

日本養護教諭教育学会誌

創 刊 号

1998年 3 月

巻頭言	学会誌発刊に寄せて -----	堀内久美子	1
創刊に寄せて	養護教諭の飛躍的な活動に期待する -----		2
	「日本養護教諭教育学会誌」の創刊を祝って -----	高石昌弘	
	日本養護教諭教育学会への期待 -----	中野光	3
特集	養護実習		
	全国養護教諭養成機関における養護実習評価の現状 -----		4
	堀内久美子 大谷尚子 小笠原紀代子 曾根睦子 中桐佐智子		
	養護実習のあり方に関する研究		
	第1報 全国養護教諭養成機関における実習の目的・目標 -----		16
	曾根睦子 小笠原紀代子 中川優子 大谷尚子 中桐佐智子		
	堀内久美子 盛昭子 片山良子 小林壽子		
	第2報 学生の実習直後の自己評価 -----		24
	盛昭子 堀内久美子 大谷尚子 中桐佐智子 小笠原紀代子		
	片山良子 曾根睦子 中川優子 小林壽子		
	第3報 養護実習の目的および目標・評価に関する試案について -----		36
	大谷尚子 中桐佐智子 片山良子 堀内久美子 曾根睦子		
	小笠原紀代子 中川優子 小林壽子 盛昭子		
報告	養護教諭教育学会における研究の方向性について - 関連職種のエデュケーション学会		
	における研究動向をふまえて - -----	大谷尚子	46
	日常的な健康相談における主訴とヘルスニーズの関連について -----		59
	辻立世 薬師寺素子 西谷鎮子 一色和枝 北野美波 水野尚美		
	大西雅美 佐藤容子 日下部尚子 増田弘子 西牧真理 山内恵美子		
研究ノート	養護教諭教育に関連することばの問題 -----	岡田加奈子	69
学会記事			
	第5回研究大会を終えて -----	天野敦子	76
	パネルディスカッションの座長を終えて -----	後藤ひとみ	77
	養護教諭の研究能力に関する一考察 -----		79
	後藤ひとみ 森千鶴 林せつ子 平岩真佐子 天野敦子		
総会	日本養護教諭教育学会第6回総会報告 -----	石原昌江 松嶋紀子	93
	日本養護教諭教育学会第6回学術集会のご案内（第1報） -----		98
資料	日本養護教諭教育学会の歩み -----		99
	日本養護教諭教育学会会則 -----		111
	日本養護教諭教育学会誌投稿規定 -----		115
事務局便り	-----		117
編集後記	-----		118

巻頭言

学会誌発刊に寄せて

日本養護教諭教育学会理事長 堀内久美子

このたび日本養護教諭教育学会誌創刊号を発行できる運びとなったことは喜ばしい限りです。

学会の前身である「全国養護教諭教育研究会」発足から5年。第1回研究大会から4年。発足当初から、共同研究を組織しその成果を発表するなど、学会としての活動を一貫して行ってきましたが、学会誌発行で学会としての事業が一通り整い、ようやく名実共に学会らしくなりました。学会誌の内容を高めることは今後引き続き取り組むべき課題であります。各会員・研究グループが水準の高い論文を掲載できるよう努力しなければならないでしょう。この節目の機会に、学会と学会誌の意義を再確認したいものです。

日本養護教諭教育学会発足の意義は、養護教諭養成教育や卒後教育に関わる課題を共有し検討しあう全国的な研究組織が初めてできたことです。わが国の養護教諭養成機関は多様であり、それが従来養護教諭教育の問題を複雑にする要因のひとつでした。学会発足は養成制度自体の改善には直結しないものの、それらの養成機関の教員や卒業生（現職養護教諭）が一堂に会して協議・交流できる共通の場がつけられた意義は大きいといえます。養護教諭の教育は、望ましい養護教諭をめざして行われる養成段階の教育や現職教育・研修などすべてを含めて考えるべきものでしょう。どのような活動が望ましいのか、どのような能力が求められるのか、その能力はどのようにして身につけられるのか等々、分析的・総合的に研究していかなければなりません。養護教諭教育に関するさまざまなテーマについて、先行研究の確認、研究方法の検討や実践研究の交流などを行い着実に成果を生み出していくことが期待されています。特に、研究会が学会になったことで、研究を推進する趣旨がより明確になり、学術集会での発表が社会から「研究」とみなされるようになって、責任も増してきました。学会に対する社会的認知や期待は「研究会」時代と質的に異なるといってもよいでしょう。最近現職養護教諭から入会申込みや問い合わせが増えていることはその表れであるように思います。

次に、学会誌の意義は、研究の成果を公表し広く社会に問うことだといえます。研究は個人の知的興味を満足させるためだけに行うものではなく、発表して社会の知的共有財産を増やすために行うものです。もちろん、発表後に批判を受けさらに内容を向上させることも含んでいます。一般に、学会誌に掲載された学術論文は論文としての価値が高いとされています。学会誌は図書館などに長期にわたり収蔵されるので、希望する人は誰でも閲覧できますし、後に続く研究にも参考として活用できます。学会誌をぜひ皆で盛りたて、質、量ともに充実させていきたいと思います。

創刊に寄せて 養護教諭の飛躍的な活動に期待する

－「日本養護教諭教育学会誌」の創刊を祝って－

日本学校保健学会理事長 高 石 昌 弘

将来の学校保健教育を担う新しいジャーナルの誕生という素晴らしいニュースに接し、「日本養護教諭教育学会誌」第1巻第1号の発刊を心からお祝いいたします。同時に、記念すべきこの創刊号に寄稿の機会をいただき光栄に存じます。

日本学校保健学会での要望課題・共同研究による約10年間のエネルギー蓄積を基にした1993年の「全国養護教諭教育研究会」設立、そしてさらなる研究活動を土台にした「日本養護教諭教育学会」の発足は、長い間の関係者の努力の結果であり、深く敬意を表したいと思います。さらに今回は立派な学会誌が刊行されたわけです。我が国の学校健康教育活動にとり、その歴史の1ページを飾る快挙といってよいでしょう。一般的に学会が真の学術集会として学術分野で認知される条件の一つとして学会誌の定期刊行があげられるからです。それに、学会誌はなんといっても、学会活動の顔のようなものといえましょう。

21世紀の到来を間近に控え、教育界には大きな動きが見られます。学校現場での諸課題に関わる議論はもちろんですし、国レベルでも、中央教育審議会、教育課程審議会、教育職員養成審議会などの答申や中間まとめ、さらに学校健康教育分野での保健体育審議会答申などにもその動向を見ることができます。そして、関連する学会・研究会における養護教諭の活躍の新しい動きを裏付けています。これからの動向の中で、ヘルスプロモーションの理念に基づく健康の保持増進を基盤として新しい学校健康教育の方向につき多くの提案がなされていることが分かります。養護教諭への期待として、これまでの職務に加えて、①カウンセリング能力の向上、②企画力、調整力の充実、③教育活動への一層の参画、などがあげられていますが、とりわけ③については具体的な飛躍の方向が論じられています。

学校の専任教員の中で、健康問題の専門家は養護教諭ですし、学校健康教育の立場から学校を動かしていくのは養護教諭です。それは子どもたちを動かしていくことですし、家庭を動かし、社会を動かすことにつながります。

激動する社会の中で、次世代を担う子供達の健康はきわめて重要です。その課題解決のキーパーソンとして、養護教諭の飛躍的な活動が期待されます。そして、その活動を推進する「日本養護教諭教育学会」の発展と新しいジャーナル「養護教諭教育学会誌」の充実を心から祈ってやみません。

創刊に寄せて

日本養護教諭教育学会への期待

日本教師教育学会会長 中野 光

日本養護教諭教育学会が5年間の研究活動の積みかさねのうでで設立されたとのこと、私も大変うれしくかつ心強く思っております。

私どもの日本教師教育学会が発足したのは1991年のことでしたが、そこにはそれを促し、支えた歴史的条件と次のような私たちの問題意識がありました。

第1は、それまで「教員養成」「教員採用」「教員研修」もしくは「現職教育」と呼ばれて行われてきたことは、別々のものではなく、本来一体のものであるべきだ、と考えたことでした。つまり、教師（教育者）というものは、たとえば工場でつくられた完成商品のようなものではなく、また、採用や研修にしてももっぱら行政側が独占的にすすめるべきではなく、教育の論理と科学研究によってつねに改革されていくべきだ、と考えたのでした。

第2としては、私たちには、そのような立場からの教師教育についての研究は、基本的にはそれになる者自身もまた教育の実践者である、という自覚がありました。考えてみますと、戦後の教育研究は戦前にくらべると質量ともに発展したことは事実ですが、高等教育についての研究ははなはだしくたち遅れました。たとえば、大学の教員は自らが大学教育の実践にたずさわっているのに、しばしば、高校以下の学校の教員を「現場の先生」と呼んできました。それは自分が教育現場にあることを軽視し、自らの教育実践を研究の対象としてこなかったことの反映でもあったのではないのでしょうか。

