

## 看護専門学校教員における職業キャリア成熟の構造

田中 いずみ, 比嘉 勇人, 山田 恵子

富山大学大学院 医学薬学研究部 精神看護学講座

### 要 旨

〔目的〕 看護専門学校教員個人の内面的要因を加えた半構成的面接調査により、職業キャリア成熟の構造を明らかにする。

〔方法〕 A県内の看護教育機関連絡協議会に参加する看護専門学校に勤務する看護教員8名を研究参加者とした。データは半構成的面接を実施して収集し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチにより分析した。

〔結果および考察〕 看護専門学校教員における職業キャリア成熟の構造は、【教員キャリアの準備状態】、【看護師から教員への役割移行】、【教員の職務と取り組み】、【職場環境の良・不良】、【教員としての成長・発達】、【キャリアに対する展望】の6つのカテゴリからなり、看護教員の職業キャリア成熟モデルと命名した。看護教員の職業キャリア成熟には、教員としての経験を積むことと教員を続ける原動力となる私的スピリチュアリティを高める機会を持つことが重要であると考える。

### はじめに

近年看護師養成は専門学校教育から看護系大学での教育へと変化しており、2015年には243校<sup>1)</sup>となっている。しかし日本における看護基礎教育の現状は、看護専門学校が多数を占め、看護教育制度も複雑なままである。看護専門学校教員（以下、看護教員とする）は看護師として一定の経験がある教師であり、臨床看護師と看護教育の現場を行き来するという特徴がある。このように看護教員は看護師と看護教員の二重のアイデンティティの狭間にあると考えられる。

また質の高い教育を実施するために、看護教員の資質や能力の維持・向上が求められ、厚生労働省の「今後の看護教員のあり方に関する検討会」において、教員の質が議論された。しかし教員の質を維持するための継続教育や看護実践能力維持について具体的な改善方法は未だ示されていない<sup>2)</sup>。草柳<sup>3)</sup>は質の高い教育を担う看護教員

になるには、教員自身が教員であることを肯定し、その仕事に心を傾けるなどをして、教員のキャリアを形成し発達させていく必要性を述べている。Superが提唱した職業的発達（Vocational Development）の概念を発展的に継承したものにキャリア成熟<sup>4)</sup>がある。坂柳<sup>5)</sup>は成人（勤労者）のキャリア成熟を「成人が自分のこれからの人生や生き方、職業生活、余暇生活について、どの程度成熟した考え方を持っているかを表す考え方」と定義し、①人生キャリア成熟、②職業キャリア成熟、③余暇キャリア成熟から成る成人キャリア成熟尺度（Adult Career Maturity Scales:ACMS）を開発した。看護師において、狩野<sup>4)</sup>がACMSを基礎に「簡便看護師職業キャリア成熟測定尺度」の開発を行うなどの研究が取り組まれている。一方看護教員におけるキャリア研究に関する先行研究は、医学中央雑誌で「看護専門学校」「教員」をKey wordsに最近10年間を検索すると649件が見られる。これに「キャリア

開発」「キャリア発達」「キャリア成熟」を掛け合わせると、検索結果は10件と研究は進んでいない状況がある。その中でも渋谷ら<sup>6)</sup>は看護教員を対象に質問紙調査を行い、職業キャリア成熟と看護師・看護教員の職業アイデンティティ、私的スピリチュアリティとの関連を明らかにした。その結果私的スピリチュアリティと看護師・看護教員アイデンティティ、看護師アイデンティティと看護教員アイデンティティ、看護教員アイデンティティと職業キャリア成熟の下位概念である「関心性」「自律性」「計画性」において因果関係が示唆され、私的スピリチュアリティを基盤とした看護教員アイデンティティの確立が重要であるとしている。また草柳<sup>7)</sup>は看護教員のキャリアに影響する要因として、職業継続意思、職業アイデンティティ、コミットメント、仕事満足等をあげている。しかしこれらの私的スピリチュアリティ、アイデンティティ、コミットメントといった要因は、行動や態度に表される項目として明らかになっている程度であり、その基盤となる内面的要因の内容や詳細については言及されていない。

そこで本研究の目的は、看護専門学校教員個人の内面的要因を加えた半構成的面接調査により、職業キャリア成熟の構造を明らかにすることとした。その構造を明らかにすることにより看護教員の職業キャリア成熟を促す示唆を得ることができると考える。

## 用語の操作的定義

職業キャリア成熟：職業キャリアの選択・決定やその後の適応への個人のレディネスや取り組みの姿勢であり、職業キャリア発達の状態や、成熟していく過程も含んでいるものとする。

## 研究方法

### 1. 研究デザイン

本研究は、質的研究法の一つである修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ<sup>8)</sup>（以下M-GTA）を用いた質的研究である。M-GTAはシ

ンボリック相互作用論を基盤にした研究手法であり、分析ワークシートを用いながら概念を生成し、カテゴリにまとめつつ、それらの関係性を図示化することによって理論的構築を行うものである。これは人々の相互行為を構造化し、人間行動の説明と予測、動態的説明、実践活用を促す理論の生成に有効であることがいわれている<sup>9)</sup>。

本研究では看護専門学校という看護基礎教育における、看護教員の職業キャリア成熟の構造に焦点を当てる。看護教員と学生、同僚・上司との間で社会的相互作用が生じていること、看護教員の職業キャリア成熟という限定された範囲での方法的限定をして、人の動きや変化を明らかにしようとしていることから、M-GTAによる分析が適切であると判断した。

### 2. 研究参加者

A県内の看護教育機関連絡協議会に参加する12校の看護教員を研究参加候補者とした。各校の教務管理者に研究の趣旨と目的を説明し、研究協力の承諾を得て、職業キャリア成熟には職業継続意思を持つことを前提と考え、離職願望のないと思われる候補者の紹介を依頼した。

候補者に対し研究趣旨と目的、倫理的配慮について口頭と文書を用いて説明を行い、同意を得た場合に研究参加者とした。

### 3. データ収集方法

半構成的面接を実施した。看護教員の職業キャリア成熟について内面的要因を含めた構成概念を抽出するために、比嘉により開発された文章完成法によるスピリチュアリティ評価尺度（以下SRS-B）<sup>10)</sup>を用いて、質問紙調査を行った。SRS-Bは5つの質問項目[望み：何よりも一番したいことは]、[支え：一番の支えとなるものは] [対他評価：周囲に対して強く感じていることは]、[対自評価：これからの自分は] [病観：病いというもの]で構成されている。SRS-Bは5つの質問項目をテーマに、記述回答により回答者の個性を反映した内容を得ることが可能であり、またその内容を点数化することも可能である。SRS-B評点の範囲は0~10点で、合計点数が高いほど肯定

的評価であることを示すものであるが、回答者の客観的評価よりも評定者との相互作用によって生起する多彩なスピリチュアリティ内容を把握するのに有用である。

その後インタビューガイドを参考に、看護教員となった契機から面接を開始し、看護教員という仕事に取り組み、現在に至るまでの経験や思いと、その根底にあるもの（SRS-Bの回答の内容に就いて）を語ってもらった。

面接はプライバシーの守られる個室で行い、50分間程度実施した。許可を得て面接内容を録音し、録音した内容を逐語録にして分析データとした。

#### 4. 分析方法

M-GTAでは、研究テーマに沿ってデータのアウトラインや文脈に基づいた概念生成が可能となるような分析テーマを設定し、データにおいて社会的相互作用の主体となる分析焦点者を設定する。本研究では分析テーマを「看護教員の職業キャリア成熟の構造」と設定し、教員の仕事に慣れ職業キャリア成熟を果たすことが必要であるため、分析焦点者は「看護専門学校に勤務して3年以上で、管理的職位にない専任教員」とした。

分析はM-GTAの手順に沿って、面接より得られたデータを基に、分析ワークシートを用いて概念生成を行い、複数の概念が生成された段階から、概念間の関係を検討した。概念の統廃合を繰り返しながら、サブカテゴリ、カテゴリを生成した。概念はヴァリエーションが1つのものは有効

ではないと削除した。最終的に結果図、ストーリーラインとしてまとめた。また全分析過程においてピアレビューとメンバーチェックを適宜行い信憑性の確保に努めた。

#### 5. 倫理的配慮

協力施設の教務管理者に、口頭・書面にて研究の趣旨、協力への自由意志の尊重、プライバシー保護等について説明した。研究参加者には研究への参加は自由意志であること、参加を断っても不利益はないことを書面および口頭にて説明した。さらに研究参加者のプライバシー保護に配慮し、データは厳重に保管、個人が特定されないようにすること、結果を公表する予定であることなどを伝え、参加の同意を得た。

なお本研究は研究者らの所属大学の臨床・疫学研究等に関する倫理審査委員会の承認（臨27-11）を受けた後、協力施設の倫理規定に従い実施した。

## 結果

### 1. 研究参加者の概要（表1）

研究参加者は3施設の8名であった。年齢は30代後半から40代で、教員経験は3年から19年、SRS-B得点は5から9点で平均 $6.87 \pm 1.64$ 点、面接時間は35分から58分であった。職位は全員が専任教員で、また全員が教員養成講習を受講していた。データの収集は2015年8月から2016年

