

## 看護専門学校における新人教員を育成する過程

寺田さとみ<sup>1)</sup>、吾妻知美<sup>2)</sup>

1) 元京都中部総合医療センター看護専門学校

2) 京都府立医科大学大学院保健看護学研究所

## The Process of Training New Nursing Teachers at Technical College

Satomi Terada<sup>1)</sup>, Tomomi Azuma<sup>2)</sup>

1) Kyoto Chubu Medical Center Nursing of School

2) Kyoto Prefectural University of Medicine Graduate School of Nursing

### 要約

【目的】教育責任者の語りから、看護専門学校の新人教員を育成する過程を明らかにし、新人教員の教育のあり方を検討する。

【研究方法】データ収集期間は、2018年3月～8月。看護専門学校において新人教員の教育を担当する10看護専門学校の教育責任者10名に、半構造的にインタビューを実施した。新人教育に関する内容を抽出し、看護専門学校ごとに新人教員の教育過程について経時的に図示した。

【倫理的配慮】本研究は、京都府立医科大学医学倫理審査委員会の承認を得て行った。(受付番号 FRB-E-378)

【結果】研究参加者は、10名(全員女性)、平均年齢53.8歳、看護師経験年数は5年～22年(平均経験年数12.5年)、看護教員経験年数は、5年～28年(平均18.8年)であった。看護専門学校の新人教員を育成する過程において、「母体病院を有する看護専門学校の新人教員の採用では、母体病院から決められた臨床看護師の異動であり、看護専門学校の人事権はない」「新人教員のためのマニュアルが整備されていない」「新人教員は専任教員養成講習会の受講後から一人前と認められ、学生指導や授業などの役割が与えられる」「臨地実習指導は、新人教員の力量に関係なく独り立ちが求められている」「新人教員の育成は教育責任者がほぼ担っている」という特徴が確認できた。

【考察】看護専門学校が新人教員を育成するための教育方法はそれぞれ違っていた。新人教員が組織に馴染み、一人前として成長するためには、様々な背景にある新人教員が理解できるような可視化された教育マニュアル作成するなどして、全教員で共通の理解ができるようにすることが重要である。これまで教育責任者が一人で担っていた新人教育の暗黙知を先輩教員双方で確認できることが重要である。

以上から、看護専門学校において新人教員を育成するための組織文化の醸成のために、新人教員の背景や経験に合わせた個別性のある指導方法を用いること、指導過程のシステム化や明文化して残すこと、全教員が新人教員の育成に関わる必要があるということが示唆された。

キーワード：看護専門学校、新人教員、教育責任者、教育の過程

### I. 緒言

近年、看護専門学校の教員による学生への指導方法をめぐりそのあり方や教員のモラルについて問われる事案があり、社会的関心が高まってきている。医療の高度化・進歩や急速な人口の少子高齢化や世界情勢や社会の変化に伴い、全人的な医療が求められている。専門職としての看護師の役割には高い期待が寄せられるようになってきている。そうした社会のニーズの変化に伴い看護師に求められる能力や活動の場は拡大傾向にあり、看護実践能力の高い看護師養成のために看

護基礎教育の充実に向けた方策が進められている。看護基礎教育では、1992年施行の『看護婦等の人材確保に関する法律』<sup>1)</sup>を受け、4年制大学化が推進され、この時には12校だった看護系大学は、2016年には256校と急増した。このような状況にありながら、看護師養成所3年課程(以下、看護専門学校とする)は現在502校全体の60%を占めている。看護系大学以外の大卒者の資格修得の機会としての需要もあり、この傾向は今後も続くと推測される。

2008年の『看護基礎教育のあり方に関する懇談会

論点整理』<sup>2)</sup>において、看護基礎教育の充実にに向けた方策を進める上での共通する課題の一つとして、看護教員の質・量の確保が指摘された。また、新人看護教員の育成については、教育プログラムの構築が看護教員の専門性を高めるための看護教員の継続教育や、看護教員が臨床現場での実践能力を維持・向上するための機会の確保、高度実践能力を持つ看護師の活用など、教育機関の創意工夫が必要であることが示された<sup>3)</sup>。

看護専門学校における新人教員（以下、新人教員とする）は、臨床看護師から看護教育の現場へと役割が大きく変化し、環境の変化に適応しながら、教育活動を行う事に困難感や悩みを持っていると考えられる。そして、その新人教員については専任教員養成研修の受講の有無に関わらず、入職後すぐに一人前の看護教員としての実践が求められている<sup>4)</sup>。そのため不安や悩みを抱えやすく、バーンアウトに繋がる傾向があるとの指摘もある<sup>5)</sup>。実際、1994年に報告された看護専門学校の看護教員のバーンアウト率が16.3%である<sup>6)</sup>のに対し、2001年には32.6%と<sup>7)</sup>上昇し、そのストレスの内容として学生対応、職場環境<sup>8)</sup>、教員資質、学習上のトラブル対処、教育方法、教員相互関係<sup>9)</sup><sup>10)</sup>、研究資源、教育力向上が報告されている<sup>11)</sup><sup>12)</sup>。さらに、他の看護教員の非難があると、葛藤を和らげるために役立つ他教員からのサポートを求めにくく、葛藤を増強させると述べ、ソーシャルサポートの不足とストレスの関係を推測している<sup>13)</sup>。

一方で、看護専門学校の専任教員の要件の1つに専任教員養成講習会の受講があるが、看護教育に関するトレーニングを受けることなしに教育を行う実態が認められ、厚生労働省による専任教員養成講習会の未受講者数は看護教員全体の2割である。そして、学生の受け入れ、看護教員としての使命感など教員の資質に関するストレスは、講習会の未受講者や教員経験1年未満のものに多いことが報告されている<sup>14)</sup>。また、新人教員に見られるバーンアウト問題の解決策として、教員としての基礎が作られる新任期の研修が重要であり、新任期の研修対策を構築することが重要であると報告されている<sup>15)</sup>。したがって新人教員のバーンアウトの防止は、緊急の課題である。

新人教員の継続教育について厚生労働省の取り組みや先行研究での指摘があるにも関わらず、看護専門学校では看護教員の不足や離職が続いているのが現状である。依然として改善されない要因は何か、組織には独自の文化があり、看護専門学校における新人教員を育成するために組織が大切にしている価値観や文化を

知ることで、その解決の手がかりを見いだせるのではないかと考える。

シャインによれば、「文化とはグループが外部への適応、さらに内部の統合化の問題に取り組む過程で、グループによって学習された、共有される基本的な前提認識のパターンである。このパターンはそれまで基本的に効果的に機能してきたものと評価され、その結果新しいメンバーに対し、これらの問題に接して、認識し、思考し、感じ取る際の適切な方法として教えられる」と定義している<sup>16)</sup>。新人教員の現状についての報告は多くあるが、看護専門学校における新人教員を育成する過程の文化について明らかにした研究は見当たらない。

