

## 作業療法学生の社会的スキル学習に対する臨床実習の効果<sup>1), 2)</sup>

渥美恵美\*・大淵憲一\*\*

### Effects of Clinical Field Work on Learning of the Social Skills among Occupational Therapy Students

Emi ATSUMI\* and Ken-ichi OHBUCHI\*\*

Defining social interaction skills as the attitudes and behaviors necessary for OT students to make functional social transactions in clinical fieldworks, we attempted to examine the educational effects of two fieldworks differing the terms and educational goals (Fieldworks I and II) in terms of three hypotheses: the social interaction skills would be improved after the fieldworks; the effects would be especially large on the skills for functional transactions with clients; and the effects of Fieldwork II would be larger than those of Fieldwork I. We administered the SA scale we developed to measure social interaction skills to 141 students before and after Fieldwork I and to 128 students before and after Fieldwork II. A three-way ANOVA of the SA scores revealed that the educational effects of fieldworks were significant on the four subscales measuring the skills for functional transactions with clients, supporting the first and second hypotheses, but a non-significant three-way interaction disconfirmed the third hypothesis.

**key words:** fieldwork, educational effect, occupational therapy students, self assessments, social interaction skills

#### 問 題

社会的スキル (social skill) は、社会的関係の良好さを左右する個人的要因として 1970 年代から多くの研究が行われ、今日では対人関係、組織、教育・発達、臨床・障害など広範囲の領域でその研究が進められている (Bibok, Carpendale, & Lewis, 2008; Hochwarter, Witt, Treadway, & Ferris, 2006)。我が国においては、若者の社会的スキルを測定するものとして菊池 (2007, p. 29) が作成した KiSS-18

(Kikuchi's Scale of Social Skills 18 items), 記号化・解読・統制の 3 つの基本的スキル因子を測る堀毛 (1994) の ENDE2, 効果的で適切に他者と相互作用する能力 (対人的有能性) を測るノンバーバル・スキル尺度 (和田, 1991) など、社会的スキルを測定する種々の尺度が提案されてきた。また、Friedman, Prince, Riggio, & DiMatteo (1980) が非言語的表出能力を測定する目的で作成した感情表出的コミュニケーション・テスト (Affective-Communication Test) の日本語版 (大坊, 1991)

\* 東北福祉大学健康科学部リハビリテーション学科

Department of Rehabilitation, Faculty of Health Science, Tohoku Fukushi University, 1-8-1 Kunimi, Aoba-ku, Sendai-shi, Miyagi 981-8522, Japan

\*\* 東北大学大学院文学研究科

Graduate School of Arts and Letters, Tohoku University, 27-1 Kawachi, Aoba-ku, Sendai-shi, Miyagi 980-8576, Japan

1) 本研究の調査方法についての倫理性に問題がないことは、東北文化学園大学疫学研究倫理審査委員会で確認されている。

2) 本論文は、平成 21 年度日本作業療法学会で著者たちがポスター発表した研究をもとに作成したものである。データ収集において、東北文化学園大学の勅使河原麻衣氏の協力を得た。付して感謝申し上げます。

などもあり、これらを用いた研究が数多く行われてきた(相川, 2009, pp. 167-205)。研究領域が多様であるため、その概念は一義的ではないが、社会的スキルは概ね「他者との関係や相互作用を巧みに行うために、練習して(経験によって)身につけた技能」とみなされる(相川, 2009, p. 7)。

近年、社会的スキル研究は心理学の枠を越え、医療・リハビリテーション分野においても注目されるようになった。我が国では、特にそれは看護領域で顕著である。看護師の社会的スキルと職業上のストレスの関連を検討した小田切・飯島・佐藤(2006)は、スキルの高いものほどストレスの訴えが少ないことを見出したが、このことは、社会的スキルが職場における問題解決にとって重要であることを示唆している。また、増原・内田・樽井・津本・長田・長沢・福間(2007)は、看護師としての経験が長いものほど職業的技能だけでなく職場における社会的スキルが高いことを見出し、こうした技能が職場経験によって向上することを示した。

看護領域での社会的スキル研究の中には、KiSS-18や(藤野・室屋・佐藤, 2005)、ENDE2を使用したものなどがあるが(真船, 2007)、この職業領域に特異なスキルを測定するために特別な尺度の開発を試みたものもある。千葉・相川(2000)は、患者に対する対応のスキルを測定する「看護における社会的スキル」尺度を作成し、これを因子分析した岩城(2008)は、「患者尊重共感」「表出行動」「身体接触」「説明確認」の4次元を見出した。一方、三浦・中村・久保(2006)は家族に対する対処に焦点を当てて社会的スキルの測定を試み、「家族の困り事への対応」「気持ちの表出への支援」「接遇」「家族に対する基本姿勢」の4因子を抽出した。

本研究は、リハビリテーションの一分野である作業療法(OT: Occupational Therapy)の学生を対象に、彼らの社会的スキルの育成を検討するものである。

