

表10-① 講義に関する主な学習ニーズと学びたい内容

習得したい理由			
受講生	記録単位(%)	新人教員	記録単位(%)
1. 対象となる学生の既習知識・経験・考え方を捉え、授業の到達目標が設定できる			
1) 到達目標設定のスキル獲得	11 (64.7)	1) 到達目標設定のスキル向上	13 (65.0)
2) 学生レディネスの確実な把握	6 (35.3)	2) 多様性に応じた学生レディネスの確実な把握	7 (35.0)
2. 自己の看護観と教育観を踏まえた教材研究をし、授業内容を抽出できる			
1) 教材研究による内容抽出方法の理解	18 (58.1)	1) 日々の授業内容抽出の困難	14 (46.7)
2) 看護観・教育観を反映した教育内容抽出の理解	11 (35.5)	2) 教材研究方法のスキルの向上	13 (43.3)
3) 教材研究の学習時間の確保	2 (6.5)	3) 看護観・教育観を深めながら教育内容の抽出をしたい	3 (10.0)
3. 授業内容を中核目標として、論理性的のある順序で配列できる			
1) 論理性的のある授業内容の配列	9 (64.3)	1) 論理性的のある教育内容を配列することの困難	13 (52.0)
2) 中核目標の設定のスキルの獲得	5 (35.7)	2) 学生の理解に応じた授業内容の配列	6 (24.0)
		3) 中核目標の設定のスキルの向上	6 (24.0)
4. 授業では、学生の反応を捉えながら、教材・教具を提示し説明できる			
1) 教材・教具に関する知識の獲得	7 (31.8)	1) 学生の反応を活かした教材の用い方の困難	8 (42.1)
2) 学生の反応に応じた説明スキルの向上	6 (27.3)	2) 学生の反応を喚起する教材・教具の選択の困難	7 (36.8)
3) 学生の反応に応じて教材・教具を提示し説明する体験の不足	6 (27.3)	3) 学生の反応に応じた教材・教具を説明する体験不足	4 (21.1)
4) 学生の反応に応じた教材・教具を提示し説明することの困難さ	3 (13.6)		
5. 授業では、発問や指示、KR情報を用いて学生の思考を促し、理解内容の確認ができる			
1) 学生の思考を促す指導方法のスキルの獲得	11 (44.0)	1) 学生の思考を促す指導スキルの向上	8 (50.0)
2) 学生の思考を促す発問をすることの困難	7 (28.0)	2) 学生の思考を促す指導方法の必要性の実感	3 (18.8)
3) 学生の反応を捉えることの困難	7 (28.0)	3) 学生の理解に応じた教授方法の選択・判断の困難	3 (18.8)
		4) 学生の意見を取り入れた授業の困難さ	2 (12.5)
7. 学生が看護の現象について研究的態度で追究できるように、文献の検索方法や読み方を指導できる			
1) 文献検索や読解に関する理解不足	3 (37.5)	1) 文献検索や読解に関する理解不足	7 (43.8)
2) 研究を実施し理解する具体的な体験のなさ	3 (37.5)	2) 文献検索や読解を指導するスキルの向上	7 (43.8)
3) 文献検索や読み方の指導に関する具体的な教授法の知識獲得	2 (25.0)	3) 文献検索や読み方の知識獲得	2 (12.5)
合 計	117	合 計	126

学習内容			
受講生	記録単位(%)	新人教員	記録単位(%)
1. 対象となる学生の既習知識・経験・考え方を捉え、授業の到達目標が設定できる			
1) 実習における到達目標設定の体験	7 (53.9)	1) 実践に即した到達目標の設定の考え方と具体的方法	9 (60.0)
2) 到達目標の設定の考え方と具体的方法	5 (38.5)	2) 個人及び集団としての学生のレディネスの把握と授業内容の関連づけ	6 (40.0)
3) 学生と実際に接する経験を通じての学生理解	1 (7.7)	3) 授業内容の精選の考え方と具体的方法	1 (4.2)
2. 自己の看護観と教育観を踏まえた教材研究をし、授業内容を抽出できる			
1) 看護観・教育観を反映した教材研究の方法	15 (51.7)	1) 教材研究の考え方と具体的方法	8 (33.3)
2) 教材研究による内容抽出の考え方と具体的方法	12 (41.4)	2) 看護観・教育観に基づく教育内容の抽出の考え方	3 (12.5)
3) 実践に即した授業内容を抽出するための具体的な方法	12 (50.0)		
4) 授業見学を通じた具体的な教育内容の抽出	2 (6.9)		
3. 授業内容を中核目標として、論理性的のある順序で配列できる			
1) 中核目標設定の考え方と具体的方法	10 (66.7)	1) 学生の理解しやすい教育内容の配列の方法	18 (90.0)
2) 論理的思考に基づいた内容の配列の考え方	5 (33.3)	2) 中核目標の設定と配列の具体的な方法	2 (10.0)
4. 授業では、学生の反応を捉えながら、教材・教具を提示し説明できる			
1) 教材・教具の活用の具体的方法と実際	13 (65.0)	1) 学生の反応を喚起する教材・教具の活用方法と実際	6 (35.3)
2) 学生の反応を捉えながら、教材・教具を提示し説明する体験	6 (30.0)	2) 教材・教具の用い方	6 (35.3)
3) 教材作成の方法	1 (5.0)	3) 学生の反応に応じた教材・教具の提示のタイミング	5 (29.4)
5. 授業では、発問や指示、KR情報を用いて学生の思考を促し、理解内容の確認ができる			
1) 学生の思考を促す指導の体験	8 (40.0)	1) 学生の思考を促す具体的な方法と実際	9 (64.3)
2) 発問やKR情報の用い方と具体的方法	6 (30.0)	2) 学生の思考を促す指導の体験	3 (21.4)
3) 学生の思考を促す具体的な方法と実際	6 (30.0)	3) 個と集団の学習者の理解度を確保する具体的方法	2 (14.3)
7. 学生が看護の現象について研究的態度で追究できるように、文献の検索方法や読み方を指導できる			
1) 文献検索や読解の具体的方法と実際	4 (50.0)	1) 文献検索や読解の具体的方法と実際	7 (50.0)
2) 文献検索や読み方の指導の具体的な教授法と実際	2 (25.0)	2) 文献検索や読解の具体的な教授法	5 (35.7)
3) 研究を実施し理解する体験	2 (25.0)	3) 文献検索や読解の方法	2 (14.3)
合 計	117	合 計	92

表10-② 臨地実習指導及び授業の評価に関する主な学習ニーズと学びたい内容や経験

習得したい理由			
受講生	記録単位(%)	新人教員	記録単位(%)
15. 学生に体験の振り返りを促し、看護として意味づけられるように発問できる			
1) 看護として意味づける具体的な教授法の知識の獲得	11 (61.1)	1) 看護として意味づける発問の困難	5 (55.6)
2) 看護として意味づける発問をすることの困難	6 (33.3)	2) 看護として意味づける教授スキルの向上	2 (22.2)
3) 看護の意味を考える学びの価値を実感	1 (5.6)	3) 看護として意味づける教授法を実際に学ぶ体験の不足	2 (22.2)
16. 学習内容が深化していくようにグループダイナミクスを活用して、カンファレンスを運営できる			
1) グループダイナミクス活用したカンファレンス運営の具体的な教授法のスキル獲得	13 (56.5)	1) 日々の授業でのグループダイナミクスを活用したカンファレンス運営の困難	18 (78.3)
2) グループダイナミクス活用の困難	9 (39.1)	2) グループダイナミクス活用したカンファレンスの指導スキルの向上	3 (13.0)
3) 内容が深まるカンファレンスを運営する困難さ	1 (4.4)	3) カンファレンス運営の具体的な教授法の学習体験の欠如	2 (8.7)
17. 授業目標の達成についての評価結果を指導に生かすことができる			
1) 評価結果を指導に活かすスキルの獲得	10 (41.7)	1) 評価結果を指導に生かす指導スキルの向上	7 (58.3)
2) 評価結果を指導に活かすことの困難さ	6 (25.0)	2) 日々の授業で評価結果を指導に生かすことの困難さ	5 (41.7)
3) 評価の妥当性を判断することの困難さ	5 (20.8)		
4) 評価結果を指導に生かす実際の体験の不足	3 (12.5)		
合計	65	合計	44

