

[総説]

## 臨地実習における看護教員の困難感に関する文献的一考察

川本 紀子<sup>1</sup>・山本 恵子<sup>2</sup>

### 【要旨】

本研究では、臨地実習における看護教員の困難感を先行研究より分析し、教員が抱える困難感及びその対応の現状と課題を明らかにすることを目的とし、今後の臨地実習指導の教育効果を高めるために必要な困難感への対策と支援を検討した。医学中央雑誌 Web 版 (Ver.5) にて「実習」「教員」「困難」「葛藤」をキーワードとして2003年から2020年までの文献を検索した結果、36文献が抽出された。分析の結果、看護教員の臨地実習における困難感の対象として【学生】【教員個人】【実習評価】【学校組織】【実習施設】、副次的に生じる【困難感の表出】が抽出された。困難感の要因は《学生のレディネス》《学生の対人スキル》《学生理解》《教育技法》《教育的判断》《知識・経験》《到達度判断》《評価判断》《臨床指導者との連携》《組織内連携》《組織体制》《実習施設との連携》《実習施設の受け入れ態勢》《実習施設が抱える課題》であった。教員の困難感への対応・支援として【教員個人の工夫や努力】【上司・同僚による支援】【教員間連携】【組織からの支援】が抽出された。新人教員に焦点を当てた複数の文献では、共通する困難感が明らかにされている。一方で中堅教員に関する文献は少ないが、同様に学生のレディネスや対人スキルに起因する困難感、教員としての力量不足や葛藤、自信のなさといった困難感が報告されている。困難感を軽減するための個別的な対策や支援、困難要因に応じた具体的な対応行動は、業務の負担軽減や就業意欲の向上に有効であると考えられる。また、実習教育が効果的に継続できるよう実習施設との協働や意見交換方法の検討も必要である。

教員の困難感軽減に向けて、教員全体の困難感の実態把握や、困難要因に応じた具体的対策・継続的な看護教員のスキルアップ体制の構築が課題である。

**キーワード：看護教員、臨地実習、実習指導、困難感、葛藤**

### 【緒言】

文部科学省の「大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会」は、2020年「看護学実習ガイドライン」<sup>1)</sup>として、臨地実習での経験を活かした教育方法や実習科目の充実した体制づくりを示した。このガイドラインにおいては、看護職として求められる基本的な資質・能力を、看護基礎教育における臨地実習で育成することが重要であると強調している。また、2022年度より施行される保健師助産師看護師指定規則の第5次改正を前に、大きく変化する社会情勢、医療情勢を踏まえ、看護師教育は変わらなければならない時期に来ている<sup>2)</sup>。これらのことから、少子・超高齢社会を迎えた現代の日本におい

て、将来を担う質の高い看護師人材育成のために、あらゆる療養の場や機会を臨地実習として教材化する工夫が看護教員に期待されていることは明らかである。

しかし看護教員（以下、教員）の現状として、人員不足や時間的制約、煩雑な業務などの要因により、学生が経験した貴重な学びを共有する機会を十分に確保できず、教員としての役割を十分に果たせていないことが様々な調査で指摘されている。さらに教員の業務実態として、「カリキュラム外での補講や演習、成績管理等の事務作業や学生のカウンセリングへの対応等により、時間外業務も多く、教員の負担が増大している現状」<sup>3)</sup>が挙げられている。2018年の調査<sup>4)</sup>では、看護師養成所教員の85.8%が月平

<sup>1</sup>九州看護福祉大学大学院 看護福祉学研究科、<sup>2</sup>九州看護福祉大学

均で23.1時間の時間外労働を行っているという過酷な業務の実態が明らかとなった。さらに83.8%の教員が月平均15.7時間の持ち帰り業務を行っており、所属学校での看護職よりも低い。

教員自身の時間管理だけではすまない突発的なことが起こる中で、教育活動や組織活動が円滑に進行せず、教員の業務が過剰・多忙となることでストレスが増大している<sup>5)</sup>。同様に先行研究においても、教育経験1年未満の教員が実習で困っていることとして、臨床指導者との連携調整の難しさ、学校職員との連携調整の難しさ、実習指導の難しさ、学習保証への不安を挙げている<sup>6)</sup>。さらに、専修学校の看護教員の職業上のストレスに関する研究では、「学生対応」「職場環境」「教員資質」「多忙」「トラブル対応」「教育方法」「教員相互関係」「研究資源」「教育能力向上」のストレス要因を挙げている<sup>7)</sup>。教員としての経験年数が長いほど現在発揮している能力の評価は高いという先行研究<sup>8)</sup>がある一方、中堅教員を対象とした研究<sup>9)</sup>では、経験年数を重ねるだけでは授業評価活動の質を高めていくことは難しいと述べている。緊張感を伴う臨地実習において、教員は質の高い教育・看護実践を求められており、学生や患者、臨床指導者との関係の中で様々な困難感を抱く教員は少なくないと考えられる。

臨地実習の重要性や教員の役割期待が高まる中、教員は何に困難感を抱き、どのように対応しているかについて先行研究より明らかにし、課題を明確にすることは今後の臨地実習指導の教育効果を高める一助になると考える。なお、本研究では看護師国家資格の仕組みが国により異なることから、国内の先行研究から分析を行った。

## I 研究目的

臨地実習に対する教員の困難感を先行研究より分析し、臨地実習において教員が抱える困難感とその対策の現状と課題を明らかにする。

## II 用語の定義

・困難感：先行研究（眞野他、2020；亀田他、2016）を参考に、「教員が実習中にその役割を遂行したり、指導する上で苦しみ悩むこと、難しいと感じていること、困っていること、戸惑い、不安など困難を抱えた際に生じ、ストレス要因とな

る個人の主観的な思い・感情」として、操作的に定義した。

- ・葛藤：個人の内部で2つあるいはそれ以上の欲求ないし動機が同時に存在し、しかもそれらを同時に処理することができず心理的に緊張をきたす状態（大崎、2015）。
- ・新人教員：教員経験1～3年。指導・助言を得て、教員の仕事を行う時期（日本看護学校協議会、2017）
- ・一人前教員：教員経験3～6年。指導・助言がなくても自分の判断で教員の仕事を行う時期。（日本看護学校協議会、2017）
- ・中堅教員：教員経験6～10年。教員集団の中でリーダーシップを発揮し、他教員への指導・助言を行う時期。
- ・熟練教員：教員経験10年以上。教員集団の力を集め、学校の健全な管理運営に関わる時期。（日本看護学校協議会、2017）
- ・臨床指導者：臨地実習受け入れ施設に勤務し、必要な研修を受講して看護学生の実習指導を担う看護師

## 【方法】

### 1. 研究方法

医学中央雑誌 Web 版 (Ver.5) の検索システムを用いて文献検索を行った。看護基礎教育の充実を図るため「保健師助産師看護師学校養成所指定規則」が改正され、「看護の統合と実践」分野が新設された2003年から2020年までの18年間を検索した。対象文献は原著論文で議録は除外し、さらに看護文献に絞り込みを行った。

