

〔資料〕

英国の看護実践を基盤とした大学教育の実際から得た 看護学教育のあり方への示唆

布施 恵子¹⁾ 尾関 麻衣子²⁾

Suggestions for Nursing Education from the Practice of University Education on Work Based Learning for Nursing in the UK

Keiko Fuse¹⁾ and Maiko Ozeki²⁾

I. はじめに

岐阜県立看護大学では、看護実践を継続する中で学び続ける生涯学習に着目し、看護学教育のあり方を追求している。英国の Middlesex University では、看護実践を基盤とした学習方法として Work Based Learning (以下、WBL) を用いていることから、国際交流を継続している。Middlesex University から講師を招聘し、WBL の意義と実際や WBL に基づく看護学教育プログラムを学び、さらに、WBL と深い関係を持つ Work Based Research (以下、WBR) についても学んできた (Moore, 2017 ; Cunningham, 2017)。これらの考え方を、看護実践の改善を研究的に取り組む方法に取り入れながら、看護実践を基盤とした看護学研究方法の1つとしての看護実践研究の意義や教育について考え続けている (黒江, 2017)。

今回、筆者らは、本学の平成29年度の国際交流事業として Middlesex University を訪れ、5日間の研修を行った。筆者は平成27年度の国際交流事業として Middlesex University を訪れ、WBL の基本的概念や WBL を用いた看護学習プログラムについて講義を受け、Bachelor of Science (Honors) コースの一部の学生と授業時間内で交流する機会を得た。短時間の交流ではあったが、学生に対する職場側のサポートが充実しており、職場の課題を解決する取り組みを行うために大学に来ていることが学生自身のモチベーションとなっていることを知ることができた。このことにより、さらに学生との交流が得られれば学生の

学習体験から WBL の実際を捉えて看護生涯学習の意義や方法について理解を深めることが可能であると考えられた (大井ら, 2019)。そのため、今回の研修目的を、看護実践を基盤とした教育の実際の見学および討議を通じて、看護学教育のあり方や方法に関する交流を深めるとした。

筆者らは、Middlesex University の看護教員と連絡を取りながら、事前に研修目的を達成できる研修プログラムを検討した。その結果、1日目は学部学生に対する研究方法へのアプローチの対話式授業の見学、WBR のスーパーバイザーについての講義、2日目は WBR の理論についての講義、博士課程の学生へのインタビュー、修士課程の学生に対する WBR における研究方法の授業の見学、3日目は博士課程の学生と修士課程を修了した看護師とのインタビューを病院で行い、4日目は臨床の看護師が参加して行われるケア計画カンファレンス (Care Planning Nursing Conference) の見学、5日目は修士課程の学生と学生のメンターとの面接を病院で行った。

実際に授業を見学し、大学教員や実践現場での支援者であるメンターや実践現場で研究に取り組む学生と交流することにより、看護学教育のあり方や方法に関して示唆を得たので報告する。

II. 研修内容

1. WBL や WBR に関わる教育の実際

1) 学部学生 (Undergraduate) に対する教育

1) 岐阜県立看護大学 成熟期看護学領域 Nursing of Adults, Gifu College of Nursing

2) 岐阜県立看護大学 育成期看護学領域 Nursing of Children and Child Rearing Families, Gifu College of Nursing

(1) 少人数の学生に対する対話型教育方法と教育内容

学部学生の2年次生を対象として開講されていた、研究方法を学ぶためのアプローチ (Approaches to learning research methods) の科目の1つのセッションである批判的評価 (Critical Appraisal) の授業を見学した。

見学した授業の参加学生数は12名であり、学生はOnline Portalで予習である自己学習をしているという前提で授業が進められていた。研究方法や分析方法について説明し、いろいろな研究方法を理解した上で、批判的評価をすることの必要性和重要性について説明されていた。授業開始時は講義形式の授業であったが、徐々に、学生が具体的な例を示しながら研究方法や批判的評価の妥当性について質問はじめて、教員が回答しながら、さらに学生に考えさせるという学生参加型の対話形式の授業となっていた。