学習内容			
受講生	記録単位(%)	新人教員	記録単位(%)
15. 学生に体験の振り返りを促し、看護として意味づけられるように発問できる			
1) 看護を意味づける教授の実際の体験	8 (61.5)	1) 実習指導における看護を意味づける具体的な教授法と実際	5 (83.3)
2) 看護として意味づける発問の用い方と実際	5 (38.5)	2) 看護を意味づける教授に対するクリエイティブ	1 (16.7)
16. 授業目標の達成についての評価結果を指導に生かすことができる			
1) カンファレンスの指導方法に関する知識の実際の活用の体験	14 (70.0)	1) 学びを深めるカンファレンスの具体的な運営方法と実際	13 (68.4)
2) グループダイナミクス活用したカンファレンス運営の具体的な方法	6 (30.0)	2) グループダイナミクスの活用方法と実際	6 (31.6)
17. 授業目標の達成についての評価結果を指導に生かすことができる			
1) 評価結果を指導に活かす具体的な知識の実際の活用の体験	9 (52.9)	1) 評価結果を指導に活かす具体的方法	4 (50.0)
2) 評価結果を指導に活かす考え方	8 (47.1)	2) 評価結果を指導に活かす具体的知識と実際の活用の体験	4 (50.0)
合計	50	合計	33

「2. 自己の看護観と教育観を踏まえた教材研究をし、授業内容を抽出できる」を選択した理由に、受講生は、＜教材研究による内容抽出方法の理解＞＜看護観・教育観を反映した教育内容抽出の理解＞をあげ、新人教員は、＜日々の授業内容抽出の困難＞＜教材研究方法のスキルの向上＞をあげている。

学習内容について、受講生は＜看護観・教育観を反映した教材研究の方法＞＜教材研究による内容抽出の考え方と具体的方法＞＜実践に即した授業内容を抽出するための具体的な方法＞をあげ、新人教員は、＜教材研究の考え方と具体的な方法＞＜看護観・教育観を反映した教育内容抽出の考え方＞をあげている。

以上から、新人教員が日々の授業での内容抽出の困難を抱えているゆえのニーズとして解釈できる。加えて、受講生、新人教員ともに教材研究の考え方と具体的方法を理解し、看護観・教育観を反映した教育内容抽出を実際的に活用できる知識を得るニーズをもつといえる。

「3. 授業内容を中核目標として、論理性のある順序で配列できる」を選択した理由に、受講生は＜論理性のある教育内容の配列＞＜中核目標の設定のスキルの獲得＞をあげ、新人教員は＜論理性のある教育内容を配列することの困難＞＜学生の理解に応じた教育内容の配列＞＜中核目標の設定のスキルの向上＞をあげている。

学習内容について、受講生は＜中核目標の設定の考え方と具体的な方法＞＜論理的思考に基づいた内容の配列の考え方＞をあげ、新人教員は、＜学生の理解しやすい教育内容の配列の方法＞＜中核目標の設定と配列の具体的な方法＞をあげている。

以上から、新人教員が日々の授業での内容を中核目標として論理的に配列することの困難性があるゆえのニーズであり、受講生、新人教員ともに、中核目標の設定と配列の具体的な方法を理解するニーズをもつといえる。

「4. 授業では、学生の反応を捉えながら、教材・教具を提示し説明できる」を選択した理由に、受講生は＜教材・教具に関する知識の獲得＞＜学生の反応に応じた説明スキルの向上＞＜学生の反応に応じて教材・教具を提示し説明する体験の不足＞をあげ、新人教員は＜学生の反応を活かした教材の用い方の困難＞＜学生の反応を喚起する教材・教具の選択の困難＞をあげている。

学習内容について、受講生は＜教材・教具の活用の具体的方法と実際＞＜学生の反応を捉えながら、教材・教具を提示し説明する体験＞をあげ、新人教員は、＜学生の反応を喚起する教材・教具の活用方法と実際＞＜教材・教具の用い方＞＜学生の反応に応じた教材・教具の提示のタイミング＞をあげている。

以上から、受講生は学生の反応に応じて教材・教具を提示し説明する体験の不足から教材・教具の活用の具体的方法を体験的に学ぶニーズをもち、新人教員は、学生の反応を喚起し、反応に応じて教材・教具を提示するタイミングに関して実践に即した内容を学ぶニーズをもつといえる。

「5. 授業では、発問や指示、KR情報を用いて学生の思考を促し、理解内容の確認ができる」を選択した理由に、受講生は<学生の思考を促す指導方法のスキルの獲得><学生の思考を促す発問をすることの困難><学生の反応を捉えることの困難>をあげ、新人教員は<学生の思考を促す指導スキルの向上><学生の思考を促す指導方法の必要性の実感><学生の理解に応じた教授方法の選択・判断の困難>をあげている。

学習内容について、受講生は<学生の思考を促す指導の体験><発問やKR情報の使い方と具体的な方法><学生の思考を促す具体的な方法と実際>をあげ、新人教員は<学生の思考を促す具体的な方法と実際><学生の思考を促す指導の体験>をあげている。

以上から、受講生は学生の思考を促す発問を扱う困難から思考を促すスキルを獲得するために学生の思考を促す具体的な方法を実際的に体験して学ぶニーズをもち、新人教員は授業での学生の思考を促すスキルを向上するために実践に即した具体的な方法を学ぶニーズをもつといえる。

「7. 学生が看護の現象について研究的態度で追求できるように、文献の検索方法や読み方を指導できる」を選択した理由に、受講生は<文献の検索方法や読解に関する理解不足><研究を実施し理解する具体的な体験のなさ>をあげ、新人教員は<文献の検索方法や読解に関する理解不足><文献の検索方法や読解を指導するスキルの向上>をあげている。

学習内容について、受講生は<文献検索や読解の具体的な方法と実際>をあげ、新人教員は<文献検索や読解の具体的な方法と実際><文献検索や読解の具体的な教授法>をあげている。

以上から、受講生は、文献検索や読解の理解の不足からスキルを獲得するために具体的な方法と実際を学ぶニーズをもち、新人教員は文献の検索方法や読解の理解を深め指導するスキルを向上させるために自らが具体的な方法を学ぶとともに文献検索や読解の具体的な教授法を学ぶニーズをもつといえる。

(ii) 実習指導・評価に関する学習ニーズ

実習指導に関する項目「15. 学生に体験の振り返りを促し、看護として意味づけられるように発問できる」を選択した理由に、受講生は<看護として意味づける具体的な教授法の知識獲得><看護として意味づける発問をすることの困難>をあげ、新人教員は<看護として意味づける発問をすることの困難><看護として意味づける教授スキルの向上><看護として意味づける教授法を実際に学ぶ体験の不足>をあげている。

学習内容について、受講生は<看護を意味づける教授の実際的な体験><看護として意味づける発問の使い方と実際>をあげ、新人教員は<実習指導における看護を意味づける具体的な教授法と実際>をあげている。

以上から、受講生は看護として意味づける具体的な教授法の知識を獲得し実際的に体験して看護を意味づける教授法を学ぶニーズをもち、新人教員は看護を意味づける発問を扱う困難からスキルを向上するために看護を意味づける具体的な教授法と実際を学ぶニーズをもつといえる。

