

女子看護学生のBelief Systemに対するアプローチの試み

野 澤 美江子¹⁾

要 旨

看護短大生27名に、irrational beliefの改善やrational beliefの強化を目的とした教育プログラムを臨地実習の中で実施し、その効果を検証した。

1. 調査票の結果：物理的環境では実習記録、人間関係では同性の友人との関係に対するストレス感に好転がみられた。Belief Systemは、人間関係に対するirrational beliefが改善された。
2. 日々の変化：irrational beliefの減少とrational beliefの増加から、教員の「意図的な問いかけ」「関連情報の提供」「励まし」がBelief Systemに対して効果的であったと評価できる。その他、irrational beliefに対する「今後の方向付け」や、rational beliefに対する「共感」がrational beliefを強化していた。

キーワード：Belief Sytem、irrational belief、ストレス、看護学生、アプローチ

はじめに

日常生活で遭遇する出来事に対し、私たちが一喜一憂することは珍しいことではない。しかし、同じ出来事でもそのとらえ方は様々である。看護学生が、口癖のように「レポートや実習がストレスだ」と話しても、その状況を同じようにとらえているとは限らない。同じ状況に出会っても、その人が自分の体験をどのように構造化するかによって、その感じ方や行動の仕方が決まるからである。しかし、学生によってはストレスだと評価し健康観を下げてしまっている。特に臨地実習では、学生が出会う様々な出来事を否定的な感情で受け止めやすい。それに対し、これまでストレスを感じにくい学習環境の調整や学生の否定的感情を引き上げる直接的な対処ばかりを考えていた。しかし、一時的に回復したように感じても、また新たな状況が生じると逆戻りしてしまう。そこで、根本的な改善の必要な状況のとらえ方である“Belief System”に着目した。

I. 文献検討

1. Belief Systemとその変容を目的とするアプローチ

最初にBelief Systemを重要視したEllisは「A B C 理論」の中で、大きな出来事や経験(Activating Event)があった場合、その人が強く思いこんでいる信念体系(Belief System)の結果(Consequence)、落ち込んだり不安になる¹⁾と仮定した。Belief Systemには、事実に基づき論理的に筋道が通っているrational beliefと、「不合理な信念」²⁾や「認知的な歪み」³⁾であるirrational beliefがある。

これらBelief Systemの変容に焦点を当て、不適応行動の消却と適応行動の学習に目標をおいたアプローチが認知療法や論理療法である。認知療法は、認知そのもの、または認知プロセスを変えることによって、既にある障害やそこに想定されている障害を修正しようとする方法である。一方の論理療法は、問題となっているirrational beliefを特定し、治療者が論駁を加えることによって積極的に認知の変容を試みるもので、その1つに合理

(所 属)

1) 山梨県立看護大学

(専攻分野)

母性看護学

的情動的心理療法⁴⁾ (rational emotive therapy: 以下、RETと表記) があげられる。これらは、抑うつ以外に対人不安、神経性食思不振症、偏頭痛、テスト不安、怒りの制御、慢性の痛み等でも有効性が認められている。しかし、教育者が具体的に教育場面でどのように応用しているかといった報告は極めて少ない。

2. 看護学生が感じるストレス

看護学生が入学後に感じることは、カリキュラムの厳しさと人間関係の難しさである。対人関係スキルが低いと言われる現代学生にとって、新しい友人・教員・臨地実習で出会う患者や看護婦と人間関係を結び、それを発展させることは決して容易なことではない。また、これまであらゆる成績が教師による評価に委ねられていた学生達は評価する側の教員や看護婦との関係形成に戸惑い、その評価を過度に意識する。このように看護学生の学習環境がストレス因子となることは1980年代後半から報告されている。看護学生のストレス因子を探索した鳴尾ら⁵⁾、ストレスに対するコーピングを分析した田村ら⁶⁾、竹内ら⁷⁾と、その中で特に臨地実習に焦点を当てた中嶋⁸⁾、コーピング

をサポートとの関係から分析した土屋⁹⁾、中平¹⁰⁾がある。他に、日常生活のストレス認知を明らかにした河合¹¹⁾の研究があるものの、ストレスと評価するBelief Systemに焦点を当てた研究は少ない。また、ストレス評価の変容に関わる教員の役割の重要性を示唆しているものはあっても、その実際については明らかにされていない。

II. 問題提起

先行研究において野澤¹²⁾、¹³⁾は、同じ学習環境であってもrational beliefのできる学生はストレスと評価しないが、irrational beliefの学生はストレスと評価するという結果から、学生が学習環境の中で感じるストレスといった心理的問題もirrational beliefによって引き起こされることを明らかにした。このことは、逆に、irrational beliefであったBelief Systemをrational beliefに変容できれば、ストレスと評価しないですむことが可能であることを示唆していると言える。

そこで、本研究は、irrational beliefの改善やrational beliefの強化を目的とした教育プログラムを実習指導の中で実施しその有効性を評価すると共に、今後の方向性を明らかにすることを目的し

