

原著

## 看護実践の場における教育の担当者が経験から役割を学習するプロセス

The Process through which In-service Nursing Training Staff Learn their Role as Educators

岡田純子<sup>1</sup> Junko Okada, 青山ヒフミ<sup>2</sup> Hifumi Aoyama, 勝山貴美子<sup>3</sup> Kimiko Katsuyama

**要 旨** 看護実践の場における教育の担当者（以下、担当者）が、院内教育に関わる中で、経験から役割を学習するプロセスを明らかにするため、大規模一般病院に勤務する担当者16名に半構成的面接を実施した。担当者は【役割遂行における手探りの状態】で自信が持てないまま、自分が教わったときと同じ【教育側本位の関わり】をしていた。そして学習者に対しマニュアルどおりの方法や消極的な関わりしか持たなくなった場合に、【指導方法の形骸化】に至っていた。しかし上司や同僚との関わりを通して【役割に対する修正の必要性を理解】すると、担当者は【学習者を受け入れ理解しようとする姿勢】で学習者に向き合うようになり、【学習者の状況に応じた支援】をするという帰結に至るプロセスが明らかになった。このプロセスにおいて【学習者を受け入れ理解しようとする姿勢】が、担当者が経験から役割を学習するプロセスにおけるコアカテゴリーであることを見出した。

**キーワード** 教育の担当者、経験、役割、学習、院内教育、看護師

### I. 緒言

医療の高度化や在院日数の短縮化、医療安全に対する意識の高まりなど国民のニーズの変化を背景に、臨床現場で看護職者に求められる能力は拡大している。このような状況下で多くの医療機関が自施設の看護職員に対し、知識・技術の獲得や医療安全の確保等を目的に、院内教育を立案し提供している。また、2010年4月より新人看護職員の卒後臨床研修が努力義務化されたことを受け、新人看護職員を受け入れる多くの施設において、研修を充実させるための体制づくりとして、教育担当者が任命され、活動している。

教育担当者の役割は、実地指導者と新人看護職員への教育および精神的支援、部署における研修の評価、部署に関連する他の職員への関わりを通じて研

修支援体制の整備を行うこと（日本看護協会、2010）などである。また、臨床現場で必要とされる臨床実践能力と看護基礎教育で習得する看護実践能力との間に乖離が生じ、その乖離が新人看護職員の離職の一因であるとの指摘がある（厚生労働省、2003）ことから、教育担当者には、各部署で行われる分散教育やOJT（On-the-job Training）で新人看護職員をきめ細かに支援することが求められる。

部署において看護職者の教育を担当する者（以下、担当者）は、各々の部署で実施される研修の企画・運営の中心となること（厚生労働省、2005）や、プリセプティの能力開発、プリセプターへの助言や支援、職場スタッフに対する新人教育のための協力依頼といった役割を担っている（松本他、2005）。また、所属する看護単位の特徴に応じた教育を提供するために、担当者は看護実践領域に関する自己の知

\*1 摂南大学看護学部 Faculty of Nursing, Setsunan University

\*2 甲南女子大学看護リハビリテーション学部看護学科 Faculty of Nursing and Rehabilitation, Konan Women's University

\*3 横浜市立大学医学部看護学科 College of Nursing, Yokohama City University

識・技術を洗練する必要がある（三浦，2002）。このような役割を担う担当者の育成については、各都道府県看護協会が主催する研修への参加や、各々の施設が独自に構築した研修の実施（北村，2010；織田，2010）などの取り組みが行われている。しかしながら担当者が抱える問題として、計画立案や教育方法・評価方法がわからない（中川他，2004）、自己の指導方法に対する不安がある（巽他，2006）、学習者を指導するためのスタッフへの働きかけ方や適切な人選の仕方がわからない（須田，2008）などが報告されている。これらのことから担当者が、求められる役割を十分に果たせていない状況にあると推察する。

研修の質を保証し、社会から期待される看護専門職としての成長を支援するためには、部署における人材育成の中核的役割を担う担当者を育成することが重要である。担当者は手探りの活動の中で新たな学びを役割行動に生かしながら意味づけすることで、自らの指導行動を発達させていたこと（岡田，2009）、学習とは経験を変換することを通して知識を創造するプロセスであること（Kolb，1984）から、担当者を育成するためには、教育に必要な知識や技術を研修という形で学ぶだけでなく、役割を担う中での経験を通して学習できるよう支援することが重要である。そのためには、担当者が経験からどのように役割を学習していくのか、そのプロセスについて明らかにする必要があると考える。

