

- ## Habits of Thought
- Critical thinking:
    - Challenging taken-for-granted assumptions
    - Routinely posing questions e.g.
    - In what way does this practice help clients, fail to help clients, respect clients, or exclude clients?
- 8

## Habits of Thought

**Systems Thinking:**  
Is this problem an isolated instance or an example of a larger systems issue?

**Reflection on Practice**  
Deep deliberation about particular events in order to extend understanding

9

- ## Purposes of Clinical Education (Continued)
- Develop habits of thought-thinking like a nurse in context
  - Support formation of identity as a nurse -- Develop understanding of self as instrument of care
- 10

- Oregon Consortium for Nursing Education (OCNE)  
Clinical Education Model
- Purposeful Design of Clinical Education
  - Considering development of
    - Clinical knowledge development
    - Skilled Know-how & practical skills
    - Habits of Thought
    - Identify formation & Understanding of self as caring clinician
- 11

- Oregon Consortium for Nursing Education (OCNE)  
Clinical Education Model
- Purposeful Design of Clinical Education
  - Considering development major competencies
  - While attending to best practices in clinical education as evolved over the years
    - Prep for clinical experiences
    - Deep and long(er) term relationships with patients
    - Coaching by faculty & staff
    - Positive learning environment where all can flourish
    - Feedback (FIDELity)
    - Post-conference/debriefing/reflection
- 12

Oregon Consortium for Nursing Education (OCNE)  
Clinical Education Model

- Purposeful Design of Clinical Education
- Considering development major competencies
- While attending to best practices in clinical education as evolved over the years
- In partnership with and drawing on expertise of clinical nursing staff

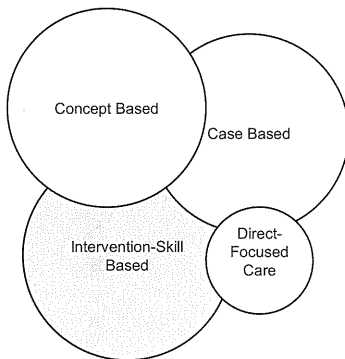
13

Typology of Clinical Learning Experiences

- Skill-based: skilled know-how; repetitive practice
- Concept-based: deepen, extend theoretical knowledge; develop recognition skills
- Case-based: develop habits of thought in context, e.g. clinical judgment, ebp, ethical reasoning as pertain to particular patient situations.
- Focused Direct Care: skill in therapeutic use of self, communication, understanding self in relation to others
- Integrative: all of above in an immersion experience, working as member of team.

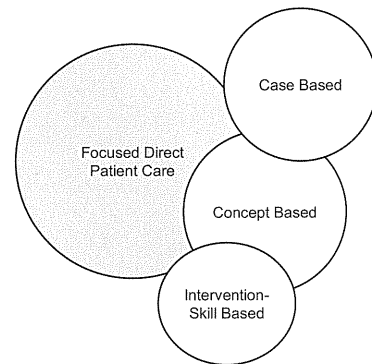
14

In a Clinical Education Curriculum that is developed over time:  
Early Clinical Learning Experiences



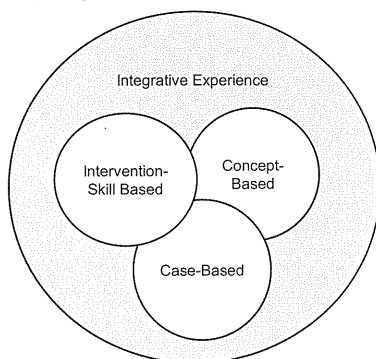
15

Mid-Program Learning Experiences



16

End-of-program clinical experiences



17

看護教員の養成とキャリアアップに必要な教育システムの再構築  
看護師学校（3年課程）の看護教員経験年数別にみるキャリアアップに必要な構成要素

研究分担者	永山くに子（富山大学医学部看護学科）
研究協力者	坂井 恵子（金沢医科大学看護学部）
	谷村 秀子（高岡市医師会看護専門学校）
	稲垣富士子（富山県立総合衛生学院）
	神田 敬子（富山県立富山いずみ高等学校）
	松井 弘美（富山大学医学部看護学科）
	齊藤佳余子（富山大学医学部看護学科）
	三加るり子（前富山大学医学部看護学科）
	木本 未来（金沢医科大学看護学部）

### 研究要旨

#### 【研究目的】

本研究は昨年度実施した看護教員の現状に関する全国調査結果に基づいて、看護教員のキャリアアップに関するニーズ調査から看護教員のキャリアアップに必要な構成要素を明らかにし、今後の継続教育のシステムを考える。

#### 【研究方法】

本研究を進めるにあたり富山大学倫理審査委員会の承認を得た（臨認 22-41 号）。

全国で本研究の主旨に同意した3年課程の看護師学校12校の協力のもと、102名の看護教員にキャリアアップに関連する事項についてインタビューを実施した。

データは、①既に専任教員のキャリア別到達目標を設定し継続教育を実施しているモデル校2校のキャリアアップに関する要素、②教育経験年数別（5年以下、6～9年、10年以上）によるキャリアアップに関する構成要素について分析した。なお、分析方法は、①についてはKJ法および紙媒体による教育能力、看護能力、研究能力そして学校運営能力区分による分析、②についてはテキスト型データ分析に対応するソフト Word Miner（日本電子計算機株式会社）を活用し、クラスター分類による布置図と中心的「語り」の分析から看護教員のキャリアアップに関する構成要素の抽出を試みた。

#### 【結果】

既に専任教員のキャリア別到達目標を導入していた看護師学校2校では、『教育実践能力』『看護教育実践能力』『看護観・看護教育観の醸成』『看護実践能力』『コミュニケーション・マネジメント能力』『自己啓発能力』、そして、『看護教育学の専門性の追求』などがキャリアアップの能力として抽出された。また、キャリア別到達目標と経験年数でキャリアアップの要素をみた場合、5年以下の教員はこれまでの看護教員養成研修で十分と考え、さらにそれまでの臨床で培った経験知を重要視していた。看護教員経験6年から9年では時間的なら

びに精神的にもゆとりがなく、キャリアに関するニーズは低い傾向がみられた。10年以上では組織人としてのキャリアに関心をもちつつ自己の方向性に関連したキャリアアップに関する要素が抽出された。

一方、全国調査による看護師学校（3年課程）の教員102名による経験年数別キャリアアップに必要な構成要素をWord Minerによって分析を行った結果、5年以下は『学生のレディネス対応・実習指導』『講義』『経験に基づく臨床知』など、6～9年は『教育方法』『看護教育実践能力』など、そして10年以上は『コミュニケーション・マネジメント能力』『時代の変化に伴う社会のニーズに沿った看護教育』『ジェネレーションギャップ』『エイジングに伴う限界』『専任教員としての資格要件』などが構成要素として抽出できた。

#### 【考察】

以上の結果を踏まえ、目的に照準し、3年課程の看護教員の養成とキャリアアップに必要な教育システムの再構築について述べる。昨年実施した調査によると看護教員に求められる能力の自由記載から「看護実践能力」・「看護教育能力」・「マネジメント能力」・「コミュニケーション能力」そして「感性等」が抽出された（附記参照）。しかしながら、今回の調査では看護教員の教育経験年数によるキャリアアップに関する構成要素には5年以下では看護教員養成研修で培った能力を踏襲し教員として受容・模倣のレベルで対応していること、6～9年は中堅として看護実践能力に裏付けられた看護教育実践能力を身につけ、看護教員として自己を尊重し、看護教育の価値を見出し、より明確化することを求め、10年以上は熟達者として看護教育の評価能力や社会への柔軟な適応能力を身につけ、マネジメント能力・看護教育の総合力を重視し、自分の属する機関の変革に伴う管理能力を追求する傾向がみられ、昨年の調査では見えなかった構成要素を明らかにすることができた。前述のような経験年数による段階的ニーズがキャリア形成に反映することの示唆をうけ、今後の看護教員の養成ならびに現任教育システムの再構築に活かされることを期待したい。

