

訳者序

本ハンドブックはシミュレーション教育におけるデブリーフィングの質を系統的に評価し、改善に役立てるための DASH(Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare) を解説したものである。

デブリーフィングは本ハンドブックにある通り、体験(what happened)とその原因(why)を系統的に振り返って考えることである。デブリーフィング能力はトレーニングにより身につくものであり、実践とフィードバックにより向上するものである。

本ハンドブック訳本では原本と同じように、インストラクター(instructor)とデブリーファァ(debriefer)がほぼ同義に使用されている。本邦ではインストラクターと言った場合には知識や技術を教える情報提供者や、態度などを模倣すべき理想像としてのロールモデルの意味合いが強いと感じている。一方で Harden と Corby らにより提唱された医療における指導者(medical teacher)の役割は、1) 情報提供者(information provider)、2) ロールモデル(role model)、3) ファシリテーター(facilitator)、4) 評価者(assessor)、5) 計画者(planner)、6) 教材開発者(resource developer)と考えられる¹。本ハンドブックではデブリーファァやインストラクターはファシリテーターとして、学習者が学び、臨床パフォーマンス向上を如何にサポートするかが強調されている。学習者の知識レベル、扱う話題によって指導者としてこれらのうちどの役割が強くなるかは変化すべきである²。

現在のところ DASH スコア表は学習者用、インストラクター(デブリーファァ)用、訓練された評価者用の3点が用意されている(<http://www.harvardmedsim.org/debriefing-assessment-simulation-healthcare.php>)。この DASH ハンドブックは訓練された評価者用をサポートするものである。

また DASH を用いたシミュレーション研究を発表した際には、Harvard Simulation Center に報告する必要がある点に留意していただきたい(DASH@harvardmedsim.org)。

さて、訳者の前置きはこれくらいにして DASH ハンドブックの中での発見・再発見の旅に出發しよう。

最後に DASH の日本語訳を許可して頂いた Jenny Rudolph をはじめとする Harvard Simulation Center の DASH 開発に携わった方々に深く感謝する。

引用文献

1. Dieckmann P, Molin Friis S, Lippert A, et al. The art and science of debriefing in simulation: Ideal and practice. Med Teach 2009; 31: e287-94
2. Dismukes RK, McDonnell LR, Jobe KK, et al. What is Facilitation and Why use it? In: Dismukes RK, Smith GM. Facilitation and Debriefing in Aviation Training and Operations. 1st ed. Surrey: Ashgate Pub Ltd. 2000: 1-12

翻訳者：

池山 貴也、椎間 優子、志賀 隆、武田 聡、土肥 聡、西崎 彰

はじめに

デブリーフィングは医療におけるシミュレーション教育の効果を明確かつ強固なものにするためにもっとも重要なステップである。デブリーフィングとは体験 (what happened) とその原因 (why) を系統的に振り返って考えることである。デブリーフィング能力はトレーニングにより身につくものであり、実践とフィードバックにより向上するものである。The Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare (DASH™) ハンドブックと評価表はデブリーフィングの能力を適切に評価し、さらに向上させるために作られたものである。追加情報、評価表、連絡先は <http://www.harvardmedsim.org/dash.html>にて入手可能である。

デブリーフィング過程の背景

医療シミュレーションにおいて、デブリーフィングとはシミュレーションにおいて展開されたイベントや行為を二人以上で振り返ることである。デブリーフィング中に学習者はシミュレーション中にとった行動、思考過程、感情、その他の情報を探索、分析することで、臨床現場におけるパフォーマンスの向上に役立てることができる。インストラクターが学習者のより熱心な取り組みを促すことで、より深い、持続する学習効果に結びつき、ひいては新たに学習した、または再学習した知識、技術や態度が臨床現場もしくはさらに医療全般において役立つことに結びつく。

デブリーファァー（デブリーフィングを行う教育者）は、シミュレーショントレーニングにおいて、理想的なパフォーマンスと実際になされたパフォーマンスのギャップを比較検討する。この期待されたパフォーマンスと実際のパフォーマンスのギャップは、パフォーマンスギャップと呼ばれる。このギャップが大きいときも小さいときもあり、学習者がより優れたパフォーマンスをしたときには、このギャップはゼロとなる。このギャップに対する分析とその原因を探索することは効果的なデブリーフィングにつながる。

デブリーファァーは、学習者のパフォーマンスについて批評したり議論したりすることで、期待されたレベルに達しないパフォーマンスを改善し、良いパフォーマンスをさらに強化できる。それに加えて、デブリーファァーは、さらに深く、学習者をその行動に至らしめた「フレーム：枠組み」を探索することも可能である。この「フレーム」とは、外的な現実に対する学習者の内的な理解や推測のことである。シミュレーション中にみられる複雑な行動は、すべてとっていいほどこのフレームによってもたらされている。従ってデブリーフィングはこのフレームと実際にみられた行動のどちらか、もしくは両方に焦点を当てて行うことが可能である。

医療関係者にとって、自身のパフォーマンスが同僚やインストラクターによって観察され評価されるのは、心理的なリスク・負担を伴うものである。したがって、心理的に安全・安心な学習環境を作り維持することは、全員が最大限に参加するために不可欠である。このために有能なデブリーファァーは、「疑わしきは罰せず：つまりすべての行為は善意のもとで行われた」という原則をシミュレーション学習者に適応すべきである。これはすなわち、ミスや良いパフォーマンスを、罰せられるべき罪もしくは褒められる対象として扱うのではなく、むしろどうしてそのようなパフォーマンスがなされたか、分析されるべき“謎”として扱うのである。

シミュレーションにおけるパフォーマンスに対してフィードバックを行うことはデブリーフィングにおいてとても重要である。有能なデブリーファァーは、過度に厳しかったり、否

定的でもなく、過度に親切であったり、批評を避けることもない。むしろ直接的で、学習者を尊重したフィードバックを与え、学習者のパフォーマンスの原因となった根底にある要因を探索する。殆どのデブリーフィングはパフォーマンスにおける欠点を改善することを目的としている。しかしながら、デブリーフィングで良いパフォーマンスについてさらに探索することも可能である。すなわち、『どのような行為や思考過程がシミュレーションにおいて個人やチームを有効にしたか?』という質問である。

DASH とは何か?

