

[原著]

大学生を対象としたリハビリテーション専門職が有するべき徳の必要度と充実度に関するアンケート調査

山 野 克 明*

A questionnaire survey for the university students on the necessity and sufficiency of acquiring virtues as a medical rehabilitation professional

Katsuaki YAMANO

要旨

本研究の目的はリハビリテーション専門職が有するべき徳の必要度と充実度について、専門職課程に在学する大学生の現状を明らかにすることである。

対象は理学療法士、作業療法士、言語聴覚士の養成課程に在学する大学生549名であった。方法は専門職の徳に関する21設問についてそれぞれ必要度と充実度を問うアンケート調査表を郵送法で行った。データ解析については、養成課程ごとに構成概念妥当性と内的整合性を明らかにした。その後、養成課程における回答分布を設問ごとに比較した。

調査の結果、240名が有効回答であった（有効回答率43.7%）。今回の結果から、各養成課程の学生が有するべきもしくは備わっていると感じている徳の概念については、特に職業アイデンティティのあり方に関する考え方の相違が示唆された。また、特に充実度において言語聴覚士養成課程と理学療法士もしくは作業療法士養成課程との間にいくつかの有意差を認めた。徳をテーマとした職業倫理教育のあり方について示唆を得ることができた。

キーワード：理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、職業倫理、徳倫理学

I はじめに

本研究の目的はリハビリテーション医療の専門職が有するべき徳の必要度と充実度について、リハビリテーション医療の専門職を養成する課程に在学する大学生の現状を明らかにすることである。ここで言うリハビリテーション医療の専門職とは理学療法士、作業療法士、言語聴覚士を指し、専門職課程に在学する大学生とは、これら3職種の養成課程に在学する学生のことであり、充実度とは学生自身にとって必要であると考えられる徳の備わっていることを指す。

す。

リハビリテーション医療の専門職が臨床現場において法的に診療の補助行為として位置づけられる理学療法、作業療法、言語聴覚療法を実践するにあたり、患者の自律性を尊重するとともにある一定の職業規範を持ち続けることが求められる。多くの場合、この職業規範はそれぞれの職能団体に属する構成員に向けられた倫理綱領などのルールという形で示される。

ただ、リハビリテーション医療の専門職の場合、多くの臨床現場においては担当患者の受持ち制が敷かれ、長期間にわたり患者と1対1で関わる人が多い。そのため、リハビリテーション専門職には

所属

熊本保健科学大学 保健科学部 リハビリテーション学科 生活機能療法学専攻

*責任著者：yamano@kumamoto-hsu.ac.jp

「～すべき」, 「～してはならない」という形でのルールを遵守するだけでなく, 「善き専門職」として患者との良好な関係を構築し維持する態様が求められる。ここで言う態様とは, 患者との良好な人間関係を構築し維持し続けるための性格を持つことを意味するが, この善き専門職としての卓越した性格が徳である。

徳を道徳的価値判断の対象として検討する徳倫理学は義務論や帰結主義と同様に規範倫理学の一つとして古代ギリシア時代から存在した。生命倫理の四原則で知られる Beauchamp と Childress¹⁾はこの徳を保健医療の専門職にとって重要なものと見なし, 思いやり, 優れた判断力, 信頼されること, 高潔さ, 誠実さの5つを主要な徳として示している。また, Pellegrino と Thomasma²⁾は医療実践における徳として, 真実に忠実であること, 思いやり, 実践知(フロネーシス), 正義, 堅忍, 節制, 整合性, 自己効力感という8つを挙げている。

この徳の重要性についてはリハビリテーション専門職においてもいくつかの指摘がある。作業療法士においては, 米国で使用されている作業療法の教科書³⁾において, 慈悲深くあるとともに対象者に対し何が最良であるかに焦点をあてること, 実践する専門領域の遂行と継続に対する責任があること, ケアリングをすべきことが示されている。また, 山野⁴⁾は作業療法士を対象としたフォーカスグループ・インタビューの結果から, 作業療法士が有すべき徳について「作業療法士としてあるべき自身の姿」と「他者との関係構築と深化のための徳」があることを浮き張りにしている。

作業療法士以外の専門職について, 理学療法士では米国理学療法士協会が掲げる倫理綱領に示された「理学療法士は患者/対象者の権利とニーズに対処する中で信頼され思いやりがなければならない」の原則の下に, 両者の相互関係を意味するケアリングの中での徳が示されている⁵⁾。一方, 言語聴覚士においては臨床において言語聴覚療法を実践するための倫理原則として徳倫理学を挙げている⁶⁾。ただし, ここでの記述は臨床に則したのではなく一般的な倫理原則の一つとして示されている。

これらとは別に, 専門職の徳の有無を評価する主体が患者であるという立場から理学療法士と作業療法士の資質について言及した論考⁷⁾がある。そこでは, 専門職の意思が患者に対して説明や行動によっ

て明確に伝わること, 患者の潜在的な能力を実生活に生かす体験をもたらすこと, 患者の未来の人生と一緒に考えてくれることを満たすことが療法士の資質として望ましいとされている。

ここで取り挙げたりハビリテーション医療の専門職が身につけるべき徳は, 専門職としての臨床経験を通して身につけてくるものであろう。それと同時にそれぞれの専門職養成課程に属する学生に対し, 専門職としての職業規範たる職業倫理に関する教育の一環として専門職としての徳を卒前教育の段階から身につけさせることも重要である。本研究では大学生に対し, リハビリテーション医療の専門職に求められる徳について, その必要度と充実度をアンケート調査の形で明らかにし, 専門職の養成課程における徳に対する考え方の相違について考察する。

Ⅱ 対象と方法

対象はA大学のリハビリテーション専門職養成課程に在学する大学生である。A大学には理学療法士, 作業療法士, 言語聴覚士の養成課程があるが, これら3つの養成課程に在籍する1年生から4年生までの計549名を対象とした。

方法は山野⁴⁾が報告した作業療法士の徳に関する質的研究の結果をもとに21の徳(1. 相手と信頼関係をつくる。2. 相手の価値観を受けとめる。3. 相手の話を聴く。4. 相手に対して受容的な立場をとる。5. 相手に楽しさを伝える。6. 相手のプロフィールを知る。7. 相手が触れられたくない部分を開示できる。8. 相手が話しやすい雰囲気を作る。9. 相手に対し自身の人生経験を伝える。10. 相手と共感する。11. 相手を自分の価値観だけで評価しない。12. 相手の生活を知る。13. 相手に対し厳しくある。14. 自分自身の存在を認識させる。15. 相手を支援する体制を整えておく。16. 相手に応じてコミュニケーションのあり方を変える。17. 相手の性向を理解する。18. 人前に立つことを恥しく思わない。19. 自分自身を客観的にみる。20. 人から指摘されたことを素直に受けとめる。21. 相手を気づかう)を抽出し, 設問として設定した。アンケートの回答は21の設問それぞれに必要な度と充実度を設け, 必要度については「とても必要だと思う」, 「必要だと思う」, 「少しは必要だと思う」, 「ほとんど必要ではない」の4件法に設定した。また, 充実度については21の

設問ごとに「私には多く備わっていると思う」、「私には備わっていると思う」、「私には少し備わっていると思う」、「私にはほとんど備わっていない」という4件法に設定した。

アンケート調査は2017年11月から2018年4月までの間に郵送法にて実施した。倫理的配慮として、本研究は熊本保健科学大学ライフサイエンス倫理審査委員会の承認（承認番号2017-12）を得てから開始した。A大学の学生に対しては、アンケートに依頼文書と返信用封筒を添えた上で、調査依頼のための説明を約7～8分程度行った。アンケート調査は全て無記名で行い、最終的に郵送での返信をもって同意が得られたものとした。

データ解析については、まず、3つの養成課程ごとに構成概念的妥当性と内的整合性を解析した。必要度と充実度それぞれについて、探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行い、算出されたパターン行列をもとに各因子の解釈を行った。必要度と充実度において抽出された因子とそれを構成する質問票の各設問の分布から、各養成課程の学生が有するべきもしくは備わっていると感じている徳の概念を検討した。内的整合性の分析については算出された因子ごとに因子負荷量0.4以上の下位尺度たる設問からCronbachの α 係数を算出した。

つぎに、設問ごとに養成課程における回答分布の違いを見極めるため、Kruskal-Wallis検定とBonferroniの補正を用い危険率5%未満を有意とする形で解析した。なお、解析にあたりIBM SPSS Statistics ver.24を使用した。

Ⅲ 結果

1. 回答率について

理学療法士養成課程に在学する学生71名、作業療法士養成課程に在学する学生91名、言語聴覚士養成課程に在学する78名の計240名が有効回答であった（有効回答率43.7%）。養成課程ごとの内訳について、理学療法士養成課程では188名中71名が有効回答であった（有効回答率37.8%）であった。学年別にみると1年生46名中12名（有効回答率26.1%）、2年生48名中14名（有効回答率29.2%）、3年生49名中22名（有効回答率44.9%）、4年生45名中23名（有効回答率51.1%）であった。作業療法士養成課程では179名中91名が有効回答であった（有効回答率