表1. 研究参加者の概要

n = 8				
研究参加者	年代	教員経験年数	インタビュー時間	SRS-B 得点
a	30代	3年	47分	6
b	30代	7年	36分	6
c	40代	10年	58分	9
d	40代	19年	56分	9
e	40代	15年	58分	5
f	40代	8年	48分	8
g	40代	19年	35分	5
h	40代	9年	35分	7
-				平均値±標準偏差 6.87 ± 1.64

5月に行った。

## 2. ストーリーライン (図1)

本研究で、33個の概念、16個のサブカテゴリ、6個のカテゴリが生成された。これらの全体的な関連についてまとめたストーリーラインと結果図(図1)を作成した。結果図は「看護教員の職業キャリア成熟モデル」と命名した。カテゴリは【 】, サブカテゴリは《 》, 概念は〈 〉で記載した。研究参加者は、臨床現場で教員になることを勧められた契機や、教育に興味があったことから〈教員になるという選択〉をし、教員養成講習会を受講することが〈看護学への新たな目覚め〉の機会となって、【教員キャリアの準備状態】を経験していた。

看護専門学校に入職すると、教員としての〈キャリアスタート時の戸惑い〉が見られ、それは【看護師から教員への役割移行】であった。看護教員の職務とは〈担当する教科・科目〉において〈臨床現場のダイナミクスと看護のあるべき姿を伝える授業〉を工夫し、《看護を教える授業》をすること、学校外の講師や学校内の同僚と〈業務や授業の練り合わせ〉をし、臨地実習で〈臨床指導者との協力・調整〉をするといった《調整・連携をして行う実習と学校運営》があった。また教員になって《学生との関わり》を持つことで、〈学生の状況への理解〉ができるようになり、看護教育は臨床看護と同じように〈相手のよりよい状態をめざす関わり〉だと感じていた。しかし教育現場の現実には、仕事の時間に区切りがなく〈解放されることがない多重業務〉であり、日中は忙しく〈時間外に行く授業の準備〉のために夜遅くまでかかり、《職務に伴う負担感》は重かった。仕事と家庭生活の両立は難しく〈仕事に傾きがちなワークライフバランス〉であるが、休日は好きなことをし、女性のライフイベントである出産・育児休暇をとるなどして、〈余暇・長期休暇を利用するリフレッシュ〉をすることで《ワークライフバランスをとる》方法を実践していた。このように看護教員は【教員の職務への取り組み】を行っていた。

一方、看護教員が身を置く職場環境は、〈風通しのよさ〉や〈同僚・上司からのサポート〉のある《働きやすい職場環境》で周囲への感謝を感じ

ている場合と、〈同僚・上司からのサポートのなさ〉や〈組織や対人関係上の不満・葛藤〉があり《悩みや葛藤を抱く職場環境》の場合があり、それも仕方のないことだと思直して、【職場環境の良・不良】がある中でも職務を続けていた。

【教員としての成長・発達】は《教育の知識・技術の錬磨》、《教員アイデンティティの確認と揺らぎ》、《教育観の形成と変容》、《教員を続ける原動力》の4側面が示された。《教育の知識・技術の錬磨》では、学生の反応から〈授業の手応えの獲得〉をし、〈学生の反応・好成績で上がるモチベーション〉を感じる、さらに経験を経て〈緩急の付け所の体得〉をすることがあった。《教員アイデンティティの確認と揺らぎ》では、学生に支持されることで〈教員としての自己の確認〉ができる肯定的な経験や、〈教育現場で味わう苦悩〉の経験、さらに自己の未熟さを知る一方で、それをなんとかしたいと〈教員としての課題〉を認識することがあった。また《教育観の形成と変容》では、教員になった当初は学生に対して〈一人前にしなくてはという意気込み〉があったが、学生と過ごし〈学生に寄り添う〉ことでさらに理解が深まり、経験の積み重ねで学生へのまなざしに変化し〈学生の成長を信じて構える〉ように変わることが示されていた。このような教員生活を支える《教員を続ける原動力》の1つには、〈人と出会いつながる喜び〉があり、2つには〈学生の姿に見る成長〉があること、3つには看護教員がまさに自分の職務であると〈揺るぎない信念〉を持つことがあげられた。

そして今後を見据えて自己の興味・関心から新たに〈キャリアへのチャレンジ〉を期待する場合や、職場の事情を考えて〈現状への諦観や待機〉をする場合、また〈臨床現場に戻る不安〉や、転勤・配置換えの命令に対する〈異動や職場環境の変化に対する不安〉といった《異動への不安》などの【キャリアに対する展望】を抱いていた。

