

看護学生の自己効力感を高めるための授業の在り方に関する検討

— 成人看護学概論に学外演習を試みて —

呉大学看護学部

佐々木秀美, 山下 典子, 松井 英俊, 岩本 由美
金子 潔子, 松原みゆき, 田村 和恵, 小柳美美子

論文要旨 本研究は成人看護学概論における学習プログラムの一環として実施した学外演習が看護学生の自己効力感を高めることにつながったのか、また学外演習は健康と日常生活との関係について理解を深めるのに効果的であったかどうかを調査し、検討を加えたものである。学外演習の方法は骨密度測定をとおして地域住民と直接に触れ合う体験であり、学生にとって遂行可能な内容であった。遂行が容易である体験は看護学生に達成感を与え、その達成感の経験は学生の生理的・情動的な側面に影響を与えた。学外演習での楽しかったという活動経験は又、同じような経験をしたいと考えることにつながり、学習への動機づけにつながった。さらに地域住民との交流から健康と日常生活との関係についての理解が深まったことから学外演習は自己効力感を高める効果的な学習プログラムである。

キーワード：自己効力感, 学習の動機づけ, 学習の継続, 学外演習, 日常生活と健康

■ 序 言

自己効力 (Self Efficacy) とはアルバート・バンデューラ¹⁾ が学習理論として提唱したものであり、学習者が継続して学習行動を実行するための重要な要素と考えられている。彼は著作『激動社会の中の自己効力』の中で、その概念について、人がある行動を実行するには、ある行動に対する自信がどの程度あるかということであり、行動を起こすためには、行動をとることによる結果への期待と行動を取ることができるという効力への期待が必要であると述べている。つまり、彼は自分の行動が良い結果を得ることができるという成果予測と自分にはその行為ができるという効力予測が自己内部に生起することが自己効力であると考えた。バンデューラの定義する自己効力は自分にはその行動ができるという認識を持って為されるものであり、自己効力 (感) とも呼ばれる。自己効力感 (以降、自己効力感とする) は個人の特定

の行動決定を促して行動の開始や継続を促進すると考えられている。彼の提唱に従えば、学習者が学習を開始したり、学習を継続したりするとき、この自己効力感の有無が、その結果に大きく影響するということになる。

自己効力感生涯、自己コントロールが必要な慢性疾患の患者教育などに適用され、その継続性に有用な概念であると考えられている。^{2), 3)} 学習することの中身にもよるが、潜在する能力の可能性をいかにして引き出すか。又、個人が内部から学ぼうとする意志をどうやって獲得するか。自己学習能力の育成、生涯にわたって自己学習を展開できる人間の育成をどうやって行っていくか。これは教育の成果を左右する大きな問題である。時実利彦は『人間であること』という著作の中で、学習に関して以下のように述べている。「学習とは、環境との相互関係からおこる行動の永続的な変化であって、行動をあやつる神経系の可塑性、即ち、記憶の仕組みを基盤にして行われる。従つ

* 連絡・別刷請求先

ささき ひでみ

〒737-0004 呉市阿賀南2-10-3 呉大学看護学部

て、環境を設定してやれば、下等な動物でも学習は可能⁴⁾である。その意味で学習への動機づけは学習成果を最大限高めるために重要なことである。

学習の為の動機づけとは学習意欲とそれを刺激するやり方であり、基本的には内発的動機づけ (intrinsic motivation) と外発的動機づけ (extrinsic motivation) がある。内発的動機づけとは引き起こされる活動それ自体の持つ報酬効果、即ち、行動がある目標を得るための手段ではなく、それ自体が目標である場合をいう。何かの為にするのではなく、したいからするという動機づけである。知的好奇心によるものが典型であるが、動物においても、探索動因、操作動因によるものが認められている。外発的動機づけとは外的条件 (報酬) によって行動が動機づけられ、強化される (外的強化) ような動機づけのことである。賞罰による動機づけはその典型であり、行動は報酬を得るための手段となる。ブルーナー⁵⁾ は「学習の為の動機づけは、学習することそれ自体に対する興味の喚起に基づくものでなければならない。」⁶⁾ と述べている。ブルーナーが述べた興味の喚起とは「発見を促す興奮の感覚」がもたらす学習者の動機づけの問題ともつながる。賞賛によって得られる動機づけも外的動機づけの一つであり、マズロー⁷⁾ の至高の経験 (peak experiences)⁸⁾ などのもそれであろう。

バーナード・ワイナーは著作『ヒューマンモチベーション』⁹⁾ の中で、フロイト精神分析的理論¹⁰⁾、ハルの動因理論¹¹⁾、クルト・レヴィンの場の理論¹²⁾、アトキンソンの達成動機づけ理論¹³⁾、ジョン・ワトソン¹⁴⁾ の行動主義の立場から生まれた社会的学習理論等、動機づけに関する多くの理論を報告している。彼が著作の中で説明しているように、学習への動機づけに関する心理学的研究は看護教育においてもおおいに適用されるべき概念である。中でもバンデューラが提唱する自己効力感は学習者の学習への行動形成に極めて影響力が高い。学習の継続性は生涯教育を必要とする看護教育では、主体的に学習ができるように啓発するためにも殊に重要である。既に筆者は『看護基礎教育における技術学に関する若干の考察—学習者参加型学習法を看護技術学に取り入れて—』¹⁵⁾ で、学習者が主体的に学習を行う教育方法を実践した。この報告は技術教育における授業成果をまとめたものである。その授業形態は教員がモデルを

示したり、あるいはひとつ一つの技術手順を丁寧に教えたりするという教授法ではなく、学習者に一つの技術演習課題を与え、学習者自らが探索活動・あるいは発見学習をする方法である。学習者はその成果を他の学生の前で実演することによって、他の学生から賞賛を得る。その時に経験するのがマズローの主張する至高の経験であり、次の学習への動機づけとして有効であると考えられた。