50.8%）。学年別にみると1年生42名中22名（有効回答率52.4%）、2年生46名中11名（有効回答率23.9%）、3年生48名中29名（有効回答率60.4%）、4年生43名中29名（有効回答率67.4%）であった。言語聴覚士養成課程では182名中78名が有効回答であった（有効回答率42.9%）。学年別にみると1年生47名中19名（有効回答率40.4%）、2年生49名中15名（有効回答率30.6%）、3年生47名中15名（有効回答率34.0%）、4年生39名中28名（有効回答率71.8%）であった。

各養成課程および学年ごとの分布を見ると、4年生の回答率は3つの課程いずれも50%を超えていたが、その他の学年については課程ごとにばらつきが見られた。

2. 養成課程ごとの構成概念的妥当性および内的整合性

1) 理学療法士養成課程

(1) 必要度

固有値が1以上という条件により7因子構造が抽出された。第I因子には負荷量の高い項目として、「設問16 相手に応じてコミュニケーションのあり方を変える」(.889)「設問10 相手と共感する」(.691)「設問4 相手に対して受容的な立場をとる」(.656)「設問2 相手の価値観を受けとめる」(.618)「設問5 相手に楽しさを伝える」(.518)があることから「相手を大切に作る人間関係を構築する」と解釈した。第II因子には負荷量の高い項目として「設問14 自分自身の存在を認識させる」(.756)「設問13 相手に対し厳しくある」(.740)「設問9 相手に対し自身の人生経験を伝える」(.558)「設問7 相手が触れられたくない部分を開示できる」(.476)があることから「学生として相手に職業規範示す」と解釈した。第III因子は「設問6 相手のプロフィールを聞く」(.620)「設問12 相手の生活を知る」(.620)「設問11 相手を自分自身の価値観だけで評価しない」(.455)とあることから「相手が大切にしている生活観を知る」と解釈した。第IV因子は「設問19 自分自身を客観的にみる」(.974)「設問21 相手を気づかう」(.577)があることから「相手の立場に立ってケアを行う」と解釈した。第V因子は「設問20 人から指摘されたことを素直に受けとめる」(.933)「設問3 相手の話を聞く」があることから「相手の意見を受け容れる」と解釈した。

第Ⅵ因子は「設問15 相手を支援する体制を整えておく」(.821)「設問8 相手が話しやすい雰囲気を作る」(.464)があることから「相手から話しをされやすい環境をつくる」と解釈した。第Ⅶ因子は下位尺度が「設問1 相手との信頼関係をつくる」(.785)のみであったため、そのまま「相手との信頼関係をつくる」と解釈した。

因子負荷量が0.4以上の下位尺度は第Ⅰ因子から第Ⅵ因子において順に5項目、4項目、3項目、2項目、2項目、2項目となっており、Cronbachの α 係数は.613から.764の間であった(表1)。

(2) 充実度

固有値が1以上という条件により5因子構造が妥当であると考えられた。第Ⅰ因子は「設問11 相手を自分自身の価値観だけで評価しない」(.903)「設問3 相手の話を聞く」(.721)「設問2 相手の価値観を受けとめる」(.555)「設問12 相手の生活を知る」(.446)があることから「相手が生活の中で大切に思っていることを聴く」と解釈した。第Ⅱ因子は「設問17 相手の性向を理解する」(.766)「設問16 相手に応じてコミュニケーションのあり方を変える」(.697)「設問8 相手が話しやすい雰囲気を作る」(.515)「設問19 自分自身を客観的にみる」(.512)があることから「相手の反応を見ながら冷静にコミュニケーションをとる」と解釈した。第Ⅲ因子は「設問20 人から指摘されたことを素直に受けとめる」(.797)「設問21 相手をきづかう」があることから「相手に対しケアリングを行う」と解釈した。第Ⅳ因子は「設問7 相手が触れられたい部分を開示できる」(.719)「相手に対し厳しくある」(.688)「設問14 自分自身の存在を認識させる」(.527)があることから「学生として相手に向き合う」と解釈した。第Ⅴ因子は「設問9 相手に対し自身の人生経験を伝える」(.658)「設問18 人前に立つことを恥しく思わない」(.527)「設問6 相手のプロフィールを聞く」(.525)があることから「相手と半生をわかちあう」と解釈した。

因子負荷量が0.4以上の下位尺度は第Ⅰ因子から第Ⅴ因子において5項目、4項目、2項目、4項目、3項目となっており、Cronbachの α 係数は.646から.782の間であった(表2)。

2) 作業療法士養成課程

(1) 必要度

固有値が1以上という条件により6因子構造が妥当であると考えられた。第Ⅰ因子は負荷量の高い項目として、「設問10 相手と共感する」(.836)「設問8 相手が話しやすい雰囲気を作る」(.799)「設問21 相手をきづかう」(.543)があることから「相手に対しケアリングを行う」と解釈した。第Ⅱ因子には「設問12 相手の生活を知る」(.786)「設問16 相手に応じてコミュニケーションのあり方を変える」(.634)「設問6 相手のプロフィールを知る」(.567)「設問17 相手の性向を理解する」(.427)があることから「相手の人となりを知る」と解釈した。第Ⅲ因子には「設問20 人から指摘されたことを素直に受けとめる」(.878)「設問19 自分自身を客観的にみる」(.601)「設問18 人前に立つことを恥しく思わない」(.589)があることから「自分自身を内省する」と解釈した。第Ⅳ因子には「設問13 相手に対し厳しくある」(.537)「設問7 相手が触れられたい部分を開示できる」(.512)「設問9 相手に対し自身の人生経験を伝える」(.492)「設問5 相手に楽しさを伝える」(.440)があることから「相手の人生にしっかりと向き合う」と解釈した。第Ⅴ因子には「設問1 相手との信頼関係をつくる」(.874)「設問3 相手の話を聴く」(.504)があることから「相手との対話を通じた関係づくりをする」と解釈した。第Ⅵ因子には「設問14 自分自身の存在を認識させる」(.832)「設問15 相手を支援する体制を整えておく」(.422)があることから「支援者としての自身の存在を相手に認識させる」と解釈した。

因子負荷量が0.4以上の下位尺度は第Ⅰ因子から第Ⅵ因子において3項目、4項目、3項目、4項目、2項目、2項目となっており、Cronbachの α 係数は.618から.756の間であった(表3)。

(2) 充実度

固有値が1以上という条件により5因子構造が妥当であると考えられた。第Ⅰ因子には「設問20 人から指摘されたことを素直に受けとめる」(.870)「設問15 相手を支援する体制を整えておく」(.824)「設問11 相手を自分の価値観だけで評価しない」(.672)「設問17 相手の性向を理解する」(.618)「設問14 自分自身の存在を認識させる」(.497)「設問12 相手の生活を知る」(.441)「設問10 相手と共感する」(.420)があることから「相手に対する深い理解に基づいて支援する」と解釈した。第Ⅱ因