#### 作業療法における臨床実習と社会的スキル

臨床実習は、作業療法学生が学内で学んだ専門的知識・技術を実践可能な能力として定着させるために重要な教育場面である。しかし、実習中に遭遇した問題を解決できず、中止や不合格となる学生もいる。そういったケースを見てみると、専門的知識・技術の不足といった問題とともに、しばしば、指導

者や対象者と適切な関係が築けない、職業人としての基本的行動がとれないといった社会的スキルに関する問題が含まれている(井上, 2001)。

宮内・小濱・大田・石井(2005)は、実習指導者との関係において、いわゆる「ため口」をしたり、返事ができない学生の存在をあげており、また、岡崎・細川・松田(2002)は、指導者から指摘される問題として、メモを取らない、スタッフ室に閉じこもる、指導を批判ととらえてしまう、挨拶できない、などを挙げている。彼らは、社会的スキルの指導も臨床実習や養成校での教育目的の1つであることを強調している。

臨床実習で学生が到達すべき目標として、(社)日本作業療法士協会(2003, p. 7)では、専門家的知識・技術の習得とともに専門家としての態度形成を挙げているが、この中に社会的スキルの獲得が含まれている。しかし、OT臨床実習にこのような面での教育的効果がどれくらいあるのかを実証的に検討した研究は多くはない。Scaffa & Smith(2004)は、専門的知識を具体的なケースに柔軟に応用し、適切にOTをデザインする思考過程を臨床的思考力(clinical reasoning)とよび、48名の学生を対象にLevel II実習の前後に自己評定による臨床的洞察・思考尺度を実施してこの能力を測定した。その結果、実習後は26項目中13項目の得点が改善され、総得点も有意に上昇したことが見出され、臨床実習が学生のこうした能力の向上に有益であることが確認された。

我が国の研究では、安部・元村(2008)が作業療法学生の臨床実習における対象者や指導者との対人交流に着目し、31名の学生たちの社会的スキルの学習効果をKiSS-18を用いて検討した。実習前後の社会的スキルに顕著な違いは認められなかったが、2項目に向上が見られたと報告している。作業療法の臨床実習ではその状況に特有の社会的スキルが必要なので、一般的人間関係における社会的スキルを測定するKiSS-18のような用具では、実習効果を適切に捉えることはできなかったであろう。また、高橋・津軽・石川・石井・金城・湯浅・大友・新山(2005)は、臨床実習前後に19名の学生たちにワークショップ形式の事例検討をさせ、授業終了後に自己評価アンケートを行った。その結果、実習後は実習前より活発な意見交換ができ、学

生たちの自由記述でも、実習経験によって必要な知識や技術が身に着いたなどの肯定的結果を得たが、実習後は情報を複雑に考え、まとまらないなどのグループも生じた。この研究は主に知識や技術領域の教育効果を検討したものである。山口・鈴木・奥原・埜崎・大澤(2008)は、最終学年221名の学生に対し、精神科総合実習の教育効果を検討するために、質問紙調査を実施したところ、知識領域及び精神科への興味や偏見低減といった態度領域において効果がみられた。両者は指導者の指導内容や知識・技術に影響を受け、更に後者は実習施設の医療状況にも影響を受けていた。太田・清水(2003)は臨床実習中のOT学生たちの心理的状態や行動特性の経時的変化を調べるために5項目を1週間ごとに自己評定させた。その結果、達成感の向上、不安感の軽減、主体的行動の向上が見いだされた。宮寄津・西村(2005)は病院実習を行った11名の学生の専門的知識水準を実習前後で比較したところ、むしろ成績は低下したと報告している。しかし、LASMIを使って実習指導者が学生の行動を評定したところ、実習後、学生たちの対象者に対する態度がより積極的になったことを見いだした。

以上のような研究例はあるが、学生の対人交流や社会的スキルに対する臨床実習効果を実証的に検討した研究はみられない。これを検討することが本研究の具体的な目的である。

#### 作業療法学生の社会的スキルの測定

社会的スキルの測定には心理学者が開発した尺度が利用されてきたが、看護領域の研究で見られたように、精緻な研究を行うにはリハビリテーションに特有の尺度を作成する必要がある。我々は、臨床実習においてOT学生が示す社会的スキルを「臨床実習で接触する指導者や対象者たちと、OT学生として適切に交流するために必要な社会的スキル」と定義し、これ測定する社会的交流技能自己評価尺度(SA尺度Ver3)を開発した。SA尺度Ver3は、(1)対象者に対して効果的なOTを行うために必要な「対象者効果技能」、(2)指導者との間で機能的な交流を行うために必要な「指導者関係技能」、それに(3)臨床家として身につけるべき「一般的交流技能」の3クラスターよりなる。この尺度に対する278人のOT学生の反応を因子分析した結果10因子が得られた。これらのうち、対象者効果技能では「対

象者との積極的交流」「適切な表現方法」「対象者中心」「安心できる対応」の4因子、指導者関係技能については「指導者との率直な会話」「指導者への尊敬・信頼」の2因子、一般的交流技能としては「柔軟な対処」「謝罪」「適切な外観」「責任ある行動」の4因子が見出された(渥美・大淵, 2008)。