そのような認識は私どもの学会の歩みの中で次第に深められたと思います。また、それは教師教育（teacher education）という概念を国際的なものにしてきた動向とも軌を一にしたものでもありました。

しかし今、私たちの国の政策は必ずしも私たちが目ざした方向には動いていません。そのことは最近の一連の教育関係の審議会の答申や行政の実際にもあらわれています。

言うまでもなく、教師は育てられるものであると同時に育つものです。そのゆるぎない原理をもっとも切実に深く自覚されているのは養護教諭とその教育にとりくんでおられる方々ではないでしょうか。したがって、養護教諭を育てる課題に対する科学研究を一層発展させることを目的とする学会が発足したことは私たちの学会にとっても力強いはげましになります。ご発展を心から期待しております。

特集 養護実習

全国養護教諭養成機関における養護実習評価の現状

堀内久美子*¹ 大谷尚子*² 小笠原紀代子*³ 曾根睦子*⁴ 中桐佐智子*⁵

Current evaluation of training practice for school nurse-teacher in nationwide
educational institutions for school nurse-teacher

Kumiko HORIUCHI Hisako OTANI Kiyoko OGASAWARA Mutsuko SONE Sachiko NAKAGIRI

Summary

There is little evaluation of training practice for school nurse-teacher focused in previous research, so that it is difficult to determine evaluation items or viewpoints in that field based on research outcomes. Each educational institution for school nurse-teachers evaluates the training practice by individual methods. In this study, a questionnaire distributed by mail to nationwide educational institutions (65 school return) as well as Evaluation Table in terms of school nurse-teacher training practice (61 schools response) were analyzed. The results include findings as follows;

1. 25 of the educational institutions (38%) evaluated students' learning with 'marks evaluated by the school where students conducted training practice for school nurse-teacher' as it is, and an other 40 institutions (62%) evaluated individually with taking account of remarks made by the school for the training practice.
2. Reference for the remarks made by the schools for training practice included practice journal, attendance, assignment after the practice, attendance for pre-training instruction.
3. Questions in the Evaluation Table in terms of school nurse-teacher training practice are different for each institution, but question items were 1~18 in a large scale and 3~51 in a small scale. Being classified by the asking contents, there were at large 7 categories such as 'speciality in school nursing' 'overall school education' 'class activities' 'attitude' 'capability' 'research' 'record'.
4. 'speciality in school nursing' occupied about 40~59% of all evaluation items at 29 institutions among all the 61 institutions.

Key words : educational evaluation school nurse-teacher training practice educational institutions for school nurse-teacher schools for training practice

キーワード : 教育評価 養護実習 養護教諭養成機関 実習校

I. はじめに

わが国の養護教諭養成制度は複雑であり多くの種類の養護教諭養成機関が存在する。養護実習は養

* 1 愛知教育大学
* 5 吉備国際大学

* 2 茨城大学

* 3 筑波大学附属聾学校

* 4 筑波大学附属駒場中・高校

護教諭養成教育内容の要となるものであり、多面的に検討されるべきである。筆者らはさきに全国の養護教諭養成機関を対象とした質問紙郵送調査から養護実習運営全般について資料を収集し、現状と問題点を明らかにした^{1) 2)}。養護実習の評価については先行研究の中でほとんどとりあげられておらず、研究成果にもとづいて評価項目や視点を決定することは非常に困難であり、各養成機関は独自の方法で評価を行っているのが現状である。そこで本研究では、質問紙郵送調査の回答と評価表分析から各養成機関の評価活動の実態を明らかにし、今後検討すべき課題を追求するとともに改善への示唆を得たい。

Ⅱ. 研究方法

1. 調査対象校

全国の養護教諭養成機関77校を対象とした。養成機関の種類は、一種免許：四年制大学（以下四大と略記）、指定教員養成機関である国立大学養護教諭特別科（以下別科と略記）、保健婦学校、短期大学専攻科、二種免許：短期大学、二年制の指定教員養成機関（以下短大系と略記）の5種である。

2. 調査方法と調査時期

1994年7月中旬に各養成機関の養護実習担当教員宛に質問紙を郵送し、9月上旬に回答未着の学校に再度文書で依頼した。

3. 調査内容

質問紙調査の調査内容は、養護実習評価における実習校と養成機関の成績評定の関連、重みづけ、養成機関側の成績評定の根拠となるもの（出席簿、実習日誌、レポート等）、養護実習評価の問題点と改善策等であった。また、養護実習評価表（養成機関の求めに応じて実習校が個々の実習生の評価を記載し提出するもの）用紙の送付を依頼した。

4. 回収状況

質問紙への回答は65校、養護実習評価表用紙は61校から得られた。回収状況の内訳は表1の通りである。

Ⅲ. 研究結果

1. 質問紙調査の結果

1) 臨地実習と事前事後指導の単位授与

「臨地実習（実際に学校において行う実習）と事前・事後指導をあわせて一つの授業科目として単位を授与する」は29校、「複数の授業科目として単位を授与する」は27校、「臨地実習のみの単位を授与する」は8校であった。

2) 養成機関の成績評定の方法（実習校の評定との関連）

表1 調査対象校と回収数

免許種別養成機関	対象数*	調査票		評価表	
		回収数	回収率	回収数	回収率
養護教諭一種	48校	37校	77%	33校	69%
四年制大学*	20	15	75	12	60
指定教員養成機関	28	22	79	21	78
特別別科	7	6	86	6	86
保健婦学校	20	16	80	15	75
短期大学専攻科	1	0	0	0	0
養護教諭二種	29	28	97	28	97
短期大学	26	25	96	25	96
指定教員養成機関	3	3	100	3	100
全 体	77	65	84	61	79

* 1994年度現在の課程認定四年制大学のうち、学年進行中の大学と最近数年間免許取得者がいない大学は対象としなかった。

表2 養成機関の成績評定の方法

校

実習校の評定との関連	四大 N=15	別科 N=6	保婦校 N=16	短大系 N=28	全体 N=65 (%)
a 実習校の評定全くそのまま	7	2	13	3	25 (38.5)
b 場合により部分的に調整	2	3	0	7	12 (18.5)
c 常に養成側所見を加味し評定	6	1	3	18	28 (43.0)

(注) 保婦校＝保健婦学校。以下の表も同じ。

養成機関が養護実習の成績評定（ＡＢＣＤ，優良可不可，可否など）を行う場合，実習校から提出されるものをそのまま養成機関の評定とするのか，養成機関側の所見を加味するのかを尋ねたところ表２の通り，「実習校の評定を全くそのまま養成機関の評定とする」は保健婦学校に多く，「養成機関側の所見を加味して評定する」は短大系に多かった。

３）実習校と養成機関の成績評定の重みづけ

表３の通り，実習校の評定が占める割合は「８割以上」が４０校中１７校であり，次いで「５割」（８校）であった。現在採用している重みづけの理由としてあげられたのは，「基本的には実習校の指導にまかせている（実習校の評定が８割）」，「実習だけすれば単位がとれるわけではない（同５割）」などであった。

表３ 成績評定の中に実習校の評定が占める割合（表２ b, c の場合） 校（％）

実習校評定の割合	四大	別科	保婦校	短大系	全 体	実習校評定との関連* ¹	
	N=8	N=4	N=3	N=25	N=40 (％)	b	c
８割以上	3	3	0	11	17 (42.5)	8	9
６～７割	1	0	1	3	5 (12.5)	0	5
５割	0	0	1	7	8 (20.0)	1	7
４割以下	2	0	1	1	4 (10.0)	0	4
その他* ²	2	0	0	1	3 (7.5)	1	2
無 答	0	1	0	2	3 (7.5)	2	1

*¹ 表２参照

*² 「数値では表せない」旨の回答（学生の所属ゼミにより異なるなど）

４）養成機関側の所見を加味する根拠となる資料

表４の通り，「実習日誌の記入状況」（３５校，そのうち「最も重視する」は１８校）と「出席（出勤）簿」（３１校，同７校）が多くあげられ，次いで「実習レポート」（２２校，同９校）「事前指導の出席状況」（１９校，同３校）であった。

５）成績「Ａ」評定の学生の割合

前年度の養護実習生のうち実習校から「Ａ」（最上段階）と評定された学生が全体の何割を占めたかを回答してもらったところ，０という養成機関がある一方，１０割という養成機関も数多くみられた。別科は群を抜いて「Ａ」評定率が高かった。一方，短大系では実習校からの評定が厳しい学校が多かった（表５）。

