



## 看護大学教員が必要と考える能力

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-24 キーワード (Ja): キーワード (En): nursing faculty, competencies, qualitative analysis 作成者: 土肥, 美子, 細田, 泰子 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24729/00017276">https://doi.org/10.24729/00017276</a>

## 研究報告

# 看護大学教員が必要と考える能力

## The Competencies Required for University Nursing Faculty : A Qualitative Study

土肥美子<sup>1)</sup>・細田泰子<sup>2)</sup>

Doi Yoshiko, Hosoda Yasuko

キーワード：看護大学教員，能力，質的分析

Keywords: nursing faculty, competencies, qualitative analysis

### Abstract

This study aimed to clarify perceptions among university nursing faculty of the competencies required in their profession. Data was collected through semi-structured interviews conducted with 16 university nursing faculty members with at least 3 years of experience each as university faculty. Participants were selected through convenience sampling and analyzed using a qualitative descriptive method. As a result, the four major categories of “learning support competencies,” “research performance competencies,” “social education competencies,” and “collaborative competencies with other faculty members” were extracted as competencies required of nursing faculty. These results suggested that nursing faculty perceived the competencies to support student learning, conduct research, provide social education, and collaborate with other faculty members as essential. It is essential to support nursing faculty members’ learning opportunities to enhance these competencies.

### 抄 録

本研究では、看護大学教員が必要と考える能力について明らかにすることを目的とした。便宜的抽出法にて選出された大学教員経験を3年以上有する看護大学教員16名を対象に半構造化面接法を用いてデータを収集し、質的帰納的に分析を行った。その結果、看護大学教員が必要と考える能力として、【学習支援力】【研究実践力】【社会教育力】【教員間協働力】という4つの大カテゴリーが抽出された。このことより、看護大学教員が学生の学習支援、研究実践、社会教育、教員間の協働を成し得るための力が必要と考えていることが示唆された。看護大学教員のこれらの能力を発展することができるような学習の機会を支援することが重要である。

---

受付日：2020年9月18日 受理日：2020年12月21日

1) 大阪医科大学看護学部

2) 大阪府立大学大学院看護学研究科

## I. 緒言

わが国の保健医療福祉を取り巻く環境は、少子高齢化、疾病構造の変化などに加え、新型コロナウイルス感染症対策という新たな課題に直面している。このような背景のもと、看護職には幅広い役割を担うことが求められており、看護系大学においては社会の期待に応え得る看護職の育成に尽力せねばならない。

看護学教育の質保証において、最も重要な要素は教員の質的量的充実である（厚生労働省、2011）。なかでも、大学教育の成否に影響する質的充実には、教育の直接の担い手である看護大学教員の能力開発が必要不可欠である。教員の能力に関する研究では、中川ら（2019）が新任とベテランの看護系大学教員における教育実践能力の認識の違いを明らかにしている。大学教員を含む看護学教員の能力に関する研究では、学習支援のためのコミュニケーションスキル尺度の開発（青木ら、2019）が報告されているが、看護大学教員が必要と考える能力については十分に検討されていない。

海外では看護教育者（nurse educator）の能力について、1970年代から学士課程のカリキュラムの発展と共に論じられてきた（Peterson, et al, 1979; Choudhry, 1992）。Johnsen ら（2002）は、看護教育者の能力を測定するために、Ideal Nursing Teacher Questionnaire（以下、INTQ）を用いて明らかにしている。INTQは1994年に、Leino-Kilpiらが看護教育者の能力評価のために開発した尺度であり、優れた看護教育者の特性を示す「看護実践能力」「指導技能」「評価技能」「個人要因」「学生との人間関係」という5つの下位尺度で構成されている（Johnsen, et al, 2002）。また、National League for Nursing（以下、NLN）（2012）は、大学の看護教育者の役割として、「学習の促進」「学習者の発展と社会化の促進」「評価および評価方略の活用」「カリキュラム設計とプログラム成果における評価への参加」「変革者としての機能」「看護教育者の役割における継続的な質向上の追求」「学問への従事」「教育環境における機能」の8領域で構成されたコア・コンピテンシーを設定している。Australian Nurse Teachers' Society（2010）は、看護教師（nurse teacher）の専門的実践の基準として、「指導と学習」「コミュニケーション」「専門的実践」の3領域で構成されたAustralian Nurse Teacher Competenciesを設定している。さらに、World

Health Organization（2016）が、看護教育者の教育的準備を高めるために「成人学習の理論と原則」「カリキュラムと実施」「看護実践」「研究とエビデンス」「コミュニケーション、コラボレーション、パートナーシップ」「倫理的/法的原則とプロフェッショナリズム」「モニタリングと評価」「管理、リーダーシップとアドボカシー」の8領域で構成されたNurse Educator Core Competenciesを開発している。

このように海外においては、看護教育の質向上のために、大学教員の能力について明らかにする試みがすでに行われている。Holopainenら（2008）は、看護教師は、教育や学生指導に対して多くの技能を持つことが求められ、職務内容や職務環境の変化からその能力や行動が複雑になっていることを指摘している。このことは、わが国においても同様と考えられ、昨今の医療環境の変化や教育改革の推進（文部科学省、2012）、研究力向上改革（文部科学省、2019）などを背景に、大学教員の能力が多岐に求められている。このような背景のもと、看護大学教員が必要と考える能力を明らかにすることは、専門性や役割の明確化につながり、FD（Faculty Development）活動促進のための基礎資料になり得ると思われる。

