

看護系大学の基礎看護学領域で  
看護技術演習を担当する新人看護教員の体験

**Experience of New Faculty Members Assigned to Practicums on Nursing Skills  
in Fundamental Nursing Department at a Nursing College**

松山 友子

Matsuyama, Tomoko

2016年度 博士（看護学）論文

指導教員：佐々木 幾美

日本赤十字看護大学大学院

看護学研究科



## 抄録

### I. 研究の背景

現在、看護系大学においては、社会の変化や国民のニーズに応える確かな看護実践能力を兼ね備えた資質の高い看護職の育成に向け、看護学教員の教育力の向上が課題となっている。中でも助手や助教など、教育経験の少ない新人看護教員の育成やその支援は、看護学教育の発展に向けて重要な課題である（文部科学省, 2011）。今日の新人看護教員の中心的課題は臨床実習指導と言われているが（石田, 2010）、看護学実習と同様に新人看護教員が直接学生に指導を展開する看護技術演習（以下、演習）に関しても不安や悩みがあるとの報告がある（出羽沢, 2001; 片岡・西山・千葉他, 2009）。しかし、初学者を対象とし、多種類の看護技術に関する演習を担当する基礎看護学領域（以下、基礎領域）の新人看護教員が、初めて担当する演習において、どのような教授活動を展開し、どのような体験をしているのかは明らかになっていない。

### II. 研究目的

看護系大学の基礎領域に所属する新人看護教員が、教員として初めて担当する演習においてどのような体験をしているのか、それらが演習を重ねる中でどのように変化しているのかを明らかにする。さらに、それぞれの体験が、新人看護教員にとってどのような意味をもつのかを考察し、新人看護教員の育成に向けた示唆を得る。

### III. 研究方法

研究デザインは、継続的な半構成的面接（インタビュー）を用いて新人看護教員の体験を明らかにする質的記述的研究（Sandelowski, 2000）である。研究参加者は、看護系大学の基礎領域に所属する助手または助教になって1年未満とした。データ収集は、2015年6月～12月の期間に4～5回、前期セメスターに実施された演習に焦点をあて、プライバシーが保てる個室で行った。インタビューの際は、印象に残っている出来事や前回の面接時と印象が違うと感じた点を切り口とし、自身の体験を尋ねた。分析は、逐語録を繰り返し読み、意味内容のまとまりごとに一つのエピソードとして抽出し、時間軸にそってストーリー性を考慮して体験を記述した。さらに、それぞれの体験を包括的に表現するテーマを抽出した。

### IV. 倫理的配慮

本研究は、日本赤十字看護大学の研究倫理審査委員会の承認（2015-17）を得て実施した。

## V. 結果

研究参加者は、2015年4月から基礎領域の助手として勤務し始めた4名であった。崎田教員は看護系大学卒、看護師歴5年未満であった。中村教員は看護専門学校卒、教育系の修士課程修了、看護師歴15-20年であった。河田教員は看護系短期大学卒、看護師歴5-10年であった。谷村教員は看護系大学卒、看護師歴5年未満であった。それぞれ教育に関心をもち入職していた。面接は1回あたり54～80分で4～5回実施した。氏名は全て仮名とした。

### 1. 崎田教員の体験：宇宙人に見えた学生との相互作用の深化

崎田教員は、4月には学生と言葉が通じず、学生を宇宙人と比喻するほど、自分との隔たりを感じていた。上司教員から1年生は“高校4年生”であり“寝から始まる”という助言を得て、学生を“初学者”と捉え直し、気づいたことを自分から伝えるアプローチに転換した結果、双方の距離が縮まったことを実感した。6月頃には、学生の理解度や性格傾向に合わせて指導方法を変えたり、ルールを守れない学生に自分の判断で対応できるようになったりした。一方で、“態度に注意が必要な学生”への対応は今後の課題だと捉えていた。崎田教員は、6月に入り基礎領域の演習において“看護技術のベースになる視点”を養っていることに学生の反応を通して改めて気づいた。また、演習では看護師としての経験を活かせるという実感をもち、学生と共に成長することに楽しさを見出していた。

### 2. 中村教員の体験：自己の教育観を巡る葛藤と揺らぎ

中村教員は、初めての演習を担当する中で、演習室の取り扱い方や看護物品の準備に関する“見えないルール”や学生からの質問への対応等の分からないことに直面し、戸惑いや不安をもっていた。中村教員はその状況を“不確かさ理論”のとおりだと分析し、台本通りに行うことが精一杯な自分を省みて自己効力感を低下させていた。また、大学の技術教育が自立性重視・思考重視であることに驚くとともに、教育方針が個人の責任を重視した“管理的”な方法であることに抵抗感をもった。それは、自身が“協同学習”の考え方を活かした教育を目指していたからであった。しかし、6月に入り学生の自己学習力や適応力を示す結果を目の当りにし、それまでの大学の教育方針に納得する方向で落ち着いた。また、看護技術の“ベース”を学生に言語化して教えることが基礎領域の教員の役割であり自身の課題だと捉えたが、そこに追いつかない自身の状況を“カオス”と表現していた。

### 3. 河田教員の体験：完璧な教員像を求める自身の変化

河田教員は、入職当初、何でも答えられる“完璧な人”を教員像として思い描き、それに応えようと取り組んでいたが、実際は上司教員のように“発問”ができなかったことも

あり自分へのダメ出しばかりであった。しかし、5月頃には学生の迷いや疑問に直面する中で、目の前の学生の状況に合わせて指導の修正ができ始めた実感をもった。さらに、学生との関わりを重ねる中で、“完璧な答え”の提示ではなく、学生と一緒に答えが出せればよいと思うようになり、“学生との対話”を求める姿勢へと変わった結果、学生に合わせた対応ができ始めていた。科目終了後、河田教員は、教員としての自己の成長に着眼してきた自分を省みて、学生を中心に考えていくことを今後の課題として述べていた。

#### **4. 谷村教員の体験：「何をどう教えたらいいのか」を巡る迷いと模索**

谷村教員は、4月には関係ができていない2年生を怖いと感じ、声をかけ難いと感じていた。学生がそれぞれ自作の「実施手順書」に基づき演習を進める中、どこに着眼したらよいか分からなかった。また、指導方法を示す「指導要項」が提示されないと、基礎領域で教えることや教えてはいけないことが分からず、指導が難しかった。6月頃からは、学生の傾向に合わせて声を掛けられるようになってきたが、学生の行動が何故違うのかを学生に分かるように説明することや、テキスト等に記載されていない手技を言語化して伝えることが難しいと感じた。さらに、多様な方法がある中で、どこまで、どのように教えるのかを自分で判断することは難しかった。一方、「指導要項」が提示された演習では、質問や意見が出しやすく、教員間で指導内容を共有したいと思っていた。科目終了後、谷村教員は、学生主体の指導方針の中で、学生から多様な視点を教えられたと感じるとともに、教員は学生の考える力を伸ばせるように関わる必要があることに気付いたと語った。

### **VI. 考察**

#### **1. 基礎領域の教員としての視点をつかむプロセス**

新人看護教員は、入職当初、若者世代にある学生と隔たりを感じていたが、その背景には教員になるための準備教育が殆どない中で、必然的に看護師として身に付けてきた見方や考え方で学生を捉えたことが考えられた。しかし、上司教員の助言で自分が臨床の目で学生を見ていたことに気づき、学生が看護を学び始めた“初学者”だと捉え直し、社会性を養う必要性も理解することができていた。新人看護教員にとって、看護師の視点から離れ、教員の視点で学生を見ることは、基礎領域の演習で担当する学生の理解を深め、新たなアプローチに繋げるために重要であった。加えて、このプロセスが臨床看護師から基礎領域の教員としての視点に移行していくことであったと考える。

また、新人看護教員は、入職当初、自らが実現したい教育実践を思い描いていたが、それは自身の経験から導いた理想像に過ぎず、目の前の学生の現状や今後を捉えていなかった。新

人看護教員にそのことを気づかせてくれたのは、学生の存在そのものであった。新人看護教員にとって、目の前の学生に向き合うことが、自らの思い描いた教育実践への固執から脱却し、学生との相互作用の重要性や新たな教授活動の方向性に気付くきっかけの一つになったと言える。

さらに、新人看護教員は、組織文化（加護野, 1988, p.108）として組織内では当然視されているが故に新人看護教員には伝わっていないルールや基準に直面したり、ルールを批判的に見直したりもしていた。新人看護教員にとって演習を担当するということは、基礎教育における新たなルールや基準に触れ、これまでに培ってきた自らの考え方や価値基準と照合してその違いや共通点を認識するとともに、教員としてどう対応するかを考えるプロセスであり、自身が教員としての視点をつかむ第一歩であった。

## **2. 新人看護教員が「看護技術を教えること」の難しさ**

新人看護教員が「看護技術を教えること」の難しさの一つは、看護技術が看護師の身体を使う技術であり、その機微を言語化することが難しいことにあった。新人看護教員は、臨床経験の中で看護技術を自分の身体の動きに同化させ“技能”として使いこなしていたと考えられるが、それを“技術”として言語化する機会は少なく、初学者に説明することが難しかったと考えられる。新人看護教員にとって技術の言語化は、技術の“コツ”を学生に説明できるだけでなく、学生の技術への助言にも繋がることである。新人看護教員がそれを学ぶためには、上司教員がそのモデルを示すことが不可欠だと考える。

もう一つの難しさは、「看護技術の何をどう教えるのか」ということが分からないことであった。特に「実施手順書」や「指導要項」が提示されておらず、領域で統一された指導方法がない場合には、何をどのように教えるのかという問いに対する答えを新人看護教員が自ら見出さねばならず、それが戸惑いや難しさに直結していた。領域における指導内容や方法の共有など、新人看護教員の力量を見越した支援の必要性が示唆された。しかし、この問いの背景には、大学における看護技術教育の中で、「看護技術の何をどう教えるのか」が明確になっておらず、根本的なことが教員間で共有されていないという問題があるのではないかと考えられた。

## **3. 看護技術教育に向けた示唆**

「看護技術の何をどう教えるのか」という問いは、看護技術の科学的原理や客観的法則性、原理・原則といった看護技術に関する根本的な内容も含んだ問いであり、今日の看護技術教育に関わる教員全体の課題である。新人看護教員と共にそれを問い直すことが、新人看護教員の支援そのものであり、かつ看護技術教育の質の向上に向けた取り組みでもありと考える。

## **Experience of New Faculty Members Assigned to Practicums on Nursing Skills in Fundamental Nursing Department at a Nursing College**

### ***Objective***

To clarify experiences of new faculty members belonging to the fundamental nursing department of a nursing college teaching a practicum on nursing skills for the first time, as well as how the experience changed over the teaching period.

### ***Method***

**Research design:** Qualitative descriptive study. **Participants:** Four teachers who became teaching associates in April 2015. **Data collection:** Semi-structured interviews (4-5 times). **Analysis:** Episodes in their experience were extracted according to the verbatim contents, which were chronologically described considering the story. A comprehensive theme of each participant's experiences were then extracted. **Ethical consideration:** Obtained approval (2015-17) from the research ethics review committee of the Japanese Red Cross College of Nursing. Aliases (female only regardless of actual gender) are used for anonymity.

### ***Results***

#### **1. Ms. Sakita: Closer interaction with students who at first felt like aliens**

At first she felt distant from the students, analogizing them as aliens. But by treating freshmen as beginners or grade 13, as a superior advised, she felt the distance lessen. After teaching several classes she became able to more appropriate relate to each student, though she knew challenges remained. Ms. Sakita was reminded from the students' reaction that the practicums foster a common basis for nursing skills.

#### **2. Ms. Nakamura: Conflict and vacillating about own perspective of education**

Teaching the practicum for the first time, she felt confusion and anxiety while her self-efficacy diminished. The collage policy of fostering students' independence and their own thoughts surprised her and she resisted the emphasis on self-responsibility. Witnessing the students' growth, however, Ms. Nakamura came to agree with the

policy, but thought she was not fulfilling her role as a teacher and described her state as one of chaos.

### **3. Ms. Kawada: Change of pursuit to be an impeccable educator**

Ms. Kawada was striving to be a perfect teacher, but could not achieve what she imagined. Triggered by interactions with students she realized that finding a solution with them would be fine, rather than presenting a perfect answer herself. She gradually succeeded in responding appropriately to each student. She stated that her challenge now was to place students at the center, not her own growth.

### **4. Ms. Tanimura: Wondering and searching for “what to teach and how?”**

She was hesitant to conduct a practicum based on a procedure created by students. Without a uniform teaching method, she was not sure what to teach and how, and felt limitations in her judgment. Verbalizing nursing skills was difficult for her. She noticed, however, that faculty members needed to be involved with students in a way to enhance their ability to think by following the student-centered method in the practicums.

## ***Discussion***

The new nursing faculty members have acquired perspectives as teachers in the fundamental nursing field through their experiences. Some treated students as beginners by shifting their viewpoint as a nurse to that of a teacher; freed themselves from fixation on their own idea of educational practice through interaction with students; others faced tacit rules and standards of the field. They also felt difficulty in the verbalization of the nursing skills they provide intuitively as well as with what nursing skills to teach and how. It was suggested that to provide support for new nursing teachers, the entire faculty needs to reconsider the fundamental questions of what nursing skills should be taught and how.

*Keywords:* new faculty members, practicums on nursing skills, experience



## 目次

I. 序論 .....	1
1. 看護系大学の新人看護教員を取り巻く現状と課題 .....	1
2. 看護技術演習において期待される教員の役割 .....	2
3. 基礎看護学領域の看護技術演習における新人看護教員の体験への着眼 .....	4
II. 文献検討 .....	5
A. 新人看護教員に関する研究 .....	5
1. 新人看護教員の教育・研究活動に関する問題および課題 .....	5
2. 新人看護教員の学習ニーズと新人看護教員への期待 .....	7
3. 新人看護教員の教育力向上に向けた取り組み .....	8
B. 看護技術演習における教員の教授活動に関する研究 .....	10
1. 看護技術演習を担当する教員の教授活動 .....	11
2. 新人看護教員の看護技術演習に関する研究 .....	12
III. 研究の目的と意義 .....	13
A. 研究目的 .....	13
B. 用語の定義 .....	13
1. 新人看護教員 .....	13
2. 看護技術演習 .....	13
C. 研究の意義 .....	13
IV. 研究方法 .....	15
A. 研究デザイン .....	15
B. 研究参加者及び依頼方法 .....	16
1. 研究者参加者 .....	16
2. 研究参加者の選定と依頼の手続き .....	16
C. データ収集方法 .....	17
1. 面接法（インタビュー）の選択理由 .....	17

2. インタビューの方法と内容 .....	17
3. データ収集期間 .....	19
D. 分析方法 .....	19
E. 倫理的配慮 .....	21
V. 研究結果 .....	23
A. 面接の概要 .....	23
1. 研究参加者の概要 .....	23
2. 看護技術演習の概要 .....	23
3. インタビューの実施状況 .....	25
B. 新人看護教員の体験 .....	26
1. 崎田教員の体験：宇宙人に見えた学生との相互作用の深化 .....	26
a. 看護師である自分と学生との隔たり .....	26
b. 初学者に合わせたアプローチへの転換による学生との関係性の変化 .....	29
c. 一歩進んだ学生への対応とまだ悩む対応 .....	32
d. 学生との相互作用の中で気づいたこと .....	36
2. 中村教員の体験：自己の教育観を巡る葛藤と揺らぎ .....	38
a. 初めての演習で直面する不安と不確かさ .....	38
b. 大学の技術教育に対する考え方への驚きと抵抗感 .....	43
c. 学生の成長への驚きと追いつけない教員としての課題の自覚 .....	45
3. 河田教員の体験：完璧な教員像を求める自身の変化 .....	49
a. 完璧な教員像に追いつかない自分へのダメだし .....	49
b. “だめなりにできたこと”の振り返り .....	52
c. “完璧な答えの提示”から“学生との対話”へ .....	55
d. 自分の学びから学生の学びへ .....	58
4. 谷村教員の体験：「何をどう教えたらいいか」を巡る迷いと模索 .....	59
a. 学生自作の手順書で実施することへの戸惑い .....	59
b. 看護技術を教えることの難しさへの直面 .....	62
c. 学生主体の演習からの学び .....	66

VI. 考察 .....	68
A. 基礎看護学領域の教員としての視点をつかむプロセス .....	68
1. 臨床看護師から教員の視点への転換による初学者の理解の深化 .....	68
2. 「自身が思い描いていた教育実践」への固執からの転換を促した学生の存在 .....	70
3. 領域の見えないルールや基準に直面することの意味 .....	72
B. 新人看護教員が「看護技術を教えること」の難しさ .....	74
1. 看護技術が身体を使う技術であることからくる難しさ .....	74
2. 「看護技術の何をどう教えるのか」という根本的な問い .....	76
C. 看護技術教育に向けた示唆 .....	78
VII. 研究の限界と今後の課題 .....	79
VIII. 結論 .....	80
文献 .....	82
付録 .....	88

## 表目次

表 1. 研究参加者の背景 .....	23
表 2. 看護技術演習の概要 .....	24

## 付録目次

表 3. インタビューの時期および時間 .....	88
資料 1. 研究参加者紹介依頼書 .....	89
資料 2. 応募用チラシ .....	91
資料 3. 研究参加依頼書・同意書 .....	92
資料 4. インタビューガイド .....	97
資料 5. 同意撤回書 .....	99



## I. 序論

### 1. 看護系大学の新人看護教員を取り巻く現状と課題

日本の看護基礎教育における大学化は、1992 年の「看護師等の人材確保の促進に関する法律」の施行を契機として急増し、1991 年に 11 校であった大学数は 2016 年には 254 校となり、看護師国家試験合格者に占める学士課程修了者の割合は 3 割を超えるに至っている。

現在、看護系大学においては、社会の変化や国民のニーズに応える確かな“看護実践能力”や“豊かな人間性”を兼ね備えた資質の高い看護職の育成に向け、教育内容やその方法の充実とともに、その教育を担う看護学教員の質の向上が重要な課題となっている（文部科学省, 2011）。

看護学教員の質に関わる教育力の充実や向上は、看護学教員の誰しにも共通する課題であるが、看護系大学に勤務する助手や助教、あるいは新任教員や若手教員といわれる教育経験の少ない教員（以下、新人看護教員）にとっては、日々直面する課題となっている（片岡・西山, 2005）。看護学教員の背景については、日本看護系大学協議会による参加校への 2014 年度調査（配布 248 校、回収 230 校）によると、看護学教員 6,832 名の職位別の割合は、教授（24.3%）、准教授（19.5%）、講師（20.0%）、助教（26.5%）、助手（9.1%）であり、看護学教員の約 35%を占める助教・助手への支援は重要である。

大学教員の教育力の恒常的な改善に向けた教員組織としての取り組みの一つである Faculty Development（以下、FD）は、2008 年から義務化され、看護系大学でも様々な FD が取り組まれている。新人看護教員を対象とした FD に関しては、日本看護系大学協議会（2011）により、若手教員の FD 活動へのニーズや支援等に関わる認識を明らかにした調査が実施されている。また、その結果を踏まえて「看護系大学若手教員を対象とした FD ガイドライン」（日本看護系大学協議会, 2012）が提示されるなど、教育経験の少ない新人看護教員の支援への組織的な取り組みが推奨されるに至っているが、各大学における実践的な取り組みはまだこれからの検討課題である。

すでに先行研究で、新人看護教員の多くは大学教員となるための準備状態が十分とはいえないままに教授活動を開始しなければならない状況にあり（土肥, 2012; Siler & Kleiner, 2001）、日常の教育・研究活動に対する悩み・迷い・困難などを抱えていることが明らかにされている（石塚, 2006; 伊藤・大町, 2009; 片岡・西山・千葉他, 2009; 倉原・柴田, 2012;

出羽沢, 2001)。中でも今日の新人看護教員にとっての中心的課題は、臨床実習指導であると報告されている（石田, 2010; 徳本, 2011）。新人看護教員が実習指導で感じる困難さは、学生への指導上の問題だけでなく、実習施設との調整や上司教員および教員間の連携、想定外の出来事への対応など多岐にわたる（片岡・西山・千葉他, 2009）。そのため、新人看護教員の関心が高く、学習ニーズも高くなっていることが推察され、結果的に FD 活動でも取り組まれている（日本看護系協議会, 2012; 濱田・永田・中村・横山, 2012）。

看護学実習（以下、実習）と並んで、新人看護教員が直接学生に関わり、指導を展開する授業である看護技術演習に関しても、演習の展開方法や学生の看護技術の到達目標の設定に対する不安、演習を任される責任や緊張に関する悩みがあるとの報告（出羽沢, 2001; 片岡・西山・千葉他, 2009）がある。しかし、新人看護教員が看護技術演習においてどのような状況の中で教授活動を展開しているのか、その支援はどのように行われているのかといった現状は見過ごし、研究的には殆ど明らかにされていないのが現状である。

2011 年に文部科学省が示した「学士課程においてコアとなる看護実践能力と卒業時到達目標」では、「看護基本技術」に関する学習項目が内包され、その教育方法の一つとして看護技術演習が重要な位置づけにあることが示されている。つまり、大学教育における看護技術教育のあり方に一定の方向性が示され、看護技術演習における教育内容およびその方法の充実が看護学教員にとって重要な課題となっている。したがって、新人看護教員が、看護技術演習における教育活動をどのように展開しているのかを踏まえ、演習を担当する教員や領域としての支援の必要性や充実に向けた支援を再考する必要があると考える。

## 2. 看護技術演習において期待される教員の役割

看護学教育において看護技術演習は、看護学を学ぶ上で重要な授業の一つとして位置づけられており、看護実践の状況を想定し、教員の指導のもとに看護技術の練習を探求的に行う授業（野本, 1998）と捉えられている。学生は病室を模した環境の中で看護師役や患者役を体験することを通し、臨床における実践に向けた課題やその解決方法を探求的に学ぶことができる。

これに対し、看護技術演習を担当する教員は、看護技術の理解を前提とした授業案を作成し、多様な授業形態・教授技術を駆使しつつ、看護技術の修得を目指す学生を理解し、その学習活動を支援するといった教授活動を展開することが求められる。

例えば、実習においては、受持ち患者に合わせた看護技術の個別化（佐竹・亀岡・舟島,

2001)への指導が重視されるが、看護技術演習では学生が原理・原則を理解し、看護技術を構成する基本動作(田島, 2009)を実施できるように関わっていくことが求められる。また、講義においては認知領域の学習が主となることに対し、看護技術演習では精神運動・情意領域の学習目標に伴う学生の行動や手技といった動きにも着眼する必要がある、学生一人ひとりの理解力や技術力に合わせた教授技術の活用が期待される。また、複数の学生が同時進行的に動いている中で、必要な指導ポイントやその指導方法を見極める必要がある(宮芝・舟島・野本, 2005)。さらに、看護技術演習は、同時に複数の教員が関わる授業であるため、その演習を担当する教員が看護技術や演習に関する領域の考え方を理解し、学習内容や方法にグループ間で大きな差が生じないように教員間での調整も必要となる(宮芝・舟島・野本, 2005)。

こういったことに加え、教員には多様な背景をもつ若者世代を理解した対応が求められている。近年、ユニバーサル化が進んだ大学においては、学習意欲と基礎学力が不足する学生への対応が問題となっており(沖, 2004)、看護系大学においても、専門職業人の育成を目指す教育の中で、このような背景をもつ学生の理解と支援が求められる現状にある。さらに、若者世代は生活体験が乏しく、教育を行ううえでは教員の丁寧な関わりが必要となっている一方で、丁寧な関わりが学生の主体性や自立性を育ちにくくしている側面もあり、教員は葛藤を抱えながら教育活動を行っている一面もある(厚生労働省, 2011)。

以上のように、看護技術演習において教員は、講義や実習とは異なり、時間の制約の中で他の教員との調整を図りながら、多様な背景をもつ複数の学生を同時に担当し、学生が看護技術の原理・原則を理解して基本動作を実施できるように、学生の動きに応じた様々な支援をしていくことが期待されている。

また、入学後間もない学生を対象とする基礎看護学領域の看護技術演習においては、これらに加えて看護についても学び方についてもまだ十分理解していない初学者への対応が求められる(安ヶ平・菱沼・大久保他, 2010)。つまり、看護技術演習という授業の導入として、演習における学習の仕方や看護師として求められる立ち居振舞いについても学生の理解を促すとともに、今後の看護学の学習や看護実践に向けた動機づけとなるような関わりが求められる(舟島, 2013, p.133)。したがって、基礎看護学領域の看護技術演習を担当する教員は、多種類の「看護基本技術」(文部科学省, 2002)に関する理解、多様な背景をもつ初学者の理解、初学者への指導方法の理解に基づく教授活動が期待されていると言える。はたして、こういった状況を新人看護教員はどのように捉えているのであろうか。

### 3. 基礎看護学領域の看護技術演習における新人看護教員の体験への着眼

基礎看護学領域に所属する研究者は、看護技術教育に携わってきた経験の中で、Benner (1984/1992, pp.11-32) の述べる技能習得モデルにおいては“一人前”もしくは“エキスパート”の看護師としての職業経験をもつ新人看護教員が、看護技術演習における指導に不安を訴えたり困惑したりする姿に触れてきた。例えば、新人看護教員は、初学者である学生の傾向が分からないことに加え、看護技術を教材として意識していなかったため、初学者にとって何が重要なのか、どこまで求めてよいのかが分からず、「教員としてこれでいいのか常に不安がつきまとう」と述べていた。また、新人看護教員は事前の準備なく演習に参加したり、指導が次に活かせなかったりする学生への対応に困惑することもあった。

その一方で、自らの指導や学生との対応に悩みながらも、半期セメスターに渡る演習科目が終わる頃には、自身の成長を自覚するような発言を述べることもあった。新人看護教員は、これまでの職業経験の中で様々な問題や課題を克服した経験をもっており、教員として新たな課題に直面した状況においても、自ら振り返りを重ね、領域の教員の支援を得ながら変化していったのではないかと考えられた。しかし、新人看護教員自身が、対象となる学生や教育内容としての看護技術をどのように理解し、どのような視点から指導を導いているのか、看護師としての経験を教育の場でどのように活かしているのか、その実態については明らかにされていない。また、看護技術演習は複数の教員がチームで授業を行うことが多いため、教員間の調整の難しさもある反面、新人看護教員にとっては実習に比べて教育実践のプロセスを他の教員と共有しやすく、好機を逃さず支援を受けやすい状況にあると考えられる。しかし、新人看護教員自身がチームの中での教育実践やその支援をどのように捉えているのかは明らかでない。

そこで、新人看護教員が、基礎看護学領域の看護技術演習において、どのようなことを体験し、それをどのように意味づけているのか、それらが演習を重ねる中でどのように変化したのかを新人看護教員の視点からできるだけありのままに理解することが必要なのではないかと考えた。新人看護教員の体験を明らかにすることは、新人看護教員を迎え入れる教員が新人看護教員を理解し、教授活動の充実に向けて新人看護教員に必要な支援を検討するうえで重要であるだけでなく、新人看護教員の視点から見た看護技術演習における支援の現状や課題を把握し、組織や上司教員による支援の充実に向けた示唆を得る上でも重要であると考えた。



## Ⅱ. 文献検討

文献検討は、大学教育を前提とし、「新人看護教員に関する研究」「看護技術演習における教員の教授活動に関する研究」に焦点をあてた。

### A. 新人看護教員に関する研究

看護系大学における新人看護教員に関する研究に焦点を当てた。国内文献については、医学中央雑誌 web 版 (ver.4) を用い、「新人看護教員」「新任看護教員」「新人教員」「新任教員」「若手教員」「若手看護学教員」「助手」「助教」と「看護学助手」「看護大学」「看護大学教員」「看護系大学教員」をキーワードに検索を行った。「助手」「助教」「新人...」「若手...」という用語については、研究対象者の教員経験年数に幅があるが、教育経験が比較的少ない教員として捉え、文献検討では年数を限定しなかった。また、厚生労働省および文部科学省の報告書、日本看護系大学協議会の活動報告書も資料に加えた。海外文献については、CINAHL Plus Full Text を用いて、「new faculty」「novice faculty」「new nurse educator」「novice nurse educator」「new teacher(s)」「novice teacher(s)」「nursing education」をキーワードに検索を行った。

#### 1. 新人看護教員の教育・研究活動に関する問題および課題

看護系大学に勤務する助手や新人看護教員を対象にした研究には、教育・研究活動に対する悩み（出羽沢, 2001; 片岡・西山・千葉他, 2009）、ジレンマ・ストレス（島田・真部・奥山他, 2007; Weidman, 2013）、困難・迷い（石塚, 2006; 伊藤・大町, 2009; 倉原・柴田, 2012）などの新人看護教員が直面する問題に焦点を当てた研究が報告されている。

片岡・西山・千葉他（2009）は、全国の看護系大学 96 校に勤務する全助手 1165 名を対象に質問紙調査を行い、回答のあった 548 名のうち勤務して 1 年以内の助手 69 名の自由回答を分析している。その結果、新人看護教員が抱える悩みは、講義・演習については、演習の組み立て方法、分かりやすい指導方法、個別的な指導方法などの「教育方法」に関する悩みが最も多く、次いで上司教員との教育方針の相違や直前の仕事の依頼など「上司との関係」と報告されている。また、出羽澤（2001）による看護系大学助手を対象とした半構成的面接による調査においても、講義に関しては、講義内容の理解や組織化のための知

識不足、学生理解や教授方法に関する知識・技術の不足に対する悩みをもっていること、演習に関しては、学生が飽きない臨場感のある演習の展開方法や学生の看護技術の到達目標の設定に対する不安をもっていることが明らかにされている（出羽澤, 2001）。

