

作業療法臨床実習における学生の学びに関する状況論・文化心理学的分析

—「クライアント中心の作業療法」実践施設における臨床実習を例として—

嶋川 昌典

滋賀医療技術専門学校作業療法学科専任教員

問題と目的

本論では作業療法士の養成教育のなかでも重要なものとして位置付けられる「臨床実習」のフィールドワークを通して、この実践がどのようなもので、学生は何をどのように学んでいるのかを明らかにする。状況的学習論(レイブとウェンガー、1993)や、複線径路等至性モデル(サトウ、安田ら、2015)を理論的視座とすることで、臨床実習における学生の学びを、学生個人の知識・技能の獲得としてのみではなく、社会-文化-歴史的にこれまで構築、蓄積、洗練されてきた教育環境(実習体制、あるいは実習で用いられている種々の道具)と切り離すことなくとらえなおすことを試みた。そのことを通して、作業療法士の臨床実習のあり方、養成教育のあり方をとらえなおす視座を獲得したい。

作業療法士の養成課程がおかれた文脈とその問題

まず、現在のわが国における作業療法士という専門職が置かれた状況と、養成教育課程において何が目指されているのかをみるところからはじめよう。病める人に作業活動を介して、その権利の復権を目指す作業療法は、精神障害の対象者から始まり、二度の世界大戦後の傷痍軍人に対するリハビリテーションによってその職域は拡大していった(鎌倉、2004)。その中で、多くの医療分野での従事者は、還元的に対象者を捉える認識論と作業療法本来の包括的に対象者を捉える認識論との間でディレンマを抱えながら職種アイデンティティを構築していった(例えば、田島、2012、Mackey、2007)。地域包括ケアが中心となっている昨今は、本来の作業療法のあり方が求められる社会環境となり、「クライアント中心の作業療法」が有力なアプローチとされている。養成教育は、養成校での学内教育と臨床実習の二本柱となっており、客観的臨床能力試験、問題解決型学習、クリニカルリーズニングといった臨床実習での学びに繋がる教育方法が取り入れられ、臨床実習での学びを重要視していると言える。臨床実習の制度的枠組みは、次のように決まっている。指

導者は臨床経験が3年以上あること、学生と指導者との対比は2対1程度が望ましいとされている。実習期間中の養成校教員の関わりは、1もしくは2回の状況確認の訪問が定例で、実習中は実習地の指導者の指導方針に一任する形となっている。その為、指導者によっては、指導方法で悩む者、自分が指導された方法論でしか指導できないといった問題がある。また、現場レベルの話では、「評価の基準がわからない」、「施設によって基準のバラツキがある」といった学生の意見、実習地と養成校での学生評価のズレもよく聞かれる。このような状況を踏まえ2013年から日本作業療法士協会は、臨床実習指導施設の認定制度や指導者研修会を実施している。また、指導方法をクリニカルクラークシップ(clinical clerkship: CCS、中川、2013)に変更することが謳われている(例えば、會田、2015)。これは従来までのレポート偏重主義の指導ではなく、指導者が学生に具体的なやり方を見せ、そして見守りの中で実施させ、学ばせる教育手法である。

このように作業療法の養成教育は臨床実習を重要としながらも、その実情は実習地任せになっており、教育の質の均一化が難しい現状にある。作業療法の対象領域の多様性も重なり、臨床実習において何を教えるのか、どのように教えるのかという基本的な方針ですら不明瞭なことが多く、ガイドラインも少ないのが現状であると考えられる。よって、作業療法教育において何をとおさえ、どのような教育をおこなっていくのかを定めることは急務であると考えられる。その為に、まず、必要となるのは逆説的に、臨床実習の過程において実際に学生たちが何を学んでいるのか、その過程をつぶさに観察し、その事実をもとにして実際に何が学ばれているのかを明らかにすることと考える。というのも、従来の臨床実習の分析は学内に戻ってから臨床実習での出来事を聞き取る半構造化インタビューや質問紙法を用いたものが多く(例えば、西井ら、2013、四元ら、2015)、実際の場面でどのようなやり取りが行われていたかが明確になっていないことが多いからである。すでに述べたように、作業療法の臨床実習における学び

の過程は受け入れ施設ごとに多様であるがゆえに、指導者にとっても教え方に一定の解がさだまらない。それぞれのやり方で、さまざまな学生の学びがあるという多要因が複雑にからみあう現場においては、まず、議論の対象となる「事実」の集積こそが求められるのである。

本研究の理論的視座

以上のことから、本研究は、臨床実習の「学び」を学習者と環境との社会的相互作用から捉える状況的学習論¹（レイブとウエンガー、1993）に依拠する。臨床実習における学生と実習地の環境との相互作用、とりわけ学生と指導者とのそれに焦点をあて学びの特徴を考察していく。状況的学習論は、これまでに助産師（ジョーダン、2001、高木、2006）、看護師（香川ら、2006、2007）などの養成課程に新しい視点をもたらしてきた。この視点をとることで学生の学びの横断的側面をとらえることができると思われる。ただし、同じ学習機会があったとしても、そこからどのような内容を、どのような過程で学びとっていくのかということについては学生によって様々であることも確かである。学生の個性を認識しつつ、学びを縦断的にみていく必要があるだろう。複線径路等至性モデル²（Trajectory Equifinality Model: TEM、荒川ら、2012、安田ら、2015）は、非可逆的に進行する実習の過程において遭遇するさまざまなことを、当事者の視点からどのように理解され、どのような分岐が生じるのかを描き出すことに優れた方法である。この方法を用いることで、臨床実習における学びを、指導者側がなにをどのように提供するかということだけではなく、学習者側がそれをどのようにうけとり、総体としてどのような学びに結びついていくのかが捉えられると考える。本研究では、以上のような視座を援用することで、臨床実習での学びをダイナミックな過程として描きだすことにする。このことによって、作業療法の養成教育に新たな示唆を得ることもできるだろう。

方法

研究デザイン

ある一つの臨床実習受け入れ施設における臨床実習を研究対象とした。なかでも、その施設における

臨床実習に参加した一人の学生の約2ヶ月におよぶ実習の経過をモデルとしてとりあげ、当該施設の作業療法の実施形態、実習指導者、職員のふるまい、学生自身の行為と意味づけなどをふまえて、臨床実習においてどのようなことがどのように学ばれているのかを総合的に考察するという方法をとった。

具体的には、1) モデル学生の臨床実習前に調査者が対象施設への参与観察によって、施設の教育実践の特徴の概略を明らかにすること、2) モデル学生の臨床実習中は定期的に参与観察と半構造化インタビュー、記録物（デイリーノート、ケースノート、事例報告書など）から、学生が実習期間中にどのような情報にふれ、それをどのように意味付け、また、どのように行為したのかを時系列にそって記述すること、3) モデル学生の学びの特殊性と普遍性の検討として、対象施設での実習経験者を選定し、TEMでの学びの径路分析を行うこと、とした。

