

看護師養成所に勤務する中堅看護教員の職業継続に 関する移行の過程

- トランジションセオリー（移行の理論）を用いた 質的研究 -

市場美織・小菌和剛・黄在南・中尾富士子

要旨

- I はじめに
- II 研究目的
- III 研究方法
- IV 結果
- V 考察
- VI 結論および研究の限界と課題

要旨

看護師養成所に勤務する中堅看護教員のトランジション（移行）の過程を明らかにすることを目的とし5名を対象に半構成的面接を行った。結果として、対象者の勤務継続を揺るがす不安定な状況には10のカテゴリーがあり、大別して【ワークライフバランスがとれないことによる心身の負担】などの「対象者個人に関すること」や【教員間のチームワークが困難な職場環境】【同僚間のコミュニケーションに関する困難感】などの「対象者個人と同僚との関係性に起因したこと」、そして【管理者としての役割遂行ができない上司への不信感】などの「管理者や所属組織への不満に関連したこと」があった。不安定な状況から勤務継続可能な安定した状況に至るまでの対処行動を媒介因子といい、個人と環境の各因子があった。個人因子は13のカテゴリーがあり、例として【自分なりのリフレッシュ方法によりストレス解消をする】【自分の気持ちの変化を知り、落ち着くまで待つ】など自らでできる行動をとっていた。環境因子は3カテゴリーがあり【周囲の人と相互理解し、協力や支援を得る】【尊敬する上司に相談し助言を受け入れる】など人を含む周囲の環境を活用していた。これらの対処

行動を通して対象者の状況は変化し、【自分の思いや仕事や他者の助言に対する受け止め方を変え、奮起できるようになった】【納得のいかない助言も受け入れ、愚直に仕事に取り組むようになった】など7つのカテゴリーが抽出された。このように職業継続について不安定な状況から移行の過程は進み、最終的には継続可能な安定した状況に至っていた。安定した状況は【前向きに取り組む姿勢の確立】や【看護学の教育の楽しさや魅力の再認識】など、教育者として自立することや喜びを発見するなどの6つのカテゴリーが明らかになった。但し、【葛藤や自問自答をしながらの教職の継続】という、不安定な状況に戻る可能性も示唆された。

上記の結果から、看護師養成所に勤務する中堅看護教員の職業継続に向けた支援については、まずは「看護教員の継続教育への支援」が必要であると示唆された。自身の教育の質が高まることで自信を持つことができ、されには教育の楽しさや魅力を再認識することで看護学の教員であるというアイデンティティの確立ができると考えられた。この長期的かつ継続的な支援を早急に構築することにより、安定した状況でも葛藤や自問自答をしている対象者は相談や質問をする場を確保することができる。看護学の教育の質の向上は医療現場の安全・安心の一助となることから、教員の教育能力の向上への支援は急務であると言える。

I. はじめに

我が国の少子高齢化社会における医療と看護を取り巻く環境は、平均在院日数は短縮化し十分に時間をかけて患者とその家族に関わる時間がない中、多様化する医療ニーズへの対応を迫られている。さらに看護師は、医学および医療の発展に伴い高度な知識と実践が求められる、同時に高い質の看護サービスや幅広い役割などが期待されている。

上記の責務を担っている看護師の教育背景は、平成24年度において約6割が看護専門学校（以下、看護師養成所とする）卒業者である。つまり看護師養成所において、高度で多様な対応能力をもつ看護師を輩出することは、臨床現場の看護の質の向上に寄与することができると考えた。一般に質の高い看護師を養成するためには、看護学教員の高い教育力と臨床能力が必要であるとされる。平成20年7月の「看護基礎教育のあり方に関する懇談会論点整理」においても看護基礎教育の充実に向けた看護教員の質と量（数）の確保が重要とまとめられた¹⁾。さらに、平成21年3月の「看護の質の向上と確保に関する検討会」中間とりまとめでは、看護教員の専門性を高めるための看護教員の継続教育や、看護教員が臨床現場で実践能力を維持・向上するための機会の確保そして高度実践能力を持つ看護職員の活用など、教育機関の創意工夫が必要であることが示された²⁾。平成22年には「今後の看護教員のあり方に関する検討会報告書」において、看護師養成所の教員の事例として、研修が無いにも関わらず入職後すぐに一人前の教員としての実績が求められたり³⁾、パーアウトの実態などの報告があった。平成30年に日本看護協会で行われた教員の就業継続意向に関するアンケート結果は45.2%であり、それは病院や訪問看護に携わっている看護師の就業継続意向6割より低値である⁴⁾ことに表されているように、看護師養成所の教員の人材確保が難しい時期にあることは明確である。

以上から、本研究は、高齢社会に適応できる知識と技術を備えた看護師の輩出を維持でき

るよう、看護師養成所に勤務する中堅看護教員を対象に就業継続ができる支援について明らかにすることが必要であると考えた。退職や離職など就業継続に支障をきたす状況や事象の詳細およびいかにして就業継続を決定し、その決定した過程などを明らかにすることで、看護教員の就業継続へ支援ができると考えた。特に、臨床現場の実践とリーダーシップを経験した中堅看護教員は、看護師養成所の教育の中心的メンバーであるため、彼らの存在により質の高い看護学教育の実施に貢献できる。良い教育が可能となることで臨床現場の看護実践の質も向上し、医療の臨床現場の安全・安心をはじめ患者に対して効果的かつ効率的な看護サービスの提供が期待できる。

上述のように現代社会の人口構造や疾病構造にあった複雑・多岐にわたるニーズ対応ができる看護師輩出のためには、まずは看護教員の就業継続による教員数の確保と、教育力と実践力を兼ね備えた質の高い中堅看護教員などを教育機関に定着させることと考え、本研究の構想に至った。

II. 研究目的

看護師養成所に勤務する中堅看護教員が、教員として職業継続をする際の支障をきたす不安定な状況から、課題や問題解決をし、最終的には教員を継続している状況に至るまでのトランジション（移行）の一連の過程を、トランジションセオリー（移行の理論）を基盤として明らかにする。

III. 研究方法

1. 本研究の枠組み

本研究は、アフアフ・イブラム・メイレスの移行理論を基に、研究者らにより本研究の枠組みを作成した(図1)。本研究におけるトランジション（移行）の過程とは、まず、看護教員の継続を不安定にさせる状況や事象から始まる。看護教員の就業継続を不安定にさせる状況から安定した状況にトランジション（移行）するために用いる方策を媒介因子とし、課題解決を目指し、個人と環境に大別される媒介因子を活用するとした。これらの一連の過程をトランジション（移行）の過程とする。

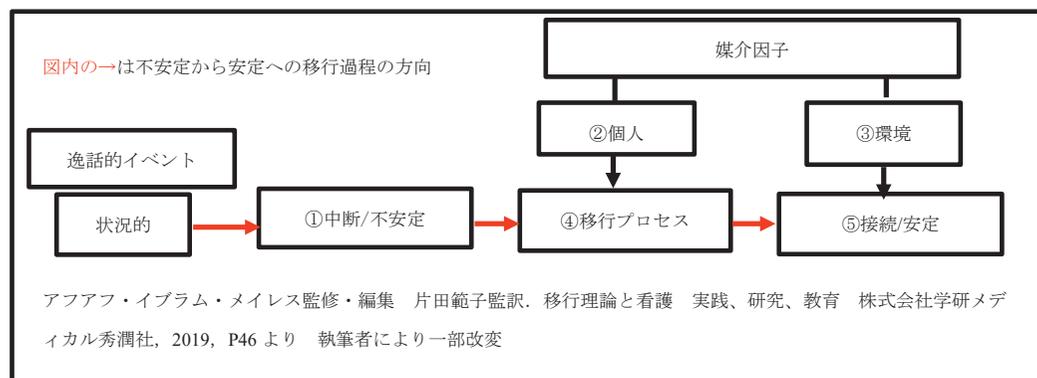


図1. 本研究の概念枠組み

下記にトランジション（移行）の過程の構成要素について説明する。

- 1) 中断/不安定とは、看護教員継続に支障をきたすなど、職業継続を不安定にさせる状況や事象のことである。
- 2) 媒介因子（個人）とは、看護教員の継続を中断するなどの不安定な状況から、安定した状況に移行するために用いる媒介因子（個人）のことである。
- 3) 媒介因子（環境）とは、看護教員の継続を中断するなどの不安定な状況から、安定した状況に移行するために用いる媒介因子（個人）以外の全ての媒介因子（環境）のことである。
- 4) 移行のプロセスとは、看護教員を中断したり職業継続を不安定にさせる状況や事象から、個人や環境の媒介因子を活用し対処することによって、安定した状況に至る一連の変化の過程のことである。
- 5) 接続/安定とは、媒介因子を活用し課題や問題解決に向けて対処をした結果、看護教員を継続できる状態に至ったことであり安定した状態のことである。

2. 本研究における用語の操作的定義

- 1) 中堅看護教員：看護教員の継続勤務年数5年以上10年未満の看護教員とする。
- 2) トランジションセオリーとトランジション：それぞれ移行理論と移行とする。

3. 研究方法

- 1) 研究協力者：A 県内の看護専門学校 5 校に勤務する看護教員であり、継続した勤務年数 5 年以上 10 年未満の 5 名とした。
- 2) 対象者選定までの手続き
 - (1) 研究者が所属する病院にて倫理審査委員会で承認を得た後に、A 県内の看護専門学校の責任者に対して、研究計画書と研究協力依頼説明文書を用いて口頭で説明を行った。責任者より承諾を得た後、研究協力者の紹介を依頼した。その際、倫理的配慮として、研究参加は任意であり研究参加を拒否しても不利益を被らないこと、プライバシーを尊重し論文などに公表する際は匿名性を厳守することなどを説明した。
 - (2) 責任者より研究協力者を紹介してもらい、研究協力者に対して研究計画書と研究協力依頼説明文書を用いて口頭で説明を行った。その際、倫理的配慮として、研究参加は任意であり研究参加を拒否しても不利益を被らないこと、プライバシーを尊重し論文などに公表する際は匿名性を厳守すること、いつでも研究の参加を撤回することはできることなどを説明した。
 - (3) 研究参加に同意を得た研究協力者のインタビューは、日程調整と場所について相談し、対象者の都合の良い日時に研究者が指定の場所にうかがった。インタビューの場所はプライバシーを守ることが出来る場所であることを確認して設定した。

