

短大生における学習動機と仮想的有能感

— 持続性の視座から考えて —

陳 惠 貞

問 題

学習意欲の低下が教育現場では大きな問題となっている。それに伴って、基礎学力不足が深刻化している。大学生の学習動機について、これまで筆者は「大学の外国語学習者における動機づけに関する実態調査」(陳、2006)と「大学の外国語学習者における動機づけと仮想的有能感に関する調査」(陳、2007)として検討してきた。いずれも Atkinson (1964) の達成動機づけ理論に基づき、行ったものであった。達成傾向が高く、失敗回避傾向が低いと達成動機が高まり、達成行動が起こる。言い換えれば、達成傾向が低くて、失敗回避傾向が高いと達成動機が阻害され、達成行動が起こらないであろう。それと関連して、やる気について、宮本 (1993) によれば、“やる気は、心理学では達成動機として研究されている。達成動機とは、その文化において優れた目標であるとされる事柄に対して、卓越した水準でそれを成し遂げようとする意欲をいう”ことである。やる気は目標を達成する際に欠かせない要因の1つと考えられる。今回筆者は、養成校における保育士志願の学生を対象として、国家資格や免許を取得する際の個人内にある一定の期間におけるやる気の変化に注目し検討をすることにした。やる気を長期に亘って保ち続けることは困難である。資格や免許を取得する期間内にやる気の起伏・変動があるにしても、いかに最後までやる気を持続させ、目標に向けて実現させるのが肝要である。いわゆる「長期的動機づけ」は青年期心理学の分野においても、成功まで導くためのかなめ的な存在である。本研究では、長期にわたる持続性に着目し、学生のやる気の変動を一定の期間をおき記録し分析することにした。

ここ数年教育現場で学生の学習動機・学習意欲いわゆるやる気が変わってきていることが気になる。筆者が数多くの教育現場を渡り、多くの教職員の方々から聞いた話と体験したことで感じたのは学生の異変である。しっかりとした目標意識を持ち、入学してくる学生も勿論いるが、残念なことにそうではない学生が年々増える傾向にあるような気がしてならない。目標意識持たず、ただ学歴ほしさに入学してくる学生が目立つ。一般の大学はともかく、保育士養成校に入ってくる学生は、当然保育士を目指しているものだと思われる。ところが、事実上「全入時代」に入り、

大きく変化してきた。長年論議されてきたいわゆる無関心・無感動・無責任・無気力のチューデントアパシーの問題が依然として存在している。現代の若者に「生きる力」をつけることが重要な課題となっている。さらに、授業中に様々な問題行動を起こし、授業を中断させる行為が、まじめに勉学している学生たちの妨げになっている。学習動機の低い学生による授業妨害の行動が気がかりであるばかりか、憤りさえ感じさせられる。このような未熟な学生をそのまま社会に送り出すことは、新たな社会問題を生み、まして乳幼児教育現場には多大な混乱と悪影響を及ぼすことに違いない。しかし一方、このような自由奔放な学生の中には、感性が豊かで、活力に満ち、手先が器用で、柔軟な発想を持っているものもいて、保育士としてキラリと光るものを感じさせる。様々なタイプの学生が混在している教育現場では、それぞれ適切に対処するのに多大な努力とテクニックそして経験が必要である。学生支援の立場から、以上述べたような気がかりな学生に対してどのように動機づけるかは極めて重要である。