尚、相互作用のデータ収集方法は、直接観察ではなく、モデル学生のインタビューを基に実習中に行われたとされる学生と指導者との相互作用を推察するという方法をとった。このような方法になったのは、直接観察に規制がかかった為であった。実習地にそのような形で参与し、研究したものが無いことが大きな理由であった。よって、データ信頼性向上の為に、関連職員にインタビューすることでデータの信頼性向上に努めた。

対象施設、学生の選定基準

対象とした実習地の選定基準は、日本作業療法士協会が提唱する作業療法の形をある程度忠実に実施している施設とした。条件を満たす施設として「クライアント中心の作業療法」を実践し、その枠組みが整っている身体障害分野の一施設を選定した。

モデル学生（以下、A子）は、対象施設の選定基準を優先し、そこで実習を受ける一学生を選定した。養成校での教育内容を把握する為、調査者が情報収集しやすい養成校という点も考慮した。両者を満たす条件から、調査者が所属する3年制の専門学校3年生の女性を選定した。尚、調査者のバイアスを減らす為、養成校での学生の実習地配置の会議に調査者は参加していない。

TEM分析の学生の選定基準は、対象施設で実習を経験し、調査の趣旨に同意した5名を選定した。内訳は、2名はA子とほぼ同時期に実習を経験した

者で、A子と同一の養成校から1名(B:20代女性)、他の養成校(4年制大学)から1名(C:20代女性)であった。残りの3名は、実習を経験したが他施設に就職した者1名(D:20代女性)、実習を経験し入職した者2名(E:30代男性、F:20代女性)であった。

データ収集方法と収集期間

実習地の実習概要について：データ収集は参与観察法によった。収集期間は、2016年4-7月であった。具体的には、調査者が作業療法助手もしくは見学者の立場で施設での業務を手伝いながら、施設で実習生が感じること、予測される行動を詳細にフィールドノートに記載した。情報収集は調査者自身の観察だけでなく、実習指導者や職場の主任、職場構造の鍵となる職員にインタビューを行った。また、元職員へのインタビューや職場内の環境調査(職員間の連絡、連携方法、ルールなど)、職場のマスメディアの紹介記事、新聞記事、インターネットでの情報収集も行った。

A子と実習地との相互作用について：A子の実習期間(2016年5-7月)において参与観察①と半構造化インタビュー②を行った。それぞれの具体的な手続きについては以下のとおりである。

①参与観察は、実習地から「実習期間中は15分程度とし、A子への関与は少ない方がよい」と指導者からの打診があり、遠目からの観察を基本とすることで週1回の継続性を保つことが出来た。尚、参与観察は、調査者が見たい現象(例えば、指導者とのやり取り、学生同士のやり取りなど)を希望して見ることは実習地との取り決めから出来なかった為、時間帯をずらして、なるべく多くの時間帯でのA子の様子を観察できるようにした。

②半構造化インタビューは、実習期間中に週1回を基本とし、養成校の個室にて実施した。実施日は、実習への配慮から実習の休前日とした。

インタビューにおいては調査者が、当該学生の教員であり経験も豊富であることから、回答を誘導したりする危険性があった。その為、「実習の中で大変なことは多くなかったか」、「私だったら～という側面はしんどいと思うが、あなたはどうか感じたか」といったように実習に批判的な意見がしやすい語り口を用いたり、「臨床実習で何を学んだか」を聞くことを主眼においた質問を心がけた。また、作業療

法に関する学びはより詳細に状況を聞きとることで、調査者が早合点しないようにつとめた。

このほかインタビュー後には、その週に実習地との間で交わした記録物(デイリーノート、ケースノート、事例報告書など)の内容を確認した。参与観察は9回、半構造化インタビューは実習期間中に9回、実習後の振り返り1回の計10回であった。

TEM分析の学生について：対象者が希望する安心できる個室にて半構造化インタビューを行った。A子と同じく、臨床実習中の学びの状況、作業療法に関する学びはより詳細に聞き取るようにした。この調査時も、臨床実習への批判的な意見を聴取できるようにA子の時と同様の語り口を使った。インタビュー回数は基本的に1回であり、Bのみ2回であった。

分析方法

参与観察・インタビュー調査：実習地の実習概要については、参与観察で得たデータと関連職員へのインタビューデータを基に時系列で整理した。次に、A子と実習地との相互作用について知るために、インタビューはすべて文字起こしされ、それをもとにエピソード単位で切片化し、ラベルづけした。ラベルは“指導者との相互作用”、“指導者以外の職員との相互作用”、“学生同士の相互作用”にわけた。また“指導者との相互作用”は、“個別指導”、“集団指導”、“ケースバイザーの指導”、“ツールの支援”に分類した。

TEMによる分析：TEM図の作成は、荒川ら(2012)を参照して、①インタビューデータは逐語録を作成し、エピソード単位で切片化した。②経験の流れを時間軸で並べ、同じような経験を揃え、ラベルをつけた。③分岐点、それに働く等至点に近づける社会的ガイド(Social Guidance: SG)、等至点から遠ざけるように働く力を社会的方向づけ(Social Direction: SD)を記した。④事象をつなぐ線を引き、両極化した等至点への線を引いた。データの中に実際に通った径路は実線、データの中にその径路を通った人はいなかったが、実際にはいる可能性が想定できる径路は点線で引いた。また、データにはなかったが経験としてあり得るものを点線で囲んだラベルとして加えた。⑤参与観察や実習指導者、ケースバイザー、実習指導教員のインタビュー、学生の記録物も見直し、個々人の変遷が追

えるかを確認した。

倫理的配慮

本研究は、滋賀県立大学の倫理審査に申請し、承認された(承認番号502号)。本研究の協力にあたっては、自由参加でいつでも辞退が可能であること、匿名性の保持を含めた倫理的配慮と研究の趣旨を口頭及び文章で説明し、同意が得られた者を研究協力者とした。

結果と考察

以下では、結果への理解をスムーズにするために、背景情報(対象施設、A子、養成校)、実習地の実習概要とA子の実習概要、実習地へのA子の参加、他学生との比較、の順番に記述する。また、紙幅の関係上、実習指導者(SV:supervisor)、受け持ち対象者の担当であるケースバイザー(CV:case visor、なかでもA子担当はCV-A)、実習指導教員(指導教員)と略記する。A子の1回目インタビューは(A子1)、指導者や職員へのインタビューは(SVデータ)といったように記述した。

