

研究報告

看護専門学校に所属する看護教員の力量形成の構造 ——中堅期にある教員の語りから——

The structure of competence development in mid-level nursing teachers working at a vocational school of nursing

田中千尋¹⁾
Chihiro Tanaka

サトウタツヤ²⁾
Tatsuya Sato

キーワード：経験の語り、看護教員、力量形成の構造、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ
Key words : narrative of experience, nursing teachers, structure of competence development,
modified grounded theory approach

要旨

本研究では、看護専門学校に所属する看護教員はどのような経験を通して力量を形成しているのか明らかにすることを目的とした。方法：看護教育実践経験 4～9 年の看護教員 8 名に対し半構成的面接を実施し、データ分析に M-GTA を採用した質的研究である。結果：看護専門学校に所属する看護教員は、着任当初【役割変化に伴う葛藤】を経験しながら【協働の中で学ぶ】ことを通して力量を形成し【学ぶことへの希求】を強く抱きながら教育実践を重ねていた。そのような中、【教員養成課程受講後の変容】を一つの契機とし、【学生理解を深める】【教員らしさという枠が外れる】経験を通して自らと向き合っていた。その経験は【教員としてのアイデンティティを見出す】ことに繋がり、一人の人として【キャリアを描き続ける】姿につながっていた。考察：看護専門学校に所属する看護教員は、教員養成課程受講を一つの契機とし、自律的に学び力量を形成していた。特に力量形成において上司や同僚の存在は大きく、任務継続に影響を及ぼしていることが明らかとなった。今後は、個人の人生を時間とともに描く視点や個人の経験の多様性を明らかにしていく必要がある。

I. 緒言

看護職に求められる役割は、医療技術の進歩に伴い、拡大していくものである。日本においては少子高齢化が急速に進んでいる。看護師の役割拡大に伴う質向上を目指すうえで何より重要なのは時代にあった看護師の育成であり、看護基礎教育を担う看護教員の質的、量的充実である。厚生労働省は、看護教員のあり方に関する検討会報告書（厚生労働省 2010）において、看護教員の向上す

べき資質として対人関係における自己の表現力や相手に対する理解、多様な個性を尊重する人権意識や倫理観、看護に対する価値観、人として看護職として学生等の目標となることができる人間性をあげている。そのような中、看護教員、なかでも新人の看護教員は個別な学生を理解する難しさと、その学生に応じた指導方法を見つける難しさを経験することが多く、仕事に対する自信のなさを感じることも多い。伊藤（2012）は教員に対す

1) 立命館大学大学院人間科学研究科 Graduate School of Human Science Ritsumeikan University

2) 立命館大学総合心理学部 College of Comprehensive Psychology, Ritsumeikan University

る教育支援への取り組みが十分でないことが教員の離職へ関与していると報告している。わが国の看護教員養成課程は厚生労働省の管轄にあり、「看護教員養成講習会実施要領」に沿って行われ、教育行政によって制度的にその目標や教科目がある程度規定されている(厚生労働省 2010)。そもそも、看護系大学や養成所の看護教員は臨床経験年数が異なるだけでなく、看護教員養成課程を受講したかどうか、看護系大学での教育関連科目を履修したかどうか、もしくは一般大学での教育関連科目を履修したかどうかなど多様な背景をもつ(屋宜・目黒 2010)。こうした中、看護専門学校の看護教員は、教員養成課程受講の有無に関係なく、入職することができ、入職後すぐに一人前の教員としての実践が求められており(厚生労働省 2010)、一定数の看護教員がその準備教育を受けずに教員としての歩みを始めることを余儀なくされている。

田中・岡崎(2016)は看護教員の経験に着目し、教育実践経験10年以上の熟達看護教員を対象に、力量形成過程を明らかにした。看護教育の歴史的変遷を踏まえると熟達看護教員は、専門学校や短期大学等全ての看護教育機関の経験の中で力量を形成しており、特に看護専門学校における経験の語りが多く聞かれたことから、本研究では看護専門学校に所属する看護教員の経験に着目し、どのように自らの教員としての力量を形成しているのか、という視点に着目した。また、田中(2016)の研究では、とりわけ4年目以降の語りの中に役割拡大やそれに伴う具体的な経験が多く語られたため、本研究では4~9年の看護教員の経験に着目した。

Ⅱ. 研究目的

看護専門学校に所属する教員はどのような経験を通して教員としての力量を形成しているのかその構造を明らかにする。

Ⅲ. 用語の定義

1. 中堅期にある看護教員

看護専門学校に所属し看護基礎教育に携わる者。

秋田(1999)や田中・岡崎(2016)をふまえ、本研究では新人(1~3年)でも熟達(10年以上)でもない4~9年の看護教員を中堅期にある看護教員とした。

2. 経験

経験の定義はDewey(1938/2004)の「人間と外部環境との相互作用」という定義を参考にし、教員に関わった過去の事実により得られる知識、技術、感情の全てをさすものとする。

3. 看護教員の力量

力量の定義は教育学における教師教育で藤澤(2004)の述べている「教職活動を支える知識や価値観を含める」を参考として、看護教員の教育実践活動を支える知識、技術、人間性を含めたものであり「資質」を包括すると定義する。

