

健康学習の体験をとおして得られた

看護学生の自己効力感に関する研究

佐藤 悦子¹⁾ 千田みゆき¹⁾ 坂田由美子¹⁾ 村松 照美¹⁾

要 旨

住民のエンパワーメントの促進は、保健師活動の根幹をなすものである。看護学生がここに関わる必要性を理解するためには、まず自らが自己効力感を高め、エンパワーメントをもたらされたという体験をすることが重要である。そこで、学生同士が互いに持つ健康課題に対して健康学習を企画実施するという学習体験から、学生が得た自己効力感の実態を明らかにすることを試みた。学生が書いた感想文を分析した結果、自己効力感をもてたと読み取れたのは53人中44人、その内容としてまとめられたのは「やることの楽しさ」「学びを得たという満足感」「自分自身に得られた新しい力」「やってみたいという気持ち」等、8項目であった。さらに、そこに影響を与えていたのは、①自己決定に基づいた健康学習の実施②他者から認められたことと相互に影響し合えたこと ③モデルを体験したことであり、この取り組みは学生のエンパワーメントを高める教育の一つの方略であると考えることができた。

キーワード：自己効力感 エンパワーメント 健康学習 ヘルスプロモーション 看護学生

I. はじめに

住民の持てる力を引き出し、住民自らが自己の生活をコントロール・決定する能力を開発していくプロセス、すなわちエンパワーメント (empowerment: 野島 1996)¹⁾ の促進は、保健師活動の根幹をなすものである。特に健康学習はエンパワーメント実現のための働きかけのひとつに位置づけられる。

近年、住民の持つ健康課題が複雑多岐になってきたことから、従来の健康知識の提供に重点をおいた健康教育では十分な効果を期待することはできなくなってきた²⁾。そこで、学習の主体を住民におくという視点の転換が図られ、自らの健康課題を住民自らが感じ取り、それと同時に、この健康課題を自らが克服していけるという強い信念、すなわち、「自己効力感」を持って、エンパワーメントを促進させるような健康学習が要求されるようになった。したがって、学習活動のこのプロセスに関わることで住民の問題解決能力を高め、それを地域で共有しつつ地域づくりにつなげていくことは、ヘルスプロモーションにおける保健師

の重要な役割であると考ええる。

看護学生が、このようなプロセスに働きかける技術を基礎教育の中だけで習得するのには限界がある。しかし、学生自身がこのプロセスの必要性を理解することは、住民の健康支援を行う看護専門職となるために、極めて重要であると考ええる。そのためには、まず、学生が促進者としてではなく、自らの自己効力感が高められたという学習者としての体験を持つことが必要であろう。しかし、現状においては「看護学生が豊かなエンパワーメントを経験できていない」ことや「教育の中でエンパワーメントがもたらされる状況、ロールモデルにふれ、そこから学んでいく機会を十分にもてていない」³⁾ ことが指摘されている。

以上のことから、平成14年度地域看護学活動論Ⅱにおいて、学生のエンパワーメント体験を重視し、学生同士が互いに、自己の持つ健康課題に対して健康学習を企画・実施するという学習を試みた。エンパワーメントのプロセスを促進させる自己効力感を持つためには「何よりも自分の行動を自分で決める作業が前提となる」⁴⁾ という考え方

(所 属)

1) 山梨県立看護大学

(専攻分野)

地域看護学

をもとに、健康学習のテーマを決定するところから可能な限り学生の自己決定を尊重した授業を実施した。そこで、この体験をとおして学生は、どのような自己効力感を得ることができたかを明らかにすることに本研究の目的をおき、このことから、学生のエンパワーメントを高める教育のあり方の手がかりを得たいと考えた。

II. 研究目的

健康学習の体験をとおして、学生が得た自己効力感の実態を明らかにする。

III. 用語の定義

1. 「自己効力感」と「エンパワーメント」

バンデューラ (A.Bandura 1925-) は、「自己効力感」を「困難を自力で効果的に処理できるという信念」⁵⁾ であると定義し、「個人の行動遂行能力に対する確信であり、これによって行動を予測することができる」⁶⁾ と述べている。つまり、うまく行動できるという信念を持っているか否かは行動に影響を及ぼす⁸⁾。本研究では、バンデューラの定義と同様に「自己効力感」を考える。