セッションごとに、個人ごとのテストとグループごとのテストが実施されており、グループごとのテストを行うことには、グループで学習する方法を見出すこともねらいとなっていた。テスト内容に関する質問や解答に疑問がある場合は、指定された日数以内に自らの考えの根拠を持参して再評価を申し出ることが可能となっていた。

外国からの学生も多く、話せる学生と話せない学生など、学生のレベルも様々であるため、教員は発言しない学生の理解しているところ、していないところを把握するように気を付けていた。

(2) 多数の学生に対する対話型教育方法と教育内容

学部学生2年次生全員を対象に行われていたケア計画カンファレンス (Care Planning Nursing Conference) に参加した。このカンファレンスの参加は必須であり、参加学生には出席証明書と単位が与えられる。カンファレンスは2部構成となっており、前半は臨床の看護師から実践事例を用いたケア計画立案についての口演があり、昼食をはさんだ後半は、学生自身が事例に対する最適なケア計画を考えるグループワークであった。

前半では、概論としてケア計画をするときに検討しなければならないことが説明され、その後、3名の臨床の看護師から、①コミュニティにおけるケア対象者中心のケア計画、②薬物やアルコール中毒者のケア計画、③進行性核上性麻痺のある人の緩和ケア計画について、それぞれ実際の実践事例などを紹介しながらどのようにケア計画をしたの

かが説明された。会場は扇形で階段式の大きな講堂であり、100名程度の学生が受講していた。質疑応答の時間になると、説明された事例をさらに詳しく聞く質問やケア計画を行うために必要な情報の集め方や個別性に関する疑問など、会場から次々と質問があり、活発な質疑応答が行われていた。

カンファレンスの前半と後半の間に大学側が昼食を準備しており、学生たちは昼食を摂りながら交流を深めていた。教職員も同じ会場で一緒に昼食を摂っており、学生同士だけではなく、学生と教職員の交流の場にもなっており、学生と教職員の距離を縮める良い機会となっていた。昼食時間は、学生同士でカンファレンス前半の内容を話し合ったり、前半の内容で生じた疑問を教員に直接質問できる時間として意図的に設けられていた。

昼食後の後半は、前半に提示された事例の中で関心がある事例が検討される教室に分かれてケア計画の検討が行われた。

筆者らは、緩和ケアの事例検討を見学した。学生21名に対して教員は2名であった。事例に対する看護問題を挙げて看護問題の優先順位をつけるまでは、教員が質問して学生が答えるという対話形式で行われた。看護問題に対するケア計画はグループに分かれて行われた。学生はグループメンバーと積極的に話し合い、まわってきた教員に質問をして教員の返事を参考に話し合いを続けていた。20分間の話し合い後、グループごとに話し合ったケア計画を発表して教員が助言していたが、一方的に教員の意見を伝えるのではなく、他のグループの学生の考えを聞きながら学生が考え直せるように助言していた。

2) 大学院学生 (Postgraduate) に対する教育

見学した授業は、修士課程の学生 (Master of Science Students) に対するWBRにおける研究方法 (Research Methods) についての授業であり、2回目のセッションであった。1回目のセッションで、WBRの概念は把握できている段階の学生を対象とした授業であった。参加学生は、感染管理の看護師1名、教育担当をしている看護師1名、呼吸器科の看護師1名の合計3名であった。

WBRプロジェクトを推進するためには、取り組む課題を所属する組織の課題として捉えることが必要である。そのため、客観性を持って自部署の課題を捉えてWBRプロジェクトとしての取り組み方法を学生が考えられるように、教