### 2. 対象文献の抽出

「教員」「実習」「困難」で検索した結果の238件、および「教員」「実習」「葛藤」で検索した結果の46件であり、両者の重複文献13件を除いた合計は271件であった。このうち、論文タイトルから調査対象者が教員以外の文献、及び研究の焦点が臨地実習に関する内容以外の文献177件（学生120件、臨床指導者又はスタッフ43件、講義・演習・研修14件）を除外した。次に教員の実習教育の指導方法や内容に関する研究ではない58件（分野外2件、カリキュラム

評価3件、教育関連の解説12件、実習記録・レポート分析9件、ループリック・ポートフォリオ評価2件、実習指導計画・方法の評価7件、文献検討12件、研究活動1件、教員効力感2件、教育技法6件、教員評価1件、教員自己評価1件)を除外し36件を本研究の対象文献とした。

### 3. 分析方法

抽出された文献の中から、教員の臨地実習に対する困難感を表現している部分を抽出し、内容の類似性に沿ってカテゴリーを生成した。同様に困難感への工夫・対策についてもカテゴリーごとに分類した。

### 4. 倫理的配慮

データ収集は、入手可能な原著論文とする。分析においては対象文献の意味や内容の改変がないよう精読し、繰り返し意味内容を確認する。また、著作権の侵害がないように引用文献名を明確に示す。

## 【結果】

### 1. 調査対象者の所属養成校別にみた年次推移

調査対象者の所属を養成校別にみると、大学9件、専門学校9件であった。複数の養成所を対象にしたものはすべて大学が含まれており、全体の半数以上を占めた(表1)。

### 2. 年代別に見た教員経験年数の推移

研究対象者の教員経験年数が記載された文献は36件中27件であった。このうち新人教員を対象とした文献は、大学教員3件、専門学校教員3件の計6件であった(表2)。「新人教員」に焦点を当てた11件の研究方法は、量的研究が2件、質的研究が6件、文献研究が3件であった。経験年数は3年以下が8件、4年未満が2件、記載なし1件であった。「新人看護教員」の定義は、1年以内・未満が2件、1～2年目・2年目が5件、3年以下2件、4年未満1件であった。文献研究では、6件中3件が新人教員に焦点を当てたものであった。

一方、一人前～中堅教員以上を対象とした文献は、教員経験8年以上の4名で主に指導上の困難場面に着目した質的研究<sup>14)</sup>、3年以上の5名で教員の葛藤に着目した質的研究<sup>15)</sup>、3年以上の8名で学生指導に対する思いに焦点を当てた質的研究<sup>16)</sup>、3年以上の68名で看護教育の意識に関する量的研究<sup>17)</sup>の4件であった。

教員経験年数の記載がない9件は、各養成所の代表者による回答が4件<sup>19) 35-37)</sup>、文献研究が3件<sup>26) 42) 45)</sup>、研修会の実践報告が1件<sup>20)</sup>、大学教員2名のプロセスレコード分析が1件<sup>28)</sup>であり、経験年数に応じた困難感の分析はなかった。

### 3. 教員が抱く困難感の分類

文献中の結果に記載された主な困難感について分類した結果、困難感を抱く対象として【学生】【教

表1 調査対象者の所属養成校別にみた発表年次推移

所属機関	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
大学			1		1	1	1(1)	1(1)					1		2(1)		1	
専門学校			1(1)	2(1)							1		1(1)		3			1
短期大学					1													
高校																	1(1)	
大学・短期大学					1													
大学・専門学校																	1	
大学・短大・専門										1					1		1	
大学・専門・高校														1				
記載なし									2(2)					1(1)				1
文献研究								1(1)	1		1	1(1)			1			1(1)

( ) は新人教員を調査とした文献数の内訳

表2 対象者の教員経験別にみた発表年次推移

分類	著者	発表年	研究方法	対象数	教員経験	対象者の所属
新人教員	塩谷ら	2020	文献	13	4年未満	
	亀田ら	2017	量的	74	2年目	大学
	徳本ら	2016	質的	14	3年以下	
	大崎	2015	質的	3	2年目	専門学校
	佐藤	2014	文献	29	1-2年目	
	西田ら	2011	質的	5	2年目	
	日野	2011	質的	5	3年未満	
	石田	2010	文献	24	2年目程度	大学
	伊藤ら	2009	質的	10	1年未満	大学
	大場	2006	質的	4	1年以内	専門学校
一人前・中堅教員	小塚	2005	量的	84	3年目迄	専門学校
	梨木ら	2020	量的	68	3年以上	専門学校
	秋田ら	2017	質的	8	3年以上	専門学校
	林ら	2006	質的	5	3年以上	専門学校
	山本ら	2003	質的	4	8年以上	短期大学

員個人】【評価】【学校組織】【実習施設】の5つのカテゴリーに分類できた。さらに困難感の要因としては、表3に示すように15のサブカテゴリーに分類された。教員個人がそれらの困難要因から困難感を抱いた時の副次的な感情の表現がある文献を抽出し、カテゴリーに【困難感の表出】として分類した。

カテゴリーごとのコード数は、【教員個人】の困難要因は82コード・5サブカテゴリーと最も多く、次いで【学校組織】は69コード・4サブカテゴリー、【学生】は35コード・2サブカテゴリー、【評価】は15コード・2カテゴリー、【実習施設】は13コード・2サブカテゴリーの順に多かった。葛藤や、不安、負担、戸惑い、辛さ、もどかしさ、疎外感などの具体的な困難感の感情が記述されているものを【困難感の表出】として分類し、23コードより「負担・責任の重さ」<sup>11) 18-22)</sup>、「悩む」<sup>16) 22) 23)</sup>、「不安」<sup>22) 24) 26)</sup>、「戸惑い」<sup>24) 26)</sup>、「余裕がない」<sup>27) 28)</sup>、「周囲の目(世間体)」<sup>22) 27)</sup>、「未承認」<sup>15) 27)</sup>、「迷い」<sup>23)</sup>、「もどかしさ」<sup>23)</sup>、「苛立ち」<sup>16)</sup>、「ジレンマ」<sup>25)</sup>、「不本意」<sup>25)</sup>、「辛さ」<sup>15)</sup>の13のキーワードが抽出された。なお、以下ではカテゴリーは【 】、カテゴリーは

《 》、コードは「 」で示す。

#### 1) 学生に関連する困難感について

教育上の適切な配慮を必要とする発達障害や対人関係が困難な学生の実習指導に焦点を当てた研究<sup>18) 29) 30)</sup>は、2017年以降に3件発表されている。「実習地で目立つ問題行動」<sup>30)</sup>や「倫理観の低い自己中心的な態度」<sup>30)</sup>、「受け持ち患者、他の学生とのマッチングに苦慮」<sup>29)</sup>など、《学生の対人スキル》に対する困難感として示されていた。

