

〔総説〕

看護専門学校教員のキャリア形成に関する文献検討

草柳かほる*

LITERATURE REVIEW OF CAREER DEVELOPMENT FOR TEACHERS AT NURSING SCHOOLS'

Kaoru KUSAYANAGI *

キーワード：看護教員、教員の質、キャリア、コミットメント

Key words : nursing teachers, quality of teachers, career, commitment

I. はじめに

厚生労働省（以下、厚労省とする）が2008年7月に報告した「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、現在の医療・看護を取り巻く状況の変化に伴う看護職員に求められる資質・能力が明記され、「これらの資質・能力を養うためには看護基礎教育を充実させる必要がある」とし、「教員の量・質の確保」、「教育環境や教育方法」、「卒後の新人看護職研修等との関係」が課題とされた。それを受け、2009年に「今後の看護教員のあり方に関する検討会（以下、教員のあり方検討会とする）」が発足し、「看護教員の資質・能力の維持・向上に向けた現状と課題の把握、看護教員の養成と継続教育の推進、看護実践能力の維持・向上（2010年2月報告）」について検討された。本稿では、この教員のあり方検討会の対象でもあり、看護職養成において最も多い看護師等養成所（以下、看護専門学校とする）の看護教員に焦点を当て、看護専門学校に就業する看護教員の現状からみた、看護教員の質、看護教員のキャリア形成、キャリア支援について、既存の文献から検討し、筆者の見解を述べる。

II. 看護専門学校教員の質とキャリア形成

1. 看護専門学校に就業する看護教員の現状

1) 看護専門学校教員数

近年、看護師養成は専門学校教育から看護系大学での教育へと変化しており、1995年に40校であった看護系大学は2006年には145校、そして、2010年には

193校に増加した（看護学校便覧2010年）。だが、現行の日本における看護基礎教育は看護専門学校が多数を占め、看護教育制度も複雑なままである。看護職を養成している教員数についても、平成19年度（2007）の保健師助産師看護師法施行令14条に基づく報告によると、厚生労働大臣が指定を行う看護師等学校養成所（3年課程・2年課程・保健師課程・助産師課程・統合カリキュラム）は661校であり、専任教員数は6,976名であった。これを一校あたりで換算すると10.5人となるが、教員の3割程度が専任教員の要件を満たしておらず、教員の量や質の確保が十分であるとはいえない（屋宜2007）。また、3年課程の養成所は474校中320校が定員40人以下である（平成19年度厚労省調査）。規模が小さな学校ほど教育システムが体系化されていないことが推測されるため、入職後の研修や教員養成講習会受講の機会を得ることも困難な状況が、教員の確保や質の維持・向上にも影響していると考えられる。

2) 看護専門学校教員の特徴

看護教員（以下、教員とする）は、「看護師としての一定の経験がある教師」である。看護教員になるためには5年以上の臨床経験が必要なことから、基礎教育を終了する段階で教員になるのではなく、保健師、助産師又は看護師として医療保健機関で一定期間働いたのちに教員の職に就く。また、一定の期間を保健医療施設の現場を離れ教員として働いても、再び臨床看護師としてのキャリアを積むことができるといった特徴がある。このことから「看護教員は看護師としてのキャリア形成の一部である」と捉える

*東京女子医科大学看護学部（Tokyo Women's Medical University, School of Nursing）

ことができる。屋宜（2009）は「看護教員という職位は、高い割合で一時的に通過する職務となっている」ことを指摘し、看護を教える人としての役割を一時的に担ったことが、その後の「個々人のなかのキャリアとして積み重ねられている」と述べた。実際、臨床での看護実践力の上に教員としての教育力を身につけ、再度、臨床で患者教育や後進の指導にその力を活用しながらキャリアを築いているものも多い。