よって本研究では、最も身近で直接的に看護職者を支援する教育の担当者が、院内教育に関わる中で経験から役割を学習していくプロセスについて明らかにすることを目的とする。

## II. 用語の定義

1. 教育の担当者：各看護単位から選出され、部署において新人を含むすべての看護職者の教育を担当する者とする。
2. 経験：Dewey（1938）の定義を参考に、担当者と院内教育に関連する事象との相互作用とする。

3. 役割：社会学の規定（濱嶋他，1982）を参考に、担当者が、看護職者への教育の場面における経験を通して学習する行動様式とする。
4. 学習：教育の場面における経験を通して、新しい知識・技能・態度・行動傾向・認知様式などを習得すること（新村，2008）とする。

## III. 研究方法

### 1. 研究デザイン

半構成的面接法による質的帰納的研究。

### 2. 研究協力者（以下、協力者とする）

日本医療機能評価機構より認定を受けた西日本の大規模一般病院に勤務し、担当者としての経験が2～4年目で、調査の時点で担当者の役割を担っており、教育に関する自分の考えを語るができると直属の看護師長より推薦を受けた看護職者16名。

### 3. 調査期間

2007年6月から9月

### 4. データ収集方法・調査内容

協力者に対しインタビューガイドを用いた半構成的面接を個別に実施した。面接内容は、「担当者として院内教育に関わる中でうまくいった、あるいはうまくいかなかった経験とそれへの対応」「担当者としての役割を担う中で大切にしている考え方について、担当者を任命された当初から現在に至るまでの変化」「変化をもたらしたきっかけ」などから構成し、面接場所は協力者が所属する施設内のプライバシーが確保できる場所とした。面接内容は、協力者の許可を得てICレコーダーに録音した。

### 5. 分析方法

面接で得られたデータを、Corbin et al.（2008）による継続比較アプローチを参考に、以下の手順で質的帰納的に分析した。

- 1) 録音した面接内容について、協力者ごとに逐語録を作成した。
- 2) 逐語録を文脈に沿って精読し、「担当者として院内教育に関わるなかでの経験や対応」「役割に対する考え方とその変化」について語られた部分

を、意味のまとまりごとに切片化しコード化を行った。

- 3) 各々のコードについて、意味内容の類似性にもとづきグループ化し、概念を表すラベル名をつけた。
- 4) 生成したラベルが生データを的確に表現しているか検討しながら修正、変更を行った。
- 5) ラベルからさらに抽象度を高めてグループ化を行い、サブカテゴリー、カテゴリーを導き出した。
- 6) 抽出したカテゴリーについて、パラダイムを用いて分類し、さらに、各カテゴリーをプロパティとディメンションで関連づけ、カテゴリー間の関係を検討しながら、関連図を作成した。
- 7) 関連図にもとづき、担当者が役割を学習するプロセスについて全体のストーリーラインを構築した。
- 8) 以上の分析作業を行う上で、看護管理者として院内教育に関わった経験を持つ研究者や、複数の質的研究指導者からスーパーバイズを得た。

#### 6. 倫理的配慮

本研究は大阪府立大学看護学部倫理審査委員会の承認を得て実施した。協力者に対し、研究の意義、目的、方法、プライバシーの保護、研究への参加は自由意思であり参加を断った場合にも不利益が生じないこと、面接日の設定は協力者との直接交渉とし、参加の有無について他言しないこと、面接内容を録音すること、結果の公表等について、口頭と書面で説明し、研究への参加承諾を得た。

## IV. 結果

### 1. 研究協力者の背景

協力者は、4病院に勤務する、25～41歳（平均 $31.4 \pm 4.6$ 歳）の女性看護師16名。職位は主任4名、スタッフ12名で、看護師としての経験年数は5～17年（平均 $9.2 \pm 2.4$ 年）、担当者としての経験年数は2～4年（平均 $2.5 \pm 0.73$ 年）であった。面接時間は22～63分（平均 $34.8 \pm 10.4$ 分）であった。

### 2. 教育の担当者が経験から役割を学習するプロセス

教育の担当者が経験から役割を学習するプロセスに関わるカテゴリーとして、6カテゴリーを抽出した（表1）。以下、カテゴリー間の関係と各カテゴリーの詳細について、カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを《 》、ラベルを〈 〉、コードを〔 〕、根拠となるデータを『 』内に記述する。

