

資 料

看護系大学院修士課程を修了した教員が 看護専門学校から看護系大学へ移動した思い

中村 滋子

A Study on the Thought of Teachers at the Time When They Were Transferred from a Nursing School to a Nursing University after Completing Their Master's Program at the Nursing University

Shigeko Nakamura

キーワード：看護専門学校，看護系大学院，看護系大学，教員

key words : nursing school, master's program at the nursing university, nursing university, teacher

要 旨

〔目的〕看護系大学院修士課程を修了した教員が看護専門学校から看護系大学に移動した思いを明らかにする。〔方法〕看護系大学院修士課程を修了し看護専門学校から看護系大学に移動した教員5名に半構成的面接法を行い，大学に移動した思いを明らかにした質的記述的研究である。〔結果〕多くの学びを得て前に進みたいという目標を持ち続けるAさん，専門性を深めながら教育することを望んだBさん，研究と教育は両輪という信念を貫いたCさん，目指したい教育に向かって学び続けながら進みゆくDさん，自己を成長させる新たな目標に向けてチャレンジするEさんの5名の思いを記述した。〔考察〕研究を継続することや専門性を深めながら教育すること，学び続けて教員として成長することが大学に移動した思いとして示された。

1. 緒言

近年，より質の高い看護職の養成のため看護基礎教育を担う教員の資質・能力の向上が求められ，その育成の場として大学院教育に期待が集まっている。看護専門学校（以下，専門学校）の看護教員（以下，教員）の継続教育においても，看護系大学院（以下，大学院）を活用する必要性が議論されてきている。

教員の資質・能力の向上には継続教育の必要性が

示唆されているが，これまで教員の自己研鑽に委ねられてきた（濱田・佐々木，1994；小山・大串・小田他，2000；豊田，2002）。

2008年，厚生労働省は教員の資質能力の向上に大学院等の教員養成システムの整備・開発を重要とすると提言した（厚生労働省，2008）。翌年，教員の専門性を高め，より高度な専門職業人として教員の教育を見直す必要性が示された（厚生労働省，2009a）。そして，2010年「今後の看護教員のあり方に関する検

受付日：2018年5月18日 受理日：2018年9月25日

日本赤十字看護大学大学院博士後期課程 Japanese Red Cross College of Nursing Graduate School, Doctoral Program

討会報告書」(以下、報告書)において教員の向上すべき資質と求められる能力が明確化された(厚生労働省, 2010)。以上の検討を経て大学院を活用した新しい教員育成の方向性が示された。報告書によると修士号を持つ専門学校の教員の割合は5.6%(厚生労働省, 2009b)とわずかであるが増加傾向にある。その一方で、大学院を修了した教員が専門学校から看護系大学(以下、大学)に移動している傾向についても報告されている。教員の大学への移動は、大学院を修了した教員が専門学校において能力を発揮できる環境が整っていないという見解を示しているが、その実態において不明な点が多い。

看護学基礎教育全体から概観すると、1992年以降、急速な大学化によって大学の数は2017年255大学となる著しい増加を果たした。大学化への加速によって教員が不足した(杉森, 1997)ために大学院修了者が専門学校から大学に移動したと推察される状況もある。しかしながら、大学に移動することを前提とせず大学院に進学して修了した教員が専門学校から大学に移動した思いはみえてこない。報告書で示されているように大学院を修了した教員が専門学校において能力を発揮していく環境が整っていないという、その環境を整えていくには、移動した教員の思いを明らかにする必要があると考えた。そこで、本研究は、大学院を修了した教員が専門学校から大学に移動した思いを明らかにして、教員の教育環境のあり方とともに支援体制の整備を目指した示唆を得たいと考えた。

II. 研究目的

本研究の目的は、看護系大学院修士課程を修了した教員が看護専門学校から看護系大学に移動した思いを明らかにすることである。

III. 用語の定義

移動した思いとは、大学への移動に関連した専門学校で勤務していたときに考えたことや思ったことおよび現在大学に勤務して考えたこととした。

IV. 研究方法

A. 研究デザイン

本研究は半構成的面接法を用いた質的記述的研究である。

B. 研究参加者

本研究の参加者は、大学院を修了し専門学校から大学に移動した看護教員5名である。参加者の募り方は、知人の看護教員数名に研究協力依頼書を用いて看護教員を紹介してもらうよう依頼する機縁法を用い