一方、授業中に問題行動を引き起こす学生に注意する際に、指摘に逆切れし横暴な言葉遣いをする学生が増えた。さらに、公の場で平然と教師を批判する学生もいる。昔の学生はまず自分の不勉強を反省し、それから教師の指導を請うところだが、現代では、平然と教師の教え方が下手だと批判をする。勉強することは、自分でするものでなく教師に委ね、勉強がうまくいかない場合は責任を他者に転嫁する傾向にある。また、大学教授に向かって「〇〇ちゃん」と呼ぶことや教授の名前を呼び捨てにすることなどを耳にした。教師に対する尊敬の意が全く感じられない。むしろ、教えてもらおうという意識のなさの表れと言えよう。他者を見下ろす若者が多いことに閉口したのは筆者ばかりでないはずだ。若者が変な優越感を持ち、他者を見下す言動が教育現場を乱した一因とも考えられる。速水（2006）による「仮想的有能感」という概念がこれらの現象に当てはまる。「仮想的有能感」というのは、“過去の実績や経験に基づくことなく、他者の能力を低く見積もることに伴って生じる本物でない有能感”（p. 118）を指す。そして、これを“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”と定義した（p. 131）。著作の表紙に大変分かりやすく書かれているように、“若者の感情とやる気は変化している”。そして、彼らの特徴として“①自分に甘く、他人に厳しい ②すぐにいらつき、キレル ③「悪い」と思っても謝らない ④泣けるドラマや小説は大好き ⑤無気力、鬱になりやすい”と指摘した。この中のいくつかは、今まで筆者が見聞きしたケースに思い当たるものがあった。現代の若者の特徴の一つとして、挙げられた「仮想的有能感」のメカニズムとして、速水らは“他者を軽視・蔑視することにより、自分を優位な立場に立たせることで偽りの有能感を得る場合……おそらくそのような個人たちは日頃、自分の能力に自信を持っているというよりはむしろ自信がなく、その不全感を補うために他者軽視をするのだと推測される”（速水・小平、2006）と分析した。

「仮想的有能感」という概念は心理学界で定着してきた。2003年より、この7年間各心理学会で次から次へと発表され、論文や著書は数多い。速水らは2003年度の日本教育心理学会において、自主シンポジウム「『仮想的有能感』をめぐる」を発表して以来、翌年「仮想的有能感の

構成概念妥当性の検討」という論文を発表し、「仮想的有能感」を測定するための尺度を開発し検討してきた（速水・木野・高木、2004）。さらに、“Assumed-competence based on undervaluing others as a determinant of emotions: Focusing on anger and sadness”（Hayamizu, Kino, Takagi & Tan, 2004）という研究論文で Assumed-Competence Scale（ACS）を改訂し、ACS-2（「仮想的有能感」第二版）が検討され発表された。また同じ年に、「仮想的有能感の発達的变化—横断的データを用いた検討—」（木野・速水・高木、2004）、「仮想的有能感尺度の妥当性検討」（高木・速水・高木、2004）などで尺度の再検討が行われた。その後、「仮想的有能感尺度に対する項目反応モデルの適用と検討：仮想的有能感概念とその尺度の再検討（1）」（脇田・高木・小平・浦上・速水、2006）と「対自・対他評価と仮想的有能感の関係：仮想的有能感概念とその尺度の再検討（2）」（高木・小平・浦上・脇田・速水、2006）と「帰属様式と仮想的有能感：仮想的有能感概念とその尺度の再検討（3）」（浦上・小平・高木・脇田・速水、2006）が発表され、重ねて検討がなされた。

そして2006年に速水氏の著作「他人を見下す若者たち」（速水、2006）の発売によって、学界外でも話題になり、テレビ報道番組でも取り上げられたことにより、たちまち注目されるようになり、ベストセラーになった。筆者が非常勤先のある教師からこの著作を勧められたのは「仮想的有能感」を知るきっかけであった。「昨日たまたま本屋で立ち読みした本だけど、あまりにもおもしろかったので、即買って家へ帰って晩御飯を作るのも忘れるくらい一気に読んだ」、「今時の若者について、理解に苦しむ行動がわかって、胸の痞えが取れたような気がする」という。それほど現場の教師に共感されたものであった。さらに、国内には止まらず海外でも訳本「我最厲害—能力錯覚の世代」（速水、2008）が発行され、台湾と香港を中心に大変反響を呼んだものであった。

以上の経緯で、「仮想的有能感」という新しい概念が広く知られ、多くの研究者にも注目され、研究がなされてきて、定着してきたと言える。さて、今回本研究ではまず、学生の学習動機レベルを調査し、一定の時期にわたる学生たちのやる気の変化を調べ、学生のやる気の状態を把握することを第一の目的とする。次には、やる気変化型やタイプを分類し、学習動機とやる気の変化に着目し、仮想的有能感との関連を調べることを第二の目的とする。さらに、速水・小平（2006）は、仮想的有能感と学習観および動機づけとの関連を調べたところ、他者軽視に基づく仮想的有能感は学習量志向と負の関連にあったことが判明した。よって、本研究では「教師評価」による判定により、他者の評価で学習動機・持続性・感情性・仮想的有能感・学業成績等との関連を調査し、諸関連を明らかにしたい。それをもって、今後の教学に学生の学習動機を高めることや学習支援及び学生指導に寄与したいと考えている。