臨床で働いていた看護師が看護専門学校の教員になるためには最低8ヶ月の期間研修（看護教員養成教育）を受けることが必要とされている。これは、厚労省管轄の看護師等養成所教員の資格要件として「看護師養成所の専任教員となることの出来る者は、次のいずれにも該当するものであること。（中略）ア 保健師、助産師または看護師として5年以上業務に従事した者、イ 専任教員として必要な研修を修了した者又は看護師の教育に関し、これと同等以上の学歴経験を有すると認められる者」（看護六法2009）が明記されているからであろう。この条件を鑑みても「看護教員は看護師のキャリアの一部である」といえる。しかし、教員自身は、看護教員という職業を、「看護を教える『教師』である」としてとらえるものが多く、この認識の違いは就業継続意思に関連しており（草柳2009）、教員自身が看護教員という仕事に対しどのような認識をもつのかは、教員になる前に受けた教育や教員となる動機などと関連が考えられる。

3) 看護教員の状況

屋宜（2009）は「現在、看護の大学や養成所の看護教員は、臨床看護経験年数が異なるだけでなく、看護教員教育を受けたかどうか、看護系大学での看護教育学科目を履修したかどうか、もしくは一般大学での教育関連科目を履修したかどうかなど多様な背景をもつ」、「専任教員の要件を満たしていない教員が存在し、しかも看護師養成所における教育は、これらの教員なくしては維持できない」と述べ、看護教員としてひとくくりにはできない質の差について指摘している。その原因は「看護教員養成講習会を実施する機関が少ない」、「大学・大学院進学が増え、講習会受講者が減少している」、「人員不足や財政の問題により職場から講習会に出せない」などであり、2009年の教員のあり方検討会でもこの課題が取り上げられた。それを受け、2010年4月厚労省は、教員養成の平準化を図るため、「看護教員に関する講習会の実施要領」、「専任教員養成講習会及び教務主任養成講習会ガイドライン」を示した。このガイドライン

の実施により、教育時間や内容の標準化は図られるかもしれないが、実際には教員養成講習会は平成16年から20年の間、全国で22か所しか開催しておらず、厚労省看護研修研究センターにおける専任教員養成課程も21年度で廃止された現在、質の高い教員の数の確保には困難が予想される。教員になる前に教員養成講習会を終了している教員は約3割（草柳2009）であり、「入職後に講習会を受けさせると欠員状態で学校運営に支障が出るという理由で未受講（看護教員のあり方検討会報告）」のままの教員が、自己研鑽のみで一人前として働かざるを得ない現状は、質の維持・向上とは程遠い状況である。その対策として「eラーニングや看護系大学での科目履修など教育方法や教員養成のあり方そのものの検討」もされ始めた。一方、力のある教員を確保するには、看護教員という仕事に魅力を感じ、教職が看護職としてのキャリアの一部であることを認識でき、自分を磨きながら看護職として教育の場と臨床とを行きつ戻りつしながら働きつづけられる人材が必要だと考えるが、看護教員の現職就業年数平均は5.3年であり、臨床と教育を1回以上往復したものは1割強しかいない（草柳2009）。

2. 看護教員の質

1) 教員の質とは

看護教員として自分を磨くことは、看護教員の質を維持し向上させることに繋がる。看護職や看護教員の「質」と「資質」について、意味や定義を調べたところ、同じ文献に二つの単語が同様の意味で使用されているものが多く、明確な使い分けをしているものは見られなかった。そこで本稿では、検討会報告書（2010年2月）に記載されている『向上すべき資質（対人関係、倫理観、看護に対する価値観、人間性）』と『求められる能力（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）』を合わせて、『看護教員の質』と定義して使用し、看護教員のキャリア形成の核となる「教員に求められる質」を知るために、看護教員養成に関する文献を検討した。

看護教員とは、「看護の専門における科学的な知識・技術を身につけるとともに、科学的な思考力や判断力を養い、自律性に富んだ看護実践のできる能力を育成する直接的な担い手であり、看護の質を左右する重要な鍵を握る存在（浜田1985）」、「学生が看護を学ぶことを支えることのできる看護教員としての専

