

情意領域への教育効果の検証 —職業的アイデンティティの側面より—

古田常人, 柴田貴美子, 西方浩一, 安永雅美, 水野高昌, 長崎重信

文京学院大学 保健医療技術学部 作業療法学科

要旨

研究目的は作業療法士になる準備を、早期に段階的に育んでいく教育方法を実施し、その効果を検証することである。当大学作業療法学科1年生42名に対し、事前学習・施設見学実習・一般見学後セミナーを行った。授業は問題解決型・自己学習促進の教授方法にて行い、授業評価・学習達成度の自己評価、職業的アイデンティティ、個人的アイデンティティの授業前後の比較・分析を行った。結果、①授業後、個人的アイデンティティは低くなり、職業的アイデンティティは高まった。②授業後、個人的アイデンティティと職業的アイデンティティの個人差が減少した。③授業満足度は目標達成度に影響し、目標達成は情意領域・職業的アイデンティティに影響を与えていた。④授業前は抽象的な意見だったが、授業後は具体的な場面を想定ができるようになり、また患者さんの立場にたって考えようとする意見が増えていた。以上の結果より、問題解決型授業は、情意領域の教育に有効であり、職業的アイデンティティの成熟を促すことが示唆された。

キーワード

教育効果, 職業的アイデンティティ, 情意領域

1. 緒言

作業療法士の国家試験受験資格を得るためには最低810時間の臨床現場での実習を行わなければならない。WFOT（世界作業療法士協会）の認定校になるためにはさらに1000時間もの臨床実習を行わなければならない。その実習では、施設や作業療法、対象者を理解するための実習、対象者の状態を評価する実習、評価から治療までを総合的に体験する実習を学生の知識・技術の進捗度に合わせ計画されている。加えて、作業療法士になるための知識・技術のみだけでなく、身なり・対応・言葉使いなど医療人としての基本的態度を身につけること、更に作業療法士は義務や責任の重さを理解し、医療倫理観を育み、チーム医療を実践するための協調性・リーダーシップなど情意領域全般の成長・獲得を臨床実習で期待されている。藤縄ら¹⁾

も専門職教育での臨床実習による専門職（職業的）アイデンティティの確立やコミュニケーション能力を含めた対人関係を取る技術などの情意領域への影響を述べている。

こういった背景の中、危惧することは、学生は作業療法士の指導・監視のもとであるが、実際に対象者と接し、評価から治療を直接行うことである。知識・技術に関しては、期末試験・実技試験などにより一定の基準を満たしているかの評価を行っているが、情意領域の評価は行っておらず、臨床実習において十分な準備が出来ているのかわからないまま行わせているのが現状であり、対象者に不利益を生じさせてしまう可能性がある。また、臨床実習における情意領域の成長は良きにつけ悪しきにつけ、指導者の影響が色濃く出てしまう。そのため、情意領域の成長を臨床実習のみに委ねる教育は多く反省すべきである。学内教育において、ある一定基準以上の情意領域の成長を含めた準備性を

高める教育方法の確立と、その点を評価する方法の明確化が必要であると考え、そこで、本研究では作業療法士になる準備を、早期に段階的に育てていく教育方法を検討・実施し、その効果を検証することである。当大学では1学年を対象に事前学習、施設見学実習および実習後セミナーにおいて、情意領域における自主的な相互の気づきが芽生えるような工夫を行った。今回これらの授業の情意領域に与える影響を検討したので報告する。

2. 研究の学術的背景

2.1 問題解決型授業 (PBL : Problem Based Learning)

作業療法教育に関して「医学中央雑誌」を用い、2006年～2011年(検索日:2011/08/29)の文献検索を行った。“PBL”をキーワードに検索すると430篇みられるものの“PBL”、“作業療法”をキーワードとすると原著論文は6篇の文献しかみられなかった。その内容も、PBLの重要性や必要性について言及や試みにとどまっておき、教育効果を検討した文献は1篇のみで、作業療法におけるPBLの導入、及び教育効果の研究の遅れが伺えた。山口ら²⁾は保健系医療系大学における専門科目PBLテュートリアル教育の現状についてアンケート調査を行い、PBLテュートリアルを専門科目に導入している大学は、看護12校(25.5%)、理学3校(25.0%)、作業4校(28.6%)であるが徐々に増加傾向にある。またPBLの目的については「問題解決能力の育成」、「課題探索能力の育成」、「自己学習能力の育成」と回答する大学が多く、学習に対する学生自身の充実度や自己学習の促進効果が見られと報告している。PBLを行ううえではシナリオの重要性、学習を補助する講義、多様な評価が必要であった。

2.2 職業的アイデンティティ (Job occupational Identity)

「職業的アイデンティティ」にて、作業療法では1篇と乏しく、看護では12篇と比較的多くみられた。作業療法における職業的アイデンティティの研究が看護の領域に比べ、進んでいないことがうかがえる。看護領域における職業的アイデンティティの研究では、職場満足度が職業的アイデンティティの強い規定因となる³⁾ことや、スティグマと職業的アイデンティティおよび収入や看護などへの満足度との間に有意な負の相関がみられる⁴⁾など職業満足度に対して職業的アイデンティティの重要性が示唆されている。また、職業的アイデンティティの形成には、職業に沿う事は成熟と経験をもってなされ、時間をかけて臨床経

験と仕事への関わりをとおして発達し、その時々課題を乗り越えることにより形成されていく⁵⁻⁷⁾。働く場においては専門性が発揮しにくい保育園で勤務する看護職では職業的アイデンティティを持ちにくく⁸⁾、助産師としてのアイデンティティは、肯定的感情を伴う体験とともに形成されていくことが示唆される⁹⁾など、職業的アイデンティティを形成するには専門性が発揮でき、肯定的感情を伴う経験の必要性があると言える。

2.3 情意領域教育

“情意領域”“教育”をキーワードに検索した結果、36篇の文献が見られた。PBLやグループワーク¹⁰⁻¹¹⁾、模擬患者の利用を含めたOSCE・技術試験¹²⁻¹⁶⁾、患者としての体験(SST、ロールプレイなど)¹⁷⁻¹⁹⁾、ポートフォリオや授業の振り返り^{20, 21)}など情意領域教育を目的とした様々な試みが行われていた。

患者体験は、「楽しく嬉しく自信を持った体験」「やる気と動機づけ」「患者は緊張し話すことが困難」の3つのカテゴリが抽出され、情意領域の内容の学びがほとんどであり¹⁸⁾、またロールプレイングを行うとともに、「正しいナースコール対応」について教授したことで、「情意領域」が高まり、行動変容への動機づけとなった²²⁾など模擬体験を教育に活用することの有用性が述べられている。情意領域の評価に関して、技術試験では情意面での技術習得を狙った学習方略の活用はなく、情意面における学習方略の検討が課題となっている²³⁾。OSCEの教育目標は、技能(精神運動領域)および態度(情意領域)の学習効果を評価するのに適していると言われている²⁴⁻²⁷⁾。但し、情意領域の成績分布にばらつきが大きいこと¹⁵⁾や、評価者間の相違がみられる¹⁶⁾などの問題が見られており、今後の検討を必要としている。その他情意領域の評価として、木下ら²⁸⁾は学生の目標達成度と関連する32篇の文献より、実習の目標達成には情意領域の項目を含み、自己評価を活かした形成的評価の体系化が重要であると述べている。また岩崎²⁹⁾も教育評価における「関心・意欲・態度」(「情意」)の位置づけについて、Dewey, Jの興味論とBloomの完全習得学習論における情意領域の論じ方を比較し、「関心・意欲・態度」の評価は子どもの個人内世界に関わることから、学習改善を目的とし、自己評価によるものに限り有効であると示している。

臨床実習と情意領域教育の関係については、実習指導者の影響が大きく、学校で常に学生に関わっている専任教員の指導も学習効果を左右する大きな要因である³⁰⁾。また学生は、臨床実習で「反応」段階の効果的な方法で指導さ

れ、「内面化」段階においては、指導者はいつも望ましい姿勢でいることを期待している³¹⁾。しかしながら「学習意欲の低い学生との関わり」「学生の気持ちを上手く引き出せない」といった「指導上の配慮」について、臨地実習指導者は多くの困難を感じている³²⁾。授業との関係では授業態度得点と、臨地実習の精神運動領域成績および情意領域成績に有意な相関がみられ²⁾、授業内での態度への配慮・介入は重要であることが示されていた。実習のまとめでは、学びが、情意領域、精神運動領域に焦点化され、総合実習の経験を土台とした自己の成長を自覚していた³³⁾。

2.4 B. S. Bloom 理論と情意領域教育

B. S. Bloom は、教育において達成されるべき目標を、知識の習得と理解および知的諸能力の発達に関する諸目標から成る「認知的領域 (cognitive domain)」, 興味や態度、価値観の形成と正しい判断力や適応性の発達に関する諸目標から成る「情意的領域 (affective domain)」, 手先の各種技能や運動技能に関する諸目標から成る「精神運動的領域 (psychomotor domain)」の3つの視点から考えることを提唱し³⁴⁾、その各領域に目標達成の段階・系列性を重視する立場を取っている (表1)。