表1 理学療法学生 必要度の構成概念的妥当性と内的整合性

	第I 因子	第II 因子	第III 因子	第IV 因子	第V 因子	第VI 因子	第VII 因子
第I因子：相手を大切にしている人間関係を構築する ($\alpha = .823$)							
16. 相手に応じてコミュニケーションのあり方を変える	.889	-.081	-.074	-.123	-.034	.003	.207
10. 相手と共感する	.691	-.055	.072	.038	.007	.134	-.093
4. 相手に対して受容的な立場をとる	.656	.176	-.152	-.011	.216	-.013	-.206
2. 相手の価値観を受けとめる	.618	-.185	.405	-.042	.122	-.075	-.111
5. 相手に楽しさを伝える	.518	.128	.136	.170	-.221	.034	-.044
第II因子：学生として相手に職業規範を示す ($\alpha = .764$)							
14. 自分自身の存在を認識させる	.031	.756	-.046	-.125	.002	.093	.027
13. 相手に対し厳しくある	-.069	.740	.127	-.085	.021	.181	-.143
9. 相手に対し自身の人生経験を伝える	.208	.558	.070	-.037	.091	-.323	.159
7. 相手に触れられたくない部分を開示できる	-.144	.476	.437	.081	.047	-.109	.098
17. 相手の性向を理解する	.266	.355	-.182	.196	.041	.149	.019
18. 人前に立つことを恥しく思わない	.109	.259	.098	.232	-.137	.047	.078
第III因子：相手が大切にしている生活観を知る ($\alpha = .650$)							
6. 相手のプロフィールを知る	-.028	.229	.620	-.062	-.051	.090	-.080
12. 相手の生活を知る	.150	-.002	.620	-.221	-.002	.336	.128
11. 相手を自分の価値観だけで評価しない	-.093	-.135	.455	.277	.229	.064	.006
第IV因子：相手の立場に立ってケアを行う ($\alpha = .613$)							
19. 自分自身を客観的にみる	.061	-.100	.109	.974	-.064	-.076	.021
21. 相手を気づかう	-.101	-.041	-.168	.577	.165	.239	.023
第V因子：相手の意見を受け容れる ($\alpha = .637$)							
20. 人から指摘されたことを素直に受けとめる	-.005	-.050	.073	-.013	.933	.031	.140
3. 相手の話を聴く	.035	.171	.045	.116	.516	-.070	-.157
第VI因子：相手から話をされやすい環境をつくる ($\alpha = .690$)							
15. 相手を支援する体制を整えておく	.010	.067	.195	.083	-.012	.821	-.087
8. 相手が話しやすい雰囲気を作る	.195	.090	-.047	.118	.014	.464	-.087
第VII因子							
1. 相手と信頼関係をつくる	-.031	-.001	.000	.042	.036	.001	.785
因子寄与率 (%)	29.576	37.911	43.528	47.752	51.601	55.120	58.121
因子相関行列		.595	.465	.539	.317	.301	.267
			.390	.371	.128	.208	.144
				.287	.073	.240	.281
					.329	.088	.168
						-.081	-.065
							.213
Kaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性測定 .738							
Bartlettの球面性検定 $X^2=631.53$ 自由度210 有意確率.000							

表2 理学療法学生 充実度の構成概念的妥当性と内的整合性

	第Ⅰ 因子	第Ⅱ 因子	第Ⅲ 因子	第Ⅳ 因子	第Ⅴ 因子
第Ⅰ因子：相手が生活の中で大切に思っていることを聴く ($\alpha=.775$)					
11. 相手を自分の価値観だけで評価しない	.903	.085	-.165	-.137	.040
3. 相手の話を聴く	.721	-.118	.032	-.018	.006
2. 相手の価値観を受けとめる	.555	-.131	.443	.443	-.238
12. 相手の生活を知る	.446	.186	-.031	-.031	.091
15. 相手を支援する体制を整えておく	.317	.080	.136	.136	.168
第Ⅱ因子：相手の反応を見ながら冷静にコミュニケーションをとる ($\alpha=.782$)					
17. 相手の性向を理解する	-.119	.766	.079	.062	-.037
16. 相手に応じてコミュニケーションのあり方を変える	.040	.697	.042	.088	-.107
8. 相手が話しやすい雰囲気を作る	-.024	.515	.013	.032	.235
19. 自分自身を客観的にみる	.072	.512	.259	.205	-.239
1. 相手と信頼関係をつくる	.180	.298	.000	-.213	.033
第Ⅲ因子：相手に対しケアリングを行う ($\alpha=.710$)					
20. 人から指摘されたことを素直に受けとめる	-.056	.065	.797	-.155	.057
21. 相手を気づかう	-.111	.459	.565	-.197	.042
4. 相手に対して受容的な立場をとる	.204	.164	.379	-.206	.336
10. 相手と共感する	.132	.186	.354	.173	.004
5. 相手に楽しさを伝える	-.102	-.082	.353	.340	.165
第Ⅳ因子：学生として相手に向き合う ($\alpha=.694$)					
7. 相手が触れられたくない部分を開示できる	.061	-.100	.109	.974	-.064
13. 相手に対し厳しくある	-.101	-.041	-.168	.577	.165
14. 自分自身の存在を認識させる	-.021	.193	-.136	.527	.087
第Ⅴ因子：相手と半生をわかちあう ($\alpha=.646$)					
9. 相手に対し自身の人生経験を伝える	-.005	-.050	.073	-.013	.933
18. 人前に立つことを恥しく思わない	.035	.171	.045	.116	.516
6. 相手のプロフィールを知る	-.063	-.192	.416	.042	.525
因子寄与率 (%)	27.717	36.841	42.990	46.720	49.198
因子相関行列		.518	.407	.309	.169
			.447	.533	.430
				.189	.202
					.476
Kaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性測度 .746					
Bartlettの球面性検定 $X^2=589.756$ 自由度210 有意確率.000					

表3 作業療法学生 必要度の構成概念的妥当性と内的整合性

	第I 因子	第II 因子	第III 因子	第IV 因子	第V 因子	第VI 因子
第I因子：相手に対しケアリングを行う ($\alpha=.717$)						
10. 相手と共感する	.836	-.012	.056	.027	-.150	.030
8. 相手が話しやすい雰囲気を作る	.799	-.028	-.079	.167	-.038	-.043
21. 相手を気づかう	.543	.085	.252	-.017	-.030	-.032
4. 相手に対して受容的な立場をとる	.328	.034	.041	.141	.030	-.033
第II因子：相手の人となりを知る ($\alpha=.755$)						
12. 相手の生活を知る	-.147	.786	-.160	-.011	.094	.130
16. 相手に応じてコミュニケーションのあり方を変える	.231	.634	-.058	-.070	.045	-.178
6. 相手のプロフィールを知る	.077	.567	-.190	.169	.174	-.069
17. 相手の性向を理解する	.078	.427	.105	-.220	.045	.244
2. 相手の価値観を受けとめる	.240	.275	.167	-.153	-.081	.222
第III因子：自分自身を内省する ($\alpha=.727$)						
20. 人から指摘されたことを素直に受けとめる	-.013	-.203	.878	.098	.173	-.056
19. 自分自身を客観的にみる	.285	-.162	.601	.061	.099	-.105
18. 人前に立つことを恥しく思わない	-.140	.481	.589	.272	-.146	-.037
第IV因子：相手の人生にしっかりと向き合う ($\alpha=.625$)						
13. 相手に対し厳しくある	-.137	-.169	.169	.537	.191	.247
7. 相手が触れられたくない部分を開示できる	.089	.153	.124	.512	-.159	.108
9. 相手に対し自身の人生経験を伝える	.313	-.056	.009	.492	-.117	.214
5. 相手に楽しさを伝える	.265	.143	-.057	.440	.303	-.078
第V因子：相手との対話を通じた関係づくりをする ($\alpha=.756$)						
1. 相手と信頼関係をつくる	-.258	.165	.147	.075	.874	-.058
3. 相手の話を聴く	.353	.023	.048	-.089	.504	-.092
11. 相手を自分の価値観だけで評価しない	.206	-.098	.249	-.126	.392	.216
第VI因子：支援者としての自身の存在を相手に認識させる ($\alpha=.618$)						
14. 自分自身の存在を認識させる	-.070	-.064	-.121	.449	-.077	.832
15. 相手を支援する体制を整えておく	.190	.179	-.137	.110	.313	.422
因子寄与率 (%)	30.570	37.022	41.990	45.831	49.374	51.919
因子相関行列		.552	.517	-.038	.552	.572
			.533	.224	.350	.490
				-.022	.285	.425
					-.024	.173
						.487
Kaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性測度 .822						
Bartlettの球面性検定 $X^2=745.231$ 自由度210 有意確率.000						

子には「設問18 人前に立つことを恥しく思わない」(.724)「設問13 相手に対し厳しくある」があることから「学生として凛とした態度を保つ」と解釈した。第Ⅲ因子には「設問4 相手に対して受容的な立場をとる」(.846)「設問3 相手の話を聴く」(.633)があることから「受容的に相手の話を聴く」と解釈した。第Ⅳ因子には「設問5 相手に楽しさを伝える」(.791)「設問8 相手が話しやすい雰囲気を作る」(.576)「設問21 相手を気づかう」(.414)があることから「相手に対しケア的な態度をとる」と解釈した。第Ⅴ因子には「設問9 相手に対し自身の人生経験を伝える」(.766)「設問7 相手が触れられたい部分を開示できる」(.566)があることから「相手の弱さを支える」と解釈した。

因子負荷量が0.4以上の下位尺度は第Ⅰ因子から第Ⅴ因子において7項目、2項目、2項目、3項目、2項目となっており、Cronbachの α 係数は.589から.869の間であった(表4)。