DASH とは、インストラクターの実験的な環境における学習者の学習や変化を促す行動を評価するものである。DASH における行動評価は、これまでの研究からのエビデンスと理論、そして専門家による数多くのデブリーフィングの観察に基づくものである。

DASH は、医療における様々な職種やトレーニングコース、小規模や大規模の学習者数、様々な教育目標、外科縫合の実習から災害対応の演習にわたる様々な種類のデブリーフィング評価を手助けするように制作されている。DASH は、様々な物理的・時間的な制約のもとでも使用できる。DASH はシミュレーションコースにおける導入の評価に使用することができ(評価項目 1)、シミュレーション後のデブリーフィングの評価にも使用できる(評価項目 2~6)。インストラクターが学習に適した環境を準備することは、その後の学習者の行動に大きく影響する。それゆえ、導入部の評価を行うことはデブリーフィング全体の評価における信頼性を高める。

DASH では、デブリーフィングにおける 6 つの重要な評価項目を評価する。それぞれの項目にはインストラクターが以下の項目を実施するかどうか、そしてどのように実施するかが含まれている。

- (1) 学習者が積極的に参加する学習環境を創出する
- (2) 学習者が積極的に参加する環境を維持する
- (3) デブリーフィングの有効な枠組みを確立する
- (4) 学習者に活発な議論を促す
- (5) 学習者のパフォーマンスギャップを正確に認識し、その原因を探索する
- (6) 学習者が将来的に高いパフォーマンスレベルに到達し、維持することを手助けする

DASH は行動に基づいた評価スケールである。つまり、デブリーフィングを効果的にする行動や質の悪いデブリーフィングの特徴に基づいて作られた評価スケールである。DASH の各評価項目は、デブリーフィングという行動全体に関わる高次元の概念である。それぞれの評価項目は、高次元の到達度を反映するための“次元 (Dimension)”からなっている。それぞれの次元の中にリストアップされた具体的な行動例はそれぞれの評価項目を評価するために役立つ。これらの行動は例にすぎず、これら以外の行動も当然観察される。

評価 (スコアリング) にあたっての手引き

評価者は DASH にある具体例や評価基準に基づいてそれぞれの評価項目の評価を行う。

DASH では 5 つ (導入の部分の評価項目 1 が加えられていれば 6 つ) の評価項目の評価からなる。スコアリングは 7 点満点のスケールである。

評価スケール

評価	説明	
7	非常に有効である	Extremely Effective/Outstanding
6	常に有効である	Consistently Effective/Very Good
5	殆どの場合有効である	Mostly effective/Good
4	時に有効である	Somewhat effective/Average
3	殆どの場合有効でない	Mostly Ineffective/Poor
2	常に有効でない	Consistently Ineffective/Very Poor
1	全く有効でない、有害である	Extremely Ineffective/Detrimental

評価者は全ての評価項目に習熟している必要がある。それぞれの評価項目における**全体的な有効性に基づいた評価**を、それぞれの次元やそれに属した行動の観察から行う。それぞれの次元は必ずしも同じ重要性を持つわけではないため、評価項目の評価の際には全体として考えるように心がけ、それぞれの項目を単純に計算するように考えるべきではない。もし規定された次元の項目が観察不能であった場合に、それが評価にマイナスに影響しないようにすべきである。例えば、もし不満を感じた学習者がいなかった場合、“デブリーファァーが不満を感じた学習者にどのように対応したか”という評価項目は単純にスキップされる。

いったんそれぞれの評価項目に習熟すれば、DASH は容易に使用できる。トレーニングにより反復性、妥当性 (reliable and valid) の高い評価が可能になる。

短時間のデブリーフィングや、行動に焦点を当てた、フレームに触れないデブリーフィングの場合、4 や 5 以上のスコアとなることは少ない。DASH の評価者はデブリーフィングの行われる環境がスコアに影響をあたえることも理解する必要がある。もしデブリーフィングが、環境が理想的でないところで（例えば通常業務からの雑音の多い狭い部屋やシミュレーションを行った部屋と同じ場所であったりする場合）数分間しか行われなければ、点数は最高でも、“時にもしくは多くの場合有効である（スコア 4 または 5）”にまでにしか到達しない。もし学習者が時間の制約やプライバシー配慮の欠如、通常業務の雑音で注意散漫になってしまう場合、シミュレーションで観察された行動の背後にある思考過程（原因または“フレーム”）について深い分析をすることは難しくなる。

それぞれの評価項目の間には意図的に重複した項目が存在する。例えば、評価項目 1 の「学習者が積極的に参加する学習環境を創出する」は、評価項目 2 の「学習者が積極的に参加する環境を維持する」と共通するところがある。すべての場合において、そしてそれぞれの評価項目を評価する際には、評価者は重複していることは無視して、それぞれの評価項目を独立して評価する必要がある。

スコアシート

評価者のための二種類のシートがある。それぞれの評価項目のスコアを集めるために作られた短いシートは、総括評価 (summative assessment) に適している。長いシートは、評価項目に加えて次元の評価を行うために作られており、デブリーファァーへの学習的フィードバック (formative feedback) を行う際に有用である。

評価項目 1

学習者が積極的に参加する学習環境を創出する

デブリーフャーやインストラクターがシミュレーションによる学習経験をいかに上手に導入するかで、その後のシミュレーション教育のすべての方向性が決定するといっても過言ではない。どのようなシミュレーションにおいても開始前にインストラクターは、学習者に期待される点を明確にしたり、シミュレーションの臨床現場の利点と限界を学習者が理解できるように手助けする。シミュレーション症例や事象（起こったこと）、手技、後でデブリーフィング（例：議論や解析）されるか否か、またどのような方法でデブリーフィングされるのか、そしてシミュレーションがビデオ録画されるのかを、インストラクターは学習者に対して知らせる責任がある。シミュレーションの焦点は学習であり、人の過ちを見つけるためではないことをインストラクターは明確にする必要がある。インストラクターはシミュレーションやデブリーフィングにおいて学習者が安心して考えや感情を共有したり、恥ずかしい思いをしたり、屈辱を与えられる恐れがない環境を創出すべきである。

評価項目 1 に含まれる次元

シミュレーションコースの目的、環境、役割、そして学習者に期待される点を明確にする

学習者が自らの行動、役割、期待される点、そしてインストラクターの役割を理解したとき、シミュレーションコースはより順調に進み、学習者は更に深く取り組むことができる。