更に Bloom によると学習の成果を決定するものは、① 認知的前提能力 (cognitive entry behaviors) : これから取

り組む学習の前提となる基礎事項を学習者がどの程度、すでに学習しているか、取り組むべき学習課題に関連した既得の認知的諸能力の量、安定し変化しにくい一般的知能や適性とは区別される、② 情意的前提特性 (affective entry characteristics) : 学習者が学習過程に参加するよう動機づけられている程度、特定の学習課題に関連した情意的態度、学校および学校での学習に関連した情意的態度、学習者としての自分自身に関しての情意的態度 (学業的自己概念) によって左右される。これまでの成功経験によって規定されている、③ 授業の質 (quality of instruction) : 与えられた指導が学習者にとってどのくらい適切なものであるかの程度の変数であると学校学習モデルを示している。この学習モデル (図1) では認知的前提能力が最適化するよう事前指導や学習課題の系列化に努め、情意的前提特性を変化させて学習への動機づけを強めるようさまざまなのはたらきかけを行い、授業の質を高めるよう指導計画を作成し、実際の指導過程で配慮するなら、狭義の学力も情意的な成果も格段に向上させることができると述べている³⁵⁾。このように意欲や動機づけ、情意的態度や自己概念などを重視しており、我々の考える情意領域教育の根幹となっている。

表1 ブルームの教育目標分類学³⁴⁾

6.0	評価		
5.0	統合	個性化	自然化
4.0	分析	組織化	分節化
3.0	応用	価値づけ	精密化
2.0	理解	反応	巧妙化
1.0	知識	受け入れ	模倣
	認知的領域	情意的領域	精神運動的領域※

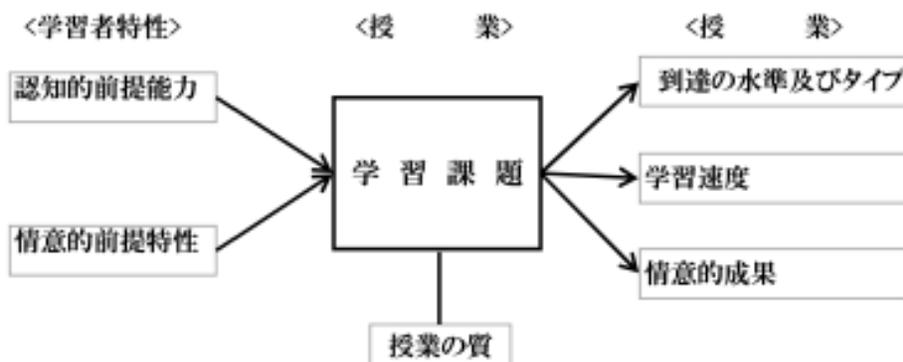


図1 ブルームによる学校学習モデル³⁵⁾

3. 授業内容

3.1 授業概要

1年生では施設見学実習を身体障害領域・精神障害領域・発達障害領域・老年期障害領域の4領域で各1施設半日の施設見学を行う。この施設見学の前に事前学習を行い、施設見学後に一般見学後セミナーを行う。授業時間は施設見学を含め60時間行った。学生は、希望により4領域4グループに分かれ、教員も6名が関与し、各グループの担当を決め、援助しながら進めた。

3.2 事前学習

問題解決型・自己学習促進を見据えた事前学習を進めた。学生は1)各領域の施設を理解する上で、学習目標から学生が設定していく(表2)、2)ブレインストーミング、KJ法、ノミナルグループ手法に準ずる方法などのグループ討議の方法を経験し、学ぶ、3)文書の書き方、プレゼンテーションの方法を学び、実践する、4)自己・グループの活動を振り返る、5)学習したものと実際の場面を比較検討する、6)「見学の際の行動で注意すること」、「興味・関心」について検討する。教員は、1)～6)を行えるための課題の設定と必要な技術としてのグループの検討方法、文書の記載方法、プレゼンテーションの方法など講義で補てんする。また、実際の課題の遂行においても、グループの運営の確認・援助を行った(表3に学生の課題、授業目標・指導方法・時間配分などの授業計画抜粋を示した。)

このプロセスで、学生は自身で考え、ディスカッションを通じ、傾聴と表出の方法を学び体現していく。そして全体での発表場面を作ることにより、グループでのディスカッションの深さの違いを知る(自己評価場面の設定)。自己評価は次の課題で他グループ以上の内容にしたいとの学習意欲を高める。また、自己で学習した内容に関して、実際に施設を見学することにより、自己学習した内容が正しいのかの評価を受ける場面ができる。

3.3 一般見学後セミナー

一般見学後セミナーでは、a.事前学習で立てた学習目標と実際に見学した内容との相違を明らかにすること、b.事前学習で行った施設と他の3施設との相違について検討すること、c.施設見学を通しての疑問・興味・関心・今

表2 学生による学習目標設定例

学習目標1: ●●病院について設備・特色を知る	
①回復期型病棟と療養型病床の違いを知る	
②回復期と療養型の作業・理学療法士の人数の違いについて知る	
③作業療法士のスケジュールはどのようなものがあるのか知る	
④病院の特色であるデイホスピタルについて知る	
⑤病院のバリアフリー基準について知る	
学習目標2: 高齢者に対してどのような作業療法があるのかを知る	
①回復期と療養期(維持期)の対象疾患について知る	
②療養期(維持期)の作業療法の方法を調べる	
③回復期の作業療法の方法を調べる	
④作業活動に使う道具と使用目的を調べる	

表3 授業計画(抜粋)

学生課題		教育目標、及び教員の指導内容等	時間配分
(事前学習)			
第1回	1 全体オリエンテーション 1-1 実習手引き書の説明。 1-2 領域やその領域における施設の説明。 領域ごとの担当教員を紹介し、仮グループの提示。 2 学生の理解度の確認(仮グループ)	○教育目標・指導方法の簡潔手引き書を提示し、教育目標、学習の進め方を説明する。領域、施設見学先の資料の提示と説明。今回の実習施設を紹介。	30 15 5
	2-1 実習手引き書、学習の進め方に関して理解する。 2-2 提示された領域、領域における施設の資料などに関して、各学生にわからない用語等を述べさせ、箇条書きで示す。 2-3 まとまった時点で、黒板、ないしホワイトボードを利用して、わからない用語等を箇条書きで記載する。 2-4 わからない用語等について各グループ発表	○施設や領域の理解手引き・学習の進め方に関して、わからない点を教員が確認し、説明する。司会、書記を決め、司会者の進行で列挙させる。 全体の共通認識を得るために発表会を行うことを伝える。 科目担当者による司会。必要に応じて、教員が説明を加える。領域やその領域における施設について理解を促す。	5 20 30
	3 学生の興味の確認(仮グループ) 3-1 領域・施設等に関する経験や興味を理由を含め、箇条書きで示させる。 3-2 まとまった時点で、黒板、ないしホワイトボードを利用して、箇条書きで記載する。 3-3 興味を持ったこととその理由について各グループ発表する。	○グループ学習のための導入。司会、書記を決めさせる。行う課題施設を見た・体験したことなどの経験や知人・メディアなどからの情報を含め、興味を持ったこと、その理由の列挙)を確認し、進行を促す。全体の共通認識を得るために発表会を行うことを伝える。科目担当者による司会	30
	4 学習グループの設定 4-1 施設の理解や社学生の体験談、興味を持った理由などの情報を元に希望領域決め、第2希望まで希望用紙に記載し提出する。	○グループ学習のための導入。休憩時間を20分取り、その間にグループ分けを決定し、発表する。	
	5 見学施設先の情報を集める。(各グループ) 5-1 インターネット、図書館の利用方法を学ぶ。 5-2 見学施設について情報収集を行う。	○見学施設やその役割を理解する。情報収集が行えるようになる。インターネットの利用場所と検索方法、及び図書館の利用方法を指導する。インターネットの利用場所を事前に分けておき、学生のインターネット検索方法を確認する。	30 30
	宿題1 見学施設の情報をもとめる。 次回開催の前日、12:30までにまとめた情報を各担当教員に提出する。	見学施設情報フォーマットを提示し、記載方法を説明し、提出期限・場所を伝える。次回開催までに顔字・脱字、段落、項目立て、レイアウトなどの添削や内容の整合性を確認。	

*表は、第1回日の授業計画を抜粋したものである。学生の課題、教員の授業目標・指導内容・時間配分を示してある。

後の課題についてディスカッションし、発表することを通して、実習前に調べたことと実際に見学したこととの違いを検討した。またセミナー全体を振り返る場面を作り、学習のみならず情意領域の変化についても考えさせた。

4. 研究方法

文京学院大学作業療法学科1年生に対して一般見学後セミナー（事前学習（2008年6月～7月、18コマ36時間）、事後学習（2008年9月～10月、7コマ14時間）、施設見学実習（2008年9月、発達・精神・身障・老年期の4領域において各半日の見学）を行い、実習後の問題解決型・自己学習促進の教授方法のセミナーを行い、その効果の検証を行った。尚、分析対象は同意を得た42名（男10名、女32名）、平均年齢18.3歳の学生とした。検証方法は、「PBLは個人的アイデンティティ・職業的アイデンティティを向上させる」、「PBLは情意領域を成長させる」、「授業満足度が高ければ職業的アイデンティティは高まる」の3つの仮説の検証を行った。

4.1 仮説1：PBLは個人的アイデンティティ・職業的アイデンティティを向上させる

学生の変化を見る視点として職業的アイデンティティが高まっていくことが、情意領域の成長につながっているものと仮定し、更にその前提には学生自身の個人アイデン

ティティ（Personal Identity）の成長があると考え、授業前後にそれぞれの変化・関係性を比較した。

個人的アイデンティティの評価には、Erikson理論に基づいて谷³⁶⁾が作成した同一性の感覚を測定する精度が高い多次元自我同一性尺度（Multidimensional Ego Identity Scale; MEIS）を用いた（表4）。この尺度は自己斉一性・連続性、対自的同一性、対他的同一性、心理社会的同一性という4つの下位尺度20項目からなり、「1＝全く当てはまらない」、「2＝ほとんど当てはまらない」、「3＝どちらかという当てはまらない」、「4＝どちらともいえない」、「5＝どちらかという当てはまる」、「6＝かなり当てはまる」、「7＝非常に当てはまる」の7件法で回答を求めた（20項目中13項目は逆転項目）。全項目の回答（1～7点）の合計点を全体の項目数で除して全体得点を算出した他、下位尺度毎に項目の回答の合計点をだし、それを項目数で除した平均値を下位尺度得点として算出した。得点が高いほど、自我同一性の形成状態の程度が高いことを示す。職業的アイデンティティ評価では藤井ら³⁷⁾が「医療系学生における職業的アイデンティティの分析」で利用した質問項目を修正し用いた（表5）。