員は学生に「取り組みたいプロジェクトの目的は何か」「どうなりたいのか、どうしたいのか」などの問いかけをしていた。学生は、現場の状況や困っていること、今後の方向性として考えていることなどを話し始め、学生同士で質問し合うことによって、各学生が現場の状況や改善が必要なことを詳細に語れるようになっていた。自部署の問題として語るのではなく自分が問題と感じていることしか語ることができない学生に対しては、教員が客観性を持って考えられるようにアドバイスをしていた。さらに、教員の「どの方法を使うのか」「目的を一言で表現してみるとどう表せるのか」などの問いかけに学生が答えることを繰り返すことにより、学生は、WBRプロジェクトとしての取り組み方法を徐々に明確化していた。

さらに教員は、プロジェクトを行うための最適な方法や調査方法を考えるために必要なこととして、理論と文献レビューがあることを説明し、文献検索の方法やキーワード検索の方法を伝えていた。

2. WBL や WBR による教育を受けている大学院学生の実際

筆者らは、WBL や WBR による教育を受けている大学院学生へのインタビューの機会を得た。公表の許可が得られた範囲の大学院学生の実際を以下に示す。

1) 修士課程の学生の体験

筆者らは、異なる病院で勤務している2名の看護師と交流する機会を得た。2名とも専門分野のスペシャリストとして勤務しており、1名は修士課程を修了したばかりであり、もう1名は修士課程の学生としてプロジェクトを進めているところであった。それぞれの看護師と交流しながら、①プロジェクトを進めるうえで大変だったこと、②プロジェクトを進めるなかで受けたサポートについて、③プロジェクトを行って良かったことを質問した。以下に、学生の語りを『 』、筆者らが語りから捉えた内容を「 」で示しながら、質問項目ごとに学生の体験を記載する。

(1) 大変だったこと

プロジェクトを進めるうえで大変だったこととして、「仕事と研究のバランスをとること」や「研究時間を確保することの大変さ」が挙げられ、『患者へのケアが最優先であるが、研究の時間も作らなければならず大変であった。仕事をする中で研究を行うための時間の確保のためには自分が工夫して時間の管理をしなければならず、大変であった』、『仕事のためなのか自分のためなのかというクリアな

境界線がなく、思ったよりデータ収集に時間がかかったため、仕事が終了したあとのプライベートな時間を費やした』、『週末の家族との時間を削って書く時間に充てることも必要だった』と語られた。

さらに、「データ分析の大変さ」が挙げられ、『大学の授業で学習して教員とも面接をして分析を進めたが、データ分析が適切だったのかよくわからない。臨床現場のことが分かる病院内の研究者にサポートして欲しかった』と語られた。

仕事でもあると同時に研究でもあるという特性を持つWBRプロジェクトならではの大変さが語られていた。

(2) サポートについて

WBL または WBR プロジェクトを行う修士課程の学生には所属施設内での相談役であるメンターの存在は重要であり、プロジェクトの内容と職場内の状況を十分理解したうえで、学生の潜在能力を引き出すファシリテーターの役割が求められる(大井ら, 2019)。そのため、インタビュー対象者のメンターは、専門職者として成長するための相談者として職場内のメンター制度として配置されるメンターとは異なり、WBR プロジェクトのために設定されたメンターであった。

『上司であるメンターから、自分ができると思っていたこと以上のことを行ってみようと言われ、考える機会や取り組む機会を与えてもらった』、『プロジェクトの内容に応じた多職種で一緒に取り組めるようにワーキンググループを作ることのアドバイスがあった』、『メンターが持つ豊富な知識をもとにアドバイスしながら誘導してもらえた』といった「メンターから得られたサポートの有益さ」が語られた。さらに、『病院という所属組織の理念に根付いたプロジェクトであったため、同僚からの抵抗は無く、サポートや助言があった』との語りもあり、プロジェクトの内容が学生個人の関心ごとではなく、組織としての課題に対するプロジェクトであることにより、同僚からのサポートが得られていた。

WBR プロジェクトを行っている学生は大学教員からサポートを受けており、倫理審査の承認を得るまでのプロセスやデータ分析、論文として書く段階では、直接会って助言を得ることもあればメールで助言を得ることもあった。学生にとってこのような教員のサポートは『安心に繋がった』、『実施していることが間違っていないかの判断がで