成人看護学概論Ⅰの教育単位には「日常生活と健康」がある (表1 成人看護学概論Ⅰ授業予定参照)。その教育で学習者は成人期のライフサイクルと日常生活、日常生活と健康、健康的なライフスタイル増進のための働きかけについて理解すると同時に、自己もまさに成人期にある者として、健康的なライフスタイル増進のために自己の日常生活の調整が必要となる。

バンデューラは「学校での健康教育は説教じみた教訓的なものであり、個人に対する効果は少ない。」¹⁶⁾ と述べ、健康的なライフスタイルを増進させる効果的なプログラムを作成し、若者達が健康を害する習慣を形成できるようにしなければならないと述べている。まさに看護学生 (以降文中では学生と称する) は人々の健康増進のために働かなければならない者たちであると同時に健康増進の問題が自己の課題でもあることを認識し、必要があれば行動変容していかなければならない。彼が述べたように青年期にある学生達が、健康習慣の形成に関心を持ち、良い健康習慣を持つための効果的な学習プログラム立案の必要がある。立案された学習プログラムの中で、学生達が地域住民と日常生活と健康に関する会話をを持つ機会が得られれば、自己の日常生活と健康問題にも関心を持つことが期待される。さらに、その経験を契機に自己の生活習慣に何らかの問題を発見したならば、行動変容を起こすことにつながり、健康のために良い生活習慣の形成ができるのではないかと考えた。さらに学外演習で学生達が自己効力感を持つことができればそれは学習への動機づけにつながる効果的な学習プログラムであると考えられた。そこで筆者らは成人看護学概論Ⅰの学習プログラムの一つとして学外演習を企画した。〈表1参照〉その教育目的は以下の二点である。

- 1) 地域住民とふれあい、地域住民の日常生活を理解する。
- 2) 骨密度の測定を行い、その結果説明を通して

表 1

平成16年度 成人看護学概論Ⅰ授業予定 一単位 30時間

学習目的 成人看護の特性と成人看護学の役割を理解する。

学習目標 1. 成人期の対象理解及び成人看護学の目的が理解できる。

2. 成人の健康特性と保健対策が理解できる。

3. 成人を対象とする医療活動及び関連理論が理解できる。

回数	月日	時間	単元	内容	場所	備考
1	4月12日	1時限目	成人看護学の概念と構成	成人の生活と健康問題・成人看護学の構成	第5講義室	
2	4月14日	5時限目		成人看護の機能する場と成人看護の役割	第6講義室	
3	4月21日		成人の発達課題と役割	成人の発達課題と関連する理論(エリクソン・ハビガースト他)	第6講義室	
4	4月21日			身体機能の発達と生殖機能の成熟	第6講義室	
5	4月28日			心理・社会的機能から見た特徴(家族役割含む)	第6講義室	
6	5月10日		成人の生活と健康問題	成人各期における健康問題	第6講義室	
7	6/11～7/9 (毎土曜日)		成人保健演習	成人の生活と健康問題総合学習	安芸阿賀駅前阿賀プラザ	別紙のような演習計画
8	5月12日		成人の生活と健康問題	職業性疾病に関連する健康問題	第6講義室	
9	5月17日			人口・死亡と死因・疾病構造	第6講義室	国民衛生の動向
10	5月19日			ストレスに関連する健康問題	第6講義室	
11	5月19日		成人看護学に用いられる基礎理論	ニード論・エンパワメント・アンドラゴジー成人教育理論	第6講義室	
12	6月23日			ストレス理論・危機理論・ケアリング他	第6講義室	
13	6月30日		成人を対象とする医療活動	患者と家族への教育と支援	第6講義室	
14	6月30日			継続看護とチームアプローチ	第6講義室	
15	2004/7/21(木) 3時限目		試験		第6講義室	

健康的な日常生活についての理解を深め、自己の日常生活習慣が健康生活に与える影響について考えることができる。

看護学生の自己効力感に関する研究報告はジャネット・リム他の『異文化ケア提供における看護学生の自己効力』¹⁷⁾がある。その研究報告で彼女らは教育者ができるだけ早い時期に臨床経験を与えるような学習プログラムを提供することが看護学生の自己効力感を高めることになる結論づけ

ている。彼女らの報告を考えたとき、学習者が看護学に興味や関心を持つためには、早い時期に臨床経験を与えることが肝要である。学習の成果が最大限高められれば、以降の教育が効果的に展開できるであろう。さらにその演習内容は彼女達の能力で実現可能なことが自己効力感を高めることにつながると考えた。

以上から筆者らは、学外演習を看護学生の実現可能な内容に調整して実施すれば自己効力感を高

めることができる。自己効力感を高めることができれば以降の学習への動機づけになり得る。さらに、学外演習目的をとおして学生自らが日常生活と健康問題に理解を深め、自己のライフサイクル変容の契機になると考えた。

■ 研究目的

序言を踏まえ、本研究の目的は看護学生が、学外演習を通して自己効力感を持つことができたかどうか、学外演習が日常生活と健康問題に関心を持ち理解を深め、自己のライフサイクル変容につながったかを調査し、学外演習の効果に対し、学習の動機づけも含め検討を加えることにある。

■ 研究方法

1. 研究方法；調査研究〈横断型〉

2. データ収集方法；学外演習後〈表2参照〉実施後の質問紙による調査

- 1) 質問紙調査実施方法；学外演習後、受講生全員に了解を得て自己記述式で調査を実施した。
- 2) 質問紙回収方法；留め置き法
- 3) 質問紙の内容；調査内容は安酸史子が示した自己効力感刺激要因¹⁸⁾を参考に学外演習用に改変した。自己効力感に影響因子としての1 行動の達成、2 代理強化、3 言語的説得、4 生理・心理的状态を示す調査内容に加え、学習目的の達成ができたかどうかの調査が含まれている。回答はい・どちらでもない・いいえの三段階

