

〔本学の国際交流活動におけるオリジナリティ（翻訳）〕

WBR（実践活動を基盤とした研究）：指導および指導の実践Tina Moore, RN, MSc (Nursing)¹⁾【訳】木村 正子²⁾ 石川 かおり²⁾ 奥村 美奈子²⁾ 北山 三津子²⁾**Work Based Research: Supervision and Supervisory Practices**Tina Moore, RN, MSc (Nursing)¹⁾Translated by Masako Kimura²⁾, Kaori Ishikawa²⁾, Minako Okumura²⁾ and Mitsuko Kitayama²⁾

博士課程での指導を行う教育機関 (Educational Institutions) は、入学した学生の学習経験の質に対して責任があり、学生の学習経験を高めて最大限に生かせるような文化および環境を生み出す義務があるという点に疑いはない。指導教員には（複数のを）つなぐという重要な役割があり、それによって学生の経験の質が左右されることが多々ある。

指導教員の役割がきわめて本質的に重要であるという点に鑑みると、指導教員の能力向上は英国においても国際的にも、比較的新しく研究途上のテーマである。このため、実践における指導教員の養成方法に関して、知識／エビデンスの層が極めて薄い。しかし、指導教員の重要性が認識されるにつれて、現在では状況が変わりつつあり、近年、指導の実践に関する知識の量は増大し始めた。PhD プログラムに関するこれまでの研究は、主として博士学位取得候補生に求められる能力に焦点をあててきた (Vitae, 2010)。

博士論文の増加の大きな原動力は、人材育成への寄与である。人材とは、「深く厳密な分析が必要とされるすべての部門に貢献することのできる、創造的でクリティカルな、そして自律した聡明な『リスクを引き受ける（訳注1）人々』(ERA, 2013) のことである」。そのねらいは、独立した研究者であり実践者を養成し成長させること、そして、博士課程の学生が研究を通して専門領域の実践に対して、意義のある創造的な貢献をする能力を伸ばすことにある。そのため、個人の経験および実践活動の場での経験に重点が置かれており、これには、学生自身の指導の経験の質を検討することも含まれている。

学生人口の分布がより高い教育を受ける方向に変化したことによる一つの結果として、今や教育機関は、教育課程やシラバスよりも、学生と学生の学びに焦点を当てる必要に迫られるようになった。このような背景から現在では、学生の学びをアセスメントする（査定する）ことが高等教育での研究において大きな役割を果たすことであると理解されている。それは、学生を各自の研究に適したアプローチに導く手段であるだけでなく、学生の学びを推進するものであるとも考えられる。現在では学習経験、ならびに教育の方法論および指導の実践に関する詳細な検討がきわめて重要視されている。

この論文では、実践活動を基盤とした学び (Work Based Learning : WBL) および実践活動を基盤とした研究 (Work Based Research : WBR) による教育の特性を、主に学生の立場から見た指導経験、および指導の実践との関連から検討する。

1) Senior Lecturer, Middlesex University, UK

2) 岐阜県立看護大学 国際交流委員会 International Exchanges Committee, Gifu College of Nursing

研究における指導のアプローチはさまざまだが、一般にプロジェクトの開始から終了までに三つの段階がある。これは学生が主導すべきプロセスであり、指導教員の役割はサポートとファシリテーションである。

1. **交渉を通しての学び**—学生は、プロジェクトのねらい、目的、目標を明確にしていく。サポートおよび手段（指導を含む）の概要説明が必要となる。
2. **行動**—研究目的の達成に必要な行動について話し合い、実践する。追加サポートの必要性（実践活動の場における専門家など他の筋からのサポート）を見極める。教育機関の指導教員（実践活動の場に指導者がいる場合）、学生のそれぞれの役割と責任に関する明確な定義と期待されることを明記した文書が必要である。また、予定表についてもこの段階で話し合われ、合意されているべきである。
3. **進展**—ここが最も時間を要する段階である。指導教員はファシリテーションとサポートによって学生を目標（研究のねらいと目的）に向かわせる。これは一般に省察というプロセスを通して成し遂げられる。すなわち、プロジェクトのどのあたりにいるのかを再検討し、指示とサポートを提供し、必要ならば学生に研究の方向性を変えさせる（これは、新たな知識や発見があった場合、あるいはそのプロジェクトの最重要部分がすでに研究されていた場合に起こりうることである）。エビデンス／理論に基づいたアプローチを取り入れるべきである。学生と指導教員との関係は、協働的であるべきである。