き、時には心が落ち着くこともあった』と語られた。学生は、履修単位に必要な構成要素を目的と共に示しているモジュール (module) に沿って学修している。学生は大学で共に学ぶ他学生からサポートを得ており、『同じモジュールを行っている学生同士のサポートはピアサポートであり、互いに助け合えた』と語られていた。モジュールに組み込まれているワークショップが1年に5回程度行われるが、『ワークショップで同じ修士の仲間と倫理のことも含めて語り合えたことが役に立った』と述べられており、学生同士が互いをサポートしながら各自のプロジェクトを各職場で進めていたことがうかがえた。『大学教員からのサポートや同じモジュールを行う学生との話し合いによるサポートによって、一人で行う研究であっても孤独を感じることは無かった』とも語られており、WBR プロジェクトを行う学生にとって大学から得られるサポートは多大なものであった。さらに、「大学のウェブサイトの研究を進めるために必要な内容や役立つ情報がたくさんあり、アクセスできること」も大学からの有益なサポートとなっていた。

(3) 良かったこと

プロジェクトがきっかけとなり、改善を行うためにスタッフが知っておかなければいけないことの認知度が上がったことから、『自分たちが行っていることが問題提起となっていると自信が持てた』と語られた。さらに、「WBR プロジェクトを行って自分の修士号を取得するプロセスが現場のサービス向上に繋がったこと」、「プロジェクトのプロセスを振り返ることによって必要なことは何なのかを考えて従来の方法を見直す機会となったこと」、そして「自分自身は専門家としてのレベルが向上し、職場のサービスが向上したことで他のスタッフも向上心を持てるようになり、最終的に患者の利益 (benefit) に繋がったこと」が良かったこととして語られた。

さらに、『臨床現場で働き続けていると実施することに追われて日々が過ぎて行きがちだが、プロジェクトに取り組んだことにより自分たちの実践を振り返る機会が与えられ、実践の振り返りによって改善が必要なことに気付くことができ、実際に問題を改善できたことは素晴らしいことである』と語られていた。

2) 博士課程の学生の体験

筆者らは、病院に勤務している看護師であり、博士論文を書きあげたばかりの博士課程在学中の学生1名と交流

する機会を得た。博士課程ということもあり、自部署の看護実践を改善するというプロジェクトではなく、病院内外の医療専門職者を対象とした規模の大きなプロジェクトであった。修士課程の学生との大きな違いは、所属施設からの要請をうけたプロジェクトに取り組むという研究ではないということであった。交流しながら、①プロジェクトを進めるうえで大変だったこと、②プロジェクトを進めるなかで受けたサポートについて、③プロジェクトを行って良かったことを質問した。③プロジェクトを行って良かったことについては語られなかったため、その他の2項目の内容を以下に示す。

(1) 大変だったこと

『職場から要請を受けた研究活動では無いため、修士課程の学生のような時間的なサポートが無く、シフトを調整してまとまった休みを取って研究活動を行う必要があり、家族と過ごす時間を調整することが難しかった』と語られた。学生が勤務する施設も将来的には関係すると思われる研究テーマであったとしても、研究プロジェクトそのものが学生の所属部署や所属施設に直接反映される、修士課程の学生が実施しているWBRプロジェクトとは異なった苦悩が存在していた。面接調査でデータ収集する際は、対象者の時間に合わせるように仕事の休みを調整する必要があり、特に病院外の対象者のデータ収集に苦労していた。

『論文を書くこと自体は、博士課程に入る前に論文の書き方コースを受講していたため苦労したという思いは無いが、学術的な論文として書く為のガイドラインに沿って書くことについては大変であった』と語られ、「他者のWBRプロジェクトの論文や従来の研究スタイルの論文を読みながら書き進めたこと」が語られた。