肯定的で効果的な行動は以下の通りである：

- 自ら率先して自己紹介し、他の人にも自己紹介するように促す。
- 学習者各自の資格や経験、背景、シミュレーションコースへの関心を率先して共有する。
- シミュレーションコースの概要と学習目標を提示する。
- 学習者にシミュレーター、付属品、器具の位置や、役者(actor)の役割などをシミュレーションが始まる前に紹介する。
- シミュレーターや器具を実際と同様に扱うように学習者に期待する（例：模擬患者に実際の患者と同じく対応することを学習者に期待する）。
- シミュレーション症例の由来や、この症例がシミュレーションコースに取り上げられた理由を学習者と議論する（例：思わしくない結果となった症例、困難な症例、今後臨床現場で遭遇しそうな症例など）。
- シミュレーションコースとデブリーフィングにおける学習者の役割を明確に説明する。
- デブリーフィングの議論に積極的に参加し、シミュレーション中の自らの行動を省みることを学習者に要求する。
- 次のようなデブリーフィングのエチケットを説明する：すなわち、他人の考えや行動に敬意を払い、好奇心を持ち、礼儀正しくすべきである。
- 率直な発言を促したり、敬意が払われている限りは意見の相違を主張したりすることを許容する。
- 以下のインストラクターの役割について明確に説明する：1) 議論を促す、2) 学習者のパフォーマンスについて同様の症例やシミュレーションでの観察に基づいてコメントする、3) 自分の専門分野における知識を提供する（例：PALS [小児蘇生プロトコル]、

ACLS [成人蘇生プロトコール]、CRM [危機管理]、チームワーク、それぞれの臨床分野など)、4)トレーニングの学習目標を達成したことを確認する。

否定的で、非効果的な対応は以下の通りである：

- シミュレーションコースとデブリーフィングにおける目的と学習者の役割と 期待される点についての説明を怠る。
- シミュレーションやデブリーフィングについての発言が曖昧であったり、紛らわしい。
- 学習者が質問する時間や機会を与えない。

学習者と「シミュレーションを行う上での約束“Fiction Contract”」を確立する

シミュレーションを行う上での約束は、デブリーファと学習者との共同作業である。ここでは、シミュレーションが現実と完全にはなり得ない事実をインストラクターが認めつつ、リソースや技術的な制限の中でシミュレーションを可能な限り現実に近づけることにインストラクターは同意する。そして学習者もすべてが現実であるかのように行動するように最善を尽くすことに同意する。

肯定的で効果的な対応は以下の通りである：

- より積極的に参加できるシミュレーションと学習環境を創るためには、インストラクターと学習者が協力しなければならないと説明する。
- リソースや技術的な制限の中でシミュレーションを可能な限り現実に近づけられるように、インストラクターは最善の努力をつくす義務があることを説明する。
- 学習者の行動はシミュレーションと実際の臨床環境とでは異なるかもしれないことを理解しつつも、できる限り現実の臨床現場と同様に行動することを学習者に依頼する。
- シミュレーターの長所と短所について、公平でバランスのとれた評価を述べる。

否定的で非効果的な対応は以下の通りである：

- 学習者がシミュレーションを現実の体験として受け入れようと苦労していることを過少評価する。
- 学習者がシミュレーション中も実際の臨床現場と同様に行動することが当然であると発言したり、推測したりする。
- シミュレーションが学習者にとって現実的に受け入れられない場合に、その原因を学習者のせいにしたり、発言したりする。

シミュレーションコースの運用について詳細な配慮を行う

あまり重要とは思えないかもしれないが、コースの事務事項（ロジスティクス）を詳しく説明し、また生理的に快適な環境を創出することは、学習に集中できる環境につながる。

肯定的で効果的な対応は以下の通りである：

- 学習スペースやカンファレンスルームが清潔なことを確認する。また可能であれば、椅子、テーブル、白板、ビデオ、シミュレーターなどの必要な教材が、学習者が到着するまでに準備ができていようにする。
- シミュレーションコースの場所と学習時間を開始前に説明する。
- 飲食、トイレ、移動方法、その他の詳細を知らせておく。
- シミュレーションの症例、手技、事象が、いつどこでデブリーフィングされるかを知ら

せる。

否定的で非効果的な対応は以下の通りである：

- シミュレーションコースの事務事項(ロジスティクス)と生理的な環境を学習者に説明しない。
- 学習者が心配しているスケジュール、場所、身体活動の必要性を無視したり軽視したりする。
- 学習者各々の身体的な状態に基づく、潜在的な障害に対処しない(例：車椅子や他の装具を使用している学習者、ラテックスアレルギーをもつ学習者など)。

学習者を尊重し、立場を理解することを約束する

学習者の短所を露呈したり、侮辱したりするようにシミュレーションが予め作成されているのではないかと、学習者が心配することが時折ある。

これらの心配に対応するためには、インストラクターは学習者が最善を尽くそうとしていることを理解しており、また学習者が最善を尽くしても、時に失敗することは当然であり、シミュレーションは改善点を話し合う良い機会なので、失敗自体は全く問題とならない、という明確なアプローチを学習者に伝えるべきである。

肯定的で効果的な対応は以下の通りである：

- 「ミスは、罰せられるべき罪ではなく、解決すべき問題である」と発言する。
- 学習者がミスした場合でも、インストラクターは学習者が事態を改善しようと最善を尽くしたことを理解していると発言する。
- 学習者はすでに知的でよく訓練されているが、更なる技能の向上の目標をもって最善を尽くして学ぶためにシミュレーションに参加しているという「シミュレーション学習における基本的な前提 (Basic assumption)」を示す。

否定的で非効果的な対応は以下の通りである：

- 学習者が不安になっている様子を揶揄したり、過小評価したり、または無視する。
- シミュレーションにおける学習者の不十分なパフォーマンスが今後の評価に影響を及ぼすと発言する。
- 学習者の能力に関して、意欲をなくすようなコメントをする。
- 有能な医療従事者になりたいという学習者の希望を否定するようなコメントをする。

評価項目 2

学習者が積極的に参加する環境を維持する

この評価項目は評価項目 1 と明らかに重複する点があり、デブリーファーが良い学習環境を維持する方法について述べている。コース初日であればなおさらだが、デブリーフィングの最初から最後まで学習者が何を期待されているのか明確に理解できる状態を、インストラクターは維持する手助けを絶え間なくすべきである。学習者にとってデブリーフィングの環境が考えや感情を共有するのに安全な場所であること、つまり恥ずかしい思いをしたり、屈辱を与えられたりする場ではないこと、そして人の過ちを見つける場所ではなく、学習効果に焦点を当てていること、以上を学習者が安心して理解できるようにすることが、インストラクターの責務である。

評価項目 2 のに含まれる次元

デブリーフィングの目的、役割、学習者に期待される点を明確にする

学習者が自分の行動と役割、インストラクターの役割、そして期待される点を理解することで、デブリーフィングの流れはスムーズとなり、学習者も更に積極的に取り組むことができる。