## 1. 研究の背景

近年、少子化が進むなか、質の高い看護ケアを提供できる看護師の育成と確保は、わが国の厚生行政においては重要課題であり、将来の保健医療政策や看護基礎教育の充実と直結する事項である<sup>1)</sup>。このような背景のもと社会の変化に対応できる看護専門職の育成にむけ、平成20年11月に厚生労働省医政局看護課主催による「看護の質の向上と確保に関する検討会」が開催され諸処議論が行われた。その際、看護の質の向上には看護師を直接的に育成する立場にある看護教員の質の向上と確保が重要であるとの見解が出された<sup>2)</sup>。その答申を受け、平成21年度には「今後の看護教員のあり方に関する検討会」（以下、「あり方検討会」と略す）が発足し、看護教員の専門性を高めるためには看護教員の継続教育や看護実践能力の保持・向上に必要な機会の確保、教育方法の見直し案が提示された。また、一定の臨床能力を確保するには臨床の高度看護専門職の活用なども重要であることが示唆された<sup>3)</sup>。

なお、本研究の前調査として平成21年度7～9月に全国看護基礎教育機関627校(大学55校、

短期大学 10 校、3 年課程 298 校、2 年課程 91 校、2 年課程通信制 6 校、5 年一貫校 31 校、准看護師養成所 124 校、高等学校衛生看護科 12 校)、の看護教員総数 6,873 名を対象とし調査研究を行った。結論から今後の課題とされた看護教員としての定着・離職についてみてみると、経験年数 5 年以下と 10 年以上在職する教員は比較的定着しているが、6~9 年目における離職率が前 2 項と比較すると高まりがあり、その理由の多くは臨床などへの異動や退職であった。教員自身の臨床からの離脱によって生じる看護実践能力への枯渇感や教育指導へのモチベーションの低下が影響していることが考えられた<sup>4)</sup>。

そこで、前調査の結論を踏まえ、本年度は 3 年課程の看護師学校に従事する看護教員に限定し対象を絞り研究を実施し、看護教員の継続教育ならびにキャリアアップに必要な要素の抽出を試みた。その結果、従来実施されてきた看護教員養成研修の現任教育プログラムによって修得した能力は 5 年以下では活用可能であるが、6~9 年ではより充実した看護教育能力を探索することで、学習はより深化したものが求められていた。さらに 10 年以上の経験者は教員個人というよりはむしろ組織人としてのマネジメント能力やより社会のニーズに沿った看護教育のあり方が模索できるような能力の育成を求めている。これらの結果から示唆された内容に基づいて現任教育さらに継続教育システムを考慮する必要性が確認できた。

## 2. 研究目的

- 1) 看護師学校 (3 年課程) における看護教員のキャリアアップに必要な要素を明らかにする。
  - (1) 既に看護教員のキャリアラダー<sup>注1)</sup>を導入している教育機関の教員のキャリアアップに関する現状を知る。

注1) 研究計画の段階ではキャリアラダーとして進めていたが、実態ではキャリア別到達目標となっていたことから研究ではキャリア別到達目標の表現を採用することとした (表 1・2)。
  - (2) 教育経験年数別による看護教員のキャリアアップに関するニーズと実態を知る。

## 3. 用語の定義

- 1) 看護教員：看護師等養成所の運営に関する指導要領は教員に関する事項において、専任教員の資格等を明記している<sup>5)</sup>。一方、大学設置基準による専任教員数の規定によれば学部の種類に応じ、教授、准教授、講師の資格と数が明記されている<sup>6)</sup>。したがって、基礎教育機関によって専任教員の資格要件には相違があることから、今回、本研究では看護師学校 3 年課程の専任教員を看護教員として標記することとした。
- 2) キャリア (Career)：職業・技能上の経験。経歴。<sup>7)</sup>
- 3) キャリアラダー (Career Ladder)：上昇移動が可能なキャリアの梯子 (Ladder) の構築。具体的には入職レベルからの上昇を人々に可能にさせることは単に彼らを教育訓練することではなく、そこにはスキルと経験を蓄積しながら、より責任があり、より賃金のよい仕事に進むことを通じて前進してゆくという道筋をたてることである。そして、キャリアラダーには、原則として教育の獲得・職務経験年数・職位が「三位一体」となった賃金マトリックスに基づくものであることが期待される<sup>8)</sup>。
- 4) 看護実践能力：看護実践能力 (clinical nursing competence) とは、看護師としての知識

(knowledge)、技術 (skill)、価値・信条 (value & belief)、経験 (experience) を複合的に用いて行為 (action) を起こす能力 (competence) である<sup>9)</sup>。

- 5) 看護教育実践能力:看護教育実践能力(educational nursing competence)とは看護教員として看護教育における教育実践を創造でき教育・指導する能力である<sup>10)</sup>。

#### 4. 研究方法

- 1) 研究デザイン: 因子探索型研究

- 2) 調査協力校および協力者

(1) 調査協力校: 本研究について施設長に文書にて主旨説明し同意した看護師学校 (3年課程) とした。なお、対象の偏りを少なくすることから全国 (東北、関東、北陸、東海、関西、九州) の大都市圏と地方圏を網羅した (図 1)。加えて、既に専任教員のキャリア別到達目標を導入している首都圏にある 2 養成機関を含めた。

(2) 調査協力者: 平成 22 年現在、調査協力校である看護師学校 (3年課程) で教育に従事し、かつ、研究主旨に同意の得られた看護教員。教育経験年数は 5 年以下、6~9 年、10 年以上として区分した。

- 3) 調査の方法

##### 【調査協力者要請】

事前に施設長に研究の主旨を説明し、当該機関に就業する看護教員の了解を得た。教員の年齢構成は各教育機関によって異なることから、了解を得た時点で、倫理上、個人情報保護の関連もあり、グループもしくは個人インタビューのいずれか選択可能とした。なお、インタビュー会場は協力校の担当者に依頼した。全員、業務時間内に行われたため、施設長の許可を得た上で実施した。

##### 【データ収集方法】

- (1) 看護学校管理者には個人面談 (1~1.5 時間) によるインタビューと資料収集を実施した。

(2) 看護教員にはあらかじめ先行研究を参考に作成したインタビューガイド (資料 5) に沿って、経験年数別に半構成面接法によるグループまたは個人インタビューを行った<sup>11)</sup>。各養成機関でのインタビューに要した時間は、延べ 2 時間 30 分~4 時間であった。なお、インタビュー内容は IC レコーダーに録音をすることを事前に了解をとり、本人の意思を尊重し不都合が生じた場合には停止や削除を行った。

- 4) 分析方法

- (1) 専任教員のキャリア別到達目標制を導入している教育機関における看護教員のキャリアアップに関する認識の分析

すでにキャリア別到達目標を設定し、能力の向上を図っている教育機関からのデータ分析には K J 法、ならびに標記されていた教員の能力と経験年数別によるキャリアアップ関連内容の分析から要素の抽出を試みた<sup>12)</sup>。