表4 養成機関の評定の際に根拠とする資料

複数回答

N = 39

事 項	根拠とする	最も重視する
①実習日誌（履修簿）の記入状況	35	18
②出席（出勤）簿	31	7
③実習校での実践をまとめた「実習レポート」	22	9
④事前指導の出席状況	19	3
⑤事後指導時の提出レポート	17	5
⑥事後指導の出席状況	17	2
⑦事前指導時の提出レポート	12	3
⑧実習校で作成した資料（保健だより等）	12	3
⑨学生の自己評価	7	0
⑩その他	11	5*

（実習事後調査の提出，巡回指導中に把握した実習状況，学習意欲，志向意欲，責任感，事前事後指導の授業態度，総合評価の特記事項・所見等）

*「明確にできない」など

表5 実習校評定「A」率の学生の割合 校

	四大	別科	保婦校	短大系	全体
「A」学生の割合	N= 8	N=5	N=11	N=27	N=51 (%)
9～10割	5	5	4	5	19 (37.3)
7～8割	3	0	5	12	20 (39.2)
4～6割	0	0	1	7	8 (15.7)
3割以下	0	0	1	3	4 (7.8)

6) 養護実習の評価に関する問題点と改善策，評価全般への意見

表6の通り，25校から問題点があげられ，その大部分が評価の実習校間格差であった。また評価基準が不明瞭あるいは不統一であること，養成機関での調整が困難であることもあげられていた。こうした問題点を克服するための改善策は19校からあげられ，養成機関（実習指導講師等含む）が評価基

準・項目等を検討し実習校へ提示すること、実習校と連絡会等を持ち、評価の仕方の見直し、共通理解と調整を図ること、養成機関独自で実習校間格差の調整措置を講じること等が指摘されていた。また、養護実習の評価全般に関する意見を自由記述で求めたところ、19校から記述が得られた。その内容は大部分が問題点・改善策であげられた事項であったが、他に「実習評価が就職（教員採用試験結果）に影響するので、評価の実習校間格差は大問題」等があった。

表6 養護実習の評価に関する問題点と改善策（自由記述）

問題点 記述あり 25校	1 実習校＝評価者（学校・養護教諭）間の格差	21
	2 評価基準（視点・目標・項目等）の不統一・不明瞭， 小中高同一評価表の是非	9
	3 養成機関での評価のあり方（調整等）	4
改善策 記述あり 19校	1 評価基準・評価項目・評価表等の検討	11
	2 実習校との連絡会〔事前・事後（反省会）等〕で検討	8
	3 事前事後の1単位で調整，項目別に総合評価を加味	2
	4 学生のレポート作成・自己確認，学生に評価項目通知	2

2. 各養成機関の評価項目の分析

1) 評価表の項目構成

養成機関が実習校から個々の実習生について養護実習の評価を受け取る際に用いる評価表を収集し、まず評価表の項目構成を検討した。

61校の評価表の項目構成は養成機関によりきわめて多様であり、大項目数は、1項目のみの設定から18項目もの設定まで、また小項目数は3項目から51項目にわたっていた。これらを内容から大別すると、表7のような7領域となった。「養護専門」領域は、ほとんど全て（60校）の学校で評価項目に設定していた。設定していない1校は「講評」のみの記載を実習校に依頼しているものであった。次いで多い領域は「態度」に関する項目（55校）であり、保健婦学校以外の養成機関では9割以上が設定していた。その他の領域については養成機関によって異なり、「学校教育全般」については別科が、「学級活動等」については四大が、「記録」と「研究」については保健婦学校が、「資質」については短大系が多く設定していた。

表8に養護専門領域の評価項目の詳細を示す。評価項目の視点・表現から、「実習」「専門」「活動」

表 7 領域別にみた評価項目の設定状況 校

評価項目の領域	四大 N=12	別科 N= 6	保婦校 N=15	短大系 N=28	全体 N=61 (%)
1 養護専門	12	6	15	27	60 (98.4)
2 学校教育全般	1	3	1	2	7 (11.5)
3 学級活動等	5	2	1	5	13 (21.3)
4 記録	1	0	7	4	12 (19.7)
5 研究	2	2	6	8	18 (29.5)
6 資質	2	0	2	10	14 (23.0)
7 態度	12	6	10	27	55 (90.2)

表 8 養護に関する評価項目の視点・表現

グループ	(1)小項目を括る大項目を1つ 設定した場合	(2)小項目を括る大項目を2つ または3つ設定した場合	(3)評価項目を1つだけ 設定した場合 〔小項目なし〕
a 「実習」	○職務に関する実習状況(4) ○養護実習(3) ○実習課題(11) ○実習活動の実際(6)		
b 「専門」	○専門的能力(6) ○専門に関する事項(9)		○養護
c 「資質」 「能力」 「知識」 「技術」	○養護教諭としての資質(8) ○実践能力(7) ○指導力の評価(5) ○知識及び技術(4) ○技術(3)	○教育的能力(4)-経営事務(3) ○業務面(3)-技術面(3)-指導面(4)	○養護の技術と能力 ○指導性
d 「活動」	○養護教諭の職務の実際(6) ○学校保健活動(4) ○養護活動(5) ○保健管理・指導(6) ○保健管理・保健指導(5)	○執務計画(1)-実習活動の展開(10) ○保健管理(3)-保健指導(2～3)	○養護業務 ○保健活動 ○保健指導 ○児童生徒の指導

注 () 内の数値は小項目数

表9 領域別にみた評価項目（「養護専門」領域は除く）

領域	評価項目の視点・表現
学校教育 全般	<u>全般</u> <u>学校教育全般</u> 学校の基本的理解 学校教育の理解（と関心）(2) 実習校の概要の理解 学校保健に対する理解（と関心）* (2) 児童生徒の理解(4) 生徒の把握 実習の目的や目標に対する理解
学級活動 等	<u>学級における活動</u> <u>その他の教育活動</u> (2) 生徒指導(5) 生活指導(2) 生活の指導の方法 学級指導(2) 学級経営(2) 学級の理解 学級指導の技術・能力(2) 児童への愛情 *児童の観察・理解 *観察(2) 参加(2)
記録	<u>記録</u> <u>実習の記録</u> (4) <u>記録報告</u> (2) *事務処理(2) 事務処理の理解と適応 記録の正確さ・適切な表現・用語筆跡・文字の正確さ(3) 提出の状況 実習日誌の記載要領 問題の把握とその処理 まとめ方はよいか 記述的能力（提出物）
研究	研究(3) <u>研究的態度</u> (7) 研究態度(3) 実習(研究)報告(2) 執務内容の研究(2) *観察 *積極性
資質	<u>資質</u> (3) <u>教育的資質</u> 教師としての資質(3) 教職的資質(2) 教育的態度・教養 教養 <u>人格</u> (2) <u>一般的事項</u> (2) 養護教諭としての適応 適性 適応力 健康 性向（類別化）明朗性(2) 意欲 探求心 創造性 協同性/*協調性(2) 計画性 実践性 指導性 *研究心 *責任感 *礼儀・作法 *言語・態度(2) *関係者と適切な人間関係を保ったか 自分の役割を果たしたか
態度	態度(2) <u>実習態度</u> (20) <u>実習生としての態度</u> <u>学習態度</u> (2) 教師としての実習態度 実習状況 教師としての態度(3) 教生活動 <u>勤務状況/態度</u> (27) 服務状態 出勤/出席の状況(2) 実習/業務に対する熱意(7) 指導者としての自覚 児童生徒に対する態度 児童生徒とのコミュニケーション 児童生徒からの信頼度(6) 教師/ 同僚/ 指導者に対する態度/*協調性/ 協力的態度(8)*人間関係(3) 容姿・礼儀・身だしなみ・服装(7) 言葉使い・正確な言語(5) 勤勉性 *責任感 確実性 自分の考えをはっきり述べる 時間を正確に守る

注 ・下線付の語句は括り用語としても用いられているもの

・（ ）内数値はその語句を用いた学校数

・ *印は他の領域でも用いられている語句である。*を付した項目を含む括り用語がその領域に該当するため、その領域の欄に記載した。

など4つのグループに分けることができた。大項目は1～3項目設定され、その中に含まれる小項目は最も多い場合11項目であった。小項目を括る大項目を1つだけ設定した場合には「実習」「専門」の表現がみられたが、大項目を2つあるいは3つ設定した場合にはそのいずれもみられなかった。

また、1項目のみ（小項目なし）の場合は「活動」に類する表現が多くみられた。

表9に養護専門以外の6領域の評価項目（視点）の詳細を示す。いずれの領域にも多様な視点・表現がみられたが、「資質」「態度」では特にその傾向が強かった。

2) 「養護専門」領域の評価項目数が全評価項目数に占める比率

「養護専門」領域の評価が実習全体の評価の中でどの程度の比率を占めるかをみるために、評価項目数の比率で求めたところ、表10の通り、0%から96%の範囲に分布していた。「養護専門」の比率を高くした評価表の設定をしているのは保健婦学校が最も多く、ついで別科、四大となり、短大系においては半分程度の比率にしている学校が多かった。