肯定的で効果的な対応は以下の通り：

- 学習分野を明確に提示する(例：『どのように不整脈を診断するかを議論しましょう』)。
- デブリーフィングで期待される学習者の役割を明確に述べる。
- デブリーフィングの議論に積極的に参加するように学習者に促し、シミュレーション中の学習者自身の行動を学習者に省察することを要求する。
- 以下のインストラクターの役割について明確に説明する：1) 議論を促す、2) 学習者のパフォーマンスについて同様の症例やシミュレーションでの観察に基づいてコメントする、3) 自分の専門分野における知識を提供する(例：PALS [小児蘇生プロトコール]、ACLS [成人蘇生プロトコール]、CRM [危機管理]、チームワーク、それぞれの臨床分野など)、4) トレーニングの学習目標を達成したことを確認する。

否定的で、非効果的な対応は以下の通り：

- デブリーファーや、学習者の役割について何も言及しない。
- デブリーフィングの目的を曖昧なまま、言及しないままにする。
- 学習者からの質問やコメントに時間を取らない。
- 学習者からゴールについて混乱しているとほのめかす言動、または非言語的な合図があってもそれに対応しない。

現実性が限られている設定において学習に取り組めるように手助けする

一般に、特定のシミュレーションを経験するまで、学習者はシミュレーションのリアリズムを強制されることを好まない。学習者はシミュレーションで上手くできる事を望み、もし上手にできないと不快を感じる。もし騙されていると感じたり、シミュレーションの技術に不満を感じたり、あるいは自分が有能だと絶対に思われたいと感じると不満を言うだろう。時折、学習者はシミュレーションに現実味が欠けているために、問題解決の過程で混乱を生じただけでも不満を感じる。デブリーファーは、学習者のこういった不満を正当

に認め、更にデブリーフィングで道具に対してではなく学習目標に焦点を当てることで、これらの問題に学習者が対処するのを手助けできる。インストラクターは、ふさわしい時には実際の症例のように扱い、そこに参加しているマネキンや模擬患者、他の出演者をあたかも品位のある、実際の自発性のある人間であるかのように扱うことにより、シナリオや手技のシミュレーションの真剣さや現実味を形成する。例えば、ある医師を演じる出演者が怒って罵声をあげていれば、デブリーフィングでは学習者がその医師が怒っていた理由を探るように手助けできる。

肯定的で、効果的な対応は以下の通り：

- シミュレーターの身体的特徴は、現実と異なることを明確にする。
- シミュレーションの環境下になると、学習者はいつもと違ったように振舞う傾向にあることを学習者に伝える。
- シミュレーション自体には限界があるが、議論すべき有用なことがあると発言する、または実践する(例：シミュレーション中の事象や状況を実際の臨床現場と比較して話を進める)。
- 学習者の発言を自ら繰り返したり、受け止めたりすることにより、学習者の問題や不満を容認する(例：『あなたは呼吸音の聴診にストレスを感じているのですね。確かにこの呼吸音は本当に聞き取りにくいですね』)。
- 学習者が実際に経験したことを確認した上で、実りある方向へ議論を方向付ける(例：『確かにマネキンの呼吸音を聴き分けることは難しく、(困難と感じた経験は)その通りだと思います。誰か他に実際の診療の場面で、呼吸音を聴き分けて診断するのが難しかったことはありますか？具体的にどのような経験でしたか？』)。
- ”振りをする”ということが、ある程度ぎこちなさがあるものだと認める。

否定的で、非効果的な対応は以下の通り：

- リアリズムについて学習者と口論する。
- 学習者の不満が正当でないと否定する。
- 学習者がシミュレーションに完全に没頭していないと怒る。
- シミュレーションの技術や出演者を嘲笑したり、軽視したりする。
- 症例や手技、事象のシナリオの状況に完全に没頭することが馬鹿げていると学習者に感じさせる。

学習者への敬意や、学習者の精神的な安全性についての気遣いを示す

良いデブリーフィングを行うには対話を通じて(ある行動の原因や学習者のフレームなどの)探索が必要である。学習者に敬意を表し肯定的に接することでそれが可能な状況を作り上げることができる。学習者が与えられた職種の範囲内で、チームメンバーの一員として敬意を受けながら参加できることが、シミュレーション学習の好ましい環境である。学習者に敬意を伝える事は、ある学習者のパフォーマンスに対する厳しい評価と相反する事はない。そうするために自分の判断を隠す必要はない。質問をして、敬意を持って回答を傾聴することが必要なのである。

肯定的で、効果的な対応は以下の通り：

- 学習者の考えを引き出し、回答を聞くことにより、誠実な興味を示す。

- 学習者が、お互いの考えを検討できるように、オープンエンドクエスチョン(自由回答形式の質問)で尋ねる。
- 学習者の発言の記録を取ったり記憶したりして、その発言をデブリーフィングでの観察や説明の際に関連づける。
- 個人ではなく、行動の批評をする(例：『あなたは本当にせっかちですね』と言うのではなく、『看護師に向かって怒鳴るのは、あなたが行うべき対応ではありませんでした』と言う)。

否定的で、非効果的な対応は以下の通り：

- 自分自身の質問にインストラクター自身が答えてしまう。
- 学習者の批評について話す。
- 学習者の面目を潰したり、学習者の回答を嘲笑したりする。
- 学習者が他人から見て自分は愚かだと感じる、あるいは自分から愚かだを感じるように、インストラクターが学習者に連続して質問する。
- 学習者の行動や考えについて議論する際に意地悪な嫌味や、皮肉を言う。

評価項目 3

デブリーフィングに有効な枠組みを確立する

デブリーフィングの枠組みは、教える施設によって様々な特色があるかもしれないが、基本的には、1)『蒸気を一気に放出する』ように、今終わったばかりのシミュレーションで、どのように感じたかについての感情を引き出し、2)何が起こったのかを分析し、実際の臨床の現場で役立てるために一般化する、さらに、3)学習した事を要約する、の3段階によるアプローチが推奨される。つまり、効果的なデブリーフィングではまず、学習者がシミュレーションで感じたことを表現することから始め、それらを分析し、臨床現場で活用するための理解へと結びつけ、最後に要約で終わらなければならない。

