

# 看護学生の主体的学習行動と心理的安全性との関連

高島弓子\*1

**要旨**：本研究の目的は、看護学生が認知する心理的安全性と主体的学習行動との関連を明らかにすることである。看護専門学校に在籍する学生 111 名を対象に、心理的安全性尺度および自己決定型学習のレディネス尺度 (Self-Directed Learning Readiness Scale : SDLRS) を用いた無記名質問紙調査を実施した。分析は、心理的安全性の合計点を従属変数、SDLRS 各因子の得点を独立変数とし、一般化線形モデルを用いて行った。その結果、主体的学習行動のうち「学習に対する自己責任の受容」因子と心理的安全性との間に有意な正の関連が認められた。一方、学習への愛着、基礎学習技法の活用能力、探究心、学習における主体性、エネルギーな自己イメージ、将来に対する前向きな姿勢の各因子では、有意な関連は認められなかった。以上の結果は、心理的に安心できる学習環境を整えることが、看護学生の学習を自らの責任として受け止める姿勢の育成に繋がる可能性を示唆している。

**キーワード**：看護学生、心理的安全性、主体的学習行動、看護教育

## はじめに

看護教育において、学生が自ら考え、学びを主体的に進める力を育てることは重要である。授業やグループワーク、臨地実習の場面では、学生が安心して意見を述べたり、質問できる環境が学習の深まりに影響することを日々感じてきた。実際、失敗を恐れて行動できない学生や、周囲の反応を気にして発言を控えてしまう学生に接する中で、心理的に安心できる雰囲気や学習行動に影響するのではないかと考えるようになった。こうした学習環境に関連する概念として「心理的安全性」がある。エドモンソン<sup>1)</sup> (Edmondson) によると、心理的安全性を「対人的なリスクを取っても安全であるという感覚が、職場の他の関係者と共有されている状態」と定義している。これは、意見や疑問を述べたり、自らの誤りを示したりすることがためらわれない関係性が成り立っている状態を意味している。さらに、心理的安全性はチームにおける学習を支える基盤的な環境要因と位置づけられている<sup>1)</sup>。このような心理的安全性の概念は、職場のチームを対象として提唱されたものであるが、学生が複数人で学び合う教育場面においても、当てはめて考えることができる。とくに看護教育では、学生が自らの疑問や判断を表明し、失敗や未熟さを共有しながら学ぶ場面が多く、そのような学習行動が生じるためには、心理的に安全な環境が不可欠である。すなわち、心理的安全性は、学生が意見を述べたり質問したりしながら学習に参加し、互いに学び合う行動を引き出す基盤となるものであり、そのような学習を促進するためには、教育現場において心理的に安全な環境を意図的に整えることが重要である。

一方、自己決定型学習のレディネスは、学習への責任意識、探究心、学習技法の活用など、複数の側面から構成される自己決定型学習のレディネス尺度<sup>2)</sup>が開発されており、看護教

---

\*1 玉野総合医療専門学校 保健看護学科

育においても活用されている。学習者が自らの興味や関心に基づいて学びを進め、自己の学習活動を振り返りながら粘り強く取り組む姿勢は「主体的学習行動」と定義されており<sup>3)</sup>、本研究で用いる自己決定型学習のレジネンスも、このような主体的な学習の在り方を測定するものと位置づけられる。さらに、先行研究や教育実践の報告から、実習場面における学生の主体性は、指導者からの関わりや経験の積み重ねの中で形成されることが示唆されている。また、実習グループや授業でのグループワークなどの対人関係に伴う心理的負担や不安は、学生の行動や判断に影響を及ぼす要因となり得る。このような対人関係のあり方が学習への動機づけに影響する点については、動機づけの理論からも説明されている。動機づけの理論として広く用いられている自己決定理論では、人間の基本的心理欲求である「自律性」「有能感」「関係性」が満たされることで内発的動機づけが高まるとされており、このうち「関係性」は心理的安全性の概念と親和性が高い<sup>4)</sup>。すなわち、他者との関係の中で受け入れられているという感覚は、学生が主体的に学習に取り組むための心理的基盤となる可能性がある。このように、心理的安全性は学習を支える重要な環境要因であり、また主体的学習行動も看護教育における重要な学習者特性であるが、両者がどのように関連しているのかについては、とくに看護学生を対象とした実証的な検討は十分になされていない。