また「学生のモチベーションの低さ」<sup>22)</sup>、「看護師になる気がない」<sup>23)</sup>などの態度面や、「記述力、言語表現力が弱い、文献を活用できない、経験したものが積みあがっていない」<sup>14)</sup>といった学習面に対する教育的関わりに悩み、《学生のレディネス》に対し困難感を抱いていた。この項目は27コードと最も多く出現していた。

#### 2) 教員個人に関連する困難感について

教員は実習指導において「学生の思いの把握困難」<sup>31)</sup>、「何に困っているのか分からない」<sup>31)</sup>、「学生を捉えることに時間がかかる」<sup>32)</sup>など、《学生理解》に難しさを感じていた。学生を理解しよう意識しても、「学生の個別的な背景を限られた実習期間だけで把握は困難」<sup>20)</sup>と、過去の実習指導経験での学生との関わりから振り返っていた。教員の学生に対する理解不足は、「個々の学生への理解というよりも、現代の学生全般に対しての気質や考え方、生活習慣などの知識や理解が不足している」<sup>24)</sup>という感じ方を示している。

実習指導を行う教員は「学生と適切な関係性が築けない」<sup>23-25) 27) 33)</sup>、「どう指導していいか分からない」<sup>11) 23) 24) 27)</sup>、「レベルに合わせた指導が出来ない」<sup>27)</sup>という《教育技法》に起因する困難感を抱えていることが、複数の文献で報告されていた。さらに「学生に気づかせる指導ができない、力を引き出せない」<sup>16)</sup>、「各現象を関連付けて考えさせることが困難」<sup>28)</sup>など学生の関係性と同様に、《教育技法》への困難感が生じており、対象文献の多くで述べられている項目であった。

また教員自身の「教育内容やカリキュラムの理解・情報不足」<sup>24) 34)</sup>や、「看護師・教師としての経験不足」<sup>21)</sup>などの《知識・経験》の困難感は、12件中7件の新人教員を対象とした文献にみられた。

「教育の厳選が困難」<sup>34)</sup>、「看護師としての判断で

表3 対象文献に記載された主な困難感

困難感の要因	学生		教員個人				評価		学校組織				実習施設		困難感の表出	
	レディネス	対人スキル	学生理解	学生患者調整	教育技法	教育的判断	知識経験	到達度判断	評価判断	指導者連携	組織内連携	組織体制	施設連携	施設受入体制		施設課題
コード数(合計241)	27	8	17	5	26	9	25	5	10	24	18	15	12	8	5	27
記載文献数	13	5	10	4	19	7	11	4	4	15	12	12	6	6	5	16
33 塩谷ら 2020 文献			●		●					●	●	●	●			
11 亀田ら 2017 量的					●					●	●			●		●
39 徳本ら 2016 質的					●	●										
12 大崎 2014 質的								●								
38 佐藤 2014 文献					●		●				●	●				
40 西田ら 2011 質的					●		●	●	●		●	●				●
25 日野 2011 質的			●				●			●		●				●
41 石田 2010 文献					●		●			●	●	●				●
27 伊藤ら 2009 質的			●		●	●				●						●
32 大場 2006 質的			●				●			●	●					●
21 小塚 2005 量的							●									●
17 梨木ら 2020 量的	◎						◎	◎					◎	◎	◎	◎
16 秋田ら 2017 質的	◎				◎						◎					◎
15 林ら 2006 質的			◎								◎					◎
14 山本ら 2003 質的	◎	◎			◎					◎						
37 中村ら 2020 量的	○		○	○								○				
18 吉兼 2020 量的		○														○
29 中村ら 2019 量的		○			○											
34 藤本ら 2019 量的	○				○	○	○			○		○	○		○	
22 渡邊ら 2018 質的	○				○					○	○	○			○	○
23 植村ら 2017 質的	○				○	○		○			○			○		○
46 清水ら 2017 量的			○				○					○	○			
19 田中ら 2017 量的	○					○						○	○			○
30 中尾 2017 質的	○	○			○					○						
47 吉川ら 2017 質的					○			○		○						
26 渡邊ら 2017 文献																○
35 谷本 2015 量的		○		○								○		○		
45 阿久澤ら 2013 文献										○						
43 渡邊ら 2013 質的	○															
24 倉原ら 2012 質的			○	○	○	○	○			○	○					○
36 矢戸ら 2012 量的	○			○				○					○	○	○	
42 高橋 2011 文献					○											
20 渡部ら 2008 質的	○		○			○				○						○
28 芥川ら 2007 質的					○											○
44 島田ら 2007 量的											○					
31 安田ら 2005 質的	○		○		○		○	○		○		○		○	○	

●新人看護教員を対象とした研究 ◎一人前～中堅教員を対象とした研究 ○経験年数を特定していない研究

行動する」<sup>39)</sup>といった《教育的判断》は「教員としての立ち位置に悩む」<sup>25)</sup>、「自己の能力への不安」<sup>24)</sup>という【困難感の表出】につながっていた。

《学生－患者調整》の困難感は5コードと少なかったが、「受け持ち患者の選定」<sup>35)</sup>や「患者・家族から受け持つことの承認・調整困難」<sup>24) 36) 37)</sup>といった人的環境の調整に困難感を持っていた。

### 3) 評価に関連する困難感について

評価に関して教員は「指導者間の指導方法、評価視点の相違、複数の学生間での評価のバランスを図ることに葛藤、他教員から評価の問題点を指摘され

る」<sup>12)</sup>など学生・指導者・教員それぞれの関係の中で《評価判断》に困難感を抱いており、「人を評価することは責任が重い」<sup>12)</sup>という【困難感の表出】が起っていた。また、「客観的な評価をするべきなのに主観が混じっているかもしれない、学生の努力、成長は数値化しにくい」<sup>12)</sup>といったことから「評価はほんとにこれでいいのかと思う」<sup>12)</sup>といった不安・戸惑いなどの【困難感の表出】が生じている。それは「実習目標に挙げていても対象者の状況により困難」<sup>17)</sup>な場面や、それでも「学生に求めるところを下げるわけにはいかない」<sup>40)</sup>という《到達

度判断》への迷いがあり、「正当に評価できているのか自信がない」<sup>12)</sup>、「指導方法に自信が持てない」<sup>40)</sup>という【困難感の表出】が起っていた。

