

研究報告

新人看護職員臨床研修を担う教育担当者が実践する役割の実態 —教育担当者への参加観察を通して—

Actual Condition of the Roles of In-service Nursing Training Staff Revealed from
Participant Observation Data

岡田純子¹ Junko Okada, 笹田友恵² Tomoe Sasada

要 旨 教育担当者が実践する役割を明らかにするため、大規模病院に勤務する教育担当者12名に対して参加観察を行った。教育担当者は実地指導者に対して【指導の方向性を提示】【目標達成に向けた効果的な指導方法や要点の提示】【期待する役割行動の伝達と共有】【動機づけのための情緒的支援】【部署における支援体制づくり】を行っていた。また新人看護師に対して【課題の明確化に向けた働きかけ】【自律的な学習姿勢の育成】【新人看護師が提供する看護ケアの安全弁】【臨床現場への適応を促すための精神的支援】【成長を承認】を行っていた。教育担当者が積極的に取り組んでいた【部署における支援体制づくり】は、先行研究において実践が困難あるいは不十分と捉えられていた役割であり、参加観察によって得られた新たな知見である。教育担当者を支援していくためには、役割の実践について主観的側面と客観的側面から把握する必要がある。

キーワード 教育担当者、役割、新人看護職員臨床研修、参加観察

I. 緒言

2009年に保健師助産師看護師法及び看護師等の人材確保の促進に関する法律の一部を改正する法律が成立し、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。これにともない新人看護職員を受け入れる多くの施設で、研修を充実させるための体制づくりとして、各部署における教育担当者が任命され活動している。教育担当者は、看護部門の新人看護職員の教育方針にもとづき、各部署で実施される新人看護職員研修の企画、運営を中心となって行う者であり、実地指導者への助言及び指導、新人看護職員への指導、評価を行う(日本看護協会, 2010)。教育担当者を育成するための取り組みとして、各々の施設において、教育担当者の能力や資質、施設の状況に応じた研修プログラムの構築と実施

(鈴木, 2013; 松浦, 2013)、看護協会が実施する研修への参加の促進を行っていることが報告されている。これらのことから、新人看護師を育成していく上で教育担当者の働きが要と考えられていることは明らかである。

教育担当者の役割遂行については、日本看護協会(2010)が示す教育支援上果たすべき役割に対する自己評価(嶋澤ら, 2013)や、教育担当者が役割を学習するプロセスを教育担当者自身の視点から明らかにしたもの(岡田ら, 2014)が報告されている。これによると、教育担当者は戸惑いや不安を抱えながら役割を担っていることや、実地指導者や新人看護師へのメンタル面の支援や部署全体での支援体制の構築に困難を感じていることが明らかにされている。しかしこれらはいずれも、教育担当者自身へのアンケートやインタビュー調査によるものであり、

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

*2 大阪府立成人病センター Osaka Medical Center for Cancer and Cardiovascular Disease

教育担当者の役割を客観的に評価したものではない。

部署における人材育成の中核的役割を担う教育担当者を育成し、その役割を支援するためには、教育担当者の役割に対する主観的な評価と客観的な評価とを統合して全体像を捉える必要がある。そこで本研究において、教育担当者への参加観察を通して、教育担当者が実践する役割の実態を明らかにすることとした。

Ⅱ. 研究目的

本研究目的は、教育担当者が実践する役割について、教育担当者への参加観察を通して明らかにすることである。

Ⅲ. 研究方法

1. 研究デザイン

参加観察法によって得られたデータを分析した質的帰納的研究である。

2. 研究協力者

病床数500床以上を有する大規模病院3施設に勤務し、教育担当者としての経験が2年以上あり、研究協力への承諾が得られた教育担当者12名とした。

3. 調査期間

2012年12月～2013年6月。

4. データ収集方法

1) データ収集の準備

本研究は、研究者が調査対象とする集団生活の中に部外者として参加し、そこに生起する人と人との相互作用の場をを観察する「観察者としての参加者」の立場をとる。したがって、フィールドへの影響を最小限にすることや、研究者の存在が限りなく自然な存在に近づくことを目的に、研究者と関係性のある施設をフィールドに選択し、事前に教育担当者とコミュニケーションをとる時間を設けることで、研究者を受け入れてもらえるよう努めた。また、勤務時間内の相互作用に限定しないよう、さまざまな場面で交わされる教育担当者と看護師との会話の場面

