

# 作業療法学臨床実習における教員の役割

太田 篤志 清水 一

キーワード (Key words) : 1. 臨床実習 (fieldwork) 2. 教育 (education)  
3. 作業療法 (occupational therapy)

## はじめに

作業療法士養成教育において、臨床実習は、実際の作業療法場面において学習することのできる非常に重要な教育プログラムである。現在、本学では、2年次の見学実習（4日間）及び発達学実習（5日間）、3年次の評価実習（4週間）、4年次の総合臨床実習（20週間）を実施している。これらの実習の中でも最終学年次において最も長期間実施される総合臨床実習は、学内で学習した知識・技能を統合し臨床に挑む、作業療法士養成教育の集大成的教育プログラムである。小野崎<sup>1)</sup>は、臨床実習の意義を3つの過渡期、即ち 学生からプロとして治療を行う社会人へ、 教えられる立場から指導する立場へ、 机上の学問から臨床応用への転換の場であると定義しており、学生が作業療法士として臨床に携わるために必要な様々な変革を求められる場でもある。

通常、総合臨床実習等の長期間に及ぶ臨床実習は、臨床実習を依頼している病院・施設等の作業療法士（臨床実習指導者）の監督下で行われ、養成校の教員は、実習期間中、臨床実習を円滑に進める目的で実習施設を訪問し学習の調整を行なうことが通例となっている。本学においても独自の臨床実習訪問指導要領に基づいて訪問指導を行なっている。しかしながら、山根<sup>2)</sup>が指摘するように臨床実習指導者と養成校教員の役割分担が明確となっていないとは言いがたく、訪問指導教員の権限の範囲も不明確なため、問題が生じた場合、教員としての専門的な役割の遂行に戸惑う場合も少なくない。

そこで著者らは、訪問指導教員の役割を明確化するために以下のような研究疑問を設定し、実際に行なわれている臨床実習訪問指導の内容について探索的な研究を行なった。本研究の研究疑問は、「臨床実習訪問指導において養成校教員はどのような教育的援助を行ったのか？」であり、本研究の成果は、作業療法士養成に携わる教員の臨床実習指導における教育技術を高めるとともに、教員の実習訪問指導における役割を明確化させ、より一層、臨床実習指導者との円滑な連携のもとで臨床実

習を実施することを促すと考えられる。

## 方 法

1996年度の4年次総合臨床実習（計2期、各9週間）において行なわれた実習施設訪問報告のべ54事例（29学生）を対象とし、実習において問題が生じた場合等の特別な再訪問指導については除外した。なお訪問施設数は、31ヶ所、訪問指導に要した時間（学生1人当たり）は概ね1時間から2時間（平均97分、最小45分、最大7時間）であった。

訪問指導は、作業療法士の資格を有する教員によって行われた。その内訳は、助手5名、助教授・講師2名であり、教員歴は、助手1～2年程度、助教授・講師10年程度、臨床歴は、3～12年であった。

本研究では、訪問指導内容を探索するための手段として臨床実習地訪問記録を用いた。臨床実習地訪問記録とは、実習学生の健康状態、学習進行状態、指導内容、連絡事項などの内容を含む報告書であり、訪問した教員が自由記載形式によって作成するものである。なお本研究は、1996年度総合臨床実習終了後に計画されたものであり、記録を研究資料として使用するにあたり、記録作成後、その記録を記載した教員に対して本研究計画を説明し同意を得た。

分析手法は、臨床実習地訪問記録を原資料とした質的研究手法を用いた。即ち原資料より教員の介入に関する項目を抽出し、得られた71項目を帰納的研究手法である「狭義のKJ法—ラウンド」<sup>3)</sup>に類似した手法を用いてカテゴリに分けた。まず各々の項目を、親和性によってカテゴリ編成し、それぞれにその内容を示すカテゴリ名をつけた。さらに作成されたカテゴリの塊りを、階層的にカテゴリ編成し、カテゴリ数が5以下になった段階でカテゴリ編成を終了、最終カテゴリを得た。このカテゴリ編成のプロセスを空間配置図として示し、それをもとにして文章による解釈結果を得た。一連の分析は筆頭筆者を中心に行なったが、その分析過程において訪問指導を行

・ The Role of Teachers in the Occupational Therapy Fieldwork Education.  
・ 所属：広島大学医学部保健学科  
・ 広島大学保健学ジャーナル Vol. 1(1) : 90～93, 2001

った教員3名と継続的に分析結果が実際の訪問指導を反映したものであるかどうかについて検討を積み重ねた。

## 解釈結果

得られた資料をA型図解化によりカテゴリ編成をおこなった結果、訪問者の行なった介入は、5つの最終カテゴリ『臨床実習指導者・学生間の橋渡し』『学生への助言・指導』『臨床実習指導者への依頼』『学生に関する情報の提供』『訪問時に具体的な調整を行わなかった』を含む空間配置図(図1)として示された。以下、その解釈結果を示す。

