

報 告

理学療法士養成校における教育心理学的要素を 基盤とした学習支援の在り方に関する検討

— 「学習動機づけ」, 「学習方法」, 「自己効力感」を中心に—

原 賢 治¹

抄 録

理学療法士養成校の教育課程では、年次が経過するに従い、学習内容に対する学習姿勢の変化、即ち能動的学修と理解中心の学習姿勢への意識変容と実践が求められている。その際、学生主体の学習方法への発展的変容とそれを促進するような教員による学習支援の実践が必須となる。そこで、本論では養成校の現状を踏まえた上で教育心理学的要素を基盤とした学習支援の在り方について考察した。結論として、養成校での理学療法士の学習支援においては、これらの能力を育む基礎として、学生が「社会貢献できる理学療法士となる」ということを念頭に置きながら、教員は学生の成長可能性を信じ、その将来像の具現化を目標とした指導・支援に取り組むためには、学習支援に関する不可欠な前提条件としての「学習動機づけ」, 「学習方法」, 「自己効力感」それぞれと、各々の関連性への認識をより高めていかなければならない。

Key words: 学習支援, 学習動機づけ, 学習方法, 自己効力感

1. はじめに

多様化する医療・保健・福祉の現状の中で、理学療法の発展及び理学療法士の活躍に期待が寄せられている。その理学療法士を養成する理学療法士養成校（以下 養成校）は大学、短期大学及び専門学校問わず、医療・福祉の臨床現場との強い関連を意識しながら、そのニーズに応えるべき教育的方向性が大きく問われている。しかしながら、養成校、臨床現場及び理学療法士養成校学生（以下 学生）の特

性が多様化し、学生の卒業時の到達目標を低く設定せざるを得ない状況となっている¹⁾。その中で、教育的方向性を定める際の主役は学生であるだけに、養成校及び理学療法士養成校教員（以下 教員）、臨床現場、そして学生の三位一体の揺ぎ無い教育システムを構築することが必須となる。

養成校の教育課程は理学療法士作業療法士学校養成施設指定規則が基盤となり実践される。その教育課程では、年次が経過するに従い学習内容が高度化・多様化する中で、学生に至っては学習内容に対する学習姿勢の変化、即ち、文部科学省答申にて推進されている能動的学修²⁾（自己主導型学習 active learning）と理解中心の学習姿勢への意識変容と実践が求められている。そのためには、学生主体の学

受稿：2016年11月2日 受理：2017年4月10日

¹ 広島都市学園大学健康科学部リハビリテーション学科
理学療法学専攻

〒731-3166 広島県広島市安佐南区大塚東3丁目2-1

習方法への発展的変容とそれを促進するような教員による学習支援の実践が必須となる。そこで、理学療法士養成校の現状を踏まえた上で教育心理学的要素を基盤とした学習支援の在り方について考察する。

2. 理学療法士養成校の現状

医学教育の中で植村³⁾は「教育することは、単に教えることではなく、学習者の行動を、望ましい方向に変容させ、かつそれを習慣化させることである」と定義している。

理学療法士教育の教育目標は認知領域 (cognitive domain)、情意領域 (affective domain)、精神運動領域 (psychomotor domain) の3つの領域に分類され¹⁾、認知領域は知識、情意領域は心、精神運動領域は技術を示し、この3領域のバランスの良い教育内容が求められる。しかしながら、現在の養成校は知識教育、技術教育すなわち認知領域教育、精神運動領域教育が先行し (知識・技術偏重主義)、心の教育すなわち情意領域教育は、評価及び実践に関する課題⁴⁾が存在するため、立ち遅れていると考えられる。

文部科学省の答申では、能動的学修 (active learning) 推進に関して、大学の教育・学修システムの変革の重要性を謳っている。その中で、レディネスの概念構成要素である「学習の適時性」、「学習の準備性」という発達の素地⁵⁾を見極めることが肝要であるが、実際の養成校の教育現場では、レディネスの捉え方に問題が散見される。現況として、高等学校等で修得した学習内容や入学動機において「知っていて当たり前」、「学習に対する心構えは出来ていて当たり前」や「養成校に入学してきたので理学療法士になりたいと思うのは当たり前」というような教育者本位の「当たり前レディネス観」が存在し、情意領域教育の立ち遅れもここに原因があると思われる。

また、レディネスに並んで学習の前提とされる学生の「資質」について、「基本的な生活態度・言葉遣い・マナーの問題」や「一般常識、一般教養の低下」に対して「資質の低下」という表現にて批評し問題提起している論述が多く存在する¹⁾⁶⁾⁷⁾。この

表現は、対象である学生の、人としての価値観を否定することになりかねないことが案じられる。なぜなら、「資質を高める」という表現には、「対象者を知った上で人間的な成長を促進する」という教育的な意味がこめられているからである。「資質を高める」ことと、対象者の職業観を高め、その職業に対して適応するように働きかけることである「適性を高める」ことは、対象者の発展可能性を期待しながらその過程を共有していくものであり、教育学的基盤になることは明白である。

学習支援に関しても、いくつかの問題点が現存する。ここでは問題点を3点列挙する。

第一に、学業成績及び資質及び適性向上を主目標として実践される中で、多くは学習結果のみを重視する成果主義に傾きがちなことである。それは、理学療法士国家試験 (以下 国家試験) の合格率の変遷による養成校の教育内容の変化により推察できる。理学療法士を養成する教育機関であるが故に、「国家試験に合格すること」が養成校の使命であるが、国家試験合格が教育目標となっている傾向がある。

第二に、学習方法が学生自身の価値観、選択に任せられ、教育者がその学び方にまで関心を持って支援する状況ではないことが多いことである。学業成績が振るわない学生に対して、努力不足、学習意欲の低下、問題意識の希薄さ等と断定してしまう一義的でステレオタイプの、強権主義的な教育者本位の思考過程が存在するのも事実である。これは教育評価のあり方に関して「教育における評価の営み自体が、本質的に教育を歪めていくような何かを内在させていたのであろうか」という梶田⁸⁾の問題提起にて推察することができる。その上、学生の自由な発想を嫌い、あたかも無駄な論理として切り捨て、一般論、正論のみを求める柔軟性の欠如した教育環境も存在する。そのような学内の環境では学生の発想力も発達しないばかりか、学術性とともに重要な位置づけにある学際的思考の萌芽にも悪影響を及ぼす危険性さえ持つと思われる。これは教育実践の課題に対して「教育者は生徒の成長と発達の条件を探り、それを可能な限り保障する、それ自体文化として学校のあり方を根本的に問い直す仕事を、自らの実践を通じて進めなければならない」という柴田⁹⁾の