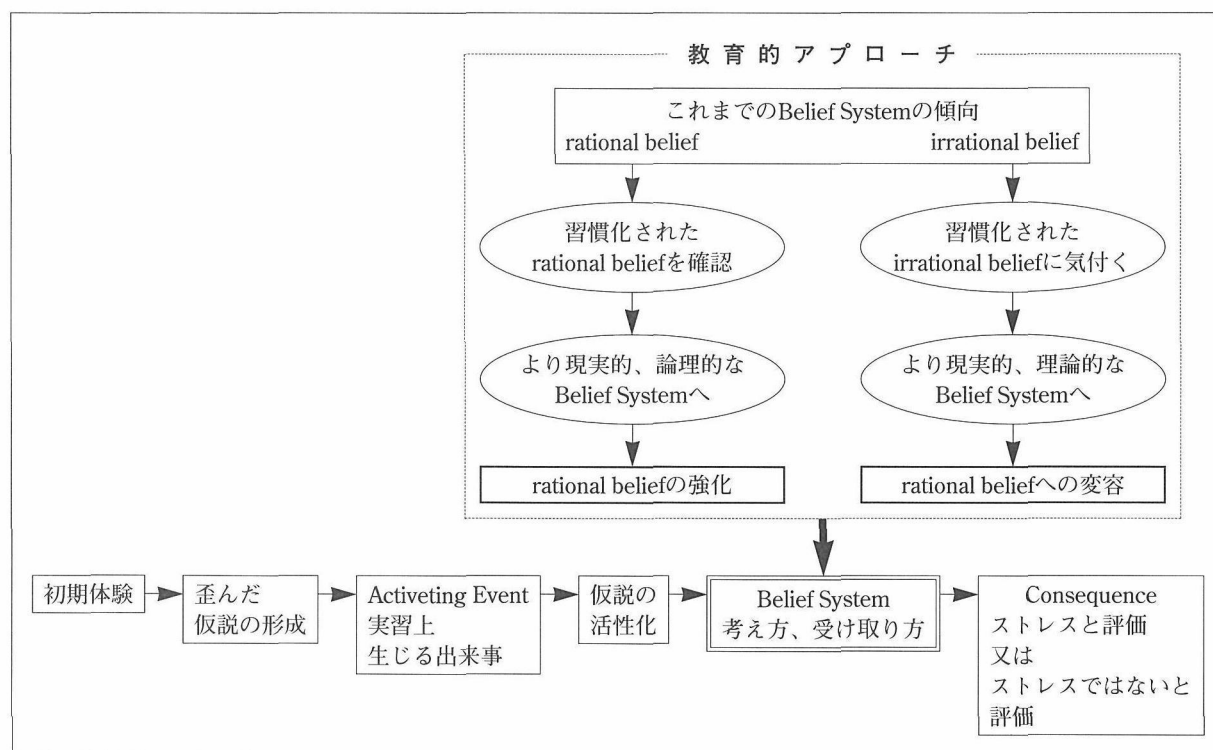


図1 Belief Systemへのアプローチの概念枠組み

た。概念枠組みを図1に示す。ある体験をもとに学生の中に形成された仮説が、何かの出来事の際に、活性化され、Belief Systemによってストレスが評価される。この体験が繰り返されている学生に対し、教育的アプローチを試みた。なお、本研究では対象数が少ないことや実習期間が限られていたことから、対象者の統制が困難と考え、統制群を設けていない。

ここでは、出来事そのものがストレスを生むのではなく、ストレスの受け取り方によって評価が決まると考え、Belief Systemを「ある状況に対する自分自身の心理状況を判断する際に用いられるその人の思いこみや状況の受け取り方の傾向」と定義し、rational beliefとirrational beliefを含めている。irrational beliefの内容はBeckら³⁾を元に、些細な事柄に焦点を合わせ経験全体を断片に基づいて概念化する『**選択的な抽象化**』、ある事柄に基づいて関連性に関わらず一般的な結論を出してしまう『**過度の一般化**』、自分勝手に特定の結論を導いてしまう『**自分勝手な推測**』、実際より極端に高く或いは低く評価する『**誇張と矮小化**』、何の裏付けがなくても外的出来事を自分自身に関連づける『**個人化**』、物事を相反する2つのカテゴリーのどちらかにおこうとする『**二者択一的思考**』と定義する。

Ⅲ. 研究方法

1. 対象及び調査方法

1) 対象

研究者が実習指導を担当したX看護短期大学3年生女子4グループ27名。期間は、Aグループ：5月7日から、Bグループ：5月25日から、Cグループ：9月14日から、Dグループ：9月28日から、それぞれ3週間ずつ。

2) 調査方法

実習初日のオリエンテーション終了後に研究の趣旨及び方法を説明し、研究協力の得られた学生にプレテストを実施し、提出されたレポートをコピーした。実習期間中は、カンファレンスをカセットテープに録音、個別指導場面では学生の発言内容をメモし、日々の実習記録をコピーした。最

終カンファレンス終了後、ポストテストを実施した。最終日に提出されたレポートをコピーした。

2. 調査内容

1) 実習初日

①プレテスト【資料1】：物理的環境（学習内容・実習記録）及び人間関係（教員・看護婦・患者・グループメンバー・同性の友人）に対するストレスの感じ方、irrational belief（野澤¹²⁾、¹³⁾による）、自ら設定する学習課題 ②レポートの記載内容 ③オリエンテーション時の発言内容

2) 実習中

①カンファレンスにおける学生及び教員の発言内容 ②個別指導における教員及び学生の発言内容 ③日々の実習記録の学生及び教員の記載内容

3) 実習最終日

①ポストテスト【資料1】：物理的環境及び人間関係に対するストレスの感じ方、irrational belief（プレテストと同様）、自ら設定した学習課題の達成度 ②レポートの記載内容

3. 教育プログラムの実際

教育プログラムは、RET[®]を参考に図2のように展開した。

1) カンファレンス場面：必要時その都度、または最後に学生のBelief Systemに対してコメントした。irrational beliefの発言であれば、発言者にその時の素直な気持ちを表出させると共に、自分の発言を意識させるため「なぜそう思ったの?」と問いかけた後、「他にはどのようなことが考えられるかな?」と思考の多面性を意識させた。他のメンバーにも同様に投げかけ、発言者の気持ちを共有できるようにした。それらの発言を受け「今後どうしたらいいと思う?」と方向付けを行い、決して「～と言ったことは間違いだ」、「～したことは悪かった」と結果に対する評価はせず、「～を～に考えると～になるよ」とBelief Systemのみを修正するよう心がけた。一方、rational beliefの発言の場合も、発言者に意識させると共に、他のメンバーも共有できるようにした。その後、発言されたBelief Systemが「～という理由でrational belief

