった。4年制大学の学生は自尊感情が高く、学習動機づけも自律的な動機づけを持っていることが明らかとなった。また、学年別に比較した結果、自律性欲求の「自己決定」と学習の自律的動機づけは1年生が最も高く、2年生で有意に低下することが示された。これらのことから、教育課程別の看護学生の特徴が明らかとなり、また、看護基礎教育における初年次教育の重要性を裏付ける結果が得られた。

I. はじめに

近年の急激な医療の高度化・専門化に伴い、わが国の医療を取り巻く社会の状況は著しく変化している。国民のヘルスケアニーズも多様化し、より安全で質の高い医療・看護の提供が求められ、看護基礎教育においても、看

護専門職としてチーム医療を推進し、看護の対象となる人々に質の高い看護を提供できる看護者の育成が求められている。2007年の「看護基礎教育の充実に関する検討会報告書」に基づくカリキュラム改正の趣旨に、教育内

容の充実と学生の実践能力の強化があげられている。この実践能力は、看護専門職として、より患者の視点に立った質の高い看護を提供できる能力のことであり¹⁾、自律した看護者の育成が看護基礎教育において求められている。人間の本質としての理性に基づいて、規範に従った意思決定（行動、判断、選択）を自ら行い行動するという自律性の形成は、看護専門職の育成の基盤となるものであり、看護が専門職としての役割を果たすためにも重要といえる。そのため看護基礎教育における専門職的自律性を視野に入れた看護学生の自律性の支援、つまり自律的な動機づけを高めることは、学習意欲の向上はもとより、問題解決能力の形成、自己の価値観・看護観や倫理観の形成にも影響を与え、重要であると考ええる。

また、看護基礎教育において、核家族化や少子高齢化、IT社会などの現代の社会背景から、学生の日常生活習慣や生活技能等の変化も著しい。さらに、「すぐにいらつき、キレる」「努力せずに成果が欲しい」「自分に甘く、他人に厳しい」というような現代の若者の感情とやる気に変化してきていることを速水²⁾は指摘しており、近年の看護学生にも同様の傾向が認められると感じる。このような若者の傾向を捉えるものとして、仮想的有能感 (assumed-competence) という概念が提唱されている (速水・木野・高木、2004)。これは、「自己の直接的なポジティブ経験に関係なく、他者の能力を批判的に評価・軽視する傾向に付随して習慣的に生じる有能さの感覚」と定義され、現代青少年の感情反応や動機づけのあり様を説明する可能性などが検討されてきている。仮想的有能感は、現実

は満足感や有能感が得にくい現代社会において、他者を軽視し、批判することによって得られる、自我防衛的な意味合いを持つ偽りの有能さの感覚である³⁾。仮想的有能感が高い人は、学習も仮想的な有能感を得るための者として手段的に位置づけられており、自律性の低い動機づけの状態であると考えられ⁴⁾、小平らは、学業場面において他者との間で防衛的で回避的なコミュニケーションを行っている様子を示唆⁵⁾している。また、仮想的有能感の高い者は、攻撃性が高く協調性が低いこと⁶⁾や、生活満足度や共感性に乏しく他人の不幸に無関心であること⁷⁾、他者や社会との交流が乏しく少数の気の合った仲間や狭い生活領域に閉じこもり、自己中心的な人間関係への安楽な志向性が高いこと⁸⁾などの特徴が指摘されている。仮想的有能感を直接的に測定することは不可能であるため、その特徴である他者軽視・蔑視に注目して、速水他 (2004)⁹⁾は Assumed-Competence Scale (ACS) を開発し、また、Hayamizu, Kino, Takag & Tan (2004)¹⁰⁾は、ACSを改訂して version2 となる尺度 (ACS-2: 仮想的有能感尺度) を作成した。そして、速水ら (2004, 2006) は、仮想的有能感の典型、すなわち自信や高い自己評価に裏付けられていない他者軽視傾向を抽出するために、他者軽視の高さと自尊感情の高さを組み合わせにより有能感の分類を行っている (図1)。他者軽視傾向が強く自尊感情の高い『自尊型』、他者軽視傾向が弱く自尊感情の高い『自尊型』、他者軽視と自尊感情が共に低い『委縮型』、そして他者軽視傾向が強く自尊感情の低い『仮想型』である。この『仮想型』に属する者は、外的動機づけや取入的動機づけといった自律性の低

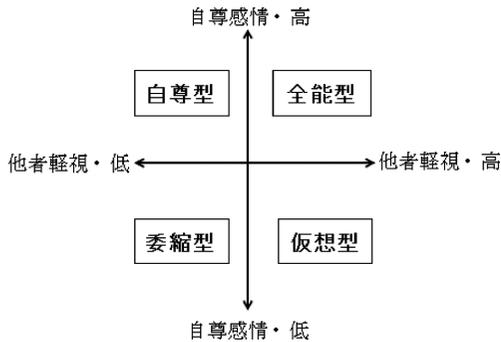


図1 速水・小平（2006）による有能感の類型

い動機づけが高い傾向にあることが明らかにされている¹¹⁾。操作的には、他者軽視傾向の高さと自尊感情の低さを特徴とする『仮想型』を仮想的有能感の典型として扱い、他の3群（萎縮型、自尊型、全能型）と比較することにより、様々な観点から特徴が描かれてきている。

看護基礎教育における看護学生を対象とした仮想的有能感に関する研究は見当たらず、また自律性に関する研究も数少ない。香春は看護基礎教育課程の大学・短期大学・看護学校のそれぞれ最上級生を対象に、PNQ日本語版を用いて調査し、自律性は看護基礎教育により影響を受け看護系大学の学生の自律性が最も高かった¹²⁾と報告している。しかし、測定尺度として用いたPNQは、看護師を対象とした専門職的自律性を測定する尺度であり、看護学生としての学びの段階での自律性を測定する尺度としては、回答しにくいものとなっている。この他、学習意欲や自己教育力の関連要因の一つとしての自律性をあげているものがほとんどで、看護学生の自律性に焦点を当てた研究は見当たらない。

看護以外の分野では、教育心理学や発達心理学において自律性に関する研究は多数行わ

れており、その中でも内発的動機づけを高める要因の一つとして自律性を捉える自己決定理論（Self-determination theory: Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000）に基づいた研究が近年増えてきている。学校教育場面において学習等に対する意欲を捉える際に、内発的動機づけと外発的動機づけという概念がしばしば用いられるが、自己決定理論では従来対立するものとして考えられることの多かった内発的動機づけと外発的動機づけを統合的に捉え、自己決定性（自律性）という観点から動機づけを細分化し、連続性をもつものとしている¹³⁾。自己決定理論（Deci & Ryan, 1985, 2000）では、「やりたくてやる」動機づけとされる内発的動機づけと「報酬があるからやる」動機づけとされる外発的動機づけ、そして動機づけの生じていない非動機づけ状態を含めて、さまざまな動機づけの状態を一次元上に統合し、連続性をもつものとしている。代表的には次の4つの段階が想定されている。最も自己決定性が低く、従来の外発的動機づけと一致する段階としての“外発的調整”から“取り入的調整”、そして“同一視的調整”へと自己決定性の程度は高まり、最後が“内発的動機づけ”に至る。適切な働きかけによって、より自己決定性の程度の高い動機づけが形成されると仮定されている。さらに、動機づけの基となる基本的な心理的欲求として、“自律性の欲求”、“有能さの欲求”、“関係性の欲求”の3つが仮定されている。この3つの基本的な心理的欲求の充足が、心理的成長や統合、ウェルビーイング（well-being）に必要なものであり、これらの欲求が満たされると外的な価値が内在化され、より自己決定の程度の高い動機づ

けをもつようになる¹⁴⁾と仮定されている。自らが学習内容に興味や関心をもち、学習をすることでより深い知識を吸収することで喜びや価値を見出し、それにより学習が自発的に継続されるという自律的な動機づけをもつようにすることが、望ましい教育のあり方であり、教育場面においても重要な課題であるといえる。この自己決定理論の枠組に基づいて安藤¹⁵⁾⁻¹⁷⁾は、動機づけの基となる基本的な心理的欲求の一つである“自律性の欲求”を測定する「自律性欲求尺度」を作成した。「自律性欲求尺度」は、個人の興味や価値を“反映”して行動を決定し、自己決定を求める“反映的自律性”を測定する自己決定因子と、他者から影響されることを拒否し、独立した個人であろうとする傾向である“反応的自律性”を測定する独立因子で構成されている。さらに安藤¹⁸⁾は、動機づけの基となる基本的な心理的欲求の一つである“有能さの欲求”としての自尊感情及び仮想的有能感と自律性欲求との関連について研究し、自尊感情は自己