3) 言語聴覚士養成課程

(1) 必要度

固有値が1以上という条件により5因子構造が妥当であると考えられた。第Ⅰ因子には「設問10 相手と共感する」(.873)「設問8 相手が話しやすい雰囲気を作る」(.701)「設問12 相手の生活を知る」(.640)があることから「相手の生活のあり方を理解する」と解釈した。第Ⅱ因子には「設問2 相手の価値観を受けとめる」(.689)「設問1 相手と信頼関係をつくる」(.651)「設問3 相手の話を聴く」(.504)「設問4 相手に対して受容的な立場をとる」(.430)があることから「信頼関係をつくるためのケア的な関わりをする」と解釈した。ここで「設問13 相手に対し厳しくある」については因子負荷量が-.652であることから相対的に「相手に対し厳しくない」と解釈した。第Ⅲ因子には「設問14 自分自身の存在を認識させる」(.823)「設問9 相手に対し自身の人生経験を伝える」(.671)「設問7 相手が触れられたい部分を開示できる」(.519)があることから「学生として相手に向き合う」と解釈した。第Ⅳ因子には「19 自分自身を客観的にみる」(.854)「設問20 人から指摘されたことを素直に受けとめる」(.636)があることから「自分自身を内省する」と解釈した。第Ⅴ因子には「設問15 相手を支援する体制を整えておく」(.543)「設問16

相手に応じてコミュニケーションのあり方を変える」(.493)「設問5 相手に楽しさを伝える」(.470)「設問21 相手を気づかう」(.424)「設問6 相手のプロフィールを知る」(.406)があることから「相手の立場を理解しようとする」と解釈した。

因子負荷量が0.4以上の下位尺度は第Ⅰ因子から第Ⅴ因子において3項目、4項目、3項目、2項目、5項目となっており、Cronbachの α 係数は.618から.763の間であった(表5)。

(2) 充実度

固有値が1以上という条件により5因子構造が妥当であると考えられた。第Ⅰ因子には「設問20 人から指摘されたことを素直に受けとめる」(.838)「設問11 相手を自分の価値観だけで評価しない」(.729)「設問17 相手の性向を理解する」(.637)「設問15 相手を支援する体制を整えておく」(.624)「設問19 自分自身を客観的にみる」(.579)「設問14 自分自身の存在を認識させる」(.400)があることから「相手との関係性をつくる」と解釈した。第Ⅱ因子には「設問3 相手の話を聴く」(.783)「設問4 相手に対し受容的な立場をとる」(.608)「設問21 相手を気づかう」(.567)「設問2 相手の価値観を受けとめる」(.500)「設問1 相手と信頼関係をつくる」(.438)があることから「相手の主張をしっかりと聴く」と解釈した。第Ⅲ因子には「設問9 相手に対し自身の人生経験を伝える」(.739)「設問12 相手の生活を知る」(.629)「設問10 相手と共感する」(.483)があることから「相手の生活の中で起こったイベントに共感する」と解釈した。第Ⅳ因子には「設問18 人前に立つことを恥しく思わない」(.633)「設問8 相手が話しやすい雰囲気を作る」(.576)「設問5 相手に楽しさを伝える」(.572)があることから「相手との対話を大切にすると解釈した。第Ⅴ因子には「設問13 相手に対し厳しくある」(.605)「設問7 相手が触れられたい部分を開示できる」(.472)「設問6 相手のプロフィールを知る」(.426)があることから「学生として相手に向き合う」と解釈した。

因子負荷量が0.4以上の下位尺度は第Ⅰ因子から第Ⅴ因子において6項目、5項目、3項目、3項目、3項目となっており、Cronbachの α 係数は.679から.777の間であった(表6)。

表4 作業療法学生 充実度の構成概念的妥当性と内的整合性

	第I 因子	第II 因子	第III 因子	第IV 因子	第V 因子
第I因子：相手に対する深い理解に基づいて支援する ($\alpha = .869$)					
20. 人から指摘されたことを素直に受けとめる	.870	.006	-.028	.009	-.273
15. 相手を支援する体制を整えておく	.824	-.141	-.218	.099	.099
11. 相手を自分の価値観だけで評価しない	.672	-.180	.183	-.043	-.066
17. 相手の性向を理解する	.618	.019	.065	-.042	.122
14. 自分自身の存在を認識させる	.497	.376	-.098	-.241	.116
12. 相手の生活を知る	.441	.216	.184	-.143	.090
10. 相手と共感する	.420	-.216	.252	.289	.111
16. 相手に応じてコミュニケーションのあり方を変える	.396	.110	-.190	.247	.257
2. 相手の価値観を受けとめる	.349	.243	.140	.010	.100
第II因子：学生として凛とした態度を保つ ($\alpha = .652$)					
18. 人前に立つことを恥しく思わない	-.125	.724	-.153	.242	-.182
13. 相手に対し厳しくある	-.174	.681	-.026	-.028	.051
6. 相手のプロフィールを知る	.196	.382	.145	-.005	.044
19. 自分自身を客観的にみる	.169	.374	.057	.003	-.011
第III因子：受容的に相手の話を聴く ($\alpha = .727$)					
4. 相手に対して受容的な立場をとる	-.125	-.092	.846	-.120	.227
3. 相手の話を聴く	.237	-.011	.633	.077	-.211
1. 相手と信頼関係をつくる	.219	.168	.295	.165	.067
第IV因子：相手に対しケア的な態度をとる ($\alpha = .737$)					
5. 相手に楽しさを伝える	-.020	.029	-.136	.791	.088
8. 相手が話しやすい雰囲気を作る	-.071	.117	.098	.576	.192
21. 相手を気づかう	.205	.054	.228	.414	-.188
第V因子：相手の弱さを支える ($\alpha = .589$)					
9. 相手に対し自身の人生経験を伝える	.115	-.111	-.066	.097	.766
7. 相手が触れられたくない部分を開示できる	-.258	.071	.296	.046	.566
因子寄与率 (%)	34.901	39.908	43.718	47.024	49.938
因子相関行列		.635	.629	.644	.447
			.487	.472	.507
				.544	.305
					.361
Kaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性測定		.843			
Bartlettの球面性検定		X ² =809.723 自由度210 有意確率.000			

表 5 言語聴覚学生 必要度の構成概念的妥当性と内的整合性

	第 I 因子	第 II 因子	第 III 因子	第 IV 因子	第 V 因子
第 I 因子：相手の生活のあり方を理解する ($\alpha=.752$)					
10. 相手と共感する	.873	.148	-.074	.095	-.213
8. 相手が話しやすい雰囲気を作る	.701	.009	-.095	.131	.125
12. 相手の生活を知る	.640	-.114	.129	-.083	.186
第 II 因子：信頼関係をつくるためのケア的な関わりをする ($\alpha=.618$)					
2. 相手の価値観を受けとめる	-.118	.689	.176	0.097	.085
13. 相手に対し厳しくある	.235	-.652	.382	-.098	.109
1. 相手と信頼関係をつくる	.140	.651	.001	-.317	.206
3. 相手の話を聴く	.418	.504	-.082	-.177	.045
4. 相手に対して受容的な立場をとる	.157	.430	.092	.366	-.072
11. 相手を自分の価値観だけで評価しない	.167	.389	.005	.063	-.021
17. 相手の性向を理解する	.191	.295	.028	.077	.239
第 III 因子：学生として相手に向き合う ($\alpha=.679$)					
14. 自分自身の存在を認識させる	-.112	.017	.823	.026	-.070
9. 相手に対し自身の人生経験を伝える	.192	-.017	.671	-.010	-.469
7. 相手が触れられたくない部分を開示できる	-.092	-.108	.519	-.053	.160
18. 人前に立つことを恥しく思わない	-.080	.111	.387	.255	.198
第 IV 因子：自分自身を内省する ($\alpha=.759$)					
19. 自分自身を客観的にみる	-.056	-.015	.043	.854	.103
20. 人から指摘されたことを素直に受けとめる	.226	-.095	-.080	.636	.224
第 V 因子：相手の立場を理解しようとする ($\alpha=.763$)					
15. 相手を支援する体制を整えておく	.406	-.012	-.014	.170	.543
16. 相手に応じてコミュニケーションのあり方を変える	-.040	.040	-.143	.210	.493
5. 相手に楽しさを伝える	.025	.190	.279	.099	.470
21. 相手を気づかう	.406	-.162	-.075	.200	.424
6. 相手のプロフィールを知る	.248	.115	.012	.092	.406
因子寄与率 (%)	30.404	39.254	44.968	48.799	52.158
因子相関行列		.508	.310	.328	.468
			.244	.368	.328
				.471	.372
					.215
Kaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性測定 .769					
Bartlettの球面性検定 $X^2=723.124$ 自由度210 有意確率.000					