「16. 学習内容が深化していくようにグループダイナミクスを活用して、カンファレンスを運営できる」を選択した理由に、受講生は<グループダイナミクスを活用したカンファレンス運営のスキルの獲得><グループダイナミクスの活用の困難>をあげ、新人教員は<日々の授業でのグループダイナミクスを活用したカンファレンス運営の困難><グループダイナミクスを活用したカンファレンスの指導スキルの向上>をあげている。

学習内容について、受講生は<カンファレンスの指導方法に関する知識の実際の活用の体験><グループダイナミクスを活用したカンファレンス運営の具体的方法>をあげ、新人教員は<学びを深めるカンファレンスの具体的な運営方法と実際>をあげている。

以上から、受講生はグループダイナミクスを活用したカンファレンスを運営のスキルの獲得のためにカンファレンスの指導方法に関する知識の実際の活用について体験して学ぶニーズをもち、新人教員は授業でのグループダイナミクスを活用したカンファレンス運営の困難さゆえに学びを深める具体的な運営方法と実際を学ぶニーズをもつといえる。

「17. 授業目標の達成についての評価結果を指導に活かすことができる」を選択した理由に、受講生は<評価結果を指導に活かすスキルの獲得><評価結果を指導に活かすことの困難さ><評価の妥当性を判断することの困難さ>をあげ、新人教員は<評価結果を指導に活かすスキルの向上><日々の授業で評価結果を指導に活かすことの困難さ>をあげている。

学習内容について、受講生は<評価結果を指導に活かす具体的な知識の実際の活用の体験><評価結果を指導に活かす考え方>をあげ、新人教員は<評価結果を指導に活かす具体的方法><評価結果を指導に活かす具体的な知識と実際の活用の体験>をあげている。

以上から、受講生は評価の妥当性を判断し結果を指導に活かすスキルの獲得のために評価結果を指導に活かす具体的な知識を実際的に活用する体験をして学ぶニーズをもち、新人教員は、日々の授業で評価結果を指導に活かす困難を抱えるゆえにスキルの向上のために評価結果を指導に活かす具体的な知識の活用を体験で学ぶニーズをもつといえる。

以上の現行カリキュラムに対する学習ニーズの結果をまとめると、受講生の多くは、看護教育方法に関する知識を実際的に適用する上での方法知を求めている。特に、看護教育方法に関する知識を講義で学んでいても、実際的に演習や教育実習で適用して学ぶ経験が乏しい・全くない場合には活用する上での方法知が充分理解できていないと認識し修得レベルをあげたいと回答していた。理解した知識を実際の状況に適用する体験を通して具体的な方法知を理解しスキルを獲得する学習ニーズを持つことが確認できた。

他方、新人教員は、日々の授業実践で扱う困難さを実感しているゆえに、教育方法としてのスキルを向上させる必要性を強く自覚しており、具体的な方法を実践に即して学習するニーズを持つことが確認できた。

3) 「看護教員養成講習会」カリキュラムを改善するために必要な内容・方法

看護教員養成講習会のカリキュラムを改善するためには、どのような内容や方法が望ましいと考えるかとの問いに対し、307人から302件の要望があった。自由記載の内容を図5に示した。

最も多い要望は、教育内容の充実92件(30.5%)で、具体的な授業設計や教育方法、学生指導

について、演習や授業見学などを通じて実践的に学びたいという声が大半を占める。

教育期間の充実（期間延長）は47件（15.6%）で、これに次ぐ。教育期間として、8か月間では演習等の時間が十分に確保されない、振り返りの時間が必要、学習の進度にゆとりがほしいといった理由から、1年間に延長してほしいという要望が目立つ。

一方で、教育期間と内容のバランスに関する要望が41件（13.6%）あり、1年間あるいは8ヶ月間であっても、詰め込み的なカリキュラムとならないように、もう少し学習する上でのゆとりがほしいという意見も少なからずあった。

講師の質24件（7.9%）は、グループ演習における教師の力量不足や看護専門学校の実情について十分把握していない講師が担当した場合、受講者の学習ニーズに合わない部分があるといった指摘もあった。また、教育内容の順序性19件（6.3%）は、科目の進度や関連性を考慮して効果的に配列してほしいという意見や受講生は3年課程、2年課程、准看護師養成課程、定時制等さまざまな養成所に所属しているためカリキュラムが大きく異なっていること、それぞれの経験や動機・意欲も多様であることから、受講者の質について把握してほしいという意見も16件（5.3%）あり、その中で選考基準を明確にすべきとの指摘もあった。

この他、研修後のフォローアップ研修の必要性10件（3.3%）、厚生労働省看護研修センターや各都道府県等で実施する看護教員養成講習会の教育内容の平準化12件（4.0%）、大学（院）教育へ移行すべき5件（1.7%）、単位制にすべき5件（1.7%）といった意見等があった。

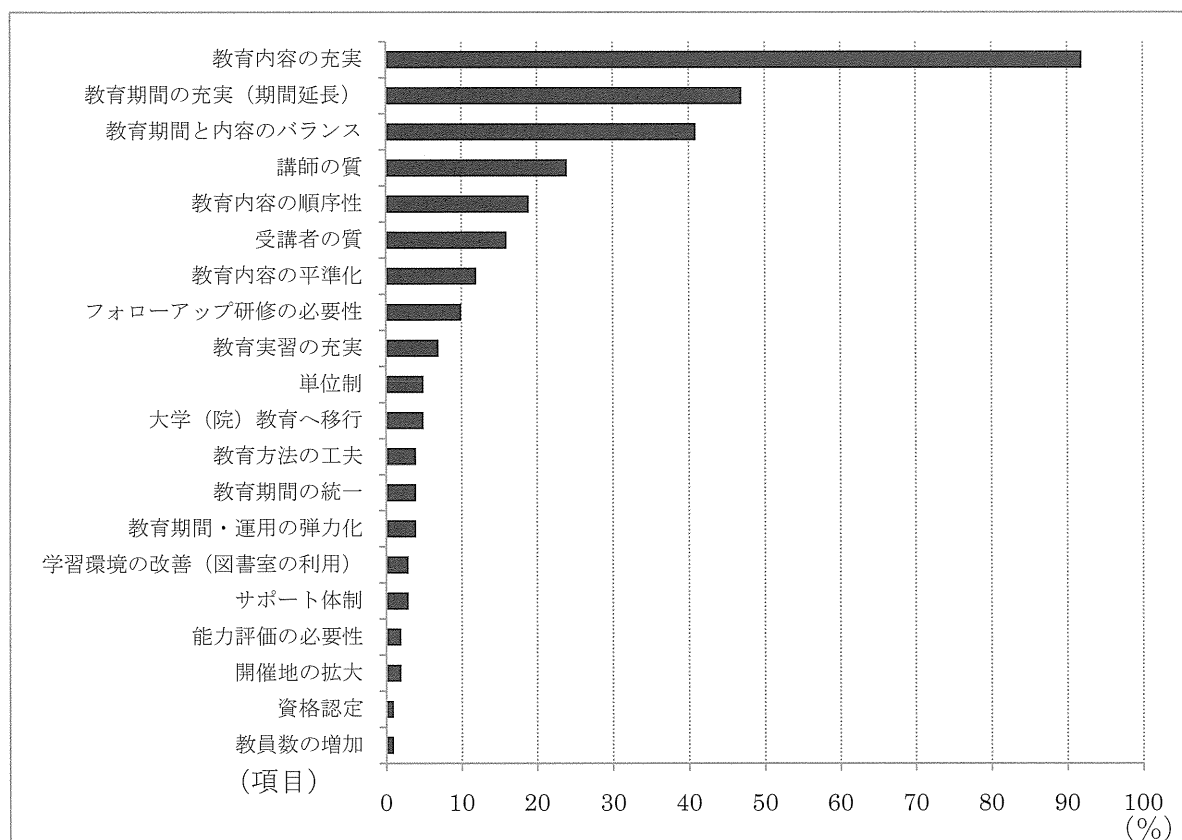


図5 看護教員養成講習会カリキュラムに対する要望（記述数に占める割合）

4. 考 察

本研究では、現行の「看護教員養成講習会」における看護教員養成カリキュラムの実態と課題を明らかにするために、教育目標の達成度に対する受講生・新人教員の自己評価の側面から学習ニーズを把握した。結果を踏まえ、教育実践力をより培うための看護教員養成カリキュラムの構築を目指す立場から考察する。