である」と確認した。

2) 個別指導の場面：実習中にBelief Systemの確認や修正・強化が必要と考えた時、また何となく学生の表情や行動が気になった場合には適宜個別指導を行った。具体的な関わりは、カンファレンスと同様である。特に個別に関わる場面では、学生の思考を引き出すために反応をじっくり待つと共に、学生がここでのやりとりを実習評価と結びつけないように、発言内容に対する評価はせずBelief Systemのみを修正するよう心がけた。

3) 日々の実習記録：記録上では発言を確認し合いながら進めることが出来ないため、irrational beliefやrational beliefの記載があれば、それを意識できるようにその箇所にアンダーラインを引き「なぜそう思う?」、「他にはどんなことが考えられる?」、「他に～と考えられると思うけど」、「今後どうしたらいいと思う?」とコメントを記載した。その後、個別に関わる機会を設け、コメント内容の理解度を確認すると共にBelief Systemそのものを確認した。

4. 分析方法

1) Belief System分類リストの作成

教育プログラム実施前に、学生と交わす日々の言動や既に提出された実習記録から、研究者がirrational belief及びrational beliefと思われるものを抽出し、心理教育の専門家に確認してもらうと共に、その指導のもとにBelief System分類リスト(表1)を作成した。分類の視点は、①論理性(irrational beliefかrational beliefか)、②irrational beliefであればその内容(選択的な抽象化、過度の一般化、自分勝手な推測、誇張と矮小化、個人化、二者択一的思考)である。

2) プレテストとポストテスト

ストレスの感じ方は「思う」「時々思う」「思わない」、irrational beliefに関する質問に対しては「はい」「どちらでもない」「いいえ」の3段階で回答を求めた。効果判定には、それぞれの回答を質的に扱いカイ二乗検定を用いて分析すると共に、irrational beliefに関する質問に対し「はい」と回答した数を求め量的にも扱い、平均値の差をt検定を用いて分析した。

表1 Belief Systemの分類リスト

irrational belief (科学的根拠をもたない、非論理的、絶対的、非現実的)		rational belief (事実に基づく、論理的、客観的、現実的)	
選択的な抽象化 過度の一般化 自分勝手な推測 誇張と矮小化 個人化 二者択一的思考	例) ・これしかできない ・特に～はダメ ・～しておけばこうならずによかった ・あの人は～という人 ・きっと～である ・(何か1つうまくいかないことがあると) 何をやっても～ ・噂を信じている ・～する必要がある ・～しなければならない ・(些細なことに) すごく～した ・～だらけ ・～になったのは私のせいだ ・私の評価は良い? ・私はダメな人 ・うまくできなかった ・～がとても大変 etc	例) ・小さいことにクヨクヨしない ・～はできなかったが、～ができてよかった ・～だけではない ・別の見方ができた ・実際には～であった ・～もあるのではないか ・～は自分の判断であった ・(現実にあった評価) ・完全ではなくても、少しわかった気がする ・ちょっと進歩した etc	