門職性の能力を有すること（富田ら 2007）」、「看護教育に必要な知識・技術を修得し、豊かな人間性を養うことにより、看護教育に貢献できる人材（酒井ら 2007）」、「社会の期待に応えられる看護実践者の育成に貢献する重要な存在（山田ら 2007）」などと提示されており、看護職の質の向上に対する社会の要請に応えるには、それを支える教員の質も向上させなければならないということを示唆している。特に「看護実践」に関しては、教員自身も実践能力が低下することを自覚したときに看護師としての力不足に不安を感じ、臨床看護師への復帰と教育の場での継続との選択で迷うことがある（草柳 2009）。その不安を解消するためには、教員となってからも、臨床で培った力を維持し向上する必要がある。

2) 教員の質の維持・向上に必要なもの

看護専門学校教員は、教育現場で働き始めると、臨床看護師として積み上げてきたキャリアに加え、教育者、管理者、時に研究者としての専門性も身につけていかなければならない。それには、看護の専門的な知識や経験のみならず、教育学や哲学、倫理なども深く学習する必要がある、これらの力を身につけるには、教員養成課程の教育を受けた上での継続教育や個人的な研鑽が求められている。しかし、その実態は、「仕事の煩雑さや多忙さに起因するストレスを抱えている（原田 1999）」、「自分の役割の曖昧さ、本人が持っている役割観念と役割行動の不一致からくる不全感や葛藤が生まれ（亀岡 2000）」、特に「その葛藤は、大学より専門学校の教員に顕著に現れる（山澄 2005）」という調査結果であり、「教員の能力維持・向上のための環境を教育システムとして用意できている組織は3割以下で、多くは教員の自己研鑽という形で経験を積んでいる（小山 2000）」ことより、質の維持・向上が困難であることが示唆された。新人看護師の看護実践力の低下に伴い、2007年10月の指導要領改正案では「専任教員は、専門領域における教授方法の研修や、看護実践現場での研修を受けるなど、自己研鑽に努めること」が明記されたが、臨床にかかわる看護実践力についての自己研鑽は、物理的な時間や場所の提供などを考慮すると、現実的には個人の努力では限界がある。教員たちは入職後すぐに一人前の教師として学生と向かい合い、自分の力不足を実感させられるにもかかわらず、継続教育のシステムが整っていない教育現場で自己研鑽の時間も取れないまま働いている。これは教員自身のモチベーションを低下させ（2010 検討会報告

書）、自身のキャリア形成について不安を持つことにも繋がる。また、「組織の人事や上司の命令で教員になり、自己にとっての意義を見いだせないまま教員として就業を継続している教員にとっては、自らのキャリア形成に対するモチベーションを保つことは難しく、自己研鑽の質を低下させる可能性があるであろう（山澄ら 2005）」と指摘されているように、教員としての質の維持・向上とキャリア形成には関連性があることが示唆される。またこの問題が重要であるのに依然として解決されていないことは、2009年の教員のあり方検討会において同様の問題が指摘されたことから明らかであろう。以上から、臨床看護師から教員となって働くことで、自分が看護職としてどのように成長しているのかがわかり、将来の姿やキャリアビジョンを描くことができるような環境を整えること、つまりキャリア形成支援が重要になってくると考える。

3. 看護教員のキャリア形成

1) 職業アイデンティティと就業継続意思

教員の質を維持・向上することは、教員としてのキャリアを形成することである。教員のキャリア形成には、何より教員自身が教員であることを肯定し、その仕事に心を傾けることが必要であり、教員という仕事をどのように認識しているかでその質も変化すると考えられる。浜田らの調査(1989)によると、「看護教員となった動機・契機」について、看護学校教員は自らの希望ではなく「職場の上司の命令」によって教育の世界へ足を踏み入れるものが多いことが示唆されている。異動命令により、臨床看護師から看護専門学校教員となった教員たちは、そのキャリアをどのように形成し、何を拠り所にするかで教員として働き続けられるのだろうか。屋宜(2009)は「臨床看護師から看護教員になったものが、戸惑いを感じながら看護教育に取り組み、看護をする人を育てる力を自ら育てていることも確かなことである」とし、教員のキャリア形成支援について、看護教育の現場からの提案の必要性を述べた。石田貞代ら(2003)は、教員の背景に焦点を当てた職業アイデンティティの概念モデルを作成し、教員の職業アイデンティティに関する要因を明らかにしようとした結果、「教員として働いていながらも臨床に戻りたいと思っている教員が46.5%と半数近くいること」、「看護教員としての職業アイデンティティには教員継続意思が強く影響する」ことを示唆した。教員の質を高めるには、