Ⅳ. 研究方法

1. 研究デザイン

本研究は看護専門学校に所属する看護教員の経験の語りから力量形成の構造を半構造化面接によって明らかにしていく質的研究である。

2. 研究協力者

研究協力者は、ネットワークサンプリング(Burns et al, 2007)によって調査協力が得られた看護教員である。研究協力者の条件は、看護専門学校において看護基礎教育を担当する者とし、面接時の教員経験が4~9年の者とした。

3. データ収集方法

半構成的面接法を採用した。看護教員の経験の語りから力量形成の構造を明らかにするために、力量形成につながった経験について聴き取りを行った。面接内容は同意を得てICレコーダーに録音し、聴き取り内容を逐語録に起こした。インタビュー調査は1人1回、60分程度実施し、静かでプライバシーの保持できる個室にて1対1で行った。研究協力者の校務に支障が生じないように、日

程や場所を柔軟に調整し調査を進めた。

インタビューガイドを以下に示す。

- 1) 看護基礎教育課程を修了してから今日までの経緯
- 2) 教員を志望した動機
- 3) そのような動機で教員となり、その後力量形成につながった経験について

4. データ収集期間

平成29年12月～平成30年3月まで行った。

5. 分析方法

本研究では、力量形成につながった経験の語りに着目した。そのため分析枠組みとして(木下2003)の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ/Modified Grounded Theory Approach (以下、M-GTA)を採用した。M-GTAはデータを切片化しないため文脈を大切にすることができ、社会的相互作用に関係し、プロセス性を持った人間行動の説明と予測に有効だとされている。本研究の目的は看護専門学校に所属する看護教員が、どのような経験を重ね、どのように自らの教員としての力量形成をしているのかその構造を明らかにすることであり、これまで焦点化されてこなかった看護教員の力量形成の構造を明らかにすることにあるため、比較的少人数から生成された概念についてもこの目的に照らして重要と考えられるものは採用していくことが可能となる。本研究では、M-GTAの研究目的に沿って必要最小限の修正を加えつつ、以下の手順で分析した。

- 1) 全ての逐語録を読み、最もヴァリエーション(具体例)の豊富な1人の看護教員のデータを選んだ。このデータについて、分析テーマと分析焦点者に照らしてデータの関連箇所に着目し、概念生成を行い、個々の概念についての分析ワークシートを作成した。分析ワークシートを作成する際はデータの切片化は行わず研究目的に忠実に抽出したデータの意味を解釈して概念名を生成した。なお、本研究の分析テーマは「どのような経験を通して力量を形成しているか」で

あり分析焦点者は「中堅期にある看護教員」とした。

- 2) 1人目のデータで立ち上げた分析ワークシートは、2人目以降の分析でも継続して使用し概念を生成した。さらに分析ワークシートから具体例が十分でないときには、他の概念との統合が可能かどうか検討し、対極比較でのデータチェックも行った。また、同時並行で概念と概念の関係についても検討していった。
- 3) スーパービジョンのもと、ヴァリエーション(具体例)、概念名の一致を確認、検討し、理論的メモをつけ、概念の再定義、再命名を行い最終的な概念を生成した。
- 4) 抽出された各概念間の関係を検討し、類似性、相違性に沿ってカテゴリー化し表にまとめた。
- 5) さらにデータとの継続比較を行い、カテゴリー間の関係を検討し看護教員の力量形成の構造を図式化し、ストーリーラインとして記述した。

6. 分析結果の信頼性

研究者が面接において陥りやすい傾向や、研究協力者にバイアスをかけない質問の仕方が出来るようスーパーバイザーに助言を受けた。データ分析の過程では、質的研究に精通した研究者に継続的にスーパーバイズを受けながら検討を行った。また、研究参加者に分析結果を報告し、データの信用性および分析の確実性に努めた。

7. 倫理的配慮

研究協力の依頼に際しては、研究の趣旨を文書と口頭で説明した。研究協力は任意で、自由意思であること、研究協力者は研究への拒否をした場合でも不利益を受けることなく、いつでも中止できること、個人特定や学校が特定されないことを説明し、同意を得た。また、面接時、ICレコーダーに録音の許可を得、面接時の録音テープと得られたデータは特定のメモリへ保存し、研究中は鍵のかかるキャビネットに保管すること、研究終了後、データは3年間保存した後、録音テープは消去し、記録物はシュレッダーにて破棄すること等