そこで、本研究では、教育責任者の語りから、看護専門学校の新人教育を育成する過程を明らかにし、新人教員の教育のあり方を検討することを目的とした。

## Ⅱ. 研究方法

### 1. 用語の定義

#### 1) 新人教員

看護専門学校に入職し、教員として基礎が作られる1年未満の看護教員を新人教員とする。

#### 2) 教育責任者

看護専門学校の教育方針に基づき、新人教員の指導及び助言を行う学校長または副学校長または教務主任とする。

### 2. データ収集期間と研究参加者

データ収集期間は、2018年3月～8月である。研究参加者は、研究協力が得られた近畿及び東海地区の看護専門学校の新人教員教育を担当する以下の条件を満たす学校長、副学校長または教務主任などの教育責任者10名。

研究参加者の選定条件は、3年課程の看護専門学校に勤務しており、現在の職場に1年以上勤務しているものとした。

### 3. 研究方法

#### 1) データ収集方法

本研究はFlickのエピソードインタビューの方法<sup>17)</sup>を参考に研究者が作成したインタビューガイドを用いて行った。質問内容は、研究参加者の背景（年齢、性別、最終学歴、看護師経験年数、教員経験年数、現在の職位、設置主体）そして、新人教員の教育を実践する中で日頃、出来た事や出来なかったと感じた事、新

人教員の採用方法、新人教員の教育方針、教育責任者が新人教員の教育で大切にしている事である。

## 2) 分析方法

分析は以下に示す手順で行った。得られたデータを研究参加者ごとの逐語録に起こした。逐語録を精読し、新人教員の教育に関する内容を抽出した。研究参加者のインタビューから得られたデータについて、「学外で受けた教育」「学内で受けた教育」「学事歴」に関連した内容ごとにまとめた。さらに研究参加者の所属する看護専門学校ごとに新人教員の教育過程について経時的に図示し、その特徴を抽出した。

本研究における厳密性の確保は、Lincoln と Guba によって開発された質的研究の評価基準<sup>18)</sup>を参考に、本研究では以下の方法を用い厳密性の確保に勤めた。

- ① 本研究では、常に研究者自身の先入観がないか批判的に考えながら、研究参加者との関係や研究参加者の言動に対する自分自身の反応に常に注視しながら、インタビューを行うこと、そして、研究参加者の語りを録音したデータから忠実に逐語録に起こすことで、「濃密な記述を行う」ことをした。
- ② 本研究では、指導教員にスーパーバイズを受け、研究者は研究方法・プロセス・分析結果の十分な記述を行うよう心掛けた。
- ③ 本研究では、トライアンギュレーションとして〈i. 異なった場所、人からデータを得る〉ために、近畿及び東海地区の研究参加者に調査を行った。〈ii. 2人以上の研究の専門家が関わる〉および〈iii. ある現象について様々な理論的立場から解釈する〉ために、データ収集は、教育の実践である研究者1名のみで行うが、質的研究の経験が豊富な指導教員にスーパーバイズを受けながら、研究の過程を経た。そして最終的な段階で、本研究

の研究参加者以外で新人教員の教育の経験がある1名に結果の妥当性を確認してもらうことでトライアンギュレーションを行った。

## 4. 倫理的配慮

研究依頼の際には、詳細なデータを取り扱うために細心の注意を払った。研究の目的と方法、参加は自由意志によるものであること、研究の途中で参加を拒否しても不利益は受けないこと、プライバシーは保護されることなどを書面と口頭で説明し、研究協力者の同意を得た。インタビューの日時は研究協力者と相談し決定した。本研究は京都府立医科大学医学倫理審査委員会の承認を得て実施した (FRB-E-378)。

## Ⅲ. 結果

### 1. 研究参加者の概要

研究参加者は、近畿及び東海地区の看護専門学校の新人教員の教育を担当する学校長、副学校長または教務主任などの教育責任者10名。全員女性であった。年齢は、40歳代1名、50歳代9名で平均は53.8歳。看護師経験年数は5年から22年で平均12.5年。看護教員経験年数は、5年から28年で、平均18.8年であった。インタビュー時間は、40分から76分で平均56.2分であった。詳細は表1に示す。研究参加者が所属する看護専門学校の設置主体は公立3校、地方行政法人1校、独立病院機構は1校、学校法人2校、公益社団法人2校、一般社団法人1校であった。職位については、学校長3名、副学校長2名、教務主任5名であり、最終学歴は修士課程修了7名、看護専門学校卒業3名であった (表1)。

### 2. 看護専門学校の新人教員の教育過程

研究参加者の所属する看護専門学校の新人教員の教

表1 研究参加者の一覧

	年齢	性別	看護師経験年数	教員経験年数	インタビュー時間
A	50歳代	女性	20年	5年	58分
B	50歳代	女性	12年	22年	42分
C	40歳代	女性	6年11か月	18年2か月	42分
D	50歳代	女性	13年	21年	76分
E	50歳代	女性	11年9か月	18年	66分
F	50歳代	女性	22年	14年4か月	64分
G	50歳代	女性	10年	24年	42分
H	50歳代	女性	5年	25年	67分
I	50歳代	女性	15年	13年	63分
J	50歳代	女性	10年	28年	40分

育過程について、インタビューより経時的に図示した。以下にその内容を説明する。

1) a 看護専門学校の新人教員の教育過程 (図1-①、1-②)

a 看護専門学校の新人教員の採用は、設置主体の母体病院からの異動の一つとして位置づけられていた。そのため、母体病院が看護専門学校への異動の希望者

を募り、人事異動で入職する場合がほとんどであった。また、在職教員の中で退職者があらかじめ分かっている場合は、新人教員が入職直後に1年間の専任教員養成講習会に参加することを考慮して、定員よりも1人多く教員採用し、教員不足が起こらないように配慮されていた。