文献に見る学生の経験

学生の経験は5つの主要テーマに当てはめることができる。

1. 質の高い指導についての学生の認識
2. 権力および知識創生
3. 働き方とコミュニケーションのとり方
4. 社会的主体 (social subjects) としての学生と指導教員 (訳注2)
5. 指導に及ぼす影響

質の高い指導についての学生の認識

指導について肯定的な経験を持つ学生とそうでない学生とが混在していた。学生は、経験を比較する基準となる理想の指導教員の「イメージ」を持っていることが多い。多くの場合、「理想の指導教員」が現実のものとなる可能性はない。学生自身が質の高い指導を受けていないと認識した場合、特にプロジェクトの実践活動に期限（きわめて短いことが多い）がある場合に、フラストレーションや不安の原因となる可能性がある。期限は、学生の雇用主によって定められている場合がある。

同様に学術的視点から見ると、短期間での頻繁なミーティングは指導教員にとって困難な可能性がある。多くの学生がいても、(個々に対する)サポートの程度は常に一定ではない。学生に提供されるサポートの程度は、学生の実践活動、および時として個人的ニーズに対して即応的かつ適応的なものである。たとえば、学生が実践活動の場で集中的に過ごすことが求められる「危機」ともいうべき期間がある（期間中、ほとんど学術的作業ができず、しばらく研究を中断する学生もいる）。逆に、学術的作業に重点を置く期間もあり、このときは頻繁なミーティングによる指導が必要とされる／要求される。

この項では、役割についての曖昧さをなくし、学生との間で肯定的な活動上の関係を築くことの重要性を強調した（ただしプロジェクト全体にわたり定期的に評価する必要がある）。

肯定的な経験	否定的な経験
<ul style="list-style-type: none"> ・指導教員と肯定的な関係を築いている。 ・初めにはっきりと期待される役割を明らかにし、合意している（指導教員と学生の双方について）。 ・学術的サポートと情緒的サポートとのバランスがとれている。 ・ミーティングの頻度（プロジェクトの初期は指導教員との定期的なやりとりが必要不可欠とみられる）。学生は、月1回のミーティングを歓迎していた。 ・学生は、早期に執筆を開始することを好んでいたが、それは執筆することが最も難易度が高いと感じていたからである。学生は研究テーマの領域については専門家と言えるが、学術的環境やアカデミック・ライティングについては、自身の経験が近年の傾向に追いついていない。 ・適切なフィードバック—実践活動を向上させる方法についての要点を踏まえた詳細かつ建設的なフィードバックが求められる。 ・プロジェクト全体にわたり同一のトピックで同一の指導教員が対応することが重要である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・時宜を得た効果的なフィードバックを得ることが困難である（電子メールに返信しない指導教員がおり、学生がフィードバックをもらうまでに数週間かかった）。 ・コミュニケーション／連絡が欠如している。 ・指導教員と肯定的な活動上の関係を築くことが困難である。

権力および知識創生

不均衡な権力構造および知識創生は、学生の指導の経験において質およびコミュニケーションに悪影響を及ぼす可能性がある。権力および（否定的な）アイデンティティが不安を引き起こして、学生の実践活動にとって逆効果となる可能性がある。

博士課程で研究を行う学生の多くは、自分の研究分野において経験豊富で熟練した実践者であり、実践活動の場で管理職の立場にあることが多い。このような学生は、柔軟性のない学術的支配の権力構造と苦闘することがある。また、自ら選択した、実践活動の文脈に特異的で指導教員が熟知していない方法論を用いていることもある。こうなると指導教員はもはや「エキスパート／熟練者」とは言えない。つまり、博士学位取得候補生の実践形式に完全に精通しているわけではなく、その実践活動の場の文脈での方法論にも精通していかないということである。