表6 言語聴覚学生 充実度の構成概念的妥当性と内的整合性

	第I 因子	第II 因子	第III 因子	第IV 因子	第V 因子
第I因子：相手との関係性をつくる ($\alpha=.752$)					
20. 人から指摘されたことを素直に受けとめる	.838	.081	.000	-.258	.010
11. 相手を自分の価値観だけで評価しない	.729	.057	-.190	.176	-.043
17. 相手の性向を理解する	.637	-.023	.137	.084	-.226
15. 相手を支援する体制を整えておく	.624	.036	.009	.134	-.056
19. 自分自身を客観的にみる	.579	.106	-.155	.054	.203
14. 自分自身の存在を認識させる	.400	-.339	.272	.134	.125
16. 相手に応じてコミュニケーションのあり方を変える	.343	.219	.186	.110	-.068
第II因子：相手の主張をしっかりと聴く ($\alpha=.777$)					
3. 相手の話を聴く	-.071	.783	-.019	-.037	.065
4. 相手に対して受容的な立場をとる	0.056	.608	.219	-.106	.058
21. 相手を気づかう	0.374	.567	-.031	-.093	.030
2. 相手の価値観を受けとめる	0.398	.500	-.149	-.088	.009
1. 相手と信頼関係をつくる	0.028	.438	-.135	.340	.115
第III因子：相手の生活の中で起こったイベントに共感する ($\alpha=.679$)					
9. 相手に対し自身の人生経験を伝える	-.229	.025	.739	-.010	.144
12. 相手の生活を知る	.119	-.021	.629	.080	-.082
10. 相手と共感する	.084	.423	.483	.113	-.137
第IV因子：相手との対話を大切にする ($\alpha=.759$)					
18. 人前に立つことを恥しく思わない	.001	-.185	.115	.633	.160
8. 相手が話しやすい雰囲気を作る	-.160	.491	-.076	.576	-.124
5. 相手に楽しさを伝える	.174	-.021	.060	.572	.145
第V因子：学生として相手に向き合う ($\alpha=.763$)					
13. 相手に対し厳しくある	-.123	.006	.081	.088	.605
7. 相手が触れられたくない部分を開示できる	.008	.127	-.056	.192	.472
6. 相手のプロフィールを知る	.173	.207	.286	-.057	.426
因子寄与率 (%)	30.404	39.254	44.968	48.799	52.158
因子相関行列		.508	.310	.328	.468
			.244	.368	.328
				.471	.372
					.215
Kaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性測定 .818					
Bartlettの球面性検定 $X^2=752.181$ 自由度210 有意確率.000					

3. 3専攻の学生による徳の必要度および充実度の違いについて

(1) 必要度

必要度では「設問12 相手の生活を知る」(P = .012), 「設問13 相手に対し厳しくある」(P=.012), 「設問20 人から指摘されたことを素直に受けとめる」(P=.015) 「設問21 相手を気づかう」(P=.018) の4設問で有意差を認めた(表7)。

この4設問について Bonferroni の補正を行った。その結果, 「設問12 相手の生活を知る」では作業療法士養成課程に在学する大学生と言語聴覚士養成課程に所属する大学生との間で有意差を認めた(P=.013)。「設問13 相手に対し厳しくある」では理学療法士養成課程に在学する大学生と言語聴覚士養成課程に在学する大学生との間で有意差を認めた(P=.013)。「設問20 人から指摘されたことを素直に受けとめる」では理学療法士養成課程に在学する大学生と作業療法士養成課程に在学する大学生との間で有意差を認めた(P = .012)。「設問21 相手を気づかう」では理学療法士養成課程に在学する大

学生と作業療法士養成課程に在学する大学生との間で有意差を認めた(P = .015)(表8)。

(2) 充実度

充実度では「設問11 相手を自分の価値観だけで評価しない」(P=.001) 「設問12 相手の生活を知る」(P=.040) 「設問13 相手に対し厳しくある」(P=.026) 「設問14 自分自身の存在を認識させる」(P=.014) 「設問18 人前立つことを恥しく思わない」(P=.033) 「設問20 人から指摘されたことを素直に受けとめる」(P=.019) の6設問で有意差を認めた(表9)。

この6設問について Bonferroni の補正を行った。その結果, 「設問11 相手を自分の価値観だけで評価しない」では理学療法士養成課程に在学する大学生と言語聴覚士養成課程に在学する大学生との間(P = .001) および作業療法士養成課程に在学する大学生と言語聴覚士養成課程に在学する大学生との間(P = .034) で有意差を認めた。「設問12 相手の生活を知る」では作業療法士養成課程に在学する大学生と言語聴覚士養成課程に在学する大学生との

表7 養成課程ごとの必要度回答分布

	理学療法士								作業療法士								言語聴覚士								p value
	とても必要だと思ふ		必要だと思ふ		少しは必要だと思ふ		ほとんど必要でない		とても必要だと思ふ		必要だと思ふ		少しは必要だと思ふ		ほとんど必要でない		とても必要だと思ふ		必要だと思ふ		少しは必要だと思ふ		ほとんど必要でない		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1 相手と信頼関係をつくる	67	94.4%	4	5.6%	0	0.0%	0	0.0%	79	86.8%	11	12.1%	1	1.1%	0	0.0%	70	89.7%	8	10.3%	0	0.0%	0	0.0%	.276
2 相手の価値観を受けとめる	47	66.2%	22	31.0%	2	2.8%	0	0.0%	63	69.2%	27	29.7%	1	1.1%	0	0.0%	43	55.1%	34	43.6%	1	1.3%	0	0.0%	.161
3 相手の話を聴く	64	90.1%	7	9.9%	0	0.0%	0	0.0%	78	85.7%	12	13.2%	2	2.2%	0	0.0%	67	85.9%	11	14.1%	0	0.0%	0	0.0%	.650
4 相手に対して受容的な立場をとる	34	47.9%	34	47.9%	3	4.2%	0	0.0%	46	50.5%	43	47.3%	2	2.2%	0	0.0%	44	56.4%	33	42.3%	1	1.3%	0	0.0%	.491
5 相手に楽しさを伝える	41	57.7%	22	31.0%	8	11.3%	0	0.0%	37	40.7%	45	49.5%	9	9.9%	0	0.0%	38	48.7%	36	46.2%	4	5.1%	0	0.0%	.176
6 相手のプロフィールを知る	46	64.8%	19	26.8%	6	8.5%	0	0.0%	53	58.2%	31	34.1%	7	7.7%	0	0.0%	47	60.3%	28	35.9%	3	3.8%	0	0.0%	.756
7 相手が触れられたくない部分を開示できる	18	25.4%	18	25.4%	25	35.2%	10	14.1%	11	12.1%	22	24.2%	51	56.0%	7	7.7%	8	10.3%	17	21.8%	45	57.7%	8	10.3%	.128
8 相手が話しやすい雰囲気を作る	57	80.3%	14	19.7%	0	0.0%	0	0.0%	71	78.0%	18	19.8%	2	2.2%	0	0.0%	62	79.5%	15	19.2%	1	1.3%	0	0.0%	.914
9 相手に対し自身の人生経験を伝える	9	12.7%	17	23.9%	37	52.1%	8	11.3%	8	8.8%	23	25.3%	55	60.4%	5	5.5%	8	10.3%	26	33.3%	37	47.4%	7	9.0%	.697
10 相手と共感する	44	62.0%	22	31.0%	5	7.0%	0	0.0%	67	73.6%	23	25.3%	1	1.1%	0	0.0%	55	70.5%	17	21.8%	6	7.7%	0	0.0%	.217
11 相手を自分の価値観だけで評価しない	56	78.9%	14	19.7%	1	1.4%	0	0.0%	73	80.2%	17	18.7%	1	1.1%	0	0.0%	62	79.5%	16	20.5%	0	0.0%	0	0.0%	.976
12 相手の生活を知る	37	52.1%	17	23.9%	14	19.7%	3	4.2%	56	61.5%	30	33.0%	5	5.5%	0	0.0%	32	41.0%	33	42.3%	11	14.1%	2	2.6%	.012
13 相手に対し厳しくある	9	12.7%	19	26.8%	34	47.9%	9	12.7%	4	4.4%	14	15.4%	62	68.1%	11	12.1%	1	1.3%	11	14.1%	55	70.5%	11	14.1%	.012
14 自分自身の存在を認識させる	18	25.4%	36	50.7%	14	19.7%	3	4.2%	17	18.7%	53	58.2%	18	19.8%	3	3.3%	15	19.2%	32	41.0%	27	34.6%	4	5.1%	.135
15 相手を支援する体制を整えておく	42	59.2%	27	38.0%	1	1.4%	1	1.4%	62	68.1%	24	26.4%	5	5.5%	0	0.0%	61	78.2%	14	17.9%	2	2.6%	1	1.3%	.063
16 相手に応じてコミュニケーションのあり方を変える	41	57.7%	23	32.4%	5	7.0%	2	2.8%	55	60.4%	30	33.0%	6	6.6%	0	0.0%	55	70.5%	18	23.1%	5	6.4%	0	0.0%	.233
17 相手の意向を理解する	29	40.8%	26	36.6%	16	22.5%	0	0.0%	46	50.5%	37	40.7%	8	8.8%	0	0.0%	38	48.7%	32	41.0%	8	10.3%	0	0.0%	.142
18 人前に立つことを恥しく思わない	27	38.0%	31	43.7%	11	15.5%	2	2.8%	23	25.3%	44	48.4%	22	24.2%	2	2.2%	20	25.6%	35	44.9%	21	26.9%	2	2.6%	.113
19 自分自身を客観的にみる	48	67.6%	20	28.2%	3	4.2%	0	0.0%	45	49.5%	42	46.2%	4	4.4%	0	0.0%	41	52.6%	32	41.0%	5	6.4%	0	0.0%	.071
20 人から指摘されたことを素直に受けとめる	55	77.5%	13	18.3%	3	4.2%	0	0.0%	50	54.9%	36	39.6%	5	5.5%	0	0.0%	52	66.7%	23	29.5%	3	3.8%	0	0.0%	.015
21 相手を気づかう	62	87.3%	9	12.7%	0	0.0%	0	0.0%	63	69.2%	25	27.5%	3	3.3%	0	0.0%	62	79.5%	15	19.2%	1	1.3%	0	0.0%	.018