3. 研究期間；平成16年5月12日～12月1日

4. 研究対象；2年次学生121名

5. 分析手順

- 1) 看護学生の自己効力感に関する分析
- 2) 健康と日常生活についての認識が深まったかどうか
- 3) 自己の日常生活の見直しに繋がったかどうか
- 4) 行動変容は起きたかどうか
- 5) 行動変容を起こした学生とそうでない学生との自己効力感の比較
- 6) 教員から賞賛を受けた学生とそうでない学生との行動変容の比較

表2 学外演習手順

看護学生には学外演習の目的が提示された後、以下の手順で学外演習を行う。

- 1) 学生は1グループ6名に分けられ、指定された場所で1時間30分づつの演習を行う。
- 2) 実施は毎週土曜日であり、一日に4グループが演習する。
- 3) 演習内容は骨密度の測定、血圧測定(自動血圧計)、食生活や運動に対する日常生活の調査を実施する。
- 4) 最初のグループには教員が指導内容及び方法について手本を示し、順次、学生自身で活動できるようにする。
- 5) 学生は来客者の受付をし、日常生活の調査、血圧測定、骨密度の測定場所へエスコートする。日常生活の調査では食品成分表を参考にしながら、調査に関わる。
- 6) 骨密度の測定結果がでたら、その結果を説明しながら、教員によって作成されたリーフレットに沿って骨密度と食生活・運動との関連について指導をする。
- 7) 学外演習が終わった学生は次のグループに対して教員が行ったのと同じ方法で伝達指導をする。

表3 自己効力感刺激要因と調査内容

回答は、はい・どちらでもない・いいえから三者択一

遂行行動の達成	演習で与えられた役割が達成できた。 演習を契機に健康に関する学習を深めなければならないと考えた。 演習を契機に学習課題を達成する力がついた。
代理的強化	他の学生から演習方法についての体験談を聞いた。 地域住民から健康に関する日常生活について聞くことができた。 教員が実際に地域住民に指導している場面を見た。 教員から演習方法について指導を受けた。
言語的説得	地域住民から何らかの形で励まされた。 地域住民から何らかのことで賞められた。 教員から演習に関することで賞められた。
生理的・情動的状态	学外演習は楽しかった。 学外演習は満足であった。 積極的に学外演習に取り組むことができた。 また、このような経験をしたと考えた。
日常生活と健康に関する理解	自分の健康増進に関する日常生活について考えることができた。 生涯にわたる健康習慣は青年期に形成されることを知った。
意思決定	健康行動に関する自己の日常生活を見直すと考えた。
行動変容	学外演習後ライフスタイルにおける日常生活習慣を変えた。

安酸史子が示した自己効力感刺激要因を本調査用に筆者が改変

■ 結果

受講生121名中演習参加者は119名であった。そのうち本調査に協力が得られた学生103名(回収率87%)が用紙の回収に応じた。有効回答率100%

1. 看護学生の自己効力感に関する調査結果

看護学生の自己効力感に関する調査結果を、はい・どちらでもない・いいえをそれぞれ5・3・

0に点数化して図1に示した。図1からも明らかなように自己効力感に関する調査結果では、遂行行動の達成と生理的・情動的状态が最も高く4.5であった。次に代理的強化が3.7であり、言語的説得は2.9と最も少なかった。

遂行行動の達成についての調査結果を図2に示した。図2からも明らかなように学習意欲が高まると答えた学生は96%と最も高く、次に役割遂行が90%、学習課題達成能力については47%と低かった。

代理的強化に関する調査結果を図3に示した。学生からの体験談が71%と最も高く、次に地域住民から健康について聞くことができた学生は67%、教員が地域住民に指導している場面では66%であった。

言語的説得に関する調査結果を図4に示した。その結果では教員からの指導が最も多く85%、最も低かったのは教員からの賞賛であった。又、地域住民からの励ましは50%の学生が経験しており、賞賛は43%であった。

生理的・情動的状态に関する調査結果を図5に示した。演習が楽しかったと答えたものが89%と最も高く、積極的に取り組めたと答えたものが84%であった。このような経験がしたいと答えたものは80%であり、満足と答えたものは79%で