- (2) 経験年数別看護教員に必要なキャリアアップの構成要素の分析

一方、今回の分析では全体のデータ数とその内容の多様性から、より客観的な分析

を行いたいと考え、経験年数別看護教員に必要なキャリアアップ構成要素の分析にはテキスト型データの分析に対応しているコンピューターソフト Word Miner(日本電子計算機株式会社)を活用することとした<sup>13)</sup>。

次に Word Miner による分析過程を述べる。

- ①教員経験年数 5 年以下、6～9 年、10 年以上毎に、テキストデータを分かち書き<sup>注1)</sup>した。構成要素を抽出するため意味解釈上不要な1句読点、助詞、特殊記号を除いたキーワードデータを編集する。
  - ②解析対象の構成要素を整理し分析見通しを改善するため、同種の語を一つの語に置換する手続きを行った。例えば、学生、生徒は「学生」に、分担、領域、領域別などは「担当領域」に置換した。置換処理により、類義語、同義語の統一を図った。以上の作業を経てテキスト型データを処理した。
  - ③抽出した構成要素のうち初期値<sup>注2)</sup>は 2 以上であるが、今回は初期値 10 以上のものを対象とし対応分析を行った。
  - ④対象分析から得られた成分スコアをもとにクラスター分析<sup>注3)</sup>を行い、さらにクラスターの構成要素からサンプル検索により、データに戻り、クラスターの意味を検討しネーミングを試みた。
- 以上を踏まえクラスターの特徴から看護教員の教育経験年数別のキャリアアップに必要な構成要素を分析した。

注 1) “分かち書き”機能は長文を助詞、記号、単語などを分解する機能をいう

注 2) 初期値とは「語り」のなかで同一語の出現頻度をいう

注 3) 構成要素から多次元データ解析によって群を形成する機能が“クラスター化”である

## 5) 倫理的配慮

- (1) 研究協力を依頼する文書には研究の主旨、目的、方法を説明し、所属長への協力依頼書、同意書を持参し口頭にて説明した。
- (2) 研究の協力はあくまで個人の自由意思であり、途中で辞退してもよいことを説明した。
- (3) 研究に関連しプライバシーの保護（個人の匿名化ならびに教育機関の匿名化）についても厳守することを説明した。ただし、個人情報へのアクセス権限については研究分担者の範囲内とすることを説明した。
- (4) 研究のデータは連結匿名化し、目的外に使用しないこと、また、研究終了後は廃棄することを説明した。
- (5) 知りえたデータの内容の管理（IC レコーダー、USB）は鍵の掛かるロッカーにて保管し、保管場所は研究主任の永山の自室研究室にて厳重に行うことを説明した。
- (6) 本研究の資金源（厚生労働科学研究補助金）について説明した。なお、本研究は富山大学倫理審査委員会で承認を得た（臨認 22-41 号）。

## 5. 調査期間、調査協力校、協力者およびインタビューの概要

- 1) 調査期間：平成 22 年 7 月 22 日～平成 22 年 12 月 1 日

2) 調査協力校の概要：本研究について文書にて主旨説明し同意した調査協力校は 12 校、その全国分布は図 1 に示す通りであった。その内訳は大都市圏に属する養成機関 6 校、地方圏 6 校であった。また、設置主体は自治体が 6 校、他赤十字、法人などであった。教員数は養成機関の養成数によっても異なるが、少ない養成機関で 7 名、多いところでは 29 名であった。1 学年の定員数は 120 名 1 校、80 名は 3 校、70 名 1 校、50 名は 1 校、40 名は 4 校、35 名 1 校、そして 25 名は 1 校であった。

3) 調査協力者の概要：本研究に協力した協力校の看護教員総数 169 名中 102 名 (60.4%) であった。その内、大都市圏 6 校の教員は 49 名 (48.0%)、地方圏 6 校では 53 名 (52.0%) であった。また、経験年数別でみると、看護教員経験年数 5 年以下は 33 名 (32.3%)、看護教員経験年数 6～9 年は 31 名 (30.4%)、10 年以上では 38 名 (37.3%) であった。  
(表 3)

なお、専任教員のキャリア別到達目標を設定している 2 校については、いわゆるキャリアラダーの定義を踏襲しているモデル校とした。また、看護教員の年齢については今回、属性から削除している。さらに調査協力者のなかには教務主任など管理者も含まれているが、今回の分析では教務主任のみを対象とした分析は割愛した。

4) インタビューは個人で実施した学校は 1 校、個人およびグループの混合で実施した学校は 2 校、そしてグループ (2～5 名) で行った学校は 9 校であった。また、所要時間は個人の場合、1 人あたり 15～20 分、グループでは 1 グループ 30～40 分であった。

## 6. 調査結果

ここでは既にキャリア別到達目標を設定し導入している養成機関の実態と経験年数別看護教員のキャリアアップに関する構成要素について以下、調査結果について述べる。

### 1) 専任教員のキャリア別到達目標を導入している教育機関

#### (1) 専任教員のキャリア別到達目標を導入している教育機関における看護教員のキャリアアップに関する認識

はじめに研究協力者と分析過程を述べる。協力者は、キャリア別到達目標を導入している看護師学校の教務主任を除く看護教員 14 名で、内訳は、5 年以下が 4 名、6～9 年が 5 名、10 年以上が 5 名であった。対象者の同意を得て面接内容をテープに録音し、逐語記録を作成した。データの分析方法は、K J 法を参考に以下のように行った。

(i) 逐語記録を通読する。

(ii) キャリアアップに必要な要素とそれに関わる体験に関する記述単位を抽出し、K J 法を参考に記述単位にラベルをつける。

(iii) ラベルの主張する内容の類似性に着目してグループ化し、表札として記述する。

(iv) 表札をカテゴリーに分類し、カテゴリー名をつける。

なお、研究結果の妥当性として、データ収集者であり、且つ、看護基礎教育経験と質的研究経験が豊富な研究者 1 名と、質的研究の経験がある 1 名の研究者で、データ収集から分析に至るすべての過程を確認した。さらに、研究メンバー全員で確認した。

結果は表 4 に示すようにキャリア別到達目標を導入している看護教員のキャリアアップの



要素として、以下①～⑨の9つのカテゴリーが抽出された。以下、【 】はカテゴリー、「 」は表札である。また9つのカテゴリーから導き出された看護教員の能力は『 』とした。

①【教員として教育研修の必要性】

「教員として基本的な知識・技術について勉強し直すことが必要である」、「教員として学生の成長を喜びとする」、「教員として学生の思考を引き出すことが必要である」、「教員として学生を点でなく線でみる」、「臨床看護師として後輩を指導するのではなく、看護教員として学生を意識して教育にあたる」の5つの表札から形成された。教育や教育の対象である学生に特化して、基本的な知識・技術を学び直すことや、学生の成長を糧に、学生理解を深めながら学生と接していくことの大切さが語られていた。

②【看護教員研修に参加することによる教育の理解の深まり】

「教員研修に行くことで、臨床と教育の場で求められていることの違いに気づいた」、「教員研修について学生理解や看護教育に関する理解が深まった」の2つの表札から形成され、看護教員養成講習会といった教員研修を受けることで、自分なりに教育の特徴や方法を認識するきっかけとなっていた。

③【教育は教育内容・質が問われることによる困難性や挑戦】

「意図的な教育とするためには、スピードではなく内容・質が問われるので、教育は困難を伴うものである」、「難しいからこそ、挑戦したいと思う」、「教育を実践することで、教育することの困難さや準備の必要性を実感する」、「看護教育は優しさを相手に伝えるということを教える必要がある」、「学生自身が知識を得、思考し、行動できる人として育つためにどうしたらよいかを考えるようになった」、「看護教員として教育とは何かを考えるようになった」、「自己評価の難しさ」の7つの表札から形成された。看護教育を実践する中で実感する難しさと共に、それにくじけない強い意気込みが語られていた。