間で有意差を認めた (P = .040)。「設問13 相手に対し厳しくある」では理学療法士養成課程に在学する大学生と言語聴覚士養成課程に在学する大学生との間で有意差を認めた (P = .041)。「設問14 自分自身の存在を認識させる」では作業療法士養成課程に在学する大学生と言語聴覚士養成課程に在学する大学生との間で有意差を認めた (P = .009)。「設問

18 人前に立つことを恥しく思わない」では理学療法士養成課程に在学する大学生と言語聴覚士養成課程に在学する大学生との間で有意差を認めた (P = .028)。「設問20 人から指摘されたことを素直に受けとめる」では理学療法士養成課程に在学する大学生と言語聴覚士養成課程に在学する大学生との間で有意差を認めた (P = .017) (表10)。

表8 必要度における Bonferroni 係数

		検定統計量	標準エラー値	Std. 検定統計	有意確率	調整済み有意確率
12. 相手の生活を知る	理学 - 作業	20.548	9.953	2.064	.039	.117
	理学 - 言語	-7.071	10.310	-2.848	.493	1.000
	作業 - 言語	-27.619	9.699	-2.848	.004	.013
13. 相手に対し厳しくある	理学 - 作業	-21.031	9.472	-2.220	.026	.079
	理学 - 言語	-28.053	9.812	-2.859	.004	.013
	作業 - 言語	-7.022	9.231	-0.761	.447	1.000
20. 人から指摘されたことを素直に受けとめる	理学 - 作業	-26.312	9.151	-2.875	.004	.012
	理学 - 言語	-12.206	9.480	-1.288	.198	.594
	作業 - 言語	14.105	8.918	1.582	.114	.341
21. 相手を気づかう	理学 - 作業	-26.312	9.151	-2.875	.005	.015
	理学 - 言語	-9.587	8.200	1.169	.242	.727
	作業 - 言語	12.636	7.714	1.638	.101	.304

表9 養成課程ごとの充実度回答分布

	理学療法士								作業療法士								言語聴覚士								p value
	多く備わっていると思う		備わっていると思う		少しは備わっていると思う		ほとんど備わっていない		多く備わっていると思う		備わっていると思う		少しは備わっていると思う		ほとんど備わっていない		多く備わっていると思う		備わっていると思う		少しは備わっていると思う		ほとんど備わっていない		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1 相手と信頼関係をつくる	3	4.2%	33	46.5%	34	47.9%	1	1.4%	9	9.9%	45	49.5%	35	38.5%	2	2.2%	3	3.8%	34	43.6%	38	48.7%	3	3.8%	.160
2 相手の価値観を受けとめる	11	15.5%	38	53.5%	21	29.6%	1	1.4%	11	12.1%	54	59.3%	26	28.6%	0	0.0%	6	7.7%	37	47.4%	34	43.6%	1	1.3%	.051
3 相手の話を聴く	15	21.1%	45	63.4%	10	14.1%	1	1.4%	23	25.3%	45	49.5%	23	25.3%	0	0.0%	15	19.2%	45	57.7%	17	21.8%	1	1.3%	.691
4 相手に対して受容的な立場をとる	13	18.3%	36	50.7%	22	31.0%	0	0.0%	12	13.2%	50	54.9%	27	29.7%	2	2.2%	10	12.8%	42	53.8%	23	29.5%	3	3.8%	.710
5 相手に楽しさを伝える	6	8.5%	28	39.4%	37	52.1%	0	0.0%	9	9.9%	34	37.4%	42	46.2%	6	6.6%	6	7.7%	21	26.9%	45	57.7%	6	7.7%	.136
6 相手のプロフィールを知る	11	15.5%	26	36.6%	32	45.1%	2	2.8%	7	7.7%	39	42.9%	36	39.6%	9	9.9%	4	5.1%	30	38.5%	41	52.6%	3	3.8%	.325
7 相手が触れられたくない部分を開示できる	1	1.4%	14	19.7%	36	50.7%	20	28.2%	1	1.1%	12	13.2%	45	49.5%	33	36.3%	0	0.0%	13	16.7%	34	43.6%	31	39.7%	.282
8 相手が話しやすい雰囲気を作る	12	16.9%	27	38.0%	27	38.0%	5	7.0%	16	17.6%	35	38.5%	34	37.4%	6	6.6%	6	7.7%	26	33.3%	41	52.6%	5	6.4%	.092
9 相手に対し自身の人生経験を伝える	8	11.3%	15	21.1%	39	54.9%	9	12.7%	9	9.9%	27	29.7%	37	40.7%	18	19.8%	3	3.8%	17	21.8%	46	59.0%	12	15.4%	.437
10 相手と共感する	14	19.7%	41	57.7%	16	22.5%	0	0.0%	22	24.2%	47	51.6%	22	24.2%	0	0.0%	17	21.8%	30	38.5%	29	37.2%	2	2.6%	.176
11 相手を自分の価値観だけで評価しない	10	14.1%	41	57.7%	18	25.4%	2	2.8%	16	17.6%	38	41.8%	29	31.9%	8	8.8%	4	5.1%	28	35.9%	41	52.6%	5	6.4%	.001
12 相手の生活を知る	6	8.5%	16	22.5%	44	62.0%	5	7.0%	10	11.0%	32	35.2%	42	46.2%	7	7.7%	2	2.6%	20	25.6%	48	61.5%	8	10.3%	.040
13 相手に対し厳しくある	4	5.6%	8	11.3%	40	56.3%	19	26.8%	5	5.5%	17	18.7%	36	39.6%	33	36.3%	0	0.0%	6	7.7%	37	47.4%	35	44.9%	.026
14 自分自身の存在を認識させる	2	2.8%	18	25.4%	41	57.7%	10	14.1%	6	6.6%	26	28.6%	50	54.9%	9	9.9%	1	1.3%	12	15.4%	50	64.1%	15	19.2%	.012
15 相手を支援する体制を整えておく	5	7.0%	21	29.6%	35	49.3%	10	14.1%	6	6.6%	23	25.3%	43	47.3%	19	20.9%	4	5.1%	18	23.1%	41	52.6%	15	19.2%	.453
16 相手に応じてコミュニケーションのあり方を変える	13	18.3%	28	39.4%	22	31.0%	8	11.3%	18	19.8%	31	34.1%	36	39.6%	6	6.6%	13	16.7%	20	25.6%	39	50.0%	6	7.7%	.377
17 相手の意向を理解する	8	11.3%	29	40.8%	29	40.8%	5	7.0%	7	7.7%	30	33.0%	45	49.5%	9	9.9%	7	9.0%	19	24.4%	45	57.7%	7	9.0%	.118
18 人前に立つことを恥しく思わない	6	8.5%	13	18.3%	36	50.7%	16	22.5%	5	5.5%	19	20.9%	31	34.1%	36	39.6%	3	3.8%	10	12.8%	31	39.7%	34	43.6%	.033
19 自分自身を客観的にみる	10	14.1%	25	35.2%	33	46.5%	3	4.2%	7	7.7%	33	36.3%	42	46.2%	9	9.9%	8	10.3%	21	26.9%	38	48.7%	11	14.1%	.153
20 人から指摘されたことを素直に受けとめる	18	25.4%	28	39.4%	21	29.6%	4	5.6%	12	13.2%	37	40.7%	34	37.4%	8	8.8%	7	9.0%	29	37.2%	35	44.9%	7	9.0%	.019
21 相手を気づかう	22	31.0%	31	43.7%	16	22.5%	2	2.8%	21	23.1%	44	48.4%	26	28.6%	0	0.0%	13	16.7%	38	48.7%	24	30.8%	3	3.8%	.140