OT教育機関では学生たちに対して複数回の臨床実習を課している。これは、ローテーションによって異なる複数の領域で実施させるということのほか、教育目標や実習内容を考慮してのものである。社会的スキルに対する臨床実習の効果を検討する際には、実施時期や期間、内容や目的の違いを考慮する必要がある。本研究の調査実施校では、臨床実習Iを2年次後期2週間、臨床実習IIは3年次後期8週間、そして臨床実習IIIは4年次前期に実施している。本研究ではこのうち実習IとIIを比較するが、実習Iでの焦点は、一部の評価法の実施・習得と狭い上に、初学者を対象とするので指導者は指導的な対応となりやすく、相互交流の幅は限られている。一方、総合実習である臨床実習IIでの目標は、作業療法の広範囲な課題への取り組みとその諸過程を経験することなので、学生たちは対象者より積極的に関わることになる。つまり、学生たちはそれだけ多くの問題状況にも遭遇し、指導者との交流も広範囲でより複雑になる。

実習IとIIは、このように社会的交流経験の多様さと深さにおいて異なるが、しかし、いずれも臨床場面で指導者や対象者との社会的交流を実際に経験するという点では学習効果が期待される。それ故、これらの実習の前後において社会的スキルの測定を行うなら、実習前よりも実習後においてその向上が認められると予想される(仮説1)。臨床実習では実際に作業療法を実施している患者を担当するので、学生といえども臨床家としての社会的技能や対人技能が必要とされる。こういったことは学内教育では実体験できないものである。とりわけ、対象者との交流は実習に特異な経験であることから、社会的スキル3領域のうちでも、「対象者効果技能」において特に実習効果が高いであろうと我々は予想した(仮説2)。しかし、実習Iと実習IIを比較すると、実施時期、期間、実習内容、指導者の対応の点で、学生たちが指導者や対象者と豊富で多岐にわたる社会的交流を持つ機会の多い実習IIの方が実習Iよ

りも、社会的スキルの学習効果は大きいものと予想される(仮説3)。

学生たちは臨床実習以外にも大学内で臨床教育を受けており、これもまた社会的スキルの習得機会となっている可能性はある。しかし、我々は臨床実習の実践的教育が社会的スキルの習得には特に効果的であろうと予想する。この点を確認するために、臨床実習を含まない校内教育だけの期間についても社会的スキルを反復測定し、臨床実習効果を検証するための統制条件として用いた。

## 方 法

本研究の参加者は、研究の趣旨を口頭で説明し文書で同意を得た調査実施校 OT 専攻学生のうち、平成 20 年と 21 年に臨床実習 I を終了した 141 名(男 51 名, 女 90 名)と、平成 18 年と 19 年に臨床実習 II を終了した学生 128 名(男 46 名, 女 82 名)である。参加者はすべて異なる学生であり、実習 I と II を両方受けた学生は含まれていない。

**臨床実習** 調査実施校での臨床実習は 3 期 (I, II, III) に分けて実施されている。そのうち実習 I は、評価技術実習として 2 年次後期に 2 週間で実施され、その目的は、実習指導者の指導の基で作業療法評価の意義を学ぶことにある。具体的な目標は、1) 実習施設におけるリハビリテーションの現状と作業療法の役割を学ぶ、2) 作業療法評価技術経験と評価の意義を学ぶ、3) 対象者との適切な関係形成とコミュニケーション技術を経験する、4) 実習経験を記録する、5) 作業療法士としての資質の向上に努める(向学心、向上心、チームとの連携、責任感、職業人意識、人間関係の形成、責任感、専門性の追求)、などである(東北文化学園大学リハビリテーション学科作業療法学専攻, 2005)。

実習 II は実践課程実習で、3 年次後期の 8 週間で実施される。その教育目的は、対象者の評価、作業療法計画と実施、効果判定といった作業療法過程を経験し、対象者の生活背景を考えた全体像の把握、他職種との連携等、施設の管理・運営、専門職としての倫理・態度などを学習することにある。具体的目標は、1) 実習施設のリハビリテーション・サービスにおける作業療法の役割・意義を学ぶ、2) 対象者の全体像を把握するために適切な評価・介入計画の視点を学び、作業療法計画を作成する、3) 評価結果

に基づいた作業療法計画に応じて作業療法を実施する経験を得る、4) 実習の中で経験した内容(実習・対象者の状況)を記録する、5) 対象者の支援を行う上で必要となるチームメンバーとの連携の機会を得る、6) 専門職として作業療法士の資質向上の意識を持つ、7) 作業療法部門の業務に積極的に関わりをもち、部門運営の視点を学ぶなどである(東北文化学園大学リハビリテーション学科作業療法学専攻, 2005)。これを通して、作業療法の 2 側面、即ち、対象者のもつ心身機能の改善を促す役割(回復モデルの作業療法)と社会生活を支援する役割(社会適応モデルでの作業療法)を経験することもこれらの実習の重要な目的である。なお、調査校で行われている実習 III は、実習 II と同じ教育目的・目標に従って実施されるが、別の障害領域に関して行われるものである。