学的な基盤も必要であるが、一定期間教員としての経験を積むことでその能力を開発していく必要がある。しかし、看護専門学校では、教員の短期間での異動や離職がみられ慢性的な教員の不足に繋がっている現状がある。前述したように、看護教育を担う教員たちが教員として働き続けたいという意思を持ち、教員として働くことが次なるキャリアへどのように継続されるのかを自覚することが教員の質の向上には重要であろう。そこで、自分が教員として働く意義を見出し、就業継続意思を持ち続けるために必要なコミットメントについて検討する。

2) 就業継続意思に必要なコミットメント

勝原 (2007) は、「コミットメントの語源は、『com=すべて』を『mittere=送る』であり、転じて、委託、献身、制約、傾倒などを意味する」とし、「困難はいろいろあっても、仕事を続けていくこと」についてコミットメントという概念を使って説明し、『やる気』と表現した。コミットメントには「対象」があり、コミットする「対象」の種類、コミットの強さの程度が、職務満足や就業継続意思などに影響する。これは看護職に限らず、経営や行動組織の分野など多くの研究により明らかになっている。田尾 (1991) は、「心から組織にコミットでき、自らを同一視させられるようになることは、正真正銘組織人になること」であり、逆であれば「所属する組織を変更」したり、「離職や転職を促す」ことになる」と述べた。本稿では、勝原 (2007) のいう「看護師のコミットメントを考える際には、看護という仕事へのコミットメントと組織へのコミットメントに分けて考える必要がある」という見解や、後述する看護職のコミットメントについての研究 (石田真知子 2004 など) をもとに、教員のコミットメントの対象は何であるのか、その対象がキャリア形成とどのようにかわるのかを明らかにするために、まず組織コミットメントとキャリアコミットメントについて論述する。

3) 組織コミットメントとキャリアコミットメント

Mowday ら (1982) は、「組織コミットメントという概念は、個人の組織へのつながりの相対的な強さである」と定義し、組織コミットメントの要素を「組織目標と価値を信じること、組織のために自ら努力をする意思があること、組織のメンバーであり続けたいと望むことの3つである」とした。Meyer&Allen (1991) は、組織のメンバーとして存続したいと思わせる要素を組織への愛着をあらわす『情緒的コミットメント』、組織に留まった時と辞めた時のコストを

考慮し組織への存続の意思をあらわす『存続的コミットメント』、組織への忠誠心や義理、責任において組織に残ろうとする『規範的コミットメント』の3つで構成されるとした。キャリアコミットメントとは、プロフェッショナルコミットメント、職業コミットメント、仕事コミットメントなどと呼ばれる、「専門を含めた、自分の職業への態度」(Blau, 1985) であり、Aranya (1984) は、「専門分野と同一視する程度、専門分野の発達のために努力しようとする意志の程度など、専門分野に対する心理的な愛着の程度」と定義した。蔡 (2007) は、専門職のキャリアコミットメントや組織コミットメントについて、「自分の技術(実践力)が伸ばせないと考える人は、役割コンフリクトを経験しやすい」と考え、「専門職のコミットメントは組織より自分のキャリアやプロフェッションのほうに強い傾向がある」と述べた。専門性の高い職業においては、「専門職としての質を向上させるために、自分の専門分野にコミットメントすることが必要であり、専門職は組織コミットメントよりキャリアコミットメントが有意に高い」とする一方で、「科学者技術者の場合、(中略) 実験設備や研究費、専門家としてのキャリアを積んでいく上でふさわしい場であるという認識などから組織にコミットする」と述べ、自分のキャリアを積めるような組織の中にいる時に、キャリアコミットメントと組織コミットメントは補完的関係となり、組織へのコミットメントも専門性に対するコミットメントも高くなることを示した。岩田 (2001) はこれを「二重コミットメント」と呼び、組織コミットメントとキャリアコミットメントとの関係について「代替関係と補完関係、または、どちらになるのかは、様々な条件によって変わる」と述べた。申 (2004) は、「プロ組織人とは、二重コミットメントの高い、プロフェッショナルと組織人の両面を併せ持った役割を担う者であり、プロ組織人は、プロフェッショナルであると同時に組織人である」と定義し、「組織プロフェッショナル」について佐藤厚 (1999) は、「当該分野で高度な専門的知識や能力を保有しているが故に、通常の労働者にはない大幅な自由裁量権が認められている典型的なプロフェッショナルではなく、雇用されているため、組織管理から自由ではありえない。」と述べた。