研究 I

目的

やる気には、一過性と持続性という異なった性質が混在しているもののように思われる。一過性のやる気は、短期間に目標を達成したら終わってしまう。が、それを終わらせずに長期の達成動機づけに繋がるように工夫をすることが課題である。持続性を要するやる気は、ゴールまでのプロセスが長期にわたるため、根気良く取り組むことが必要になる。長期目標を達成するため、どのように達成動機づけを働かせて成功に結びつける工夫をすれば、持続性の性質を持つやる気を育てることができるであろうか。

ここで、長期目標を達成するため、筆者は長期にわたって学生のやる気を記録し、見ていく必要があると考えた。学生たちの達成動機ややる気の変化に着目し、「やる気曲線」を作成させている。学生のやる気の変化の傾向を確認することを目的とする。そして、この「やる気曲線」を作成させる大事なねらいとして、学生が常に定期的に反省をさせ、自己評価を出すことによって、持続性のあるやる気を促すことにある。なお、研究 I のデータは陳（2008）による「全国保育士養成協議会第 47 回研究大会」で発表したものに基づいて分析したものである。

方法

自作の質問紙で、やる気の変化について尋ね、自己評価をしてもらい、やる気レベルによって、やる気の変化曲線を作成した。最初の講義中に一学期をかけて月ごとのやる気自己評価を記録することと記入の仕方を説明した。やる気レベルの評価では、①全然やる気がない、②あまりやる気がない、③どちらともいえない、④やる気がある、⑤やる気満々の 5 段階評価であった。さらに、そのように評価した理由も記入させた。

調査対象

保育士養成校の学生 63 名（男性 14 名と女性 49 名）、2007 年度時点では 1 年生であった。有効回答者数は 51 名（男性 11 名と女性 40 名）、回収率は 81%であった。

調査時期

2007 年 4 月から 2008 年 7 月までであった。記入の時期は第 1 回と第 14 回目の講義中の時間を利用し一斉に行った。欠席者については、次回の講義を終了後、個人的に説明し記入してもらった。

結果と考察

「やる気曲線」の傾向として、高群・中群・低群という 3 つの群に分けた。高群は「やる気群」

と名づけ、新学期の初めに高いやる気レベルを示し、その後、落ち込んだり、一時期やる気を失くしたりしていても、やがて高いやる気レベルに戻るものを示している。中群は最初からあまりやる気がなく、拒否もしない「無気力群」である。低群は、最初から最後まで全然やる気が起きないもの、もしくは、最初やる気があったが下がる一方の「挫折群」を示している。大まかな結果として、一年次では、高群は33名(64.7%)、中群は8名(15.7%)、低群は10名(19.6%)で、有効回答数は51名であった。入学当初から高いレベルのやる気と自己評価しているものは、39名で全体の76.5%に達した。この数字をみれば、近年の大学・短大生が入学する目的意識が強いとは言えないことを裏づける。というのは、保育士養成校に入学してくる学生は、調査の建前にしても、保育士になるためのやる気のある学生が7割強に過ぎないという現実を物語っている。また、中群の15.7%に注目すると、入学した当初から無気力で、まさに提起されたスケジュールアパシー問題である。さらに、低群の19.6%は、入学当初は一旦やる気を示したものの、すぐにやる気がなくなり、保育士になる意志の弱さが見受けられた。