や、病棟会議などにも参加した。

2) データ収集の実際

(1) 研究への承諾が得られた教育担当者が勤務する時間帯に研究者が病棟に赴き、教育担当者と行動を共にしながら、実地指導者や新人看護師や部署内の他の看護師（以下、スタッフ）との相互行為の場を参加観察した。観察内容は、教育担当者の言語や身体的動作（表情、視線、姿勢、身ぶり）、近言語（声の大きさ、アクセント、話す速さ）とした。

(2) 観察した内容について、教育担当者やスタッフの目に触れないよう配慮しながら、随時メモをとった。

(3) 観察内容の解釈の確認や、教育担当者の意図や根拠を理解するために、必要時、教育担当者に対する聞き取りを行い、観察内容と聞き取った内容とを統合してフィールドノートを作成した。

5. 分析方法

1) フィールドノートを繰り返し読み、教育担当者と、実地指導者、新人看護師、スタッフとの関わり方の記述から、教育担当者の行動や、そこで語られた教育担当者の考えや感情を表現している部分を抽出し、教育担当者としての行動やその意図、根拠等についての解釈を行った。

2) 分析の一貫性維持のための視点の固定と、長期間のデータ収集による研究目的混乱の回避のため、「教育担当者として実践するどのような役割行動か」という問いをたて、観察された現象に対して問いをかけながら、教育担当者の行動を、関連する意図や根拠とともに抽出した。

3) 抽出した教育担当者の行動をコード化し、各々のコードを意味内容の類似性・相違性にもとづいてグループ化し、サブカテゴリー名をつけた。

4) サブカテゴリーがコードやデータを的確に表現しているか検討しながら修正を重ね、抽象度を高めてグループ化し、カテゴリー名をつけた。

5) 分析作業において、看護管理者として院内教育に関わっている共同研究者間で討議を重ねた。また研究協力者数名からメンバーチェックを受けた。

6. 倫理的配慮

教育担当者に対し、研究の目的、方法、研究参加の任意性と中断の自由、データの取扱方法とプライバシーの保護、結果の公表について、口頭と文書で説明し研究協力への承諾を得た。また、教育担当者以外の看護師に対して、研究の目的、方法、申し出があれば観察場面としないこと、観察を断っても不利益が生じないこと、同意の有無について他言しない事、プライバシーの保護について記述した文書を用いて口頭で説明した。本研究は、摂南大学医療研究倫理審査委員会および協力者が所属する施設の倫理審査委員会の承認を得て実施した。

IV. 結果

1. 研究協力者の背景

全員が女性で、年齢は35～39歳が7名、40～44歳

が5名であった。看護師経験は13～22 (16.9±2.9)年、教育担当者経験は2～4 (2.5±0.8)年であった。職位は、主任や副看護師長の職にあるものが11名、役職に就いていないものが1名であった。施設内外における教育担当者研修の受講経験者は7名、都道府県実習指導者講習会の受講経験者は5名で、両方とも受講している者はいなかった。また、認定看護管理者教育課程ファーストレベルの受講経験者は1名であった。全員がプリセプターや実地指導者の経験を有していた。

2. 教育担当者が実践する役割

教育担当者が実地指導者に対して実践する役割として、82コードから、15サブカテゴリー、5カテゴリーを抽出し、新人看護師に対して実践する役割として、89コードから、14サブカテゴリー、5カテゴリーを抽出した(表1)。