役割を任命された担当者は《役割を遂行することに対する余裕のなさ》といった【役割遂行における手探りの状態】で、自分が教わったときと同じ【教育側本位の関わり】をしていた。そして学習者に対し業務としてのマニュアルどおりの方法や消極的な関わりしか持たなくなった場合に、【指導方法の形骸化】という帰結に至っていた。しかし上司や同僚との関わりを通して【役割に対する修正の必要性を理解】すると、担当者は【学習者を受け入れ理解しようとする姿勢】で学習者に向き合うようになり、【学習者の状況に応じた支援】を行うようになるという帰結に至ることが明らかとなった。

#### 1) 【役割遂行における手探りの状態】

このカテゴリーは、担当者が模索しながら役割を担っていることを示し、《役割を遂行することに対する余裕のなさ》《教育の対象を複数の基準から評価》《教育の対象は未熟な存在と認識》という3つのサブカテゴリーから構成される。

教育という役割を担った担当者は、〈自分が育てなければいけないという気負い〉や、〔自己主張の強い新人を受け入れる余裕のなさ〕など〈相手の多様な状況に対応するだけの余裕のなさ〉から、『相手の反応を見るほど、ま、余裕もなかったのかもしれないし、相手の反応を見ようとしなかったのかもしれない』という〔相手の反応を見ようとしないう〕状態で指導を進めていた。また〈自信が持てないままに役割を担う〉中で、〔指導者として未熟な自分は、結局は習ったようにしか教えてあげられない〕と感じており、『どういう考えというよりは、先輩が私にしてくれたことや言ってくれたことを、そのまま何回か、同じように新人にしました』という、自分の考えにもとづく方法ではなく〔先輩と同じ言葉と方法と内容で研修を計画〕していた。

表1 教育の担当者が経験から役割を学習するプロセスに関わるカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	ラベル
役割遂行における手探りの状態	役割を遂行することに対する余裕のなさ	自分が育てなければいけないという気負い 相手の多様な状況に対応するだけの余裕のなさ 自信が持てないままに役割を担う とりあえず前任者の方法に準ずる
	教育の対象を複数の基準から評価	自分の新人時代と比較した見方 過去に関わった新人と比較した見方 看護師としての一般的な基準と照合した見方 時間軸と照合した見方 臨床経験と照合した見方
	教育の対象は未熟な存在と認識	精神的に未熟な存在 コミュニケーション能力不足 積極的に学ぶ姿勢のなさ 勉強の仕方がわかっていない 看護専門職として必要な能力を身につけていない 事の重要性がわかっていない 主体性のなさ
教育側本位の関わり	自分の価値観や理想に近づける	自分が教わった時と同じ厳しい態度で接する 指導者側のペースで一方向的に与える 自分の価値観や理想に相手を近づける
	相手の人格を無視した態度	相手が思い通りにならないことへの苛立ちから、感情的に接する 思うように指導が進まないことに対し責任転嫁する 相手の人格への無配慮な態度
指導方法の形骸化	形式的な関わり	プロセスを確認せず結果のみで学習状況を判断 業務として形通りに指導する 新人指導に積極的には関わらない
役割に対する修正の必要性を理解	上司や同僚との関わりをきっかけに教育担当者としての自分自身を振り返る	上司からの指導により、自分の方法が非効果的であったと認識 同僚の受容的な指導態度を見て自分の関わり方を反省
	学習者の立場で支援していなかったことへの反省	学習者の状況を確認せず、できると安易に判断してしまった事への反省 威圧的な態度への反省 詰め込み教育への反省
	役割に対する不要な気負いの消失	自分が完璧に役割をこなそうとしなくてもいい事への気づき 理解を示す上司の言葉に肩の荷が下りる
学習者を受け入れ理解しようとする姿勢	受け入れる姿勢を示す	相手の現状を不満ながらも受け入れる 自分から歩み寄ることの必要性 チームの一員として認める 誉めることの大切さを理解 相手の意思を尊重する 相手の話をきくことで、気持ちを汲み取る態度を示す
	学習者主体の学習を支援	相手に考えさせるような働きかけ 一方向的に与えるのではなく一緒に考える 与えるだけでなく、相手から引き出すことが大事 動機づける 成長を見守る
学習者の状況に応じた支援	学習者だけでなく学習者を取り巻く環境にも目を向ける	看護場面の状況に対応した指導 教育を効果的に進めるために、当事者だけでなくスタッフ全体に関わる 常に他のスタッフに配慮しながら学習者に関わる
	歩調を合わせる	相手の学習ペースに合わせる 相手のレディネスに応じた方法や内容を選択する その都度、理解度を確認しながら進める
	学習者の全体像から指導方法を判断する必要性	状況に応じたよりよい指導の方法やタイミングがあることへの気づき 学習者の背景や学習状況を見ながら関わり方を判断する必要性
	理解をより深めるための補足的支援	見学の機会をつくる 具体例や実践を通して教示する 指導内容の理解を促すためのフィードバック 要所で大事なことを伝える
	教育に関する知識や技術を活用する	教育担当者として受講した研修での学びに関わりを生かす 本や雑誌から得た教育に関する情報を生かす 先輩から学んだ指導者としての姿勢を引き継ぐ 看護師としての学習経験を生かす