実習に関する問題では、先に述べた片岡・西山・千葉他（2009）の調査によれば、実習施設や指導者、学生、上司教員等との「関係・調整」に関する悩みが最も多く、次いで助言や発問方法、やる気のない学生への「実習指導方法」があげられている。また、臨床指導者との関係作りに不安を感じ、実習目標に関する理解不足や学生個々への具体的な指導技術の不足に悩んでいることに加え、一人前の教員として責務を果たすことへの周りからの期待や自己の力量を超えて委譲される指導責任に悩んでいることが明らかにされている（出羽澤, 2001）。しかし、助手は実習などの教育活動に対する悩みを多く抱えていると同時に、悩むことは自己の成長であると認識しており、領域の上司教員・先輩教員・同僚との関わり、学生のフィードバック場面等で成長に繋がる体験をしていると報告されている（出羽澤, 2001）。

新人看護教員の実習指導に関する研究では、前述した悩みや不安等の実態を明らかにした研究の他、学生との関わりに焦点を当てた研究（長瀬・雄西・藤村, 2002）や実習指導力向上に焦点を当てた研究（唐沢・八尋・曾根, 2003）、助手の教師効力に焦点を当てた研究（坪井・安酸, 2001）など、実習指導の実態を明らかにする研究が取り組まれている。例えば、新人看護教員と学生の関わりに関する研究は、新人看護教員の指導は予測性に欠けるが、学生の反応に目を向けて指導の手掛かりを得ていることがその特徴であることを明らかにしている（長瀬・雄西・藤村）。また、看護系大学助手の実習指導に対する教師効力が、教育学履修歴、助手に就く前の実習教育の研修受講歴、助手に就いてからの教師経験年数、自らの指導の評価や承認により高まることも明らかにされている（坪井・安酸）。

さらに、石田（2010）は、新人看護教員（助手を含む）を対象とした 1999 年から 2008 年に発表された国内文献 36 件を分析した結果、実習指導に関する文献数が最多（15 件, 63%）であったこと、「困難を示す要因」の 56%が実習に関する内容であったこと、「対処」の 63%が実習への対処を表していたことから、実習指導能力が新人看護教員の中心的課題であると述べている。

研究活動に関する問題では、片岡・西山・千葉他（2009）の調査によれば研究テーマの絞り方や研究の進め方などの具体的な研究方法に関する悩みが最も多く、次いで専門以外の研究や上司教員などの他者に従わなければいけない不本意な研究、研究者としての経

験・力不足、研究時間の確保などである。また、自身の研究に関しては、就職前の想定よりも現実の割合が有意に減少しており、臨地実習に膨大な時間が費やされるなど多くの業務に時間が取られ、自身の研究ができないことにジレンマを感じている状況が明らかにされている（島田・真部・奥山他, 2007）。

さらに、新人看護教員の職業経験については、金谷・鈴木・舟島（2005）が5年以上の看護実践経験をもつ看護系大学・短大の教員（准教授・講師・助手）を対象に、職業経験を説明する概念と特徴を明らかにしている。授業展開に関連した結果を見ると、役割移行に伴う新人看護教員の特徴として【手持ち資源活用による円滑な授業展開と資源枯渇による不確実な授業展開】【他者評価受理による教員としての承認獲得と喪失】【教授活動自己評価による教授能力開花の確認】、豊かな看護実践経験をもつ新人看護教員の特徴として【臨床看護師としての自負による教授活動への自身と教員としての未熟さ自覚による自己研鑽】【臨床看護師への未練による実践能力発揮機会の希求】が明らかにされている。

## 2. 新人看護教員の学習ニーズと新人看護教員への期待

新人看護教員の学習ニーズに着眼した研究（土肥・細田・星, 2012）では、看護系大学に所属する若手教員（39歳以下の助手・助教）634名を対象に質問紙調査が行われている。その結果、若手教員の学習ニーズとして、研究実践・実習指導・看護実践・教育活動・組織制度に関する5因子が示されている。実習指導に関する学習ニーズは、臨地実習の基本知識（実習の意義・教員の役割）や臨地実習の進め方（準備・調整・指導計画等）、学生が直面しやすい問題とその対応であり、学生の実習を支援するために若手教員が求めている学習内容を示している。教育活動に関する学習ニーズは、教育評価、教育方法（講義・演習）、学生支援の方法（カウンセリング等）、学習理論、学生理解の方法（若者の特徴、コミュニケーション等）が挙げられており、若手教員が教育活動を展開するために求めている学習内容を示している。これらの内容は、先に述べた新人看護教員の教育活動に関する問題として取り上げられていた内容とほぼ一致している。また、学習ニーズの関連要因としては、職位や最終学歴、ティーチングアシスタントの経験、特性的自己効力感、職場環境や人間関係との関連が明らかになっていることから、教員の背景や特性を考慮した教育支援の必要性が示唆されている。

一方、大学院修了時における看護学教員（助教・講師）に求められる能力に対する大学

院生と管理者の修得期待度を明らかにすることを目的とした「教育体制充実のための看護系大学院における教育者養成に関する調査研究」（日本看護系大学協議会, 2013）が行われている。その結果、看護学教員が大学院修了者に求める能力（修得期待度）と大学院生が修得できたと感じる能力（修得達成感）には乖離がみられ、多くの項目で大学教員の期待より大学院生の修得達成感は低い結果となっている。大学院教育において大学院生に教育能力を修得させることについては賛否両論あるが、大学院生は「教員になるためには学習が必要である」と認識しており、On the Job Training（以下、OJT）やFD体制の充実を希望している。また、管理者は若手教員に大きな期待を寄せており、特に博士後期課程の学生に対する修得期待度は高く、学生の自己評価とは大きな乖離があることが分かっている。看護系大学の教育の質向上を図るためには、このギャップの大きさを解消するための対策が喫緊の課題であることが示唆されている。いずれにしても、現段階においては看護系大学の教員となるための準備教育は整えられておらず、OJTやFDの充実が課題である。

### 3. 新人看護教員の教育力向上に向けた取り組み

新人看護教員の教育力向上に向けた取り組みについては、日本のFD活動に関する研究と海外におけるにおける新人看護教員の現状と取り組みを述べる。

#### a. 新人看護教員に対するFD活動

大学におけるFD活動については、近年、日本においても大学のユニバーサル化（Trow, 1969, 1970, 1971/1976, pp.84-91）が進んだことを背景に、2008年には大学設置基準が見直され、大学におけるFDの義務化が行われている。日本看護系大学協議会・FD委員会では、これに合わせて活動を開始し、2010年には「若手看護学教員に求められる資質・能力獲得状況と支援に関する実態およびFD活動の方向性」に関する全国調査を実施している。この結果においては、若手看護教員へのFD活動として、カリキュラム構造や授業構成などの理解を深めるための対応と教育実践に対する細やかな指導や適切な評価の必要性が示唆されている（日本看護系協議会, 2012）。さらに、この内容を踏まえ「看護系大学若手教員を対象としたFDガイドライン」が作成された。このFDガイドラインは、若手看護教員に必要な教育力の要素として、「看護学教育者としての資質」「実習施設との関係調整能力」「臨地実習における学習支援能力」「教育全般を見渡す力」「教育・実践・研究の連関へ学究的に参与する力」の5つを設定しており、この要素ごとにFDの行動目標が掲げられている。特に、若手看護教員が困難性を示した臨地実習については、「臨地実習に特

化した若手教員の FD ガイドライン」と「臨地実習における学習支援力」に関する評価チェックリストも合わせて提示されている（日本看護系協議会, 2012）。

以上を見ると、看護系大学においても若手看護教員への FD 活動の内容が吟味され、FD プログラムの雛形となる枠組みが提示されるに至り、後はそれぞれの大学で実状に合った形で細目化、具体化して活用するだけとなっている。実際に、FD 活動の一環として若手看護教員の臨地実習における指導力向上を目指した取り組みとして、若手看護教員が中心になって事例検討会を企画運営した報告（濱田・永田・中村他, 2012）や、ロールプレイを活用した直接的経験の教材化に関する研修会の成果（清水・吉田・永嶋他, 2011）も報告されている。今日、入職後の新人看護教員へのサポートが、FD 活動の一貫として考えられるようになっていることは、組織的な取り組みとして評価できる。しかし、その成果に関する研究はごく少数に留まっており、今後は FD 活動の充実と共に、その成果報告が望まれる。

## **b. 英文献に見る海外の新人看護教員の現状と取りくみ**

米国においては既に 1970 年代から看護学教員の不足が問題視されている背景があり、教員の質の確保の観点から、新人看護教員に着眼した研究が行われている。新人看護教員のおかれている現状については、エキスパートナースから新人看護教員に移行する経験を述べた研究（Weidman, 2013）があり、エキスパートナースは次世代と共有すべき専門的な知識をもっているが、教育理論をもたないことがストレスになっていること、メンタリングが教員への役割移行を容易にすることを明らかにしている。

新人教員の能力（competency）に関する研究においては、学生評価や臨床実践指導、研究指導や学生の擁護といった力が不足している傾向にあることが明らかにされており、教員としての準備教育や経験、新人看護教員に対する組織的対応が十分でない現状を省みて、新人看護教員への準備教育の必要性が提言されている（Choudhry, 1992; Davis, Dearman, & Schwab, et al., 1992; Poindexter, 2013）。また、大学の管理者に対する調査においては、キャリアをもったエキスパートナースが教員になる前に、その職位に応じた教育能力を獲得していることを期待していることが報告されている（Poindexter, 2013）。

看護学教員の準備教育に関する研究（Barth, 2003）においては、米国における看護学教員の不足は看護学教育の質を確保する上で重要な問題であるとし、看護学教員の役割遂行に向けた教育的準備に関する評価基準が明確でないことを指摘している。これまでの準備

教育カリキュラムは、新任教員のストレス管理には役に立たなかったことやカリキュラムコースは価値が少なかったとの意見にも触れ、カリキュラムデザインに時間を使うのではなくクラスにおける教授方法に時間を費やす必要性が述べられている。

さらに、新人看護教員の現状に対応する策としては、新人看護教員のためのオリエンテーションとメンタリングに関する研究が報告されている。新人看護教員に対するオリエンテーションプログラムに関しては、担当部門や時間および目的を明らかにした研究

(Chauvin, Anderson, Mylona, et al., 2013) や公的なオリエンテーションの必要性を問う研究 (Hand, 2008) が行われている。メンタリングについては、複数の研究があり (Billings, 2008; Blauvelt, 2008; Brown, 1999; Dunham-Taylor, Lynn, Moore, et al., 2009; White, Brannan, & Wilson, 2010; Wilson, Brannan, & White, 2010)、今日の新人看護教員への対応で注目されている方法であることが推察される。メンタリング (mentoring) は、新人看護教員 (mentee) と経験のある教員 (mentor) がペアになり、教育活動や研究活動、カリキュラムや組織についてなどを日々支援していくシステムである (Brown)。米国においては、1980 年代以降、大学教職員養成戦略として全学的なメンタリングプログラム (以下、MP) や各学部レベルでの MP が導入されている (渡辺, 2003)。看護学教育においては、メンタリングは看護学教育における課題と経験を通して新人看護教員を支援したり導いたりする発展的なプロセスであり、教員が不足し新人看護教員がバーンアウトする状況に対し必要性が高いと述べられている (Dunham-Taylor, Lynn, Moore, et al.)。

## **B. 看護技術演習における教員の教授活動に関する研究**

「看護技術演習における教員の教授活動に関する研究」の国内文献については、医学中央雑誌 web 版 (ver.4) を用い、「看護技術演習」「実技演習」「看護学演習」「学内演習」「基礎看護技術演習」「教授活動」「看護 (系) 大学」「看護大学教育」をキーワードとて検索を行った。海外文献については、CINAHL Plus Full Text を用いて、「laboratories」「nursing skills」「psychomotor skills」「nursing education」のキーワードから「learning laboratories」「nursing skills education」の CINAHL Headings を用い「faculty」と合わせて検索を行った。その結果、看護技術演習に関する特定の教育手法に関する研究は多数行われているが、本研究が対象としている看護系大学における看護技術演習を担当する教員の教授活動そのものに焦点を当てた研究は、国内文献の 3 件のみであった。

## 1. 看護技術演習を担当する教員の教授活動

看護技術演習を担当する教員の教授活動に焦点を当てた研究は、以下の3件であり、同一研究者による取り組みである。

宮芝・山下・野本（2005）は、「看護学演習における教授活動の解明—援助技術の習得を目指した演習に焦点を当てて—」と題した研究において、看護技術演習における教員の行動を表す概念を創出し、その教授活動の特徴を明らかにしている。研究対象者は教授、准教授、講師、助手を含む18名、教員の教育経験は1～27年であり、演習に参加した教育機関は大学、短大（3年課程）、短大（2年課程）の6教育機関である。参加観察法（非参加型）で得たデータを看護概念創出法を用いてまとめた結果、演習を展開する教員の行動が【授業形態・教授技術の組織化と転換】【準備状態査定による授業進行中断・再開とその反復】【時間外授業展開のための環境確保】【解説・演示による指導計画推進とその修正・発展】【教員間の教授内容補正による目標達成度の均衡化】【授業過程円滑化のための学生協力受理と教員間協同】【目標達成度・学習態度の評価と伝達】【学生状況観察による問題の発見と是正】【学生要望への対応とその保留】【模擬状況からの現実への接近に向けた臨場感の演出】の10カテゴリを用いて説明できることを明らかにしている。この結果は、演習を展開する看護学教員が、看護技術に対する理解を前提とした授業案の作成と多様な授業形態・教授技術を駆使できること、作成した授業案の形成的な評価と柔軟な変更ができること、学生との円滑な相互行為の展開と演習中に生じる多様な問題や要望への対応ができること、実践経験を活用した看護実践の場を想定できること、が求められることを示唆している。

また、この研究成果を基盤に、看護学教員が教授活動の質の維持・向上に向けて自らの教授活動の自己評価に活用できる尺度として、10下位尺度40項目からなる「教授活動自己評価尺度—看護技術演習用—」が開発されている（宮芝・舟島・三浦, 2006）。この尺度は、教員が自身の看護技術演習の教授活動を評価し、課題の克服に向けて活用できる点に特徴があり、新人看護教員への活用も期待できる。

さらに、宮芝・舟島（2008）は、冒頭の研究を基盤に看護技術演習における目標達成場面・未達成場面の学生・教員間相互行為を構成する要素と両場面の相違を解明し、学習の最適化に必要な教授活動を検討している。この結果から、学習の最適化に向けて、「目標達成過程」と「問題解決過程」の2過程の推進、目標の共有と形成的評価の重要性、問題解決に終始せずに目標達成に思考を転換する必要性を示唆している。

これらの宮芝らによる一連の研究は、看護技術演習の展開過程において、教員がその演習の学習目標の達成に向けてどのように行動しているのかに焦点をあてたものである。つまり、教員が演習に参加する学生や特定の看護技術に関する学習内容をどのように捉え、どのような教育方法を駆使しながら学生と学習目標の達成を目指したのかを説明している。しかし、これらの研究は、教員全般の教授活動を明らかにすることを目的としていることから、対象者の背景には、職位、教育経験年数、臨床経験年数、専門学歴等が幅広く網羅されており、新人看護教員に特化した特徴を説明しているものではない。また、冒頭の研究においては、データ収集方法が参加観察（非参加型）であることから、参加した教員自身が看護技術演習における体験をどのように意味づけているのか、看護技術演習を重ねる中でどのように変化しているのかについても明らかになっていない。

以上の結果から、看護技術演習を担当する教員がどのような教授活動を行っているのか、どのような教授活動が求められているのか、演習の目標達成を目指す学習の最適化に向けて必要な教授活動は何かという点については明らかにされているが、いずれも新人看護教員を焦点とするものではなかった。

## 2. 新人看護教員の看護技術演習に関する研究

前述した新人看護教員に関する文献検討からは、助手、助教や若手看護教員、新人看護教員といった教員が、日々の教育活動や研究活動において、悩みや不安等を抱えていることやそれらの問題や課題を解決・克服すべく新人看護教員の学習ニーズに応じた FD 活動が進められていることが分かった。特に、新人看護教員の臨地実習に関する関心が高く、指導上の問題やその実態を明らかにする研究も多く取り組まれ、FD 活動でも重視されていた。しかし、看護技術演習については、新人看護教員が抱える悩みの項目の一つとして、演習に関する教育方法が取り上げられたり、学習ニーズの項目の一部として講義・演習に関する教育方法が取り上げられたりはしているが、新人看護教員の看護技術演習に関する認識やそこでの活動状況等に焦点を当てた研究は見当たらなかった。これまでの調査において、助手や助教、新人看護教員の看護技術演習に関する悩みや学習ニーズがあるということは分かっているが、その実際が明らかにされなければ、新人看護教員の状況を理解することはできず、有益な支援にも結びつかないと思われる。したがって、新人看護教員が看護技術演習においてどのような体験をしているのかを明らかにすることが必要だと考える。



### **Ⅲ. 研究の目的と意義**

#### **A. 研究目的**

看護系大学の基礎看護学領域に所属する新人看護教員が、教員として初めて担当する看護技術演習においてどのような体験をしているのか、それらが演習を重ねる中でどのように変化しているのかを明らかにする。さらに、それぞれの体験が、新人看護教員にとってどのような意味をもつのかを考察し、新人看護教員の育成に向けた示唆を得る。

#### **B. 用語の定義**

##### **1. 新人看護教員**

看護師免許を所有し、看護系大学に所属して看護学に関わる学科目の教授活動を展開する者であり、教員となって1年未満の助手・助教とする。

所属機関については、看護系大学が急増し、新人看護教員の教育力が重要視されている背景を踏まえ、看護系大学に限定する。年数の規定については、2年目以降は前年度の経験知や課題を踏まえて教授活動を発展させていくことが可能となるため、入職後初めての経験となる1年未満を設定する。

##### **2. 看護技術演習**

看護実践の状況を想定した看護師役・患者役の役割体験を通して、学生が看護技術を習得する授業形態の1つとする（穴沢・松山, 2004）。

#### **C. 研究の意義**

看護系大学が急増する中で、看護系大学における教育内容や方法の充実と共に、その教育を担う看護学教員の質の向上は重要な課題となっている（文部科学省, 2011; 厚生労働省, 2010）。中でも、今後の看護学教育を担うことになる助手や助教、あるいは新任教員や若手教員といわれる教育経験の少ない教員の育成は重要である。また、今日、日本の大学においてはユニバーサル化が進み、学習意欲と基礎学力が不足する学生への対応が問題と

なったり（沖，2004）、発達障害等のある学生への理解や支援の必要性が指摘されたりしている（独立行政法人国立特別支援教育総合研究，2011）。看護系大学の学生も例外ではない。専門職業人の育成を目指す教育の中で、このような多様な背景をもつ学生を支援することは容易なことではなく、新人看護教員にとっては難しい課題と言えよう。

こういった背景を踏まえ、本研究において、看護技術演習を担当する新人看護教員の体験を明らかにすることは、新人看護教員の育成に向けて以下の意義があると考ええる。

一つ目に、新人看護教員が同様の状況に置かれた新人看護教員の体験やその意味を知ることにより、自身の教育活動を振り返る際の資料とすることができる。現在、看護技術演習における新人看護教員の教育活動やその体験については、臨地実習指導のようにFD活動で取り上げられることは殆どなく、職場の上司教員や先輩教員の支援を受けつつも、自己対応に期待されているところが大きい。そのような状況の中で、新人看護教員が多様な背景をもつ学生や学習内容としての看護技術にどのように向き合い、どのように自問自答しながら演習における体験を積み重ねているのかを知ることにより、新人看護教員自身が自己の成長に向けたリフレクションを進める際の一つの手がかりになると考える。

二つ目に、新人看護教員を迎え入れる教員が、看護技術演習における新人看護教員の体験を通し、その教育活動に関する理解を深めることにより、新人看護教員への適切な支援を検討することが可能となる。これまで、看護技術演習における新人看護教員の体験や教育活動に焦点を当てた研究は行われておらず、新人看護教員を迎え入れる教員は、自身の経験や領域の慣習に基づき新人看護教員の支援を行っているのが現状である。本研究により、新人看護教員がどのようなことに着眼し、これまでの看護師経験をどのように活かしているのか、どのようなことを課題と感じているのかなど、新人看護教員の声を具体的に知ることにより、新人看護教員に対する支援のあり方を再考する資料となると考える。

以上を通し、看護技術演習における新人看護教員の教育活動の現状や課題を踏まえた効果的な支援を推進することに貢献できると考える。

## IV. 研究方法

### A. 研究デザイン

本研究では、看護師経験を有する新人看護教員が、教員として初めて担当する看護技術演習においてどのようなことを体験しているのか、新人看護教員が捉えている出来事やその時の反応（考え、感情、態度など）をありのままに捉えることを目的としているため、研究デザインは質的記述的研究を用いた。

記述的研究の目的は、自然に起こっているままに状況の様相を示すことにあり、これまで研究が殆ど行われていない領域の知識を得るためには重要なデザインである（Burns & Grove, 2005/2007, p.250-251）。中でも質的記述的研究は、出来事をその出来事が存在する日常の中で使用する言葉で包括的に要約するものであり、現状を率直に記述すること（straight description of phenomenon）が必要である場合に選択される（Sandelowski, 2000, p.334）。さらに、質的記述的研究は、自然主義的研究（naturalistic inquiry）の一般的な見方に基づいていることから、その記述は、固有の方法論的枠組みに基礎付けられる現象学的記述やグラウンデッド・セオリーを用いた記述に比べると推論の少ない解釈であると言われている（Sandelowski, 2000, p. 334）。

本研究では新人看護教員を看護学教育に関する経験が少ない教員として定義しているが、その多くが臨床現場での看護師経験を有し、これまでの職業経験の中で様々な問題や課題を克服した経験をもっていると考える。したがって、教員として看護技術演習を担当するという新たな課題に直面した状況についても、インタビューという対話を通し、自らの状況を主観的に、時に客観的に捉えられるのではないかと考えている。また、それを言葉として表現する機会を得ることで、自らのこだわりや考えに気づくだけでなく、それらの意味を考えたり、教員としての課題や自らの変化を明確にしたりすることができる存在であると考ええる。

本研究の目的は、こういった新人看護教員が体験している事実をイーミックな視点（Holloway & Wheeler, 2000/2006, pp9-12）から理解することにある。そのためには、研究者の推論による解釈を最小にし、できるだけ新人看護師が自らの言葉を使って表現した体験を尊重することが、新人看護教員の体験により近づける方法であると考ええる。したがって、新人看護教員が捉えている体験を、日常の中で使用する言葉によって提示し、研究参

加者にとっての意味を見出すことを特徴とする質的記述的デザイン（Sandelowski, 2000, p. 336）が適切であると考えた。

## **B 研究参加者及び依頼方法**

### **1. 研究参加者**

研究参加者は、以下の4条件を全て満たす新人看護教員4～5名とした。

- ①看護系大学の基礎看護学領域に所属する助手または助教となって1年未満である。
- ②看護技術演習に、専任教員、補助教員として継続的に参加した経験がない。Teaching assistant（TA）は参加経験に含めない。
- ③半期セメスター内で、看護技術演習科目の継続的な担当（最低5回以上）が見込める。
- ④研究参加への同意が得られている。

看護技術演習の「担当」とは、新人看護教員が当該科目の科目責任者の方針に従い、複数の学生あるいはグループを担当して演習を展開することを意味する。「継続的な担当」を条件に加えた理由は、半期セメスター内に数回といった単発の演習担当ではなく、概ね5回以上の看護技術演習を継続的に担当することにより、異なる技術項目の演習に関わり新たな課題に直面したり、前回の演習での課題に取り組んだり、それらを通して自らの気づきや変化を捉えたりといった体験が得られやすいと考えたからである。

### **2. 研究参加者の選定と依頼の手続き**

研究参加者の選定方法はネットワークサンプリングとし、研究者の知人を介し研究参加者を募った。知人に「研究参加者紹介依頼書」（資料1）と「募集チラシ」（資料2）を渡し、研究参加者の条件に該当する新人看護教員1～2名に「募集チラシ」の配付を依頼した。その際には、紹介は自由意思であり強制しないこと、研究参加者の研究参加も自由意思であるため「募集チラシ」を配付するだけでよいこと、紹介された研究参加者が研究を承諾したか否かについては知らせないことを説明し、了解を得た。

次いで、「募集チラシ」を見て研究に参加協力してもよいとの連絡を受けた新人看護教員に対し、直接会って「研究参加依頼書・同意書」（資料3）を提示し、研究の趣旨と具体的な方法（面接の内容や方法等）、倫理的配慮について口頭で説明を行った。研究参加者が説明内容を承諾し、研究参加に同意した場合は、同意書2部への署名を依頼した。同

同意書の提出は直接研究者に手渡す方法か、郵便で返送する方法をとり、郵送の場合は期限までに返送しなければ不参加と受け取るのでその後の心配はないことを研究参加者に説明した。同意書に署名を得られた方を研究参加者とし、研究者も同文書に署名し、研究参加者と研究者で同じものを1部ずつ保管した。また、研究への参加協力に当たっては、研究への自由参加と自由な語りを尊重するため、上司教員や当該施設の倫理委員会の承諾を必要とせず、研究参加者個人の判断と責任で参加可能であることを確認したうえで依頼した。

## **C. データ収集方法**

### **1. 面接法（インタビュー）の選択理由**

データ収集方法は、半構成的面接法を用いた。本研究で明らかにしようとする看護技術演習に関する新人看護教員の体験は、新人看護教員自身が実際に見たり、聞いたりして、感じたり、行ったりしたことに基づいている。その事象を特定の理論や枠組みを通して捉えるのではなく、新人看護教員自身が日常に使う言葉を使って語ることで、新人看護教員自身の捉える体験を具体的にでき、研究者もそこに近づくことができると考えたからである。これは、構造化されたインタビューよりも、比較的オープンに組み立てられたインタビュー状況の方が、インタビューのものの見方がより明らかになるという期待による（Flick, 2007/2013, p. 180）ものである。さらに、研究参加者が初めて担当した看護技術演習について、その場で見たり、聞いたりして、感じたり、行ったりしたことを単に述べるだけでなく、それらの意味づけや出来事と出来事のつながりをストーリーとして表現していくためには、研究対象者の自由な語りを中心にしながらも、インタビュアーである研究者が意図的に質問を投げかけたり、新人看護教員の語る内容を確認したりといった対話を重視した組み立てができる半構成的なインタビューが有効であると考えた。

### **2. インタビューの方法と内容**

#### **a. インタビューの方法**

インタビューは、半期セメスター内で研究参加者一人につき4～5回を継続的に行った。半期セメスターの設定は、演習科目は概ね半期セメスターにわたり授業が継続し、それを担当する教員も半期を一つの区切りとして流れを捉えると振り返りやすいと考えたからである。インタビューの時期は、演習の開始期、中盤期、終盤期、科目終了後概ね1ヶ月以

内にそれぞれ1回ずつ実施した。計画段階では4回目を全体の振り返りとして設定していたが、実際にはこれまで語りきれなかった新たな内容が追加されたため、最終のインタビューを1回追加した。面接時間は1回あたり60分程度を目安とした。

継続的なインタビューを設定した理由は、新人看護教員はこれまでの職業経験を活かして演習における体験を自ら振り返り、そこでの気づきやその解釈も日々深化すると考えられるため、それが時間の経過の中でどのように蓄積されたり、変化したりしているのかも含めて捉えることにより、新人看護教員の体験の理解により繋がるのではないかと考えたからである。

インタビューの日時は、初回到演習回数や授業期間を確認して大まかな予定日を立てたうえで、毎回のインタビュー終了後に研究参加者の負担や予定を考慮して次回の日時を調整した。場所は、プライバシーが確保できる個室とし、大学内の会議室および貸し会議室で行った。

インタビューの実施に際しては、研究参加者の表情や視線、声のトーンや口調などにも注意を払った。また、研究参加者が安心して話せるような雰囲気づくりに心がけ、研究参加者によって語られる内容を理解しようとする姿勢で傾聴するとともに、研究者が評価的な言動をとったり、研究者自身の価値観を表現したりすることがないように留意した。さらに、研究参加者の面接時の緊張を緩和するために、事前にインタビューガイド（資料4）を渡しておき、過剰に緊張しないでよいこと、話したくないことについては語らなくてよいことを研究依頼時およびインタビュー開始前に説明した。インタビューの内容をICレコーダーに録音すること、メモを取ることは、研究参加者に毎回了解を得たうえで行った。

## **b. インタビューの内容**

インタビューの内容は、事前に研究参加者に提示したインタビューガイド（資料4）に示し、それに沿って実施した。開始期のインタビューでは、研究参加者の背景や研究参加者が捉えている当該科目の概要および自身の役割や演習に関する取り組み等について確認した。看護技術演習を担当したことに関する体験については「初めて担当した看護技術演習での体験を具体的にお話してください」という問いかけから始め、印象に残っている出来事（例えば、気になったこと、疑問に思ったこと、違和感を覚えたこと、驚いたこと等）や看護技術演習を担当する前に考えていたことと違うと感じた点を切り口に研究参加者の

発言を促した。

中盤期・終盤期のインタビューにおいても、同様に、「看護技術演習の担当を（さらに）重ねた現時点での看護技術演習での体験を具体的にお話してください」と問いかけ、印象に残っている出来事や前回までの印象と違うと感じた点を切り口に研究参加者の発言を促した。特に、演習を重ねることで見えてきたことや分かってきたこと、変化したと思うことについてはその理由を尋ね、研究参加者の解釈や意味づけを表現してもらうように促した。

科目終了期のインタビューでは、「看護技術演習の一つの科目が終了した時点で、これまでの看護技術演習での体験をどのように捉えていますか」と問いかけ、全体を通して研究参加者が思うことや自身が感じる変化についての発言を促した。

全体を通し、研究者は、研究参加者が自身の体験を意味づけたり、繋がりを整理できるように質問したり、面接の中で研究者が研究参加者の語りの内容として理解したりしたことを伝えるようにして面接を進めた。また、研究参加者の着眼点を大事にしながら、学生に関する内容や学習内容としての看護技術およびその指導方法に関する内容について、研究参加者の発言を促すようにした。

2回目以降のインタビューにおいては、研究者から前回の語りの内容の概略を伝え、研究参加者に確認を得るとともに、前回のインタビューの分析過程で研究者が疑問に思った点や詳しく語られていなかった点について確認した。また、最終のインタビューにおいては、研究者が開始期から科目終了後までの語りから読み取った体験の流れと次項の分析過程で小テーマとなる内容を伝え、確認した。