(2) サポートについて

『大学教員は話しやすく、柔軟な対応が可能であり、論文作成時も学術的な面のサポートが必要な時に適切にサポートしてもらえ、押し付けではなく、自分の能力や可能性を引き出してもらえた』と語られた。大学からのサポートは十分であったと語りながらも、『講義などの大学のスケジュールをもう少し仕事と調整できるように配慮してもらえると助かる』とも語られた。

学生が所属する病院から全くサポートを得ていなかった訳では無く、『同レベルの職位にある同僚はシフトを変わってくれるなどのサポートをしてくれた』と語られた。

3. WBL/WBRによる教育に携わる大学教員の取り組み

筆者らは、WBRのスーパーバイザーであり修士コースのプログラムリーダーである大学教員1名、WBLやWBRのプロジェクトを行っている学生の教育を担当されている大学教員2名と交流する機会を得た。博士課程および修士課程の教育の実際や新しい博士課程教育の概要について説明を受けて、教育について意見交換をおこなった。

新しい博士課程教育の概要および意見交換で得られた内容について以下に記述する。

1) 博士課程教育プログラムとしての Professional

Doctorate (PD) コース

Professional Doctorate (PD) コース（以下、PDコースとする）は、近年米国から誕生し、英国でも発展してきた新しい博士課程教育プログラムである。臨床現場を中心とした実践的なスキルの向上や、専門分野だけでなく、さまざまな分野からの知識も理解し、臨床現場を変革していくことを目指している。学術的な要素が多いPhDコースとは異なり、PDコースはより実践的で現場中心の要素が多い教育プログラムとなっている。そのため、PDコースを志望する看護師は、臨床経験が長い人が多い。

変革を求める人は問題を改善するために大学に入学して研究を行い、行った研究により新たな知見が得られたと認められ、必要な単位を取得すれば博士号などの学位が授与される。学生が実際に現場で抱えている問題と大学が持つ専門知識が融合することで、現場でより多くの変革を遂げることが可能となる。実践者でありながら大学で知識を融合させて実践現場に変革という成果を得ることを望む人がPDコースで学位の取得を目指している。PDコースで学位を取得するためには論文を書く必要があるが、PDコースで論文を書くときは研究者自身が変革を起こす媒体になる。研究者自身が自分のことを分析し、自分が何者かを理解したうえで変革を起こす媒体とならなければ得られた成果に信頼性や妥当性が伴わないため、論文にまとめることは難しい。

現在英国で博士号を取得している看護師は少なく、博士号を取得している人のほとんどは大学教員として働いている。しかし、臨床で働く人のなかには、現場で何かを変えたいと思っている人が多くいる。変革を求めてPDコースを志望する看護師は、システム自体を変えたいのか、それとも自分たちのやり方を変えたいのかなど、職場における

変革が必要な内容を的確に述べることが求められる。

PDコースはまだ始まったばかりであるが、PDコース修了者は、WBRプロジェクトを行う学生の臨床現場でのメンターとなり、さらにスーパーバイザーとしての役割を担うことが可能であると考えられる。

2) 修士課程の学生を指導するうえで重要視していること

指導するうえで重要視していることとして語られたことは、「一貫性のあるプロジェクトにすること」「学生自身が自己分析できること」「プロジェクトの根拠やプロセスを論理的に説明できること」「プロジェクトを通して変化していることを実感できるようにすること」であった。さらにNational Health Service（以下、NHS）で推奨されている「チームメンバーと一緒にプロジェクトを進めていくことができ、得た結果をチームで共有すること」が挙げられており、これは、単位取得の項目に、“チームでの共有、協力”として含まれている。さらに「どのようなことが生じて、どうやってその問題を解決して、乗り越えていったのかというプロセスを書くこと」が挙げられていた。これは、WBL/WBRにおいて重要とされているプロセスを記述することに繋がることであった。