1) 受講生と新人教員の教育目標の達成状況と学習ニーズの特徴

(1) 現行の「看護教員養成講習会」カリキュラムにおける教育成果

教育目標の達成状況を把握するために、修了時の到達目標として設定した 38 項目の教育目標の評価指標における達成度は、13 下位能力でみると、受講生、新人教員ともに、能力別カテゴリの平均得点率が、概ね「4」前後であった。リッカート尺度「4」は、「どちらかと言えばあてはまる」段階であり、「実際的な教育活動としての行動がとれる」と修了到達時の受講生と新人教員が認識できている。

この結果から、本研究で設定した看護教員の教育実践能力を育成するための教育目標は、概して言えば、達成している様相を示しているといえる。

いかに、意図したカリキュラムとしての教育計画が優れた内容であっても、受講生が看護教員としての知識、技術、価値・信条、経験を複合的に用いて教育的行為をなす体験をし、教育実践能力の現れとしての performance が身体知化していなければ、真に、教育目標を達成した成果としての学習満足感をもたらすことはできない。

したがって、教育する者が学習ニーズアセスメントに基づく教育内容及び方法の選択を適切に行うことで、教育の根拠と正当性が確保されうることから、看護教育における教育実践力を育成するカリキュラム構築においては、学習ニーズを把握することが課題となる。

(2) 教育目標の達成度における受講生と新人教員の差の意味するもの

本調査では、受講生と新人教員では、教育目標の達成度の認識に異なる傾向が認められた。受講生は新人教員よりも教育目標の達成度を相対的に高く評価していることが明らかになった。

一般的には、教育活動の経験を積むことにより看護教員の「教育実践力」が向上するため、performance 評価は高くなると考えられるが、実際には逆に、新人教員の達成度の評価は低い傾向であった。このことは、新人教員は、日々の授業実践で多様な学生を対象に教育的行為を重ねる中でその困難さを実感し、スキルを向上させる必要性を強く自覚せざるを得ないため、performance としての「期待値」を高く想定した結果として、達成度を相対的に低く評価することにつながったものと解釈できる。

さらに、能力別にみると、履修期間が「1年未満の受講生」と「1年の受講生」、「新人教員」の3群比較で、「看護教員の基本的責務」「看護教育の計画的な展開」「教育実践の評価」「看護教育の質の評価と改善」「専門性の向上」など10能力カテゴリで「1年未満の受講生」と「新人教員」の間に差がみられ、「1年未満の受講生」は「新人教員」よりも高く達成度を評価していた。「1年の受講生」は、両者の中間に位置しており「1年未満の受講生」よりも達成度を低く評価している傾向を認めた。「1年の受講生」の達成度の値が「新人教員」

に近い値を示していたという結果からは、実際に学校機関で教育活動を体験していない段階にあっても、教育的行為の持つ意味と難しさを理解しているために、新人教員と類似して performance の期待値を高く想定する結果として達成度を相対的に低く評価していることが推察される。

このように、1年未満と1年間という履修期間が異なるカリキュラムの結果としての達成度に差が認められたことから、単なる学習時間の量的差異と言うよりも履修における学習経験の質の差異の存在が明らかにされた。今後は、さらに、看護教員養成カリキュラムにおける教育目標の達成度をより高めるために学習経験の質として、いかなる教育内容を強化する必要があるかを教育目標の達成度との関連から実証的に検討する必要がある。

(3) 学習ニーズから求められる教育内容

現行の「看護教員養成講習会」で提供された教育内容が受講生の学習ニーズに応えられているかを到達度からみた結果、一割以上の受講生と新人教員が学習したいとした内容は、「対象となる学生の既習知識・経験・考え方を捉え、授業の到達目標が設定できる」「自己の看護観と教育観を踏まえた教材研究をし、授業内容を抽出できる」「授業内容を中核目標として、論理性のある順序で配列できる」などの講義、「学習内容が深化していくようにグループダイナミックスを活用して、カンファレンスを運営できる」などの実習指導、「授業目標の達成についての評価結果を指導に活かすことができる」といった評価に関する内容であった。

修得レベルを高めたかった項目をあげた群は、あげない群よりも教育目標達成度の平均得点率が低い傾向を示した。これは、理解が深められた体験に基づく発展的な学習動機からではなく、理解や修得の不十分さの自覚ゆえの学習動機といえる。また、修得レベルを高めた理由とする理由は、大別して、看護教育方法に関する知識を講義で学んでいても、実際に演習や教育実習で実践して学ぶ経験が乏しいことに由来すると思われる。

このように、修得レベルを高める学習内容と方法に記述された内容は、「看護教員養成講習会」で教授され学習した内容であるが、次の段階で学ぶ新たな発展的な内容というよりも、学習の満足感を得るために「より内容を熟知したい」というニーズであると言える⁴⁾。

現行の「看護教員養成講習会」のカリキュラムでは、看護教育方法に関する知識は提供されているものの、実践に即した具体的な方法知を理解しスキルを獲得できる内容構造にはなり得ていないため、理論学習と実践的学習の統合を図る内容構造に改善する必要がある。

2) 看護教員養成カリキュラムの課題と方策

(1) 現行の「看護教員養成講習会」における看護教員養成カリキュラム上の課題

現状では、「看護教員養成講習会」カリキュラムで学んだ成果として捉えた、看護教員の「教育実践力」を育成するための教育目標の達成状況は、受講生からみて、あるレベルの達成度が認められたものの、「看護教育の計画的展開」「創造的教育活動の推進」「教育実践の評価」「看護教育の質の評価と改善」「継続学習」能力の発現としての実際的な教育活動における統合的な行動 performance に対する自己評価が低い傾向を示した。

したがって、看護教員養成カリキュラムにおける課題は、教育目標の達成度をより高めるために、「教育実践力」のコアである「看護教育の計画的展開」能力の育成を強化できるカリキュ

ラムの構築を図ることである。看護教員養成講習会のカリキュラムを改善するための内容や方法として受講生が記述した学習ニーズとしての内容は、「教育内容の充実」が最も多かったことから、「教育実践力」のコアである「教育の計画的展開」「教育実践の評価」能力の教育内容の強化を図る必要がある。

(2) 看護教員養成カリキュラムを改善するための方策

看護教員の「教育実践力」のコアである「看護教育の計画的展開」「教育実践の評価」能力の向上のためにとるべき具体的方策として、看護教育方法に関する知識を実際的に適用する上で方法知に関する内容を教授し、実際の状況に適用する体験を通して、看護教育方法に関するスキルの獲得を図るという教育方法の開発があげられる。学習ニーズとして、具体的な授業設計や教育方法、学生指導について、演習や授業見学などを通じて実践的に学びたいという声が大半を占めことから、看護教育方法に関する知識を実際に活用する方法を学ぶ、方法知を意図的に教育内容として位置づけていく必要がある。

具体的には、「対象となる学生の既習知識・経験・考え方を捉えた、授業の到達目標の設定」「自己の看護観と教育観を踏まえた教材研究からの授業内容の抽出」「授業内容を中核目標とした論理性のある配列」「授業における学生の反応を捉えた教材・教具の提示」「授業目標の達成の評価結果を指導に活かす方法」といった内容に関して、活用レベルの方法知を得るためには、「看護教育方法演習」「教育実習」などの教科内容について、思考演習や技術演習、さらには臨地での教育体験をおこなう実習などの教育方法を改善していく必要がある。