分析方法は①各因子および全項目合計における実習前後の変化をWilcoxonの符号付き順位検定を行った。②個人的アイデンティティをクラスター分析（Ward法）により群分けし、各クラスターの個人的アイデンティティの特徴を分析し、授業前後の個人的アイデンティティの特徴

表4 多次元自我同一性尺度（Multidimensional Ego Identity Scale; MEIS）

	全くあ てはま らない	ほとん どあて はまら ない	どちら かとい うとあ てはま らない	どちら ともい えない	どちら かとい うとあ てはま る	かなり あては まる	非常に あては まる
第1因子 自己斉一性・連続性							
1 *過去において自分をなくしてしまったように感じる。	1	2	3	4	5	6	7
5 *過去に自分自身を置き去りにしてきたような気がする。	1	2	3	4	5	6	7
9 *いつのまにか自分が自分でなくなってしまうような気がする。	1	2	3	4	5	6	7
13 *今のままでは次第に自分を失っていってしまうような気がする。	1	2	3	4	5	6	7
17 *「自分がない」と感じることがある。	1	2	3	4	5	6	7
第2因子 対自的同一性							
2 自分が望んでいることがはっきりしている。	1	2	3	4	5	6	7
6 自分がどうなりたいかはっきりしている。	1	2	3	4	5	6	7
10 自分のすべきことがはっきりしている。	1	2	3	4	5	6	7
14 *自分が何をしたいのかよくわからないと感じるときがある。	1	2	3	4	5	6	7
18 *自分が何を望んでいるのかわからなくなることがある。	1	2	3	4	5	6	7
第3因子 対他的同一性							
3 *自分のまわりの人々は、本当の私をわかっていないと思う。	1	2	3	4	5	6	7
7 自分は周囲の人々によく理解されていると感じる。	1	2	3	4	5	6	7
11 *人に見られている自分と本当の自分は一致しないと感じる。	1	2	3	4	5	6	7
15 *本当の自分は人には理解されなだろう。	1	2	3	4	5	6	7
19 *人前での自分は、本当の自分ではないような気がする。	1	2	3	4	5	6	7
第4因子 心理社会的同一性							
4 *現実の社会の中で、自分らしい生き方ができると思う。	1	2	3	4	5	6	7
8 現実の社会の中で、自分らしい生き方が送れる自分がある。	1	2	3	4	5	6	7
12 現実の社会の中で自分の可能性を十分に実現できると思う。	1	2	3	4	5	6	7
16 *自分らしく生きてゆくことは、現実の社会の中では難しいだろうと思う	1	2	3	4	5	6	7
20 *自分の本当の能力を生かせる場所が社会にはないような気がする。	1	2	3	4	5	6	7

*が付いている項目は、逆転項目を示す。質問紙記載の場合は、リナンバリングし、因子名も記載しない。

表5 作業療法における職業的アイデンティティ評価

	全くあてはまらない	いほどんじあてはまらない	はとちらかかというあてはまらない	どちらかともいえない	はとちらかかというあてはまる	かなりあてはまる	非常にあてはまる
1 過去において自分をなくしてしまったように感じる	1	2	3	4	5	6	7
2 自分が望んでいることがはっきりしている	1	2	3	4	5	6	7
3 自分のまわりの人々は、本当の私をわかっていないと思う	1	2	3	4	5	6	7
4 現実の社会の中で、自分らしい生き方ができると思う	1	2	3	4	5	6	7
5 過去に自分自身を置き去りにしてきたような気がする	1	2	3	4	5	6	7
6 自分がどうなりたいかははっきりしている	1	2	3	4	5	6	7
7 自分は周囲の人々によく理解されていると感じる	1	2	3	4	5	6	7
8 現実の社会の中で、自分らしい生き方が送れる自身がある	1	2	3	4	5	6	7
9 いつのまにか自分が自分でなくなってしまうような気がする	1	2	3	4	5	6	7
10 自分のすべきことがはっきりしている	1	2	3	4	5	6	7
11 人に見られている自分と本当の自分は一致しないと感じる	1	2	3	4	5	6	7
12 現実の社会の中で自分の可能性を十分に実現できると思う	1	2	3	4	5	6	7
13 今のままでは次第に自分を失ってしまおうような気がする	1	2	3	4	5	6	7
14 自分が何をしたいのかよくわからないと感じるときがある	1	2	3	4	5	6	7
15 本当の自分は人には理解されないだろう	1	2	3	4	5	6	7
16 自分らしく生きてゆくことは、現実の社会の中では難しいだろうと思う	1	2	3	4	5	6	7
17 「自分がない」と感じることもある	1	2	3	4	5	6	7
18 自分が何を望んでいるのかわからなくなることがある	1	2	3	4	5	6	7
19 人前での自分は、本当の自分ではないような気がする	1	2	3	4	5	6	7
20 自分の本当の能力を生かせる場所が社会にはないような気がする	1	2	3	4	5	6	7
21 私は「作業療法」を選択したことは良かったと思う	1	2	3	4	5	6	7
22 私は「作業療法」以外の仕事は考えられない	1	2	3	4	5	6	7
23 私は「作業療法」を生業続けようと思っている	1	2	3	4	5	6	7
24 私には「作業療法」につくことが自分らしい行き方だと思	1	2	3	4	5	6	7
25 私は「作業療法」を志す学生であると他人に誇りを持って言うことができる	1	2	3	4	5	6	7
26 私は「作業療法」を志していることに誇りを持っている	1	2	3	4	5	6	7
27 私は「作業療法」という仕事を通じて人間として成長していける	1	2	3	4	5	6	7
28 現実の社会の中で、「作業療法」として自分らしい生き方ができるようになると思う	1	2	3	4	5	6	7
29 私は「作業療法」が自分にあっていると感じる	1	2	3	4	5	6	7
30 私は「作業療法」を志すものとして、これからも成長していけると感じている	1	2	3	4	5	6	7
31 自分がどんな「作業療法」をしたいかはっきりしている	1	2	3	4	5	6	7
32 私は自分らしい「作業療法」をしていくことができると思う	1	2	3	4	5	6	7
33 自分がどんな「作業療法士」になりたいかはっきりしている	1	2	3	4	5	6	7
34 将来、自分らしい「作業療法」ができるようになりたいと思う	1	2	3	4	5	6	7
35 私は「作業療法士」として、医師との関係においても独自性を発揮できるようになりたい	1	2	3	4	5	6	7
36 私は「作業療法士」として、常に自分らしく働けると感じている	1	2	3	4	5	6	7
37 現実社会の中で、「作業療法士」として自分の可能性を十分に実現できるようになると思う	1	2	3	4	5	6	7
38 私は「作業療法士」として、医療の世界で不可欠な存在であると思っている	1	2	3	4	5	6	7
39 私は「作業療法士」として、これまでも、これからも多くの人に必要とされていると思う	1	2	3	4	5	6	7
40 私は「作業療法士」として、患者に必要とされていると思う	1	2	3	4	5	6	7
41 私は「作業療法士」として、医療チームの一員として、今後ますます必要とされると思う	1	2	3	4	5	6	7
42 私は「作業療法士」として、背後に独自の学問体系を持っている	1	2	3	4	5	6	7
43 私は「作業療法士」として、患者を支えることができると思う	1	2	3	4	5	6	7
44 「作業療法」を学んでいく過程で、「作業療法」として自分らしさが出てきたような気がする	1	2	3	4	5	6	7
45 私は「作業療法士」として、患者に貢献していきたい	1	2	3	4	5	6	7
46 私は「作業療法士」として、患者の願いに応じていきたいと思っている	1	2	3	4	5	6	7
47 私は「作業療法士」として、社会に貢献していきたい	1	2	3	4	5	6	7
48 私は「作業療法士」として、医療の発展に貢献していきたい	1	2	3	4	5	6	7
49 私は「作業療法士」として、作業療法の世界の発展に貢献していきたい	1	2	3	4	5	6	7
50 私は「作業療法士」として、他の人ができない独自の成果を出していきたい	1	2	3	4	5	6	7

変化を分析した。③②で求めた群を個人的アイデンティティ・職業的アイデンティティの実習前後の比較を、分散分析及び多重比較にて行った。

4.2 仮説2：PBLは情意領域を成長させる

事前学習では施設概要を調べ、自主的に学習目標を設定すること、および見学時の望ましい態度や行動についてディスカッションを行った。実習後セミナーでは実習全体の振り返りを通して学習されたことについて意見交換を行った。学生としての望ましい態度について学生の認識を知る為に事前学習前および実習後セミナー終了後「見学実習で気をつけること必要なことは何ですか」という自由記述形式の質問を行った。

得られたテキストデータを元にKJ法にのっとりグループ編成を試みた。信頼性を確保する為、研究者は2班に分かれ各々グループ編成を実施し、再び意見を照合しながらグループ編成を行った。