決定・独立のいずれとも関連がみられ、自尊感情が高ければ他者に従うのではなく、自分自身で決定したいという自律性の欲求も高くなることを示した。

では、看護学生の自律性欲求や仮想的有能感にはどのような特徴が示されるであろうか。他者との関係性の構築(信頼関係の構築)のもとに、より質の高い看護が提供できることを鑑みると、看護学生の仮想的有能感は低く、また自律性欲求が高く学習動機づけもより自律的な動機づけを持っていることが望まれる。

そこで、本研究では、看護教育研究においてはほとんど用いられたことのない、自己決定理論の枠組みに基づいた研究を礎に、看護学生の仮想的有能感および自尊感情と自律性欲求の程度と学習動機づけとの関連を明らかにする。さらに、教育課程別・学年別に比較検討することで、看護基礎教育における教育方法の示唆を得ることを目的とした。

II. 用語の操作的定義

1. 仮想的有能感

自己の直接的なポジティブ経験に関係なく、他者の能力を批判的に評価、軽視する傾向に付随して習慣的に生じる有能さの感覚。

2. 自律性欲求

行動を自ら生起させたい、行動を決定したいという欲求。

3. 看護学生

本研究の看護学生は、文部科学省管轄の4年制大学および3年制短期大学の看護学生に限定し、厚生労働省管轄の看護専門学校等は含めないこととする。

Ⅲ. 研究方法

1. 研究対象者

東北地方の A 県および B 県内の看護系の 4 年制大学 4 校と 3 年制短期大学 3 校に在籍する看護学生 1,691 名を対象とし、質問紙調査を実施した。このうち、本研究への同意と回答が得られた 4 年制大学生 870 名と 3 年制短期大学生 507 名を分析対象とした。

2. 調査内容

1) 基本的属性

年齢、性別、所属する学校の種類、学年、学校選択動機を尋ねた。

2) 仮想的有能感尺度 (version2) (11 項目)

Hayamizu et al (2004)¹⁹⁾ が作成した尺度で、仮想的有能感を測定する尺度であり、他者を軽視する傾向を表す 11 項目より構成されている。安藤 (2006) の自律性欲求との関連を検討する研究では、信頼性の検証として α 係数 .80 と高い信頼性が得られている。各項目に対して、「よく思う」(5 点) から「全く思わない」(1 点) までを 5 段階で回答を求めた。有能感の類型との混同を避けるため、速水・小平 (2006) と同様に、この尺度を他者軽視尺度と呼ぶこととする。

3) 自尊感情尺度 (10 項目)

Rosenberg (1965) により作成された自尊感情尺度の山本ら²⁰⁾ の日本語版を用いた。安藤²¹⁾ の自律性欲求との関連を検討する研究では、信頼性の検証として α 係数 .80 と高い信頼性が得られている。全 10 項目からなり、「あてはまる」(5 点) から「あてはまらない」(1 点) までを 5 段階で回答を求めた。速水他 (2004) や速水・小平 (2006) では、

より典型的な仮想的有能感を持つ個人を抽出するために、自尊感情との組み合わせによる有能感の類型化が行われている。それには、他者軽視が低く自尊感情も低い『萎縮型』、他者軽視が低く自尊感情の高い『自尊型』、他者軽視が高く自尊感情が低い『仮想型』、他者軽視と自尊感情が共に高い『全能型』の 4 つの類型が含まれる。

4) 自律性欲求尺度 (24 項目)

安藤²²⁾ の作成した自律性欲求尺度で、信頼性・妥当性が検証された 24 項目を用いた。自己決定理論に基づく自律性の欲求について測定する尺度であり、自分で考え決定をしたいという“自己決定欲求尺度”14 項目と、他の者に従いたくないという“独立欲求尺度”10 項目の 2 つの下位因子より構成されている。信頼性の検証として“自己決定欲求尺度”の α 係数は .84、“独立欲求尺度”は .81 と高い信頼性が得られている。「あてはまる」(5 点) から「あてはまらない」(1 点) までを 5 段階で回答を求めた。

5) 学習動機づけ尺度 (14 項目)

安藤²³⁾ の作成した学習動機づけ尺度で、自己決定理論に基づく 4 つの下位尺度 (内発的調整、同一化的調整、取り入的調整、外的調整) について各 3~5 項目ずつ、合計 14 項目で構成されている。信頼性の検証として、各下位尺度の α 係数は .59~.83 の範囲であり、一定の信頼性を有するものであるといえる。

「あてはまる」(5 点) から「あてはまらない」(1 点) までを 5 段階で回答を求めた。

3. データ収集方法

質問紙作成者への質問紙使用許可願いを送付し、尺度使用承諾を得た後、A県およびB県内にある看護系の4年制大学4校と3年制短期大学3校の所属長に対して研究の主旨を説明し同意を得た。調査票は自記式無記名の質問調査用紙を使用し、各校に直接持参し研究対象者の同意を得た上で配布した。質問調査用紙には依頼文書と個々に密封できる封筒を付け、回答後に密封封筒に入れて回収箱に入れてもらい、学校単位で一括返送または直接回収を行った。調査期間は2010年4月から8月であった。

4. 分析方法

対象者の属性について単純集計を行い、質問項目の分析として因子構造の妥当性を検討するために検証的因子分析を行った。これらの統計解析を行うソフトとして、尺度の信頼性の検討(α 係数の算出)、記述統計(平均、標準偏差、 χ^2 検定、t検定)の算出には、SPSS 18.0 J for Windowsを使用した。検証

的因子分析には、AMOS 18.0 J for Windowsを使用し、パラメータの推定法は最尤法とした。モデルの推定値には標準解を示し、有意水準は5%未満とした。

5. 倫理的配慮

岩手県立大学大学院看護学研究科の研究倫理審査会および八戸大学・八戸短期大学の研究倫理委員会より承認を受け、対象者には研究の主旨、研究で知り得た個人情報の守秘、データの匿名化処理、研究参加・不参加の自由などについて文書と口頭で説明し、研究参加の同意を得た。また、プライバシー、匿名性、秘密を保持するために、個別に封筒に入れた後回収箱を用いて回収することで、研究参加の任意性を保障した。研究者が所属する短期大学に於いては、強制力の排除のために研究者以外の教員に調査を依頼し、依頼校においては、依頼校と相談の上、2校を除いては研究者自身が直接調査を行った。

IV. 結 果

調査協力の同意の得られた看護系の大学・短期大学計7校に在籍する、看護学生1,691名を対象に質問紙調査を行った結果、1,396名より回答を得られた(回収率82.6%)。そのうち、フェイスシートの記入がないものや回答方法が不適切なものを除いた結果、有効回答数は1,377名(98.6%)であった。

1. 対象者の背景(表1)

対象者の教育課程は、4年制大学が870名(63.2%)、3年制短期大学が507名(36.8%)であった。平均年齢は19.73歳(SD=2.27)で、女子学生が1,200名(87.1%)、男子学生が177名(12.9%)であった。学校選択動機別では、現在の学校を自ら選択したと回答した学生の割合は、3年制短期大学368名(72.6%)より、4年制大学704名(80.9%)の方が有

表 1. 調査対象者の属性

属性/学校別		N (%)	4年制大学 (%)					3年制短期大学 (%)			
			(N=870)					(N=507)			
			1年生 (%)	2年生 (%)	3年生 (%)	4年生 (%)	合計	1年生 (%)	2年生 (%)	3年生 (%)	合計
N (%)		1377(100)	192(13.9)	217(15.8)	254(18.5)	207(15.0)	870(63.2)	219(15.9)	200(14.5)	88(6.4)	507(36.8)
平均年齢		19.73歳	18.22歳	19.33歳	20.38歳	21.76歳	19.97歳	18.93歳	19.41歳	20.11歳	19.32歳
年齢構成	10歳代	750(54.4)	191(99.5)	181(83.4)	0(0)	0(0)	372(42.8)	201(91.8)	177(88.5)	0(0)	378(74.6)
	20歳代	610(44.3)	1(0.5)	35(16.1)	252(99.2)	202(97.6)	491(56.4)	11(5.0)	20(10.0)	88(100)	119(23.5)
	30歳代	15(1.1)	0(0)	1(0.5)	1(0.4)	4(1.9)	6(0.7)	6(2.7)	3(1.5)	0(0)	9(1.8)
	40歳以上	2(0.2)	0(0)	0(0)	1(0.4)	1(0.5)	2(0.2)	1(0.5)	0(0)	0(0)	1(0.1)
性別	男	177(12.9)	21(10.9)	34(15.7)	45(17.7)	27(13.0)	127(14.6)	22(10.0)	18(9.0)	10(11.4)	50(9.9)
	女	1200(87.1)	171(89.1)	183(84.3)	209(82.3)	180(87.0)	743(85.4)	197(90.0)	182(91.0)	78(88.6)	457(90.1)
学校選択動機	自ら選択	1072(77.9)	153(79.7)	179(82.5)	211(83.1)	161(77.8)	704(80.9)	163(74.4)	147(73.5)	58(65.9)	368(72.6)
	他から勧められた	305(22.1)	39(20.3)	38(17.5)	43(16.9)	46(22.2)	166(19.1)	56(25.6)	53(26.5)	30(34.1)	139(27.4)