**社会的スキルの測定** 臨床実習場面での学生たちの社会的スキルは SA 尺度 Ver3 を用いて測定した。これは序論で述べたように 3 クラスター 10 因子から成る(渥美・大淵, 2008)。第 1 クラスターの対象者効果技能領域は 4 因子からなる。「対象者との積極的交流」因子(9 項目)は、学生が対象者に対し適度に自己開示しながら、興味ある話題を提供したり、自己紹介するなど対象者との積極的で適切な交流を行う能力を表す。「適切な表現方法」因子(5 項目)は、敬語の使用、適切な言葉遣いや表現方法での会話ができるような能力を表す。「対象者中心」因子(7 項目)は、対象者の話を熱心に聴き、対象者個人を大切にするなど常に対象者を中心とした温かい対応が出来るような能力を表す。「安心できる対応」因子(3 項目)は、学生自身の不安感など負の感情を抑え、対象者が安心できるような対応を取る能力を表す。

第 2 クラスターの指導者関係技能の領域は 2 因子からなる。「指導者との率直な会話」因子(6 項目)は、学生が指導者に自分の考えを率直に話したり、困ったり、判断できないことを率直に相談できるような能力を表す。「指導者への尊敬・信頼」因子(4 項目)は、指導者を尊敬・信頼し、指導者からの助言を素直に受け入れられるような学生の能力を表す。

第 3 クラスターの一般的交流技能の領域は 4 因子から成る。「柔軟な対処」因子(10 項目)は、問題

Table 1 社会的交流技能自己評価尺度 (SA 尺度 Ver3) の項目

対象者効果技能	指導者関係技能	一般的交流技能
第3因子: 対象者との積極的交流 45 対象者への自己開示 48 対象者への興味ある話題提供 44 対象者への自己紹介 47 対象者との積極的交流 67 積極的交流を持つ 7 状況に応じた積極的会話 46 対象者への明るい態度 6 自己紹介する 66 電話での適切な対応	第1因子: 指導者との率直な会話 77 指導者に自分の考えを率直に話す 78 困っていることを率直に指導者に相談 11 指導者に質問する 10 判断できないことを指導者に相談 63 体験した事の指導者への報告 4 実施したいことを指導者へ相談・確認	第2因子: 柔軟な対処 61 最後までやり通す 72 あきらめず工夫する 68 誰とでも交流する 73 率先して行動する 71 臨機応変な対応 60 最大限の努力での取り組み 24 柔軟な行動 70 興味を持った取り組み 62 言動への責任 53 一生懸命な態度
第4因子: 適切な表現方法 8 適切な敬語使用 29 対象者への適切な言葉づかい 35 対象者への敬語の使用 69 適切な表現方法や言葉遣いでの会話 12 対象者への適切な言い方での質問	第8因子: 指導者への尊敬・信頼 74 指導者を尊敬する 75 指導者を信頼する 59 指導者からの助言の受け入れ 22 指導者からの注意の受け入れ	第5因子: 責任ある行動 13 提出物の提出厳守 14 約束した時間厳守 16 課題遂行の責任 32 対象者の安全とリスク管理 15 実習時間の有効な利用
第6因子: 対象者中心 43 対象者の問題への寛容性 36 対象者の話を熱心に聴く 42 対象者の個を大切にされた対応 39 対象者中心の対応 41 対象者の気持ちを考えた対応 56 相手の立場の尊重 65 対象者のプライバシー保護		第9因子: 謝罪 9 自分の非を謝罪
第7因子: 安心できる対応 26 対象者への感情統制された対応 27 対象者へ不安感を見せない 28 対象者への温かな対応		第10因子: 適切な外観 1 清潔なユニフォームの着用 2 ふさわしい身なり

が生じてあきらめず、柔軟に対応したり、最後までやり通すような学生の能力を表す。「責任ある行動」因子(5項目)は、提出物の期限や約束事などを守り、課題遂行に責任を持つことが出来る能力を表す。「謝罪」因子(1項目)は、自分の非を認め謝ることが出来るような能力を表す。「適切な外観」因子(2項目)は、清潔でふさわしい身なりを整えることが出来る能力を表す。各因子の項目は Table 1 の通りである。

実習Ⅰと実習Ⅱの前後に、学生たちにこの SA 尺度 Ver3 を施行した。実習Ⅰでは、実習開始 2 週間～1 か月前の時期と実習終了 3 日後の学内セミナー初日で、実習Ⅱでは実習開始前 2 週間以内と実習終了 3 日後の学内セミナー初日で施行した。どちらの実習でも実習前施行では「自分だったらどの程度できると思うか」と聞き、実習終了後は「今回の実

