

臨床実習での学生の指導方法について 実習の学生と指導者の振り返りからの一考察

銀 山 章 代¹⁾ 西 田 斉 二¹⁾

¹⁾ 四條畷学園大学

キーワード

臨床実習, 振り返り, 作業療法学生

要 旨

実習の際には、実習地を訪問し、課題の進捗状況を指導者と学生から聞き取り、問題が生じていれば、その原因と解決方法を共に考え対処し、実習の課題到達を目指している。今回精神領域の評価実習の訪問時、学生は「指導者に迷惑をかけたくない」「実習の場でどのように行動したら良いかわからない」との訴え、課題の進捗状況の確認に時間を要した。「実習ではできない事を見つけそれを練習する事が大切」と事前に学びの姿勢を伝えていが、学生は指導者にどう思われているかを優先していた。

この原因を知りたく、実習生と指導者それぞれに実習の振り返りを実施した。振り返りは、実習生には困った事と受けた援助、指導者には実習生が困っていた事と実施した援助にカード化した。学生と指導者それぞれのグループで KJ 法を用い概念化し、結果を共有した。

学生が困った事については、学生自身よりも指導者の方が具体的に把握し、学生は自身が困った事を言語化できていなかったことが示された。この言語化できていないことが自身の実習課題の達成よりも指導者からの評価に視点がむいた原因と考えられた。

はじめに

本学では、教員は学生の実習課題の遂行の援助を目的に実習地を訪問し、課題の進捗状況を指導者と学生から聞き取り、問題が生じていれば、その原因と解決方法を共に考え、学生と指導者との3者で対処策を検討している。訪問し3者で課題の遂行状況を確認することで、学生の課題と指導者の指導もポイント共有化され実習課題の修得がスムーズになると考えている。

従来の訪問では学生からの実習課題の進捗状況の報告をもとに学生の課題の明確化と対処方法を共有化してきた。今回精神科領域で実習した3年生5名の学生全てが、「指導者に迷惑をかけたくない」「指導者が定時に帰れるように頑張りたい」「実習の場でどのように行動したら良いかわからない」「指導者から出来ない学生と思われているのではないかと不安」との感想を述べ、できていないことの確認に至るまでに時間を要した。実習前に「実習ではできない事を見つけそれを練習する事が大切」と事前説明し、学びの姿勢を伝えていた。しかし、学生はできない部分の発見に至らず、出来る事をアピールすることを優先していた。また指

導者との関係の構築に至らず、指導者に対する信頼感が低いのではないかとさえ思えた。

教員から見れば、学生の学習や成長を強く望み熱心に関わる指導者であると思うが、果たして学生から見るとどうなのだろうか。お互い実習に関する認識のずれがあるのではないかと考えた。学生は指導者に何を望んでいるのか、指導者にどう思われているかということにばかり視点が行くのはなぜなのかと疑問に思った。

そこで、本研究では、実習生からみた実習の振り返りと指導者から実習の振り返りを実施し、実習生と指導者との認識の違いを明確にすることを目的にアンケート調査とグループワークを実施した。

方法

1. 対象 3年評価実習(3週間)に精神科領域で実習した学生と指導者のうち同意を得た者。

2. 実施手順

実習生には実習中に困った事と受けた指導と欲しかった援助、指導者には実習生が困っていた事と実施

した指導と援助について、学生・指導者各グループでグループ討議をする。グループ討議はKJ法（文化人類学者の川喜田二郎がデータをまとめるために考案した手法で、KJは考案者のイニシャルに因む）

- 1) 学生は①学生が困っていた事②受けた援助とほしかった援助、指導者は①学生が困っていた事②行った指導と援助を色別のカードに記述する。
- 2) カードをグループごとにまとめ、図解し、整理し概念化する。
- 3) それぞれの概念化した結果を提示しあい、お互いの考えていたことを確認し、相違点と共通点を整理する。

3. 実施場所：期間

大学の隣接した2つの講義室で、指導者2名教員1名と学生5名教員1名の2グループでグループワークを行う。所要時間は3時間。流れを表1に示す。

表1 作業の流れと所要時間

所要時間	内容
10分間	概説・予定の説明
20分間	各テーマのカード化 ①困った事(ピンク)・②援助(ブルー)
40分間	① 困った事 の概念化
10分間	休憩
40分間	② 援助 の概念化
60分間	学生・指導者のそれぞれの発表・質疑 各自の感想

結果

実習した学生9名のうち5名、指導者5名から同意を得た。グループワークに参加できない指導者3名には、「学生が困っていたこと」「行った指導・援助」について単文で列挙し、カード化した。

- 1) 学生指導者のカード数と指導者を100とした時の割合を表2に示す。

困ったことは学生9に対し指導者は38で、受けた指導は学生が16、指導者が54であった。指導者を100とすると学生のカード数は3割に満たない数であった。

表2 カード数

	困ったこと		受けた指導	
	実数	割合	実数	割合
学生	9	23.6	16	29.6
指導者	38	100	54	100

- 2) 学生が概念化したものを図1に示す。カード数が少なかったため学生は1枚の模造紙に困ったことと受けた援助と受けたかった援助を整理した。

指導者は学生が困っていた事と行った援助をそれぞれ別の模造紙に整理した。結果を図2.3に示す。

学生の困ったことは、①指導者とのコミュニケーション②対象者への対応③知識不足の3点にまとめられた。受けた援助は①レポートの書き方②知識の補い方③観察評価のポイント④対象者との関わりの4点にまとめられた。