### **3. データ収集期間**

データ収集期間は、2015年5月～12月であった。

### **D. 分析方法**

データ分析においては、看護技術演習に関して新人看護教員が捉えている体験を、日常の中で使用する言葉で包括的にまとめ、できるだけ研究者の推論を最小限にして研究参加者にとっての意味を見出すとともに、その変化の様相をストーリーとして描くことを目指した。具体的には、研究参加者の同意を得て録音した内容から逐語録を作成し、以下の手順で分析した。

①研究参加者それぞれの1回ごとの逐語録の記載内容を何度も読み返し、新人看護教員がどのようなことに焦点をあてて体験を語っているのか、全体を把握した。

②個別の逐語録の記載内容について、「新人看護教員は看護技術演習で何に着眼し、どのような体験をしているのか」の問いに応える出来事、感情、行為、意味づけを語りの中から意味あるまとまりとして抽出し、文脈や語りの全体性を考慮しながら、その体験を一つのエピソードとして文章を再構成した。

③エピソードごとに研究参加者の語りの意味を読み取り、可能な限り研究参加者が語りの中で使っている言葉を用いて、エピソードを簡潔に表現するテーマを見出し、これを小テーマとした。

④小テーマとエピソードを時間軸に沿って並べ直すと同時に、小テーマの関連性から変化のプロセスを意識してフェーズに分け、そのまとまりの意味内容を表すテーマをつけた。

⑤フェーズごとに、研究参加者の語り（逐語録）に戻り、語りと小テーマおよびテーマとの関連を検討しつつ、全体のストーリー性を考慮して新人看護教員の看護技術演習における体験を記述した。

⑥語り、小テーマ、テーマおよび全体の関連性を読み取り、それぞれの参加者の体験を包括的に表現する大テーマを導いた。

⑦それぞれの研究参加者の体験について、全体のストーリーや各テーマを比較し、共通性や特異性を研究参加者の背景や状況と合わせて分析した。

本研究は、質的研究の評価基準（Guba & Lincoln, 1989, pp. 289-331; 北・谷津, 2009, p.8）の真実性の価値（trustworthiness）の評価基準を参照して進めた。信用可能性（credibility）については、研究参加者に継続的な面接（4-5回）を行うことにより、「長い関わり合い」（野口, 2000, pp. 173-174）をもった。また、専門家による審議として、指導教授より研究の全過程において適宜指導を受けた。さらに、参加者によるチェックとして、毎回の面接で前回の語りの内容の概略を研究参加者に伝え確認を得た。明解性（dependability）については、読み手が理解できるように研究のプロセスを詳細に記載するようにした。また、確認可能性（confirmability）については、録音記録、逐語録とともに、分析過程についてもそのプロセスを追えるように記録に残した。転移可能性（transferability）については、読み手が他の新人看護教員への転移を検討できるように、「分厚い記述」（佐藤, 2008, pp.3-15）を心がけた。



## **E. 倫理的配慮**

研究参加者となる新人看護教員に起こり得るリスクを予測し、それを回避するために、以下の倫理的配慮に細心の注意を払った。なお、本研究は、日本赤十字看護大学研究倫理審査委員会の承認（2015-17）を得て実施した。

### **a. 研究の対象となる個人の尊厳および人権擁護**

研究参加者となる新人看護教員の募集は、新人看護教員が「募集用チラシ」（資料2）を見て自由意思で研究者に連絡を取る方法とした。応募があった新人看護教員には研究の目的・方法・意義・倫理的配慮について口頭および文書（資料3）で説明し、「研究参加に関する同意書」に署名を得た後にインタビューを開始した。

研究参加への同意を得る際には、研究参加は自由意思であり依頼を断っても不利益は生じないこと、「募集用チラシ」を配付した紹介者には研究参加者の研究協力への諾否は一切伝えないことを説明した。また、研究参加に同意した場合であっても、話したくないことは話さなくてもよいこと、途中で研究参加を撤回することができること、その場合においても不利益を被ることがないことを説明した。加えて、研究参加者に配付した文書（資料1・2・3・5）には、研究者氏名・指導教員名、連絡先を明記し、研究参加前・参加中・終了後を問わずいつでも研究に関する疑問、意見、相談に応じることを説明した。

### **b. 研究によって起こり得る個人の不利益に対する配慮**

研究によって起こり得る個人の不利益についても、文書（資料3）と口頭で説明し、同意を得た。本研究は継続的にインタビューを行い、研究参加者に時間的な負担が生じるため、1回の時間はできるだけ60分を目安とし、延長する際は研究参加者の都合を確認し、10～15分に留めるようにした。また、日時については、研究参加者の予定や希望を優先して調整した。さらに、研究参加者に緊張感や負担感などの不利益が生じてしまう可能性があることを予め伝え、それらを緩和するためにインタビューガイド（資料4）により概要を提示するとともに、過剰に緊張しないでよいこと伝えた。インタビューでは、できるだけ研究参加者の自由な語りを尊重したが、語りの内容や研究参加者の表情や口調等に注意を払い、語ることが負担になっていないか、このまま続けてよいかを適宜確認した。

#### **c. 個人情報の保護に対する配慮**

研究結果は本研究の目的以外には使用しないこと、個人情報は全て匿名化しプライバシーを保護すること、データの管理を厳重に行うこと、研究終了後のデータの破棄を確実にを行うことを、文書（資料3）と口頭で説明し、同意を得た。

実際には、ICレコーダーで録音した内容を文書化する際には、個人名や施設名等の固有名詞を記号化した。電子化したデータは、ネットワークに接続していない暗号化された携帯用ハードディスクに保管し、作成ファイルはセキュリティーロックをかけ厳重に扱った。携帯用ハードディスク、ICレコーダーおよび紙媒体の資料は、研究者の研究室内の鍵のかかるキャビネットに施錠して厳重に管理した。

#### **d. 研究成果の公表と研究参加者への還元**

使用の承諾が得られたデータは、匿名性を保証した上で、博士論文および看護系学会の学術集会および学会誌等で発表する可能性があることを文書（資料3）と口頭で説明し、同意を得た。博士論文については、文部科学省の学位規則の一部改正（2014年3月）に伴い、インターネットの利用により公表することを説明した。研究結果の公開の際には、研究参加者の希望に応じ学会抄録や論文を郵送にて還元することとした。

## V. 研究結果

### A. 面接の概要

#### 1. 研究参加者の概要

本研究の参加者は、2015 年 4 月から看護系大学の基礎看護学領域の専任の助手として勤務し始めた 4 名であった。募集用チラシを見て連絡があった助手 5 名に研究の趣旨を説明し、研究参加の同意が得られた 4 名を研究対象とした。研究参加者 4 名の背景は表 1 に示した。それぞれ、入職前から学生の教育に関心をもっており、大学の関係者から声をかけられたことをきっかけに看護師から教員への転職を決めていた。

表 1. 研究参加者の背景

(名前は仮名)

項目	崎田教員	中村教員	河田教員	谷村教員
看護職歴	5 年未満	15～20 年	5～10 年	5 年未満
教育経験	プリセプター	教育担当主任 学生指導	プリセプター 学生指導	プリセプター 学生指導
教育に関する 研修等	プリセプター研修	看護教員養成研修	プリセプター研修	プリセプター研修
学歴	看護系大学卒	看護専門学校卒 教育学修士	看護系短期大学卒	看護系大学卒
大学院（修士） 進学希望	あり		あり	あり

4 名とも、看護系大学に入職して 1 年未満であったが、谷村教員については、入職前年度の 11 月から 3 月までの 4 ヶ月間、週に 2～3 日、同施設で非常勤助手を経験していた。しかし、看護技術演習の担当は、事前の打合せや指導用の資料等がない中で、当日参加に限定されており、研究参加者の除外条件である教育経験には該当しないと判断した。また、谷村教員の語りに、この間の内容が含まれた場合は、新人看護教員としての体験に含めることとした。なお、プライバシー保護のため、研究参加者はすべて仮名とし、個人の特徴的な内容については、支障のない範囲で修正を加えた。

#### 2. 看護技術演習の概要

4 名の新人看護教員が担当した看護技術演習の概要について、それぞれの教員の語りを

整理し、表 2 に示した。担当した演習科目はいずれの教員も『基礎看護技術』と『フィジカルアセスメント』であり、4 月から 7 月までほぼ毎週演習があり、実技試験も設定されていた。どの教員の所属大学でも演習に先立ち、演習担当教員が参加する演習の打合せ（以下、打合せ）が行われ、講義・演習を担当する教員（以下、授業担当教員）から学生に配付する予定の「授業資料」と教員用の「指導要項」が提示され、説明および質疑応答が行われていた。「指導要項」には、演習の指導方針、具体的な進め方、技術指導のポイント、指導上の留意点等が記載されており、崎田・中村・河田教員は、授業担当教員から詳細に

表 2. 看護技術演習の概要

項目	崎田教員	中村教員	河田教員	谷村教員
演習科目 (学年)	基礎看護技術(1) 〔共通技術〕 基礎看護技術(1) 〔日常生活援助技術〕 フィジカルアセスメント(2)	基礎看護技術(1) 〔共通技術〕 基礎看護技術(1) 〔日常生活援助技術〕 フィジカルアセスメント(2)	基礎看護技術(1) 〔日常生活援助技術〕 フィジカルアセスメント(1)	基礎看護技術(2) 〔診療の補助技術〕 フィジカルアセスメント(2)
学生数	約 70 名 (×2 クラス)	約 70 名 (×2 クラス)	約 55 名 (×2 クラス)	約 55 名 (×2 クラス) フィジカル: 1 クラス
学生配置 学生の役割	原則 1bed/3 名 看護師役・患者役・ 観察者役: 交替なし	原則 1bed/3 名 看護師役・患者役・ 観察者役: 交替なし	原則 1bed/3 名 看護師役・患者役・ 観察者役: 交替あり	原則 1bed/2-4 名 看護師役・患者役: 交替あり
教員配置 (人数)	教授(1) 准教授(1) 講師(1) 助手(4) 補助教員(1-3)	教授(1) 准教授(1) 講師(1) 助手(4) 補助教員(1-3)	教授(1) 准教授(1) 助教(1) 助手(3)	教授(1) 准教授(1) 講師(1) 助手(3)
担当学生数	9-12 名/3-4bed	9-12 名/3-4bed	9-12 名/3-4bed	6-13 名/3-6bed
指導体制 <sup>1</sup>	交替制・固定制	交替制・固定制	交替制	交替制・固定制
教員打合せ	あり	あり	あり	ない場合あり
指導要項	あり	あり	あり	ない場合あり
授業資料 (学生・教員 共通)	講義資料 演習要項 実施手順書 自己評価用チェックリスト 事前課題用紙 事後課題用紙	講義資料 演習要項 実施手順書 自己評価用チェックリスト 事前課題用紙 事後課題用紙	講義資料 演習要項 実施手順書 自己評価用チェックリスト 事前課題用紙 事後課題用紙	講義資料 演習要項 〔実施手順書は学生が 作成するためなし〕 事前課題用紙 (フィジカルアセスメント) <sup>2</sup>

<sup>1</sup> 交替制とは教員が担当する学生が演習毎に変わることをいい、固定制とは同一教員が毎回同一学生を担当することをいう。

<sup>2</sup> 学生が実施手順書を作成することが事前課題であり、その実施・評価が事後課題となっていた。

わたって説明されたと語っていた。一方、谷村教員は、打合せにおける説明が省略される場合や「指導要項」が提示されない場合もあると述べていた。

また、「授業資料」については、崎田・中村・河田教員の所属大学では、技術に関する根拠や実施時の留意点を含む一般的な実施方法が記載された「実施手順書」（以下、手順書）が提示されており、「指導要項」と合わせて確認しながら技術の練習をすることができた。一方、谷村教員の所属大学では、領域教授の方針により「手順書」は学生が作成することになっており、教員間でも「手順書」を共有していなかったため、教員それぞれで準備が必要であった。

当日の演習の展開方法については、4校とも基本的に学生を2クラスに分けたダブルクラスで実施され、学生は各ベッドに2-3名が配置されるようにグループが組まれていた。演習の具体的な進め方等については「演習要項」が示され、学生は看護師役、患者役、観察者役の体験を通して看護技術の提供に必要な知識・技術・態度をグループで学習するように設定されていた。演習全体の進行や統括は授業担当教員が行っていたが、学生の実施場面においては、複数の教員が学生を分担し、同時に複数ベッドの学生の指導を担当していた。4名の新人看護教員は、担当する学生数を少なくするなどの配慮はされていたが、他の教員と同様に4月から学生指導を担当していた。

### 3. インタビューの実施状況

インタビューは、前期セメスターに実施された看護技術演習に関する体験に焦点を当て、4～5回実施した。時期は、看護技術演習の実施状況に合わせ、開始時期、中盤期、終盤期、科目終了後を設定したが、実際の実施日は研究参加者の予定に合わせて幅を持たせて行った。さらに、面接内容の確認と全体の振り返りのために、最終インタビューを後期セメスター開始後に1回実施した。

インタビューの実施時間については、崎田教員は合計5時間56分（全5回）、中村教員は6時間（全5回）であり、両者とも貸会議室で実施した。また、河田教員は5時間45分（全5回）、谷村教員は4時間37分（全4回）であり、両者とも所属大学の個室で実施した。谷村教員のインタビューは、終盤期の日程の都合がつかず、科目終了後と合わせて実施した。それぞれのインタビュー時期および時間は、まとめて表3（付録）に示した。

## B. 新人看護教員の体験

ここでは、基礎看護学領域に所属する助手としての職位にある新人看護教員が、初めて担当する看護技術演習において、どのような体験をしているのか、それらの体験が演習を重ねる中でどのように変化しているのかを、4名の教員ごとに記述した。記述内容は、それぞれの語りの意味を損なわない程度に分かり易く要約した箇所もある。研究参加者の語りを直接引用した場合は、引用の末尾にインタビューの回数を示したローマ数字（Ⅰ～Ⅴ）を付記し、引用段落以外は「」で示し太字とした。ただし、演習中の他の教員や学生との会話は「」のみで示した。また、研究参加者が語りの中で使用した独自の表現については、“ ”で示した。『 』は科目名、演習の主題および実施した技術名を示した。

### 1. 崎田教員の体験：宇宙人に見えた学生との相互作用の深化

#### a. 看護師である自分と学生との隔たり

##### （1）学生と言葉がつながらず、距離感を感じる

崎田教員が入職して最初に担当した演習は、2年生の『フィジカルアセスメント』であり、主題は『口腔内診査』であった。演習に先立ち演習の打合せが行われ、授業担当教員から「授業資料」と「指導要項」が案として提示され、内容に関する意見交換と説明が行われた。「指導要項」には、演習の指導方針、具体的な進め方、技術指導のポイント、指導上の留意点等が記載されており、授業担当教員の説明やデモンストレーションが例年の学生の傾向にも触れて具体的であり、かつ新任の助手3名の臨床経験にも配慮した丁寧な説明であったことから、崎田教員が看護技術やその指導方法についてイメージし難いということは殆どなかった。崎田教員自身、『フィジカルアセスメント』は学生時代に学習した科目であり馴染みがあったことやHCU（High Care Unit）での臨床経験の中でフィジカルアセスメントをはじめとする基本的な看護技術を日々多く使ってきたことから、打合せにおける看護技術に関する説明は頭に入りやすいと感じていた。それでも、男子学生への対応など学生に指導する際に自分が不安だと思うことについては質問して理解するようにしていた。さらに、打合せ後には「授業資料」と「指導要項」を読み込み、分からないところは図書館で調べる、助手同士で実際に技術の練習や確認をする、授業担当教員等に確認するといった方法を通し演習の準備を整えていた。

演習当日、崎田教員は「指導要項」にしたがい、打合せで確認したポイントを逃さない

ように学生に教えたいと考えていたが、学生からの質問内容については全く予測が立たなかったためかなり緊張していた。崎田教員は教員の中で一番臨床経験が短いことに不安を感じつつも、「自分は学生に一番近いところにいる（I）」という思いをもって演習に臨んでいた。

しかし、崎田教員が初めて2年生に会った時の印象は、「言葉がこんなにもつながらず、私は学生のことが本当に理解できるのかな（I）」というものであった。崎田教員は、学生には専門用語が通じず、患者や家族に説明するような言葉で一から説明しなければならないことにまず驚いた。それに加え、学生との距離感を感じたことを以下のように述べた。

やっぱり学生は学生で、最初すごく警戒もしていたと思うので、あんまり演習中に質問を受けたりとかはなく…。演習中、学生同士ではすごく笑っているというのはあるんですけど、私との距離感があって。初回は私からコメントをするけれど、「はい、わかりました」っていう一言で終わってしまうことが多くて。私もそうだったからというのが多分あると思うんですけど、学生の表情もすごく硬くて。学生との距離感というのをすごい感じたというのが印象に残っています。（I）

また、崎田教員が、これまで看護師として当たり前だと思っていたことが学生には通じなかった。例えば、崎田教員は『口腔内診査』で使用する舌圧子とペンライトの使い方について、「教えなくてもどうやったら自分が使いやすいのかというのは、体で何となく把握してもらえるものかな（I）」と考えていた。しかし、学生は舌圧子とペンライトを様々な形で把持し、上手く使いこなせておらず、崎田教員は「わっ、楽しいな（I）」と思って学生の様子を見ていた。また、学生は口腔内に使う清潔な物品を何も考えずにワゴンの下段に置いており、崎田教員がワゴンの上段と下段を区別する意味についてその場で学生に説明することになった。崎田教員は、その時に、「自分が今では自然にできていること、深く考えなくてもできることが、学生にはちゃんと考えて、提示をして考えてもらわないとできないんだな（I）」と思い、以降は意識するようになったと言う。崎田教員は、学生との距離感を感じつつも、看護師である自分にとっては自動化している看護技術の一手技や常識になっている原則が、学生にはそのまま通じるわけではないということを学生の反応から捉えていた。

## （２）学生が宇宙人に見える

1年生の『基礎看護技術』の演習は、4月後半から始まった。最初の演習は『療養環境調整』が主題であったが、まず、演習時の身だしなみ（服装、髪形、爪の長さ等）や事前課題の実施状況などの演習に臨むための準備が整っているかを確認することから始められた。しかし、学生は「演習要項」に書いてあることが読み込めていなかったり、講義座席からベッドに移動するだけでも時間を要したり、なかなか教員が期待するような行動には至らなかった。さらに、身だしなみが整えられていない、場に適した言葉遣いができない、といった様子が見受けられ、崎田教員は、授業におけるマナーや社会性が身についているとは思えない1年生の状況を目の当たりにした。

1年生は、学生さん（上級生）の言葉を借りるのであれば、宇宙人だと思っていて（笑）。自分もそうだったのかと思いながらも、全く自分と経験してきたことが違うので、厳しいことを言うならば、今の段階でこの子たちを現場に出すのは絶対に無理だと思うし、怖いというのが本心ではあるんですけど。（I）

3月末まで看護師として臨床の現場にいた崎田教員は、「4月から教員となっても、まだ“臨床の感覚”が抜けないので、現場から見たらっていう感覚が強くて、この1年生、もし現場に行ったらこうだし...ああだし...と考えがちだった（I）」と言い、「この子たち本当に大丈夫かなっていう感覚（I）」を強くもっていた。崎田教員からはそういった1年生を宇宙人と比喻するほど自分とはかけ離れて見えた。しかし、4月には自身が教員という立場に慣れていないということもあり、「ここで言っているのかな...（I）」という思いや「私なんか伝えて、私もできてないんじゃないかな（I）」という思いがとても強く、そのような自分の本心を1年生に伝えられなかった。

自分の本心とかを含めて学生に伝えてないっていうところで、学生に対してかなり他人行儀じゃないんですけど、抑えすぎて丁寧になりすぎているような感じもあって、またそれが2年生以上に距離感を出させていたところもあって。（中略）「こうやって思っていることは、ずっと学生に言えないんだろうな」って思って指導していたので。「このままの距離感でできるかな」とか、「教員ってこれが普通なのかな」って思って、こんなふうに悶々とするというか、ギャップを感じながらやっていくのかなって思っていました。（I）



崎田教員は、“臨床の感覚”で学生のマナーや言葉遣い、学習者としての態度を捉え、その未熟さから学生を臨床に出せないと思っていたが、教員という立場に不慣れな自分に自信が持てず、学生に伝えられなかった。崎田教員はこれを学生との距離感と捉えていた。演習前に「自分は学生に一番近いところにいる（Ⅰ）」という思いをもっていた崎田教員は、学生と教員との距離感に戸惑いを感じていた。

## **b. 初学者に合わせたアプローチへの転換による学生との関係性の変化**

### **（１）１年生は高校４年生だと思い、躰から始まる**

崎田教員は、入職当初に自分が感じていた１年生との距離感については、まだ自分の中の思いであったが、上司教員（准教授、教授）は演習が始まってから自分たち助手の様子をよく見ていてくれた。そこで、学生に自らアプローチしていない助手の様子に気付き、「学生さんが入ってきてすぐ接するのが基礎看護学領域で、それまでいろいろな高校生だったのが、急に看護師として...となるから、学生も混乱する。１年生は高校４年生だと思って接したほうがいい。躰から始まるんだよ」と声をかけてくれた。上司教員は、崎田教員に１年生は看護学生になる前の“高校４年生”であるという学生の見方を変える視点と、それゆえ看護からのスタートではなく、“躰”から始まるという指導の視点を伝えていた。その後、崎田教員は上司教員の言葉と自分の指導を合わせて振り返り、ゴールデンウィーク明けには、４月初旬には“現場から見た感覚”で学生を捉えていたことに気付き、自身が１年生に求めていたことが今はその段階ではないと考えるようになった。

１年生は、看護技術はもちろん教えているんですけど、まず人としてというところを見ていった方がいいのかなって思うようになったので。２年生になると、技術を中心に教えていく。技術プラス常識、マナーとか、社会性というのをつけ加えていくような形だと思うんですが。１年生は、逆にまず人としてマナー、社会人になるってどういうことなんだろうっていう準備をする段階から始めて、そこに看護師になるにはというところを少し加える形で教えていけばいいのかなって思うように考えています。（Ⅰ）

崎田教員は、自身が演習に少しずつ慣れていく中で上司教員の言葉の意味を咀嚼し、臨床看護師の目で学生を捉える視点から、看護を初めて学ぶ初学者として捉える視点に転換させ、高校生の延長にある学生を対象とする基礎看護学領域の最初の演習における“躰か

ら始まる” という意味を理解していった。

## **（２）自分で気づくことが難しい学生には自分の方から響くように言い続ける**

崎田教員は、４月には学生への技術指導の場面において、まずは学生がどのように学習を進めていくタイプなのかを見極め、学生の学び方に合わせて伝えていきたいという思いを強くもっていた。それは、学生との関係性ができる前にアドバイスをしても通じ難いという思いや、自身の臨床経験から人に言われるよりも目の前にいる人の姿を見て覚えていくこともあるという思いからであった。したがって、崎田教員の方から学生に気になったことを指摘することは少なく、できるだけ学生の疑問に応じるように対応していた。しかし、４月下旬に、上司教員から「別に気になったことがあれば、学生にどんどん言ってもらって構わないよ」とアドバイスを得たり、各論実習から学生に関わる他領域の教員から、「やっぱり３年生になってもなかなかできないことが多い。それだけ基礎で言われてても、人によっては響いてないことがある」という話を聞いたりしたことが契機となり、自身のアプローチを考え直すことになった。崎田教員は、これまで関わってきた新人看護師とは異なり、多くの学生は１０代であり看護師になるための学習途上にあることから、「自分で気づきなさいと言うのは難しい面がある（Ⅰ）」という初学者の特徴に気付いた。そういった学生に対しては、自立を促すためにも、「まず響くように言い続けるというか、まずアプローチすることから始めなきゃいけない（Ⅰ）」と考えるようになった。

１年生に対しては、見守って本人の学習方法に合わせるというよりは、アプローチし続けて、その仕方を個人に合わせていけばいいのかなっていう感覚に変わっている気がします。１０回言わずに見守るよりは、１０回言ってもいいから、Ａさんにはこういう伝え方で、Ｂさんにはこういう伝え方をしようというところで、個人の学習方法に合わせるという方向でもいいのかなっていうような思いになってきています。（Ⅰ）

４月当初、学生との距離感があり、学習の進め方を見守って学生に合せたいという思いを抱いていた崎田教員であったが、上司教員らの助言を契機に学生の様子や演習の流れを理解する中で初学者である学生の特徴に気づき、教員の方から学生にアプローチし続け、そのアプローチの方法を個人に合わせていけばよいというように考えを変化させていた。

### **(3) 学生の反応が変わり、双方の距離が縮まったことを実感する**

学生へのアプローチの方法を個人に合わせていけばよいと気づいた崎田教員は、グループの担当が固定されている2年生の方が学生の変化が見やすく、自分の指導方法も変えやすいと考え、2年生を主軸に学生一人ひとりに合わせることを意識してフィードバックを始めた。例えば、記録が大雑把にしか書けない学生に対しては、「書き方は大雑把だけど、ポイントは突けている。ただ、これだけ大雑把なのはもったいないよ」と伝え、その後の変化に対しては、「大きい字からちょっと字が小さくなってきて、書きたいことが増えてきたんだね」と学生にフィードバックするようにした。当初、学生からは声を発してこなかったが、まず自分が気づいたことを学生に伝えることで、学生も自分のことを見てくれると思ったためか、質問が返ってくるが増えてきたと言う。崎田教員は、5月末から6月にかけて、そういった学生の反応の変化を実感したことを嬉しそうに語った。

昨日の演習はもうずっと質問攻めみたいな感じで。学生から前回の記録について質問があつて説明したら、他の学生もわっと集まってくれて。(中略)2人が同時に、「先生、こっち、これどうやったらいいですか」というような質問があったり。もう今までよりもすごい、学生の反応が変わってきたなっていうのを実感したので。(I)

また、6月上旬頃になると、崎田教員からの助言を次に活かそうとする学生の姿が見受けられるようになった。例えば、崎田教員が学生の記録に「ここは専門用語を使いましょう」と添削すると、次の演習では学生の方から「ここはこの間、添削を受けたんですけど、この部位はどうやって書いたらいいんですか」といった質問が聞かれ、崎田教員がフィードバックしたことにさらに応えようとする学生が増えてきていた。崎田教員は、そういった学生たちの反応は、自分の指導の何が良かったのかを振り返る機会になると言い、自分のアプローチの変化により学生もまた変化してきたことを目の当たりにし、相互作用がうまくいき始めたことを実感としてもてるようになった。

一方、1年生は全教員が学生を把握するためにグループの担当教員が交替制であったこともあり、2年生よりも崎田教員を警戒している期間が長いように感じられ、学生の方から声をかけてもらう頻度も少ない状況であった。しかし、5月中旬に技術テストに向けて設定されていた自己練習期間以降、少しずつ変化が感じられるようになった。

自己練習期間は、学生の参加は自由であったが、教員が指導する時間が設定されており、

主に助手がその指導に当たっていた。この時間は、技術の指導をしつつも演習の時より堅苦しくなく、日常のたわいもない話もできた。その中で、4月の演習で担当した際には少し冷ややかな印象であった男子学生が、「崎田先生、見てください」と積極的に声をかけてくれるようになった。自己練習が始まった頃から、演習の方法や崎田教員に慣れてきたためか、1年生の緊張が取れて表情が変わってきた様子が見受けられ、1年生と崎田教員との距離が近くなったと感じられた。また、崎田教員は、1年生には看護技術のことになるとまだ全く通じない面があるが、初めて看護を学ぶ1年生にはそれが当たり前だということをこれまでの経過の中で納得することができたので、宇宙人と表現していた以前のように学生が理解し難いというイメージではなくなったと語った。

今は、まだ、3か月なので、お互いの理解ってまだまだ難しいですけど、言ったことに対してはすごく応えてくれるんだろうなっていうのを分かったのです。今後、私たちの言ったことに学生が応えてくれて、学生の求めたことに対して私たちが応えていけば、もう少し距離が縮まるというか、もやもやした感じもなく、こちら側も上手に言いたいことを伝えられるようになるのかなっていう部分は出てきています。(Ⅱ)

崎田教員は、以前(5月上旬)には、学生の質問に対して、崎田教員から発問を返した際の学生の不満げな様子に対応しきれなかったが、今(6月上旬)は学生が「教えてくれないんですか」と言った際には、「教えられないから資料を読んでね」と言い易くなったと言う。学生もまた「えー」と言いながら、資料を「一緒に見て欲しい」と言ったり、「これってこういうことですか」と聞いてきたりするように変わってきていた。崎田教員は、その理由を「私が怒って言っているわけではなく、学生に考えて欲しいから希望を込めて言っているんだよっていうことが伝わるようになってきたからだと思う(Ⅱ)」と述べた。崎田教員と1年生は、演習や自己練習期間における関わりを重ねる中でお互いに距離を縮め、言いたいことを伝えられるような関係性ができつつあった。

### **c. 一歩進んだ学生への対応とまだ悩む対応**

#### **(1) 読めてきた学生の理解度や傾向に合わせて指導方法を変える**

6月以降、崎田教員は、2年生が崎田教員からフィードバックされた記録へのコメントを活かそうとする質問をしたり、自身の日常生活に関する話をしたりしてくる学生の姿に触

れ、さらに2年生との距離が近づいたことを感じていた。同時に、そのような学生とのやりとりを通し、それぞれの学生が、何をどこまで理解しているのかということが少しずつ読めるようになり、「ここまで伝えた方がいいな、ここまで言ったら分かるかなということが分かってきた(Ⅱ)」と語った。

例えば、「アセスメントが分からない」と言ってきた学生二人に対し、それぞれの学生の事前課題の記載内容を確認して対応した。まず、今日の診査は何を捉えるものなのか、診査の目的と意義を理解できていない学生に対しては、そこから説明を始めた。一方、ほぼ正常範囲の中で1つだけ異常所見があった場合の文章表現が分からない学生に対しては、「先に異常所見から取りあげて、ここは逸脱しているけれど、全体を見るとこうだから問題がないと考えられるというような書き方をすると丸く収まるよ」という説明をした。