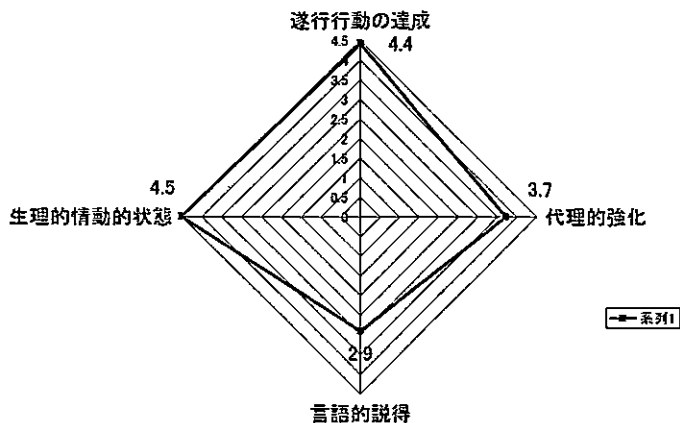


図1 看護学生の自己効力感

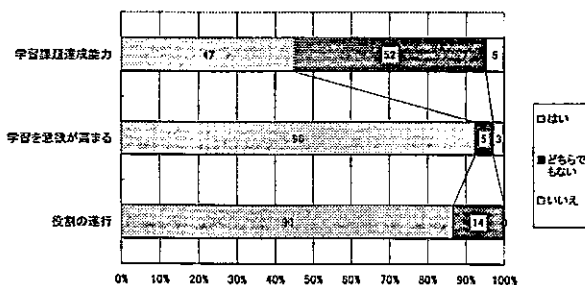


図2 遂行行動の達成

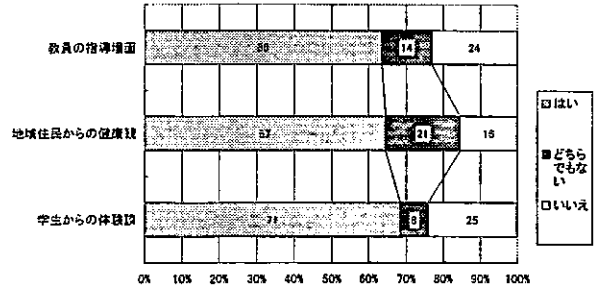


図3 代理的強化

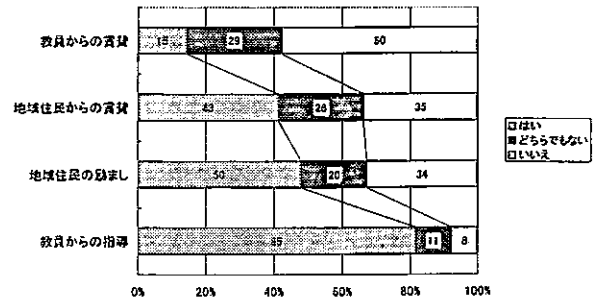


図4 言語的説得

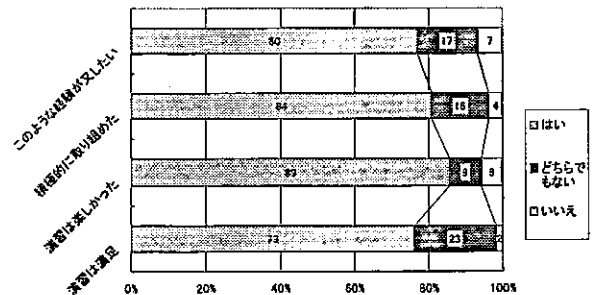


図5 生理的・情動的状态

あった。

2. 健康と日常生活についての認識が深まったかどうか

健康と日常生活についての認識が深まったかどうかについての調査結果を図6に示した。演習を通して自己の日常生活の見直しについて再考する必要があると答えたものは83%であり、食生活習慣が青年期に形成されることについての認識した

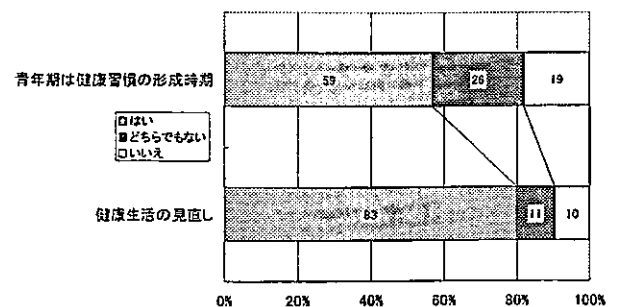


図6 日常生活と健康についての認識

者は59%であった。

3. 自己の日常生活の見直しに繋がったかどうか

自己の日常生活の見直しに繋がったかどうかについての調査結果を図7に示した。78%の者が見

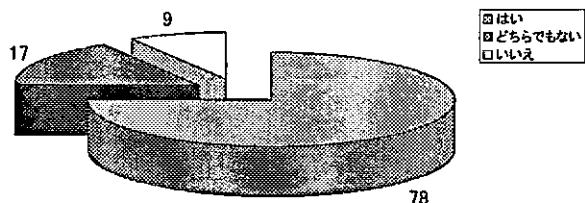


図7 自己の健康生活の見直し

直そうと考えている。

4. 行動変容は起きたかどうか

健康と日常生活について認識し、行動変容が起きたかどうかについての調査結果を図8に示した。調査結果からも明らかなように行動変容が起きた学生は26%であり、起こさなかった学生は

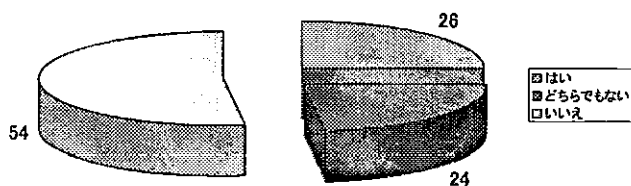


図8 行動変容が起きたか

54%であった。

5. 行動変容が起きた学生とそうではない学生の自己効力感の比較

行動変容が起きた学生とそうではない学生との自己効力感の比較を図9に示した。行動変容を起こした学生の代理的強化は両者共に同得点であるが、生理的情動状態の調査結果は4.9であり、そうでないものは3.6であった。遂行行動では前者が4.7であり、後者が4.3であった。言語的説得で