背景情報

対象施設:臨床実習の舞台となったのは、ある地方病院の作業療法室であった。母体病院は、1970年代の湯治を利用したリハビリテーション病院の設立ブームの中で開院した病院であった。開院からリハビリテーションに力を入れた施設であった。調査時は、回復期リハビリテーション病棟³に力を入れ、地域医療での連携パス開発に積極的に関与している施設であった。2016年度のリハビリテーションに関わるスタッフは約60名であった。臨床実習の主となる現場である作業療法室は、和室や裸足で歩ける場所、一般的な台所、食卓テーブル、ユニットバスなどがあり、在宅復帰をイメージしたモノが多く見られた。また、手工芸、紙細工、編み物、陶芸、園芸などの作業活動が数多く完備されていた。電鋸、ボール盤なども完備しており一角は作業場のような雰囲気があった。ドライビングシュミレーターによる運転訓練、高齢の対象者でもノート型パソコン、Ipadの使い方を訓練していた。対象者の作品も数多く展示してあった。場は、親しみやすさや明るく楽しそうな雰囲気があった(資料3-1)。

資料3-1:実習地の様子



(実習地から許可を得た資料から抜粋)

リハビリテーション部の職員は熱心に働く者が多く、常に何かに向かって行動している雰囲気職場であった。勤務後も毎月、チームに分かれた勉強会を実施していた。SVは、リハビリテーション部(作業療法部門、理学療法部門、言語聴覚士部門)の統括長でもあった。経験は30年以上あった。臨床実習の学生教育の責任を全て担っていた。基本的に全ての実習生の指導をSVが行っていた。経歴の中で1年半ほどの教員経験もあるが、現場で教えることに価値を見出していた。職場での仕事ぶりは何時も忙しく動き、生涯現場主義といった雰囲気があった。

A子:実習当時は20歳の女性であった。3人姉妹の長女であり養成校入学と同時に、実家をはなれて一人暮らしをしていた。生活面では、片付けなどはしっかりできておらず、自炊はするが、面倒と感じると食べないことがあった。対人関係面では、女性同士のつきあいは苦手であり、それよりもアニメ好きな男性と過ごすことを選択していた。男性と過ごすといっても異性とつきあうといったニュアンスではなく、多くの学生から異性として意識されにくいような未熟な面を有していた。全般的にコミュニケーション面で苦手意識を持っていた。担任の評価

は、発言が少ないこと、自己主張面での課題がある為、それらがマイナスの評価に繋がると認識されていた。2年時の臨床実習(評価実習、精神障害分野)は、指導者に自分の思いを上手く口頭で表現できず、課題も不十分な形で提出し、実習不合格と指導者に言われたが、教員の介入により及第点での合格となった。臨床実習前のインタビューでは、「実習で関わることになる疾患の勉強は出来るが、作業療法についての予習は難しい」と話した。養成校は、A子のコミュニケーション面の課題が今回も生じると捉えており、なんとか上手く切り抜けてくれればそれでよしという思いで実習地に送っていた。

養成校の特徴と臨床実習の特質：養成校は、2016年度からはWFOT⁴の認定校、生活行為向上マネジメント⁵の推進協力校として認可されていた。臨床実習は2015年度からCCSの形に準じる形態をとっていた。教員は、比較的若い集団で教育に熱心であったが、臨床実習は、学生に何をどのように、どれくらい教えるかの養成校と実習地間の共通見解は明確になっていない面があった。対象施設とは、歴史的に母体施設が関連施設であったことやA子の指導教員が元職員であったことから、比較的好意的に実習を引き受けていた。しかしその反面、実習地の指導方針に準じて臨床実習を行って貰う、ある意味では養成校の思いを伝え難い関係性となっていた。

実習地の実習概要とA子の実習概要

実習地の実習概要：実習地には、独自の実習要項、学生の評価表やルールが存在していた。実習指導の統括はSVであった。複数の養成校から学生が来ており、概ね3～4人が同時期に実習を行っていた。SVの指導は、学生全員に集団で指導を行う形(以下、集団フィードバック)が基本であった。必要があれば個別指導を実施していた。学生は、自分が担当する対象者が決まると相談役のような形でCVとも個別で関わることになった。回復期リハビリテーション病棟の対象者を1名以上担当することが必須とされていた。

実習中の学生は新人作業療法士と同じように動くことが求められ、掃除、片付けを積極的に手伝うことが決められていた。また、作業療法士職員の治療場面にも積極的に見学に入ることが求められていた。慣れるまでは作業療法室に来る対象者の見学を

中心にし、慣れてくると職員に申し出て病棟での訓練(トイレ動作や入浴動作など)にも参加していた。施設での治療方針の流れ(クリニカルパス)が明確で、特に作業療法の流れを中心に記した資料や「クライアント中心の作業療法」の基本的概念であるOTIPM⁶を説明する講義が頻繁に学生に行われていた。

担当する対象者が決まった後は、COPM⁷やADOC⁸での初期面接、3日間での評価、作業を使った治療プログラムの実施と流れは概ね決まっていた。学習を円滑にする為の作業シートや「山の図」シートといった実習地独自のツール(後述)も用いられていた。また、リハビリカルテに学生は常時アクセスが可能であった。これは、学生が担当することになる回復期リハビリテーション病棟の全対象者の入院前情報、スクリーニング評価が記載されたもの(SVが概ね記載)であった。担当した対象者の自宅への外出訓練に学生が同行することもあった。

以上から、実習地の臨床実習は、CCSと言うよりは従来からよく行われていた学生が担当する対象者を中心に評価、治療を実施していく形態であった。それを円滑にする為のクリニカルパスの講義、学習を支援するツール、リハビリカルテによる支援、実習の流れ(作業療法の手順)が明瞭といった特徴があった。SVが学生指導を一手に引き受けていること、集団フィードバックで学生をみていることは特殊であった。また、SVに中央集権している職場と考えられた。

A子の実習概要：A子は、2～4人の学生(女性のみ)と実習を経験した。同時期に過ごした者には後述するCもいた。主となるA子が担当する対象者(以下、X氏)は、80代の脳梗塞の男性であった。左片麻痺、左半側空間無視、注意障害による遂行機能障害を呈する方であった。趣味は自宅隣の畑で妻と一緒に家庭菜園をすること。在宅復帰に困難となる障害は、左側に注意が向かないこと、そのことへの意識が低いことでの活動能力、参加できる行動範囲の低下であった。基本的にA子はX氏に対して終始、陽性の感情を抱いており、X氏との関係作りでの問題は生じなかった。X氏がCV-Aの愚痴を自分に言うと言っていると認識し、X氏の性格や障害特性の把握は不十分な面があった。X氏の言葉をそのまま鵜呑みにする面があった。最終的に事例報告書を3例分書き上げ、実習課題として

は十分な量をこなした。

A子の臨床実習の評価は、養成校の評価と実習地独自の評価のどちらも合格点であったが、その内容は次のように分かれた。SV、「内容はさておき、十分な経験をした」、CV-A、「ここでの作業療法の手順は理解できたが、他施設では苦勞するかもしれない」、指導教員、「X氏に治療的に作業を通して関わったことが楽しかったレベル」であった。尚、A子自身は十分に満足のいく実習であり、コミュニケーション面での課題も大きな問題とはならなかった。10回のインタビューで、実習地に対する不満(対象者への関わり含め)が語られることは一切なく、終始「楽しかった」という意見であった。これは、養成校側が予測していた、「躓きながらも何とか乗り切って欲しい」といった結果ではなく、むしろ実習地に好かれる形で実習を終えたと捉えられた。この結果は、養成校側にとっては意外な好結果であった。