3) 修士課程の学生に求めること

修士課程レベルの学生に求めることとして、「他者に、なぜ研究を行う必要があるのか、なぜ自分を信用してもらえるのかなどの根拠を説明できる」「チームメンバーの意識改革を行い、同じ方向を向けるようにしていくこと」「職場から要請を受けて大学にきているので、得られた成果を職場に還元すること」「必ずしもメンターがいるとは限らないため、誰にサポートしてもらうのかを考えて実践すること」「学生が自分でプロジェクトを考えられること」「職場での困難を自分で解決できる問題解決能力と、チームに協力してもらうための能力を得ること」などが挙げられた。

これらのことを修得できた修士課程の学生は、職場での困難な状況を自分で解決できるというスキルを修得することが可能となると考えられる。

4) 困難なことや対応

困難なこととして挙げられたことは、「チームメンバーと協力できない学生は単位が得られにくいこともある」「学生によって、熱心な人もいればそうでない人もいる」「途中で辞めてしまう人も多い」「知識や理解が不足したレベルの学生もいる。基準の指導時間より長い時間、指導する

必要がある」「実践で頑張ってきた人は、論文を書くことが苦手なことが多い」などであった。

困難さを持つ学生への対応として挙げられたことは「論文が書けないが話せる学生には、口頭で言って録音してから書くようにアドバイスすることもある」「きっかけを与えるために、教員が書き出して示すことも必要となる」などであった。

4. メンターが捉えたメンターの役割

筆者らは、WBRプロジェクトを行っている修士課程の学生のメンター2名と話をする機会を得た。臨床現場でのプロジェクトを進める際の相談役であるメンターの語りを『 』で示し、メンターの役割を以下に示す。

1名は学生が研究している分野と同様の分野を専門としている看護師であったが、1名は理学療法士であった。学生のWBRプロジェクトは、看護師だけで進められるものではなく、多職種が協働して進める必要がある内容であったため、看護師のメンターと理学療法士のメンターが学生をサポートすることが求められたのだと考えられた。

『WBLにおけるメンターの定義は難しいが、複数名が関与することが多く、自分の専門分野の知識を活かしてサポートする』『学生が多くのメンターを持つことは、取り組みやすくなるという意味でも良いことだと思う』と語られた。実際に話を伺った2名は、それぞれの専門分野の知識を活かして、学生にアドバイスをしていた。臨床現場では、多職種が連携することで対象者のニーズを多面的に捉えることができ、奥深いケアの実践が可能となるため、専門分野が異なる複数名のメンターが学生をサポートすることは重要な意味を持つと理解できた。さらに、フォーマルなメンター以外にインフォーマルなメンターも学生をサポートしており、そのことがプロジェクトチームに良い影響を与え、学生やフォーマルなメンターにも良い影響を与えていた。

WBRプロジェクトを行っている学生は現場で仕事をしている看護師でもあるため、プロジェクトが現場に還元されなくてはならない。『WBLでの研究は、仕事に還元されるような、仕事に直接関係する必要があるという意味で、学生の興味関心だけではなく、学生が妥協しなければいけない点が出てくると思う』と話され、メンターの役割の1つとして、「研究成果が組織に求められているものになるように導くこと」が挙げられた。さらに、WBLで学ぶ学生

が最終的に目指すことは、サービスディベロップメントである。そのため、「学術的なサポートというよりは、臨床現場でのサポートとして専門的なアドバイスやガイドを行う」ことをメンターの役割として重要視されていた。

仕事を行いながら研究活動を行うためには、タイムマネジメントが重要となってくるが、修士課程の学生のレベルになると、既にタイムマネジメントのスキルを習得しているため、メンターの役割としてタイムマネジメントについて教えることは不必要であるが、メンターが管理者(Manager)であった場合は、仕事をしている現場で研究を続けるためのタイムマネジメントについて、一緒に考えるということも行われていた。『WBLのキーとなるものは、研究がチームや仕事やサービスにとって関連があるということであるため、管理者がメンターとなった場合であっても、WBLの研究では、2つの役割が対立することは無い』と語られた。