評価項目 3 に含まれる次元

デブリーフィングの序盤で、学習者がシミュレーションで自ら感じた事を表現するよう促し、必要であればシミュレーションで起こった出来事を理解する手助けをする

インストラクターは、デブリーフィングを、学習者のシミュレーションに対する感情を引き出すことで始める。そして、もし必要であれば、シミュレーション中に起こった出来事を確認するための情報を与え、学習者による議論を促す。インストラクターの質問や学習者の言動に対する反応が、精神的な安全を保障することもあれば、学習者に不安を抱かせることもある。学習者の感情表現を促し、彼らの興味を傾聴することで、学習者は安全な環境で学んでいると実感できる。デブリーフィングは学習者がシミュレーションの症例、手技、事象を理解していることを確認し、更に関連する事実やエビデンスがあれば、それを明確にする。学習者のコメントから、学習者の関心事がわかり、更にどの学習目標に重点を置くべきかの情報を得ることができる。

肯定的で、効果的な対応は以下の通り：

- 学習者がシミュレーション症例、手技、事象についての感情を表現できるような質問をする。
- うなずいたり、言い換えたりすることで学習者の感情を受容し、発言しやすい環境を作る。
- 学習者が混乱しているようであれば、シミュレーション中に起こった事実を議論し、事象を振り返る。これは次の分析の段階で行ってもよい。

否定的で、非効果的な対応は以下の通り：

- シミュレーションに向き合う学習者の感情を嘲笑する。
- 学習者が症例、手技、事象に対して否定的な感情を示すことに防御的になる。
- デブリーフィングの感情を引き出す段階を飛ばして先に進むことで、学習者の感情にわだかまりや不安を残す。

デブリーフィングの中盤で、学習者が自分のパフォーマンスを分析できるように導く

分析段階となる、この中盤での目的は、学習者がシミュレーション中の事象を理解し、関心事を明確にして、学習目標を達成できるように手助けすることである。インストラクターは、学習者をその行動に駆り立てた思考過程や感情を引き出すよう努め、そして同様の臨床場面に将来遭遇した時、より良い診療が出来るように、根底にある要因について議論しなければならない。また、この段階ではデブリーファは学習者が今回学んだことを一般化して、他の臨床場面にも応用できるように手助けできる。

肯定的で、効果的な対応は以下の通り：

- 学習者がシミュレーション中に考えたこと、感じたこと、起きたことに関して議論し、振り返りやすいような質問をする。
- 学習者の関心事に関して、デブリーファが短時間の講義(ミニレクチャー)を提供できるように、学習者からの問題提起を傾聴する。
- コースの学習目標を確実に網羅する一方で、学習者の関心が高い話題に対しても、十分な時間を費やす。
- 学習者がシミュレーションで学んだことをいかに実際の臨床現場で活用できるか、つまりシミュレーションでの経験を一般化するための手助けとなるような質問をし、活発な議論を促す。

否定的で、非効果的な対応は以下の通り：

- 学習者の行動とその根底にある要因について意見を聞かず、即座に次回とすべき行動を示す(例：『すぐに助けを呼びなさい、遅れるな！』)。
- 学習者のシミュレーション症例・手技・事象についての肯定的または否定的な観点をまったく無視して、学習目標のリストにのみ従って議論を進める。
- 学習者がとった行動の振り返りを無視して、一方的に議論を進める。

デブリーフィングの終盤に、学習者と協力してシミュレーションで学習した点をまとめる
この要約段階の目的は、デブリーフィングの終了が近いことを知らせ、学習者の関心事を見直し、学習者がデブリーフィングから学んだことを、日々の臨床現場に役立つ覚えやすい原則に転換することである。

肯定的で、効果的な対応は以下の通り：

- 議論する時間が終了するのを知らせると同時に、学習者が学んだことを要約する時間を提供する。
- 学習者が学んだことを要約できるような質問をする(例：『成功したことは何でしたか？ 同じような状況で、次回はどのような行動をとりますか？ 学んだことを臨床現場でどのように活用しますか？』)。
- 学習者が触れていない重要なポイントがあれば、要約する。
- 学習者が今後の技術の向上に活用できる文献やトレーニングを勧める。

否定的で、非効果的な対応は以下の通り：

- シミュレーションにおける学習点を要約せず、突然デブリーフィングを終える(例：『時間が来たので、これで終了です。さようなら。』)。
- 学習者を無視して、学習事項の要約をインストラクターひとりだけの独断で行ってしまう。

- 過去にあった臨床現場での経験を通じて将来に活用するためにデブリーフィングが重要であることを強調せず、各々の経験を独立したものとして扱う。

評価項目 4

学習者に活発な議論を促す

学習者に活発な議論を促し、学習者の発言を上手に傾聴し、自省心のある医療従事者になるように手助けするにはどうしたらよいだろうか？ デブリーフィングの目的は、学習者による重要なトピックに焦点を当てた、更に深い議論である。デブリーフィングの焦点は、単純に知識や事実を引き出すことではない。学習者が情報を収集し、分析、統合、評価する過程を踏むことが良いデブリーフィングである。デブリーフィングの最終目標は、学習者がこれまでの臨床行為や医療管理でのアプローチを振り返り、より良い改善策を見出すように促すことである。

評価項目 4 に含まれる次元

質問や議論の題材として、シミュレーションで観察された具体的な例や結果を用いる

デブリーフィアと学習者は、シミュレーションで実際に観察された学習者の手技・行動・チームワーク・シミュレーション症例・手技_事象の転帰・結果を吟味することで、必要な議論を開始できる。例えば、患者が緊急事態に陥ったことや、治療に必要な重要情報が伝達されなかったことなどである。デブリーフィングの第一歩として、学習者各々がその行動をとるに至った「フレーム(枠組み)」を探索する。

肯定的で、効果的な対応は以下の通り：

- シミュレーション中に実際に観察した行動や、その結果に基づいた質問をする（例：『除細動するまでに3分の時間がかかったと私は感じました』）。
- シミュレーション中に観察した行動や会話に基づいて、その背景にあった学習者の思考過程について議論したり、学習者の今後の行動を改善する方法を議論したりする。（例：『除細動するまでに3分の時間がかかったと私は感じました。前回のデブリーフィングでは、できるだけ早く除細動を行う重要性を議論しました(が、迅速な除細動ではありませんでした)。私にはこの目標(迅速な除細動)を達成するために、何らかの困難な障壁があるように私は感じました。学習者の皆さんはどのように思いますか？』）

否定的で、非効果的な対応は以下の通り：

- シミュレーション中の学習者のパフォーマンスに対して、インストラクター自身の推測や思い込みを断定的な事実として述べる（例：『あなたはその心電図波形が何であるか判りませんでしたね』）。その結果として、学習者の行動そのものが修正対象となってしまう。
- 特に結果が悪かった場合に、行動の解析もせずに、症例の転帰や手技、事象の結果についての議論だけをしつこく繰り返す。