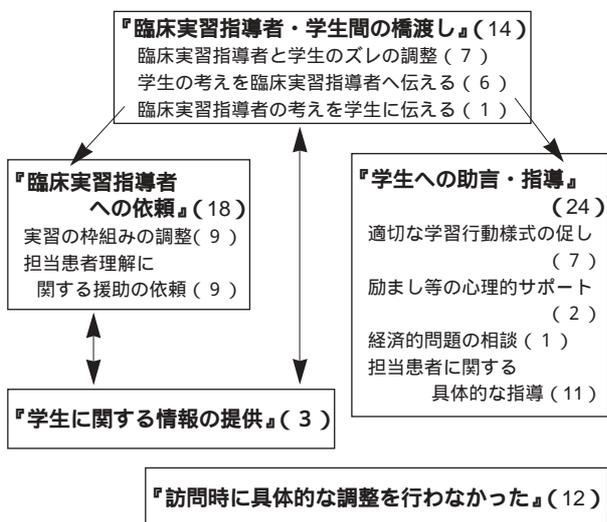


図1 実習訪問指導において養成校教官が行った介入(最終カテゴリ及びサブカテゴリの見出しを示す。カッコ内はカテゴリに含まれる項目数)

### 『臨床実習指導者・学生間の橋渡し』

このカテゴリには、学生が実習指導者に伝えきれない思いを代弁することや逆に指導者が学生に求めていることを伝えること、また感情的なもつれの仲を取り持つことや、両者の実習に対する考え方のズレから生じるずれ違いなどに対する調整の役割が含まれていた。例えばサブカテゴリ「学生の考えを臨床実習指導者へ伝える」には、集団作業療法を中心とした臨床現場にて実習を行っている学生が担当患者とさらに個別的な治療場面を持ちたいという思いがあるにも関わらず臨床実習指導者へ伝えられていない状況を臨床実習指導者へ伝えたというような事例があった。またサブカテゴリ「臨床実習指導者と学生のズレの調整」には、以下のような事例が含まれていた。臨床実習指導者が設定した実習課題が学生にとって過剰であったにも関わらず、学生は臨床実習指導者へ援助を求めず自力で何とか解決することを試みた。しかし学生の態度は、課題に対する消極性として現れたため、実習指導者は、学生を生意気でやる気がないと捉え、さ

らに学生は、実習指導者に自分を理解してもらえないと感じた。このような状況下で養成校教員による臨床実習訪問指導が行われ、両者間に誤解があることをまず両者が認識できるような介入が行われた。これら『臨床実習指導者・学生間の橋渡し』のプロセスにて学生、臨床実習指導者両者に認識された問題は、次に述べる『学生への助言・指導』『臨床実習指導者への依頼』によって示される方法によって解決されていた。

### 『学生への助言・指導』

このカテゴリには、上述のプロセスで明らかになった問題を含め臨床実習において生じている学生の問題を解決することやより高いレベルで臨床実習を行うために養成校教員が行った助言・指導であり、適切な学習行動様式の促しや励まし等の心理的サポート、さらに担当患者を作業療法の枠組みで理解し治療するための具体的な指導等が含まれていた。例えばサブカテゴリ「適切な学習行動様式の促し」には、以下のような事例が含まれていた。臨床実習に対し受動的な学習姿勢を示す学生に対して、実習指導者の治療場面を積極的に見学しその記録をもとに臨床実習指導者から指導を受ける等、主体的な学習スタイルの具体例を呈示することや、自分が興味ある内容にのみ着目しすぎる学生に対しては、現在実習を行っている施設で吸収できることを幅広く最大限に生かすことのできる学習行動様式への促しなどが行われていた。

またサブカテゴリ「担当患者に関する具体的な指導」には、臨床実習訪問の際、学生が作成した症例レポートに教員が目を通し、それに対して学生に行った指導が含まれていた。例えば、対象者に適切な評価手法が選択されていたのか、治療目標の根拠は妥当であるのか等を学生との議論を通して確認し、患者の全体像を理解し適切な治療目標を作成することができるような介入が行われていた。

### 『臨床実習指導者への依頼』

このカテゴリには、臨床実習指導者から学生へフィードバックする方法や学生の学習達成目標の調整に関連する内容、症例レポート作成上必要な学生への援助を臨床実習指導者へ依頼することなどに関する内容が含まれていた。サブカテゴリ「実習の枠組みの調整」は、「学生の考えを臨床実習指導者へ伝える」と強い関係を示すカテゴリである。このカテゴリには、学生からの要望や状態に応じて、養成校教員が、実習内容の修正を臨床実習指導者へ依頼することや、学生の学習進行状況によっては学習達成目標を若干下げ学生の能力に見合った学習課題や目標を臨床実習指導者とともに再設定するなどの介入が含まれていた。