3) 「養護専門」領域の評価項目構成と「A」評定の学生の割合

短大系について、実習校の「A」評定率の高い学校と低い学校の評価項目を比較すると、表11のような結果となった。「A」評定が高率の学校は「学校教育全般」の領域と「学級活動等」の領域が設定されず、低率の学校は「記録」領域が設定されていなかった。また、「養護専門」領域の評価項目をみると、前者は包括的な表現であった。

表10 「養護専門」領域の評価項目数が全評価項目数の中で占める比率

養護専門領域 の比率	四大 N=12	別科 N=6	保婦校 N=15	短大系 N=28	全 体 N=61 (%)
0	0	0	0	1	1 (1.6)
1～19%	0	0	0	1	1 (1.6)
20～39%	3	1	1	8	13 (21.3)
40～59%	6	3	8	12	29 (47.5)
69～79%	3	2	4	5	14 (23.0)
80～96%	0	0	2	1	3 (4.9)

表11 「A」評定率の高い学校と低い学校の評価項目比較（短大の場合）（ ）内の数値は学校数

	「A」評定率が9割以上の学校（5校）	「A」評定率が6割以下の学校（10校）
養護専門	専門的能力 養護 教育的能力・経営事務 養護業務 保健管理・保健指導	技術的能力・管理(3) 保健活動(2) 保健管理・保健指導 保健指導 救急処置・環境衛生 施設設備の管理事務
学校教育 全般		学校教育の理解 生徒の把握・生徒理解 児童生徒指導
学級活動等		生徒指導(3) 生活指導 生活指導・学習指導 学習
記 録	実習記録 事務処理	
研 究	研究	研究的態度(3) 研究態度
資 質	人格・資質 教育的資質 性向	教職的資質(2) 教師としての資質
態 度	勤務(3) 態度 勤務態度	実習態度(5) 勤務(2) 勤務態度(2) 勤務状況

IV. 考察

1. 教育評価の意義と教育実習・養護実習への適用

教育活動においては、目標、内容、方法、評価が相互に関連しあっている。広岡³⁾は、「教育評価とは学習者が教育目標や指導目標にたいしてどのように到達しえたかの情報をえることである」として、教育目標と評価の対応の必要性を述べている。また梶田⁴⁾は、教授・学習活動と評価の関連の仕方から教育評価を7つの類型（教授活動展開の参考、教授活動へのフィードバック、成果把握、実態把握など）に分け、各類型が知識・思考・情意・技能のどの領域（側面）に適用されるかを論じている。養護実習生が保健室で児童生徒と対応する場合、知識・思考と共に情意や技能の側面（たとえば来室児に温かい態度で接すること、処置の手技が正確・迅速であることなど）が大きな位置を占めるであろう。実習の目標としてどの領域を重視するかによっても評価項目は当然異なると思われる。

2. 養成機関の種別による特徴

わが国の養護教諭養成機関には多くの種類があり、同じ一種免許の指定教員養成機関でも、別科と保健婦学校ではカリキュラムは大きく異なる。前者が教育系科目に重点をおき養護実習も4～5単位

を課している⁵⁾のに対して、後者は看護教育の一環としての保健婦教育である。養護実習評価表の項目構成で、別科が学校教育全般を、保健婦学校が記録と研究を重視していたことは、こうしたカリキュラム構成の特徴と関連しているように思われる。

一方、二種免許の短大系の場合、学生は入学（高校卒業）後2年目に小・中・高校で実習を行う。実習時期によっては、入学後1年で養護実習生となり、児童生徒に対して教師として接する場合もあるだろう。高校で実習する場合は特に他の養成機関との間に格差があることになり、「A」評定率の低ことと関連があるとも考えられる。

3. 評価項目の構成と実習の目標・内容

教育実習の評価に関しては、国立大学附属学校教官を中心とした研究グループ⁶⁾が教育実習生への手引を著した中で、(1)人格的・資質的方面、(2)研究的方面、(3)指導技術、(4)経営管理方面、(5)勤務方面の5つの評価項目をあげている。また高旗ら⁷⁾は、教育系大学の教育実習評価表を参照するとともに教育実習指導教員を対象とした調査にもとづき大学としての評価表を試作している。これは、(1)教科指導、(2)学級経営、(3)実習態度の3領域に計11の評価カテゴリー（学習指導案の作成、授業の展開、学級管理、勤務行動など）を設け、さらに各評価カテゴリーに3～6の評価の観点を設定したものである。本研究での各養成機関の養護実習評価表の分析は上記の評価カテゴリーを検討する作業に相当し、領域の設定とその領域に含まれる下位の項目を整理したことになる。養護実習の評価においては「養護専門」領域が中心になると思われるが、その比率をどの程度にすべきかは議論の分かれるところである。「養護専門」領域の比率が少なくなれば必然的に「態度」「資質」「学級活動等」の比率が大きくなることになり、それは養護実習の目標や内容構成をどう考えるかと関連する。表11によれば、「A」評定率の高い養成機関では「学校教育全般」「学級活動等」の評価項目が設けられず、また、「養護専門」領域の評価項目は包括的な表現であった。実習機会の多いものに限定して評価項目が設定されたとも考えられる。逆に、「A」評定率の低い養成機関では「学校教育全般」「学級活動等」の評価項目が多数設定されていた。これらは教諭と共通の領域であり実習内容として設定されるべきものであるが、実際に実習機会がどの程度あったかは不明である。もし、実習機会が非常に少ないにもかかわらず教諭と同じ評価項目が多いとすれば、養護実習生としての特質が理解されないうまに不利な評価を受ける可能性があるので、評価項目を設定する際には実習機会をも十分考慮する必要がある。

4. 養護実習評価の問題点と改善策

大谷⁸⁾は18年間にわたり集積された養護実習評価記録の分析から、実習校や養護教諭により評価基準が異なることを指摘している。表6にみる回答者の意見でも、養護実習評価の問題点の多くは実習校間格差と評価基準の不統一だといってよい。従って改善策も、いかにして妥当な評価項目や基準を設定するか集中すると思われる。前述のように目標と対応した評価項目を設定することや、これを

学生に周知し、学生の自己評価を採り入れることが必要であろう。実習を指導するのは実習校であり、学生の履修に責任を持つのは養成機関である。両者の緊密な連携により学生の力量をより正確に把握し、実習終了後の養成機関での学生指導に生かすことが望まれる。

養護実習の評価では、養護教諭の活動の特質とその活動をなしうる能力の育成、その中で臨地実習と事前・事後指導が果たす役割、限られた実習期間での実習機会の活用など、考慮すべき点が多々ある。教育実習研究の成果に学びつつ、今後とも検討が必要と思われる。

V. まとめ

全国の養護教諭養成機関を対象とした質問紙郵送調査（回収65校）および各養成機関の養護実習評価表（収集61校）の分析から、次の点が明らかになった。

1. 養成機関で養護実習の成績評定を行う際「実習校の評定を全くそのまま養成機関の評定とする」は25校（38%）であり、他の40校（62%）は何らかの形で養成機関の所見を加味して評定していた。
2. 養成機関の所見を加味する際の資料は、実習日誌、出席（出勤）状況、実習レポート、事前指導の出席状況が多くあげられた。
3. 評価表の項目構成は養成機関により大きく異なり、大項目数は1～18、小項目数は3～51であった。これらを内容から大別すると、「養護専門」「学校教育全般」「学級活動等」「態度」「資質」「研究」「記録」の7領域となった。
4. 「養護専門」領域の項目数が全評価項目数に占める割合は、61校中29校が40～59%の範囲にあった。

（本論文の要旨は全国養護教諭教育研究会第2回研究大会で発表した。）

文献

- 1) 大谷尚子他：全国養護教諭養成機関における養護実習の運営について－現状と今後の検討すべき課題について－学校保健研究, 36(8), 567-577, 1994
- 2) 中桐佐智子他：養護実習に関する学生指導について－全国養護教諭養成機関における実態－学校保健研究, 37(1), 30-40, 1995
- 3) 広岡亮蔵：学力と評価, 日本教育方法学会編, 学力の構造と教育評価のあり方, 20, 明治図書, 1979
- 4) 梶田叡一：教育における評価の理論, 40-47, 金子書房, 1976
- 5) 日本教育大学協会全国養護部門研究委員会：21世紀における養護教諭養成教育のあり方に関する報告書, 18, 1997
- 6) 日本教育大学協会第三部会：教育実習の研究 改訂版, 156-157, 学芸図書, 1981
- 7) 高旗正人他：教育実習指導のための評価カテゴリーの構成, 滋賀大学教育研究所紀要12, 53-71, 1979
- 8) 大谷尚子：養護実習の計画に関する研究(8)－実習生に対する実習校からの評価について－, 茨城大学教育学部教育研究所紀要, 26, 83-92, 1994

特集 養護実習

養護実習のあり方に関する研究 第1報

—全国養護教諭養成機関における実習の目的・目標—

曾根睦子*¹ 小笠原紀代子*² 中川優子*³ 大谷尚子*⁴ 中桐佐智子*⁵
堀内久美子*⁶ 盛昭子*⁷ 片山良子*⁸ 小林壽子*⁹

A study on desirable practice for school nurse-teachers (1) : The purpose and goals of practicing at the training institutions in Japan

Mutsuko SONE Kiyoko OGASAWARA Yuko NAKAGAWA Hisako OTANI Sachiko NAKAGIRI
Kumiko HORIUCHI Akiko MORI Ryoko KATAYAMA Hisako KOBAYASI

Summary

We tried to explore the essence and the state of school nurse-teacher (SNT) practicing by analyzing the "purpose and goals" described in a SNT practicing outline at the training institutions in Japan.