4. 調査期間

調査期間は 2020 年 8 月～12 月に実施した。

5. データ収集方法

本研究は質的記述的研究デザインとし、半構造化インタビューによりデータ収集を行った。

1) インタビューガイドの作成および内容

本研究の枠組みおよび既存研究を基に研究者らで作成した。詳細は以下の通りである。

- (1) 基礎データ：年代、教員経験年数、転職場の経験、家族背景など。
- (2) 看護教員の継続を不安定にさせる状況や事象から、現在の安定した状況に至る一連の過程
 - ① 看護教員継続に支障をきたすなどの不安定な状況となる具体的原因や事象
 - ② 看護教員継続に支障をきたす不安定な状況から、職業継続を決める安定した状況に移行するための対処行動
 - ③ 不安定な状況に対して対処行動を行ったあとの変化や効果
 - ④ 対処行動により変化や効果を体験した看護教員を続けている今の状況のとらえ方

6. データ分析方法

1) データ分析の方法

概念枠組みに沿って、下記の4点を分析の視点とした。①～④について表現した言葉を抽出し、質的分析方法を用いてカテゴリー化した。スーパーバイザーと共に分析し、客観性を保つように努めた。

- ① 看護教員継続に支障をきたすなどの不安定な状況となる具体的原因や事象
- ② 看護教員継続に支障をきたす不安定な状況から、職業継続を決める安定した状況に移行するための対処行動
- ③ 不安定な状況に対して対処行動を行ったあとの変化や効果
- ④ 対処行動により変化や効果を体験した看護教員を続けている今の状況のとらえ方

2) データの飽和について

データ収集は同意を得た5名を対象とした。まず2名のインタビュー終了後に、分析の視点にそってデータ分析を行った。同時に、インタビューガイドの内容とインタビューアの質問方法についても修正を加えた。その後、さらに別の3名を対象にインタビューを行い、最初の2名の分析結果を参考にしながら内容分析を行い、新たなカテゴリーの有無を確認した。後半の3名のデータ分析を加えても新しいカテゴリーは抽出できなかったことから本研究におけるデータの飽和状態と考え、5名のインタビューで終了とした。

7. 倫理的配慮

本研究は、独立行政法人国立病院機構熊本医療センター倫理審査委員会の承認(令和2年6月5日 受付番号1006)の承認を得て、研究を開始した。

倫理審査委員会からの承認後に、倫理的配慮を含む研究に関する説明書および同意書・同意撤回書などの書面を用いて口頭で説明し、同意を得た。同意書は鍵かかかかる場所に保管した。倫理的配慮の基本事項として、対象者には、自己決定の権利の保障、不利益を受けない権利の保障、個人情報保護、研究に関する情報を得る権利などを遵守した。

IV. 結果

1. 対象者の属性(表1)

性別は女性4名、男性1名であった。年齢は40歳代4名、50歳代1名であった。

教員継続年数は、6年2名、7年1名、9年2名であった。介護や子どもの有無については、介護をしている人1名、子どものいる人3名であった。

表1. 研究対象者の紹介

	年齢 (年代)	性別	介護の有無	育児の有無	教員経験 年数	転職場 経験
A	40代	女性	無	無	7年	無
B	40代	女性	無	有	6年	無
C	40代	女性	有	無	9年	有
D	40代	男性	無	有	6年	無
E	50代	女性	無	有	9年	有

2. 看護教員が体験している職業継続する上での移行の過程

本項では、本研究の概念枠組みにそって、順に、①中断/不安定、②媒介因子(個人)、③媒介因子(環境)④接続/安定、について説明する。なお、本文中では、カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを< >で表記し、サブカテゴリーに含まれるコードは表中に数を記した。コードとは対象者の語りのエッセンスであるため本文中は「」で記し、サブカテゴリーやカテゴリーに関する具体的な内容を説明するものである。

1) 中断/不安定(表2)

看護教員継続を不安定にさせる状況や事象は、10個のカテゴリーと27個のサブカテゴリーが含まれていた。以下に、カテゴリーごとに説明する。

(1) 【ワークライフバランスがとれないことによる心身の負担】

【ワークライフバランスがとれないことによる心身の負担】は、〈残業しても終わらない業務〉〈生活と仕事の両立が困難で日常生活に支障があること〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈残業しても終わらない業務〉とは、残業しても終わらないほどの業務量の増加から、心身の負担が続いているとであった。「依頼され断ることができず業務量が増えることへの負担感」などを語っていた。〈生活と仕事の両立が困難で日常生活に支障があること〉とは、仕事中心の生活が続き家庭を犠牲にするなど、生活と仕事の両立が困難であることであった。特に「育児との両立が難しい」などと語っていた。

(2) 【教員間のチームワークが困難な職場環境】

【教員間のチームワークが困難な職場環境】は〈タイムリーに相談できない職場環境〉〈相互支援のための時間や精神的な余裕の不足〉〈教員同士の相互支援が困難〉の3つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈タイムリーに相談できない職場環境〉とは、学生対応への悩みなどを相談したいと思

った時に、教員それぞれが忙しくタイムリーに相談できない職場環境のことであった。「学生の対応に対して悩んだ時に相談できる人がいない」などと語っていた。〈相互支援のための時間や精神的な余裕の不足〉とは、タイムリーな相談もできないほど多忙であることから、お互いに時間や精神的な余裕がない状況のことであった。「教員同士がバタバタして同僚を支援できる時間がない」などと語っていた。〈教員同士の相互支援が困難〉とは、同僚であるにもかかわらず他教員を支援できないことから不満がある状況であった。「同僚でありながら、他の教員を支援しないことへの不満」などを語っていた。

(3) 【同僚間のコミュニケーションに関する困難感】

【同僚間のコミュニケーションに関する困難感】は、〈他者への相談や協力の申し出に関する戸惑い〉の1つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈他者への相談や協力の申し出に関する戸惑い〉とは、同僚であっても、相談のタイミングや協力の仕方などがわからないという状況であった。「相談するタイミングが分からない」などと語っていた。

(4) 【教育力の差に伴う業務量に対する不平等感】

【教育力の差に伴う業務量に対する不平等感】は、〈教員間の教育力の格差に伴う特定の教員へ集中する業務負担〉〈教員間の業務量や業務遂行能力の格差による不平等感〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈教員間の教育力の格差に伴う特定の教員へ集中する業務負担〉とは、教育力の差により業務量の偏重があるため、教育力が高い教員への負担が増えていると認識していることであった。「教員間の教育力の格差により、自分の業務量が改善されない」などと語っていた。〈教員間の業務量や業務遂行能力の格差による不平等感〉とは、教員の教育力や業務遂行能力による業務量の偏重に対する不平等感がある状況であった。「教員間の教育力の格差による業務の不平等がある」などと語っていた。

(5) 【管理者としての役割遂行ができない上司への不信感】

【管理者としての役割遂行ができない上司への不信感】は、〈上司からのサポートの不足〉〈上司からのパワーハラスメントと思われる気になる言動〉〈納得できない助言と行動に対する上司への不信感〉〈自分が理想とする上司像とのギャップ〉の4つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈上司からのサポートの不足〉とは、自分が失敗した時に上司からサポートをしてもらえないという状況であり、「失敗をしたときの上司からのサポートがない」などと語っていた。〈上司からのパワーハラスメントと思われる言動〉とは、上司からの無視や責任放棄と見受けられる行動を見聞したり、さらには自分の意思を受け入れてもらえないなどのパワーハラスメントと思われる言動を取られている状況であった。「上司から無視をされるなどコミュニケーションがとれない」などと語っていた。〈納得できない助言と行動に対する上司への不信感〉とは、上司の助言や行動が納得できず信頼できない状況のことであり、「上司の指導に納得できず、期待した助言が得られない」などと語っていた。〈自分が理想とする上司像とのギャップ〉とは、自分が思い描いていた上司の理想像とは異なる状況であり、「自分が理想とする上司像とのギャップ」などを語っていた。

(6) 【教員個人に過度な負担を負わせる職場】

【教員個人に過度な負担を負わせる職場】は、〈学生の退学について一教員を責める職場の雰囲気〉〈教育と経営を同時に考えないといけない憤り〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈学生の退学について一教員を責める職場の雰囲気〉とは、学生の退学により担任教員を責める発言を受けるなど、教員個人の責任と思わせる職場の雰囲気がある状況であった。「学生に無関係の他分野の職員に学生の退学を責められる」などと語っていた。〈教育と経営を同時に考えないといけない憤り〉とは、学生教育のみならず学校経営についても考える過程において、何らかの憤りを感じる状況であった。

(7) 【自組織や同僚との信頼関係の構築に関するあきらめ】

【自組織や同僚との信頼関係の構築に関するあきらめ】は、〈信頼関係構築ができない同僚との関係性〉〈自組織の体制や方針が改善しないことへのあきらめ〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈信頼関係構築ができない同僚との関係性〉とは、本音で話すことがないため常に緊張感があり、かつサポートや協働が難しい雰囲気を感じることから、同僚との信頼関係構築が難しいと感じる状況であった。「同僚と本音で話せない関係性」などを語っていた。〈自組織の体制や方針が改善しないことへのあきらめ〉とは、組織に自分の考えを提案しても状況が変わらないため職場にあきらめの気持ちを抱いたり、上司の交代毎に方針が変わることへの負担感とあきらめの気持ちが生じる状況であった。「組織へ提案しても改善しないことであきらめる」などと語っていた。