## II. 目的

本研究では、看護大学教員が必要と考える能力について明らかにする。

## III. 用語の操作的定義

看護大学教員は、看護系大学に所属し、看護職免許を有する教授、准教授、講師、助教の職にある者とし、能力は、広辞苑（新村、1983）やPetersonら（1979）が説明するNurse Faculty Competenciesの定義を参考に、看護大学教員としての役割を成し得る力と定義した。

## IV. 方法

### 1. データの収集方法

2012年3月～5月に、近畿・東海地方において便宜的抽出法によって選出された大学教員経験を3年以上有する看護大学教員（以下、教員）16名を対象に半構造化面接法を用いてデータを収集した。

研究参加者には能力の操作的定義を説明のう

え、インタビューガイドをもとに面接を実施した。教員が必要と考える能力が明らかにならなかったことや能力という言葉が幅広い概念であることを考慮し、学部教育や大学院教育に限局せず教員としての役割を果たすために必要と考える能力やその能力を必要とする背景等について自由に語ってもらった。面接は45分程度とし、研究参加者が希望する日時および場所で、プライバシーが確保できる部屋で実施した。面接内容は、研究参加者の承諾を得て、記録用紙に記述するとともにICレコーダーに録音した。また、年代、性別、職位の個人背景についてはインタビュー開始前にフェイスシートに記載を依頼した。

## 2. データの分析方法

面接で得られたデータを質的帰納的に分析した。逐語録を作成し、精読のうえ、教員が必要と考える能力を表現している部分を抽出し、意味内容が読み取れる文章で区切りコード化した。コード内容は類似性にそってまとめサブカテゴリー化した。次いでサブカテゴリーも類似性にそってカテゴリー化し、さらに抽象度を上げ、大カテゴリー化した。データの分析過程においては、質的研究の専門家から定期的にスーパーバイズを受け、明解性および信用可能性 (Holloway, et al., 2002 / 野口, 2006) の確保に努めた。

## V. 倫理的配慮

研究参加者には、文書および口頭にて研究の主旨、方法、研究参加における自由意思の尊重、同意後の辞退や中断の保証、不参加によって不利益を被ることがないこと、個人情報保護の保護、関連学会での研究成果の発表、研究目的以外にデータを使用しないことについて説明し、同意書に署名を得た。本研究は、大阪府立大学看護学部研究倫理委員会の承認を得て実施した (申請番号23-74)。

## VI. 結果

### 1. 研究参加者の背景

研究参加者の年齢は、30歳代2名、40歳代7名、50歳代4名、60歳代3名であり、性別は全員女性であった。職位は、教授4名、准教授4名、講師4名、助教4名であり、大学教員の経験年数は4~15年であった。所属大学の設置主体は、公立6名、私立10名であり、規模別では全て総合大学であった (表1)。面接の所要時間は42分~65

分であった。

表1 研究参加者の背景

年代	性別	職位	大学教員の 経験年数	設置主体	規模別
40歳代	女性	講師	7年	私立	総合大学
50歳代	女性	准教授	6年	私立	総合大学
30歳代	女性	講師	9年	私立	総合大学
40歳代	女性	助教	5年	公立	総合大学
50歳代	女性	教授	15年	私立	総合大学
50歳代	女性	講師	4年	私立	総合大学
40歳代	女性	准教授	6年	私立	総合大学
40歳代	女性	講師	10年	私立	総合大学
30歳代	女性	助教	4年	公立	総合大学
60歳代	女性	教授	15年	公立	総合大学
40歳代	女性	助教	4年	私立	総合大学
40歳代	女性	助教	8年	公立	総合大学
50歳代	女性	教授	11年	私立	総合大学
40歳代	女性	准教授	13年	私立	総合大学
60歳代	女性	教授	8年	公立	総合大学
60歳代	女性	准教授	8年	公立	総合大学

## 2. 看護大学教員が必要と考える能力

質的帰納的分析の結果、273コードから57サブカテゴリーが抽出され、さらに15カテゴリーから【学習支援力】【研究実践力】【社会教育力】【教員間協働力】という4つの大カテゴリーが抽出された (表2)。なお、文中の大カテゴリーは【】、カテゴリーは〈〉、サブカテゴリーは《》、研究参加者の代表的な語りは要約し「」内に斜体文字で示す。

### 1) 【学習支援力】について

【学習支援力】は、教員が看護大学生 (以下、学生) の学習活動を支援するために必要とする能力であり、〈学生の主体的学習の促進〉〈教育デザインへの取り組み〉〈授業を効果的にする技法の活用〉〈学生の学習課題に対する支援〉〈実習施設との連携〉〈学生の看護実践に対する支援〉〈学生との人間関係づくり〉〈学生の心理・社会的側面に対する支援〉の8カテゴリーで構成された。