方向性の提案にて推察することができる。

第三に、ハラスメント（セクシャル・ハラスメント、アカデミック・ハラスメント、パワー・ハラスメント、モラル・ハラスメント等）に関する問題である。ハラスメントが収束していない状況で、現に学生-教員間の信頼関係の希薄さから派生する「ハラスメントに対する閾値の低下」を認めざるを得ない状態も確認している。この問題に対する発展的解決を目的としてハラスメント防止ガイドラインを作成し、防止策を講じている養成校も存在する¹⁰⁾¹¹⁾。

以上の学習支援に関する問題点と、赤石¹²⁾のキャンパス・ハラスメントに関する報告を勘案すると、このような実態を抱える養成校において、効率的で効果的な学習方法へのスムーズなパラダイムシフトができるのであろうか。情意教育の立ち遅れや「当たり前前レディネス観」もさることながら、成果主義、ステレオタイプの・強権主義的思想、各種ハラスメント等が根強く残存している現況の中で、学習目標及び学習方法に迷い、悩み、学習意欲や理学療法・理学療法士に対する興味が薄れ、目標を失い退学する学生が出現する可能性がある。

3. 学習支援に関する主要構成要素

櫻井¹³⁾は「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」の中で提示した「欲求・動機」、「学習行動」、「認知・感情」の関連性を提案している。その内容を勘案すると、学生自身が主体的に学習に取り組む姿勢を形成するプロセスは、理論的には「学習動機づけ」、「学習方法」、「自己効力感」が主要な要因として捉えられる。教員はその諸項目を中心に客観的に学生の学習姿勢を評価し、発展可能性と柔軟性を持った効果的な学習支援を実践することが重要となる。

Bruner¹⁴⁾は、その著「教育の過程」の中で、学習の成否は学習者と教授者（チューター）との関係が重要な因子であることを述べている。つまりそれは学習者と教授者（チューター）間の、社会的環境間での相互共有性および対話の重要性を意味している。学校は学生のための学び舎、教員は学生の同志、メンター、協力者として発展的に働きかける重要な存在なのである。それ故、特に教員の教育者としての姿勢は学生の学内教育をはじめ、臨床実習教育、

卒業教育、そしてその後の人生に大きく影響することを自覚しなければならない。

理学療法士養成校の現状において、学生主体の学習支援を実践するにあたり、教員は、学生自身の学習姿勢を観察し、各々の学習方法に対し適宜助言しながら、その結果、理学療法士という職業観を独自の方向性の中に明確に形作る「自己効力感（有能感）の向上」に寄与できる関わりができるかが重要となる。

以下に「学習動機づけ」、「学習方法」、「自己効力感」の概念を示す。

3.1 学習動機づけ

「動機づけ」は行動を一定の方向に向けて発動させ推進し維持させる過程、ないしはそれにかかわる機能であり、当面する学習課題に対して、それを達成しようとする興味や関心、意欲を持たせることをいう¹⁵⁾。吉田は⁵⁾動機づけの機能として、「始発機能（動機が行動をかり立てて行動を発動させる）」、「指向的・選択的機能（行動を特定の方向に指向し選択的に目標を決定する）」、「調整的機能」、「強化的機能」を挙げている。また桜井¹⁶⁾は「動機づけは、ある目標を達成するために行動を起こし、それを継続し、目標達成へとみちびく内的な力」、さらに市川¹⁷⁾は学習動機づけに関して「学習行動や教授行動の出発点となる最も基本的な問題」と述べている。すなわち、学習行動を始動する際のセルフナビゲーション的な機能を持つ重要な志向なのである。

動機づけはその行動を誘発する動因が学習行動そのものの中にあるか否かで内発的動機づけと外発的動機づけに分かれる⁵⁾。この内発的動機づけと外発的動機づけの2つの動機づけの方向性に関して、長年に渡りそれぞれの有用性及び相互作用等の議論が続いている。

さらに、大人の動機づけの特徴として速水¹⁸⁾は「成人になる過程で人は社会の価値観を自分の中に取り込んでそれを内面化する。達成が価値づけられる社会では課題や仕事を達成することが望ましいという価値観があり、それが個人の中にもいつのまにか取り込まれる」と述べ、その上で「自律性」の重要性を挙げている。すなわち「自律性」は内面化された

価値より派生するのである。「自律性」と、曾我¹⁹⁾が述べている「生徒理解（カウンセリング・マインド）」及び「自己理解・自己開示」の重要性を勘案すると、各々の学習動機づけに関して、学習の目的や方向性の確認等の促進的介入は必要であるが、教育者側本位の批判的介入は必要最低限とし、共有するための議論の機会を与えるべきである。また「motivationの高低」が教育現場の議論の一つとなるが、学生の学習行動の成否をその内容のみで判断することは危険である。また、半澤²⁰⁾のリアリティショックと学業・授業意欲との関連性の報告を勘案すると、生育環境の中で芽生えた「職業観」を基に将来像を想起し入学したものの、入学後にあらゆる面でリアリティショックを感じる機会は確実に存在し、その都度迷いや不安が出現するのも当然で、その迷いや不安の本質を理解し、発展的方向性を共有することが重要となる。

昨今の学生の学習動機は様々であり、その中で片岡²¹⁾は「学習活動（学業活動）の受動性」及び「学習意欲の欠如」を挙げている。その多様性を持つ学生に対して発展的学習支援を実践するためには、その学生の持つ学習動機特性を共有する姿勢でその特性を把握することが先決である。

その学習動機特性に関して市川²²⁾は「充実志向（学習自体が楽しい）」、「訓練志向（知力をきたえるため）」、「実用志向（仕事や生活に生かす）」、「関係志向（他者につられて）」、「自尊志向（プライドや競争心から）」、「報酬志向（報酬を得る手段として）」に分類し、「学習内容の重要性」、「学習の功利性」の次元にて表現した「学習動機の二要因モデル」を提唱した（Fig. 1）。この中で、「充実志向」に関して「知的好奇心、理解欲求、向上心に根差した内発的な動機」、「訓練志向」に関して「勉強（学習）は知的訓練としての意義があり、そこで得た力が他の学習場面でも生かせる、学習を通じて間接的に知的能力を伸ばすという動機」、「実用志向」に関して「学んだ知識や技能自体のもつ有効性を信じている、実用を意識した動機」、「関係志向」に関して「集団への帰属欲求の現れとみなせるので、広い意味での親和動機とする、同調的な動機」、「自尊志向」に関して「社会的な動機であるが、同調的もしくは親和的

