

# 医学部における学生と教員の交流の実態

西 屋 克 己 (医学部准教授)  
田 中 敦 (医学部 4 年)  
住 谷 和 則 (医学部教務職員)  
岡 田 宏 基 (医学部教授)

## 1. はじめに

医学部医学科においては学生と教員が交流を持つ機会は、授業や実習が主であり正規の授業時間以外に学生が教員と交流を持っているかどうかは明らかでない。また、学生の担任制度があり、学生と担任教員が食事会などを行う機会はあるが、一度きりの場合が多く、学生と担任教員が親交を深めるまではいたっていない。医師育成過程において、研修医と指導医が良好な関係を持ち交流を深めていくことは、研修医の能力向上やキャリア形成に大きな役割を果たす (Stukin, G., 2008, 452-466)。同じことが学生と教員との交流においても当てはまる可能性があるが、授業時間以外の学生と教員の交流の実態や、その交流が学生にどのような影響を与えているかの報告はない。今回、我々は授業時間以外の学生と教員との交流の実態について、学生に対する質問紙法による調査およびフォーカスグループインタビューにより調査を行い、その交流の影響について検討した。

## 2. 方法

### 質問紙法による学生と教員との交流の実態調査

平成 25 年度医学部医学科の学生 45 名 (1 - 5 年生) に対して、授業時間以外の教員との交流の状況について質問紙法によるアンケート調査を行った。質問紙の内容は図 1 の通りである。

### フォーカスグループインタビューによる学生と教員との交流の実態調査

平成 25 年度医学部医学科の学生 6 名 (1 - 5 年生) に対して、半構造化フォーカスグループインタビューを実施し、学生と教員との交流の実態調査を行った。フォーカスグループインタビューとは、複数の人間 (グループ) の相互作用 (グループダイナミクス) を用いて、質的に情報把握を行う科学的な方法論であり、把握した情報を系統的に整理して「科学的な根拠」として用いる (Stalmeijer, R.E., 2014, 923-939)。フォーカスグループインタビューの内容は IC レコーダーで録音され、逐語録が作成された。逐語録は質的分析手法である SCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いて分析された。SCAT とは言語データをセグメント化し、それぞれに (1) データの中の着目すべき語句、(2) それをいいかえるためのデータ外の語句、(3) それを説明するための語句、(4) そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく 4 ステップのコーディングと、(4) のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析法である (大

谷，2007，27-44頁）。分析は2名の独立した研究者により行われた。

- 
- ①あなたは個人的にあるいはグループでの教員との交流の機会(授業や実習は除く)を設けておられますか。
- はい                      いいえ
- ②①ではいと答えた人はどのような機会ですか。
- ③あなたは教員と授業内容や研究内容について質問をしたことがありますか。
- はい                      いいえ
- ④あなたは教員と日常生活や進路について相談をしたことがありますか。
- はい                      いいえ
- ⑤本校では、教員に質問しやすいような雰囲気があると思いますか。
- はい                      いいえ
- ⑥いいえと答えた方は、どうしてそう思いましたか。
- 

図1 アンケートの内容

### 3. 結果

#### 質問紙法による学生と教員との交流の実態調査（図2）

教員と交流を持ったことのある学生は全体では31%であり、その交流機会は部活動、課題実習（医学部医学科の3年時に1ヶ月間、学生が医学科講座を選択し、基礎研究に従事する必修のカリキュラム）、自主的な勉強会や個人的な教員に対する相談などであった。本学には教員に質問しやすい雰囲気があると思った学生は、全体では59%であり、質問しやすい雰囲気があるとは思わない理由としては、授業が終わればさっと帰る、教員との距離感を感じる、教員がまじめで厳しそうなどの自由意見があった。教員との交流機会が増えれば教員に対して聞きたいことは、卒後の進路に関する内容が多かった。