新人教員は、入職後すぐに専任教員養成講習会を受

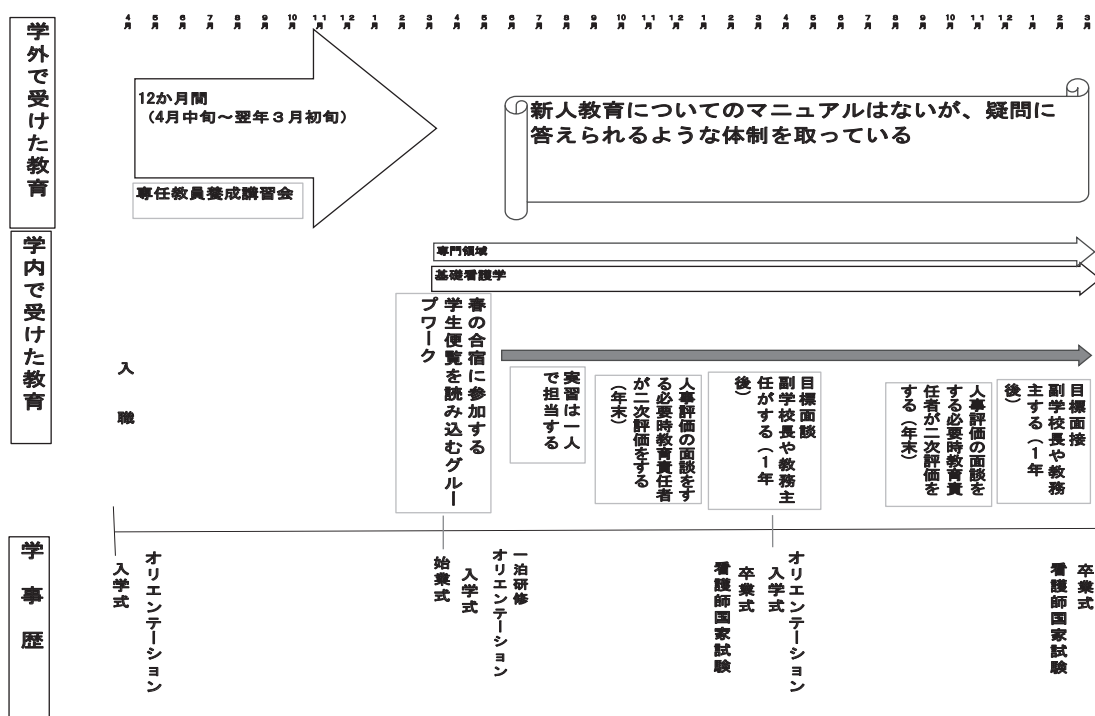


図1-① a 看護専門学校の新人教員の教育過程 (入職後すぐに専任教員養成講習会に行く場合)

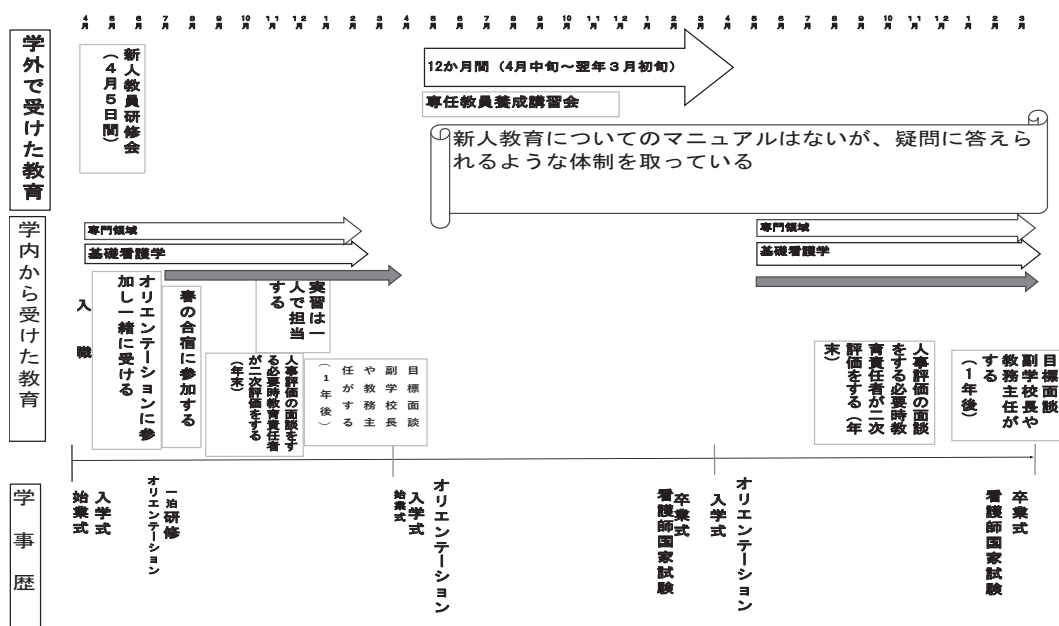


図1-② a 看護専門学校の新人教員の教育過程 (入職後すぐに専任教員養成講習会に行かない場合)



講し、1年後に職場復帰するとすぐに専任教員として、先輩教員と同レベルの業務を担当していた。新人教員が2名の場合、2人目の人は、翌年に専任教員養成講習会を受講していた。初年度に専任教員養成講習会を受講できない新人教員は、5日間、施設外が主催する新人看護教員研修を受講していた。

入職時のオリエンテーションは、新入学生のオリエンテーションに新入学生と一緒に参加することで代用されていた。新人教員指導マニュアルは特になく、教育責任者は「先輩教員は誰でも新人教員の疑問に答えられるので、新人教員は学生ではないので、わからないことがあれば自分で聞くように」と指導していると話していた。

授業は、専任教員養成講習会終了までは割り当ては少なく、看護専門学校に蓄積された資料を参考に授業案を作成し、教育責任者の指導を受けて実施していた。臨地実習の指導は、基礎看護学実習と専門領域の実習を、初回から新人教員が単独で実施していた。

教育責任者は、新人教員に対し年1回、目標の到達度評価の面談を実施しているほか、新人教員の悩みや不安には随時対応していた。

a 看護専門学校は新人教員の教育過程において、新人教育についてのマニュアルはないが、いつでも疑問に答えられる教育体制を取っていた。

2) b 看護専門学校の新人教員の教育過程 (図2)

b 看護専門学校の新人教員の採用は、関連する病院および看護専門学校の人事の統括部門が附属病院の看

護師から希望を募って採用していた。看護専門学校への異動の条件として、専任教員養成講習会の受講を修了し、師長昇任試験に合格し、実習指導者や看護管理の経験がある者となっており、看護実践能力が高く教育に関する基礎能力を有している者であることが窺える。

入職時オリエンテーションは、新入学生のオリエンテーションを代用することに加え、年2回、近畿圏内のグループの看護専門学校の独自の新人教員研修会に参加することが義務づけられていた。

業務については、入職後すぐに5年目以上の経験のある教員からサポートを受け、担任の役割を担うことになっていた。

授業は、教育責任者の指導を受け基礎看護技術を担当し、臨地実習についても、教育責任者が臨地に入って実習指導をサポートしていた。

b 看護専門学校は新人教員の教育過程において、基本3年間は担当した学生が育つまで見届られるように教育体制を取っていた。

3) c 看護専門学校の新人教員の教育過程 (図3)

c 看護専門学校新人教員は、実習病院の臨地実習指導者から採用されていた。

入職時オリエンテーションは、教育責任者が主に担当しており、基本的にマニュアルはなく、新人教員が先輩教員とペアとなり共に行動して業務を覚えるという方法を取っていた。