(8) 【教員である自らの理想とする業務が困難】

【教員である自らの理想とする業務が困難】は、〈学生に関わる時間の減少〉〈教員として理想の教育を含む業務ができないという思いや体験の蓄積〉〈仕事の質の維持が困難〉の3つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈学生に関わる時間の減少〉とは、学生個々に対する直接指導の時間が減少したり、業務の都合で担任できないことを悲しく思う状況のことであった。「業務に追われ、学生一人一人に関わる時間の減少」などを語っていた。〈教員として理想の教育を含む業務ができないという思いや体験の蓄積〉とは、自らが理想とする教育や教育関連業務ができないという思いや体験だけが蓄積している状況のことであった。「自分の望む業務ができない」などと語っていた。〈仕事の質の維持が困難〉とは、業務をこなすことが優先となり、仕事の質を維持することが困難な状況のことであり、「業務が重なり、仕事の質の維持ができない」と語っていた。

(9) 【専門職教育に関する自己の教育観と実際の教育現場とのギャップ】

【専門職教育に関する自己の教育観と実際の教育現場とのギャップ】は、〈多様な価値観をもつ学生との世代間格差〉〈教育観が通用しない悲しさ〉〈学生や教育に対する過重な責任や負担感〉の3つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈多様な価値観をもつ学生との世代間格差〉とは、教員と学生との間の価値観の違いから、過去から続く専門職および専門職教育を踏まえた教育が難しいと感じる状況であった。「多

様な価値観を持つ学生に合わせた指導の困難さ」などを語っていた。〈教育観が通用しない悲しさ〉とは、自らが大切にしている看護観や教育観が、現代の学生に通用せず悲しく思う状況であった。「自分の教育観が通用しない悲しさ」などを語っていた。〈学生や教育に対する過重な責任や負担感〉とは、教育の成果や実績として学生を国家試験に合格させなければならないという過度な責任や負担感がある状況であった。「どのようなレベルの学生であっても国家試験に合格させなければならないという責任の重さ」を語っていた。

(10) 【教育力の限界を知ることによる自信喪失】

【教育力の限界を知ることによる自信喪失】は〈十分な臨床経験や教育経験が無いことによる劣等感〉〈教育力不足〉〈教育職には向いてないという思い〉〈自分の教育（能）力の限界の認識〉〈教員を継続することの自信喪失〉の5つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈十分な臨床経験や教育経験が無いことによる劣等感〉とは、教員研修を受けずに教育現場で教育をしていることに対する劣等感や戸惑いがある状況であった。「十分な教育を受けないまま教育現場に所属していることの劣等感や苦痛」などを語っていた。〈教育力不足〉とは、教育現場において、教育に難渋する場面が次々に出てきたり、退学者の多さからつらく感じる機会が増える状況であった。「学生指導ではわからないことの連続の体験」などを語っていた。〈教育職には向いてないという思い〉とは、臨床経験が少ないため教育に自信を持たず、また教育能力も不足しているという思いから、学生に対する教員としての責任を果たせていないという思いを抱いている状況であった。「臨床経験が少ない自分が教育に携わるのはいけないのではないかという思い」などを語っていた。〈自分の教育（能）力の限界の認識〉とは、教員の期待と学生のニーズの乖離から、自らの教育が失敗したと感じて自己の能力の限界を感じている状況のことであった。「学生に頑張ってもらいたいという自分の思いと学生が求めていることが解離していると感じた体験」などを語っていた。〈教員を継続することの自信喪失〉とは、教員間の看護教育観の違いや、学生への教育の失敗を感じる体験から、自信を失った状況のことであった。「教育職には合わないという気持ち」などを語っていた。

表 2. 中断/不安定（概念枠組み図①）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード数
ワークライフバランスがとれないことによる心身の負担	残業しても終わらない業務	4
	生活と仕事の両立が困難で日常生活に支障があること	5
教員間のチームワークが困難な職場環境	タイムリーに相談できない職場環境	4
	相互支援のための時間や精神的な余裕の不足	2
	教員同士の相互支援が困難	2
同僚間のコミュニケーションに関する困難感	他者への相談や協力の申し出に関する戸惑い	2
教育力の差に伴う業務量に対する不平等感	教員間の教育力の格差に伴う特定の教員へ集中する業務負担	2
	教員間の業務量や業務遂行能力の格差による不平等感	4
管理者としての役割遂行ができない上司への不信感	上司からのサポートの不足	1
	上司からのパワーハラスメントと思われる気になる言動	4
	納得できない助言と行動に対する上司への不信感	2
	自分が理想とする上司像とのギャップ	1
教員個人に過度な負担を負わせる職場	学生の退学について一教員を責める職場の雰囲気	2
	教育と経営を同時に考えないといけない憤り	1
自組織や同僚との信頼関係の構築に関するあきらめ	信頼関係構築ができない同僚との関係性	4
	自組織の体制や方針が改善しないことへのあきらめ	3
教員である自らの理想とする業務が困難	学生に関わる時間の減少	2
	教員として理想の教育を含む業務ができないという思いや体験の蓄積	5
	仕事の質の維持が困難	1
専門職教育に関する自己の教育観と実際の教育現場とのギャップ	多様な価値観をもつ学生との世代間格差	1
	教育観が通用しない悲しさ	1
	学生や教育に対する過重な責任や負担感	1
教育力の限界を知ることによる自信喪失	十分な臨床経験や教育経験が無いことによる劣等感	2
	教育力不足	2
	教育職には向いてないという思い	3
	自分の教育（能）力の限界の認識	4
	教員を継続することの自信喪失	2

2) 媒介因子「個人」(表3)

看護教員としての職業継続に対する不安定な状況や事象から、職業継続が可能となる安定した状況へ移行するために用いる「個人」の対処行動は、13個のカテゴリーと25個のサブカテゴリーが含まれていた。以下に、カテゴリーごとに説明する。

(1) 【自分なりのリフレッシュ方法によりストレス解消をする】

【自分なりのリフレッシュ方法によりストレス解消をする】は、〈趣味によるストレス解消に努める〉〈泣いて発散する〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈趣味によるストレス解消に努める〉とは、趣味や運動を行うことでストレスを解消し、リフレッシュするということであった。「趣味や運動によるストレス解消」などを語っていた。〈泣いて発散する〉とは、辛い感情を泣くことによって発散することであった。

(2) 【自分の気持ちの変化を知り、落ち着くまで待つ】

【自分の気持ちの変化を知り、落ち着くまで待つ】は、〈状況により自分の気持ちも変化することを自覚する〉の1つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈状況により自分の気持ちも変化することを自覚する〉とは、自分を取り巻く状況を悲観し辞めたいと思う時と、逆に辞めたくないという相反する気持ちがあると自覚して行動することであった。「状況により自分の気持ちも変化することを自覚する」と語っていた。

(3) 【家族や自らの生活のため、自ら奮起し、納得し勤務継続を決める】

【家族や自らの生活のため、自ら奮起し、納得し勤務継続を決める】は、〈勤務継続を自己に言い聞かせ奮起し、納得して働く〉〈勤務継続には苦労もあるが、家族や自分の生活のために働くことを決心する〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈勤務継続を自己に言い聞かせ奮起し、納得して働く〉とは、仕事を継続する理由や背景を自分に言い聞かせ、納得して働くことを決めることであった。「働かないといけないと自分に言い聞かせる」などと語っていた。〈勤務継続には苦労もあるが、家族や自分の生活のために働くことを決心する〉とは、職場の苦労と生活状況などを比較検討して決断することであった。「生活のため気になる言動は耐えると決める」などと語っていた。

(4) 【教育に関して気持ちを奮起させる】

【教育に関して気持ちを奮起させる】は、〈授業は楽しくやろうと奮起する〉の1つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈授業は楽しくやろうと奮起する〉とは、自分が担当する科目は楽しくすると奮起することであった。

(5) 【流れにそって目の前にある業務に取り組む】

【流れにそって目の前にある業務に取り組む】は、〈流れに任せて行事をこなす〉〈流れにそって活動することで業務を完結させる〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈流れに任せて行事をこなす〉とは、次々に迫りくる目の前の業務を抗うことなくこなしていくことであった。「次から次に行事がきて、流されて業務をこなす」ことを語っていた。

〈流れにそって活動することで業務を完結させる〉とは、ただただ目の前の業務を流れるままに完結させることに注力することであった。「バタバタに流され時間が過ぎて余計なことを考える時間をなくす」ことなどを語っていた。

(6) 【組織人として現在の状況や環境を受け入れる】

【組織人として現在の状況や環境を受け入れる】は、〈自分と同僚は同じ環境や条件で働いていると自分を慰める〉〈組織の方針や対応について組織人として受け入れ、行動する〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈自分と同僚は同じ環境や条件で働いていると自分を慰める〉とは、自らの業務量や役割などを他の教員と比較し不平等感を感じながらも、「いずれ他の教員も適切な時期になると均等化される」とか、「他の教員も同じ苦勞をしている」と自分を慰めることであった。

〈組織の方針や対応について組織人として受け入れ、行動する〉とは、「組織の方針や対応は変わらないし、やむを得ない状況にある」とあきらめ、組織人として受け入れ、組織の期待に沿った行動をとることであった。