#### 4) 学校組織に関連する困難感について

《臨床指導者との連携》の困難感は、新人教員を対象とした文献を中心にみられ、「調整するタイミングが難しい」<sup>22)</sup>、「看護師とのコミュニケーションが困難」<sup>20)</sup>、「臨床指導者・病棟スタッフとの関係性のズレ」<sup>32)</sup>という《臨床指導者との連携》に困難感を抱いていた。対応が困難な状況に対し、「上司との関係」<sup>27)</sup>や「同僚との情報交換や意見交換が難しい」<sup>15)</sup>、「相談する人がそばにいない」<sup>22)</sup>といった《組織内連携》に関連する困難感があり、「自分の職務に対して責任を感じる」<sup>24)</sup>、「実習指導を一任される負担感」<sup>21)</sup>という【困難感の表出】に至っている。

2017年以降の文献に散見された《実習施設との連携》では、「実習地の確保が困難」<sup>17)</sup>、「機関の教育理念・教育課程の範囲外」<sup>34)</sup>、「施設により学習内容が異なる」<sup>34)</sup>といった学外の実習施設が絡む困難感と、「教員の不足」<sup>35)</sup>、「担当領域外教員の責任の所在」<sup>19)</sup>、「業務量超過」<sup>38)</sup>等の《学校組織の体制》が【学校組織】の課題として示されていた。

#### 5) 実習施設に関連する困難感について

主な課題として「実習場の受け入れが業務の忙しさで良くない」<sup>34)</sup>、「看護師が忙しく学生に十分に指導できない」<sup>31)</sup>、「実習施設での指導者の不在」<sup>11)</sup>、「患者が少ない」<sup>31)</sup>などがあった。これらは《実習受け入れ体制の課題》《実習施設が抱える課題》から、「指導やケアに疑問がある施設で実習することのもどかしさ」<sup>23)</sup>という【困難感の表出】につながっていた。

#### 4. 教員経験年数による困難感について

対象文献中に、経験年数ごとの困難感の内容や程度を比較・調査した研究はなかった。新人教員の困難感として塩谷<sup>33)</sup>は、「授業の展開、実習指導の方法、教員感の関係形成、学生との関係形成、臨床との連携、業務の時間管理、職務体制」の7カテゴリーを結論づけている。

中堅教員のための主な困難感として、「指導意図が伝わらない状況への困難感」<sup>14)</sup>、「学生との関わり方や同僚との関わり方の困難感」<sup>15)</sup>、「学生の力を引き出

せない葛藤や自信のなさ」<sup>16)</sup>、「知識・力量不足や実習指導環境への困難感」<sup>17)</sup>といった主に学生指導に関連する内容が示されている。また、教員経験8年以上を対象とした質的研究<sup>14)</sup>では、教員の指導困難状況における学生側の要因として、「①学生の心理状況に関するもの、②学生のレディネスに関するもの、③患者との関係形成に関するもの、④学生の看護技術に関するもの、⑤学生-教員間の関係性に生じる要因」があると明らかにした。

#### 5. 困難感への実際の対応や支援

教員の困難感に対して実際に行った対応や受けた支援について、対象文献中17件が調査を行っていた。そのうち13件が結果の中で困難感への対応や支援について述べており、59コードを抽出した。困難要因別の対応項目として分類し、表4に示す。対応項目のカテゴリーは【 】で示す。実際に行った対応や受けた支援は、【上司・同僚による支援】、【組織からの支援】、【教員間連携】、【教員個人の工夫や努力】の4つの対応項目に分類された。

【学生】についての困難感に対する主な対応・支援は、《学生のレディネス》を高めるための「学生のリフレクションや背景に配慮したグループ構成」<sup>43)</sup>や「些細なことでも、達成したことや努力していることを認めて褒めることで、学生に自信を持たせた」<sup>29)</sup>という関わりを行っていた。また、《学生の対人スキル》では「個別の目標設定や簡単なロールプレイを行うなど学生への個別対応」<sup>29)</sup>、「プロセスレコードの活用」<sup>35)</sup>を行っていた。ここでの対応項目は【教員個人の工夫や努力】のみであった。

【教員個人】についての困難感では《学生理解》のために、「学生が困っていることを表現しやすい雰囲気づくり」<sup>35)</sup>を配慮し、「学生の立場に立って発言する、離れたところから学生を観察する、学生を叱咤激励する」<sup>22)</sup>などの《教育技法》を用いていた。また、患者の反応や状況判断について「看護師としての判断」<sup>39)</sup>を用いて《教育的判断》を行い、「カンファレンスの活用、タイムリーな指導」<sup>35)</sup>を行っていた。《学生-患者調整》は、「教員から患者・家族へ協力を依頼」<sup>23)</sup>したり、「教員と臨床指導者が手本を示し、学生とともに患者への接し方を振り返る対応」<sup>42)</sup>をしたり、「ケアの代行」<sup>23)</sup>を行っていた。《知識・経験》の困難感に対しては、

表4 教員の困難感への実際の対応や支援

対象	困難要因	質的研究(6件)38コード	量的研究(3件)22コード	対応・支援項目
1 学生	レディネス	・リフレクションに時間を費やす ・個別指導に時間をかけ丁寧に説明	・学生同士のグループ学習 ・達成や努力を認めて褒める	
	対人スキル	・他学生への教育的配慮 ・態度面の指導: その場と評価時に指導した ・背景に配慮したグループ構成工夫	・対人関係プロセスの重視 ・個別の目標設定や簡単なロールプレイを行うなど個別対応	[教員個人の工夫や努力]
2 教員個人	学生理解	・臨床指導者に相談した	・学生が困っていることを表現しやすい雰囲気づくり	
	学生-患者調整	・患者・家族へ協力依頼 ・ケアの代行	・対象理解の重視	
	教育技法	・学生の立場に立って発言する ・一歩離れて様子をうかがう ・学生を叱咤激励する ・看護技術の根拠を学べる関わり	・看護教育について学ぶ ・カンファレンスの活用 ・プロセスレコードの活用	[教員個人の工夫や努力]
	教育的判断	・学生に指導 ・看護師としての適性を見極め ・先延ばしにしない判断 ・指導者・病棟と調整、話し合い	・教員によるタイムリーな指導	
	知識・経験	・教員から実践の場に入り込む ・授業を聴講し、学習した	・学会や学会誌から情報収集 ・大学院などの講義を聴講する ・努力する	[教員個人の工夫や努力] [組織からの支援]
3 評価	到達度判断	・他の教員に相談、到達目標は学生に合わせていく		[上司・同僚による支援] [教員間連携]
	評価判断			
4 学校組織	指導者との連携	・指導している看護師に働きかけた ・指導者への意識づけを図った ・他教員が今まで調整してきたことが助けとなった	・臨床指導者と連携やコミュニケーションを図る ・時間調整	[教員個人の工夫や努力] [上司・同僚による支援]
	組織内連携	・教員全員での意思統一 ・学生との関わりを励まし肯定した ・学生の捉え方を広げる助言 ・同僚に話して聞いてもらった ・上司に相談した	・成長できる人間関係を作る ・上司、同僚に相談する	[教員個人の工夫や努力] [上司・同僚による支援] [教員間連携] [組織からの支援]
	組織体制	・学生支援体制づくり ・研修で同期とのネットワーク		[教員個人の工夫や努力] [上司・同僚による支援] [組織からの支援]
	実習施設との連携	・ためらわずにすぐ上司に相談 ・上司に相談し病棟と話し合った		[上司・同僚による支援]
5 実習施設	施設受入体制	・組織的な介入		[教員個人の工夫や努力] [組織からの支援]
	実習施設が抱える課題	・何もしない(できない) ・学生に指導、指導者・病棟と調整		
	困難感の表出	・家族に話をした ・学生に元気をもらった ・自分と折り合いをつける ・職場の人以外に話して分かってもらう	・自分の考え方や環境を変える ・家族、友人、恩師、先輩に相談 ・他の職場の状況を聞く ・就職・転職活動	[教員個人の工夫や努力] [上司・同僚による支援]