また、「エンパワーメント」の概念は、様々なところで様々な使われ方がされており、その文脈を踏まえて論じられるべき概念⁷⁾ であり、プロセスを基調とした概念であると捉えられている¹⁾⁹⁾¹⁰⁾。

そこで、ここではエンパワーメントを「住民の持てる力を引き出し住民自らが自己の生活をコントロール・決定する能力を開発していくプロセス」¹⁾ ととらえた。そして、エンパワーメントは、「できる」という自信の形成、すなわち、自己効力感が高められたという経験により促進され、このことよりさらに、自己効力感が高められるというサイクルを持つ¹¹⁾ という特性があると考えた。

2. 「健康学習」

従来の「健康教育」は、「健康になるために住民が様々な知識を持ち主体的に自己管理行動が取れるために、保健医療の専門家による知識の提供を主体とした教育活動」であった。しかし、疾病

構造が変化し、原因を除去していくことで健康増進につながった感染症時代から、健康問題の中心は生活習慣病に移っていった。生活習慣病が問題となる社会では、その原因が複雑に絡み合うため、生活そのもののあり方、さらにその人の生き方そのものまで見つめ直す必要性がでてきた。また、情報化社会の中にあっては氾濫する情報をどのように選択し活用していくかに力点が置かれる時代になった。

このような時代ではもはや、知識や情報提供を中心に「健康教育」を行っていたのでは住民のニーズに対応していくことができない。このような社会的背景に対応するためには、共に考え影響し合う学習活動に力点の置き方を変える必要がある。

したがって、ここでは、あえて従来の「健康教育」と区別させるために「健康学習」という表現を用いた。

IV. 研究方法

1. 研究対象：

平成14年度「地域看護学活動論Ⅱ」を受講した56人中、研究の主旨を説明し了解が得られた53人。

2. 分析方法：

「健康学習」を実施した直後、実施者側、受講者側の立場で記載した感想文および全ての授業が終わった時点で書いた感想文から、「自己効力感」をもてたと判断できた内容をできるだけ忠実に読みとっていった。

「自己効力感」がもてたか否かの基準は、前述のバンデューラの定義に従い以下においた。

- ①「～ができた」「～が得られた」「～をしてみたい」のような表現は、自分の力で結果が得られるという期待（効力期待）が得られたと判断し自己効力感の表現として読み取る。
- ②「楽しかった」「おもしろかった」「興味がもてた」等の表現は内発的な動機づけができたと捉え、その動機づけが自らその課題に向かって行動を起こすことができる原動力となると判断し、自己効力感がもてたと読み取る。
- ③「～がわかった」等の表現は、客観的な理解

に留まりそれが自力で課題を解決していくという信念にまで至ったとは言いがたいと考え「自己効力感」をもてたとは読み取らない。

読みとった内容で類似しているものをまとめ、まとめたものに名前をつけ分類した。読み取るときの偏りを防ぐために、複数の研究者で読みとりを行なった。

3. 倫理的配慮：

評価者が研究者となるため、授業が全て終了した後には研究協力の依頼をおこなった。特に、研究協力について賛同するか否かは全く自由であること、また、評価にはいっさい影響しないこと、プライバシーへの配慮を行うことを説明し、そのうえで了解を得た。

V. 「地域看護学活動論Ⅱ」で行った「健康学習」の取り組みの概要

平成14年度地域看護学活動論Ⅱの授業概要を表1に示した。地域で生活する人々を対象とした援助の考え方及びその援助方法を理解したうえで、保健活動に必要な技術を個別と集団に分け演習を行った。そのなかで、学生が取り組んだ集団援助技術としての「健康学習」は、学生のエンパワーメント体験を高めることを意図におき、次のように展開をした。

表1 地域看護学活動論Ⅱの概要

ねらい：地域で生活する人々の健康問題、援助の考え方、そして個人・家族・集団に対する援助方法を理解し、母子、成人、高齢者、精神障害者等に対する保健指導に必要な知識・技術を習得する。	
単位数：2単位（45時間）	対象学年：3年生
実施時期：平成14年6～7月	
授業概要と時間数：	
地域における対人保健活動の理念と展開方法—講義（16時間）	
地域保健活動における基礎的技術（28時間）	
1) 個別保健指導技術	
2) 集団指導技術（健康学習の実施）	
・健康学習の基本的な展開方法講義2時間	
・準備のためのグループワーク10時間	
・健康学習の実施8時間・まとめと評価のためのグループワーク2時間	
・健康学習のモデル体験2時間・まとめの講義2時間	

