

< 報告 >

## 臨床実習における 2 : 1 実習モデルの効果の検証

### Verification of the Effect of the 2:1 Model in Clinical Education

内田 全城<sup>1</sup>, 青田 安史<sup>1</sup>

Masaki UCHIDA, Yasushi AOTA

<sup>1</sup> 常葉大学健康科学部静岡理学療法学科

Department of Physical Therapy, Shizuoka, Faculty of Health Science, Tokoha University

#### 【要 旨】

(目的) 2 : 1 モデルの導入に際する課題を得ることとした。(方法) 対象は 2017 年度評価実習履修学生 49 名と同実習の指導にあたった 83 施設の指導者とし、指導者には質問調査票を郵送し回答のあった 30 施設とした。質問調査は、学生には実習指導形態、実習満足度、実習態度、指導者との関係性、指導者には実習指導形態、教育指導で苦慮した程度、実習業務量、実習難易度とし、各設問に対して単独・複数指導者モデル群と 2 : 1 モデル群とで比較した。(結果) 学生・指導者ともに全ての設問で有意差はみられなかったが、2 : 1 モデルのほうが学生側の指導者との人間関係で不良傾向を示し、指導者側の学生との人間関係で苦慮しなかった傾向がみられた。(考察) 学生相互の協同・観察学習に伴う指導者との密接性の減少は、指導者側には関係構築に費やす労力の減少を、学生側には悲観的な感情の高まりによる積極性の低下を起こす可能性が示唆された。

---

Key Words : 2 : 1 モデル, 協同学習, 密接性

2 : 1 model, cooperative learning, closeness

#### 1. 緒言

理学療法士教育の根幹である臨床実習は、学内教育で習得した基本的理学療法を対象者に実践する教育場面としてきわめて重要視され、臨床現場で実際の症例に対しての知識や技術を適用し、かつ医療専門職として患者を理解するとともに、必要な資質や技能を培う意義がある<sup>1)</sup>。臨床実習の現状を分析すると、近年の理学療法士養成校の急増にともない、実習施設確保の問題や、慢性的な中堅(指導的)職員不足、臨床業務の増大などの問題に直面しており、わが国における臨床実習の一

般的な指導形態である実習生 1 名に対して指導者 1 名体制(以下、単独指導者モデル)や指導者 2 名体制(以下、複数指導者モデル)といった指導形態もこれを助長している要因と考えられる。このような理学療法を取り巻く環境に対応すべく、アメリカ、カナダ、イギリス、オーストラリアといった国々は、実習生 2 名に対して指導者 1 名体制(以下、2 : 1 モデル)や、実習生 3 名に対して指導者 1 名体制(以下、3 : 1 モデル)が主流となっており、その成果も報告されている<sup>2-4)</sup>。

前者の単独・複数指導者モデルの特徴は、①実習生の臨床経験の増加、②実習生への安

全管理の向上，③若手指導者の育成があげられ，後者の「2:1モデル」や「3:1モデル」は，①指導者への依存の減少，②問題解決型学習の増加があるとされている<sup>5)</sup>。なかでも，問題解決型学習の増加は，学生相互の協同学習や観察学習，およびpeer supportによる効果とされ，お互いに他者の観察から思考を自己形成して行動化を促し互いに指導し合うことで，単独・複数指導者モデルよりも学生の主体的で能動的な学習効果が図れることが報告されている。現在，わが国においても少なからず「2:1モデル」を実践している指導者や施設がある一方で<sup>6)</sup>，学生間の学力差や性格の違い，さらに実習生の指導に費やす時間や労力が2倍になるのでは，といった指導者側の不安や偏見も導入を妨げている要因と考えられる。これは「2:1モデル」の先行研究において，臨床能力の学習課題や学生間のマッチングに関する報告が多い一方で，指導者が実習生の指導に費やす労力に関する報告が少ないといった背景も影響していることが考えられる。