表10 充実度における Bonferroni 係数

		検定 統計量	標準エ ラー値	Std. 検定 統計	有意確率	調整済み 有意確率
11. 相手を自分の価値観だけで評価しない	理学 - 作業	-12.859	10.194	-1.261	.207	.622
	理学 - 言語	-38.021	10.560	-3.600	.000	.001
	作業 - 言語	-25.162	9.934	-2.533	.011	.034
12. 相手の生活を知る	理学 - 作業	15.911	9.846	1.616	.106	.318
	理学 - 言語	-7.815	10.200	-.766	.444	1.000
	作業 - 言語	-23.725	9.595	-2.473	.013	.040
13. 相手に対し厳しくある	理学 - 作業	-4.293	10.11	-.425	.671	1.000
	理学 - 言語	-25.869	10.473	-2.47	.014	.041
	作業 - 言語	-21.575	9.852	-2.19	.029	.086
14. 自分自身の存在を認識させる	理学 - 作業	11.788	9.719	1.213	.225	.676
	理学 - 言語	-16.332	10.068	-1.622	.105	.314
	作業 - 言語	-28.120	9.471	-2.969	.003	.009
18. 人前に立つことを恥しく思わない	理学 - 作業	-16.762	10.315	-1.625	.104	.312
	理学 - 言語	-27.725	10.685	-2.595	.009	.028
	作業 - 言語	-10.963	10.051	-1.091	.275	.826
20. 人から指摘されたことを素直に受けとめる	理学 - 作業	-19.756	10.33	-1.912	.056	.167
	理学 - 言語	-29.692	10.701	-2.775	.006	.017
	作業 - 言語	-9.936	10.067	-.987	.324	.971

IV 考察

1. 質問票における21設問の抽出に際して

筆者が今回作成した質問票は山野⁴⁾が行ったフォーカスグループ・インタビューの結果をもとに21の徳を抽出して作成したものである。先述したように徳は生活の卓越性を示すものであるが、この調査票における21の設問には専門職としての行為が多く含まれている。

セイル⁸⁾は「正しい行為は何ゆえに正しいのか」という問いに対し、Crisp⁹⁾が指摘する行為の正しさが何に存するのかを解明する「正しい行為の解明的説明」を通して徳と行為との関係性を考察している。ここでセイルはSlote¹⁰⁾が主張する「行為は善意や（他者への幸福への）気遣いを含む善い動機なし有徳な動機に由来する場合、あるいは少なくとも、人間に対する悪意や無配慮を含む悪しき動機ないし劣悪な動機に由来しない場合、またはその場合に限って、正しい（道徳的に許容できる）」という正しい行為の定義を引用し、悪徳ではない行為者に基礎を置く徳倫理学の重要性を提示している。

たしかに山野⁴⁾が行った作業療法士によるフォーカスグループ・インタビューにおいて得られた質的データを見ても、作業療法士が他の作業療法士の振る舞いを含む種々の行為をもって徳の有無を開陳し

ている。また、患者の側から見たセラピストの善い資質に関する報告⁷⁾においても、患者が受けたケアの機会におけるセラピストの言動や振る舞いを含む一連の行為をもって、その善し悪しを判断していると思われる。このように徳を個々の行為という観点から見のではなく、善い動機を持った行為を行う行為者という視点から徳の有無を判断するのは、徳の有無を判断する側から見れば、ごく自然なことであると言える。

2. 各養成課程の学生が有すべきもしくは備わっていると感じている徳の概念

1995年に文部科学省が公表した「平成7年度わが国の文教施策」において、幅広い識見や倫理観を身につけた医療を担う人材の育成のために、入学後早期の段階で病院など医療の現場で介護体験実習等の直接的体験を通じた専門職を目指す動機づけや使命感の体得等を目的としたアーリーエクスポージャー（早期体験実習）の重要性が示されている¹¹⁾。実際に理学療法士養成課程においては1～2年次における早期臨床体験において学生の職業的アイデンティティの向上を見たことが報告されている¹²⁾。また、作業療法士養成課程においても1年次および2年次における実習を通して、学生の職業アイデンティティ、社会的スキル、精神的健康状態が向上したと

の報告がある¹³⁾¹⁴⁾。A大学では3つの養成課程すべてにおいて1年次から臨床実習が科目として設定されており、学生は入学後早い段階で臨床現場における専門職の責務を体得できる環境下におかれている。もちろん、1年次と4年次とを比較すると臨床現場に対する意識づけの濃密度に差があることは否めないが、本研究における調査はすべての養成課程において実習後に行われており、学生は臨床現場をイメージしながら回答できたものと考えられる。このような入学後早い段階で臨床現場をイメージすることは、学生の段階から目指そうとする専門職にとって必要な徳とその修得の度合いを具体的に確認できる形でのメタ認知の向上に有益であると考えられる。

各養成課程において学生が有する徳の概念については、相手に対し示す職業人としての態度と相手に対する関係性の構築および維持に関するものとの2つを考察することができる。筆者は21設問の中で「設問7 相手が触れられたい部分を開示できる」「設問9 相手に対し自身の人生経験を伝える」「設問13 相手に対し厳しくある」「設問14 自分自身の存在を認識させる」の4設問が専門職としての規範について問うものになっていると解釈した。この4設問のうち、設問7、13、14の3設問は理学療法士養成課程に在学する学生の必要度と充実度において同一因子の中に含まれていた。また、設問7と13は、作業療法士養成課程に在学する学生の必要度と言語聴覚士養成課程に在学する学生の充実度において同一因子の中に含まれていた。一方、設問7と設問9においては理学療法士養成課程に在学する学生の必要度、作業療法士養成課程に在学する学生の必要度と充実度、言語聴覚士養成課程に在学する学生の必要度において同一因子の中に含まれていた。

この点については、設問7にある「触れられたい部分」に対する解釈が各養成課程を目指す学生によって異なっているものと考えられる。理学療法士養成課程に在学する学生はこの触れられたい部分を相手の守秘に関連する内容として捉え、専門職たる理学療法士を目指す学生として理学療法士と同等の職業アイデンティティをもって相手の触れられたい部分に介入すべきと捉えている傾向が伺える。それに対し、作業療法士養成課程に在学する学生は触れられたい部分を相手の人生史における否定的な一場面と捉え、学生として自らの経験を伝えることによってその一場面を承認しようとする

ケア的な職業規範として捉えている可能性がある。

3. 養成課程における設問ごとの回答分布

必要度および充実度の Bonferroni 係数を見ると、言語聴覚士養成課程に在学する学生と理学療法士または作業療法士を目指す学生との間に有意差がある点が目立っている。このことについて考えるため、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士が自らの職業倫理として徳をどのように扱っているかについて概観したい。

理学療法士の全国的な職能団体として設立されている日本理学療法士協会は、倫理綱領¹⁵⁾と職業倫理ガイドライン¹⁶⁾をそれぞれ2018年と2006年に公表している。その中で、倫理綱領には専門職としての資質について「理学療法士は、対象者に接する際には誠意と謙虚さを備え、責任をもって最善を尽くす」と示されている。また、職業倫理ガイドラインでは「守るべきモラルとマナー」として「公序良俗に従い、社会人としてのマナーを守り、医療者としてのモラルを遵守することで、自己の品性を高めるように努める」ことが明記されている。

一方、作業療法士の全国的な職能団体である日本作業療法士協会¹⁷⁾においても「倫理綱領」と「作業療法士の職業倫理指針」をそれぞれ1986年と2005年に公表している。この中で倫理綱領においては専門職の資質として「作業療法士は、学術的研鑽及び人格の陶冶をめざして相互に律しあう」¹⁷⁾という条文が示されている。また、作業療法士の職業倫理指針では第1項 自己研鑽の中にある4. 専門職としての資質向上において、「作業療法は、対象者との相互的な信頼に基づき実施される協同作業であることを自覚し、対象者の信頼と協力を得るために努めなければならない。そのためには、専門的な知識と技術をもつだけでなく、人間的な魅力を兼ね備えなければならない。人間的な魅力は、誠実さ、良心性等の人格的な資質と、社会的常識、およびそれらに支えられた豊かな教養により醸成される」¹⁷⁾ことが明記されている。

理学療法士と作業療法士の養成課程においては、このような倫理綱領および職業倫理ガイドライン(指針)について理学療法概論¹⁸⁾もしくは作業療法概論¹⁹⁾のテキストに掲載されており、職業倫理教育の一つとして入学後早い段階から学生に教授できるようになっている。

一方、言語聴覚士の全国的な職能団体である日本言語聴覚士協会は2004年6月に倫理綱領草案を承認²⁰⁾し、現在は草案から一部文言が変更になった2012年3月24日制定の倫理綱領を公表している²¹⁾。ここでは言語聴覚士に関する倫理として「言語聴覚士は、この職業の専門性と責任を自覚し、教養を深め、人格を高めるよう心掛ける」という一文が示されている。この倫理綱領は言語聴覚学概論の講義用テキストに掲載されている。ただ、日本言語聴覚士協会では職業倫理ガイドライン（指針）に相当するものが策定されていない。理学療法士の職業倫理ガイドライン¹⁶⁾のまえがきにあるように、専門職が倫理綱領を基本精神とし、職業倫理ガイドラインに記す事項が遵守すべき範であるとすれば、言語聴覚士の養成教育体系において専門職としての資質を高めるための範が備わっているとは言いきれないということになる。