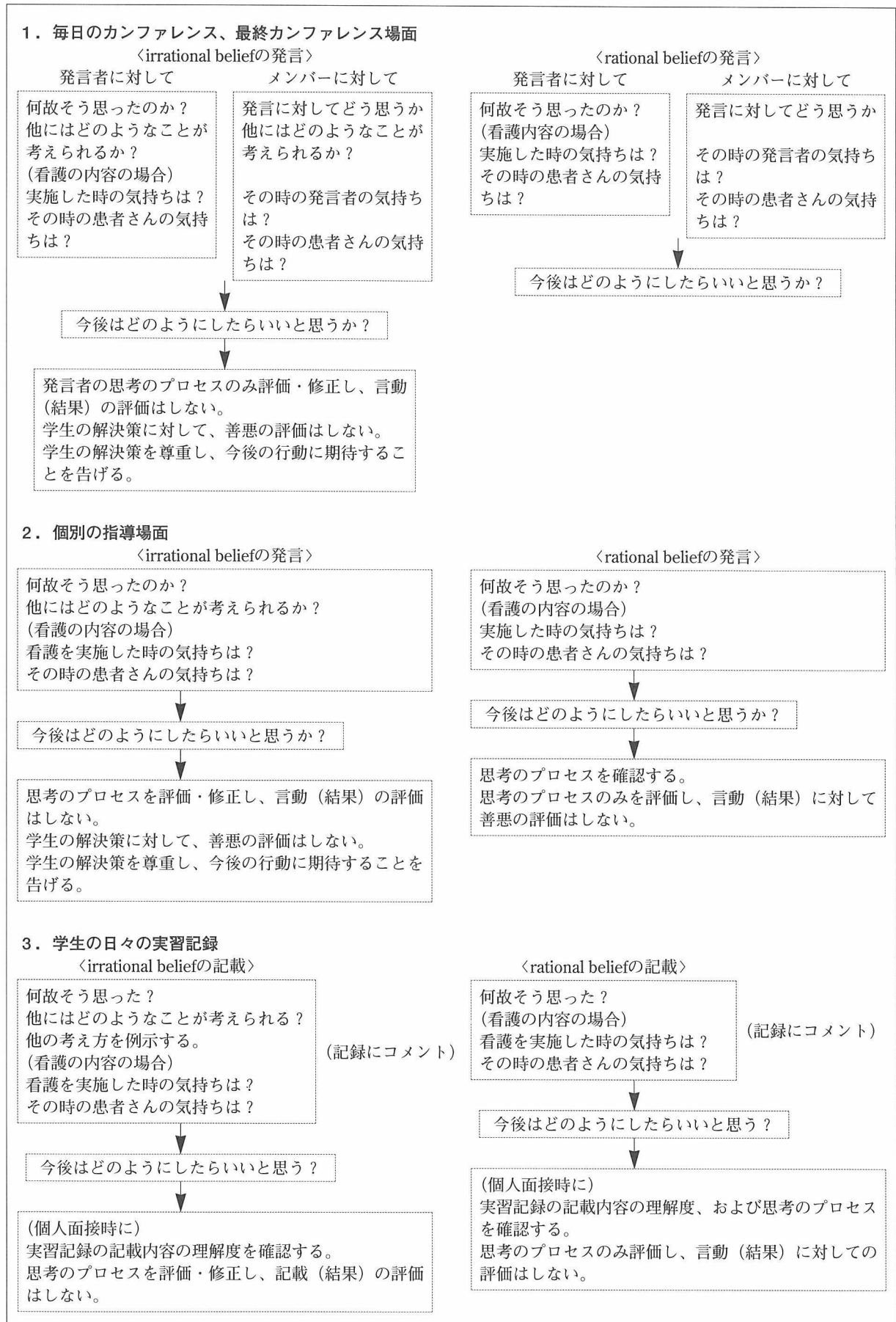


図2 学生への関わり方の実際

3) カンファレンス・個別指導場面の学生及び教員の録音された発言内容やレポート・実習記録の記載内容から、指導場面を再構成した。その後、学生のBelief Systemと考えられる箇所を1センテンス毎に抽出し、分類リストを元に分類した。また、教員のBelief Systemへの働きかけと考えられる箇所についても1センテンス毎に抽出し、働きかけの意図をカテゴリー化した。分類やカテゴリー化は、前述のスーパーバイザーに確認してもらった後、質的に集計した。なお、抽出した学生及び教員の週毎の変化はカイ二乗検定を用いて分析した。

5. 倫理的配慮

学生に対し、研究の協力は強制ではないから断ることも可能であること、途中からでも協力を拒否することは可能であることを説明した。研究方法については、プレテストとポストテストを実施すること、カンファレンスを録音しデータとして用いること、学生の書いたレポートや実習記録をコピーしデータとして用いること、教員の意図的な問いかけが多くなることを説明し了承を得た。また、実施後の変化を評価するために調査票に記録してもらったが、照合後は個人が特定できないよう匿名で扱うこと、得られたデータを研究以外に使用しないことを約束した。

また、実習期間中も毎日テープ起こしやメモを点検し関わりを振り返り、教員の関わりが学生の不利益にならないように心がけると共に、実習終了後の面接時、教員の関わりについて学生に感想を求め、今後の関わりに生かした。

Ⅳ. 結果

1. 調査票にみる学生の変化

1) 物理的環境に対するストレスの感じ方と irrational belief

学習内容をストレスに「思う」と答えた学生は、プレテスト25.9% (7名)、ポストテスト29.6% (8名)であった。実習記録をストレスに「思う」と答えた学生は、プレテスト85.2% (23名)よりポストテスト63.0% (17名)が減少した ($\chi^2(2,27) = 0.97, p < .10$)。

irrational beliefの結果を表2に示す。3割以上の学生が「はい」と答えたものは、「提出した記録が、どう評価されるのか不安に感じる」だけで、プレテスト63.0% (17名)、ポストテスト66.7% (18名)であった。

2) 人間関係に対するストレスの感じ方と irrational belief

先生、グループメンバー及び同性の友人との関係をストレスに「思う」と答えた学生はプレテスト、ポストテスト共になし。看護婦との関係をストレスに「思う」と答えた学生はプレテスト22.2% (6名)、ポストテスト29.6% (8名)、患者との関係をストレスに「思う」と答えた学生はプレテスト14.8% (4名)、ポストテスト7.4% (2名)であった。一方、同性の友人との関係をストレスに「思わない」と答えた学生はプレテスト37.0% (10名)よりポストテスト63.0% (17名)が増加していた ($\chi^2(1,27) = 6.00, p < .05$)。

irrational beliefの結果を表3に示す。3割以上の学生が「はい」と答えたものの内、教員との関係では、「以前嫌な体験をしたことがある」、「気を

表2 物理的環境に対するirrational beliefの変化

	ストレスの理由にみるirrational belief	プレテスト	ポストテスト	検定
実習内容	グループで進めるのが好きではない	1 (3.7)	1 (3.7)	
	同じ内容の繰り返しだと感じる	2 (7.4)	1 (3.7)	
実習記録	実習記録に限らず書くのが嫌い	8 (29.6)	6 (22.2)	
	実習記録がどう評価されるのか不安に感じる	17 (63.0)	18 (66.7)	
	実習記録の提出の意図が分からない	1 (3.7)	0 (0.0)	

「はい」と答えた人数 (%)

表3 人間関係に対するirrational beliefの変化

	ストレスの理由にみるirrational belief	プレテスト	ポストテスト	検定
教 員	自分勝手な先生が多いように感じる	4 (14.8)	0 (0.0)	
	先生は自分のことをわかってくれないと感じる	4 (14.8)	3 (11.1)	
	先生にどう評価されているのか気になる	12 (44.4)	18 (66.7)	p<.01
	以前先生との関係で嫌な体験をしたことがある	12 (44.4)	9 (33.3)	
	先生に気を使っている	11 (40.9)	8 (29.6)	
看 護 婦	自分勝手な看護婦さんが多いように感じる	4 (14.8)	3 (11.1)	
	看護婦さんは自分のことをわかってくれないと感じる	1 (3.7)	2 (7.4)	
	看護婦さんにどう評価されているのか気になる	10 (37.0)	11 (40.8)	
	以前看護婦さんとの関係で嫌な体験をしたことがある	9 (33.3)	8 (29.6)	
	看護婦さんに気を使っている	22 (81.5)	19 (70.4)	
患 者	自分勝手な患者さんが多いように感じる	1 (3.7)	2 (7.4)	
	患者さんにどう評価されているのか気になる	18 (66.7)	17 (63.0)	
	以前患者さんとの関係で嫌な体験をしたことがある	5 (18.5)	3 (11.1)	
	患者さんに気を使っている	20 (74.1)	14 (51.9)	
グループ・メンバー	メンバーにどう見られているのか気になる	11 (40.8)	12 (44.5)	
	メンバーに受け入れてもらえているか気になる	13 (48.2)	12 (44.5)	
	以前メンバーとの関係で嫌な体験をしたことがある	0 (0.0)	0 (0.0)	
	メンバーに気を使っている	10 (37.1)	8 (29.6)	
	意にそぐわなくてもメンバーに合わせなければならない	9 (33.3)	8 (29.6)	
同性の友人	友人にどう見られているのか気になる	16 (59.3)	11 (40.8)	
	友人に受け入れてもらえているか気になる	13 (48.2)	11 (40.8)	
	以前友人との関係で嫌な体験をしたことがある	15 (55.6)	18 (66.7)	
	友人に気を使っている	8 (29.6)	6 (22.2)	
	意にそぐわなくても友人に合わせなければならない	3 (11.1)	5 (18.5)	