「研修や大学での講義の受講、積極的な情報収集や学習」<sup>11)</sup>、「授業の聴講」<sup>32)</sup>を行っていた。ここでの対応項目も【教員個人の工夫や努力】が抽出された。

【評価】に対する困難感に対しては、他教員と目標を再確認したり相談していたが、解決に至るような具体的対応はなされていなかった。ここでの対応

項目は【上司・同僚による支援】、【教員間連携】が抽出された。

【学校組織】に関連する困難感では、教員は《臨床指導者との連携》において、「今まで他教員が調整してきたことが助け」<sup>32)</sup>となり、同じように「時間調整をして積極的にコミュニケーションを図る」<sup>11)</sup>といった対応を行っていた。《実習施設との

連携》では、新人教員が、臨地実習がうまくいかないと感じた際は、「ためらわずにすぐに上司に相談する、臨床指導者に働きかける」<sup>22)</sup>といった対応を行っていた。《組織内連携》では、「先輩教員からの教育的関わり、作業難度からの業務配分、個人の能力をみて業務分担」<sup>38)</sup>を行っていた。ここでは4つの対応項目すべてが抽出された。

【実習施設】における《施設受け入れ体制》、《実習施設が抱える課題》では、「学生に指導、指導者・病棟と調整」<sup>23)</sup>しており、[教員個人の工夫や努力]が抽出された。中には実習施設との関係悪化を危惧して「何もしない(できない)」<sup>23)</sup>という対応があった。「組織的な介入を必要とする困難は、実際に上司が介入に入る」<sup>11)</sup>といった対応がなされており、[組織からの支援]として抽出された。

【困難感の表出】では、困難感の感情を受け止めてくれる「家族や友人、恩師、先輩に話をする」<sup>44)</sup>という対処行動をとっていた。「学生から元気ももらおう」<sup>15)</sup>、「学生の成長が自分の糧になる」<sup>38)</sup>など教員としてのやりがいを感じたり、「自分の考え方や環境を変える」<sup>11)</sup>という対応もみられた。ここでの対応項目は『教員個人の工夫や努力』、『上司・同僚による支援』の2項目が抽出された。

## 【考察】

### 1. 教員経験年数に関連した困難感について

対象文献の発表年次推移を見ると、36件のうち27件(75.0%)が、また新人教員を対象とした13件のうち10件(76.9%)が2010年以降に発表された研究であった。これは、2009年のカリキュラム改定に伴う「看護の統合と実践」実習の追加や、看護教員の向上すべき資質と求められる能力を明示した「今後の看護教員のあり方に関する検討会報告書」<sup>48)</sup>や、看護実践能力や卒業時到達目標の基準を示した「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」<sup>49)</sup>を受けて、その教育を担う現場で試行錯誤しながら学生の資質・能力向上に向け努力している看護教員の現状に関心が高まったことが考えられる。

新人教員を対象とした研究では、「新人看護教員」の定義が1年未満から4年未満と幅広いが、3年目以下が8割を占めていることから、日本看護学校協

議会在定義した1～3年を新人看護教員として考察を述べる。

石田<sup>41)</sup>は、「新人教員の資質改善・向上における中心的課題は実習指導能力であることが示唆された」と報告している。新人教員であっても実習施設に出向けば、一人の教員としての責務があり<sup>33)</sup>、高い教育実践力を期待されている。困難場面における新人教員の指導の特徴として徳本ら<sup>39)</sup>は、「臨床場面の学生の言動に着目するが、その意味が読み取れず、患者に看護する場面では看護師として対処するが、そこで行った患者の把握と行動とを関連づけて学生に説明できない」ことを指摘している。一方で、一人前～中堅教員を対象とした文献は3年以上の3件<sup>15-17)</sup>、8年以上の1件<sup>14)</sup>と少なく、領域特有の困難感に焦点を当てた量的研究以外は対象者が数名と少ない。そのため結果の一般化は難しいが、傾向として中堅教員でも学生のレディネスや対人スキルに起因する困難感や、教員としての力量不足、葛藤、自信のなさといった新人教員と同様の困難感を表現している。しかし、困難感の程度について調査した研究は新人教員を対象とした1件<sup>11)</sup>のみであったため、どのような場面で、どの程度の困難感が生じるかについて新人教員に限定せず、幅広い経験層への調査が必要であると考えられる。

教員が行う実習指導は、学生や対象者を的確に把握し、その場その場で教育的な判断をしながら様々な教育技法を用いて実習目標の達成へ向かう活動である。林<sup>15)</sup>は、「学生を理解する上で関連する専門知識や技術を用いて、客観的に学生を捉える」ことの重要性を示している。西田<sup>40)</sup>は、「教育的な知識・技術を得るためには、研究会や学会へ参加して学び取る努力が必要」と述べているが、その実現のためには充実した学習条件やゆとりのある勤務環境が必要であり、個人の努力では限界がある。高橋<sup>42)</sup>は、「現任教育として教員の成長を計画的に支援するプログラムを充実させ、自分の経験を意味づける時間と場が整えられることが望まれる」と述べている。また徳本ら<sup>39)</sup>は、「事例検討による教育実践のリフレクションは新人教員に臨地実習での思考と行動を客観化させ、不足している視点を気づかせることを通して、教育実践力を高める」と結論づけた。困難感の有無や程度は、個人特性やストレスコーピングによる表現内容・頻度により差異が生じることが考