またサブカテゴリ「担当患者理解に関する援助の依頼」

では、作業療法評価技術が取得できていないと判断された学生に評価・測定の機会を与えるよう臨床実習指導者へ依頼することや、逆に評価技術の習得のみならず、症例の全体像をとらえることが出来るような援助を依頼すること、さらに評価結果をどのような理論枠組みで記述するのか等の介入が行われていた。

#### 『学生に関する情報の提供』

このカテゴリには、実習を円滑に進めていく上で、学生のこれまでの学習状態などの情報を臨床実習指導者へ提供する必要があると判断された場合に行われたものが含まれていた。それらには、学内での学生の学習状況、態度などの学内に関する情報を臨床実習指導者へ伝達すること、また学内での学生の様子と実習施設での様子の比較から学生がまだ臨床実習のなかで自分を出し切れていない状態であると教員が判断したことを臨床実習指導者へ伝達する等の学生個々人の行動特性に関する内容が含まれていた。

#### 『訪問時に具体的な調整を行わなかった』

このカテゴリには、臨床実習が円滑に行われており、とくに教員の介入が必要ないと判断されたものや、訪問した教員では、適切な対応ができないと判断し、他の教員へ調整を依頼したものなどが含まれていた。

## 考 察

実習施設訪問において養成校教員が行なっている主な役割は、臨床実習指導者・学生間に生じる問題の調整や担当患者に関する助言等であり、とくに臨床実習指導者と学生の望ましい関係がとれるように多様な訪問指導が行われていた。

臨床実習指導者と学生の関係のあり方が学生に及ぼす影響について、築瀬ら<sup>4)</sup>は、臨床実習での学生の満足度が両者の関係に影響を受けることを示し、両者間の良い人間関係の構築が効果的かつ効率的な臨床実習にとって最も重要なことであると指摘している。しかしながら臨床実習では、学生のみならず指導者も高い心的緊張の状態にあり<sup>5)</sup>、この両者が長期間非常に親密な関係のなかで行われる総合臨床実習では、容易に様々な問題が生じると考えられる。

臨床実習において学生は、臨床実習指導者による学生評価を意識し萎縮していることが多い<sup>6)</sup>と指摘されている。本研究においても学生は、臨床実習指導者からどのように自分が思われているのかを心配し、臨床実習指導者の態度に一喜一憂している様子が記録や直接関係した教官の報告から伺われた。そのような学生の立場を考えると、実習に対する意見や感情を臨床実習指導者に向け

て言語化することが難しい関係にある場合も少なくないと思われる。我々の経験では、訪問した養成校教員に対して臨床実習でのジレンマや悩みを語る学生は多いが、そのようなことを臨床実習指導者へ伝えるべきでないと考える学生や伝え方に戸惑う学生も多く、伝えることで事態を建設的に変えていくことができる学生は少ないようである。また学生は、実習指導者へ伝えるべき内容を自分なりに整理できていない、もしくは明確に意識化していないことも多く、養成校教員がその整理を援助することもある。故にサブカテゴリ「学生の考えを臨床実習指導者へ伝える」にて示されるような養成校教員による介入、即ち、学生が臨床実習指導者へ考えを伝えていくことの後押しを養成校教員が担うことが多くなると考えられる。

養成校教員の訪問は、このような学生、臨床実習指導者間において生じた意識のズレを言語化し、問題を共有すること促し、それ以降の実習の目的について合意する仕切り直しの場として機能しているようである。即ち、我々養成校教員は、学生に対して直接的に臨床実習指導を行う立場にはないが、絶えず学生の状態を第三者的立場にて見守り、必要に応じて、臨床実習指導者と学生の間の緩衝剤として介入する役割の必要性を本研究結果は示唆していると考えられる。

本研究では、これらのズレを修復するための介入を、『臨床実習指導者への依頼』と『学生への助言・指導』というカテゴリで整理したが、学生への助言・指導において主要な問題は、実習に対して主体的な学習行動様式をどのように促すかという点であった。

著者らは、この主体性を中心とした学生の行動様式が、上述した学生・臨床実習指導者の関係構築にも大きな影響を及ぼすと考えている。例えば、工藤<sup>7)</sup>は、臨床実習指導者が学生指導に非常に大きな精神的エネルギーを費やしているにも関わらずこの熱意を学生が理解することは少ないと述べているが、学生が臨床実習指導者の思いに答える行動様式として、学生がどの程度主体的に臨床実習に臨んでいるかという点は非常に重要である。故に我々は、両者の関係を高めるために、主体的な行動様式を強化するような助言を訪問指導において行ってきた。また、山本<sup>8)</sup>は、臨床実習において上手くできない学生の要因として「学ばされ体験優位」を挙げている。我々の先行研究<sup>9)</sup>においても臨床実習にて臨床実習指導者より高い評価を得た学生は、自分自身が主体的に行動できたと感じていることが示唆されている。