表1 教育担当者が実践する役割

| 項目 | カテゴリー | サブカテゴリー(コード数) |
|----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 実地指導者に対する役割 | 指導の方向性を提示 | 指導を強化すべき事柄の焦点化(8) |
| | | 新人看護師の実践内容拡大に伴う安全への注意喚起(3) |
| | 目標達成に向けた効果的な指導方法や要点の提示 | 学習を効果的に進めるための具体的な指導方法の提示(8) |
| | | 新人看護師の学習状況を把握しながら指導を進めることの必要性(9) |
| | 期待する役割行動の伝達と共有 | 新人看護師指導に関する実践的な知識と技術を教授(6) |
| | | 新人看護師にとっての看護の実践モデルとしての存在(6) |
| | | 役割行動への振り返りの促進(6) |
| | | 新人看護師とのやりとりの場面から実地指導者としての関わり方を評価(2) |
| | 動機づけのための情緒的支援 | 新人看護師への精神的サポートを重視する視点の育成(3) |
| | | 実地指導者の考えにもとづいた指導計画の立案と実施を支援(4) |
| 具体的な役割行動に対する承認(4) | | |
| 新人看護師の順調な成長と一緒に喜ぶ(5) | | |
| 部署における支援体制づくり | 実地指導者としての主体的な活動を支援(6) | |
| | 新人看護師指導について理解と協力を得るためのスタッフへの働きかけ(6) | |
| 新人看護師に対する役割 | 課題の明確化に向けた働きかけ | 指導内容の共有と共通理解(6) |
| | | 実践を振り返ることへの意識づけ(13) |
| | | 習得すべき知識や技術に関する学習の進捗状況を確認(10) |
| | 自律的な学習姿勢の育成 | なりたい自分をイメージさせるための言葉かけ(3) |
| | | 不慣れな看護技術について積極的な学習を指示(6) |
| | | 答えを導き出せるような糸口の提示(7) |
| | | 技術の習得状況に応じた学習の方向性を提示(9) |
| | 新人看護師が提供する看護ケアの安全弁 | 患者との相互行為を通じた積極的な学びを支援(3) |
| | | 勤務帯での業務内容と進捗状況の把握(4) |
| | | 落としてはならない患者の情報を提供(5) |
| 臨床現場への適応を促すための精神的支援 | メンバー間で情報共有することへの意識づけ(4) | |
| | 発言しやすい雰囲気づくり(9) | |
| | 実践に対するありのままの思いの受け止め(3) | |
| 成長を承認 | 業務や実践を通じた学びに対する承認(5) | |
| | よいところやできているところへの着目と賞賛(8) | |

以下に、カテゴリーを【】、サブカテゴリーを《》、コードを〔〕、データを斜体で//に示す。データのみでわかりにくいところは()に言葉を補った。

1) 実地指導者に対して実践する役割

(1) 【指導の方向性を提示】

《指導を強化すべき事柄の焦点化》は、指導を強化すべき内容を焦点化して実地指導者に伝えていることを示しており、〔新人看護師の評価表から経験不足な項目を抽出し繰り返し経験させるよう指示〕〔レポートの書き方や専門職者としての言葉の使い方について指導を強化する必要性〕などの8コードから構成された。

《新人看護師の実践内容拡大に伴う安全への注意喚起》は、新人看護師が少しずつ業務をおぼえ、実践できる看護技術が増えてくる時期であることから、安全に留意することの必要性を実地指導者と共有していることが表現されており、〔気の緩みから新人看護師がインシデントを起こす時期であることを共有する〕などの3コードから構成された。

(2) 【目標達成に向けた効果的な指導方法や要点の提示】

《学習を効果的に進めるための具体的な指導方法の提示》は、8コードから構成された。〔技術指導に対する効果的な手順の例を示す〕や〔実地指導者自身が不慣れな看護技術についてどう教えればいいのか実際にやってみせる〕は、効果的な指導方法を具体的に示すという支援であった。〔部署研修の運営に対する振り返りを新人看護師と一緒にやることで課題が明確になると助言〕は、課題を明確にさせるために、振り返りの場に新人看護師を同席させるよう助言していることが示されていた。

《新人看護師の学習状況を把握しながら指導を進めることの必要性》は、〔新人看護師が看護計画をきちんと立案できているかどうか確認しながら次のステップへと進めるよう指示する〕〔新人看護師の学習到達度を把握した上で教育計画を修正することの必要性〕〔ケースレポート作成過程における新人看護師の考えや学びについて把握しているか確認する〕などの9コードから構成され、新人看護師の学