To make the purpose and goals of practicing clear is needed for the following.

The first, the SNT student can get the meaning of practicing definitely. The second, training institutions and practicing schools can get the common understanding deeply, cooperate with me another and practice more effectively. The third, training institutions, practicing schools and SNT student can examine contents, methods and practicing evaluation to achieve the goals (Self-evaluation is for the SNT student).

Summary of our conclusions is as follows.

1. SNT training institutions focused on were 49 and national teacher training universities as compared with the former were 13.
2. We classified the contents of purpose and goals on practicing described in a SNT practicing outline as the following 8 categories. The content and percentage of 8 categories is that, ① the role and duty of SNT and ② school health activities were 80%, ③ practice ability of SNT and ④ theory — practice and research were more than 70%, ⑤ education and the view of it and ⑥ view of children were 60%, ⑦ consciousness and responsibility and ⑧ aptitude, attitude and suitability were 40%. The 2 categories underlined were much mentioned in the purpose.
3. We compared the purpose of general teaching practice outline with that of SNT practicing.
The previous ④ was 90%, ⑦ and ⑧ were high rate, 70—60% and the role and duty of general teacher was low, 8%. So we think that we strongly need to emphasize this outcome as a practicing goal intentionally because the understanding of the role and duty on SNT is poorer than that of general teacher.
4. We could not find out any connections between the purpose of SNT practicing and the evaluation item of it.

Key words: school nurse-teacher training goals of practicing training institutions practicing evaluation
キーワード: 養護実習 実習目標 養成機関 実習評価

* 1 筑波大学附属駒場中・高等学校 * 2 筑波大学附属聾学校 * 3 藤沢市立片瀬中学校 * 4 茨城大学
* 5 吉備国際大学 * 6 愛知教育大学 * 7 弘前大学 * 8 横浜高等専門学校 * 9 鈴鹿短期大学

I. 研究目的

養護実習は、教育実践の場である学校現場に赴いて、児童生徒との直接的な接触を通じて学ぶという特性を持った教育方法（学習形態）の一つとして、養護教諭の養成教育カリキュラムの中で重要な位置を占めている¹⁾。

本研究は、全国の養護教諭養成機関において掲げている養護実習の目的・目標の実態を分析することにより、養護実習の本質・基本理念及び望ましい養護実習のあり方を究明しようと試みたものである。また、目的・目標を明らかにすることは、実習生に対し、養護実習の意義やねらいの明確化を図るとともに養成機関と実習校が養護実習に対する共通理解を深め、連携して実習効果を上げるためにも重要である。さらに、目標を達成するための実習内容や方法及び実習評価のあり方を検討する上でも重要であると考え、本研究に取り組んだ。

II. 研究方法

1. 調査対象校：全国の養護教諭養成機関77校。その種類は、養護教諭養成課程認定四年制大学、指定教員養成機関である国立大学養護教諭特別別科・保健婦学校・短期大学専攻科（以上一種免許）および課程認定短期大学と二年制の指定教員養成機関（以上二種免許、あわせて以下短期大学と略記）に分けられる。なお、調査時点までの最近4年間以上にわたって免許取得者がいない大学と新設直後で学年進行中の大学は対象から除外した。
2. 調査方法：1994年9月に収集した各養成機関における実習要項（学生向けに配布しているもの）に記載された実習の目的・目標を分析の対象とした。本分析は1995年3月以降に実施し、その際、若干の学校に対して問い合わせの上資料を補完した。
3. 調査内容：養護実習の目的と目標の内容（1994年度版）
4. 回収状況：資料の送付があった学校は50校（64.9%）であったが、実習項目と行動目標のみが列挙されていただけのものは今回の分析対象から除き、49校（63.6%）の資料を分析対象とした。その内訳は表1の通りである。
5. 比較対照資料の収集：手元にある国立教員養成大学・学部（13校分）の「教育実習」の実習要項（目的と目標が記載されているページ）を、養護実習に関する分析と同じ手法でまとめた。
6. 1994年度に堀内らが実施した調査²⁾の評価項目と目的・目標の関連性をみる。

III. 結果と考察

1. 「目的」および「目標」の表示状況

養護実習の目的・目標を表示するにあたって、どのような表現法であるかをみたのが表2である。

養護実習の目的と目標を明確に章を立てて説明している学校がある一方、本文中に続けて両者を説明している学校もあった。そこで後者については説明文の趣旨から目的と目標に区分けしてみたもので

表1 調査対象校と分析校数

免許種別養成機関	対象校	分析校 (%)
養護教諭一種	48校	28校 (58.3)
四年制大学	20	12 (60.0)
指定教員養成機関	28	16 (57.1)
特別別科	7	5 (71.4)
保健婦学校	20	11 (55.0)
短期大学専攻科	1	0 (0)
養護教諭二種	29	21 (72.4)
短期大学	26	18 (69.2)
指定教員養成機関	3	3 (100)
全 体	77	49 (63.6)

表2 養護実習の目的・目標の表示

「目的」, 「目標」	学校数
①目的－目標	34
②意義と目的－目標	1
③意義－目標	2
④実習のねらい－具体的な目標	1
⑤基本的目標－具体的目標	1
⑥「目的」記述なし－目標	1
⑦目的－「目標」記述なし	9

表3 「目的」「目標」に記載されている内容

領 域	いずれかに記載	目的	目標
1 理論－実践, 研究	35校	29校*	16校
2 教育, 教育観	33	13 **	28
3 児童生徒, 子ども観	28	16	23
4 学校保健活動	39	20 *	32
5 養護教諭の役割・職務	41	19 **	33
6 養護教諭の実践能力	36	21	30
7 自覚・使命感	20	14	9
8 資質, 態度, 適性	22	15	10

χ^2 検定(Yの修正, 直接確率計算法を含む)による

* 5% ** 1% (以下同)

表4 「目的・目標」に記載された領域数

学 校 種 別	～2	3～6	7～
四年制大学 n=12	1 (8.3)	7(58.3)	4(33.3)
特別別科 n=5	0 (0)	2(40.0)	3(60.0)
保健婦学校 n=11	4 (36.4)	6(54.5)	*1(9.1)
短期大学 n=21	4 (19.0)	7(33.3)	10(47.6)
全 体 n=49	9(18.4)	22(44.9)	18(36.7)

ある。「目的」と「目標」に二分して内容を記述している学校は 39校 (79.6%) であった。表現法については「目的」という用語のほか「意義」「ねらい」「基本的目標」という用語が「目標」に対比する形で使われていた。しかし、目的のみを示して目標を提示していない学校も 9校あった。

2. 「目的」および「目標」の記載状況

1) 記載内容

記載されている用語をもとに分類すると表 3 に示すような 8 領域になった。表 3 は領域別の記載状況を示したものであるが、「目的」「目標」あわせていずれかに記載していた学校は、「養護教諭の役割・職務」「学校保健活動」が最も多く、次いで「養護教諭の実践能力」「理論—実践, 研究」であった (以上 7 割強)。その他 6 割前後の学校が記載していた領域は「教育, 教育観」「児童生徒, 子ども観」、4 割が「自覚・使命感」「資質, 態度, 適性」であった。

これらの内容が「目的」と「目標」のどちらに多く記載されているかをみると、「理論—実践」は「目的」に、「教育, 教育観」「学校保健活動」「養護教諭の役割・職務」は「目標」に有意に多かった。なお、数は多くはなかったが、「自覚・使命感」に関する記述は、目標には記載せずに目的にのみ記載している学校が多い傾向にあった。