以上のことから、A子の臨床実習は、彼女自身の満足感、達成感のあるものであり、実習地にも気に入って貰えるものであったと言える。次に、このような結果に至ったA子の実習地への参加の過程を見ていく。

実習地へのA子の参加

ここでは、特徴的なA子と指導者との相互作用の場面を取り上げる。SVと「笑い」を共有した相互作用、作業活動の捉え方の視点変化を促すCV-Aとの相互作用、そういった相互作用を助けたツールについて検討していく。

SVと「笑い」を共有した相互作用：X氏の半側空間無視の評価の為に「線分二等分検査」の実施報告をした際のA子とSVの相互作用を取り上げる。この検査は、半側空間無視の評価ではよく用いられる。検査内容は、200mmの線分を中央に配したA4用紙を提示し、被験者に線分の中央だと思ふ位置に印をつけさせる。その際に指や筆記具で寸法を測ろうとした場合は「あくまでも自分量で」と教示する。その上で、正しい中央の位置から被験者の印までの偏位の程度を測定する検査である。

次のトランスクリプトは調査者による4回目のインタビューの一部である。A子はX氏に実施した検査の中で、次に取り上げるエピソードが印象に残っていたようで、調査者に生き生きと話してきた。

(A子4)

A子：	…次の日は、二等分の検査とかしたんですけど、(X氏は)これST〔言語療法〕の時やったと言われて
調査者：	ST？
A子：	はい。(X氏は)で、これな、縦にやったら出来るんやでって言って、紙を縦にしてhh、ちゃんと二等分されてhh、何してくれるんだ、この人ってhh思いました
調査者：	hhhh、なるほど、で、hhどうしたのそれから
A子：	それをSVに伝えたら、あのおっさんやってくれたなって言われて、紐 ⁹ を使って、もう一回取り直して言われたんで、取り直そうと思います。
調査者：	ふ：ん、そうか、先生もあの：笑ってのはったの？
A子：	笑ってほりました。

※〔 〕内は、調査者による補足。…は略、hhは呼気音「笑い」、：は音声の引き伸ばし、？は疑問符、以下これに従う。

このデータからは次のことが分かる。検査時にX氏は用紙を縦にして、つまり直線を垂直にして印をつけるといった検査のやり方を無視した行動をとった。そのことにA子は呆気にとられながらも、面白いと感じ、SVに報告した。SVは、X氏にしてやられたと思い、A子と一緒に笑った。この相互作用についてSVは、「A子は、実習全般を通して楽しんでやってくれている、X氏とも上手く関係が築けている」と褒めていた。

以上のことから、X氏の「線分二等分検査」についてのA子とSVの相互作用は、二人の間で「笑い」が共有されたものとする。このような笑いの共有は、二人の関係を親密で和やかなものにする為に役立っており、A子の「楽しい」という実感を支えるものである。しかしながら、この過程をつぶさに振り返ると、指導者の笑いは、検査としては失敗であるものの、そこでの対象者の機転に感心してなされた笑いであるのに対して、A子のそれは単にX氏が突拍子もないことをしたという実感に基づいて、SVの笑いに追随するというものである。この相互作用を「専門職者となるべき学生」という視点に基づけば、A子には、検査からの逸脱行動を面白いと思える専門的な視点の存在は予感されておらず不十分である。しかし、A子の学びを実習後も続く長い学習過程として捉え、とにかく学びを

継続してもらいたいという視点からすれば、この時点での A 子の思考を SV が「まあ、この程度でよし」として、それ以上掘り下げた相互作用を取らないこともありえる選択肢であると考えられる。それが、A 子の実習地の学びを継続させることに役立つとも考えられる。このような相互作用が、A 子の実習地での参加を促進させたと考えられる。

作業活動の捉え方の視点変化を促す CV-A との相互作用：X 氏に対して作業活動を治療的に使うことを検討する場での A 子と CV-A との相互作用を取り上げる。実習地には、学生と CV との明確な役割分担があった。それは、学生は作業活動を使った治療を考え、それを実施する、CV は在宅復帰に向けての起居・応用動作の訓練を担うというものであった。A 子と CV-A は、X 氏に陶芸や将棋を使った治療的介入を考え、検討した。その際の相互作用を取り上げる。尚、A 子と CV-A との関係性は、SV と同じく良好であった。CV-A の方が、A 子のコミュニケーション面の課題を気にしていたが、それが関係性に影響を与えるほどではなかった (CV-A データ)。

次のトランスクリプトは調査者による 6 回目のインタビューの一部である。CV-A は、陶芸でコップを作る際の粘土を捏ねる動作が麻痺側の伸展動作を促す効果があること、これを使うことで麻痺の改善を図れるのではないかと助言した。また、将棋は A 子が X 氏の左側に座り、将棋を教えて貰ってはどうかと助言した。それにより、左側に注意を向けることや意欲の向上に繋がるのではないかと助言した。このような作業活動の使い方を指導されたことを A 子は調査者に次のように話した。

(A 子 6)

調査者：	CV-A とそういう話をするのはどうですか？
A 子：	そういう風に作業を使えるんだと思って、楽しみだなんて
調査者：	なるほどね。
A 子：	X 氏にも来週から遊びましょうねって言って、hh
調査者：	彼はどう返していたの？
A 子：	ああ、そうか、hh、なんか、多分、あんまり意味わかってないん、hh、やと思います。それだけでちゃんと説明してないんで、hh

このデータからは次のことが分かる。作業活動を初めて治療的に使うことでの A 子の無邪気な高揚感である。普段何気なく行っている作業活動が視点を変えることで、治療的な道具として A 子に映り、そのことへの感嘆である。このことから、ここでの A 子と CV-A との相互作用は楽しく行われていたと考える。

ここで大切なことは次の点である。つまり、ここでの相互作用も先述した「笑い」の共有と同じく、CV-A が A 子の特性を把握して、深遠まで考えさせずに止めたことである。思考を深められる学生であれば、作業活動を治療的に使う際の長所と短所、例えば、単純な反復動作を行う機能訓練よりも目的を持った作業活動の方が意欲は上がる、しかし、作業活動の中で標的とする動作は一部分であり、効果判定の立証としての難しさ、を考えさすと考えられる。実際、CV-A は A 子にも、そのような機会を設けていたが A 子の反応は悪く、X 氏の外出訓練時に X 氏と家族の退院後の生活に関してのギャップがあっても、敢えてそのことを考えさせないようにしていた (CV-A データ)。これは、CV-A の A 子に対しての評価「ここでの作業療法の手順は理解できたが、他施設では苦勞するかもしれない」とも合致する。CV-A は、まずは学生に作業活動を治療的に使うことの体験を重要視していたことから、ここでは A 子の専門職としての長い学習過程を考慮し、「この程度でよし」として関わっていたと考えられる。それが A 子の実習地への参加を促進させたと考えられる。