た。参加者の選定条件として①大学に移動する前は専門学校に勤務していた経験のある者②大学に移動することを目的とした大学院進学でなかった者③大学院を修了直後に移動したか修了して一旦専門学校に戻って勤務したかは問わない④現在、大学に勤務している者とした。

C. データ収集方法

データ収集期間は2012年6月から9月であった。同意が確認できた参加者に対して、インタビューガイドを用いた半構成的面接を1回約60分ずつ2回実施した。現在までの経過をたどりながらその時々何を考えて何を考えて大学に移動したのか、および大学に移動した現在においての考えや思っていることについて語ってもらった。1回目の面接で語られた内容を2回目の面接で参加者に確認しながら再度語ってもらった。インタビュー内容は、研究参加者に録音することの承諾を得た上でICレコーダーに録音した。

D. データ分析方法

半構成的面接で得られたデータを逐語録に起こして、大学の移動に関連した思いに着目して繰り返し丁寧に読み、研究参加者が語った内容を解釈し記述した。初回インタビュー内容と2回目のインタビューで得られた内容を統合して、移動した経過に沿って全体を解釈し整理した。整理した内容から、まず専門学校に勤務していたときの移動に関連した考えや思ったことの文脈を抽出し、その内容を表す名前を表記した。次に現在大学において移動して考えたことや思ったことの文脈を抽出し、その内容を表す名前を表記した。それらの抽出した文脈を踏まえて移動した思いを反映させたテーマを参加者毎に設定し記述した。分析においては、桜井(2002)のライフストーリー法を参考にした。この方法は、聞き手とともに語り手が自分自身の声で自身のストーリーをもち自己理解に還元されていくことを大事にする(桜井, 2002, pp.71-72)。この考えを参考に、つながりのある文脈の中で独自性を損なわない解釈となるように参加者毎に記述した。

分析結果の真実性の確保は、1回目の面接で語られた内容をもとに、2回目の面接で参加者に語った内容を返して確認をとる方法をとった。また、分析の過程において質的研究の専門家からデータに基づいた解釈となっているかについてスーパーバイズを受け、妥当性の確保に努めた。

E. 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(第2012-23)を得た上で研究活動を開始した。研究参加者には、研究の趣旨、方法、匿名性の保障について口頭で説明した後、署名により研究参加の同意を確認した。研究への参加は自由意思であり、同意した後でも辞退や中断による不利益を被ることは一切ないこと、研究への参加・不参加については、個人情報

保護の観点により紹介者に知らせないことを説明した。インタビューの際は、プライバシーを確保できる場所を選択し、途中でインタビュー中止や辞退も可能であることを説明した。また、インタビュー内容は承諾を得て録音し、得られたデータは厳重に鍵のかかる場所に管理して本研究の目的以外には使用しないことを約束した。

V. 結果

A. 研究参加者の概要

研究参加者の所属する施設は、関東圏内の看護系大学2校と関西圏内の看護系大学1校であった。この3大学に勤務する教員5名を研究参加者とした。

いずれの参加者も専門学校に勤務していた経験を

表1. 研究参加者の概要

研究参加者	年齢	教員経験年数	大学の経験年数
Aさん	40代	10年-15年	3年目
Bさん	40代	10年-15年	1年目
Cさん	50代	15年-20年	8年目
Dさん	40代	10年-15年	2年目
Eさん	50代	15年-20年	2年目