えられるが、困難感の発生が予測される場面でのような周囲の支援が得られたかによっても左右されると考える。渡邊<sup>22)</sup>も同様に、「看護教員への教育的サポートが必要であり、臨地実習で起こっている現象を上司、同僚ともに振り返る機会を持つことが求められる」と述べている。また石田<sup>41)</sup>は「新人教員への支援量を検討する際は、学業・教育に関する経歴、自主性・主体性などの個人的要因に着目する。その人の教育技術などの手持ち資源をある程度推測して、それらを考慮した上で、〔困難に影響を与える要因〕への支援量を判断することが重要」と述べている。その役割を担う一人前～中堅教員にとって、前述の困難感を抱えていることが考えられるため、熟練教員が中堅教員をサポートする組織的な支援体制が重要であると考えられる。加藤ら<sup>50)</sup>は、「組織を管理する管理者は、看護教員のストレスに気づき、看護師養成所の使命と看護教員の成長が望めるように組織体制や管理体制を変化させていかなければ、看護教員のモチベーションは向上せず生産性のない状態になってしまう」と述べている。教員の仕事は、マニュアルや正解がない状況での対応が求められるため、一人で困難感を抱えることが無いように教員間のコミュニケーションが重要である。

## 2. 実習施設が抱える課題と困難感について

実習施設が抱える課題に対する困難感については、具体的な対応はみられなかった。外部組織との連携調整について渡邊<sup>22)</sup>は、「看護教員は臨地実習指導において実習を依頼している立場での遠慮」や、臨床指導者と「関係が崩れるのではないかとという恐れから、トラブルを起こしたくないという気持ち」を持つと述べている。また「実習指導という環境は組織的な介入を必要とする場所でもあることから、新人教員は上司や同僚の助言では解決できない困難も多く、実際に上司が臨床指導者との介入に入るといった対応が必要である」<sup>41)</sup>と学校組織の体制のあり方を述べている。同様に伊藤<sup>27)</sup>は、「実習指導体制を調整する際は大学の長または単位認定者と実習施設の長や病棟の長が積極的かつ綿密に打ち合わせを行うことが望ましい」と述べている。管理的立場にある熟練教員や学校組織の代表者と実習施設の連携は、特に附属の実習施設等を持たない養成所にとって重要である。情報や課題を共有することで、

実習施設の適切な確保、学生にとって効果的な実習内容の開発につながると考える。また、組織間の実習調整に関する動向は、各教員や臨床指導者と共有することが重要である。

## 3. 教員個人の困難感への今後の対応について

教員個人の表出する困難感への対応について植村<sup>23)</sup>は、「教員の倫理的判断とジレンマを解消するために、価値観の優劣を判断されることのない状況で、感情を含めた倫理的ジレンマの体験を共有すること」と教員間連携の重要性を示唆している。教員自らが努力することとして、林<sup>15)</sup>は「葛藤を対処する支えにもなる教育観を持つ」ことの重要性を述べている。これらのことから、学生との関わりから学び、学生と共に成長するという教育観は、自信のなさや不安といった困難感の軽減になると考えられる。また渡邊<sup>22)</sup>は、「自己効力感を高めるために、看護教員が自らの経験に眼を向け、経験から得られる知を身に付けていくというリフレクティブな態度の養成が解決の糸口である」と示唆した。自己の学生指導を上司や同僚も含めて客観的に振り返り、リフレクションを重ねることが、教育実践力を高めることにつながると考える。

実習評価については対象文献中に対応を挙げている研究は少なく、様々な教員個人・学校組織の課題があると考えられる。大崎<sup>12)</sup>は、「実習の評価視点や評価を段階的に身に付けるトレーニング」の必要性や、「正当な評価が出来るような明確な評価基準の検討」、他教員が「何を基準に学生の評価をつけているか、何を軸にして話し合うべきなのかを明確にし、理解し合うこと」の必要性を指摘している。教員が学生の看護実践力を適切に評価することで、学生自身が学習段階の認識を深めることができると考える。学生のさらなる学びに生かしていけるよう、評価する側の評価基準や認識について課題を明らかにし、困難要因をどう解消していくかについて検討する必要がある。

障害を持ちながらも看護師をめざす学生の支援については、直接指導を担当する教員が手探りしながら対応している現状が推察される。伊藤<sup>27)</sup>は、「学生の能力を早急に査定することなく、一段ずつ学んでいけるように支援する役割が肝要である」と述べている。多様な支援や配慮を必要とする学生は今後

も増加することが考えられるため、対応困難な学生の事例検討の蓄積や、教員の研修制度の充実が必要である。また、学校組織内外の専門職との協働による個別の支援体制の構築も急務である。

#### 4. 教員の困難感軽減に向けた対応の課題

臨地実習に関して教員経験年数の視点から困難感を捉えた研究は新人教員を対象としているため、管理や新人教員の育成を担う中堅や熟達教員も含めて幅広い経験層の実態を明らかにする必要がある。困難感を軽減するための個別的な対応や支援について、新人教員に限らず教員全体に有効な対策や、困難要因に応じた具体的な対応行動は、過酷な業務の負担軽減や教員としての就業意欲の向上に有効であると考える。しかし、教員不足や時間外勤務の問題は長年続いており、労働環境の改善は組織としての課題である。実習指導教員の人員配置については、「看護師等養成所の運営に関する指導ガイドライン」において「同一期間で実習施設が多数に及ぶ場合は実習施設数を踏まえ適当数確保することが望ましい」と示されている。また看護学実習ガイドラインにおいても、「学生数に応じた実習指導教員を配置することが望ましい」とあるが、明確な人員配置の規定はなされていない。各学校の設置基準や看護師学校養成所指定規則においても、専任教員の人員基準は示されているが、臨地実習での規定はないのが現状である。実習施設数や学生数に応じた人員配置の法制度の整備が求められる。

また実習施設との連携や、実習施設が抱える課題について、実習教育が効果的に継続できるような組織間の協働や意見交換方法の検討も必要である。そのためには、教員や臨床指導者だけでなく施設や病棟の管理者や患者・家族、他の専門職者など学生の臨地実習に関係する人々を含めた解決策の探求が今後の課題と言える。

臨床指導者が抱える指導上の課題として、柳澤ら<sup>51)</sup>は「指導者の大半は、自身の最終専門学歴とは異なる教育課程の実習指導をしなければならず、自身の経験値だけでは学生の様子や傾向、レディネスが把握しにくく、指導方法に課題を抱える要因となっている」と述べている。また、学生の指導に関する教員との連携について山根ら<sup>52)</sup>は「学生の実習姿勢への不満や教育方針・指導体制への不満、ス

タッフ間の意識の差の現状に対して、指導内容の理解の程度が低いことや教員・看護師の役割が明確になっていないこと、指導者の支援体制が弱いことが『満足のいく指導ができない不安全感』になっていた』ことを明らかにしている。実習指導者と教員間で、臨地実習の打ち合わせや意見交換が十分に行われ共通理解を得ることで、双方の困難感や課題を共有でき、連携・協働する意識を高めると考える。

教員の教育体制・教育環境について厚生労働省<sup>53)</sup>は、講習会受講による長期間の教員不在を避けるための分割受講体制の構築や、eラーニングの活用推進について見直し、継続的なスキルアップを図るための支援について言及している。教員経験のレベルに合わせた研修機会を保証するなど、各養成機関の実情に合わせた実行可能な組織的取り組みが重要であると考える。