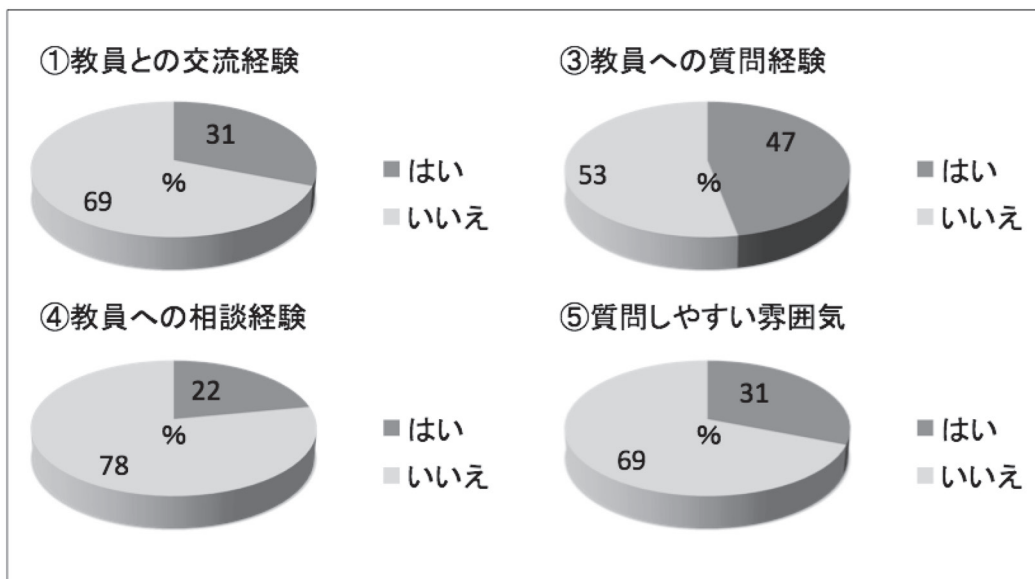


図2 アンケートの結果

### フォーカスグループインタビューによる学生と教員との交流の実態調査（表1）

フォーカスグループインタビューにおける逐語録の質的分析結果から、「教員と交流が深まる要因」、「教員との交流を阻害する要因」そして「学生の望む教員像」の3つのドメインが抽出された。

教員と交流が深まる要因としては、教員から学生への声かけ、教員との交流を阻害する要因としては、学生が教員にもつ印象や先入観、学生の望む教員像としては、学生に寄り添う教員の姿勢やロールモデルとしての教員の存在が概念として抽出された。

表1 アンケートの内容

|  |
|--|
| <p>●教員との交流が深まる要因</p> <p>教員から学生への声かけ</p> <p>学外での教員との食事会、飲み会</p> <p>ロールモデルとなる教員の存在</p>         |
| <p>●教員との交流を阻害する要因</p> <p>授業中の学生の持つ教員に対する悪い印象</p> <p>教員に対する先入観</p> <p>学生が質問をできにくくする教員の雰囲気</p> |
| <p>●学生の望む教員像</p> <p>学生に寄り添う教員</p> <p>ロールモデルとなる教員</p>   |

## 4. 考察

アンケート結果により授業時間以外で教員と交流をもつ学生の割合は少ないことがわかった。しかし、低学年（1-3年生）と高学年（4-5年生）に分けて解析すると、低学年では20%、高学年では50%の学生が教員と交流をもったことがあるという結果となった。学年が進むにつれて、教員と授業時間以外での交流をもつ学生が増加していることがわかる。この理由として、低学年では授業中心であり、直接教員と接する機会は少ないが、学年が進むにつれて実習が多くなり、教員と接する機会が増えることが考えられる。フォーカスグループインタビューの分析より、教員との交流が深まる要因として、教員から学生への声かけという概念があがっていた。授業だけでは教員が個人の学生に声をかけることは少ないが、実習だと学生と教員の個人的な会話も増える可能性がある。実際に、実習で教員に声をかけてもらって親近感がわいたという意見があがっていた。教員の学生への何気ない声かけが、学生と教員との交流をうむきっかけとなりうる。また、授業においても講義を双方向型のアクティブ・ラーニングにすることにより、学生と教員の対話の機会が増え、学生と教員の距離感が縮まり交流のきっかけとなるかもしれない。

教員への授業内容や実習内容への質問は約50%の学生が行っていた。また、教員へ日常生活や進路について相談したことのある学生は約20%にとどまった。この結果から自主的、個人的に教員と会話や接触をしたことのない学生が一定数存在することが考えられ、自主的に学習を進め卒業できる学生ならばそれほど問題にならないが、なんらかの問題を抱えている学生の場合は、教員から学生への積極的な働きかけが必要となる場合もある。