次に、記述した理由の内容をみていくと、一学期の行事ごとに法則性がみられた。特に高群の「やる気群」には、起伏があり4月の入学時は意気込みがあり、やる気満々である。5月になると一部の学生が慣れてきたせいか、「五月病」と称して、気分が優れないようである。6月になると梅雨の季節で“ジメジメしてやる気なくなる”と記録した学生が増えた。7月にはテストに向けて、「やらなければ」と思う学生が圧倒的になった。8月と9月の夏休みで、やる気が両極端になっていた。積極的に「前期に学んだものを復習し、後期に向けて頑張る」学生と「気持ちゆるまないように気を引き締めた」学生が、休み中も高いモチベーションを保ち続けた。一方、「バイトの日々で、全く勉強していない」学生や「いっぱい遊んだ」学生などは、他の方向にエネルギーを費やした。10月は夏休みの効果が出てくる月である。休み中に頑張った学生は後期に向けて更に頑張ると意気込みをみせ、他のものはなかなかやる気に切り替えられずにいた。また、大学祭もあり、勉強に身が入りにくい時期ではあったようである。11月には初めての実習があり、やる気満々の学生や緊張しすぎて調子が出ない学生など様々であった。12月には、実習の効果で保育士になる実感が湧き、さらに頑張ると決意する学生と実習先で失敗し落ち込む学生に分かれ、ここが保育士になるやる気を評価する一番のチェック・ポイントとなった時期であった。1月には正月があり、休み明けでやる気が出ない学生と、期末テストがあり頑張る学生の姿があった。この1年間の流れは一見当然のように見えるが、「やる気曲線」の自己評価はそれぞれの学生の「カルテ」であり、やる気が出ないときに「処方箋」を出すことにより、「無気力病」や「挫折病」など適切な時期に支援することができないかと思われる。学生の性格によって、信頼関係のもとで、喝をいれたり、励ましたり、適切なアドバイスをすることで、学習動機が随分変わってくる。中には「重症」でどうにもできないケースもあるが、この「やる気曲線」の自己評価によって救われたものもいた。大学生と言えども、個別対策が必要である。

研究 II

目的

陳 (2007) が考案したやる気の変化を表す「やる気曲線」を学生に自己評価させ、長期にわたり記録したものをタイプ別に分類し、やる気のタイプと仮想的有能感との関連を検討することが第1目的である。

さらに、「教師評価」による判定により、前述した自己評価と比べ、客観的な他者の評価で学習動機・持続性・感情性・仮想的有能感・学業成績等との関連を調べることにし、諸関連を明らかにすることが第2目的である。

方法

調査1：やる気曲線

研究Iと同様に自作の質問紙で、やる気の変化について尋ね、自己評価をしてもらい、やる気レベルによって、やる気の変化曲線を作成した。最初の講義中に一学期をかけて月ごとのやる気自己評価を記録することと記入の仕方を説明した。やる気レベルの評価では、①全然やる気がない、②あまりやる気がない、③どちらともいえない、④やる気がある、⑤やる気満々の5段階評価であった。さらに、そのように評価した理由も記入させた。

調査2：「仮想的有能感」尺度

仮想的有能感尺度第二版(速水、2006)を用いた質問紙法である。「仮想的有能感」第二版(以下はACS-2と表示する)は全部で11項目(参考資料)があった。学期の最初の講義中に一斉に記入してもらった。ACS-2の評価は、①全く思わない ②あまり思わない ③どちらともいえない ④ときどき思う ⑤よく思う の5段階評価であった。なお、調査1と調査2について、欠席者の記入漏れは、その後の追跡調査によって補った。

調査3：教師評価

方法としては、授業担当者に評価表を用いて、各項目5段階評価として判定するように依頼した。教師による評価(5段階評価)は、以下のような項目内容と判定基準で依頼をした。

1. 学習動機：学業成績とは無関係、保育士になるためへの姿勢や授業態度を評価する。動機が高いほうに5を付けてください。
2. 持続性：保育士になるために、頑張り続ける。我慢強い、耐性・根性があるほうに5を付けてください。逆に、三日坊主、飽きっぽい性格のほうに1を付けてください。
3. 感情性：温厚的、謙遜的な態度のほうは5を付けてください。逆に、感情的になりやすい、怒りっぽい、傲慢な態度のほうは1を付けてください。

4. 仮想的有能感：他人より優れていて、優越感があり、自己主張が強いほうに5を付けてください。（*「仮想的有能感」というのは、「過去の実績や経験に基づくことなく、他者の能力を低く見積もることに伴って生じる本物でない有能感」。または、「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・軽視する傾向付随して習慣的に生じる有能さの感覚」と定義している。）
5. 学業成績：学科内「相対評価」によるもので、成績優秀のほうに5をつけてください。（100点は5、80点は4、60点は3、40点は2、20点は1にしてください。）