## 3. 概念とカテゴリ (表2)

看護教員の職業キャリア成熟の構造において、抽出したカテゴリは【教員キャリアの準備状態】、【看護師から教員への役割移行】、【教員の職務と

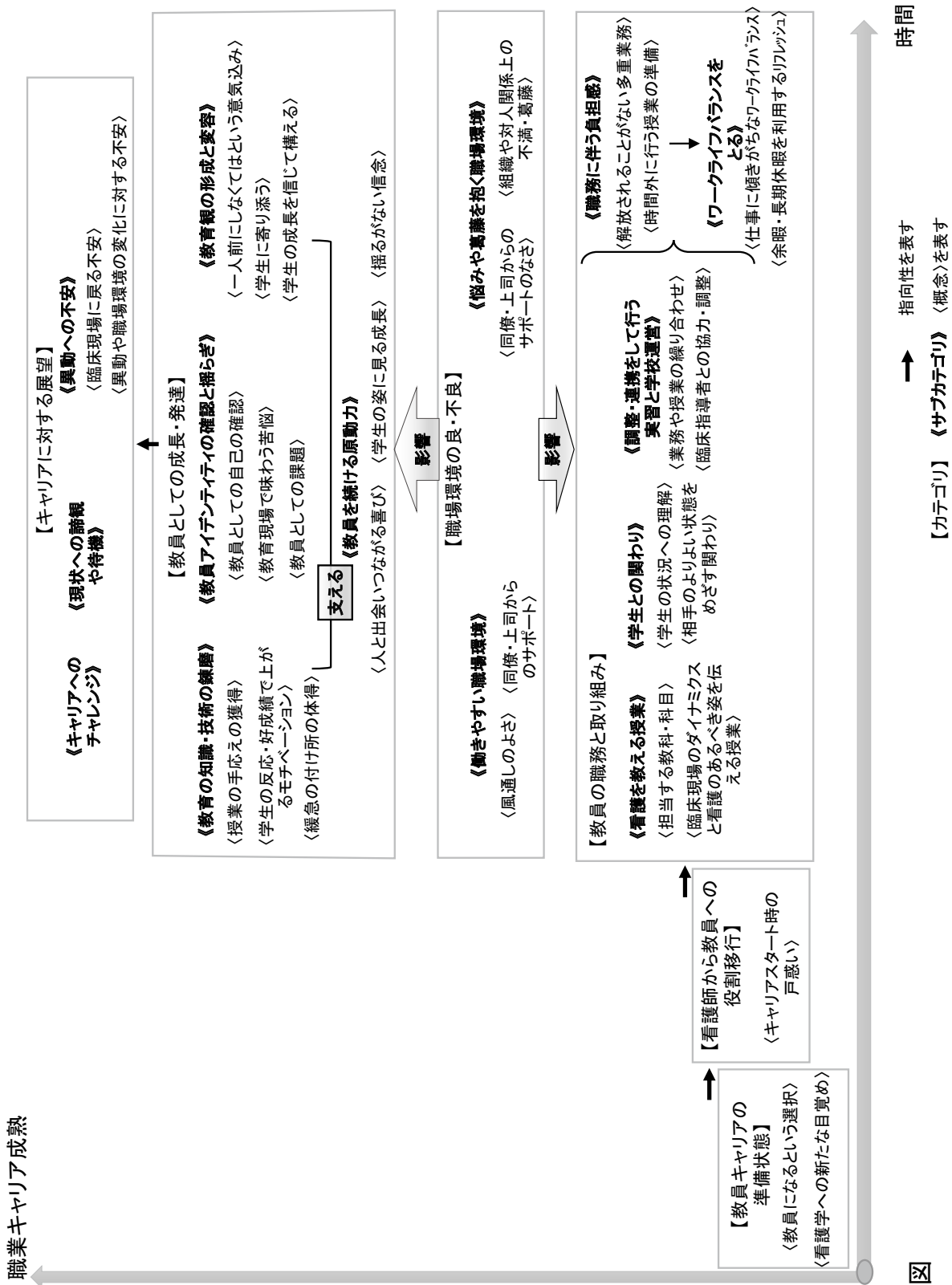


図 1. 看護教員の職業キャリア成熟モデル

表2. 看護教員の職業キャリア成熟の構造のカテゴリ

【カテゴリ】	《サブカテゴリ》	〈概念〉
【教員キャリアの準備状態】	《教員キャリアの準備状態》	〈教員になるという選択〉
		〈看護学への新たな目覚め〉
【看護師から教員への役割移行】	《看護師から教員への役割移行》	〈キャリアスタート時の戸惑い〉
		〈担当する教科・科目〉
		《看護を教える授業》
【教員の職務と取り組み】	《看護を教える授業》	〈臨床現場のダイナミクスと看護のあるべき姿を伝える授業〉
		《学生との関わり》
		〈学生への理解〉
		〈相手のよりよい状態をめざす関わり〉
		《調整・連携をして行う実習と学校運営》
【教員の職務と取り組み】	《調整・連携をして行う実習と学校運営》	〈業務や授業の繰り返し合わせ〉
		〈臨床指導者との協力・調整〉
		《職務に伴う負担感》
		〈解放されることがない多重業務〉
		〈時間外に行う授業の準備〉
【教員の職務と取り組み】	《ワークライフバランスをとる》	〈仕事に傾きがちなワークライフバランス〉
		〈余暇・長期休暇を利用するリフレッシュ〉
		《働きやすい職場環境》
		〈風通しのよさ〉
		〈同僚・上司からのサポート〉
【職場環境の良・不良】	《悩みや葛藤を抱く職場環境》	〈同僚・上司からのサポートのなさ〉
		〈組織や対人関係上の不満・葛藤〉
		《教育の知識・技術の錬磨》
【教員としての成長・発達】	《教育の知識・技術の錬磨》	〈授業の手応えの獲得〉
		〈学生の反応・好成績で上がるモチベーション〉
		〈緩急の付け所の体得〉
		《教員アイデンティティの確認と揺らぎ》
		〈教員としての自己の確認〉
		〈教育現場で味わう苦悶〉
		〈教員としての課題〉
《教育観の形成と変容》		
【教員としての成長・発達】	《教育観の形成と変容》	〈一人前にしなくてはという意気込み〉
		〈学生に寄り添う〉
		〈学生の成長を信じて構える〉
		《教員を続ける原動力》
		〈人と出会いつながる喜び〉
【キャリアに対する展望】	《教員を続ける原動力》	〈学生の姿に見る成長〉
		〈揺るがない信念〉
		《キャリアへのチャレンジ》
		〈キャリアへのチャレンジ〉
【キャリアに対する展望】	《現状への諦観や待機》	〈現状への諦観や待機〉
		《異動への不安》
		〈臨床現場に戻る不安〉
【キャリアに対する展望】	《異動への不安》	〈異動や職場環境の変化に対する不安〉

取り組み】、【職場環境の良・不良】、【教員としての成長・発達】、【キャリアに対する展望】であった。

以下、カテゴリを【 】, サブカテゴリを《 》, 概念を〈 〉, ヴァリエーションを太字・斜体で示し、カテゴリ毎に説明する。

なお必要に応じて( )で研究者の補足説明を加えた。

【教員キャリアの準備状態】

このカテゴリは、同様に《教員キャリアの準備状態》のサブカテゴリが見出され、看護教員が教員としての新たな職業生活を始めるための心の動きや行動が示されていた。また《教員キャリアの準備状態》は〈教員になるという選択〉、〈看護学への新たな目覚め〉の2個の概念で構成されていた。

〈教員になるという選択〉では、研究参加者が臨床看護師として学生を指導する態度・行動を師長や看護学校の教員に評価されて教員になることをすすめられたり、看護師として今後のキャリアデザインの決断を迫られたりした時に、教員になることを選択したことを語っていた。

「病院の看護部長が、私が副師長をして5年ぐらいになった時に、今後管理の道を行くのか、認定看護師みたいに専門性をきわめるのか、それとも教育というところで…ちょうど養成講習会の第一期があるという時期だったのでそうするかと、アクションを起こした方がいいのではということをお助言としてもらった。今後キャリアのこととか考える時に」(研究参加者 a)

「教員になるきっかけは上司からのすすめというか、教員研修にいかないかというすすめですね。こういう機会を使って、何か他のことにチャレンジすることで、見えてくるものもあるかな…と。せっかくだからチャレンジしてみよう」(研究参加者 d)

〈看護学への新たな目覚め〉では、研究参加者が教員養成講習で改めて看護学に向き合っ、学ぶことの面白さや自分の課題に気づくことを語っていた。

「看護って学問だったんだと再認識したという。看護って哲学なんだというのがあったりした。深くいろんなことを追求し続けていく…もっと深くこんな風に考えたら、もっといろんなことができたのに、ということに気づきましたね」(研究参加者 b)

「最初は久々の勉強ということで…、今ここで一生懸命聞くことで、スペシャリストの教員になれるんじゃないかという思いで、聞いていました。いろんな人たちと話しましたので、みんなすごいなあと。みんな自分の信念なりもっておられて、ここぞというときは自分の信念を持ってここに来ておられる(いらっしゃる)など。こんな人たちになりたいなど。できていない自分というのが研修で見えたこともあった」(研究参加者 e)

#### 【看護師から教員への役割移行】

このカテゴリは、同様に《看護師から教員への役割移行》のサブカテゴリが見出され、〈キャリアスタート時の戸惑い〉の1個の概念で構成されていた。

〈キャリアスタート時の戸惑い〉では、研究参加者が教員生活の始まりにおいて臨床とのギャップが大きくて戸惑い、無我夢中で、時間がどんどん過ぎていくという体験をしたことを語っていた。

「教員ってよくわからなかったです。学校勤務になるということが、どんなことかよくわからなかったし、迷いはしました。はじめはとにかく無我夢中、というかひたすら大変で、やらなきゃいけないことをこなすという感じでした。1, 2, 3年の学年係を一通りやっただけでも3年が過ぎてしまっ、という風に日々はどんどん過ぎて今に至るという話になりますけど」(研究参加者 c)

「1年目はこんな生活は続けられるもんじゃないと思っていました。がむしゃらに授業と実習としていたので、とてとても。臨床では見えなかった学校の先生の忙しさが見えたのと、大変だなという風な思いしかなかった。ひたすら与えられたことをやりつつ、ひたすら大変」(研究参加者 e)

#### 【教員の職務と取り組み】

このカテゴリは、《看護を教える授業》、《学生との関わり》、《調整・連携をして行う実習と学校運営》、《職務に伴う負担感》、《ワークライフバランスをとる》の5個のサブカテゴリが見出され、看護教員の仕事の内容と仕事に取り組む様子が示されていた。

《看護を教える授業》のサブカテゴリは、看護教員の仕事のひとつである授業について、〈担当する教科・科目〉、〈臨床現場のダイナミクスと看護のあるべき姿を伝える授業〉の2個の概念で構成されていた。

〈担当する教科・科目〉では、研究参加者が担当する教科・科目があることを語っていた。

「基礎の担当ではあるんですけど、いろいろ成人の授業をしたり、成人の実習に行ったり、老

年にも関わらせてもらっています」(研究参加者 b)

「脳外科を一部、老年看護をし、ここ2年ほど前から精神ですかね」(研究参加者 e)

〈臨床現場のダイナミクスと看護のあるべき姿を伝える授業〉では、研究参加者が担当する授業において臨床現場での出来事や経験と看護のあるべき姿を学生に伝えられるのは、教員の職務として良いことだと感じていた。

「本当の看護の原理原則を学生に教えるというところでは、本来あるべき姿をちゃんと教えられるというのは、基礎教育としてできる、それは自分にとってはいいのかなと思います」(研究参加者 a)

「授業したときの学生の反応が自分にすごく響いたものがあつたというか、現場の話をして『そんなことあるんだ、面白い』という反応を見ていて、現場の話をするのはとても貴重なことなんだなと思ったし、教科書には載っていないことを伝えられる教員になればいいなと思ったんですね」(研究参加者 f)

《学生との関わり》のサブカテゴリは、〈学生の状況への理解〉、〈相手のよりよい状態をめざす関わり〉の2つの概念で構成されていた。

〈学生の状況への理解〉では、研究参加者が臨床にいる時には見えなかった学生の状況が見えてきて、学生なりに何かしらを考えて、一生懸命やっていることがわかったと語っていた。

「なかなかうまくいかない学生さんの指導をしている時に、どうしてできないの、どうしてわからないのってなっていた自分がいたなと、ああ学生さんで本当にわからないんだなというところの視点に気づいたのがありました」(研究参加者 b)

「学生の見方は変わりました。病棟にいるときには、できない学生は手を抜いている学生って思っていたけど、なんか一生懸命やってる、考えた末がああレベルやったんだなと思いました」(研究参加者 e)

〈相手のよりよい状態をめざす関わり〉では、研究参加者が教育現場にきて、関わる人をよりよい方向に向けようと援助し、自立できるように関わることで、それは看護も教育も同じであると感じたことを語っていた。

「だれでもみんなよりよい方になりたいと思っているとしたら、そこにちょっとだけでも自分のしたことが、そこによりよい方向に向けてのなんかの働きかけが、つながったなと思えることができれば、面白いなと。看護も教育も同じかなと…」(研究参加者 c)