意に多い結果が示された ($\chi^2=12.91$, $p<.001$)。

2. 質問項目の分析

1) 他者軽視（仮想的有能感）尺度（表2・表3）

他者軽視尺度の合計平均値は28.38 (SD=7.72)、Cronbachの α 係数は.87で内的整合性が確保されているといえる。教育課程別に比較した結果、4年制大学より3年制短期大学の方が平均値は1.39高く、5%水準で有意差が認められた ($t=6.63$, $p=.05$)。男女別に比較した結果、女子学生より男子学生の方が平均値は2.86高く、0.1%水準で有意差が認められた ($t=4.64$, $p=.001$)。学年別に二元配置分散分析を行った結果、3年制短期大学では2年生の平均値が最も高く、1年生と比較して5%水準で有意に高い傾向が示された。4年制大学では、3年生が最も平均値が高いことが示されたが、学年による有意差は認められなかった。

2) 自尊感情尺度（表2、表3）

自尊感情尺度の合計平均値は28.44 (SD=6.37)、Cronbachの α 係数は.81で内的整合

性が確保されているといえる。教育課程別に比較した結果、3年制短期大学より4年制大学の方が平均値は1.95高く、0.1%水準で有意差が認められた ($t=.27$, $p=.000$)。男女別に比較した結果、女子学生より男子学生の方が平均値は0.68高いが有意差は認められなかった。学年別に二元配置分散分析を行った結果、4年制大学では学年が進むにつれて高くなる傾向が示されたが、3年制短期大学では学年による違いや傾向は示されず、共に学年別に有意差は認められなかった。

3) 自律性欲求尺度

(1) 検証的因子分析・平均値・ α 係数・尺度間相関（図2、表4）

自律性欲求尺度について、因子構造の妥当性を検討するためにAmos18.0 J for Windowsを用いて検証的因子分析を行い、さらに「自己決定」と「独立」をそれぞれ潜在変数とした自律性欲求尺度モデルを作成した結果、 $\chi^2=2121.46$ 、GFI=.850、AGFI=.816、CFI=.747、RMSEA=.086と比較的良好なモデル適合度が示され、尺度間相関は $r=.41$ ($p<.001$)と有意に中程度の相関を認めた。各尺度の信頼性の検討として

表2. 他者軽視尺度および自尊感情尺度の平均値・合計平均値・ α 係数・尺度間相関

◆逆転項目

	平均値 (SD)	合計平均値 (SD)	α 係数	尺度間 相関
<仮想的有能感尺度>				
ACS 1. 自分の周りには気のきかない人が多い	2.29 (0.95)	28.38 (7.72)	0.87	-0.03
ACS 2. 私の意見が聞き入れてもらえなかった時、相手の理解力が足りないと感じる	2.25 (0.99)			
ACS 3. 自分の代わりに大切な役目をまかせられるような有能な人は、私の周りに少ない	2.06 (0.91)			
ACS 4. 他の人の仕事を見ていると、手際が悪いと感じる	2.52 (1.09)			
ACS 5. 世の中には、常識のない人が多すぎる	3.15 (1.08)			
ACS 6. 話し合いの場で、無意味な発言をする人が多い	2.56 (1.05)			
ACS 7. 知識や教養がないのに偉そうにしている人が多い	2.83 (1.15)			
ACS 8. 世の中には、努力しなくても偉くなる人が少なくない	3.08 (1.14)			
ACS 9. 他の人に対して、なぜこんな簡単なことがわからないのだろうと感じる	2.56 (1.15)			
ACS10. 今の日本を動かしている人の多くは、たいした人間ではない	2.76 (1.20)			
ACS11. 他の人を見ていると「ダメな人だ」と思うことが多い	2.31 (1.08)			
<自尊感情尺度>				
P 1. 自分に対して肯定的である	3.02 (1.05)	28.44 (6.37)	0.81	
P 2. 少なくとも人並みには、価値のある人間である	3.40 (0.96)			
◆P 3. もっと自分自身を尊敬できるようになりたい	1.87 (0.93)			
◆P 4. 自分は全くだめな人間だと思うことがある	2.22 (1.15)			
P 5. 色々な良い素質をもっている	3.06 (0.96)			
◆P 6. 何かにつけて、自分は役に立たない人間だと思う	2.96 (1.02)			
P 7. 物事を人並みには、うまくやれる	3.30 (0.98)			
◆P 8. 自分には、自慢できるところがあまりない	2.63 (1.07)			
◆P 9. 敗北者だと思うことがよくある	3.21 (1.22)			
P10. だいたいにおいて、自分に満足している	2.78 (1.09)			

Cronbach の α 係数により内的整合性を求めたところ、「自己決定」は .84、「独立」は .77 であった。

自律性欲求尺度の下位尺度である「自己決定」の平均値は 3.53 (SD = 0.52) で、「独立」の平均値は、2.99 (SD = 0.57) であった。

(2) 下位尺度「自己決定」と「独立」: 教育課程および学年による違い (表3)

教育課程別に「自己決定」の平均値を比較した結果、有意差は認められなかった。さらに男女別に比較した結果でも有意差は認められなかった。学年別に二元配置分散分析を

行った結果、4年制大学では有意差が認められ、その中でも1年生が2年生より1%水準で有意に高く、また1年生は3年生より5%水準で有意に高いことが示された。3年制短期大学でも有意差が認められ、その中でも1年生が2年生より5%水準で有意に高いことが示された。このことから、「自己決定」は入学時最も高いが2年生になると1年生より有意に低下し、その後学年が進むにつれて少しずつ高くなるが、入学時よりも高くはならないという類似の構造が示され、教育課程による大きな違いはないことが示された。

表 3. 各尺度の属性および教育課程・学年別比較（t 検定，一元配置・二元配置分散分析結果）

属性	N (%)	仮想的有能感		自尊感情		自律性欲求				学習動機づけ				
						自己決定		独立		自律的動機づけ		統制的動機づけ		
性別	男	177 (12.9)	30.88 (8.02)	28.38 (7.72)	29.03 (6.79)	28.44 (6.37)	3.51 (0.60)	3.53 (0.52)	3.10 (0.63)	2.99 (0.57)	7.50 (1.32)	7.81 (1.18)	5.69 (1.44)	5.81 (1.34)
	女	1200 (87.1)	28.02 (7.61)	28.35 (7.61)	28.35 (6.31)	28.35 (6.31)	3.53 (0.51)	3.53 (0.52)	2.98 (0.56)	2.98 (0.57)	7.85 (1.15)	7.85 (1.18)	5.83 (1.33)	5.83 (1.34)
	t 値		4.64***		1.31		-0.39		2.43*		-3.35**		-1.34	
教育課程/学年 4 年制大学	1 年生	192 (13.9)	27.42 (7.55)	28.66 (5.93)	28.66 (5.93)	29.16 (6.12)	3.63 (0.50)	3.44 (0.53)	2.99 (0.58)	2.96 (0.57)	8.13 (1.04)	7.79 (1.26)	5.53 (1.39)	5.97 (1.30)
	2 年生	217 (15.8)	28.25 (7.11)	29.21 (6.12)	29.21 (6.12)	29.16 (6.27)	3.44 (0.53)	3.52 (0.52)	2.95 (0.58)	2.96 (0.57)	7.79 (1.26)	7.82 (1.18)	5.97 (1.30)	5.97 (1.30)
	3 年生	254 (18.5)	28.34 (7.72)	28.89 (6.48)	28.89 (6.48)	29.16 (6.27)	3.49 (0.51)	3.52 (0.52)	2.95 (0.57)	2.96 (0.57)	7.72 (1.26)	7.82 (1.18)	5.89 (1.30)	5.97 (1.30)
	4 年生	207 (15.0)	27.30 (7.20)	29.88 (6.45)	29.88 (6.45)	29.16 (6.27)	3.54 (0.52)	3.52 (0.52)	2.94 (0.61)	2.96 (0.57)	7.69 (1.09)	7.82 (1.18)	5.57 (1.33)	5.97 (1.30)
	F 値		1.17		1.49		5.27***		0.41		6.06***		6.12***	
	3 年制短期大学	1 年生	219 (15.9)	28.59 (8.17)	29.26 (8.17)	27.20 (6.27)	27.22 (6.60)	3.60 (0.54)	3.47 (0.49)	3.00 (0.59)	3.06 (0.58)	8.08 (1.15)	7.78 (1.16)	5.80 (1.36)
2 年生	200 (14.5)	30.29 (8.12)	29.26 (8.17)	27.22 (6.60)	27.22 (6.60)	27.22 (6.60)	3.47 (0.49)	3.54 (0.52)	3.10 (0.55)	3.06 (0.58)	7.52 (1.16)	7.78 (1.16)	6.10 (1.38)	5.91 (1.35)
3 年生	88 (6.4)	28.60 (8.14)	28.60 (8.14)	27.25 (6.10)	27.25 (6.10)	27.25 (6.10)	3.55 (0.52)	3.55 (0.52)	3.10 (0.64)	3.10 (0.64)	7.65 (1.04)	7.78 (1.16)	5.73 (1.22)	5.91 (1.35)
F 値		2.62		0.02		3.38*		1.91		13.42***		3.56*		
t 値		6.63*		5.50***		-0.73		-3.22**		0.53		-2.03*		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