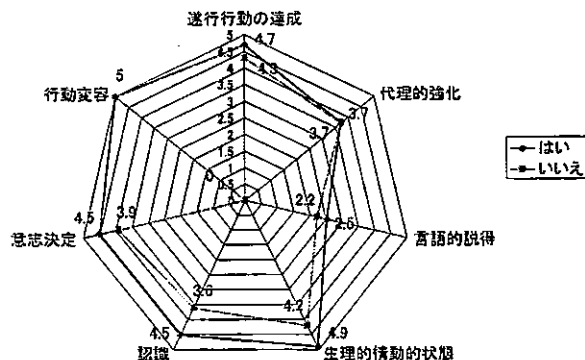


図9 行動変容

は前者が2.5であり、後者が2.2であった。遂行行動と言語的説得では行動変容の起きていない学生の方が、幾分値が低い。特に言語的説得は両者共に低かった。

生活と健康についての認識した学生は前者が4.5であり、後者は3.6と低かった。又、行動変容しようと思決定したものは、前者は4.5であり、後者は3.9であった。

6. 教員から賞賛を受けた学生とそうでない学生との行動変容の比較

言語的説得の中で教員にほめられた学生は全般的に少なかったが、教員から賞賛を受けた学生とそうでない学生との行動変容の比較を図10に示した。その結果からは教員にほめられた学生の行動変容は3.3と高く、そうではない学生は1.4と低かった。両者の平均値の差の検定では $P>0.01$ と有意差があった。

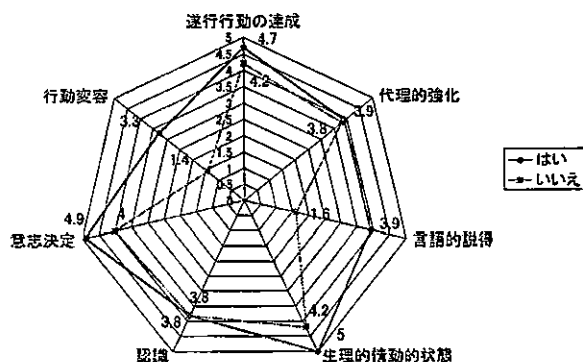


図10 教員にほめられた

■ 考 察

自己効力感影響因子に関する調査結果では、遂行行動の達成と生理的・情動の状態が最も多く、4.5であった。次に代理的強化が3.7であり、言語的説得は最も少なかった。この調査結果から考えると、遂行行動の達成が高かったのは、成人看護学概論1の授業の一環として表1・2・3にも示したように、演習計画と目的が事前に示されたことが反映されたと考えられる。つまり、学生は遂行しなければならぬ役割を達成することによって、遂行行動の達成結果が高くなり、その結果が生理的・情動の状態に影響を与えたのであろう。

遂行行動についてアトキンソンは、自己の『達成動機づけ理論』¹⁹⁾の中で達成志向行動 (achievement-oriented behavior) は接近傾向と回避傾

向間の葛藤の結果として生じるものであると述べている。全ての達成活動 (achievement-related action) に関連するものとして、成功の可能性 [結果的には誤りという情緒が伴う] と失敗の可能性 [恥といった情緒が伴う] があげられる。これらの予測される情緒の強さは、個人が達成志向活動 (achievement-oriented Activity) に接近するか回避するかどうかを決めることになる。つまり、達成行動は、成功願望と (hope of success) と失敗恐怖 (fear of failure) との情緒的な葛藤の結果である。つまり、遂行が容易であった学外演習は成功願望と言う意味では確率が高く、失敗恐怖の少ない活動であったと言えるであろう。

クルト・レヴィンの“場の理論”で考えて見ると、彼は人の行動はパーソナリティや欲求、あるいは環境刺激のいずれか一つだけが原因のではなく、行動はそのときに行動が存在する場によって決定されると述べている。つまり、行動は人と環境の両者により決定されると彼は考えた。彼によれば人と環境は一緒になって生活空間を構成し、環境の知覚は、人の欲求、価値観、態度、動機などによって影響されると考えた。レヴィンの場の理論には要求水準という概念が中心にある。要求水準 (level of aspiration) というのは「ある課題での自分の過去の成績を知っている個人が、その課題と類似した課題で、はつきり到達しようと試みる成績の水準である。つまり、要求水準は、人が到達したいと望む目標への努力と、知覚されたその目標の困難さを含んでいる。」²⁰⁾ 従って、個人が何かをしようとするとき、これだけやりたいという期待、決心、自信、願望などの程度を要求水準ということが出来る。この期待、決心、自信、願望は、最初は未分化であるが、その後分化し、最後には合一する。要求水準はアトキンソンの達成動機づけ理論同様、成功への期待と失敗の恐怖が共に存在することになる。達成しにくい水準になると人は心理的混乱状態に陥る。したがって、達成しやすい水準に目標をおくことが情緒的安定につながる。

ブルーナーも「要求水準という概念に関して、主観的な成功の確率を最大限にするように、葛藤の生成と軽減と失敗と成功の経験を盛り込むことが必要である。失敗の予測を持った成功への高い動機づけは、フラストレーションと落胆とを引き起こしがちである。」²¹⁾ と述べ、成功の確率を最大限にすることが必要であると述べている。アト

キンソン、レヴィン、ブルーナー等が述べたように学外演習の経験は成功の可能性が高く、失敗の可能性の低い実現可能な内容であったことも、遂行行動の達成につながったのであろう。学生として与えられた役割を遂行したことは学習体験としては満足であり、地域と場での住民との交流経験は楽しい経験として認識された結果であると考え

る。次に図2でも示した遂行行動の達成では、学生達の96%が学習意欲が高まると答えており、役割遂行ができたと答えたものが90%であった。他方、学習課題達成能力があると答えたものは47%と低かった。これは骨密度の測定や血圧測定は実施できたが、来談者の質問や実際的な問題に対処できる能力が低いと考えた結果であると考えられる。しかしながら、96%の看護学生達が学習意欲の高まりを認識しており、以降の学習への動機づけになったと考えられる。