これらの改善を図った教育内容や方法で履修する期間についても検討する必要がある。現行カリキュラムでは8ヶ月以上が規定されているが、8ヶ月と1年を比較した結果、看護教員実践力において質的な差が示唆された。また、「教育期間の充実」について、8ヶ月間では演習等の時間が十分に確保されない、振り返りの時間を確保したい、学習の進度にゆとりがほしいなどの理由から1年間に延長してほしいという要望があげられたことは、カリキュラム構築において十分配慮しなければならず、看護教員としての質の確保につながる問題といえる。受講生の教育内容を活用レベルでの方法知として「より熟知したい」というニーズに応え、学習の質を高めるカリキュラムの展開に必要な履修期間は短期間とはなり得ない。

1年間という履修期間による看護教員養成カリキュラムで履修した結果において教育目標の達成度に相違が認められたという事実からすると、カリキュラム論を踏まえた、履修期間の設定が必要である。

さらには、実際の状況に適用する体験を通しての看護教育方法のスキル獲得を促す教育を展開するためには、高度な教育実践力をもつ教育者と学校教育機関としての教育システムをつくるのが前提となる。また、看護教員としての「教育実践力」を育成する看護教員養成カリキュラムの質を向上させるには、カリキュラムは不断に見直し改善するものであることから、受講生の学習ニーズ及び教育ニーズを定期的に把握するとともに、第三者による performance の評価システムを位置づけていくことが求められる。

5. 結 論

現行の「看護教員養成講習会」カリキュラムの課題を明らかにするために、受講生・新人教員を対象に教育目標の達成度および学習ニーズを質問紙調査し、以下の結果を得た。

- 1) 教育目標の達成度の評価を教育活動別に6段階リッカート尺度で求めた結果、平均得点率で全体をみると、「臨地実習指導」「教育環境とチーム体制の調整」「看護教員としての仕事への取り組み」の達成度は高く、「講義」「授業の評価」「養成所のカリキュラムの把握」「教育実践の中での研鑽」は低かった。

受講生と新人教員の教育目標達成度の差を t -検定した結果、「講義」「授業の評価」「養成所のカリキュラムの把握」「教育実践の中での研鑽」「看護教員としての仕事への取り組み」において、受講生の教育目標達成度は、新人教員よりも高い評価であった。

- 2) 教育目標の達成度の評価を看護教員の3つの「教育実践力」カテゴリーに包含される13の下位能力で分析した結果、受講生、新人教員ともに平均得点率が概ね「4」前後であることから、看護教員養成課程の教育目標を総じて達成している状況が確認できた。

低い能力項目は、受講生では、「教育の計画的展開」「学校・地域社会との協働による創造的教育活動」「教員組織の役割機能の調整と連携」「教育機関における危機管理」「研究」「教育の質の評価と改善」であり、新人教員では、「基本的責務」「教育の計画的展開」「教育実践の評価」「学校・地域社会との協働による創造的教育活動」「研究」「教育の質の評価と改善」「継続学習」であった。

履修期間が1年未満の受講生と1年の受講生、新人教員の3群で、能力カテゴリー別の目標達成度において、「看護教育における教育的判断」「教育組織の管理」以外の11カテゴリーに差が認められた。

- 3) 学習ニーズとして、修得レベルを高めたいと回答した人数割合が一割以上の項目は、講義に関する5項目、実習指導に関する2項目、評価に関する1項目であった。

理由を内容分析した結果、講義での理解に留まり、実際に演習や教育実習で適用して学ぶ経験が乏しく、活用する上での方法知が得られていない、体験的に学習していてもよりスキルの修得レベルをあげたいに大別できた。

知り得た知識を実際の状況に適用する体験を通して具体的な方法知とスキルを獲得・向上するために実践に即した具体的な方法を学びたいという学習ニーズであった。

- 4) 看護教員養成講習会カリキュラムへの要望は、教育内容の充実を求める記述数が全体の3割と最も多く、次いで、教育期間の充実（期間延長）が2割弱であった。

引用文献

- 1) 八田幸恵：ジョン・グラッドの「人間化カリキュラム」論について,京都大学大学院教育学研究科紀要,52,2006,334-346p.
- 2) 工藤真由美他：看護実践能力を測定する尺度（質問紙）の開発,その2自己評価尺度の内容妥当性の検討,第28回日本看護科学学会学術集会講演集,2008,286 p.
- 3) 古田薫：教育におけるニーズ概念とニーズアセスメント,京都大学大学院教育学研究科紀要,53,2007,432-444p.
- 4) 田中耕治：学力と評価の“今”を読み解く,学力保障のための評価論入門,日本標準,2004,44-45p.

参考文献

- 1) 豊嶋秋彦他：教員養成カリキュラムの効果検証の試み,新旧カリキュラム下の卒業時質問紙調査結果の比較を通して,教員養成学研究,5,2009,7-18p.
- 2) 弘前大学教育学部教員養成学研究開発センター教員養成学研究チーム：特集教員養成学の可能性,教員養成学研究,5,2009,29-52p.
- 3) 小柳和喜雄：フィンランドにおける教師教育改革の背景と現状、及びその特徴の明確化に関する研究,教職大学院のカリキュラム構築への示唆,奈良教育大学,56,2007,193-203p.
- 4) 石井英真：メタ認知を教育目標としてどう設定するか,「改訂版タキノミーの検討を中心に」,京都大学大学院教育学研究科紀要,49,2003,207-219p.
- 5) 尾崎博美：教育目的論における「教育目標」概念の分析,「教育目標」-「教育目的」の関係性の再検討を通して,東北大学大学院教育学研究科紀要,(58)1,2009,13-32p.
- 6) 稲垣忠彦：教師教育の創造,信濃教育会教育研究所5年間の歩み,評論社,2006.
- 7) 日本教師教育学会編：日本の教師教育改革,学事出版,2006.
- 8) 中山洋子：看護基礎教育を変える,看護専門職としての芽を育てる教育看護展望,(34)6,2009,15-19P.
- 9) 小山真理子他：聖路加看護大学におけるカリキュラム評価,聖路加看護大学紀要,26,2000,123-131p.
- 10) 上野千鶴子他編：ニーズ中心の福祉社会へ,当事者主権の次世代福祉戦略,医学書院,2008.
- 11) 箕浦とき子他：看護教員養成カリキュラムの評価 看護教員養成課程卒業生のアンケート調査から,神奈川県立看護教育大学校紀要,20,38-47 p.
- 12) 内村美子他：平成10年度開校の看護教員養成講習会（8カ月）の全国調査（第1報）教育内容・方法とその課題,日本看護学教育学会誌（9）2,1999,109 p.
- 13) 若松順子他：平成10年度開校の看護教員養成講習会（8カ月）の全国調査（第2報）教育実習への取り組みと課題,日本看護学教育学会誌（9）2,1999,109 p.
- 14) 佐藤みつ子他：看護教員養成講座修了者の研修内容に対する認識とその要因,東京都立医療技術短期大学紀要,9号,1996,169-179 p.
- 15) 小山真理子他：看護教師の資質の発展に関する研究,日本看護学教育学会調査研究プロジェクト報告書,2000.
- 16) 三浦弘恵,舟島なをみ：病院に就業する看護者の学習ニーズアセスメントツールの開発,学習ニーズに関係する看護職者特性とその教育のあり方,看護教育学研究13(2),2004.12-19p.