調査対象

調査1と調査2

短大1年から3年生を対象とする。すべて保育士の資格と幼稚園教諭二種免許を取得する学生である。調査対象者は、1年生27名（男性1名と女性26名）、2年生57名（男性10名と女性47名）、3年生63名（男性14名と女性49名）の計147名（男性25名と女性122名）であった。今回、特に入学当初からのやる気変化をみるため、1～3年生の入学した時点から第一学期までのデータを分析した。

調査3

1年から3年生までのすべての学生を周知している必修科目の専任教員3名。その内1名は専門・実習科目、1名は実習・実技科目、1名は総合・専門科目担当であった。

調査時期

調査1と調査2

2007～2009年度7月末の前期までの期間中であった。1年次から、学期ごとに1回目と14回目の講義時間を利用して一斉に行った。欠席者がいた場合は、次回の講義を終えてから、個人的に説明して記入をしてもらった。回収率について、調査1は1回目つまり4月の時点では100%だったが、縦断研究なので、学期末は欠席者と長期欠席者及び退学者がいたため88%であり、調査2は100%であった。

調査3

2009年度9月上旬に評定を依頼し、2週間以内に回収ができた。回収率は100%であった。

結果と考察

調査1により、いままでこの科目を勉強してきた、当初と現在のやる気の変化について質問したところ、5段階評価で描かれたやる気曲線を以下のタイプに分類した。また、それぞれのタイプの特徴と頻度を明示し、頻度を（ ）に示した。ちなみに調査対象者147名の内、欠席者と長

期欠席者及び退学者による欠損値は 18 名であった。

- ① \ 下がり型：最初は大変興味があったが、冷めていくタイプ (29)
- *② / 上がり型：次第に興味が増え、大変興味を示すタイプ (15)
- *③ 一字型 : 最初から最後まで一貫して変わらないタイプ (27)
[意欲群 (12)、無関心群 (15)]
- *④ V字型 : 一旦落ち込みがあったものの、また興味を示すタイプ (42)
- ⑤ 逆V字型 : 一旦興味を示したが、やはり興味が無くなっていくタイプ (7)
- *⑥ N字型 : 一旦興味を示し、落ち込み、また再度興味を示すタイプ (4)
- ⑦ 逆N字型 : 最初は大変興味あり、一旦落ち込み再度興味を示すが、最後に興味を失うタイプ (5)

以上の結果から、必修の専門科目に対して最初興味を示したものの、最後まで興味が続かなかった①の下がり型は全部の被調査者 147 名中 29 名であり、全体の 20%弱であった。また、*印のところに注目して見ていくと、最後に興味を示すタイプは欠損値の 18 名を除いた 129 名の内 73 名を占めている。実に 57%弱の学生は、総合・専門科目を習得するにあたって調査期間中に最後に興味を示すことになった。記述した理由の内容をみていくと、研究 I と類似したものを述べていた。学生のやる気は一学期の行事ごとに法則性がみられ、テストや実習に後押しされ少々やる気が出るが、5 月と 6 月にはやる気のなさを天気の影響に帰属させやすい。特に気になるのは、「内容が難しく、ついていけなくなった」というものが目立ち、基礎学力の低下が懸念されている。

調査 3 の教師評価について、1 年から 3 年生までのすべての調査対象学生を周知している必修科目の専任教員 3 名であった。専任教員 3 名という根拠は、まず 1 名のみでは主観的な判断に偏り、信憑性が欠ける恐れがあるからである。教員 2 名の評価では、同一学生に対する評価がわかれた時、判定不能になるからである。よって、3 名の教師評価にした。教師間の評価が妥当であるかどうかを確認するため、SPSS という統計ソフトを使い、信頼性分析を行った。「三者評価の平均値」と「三者の中、二者が同じ評価の場合は優先的に採用する方法」の信頼性分析をしたところ、(学習動機・持続性・感情性・仮想的有能感・学業成績) × 2 の 10 項目の α 係数を算出した。 $\alpha = .936$ と十分な値が得られ、よって、三者間の教師評価は偏りがなかったと言える。以下の分析では、教師評価の項目は「三者評価の平均値」を採用した。