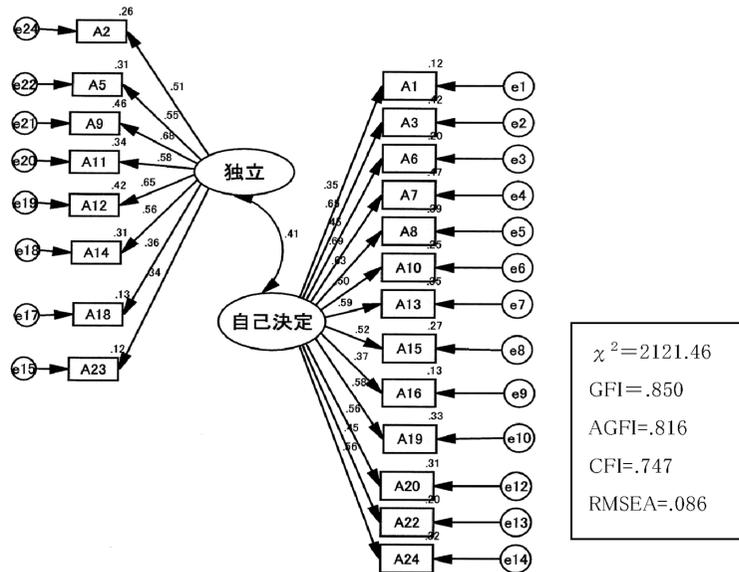


図2 自律性欲求尺度モデルの検証的因子分析

次に「独立」の平均値を教育課程別に比較した結果、4 年制大学より 3 年制短期大学の平均値が 0.1 高く有意差が認められた (t =

-3.22, p = .001)。男女別に比較した結果、女子学生より男子学生の方が平均値は 0.12 高く、5% 水準で有意差が認められた (t = 2.43、

表 4. 自律性欲求尺度の平均値・α係数・尺度間相関 ◆逆転項目

		平均値 (SD)		α 係数	尺度間相関
自己決定	A 1.自分で決めたことには、責任を持つと思っている	4.50	(0.59)	.84	.40***
	◆A 3.他人に決めてもらった方が安心できる	2.93	(1.02)		
	A 6.自分で決めたことをやる方が、やる気がする	4.17	(0.86)		
	◆A 7.楽なので、他の人の言うことを聞こうと思う	3.15	(0.99)		
	◆A 8.大事なことは、だれか他の人に決めてもらいたいと思う	3.64	(1.11)		
	◆A10.自分が何をしたらよいか考えるのは面倒だ	3.45	(1.06)		
	◆A13.他の人の言うことに従うことが多い	3.01	(0.89)		
	A15.常に自分自身の意見を持つようにしている	3.71	(0.90)		
	A16.自分が興味を持ったことは、一生懸命やることができる	4.40	(0.69)		
	◆A17.自分ひとりの判断でものごとを決めるのは好きではない	2.48	(0.99)		
	◆A19.自分で何でも決めるよりも、他の人に考えてもらいたい	3.32	(0.97)		
	A20.自分でいろいろ考えて行動する方が好きだ	3.60	(0.93)		
	◆A22.何かをやるときには、他の人の意見に合わせようと思う	2.87	(0.90)		
A24.自分のことは、自分で決めたいと思う	4.16	(0.79)			
独立	A 2.周りの人に合わせて自分の行動を変えたくない	3.41	(1.02)	.77	
	A 4.まわりから反対されても、自分がやりたいことをしたいと思う	3.56	(0.91)		
	A 5.他の人と意見が対立したときには、自分の意見を通そうとする	2.75	(0.89)		
	A 9.他人の指示に従うのは、好きではない	2.93	(1.05)		
	A11.自分のことは、他人に決められたくない	3.69	(1.04)		
	A12.他のだれかに指図されるのは嫌だ	3.27	(1.12)		
	A14.自分と他人の考えが違うときは、自分の考えを通したい	2.82	(0.86)		
	A18.自分でいいと思うのなら、他の人の意見は気にしない	2.37	(0.99)		
	A21.他の人に対して、自分の意見をいつもはっきり言う	3.02	(1.08)		
	A23.他の人の言うことがたとえ正しくても、反論したくなる	2.10	(1.03)		
			2.99		

***p<.001

p=.05)。学年別に比較した結果、4年制大学で最も平均値が高いのは1年生で、学年が進むにつれて低下する傾向が示された。3年制短期大学では、1年生が最も低く、学年が進むにつれてわずかに上昇する傾向が示された。両課程の1年生の平均値はほぼ近値であるが、入学後は4年制大学とは反対の構造が示された。二元配置分散分析の結果、学年別で有意差は認められなかった。

4) 学習動機づけ尺度

(1) 検証的因子分析・平均値・α係数・尺度間相関 (図3、表5)

学習動機づけ尺度について、自律性欲求尺度と同様に検証的因子分析を行い、「内発的調整」、「同一視化的調整」、「取り入れ的調整」、「外的調整」をそれぞれ潜在変数とした学習動機づけ尺度モデルを作成した。その結果 $\chi^2 = 445.352$ 、GFI = .956、AGFI = .935、

CFI=.937、RMSEA=.062 と比較的良好なモデル適合度が示された。次に学習動機づけ尺度「内発的動機づけ」と「同一化的調整」の平均値の合計を【自律的動機づけ】、「取り入れ的調整」と「外的調整」の平均値の合計を【統制的動機づけ】の得点として扱うこととした。この得点化の方法は、動機づけの上位概念を捉える指標として多くの研究で用いられており²⁴⁾²⁵⁾ 動機づけの自律性を重視する自己決定理論の主張を検証するうえで有効となる。

尺度間相関については、「内発的調整」と「同一化的調整」は $r = .35$ ($p < .01$)、「内発的調整」と「取り入れ的調整」は $r = .23$ ($p < .01$)、「同一化的調整」と「取り入れ的調整」は $r = .39$ ($p < .01$) と正の相関が有意に認められた。そして「内発的調整」と「外的調整」は $r = -.22$ ($p < .01$)、「同一化的調整」と「外的調整」は $r = -.22$ ($p < .01$) と負の相関が有意に認められた。自己決定理論における概念

的に隣接する尺度間のシンプレックス (simplex) 構造が認められたことから、動機づけ尺度の構成概念妥当性が検証できたといえる。

(2) 【自律的動機づけ】・【統制的動機づけ】：教育課程および学年による違い (表3)

【自律的動機づけ】を教育課程別に比較した結果、有意差は認められなかった。男女別に比較した結果、男子学生より女子学生の方が平均値は0.35高く、1%水準で有意差が認められた ($t = -3.35$, $p = .01$)。学年別に比較した結果、4年制大学では1年生が他学年と比較して0.1から1%水準で有意に高いが、学年の進級に伴い低下する傾向が示された。3年制短期大学でも4年制大学と同様に1年生が他学年と比較して0.1から1%水準で有意に高い結果が示されたが、2年生で一時低下するが3年生で再び上昇する傾向が認められた。

