

# 2022 年度学位申請論文

論文題目

新任看護系大学教員のオンライン学修プログラムによる教育実践に関する知識獲得の効果と  
オンラインコミュニティの学外支援としての有用性の検討

名古屋大学大学院医学系研究科

看護学専攻

(指導教員：本田育美教授 池松裕子教授 山内豊明教授)

中川名帆子

# 目次

要旨.....	1
I. 序論.....	3
1. 日本における看護系大学教員養成の現状.....	3
2. 日本における看護系大学教員の能力向上に関する取り組み.....	4
II. 文献検討.....	4
1. 日本における看護系大学教員の能力に関する文献検討.....	4
2. 海外における看護教育および看護系大学教員に関する文献検討.....	5
3. 米国における大学院教育の現状と課題.....	6
4. 文献検討の結果.....	6
III. 研究目的.....	7
IV. 研究方法.....	7
1. 概念枠組み.....	7
2. 用語の操作的定義.....	7
3. 研究対象者.....	7
4. 「新任教育プログラム」の構成.....	8
1) 「知識プログラム」.....	8
2) 「学外支援プログラム」.....	9
5. 研究プロセス.....	9
1) 調査方法.....	9
2) アンケート調査項目.....	10
3) 割り付け方法.....	10
4) 介入内容と方法.....	10
5) 分析方法.....	11
6. 倫理的配慮.....	11
V. 結果.....	12
1. 分析対象と欠損値の処理.....	12
2. 対象者の特性と教育実践能力への影響要因の群間比較.....	12
1) 対象者の特性.....	12
2) 教育実践能力に影響を及ぼす要因の2群間比較.....	12
3) 教育実践に関する知識獲得の「知識プログラム」受講前後の比較.....	12
4) 学外支援プログラムでのディスカッション.....	13
5) 自由記載欄の分析.....	13
VI. 考察.....	13

1. オンライン学修プログラム提供による知識獲得の効果と教育実践能力向上の効果への示唆 .....	13
1) 対面型研修とオンライン研修の比較におけるオンライン研修の可能性の検討 .....	14
2) 介入前後での有意差が認められ、かつ得点差が最も大きかった『シラバス・クラスデザインの作成』 .....	14
3) 「知識プログラム」全体の学修内容 .....	15
4) 教育実践能力向上に向けたオンライン研修（以下、実践能力研修）の提供内容や提供方法 .....	15
2. 「学外支援プログラム」の有用性 .....	16
VII. 本研究における限界 .....	18
VIII. 結論 .....	18
謝辞 .....	19
文献リスト .....	20
図・表 .....	24
図 1 概念枠組み .....	25
表 1 知識プログラムの概要 .....	26
表 2 アンケートの大項目および小項目 .....	29
表 3 個人属性 .....	30
表 4 2群の事前アンケート比較 .....	31
表 5 2群の事後アンケート比較 .....	32
表 6 自由記載欄の分析結果（コミュニティ） .....	33
表 7 自由記載欄の分析結果（教育実践） .....	34

## 要旨

本研究の目的は、新任看護系大学教員が自ら必要な教育実践能力を獲得するためのオンライン教育プログラムの提供による教育実践に関する知識獲得への効果と、オンラインコミュニティ上でのディスカッションの学外支援としての有用性を検討することである。

研究対象は、全国の看護系大学における教育経験が5年以内の助教もしくは助手とした。

研究参加者を介入群と対照群の2群に割り付け、介入群に「新任教育プログラム」による介入を行った。その後、介入群及び対照群に事後アンケート調査を行い、介入前後の比較を行った。

独自に作成した質問票を用いて事前テストを行ったが、教育実践に関する知識に両群間に有意差は認められなかった。その後介入群は、「知識プログラム」の視聴と「学外支援プログラム」のディスカッションに参加した。「学外支援プログラム」は、Cybozu Live で実施した。参加者は、実名で看護教育に関する疑問や新任教員自身が実施した教育内容や方法についてディスカッションをした。介入後、事後テストを行った結果、『学生理解・支援』( $p<0.01$ )『シラバス・クラスデザインの作成』( $p<0.01$ )『教育理論の理解』( $p<0.01$ )で統計的に有意差が確認され、対照群より介入群の方が有意に高値であった。しかし『講義・演習の実施』( $p=0.27$ )『学外支援』( $p=0.53$ )は、統計的有意差は認められなかった。

アンケートの自由記載欄の分析は、コミュニティと教育実践に関する内容に焦点を当てた。その結果、146コードが得られた。コミュニティは、【議論による自己肯定感】【コミュニティの意義】【議論を阻害する要因や運営方法の課題】の3カテゴリー分類された。教育実践では、【教員への教育の必要性と教育制度の整備不足】【教育実践に関する革新と困難】など8カテゴリーに分類された。

『学生理解・支援』『シラバス・クラスデザインの作成』『教育理論の理解』の教育実践に関する知識獲得の効果が示唆された。「知識プログラム」は、非同期型オンラインシステムによって提供されたことから、いつでも・どこでも受講可能であり、時間的・空間的制約の多い状況に対応し得る可能性が示された。新任教員のオンラインコミュニティは、投稿が実名で行われたことから議論は限定的であった。オンラインコミュニティの運用については、さらなる検討が必要である。

## **Usefulness of an Online Learning Program and an online community for New Nursing Faculty Members**

新任看護系大学教員のオンライン学修プログラムによる教育実践に関する知識獲得の効果とオンラインコミュニティの学外支援としての有用性の検討

The purpose of this study was to examine the usefulness of an online learning program, Learning Program for New Faculty Members, in conveying knowledge of educational practice to newly appointed nursing faculty members. In addition, aimed to examine the usefulness of an online community as a form of extramural support for newly appointed nursing faculty members. The study participants were assistant professors and research assistants with 5 years or less of educational experience at a nursing university. First, the participants attended an online educational site, then they registered for Cybozu Live, an online community website. The study participants were assistant professors and research associates from nursing programs in Japan, with less than 5 years of educational experience. In total, 99 people participated in this study, and data from 97 were analyzed. Participants in the control group (43) were frequency matched to those in the intervention group (54) for sex, age, final degree, clinical experience, and academic experience. A pre-test was conducted using an original questionnaire, and there were no significant differences between the two groups in knowledge about educational practice. The intervention group then participated in the Learning Program for New Faculty Members online, at their convenience. Within Cybozu Live, the participants, using their real names, discussed nursing education in general and their own nursing education. After the intervention, a post-test was conducted. In the intervention group, post-test scores were significantly higher for all items except Item 3 (Conducting Class). The intervention and control groups' post-test scores were 23.55 vs. 16.90 for Item 1 (Student Understanding and Support), 28.20 vs. 22.17 for Item 2 (Syllabus and Class Design) and 5.40 vs. 2.97 for Item 4 (Understanding of Educational theories). Questionnaire analysis yielded 146 codes, which were broadly classified into the categories of "community" and "educational practices." "Community" was classified into three subcategories: "self-affirmation gained through discussions," "significance of the community," and "factors hindering discussions and challenges in management methods." "Educational practices" was classified into eight subcategories, including, "need for education for faculty members and poorly maintenance educational system," and "innovations and difficulties related to educational practices." The Learning Program for New Faculty Members was therefore considered to be effective in helping newly appointed nursing faculty members to acquire knowledge. The program was able to overcome the time and environmental constraints of newly appointed nursing faculty members. An online community of newly appointed nursing faculty members can serve as a novel place for learning. However, discussion was limited, perhaps because the contributions were made under real names. Further study is needed on operating the online community.

## I. 序論

### 1. 日本における看護系大学教員養成の現状

1989年に11校だった看護系大学は、1999年に84校、2006年には157校と増加した。文部科学省の調査（2020）によれば、国立大学42校、公立大学50校、私立大学が200校の総計292課程に増加した。そして2022年度、日本看護系大学協議会に登録している看護系大学は295校とさらに増加した。看護系大学数増加の要因としては、医療の高度化・専門化に伴い、看護師の育成においても質の高い人材育成が求められ、学士課程での教育が求められていることが考えられる。また以前より議論されている看護師養成課程の学士課程1本化、さらに経済的な背景として日本経済の低迷により、看護師の免許を取得することで就職につながりやすいことから、安定した収入を得るための職業として位置づけられていることなどが、看護系大学数増加の要因として考えられる。

看護系大学数の増加に伴い、看護系大学教員数の確保と同時に看護系大学教員（以下、看護教員）の質保証は、喫緊かつ重要な課題である。

看護教員への道は様々あるが、大学設置基準第四章に定められている大学教員になるための条件としては、修士の学位もしくは博士の学位を有していること、更に教授および准教授では、大学において教授、准教授又は専任の講師の経歴のある者、専攻分野について、特に優れた知識及び経験を有すると認められる者とされている。講師及び助教の職位では、大学における教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有すると認められる者とされている。講師・助教・助手には、教育上の能力を有するとの規定であり、教育経験や教育に関する教育を受けていること等の条件は課せられていない。

2010年に厚生労働省から出された「今後の看護教員の在り方に関する検討会報告書」において、看護教員に求められる能力として、「教育実践能力」「コミュニケーション能力」「看護実践能力」「マネジメント能力」「研究能力」の5つの能力と「向上すべき資質」が示された。さらに、2011年には文部科学省から「大学教員に求められる教育指導能力」が大学教育部会机上資料として示された。厚生労働省では教育実践能力として授業の設計・実施、学生指導・評価できることが求められ、文部科学省では授業設計・評価・改善の能力が求められている。しかし、看護教員を志した者や新任看護系大学教員（以下、新任教員）が、これらの能力を体系的に学ぶ機会やシステムは整備されていない。

大学では教員の職能開発のために、Faculty Development（以下FD）が義務づけられ、各大学において組織的な取り組みがされている。千葉大学大学院看護実践研究指導センターが実施した調査（2014）では、看護系大学におけるFD研修は、全教員を対象とするものが85.3%と多く、新任教員を対象にしたFD研修は6.8%と少なく、新任教員に特化した研修になっているとは言い難い。また、FDの企画・運営における困難について、新任教員のFD企画が不十分であると感じている組織は、62.8%と半数以上で、多くの大学において新任教員に対するFDの企画不足や企画の困難を感じていることが明らかにされている。

大学では職位が設けられ、教授や准教授が講師・助教・助手の育成を行う現任教育が慣例になっている。しかし、教授や准教授の役割は教育、研究のみならず、多くの学部運営や社会貢献活動により、膨大で、非常に多忙であることから、現任教育は十分行える環境ではないことが推察される。

看護教員になるための条件として、修士もしくは博士の学位を有していることとされている。我

が国における看護系大学院教育の現状をみると、日本看護系大学協議会の調査（2013）では、全国で修士課程、博士課程は144課程であった。回答が得られた大学院のうち20.8%の大学院で看護教育学/教育学に関する科目の開講をしていなかった。また、大学院生を対象とした調査項目において、修士/博士課程前期の対象は、74.8%において教員経験はなかったが、大学院終了後に大学教員を目指すことは想察することができる。大学院教育を担当する教員の意見として、大学院生に教育能力を習得させることは、必須・重要等の肯定的な意見がある一方で、研究科の目的から外れる、「絶対必要」ではない、必要性を感じないとの否定的な意見や大学院における教育内容を考えると時間数的に困難であるという意見もあった。これらのことから、大学院教育においても教育実践能力に関する体系的な教育は、十分とは言い難い現状であることが推測される。