2) 記載領域数

学校毎の領域数をみると、1 領域という学校から 7 領域という学校までに分布したが、その平均値は「目的」: 3.1 領域、「目標」: 4.5 領域になった。「目標」は「目的」より細かく提示していることを裏づけている。

3) 学校種別比較

記載領域数については、保健婦学校が目的・目標ともに少なくなっていた (表 4)。その内容を比較すると、同じ 1 年間の養成ではあるが、保健婦学校と特別別科の間には差が大きく、両機関の特徴が現れていた (表 5)。即ち前者は「自覚・使命感」や「資質, 態度, 適性」を掲げているものが少なく、後者は多かった。四年制大学と短期大学はほぼ同じような内容の記載状況であった。

3. 「教育実習」の目的・目標との比較

養護実習の目的・目標の特徴を捉えるために、教育実習の目的・目標と比較してみた (表 6)。教育実習の「目的」においては「実践—理論」(9 割余)、次いで「自覚・使命感」「資質, 態度, 適性」領域の記載率が高いことが注目される。それに比べて、逆に「目標」において養護実習の方が教育実習よりも高率で掲げていた領域は「学校保健活動 (対: 教師/教育活動) —注 1」と「養護教諭の役割・職務 (対: 教師/教師の役割・職務) —注 2」および「養護教諭の実践能力 (対: 教師の実践能力) —注 3」であった。養護教諭の場合は、教諭に比べてその役割や職務に関する理解が困難であるためにあえて実習目標として強調せざるを得ない背景がうかがえる。〔注 1～注 3 は「養護実習」に対応する「教育実習」の項目として立てたものである。表 6 の/以下も同様。〕

表5 学校種別にみた「目的・目標」の領域別記載状況

内 容	全 体 (49)	四 年 制 大 (12)	特 別 別 科 (5)	保 健 婦 校 (11)	短 期 大 学 (21)
1 理論－実践，研究	35(71.4)	8(66.7)	5(100)	6(54.5)	16(76.2)
2 教育，教育観	33(67.3)	10(83.3)	4(80.0)	5(45.5)	14(66.7)
3 児童生徒，子ども観	28(57.1)	9(75.0)	2(40.0)	5(45.5)	12(57.1)
4 学校保健活動	39(79.6)	9(75.0)	2(40.0)	11(100)	17(81.0)
5 養護教諭の役割・職務	41(83.7)	9(75.0)	5(100)	10(90.9)	17(81.0)
6 養護教諭の実践能力	36(73.5)	10(83.3)	4(80.0)	8(72.7)	14(66.7)
7 自覚・使命感	20(40.8)	7(58.3)	4(80.0)	0(0)	9(42.9)
8 資質，態度，適性	22(44.9)	5(41.7)	5(100)	2(18.2)	10(47.6)

表6 養護実習と教育実習の記載事項の比較

内 容	目 的		目 標	
	養護実習 n=48校	教育実習 n=13校	養護実習 n=40校	教育実習 n=9校
1 理論－実践，研究	28(58.3)	* 12(92.3)	16(40.0)	7(77.7)
2 教育，教育観	13(27.1)	7(53.8)	28(70.0)	7(77.7)
3 児童生徒，子ども観	16(33.3)	7(53.8)	23(57.5)	5(55.5)
4 学校保健活動/教育活動	20(41.7)	7(53.8)	32(80.0)	* 3(33.3)
5 養護教諭/教師の役割	19(39.6)	* 1(7.7)	21(52.5)	* 1(11.1)
職務内容	— —	— —	22(55.5)	4(44.4)
6 養教/教師の実践能力	21(43.8)	4(30.8)	17(42.5)	* 0(0)
技術習得	— —	— —	17(42.5)	6(66.6)
7 自覚・使命感	14(29.2)	* 9(69.2)	9(22.5)	4(44.4)
8 資質，態度，適性	15(31.2)	8(61.5)	10(25.0)	4(44.4)

4. 養護実習の評価との関連

1994年度に堀内らの実施した調査²⁾の評価項目（設定状況）と比較してみたが、相互に関連が認められなかった（表7）。目標とは別個に評価項目が設定されていることになる。今後、実習目標の達成度査定や目標そのものを検討するためにも、目標と評価とのつきあわせの検討が必要であろう。

IV. まとめ

以上の研究成果を踏まえて、養護実習の目的・目標と基本理念および今後の課題について以下のようまとめられる。

1. 養護実習の目的・目標と基本理念

1) 目的

養護実習が全体として究極的に目指すもので、最終目標³⁾、上位目標・中位目標¹⁾とも表現される。

養成機関等で教職科目・養護専門科目等から習得した学習成果を、教育実践の場である学校の実態に即して応用し、検証しながら深め、発展させるとともに、その統合的実践的な実習経験を通して、教育現場への課題意識と解決への洞察力を深め、今後の学習や研究の方向を明確にする。

また、実習を、教育職員ならびに養護教諭としての資質・適性を量る機会とし、今後研鑽すべき課題にこたえるための計画を立て、自己の目指す養護教諭像に自らを近づけていく見通しを持てるようにする。

2) 目標

目的を達成する過程における目標（経過目標³⁾）、具体的な教育活動・養護活動を方向づけるもの（下位目標・行動目標¹⁾）で以下の5項目にまとめられる。

- ①各実習校の特性に基づく教育計画の立案と、教育計画における学校保健活動の位置づけを理解するとともに、学校保健活動の組織的運営のあり方と教職員及び児童生徒の役割を理解する。
- ②発育発達の過程にある児童生徒の特質・生活の実態及び健康問題を把握し、理解する。
- ③学校保健活動における養護教諭の役割および保健室のあり方を理解し、児童生徒の健康問題に関し、個別的あるいは組織的に適切な取り組みができる能力を養う。健康問題の発見・把握・支援・解決、予防・健康増進のための活動について学ぶ。
- ④教育職員としての研究活動の実践を知るとともに、実践能力を養う。
- ⑤自ら描く養護教諭像に自らの適性を照らして、研鑽すべき課題を把握する。

なお、具体化した目標は表8に示す通りである。

2. 養護実習の目的・目標と今後の課題

- 1) 養護実習の目的・目標の設定の段階から、養成機関と実習校とが連絡協議の場を持ち、目標を達

表7 養護実習の目標と評価項目についての比較

養護実習の目標に記載していること n=40		養護実習の評価項目に設定していること (臨地実習) n=61	
1 研究・課題発見	16(40.0)	研究	18(29.5)
2 学校教育に対する理解	28(70.0)	学校教育全般	7(11.5)
3 子ども及びその健康理解・把握	23(57.5)	学級活動など	13(21.3)
4 学校保健活動に対する理解	32(80.0)	学校保健活動	60(98.4)
5 養護教諭の役割理解	21(52.5)	養護 職務に関する実習状況など	
養護教諭の職務理解と体得	22(55.5)	専門 専門的能力など	
6 養護教諭の実践能力	17(42.5)	養護教諭としての能力・	
養護教諭の技術習得	17(42.5)	知識など	
7 教師・養護教諭の自覚・使命感	9(22.5)	資質	14(23.0)
8 資質、態度、適性	10(25.0)	教師としての態度	11(18.0)
		実習態度	44(72.2)
		記録	12(19.7)

表8 養護実習の具体目標 (到達目標)

1. 教育の目標を達成するために教職員は連携して(チームワークで)活動を展開していることを例示できる。
2. 実習校の特性(校種, 地域性, 規模など)をふまえた教育計画とその中での学校保健活動の位置づけを説明できる。
3. 教育活動の中での保健室・養護教諭の位置づけについて説明できる。
4. 養護教諭としての教職員との連携の方法を述べることができる。
5. 発育・発達過程にある「子ども」について, 一般的傾向と個人差を説明できる。
6. 児童生徒の心身の健康上の問題を例示することができる。
7. 児童生徒の学校生活の実態を説明でき, 健康問題と学校生活(学校環境を含む)との関わりを例示することができる。
8. 家庭生活や地域社会の実情が児童生徒の健康問題の要因となっていることを例示できる。
9. 保健室を訪れる児童生徒のニーズに応えるための基本的な対応上の留意点を述べるができる。
10. 学校における共通な健康問題を組織的に解決・予防していく過程について例示できる。
11. 学校現場における研究の意義・必要性を述べるができる。
12. 自らの養護教諭としての実習体験を, 研究的視点でまとめることができる。
13. 自らが養護教諭になったときの姿(養護教諭像)を描くことができる。
14. 自ら描く養護教諭像に自らの適性(特質)を照らし合わせて, 研鑽すべき課題を述べることができる。