を口頭と書面で説明し、書面にて同意を得た。なお、本研究は、国際医療福祉大学倫理審査委員会の審査を受け、承認を得て実施した（承認番号 15-Ifh-075）。

V. 結果

1. 研究協力者の概要

研究協力に同意の得られた教員は、女性7名、男性1名であり30歳代6名、40歳2名であった。

研究協力者の教育実践経験年数は4～9年、臨床看護実践経験年数は平均7年であった（表1）。

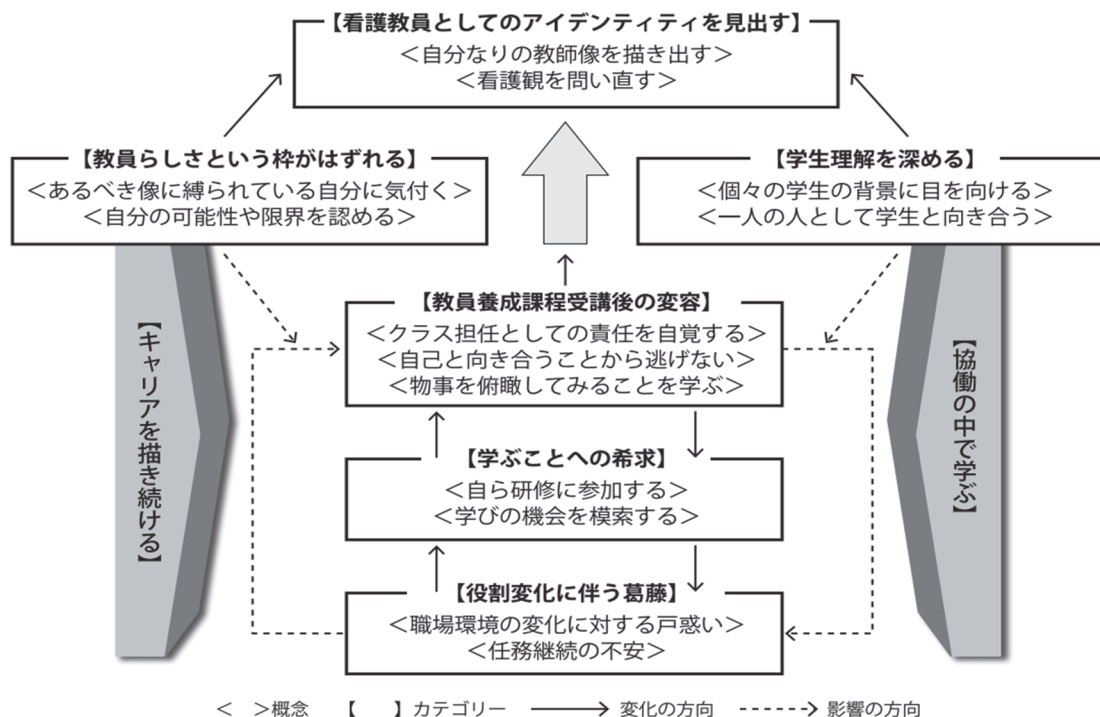
インタビュー調査回数は各々1回、平均時間は60.5±5.1分であった。

2. 構造図と全体のストーリーライン

看護専門学校に所属する看護教員の力量形成の構造の分析の結果、8つのカテゴリー、19の概念が抽出された。さらに概念を用いて構造図を作成した（図1）。構造図は、経験の語りに基づき、力量形成に繋がる経験を下部から上部へ、変化と影響の方向を示しながら位置付けた。また、力量形成過程は一方向ではなく、相互に影響し合いながら行きつ、戻りつ変化していることを示している。さらに看護教員としての力量形成過程を支える軸として【キャリアを描き続ける】【協働の中で学ぶ】という2つのカテゴリーを両サイドに位置付けた。このカテゴリーは力量形成過程全体を包括し、かつ下支えしているものと考え、色を変えて太い矢

表1. 研究協力者の背景

研究参加者	A	B	C	D	E	F	G	H
性別	女性	女性	男性	女性	女性	女性	女性	女性
年齢	30歳代	30歳代	40歳代	40歳代	30歳代	30歳代	30歳代	30歳代
教育実践経験	5年	6年	4年	7年	6年	7年	8年	9年
最終学歴	専門学校	専門学校	専門学校	大学	専門学校	専門学校	専門学校	専門学校
教員養成課程修了の有無	有	有	有	有	有	有	有	有



印で示している。上部には【教員養成課程受講後の変容】を契機としてトライアングルを描くように教員としての内的変化を位置け力量形成の構造図とした。

以下本文中、カテゴリーは【 】概念は<>、研究協力者の語りそのものは「 」で示す。

看護専門学校に所属する看護教員は、着任当初、<職場環境の変化に対する戸惑い>や<任務継続の不安>という【役割変化に伴う葛藤】を経験しながらも<上司や先輩の承認に支えられる><同僚に助けられる><先輩の指導に学ぶ>という【協働の中で学ぶ】中で力量を形成し<自ら研修に参加する><学びの機会を探す>という【学ぶことへの希求】を強く抱いていた。その後<クラス担任としての責任を自覚する><自己と向き合うことから逃げない><物事を俯瞰してみることを学ぶ>といった【教員養成課程受講後の変容】を契機として<個々の学生の背景に目を向ける>ことや<一人の人として学生と向き合う>という【学生理解を深める】ことへ繋がっていた。また<あるべき像に縛られている自分に気付く><自分の可能性や限界を認める>経験の中で【教員らしさという枠が外れる】教員としての自分と向き合い<自分なりの教師像を描きだす>と共に<看護観を問い直す>【看護教員としてのアイデンティティを見出す】というこれまでの価値や経験を意味づけながら看護教員としての歩みを続けていた。また<出産・育児経験等を通して人間理解を深める>経験などを経て<主体的に働き方を選択する>【キャリアを描き続ける】姿があった。以下、カテゴリーについて具体的に説明する。