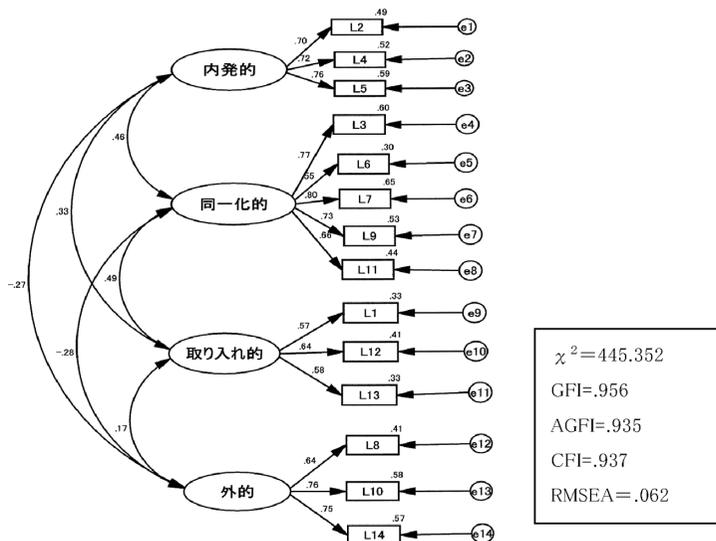


図3 学習動機づけ尺度モデルの検証的因子分析

表 5. 学習動機づけ尺度の平均値・α係数及び尺度間相関

		平均値 (SD)			α 係数
自律的動機づけ	内発的動機づけ	L 2. 新しい知識を得るのが楽しいから L 4. 授業の内容が楽しいから L 5. 勉強することが楽しいから	3.82 (0.98) 3.16 (1.05) 2.93 (1.13)	3.30 (0.87)	.77
	同一化的調整	L 3. 勉強内容が将来役に立つと思うから L 6. 今、勉強しておかないと後で困るから L 7. 自分のためになると思うから L 9. 勉強するべき大切な内容だと思うから L11. 希望する職業に必要なだから	4.47 (0.74) 4.43 (0.73) 4.52 (0.66) 4.38 (0.75) 4.71 (0.62)	4.50 (0.54)	
統制的動機づけ	取り入れの調整	L 1. 勉強しないと不安だから L12. 良い成績を取りたいから L13. 学生なので、勉強するのがあたりまえだから	3.80 (1.09) 3.63 (1.18) 3.63 (1.11)	3.69 (0.85)	.62
	外的調整	L 8. 勉強しないと教師にしかられるから L10. 勉強しないと親がうるさいから L14. 他人に勉強しろと言われるから	2.20 (1.14) 2.21 (1.23) 1.97 (1.10)	2.12 (0.95)	

尺度間相関	内発的	同一化的	取り入れの	外的
内 発 的	—			
同 一 化 的	.35***	—		
取 り 入 れ 的	.23**	.39**	—	
外 的	-.22**	-.22**	.12**	—

p<.01 *p<.001

次いで【統制的動機づけ】を教育課程別に比較した結果、4年制大学より3年制短期大学の方が5%水準で有意に高く (t=-2.03, p=.043)、男女別に比較した結果では有意差は認められなかった。学年別に比較した結果、4年制大学の2年生と3年制短期大学の2年生が、共に5%水準で有意に高い傾向が示された。

5) 仮想的有能感・自尊感情・自律性欲求・学習動機づけとの相関係数 (表 6)

「仮想的有能感 (他者軽視)」は「独立」と中程度の正の相関、「学習動機づけ」の【統制的動機づけ】と弱い正の相関が認められた (p<0.1)。「自尊感情」は「自己決定」と中

程度の正の相関、「学習動機づけ」の【自律的動機づけ】と弱い正の相関が認められた (p<0.1)。さらに、「自己決定」は「独立」と「学習動機づけ」の【自律的動機づけ】と中程度の正の相関が認められた (p<0.1)。

6) 有能感の類型別記述統計量 (表 7)

より典型的な仮想的有能感を持つ個人を抽出し、他者軽視と自尊感情の高低の組み合わせによる有能感の分類を、本研究でも速水ら (2004) と同様に行った。他者軽視尺度の合計平均点「2.58」を基準として、これ以下の点数を低いとみなして「-1」、これより高い点数を高いとみなして「1」と変数の再割り当てを行い、また自尊感情尺度も同様に、合

表 6. 仮想的有能感・自尊感情・自律性欲求・学習動機づけとの相関係数

	仮想的有能感	自尊感情	自律性欲求		学習動機づけ	
			自己決定	独立	自律的動機づけ	統制的動機づけ
仮想的有能感	-					
自尊感情	-.03	-				
自律性欲求	.01	.38**	-			
	.33**	.17**	.40**	-		
学習動機づけ	-.09**	.20**	.36**	.08**	-	
	.24**	-.15**	-.22	.02**	.04	-

p<.01 *p<.001

計平均点「2.84」を基準として、これ以下の点数を低いとみなして「2」、これより高い点数を高いとみなして「3」と変数の再割り当てを行い合計点数の算出を行った。これにより、合計点数「1」は『委縮型』、「2」は『自尊型』、「3」は『仮想型』、「4」は『全能型』となる。その結果『委縮型』が357名(25.9%)、『自尊型』が364名(26.4%)、『仮想型』が323名(23.5%)、『全能型』が333名(24.2%)であった。

次に教育課程別に比較した結果、4年制大学は『自尊型』が257名(29.5%)で最も割合が多く、次いで『委縮型』と『全能型』が221名(25.4%)と225名(25.9%)とほぼ近値であり、『仮想型』が167名(19.2%)と最も少なかった。一方3年制短期大学は『仮想

型』が156名(30.8%)で最も割合が多く、次いで『委縮型』が136名(26.8%)で、『自尊型』と『全能型』は107名(21.1%)と108名(21.3%)と近値で少なかった。教育課程別に χ^2 検定を用いて比較した結果、『仮想型』で3年制短期大学の割合が有意に高かった($\chi^2=29.92$, $p=.000$)。

7) 有能感の類型による自律性欲求と学習動機づけの教育課程別比較(表8)

有能感の4類型別に自律性欲求および学習動機づけの下位尺度得点について教育課程別に比較した結果、『全能型』について、自律性欲求の「独立」が4年制大学より3年制短期大学の方が平均が0.19高く、1%水準で有意差が認められた($t=-3.05$, $p=.01$)。その他の類型についてはいずれも有意差は認めら

表 7. 有能感の類型別記述統計量

(n=1,377)

他者軽視	低		高		χ^2 値	有意確率
	自尊感情	低	高	低		
類 型	委縮型	自尊型	仮想型	全能型		
教育課程/n(%)	357(25.9)	364(26.4)	323(23.5)	333(24.2)		
4年制大学(n=870)	221(25.4)	257(29.5)	167(19.2)	225(25.9)	29.92	0.000
3年制短期大学(n=507)	136(26.8)	107(21.1)	156(30.8)	108(21.3)		

表8. 有能感の類型による自律性欲求と学習動機づけの下位尺度得点の教育課程別比較

類型	教育課程	自律性欲求		学習動機づけ					
		自己決定		独立		自律的動機づけ		統制的動機づけ	
		M(SD)		M(SD)		M(SD)		M(SD)	
萎縮型	4年制大学(n=221)	3.34(0.52)	3.37(0.51)	2.74(0.58)	2.77(0.56)	7.59(1.30)	7.64(1.18)	5.60(1.33)	5.64(1.33)
	3年制短期大学(n=136)	3.42(0.49)		2.81(0.53)		7.73(0.97)		5.71(1.34)	
	t値	-1.47		-1.15		-1.08		-0.77	
自尊型	4年制大学(n=257)	3.65(0.47)	3.67(0.46)	2.89(0.50)	2.92(0.54)	8.05(1.07)	8.06(1.09)	5.52(1.22)	5.50(1.24)
	3年制短期大学(n=107)	3.73(0.44)		3.00(0.60)		8.09(1.12)		5.47(1.29)	
	t値	-1.57		-1.68		-0.37		0.34	
仮想型	4年制大学(n=167)	3.36(0.52)	3.37(0.53)	3.05(0.56)	3.07(0.55)	7.66(1.19)	7.62(1.19)	6.28(1.36)	6.30(1.33)
	3年制短期大学(n=156)	3.39(0.54)		3.10(0.54)		7.58(1.19)		6.33(1.31)	
	t値	-0.60		-0.88		0.65		-0.36	
全能型	4年制大学(n=225)	3.68(0.47)	3.69(0.48)	3.17(0.52)	3.24(0.54)	7.90(1.13)	7.88(1.19)	5.80(1.35)	5.86(1.34)
	3年制短期大学(n=108)	3.72(0.49)		3.36(0.55)		7.85(1.31)		6.00(1.33)	
	t値	-0.83		-3.05**		0.35		-1.20	

**p<.01

れなかった。

8) 有能感の類型による分散分析結果(表9)
有能感の4類型を独立変数とし、「自己決定」、「独立」、「【自律的動機づけ】」、「【統制的動機づけ】」を従属変数として一元配置分散分析を行った結果、ほとんど全ての得点で類型間の差が有意に認められた(自己決定: $F=45.12$, $p<.000$ 、独立: $F=46.53$, $p<.000$ 、自律的動機づけ: $F=11.42$, $p<.05$ 、統制的動機づけ: $F=23.91$, $p<.05$)。