また教育の対象を把握する際には、〈自分の新人時代と比較した見方〉や〈過去に関わった新人と比較した見方〉といった経験上の視点に加え、〔基本的な正常値や解剖生理くらいは押さえておいてもらいたい〕という〈看護師としての一般的な基準と照合した見方〉や〔看護師経験6年目以上だから〕という時間軸や臨床経験と照合した見方など、《教育の対象を複数の基準から評価》していた。そして学習者に対し、〈コミュニケーション能力不足〉など、社会人としての未熟さと、〈積極的に学ぶ姿勢のなさ〉〈看護専門職として必要な能力を身につけていない〉など、看護専門職としての未熟さを認識していた。

## 2) 【教育側本位の関わり】

このカテゴリーは、担当者が学習者に配慮することなく指導を進めていることを示し、《自分の価値観や理想に近づける》《相手の人格を無視した態度》という2つのサブカテゴリーから構成される。

担当者は、『自分が怒られ世代、怒られながら育つてというような年代だったせい、最初はきつく、なんでそんなんするの？みたいな感じで関わった』という語りを含む〈自分が教わった時と同じ厳しい態度で接して〉おり、〔一方的に相手に課題を与えるのが教育担当者の役割〕〔相手が知りたいことではなく、こちらが求めることを学んでもらう〕という考えのもと、〈指導者側のペースで一方的に与える〉方法をとっていた。また《相手の人格を無視した態度》には、『自分の思うようにその子が動いてくれないだとか、行動が変わらないとか、自分がその子に合わせることができなかつたので、それをまた相手のせいとかなる部分があった』という、〔思うように指導が進まないことに対しプリセプターの責任を追及する〕という考え方や、『新人ができてないってことは、プリセプターがちゃんとしてないというのがあったので、例えばその子がこんな事でできてなかったよとか、そういうことを自分が目の当たりにした時には、もう朝一番からいきなりガツンと怒ったりしていた』など、〈相手の人格への無配慮な態度〉をとっていたことが語られていた。

## 3) 【指導方法の形骸化】

このカテゴリーは、《形式的な関わり》というサブカテゴリーから構成される。

《形式的な関わり》は、相手の状況に応じて指導内容や方法を修正・変更するのではなく、表面的あるいはマニュアル通りに指導している状況を示す。

〈プロセスを確認せず結果のみで学習状況を判断〉は、『わかった？はい、じゃあやってっていうような感じだった』という〔理解の有無について簡単な確認のみで実践させて〕いる状況を表していた。

〈業務として形通りに指導する〉には、未経験の看護行為を単独で実施させる際に、不安の有無や看護行為が正しい方法で行われるか確認することなく、『3回経験したら、もう1人ですよっていう、何ていうか、1個の目安みたいな感じで、それに到達できるようにと思ってやった』という〔病棟で設定された目安への到達を目指した指導〕が示されていた。また〈新人指導に積極的には関わらない〉には、『言っても疲れるだけで、全然相手に響いてないってわかったから、それやったら怒らんとこって思った』と表現される〔疲れるだけで相手に響かないのであれば怒らないでおく〕という、消極的な関わりしか持たなくなった状況が示されていた。

## 4) 【役割に対する修正の必要性を理解】

このカテゴリーは、《上司や同僚との関わりをきっかけに教育担当者としての自分自身を振り返る》《学習者の立場で支援していなかったことへの反省》《役割に対する不要な気負いの消失》という、担当者としての考え方の変化や、変化をもたらしたきっかけを示す3つのサブカテゴリーから構成される。

担当者は、『新人の子にいきなりがばって上から物を言ってもね、そういうことをすると萎縮しちゃうだけだよ、と上司からいわれてハッと思いましたね』という〔いきなり上から物を言っても相手を萎縮させるだけだという上司の指導から、自分の方法では相手に伝わらないことを認識〕し、〔ただ厳しくするのではなく褒めて伸ばすことが大事だと上司からアドバイスを受けたことがきっかけで、考えが

変わった] など、〈上司からの指導により自分の方法が非効果的であったと認識〉していた。また〈同僚の受容的な指導態度を見て自分の関わり方を反省〉していた。さらに担当者は、学習者の状況を確認することなく〔先入観で相手の能力を判断してしまった事への反省〕や、〔思いが先走りすぎて詰め込み教育をしてしまった事は新人にとって負担だった〕といった〈詰め込み教育への反省〉をしていた。