4) 看護職のコミットメント

上記のコミットメントに関する先行研究を念頭に置きつつ看護職のコミットメントについて文献を調べると、多くが臨床看護師または看護学生に関する

ものであった。石田真知子（2004）は、看護学生や病院で働く看護師について、コミットメントの形成や変化、働き方への影響、心理的な葛藤を検討し、「キャリアコミットメントと組織コミットメントは同じ方向に連動して形成されていくことが看護師のコミットメントの特徴と言える」と述べた。また、看護師のキャリアコミットメントと組織コミットメントとの関係について、石田真知子（2004）は「看護師は組織より職業へ、より強くコミットメントしている」ことを明らかにし、グレッグ（2005）は「臨床看護師に組織コミットメントを促すことでキャリアコミットメントも高める経験」が存在することを探索した。勝原（2007）は「看護師の多くが何らかの組織に所属しながらキャリアを歩んでいる事を考えると、組織コミットメントという概念が最も注目されてよい」とし、グレッグ（2005）は「看護師は主に組織で就業し、その中で経験をもとにキャリアを発展させていること、キャリアを積んだ看護師が離職してしまうことでの組織の損失などの視点から、看護師に組織コミットメントを促す必要がある」と述べた。以上から、看護職には組織コミットメントとキャリアコミットメント双方への関与が必要であることが示唆され、さらに、上記の佐藤厚、勝原、グレッグの文献から、看護教員を含めた看護職は典型的なプロフェッショナルではなく、組織の中で働く「組織プロフェッショナル」もしくは「プロ組織人」とあるとみなすことができる。

5) 看護教員の職業アイデンティティと就業継続意思

看護師のコミットメントの研究については、上記で述べたとおりであるが、教員のコミットメントについては、国内外いずれも見つけられなかった。筆者は、看護教員もプロ組織人であることを踏まえ、コミットメントの対象の違い（「看護師」か「教師」または「組織」）、自分の職業をどのように認識しているか（職業アイデンティティ）により、そのキャリア形成の仕方には違いがあると推測し、教員の職務意識や就業継続意思、職業アイデンティティや専門性を中心に文献検討した。教員に関する研究に使用されている参考文献で一番多かったのは、浜田ら（1988）による教員の実態を明らかにした「看護教員の『教師教育』と『教員の職務』との関連について」の調査研究であった。この研究をもとに、その後、「看護教員の就職後の再教育（浜田1994）」、「職業選択動機が看護教育への思いに及ぼす影響（近藤1998）」、「看護専門学校教員の臨床指導上の困難（平木2000）」など、教員に関