本校の教員に対して質問しやすい雰囲気があると思う学生の割合は少ないことがわかった。しかし、低学年（1-3年生）と高学年（4-5年生）に分けて解析すると、低学年では40%、高学年では92%の学生が質問しやすい雰囲気があると思う結果となった。高学年、とくに臨床実習では学生と教員が対面する機会が多くなり、学生が教員に対して容易に質問できる環境が設定されているのが一因として考えられる。フォーカスグループの解析より、教員との交流を阻害する要因として、学生が質問をできにくくする教員の雰囲気という概念があがった。授業中の教員の不用意な言動や態度は学生からの自主的な質問を遮る可能性がある。実際、アンケートにおいても、質問しにくい雰囲気の原因として、授業が終わればさっと帰る、教員との距離感を感じる、教員がまじめで厳しそうなどの自由意見があった。現代の学生のキャラクターを考えた場合、教員側も学生に寄り添う姿勢が求められるのかもしれない。

フォーカスグループインタビューからの分析で、学生の望む教員像というドメインがあがった。その概念としては、学生に寄り添う教員、ロールモデルとなる教員というものがあがった。教員の押しつけではない、学生に寄り添う姿勢というものは、学生が教員に対して親近感をもち、学生との授業以外の交流を深めるきっかけとなるかもしれない。また、医学科は医師養成過程であり臨床系の教員はそのまま学生のロールモデルとなり、学生に強力な影響を与える可能性がある。実際、学生が専門分野を選ぶ際は、教員の影響を強く受けている事例がある。学生にとってのロールモデルになる教員の存在は、学生との交流をうむきっかけとなる。これらのことを考える上で卒前教育におけるメンター制度は学生と教員の交流を促進する上で、大きな役割をはたすかもしれない (Sandars, J., 2000, 334-347)。メンターとは、特定の領域において知識、スキル、経験、人脈などが豊富で成功体験を持ち、あるべき姿を後輩に示しながら主体的に指導・助言を行う指導者のことである (森, 2010, 1-11 頁)。メンターは学生の良き指導者でありロールモデルとなる存在である。Harden らは医学系教員の12の役割の一つとしてメンターをあげている (Harden, R.M., 2000, 334-347)。メンター制度が有効に機能するためには、形式的なメンター制度ではなく、経験豊富な臨床系教員がメンターとして配置され、学生が主体的にメンターと関わることができるシステムを構築する必要がある。

## 5. おわりに

授業時間以外の学生と教員との交流の実態について、学生に対する質問紙法による調査およびフォーカスグループインタビューにより調査を行い、その交流の影響について検討した。教員の押しつけではない、学生に寄り添う姿勢というものが、学生が教員に対して親近感をもち、学生との授業以外の交流を深めるきっかけとなるかもしれない。本研究は、医学科における学生と教員の交流の実態調査であり、学生と教員の実際の交流が、どのような教育効果をもっているかまでは言及しておらず、今後の研究で明らかにしていきたい。

## 参考文献

- 大谷尚 (2007) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』第 54 号、27-44 頁。
- 森朋子・雨森聡 (2010) 「学部とセンターによる 1 年次カリキュラムのデザイン研究：学習科学がもたらす新しい FD の形」『京都大学高等教育研究』第 16 号、1-11 頁。
- Harden, R.M., & Crosby, J.R., (2000). The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher: AMEE Guide No.20. *Medical Teacher*, 22, 334-347.
- Sandars, J., & Patel, R., & Steele, H., & Mcareavey, M., (2014). Developmental student support in undergraduate medical education: AMEE Guide No.92. *Medical Teacher*, 36, 1015-1026.
- Stalmeijer, R.E., & Mcnaughton, N., & Van Mook, W.N.K.A., (2014). Using focus groups in medical education research: AMEE Guide No.91. *Medical Teacher*, 36, 923-939.
- Stukin, G., & Wagner, E., & Harris, I., & Schiffer, R., (2008). What makes a good clinical teacher on medicine? A review of the literature. *Academic Medicine*, 83, 452-466.