「はい」と答えた人数 (%)

使っている」が減少し、「どう評価されているか気になる」が増加していた ($\chi^2(2,27)=10.56, p<.01$)。看護婦との関係では、「以前嫌な体験をしたことがある」、「気を使っている」が減少し、「どう評価されているか気になる」が増加していた。患者との関係では、「どう評価されているか気になる」、「気を使っている」が減少していた。グループメンバーとの関係では、「受け入れてもらえているか気になる」、「気を使っている」、「意にそぐわなくても合わせなければならない」が減少し、「どう見られているか気になる」が増加していた。同性の友人との関係では、「どう見られているか気になる」、「受け入れてもらえているか気になる」が減少し、「以前嫌な体験をしたことがある」が増加していた。

3) 学生のBelief Systemの変化

irrational beliefに関する質問に対し、「はい」と

回答した数をプレテストとポストテストの間で比較したものが図3である。29問中「はい」と答えた数の平均は9.5個から8.5個に減少した。物理的環境（5問）に対する回答数の平均は前後で変化がなかった。一方、人間関係（24問）に対する回答数の平均は8.4個から7.6個に減少した。いずれも5%水準で有意差はなかった。

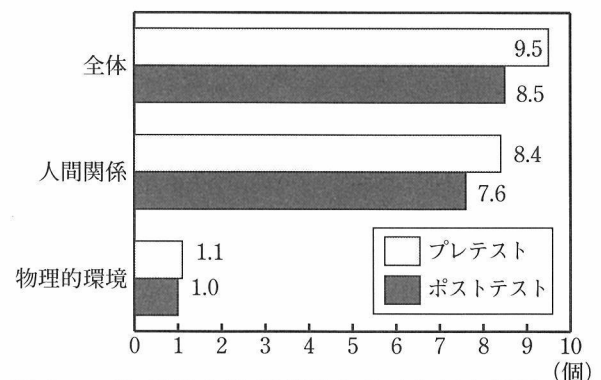


図3 プレテスト及びポストテストにおけるirrational beliefの回答数平均

また、irrational beliefに関する質問に「はい」と答えた数が、プレテストよりポストテストの方が減少した者をBelief Systemの「改善」、回答数が変わらなかった者を「不変」、回答数が増加した者を「下降」と分類したところ、図4に示すように、「改善」59.3%（16名）が最も多かった。

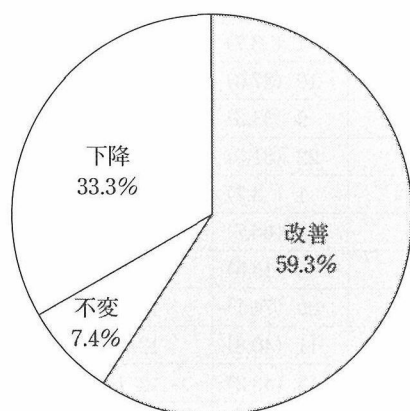


図4 Belief Systemの変化

2. 日々の学生のBelief Systemの変化

学生の発言や記録に表出されたBelief SystemをBelief System分類リストを元に分類し、3週間の変化を比較したものが図5である。irrational beliefは1週目、2週目共に100%（27名）、3週目96.3%（26名）の学生に出現していた。一方、rational beliefは1週目33.3%（9名）から3週目77.8%（21名）と増加し、3週間を通じて全く出現しなかった学生は2名にすぎなかった。

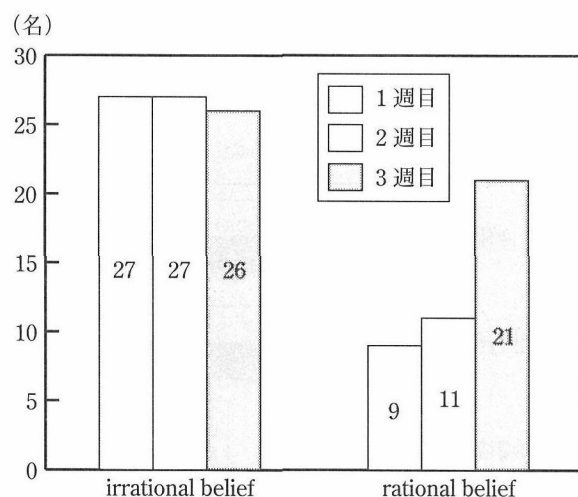


図5 irrational belief及びrational beliefの出現者数の変化

3. Belief Systemに対する教員の関わり

学生の発言や記録に表出されたBelief Systemに対する教員の関わりは、全期間を通じ158個あり、それをカテゴリー化したものが表4である。学生の言動に対し“なぜそう思うの？”と何気ない言動の根拠を確認する質問を投げかける「**意図的な問いかけ**」が67個と最も多かった。次いで、非論理的で主観的であった思考が論理的で客観的になるように、不足している受け持ちケースに関する情報や参考となる知識を伝えたり、現在の状況を説明するといった「**関連情報の提供**」が41個であった。学生の言動に対して“頑張ろう！”といった直接的な発言だけではなく、学生がネガティブにとらえている部分を裏返してポジティブに反論するといった「**励まし**」が14個、学生の言葉を傾聴した上で繰り返したりといった「**共感**」が12個であった。