以上より本研究は，「2:1モデル」の導入に際する課題や注意点に関する知見を得ることを目的に，実習生の指導の難易度や労力に関する調査から「単独・複数指導者モデル」と「2:1モデル」で比較検証した。

## 2. 方法

常葉大学健康科学部静岡理学療法学科の2017年度評価実習（4週間×2期）を履修した48名（延べ96名）と，同実習において学生の指導に当たった病院・施設83施設に所属する理学療法士を対象とした。なお，評価実習Ⅰ期とⅡ期は異なる病院・施設で実施することから，それぞれの期に応じて調査を行った。質問調査の実施は評価実習終了後に実施し，指導者に対しては送付から2週間を締切として質問調査票と同意書を回収・

集計した。質問調査票は学生・指導者ともに無記名とし，得られたデータは統計的に処理し匿名性の確保に努めた。学生に対する質問項目は「実習形態」，「実習の満足度」，「実習に望む態度」，「実習指導者との関係性」とし，さらに「2:1モデル」を経験したものには，「学生間関係性」，「学生間の共同学習」に関する5件法による設問と自由記載回答を設定し，単独・複数指導者モデルと比較した回答を得た。指導者には「実習指導形態」，「教育指導方法に苦慮した程度」，「学生との人間関係」，「提出書類の作成時間」，「学生に対するフィードバック時間」，「臨床指導（技術面）に費やした時間」，「情意面指導の難易度」，「技術面指導の難易度」，「思考面指導の難易度」の設問を設定し，それぞれ4または5件選択法と自由記載回答欄を設け，得られた結果の中央値を算出して「単独・複数指導者モデル」と「2:1モデル」の傾向について考察した。なお，本研究に先立ち，常葉大学研究倫理委員会の承認を得た（承認番号：研静16-19）。

## 3. 結果

質問調査票の回収率は，学生100%，指導者37%であった。質問調査項目の検定結果を表1に示す。「単独・複数指導者モデル」に対する「2:1モデル」の傾向として，学生側では実習を実施する姿勢が消極的になることや指導者との関係性が不良になること，指導者側では学生との人間関係に苦慮しないことが読み取れた。さらに，情意面・技術面・思考面に対する指導の難易度が低下する傾向がみられた。

## 4. 考察

学生設問3「指導者との関係性」に関して，「2:1モデル」のほうが不良傾向を示した理

由は、「2:1モデル」の特徴の1つである「指導者への依存の減少」が影響していると考えられる。「2:1モデル」では、学生間の協同学習や観察学習に費やす時間が設けられるため、「単独・複数指導者モデル」よりも指導者との指導時間が少なくなり、この指導者とのコミュニケーションの減少は、指導者と学生間の信頼関係が円滑に進まず、学生は悲観的な感情が高まるとされている<sup>7)</sup>。有谷ら<sup>8)</sup>の報告では、学生の実習に対する不安を調査したところ、知識や技術面よりも臨床実習指導者・患者とのコミュニケーションが最も多く7割以上を占める結果が報告されており、学生は理学療法に関する事案よりも対人関係に関する不安を強く抱えている傾向がうかがえる。これは臨床実習が、認知領域（知識）や精神運動領域（技術）に加え、社会人としての礼節や職業倫理などの情意領域（態度）を学ぶ機会であり、実習前の認知領域（知識）や精神運動領域（技術）を中心とした学内教育とのギャップが背景にあることが推察される。さらに学生が実習中に受ける不当待遇を調査した報告では、成績の脅し、悪口を言われる、将来についての否定的な批評、他学生との比較といった「学業に対する不当待遇」や「言葉による不当待遇」が最も多いとされており、この理由に、指導者から指導を受ける時間を1つの理由に挙げ、指導を通じた人間関係の密接性に繋がり、相性を含めた摩擦を引き起こし易い状態が不当待遇へ影響するとしている<sup>9)</sup>。学生設問3「指導者との関係性」で、「単独・複数指導者モデル」の回答結果において最小値と最大値の範囲が大きかったが、「2:1モデル」では一定の回答結果が得られており、指導者との密着性がもたらす反作用という捉え方もできる。