4.3 仮説3：授業満足度が高ければ職業的アイデンティティは高まる

今回、作業療法に関する学生主体の授業を実施しており、その授業の満足度が高まることは、作業療法の理解が促され、当然職業的アイデンティティも高まるものと想像する。そこで、ここでは授業満足度、目標達成度、個人的アイデンティティ、職業的アイデンティティ、性別の要因より、授業満足度・目標達成度による職業的アイデンティティへの影響の概念モデルを作成し（構造方程式モデル）、概念モデルの適合度を検証した上で因果関係を明らかにしていく。

測定方法：授業前に職業的アイデンティティと個人的アイデンティティを調査し、事後学習後に職業的アイデンティティ、個人的アイデンティティに加え、授業評価と学生自身の目標達成度を調査した。

評価用紙：① 授業評価；講師評価6項目、授業内容6項目、環境要因4項目、計16項目を共同研究者により作成した（表6）。尚、本研究では授業評価が授業満足度を反映していると規定して研究を進めた。② 目標達成度評価；「学生自身の学習目標・情意領域」の自己評価では藤沢ら³⁸⁾は歯科衛生士学生が卒業時まで習得した態度・行動について、学生の自由記載を行い、Berelsonの内容分析を参考にBloomの教育目標分類の情意領域における3段階の「受入れ」、「反応」、「内面化」に分類し、加えて自己成長と対人関係にカテゴリー分けしている。これらを参考に共同研究者3名にて作成した（表7）。③ 個人的アイデンティティ調査、④ 職業的アイデンティティ評価。

尚、①、②は「1＝全く当てはまらない」、「2＝ほとんど当てはまらない」、「3＝どちらかという当てはまらない」、「4＝どちらともいえない」、「5＝どちらかという当てはまる」、「6＝かなり当てはまる」、「7＝非常に当てはまる」の7件法で回答を求めた。③、④は4.1と同様の評価用紙を用いた。

分析方法：個人的アイデンティティが職業的アイデンティティの因子間の影響や情意領域に対する影響を重回帰分析、ないし情意領域の学習モデルを作成し、共分散構造分析によるモデルの適合度を求め、モデルの検証を行う。

表6 授業評価

1) 講師に関して
担当講師の人数は適切であった。
担当講師は適宜、指示・指導をしていた。
担当講師は学生に対して熱心に対応していた。
担当講師は指導内容をきちんと理解していた。
担当講師は各学生に公平に接していた。
担当講師は学生の質問に対して十分かつ誠実に答えた。
2) 授業内容
授業内容は将来活用できる内容であった。
今年の授業のやり方で来年も実施すべきである。
3) 資料・機材など
授業は計画的に準備されていた。
話し合いや課題をまとめる時間等は適切であった。
課題量は適切であった。
機材(教室)の過不足はなかった。
機材(教室)の使用は適切であった。
4) その他
率直に言って楽しい授業であった。
受講前にイメージしていた内容と同じだった。
グループ別の学習はうまく機能していた。

5. 結果

1) 問題解決型授業は個人的アイデンティティ・職業的アイデンティティを向上させる

① 授業前後のアイデンティティの比較の結果（表8）、「自己連続性」、「対自的同一性」、「対他的同一性」、「心理社会的同一性」のすべての因子、及び全因子合計に授業後の得点が低くなっていた（ $p<.05$ ）。また、職業的アイデンティティにおいては授業後高まる傾向を示した（ $p=0.06$ ）。② クラスター分析の結果（図2、表9）、5群に分類された。授業前の各群の特徴は、個人的アイデンティティの各因子の値すべてが高い値を示している「高個人的アイデン

表7 目標達成度評価の自己評価項目

1) 認知レベル	
作業療法の対象領域の違いについて理解できた。	
疾病ごとに対応する診療科の存在を理解できた。	
回復過程に応じた病院や作業療法の機能があることを理解できた。	
施設の特徴が理解できた。	
施設の特徴にあわせた作業療法が行われていることが理解できた。	
報告書の書き方が理解できた。	
プレゼンテーションの方法が理解できた。	
施設を利用している対象者の疾病・障害について理解できた。	
施設の作業療法士の役割を知ることができた。	
他職種との理解と連携についてを知ることができた。	
必要な資料や文献の収集が理解できた。	
学習で得られた情報・知識をプレゼンテーションする方法が理解できた。	
2) 情意レベル	
作業療法について学習し続けなくてはならないと思った。	受け入れ
作業療法について学習し続けようとしている。	反応
作業療法について学習する習慣がついた。	内面化
知識と技術が身につくことが楽しいと思えた。	受け入れ
知識と技術が身につけるのが楽しくなってきた。	反応
知識と技術身につくことが楽しい	内面化
作業療法士の勤める施設に関心を持つようになった。	受け入れ
作業療法士の勤める施設に関心が出てきた。	反応
作業療法士の勤める施設に関心がある。	内面化
自分の欠点に気づき改善しようと思うようになった。	受け入れ
自分の欠点に気づき改善することを心がけている。	反応
自分の欠点に気づき日々改善することを心がけている。	内面化
たくさんの知識と技術を身につけたい。	受け入れ
たくさんの知識と技術を身につけようと努力している。	反応
たくさんの知識と技術を身につけようと日々研鑽している。	内面化
医療人に必要な態度がわかった	受け入れ
医療人に必要な態度を身につけようと心がけている。	反応
医療人に必要な態度を身につけようと日々心がけている。	内面化
グループワークの中でコミュニケーションをする大切さを学んだ。	受け入れ
グループワークの中でコミュニケーションをする努力をしていた。	反応
グループワークの中でコミュニケーションができるようになった。	内面化
相手の意見を尊重することが大切だと思った。	受け入れ
相手の意見を尊重するよう心がけた。	反応
相手の意見を尊重できるようになった。	内面化
自分の考えを伝えることが大切だと思った。	受け入れ
自分の考えを伝えるよう努力していた。	反応
自分の考えを伝えることができるようになった。	内面化
相手の意見を聞くときの態度(笑顔, うなずきなど)が大切だと思った。	受け入れ
相手の意見を聞くときの態度(笑顔, うなずきなど)に気をつけている。	反応
相手の意見を聞くときの態度(笑顔, うなずきなど)がよくなった。	内面化
グループ内において自分の役割を果たすことの大切さがわかった。	受け入れ
グループ内において自分の役割を果たすよう心がけていた。	反応
グループ内において自分の役割を果たすよう毎回努力していた。	内面化
グループワークには協調することの大切さがわかった。	受け入れ
グループワークで協調するように心がけていた。	反応
グループワークで毎回、協調するように心がけていた。	内面化
作業療法士の仕事は楽しく思えてきた。	反応
作業療法士に関する本を読むようになった。	反応
知識や技術を身につけるのが楽しくなってきた。	受け入れ
作業療法に関心を持つようになった。	受け入れ
わからないことを調べたりすることが身についた。	内面化
理想の作業療法士像がわかった。	内面化
3) 精神運動レベル	
報告書の書き方が以前に比べて上手くなった。	
発表の方法が以前に比べて上手くなった。	
グループワークのやり方・すすめ方が理解できた。	
メンバーの意見を聞くことが上手くなった。	
グループ内で自分の意見を発言することが以前より上手くできた。	
必要な資料や文献の収集ができた。	

表8 実習前後のアイデンティティ変化

	平均値	標準偏差	Z値	p値(両側)
自己連続性(実習前PI)	23.8	5.6	-5.37	0.00
自己連続性(実習後PI)	13.8	3.4		
対自的同一性(実習前PI)	22.4	5.4	-2.84	0.01
対自的同一性(実習後PI)	19.9	1.8		
対他的同一性(実習前PI)	19.2	5.5	-2.06	0.04
対他的同一性(実習後PI)	17.0	2.3		
心理社会的同一性(実習前PI)	21.4	3.0	-4.27	0.00
心理社会的同一性(実習後PI)	19.0	1.5		
実習前PI全体	86.7	13.4	-4.98	0.00
実習後PI全体	69.6	5.7		
実習前作業療法JI	146.4	17.6	-1.90	0.06
実習後作業療法JI	151.8	15.3		