な動機と異なり、自己の優位性を示したいという気持ちがある、競争心・自尊心に関わる動機」、「報酬志向」に関して「報酬と罰による外発的な動機」と説明している¹⁷⁾。そこで「充実志向」、「訓練志向」、「実用志向」の3志向をまとめて学習内容に関与している動機として「内容関与的動機」とし、「関係志向」、「自尊志向」、「報酬志向」の3志向をまとめて学習内容から離れた動機として「内容分離的動機」と設定し、その「内容関与的動機」と「内容分離的動機」を構成要素とした「学習動機を測定する質問項目」を提唱している（Table 1）²²⁾。これは「内発的動機づけ」および「外発的動機づけ」をそれぞれ包含した理論で、市川は『学習動機の二要因モデル』から考えると典型的な内発的動機づけは『充実志向』、典型的な外発的動機づけは『報酬志向』であると述べている²²⁾。

この「学習動機の二要因モデル」を基盤とした研究にて、「実用志向」の有意性を見出した論述が存在する²³⁾²⁴⁾²⁵⁾。その中で、水池ら²⁴⁾は大学の理学療法専攻学生1年次生において、「理学療法の専門職としての知識と技術を習得し、将来の仕事に生かそうとする学習動機が強いことは、理学療法士という専門職を目指す学生の特徴としては妥当な結果である」と報告している。つまり、「実用志向」は学んだ知識・技能の有効性を信じた上で実用を意識した動機であるが故に、実用志向の有意性は、養成校の共通の教育目標である「社会貢献できる理学療法士となること」に対する自己実現への強い意思と捉

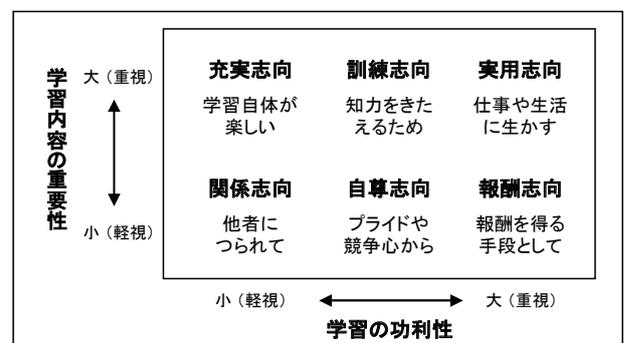


Fig. 1 学習動機の二要因モデル²²⁾

6つの種類に分類した学習動機を構造化した一つの例。横の次元は、学習による直接的な報酬をどの程度期待しているかを表す。縦の次元は、学習の内容そのものを重視しているかどうかを表す

Table 1 「学習動機を測定する質問項目」²²⁾

「内容関与的動機」(学習内容に関与している動機)
<充実志向>

- ・新しいことを知りたいという気もちから
- ・いろいろな知識を身につけた人になりたいから
- ・すぐに役に立たないにしても、勉強がわかること自体おもしろいから
- ・何かができるようになっていくことは楽しいから
- ・勉強しないと充実感がないから
- ・わからないことは、そのままにしておきたくないから

<訓練志向>

- ・勉強することは、頭の訓練になると思うから
- ・学習のしかたを身につけるため
- ・合理的な考え方ができるようになるため
- ・いろいろな面からものごとが考えられるようになるため
- ・勉強しないと、筋道だった考え方ができなくなるから
- ・勉強しないと、頭のはたらきがおとろえてしまうから

<実用志向>

- ・学んだことを、将来の仕事にいかしたいから
- ・勉強したことは、生活の場面で役に立つから
- ・勉強で得た知識は、いずれ仕事や生活の役に立つと思うから
- ・知識や技能を使う喜びを味わいたいから
- ・勉強しないと、将来仕事の上で困るから
- ・仕事で必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから

「内容分離的動機」(学習内容から離れた動機)
<関係志向>

- ・みんながやるから、なんとなくあたりまえと思って
- ・友達といっしょに何かしてきたいから
- ・親や好きな先生に認めてもらいたいから
- ・回りの人たちがよく勉強するので、それにつられて
- ・みんながすることをやらないと、おかしいような気がして
- ・勉強しないと、親や先生にわるいような気がして

<自尊志向>

- ・成績がいいと、他の人よりすぐれているような気もちになれるから
- ・成績が良ければ、仲間から尊敬されると思うから
- ・ライバルに負けたくないから
- ・勉強して良い学校を出たほうが、りっぱな人だと思われるから
- ・勉強が人なみにできないのはくやしいから
- ・勉強が人なみにできないと、自信がなくなってしまいそうで

<報酬志向>

- ・成績が良ければ、こづかいやほうびがもらえるから
 - ・テストで成績がいいと、親や先生にほめてもらえるから
 - ・学歴があれば、おとなになって経済的に良い生活ができるから
 - ・学歴がいいほうが、社会に出てからもとくなことが多いと思うから
 - ・勉強しないと親や先生にしかられるから
 - ・学歴がよくないと、おとなになっていい仕事先がないから
-

えることができる。

結論的に教員は学習支援の観点にて、「学習動機づけ」の概念・機能を基盤としながら、学生の学習

動機を的確に把握し、職業観に基づく発展的な意識変容が可能となるように働きかけることが重要となる。

3.2 学習方法

学習方法に関しては、「学習を支援する」教員等の側面と、「学習に関する支援を受けて学習する」学生の側面の、両面からの考察が必須となる。現在の学校教育現場において片岡²¹⁾は「『何を教えるか』という学習内容論から、『どのように教えるか』という学習方法論へとシフトしている」、そして辰野²⁶⁾は「学習者の自発性、自主性、主体性を尊重し、学習者自ら問題を発見して、自らの力で解決できるような問題解決の学習が必要とされている」とそれぞれ述べていて、この内容を勘案すると、現代学生に見受けられる気質を踏まえた上で養成校は、教員本位の講義中心の教育形態から、自己主導型学習形態への変化等の、学生本位の教育形態への転換が求められているといえる。

教授学習の過程は、「導入」、「指導」、「整理」の三段階が考えられ、これは教科や教材の性質、教授学習の目的を問わず、あらゆる授業の進め方に当てはまる形式的な段階である²⁷⁾。その際の「導入」には「始発機能」、「指向的・選択的機能」、「調整的機能」、及び「強化的機能」を持つ「学習への動機づけ (motivation)」が重要な要素となり、そして「学習に対する動機づけ」を前提とした「導入」、「指導」及び「整理」の一連の過程は、メンターである教授者と、メンティーである学習者間の良好な人間関係が重要な要素となる。

その環境の中で、「学習に対する動機」を基盤に学力を向上させるためには、学習の仕方、学び方である学習方法の確立が必要となる。その学習方法に関して、三宮²⁸⁾は「学習方法は学習を効果的に進めるための工夫である『学習方略』と、ある程度は外から観察できる学習の行い方である『学習スタイル』に分けて考えることができる」と述べている。

まず「学習方略」に関して、辰野²⁶⁾は「学習者が学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心的操作あるいは活動で、学習者の主導性、選択性が認められている」、市川²⁹⁾は「それぞれの学習者が自らの特性と課題とを考慮に入れて、効果が最大限に上がるように意図的に工夫しているもの」と説明している。すなわち、学習方略が基盤となり、学習方法が確立し、実践することで学習効果が具現化す