デブリーフィアが自らの根拠や判断を学習者と共有する

医療教育には、ソクラテス式問答法の長い伝統がある。しかし現実には、本来のソクラテス式問答法の本質と文言の両方からは程遠い形で行われていることが多々見られる。正しいソクラテス式問答法の本質は、指導者(原文では teacher)も学習者も質問に対して自身の思考過程を明確にするというものである。しかし実際には、インストラクターは自分自身の考えを明確にすることなく一連の質問を投げかけることが多い。インストラクタ

一が自身の考えを明確に示さないと、学習者は、質問の意図が分からず混乱したり、時には感情を操られた、または故意に罠にかけられた、と感じてしまったりする。こういった事態は、デブリーファ어가質問の際に根拠や理由を明確にし、また学習者に先入観を持つことなく敬意を表すことで、避けることができる。理想的には、デブリーファ어가学習者のパフォーマンスについて判断、結論付ける場合には、学習者が必要に応じてこれを修正できるように、学習者に明確にする必要がある。言い換えると、デブリーファ어は自らの結論に対し健全な疑いの心を持つべきであり、学習者が意欲のある優秀な人間だという前提を持つべきである。

肯定的で、効果的な対応は以下の通り：

- デブリーファ어はデブリーフィングでそのトピックが重要な理由を質問の根拠を述べることで、明確にする。(例：『胸骨圧迫は比較的容易な手技と感じられるかもしれませんが、実際には蘇生中に正しく行えないことが多いのが現状です。そこで胸骨圧迫における陥りやすい間違いと、正しいスピードを維持し、十分な圧迫解除(リコイル)を行なうために必要なコツについて話したいと思います。』)
- デブリーファ어は学習者のパフォーマンスについては敬意を示しつつも個人的な判断や懸念(良かった点、悪かった点、通常見られない点、興味深い点、注意が必要な点、など)を明確に述べる。これにより学習者が自分が質問された理由を憶測したり、デブリーファ어의考えについてむやみに混乱したりすることを避けることができる。(例：『私の観察ではあなたはその薬剤の量をダブルチェックしなかったと思います。薬剤の投与量をダブルチェックしなければ、患者に間違っただ量を投与する危険が増すかもしれません。これについてあなたはどう思いますか。』)
- デブリーファ어의意見の根拠となる個人的な経験や観察、文献などの情報を伝える。
- 学習者のパフォーマンスについての判断や評価は、暫定的に確認しながら敬意をもって表現する(例：『リーダーはいませんでしたね。』と発言する代わりに、『このシミュレーションでは皆さんはリーダーを決めるのに手間取っていたように私には感じられました。』)。デブリーファ어は学習者の思考過程を完全に理解していると思込んではない。

否定的で、非効果的な対応は以下の通り：

- 自らの懸念や根拠を明確にしない。
- 誘導的質問によって、学習者の判断や解決策の発言を妨げる(例：『もっと早く助けを呼んだ方が良かったのではないですか?』)。
- インストラクターが質問の意図を明確にせず、学習者の知識不足や誤りを露呈する目的で罠にかけるような質問をする(例：シミュレーション中に学習者がβブロッカーを誤って投与した場合にデブリーフィングで『このようにβブロッカーが適応になるのはどんな時ですか?』と学習者に質問する)。
- インストラクター自身の結論を真実として述べる(例：『あなたはひとつの状況に固執して、診断を見落としていましたね。あなたは鑑別診断としてアナフィラキシーを全く考慮していませんでした。』)。

言語コミュニケーションと非言語コミュニケーションの技術を駆使して議論を進める

デブリーフィングでは、デブリーファ어は言語コミュニケーションと非言語コミュニケーションの技術を意識的、ときには無意識に駆使している。この評価項目では、これらのテ

クニックがどのように議論を進めるために利用されているか、また学習者からインプットを引き出すのに使われているかについて評価する。

肯定的で、効果的な対応は以下の通り：

- 全員を議論の輪に参加させる。特定の1人または2人の学習者だけに議論を集中させない。
- トピックの理解を深めるために、異なる様々な見解を引き出して議論を進める(例：『それではフランク、あなたは患者の生前意思表示 (advanced directive) が適応となるかどうかの決定に、患者の状況が医原性事故かどうかは関係ないと考えているようですね。でもエレナ、あなたはそれは考慮に入れなければならないという意見をもっていますね。どうしてそう考えたかを、私に分かるように説明して下さい。』)。
- デブリーフィングでこれまで発言していない学習者を議論の輪に引き込むために、シミュレーションに関する具体的な質問をする(例：『ラビ、あなたは患者記録を見ていましたね。どのような情報に気づきましたか?』)。
- 学習者の発言を遮らずに注意深く聞く。
- うなづく・視線を合わせる・姿勢を変える・近づく・間合いを取る・立ったり座ったりする・質問を問いかける表情や、興味、親愛や意思を示すような表情を見せる、といったボディランゲージを有効に使って、活発な議論を進める。
- 学習者が質問について考えるための落ち着いた時間を提供する。
- 学習者の発言を言い直したり、反復したりして同意する。

否定的で、非効果的な対応は以下の通り：

- 顔をしかめたり、あきれたような仕草で目を上転させたり、指で机をたたいたり、退屈したような仕草を見せる。
- 学習者が意見を述べる隙を与えない。
- 小声でぼそぼそと話す。
- 学習者の発言を何度も遮ったり、発言の途中で割り入ったりする。
- 特定の学習者が議論を独占したり、特別扱いやひいきされたりする。
- 特定の学習者が何度も会話から追い出されることを許容する。

(可能であれば) ビデオや再生機器を用いる

ビデオや他の録画再生機器は有効な教育テクニックである。シミュレーション中に学習者自身の取った行動が、どのようにデブリーフィングの重要なポイントと関連しているかを実際に学習者自身が確認できる。

肯定的で、効果的な対応は以下の通り：

- トピックの導入のために、一つか二つ、適切な短い動画を見せる。
- 議論のきっかけとして動画を使用する。
- 再生機器を効果的に操作する(例：あまり時間をかけずに、適切な部分を見つけて再生する、など)。
- 再生動画と学習目標の鍵となる部分をリンクさせる。興味深いポイントを指摘したり、議論を深めたりするために動画を再生し、必要なら繰り返し再生する。
- 重要な議論に発展すれば、動画再生は一時停止する。