代理的強化に関する調査結果では、看護学生からの体験談が71%と最も高く、次に地域住民からと答えたものが67%であり、指導教員が地域住民に指導している場面からと答えたものは66%であった。学外演習では最初、学生に教員が指導をし、その次の学生には教員及び学生からの伝達・指導である。この調査結果からは学生が体験談を他の学生にいかにかつたかということ、地域住民からの健康に関する経験談、あるいは教員の指導などが含まれている。学生達は多くが学生からの指導を経験した結果も代理的強化に現れたものであると考える。ワトソンは、人は模倣により学び、適切な情報に耳を傾け、強化のある環境とない環境を区別し、目標到達の可能性に関する期待をもち、主観的に有効な方法で世界を解釈すると考えた。彼が述べたように人は観察を通して学習し、他者の行動を模倣しながら成長することは明らかである。演習の際に教員は地域住民への関わりかたや指導場面の模範を示した。それは第一に教師がモデルが示し、第二に学習者はモデルの行動に関する知識の獲得、第三に観察したことを行動に反映する。これらから、学生は演習から観察学習を経験したことになる。又、骨密度測定時の関わり、食生活や運動に関する調査を通しての関わりなどは、活動事態の中にコミュニケーションの機会が必然的に生ずる。

言語的説得に関する調査結果では教員からの指導が85%と最も高く、最も低かったのは教員から

の賞賛であった。又、地域住民からの励ましは50%、賞賛は43%の者が経験した。言語的説得低値の要因として、看護教員の賞賛が少なかったことが考えられる。教育の現場ではアメとムチの概念が良く適用される。褒められるという経験はご褒美である。ご褒美は一般的に外的な賞である。この外的な賞を経験すると学習者は内面にその経験を保有し、その経験をまたしたいと考えるようになる。これが学習者の学習へ向けさせる内的な動機づけにつながる。

生理的・情動的状态に関する調査結果では、楽しかったと答えたものが89%、積極的に取り組めたと答えたものが84%、また、このような経験がしたいと答えたものは80%であった。認知的構成要素とは知識、理解、応用、分析、統合の5つであり、情意領域は受け入れ、反応、価値づけ、組織化、一つの価値あるいは複合的な価値による個性化である。個性化の実現は内在化のプロセスで最も高いレベルであり、扱われる現象ならびに行動に関して最も広範的な目標、即ち、宇宙観、人生哲学、世界観に関連したものが含まれる。つまり、教育における興味や関心などもそれであり、学習することに喜びや楽しさを見出すプロセスがそこにはあると考えられる。

フロイトは自己の“精神分析的理論”の中で人間は閉じ込められたエネルギーシステムとみなし、どの個人にも一定量のエネルギーが保存されていると考えた。つまり、人間は学習すべきエネルギーを有しているということであり、この精神エネルギーをいかに学習に向けさせ、効果的に使うかということが課題である。又、ハルは“動因理論”のなかで生理的欠乏〔要求〕はそれを満たすような行動をとるように有機体を駆り立てるとして要求は一次的動因²²⁾を生むと考えた。彼によれば活動は人間の生理的要求である。

一定の学習の間、学生は机に座ったままの状態であれば活動の要求が起きてこよう。その意味で成人看護学概論Ⅰの学習プログラムに学外演習が盛り込まれたことは、演習そのものの活動性が学習者の活動への要求を満たしたことになる、楽しみながら学べることに繋がったと考えられる。与えられた授業時間にバリエーションを持たせることは学習者を退屈させない。その意味で活動性の高い演習は学生の生理的・情動的状态に大きく影響を与え、その結果、演習が楽しく感じられ、積極的に取り組み、その成功経験が、もう一度同

じような経験がしたいという結果につながったのであろう。

マズローをはじめとするニード論では、人々の活動性が論じられ看護モデルにも適用される。従って、与えられた授業時間にバリエーションを持たせるあるいは活動性を含めた学習プログラム立案も必要であろう。その意味で活動性の高い学外演習は、看護学生達の生理的・情動的状态に大きく影響を与え、その楽しさや積極性に行動できる成功経験が、もう一度同じような経験がしたいという結果につながったと考えられる。外的な外在的な賞から内在的な賞への転移についてブルーナーは「子供に効果的な認知活動をさせようとするとき、子供を環境の賞罰の直接的な束縛から開放してやること、つまり外発的動機を内発的動機に置き換えることであると述べた。」²³⁾ 賞賛をするという外発的な動機づけが学生達の生理的・情動状態に影響を与え、また同じような経験をしたいと考えたことがまさにそれであろう。

この演習を通して学生に学ぶことを期待した“健康と日常生活”についての認識が深まったかどうかという設問についての調査結果では、学生達が自己の日常生活の見直しについて再考する必要があると答えたものは83%と高値であることから、学外演習における成人看護学概論Ⅰの目的は達成できたと考える。しかしながら、実際に行動変容を起こした学生数は26%と少なかった。そこで行動変容が起きた学生とそうではない学生との自己効力感の比較を行った。その結果比較では代理的強化の値は両者に差がないが、遂行行動や言語的説得、生理的情動状態、認識、意思決定の段階において幾分行動変容の起きていない学生の方が低い。次に教員にほめられた学生とそうでない学生の行動変容の調査結果は、言語的説得の中でも特に教員にほめられた学生は3.3と高く、そうではない学生は1.4と低かった。両者の平均値の差の検定では $P>0.01$ と有意差が有り、教員が学生を賞賛したり、ほめたりすることは学生の行動を変容させることにつながるとことを示している。賞賛の経験はマズローの述べた至高の経験であり、それが学習の動機づけあるいは継続につながるとしたら、それは教育成果であると考えられる。マズローは「至高の学習経験が重要であるのは、認知的構成要素と情意的構成要素を統合するからである。」²⁴⁾と述べている。これらから賞賛は学生の自己効力感を高める重要な因子のみ