*PIは個人的アイデンティティ、JIは職業的アイデンティティ
 *有意差のある項目のみ記載。

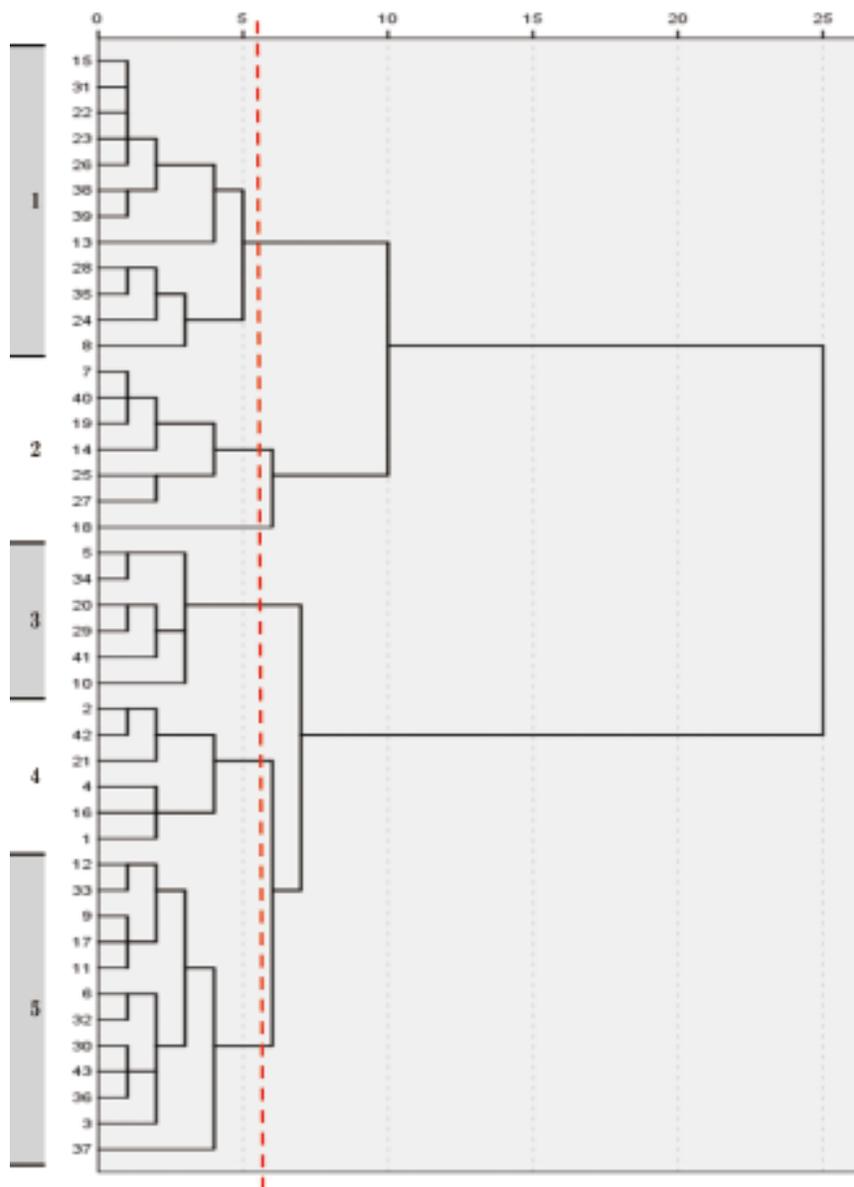


図2 Ward法を使用したデンドログラム(再調整された距離クラスター結合)

※ ----- のレベルで群に分けた。

表9 授業前後の各クラスターの個人アイデンティティの特徴変化

	授業前					授業後				
	自己 連続性	対自的 同一性	対他的 同一性	心理社会 的同一性	PI全体	自己 連続性	対自的 同一性	対他的 同一性	心理社会 的同一性	PI全体
1	105%	121%	89%	84%	100%	137%	91%	118%	100%	109%
1	105%	125%	94%	89%	104%	116%	101%	94%	90%	99%
1	101%	129%	104%	103%	110%	94%	106%	94%	95%	98%
1	113%	125%	99%	98%	110%	87%	96%	88%	95%	92%
1	126%	116%	84%	89%	105%	101%	111%	100%	100%	103%
1	101%	143%	73%	126%	112%	72%	111%	100%	111%	101%
2	147%	121%	152%	112%	133%	80%	116%	94%	106%	101%
2	134%	116%	162%	112%	130%	116%	106%	77%	100%	99%
2	143%	129%	131%	112%	129%	87%	116%	94%	100%	101%
2	134%	94%	136%	94%	114%	108%	106%	106%	100%	105%
2	117%	80%	141%	98%	108%	116%	96%	100%	100%	102%
2	130%	107%	120%	131%	122%	80%	101%	100%	106%	98%
2	126%	103%	115%	108%	113%	108%	86%	106%	106%	101%
2	109%	112%	115%	108%	111%	116%	96%	94%	100%	101%
2	109%	107%	131%	98%	111%	58%	111%	82%	79%	85%
2	122%	121%	146%	94%	120%	145%	96%	124%	90%	111%
2	101%	129%	136%	122%	121%	65%	96%	94%	95%	89%
3	59%	116%	73%	98%	86%	65%	96%	71%	90%	82%
3	59%	103%	68%	98%	82%	87%	106%	106%	106%	102%
3	50%	94%	78%	98%	80%	108%	86%	88%	111%	98%
3	67%	121%	63%	89%	85%	116%	101%	118%	111%	111%
3	67%	134%	52%	103%	90%	51%	111%	100%	111%	96%
3	88%	138%	37%	75%	86%	58%	86%	65%	100%	79%
4	71%	63%	63%	80%	69%	123%	106%	112%	95%	108%
4	96%	63%	57%	84%	76%	101%	106%	94%	90%	98%
4	84%	94%	89%	94%	90%	116%	101%	94%	106%	103%
4	76%	89%	84%	98%	86%	130%	101%	106%	106%	109%
4	84%	85%	78%	89%	84%	108%	111%	106%	106%	108%
4	76%	67%	84%	94%	80%	123%	96%	118%	100%	108%
4	63%	67%	94%	94%	78%	116%	96%	100%	100%	102%
5	105%	94%	99%	98%	99%	87%	101%	100%	106%	99%
5	113%	80%	94%	103%	98%	152%	96%	130%	106%	118%
5	96%	103%	78%	103%	96%	130%	96%	118%	95%	108%
5	101%	94%	115%	75%	96%	108%	96%	112%	106%	105%
5	109%	85%	110%	80%	96%	87%	101%	106%	90%	96%
5	88%	107%	110%	98%	100%	101%	106%	118%	95%	105%
5	92%	85%	125%	108%	101%	80%	111%	106%	106%	102%
5	117%	71%	110%	94%	98%	130%	81%	94%	95%	98%
5	113%	63%	115%	103%	98%	101%	76%	82%	90%	86%
5	105%	63%	78%	112%	90%	94%	111%	106%	106%	105%
5	92%	58%	110%	117%	93%	58%	101%	82%	90%	85%
5	96%	85%	115%	140%	108%	87%	91%	100%	116%	99%

*全体平均の内の個人の割合の値を示した。ここでは、90%以下,91-110%,111%以上の3つに区分している。

ティティ群：クラスター2], 対自的同一性が低いか中間であるが, 個人的アイデンティティ全体としては中間を示している「中間個人的アイデンティティ群：クラスター5], すべての因子で低い値を示している「低個人的アイデンティティ群：クラスター4], 他自的同一性は高いが他の因子は個人的アイデンティティ全体としては中間である「他自的同一性の高い中間群：クラスター1], 他自的同一性は高いが他因子, 及び個人的アイデンティティ全体とし

ても低い「他自的同一性の高い低群：クラスター3]であった。授業後, 5群すべてにおいて, 概ね個人的アイデンティティ全体が中間を示した。③ 授業前後における各クラスターの個人的アイデンティティ・職業的アイデンティティの群間比較した結果(表10), 分散分析において, 授業前は, 個人的アイデンティティの「自己連続性」, 「対自的同一性」, 「対他的同一性」, 及び個人的アイデンティティ全因子合計に有意差を認め (p<.05), 「心理社会的同一性」, 職業的ア

表 10 授業前後における各クラスターのPI・JIの群間比較

		等分散性の検定		分散分析	
		Levene 統計量	有意確率	F 値	有意確率
実習前	自己連続性	0.80	0.53	32.59	0.00
	対自的同一性	0.78	0.55	16.93	0.00
	対他的同一性	0.19	0.94	32.67	0.00
	心理社会的同一性	0.60	0.67	2.49	0.06
	PI	3.05	0.03	55.70	0.00
	JI	1.58	0.20	2.75	0.04
実習後	自己連続性	1.74	0.16	1.87	0.14
	対自的同一性	0.69	0.60	0.76	0.56
	対他的同一性	1.62	0.19	1.23	0.31
	心理社会的同一性	0.63	0.65	0.71	0.59
	PI	1.57	0.20	1.43	0.24
	JI	1.32	0.28	0.85	0.51

多重比較 (Tukey HSD)	(I) クラス ター分類	(J) クラス ター分類	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率
実習前 自己連続性	1	3	10.3	1.6	0.00
		4	7.1	1.6	0.00
	2	3	14.2	1.4	0.00
		4	11.0	1.3	0.00
		5	5.2	1.1	0.00
3	5	-9.0	1.4	0.00	
	4	5	-5.8	1.3	0.00
対自的同一性	1	4	11.5	1.9	0.00
		5	9.6	1.6	0.00
	2	4	8.0	1.6	0.00
		5	6.0	1.4	0.00
		4	9.5	1.9	0.00
3	4	7.6	1.6	0.00	
	5	7.6	1.6	0.00	
前対他的同一性	1	2	-8.5	1.4	0.00
		3	5.5	1.6	0.01
	2	3	14.0	1.4	0.00
		4	10.8	1.3	0.00
		5	5.9	1.1	0.00
3	5	-8.1	1.3	0.00	
	4	5	-4.9	1.3	0.00
PI	1	2	-11.0	2.7	0.01
		3	18.8	2.0	0.00
		4	22.6	2.8	0.00
		5	7.4	1.9	0.03
	2	3	29.8	2.6	0.00
		4	33.6	3.2	0.00
		5	18.4	2.5	0.00
		5	18.4	2.5	0.00
3	5	-11.4	1.7	0.00	
	4	5	-15.2	2.5	0.00

*多重比較においては有意差があるもののみを記載。

*PI:個人的アイデンティティ、JI:職業的アイデンティティ

*1:他自的同一性の高い中間群, 2:高PI群, 3:他自的同一性の高い低群, 4:低PI群, 5:中間PI群

アイデンティティにおいても有意な差のある傾向を示した(p<.1). 多重比較の結果, 「自己連続性」, 「対自的同一性」, 「対他的同一性」, 及び個人的アイデンティティ全因子合計において, 群間に概ね有意差を認めたと, 「社会心理的同一性」, 職業的アイデンティティでは差がみられなかった. また授業後も全ての個人的アイデンティティ, 職業的アイデンティティで群間の差は見られなかった.