④【先輩・指導教員といった教員組織の中で育つ看護教員】

「看護教員は先輩・指導教員に相談する、相談できる」、「看護教員には相談にのってくれる教員が必要だ」、「看護教員は先輩・同僚に相談して問題解決している」、「先輩教員に情緒的に依存していた」、「看護教員は先輩教員をモデルとする」の5つの表札から形成され、看護教員にとって、相談できる教員組織の存在が大きな支えになることが語られていた。

⑤【看護教員として看護観、看護教育観を意識することの重要性】

「看護教員として看護観、教育観、看護教育観が重要だ」、「看護教員として人間観が重要だ」、「自らの看護観を意識し学生に伝えることが必要だ」、「看護教員としての根底にあるものを意識できる」の4つの表札から形成された。看護教員として自らを振り返りながら、価値観・信念としての看護観と、さらに看護教育観を意識して、学生に伝達したいと考えていた。

⑥【看護教員としてコミュニケーション能力、調整能力を磨くことの必要性】

「看護教員としてコミュニケーションが大事だ」、「看護教員は自己主張していく職業だ」、「情報交換・研修・学会など視野を広げることが必要だ」、「看護教員としての調整能力が必要だ」の4つの表札から形成された。視野を広げながら、看護教員として自分の意見を持ち、それを目的・状況に応じて相手に認めてもらえるよう堅固に伝えることが求められていることを自覚していた。

#### ⑦【臨床実践能力は看護教員としての教育実践に不可欠】

「看護教員として臨床実践能力が最低限必要である」、「看護教員は臨床経験によって教育の落としどころがわかる」、「看護教員にとって臨床経験が教育実践の場で役に立つと感じている」、「看護教員として臨床経験で培った知識・経験が必要である」、「看護教員の教育力には臨床経験能力を内包する」、「看護教員として臨床のことをわかるためには臨床研修に参加する必要がある」、「自分が教員として不足と思う臨床看護について研修を行う必要がある」の7つの表札から形成された。看護実践の能力や、これまでの看護実践の経験、それらを教育に活用しようとする能力が、看護教育において必要不可欠であると認識していた。

#### ⑧【看護教員としての継続研修の必要性】

「看護教育の全体と部分がわかったうえで教育にあたる必要がある」、「看護教員として授業検討会が必要だ」、「看護教員としてリフレクションが大事だ」、「看護教員として最新の臨床を学ぶ必要がある」、「看護教員として最新の知識を学ぶ必要がある」の5つの表札から形成され、教育実践のためには、学びと振り返りの継続が必須であると語られていた。

#### ⑨【看護教員として専門性を追求して成長していくことの必要性】

「看護教員として成長していく時、今、どのようなことが自分に必要かわかりたい」、「看護教員としての将来像を少しずつ描く」、「看護教員として専門性を追求していくことが必要だ」の3つの表札から形成された。看護教員としてこれから進んでいくための道標として、自分の目標をつくることの重要性を感じ、看護や看護教育について追求しようとしていた。

ついで、9つのカテゴリーの内容の類似性から構造化し、看護教員として必要な能力を検討した。結果、図2に示すようにカテゴリー①【教員として教育研修の必要性】と、②【看護教員研修に参加することによる教育の理解の深まり】は、『教育実践能力』であった。③【教育は教育内容・質が問われることによる困難性や挑戦】と、④【先輩・指導教員といった教員組織の中で育つ看護教員】は、『看護教育実践能力』であった。⑤【看護教員として看護観、看護教育観を意識することの重要性】は、『看護観・看護教育観の醸成』を意識的活用することであり、⑥【看護教員としてコミュニケーション能力、調整能力を磨くことの必要性】は、『コミュニケーション・マネジメント能力』であった。⑦【臨床実践能力は看護教員としての教育実践に不可欠】は、『看護実践能力』であった。また⑧【看護教員としての継続研修の必要性】は『自己啓発能力』であり、⑨【看護教員として専門性を追求して成長していくことの必要性】は『看護教育学の専門性の追求』であった。(表4 図2)

### (2) 専任教員のキャリア別到達目標を導入している教育機関における看護教員のキャリア達成目標別および経験年数別にみたキャリアアップの要素

この項における研究協力者および基礎データは前項と同様の看護師学校の看護教員14名のものである。データの分析は目標達成能力に応じた4つの能力(①教育能力:教育技法研修、②看護能力:臨床研修、③研究能力:研究調査・看護研究研修、④学校運営(マネジメント能力:教員研修))について、教員経験年数(5年以下、6～9年、10年以上)におもに「実践と思い」について実施したインタビュー内容を分析した。

その結果、表5に示すようなインタビュー内容であり、各群の具体的な例から、その特徴につ

いて述べる。実践と思いは「 」で示す。(表 5)

#### 【5年以下の看護教員】

①教育能力:教育技法研修では「教員という立場で基本的な、基礎的な看護の知識とか技術とかっていうのをあらためてもう一度見直さなければいけない」「教育的な技法っていうんですかね、そういうところでは何か勉強したいな」、②看護能力:臨床研修では、「夏休みの期間に、T 県の精神科の病院の方で短期臨床研修っていうことで、9 日間病棟の方に実際に行って」、「教員の側で病院に行くところとちょっと見方が変わるのかな」、など標準化されている研修を積極的に受講しようとしていた。また、③研究能力:研究調査・看護研究研修では、「授業研究というので、精神のカテゴリーも協力しているんですが、いろんなカテゴリーがあって、その授業研究ということで 7 校集まって、授業の検討」などであった。

以上のことから受講した研修内容を臨床での経験と連動しながら、学校における教育活動につなげていく努力していることが特徴であった。

#### 【6～9年の看護教員】

①教育能力:教育技法研修では、「実習指導がずっと入っていて、なかなか平日にいい研修があってもいけない」、②看護能力:臨床研修では、「臨床経験があって、その中で知識がやっぱり熟知」「全くやっていない領域に行くとなると、応用力が効かない」「自分の臨床の経験でもう時代はストップ、教員としてずっとこのままでやっていけるのかな、不安」などであった。

この経験年数の看護教員の実践や思いの特徴は、実習並びに授業を実施するにも時間的・精神的ゆとりが無く、研修の必要性は認識しつつも研修に参加できない実情があり、葛藤が起きていると推測された。

#### 【10年以上の看護教員】

①教育能力:教育技法研修では、「臨床の場で、その人の個性をふまえてやる看護行為とこの看護技術というのは原理原則をふまえた、内容をきちんと押さえて」、「それぞれが抜群に出来ても駄目で、教育能力、看護実践力がなければ、看護実践力と教育能力のバランス」、②看護能力:臨床研修では、「N(都道府県)って短期臨床研修とって・・・出来るだけこういう研修に行って、今の臨床では、こんな新しいことをやっているんだっていうのを学んでくるんです」「中堅の人たちの臨床経験を補充する制度はあるんです。でも、みんなやっぱり行きたくない」「行って欲しい人は行かないんです。前向きな人は行っているというか」「人数に余裕があれば、今そういう余裕がない」、③研究能力:研究調査・看護研究研修では、「研究手法とかもある程度知っていないと多分大学院卒の学生に太刀打ちできない」「専門性を追求していくのがやっぱり教員」、④学校運営(マネジメント能力:教員研修)では「N(都道府県)はすごく恵まれている。キャリアアップしていくことのいろんなシステムがあって・・・目指すものが可視化できているように思う」、「研修をやるのが教育にも活かせるだろう」などであった。