また新任教員が、自分に必要な教育実践能力を獲得できる学外研修に継続的に参加することは、臨地実習指導の機会が多い状況を考えれば、時間的・空間的に現実的ではない。

## 2. 日本における看護系大学教員の能力向上に関する取り組み

大学が新任大学教員を対象に、独自に実施している取り組みがある。例えば2010年から東北大学大学教育支援センターでは、文部科学省より教育関係共同利用拠点として認定を受け、新任教員プログラムとして、大学教員に求められる様々な能力獲得に向けたプログラム提供がされている。様々なコースが準備されているが、応募資格として大学教員で、概ね40歳以下を対象とし、9か月の間に実施されるセミナーやワークショップに不都合なく参加できる者とされている。看護教員の現状から、受講は現実的には厳しいと考えられる。他には、東京大学 大学総合教育研究センターでは、大学教員を目指す大学院生・ポストドクターや若手教職員を対象に、大学教員に求められる能力の向上を図るプログラム「東京フューチャーファカルティプログラム（東大 FFP）」を2013年から東京大学全学に向けて開講している。しかし、東京大学の教職員もしくは大学院生を対象としているため、誰もが学べる場ではない。

## II. 文献検討

### 1. 日本における看護系大学教員の能力に関する文献検討

新任教員の教育実践能力に関する研究は、日本看護系大学協議会（2011）による1年以上5年未満の看護教員を対象に調査が行われ、「教育実践能力」のカリキュラム全体を理解することや領域間のつながりの理解に関する能力が低いことが明らかにされている。ほかには、千葉大学大学院看護学研究科附属看護実践研究指導センターが開発したFDマザーマップによって質の高い看護学教育に向け、取り組みがされている。また、池内ら（2018）によって看護教員が授業研究について体系的に学ぶためのプログラム開発として、授業研究の意義を理解するとともに模擬授業研究の体験を通して、協議会やそこでのファシリテート技術について取得できる内容のプログラム作成を行っている。しかし、新任教員が直面する講義・演習・臨地実習指導計画の立案の具体的な内容および方法に関する研究で、看護教員を対象とした研究は見当たらなかった。

教育内容や教育方法に関する研究では、教材開発や教育内容・教育方法の検討とその評価を、学生を対象に行われているもの（梅崎ら，2014；木部・山崎，2006；久保田ら，2014；原田ら，2009；黒田ら，2015）が多い。看護教員を対象とした研究では、蔵谷・服部（2003）の老年看護

学領域の教員を対象に、授業内容に対する関心について質問紙調査を行い、授業内容そのものへの関心は高かったが、その授業内容をどのように学生に伝えるかという授業方法に対する関心が少ないことが明らかにされていた。他には、忍田ら（2017）の看護基礎教育における反転授業の研究動向と課題として、2013年から2016年に発表された12件の文献を対象に、事前学習や対面授業の内容は様々であり、既存の学習法と反転授業を比較して、試験結果には関連がないことが示された。また、遠藤（2012）は、看護倫理、看護教育の教育者を対象に文献検討を行い、教育者を対象とした研究は7件で極めて少ないことを明らかにした。安藤・三浦（2014）による、看護専門学校の専任教員の講義準備に関する調査があった。しかし、看護教員を対象とした教育実践能力に関する研究は、前述した日本看護系大学協議会の調査（2011）など僅かであり、新任教員の教育実践能力育成状況やシステム整備状況に関する研究は見当たらなかった。

## 2. 海外における看護教育および看護系大学教員に関する文献検討

海外においても日本同様に、看護教育に関する研究では、看護学生を対象に教育効果を検討する研究が多い。例えば、大規模オンラインの看護学プログラムの効果の検証（Daisha & Mary, 2018）や成人看護学領域における救命科利用者に対する指導に関する研究（Della et al., 2017）などがあった。このように、教育内容や教育方法の検討と学生による評価を得るものが多かった。

米国では日本と異なり、大学入学前に2年間の大学レベルの基礎科目単位を取得していることが求められる（朝倉ら, 2019）ことから、オンライン教育が盛んとなっている。そのオンライン教育の効果について、看護教員のみを対象とした研究、看護学生を対象とした研究そして看護系大学教員と看護学生の両者を対象とした種々の研究がされていた。例えば、51%以上の科目をオンラインで提供されているコースに所属する看護教員を対象とし、そのオンライン教育の効果や有用性についての研究（Richter & Idleman, 2017）や、学生を対象とする研究では、オンライン会議システムを用いた看護教育コースに参加した学士課程の看護学生を対象に、そのオンライン会議システムの効果と課題を明らかにした研究（Booth RG. et al., 2011）があった。さらに、看護教員と学生の両者を対象に、ソーシャルネットワークを教育上使用している現状と課題を明らかにする研究（Dehghani A. et al., 2019）などがあった。米国では、社会的背景や学修者のニーズに応えるべくシステムの導入とその効果、有用性の検討が繰り返され、オンラインによる看護教育においても質保証がなされようとしていると考えられる。

海外においては、看護教員のキャリアデザインや能力育成に関する研究は少なくない。例えば、看護教員を対象に、看護研究促進のための要因や支援に関する研究（Barroga E & Mitoma H, 2019, Tschannen D. et al., 2014, Wheeler EC. et al., 2008, Feldman HR & Acord L, 2002, Gething L & Leelarthapin B, 2000）の成果を基に、各大学において看護教員の研究活動を支援する体制作りが整備されつつある。他にも、Zambroski & Freeman（2004）による、看護専門学校から看護系大学に異動する教員の役割の違いや適応について研究されていた。この調査から、大学が新任教員に対し環境調整することと大学内外のメンターを活用できるようにすることは、新任教員の役割適応に必要不可欠であることが示唆された。また、Mohammadipour et al.（2018）による研究においては、看護教員の態度は、教育上さまざまな点に影響し、看護教員の態度によって、学生が不公正な評価を受けたと感じることが明らかにされた。これらのことから、海外においては、看護教育に



関する研究として、日本同様に教育内容や教育方法の検討が多くなされていた。また、日本よりも看護教員に必要な能力や資質に関する研究についても、盛んに行われていた。

### 3. 米国における大学院教育の現状と課題

米国における大学院教育は、日本同様に修士課程と博士課程がある。また、朝倉ら（2018）によると修士課程終了時に、博士課程に進む準備が整っていないなどの場合に、修士課程修了後認定課程に進むことができる制度がある。

米国における修士課程では、高度実践看護師の養成が主たる目的であるが、看護学教育、看護研究、看護管理学やヘルスケア情報学などの専門に重点が置かれる場合もある（朝倉ら 2018）。米国の州と属領の約 70%では、看護師免許取得後の能力維持と継続教育に関する文書提出を、免許を持ち続けるための要件としている。このような背景もあり、修士課程において看護実践能力の維持・向上に取り組んでいる。

全米看護連盟の看護学教育に関する概要報告書（National League for Nursing, 2012）によると、新入教職員として入職した看護教員の多く（72～77%）が修士課程修了者で、博士課程修了者は全体の約 16%であると示されている。このように、博士課程修了の看護教員の不足が、米国の看護学教育における課題の一つになっている。このような現状をうけ、前述のように修士課程で看護学教育などの専門に重点が置かれることがあるのではないかと考えられる。

### 4. 文献検討の結果

文献検討から、日本国内では看護教員を対象とした教育実践能力に関する研究は少ないが、国内外において看護基礎教育の質の維持・向上のために、看護教員は高い教育実践能力が求められていることが明らかとなった。さらに米国などでは、看護教員、看護学生を対象にオンラインによる教育プログラムが盛んに活用されていることが明らかとなった。日本においては、看護教員の教育実践能力向上に向けた体系的な取り組みが必要であると考えられる。またその取り組みには、看護基礎教育のカリキュラム上 1 年を通して臨地実習指導が行われている看護教員を対象とすることから、時間的・空間的制約が多いことを踏まえる必要があることとオンラインプログラムの活用を示唆が得られた。

野中（2014）は、「大学教員はその研究業績を基本に審査されるから、それぞれの専門領域の知識は十分に持っているはずである。しかし、その知識の伝授でさえ、知識さえあればできるとは限らない」と述べている。このように、看護学の専門的な知識があれば、看護基礎教育における教育実践が可能になるのではなく、看護基礎教育を行うために必要な知識や技術を獲得する必要がある。

以上のことから、新任教員に対する体系的な教育実践に関する教育が必要であると考えた。その際には、新任教員の現状を考え、オンラインによる教育プログラムを提供することとする。またオンラインの活用は、教育プログラムの提供に限ることなく、オンライン上で他の新任教員とつながり、意見交換することも有用ではないかと考えられた。

### III. 研究目的

本研究の目的は、新任教員が自ら必要な教育実践能力を獲得するためのオンライン教育プログラムの提供による教育実践に関する知識獲得への効果と、オンラインコミュニティ上でのディスカッションの学外支援としての有用性を検討することである。

### IV. 研究方法

#### 1. 概念枠組み

本研究の概念枠組みは、オンライン教育プログラムである「知識プログラム」（以下「知識プログラム」）のような体系的な教育・教育実践に関する教育を受けることで、学生の理解、講義や演習の実践へとつながり、教育実践能力が向上すると仮定し作成した。

教育実践能力への影響は、教育原理、教師教育学等の教育学的視点と日本看護系大学協議会の調査結果を基に、個人特性、経験的要因、関心的要因、環境的要因に整理した。また、これらは常に一方向ではなく、教育実践能力の向上は、個人特性や経験的・関心的要因に影響すると考えた（図1）。

#### 2. 用語の操作的定義

**新任看護系大学教員：**日本のキャリア・ステージに関する研究（石井，2010）においては、平均8年目で一人前の大学教員と認識されている。アメリカでは、テニユア獲得が最大の通過点であるが、審査期間を5年間と設定されている。さらに、本研究では看護教員を対象にしていることから、看護師のキャリア形成に関するベナーの理論（1984）を基に、看護教員となって5年以内の助教・助手をと設定した。

**教育実践能力：**本研究では、厚生労働省「今後の看護教員のあり方に関する検討会報告書」の求められる能力について検討し、新任教員が直面する授業設計・実施、学生理解に焦点を絞った。よって、教育実践能力とは、学生の特性を理解し、授業設計ができ、その授業設計を基に講義・演習を実施することができる能力であり、本研究では『学生理解・支援』『シラバス・クラスデザインの作成』『講義・演習の実施』『教育理論の理解』とした。

**学外支援：**自分の所属する看護系大学以外の看護系大学に所属する新任教員同士（新任教員という仲間）による対人関係を利用した支援活動とした。

#### 3. 研究対象者

全国の看護系大学を対象とした。看護系大学における教育経験が5年以内の助教もしくは助手を対象とした。

以下のプログラム（厚生労働省看護研修研究センターの看護教員養成課程、厚生労働省が認定した看護教員養成講習会、聖路加国際大学大学院フューチャーナースファカルティプログラム、東京大学大学院フューチャーファカルティプログラム、インタラクティブ・ティーチング〜聞くだけの授業は終わりにしよう〜）のうち、1つでも受講したことがある者は除外対象とした。