否定的で、非効果的な対応は以下の通り：

- 議論もせず、目的を明確にしないで長時間、動画再生を続ける。
- 動画再生中に重要なポイントや、議論の食い違いを解決するカギとなる場面が流れているにも関わらず、一切その動画に言及しない。
- 録画、録音された人の容姿や音声をからかうようなことを言う。

動揺している学習者がいる事を認識し、対処する

動揺している学習者がいない場合には、この次元の評価を省略する。

最高の状況設定が整えられた時、シミュレーションは感性に訴えるものとなる。これは同時に、学習者にとっては、感情的に動揺する時間ともなりうる。熟練したデブリーファースは、感情的に動揺している学習者がその動揺を払拭し、学習者全員が感情的に安定した状態に戻るのを手助けする。たとえ学習者の感情的動揺が軽度な場合でも、この構成要素を考慮してデブリーフィングを評価する必要がある。

肯定的で、効果的な対応は以下の通り：

- 感情的に動揺している学習者の存在に気付く、認識する。事実を述べ、対応が正しいかどうか、敬意を払いながらその学習者に確認する。
- その学習者が望めば、感情を表現するように促す。
- 学習者が再び落ち着くために、様々なテクニックを用いる。例えば、その行動はよくあることだと伝えたり(例：もし学習者が自分パフォーマンスに動揺していたら、同様のシミュレーションでの他者のパフォーマンスを例に出す。『このシナリオを私はこれまで40回行ってきましたが、ほとんどの学習者があなたと同じように対処しました。』)、他の参加者が弁護したり元気づけたりするように促すなどである。
- 学習者が感情的に動揺した原因をオープンに扱う。
- 学習者が動揺した事柄に対応し解決することを促すために、議論の方向やタイミングを図る(例：議論のスピードを変える。動揺した学習者に議論の焦点を当てるのではなく、他の学習者に議論を広げて、その困難な事象をどのように考え対応したのか、学習者の意見を聞く。より感情的でない題材へ話を一旦移して、その題材が終了してから、デブリーフィング中にグループ全体で、またはデブリーフィング終了後に動揺した学習者と個人的に困難な事象に取り組む)。

否定的で、非効果的な対応は以下の通り：

- 動揺した学習者を無視する、またはしつこく問い詰める、議論の輪から外す。
- その学習者が動揺した事を笑ったり、その理由を軽く扱ったりする。
- 意見が分かれた問題に関して、学習者同士を対立させる。

評価項目 5

学習者のパフォーマンスギャップを正確に認識し、その原因を探索する

この評価項目を評価するために、デブリーフャーがどれくらい正確にパフォーマンスギャップ、つまり実際のパフォーマンスと理想的なパフォーマンスの差について言及できるか考えてみよう。

デブリーフィングでは学習者は自分自身のパフォーマンスについて具体的なフィードバックを受けるべきである。デブリーフャーは、学習者のパフォーマンスを認識した上で、学習者のパフォーマンスギャップの原因を探索する。学習者のパフォーマンスがそれほど良くなかった場合、学習者の技術そのものとそれを裏付ける知識や態度などのフレームが、どのようにこのパフォーマンスギャップを導いたのか、デブリーフャーは学習者と一緒に分析する。学習者のパフォーマンスが良かった場合でも、議論の必要がないという訳ではない。学習者のパフォーマンスが良かった、または優れていた場合には、デブリーフャーは良いパフォーマンスの要因となった知識・技術・態度について学習者が認識を深める手助けをする。

評価項目 5 に含まれる次元

学習者のパフォーマンスについてのフィードバックをする

自動車運転の初学者が、自分が車線のどのあたりにいるのかを認識できないのと同様に、複雑な技術を学ぶ際に、自分自身がどの学習過程にいるのかを学習者自身が把握するのは時折困難なこともある。学習者には到達目標と現時点のレベルとのギャップを明確にしたフィードバックが必要である。学習者のシミュレーションコースにおけるパフォーマンスが、望ましいレベルに及ばないのか、到達しているのか、それを上回るレベルであるのか、明確なフィードバックが学習には不可欠である。

肯定的で、効果的な対応は以下の通り：

- 学習者のパフォーマンスについて、具体的で対応可能な判断または評価を与える(例：『コミュニケーションが良くありませんでした』と言う代わりに『私には、あなたが患者と視線を合わせたり、患者の質問を分かりやすく言い換えたりしている様子を観察できませんでした』と評価する)。
- 良くなかったパフォーマンスと同様によく出来たパフォーマンスに関しても言及する。
- 敬意を表しながらも、率直な意見を述べる(例：『私には、あなたが自分のミスについて患者に謝罪することが観察されませんでした。それが患者を怒らせた原因だと思います。』、あるいは『私には、あなたがその薬剤の量をダブルチェックするのが観察されませんでした。薬剤の投与量をダブルチェックしなければ、患者に間違った量を投与する危険が増すかもしれません』など)。

否定的で、非効果的な対応は以下の通り：

- 学習者のパフォーマンスについて観察したことを述べる際に、デブリーフャー自身の意見や判断を明確にしない。
- 曖昧な表現やごまかすような表現、または『サンドウィッチ法(批評を好意的な表現で挟み込む言い方)』などを使って、はっきりとした批判をごまかす。
- デブリーフャーが観察した、言及したくないパフォーマンスの欠点について、学習者自

身が述べることを期待して誘導尋問をする。

- 皮肉や中傷、侮辱を込めたり、無礼な言い方でデブリーファーマ自身の判断を伝えたりする(例:『患者が叫び出すのも当然です。「申し訳ありませんでした」と言うことは、そんなに難しいことでしたか?』)。

パフォーマンスギャップの原因を探求する

学習者が理想のパフォーマンスレベルではなく現在のレベルに留まっている原因や背景について探求することは、良いデブリーフィングにおける重要なポイントである。これは知識、思い込み、信念、感情といったフレームが、どのようにパフォーマンスに影響するのか学習者が理解するのに役立つ。デブリーファーマは、学習者が自分自身の行動の根拠を探求するのを手助けしなければならない。時には学習者がフレームを探索したり再考したりすることを手助けせず、行動を修正することにのみ焦点を当てるのが、時間の制約上必要であったり、コースの目標としては十分である場合もある。行動のみに焦点を当てたデブリーフィングが、この評価項目で5点中4点以上の評価を受けることは通常なく、5点の評価を得ることはまずない。