習状況や、理解した内容を実践できているかどうかということを確認しながら指導を進めるよう助言していることが示されていた。

《新人看護師指導に関する実践的な知識と技術を教授》は、《患者からの情報の取り方についての指導方法を相談してきた実地指導者に対して、〔術後とか退院が決まってからばたばたするんじゃなくて、普段の会話が大事やと思うよ。患者さんの情報が満載やから。だからまずは話をして、そこから糸口を見つけて大事なところに持って行くねん。私はいつもそれ意識しながらやってるし、(効果を)実感してるよ。それ(自分の持って行きたい方向に会話をコントロールすること)って大事なことじゃない?〕とアドバイスする》というデータから導かれた〔知りたいことを意識しながら会話するという方法を教える〕や、〔情報収集しながら看護過程を展開する方法を習得させるよう助言〕などの5コードから構成された。

(3) 【期待する役割行動の伝達と共有】

《新人看護師にとっての看護の実践モデルとしての存在》は、〔新人看護師が実地指導者を実践モデルにしていることを伝える〕〔部署内研修で先輩看護師としてリーダーシップを発揮することの必要性を伝える〕などの6コードから構成され、看護の実践モデルとしての存在であってほしいことを伝えていた。

《役割行動への振り返りの促進》は、実地指導者としての役割を振り返ることを促す支援であり、〔指導行動の振り返りを促す〕〔指導に対する一年間の振り返りを発表する場を設定する〕などの6コードから構成された。

《新人看護師とのやりとりの場面から実地指導者としての関わり方を評価》は、実地指導者の関わり方を客観的に評価するという支援で、〔新人看護師とともに振り返りを行っている実地指導者の態度を観察する〕〔新人看護師に向き合う態度をみて適切に関わっているかを判断する〕という2コードから構成された。

《新人看護師への精神的サポートを重視する視点

の育成》は、〔インシデントを起こした新人看護師の様子と実地指導者の関わりについて確認する〕〔新人看護師の思いを理解しようとしているか確認する〕などの3コードから構成された。

(4) 【動機づけのための情緒的支援】

《実地指導者の考えにもとづいた指導計画の立案と実施を支援》は、〔実地指導者の希望や意見を取り入れた指導用ファイルを作成〕〔実地指導者から聞き取った新人看護師の状況を判断材料として指導計画を進めるよう助言〕などの4コードから構成され、実地指導者の意見を重視していることが示されていた。

《具体的な役割行動に対する承認》は、〔新人看護師への評価がきちんとできていたことを誉める〕〔実地指導者の意見をスタッフの前で支持する〕などの4コードから構成された。

《新人看護師の順調な成長を一緒に喜ぶ》は、具体的な場面から新人看護師の成長を確認し、喜びを共有するという支援で、〔特殊ユニットの受け持ちができていたことを実地指導者とともに喜ぶ〕などの5コードから構成された。

《実地指導者としての主体的な活動を支援》は、〔研修のコメント役を担わせる〕〔ケースレポートへの直接的な指導を任せる〕などの6コードから構成され、新人看護師の指導に主体的に関わるよう促していることが示されていた。

(5) 【部署における支援体制づくり】

《新人看護師指導について理解と協力を得るためのスタッフへの働きかけ》は、新人看護師の指導にスタッフを積極的に関与させることを意図した支援である。コードには、『勤務終了後、スタッフに新人看護師教育に関する資料を手早く配布し、「この前研修って学んできたので、ちょっと今日はそれをしてみようと思って。院内教育って私もまだよくわかっていなかった部分があったのでここ（資料）にまとめてみました。ちょっと読みますね」。(中略) 一通り資料を読んでから顔を上げ、「つまりね、新人は指導者だけで育てるものじゃなくて、ここにいるみんなで取り組むことが大事ってことやね」と

付け加える』というデータから導かれた〔新人看護師教育についてスタッフに理解してもらえるような資料を作成して説明する〕が含まれていた。また〔実地指導者が中心となって運営する部署内での救命研修への協力をスタッフに呼びかける〕など、6コードから構成された。

《指導内容の共有と共通理解》は、〔チームワークに関して新人看護師に指導が必要な内容を確認する〕〔夜勤遂行上の留意点について新人看護師に指導した内容を伝え共通理解する〕などの6コードから構成され、教育担当者は新人看護師への指導内容を実地指導者と共有できるよう働きかけていた。