1. 健康課題を明確にし「健康学習」として取り組むテーマを決定するまでの過程

「健康学習」を受ける対象を「地域看護学活動論Ⅱ」の受講生、つまり自分と同じ学生においた（以下対象集団とする）。そうすることで、架空のニーズに対応した健康学習の展開ではなく、まさにそのニーズを持った対象に「健康学習」を行うことになり、より実践に近い状況設定で演習を実施できると考えた。

1) グループ分け

教員からの規定はグループ6～7名ということのみで、それ以外は全く自由に決定することを全員で合意した。そのうえで、くじ引きによるグループ分けを行った。この時、編入生のみ授業以外でグループワークをするときの時間帯が合わないとの理由で、編入生の中でグループ分けを行っている。

2) 健康課題の拾い出し

対象集団の健康課題を把握するために全員で合意し、以下の作業を行なった。「自分たちがより健康になるためには何が課題か」について課題と考えられるものを1人あたり5つあげた。あげられた課題を類似しているものをまとめ、この集団の持っている健康課題の傾向を明かにした。この方法は教員が提案した。

3) テーマの決定

出された健康課題をもとに、各グループ毎それぞれのグループで実施する「健康学習」のテーマを話し合いにより決定した。各グループが取り組んだ健康学習のテーマを表2に示した。

教員は、集団全体の健康課題を拾い出すための一つの方法を提案し、それを実践した以外は、「対象の持つ健康ニーズをいかに的確に捉えてテーマを設定するかが重要」という助言を行ったのみである。多くの学生たちは、健康学習のテーマをほぼ決定した後、さらに具体的な対象のニーズを把握するために、独自のアンケート調査やインタビューを実施していた。

教員は学生が援助を求めるときにはいつでも対応できる体制をとり、相談にきたグループに対して、その助言を行った。

表2 健康学習のテーマと自己効力感を読みとれた学生数および表現数

グループ名	健康学習のテーマ	自己効力感を 読みとれた学生	表現数の平均
A	快適アイライフ	7/7人中	3.3
B	グッスリ眠れる工夫	5/5	2.2
C	その一歩がカロリー消費	5/5	2.8
D	でるでる？ ～おなかスッキリ便秘解消法～	6/6	2.7
E	朝食	6/6	2.1
F	コンビニでのおいしい買い方（昼食編）	5/5	1.8
G	Thinking Time	2/7	0.4
H	ストレス解消	2/5	0.8
I	かんたんつぼ療法	5/6	2.1

2. 「健康学習」実施から評価を行う過程

1) 健康学習指導案の作成から実施

教員は、指導案の立案の方法、立案時の留意点の講義を行った。学生は、実施時間15～20分という制限の中で、講義内容をもとに指導案を作成した。教員はそれに対し、各グループの考え方を十分に聴き取りながら助言を行った。内容の科学的な裏づけを得るために文献検討や調査、実験等各グループ独自の取り組みを行っていた。会場設営としては、机を取り除いた弧を描くような椅子の配置で行ったグループが大部分であった。教育媒体としては、パンフレットやOHC、模型、CD、模造紙に作図、ホワイトボードなど使用していた。

9グループ中8グループは、講義を中心に途中にデモンストレーションや受講者同士の実施、意見交換等を取り入れた企画であった。1グループのみ、ディスカッション方式をとった。この方式を取り入れるにあたり学生間の意見がまとまらず、数回教員に助言を求めたが、最終的にはグループ内で決定していた。

2) 全グループが健康学習の実施を終了した後、地域で実際に健康学習を実施している看護職による健康学習をモデルとして体験した。

3) 評価

受講者は健康学習を受けた直後、感想と健康学習そのものへの評価を記述し、実施したグループに提出した。教員は、各グループの実施が終わる毎に助言を行った。さらに、もっと具体的な評価を行うために各グループ独自に受講者へのアン

ケートを実施しているグループもみられた。

各グループの実施した健康学習の評価は、2)のモデル体験も踏まえつつ、上記の情報を評価資料として行った。

1グループのみ、この単元が終了した後も、自分たちが問題提起した健康学習によって学生にどのような行動変容があったか独自の追跡調査を行っているところがあった。

3. 「健康学習」実施のプロセスの振り返りとその意味づけを行う過程

教員は、エンパワーメントの考え方とその発展過程（傾聴—対話—行動アプローチ）の説明を行った後、学生たちが体験した場面を取りあげ、教員の関わりの意図を説明した。全ての過程を振り返り学生は「健康学習を実施したプロセスを地域で行う健康学習という視点から考察する」というテーマでレポートをまとめている。