ならず、行動変容にも影響を与えると考える。

人間主義の理論家としてゴードン・オールポート²⁵⁾、アブラハム・マズロー、カール・ロジャーズ²⁶⁾などの一致した動機づけの原理に関する見解は、人の中心的な傾城は、各自が持っている潜在能力を実現することである。人には遺伝的に持っている、受け継いだ能力や才能を十分に伸ばしたいという、内的で生物学的な強い欲求がある。個人の中心的な動機づけは成長することであり、基本的自己を高めることである。中でもマズローは「健康な人においてのみ、経験についての主観的喜悦、経験に対する衝動、経験を求める願望と経験に対する「基本的欲求」との間には密接な関係がある。ただこのような人々のみが、彼らにとって善なるものと、他人にとって善なるものが同じく求められ、従って、心からこれを体験し、是認する。」²⁷⁾と述べている。

学生達が演習によって地域住民と関わりをもつという経験は、与えられた役割が容易であり、遂行可能な目標であったために達成感をもたらした。これは学生の自己効力感を高め、学習の動機づけになると共に、学習を継続していく原動力になると考える。マズローは「基本的動機は既に出て上がった価値の階層をみたして行くものであることを知らねばならない。この価値の階層は、高次の欲求と低次の欲求、強い欲求と弱い欲求、決定的に重要な欲求とあってもなくても良い欲求として、相互に関係し合っているのである。」²⁸⁾活動は生理的要求であるが、この生理的要求が満たされたとき、人は学習の要求が起きる。この学習の要求への限らない活動が、さらに高次の要求、つまり、自己実現へと向かわせるものであると考えられる。バンデューラは「人間の働きメカニズムのなかで、自分の持つ力を信じることはほぼ主要な、力強いものではない。」²⁹⁾と述べ、効力の信念は人々の考え方、感じ方、動機づけあるいは行為に影響を与えると述べている。したがって、自己効力感を有すること、つまり、自分にもできるという考えが、学習への動機づけにつながり、その課題を継続する原動力になると考える。

■ 結 論

学生達が学外演習を通して自己効力感を持つことができたかどうか、又、学外演習は日常生活と健康について関心を持ち、健康のために良い生活

習慣の形成につながったかどうかを検証した結果以下のようなことが分かった。

学外演習プログラムは観察学習としてのモデルを示したものであり、学生の活動ニーズを満たすものであったこと。その方法は学生にとって遂行可能な内容であったこと。遂行可能な内容が学生達の達成感につながり、遂行行動の達成は学生の生理的・情動的な側面に影響を与えた。楽しかったという活動経験は又、同じような経験をしたいと考えることにつながり、バンデューラの提唱する自己効力感を有することは学習の動機づけにつながり、それは学習の継続性に大きく影響を与える。さらに地域住民との交流から健康問題に関心を持ち、自己のライフスタイル変更への認識が高まったことがわかり、学外演習は効果的な学習プログラムであるといえる。

■ 結 語

成人看護学概論で学外演習を行った成果と、演習が看護学生にどの程度、自己効力感を有したのか調査した。その結果から、看護学生が学習者として自主的に学習が継続できるような学習プログラムの在り方に対して検討を行った。学外演習は自己効力を高める結果になったが、それは活動内容が平易であったことが良い結果につながったと考えられた。高等教育における教育方法は学習者自身がいかに主体的に学習に取り組めるかがポイントとなる。看護学は特にめまぐるしく変化する医療現場で絶えず学習する姿勢が求められる。その学習の継続に必要なのが自己効力感である。教育の質的転換が求められる今日、いずれも重要な視点であると考えるが、中でも筆者は知識獲得重視型教育から知識獲得方法重視型教育への転換については多大な関心をいづくものである。学習者が自己効力感を持ち、学習者本位主義あるいは生涯学習とも連動する教育プログラムを模索することが、高等教育機関における専門職育成の看護基礎教育ではさらに重要な問題だと考える。尚、本研究は一教科目での学外演習を実施した後の学生の意識調査であり、縦断的に学生の意識の変化を調査したものではない。看護学生達の日常生活も多岐にわたり、その経験も日々変化する。学習の動機づけや継続性については都度、啓発していくことも必要であろう。