したがって、この状況下の指導教員は、特定の学問領域や研究方法の専門家ではなく、実践という側面をもつクリティカルな活動のプロセスにおける専門家となり、博士学位取得候補生による多様で文脈を考慮に入れた研究計画を創造的にサポートするために、研究の方法や活動、解釈に関連するメタアナリシス・スキルを持たねばならない。換言すると、クリティカル・シンキングや分析的思考、統合、クリティカルな評価能力を向上させ、これによって実践に関する深い好奇心を育てることである。指導教員より得た専門知識を学生がより深めることで、専門的実践活動の一般的な側面が現れ、明確になる。このことにより、学生は自分の研究分野での正統性、信頼性、確実性、応用性という博士課程の研究の要件を満たすことができ、また学際的／分野横断的レベルに到達することにより、同等の研究能力がある人達と共に、自身の実践活動の厳密さを損なうことなく多様な実践の文脈に方法論を合わせていくことができる。

さらに、指導のプロセスにより、学生が自身の実践に関して深い省察を行うことが可能となる。それは、自

身がこれまで実践してきたことを吟味し批判することになり、学生が不快な感情を味わうことになるか、または問題点を明らかにする教育的な経験ととらえるかのいずれかである。

肯定的な経験	否定的な経験
<ul style="list-style-type: none"> ・ 指導教員の専門知識 — 学生は指導教員の知識レベルと専門性の高さによって自信を得る。多くの指導教員は研究の方法論など学術的要素について専門知識を持っている。一方、学術的知識と研究テーマの領域の知識の双方を持つ者もいる。実践活動の場の指導者で領域の専門知識の高い人が周りにいる学生もいる。したがって、多くの指導者モデルが存在する。 ・ 学生のエンパワーメント — 学生は、将来の挑戦に際して前向きなスタンスで立ち向かうための芯の強さを養うべきである。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 不公平な権力構造 および学生の自律性。権力構造が指導教員に好都合な場合、指導における質とコミュニケーションに悪影響を及ぼす可能性がある。学生は最初のうち、この権力構造があるほうが「安全」であると感じる可能性がある。しかしプロジェクトの経過中に、権力が学生に好都合となるように移行しなければ問題となる。また、権力の不均衡は文化的なものでもあり、支配に快適さを覚えて状況に対峙しない文化もある。 ・ 研究デザイン／リサーチクエストの明快さの欠如。これにより不安と不満が助長される。 ・ 低い完了率。学生は、孤立感が長引いたことにより、放置され過小評価されたと感じた。否定的な経験により研究から離脱する学生もいる。

働き方とコミュニケーション

パートタイム・プログラムで学ぶ学生および就業中の学生は、仕事や私事のため、研究で求められるハイレベルな要求に集中するのを阻害される事態に遭遇することがある。このような事態はすべて同時に起こることがあり、優先順位が競合する。先に述べたとおり、このような学生の集団は、実践活動の場で管理職の立場にあることが多く、高度な（しばしば持続的な）仕事上の試練を経験する可能性がある。

肯定的な経験	否定的な経験
<ul style="list-style-type: none"> ・ 連絡の取りやすさおよびコミュニケーション ・ ミーティング時間についての柔軟性 対 予測可能性 — ミーティングがすべて対面でなくてよいことや、遠隔（Skype や Zoom など）で行うことを好む学生がいた。また、これらを使うことで指導教員と連絡が取りやすくなった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「曖昧な境界」 — 指導のプロセスの開始当初に合意された双方の役割が明瞭でなかったことから生じた。これは指導における関係性の重要な部分である。指導プロセスは学生にとってなじみのないものであるため、指導教員と学生の双方が、期待する／されることを明確にして合意しておくべきである。 ・ 接する機会が少ない — 連絡を取りあってミーティングを設定するのが難しそうな指導教員もいた。 ・ 新しい教え方、学習方法への順応が困難 — 学生のこれまでの教育経験および文化に影響されることがあった。文化によっては、敵対的な指導教員と見られることがある一方、同じ指導教員を、支援してくれる人だとみなす学生もいた。