習をふまえて、自分だったらどの程度できると思うか」と聞いた。そして、各項目を「全くできない」(1)～「完全にできる」(5)の 5 件法で評定させた。

**統制条件** 実習Ⅰを受けた学生の中の 70 名(男 30 名、女 40 名)については、実習の 4 ヶ月前にも SA 尺度 Ver3 を施行し、これと実習 2 週間～1 月前の測定値とを比較した。

**分析方法** 実習効果の検討のために、SA 尺度 Ver3 の 10 因子を項目平均値によって求めた(因子得点)。この得点について、実習種別(実習Ⅰ・Ⅱの 2 水準)×測定時期(前・後の 2 水準)×交流因子(10 水準)の 3 要因分散分析を行った。測定時期と交流因子の 2 要因は個体内要因で、実習種別は個体間要因である。統制条件の学生たちに対しては、実習Ⅰ4 ヶ月前と 2 週間～1 月前に測定した 2 回の SA 尺度 Ver3 の 10 因子得点について、測定時期×

Table 2 実習時期による因子別平均値

領域	因子名	臨床実習 I						臨床実習 II						実習 I II 総平均値	
		総平均値		実習前		実習後		総平均値		実習前		実習後		M	SD
		M	SD												
対象者効果技能	対象者との積極的交流	3.65 <sup>a</sup>	.53	3.49 <sup>f</sup>	.58	3.80 <sup>f</sup>	.63	3.94 <sup>a</sup>	.55	3.81 <sup>k</sup>	.59	4.06 <sup>k</sup>	.62	3.78	.56
	適切な表現方法	3.72 <sup>b</sup>	.54	3.60 <sup>g</sup>	.57	3.83 <sup>g</sup>	.66	3.92 <sup>b</sup>	.50	3.84 <sup>l</sup>	.54	4.00 <sup>l</sup>	.58	3.81	.53
	対象者中心	4.05 <sup>c</sup>	.50	4.00 <sup>h</sup>	.55	4.10 <sup>h</sup>	.61	4.19 <sup>c</sup>	.48	4.17	.51	4.22	.57	4.12	.50
	安心できる対応	3.41 <sup>d</sup>	.60	3.25 <sup>i</sup>	.66	3.57 <sup>i</sup>	.80	3.63 <sup>d</sup>	.72	3.48 <sup>m</sup>	.80	3.78 <sup>m</sup>	.87	3.51	.66
指導者関係技能	指導者との率直な会話	3.61	.55	3.57	.59	3.66	.75	3.80	.59	3.80	.58	3.80	.81	3.70	.57
	指導者への尊敬・信頼	4.43	.43	4.41	.51	4.45	.58	4.56	.41	4.55	.48	4.56	.48	4.49	.43
一般的交流技能	柔軟な対処	3.67	.52	3.66	.55	3.68	.66	3.78	.54	3.77	.54	3.80	.66	3.72	.53
	責任ある行動	3.93	.52	3.92	.56	3.94	.69	4.11	.55	4.04 <sup>n</sup>	.59	4.18 <sup>n</sup>	.65	4.01	.54
	謝罪	4.43	.57	4.42	.65	4.45	.74	4.56	.49	4.53	.62	4.58	.59	4.49	.53
	適切な外観	4.51 <sup>e</sup>	.51	4.45 <sup>j</sup>	.63	4.57 <sup>j</sup>	.57	4.62 <sup>e</sup>	.41	4.53 <sup>o</sup>	.49	4.71 <sup>o</sup>	.45	4.56	.47

注) 同じ記号の添字をもつ値間の差は有意 ( $p < .05$ ).

交流因子の 2 要因分散分析を行った。両要因とも個体内要因である。

### 結 果

**実習効果の検討** 実習種別の主効果が有意で ( $F(1, 251) = 10.354, p < .01$ ), 社会的スキルの総平均値(全因子の平均値)は実習 I の学生 ( $M = 3.94, SD = .41$ ) よりも実習 II の学生 ( $M = 4.11, SD = .42$ ) の方が有意に高かった。測定時期の主効果も有意で ( $F(1, 251) = 19.663, p < .01$ ), 実習前 ( $M = 3.96, SD = .45$ ) より実習後 ( $M = 4.08, SD = .51$ ) の方が社会的スキルの総平均値が高かった。さらに、交流因子の主効果も有意 ( $F(9, 2259) = 307.278, p < .01$ ) で、Table 2 に示すように、「適切な外観」「指導者への尊敬・信頼」「謝罪」3 因子の平均値が高く、「安心できる対応」因子の平均値が最も低かった。

測定時期×交流因子の交互作用が有意 ( $F(9, 2259) = 11.373, p < .01$ ) だったことは、因子によって実習効果に違いがあったことを示唆している。交流因子ごとに測定時期の単純効果を検定したところ、「対象者との積極的交流」「適切な表現方法」「対象者中心」「安心できる対応」「適切な外観」の 5 因子の平均値は実習前より後の方が有意に高かった

( $p < .05$ )。一方、「指導者との率直な会話」「指導者への尊敬・信頼」「柔軟な対処」「責任ある行動」「謝罪」の 5 因子では、実習前後で有意な違いは見られなかった。