「看護師と変わらないなと思いました、使う神経が。何でも教えてあげることが、教員だと思っていたんですよ。持っている知識とか技術とかを教える、でもそうじゃない、生徒が自分でできるようにならないと、自分で勉強し、自分で問題点を見つけて自分でやっていくということの手助けをするという仕事。それがナースとあまり変わらないなと思ったんです。患者さんの自立に向けての援助と。だから使う神経は同じなんだなと」(研究参加者 g)

《調整・連携をして行う実習と学校運営》のサブカテゴリは、〈業務や授業の繰り返し合わせ〉、〈臨床指導者との協力・調整〉の2つの概念で構成されていた。

〈業務や授業の繰り返し合わせ〉では、研究参加者が学校内の人員で授業や業務のやりくりをしたり、外部に講師を依頼したりする様子を語っていた。

「データの入力ですとか、いろんなことで時間をとられてしまったり、学生に関する成績の入力だったり、まあ教員の仕事といわれればそうなんですけど。カリキュラムの担当をしているという点で、時間割を作成したりだとか、それににかかる時間が結構多いもので…」(研究参加者 b)

「教員経験が浅い教員が順番に学生係やるという感じで決まっていますけど、そこからその他諸々実習の調整という係になったり、実習調整とかなんとかしながら、1, 2, 3年生の学生係を



している先生たちのサポートをしていくという形で。教員同士の中の他の教員のサポートをしたり、外部の非常勤講師に対応したり・・・そういう仕事です」(研究参加者c)

〈臨床指導者との協力・調整〉では、研究参加者が学生の実習での学びを深めるために、病棟の指導者との関係は大切であり、コミュニケーションをとってお互いに理解を深めたり、調整をしたりすることを語っていた。

「私の当たった病棟の看護師さんたちがひどく恐ろしくて、学生が動けなくなって、苦勞したところ。カンファレンスですね、学生がそれに苦しんで帰ってくると、私も苦しいです。だから学生を理解してもらえようように説明に行きました」(研究参加者c)

「実習ひとつするにしても『お願いします』って、学生が何か(問題を)『すいませんでした』とか、常に調整役で、自分が授業をする上で、どうしてもこれは知っておきたいなということは、臨地研修に行くことで、少しやらせてもらうことで、できるかなという気にもなり・・・その病棟の人たちと会話をし、一緒にすることで、つながりを作ってくる(という)ことで、いろんなことを『見せて』とか『お願い』とか『教えて』ということがしやすくなり、学生にも、私にも(よい関係)という形で(病棟の人を)活用できればと思っています」(研究参加者d)

《職務に伴う負担感》のサブカテゴリでは、看護教員という仕事の困難さについて〈解放されることがない多重業務〉、〈時間外に行う授業の準備〉の2個の概念で構成されていた。

〈解放されることがない多重業務〉では、研究参加者が臨床現場では時間が来れば仕事から解放されるが、教員の業務は区切りがなく多重課題であり、何から何まで教員の仕事で重圧を感じていた。

「本当に単純に学校の先生ってもっと楽だと思っていたんです。授業行って、実習行って終わ

りって思っていたんですけど、こんなにたくさんを先生方がされていて、いつもこんなにフル回転なのかというのを、入って初めて知ったので衝撃的でした。～中略～授業のことにしても、事務手続きをしていないなというのが土日もずっとあって、区切りがないのが教員の仕事というか、そこでのストレスというのがあるな・・・と。考え方なのかもしれないですけど、いつも自分の仕事を抱えながら、あれもしなきゃ、これもしなきゃ、って思いながら休みをとっている感じがあるので、それは臨床とは違うなと思うんです」(研究参加者b)

「学生が使うもので何か、物品を購入し、集金し、なんとかするというような事務的な仕事。バインダーを買います。印刷します、集金します。今も再試をします、再試代を集めます・・・何人分ですというようなこと。1年生の係になれば、1年生のことはすべてひとりで(やる)。講義の依頼から、時間割の作成、集金から成績のことまですべてでしたから、教育というよりは事務雑用のこと」(研究参加者d)

〈時間外に行う授業の準備〉では、研究参加者が日中は授業の準備ができず、残ってしまうため、夜遅くまで準備にかかり、苦しかったことを語っていた。

「授業の準備。最後に残るのは・・・。静かになってから、ある程度自分も落ち着いてから、授業の準備にとりかかるとい形になると、初めの頃はもう本当に遅くなって・・・というのが苦しかったといえば、苦しかった」(研究参加者c)

「授業の準備は全部お持ち帰りで行ってました、それがつらいといえばつらいんですけど、やらなきゃならないというのがあるので・・・使命感でしょうか、つらいことはつらいんですけど・・・」(研究参加者h)

《ワークライフバランスをとる》のサブカテゴリでは、仕事と生活のバランスの取り方について〈仕事に傾きがちなワークライフバランス〉、〈余暇・長期休暇を利用するリフレッシュ〉の2個の

概念で構成されていた。

〈仕事に傾きがちなワークライフバランス〉では、研究参加者が仕事と家庭生活を両立というところまでいかず、仕事に傾いていることを語っていた。

「仕事と家事の両立というところまでではないので、負担はもちろんかかっているんです。残務は何とか時間を見つけてやるか、もう割り切って土日家でやるかという形でやっています」(研究参加者 a)

「3:7で仕事ですかね。土日も出ないといけませんし、あんまり休みはないですよ。年休は)とれないですね。仕事中心になっていますよね、どちらかという」と(研究参加者 h)

〈余暇・長期休暇を利用するリフレッシュ〉では、研究参加者が教員生活は仕事に傾いているが、リフレッシュや切り替えを意識することで日々バランスをとっている。また出産・育児休暇をとって、それが長期休暇になっていることを語っていた。

「友人と食事に行ったりとか、あとは運転することが好きなので、無駄に市内を運転して走ってみたり、そこでいろいろ考えてみたり、歌を歌ったりとか・・・というので、バランスをとっている。後は寝ることですね、休みの日は寝だめという事になっている」(研究参加者 b)

「子育てが、(キャリアの)間、間に・・・出産して1年休んでという、この間がうまく自分の中では、この1年の育休というのがリフレッシュにもなり、休んで、また働いていこうという活力にもなり、ずっといると嫌気がさすときがあったのかもしれませんが、なんか疲れそうなときには、1年育休に入り・・・ということをしてたというのは、それがリフレッシュになっていたんやろうなと思います」(研究参加者 d)

#### 【職場環境の良・不良】

このカテゴリは、《働きやすい職場環境》、《悩みや葛藤を抱く職場環境》の2個のサブカテゴリが見出され、看護教員が身を置く看護専門学校の

職場環境が示されていた。

《働きやすい職場環境》のサブカテゴリでは、良好な職場環境として〈風通しのよさ〉、〈同僚・上司からのサポート〉の2個の概念で構成されていた。

〈風通しのよさ〉では、研究参加者が学校内の教員同士のコミュニケーションがとれており、職場全体のまとまりがよいと感じている職場もあった。

「ここは下の者も意見が言えるような環境だから、一年目の時から、私の一言で大事なことが決まってしまうたり、それが印象に残っていたりして、個人の意見をきちんと生かしてくれる場所だなと感じたので・・・若いとか、経験がないとかではなくて、意見として取り上げてもらって決まっていくというところがよいところだったんですね」(研究参加者 d)

「情報交換になっていて、『学生こうだった』とか言いながら、『そうしたら今度こうしてみなきゃいけないね』って、他の先生も『今度私も見てみるわ』って。そうやって型にはまらないで、(学生の問題に対して)『あなたの責任でしょ』っていうことはしないで。まとまっていけるので」(研究参加者 e)

〈同僚・上司からのサポート〉では、研究参加者が学校で周囲の人たちに恵まれて、上司や他の先生方からの支えがあった。また同じような立場の同僚もいたことも支えになったことを語っていた

「まあ周囲に恵まれたというか、先輩もいて、同じような感じで仕事をしている人が周りにいた、それが今から考えると大きかったかなと思います。同じような感じでじたばたしながら仕事をする人がいたので、支えになったのだらうと思います。上司とか他の先生方にもサポートしてもらってなので、自分がしなきゃいけないことにたすら集中できた」(研究参加者 c)

「同期の存在は大きい、同じ頃に採用された人が、私の年に4人いたんです。その同じ境遇の人にわかってもらえるのは、自分にとって大き

かったですかね。本当に一人だとできるのかなと思うくらい、職場の人でも支えになっている人はいますが…」(研究参加者 f)

《悩みや葛藤を抱く職場環境》のサブカテゴリでは、不良な職場環境として〈同僚・上司からのサポートのなさ〉、〈組織や対人関係上の不満・葛藤〉の2つの概念で構成されていた。