Ⅱ エキスパート看護教員からみた看護教員養成カリキュラムの改善点と期待

1. 目的

エキスパート看護教員からみた「看護教員養成講習会」における看護教員養成カリキュラムの改善点と期待を明らかにする。

【用語の定義】

エキスパート看護教員：看護教員養成講習会の講師として教育実習等で受講生の指導経験を有し、かつ講習会修了の新任教員の育成経験を有する看護教員(以下、エキスパート教員という)。

2. 方法

1) 対象

看護教員養成講習会の講師として教育実習等で受講生の指導経験を有し、かつ講習会修了の新任教員の育成経験を有する看護教員(看護師等養成所副校長・教務主任等) 12名。

2) データ収集期間

平成22年2月7日、14日

3) データ収集方法

同意の得られた12名のエキスパート教員を6名ずつの2グループに分け、作成したインタビューガイドを用いてフォーカスグループインタビューを行った。

インタビューの内容は、(1)看護教員養成の授業を担当している立場と看護教員養成講習会修了の新人看護教員を育成している立場のそれぞれから、①研修生／新人は何を達成しているか、②研修生／新人は何が不十分か、③②に対して工夫していること、④担当者として課題であること、(2)都道府県主催の看護教員養成講習会や国に重視してほしいこと・期待していることである。

面接内容は同意を得て速記者による速記をとった。面接場所は研究者の所属する施設の個室を使用し、落ち着いて話のできる場所を選定した。面接時間は2回のフォーカスグループインタビューともに2時間30分であった。

4) 分析方法

対象のエキスパート教員から得られたデータを逐語録におこし、その逐語録を「看護教員養成カリキュラムの改善点と期待」の視点で文脈に沿って意味を分析した。そのコードの類似性・差異性を比較検討し、同様の現象を表すコードに分類し、まとめ、抽象度を上げ、サブカテゴリ、カテゴリを抽出した。さらにカテゴリの類似性から分類したコアカテゴリを抽出した。

結果の真実性を確保するために、看護教員養成講習会の専任教員、質的研究の経験を持つ10名の共同研究者に分析結果を提示し審議した。またエキスパート教員全員に確認し、カテゴリの妥当性を確保した。

「改善点と期待」を解釈するにあたり、エキスパート教員が現行の看護教員養成カリキュラムにおいて必要と判断した内容である改善点と今後に対する期待の内容は、明確に区別されない語りであったため、改善点と期待を合わせてカテゴリ化した。

5) 倫理的配慮

対象者に研究概要を直接説明し、協力の同意を得た。また、口頭及び文書で対象者に研究の意義・目的・方法、倫理的配慮を説明し、書面による同意を得た。すなわち、研究協力は任意であること、協力することによる利益・不利益、同意しないことによって不利益な対応を受けないことを保証した。また、研究成果の公表に際しては個人が特定できないよう配慮することも保証した。

3. 結果

エキスパート教員が認識している看護教員養成カリキュラムの改善点と期待は、43 サブカテゴリから 18 カテゴリに分類された。18 カテゴリに関して、それらが示す類似性を検討した結果、〈教育内容の構築に関わる期待〉〈教員養成システムへの期待〉〈講習会修了後の研修の充実〉の3つのコアカテゴリに分類された(表1)。

〈教育内容の構築に関わる期待〉はカテゴリ【教員養成における看護教員の「教育実践力」の明確化と学習効果のあるカリキュラム構築】【多様な学生との関わりの体験】【教師としての核となる学生のレディネスに応じた教育内容の抽出と教育方法の実際の強化】【授業経験を自ら対象化する技術の獲得】【当該授業における評価内容とその方法の明確化】【今、学校の現場で求められる学習内容の組み入れ】【受講生が「学生がわかる授業をつくる」ための理論と実践を往還した教育方法の工夫】【理論と実践を融合した教育実習の方法の工夫と期間の充実】【教育実習において教員の業務を理解するための機会をつくる】【臨地実習指導における教材化と指導技術の体験の強化】【受講生が次に活かすことのできる評価の課題】【教員養成としての「教育実習」における講義・臨地実習指導の学習経験の統一】から形成された。

〈教員養成システムへの期待〉はカテゴリ【専門職である看護教員の養成期間1年の確保】【単位認定制度の実現と「資格」につながることへの期待】【教員養成の受講する時期の課題】【受講生の目的達成のための講師と主催者側の共通理解を図るシステムを作る】【教員養成を支える専任教育担当者と幹部教員養成卒の講師と施設・予算の確保】から形成された。

〈講習会修了後の研修の充実〉はカテゴリ【講習会修了後の継続した教育の充実】から形成された。

以下、これら18カテゴリを説明する。なお、【 】内はカテゴリ、〈 >はサブカテゴリを表し、「 」は記述を示す。

A. 〈教育内容の構築に関わる期待〉に関するカテゴリ

1) 【教員養成における看護教員の「教育実践力」の明確化と学習効果のあるカリキュラム構築】

このカテゴリは、〈教員養成としての到達能力の明文化〉〈教師としての高度な看護実践力と自律性、協働性を育成するカリキュラムの必要性〉〈受講生のレディネスと学習効果を踏まえた教員養成のカリキュラム構築〉〈人と関わる中で現場を見てから学ぶ〉の4つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、教員養成の到達能力とガイドラインの明文化を期待し、その到達能力に教師としての高度な看護実践力と組織の一員としての教員の役割、同僚から学ぶ姿勢の理解、教師としてのアイデンティティの形成の必要性、授業研究の能力を示した。また受講生のレディネスと学習効果を踏まえたカリキュラムの組み立ての必要性、eラーニングではなく、人と関わる中で現場を見てから学ぶことを改善点としていた。

この具体的な記述は、「8か月の中で最低レベルのここの線というのがガイドラインとしてあると助かる」「看護教員において自分の看護観、教育観というところの刺激と思いと、それから看護学校の業務として教員に何が課されるかという、この両面のバランスがあった方がいい」「指導者と日々実習を終わった後の場面での調整とか、それは学生も含めてのいろいろな調整能力」「自分自身を理解する、相手を理解するためには自分を理解するというのを大きく考えていたことと、自分がやってきた看護を確かめてみるというようなこと」「研究的に取り組んでいく姿勢というか結局は自分で考えてつくっていかなければいけない」などであった。

2) 【多様な学生との関わりの体験】

このカテゴリは、〈多様な学生の理解〉〈「集団」としての学習者の関わりの体験〉の2つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、受講生は教育実習では学生の成長する度合いを観てレディネス把握の重要性を学んでいることを認識し、学生の個別生の理解と「集団」としての学習者の理解と関わりの体験不足を改善点としていた。

この具体的な記述は、「学生との距離の取り方とか」「学生とぶつかってしまう新任教員もいる」「先輩が学生全体をどう動かすかを見せるが、価値観や理解度の違う集団を動かすのは難しい。」などであった。

3) 【教師としての核となる学生のレディネスに応じた教育内容の抽出と教育方法の実際の強化】

このカテゴリは、〈教員にとって授業の中核は講義〉〈学生の理解につながる授業内容とその具体的な展開方法の強化〉の2つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、講習会の講義や演習、教育実習に関わり、看護教員養成にとって授業の中核は講義と認識しつつ、受講生の講義の具体的な展開方法の困難さを感じ、「学生がわかる授業」のための指導案の考え方の強化、学生の反応を次に活かす授業の展開方法、授業作成の

具体的な方法の実際の強化を改善点としていた。

この具体的な記述は、「その内容に見合った方法というのがわからないんだなと。」「いろいろな思いがあるので、たとえば技術ではデモンストレーションでやるのか、違う方法があるのかという方法論の具体を指導する。」などであった。

4) 【授業経験を自ら対象化する技術の獲得】

このカテゴリは、＜授業経験を自ら対象化する技術を持つ＞の1つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、授業評価としての振り返りの重要性を認識し、授業経験を自ら振り返り、次に活かすリフレクションの実施を改善点としていた。