10 年以上の看護教員は、部下の教育者としての成長や組織全体の実情も考慮しながらも自己研鑽を着実に実施し、自らの方向性を見失わないような努力をしていることであった。ただ、多くの看護教員は懸命にキャリアアップすることが自己の役割であると考え前向きにキャリアを積んでいる反面、現状に甘え、自己研鑽に若干消極的な看護教員も存在していた。

次項では、経験年数別看護教員のキャリアアップに関する構成要素に関連する事項を Word Miner による分析結果から検討した内容を説明する。

## 2) 経験年数別看護教員のキャリアアップに関する構成要素

分析の結果、教員経験年数 5 年以下は、分ち書きに抽出された構成要素は 20,775、句読点、助詞、特殊記号などを除いた後の構成要素は 4,113、さらに同一語の置換を行い、初期値 10 以上の構成要素 3,752 が抽出された。また、教員経験年数 6～9 年は、分ち書きに抽出された構成要素は 17,130、句読点、助詞、特殊記号などを除いた後の構成要素は 3,708、さらに同一語の置換を行い、初期値 10 以上の構成要素 1,232 の抽出がなされた。

さらに、教員経験年数 10 年以上では、分ち書きに抽出された構成要素は 38,136、句読点、助詞、特殊記号などを除いた後の構成要素は 7,952、さらに同一語の置換を行い、初期値 10 以上の構成要素は 2,772 となった。

以下、教育経験年数別のキャリアアップに必要な構成要素の結果に関する詳細を記述する。ここでは、看護教員の語りの部分は別表にも示してあるが、中心的な語りを符号<>、クラスタのネーミングを『』内に記した。

### (1) 看護教員経験年数 5 年以下

看護教員の経験年数が 5 年以下である教員からは、表 6 に示すように、構成要素において 6 つのクラスタ（クラスタ 1：学生のレディネス対応・実習指導、クラスタ 2：看護教育の基盤、クラスタ 3：経験に基づく臨床知、クラスタ 4：看護実践能力、クラスタ 5：経験知、クラスタ 6：講義）が得られた。（表 6）

ここで、各クラスタの意味について特徴的な教員の語りから整理してみる。クラスタ 1 では表 6-1 に表現されるように<臨地実習の場面において学生のレベルで求めることが必要>であると認識し、<学生の成長を確認するにはその学生のベースとなっている学生の準備状態の認識>が重要であること、また、<授業においてどんなところを工夫するか>、<いろんな幅が必要>からも学生の準備状態をどのように整えるかに関することが要素となっていた。そこで、『学生のレディネス対応・実習指導』とネーミングした。（表 6-1）

クラスタ 2 では表 6-2 の語りから<教育というものにしっかり地に足を付けたい>や<看護の世界は臨床と教育の両方が合わさっている>であるや<教育だけにはいると臨床能力がおちる>そして<教育は学習者の立場に立って>から看護教育独自の特異性を認識していることから『看護教育の基盤』とネーミングした。（表 6-2）

クラスタ 3 は同様にその意味を探ってみると、表 6-3 に示すように<臨床の経験知みたいなものを高める>や<22 年の臨床を経験して><教員の控え室で、こう指導したらいいんじゃないのとか参考になった>から、これまでに経験したことの積み重ねによって修得した経験知を重要視していた。このことから『経験に基づく臨床知』というネーミングにした。（表 6-3）

クラスタ 4 の看護実践能力の意味づけとしては表 6-4 で<言っていることと実際は違い、臨床現場で役立つか疑問>や<実際に看護実践を通して学生と関わる><教育実践は行いが看護実践が行えないことから（どう実践能力を）継続するか>などから看護の教育には『看護実践能力』の裏づけが不可欠な要素としてあげられていた。（表 6-4）

クラスター5においては表 6-5 に示す語り<経験知、看護における知識・技術がなければ教えられない>や<看護学校の教員はいろんな分野が決まっているが、・・・基礎の授業をやったりすることがあります>からは看護専門学校における限られた教員数のなかでおきる専門領域を越えた教育活動の『経験知』も重要な要素として意味づけられていた。(表 6-5)

クラスター6。ここでは新人教員が<講義の組み立てが全くわからない>状況や<講義の方法によって責任はもってやっているつもりですが・・・><講義にいても学生の反応が違っていたりして>などとの戸惑いを見せていることから授業案作成や授業展開方法への苦慮が要素としてあり、『講義』とネーミングした。(表 6-6)

以上、6つのクラスターの意味づけを説明した。次にこの教員の「語り」を確認しつつ6つのクラスターの出現頻度から布置図(図 3)によってキャリアニーズの傾向をみてみた。十字チャートの中心に向かうほど一般的にキャリアニーズが高い傾向にあることから、キャリアニーズの構成要素では『学生のレディネス対応・実習指導』『経験知』『経験に基づく臨床知』『看護教育の基盤』であり、一方散在化していたキャリアニーズ構成要素には『看護実践能力』『講義』の特徴がみられた。

## (2) 看護教員経験年数 6～9 年

表 7 に示すように経験年数が 6～9 年の教員では構成要素クラスターは 5 つ抽出できた(クラスター1:教育方法、クラスター2:専門領域外の科目への挑戦、クラスター3:看護教育実践能力、クラスター4:コミュニケーション能力、クラスター5:相談・支援)。(表 7)

クラスター1。語り<いろいろ考えてあれもこれも詰め込むのではなく>や<教科書をそっくりそのまま教えるのではなく、教科書はあくまで活用するものとして>そして<臨床にでてからとか実習で活用できるような知識>から、視点は教員である自分自身から学生に視点が変わることによって教育方法への意味づけを行いながら教育活動を実施していた。このことからここでは『教育方法』とネーミングした(表 7-1)。

クラスター2 では表 7-2 に示すように語り、<専門領域を決めるのであれば領域だけにして欲しいが、現実には難しい>とか<専門領域のところだと考えてもなかなかできないので自分で課題を持って研修にゆく>や<担当領域の希望は聞かれるけどその通りにはゆかない>など専門学校の特異な教育態勢などから意味付けて『専門領域外の科目への挑戦』とネーミングした。(表 7-2)

クラスター3。表 7-3 の語りに示すように<看護教員のキャリアアップに必要なことで看護実践能力は絶対に必要不可欠>や<看護師には看護実践能力の指標があったが、教員にはないということで学校では教員の分も作っているが活用はされていない>、この時期の看護教員は教員としての経験を積み重ねるに従い、看護実践能力が教員にとっても大きな要素として認識し、意味づけていることから『看護教育実践能力』とネーミングした。(表 7-3)

クラスター4 では教育の様々な場面で<10 年前と比較すると共通の言語が通じなかったり、共通の体験をもちあわせなかったり>と受け止めていることや実習場面において<一番学生はやはり(受持ち患者)と関係性はちゃんととれるか>さらに実習調整などにおいて<調整能力はすごく必要>と認識すると同時に<違和感を感じるものの、自分自身アクションを起こす勇気もなく>コミュニケーション能力への危惧感をもっていったことから、『コミュニケーション』

ン能力』とネーミングした。(表 7-4)