授業は、専任教員養成講習会修了後から担当するこ

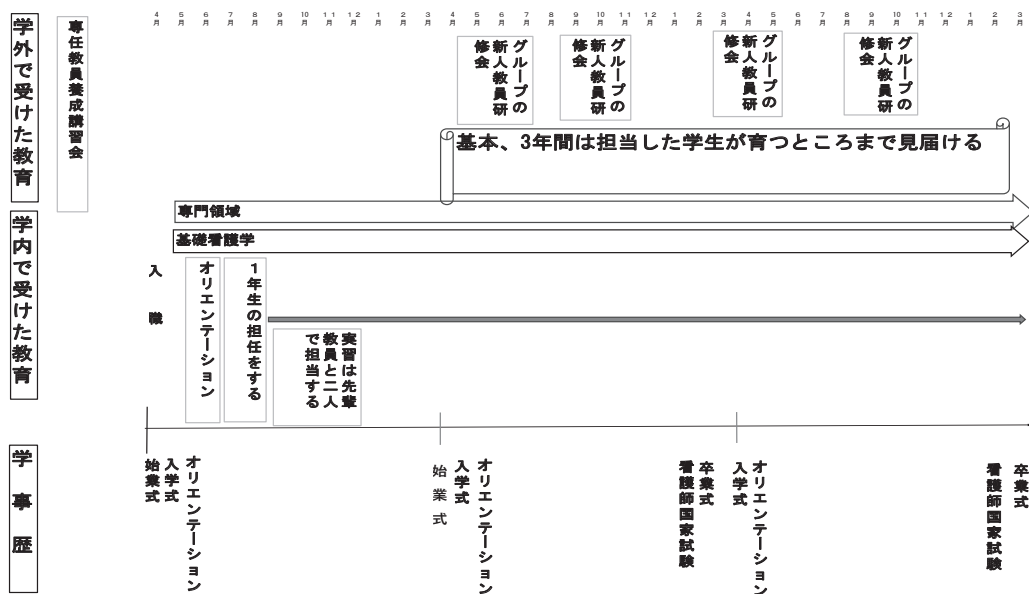


図2 b 看護専門学校の新人教員の教育過程

看護専門学校における新人教員を育成する過程

とになっており、教育責任者の指導で基礎看護技術の授業を担当していた。実習指導は、新人教員は、1クール目はサポート教員についてシャドーイングを行い、2クール目では新人教員が主に学生を担当し、サポート教員と2人体制で臨地実習指導を行い、3クール目から独り立ちする方法をとっていた。教育責任者は、

新人教員に対し随時相談にのることを心がけていた。

c 看護専門学校は新人教員の教育過程において、1年目はタイムリーに面接することで実習指導ができるような教育体制を取っていた。

4) d 看護専門学校の新人教員の教育過程 (図4)