#### 4. 「新任教育プログラム」の構成

本研究で用いた「新任教育プログラム」は、「知識プログラム」と「学外支援プログラム」で構成した。

##### 1) 「知識プログラム」

「知識プログラム」は、東京大学-大学総合教育研究センター監修で制作され、大規模公開オンライン講座提供サイト「gacco」で無償公開された講座である。オリジナルの「gacco」制作者の栗田教授にプログラムの使用と本研究においては「知識プログラム」と命名することの承諾を得た。本研究実施時は、「gacco」での公開は終了していたが、東京大学ファカルティ・ディベロップメント（URL：<https://www.utokyofd.com>）から無料視聴することが可能であった。

「知識プログラム」は、第1：アクティブ・ラーニングの概要、第2：アクティブ・ラーニングの具体的な技法に関する内容、第3：学生のモチベーションに関する内容、第4：90分の授業計画立案に関する内容、第5：1科目のシラバス作成に関する内容、第6：教育評価に関する内容、第7：大学教員の在り方に関する内容、第8：大学教員のキャリアデザインに関する内容の8つのコンテンツで構成されていた。さらに各コンテンツは、①教育に関する知識を教授する“ナレッジ・セッション”、②相手に伝わる話し方や緊張のほぐし方など、教育方法以外の伝達スキルに関する内容で構成されている“スキル・セッション”③教育に関する諸問題、取り組まれている教育方法などを、東京大学の教員にインタビューする“ストーリー・セッション”で構成されていた。

「知識プログラム」では、第3コンテンツにある「学習の科学」、第4コンテンツにある「90分のクラスをデザインしよう」、第5コンテンツにある「もっと使えるシラバスを書こう」の3つのナレッジ・セッションを研究参加者の必須受講プログラムとした。その他のコンテンツはオプションでの受講とした。「知識プログラム」のすべてのコンテンツおよびすべてのセッションを表1に示す。

日本看護系大学協議会（2013）の看護系大学院における教育の基準策定と評価に関する調査研究で「看護教員（助教・助手）に求められる能力」が示された。この研究の結果、助教・助手に求められる能力の中に、「教育全般を見渡す力」として“教育目的に適した授業形態の特徴が理解できる”“授業計画を立てるための基本的知識を理解できる”などが示されていた。さらにFeldman（1997）の研究では、大学教員の授業において学習成果に影響を与える要因が調査された。その結果“教員の準備と授業の設計”“授業目標に沿った授業”などが学習成果に影響を与える要因として挙げられた。この2つの研究結果である能力や要因は、新任教員にとっても必要であると考えられた。「知識プログラム」の第3コンテンツ「学習の科学」、第4コンテンツ「90分のクラスをデザインしよう」、第5コンテンツ「もっと使えるシラバスを書こう」の3つのコンテンツでこれらの能力に関する知識が獲得できると考えられたため、この3つのコンテンツを選択した。

「知識プログラム」は、研究参加者が好きな時間に、好きな場所で受講できた。また、第1コンテンツから順に受講する必要はなく、ランダムに視聴することができた。さらに、視聴速度も2倍速まで、各自の好きなスピードで視聴することができた。1つのコンテンツの視聴には、通常速度での視聴で80分程度、倍速での視聴では40分程度の視聴時間がかかった。1つのコンテンツを数回に分割して視聴することも可能であった。

## 2) 「学外支援プログラム」

「学外支援プログラム」は、研究参加者を対象にオンライン上に作られた新任教員コミュニティサイトである。「知識プログラム」での学びを基に自己の教育経験や困難であった教育実践についてディスカッションするプログラムである。オンライン上のコミュニティサイトは、ディスカッションできる掲示板機能を備えた cybozu Live を使用した。

ディスカッションを始める前に、全員が氏名、所属大学名、専門領域とあいさつ文で自己紹介を行った。その後、研究者は研究参加者の「知識プログラム」受講の進捗を考慮し、①「学生の学習意欲を高める工夫について」②「講義や演習計画やシラバスを作成する時に困ったこと」についてディスカッションができるように、質問を投げかけた。研究参加者がディスカッションする期間を考慮し、①の問いかけから約 3 週間後に②の問いかけを行った。

対照群の研究参加者には、事後アンケート調査終了後にすべてのプログラムに参加できることを事前に伝えていたため、事後アンケート回収後に対照群の研究参加者にも登録案内を送り、ディスカッションに参加できるようにした。

## 5. 研究プロセス

看護学校便覧に記載されている全国の 4 年制看護系大学の学長もしくは学部長宛に、研究説明書と研究協力承諾書、返信用封筒を郵送した。研究協力が得られた大学の学部長宛に、大学教育経験 5 年以内の助教もしくは助手の人数分の研究説明書と同意書、返信用封筒を郵送し配布を依頼した。研究参加同意が得られた研究参加者に事前アンケート調査を行った。研究参加者を介入群と対照群の 2 群に割り付け、介入群に「新任教育プログラム」による介入を行った。その後、介入群及び対照群に事後アンケート調査を行い、介入前後の比較を行った。

### 1) 調査方法

「知識プログラム」による知識獲得の効果と「学外支援プログラム」の有用性の調査は、郵送法による無記名自記式質問紙法にて行った。看護学校便覧に記載されている全国の 4 年制看護系大学の学長もしくは学部長宛に、研究説明書・研究協力承諾書・返信用封筒を郵送し、研究への協力を依頼した。研究協力が得られた大学の学長もしくは学部長宛に、大学教育経験 5 年以内の助教もしくは助手の人数分の研究説明書・研究参加同意書・返信用封筒を郵送し配布を依頼した。その後、研究参加同意書の返送があった新任教員に事前アンケート調査の質問紙と返信用封筒を直接郵送した。2017 年 9 月から 11 月までの期間で事前アンケート調査を行った。各プログラム介入後のアンケート調査として 2018 年 3 月から 5 月までの期間に、事前アンケートから個人属性を除いた同じ内容で構成される事後アンケート調査を行った。

アンケート調査では、教育実践に関する知識獲得状況を確認するために、「知識プログラム」の内容から項目を抽出した。さらに他大学の新任看護系大学教員とのディスカッションの学外支援としての認識の項目を設け、独自に作成したアンケート用紙を用いた。

## 2) アンケート調査項目

事前・事後アンケート調査の大項目は、『学生理解と支援』『シラバス・クラスデザインの作成』『講義・演習の実施』『教育理論の理解』『学外支援』で構成され、4段階評定法で回答を求めた。アンケート項目の大項目と小項目は表2に示す。なお、事前アンケート調査では、個人属性として性別・年齢層・最終学位・臨床経験年数・大学および大学以外の養成機関での教育経験年数・学内および学外研修受講回数についても調査した。

自由記載欄では、教育実践に関する内容として、「知識プログラム」に関する意見、新任看護系大学教員に対する教育プログラムや教育システムについて、新任教員の意見や考えを調査した。学外支援に関する内容として、「学外支援プログラム」に関する意見、コミュニティについて、オンライン使用について、ディスカッションについてなどの新任教員の意見や考えを調査した。

アンケートの信頼性は、21名の看護専門学校専任教員を対象に再テスト法を行い、再現性の確認( $r=0.62-0.73$ )を行った。また、Cronbachの $\alpha$ 信頼性係数( $\alpha=0.74$ )を求め、内的整合性の確認をした。

## 3) 割り付け方法

研究参加に同意が得られた研究対象者は、介入群と対照群の2群に割り付けた。割り付けは、層別置換ブロック法にて行った。教育実践能力に影響すると考えられる個人特性、経験的要因、関心的要因、環境的要因のうち、性別・年代・学位取得状況別に介入群と対照群に割り付けた。その後、経験的要因である大学における教育経験年数・臨床経験年数について2群間の平均値比較をt検定(Student's t-test)にて確認し、統計的に有意差がないよう割り付けを行った。本研究における教育実践能力に影響を及ぼす因子は、本研究の概念枠組みに示す。

## 4) 介入内容と方法

介入群には、「知識プログラム」の受講案内と「学外支援プログラム」に参加するためのcybozu Live登録用URLと登録方法の案内を参加者の個人メール宛に配信した。2017年12月から2018年2月に知識プログラムの受講と同時にcybozu Liveにある「学外支援プログラム」において教育に関するディスカッションを行った。2018年3月から5月までの期間に、事前アンケートから個人属性を除いた同じ内容で構成される事後アンケート調査を行った。

対照群には、対照群となり事後アンケート回収まで本研究としては特別に介入しないことと事後アンケート回収後に本研究のすべてのプログラムに参加が可能となることを伝えた。事後アンケート調査は介入群と同様に実施した。事後アンケート回収終了後の2018年6月、「知識プログラム」受講案内と「学外支援プログラム」に参加するためのcybozu Live登録用URLを個人メール宛に配信した。

なお、cybozu Liveのアカウントは研究者が取得し、そのアカウントに登録するためのURLを研究参加者の個人メール宛に配信した。

## 5) 分析方法

すべての変数に対して、全対象者および介入群・対照群別に記述統計を実施した。介入別（介入群と対照群）と名義尺度変数（性別、年代、学位取得状況）の2×2分割表と2×κ分割表はピアソンの $\chi^2$ 乗検定（Pearson's chi-square test）を行った。介入別（介入群と対照群）と比率尺度変数（教育経験年数、臨床経験年数）の2群間の平均値の比較は、 $t$ 検定（Student's t-test）を行った。

アンケート調査の介入群と対照群の結果は、『学生理解・支援』『シラバス・クラスデザインの作成』『講義・演習の実施』『教育理論の理解』では、合計点の2群間の平均値の比較を行った。

『学外支援』では、介入群および対照群の事前・事後の2群間の差の比較においては、Wilcoxon符号付順位検定を行った。

自由記載欄の分析は、自由記載欄に書かれた意見を全て逐語録に起こした。そして、教育実践に関する内容とコミュニティに関する内容に分別した。教育実践については、新任教員の教育実践の現状と教育実践能力育成のための課題に焦点を当てた。コミュニティについては、コミュニティ上のディスカッションの効果と今後の課題に焦点を当てた。その後、意味内容が損なわれないことを確認しながら、ひとまとまりの文節を取り出し、コード化した。意味内容の共通性を確認し、サブカテゴリー、カテゴリーへと抽象度を高めた。カテゴリーの信頼性を確保するため、看護基礎教育に携わる看護系大学教員とともに、逐語録およびコードを含めた分析経過と分析結果を確認・吟味し、真実性の確保に努めた。

## 6. 倫理的配慮

研究参加者および所属長に対し、研究参加の同意表明の任意性と表明後の同意撤回の自由については、自由意志に基づくものであり決して強制することがないこと、途中で研究参加を中止することは可能であり、それらによって何ら不利益を生じることはないことを文書にて説明をした。本研究では、所属長から研究対象者にアンケート等の配布依頼をしていることから、研究参加に対し、決して上司から強制されることがないことを文書にて説明をした。また、所属長に対し研究参加の同意表明の任意性と表明後の同意撤回の自由については、自由意志に基づくものであり、決して強制することがないように配布依頼書に明記した。更に、研究対象者が本研究に参加同意したかは、所属先に公開しないことを研究参加依頼書および配布依頼書に明記した。