《役割に対する不要な気負いの消失》には〈理解を示す上司の言葉に肩の荷が下りる〉という、上司の言葉がけを通して自分がすべてを背負い込む必要のないことに気づいている状況が示されていた。

#### 5) 【学習者を受け入れ理解しようとする姿勢】

このカテゴリーは、《受け入れる姿勢を示す》《学習者主体の学習を支援》という、受容的な姿勢で学習者を支援していることを示す2つのサブカテゴリーから構成される。

担当者は、〔今の子は自分の頃とは違う環境で育ったのだから、自分とは逆の反応をしても仕方がない〕というように自分の感情に折り合いをつけ、〈相手の現状を不満足ながらも受け入れ〉ていた。そして学習者にとって効果的な支援をするためには〔合う合わないではなく、自分から歩み寄る姿勢が大事だという気づき〕など〈自分から歩み寄ることの必要性〉を実感していた。また〔就職したからには辞めずに一緒に頑張ってもらいたい〕など、学習者を〈チームの一員として認め〉、一緒に仕事をしていく上で〈相手の意思を尊重する〉ことや〈相手の話をきくことで、気持ちを汲み取る態度を示す〉ことの大切さを理解していた。

《学習者主体の学習を支援》には、『ズバツとこうしなさいとか、そういう言い方じゃなくて、ほんならこれはっていう言い方で、本人がその答えを導き出せるような声かけをした』など、〈相手に考えさせるような働きかけ〉を行っていることが示されていた。そして学習者の実践に対し〔よかった点を交えてコメントするよう心がける〕〔できた時はできたことを伝えてほめる〕など、〈動機づけ〉を行

いながら、〈成長を見守る〉姿勢が示されていた。

#### 6) 【学習者の状況に応じた支援】

このカテゴリーは、《学習者だけでなく学習者を取り巻く環境にも目を向ける》《歩調を合わせる》《学習者の全体像から指導方法を判断する必要性》《理解をより深めるための補足的支援》《教育に関する知識や技術を活用する》という5つのサブカテゴリーから構成される。

《教育を効果的に進めるために、当事者だけでなくスタッフ全体に関わる》には、〔部署内の教育を進めていく上で、先輩も巻き込んでいく事が必要〕など、担当者が1人で指導するのではなく、学習者を取り巻く人々に働きかけていく必要があると考えていることを示すコードが含まれていた。

また担当者は、〔1年目から理解できる勉強会にしてもらえよう講師に依頼する〕〔新人に対し、学習内容を焦点化して具体的に指示する〕など〈相手のレディネスに応じた方法や内容を選択する〉ことで、学習者に《歩調を合わせ》ていた。

〈状況に応じたよりよい指導の方法やタイミングがあることへの気づき〉に含まれる〔指導する場所選びや方法が間違っていた〕というコードには、『指導する時の場所選びとか、例えばみんなの前で叱られたくないと思っていたかも知れないのに、私がみんなの前で言ってしまったとか、そういうふう、指導する時の方法が少し間違っていたのかなって思います』のように、相手の気持ちに配慮することなく自分の都合を優先させてしまったことへの反省が語られていた。また〈学習者の背景や学習状況を見ながら関わり方を判断する必要性〉は、〔相手の年齢や経験内容に応じて教育する必要性〕という画一的でない方法や内容を選択することの必要性が語られていた。

担当者は通常の業務内で経験することが難しい看護ケアを見極め、『普段ない処置とか珍しいこととかは、もうその子らと呼ぶ、見ときなさいって』と〈見学の機会をつく〉り、『見学実習に行ったりもして必要と思ったので、自分ができるようであれば事前学習の時間を持つようにしています』など、自

らの経験から得た知識にもとづき〈具体例や実践を通して教示して〉いた。さらに〈指導内容の理解を促すためのフィードバック〉や〈要所で大事なことを伝える〉など、学習者の理解に応じて補足的に支援することで学習効果を高めようとしていた。

また担当者は、『相手の立場に立って、相手自身が自分で成長していけるようにサポートすることが重要だと研修で学んだので、そういった声かけとか、ま、十分にはできていないんですけど』と語っており、〈教育担当者として受講した研修での学びに関わりに生か〉していた。さらに〔教育に関する情報を得るためリーダーシップの本を買って読む〕など、効果的に指導するために〈本や雑誌から得た教育に関する情報を生か〉していた。