表2. 大学に移動した思い

テーマ	大学に移動した思い
多くの学びを得て前に進みたいという目標を持ち続けるAさん	臨床経験を経て自分の意思で教員となりK専門学校に就職した。看護教員養成課程を受講した際、講師にきていた大学教員の広い観点で看護学を考え強い意志を持って教育している姿勢に衝撃を受けた。ただ教えているだけの私って何だろうと感じ、独学で研究に取り組んでみたが自分の力で進めることは難しかった。研究を学ぼうと思えばK専門学校を退職して大学院に進学した。しかし、修了してもなお〈自信を持って研究ができないという大きな壁にぶつかる〉。I専門学校に勤務、大学で非常勤、J短大を経て大学に移動し〈学び直しができていると感じ自己の成長を認められるようになる〉。
専門性を深めながら教育することを望んだBさん	知人に教員になることを勧められ、看護教員養成課程を受講し教員となった。N専門学校に7年、M専門学校に2年勤務した。専門性を深めていきたいと感じていたが、取り組めずこれでいいのだろうか葛藤し〈専門性を深めながら教育することの難しさに直面する〉。そして研究に取り組む勉強したいと考え専門学校を退職して大学院に進学した。修了してL専門学校に勤務して現大学に移動して1年目の今、〈専門講座で教員同士がディスカッションしながら教育することは勉強になると実感する〉。
研究と教育は両輪という信念を貫いたCさん	臨床の上司から勧められT専門学校で教員をスタートさせた。7年の専門学校勤務で、看護研究の基礎を知らず研究の体験もないまま学生に教えることの無責任さと技術教育に問題を感じ葛藤し〈研究に取り組めない環境だとやりっぱなしの教育になると不全感を抱く〉。そして、これではだめだという思いを出発点に大学院へ進学し大学院で研究に取り組んだ。大学院を修了しR大学へ移動し家庭の事情で大学から離れたのちQ専門学校、臨床、P短大を経て現大学に移動し〈研究と教育は両輪という信念を貫き大学教育に専心する〉。
目指したい教育に向かって学び続けながら進みゆくDさん	母校のW専門学校から教員への誘いがあり教員としてスタートした。教員9年目にW専門学校で勤務しながら大学院に通った。一人で領域を担当し、科目責任者として悩んでいた時期だった。大学院で看護教員の研究に取り組み、研究過程は教員として自分について振り返ることが多かった。大学院を修了しW専門学校に勤務しつづけた。Dさんは、国家試験に受かる教育だけでない教育を大切に教授していたが、担当領域の専門性について他の教員の理解が得られず〈目指したい教育との違いに悩み自己の方向性に迷い続ける〉。やがて自ら希望して臨床に移ったが、臨床に勤務しながらも自己の方向性に迷った。大学へ移動の誘いを受け、大学で専門学校とは違う教育をしたいという思いで教育現場に戻ろうと決意する。現大学に移動し〈学び続けていく教員でありたいという目標をもって進む〉。
自己を成長させる新たな目標に向けてチャレンジするEさん	自分の意思で教員となりZ専門学校その後Y専門学校と勤務し働きながら大学院に進学した。基礎看護学を担当し学生に研究を教える立場として学ばなくてはいけないと思ったからだ。大学院を修了した後もY専門学校で5年勤務していたが、次第に〈自分を成長させるものが見えなくなった〉と感じた。自らの成長を考えたとき専門学校の教員として続けていくことを模索していった。模索している中で現大学への誘いがあった移動し〈研究者としてチャレンジしたいと目標を持ち成長への努力を続ける〉。

持っており、大学院修了直後に大学に移動した参加者は1名、他の4名は専門学校、短大、臨床などの勤務を経て大学に移動していた。年齢は、40代が3名、50代が2名で全員女性であった(表1)。

B. 大学院を修了した教員が専門学校から大学に移動した思い

分析結果は、参加者毎に設定したテーマに沿って記述した。a. は専門学校に勤務していたときの移動に関連した考えや思ったこと、b. は現在大学に移動して考えたことや思ったこととし、〈 〉に示した(表2)。参加者の語りは「 」内に斜文字および『 』内に示した。

1. 多くの学びを得て前に進みたいという目標を持ち続けるAさん

a. 〈自信を持って研究ができないという大きな壁にぶつかる〉

Aさんは、研究の必要性を感じて大学院に進学したが、修了しても研究を1人でやっていく自信を得られなかった。

「私が院生で2年間のなかで、やっとやっと書き上げた1本だけだったんですね。マスターのための修士論文1つだったんですね。それは、まだ1

本書き上げただけっていう自分1人で質の研究をやっていく自信がありますかっていわれたら、自分がやったことはできるけれど他のことは何もわからないので、修士を出ましたって胸をはって仕事にでていけるとは思わなかった。」

さらに、一緒に働いた専門学校の教員は『教育に対する意識の高さや考え方もしっかりしていて優秀な先輩たちだった』と感じたが、研究に関して独学で勉強しており先輩教員から学ぶことに限界を感じた。

「壁にあたったんです。自分一人では学べることに限界があるので、分かっていないところを指摘してくださる方も必要だと思ったので、同僚でもいいんですけど、こういうことじゃないのかとか、それを気づかせてくれるようなそういう存在がほしかったんです。」

このままではもっと学んでいきたいという目標をストップさせてしまうと感じ、それを『壁』であると語った。そしてたくさんの学びを得たいという思いをさらに強くさせていった。

b. 〈学び直しができていると感じ自己の成長を認められるようになる〉

大学に移動して3年目を迎え、尊敬できる教員との出会いによって『前に進める力』となったと感じていた。そして、もっと日本全体の看護について考え、看護の質を上げるために自らもそこに参加し歩んでいきたいという目標を持って取り組んでいた。