VI. 結果

1. 読みとれた自己効力感について

1) 自己効力感として表現されていたもの

受講生53人において受講直後に書いた感想文及び各グループの健康学習実施直後に書いた感想文より「自己効力感」がもてたと判断できたものを文脈の中から読み取った。自己効力感がもてたと判断できた表現は、全部で107件あった。この107件の表現を、類似しているものをまとめたところ、8項目にまとめることができた。さらに、

表3 読みとった自己効力感 () 内件数

1 やることの楽しさ (27)	4 やってみたいという気持ち (15)
みんなで工夫して楽しかった	みんなを巻き込んで私の気持ちを共有し何かをしてみたい
その楽しさが十分に味わえた	実習がとても楽しみになった (2)
とても楽しかった (19)	相手に影響を与えられたときの自分の気持ちを想像している
楽しみながらどうしたらよいか考えた	多くの人とのかかわりをおし、これから多くの人を支援していくことをとても楽しみにしている
作業を進めていくのが楽しかった	対象のニーズに近づいた健康教育を私もやってみたい (4)
自分が楽しんで実施することができた (2)	私も相手に応えてあげようと思った
難しさを乗り越えて楽しさを味わえた	もっとがんばってみようと思った (3)
興味を持って学習できた	みんなの刺激でやってみようと思った
	聞いてくれてると思ったらやろうという気になった
2 学びを得たという満足感 (20)	
実践してみて良かった (6)	5 相互に影響し合えたという実感 (14)
自分自身の今後の役に立った (3)	お互い相手に影響しあっていることを実感できた
良いモデルを見せていただき自分のためにもなった (2)	よい相互作用があったと思う
だんだんわかってきて感じるもの得たものが大きかった (3)	一丸となって取り組めた
わたしにとって とても貴重な時間を持てた	相互に学ぶものがあった
自分自身も学習できる	自分自身を理解しようとしてくれている人がいてうれしかった
自分でプロセスを踏むことができてよかった	しっかり返してくれたことにうれしかった (8)
実際を見て気持ちがひきつけられすごいと思った	参加してもらえていることがわかりうれしかった
反省点はあるけれど大事なことを学んだ	
より現実のものとして自分の中に入ってきた	6 自分に「できた」という実感 (11)
	みんなに伝えられた健康教育ができた (2)
3 自分自身に得られた新しい力 (16)	効果的な健康教育が実施できた
未熟な私ができて自分に驚いた	満足いく健康教育が実施できた
こんな風に思える私がうれしい	目的を達成できた
苦手なことに挑戦できた自分、今後の私の自信になる	見やすいデータの提供はできた
私がやりたいことをしながら学んでいる自分に気づいた	工夫することができた
自分がエンパワメントされていくのを感じながら実施できた	さまざまな根拠が提示できた
自分のもてる力を高めることができた	多くのアイデアが発揮できた
自分自身が成長できた	心にゆとりを持ってやることができた
自分自身の力をもっと信じてみようと思った	自分たちなりににはよく最後までがんばれた
相手にも自分の力を与えられた	
自分を見つめる機会を与えてもらえた	7 やりがいを得た (3)
自分を見直すきっかけになった	一から自分たちが作り上げていく分やりがいがある
自己の対人関係を見直すことができた	ニーズがつかみやすくとってもやりがいがあった
自分のやりたいことの発見につながった	難しいがやりがいがある
自分たちの足りないところに気づくことができた (3)	
	8 主体性を尊重された体験 (1)
	自分の主体性を尊重されとても居心地がよかった

その項目に代表的な名前をつけて整理したものが表3である。

「自己効力感がもてた」と読みとれた表現で最も多かったのは「やることの楽しさ」27件であり、うち「とても楽しかった」と表現していたものが19件あった。難しさを乗り越えみんなで工夫しながら楽しく取り組んだ状況を読み取ることができた。このことから、外部から学習を強要されて取り組んでいるのではなく、自己の内部から意欲的に取り組んでいる、すなわち内発的な動機づけのもとに行動を起こして取り組んでいたと捉えることができる。