d 看護専門学校の新人教員の採用は、設置主体の母

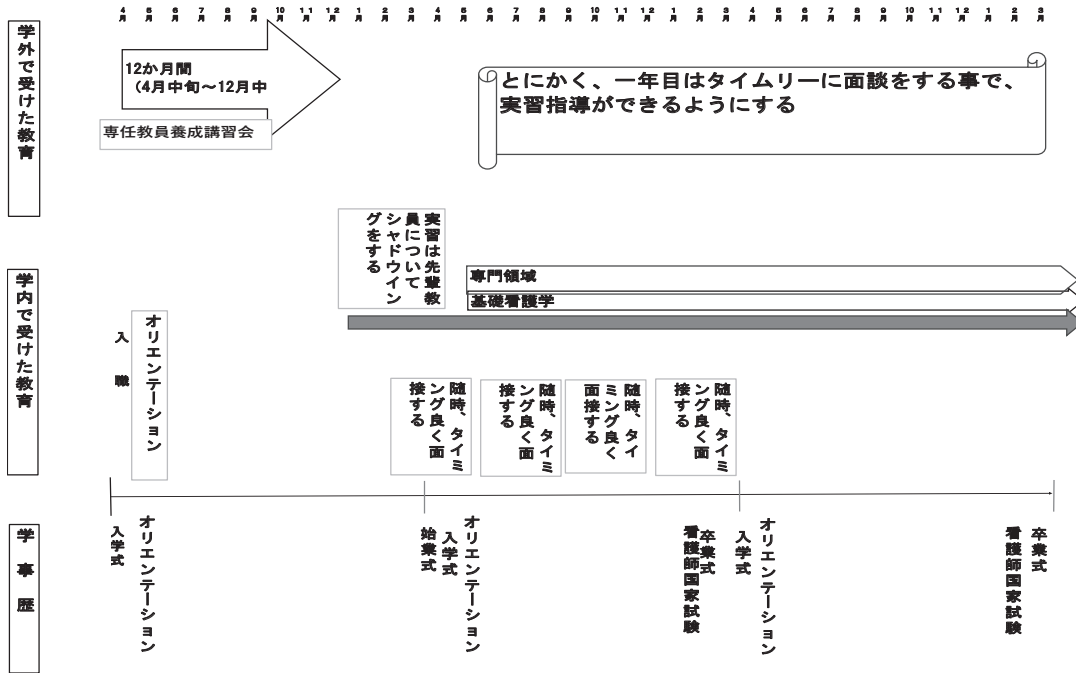


図3 c 看護専門学校の新人教員の教育過程

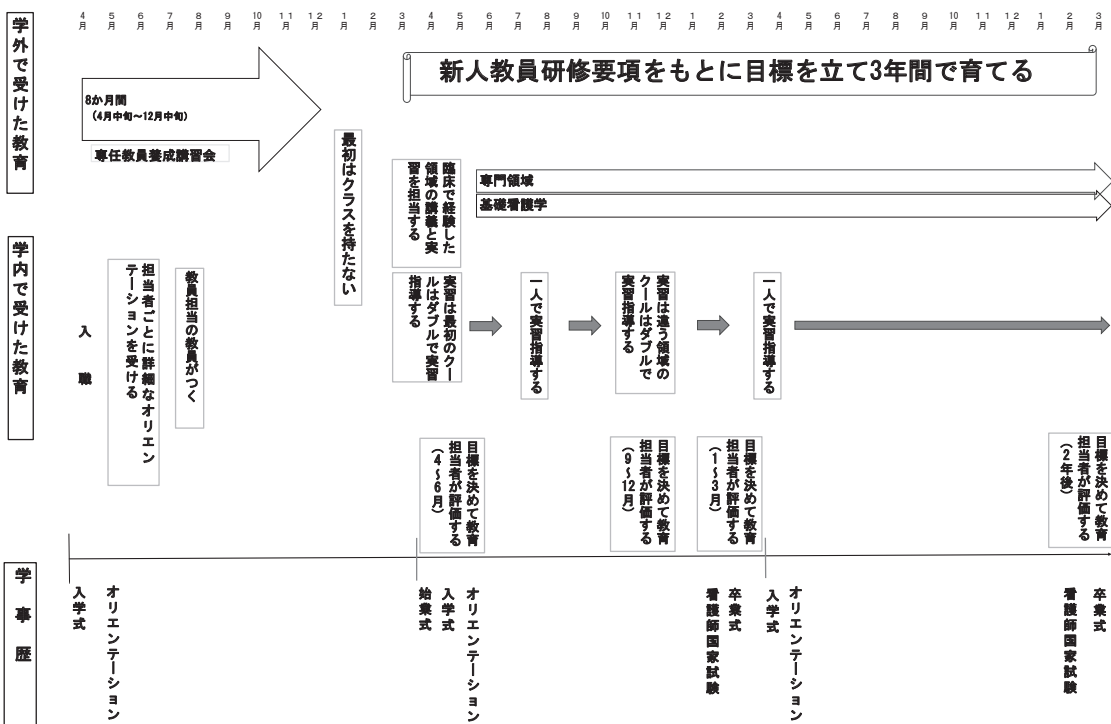


図4 d 看護専門学校の新人教員の教育過程



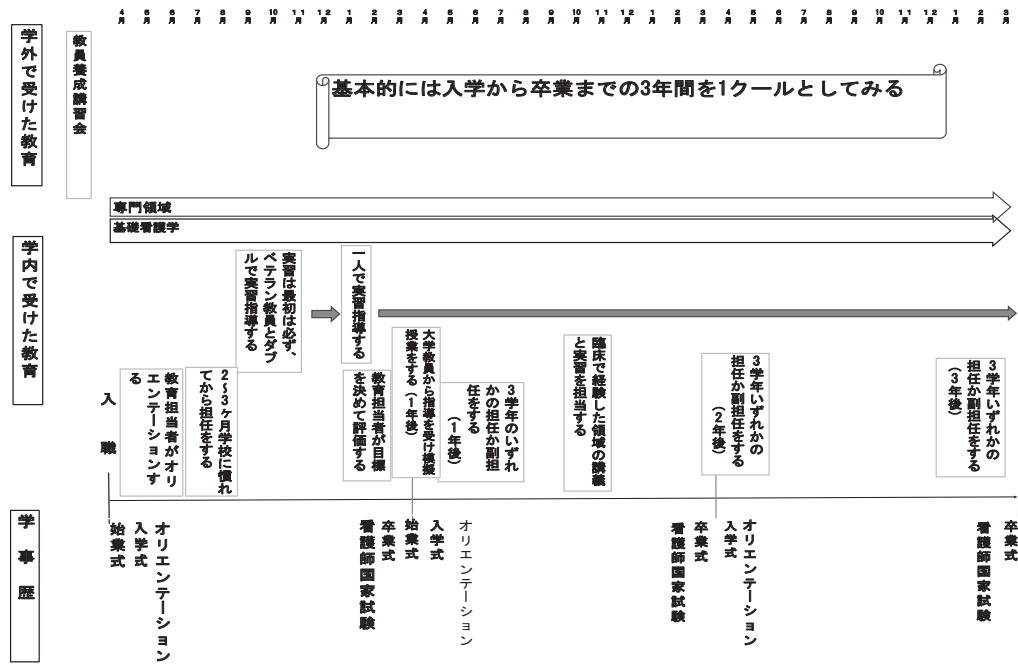


図6 f 看護専門学校の新人教員の教育過程

の母体病院で勤務している間に受講することが基本だが、看護専門学校に異動で入職してから行くこともある。その間、教員が欠員となるため、母体病院から1名代替教員の補充がある。

業務は、先輩教員が副担任について3か月後に慣れたから担任を受け持っていた。そして、学生の入学から卒業までの3年間、担任として学生と関わることで、教員を育てるという方針であった

授業は、新人教員は、基礎看護学の授業を担当し、学外の大学教員から授業の指導案の作成方法について指導を受け、1年後に、模擬授業を実施し、先輩教員から評価を受ける。実習指導は、1クール目の領域実習時は先輩教員と2人で地実習指導を実施するが、その後は独り立ちして実習指導していた。

f 看護専門学校は新人教員の教育過程において、基本的に学生の入学から卒業までの3年間を1クールとして、教育体制をとっていた。

7) g 看護専門学校の新人教員の教育過程 (図7)

g 看護専門学校の新人教員は、教員養成講習会を受講した実習病院に勤務する実習指導者を優先して採用していた。

入職時オリエンテーションは、大まかなことは、教育責任者が実施しているが、新入生オリエンテーションに学生と共に受けることで代用していた。また、臨地実習のオリエンテーションも学生とともに聴講して

いた。

授業は、専任教員養成講習会を受講していない新人教員は担当させず、臨地実習指導のみを行っていた。専任教員養成講習会を受講した後は新人教員の専門領域と基礎看護学を担当し、授業案の指導は教育責任者が行い、授業に参加して評価も実施していた。

臨地実習指導では先輩教員のシャドーイングを2クール実施、その後、同じ実習施設内に先輩教員とともに配置され、新人教員は相談しながら独り立ちをして行く。新人教員が初めて臨地実習指導に行く前と臨地実習指導を行って1週間目と2週間目に教育責任者が面談し、相談にのっていた。また、入職半年後に、教育責任者が目標の達成度についてラダーで評価していた。

g 看護専門学校は新人教員の教育過程において、新人教員はラダーで評価し、教育責任者が面接してフォローする教育体制を取っていた。

8) h 看護専門学校の新人教員の教育過程 (図8)

h 看護専門学校は、設置主体の母体病院で臨地実習指導者をしてきた者や、長い臨床経験がある者などで、特に学校の理念を理解していることを基準にして採用していた。また、母体病員と看護専門学校の理念は繋がっていて、そのもとに教育していた。朝礼の時、必ず経営理念の唱和をして、新人教員は覚えていくようにしていた。