### 【結論】

1. 看護教員の臨地実習における困難感の対象は【学生】【教員個人】【実習評価】【学校組織】【実習施設】の5つに分類された。また、困難要因として《学生のレディネス》《学生の対人スキル》《学生理解》《教育技法》《教育的判断》《知識・経験》《到達度判断》《評価判断》《臨床指導者との連携》《組織内連携》《組織体制》《実習施設との連携》《実習施設の受け入れ態勢》《実習施設が抱える課題》が抽出された。これらの要因から生じる教員個人の困難感を【困難感の表出】として分類した。
2. 教員の困難感への対応・支援として【教員個人の工夫や努力】【上司・同僚による支援】【教員間連携】【組織からの支援】が抽出された。
3. 教員の臨地実習における困難感軽減に向けた対応の課題として、新人教員に限らず教員全体の困難感の実態把握、困難要因に応じた具体的対策の検討、研修の分散受講やeラーニングの活用による継続的な看護教員のスキルアップ体制の構築が挙げられた。

### 【文献】

- 1) 文部科学省 (2020). 看護学実習ガイドライン.

- 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）令和2年3月30日。文部科学省ホームページ。 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/098/gaiyou/mext\\_00260.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/098/gaiyou/mext_00260.html)（2021年5月13日閲覧）
- 2) 日本看護学校協議会（2020）。カリキュラム編成ガイドライン 令和2年5月。日本看護学校協議会ホームページ。 <http://www.nihonkango.org/report/>（2021年5月21日閲覧）
  - 3) 厚生労働省（2019）。看護基礎教育検討会報告書 令和元年10月15日。厚生労働省ホームページ。 [https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage\\_07297.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_07297.html)（2021年5月21日閲覧）
  - 4) 日本看護協会（2019）。2018年 看護師養成所の教員の勤務実態等に関する会員調査結果（抜粋）。日本看護協会ホームページ。 <https://www.nurse.or.jp/home/publication/index.html>（2021年5月27日閲覧）
  - 5) 加藤睦美、櫻井しのぶ、清水房枝。看護教員が語る職務上のストレス 看護師養成所を組織のデザインから分析。看護教育。2009；50(8)：740-746。
  - 6) 橋本笑子、加藤かすみ、伴藤典子 他。新人看護教員の講義、演習、実習、生活指導で困っていることの実態。中国四国地区国立病院附属看護学校紀要。2011；7：105-112。
  - 7) 坂井恵子。看護教員のストレス要因を測定するストレスサー尺度の開発 専修学校の看護教員を対象として。日本看護研究学会雑誌。2005；2(5)：25-35。
  - 8) 小林睦、竹尾恵子、七田恵子。看護教員としての能力とその自己評価に関する研究。佐久大学看護研究雑誌。2015；7(1)：45-54。
  - 9) 金賀律子、桃井香代子、黒田史彦 他。中堅看護教員の授業評価活動を左右する要因。日本看護学会誌 看護教育。2009；40：137-139。
  - 10) 眞野祥子、吉永愛香、山本智津子。精神看護学実習における実習指導者の指導上の困難に関する文献検討。摂南大学看護学研究。2020；8(1)：63-70。
  - 11) 亀田芙蓉、いとうたけひこ、河津芳子。実習指導場面における看護系大学の新人教員が抱える困難感と対応行動—テキストマイニング分析を中心に。日本ヒューマンヘルスケア学会誌。2017；2(1)：25-34。
  - 12) 大崎妙子。臨地実習における総括評価で新人看護教員が感じる葛藤とその要因。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：教員・教育担当者養成課程看護コース 2015；40：25-31。
  - 13) 日本学校協議会（2018）。『看護教員のラダー』について。日本看護学校協議会ホームページ。 <http://www.nihonkango.org/>（2021年5月16日検索）
  - 14) 山本美津子、梅村美代志、菊池麻由美 他。成人看護学実習における指導困難状況の要因。聖母女子短期大学紀要。2003；16：75-80。
  - 15) 林世津子、柴田真紀。メンタルヘルス上の問題をもつ看護学生と関わる教員の葛藤—看護専門学校教員の面接調査から—。日本看護研究学会雑誌。2006；29(5)：49-57。
  - 16) 秋田浩子、佐々木睦子。継続事例実習の学生指導に対する助産教員の思い。香川大学看護学雑誌。2017；21(1)：25-40。
  - 17) 梨木恵実子、根立静子、古屋敦子 他。地域完結型看護を志向した看護教育についての看護専門学校教員の意識と教育状況。北関東医学。2020；70(2)：149-155。
  - 18) 吉兼伸子。看護師養成施設における看護教員の負担感について—対人関係の構築を苦手とする学生に焦点をあてて—。山口県立大学学術情報。2020；13：37-47。
  - 19) 田中彰子、澤田和美、橋本真由美。効果的な「看護の統合と実践」の臨地実習の方法に関する研究—臨地実習病院および看護師養成機関を対象とした調査から—。横浜創英大学研究論集。2017；4：21-28。
  - 20) 渡部洋子、相馬朝江、赤松弥生 他。臨地実習指導における教員の教育的省察—看護教員の实習指導能力向上への取り組み—。上武大学看護学部紀要。2008；4：47-55。
  - 21) 小塚みか。看護専門学校における看護教員の困難と支援に関する研究 1～3年目看護教員が実習指導において感じている困難性と支援との関係。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。2005；30：93-99。