さらに、7月にはこれまでの関わりの中で読み取った学生の傾向に応じて、グループメンバーを上手く活用しながら指導方法を変えるようにした。例えば、ペア同士での意見交換はできているがグループでの発言力が弱い学生に対しては、グループでの検討の際に個人指名ではなく「そのペアはどんな意見が出た？」というふうに声をかけて発言を促した。

1年生についても、6月中旬以降、崎田教員がグループの近くにいらなくても学生の方から積極的に声を掛けるようになっていた。また、崎田教員自身も、最初は自分自身が今日の演習の流れや今日やらなければならないことで精一杯であったが、「**最近は演習の流れとか進み具合だけじゃなくて、学生のキャラクターというか、そういうものも演習中に目に向けていこうかなと思えるようになりました(Ⅱ)**」と自らの視点の変化を語った。それは、学生や演習に慣れるにつれ、学生からの質問が予測できるようになったことや演習中でも困ったときには上司教員に聞いて対処できたことにより自身の中で安心感が生まれ、2年生と同様に学生の個別に対応しようと思う余裕が出てきたからであった。しかし、交替制で受け持っていた1年生に対しては学生個人へのアプローチの例は語られなかった。

## **(2) ルールを守っていない学生に対し自身の判断で対応できるようになる**

崎田教員は、演習の参加条件である事前課題や身だしなみ等のルールを守っていない1年生に対しては、演習を重ねる中で入職当初とは違った対応ができるようになっていた。

基礎看護学領域では、毎回演習開始時に事前課題と身だしなみの確認を実施しており、例えば爪は看護師役に限らずどの役割であっても必ず短く切ることがルールになっていた。実際の学生への対応方法については、毎回の教員の打合せの中で、不適切な

爪のカット例や爪が伸びていてできないようであればその技術を実施させなくてもよいといったことが説明されていた。崎田教員は、多くの場合はその説明通りに対応すればよかったが、それでも4～5月は内心は迷いながらであり、自分で判断できないことは演習中に逐一上司教員に相談していた。しかし、6月の演習では、崎田教員自身の判断で、爪が長いまま看護師役を実施しようとした学生に対し、長い爪では看護師役をさせることができないことを厳しく伝え、役割を交替してもらうように指導したと言う。

その学生は、崎田教員が「演習前にもう一度確認したほうがよかったね」と爪の長さを指摘したことに対し、「これ、長いですか」と返答した。崎田教員は、実際に崎田教員の腕に触れてもらい、学生に爪が皮膚に当たっていることを確認したうえで、適切な長さに爪を切っている学生の爪を指し、ここまで切らないと看護師役はできないということを説明した。学生は、3か月近く演習を実施しているにもかかわらず「そこまで切るんですか」と返答したため、崎田教員は「この爪で看護師役はさせられないから患者役をやってね。基本的には看護師役じゃなくても爪は切ってくださいね。長ければ看護師役は絶対にできないからね」と伝え、心配であれば演習前にグループで爪を確認し合うように助言した。

崎田教員は、演習後の振り返りの中で、上司教員にその日の対応を報告し、「それでよかったのではないか」という承認を得たことから、役割を交替してもらってよいというところの境目が分かったと述べた。また、崎田教員は、4～5月では判断できなかったと思うが、領域で行われる毎回の演習の振り返りの中で、こういう身だしなみの学生がいてこのように対応したといった具体例を聞くことができ、「2か月間の蓄積があって、自分の中でこの場合なら多分これでいいなという判断ができるようになったのだと思う(Ⅳ)」と述べた。崎田教員は、演習における身だしなみを指導内容の一つとして重視する領域の方針の中で、毎回の打合せで共有される事例やその対応の蓄積に加え、自身の対応に関する上司教員からのフィードバックを得ることで、領域の方針に沿った判断ができるようになったと捉えていた。さらに、崎田教員は、身だしなみや提出物の不備などについて領域全体で厳しく対応することについてもその意図を理解し、行動できるようになったことを語った。

まず、今できることはやっぱり身だしなみとか、社会性をまず1年生のときから身に付けてもらわなきゃいけないんだろうなと思って、ちょっと口酸っぱく言えるようになってきた感じです。(Ⅳ)

これまで、学生からも「基礎は厳しい」と言われ、自身でも確かに細かいところもあると思うこともあった。しかし、実際の学生の様子を目の当たりにして「**やっぱりここは絞めなきゃいけないところなんだ (IV)**」と実感し、基礎看護学領域の教員が臨床に出ていく学生の先々のこと考えて今必要なことを言っているということをよく理解できるようになったことで、厳しく対応することも必要だと納得するようになった。

崎田教員は、1年生の現状を踏まえた基礎看護学領域としての対応を自らも体験することを通し、1年生の看護技術演習の中で社会性を身に付けるための対応が徹底されている意味を理解するようになっていた。

### **(3) “態度面に注意が必要な学生”への対応に悩む**

入職から3カ月が経過し、学生にも演習にも慣れ、1年生の傾向をつかみつつあった崎田教員であったが、実は同時に自ら学ぶ態度が見られない1年生の対応に苦慮している状況が続いていた。

崎田教員は、学生の学習態度には、その学生が看護を学びたいという思いがあるかどうかが大きく影響するのではないかと思っていた。看護についての知識や技術を吸収したいと思っている学生に対しては、多少気になる発言や態度があっても「ちょっと状況とかTPOを考えようね」と言って対応してきていたが、「**ただ参加すれば学べると思っている学生に関しては、どう対応したらいいかなってというのはすごい悩みだ (III)**」と語った。そのような学生は、既に6月頃から“態度面に注意が必要な学生”として教員間でも情報が共有されていたが、崎田教員自身は7月に入ってからその対応に四苦八苦していると述べた。

崎田教員が特に対応に苦慮している学生は、特定のメンバー3名であった。最近の演習においても、崎田教員が実施するように伝えたことに対して、1名の学生は気怠そうに何とか実施していたが、他の2名は何もせずに見ているだけといった様子であった。また、この学生たちは集中力が続かず、すぐに違う話を始めたり、ベッドにもたれていたり、目につくところが多々あった。崎田教員が注意すると、その時は「はい」と返答するが、目を離すとすぐに違うことが始まってしまい、結局、崎田教員はこのグループに付きっきりになってしまった。演習終了後、崎田教員は、この時の学生の状況は目に余り、自分の手に負えないと感じたため、上司教員に学生の状況と指導が上手くできずに付きっきりになってしまったことを報告した。上司教員は、「集中力、続かないんだね」と言い、“態度面で注意が必要な学生”を上司教員が交替で担当したり、講義と演習の時間配分を考えたりといった

対応をしてくれた。崎田教員は、こういった上司教員の対応をととても有難く感じていると述べながらも、「私自身は、今の段階（7月）ではどう対応したらよいかをまだ見つけられず、いろいろ先生方の背中を見ながら学んでいるところがある（Ⅲ）」と語った。

崎田教員は、1年生の理解が進むにつれ、看護についての知識や技術を吸収したいという姿勢で演習に取り組んでいる学生だけでなく、ただその場に参加しているだけで自ら学習に向かえない学生がいることを理解するようになっていた。しかし、その学生への具体的な対応については今の段階ではまだつかめておらず、今後の課題だと捉えていた。

#### **d. 学生との相互作用の中で気づいたこと**

##### **（1）看護や看護技術に共通するベースを養っていることに気づく**

6月から9月にかけて、崎田教員は学生がこれから看護師を目指すにあたって、社会人としての視点を養うことに加え、看護師としての援助の視点をどうもつかというベースを養っているということを学生との相互作用の中で強く感じ取ったと述べた。

一個一個の技術なんですけど、すべての技術に共通する視点というか、そこを必ず考えていく力というのを少しずつ養ってるというのはすごく演習で感じて。そのベースがあるからこそ、各論に行ったときに、この視点で見ればいいんだっていうのは、きっと老年にいても、小児にいても同じなのかなっていうのを感じたので。（Ⅴ）

演習では、ただ日常生活援助や診療の補助といったくくりで看護技術を学んでもらえばよいわけではなく、「手順書」に入る前に「事前課題用紙」の中で、取り上げる看護技術に合わせ、倫理面はどうか、安全面や安楽面はどうか、患者の自立や動作経済性はどうかといった5つの視点を挙げ、学生には事例の患者さんに具体的にどのように援助を提供したらよいかを考えてもらっていた。崎田教員は、入職当初は意識していなかったが、6月頃になり「事前課題用紙」や「手順書」がどの看護技術でも同じ形式であり、同じ視点で進められていることに気付いた。また、同時期の演習において、学生はベッド柵を両側に設置する理由を「安全面が…」と述べたり、プライバシーに関することを「倫理面が…」という言葉を使って説明したりしていた。崎田教員はこういった学生の返答を聞き、事前課題の視点が学生の行動に結びついていることを認識し、改めて事前課題で提示した5つの視点が看護技術を捉えるうえで重要であることに気づいたという。



さらに、9月に担当した4年生の総合実習においても、この視点を再認識した場面があった。同実習は、崎田教員が入職後初めて担当する実習であり、前期セメスターの実習担当は同実習のみであった。崎田教員は、実習中男女混合部屋でカーテンがきちんと閉められていない状況に気づき、「臨床が全て正しいわけではないので、疑問をもって見て欲しい」と4年生に伝え、「看護の原則からすると倫理面の配慮に欠けるのではないかと思います」と返答があったと言う。その時に、崎田教員は自身が1年生の看護技術のベースになる視点と同じ視点で説明していることに気づき、学年によって説明の仕方は違っていてもベースとなる視点は同じであり、「1年生の演習でやってもらっている視点というのは、これからの看護に繋がっていくことなんだっていうのを強く意識した（V）」と語った。

崎田教員は、看護技術を捉える5つの視点について、4月から授業資料の中で反復して取り上げられ、授業担当教員もその視点からの指導を強調していたことから漠然と重要だと思っていたが、それが看護技術全てに共通するベースになっているということは、6月以降になって学生に根付きだした反応を見て、確かにそうだと確信するようになった。崎田教員は、学生との相互作用を通し、看護技術のベースとなる視点を再認識すると同時に、基礎看護学領域における演習では、看護技術に共通する普遍的な要素である視点を養っていること、それが他の看護学領域のベースになっていることに気づいていた。

## （2）看護師の経験を活かせる場としての演習に自身が救われる

入職直後、臨床と教育がかけ離れていると感じていた崎田教員は、「教員って看護師じゃない（IV）」と思っていた。臨床では受持ち患者が決まっていたが、大学では学生という抽象的な対象になってしまい、大きな戸惑いがあった。崎田教員は助手であるため、講義は基本的に上司教員の準備や資料配付のお手伝いであり、講義を受けて感銘を受けることはあっても、看護師としての自分を活かせることはないと感じていた。しかし、演習になれば白衣を着用し、白衣を着ると看護師に戻り、気が引き締まる感覚があった。さらに、崎田教員は自身が演習を担当することを以下のように語った。

演習の場合は、自分も経験してきていて、ここで教える基本というかポイントさえ押さえれば、学生にも伝えられることがある。自分の経験してきたことを言葉にして、ちゃんと伝えることができるというのは大きくて、現場での看護師としての経験が無駄にならないっていう言い方は、ちょっと後ろ向きな気はするんですけど、活かせるっていうのは、

転職してからは救われたような気がします。(V)

崎田教員は、学生を指導する中で臨床の話ができたり、学生の技術を通して自身の技術を振り返ったりすることができ、「やはり演習があることで看護師としての自分を忘れないでいられるっていうのは、大きな効果だと思います(V)」と語った。

また、入職当初、崎田教員は、打合せで上司教員に説明してもらったポイントを逃さないことを最低限として教えていた。加えて、7月頃には学生から「実際ってどうなんですか」という質問を受けたことや臨床の話が楽しかったという自身の経験を踏まえ、意識的に臨床の話を加えるようにした。そこでは、学生が臨床で看護技術を応用していくためには今日のこの技術が基盤として大切なんだと思えることを意図し、学生から「ああ、やっぱり大切なんですね」といった反応を得ると嬉しかった。

崎田教員は、このような演習における学生との関わりを重ねる中で、入職当初、看護師が患者に関わるのと、教員が学生に関わるのは180度違うことだと感じていたが、徐々に臨床現場では看護師が患者に対して責任をもって行動していたことと同様に、教育の現場では教員が学生に対して責任をもって行動しなくてはいけないと感じるようになったと述べた。責任をもつ対象は異なるが、考え方や自分がやるべきことは変わらないと思い、「**仕事としての教員と看護師というのが近づいたっていうのはある(V)**」と語った。崎田教員は、演習で自らが直接学生に指導する場をもつことで、これまでの看護師経験を活かせるという実感をもつことができ、その中で教員としての役割にも気づくことができていた。

崎田教員は、入職して3ヶ月を振り返り、学生との相互作用で学ばせてもらっていると捉え、「**教育という新しいステージでの3カ月はとても忙しくて、覚えることでいっぱい、いっぱいではあったが、今は楽しい感じがある(IV)**」と語り、学生と共に学び成長することに楽しさを見出していた。

## 2. 中村教員の体験：自己の教育観を巡る葛藤と揺らぎ

### a. 初めての演習で直面する不安と不確かさ

#### (1) 最初の演習は覚えていない

中村教員の所属する基礎看護学領域では、演習に先立ち演習の打合せが行われ、授業担当教員から「授業資料」と「指導要項」の案が提示され、説明および質疑応答が行われた。

「指導要項」には、演習の指導方針、具体的な進め方、技術指導のポイント、指導上の留

意点等が細かく記載されており、中村教員自身は一律の指導ができるような目安となり有り難いと感じていた。さらに、実際に授業担当教員が技術のデモンストレーションを行い、どのように指導したらよいか、どこを注意するかなど、具体的にモデルが示され、丁寧に説明されたことによりよく理解できたが、自身が上手くできるかどうかは能力的に難しいと思う時もあると述べた。特に『フィジカルアセスメント』に関する技術については、学生時代に学んだ経験がなく、初めて実施する技術や使ったことのない器具（例：音叉）などがあり、講義や打合せにおける説明、シミュレーション事例のモデル例となる DVD の作成などを通して凡そは理解できたが、全てを打ち合わせられるわけではないため演習で困ることもあった。

中村教員は、打合せ後には「授業資料」と「指導要項」を読み込み、分からないところはできるだけ自分で調べるようにした。しかし、自身が基礎教育を受けたのは 20 年近く前であり、臨床では原理・原則を意識せずにやってきたため、学生にそれを教えるためには基本的なことを一から学び直す必要があり、自己学習が追いつかないと感じていた。それでも領域には 1 年前に入職した先輩助手が 1 名おり、その教員に昨年の例などを教えてもらうことができ、とても助かっていたと語った。

中村教員は、初回の面接において演習に向けた準備について以上のように語った。ところが、最初に担当した演習について尋ねると、暫く記憶をたどっていたが「ちょっと思い出せないですね。覚えてないですね…。つい最近なのに、どれが一番なのか分からない感じですよ（I）」と述べ、その理由を次のように語った。

全く真っ白な状態でやっていたからだと思いますね。全くわけのわからないまま右往左往、自分がしてたからだと思います。本当に決められた仕様どおりにやったという状況で、振り返るような余裕もなかったのかもしれないですね。（I）

中村教員は、4～5月上旬の演習において実施した技術について、『環境調整』『手洗い』『シーツ交換』を挙げていたが、その後の会話の中でも実施順序や内容は曖昧であり、同時に進んでいた『フィジカルアセスメント』の内容には触れられなかった。中村教員は、入職当初、自身が演習で何をしていたのか記憶にないほど、余裕がない状況であった。

## （2）分からないことへの戸惑いや不安がずっと続く

最初の演習に関する記憶があいまいな中村教員であったが、毎回初めての演習を担当する中で直面した様々な戸惑いや不安については次々と語った。

中村教員は、自分の学生時代は20年近くも前であり、臨床から全く学校教育を知らずに大学に入職したため、演習室をどのように扱うのか分からず戸惑ったと言う。例えば、「演習の開始時間前であっても演習室のベッドと床頭台に関しては患者さんの物だから自分の私物を置かない」といった領域の“規範”になっている“見えないルール”が分からなかった。また、演習の内容に応じてベッドの配置を調整する必要があったが、中村教員はその演習を見たことがないため、演習室をどのように整えればよいか戸惑った。

さらに、看護物品についても、例えば何を小トレイに準備し、何を大トレイに準備するのかといったことに悩んだ。そこには何か決まりがあるのか、当たり前のことがあるのか中村教員には分からなかった。かといって上司教員に対しては、「こんなことを聞いていいのか、いちいち聞くのは失礼だし... (Ⅱ)」という思いがあり、結局聞きそびれたまま不安とビクビクした感じが続いていた。

中村教員は、演習室や物品の準備だけでなく、学生の質問に対しても戸惑い、それに上手く答えられているのかについても不安をもっていた。例えば、学生がワゴンの上段と下段の区別について「何で同じような状況で使っているのに、そういう区別をするんですか」という質問をしてきたことがあった。中村教員は、今回実施する単元の予習しかしていなかったため、感染管理についてどのくらいの回答をすることが今の学生のレベルに合っているのかが分からず、不安に思いながら臨床のルールを説明した。中村教員は「**自分の知識だけで回答していいのか、一つひとつの回答が、学生のモデルになっていくと思うと、積極的に説明するのも不安になったりしますね (Ⅰ)**」と述べた。

上司教員はそういったことも想定し、打合せの中で学生の質問例とその回答を説明してくれていたが、学生はそれだけでは捉えられないような意表を突く質問をしてくるが多かった。中村教員は、自分の知識に自信がもてない中で、「**打合せをしたこと以外は、ほぼ本当に不安なことを言っている (Ⅰ)**」と語った。特に、学生から「あの先生はこう言ったけど、この先生はちょっと違う」と言われることに関しての不安は常にあった。中村教員は、「この先生に聞いても...と思われるのも悲しいと思いますし、そういう不安のビクビクはずっとあります (Ⅰ)」と述べ、6月になった今でも続いていると語った。

さらに、中村教員の不安は大学教員としての自分自身にも向いていた。中村教員は、臨床では看護技術の原理・原則を省略して実施していたところがあったため、入職以来一か

ら勉強して覚え直すことが多く、演習に向けた自分の予習にもかなりの時間を要していた。上司教員からは、「1年目の大学教員なので、失敗して修正して学んでいってもらえばいいのよ。学習することも仕事だから」と言ってもらっていた。しかし、中村教員は、教員として“失敗して学ぶ”ということでのいいのかという疑問もあった。また、上司教員からは臨床の経験知があるというだけで信頼され、演習中の指導についてはほぼ任されている状況であった。中村教員は、初めての演習で独り立ちしなければならないことに不安を抱えているということが実情だと訴えた。

下積みなくフィールドに立たせてもらっている不安という感じですね。最初は観察から入って学んで、観察学習しながら、模写しながら、次はやって...と1回観察する時間が与えられるのではなく、最初から演習にポンと入り、グループを任せられるので、そういう不安はありますね。(I)

中村教員は、大学の演習に様々な不安や戸惑いを感じる理由について、同僚との比較から自身の背景が影響していると語った。中村教員の同僚の新人看護教員は、大学卒業後、数年の臨床経験の後に大学に入職しており、大学における演習というものがおおよそ分かっていてため適応できるのだと思った。一方、自分は看護基礎教育が専門学校であり、20年近く働いて看護系大学ではない大学院で学んでいるため、些細なことでも自分にとっては分からないことが多く、戸惑うのだと思うと述べた。

中村教員にとっては、自身が参考にできる演習は20年近く前の専門学校における教育であり、記憶も曖昧になっていることから、多くのことが初めて遭遇する分からないこととして捉えられていた。領域では演習に先立ち「指導要項」が提示され、詳細な打合せがされており、先輩助手に相談することもできていた。そのような中で中村教員が実際に不安や戸惑いを感じたのは、打合せや「指導要項」では網羅しきれない“見えないルール”や学生の想定外の質問への対応であり、臨床では意識してこなかった看護技術の原理・原則を再学習しながら教員として独り立ちしなければならない自身の状況であった。

### **(3) “不確かさ理論”のとおり状況から自己効力感を失う**

中村教員は、様々な戸惑いや不安が続く状況を自分なりに分析し、以下のように述べた。

看護でよく使う中範囲理論の“不確かさ理論”ってあるじゃないですか。不確かなものだから不安が起こるんですね。今はまさにそういう状況ですね。新しいことを覚えて、新しい知識を与えていくんだけど、教えなきゃいけない情報も不確かな...、レスポンスも不確かな...。ほぼ本当に不確かな感じですね。(Ⅰ)

中村教員は、演習が次々進んでいき、反復するわけでもないため、比較したり修正したりすることができないと捉えていた。そのため、初めての演習が続く1年間は、ずっとこの不確かな状況やそれに伴う不安は続くだろうと最初の面接で述べていた。また、実際にその後の面接でも、「不安はまだ続いています(Ⅲ)」と繰り返した。

さらに、現在の状況を踏まえ、入職前に思っていたことと変わったことについて尋ねると以下のように語った。

大学に来て、正直、自分ではもっとできると思ってたんですね。だけど、やってみたら上手くできなくて、自己効力感という言葉が一番ピンとくるんですよ。そういうのが全く急になくなったという感覚があります。(中略) いろいろな夢や希望や、やりたいっていうような感じで大学に来たのに、なかなかそう活かせるものじゃなくて、与えられた台本どおりにやるのだけが精一杯。だからこそ自己効力感が下がるという...。(Ⅰ)

中村教員は、自己効力感が低下した理由を次のように述べた。一つは、演習のたびに緊張し、“不確かなこと”に対する不安を抱える中で、今までは自信をもっていたことすらもできなくなったと感じたことであった。二つには、演習は台本通りに与えられた業務をやっているだけであり、自分が教育をしたという実感が湧かないということであった。

さらに、中村教員は、上司教員が「自分の裁量でやっていいよ」と言ってくれるが、自身の力でプラス何かをできる自信も無いと語り、自分が考えていた教育どころか、与えられたことだけで精一杯である自身の現状について声を落として語った。中村教員は、6月以降も当初から感じている不安は全く消えず、自己効力感も「コピーができるという一つくらいがちょっと自信が出てきたか...というくらい(Ⅱ)」と語った。

中村教員は、臨床で直近まで教育担当主任を経験し、新人看護師の教育に尽力し、社会人教育では上手くやってきた自負をもっていた。しかし、入職後は初めての演習に対する戸惑いや不安が先立ち、これまで培ってきた自身の力を活かすことができていると感じ、

自己効力感を失うことになっていた。中村教員は、最後の面接において「今思うと、初学者に対する教育に関しては何も知らなかった（V）」と語っていたが、入職当初にはそれに気づかず“もっとできる”自分を思い描き、そこに至らない現実には自信を無くしていた。

## **b. 大学の技術教育に対する考え方への驚きと抵抗感**

### **（1）自立性重視・思考重視の技術教育に驚く**

中村教員は、演習における技術教育の方法や学生への指導方針については、自身が受けた看護専門学校の教育や大学院での学びを基盤とした自身の考え方と摺り合わせながら思いを語った。その際、中村教員は、自身が所属する“基礎看護学領域”という表現ではなく、“大学の方針”、“大学の考え方”といったように“大学”という表現を使った。

中村教員は、自身が卒業した看護専門学校の経験から、演習では一人ずつの練習時間を多く取り、学生全員の訓練が主であると思っていた。一方、大学では演習時間内に学生全員が看護技術の全てを経験しなくてもよしとし、後は自己学習を促すという学生の主体性と自立性を重視した方法が取られており、中村教員はそれにまず驚いた。

例えば、バイタルサインの測定技術の演習では、90分授業の最初に血圧測定の原理・原則等の講義があり、講義終了後にペアで血圧測定の実際を行った。しかし、教員が手順を見せるわけではなく、一般的な手順やその根拠が示されている「手順書」をもとに自分でまずやってみるように伝え、学生が正確な血圧測定の実践に繋がる方法を自分たちで見つけていくような方法であった。演習時間は30分程度であり、授業担当教員は学生にコロトコフ音が聞こえなくても交替するように伝え、後は自己練習で体験して学ぶように促していた。専門学校では、一つの看護技術について、手順やどちらの手で把持するのかといった手技まで教えられたイメージがあるため、大学の教育方法が“放任主義”のようにも見えた。大学では学生に自由に考えさせて自由にやらせており、学生の思考を重視していた。学生は「動脈が探せない」と言いながらも、配付されている「講義資料」や「手順書」にある具体的な解説を見ながら、自分たちで試行錯誤しながら実施していた。中村教員は、学生が自分たちで考え、行動している姿や空き時間に演習室で練習する姿を目にし、想像以上に学生の学習意欲が高いことにも驚いたと言う。

打合せでは、授業担当教員から「いろいろな方法があるけど、安全性、安楽性、自立性、倫理性、動作経済性というところを押さえていけばいいですよ」と伝えられており、「学生の思考を重視するウエイトが看護学校とは全く違う（I）」と感じた。中村教員は、両

者の技術教育の方法が違うことに驚くとともに、4月から5月の時点では、大学の方法で本当に学生が看護技術を身に付けることができるのか、半信半疑な気持ちをもっており、「実習に出たときにどういうふうになるのか、ちょっと見てみたいと思いますね（Ⅰ）」と述べた。

## （２）個人の責任を重視した“管理的”な方法に抵抗感をもつ

中村教員は、自身が教育系大学院で学んだ“協同学習”の視点や臨床での教育経験と比較しながら、大学の指導方針に関する自身の解釈や意見を述べた。

初回の面接で中村教員は、まず「大学では“強い個人”を育てるといような考え方が強い。“強い個人”を作りたいという意図が伝わってくる（Ⅰ）」と述べた。中村教員は、大学院で“協同学習”を専門として学び、協同関係を結ばせて学習することを重視してきた。集団に競争を課すと、勝者だけが強くなり、敗者は勉強しなくなってしまうため、皆が強い組織集団を作るには協同関係がよいとする考えだと言う。中村教員は、一例として、新人看護師教育でも、新人同士で競争しないように、皆で一緒に目標達成ができるプログラムを組み、離職防止に努めてきたことを説明した。中村教員は、大学教育においても、“協同学習”の考え方を活かし、互いに恵み合う互恵的な関係性を作れるように集団に目標を与え、皆で目標を達成していくといった教育をしたいと考えていた。しかし、担当する演習の中で中村教員に見えてきたのは、学生の個人の責任や目標達成を重視した“管理的”な方法であり、“強い個人”の育成であったと言う。

中村教員は、課題の出来具合やクラス名がない、読めない字があるといったレポートのちょっとしたミスもチェックすること、演習前に服装や忘れ物等を一つひとつチェックし減点対象とすること、成績順位を公表するらしいことなどを例に挙げ、大学では学生に任せてやらせるが、出た結果は個人の責任になっていると捉えた。さらに、「それを数値化することはかなり“管理的”であると思う（Ⅰ）」と述べ、大学が学生に競争意識を与えているということにはとても驚いたと語った。中村教員は、大学が“管理的”な方法をとる理由について「大学は組織全体の看護力をアップする必要がある臨床とは違って、コンテンツが個人の国家試験合格になるので、個人の成績アップや責任が重視されるのだらうと思う（Ⅰ）」と述べ、多少の違和感を抱きながらも事実を淡々と見ていると語った。

4～5月を通し、中村教員は、大学が個人の責任を重視し“管理的”な方法をとっている理由を自分なりに解釈し、「自分も個人個人に言うようにしないとな（Ⅱ）」と思っていた



が、現実的には学生に対し“管理的”に接することによって抵抗を感じていた。例えば、学生が自分のカバンを床に置くことについては、「ダメでしょう」と注意できるが、事細かな躰や修正すべき点を指摘することは、自身がどちらかというと優しいタイプなので難しいと感じていた。中村教員は、学生の6割近くが一人暮らしで大変な背景の中、多くの課題を与えられている状況を思い、できない時こそ褒めたいと思うにもかかわらず、そこに“厳しい指導”をする必要があるのか、学生自身に“厳しい指導”に対する耐性があるのかと考え、指導することを迷っていると述べた。中村教員にとっては、個人に対し修正すべき点を指摘することは“厳しい指導”に繋がるものであり、抵抗感に通ずるものであった。中村教員は、大学の指導方針を理解はしたものの、自身が“管理的”な指導に抵抗感を持ち続けていることが、結果的に自己効力感の低下や不安に繋がっているのではないかと述べた。中村教員は演習における大学の教育方針とこれまでの教育歴や経験を踏まえた自身の考えとを照らし合わせ、大学の方針に違和感を抱いていた。

さらに、その背景には、大学教員そのものも“協同”よりも基本的に競争が求められ個人の能力が重視されることや、臨床に比べ教員自身の帰属意識が薄くチーム感がないことを強く感じている中村教員があった。また、そういった思いを共有できる場がないと言い、孤立感を募らせていた。

## **c. 学生の成長への驚きと追いつけない教員としての課題の自覚**

### **(1) 学生の自己学習力や適応力の高さに驚く**

4～5月に自立性重視・思考重視の演習の展開に疑問をもち、同時に“管理的”な方法で学生個人に責任を課す方法に抵抗感をもっていた中村教員であったが、6月に入り学生が予想以上に成長したことを目の当たりにし、自らの考え方を振り返った。

6月上旬に学生にとって初めての技術試験が実施された。技術試験の課題は、バイタルサイン測定の技術であることが知らされており、5月半ばには自主練習期間が設けられていた。学生は空き時間に練習をしていたが、自主練習期間になっても血圧計のマンシェットの巻き方が緩かったり、コロトコフ音が聞こえなかったりといった状況があり、中村教員は技術試験でも学生は満足に測定ができないのではないかと考えていた。しかし、技術試験当日は、中村教員が思っていた以上に学生の血圧測定が様になっており、数値も確認できていた。しかも、学生は、演習では殆ど説明されていなかったにもかかわらず、患者への言葉かけもできており、自分が座って血圧測定をすることへの了解も上手に得ていた。