説明書の閲読およびアンケート回答には、おおよそ15分程度の時間を必要とすることと、「知識プログラム」受講には、60分程度を必要とし、時間的拘束によって不快感を生じる可能性がある。対象者用説明書に、予めおおよその所要時間を記載し、調査協力・拒否に対する自由意思を尊重する手続きをとった。また、本研究で得られたデータは、研究目的以外に使用しないことを明記した。さらに、個人情報の保護・管理について、「知識プログラム」受講のURL配信等が必要であるため、同意書にメールアドレスを記載していただくが、同意書の氏名とメールアドレスの部分は切り離し、メールアドレスは、研究分担者所属大学研究室の鍵のかかる棚に保管することを文書にて明記した。

研究途中でも同意の撤回は可能であることを文書にて明記した。さらに、対照群となった研究参加者は、調査終了後に「知識プログラム」の受講と「学外支援プログラム」の参加が可能であるこ

とを明記した。なお、本研究は名古屋大学大学院研究科生命倫理審査委員会の承認（承認番号 17-132）を受けて実施した。

## V. 結果

### 1. 分析対象と欠損値の処理

分析対象は、全国のすべての看護系大学 252 校のうち 74 校（29.4%）の研究協力承諾が得られた。研究参加同意とアンケートの返送があった新任教員 99 名のうち、①性別、年代、学位取得状況、教育経験年数、臨床経験年数の未記載がない、②教育実践能力に関する項目に未記入がない、の 2 つの条件を満たした対象者 97 名（有効回答率 96.0%）とした。介入別では、介入群 54 名（55.7%）と対照群 43 名（44.0%）であった。

介入後の分析対象は、介入前の 97 名のうち、アンケートの返送があった 51 名（回収率 52.5%）で、教育実践能力に関する項目に未記入がない対象者 51 名（有効回答率 100%）とした。介入別では、介入群 20 名（37.0%）と対照群 31 名（72.1%）であった。

### 2. 対象者の特性と教育実践能力への影響要因の群間比較

#### 1) 対象者の特性

分析対象者 97 名の全体と介入群・対照群における個人属性概要は表 3 に示す。性別では男性 22 名（22.7%）女性 75 名（77.3%）で、7 割以上が女性であった。年齢層では、20 歳代 7 名（7.2%）、30 歳代 48 名（49.5%）、40 歳代 29 名（29.9%）、50 歳代 13 名（13.4%）で、30 歳代の割合が高かった。学位取得状況では、学士 18 名（18.5%）、修士 73 名（75.3%）、博士 6 名（6.2%）で修士の割合が最も高かった。

#### 2) 教育実践能力に影響を及ぼす要因の 2 群間比較

本研究では、層別置換ブロック法を用い、性別・年代・最終学位と大学における教育経験年数と臨床経験年数に有意差がないように 2 群に割り付けを行った。

その他の大学以外の教育経験年数 ( $p=0.09$ )、FD 受講回数 ( $p=0.70$ )、学外研修受講回数 ( $p=0.44$ ) においても統計的に有意差は認められなかった。

表 4 に示すように、アンケート調査の介入前の結果の 2 群間の平均値の比較では、全ての大項目において統計的有意差は認められなかった。

#### 3) 教育実践に関する知識獲得の「知識プログラム」受講前後の比較

表 5 に介入群と対照群の介入後の大項目の合計点の比較結果を示す。

介入群と対照群の介入後の大項目の合計点の比較結果は、『学生理解・支援』 ( $p<0.01$ ) 『シラバス・クラスデザインの作成』 ( $p<0.01$ ) 『教育理論の理解』 ( $p<0.01$ ) で統計的に有意差が確認され、対照群より介入群の方が有意に高値であった。しかし『講義・演習の実施』 ( $p=0.27$ ) 『学外支援』 ( $p=0.53$ ) は、統計的有意差は認められなかった。

#### 4) 「学外支援プログラム」でのディスカッション

介入群 54 名中 39 名が cybouz Live に登録した。ディスカッションを始める前の自己紹介は全員が行った。その後、①「学生の学習意欲を高める工夫について」②「講義や演習計画やシラバスを作成する時に困ったこと」についてディスカッションができるよう、研究者が質問を投げかけた。①の問いかけに、登録者した 39 名中 2 名から発言があった。②の問いかけには、39 名中 1 名の登録者から発言があった。①では、2 名とも臨地実習の場面に基に、学生の学習意欲が高まったという事例であった。②では、講義計画立案時の困難に関する事例であった。①および②ともに、事例提供者の発言後に、研究者が発言をした。その後は 2～3 名の登録者の、それぞれ 1 回ずつの発言にとどまった。

#### 5) 自由記載欄の分析

コミュニティと教育実践に関する内容に焦点を当て分析を行った。146 コードを抽出し、そのうちコミュニティに関するものは 43 コード、教育実践に関するものは 103 コード抽出された。コミュニティに関する分析では、10 サブカテゴリー、3 カテゴリーに分類された。教育実践に関する分析では、25 サブカテゴリー、8 カテゴリーに分類された。カテゴリーを【 】、サブカテゴリーを『 』で示す。

コミュニティに関するカテゴリー、サブカテゴリー、コードを表 6 に、教育実践に関するカテゴリー、サブカテゴリー、コードを表 7 に示す。

## VI. 考察

本研究は、全国の看護系大学から研究参加が得られた新任教員 97 名を分析対象として、「知識プログラム」の提供による教育実践に関する知識獲得への効果と、オンラインコミュニティで他大学の新任教員とディスカッションを行う「学外支援プログラム」の学外支援としての有用性を検討する。

### 1. オンライン学修プログラム提供による知識獲得の効果と教育実践能力向上の効果への示唆

オンラインによる教育の有効性については、看護系大学においても検証されている (Richier S & Idleman L, 2017)。本研究は、新任教員を対象にオンライン学修プログラムを提供し、知識獲得の効果を測定した。オンラインでの学修プログラム提供の効果について考察する。

Patrick (2001) は、「オンライン上の資料の活用方法や接続に関するサポートが得られ、ストレスなく使用できることが重要である」と述べている。新任教員のインターネット環境やパソコン所有率を調査した研究は見当たらないが、我が国におけるインターネット利用率やモバイル機器の所有率は年々増加している (総務省, 2020)。本研究では研究参加者に対し、初めに「知識プログラム」の URL とともに接続方法や使用方法を手順的に示した。「知識プログラム」は、視聴したいコンテンツをクリックすると接続され、視聴は簡便であった。また、インターネットに接続できない、受講方法がわからないといった問い合わせについては本研究の全参加者 97 名から 1 件もなかった。以上のことから、「知識プログラム」を受講するためのインターネット接続環境、パソコンなどのモバイル機器の使用などに問題は生じず、ストレスなく使用することができたと推察され



る。

### 1) 対面型研修とオンライン研修の比較におけるオンライン研修の可能性の検討

オンライン研修のメリットは、移動時間の削減、場所による制約がない、金銭的コストの削減などがあげられる。一方、デメリットとしては他者との交流機会が減る、実践型研修が難しい、受講者が受け身になりやすいなどがあげられる。対面型研修のメリットは、他者との交流が可能である、実践型研修が可能である、受講者の理解度をリアルタイムで把握できるなどがある。一方、デメリットとして移動時間、場所による制約がある、移動費や会場費などのコストが大きいなどが示されている（HR Trend Lab, 2020）。メリットとデメリットを考えた時、知識獲得や知識確認などのプログラム内容であればオンライン研修でも効果が得られると考えられる。土屋（2021）が行った調査において、対面型研修と同期型オンライン研修では、学習効果や満足度など 22 項目中 13 項目で差がない、もしくは同期型オンライン研修の方が良い指標であった。本研究では、オンライン研修の中でも非同期型オンライン研修であったことから、対面型研修や同期型オンライン研修より学習効果が低いことが示されている。しかし非同期型オンライン研修は、参加しやすい、疲れにくいといった特徴があることが示されている。研修形態のメリット・デメリットを理解し、プログラム受講の目的を明らかにし、その目的達成のための研修形態を選択する必要がある。本研究の対象者である新任教員は緒言で述べたように、1年を通して臨地実習指導を行っていることから、時間的・空間的制約が大きい。本研究で非同期型オンライン研修という研修形態を選択したことは、移動時間の削減、場所による制約がない、金銭的コストの削減というオンライン研修のメリットが生かされると同時に、新任教員の制約に対応できた研修形態となったと考えられた。さらにオンライン研修の中でも非同期型オンライン研修であったことから、参加しやすく、疲れにくいという特徴は、新任教員にとってはメリットであった。

### 2) 介入前後での有意差が認められ、かつ得点差が最も大きかった『シラバス・クラスデザインの作成』

大項目『シラバス・クラスデザインの作成』では、クラスデザインの作成、いわゆる授業設計の方法を学ぶことが有益であることが示唆された。授業設計とは、課題のねらいを達成するために、目標から具体的な指導内容を明確にし、教授・学習活動をあらかじめ想定して教材を組み立て、授業評価の視点まで加えてあらかじめ想定して教材を組み立て、授業設計の視点まで加えてあらかじめ想定して教材を組み立て、授業設計を綿密に行うことは、教育目標を達成する上で必要不可欠である（杉森・舟島, 2009）ことから、大項目『シラバス・クラスデザインの作成』において効果が認められたことは、新任教員の教育実践に大きな意味をもたらす。

自由記述の分析結果から【教員に対する教育の必要性と教育システムの未確立の現状】からわかるように、研究参加者は、実際に教育実践について学ぶ機会が少なかったことが示された。【多忙な日々と時間のなさ】から“教育実践に対する知識不足のために、事前準備に時間がかかる”と、授業設計に多くの時間を費やしている。それにも関わらず、【教員の教育実践に対する種々の不安】では、“教育実践に自信を持ってない”“日々、自分の行っている教育について考え悩む”“これで良いのか不安である”と自分が実施したもしくは実施する講義や演習に自信が持てていないことが

明らかとなった。「知識プログラム」受講により、『シラバス・クラスデザインの作成』の知識として、90分の講義や演習の授業設計に関する具体的な方法、手順、授業設計に必要なデザインシートなどの提示などは、新任教員が担当する講義や演習の授業設計時に活用できる内容であった。事前準備にかかる時間の短縮、これで良いのかという不安に対する一定の同意が得られることで、新任教員のニーズに応えられる内容であったと考えられる。