WBLでのプロジェクトは、成果が得られるとともに新たな課題が見つかることも多く、さらに大きなプロジェクトへと発展していくことがある。そのため、大学で行うWBRプロジェクトが完了した後も、臨床現場でプロジェクトとして研究活動を継続でき、病院内や病院外で発表することもできるため、チーム全体に良い影響を与えていた。

III. まとめ

1. 臨床現場と乖離しない教育の工夫

今回の研修では、学部学生(Undergraduate)の座学とカンファレンスや事例検討、修士課程の学生の授業の見学、修士および博士課程の学生との交流、学生のメンターとの交流、大学教員との交流の機会を得た。学部教育から徹底されていたのは、実践と学習が乖離しないということであった。学部学生の2年次生を対象としたカンファレンスにおいて、実践事例を臨床現場の看護師から聞き、質疑応答ができることは学生にとって実践現場を感じる良い機会となっていたと考える。さらに、カンファレンス前半で聞いた実践現場におけるケア計画を参考に、カンファレンス後半で、自分たちでケア計画を行うことは、将来、実践者として活躍するために今の自分に不足していることに気付くことにも繋がり、主体的な学習に結び付くことが期待される。さらに学部学生のころからWBLの考え方が身につく方法であり、基礎教育の段階から生涯学習を意図した教

育の工夫と考えられる。

本学の学部4年次生を対象とした授業である統合演習は、最終的な到達目標が生涯学習を意図した内容となっている。さらに、臨床現場で実習を行いながら課題を見出し、研究的取組を行っている卒業研究は、臨床現場と乖離しない教育の工夫であり、生涯学習を意図した教育の工夫であると考えられる。Middlesex University で見学した授業とは方法は異なるが、基礎教育の段階から臨床現場で必要とされている看護を考えることができる人材育成という意味では教育理念の根底が共通していると考えられる。

2. 修士課程の学生の教育における大学の役割

実践者が実践現場で学ぶためにはサポーターが必要と考える。今回の研修において、メンターの役割の奥深さを考えることができた。メンターは、WBR プロジェクトを行う学生にとっての臨床現場でのサポーターに留まらず、ガイド役も担っていた。大学教員が修士課程の学生に求めることに挙げていたように、修士課程レベルの学生は職場での困難な状況を自分で解決できるというスキルを修得する必要がある。学生が徐々に自立・自律できるように手をかけすぎないようにサポートしていた。学生からは意見がなかったことから学生自身は気付いていないのかもしれないが、プロジェクトチームを結成することによって、学生はインフォーマルなメンターを得ていた。チームメンバーが対象者を多面的に捉えることで患者ニーズを正確に捉えることに繋がり、チームでプロジェクトを進めて成果を出すことがまわりのスタッフに良い影響を与えていた。

本学で学ぶ修士課程の学生が所属する施設ではメンター制度を導入していない。しかし、今回の研修で大学教員が修士課程の学生に求めることとして挙げていた「誰にサポートしてもらおうのかを考えて実践すること」や「職場での困難を自分で解決できる問題解決能力と、チームに協力してもらうための能力を得ること」は本学の修士課程の学生にもいえることだと考える。自施設での看護実践改善を目指すための協力者を得て、協力者から専門性や知識を活かしたサポートを得ることができれば、協力者はメンターの役割を担う人となり、研修時のインタビューでメンターが話した「インフォーマルなメンターを得る」と同様であると考えられる。自分で協力者を見いだせるように支援することが本学教員に求められているともいえる。研修先の教員はPD コース修了者がメンターの役割を担うことを期