する様々な研究がみられた。海外の文献では、Morag MacNeil（1997）が「看護教員は、臨床看護師から教師になるときに、臨床での患者とのかかわりがなくなったことや教壇に立つ時のとまどいや葛藤を経て、また、自分自身の教師になっていくための教育を通して、臨床看護師と教師の二重のアイデンティティからだんだん立ち位置を教師に変えていく」ことを示唆した。国内では、石田真代ら（2003）が職業アイデンティティと就業継続意思との関連性（Ⅱ-3-1）参照）と、江崎（1998）の「看護教員の能力・資質の自己評価は、教員の経験年数が増すと共に高まる」という先行研究とを合わせて、「長く教員を続けることは、実際に看護教員の資質・能力を向上させる機会にも恵まれる可能性が高いのではないか」と指摘した。また、就業継続意思がない理由に、「臨床に戻りたい」、「戻った時の実践力低下の不安」が上位にあるのは、「教員として働きながらも臨床看護師へコミットしている」ことであると示唆した。「看護師として」、「教員として」という二つのアイデンティティの狭間で立ち位置が定まっていなかった教員にとっては、教員の質とは何かを理解し、自分に必要な研鑽を選びながらキャリア形成することは容易ではないと考える。筆者調査（2009）によると、教員として働いていても、自分の立ち位置は「看護師である」もしくは「看護師でも教師でもない」と認識する教員が半数以上おり、自らのキャリア形成に困難を感じているものが多いことがわかった。山澄（2005）は、本稿の対象である看護専門学校の教員の職業経験を概念化することを試み、7つの概念を抽出し、その特徴について考察した。その中には、「学的基盤の脆弱さの自覚と克服の試み」、「人事異動による教育職への就任と教育職への専心困難」という概念が抽出されていた。これらの概念は、教員の質を左右し、教員自身のモチベーションやコミットメントが教育の質にも影響することを示唆した。以上から、教員のキャリア形成支援の重要性が明らかになったが、次に具体的な教員に対するキャリア支援体制のあり方について論述する。

6) 教員のキャリア形成支援

教員の質の向上について、山田ら（2006）は、教員の現任教育の現状と問題点を明らかにしたのち、教員として求められる4つの能力【看護能力、教育能力、研究能力、マネジメント能力】を抽出し、それらを身につけるための教育を体系化し、教員の生涯教育の支援システム作成を試みたが、実施結果については明らかではない。その後2008年の「看護基礎教育

のあり方に関する懇談会」において看護教員養成における問題が露わにされ、教員の質や能力の見直しが行なわれ始めた。網野（2008）は、教員の質の向上、教育方法、教員の資格要件の見直しを提案し、教員に求められる質には「看護師としての看護実践力」と「看護教員としての教育力」の両方が必要であると述べ、2009年の教員のあり方検討会では、「質の高い教員養成の体制整備」、「継続教育プログラム受講可能な仕組み」、「キャリアアップへの支援」等の必要性が検討されたが、具体的な方法や実施への検討はまだである。この検討会における「キャリアアップへの支援」は、看護教員としてのキャリアに焦点をおいているが、教員のキャリア支援は、教員だけにとどまるものではない。鈴木（2000）は、「教員養成講習会は、臨床看護師にとって職業活動の質向上や看護者としてのアイデンティティ確立の促進ができるものと捉えている」とし、職業的発達からみた教員養成の意義について示唆した。筆者は、教員のキャリア支援には、教員になろうとする時点から「看護師のキャリアの一部である教員」という認識で、自分のキャリアを考えられるキャリア教育や支援方法を「看護職の生涯教育の一部」として構築していく必要があると考えている。

Ⅲ. おわりに

今回の文献検討により、看護専門学校教員の現状、教員の質とキャリア形成、その支援についての課題が明らかになった。看護職は、臨床看護師であっても看護教員であっても、コミットメントの対象の違いが働き方や職業アイデンティティに大きな影響を与える。看護専門学校の教員が、看護師としてのキャリアから教員としてのキャリアにシフトチェンジをしても、看護職として自らを高めていくには、教員自身の職業に対する意識の転換とそれを支援する組織の力が不可欠である。その支援方法については、今後の研究で深めていくことにしたい。