〈先輩から学んだ指導者としての姿勢を引き継ぐ〉には、〔全く違うタイプの同期とは区別して、性格に応じてアドバイスをくれた先輩の指導スタイルを引き継ぐ〕など、自分に合わせて指導してくれた先輩の方法を思い出し実践していることを示すコードが含まれていた。

## V. 考察

教育の担当者が経験から役割を学習するプロセスおよび、役割を学習するための支援について考察する。

担当者は【役割遂行における手探りの状態】の中で、【教育側本位の関わり】という教育側から一方的に与える方法をとっていた。担当者がこのような方法を選択した背景として、従来から、国、地方公共団体、看護協会、各種関係団体、そして各施設内で、看護職者の能力や資質の向上を目指しておこなわれた教育が講義中心の教育方法であった（伊藤他、1993）こと、教育的関係の解釈として「教える者」が「学ぶ者」に対して一方向的に働きかけることが優先されていた（生田、2007）ことが関連する。つまり担当者自身が一方通行の受け身的な学習に慣れており、それが教育方法の土壌を形成したと言える。さらに「指導面で特に意図することやその指導

の価値についての考え方」である指導観を形成する要因には、指導者自身の経験が大きく影響しており（鈴木他、2007）、担当者が自分の方法に疑問を抱くことはなかったと考える。

このような関わりの結果、【指導方法の形骸化】という帰結に至る場合があった。これには、担当者の余裕のなさや指導の効果が実感できないことによる不全感が関係していた。また指導効果の有無に関わらず、担当者がこの方法による問題点を認識しなかった場合にも、考え方や行動が修正されることなく、【役割遂行における手探りの状態】から再び【教育側本位の関わり】をしてしまうことが推察される。

担当者が自らの行動を見直すきっかけとなったのは、身近で自分を支援してくれる存在である上司からの指導であった。吉川他（2008）は、中間管理者の成長を促進する経験として、直属の上司等のメンターからの支援が特に密接に関わっていたと報告している。このことから、担当者が役割を学習していくためには身近な上司からの具体的なアドバイスが効果的であると言える。

【役割に対する修正の必要性を理解】した担当者は、【学習者を受け入れ理解しようとする姿勢】を示すようになる。しかし担当者自身が、自分の関わり方のどの部分が非効果的で、どのように修正すべきかということについて具体的にイメージできていなければ、再び上司や同僚から学ぶことで《学習者の立場で支援していなかったことへの反省》という行為へと戻ってしまうと考える。

自らの考えや行動を振り返った結果、担当者は、学習者を効果的に支援するためには相手を誉めたり意思を尊重したりするという《受け入れる姿勢を示す》ことが重要であると学んでいた。梶田（1992）は、知識や理解、技能といった学力を伸ばすためには、意欲などの情意的基盤が不可欠であると述べており、大川他（2004）は、意欲を引き出すためには「認める」「誉める」「任せる」といった相互的関わりを意図したアプローチが重要なサポートであると指摘している。つまり《受け入れる姿勢を示す》と

いう行為は、指導内容の理解の促進や、知識・技術の獲得へとつながる関わりであると言える。さらに担当者は、一方的に与える指導から《学習者主体の学習を支援》する方法へと、自らの指導スタイルを修正していた。

【学習者の状況に応じた支援】は、【学習者を受け入れ理解しようとする姿勢】からの帰結である。担当者は、学習者を教育内容の違いや個々の特性によって理解度や受け取り方が異なる多様な存在であるととらえ、指導において〈学習者の背景や学習状況を見ながら関わり方を判断する必要性〉や、「自分がどう進めるか」ではなく「相手にとってどうか」という視点で関わる必要があることを理解していた。そして自分が知っている方法だけに依拠することなく、研修や本や雑誌から得た知識や技術を活用し、学習者に関わるようになっていた。

抽出したカテゴリーのうち、【学習者を受け入れ理解しようとする姿勢】は【役割に対する修正の必要性を理解】した次の段階として示されたものであ

ること、【学習者の状況に応じた支援】という効果的な役割行動へとつながっていることから、これが、教育の担当者が経験から役割を学習するプロセスにおけるコアカテゴリーであることを見出した。以上から、カテゴリー間の関係を図式化した（図1）。

本研究協力者は、担当者としての経験年数から判断すれば、長期的な目標を立てて意識的に自分の活動を行うようになる段階（Benner, 1984）である。しかし実際には、自信が持てないまま手探りの状態で役割を担っており、上司からの指導をきっかけに自らの役割に対する見直しを行っていた。