指導者設問2「学生との人間関係」においても、「2:1モデル」のほうが学生との人間関係に苦慮しない傾向がみられたことも、指導者との密接性低下が影響していると考えら

れる。さらに、情意面・技術面・思考面に対する指導の難易度も「単独・複数指導者モデル」よりも低い傾向が見られたことは、「2:1モデル」の効果として報告されている学生相互の協同学習と観察学習を指導手段として活用することで、学生自身の自己形成するための行動化を促しやすいことも要因に考えられる。

「単独・複数指導者モデル」に対する「2:1モデル」の比較を目的とした自由記載項目の学生設問4「学生間の関係性」と5「学生間の協同学習」の回答結果からは、「多くの情報が共有できた」「お互いにフィードバックを行えるので理解しやすい」「自分では気付けない問題に気付くことができた」「疑問点をお互いで共有し精査できるので、本当に必要な疑問点を選定して指導者に質問することができた」といった意見が出される一方で、「比較されるのが嫌だった」「実習時間外での協同学習の場所や時間が合わせられない」といった後ろ向き意見も出されたことは「2:1モデル」の課題ともいえる。

これらのことから、「2:1モデル」では学生間の協同・観察学習を通じた指導者との密接性低下や、学生間で先に吟味にされた質問を指導者に提出できることで指導者との意思疎通が促進されたことが、指導者側にも学生との人間関係に苦慮しなかった傾向に影響したと考えられる。また協同・観察学習により指導の難易度が影響を受けることから、指導者は、協同・観察学習を臨床実習場面で効果的に活用する能力が必要であり、この能力構築が「2:1モデル」の導入に向けた方策の1つと考えることができる。

本研究結果より、「単独・複数指導者モデル」に比べた「2:1モデル」の傾向として、学生相互の協同・観察学習の時間が増えることと相対的に起こる指導者との時間減少は、指導者側には関係構築に費やす労力の減少に伴う精神的疲労軽減を、学生側には悲観的な

感情の高まりによる積極性の低下を起こす可能性が示唆される。この対策としては、原因論よりも目的論を用いた指導者の学生への関わりが重要であると考えられる。原因論は、自らの考えが論理的であるかどうかを詰められている感覚を生じさせ、対話が自己防衛的になりやすい。一方の目的論は、新たな発想や理想および目的が出やすく、前向きな思考が生まれやすいとされる。学生の悲観的な感情を引き起こさないためにも、指導者には原因論の原則にたった指導が求められる。

理学療法士養成課程における臨床実習では、精神的問題を理由に実習困難となる例も多く、臨床実習中の情意領域の教育支援は重要な位置づけがされる。「2:1モデル」の導入に際しては、このメリットである協同・観察学習を競争的学習や個人学習よりも生産的なものにするための5つの要素<sup>10)</sup>(①促進的相互依存関係、②対面的な相互作用、③個人の責任、④対人技能や小集団の運営技能、⑤集団改善手続き)の構築と同時に、学生の積極性を促すためにも、原因追求型問題解決法を主とした指導者と学生間でのコミュニケーションの活用が重要と考えられる。なお本研究の課題として、2:1モデルの件数が少ないことから今後継続的に調査を行い、効果検証の信頼性を高めていきたい。

## 利益相反

本研究において開示すべき利益相反はない。

## 謝辞

本調査にご協力を賜りました臨床実習指導者や学生の皆様に心より感謝申し上げます。

## 引用文献

1) 社団法人日本理学療法士協会：臨床実習教育の手引き第5版，7-8，社団法人日本

理学療法士協会，東京，2007

2) 河西理恵，丸山仁司：理学療法教育における2:1実習モデルの効果と利点．理学療法科学，24-2：303-308，2009

3) Nemshick MT,Shepard KF：Physical therapy clinical education in a 2:1 student-instructor education model.PhysTher，76-9：968-981，1996