学生の主体的学習が臨床実習を円滑に進める重要なキーワードの一つであることは間違いないことであろう。しかしながら学生を学ばされる立場から臨床現場にて他のスタッフと共に学び合える立場へ促すことは容易ではない。この問題の解決のために必要な訪問指導における養

成校教員の役割は、どのような要因によって学生の学習行動様式が影響を受けるのかについて臨床実習指導者及び学生からの情報によって明らかにすること、その要因が学内教育で対処できるもの例えば、臨床実習場面で主体的に学習できる程度の知識と技能を養成校教育のなかで身に付けていない、主体的な学習スタイルに慣れていない等であれば、訪問指導の際に得られた情報をもとに養成校教育の在り方を問う さらに養成校教育の成果を臨床実習訪問を通して確認すること等が考えられる。

また臨床実習指導者と養成校教員が連携し、学生の主体性を促すような臨床実習環境を整備することも重要なことである。本研究において示されたカテゴリ『臨床実習指導者への依頼』には、これに関連すると考えられる項目が多く含まれている。学内での学生の学習行動様式や学習達成度を参考に、臨床場面に生じた学生の問題の構造に対して問題解決につながる作業仮説を立て、養成校教員は、個々の学生にとって最も適切な臨床実習を提供するための環境設定を臨床実習指導者と共に担う役割をより一層認識すべきであると考えられる。

著者らの教育現場において、本研究を通して得られた知見は、徐々にではあるが生かされつつある。実習前の学生へのオリエンテーションの際に、本研究で整理されたような臨床実習指導者と学生間のトラブルのパターンを学生に教示し、トラブルを未然に防ぐもしくはトラブルが生じた際に適切に援助を求めることができようような指導を試みてきている。また臨床実習施設訪問は助手である若手教員が行うことが多いため、訪問指導の枠組みを今回得られたような形で示していくことは、若手教員の教育技術を高める上で有用であるとも考えられる。今後、これらの結果を臨床実習教育技術向上のためのマニュアル作成等に生かしていきたいと考えている。

本研究の限界は、以下の点が考えられる。研究方法として臨床実習地訪問指導を行った養成校教員の視点のみで行ったため、生じている現象の解釈が一方的で適切でない可能性もある。また対象に関する点として、単一の養成機関の教員による結果であること、さらに訪問指導を行った教員の多くが教育実践歴が短い助手であったことを考えると、本研究結果を全ての作業療法臨床教育に一般化することは適切でない可能性もある。

今後、臨床実習指導者及び学生の視点から養成校教員の役割の検討を行なうことで、より一層、臨床実習に生じている現象を正確に示す研究結果を得ることができよう。また我々は、学生が主体的に実習に取り組める臨床実習環境の因子について学生からの情報をもとに分析を進めており、これらの結果を合わせて臨床実習指導者と連携しより良い臨床実習を提供していくための養成校教員の役割を今後さらに検討したいと考えてい

る。

## 引用文献

- 1) 小野崎善夫, 後藤雅之, 鈴木圭介, 川上純範: 当院における3年次作業療法臨床実習 - 指導のポイントと援助法 - . 作業療法ジャーナル, 26(9): 688 - 691, 1992
- 2) 山根寛: 経験から学ぶ - 臨床作業療法教育をめぐって 作業療法の臨床モデルから. 作業療法, 19(5): 409 - 412, 2000
- 3) 川喜田二郎: KJ法 混沌をして語らしめる. 121 - 169, 中央公論社, 1992
- 4) 築瀬誠, 榎本貞保, 石田友秋: 学生が臨床実習において満足したと認識する要因について - 数量化理論第 類を用いた分析 - . 作業療法, 17(2): 109 - 115, 1998
- 5) 比留間ちづ子: 臨床実習はどうあるべきか 受け入れ側の立場から. 作業療法ジャーナル, 24(5): 320 - 326, 1990
- 6) 山口昇: 作業療法臨床実習マニュアル - 指導者と学生のために - . 14, 私家版, 2000
- 7) 工藤咲子, 上田寛: 精神障害分野における臨床実習教育の指導のポイント. 作業療法ジャーナル, 26(11): 985 - 998, 1992
- 8) 苅山和生: 学ばせられ上手な学生と未来の実習者へ - 臨床実習指導者の立場から - . 作業療法, 19(5): 425 - 427, 2000
- 9) 太田篤志, 清水一: 臨床実習における自己の状態に関する認知の経時的変化. 作業療法, 17(特): 362, 1998