社会的主体としての学生と指導教員

肯定的な経験	否定的な経験
<ul style="list-style-type: none"> ・ 技術的、社会的サポート ・ 安全で協力的な学び ・ 社会的な位置づけ—指導のプロセスの初期段階において、学生が自信を得たり、指導のプロセスや自身の学術的能力について知識を獲得したりするまでは、より従順な役割を選択する学生がいる。熟練した指導教員はこれを推し進めて、初めはより指示的に振る舞うが、学生の様子を見ながら調整し、指導スタイルをより支援的にするべき時を心得ている。 <p>指導教員および学生に期待されることは、実現可能なものであるべきである。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 指導教員と学生との間の文化的な「ミスマッチ」。たとえば、人に盾突くことを好まず、(他者からの)威圧を感じるような文化的背景を持つ学生と、挑戦的に接する指導教員の場合(この行為は、指導教員の役割の一部と考えられている)。ここから生じる問題は、期待する／されることのすり合わせについて、関係性が始まる際の最初に話し合うことで回避できる。

指導の経験に及ぼす影響

指導における関係の成否には、教育機関のプロセス、競争における変化、雇用市場、資金調達、その時間についての要求など、さまざまなことが影響を及ぼす。博士課程の指導に割り当てられる時間は、質、満足度、保持性、完成度を含む役割の要件を満たすのに十分ではないことが多い。学生は時間に関して様々な困難に直面しており、副業で学費を補うことによる疲労もその一つである。専門職学位課程における博士(Professional doctorates)の取得希望の場合は、専門的役割を担ってフルタイムで働くことが挙げられる。以下は、学生の指導の経験に及ぼす影響のうち、より一般的に認められるものの一部であり、全体として肯定的な経験であるか否定的な経験であるかによって影響されることが多い。

- **研究分野のペダゴジー (pedagogy : 教育学)**—指導教員の専門知識のレベル(研究の方法論と研究分野の専門知識のどちらに熟練しているかなど)に影響する。
- **部門別の実践**—用いられる指導のモデルに関連する(後述)。
- **指導教員の概念上のアプローチ**—指導教員の背景、専門領域(一般に指導教員自身の博士学位/PhD)、知識レベル、理解度に影響を受けることが多い。
- **指導教員または共同指導教員の活用**—学生は、自身に割り当てられた指導教員すべてと連絡が取れるべきである。指導教員が一堂に会して、アプローチならびに学生と作った討議/行動の計画の領域について話し合うことは必須である。すべての指導教員と一緒に学生と会う状況が理想的である。こうすることで、コミュニケーションの問題や学生に矛盾した情報を与える問題がなくなるはずである。学生が曖昧さや矛盾に対して寛容に、むしろ熱意をもって取り組むことは、博士課程での学びの一部であると言われている。しかし関係を築く初期の段階でこのようなことが指導教員間の意見の違いから生じる場合、関係者すべてにとって相当な不安や緊張のもとになる可能性がある。
- **実践に関する規程**—指導スタイルに関連する。
- **雇用主/資金提供者からの要求**—学生が雇用主から援助を受けている英国ではよく見られることである。雇用主には研究内容/プロジェクトの種類について独自の行動指針(agenda)がある。このことは、トピックの選択および焦点に関して制限を加える可能性がある。学生とその雇用主との間で優先順位が異なる場合がある。

- **学生がフルタイムかパートタイムか**——作業量に対するプレッシャーや所用時間などに影響を及ぼす可能性がある。
- **学生が経験を積んでいるか否か**——先に論じたとおり、学生からの依存度／自立の程度に影響する。指導における関係において、指導教員はこれらのニーズに合わせ、学生の自律および自立を促進する際に適応性をもって／柔軟に対応するべきである。
- **外国の学生か自国の学生か**——実践および期待されることに関して、文化的な差異や問題が予測される。これらは初めに話し合われるべきである。学生がスキルと知識を養うためのサポートが受ける方法について話し合いが必要であり、母国の教育機関から骨子が示されるべきである。