4) O'Connor A,Cahill M,McKay EA：Revisiting 1:1 and 2:1 clinical placement models.student and clinical educator perspectives.Auto Occup Ther J，59-4：276-283，2012

5) 小林賢：臨床実習の課題と対応 - 臨床の立場から．理学療法学，37-4：341-342，2010

6) 座談会：臨床実習を変えられるか？その具体的展望は．PTジャーナル，41：209-218，2007

7) 大杉紘徳，横山茂樹，甲斐義治・他：実習形態の違いによる学生の気分・感情状態に関わる要因の検討．理学療法科学，30-6：925-928，2015

8) 有谷知将，浅香貴広，鈴木康平・他：理学療法教育の初期臨床実習に望む学生の不安に関するCSポートフォリオ分析．帝京科学大学紀要10，125-135，2014

9) 志村圭太，竹内真太，西田裕介・他：実習指導者1名に対し学生2名を配置した検査実習における学生の協同学習に影響を与える要因の検討．理学療法学，2019.

10) 杉江修治：協同学習入門 - 基本の理解と51の工夫．37，ナカニシヤ出版，京都，2011

表1 質問調査結果

質問調査内容	指導モデル	
	単・複数	2:1
学生	N=90	N=4
1 実習の満足度はどの程度でしたか (5:満足、4:やや満足、3:どちらでもない、2:やや不満、1:不満)	4 (1,5)	4 (3,4)
2 実習を実施する姿勢(態度)はどのようなものでしたか (5:積極的、4:やや積極的、3:どちらでもない、2:やや消極的、1:消極的)	4 (1,5)	3 (2,4)
3 実習指導者との関係性はどのようなものでしたか (5:かなり良好、4:やや良好、3:どちらでもない、2:やや悪い、1:かなり悪い)	4 (1,5)	4 (4,4)
4 学生間関係性はどのような状況でしたか (5:かなり良好、4:やや良好、3:どちらでもない、2:やや不良、1:かなり不良)	—	4 (4,5)
5 学生間の共同学習の状況はどのような状況でしたか (5:かなりできた、4:ややできた、3:どちらでもない、2:ややできなかった、1:かなりできなかった)	—	4 (3,5)
指導者	N=21	N=6
1 教育・指導方法について苦慮しましたか (4:まったく苦慮しなかった、3:どちらともいえない、2:やや苦慮した、1:かなり苦慮した)	2 (2,4)	2 (2,4)
2 学生との人間関係について苦慮しましたか (4:まったく苦慮しなかった、3:どちらともいえない、2:やや苦慮した、1:かなり苦慮した)	3 (2,4)	4 (4,4)
3 大学に提出する書類作成に要する時間はどの程度費やすことが出来ましたか (5:かなり多い、4:やや多い、3:一般的、2:やや少ない、1:かなり少ない)	3 (2,3)	3 (3,4)
4 学生に対するフィードバックに要する時間はどの程度費やすことが出来ましたか (5:かなり多い、4:やや多い、3:一般的、2:やや少ない、1:かなり少ない)	3 (2,3)	3 (2,4)
5 臨床指導(技術面)に要する時間はどの程度費やすことが出来ましたか (5:かなり多い、4:やや多い、3:一般的、2:やや少ない、1:かなり少ない)	2 (2,3)	3 (2,4)
6 学生に対する情意面の指導の難易度はどの程度でしたか (5:かなり難しくなった、4:やや難しくなった、3:どちらでもない、2:やや易しくなった、1:かなり易しくなった)	3 (3,4)	3 (3,4)
7 学生に対する技術面の指導の難易度はどの程度でしたか (5:かなり難しくなった、4:やや難しくなった、3:どちらでもない、2:やや易しくなった、1:かなり易しくなった)	3 (3,4)	3 (2,4)
8 学生に対する思考面の指導の難易度はどの程度でしたか (5:かなり難しくなった、4:やや難しくなった、3:どちらでもない、2:やや易しくなった、1:かなり易しくなった)	3 (2,4)	3 (2,4)

中央値(最小値, 最大値)