成するために必要な実習内容・方法を検討・確認し、共通理解を持って推進することが望まれる。

- 2) 養成機関と実習校とで、養護実習の到達目標の立て方およびその達成度と評価との関連を検討する必要がある。実習校の実情に即した目標を立て、その達成度が評価に結びつくような検討が必要である。
- 3) 学生への実習指導において、実習生に養成機関の養護実習の目的・目標を提示し、養護実習の意義やねらいを明確に把握させた上で、実習生も自分自身の目的・目標や課題を持つことが重要である。併せて、第3回研究大会（パネルディスカッション）で学生会員等から出された協議事項で、今後の検討課題とされた、「養成側の目標と学生の目標づくりとのギャップ」「目標を行動や実習と結びつけることの困難さ」「実習の自己評価の仕方」「教育者・養護教諭としての適性の模索」「養護教諭像の創造」等に関する学生側の諸問題に対し、支援・指導のあり方の検討を重ねる必要がある。
- 4) 養成機関として、実習校及び学生の意見も併せて今後の養護実習のあり方を検討し、総合的・系統的な養護実習のモデルを提示することが必要である。

（本論文の要旨は、全国養護教諭教育研究会第3回研究大会で発表した。）

参考文献

- 1) 日本学校保健学会「養護教諭の養成教育のあり方」共同研究班：養護実習，これからの養護教諭の教育，90-98，東山書房，1990
- 2) 堀内久美子・大谷尚子他：全国養護教諭養成機関における養護実習評価の現状，全国養護教諭教育研究会第2回研究大会抄録集，16-19，1994
- 3) 全国国立大学附属学校養護教諭部会：学校保健領域における相談活動研究報告書 No. 2，要因の分析，支援計画，111，全国国立大学附属学校養護教諭部会，1985

特集 養護実習

養護実習のあり方に関する研究 第2報

—学生の实習直後の自己評価—

盛 昭子*¹ 堀内久美子*² 大谷尚子*³ 中桐佐智子*⁴ 小笠原紀代子*⁵

片山良子*⁶ 曾根睦子*⁷ 中川優子*⁸ 小林壽子*⁹

A study on desirable practice for school nurse-teachers (2):
An analysis of self-evaluation of the school nurse-teacher students after practical exercise

Akiko MORI Kumiko HORIUCHI Hisako OTANI Sachiko NAKAGIRI Kiyoko OGASAWARA
Ryoko KATAYAMA Mutsuko SONE Yuko NAKAGAWA Hisako KOBAYASI

Summary

The main purposes of this study are to establish significance of self-evaluation of school nurse-teacher students and factors that effect the self-evaluation scores. Subjects were 120 students of 3 universities and 114 students of 2 junior colleges. We investigated by questionnaire concerning the self-evaluation after practical exercise in the school.

The main results obtained are as follows:

1. 95.7% of the students set up self-goals before practical exercise.
2. The self-evaluation scores were affected by level of learning/understanding of student, establishment of the student's self-goals, method of practical exercise, the attitude/ sensation of the students during practical exercise and the like.
3. It is suggested that the self-evaluation is significant as the opportunity of self examination, to clearly the subject and to confirm significance of practical exercise.

Key words : practical exercise self-evaluation school nurse-teacher students
キーワード : 臨地実習 自己評価 養護実習生

I. はじめに

第1報では養護教諭養成機関が設定している養護実習の目的・目標¹⁾について分析した結果を報告した。本報では、養護教諭養成機関で目的・目標について指導を受け、実習(臨地実習)に臨んだ学生が実習目標や実習内容についてどの程度達成できたと自己評価しているのか。その自己評価には、大学での事前の学びの程度、学生の明確な目標の有無、学生の実習中の態度・気持ち等が関係しているのではないか。また、臨地実習は、学生の子ども観、養護教諭観、養護教諭職観等にプラスの影響をもたらしているであろう等の仮説を立てそれを実証することを試みた。学生の自己評価などへの意見も併せて今後の養護実習のあり方についての示唆を得ることを目的とした。

*1 弘前大学 *2 愛知教育大学 *3 茨城大学 *4 吉備国際大学 *5 筑波大学附属聾学校
*6 横浜高等専門学校 *7 筑波大学附属駒場中・高等学校 *8 藤沢市立片瀬中学校 *9 鈴鹿短期大学

Ⅱ．研究方法

1. 調査対象：国立四年制大学3校の養護教諭養成課程の学生120名，私立短期大学2校の学生114名を対象とした。なお対象校の実習学年，実習時期，実習期間，実習校の校種等については，表1の通りである。

2. 調査方法：選択肢式と自由記述式による質問紙一斉調査法を用いた。

3. 調査期間：1996年。各校毎に，実習終了直後1週間以内に実施した。

4. 調査内容：「これからの養護教諭の教育」の養護実習の行動目標²⁾を基に，第1報で検討した結果を踏まえて作成した目標（以下，到達目標）と実習内容についての自己評価（5段階評定），学生自身の実習目標設定の有無，臨地実習中の態度・気持ち，実習による子ども観，養護教諭観の変化等についてである。なお，予備調査を実施（1995年10月）し，細部にわたって検討修正した上で本調査を実施した。

5. 統計解析：統計パッケージ HALBAU を用い χ^2 検定，t 検定，相関係数の有意性の検定を行った。

表1 対象校の実習形態と実習校の特徴

	対象	実施 学年	実 習		
			時期 月	期間 週間	校種
四 大	A	4	4-5	4	小
	B	4	5*・9	2*・2	小・中
	C	3	10	4	小
短 大	D	2	5-6	3	出身校
	E	2	5-6	3	(小中高)

注) 2期に分け実施，今回は*のみ対象とした

Ⅲ．結果

1. 学生自身の実習目標

実習前に自己の目標を設定して実習に臨んだ学生は95.7%であった。その中でも目標が明確であったとする者は22.6%，漠然とした目標であった者は76.3%であった。四年制大学（以下，四大），短期大学（以下，短大）間に有意差は認められなかった。目標の内容（自由記述）は，表2に示すように，「子どもの理解と対応」が最も高率であった。

表2 学生が設定した目標の内容 %

実 習 目 標	明確 N=53	漠然 N=171	全体 N=224
1 子どもの理解と対応	75.5	60.8	64.3
2 養教の役割の理解・体得	39.6	35.1	37.1
3 教育者としての自覚・使命感	28.3	22.8	24.6
4 学校保健に対する理解	20.8	8.8	11.6
5 研究・課題の発見	11.3	14.0	13.4
6 教育に対する理解	9.4	5.3	6.3

2. 臨地実習の到達目標についての学生の自己評価とそれに影響する因子

1) 実習による目標達成度と大学での学び・理解度

表3には、筆者らが検討した実習の到達目標を示した。表4の1～14は、この実習の到達目標の番号と対応する。表4のA欄には、この目標に対する達成度を自己評価（5段階評定）させた結果を平均値の高い順に示した。実習によって実感的に理解・体得できる目標4, 13, 3, 9の順に高値であった。逆に低値であったのは、臨地実習の限られた実習期間ではその理解に限界がある目標10, 11や、実習の事後指導にむしろ期待される目標12であった。

B欄には、このような自己評価への影響を見るために大学での学び・理解についての自己評価（3段階評定）の平均値を示した。大学での学び・理解の自己評価の低い項目は、到達目標に対する自己評価も低い傾向にある。さらに、これら2つの自己評価の相関関係をみると、目標の2, 3, 4以外は有意な正の相関がみられ（ $p < 0.05 \sim p < 0.01$ ）、大学での学び・理解の自己評価が高い者にそれに対応した実習の到達目標の自己評価が高値であった。

表3 養護実習の到達目標

1. 教育目標達成のために教職員は連携して活動していることを例示できる
2. 実習校の特性をふまえた教育計画とその中での学校保健活動の位置づけを説明できる
3. 教育活動の中での保健室・養護教諭の位置づけについて説明できる
4. 養護教諭としての教職員との連携の方法を述べることができる
5. 発育発達過程にある子どもについて、一般的傾向と個人差を説明できる
6. 児童生徒の心身の健康上の問題を例示できる
7. 児童生徒の学校生活の実態を説明でき、健康問題と学校生活との関わりを例示できる
8. 家庭生活や地域社会の実情が児童生徒の健康問題の要因となっていることを例示できる
9. 保健室を訪れる児童生徒のニーズに応えるための基本的な対応上の留意点を述べることができる
10. 学校における共通な健康問題を組織的に解決・予防していく過程について例示できる
11. 学校現場における研究の意義・必要性を述べることができる
12. 自らの養護教諭としての実習体験を研究的視点でまとめることができる
13. 自らが養護教諭になった時の姿(養護教諭像)を描くことができる
14. 自ら描く養護教諭像に自らの適性(特質)を照らし合わせて、研鑽すべき課題を述べることができる