さらに、教育課程別に二元配置分散分析を行った結果、「自己決定」については、4年制大学は『仮想型』『萎縮型』より『全能型』の方が有意に高く、3年制短期大学は『仮想型』『萎縮型』よりも『自尊型』の方が有意に高いことが示された。「独立」については、4年制大学は『萎縮型』『仮想型』『自尊型』よりも『全能型』の方が有意に高く、3年制短期大学も同様に『全能型』が有意に高いことが示された。学習動機づけの【自律的動機

づけ』については、4年制大学は『萎縮型』『仮想型』よりも『自尊型』の方が有意に高いこと、そして『萎縮型』が有意に低いことが示された。3年制短期大学も同様に『萎縮型』『仮想型』よりも『自尊型』が有意に高いことが示され、『仮想型』が有意に低いことが示された。【統制的動機づけ』については、4年制大学は『仮想型』が他の3類型より有意に高く、3年制短期大学も同様に『仮想型』が有意に高いことが示された。

以上のことから、有能感の4類型の中で『自尊型』は学習の【自律的動機づけ】傾向にあり、『全能型』は自律性欲求の「自己決定」と「独立」を高める傾向にあること、そして、『仮想型』は【統制的動機づけ】を高める傾向にあることが示され、教育課程別では、3年制短期大学は4年制大学よりも、『仮想型』が【自律的動機づけ】を低くしている傾向が示された。

表 9. 有能感の種類による分散分析結果

有能感の種類	自律性欲求		学習動機づけ	
	自己決定 M (SD)	独立 M (SD)	自律的動機づけ M (SD)	統制的動機づけ M (SD)
全体(n=1377)				
委縮型(n=357)	3.37(0.51) } } } } }	2.77(0.56) } } } } }	7.64(1.18) } } } } }	5.64(1.33) } } } } }
自尊型(n=364)	3.67(0.46) } } } } }	2.92(0.54) } } } } }	8.06(1.09) } } } } }	5.50(1.24) } } } } }
仮想型(n=323)	3.37(0.53) } } } } }	3.07(0.55) } } } } }	7.62(1.19) } } } } }	6.30(1.33) } } } } }
全能型(n=333)	3.69(0.48) } } } } }	3.24(0.54) } } } } }	7.88(1.19) } } } } }	5.86(1.34) } } } } }
F 値	45.12	46.53	11.42	23.91
4年制大学(n=870)				
委縮型(n=221)	3.34(0.52) } } } } }	2.74(0.58) } } } } }	7.59(1.30) } } } } }	5.60(1.33) } } } } }
自尊型(n=257)	3.65(0.47) } } } } }	2.89(0.50) } } } } }	8.05(1.07) } } } } }	5.52(1.22) } } } } }
仮想型(n=167)	3.36(0.52) } } } } }	3.05(0.56) } } } } }	7.66(1.19) } } } } }	6.28(1.36) } } } } }
全能型(n=225)	3.68(0.47) } } } } }	3.17(0.52) } } } } }	7.90(1.13) } } } } }	5.80(1.35) } } } } }
F 値	29.46	26.81	7.45	12.74
3年制短期大学(n=507)				
委縮型(n=136)	3.42(0.49) } } } } }	2.81(0.53) } } } } }	7.73(0.97) } } } } }	5.71(1.34) } } } } }
自尊型(n=107)	3.73(0.44) } } } } }	3.00(0.60) } } } } }	8.09(1.12) } } } } }	5.47(1.29) } } } } }
仮想型(n=156)	3.39(0.54) } } } } }	3.10(0.54) } } } } }	7.58(1.19) } } } } }	6.33(1.31) } } } } }
全能型(n=108)	3.72(0.49) } } } } }	3.36(0.55) } } } } }	7.85(1.31) } } } } }	5.99(1.33) } } } } }
F 値	17.35	20.95	4.5	10.47

p<.05 **p<.01 ***p<.001

V. 考 察

1. 他者軽視尺度及び自尊感情尺度得点に見られる調査対象者の属性による特徴

本研究での他者軽視尺度の平均値は、先行研究の小塩・西野他（2009）・伊田（2008b）・伊田（2007a）と比較した結果、低い傾向にあることが示され、また自尊感情尺度の平均値についても、伊田（2008b・2007a）と比較した結果、低い傾向にあることが示された。そして尺度間相関は、安藤（2006）以外の先行研究（速水・小平、2006他）でも無相関という結果を示しており、本研究でも同様の結果であった。他者軽視傾向が低いというこ

とは、本研究対象である看護学生は、一般の大学生・短期大学生と比較して、共感性・協調性が高いことが考えられる。また「自尊感情」が低いということは、自己拒否、自己不満足、自己軽蔑等を表し、自己に対する尊敬を欠いていることを意味する²⁶⁾としていることから、他の大学生・短期大学生と比較して、専門職を目指すという目的は持ちつつも、自己に対する尊敬が低く、自己拒否、自己不満足傾向にあることが考えられる。そして男女別に比較した結果、女子学生より男子学生は他者軽視傾向が有意に高いことが示され

たことは、男子学生より女子学生の方が共感性・協調性があることが考えられる。

さらに他者軽視尺度の平均値は、3年制短期大学の方が有意に高く、自尊感情尺度の平均値は、4年制大学の方が有意に高い結果が示され、有能感の類型においても、3年制短期大学の方が『仮想型』の割合が有意に多いことが示された。しかし、先行研究（小塩・西野他：2009、伊田：2007a・2008b）と比較しても、一般大学生よりは高くない傾向が認められたことは、3年制短期大学の看護学生は、共感性・協調性は、一般大学生よりは高いが4年制大学の看護学生ほどではないことが示された。速水（2006）は、「仮想的有能感」はネガティブな人間関係の経験（友達に無視された等）が多いほど高くなることや、「仮想的有能感」が高い人は、本質的に自己中心的であり、自分のことだけには関心が強いが、他人のことには関心が薄いという特徴があることを明らかにしている。自尊感情の低さは過去の成功経験の少なさも予測され、3年制短期大学の学生に対しては、これらの傾向を踏まえた教育的支援が必要であると考ええる。

また、3年制短期大学より4年制大学の看護学生の方が自尊感情が有意に高いことは、4年制大学の看護学生の方が過去の成功体験が多く、自己肯定的であると考えられる。これは、学校選択動機別に比較した結果からも、4年制大学の方が自ら選択したという者が3年制短期大学より有意に多く、自ら選択した大学へ入学できたという思いや、過去に良い成績をとった、先生や親に褒められたというような成功体験の多さや失敗経験の少なさは「自尊感情」を高める²⁷⁾ことから、大学受験

の成功体験等が自尊感情を高めている要因の一つであると考えられる。

2. 自律性欲求尺度得点に見られる調査対象者の属性による特徴

教育課程別に比較した結果、「自己決定」については両課程共に1年生が最も高く、学年の進級に伴い低下するが有意差は認められなかったことは、「自分で考えを決定したい」という自律性の欲求と看護職に就くという目的意識を持ち、主体的に自己決定をして入学している学生が多いことが考えられる。また、両課程共に1年生の平均値が最も高く、2年生では有意に低下したことは、多久島ら²⁵⁾の看護学科2年生を対象に入学後の自己教育力の推移の調査における、2年次では達成・向上の意欲や目標の感覚と意識という成長・発展への志向が有意に低下したという結果と類似した傾向が示された。これは看護職に就くという目的意識を持ち入学した後に、大学・短期大学にうまく適応できなかったり、大学側が求める知識・教養等と学生が持つ知識・教養とのギャップが生じることや、また、看護の理想と現実の違いにギャップを感じるなどが、達成・向上意欲の低下につながり「自己決定」にも影響を与えて2年生では有意に低下するのではないかと考える。そのため、入学後から学生の「自己決定」を支援する教育的関わりを通して、目的意識を見失わず、達成・向上意欲を継続できるような初年次教育が重要であると考えられる。

「独立」については、4年制大学より3年制短期大学の方が高く、さらに学年の進級と共に高くなっていることが示されたことは、3年制短期大学の看護学生の方が「他者に従わず妥協せずに決定する」「自分で考えを決

定したい」という個人主義が高い傾向にあることが考えられる。また、学校選択動機別の比較結果より、3年制短期大学の看護学生の方が他から勧められて入学した者が有意に多いことから、自己決定的な進学動機を持たずに進学した者が多いことも、「独立」が高い傾向にある要因と考えられる。