そこで本研究では、看護学生が認知する心理的安全性と主体的学習行動との関連を明らかにし、心理的安全性が主体的な学びのどの側面と結びついているのかを示すことで、看護教育における学習環境づくりへの示唆を得ることを目的とした。

## 研究方法

### 1. 対象

4年制のA看護専門学校に在籍する1～4年生111名を対象とした。

### 2. 調査実施期間

調査は、令和7年8月上旬に実施した。

### 3. データ収集方法

本調査は、本研究の目的である「看護学生が認知する心理的安全性と主体的学習行動との関連」を明らかにすることについて、研究協力依頼文書を用いて説明し、さらに口頭で研究の趣旨および方法を説明した後、自記式質問紙による無記名アンケート調査として実施した。調査はGoogleフォームを用いてオンラインで行い、対象者は各自の端末から回答した。

### 4. 調査内容

#### 1) 心理的安全性

心理的安全性の測定には、日本語版チームに対する心理的安全尺度を用いた(表1)。本尺度は7項目から構成され、回答は5件法で尋ね、総得点が高いほど心理的安全性を高く認識していることを示すこととした(得点範囲7-35点)。なお、本研究では対象が看護学生のクラスであることを踏まえ、原尺度の「チーム」という表現を「クラス」に変更して使用した。

## 2) 主体的学習行動

主体的学習行動の測定には、自己決定型学習のレディネス尺度 (Self-Directed Learning Readiness Scale, 以下, SDLRS) を用いた (表 2)。本尺度は 49 項目, 7 因子から構成され, 回答は 7 件法で尋ね, 総得点が高いほど自己決定型学習のレディネスが高いと評価されることとした(得点範囲 49-343 点)。

**表 1 日本語版チームに対する心理的安全尺度看護師用  
(Japanese version of Team Psychological Safety Nurses:JPSN) (\*) は反転項目**

1. もし, あなたがこのクラスでミスをしたら, そのことで, あなたはたびたび悪く言われる. (*)
2. このクラスのメンバーは, 解決すべき問題や議論すべき難しい問題を提起することができる.
3. このクラスに所属する人々は, 時々, 異なっているという理由で自分以外の人を拒絶する. (*)
4. このクラスは, リスクを冒しても安全である.
5. このクラスの他のメンバーに援助を求めることは困難だ. (*)
6. このクラスでは, だれも意図的に, 私の努力を見下すようなやり方で行動しないだろう.
7. このクラスのメンバーと仕事 (作業) するときに, 私独自のスキルや才能は尊重され, 活用されている.

**表 2 日本語版 SDLRS (\*) は反転項目 (その 1)**

因子	項目
I 学習への愛着	1. 学ぶことは楽しい.
	2. 学ぶことが好きだ.
	3. 学べば学ぶほど世界はおもしろくなる.
	4. 生きている限り, 学ぶことを楽しみたい.
	5. 一人の人間として成長し続けることができるように, もっと学びたい.
	6. 新しいことを学びたいという強い欲求を持っている.
	7. どんなに年老いても新しいことを学ぶだろう.
	8. もう学習しなくてよくなったなら, うれしいだろう. (*)
	9. 常に学習するのは退屈だ. (*)
	10. 他の人たちほど私は学習に興味をもっていない. (*)
	11. 学習は人生の道具である.
	12. 毎年, 自分で新しいことをいくつか学ぶ.
	13. 学びたいことがたくさんあるので, 一日がもう何時間か長ければよいのと思う.
	14. 問題について答えを探し出すことをとても楽しむ.
	15. 問題を調べる過程は楽しい.
	16. 考えを討論するのは楽しい.

**表 2 日本語版 SDLRS (\*) は反転項目 (その 2)**

因子	項目
II 基礎学習技法の活用能力	17. 他の多くの人達よりうまく自己学習ができる.
	18. クラスの中でも自分一人の時でも効果的な学習ができる.
	19. 自分一人ではうまく学習できない. (*)
	20. 学びたいことがある場合, その学習方法を見つけることができる.
	21. 私は新しい学習課題にとりかかるには, 少し時間がかかる. (*)
	22. 基本的な学習方法には, 何の問題もない.