「学びを得たという満足感」を表現したものは20件、単に「わかった」という知的な理解にとどまらず、「やってみてよかった」「今後の役に立った」「得たものが大きかった」など、そこには学ぶことから得られた喜びや感動といったポジティブな心の動きを読み取ることができた。

健康学習をとおして、自分自身の中に新しい力をつけたり発見できたと表現したものが16件あった。「苦手なことに挑戦でき自信につながる」「自分自身が成長できた」、「自分を見つめ直すことができた」等と表現している。また、この学習活動を通して「こんな風に思える自分にうれしい」「自分の力をもっと信じてみようと思った」「エンパワーメントされていく自分を感じた」など新たなパワーを自分自身の中に感じ取っている。

さらに、「やってみたいという気持ち」を、終了した時点で持つことができたと表現をしているものが15件、うち健康教育のモデルを示されたことで「私もあんな健康教育をやってみたい」(4件)、今後の「実習をとっても楽しみにしている」

(2件)など、このような表現からは、自分にできそうな自信を持つことができたという捉えることができた。「相互に影響しあえたという実感」からは、お互いに影響しあえたことを表現しており、健康学習を行う過程において自己の存在感を得られたとみることができる。「自分にできたという実感」をもてたと表現しているものは11件、その他少数ではあるが「やりがいを得た」「主体性を尊重された体験」を表現しているものもあった。

2) 学生が個々に表現した「自己効力感」

次に、自己効力感を持ったと読みとれた表現をした学生は、53人中44人であった。1人の学生がいくつの表現方法で自己効力感を表現していたかをみると、最も多かった学生が6つの表現方法で表現をしていた。5つの表現をしていたのが2人、4つが6人、3つが11人という結果だった。

6つの表現方法で自己効力感を表している学生は『とても楽しかった』『自分自身のためになった』『相互に学ぶものがあつた』『伝えることができたと思う』『何らかの反応があるとすごくうれしい』『もっとがんばってみようと思った』と表現している。

3) 「自己効力感」をもてたと読みとれなかった学生

自己効力感をもてたと読みとれなかった学生が9人いた。所属したグループに偏りがみられているが(表2)、『学んだ』『考えることができた』といった表現に留まっただけではあるが、自分にはできないといったような後ろ向きな表現はみられなかった。

2. グループにおける自己効力感の表現の特徴

グループによって自己効力感の表現に特徴があった。グループメンバー全員から自己効力感をもてたと読み取れたのは、9グループ中6グループ(A.B.C.D.E.F)だった(表2)。一人がいくつの表現方法で自己効力感と読み取れる表現をしている学生もあり、その一人当たりの表現方法の数が、最も多かったのはAグループで平均3.3、次がCグループの2.8、Dグループ2.7の表現方法であった。

G.Hグループは自己効力感を読み取ることができたメンバーが2人のみだった。

1) 平均した表現方法の数が最も多かったAグループについて

Aグループの健康学習のテーマは「目の疲れ解消法」であった。対象集団の健康課題の拾い出しの時は「目が疲れる」という意見は少数であった。

しかし、グループメンバー全員が「目の疲れ」を実感していた。ニーズをより明確にするために、対象集団に独自のアンケート調査を実施し、そこから、特にコンタクトレンズ使用者やめがね使用者が多く、目の疲れを感じているといった意見が多かったと捉えている。このことから、このテーマに取り組む必要性を感じ『自分自身も興味ある内容だった』と述べている。科学的な裏づけを行うための文献検索を行ない、話し合いのプロセスでは、『自分が知りたいことだったので調べることが楽しかった』『話し合っていくうちに、知りたいことがどんどん広がっていった』『みんなで協力し合いながら学習することができた』等の表現で、楽しみながらこの課題に取り組んだ様子がうかがえる。

さらに、『健康学習ということなので、一人一人が参加できて、みんなの反応を見ながら伝えたいという思いがあったので、伝え方をみんなで考えながらやることができた』というように、対象集団に伝える内容をすべて暗記して臨んでいた。その結果、『すごく練習した分、心にゆとりを持って、特にやりながらみんなの反応を見ることができた』と述べている学生や『発表内容を発表者がきちんと理解したうえで説明したので、対象者にも楽しくわかりやすく伝えられたのではないかなと思う』といった「自分にできたという実感」を持つことができている。

このグループは、話し合いのプロセスの中で『どうしたら私たちの熱意が伝わりみんなで時を共有できるかという意見を、みんなで出し合いながら方向性を決定していくことができた』『一丸となって取り組めた』『分担して仕事がきちんとできたことがよかった』などグループメンバー間の関係性が良好だったことが伺える。