相互作用を支援したツール：先述した指導者との相互作用により A 子の実習地での参加は促進されたと考える。ここでは、その相互作用を円滑にしたツールとして、実習地で独自に使われている作業シートと「山の図」シートを取り上げる。これらは作業療法士としての観察力をつけたり、文章力を補う為のツールである。

作業シートは、作業療法士としての観察力を身につける為のツールである。学生はシート内の項目に沿って記入していく。その項目には、「対象者を観察した際の活動」、「その活動の対象者にとっての重要な理由」、「その活動を健常者がする場合の工程の分析」がある。これにより、取り上げた活動の対象者にとっての意味や活動を行う際の工程の分析を学生が考えるように導く。作業療法の臨床実習でよく

用いられる SOAP¹⁰ 記載と比較すると、作業シートの方が作業活動面から対象者を見ていくように促していると考えられる。SOAP 記載は、対象者の問題点の分析に導くような項目となっており、作業シートの方が作業療法士として押さえなければならないポイントを押さえながら記述できるという特徴がある。このシートへの記入は A 子自身、「書きやすい」という実感を当初より持っており (A 子2)、6つの作業活動の記載を行った。SOAP 記載を A 子に指示すると「作業の視点がなくなる」と CV-A は話していた。

「山の図」シートは、対象者の全体像をとらえ、文章力を補う為のツールである。シートの背景に「山」の絵が描かれ、次のような項目に記載するような枠組みとなっている。山の頂に対象者の思いを反映した在宅での「役割」、その下には役割を実行する為に必要な「課題」、「活動」、「能力」、「機能」を麓まで記していく。これは事例報告書の「統合と解釈」¹¹にあたる項目を文章ではなく、箇条書きにして書き記すツールである。SV は A 子の文章力の低さの為、半日マンツーマンで文章指導を実施しており (A 子5)、その中でこのシートを活用し、A 子の能力を補正していた。そして、最終的には A 子の記載内容には一応納得していた (SV データ)。

このようなツールがあったことで、A 子の能力 (観察視点が曖昧、文章が書けない) が補正され、ネガティブな側面を過大に見てしまう指導者と学生との相互作用になることを防いでいたと考えられる。このようなツールが利用されていたことも、実習地での A 子の参加を促進させていたと考える。

他学生との比較

ここまで A 子と実習地との相互作用を中心に見てきたが、ここでは他学生の学びの径路と比較検討することで A 子の学びの径路の特殊性、普遍性を検討する。まず、それぞれの学生の学びの径路、TEM 図の概要を記す (図3-2、表3-3)。

実習地に対して期待を持って臨む学生 (D、F)、先行不安を抱えて臨む学生 (A 子、B ら) は、実習地で求められる新人職員としての役割、作業療法士職員の対象者への関わりに触れるといった【実習地の作業療法のやり方に触れる】中で、【やるしかない】、【疑問を感じる】といった径路を辿る。【やるしかない】の径路の中では、【自己課題を思い出

し】、そこでしっかりと【自己課題と対峙する】ことで、実習地で【積極的な行動】をとり、【職員から承認】され、【実習地の作業療法を学びたい】と思う径路がある。これは、C、E、F の径路である。この径路の中で、自己課題に向き合うもその深さは浅く、指導者との相互作用やツールの支援により、作業療法は【楽しい】と思う径路が A である。【疑問を感じる】の径路では、その中で【自己課題を思い出し】、目の前の課題をこなすことに精一杯になり、なんとか実習を乗り切った B の径路と【実習地への不満】を抱きながら、実習地の周縁的な職員や学生同士の相互作用により乗り切った D の径路がある。

ここでは B、C、D 其々の心理的葛藤、その分岐点から何とか折り合いをつけて実習を切り抜けた各径路を説明し、最後に A 子の径路と対比し、その特徴を見ていく。

B の径路：B は、実習地の作業療法のやり方に触れる中で心理的葛藤を感じていた。特に抜き打ちのスクリーニングテスト¹²が行われたこと、実習形態が養成校で聞いていたことと異なることで心理的に揺れ動いた。B の特徴的な思いを抜粋して記す。

(B データ)

「…何故なんだろうっていうか、なんか、やっぱ、まずは見学してっていうのを思ったから、何故、見学もしないままに、そうやって放り出されるんだろうっていう気持ちが凄くありましたね…」

スクリーニングテストは、B の実習が評価実習 (期間が17日間と他学生よりも短い) であり、短期間で現場での評価技術を身につけさせないといけないという思いが SV 側に働いていた。また、SV 自身が基本的な評価技術は養成校で学んでくるものという認識があった (指導教員データ)。このようなことから、SV の指導は B には自力で解決することが求められているように映り、養成校で聞いていた形との違いもあり、実習地への不満となっていた。この分岐点で、B は同級生に不満を吐露したり、面倒臭いよい職員に不甲斐ない自分の悩みを聞いて貰っていた。最終的に B は、SV が望む到達レベルには達していないことを自覚していたが、自分の頑張りは認めてくれたのではないかと思い、頑張れた自分に満足して実習を終えていた。