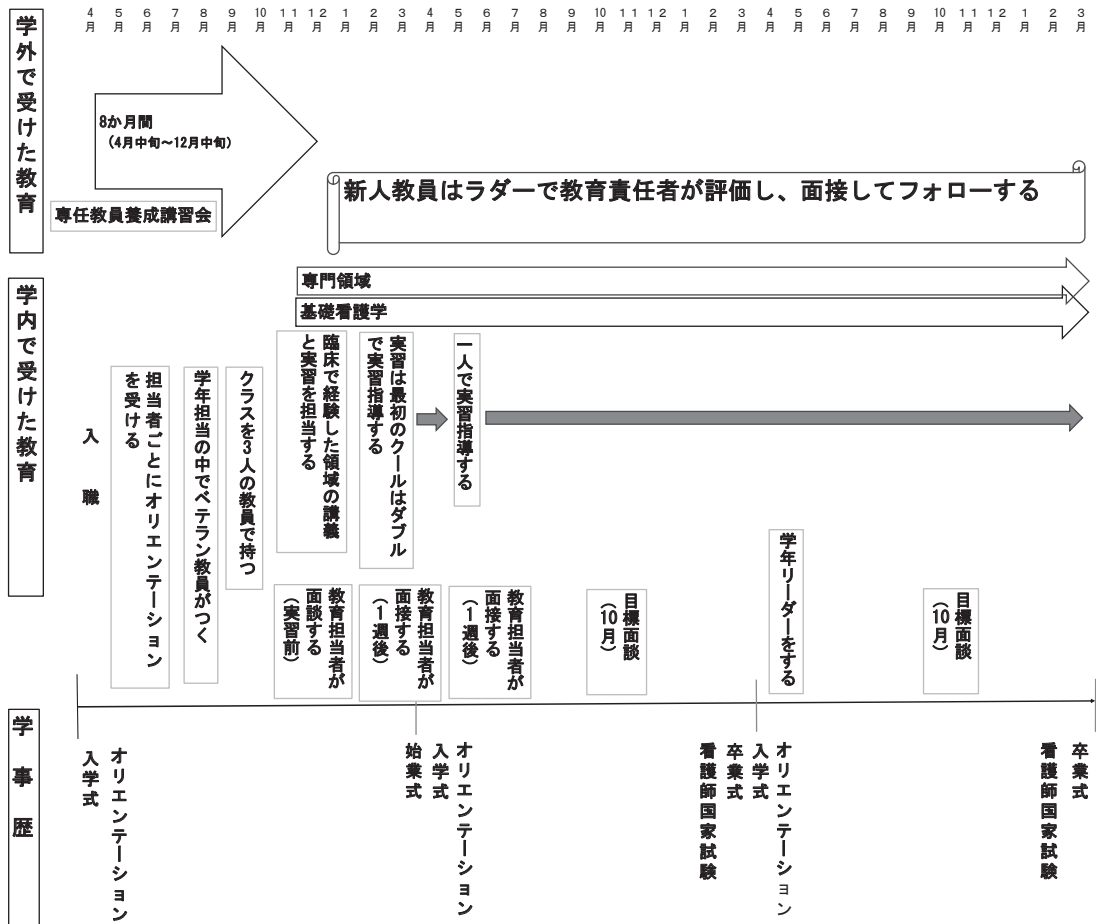


図7 g 看護専門学校の新人教員の教育過程

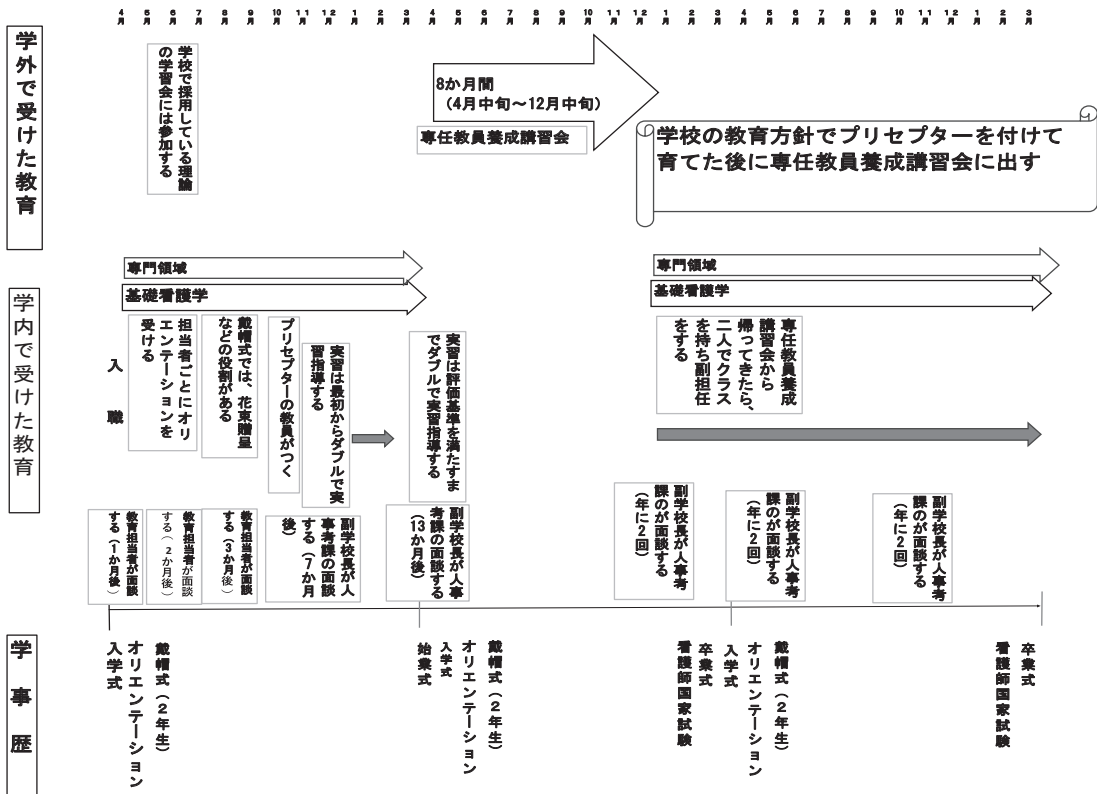


図8 h 看護専門学校の新人教員の教育過程

入職時オリエンテーションは、マニュアルに沿って臨地実習の内容は実習調整者が、就業規則は教育責任者や事務長が実施していた。さらに、学校の教育方針や伝統についても教育していた。新人教員には必ずプリセプターをつけ、教育責任者だけではなく全職員で育てようと考えていた。入職後3か月は、毎月レポートを課し、教育責任者、プリセプターなどが面談していた。専任教員養成講習会には、1年間は看護専門学校で経験を積んでから受講させ、専任教員養成講習会終了後に、担任業務や戴帽式などの役割を体験させるようにしていた。

授業は新人教員の得意分野と基礎看護技術を担当し、最初の授業は模擬授業を実施し、先輩教員から具体的な助言を受けてから授業に臨んでいた。実習指導は、最初は先輩教員と一緒に実習指導を行うが、新人教員に合わせて独り立ちする時期を変えていた。さらに、教育責任者などが実習指導後に必ずフレクシオンと評価をしていた。

新人教員の評価は、最初の3か月の評価に加え、教

育責任者が人事考課のために年2回面談をしていた。

h 看護専門学校は新人教員の教育過程において、プリセプターを付けて育てた後に専任教員講習会の出すという教育体制を取っていた。

9) i 看護専門学校の新人教員の教育過程 (図9)

i 看護専門学校の新人教員の採用は、設置主体の母体病院で実習指導者や副主任をしている人から希望を募り異動として入職するだけではなく、その他の機関を通じて入職する中途採用も見られた。採用後に専任教員養成講習会を受講させるが、受講前は実習指導のみ担当していた。

入職時オリエンテーションは、学科に関する内容は教育責任者が実施し、臨地実習については実習調整者が分担して実施しているが、新入生のオリエンテーションも聴講することになっていた。