2) 新人看護師に対して実践する役割

(1) 【課題の明確化に向けた働きかけ】

《実践を振り返ることへの意識づけ》は、自らの看護実践を振り返ることを意識づける支援である。〔行った看護について必ず振り返るよう促す〕は、『今のこの説明でいいのかとか、なぜ患者さんにそのケアをしたのかとか、方法はこれであってるのかとか、自分がした行為をいちいち振り返って考えなあかんよ』というデータから導かれた。また、〔看護実践能力の自己評価を定期的に行うよう指示する〕〔看護技術の到達度を客観的な視点で評価すること〕などの13コードから構成された。

《習得すべき知識や技術に関する学習の進捗状況を確認》は、〔学習ファイルを見て学習の進み具合を確認する〕〔レポート作成上難しかった点をききとる〕〔知識を得るために実行している学習方法や工夫していることを問う〕などの10コードから構成され、学習の進捗状況について、成果物をみたり新人看護師から直接聞き取ったりしながら確認していることが示されていた。

《なりたい自分をイメージさせるための言葉かけ》は、〔理想の先輩像をイメージさせる〕や、『救命研修終了後に「今はこうやって先輩がフォローしてくれているけど、次は自分たちが先輩になって後輩をフォローしていくんやで。そのために先輩をよく見て勉強していくんやで」と穏やかな口調で指導する』というデータから導かれた〔自分が先輩になっ

たときのことをイメージさせて学習を促す] というコードから構成された。

(2) 【自律的な学習姿勢の育成】

《不慣れな看護技術について積極的な学習を指示》は、[情報収集や情報提供の技術を習得するよう促す] [看護技術の未経験項目について積極的に見学することを指示する] などの6コードから構成され、学習の強化が必要な項目を示し、積極的に学ぶよう促していることが示されていた。

《答えを導き出せるような糸口の提示》は、新人看護師が自分で考えて答えを導き出すための支援であり、[考慮すべき内容を挙げさせて患者の移送方法を考えさせる] [術式を例に挙げて術後の看護を考えさせる] などのコードが含まれていた。また、『カテーテルを挿入する場所、ここ(鎖骨)とここ(そけい部)は違うよね』と両手を自分の身体の鎖骨とそけい部にあてる。「そけい部から入ったら何がある?」片手を自分のそけい部に当てながら質問する。新人看護師が、「陰部に近い」と答えると、「そうそうそのとおり、だから?だからどんなことに気をつけなあかんの?」という風に順序立てて考えさせ、一つずつ答えさせていた』というデータから導かれた、[答えを導き出すためのヒントを提示しながら一つずつ考えさせる] など、7コードから構成された。

《技術の習得状況に応じた学習の方向性を提示》は、新人看護師の業務遂行に必要な学習の方向性を示す支援であり、[技術習得チェック表を見て年度末までに経験しておくべき内容を一緒に確認する] [独り立ちに向けて学習しておくべきことを伝える] などの9コードから構成された。

《患者との相互行為を通じた積極的な学びを支援》は、[患者との積極的な会話から学ぶよう教える] [普段の会話の中から患者に必要な情報を判断し提供していくことを教える] などの3コードから構成された。

(3) 【新人看護師が提供する看護ケアの安全弁】

《勤務帯での業務内容と進捗状況の把握》は、[業務内容と実施予定時間を確認する] [その勤務帯で

の業務の進捗状況を確認する] などの3コードから構成された。

《落としてはならない患者の情報を提供》は、新人看護師が患者を受け持つ上で必要な情報について提供するという支援であり、[受け持ち患者の状態把握の内容を確認し情報を補足する] [夜勤者から得た夜間の患者の状況を詳細に伝える] などの5コードから構成された。

《メンバー間で情報共有することへの意識づけ》は、[夜勤中にメンバーに提供すべき情報について理解しているか確認する] [サポートしてもらうために十分に情報提供することの必要性を伝える] などの4コードから構成され、医療チームのメンバーとして情報共有することの重要性を意識づける支援であった。