ると考えられる。

次に「学習スタイル」に関して、辰野²⁶⁾は「学習の際に好んで用いられる認知活動、学習活動の様式・方法」と説明し、「学習結果の原因となるものの連続体の上で、パーソナリティと学習方略の間に位置するもの」、「学習者が好んで用いる学習方略を反映するもの」としている。つまり学習スタイルは学習動機づけの状態から影響を受け、かつ学習方略を決定づける重要な要素になると考えられる。

そこで、学習方法 (学習方略及び学習スタイル) に関する客観的な評価が必要となる。この学習方法の評価に関して、市川²²⁾は「失敗に対する柔軟性」、「思考過程の重視」、「方略志向」、「意味理解志向」の4項目で構成される「学習方法についての自己評定項目」を提唱している (Table 2)。この自己評定項目を利用することで、教員は、学習に対する学習者の志向を客観的に評価し、具体的な学習支援に繋げていくことが重要となる。その上で市川²²⁾は「学習方法についての自己評定項目」と、学習内容の重要性を重視する「内容関与的動機」との関連性を述べている。つまり、内容関与的動機が高い者程、自身の学習方法の認識と、学習方法への発展的、応用的思考が高いのである。しかしながら、実際の学習場面にて教員は、「学習の目的が理解できない」、「学習の仕方がわからない」、「学習したことが頭に残らない」、「知識を系統的に考えられない」等の学生からの意見を聴取することが多い。その意見に対する学習支援実践例として、学習目的の再確認と系統的思考過程の提示、イメージ先行学習、独自の解釈の発案とその検証、帰納的思考と演繹的思考の状況別使い分け等が挙げられる。しかしながら具体的学習方法及びその効果に関しては、今後、より多角的な検証と分析 (統計的テキスト分析や多変量データ分析等) が必要となると考える。

結論的に教員は学習支援の観点にて、教育過程における学生の学習方法 (学習方略及び学習スタイル) を的確に評価、把握した上で、その効果的促進を目指し、それが正当かつ効果的な教育方略に繋がることを再確認し実践することが重要となる。

Table 2 「学習方法についての自己評定項目」²²⁾

「失敗に対する柔軟性」

- ・思ったようにいかないとき、がんばってなんとかしようとするほうだ
- ・失敗をくりかえしながら、だんだん完全なものにしていけばいいと思う
- ・思ったようにいかないときは、その原因をつきとめようとする
- ・間違いをすると、はずかしいような気になる (※)
- ・うまくいきそうもないと感じると、すぐやる気がなくなってしまう (※)
- ・失敗すると、すぐがっかりしてしまうほうだ (※)

「思考過程の重視」

- ・答えるだけでなく、考え方が合っていたかが大切だと思う
- ・ある問題が解けたあとでも、別の解き方をさがしてみることもある
- ・テストでできなかった問題は、あとからでも解き方を知りたい
- ・なぜそうなるのかわからなくても、答えが合っていればいいと思う (※)
- ・テストでは、とちゅうの考え方より、答えが合っていたかが気になる (※)
- ・自分で解き方をいろいろ考えるのは、めんどくさいと思う (※)

「方略志向」

- ・勉強のしかたをいろいろ工夫してみるのが好きだ
- ・成功した人の勉強のしかたに興味がある
- ・テストの成績が悪かった時、勉強の量よりも方法を見直してみる
- ・勉強の方法を変えても、効果はたいして変わらないと思う (※)
- ・学習方法を変えるのはめんどくさい (※)
- ・成績を上げるには、とにかく努力してたくさん勉強するしかない (※)

「意味理解志向」

- ・ただ暗記するのではなく、理解しておぼえるように心がけている
- ・習ったことどうしの関連をつかむようにしている
- ・図や表で整理しながら勉強する
- ・数学の勉強では、公式をおぼえることが大切だと思う (※)
- ・同じパターンの問題を何回もやって慣れるようにする (※)
- ・なぜそうなるかはあまり考えず、暗記してしまうことが多い (※)

以上にあげる学習のしかたや考え方について、自分によくあてはまるものに5点、まったくあてはまらないものには1点で、1点きざみの点数をつける。集計のとき、※のついた項目は1～5点を5～1点に反転してから足し合わせ、6で割って尺度ごとに平均を出す。

3.3 自己効力感

「自ら学ぶ意欲」を構成する基本要素であり、内面的側面である「パーソナリティ」の中の「有能感」と「自己効力感」及び「自己効力感」と「自尊心」について、その捉え方に研究者で微妙な食い違いがあるため、まず概念の整理を行う。

まず、「有能感」と「自己効力感」との関係に関して、祐宗³⁰⁾は「自己効力感は実際にその行動を生起することができる」と自信をもつことであり、行動は変容するテーマに対してどれだけできると思っているのか、そして自信があるのかということである」と説明している。また、桜井はその著「学習意欲の心理学」¹⁶⁾の中で、「有能感(コンピテンス)と自己効力感とは同義語である」と述べた上で、「自

己効力感とは人間の認知を重視する Bandura A³¹⁾ が使用した用語である」と紹介している。

Deci & Flaste³²⁾は「有能感を発達させると同時に、それをより自律的に行えるとき、いっそう効果的にふるまえるようになり、より大きな満足感をもたらされる。したがって、有能感を得るだけでは十分とは言えない」と解説し、両者の関連の重要性を明言している。この際の「有能感」は櫻井¹³⁾が述べている「自律感を伴った高次の有能感」と同義と考えられる。一方、中野³³⁾は「青年期の動機づけの低さやネガティブな感情表出の問題の背景にあると考えられているパーソナリティの発達要因の1つに仮想的有能感がある」と述べていて、この「仮想的有能感」を速水ら³⁴⁾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、軽視する傾向に付随して習慣的に生じる有能さの感覚」と定義している。この際の「有能感」は櫻井¹³⁾が述べている「他律感を伴った低次の有能感」と同義と考えられる。この二種類の「有能感」の相違点を踏まえた上で、教育における学習者の発展可能性を明確にするためには、「自律感を伴った高次の有能感」と「自己効力感」の関連性の考察が必要となる。