新人教員は全教員がサポートするとの考えのもと、1年間は学校に慣れて、学校のカリキュラムを理解して、学事歴の行事について見学や参加体験していた。

授業は、臨床経験がある新人教員は成人領域と基礎

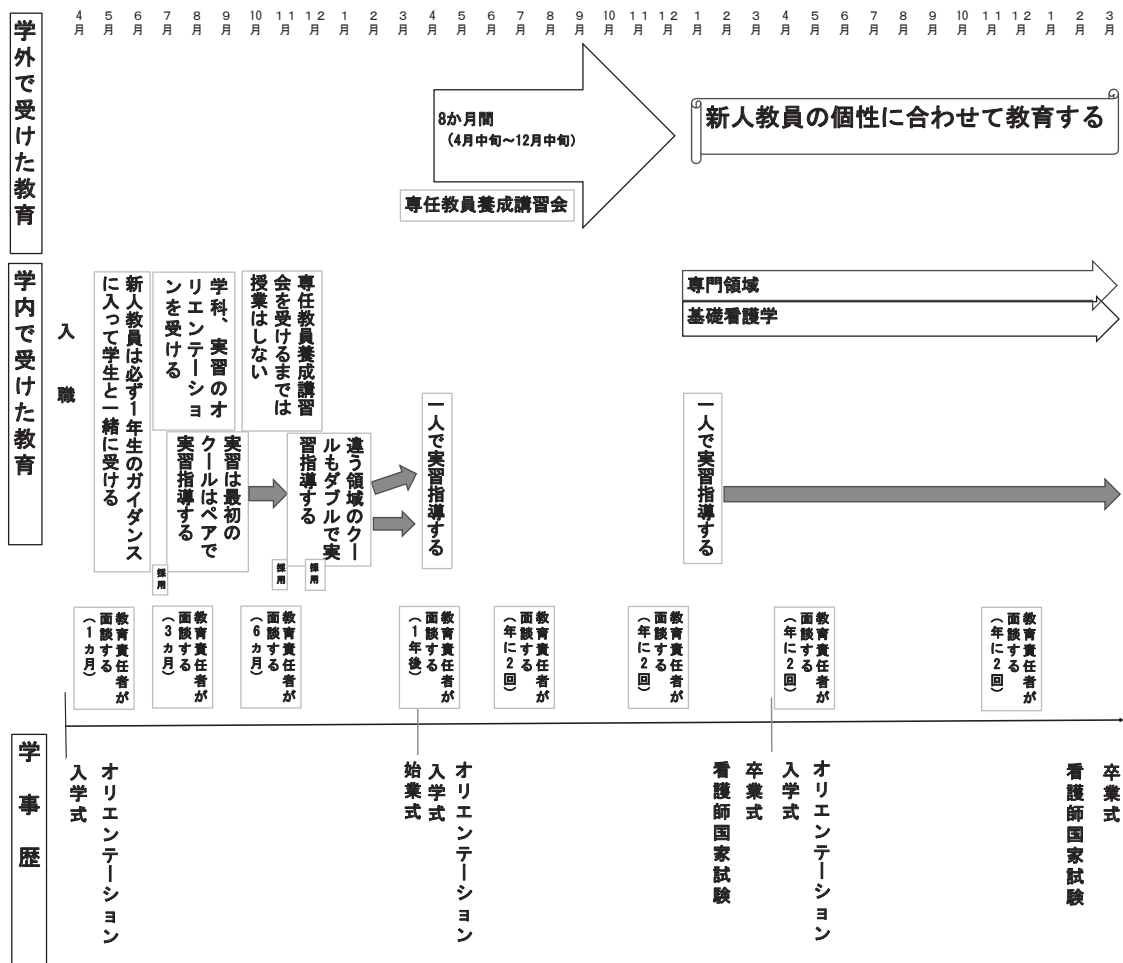


図9 i 看護学校の新人教員の教育過程



ンテーションは新入生オリエンテーションに代用されていた。

看護専門学校に必要な教員数は指定規則により定められており、「1学年の学生の定員数が40人の規模の看護専門学校では専任教員数は、8名以上」<sup>18)</sup>とされているが、定員の確保が母体病院の人事課の裁量によって計画的に維持されていた。吉本は、看護教員の志望動機の内大半は業務命令や配置転換であり、自らが積極的に教員を志望して飛び込んだ者は極めて少ないのが現状であると報告している<sup>19)</sup>。また、看護専門学校は母体病院の多様性により、看護教育の運営における制約が大きく看護教員の希望する学校経営は行われにくい状況であるとされているとも言われている<sup>20)</sup>。一方、看護教員になった動機や契機についての調査<sup>21)</sup>では、教育機関別による比率の差が最も高いのは、職場の上司の命令であり、大学(2.6%)に比べて看護専門学校(25.8%)の方が高かった。

本研究においても、母体病院がある場合、その母体病院の運営方針により、全てが本人の希望ではなく異動してくる新人教員も存在した。しかし、このような状況でも、教育責任者を中心に新人教員の教育の充実を図るための努力を継続していた。様々な志望動機をもつ新人教員に対し、充実した看護基礎教育の実施に向けた教員の育成体制の整備や、単なる配置転換にとどまらない、看護教員にふさわしい人材を育て、学校にも人事権が与えられるような母体病院との協働体制を確立することが必要であると考えた。

そして、母体病院がある看護専門学校において、その母体病院と看護専門学校の理念は共通していて教員はその理念に基づいて学生を教育しており、教育責任者はそのため重要な役割を果たしていた。教育理念は、教育課程の基礎となるものである。明文化した教育理念は、あらゆる場面で、学校のアイデンティティとなる<sup>22)</sup>。シャインは、心情や価値観がグループメンバーの意味と安心を提供し続けると、これらはたとえ実際の業績とは相関していない場合でも、疑問を差しはさむ余地のない基本的な前提認識に昇格すると述べている<sup>23)</sup>。このような安定した状態を保つことで、新人教員は看護専門学校という組織の中で安心して役割を果たすことができる。

新人教員が専任教員養成講習会を受講後に、臨地実習指導、学生指導、授業、担任などの役割が与えられることが明文化されたマニュアルの作成をしていない看護専門学校7校であった。その看護専門学校では当たり前のこととされていた。

新人教員を育成する過程で新人教員にはわかりにくい組織文化について明らかにする必要がある。

看護専門学校の組織文化をシャインの組織文化の3つのレベル<sup>24)</sup>で考えてみると、本研究の結果、看護専門学校の組織文化の特徴として得られた特徴のレベルは、価値のレベル2(組織の価値信念、規範、理念)、と基本的仮定のレベル3(最も深層にある、基本的仮定とされるもので、その組織では当然視されている暗黙の了解とされているなど、組織文化の本質)であった。人工物のレベル1(掲示物、服装、記録物、空間、会話)は全てのカテゴリーに含まれていた。

このような、可視化できない組織文化、それぞれの看護専門学校の歴史のなかで培われたルールは、母体病院から配置転換になった新人教員以外はすぐに理解できないことである。新人教員が組織に馴染み、一人前として成長するためには、様々な背景にある新人教員が理解できるような可視化された教育マニュアル作成をするなどして、全教員で共通の認識ができるようにすることが重要であると考えた。その結果、これまで教育責任者が一人で担っていた新人教育の暗黙知を先輩教員双方で確認でき、すべての教員が新人教育を遂行していけるものであると考えた。さらに、各々の看護専門学校において、先輩教員の意見を取り入れながら新人教員の育成方法の見直しをするなど、教員間で自由に語り合える雰囲気作りが大切であると考えた。

3つ目の組織文化として、新人教員は専任教員養成講習会の受講後から一人前と認められ、学生指導や授業などの役割が与えられていることであった。4つ目は、臨地実習指導については、新人教員の力量に関係なく独り立ちが求められているということである。最初から一人で実施するのは2校のみで、多くは先輩教員と一緒に臨地実習指導していたが、新人教員の力量に関係なく、早期から独り立ちが求められている状況もみられた。