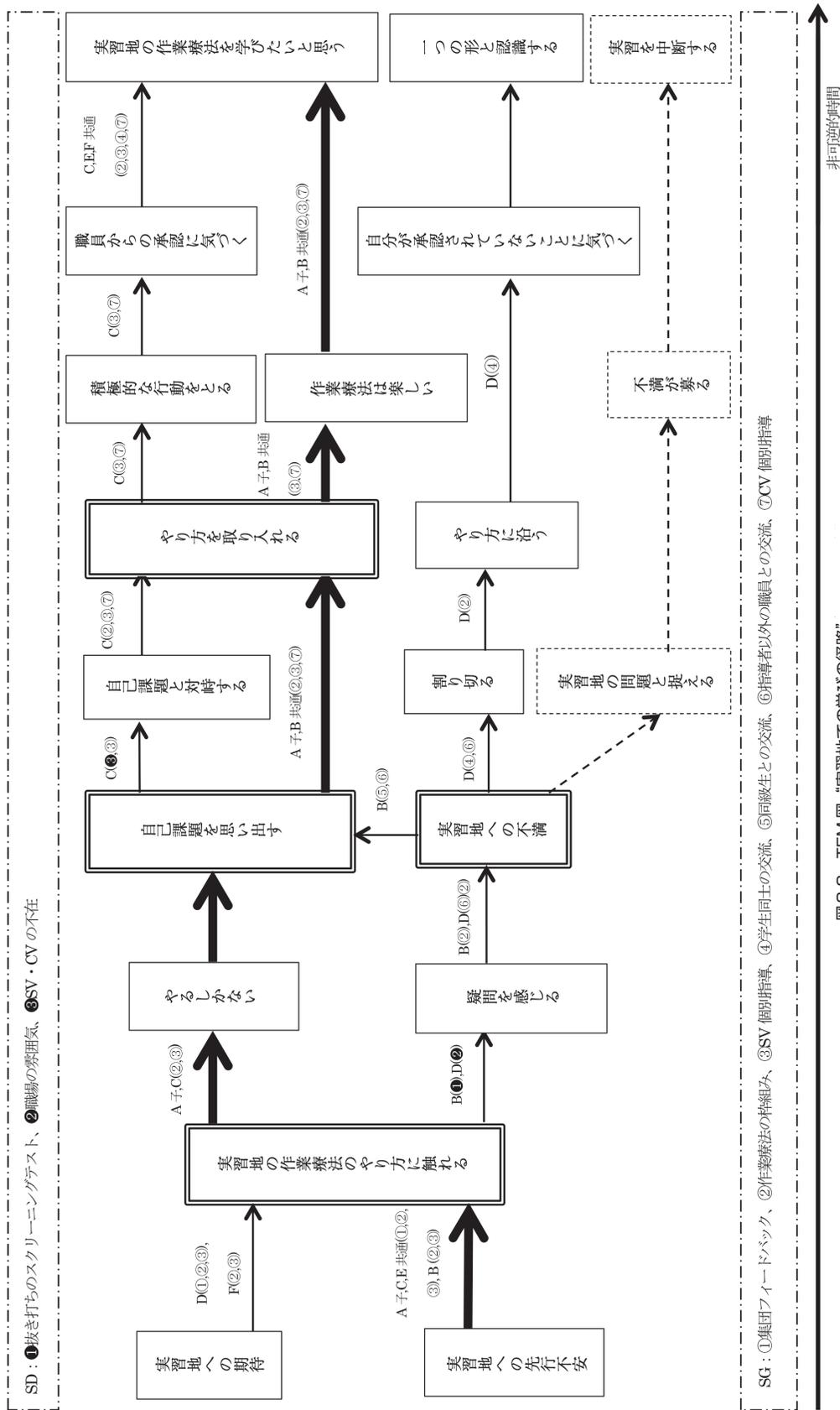


図3-2 TEM図 “実習地での学びの径路”
(太字の径路がA子、点線はデータにはなかったが仮想的に存在する径路)

表3-3 TEM図 “実習地での学びの径路” のデータ概要

概念	下位分類のラベル名(発言者)	発言例(発言者)
分岐点 (ある選択によって、各々の行動が多様に分かれていく地点)	【実習地の作業療法のやり方に触れる】(全員)	「ことあるごとにSVには、パスとかをパワポで教えてもらいました」(A子) 「今のような明確な資料は未だなかったが、それに準ずる資料で教えて貰った」(E)
	【自己課題を思い出す】(A子、B、C)	「前の実習で課題物を提出できていなかったんで、今回は少しでも出せるようにしようと思っています」(A子) 「前の実習で対人面のことを指摘されてきた。その時は、馴れ馴れしいということ言われていた」(C)
	【実習地への不満】(B、D)	「CCSと聞いていたが全く違うじゃないかって、見本はほとんど見てないし」(B) 「あなたの考えるやり方でいいとCV-Dに言われたが、もう少しCV-Dの意見を言ってくれてもいいのにと思った」(D)
	【やり方を取り入れる】(A子、B、C)	「[[山の図]シートでまとめることを指導され] あっ、こうやってまとめればいいんやって思いました」(A子)
等至点 (多様な経験の径路がいったん収束する地点)	【実習地への期待】(D、F)	「何でもやらしてくれる施設であると[実習経験者から]聞いていたので、楽しみにしていた」(D) 「学校の先生からクライアント中心の作業療法を学べると聞いていた」(F)
	【実習地への先行不安】(A子、B、C、E)	「どんなことをやるのか心配で、評価実技の練習を事前にやっていました」(A) 「発達分野に興味があり、ほとんど身障の評価は分かってなかったんです。元々、身障分野は自分には出来ないと思っていて…」(C)
	【やるしかない】(A子、C)	「CCSと違う所もあるんですが、やるしかないかなって…」(A子) 「ADOCやCOPMがあって、本人の思いにたどり着きやすかった」(C)
	【疑問を感じる】(B、D)	「突然SVに呼ばれて、はい、そしたらこの人の関節可動域と筋力と麻痺などを15分時間あげるから評価してって言われて…」(B) 「興味がある対象者って何?…担当を決めるのに時間がかかった」(D)
	【自己課題と対峙する】(C)	「[担当する対象者の次施設への報告書をまとめる時にSV、CVが不在となり]私一人でやらないといけなくて、フィードバックの時に大泣きました」(C)
	【割り切る】(D)	「実習はやらないといけないことに追われているからCCSのことは疑問にも思わなかった…実習はその組織に染まることなので」(D)
	【やり方に沿う】(D)	「[事例発表についてSVの評価は]お墨付きは貰えたわけではないですけど一応発表できました」(D)
	【積極的な行動をとる】(C)	「SVやCVには何でも開ける雰囲気があり、何でも開けた」(C)
	【作業療法は楽しい】(A子、B)	「[陶芸、将棋の治療的な使い方について]そういう風に作業って使えるんだと思って、楽しみだなって…」(A子) 「明確には分からないんですが、何かを掴みました」(B)
	【職員からの承認に気づく】(C)	「このままの自分でもいいということのを思え、自信に繋がった実習でした」(C)
	【自分が承認されてないことに気づく】(D)	「気に入った学生には[就職の]声がかかるみたいなんです、私にはかからなかったんです。私の同時期の人もなかったみたいで…」(D)
	【実習地の作業療法を学びたいと思う】(A子、B、C、E、F)	「心身機能面はPTがして、活動面をOTがやる。がつつやるのは活動面、基本の心身機能面はPTがやっている。トップダウンのイメージが変わった」(C) 「担当の対象者は元大工で、また何かを作りたい思いがあった。私は作業を通しての関わらせてもらった。この役割分担に感銘を受けた」(F)
	【一つの形と認識する】(D)	「特殊な職場なので、これで本当にいいのかなって思って、もっと他にやること、機能訓練とかもあると思うんで…」(D)

Bの径路では、学生として求められる評価技術の手際やその知識の繋がりをSVが問い、Bがそれに上手く応えられないといった相互作用が多々あったと考えられる。そこでの不満を友人や職員との相互作用、学習を支援するツールによって、何とか切り抜けた径路であったと考えられる。いわゆる実習でしごかれた、目の前の課題をこなすことに終始した学びの径路であったと考えられる。

Cの径路：Cは、対人距離についての心理的葛藤を感じていた。Cは、以前の実習地で対象者に気さくに話しかける面を距離が近いと指導されたことを思い出していた。実習地では、その面はSVに良い面と評価され、期待もかけられていた。その中で、次のような出来事を経験した。Cが担当した対象者は、自宅復帰して認知症の夫の介護を考えていたが、嫁は認知症の祖父を引き取り、代わりに対象者をその施設に入所させる思いがあった。その思いのギャップを知るのは医療関係者のみで、Cは対象者への関わり方を悩んでいた。その時に運悪く担当のCV-Cが長期不在となり、悩みを一人で抱えた。この時のCの思いを抜粋して記す。