	23. 学び方を学ぶことが、私には重要だ.
	24. 私は、読んだことを理解するのが苦手である. (*)
	25. ある情報を知る必要があれば、私はその情報をどこで得られるのかわかる.
	26. 何か学習する必要があれば、自分で分かる.
	27. もし、私に素晴らしい考えがあったとしても、自分にその考えを実現する計画を立てられるとは思わない. (*)
Ⅲ 学習に対する自己責任の受容	28. 自分の学習に責任を負うのは、自分であり他人ではない.
	29. 自分が学ぶことについて責任を負うのは、自分以外の何者でもない.
	30. もし、私が学習しなくても、自分のせいではない. (*)
	31. 学習は人生にそれほど変化をもたらさない. (*)
	32. その分野の知識がある人達に、誤りを指摘されるのを私は好まない. (*)
Ⅳ 探究心	33. うまくいくかどうかの学習状況は好きではない. (*)
	34. いつも新しい方法を試すよりは、よく知られた学習方法どおりの方がよい. (*)
	35. 正解がひとつでない問題には取り組みたくない. (*)
	36. もし、テストで良い点を取れるくらいに理解できていれば、多少疑問が残っていても気にしない. (*)
	37. わからないことがある時には、それを避ける. (*)
Ⅴ 学習における主体性	38. 知る必要があることは、ほぼ何でも勉強することができる.
	39. 学習しようと決めたことがあれば、たとえどんなに忙しくても、そのための時間を作ることができる.
	40. 自分がすべきだと思うことは実行できる.
	41. 自分が興味を持っていることであれば、難しい勉強も苦にならない.
Ⅵ エネルギーが豊富な自己イメージ	42. 私は、何事にも好奇心がおう盛だ.
	43. 私は、何をするにもユニークな方法を考え出すのが得意だ.
	44. 結果の見通しが見つからない場合でも、私は新しいことをやってみるのが好きだ.
Ⅶ 将来に対する前向きな姿勢	45. 将来について考えるのが好きだ.
	46. 自分が知るべきことを見つけようとする点で、すぐれている.
	47. 自分が勉強していることと自分の長期的な目標を結びつけるようにしている.
	48. 困難なことは私にとってチャレンジであり、ストップサインではないと考える.
	49. 自分が何を学びたいか知っている.

#### 4. 分析方法

従属変数を心理的安全性の合計点、独立変数を SDLRS 各因子の得点とし、一般化線形モデル (GLM) を用いて関連を検討した. 有意水準は 5%未満とした. 統計ソフトは HAD18 を使用した.

#### 5. 倫理的配慮

研究対象者には、研究の目的および方法、参加が自由意思に基づくものであること、ならびに不参加であっても不利益が生じないことを文書および口頭で十分に説明し、同意を得たうえで調査を実施した. 調査は無記名で実施し、個人が特定される情報は一切収集しない. 収集したデータは厳重に管理・保管し、研究終了後には適切な方法で破棄するものとする.

本研究を実施するにあたっては、玉野総合医療専門学校の承認（研究計画番号：2025002）を得て実施した。

## 結果

### 1. 日本語版チームに対する心理的安全尺度看護師用および SDLRS の記述統計

本研究では、有効回答 111 名（を分析対象とした。日本語版チームに対する心理的安全尺度看護師用と SDLRS の記述統計は表 3, 4 に示した。

**表 3 日本語版チームに対する心理的安全尺度の記述統計（n=111）単位=点**

変数	平均値	標準偏差
心理的安全性（合計点）	25.53	4.15

**表 4 SDLRS の記述統計（n=111）単位=点**

変数	平均値	標準偏差
学習への愛着	66.7	17.59
基礎学習技法の活用能力	42.33	8.43
学習に対する自己責任の受容	27.79	4.65
探究心	20.41	5.23
学習における主体性	17.14	4.94
エネルギーギッシュな自己イメージ	11.44	4.75
将来に対する前向きな姿勢	19.37	6.8