2) PBLは情意領域を成長させる

事前学習前 343 枚, 実習後セミナー終了後 233 枚のラベルが抽出され, 「一般的な常識態度」, 「職業人としての常識」, 「仕事に対するイメージ」, 「学ぶ姿勢」の4つのカテゴリーに編成された. 「一般的な常識態度」では事前学習前 189 枚 (55%) が実習後セミナー終了後 92 枚 (39%) に, 「職業人としての常識」では 10 枚 (3%) が 32 枚 (14%), 「仕事に対するイメージ」では 23 枚 (7%) が 11 枚 (4%), 「学

ぶ姿勢」では 121 枚 (35%) が 98 枚 (約 42%) となった. また, 事前学習前には「迷惑をかけない」といった抽象的な内容が多かったが, 実習後セミナー終了後には「患者さんに」「職員に」対して「通行中に」「訓練中に」などの具体的な場面を想定した内容が多くなっていった. また「患者さんに不快な思いをさせない」ために「目の前でメモを取らない」「障害のある部分をじろじろ見ない」などの患者さんの立場にたって考えようとする意見が増えていた (表 11).

3) 授業満足度が高ければ職業的アイデンティティは高まる

授業評価 (表 12) では, 講師評価 (5.47 ± .66) ・授業内容 (5.73 ± .62) ・環境要因 (5.45 ± .79), 授業満足度 (5.47 ± .64) と「5 = どちらかというときと当てはまる」, 「6 = かなり当てはまる」の基準からする概ね高い評価を受けたと判断する. 自己評価は認知, 情意 (受入・反応・内面化), 精神運動

表 11 情意領域の変化の KJ 法による分析結果

	総数 343枚	233枚
一般的な常識態度		
項目数	189枚(55%)	92枚(39%)
項目例	・迷惑をかけない ・時間は守る 等	・時間厳守 等
職業人としての常識		
項目割合	10枚(3%)	33枚(14%)
項目例	・患者さんの気分を害さない 等	・患者さんの通行の邪魔をしない ・患者さんの前でメモをとらない ・障害のある部分をじろじろ見ない等
仕事に対するイメージ		
項目数	24枚(7%)	10枚(4%)
項目例	・実際の現場を見て自分の将来の姿を想像してみる 等	・病院の中でOTはどのような役割を担っているのか知る 等
学ぶ姿勢		
項目数	120枚(35%)	98枚(42%)
項目例	・人の話はよく聞く 等	・必要な話はメモをとる ・目的を持って見学する 等
全体イメージ	抽象的イメージ	具体的で的確なイメージ

表 12 授業評価, 及び達成度自己評価の基礎統計量

	平均値	標準偏差	最小値	最大値
講師評価平均	5.5	0.7	4.2	7.0
授業内容平均	5.7	0.6	4.3	6.8
環境要因平均	5.5	0.8	3.8	7.0
認知レベル平均	5.5	0.7	4.3	6.8
情意受入平均	5.5	0.7	4.2	6.9
情意反応平均	5.7	0.6	4.5	6.7
情意内面化平均	5.3	0.8	3.5	6.8
精神運動平均	5.2	0.8	3.3	6.8
授業満足度平均	5.5	0.6	4.3	6.6

で平均5.16～5.67であった。うち、情意内面化(5.27±.77)、精神運動(5.16±.8)と他よりやや低い値を示していた。

モデル内の授業満足度、目標達成度、情意領域、職業的アイデンティティの各決定係数は $R^2=.92 \sim .98$ と高い値を示し、授業満足度は目標達成に影響し、更に目標達成は情意領域・職業的アイデンティティに影響を与えていた(図3)。又、モデルの適合度はカイ2乗=39.547 ($p=.056$)、GFI=.807、AGFI=0.607と不十分さがあるものの概ね適合していた(図3)。

6. 考察

1) PBLは個人的アイデンティティ・職業的アイデンティティを向上させる

「自己連続性」、「対自的同一性」、「対他的同一性」、「心理社会的同一性」のすべての因子、及び全因子合計に実習後の得点が低くなっていた。下山³⁹⁾は大学生を対象に青

年期の職業決定と同一性の達成度との関連を検討し、積極的に職業選択に取り組む「模索」は同一性の達成に正の影響を与え、職業選択を回避する「回避」や職業決定について具体的に考えることができない「拡散」は同一性の達成度に負の影響を与えると述べている。また、杉村⁴⁰⁾は女子大学生を対象に職業決定前後の同一性を検討した結果、職業決定後に同一性レベルの低下を示すものが多くみられることを報告している。この点からも個人的アイデンティティが下がってしまう場合も十分考えられる。

この授業では、導入の際に見学実習施設の下調べを介して、作業療法を含めた自身の興味・関心、経験に関する情報交換を行いグループ学習を進めていく。その後学習目標から学生自身が設定し、学生にとって興味のある部分を調べまとめ上げていく。この過程で多くのディスカッションが行われ、他の人の意見を聞き入れ、逆に自分の意見を伝え情報を共有化していく。「自己連続性」は自身が不変で変わらない存在である個人的アイデンティティであるが、

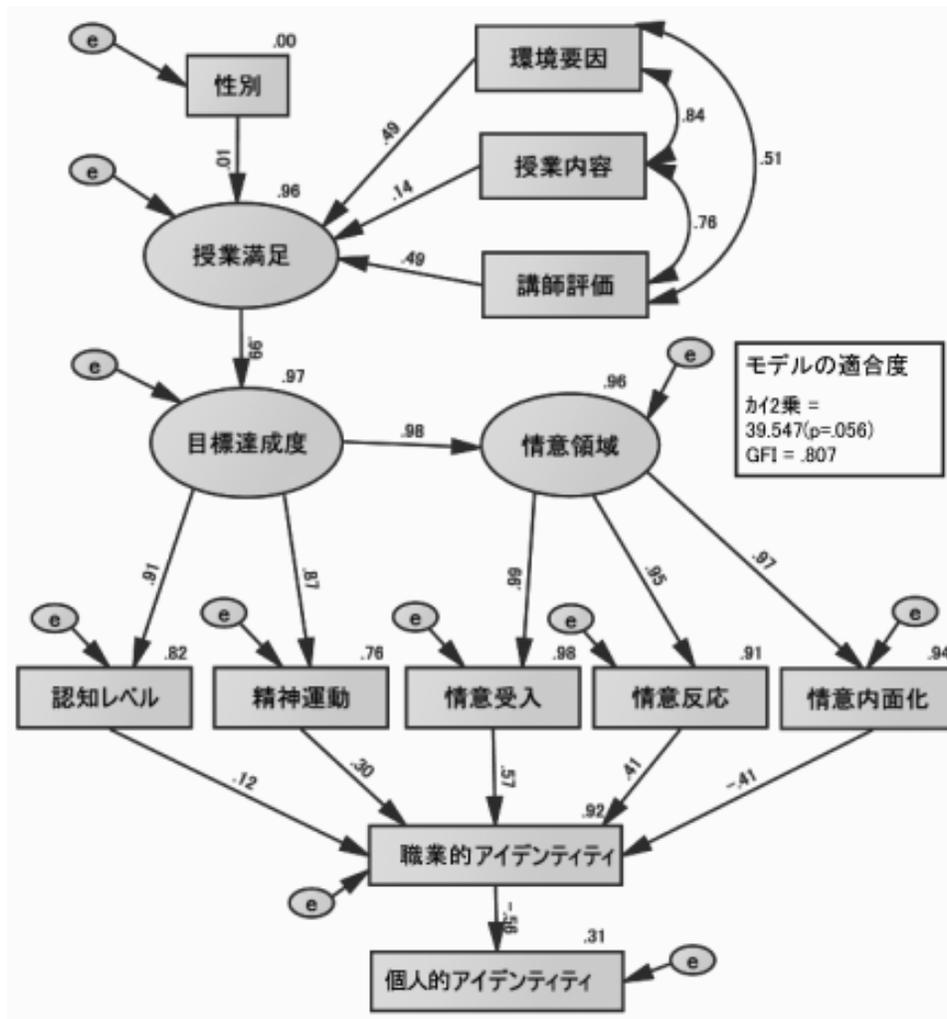


図3 授業満足度による職業的アイデンティティへの影響

同じ年代の同級生が様々な経験をしてくれていることや自分の考えをしっかりと持っていることに驚き、そんな他者に比べ、自身は“考えが浮かばない”，“意見を言えない．”，“経験に乏しい”など下山の指摘する具体的に考えることができない「拡散」が生じている、あるいは「自分がない」と感じてしまったのかもしれない。「対自的同一性」は、自身がすべきこと、やりたいことなどの個人的アイデンティティであり、本来、作業療法を目指す学生であれば高いはずである。しかしながら、授業後低下したのは、「自己連続性」の時と同様にディスカッションの中で、自身の考えの乏しさ、将来を明確に見据えている同級生に対し、自身の目標の不透明さに困惑してしまっているのかもしれない。「対他同一性」は自身像と周囲が見る自分が一致しているかどうかであるが、この学習の過程で、意見がうまく伝えられない、あるいは自分の意見があまり反映されなかったことが影響しているものと考えられる。このことは学生の振り返りにおいて「自身の考えを伝えることがむずかしい」との話が多く聞かれたことからもうかがえる。「心理社会的同一性」は社会の中での自分らしさを発揮できる、あるいは発揮できるようになることについての個人的アイデンティティであるが、この授業で、作業療法、及びその教育の現実をある程度突き付けられ、入学以前に考えていたこととの違いに戸惑ってしまった結果かもしれない。