「不安なまま何となくやってきたんだけど、日本全体から、もしくは世界から看護ってなんだろうって思っている人達がいる、自分が考えたこともないことを考えている人に会おうとわくわくする。わくわくしたら前に進みたくなる。私達が一生懸命やるのはただ思いじゃなくて仕事の質を上げようとしている。私も一緒に参加したいと思った。すべて独学できたので一から学び直しができているのですごく勉強になっています。」

改めて学び直しのできる環境にいると感じるとともに、自己の成長を認められ自信を得たことで『一步を踏み出している』と感じ大学教育を歩んでいた。

2. 専門性を深めながら教育することを望んだBさん

a. 〈専門性を深めながら教育することの難しさに直面する〉

Bさんは、オールマイティに何でもやらなくてはいけない専門学校の業務の状況では、専門性を深めて教育することに難しさを感じた。

「専門学校って、一人でやることが多いですよ。仕事として過密ですよ。自分の専門性だとかそういうところだけをやりたいと思っても、オールマイティに何でもできなきゃいけないし、次々と次々と、母性看護学を深める暇もなく、勉強する暇もなく、ただ何か流されていく、だ〜と過ぎていくっていうのがあったと思う。」

専門性を深めて教育するためには、専門領域の教授内容を『議論』したり、『研究』したりすることが必要だと感じていたが、一人で領域を担当するなど議論できる環境を得ることもできず、また自分も忙しさに流されていると葛藤した。専門性を深めながら教育したいという思いを募らせ、それが大学院で学ぶことを動機づけたとともに大学での教育を考えるきっかけとなっていった。

b. 〈専門講座で教員同士がディスカッションしながら教育することは学びになると実感する〉

大学に移動して1年目になり、専門領域の講座に入って集中できたことは勉強になると感じていた。それは、他の教員の考えを知ることで学べていると感じたからである。

「教員も各講座でいろんなディスカッションできていて、授業をやらなくても、他の先生の授業をどうするかディスカッションして勉強になります。ざっくりばらんに他の先生達ともいろいろ話せる環境があるし、専門学校では、1領域1名か2名ですよ。そういう意味では、何人かいろんなことを相談しながら、分担してそれぞれがやれるっていう大学のようなシステムができるといいですよ。専門学校は教員の数が決まっています、そういうことが教育の質も違うんじゃないかって。」

専門学校での経験と対比させ、大学に移動し専門領域でお互いの考えを議論できる環境を得たことで教員として得られる学びの大きさを実感していた。それは、教育の質にも影響する重要なことであると感じていた。『長い目で成長していく姿を見届けたい』と自分の関わった学生の成長に興味を持ちながら大学教育を歩み始めていた。

3. 研究と教育は両輪という信念を貫いたCさん

a. 〈研究に取り組めないとやりっぱなしの教育になると不全感を抱く〉

Cさんは、教育として必要だと思うことを学生に教授してきたが、研究のできない環境では『やりっぱなし』で終わっているという思いを抱いていった。

「専門学校をやりながら、やっぱり今まで、(教育として必要だと思って) やってきたことを (学生

に教育して)返してはいたけれど、その結果がどうなのか、さっぱりみえないわけです。やりっぱなしで終わっちゃっているの。自分がやったことがどうだったか分析なしにやったところで、発展できないと思うんです。自己満足の世界に陥ってしまうので。」

研究しながら教育していくことによって自己の教育力が育成されるという思いでいたが、専門学校で研究をすることは難しいと感じてきた。それは、業務の中で研究の時間を捻出できないこと、研究指導者の確保や研究費の確保などの研究のできる環境が整っていないことにあった。また、研究に取り組みことで他の教員に業務負担をかけてしまうことは申し訳ないことだと感じていた。

「時間がありませんね。少ない教員で全ての科目をやっぱり網羅している状態で。研究してどうこうする時間があるかっていうと、ほとんどないのが現状なので。指導をもらえる環境も非常に薄い。そうすると外に指導を求めていかなければいけないんだけど、その時間がない。あと経費的な問題、研究費があるわけではないですからね。自腹切ってやるっていつでも、できるような話でもないです。やっぱり他の先生方にも申し訳ないですわね。」