### 2. 一般化線形モデルによる心理的安全性と主体的学習行動との関連

一般化線形モデルを用いて心理的安全性に関連する要因を検討した結果、学習に対する自己責任の受容は心理的安全性と有意な正の関連を示した（ $\beta = 0.19$ ,  $p = 0.03$ , 95%信頼区間 [0.02, 0.36]）。一方、その他の SDLRS 各因子については、有意な関連は認められなかった（表 5）。

**表 5 一般化線形モデル（GLM）による心理的安全性（従属変数）と主体的学習行動（SDLRS 各因子）との関連（n=111）**

従属変数	標準偏回帰係数（ $\beta$ ）	標準誤差	P値	95%信頼区間
学習への愛着	-0.03	0.04	0.45	-0.10 - 0.04
基礎学習技法の活用能力	0.01	0.06	0.88	-0.10 - 0.12
学習に対する自己責任の受容	0.19	0.09	0.03	0.02 - 0.36
探究心	0.03	0.08	0.72	-0.13 - 0.19
学習における主体性	-0.04	0.11	0.7	-0.25 - 0.17
エネルギーギッシュな自己イメージ	-0.05	0.12	0.67	-0.28 - 0.19
将来に対する前向きな姿勢	0.15	0.09	0.09	-0.02 - 0.32

## 考察

本研究では、一般化線形モデルを用いて、看護学生が認知する心理的安全性に関連する主体的学習行動の側面を検討した。その結果、SDLRS の下位尺度のうち「学習に対する自己

責任の受容」のみが心理的安全性と有意な正の関連を示し、「学習への愛着」「探究心」「学習における主体性」「基礎学習技法の活用能力」「エネルギッシュな自己イメージ」「将来に対する前向きな姿勢」については有意な関連は認められなかった。

エドモンソン<sup>1)</sup>は、心理的安全性を、質問、意見表明、失敗の共有といった学習行動が生じるための前提条件とされ、それらの行動を通じてチームの学習が促進されるとしている。この枠組みを本研究の結果に当てはめて考えると、心理的安全性は、個人の内的な学習意欲そのものよりも、学生が他者との関係の中で学習行動をとることを支える環境要因として機能していると考えられる。

本研究において心理的安全性と関連が認められた「学習に対する自己責任の受容」は、SDLRSの下位尺度の中でも、自らの学習を自分のものとして引き受ける姿勢を反映している因子であると考えられる。看護学生の主体性は、「自分で選んだことに対する責任を負うことを基盤とした、看護者としてのアイデンティティに繋がるもの」とされており<sup>5)</sup>、その中核に「責任を引き受ける姿勢」が位置づけられている。本研究の結果は、このような主体性の理解と整合しており、心理的に安全なクラスというチームの中でこそ、学生が自らの未熟さや課題を引き受け、学習に主体的に関わることが可能になることを示していると考えられる。

加えて、本研究の対象である看護学生は、将来看護師として国家資格を取得することを明確な目標として学習に取り組んでいる集団である点も、「学習に対する自己責任の受容」が心理的安全性と強く関連した一因である可能性がある。専門職としての資格取得を見据えた学習では、自らの判断や行動の結果に責任を持つ姿勢が求められるため、心理的に安全なクラスというチームの中でこそ、学生は自らの未熟さや誤りを受け止めながら学びに向かうことができ、その過程で自己責任意識がより表れやすくなると考えられる。

このような解釈は、看護学生の心理的安全性に関する先行研究において、失敗を学習の機会と捉える認知が心理的安全性と関連することが示されているという知見<sup>7)</sup>とも整合する。失敗や誤りを対人的な脅威としてではなく学習の一部として受け止められることが、心理的に安全な状態を支えるという点は、本研究において「学習に対する自己責任の受容」が心理的安全性と関連していた結果を裏づけるものであり、自らの行動や結果を引き受ける姿勢が、チームの中で学習行動をとるための基盤となる可能性を示している。

一方で、「学習への愛着」は心理的安全性との関連が極めて弱く、本研究で最も低い回帰係数を示した。この因子は、「学ぶことが楽しい」「学習に価値を感じる」といった個人の内的な動機づけを反映する側面であり、他者との相互作用を必ずしも前提としない。エドモンソンのモデルにおいて心理的安全性が影響するのは、質問や意見表明、失敗の共有といった対人的な学習行動であるため<sup>1)</sup>、学習への愛着のような内面的な嗜好や関心とは直接結びつきにくかったと考えられる。