シラバスとは、学生が各授業科目の準備学習等を進めるための基本となるものと定義されている（文部科学省，2008）。シラバスを作成することは良い授業づくりの出発点であり、8つの役割が示されている（栗田，2017）。日本看護系大学協議会の調査（2011）で、若手看護学教員に求められる能力の中でも教育実践能力の獲得状況は、全体的に低値であった。その中でも「時代の要請にあったカリキュラムを作成し、それを授業展開、評価、改善する能力」は最も低値であった。栗田（2017）が述べるシラバスの役割の第7にカリキュラム全体に一貫性を持たせる役割があることが示されている。シラバスの作成に関する知識を獲得することは、カリキュラム上、担当科目の位置づけや他の科目との関連性の理解につながる。またシラバス作成の必要性や活用方法を学ぶことは、基本的な授業展開や評価、改善ができる能力につながる。シラバス作成に関する知識を獲得することで、カリキュラム全体を理解し、基本的な授業設計と展開ができる能力を育む。それを基盤し、「時代の要請にあったカリキュラムを作成し、それを授業展開、評価、改善する能力」が育まれるのではないかと考えられる。

### 3) 「知識プログラム」全体の学修内容

「知識プログラム」の学修内容を、先行研究（大澤，2019；井本，2016）の結果に照らし合わせると、新任教員の学修ニーズに対応している内容であったと言える。

本研究では、教育実践に関する知識習得にフォーカスした。しかし、教育実践能力とは、教育実践に関する知識とその知識を基に講義や演習が実施できることである。介入群と対照群の介入後の大項目『講義・演習の実施』に統計的有意差はなかった。このことから「知識プログラム」の受講は、教育実践に関する知識獲得には効果があるものの、教育実践能力が向上するとは言えない。夏目ら（2010）は、「教授法を洗練するためには、実際の教育活動の中で試行錯誤しながら洗練させていくものだろう」と述べている。このことから教育実践に関する知識を活用し、授業実施を繰り返すことで教育実践能力に効果が表れるのではないかと考えられた。

### 4) 教育実践能力向上に向けたオンライン研修（以下、実践能力研修）の提供内容や提供方法

前述したように実践型研修は、対面型研修で行うことが効果的であるとされている。しかし、COVID-19感染拡大に伴い、実践型学習が多い看護基礎教育の講義・演習・臨地実習においてもオンライン（同期型・非同期型）システムが活用された。このことを新任教員に対する実践能力研修にも応用することが可能であると考えられる。実践能力研修の1例を述べる。

実践能力研修では、2段階のオンライン研修とする。第1段階は、非同期型オンライン研修で知識を獲得する。本研究の「知識プログラム」である。しかし「知識プログラム」では、受講者の疑問や質問に答える機能はなかった。この疑問や質問をその場で解消・解決できないことは、非同期型オンライン研修のデメリットでもある。しかしこのデメリットは、チャットや電子掲示板の機能

を活用することで、その場での解決は困難であったとしてもある程度の対応が可能である。電子掲示板とは、インターネット上で記事（スレッドやトピックなどと呼ばれている）を書き込んだり、閲覧したりできる仕組みであるとされ、今では多くの企業などでも活用されている（総務省, 2013）。これらの機能を活用し、教育専門家や受講者間で疑問や質問に対応することが可能ではないかと考える。第2段階として同期型オンライン研修で、模擬授業を行う。同期型オンライン研修であることから、時間の確保が必要であるが、移動や全員が同一の場所に集合する必要がない点では、融通性・利便性がある。第1段階の非同期型オンライン研修で知識を獲得し、その知識を基に実際に授業計画を立案する。その授業計画に沿って、受講者を学生に見立てて模擬授業を行う。模擬授業を行うことは、教員が一人前になっていく過程で重要なプロセスである（佐藤ら, 2009）。そして実施した模擬授業の reflection を行う。教員個人の教育力向上とは、教育意識や行動の変容である（加藤, 2010）。reflection は、1人で行うと表面的になりやすい（Dewey, 1938）が、受講者とともに行うことで、自分の本質的な部分について考えることができる（青木, 2014）ことから、行動変容、いわゆる教育実践能力向上につながりやすいと考えられる。

本研究では非同期型オンライン研修のみの介入であった。そのため知識獲得には効果が認められたものの、教育実践能力への効果の評価はできていない。教育実践能力は、現場における実際のパフォーマンスに基づいて評価される（Holmboe et al. 2010）ことから、模擬授業を実施することで実際のパフォーマンスへの効果の評価することも可能であると考えられる。

## 2. 「学外支援プログラム」の有用性

「学外支援プログラム」は、「知識プログラム」で得られた知識と自己の経験を結び付け、知識定着と理解促進、実践につながるのではないかと考えた。さらに個人が直面している教育的困難や看護基礎教育に対する希望や展望をディスカッションすることによって、一人では解決困難な問題や課題解決の糸口を見出すことを期待した。いわゆるピアサポートとしての役割を担うことができないかと考えた。西山・山本（2002）は、「ピアサポートとは仲間による対人関係を利用した支援活動の総称」としている。本研究では、新任教員という同じ立場の者が相互に支援できるのではないかと考えた。しかし大項目の『学外支援』は、介入群の介入前後に統計的な有意差はなかった。このことから、期待した新任教員が相互に支援するという効果は、十分発揮されたとは言えなかった。しかし自由記載の<コミュニティ>に関する分析では、【ディスカッションで得られる学びと自己肯定感】【コミュニティの意義】【ディスカッションできない要因と運営方法の課題】の3つのカテゴリーが抽出された。【ディスカッションで得られる学びと自己肯定感】では、『ディスカッションで得られる安心感や自信』『ディスカッションが教員の学びになる』『ディスカッションでの学びの意義』が抽出され、十分ではないものの新任教員が相互に支援する効果が発揮されることが示された。今後【ディスカッションできない要因と運営方法の課題】にもあるように、コミュニティの運営方法の課題をクリアすることによって、新任教員の学外支援としての機能を果たすことができるのではないかと考えられた。

「学外支援プログラム」では、「知識プログラム」での学びを踏まえ、教育実践に関するディスカッションを行った。しかし期待していたようにディスカッションは活発化せず、限られた人の発言となった。滝（2000）は、「ピアサポートはまず全体の雰囲気向上させ、相互支援力を高める

ことで支援する関係をつくる」と述べている。ディスカッションが活性化しなかった原因は、＜コミュニティ＞の【ディスカッションできない要因と運営方法の課題】や＜教育実践＞の【教員の教育実践に対する種々の不安】【教員の自己肯定感への影響】が関連している可能性が考えられた。片桐ら（2015）は、「人間同士の相互信頼感構築の機構をとらえるためには会話的インタラクションを無視することはできない」と述べている。信頼関係の形成には、表情や声などを直接見たり、聞いたりすることが有効である。しかし、本研究ではオンライン上のチャット機能で自己紹介をし、お互いを知る機会とした。そのために互いを理解し、信頼感を構築することが難しかったのではないかと考えられる。結果的に新任教員が発信した内容が誰に、どのように伝わるかがわからず、正しく意図や意味が伝わるのかという不安につながり、雰囲気は向上しなかったと考えられた。また、＜教育実践＞の【多忙な日々と時間のなさ】のにあるように、“学ぶための時間がない”“業務と研究に追われている”状況であり、ディスカッションに参加できなかったことが考えられた。更に＜コミュニティ＞の【ディスカッションできない要因と運営方法の課題】では、コミュニティを安心・安全な場であると認識がしづらく、実名での投稿としたことで、ディスカッションの活性化を阻害したことが考えられた。

実名投稿とする場合の方策では、同期型オンラインシステムを活用し、アイスブレイクを取り入れることが信頼関係形成の一助となるのではないかと考えられる。アイスブレイクとは、ワークショップが始まる前の短い時間のなかで不要な緊張を解き心身共に居心地の良い人間関係を築き、他の参加者を受け入れる素地をつくる必要がある。そのためのアクティビティを緊張の硬い氷の壁の様な雰囲気をとくす意味合いで「アイスブレイク」と呼ぶ（久松，2005）。同期的オンラインシステムにより画面を通してであるが、実際に顔を見て、声を聞き自己紹介を行い、学修内容とは関係のない事柄について話し、自己開示することで、人間関係上の壁を壊し、信頼関係の形成を促す。そうすることでピアサポート全体の雰囲気向上、ディスカッションのしやすさにつながるのではないかと考えられる。

新任教員は、学ぶ意欲を持ち、新任教員なりの工夫をしながら教育実践していることが明らかとなった。＜教育実践＞の【教員に対する教育の必要性和教育システムの未確立の現状】【教育実践に関する工夫と難しさ】では、その工夫した教育実践に対する評価が受けられず、『教育実践の悩みと自己肯定感への影響』『教育実践することに対する不安』につながっている。その悩みや不安に対し＜コミュニティ＞の『ディスカッションで得られる安心感や自信』が得られ、『ディスカッションが教員の学びになる』ことの示唆が得られた。

以上のことから、「学外支援プログラム」の活用は、運用方法などの課題を解決することにより新任教員の学外支援としての有用性を発揮する可能性が示唆された。

## VII. 本研究における限界

本研究では、全国の看護系大学 252 校の助教と助手を対象に、研究参加同意が得られた助教・助手 97 名を分析対象とした。本研究における標本は母集団の性質をほぼ反映していると考えられたが、97 名と限られた対象の分析となった。アンケート回収率の低さの原因として、研究対象者の業務が多忙であることが考えられた。今後は、総務省（2018）でも推進されているオンライン調査も視野に入れ、回収率の向上に努め、一般化へとつなげる必要がある。

また、新任教員の教育実践能力向上に向けた実践力の評価として、講義・演習・臨地実習指導の実施について評価する必要があると考えられた。教育・指導を受ける学生評価については、様々な捉えられ方（山岸ら，2004；山藤・安岡，2004）がある。信頼性を担保できる学生による授業評価を受けることが必要だと思われる。

本研究で使用した「知識プログラム」は、一般に公開されていた教育プログラムである。このことから、内的妥当性を脅かす因子として、クロス・コンタミネーションの可能性が考えられる。また、アトリーションが高かったことから、介入後の研究参加者は、看護基礎教育に対する関心が高い可能性が考えられた。

## VIII. 結論

全国の看護系大学の助教・助手 97 名を対象に、オンライン学修プログラムの介入による教育実践に関する知識獲得の効果を明らかにした結果、『学生理解・支援』『シラバス・クラスデザインの作成』『教育理論の理解』（ $p=0.01$ ）では、介入群と対照群の前後比較から、統計的有意差が認められた。しかし『講義・演習の実施』（ $p=0.27$ ）では、介入群と対照群に統計的有意差は認められなかった。

さらにオンラインによるコミュニティでのディスカッションを行い、学外支援としての有用性を明らかにした結果、『学外支援』（ $p=0.53$ ）は介入群と対照群に統計的有意差は認められなかった。

「知識プログラム」は、非同期型オンラインシステムによって提供されたことから、いつでも・どこでも受講可能であった。『講義や演習の実施』への効果は示されなかったが、教育実践能力向上に向けた効果的なオンライン研修の提供内容と方法についての示唆が得られた。

学外支援として、オンラインコミュニティの運用方法に課題があることが明らかとなった。

新任教員で構成したコミュニティサイトでのディスカッションは、コミュニティを安心・安全な場であると認識がしづらく、実名投稿としたことでディスカッションの活性化を阻害した。しかし、コミュニティの運用方法の課題をクリアすることによって、コミュニティは新任教員の学びの場となり、学外支援になり得ることが示唆された。