評価としては、『みんなへの問いかけをもう少ししっかりしたらよかった』『資料の活用法をもっと検討すべき』という反省点はあるものの『家に帰ってもやってみようというフィードバックをもらえた』等の対象者の反応から『目標としたところが達成でき本当に満足のいく健康学習だった』と高い自己評価を行っている。

このグループは、7人全員が健康学習終了直後の感想の中で「自分にできたという実感」あるいは「自分自身に得られた新しい力」を表現している。

2) 平均した表現方法の数が最も少なかったGグループについて

Gグループは、健康学習のテーマを決定するにあたり、9グループの中で最も時間をかけていたグループであった。グループの話し合いでは『健康の課題を一人一人にもう一度考えてもらいたい』『単に何かのテーマに絞るのではなく、もっと根幹のところを考えてもらいたい』ということをお願いして、時間をかけながらもグループディスカッション方式をとることに決定していた。この時、教員は助言を求められ「15分という時間設定の中ではファシリテーターの役割が大きいこと、今回の健康学習の目標設定をどこにおくか明確にすること、かなりの困難性はあるがそのことも考慮しながら自分たちの考えた方法で取り組んではどうか」と発言している。再度検討をしたが、グループディスカッション方式を取り入れ、ファシリテーターの役割の取り方に準備の時間を使っていた。

終了直後の感想の中から、自己効力感として読みとれた表現はなかった。『思い通りにはなかなかいかなかった』『進めるのが大変だった』『どのくらい気づいてもらえたか分からない』『うまうまなかった』『最低・・・』等の感想を書いており、全員から「できなかった」というネガティブな気持ちを読みとれた。

受講者側の評価として『みんなに考えさせようとしている意図は分かったが何を話し合ったらよいか戸惑った』という表現を返した学生が多かった。しかし、肯定的な評価をした学生が18人おり『全員が参加できるグループディスカッションはおもしろい方法だと思った』『こういう話を話す機会をもらってよかった』『自分たち自身の課題に気づくことができた』等をGグループメンバーに返していた。

最終の感想文からは、自己効力感がもてたと読

みとれた学生は2人で『全てが終わってみるとおもしろかったし、おもしろい学びが自分なりにできたと思う』『主体性を大切にいただき、居心地がよかった。今後この体験は生かしていけると思う』と表現していた。残りの5人の感想にも、全く否定的な表現はなく『やってみたことで自分が考えたり学ぶことができた』『本当にこれでよかったか不安だが、自分たちが考えたプロセスを踏んでみるのができた』『難しさを感じつつも一連の流れを踏むことができた』『ファシリテーターというものの難しさを学べた』等表現していた。

VII. 考察

学生のエンパワーメント体験を重視した“学生を対象集団においた学生による健康学習の授業”を試みた。その結果、53人中44人の学生の感想文から自己効力感をもてたと読み取ることができた。

1. 学生が表現した自己効力感について

学生は、自分自身で考え自分自身で行動をとった結果として、受講者の評価から自分たちの行った健康学習を評価している。「とても楽しかった」という表現に代表されるように、この健康学習をととして学生は「やることの楽しさ」を実感している。これは、この学習行動が内発的な動機づけに基づいて行われた学習活動であったことを裏づけている。この内発的動機づけは、学生自らが「やりたい」という学習意欲をもち、それは、できるだけよい健康学習を実践したいという主体的な学習活動への原動力となっている。

「やることの楽しさ」は、その内面には学生の「やることの期待」が働いていると考える。バンデューラは、人が行動をおこす際に先行する予期機能として、「結果期待」（行動をおこした場合どのような結果が得られるかという期待）と「効力期待」（その行動をどの程度うまくできるかという期待）をあげている¹²⁾。『難しさを乗り越えて楽しさを味わえた』という表現に代表されるように、学生は難しさや困難さを感じつつもその過程の中で、徐々に「結果期待」を持つことができたので

はないかと考える。そして、困難な課題に取り組み自分たちの力で成功できたという喜びが「やることの楽しさ」として表現されていると考える。それは、「自分にできたという実感」すなわち「効力期待」の確信であり、「自己効力感」と捉えることができる。