注

- 1) アルバート・バンデューラ (Albert Bandura 1925-) カナダ生まれ。プリティッシュ・コロンビア大学で心理学の学位を得た後、アイオワ大学で修士・博士の称号を得た。その後、スタンフォード大学の教授になった。1974年にアメリカ心理学会の会長になった。彼の代表的な理論は社会学習理論 (social learning theory) であり、自己効力感もその一つである。
- 2) 牧坂千秋著；在宅酸素療法利用者の自己効力感と看護，看護技術，Vol.5, No.2, 2002, pp.57-61
- 3) 安酸史子著；糖尿病患者教育と自己効力，看護研究，Vol.30, No.6, 1997年, pp.473-480
- 4) 時実利彦著；人間であること，岩波新書，2001年, p.106
- 5) ブルーナー (Bruner Jerome 1915年-)；アメリカの心理学者デューク大学とハーバード大学で学び，1941年，ハーバード大学 (1952～72) で心理学の博士号を得た。1945年同大学の講師になり，1952年教授となった。1955年，ケンブリッジ大学の研究員となり，1960年，ハーバード大学に認知研究所が設立されるに至り，研究グループを組織した。その後，オックスフォード大学 (1972～80) でニュー・スクール・フォー・ソーシャル・リサーチの心理学教授となった。教育における認知構造の中心的役割と“らせん型カリキュラム”の有効性を強調した。人間一学問コースという人間中心教育プログラムはカリキュラム開発において画期的なものとされている。幼児の認識における調査技術の先駆者となり，心理学における現象学的な伝統の主要な提唱者である。主要著作として教育の過程 (The Process of Education) がある。
- 6) Bruner Jerome, The Process of Education, the President and Fellows of Harvard College, 1999年, p.104
- 7) マズロー (Abraham Harold Maslow 1908-1970)；マズローはニューヨーク州ブルックリンに生まれ，1930年にウイコンシン大学を卒業，ブルックリン大学 (1937～51) とブランディス大学 (1951-1961) で心理学の教授になった。人間性心理学の祖といわれている。大きな影響を持った著書『動機付けと人格』(1954) は新しい人間性の型を探求し，要求の段階構造，自己実現，などの心理学概念を導いた。心理学第一の勢力であるフロイトの本能論，第二勢力であるワトソンの行動主義，を否定し，第三の勢力としての心理学を提唱した。
- 8) Abraham H. Maslow, Cognition of Being in the Peak Experiences. Journal of Genetic Psychology 94, 1959, March, pp.43-66
- 9) バーナード・ワイナー著，林 保他訳，ヒューマンモチベーション，金子書房，1996年
- 10) シグ蒙德・フロイト (Sigmund Freud 1856-1939)；チェコ共和国のユダヤ人家庭に生まれた。17歳の時，ウィーン大学で医学を学んだ。1882年に卒業，ウィーン病院で精神医学を専攻，患者を催眠状態において，痛ましい経験を想起させ，それによってヒステリー治療を行った。次に自由連想の方法を開発，精神分析を洗練させた。自分自身を分析する手段として，夢の構造と意味や目的で夢解釈を行った。次に無意識を“イド”と“自我”と“超自我”に分割した理論を大成した。
- 11) ハル (Hull Clark Leonard 1884-1952) アメリカの心理学者，ニューヨーク州アクリン生まれ，ミシガン大学とウイコンシン大学に学び，ウイコンシン大学やエール大学の人間関係研究所 (1929以降) で教え，同研究所で行動と学習プロセスの実験的研究を進めた。彼の研究のほとんどは，著書『行動の原理』1943などに見られるような強化理論に基づいている。学習プロセスを厳密な数学的理論に発展させ，後天的な学習による行動を幾つかの単純な公理原則にまとめた。
- 12) クルト・レヴィン (Kurt Lewin 1890-1947)；アメリカで多く活躍した心理学者，ドイツ生まれで，フロイトと並ぶ力動論の提唱者，ゲシュタルト心理学の影響を強く受け，情緒や動機付けの研究を行った。葛藤の三つの基本形を示し，行動の根底にある要求や動機を重視，行動に至る過程を研究した。レヴィンの理論『Field Theory in Social Science』は猪俣佐登留翻訳『社会科学における場の理論』として，1956年初版で誠信書房からわが国に紹介されている。
- 13) アトキンソン・リチャード (Atkinson Richard Chatham 1929-)；アメリカの心理学者，シカゴ大学卒業，インディアナ大学で学位取得，スタンフォード大学で応用数学と統計学の講師になり，後，

- カリフォルニア大学心理学助教授, 61年から, スタンフォード大学心理学準教授, 67年, ヒルガードの『心理学入門』の共著者となり, 心理学全般に渡り, 他の学科との関連も考えるようになった。
- 14) ジョン・ワトソン [John Broadus Watson, 1878-1958年], アメリカの心理学者, 行動心理学の主張者, 今までの心理学が対象としていた意識を放棄し, 内観又は内省法を徹底的に拒否した。行動を条件反射によって理解しようとする。
 - 15) 拙稿; 看護基礎教育における技術学に関する若干の考察—学習者参加型学習法を看護技術学に取り入れて—, 看護学統合研究, Vol.5, No.2, 2004, pp.54-59
 - 16) 前掲書2), p.32)
 - 17) Janet Lim, Jill Downie, Pauline Nathan, Nursing student 'self-efficacy in providing transcultural care, Nurse Education Today, No.24, 2004, pp.428-434
 - 18) 前掲書3), p.479
 - 19) Atkinson, Richard Chatharn, The achievement motive, goal setting, and probability preferences, Journal of abnormal and social Psychology Vol.60, No.1, 1960, pp.27-36
 - 20) 前掲書7), pp.129-130
 - 21) Bruner Jerome Learning about Learning (塩田芳久他訳, 学習についての学習, 黎明書房, 1974年, p.231)
 - 22) 一次的動因; 一次的動因とはつまり, 食物への要求 (空腹), 水への要求 [渇き], 空気への要求, 損傷を避ける要求 (痛み), 保温の要求, 排便の要求, 排尿の要求, 急速の要求 [長時間の仕事の後で], 睡眠の要求 (長時間起きていた後), 活動への要求 (長時間活動しなかった後) 等である。
 - 23) J・S・ブルーナー著, 橋爪貞雄訳, ;直感・創造・学習, 黎明書房, 1969年, p.138
 - 24) マズロー著, 小口忠彦訳, 人間性の心理学, 産能大学出版, 1996年, p.232
 - 25) ゴードン・オールポート (Gordon Willard Allport, 1897-1967年), アメリカの心理学者, のちハーバード大学教授, 人格, 流言, 偏見及び社会心理学についての研究が多い。人間の目的追求性を強調した。
 - 26) カール・ロジャーズ (Carl Ransom Rogers 1902-1987); アメリカの精神療法家。コロンビア大学の教職課程で心理学を学び, シカゴ大学で教えた。『患者本位の療法』形式の精神療法で行われる精神療法の集いやエンカウンター・グループで患者は自分の問題を吐露し, セラピストはそれを受身で見守る形を取る。精神療法の有効性を体系的に評価する方法を実施した先駆者として有名。
 - 27) マズロー著, 上田吉一訳, 『完全なる人間』 誠信書房, 2000年, p.202
 - 28) 同前掲書, p.219
 - 29) 前掲書2), p.3