クラスター5の『相談・支援』。ここでの語りではく確認できる相手がいない、相談相手がいない、手探り状態で>や<ラッキーでした。新人教員のとき、プリセプターのような人がいて、お互い相談できた>そして<オープンにして相談できる場があってもいいな>にみるように、経験年数を重ねるごとにオープンに相談や支援を求めることができていることが要素としてあがっていた。(表 7-5)

以上、ここでは5つのクラスターの意味付けを説明した。経験年数を重ね、教員役割としては中堅として活躍が期待される時期でもある。この時期の布置図をみると、図 4 に示すように、中心部に向かう一般的な構成要素は『教育方法』『コミュニケーション能力』『専門領域外の科目への挑戦』『看護教育実践能力』であった。一方散在していた構成要素は『相談・支援』であった。

### (3) 看護教員経験年数 10 年以上

看護教員として 10 年以上を経験した教員のキャリアニーズの構成要素を見てみると、表 8 に示すように 8 つのクラスターが抽出された(クラスター1: ジェネレーションギャップ、クラスター2: モチベーション、クラスター3: 看護実践能力の維持・向上、クラスター4: 業務負担に伴うスキルの強化、クラスター5: コミュニケーション・マネジメント能力、クラスター6: 時代の変化と社会のニーズに沿った看護教育、クラスター7: 専任教員としての資格要件、クラスター8: エイジングに伴う限界)。

クラスター1.『ジェネレーションギャップ』とネーミングした意味づけの語りはく学生にそうやって言葉がけや支えてもらって、逆に頑張らなくっちゃと思う>や<学生はそれほどまでに辞めたかったことも知らず、気づかなかった、そういう思いでとどまってくれた・・・>新人教員のことと悩んでいるんですけれども、カリキュラムを作って、基礎技術をやらせないと・・・>さらに<教育も通算 11 年くらいやっても学生との関係性とか、思うように伸びていなかったり、成果があがらなかったとき自分のモチベーションは下がってくる>にみるように年齢的に思考力や感受性などの衰えを自覚し始めることからジェネレーションギャップとネーミングした(表 8-1)。

クラスター2 では表 8-2 の語りによると<看護大学がいっぱい増えているなか、今の時代看護を背負っているのは看護専門学校で、看護専門学校のよさがあるのではないかと><学生のいいところが見えるように、学生の成長に関わる仕事というふうに思っている>など多くの卒業生との関わりを振り返り自己肯定感を認識することによって看護教員としてのモチベーションを高めることの意味をみいだしていた。したがってこのクラスターを『モチベーション』とネーミングした。(表 8-2)

クラスター3. ここは『看護実践能力の維持・向上』とネーミングした。ここでの語りはく病院は病院で看護師のキャリアは形態が明らかだ。専門看護師や認定看護師などと>に関連し、病院では新しい看護の高度化や専門性が明確にされるなか、看護を教育するものはそのシステムをいかに活用するかによって看護実践能力を維持し、同時に臨床におけるクリニカルジャッジメントのように<新しいとりくみのなかにリフレクションという大事なものがあつた>リフレクションによる振り返りによる経験知の積み重ねによって看護実践能力を磨き、そして学

生にはクリニカルシンキング<考えることができる学生>が期待されることへの警鐘として意味づけていた(表 8-3)。

クラスター4。表 8-4 に示した語りから<教員はいろんな意味で、教員にも学生に対しても、自己の考えは主張してゆく職業>であると認識し、教育という他にも関連業務として<実習調整者という仕事を担当して、校外の施設との関わりなど速やかな対応がもとめられる>ことから業務分担に伴うスキルの強化が必要な要素であると意味づけていた。そこで、『業務分担に伴うスキルの強化』とネーミングした。(表 8-4)

クラスター5。表 8-5 の語りから<3年目くらいまでは楽しくできたが、次第にコミュニケーションがとれなくなった>や<臨床の実習場などに出向くとき、頭を下げたり、コミュニケーションをとったり、1年目は大変だと感じた>という表現が意味することはコミュニケーションスキルやマネジメント能力が教育の場において重要であると認識していることから、『コミュニケーション・マネジメント能力』とネーミングした。(表 8-5)

クラスター6では表 8-6 に示すように看護基礎教育が時代の変遷とともに社会の求めるニーズに変化があり、それに沿って看護教育内容が求められていることに気づき、<全体の看護基礎教育ってどの部分か、関連するところは協力が必要>や<大体、全体が見回すことができ、今、何が必要かがわかるといい>そして<どこことって限らないのですが、授業の専門の関するところの研修は少々はなれていても初級・中級・上級コースと全部いかせてもらっている>のように責任のある学習者としての態度を社会に示そうとしていた。これらの意味から『時代の変化と社会のニーズに沿った看護教育』とネーミングした。(表 8-6)

クラスター7における表 8-7 の語りは現実に増加傾向にある看護系大学を意識したものが多く、切実なものとなっていた。<研究手法とかも知っていないと多分大学院卒の学生に太刀打ちできない>や<大学に知っている仲間もいて、教育ってなんだろうなって、看護の世界では特に・・・看護学で博士課程に行っているわけでもなく、看護に活かせる分野ではありますが・・・>そして<臨床に戻るといことは考えてはいないのですが、かといって修士とか博士とか取ってゆこうとか、みんながそうになってしまえば普通に行けて、自分の教育実践に役立てておこうとすることが普通になれば別でしょうが>これらの語りの意味するところは看護実践のみならず看護教育も大学教育が関与するような状況がおきる可能性を想定していた。したがって、現実的には看護専門学校における教員の資格要件がこれでいいのかという思いが根底に付きまとっていることからこのクラスターは『専任教員としての資格要件』とネーミングした。(表 8-7)

最後にクラスター8である。表 8-8 に示すような語りからはかなり消極的な姿勢が感じ取れる。<人がいないところに来てくれてありがとうというみたいな感じ、手取り足取りではないって、>や<これからまた、いろんな実習をする上で実習ができない学生をどうしていったらいいのか>さらに<50代を越えて見えている範囲があるので、今度はまた、学生がすごい、やっぱり年齢差がいっぱいで>の語りの意味することは『エイジングに伴う限界』であった。(表 8-8)

以上、8つのクラスターについて構成要素の一般的なニーズや特異性をみてみると図5の様態を示していた。中心に向かういわゆる一般的なキャリアニーズ構成要素は『ジェネレーション

ョンギャップ』『コミュニケーション・マネジメント能力』『業務分担に伴うスキルの強化』『看護実践能力の維持・向上』そして『時代の変化と社会のニーズに沿った看護教育』『モチベーション』であった。一方特異的なニーズは『専任教員としての資格要件』と『エイジングに伴う限界』であった。(図5)

## 7. 考察

以上の調査結果を踏まえ、看護教員の養成とキャリアアップに必要な教育システムを考える上での要素・構成要素について以下、考察したい。

### 1) モデル校2校の教育機関から見てきたキャリアアップの要素

キャリア別到達目標を導入している看護教員のキャリアアップの要素として、9つのカテゴリーが抽出され、能力として7つが導き出された。看護教員の能力について、昨年度の研究で導き出された能力は5つであった<sup>14)</sup>。昨年度と今回の調査結果を比較すると、共通性があったものは、5つのうちの4つ『看護実践能力』『コミュニケーション能力』『マネジメント能力』『看護教育実践能力』であった。相違性が認められたものは『感性等』であった。『看護観・看護教育観の醸成』は、看護師から看護教員としての価値観を明確にしていくものであった。また今回新たに追加されたものとして、看護教育実践力の基盤としての『教育実践能力』が抽出され、さらに、『自己啓発能力』と『看護教育学の専門性の追求』があった。昨年度の調査協力者は全国の看護基礎教育機関の看護教員であった。今回の対象者は、キャリア別到達目標を導入している教育機関の看護教員であったことから、能力が加味されたものと考えられる。