(C データ)

「…リハビリの時間とかで〔SV、CV-Cに〕相談にはしてもらってたんですが、〔対象者の〕退院日は近づいてくる、機能面でのアップは難しい…で、本当に、CV-Cがいないから、次の施設への申し送り書っぽいものも作ってと〔SVに〕言われて、メンタル的にも意外と追い込まれている時期があって、…SVの考えは、学生はいい意味で出来ると思ってなかったと思うんですが、まあ、やってみたらと〔私は〕よく言われて、困って、どうしようもないのに、やってみてと言われて、もう分からへんわって感じで、結構しんどかった時があって…」

Cは、対象者の思いだけでなくSVの思いにも応えないと行けないと思っていた。また、SVはCであれば頑張れるであろうという思いがあった(SVデータ)。Cの径路の相互作用は、そういった思いをお互いが抱き、Cは上手く頼れなかったと考えられる。最終的にCは、集団フィードバック中に大泣きし、それ以降は、SVやCV-Cの助けを素直に受けられるようになった。このような経験を経て、Cは実習地の多くの職員から責任感が強いと認識され、そして認められた(SV、複数の職員のデータ)。

Cは、実習を通して自己の内面と深く対峙し、精

神的に成長したと考えられる。SVがCに次施設への申し送り書の作成を任せたことは、自分で考え、自分で判断していく作業療法士としての責任を持った行動を身につけて欲しい為と考えられる。このような相互作用を通し、学生が精神的に成長していくことが実習地で求められる本道の学びの径路であったと考えられる。

Dの径路：Dは、Bと同様に実習地の作業療法のやり方に触れることで心理的葛藤を感じていた。Dは、実習地の指導法や担当する対象者の決め方についての不満を感じていた。しかし、疑問を感じながらも学生同士の交流で上手く立ち振る舞う術を共有していた。SVと距離をとっていた職員に励まされ、なんとか実習を乗り切ろうとしていた。Dの特徴的な不満、担当のCV-Dの指導法への思いを抜粋して記す。

(D データ)

「…CV-Dのフィードバックがそんなに盛んにあることもなかった…レポートも“読んだよ、質問ある”っていう風に聞かれて…〔CV-Dが考える対象者の〕障害像は教えていただいたと思うんですけど、それは私と考えが違ってても仕方がないから、あなたの考えるようにやればいいと思うという形で、教えては頂いたかな？、って思うんですけど、今、〔他施設に〕就職してみても、先輩からフィードバックとか貰っていると、もう少しCV-Dから言ってくれることもあって良かったのかなと思った…」

Dが実習中に経験した相互作用は次のように考えられる。Dから見れば、作業療法士としてどう考えるのかをCV-Dに具体的に示して欲しいという思いがあった。CV-Dから見れば、学生自身が何か一つでも自分で考えて関わって欲しいという思いがあり、Dの考えを引き出す関わりをした。そして、お互いの思いは上手く交流することが少なかったと考えられる。最終的に、Dは自分自身の思いを実習地では上手く表現できることが少なく、割り切り、実習地のやり方も作業療法の一つの形と捉えた。

Dの実習中の作業療法の捉え方は、他者と比べて少し批判的に捉えるところがあったと考えられる。また、その思いや疑問は素直に表現してはいけないと思っていたと考えられる。そこに、学生に考えさすような取って暖昧な表現での語り口での指導があったことで、今ひとつ掴めない、実感や充実感に

繋がり難い相互作用を多く経験したと考えられる。実習を終えることが出来たが、何かを学べたという点では実感の少ない径路であったと考えられる。

A子の径路の特性：B、C、Dはそれぞれが心理的葛藤を抱きながらも、職場の中心にいる職員(SV)や周縁的な職員との相互作用、学生同士の相互作用、そしてツールの支援を受けて実習を乗り切っていた。このような径路と比較するとA子の径路は、実習地で学生が感じるような心理的な葛藤が少ない特殊な学びの径路であったと考える。つまり、作業療法士としてどう対象者に関わるかを考えたCであったからこそ、それに呼応してSVは申し送り書をCに任せたが、A子には対象者と楽しく過ごしているのでよしとした相互作用をとった。Dのように疑問に感じることも、A子は「実習地にいる時は楽しかった」と発言したように少なかったと考えられる。また、Bのように出来ない自分に向き合い、実習地への不満を表出することもなかった。このようにA子の学びの径路は、一般的に学生が実習地という新しい環境で感じる心理的葛藤を感じる事が少ない特殊な径路であったと考えられる。そして、専門職としての思考の深まりに対して指導者らが指導をスルーしたことがA子の径路の特徴であったと考えられる。指導者らは、A子の学びを長期的なものとして捉え、臨床実習の中でこれだけは体験してもらいたい、そういう点を重視した相互作用をしていたと考えられる。その意味では、臨床実習で多くの学生が経験することが望まれる普遍的な側面を含んだ学びの径路であったとも考えられる。

総括

本研究の結論として次のことがあげられる。

- ① A子の実習地での学びの過程には、指導者と学生との「笑い」を共有した相互作用、作業活動を治療的に使うことを検討する相互作用があった。これらがA子の実習地への参加に影響を与えていた。
- ② ①の相互作用を円滑にするものとして作業シートや「山の図」シートといったツールの働きがあった。
- ③ TEM分析により、精神的な成長をした径路、

疑問を感じながら何とか乗り切った径路、目の前の課題をこなすことに終始した径路が明らかになった。それらと比較するとA子は、心理的葛藤をあまり抱かずに楽しんで終える径路であった。

- ④ ③の各径路を支えるものとして、①にあげた指導者との相互作用があり、指導者の関わり方には、実習期間内で学生の成長を求める視点と、これから長く続く専門職として学生の成長を求める視点、これらの混交が見られた。
- ⑤ 本研究での視点で臨床実習を捉えること、そしてより精緻化した相互作用のデータ分析をすることで、臨床実習における作業療法の学びのガイドラインを検討できる可能性があると考えられた。

本研究で取り上げたA子は、従来の学習論、学習を個人の能力として理解すると出来の悪い学生であると言える。しかし、実習地でのA子の学びは、個人としての能力は低いと捉えられてはいたが、作業療法士になる上での十分な経験をし、A子自身にとっても満足の行く実習であった。また、課題となると考えられたコミュニケーションの問題も大きく取り上げられることはなかった。このような結果に至った過程を状況的学習論の視点で見ると、指導者との「笑い」の共有の相互作用、作業活動を治療的に使うことを検討する相互作用があり、そこでの指導者の関わり方が重要であったと言える。つまり、指導者とその相互作用において、A子に対してどのようなことを求めていたかである。それは、作業療法の学びの過程を臨床実習という期間の中で考えるのか、それとも今後長く続く作業療法士としての経験の一期間として捉えるのかである。SV、CV-A共に後者の視点でA子の学びを捉えていたと考えられる。この相互作用、学びの過程を支えたものとしてのツールの存在も重要であった。