(4) 【臨床現場への適応を促すための精神的支援】

《発言しやすい雰囲気づくり》は、新人看護師が意見や思いの表出をしやすい穏やかな雰囲気をつくらうとする支援であり、[第三者の目に触れない場所へ誘導し話を聞く] [タッチングしながら話す] [質問に答えられなくても穏やかな口調と笑顔で対応する] などの9コードから構成された。

《実践に対するありのままの思いの受け止め》は、新人看護師の思いを受け止める姿勢で向き合っていることを示しており、[患者への対応に対する不安な気持ちに理解を示す] [インシデントを起こした新人看護師の思いをきく] などの3コードから構成された。

(5) 【成長を承認】

《業務や実践を通じた学びに対する承認》は、実践に対する学びを理解し、承認していることを示しており、[退院支援における新人看護師の反省を良い学びと承認する] [研修の企画を通してよい学びができたと評価していることを伝える] などの6コードから構成された。

《よいところやできているところへの着目と賞賛》は、新人看護師のよかった点に着目して評価を伝える支援であり、[一年間の振り返りについての発表内容を褒める] [患者やその家族にねぎらいの言葉

がけができていたことを褒める〕〔レポートの文章表現が良かったことを誉める〕などの8コードから構成された。

V. 考察

1. 教育担当者が実践する役割

教育担当者は実地指導者に対して、新人看護師への指導内容や方法への助言・指導、期待する役割行動への助言、新人看護師への積極的で主体的な関わりを促すための精神的支援、スタッフからサポートを得られるような支援体制づくりを行っていた。また新人看護師に対して、看護専門職としての知識・技術・態度の習得に向けた指導、実践する看護の質の保証、職場適応のための精神的支援、学びや成長への評価を行っていた。

教育担当者が【部署における支援体制づくり】に積極的に取り組んでいたことは、参加観察によって得られた新たな知見である。先行研究において教育担当者は、新人看護師教育への関心が低いスタッフへの対応（嶋澤ら, 2013）や、スタッフへの動機づけ（右近ら, 2012）に苦慮しており、部署全体で新人看護師を育成するための体制づくりを、実践が困難あるいは不十分な役割と捉えていた（看護編集部, 2013；佐々木ら, 2014）。一方、本研究における教育担当者は、新人看護師教育の現状についてスタッフに理解してもらえるような資料を作成して説明したり、実地指導者が中心となって運営する部署内研修への参加を呼びかけたりするなど、スタッフの目線で新人看護師教育について考え、機会を捉えては積極的に働きかけていた。このような関わりは、教育担当者がスタッフの行動やそのもととなる考え方を理解し、それに応じた働きかけをタイムリーに行っていたものと捉えることができる。

複雑で状況依存的である看護実践の場において新人看護師を育成するためには実地指導者や教育担当者だけでなくスタッフによる指導が不可欠であることから、部署における支援体制づくりは新人看護師を育成する上での重要な要素である。部署全体で新

人看護師を育てるためにはスタッフの行動を望ましいものへと導いていくことが重要であり、そのためには、相手の過去や現在の行動を理解し、予見し、導き、制御するといったスキルを身につける必要がある（Hersey et al., 1996/2000）。教育担当者は、新人看護師教育に関するスタッフの理解や指導の状況を把握した上でスタッフにどのような支援が必要かを判断し、基本的な知識の習得を促すことから始めていた。また研修への参加協力を呼びかけるなど、スタッフが一丸となって新人看護師を育成するような風土づくりに努めていた。これらは新人看護師を部署全体で育てるための土台となる支援であったと考える。

しかしながら、このような積極的な実践を行っているにもかかわらず、支援体制づくりという役割への自己評価については、本研究協力者も先行研究と同様に低い可能性は否めない。この理由として、教育担当者の中に、上述したような実践が支援体制づくりへとつながると認識していない者や、支援体制づくりがどのようなことをさすのか理解が不十分な者がいることがあげられる。教育担当者に役割における正しい理解を促すためには、組織として求める実践内容をより具体的に示すとともに、教育担当者の実践に対するフィードバックを行うことが有効である。教育担当者が実践している実践が、新人看護師教育へのスタッフの理解を促し、動機づけ、ひいては部署における支援体制の構築へとつながるということを伝えることで、主観的な評価と客観的な評価のズレを埋めることができると考える。