中村教員には、専門学校のように反復訓練を強制しなくても、テストを設けて自己練習を促すことで学生がここまでできるということは驚きであった。中村教員は、自分では半信半疑であったが、ベテランの教員は既にそれを想定し、意図していたことやそれに応える学生の自己学習力には感心したと述べた。

さらに、中村教員は“管理的”な面でも学生の成長を実感した。例えば、課題レポートの内容もよくなり、提出期限や書式などの提出基準、演習に臨む身だしなみ、演習の準備状況等の不備がチェックされることがこの3ヶ月で激減した事実があった。中村教員は、「学生がこの集団生活というか、基礎看護学領域の規範的なものを理解してくれ、適応してくれているのかなと思う（Ⅲ）」と述べ、以下を続けた。

大学はもう個人を信じてもいいのかなっていう。ある程度の責任を与えて、それなりのペナルティー、課題を提出しなかったら減点というような方式の環境さえ作ってしまえば、学生を信じるだけでも、本当にゆとり世代なのかというぐらいやっていくんだなと思いましたがね。（Ⅲ）

中村教員は、演習における3か月間の学生の変化を目の当たりにし、大学の個人の自主性と責任を重視した教育、すなわち“強い個人”を目指す指導の成果を認めざるを得ない気持ちになっていた。

## （2）基礎看護学領域の方針に納得する方向で落ち着く

中村教員は、学生の変化を自ら確認したことを契機に、これまでの自身の考えを振り返り、「自分は理想が強すぎたのかなと思う。ちょっと現実的にしなくちゃいけないのかなというのがある（Ⅱ）」と述べた。中村教員は、「どこに行っても生きていける力をもった“強い個人”育てるためには、これまで経験してきた職場の教育とは異なる考え方で、一人ひとりの学生に接していかなければいけない（Ⅱ）」と実感した。また、大学では、集団に課題を与えると他者に依存して力を全く発揮しない学生が出てくることがあるため個人の頑張る力に働きかけ、個人に責任を与える教育方法も必要だと思うようになった。

中村教員は、それまでは自身の考えを上司教員には恐れ多くて言えないと思っていたが、この時期に少し話せたと言う。上司教員は、「やはり舐めのようなことや修正しなければいけない部分を基礎看護学領域で身体に染み込ませていくということになると、“協同学習”

というよりも、個人を呼び出して指導していくということを軸にしていかなないとだめな時期なのではないか」と学生の発達段階に応じた指導方針の必要性を説明してくれ、中村教員は「そうだな」と思ったと言う。

中村教員は、6月後半～7月の演習を経て、自分のこれまでの教育に対する考えを完全に変更するわけではないが、「今の基礎看護学領域の考え方とか方針に関しては、すごいいいなという風に感じるようになってますね（Ⅲ）」と自身の変化を述べた。中村教員は、最終的な評価は臨地実習を見なくては分からないというのが本心だと言いつつも、「基礎看護学領域では専門職業人を育てるために、社会に適応できるようにするところから始められているという指導方針が分かってきて、それを納得する方向で落ち着いてきている（Ⅲ）」と述べた。結果的に、大学の方針に基づいて演習を重ねてきた学生の驚くほどの成長が、中村教員が抱いていた大学の方針に対する違和感や自身の教育に対する考えを大きく変化させることに繋がっていた。

### （３）基礎看護学領域における自身の課題と教員の役割を再認識する

中村教員は、学生が3か月間で想像以上に成長していく姿を目の当たりにしたことで、教える立場の責任を強く感じ、自身の教員としての3か月を振り返った。

中村教員は、基礎看護学領域の教員として、これまで自分が臨床では殆ど意識してこなかったことや原理・原則などの基本的な“ベース”を、初学者に分かるように言語化して伝えなくてはいけないと感じ、それが自分にとってとても大きなハードルだと考えていた。特に臨床では、看護技術を身体で覚えていて無意識に実施していることもあれば、原則を無視していたこともあり、正しい“ベース”を学生に教えるために、今までやってきたことを伝えるのではなく、一からそれを“覚え直す”必要があった。例えば、ベッドから車椅子への移乗の技術をみると、ボディメカニクス一つにしても臨床では臨機応変で原則に則っていないことも多かった。したがって、自身が「基底面積を広げる」「重心を低くする」といったこれまで意識していなかったことをまず知り、次にそれを説明できるようにすることが必要であった。中村教員は、自身の看護実践ではお城の土台となる石垣は意識していなかったが、演習の準備や実際の演習を重ねる中で初学者への教育内容を理解し、基礎教育では「お城を造る前に石垣から伝えなきゃいけないのか（Ⅳ）」ということに驚きながらも、「初学者にはそこまで教えなきゃいけないんだ（Ⅳ）」ということを理解するようになった。さらに「それが基礎看護学領域の教員なんだ（Ⅳ）」と基礎看護学領域の教員

の役割を理解するようになっていた。

中村教員は、3 か月を経て領域の方針を「すごくいいな (Ⅲ)」と感じるようになり、基礎看護学領域の教員の一人としての自身に目を向けていた。そこで、自身が臨床で意識してこなかったことが基礎看護学領域における看護技術の教育内容として重要であることに気づき、自身の課題として捉えるとともに同領域の教員の役割として理解していた。

しかし、自身の課題や教員としての役割を見出した一方で、そこに追いつかない状況を以下のように語った。

乗せられたレールで、このスピードで走ってくださいねと言われたスピードについていけなかった感じだからこそ、自分の頭の中がカオスみたいな感じです。自分が思ったよりも、入ってくる情報の多さと進んでいくスピード、与えられる役割というのが多かったという印象があります。(Ⅳ)

中村教員は、聞きなれない用語やエビデンスとなる知識など、新たに覚えなくてはいけないことが多々あったため、時間が不足して自己学習が追いつかなかったと語り、その状況を“カオス”と表現した。中村教員は、臨床にいた期間が長く基礎教育から離れていたこと、基礎教育を大学で受けていないことをその理由として挙げ、大学教員になるまでの経歴は影響が大きいと捉えていた。

#### (4) インタビューでカタルシスと振り返りの機会を得る

中村教員は、科目終了後、たった3 ヶ月を過ごす中で一遍に様々な体験をしたと語った。その体験をインタビューという形で語ったことについて、以下のように述べた。

一言で言うとカタルシス的な感じにはなりますね。自分の心が、やはりストレスがすごく強かったですし、思いを打ち明けるといっても、そうできる環境がないので。大学では孤立的な...、独立です。霧が晴れていく感じなので、カタルシスプラス振り返り。本当、振り返りですね。無意識に行動してたんだけど、こう考えてたんだとか。(Ⅳ)

中村教員は、インタビューを受けることで、自分の思いを言葉にしてみても、改めて自分の考えを確認することができたと言う。大学でも上司教員に個人面談をしてもらっている

が、定期的に自分が実施したことを振り返るわけではないため、インタビューと同様な手法で時間をとってもらいたいと思うと述べた。ただし、直属の上司教員との面接の場合は、語れることと語れないことが出てくると思うと加えた。実際に、中村教員の教育に対する考え方や基礎看護学領域の方針に関する意見は、上司教員には恐れ多くて話せなかったと言う。

しかし、インタビューでは、大学独特の風土や人間関係、帰属意識が薄い教員世界と自身の孤立感など、新人看護教員である中村教員が直面する様々な問題について語った。加えて、そのことが演習における不安や大学の教育方針の理解に少なからず影響を与えていると語っていた。

### **3. 河田教員の体験：完璧な教員像を求める自身の変化**

#### **a. 完璧な教員像に追いつかない自分へのダメだし**

##### **(1) 何でも答えられる完璧な教員になるべく取り組む**

河田教員は、初めて看護技術演習を担当するに当たり、自分では教員は初めてであるが、学生の立場から見れば“先生”になるので、初めてだから分からないと言うのではなく、考えて返事や行動をしようと思っていた。それは、河田教員が看護師として初めて就職した時にも考えたことであり、その時は看護師としての患者やその家族に対する責任の重さを実感したが、教育の場でも同じだと考えたからであった。さらに、河田教員は、「自分が学生であれば、新しく入ったばかりの教員より、何でも聞いたらすぐに答えてもらえるような教員に指導されたいと思う（I）」と述べ、答えを直ぐに提示できる“完璧な人”を教員像として思い描き、それに自らも応えようと取り組んでいた。

河田教員の所属領域では、演習に先立ち教員の打合せが行われていた。打合せの際には、授業担当教員から、「指導要項」の案に沿って具体的な演習の進め方や指導のポイント、指導上の留意点、当日の教員の役割等が説明され、意見交換や質疑応答が行われた。看護技術の具体的な方法については、「演習ノート<sup>3</sup>」にある「手順書」に写真や図とともにポイントが記載されていたため、それを読み込み、「手順書」に合わせて作成されたDVDを視聴すれば、ほぼ理解できた。また、演習前には、授業担当教員とデモンストレーションの打合せを行い、その中で実際に技術の流れや手技を確認しながら、具体的に学生にどのよ

---

<sup>3</sup>「演習ノート」とは、河田教員の所属する基礎看護学領域で作成された看護技術演習用の資料をいう。その内容には、①演習要項、②実施手順書（典型事例に対する実施手順およびその根拠と留意事項）、③事前課題、④事後課題、⑤自己学習用技術評価表（チェックリスト）が含まれており、科目ごとにワークブック形式で冊子にまとめられている。

うに指導するかが検討された。技術については、週間予定の中で設定された時間に、必ず他の教員と共に練習をしており、事前に考えられる問題はほぼそこで解決していた。

打合せ後以降、河田教員は、「演習ノート」や「指導要項」をさらに読み込んだり、忘れていた技術を再学習したりして、演習の準備を整えた。演習の指導内容については、「**打合せで確認した指導のポイントは最低限、絶対に学生に伝えよう（Ⅰ）**」と考えた。また、講義後の授業評価や事前課題の中で学生が疑問として述べていたことや河田教員自身が臨床で大事だと考えていたことを伝えたいと思っていた。例えば、『療養環境整備』の演習では、ティッシュに包まれた義歯をゴミだと思って捨ててしまう例を臨床のリアリティとして取り上げ、ゴミを捨てる前に患者によく確認することや環境整備を始める前に環境を観察する必要性を学生に伝えたいと考えていた。さらに、学生の質問に可能な限り答えるために、経験のある先輩助手や助教（以下、先輩教員）から昨年度の学生の傾向などを聞き、想定質問を考えた。河田教員は、準備なくアドリブで説明することや学生の突然の質問にその場で対応することは難しいと考え、大事だと思うことについては事前にまとめておくようにした。河田教員はこれらの内容をすべて付箋紙に書き出し、「演習ノート」の関連ページに張り付け、これらの準備をもとに、前日には演習の流れの中で何をどのように伝えるのか、シミュレーションを実施して演習に臨んでいた。河田教員は打合せ等で確認した内容に加え、これまでの臨床経験や講義に参加して得た情報などから、理想とする演習の筋書きを思い描き、できるだけ完璧に近い準備を整えようとしていた。

## （２）“初めて”を言い訳にせずやりたいと思いながら行動はついていかない

河田教員は、入職当初から答えを直ぐに提示できる“完璧な人”を教員像として思い描き、「初めてだからということを言い訳にせずやりたいと思いながらも、実際には思いに行動はなかなかついていかないものだ（Ⅰ）」と覚えることが多々あった。

例えば、準備段階では、文字で読んでいても演習の流れが具体的にイメージできておらず、他の教員との話についていけなかった。また、自分で予め疑問に思っ確認しなければならなかったことに気づかず、前日の練習の際に、先輩教員から教えてもらって気づくことや演習中に「これってどうだったんだろう」と思うこともあった。

実際に河田教員が初めて担当した『療養環境調整』の演習では、「**自分がその場にいることだけが精一杯（Ⅰ）**」で思うようにはいかなかった。河田教員は、演習前に療養環境を整える際のポイントや講義と演習を結びつけられるような説明を付箋紙に準備しており、

担当グループの学生にはそれを伝えようと思っていた。しかし、河田教員は同時に3グループ（ベッド）を担当しており、どのグループの学生にどこまで伝えたのかが分からなくなり混乱してしまったと言う。また、共通の指導のポイントについては、指導の途中で伝えきれない場合には、その日の演習を振り返るために設定されているまとめの時間に伝えようと考えていた。しかし、まとめの15分は河田教員が思っていた以上に短く、学生一人ひとりが初めての演習で感じたことを引き出しながら進めたいと考えていたが、それも時間がかかって上手くいかなかった。最後には自分が言わなくてはいけないと思うことを駆け足で伝えるだけになり、付箋紙に準備したことも伝えきれないことが多々あった。

河田教員はこれらを語った際に「まだ駄目なんです（Ⅰ）」と小声で述べた。河田教員は、新人看護教員であるということを言い訳にせず、答えをすぐに提示できる“完璧な教員像”を目指して演習に取り組んでいたが、実際には自分が思い描いていたような完璧な対応ができず、理想通りにできなかった自分に直面していた。

### （3）分からないと言いたくないから「私には聞かないで」と思う

河田教員は、“完璧な人”を教員像として思い描き、答えをすぐに提示できるように演習の準備を進めていたが、演習中に学生に声をかけられると、「何を質問されるんだろうと思った（Ⅰ）」と言う。特に、今後の課題や演習の内容については、「演習ノート」に記載があるものの、河田教員は「演習ノート」の作成に関わっていないため、先々の課題のねらいや実施時の留意点までは把握できておらず分からないこともあった。しかし、教員としては「分からないと言いたくない（Ⅰ）」という思いがあり、学生には「あんまり私に聞かないで（Ⅰ）」と思っていたと言う。

実際には、学生が発する質問の答えは、「演習ノート」に書いてあることが多く、そのような場合は学生自身で資料を読み込むことも大事だと考え、学生に「演習ノート」をよく見るように伝えていた。河田教員は、学生から何を聞かれるか分からないという思いや教員であればある程度答えを提示していかなければいけないという思いから、付箋紙にいろいろな答えを用意しているのだと思うと述べた。また、4月の演習では河田教員自身がとても緊張しており、学生の前で話することはかなり苦痛だったと述べ、「なんか言わなきゃ」「どうしよう」というように、「最初は自分のことばかりだった（Ⅲ）」と語った。河田教員は、完璧な教師像を思い描き、分からない自分を学生に露呈しないようにすることに神経を注いでいる状況であった。

#### **（４）上司教員のように学生の意見を引き出す“発問”ができない**

河田教員は、学生に質問しないで欲しいと思う一方で、学生一人ひとりが感じたことを聞きたいと思っていた。それは、学生が初めてその技術を実施した時に感じたり考えたりした初心を大事にして欲しいと思っていたからであった。しかし、どのように聞けば学生の思いをうまく引き出せるのか、どのように噛み砕いて質問していくと学生が答えやすいのかということが分からず、入職当初からずっと自分の課題だと感じていた。

5月の『移動』の演習の際に、河田教員は自分がモデルとする上司教員と二人で車椅子による移動の技術を担当し、上司教員のまとめを見学した後、次のグループでは河田教員がまとめを実施する機会があった。そのまとめでは、移動に伴う危険とその予防策について検討することになっていた。河田教員は、基礎看護技術の講義の中で、知識・体力・意思力という視点から患者の状態を捉えることを学習していたことから、講義の内容と演習の体験が結びつくように、この3つのキーワードに着眼して整理したいと考えていた。先に見学した上司教員のまとめでは、教員の問いかけに対し学生が意見を述べ、河田教員が考えていたようにまとめが展開されていた。しかし、河田教員が実施したまとめでは、学生から思うような返答が返ってこなかった。途中で、「聞き方を考えないと出てきて欲しい答えは出てこないんだな（Ⅳ）」ということに気づいたが、結局同じ質問を繰り返したり、不足する内容については自分が解説したりといった展開で終わってしまった。

その後、河田教員は上司教員にその日の演習の振り返りをお願いした。河田教員が上司教員に「先生と同じようなことを学生に聞こうと思っていたのに、どこか聞き方が違って、まとめが上手く進められなかった」ということを話すと、「それは発問と質問の違いだ」という説明を受けた。河田教員は、これまで“発問”という言葉に接することがなかったが、上司教員の説明から上司教員の問いかけは“発問”であり、自分の問いかけは単なる“質問”であったことを初めて理解した。河田教員は、この時以降“発問”を意識するようになった。しかし、自分が学生から何を引き出したいのか、何を学んで欲しいのかを考えて学生に問いを投げかけなくてはならないということは分かっていたが、実際の演習になるとそれを自らの台詞に繋げることがなかなかできなかった。河田教員は、上司教員の助言により自分に足らなかった教授技術を理解したが、すぐには活用できなかった。

#### **b. “だめなりにできたこと”の振り返り**

##### **（１）学生の迷いや疑問に直面して軌道修正できたと思う**



河田教員は、5 月以降も演習で伝えたい内容や想定質問に対する回答を付箋紙に準備することは続けていた。しかし、演習の回数を重ねていくと付箋紙に準備した内容が昨日は大事だと思っても、学生の実施状況から「そこまでは伝えなくてもいいかな（Ⅰ）」と思うことや、逆に事前に準備はしていなかったが、「学生から出てきた疑問を吸い上げた方がいいかな（Ⅰ）」と思う場面に遭遇した。

例えば、『便器・尿器を使った排泄の援助』の際に、学生は尿の飛散を防止するために使うトイレットペーパーを準備していたが、殆どの学生のトイレットペーパーは短かすぎ、その目的をよく理解していないと思われた。そこで河田教員は、実際に陰部にトイレットペーパーを当てる際に考えるべき点を説明した。また、どこのグループの学生も「トイレットペーパーは、尿器の中に入れていいのか、ゴミ箱に捨てるのか」といった一見些細なところで迷って動きが止まっていた。河田教員は、想定外の学生の反応に戸惑いもあったが、演習では実際の排泄物がないため、学生には排尿状態やその後のトイレットペーパーの状態などをイメージすることは難しいからだと考えた。また、複数の学生が同じ疑問をもっていたことから、この疑問には答えておいた方がよいと判断し説明を加えた。

河田教員は、このときの対応について、「軌道修正ができた（Ⅰ）」と述べ、事前に付箋紙に準備していなくても、目の前の学生の迷いや疑問に直面し、それに対応ができたことを実感していた。河田教員自身は、その理由を、学生も演習に慣れてきたため、初めの頃より学生が質問をするようになり、コミュニケーションが取れるようになってきたことが関係しているのではないかと述べた。河田教員は、目の前の学生との関わりの中で少しずつ必要な指導を考えられるようになっていた。

## （２）プラス面に着眼して指導の振り返りができるようになる

河田教員は、自分の指導の至らないところにダメ出しをしながらも、自分ができたことにも意識的に着眼するようになった。河田教員がそれを強く意識するようになった理由には以下の経緯があった。

河田教員は、後で読み返すと何か気づくことができるのではないかと思います、4 月から一言日記をつけていた。河田教員は 1 回目のインタビューに答える中で、さまざまな出来事を整理することができ、そのことから前と少し違う見方で振り返りができるのではないかと思います一言日記を読み返してみた。そこには「〇〇できなかった」というマイナスの結果だけが書き留めてあり、それでは何ができて、何ができないのかが分からないということ

に気づいたと言う。河田教員は、「一つひとつ振り返らないと分からないということに気付くと同時に、できているところも振り返らないとそれが本当によかったのかは分からないと思った（Ⅱ）」と語った。また、河田教員自身、4～5 月は、その時に理解してもらうことしか考えていなかったが、インタビューの中で「そのことがどうなったのか」ということを問われる中で、その時だけではなく次に繋げていくことが必要であることに気づき、「先のことも考えながら振り返ったほうが、自分の中でも次に繋がるのかなと思うことができた（Ⅱ）」と言う。

河田教員は、この気づきを踏まえ、演習直後にはマイナスの印象だけで終わっていたが、演習後の振り返りを通し、プラスの視点から捉え直すことが出来た事例として、6 月上旬に実施した『バイタルサイン測定』の演習について語った。

河田教員は、当日 4 グループの学生を受け持っていた。デモンストレーションビデオを見学した後、事前学習をしてきたメンバーは、意見交換をしながら自分たちでスムーズに進めていた。ところが A グループの学生 3 名は協力する様子は見られず、看護師役学生が血圧測定のところで止まっていた。河田教員が確認すると、3 名とも事前課題の文字を埋めているだけで、血圧計の点検の仕方やマンシェットの巻き方等は全く頭に入っていなかった。動脈の触知部位を図示する課題では、動脈名を大雑把に記載しているだけで解剖学的な位置を学習していないため上腕動脈を探すことができず、マンシェットを巻くことができなかった。河田教員は、結局 A グループの学生と「演習ノート」を確認し、指導をせざるを得なくなってしまった。さらに、二人目以降の学生も学習不足のため理解が進まず、予想以上に指導に時間がかかり、河田教員自身の余裕もなくなっていった。河田教員はこの時の気持ちを「ああ、もう何でやってきてないの、他が見れないじゃないといった自分中心の気持ちしか出てきてなかったと思う（Ⅱ）」と語った。

この間、他のグループの学生は自分たちで進めていたが、河田教員は、学生には初めてのバイタルサイン測定であり、学生だけでは気づけないこともあると思っていたため、自分が背を向けている学生たちの様子がずっと気になっていた。最終的に、河田教員が予定していた指導のポイントは時間内に確認できたが、それは最低限の範囲であり、「指導しきれなかった（Ⅱ）」という思いをもって演習を終えていた。

ところが、演習後、河田教員は自身の振り返りの中で、これまでと違った着地点を見出した。演習のまとめにおいて、A グループの学生は、動脈の触知部位は解剖学と結びつけて正確な位置を記載しなければ分からないことやマンシェットの構造を理解しなければ原

則通りに巻けないことに気づき、「もっと深く事前学習をしてこないと実施できない」と自己評価できていた。河田教員は、学生の自己評価に着眼し、確かに本演習では学習不足であったが、そこから学生がもっと深い学習をする必要性やその方法を学ぶことができ、それを今後の『フィジカルアセスメント』の学習に活かせれば、学生たちにとっては結果的に良かったのではないかと振り返った。河田教員は、本時の演習中のことだけでなく、今後の学習に目を向けたことによって、マイナスの出来事だけでなく、結果的に学習の動機付けに繋がったというプラスのことを考えることができたと感じ、「ダメなりにできたこと（Ⅱ）」として自身の変化を捉えていた。河田教員は、学生との関わりを重ねる中で、少しずつ自身の指導を肯定的に捉えられるようになっていた。

#### c. “完璧な答えの提示”から“学生との対話”へ

##### （１）学生と一緒に向きあって答えが出せればいいと思う

河田教員は、入職当時、自身の学生時代の経験から教員は“完璧な人”であり、“完璧な答え”をもっていなければならないと考えていた。しかし、演習を重ねる中で学生とコミュニケーションが少しずつ取れるようになり、目の前の学生から出された疑問や迷いに対応できるようになりつつあることを実感し、河田教員がそれまでに思い描いていた指導のあり方や学生との向き合い方に変化がみられるようになった。

一緒に考えられることは考えればいいかな。答えが無いこともあるし、毎回そうではないこともあって、こういう場合はこうだし、こういう場合はこうだしと言って、学生から湧いた質問と一緒に向き合えばいいかなって、思えるようになりました。（Ⅰ）

河田教員は、当初は学生に「私には聞かないで（Ⅰ）」と思っていたが、学生の疑問や迷いに対応せざるを得ない状況の中、学生とコミュニケーションをとり、その場で学生と一緒に考える体験を積み重ねていた。そのような中で、自分が臨床でプリセプターであった際も、プリセプティと一緒に考えながらやってきたことを思い出し、相手が学生でも一緒に考えてよいのではないかと思うようになった。また、２年生の看護過程展開実習に向けた準備として「指導要項」を読み込んでいる際に、学生時代の教員が学生と一緒に考え、分からないところを明確にする手助けをしてくれたことを思い出した。河田教員は、学生とコミュニケーションをとり一緒に答えを考える方が、自身が入職当初からそうしたいと

思っていた学生一人ひとりの思いを引き出すことができ、それを踏まえて必要なことを伝えることができるのではないかと気づいたと言う。

さらに、河田教員は、これまで目指してきた完璧な教員像についても「**学生に質問されても答えは1つではないから、そこまで考え過ぎて答えを出そうとしなくても、一緒にその疑問に向き合って答えが出ればいいかなって（Ⅰ）**」と考えるようになったと言う。

河田教員は、入職から2か月を過ごす中で、目の前の学生の疑問や迷いに対応でき始めた実感をもつことによって、教員が学生の疑問と一緒に向き合って考えることの意味に気づき、教員が“完璧な答え”を提示できる“完璧な人”である必要はないと捉えるようになり入職当初の教師像を変化させていた。

## **（2）一人ひとりの学生ともうちちょっと向き合えたらいいと思う**

さらに、河田教員は、6月に教員として初めて2週間に渡る2年生の実習指導を経験し、学生との向き合い方についても、変化があったと述べた。

河田教員は、「これまでの演習では自分が答えられなかったときにどうしようっていう思いから、私には聞かないでと思っていたけれど、さすがに実習では学生から聞いてもらわないと何を疑問に思っているのか分からない（Ⅳ）」と考えた。そこで、河田教員は学生に「みんなが言ってくれないと私も気づけないところがあるから、分からないところを聞いてね」と日々伝えるようにした。その結果、自分から話してくれる学生やそれでも言い出せない学生がいることが分かった。また、実習記録を見ると、昨日説明したことが伝わっていないと思われる学生がおり、その学生には個別に時間を取り、学生の考えを確認しながら再度説明し、理解に繋げることができた。一方で、分かっていると思った学生とは個別にコミュニケーションをとる機会が少なくなり、後になってもう少しアドバイスをしておけばよかったと思うことがあった。河田教員はこのことを通し、「**一人ひとりの学生に向き合ってちゃんと話をしないと分からない（Ⅱ）**」と思い、学生との対話の必要性を実感したと言う。

河田教員は、この実習の経験を踏まえ、演習においても、言ってくれる学生に関してはそこでの対話で気づくことができるが、言ってもらえない学生に関しては気づけないことが多いということを感じ、「**学生から聞いてこなくても、こちらから声をかけていこう（Ⅱ）**」と思うようになった。また、声をかけることによって、学生の思いに気づき、そこから学生に向かい合うことに繋がたいと考えた。河田教員は、2年生の実習を終えた6

月末には、実習での経験を演習に活かしたいと考えるようになり、それまでの学生との対話を避ける姿勢を「一人ひとりの学生ともうちょっと向き合えたらいいな（Ⅱ）」と対話を求める姿勢へと変化させていた。

### （３）学生の傾向や場の状況を捉えられるようになる

河田教員は、6月末から7月にかけて、2年生に続いて1年生の体験実習を担当した。1年生にとってこれまでにない緊張した初めての实習を共に終えてからは、学生と河田教員の距離がより近くなり、学生ホールを通るだけで挨拶をしてくれたり、日常の何気ない話をしたりと、お互いに話し易くなっていた。その結果、4月には学生とどのようなコミュニケーションをとったらよいか分らず、緊張して声をかけていた河田教員であったが、「自分から少し前に出て、声を掛けられるようになった（Ⅲ）」と言う。また、「こういう時はこうした方がいいよ」と自分から言えるようになり、その積み重ねで話すことも苦ではなくなったと述べた。こういった小さな変化を踏まえ、7月の『食事の援助』の演習では4月の自分とは違った接し方ができるようになったと実感し、以下の例を語った。

『食事の援助』の演習の展開は、設定患者の食事援助を実施する前に、食事の援助方法に関する課題が提示され、グループで検討する構成になっていた。その一つに水分と半流動物の嚥下のしやすさの比較検討があり、とろみ剤をお茶に溶かす必要があった。学生Aさん（以下、Aさん）は、その際にとろみ剤の玉ができてしまったとみえ、授業担当教員が次の課題の説明を始めたことに気づかずにひたすらお茶をかき混ぜていた。河田教員は、Aさんに次の説明が始まっていることを伝えたが、Aさんの手は止まらず、再度注意しても攪拌に集中していた。河田教員は、Aさんに3回目の注意をしようかと悩んだ。他の教員とのこれまでの情報交換の中で、Aさんが何か一つにこだわるとそこに集中してしまう傾向があるということは聞いていた。当日、Aさんが直前に実施した捕食方法の検討の際にも、捕食のスピードが速いという助言が耳に入らず自分のペースが変えられなかったことから、やはりAさんにはそういう傾向があるのではないかと捉えていた。河田教員は、Aさんの傾向からはもう1回注意を促しても止められるかどうかは分らず、さらに何度も注意することで、説明を聞いている周りの学生の集中を途切れさせてしまう可能性があると考えた。また、今回は攪拌を続けていても患者役に影響したり、次の課題の実施に直接影響を及ぼしたりする状況ではなかったため許容範囲だと判断し、「まあ、いいか（Ⅲ）」と考えた。

河田教員は、結果的にグループメンバーと共に次の課題に進むことができたことから、

自身の対応は良かったのではないかと述べた。河田教員は、仮に A さんの傾向を把握していなければ、3 回目の注意をしていたかもしれないと述べ、教員間での情報共有やこれまでの演習の積み重ねにより、学生の状況や演習の進行状況を見極めて声をかけることができるようになってきていると語った。河田教員は、6 月末から学生との対話を求める姿勢に自身の指導を変化させ、7 月には対話の中で学生の個別の傾向を捉えながら対応ができ始めたと言っていた。

一方で、河田教員は、学生の状況を見極めようと学生の行動を暫く見てから声を掛けたり、周りの教員の声掛けのタイミングや内容、動きなどの様子を窺ってから指導したりすることが多いため、周りの教員に比べるといつも進行が遅れていることを自覚していた。河田教員は、既に何回も演習を重ねてきていることから、担当グループの学生の傾向や進行状況に応じて指導の内容やそのタイミングを自身で見極めていけるようにするだけでなく、クラス全体の進行時間を意識した指導のタイミングについても見極めが必要だと述べ、後期セメスターに向けた課題として意識していた。河田教員は、グループ学生への自身の指導に関する課題だけでなく、演習全体の展開にもその視野を広げて捉えられるようになっていた。