待していたが、本学も修了者が修士課程の学生のメンターの役割を担うことを期待している。修了者がメンターの役割を担えるように修了者支援が必要ともいえる。

実践現場でプロジェクトが進むにつれて、WBR プロジェクトを進める学生は実践改善の中心的役割を担いはじめ、現場で何が起きているかが見えなくなる可能性がある。実践現場で起きていることを俯瞰し、実践を振り返ることによって成果をもたらした原因がどこにあるのかに気づき、書き表していかなければ WBR プロジェクトとは言えない。そこで重要な役割を担うのは大学教員であった。大学教員が大学の授業で学生から考えを引き出して語りを促すことにより、学生は自分の言葉で自分が置かれている現場の現象を俯瞰して表現することを習得していると考えられる。研修先の修士課程の学生は、時間管理の難しさと共にデータ分析の困難さを WBR プロジェクトならではの大変さとして語ったが、本学の修士課程の学生も同様の困難さを体験している。本学で取り組んでいる看護実践研究は、取り組みを進めるにあたり WBR プロジェクトと同質の困難を体験する研究方法であることから、仕事でもあると同時に研究でもあるという特性を持つ研究特有の苦悩を乗り越える能力が看護実践研究を学ぶ学生に求められると考える。

WBL という生涯学習を行うためには、生涯学習し続けるという考えが現場に浸透していることが必要であり、臨床現場における課題を認識できるようになったスタッフが臨床現場の課題を改善する方法を通じて生涯学習し続けられるように、臨床現場を管理している管理者がスタッフをサポートすることが重要だと感じた。臨床現場の課題を組織の課題と認識して改善するという考えが浸透していない臨床現場の場合、修士課程の学生への研究活動の教育を通じて、臨床現場の課題を組織の課題として臨床側が認識できるように大学側が関与することが大学の役割であると考えられる。

研修先の修士課程の学生は、「プロジェクトがきっかけとなり、改善を行うためにスタッフが知っておかなければいけないことの認知度が上がったことから、『自分たちが行っていることが問題提起となっていると自信が持てた』と語っている。このことから次の2つのことが考えられる。一つは、プロジェクトの成果をレポートやプレゼンテーションで臨床現場に還元することが、臨床現場のさらなる改善に繋がり、患者にとって良い環境が整えられることである。そしてもう一つは、このようなプロジェクトの

成果が現場で認められ、臨床現場が成果に応じて変化していると認識されることが、プロジェクトを完了するまでの学生のモチベーションの維持に繋がることである。そのため、プロジェクトの成果を実践現場で実感できるための支援が、大学側の役割の1つと考える。本学の修士課程の学生のモチベーションの維持には課題があり、取り組んでいる研究が実践現場の看護実践改善に繋がることを臨床現場に理解してもらえないことで学生のモチベーションが低下することがある。本学においても看護実践研究の成果をレポートやプレゼンテーションで臨床現場に還元するなど、研究成果を実践現場で実感できるための支援が大学側の役割の1つと考える。

謝辞

筆者らの研修に際して、多大なるご尽力をいただきました Middlesex University の Tina Moore 先生、筆者らを研修生として温かく迎え入れてくださいました Sheila Cunningham 先生をはじめとする諸先生方に、深く感謝申し上げます。貴重なお話をしてくださいました病院スタッフの皆さまに深く感謝いたします。

大学院生や看護師の皆さま、大学教員の皆さまにインタビューの許可をいただきました Tina Moore 先生に深く感謝申し上げます。インタビューに応じてくださり、公表することに同意してくださいました大学院生の皆さま、修了生の皆さま、大学教員の皆さまに深く感謝申し上げます。

文献

- Cunningham, S. (2017). Work-based research in action: Nursing. 看護研究, 50(6), 547-562.
- 黒江ゆり子. (2017). 看護実践研究の意義と方法. 看護研究, 50(6), 520-526.
- Moore, T. (2017). Work-based learning and work-based research: A UK perspective. 看護研究, 50(6), 533-546.
- 大井靖子, 武田順子, 布施恵子. (2019). 英国の看護教育における WBL プログラムの実際. 岐阜県立看護大学紀要, 19(1), 163-170.

(受稿日 令和元年8月22日)

(採用日 令和2年1月27日)