さて、調査 1 の学生の自己評価による「やる気曲線タイプ」と調査 2 の学生の自己評価による「仮想的有能感 I」と調査 3 の「教師評価」の関連を検討するため相関を求めた。尺度間の相関係数を算出し、Table 1 に示している。分析した結果、学生の自己評価にある「やる気曲線のタイプ」と「仮想的有能感」の間には高い相関係数ではないものの、有意な負の相関 ($r = -.218$ 、 $p < .01$) がみられた。つまり、やる気のある学生は、仮想的有能感の自己評価が低く、やる気のない学生は仮想的有能感の自己評価が高いという結果である。次に、自己評価の 2 項目と教師評価の 5 項目との関連を調べるため相関を求めたところ、やる気曲線タイプについて正の相関が

Table 1 やる気曲線タイプと仮想的有能感と教師評価の相関係数

n = 147

	自己評価		教師評価				
	やる気曲線	仮想的有能感 I	学習動機	持続性	感情性	仮想的有能感 II	学業成績
やる気曲線	—	-.218 ^{**}	.316 ^{**}	.301 ^{**}	.310 ^{**}	.098	.243 ^{**}
仮想的有能感 I		—	-.224 ^{**}	-.194 [*]	-.224 ^{**}	.043	-.194 [*]
学習動機			—	.877 ^{**}	.668 ^{**}	.292 ^{**}	.783 ^{**}
持続性				—	.619 ^{**}	.310 ^{**}	.765 ^{**}
感情性					—	.070	.565 ^{**}
仮想的有能感 II						—	.483 ^{**}

* $p < .05$, ** $p < .01$

認められ、学習動機とは $r = .316$ 、($p < .01$)、持続性とは $r = .301$ 、($p < .01$)、感情性とは $r = .310$ 、($p < .01$)、学業成績とは $r = .243$ 、($p < .01$) であった。仮想的有能感 I について負の相関が認められ、学習動機とは $r = -.224$ 、($p < .01$)、持続性とは $r = -.194$ 、($p < .05$)、感情性とは $r = -.224$ 、($p < .01$)、学業成績とは $r = -.194$ 、($p < .05$) であった。ここで、仮想的有能感 I の自己評価が高ければ高いほど、教師評価の学習動機・持続性・感情性・学業成績が低いことが分かった。ただし、教師評価の下位尺度である「仮想的有能感 II」について、自己評価のやる気曲線タイプと仮想的有能感 I との間は、有意な相関が認められなかった。つまり、仮想的有能感について、学生による自己評価と教師による他者評価の間に落差があり、質問紙の内容が一次的異なり、再検討する必要があると思われる。

続いて、教師評価の下位尺度にある 5 項目について検討してみると、特に相関係数が高いのは、学習動機と持続性の $r = .877$ 、($p < .01$) である。教師の判定により、学習動機の高さと持続性の有無は、学習するに際して深い関連にあることが確認できた。さらに続いて相関係数の高い順から、学業成績と学習動機の $r = .783$ 、($p < .01$)、学業成績と持続性の $r = .765$ 、($p < .01$)、学習動機と感情性の $r = .668$ 、($p < .01$)、持続性と感情性の $r = .619$ 、($p < .01$)、感情性と学業成績の $r = .565$ 、($p < .01$)、学業成績と仮想的有能感 II の $r = .483$ 、($p < .01$) であった。

一番興味深いのは、学業成績の結果である。教師評価による学業成績は、すべての項目とは有意な相関が認められた。学業成績と高い相関係数の順で、学習動機 $r = .783$ 、($p < .01$)、持続性 $r = .765$ 、($p < .01$)、感情性 $r = .565$ 、($p < .01$)、仮想的有能感 II $r = .483$ 、($p < .01$)、やる気曲線タイプ $r = .243$ 、($p < .01$)、仮想的有能感 I $r = -.194$ 、($p < .05$) であった。つまり、学業成績優秀な学生ほど、学習動機が高く、持続性があり、感情性が温厚的・謙遜的であり、優越感・自信・自己主張が強い特徴がある。そして、高い相関係数ではないものの、有意な負の相関がみられた学業成績と自己評価の仮想的有能感 I との関係は、学業成績優秀な学生ほど他人を見下ろさないという結果となった。