大学院を修了し直後に大学に就職したが、家庭の事情で一度大学から離れていた。大学から離れたことで研究に取り組むことの難しい環境で教育をすることに再び葛藤し、もう一度大学で働きたいという思いを強くしていった。

b. 〈研究と教育は両輪という信念を貫き大学教育に専心する〉

現大学に移動して2年目を迎え大学教育経験の総年数は8年目となった。大学だからこそ自由にものを考えながら研究して教育できると感じており、その責務が大学教員にはあると感じていた。また研究と教育を両輪としていくことで看護学の発展となり、そして自己の教育力を発展させると考えていた。

「研究と教育の両輪は絶対必要です。すごく思います。大学っていうのは教育研究機関っていうのであればそれは当然だろうっていう風に思っていたし。大学はそれをやる使命があると思うんです。課題は必ず残るんです。そこを発見していくことが研究なんですわね。それを活かしてやっていくのが教育で、また、それを活かしてやったならば何か出てくるだろうなって。やっぱり発展していくんだらうなって。」

Cさんは教育に活かせる研究を実践し、そして実践した課題を研究していくという連続性を大切にしていた。研究結果は学生に返していくことで『学生が学習を深めることになる』と教育へと還元することに重きを置いていた。研究と教育を両輪としていくことが教員としての自己を支えていくことになるという信念を持ち大学教育に専心していた。

4. 目指したい教育に向かって学び続けながら進みゆくDさん

a. 〈目指したい教育との違いに悩み自己の方向性に迷い続ける〉

Dさんは、母性看護学を担当し健康な人を対象とする母性看護学の特徴を他領域の教員に理解を得られず苦悩した。「母性とは何か」について学生にわかるような教育を大事にして教授していたが、他の教員から国家試験の出題傾向に即した実習指導を要求されることもあった。しだいに他領域の教員と考え方にかい離があると感じるとともに孤立感を味わった。

「母性って健康な人を対象とするので、清拭したりするような援助があまりないですよね。指導とかが中心になる。実習場所がなく、また分娩がなく、空き時間の工夫をしていて。国家試験対策にしても。実習で何を経験してきたかが出題傾向としてあり母性で経験させておかないと言われるんですけど。解剖生理ばかりに特科した教育ばかりしていても、母性の問題って解けないことがあったので。学生には母性とは何かって、それがわかればいいと目標を定めていましたので。」

大学院を修了してからも専門学校に勤めていた。他領域の教員との考え方のずれを埋められず、希望して臨床に移動したが臨床に出ても自己の方向性を模索していた。そして、臨床で2年目を迎えたとき大学への移動を誘われ大学教育を意識していった。

「専門学校では、技術優先とかノウハウが結構教えるっていうスタンスですけど修士のときに学生さんをみたら人に考えさせる、考える教育をしていたので、知識もそうだけど態度も考えて行動できる。それは何もわからないと何もできない行動は変わらないっていうのを、担当教授も領域の先生方もそういうスタンスで、そこが違うと思って。専門学校にいたときの人達は最初から言っていないとできないってのがあります。実際、臨床にいた時に臨床で指導した時に、大学卒で入ってくる子は技術は確かにできない。専門学校はできますよね。でも、大卒の子は頭は根拠にしても教科書の根拠だけでなく、患者さんのことを考えての理由でこうしたいって出てきますわね。」

ど、そこがすごいちがいだらうなって。」

Dさんは臨床にいた時や大学院で学部の授業に入った時に大学教育は学生に考えさせる主体性教育をしており、その教育は専門学校と違うと感じていた。大学に誘われたとき、専門学校で経験してきた教育と『違う教育』という観点で大学教育を意識し、もう一度教育をやるという思いを想起させていった。

b. 〈学び続けていく教員でありたいという目標をもって歩む〉

現在の大学に移動して2年目を迎えた。専門学校で孤独に取り組んでいたことと対比し、大学において教員同士で意見を出し合える環境を得て作り上げる教授活動に楽しさを感じていた。

「授業の仕方とかにしても意見が出しあえる。専門学校教育ではなく、大学教育であることを聞きながら、経験しながら授業を作っていくことができる。楽しいですね。新たな発想もできるので。今まで、母性は何でも一人でやってきたんです。演習にしても何にしてもあんまりサポートを得られなかったけど、こちらにきて話しながら作り上げてきたものがいろいろあるので、それが楽しい。」

さらに、『専門学校の経験も大切だった』という思いとなっていた。専門学校での経験によって他領域を理解することにつながり、臨床での経験によって広く全体をみることの大切さを学べたと感じられるようになった。

「(専門学校、臨床と経験して) ある意味全体が見える。大変さもわかる。今は、充実していますね。修士でやったことをそのまま終えていくのはもったいないなって思ってきて。もっと発展させていかないといけないって。教員が学ぶことは大事だと思いますね。いろいろな学びの場であると思いますけど、もっと学ばないといけないって思っています。」