〈学生の主体的学習の促進〉には、「学生の内なる考えをひっぱり出すには、学生自身で答えを出すように方向づける」といった語りから導かれた《思考を引き出すための工夫》、「学習の結果より学習プロセスに焦点を当て、何ができて何ができなかったのかを学生自身で明らかにすることを助ける」などから導かれた《メタ認知の促進》、「学生に学習目標を意識させるために、看護職としての学習の価値・必要性が理解できるような具体的な説明ができる」などの語りより導かれた《学習への方向付け》が含まれていた。また、「看護

表2 看護大学教員が必要と考える能力

大カテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー
学習支援力	学生の主体的学習の促進	思考を引き出すための工夫
		メタ認知の促進
		学習への方向付け
		興味・関心を引き出す授業の実施
		自信を高める指導
		創造性を重視した指導
		協同学習の場づくり
		学習成果のフィードバック
		学習における精緻化の促進
	教育デザインへの取り組み	教育目標に沿ったシラバスの作成
		教授内容の精選
		教員間の連携
		学習効果を考慮した授業づくり
		学生の反応をふまえた授業の展開
		学生からの評価を反映させた授業づくり
		自らの教育観の育成
	授業を効果的にする技法の活用	気付きや考えを引き出すための発問
		学習記録を活用した指導
		事例を活用した指導
		臨床の場を想定した教材の工夫
	学生の学習課題に対する支援	学習課題の明確化に向けた指導
理解や習熟の程度に応じた指導		
学年の学習進度を考慮した指導		
実習施設との連携	実習施設のスタッフとの連絡・調整	
	実習施設の状況に合わせた指導	
学生の看護実践に対する支援	看護実践モデルの呈示	
	エビデンスに基づく指導	
	安全に留意した実習指導	
	看護実践に取り組みやすい場づくり	
	看護実践に対する理解の促進	
	教員の看護実践に関する専門知識の獲得・維持	
学生との人間関係づくり	近年の大学生の諸特徴をふまえた対応	
	意見や相談に対する誠実な対応	
	自他を尊重するコミュニケーション	
学生の心理・社会的側面に対する支援	不安や緊張の緩和	
	好ましくない態度をとる学生の受容	
	学生に対する倫理の遵守	
研究実践力	研究フィールドとの協同	研究フィールドの確保
		研究フィールドとの調整
		研究フィールドへの研究成果の還元
	研究の立案・設計	研究成果の社会還元を旨とした計画の立案
		様々なデータ分析方法の熟知
		研究実践のための人的資源の確保
研究実践のための自己啓発	研究実践のための時間の確保	
	研究助成金の獲得への努力	
社会教育力	資源を活用した社会教育活動	所属大学の方針に沿った社会教育活動
		人的・物的資源の活用
	対象の学習課題に応じた社会教育活動	対象の学習課題に応じた学習の場の設定
		対象の学習課題に応じた学習内容の設定
教員間協働力	組織内における役割の遂行	組織メンバー間の協調
		与えられた自己の役割の遂行
		新任教員の支援
		行動規範の遵守
		組織的意思決定の遵守
	他学部(他学科)の教員との相互理解	他学部(他学科)教員の看護教育に対する理解の促進
		他学部(他学科)の意見の尊重

実践の楽しさや面白さを学生に伝えることができるようなプレゼンテーション技能を持つ」から導かれた《興味・関心を引き出す授業の実施》、「技術習得において、学生が自信をもってひとりのできるようになるまでの指導ができる」といった語りから導かれた《自信を高める指導》、「実習や技術演習の場面では、学生のやり方や工夫を支持しながら指導ができる」などから導かれた《創造性を重視した指導》が含まれていた。さらに、「学生の発想を引き出し、皆で学びあえるようなディスカッションや語らいの場が作れる」などの語りより導かれた《協同学習の場づくり》、「実習・演習の評価は得点や評点だけでなく、学生の学習ニーズに応じた短評などを添えることができる」といった語りから導かれた《学習成果のフィードバック》、「低学年の学生に対しては自分の考えを自分の言葉で表現するように促したり、それがうまくできない時はその表現を助ける」などの自らの学びについて自らの言葉で詳しく説明する語りから導かれた《学習における精緻化の促進》の9サブカテゴリーが含まれていた。

〈教育デザインへの取り組み〉には、「シラバスの作成時は、学習目標や授業概要に大学の教育方針を反映させることができる」などの語りより導かれた《教育目標に沿ったシラバスの作成》、「情報量が多くなりすぎないように優先順位をつけて教える内容が精選できる」などから導かれた《授業内容の精選》、「複数の教員が関わる授業では協力が得られるように職位に関わらず担当者として統括できる」といった語りから導かれた《教員間の連携》が含まれていた。さらに、「教育・学習理論を用いて効果的に授業が実践できる」などから導かれた《学習効果を考慮した授業づくり》、「授業の最中に学生に問いかけてその反応をもとに授業を進める」などの語りより導かれた《学生の反応をふまえた授業の展開》、「リアクションペーパーなどから得た学生からの回答を次の授業内容に反映させる」などから導かれた《学生からの評価を反映させた授業づくり》、「多くの教員の考えに触れながら自らの教員像を構築する」といった語りから導かれた《自らの教育観の育成》の7サブカテゴリーが含まれていた。