PBLによる職業的アイデンティティの向上は、仮説通りであったが、個人的アイデンティティは低下し、個人的アイデンティティの向上を背景とした、職業的アイデンティティの向上へのつながり、否定された結果となった。これらを統合すると、この授業の過程で、学生は個人的アイデンティティが揺さぶられ、個人的アイデンティティが低くなり、反面、作業療法に何が求められるかが分かりはじめることで、全体的に職業的アイデンティティが向上し、結果的に学生間の同一性が見られてきているものと考えられる。そして個人的アイデンティティ・職業的アイデンティティは、もしかすると発達の過程があり、成熟するためには、一度崩される過程が必要なのかもしれない。この点に関しては、今後経過を追っていきたい。

クラスター分析による個人的アイデンティティの特徴だが、本学生では5群に分かれた（個人的アイデンティティは下位項目の高群、中間群、低群の3群の組み合わせで分類されていく）。今回、作業療法を目指す学生の多くは、目指すものが明確であるため「対自的同一性」が高く、その他の因子で高群・低群の組み合わせが生じてしまったものと考えられる。この特徴であるが、授業後は個人的アイデンティティの個人差が減り、平均化傾向がみられ、職業的ア

イデンティティも差がなくなっていた。分散分析においても同様に授業前は、個人的アイデンティティ・職業的アイデンティティ共にクラスターの群間に差があったが、授業後なくなっていた。この点が良いことなのか、現時点では判断できないが、全体的な職業的アイデンティティの同一性が高まったことは、学内・学外の実習を含む、集団活動における凝集性が高まったものと期待する。数名が平均化・あるいは同一性がみられない学生がいた。この学生がその後、問題となるのか？個性として飛躍するのか？見極めていく必要がある。

2) PBLは情意領域を成長させる

実習後セミナー終了後にラベル数が減少したことは抽象的で重複した内容ではなく、より具体的で的確な内容を挙げられるようになった為と考えられる。このことは態度(情意領域)の質的变化がうかがえることであり、仮説が支持された。

学生は事前学習前より、望ましい態度についての知識を持っていることが伺えたが、抽象的であり漠然とした内容であった。今回の授業を通し抽象的内容から具体的内容に変化してきたことは、実際の施設見学および事前の学習において自主的な回想の機会を設けたことが重なって出現したのでないかと考えられる。

3) 授業満足度が高ければ職業的アイデンティティは高まる

授業満足度に対する、「環境因子」、「授業内容」、「講師評価」の影響は高い値を示し、特に「環境因子」と「講師評価」の影響が大きかった。授業満足度では、この3変数の内、「授業内容」が最も高かったはずにもかかわらず、最も影響度が低かった。しかしながら、「授業内容」と「講師評価」・「環境因子」の間には強い相関(共分散)があり、「授業内容」の評価が高まれば、「環境要因」・「講師評価」も高まり、授業満足度に影響していく、間接効果につながっていたと考えられる。このように授業満足度の下位項目である「授業内容」を除き、他の下位項目は職業的アイデンティティへ影響していることから、概ね仮説が支持されたと言える。

「授業満足度」は「目標達成度」に強い影響を示し、「目標達成度」は「情意領域」、「認知」、「精神運動」で構成できていた。「目標達成度」の学生の自己評価は「情意内面化」、「精神運動」が他よりやや低い値を示していた。情意領域の項目は受け入れ→反応→内面化の順序性が存在し、今回の授業では「情意内面化」のレベルまでは到達できなかった学生が多かったのかもしれない。モデルに関してもこの順序性を考慮したモデルの作成が必要だったかもしれない。

職業的アイデンティティへの「情意領域」, 「認知」, 「精神運動」の影響では, 「認知」, 「精神運動」に比べ「情意領域」の影響が強く示された。これより, 職業的アイデンティティを高めるためには作業療法に関心・興味を持つこと, グループワークを通しての自己の役割があること, ディスカッションを通しての意見の相互交換, 学習の必要性などの情意領域教育が知識や技術面以上に影響があると考えられる。畑田ら⁴¹⁾も学生が, 将来自分が就こうとしている仕事に対する面白さや必要性を理解し未来を展望することは, 学業への主体的な取り組みや学生生活への充実感にも大きく影響するため, 職業的アイデンティティを高める授業の工夫は重要であると述べており, 専門職教育における職業的アイデンティティを促す教育の重要性とその基盤となる情意領域教育の必要性があらためて確認できた。情意領域においては「情意内面化」は負の影響を示していた。前述したように情意領域の順序性のため, 内面化のレベルまで到達せず, 結果的に負の影響になってしまったことが考えられる。この点からすると次の段階に進めるために, 「情意内面化」を促す授業を設定していく必要があり, その成長過程をいかに把握し支援するのか検討していく必要がある。但し, 学生間の差もあり, 一律には行えないものとする。

今回, 職業的アイデンティティから個人的アイデンティティへの影響では, 強い負の影響を示していた。個人的アイデンティティ全体に低下してしまったことがこの結果につながったと考える。授業は, 1年生の入学後1ヶ月後から3カ月間に実施したものであり, 個人的アイデンティティが低下した理由として, 今回の授業だけで説明することは無理がある。学生生活, 他の授業, 友人関係を含め, 新たな環境の中, 不安と期待, 戸惑い, 喜びなど個人的アイデンティティが揺さぶられたことが想像される。仮説では, 個人的アイデンティティの成熟が職業的アイデンティティを促すと想定したが, 個人的アイデンティティの低下により, その仮説は否定された。モデル作成においても個人的アイデンティティから職業的アイデンティティへの影響モデルでは, 影響が低く, その適合性も悪いものであった。そのため, 今回のモデルに集約した。

そのモデルの適合性は, 十分とはいえない。 χ^2 におけるp値は0.1以上であると適合性が良く, 0.05~0.1はグレーゾーンとされている。今回, グレーゾーンである。GFI, AGFIとも, 0.9以上が望ましいといわれる。この点からすると十分とはいき切れない。今回, 標本数が足りない点と個人的アイデンティティに関する問題があったと考えている。個人的アイデンティティに対して, 職業的アイデン

ティティだけで説明するモデルになってしまった。個人的アイデンティティはそれまで育った環境・性格など様々な影響の変数が存在する複雑なものとする。今後, この点を踏まえ, 更なる調査を進め, 知識・技術の教育に加え, 個人的アイデンティティを育み, 職業的アイデンティティを成熟させる専門職教育を確立していきたい。

7. 結語

PBLを行い, 授業満足度が目標達成に, 更に目標達成は情意領域・職業的アイデンティティに影響を与えることが示唆された。また, 学生は個人的アイデンティティ, 職業的アイデンティティともに未成熟であり, 教員・同級生とのディスカッションを通して, 変化していくことがうかがえた。個人的アイデンティティの減少と平均化など, アイデンティティの変化に関して, 関わる教員として, 細心の注意を払わなければならないように感じた。個人的アイデンティティは大学に入学するまで18年余りの間に培われ, 比較的安定し, ディスカッションなどを通して成熟するものと考えていた。しかしながら, 逆の結果となり, 気持ちが揺さぶられ個人的アイデンティティの減少につながってしまった。この時期, まだ学生は多感で不安定な存在であることを再認識した。一時的なものであればよいが, 自分自身を見失い, 将来の自分のあり方が見えない, 周囲が自分を分かってくれないなど, とすると心理的問題を抱えかねない。特にこの高い負荷のある作業療法教育では, 容易に破綻につながる危険があり, サポートしていく必要がある。今回, PBLを行ったが, 学生自身で目標を立て, 解決していくプロセスを学生同士がディスカッションしながら進めれば, 個人的アイデンティティ・職業的アイデンティティが育つと安易に考えてしまった。ディスカッションによる葛藤が個人的アイデンティティを低下させるとは想定できていなかった。仲野ら⁴²⁾は自己発見授業とアイデンティティの模索の授業により, 自己の肯定的な側面の発見や自己受容が促され, また学生により, 自己の変化の受け止め方にも違いがあると述べている。単に問題解決型授業を行うのではなく, 自己を肯定的に捉え, 受容できる場面を想定した授業計画と個々の学生の特徴を把握した支援が必要であると感じている。