バンデューラは、自己効力感に大きな影響を与える情報源として①制御体験（成功体験）②代理体験（モデリング）③自己強化、社会的説得 ④生理的反応や感情変化をあげている¹²⁾。安酸も実習教育において重要なのは「学生のやる気をやれる気にさせること」また「できる、できたという体験を持たせること」だと述べている¹³⁾。そのためには、小さな成功体験をたくさん体験することが重要であると考えられる。

したがって、学内での健康学習という体験ではあるが、まず、学生という対象集団において「楽しみながら主体的に」健康学習を企画し「できた」という体験が、「効力期待」の「大きさ magnitude」や「強さ strength」「一般性 generality」を高める結果となっている。それは、「自分自身に得られた新しい力」として学生に感じ取られ、さらに、そのパワーが『実習がとても楽しみ』『これから多くの人を支援していくことをとても楽しみにしている』といったような「やってみたい気持ち」自分にもできそうだという気持ちにさせていると考える。

2. 学生の自己効力感に影響を与えていたもの

1) 自己決定に基づいた健康学習の実施

滝澤が述べているように⁴⁾、自己効力感を持つ背景として「自分の行動は自分で決める作業が前提となる」といった、学生が活動を選択していくうえでの自己決定が保障がされていなければならない。フレイレがいう学生が学習の主体である¹⁴⁾ためには、「心から取り組みたいと思っている活動を選ぶ自由と時には活動を選ばない自由と（中略）そういう自由の中でこそ成功も失敗も自分の責任であるという自覚がわいてくる」¹⁵⁾のだと考える。自分自身が自己決定して取り組んだ行動であるから、そこで得られた成功体験は、より大き

な自己効力感につながる。たとえ失敗しても『自分たちでそのプロセスを踏むことができた』という表現の中に、後ろ向きではないパワーを読み取ることができる。

教員は、学生のエンパワーメントを高めるために、可能な限り学生との合意のうえでその進行を行ない、求められれば学生の考えを聴きながら助言を行った。その結果、学生は自己決定に基づき健康学習に取り組めた。そのことは、『自分の主体性を尊重されとても居心地がよかった』という学生の表現からも裏づけられる。

2) 他者から認められたことと相互に影響し合えたこと

健康学習を受講した対象学生たちから『しっかり返してくれたことがうれしかった』『参加してもらえていることが分かりうれしかった』など、自分が行った健康学習に対する反応をきちんと返してくれたことに喜びを表現している。自分自身の存在を他者が認めていることを反応として自覚できた時、人は自分の存在を肯定的に捉えることができる。行った健康学習に他者が注目し、さらに、評価として「よかった」「興味をもてた」等返してくれることにより、自力で獲得した成功感が増幅され「自己効力感」をさらに高めていくことにつながっている。

バンデューラは、自己効力感に影響を与える情報源のひとつに、社会的説得をあげている¹²⁾。原文の「説得」に高村は「言語的賞賛」を含めて解釈をしている¹⁶⁾が、筆者も他の学生たちからの賞賛や励ましが、感想文として言語化され実施した学生に返されたことが、自己効力感を高めることにつながっていると考える。

「相互に影響し合えたという実感」は、他者から認められ肯定的な反応をもらえたにとどまっではない。『相手にも自分の力を与えられた』『よい相互作用があった』という表現からは、自分自身も他に影響を与えられた存在であることを自覚している。滝澤は「自己効力感を実感として体得した子どもは自分自身の価値も肯定的に捉えるようになっていく」¹⁷⁾と述べている。このことがさら

に自己効力感を強めることになり、その結果、困難な課題にも挑戦していく行動力につながっていくと考える。

3) モデルを体験したこと

相互に実施し合うことは、モデルを観察する体験となった。安酸は「自分と同じような状況にある他学生の成功体験や問題解決方法を学ぶ」機会、バンデューラのいう「代理体験」であり、それは自己効力感を高める情報となる¹³⁾と述べている。

また、全てのグループの健康学習実施が終わった直後に体験した、看護職による健康学習は、『よいモデルを見せていただき自分のためになった』『あんな健康教育をしてみたい』というモデルを情報提供したことにつながる。学生は、あのような健康学習を行えばどのような結果が得られるかという「結果期待」を自分自身が体験したことで、より明確に持つことができたと考える。自己効力感が、健康学習を行った体験から高まっている時期に、さらにレベルの高いモデルを体験することにより、高い自己の目標を設定できたのではないかと考える。