〈授業を効果的にする技法の活用〉には、「学生の学びになるか否かをよく考えたうえで、学生が自分の言葉や知識で回答できるような問いかけができる」などの語りより導かれた《気付きや考えを引き出すための発問》、「実習記録では学生に次のステップが考えられるようなコメントが記載で

きる」などから導かれた《学習記録を活用した指導》、「学習目標の到達を見据えたうえで、学年の習熟度を考慮した例題が作れる」といった語りから導かれた《事例を活用した指導》、「演習でリアリティな臨床場面に近い状態を設定するために使用する教材の選択や工夫ができる」などから導かれた《臨床の場を想定した教材の工夫》の4サブカテゴリーが含まれていた。

〈学生の学習課題に対する支援〉には、「学生が抱える学習課題をキャッチし、学習に取り組まない学生に対して継続的にはたらきかけて学習課題を意識させるようにする」などの語りより導かれた《学習課題の明確化に向けた指導》、「授業の途中で学生の理解度や習熟度を確認し、“ずれている”場合はその場で修正するか次の授業に反映させる」などから導かれた《理解や習熟の程度に応じた指導》、「臨床に関する場面では学年による知識の差があるため、看護を説明する時は学年に応じた用語や内容で伝える」といった語りから導かれた《学年の学習進度を考慮した指導》の3サブカテゴリーが含まれていた。

〈実習施設との連携〉には、「教育方針や学生状況、実習方法について実習施設の協力が得られるような説明ができる」などの語りより導かれた《実習施設のスタッフとの連絡・調整》、「実習場の忙しさやスタッフの力量を見極めながら実習指導ができる」などから導かれた《実習施設の状況に合わせた指導》の2サブカテゴリーが含まれていた。

〈学生の看護実践に対する支援〉には、「プロとしての看護実践を見せることで学生に看護技術のあり方を伝える」といった語りから導かれた《看護実践モデルの呈示》、「技術指導や実習指導では意識して新しいエビデンスを伝える」などから導かれた《エビデンスに基づく指導》、「安全性の確保という視点から学生の個人特性の傾向に応じた指導ができる」などの語りより導かれた《安全に留意した実習指導》が含まれていた。さらに、「学生が患者のところに行きづらい時は同行し、ケアの実施を助ける」などから導かれた《看護実践に取り組みやすい場づくり》、「学生に経験知と学内における学習内容が乖離しない説明ができる」といった語りから導かれた《看護実践に対する理解の促進》、「担当分野や専門分野の看護実践に目を向け、新たな知識や技術を獲得する」などから導かれた《教員の看護実践に関する専門知識の獲得・維持》の6サブカテゴリーが含まれていた。

〈学生との人間関係づくり〉には、「学生との良好な関係をつくるには、学生の育った時代や気質

傾向を理解のうえ接することができる」などの語りより導かれた《近年の大学生の諸特徴をふまえた対応》、「学生の思いや考えを理解しようとする受け身の姿勢づくりができる」などから導かれた《意見や相談に対する誠実な対応》、「学生が発するどんな意見でも聞き入れつつ、教員として自分の意見もきちんと伝える」といった語りから導かれた《自他を尊重するコミュニケーション》の3サブカテゴリーが含まれていた。

〈学生の心理・社会的側面に対する支援〉には、「緊張が取れない学生や不安が表出できない学生には、時間をとってゆっくり話を聞くなどの対応力が必要」などの語りより導かれた《不安や緊張の緩和》、「好ましくない態度をとる学生には何らかの原因があると考えて、その原因を引き出せるようあえて労う姿勢で接することができる」などから導かれた《好ましくない態度をとる学生の受容》、「いかなる場合でも学生に対して公平に接することができる」といった語りから導かれた《学生に対する倫理の遵守》の3サブカテゴリーが含まれていた。

## 2) 【研究実践力】について

【研究実践力】は、教員が主体的に研究活動に取り組み、研究成果を社会に還元するために必要とする能力であり、〈研究フィールドとの協同〉〈研究の立案・設計〉〈研究実践のための自己啓発〉の3カテゴリーで構成されていた。

〈研究フィールドとの協同〉には、「研究フィールドとの関係性を維持するための連絡や働きかけが大事であり、例えば、研究フィールドの困りごとが解決するような情報提供をするなどの関わりをもち続ける」などの語りより導かれた《研究フィールドの確保》、「研究フィールドの業務状況または協力者の勤務状況に考慮した研究遂行のための調整ができる」などから導かれた《研究フィールドとの調整》、「研究成果を報告するのは勿論のこと、その成果の活用方法などについても研究フィールドに浸透するまでフォローする」といった語りから導かれた《研究フィールドへの研究成果の還元》の3サブカテゴリーが含まれていた。

〈研究の立案・設計〉には、「各現場に還元できる可能性が高い研究が計画できる」などの語りより導かれた《研究成果の社会還元を旨とした計画の立案》、「質的および量的研究の両方が実践できるだけの分析手法を持ち合わせている」などから導かれた《様々なデータ分析方法の熟知》、「研究が遂行できる能力を保有した協同研究者が確保で