Dさんは、大学教育に取り組みながら、自身の教員として歩む過程において、学びが必要であるという思いを強くしていた。専門学校で経験してきたことを学びとして活かすこと、大学院で取り組んだ研究を発展させていくこと、それらはこれからの学びへの決意として表出した。

5. 自己を成長させる新たな目標に向けてチャレンジするEさん

a. 〈自分を成長させるものが見えなくなった〉

Eさんは、大学院を修了したのち以前担当していた

基礎看護学から老年看護学に担当が変わった。長年老年看護学を担当していた教員がやめたためであり、上司から依頼され『やるしかない』という思いで承諾した。老年看護学を若い後輩教員とともに歩み、後輩の成長を支えてきた。

「育てるって大事よ。後輩が育ったっていうのは大きい。育てていくのに生きがいがあったなと思うけど。それはずっとやってきた。でも自分も成長していかなければならない自分もいるのに。このままいても自分の成長になるのかなと。やっぱり、人間いつまでも成長していかなければならないでしょ。」

EさんはY専門学校で共に働いてきた教員たちから自身の成長に大きな影響を受けたと感じていた。自分も後輩育成に力を注いでいくことを役割としてきた。しかし、後輩の成長していく姿と自身の成長を対比したとき、自分自身の成長に必要なものがみえなくなっていたと感じていた。

b. 〈研究者としてチャレンジしたいと目標を持ち成長への努力を続ける〉

Eさんは大学への移動を誘われ、次第に看護大学を知りたいという思いを抱くようになっていった。新しい環境に行くことはチャレンジであったが、自分を成長させるものが見えなくなったからこそ、今後の自己の成長のために『今しかない』というタイミングのあったことを表出した。

「チャレンジで、新しい環境に行くのは大変だけど、今しかないなと思ったの。自分を成長させるものが見えなくなってきたからね。ここの大学にきて仕事の幅が広がったと思う。いろいろなことが勉強になる。専門学校は研究をやるわけではないし。紀要とかやってはいたけど専門学校は何もかもですからそれは大きいよね。ここは集中できるし。研究者として認められたいし、大学院で学んできたからこそ学んだことは活かしていきたいって思うよね。」

Eさんは、さらなる成長のために研究に取り組んでいこうと目標を持ち、大学院で学んできたからこそ、その学びを活かしていきたいと考えていた。そして、『専門学校で経験してきたからこそ今がある』という思いを語り、自分を育ててくれたY専門学校での経験を大切にしながら大学教育に取り組んでいた。

VI. 考察

ここでは、本研究の結果から次の共通する3つの移

動した思いの特徴を考察したい。1. 研究を継続しながら教育すること、2. 専門性を深めながら教育すること、3. 学びを継続することによって教員として成長していくことについて述べる。

尚、文中の研究参加者の語りは『 』に示し、()内のアルファベットは参加者を示す。

A. 大学院を修了した教員が専門学校から大学に移動した思いの特徴

1. 研究を継続しながら教育すること

参加者は、大学院で研究に取り組んでみたが『やっと書きあげた一本であった』(A)と語られているように、研究力を身につけたという実感を得ることはできなかった。したがって、研究力を身につけて教育することへの強い思いを持ち研究を継続したいと考えていた。しかしながら、勤務していた専門学校で研究を継続して取り組むことは難しかった。研究を継続することが難しかった要因として、第一に研究をできる環境が整っていなかったことが挙げられる。参加者は、経費的な問題と指導者の問題を挙げている。背景に専門学校は学校教育法において職業に必要な能力を育成するという職業教育を目的とし、教育目的において専門の学芸を教授研究することを位置づけていない。したがって研究に取り組むための経費を確保することが難しい環境下にあったと考える。さらに、専門学校の教員要件は学位を必須とせず、教員の約80%が講習会修了者である(永山・稲垣・谷村他, 2009)。専門学校の教員の多くが研究について十分に学べないまま教員になっており自己の研究力の不足を感じていると推察する。参加者が、『外に指導を求めていかななくてはいいない』(C)と語っているように、専門学校の中で研究指導者を得て研究力を向上させていくことにおいても難しかったと考える。第二に、研究環境の整っていない状況で研究に取り組むことは専門学校の業務において優先順位として低くなっていたと考える。参加者は、専門学校の教員数の少なさを指摘した上で『研究に使える時間の捻出が難しい』(C)と語り、さらに研究に取り組むことを『他の先生に申し訳ない』(C)とも捉えていた。研究の時間を捻出することで周囲の教員に業務負担のいくことを懸念しており、その懸念は研究教育機関でない専門学校において業務の中で優先順位として低いことを示していると考えられる。したがって、研究環境の整っていない状況で継続的に研究に取り組むことは難しかったと考え、研究に取り組む環境の整っている研究教育機関である大学に移動したと考える。