- 22) 渡邊淳子、梶原順子、菱谷純子. 看護教員が臨地実習指導において感じた困難の要因とその対処. 看護教育研究学会誌. 2018; 10(1): 17-27.
- 23) 植村由美子、大島弓子. 実習教育で看護教員が倫理的ジレンマと捉えた課題と対処. 豊橋創造大学紀要. 2017; 21: 49-59.
- 24) 倉原光子、柴田恵子. 看護学実習指導における臨地実習助手の困難さに関する研究. 日本看護学会論文集 看護教育. 2012; 42: 76-79.
- 25) 日野佐知江. 助産師が教員として臨床から教育の場へ移行する際の心理的体験 助産師としての自分と教員役割を遂行する際の役割葛藤. 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: 教員・教育担当者養成課程看護コース2011; 36: 64-71.
- 26) 渡邊碧、小高恵実、原田尚子. 精神看護学実習における実習指導者および教員の認識と教育的支援に関する文献検討. 上智大学総合人間科学部看護学科紀要. 2017; 2: 31-43.
- 27) 伊藤良子、大町弥生. 看護系大学の新人教員が看護学実習指導において感じた困難の要因. 看護教育; 2009(5): 414-422.
- 28) 芥川清香、奥祥子、安酸史子. 成人看護学実習における教師の実践の力量の検討. 福岡県立大学看護学研究紀要. 2007; 5(1): 9-18.
- 29) 中村裕美、高橋幸、福井彩水 他. 発達障害およびその疑いのある学生に対する看護系大学教員の関わりの現状と支援のあり方. 看護教育研究学会誌. 2019; 11(1): 47-55.
- 30) 中尾幹子. 発達障害の特徴がみられた看護学生の進路変更支援. 発達障害研究. 2017; 39(1): 91-103.
- 31) 安田妙子、安永薫梨、大見由紀子. 「経験型実習教育」を探求して 福岡県立大学看護学部の取り組み 経験型精神看護実習において領域外の指導教員が直面する困難とその対策. 看護教育. 2005; 46(11): 1035-1039.
- 32) 大場志乃. 新人看護教員の自己教育力の検討 実習指導における自己評価と振り返りを分析して. 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. 2006; 31: 166-172.
- 33) 塩谷由加江、江口瞳. 新人看護教員が直面している職務遂行に伴う困難・ストレスに関する文献研究. 山陽看護学研究会誌. 2020; 10(1): 108-117.
- 34) 藤本奈緒子、野元由美、正野逸子. 在宅看護論において地域包括ケアシステムを教育する上での困難感. 日本看護福祉学会誌. 2019; 24(2): 171-185.
- 35) 谷本千恵. 看護系大学における精神看護学教育の内容と課題. 石川看護雑誌. 2015; 12: 85-92.
- 36) 宍戸路佳、大森智美、久保恭子 他. 看護師養成課程における母性看護学実習の実態. 埼玉医科大学看護学科紀要. 2012; 5(1): 47-53.
- 37) 中村美奈子、春田佳代、相撲佐希子. 看護師養成機関における聴覚障害学生への学修支援: 基礎看護技術を教育する上での教員の困難感から. 修文大学紀要. 2020; 11: 21-29.
- 38) 佐藤文子. 新人看護教員に関する文献研究 悩みと支援に焦点を当てて. 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: 教員・教育担当者養成課程看護コース. 2014; 39: 17-23.
- 39) 徳本弘子、後藤桂子、新井麻紀子. 実習指導困難事例から見た新人教員の実習指導の特徴. 埼玉県立大学紀要. 2016; 17: 23-30.
- 40) 西田敦子、中江秀美、山下久美子. 新人看護教員が役割遂行をする上で感じる困難性の分析. 中国四国地区国立病院附属看護学校紀要. 2011; 7: 113-124.
- 41) 石田佳代子. 看護系大学の新人教員に対するファカルティ・ディベロップメント (FD) 推進のための文献調査に基づく課題. 看護科学研究. 2010; 9(1): 10-18.
- 42) 高橋江里. 臨地実習における看護教員の抱える学生指導についての課題 2004年から2009年の研究の動向. 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: 教員・教育担当者養成課程看護コース. 2011; 36: 109-114.
- 43) 渡邊恵、鈴木玲子、常盤文枝. 看護教員が認識する社会人経験のある学生の学習者としての特徴と教育の困難感. 日本看護学会論文集: 看護教育. 2013; 43: 106-109.
- 44) 島田祥子、真部昌子、奥山貴弘. 看護系大学助手の職務内容とそのジレンマに関する実態調査. 川崎市立看護短期大学紀要. 2007; 12(1): 1-8.

- 45) 阿久澤智恵子、廣井寿美、古屋敦子. 臨地実習における看護学教員と実習指導者に関する研究動向と課題. 桐生大学紀要. 2013; 24: 43-52.
- 46) 清水菜月、池永理恵子、和泉とみ代. 看護科高等学校教員の研修ニーズに関する研究. 吉備国際大学研究紀要 (人文・社会科学系). 2017; 増刊: 175-180.
- 47) 吉川明美、橋本笑子、加藤かすみ. 看護学実習において実習指導者と連携するうえで看護教員が感じている困難の実態. 中国四国地区国立病院附属看護学校紀要. 2018; 13: 60-72.
- 48) 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 平成22年2月27日. 厚生労働省ホームページ. [https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/otherisei\\_127331.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/otherisei_127331.html) (2021年5月26日閲覧)
- 49) 文部科学省 (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最終報告書 平成23年3月11日. 文部科学省ホームページ. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/1302921.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/1302921.htm) (2021年5月26日閲覧)
- 50) 前掲5).
- 51) 柳澤佳代、櫻井真智子、柴田香菜子 他. 臨地実習指導者が抱える指導上の課題と研修の成果. 佐久大学看護研究雑誌. 2020; 12(2): 107-116.
- 52) 山根美智子、渡邊カヨ子. 急性期病院における看護学生への実習指導に対する看護師の思い. 獨協医科大学看護学部紀要. 2012; 5(2): 61-73.
- 53) 前掲3).

[Review]

## Consideration of the Challenges Faced by Nursing Teachers in the Practical Training of Nursing

Noriko Kawamoto<sup>1\*</sup> and Keiko Yamamoto<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Graduate School of Nursing, Kyushu University of Nursing and Social Welfare

<sup>2</sup> Department of Nursing, Kyushu University of Nursing and Social Welfare

[Abstract]

The purpose of this study was to analyze previous research regarding the challenges of clinical training for nursing educators and to identify countermeasures to help alleviate these challenges. We examined strategies for addressing these difficulties and explored the types of support needed to enhance future clinical training guidance. Thirty-six studies were extracted from 2003 to 2020 by utilizing the search terms “nursing practice,” “teacher,” “difficulty,” and “conflict.” Some of the challenges identified include:《students》,《teachers》,《student training evaluations》,《school organization》, and《issues with training facilities》. Additionally,《expression of difficulty》was also extracted.

Factors of difficulty identified include:《student readiness》,《student interpersonal skills》,《student understanding》,《educational skills》,《educational judgment》,《knowledge/experience》,《judgment of achievement of learning goals》,《evaluation judgment》,《cooperation with clinical instructors》,《collaboration within the own school organization》,《school organization》,《cooperation with the training facility》,《preparation for accepting the training facility》, and 《issues faced by the training facility》.

Several references specifically addressed the difficulties of new faculty. On the other hand, there is limited literature addressing mid-career teachers. For both new and mid-career educators, there are reports of challenges related to student readiness and interpersonal skills, lack of competence and conflict among teachers, and lack of confidence in self. We believe educators should be supported by individualized responses that address their specific challenges to effectively reduce burden of work and to increase motivation to work. Individualized measures are necessary to effectively support teachers and to alleviate challenges according to contributing factors. Furthermore, collaboration with the exchanging of opinions among faculty is a method for addressing these issues in an effective manner.

To reduce the hardships of teachers, it is first crucial to understand the actual factors influencing the challenges of each individual. Then, it is necessary to take concrete measures in alignment with these factors and to build a system that continuously improves the skills of nursing teachers.

**Keywords:** *nursing teacher, practical training of nursing, practical education, difficulty, conflict*

---

\* Corresponding author. (Noriko Kawamoto)