#### **d. 自分の学びから学生の学びへ**

##### **(1) 自分の成長ではなく学生に合わせて考えたいと思う**

河田教員は、前期セメスターを振り返り、看護技術演習を担当したことを以下のように振り返った。

自分自身がもう一度看護技術を学び直して、自分に足りないところが加わって、それが学生に伝っていく。学生がいろいろ感じたことを私が感じて、もっとこういうふうに伝えたいほうがよかったかなって、それが次にまた活かされていく。教える側なんですけど、教えることがいっぱいあって、それを次に活かしての繰り返しだったと思います。(IV)

河田教員は、演習に向け自身が看護技術を学び、次に学生のフィードバックをもらって指導方法を学び、それが次に活かされていくというプロセスの中で、学生に看護技術を“教えること”から多くを学んだことを実感していた。

同時に、河田教員は、前期セメスターの演習では、「時間どうしよう」「次、何だ。どう

しよう」というように河田教員自身がどうしたらよいかを考えることに多くの時間を費やしてしまったと思っていた。河田教員は、後期セメスターに向け、これだけは伝えたいという内容を整理したり、学生が自分で講義の内容と演習を結び付けられるように“発問”を具体的に考えたりしたいという思いはあるが、「自分の成長とかじゃなく、学生あってこそなので、その学生たちに合わせて一緒に考えていけたらいいなと思います（V）」と語った。河田教員は、学生との関わりの中で、教員として学び続けてきた半期を振り返り、教員としての自己の成長に着眼してきた自分を省みて、学生を中心に考えていくことを後期の課題として見据えていた。

#### **4. 谷村教員の体験：「何をどう教えたらよいか」を巡る迷いと模索**

##### **a. 学生自作の手順書で実施することへの戸惑い**

##### **（1）どこに着眼したらよいか分からない**

谷村教員が4月から担当した演習は、2年生の『フィジカルアセスメント』と『基礎看護技術』の診療の補助を中心とした科目であった。入職当初、2年生は既に仲間同士の関係性が出来上がっており、自分たちでコミュニケーションも上手く取れていたが、谷村教員は学生のことが殆ど分からなかったため、学生同士が進めているところを中断して声を掛ける際にはかなり緊張していた。また、騒がしい学生に「そこ、うるさいよ」とは言えず、注意しても態度が横柄な学生については怖いと感じていた。谷村教員が演習を担当して最初に思ったことは、「学生にどう接してよいか分からない（I）」ということであった。谷村教員は、非常勤助手として、同学年の日常生活援助を中心とした演習を何回か担当したことがあったが、学生との関係性ができているわけではなく、4月から2年生となった学生に接する際は緊張感が増したと言う。

そのような中で、谷村教員は実際の指導の進め方についても戸惑っていた。谷村教員の所属大学では、『基礎看護技術』については、学生が看護技術の「手順書」を作成して演習に臨むことになっており、学生はテキストや参考となる資料から根拠や手順等を調べ、指定された用紙に手順を記載してきていた。さらに、教員間でも共通の「手順書」は提示されていなかったため、谷村教員は、学生が参考にしそうなテキストや動画の他、技術書や必要な文献等を参考にしながら関連する授業資料を確認し、看護技術が自分のものになるようにイメージをして準備をしていた。例えば、単に物品の配置を確認するだけでなく、配置の順序性をどのように教えたらよいか、講義資料に示された物品を確認しながら考え

た。また、自身の学生時代の授業資料やレポートを見返し、初学者の視点を確認したり、自分が起こした失敗を頭に入れるようにしたりした。さらに、演習物品の準備の際に、技術の練習をしたり、先輩助手に昨年度の学生の様子を聞いたり、自身が気になる点についてどのように教えられていたのかを確認したりして、準備を整えていた。しかし、実際に学生がどのような「手順書」を作成してくるかは、演習当日まで分からなかった。

演習が開始されると、学生はそれぞれの「手順書」に従って物品の準備を開始したり、行動を開始したりしていた。谷村教員は、担当する3～4ベッドの学生が、それぞれ違ったことを始めている様子を見て、「なんかどこから目を付けていいのか...、そこがまた難しいな(Ⅰ)」と感じ、学生が演習を進める中でどこに着眼したらよいのか分からなかった。

入職当初、谷村教員は、2年生への接し方に戸惑ったことに加え、学生が主体的に演習を進める中で、指導の着眼点に悩んでいた。

## **(2) 間違った方法や一般的でない方法を挙げてきた学生への対応に戸惑う**

演習開始後、谷村教員は、まずは学生の行動を観察することから始めた。そこで、「おや？」と思うことがあると、「そこどういふふう調べてきた？」「このやり方って何かを見て調べてやってる？」と問いかけ、学生に手順に関する根拠や考えを表現してもらい確認するようにした。

その中で、谷村教員は、学生が間違っている時にどのように指摘したらよいのかが分からなかった。多くの学生は課題を一生懸命やってきているため、単に「それって違うよね」と言うことは適切ではないと思った。また、「なんでそう考えてやった？」と聞いても説明できない学生が多いため、どのようにヒントを与えて考えて貰ったらよいかを迷う場面が多いと振り返った。さらに、谷村教員が聞いたことがない方法を準備してくる学生がおり、「私の今までの経験ではあまりそういうのはやらないよ」と言ってよいのか、「そういうやり方もあるけど今回はこの方法でやろう」と言ったほうがよいのか判断が難しいと述べた。

例えば、一番印象に残っている例は、『車椅子への移乗』の方法であった。学生Aさんは、「手順書」として看護師が片足を床に着き、看護師の肩に腹部がくるように患者を抱え込んで移乗する方法を書いてきていた。谷村教員は、床に足を着くのは不潔であるという点と患者を担ぐという点から「ふつうはあまりやらない方法だと思う」と学生に伝えた。演習後に提出された学生の自己評価には、「自分のやり方は他の学生と違っていてその方法はありません」と否定された」と書いてあり、谷村教員はどのようにコメントしたらよいか



悩んだと言う。他の教員に学生 A さんの移乗の方法を確認すると、救急の場面の資料を見たのではないかと言われ、自身の見方が足りなかったと感じた。谷村教員は、間違いや一般的でない判断する基準が自分の知識や経験になってしまうことに戸惑いを感じていた。

### （３）課題をやってこない学生への対応に悩む

谷村教員は、4～5月の演習を通し、予習をしてこない学生、やる気がない学生、身だしなみが整っていない学生、興味をもって聞いてくれる学生、明るく話しかけてくれる学生等、「本当に一人ひとり違うんだな（I）」と思い、そういった学生一人ひとりに合わせた指導をしていくことが難しいと感じていた。特に、自分たちで「手順書」を作成し、予習をしてもらうことが前提となっている演習にもかかわらず、それをやってこない学生に対し、どのように対応したらよいかいつも困っていると述べた。

谷村教員は、「手順書」を書いてこなかった学生に対しては、「何故準備してこなかったのか」「演習はどうやってやるのか」を尋ねるようにしていた。基礎看護学領域では、事前課題を忘れた学生にどのように対応するかといった全体のルールは決まっておらず、必然的に担当教員が対応することになっていた。谷村教員はこのような学生への対応に困り、周りの教員がどのように対応しているのかを見て、自分も同じようにしていると述べた。実際には、準備をしてこなかった学生も演習に参加し、殆どはその場でテキストを見たり、ペアの学生に助けってもらったりしながら実施していた。

また、事前課題をやってきていても、ただ資料を写しているだけで頭に何も入っておらず、演習が開始されても動けない学生もいた。谷村教員は、そういう学生にも他の学生と同様に知識や技術を吸収して欲しいと思い、どのようにアプローチしたらよいか悩んだ。

例えば、『注射』の演習の際に「なんでここ（上腕）に打つの？」と聞いても首をかしげている学生については、指導が難しいと感じた。実際の演習場面では、ペアの学生と一緒に振り返りをしてもらったり、谷村教員が講義資料を一緒に見ながら「こういう風に習ったよね」と必要な知識を再確認したりした。そのうえで、「勉強してきてね。実際勉強してきてないと、患者さんに刺せないよね」と伝えた。

このような学生については、よほど問題になる学生以外は会議では話題にならないため、自分が担当するグループの学生については、自分で他の教員から情報を得て把握し、それぞれの学生の状況に応じた対応をしなければならなかった。谷村教員は入職当初それがとても大変だと感じていた。しかし、谷村教員は、演習を重ねた6月頃からは、自分も落ち

着いて学生を観察できるようになり、学生の性格や演習に参加する姿勢などが分かるようになったと語った。谷村教員は、学生への対応に悩みながらもその特徴をつかみ、入職後3か月を経た頃には指導に繋がれるようになっていた。

## **b. 看護技術を教えることの難しさへの直面**

### **(1) 基礎看護学領域で“教えてはいけないこと”が分からないから難しい**

谷村教員は、疑問に思ったり分からなかったりしたことは、授業担当教員や経験のある先輩助手にできるだけ確認するようにしていた。しかし、初めて担当した演習では、基礎看護学領域で技術をどのように教えているのか、あるいは“教えてはいけないこと”があるのかといったことが分からないため、指導が難しいと語った。

例えば、二重手袋の使用の可否に関する例があった。『陰部洗浄』の演習の際に、学生は、「手袋を二重にしておけば後ではめなくていいから楽だ」と考え、手袋を二重につけて援助する案を計画してきていた。谷村教員も、二重手袋は患者を待たせなくて済むので効率的であり、感染予防の立場からもよいと捉えていたため、学生に「そうだね。いい気付きだね」とフィードバックしていた。しかし、他の教員から「二重手袋は教えてないから。一枚着けて取って、また新しく手袋を着けるっていうのを教えているので」と伝えられた。それに対し、谷村教員は原則通り手袋を着け直すのであれば、間に手指消毒をする必要があり、それが省略されていることに釈然としない思いがあった。しかし、学生には先ほどは少し違うことを言ってしまったことを断ったうえで、二重手袋は臨床でよく実施される方法ではあるが、基本的には1枚ずつ外して、手洗い後に新しい手袋をつけるので、そのやり方も覚えておくようにと説明した。この事例を通し、自分が良いと思っていた方法でも、学生には教えてはいけない方法であったということが分かった。谷村教員は、この時は他の教員に指摘してもらったからよかったが、基礎看護学領域で技術の一つひとつをどのように教えているのかが分からないため、初めての教員には指導が難しいと思ったと言い、指導のマニュアルについて言及した。

これは聞いた方がいいよなって気づくものもあるんですけど、意外と気づかないものとかも結構あって。こう指導するっていうマニュアルがないので、これでいいと思って言ったことも、他の先生は違う風に教えてたりとか結構するので。(I)

谷村教員は、演習中の指導について途中で授業担当教員に聞くことも可能であるが、始めてしまえばグループの指導は自分の判断に任されていると感じていた。また、演習後に気になった点や迷った点は授業担当教員に尋ね、アドバイスをもらうこともあるが、教員全体で特別に振り返りをするような時間は無かった。したがって、どのように指導するのかを示すマニュアル、すなわち「指導要項」がない現状においては、谷村教員自身“教えてはいけないこと”に気づかずに終わることや他の教員と違うことを教えていることがあると語った。

## **（２）細かい手技を言語化して伝えるのは難しい**

谷村教員は、学生が自分たちで演習を進める中で、学生の行動を観察し、「おや？」と思ったり「おかしいな」と思ったりする場面で声をかけ、「こうした方がいいよ」ということについてはその場で指導をするようにしていた。その中で、谷村教員は、テキストや参考資料に記載されていない細かい部分について、特に自分が普段何気なくできている手技を学生が分かるように言語化して伝えることは悩みの一つであると述べた。

例えば、導尿で使う鑷子の扱い方があった。『導尿』の演習では、授業担当教員から「指導要項」の提示はなく、指導方法に関する指示は特になかったが、使用する物品は学生にも提示されていたため、谷村教員は物品の扱いや実施方法について一つずつ確認して準備をした。その中で鑷子の持ち方については、自分は上から把持するのが当たり前だと思っていたが、テキストには鑷子の先端を上に向けないという原則の記載があるのみで、導尿の際の鑷子の持ち方はどこにも記載がなかった。

実際に、カテーテルを尿道口から挿入する際には、学生は表現できないような様々な鑷子の持ち方をしていた。学生は、鑷子を下から把持するように伝えたとカテーテルを尿道口に進められず、上から把持するように伝えてもカテーテルが上向きになって上手くいかず、谷村教員はどのように教えれば学生に分かりやすいのか悩んだ。

臨床で自分がやってきたとしても、技術はもっていても、それをまた教えるとなると、違う技（わざ）というか、それをどう伝えていいか、どうその学生に分かってもらえるように表現したらいいかが結構難しくって。（Ⅰ）

谷村教員は、こういった技術の細かな手技をどのように学生に伝えたらよいか、どの資

料にも詳しい説明がないために分からないと述べ、これまで自身の行動に同化させ、意識せずに行ってきたことを改めて言語化し、技術として伝える難しさを語っていた。

### **（３）どこまで、どう伝えるのかを判断するのは難しい**

谷村教員は、テキストや資料等に記載がない細かい部分について、状況に応じて多様な方法が考えられる中で、学生にどこまで、どのように伝えるのかを判断することは難しいと述べた。

一例に、導尿後のカテーテルの取扱いがあった。導尿後、臨床では尿道口から抜去したカテーテルはそのまま尿器に入れていたが、学生は膿盆に入れていた。谷村教員は、尿器に入れる方法が必ずしも適切とは言えないが、学生の方法は膿盆に移す際に尿が飛散したり、膿盆からカテーテルがはみ出たりと、感染の視点からは適切ではないと思った。谷村教員は、学生は実践場面については細かいことを気にする傾向にあると捉えていた。同時に、「原則を守っていれば、どんなやり方でもいいよ」といった説明では、学生は「どんなやり方でもって？」「守るってどのレベル？」と反応し、説明が通じないと感じていた。したがって、学生が納得できるように説明する必要があったが、抜去後のカテーテルの扱い方についてはテキストや資料等に記載されておらず、打合せでも話題にならなかった。

講義でももちろんやってないので。尿器に入れるって教えていいのかとか、そういう細かいところ、その都度迷うので。他の先生にお聞きして、尿器に入れてもいいし、別に飛び散らないように手袋でまとめて捨ててもいいしって言われて。（Ⅱ）

谷村教員は、結局、他の教員から聞いた手袋の中にカテーテルをまとめて捨てる方法を学生に追加で説明した。この時谷村教員は、清潔・不潔という原則に沿っていればよいということは分かっていたが、細かい点は明確にできておらず、領域内で統一されていないこともあり、どこまで、どのように教えるのかを自分で判断することは難しかった。谷村教員は、このように判断に困った際には、周りの教員に確認することで対処していた。

この例については、前期セメスターの最後（７月）にあった実技試験後に後日談があった。実技試験には『導尿』が出題されたが、試験終了後に学生から教員によって教え方に差があったと指摘があった。その一例として、抜去後のカテーテルの取扱いがあり、教員によって尿器に入れる方法を教えていなかったり、教えた方法が異なったりしていたため、

学生は混乱していたと言う。この件は、評価会議で取り上げられ、学生に不利益がないように採点は調整されることになり、学生にも対応が伝えられた。谷村教員は、教員によって原理・原則に違いはないかもしれないが、具体的な方法が少しずつ違っており、それを擦り合わせる場がなかったことで教員間の違いが生じたと感じていた。谷村教員は、多様な方法をどこまで教えるかについては、モヤモヤした感じが残っており、事前に明確にしておいた方が学生も教員もよいのではないかと思った。

#### **（４）領域内で統一された指導方法がないと戸惑う**

以上のように、谷村教員は、学生に看護技術の何をどう教えたらよいのか、その難しさの具体例を語った。その中で、谷村教員自身が、何を、どこまで、どのようにという具体的な内容を明確にできずにいたということと同時に、「指導要項」や教員の打合せでそれが明確になっていなかったということを繰り返し述べた。「指導要項」や打合せの内容は、去年と同様だとして資料や説明を殆ど省略する教員や「このポイントはこのように指導してください」と詳しく提示する教員があり、授業担当教員により異なっていた。『導尿』の演習については、指導内容に関する指示は特になかった。結果として、全教員がそれぞれの判断で何をどのように伝えるのかを考えることになり、谷村教員がその判断を難しいと感じただけでなく、具体的な指導内容に教員間で差が生じ、一部の学生の混乱を招いていた。谷村教員は、領域内で統一された指導方法がないことで、自分だけでなく学生も戸惑うことになったことを述べていた。

一方、6～7月に実施された『注射』の演習では、例えば点滴静脈注射の手順に沿って、指導上の留意点や物品の運用についての注意事項が細かく提示されている「指導要項」が配付されていた。谷村教員は、こういった資料の提示について以下のように述べた。

資料は出されたほうがいいです。渡していただけて、何かあったら聞いてというふうに言っていただいたほうが、読んだ後聞きやすいので。唐突に「先生、導尿の手順で確認したいことが幾つかあるんですが」って切り出すよりは。（Ⅱ）

谷村教員は、何も資料がない中では疑問や意見を言い出し難いと言う。しかし、資料が提示されればそれを手掛かりに、手順の中の原理・原則や具体的な方法を考えられ、質問もし易いと述べた。また、授業担当教員が質問に対して「そういえばそうだね。そこを統

一していた方がいいね。他の先生にも言うておくね」と対応してもらえると、どのように教えるかということを他の教員とも共有でき、やり易いといつも思っていると語った。

谷村教員は、教えることの難しさに直面する中で、自ら様々な資料を調べたり、周りの教員に尋ねたりといった対応をとってきた。しかし、新人看護教員が分からない中で考えることは難しいと感じていた。谷村教員は、看護技術の何をどう教えたらよいのか、新人の自分だけでは分からないことがあるからこそ、他の教員との間で共有したいと述べ、「指導要項」の提示や指導方法の統一への期待を述べた。

谷村教員は、新人看護教員が看護技術を教える難しさについて、複数の視点から例を述べたが、領域内で統一された指導方法が提示されないことが、教えることの難しさに大きな影響を与えていることを実感として捉えていた。

### **c. 学生主体の演習からの学び**

#### **(1) 学生に多様な視点を教えられる**

谷村教員は、前期セメスター終了後、基本的には学生が考えてきた「手順書」に基づき、教員が臨機応変に対応することが求められた演習を振り返った。

この方法では、まず学生がどのように考えて「手順書」を作成したのかを聞くことになり、谷村教員は意外にも「そういう方法もあるのね (IV)」と気づかされると語った。例えば、『陰部洗浄』を実施する際に、腹部側に水が流れるのを予防するためにタオルを腹部に置いているが、谷村教員はこれまでの臨床経験から温タオルを使用すると思い込み、タオルが冷めない工夫に視点がいつていた。しかし学生は、防水が目的であれば、乾いたタオルでよいと考えていた。谷村教員は、他の目的を考えると温タオルのメリットはあるが、学生の言うとおりでと思った。谷村教員は、学生の意見により、自分の中でこれはこういうやり方と決めつけていたことに気づくことができたと言い、「学生に結構教えてもらっている (IV)」と語った。

#### **(2) 学生の考える力を養う必要性に気づく**

さらに、谷村教員は、学生が「手順書」を書いてくることの意味や教員として果たすべき役割について、以下のように語った。

テキストに載っていることを、実際に学生が自分で行動できるように教えるだけじゃな

く、何でそうするのかとか、考えてから行動できるようにする問いかけっていうか、習慣をつけてもらえるような促しをしなきゃいけないんだなって…。ただ、テキストに載っていることをそのままやるのは誰でもできることであって、それを何でそうしなきゃいけないのかとか、こっちを使ったらこういうメリットがあるけど、こっちはこうとか、そういうのをちゃんと考える力を養ってもらえるように関わらなきゃいけないんだなというのは、一番なんか感じるころですね。(IV)

谷村教員は、学生が自ら「手順書」を書き、それに基づいて行動することによって、学生が何故そうするのかということや、何故その方法を選択したのかということを考える力を養っていることに気づき、同時に教員はそういった学生の考える力を伸ばせるように関わる必要があることを自覚するようになっていた。

しかし、入職当初からそのように考えていたわけではなかった。谷村教員は、演習を重ねる中で、教員が学生に対し、頭ごなしにあれこれと言っても技術は身に付かず、印象にも残らないだろうと感じていた。また、学生に何故そうするのかを質問した際に、「〇〇先生が言ってたから」という返答を何度となく聞き、学生が教員の語った真意を理解せずに、ただ教員が言ったからということで終わっていることにショックを受けた。そこで、谷村教員は、学生には「先生が言ってたから」ではなく、何故それを言われたかを考えたり、「先生はこう言ってたけど、自分はこう思う」「テキストでいうと原理・原則はこうだから、こうした方がいいと思うけどどうですか」と言ったり、学生が自分で考えて意見を述べるようになって欲しいと思うようになった。谷村教員は、演習では確かに看護技術を教えており、時には技術のノウハウを取り上げることもあるが、何故そうするのかという根拠や考え方を学んでももらいたいと強く思い、それを心がけるようになったと語った。

谷村教員は、基礎看護学領域の指導方針や指導方法に従って指導することに戸惑いや難しさを感じながらも、学生主体の演習方法の中で、学生に何を学び取って欲しいのか、教員はどう対応したらよいのかをつかんでいた。

## VI. 考察

本研究では、看護系大学の基礎看護学領域に所属する新人看護教員が、教員として初めて担当する看護技術演習においてどのような体験をしていたのか、それが演習開始時期から科目終了後までの半期セメスターの中でどのように変化したのかを明らかにした。

ここでは、A. 基礎看護学領域の教員としての視点をつかむプロセス、B. 新人看護教員が「看護技術を教えること」の難しさ、C. 看護技術教育に向けた示唆、について述べる。

### A. 基礎看護学領域の教員としての視点をつかむプロセス

#### 1. 臨床看護師から教員の視点への転換による初学者の理解の深化

新人看護教員は、教員として初めて看護技術演習を担当することに不安や戸惑いを感じていた。中でも、新人看護教員自身が直接関わる学生に対しては、考えていることが分からないことによる怖さを覚えたり、看護師である自分と学生との隔たりを感じたりしていた。例えば、崎田教員は、看護師である自分が使う言葉や常識が学生には通用しないことや演習に参加する上でのマナーや社会性が身についているとは思えない若者世代の学生の姿を目の当たりにし、自身との距離感を感じていた。

その理由の一つには、新人看護教員が大学教員になるための準備教育を殆ど受けることなく教職に就くこと（土肥, 2012; Siler & Kleiner, 2001; 加藤, 2012）が少なからず影響していると考えられる。新人看護教員は、臨床の場から基礎教育の場に職場を移すと同時に、看護師から教員へと役割の移行が求められるが、準備がない中で入職当初から基礎教育における教員の役割や教員としての視点を意識して対応することは難しく、必然的に臨床看護師として身に付けてきた見方や考え方で学生にも対応したと考えられる。実際に、崎田教員は、教員となった後も臨床現場の感覚が抜けておらず、学生を臨床現場に出せるかどうかといった視点で判断していたと語っていた。入職当初の新人看護教員はそこに気付くことができず、教員としての視点ではなく、臨床看護師としての視点で学生を捉え、期待する学生像と現実とのズレを感じ、両者の隔たりを感じるとともに、このような学生に対する違和感を抱いたと考えられる。

新人看護教員が学生に感じた隔たりは、両者を他人行儀な関係に留まらせて相互作用を生まれ難くし、看護技術演習における教授=学習活動の成立を難しくしていたと考えられ



る。したがって、効果的な演習を展開させるためには、新人看護教員が学生との隔たりに気づいた後、何故その隔たりが生じているのかをさらに分析し、それにどのように対応するかが課題であった。

崎田教員の例では、新人看護師と学生との隔たりに気付き、新人看護教員の視点に変化をもたらすきっかけを与えたのは、領域の上司教員であった。

入職当初、新人看護教員にとって学生は、“宇宙人”と比喻するほど隔たりのある存在であった。臨床看護師の視点から見ると、学生は、時間管理、社会人としてのマナーや言葉づかい、学習者としての態度、専門用語の使用、原理・原則の理解、倫理観などについて、大きく期待から外れていた。しかし、新人看護教員は、上司教員からの“高校4年生”という言葉で、自分が臨床看護師の目で学生を見ていたことに気づき、まだ看護学生にもなっていない、これから看護を初めて学ぶ人、すなわち“初学者”として捉え直すことが出来たのではないかと考える。また、“高校4年生”であると考えすることで、人としての常識やマナーなどがまだ身に付いていないことにも合点が行ったと考えられる。加えて、上司教員の看護からのスタートではなく“躰から始まる”という言葉で、基礎看護学領域の演習においては、看護職になるための基礎となる社会性を養うことが必要であることを理解するに至ったと考えられる。

ここで上司教員が使った“高校4年生”や“躰”という表現は、大学に入学したばかりの学生を対象とする基礎看護学領域の教員が、学生の特徴を端的に表現する言葉として使われたものと解釈できる。安ヶ平・菱沼・大久保他（2010）が行った「看護系大学の基礎看護学担当教員の捉える学生の特徴」に関する研究によれば、1・2年生の学生の特徴として、本研究でも述べられていた一般常識やマナーの低下や主体的な学習態度の欠如等を含む項目が挙げられ、教授=学習方法の工夫が検討されていた。今日の学生の特徴をみると、入学当初の学生に関わる基礎看護学領域の看護技術演習において、学生の社会性を育成することは、不可欠な内容となりつつあるのが現状である。

新人看護教員にとって、臨床看護師の視点から離れ、教員の視点で学生を見ることは、基礎看護学領域の演習で担当する学生の状況やそこで必要な指導内容を理解するうえで重要であったと考えられる。適切な学習者の理解や教材の把握が、教授=学習活動を効果的にするためには必要だからである（小宮山・松島, 1988, pp.104-105）。新人看護教員は視点を転換したことによって、学生の見方を変え、学生の理解を深めることで、これまでの指導を見直し、新たなアプローチに繋げることができたのではないかとと思われる。また、こ

のプロセスが、基礎看護学領域の教員としての視点に移行していくことであったと考える。

入職直前まで臨床看護師であった新人看護教員にとって、看護職になる以前の学生を対象とし、看護職になるために社会性の育成から教育をスタートするということは想定外であり、新人看護教員の気づきを促した上司教員の役割は大きかったと言える。佐藤（2010）は、教師という反省的実践家の専門的成長に決定的な役割を果たすものとして、先輩教師の「援助的指導（メンタリング）」（mentoring）の概念を挙げている。「メンタリング」は、先輩教師が後輩教師の専門的自立を見守り援助する活動を意味している。前述した上司教員の支援は、上司教員が新人看護教員の専門的自立、すなわち教員として学生を適切に理解して指導できるようになることを意図した行動であると考えられ、「メンタリング」として解釈できる。上司教員は、“高校4年生”“蟬”という象徴的な言葉を使って、新人看護教員が基礎看護学領域の教員として学生を捉えるための視点を提供し、その後の教員としての成長を期待したのだと考えられる。

## 2. 「自身が思い描いていた教育実践」への固執からの転換を促した学生の存在

入職当初、新人看護教員は、基礎教育に関する知識や経験がないことに不安をもちながらも、これまでの自身の経験に基づき、自らが実現したい教育実践を思い描きながら看護技術演習に臨んでいた。しかし、実際に演習が始まってみると、思い描いた教育実践と現実にはギャップがあり、そこに戸惑いを感じていた。

そのギャップの一つは、これまでに受けた教育歴や教育経験に基づき新人看護教員が思い描いていた教育方針と、実際の大学の教育方針とは異なっていたことである。例えば、中村教員は、自身が受けた看護専門学校の技術教育と比較し、大学における教育が自立性重視・思考重視で、放任主義に見えていた。また、自身が教育系大学院で学んだ“協同学習”の視点や臨床における教育経験と比較し、大学の教育方針が個人の責任を重視した“管理的”な方法であることに抵抗を感じていた。

もう一つは、新人看護教員は、自身が理想とする教師像やあるべき教育実践を思い描いていたが、実際には思ったように実践ができなかったことである。例えば、河田教員は、“完璧な教員像”を目指し完璧な筋書きを準備していたが、実際には計画通りに指導ができなかった。また、中村教員は、これまでの教育経験への自負から「自分は教員としてもっとできる」と思っていたにもかかわらず、台本通りに演習を進めることが精一杯の状況に直面し、自己効力感を喪失していた。

この2名の新人看護教員は、5年以上の看護師経験を有し、Benner（1984/1992, pp.11-32）の述べる技能習得モデルによる中堅看護師以上の段階にあった。また、学生指導や新人看護師の指導の経験もあった。金谷・鈴木・舟島（2005）は、看護系大学・短期大学に所属する、5年以上の臨床経験のある新人看護教員（面接時1年以上3年未満の教育経験）が、入職後1年目の経験として、「臨床看護師としての自負による教授活動への自信」をもち、講義・演習・実習などの教授活動を臨床看護師として蓄積した看護実践能力や実習指導経験、あるいは新人看護師への教育経験によって展開できると捉えていることを明らかにしている。本研究における新人看護教員も、これまで培ってきた看護実践能力や指導力、自己教育力等を活用し、看護技術演習についても思い描いたような指導を展開できると考えていたと推察できる。また、そのような自信とは逆に、新人看護教員としての不安や自信のなさを自覚するが故に、理想とする教員像を思い描き、失敗のない指導の筋書きを展開したいと考えていたとも推察できる。

しかし、実際の看護技術演習が始まってみると、思い描いたようにできない自分に直面することになった。そこに変化を起こす契機となったのは、学生の存在であった。

例えば中村教員は、大学の方針に基づいて演習を重ねてきた学生が想像以上に技術を上達させ、“管理的”なルールにも適応し、驚くほどに成長した姿を目の当たりにし、自身のこれまでの考えを振り返っていた。そこで中村教員は、領域の教員が学生の現状を捉え、今後の変化を意図して方針を立てていたのに対し、自分は目の前にいる初学者に必要な教育実践を考えておらず、理想を求めた教育方針に固執していたことに気づき、大学の教育方針を認める方向に変化していった。