(7) 【教員としての能力や姿勢を自ら見直す】

【教員としての能力や姿勢を自ら見直す】は、〈教育者として自らの姿勢を内省する〉〈改めて自らの能力を自己評価する〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈教育者として自らの姿勢を内省する〉とは、教育者としての自分自身を振り返ることであった。「自分の職務に対する姿勢を振り返る」などを語っていた。〈改めて自らの能力を自己評価する〉とは、自らの能力や職務に対する姿勢などを振り返り反省することであった。「自分には見えていないものがあるかもしれないと振り返る」などと語っていた。

(8) 【職場改善のために他部門からの支援を求める】

【職場改善のために他部門からの支援を求める】は、〈職場改善に期待する〉〈他部門へ自部門への理解を促す〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈職場改善に期待する〉とは、将来的に職場環境が改善することを期待することであった。「状況がよくなるかもしれないと期待する」などと待つ姿勢を語っていた。〈他部門へ自部門への理解を促す〉とは、自部門の現状について他部署の理解を促す活動を通して、教育者の職場環境改善への協力を依頼することであった。

(9) 【周囲の支援を受け入れ自分の指導方法を改善する】

【周囲の支援を受け入れ自分の指導方法を改善する】は、〈上司の助言や指導を受け入れ対応を変えた〉〈学生に伝わるような指導方法に変える〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈上司の助言や指導を受け入れ対応を変えた〉とは、上司の助言や指導を受け入れ指導方法を変えることであった。〈学生に伝わるような指導方法に変える〉とは、現代の学生が受け入れられる口調や説明方法へと工夫していることであった。「自分の口調を変えて、学生に受け入れやすくなるようにした」などと語っていた。

(10) 【専門職の教育者としての責任を果たす】

【専門職の教育者としての責任を果たす】は、〈学生に対する教育者としての責任を再確認する〉〈国家試験に合格させ、看護師輩出という責任遂行のために仕事に臨む〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈学生に対する教育者としての責任を再確認する〉とは、学生の卒業や国家試験合格など、看護学系教員の責任を再確認することであった。「学生を育てて卒業させないといけな

いという思いで仕事に取り組む」などと語っていた。〈国家試験に合格させ、看護師輩出という責任遂行のために仕事に臨む〉とは、看護師国家試験合格に加え看護師輩出という責任の遂行をすることであった。「学生を国家試験に合格させて看護師を増やしたいので仕事に臨む」などと語っていた。

(11) 【自らの初心と学生の成長の喜びを想起し、教員を続けると決める】

【自らの初心と学生の成長の喜びを想起し、教員を続けると決める】は、〈教員希望の初心を想起し教員を続けることを決める〉〈学生の成長の喜びを想起する〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈教員希望の初心を想起し教員を続けることを決める〉とは、看護教員としての初心を思い出し決心することであった。「上司との会話で、自分の教員希望の初心を想起し、改めて自らの教員継続の気持ちを再認識する」などと語っていた。〈学生の成長の喜びを想起する〉とは、学生の成長により喜ぶ自分を想起することであった。「学生が成長することの喜びを思い出す」などと語り、職業継続の理由を再確認していた。

(12) 【業務に関して現状を分析し、教育経験を踏まえて自己コントロールをする】

【業務に関して現状を分析し、教育経験を踏まえて自己コントロールをする】は、〈業務に関する現状分析をする〉〈教育経験から先を予測する〉〈自分の仕事量をコントロールする〉の3つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈業務に関する現状分析をする〉とは、多忙を嘆くだけでなく、その原因などを分析することであった。「忙しさについて冷静に見直す」などと語っていた。〈教育経験から先を予測する〉とは、過去の教員経験から先の予測をし、落ち着くことであった。「教員経験から業務が落ち着くときがあるとわかっている」などと語っていた。〈自分の仕事量をコントロールする〉とは、仕事量をコントロールすることで、職場にいる時間を調整することであった。「学内に居る時間を減らし仕事量をコントロールする」などと語っていた。

(13) 【過去の経験などを踏まえて自己評価を見直すことで劣等感を払拭し、自信を持つ】

【過去の経験などを踏まえて自己評価を見直すことで劣等感を払拭し、自信を持つ】は、〈自己評価を見直し、劣等感を払拭する〉〈過去の自己の資格や経験などが教育に役立つという自信を持つ〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈自己評価を見直し、劣等感を払拭する〉とは、自らのキャリアとその成果について見直し、劣等感を払拭することであった。「教員研修に行く前の経験が自分の糧となり、劣等感を軽減している」などと語っていた。〈過去の自己の資格や経験などが教育に役立つという自信を持つ〉とは、看護教員になる前の様々な職業や取得した資格が、現時点の学生指導にも役立っていると理解し、教員としての自信をもつことであった。「担当する科目(在宅)が過去の職業経験が活かせる科目(通所)があるという自信をもつ」などと語っていた。

表3. 媒介因子「個人」(概念枠組み図②)

カテゴリー(13)	サブカテゴリー	コード数
自分なりのリフレッシュ方法によりストレス解消をする	趣味によるストレス解消に努める	2
	泣いて発散する	1
自分の気持ちの変化を知り、落ち着くまで待つ	状況により自分の気持ちも変化することを自覚する	1
家族や自らの生活のため、自ら奮起し、納得し勤務継続を決める	勤務継続を自己に言い聞かせ奮起し、納得して働く	2
	勤務継続には苦労もあるが、家族や自分の生活のために働くことを決心する	3
教育に関して気持ちを奮起させる	授業は楽しくやろうと奮起する	1
流れにそって目の前にある業務に取り組む	流れに任せて行事をこなす	1
	流れにそって活動することで業務を完結させる	1
組織人として現在の状況や環境を受け入れる	自分と同僚は同じ環境や条件で働いていると自分を慰める	2
	組織の方針や対応について組織人として受け入れ、行動する	4
教員としての能力や姿勢を自ら見直す	教育者として自らの姿勢を内省する	1
	改めて自らの能力を自己評価する	1
職場改善のために他部門からの支援を求める	職場改善に期待する	1
	他部門へ自部門への理解を促す	1
周囲の支援を受け入れ自分の指導方法を改善する	上司の助言や指導を受け入れ対応を変えた	1
	学生に伝わるような指導方法に変える	2
専門職の教育者としての責任を果たす	学生に対する教育者としての責任を再確認する	3
	国家試験に合格させ、看護師輩出という責任遂行のために仕事に臨む	2
自らの初心と学生の成長の喜びを想起し、教員を続けると決める	教員希望の初心を想起し教員を続けることを決める	1
	学生の成長の喜びを想起する	1
業務に関して現状を分析し、教育経験を踏まえて自己コントロールをする	業務に関する現状分析をする	1
	教育経験から先を予測する	2
	自分の仕事をコントロールする	1
過去の経験を踏まえて自己評価を見直すことで劣等感を払拭し自信を持つ	自己評価を見直し、劣等感を払拭する	1
	過去の自己の資格や経験などが教育に役立つという自信を持つ	2

3) 媒介因子「環境」(表 4)

看護教員としての職業継続に対する不安定な状況や事象から、職業継続が可能となる安定した状況へ移行するために用いた媒介因子「環境」は、3 個のカテゴリーと 9 個のサブカテゴリーが含まれていた。以下に、カテゴリーごとに説明する。

(1) 【周囲の人と相互理解し、協力や支援を得る (仕事を継続する)】

【周囲の人と相互理解し、協力や支援を得る (仕事を継続する)】は、〈家族の協力を得る〉〈友人や同期に相談し気持ちを入れ替える〉〈お互いの違いを理解し、相互理解のために努力をする〉〈同僚を理解し、意見の相違についても受け入れる〉の 4 つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈家族の協力を得る〉とは、ワークライフバランスが取れるように家族に協力を求めるということであった。「仕事の継続に関して家族に協力を求める」などと語っていた。〈友人や同期に相談し気持ちを入れ替える〉とは、友人や職場の同期などと仕事の愚痴や相談をシェアすることで気持ちを入れ替えることであった。「相談しやすい相手を選び相談する」などと語っていた。〈お互いの違いを理解し、相互理解のために努力をする〉は、話し合いの場を持つなど相互理解のための努力を通して協力や支援を得ることであった。「自分の思いは伝え、話し合いの場を持つ努力をする」などと語っていた。〈同僚を理解し、意見の相違についても受け入れる〉とは、他の教員とは経験も違うため意見の相違があることは当然と受け入れることであった。「他の教員との経験の違いから考えも異なることを再認識する」などと語っていた。

(2) 【尊敬する上司に相談し助言を受け入れる】

【尊敬する上司に相談し助言を受け入れる】は、〈信頼できる上司や管理者へ相談する〉〈尊敬できる上司の教育観や助言を受け入れる〉の 2 つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈信頼できる上司や管理者へ相談する〉とは、信頼できる上司に自分の意見や教育や業務に関する相談を行うことであった。「上司に愚痴を聞いてもらう」などと語っていた。〈尊敬できる上司の教育観や助言を受け入れる〉とは、職場内の尊敬する上司や先輩の助言を得て受け入れることであった。「職場の中に尊敬する先輩がいる」などと語っていた。

(3) 【教育力の向上を図り教員としての自信を持つ】

【教育力の向上を図り教員としての自信を持つ】は、〈学生と接し、教員としての自信を得る〉〈自己の教育が効果的であったことを確認する〉〈組織外の人材の協力を得て教育効果を高める〉の 3 つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈学生と接し、教員としての自信を得る〉とは、学生と接し感謝の言葉を聞く体験などを通して自信を獲得することであった。〈自己の教育が効果的であったことを確認する〉は、在学生や既卒者などの反応から教育が効果的であったと確信することであった。「自分の教育について既卒者から認められる体験をする」などと語っていた。〈組織外の人材の協力を得て教育効果を高める〉は、自組織外の人材の支援を得て教育効果を高めることであった。「実習施設の指導者へ教育について相談する」などと語っていた。