総合考察

研究 I から近年の大学・短大生が入学する目的意識が強いとはいえないことを裏づける結果が得られた。また、入学した当初から無気力で、上述したスチューデントアパシー問題が浮き彫り

になった。さらに、入学当初は一旦やる気を示したものの、すぐにやる気がなくなり、保育士になる意志の弱さが見受けられた。

研究Ⅱの結果から、本研究の副題である持続性の視点からの検討では、学習動機と最も高い正の相関が得られた。さらに、教師の判定により、学習動機の高さと持続性の有無は、学習するに際して一番深い関連にあることが確認できた。つまり、学習動機を高めることだけに力を注いでも持続性を伴わないと無駄になる可能性があることが示唆された。さらに、教師評価による学業成績は、すべての項目と有意な相関が認められ、理想的な学ぶ姿が浮かび上がった。つまり、学業成績優秀な学生ほど、学習動機が高く、持続性があり、感情性が温厚的・謙遜的であり、優越感・自信・自己主張が強い特徴があり、そして、けっして他人を見下ろさないことである。これは、「謙遜な心を持ち学ぶ」ことと「傲慢な態度で他人を見下ろさない」ことの大切さを示唆していると言えよう。

仮想的有能感について、Table 1 に示されたように、学生による自己評価の「仮想的有能感Ⅰ」と教師評価による「仮想的有能感Ⅱ」との間は相関が認められなかった。しかし、学業成績の項目では、「仮想的有能感Ⅰ」と負の相関、「仮想的有能感Ⅱ」と正の相関が認められた。これは、調査3にある教師評価を依頼したときに、依頼文によって生じた認識のずれによるものと推察した。何故かという、依頼文には仮想的有能感の定義を明記したものの、新しい概念であり、心理学専門ではない教員には理解し辛かったと思われる。教師評価の依頼文には、「他人より優れていて、優越感があり、自己主張が強いほうに5を付けてください」というくだりがあり、これは単純に「自信がある」、「意見が言える」というニュアンスにもとれ、必ずしもマイナス・イメージの「他者軽視」に繋がらないであろう。それゆえ、教師評価と学生の自己評価に正反な相関がみられたと推察した。さらに、仮想的有能感は、内的な側面があり、他者に推測しにくい面もあると考えられる。今後、項目内容を提示すると共に説明する工夫や心理学専門の教員による教師評価が求められ、更なる検討が課題である。しかしながら、高い相関係数ではないものの、有意な負の相関がみられた学業成績と自己評価の仮想的有能感Ⅰとの関係は、学業成績優秀な学生ほど他人を見下ろさないことを示唆した。前述した速水他(2006)の論文で、仮想的有能感と学習観および動機づけとの関連を調べた結果、他者軽視に基づく仮想的有能感は学習量志向と負の関連にあったという指摘を、本研究で裏付けたと言えよう。なぜなら、一般的には、学習量志向と学業成績は正の相関にあると推測される。学習量志向と学業成績の両者ともに仮想的有能感と負の相関であったことによって、間接的にACS-2の項目は学習との関連性が支持されたからである。今後、学習量志向の中身を吟味しながら、学業成績と仮想的有能感の関連をさらに明らかにしたい。

今回は保育士養成の立場から、学生の長期的動機づけにおいて、やる気の変化と仮想的有能感を中心に検討してきた。冒頭にも述べたように、日本の高等教育現場が荒れている様子が、勉学する学生にとってやる気を失くさせる要因の一つにもなる。「学級崩壊」という現象は高等教育現場にも波紋を及ぼしている。「小1プロブレム」がクローズアップされ、学級崩壊に繋がるこ

とが懸念された。「オレ様化」する学童・生徒を描いた学校現場には、教師に教わる姿勢が見当たらないことも指摘されている（諏訪、2005）。猿集団の中で現れるディスプレイ行動（誇示行動）を見せる児童・生徒はそのまま高等教育現場に来ているようである。早い時期に児童・生徒の学ぶ姿勢を正す必要があるように思う。なぜかというと、人間は習慣になったものを急に変えることができない。当たり前と思われものはきっかけがなければ変えようとはしないものである。「姿勢を正す」ことは、強制的で強い縛りでコントロールするという意味ではないことをここで強調しておきたい。安定した情緒で落ち着いて勉強できる環境が求められている。当然と言えば当然だが、子どもたちが落ち着いて穏やかに勉強できない現状が存在し、荒れた教育現場はそれを物語っている。物質的に豊かな環境ではなく、子どもに心の豊かな落ち着ける居場所づくりは急務である。学習することや生きることに對して食欲になる環境で、何事にも意欲をみせてくれる生き生きとした子どもたちがみられる国こそ未来がある。ここでの学習は学校教育での学習とは限らず、長い人生の道のりでの生涯学習をさしている。今こそ安心して学習できる環境が期待されている。