実習種別×交流因子、実習種別×測定時期、実習種別×測定時期×交流因子の交互作用は非有意だったが ( $F(9, 2259) = 1.723; F(1, 251) = 1.00; F(9, 2259) = 1.064$ , いずれも  $p > .10$ ), 仮説 3 を検討するために、交流因子毎に実習 I と実習 II の効果を検討したところ、両方の実習で実習後の平均値が有意に高くなったのは「対象者との積極的交流」「適切な表現方法」「安心できる対応」「適切な外観」の 4 因子だった。一方、「対象者中心」の因子は実習 I においてのみ得点が実習後有意に高くなり、反対に、「責任ある行動」の因子は実習 II においてのみ得点が実習後有意に高くなった。「指導者との率直な会話」「柔軟な対処」「指導者への尊敬・信頼」「謝罪」の 4 因子はどちらの実習でも有意な変化は見られなかった。

**統制条件の分析** 測定時期の主効果は非有意だったが、交互作用は有意だった ( $F(9, 594) = 4.49, p < .01$ )。「適切な外観」だけは 1 回目よりも 2 回目の測定において高くなったが ( $M = 4.15$  vs.  $4.41, p <$

.05), 「適切な表現方法」は逆に低くなった ( $M=3.76$  vs.  $3.63, p<.05$ )。他の因子には有意な変化が見られなかった。

## 考 察

序論で述べたように、我々は、実習の時期、期間、内容などの検討から、社会的スキルに対する実習効果について仮説を立てた。それは、実習前よりも実習後において社会的スキルの向上が認められるであろう (仮説 1), 社会的スキル 3 領域のうちでも、「対象者効果技能」において実習効果が高いであろう (仮説 2), 実習 I よりも実習 II において社会的スキルの学習効果は大きいであろう (仮説 3), というものであった。

測定時期の主効果が有意であり、実習前よりも実習後において交流因子の平均値が全体として高かったことから、仮説 1 は支持された。ただし、測定時期×因子の交互作用が有意だったことから、すべての因子にこうした実習効果が見られたわけではなく、10 因子中 5 因子においてのみ実習効果は有意だった。それは、対象者効果技能の「対象者との積極的交流」「適切な表現方法」「対象者中心」「安心できる対応」の 4 因子、一般的交流技能の中の「適切な外観」の 1 因子である。また、一般的交流技能の「責任ある行動」は実習 II においてのみ実習後の増加が有意だった。実習効果のみられた因子のほとんどが対象者効果技能であったことは、我々の仮説 2 を支持するものである。「対象者との積極的交流」因子は、自己を適度に自己開示しながら対象者の興味をひくような話題を提供し、対象者と積極的に交流を持つという技能である。「適切な表現方法」因子は敬語や丁寧語など適切な言葉遣いで対象者と会話できる技能を、「安心できる対応」因子は学生自身の不安感など負の感情を抑え、対象者が安心できるような対応をする技能である。「対象者中心」因子は、対象者を大切にその話を熱心に聴くなど常に対象者を中心とした温かい対応が出来る技能である。これらの技能は、対象者との交流の中で求められる臨床家に特有の技能である。「対象者中心」因子のように実習前から比較的高い水準であったものでも (Table 2) 実習効果が得られたのは、実習の中で実際に対象者を担当することによって、事前の知識が具体的体験によってより確かなものとなったことを

意味するものと思われる。実習効果がみられたこれらの技能は、普段の大学生活では経験できない特殊なものであり、実習の場で試行錯誤しながら学生たちが学習していくものと考えられる。それゆえ、対象者効果技能に実習効果が集中的に見られたものと解釈される。

実習効果が見られた他の 2 つの技能は一般的交流技能に属するもので、このうち「適切な外観」因子も、実習前からかなり高水準でありながら、実習後、更に向上したものである。この因子は、清潔で適切な身なりを整える技能のことである。大学生活に適應している学生たちであれば、十分に身に付いているスキルであろうが、臨床実習では大学生活とは異なる特別な整容も求められる。それは白衣などのユニフォーム着用やより高い清潔感などである。こうしたことから、もともと高水準であるにもかかわらず、この因子には実習効果がみられたものと解釈される。

一方、実習効果が見られなかった 4 因子のうち 2 因子は指導者関係技能であった。「指導者への尊敬・信頼」因子は指導者を信頼・尊敬し、助言や注意を素直に受け入れる技能である。元々高水準 (Table 2) であったことから、この因子に関しては実習効果がなかったというよりも、学生たちが既にこうした態度を形成していると自己評価していたために実習によって変化が生じなかったものと思われる。一方、「指導者との率直な会話」因子は、平均値がこれよりも明らかに低かった (Table 2)。これは指導者に自分の考えを率直に話し、困ったときに相談できるといった技能である。学生たちにとって指導者から助言を得ることは実習を進める上では不可欠であるので、初対面の指導者であっても積極的な交流が求められる。しかし、指導者は評価者でもあるので、多くの学生にとって指導者との交流は高い緊張を強いられるものであろう。こういったことから、指導者との率直な交流に進めなかった学生が少なくなかったものと思われる。

一般的交流技能の中の「謝罪」と「柔軟な対処」も実習効果がなかった因子である。「謝罪」因子は自分の過ちを素直に謝ることである。これは実習前から高水準だったことから (Table 2), 実習効果がなかったというよりも、学生たちは当初からかなり良くできると自己評価していたために変化が生じな