一方、「自己効力感」と「自尊心」との関係に関して、速水¹⁸⁾は「自己効力感は結果に導く行動を自らがうまくやれるかどうかという期待であり、自尊心は自分自身に対する全体的なより感情的な反応である。自己効力感はある能力があることの単なる自己認識ではなく、それを実行する技能をもつということの判断を含んでいる」と説明している。この内容を勘案すると、「自己効力感」と全般的な傾向としての自分の能力や存在価値についての認知である「自尊感情（自尊心）」とを明確に区別できる。速水¹⁸⁾はこの自尊感情（自尊心）に関連して「過去のさまざまな事象をどのように解釈し原因帰属するかという内的過程や、社会的環境の認知の仕方、さらには現実の文化的環境、社会化の担い手の行動、過去のパフォーマンスや事象によって決定される」と述べている。一方、市川¹⁷⁾は「学習動機の2要因モデル」の中の「自尊志向」を「人に負けたくない、人より優れていたいなどの競争心、自尊心に関わる動機で、自己の優位性を示したいという気持ち」と表現し、

学習内容から離れた動機である「内容分離的動機」の構成志向としている。つまり速水が提唱した「自尊感情（自尊心）」は社会的及び文化的環境等の広い領域における内省的自己評価であり、「自律感を伴った高次の有能感」と関連する。そして市川が提唱した「自尊志向」は家族内、友人内、クラス内等の限られた人的、物的環境等の狭い領域における他者評価由来の自己評価と捉えることができ、これは「他律感を伴った低次の有能感」と関連する。つまり、速水の「自尊感情（自尊心）」及び市川の「自尊志向」は、自己を肯定的に捉える点では共通な部分が認められるものの、知覚対象に差異があるのである（Table 3）³⁵⁾²²⁾。「自己効力感」と「自尊感情（自尊心）」及び「自己効力感」と「自尊志向」の、それぞれの関連性を考察した研究において、「自己効力感」と「自尊感情（自尊心）」の間に統計学的関連性が存在すること（中等度の正の相関）³⁶⁾、「自己効力感」と「自尊志向」の間に統計学的関連性が存在しないこと²⁵⁾を、それぞれを見出した論述が存在する。この際、「自尊感情（自尊心）」に関しては、山本らによって邦訳された Rosenberg 自尊感情尺度日本語版³⁵⁾、「自尊志向」に関しては、市川の「学習動機の二要因モデル」における内容分離的動機の中の志向である。

以上のように行動変容の重要な因子として「自己効力感」、「自律的有能感」および「自尊感情（自尊心）」の相互的関連性が重要となり、この三者の共通要因は「自律性」である（Fig. 2）。

Table 3 「自尊感情尺度」と「学習動機を測定する質問項目（自尊志向）」の内容比較

「自尊感情尺度」 ³⁵⁾	「学習動機を測定する質問項目（自尊志向）」 ²²⁾
<ul style="list-style-type: none"> ・少なくとも人並みに、価値のある人間である ・色々な良い素質をもっている ・敗北者だと思ふことがよくある ※ ・物事を人並みには、うまくやれる ・自分には、自慢できるところがあまりない ※ ・自分に対して肯定的である ・だいたいにおいて、自分に満足している ・もっと自分自身を尊敬できるようになりたい ※ ・自分は全くだめな人間だと思ふことがある ※ ・何かにつけて、自分は役に立たない人間だと思ふ ※ 	<ul style="list-style-type: none"> ・成績がいいと、他の人よりすぐれているような気持ちになれるから ・成績が良ければ、仲間から尊敬されると思ふから ・ライバルに負けたくないから ・勉強して良い学校を出たほうが、りっぱな人だと思われるから ・勉強が人なみにできないのはくやしいから ・勉強が人なみにできないと、自信がなくなってしまうので
（※逆転項目）	

「自己効力感」は単なる構成概念としてではなく、刺激と反応の間にある個人の認知的変数として、多様な行動変容のプロセスを合理的に説明すること、情緒的な状態や反応レベルを予測することができる実用的概念であり、また自己効力感を向上させるこ

とによって、人を望ましい行動変容へと導くことができるということに注目しなければならない³⁷⁾。その自己効力感を的確に把握するための評価が必要となる。

その評価に関して、坂野らが作成した一般性セルフ・エフィカシー尺度（以下、GSES）は自己効力感が高く認知されたときの行動特性が含まれる質問項目が合計16項目（「行動の積極性」7項目、「失敗に対する不安」5項目、「能力の社会的位置づけ」4項目）準備されている（Table 4）³⁷⁾。そしてこれらの項目には、個人の特定の先行経験の相違が判断に影響を及ぼさないように配慮が加えられている³⁸⁾。回答者はこれら16項目に対して「はい」、「い

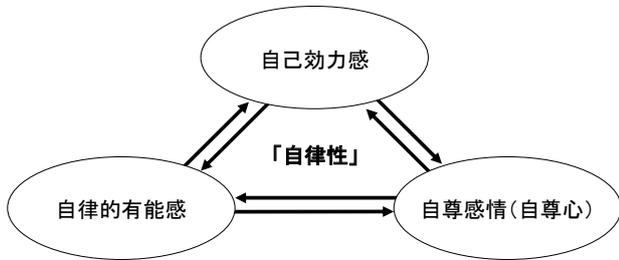


Fig. 2 「自己効力感」, 「自律的有能感」, 「自尊感情 (自尊心)」の相互関係図

Table 4 一般性セルフ・エフィカシー尺度 (GSES)³⁷⁾

No.	項 目	
第1因子 行動の積極性 (7項目)		
8	ひっこみじあんなほうだと思う	R
15	積極的に活動するのは、苦手なほうである	R
13	どんなことでも積極的にこなすほうである	
6	何かを決めるとき、迷わず決定するほうである	
10	結果の見通しがつかない仕事でも、積極的にとりくんでゆくほうだと思う	
5	人と比べて心配性なほうである	R
1	何か仕事をするときは、自信を持ってやるほうである	
第2因子 失敗に対する不安 (5項目)		
4	仕事を終えた後、失敗したと感ずることのほうが多い	R
11	どうやったらよいか決心がつかずに仕事にとりかかれないことがよくある	R
7	何かするとき、うまくゆかないのではないかと不安になることが多い	R
2	過去に犯した失敗や嫌な経験を思いだして、暗い気持ちになることがよくある	R
14	小さな失敗でも人よりずっと気にするほうである	R
第3因子 能力の社会的位置づけ (4項目)		
3	友人より優れた能力がある	
12	友人よりも特に優れた知識を持っている分野がある	
9	人より記憶力がよいほうである	
16	世の中に貢献できる力があると思う	

上記表中、Rは反転項目であることを示す。

また、質問は以下のようなものであった。

以下の16個の項目があります。各項目を読んで、今のあなたにあてはまるかどうかを判断してください。そして右の応答欄の中から、あてはまる場合には「Yes」、あてはまらない場合は「No」を○で囲んでください。Yes、Noどちらにもあてはまらないと思われる場合でも、より自分に近いと思う方に必ず○をつけてください。どちらが正しい答えということはありませんから、あまり深く考えずにありのままの姿を答えてください。