この具体的な記述は、「もっと自分たちのディスカッションをされて、徹底してお互いの授業に対して返答し合った上で、まとめに入られるなり何なりすればいいのに」などであった。

5) 【当該授業における評価内容とその方法の明確化】

このカテゴリは、＜評価内容の抽出と方法の理解＞＜試験問題作成の体験の必要性＞の2つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、新人教員の試験問題作成に対する困難さを感じ、試験問題作成に関する基本的知識の理解不足、試験問題作成に対する体験不足を改善点としているが、その根本は教育目標と評価目標、授業内容との関連の理解の不足であると考えていた。そのために当該授業における評価内容とその方法の明確化をすることを改善点としていた。

この具体的な記述は、「教育評価の中で、それは講師の工夫だったりもするんですけども、技術のチェック表をつくってみましょうとか、評価表をつくりましょうとか、そういう課題があったり、そういうことで試験に近いようなことの学習はあるんですが、いわゆる講義をした中の確認のテストをつくってみるというところまでやっていないかなと改めて思いました。そういう意味では、試験をつくっていくというのは、授業をするのと同じように難しい」などであった。

6) 【今、学校の現場で求められる学習内容の組み入れ】

このカテゴリは、＜チームティーチングの基本的考え方の理解が必要＞＜親について理解する学習内容が必要＞の2つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、新人教員と日々関わる中で、チームに溶け込む関係性の構築の必要性やチーム教育の理解が必要、異なる教育観の受け入れなどの新たな学習内容の必要性を認識していた。また看護学生との親との関わりで、親についての理解不足を認識していた。そのために学校の現状を踏まえた新たな学習内容を看護教員養成カリキュラムに組み込むことを改善点としていた。

この具体的な記述は、「今すごくモンスターペアレンツじゃないですが、そういう親もいて、そういう人たちの状況を見たときに怖がったりとかしているの、そういうところにはどんなふ

うに対応していくのか」などであった。

7) 【受講生が「学生がわかる授業をつくる」ための理論と実践を往還した教育方法の工夫】

このカテゴリは、＜受講生のレディネスに応じた授業の工夫＞＜受講生が「授業をつくる」核となる学習内容は専任教育担当者の指導が必要＞＜理論と実践を繰り返し学ぶ教育方法の必要性＞＜授業体験を組み込んだ演習の工夫が必要＞の4つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、受講生が自らの教育活動に批判的になる指導方法の工夫や自らの授業から指導技術のイメージを持つ工夫などを行っていた。他方で教材研究の深まりへの指導の困難さや指導案作成時に重なる指導の必要性を感じ、専任の教育担当者の指導の必要性を感じていた。さらに受講生の「授業をつくる」ためには、理論と実践を繰り返す教育方法の必要性や授業体験を組み込んだ演習の工夫をする必要性を認識し、このことによって受講生が「学生がわかる授業をつくる」ことができると考えていた。

この具体的な記述は、「1人とか2人の先生ぐらいしか常時いなくて、それなりに相談したりはしている様子なんですけれども、どうしても教材研究の深まりというのが何となく足りないと言ったら変ですが、もう少しこういうふうに教材研究は広げていけるのになと、一応意図的には言ってみたり、こういう文献もあるとか、こういうふうに調べてみたらいいとかというのは言っても、その辺の教材研究の深まりという辺りはもう少し助力というか、助言ができない」「教育実習前の授業見学等で演習とかに入ってもらおうと割と学生と直接話せたりとかというのがあるようです。」などであった。

8) 【理論と実践を融合した教育実習の方法の工夫と期間の充実】

このカテゴリは＜受講生のレディネスを踏まえた教育実習期間の設定＞＜理論と実践の繰り返しから学びの効果をねらう教育実習の工夫＞の2つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、受講生は教育実習の1週目は授業の組み立て、2週目に学生への授業、3週目に臨地実習指導の実施で精一杯であり、教育実習期間を理論と実践の往還をベースに講義と臨地実習の2回に分ける工夫を提案していた。

この具体的な記述は、「教育実習を持ってきて、3週間ならば3週間、あるいは1か月間の中の3週間の中で講義と臨地実習指導とをやるんですね。それは、見ていると研修生にとってはとてもハードなんです。」「講義の指導案を立ててみて、一回1年生とか2年生の講義の教育実習にきて、それが終わってから臨地実習指導それが終わったら最後に1か月ぐらいで教育課程の演習をして、学校全体というか、教育課程全体を見て、それで修了したらどうでしょうかという提案しているんです。」などであった。

9) 【教育実習において教員の業務を理解するための機会をつくる】

このカテゴリは＜教員の業務を知る機会をつくる＞＜教員としての業務内容の理解＞の2つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、新人教員に関わる中で、学校組織に関する知識理解の不足や仕事の段取

り力を身につける必要性、教員集団における経験に応じた役割分担や責任の理解が必要であると改善点を認識していた。そのために教員養成における教育実習の中に教員室にくる看護学生の様子、教員同士の会話、行事の参加をとおり教員の業務を知ることが改善点としていた。

この具体的な記述は、「教育の現場に身を投じていただいて、普段、学生と教員がどんな風な関わりをしているか。なるべく教員室にいてもらって普段のやり取りを見てもらいたい、日ごろの関わりみたいなどころも是非見てもらいたいなど思っている」などであった。

10) 【臨地実習指導における教材化と指導技術の体験の強化】

このカテゴリは<患者と看護学生のケア場面における教材化と指導技術の強化><学生カンファレンスの体験の必要性>の2つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、看護教員養成講習会の中で、臨地実習指導は講義で簡単に触れるのみであり、教育実習における臨地実習指導の体験が教師としての動機付けになるため臨地実習指導の体験の必要性を認識していた。教育実習の臨地実習指導では看護学生と患者に何が必要か考えることが重要であり、臨地実習における教材化を学ぶ必要性、臨地実習指導のロールモデルを観て、指導の妥当性を見極める学習内容の必要性を認識していた。さらに臨地実習でグループ指導の強化、特に学生カンファレンス運営の体験を改善点としていた。

この具体的な記述は、「臨地実習で教材化ということは、臨地実習の指導をしながらすごく重要視されていたりということでは、本当に臨地実習を強化しないと、幾ら指導案とか方法論としてはある程度身につけておられても、実際にそこでどれだけ教材としてすくい取れるかというのは、先輩の体験がちょっとでも一緒に見られたらいいなという思いがあって、「一緒にディスカッションをするとか、カンファレンスもできればカンファレンス計画とか、その教員がされているのを実際運営も見て、そこで実際に体験して、そして後でまた評価していくというプロセスを体験してほしい」などであった。

11) 【受講生が次に活かすことのできる評価の課題】

このカテゴリは、<受講生の到達に向けて講師間の評価のありようの検討><科目における到達度の明確化><科目における評価の必要性>の3つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、多数の講師が関わる科目の評価が課題であるとし、検討する必要性を認識していた。また評価は講師の評価材料である認識の必要性と受講生の課題をフィードバックする重要性や科目における到達度の明確化、特に専門科目における評価の必要性を課題としていた。

この具体的な記述は、「一番感じるのは、一応教育には目的があって、最後にそれが達成したかどうかを評価しながらと言うとあれですが、それが達成しているかどうかを見るシステムがなかなか難しいというのがすごく実感です。」「再試みたいな形で少し補うみたいなことを意図的に、評価というのは点数を付けるというよりはむしろ課題について真摯に向き合うというか、そういうことをしてもらいたいために付けて」「単位認定していくためにはやはり一定の評価がついてくると思うので、本当にそういう意味で今後きちんと評価を考えていかなければいけないですね」「科目に対して、それぞれに評価をとというような意味」「手がけているのは演習に対す

る評価からまずしましようかということでもやり始めていて、教育課程演習についての評価、それから方法についての演習の評価とか、次年度の開催からちょっとそれを導入する」などであった。