指導のモデル

指導について、「すべての状況に適合する」唯一のモデルやアプローチは存在しないことを覚えておくことは重要である。この考え方は状況により変化し、文脈、学生の経歴、学生と指導教員との関係、学生の学習スタイルなどの側面に依存する。

個人による指導——1人の指導教員では専門領域に制限があるように、単独で指導にあたるのは限界があることが多い。例えば、方法論あるいは研究する領域のどちらか、まれに双方においてである。ただし、これは英国で広く採用されているモデルではない。

チームによる指導——2人以上（多くは2人）の指導教員から成るチームである。通常、1人の指導教員が研究の方法論についての専門知識を有しており、もう1人が研究領域の専門知識を有している。英国で好んで採用されているモデルである。学生が実践活動の場の指導者を割り当てられた場合、この指導者は、学術的な指導教員がより指導的立場をとって欲しいと望む傾向にある。

グループによる指導——学生がグループで同時に指導を受ける。利点は、仲間同士での学びであり、意見や経験を交換する機会があることである。学びのコミュニティを認識し、発展させることがある。学生の間さまざまな多様性、経験、知識が存在するべきである。グループの進行は、グループの指導教員が務める。

指導スタイル

学生がプログラムを開始したら、指導における関係性が、高等教育機関への協力的な関与を生み出す主要な発生源となる。この関係性が何に基づいて開始されたか、どのような根拠に基づくかという点が重要であることが、指導教員により絶えず言及される。すなわちプロセス開始時の「契約」（つまり、指導の方法に関する合意を結ぶこと）の必要性である。これは多くの場合、文書化され、指導を行う側と受ける側の双方のために記録として保管される。

指導スタイルを個別の学生のニーズに適合させることが重要である。これはプロジェクトの段階によって変化する動的モデルであるが、学生の学術的環境および実践活動の場での環境においても変化する。

個々の学生にもよるが、関係性が始まったごく初期により多くのサポートや指示を必要とする傾向がある。しかし、学生が成長し自らの能力に自信を持つにつれてサポート構造の必要性は低くなる。したがって、足場となるようなアプローチをとるべきである。

➤ **遊牧的スタイル (pastoral style) —低構造／高サポート**

このアプローチでは、学生は自身のプロジェクトを自立して管理できるが、サポートを必要とすることを想定している。指導教員は個人的な世話およびサポートを提供する。関係性がよりオープンかつ流動的になり、アイデンティティについて話し合うことができるようになると、個人の社会化（訳注3）が生じる。指導モデルとして交渉型が取り入れられ、学生と指導教員との間で期待されることを変更することは自由である。

➤ **契約的スタイル—高構造／高サポート**

学生および指導教員は必要なサポートの程度を規定する必要があることを想定している。指導教員は指示を与えることができ、良好なマネジメントスキルおよび対人関係を発揮することができる。

➤ **自由放任スタイル—低構造／低サポート**

学生はプロジェクトを管理し自らをサポートする能力があることを想定している。指導教員は高圧的でもなければ、ハイレベルでの意見交換に対して無関心でもない。学生にとっては、指導教員は親身ではあるが干渉しない存在に見えるかもしれない。

➤ **指示スタイル (Directorial Style) —高構造／低サポート**

学生はプロジェクトの管理および指揮に助けを必要とすることを想定している。指導教員は学生と緊密かつ定期的な双方向的関係性をもつが、個人的な関係／牧師のようなケアを避ける。ここでの関係は、指導教員が学生を管理し指示するものである。学生は従順な受容者である。役割およびアイデンティティは固定され、制約を受けている。