表4 Belief Systemに対する教員の関わり

	irrational belief	rational belief	合計
意図的な問いかけ	58	9	67
関連情報の提供	36	5	41
励まし	12	2	14
共感	5	7	12
今後の方向付け	10	1	11
意味づけ	4	0	4
その他	9	0	9
	134	24	158

(個)

Belief System別では、irrational beliefに対する関わりが全体の84.8%（134個）を占め、「**意図的な問いかけ**」、「**関連情報の提供**」、「**励まし**」に加え、“今後～していきましょう”“～すると～になるよ”“これからも～できるといいね”といった「**今後の方向付け**」が多かった。一方、rational beliefに対しても、「**意図的な問いかけ**」、「**共感**」、「**関連情報の提供**」が多かった。

V. 考察

1. Belief Systemの変容や強化を目指した教育プログラムの評価

1) 学生のBelief Systemの特徴

「実習記録がどう評価されるのか不安に感じる」という回答や、「実習記録ができなかったから実習評価が悪い」と学生が話すことから、物理的環境に対するBelief Systemの特徴として、物理的環境と言いながらも教員という他者評価を意識したirrational beliefがみられ、野澤の研究^{12), 13)}と同様の傾向であった。

一方、人間関係においても、教員・看護婦・患者・グループメンバー・友人に対して「どう評価されるか、どう見られているか、受け入れてもらえているか気になる」という回答に代表される他者評価を気にしたirrational beliefがみられた。彼女たちは、良い評価か否か、受け入れてもらえているかいないかといった2通りの判断になりやすい。すなわち、相互排除的なカテゴリーで判断する『二者択一的思考』である。また、自分に対する周囲の評価が把握できず主観的な評価しかできないため、自分に自信のない学生は自分の不完全なところに過敏に反応し強調する『誇張と矮小化』がみられる。また、「過去に嫌な体験をしたことがある」という回答や、患者に看護援助を断られた時も自分の全てを拒否されたように『過度に一般化』し、全体の状況把握をできにくくし、その部分だけを『選択的な抽象化』する傾向がある。そして、人間関係が壊れるのを恐れるために、『自分勝手な推測』から人間関係にも慎重かつ臆病になってしまう。このことは、教員・看護婦・患者・グループメンバーとの関係を気まづくしないよう「気を使う」、「合わせる」という回答や言動からもうかがえる。

2) irrational beliefの改善やrational beliefの強化を意図した教員のアプローチ

教員がアプローチの中で多く用いていた「意図的な問いかけ」、「関連情報の提供」、「今後の方向付け」、「共感」について、考察する。

最も多かった「意図的な問いかけ」という行為

は、学生が表現したBelief Systemに焦点をあて、それがirrational belief、又はrational beliefであることを意識化させることを目的としていた。学生は、自分のBelief Systemについて問われた経験が少ない。そこで、学生が慣習的に用いている閉鎖的なBelief Systemに気付かせるような問いかけをし、それを学生が表現することで、より開かれたものに変えようとする今回の教育プログラムの目標を反映したものと言える。

そして、「関連情報の提供」をすることによって、irrationalな部分に気づかせたり、rationalな部分を確認している。この関わりは、今まで習慣化してきたBelief System、すなわち、irrational beliefであれば、それがなぜ現実的でないのか、多面的にとらえられていないのかを理論的な根拠をもって修正するための材料を提供したり、rational beliefであれば、それが現実的、客観的であることを学生と教員相互に確認する働きがあったと考えられる。

また、irrational beliefに対しては「今後の方向付け」によって変容できたrational beliefが今後も継続できるようなアプローチを行っていた。単にirrational beliefであることを意識させるだけではなく、今後どのようにしていったらよいのかの示唆を学生に与えていたと考える。教員の繰り返されるアプローチによって、rational beliefが習慣化されて初めて、Belief Systemが効果的に変容すると考える。

一方、irrational beliefでは「共感」という情緒的な支援も行っていた。Rogersは「共感」という「感情移入的な理解」をカウンセラーの条件の1つにあげ、その条件は心理療法に限らず、教育関係にも適用される¹⁴⁾と述べている。今回、学生の無意識なrational beliefに対して教員が反応することで、学生は自分のBelief Systemを意識化すると共に、rational beliefを表現できたと考える。

以上のようなアプローチを経て、ポストテストにおけるirrational beliefの回答数の減少、Belief Systemの「改善」した学生の割合の多さ、日々の学生の発言や記録上でのrational belief数の増加から、教員が行ってきたirrational beliefの改善や

rational beliefの強化を意図したアプローチは効果的であったと考える。

2. 看護教育への活用

本研究において、学生の陥りやすいirrational beliefを再確認すると共に、臨床場面だけではなく、臨地実習という教育現場においてもBelief System 変容を目的としたプログラム実施の可能性が導き出された。それを実際の看護教育に取り込んでいくためには、今後どのようにしていったらいいだろうか？

ここで用いた教育プログラムは、決して特殊なものではない。本来、教育の目標の1つにあげられる「認識による行動の変化」の延長線に、今回の教育プログラムは位置すると考える。また、irrational beliefの改善やrational beliefの強化を目的とする関わりは、学生のBelief Systemを変容させる良いきっかけを与えてくれる。大切なことは、教員が学生から表出される言葉の背景にあるBelief Systemを意識して関わることである。そして、学生個々のBelief Systemを考慮しながら継続的に関わっていくことである。そのためには、教員間や臨地実習における指導スタッフとの連携が今後検討される課題であろう。

VI. 研究の限界

今回対象となった学生の実習時期が様々であり、これまでの実習体験、今回の実習に対する先入観や感情等、プログラム開始時のレディネスに差があったこと。それに加え、実習場で出会う様々な人との関係、認知的学習、それに伴う到達度や達成感・自信等の学生自身の要因、担当した教員の人間性や指導能力等教員側の要因といった学生のBelief Systemに少なからず影響が予測されることを統制できなかった。そのため、教員のBelief Systemに対するアプローチのみによる学生の変容と限定できない。また、研究者自身が教育プログラムの実施者であるということも、効果を判定する上で限界がある。今後は、より客観的に効果判定するために、対象の個別性を考慮すると共に、研究者以外の教育者にプログラムを実施し