〈同僚・上司からのサポートのなさ〉では、研究参加者が職場内で先輩の教員も忙しくて相談できず、これでいいのかと悩んだ経験を語っていた。

「新人(教員)が一気に3人はいってしまった。という状況で、先輩方もいっぱいはいっぱいでされていたので、『もちろん相談には来てくれていいんだけど、なかなかお相手できないかもしれないわ』という状況で、授業案も誰に見ていただくかっていうような中で、自分のしていることが本当にこれでいいのかとか、授業内容の精選とかに関しても、こういう伝え方でいいのかという悩みはありました」(研究参加者 b)

「まず話を聞いてもらいたいですよ。そこがまずないですから…そこですね。一番は、それは時間がなかったり、タイミングが合わなかったり…いろいろあると思うので。それはもちろんこっちも考えなければならぬこともあるんですけど。うまくコミュニケーションがとれないなあと思います」(研究参加者 f)

〈組織や対人関係上の不満・葛藤〉では、研究参加者が学校組織に対してストレスを感じ、順応が難しいと感じたり、教員間でのコミュニケーションや相互理解が難しいと感じたりしているが、それに対して割り切ろうとしていることを述べていた。

「なんか自分が培ってきたものといろいろ相違があるなと感じています。ここの風土がそうなのかというのがありますが…何か自分が当たり前前に考えているところが、他の先生方はそんな風に考えていなかったりとか、学校としての教育の方向性とか、考え方とかというようなところもど

こを向いているのかということもわかりにくいなと思う。ここはちょっと許せないけど、だから私に何ができるとか。だからそこに労力を使わない、省エネをしている自分がいる」(研究参加者 a)

「職場の人間関係などで葛藤を感じたり…まあそれは、たびたびありますよね、上司に対してとか…うん、それはありますけれど、まあこんなものかあとか…それはしかたのないことかなと」(研究参加者 h)

#### 【教員としての成長・発達】

このカテゴリは、《教育の知識・技術の錬磨》、《教員アイデンティティの確認と揺らぎ》、《教育観の形成と変容》、《教員を続ける原動力》の4つのサブカテゴリが見出され、看護教員のキャリア成熟を推し進める軸となっていた。

《教育の知識・技術の錬磨》のサブカテゴリは、教員として必要な教育の知識・技術について〈授業の手応えの獲得〉、〈学生の反応・好成绩で上がるモチベーション〉、〈緩急の付け所の体得〉の3つの概念で構成されていた。

〈授業の手応えの獲得〉では、研究参加者が教員となって数年間授業をしてみることで、自分なりの授業案にある程度の自信を持てるようになることを語っていた。

「3年経てば、少しくまく…、とりあえずやってしまったそれを土台にしながら、次の年は少し改善し、その次の年にはある程度自分で作ったものをさらに改善、工夫してというようなことができていくので、3年ほどあれば。後は細かい工夫、新しいものを取り入れたりという部分(的に)やっていけばいいかなと。(同じ授業が)3回目ぐらいくると、だいたいこんな感じでいっていいかなと自分で思えるような形になりますかね」(研究参加者 d)

「なんかやっぱりわかってくるんですかね。授業の持ち方とか、生徒との関わり方とか…なんて言うか、慣れでしょうか、周りの人間関係も少しずつできてきて、自分に余裕も出てくると、少し手応えを感じる余裕も出てくる…」(研究参加者 f)

〈学生の反応・好成绩で上がるモチベーション〉では、研究参加者が授業や実習指導で、学生からの率直な反応が得られたり、成績が上がったりすると喜びを感じ、モチベーションが上がることを語っていた。

「授業をして、授業評価のアンケートをいつも私はとるんですけど、『先生の授業はすごくわかりやすかったです』というようなコメントがきたりだとか、やっぱり見返りというか、自分の授業を学生が、間接的にでも、よかった、わかりやすかったというような声はモチベーションにつながるようなことはよくあります」(研究参加者 a)

「学生の反応とか、授業は得意でもないんですが、思いがけず食いついてきて、『ふーん』と聞いてくれることもありますし、ベターッと寝てしまうこともありますし…。それが授業の苦しみでしょうか。どうやって聞いているか、思いがけずいい反応をしてくれると『やったぞ!』と思います」(研究参加者 c)

〈緩急の付け所の体得〉では、研究参加者が教員として学生との対応に緩急をつけてるように余裕を持つことや、授業や指導でポイントを絞るように思い切れるようになったことを語っていた。

「最初の一年目とかは『学校やめたい』と言った学生にどう対応していいかわからなかったんですけど、こんな関わりも、面接もうまく使えるようになったし、そんな時間もかからなくなった。～中略～今学生はそう言っているけれど、ちょっと時間を置いて、今そういう気持ちになってるだけかもしれないから、ちょっと時間をおいて行動を見てみよう。それで気にかかるようだったら、次に(こちらは)こういう行動をとろうと…」(研究参加者 e)

「あの子たちが勉強してくれるようになればいいと思って、あんまり私がしゃべることばかりではなくなったところが、ちょっと楽になったところですかね。周りがいくら授業で言っても、その中のどこかとどこかだけでも、少しだけでも頭に残るようにしておけばいいのではないかと。そう

いう風に思い切れたということです」(研究協力者 c)

《教員アイデンティティの確認と揺らぎ》のサブカテゴリは、〈教員としての自己の確認〉、〈教育現場で味わう苦悩〉、〈教員としての課題〉の3個の概念で構成されていた。

〈教員としての自己の確認〉では、研究参加者が学生から支持されることで、教員としての自分の存在を肯定できる。しかし一方で学生から反感を示されることもあり、それは自分の振り返りにもなることを語っていた。

「学生から、『先生の教え方はわかりやすかったよ』『先生から言われた言葉が印象的です』と、自分はもう忘れてはいるんですけど、卒業生から言われて、自分の考え・教育観は間違えてはいなかったなと思ったりすることもあります」(研究参加者 b)

「学生から頼られる、相談されるということがあると、そこは楽しいというより自分だからできるところ、ベテランの先生もいっぱいいるけれど、若い私だからできることはここかなと自分なりに見えていることがあったので、そこでの関わりをして自分に手応えが返ってくるという、そこには楽しいかな、やりがいがあるかなと感じました」(研究参加者 d)

〈教育現場で味わう苦悩〉では、研究参加者が、学生に拒否されたまま心を通わせることができなかつたり、学生の躓きを契機に学校内で顕在化した教員間の軋轢から、看護教育の難しさを感じたりした経験を語っていた。

「中には最後まで心を通わすことができない生徒は何人かいますよね。うん、その生徒のことはずっと覚えているだろうし、どうしてるだろうかと時々思い出しますよね。『先生のこと大嫌い』って言っていた生徒もいますよね。～中略～きついことはきついですが、『先生じゃない方がよかった』と拒否されることも」(研究参加者 g)

「学生の単位が足りなくなつて～中略～、補習

という形をとって、なんとか卒業認めてもらえたんですけど。補習さえも行かせるような人ではないとか言われて、人間性というか、教員のなかでも人間性を垣間見た気がしました。いろんな価値観があるんだなと思いました。なかなか看護師というのは厳しい職業なんだから、そんなたやすく卒業させてはダメなんだという考え方でした。看護教育の難しさというか、看護師に育てるとするのは難しいことなのかなとその時思いました。その言葉から、専門職のその重みをわかっていないと言われたので、看護師を育てるとするのは本当に厳しいんだなと思いました」(研究参加者 f)

〈教員としての課題〉では、研究参加者は教員としての自信がない、現状に不満足であること、しかしそこを解決したいという思いを語っていた。

「まだ3年目で、教員としてはまだ全然専門性もないし、まだ自分に自信もないし、ちゃんとした教育ができていない所でもあるので、できればあと数年は看護教員で、もうちょっと継続したい。このままじゃあ何かダメだというか、学生に教えるという資格がないなという思いがあるので、そこは解決しなきゃいけない」(研究参加者 a)

「自分のしていることは看護教育なのか、事務なのか、生活指導なのか、時々何なのかわからなくなるときがあって、なかなかモチベーションが上がらずに…仕事と仕事の合間になんとかガーッとやっけていて、自分としてはまだ十分じゃないという感じがある」(研究参加者 b)

《教育観の形成と変容》のサブカテゴリは、学生との関わりにおいて看護教員としての教育観が変化していく様相について、〈一人前にしなくてはこの意気込み〉、〈学生に寄り添う〉、〈学生の成長を信じて構える〉の3個の概念で構成されていた。

〈一人前にしなくてはこの意気込み〉では、研究参加者が教員になって経験が浅い頃に、教えたことはすぐ身につけてほしい、私の言うように動いてほしいと思い、学生をどうしてもよくしなくてはこの意気込んでいたことを振り返って語って

いた。

「看護師として羽ばたかせなきゃいけないという役割がこちらにはあるので、最低の学力としてここまではあってほしいと思いますけど、この子は一人前になる子なのかどうなのかというのを、ちゃんと見極めなきゃいけないな」(研究参加者 a)

「最初は教えたことをすぐに身につけてほしいとか…。この担任している1年間で、どうしてもこの子をよくしなくっちゃって思っていましたよ。若いときは…30代前半とか…」(研究参加者 g)