この点について、理学療法士および作業療法士が1965年に国家資格化しているのに対し、言語聴覚士は国家資格化が1997年であり、歴史の浅い専門職であると言える。特に専門職が有すべき徳の充実度において言語聴覚士の回答分布に差が出たという点については国家資格としての歴史に関連した教育体系のあり方が影響しているかもしれない。

4. 本研究の限界

本研究において用いた調査表は山野⁴⁾による作業療法士が有すべき徳をテーマとしたフォーカスグループ・インタビューの結果から抽出された設問で構成されている。したがって本研究の結果は山野⁴⁾が「作業療法士が有すべき徳」として明らかにした「作業療法士としてあるべき自身の姿」と「他者との関係構築と深化」に近いものになりやすい。その意味で、理学療法士および言語聴覚士がそもそもどのような徳を有すべきと考えているかについて質的に検討する余地がある。

つぎに、本研究において算出したCronbachの α 係数について、尺度研究に関する文献²²⁻²⁴⁾では内的整合性を担保するためには通常0.8以上、少なくとも0.7以上の係数が必要とされている。本研究においては各因子において0.7に満たないものが含まれていた。本研究においては、専門職を目指す学生が必要と考えるあるいは備わっていると考えられる徳を養成課程別に明らかにするため、敢えて設問の削減を

行わなかった。学生に対し、この質問票を専門職としての徳に関するスクリーニングとして使用しようとする際には、あらためて内的整合性の担保について検討する必要がある。

V 結語

本研究では、リハビリテーション医療の専門職が有すべき徳の必要度と充実度について、リハビリテーション医療の専門職を養成する課程に在学する大学生の現状を明らかにすることを目的にアンケート調査を行った。各養成課程の学生が有すべきもしくは備わっていると感じている徳の概念については、特に職業アイデンティティのあり方に関する考え方の相違がある可能性が示唆された。

設問ごとの回答分布について、特に充実度について言語聴覚士養成課程に在学する学生と理学療法士および作業療法士養成課程に在学する学生との間にいくつかの有意差を認めた。専門職としての職業倫理教育について専門職の国家資格化からの歴史的な影響がある可能性が示唆された。

なお、本論文の要旨は第3回日本リハビリテーション医学会秋季学術集会（2019年11月 静岡市）において発表した。本研究における利益相反は存在しない。

文献

- 1) Beauchamp TL, Childress JF: Principles of biomedical ethics seventh edition. Oxford university press, pp37-44, 2013.
- 2) Pellegrino ED, Thomasma DC: The virtues in medical practice. Oxford university press, pp65-163, 1993.
- 3) Doherty RF: Ethical practice. Willard & Spackman's occupational therapy twelfth edition. eds. by Boyt Schell BA, Gillen G, Scaffa ME, Lippincott Williams & Wilkins, pp413-424, 2014.
- 4) 山野克明: 専門職としての作業療法士が有すべき徳に関する探究. 臨床倫理 7: 52-59, 2019
- 5) Gabard DL, Martin MW: Physical therapy

- ethics. pp15-16, F.A.Davis, 2011.
- 6) Body R, McAllister L: Ethics in speech and language therapy. Wiley-Blackwell, pp21-22, 2009.
- 7) Yamano K: What are the real qualifications of professional? Consideration from the point of view of the patients in the practice of rehabilitation medicine in Japan. Eubios Journal of Asian and International Bioethics, 23 (3) 80-83, 2013.
- 8) セイル・リーゼル・ファン (相澤康隆訳): 徳倫理学と正しい行為. ケンブリッジ・コンパニオン 徳倫理学 (立花幸司監訳). 春秋社, pp267-304, 2015.
- 9) Crisp R: Virtue ethics and virtue epistemology. Metaphilosophy 41: 22-40, 2010.
- 10) Slote M: Moral from motives. Oxford university press, p38, 2001.
- 11) 文部科学省: 平成7年度我が国の文教施策 第Ⅱ部 文教施策の動向と展開 第4章 高等教育の一層の充実 第3節 医学教育等の改善・充実と医療技術者の養成 1 医・歯・薬学教育の改善・充実. 1995, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad199501/hpad199501_2_141.html [2019.9.26検索]
- 12) 大橋ゆかり, 吉野貴子, 本多陽子, 他: 臨床実習教育が学生の職業的アイデンティティ形成に及ぼす影響. 理学療法学 33: 311-317, 2006.
- 13) 岩田美幸, 狩長弘親, 三宅優紀, 他: 作業療法学生の職業的アイデンティティと社会的スキル. 吉備国際大学保健科学部紀要 19号, 79-84, 2009.
- 14) 山根伸吾, 三木恵美, 花岡秀明: 早期作業提供実習プログラムが作業療法学生の職業アイデンティティに与える影響. OTジャーナル 53: 195-200, 2019.
- 15) 公益社団法人日本理学療法士協会: 倫理綱領. 2018, <http://www.japanpt.or.jp/upload/japanpt/obj/files/about/rinrikouryo.pdf> [2019. 9. 26検索]
- 16) 公益社団法人日本理学療法士協会: 理学療法士の職業倫理ガイドライン. 2012, <http://www.japanpt.or.jp/upload/japanpt/obj/files/about/02-gyomu-03rinrigude2.pdf> [2019. 9. 26検索]
- 17) 一般社団法人日本作業療法士協会: 倫理綱領・職業倫理指針. 1986, 2005, <http://www.jaot.or.jp/about/moral.html> [2019. 9. 26検索]
- 18) 奈良勲: 理学療法と倫理・哲学. 理学療法概論 第6版 (奈良勲編著). 医歯薬出版, pp11-14, 2013.
- 19) 佐藤陽子: 作業療法士の職業人としての倫理. 作業療法概論 第3版 (杉原素子編). 協同医書, pp234-240, 2010.
- 20) 中村裕子: 職業倫理. 改訂 言語聴覚障害総論 I (倉内紀子編著). 建帛社, pp196-201, 2012.
- 21) 一般社団法人日本言語聴覚士協会: 定款・設立趣意書・倫理綱領. 2012, <https://www.japanslht.or.jp/about/teikan.html> [2019. 9. 26検索]
- 22) ストライナー ディヴィッドL, ノーマン ジェフリーR, ケアニー ジョン (木原雅子, 加治正行, 木原正博訳): 医学的測定尺度の理論と応用. メディカル・サイエンス・インターナショナル, pp82-88, 2016.
- 23) 鳩野洋子: 尺度を選ぶ. 「尺度」を使った看護研究のキホンとコツ (川本利恵子総監修). 日本看護協会出版会, pp10-28, 2016.
- 24) 中山和弘: 看護学のための多変量解析入門. 医学書院, pp259-263, 2018.

(令和元年11月29日受理)

A questionnaire survey for the university students on the necessity and sufficiency of acquiring virtues as a medical rehabilitation professional

Katsuaki YAMANO

Objective

The study aimed to clarify the current perspective of university students on physical, occupational, and speech-hearing-language therapy regarding the necessity and sufficiency of virtues as a dispositional trait of character. These virtues are important for medical rehabilitation professionals to facilitate development of relationships between therapists and clients in clinical practice and education.

Method

A total of 549 students enrolled at division of physical, occupational, and speech-hearing-language therapy. We conducted a questionnaire survey for the students with 21 questions about virtues of therapists. We extracted data on the necessity and sufficiency of the virtues, and verified the reliability and construct validity of the questionnaire in every division of the questionnaire. Moreover, the Kruskal-Wallis test and Bonferroni correction were performed to analyze the feature of virtues among the divisions.

Results

Of 549 students, 240 responded [response rate = 34.8%]. We confirmed the reliability and construct validity of the questionnaire in all divisions. Kruskal-Wallis test and Bonferroni correction revealed significant differences among four questions on necessity [understanding the daily lifestyle of others, $P = .012$; rigorous discipline, $P = .012$; accepting feedback amenably, $P = .016$; caring for others, $P = 0.018$] and among six questions on sufficiency [not assessing others by one's own values alone, $P = .001$; understanding the daily lifestyle of others, $P = .040$; rigorous discipline, $P = .026$; confidence in public appearances, $P = .012$; accepting feedback amenably, $P = .019$].

Conclusions

These findings could help to educate students on professional ethics in clinical care. Our results suggest the need for a professional ethical education including virtues specific to the division of therapy.

Key words: Physical Therapist, Occupational Therapist, Speech-Language-Hearing Therapist, Professional Ethics, Virtue Ethics