いえ」の2件法で回答を行い、高得点を得たものほど自己効力感が高いと判断される。得られる得点の範囲は0～16点で、GSESの信頼性は、再検査法、折半法、内的整合性による検討が行われ、また、妥当性に関しても、内容的妥当性、併存的妥当性、因子的妥当性、臨床的妥当性、構成概念妥当性等が検討されており、いずれも尺度として満足できる水準にあることが示されている³⁷⁾。

GSESは「行動の積極性」、「失敗に対する不安」、「能力の社会的位置づけ」という3因子構造であることが示されていて、「行動の積極性」因子に関しては、認知された自己効力感が高いほど行動遂行に費やす努力（積極性）が増大する傾向があり、また、「失敗に対する不安」因子に関しては、自己効力感の水準が低いときには失敗に対する不安が高まり、過去に行った自己の失敗経験にこだわり、暗い気持ちになる傾向が見られ、さらに、「能力の社会的位置づけ」因子に関しては、自己効力感が高い場合には、個人は一般的で社会的な場面において自己の遂行を高く評価する傾向としてまとめられている³⁷⁾。

Table 5に「GSESの標準データと評価」を示す³⁷⁾。成人（男女）と学生の評価尺度の相違は社会的・対外的活動の有無に関連する³⁹⁾。つまり学生は成人（社会人）と比較して社会的・対外的活動の機会が少なく、その活動に対する対応も未熟であることがGSESの評価尺度の相違に繋がる。

また、GSESは、少ない項目で回答者の一般的次元の自己効力感を包括的に測定することが可能であり、有用な尺度である³⁷⁾。坂野³⁷⁾らは「学業達成場面において自己効力感を高めることは、学業成績、動機づけに大きな影響を及ぼす」とし、佐藤⁴⁰⁾は自己効力感と性格特性との関連性について「活動的、支配的、社会的外向と有意な正の相関、抑うつ性、気分の変化、劣等感、神経質、主観的、非協調性と

有意な負の相関があることを見出し、性格特性を操作することによって自己効力感を向上させる可能性」を説明している。また、宮嶋ら⁴¹⁾は「特性的自己効力感尺度とキャリア形成力尺度の関係」として、「自己効力感が高いほど達成動機が強く未知の状態も恐れずに挑戦していく傾向があり、さらに未来を信頼しつつ構想し、積極的に行動を起こす傾向がある」とし、また「特性的自己効力感尺度とプラスライフイベント尺度、自己効力感形成力尺度の関係」にて、「過去に目標を達成するなどの成功体験があったり、周りに応援してくれる人がいたりすると自己効力が高くなる」と報告している。逆にマイナスのライフイベントを経験すると自己効力感が低下する危険性も考慮しなければならない。故に、自己効力感を観察・評価する際、影響する直前のライフイベントの有無とその内容を勘案する必要がある。

柳井⁴²⁾はキャリア教育における自己効力感の重要性として「キャリア開発のために、専門科目等の学習に真剣に取り組ませるために進路に関する自己効力感を育てる指導が大切になってくる。キャリア発達においては、職務に必要な技術の開発だけではなく、進路決定の能力にも自信をもつことができるような指導も重要である」と強調している。理学療法士教育において、「理学療法士になる」という共通理念の元で、理学療法のどの分野に従事するかは、学生各自の志向により変わる。その際にも、志望分野に対する自己効力感が向上するような指導が必須となる。

結論的に教員は学習支援の観点にて、「自己効力感」、「有能感」、「自尊感情（自尊心）」のそれぞれの共通点及び相違点、さらにその関連性を踏まえたうえで、「自己効力感」を中心とした学生のパーソナリティ特性を把握し、発展的意識変容へ導くことが重要となる。

Table 5 GSESの標準データと評価³⁷⁾

	低い	やや低い	普通	やや高い	高い
成人男性	0-4	5-8	9-11	12-15	16
成人女性	0-3	4-7	8-10	11-14	15-16
学生	0-1	2-4	5-8	9-11	12-16

3.4 学習動機づけ, 学習方法, 自己効力感に関する総合的考察

学習動機づけ, 学習方法及び自己効力感のそれぞれの理論的背景と櫻井が提唱した「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」を参照しながら考察すると, 始発機能, 指向的・選択的機能, 調整的機能及び強化的機能をもつ学習動機づけと関わる学習者特性は, 学習方法(学習方略及び学習スタイル)に大きな影響をもたらす, その学習動機づけに基づく学習方法の状況によって自己効力感が影響を受けることが明らかとなる。

Fig. 3に櫻井の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」を参考とした「学習動機づけと学習方法, 自己効力感の関連図」を示す。この中で坂野ら³⁷⁾が「学業場面におけるセルフ・エフィカシーの向上は動機づけに大きな影響を及ぼす」と述べていることを勘案すると, 自己効力感の状況は, 次段階の学習に関する学習動機づけにフィードバックされることが考えられる(Fig. 3破線)。つまり自己効力感が高まると, 学習動機づけに促進的にフィードバックされ, 次段階の学習プロセスが発展的に展開される可能性が高くなる。逆に自己効力感が低い場合, 学習動機づけに抑制的にフィードバックされ, 次段階の学習プロセスへの発展可能性の弱化や学習行動の抑制等, 衰退的に展開される可能性が高くなる。すなわち, 「自己効力感」の状態が, 発展的展開及び衰退的展開の, 対極的な状況が出現する可能性を持ち合わせるのである。

市川¹⁷⁾は「学習と原因帰属との関係」の観点にて, 「努力」で成功の場合, 「今度も前と同じように努力しよう」, 「努力」で失敗の場合, 「次こそ名誉を挽

回するためにがんばるぞ」, 「能力」で成功の場合, 「今度もそこそこやっておけば大丈夫」, 「能力」で失敗の場合, 「もう勉強するのやめた」等の, 次回の行動への繋がり, すなわち学習者の原因帰属に基づく学習結果への思いが次の学習プロセスへどう影響するかを示し, その上で「学習意欲が喚起されるのは『努力』に帰属されたときである」と述べている。これは帰属因が「努力」の場合, 結果の如何を問わず発展的展開の可能性を持ち, 帰属因が「能力」の場合, 結果の如何を問わず打算的もしくは衰退的展開の危険性を持つことを示している。しかしながら, この中で, 「努力」で失敗の場合, 「次はがんばろう」と展開する際, 高い学習動機づけにて学習に対して自分なりに努力しているにも関わらず, 学習の成果が伴わず苦慮し, 自己効力感が高まらない事例が多く認められる。この際, まずは学生に対する学習方法(学習方略及び学習スタイル)の見直しと工夫の提言および指導が必要となる。