3. 健康学習を体験したことの意味づけ

学生の書いた最後の感想文の中に『自分自身がエンパワーメントされていくのを感じながら実施できた』『だんだんわかってきて感じるもの得たものが大きかった』と表現している。この表現から、自分たちの取り組んできたこの体験は、最終的には、学生のエンパワーメントに働きかけた意図的な学習体験であったと学生自身が気づいた、と推測できる。

学生は健康学習という体験をとおり、少なくとも楽しさや自分自身に新たな力を得たことを自覚し、次の課題に前向きに取り組もうとしている。時間はかかるが、学生が実行可能な範囲の中で、学生の自己決定を図りながら行った健康学習の取り組みは、学生のエンパワーメントを高める方略の一つであると考えられる。

VIII. 結論

健康学習の体験をとおして、学生が得た自己効力感の実態を明らかにするために学生が書いた感想文を分析した結果は以下の通りである。

- 1 自己効力感を持ったと明確に読みとれたのは53人中44人だった。明確に読み取れなかった9人からも、学びや考える場の提供になったことがわかった。
- 2 学生のもった自己効力感として読み取れたもので類似しているものをまとめると ①やることの楽しさ ②学びを得たという満足感 ③自分自身に得られた新しい力 ④やってみたいという気持ち ⑤相互に影響し合えたという実感 ⑥自分に「できた」という実感 ⑦やりがいを得た ⑧主体性を尊重された体験の8項目にまとめられた。すなわち、学生は学習課題に対し「楽しく」「相互に影響し合いながら」「主体的に」学び、「自分にできたという実感」から自己の中に「新しい力」を感じ「もっとやってみたい」自分自身にもやれそうな力、すなわち自己効力感を高めている。
- 3 学生の持った自己効力感に影響を与えていたものは
 - 1) 自己決定に基づいた健康学習の実施
 - 2) 他者から認められたことと相互に影響し合えたこと
 - 3) モデルを体験したことであった。

IX. 終わりに

今回のこの取り組みは、平成14年度初めての取り組みであり、今回の受講生の中で体験されたことにとどまる。また、分析も学生から出された

感想文のみであり、最終的に提出されたレポートの分析等まだ詳細に行う必要がある。

本研究にあたりその協力を快く了解していただき、その同意書には「がんばってください」等の励ましの言葉を寄せてくださった受講生53人には心から感謝したい。教員自身もこの授業をとおり学生からエンパワーメントされていることを実感している。

引用・参考文献

- 1) 野嶋佐由美：エンパワーメントに関する研究の動向と課題,看護研究, 29巻6号, 453-464, 1996.
- 2) 吉田亨：健康とエンパワーメント, 現代のエスプリ, 146-152 1998.11.
- 3) 1) に同じ 458.
- 4) 滝澤武久：教育と内発的動機づけ, 現代のエスプリ, 141 1998.11
- 5) 4) に同じ 139.
- 6) 江本リナ：自己効力感の概念分析, 日本看護科学会誌, 20巻2号, 42, 2000.
- 7) 1) に同じ 456.
- 8) 6) に同じ 41.
- 9) 久木田純：エンパワーメントとは何か, 現代のエスプリ, 10-34 1998.11.
- 10) 曾根智史：エンパワメント, 保健婦雑誌, 56巻12号, 1038-1039, 2000.
- 11) メアリーC.ランフォード(訳：浅野祐子)：スタッフのエンパワーメントとCNS, インターナショナルナースingleレビュー, 20巻2号, 22-25, 1997.
- 12) 石井敏弘：自己効力感, 保健婦雑誌, 56巻12号, 1026-1027, 2000.
- 13) 安酸史子：学生とともにつくる臨地実習教育, 看護教育, 41巻10号, 814-825, 2000.
- 14) パウロ・フレイレ(訳：里見実他)：伝達か対話か, 亜紀書房, 1982.
- 15) 4) に同じ 142.
- 16) 高村寿子：主体的行動変容とセルフエフェカシー(自己効力感), 健康管理, 574号 20, 2002.4
- 17) 4) に同じ 142.
- 18) A.バンデューラ(訳：本明寛他)：激動社会の中の自己効力, 金子書房, 1997.

Nursing College Students's Self-Efficacy Attained through the Experience of Health-Education

SATO Etsuko CHIDA Miyuki SAKATA Yumiko MURAMATSU Terumi

Key Words : Self-Efficacy Empowerment Health-Education Health Promotion Nursing College Students