指導における関係はさまざまな形をとり得るが、一般的な統一見解として、学生と指導教員の双方にとって満足すべきアウトカムを達成できるような、仕事上の協力関係に対する配慮が必要である。指導教員について言えば、関係性の中で生じた問題の解決に対する洞察力を養うべきである。すなわち、どうすれば指導教員自らの学びの機会となりうるか、学生を進歩させることを可能にし、自らの関係性のスタイルやその柔軟性を評価・発展させて学生のニーズに見合うものにするか、そのための洞察力を養うべきである。

指導教員に必要な特質 (Lee, 2008, 2018)

指導の質は、研究の質と研究が完了する可能性に関連している (Halse and Malfoy, 2010)。

- ・ 良好なコミュニケーションスキルがある。
- ・ 方法論に関する専門知識がある。
- ・ プレッシャーや協力する方策を認識して反応する。
- ・ 建設的に学生の意欲をかきたてる
- ・ アイデンティティおよび権力の移行を認める余地を残す。
- ・ ソーシャルスキルの発達を可能にする—「変化を起こすもの (agents of change)」を生み出し、仲間同士の影響を促す
- ・ サポートを行い、非依存的状況をつくらない。

指導の理論的枠組み

初回のミーティングで期待されることを把握し、関係性を築き、学生にサポートと動機を提供することが肝要である。有能な指導教員は、多くのアプローチを行き来して組み合わせるが、これらは学生の直面する状況次第である。指導教員は、道標／目的について話し合い、合意することで、プロジェクトの進展を測る機会を提供するべきであり、学生がタイムテーブルまたは進行表 (Gant Chart) を作成することを推奨するべきである。

指導教員は、学生が自身の指導スタイルを認識していることを確認し、指示されている感覚や帰属意識を持つように促し、学生が苦勞して助けが必要な場合、いつ介入すればよいかを心得ているべきである。学生が知的な厳密さを発展させ、思考することに挑戦し、新たな方法を開発することができるように環境を整える。ここではゲートキーピング (gate keeping : 要所で確認すること) が必要不可欠であり、もし学生がこのレベルで伸びず、研究できない場合は、プログラムの中止を考えるように助言することもある。これはまた、学生を成長させ、より自律的になることを可能にするものである。

学生は、自らの研究の関わることに責任を持つように叱咤激励を受け、指導教員との関係性により自信をもつようになるべきである。研究に関する知識により自信が増して「師弟」関係というよりも、もっと平等な関係性が表れるようになると、その自信は指導教員との対話や文献によって形作られた知識の蓄積とともにさらに成長する。

中心となる理論的概念は、成人教育学 (andragogy) (訳注4) である。これは学生の学びに重点を置くもので、プロジェクトの成果を第一に考えるのではない。指導のプロセスは、学習者が管理するべきであり、プロジェクトは学生が積極的に管理するべきである。開始後直ちにではなくてよいが、プロジェクトの終了に向けて確実にこの方法をとるべきである。指導教員の役割は、世話人 (ファシリテーター) / ガイドと同じである。博士課程の学生は、実践の分野の中での熟練者であって、リスクへの配慮が必要でない限り、自らの仕事をつぶさに監視されて直接的に指導されるべきではないことに留意すべきである。プロジェクトの流れの影響、好機、制約が認められる場合には、現実的な見方を取り入れるべきである。学生の作業を判断するにあたり、基準を決定し使用する際は、学生がその中心となる。何よりも覚えておくべきことは、学生は自律性を持っていることと、ガイダンスやサポートの必要性があることとの間でバランスをとる必要があるということである。

訳注

- 1 教育の場合、「リスクを引き受ける」とは誤りを恐れない学習態度の一形態を指す。
- 2 社会的主体とは、社会に働きかけ、社会から働きかけられるという相互作用を行う存在のことである。
- 3 社会化とは、個人がアイデンティティを確立し、その社会的立場に適応した規範、価値観、行動、処世術などを習得する過程のことである。
- 4 成人教育学とは、成人を対象とした組織的計画的な社会教育であり、学校教育に対し、生産、労働、実生活に直結した自主的な自己教育である。