2. 専門性を深めながら教育すること

参加者は、勤務していた専門学校でさまざまな業務に携わりながら自分の専門性とは何かという疑問を抱くようになっていった。すべての教科や業務をこなしてきた職務の状況を『オールマイティ』(B)と表現し、

オールマイティな職務によって担当する専門領域を深めて教授活動を行う専門性が揺らいでいったと考える。つまり専門領域の学習を深める時間が不足したまま教授活動を行うことになり、本来の職務を果たせていないと感じたのであろう。先行研究で山澄・舟島・定廣他(2005)は専門学校の教員の職業経験を抽出した7つのうち、「教員経験累計に伴う役割拡大による充実感と不全感」の不全感は、教授活動と並行した生活指導など複数の役割を同時に果たすことへの責任の重さや負担感に疲弊し役割葛藤が生じている状況であると報告している。今回の研究で専門学校の教員に求められるオールマイティな業務の現状によって、教授活動における専門性を深められずにいることが明らかになった。さらに、参加者は専門性を深める上で、教員間の専門領域におけるディスカッションの重要性を語っている。勤務していた専門学校では領域を一人で担当することもあり領域内で十分なディスカッションのできる環境を得られなかった。つまり、少人数で領域を担当する人員配置で教授活動を行うことに限界を感じていた。秋山(1998)は、教師の成長を支える同僚関係に必要なのはお互いの専門性を認め合う対話だと述べている(p.280)。すなわち専門性を高める対話とは同じ専門性を持っている者同士によってお互いの考えを共有しながら高め合える関係を得ることであろう。参加者は、日々の教授活動において専門性を高め合える教員同士の関係を切望していたが勤務していた専門学校では得られなかったと考える。1997年の指導要領の改訂により、専門学校の教員も学級ごとから専門領域毎に配置することが示された。7つの専門領域に教員を置き、教務主任1人をあわせて8人以上とすることが示され、各専門領域における教育水準を向上させるとともに、講義、演習および実習において一貫性のある効果的な教育ができるようにするため(小池, 1996)、教育体制の充実を図った改正である。専門領域毎に配置されてはいるが、領域を1人で担当することもあるなど組織全体の教員数が少ない小規模校のために学習を深めて教授活動を行えていない現状であると明らかになった。参加者は、大学に移動して専門講座での教員間のディスカッションによって学びを得ながら教育できているという実感を得て、それは『教育の質にも影響するだろう』(B)と語っている。つまり、専門領域内で教員がお互いにディスカッションできる場を得て教授活動を行うことは、専門性を深めて教育することにおいて重要だと考えていると明らかになった。専門性を深めて教育することを教員としての職務であると考えていた参加者は専門の講座で専門領域に専念できる大学に移動したと考える。

3. 学びを継続することによって教員として成長していくこと

参加者は、大学への移動について移動した現在より

以前の自己の経過をたどりながら何に価値を置き教育していくのか、何を目指して教育していくのかを自らに問いかけるように語り、自己の教育観や教師像と対峙していった。そして、自ら学ぶことと教員として成長することを関連づけて語っている。学ぶことが教員としてのアイデンティティを明確にし、目標を見出して前に進む力となっていたと考える。Cranton (1996/2004) は、教育者は自立した自己決定的な専門家であり専門職としての能力開発に責任を持つことが期待されていると述べている (p.72)。つまり、専門職である教員は自律的に努力することを求められており、自らの成長において何が必要かを考え行動していく存在であると考え。参加者は、大学院に進学して教員としての課題に向き合いながら教育上の課題を研究的に解明することの学びを得ていた。既存の知に留まらず新しい知を創造し、より専門性を深めて教育して看護学の発展に寄与し続けていきたいと願っていたであろう。専門性を深めることは、すなわち研究の継続を必要とすることであると気づき、そこに教員として学び続けていくことの意義も見出していったと考える。