表 4. 媒介因子「環境」(概念枠組み図③)

カテゴリー(3)	サブカテゴリー	コード数
周囲の人と相互理解し、協力や支援を得る	家族の協力を得る	2
	友人や同期に相談し気持ちを入れ替える	5
	お互いの違いを理解し、相互理解のために努力をする	1
	同僚を理解し、意見の相違についても受け入れる	1
尊敬する上司に相談し助言を受け入れる	信頼できる上司や管理者へ相談する	4
	尊敬できる上司の教育観や助言を受け入れる	3
教育力の向上を図り教員としての自信を持つ	学生と接し、教員としての自信を得る	3
	自己の教育が効果的であったことを確認する	2
	組織外の人材の協力を得て教育効果を高める	1

4) 媒介因子（個人と環境）の活用により生じた変化(表 5)

職業継続の不安定な状況から安定した状況に移行する過程において、媒介因子（個人・環境）を活用した結果、生じた変化は7個のカテゴリーと17個のサブカテゴリーが含まれていた。以下に、カテゴリーごとに説明する。

(1)【自分の思いや仕事や他者の助言に対する受け止め方を変え、奮起できるようになった】

【自分の思いや仕事や他者の助言に対する受け止め方を変え、奮起できるようになった】は、〈気持ちを言語化し自分の思いを受け入れた〉〈自分の受け止め方を認識した〉〈仕事の捉え方を変え気持ちを奮起した〉の3つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈気持ちを言語化し自分の思いを受け入れた〉とは、過去に抑え込んでいた気持ちを言語化することで自分を認められるようになったことであった。「苦痛を言語化し気持ちが楽になった」などと語っていた。〈自分の受け止め方を認識した〉とは、改めて自己の物事の視点や受け止め方などを振り返り、新たな視点を得たことであった。「職場は指導を受けて勉強になる場所であると実感した」などと語っていた。〈仕事の捉え方を変え気持ちを奮起した〉は、仕事上の失敗の中から成功の要素を探索するなど次に生かされるように切り替えたり、長く引きずらないなどの対応ができるようになったと語っていた。

(2)【納得のいかない助言も受け入れ、愚直に仕事に取り組むようになった】

【納得のいかない助言も受け入れ、愚直に仕事に取り組むようになった】は、〈渋々助言を受け入れた〉〈目の前にある業務に愚直に取り組んだ〉〈同僚に頼れないため自らの業務を制限した〉の3つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈渋々助言を受け入れた〉は、職場でいただいた助言や意見について否定するだけでなく、一旦受け入れ「やってみる」ようになったことであった。「筋道を立ててくれる指導はないが、学生への指導方法の助言を得る」などと語っていた。〈目の前にある業務に愚直に取り組んだ〉は、あれこれと勘繰ることなく、先ずは目の前の仕事に淡々と取り組むことであり、「コツコツと目の前にあることに取り組んだ」などと語っていた。〈同僚に頼れない

ため自ら業務を請け負うことを課した」とは、職場や学生の利益を第一優先に同僚の業務も引き受けることであった。「同僚には頼れないことを知った」などと語っていた。

(3) 【他者からの協力が得られ、同僚にも安心感を持てるようになった】

【他者からの協力が得られ、同僚にも安心感を持てるようになった】は、〈家族の協力が得られるようになった〉〈同僚に対し安心感をもてるようになった〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈家族の協力が得られるようになった〉とは、家族の協力を素直に受け入れられるようになり、「家族がいろいろ協力してくれるようになった」などと喜びを語っていた。〈同僚に対し安心感をもてるようになった〉とは、同僚からのサポートを知り、「同士がいる」と感じて安心することであった。「同僚の様々な配慮に気づいた」などと語っていた。

(4) 【計画的な業務遂行が可能となり、時間の余裕が持てるようになった】

【計画的な業務遂行が可能となり、時間の余裕が持てるようになった】は、〈先の見通しが立ち、優先順位を決めて業務に取り組めるようになった〉〈業務が効率的に行え、時間を意図的に作れるようになった〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈先の見通しが立ち、優先順位を決めて業務に取り組めるようになった〉とは、これまでの経験を基に見通しや優先順位をつけるようになり、計画的な業務遂行が可能となったことであった。〈業務が効率的に行え、時間を意図的に作れるようになった〉とは、効率的な業務遂行に努め、意図的に時間の余裕を作るようになったことであった。「業務の効率化により、勤務時間内に余裕ができた」などと語っていた。

(5) 【上司の期待にこたえることができ、承認を得られ、安心感がもてるようになった】

【上司の期待にこたえることができ、承認を得られ、安心感がもてるようになった】は、〈上司の期待や教えを受け入れるようになった〉〈上司から仕事に関する承認を得て安心感がもてるようになった〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈上司の期待や教えを受け入れるようになった〉とは、あえて上司とコミュニケーションをとる時間を確保し、スタッフへの役割期待や教えを知るようになることで受け入れるようになったことであった。「上司からの期待に応えようと思うようになった」などと語っていた。〈上司から仕事に関する承認を得て安心感がもてるようになった〉とは、仕事に取り組む姿勢や成長を認められたことで、上司や組織に対して「正当に評価をしてくれている」という安心感を持つようになったことであった。

(6) 【在校生や卒業生に対する教員としての責任感を持てるようになった】

【在校生や卒業生に対する教員としての責任感を持てるようになった】は、〈在校生や卒業生の存在に支えられていることに気付いた〉〈教員としての責任感を再確認した〉〈他の教員の指導方法を学ぶようになった〉の3つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈在校生や卒業生の存在に支えられていることに気付いた〉とは、学生とのかかわりを通して、自らの職業継続ができていないことに気付くようになったことであった。「学生の卒業を喜んでいる自分に気づく」などと語っていた。〈教員としての責任感を再確認した〉とは、仕事を投げ出すことで学生に迷惑をかけると思うようになったことであった。「学生に迷惑をかけられないと思った」などと語った。〈他の教員の指導方法を学ぶようになった〉

とは、他教員と学生間の関わり方を学ぶ姿勢ができたことであった。「他教員の指導場面を見て学ぶようになった」などと語っていた。

(7) 【自分の教育が受け入れられ教員という職業に慣れてきた】

【自分の教育が受け入れられ教員という職業に慣れてきた】は、〈教育効果を実感できた〉〈教員という職業の慣れてきた〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈教育効果を実感できた〉とは、学生の評価の上昇により自らの教育効果を実感するようになったことであった。「学生から良い評価を得るようになった」などと語っていた。〈教員という職業の慣れてきた〉とは、教員経験の蓄積に伴い「職業や職場にも慣れてきた」と思うことができるようになったことであった。

表 5. 媒介因子（個人・環境）の活用により生じた変化（概念枠組み図④）

カテゴリー(7)	サブ	コード数
自分の思いや仕事や他者の助言に対する受け止め方を変え、奮起できるようになった	気持ちを言語化し自分の思いを受け入れた	2
	自分の受け止め方を認識した	2
	仕事の捉え方を変え気持ちを奮起した	3
納得のいかない助言も受け入れ、愚直に仕事に取り組むようになった	渋々助言を受け入れた	1
	目の前にある業務に愚直に取り組んだ	2
	同僚に頼れないため自ら業務を請け負うことを課した	2
他者からの協力が得られ、同僚にも安心感を持てるようになった	家族の協力が得られるようになった	2
	同僚に対し安心感をもてるようになった	2
計画的な業務遂行が可能となり、時間の余裕が持てるようになった	先を見通しが立ち、優先順位を決めて業務に取り組めるようになった	4
	業務が効率的に行え、時間を意図的に作れるようになった	3
上司の期待にこえることができ、承認を得られ、安心感がもてるようになった	上司の期待や教えを受け入れるようになった	2
	上司から仕事に関する承認を得て安心感がもてるようになった	3
在校生や卒業生に対する教員としての責任感を持てるようになった	在校生や卒業生の存在に支えられていることに気付いた	2
	教員としての責任感を再確認した	3
	他の教員の指導方法を学ぶようになった	1
自分の教育が受け入れられ教員という職業に慣れてきた	教育効果を実感できた	2
	教員という職業の慣れてきた	1

5) 接続/安定 (表6)

看護教員の継続が困難で不安定さを感じた状況から、「個人」と「環境」の媒介因子を活用して対処したことによって職業継続ができていた安定した状況にいたった。安定した状況は、6個のカテゴリーと18個のサブカテゴリーが含まれていた。以下に、カテゴリーごとに説明する。

(1) 【前向きに取り組む姿勢の確立】

【前向きに取り組む姿勢の確立】は、〈公的に自分の意見を言うことができる〉〈組織の発展に向けて組織人として考えるようになった〉〈前向きな問題解決ができるようになった〉の3つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈公的に自分の意見を言うことができる〉は、組織や上司に対して公に自らの意見を言うことが出来るようになったことで自信を得たことであり、「組織や上司に対して自分のやりたいことや方針をいえるようになった」と語っていた。〈組織の発展に向けて組織人として考えるようになった〉は、職員みなで組織の発展について考えるなど組織人としての成長を感じるようになったことであった。「みんなでいい仕事をするためにどうしたらいいのかなと考えられるようになった」と語っていた。〈前向きな問題解決ができるようになった〉は、問題のとらえ方や解決策立案など前向きに取り組むことを通して、何事も前向きに取り組む姿勢を持っていると確認できる状況であった。「やめるという選択よりは、だったらどうするかという方に考えられるようになった」と語っていた。