肯定的で、効果的な対応は以下の通り：

- 『何を行ったか』ではなく『なぜ行ったか』を追求する。学習者がシミュレーション中に取りべき行動、取るべきでない行動に焦点を当てるのではなく、なぜ学習者がその行動を取ったかについて探求する。
- 学習者がその行動を取った時に考えていたことを思い出すように学習者に促す。
- 明確で実行可能な形で評価をする(例:『私の観察では、あなたは母親の心配事に関して言及しなかったと思います』、『あなたは腹腔鏡手術の最中に肩が耳の高さの近くまで上がっていましたね。ビデオのこの部分を見てください。私はこのことが手術中の手技のぎこちなさや疲労につながったと思います。次回は肩を下げてやってみましょう。』)。
- 学習者のチームワークが、コミュニケーションのスタイルや計画、仕事量の分配におけるパフォーマンスギャップにどのように影響したかについて、学習者が探索し理解することを学習目標に沿う範囲内で手助けをする。
- 学習者の運動感覚的または技術的な問題がどのように不十分な胸骨圧迫の深さや、腸管吻合術での未熟な縫合技術といったパフォーマンスギャップに影響したのか、学習者が理解するのを学習目標に沿う範囲内で手助けをする。
- 空気塞栓の診断と治療の遅れというパフォーマンスギャップの原因に学習者の臨床知識と推察力、応用力がどのように影響を及ぼしたかについて、学習者が理解するのを学習目標に沿う範囲内で手助けをする。

否定的で、非効果的な対応は以下の通り：

- 行動を直すことにのみ焦点を当てる。
- 学習者の思考過程についての議論を受け付けない。
- 表面的、またはあまりにも抽象的な表現で学習者の行動を表現する(例:『あなたは母親の言うことに耳を傾けていませんでした。』、『長時間の手技でも疲れずに、もっと肩の力を抜くべきです。』)。
- 学習者の思い込み、誤った知識、ぎこちなさを馬鹿にする。

評価項目 6

学習者が将来的に高いパフォーマンスレベルに到達し、維持することを手助けする

この評価項目を評価するには、学習者が期待されたパフォーマンスレベルに到達し継続するよう、デブリーファ―がどのくらい効果的に手助けしたかを評価することが必要となる。デブリーフィングは学習者に望まれるパフォーマンスと実際に観察されたパフォーマンスのギャップを埋めるために、学習者の知識や技術、態度を向上するものでなければならない。学習者のパフォーマンスが良かった、または優れていた場合でも、インストラクターはどの行動や反応が特に成功に結びついたかを見定め、それを可能にした行動の背後にある思考過程を引き出さなければならない。デブリーファ―は成功に結びつく行動やフレームを学習者が認識することを手助けし、結果として継続した高レベルのパフォーマンスを促す。熟練したデブリーファ―は、関連分野の知識が豊富である。熟練したデブリーファ―はシミュレーションで明らかとなった学習者のパフォーマンスギャップにはたらきかけ、臨床技術とチームワークにおけるパフォーマンスの今後の向上や維持について議論を進めることができる。

評価項目 6 に含まれる次元

議論と教育によりパフォーマンスギャップを埋めるのを手助けする

パフォーマンスギャップの原因が明らかになった段階で、学習者が次回以降のより効果的な行動への理解を手助けする。パフォーマンスギャップを埋める方法にはフレームと行動をどう変えるのか議論する場合(通常、デブリーファ―は DASH でより高得点を得ることとなる)と、単に行動をどう変えるのかについて議論する場合とがある。

肯定的で、効果的な対応は以下の通り：

- 学習者から将来のパフォーマンスの改善点を引き出すために、現在の症例・手技・事象について議論する。
- 学習者が議論を通して新しい適切な行動を見出すことができない場合には、パフォーマンスの改善に結びつくような、知識や経験、研究結果を短い講義(ミニレクチャー)を通して提供する。
- パフォーマンスギャップの要因となった特定の情報や知識の不足を補充する。
- 学習者同士が共有していた情報を用いて、臨床上の問題やチームワークの問題について考え、解決手段を探る手助けをする。
- 患者の健康が第一であることを強調する。

否定的で、非効果的な対応は以下の通り：

- 将来の臨床活動におけるパフォーマンスを改善する方法を助言しなかったり、誘導しなかったりする。
- 指導内容に関して、その根拠を説明しない。
- 皮肉を込めて学習者に他の職業への転職を考えた方がよいと言う。
- 良かったパフォーマンス、または特に優れていたパフォーマンスに言及しない。

関連分野の知識が豊富であることを示す

熟練したデブリーファースは、その学習分野の知識が豊富である。デブリーフィングにおけるトピックスは、臨床的なものから、行動に関すること、チームワーク、倫理的問題など幅広い。デブリーファースは自分の専門を超えない範囲で、豊富な知識を持って議論を進める。

肯定的で、効果的な対応は以下の通り：

- 根拠に基づいた、最新の知識を示す。
- 正しい臨床行動を推奨し、基本的な原則について知識豊富に詳しく説明する。
- 議論されている題材について十分な知識をもち、学習者の理解の程度を確認する。
- 議論されている題材についてデブリーファースの知識が限られている場合には、それを学習者に明確にする。
- 全て知っているふりをするのではなく、より良い知識を学習者から引き出すことに関心を持つ。

否定的で、非効果的な対応は以下の通り：

- 古い、または間違った情報を提供する。
- 容認できない行為について言及しないままにする。
- 学習者を含めた他者から学ぶ事を受け入れない。

[注意：もしインストラクターが重大な見逃しをしたり、甚だしく間違った情報を与えたりした場合には、評価項目 6 での他の次元のスコアが良かったとしても、評価項目 6 全体のスコアは 1 と採点する。]

セッションの重要な学習目標を達成する

注：採点者はこの次元を使用するにあたり、学習目標を知らなければならない。

シミュレーションでの出来事や手技、行動は大きなカリキュラムの一部であり、特定の学習目標を持つ。デブリーファースはカリキュラムのゴールを満たすべきである。もし意図した学習目標と異なる議論がなされる場合には、デブリーファースは考えた上でそのような選択をしたと判断する。

肯定的で、効果的な対応は以下の通り：

- シナリオの重要な学習目標をすべて議論する。
- より高い教育的利点がある場合や、より高度な知識の習得や臨床的に重要な学習目標を達成するために基本的な知識の修正が必要な場合には、カリキュラムからあえて逸脱する。
- 議論されている内容について十分な精神的余裕と専門知識があることを示す。
- 議論の背後にある、原則・テクニック・アプローチを学習者が理解していることを確認する。
- 学習目標が達成できない場合にはその原因と理由を議論する。

否定的で、非効果的な対応は以下の通り：

- カリキュラム上、重要でないトピックで議論が停滞していることを許容する。

- 鍵となる学習ポイントが見逃されていることを許容する。