【引用文献】

- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation* Princeton, NJ: D. VanNostrand.
- 陳 恵貞 (2006). 大学の外国語学習者における動機づけに関する実態調査 愛知淑徳大学 言語コミュニケーション学会『言語文化』、14、16-30.
- 陳 恵貞 (2007). 大学の外国語学習者における動機づけと仮想的有能感に関する調査 愛知淑徳大学論集 コミュニケーション学部・コミュニケーション研究科篇、25-37.
- 陳 恵貞 (2008). 保育士の動機づけについて—養成校の現場から 全国保育士養成協議会第 47 回研究大会研究発表論文集、238-239.
- 速水敏彦 (2006). 他人を見下す若者たち 講談社現代新書
- 速水敏彦 (2008). 「我最厲害—能力錯覚の世代」(翻訳本) 平安文化(台湾)と皇冠出版社(香港)
- 速水敏彦・木野和代・高木邦子 (2003). 自主シンポジウム「仮想的有能感」をめぐって 日本教育心理学会第 45 回総会発表論文集、46-47.
- 速水敏彦・木野和代・高木邦子 (2004). 仮想的有能感の構成概念妥当性の検討 名古屋大学教育発達科学研究科紀要(心理発達科学研究科)、51、1-8.
- Hayamizu, T., Kino, K., Takagi, K., & Tan, E. H. (2004). Assumed-competence based on undervaluing others as a determinant of emotions: Focusing on anger and sadness. *Asia Pacific Education Review*, 5, 2, 127-135.
- 速水敏彦・小平英志 (2006). 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、2、171-180.
- 木野和代・速水敏彦・高木邦子 (2004). 仮想的有能感の発達の變化—横断的データを用いた検討— 日本教育心理学会第 46 回総会発表論文集、34.
- 宮本美沙子 (1993). ゆとりある「やる気」を育てる 大日本図書、16-17.
- 諏訪哲二 (2005). オレ様化する子どもたち 中公新書
- 高木邦子・速水敏彦・木野和代 (2004). 仮想的有能感尺度の妥当性検討 日本教育心理学会第 46 回総会発表論文集、33.
- 高木邦子・小平英志・浦上昌則・脇田貴文・速水敏彦 (2006). 対自・対他評価と仮想的有能感の関係 仮想的有能感概念とその尺度の再検討(2) 日本教育心理学会第 48 回総会発表論文集、410.

浦上昌則・小平英志・高木邦子・脇田貴文・速水敏彦（2006）. 帰属様式と仮想的有能感 仮想的有能感概念とその尺度の再検討(3) 日本教育心理学会第48回総会発表論文集、406.

脇田貴文・高木邦子・小平英志・浦上昌則・速水敏彦（2006）. 仮想的有能感尺度に対する項目反応モデルの適用と検討 仮想的有能感概念とその尺度の再検討(1) 日本教育心理学会第48回総会発表論文集、416.

【参考資料】

「仮想的有能感」第二版（ACS-2）尺度の項目内容

1. 自分の周りには気のきかない人が多い。
2. 他の人の仕事を見ていると、手際が悪いと感ずる。
3. 話し合いの場で、無意味な発言をする人が多い。
4. 知識や教養がないのに偉そうにしている人が多い。
5. 他の人に対して、なぜこんな簡単なことが分からないのだろうと感ずる。
6. 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。
7. 他人を見ていて「ダメな人だ」と思うことが多い。
8. 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。
9. 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。
10. 世の中には、努力しなくても偉くなる人が少なくない。
11. 世の中には、常識のない人が多すぎる。

（名古屋経営短期大学子ども学科 准教授）