また, 「学習動機づけへのフィードバック」(Fig. 3破線)は, 学生自身が創造的に内省してスキルや態度を育成する思考, すなわち「リフレクション」⁴³⁾の要素を含む。これは認知過程に対するメタ認知, すなわち「自分の認知についての知識をもつこと, 自分の認知過程の状態を把握すること, 自分の認知行動を制御すること」¹⁷⁾の向上に繋がる。つまり学習は外界の事象についての知識を蓄積するだけでなく, 自己の認知過程を知り, それを自分自身でコントロールするメタ認知的な側面が極めて重要であり¹⁷⁾, その内容により学習動機づけ及び学習方法のより発展的な方向への継続が可能となるのである。

結論的に教員は学習支援の観点にて, 「学習動機づけ」, 「学習方法」, 「自己効力感」の関連性を考慮しながら, 学生自身が発展的, 促進的に意識変容及び行動変容ができるように支援することが重要となる。

4. 結 論

青年後期の学生を抱える養成校は「理学療法士教育の理念」⁴⁴⁾として「人間中心の医療, 福祉社会」を確立するために, 障害者や高齢者に対する理学療

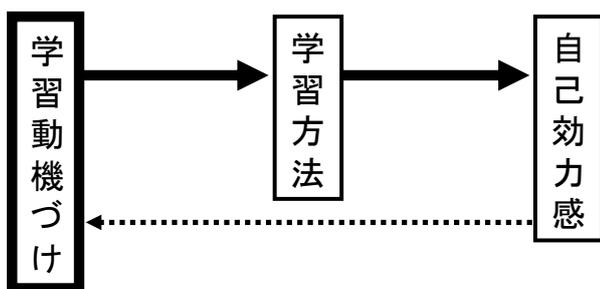


Fig. 3 学習動機づけと学習方法, 自己効力感の関連図

破線はフィードバックを意味する

法サービスを通じて、国民の保健・福祉に寄与することのできる医療専門職者を養成することが必須である。そのためには、教員は学生の学習動機と学習方法の現状、自己効力感（有能感）を含むパーソナリティを把握し、そして「理学療法士教育の理念」、「将来、必要とされる理学療法士像」を学生と共有しつつ、内容関与的動機（学習に対する知的好奇心、理解欲求、向上心の促進、すなわち学習内容の重要性を強く意識すること）と学習に対する学生の思考過程（帰納的思考過程、演繹的思考過程）を注意深く観察し、習得した知識、技術の持つ有効性を信じながら実用を意識した学習方法、学習姿勢への変容を重視する。

養成校における「学生主体の学習支援方法」に基づく「社会貢献できる理学療法士」を養成する方法論とは、学生に対する教員本位のレディネス観を柔軟的に認識、考慮し、学生－教員間の信頼関係と目標の相互共有を基盤として、学生の行動を望ましい方向へ変容させ、かつそれを習慣づけることが大前提となる。その内容に関して、教員も学生と共に成長するといった価値観、教育観にて学生の学習を支援していくことが求められる。

学内教育から臨床実習教育、そして卒業後教育と続く中で、それぞれのプロセスの重要性と「社会貢献できる理学療法士となる」という学習動機における「実用志向」（学んだ知識や技能自体のもつ有効性を信じている、実用を意識した動機）を大切に、目標を共有するような学習支援方法を熟考することが重要である。そのためには授業に関わる教材の厳選と精査、感性向上と気づきの促進に働きかける、能率のかつ効率的な方法の考察、立案、実践が必要となる。

方法論に関して、教員はまず、「教育に関して、主役で中心的存在になるのは学生である」という学習支援に際する基本的な考え方を自覚し、学生の学習動機、学習方法を観察、適宜助言しながら、各々の「理学療法士という職業観」と独自の方向性を明確に形作る「自己効力感の向上」に寄与できるような関わりが重要となる。つまり、学生の学習動機は強権的なレディネス観により「既有的なもの、既有的でないといけないものである」と断定せ

ず、逆に「発達し進化していくものである」という柔軟的な思考と態度が求められるのである。

さらに、学生の学習方法に対して、学習プロセスと学習場面、状況に応じた思考過程の選択等に関する支援を行い、理学療法士となる学生の適性と人間力を育てる関わりが重要となる。具体的に教員は、学生自身が自己と、自己の職業観に基づく目標に自信を持つことで、物事に対し積極的、自己主導的に変容できる様、学生の存在と発展可能性を認識、尊重し、共有していくことである。

奈良⁴⁵⁾は「人間の生命の意義を追求することは、理学療法が人間との直接的かかわりをもつ分野であるという点で、欠くことのできない精神活動の一つである」と述べている。つまり、人に奉仕する精神が必須な職種である。その崇高な精神が必要な理学療法士を目指す学生は、後輩、同志であり、理学療法界の次世代の大切な担い手である。養成校は学生に対し、自律性を育む学習支援を基礎としながら、学生各々の特性を把握し、存在と発展可能性を認め、育て、理学療法界に送り出す、いうならば「学生主体の養成校」であることが望まれる。

理学療法士教育における重要項目として、「主体的に専門知識や技術を獲得していく自己教育力、現実にある問題を解決していく問題解決能力、わかりやすい説明ができるコミュニケーション能力、医療にかかわるものとしての態度と価値観、人間を心理的・社会的・身体的な統合体として理解する能力」⁴⁶⁾が挙げられる。それだけに、本論の総括として結論的にいえば、養成校での理学療法士の学習支援においては、これらの能力を育む基礎として、学生が「社会貢献できる理学療法士となる」ということを念頭に置きながら、教員は学生の成長を「必然」ではなく、「蓋然」と捉えることが重要となる。そして学生の成長可能性を信じ、その将来像の具現化を目標とした指導・支援に取り組むためには、学習支援に関する不可欠な前提条件としての「学習動機づけ」、「学習方法」、「自己効力感」それぞれと、各々の関連性への認識をより高めていかなければならないのである。