(2) 【組織上の自己の立場や職責の自覚】

【組織上の自己の立場や職責の自覚】は、〈組織における自分の立場や職責の重要性を自覚している〉の1つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈組織における自分の立場や職責の重要性を自覚している〉は、自分が担う業務や役割が増える立場であることを自覚できる状況であった。「担う業務や役割が増える立場になったと自覚している」などと語っていた。

(3) 【学生に対する自己の教育の質の向上】

【学生に対する自己の教育の質の向上】は、〈学生の成長にそって教育をするようになった〉〈学生が納得できる教育をするようになった〉〈自らの教育力が向上した〉の3つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈学生の成長にそって教育をするようになった〉は、学生の成長を焦らずに待つなど学生のペースに合わせる教育ができる状況であった。「長いスパン余裕を持って学生の成長を待てる」と語っていた。〈学生が納得できる教育をするようになった〉は、一方通行の教育ではなく、学生が納得できる学習環境をつくることに努めた状況であった。「学生に指導の意図を伝えるようになった」の1つのコードがあった。〈自らの教育力が向上した〉は、上記2点に加え、自らが関わった学生の成長から、教員としての自己成長を認められる状況であった。

(4) 【看護学の教育の楽しさや魅力の再認識】

【看護学の教育の楽しさや魅力の再認識】は、〈既卒生の成長に感動する〉〈学生との関わりが大切だと再認識する〉〈人の生きる道を支援する立場であると思う〉〈工夫を凝らし

た教育の楽しさを感じている)〈感覚的に、看護教員は楽しいと感じられる〉の5つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈既卒生の成長に感動する〉は、卒業後の学生の成長した姿を通して看護教育の魅力を再確認することであった。「卒業後の元学生が成長した姿を見たときの感動が忘れられない」などと語っていた。〈学生との関わりが大切だと再認識する〉とは、看護教員として様々な業務がある中、学生と接する事の意味や意義を再認識し、学生との交流やかかわりを大切にする状況であった。「学生と関わることの楽しさを再認識する」などと語っていた。〈人の生きる道を支援する立場であると思う〉とは、看護教員は単なる看護学を教えるのではなく、学生の将来の生きる道への学びに関わっているという魅力を再確認している状況であった。「学生が生きる道を学んでいる場面に関わっているという思い」などを語っていた。

〈工夫を凝らした教育の楽しさを感じている〉とは、教育は大変という思いを持ちながらも学生の成長や教育の楽しさを感じることから、より一層工夫を凝らしてわかりやすい教育に努める状況のことであった。「学生のために授業を工夫する楽しさを感じるようになった」と、自分の変化も語っていた。〈感覚的に、看護教員は楽しいと感じられる〉とは、看護教育の魅力や楽しさについて、理屈ではなく感覚的に感じられる状況であった。

(5) 【看護教員というアイデンティティの確立】

【看護教員というアイデンティティの確立】は、〈初心を想起し、看護教員である喜びを再確認する〉〈より良い教育について考えている〉〈教育学教育が好きだという気持ちを自覚する〉〈看護教員の存在意義を実感している〉の4つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈初心を想起し、看護教員である喜びを再確認する〉とは、上司との会話を通じて教員を目指した頃の初心を思い出し初志貫徹したと喜びを再確認することであった。「以前の上司からの言葉により教員を目指していた頃の初心を思い出す」などと語っていた。〈より良い教育について考えている〉とは、現状に満足することなく教員としてさらなる学生の成長を促すための方法について考えるようになった状況であった。「もっといい教育とかをするためにはどうすればいいか考えるようになった」などと語っていた。〈教育が好きだという気持ちを自覚する〉とは、大変なことはあっても学生に教育をすることが好きなのだという自分の気持ちを大切にすることであった。「看護に関する教育が好きだということに気付く」などと語っていた。〈看護教員の存在意義を実感している〉とは、卒業生が立派に看護師として働いている姿から、看護教員という職業の存在意義を感じることであった。「教育の効果を知り職業の存在意義を実感する」と語るなど、上記の状況と併せて看護教員のアイデンティティを確立していた。

(6) 【葛藤や自問自答をしながらの教職の継続】

【葛藤や自問自答をしながらの教職の継続】は、〈勤務継続しながらも、日々自問自答している〉〈教員継続に関する葛藤を抱えながら働いている〉の2つのサブカテゴリーが含まれていた。

〈勤務継続しながらも、日々自問自答している〉とは、看護教員として職業継続しているものの、常に「今の職場に必要とされているのか」と考えている状況であった。「学生とのかかわりを通して自分は学校に必要なのかと自問自答する」などと語っていた。〈教員継

続に関する葛藤を抱えながら働いている」とは、看護教員として自信をつけることもできず、常に葛藤を抱きながら働いている状況であった。「教員として継続するか葛藤があり、その中で働いている」などと語り、職業継続の可否のはざまの状況が明らかになった。

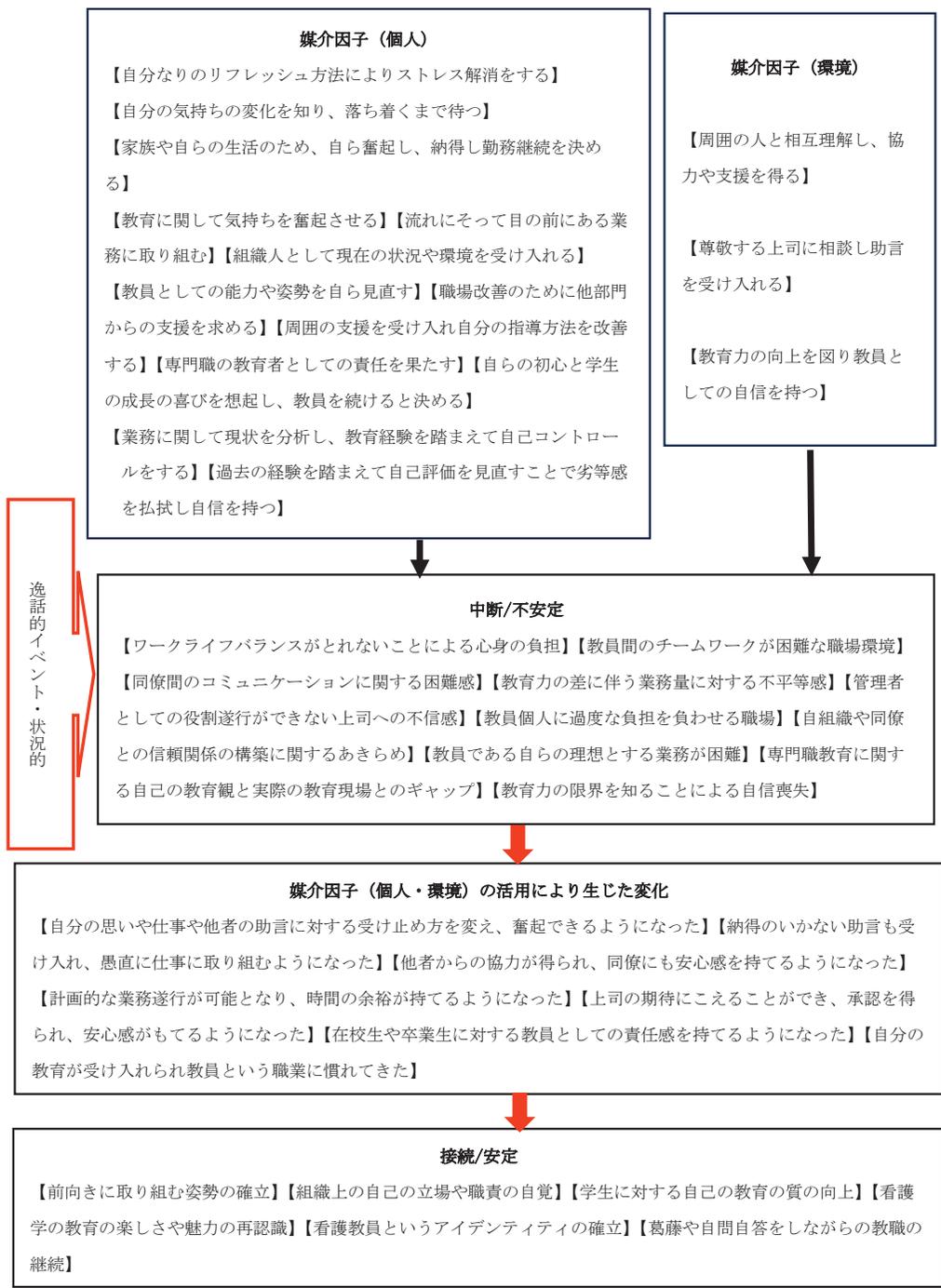
表 6. 接続/安定（概念枠組み図⑤）

カテゴリー(6)	サブカテゴリー	コード数
前向きに取り組む姿勢の確立	公的に自分の意見を言うことができる	1
	組織の発展に向けて組織人として考えるようになった	1
	前向きな問題解決ができるようになった	1
組織上の自己の立場や職責の自覚	組織における自分の立場や職責の重要性を自覚している	1
学生に対する自己の教育の質の向上	学生の成長にそって教育をするようになった	1
	学生が納得できる教育をするようになった	1
	自らの教育力が向上した	2
看護学の教育の楽しさや魅力の再認識	既卒生の成長に感動する	1
	学生との関わりが大切だと再認識する	2
	人の生きる道を支援する立場であると思う	1
	工夫を凝らした教育の楽しさを感じている	1
	感覚的に、看護教員は楽しいと感じられる	2
看護教員というアイデンティティの確立	初心を想起し、看護教員である喜びを再確認する	1
	より良い教育について考えている	1
	教育が好きだという気持ちを自覚する	1
	看護教員の存在意義を実感している	1
葛藤や自問自答をしながらの教職の継続	勤務継続しながらも、日々自問自答している	1
	教員継続に関する葛藤を抱えながら働いている	1