かったものと思われる。謝罪は、具体的なテクニックというよりは、謙虚さや実直さなど、実習に臨む学生たちの心構えを表すものである。臨床家としてこれが必須であることは、実習以前に行われた学内教育の中で学生たちの間に既に強く認識されており、実習を通してよく実践されたものと解釈される。これに対して、「柔軟な対処」因子の方は、問題に直面した時、最後まであきらめず、さまざまに工夫して対処しようとする技能で、より具体的に複雑な行動機能を表すものである。これは臨床家に固有のものというよりは一般の社会生活、とりわけ職業生活に必要とされるスキルである。平均値が低かったことから (Table 2)、これらは社会経験の少ない学生にとっては比較的難しい技能であり、臨床実習でもそれらの習得は難しかったものと思われる。

全体を通して、学生たちの社会的スキルの自己評価は高水準であったが、我々が仮説 2 で予測したように、その中でも対象者効果技能の 4 因子全てが向上したことは、臨床実習ならではの学習効果と言えよう。学生たちは臨床実習において、実際に対象者を担当する中でさまざまな経験を行い、これを通して対象者との適切な関係を形成し維持する技能を学習したものと考えられる。

次に、実習 II の方が実習 I よりも社会的スキルの学習効果は大きいと予想した仮説 3 は、実習種別を含む交互作用効果がすべて非有意だったことから、これは支持されなかった。しかし、交流因子ごとに実習前後の平均値を比較してみたところ、やや複雑な結果が得られた。まず、「責任ある行動」因子だけは実習 II においてのみ学習効果が得られた。この因子は、提出物・約束事や実習中の課題などを責任持って遂行する技能である。レポートの提出など、大学内でも同様のルールがあり、自分の行動に責任を持って行うことは社会生活一般において基本的マナーである。しかし、実習での責任ある行動には、もっと多様で厳しい条件が課せられる。ケース記録や日誌は毎日提出しなければならず、指導者の添削や助言を受けた後、修正して再提出が求められる。こうしたことを十分にこなせるようになるには、実習 I の 2 週間では不十分だったため、学生たちは「良くできるようになった」と肯定的な自己評価をするには至らなかったであろう。一方、実習 II は 2 回目ということもあり、期間も長いので (8 週

間)、こうした厳しい責任を果たすことについても多少自信が高まったものと思われる。

最後に、対象者効果技能の「対象者中心」因子の得点は、実習 I においてのみ有意に増加し、実習 II では学習効果が見られなかった。この因子は常に対象者を大切にし、温かい対応をする技能であり、対象者に対する学生の基本的な姿勢 (構えの様なもの) を表すものである。この因子の平均値は、実習 I 前から高かったのだが、実習 I でのみ学習効果が得られたのは、学生たちにとってこれが初めて対象者を直接担当し、評価を実施する実習であったためと思われる。つまり、対象者中心での対応が必要であるという知識を、具体的に対象者と関わることで実体験出来たことが重要な経験となり、学生たちのより高い自己評価につながったものと思われる。実習 II では学習効果はみられなかったが、学生たちの高い自己評価は維持されており、対象者に対する基本的姿勢は変わらなかったものと思われる。

今回の研究で特に興味深いのは、「対象者との積極的交流」「適切な表現方法」「安心できる対応」「適切な外観」の 4 因子の変動パターンである。これらはどれも実習 I 後に得点が高まり、実習 II の後そこから更に上昇するというパターンを示している。この結果は、スキルの向上が実習 I と実習 II で 2 段階を経てステップ・アップしたことを示している。このパターンは、臨床実習の最も典型的な効果を表すものである。このパターンを示した 4 因子中 3 因子は、対象者効果技能を示す因子であったことは重要である。学生たちにとって対象者との交流は臨床実習において初めて経験するものであり、それ故、ほぼゼロの水準から学習が始まる。学内教育である程度水準に至るとはいうものの、実習における交流経験によって初めて実質的な学習が行われる技能である。それ故、この技能には実習 I と II の両方において、それぞれ独自の学習効果がみられたものと推測される。この結果は、また、複数回の実習を実施することが社会的スキルに対しても優れた効果をもつものであることを示している。

しかしながら、実習 I から実習 II にかけて社会的交流スキルが段階的に向上するという結果は一部の因子にしか見られなかった。この点を明らかにするには、同じ学生たちを対象に、実習 I と II での社会的交流スキルの変化を比較する必要がある、これが

今後の研究課題となるであろう。

我々は観察された学習効果が臨床実習によるものであることを確認するために、実習を含まない期間においても社会的スキルの変化を調べたが、一つの因子（「適切な外観」）において増加が見られたに過ぎなかった。この因子はもっとも初歩的な交流スキルであることから、学内教育だけでも一定の成果が生じたものと思われる。しかし、他の9因子については統制条件では学習効果は見られなかった。これに対して、臨床実習の効果はより広範囲の交流スキルに見られ（実習I,IIとも5因子において有意な向上）、このことは、社会的交流技能の習得には、対象者や指導者との直接の交流経験が重要であること、臨床実習はその意味において有意義な教育プログラムであることを示している。