引用・参考文献

- 1) 公益社団法人 日本理学療法士協会. 臨床実習教育の手引き. 第5版. 東京: 公益社団法人 日本理学療法士協会; 2007.
- 2) 文部科学省 中央教育審議会. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm. (2012.8.28).
- 3) 植村研一. 効果的な情意教育の展開. 東京: じほう; 2006.
- 4) 片岡紳一郎, 阿曾絵巳, 中野禎, 中俣恵美. 理学療法士教育における情意領域に対する教育的アプローチ. 関西福祉大学紀要 2010; 14: 187-201.
- 5) 吉田辰雄. 最新 教育心理学. 東京: 文化書房博文社; 2004.
- 6) 保村譲一, 潮見泰藏, 山崎裕司, 吉元洋一. 教育水準と卒前・卒後教育. 理学療法学 2005; 32 (1): 21-25.
- 7) 大峯三郎, 舌間秀雄, 木村美子, 蜂須賀研二. 理学療法士教育は今後どうあるべきか. 理学療法 2006; 23 (9): 1294-1303.
- 8) 梶田毅一. 教育評価 第2版補訂版. 東京: 有斐閣双書; 2002.
- 9) 柴田義松. 新・教育原理 (改訂版). 東京: 有斐閣双書; 2007.
- 10) 神戸学院大学. 神戸学院大学ハラスメント防止ガイドライン. (2017.1.1).
- 11) 健康科学大学. ハラスメント防止ガイドライン. (2012.9.24).
- 12) 赤石憲昭. 健康科学大学におけるキャンパス・ハラスメントに関する一調査. 健康科学大学紀要 2010; 6: 55-76.
- 13) 櫻井茂男. 自ら学ぶ意欲の心理学. 東京: 有斐閣; 2009.
- 14) Bruner JS, THE PROCESS OF EDUCATION (Massachusetts, Harvard University Press, 1961) 鈴木祥蔵, 佐藤三郎 訳. 教育の過程. 東京: 岩波書店; 1985. 1977年版.
- 15) 鼻地三郎, 長尾勲, 武田忠輔, 柳井修, 鼻地勝人. 新教育心理学. 京都: ナカニシヤ出版; 2005.
- 16) 桜井茂男. 学習意欲の心理学. 東京: 誠信書房; 2011.
- 17) 市川伸一. 学習と教育の心理学. 増補版. 東京: 岩波書店; 2011.
- 18) 速水敏彦. 自己形成の心理. 東京: 金子書房; 1998.
- 19) 曾我雅比呂, 皿田琢司. 共生社会における教育を問う. 岡山: 大学教育出版; 2005.
- 20) 半澤礼之. 大学生の学業に対するリアリテショクと学業・授業意欲低下の関連. 共愛学園前橋国際大学論集 2009; 9: 27-37.
- 21) 片岡徳雄. 教職科学講座 第4巻 社会教育学. 東京: 福村出版; 2001.
- 22) 市川伸一. 学ぶ意欲の心理学. 東京: PHP 新書; 2008.
- 23) 敷地雄一, 宮本省三, 森岡周, 小野美紀, 板場英二. 理学療法学科学生の学習動機に関する研究. 理学療法学 1999; 26 (4): 163-167.
- 24) 水池千尋, 大城昌平, 重森健太, 西田裕介, 大町かおり, 吉川卓司. 本学理学療法学専攻1年次生の学習動機と職業意識. 聖隷クリストファー大学リハビリテーション学部リハビリテーション科学ジャーナル 2006; 1: 83-90.
- 25) 原賢治. 理学療法士教育の動機づけに関する研究. 福岡大学大学院論集 2010; 42 (2): 1-7.
- 26) 辰野千尋. 学習方略の心理学. 東京: 図書文化社; 2010.
- 27) 教師養成研究会. 教育原理 十訂版. 東京: 学芸図書; 2009.
- 28) 三宮真智子. 教育工学事典 (日本教育工学会 編). 東京: 実教出版; 2000.
- 29) 市川伸一. 教育工学事典 (日本教育工学会 編). 東京: 実教出版; 2000.
- 30) 祐宗省三. ウェルビーイングの発達学. 京都: 北大路書房; 2003.
- 31) Bandura A, Adams NE, Beyer J. Cognitive processes mediating behavioral change. Journal of Personality and Social psychology 1977, 35 (3), 129-139.
- 32) Deci EL & Flaste R, Why we do what we do, The dynamics of personal autonomy (New York, Putnam's Sons, 1995).
桜井茂男 訳. 人を伸ばす力 内発と自律のすすめ. 東京: 新曜社; 2010.
- 33) 中野良哉. 理学療法学科学生の職業的アイデンティティと仮想的有能感. 理学療法科学 2012; 27 (2): 147-150.
- 34) 速水敏彦, 木野和代, 高木邦子. 仮想的有能感の構成概念妥当性の検討. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 2004; 心理発達科学 51: 1-8.
- 35) 堀洋道, 山本真理子. 心理測定尺度集 I. 東京: サイエンス社; 2010.
- 36) 豊田弘司. 大学生の自尊感情と自己効力感に及ぼす随伴・非随伴経験の効果. 奈良教育大学 教育実践総合センター研究紀要 2006; 15: 7-10.
- 37) 坂野雄二, 前田基成. セルフ・エフィカシーの臨床心理学. 京都: 北大路書房; 2002.
- 38) 坂野雄二, 東條光彦. 一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み. 行動療法研究 1986; 12 (1): 73-82.
- 39) 坂野雄二. 一般性セルフ・エフィカシー尺度の妥当性の検討. 早稲田大学人間科学研究 1989; 2 (1): 91-98.
- 40) 佐藤祐基. 自己効力感と性格特性との関連. 北翔大学人間福祉研究 2009; 12: 153-161.

- 41) 宮嶋いずみ, 榎本博明. 自己効力感の形成要因と将来展望との関係. 日本パーソナリティ心理学会大会発表論文集 2006; 15: 116-117.
- 42) 柳井修. キャリア発達論. 京都: ナカニシヤ出版; 2001.
- 43) 武田明典, 村瀬公胤, 会沢信彦, 楠見孝. 大学教育におけるリフレクションを促す授業実践. 教員養成学研究 2007; 3: 23-34.
- 44) 千住秀明, 田原弘幸, 高橋精一郎. 理学療法学概論. 第3版. 福岡: 神陵文庫; 2010.
- 45) 奈良勲. 理学療法概論. 第6版. 東京: 医歯薬出版; 2013.
- 46) 津田彰. シリーズ 医療の行動科学Ⅱ 医療行動学のためのカレント・トピックス. 京都: 北大路書房; 2002.

Desirable learning support based on the elements of educational psychology in schools for training physical therapists : focused on motivation, learning methods, and self-efficacy

Kenji HARA¹

Abstract

In the educational curriculum of physiotherapists training schools, changes in students' attitudes toward learning, that is, changes in positive attitude toward active learning and understanding, as well as practice of education focused on such aspects, are required (as their grade advances). For the achievement of student-based learning, it is essential for teachers to encourage students to develop (or establish) a self-directed style of learning. The present study discussed how to support learning, based on the findings of educational psychology and the present situation of training schools. As a conclusion, in order to give an incentive for student-based learning, teachers of training schools should believe in students' potentials for growth and help them realize their future image, while keeping in mind that students can contribute to society as a physiotherapist. Specifically teachers need to improve their awareness of following three aspects of education and the relationship among them: learning motivation, establishment of leaning methods, and self-efficacy all of which are essential requirements for learning support.

Key words: learning support, motivation for learning, learning methods, self-efficacy

¹ Department of Rehabilitation/ Physical Therapist, Faculty of Health Sciences
Hiroshima Cosmopolitan University
3-2-1 Otsukahigashi, Asaminami-ku, Hiroshima, Hiroshima 731-3166, Japan