3. 看護師養成所に勤務する中堅教員が辿った職業継続が不安定な状況から安定した状況にいたるまでの移行のプロセス

本研究の実施により、看護師養成所の中堅看護師の職業継続に支障を来す不安定な状況、ならびに不安定な状況に対して媒介因子（個人・環境）を活用したことにより生じた変化、そして職業継続が可能となった安定した状況、などについて明らかになった。

これらの結果について、トランジションセオリーを基盤とした概念枠組みに則りまとめ、図式化した（図2）。



「→」は移行過程の方向

図2 本研究における中堅看護教員の移行のプロセス

V. 考察

本研究は、看護師養成所の中堅教員が、どのような状況や原因から職業継続を困難だと感じ不安定さを認識するのか、その不安定な状況に対してどのような媒介因子を使い現在まで看護教員を継続しているのか、などの移行の過程を明らかにすることにより職業継続の支援について示唆を得ることを目的とした。

結果を踏まえ、ここでは中堅看護教員の職業継続について不安定な状況から安定した状況にいたる移行の過程の特徴についてまとめた上で、教員の職業継続のための支援体制について考察する。

1. 中堅看護教員の移行の過程の特徴

中堅看護教員が職業継続に支障を来す不安定な状況の原因などについて 10 個のカテゴリーが抽出された。まず、【ワークライフバランスがとれないことによる心身の負担】【教員である自らの理想とする業務が困難】【専門職教育に関する自己の教育観と実際の教育現場とのギャップ】【教育力の限界を知ることによる自信喪失】など、私的生活と公的役割のバランスがとれず、また自身の教育観と現実とのギャップを感じたことから教育力の限界を認識し自信を失うなど、個人に関連した原因が明らかになった。また、【教員間のチームワークが困難な職場環境】【同僚間のコミュニケーションに関する困難感】など個人と同僚との関係性に起因した原因、さらには【教育力の差に伴う業務量に対する不平等感】【管理者としての役割遂行ができない上司への不信感】【教員個人に過度な負担を負わせる職場】【自組織や同僚との信頼関係の構築に関するあきらめ】など、管理者や所属組織への不満に関連した原因など、大別して 3 つの原因が示唆された。今回の対象者は、疾患の発症などの身体的な健康被害はないものの心情上の困難感や自信喪失さらには他者への不信感など、精神的に不安定になる状況を経験していた。中堅看護教員は、臨床経験と教育経験を有していることから看護師教育の中心的な役割と重責を担っている。看護協会による看護師養成所教員に関する既存研究では、経験年数に関わらず、時間外労働以外に平均 15.7 時間/月の持ち帰り業務を実施しており、その内容は「自分が担当している科目の講義・演習の準備」が 8 割であった。また、現所属での就業継続意向を示した看護教員は 45.2% であり、病院や訪問看護 (6 割) より低い結果であった。現所属で就業を継続したいと思わない理由は「持ち帰り業務が多い」(59.3%)、「時間外勤務が多い」(45.3%) であった¹⁹⁾。この結果から、看護教員の多くが職業継続に関し不安定な状況にあることが推測でき、離職や退職者が増え教育現場の人員不足が深刻化することが示唆された。そうすると看護教員の労働環境は悪化し、多種多様な役割と重責を担う中堅看護教員の負担は増え、結果的に要となる教員が不在となり教育の質の低下につながると考える。以上から、まずは看護師教育の中心となり要でもある中堅看護教員への支援体制構築が急務であることが確認できた。

本研究の対象者は、不安定な状況の原因や要因に対する対処行動として媒介因子を活用していた。媒介因子のうち主に個人因子を用いていたことが大きな特徴であった。前述のように不安定な状況の原因には個人に関連した原因があった。例えば、【ワークライフバランスがとれないことによる心身の負担】などは、本来の教育業務だけでなく学校行事の企画運営や

学生の生活指導そして組織運営に係る業務など多岐に渡ることからワークライフバランスが崩れ日常生活との両立が難しくなり、安定した状態が脅かされている。それに対して、【自分のリフレッシュ方法によりストレス解消をする】【自分の気持ちの変化を知り、落ち着くまで待つ】【家族や自らの生活のため、自ら奮起し、納得し勤務継続を決める】など、自分自身でリフレッシュに努め気持ちを整える対策をとっていた。自分自身で解決できない場合は、【周囲の人と相互理解し、協力や支援を得る】など信頼できる周囲の人の支援を受けることを選択していた。このように他者の力を借りることで【教育に関して気持ちを奮起させる】など看護教員としての意識を高く持つことができるように努めることも行っていた。時に、【流れにそって目の前にある業務に取り組む】など消極的姿勢とも言える方策を用いながらも、【自分の思いや仕事や他者の助言に対する受け止め方を変え、奮起できるようになった】などの前向きな思考へと変化し、【前向きに取り組む姿勢の確立】を通して職業継続が安定する状況を確認していた。このように多様な対処行動を次々に用いることで、教員として自立しようとする能動的姿勢が持続していることが確認できた。

同様に、対象者は、同僚および上司や組織に起因した事象から職業継続が難しいと感じていた。【教員間のチームワークが困難な職場環境】【同僚間のコミュニケーションに関する困難感】など、特に同僚間の関係悪化は、教育上の問題などについてタイムリーな相談や時間をかけて話し合うことが困難であり、結果的にチームワークが取れない状況となる。対処行動として【組織人として現在の状況や環境を受け入れる】ことや【教員としての能力や姿勢を自ら見直す】【職場改善のために他部門からの支援を求める】ことを行っていた。主に個人の媒介因子を多用し自らを振り返ることで、自らの職場内での言動を変化させていた。この結果、【納得のいかない助言も受け入れ、愚直に仕事に取り組むようになった】【他者からの協力が得られ、同僚にも安心感を持てるようになった】【計画的な業務遂行が可能となり、時間の余裕が持てるようになった】など、仕事への取り組む姿勢や人間関係のとらえ方、その他にも仕事のやり方などを変え労働環境を整えることで、【前向きに取り組む姿勢の確立】もできていたことが確認できた。職場の上司や組織に関しては、【教育力の差に伴う業務量に対する不平等感】【管理者としての役割遂行ができない上司への不信感】【教員個人に過度な負担を負わせる職場】【自組織や同僚との信頼関係の構築に関するあきらめ】などにより不安定な状況に至ることを明らかにした。教育の中心的立場であり要である対象者は、業務量や担う役割が増える一方で、上司からは評価されていないという思いから不信感を抱き安心して日々の業務ができない環境にいた。加えて、退学者などの責任を教員一人に負わせて責められると感じることも明らかになった。それに対して【専門職の教育者としての責任を果たす】【尊敬する上司に相談し助言を受け入れる】などの行動をとっていた。つまり、他教員との業務量の違いに対する不平等感を抱きつつも、看護師育成という任務と教育者としての責任を全うするために、適切な相手を選択し助言を受けることにより【上司の期待にこえることができ、承認を得られ、安心感がもてるようになった】状況へ変化が生じ、【組織上の自己の立場や職責の自覚】から職業継続が安定した状況に至っていたことが確認できた。

その他、中堅看護教員は【教員である自らの理想とする業務が困難】【専門職教育に関する自己の教育観と実際の教育現場とのギャップ】【教育力の限界を知ることによる自信喪失】な

ど、教育の達成度や教育感および教育力に関して自信喪失の状況から不安定な状況に至ることが明らかになった。これに対し【業務に関して現状を分析し、教育経験を踏まえて自己コントロールをする】【周囲の支援を受け入れ自分の指導方法を改善する】などから、自己の【教育力の向上を図り教員としての自信を持つ】ことができ、やっと【自らの初心と学生の成長の喜びを想起し、教員を続けると決める】【過去の経験などを踏まえて自己評価を見直すことで劣等感を払拭し、自信を持つ】ようになった。その結果、【在校生や卒業生に対する教員としての責任感を持てるようになった】【自分の教育を受け入れら教員という職業に慣れてきた】などの変化が生じ、【学生に対する自己の教育の質の向上】【看護学の教育の楽しさや魅力の再認識】【看護教員というアイデンティティの確立】などの安定した状況に至っていたことが確認できた。

以上、本研究の対象者は、職業継続が不安定な状況から安定な状況に移行することを目指し、主に個人を中心とした各種の媒介因子を活用することで移行の過程を進めるなどの特徴を説明した。その他の特徴として、安定した状況の中でも【葛藤や自問自答をしながらの教職の継続】をしていることもわかった。看護教員は、医療や看護という日進月歩の分野に対応し続けねばならないことに加え、中堅教員は看護学教育の中心的役割を担い要となる立場からも、常に「自分の教育がこれでいいのか」といった悩みや葛藤があることは容易に推測できる。よって、中堅の看護教員の安定した状況は永続するものではなく、常に揺らぎやすいという特徴があることも示唆された。この点を踏まえて、次項で必要かつ有効な支援について考察する。

2. 看護教員継続のために必要な支援

本研究の結果より、看護教員を続けている状態は、【前向きに取り組む姿勢の確立】【組織上の自己の立場や職責の自覚】【学生に対する自己の教育の質の向上】【看護学の教育の楽しさや魅力の再認識】【看護教員というアイデンティティの確立】がなされている状況であった。また、前項で述べた移行の過程の特徴から、不安定な状況から安定した状況にいたる対処方法は主に個人に関する媒介因子が多く、その対処がスムーズに進むと自分自身で安定した状況を獲得し、【前向きに取り組む姿勢の確立】や【組織上の自己の立場や職責の自覚】をしていた。つまり、看護学の教員は媒介因子「個人」の数や種類を増やし適宜選択できるような支援をすることで、安定した状況へと自ら回復するレジリエンス力が高まり、職業継続は可能であると予測できる。また、もともと看護師という専門職の看護教員は職責や責任感が強いことが推察できる人材であることから、【学生に対する自己の教育の質の向上】への支援を通して自信をもたせることも職業継続の支援として有効であると考えられる。具体的には、OJTなども活用した「継続教育への支援」を挙げる。教員に対する教育の継続支援により教育の質が高まり、教員自身も自信をもって学生とかかわることで教育の楽しさや魅力を再認識し、その結果として、看護学の教員というアイデンティティの確立がスムーズにできるとも期待する。