Miller, et al. (1996) は、他者の学習を促進するために活動する人をアニメーター（animator）とよび、アニメーターの中心的な仕事の一つは、活動するためにふさわしい雰囲気や居場所を創りあげることだと述べている。また右近他（2012）は、担当者が役割を遂行していく上で他のスタッフからの支援や、担当者自身の教育力や指導力への関わりを求めていることを明らかにし、教育の方向性を示すアドバイ

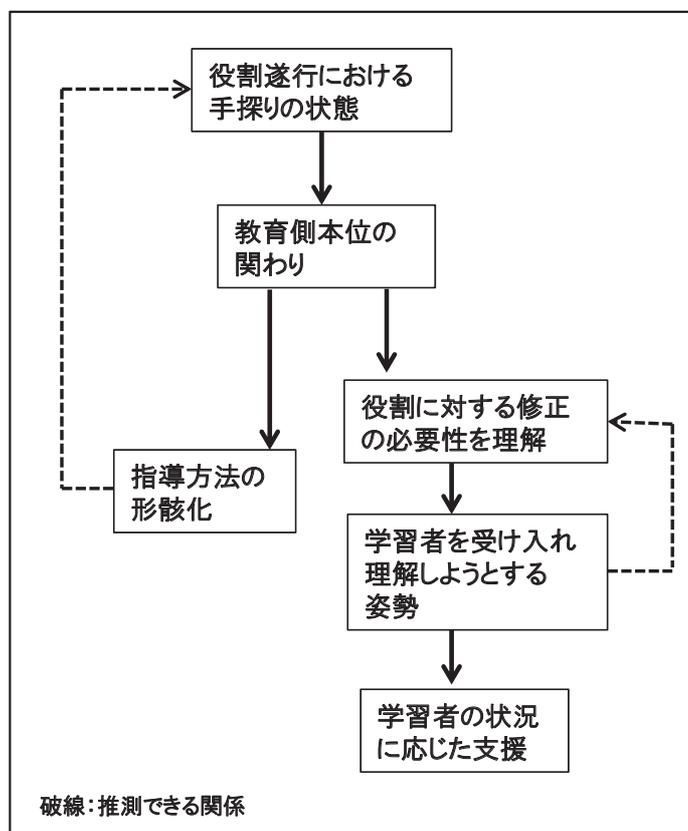


図1 教育の担当者が経験から役割を学習するプロセスに関わるカテゴリーの関連図

ザーとしての役割を副看護師長や看護師長が担うことの必要性を述べている。これらのことから担当者が経験から役割を学習していくための支援として、看護管理者らが教育体制の整備等を行うこと、役割モデルとなること、担当者が役割を振り返り内省する機会をつくることの必要性が示唆された。

## VI. 研究の限界と課題

本研究は、大規模一般病院の16名の看護師からのデータ分析であったこと、担当者として厳選された人材を対象としていること、語られた内容に新人看護師に対するものが多かったことから、収集したデータに偏りが生じた可能性がある。また新人看護職員の臨床研修制度が努力義務化されて以降、院内教育に対する各施設の取り組みが進展していることは明らかである。しかし教育という重要な役割を担う看護職者への支援が定着しているとは言い難く、今後も担当者に焦点を当てた研究を重ねる必要がある。

## VII. 結語

看護実践の場における教育の担当者が経験から役割を学習するプロセスに関わるカテゴリーとして6カテゴリーを抽出し、【学習者を受け入れ理解しようとする姿勢】がコアカテゴリーであることを見出した。

担当者が経験から役割を学習していくための支援として、看護管理者らが教育体制の整備等を行うこと、役割モデルとなること、担当者が役割を振り返り内省する機会をつくることの必要性が示唆された。

## 謝辞：

本研究にご協力いただきました皆様に心よりお礼申し上げます。本研究は大阪府立大学大学院に提出した修士論文の一部を加筆・修正したもので、第12回日本看護管理学会年次大会にて発表した。