モデル校とした看護基礎教育機関の看護教員のキャリアアップの特徴として2点が考えられる。1点目は、看護教員の研修システムが構築されていることから、段階的な能力の形成に繋がっている点である。まず看護教員が看護教員養成講習会受講により『教育実践能力』の育成を基盤としていた。これはどの看護師養成所でも資格要件になっていることから実施されているが、モデル校では教員組織として教員相互の支援システムが確立されていることによって、『看護教育実践能力』維持・向上のための研鑽が実施されていた。さらに看護師であった臨床経験を意識的に活用すること、臨床現場に近い看護実践と日進月歩する医学に伴う臨床看護実践能力を意識的に看護教育に活用する重要性和研鑽を表明していたことから、『看護実践能力』の研修を活用しているものと考えられた。看護教育は、看護専門職を育成することにある。つまり、学生に対して、看護という高度の看護実践能力を賦与することを意味し、その教育内容・方法は単純ではないことから、個々の看護教員が、必要な能力を身につけようと工夫・努力していると考えられた。2点目に、看護教員は『看護観・看護教育観の醸成』をしており、それを核とし『看護実践能力』や『コミュニケーション・マネジメント能力』を関連させていると考えられた。経験10年以上の熟練した看護教員のなかには、看護教育論の確立に至り、熟練レベルに至っている<sup>15)</sup>と考えられる看護教員が存在することから、看護教育観を形成した者は、『自己啓発能力』や『看護教育学の専門性の追求』に強く動機付けられていくものと考えられた。

また、モデル校における看護教員経験別にみたキャリアアップに影響すると考えられた要



素として、経験5年以下の看護教員は標準化されている研修を積極的に受講しようとする強い意識が働くことによって、より学習を内面化し、学習内容を臨床での経験と連動し教育活動につなげてゆく努力をしていると考えられた。そして、6～9年のいわゆる中堅の看護教員は実習ならびに授業を実施するにもなんらかの事由によって時間的・精神的なゆとりがなくなることによって、研修の必要性は認識しつつも研修に参加できない実情から、本人自身、葛藤が起きていると考えられた。さらに熟練した10年以上の看護教員は部下の教員としての成長や組織全体の実情も考慮しながら自己研鑽を着実に実施しており、自己の方向性を見失うことはないように努力をしていると考えられた。ただし、懸命にキャリアアップをすることに前向きに頑張る看護教員がいる半面、現状に甘え、自己研鑽をしない看護教員の存在も無視できない。

## 2) 看護教員経験年数により異なるキャリアアップに関する構成要素

昨年の調査結果からキャリアアップの構成要素には看護教員の経験年数が大きく影響することが考えられた。そこで、看護教員経験年数を5年以下、6～9年、10年以上に区分し、キャリアアップの構成要素を探索する目的で Word Miner による分析を試みた。そこから抽出した内容から以下、考察する。

### (1) 看護教育経験5年以下におけるキャリアアップと構成要素

看護教員経験年数5年以下の教員のキャリアアップに関する構成要素の特徴は6つのクラスター、学生のレディネス対応・実習指導、看護教育の基盤、経験に基づく臨床知、看護実践能力、経験知、そして講義に代表された。各クラスターの意味について教員の語りからクラスター1では看護教員は臨地実習の場面において学生のレベルで求めることが必要であると認識し、学生の成長を確認するにはその学生のベースとなっている学生の準備状態を知ることが重要であることを認識し、教育活動を展開している。このことから学生の準備状態をどのように整えるか、つまり実習指導の場面では学生のレディネス対応に関することが大きな要素となっていると考えられた。次のクラスター2では初めて経験する教育というものについてしっかり地に足を付けて考えてみたいと認識し、看護教育には臨床と教育の双方がかみ合っていることが重要であるとし、看護教育の場にいるだけでは臨床能力がおちると察していることから、看護教育の基盤が重要な構成要素と考えられた。クラスター3からは臨床における経験知のようなものを高めることの重要性や長期にわたる臨床経験を通して、これまでに経験した臨床での学びの積み重ねによって修得した経験に基づく臨床知が教育活動にとって重要であるとの認識が考えられた。クラスター4からは、看護教育の過程で日頃発言していることと実際の看護場面で展開されていることには違いがあり、臨床現場でこの方法が本当に役立つのか疑問を感じ、むしろ看護の実践を通して学生と関わることによって看護教育が成立すると認識し、看護実践能力の裏づけが不可欠であると考え教育活動を行っていると考えられた。クラスター5の語りでは、看護における知識・技術の経験知がなければ教えられないと認識しているが、状況に応じて専門領域以外の授業も担当することから、経験知も重要な構成要素であると考えることができた。クラスター6では新人の教員は初心者として講義の組み立てが全くわからない状況や講義方法によって過重な責任を感じ、戸惑い

を見せており、授業案作成や授業展開方法に課題があると認識していることから講義の展開も構成要素と考えられた。

ただ、この教員の「語り」の6つのクラスタースコアによる布置図（図3）をみると看護教員初心者一般のキャリアニーズとしては『学生のレディネス対応・実習指導』『経験知』『経験に基づく臨床知』『看護教育の基盤』において高い傾向にあり、これまで教員にとっては必須と考えていた『看護実践能力』『講義』などは特異な傾向であることが考えられた。

## （2）看護教育経験6～9年におけるキャリアアップと構成要素

一方、看護教育経験年数6～9年の中堅教員では次の5つのクラスターであった。教育方法、専門領域外の科目への挑戦、看護教育実践能力、コミュニケーション能力、相談・支援である。クラスター1の語りでは、特に臨地実習の場面では学生にいろいろ考えさせ、あれもこれも詰め込むのではなく臨床にでてから活用できるような知識を共有し、授業場面においても、教科書をそっくりそのまま教えるのではなく、教科書はあくまで活用するものとして授業計画を立案するなど、教育活動の視点が教員自身から学生に移行することによって教育本来の意味づけを考えながら教育活動を展開していた。このことから教育方法は大きな構成要素と考えられた。次のクラスター2では、語りのなかで、多くの看護教員は専門領域を決定するのであればその領域だけに専念したいけれども、現実には難しいと感じ、自分なりに課題を見つけ研修でそれを克服していた。看護の専門学校では数少ない教員が複数の領域を担当するという特有な事情から、構成要素としては専門領域外の科目への挑戦を積極的に受け入れていると考えられた。クラスター3の語りから看護教員のキャリアアップに必要な不可欠なことは看護実践能力であると明言している教員が多いことが判明した。しかし、看護師には明らかな看護実践能力の指標はあるが、教員にはなぜキャリアラダーのような指標がないのかと疑問視する教員もいた。つまり、この時期の看護教員は看護実践能力に価値を見出し、看護に対するプライドを実感する発言から、看護教育にはその実践能力の重みづけを見出していると考えられた。クラスター4においては学生との対話のなかで10年前と比較すると共通言語が通じないと感じたり、共通の体験をもちあわせなかった状況から戸惑いを覚えていたりする場面、また、臨地実習現場との調整能力の必要性を認識しながら、その実、何か違和感を感じ、自分自身からアクションを起こすこともせず、自己のコミュニケーション能力への危惧を感じている教員の存在が考えられた。クラスター5の相談・支援では、困ったとき確認できる相手がない、相談相手がないなど、手探り状態で前進するしかない状況もあることからお互い相談ができ、かつオープンに相談できる場があることによって自己のモチベーションを保つことが可能であるとの発言から、オープンに相談や支援を求めることで自己のキャリアアップへの動機づけをしていると考えられた。