3. 力量形成の構造を示すカテゴリー

1) 【役割変化に伴う葛藤】

このカテゴリーは<職場環境の変化に対する戸惑い><任務継続の不安>という2つの概念で構成されている。

<職場環境の変化に対する戸惑い>はそれまで臨床で看護師として働いていた環境から、学校とい

う環境に身を置き、病院と学校という環境の違いや勤務時間などの大きな変化に対して戸惑う様子が語られた。

B:「教員間の人間関係、特に上司との関係に悩んだ時期もありました。」

C:「最初は学校という環境に馴染めなくて・・・何もかも違うじゃないですか？戸惑いましたね。」

E:「新しい環境にと思って飛び込んでみたものの・・・教員がどういうものかって本当に知らないまま飛び込んだような状況だったので、特に最初の一年は環境の変化に戸惑って慣れませんでしたね。」

F:「臨床での実習指導のイメージを強く持って学校に来たから、最初は臨床とのギャップに戸惑いましたね。」

G:「教育機関ならではの組織的風土・・・みたいなありますよね。」

<任務継続の不安>は教員として今後任務を継続していけるか、悩み立ち止まりながら日々目の前にある教育実践上の課題の狭間で葛藤する様子が語られた。

B:「最初は何度も自分は教員としてやっていけないんじゃないかと・・・辞めようかなと悩んだ日々がありましたね。逃げたくなることもありました。」

D:「教員になって臨床の時にはなかったような持ち帰りの仕事も多くて・・・この先続けていけるかなと今後のことが不安でした、やっていけるかな・・・と。」

2) 【協働の中で学ぶ】

このカテゴリーは<上司や先輩の承認に支えられる><同僚に助けられる><先輩の指導に学ぶ>という3つの概念で構成されている。

<上司や先輩の承認に支えられる>は実習指導や学生との関わりの中で、うまくいかなかった指導の振り返りや日々の教育実践に対する仲間や上司の肯定的なフィードバックに支えられている経験が語られた。

A:「学生の指導に対して上の先生方は否定することも注意することなく、一緒に対応して下さったのがとても心強かったですね。」

B:「私、注意されても仕方ないと思っていたけど、ただ黙って話を聞いて下さって・・・「間違っていないよ」とだけ言われました。」

＜同僚に助けられる＞は仲間との良好な関係を築き、話し合い、協力し合うことを通してお互いの認識を理解し、学びあう様子が語られた。また、仲間のそれぞれの強みを生かし合いながら、教育実践に向き合っている経験が語られた。

D:「着任当初は上司や先輩の先生に色々教えてもらいながら、相談することも多かったですね。今はどちらかというと同僚に色々な話をして、助けてもらっていますね。」

G:「困ったときは同期に助けを求めます。一人で抱え込むことが一番教員として辛いことだと言われたことがあり、本当にその通りだと思います。」

H:「今日どうだった・・・？って実習での学生のことや指導のことを同僚と話すことで、お互いに学び合うことができる気がしますね。」

＜先輩の指導に学ぶ＞は先輩教員の学生に対する関わり方や、指導の場面から学び自己の指導に活かしていく様子が語られた。

A:「教務主任の先生に入ってもらって学んだり、逆に先生の講義に入らせてもらってアドバイスをもらったり、相談しながら学んでいますね。」

C:「先輩の先生の学生の関わりを見て「ああいいな・・・こんな風に関わりを持てたらいいな」と思うことがあります。お手本にしたいというか・・・」

E:「とにかく先生の後をついて行く・・・みたいな感じで。見て学ぶ、とにかくついて行く・・・という感じでした。」

3) 【学ぶことへの希求】

このカテゴリーは＜自ら研修に参加する＞＜学びの機会を模索する＞という2つの概念で構成されている。

＜自ら研修に参加する＞とは教育実践の中で生じた様々な問いや新しい知見を得るために自ら積極的に研修に参加している様子が語られた。

C:「授業を担当するようになって、研修会には積極的に参加していましたね。教えるってどういうことか、学生がわかるってどういうことか知れた

くて、研修には参加していましたね。」

F:「授業研究の研修に参加して、そこで出会った他校の先生と色々な悩みを共有出来たので、そのような出会いが自分にとっては有難くて学内だけでなく学外の研修には積極的に参加するようにしています。」

＜学びの機会を模索する＞とは学びたい思いと裏腹に、時間の調整がつかず機会を逃す経験の中でその機会を模索する姿が語られた。

D:「研修のご案内をもらっても忙しくてなかなか参加することが出来ないの・・・

家庭との調整がつくといいんですけどね。」

H:「遠方は難しいけど近くである研修には積極的に参加させてもらってます。子どもがもう少し大きくなったら自分の時間が持てると思うんですけどね。」

4) 【教員養成課程受講後の変容】

ここで教員養成課程とは看護職員の養成に携わる者に対して必要な知識、技術を習得させ看護教育の内容の充実向上を図るため厚生労働省の管轄のもと行われる講習会のことである。このカテゴリーは＜クラス担任としての責任を自覚する＞＜自己と向き合うことから逃げない＞＜物事を俯瞰してみることを学ぶ＞の3つの概念から構成されている。