今後は、新任教員の大きな役割である臨地実習指導に必要な教育実践に関するオンライン学修プログラムの制作、全ての受講者のモチベーションを高めるさらなる研究が望まれる。

## 謝辞

本研究にご協力をいただきました、全国の新任教員の皆様に感謝申し上げます。また、本研究の要とも言えます「知識プログラム」は、東京大学-大学総合教育研究センター監修で制作されましたプログラムを使用させていただきました。東京大学の栗田佳代子教授のご快諾により本研究が実施できたと言っても過言ではありません。心より感謝申し上げます。この「知識プログラム」は、大規模公開オンライン講座提供サイト「gacco」のインタラクティブ・ティーチング-聞くだけの授業は終わりにしよう-で無償公開された講座で、私自身も看護系大学教員となって受講した講座です。教育について様々な知識や技術を学ぶことができるプログラムであることは言うまでもありません。このプログラムは、教員としてのあり方やキャリアデザインについて考える礎となっています。このような素晴らしい講座が、本研究に参加してくださった新任教員のみならず、多くの看護教員に届くことを願っています。

また、お忙しい中、本論文をご精読頂きご指導を頂きました主査の西谷直子教授、佐藤一樹准教授に心より御礼申し上げます。

博士課程前期課程から、長きに亘りご指導を賜りました山内豊明教授には、何よりもまず感謝を申し上げます。何度も心が折れそうになり、投げ出しそうになる私を適切な道へとガイドして下さったこと、研究・看護教育について多くの時間ご指導いただいたことは、私の財産であり道しるべです。これからは、少しでも恩返しできるよう精進して参ります。

さらに英語論文執筆時、多大なるご指導を賜りました池松裕子教授に心より感謝申し上げます。池松裕子教授のご指導なしにはたどり着けなかったのではないかと思います。英語力の必要性を痛感し、今後は英語での論文執筆にも積極的に取り組む所存であります。

そして、博士課程後期課程の締めくくりにご指導を賜りました本田育美教授に心より感謝申し上げます。

## 文献リスト

- 安藤真美, 三浦弘恵 (2014) : 看護専門学校教員の講義準備に関する研究-臨床経験と専門性の異なる領域の講義を担う教員を対象として-, 福島県立医科大学看護学部紀要, 16, 57-67.
- 青木由美恵 (2014) : 看護師における対話的グループ・リフレクションの認識, 関東学院大学看護学雑誌, 1 (1), 57-64.
- Barroga E, Mitoma H. (2019) : Improving Scientific Writing Skills and Publishing Capacity by Developing University-Based Editing System and Writing Programs, J Korean Med Sci, 34(1), 1-8.
- Booth RG, Andrusyszyn MA, Iwasiw C. (2011) : Student perceptions of online participation in baccalaureate nursing computer-conferencing courses, Comput Inform Nurs, 29(3), 191-198.
- 千葉大学大学院看護学研究科附属看護実践研究指導センター (2014) : 看護学教育における FD マザーマップの開発と大学間共同活用の促進プロジェクト, 看護系大学における FD 実態調査 調査結果, 1-5.
- Daisha Jane Cipher, Mary E. Mancini. (2018) : Characteristics of Academic Coaches in an Online RN-to-BSN Program, Journal of Nursing Education, 57(9), 520-525.
- Dehghani A, Kojuri J, Dehghani MR, et al. (2019) : Experiences of students and faculty members about using virtual social networks in education: A qualitative content analysis, J Adv Med Educ Prof, 7(2), 86-94.
- Della Anderson, Brooke Oxandale, Angie Gamber. (2017) : Nursing Student Coaches for Emergency Department Super Utilizers, Journal of Nursing Education, 56(1), 27-30.
- Dewey. J. (1938) /市村尚久訳 (2004) : 経験と教育, 講談社, 東京.
- 遠藤由美子 (2012) : 教育者側に焦点を当てた看護倫理教育に関する研究の動向と課題, 医療保険学研究, 3, 125-135.
- Feldman HR & Acord L. (2002) : Strategies for building faculty research programs in institutions that are not research intensive, J Prof Nurs, 18(3), 140-146.
- Feldman K. Identifying exemplary teachers and teaching (1997) : evidence from student ratings. In: Petty P, Smart J, eds. Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice. New York, Agathon Press, 368-395.
- Gething L & Leelarthae-pin B. (2000) : Strategies for promoting research participation among nurses employed as academics in the university sector, Nurse Educ Today, 20(2), 147-154.
- グレッグ美鈴・池西悦子 (編集) 朝倉由紀, Joan Kathy Magilvy, Vicki Erickson (著) (2018) : 看護教育学 看護を学ぶ自分と向き合う改訂第2版, 第IX章 欧米における看護教育, 1.米国における看護学教育, C.米国における継続教育-専門能力開発, 255 南江堂, 東京.
- 原田秀子, 田中周平, 張替直美 (2009) : 成人看護学における看護実践能力の育成に関する研究-成人看護学実習前の効果的な学内演習プログラムの作成-, 山口県立大学学術情報[看護栄養学部紀要], 2, 32-39.
- Holmboe, E. S., Sherbino, J., Long, D. M., et al. (2010) : The role of assessment in competency-based medical education. Medical teacher, 32(8), 676-682.

- HR Trend Lab: 対面型研修とリモート型研修の学習効果の比較からこれからの研修形態を考える,  
<https://hr-trend-lab.mynavi.jp/research/none/2253>, 検索日 2022/10/22.
- 池内里美 (2018) : 看護教員が授業研究について体系的に学ぶためのプログラムの開発, 科学研究費事業 研究成果報告書 . <https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-15K11535/15K11535seika.pdf>, 検索日 2022/10/22
- 井本英津子, 金子さゆり (2018) : 我が国における看護教員の能力と職場サポートに関する現状と課題, 長野県看護大学紀要委員会・長野県看護大学紀要, 20, 13-24.
- 石井美和 (2010) : 大学教員のキャリア・ステージと能力開発の課題 : 広島大学教員調査と東北大学教員調査から, 東北大学高等教育開発推進センター紀要, 29-42.
- 一般社団法人日本看護系大学協議会看護学教育質向上委員会 (2011) : 若手看護学教員に求められる資質・能力獲得状況と支援に関する実態とFD活動の方向性, 24-28.
- 一般社団法人日本看護系大学協議会高等教育行政対策委員会 (2013) : 看護系大学院における教育の基準策定と評価に関する調査研究 報告書, 1-18.
- 片桐恭弘・石崎雅人・伝康晴, 他 (2015) : 会話コミュニケーションによる相互信頼感形成の共感心モデル, *Cognitive Study*, 22 (1), 97-109.
- 加藤かおり (2010) : 大学教員の教育力向上のための基準枠組み, 国立教育政策研究所紀要, 139, 37-48.
- 木部美知子, 山崎信也 (2006) : 成人看護学授業展開-解剖生理学と心臓リハビリテーション看護演習-, 足利短期大学研究紀要, 26, 97-102.
- 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.
- 久保田千景, 今村恭子, 大納庸子 (2014) : 看護学科生への成人看護学演習における一時救命処置法の授業展開に関する検討, 園田学園女子大学論文集, 48, 77-93.
- 蔵谷範子, 服部紀子 (2003) : 基礎看護学および老年看護学担当教師の授業内容に対する関心, 東海大学医療技術短大総合看護研究施設論文集, 13, 55-75.
- 久松慎一 (2005) : 低年齢層向け遠隔ワークショップのためのアイスブレイクの開発と評価, 慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科 2005 年度修士論文, 1-52.
- 栗田佳代子, 日本教育研究イノベーションセンター (編著) (2017) : 「学びの場」を変えたいすべての人へインタラクティブ・ティーチング-アクティブ・ラーニングを促す授業づくり-, 株式会社河合出版, 愛知, 71.
- 黒田暢子, 市村久美子, 高橋由紀 (2015) : 看護技術の習得状況とシミュレーションとの関連-第1報 卒業時の学生に焦点をあてて-, 茨城県立医療大学紀要, 20, 37-50.
- Mohammadipour M, Hasanvand S, Goudarzi F, et al. (2018) : The Level and Frequency of Faculty Incivility as Perceived by Nursing Students of Lorestan University of Medical Sciences, *J Med Life*, 11(4), 334-342.
- 文部科学省 (2011) : 大学教員に求められる教育指導能力, 大学教育部会における机上資料.  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1311583.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1311583.htm), 検索日 2022/10/22
- 文部科学省 : 大学における教育内容・方法の改善等について,



- [www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/003.htm), 検索日 2022/10/22.
- 文部科学省 (2020) : 文部科学大臣指定 (認定) 医療関係技術者養成学校一覧.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kango/1353401.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kango/1353401.htm), 検索日 2022/10/22
- National League for Nursing (2012) : The Scope of Practice FOR ACADEMIC NURSE EDUCATORS, 25-30, National League for Nursing, Washington, DC.
- 夏目達也, 近田正博, 中井俊樹他 (2010) : 大学教員準備講座, 46, 187, 玉川大学出版部, 東京.
- 西山久子・山本力 (2002) : 実践的ピアサポートおよび仲間支援活動の背景と動向ーピアサポート/仲間支援活動の起源から現在までー, 岡山大学教育実践総合センター紀要, 2, 81-93.
- 野中浩一 (2014) : ユニバーサル化時代における大学の意義-異質性が高める学生の共生力-, 和光大学現代人間学部紀要, 7, 177-194.
- 大澤康子 (2019) : 看護系大学・短期大学に所属する助手の学習ニーズに関する研究, 日本看護学教育学会誌, 28 (2), 25-37.
- 忍田祐美, 能見清子, 小松法子他 (2017) : 看護基礎教育における反転授業の研究動向と課題, ヒューマンケア研究学会誌, 8 (2), 43-50.
- Patrick Scollin (2001) : A Study of Factors to the Use of Online Resources by Nurse Educators, COMPUTERS IN NURSING, 19(6), 249-256.
- パトリシア・ベナー (1984) / 井部俊子, 井村真澄, 上泉和子訳 (1995) : ベナー看護論達人ナースの卓越性とパワー, 医学書院.
- Richier S & Idleman L. (2017) : Online Teaching Efficacy: A Product of Professional Development and Ongoing Support, International Journal of Education Scholarship, 14(1), 1-8.
- 佐藤みつ子, 宇佐美千恵子, 青木康子 (2009) : 看護教育における授業設計第4版, 25, 医学書院, 東京.
- 総務省 : オンライン調査・回収の導入推進について, 検索日 2022/10/25  
[https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000589500.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000589500.pdf)
- 総務省 : 情報通信白書のポイント第2節 ICT サービスの利用動向, 検索日 2022/10/22.  
[www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r02/html/nd252120.html](http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r02/html/nd252120.html)
- 総務省 : 国民のための情報セキュリティサイト, 検索日 2022/10/22  
[https://www.soumu.go.jp/main\\_sosiki/joho\\_tsusin/security\\_previous/kiso/k01\\_bbs.htm](https://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/security_previous/kiso/k01_bbs.htm)
- 杉森みどり・舟島なをみ (2009) : 看護教育学第4版増補版, 257, 医学書院, 東京.
- 滝充 (2000) : ピアサポートではじめる学校づくり-中学校編-, 金子書房, 東京.
- Tschannen D, Anderson C, Strobbe S, et al. (2014) : Scholarly productivity for nursing clinical track faculty, Nurs Outlook, 62(6), 475-481.
- 土屋裕介 (2021) : オンライン研修実践ガイドブック ~研究・調査・事例で分かったノウハウを完全公開!~, 142-154, マイナビ出版, 東京.
- 梅崎みどり, 富岡美佳, 井上理絵 (2014) : 母性看護学実習における教育方法に関する文献検討, 山陽論叢, 21, 11-18.
- Wheeler EC, Hardie T, Schell K, et al. (2008) : Symbiosis-undergraduate research mentoring and faculty scholarship in nursing, Nurs outlook, 56(1), 9-15.