〈学生に寄り添う〉では、研究参加者が時間をかけて学生の悩みを聞いたり、スポーツと一緒に楽しんだり、学生と過ごす経験をしたことを語っていた。

「学生の悩みをいっぱい聞いて、スクールカウンセラーとかがないもので、学生係が学生の悩み相談ですごく時間がとられる、学生が『もうやめる』って。それは友達との関係がうまくいってなくて、その時は『やめてやる!』ってなんかかんとか…学生がいる限りは、1時間半ぐらいもかかって(話を聞いて)『看護師になんでなりたかったの?』『じゃあもうそれもあきらめていいのね』と聞いた時に、『やっぱり看護師はこういう理由でなりたいんです、こんなことで看護師をあきらめたくないな』って。じゃあ看護師をこの学校で続けようねって」(研究参加者 e)

「学校の行事でスポーツ大会とかいろんなことがあると、学生を受け持っているの。そうすると学生と一緒に騒ぐときは騒ぐ、というか。スポーツ大会であれば負けたくないぞ!みたいな感じで、ある程度同じ立場に立ってスポーツを楽しむということをする」(研究参加者 d)

〈学生の成長を信じて構える〉では、研究参加者が経験の積み重ねから学生への理解が深まり、学生の成長に見通しを持って信じていることができるようになることを語っていた。

「(教員になって)5年ほどしたら、『右向け』言って右を向かなくても、私の言い方が悪かったかな。それで言い方を変えてみてもダメなら、まあこれに関しては右を向かない人たちなんだなと。でも次は言うこと聞いてくれるかなと…それが学生の特徴だと。いちいち学生に右往左往しないで、見方を変えてみたらって、やり方を変えていかなきゃいけないし、学生を待てるようになった。この(教員生活の)経過の中で、学生がかわいと思える様になった」(研究参加者 e)

「40歳を過ぎてから思うようになりました。ずっとできる優秀な人(教員)には、できない子の気持ちはわからないと思います、なんでわかんないんだろうとかって…。できない時もあるじゃないかな…そういう時もありますものね。3年間で全然できない子で、本当に大丈夫かしらって、けれど卒業して現場に出ているのを実習で見かけたりすると、全く人が変わったように動ける子って本当にいるんですね～中略～結果をすぐに、教育って求めてしまうけれど、今だけで判断しない方がいいのかなって。今はできないけれど、ちゃんと遅くても変わっていく子もたくさんいるので、ちょっと大きく構えた方がいいのかなという感じはしますよね」(研究参加者 g)

《教員を続ける原動力》のサブカテゴリは、看護教員を継続していく原動力として〈人と出会いつながる喜び〉、〈学生の姿に見る成長〉、〈揺るがない信念〉の3つの概念で構成されていた。

〈人と出会いつながる喜び〉では、研究参加者が学生・同僚等と出会い、つながりを感じることに面白さや喜びを感じるというつながる感覚を自分の原動力としていくことを語っていた。

「授業の中でも頷いて聞いてくれる瞬間を見たりだとか、その場で答えが出なくても、例えば卒業生とあった時に『いや実は、先生が言ったことを適当に聞いていた、それが今働くようになってよくわかるようになった』と言ってもらったりだとか、『先生、今頑張っているよ』と顔を出してくれたりだとか…そういうところでは喜びを感じています。看護もやはり人とのつながり…患

者さんとのつながりという～中略～私もやっぱり、学生さんともそうですし、同僚ともそうですし、講師の先生方ともそうですし、そこで教育っていうことを展開しているというか、それが喜びというか、自分のなかのモチベーションになっているかな。誰かと出会うために自分は生まれてきたと自分は思っていて、誰かと出会うことで喜びを感じている部分があって、それを仕事にも求めている、それが自分の原動力になっている気がします」(研究参加者 a)

「卒業した学生が、いろんな形で仕事を続けていたり、ここに顔を出してくれて、『今こんな風にしています』という話を聞いたりするのがうれしいと思っていて。中には海外で働いていたりとか、全然想像もつかない、自分がやってみたいと思っていたことを卒業生がやっていたりだとか、そういうのを見たりするのは『すごいな』と思う。学生に自分の言ったことが伝わって行って、その後学生たちが仕事していたり、～中略～人って面白いなっていう思い。ここで勉強したことが今につながっているかなと思うのが、うれしい場面ですね」(研究参加者 c)

〈学生の姿に見る成長〉では、研究参加者が自分の働きかけに学生が反応を返してくれて達成感を味わったり、学生に変化がみられたりすること、そしてたくましく成長した姿をみるのがうれしいという気持ちを語っていた。

「学生との関わりは楽しいですね…『先生ここどうしようか』『なら一緒に調べてみようか』という『ああこうだね』という達成感。これしかないかもしれませんね。学生と関わって、調べたり悩んだり…学生に働きかけて学生がわかったり、変わったり、相談できてよかったという言葉が学生から言ってもらえる。だから続けていられる」(研究参加者 e)

「看護師辞めないでよかったとか、卒業して看護師になるの辞めようと思ったけれど、あの時やめなくてよかったとか、そういう生徒が人として強くなっていくのをみたときですかね、それを見たときに一番やりがいを感じるときですかね。自

分でちゃんと生きてくれていることをみることが一番うれしいですかね。～中略～それはすごい強い、それは教員としての原動力になっていると思います」(研究参加者g)

〈揺るがない信念〉では、研究参加者が教員生活を振り返って、自分なりのやり方や信念を持って教員を続けるという意思を強く語っていた。

「仕事は続けたいと思っています。そうでないと自分に負けたような気がして…かといって何の仕事でもいいというわけではない…やっぱりやりたいから。人と関わりたい、教員をやりたい、人に教えることが好きだから、たまたま教員という道を選んだということであって。好きなんですよ、教員が。でないとやめてますね。～中略～今後も教員を続けます。よっぽど病気ででもならない限り。ここで。こうと決めたら続けたいと思います」(研究参加者f)

「患者さんにしても何にしても、いろんなつらいこととか乗り越えるためには、そのつらいことが意味のあることだよ。その意味を見いだす、そういう看護が私の中ではしっくりくるんです。そういう心というのを生徒たちにもわかってと押しつけているんですけど。希望を持ち続けるとか…。私の母も看護師なんです。ちゃんと定年まで、看護師として働いているので、きちんと働くというのがそういうもんだなと思っているからなんですかね。周りの影響ですかね。今思えば教員になる時すごい覚悟したんです、だから教員じゃなきゃだめなのかな」(研究参加者h)

#### 【キャリアに対する展望】

このカテゴリは《キャリアへのチャレンジ》、《現状への諦観や待機》、《異動への不安》の3個のサブカテゴリが見出され、看護教員が抱くキャリアへの思いが示されていた。

《キャリアへのチャレンジ》のサブカテゴリは、同様に〈キャリアへのチャレンジ〉の1個の概念で構成されていた。

〈キャリアへのチャレンジ〉では、研究参加者が進むべき仕事の方向性を考えたり、また教員を

続けるために課題を見出したりして、期待を抱く様子が語られていた。

「教員をやったからというか、やっている中で少しずつ(もう一度臨床に戻ってみたい)そんな思いが…簡単ではないんですけどね、思っているほどは。でもまあ『患者さんがこんな風に、こういう働きかけに対して反応します』とかいうことを学生と一緒に勉強していますけど、そうしたら実際どうなるかということに興味があって、对患者さんのところにもう一回戻りたいな、そういう仕事をやりたいなという気持ちがある。病院という組織の中の教育というのがちょっと、できることがあったら面白いかもしれないと思うことがある」(研究参加者c)

「今後は研究をしてみたい、基礎分野で。自分の教え方が本当にいいのか、ということ振り返る機会がないので、してみたいと思ったりしています」(研究参加者h)

《現状への諦観や待機》のサブカテゴリは、同様に〈現状への諦観や待機〉の1個の概念で構成されていた。

〈現状への諦観や待機〉では、研究参加者が勉強したいと思っても、教員数の都合でなかなか研修に行くことができずあきらめに似た気持ちを抱いたり、研修に行く順番を待っている状況があったりして、現実はずかしいと語っていた。

「研修も毎年行けない状態で、研修に行ったらいったで、教員を増やしていかなければならない、そこに教員の専門性が必要になってきたら、簡単にローテーションができない。教員を増やすだけで手一杯になっている」(研究参加者d)

「でもそういうのも(勉強したいから、研修の制度を利用するのも)順番ですから。本当に狭い世界ですから…世の中そういうものですよ、順番というのがありますよね」(研究参加者f)

《異動への不安》のサブカテゴリでは、看護教員が職業生活について〈臨床現場に戻る不安〉、〈異動や職場環境の変化に対する不安〉の2個の概念

で構成されていた。

〈臨床現場に戻る不安〉では、研究参加者が臨床現場に戻ることを考えると、現実的に体力、技術、実践力面で不安がある。それで消極的に教員で居続けることもあると語っていた。