B. 専門学校の教育現場への示唆

2010年の報告書において教員に求められる資質とともに、教員に求められる能力として「教育実践能力」「コミュニケーション能力」「看護実践能力」「マネジメント能力」「研究能力」の5つが提示されている(厚生労働省, 2010)。この能力の一つである「研究能力」は、大学院を修了した後も継続してこそ養われていく能力である。研究を継続しながら教育するためには、専門学校の教員も研究費の助成を受け研究指導を受けられるような支援の整備および研究のための時間を確保できる業務整備などをしていくことが必要であると考え。また、「教育実践能力」の向上には専門領域について学び、専門性を深められるような組織的整備を必要とすると考え。大学院を修了した教員が、専門学校において学び続ける環境を得て成長していく支援体制の整備を今後検討していく必要があると考え。

C. 研究の限界と課題

本研究は、研究の同意が得られた5名の参加者による半構成的面接の結果を基に記述したものであり、限られた範囲であるという研究の限界があり、教員の継続的な支援体制の整備に向けてさらなる研究を続けていく必要がある。

VII. 結論

大学院を修了した教員が専門学校から大学に移動した思いの特徴は、研究力を身につけて教育すること、専門性を深めながら教育すること、学びを継続し教員

として成長し続けることであると明らかになった。今後、教員が継続的に研究に取り組めるように研究費の助成や研究指導を受けられるような支援体制の整備および研究のための時間を確保できる業務整備などの必要性について示唆された。また、専門性を深めながら教育するために教授活動を主とした組織的整備についての必要性も示唆された。本研究のこれらの示唆は、大学院を修了した教員が学び続け成長していくために専門学校の教員の教育環境と支援体制の整備を検討する一資料となっていくと考える。

謝辞

研究の趣旨をご理解頂き、研究参加者をご紹介頂いた皆様、インタビューに快くご協力頂きました研究参加者の皆様に深く感謝申し上げます。

本研究は日本赤十字看護大学看護学研究科修士論文の一部修正、加筆したものである。第33回日本看護科学学会学術集会で一部を発表した。

利益相反

本研究の利益相反はない

文献

- 秋山喜代美 (1998). 教員としての成長を支援するために必要な視点とシステム. 看護教育, 39(4), 278-283.
- Cranton, P. (1996) / 入江直子・三輪建二監訳 (2004). 大人の学びを創る—専門職の省察的実践を目指して. 東京: 鳳書房.
- 濱田悦子・佐々木幾美 (1994). 看護教員の職務意識に影響する就職後の再教育. 日本赤十字看護大学紀要, 8, 45-58.
- 小池妙子 (1996). 看護学校の管理運営の新しい展開. 看護教育, 37(10), 809-814.
- 厚生労働省 (2008). 「看護基礎教育のあり方に関する懇談会論点整理」. <http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/07/dl/s0731-8a.pdf> (2013.1.4)
- 厚生労働省 (2009a). 「看護の質の向上と確保に関する検討会」中間とりまとめ. http://www.mhlw.go.jp/shingi/2009/03/dl/s0317-6a_0001.pdf (2013.1.5)
- 厚生労働省 (2009b). 「今後の看護教員のあり方に関する検討会」議事録. <http://www.mhlw.go.jp/shingi/2009/05/txt/s0514-1.txt> (2013.1.4)
- 厚生労働省 (2010). 「今後の看護教員のあり方に関する検討会」報告書. <http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/02/dl/s0217-7b.pdf> (2013.1.5)
- 小山真理子・大串靖子・小田政枝・浅川明子・田村やよい・西村千代子・中村幸子・鳥海千代子・高橋弘子 (2000). 看護教師の資質の発展に関する研究(その1) 教師調査. 日本看護教育学会誌,

10(3), 63-135.

永山くに子・稲垣富士子・谷村秀子・神田敬子・松井弘美・斎藤佳余子 (2009). 看護教員の養成とキャリアアップに必要な看護教員システムの再構築に関する研究. 厚生労働省科学研究費補助金平成21年度研究報告書 (pp.179-209). 厚生労働省.
桜井厚 (2002). インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方. 東京:せりか書房.
杉森みど理 (1997). 大学院教育のあり方—大学院

の目的・役割をどう果たしていくのか. *Quality Nursing*, 3(11), 4-9.

豊田省子 (2002). 看護教員の自己教育力に関連する要因—生涯教育の実態から. *自治医大短期大学紀要*, 9, 21-29.

山澄直美・舟島なをみ・定廣和香子・中山登志子・松田安弘・山下暢子 (2005). 看護専門学校に所属する教員の職業経験の概念化. *日本看護学教育学会誌*, 15(2), 1-11.