「看護教員の継続教育への支援」は教員継続のために最も重要な支援であると上述した。ただ、本研究の対象者が不安定な状況として【教育力の差に伴う業務量に対する不平等感】

【管理者としての役割遂行ができない上司への不信感】があった。これは教育力の高い教員へ業務量が増やされるなどの不平等を感じる状況であり、不平等な状況を解決できない管理者のマネジメントに関する不満から不信感も生じていた。実際の現場においても、教育力や経験が少ない教員の分を中堅教員が負担することは多い。それに対して「専門職の教育者としての責任を果たそう」と自己研鑽に励み、尊敬する上司に相談し助言を得るなどして教育者としての責任を全うする者が中堅看護教員であり、組織が、このような教員の自己努力に依存することで個人の負担を増大させ、【ワークライフバランスがとれないことによる心身の負担】などの状況を招く可能性も示唆された。つまり、所属する教員全員の教育力を高めなければ臨床の看護の質は低下し、将来に渡り臨床現場の安全・安心が脅かされることは明白である。池内らは、米国における看護教員の授業力向上の取り組みを基に、教員へ教育学の履修や継続的な教育研修の有無がバーンアウトに関連していることや教員へのメンタリングのあり方について検討が必要である⁴⁾ことを指摘した。一般的な教育機関においては、文部科学省が示している通りに支援体制が構築されている。だが養成所勤務の看護教員は、厚生労働省が教員への支援が必要と示唆はしているものの義務化はされていない。以上から、「看護教員の継続教育への支援」は最初に導入すべき事ではないだろうか。繰り返すが、教員への継続教育の機会の確保は、養成所勤務の看護教員の教育の質を高め、教員自身が自信をもって学生と積極的にかかわり看護学の魅力を伝える機会を増やすことも期待できる。教育や看護は人と人の相互作用に基づき行われることを鑑みれば、教員へも良い影響を与える。このような良い相互作用の場面や機会を増やすことで職業継続は促進されると考える。

第二に、「看護学の教員であるというアイデンティティの確立への支援」について考察する。対象者は、【教員である自らの理想とする業務が困難】【専門職教育に関する自己の教育観と実際の教育現場とのギャップ】【教育力の限界を知ることによる自信喪失】という不安定さを認識していた。この背景には、自身の教育内容や方法に「これで良い」という確信が持てなかったことがあるが、その他、特に学生との価値観や思考のギャップによる自分の看護観や教育者としての自信喪失があった。それにより看護学の教員というアイデンティティは揺らいでいた。現在の学生はZ世代と呼ばれる年代とされる。Z世代とは1990年代後半～2012年頃に生まれた世代であり、2023年現在で10代～20代前半の人々である。Z世代の学生と看護教員世代とは育った背景が大きく異なる環境であるため、どのような姿勢で関わり、いかに看護学を教育し、看護学の素晴らしさを伝えられるかについて常に直面化し、戸惑う機会が多いように感じる。前述のように、本研究の対象者は教育力に関して自信がなく低い評価をしており、その原因を「個人の問題」として捉える傾向があった。つまり、組織や上司などへ「教員教育の機会や場面を増やすことを要求する」ことをしていないのである。教育組織自体および管理者は、「学生へ良い教育を行うために良い教員を求めている」が、「良い教員を養成する支援や視点を持っていない」のである。ただでさえ看護師養成所の専従の教員数は少数である中、教育と臨床経験を十分に蓄積した中堅教員を離職・退職に追い込むことが無いよう支援し、看護学の教員であることに誇りを持ちアイデンティティとして確立できるような支援体制の構築は急務であるとする。

第三に、「職場の同僚や上司との良好かつ信頼できる人間関係の構築」の必要性について考

察する。本研究の結果から、【教員間のチームワークが困難な職場環境】【同僚間のコミュニケーションに関する困難感】などの職場における同僚間での人間関係が、安定した状況を揺るがしていた。看護師養成所の看護教員の業務は少人数で多岐にわたる業務を行うため、同じ所属や部署であってもすれ違いが多くタイムリーな相談や時間をかけて話し合うなどの機会を設けることが困難である。これによりコミュニケーション不足となり、良好な人間関係が構築できずチームワークが取れないことも推察できる。チームナーシングと言われる看護学において、人財育成の中心である教育現場ではチーム協力体制が乏しいのである。この教育現場の実態が与える学生への影響は、直接的・間接的においても大きいと言える。中尾は、場の変革を目指す推進力として「良好な人間関係を背景とした連携できる人材の存在⁵⁾」を挙げている。つまり、教育現場のチーム協力体制を構築するためには、まずは良好な人間関係を構築することである。良好な人間関係から信頼関係が築かれることで、本当の意味でのチームナーシングができる看護師の育成が可能となる教育現場に変革できると考える。同様に、教育現場の人間関係の改善は同僚との協働を推進し、それぞれがスムーズな役割や業務の遂行に努めるため何事も計画的に進めることが可能となることも期待できる。計画的かつスムーズな業務遂行により一人ひとりの時間の余裕が生まれ、ワークライフバランスが取れたり、同僚間や学生とのかかわりが充実することも期待できる。以上から、「職場の同僚や上司との良好かつ信頼できる人間関係の構築」は、同僚間の協力体制を作る基盤となり、その効果は教員同士の協働を推進し、さらに学生教育の質の向上につながると考える。最終的には、質の高い看護教育を受けた看護師が輩出されることで、医療現場の安全・安心の確保に寄与できる。

VI. 結論

本研究において、看護師養成所に勤務する中堅看護教員が、教員として職業継続をする際の支障をきたす不安定な状況から、課題の明確化や問題解決をすることで、最終的には教員を継続している安定した状況に至っていた。その一連の過程についてトランジションセオリーを用いて明らかにした。

1. 中堅看護教員の職業継続を不安定にさせる状況や事象の原因は、「個人」「個人と同僚との関係性」「管理者や所属組織への不満」の3つに関連した原因であった。
2. 中堅看護教員の職業継続について、不安定な状況から安定した状況へ移行する過程では、主に媒介因子「個人」を多用し自らの安定した状況を創ろうとしていたことからレジリエンス力が高いと推測できた。また専門職で臨床現場と教育の経験の蓄積もあることから、レジリエンス力を高める支援や媒介因子「個人」の数や種類を増やす支援をすることで、自らの力と意思で職業継続が可能となると示唆された。
3. 中堅看護教員の職業継続が安定した状況とは、【前向きに取り組む姿勢の確立】【組織上の自己の立場や職責の自覚】【学生に対する自己の教育の質の向上】【看護学の教育の楽しさや魅力の再認識】【看護教員というアイデンティティの確立】がなされることであった。そのため、上記2に加え、看護教員への継続教育体制を整え所属する教員全体の教育力の底上げにより自信をもって教育ができる環境をつくること、そして積極的な学生とのかかわ

りを通して看護学や看護学教育の魅力を感じることで、【看護教員というアイデンティティの確立】ができる支援が必要であることが示唆された。

4. 中堅看護教員の職業継続の安定した状況は確固として永続するとは言えず、常に揺らぎ不安定な状況になる可能性は消えないという特徴があった。

<本研究の限界と課題>

本研究の対象は、A 県の看護専修学校の教員 5 名に限定されているため、中堅看護教員の中でも地域性や施設の設置主体、特性などの偏りがあり、本研究の結果が中堅看護教員全体を反映しているとは言えず、一般化するには限界がある。さらに、看護専門学校教員に対するワークエンゲイジメントの概念を用いた先行研究はないため、今後中堅看護教員が生きがいを持って働き続けるためにどうすればよいのか研究を深化させる必要がある。

本研究は、熊本県立大学アドミニストレーション研究科における学位論文「看護師養成所に勤務する中堅看護師の職業継続に関する移行の過程：トランジションセオリーを用いた質的研究」の一部を加筆修正したものである。

<謝辞>

本研究を実施するにあたり、本研究の調査にご協力いただきました看護専門学校及び研究協力中堅看護教員の皆様、担当指導教員の中尾富士子先生、黄在南先生、小菌和剛先生、大学院教職員の皆様、職場の皆様に心より感謝申し上げます。

引用文献

1. 厚生労働省医政局看護課 看護基礎教育のあり方に関する懇談会論点整理(2008)
<https://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/07/s0731-8.html>
2. 厚生労働省(2009) 看護の質の向上と確保に関する検討会
<https://www.mhlw.go.jp/shingi/2009/03/s0317-6.html>
3. 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, 1-12.
<https://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/02/d1/s0217-7b.pdf>.
4. 公益社団法人日本看護協会(2018) 看護師養成所の教員の勤務実態等に関する会員調査
https://www.nurse.or.jp/nursing/4th_year/pdf/abstract.pdf
5. 池内里美、合田友美、木原俊行、西田好江(2020) : 米国における看護教員の授業力向上の取り組み Journal of Wellness and Health Care Vol. 44 (1)53~59
6. 中尾富士子, 江川幸二, 作田裕美, 鈴木志津江(2019) : アクションリサーチによるがん治療に伴う続発性リンパ浮腫の予防と悪化防止に関する看護実践の課題と解決過程 インターナショナル NursingCareResearch 第 18 巻第 4 号