てもらい検討することが必要である。

また、必ずしもBelief Sytemの変容が、即ストレス感の軽減には結びついていなかった。その理由として、主観的にストレス感を測定したことと、一時的な改善だけではBelief Systemが習慣化されないという、Belief Systemそのものの特質と考える。すなわち、自分のBelief Systemがいかに関りirrational beliefであったかに気づき、それをどう変えたらrational beliefになるのかという体験を積み上げるといった時間的な展望がBelief Systemの変容には必要である。よって、今後アプローチを継続させるための方法を検討していこうと思う。

VII. 結論

看護短大生27名に、irrational beliefの改善やrational beliefの強化を目的とした教育プログラムを臨地実習の中で実施し、その効果を検証した。

1. 調査票の結果：物理的環境では実習記録、人間関係では同性の友人との関係に対するストレス感に好転がみられた。Belief Systemは、人間関係に対するirrational beliefが改善された。

2. 日々の変化：irrational beliefが減少し、rational beliefが増加していたことから、教員の「意図的な問いかけ」「関連情報の提供」「励まし」がBelief Systemに対して効果的であったと評価できる。その他、irrational belief に対する「今後の方向付け」、rational beliefに対する「共感」がrational beliefを強化していたと評価できる。

おわりに

今回、学生の習慣化されたBelief Systemの実際を会話等のやりとりの中でも再確認できたと共に、研究者自身が学生のBelief Systemに対して敏感になれたことは大きな収穫である。また、学生が自分のBelief Systemを意識した体験を通して、学生が自分自身の問題ととらえるだけではなく、今後irrational beliefを原因とする心理的な問題を抱えた患者と接する際に、看護者としてその解決へ向けたアプローチが可能になることを期待したい。

最後に、今回の研究に協力すると共に、改めて

Belief Systemの重要性を示唆してくれた学生の皆様、研究を計画する段階から論文をまとめ上げるまで多大なご指導と貴重なご支援を頂きました山梨大学人間科学部岡林春雄先生に深く感謝いたします。

引用・参考文献

- 1) Ellis,A.,& Harper,R.A. :A New Guide to Rational Living,Englewood Cliffs,NJ. Prentice-Hall,Inc. 1975.北見芳雄（監修）：論理療法―自己説得のサイコセラピー―，川島書店，17，1981.
- 2) 前掲書1)，111～117.
- 3) Beck,A.T.,Rush,A.J.,Shaw,B.F.,& Emery,G.:Cognitive Therapy of Depression. New York :Mark Paterson and Guilford Pub.Inc.1979. 坂野雄二（監訳）：うつ病の認知療法，岩崎学術出版，15～17，1992.
- 4) 前掲書1)，294～318.
- 5) 鳴尾悦子・中澤則子他：看護学生のストレスについて，看護教育，32（8），474-480，1991.
- 6) 田村綾子・尾方美智子：看護学生のストレスについて，第20回日本看護学会集録（看護教育），233-235，1989.
- 7) 竹内登美子・庄司一子他：看護学生のストレスとコーピングに関する研究―健康度とコーピング及び個人的要因との関連―，看護科学会誌，12（3），134-135，1992.
- 8) 中嶋房子：臨床実習における学生のストレス認知，第21回日本看護学会集録（看護教育），206-208，1990.
- 9) 土屋八千代：看護学生のストレス・コーピングとその要因，日本看護学会誌，2（1），40-50，1993.
- 10) 中平洋子：臨床看護学実習における学生のストレスと学習適応に関する一考察，愛媛県立医療技術短期大学紀要，8，137-144，1995.
- 11) 河合節子：看護学生の日常生活におけるストレスの認知，第25回日本看護学会集録（看護教育），33-35，1994.
- 12) 野澤美江子・岡林春雄：女子看護学生のストレスの感じ方がSelf-esteemに及ぼす影響，日本心理学会第62回大会発表論文集，63，1998.
- 13) 野澤美江子：看護学生のストレスの感じ方がSelf-esteemに及ぼす影響―irrational beliefの観点から―，（投稿中）.
- 14) Rosers,C.R.:Some disorders and end point in therapy. In Mowrer,O.H. Psychology，44-68,The Ronald Press, 1953. 伊東 博編訳：セラピーにおける方向と終極点，サイコセラピーの過程，岩崎学術出版社，71-115，1966.
- 15) 榎本淳子：青年期の友人関係の変化，教育心理学会第38回総会発表論文集，125，1996.
- 16) Lazarus,R.S.& Folkman,S.:Stress,Appraisal, and Coping. New York: Springer Pub.Com,1984. 本明寛・春木豊他監訳：ストレスの心理学―認知的評価と対処の研究―，実務教育出版，1991.
- 17) 松村千賀子：日本版Irrational Belief Test（IIBT）開発に関する研究，心理学研究，62（2），106-113，1991.
- 18) 岡林春雄：認知心理学入門，金子書房，1995.
- 19) 斎藤誠一編：青年期の人間関係 培風館，1996.
- 20) Spieberger,C.D.:Current tends in theory and research on anxiety.In Spieberger,C.D.（Eds.）, Anxiety, N.Y, Academic Press, 1972. 池上千寿子・根岸悦子他訳：ストレスと不安，ライフサイクルブックス，1983.