さらに、有能感の種類別に比較した結果、「自己決定」においては4年制大学では『全能型』が有意に高く、3年制短期大学では『自尊型』が有意に高いことが示され、「独立」においては、両課程共に『全能型』が有意に高いことが示された。伊田（2007a）は、『全能型』と『自尊型』は共に生産性（勤勉性）が高いが、競争的か否かの違いにより区別されることを明らかにし、『全能型』は競争に勝つことが自分らしいという強い自信を持ち、『自尊型』と『全能型』の違いは、性格的な個人差としての観点からとらえる必要があることを示唆している。これらのことから、4年制大学の『全能型』多いのは、大学受験の成功経験に起因した「自尊感情」に関連した強い自信を持っている者が多いことが推察される。

3. 学習動機づけ尺度得点に見られる調査対象者の属性による特徴

安藤²⁸⁾の研究と下位尺度得点を比較した結果、本研究の方が全ての下位尺度得点がやや高い結果を示した。また尺度間相関は概念的に隣り合う動機づけ間には正の相関、隔たるとつれて相関が低くなるもしくは負の相関になるというシンプレックス構造を示しており、本研究でも同様の構造が示され構成概念妥当性が検証された。本研究で下位尺度得点

がやや高い結果を示した要因として、安藤の調査対象は4年制大学生および2年制短期大学生であるのに対し、本研究対象は4年制大学生と3年制短期大学生であり、母集団の学年構成で3年生の割合が異なることが考えられる。また石井ら²⁹⁾は、看護学生の学習活動と学習意欲等に関する研究において、保健・看護学系の学生は他の学部の学生に比べ、講義によく出席するだけでなく自学・自習も行い、積極的に学習を行っていることを示している。これらのことから、本研究対象である看護学生は、将来看護職に就くという明確な目的・目標を持って入学を決定しており、そのため学習動機づけも高い結果を示したと言える。

さらに教育課程別に比較した結果、【自律的動機づけ】については4年制大学の方が有意に高く、【統制的動機づけ】については反対に3年制短期大学の方が有意に高いことが示された。【自律的動機づけ】は「自己決定」と「自尊感情」と正の相関が示されており、4年制大学は「自尊感情」が3年制短期大学より有意に高いことから、4年制大学では「自尊感情」と「自己決定」が学習動機づけを高める要因となっていることが考えられる。さらに学年別に比較した結果、【自律的動機づけ】は共に1年生が有意に高いが学年の進級と共に低下するという、「自己決定」と同様の結果が示された。学年の進級に伴いより専門的な知識を深めていく必要がある中で、学習動機の維持向上は重要である。しかし、1年生をピークに学年の進級に伴い明らかに低下していることが示された。この要因として、高校までに学んだ科目とは性質の異なる多くの看護・医療系の科目に取り組むこととなり、

学習方法を見出すまでに戸惑いが大きく、不安・心配の思いが高まるのではないか。一方、進学を機会に単身で暮らし始めている学生も多いことから、自由な時間を有効に使いきれないこと等が学習動機づけの低下の要因にもなっているのではないかと考える。

4. 仮想的有能感および自尊感情、自律性欲求と学習動機づけとの関連

それぞれの関連においては、「仮想的有能感」と「独立」および【統制的動機づけ】との間に正の相関が認められた。これは、松田(2009)の「仮想的有能感」の高い人は、学習が他律的で目的意識を持って取り組むことができず、仮想的な有能感を得るための手段として学習が位置づけられている³⁰⁾ということと同様の結果が示され、他者軽視傾向が

学習動機づけを自律性の低い動機づけにする傾向が示されたと言える。また、「独立」は他者から影響されることを拒否し、独立した個人であろうとする個人主義傾向を示す反動的自律性であり、共感性・協調性が低い傾向を示す「仮想的有能感」と関連することが明らかとなったことは、自律性を支援する上で、「独立」を支援することは、「仮想的有能感」を高めることになると考えられる。また、「自己決定」と「自尊感情」には弱い正の相関が認められたことは、安藤(2006)の自尊感情は、「自己決定」・「独立」のいずれとも関連がみられ、自尊感情が高ければ他者に従うのではなく、自分自身で決定したいという自律性の欲求も高くなるという研究と同様の結果が得られた。

VI. 本研究の限界と今後の課題

本研究の対象は、東北地方の2県に限定し、また4年制大学および3年制短期大学の学生を対象とした。4年制大学は国公立全てを対象とすることができ、学年別にも構成割合に大きな差は認められなかったことから、4年制大学の特徴を反映することはできたと考える。しかし、対象者の性別による割合として、男子学生対女子学生の割合は約1:9と

女子学生が多く、偏りがみられたため、全体の結果にも影響が示されたと考えられる。性別に関しては、看護学生の母集団の特徴として容認可能かどうか今後の検討が必要である。

また、本研究における学年別比較は横断的調査であったため、今後は縦断的調査にて、学年の進級に伴う変化と関連要因等を検討していく必要がある。

VII. 看護教育への示唆

看護系大学への入学生は、看護本来の仕事の特性と自分の生き方を考慮して看護を選択

し、看護することの意味を考えている者が多い傾向にある³¹⁾³²⁾といわれており、多くの

看護学生が「看護師になりたい」という看護師志望の自律的な動機づけを持って入学している。高橋ら³³⁾の調査でも、看護職をやりがいがあり、人のためになる、社会の役に立つ職業として捉え志望している学生が多いことが示されている。本研究の結果に於いても、1年生の入学時は自己決定の欲求が高く、学習に対して自律的な動機づけを持っていることが示されたが、2年生で有意に低下したことは、看護基礎教育に於いても、初年次教育が特に重要であることが示唆されたと言える。初年次教育は1970年代後半から80年代前半にかけて、アメリカの多くの高等教育機関で導入され、学生の中退率抑制や学生の“成功”に有効な教育プログラムである³⁴⁾と評価され、日本の高等教育機関でも初年次教育は急速な広がりを見せ始めており、効果的な教育プログラムの構築や研究者による研究の成果等の発表が2000年前後から行われるようになった。「リメディアル教育」や「プレイメント・テスト」の導入、「PBL」や「FD」など、入学した学生を大学教育に適応させ、成功に導くためにさまざまな取り組みがなされるようになった。看護基礎教育においても入学時のより自律的な動機づけや目的意識を低下させることなく、維持・向上させるためにも、自律性の支援と同時に、1年次の早期

からカリキュラムに慣れ、また学習に伴う不安・心配を軽減できるような、教育プログラムの構築や教育方法の検討が特に必要であると考えられる。

また3年制短期大学の看護学生は、自尊感情が低く個人主義や他者軽視が強い傾向にあり、それと関連して学習動機づけも低い傾向にあることが明らかとなった。他者軽視が強い（仮想的有能感）の要因の1つとして、対人関係の希薄化を速水（2006）は指摘しており、親しい人間関係を喪失し、孤立すればするほど他者を軽視する行動をとるようになる³⁵⁾ことを示唆している。松本他（2008）は、高校生を対象に調査した結果、教師との安定感が高まると仮想的有能感が低下する³⁶⁾ことを明らかにし、親密な対人関係の構築が、仮想的有能感の低下につながることを示された。3年制短期大学において、他者への関心を促し、友人関係はもとより教員との信頼関係を形成し、看護という仕事への興味と関心を深め、その価値や尊さを実感できるような教育的支援が大切であると考えられる。豊かな人間性を育み、看護の対象となる人の心を動かすことができる看護者の育成を目指すためにも、今後も様々な視点から自律性を支援する教育方法を検討していく必要があると考えられる。

Ⅷ. 結 論

看護学生の仮想的有能感および自尊感情と自律性欲求の程度と学習動機づけとの関連について調査し、教育課程別に比較検討した。「仮想的有能感」および自律性欲求の「独立」、

学習動機づけの【統制的動機づけ】は3年制短期大学の方が有意に高いことが示され、また、有能感の4類型の『仮定型』は、3年制短期大学の方が有意に多い結果が示された。

このことから、4年制大学と比較して3年制短期大学の看護学生の方が、個人主義・他者軽視傾向が高く、学習動機づけは自律性の低い動機づけであることが明らかとなった。「自尊感情」は4年制大学の方が有意に高い結果が示された。また、自律性欲求の「自己決定」および学習動機づけの【自律的動機づけ】は教育課程による差は認められなかったが、両課程共に1年生が最も高く、2年次で有意に低下したことから、初年次教育の重要性を裏付ける結果が得られた。

さらに、「仮想的有能感」と自律性欲求の「独立」・学習動機づけの【統制的動機づけ】の間には弱い正の相関が認められたことから、「仮想的有能感」と「独立」は学習動機づけを低下させる要因となることが示された。ま

た、自律性欲求の「自己決定」と「自尊感情」、学習動機づけの【自律的動機づけ】の間には弱い正の相関が認められたことから、「自己決定」と「自尊感情」を高めることは、学習動機づけを促進する要因となることが示された。