＜クラス担任としての責任を自覚する＞は教員養成課程受講後、学校に戻り担任を任されクラス運営の中で担任としての責任を自覚した経験について語られた。

A:「教員養成課程から戻り、クラス運営をしていく中でその責任の大きさを自覚しています。」

E:「それまでとは責任が違う・・・クラス運営の難しさと責任の大きさを痛感しました。」

H:「クラス担任になってすごく頑張らなきゃって今考えたら気負っていた自分がいました。」

＜自己と向き合うことから逃げない＞は学生との関わりを通して改めて自分自身と向き合うことの必要性和その難しさを痛感している様子が語られた。

F:「自分が発する言葉一つ一つの意味を深く考え

たり、学生と向き合っているようで、自分と向き合わざるをえないというか・・・自分自身と向き合うのはエネルギーがいるから逃げたくなります、正直・・・でも逃げてはいけないと思うから・・・」

G:「時が経って振り返ってみると自分目線だった自分に気付かされることがありました。学生のために指導していると思っていたけど、実は自分のため・・・自分が上の先生やまわりから言われたくないから・・・ってそういう思いがある自分に気付きました。自分を振り返ることって大切なんだな・・・と思ったときですね。」

＜物事を俯瞰してみることを学ぶ＞は教員養成課程受講で自分自身の教育実践を振り返った経験を踏まえ、教育実践において自分自身や自分を取り巻く出来事を俯瞰している経験について語られた。

A:「今までとは違う視点で自分を見ることができるようになったのは大きいですね・・・」

C:「教員養成に行って、学生と自分の関わりや授業を振り返りそこから学ぼうとすることが増えたと思うんです。それまでは目の前のことで精一杯で自分を客観視出来てなかったと思います。」

F:「何だろう・・・点だったのが線になったような気がするんです・・・線を意識して今、自分がやっていることの意味を考えることができるようになったと思います。」

G:「もっと他の関わりがあったのではないかな、もっと別の見方や考え方はないかな？」

5) 【学生理解を深める】

このカテゴリーは＜個々の学生の背景に目を向ける＞＜一人の人として学生と向き合う＞という3つの概念で構成されている。教員としての困難を感じつつも、日々の教育実践の中で見出す喜びややりがいに支えられ力量を形成している経験について語られた。

＜個々の学生の背景に目を向ける＞は学生の一側面のみではなく、個々の背景を含め学生を取り巻く環境をふくめて理解しようとする様子が語られた。

E:「学生の背景は多様で、社会人もいるので色々なことに目を向けて学生を理解しないといけない

んですよ。」

G:「学生の年齢幅は大きくて・・・一人ひとりの学生に合わせた指導って本当に難しいなと思います。でもその背景に目を向けていくことが必要だと思います。」

＜一人の人として学生と向き合う＞は教員と学生、教える人と教えられる人ではなく同じ一人の人として相手を理解しようと努力し、その経験を通して学生理解を深めている様子が語られた。

B:「教員として毅然と関わらないといけない時と、やっぱり一人の人間対人間としてでない・・・分かり合えないことが沢山あるように思います。」

C:「その・・・やっぱり、学生さんが持っている力っていうのを伸ばしたい、課題には学生さん自身が気付ける様に促していくようなスタンスで関わることを大切にしていますね。」

G:「学生が私を育ててくれた。私が大人になれてないことに気付かせてくれたのは学生ですね。そういう意味で一人の人として向き合う事って大切なんだと思います。」

6) 【キャリアを描き続ける】

このカテゴリーは＜主体的に働き方を選択する＞＜出産・育児経験等を通して人間理解を深める＞という2つの概念で構成されている。

＜主体的に働き方を選択する＞とは臨床看護師から看護教師になる時の思いや、子どもを育てながら働き方を模索する姿や、自分の目標と向き合い停滞することなく前向きに選択する姿が語られた。

B:「40歳を前にして教育に携わることができたら、今しかないという思いがあって、思い切ってチャレンジしました。後輩の育成に携わっていたので、教育に携わりたい気持ちもありましたからね・・・」

D:「先では臨床に戻るつもりで、今教育に携わっています。学生のその先にいる患者さんのこと、患者さんにとってよりよいケアをいつも考えています。」

H:「子育てとの両立を考えて、この先もずっと働き続けられる、一生続けられる仕事・・・という大げさだけど・・・だから一歩踏み出しました。」

＜出産・育児経験等を通して人間理解を深める＞とは自身のライフイベントを経験し、それまでとは違った視点で人を理解することを学んだ経験が語られた。

A:「自分がイライラしていたり、自分の精神状態が不安定だったりすると、学生にも伝わるんです。自分の在り方が伝わるというのは日々とても感じます。人間って奥が深いと思います。」

D:「母親という役割を通して、気づいたことっていっぱいあります。確かに自分が子どもを産んで考え方って変わってきたかな・・・子どもを育てながら学校に来ている学生に「大変だよね」って今までも言ってたけど、その言葉の重みが全然違う。」