きる」といった語りから導かれた《研究実践のための人的資源の確保》、「研究に取り組むための時間が捻出できる」などから導かれた《研究実践のための時間の確保》の4サブカテゴリーが含まれていた。

〈研究実践のための自己啓発〉には、「科研費などの研究助成金が獲得できるまであきらめず計画を修正し申請を行う」といった語りより導かれた《研究助成金の獲得への努力》、「毎日継続して文献を読んだり、少しずつでも論文を書き進める取り組みができる」などから導かれた《研究に対するモチベーションの維持》の2サブカテゴリーが含まれていた。

## 3) 【社会教育力】について

【社会教育力】は、教員が看護学の専門家として社会からの教育活動の要請に応えるために必要とする能力であり、〈資源を活用した社会教育活動〉〈対象の学習課題に応じた社会教育活動〉の2カテゴリーで構成されていた。

〈資源を活用した社会教育活動〉には、「大学も地域の教育資源の一つであり、所属大学の方針を理解して社会活動に自ら参加する」などの語りより導かれた《所属大学の方針に沿った社会教育活動》、「所属大学の内外を問わず人脈や機材などを活用して、求められている社会貢献が行える」などから導かれた《人的・物的資源の活用》の2サブカテゴリーが含まれていた。

〈対象の学習課題に応じた社会教育活動〉には、「地域住民の学習ニーズに沿ったテーマや学習の機会が設定できる」といった語りから導かれた《対象の学習課題に応じた学習の場の設定》、「学習者が抱える健康課題や看護に対する理解度に応じた話題や講義、情報提供ができる」などから導かれた《対象の学習課題に応じた学習内容の設定》の2サブカテゴリーが含まれていた。

## 4) 【教員間協働力】について

【教員間協働力】は、教員間の協働のために必要とする能力のことであり、〈組織内における役割の遂行〉〈他学部（他学科）の教員との相互理解〉の2カテゴリーで構成されていた。

〈組織内における役割の遂行〉には、「職位に関わらず話し合いができる雰囲気づくりが自らできる」などの語りより導かれた《組織メンバー間の協調》、「委員会活動では与えられた課題の解決のための学習や情報収集に取り組むことができる」などから導かれた《与えられた自己の役割の遂

行》、「新任の先生が意見を言えない時は、代弁者として意見をまとめて上司に伝えることができる」といった語りから導かれた《新任教員の支援》が含まれていた。さらに、「教育者として組織人として、就業規則や教職員倫理について守ることができる」などから導かれた《行動規範の遵守》、「たとえ自分の考えと全く違っても、大学内で決まったことに対しそれに従った行動がとれることが組織の構成員として重要」といった語りより導かれた《組織的意思決定の遵守》の5サブカテゴリーが含まれていた。

〈他学部（他学科）の教員との相互理解〉には、「他学科の教員に対して看護学実習などの指導体制について説明できる」などの語りより導かれた《他学部（他学科）教員の看護教育に対する理解の促進》、「他学部の意見をよく聞き、他学科の立場や状況をみながら説明することができる」などから導かれた《他学部（他学科）の意見の尊重》の2サブカテゴリーが含まれていた。

## Ⅶ. 考察

今回、教員が必要と考える能力が【学習支援力】【研究実践力】【社会教育力】【教員間協働力】で構成されていることが明らかになり、これらが教員としての役割を成し得る力であると認識されていることが示唆された。

全国の大学を対象に行われた平成27年度文部科学省委託調査（リベルタス・コンサルティング、2016）では、教員に求められる教育能力が示されているが、本研究で抽出された【学習支援力】は、教員が学生の学習活動を支援するために必要とする能力であり、「教育」という教育者側の視点ではなく、「学習支援」という学習者側の視点から捉えられていた。この調査では、全国の大学・教員が共通して高く認識している教育能力が、「専門分野における知識・能力」「演習・実習で学生を指導する能力」「講義でわかりやすく知識を伝達する能力」「授業を設計する能力」「学士課程の学生の意欲を引き出す能力」であったことが説明されている。これらの教育能力と【学習支援力】とを照らし合わせてみると、「専門分野における知識・能力」および「演習・実習で学生を指導する能力」は、〈学生の看護実践に対する支援〉に共通し、「講義でわかりやすく知識を伝達する能力」は〈授業を効果的にする技法の活用〉に共通する。「授業を設計する能力」は〈教育デザインへの取り組み〉と類似し、「学士課程の学生の意

欲を引き出す能力」は〈学生の主体的学習の促進〉に共通する。これらのことから、本研究の教員が【学習支援力】を重要視していることがうかがえる。

本研究では、研究参加者の職位や大学教員経験年数などの背景が多様であることから、【研究実践力】【社会教育力】【教員間協働力】では、教員としての役割を成し得るために必要と考える能力が幅広くなったことが推察される。これらのうち、【社会教育力】と【教員間協働力】を構成するサブカテゴリーから、所属大学の設置主体や規模などの属性による影響も受けていたと考えられる。