野口は、看護教員の資格について、専任教員養成講習会の受講に委ねられている現状で、その後の支援体制について、看護教員ラダーの開発や継続教育システムが必要としていると指摘している<sup>25)</sup>。また、畠中らは、メンタリングのサポートを受けたことで、教員としての役割を実施できたとし、新人教員のサポートシステム構築の必要性を述べている<sup>26)</sup>。このように、新人教員の育成についての課題は明らかであるが、専任教員養成講習会を受講した後のフォローアップ体制につ



いては、それぞれの看護専門学校に委ねられている現状である。

専任教員養成講習会受講後の、新人看護職員向けのガイドラインを基本に各医療施設で実施されて効果を出していることも参考に、体系化された看護教員の継続的な教育研修の実施など、新人教員の教育体制を整備することが必要である。将来的には看護専門学校間で相互協力し看護基礎教育の充実に向けた対策が実施できることが課題であると考ええる。

最後は、新人教員の育成は教育責任者がほぼ担っていることである。市瀬は、「活動」領域間につくられる「結び目」は、関わり合うメンバーたちが自分たちの「活動」の目標を重ね合わせ、その構成要素を見直すことをうながします。その結果、これまでの「活動」が拡張し「結び目」を介して連動する「活動」のまとまりが、それまでには存在しなかった新たな「活動」へと変貌するのですと述べている<sup>27)</sup>。教員自身が看護専門学校の理念のもと、同じ目標に向かって教育活動を継続していくこと、そして何よりも大切なことは、新人教育の現状を再度確認し問い直すことから、新人教員の育成を、教育責任者ひとりに委ねるのではなく全教員で育成する組織文化を持つことが課題であると考ええる。

## V. 研究の限界と今後の課題

本研究の研究参加者は、近畿及び東海地区の看護専門学校と限定された10名の教育責任者であり、少ないため一般化できない。研究参加者にとってインタビューの内容は、面接者の技量も影響し、限られた時間の中で十分に日常の中に埋もれた思いを引き出すことができなかつた可能性も考えられる。

本研究においては、入職して1年以内の新人教員を育成した経験のある教育責任者に規定したが、先輩教員も含めたグループインタビューを実施するなど、さらにその看護専門学校での新人教員を育成する方法について研究をすすめていく必要があると考える。さらに新人教員の育成プログラム構築に向けた活用を検討して行くことが課題である。

## VI. 謝辞

本研究の趣旨をご理解いただき、快く承諾してご協力いただきました参加者の皆様にご心より感謝申し上げます。皆様のご協力により本研究の結果を得ることができました。さらに、研究を発展させ、今後の新人教員の育成に活かしていきたいと思っております。

## VII. 文献

- 1) 労働省 (1992): 看護婦等の人材確保に関する法律.  
<http://www.ipss.go/publication/j/shiryoku/no.13/shiryoku/roudou/562.pdf> (2017.7.21).
- 2) 厚生労働省医政局看護課 (2008): 看護基礎教育のあり方に関する懇談会論点整理.  
<http://www.mhtw.go.jp/shingi/2008/so731-8.html> (2017.7.21)
- 3) 厚生労働省医政局 (2010): 今後の看護教員のあり方に関する検討会.  
<http://www.mjtw.go.jp/shingi/2010/02/41/s017-7b.pdf> (2017.7.21)
- 4) 前掲3)
- 5) 前掲2)
- 6) 稲岡文昭, 濱田悦子 (1994): 看護教員の BURNOUT と BURNOUT に関する心理社会的・教育的要因, 日本看護学会誌, 3 (1): 38-49.
- 7) 坂井恵子 (2005): 看護教員のストレス要因を測定するストレス尺度の開発-専修学校の看護教員を対象として-, 日本看護研究学会雑誌, 28 (5): 25-35.
- 8) 佐藤文子 (2014): 新人看護教員に関する文献研究-悩みと支援に焦点を当てて-, 神奈川県立保健福祉大学実践教育センター看護教育研究集録, 39: 17-23.
- 9) 佐藤典子 (2009): 新人看護教員の役割遂行によるストレスを成長へと結びつけることに影響を与えた要因, 神奈川県立保健福祉大学実践教育センター看護教育研究集録, 34: 62-69.
- 10) 野口健太, 林由利江, 島田美奈子他 (2015): 看護専門学校における新人看護教員のストレス要因の支援状況 臨地実習に焦点をあてて, 愛知県看護教育研究学会誌, 18: 35-43.
- 11) 原田浩二, 森山美知子 (2012): 看護師養成所における看護教員のストレスとソーシャルサポート及びバーンアウトの関係性, 日本看護学教育学会誌, (22): 25-33.
- 12) 新井麻紀子, 徳本弘子 (2018): 新人看護教員の教育的思考と手段の獲得過程 事例検討を通して, 保健医療福祉科学, 7: 40-45.
- 13) 林世津子, 柴田真紀 (2006): メンタルヘルス上の問題をもつ看護学生と関わる教員の葛藤, 日本看護研究学会雑誌, 29 (5): 49-57.
- 14) 坂井恵子, 名原壽子 (1997): 新人教員の悩みと個人的特性との関連, 第28回日本看護学会収録,

5-8.

- 15) 前掲3)
- 16) Edogar, H, Sohein (2010)/梅津祐良, 横山哲夫[訳]  
(2017): 組織文化とリーダーシップ, 21, 東京: 白桃書房.
- 17) Uwe, Flich (1995) / 小田博志 [監訳] (2017):  
質的研究入門 人間科学のための方法論, 227 -  
237, 東京: 春秋社.
- 18) グレック美鈴, 麻原きよみ, 横山美江 (2016): よ  
く分かる質的研究の進め方・まとめ方 看護研究の  
エキスパートをめざして, 第2版, 80-82, 東京: 医  
歯薬出版株式会社.
- 19) 文部科学省 (2020): 保健師助産師看護師学校養  
成所指定規則 (昭和二十六年文科省・厚生労働省令  
第一号),  
<http://elaws.gov.go.jp/document?lawid=326M50000180001> (2022.6.8)
- 20) 吉本二郎 (1973): 看護学校経営へのアプローチ,  
看護教育, 14 (1): 49.
- 21) 岩内亮一, 陣内靖彦 (1975): 看護学校の祖期と  
運営 (2) 455校の実態調査から看護教育, 16 (5):  
362-364.
- 22) 佐々木俊介 (2004): 『教師教育』と『教員の職務』  
との関連についての調査研究 - 看護教員を対象とし  
た縦断的調査より - 課題番号 13610323 平成 13 ~  
15 年度科学研究費補助金 (基盤研究 C (2)) 研究  
成果報告書, : 8.
- 23) 網野寛子, 遠藤由美子 (2008): 看護教員のための  
学校経営と管理, 46, 東京: 医学書院.
- 24) 前掲 16)
- 25) 前掲 16)
- 26) 前掲 10)
- 27) 畠中ゆかり, 高橋永子 (2016): 看護専門学校に  
おける新人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.
- 28) 市瀬博基 (2018): 看護管理者のための組織変革  
の航海術, 1, 東京: 医学書院.