また、河田教員は、目の前の学生の迷いや疑問に直面し、そこでの学生との相互作用を通して指導の軌道修正ができたことを実感した。そのことにより、自分が思い描いた一方的な指導に固執するのではなく、目の前の学生に向き合い、そこでの学生の発言や行動を捉えた指導を実践する必要性に気づいていった。さらに、教員が“完璧な答え”を提供するのではなく、学生と一緒に向き合って考えるという対話を重視する姿勢へと変化させていった。

以上の例は、学生の存在が、新人看護教員の教育実践に大きな影響を及ぼす存在であることを示していた。入職当初、新人看護教員は、それぞれの教育実践への思いを描きながら活動を開始していたが、それは常に学生と切り離して考えられるものではなかった。しかし、入職当初の新人看護教員が思い描いた教育実践というのは、目の前の学生の存在を

殆ど意識することなく、自身のこれまでの経験から導いた理想像であるに過ぎなかったと言える。新人看護教員の思い描いた教育実践が、実際の看護技術演習では思うようにできなかった理由には、所属組織の方針の存在や自身の教育力の影響もあるが、看護技術演習に参加する学生の現状や今後を捉えていなかったことが最も大きな要因ではないかと考えられる。新人看護教員にそのことに気づかせてくれたのは、学生の存在そのものであり、それに気づくことができたのは、新人看護教員の力でもあった。前述した金谷・鈴木・舟島（2005）研究においては、新人看護教員が「臨床看護師としての自負による教授活動への自信」をもっていたものの、先輩教員からの指摘や先輩教員との比較を通して教授能力の未熟さを自覚したことが報告されていた。本研究においては、先行研究とは異なり、学生の存在が大きいことが明らかになった。両者の違いは、先行研究が入職後1年以上3年未満の新人看護教員を対象として、1年目を回想したインタビューを行っていることに對し、本研究では、入職直後の半年間に継続的にインタビューを行ったことにある。本研究の結果は、新人看護教員が様々な課題に直面しながら学生との関係性を構築しつつあるその時の語りに基づいており、新人看護教員にとってより一層印象が大きかったのではないかと考える。

新人看護教員は、目の前の学生の存在を捉えることで、自ら思い描いていた教育実践への固執から脱却すると同時に、今後の教育実践の展開のためには、学生とのさらなる相互作用が重要であることに気づいていた。つまり、目の前の学生に向き合うことが、新人看護教員にとっては新たな教授活動の方向性に気付くきっかけの一つになったと言える。

### **3. 領域の見えないルールや基準に直面することの意味**

入職当初、新人看護教員は、看護技術演習に関する資料を受け取り、授業担当教員をはじめとする領域の教員から様々な説明を受けていた。しかし、全てが説明されるわけではなく、新人看護教員には分からないことが多々あった。

例えば、中村教員は、打合せや「指導要項」では網羅しきれない“見えないルール”に日々遭遇し、戸惑っていた。中村教員のいう“見えないルール”には、演習室を病室と同じように扱うという領域の“規範”のようなものもあれば、小トレイと大トレイの使い分けのようなものもあり内容に幅があった。そのような中で、中村教員自身の戸惑いは、基礎教育あるいは大学では臨床とは違う何か決まりがあるのか、“当たり前”のことがあるのかということが分からないことであった。中村教員は、自身の基礎教育における経験の

記憶が曖昧なため、多くのことを初めて遭遇する分からないことと捉えており、演習ごとに“見えないルール”と対峙しながら過ごしていた。

ここでの“見えないルール”とは、組織の成員の中で内面化され、共有化されている価値や規範、信念であると考えられる。組織にはそういった価値・規範・信念のセットである組織文化があり（加護野, 1988, p.108）、組織メンバーの中でそれが当然視されるようになるとメンバーの意識にのぼらなくなることが示されている（稲田, 2006; Schein, 1985/1989, pp.3-186）。そのために、新人看護教員に伝えられることは殆どなかった。領域の教員であれば、“当たり前”や“いつもどおり”のことであっても、それを内面化したり、共有化したりしていない新人看護教員にとっては分からないことであつたと言える。

しかし、こういった戸惑いは、新人看護教員が、臨床看護師の視点ではなく、すでに看護の教員としての見方・考え方に目を向け、自身に向けた問いを発していることを意味しているとも言える。つまり、新人看護教員にとって看護技術演習は、“見えないルール”に直面しながら、教員としての視点を培う場であると考えられる。また、そのルールへの戸惑いや疑問について新人看護教員自ら考えていくことが、基礎看護学領域の教員としての考え方を養うことに繋がっていくのではないだろうか。とはいえ、特に臨床経験が長く、基礎教育から時間をおいて教員になった新人看護教員にとっては、“見えないルール”を次々に理解し、咀嚼していくことが難しいことは、結果が示すとおりである。

また、崎田教員の例では、入職当初は分からなかった領域の基準が演習を重ねる中で理解できるようになり、その判断基準を自身に取り込んでいったことが示された。崎田教員は、入職当初、学生が身だしなみ等の準備を整えて演習に参加することがルールになっていることについては説明を通し分かっていたが、その判断基準は分からなかった。しかし、演習や打合せを重ねる中で、具体的な事例を通して身だしなみなどのルールが設定されている意味を理解すると同時に、他の教員の対応から「こういう場合はこれでよい」という領域内の判断基準を学び取り、領域の考え方にそった判断とそれに基づく指導ができるように変化したことを自覚していた。

新人看護教員は、領域の教員の中で繰り返される打合せや振返りの場における情報交換や意見交換によって、価値の共有や規範の内在化が促されたのだと考えられる（加護野, 1988, p.108）。新人看護教員が領域の視点や判断基準を理解し、それを自分のものとして取り込んだ行動が取れるようになったことは、基礎看護学領域の教員の一人としての成長を自覚する一つの出来事となっていた。

加えて谷村教員の例では、領域でルールが示されないことや提示されたルールに釈然としない思いをもつことが示された。谷村教員は、領域では何を教えるのか、何を教えてはいけないのかが明確になっておらず、教えてはいけない二重手袋の方法を教えてしまったり、他の教員と違うことを指導したりしたことを問題視していた。また、二重手袋に替わる一重手袋の方法が適切でないことに疑問を持ち、領域で示された方法に釈然としない思いを抱くこともあった。

新人看護教員にとって、領域のルールが分からない理由には、領域メンバーの中では周知されているが新人看護教員には伝えられていない場合と、領域メンバー内でも何を教えるのかが曖昧なため新人看護教員にも伝わらない場合とが考えられた。いずれの場合も、新人看護教員自身が、何を教えたらいのか、領域の考え方を探りながら教授活動を進めることが求められる現状があった。一方、新人看護教員は、これまでの看護師の経験や最近の知識を踏まえ、領域で提示された方法を疑問視する視点ももっていた。このことは、前述したように新人看護教員が看護師としての視点を切り捨て、教員の視点へと転換させることが良いわけではなく、看護師としての視点を活かしながら看護技術を捉えていくことの重要性を意味していると言える。しかし、新人看護教員が気づいた領域の指導内容や方法に関する疑問は、領域の他の教員に伝えられてはいない現状があることも示された。

以上から、新人看護教員は、看護技術演習において、領域の見えないルールを理解しようとしながらも、それに疑問を抱いたり、咀嚼が追いつかなかったりした現状があった。また、演習を積み重ねる中で領域の考えや基準を取り込んだりしていることが示された。さらに、領域のルールが提示されない中で自ら理解しようと取り組んだり、批判的に見直したりもしていた。新人看護教員にとって看護技術演習を担当するということは、基礎教育における新たなルールや基準に触れることであり、これまでの臨床経験で培った自らの考え方や価値基準と照合してその違いや共通点を認識するとともに、教員として、どう考え、どうすべきかを考えるプロセスであったと言える。自らの考え方や価値基準を教員の目で問い直すことは、自身が教員としての視点をつかむ第一歩だと考える。

## **B. 新人看護教員が「看護技術を教えること」の難しさ**

### **1. 看護技術が身体を使う技術であることからくる難しさ**

新人看護教員は、初学者に看護技術を教えることへの難しさについて幾つかの体験を

語っていた。その中の一つは、看護技術が、看護師の身体を介して看護を具現化する技術であり、看護師の身体の使い方の機微を言語化することがそもそも難しいという特徴から派生しているものであった。看護技術演習はこのような特徴をもつ看護技術の修得を目指しており、言語化できない、あるいは言語化が難しいことを教授するところに難しさがあると考えられる。これは、看護技術演習を担当する教員に共通の難しさであるが、特に新人看護教員にとっては大きな課題であった。

例えば、谷村教員は、臨床実践で培われた技術をもっているが、それを教えることには違う技が必要であり、それを言語化して伝えることが難しいと表現し、導尿時の鑷子の使い方を伝えることに苦慮していた。また、中村教員も、臨床では看護技術を身体で覚えていて無意識に実施していたため、学生に教えるためにはそれを“覚え直す”必要があると述べていた。このような状況が起こる理由は、武谷（1968, pp.125-141）の“技術”と“技能”の区別により説明がつく。武谷（1968）の技術論によれば、“技術”とは、客観的なものであり、知識の形で伝達が可能である。これに対し“技能”は主観的心理的個人的なものであり、熟練によって獲得すると言われている。“技術”を確かなものとして身に付けるためには、「体に覚えてもらう」ことが必要になるが、これは“技術”を“技能”に移し替えることに他ならない（吉浜, 2016）。新人看護教員は、臨床看護師として看護技術を自分の身体の動きに同化させ、“技能”として自在に使いこなしてきたと考えられる。それを学生に伝えるためには「客観的法則性」（武谷, pp.125-141）を意識し、自身の身体感覚を言語化して“技術”として伝えることが必要となる。しかし、臨床では自身の“技能”を他者に言語化して伝える機会は少なく、意識してこなかったことから、学生にそれを説明しようとすると言葉が見つからず、難しいと感じたと考えられる。

さらに、新人看護教員は、看護技術に関する原理・原則や動作・行為に関する用語の理解が追いついておらず、言語化するための語彙数にも限りがあった上にそれを初学者に理解できるように説明しなければならず、言語的な表現が難しかったのではないと思われる。加えて、谷村教員の場合は、教員間で「手順書」を共有して看護技術の教え方を検討していなかったことも教える難しさに影響していたと考えられる。本研究で「手順書」と読んでいる資料は、それぞれの大学の教員が考えている原理・原則や一部の客観的法則性に関わる動作・行為を写真や図なども用いながら言語化した資料であった。看護技術の中には、鑷子を持つ際の手首の微妙な使い方や車椅子移乗の際の患者と一体になった体重移動の仕方など、看護師の身体感覚を正確に言語化することが難しいこともあり、「手順書」

には表現できないものも存在するが、「手順書」が自身の“技能”を言語化する際の一助になっていたことは、谷村教員以外の教員の語りから推察できた。

新人看護教員にとって、自身の身体的な活動を言語化して伝えることが難しいことではあるが、それを言語化できるということは、「客観的法則」すなわち「ここをこうすると上手くいく」といった技術の“コツ”となる動作や行為を見出せるということである。このことは、自身のもつ“技能”を学生に説明できるということだけでなく、学生の技術を見て「どこをどのように修正すれば上手くいくのか」といった助言ができるということにも繋がることである。

新人看護教員が、技術をいかに言語化し学生に伝えるかについて学ぶためには、上司教員がそのモデルを示すことが不可欠だと考える。例えば、看護技術演習においては、学生に技術を伝える方法として、説明の他、実際に教員がそれを実施してみせる演示や学生の実施している身体に教員が直接触れて導く方法もある。上司教員は、新人看護教員が多様な指導方法をどのような場面で使うと効果的なのかを判断できるような支援が必要である。

## 2. 「看護技術の何をどう教えるのか」という根本的な問い

新人看護教員が、看護技術演習において直面した戸惑いの一つは、「看護技術の何をどう教えるのか」ということが分からないことであった。

例えば、谷村教員の所属大学では、学生の主体的に考える力を養うことをねらいとして、学生が自作した「手順書」に基づき演習を展開していた。この方法では、教員が学生の実施場面をみて、その場で指導を要する点を見出し、臨機応変に対応することが求められていた。新人看護教員にとって、看護技術の指導が難しかった理由は二つあった。一つは、前述したように、身体化した技術を言語化して伝えることの難しさであった。もう一つは、教員に共通の「手順書」や「指導要項」が提示されておらず、領域で統一された指導方法がなかったことであった。そのため、看護技術の修得度はどこまでとするのか、技術の何をどのように教えるのか、指導のポイントはどこなのか、初学者のこういった点に留意しなければならないのかといったことは自身で考えて対応しなかった。後者の難しさに対しては、新人看護教員自身も先輩教員に確認したり、自己学習をしたりしたが、分からない中での指導には限界を感じていた。つまり、「何をどのように教えるのか」という問いに対する答えを新人看護教員が自ら見出し、判断していくことの負担の大きさが、日々の指導への戸惑いや難しさに直結していることが示された。



学生の主体的な学びに着眼した演習の展開方法は、今日、学ぶ意欲が低下していると言われる学生の特徴に応じて多くの大学で取り組まれているが(田中・緒方・原田他, 2004; 大久保・豊田・里光他, 2005)、看護技術の「何をどのように教えるのか」の問いに一定の答えがあるわけではない。つまり、それぞれの大学の考え方により何をねらいとするかは異なり、それにより教員の指導も異なってくる。例えば、学生の自作の「手順書」に基づく演習では、学生の自由な発想は尊重されるが、教員には幅広い対応力が求められる。経験の少ない新人看護教員にとっては、それを想定した打合せや支援が十分になれば負担が大きいものである。したがって、上司教員は、学生にとって効果的な演習方法を検討するだけでなく、新人看護教員が学生を担当することを前提として「何をどのように教えるのか」を領域内で検討し、共有できるようにする必要があると考える。

以上より、新人看護教員のもつ「看護技術の何をどう教えるのか」という疑問は、新人看護教員がこの問いに答えるに十分な教育力があるとは言えない中で、それを補うような準備や支援が不足していたことが一因で生じており、上司教員はそこを見越して支援する必要があるということが示された。しかし、この状況をよく考えてみると、新人看護教員が「看護技術の何をどう教えるのか」について分からなかったのは、単に領域教員の支援不足ということではなく、そもそも大学における看護技術教育の中で、看護技術をどのように捉えるのか、看護技術の何をどのように教えるのかということが明確になっておらず、共有されていないという背景も関係しているのではないかと考えた。

看護技術教育は、看護技術をどのように教育するかということを焦点としており、看護技術の概念や構成要素及びその構造をどのように捉えるかが教育内容に直接反映する。

看護系大学においては、2000年代に入り卒業生の看護実践能力の向上の必要性が課題(文部科学省, 2002)とされたころから、看護技術の考え方や看護技術教育が注目されるようになった。稲葉・花岡(2000)は、テキスト分析を通し、看護技術は実践の核であり看護教育の主要な要素であるが、その概念をはじめ理論的基盤は未だ不明確で、看護技術自体のもつ科学的原理や客観的法則性が技術の中に構造化・具体化できておらず、手順や方略的な技術から脱しているとは言えないと指摘した。このような批判を踏まえ、看護技術の **science** の側面を重視し、看護技術を知識や手技だけでなく、人間関係の形成や看護過程展開の技術の要素から構造的に捉える必要性や考えることを重視した教育の必要性が強調されるようになった(堀, 2002; 山崎・長戸, 2002)。特に、大学における看護技術教育には、看護技術の原理・原則を十分理解し、その技術を用いる理由や技術が及ぼす影響な

道をクリティカルに考える能力の育成が必要だと言われてきた（山崎・長戸, 2002）。さらに、今日に至るまでには、学士課程における基本技術学習項目の整理と基礎看護技術の到達目標の明確化が図られ（文部科学省, 2002, 2004, 2011）、一見すると看護基礎教育の中で、看護技術教育が重要視され、看護技術の何を教えるのかが明確になっているように思われる。しかし、「～できる」という卒業時到達目標を見据えて、看護技術演習において何を教えるのか、修得度をどこに置くのかは、領域の教員の判断に任されている。

また、先に述べた一つずつの看護技術自体のもつ科学的原理や客観的法則性について、何をどのように構造化し、具体化するのかについても、一部の大学で看護技術の行為の構造化が取り組まれているが（伊藤・鹿内・平他, 2006; 明野・平・鹿内他, 2007, 2008; 石岡・一戸・阿部他, 2009）、未だ「看護技術の何をどのように教えるか」の問いに一定の見解がないのが今日の現状である。加えて、原理・原則の重要性は繰り返し述べられているが、その技術の何が原理・原則なのかについても共通性はあるものの統一した見解は見出せず、それぞれの教員の考え方に委ねられている（濱田, 2003）。濱田（2000）は、5冊の基礎看護学のテキスト分析において、そもそも「原則」の概念の使い方が「多くの場合に当てはまる基本的な規則や法則」（松村, 1999）としての本来の意味ではなく、別の概念が混在したものであったことを指摘しており、原理・原則を体系的に整理することの必要性を述べている。研究者の見る限り、現在でも本来の意味とは異なり、「注意すべき内容」という意味で用いられている「原則」という表現が変わらず存在する。

つまり、「看護技術の何をどう教えるのか」という問いは、一つひとつの看護技術の科学的原理や客観的法則性、原理・原則といった看護技術の根本的な内容も含んだ問いであり、新人看護教員だけの課題ではなく、看護技術教育に関わる教員全体の課題なのではないかと考える。そのような意味では、新人看護教員の多くの戸惑いは、今日の看護技術教育そのものが抱える課題を反映するものではないだろうか。

### C. 看護技術教育に向けた示唆

本研究では、新人看護教員の看護技術演習における体験を検討することを通して、新人看護教員は、基礎看護学領域の教員としての視点をつかむプロセスを体験するとともに、看護技術を教えることの難しさをもち続けていたことが明らかになった。とりわけ、新人看護教員が直面した「看護技術の何をどう教えるのか」が分からないという戸惑いには、

単に必要な支援が不足したということではなく、大学における看護技術教育の中で、看護技術をどのように捉えるのか、看護技術の何をどのように教えるのかということが明確になっておらず、教員間で共有されていないという根本的な問題が背景にあるのではないかと考える。つまり、「看護技術の何をどう教えるのか」という問いは、一つひとつの看護技術の科学的原理や客観的法則性、原理・原則といった看護技術の根本的な内容も含んだ問いであり、新人看護教員の課題ではなく、むしろ、看護技術教育に関わる教員全体の課題なのではないかということである。したがって新人看護教員の育成に向けた支援とは、看護技術教育に関わる課題を新人看護教員と共に検討することに他ならない。新人看護教員は、領域の組織文化を取り込んでいないからこそ、疑問や違和感を抱くのではないだろうか。臨床看護師としての経験や知識を活かした批判的な意見が、これまでの看護技術教育に新たな視点を与える可能性もある。領域における、そうした絶え間ない検討こそが、新人看護教員の支援そのものであり、かつ看護技術教育の質の向上に向けた取り組みでもあると考える。

今日、看護系大学においては、看護実践能力をもつ資質の高い看護職の育成に向け、教育の充実に取り組んでいる。その中で、大学として看護技術教育をどのように位置づけるのか、さらに基礎看護学領域として、関連科目と看護技術演習をどのように連携させ、看護を初めて学ぶ学生に対し、「看護技術の何をどのように教えるのか」について、再考する必要があると考える。一つひとつの看護技術の中で科学性や客観的法則性を具体的に説明していくことを通し、看護技術の教育内容としての本質は何か、学生に何を提示すべきなのかを、新人看護教員も含めた領域の教員で検討することが、看護技術教育における最重要課題である。また、それを領域や大学内の知見にとどめず、看護学教育全体での検討を踏まえ、看護技術学へと発展させることが今後の課題である。

## **VII. 研究の限界と今後の課題**

本研究の限界として、一つは研究参加者の背景に偏りがあったことである。新人看護教員の看護技術演習に関する体験は、所属領域の教育方針や指導体制などの背景に影響を受けることは予測していたが、参加者を募集する時点ではそこまで把握することができず、少ない人数の中で偏りがあった。また、職位によっても体験に違いがあると思われたが、今回は助教の体験を聞くことができなかった。二つ目は調査期間の時期の問題である。今

回は4名とも前期セメスターを中心に実施したため、新人看護教員の体験は入職後半年に限定された。後期セメスターの体験はまた異なることが予想される。

今後は、以上の限界を踏まえ、看護技術演習における新人看護教員の体験を明らかにする必要がある。

## VIII. 結論

本研究は、看護系大学の基礎看護学領域に所属する4名の新人看護教員の看護技術演習における体験を継続的なインタビューにより明らかにした。

崎田教員のテーマは、宇宙人に見えた学生との相互作用の深化であった。崎田教員は、学生を宇宙人と比喻するほどの隔たりを感じていたが、上司教員から1年生は“高校4年生であり躰から始まる”という助言を受け、初学者と捉え直してアプローチした結果、双方の距離が縮まったことを実感した。演習を重ね、学生の個別に応じた対応ができるようになった一方で、態度面に問題がある学生への対応を課題と捉えていた。さらに、演習において看護技術に共通するベースを養っていることを学生の反応から気づいていた。

中村教員のテーマは、自己の教育観を巡る葛藤と揺らぎであった。中村教員は、毎回初めての演習に様々な戸惑いや不安をもち、自己効力感を低下させていた。また、大学の技術教育が自立性重視・思考重視であることに驚き、個人の責任を重視した教育方針に抵抗感をもったが、学生の成長を目の辺りにし、これまでの方針を納得した。看護技術の“ベース”を学生に言語化して教えることが基礎領域の教員の役割であり自身の課題だと捉えたが、そこに追いつかない自身の状況を“カオス”と表現していた。

河田教員のテーマは、完璧な教員像を求める自身の変化であった。河田教員は、“完璧な教師像”を目指して指導に取り組んでいたが、思い描いたようには指導ができなかった。学生との相互作用が糸口となり、“完璧な答えの提示”ではなく、学生と一緒に答えが出せればよいと考えを変化させた結果、学生に応じた対応ができ始めていた。さらに、自己の成長ではなく、学生を中心に考えていくことを今後の課題として述べていた。

谷村教員のテーマは、「何をどう教えたらいいのか」に対する迷いと模索であった。谷村教員は、学生が自作の「手順書」に基づき演習する中で指導に戸惑った。また、領域の統一した指導方法が提示されない中で、何をどこまで教えるのか分からず、経験がない中での判断には限界があり、教員間で共有したいと思った。加えて、自分ではできる技術であってもそれを言語化して伝えることが難しいと感じていた。科目終了後には、学生主体

の演習を通し、学生から多様な視点を学ぶとともに、教員は学生の考える力を伸ばせるように関わる必要があることに気付いていた。

以上の4名の新人看護教員の体験を踏まえ、新人看護教員が基礎看護学領域の教員としての視点をつかむプロセス、新人看護教員が「看護技術を教える難しさ」、看護技術教育への示唆を考察した。新人看護教員の育成を支援するためには、看護技術教育を担当する教員が「看護技術の何をどう教えるか」という問いを新人看護教員とともに再考する必要性が示唆された。

## 謝辞

本研究において、ご協力いただきました4名の教員の皆様に心より感謝申し上げます。また、新人看護教員の方々の募集に当たりご協力いただきました教員の皆様にも感謝申し上げます。そして、長期間にわたる研究の過程を通し、佐々木幾美教授、濱田悦子名誉教授、武井麻子名誉教授、小宮敬子教授、西田朋子准教授のほか先生方に多くのご助言や示唆を賜りました。数えきれないお力添えを頂きましたことを深く感謝申し上げます。

## 文献

- 明野信次・平典子・鹿内あずさ・伊藤祐紀子・花岡眞佐子(2007).看護技術における行為の構造化(第3報)—血压測定における原則の観点から—. 北海道医療大学看護福祉学部学会誌, 3(1), 91-97.
- 明野信次・平典子・鹿内あずさ(2008). 看護技術における行為の構造化(第5報)—リネンチェンジにおける身体性, 順序性の特徴—. 北海道医療大学看護福祉学部学会誌, 4(1), 91-97.
- 穴沢小百合・松山友子(2004). 我が国の看護基礎教育課程における基礎看護技術演習に関する研究の動向 1992～2002 年に発表された文献の分析, 国立看護大学校研究紀要, 3 (1), 54-64.
- Barth, V. R. (2003). *Preparation for the role of baccalaureate nurse educator: implications for development of nurse educator curriculum*. Doctoral dissertation, The University of Northern Iowa Department of education.
- Benner, P. (1984)/井部俊子・井村真澄・和泉和子(1992). ベナー看護論—達人ナースの卓越性とパワー. 医学書院.
- Billings, D. M. (2008). Developing your career as a nurse educator: the importance of having (or being) a mentor. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 39(11), 490-491.
- Blauvelt, M J. (2008). Passing the torch: a faculty mentoring program at one school of nursing. *Nursing Education Perspevtive*, 29(1), 29-33.
- Brawn, H.N. (1999). Mentoring new faculty. *Nurse Educator*, 24(1), 48-51.
- Burns,N., & Grove, S. (2005)/黒田裕子・中木高夫・小田正枝・逸見功監訳(2007). バーンズ&グローブ 看護研究入門—実施・評価・活用—. エルゼビア・ジャパン.
- Chauvin, S. W., Anderson, W., Mylona, E., Greenberg, R., & Yang, T. (2013). New Faculty Orientation in North American Medical Schools. *Teaching And Learning In Medicine*, 25 (3), 185-190.
- Choudhry, U. (1992). New nurse faculty; Core competencies for role development. *Journal of Nursing Education*, 31(6), 265-272.
- Davis, D., Dearman, C., Schwab, C., & Kitchens, E. (1992). Competencies of novice nurse educators. *Journal of Nursing Education*, 31(4), 159-164.

- 出羽澤由美子(2001). 看護教員(看護学助手)の職務における悩みと成長につながる体験. 日本看護科学学会学術集会講演集 21 回, 366.
- 土肥美子・細田泰子・星和美(2012). 看護系大学に所属する若手教員の学習ニーズとその関連要因. 大阪府立大学看護学部紀要, 18(1), 33-44.
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究(2011). 高等教育機関における発達障害のある学生に対する支援に関する研究—評価の試みと教職員への啓発— (平成 19 年度—平成 20 年度研究報告書) .
- Dunham-Taylor, J., Lynn, C W., Moore, P., & Walker, J .K. (2009). What goes around comes around:improving faculty retention through more effective mentoring. *Journal of Professional Nursing*, 24(6), 337-346.
- Flick, U. (2007)/小田博志監訳(2011) 質的研究入門—「人間の科学」のための方法論. 春秋社.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S.(1989). *Fourth Generation Education*. Newbury Park, CA:SAGA Publications.
- 濱田佳代子(2000). 看護における“原理”“原則”の概念の用い方に関する問題—基礎看護技術に焦点を当てて—. 日本赤十字広島看護大学紀要, 1, 59-67.
- 濱田佳代子(2000). 看護技術教育における原理・原則の概念に関する検討—感染予防に関する基礎看護技術に焦点を当てて—. 日本赤十字広島看護大学紀要, 3, 69-76.
- 濱田真由美・永田裕子・中村雅子・横山久美・篠木絵里(2012). 若手教員の臨地実習における指導力向上を目指した 1 年間の取り組み—事例検討会の企画運営を通して—. 東京医療保健大学紀要, 6(1), 73-79.
- Hand, M. W. (2008). Formalized new-faculty orientation programs: necessity or luxury? *Nurse Educator*, 33(2), 63-66.
- Holloway,I., Wheeler,S. (2000)/野口美和子・伊庭久江(2006). ナースのための質的研究入門—研究方法から論文作成まで—. 医学書院.
- 堀美紀子・三浦浩美・大浦まり子・松村千鶴・松村恵子(2002). 看護基礎境域における看護技術教育—本学の課題—. 香川県立医療短期大学紀要, 4, 165-173.
- 舟島なをみ(2013). 看護学教育における授業展開 質の高い講義・演習・実習の実現に向けて. 医学書院.
- 稲葉佳江・花岡眞佐子(2000). 看護技術の概念の検討—看護学教科書から見たその変遷と発

- 達一. 教授学の探求, 17, 65-88.
- 稲田久美子(2006). 看護組織における組織文化の概念分析. 日本看護科学会誌, 26(2), 23-30.
- 石岡薫・一戸とも子・阿部テル子・齋藤久美子・小倉能理子・西沢義子・工藤せい子・會津桂子・安杖優子・小林朱実(2009). 看護者の患者指導技術の構成要素と構造化の試み. 日本看護研究学会雑誌, 32(4), 77-87.
- 石田佳代子(2010). 看護系大学の新人教員に対するファカルティ・ディベロップメント(FD)推進のための文献調査に基づく課題. 看護科学研究, 9, 10-18.
- 石塚敏子(2006). 看護大学の新人教員が抱える臨地実習指導上の迷い. 日本看護科学学会学術集会講演集 26 回, 411.
- 伊藤祐紀子・鹿内あずさ・平典子・明野信次・花岡真佐子(2006). 看護技術における行為の構造化(第 2 報)—ガウンチェンジにおける身体性、順序性の特徴—. 北海道医療大学看護福祉学部学会誌, 2(1), 95-101.
- 伊藤良子・大町弥生(2009). 看護系大学の新人教員が看護学実習指導において感じた困難の要因. 看護教育, 50(5), 414-422.
- 稲葉佳江・花岡真佐子(2000). 看護技術の概念の検討—看護学教科書からみたその変遷と発達—. 教授学の探求, 17, 65-88.
- 金谷悦子・鈴木美和・舟島なをみ(2005). 看護系大学・短期大学に所属する新人教員の職業経験に関する研究—5年以上の看護実践経験を持つ教員に焦点を当てて—. 看護教育学研究, 14(1), 23-36.
- 加護野忠男(1988). 組織認識 —企業における創造と革新の研究. 千倉書房.
- 片岡三佳・西山ゆかり(2005). 看護系大学に勤務する新人教員の教育・研究活動に対する悩み. 日本看護科学学会学術集会講演集 25 回, 284.
- 片岡三佳・西山ゆかり・千葉進一・市江和子・谷岡哲也(2009). 看護系大学に勤務する新人教員の教育・研究活動に対する悩み. *The Journal of Nursing Investigation*, 7(1-2), 23-29.
- 加藤かおり(2012). 英国における大学教育のプロフェッショナル化. 名古屋高等教育研究, 12, 257-277.
- 唐澤由美子・八尋道子・曾根千賀子(2003). 看護系大学の助手を対象とした実習指導力向上に関する意識調査. 日本看護科学学会学術集会講演集 23 回, 344.
- 北素子・谷津裕子(2009). 質的研究の実践と評価のためのサブストラクション. 8, 2011.