文献

- 1) 藤縄 理, 久保田章仁, 水野智子, 谷合義旦, 久保田富夫, 他: 学生の専門職アイデンティティとコミュニケーション

- ン能力の分析. 埼玉県立大学紀要 vol6, p31-38, 2004.
- 2) 山口乃生子, 鈴木玲子, 伊元勝美, 高橋博美, 山下美根子, 他:保健医療系大学における専門科目 PBL テュートリアル教育の現状. 埼玉県立大学紀要 8巻, p75-82, 2007.
 - 3) 松崎友世 (日本女子大学人間社会学部), 本間道子:看護職者の職業アイデンティティについての組織心理学的視点からの検討 看護師・准看護師の相互認識・満足度を通じて. 看護研究 38巻 3号, p239-251, 2005.
 - 4) 糠信憲明, 中村百合子, 大沼いづみ, 山崎登志子:精神疾患へのスティグマと看護師の職業アイデンティティ 精神科看護師と一般科看護師の比較. 広島国際大学看護学ジャーナル 5巻 1号, p27-37, 2008.
 - 5) 中村由子:配置転換による中堅看護師の「一皮むけた経験」. 日本看護研究学会雑誌 33巻 1号, p81-92, 2010.
 - 6) 井潤有美, 坂本義和, 村上知子, 武藤教志:精神科看護師の仕事意欲とサポートの実感及び職場ストレスとの関連. 日本看護学会論文集:精神看護 39号, p122-124, 2009.
 - 7) 吉田なよ子:病院勤務の女性看護職の年齢, 経験年数, 職業アイデンティティ, 看護専門職的自律性, パーミアウトの関連. 日本赤十字看護学会誌 7巻 1号, p68-77, 2007.
 - 8) 川上 葵, 國方弘子:中国地方の保育園で勤務する看護職の意識. 日本看護学会論文集:地域看護 37号, p222-224, 2007.
 - 9) 小泉仁子, 太田奈美, 宮本眞巳:学士課程の助産学生の職業アイデンティティの形成過程について 助産実習での体験に焦点を当てて. 医療看護研究 4巻 1号, p64-71, 2008.
 - 10) 濱田明日香, 中村乃利子, 西田絵美:ラベルワークを取り入れた母性看護学実習の実践報告 学生のラベル図解, 発表, レポートの内容から学習内容を読み取る. インターナショナル Nursing Care Research 9巻 4号, p109-115, 2010.
 - 11) 室橋郁生, 井原寛子, 松下 誠, 亀沢幸雄, 酒井伸枝, 荒川恭子, 藤倉由利子:PBL テュートリアル方式を用いた臨床病態学演習とその評価. 臨床検査学教育 2巻 2号, p74-84, 2010.
 - 12) 片山はるみ, 西川まり子, 江口 瞳, 芥川清香, 山本洋美, 吉岡さおり:基礎看護技術演習における情意領域への教育効果 (第2報) Simulated Patient を導入した浣腸の援助技術. 広島国際大学看護学ジャーナル 5巻 1号, p3-13, 2008.
 - 13) 片山はるみ, 西川まり子, 江口 瞳, 加藤晶子, 芥川清香, 小川洋美:基礎看護技術演習における情意領域への教育効果 SP (Simulated Patient) を導入した浣腸の援助技術. 広島国際大学看護学ジャーナル 4巻, p25-34, 2007.
 - 14) 岸 初江, 長谷川文恵, 川上佐代, 八城 恵, 善弘ヨシエ:卒業直前の技術チェックの成果 卒業生, プリセプターへのアンケート調査より評価. 中国四国地区国立病院機構・国立療養所看護研究学会誌 2巻 1号, p132-135, 2006.
 - 15) 岩堀正俊, 藤原 周, 横山貴紀, 岡 俊男, 澁谷俊明, 吉田隆一, 住友伸一郎, 柴田俊一, 北後光信, 松岡正登, 小川雅之, 森 康志, 倉知正和, 都尾元宣:卒後臨床研修医の研修に対する意識調査と研修前後の OSCE 成績の変化. 岐阜歯科学会雑誌 33巻 2号, p136-143, 2006.
 - 16) 大学和子 (聖母大学 看護学部), 西久保秀子, 土蔵愛子:基礎看護学における客観的臨床能力試験 (OSCE) の実践 ボランティアによる模擬患者と現任看護師による標準模擬患者との評価から. 聖母大学紀要 2号, p27-34, 2006.
 - 17) 石綿啓子:基礎看護技術演習に教師が役割演技をした場合の学習効果. 高崎健康福祉大学紀要 5号, p73-82, 2006.
 - 18) 茂木泰子, 白石壽美子:学生間のロールプレイを用いた SST 患者教育の学習効果の検討「基礎会話」の患者および看護師役割体験に焦点をあてて. 高崎健康福祉大学紀要 6号, p81-89, 2007.
 - 19) 土井英子, 小野晴子, 山下妙子, 名越恵美学生同士で行う:「経管栄養法」演習の効果と課題岡山県看護教育研究会誌 33巻 1号, p10-15, 2009.
 - 20) 社本生衣:看護技術育成の向上を目指した基礎看護学演習の試み 模擬患者に教員を導入して. 椋山女学園大学看護学研究 3巻, p59-67, 2011.
 - 21) 嘉納 綾:本校におけるポートフォリオ評価の試み. 作業療法教育研究 8巻 1号, p17-27, 2008.
 - 22) 徳永リカ, 大藪恵子, 町智美, 川畑由美子:看護師の自己効力感と行動変容 ナースコール対応に関する意図的教育支援を通して. 通信医学 61巻 1号, p44-48, 2009.
 - 23) 藤田佳代子, 弓削なぎさ, 川本利恵子, 米田由美, 村瀬千春:清潔援助の技術習得過程における自己評価と学習方略との関係. 産業医科大学雑誌 30巻 1号,

- p83-95, 2008.
- 24) Harden RM et al: Assessment of clinical competence using objective structured examination. Br Med J 22, p447-451, 1975.
 - 25) Harden RM et al: Assessment of clinical competence using objective structured examination (OSCE). Med Educ 13, p41-54, 1979.
 - 26) 伴信太郎・他：客観的臨床能力試験 — 臨床能力の新しい評価法 —. 医学教育 26, p157-163, 1995.
 - 27) 日本医学教育学会（編）：医学教育マニュアル 1 医学教育の原理と進め方, 篠原出版, 1978.
 - 28) 木下由美子, 川上千普美：看護学臨地実習における学生の学習目標達成度の評価に関する文献検討. 九州大学医学部保健学科紀要 8 号, p49-58, 2007.
 - 29) 岩崎保之：教育評価における「情意」の位置づけの在り方 デューイとブルームの理論比較を通して. 新潟青陵大学紀要 7 号, p29-39, 2007.
 - 30) 岡橋智恵, 沢辺千恵子, 大山静江, 長田真美, 植木沢美, 小田島千郁子：臨床実習での学びを左右する影響要因. 日本歯科衛生学会雑誌 1 巻 1 号, p78-79, 2006.
 - 31) 藤澤雅子, 森尾洋子, 山村万里子, 山本ゆう子, 生田澄江：学生がみた臨床実習指導者の態度・行動 ブルームの理論からの分析, 日本歯科衛生士会学術雑誌 34 巻 2 号, p35-40, 2006.
 - 32) 新井恵津子（香川西高等学校）, 大平志津, 岡崎廣子, 井下早智代, 枝川千鶴子：臨地実習指導者のあり方 臨地実習指導の困難感から考える. 日本看護学会論文集：看護教育 37 号, p188-190, 2007.
 - 33) 長内志津子, 村田千代：看護総合臨床実習において成人看護領域の学生が自覚した学び 実習前の準備・実習の展開・実習のまとめのレポートより. 弘前学院大学看護紀要 5 巻, p1-10, 2010.
 - 34) 梶田叡一：教育における評価の理論 II 学校学習とブルーム理論. 金子書房, p154-157, 1994.
 - 35) 梶田叡一：教育における評価の理論 II 学校学習とブルーム理論. 金子書房, p196-201, 1994.
 - 36) 谷 冬彦：青年期における同一性の感覚の構造：多次元自我同一性尺度（MEIS）の作成. 教育心理学研究 49, p265-273, 2001.
 - 37) 藤井恭子, 野々村典子, 鈴木純恵, 澤田雄二, 石川演美, 他：医療系学生における職業的アイデンティティの分析. 茨城県医療大学紀要第 7 巻, p131-142, 2002.
 - 38) 藤澤雅子, 森田 学, 熊澤隆樹, 角田裕子：歯科衛生士学校卒業時の学生が習得した態度・行動 「情意」という側面からの考察. 日本歯科医学教育学会雑誌 22 巻 1 号 p72-77, 2006.
 - 39) 下山晴彦：大学生の職業未決定の研究. 教育心理学研究 34, p20-30, 1986.
 - 40) 杉村和美：関係性の視点から見た女子青年のアイデンティティ探索—2 年間の変化とその要因—. 発達心理学研究 12, p87-98. 2001.
 - 41) 畑田早苗, 北野知地, 板東奈保子, 福本倫之, 他：職業アイデンティティ育成に向けた取り組み—「高校生に作業療法を紹介する DVD の作成の試み」を通して—. 土佐リハビリテーションジャーナル No7, p11-17, 2008.
 - 42) 仲野好重, 桜本和也：大学生にとっての「自分探し」とは何か？ ～初年次教育としての自己発見授業とアイデンティティの模索～. 大手前大学論集第 10 号, p177-195, 2009.

Inspection of the Education Effect to the Affective Domain: On the Job occupational Identity of Occupational Therapist

Tsuneto Furuta, Kimiko Shibata, Hirokazu Nishikata,
Masami Yasunaga, Takamasa Mizuno, Shigenobu Nagasaki

Department of Occupational Therapy, Faculty of Health Science Technology,
Bunkyo Gakuin University

Abstract

Purpose: This study aims to investigate changes in the occupational therapists Job occupational Identity (JI) by education program, inspection of the education effect to the affective domain.

Methods: Forty-two consenting students from the Department of Occupational Therapy were used as subjects in this study. The subjects visited four facilities, before each visit, the subjects attended the Problem Based Learning (PBL), also the subjects were asked to complete a questionnaire before and after education program. The questionnaire consisted of personal identity (PI) evaluation and JI evaluation. The PI evaluation used a multi-dimensional ego identity scale (MEIS), which had been modified by Tani based on Erikson's theory. In the JI evaluation, question items used in the analysis of JI in medical students, conducted by Fujii et al., were modified and used.

Results: 1) The scores of the PI lowered after the education program than before, and the occupational identity were higher than before. 2) After the education program, individual difference of PI and JI decreased. 3) Satisfaction in education influenced an achievement degree, and it affected emotion, affective domain and JI. 4) There were many "abstract opinions" in before education program, but the following opinions increased after that. The opinions were made in the opinion that assumed a concrete scene and the situation of the patient. Than theses, the education of PBL was effect for the affective domain, it was suggested that it promoted maturity of the Job occupational Identity of Occupational Therapist.

Key words —— educational effect, Job occupational Identity, affective domain

Bunkyo Journal of Health Science Technology vol.4: 51-68