- 山藤誠司, 安岡高志 (2004) : 授業評価の信頼性について-学生のアンケート結果から-, 東海大学紀要, 12, 57-64.
- 山岸秀嗣, 寺野彰, 桂大輔ら (2004) : 学生アンケート調査による講義評価とその問題点, 獨協医学会雑誌, 31 (3), 209-216.
- Zambroski CH & Freeman LH. (2004) : Faculty role transition from a community college to a research-intensive university, J Nurs Educ, 43(3), 104-106.

图·表

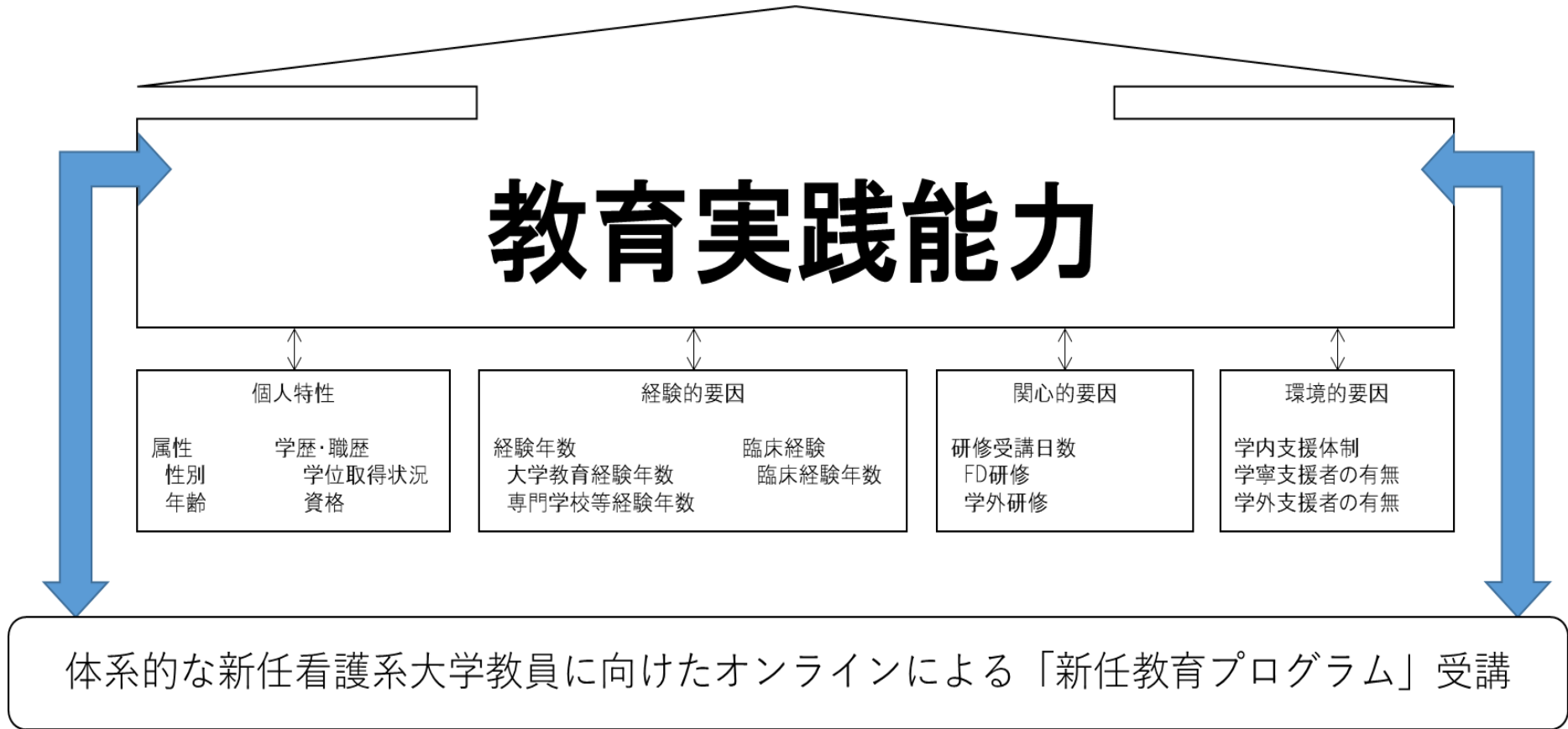


図1 概念枠組み

## 表1 知識プログラムの概要

### 【第1週】

ナレッジ・セッション

イントロ: インタラクティブ・ティーチングとは何か「アクティブ・ラーニングについて知ろう」

- アクティブ・ラーニングとは
- アクティブ・ラーニングの現状
- アクティブ・ラーニングの方法を選ぶ
- アクティブ・ラーニングの方法を適用する
- ディスカッション: 自己紹介

スキル・セッション

スキルの哲学: 肝心なものは目に見えない

ストーリー・セッション

- 理系分野のアクティブ・ラーニング
- ケースを用いた学習: ケースメソッドを用いたビジネススクールでの学び

### 【第2週】

ナレッジ・セッション

アクティブ・ラーニングの技法

- Think-Pair-Share
- ジグソー法
- ポスターツアー
- ピア・インタラクション
- ディスカッション: グループワークこんなときどうする

スキル・セッション

導入編 1: 空間をつくる

ストーリー・セッション

- 学生の議論を促すには?
- 協調学習、高校の授業をインタラクティブに!

### 【第3週】

ナレッジ・セッション

学習の科学

- モチベーション(1)
- モチベーション(2)
- 熟達への道
- 練習とフィードバック
- ディスカッション: 部分スキルへの分解

スキル・セッション

導入編 2: 伝わる喋り方

ストーリー・セッション

- 栄養学を考える：一步一步学びをつくることの大切さ
- プロジェクト・ベースド・ラーニングからパッション・ベースド・ラーニングへ

#### 【第4週】

ナレッジ・セッション

90分のクラスをデザインしよう

- クラスデザインの意義とモデル(1)
- クラスデザインの意義とモデル(2)
- クラス構成の基本型
- デザインシートの利用
- ディスカッション：こんな授業をしてみたい

スキル・セッション

交流編1：まずは自分の緊張をほぐす

ストーリー・セッション

- 目で見て、耳で聞く英語教育：視聴覚教材の利用
- 教え方、学び方の日米英比較、1人の教員ができること

#### 【第5週】

ナレッジ・セッション

もっと使えるシラバスを書こう

- もっとある！シラバスの役割
- 目的と目標の設定
- 授業スケジュールのデザイン
- 授業の構造を可視化する
- ディスカッション：目的・目標を設定しよう

スキル・セッション

交流編2：リアクションを生み出すために

ストーリー・セッション

- 大学教育と大学生の日独比較
- 学生とともに創る授業：プロジェクト・ベースド・ラーニングへの挑戦

#### 【第6週】

ナレッジ・セッション

学びを促す評価

- 評価の目的
- 評価を設定する際のポイント
- ルーブリック(1)
- ルーブリック(2)
- ディスカッション：ルーブリックを作ってみよう

スキル・セッション

応用編：質疑応答(1)

ストーリー・セッション

- 研究の駆動力にもなる「おもしろい教育」を目指して
- 対話を使った組織変革・人材育成

**【第7週】**

ナレッジ・セッション

キャリアパスを考える 1 大学教員としてのあり方

- 日本の高等教育
- 大学教員としてのあり方
- 目指す大学教員像を考える
- ディスカッション:教育と研究のバランス

スキル・セッション

応用編:質疑応答(2)

ストーリー・セッション

- 大学はどうなる?大学教員には何が求められるか?
- 演劇を授業に活かす

**【第8週】**

ナレッジ・セッション

キャリアパスを考える 2 ポートフォリオの利用

- 構造化アカデミック・ポートフォリオ
- SAP チャートの作成の意義
- SAP チャートの作成 1-教育
- SAP チャートの作成 2-研究
- SAP チャートの作成 3-サービスおよび統合

スキル・セッション

まとめ:失敗を恐れるな

ストーリー・セッション

- 大学の歴史から大学教員のこれからを考える

表2 アンケートの大項目および小項目

<b>大項目1 学生理解と支援</b>
1) 講義等では、学生に考えさせる工夫をしている
2) 講義等では、学生の理解度を確認しながら実施している
3) 学生のモチベーションの維持・喚起の鍵となる「価値」「予期」「環境」のそれぞれの意味・内容を説明できる
4) 講義等を行うときは、学生のレディネスを把握している
5) 学生が看護技術など、熟達するための方法やその支援方法について説明できる
6) 学生の看護技術などの効果的な練習とフィードバックについて説明できる
<b>大項目2 シラバス・クラスデザインの作成</b>
1) シラバスの定義と役割を説明することができる
2) シラバス作成時に、適切な目的および目標を設定できる
3) シラバス作成時に、効果的にスケジュールをデザインすることができる
4) シラバスに適切に評価方法を書くことができる
5) グラフフィック・シラバスの意義と活用方法を説明できる
6) 90 分の授業設計の意義を説明できる
7) クラスデザインシートを使い授業設計することができる
8) 講義等を行うときは、毎回の授業計画書等を作成する
<b>大項目3 講義・演習の実施</b>
1) 講義等を行う前に、専門領域の教員全員で作成した授業計画を基に打ち合わせを行う
2) 講義等を行う前に、講義等実施のための模擬授業等を行う
3) 講義等で使用する機器・器具の点検や操作練習を行う
4) 講義等実施後の振り返りは、専門領域の教員全員で行う
5) 講義等実施後に振り返りを行い、次の講義等に活かす
<b>大項目4 教育理論の理解</b>
1) ADDIE モデルを使い、授業設計の流れを説明できる
2) 授業構成の基本形を、ガニエの 9 教授事象を基礎として説明できる
<b>大項目5 学外支援</b>
1) 講義等の計画時および実施前後に、十分相談できる相手がいる



表3 個人属性

年齢層・性別・最終学位	介入群 (n=54)		対照群(n=43)		p 値	$\chi^2$
	n	%	n	%		
年齢層						
20 歳代	4	7.4	3	7.0	0.58	2.342
30 歳代	27	50.0	21	48.8		
40 歳代	18	33.3	11	25.6		
50 歳代	5	9.3	8	18.6		
性別						
男性	11	20.4	11	25.6	0.54	0.342
女性	43	79.6	32	74.4		
最終学位						
学士	12	22.2	6	14.0	0.65	1.414
修士	39	72.2	34	79.0		
博士	3	5.6	3	7.0		
教育経験及び臨床経験	介入群(n=54)		対照群(n=43)		p 値	t 値
大学教育経験年数	2.01±1.09		2.47±1.41		0.06	1.903
専門学校での教育経験年数	2.85±1.82		5.80±2.71		0.09	1.712
臨床経験年数	9.43±6.09		10.8±6.64		0.14	1.488
学内におけるFD 参加回数	5.70±3.94		5.04±3.78		0.70	0.386
学外研修参加回数	3.65±3.37		3.36±4.05		0.44	0.775