「一度臨床に戻りたいなと思ったりすることもあるんですけど、今の時点では看護教員は継続していきなりたいなと思ってはいます。ただそれは前向きな気持ちかという、そうではなくて、自分は今もう臨床に行っても働けないだろうなというような、ポジティブではない気持ちから発することもあります。実践力、どんどん新しいことがわからなくなってくる、最新の今の状態がわからない、年齢的にも夜勤が厳しいなというのは…」(研究参加者 b)

「臨床で変わって一番大変だというのが電子カルテ、あとさまざまな、決まり事。昔なら伝票1枚ですんでいたのが、いろいろな決まり事、マニュアルみたいなのが増えて、たくさんあるというのが今(臨地実習で)傍目で見えていますから…病院に戻れば夜勤はついて回るし、今更できるかとい不安はあります」(研究参加者 c)

〈異動や職場環境の変化に対する不安〉では、研究参加者が職場の転勤・異動に不安があること、そのためキャリア・アップの見通しは立てにくい現状であることを語っていた。

「転勤はありますよね、今後のキャリアですよ。あんまり長いスパンでは見れていないんですが…、うちの組織だと、もしかしたら次年度に〇〇とか、〇●とか転勤といわれる可能性もあるので、そこも不安定ですよ、〇●大学院(へ進学しようにも)次年度転勤と言われるかもしれないので、そういうキャリア設計はたてにくい」(研究参加者 a)

「不安です、(学校組織の再編があること)それに関して。私は新しい学校に行こうと思っていますが、教員としてたくさんの学生たちと今のように関わっていけるかなと、新しい教員の先生たちと関わっていけるかなと」(研究参加者 e)

## 考察

本研究において職業キャリア成熟を「職業キャリアの選択・決定やその後の適応への個人のレディネスや取り組みの姿勢であり、職業キャリア発達の状態や、成熟していく過程も含んでいるもの」と操作的に定義をした。これと本研究により抽出された6つのカテゴリを比較してみると、キャリアの選択・決定は【教員キャリアの準備状態】と、その後の適応への個人のレディネスや取り組みの姿勢は【看護師から教員への役割移行】、【教員の職務と取り組み】、【職場環境の良・不良】と、キャリア発達の状態や、成熟していく過程は【教員としての成長・発達】、【キャリアに対する展望】とすることができる。したがって本研究において明らかになったカテゴリより、看護教員における職業キャリア成熟の構造を説明することができる。以下、抽出された看護教員における職業キャリア成熟の6つのカテゴリについて考察を述べる。

【教員キャリアの準備状態】では、研究参加者が自ら教員になると決め、教員養成課程を受講し再度看護学を学修し、新たな気づきを得るという準備状態を経て教員キャリアを開始することを示している。看護教員の養成講習会は、戦後1947年より開始され、開催母体によりそれぞれの個性を持って運営されていたが2011年からは厚生労働省によるガイドラインが示されている<sup>11)</sup>。屋宜ら<sup>11)</sup>は看護専門学校で働く教員の中には、教員養成講習を未受講のまま人事異動でいきなり病棟勤務から学校勤務を命じられるものも多くあるとし、彼らは臨床看護師から教員への役割移行に戸惑ったまま、すぐに一人前の教員としての実践を求められるため、バーンアウトにつながる傾向にあるといわれている<sup>12)</sup>。本研究の参加者は全員が教員養成講習を受講しており、その後バーンアウトに陥ったとするものではなく全員が教員を継続している。これについて教員養成講習を受講することでキャリアを開始する準備が整うと考える。

【看護師から教員への役割移行】では、研究参加者が、キャリアの初期の臨床看護師から看護教



員への役割移行において戸惑いが起きることを示している。日野<sup>13)</sup>は助産師が教員へと役割移行をする際の心理的体験について、戸惑いやジレンマが生じたことを明らかにしている。本研究においても研究参加者が役割移行に戸惑いながら教員としての職務に取り組む様子が「無我夢中」「がむしゃらに」といった言葉に見て取れる。

【教員の職務と取り組み】では、研究参加者の職務が学生との関わりを中心とした授業、実習および学生指導を始めとして、学校内の教員から学校外の非常勤講師、臨床指導者との連絡・調整や学校運営等の多岐にわたる職務内容であることを示している。このような多岐にわたる看護教員の職務は、江川<sup>14)</sup>が看護教員・実習調整者の役割としてあげている、授業・実習、学級管理・運営、学校行事、入学試験、学校運営、実習施設との連絡調整、指導者会議の設定・運営等の内容を網羅するものである。一方質的にみると、藤岡<sup>15)</sup>は看護教育の特徴を「臨床の知」を学生に教え看護文化を伝承することとしている。また「看護」と「教育」の同形性を述べ、患者も学生もよりよい状態に変化しようとしているとして述べている。本研究において生成された概念〈臨床現場のダイナミクスと看護のあるべき姿を伝える授業〉は「臨床の知」を表し、〈相手のよりよい状態をめざす関わり〉は「看護」と「教育」の同形性を表すと考える。

多岐にわたる職務は勤務時間外に持ち越され、多重業務から開放されないと教員に負担感を生じさせることを示している。看護教員が感じる負担感について、坂井<sup>16)</sup>は看護教員の熟練化とストレスとの関連を調査し、非熟練群では「教員関係」と「授業」があげられることを述べている。また佐藤<sup>17)</sup>は看護教員を対象に「辞めたいと思ったことがあるか」を調査し、その理由として「仕事量が多すぎる」が第1位であったと報告している。これらは本研究で得られた看護教員が職務に負担感を抱くことを支持するものであると考える。

そして本研究の参加者は教員生活において負担感を感じつつ、仕事に傾きがちなワークライフバランスではあるが、休暇などを利用して切り替え

やりフレッシュでワークライフバランスをとっていく様子を示している。

【職場環境の良・不良】では、研究参加者が身を置く学校内は、良好な場合もそうでない場合もあることを示している。コミュニケーションがよくとれて風通しのよさや同僚・上司からのサポートを受けて働きやすい職場であると研究参加者が感じている場合は、「職場に恵まれた」と述べて、周囲への感謝が表される。一方同僚・上司からのサポートがなく、不満や葛藤を抱いている場合もあるが、研究参加者は「仕方のないこと」と思い切る様にして教員職を継続していた。これには本研究の参加者を離職願望がなく、教員職を継続しているものとしたために、職場の人間関係の問題等が顕在化しなかったと考える。

【教員としての成長・発達】では、《教育の知識・技術の錬磨》、《教員アイデンティティの確認と揺らぎ》、《教育観の形成と変容》において教員としての成長が見られ、それらを支える《教員を続ける原動力》の存在が明らかになったことを示している。

《教育の知識・技術の錬磨》は教員となって数年を経てから、授業の手応えを得たり、モチベーションが上がったりする経験をし、教育にはいつも全力ではなく、緩急をつけた対応が必要だと身にしみてわかることができる。これは教員が学生と向き合いながら身につけていく技術であり、教育もまた言葉で表すことが困難な統合的な知であるといえ、つまり「臨床の知」であるといえる。《教員アイデンティティの確認と揺らぎ》は、学生の関わりや言葉で自分はこれでよかったと肯定的に感じることもあるが、教員生活においては悩みや葛藤が生じることもある。自己を振り返って省察し、未熟な点についてはこれからの課題であると感じている様子を示している。田中ら<sup>18)</sup>は教職活動を支える知識や価値観を含めて看護教員の力量と定義し、熟達教員が、自ら問い続ける姿勢と逆境の中で内省し自らのあり方を決定することで力量形成を行っていたと結論づけた。本研究においても肯定的な経験だけではなく、苦悩の経験をも含めて、内省し自己の課題を明らかにすることで、教員アイデンティティ、ひいては教員として

の成長・発達につながるが見てとれた。《教育観の形成と変容》は、キャリアの初期に学生に対して教えたように動くことや、看護師として一人前にすることに強い使命を感じているが、学生と行動を共にすること、つまり学生に関心を寄せ、熱意を持って接する経験を積み重ねるうちに、学生の持っている成長する力を信じて、待てるように教員が変容する様子を示している。教育者の立場から安積<sup>19)</sup>は、「できるだけ早く、目に見える成果」を求めている現在の教育を批判し、子供を信じて「待つ」力が教育の原理であることを述べている。本研究においても信じて待つことが教員として必要な構えであることがうかがえる。

そして《教員を続ける原動力》は、研究参加者が学生や同僚等とつながり感を持つこと、学生がたくましく成長した姿を見ることに喜びを感じることや、自己を振り返って教員を続けることが自分の生き方であると意志を強く持つことにあることを示している。

これは比嘉のいう私的スピリチュアリティ<sup>20)</sup>と換言することができる。比嘉は私的スピリチュアリティを「自分と自分自身または自分以外の対象と非物質的なつながり志向を表す言葉（意気・観念）」と規定し、下位概念として①意欲：内発的動機、②深心：深く求めている対象や信じている対象の存在、③意味感：自分にとっての意味づけ、④自覚：自尊心・自己概念、⑤価値観：人生観をあげている。これを本研究の結果と照らし合わせて考えると、人とのつながり感は意欲、深心と、学生の成長に感じる喜びは意味感、自己の生き方を強く持つことは自覚、価値観であると考えられる。このように教員を続ける原動力として、私的スピリチュアリティの要因が認められたのは、研究参加者へのインタビューの際にSRS-Bを用いたために、その内容を反映するものとなったと考える。