謝辞

本研究を行うにあたり、調査にご理解とご協力いただきました、学長はじめ、看護学部長様、看護学科長様、ならびに看護学生の皆様に心から感謝申し上げます。

本研究は、平成22年度岩手県立大学大学院看護学研究科に提出した修士論文の一部を加筆修正したものである。

引用文献

- 1) 川村佐和子, 志自岐康子, 松尾ミヨ子, 他: ナーシング・グラフィカ16 基礎看護学看護学概論(第3版), III, メディカ出版, 2009
- 2) 速水敏彦: 他人を見下す若者たち, 講談社現代新書, 2006
- 3) 速水敏彦, 木野和代・高木邦子: 仮想的有能感の構成概念妥当性の検討, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達学, 51, 1-8, 2004
- 4) 松田君彦, 宮下洋平: 仮想的有能感に関する研究(1), 鹿児島大学教育学部紀要, 教育科学編, 103-110, 2010
- 5) 小平英志, 青木直子, 松岡弥玲他: 高校生における仮想的有能感と学業に関するコミュニケーション, 心理学研究, 79(3), 257-262, 2008
- 6) 高木邦子: 仮想的有能感と独自性欲求—自尊感情との比較から—, 日本パーソナリティ心理学会大会発表論文集, 19, 38, 2010
- 7) 速水敏彦, 小平英志: 仮想的有能感と学習観および動機づけとの関連, パーソナリティ研究, 14, 171-180, 2006
- 8) 伊田勝憲: 仮想的有能感と生活価値観の関連—他者との関係性に注目して—, 日本パーソナリティ心理学会大会発表論文集, 17, 72-73, 2008b

- 9) 前掲論文 3) 1-8
- 10) Hayamizu, M. & Kino, K. et al.: Assumed-Competence based on under-Valuing others as a determination of emotions, Focusing on anger and sadness. *Asia Pacific Education Review*, 5, 127-135, 2004
- 11) 前掲論文 7) 171-180
- 12) 香春知永: 看護基礎教育課程における専門職的自律性に関する研究—看護学校・短期大学・大学における専門職的自律性の相違—, *看護研究*, 23(1), 78-84, 1990
- 13) Ryan, R.M. & Deci, E.L.: Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, 55, 68-78, 2000
- 14) 上淵寿, 長沼君主: 動機づけ研究の最前線, 49, 北大路書房, 2004
- 15) 安藤史高: 保育系短期大学生の就職動機づけに対して自律性欲求・進路変更が及ぼす影響, *一宮女子短期大学紀要*, 46, 71-78, 2007
- 16) 安藤史高: 大学コミットメントと自律性欲求・学習動機づけとの関連, *一宮女子短期大学紀要*, 44, 91-99, 2005.
- 17) 安藤史高: 自律性欲求とクリティカルシンキング志向性との関連, *こころとことば*, 2, 51-59, 2003
- 18) 安藤史高: 自律性欲求と仮想的有能感との関連について, *一宮女子短期大学紀要*, 45, 121-128, 2006
- 19) 前掲論文 10), 127-135
- 20) 山本真理子, 松井豊, 山成由紀子: 認知された自己の諸側面の構造, *教育心理学研究*, 30, 64-68, 1982
- 21) 前掲 18), 121-128
- 22) 前掲 16), 91-99
- 23) 前掲 16), 91-99
- 24) 小平英志, 小塩真司, 速水敏彦: 仮想的有能感と日常の対人関係によって生起する感情経験 —抑鬱感情と敵意感情のレベルと変動性に注目して—, *パーソナリティ研究*, 15(2), 217-227, 2007
- 25) 山本将士: 仮想的有能感からみた高校生のいじめ, *名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究*, 8, 191-205, 2007
- 26) 前掲論文 20) 64-68
- 27) 前掲論文 7) 171-180
- 28) 前掲論文 18) 121-128
- 29) 石井秀宗, 椎名久美子, 柳井晴夫: 看護大学生の学習活動と学習意欲等に関する研究, *Quality Nursing*, 9(11), 48-62, 2003
- 30) 前掲論文 4) 103-110

- 31) 竹本由香里：看護学生のキャリア発達支援に関する研究 —キャリアセミナープログラムの構築に向けて—, 北日本看護学会誌, 12(1), 1-11, 2009
- 32) 村中洋子, 浦島紀子, 青木涼子他：看護学科学生の入学時における看護専門職への志向と認識, 東海大学健康科学部紀要, 8, 105-113, 2003
- 33) 高橋幸子, 真部昌子, 武田美和他：看護学科に入学した学生の職業意識の変化 第4報—4期生と3期生・2期生・1期生との比較—, 共立女子短期大学看護学科紀要, 4, 87-96, 2009
- 34) 初年次教育学会設立発起人一同, 初年次教育学会設立趣意書, 2012.1.11, <http://www.soc.nii.jp/jafye/shuisho/index.html>
- 35) 前掲論文7) 171-170
- 36) 松本麻友子, 山元将士, 速水敏彦：高校生における仮想的有能感といじめとの関連, 教育心理学研究, 57, 432-441, 2009

参 考 文 献

- 1) Deci, E.L.&Ryan, R.M. : The “what” and “why” of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227-268, 2000
- 2) 伊田勝憲：エリクソンの第Ⅳ段階“industry”再考 —劣等感と仮想的有能感の関係から—, 心理科学, 30(1), 31-43, 2009
- 3) 伊田勝憲：エリクソンの第Ⅳ団系「勤勉性」と第Ⅴ段階「アイデンティティ」—児童期から青年期への移行と仮想的有能感—1, 心理科学, 28(2), 28-41, 2008a
- 4) 伊田勝憲：仮想的有能感と2つの達成動機 —“assumed-competence”の個人差をめぐって—, 日本パーソナリティ心理学会第16回大会発表論文集, 16, 158-159, 2007a
- 5) 小塩真司, 西野拓郎, 速水敏彦：潜在的・顕在的自尊感情と仮想的有能感の関連¹⁾, パーソナリティ研究, 17(3), 250-260, 2009
- 6) 岡田涼, 中山留美子：友人関係の形成初期場面における動機づけと親和傾向, 感情との関連1—自己決定理論の枠組から—, 感情心理学研究, 19(1), 28-33, 2011
- 7) 鈴木桂子, 相原恵, 小口なみ他：看護学生の学習継続意志と達成動機及びソーシャルサポートとの関係, 第40回看護教育, 275-277, 2009
- 8) 鈴木有美：『他人を見下す若者たち』の性格の特徴 —仮想的有能感と5因子性格検査の関連—, 瀬木学園紀要, 4(6), 66-71, 2010
- 9) 多久島寛孝, 山本勝則, 弓掛和恵, 他：自己教育力に影響を及ぼす要因の分析, 保健科学研究誌, 3, 49-60, 2005
- 10) 譚紅艶, 渡邊勉, 今野裕之：動機づけの自己決定性が在日中国人留学生の主観的幸福感および学習・生活への適応に及ぼす影響, 目白大学心理学研究, 6, 43-54

Analysis of the Relationship among Student Nurses' Assumed-Competence and Their Self-Esteem, and Learning Motivation

— Comparison between 4-Year Nursing College and 3-Year Junior College Systems —

Mika Sato

The purpose of this study was to clarify the relationship among the degree of student nurses' assumed-competence, and their self-esteem, and need for autonomy, and learning motivation, from the viewpoint of the self-determination theory. The following parameters were measured and compared for student nurses from a 4-year nursing college system, and from a 3-year junior college system, assumed-competence, self-esteem, need for autonomy, and learning motivation. The data were obtained using a questionnaire that was filled by the student nurses, and the education divisions of the 2 institutes independently compared and analyzed the data from the viewpoint of the self-determination theory. The results with students of a 3-year junior college system high the assumed competence, and "independence," which was related to the need for autonomy, and "controlled motivation," which was related to learning motivation, were intentionally higher in the 3-year junior college system nurses. The analysis showed that "autonomous motivation," which was related to self-esteem, and learning motivation, in the 4-year nursing college system nurses was intentionally higher than that in the 3-year junior college system nurses. Although many of the student nurses had entered college with the autonomous motivation of becoming a nurses, their "autonomous motivation" for learning and "self-determination" of the need for autonomy fell intentionally, when they were in the second grade. This result suggests the importance of providing autonomy support in the first year of education. Moreover, it was found that assumed-competence, and "independence," which was related to the need for autonomy, and "controlled motivation" for learning were intentionally higher in 3-year junior college system nurses than in 4-year nursing college system nurses, and the "independence", of nurses in the second grade was intentionally higher than that of nurses in the first grade. The results suggest that it is necessary to provide autonomy support based on this analysis to student nurses.

Key words : Assumed-Competence, Self-Esteem, Need for Autonomy, Learning Motivation, Student Nurses