表4 2群の事前アンケート比較

項目	介入群(n=54)	対照群(n=43)	p値	t値
大項目1				
学生理解と支援	15.19±4.21	16.81±3.61	0.06	1.967
大項目2				
シラバス・クラスデザイン作成	18.83±6.47	19.87±5.43	0.36	0.902
大項目3				
授業の実施	12.90±3.81	14.21±3.75	0.13	1.499
大項目4				
教育理論の理解	2.54±1.01	2.51±1.26	0.92	0.097
大項目5				
学外支援	2.03±1.13	2.11±1.34	0.57	

表5 2群の事後アンケート比較

項目	介入群(n=20)	対照群 (n=31)	p値	t値
大項目1				
学生理解と支援	23.55±2.48	16.90±3.51	<0.01	2.939
大項目2				
シラバス・クラスデザイン作成	28.20±5.22	22.17±5.53	<0.01	2.765
大項目3				
授業の実施	15.65±2.94	14.50±3.96	0.27	1.108
大項目4				
教育理論の理解	5.40±2.06	2.97±1.50	<0.01	3.265
大項目5				
学外支援	2.25±1.32	2.31±1.91	0.53	

表6 自由記載欄の分析結果(コミュニティ)

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
ディスカッションで得られる学びと自己肯定感	ディスカッションで得られる安心感や自信	ディスカッションを通して、自己の教育実践に自信が持てた
		同じ立場の教員とのつながりは安心感がある
		学外の教員とのディスカッションは励みになる
	ディスカッションが教員の学びになる	ディスカッションを通して、安心感を得た
		もっと学ばなければと感じた
		教育実践に関する投稿を読み、勉強になった
	ディスカッションでの学びの意義	ディスカッションの参加はできなかったが、勉強になった
		ディスカッションの意見が参考になった
		学習目標について意見を聞くことができ、意義があった
コミュニティの意義	コミュニティへの期待	新任教員の教育実践例を知ることは意義がある
		システムの発展を期待する
		オンラインコミュニティは良い手段である
		コミュニティというアイデアが面白い
		同じ領域の教員とのディスカッションが良いのではないと思う
	コミュニティ継続に対する希望	コミュニティにも成熟が必要だと感じた
		今後のコミュニティの活性化の方法に興味がある
	他大学の教員との情報交換への期待・希望	今後もこのような場に参加した
		コミュニティ継続の方法を知りたい
		他大学の教員と情報交換をしたいと思っていた
		同じ職位の教員だったことからディスカッションしやすかった
		同じ悩みをもつ者同士のディスカッションの場として良いと思う
		情報交換やアドバイスを受けられる場として活用できると良い
		他大学の状況を知りたい
		他大学の教員がどのような教育を実践しているのに興味がある
他大学の情報を得る機会としたい		
ディスカッションできない要因と運営方法の課題	ディスカッションに参加できない経験的・環境的要因	他者との意見交換は有意義である
		他大学の教員との交流の機会が増えることを期待する
		教員は閉鎖的で周りの状況がわからない
		コミュニティでつながったことは縁である
		自ら発言することが難しかった
	ディスカッションに参加できない時間的要因	未経験のため、発言することが難しかった
		ディスカッションに参加できなかった
		同じ大学の教員が参加していることを知っていたので発言できなかった
	ディスカッションの不活性化	ディスカッションに参加する意味づけができていなかった
		領域が違う教員のディスカッションには参加できなかった
	運営方法によるディスカッションへの影響	ディスカッション参加のための時間がなかった
		時間的余裕がなくディスカッションに参加できなかった
ディスカッションに至っていない気がした		
ディスカッションが盛り上がらなかった		
SNSのセキュリティが信頼できなかった		
	面識のない教員に、自分の考えを伝えることに抵抗があった	
	全く違う悩みのディスカッションは参考にならない	
	実名投稿には、メリットとデメリットがあると思う	

表7 自由記載欄の分析結果(教育実践)

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
教員に対する教育の必要性と教育システムの未確立の現状	教員の教育実践に関する学修の模索	教員自身のスキルアップの方策を模索している
		教員に対する教育の場の少なさを感じる
		実際の教育方法と理想とする教育方法のギャップを埋めるための方法を模索している
	教員が学ぶことの難しさ	教員が学ぶことは難しいと感じる
		教員が学ぶことは必要だが、どのように学べば良いかわからない
		教員は自助努力をしなければ学べない
	教員向け教育システム整備の要望	教員が活用できる教育実践に関するツールを提供してほしい
		大学教員に対する教育システムを整備してほしい
		教員向け教育プログラムを提供してほしい
		効果的な教育実践について学べる場を提供してほしい
		教員向けの教育の場を提供してほしい
		教育実践と学びが両立できる教育プログラムを構築してほしい
	効果的な教育内容や教育方法に関する学びの意欲	効果的な教育方法について興味がある
		教員向けの教育には興味がある
		学生のモチベーションのあげ方を学びたい
		学習の積み重ねのための指導方法を学びたい
		学生の理解度把握の方法を学びたい
		少数の教員での看護技術教育の方法を学びたい
		学生主体で効果的な教育方法を学びたい
看護教育の変遷に関心がある		
教育実践について学びたい		
教育実践に関する工夫と難しさ	教育実践に関する工夫の必要性と検討	医療者としての態度に関する教育の必要性を感じる
		教育実践に関する学びを自分の授業に取り入れようとしている
		学生が患者を理解し、学生の成長を促す教育内容の検討をしている
		様々な教育方法を取り入れることの効果を実感する
		学生の考える力と判断力育成に向けた教育内容を模索している
	教育実践に関する工夫と実践	学生の主体性育成に取り組んでいる
		学生の思考をはぐくむ指導方法の検討をしている
		双方向性の教育方法を検討し実践している
		臨床経験を生かした教育内容の工夫をしている
		学生が患者をイメージしやすい教育方法の工夫をしている
	教育実践に関する工夫の実践と困難さ	演習方法を工夫している
		双方向性の教育方法の検討しているが、実践できず反省する
		学生の生活力の乏しさと理解度に対する疑問がある
		教育実践に関する知識だけでは効果的な授業につながらない
		学生が臨床現場をイメージすることの難しさを感じている
学生に患者をイメージさせる工夫をしているが、困難だと感じる		

教員の教育実践に対する種々の不安	教育実践に関する教育を十分に受けられていない不安	大学院教育だけでは拭えない教育実践に対する不安がある
		教育実践に関する教育を受けていないことで不安を感じる
		教育実践に関する教育を受けていないことへの戸惑いがある
	未経験による不安や疑問	講義や演習を実施したことがないことで不安を感じる
		講義や演習を実施したことがなく不安を感じる
	教育を受けられないことによる困難や教員継続への迷い	教員を継続していくことができるのか疑問を感じる
		新任教員だからと言って、教育実践に関する教育を受けられるわけではないと諦めている
		教育実践に関する教育を受けていないため、毎回、講義や演習計画を模索している
	教育実践の悩みと自己肯定感への影響	教育実践に自信が持てない
		私なんか教育していいのかと思う
適切な教育実践ができているのか不安である		
日々、自分の行っている教育について考え悩む		
教育実践することに対する不安	指導方法はこれで良いのかと不安に思う	
	最初から一人で臨地実習指導をすることに不安を感じる	
	臨床経験も教育経験も少ないことで、教育できるのか不安を感じる	
自己成長に対する不安	自己成長できているか疑問である	
	自己成長に対する不安が常にある	
	教育実践に関する知識の不足を感じる	
多忙な日々と時間のなさ	多忙な現状と学ぶ時間確保の困難	膨大な業務量で、教育について考える時間がない
		学ぶための時間がない
		業務と研究に追われている
		日々の業務に追われ、学ぶ時間が確保できない
	教員の現状と葛藤	学生に研究について伝えたいが時間的制約でできず、もどかしい
		実習指導による時間的・空間的制約が大きい
		雑務をこなすことで精一杯の現状がある
	教育実践のための準備の大変さ	多忙な毎日とこれではいけないという葛藤の日々を過ごしている
		教育実践に対する知識不足のために、事前準備に時間がかかる
		事前準備に時間がかかる
臨地実習指導中の講義や演習の準備が大変である		
		臨地実習指導のための教員の準備が大変である

教員の自己肯定感への影響	教員のモチベーションややりがいの喪失感	教材の工夫をしても学生が学べていない現状にモチベーションが下がる
		教員のモチベーションを維持することが難しい
		教育に対する楽しさが見いだせず辛い
		達成感を得られない
他者評価に対する不信感	教育に対する自己の考えを求められるが、指標がなく困惑する	
	学生が行う教員評価の妥当性に対するジレンマを感じる	
臨地実習指導に関する疑問	臨地実習指導に対する疑問や悩み	臨地実習指導時の学生指導に関する悩みがある
		臨地実習指導について迷う
		臨地実習評価の客観性への疑問がある
		臨地実習指導の難しさを感じる
	臨地実習指導の介入に関する悩みがある	
	臨地実習指導者との調整の難しさ	臨地実習指導者との振り返りの必要性を感じる
臨地実習指導者との振り返りは難しい		
教育に対する共通認識阻害要因とその代償	教育観・看護観すり合わせの困難さ	看護教育における価値観が異なる
		教育目標や教育評価のすり合わせが難しい
		領域内での教育観や看護観のすり合わせが必要である
	領域内での教育内容と教育方法検討や共有が困難な現状	領域内での教育内容や方法を検討しづらい
		人員不足により教育内容が検討できていない
		領域内で教育内容や方法を検討できないことに対するジレンマがある
		領域内での講義・演習の振り返りの必要性を感じている
		教員間の経験の違いによる検討の難しさがある
	教育内容や方法が、教員個人に任される現状がある	
	時代と臨床現場に即した教育内容の検討の必要性	看護基礎教育を行うには、臨床現場の限所を知っておく必要がある
		教育現場と臨床現場の乖離があると感じる
		臨床経験だけでは教育実践に限界を感じる
時代とともに変わらない看護基礎教育の教育内容に疑問を感じる		
時代に即さない教育内容と教育方法だと思う		
大学間での教育格差	新任教員に対する教育の環境的格差	最初に着任する大学で教育されないと、新任教員が困る
		教員に対する教育環境の差は問題だと感じる
		教育実践に関する教育体制は職場環境要因が大きい
		大学によって新任教員に対する教育に差がある
		他大学での教育内容や教育方法を知らないのが不安である
	初めての臨地実習指導時に上司から助言があったので自信がついた	
	大学間における教育の質の違い	大学教育としての教育内容に対する疑問がある
大学間で教育の質に違いがあると感じる		
大学によって学生のレディネスに差がある		