また、TEMの分析結果からは次のことがわかる。例えば、Bは、実習期間が短いことによってSVが評価技術のスキルを求めたことで、できていない自分に直面することが多かった。Cは、前実習地で対人面を問題視されたがSVからは好評価を受け、頑張ろうとした。その期待に応えようとしたが、そのプレッシャーに悩み、一時自らを追い込んでいた。Dは、実習形態やCV-Dの曖昧な表現での

フィードバックに悩み、自分の思いを上手く表出できなかった。このように、その学生がどのように指導者に捉えられ、そこでどのような相互作用を行うかによって、実習地での学びはプラスにもマイナスにも働くことが分かった。臨床実習での学びに影響を与えるのは、そこでの指導者との相互作用であると言える。つまり、指導者側の学生の捉え方、学生の学びのどの点を重要視しているかを明らかにすることが出来れば、それが臨床実習における学びのガイドラインに繋がると考えられる。本研究の結果から考えられることは、次のことである。臨床実習の学びにおいて重要視することは、学生が対象者に正確な検査を実施することなのか。それとも、対象者の行動の解釈の幅を拡げることなのか。また、学生が作業活動を提供することが楽しいという解釈になったとしても、まずは治療的に使う経験をさせるのか。観察力や文章力が低いことを指導することよりもツールを使い、補正できるものは補正することなのか。このように臨床実習の学びにおいて、優先されるべきことは何かを検討していくことであると考えられる。これらを検討する中で、より深く考える学生の場合の関わり方、これだけは経験してもらわないといけない学生への関わり方が明確になってくると考える。このような議論を養成校と臨床実習地とで協議することが求められることと考える。

本研究の限界

本研究の限界は、「クライアント中心の作業療法」という特殊な作業療法実践施設と特定の作業療法士養成校での調査を基にした知見であることである。検討してきた相互作用のデータは、信頼性という問題は抱えていることは言うまでもなく、それを精緻化することが当然必要となってくる。また今後、複数の病院や地域の作業療法の実践施設、他の養成校での調査を実施し、その違い、違いが生じるとすれば、その原因を検証していく必要がある。

謝辞

本稿は、2016年度滋賀県立大学にて受理された修士論文に加筆修正したものです。本稿の作成にあたり、終始適切な助言を賜り、また丁寧にご指導して下さいました松嶋秀明教授に感謝の意を表します。そして、本研究の趣旨を理解し快く協力して頂いた実

習地施設、学生、養成校の調査対象者の皆様には、感謝の念にたえません。本当にありがとうございました。

註

- 1 学習とそれが生じる状況に焦点をあて、学習を社会的実践、つまり実践共同体への参加の中に捉える。実践共同体とは「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互作用を通じて深めていく人々の集団」を指す。
- 2 人間の発達や人生径路の多様性・複雑性の時間的変容を捉える分析・思考の枠組みのモデルである。
- 3 2000年4月に導入された病棟基準である。急性期を脱した対象者が、在宅復帰を目的に日常生活動作の改善を重点的に行う病棟である。
- 4 世界作業療法士連盟 (World Federation of Occupational Therapists) の略。
- 5 日本作業療法士協会が推奨する作業療法の形。
- 6 Occupational Therapy Intervention Process Model の略。
- 7 Canadian Occupational Performance Measure の略。ここでは、対象者のニーズを聞き取る方法として用いられていた。
- 8 対象者のニーズを聞き取る時に可視化した項目の中から選択をしてもらう評価ツール (Aid for Decision-making in Occupation Choice の略)。
- 9 検査が上手くいかなかった時に用いられる代替案である。
- 10 観察事象を対象者の主訴 (S : Subjective Data)、医療者が見立てた所見 (O : Objective Data)、S 及び O からどのように考えたのか (A : Assessment)、A に基づいて導いたケアプラン (P : Plan) の枠組みで記入する。医療業界の中では幅広くこの記載方法が用いられている。
- 11 対象者の全体像をまとめる項目で、論理的な文章力が求められる。学生が事例報告書作成において一番苦労する項目である。
- 12 定型的な作業療法の評価 (関節可動域測定、運動麻痺の評価、筋力や感覚の評価など) を 15 ~ 30 分間で行うもの。

引用文献

- 會田玉美. (2015). クリニカルクラークシップに基づく作業療法臨床教育の実際(第1回)―クリニカルクラークシップに基づく臨床教育とは. 作業療法ジャーナル, 49(11), 1114-1120.
- 荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ. (2012). 複線径路・等至性モデルのTEM図の描き方の一例. 立命館人間科学研究, 25, 95-107.
- 香川秀太・茂呂雄二. (2006). 看護学生の状況間移動に伴う「異なる時間の流れ」の経験と生成―校内学習から院内実習への移動と学習過程の状況論的分析. 教育心理学研究, 54, 346-360.
- 香川秀太・櫻井利江. (2007). 学内から臨地実習へのプロセスにおける看護学生の学習の変化: 状況論における「移動」概念の視点から. 日本看護研究会雑誌, 30(5), 39-51.
- 鎌倉矩子. (2004). 作業療法の世界―作業療法を知りたい・考えたい人のために 第2版. 三輪書店.
- 高木光太郎. (2006). 実践への参加と専門家養成教育―助産師教育における臨床実習を視野に入れながら. 助産雑誌, 60(12), 1026-1031.
- 田島明子. (2012). 作業療法学における理論化の動向―特に1992年以降に着目して. Core Ethics, 8, 245-256.
- 中川法一編. (2013). セラピスト教育のためのクリニカルクラークシップのすすめ 第2版. 三輪書店.
- 西井正樹・出田めぐみ・酒井ひとみ・大歳太郎・倉澤茂樹. (2013). 実習指導者が学生に望む社会的交流技能に関する研究―臨床実習において要求される技能. 作業療法教育研究, 13(1), 27-34.
- ブリジット・ジョーダン(著), ロビー・デービス・フロイド(改訂・拡張), 宮崎清孝(訳), 滝沢美津子(訳). (2001). 助産の文化人類学. 日本看護協会出版会.
- Mackey, H. (2007). 'Do not ask me to remain the same': Foucault and the professional identities of occupational therapists. *Australian Occupational Therapy Journal*, 54, 95-102.
- 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編. (2015). TEA 理論―複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ. 新曜社.
- 四元祐子・築瀬誠・渡裕一. (2015). 臨床実習指導者が求める作業療法学生の能力―内容分析を用いて. 作業療法, 34(6), 651-660.
- ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー. (1993). 状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加. (佐伯胖, 訳) 東京: 産業図書. (Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, N. Y.: Cambridge University Press)