- 小宮山倭・松島鈞(1988). 教育原論. 日本文科学学社.
- 厚生労働省(2010). 今後の看護教員の在り方に関する検討会報告書(平成22年2月17日)
- 厚生労働省(2011). 看護教育の内容と方法に関する検討会報告書(平成23年2月28日)
- 倉原光子・柴田恵子(2012). 看護実習指導における臨地実習助手の困難さに関する研究,  
第42回日本看護学会論文集 看護教育, 76-79.
- 松村明(1999). 大辞林(第2版新装版)「原則」の項. 三省堂.
- 宮芝智子・舟島なをみ・三浦弘恵(2006). 教授活動自己評価尺度—看護技術演習用—の  
開発. 千葉看護学会誌, 12(1), 1-6.
- 宮芝智子・舟島なをみ・野本百合子(2005). 看護学演習における教授活動の解明—援助技  
術の習得を目標とした演習に焦点を当てて—. 看護教育学研究, 14(1), 9-22.
- 宮芝智子・舟島なをみ(2008). 看護技術演習における学習の最適化に必要な教授活動の  
解明—目標達成場面・未達成場面の学生・教員間相互行為を構成する要素の比較—.  
看護教育学研究, 17(1), 8-21.
- 文部科学省(2002). 大学における看護実践能力の育成の充実に向けて, 看護教育のあり  
方に関する検討会報告書(平成14年3月26日).
- 文部科学省(2004). 看護実践能力育成の充実に向けた大学卒業時の到達目標. 看護学教  
育のあり方に関する報告(平成16年3月26日).
- 文部科学省(2011). 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会最終報告. 大  
学における看護系人材養成の在り方に関する検討会(平成23年2月11日).
- 長瀬雅子・雄西智恵美・藤村龍子(2002). 成人看護学実習における学生の成長と新人教  
員のかかわりの様相, 日本看護学教育学会誌, 12, 139.
- 日本看護系大学協議会(2011). 若手看護学教員に求められる資質・能力獲得状況と支援  
に関する実態およびFD活動の方向性. 平成22年度・23年度事業活動報告書, 63-91.
- 日本看護系大学協議会(2012). 若手看護学教員の為のFDガイドライン—看護学教育の  
質向上を目指して—. 看護学教育質向上委員会 平成23年度活動報告書.
- 日本看護系大学協議会(2013). 教育体制充実のための看護系大学院における教育者養成  
に関する調査研究. 平成24年度 文部科学省 大学における医療人養成推進等委託事  
業報告書.
- 野口祐二(2000). 臨床社会学. 勁草書房.
- 野本百合子(1998). 基礎看護技術と看護の専門職性—演習における授業展開, *Quality*

*Nursing*, 4(3), 25-30.

大久保裕子・豊田省子・里光やよい・亀田真美・角田こずえ・田口ヨウ子・野中静他(2005).

知識創造と看護実践できる学生を育てるための SECI モデルに基づく基礎看護学技術  
演習効果の検討. *自治医科大学看護学部紀要*, 3, 51-65.

沖裕貴(2004). 山口大学の今後の FD を考えるに当たって. *山口大学教育機構大学教育創刊  
号*, 1-8.

Poindexter, K. (2013). Novice nurse educator entry-level competency to teach: a national study.

*The Journal of Nursing Education*, 52 (10), 559-566.

Sandelowski, M. (2000). Focus on Research Methods Whatever Happened to Qualitative

Description? . *Research in Nursing & Health*, 23, 334-340.

佐竹吾里砂・亀岡智美・舟島なをみ(2001). 看護技術を個別化する看護婦・士の行動に関する研究 —清潔援助場面の参加観察を通して—. *千葉看護学会誌*, 7(1), 13-19.

佐藤学(2010). *教師というアポリア 反省的实践へ*. 世織書房.

佐藤郁哉(2008). *質的データ分析法—原理・方法・実践*. 新曜社.

Schein E.H.(1985)/清水紀彦・浜田幸雄訳(1989). *組織文化とリーダーシップ*, ダイヤモンド  
社.

Siler, B.B.& Kleiner,C. (2001). Novice faculty:encountering expectations in academia, *Journal  
of Nursing Education*, 40(9), 397-403.

島田祥子・真部昌子・奥山貴弘・赤坂憲子・郡司理恵子(2007). 看護系大学助手の職務内容  
とそのジレンマに関する実態調査. *川崎市立看護短期大学紀要*, 12(1), 1-8.

清水夏子・吉田恭子・永嶋由理子・渡邊智子・江上千代美・小森直美・安永薫梨・尾形由  
紀子・中野榮子・石川フカエ・鳥越郁代・宮城由美子・野口藍子(2011). 助手・助教を  
対象とした経験型実習教育での直接的経験の教材化に関する研修会実践報告—ロール  
プレイを活用した学びの検討—. *福岡県立大学看護学研究紀要*, 8(1), 24-45.

武谷三男(1968). *技術論—迫害と戦いし知識人に捧ぐ—著作集 I 弁証法の諸問題*. 勁草書房  
所収.

田中静美・緒方巧・原田ひとみ・本多容子(2004). ジグソー学習法による血圧測定の実験的効果. *藍野学院紀要*, 17, 99-105.

田島桂子(2009). *看護教育評価の基礎と実際—看護実践能力の育成に向けて [第2版]*, 医学  
書院.

- 徳本ヒロコ(2011). 新人教員の臨床実習指導の特徴－指導の困難性の解明－. 第 32 回  
日本看護科学学会学術集会講演集, 406.
- Trow, M. (1969, 1970, 1971)/天野郁夫・喜多村和之(1976). 高学歴社会の大学－エリート  
からマスヘー. 東京大学出版会.
- 坪井桂子・安酸史子(2001). 看護教師の実習指導に対する教思考力とその関連要員, *日  
本看護学教育学会誌*, 11(1), 1-10.
- 渡辺かよ子(2003). 米国高等教育におけるメンタリング・プログラムの研究成果と意義.  
*The Japanese Journal of educational research*, 70(2), 79-88.
- Weidman, N.(2013). The lived experience of the transition of the clinical nurse expert to the  
novice nurse educator. *Teaching & Learning in Nursing*, 8 (3), 102-9.
- White, A., Brannan, J., Wilson, C.B. (2010). A mentor-protege program for new faculty, part I:  
stories of proteges. *The Journal of Nursing Education*, 49 (11), 601-607.
- Wilson, C. B., Brannan, J., & White, A. (2010). A mentor-protege program for new faculty,  
PartII: Stories of mentors. *The Journal of Nursing Education*, 49 (12), 665-671.
- 安ヶ平伸枝・菱沼典子・大久保暢子・佐居由美・佐竹澄子・伊東美奈子・石本亜希子(2010).  
基礎看護学担当教員の捉える学生の特徴と教授学習方法の工夫. *聖路加看護学会誌*,  
14(2), 46-53.
- 山崎美恵子・長戸和子(2002). クリティカルに考える能力の育成 看護系大学における看  
護技術教育. *インターナショナルナーシングレビュー*, 25(2), 36-40.
- 吉浜文洋(2016). 看護技術論の新たな展開に向けて. *佛教大学保健医療技術学部論集*, 10,  
73-84.

## 付録

表 3. インタビューの時期および時間

	崎田教員		中村教員		河田教員		谷村教員	
	時期	時間(分)	時期	時間(分)	時期	時間(分)	時期	時間(分)
1 回目	6 月初旬	80	6 月初旬	80	6 月初旬	80	6 月上旬	70
2 回目	6 月下旬	72	6 月下旬	69	6 月下旬	74	6 月下旬	67
3 回目	7 月下旬	65	7 月下旬	64	7 月下旬	78	9 月上旬	58
4 回目	9 月上旬	70	9 月上旬	79	9 月中旬	54	12 月初旬	82
5 回目	11 月下旬	69	11 月中旬	68	12 月中旬	59		

## 資料1 研究参加者紹介依頼書

2015 年〇月〇日

〇〇大学 〇〇学部  
（職位） 〇〇 〇〇 様

日本赤十字看護大学 大学院看護学研究科  
博士後期課程 看護教育学専攻 松山 友子

### 研究参加者のご紹介のお願い

拝啓

時下ますますご清栄のこととお喜び申し上げます。日頃より大変お世話になっております。

私は現在、日本赤十字看護大学大学院博士後期課程に在籍し、「看護技術演習を担当する新人看護教員の体験－看護系大学の基礎看護学領域に所属する助手・助教に焦点をあてて－」というテーマで研究に取り組んでおります。つきましては、本研究にご協力いただける助手・助教の方をご紹介いただきたく、下記にお示ししました研究の概要をご理解の上、研究参加者の紹介へのご協力をいただけますようお願い申し上げます。

敬具

### 記

#### 1. 本研究の概要

看護系大学が急増しその質が問われる中、今後の看護学教育を担う助手や助教、あるいは新人教員や若手教員と言われる教育経験の少ない教員（以下、新人看護教員）の育成やその支援は重要な課題だと考えます。新人看護教員の教育上の課題については、臨床実習指導に関する関心が高く、FD 活動等でも取り上げられています。一方、看護技術演習は、看護実践能力の育成の基盤としてその充実が重視される中で、新人看護教員も直接学生指導を任される重要な授業であるにもかかわらず見過ごされている現状があり、研究的にも殆ど明らかにされていません。そこで、本研究では、看護系大学の基礎看護学領域に所属する新人看護教員が、教員として初めて担当する看護技術演習においてどのような体験をしているのか、それらが演習を重ねる中でどのように変化しているのかを記述したうえで、それぞれの体験のプロセスが、新人看護教員にとってどのような意味をもつのかを考察し、新人看護教員の育成に向けた示唆を得ることを目的としています。

具体的には、新人看護教員の方が担当される看護技術演習の進行に応じ、継続的なインタビューをさせていただき、演習に関する体験についてお聞きしたいと思います。

## 2. お願いしたいこと

1) 以下の①～③の条件全てに該当する方 1～2 名について、ご協力をお願いできるかどうかをご検討ください。

①看護系大学の基礎看護学領域に所属する助手または助教となって 1 年未満である。

②専任教員、補助教員として継続的に看護技術演習科目を担当した経験がない。TA は構いません。

③半期セメスター内で、看護技術演習科目に継続的に参加（最低 5 回以上）が見込める。

2) ①～③に該当する方に、同封致しました「募集チラシ」をお渡ししたく存じます。

## 3. 倫理的配慮

ご紹介いただいた新人看護教員の先生方には、研究の目的・方法、倫理的配慮等をご説明の上、研究への参加協力について十分ご検討いただきます。研究への協力は強制ではなく自由意思であるため、お断りになることも自由です。また一度同意された後でお断りになることも自由です。研究への協力をお断りになっても、先生方が不利益を被ることはございません。

また、今回お願いいたしました新人看護教員のご紹介についても、強制ではなく自由意思でお決めください。ご協力いただける場合も、該当する新人看護教員の方に「募集用チラシ」を配布していただだけで結構です。なお、ご紹介いただいた新人看護教員の方の研究参加の諾否は、ご紹介いただいた先生にはお知らせいたしませんことをご承諾くださいますようお願いいたします。

## 4. 研究者の連絡先

ご不明な点やご意見等がございましたら、お手数ですが以下にご連絡くださるようお願いいたします。

研究者：松山 友子

所属機関：日本赤十字看護大学 大学院看護学研究科 博士後期課程 看護教育学専攻

E-mail : 208D105@redcross.ac.jp

指導教員：教授 佐々木 幾美

所属機関：日本赤十字看護大学

Tel : 03-3409-0722(直通)

E-mail : i-sasaki@redcross.ac.jp

以上、どうぞ宜しくお願い申し上げます。

## 資料2 募集用チラシ

### 看護系大学に入職して1年未満の助手・助教の皆様へ

#### 研究にご協力ください

私は、日本赤十字看護大学大学院博士後期課程に在籍する松山友子と申します。私は、今後の看護系大学の教育の充実に向け、助手や助教、あるいは新人教員や若手教員と言われる教育経験の少ない教員（以下、新人看護教員）の皆様への支援が重要な課題だと考えています。新人看護教員の教育上の課題については、臨床実習指導に関しては重視されていますが、看護技術演習については看護実践能力の育成の基盤としてその充実が重視され、新人看護教員も直接学生指導を任される重要な授業であるにもかかわらず、見過ごされている現状があり、研究的にも殆ど明らかにされていません。

そこで今回は、皆様のご協力を得て、看護技術演習を初めて担当される新人看護教員の皆様が、教員としてどのような体験をされておられるのかをお聞きし、今後の支援のあり方を検討したいと考えております。以下をお読みいただき、是非インタビューにご協力いただきますようお願い申し上げます。

【研究テーマ】 「看護技術演習を担当する新人看護教員の体験 –看護系大学の基礎看護学領域に所属する助手・助教に焦点をあてて–」

【ご協力いただきたい新人看護教員の条件】 以下の①～③の条件を全て満たす方にご協力をお願いします。

- ①看護系大学の基礎看護学領域に所属する助手または助教となって1年未満の方。
- ②専任教員、補助教員として看護技術演習科目を継続的に担当した経験がない方。TAは構いません。
- ③半期セメスター内で、看護技術演習科目に継続的に参加（最低5回以上）が見込める方。

【調査期間】 2015年5月～2016年3月（前期セメスターまたは後期セメスター）

【調査方法及びご協力いただきたい内容】

- ▶1回60分程度のインタビューを、看護技術演習の開講時期に合わせ、4～6回継続的にお願いします。
- ▶インタビューの実施時期は、i) 演習の開始期、ii) 演習の中盤期、iii) 演習の終盤期、iv) 演習終了後概ね1か月以内、の4回を予定していますが、演習回数が多い場合は、1～2回の追加面接をお願いすることもあります。具体的な日時は、皆様のご希望を優先して調整させていただきます。
- ▶インタビューは、研究者と1対1で行います。
- ▶インタビューでは、皆様が実際に担当された看護技術演習に関する体験についてお聞きします。できるだけ皆様に自身の体験を自由にお話しいただきたいと思っています。

【調査場所】 大学の研究室や教室などプライバシーが守れる個室で行います。場所は皆様と相談させていただきます。交通費がかかる場合は実費を支払わせていただきます。

【倫理的配慮】 本研究への参加は自由意思に基づくものです。一旦お申し込みになった場合でも、途中辞退も可能です。ご協力が得られなかった場合でも、皆様の不利益になることはありません。また、ご紹介いただいた教員の方には、皆様の研究参加への諾否についてはお知らせしないこととしています。全てのデータは匿名化し、個人が特定できないようにするとともに厳重に管理します。

ご協力いただける方、あるいは詳しい説明をご希望の方は、是非以下の連絡先までメールでご連絡をお願いいたします。折り返しご連絡させていただきます。

研究者：日本赤十字看護大学 大学院看護学研究科 博士後期課程 看護教育学専攻 松山 友子

E-mail : 208D105@redcross.ac.jp

指導教員：日本赤十字看護大学 教授 佐々木 幾美

E-mail : i-sasaki@redcross.ac.jp Tel : 03-3409-0722(直通)

皆様のご協力を心よりお待ちしております。どうぞ宜しくお願い致します

### 資料3 研究参加依頼書・同意書

2015 年 ○月 ○日

○○大学 ○○学部

(職位) ○○ ○○ 様

日本赤十字看護大学 大学院看護学研究科  
博士後期課程 看護教育学専攻 松山 友子

#### 研究参加へのご協力をお願い

拝啓

時下ますますご清栄のこととお喜び申し上げます。

この度は、研究参加へのご協力について、お返事をいただき有難うございます。また、説明をお聞きいただく時間をおとりいただき、心より感謝申し上げます。

私は、これまでの自身の教員経験から、今後の看護系大学の教育の充実に向け、助手や助教、あるいは新人教員や若手教員と言われる教育経験の少ない教員（以下、新人看護教員）の皆様の育成やその支援に関心をもってまいりました。新人看護教員の教育上の課題については、臨床実習指導に関する関心が高く、FD 活動等でも取り上げられています。一方、看護技術演習は、看護実践能力の育成の基盤としてその充実が重視される中で、新人看護教員の皆様も直接学生指導を任される重要な授業であるにもかかわらず見過ごされている現状があり、研究的にも殆ど明らかにされていません。そこで今回は、看護系大学の助手・助教になって1年未満の新人看護教員の皆様のご協力を得て、初めて担当される看護技術演習において、教員としてどのような体験をされているのかを明らかにし、今後の支援のあり方を検討するための基礎資料とすべく、研究に取り組んでおります。

つきましては、下記にお示ししました研究の概要をご理解の上、研究参加へのご協力をいただけますようお願い申し上げます。

敬具

記

#### I. 研究テーマ

看護技術演習を担当する新人看護教員の体験－看護系大学の基礎看護学領域に所属する助手・助教に焦点をあてて－

#### II. 研究目的

看護系大学の基礎看護学領域に所属する新人看護教員が、教員として初めて担当する看護技術



演習においてどのような体験をしているのか、それらが演習を重ねる中でどのように変化しているのかを記述する。さらに、それぞれの体験のプロセスが、新人看護教員にとってどのような意味をもつのかを考察し、新人看護教員の育成に向けた示唆を得る。

### Ⅲ. 研究方法

#### 1. 調査期間

2015 年 5 月～2016 年 3 月

#### 2. ご協力いただきたい新人看護教員の皆様の条件

以下の①～③の条件を全て満たす方にご協力をお願いします。

①看護系大学の基礎看護学領域に所属する助手または助教となって1年未満の方。

②専任教員、補助教員として看護技術演習科目を継続的に担当した経験がない方。

TA (Teaching assistant) は構いません。

③半期セメスター内で看護技術演習科目に継続的に参加（最低5回以上）が見込める方。

#### 3. ご協力いただきたい調査の方法について

皆様が参加される看護技術演習の開講時期に合わせ、半期セメスター内（前期または後期）で1回60分程度のインタビューを4～6回お願いします。

- (1) インタビューの実施時期は、i) 演習の開始期、ii) 演習の中盤期、iii) 演習の終盤期、iv) 演習終了後概ね1か月以内、の4回を基本として予定していますが、演習回数が多い場合は追加面接を1～2回お願いすることもあります。
- (2) 具体的な日時・場所は、皆様のご希望を優先して調整させていただきます。面接に伴い交通費が生じた際には、実費を支払わせていただきます。
- (3) インタビューでは、皆様が実際に参加された看護技術演習に関する体験について、できるだけ皆様に自由にお話ししていただきたいと考えております。インタビューの概要につきましては、インタビューガイド（資料）を添付させていただきました。
- (4) お話しいただいた内容をできるだけ正確に活用させていただくために、簡単なメモをとりご了解いただければ、インタビューの内容をICレコーダーに録音させていただきたいと思っております。

### Ⅳ. 研究参加者への倫理的配慮について

本研究は、日本赤十字看護大学研究倫理審査委員会の承認(2015-17)を得て実施させていただいております。以下の倫理的配慮に細心の注意をはらうことをお約束します。

#### ➤個人の尊厳および人権擁護について

- (1) 皆様には、研究の目的や方法をご理解頂き、研究参加への同意をいただいた上で研究を始

めさせていただきます。同意いただける場合は、本書類の5ページ目にある「研究参加に関する同意書」にご署名をお願いします。

- (2) 本研究への参加協力の依頼は、研究者の知人の教員を介しておりますが、研究参加を強要するものではありません。研究に参加するか否かの決定は皆様の自由意思に基づくものであり、お断りになっても何も不利益を被ることがないことをお約束いたします。また、皆様の中には、研究者との面識がある方もいらっしゃるかもしれませんが、研究参加については自由意思に基づきお断りいただいて構いません。そのような場合であっても、これまでの関係には何ら影響することはないことをお約束いたします。また、お断りになる際も「研究参加に関する同意書」を期限までにご返送いただかなければ、お断りになったものとして受け取らせていただきますので、その後のご心配は一切ありません。
- (3) 一旦研究参加に同意した後、いつでもこれを辞退することができます。その際は、添付してある「同意撤回書」2部にご記入いただき、研究者までお申し出いただくか、ご郵送ください。研究者が受領した後、署名して1部をご返送させていただきますが、場合によって同意撤回に関して、研究者から問い合わせをさせていただくことがあります。また、データは全て破棄いたしますが、同意を撤回した時に既に研究成果が論文などで公表されていた場合やデータが完全に匿名化され個人が特定できない状態等の場合には廃棄できないこともありますことをご了承ください。

#### ➤研究によって起こり得る不利益に対する配慮について

- (4) 本研究では、研究者が皆様にインタビューをさせていただくことで、時間的なご負担だけでなく、緊張感や負担感を感じるなどの不利益が生じることがあるかもしれませんが、インタビューガイドをお渡しして凡その内容をお伝えするとともに、できるだけ皆様のご都合やご希望に合わせながらインタビューを進めさせていただきたいと思います。また、インタビューに際し、お話ししたくないことについては、無理にお話しいただく必要はありません。本調査は、決して皆様方の教育活動等を評価するものではありません。インタビューをご自身の演習を振り返る機会としてご活用いただければ幸いです。

#### ➤個人情報の保護に対する配慮および研究結果の公表等について

- (5) インタビューの場所は、プライバシーを守れる個室（会議室・研究室等）で行います。
- (6) 調査により得られた個人情報は、全て数値や記号を用いた匿名化を行い、プライバシーの保護およびデータの管理を厳重に行います。研究終了後、結果公表に伴う質問に応じるため3年間の保存期間を設けた後、本研究専用の携帯用ハードディスク内のデータおよびICレコーダの録音記録は全て消去し、紙面のデータはシュレッダーにて破棄いたします。
- (7) 得られたデータは研究目的以外には使用いたしません。皆様の研究参加への諾否や調査により得られた情報を、ご所属の大学関係者や紹介者に伝えることはいたしません。
- (8) 今回とらせていただいたデータは、研究者の博士論文としてまとめさせていただく予定です。また、研究結果を学術集会や論文として発表させていただく予定にしております。さ

らに、博士論文については、文部科学省の学位規則の一部改正（平成25年3月）に伴い、インターネットの利用により公表される予定です。いずれの場合も、匿名性を確保し、プライバシーの保護に努めることをお約束します。また、研究結果の公開の際には、ご希望に応じ抄録や論文を送らせていただきます。

- (9) なお、本研究は外部機関からの研究資金は受けておらず、利益相反も存在しないことを申し添えさせていただきます。

#### ➤ご不明な点やご意見・ご相談について

- (10) 研究参加をお決めいただく前、研究の期間中および終了後のいつでも、本研究に関するご不明な点、ご意見、ご相談等がございましたら、次頁の【連絡先】にお問い合わせくださるようお願いいたします。

#### V. 今後のお願い

以上についてご理解頂き、研究参加に同意いただける場合は、次ページの「研究参加に関する同意書」の口欄にチェック印を付け、ご署名をお願いします。同じ資料が2部ありますので、同じようにご記入ください。本資料の文書を全て綴じたまま、2部ともお渡しした返信用封筒に入れ、1週間以内（〇月〇日まで）に研究者宛に郵送していただきますようお願いいたします。後日、書類に研究者の署名を行い、研究参加者控えとして1通をお返しいたします。残り1通は、研究者が保管させていただきます。

研究参加に同意をいただきましたら、こちらからあらためて連絡をさせていただき、今後の研究の進め方等のご相談をお願いしたいと思います。どうぞ、宜しくお願いいたします。

以上

#### 【連絡先】

研究者	: 松山 友子
所属機関	: 日本赤十字看護大学 大学院看護学研究科 博士後期課程 看護教育学専攻 〒150-0012 東京都渋谷区広尾 4 丁目 1 番 3 号
E-mail	: 208D105@redcross.ac.jp
指導教員	: 教授 佐々木 幾美
所属機関	: 日本赤十字看護大学
Tel	: 03-3409-0722(直通)
E-mail	: i-sasaki@redcross.ac.jp

## 研究参加に関する同意書

私は、研究テーマ「看護技術演習を担当する新人看護教員の体験 ―看護系大学の基礎看護学領域に所属する助手・助教に焦点をあてて―」についての説明を受け、研究の目的、調査期間、調査方法、研究参加者への倫理的配慮について理解し、自らの意思により本研究に参加することを同意いたします。また、本研究に対する同意はいつでも撤回でき、研究参加を中断した場合でも不利益を被らないことを確認しています。

以下について、ご承諾いただけるものについて□欄にチェックをお願いします。

- ☐ インタビューを受けること
- ☐ インタビュー時、会話の内容を録音すること
- ☐ インタビュー時、会話の内容をメモすること

以下に署名をお願いします。

2015 年      月      日      研究参加者（署名）

私研究者は、研究の全過程において、協力してくださる方々への倫理的配慮を十分に遂行することをお約束いたします。

2015 年      月      日      研究者（署名）

※同一の同意書2枚にご署名をお願いします。1枚は研究参加者である皆様が保管し、1枚は研究者が保管いたします。

※このページを切り離さず、本資料を全て綴じたまま、2部ともご返送くださるようお願いいたします。

※研究参加に同意された方の中で、研究結果の送付を希望される方は、お手数ですが、研究結果の送付を希望の□欄にチェック印をつけ、ご住所の記入をお願いいたします。

- ☐ 研究結果の送付を希望します。  
＜ご住所＞

〒

\_\_\_\_\_

## 資料4 インタビューガイド

### 面接調査用紙（インタビューガイド）

※毎回、「看護技術演習を担当する新人看護教員の体験」をテーマにお話を伺わせていただきたいと思います。演習の時間内の内容に限らず、演習の準備やアフターセッションにおける内容、過去の関連する出来事なども含みます。

※お話の内容や進行状況により、研究者が関連する内容について質問をさせていただきますが、基本的には皆様ができるだけ自由にお話しいただけるように進めたいと思います。

※2回目以降の面接では、前回の面接について確認させていただきたいこと等も含めたいと思います。

#### i) 演習の開始期

##### 1. ご自身の背景についてお聞かせください。

- 1) 大学での所属領域、職位、役割について
- 2) 担当する科目（講義、演習、実習）やその概要について
- 3) 看護師等の職務経験、実習指導経験、新人看護師の指導経験等について
- 4) 最終の専門学歴、教育に関する講習・研修の受講経験について
- 5) 教職に就かれた動機や今後の展望について

##### 2. 今回参加させていただく科目について、分かる範囲でお聞かせください。

- 1) 看護技術演習の科目の概要について
- 2) 看護技術演習の科目におけるご自身の通常の役割について
- 3) 看護技術演習に関するご自身の取り組みについて
- 4) 授業に参加する学生の状況について

##### 3. 初めて担当された看護技術演習での体験を具体的にお話してください。

- 1) 印象に残っている出来事について

(例えば、気になったこと、疑問に思ったこと、違和感を覚えたこと、驚いたこと…等)

- 2) 看護技術演習の開始前に考えていたことと違うと思われた点について

## ii) 演習の中盤期

4. 看護技術演習の担当を何回か重ねた現時点での体験を具体的にお話してください。

1) 印象に残っている出来事について

(例えば、気になったこと、疑問に思ったこと、違和感を覚えたこと、驚いたこと…等)

2) 初期の看護技術演習の印象と違うと思われた点について

## iii) 演習の終盤期

5. 看護技術演習の担当をさらに何回か重ねた現時点での体験を具体的にお話してください。

1) 印象に残っている出来事について

(例えば、気になったこと、疑問に思ったこと、違和感を覚えたこと、驚いたこと…等)

2) 初期や中期の看護技術演習の印象と違うと思われた点について

## iv) 演習終了後概ね1か月以内

6. 看護技術演習の一つの科目が終了した時点で、これまでの看護技術演習での体験をどのようにとらえておられますか。

1) 全体を通して思うことについて

2) 全体を通して感じる変化について

## 資料5 同意撤回書

### 同 意 撤 回 書

私は、「看護技術演習を担当する新人看護教員の体験－看護系大学の基礎看護学領域に所属する助手・助教に焦点をあてて－」への参加に同意し同意書に署名しましたが、その同意を撤回します。

平成 27 年          月          日

氏名（署名）\_\_\_\_\_

本研究に関する同意撤回書を受領したことを証します。

平成 27 年          月          日

所 属 \_\_\_\_\_

研究者氏名（署名）\_\_\_\_\_

※いったん研究参加に同意した場合でも、同意を撤回することができます。この「同意撤回書」2部にご記入・ご署名頂き、研究者までお申し出ください。

※研究者が同意撤回書を受領した後、2部に署名し、1部は返送いたしますので保管ください。

※ただし、同意撤回を受領した時点で、研究論文として公表していた場合やデータ（逐語録、カテゴリー・コード一覧表など）が完全に匿名化され個人が特定できない状態等の場合には、データを破棄できないこともあります。

#### < 同意を撤回する場合の連絡先 >

研究者	: 松山 友子
所属機関	: 日本赤十字看護大学 大学院看護学研究科 博士後期課程 看護教育学専攻 〒150-0012 東京都渋谷区広尾 4 丁目 1 番 3 号
E-mail	: 208D105@redcross.ac.jp
指導教員	: 教授 佐々木 幾美
所属機関	: 日本赤十字看護大学
Tel	: 03-3409-0722 (直通)
E-mail	: i-sasaki@redcross.ac.jp