7)【教員らしさという枠が外れる】

このカテゴリーは＜あるべき像にしばられている自分に気付く＞＜自分自身の可能性や限界を認める＞という2つの概念で構成されている。

＜あるべき像にしばられている自分に気付く＞とは教員らしくあらねばならない、というあるべき像にしばられている自分自身に気付き向き合う様子が語られた。

A:「どこかで、先生らしくあらねば・・・っていう思いがあって。出来ない自分はダメだと思っていました。あるべき像に私自身が縛られている限り、それを学生にも求めるんです。こうあるべき、こうすべきといった方向に指導してしまうんですね。」

E:「先生のイメージ、あるべき像っていうか、先生らしくしないっていう自分の中にあるプレッシャーみたいなものに縛られてたのかな・・・」

F:「教員は学生に看護を教えないといけないうって、すごく気負ってた。質問されたら絶対に答えを出さなきゃ・・・みたいな。でもそうかな？って今は思うんですよ。」

H:「私、教員にむいてないと思って。正直無理だと思って、他の先生みたいに出来ませんと思っていました。」

＜自分自身の可能性や限界を認める＞とは教員としての歩みの中で自分と向き合い、自分自身の強

みと限界を認め他者と比較した自分ではなく、ありのままの自分と向き合う様子が語られた。

D:「何でも一人で抱え込んでしまっていた時期があり、本当に苦しかったです。担任だからって何でも自分が責任を持つというか・・・一人で出来ることには限界があるし、看護もそうだけど一人でいいケアは絶対できないですね。教育も同じなんですよ・・・」

F:「ある学生がすごく悩んで、自ら命を絶とうとした・・・その経験が私自身にとってはすごく大きな出来事で、人として、自分自身の限界を私自身が認めることを教えてもらった気がします。」

H:「他者評価ばかり気にしている学生に出会って、はっとさせられたんです。私も他者と比べた自分ばかり気にしていましたから。」

8)【看護教員としてのアイデンティティを見出す】

このカテゴリーは＜自分なりの教師像を描きだす＞＜看護観を問い直す＞という2つの概念で構成されている。

＜自分なりの教師像を描きだす＞は人間理解を深めながら、型にはめられた教師像から脱却し、自分が目指す教師像を描き出した様子が語られた。

A:「教員ってこうでなきゃダメ！って思っていたんですよ。でももう無理だなんて。正直疲れ果てて・・・もういい・・・と。私は私なんだって思い直したんです。」

C:「型にはまらなくていいんだと、自分のやり方っていうのをやっていけばいいのかなって・・・逆にこういう先生もいていいのかな・・・って思いながら、くじけないように「あらねばならない」ではなく私らしくやっていこうと思っています。」

E:「学生話をよく聴ける教員になりたいと思って、日頃から話をよく聴くことを大切にしています。」

＜看護観を問い直す＞とは教員として改めて看護とは何か問い直し、学生とともに看護を探究する姿勢とその様子が語られた。

A:「患者さんにどうなってもらいたいか、学生と考えながら改めて看護とは何か、何が看護で何が看護ではないのか、問い続けています。」

B:「学生の患者さんに対する思いや、一生懸命さに私の方が教えられ、自分の看護観を問い直すきっかけをもらっている気がします。」

F:「教員になって改めて臨床で経験したことを振り返ってみて、自分の看護に対する視野の狭さを痛感したんです。そこからですね・・・教員という立場で看護がいかに広く深いものであるかという視点で問い続けているのは・・・」

VI. 考察

上記の分析結果から、看護専門学校に所属する看護教員は、教員になる以前の経験を紐解き、新しい役割の葛藤を持ちつつも、教員養成課程受講を一つの契機とし力量を形成していた。さらに上司や同僚との協働の中で学び、力量を形成しており、協働できる環境は任務継続に影響を及ぼしていることが明らかになった。また、中堅期にあり、教員としての経験を重ねる中で、改めて看護とは何か問い直し、学生とともに看護を探究していく中で、経験の意味を深く問い、意味づけながら自律的に学び力量を形成している姿も浮き彫りとなった。これらの視点をふまえ、今回力量形成に大きく関与していると考えられる1. 協働の学びとメンタリング2. 看護教員の経験の意味づけという2つの視点から考察していきたい。

1. 協働の学びとメンタリング

看護専門学校に所属する看護教員は、実習指導や学生との関わりの中でうまくいかなかった指導の振り返りや、日々の教育実践に対する仲間や上司の肯定的なフィードバックに支えられている経験について語った。A:「教務主任の先生に講義に入ってもらって学んだり、逆に先生の講義に入らせてもらってアドバイスをもらったり、相談しながら学んでいますね。」という語りやA:「学生の指導に対して上の先生方は、否定することも注意することもなく、一緒に対応して下さったのがとても心強かったですね。」という語りにみられるように、上司や同僚との協働の中で学び、力量を形成していることがうかがえる。また、H:「今日どう