教員が必要と考える能力は、所属大学の教育目標や学生状況によって多少異なるものの、これらの能力を発展させることができるような学習の機会が必要であると考えられる。

### 1. 【学習支援力】について

【学習支援力】は、NLN（2012）のコア・コンピテンシー「学習の促進」および「学習者の発展と社会化の促進」、Australian Nurse Teacher Competencies（2010）の「指導と学習」に挙げられていることから、教員にとって学習支援は第一義的な能力として認識されていると考えられる。

〈学生の主体的学習の促進〉は、《思考を引き出すための工夫》を含む9つの要素で構成されていることから、教員が看護専門職として学生の主体的な学習態度を促進させる能力が必要であると認識されていることが推察された。近年の大学生を対象にした主体的な学習態度に関する調査では、内発的動機づけ（稲垣ら、2020）等の心理社会的発達との関連、アクティブラーニング（増南、2019）やラーニングコモンズにおける学習支援環境（野中、2016）等の学習形態との関連が報告されていることから、教員にとって〈学生の主体的学習の促進〉は重要な能力のひとつとして位置づけられる。

〈教育デザインへの取り組み〉は、《教育目標に沿ったシラバスの作成》を含む7つの要素で構成されていることから、教員が教育を設計する能力について必要であると認識されていることが推察される。教育デザインはインストラクショナル・デザインとも呼ばれ、教育を短時間で効率よく効果的に行う手法のことであり（小川、2000）、教員個々がそれぞれに学習到達目標に向けて創造していくものである。また、教員が発問や教材を駆使するなどの〈授業を効果的にする技法の活用〉を必要としていることが示されている。そのため教員は、学生が講義や演習で得た知識や技術を実践の場で



活用できるよう自らの〈教育デザインへの取り組み〉や〈授業を効果的にする技法の活用〉を向上させることを必要としている。

〈学生の学習課題に対する支援〉においては、学生の課題解決に向けて学習に取り組む態度を促進させる能力が必要であると認識されている。昨今の少子高齢化や健康・医療ニーズの多様化等を背景に、看護職においては複雑で未知なる課題に向き合うことが求められている。よって教員は、学生が自ら学習課題を解決できるように学習課題の明確化を支援し、学生の理解や習熟の程度や学年の学習進度を考慮した指導を要すると考えられる。

また、教員は学生の学習目標達成のために、〈実習施設との連携〉を行う能力が必要であると認識している。臨地実習は看護系人材を育成する重要な教育の場（文部科学省，2020）であることから、学習環境の充実のため実習施設との連携促進を目指した教育活動が教員に一層求められる。〈学生の看護実践に対する支援〉では、教員は自ら看護実践のモデルとなり、エビデンスや安全に留意しつつ、学生の看護実践の経験を重視した支援に尽力しようとしていることが推察される。臨地実習における学生の学びの報告（深山ら，2018；村川ら，2020）から、専門的な看護実践や能動的学修の重要性が明らかにされている。教員には、〈実習施設との連携〉と〈学生の看護実践に対する支援〉を活用し、学生の看護実践からの学びをより深化させることが求められている。

〈学生との人間関係づくり〉は、INTQの「学生との人間関係」(Johnsen, et al, 2002)に類似し、教員が学生の学習を支援するために相互に信頼できる人間関係を構築する能力の必要性を認識していることが推察される。また、教員は学生の学習を推進するために〈学生の心理・社会的側面に対する支援〉が必要と認識している。学生の学びの質に影響を与える概念のひとつに学生エンゲージメントがある。学生エンゲージメントは、学生の学びへの取り組みや関与という意味で、学習時間に加え、学びへの関心・意欲・態度、取り組み方などの質的なものを含み、大学が学生を学びに参画させる働きかけとも関わる総体的な用語（小方，2016）と説明されており、情緒的、行動的、認知的な側面を有する（山田，2018）。なかでも、学生の学びに刺激を与えたり、メンタル面での相談にのったりするなどの教員の情緒的な関与が学生の主体的な学びを促す重要な要因になることが多い（山田，2016）。よって、学生の情緒的側面を支えるためには、〈学生との人間関係づく

り〉や〈学生の心理・社会的側面に対する支援〉が必要となる。

## 2. 【研究実践力】について

【研究実践力】は、NLN（2012）のコア・コンピテンシー「学問への従事」、Nurse Educator Core Competenciesの「研究とエビデンス」(World Health Organization, 2016)と類似することから、研究実践に関する能力が重視されていることが推察される。〈研究フィールドとの協同〉では、教員は研究フィールドを確保するとともに研究のための様々な調整につとめ、研究成果を還元するための能力が必要であると認識している。〈研究の立案・設計〉においては、研究成果の社会還元を目ざした研究計画が立案でき、様々なデータ分析方法を熟知することや、研究のための資源や時間を確保するための能力を必要としていることが示された。わが国では、競争的研究資金制度改革（内閣府，2003）以降、大学評価の導入（文部科学省，2016）のもと、研究成果の社会還元（文部科学省，2018a）が今まで以上に求められている。そのため、研究に対するモチベーションを維持し、研究助成金の獲得への努力を惜しまないという〈研究実践のための自己啓発〉という能力が必要であると認識されている。知識基盤社会（文部科学省，2005）における多様な要請に対応していくためには、【研究実践力】を身につけ、良質の研究を行うことが期待されている。