本研究で得られた新たな知見は、新人看護職員研修の充実に向けて各施設が取り組んできた教育体制の整備に対する評価と受け取ることができる。2010年に新人看護職員の卒後臨床研修が努力義務化されて以降、新人看護職員研修を効果的なものとするために、各々の施設が教育担当者の育成に尽力してきた。今回明らかになった、教育担当者が支援体制づくりに積極的に取り組んでいるという結果は、教育担当者が教育支援上果たすべき役割を実践できていることや、その成果として、部署全体で新人看護師

を育成するという考え方が定着してきていることの証と言える。今後は、本研究結果を有効に活用することで、教育担当者へのより充実した支援が期待できると考える。

また、本研究で得られた教育担当者の役割の特徴として、実地指導者に「知りたいことを意識しながら会話するという方法を教える」たり、新人看護師に「行った看護について必ず振り返るよう促す」したりすることによって、自分の思考や行為の理由を客観的に捉えることの重要性を教えていたことがあげられる。これらは、指導者として未熟な段階にある実地指導者や、領域における知識が乏しい新人看護師に、実践的知識の獲得を促す支援である。看護師が臨床で用いている知識は臨床経験から得られる実践的知識であり、看護師は理論的知識を土台にしつつ、知識を経験と融合させながら自己の内面に取り入れ、その場の状況に応じた適切な形に変換させている。看護師はこれらを蓄積することで、さまざまな場面における問題状況の本質を理解し、その理解にもとづいて実践することができるのである (Benner, 2001/2005)。臨床において新人看護師を直接的に指導する実地指導者が、知識や技術の指導をうまく行えていないと感じていること (池西ら, 2011)、新人看護師の多くが、看護実践の場において既習の知識や技術の想起や、場面との関連性の判断ができていないこと (本田ら, 2010) が明らかにされている。これらの問題には、習得している知識の量ではなく、どのような知識を持っているかということが関係している。実地指導者や新人看護師に対して、自分がその事象をどのように理解したのか、またその根拠やプロセスはどのようなことかといった、自分自身の思考に意識を向け、認識できるよう促すことは、知識同士を結びつけたり、他者の考えを自分の理解に取り入れたりすることにつながる。そしてその結果、知識の構造化や再構造化が促される。このことから、自らの思考を認識できるよう促す支援は、実地指導者の指導能力や新人看護師の看護実践能力を育成するための基盤となるということが考えられる。

また、教育担当者は、実地指導者や新人看護師のよいところやできているところに着目し、具体的な事実を伝えて承認していた。知識や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を整えることが重要であり (梶田, 1992)、意欲を引き出すためには認めることや誉めることが有効である (大川ら, 2004)。実地指導者が指導に対する不安や知識不足を感じながら指導役割を担っていること (佐々木ら, 2014)、新人看護師が未経験の看護技術を実践することや複数の患者を受け持つことなどに不安を感じながら勤務していること (山口ら, 2014) が明らかにされている。このことから、実地指導者や新人看護師に実践的知識の獲得を促すためには、意欲を引き出すような支援が不可欠であり、自らの思考を認識できるような関わりと併せて実践することが有効である。教育担当者がこれら一つ一つの支援の関連性を十分に理解することによって、実地指導者や新人看護師を育成するための役割を実践することができると思う。

2. 教育担当者が役割を実践する上で必要とする支援

日本看護協会 (2010) は、教育担当者に求められる能力を「新人看護職員研修ガイドライン」に明示し、それにもとづいた教育担当者研修プログラムを提案している。しかしながら、それらの能力を組織としてどのように育てていくのかについての言及はなく、各施設が新人看護職員研修ガイドラインの考え方にもとづいて研修プログラムを構築し実施している状況にある。また多くの教育担当者が、指導についての専門的知識や技術を習得する機会に恵まれないまま役割を担っていること (和住ら, 2012)、指導方法やメンタル面の支援に不安を感じていること (看護編集部, 2013) が明らかにされている。本研究協力者においても、役割を担うための教育として、教育担当者研修を受講した者と実習指導者講習会を受講した者とがそれぞれ約半数の割合であり、ファーストレベル修了者は1名のみであった。これらのことから、教育担当者のレディネスは多様であることがうかがえる。