また教員としての成長について、前述の「看護」と「教育」の同形性という点で、看護も教育もケアであるといえる。メイヤロフは著書『ケアの本質』において、他者の成長を助ける努力によって、自己が変容し、成長していくことを述べている<sup>21)</sup>。このことから看護教員は学生に関わり教育す

ることによって、自己成長を遂げることができると考える。

【キャリアに対する展望】では、研究参加者が自己の来し方、行く末を見据えて、新たなチャレンジの希望を持つ場合や、学修や研修の機会を望んでいても、職場の状況から困難を感じている場合もある。また看護学校では移動の命令が突然下ることもあり、《移動への不安》も教員の心を占めていることが見てとれる。キャリアで最も大切なことは学歴や学位、職位そのものではなく、学歴や学位、職位を積む過程で理論的な思考と豊かな人間性が培われ、良識が育まれることであるとされる<sup>22)</sup>。そしてキャリアは生涯を通じて形作られ、そのための学びも生涯を通して学び続けることが必要である。そのためには機会を得てチャレンジする心がけが必要であると考えられる。しかし職場は教員の展望を叶える環境やサポートが整っているとはいえない現状である。今後この点で方策が求められる。

坂井<sup>16)</sup>は看護教員の熟練プロセスについて教育経験11年未満の看護教員を対象に調査し、【看護師から看護教員の移行に伴う混乱】、【看護観・教育観の整理】、【看護教育についての試行錯誤】、【看護教育論の確立】をあげ、看護教員歴5年以上の者が【看護教育論の確立】に至ったと述べている。本研究では教員経験が11年以上の研究参加者もあり、看護教育論が確立にとどまらず、教員としての成長・発達と共に《教育観の形成と変容》が認められた。また看護教員の《教員を続ける原動力》として、〈人と出会いつながる喜び〉、〈学生の姿に見る成長〉、〈揺るがない信念〉という私的スピリチュアリティを基盤とした個人の内面的要因が明らかになったという点で、新たな知見を得ることができたと考えられる。

今回研究参加者より研究データをフィードバックした際に、「今まで教員生活に自信がなかったが、自分の逐語録を読んでがんばってきたのだなと救われた思いがした」というコメントをもらった。研究に参加することは、参加者にとって振り返りや省察になり、キャリア成熟を促すという点で効果的であると考えられる。

実践への活用において、看護教員の職業キャリア

ア成熟を促すには、看護教員がキャリア初期における役割移行の混乱を通過し、教員の職務に適応できるように、職務に伴う負担感を軽減し、ワークライフバランスをとること、さらに教育の知識・技術、教員アイデンティティ、教育観を形成し発展できるように、経験を積むことが重要である。そのためには看護教員を継続することを土台に、その原動力となる私的スピリチュアリティを高める自己の振り返りと省察を行う機会を持つこと、看護教員のキャリア展望を支える職場環境・サポートといった組織の力が重要であることが示唆された。

### 本研究の限界

本研究は看護専門学校教員の語りから、職業キャリア成熟の構造を明らかにするという点で、半構造化面接で調査したことは妥当であったが、3施設、8名の研究参加者に限られた結果であるという点においては本研究の限界がある。看護教員の質向上のためにも、職業キャリア成熟を促す方策の検討が必要であり、そのためにまず看護教員の職業キャリア成熟の度合を明らかにする必要がある。

### 結論

1. 看護専門学校教員における職業キャリア成熟の構造は、【教員キャリアの準備状態】、【看護師から教員への役割移行】、【教員の職務と取り組み】、【職場環境の良・不良】、【教員としての成長・発達】、【キャリアに対する展望】の6つのカテゴリからなり、その関係性が明らかになった。
2. 看護教員の職業キャリア成熟を促すには、看護教員としての役割移行を通過し、ワークライフバランスをとること、さらに教育の知識・技術、教員アイデンティティ、教育観を形成し発展できるように、経験を積むこと、教員を続ける原動力となる私的スピリチュアリティを高める自己の振り返りと省察を行う機会を持つことが重要であると示唆された。

謝辞：本研究にご協力下さった看護専門学校教員の皆様に心より深く御礼申し上げます。なお本研究はJSPS 科研費 15K11503 の助成を受けた研究の一部である。本研究の一部は日本精神保健看護学会第26回学術集会において発表した。

### 文献

- 1) [http://www.janpu.or.jp/download/pdf/janpu\\_kango.pdf](http://www.janpu.or.jp/download/pdf/janpu_kango.pdf) (2016.12.23 閲覧)
- 2) 厚生労働省医政局看護課：専任教員養成講習会及び教務主任養成講習ガイドライン。2010年
- 3) 草柳かほる：看護専門学校教員のキャリア形成に関する文献検討。東京女子医科大学看護学会誌，6(1)，15-21，2011。
- 4) 狩野京子，李志嬉，中島望，賽金栄，山口三重子，中嶋和夫：看護職者の「職業キャリア成熟測定尺度」に関する構成概念妥当性の検討。岡山県立大学保健福祉学部紀要，19(1)，19-29，2012。
- 5) 坂柳恒夫：成人キャリア成熟尺度(ACMS)の信頼性と妥当性の検討。愛知教育大学建久報告，(48)教育科学編，115-122，3月，1999。
- 6) 渋谷美保子，伊勢呂博恵，田中いずみ，山田恵子，比嘉肖江，比嘉勇人：看護教員の職業キャリア成熟に関する要因の検討。日本医学看護学教育学会誌，増刊号，40，2015。
- 7) 草柳かほる：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)，39-47，2014。
- 8) 木下康仁：グラウンデッドセオリー論，pp134-150，弘文堂，東京，2014。
- 9) 木下康仁：グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践【質的研究への誘い】pp44-45，弘文堂，東京，2003。
- 10) 比嘉勇人：文章完成法による spirituality 評定尺度の開発。人間看護学研究，3，63-69，2006。
- 11) 屋宜譜美子：社会における看護教員と臨地実習指導者の存在。教える人としての私を育てる，

- 屋宜譜美子, 目黒悟編, pp2-21, 医学書院, 東京, 2009.
- 12) 齋藤茂子: 「辞めたい」を思いとどまらせる学校組織作り, 看護教育, 51(11), 955-957, 2010.
- 13) 日野佐知江: 助産師が教員として教育の場へ移行する際の心理状態. 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, 36, 67-71, 2011.
- 14) 江川万千代: 看護学校運営で一番大切なこと. 学校管理・運営の知恵と工夫, 江川万千代編, 13-29, 2015.
- 15) 藤岡完治: 人を育てる, 育ちを支える方法. 教える人としての私を育てる, 屋宜譜美子, 目黒悟編, pp24-42, 医学書院, 東京, 2009.
- 16) Keiko Sakai, Michiko Inagaki: Study Regarding the Proficiency of Nursing Teacher and Stressor. Journal of Tsuruma Health Science Society Kanzawa University, 30(2), 113-124, 2006.
- 17) 佐藤典子: 新人看護教員の役割移行によるストレスを成長に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, 2009.
- 18) 田中千尋, 岡崎美智子: 経験の語りにも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, 2016.
- 19) 安積力也: 私立中高一貫校の現場から いま見えるもの. 教育の力, 安積力也編, 岩波ブックレット, 715, 東京, 2009.
- 20) 比嘉勇人: 看護における Spiritual-care Model. 富山大学医学界誌, 21(1), 16-22, 2010.
- 21) ミルトン・メイヤロフ: ケアの主要な特質. ケアの本質, 田村真, 向野宜之訳, pp68-90, ゆみる出版, 東京, 1997.
- 22) 森田敏子: 地道な努力がキャリアの道を招く. 日本看護学教育学会誌, 22, 67, 2012.

## **Structure of vocational career maturation in nursing school teachers**

Izumi TANAKA Hayato HIGA Keiko YAMADA

Department of Psychiatric Nursing, Graduate School of Medicine  
and Pharmaceutical Science University of Toyama

### **Abstract**

**Purpose:** The purpose of this study was to clarify the structure of vocational career maturation based on semi-quantitative interview surveys in addition to internal factors in individual nursing school teachers.

**Methods:** The study participants were 8 nursing teachers working at a nursing school that participates in the Society of Nursing Education Institutions in Prefecture A. Data were collected from semi-structured interviews and analyzed using a modified grounded theory approach.

**Results:** The structure of vocational career maturity in these nursing school teachers is made up of 6 categories: “Preparatory state of faculty careers,” “Role transition from nurse to teacher,” “Duties and efforts of teachers,” “Good/poor workplace environments,” “Growth and development as a teacher,” and “Career outlook.” This is named the nursing teacher vocational career maturity model.

### **Keywords**

nursing school teachers, vocational career maturation, modified grounded theory approach