だった? って実習のことや学生のことを同僚に話すことでお互いに学び合うことができる気がしますね。」という語りにみられるように、【協働の中で学ぶ】というカテゴリーには、＜同僚に助けられる＞という同僚性とメンタリングを含んでいる。岩川(1994)は日本の教育実践において、すぐれた教師の見識が伝承され、それによって創造的な教師が生み出されてきた場面には、メンタリングと呼びうる熟練教師と新任教師のコミュニケーションが成立していると指摘している。また秋田(2000)は教員の成長を支援するという立場から「同僚性」と「インフォーマルな対話」の重要性を指摘している。何か、特別の研修や学習会に参加するといった非日常的な場だけでなく、日常の教育実践や会話のなかからの学びの重要性を示している。看護教員に関するメンタリングの研究では、新人看護教員のメンタリングの体験(畠中・高橋、2016)に関する研究やキャリア成熟におけるメンタリングの在り方(田中・比嘉・山田, 2017)などがあり新人教員への具体的なサポートシステム構築に向けた取り組みが始まっている。一般的にこれまでの研究では一対一のメンタリングが想定されていた。しかしB:「教員間の人間関係、特に上司との関係に悩んだ時期もありました。」という語りから垣間見えるように一対一のメンタリングが実効性をもって行われることには限界もあることから、複数の教員や先輩教員とのメンタリング関係を築くといった組織や集団としての複合的なメンタリングを行っていくという視点が今後の看護教員の力量形成においても必要であることが示唆された。

また、今回の研究協力者たちは、十分な看護教育に関する研修等を受けることなく入職していた。そのような中、戸惑いを感じながら看護教育に取り組み自らの教育力を育ててきたという現実がある。C:「教員養成に行って、学生と自分の関わりや授業を振り返りそこから学ぼうとする機会が増えました。」F:「自分を振り返り俯瞰してみることが出来るようになった。」という語りにみられるように、看護教員にとって教員養成課程受講の経験

は、自らの看護実践や教育実践を振り返り、物事の考え方の多様性や自分自身の看護観を問い直す機会となっていた。しかし、看護教員の育成は教員養成課程の1年間で終結するわけではなく、生涯学習者として仲間とともに自己成長を続けていくものである。研究協力者のD:「研修に参加したい思いはあるんですけど、忙しくてなかなか参加することが出来ないで・・・家庭との調整がつくといいんですけどね。」という語りからも、学習ニーズは高いが家族における役割遂行や職業継続といった、臨床看護師の現状(高橋・清村・梶原・伊藤, 2012)と同様であることがうかがえる。看護教員の継続教育環境は必ずしも十分に整っていない現状から、新任期の研修体制の構築、新人看護教員のためのメンターやスーパーバイザーの設定、学会の中でのプログラム展開などが提案されている。また、中堅期にある看護教員は、看護教員としてのアイデンティティを見出しながら、あるべき像から離れ自律性を携えて学ぶ力をもっている。その強みに着目し、看護教員が生涯を通じてキャリアアップを重ね、モチベーションを維持していくために、日々の看護実践や教育活動の中に課題を見出し、学び続けることが出来るよう看護教員の継続教育について検討していく必要が示唆された。

2. 看護教員の経験の意味づけ

看護専門学校に所属する看護教員は着任当初、役割変化に伴う葛藤を経験する一方、教員とはこうあるべき、こうすべきといったあるべき像に自分自身を照らし合わせ内的な葛藤を経験していた。臨床で看護師として働いた経験を踏まえ、教育現場に立った看護教員はこれまでの価値観や経験とどう向き合うのだろうか。Patricia(1999)は、成人学習者として最も重要なことは、自分自身が身につけている前提や価値観を問い直すことだと述べている。F:「学生に看護を教えないといけないと気負っていた。質問には絶対答えを出すべきだと思っていました」という研究協力者の語りにみられるように、看護教員は科学的な専門知識、技

術的な知識といったいわゆる道具的な知識にこだわり、教え込むというスタイルになれていることがうかがえる。臨床における体験を手順やノウハウとして伝授するという教育は、我が国でも徒弟主義の看護教育として反省されてきた経緯がある。一方、G:「もっと他の関わりがあったのではないか、もっと別の見方や考え方はないか?」といった語りから「看護とは何か?」「教育とは何か?」という問いに照らし合わせながら一人一人の看護教育実践の多様性に気付く経験が語られた。Patricia(1999)はすべての教育者は実践の理論(theory practice)、すなわち学習者との取り組みに関してまとまった前提をもっており、多くはその自分の理論を意識していないが、それが意識されない人は簡単にいろいろな指導技術を試みることになり、真の教育の目的が達成できないだろうと指摘している。看護は一般論やパターン化された技能の通用しない領域である。今ここにおける一回性と創造性が看護ほど求められる世界は他にはない(屋宜・目黒, 2010)。看護教員は教員である前に<一人の人として学生と向き合う>経験を大切にしていた。看護教員自身も、一人の人として学び、看護教員としての知識や技術のみならず、人間性を磨きながら経験の中で力量を形成していた。ある一つの統一された到達点や目標を達成することだけでなく、自ら「問い」を立て自分の日々の教育実践から学ぶことが看護教員の力量形成に大きく影響していると考えられる。

VII. 今後の課題と展望

本研究は看護専門学校に所属する看護教員の経験の語りから力量形成の構造を明らかにするという点で、半構造化面接法で調査したことは妥当であったと考えられる。しかし結果には職場風土や教育支援体制等が影響していることは否定できない。また、研究参加者が女性に偏っており、考慮して調査していくことが今後の課題である。本研究でM-GTAを分析方法に用いたことにより、看護教員の力量形成過程における辿る道筋は明らかに出来た。質的研究には様々な焦点化や機能があり