指導者から見た学生が困っていた事は、学生と指導者が共有できていた事として①対象者への対応②必要な情報の優先順位③記録する場面や情報の選択④評価としての情報の関連づけの4点にまとめられた。共有化はしていないが学生が気づいていた困っていたこととして①評価項目②記録の書き方③文章化④睡眠の4点にまとめられた。ほかに①提出物を忘れる②動けない③修正できない④援助が求められないの4点が上げられた。また学生は困っていることの自覚があったのか?と項目に「言われたことへの認識の薄さ」や「対象者の依頼をすぐに引き受ける」「疑問点をあげにくい」に分類された。

それぞれを比較すると学生は実習の様々な場面で「どう行動していいかわからない」といった漠然とした困った事をカード化していたが、指導者は対応・選択・優先順位・結びつけとカードそのものを原因別に概念化していた。また学生自身が気づいていないこととして「分からない、困っているという自覚が薄い」「分からないと言えない」「困った時に援助を求められない」のカードがあった。

次に学生が受けた援助は①レポート②知識③観察評価のポイント④クライアントとの関わりの4点にまとめられた

指導者が行った指導は、学生の行動や気持ち、理解度や考え方・とらえ方の確認をする。教える・提案する・

修正する・説明する・教科書を提示する・考え方を伝えるなどの分類と、見本を見せる・一緒にする・共有化・他の作業療法士の介入など多岐にわたり分類された。ほかに学生の視点の特性を指摘する・課題の量や時間の設定などの環境を整えることと指導者の心得として正のフィードバック・コメントは必ず書く・質問にはその場で答えるに分類された。

学生が欲しかった援助については2カードあり足りない情報を教えてほしかった。項目を絞って評価する指導されたが具体的にどういうことか教えてほしかったと2点であった。

3) それぞれグループの発表

学生と指導者それぞれのグループから、作成したポスターを提示し困ったことと受けた援助についてを発表し、情報交換を行った。

困ったことの学生からの発表では、判断に困った・不安・どうしたらよいかわからないの小項目に示されるように、学生の実習場面での戸惑いがうかがえた。ほしかった援助では評価の項目を絞ることや足りない情報について、具体的に教えてほしかったとの意見が伝えられた。

学生のポスター発表に対し指導者からは、「いろいろ援助したが学生はもっと教えてほしかったのかもしれない」「指導者の考えを伝えると学生が鵜呑みにするので学生自身に考えてもらいたいと思っているが難しいのかもしれない」などの意見が出された。

指導者からのポスター提示に対し学生は、「指導者の方は私たち以上私たちのことをいろいろ考えてくださっていることが分かった」「受けた援助のカード一つ一つは思い当たる」などの意見が出された。

指導者のまとめた概念図を見た学生たちが改めて思いあたるとした項目は、5名の学生すべてが思い当たるとした項目は文章化・評価項目・結び付けであった。4名がおもいあたるとした項目は睡眠・対応・優先順位・修正できない・学生は困っている?であった。

考察

カード数の違いについて、学生は自分が困っていることについて言語化することができなかつたと考えられる。また、指導者のカード「困っていることや分かっていないことの自覚が薄い」に対して4名の学生が思い当たるとしていることから、困っていることの言語化に至らなかつたことが伺える。

学生はできていないことを自覚しながらも、自身の困っていることを言語化できず、指導者からどう思われているかが気になったと考えられる。

お互いのグループの情報交換後に、学生からは「もっと具体的に教えてほしい」との感想を受け、指導者から「指導者の考えを鵜呑みにするのではなく自分で考える学生になってほしい」との意見があった。この「教えてほしい」「自分で考えてほしい」の一見矛盾するか状況について、教えすぎると学生の主体性を奪う危険があるが、指導者が自分の考えを学生に伝えることが重要であるとする。指導者から学生に、事例を通し作業療法士としての考えを伝えるべきこと、また学生が自分自身で考えるべきこと、それぞれを実習調整役の教員が介入し、確認と調整が必要だと考える。

終わりに

今回、学生と指導者それぞれに実習の振り返りを実施し、実習生と指導者との認識の違いを明確にすることを目的にアンケート調査とグループワークを実施した。

学生は実習を学びの場と同時に適応しなければならぬ場としてとらえていた。一方指導者は学びの場としてとらえていた。教員が考える以上に学生にとっては実習の場に順応することに気を使っていた。このことを踏まえ、実習課題の遂行状況の確認ばかりではなく、実習地に対しての学生の印象なども聞きながら、実習地に馴染んでいるかにも配慮する必要があると感じた。

謝辞

アンケートとグループワークに協力いただいた学生と指導者の方々に感謝します。

Methods for teaching students in practical training A study of reflections implemented by students undergoing training and their supervisors

Akiyo Kanayama ¹⁾, Saiji Nishida ¹⁾

¹⁾ Shijonawate Gakuen University

Key words

Clinical training, reflection, students learning occupational therapy

Abstract

The present study involved students undergoing practical training and their supervisors, and focused on supervisors' approaches to help students complete assignments. Students who have had problems and their supervisors at a training site are supposed to report the status of progress made in assignments and discuss the causes and solutions together. Reports submitted by students who had undergone training in psychiatry included: "They did not want to cause trouble for supervisors" and "They did not know what to do at the training site", and it took time to confirm the status of progress. Although students had been informed of a recommended learning attitude: "In practical training, it is important to identify what you cannot do and practice it for improvement" in advance, they were more occupied with their supervisors' evaluations.

Both students and supervisors were asked to reflect on the training sessions to examine the causes; the students reflected on problems they experienced and support they received, and the supervisors reflected on those problems and the support they provided. The results of the reflections were described on cards. The descriptions obtained from the student and supervisor groups were conceptualized using the KJ method, so that they could share the results.

The supervisors had understood problems experienced by the students more comprehensively than the students themselves. The students had difficulty verbalizing their problems, which is considered to be the reason for their attaching greater importance to evaluation by supervisors rather than the completion of assignments.