## 文献：

- Benner, P. (1984) : From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice. Addison-Wesley, Menlo Park, CA./伊部俊子, 井村真澄, 上泉和子 (2003) : ベナー看護論 達人ナースの卓越性とパワー. 医学書院, 東京.
- Corbin, Juliet. & Strauss, Anselm. (2008) : Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, 3rd ed. Sage Publications/操華子, 森岡崇 (2012) : 質的研究の基礎 グラウンデッドセオリー開発の技法と手順. 医学書院, 東京.
- Dewey, J. (1938) : Experience and Education. The Macmillan Company. New York./市村尚久 (2004) : 経験と教育. 講談社, 東京.
- 濱嶋朗, 竹内郁郎, 石川晃弘編 (1997) : 社会学小辞典新版. 有斐閣, 東京.
- 生田久美子 (2007) : 「教える」と「学ぶ」の新たな教育的関係 - 「わざ」の伝承事例を通して -. 日本看護研究学会雑誌, 30 (2), 141-143.
- 伊藤暁子, 中井英子, 名原寿子, 和賀徳子, 吉田喜久代 (1993) : 継続教育における指導者の教育の位置づけならびに指導者の共通基盤となる能力と教育内容. 看護展望, 18 (1), 61-69.
- 梶田叡一 (1992) : 教育評価. 有斐閣双書, 東京.
- 北村清美 (2010) : 教育担当者の各部署配置で新人・プリセプターの支援体制を強化. 看護, 62 (7), 83-86.
- Kolb, D.A. (1984) : Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall, New Jersey.
- 厚生労働省 (2003) : 看護基礎教育における技術教育のあり方に関する検討会報告書. アクセス2013年6月23日. <http://www.mhlw.go.jp/shingi/2003/03/s0317-4.html>
- 厚生労働省 (2005) : 「新人看護職員の臨床実践能力の向上に関する検討会」報告書. 日本看護協会出版会, 東京.

- 松本尚子, 浅霧緑, 向田貞代, 漆崎智子, 今田智美, 竹下敦子他 (2005): 新人指導におけるプリセプターと指導担当係の役割分担. 看護展望, 30 (2), 198-205.
- Miller, N., & Boud, D. (1996): *Animating Learning from Experience: Working with Experience: Animating Learning*. Routledge, New York.
- 三浦弘恵 (2002): 看護管理者が知覚する院内教育の課題. 看護研究, 35 (6), 27-34.
- 中川雅子, 明石恵子, 中西貴美子, 片岡智子, 高植幸子 (2004): 看護職新規採用者の臨床能力の評価と能力開発に関する研究 (2) - 新卒看護師に対する教育の実態と課題 -. 三重看護学誌, 6, 149-159.
- 日本看護協会 (2010): 新人看護職員臨床研修における研修責任者・教育担当者育成のための研修ガイド. 日本看護協会出版会, 東京.
- 大川貴子, 室井由美, 池田由利子, 五十嵐文枝, 市川和可子, 大藪七重, 佐藤るみ子, 木村英子, 鈴木千衣 (2004): 新卒看護師が認識する先輩看護師からのサポート. 福島県立医科大学看護学部紀要, 6, 9-23.
- 岡田純子 (2009): 看護実践の場における教育担当者の指導行動の内容と特徴. 第13回日本看護管理学会年次大会講演抄録集, 105.
- 織田幸恵 (2010): 教育に関する知識を身につけよう. 看護, 62 (13), 53-56.
- 新村出編 (1998): 広辞苑. 岩波書店, 東京.
- 須田雅美 (2008): 教育担当者の学習ニーズ - 役割遂行の過程で困難と感じる経験から. 神奈川県立保健福祉大学実践教育センター看護教育研究集録, 33, 69-76.
- 鈴木みわの, 青木実枝 (2007): 精神看護学実習指導者の指導観を形成する要因. 山形保健医療研究, 10, 29-39.
- 巽なごさ, 福山麻里 (2006): プリセプターシップを支援する看護師の心理面の調査. 第37回日本看護学会論文集 - 看護教育 -, 203-205.
- 右近清子, 山本雅子, 織田浩子 (2012): 新人看護職員研修における教育担当者の課題と支援の検討. 第42回日本看護学会論文集 - 看護管理 -, 111-114.
- 吉川三枝子, 平井さよ子, 賀沢弥貴 (2008): 優れた中間管理者の「成長を促進した経験」の分析. 日本看護管理学会誌, 12 (1), 27-36.

## Abstract

This study was carried out to clarify the process through which in-service nursing training personnel come to understand their role as educators through involvement in in-service training. We conducted semi-structured interviews with 16 in-service training staff at large general hospitals. The interviews revealed that trainers employed the same “educator-oriented techniques” under which they themselves had learned, and that they had little confidence in their ability due to the fact that they were still “struggling to understand the role of trainer.” Interviews also revealed that when training personnel involvement is passive or based on manuals, “the training method is a mere facade.” However, after trainers understood “the need for a change of attitude about the role of trainer” through experience with supervisors and coworkers, they began to “accept and understand learners,” and “provide support in accordance with individual needs.” We extracted “accept and understand learners” as a core category in the process through which in-service training personnel learn their roles.

**Key words** in-service nursing training staff, experience, role as educators, learn, in-service education, nurse