【資料1：調査票】

〈プレテスト〉

氏 名 _____

I. 実習についておうかがいします。

問1. 日々の実習で学習する内容について、どう感じていますか？

- a. 難しいと思う。 b. 普通だと思う。 c. やさしいと思う。

問2. 実習で学習する内容をストレスだと思いますか？

- a. ストレスだと思う。 b. 普通だと思う。 c. 少ないと思う。

問3. 実習記録について、どう感じていますか？

- a. 多いと思う。 b. 普通だと思う。 c. 少ないと思う。

問4. 実習記録をストレスだと思いますか？

- a. ストレスだと思う。 b. 時々ストレスだと思う。 c. ストレスだと思わない。

問5. ストレスの理由として最も当てはまると思うところに、それぞれ○を付けて下さい。

- ①実習に限らず、グループで物事を進めるのが好きではない。
②実習は、同じ様な内容の繰り返しだと感じる。
③実習記録に限らず、書くのが嫌いである。
④提出した実習記録が、どう評価されるか不安に感じる。
⑤実習記録を提出される意図が自分はわからない。

はい	いいえ	どちらでもない

II. 人との関係についておうかがいします。

問1. 先生との関係について

1) 先生との関係に自信がありますか？

- a. はい b. いいえ c. どちらでもない

2) 先生との関係をストレスだと思いますか？

- a. ストレスだと思う。 b. 時々ストレスだと思う。 c. ストレスだと思わない。

3) ストレスの理由として最も当てはまると思うところに、それぞれ○を付けて下さい。

- ①自分勝手な先生が多いように感じる。
②先生なのに自分のことをわかっていていないと感じる。
③先生にどう評価されているか気になる。
④以前、先生との関係でイヤな体験をしたことがある。
⑤先生に気を使っていると思う。

はい	いいえ	どちらでもない

問2. 病棟の看護婦さんとの関係について

1) 看護婦さんとの関係に自信がありますか？

- a. はい b. いいえ c. どちらでもない

2) 看護婦さんとの関係をストレスだと思いますか？

- a. ストレスだと思う。 b. 時々ストレスだと思う。 c. ストレスだと思わない。

3) ストレスの理由として最も当てはまると思うところに、それぞれ○を付けて下さい。

- ①自分勝手な看護婦さんが多いように感じる。
②看護婦さんなのに自分のことをわかっていていないと感じる。
③看護婦さんにどう評価されているか気になる。
④以前、看護婦さんとの関係でイヤな体験をしたことがある。
⑤看護婦さんに気を使っていると思う。

はい	いいえ	どちらでもない

問3. 患者さんとの関係について

1) 患者さんとの関係に自信がありますか？

- a. はい b. いいえ c. どちらでもない

2) 患者さんとの関係をストレスだと思いますか？

- a. ストレスだと思う。 b. 時々ストレスだと思う。 c. ストレスだと思わない。

3) ストレスの理由として最も当てはまると思うところに、それぞれ○を付けて下さい。

- ①自分勝手な患者さんが多いように感じる。
- ②患者さんにどう評価されているか気になる。
- ③以前、患者さんとの関係でイヤな体験をしたことがある。
- ④患者さんに気を使っている。

はい	いいえ	どちらでもない

問4. 実習グループメンバーとの関係について

1) グループメンバーとの関係に自信がありますか？

- a. はい b. いいえ c. どちらでもない

2) グループメンバーとの関係をストレスだと思えますか？

- a. ストレスだと思う。 b. 時々ストレスだと思う。 c. ストレスだと思わない。

3) ストレスの理由として最も当てはまると思うところに、それぞれ○を付けて下さい。

- ①メンバーにどう見られているか気になる。
- ②メンバーに受け入れてもらえているか気になる。
- ③以前、メンバーとの関係でイヤな体験をしたことがある。
- ④メンバーに気を使っていると思う。
- ⑤自分の意にそぐわなくてもメンバーに合わせなくてはならないと思う。

はい	いいえ	どちらでもない

問5. 同性の友だちとの関係について

1) 同性の友だちとの関係に自信がありますか？

- a. はい b. いいえ c. どちらでもない

2) 同性の友だちとの関係をストレスだと思えますか？

- a. ストレスだと思う。 b. 時々ストレスだと思う。 c. ストレスだと思わない。

3) ストレスの理由として最も当てはまると思うところに、それぞれ○を付けて下さい。

- ①友達にどう見られているか気になる。
- ②友達に受け入れてもらえているか気になる。
- ③以前、友達との関係でイヤな体験をしたことがある。
- ④友達に気を使っていると思う。
- ⑤自分の意にそぐわなくても友達に合わせなくてはならないと思う。

はい	いいえ	どちらでもない

Ⅲ. 今回の母性看護学実習についておうかがいします。

1. 今回の実習における、あなた自身の目標は何ですか？

2. 今回の実習で、あなたが心配なことや不安に思っていることは何ですか？

3週間よろしくね。お互い頑張りましょう！

〈ポストテスト〉

I. Ⅱ. はプレテストと同様

Ⅲ. 今回の母性看護学実習についておうかがいします。

1. 今回の実習で、あなた自身変わったと思うことはありますか？

2. 今回の実習で、あなたがたてた目標は達成できましたか？

1) 最も当てはまるところに○を付けて下さい。

達成できた

達成できなかった

--	--	--	--	--

2) 1) でそう答えた理由

3週間お疲れさまでした。これからの実習も、期待しています！

Application of the “Belief System” approach to nursing college students

NOZAWA Mieko

Abstract

I conducted an educational program on 27 nursing college students during the clinical practicum; this program had the aim of making improvements in their irrational beliefs and of reinforcing their rational beliefs. The effectiveness of the educational program was examined and the following results obtained:

1 .In the areas of physical environment a change for the better was observed in the levels of stress experienced in writing up reports about the clinical practicum; in the areas of human environment a change for the better was observed in the levels of stress experienced in relationships with friends of same sex. Irrational beliefs within the "Belief System", particularly those regarding interpersonal relationships, were improved.

2 .Every week, "Irrational belief" decreased and conversely "Rational belief" increased. The students' "Belief System" was improved through the teacher involvement in the processes of "intentional asking", "the offering of related information", "encouragement", "the giving of direction" and "empathy" .

Key Words : Belief System, irrational belief, stress, nursing college students, approach