また、「探究心」も心理的安全性とは有意に関連していなかったが、本研究で用いたSDLRSの因子構成を踏まえると、「学習への愛着」は「探究心」とともに学習への関心や内発的動機づけに関わる側面を反映しており、学ぶことへの関心が高まることで、未知の課題に取り組もうとする態度が支えられる可能性が考えられる。したがって、探究心を高めるためには、まず学習への愛着を育む教育的働きかけが重要であり、これは心理的安全性を整えることだけでは十分に達成されない領域であると考えられる。

以上より、本研究の結果は、心理的安全性が主体性のすべての側面を一様に高めるのではなく、クラスというチームの中で自らの学習を引き受け、他者と関わりながら学ぶ側面と特に関連することを示している。エドモンソンのチーム学習モデル<sup>1)</sup>に照らせば、心理的安全性は、学生が対人的なリスクを伴う学習行動に参加するための土台であり、その上に自己責任の受容が成立することで、より深い学習が可能になると考えられる。一方で、学習への愛着や探究心といった側面を高めるためには、学習内容の意味づけや興味を引き出す授業設計、成功体験の積み重ねなど、異なる教育的支援が必要である。したがって、看護教育において主体性を育成するためには、心理的安全性を備えたクラスというチーム環境を整えることとともに、学習に対する自己責任の受容や学習への愛着、探究心など、主体性を構成する各側面に応じた支援を行うことが重要である。

今回の研究では、看護学生の心理的安全性と主体的学習行動との関連を明らかにしたが、対象者の学年や臨地実習経験の有無・量を考慮した分析までは行っていない。そのため、本研究の結果は、これらの背景要因による違いを十分に反映していない可能性がある。今後は、学年や実習経験の違いごとに分けて分析したり、時間の経過に伴う変化を追って調べたりすることで、心理的安全性と主体的学習行動の関係をより詳細に明らかにしていく必要がある。

## 結論

看護学生の心理的安全性には、主体的学習行動のすべての側面が同様に関与するのではなく、学習に対して自ら責任を引き受けようとする姿勢が、特に関連している可能性が示された。これは、心理的安全性が、クラスというチームの中で学生が未熟さや課題を開示しながら学ぶための基盤であることを踏まえると、学習に対する自己の役割や責任の捉え方が、心理的に安全な状態の形成と深く関係していることを示していると考えられる。したがって、心理的安全性の形成を考える上では、学習意欲や積極性そのものだけでなく、学習に対する自己の役割や責任の捉え方に着目することが重要である。

## 謝辞

本研究にご協力いただきました学生の皆様に心より感謝申し上げます。また、本文の作成にあたりご指導いただきました先生方に謹んで感謝申し上げます。

## 文献

- 1) Amy Edmondson: Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly* 44:350–383, 1999.
- 2) 松浦和代, 阿部典子, 良村貞子～他: 日本語版 SDLRS の開発—信頼性と妥当性の検討. *日本看護研究学会雑誌* 26:45–52, 2003.
- 3) 文部科学省: 子供たちが主体的に学べる多様な学びの実現に向けた検討タスクフォース論点整理. 文部科学省, 令和5年9月5日.

- 4) Deci EL,Ryan RM:The“What”and“Why”of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior.Psychological Inquiry 11:227–268,2000.
- 5) 浅海菜月, 安達圭一郎, 大神綾夏:日本語版チームに対する心理的安全尺度看護師用 (JPSN) の作成と信頼性・妥当性の検討.日本看護研究学会雑誌 45:Advance publication,2022.
- 6) 藤川真紀, 横山光稀, 楠葉洋子:臨地実習における看護学生の「主体性」の特徴に関する文献的考察—概念分析の手法を参考にした検討—. 医学と生物学 164(4): i4–Oj03, 2023
- 7) 寺岸瞳子, 竹田伸也:看護学生における失敗観が心理的安全性に及ぼす影響. 看護科学研究 22:68–76, 2024