## 3. 【社会教育力】について

海外において【社会教育力】として説明された能力は見当たらない。わが国では、社会貢献を教育・研究に加えて大学の「第三の使命」（原，2015）として説明されてきたことから、大学教員に必要とする能力として認識されているのではないかと考える。〈資源を活用した社会教育活動〉から、教員自らが保有する資源を活用して所属大学の方針に沿った社会教育活動を行う能力を必要と考えていることが示された。また、教員が対象の健康や生活などに関する学習課題に応じた学習の場を提供し、〈対象の学習課題に応じた社会教育活動〉を行う能力を求めていることが推察される。2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）（文部科学省，2018b）では、「個人の価値観を尊重する生活環境を提供できる社会」の実現のために高等教育機関が果たす役割について説明されている。よって、教員が地域の教育活動に応えることや研究成果を活用した社会教育活動を

行う能力が必要になる。

#### 4. 【教員間協働力】について

【教員間協働力】は、海外の概念と類似するものがなく、各国の看護教育制度や教員の社会的役割が異なることから、わが国の教員において独自に抽出された能力ではないかと考える。〈組織内における役割の遂行〉から、教員が所属大学の目標達成のために組織メンバーと協調し、必要時、新任教員への支援を行い、自己の役割を遂行しつつ教育者として組織人として行動規範や組織的意思決定を遵守する能力が必要であると認識していることが示された。〈他学部（他学科）の教員との相互理解〉においては、教員が他学部（他学科）教員の看護教育に対する理解の促進につとめ、他学部（他学科）の意見を尊重する能力を求めていることが推察される。菅原（2015）は、教師の組織運営力育成の観点から、各組織の課題を構築し協働で解決するために「企画力」「推進力」「評価力」が必要であると説明している。なかでも、組織のメンバーや他の組織と協働的实践を創造し、推進していく力である「推進力」は、本研究の【教員間協働力】に該当すると考えられる。教員が【教員間協働力】を有することで互いの活動が円滑になり、ひいては所属大学の目標達成につながるのではないかと考える。

### Ⅷ. 本研究の限界と今後の課題

本研究は、教員が必要と考える能力について質的調査法にて明らかにしたものであることから、本研究のデータのみで一般化することには限界がある。しかしながら、能力開発の観点から教員自らが必要と考える能力について検討することは意義がある。今後は、教員が必要とする能力の実態を解明するために関連要因などの検討を行い、学生や社会が求める教員の能力について探究することが課題である。

### Ⅸ. 結論

本研究では、教員が必要と考える能力として、【学習支援力】【研究実践力】【社会教育力】【教員間協働力】という4つの大カテゴリーが抽出された。このことより、看護大学教員が学生の学習支援、研究実践、社会教育、教員間の協働を成し得るための力が必要と考えていることが示唆された。看護大学教員のこれらの能力を発展すること

ができるような学習の機会を支援することが重要である。

### 謝辞

本研究にご協力いただきました看護大学教員の皆様に感謝いたします。

本研究は、2016年に大阪府立大学大学院看護学研究科に提出した博士論文に加筆・修正を加えたものである。

### 文献

- 青木恵美子, 荒木田美香子 (2019) : 看護基礎教育に携わる看護学教員の学習支援のためのコミュニケーションスキル尺度の開発. 日本看護研究学会雑誌, 42 (2), 161-173.
- Australian Nurse Teachers' Society. (2010) : Australian nurse teacher professional practice standards, [https://www.ants.org.au/ants/pluginfile.php/2208/mod\\_resource/content/10/ANTS%20revised%20PPS%20apr10b.pdf](https://www.ants.org.au/ants/pluginfile.php/2208/mod_resource/content/10/ANTS%20revised%20PPS%20apr10b.pdf) (2020年6月30日検索)
- Choudhry, U. K. (1992) : New nurse faculty: core competencies for role development. *Journal of Nursing Education*, 31(6), 265-272.
- 深山華織, 岡本双美子, 中村裕美子ら (2018) : 在宅看護学実習における学生のルーブリック自己評価表を用いた学習活動の効果. 大阪府立大学看護学雑誌, 24 (1), 49-56.
- 原義彦 (2015) : 大学の社会貢献機能の位置づけ把握の試み. 日本生涯教育学会年報, 36, 57-73.
- Holloway, I. & Wheeler, S. (2002) : *Qualitative research in nursing*. Wiley-Blackwell, New Jersey. / 野口美和子監訳 (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, 東京.
- Holopainen, A, Tossavainen, K, Kärnä-Lin, E. (2008) : Substantive theory on commitment to nurse teacher hood. *Nurse Education Today*, 28(4), 485-493.
- 稲垣勉, 島義弘 (2020) : アイデンティティと主体的な学習態度に対する内発的動機づけの媒介効果 - 畑野・原田 (2014) の知見の拡張. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 29, 108-113.
- Johnsen, K. O., Aasgaard, H. S., Wahl, A. K., et al. (2002) : Nurse educator competence: a study of Norwegian nurse educators' opinions of the importance and application of different nurse educator competence domains. *Journal of Nursing Education*, 41(7), 295-301.
- 厚生労働省 (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, 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, <https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000001vb6s-att/2r9852000001vbk2.pdf> (2020年8月30日検索)
- 増南太志 (2019) : 保育士養成課程の施設実習事前指導におけるアクティブラーニングを意図した授業の効果 - ワールドカフェによる施設実習自己効力感, 施設実習不安, 主体的な学習態度の変化. 埼玉学園大学紀要人間学部篇, 19, 117-129.