12) 【教員養成としての「教育実習」における講義・臨地実習指導の学習経験の統一】

このカテゴリは、〈看護教員養成としての教育実習の到達と学習経験の統一〉の1つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、都道府県による教育実習の学習経験に違いや受講生の到達度の違いが大きいことを課題としていた。

この具体的な記述は、「県によって到達度にすごく違いがある」などであった。

B. 〈教員養成システムへの期待〉に関するカテゴリ

13) 【専門職である看護教員の養成期間1年の確保】

このカテゴリは、〈看護学教育を系統立てて学ぶための1年の確保〉の1つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、8か月・1年間という期間で看護教育を系統立てて学ぶ価値を認識し、せめて養成期間1年の確保が必要としていた。その理由に8ヶ月では授業案の作り方はわかるにとどまり、1年間だと学生がわかる授業までいくとしていた。

この具体的な記述は、「できれば1年あったらいいなというのはすごくあります。せめて1年にしてくださいというのはすごくあるんですよね。」「8か月で授業案をこういうふうにつくるのかと。1年間なんですけれども、もうちょっと手ごたえがある感じがします。」「系統立ててきちんと学ぶ場、特に看護教育について学ぶ場はあそこしかないので行かせてほしいという人がいて、何人か出したんですけれども、やはりそこは意味があると言うんですよ。大学で教育職（に関する単位）を幾つか（単位を）取っているのとは違う意味がある」などであった。

14) 【単位認定制度の実現と「資格」につながることへの期待】

このカテゴリは、〈単位制導入への実現期待〉〈プロとしての教員養成に位置づける期待〉の2つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、教員養成を単位制にすることを希望していた。単位制のシステムがあると看護教員の資格要件である大学での教育4単位で、看護教員になっている者に学ぶ機会を提供できるとしていた。また海外・大学院での単位認定の実績もある。さらに単位認定にし、資格とリンクすることを期待していた。

この具体的な記述は、「看護学の教育をやっていく以上はプロとして位置づけてほしい」「大学で一応教育の単位を取っているから、専任教員の資格要件としては行かなくてもよいという人がいるんですが、その人たちも行きたいと言うんですね。」「そういう方々も、例えば8か月とか1年間、拘束してやっていただくことにはとてもある意味、学校としてはしんどい部分がある。そのときに、本当にもう少し単位制で重ねていけるようなシステムがあったら、その人たちにも

必要などに行っていただいで、系統立てていく必要があるんで、行って単位が取れていけばいいなと思っているんですね。」などであった。

15) 【教員養成の受講する時期の課題】

このカテゴリは、〈教員養成を受講する時期を学ぶメリットから検討〉の1つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、教員経験1年あると教員養成講習会での達成度が大きい、一方教員経験5年以上は新たな発想が困難、臨床での看護経験、学生指導の経験がない受講生の指導は厳しいと認識し、教員養成を受講する時期の検討を課題としていた。

この具体的な記述は、「臨床から直接教員養成に出て教育について学ぶというコースがある程度教員として学校組織なり看護の専門教育に浸った上で年数を重ねないうちに再度学ぶというか、少し見えたところで学ぶメリット性みたいなものを考えていく」などであった。

16) 【受講生の目的達成のための講師と主催者側の共通理解を図るシステムを作る】

このカテゴリは、〈学習内容を講師間で理解を深め、質の向上を図るシステムの工夫〉〈主催者側が講師間の理解を統一〉〈講師も主催者側に教育方法の改善を図る〉の3つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、複数講師で実施される看護学教育方法演習に戸惑い、講義・演習・実習の一貫した指導のなさが受講生の学習内容の理解に影響することを認識していた。そのために看護学教育方法論、演習、教育実習の一貫した教育システムの必要性、学習内容を講師間で理解を深め、質の向上を図る必要性を認識していた。そして講師間の理解を深める機会を持つ、学習効果のある教育方法を主催者側に伝え改善を図るシステムを作ることを改善点としていた。

この具体的な記述は、「そこをどんなふうにしちんとしたシステムなりをつくっていくかというのが、私たちは今、その人の中では調整という力だと思わんですけれども、なかなか難しい」などであった。

17) 【教員養成を支える専任教育担当者と幹部教員養成卒の講師と施設・予算の確保】

このカテゴリは、〈教育実習施設・教育環境を整備する予算の確保困難〉〈専任教育担当者の人員増の課題〉〈ロールモデルとなる専任教育担当者の必要性〉〈看護教員養成を担う幹部教員養成の必要性〉の4つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、教育実習施設・教育環境を整備する予算の確保困難、専任の教育担当者の少なさが教育実習の到達度に影響する、専任の教育担当者が教育のロールモデルになっていることから、専任の教育担当者の数の必要性を改善点としていた。また専門科目、実習施設は幹部看護教員養成課程の卒業生に依頼をしていることから幹部教員養成のシステムがないことは看護教員養成に影響するとし、幹部教員養成のシステムを国がつくることを期待していた。

この具体的な記述は、「実習先の調整。移動時間がものすごくかかるというのもありますし、担当者は1人なんです。研修生が40名以上いますので、その人たちの調整を全部取りながら

ということになると、これはもう不可能に近い。」「非常勤講師でも特に専門科目ですね。看護教育の専門科目は基本的に、それから実習施設についても幹部を出た先生たちを基本にして依頼をしているんですね。」などであった。

C. 〈講習会修了後の研修の充実〉に関するカテゴリ

18) 【講習会修了後の継続した教育の充実】

このカテゴリは、〈教員の段階別研修プログラムの必要性〉〈学校ニーズを踏まえた再教育の充実〉〈新人教員への計画的な研修の必要性〉〈新人に対する具体的な指導方法〉〈新人指導を通して教員全体の授業力、指導力の向上〉〈自校を超えた新人研修が必要〉の6つのサブカテゴリから形成された。

エキスパート教員は、看護教員の県開催による段階別研修プログラムを期待していた。県開催の再教育研修は参加しやすいとし、今後は学校ニーズを踏まえた再教育の充実を期待していた。新人研修に関しては、新人教員への計画的な研修の必要性、新人に対する具体的な指導方法、新人指導を通して教員全体の授業力、指導力の向上、自校を超えた新人研修の必要性を認識していた。

この具体的な記述は、「ある程度のブロックで、例えば教員になってからでも1年目、2年目、3年目で積み重ねて学べるようなシステムみたいな形でいけるといようなことも、制度的にそれが可能かどうかはわかりませんが、出す方の学校の出しやすさとかですね。」「教員全体の授業力アップのため、年3回ぐらいは授業研究会というのをスーパーバイズしていただく先生に来ていただきながら、公開授業プラス協議会を持つというのを全部の教員がやっている。」などであった。

4. 考 察

エキスパート教員が認識している看護教員養成カリキュラムの改善点と期待を看護教員養成講習会における看護教員養成カリキュラムの課題の視点で考察する。

1) 看護教員養成カリキュラムにおける教育実践力の明確化と平準化

エキスパート教員は、看護教員養成カリキュラムにおける教育実践力の明確化を期待していた。それは自校において様々な県主催の看護教員養成講習会修了の新人教員を指導する中で、到達度の違いを認識していたからである。特に臨地実習指導における到達度に差があると述べていた。その理由に、教育実習での臨地実習指導の体験がなされていないことを取り上げていた。このことから看護教員養成カリキュラムにおける「教育実践力」を明確にし、その到達目標を明文化することが第一に行う課題であると考えられる。

看護教員の「教育実践力」に必要な能力として、エキスパート教員は第一義に授業の展開能力をあげ、その授業の教材化に必須な高度な看護実践力、組織の一員としての教員の役割と同僚から学ぶことの意味、授業研究の能力を示した。これらは本研究が「受講生における教育目標の達