このような現状を踏まえ、教育担当者を支援する

ためには、教育担当者がうまくいった、あるいは実践することが困難と感じている役割について、教育担当者自身がその事象をどう理解し対応したのかということ、その根拠や帰結とともに聞き取ることが重要である。このような詳細な聞き取りを行うことによって、教育担当者自身が、どのような実践ができれば役割を遂行したと捉えているのかを把握することにつながる。また、教育担当者と実地指導者や新人看護師やスタッフとの実際の関わりの場面を観察することで、役割に対する客観的な評価を行い、それを主観的な評価と統合することで、教育担当者の役割についての全体像を把握することができる。

これらのことから、教育担当者の役割を支援する上で、研修責任者や教育担当者の上司等が教育担当者の役割の実践状況を詳細に把握し、必要な支援を明確にすることの必要性が示唆された。

VI. 研究の限界と今後の課題

本研究は、大規模病院3施設に勤務する12名の看護師からのデータであったこと、参加観察の時間帯が限られたことから、収集したデータに偏りが生じた可能性がある。今後さらに協力者を増やすことで、データを蓄積していく必要がある。

VII. 結論

教育担当者は、先行研究で困難とされていた、部署における支援体制づくりに向け、さまざまな方法を駆使して積極的に実践していた。また、実地指導者や新人看護師に対して自らの思考を認識すること、意欲を引き出す関わりをすることで、知識の構造化を促していた。教育担当者を育成し、その役割遂行を促進するためには、役割の実践状況について、主観的な側面と客観的な側面から正確に把握することの重要性が示唆された。

謝辞

本研究にご協力いただいた教育担当者みなさまに心より感謝申し上げます。本稿は、科学研究費補助金（課題番号24890277）の助成を受けて実施した研究の一部である。

VIII. 文献

- Benner, P. (2001/2005)：伊部俊子(監訳)，ベナー看護論 新訳版－初心者から達人へ－. 医学書院，東京.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., Johnson, D. E (1996/2000)：山本成二，山本あづさ(訳)，行動科学の展開[新版]. 生産性出版，東京.
- 本田由美，松尾和枝(2010)：急性期病棟におけるプリセプター看護師が捉えた新人看護師の看護実践上の問題. 日本赤十字九州国際看護大学，8，61-69.
- 池西和哉，河上ゆり，佐藤剛，佐藤亜矢，永田和也(2011)：プリセプターが指導・教育で感じている困難に関する調査. 日本看護学会論文集(看護教育)，41，3-6.
- 梶田叡一(1992)：教育評価. 有斐閣双書，東京.
- 看護編集部(2013)：現場の声を聞きました! 新人研修担当者の工夫と課題，上司に求めるサポートとは? . 看護，65(4)，30-33.
- 松浦正子(2013)：指導者育成の現状と課題. 看護，65(4)，19-23.
- 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，大藺七重，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，9-23.
- 岡田純子，青山ヒフミ，勝山貴美子(2014)：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. 摂南大学看護学研究, 2 (1), 13-22.
- 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.
- 佐々木幾美, 西田朋子 (2014) : 「新人看護職員臨床研修制度」開始後の研修の実態と実施上の課題
①. 看護管理, 24 (6), 521-526.
- 嶋澤奈津子, 宮本千津子, 末永由理, 安藤瑞穂, 坂本すが(2013) : 新人看護職員研修を担う教育担当者の活動と活動を困難にする要素. 東京医療保健大学紀要, 第1号, 21-29.
- 鈴木康美(2013) : 教育担当者育成モデルプログラムの自己評価票の開発と施行. 看護, 65 (4), 54-60.
- 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.
- 和住淑子, 黒田久美子, 佐藤まゆみ, 西山ゆかり, 鈴木康美, 梅野加寿枝, 三谷理恵, 室屋和子, 白川秀子, 荒屋敷亮子, 宮崎貴子(2012) : 新人看護師教育担当者育成モデルプログラムの開発と試行. 千葉大学大学院看護学研究科紀要, 34, 45-50.
- 山口曜子, 徳永基与子(2014) : 新人看護師の離職につながる要因とそれを防ぐ要因. 日本看護医療学会雑誌, 16 (1), 51-58.