- 文部科学省 (2005) : 我が国の高等教育の将来像 (答申), [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/\\_icsFiles/afieldfile/2013/05/27/1335580\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/_icsFiles/afieldfile/2013/05/27/1335580_001.pdf) (2020年8月30日検索)
- 文部科学省 (2012) : 資料1-1 社会の期待に応える教育改革の推進, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2012/06/28/1322862\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/06/28/1322862_1.pdf) (2020年6月30日検索)
- 文部科学省 (2016) : 中央教育審議会大学分科会, 認証評価制度の充実に向けて (審議まとめ), [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/\\_icsFiles/afieldfile/2016/03/25/1368868\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2016/03/25/1368868_01.pdf) (2020年4月29日検索)
- 文部科学省 (2018a) : 科学技術・学術審議会人材委員会・中央教育審議会大学分科会大学院部会合同部会, 我が国の研究力強化に向けた研究人材の育成・確保に関する論点整理, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/gijyutu/gijyutu10/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2018/10/23/1410388\\_1\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu10/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/10/23/1410388_1_1_2.pdf) (2020年4月29日検索)
- 文部科学省 (2018b) : 中央教育審議会, 2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申), [https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt\\_koutou01-100006282\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf) (2020年8月30日検索)
- 文部科学省 (2019) : 研究力向上改革2019, [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2019/04/25/1416069\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2019/04/25/1416069_01.pdf) (2020年6月30日検索)
- 文部科学省 (2020) : 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会, 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会第二次報告 看護学実習ガイドライン, [https://www.mext.go.jp/content/20200330-mxt\\_igaku-000006272\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200330-mxt_igaku-000006272_1.pdf) (2020年9月10日検索)
- 村川由加理, 作田裕美, 松岡仁美ら (2020) : 救命救急センター実習における学生の学び. 大阪市立大学『大学教育』, 17(2), 59-68.
- 内閣府 (2003) : 総合科学技術会議, 競争的研究資金制度改革について, [https://www8.cao.go.jp/cstp/output/iken030421\\_1.pdf](https://www8.cao.go.jp/cstp/output/iken030421_1.pdf) (2020年8月30日検索)
- 中川名帆子, 山内豊明, 小西真人 (2019) : 新任看護系大学教員に必要な教育実践能力に関する質的研究—ベテラン教員と新任看護系大学教員の意見に焦点をあてて. 岐阜聖徳学園大学看護学研究誌, 4, 1-13.
- National League for Nursing. (2012) : The scope of practice. National League for Nursing, New York.
- 新村出編 (1983) : 広辞苑. 岩波書店, 東京.
- 野中陽一郎 (2016) : 大学生の学習タイプの類型化とタイプ別学習支援内容の評価—ラーニングコモンズにおける学習支援内容に着目して. 日本教育工学会論文誌, 40(Suppl.), 61-64.
- 小方直幸 (2016) : 大学教育と学生エンゲージメント—「質の高い能動的な学び」を引き出すために教員の意識や教育プログラムの総体的な改善が不可欠. Kawaijuku Guideline 2016, 4・5, 50-51. <https://www.keinet.ne.jp/magazine/guideline/backnumber/16/0405/04eng0405.pdf> (2020年6月30日検索)
- 小川椒子 (2000) : インストラクショナル・デザイン. 日本教育工学会編, 教育工学事典, 36-38, 実教出版, 東京.
- Peterson, C. J., Broderick, M. E. & Demarest, L. (1979) : Competency-based curriculum and Instruction. National League for Nursing, New York.
- リベルタス・コンサルティング (2016) : 平成27年度文部科学省委託調査「大学教員の教育活動・教育能力の評価の在り方に関する調査研究」調査報告書, [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/itaku/1371454.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1371454.htm) (2020年11月14日検索)
- 菅原晃子 (2015) : 教師の組織運営力育成に関する研究—チームリーダー会議のマネジメントを通して. 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻年報, 5, 207-214.
- World Health Organization. (2016) : Nurse educator core competencies, [http://www.who.int/hrh/nursing\\_midwifery/nurse\\_educator050416.pdf](http://www.who.int/hrh/nursing_midwifery/nurse_educator050416.pdf) (2020年6月30日検索)
- 山田剛史 (2016) : 大学教育と学生エンゲージメント—他者との密接な関係性の中での最適な主体性の発揮が, 学生の成長を促す. Kawaijuku Guideline 2016, 4・5, 47-49. <https://www.keinet.ne.jp/magazine/guideline/backnumber/16/0405/04eng0405.pdf> (2020年6月30日検索)
- 山田剛史 (2018) : 大学教育の質的転換と学生エンゲージメント. 名古屋高等教育研究, 18, 155-176.