(サトウ・春日・神崎 2014)、M-GTA が明らかにできることは異なる方法によって分析を行っていく必要がある。具体的には、人間が時間とともにある視点、時間を捨象せず個人の経験を描く視点(サトウ 2019)を重視した分析が必要となるだろう。

今後は、個人の人生を時間とともに描く視点や、個人の経験の多様性を明らかにしていく必要がある。本論文において教員養成課程受講が一つの契機であることが明らかとなったため、その知見をもとにして、次の段階では8名それぞれの個人の経験のプロセスを描き多様性を理解すること、特に教員養成課程受講前後の変容に焦点を当てること等を行っていききたい。

本研究における利益相反は存在しない。

謝辞

本研究に際し、快くご協力してくださいました8名の看護教員の皆様に心より感謝いたします。

文献

- 秋田喜代美(1998)実践の創造と同僚関係. 佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典(編). 教師像の再構築: 岩波講座6 現代の教育. 岩波書店. 235-259.
- 秋田喜代美・藤岡完治・澤本和子(1999)教師が発達する道筋-文化に埋め込まれた発達の物語. ぎょうせい, 27-32.
- Burns, N. Grove, S. K. (2005), The practice nursing research. 黒田裕子, 中木高夫, 小田正枝, 他(訳)(2007)バーンズ&グローブ看護研究入門—実施・評価・活用—(1), エルゼビア・ジャパン, 239-241.
- Dewey, J(1983), Experience and Education. 市村尚久(訳)(2004)経験と教育. 東京: 講談社.
- 藤澤伸介(2004)「反省的実践家」としての教師の学習指導力の形成過程. 風間書房, 5-12.
- 畠中ゆかり・高橋永子(2016)看護専門学校における新人看護教員のメンタリングの体験に関する研究. キャリアと看護研究, 6(1), 14-23.
- 伊藤美鈴(2012)看護系専修・専門学校新人教員の職業的社会化についての経験-教育活動における知覚の明確化-. 日本看護学会論文集, 看護教育, 42, 14-17.
- 岩川直樹(1994)教職におけるメンタリング. 稲垣忠彦・久富義之(編)日本の教師文化. 東京大学出版会, 97-107.
- 厚生労働省(2010)平成22年度「今後の看護教員のあり方に関する検討会報告書」. (2019年11月11日取得 <https://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/02/d1/s0217-7b.pdf>).
- 厚生労働省(2010)「別添一専任教員養成講習会実施要領」. (2019年11月19日取得, <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10800000-Iseikyoku/0000153938.pdf>).
- 草柳かほる(2014)看護専門学校に働く看護教員のキャリアに影響する要因—外的・内的キャリアと就業継続意思との関連性—. 東京女子医科大学看護学会誌, 9(1), 39-47.
- 木下康仁(2003)グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践. 弘文堂, 92-104.
- Patricia, C. (1999), Working with Adult Learners 入江直子・豊田千代子・三輪健二(訳)(2006)おとなの学びを拓く-自己決定と意識変容をめざして-. 鳳書房, 203-210.
- サトウタツヤ(2014)TEM ではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして. サトウタツヤ(編)誠信書房, 33-54.
- サトウタツヤ(2019)ワードマップ-質的研究法マッピング-特徴をつかみ, 活用するために. サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実(編)新曜社, 269-271.
- 高橋甲枝・清村紀子・梶原江美・伊藤直子(2012)臨床看護師の学習ニーズと個人要因および環境要因との関連. 日本看護科学学会誌, 32(2)34-43.
- 田中いずみ・比嘉勇人・山田恵子(2017)看護専門学校における職業キャリア成熟の構造. 富山大学看護学会誌, 16(2), 151-157.
- 田中千尋・岡崎美智子(2016)経験の語りにみる熟

達看護教員の力量形成過程. 日本看護学教育
学会誌, 26(2), 29-41.

育てる-看護教員と臨地実習指導者-. 医学書
院, 24-26.

屋宜譜美子・目黒悟(2010)教える人としての私を

Abstract

Objective: To identify the types of experiences that lead nursing teachers working at a vocational school of nursing to develop competence as teachers. **Method:** A qualitative descriptive study in which semi-structured interviews were conducted with eight nursing teachers with 4 to 9 years of practical experience in nursing education. The M-GTA was used for data analysis. **Results:** Nursing teachers working at a vocational school of nursing developed competence by learning through collaboration with their superiors and colleagues. They accumulated daily educational practices while harboring a strong desire to learn. Under these circumstances, transformation was brought about by their participation in a teacher training course, and, with this as a trigger, they confronted themselves through understanding students even more deeply and becoming true to themselves while renouncing teacher-like stereotypes. These experiences led them to discover their identities as teachers and continue to envisage their career paths as individuals. However, they later experienced conflicts associated with changes in their roles immediately upon arriving at their posts. **Discussion:** Nursing teachers working at a vocational school of nursing were prompted by their participation in a teacher training course to spontaneously learn and improve their competence while thoroughly examining the meaning of their experiences. Their superiors and colleagues played an especially significant role in the development of their competence and also influenced their decision to continue working. Moving forward, it will become necessary to identify the diversity of personal experiences.