#### 引用文献

- 安部征哉・元村直靖 2008 作業療法学生の臨床実習における社会スキルについての検討: Kiss-18を活用して 大阪教育大学紀要第III部門(自然科学・応用科学), 57, 41-47.
- 相川 充 2009 人づきあいの技術: ソーシャルスキルの心理学 サイエンス社.
- 渥美恵美・大淵憲一 2008 OT臨床実習のための社会的交流技能の検討: 概念構成と尺度開発 文化, 71, 253-270.
- Bibok, M. B., Carpendale, J. I. M., & Lewis, C. 2008 Social knowledge as social skill: An action based view of social understanding. In U. Muller, J. I. M. Carpendale, N. Budwig, & B. W. Sokol (Eds.), *Social life and social knowledge: Toward a process account of development* (pp. 145-169). New York: Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.
- 千葉京子・相川 充 2000 看護における社会的スキル尺度の構成 看護研究, 33, 139-148.
- 大坊郁夫 1991 非言語的表出性の測定: A C T尺度の構成 北星学園大学文学部北星論集, 28, 1-12.
- Friedman, H. S., Prince, L. M., Riggio, R. E., & DiMatteo, M. R. 1980 Understanding and assessing nonverbal expressiveness: The Affective Communication Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 333-351.
- 藤野ユリ子・室屋和子・佐藤一美 2005 看護系大学四年生の学生生活や対人関係に関する認識と社会的スキル 産業医科大学雑誌, 27, 263-272.
- Hochwarter, W. A., Witt, L. A., Treadway, D. C., & Ferris, G. R. 2006 The interaction of social skill and organizational support on job performance. *Journal of Applied Psychology*, 91, 482-489.
- 堀尾一也 1994 恋愛関係の発展・崩壊と社会的スキル実験社会心理学研究, 34, 116-128.
- 井上桂子 2001 臨床実習における学生の態度面の問題とその対策 作業療法ジャーナル, 35, 297-301.
- 岩城直子 2008 看護における社会的スキル尺度短縮版の作成の試み 富山大学看護学会誌, 8, 21-31.
- 菊池章夫 2007 社会的スキルを測る: KiSS-18ハンドブック 川島書店.
- 真船浩介 2007 新人看護師における職務ストレスの変化に関する短期縦断的研究: コーピング・スタイル, 社会的スキルによる影響の検討 日本パーソナリティ心理学大会発表論文集, 16, 90-91.
- 三浦まゆみ・中村令子・久保よう子 2006 入院患者の家族への日常的なかかわり行動に対する看護師の認識: 東北地区・国立病院機構看護師の調査から 岩手県立大学看護学部紀要, 8, 1-12.
- 増原清子・内田宏美・樽井恵美子・津本優子・長田京子・長沢淑子・福岡美紀 2007 臨床看護師の看護実践能力と社会的スキルの発達 島根大学医学部紀要, 30, 51-57.
- 宮寄津紀子・西村良二 2005 福岡病院における精神科臨床実習が学生に与える影響 作業療法, 24, 314.
- 宮内順子・小濱明子・大田泰絵・石井かおり 2005 臨床実習の現状と課題: 介護老人保健施設べあれんと作業療法ジャーナル, 39, 1257-1261.
- 小田切陽一・飯島純夫・佐藤章夫 2006 某医療機関における女性従業者の社会的スキルと職業性ストレスの関連 産業衛生学雑誌, 48, 660.
- 岡崎謙治・細川康紀・松田 均 2002 3年生私立専門学校における取り組み 作業療法ジャーナル, 36, 1087-1091.
- 太田篤志・清水 一 2003 臨床実習における学生の経時的変化とその要因 作業療法, 22, 469.
- 社団法人日本作業療法士協会教育部 2003 作業療法臨床実習の手引き第3版.
- Scaffa, M. E., & Smith, T. M. 2004 Effects of level II fieldwork on clinical reasoning in occupational therapy. *Occupational Therapy in Health Care*, 18, 31-38.
- 高橋恵一・津軽谷恵・石川隆志・石井奈智子・石井良和・金城正治・湯浅孝男・大友和夫・新山嘉嗣 2005 臨床実習前後における事例提示を用いたワークショップ形式の授業の試み: 学生の自己評価の変化と感想をふまえて 秋田大学医学部保健学科紀要, 13, 72-82.
- 東北文化学園大学リハビリテーション学科作業療法学

専攻 2005 臨床教育の手引き（臨床実習 I・II・III）  
2005 年改訂版。  
和田 実 1991 対人的有能性に関する研究：ノンバー  
バルスキル尺度およびソーシャルスキル尺度の作  
成 実験社会心理学研究, **31**, 49-59.

山口芳文・鈴木久義・奥原孝幸・埜崎都代子・大澤  
彩 2008 臨床実習状況と精神科領域に対する学生  
の意識変化 作業療法, **27**, 555-563.

(受稿：2010.1.16; 受理：2010.9.7)