なお、本論文は2008年にA大学大学院修士課程に学位論文として提出した論文の一部に加筆・修正を加えたものである。

文献

- Allen, N.J. & Meyer, J.P. (1990) : The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization, *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18
- 網野 寛子 (2008) : 看護師養成所の源泉たる専任教員の「資質向上」, *看護教育*, 48 (1) , 27-29
- 蔡 イン錫 (2007) : 専門職集団と組織—科学者・技術者の組織への包摂と役割コンフリクトを中心として, *日本労働研究雑誌*, No.565, 21-32
- グレッグ 美鈴 (2005) : 臨床看護師の組織コミットメントを促す経験, *岐阜県立看護大学紀要*, 6 (1) , 11-18
- 浜田 悦子他 (1989) : 看護系教育機関における看護教員の属性と職務意識についての調査研究—4年制大学・短期大学・専門学校間の比較分析を中心に—, *日本赤十字看護大学紀要*, 3, 42-53
- 浜田 悦子他 (1988) : 看護教員の教育意欲と職務遂行上の意識との関連について, *日本看護学会誌*, 8 (3) , 26-27
- 浜田 悦子他 (1994) : 看護教員の職務認識に影響する就職後の再教育, *日本赤十字看護大学紀要*, 8, 45-58
- 原 一寿 (1991) : 教員を育てるためのシステム, *看護教育*, 32 (4) , 211-215
- Meyer, J.P. & Allen, N.J., & Smith, C.A. (1993) : A commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization, *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551
- Morag MacNeil (1997) : From nurse to teacher : Recognising a status passage, *Journal of Advanced Nursing*, 25 (3) , 634-642
- 医学書院 SP 課編 (2010) : 看護学校便覧 2010, 医学書院
- 石田 貞代他 (2003) : 看護教員の職業アイデンティティに関連する要因, *日本看護学教育学会誌*, 12 (3) , 1-9
- 石田 真知子 (2004) : 看護職の専門性に関する組織心理学的研究, 東北学院大学院博士課程学位論文
- 石田 真知子他 (2004) : 看護師の組織コミットメントとキャリアコミットメントの要因—2病院の比較から—, *東北大学医学部保健学科紀要*, 13 (1) , 3-10
- 岩田 一哲 (2001) : 二重コミットメント 組織コミットメントとキャリアコミットメントの関係から, *経済科学*, 49 (3) , 45-58
- 金子 あけみ (1998) : 看護婦のキャリアコミットメント, *インターナショナル・ナーシングレビュー*, 21

(2) ,41-43

- 看護行政研究会編 (2008) :看護六法 平成 21 年版,新
日本法規出版,名古屋.
- 勝原 裕美子 (2007) :看護師のキャリア論,ライフサポ
ート社,横浜.
- 衣川 さえ子 (2006) :今、看護教員に求められる学び方,
看護教育,47 (6) ,514
- 草柳 かほる (2009) :看護教員のキャリア形成に必要な
支えとは～キャリアに影響する個人の認識の違い
～,修士論文,法政大学
- 近藤 祐子他 (1999) :職業選択動機が看護教育への
思いに及ぼす影響,日本看護学会論文集,看護教
育,29,156-158
- 厚生労働省医政局看護課 (2008) :看護基礎教育のあり
方に関する懇談会論点整理について
- 厚生労働省医政局看護課 (2009) :今後の看護教員のあ
り方に関する検討会第7回資料
- 厚生労働省医政局看護課 (2010) :今後の看護教員のあ
り方に関する検討会報告書
- 小山 真理子他 (2000) :看護教師の資質の発展への看
護基礎教育機関への取り組み,日本看護学教育学会
誌,10 (2) ,138
- 申 美花 (2004) :プロ組織人のマネジメントに関する研
究 事務系ホワイトカラーを対象にした実証研究
に基づいて,21 世紀社会デザイン研究, No3,33-41
- 佐藤 厚 (1999) :裁量労働と組織内プロフェッショナル,
稲上毅・川喜多喬編講座社会学 6 労働,東京大学出
版会,東京.
- 鈴木 純恵 (2000) :職業的発達からみた看護婦学校看護
教員講習会の意義—受講者の感想文の内容分析よ
り—,千葉大学看護学部紀要,第 22 号,7-13
- 田尾 雅夫 (1991) :新版 組織の心理学,有斐閣,東京.
- 屋宜譜美子・目黒悟 (2009) :教える人としての私を育
てる 看護教員と実習指導者,医学書院,東京.
- 山田 洋子 (2006) :看護教員組織としての学びのデザイ
ン—新潟県における看護教員の現任教育指針作成
—看護教育,47 (3) ,262-266
- 山澄 直美 (2005) :看護専門学校に所属する教員の職業
経験の概念化,日本看護学教育学会誌,15 (2) ,1-11