さらに、中堅として看護教育への責任や役割意識が芽生え、今後の活躍が期待される時期の布置図（図4）から考えられたことは、自己啓発によって看護教育の本質をさらに深化させ、強化しようと努力している。この時期のキャリアニーズとしては『教育方法』や『コミュニケーション能力』『専門領域外の科目への挑戦』『看護教育実践能力』が構成要素となる一方で、散在化していた『相談・支援』の背景には機関組織の規模（教員数や学生数）や立地条件など環境要因があると考えられた。

### (3) 看護教育経験 10 年以上におけるキャリアアップと構成要素

看護教員として 10 年以上を経験した教員のキャリアアップに関する構成要素には 8 つのクラスター、ジェネレーションギャップ、モチベーション、看護実践能力の維持・向上、業務分担に伴うスキルの強化、コミュニケーション・マネジメント能力、時代の変化と社会のニーズに沿った看護教育、専任教員としての資格要件、そしてエイジングに伴う限界が抽出された。

クラスター1 はジェネレーションギャップ。学生からの言葉がけや支えなどの相互作用によって精神的に均衡を保っている教員の存在がある一方で、教員である自分との関わりで学生が思うように伸びない、学習成果が上がらない状況が続くと、モチベーションは下がると認識し、いくら経験を積んでも年齢的に思考力や感受性の衰えを自覚し、学生との間にギャップが生じていると考えられた。クラスター2 では、近年、看護教育の大学化が進むなか、専門学校教員は日本全体の看護を背負っているのは看護専門学校であり、看護専門学校には専門学校なりのよさがあると考えていた。社会で活躍する多くの卒業生との関わりから自己を振り返り自己を肯定することによって看護教員としてのモチベーションを保っていることが考えられた。クラスター3 は看護実践能力の維持・向上。近年、病院では看護師の現任教育のなかにキャリアラダーを導入し、自己の到達目標を明確にする目標管理が盛んだ。たとえば専門看護師や特定看護師・認定看護師制度などである。このように看護の現場ではさらに新しいケアシステムや医療の高度化・専門性が導入され発展している。看護教員は今後、臨床の専門家による臨床講義や学内演習への参画など看護教育システムに先進的な内容を活用し、看護実践能力の維持・向上を図るようにする必要があることを認識していた。さらに看護実践能力を維持し、同時に臨床におけるクリニカルジャッジメントのような新しいとりくみの必要性を自覚していた。クラスター4 では、教員は様々な意味から、学生ならびに社会に対し、自己の考えを主張してゆく職業であると熟達した教員は認識し、看護教育の特性でもある臨地実習の調整という仕事を担当する場面や、校外の関係者との交渉事など柔軟かつ速やかな対応が求められる。つまり、業務分担に伴うスキルの強化は重要な能力であると考えられた。クラスター5 では、当初はメンバーや上司とも楽しく会話ができていたが、次第にコミュニケーションがとれなくなったと感じる教員や、臨床の実習場などに出向いた時、コミュニケーションに困難なことを感じる場面が増えたという語りから、コミュニケーションスキルやマネジメント能力が教育の場において重要であると感じていた。このことから、コミュニケーション・マネジメント能力に関する要素を重要視していた。クラスター6 では看護基礎教育が時代の変遷に伴い社会の求めるニーズも変化することから、看護教育内容の変更が求められている。看護基礎教育の位置づけや関連職種との協働の在り様から、協力が必要な場合には協議し、全体を見渡し、今、何が必要か速やかにわかる、それが責任ある教育者の態度であろう。クラスター7 は増加傾向にある看護系大学を意識した語りであった。語りのなかには、自分が研究手法に関して理解できていないと大学院卒の学生には太刀打ちできないことがおきていた。現在大学にいつている仲間に対して“教育ってなんだろうなって、看護の世界では特に・・・看護学で博士課程に行っている人もいるが、その学習が実際に看護に活かせるのか”また、“自分は今のところ臨床に戻る予定はなく、かといって大学院の修士や博士を取りにゆくつもりもない”と語っていた。これらから推測することは、今後、社会から求められる看護実践能力の不透明感と看護基礎教育も大学

教育化について予測ができないことが関与していると考えられた。看護専門学校における今後の教員の資格要件について議論はあまりなされていない。これでいいのかという思いが根底にある。つまり、専任教員としての資格要件も大きな構成要素の一つである。最後にクラスター8。ここでの要素は消極的な姿勢であった。年齢的にみて、指導の場面においても学生をどうしていったらいいのか、年齢が50代を越えてくるとエイジングに伴う限界を感じつつ教壇に立つ教員の存在があった。

以上、8つのクラスターから見えてきた特徴は、いわゆる熟練した専門職の在り様からしても『ジェネレーションギャップ』『コミュニケーション・マネジメント能力』『業務分担に伴うスキルの強化』『看護実践能力の維持・向上』『モチベーション』そして『時代の変化と社会のニーズに沿った看護教育』は看護専門学校の変革期においてはごく当然の能力と考えることができる。一方では、看護教員の中にキャリアアップとは逆にネガティブな志向や現状に甘え、自己研鑽ができていない看護教員の存在があることは事実であった。『エイジングに伴う限界』への対応や『専任教員としての資格要件』は今後の課題とし残渣したい。

### 3) 看護教員の養成とキャリアアップに必要な教育システムの要素

2010年度現在、日本における看護教員養成機関は神奈川県に1機関、看護教員養成講習会においては全国8都道府県で開催されている。今回、調査に協力いただいた看護師学校(3年課程)において看護基礎教育を担う多くの教員がこれらの教育過程の修了者であり、今後この教育システムが継続することが予測されている。

看護基礎教育における教員の基礎教育については2010年4月の厚生労働省看護課長通知による「専任教員養成講習および教務主任養成講習会ガイドライン」に基づき2011年度から実施の予定であり、今後に期待するところである<sup>16)</sup>。しかしながら、前年の研究結果からみえてきたことは中堅の看護教員の離職の問題の背景にある看護教員の継続学習・継続教育の在り様であった。今回、その点に焦点をおいた調査を行った結果、既に専任教員のキャリア別到達目標を設定している看護学校の状況では、初心者への多くの負担を掛けない工夫や高い要求を掲げた場合にはプリセプターの役割を果たす支援者を配置することや、持っている能力をより伸ばすための機会が与えられていた。なにより、自分の属する組織の目標に向かって意思決定することは専門職として重要な要件である。

5年以下の看護教員は看護教員養成課程での学びを踏襲し、受容・模倣レベルから自分なりに解釈しつつ現実とのギャップに悩みながら成長している姿があった。この時期の看護教員には自己の成長段階を踏まえ、何が機会であり、ニーズであるかを、経験を通じて対応することが成長の動機となるであろう。

中堅の6~9年は看護をしっかりと受け止め、より高い理想に向かって時には自己に厳しくなっていた。看護に対する学びがより深化し、看護実践能力に裏打ちされた看護教育実践に価値を見出し、明確化や分析する時期でもあった。この時期にはやる気のある教員には第二のチャンス、さらに第三のチャンスまで積極的に与えるべきであろう<sup>17)</sup>。

10年以上の熟達者にとってはまさに自分の属する専門学校の変革期をどのように受け止め、社会に向かって看護教員が何を発信し、どのような看護職を育成すべきかに関心がもて