表4 到達目標についての自己評価と自己評価に影響する因子

数字：平均値

到達目標 NO	A. 自己評価 (5段階評 定) M ± SD	到達目標の自己評価への影響							
		B. 大学 での学 び・理解 (3段階 評定)	C. 自己目標 設定状況		D. 実習 方法 (スコア)	E. 実習中の態度・気持ち			
			明確 N=53	漠然 N=171		積極 消極	自立 依存	意欲高 意欲低	満足 不満足
4	3.5±0.8	2.4	3.7	3.4	2.4				
13	3.5±1.0	2.4	3.8 *	3.4	2.7	*	**		
3	3.5±0.8	2.6	3.7 **	3.4	2.4				
9	3.4±1.0	2.4	3.7 *	3.4	2.8				
14	3.4±1.0	2.2	3.8 **	3.2	2.5				*
1	3.3±0.9	2.3	3.5	3.2	2.3		*	*	*
6	3.2±0.9	2.4	3.3	3.2	2.5			*	
8	3.2±1.0	2.3	3.5 *	3.1	2.3				
5	3.1±0.9	2.2	3.3	3.0	2.4				
7	3.0±0.9	2.1	3.2 **	2.9	2.3	**			**
2	3.0±0.8	1.9	3.1	2.9	2.2	*			
10	2.8±0.9	2.2	3.1 **	2.7	2.2				
12	2.8±0.8	2.0	3.0 *	2.7	2.5	*	*		
11	2.4±1.0	1.9	2.6	2.4	1.9	*			*

注)・到達目標 NO は表3の到達目標の番号と対応

*p<0.05 **p<0.01

・実習中の態度・気持ちの欄は上段が有意に高値

2) 実習による目標達成度と学生の自己評価

表4のC欄には、到達目標についての学生の自己評価と自己の設定した目標（以下、自己の目標）との関係を示した。明確な目標をもって実習に臨んだ者の方が評価点が高く、中でも目標の13, 3, 9, 14, 8, 7, 10, 12の8項目で漠然とした目標をもった者に比べ有意に高値であった。

3) 実習による目標達成度と臨地実習の方法

表4のD欄には、実習の目標達成のための臨地実習の方法として、実習・参加の両方または片方があった場合3点、このいずれもなく、観察、講話、資料配布があった場合2点、全くなかった場合を1点としてスコア化し、平均値を示した。最も高値だったのは、目標の9で、次いで目標13, 6, 12,

14等の順となっている。この方法の得点と到達目標の自己評価点との相関関係では、全ての項目において1%の有意水準で正の相関が認められ実習、参加等があったとする者の方に自己評価点が高かった。

4) 実習による目標達成と実習中の態度・気持

表4のE欄には、同様に実習中の態度・気持ちとの関係を示した。達成度の平均値が低い項目でもより積極的な群では消極的な群よりも表中の目標13, 7, 2, 12, 11で自己評価点が有意に高く、実習に積極的に臨むことの大事さが示唆された。また、自立的と依存的では、目標の13, 1, 12で、より自立的な群が有意に高値であり、同様により意欲の高い群でも目標の1, 6が有意に高値であった。ちなみに、実習校の規模と目標達成についての自己評価との関連はみられなかった。

3. 養護活動に関する実習内容についての自己評価とそれに影響する因子

1) 実習内容についての理解・体得度と大学での学び・理解度

表5のA欄は、理解・体得の程度について5段階評定で自己評価を求めた結果である。評価点の高い項目は、対象校の実習時期との関係もあり健康診断や救急処置に関する項目であった。一方、長期間にわたる活動や個別的・継続的に関わる活動項目の評価点が概して低値であった。B欄に示した大学での学び・理解度の自己評価との関係では、理解・体得度の高値の項目は大学での学び・理解の評価点も高い傾向にあった。両評価点の相関関係では、「健診時の養教の役割」、「健診時の教師の役割」、「疾病異常者の継続的支援」以外では、有意な正の相関がみられた ($P<0.05\sim P<0.01$)。

2) 実習内容についての理解・体得度と自己の目標

表5のC欄には、自己の目標との関係を示した。明確な自己の目標を設定した群は、漠然とした目標設定群より、全体的に高値であり、中でも「系統的問診技術」、「処置記録の分析・気づき」等で有意差がみられた ($p<0.01$)。

3) 実習内容についての理解・体得度と実習方法

実習方法を実習の目標の場合と同様にスコア化し、平均値で示したのがD欄である。目標達成度との相関では、「外科系主訴／判断・処置」以外は有意な正の相関を示し、実習・参加等があった者ほど理解・体得度の自己評価が高かった。

4) 実習内容についての理解・体得度と実習中の態度・気持ち

表5のE欄には、実習中の態度・気持ちとの関係を示した。「集団の健康実態の把握」、「集団の健康問題の解決」等のように理解・体得度が低値でも、実習中、より積極的であったとする群の方が有意に高値であり、学生の実習に臨む姿勢の大事さが示唆された。また、「心身の問題／相談的対応」、「疾病異常者の継続的支援」、「集団の健康実態の把握」、「集団の健康問題の解決」、「集団の保健指導」、「児童生徒の保健委員会」等の項目で、悟ったとする群が理解・体得度が有意に高かった。

表5 養護活動に関する実習内容の理解・体得度と自己の目標、実習方法

実 習 内 容	A. 自己 評価 (5段階 評定)	理解度・体得度の自己評価への影響									
		B 大学 での学 び・理解 (3段階 評定)	C 自己 目標設 定状況 明確 N=53	D 実習 方法 スコ ア 漠然 N=171	E. 実習中の態度・気持ち						
					積極 消極	自立 依存	悟った 迷った	満足 不満足	楽しい 苦しい	安定 不安定	
1 日常の養護活動の概要	3.9±0.7	2.6	4.1	3.8	2.8						
2 一日の活動の記録	3.0±1.1	2.0	3.1	2.9	2.2						
3 救急処置計画	3.5±0.9	2.4	3.6	3.4	2.5				*	**	**
4 内科系主訴／判断・処置	3.3±0.9	2.4	3.7	3.2	2.9		*			*	**
5 外科系主訴／判断・処置	3.6±0.8	2.5	3.9	3.5	2.9				*	**	
6 系統的問診の技術	3.4±1.0	2.2	3.7	**3.3	2.8					**	
7 心身の問題／相談的対応	2.9±1.1	2.3	3.1	2.8	2.4			**		*	*
8 個別の保健指導	2.6±1.1	2.3	3.0	2.5	2.0						
9 処置記録の分析・気づき	3.0±1.0	2.0	3.4	**2.8	2.4						
10 学級健康観察の運営	3.3±1.1	2.0	3.5	3.2	2.4						
11 健康観察結果の分析	3.1±1.1	2.0	3.4	3.1	2.4						
12 健康診断の実施計画	3.0±1.1	2.2	3.2	3.0	2.1						**
13 測定・検査・検診の方法	3.8±1.0	2.8	4.1	3.7	2.8				*		
14 健診時の養護教諭の役割	3.8±1.0	2.6	4.1	3.7	2.6	*			*		
15 健診時の教師の役割	3.3±1.1	2.2	3.5	3.2	2.1						
16 健診以外の学校行事	3.0±1.0	2.1	3.1	3.0	2.4					**	
17 疾病異常者の把握	3.0±0.9	2.3	3.2	2.9	2.3						
18 疾病異常者の継続的支援	2.5±1.0	2.1	2.9	2.3	2.0			*			
19 集団の健康実態の把握	3.0±0.9	2.2	3.2	2.9	2.3	**	**	**			**
20 集団の健康問題の解決	2.4±1.0	2.1	2.7	3.0	1.9	**		**			
21 集団の保健指導	3.4±1.2	2.5	3.4	3.4	2.5			*	*		
22 保護者との連携の仕方	3.1±1.1	2.1	3.4	3.0	2.1						
23 保健関係の公簿	3.3±1.0	1.9	3.3	3.2	2.5						
24 児童生徒の保健委員会	3.1±1.1	2.0	3.3	3.0	2.4			**			*
25 環境の実態(日常点検)	3.2±1.0	2.3	3.5	3.1	2.6			**	*	**	

注)・実習中の態度・気持ちの欄は上段が有意に高値 数字：平均値 *p<0.05 **p<0.01

4. 実習による子ども観、養護教諭観の変化

1) 子ども観について

実習によって新たな発見があった（変化あり）者は58.1%，これまでの子ども観が強化した者は17.5%であった。自由記述であげられた内容は，表6のように分類できた。変化群，強化群とも子どもの多面性について最も高率であり，

次いで，発達段階と個人差，教師などとの相互関係の中での子ども等であった。その変化のきっかけ（自由記述による）としては，「子どもとの触れ合いや交流」，「保健室での対応」，「学級配属・授業参観」，「保健指導」等があげられた。

2) 養護教諭観について

実習によって自己の養護教諭観に変化が見られた者は64.5%，強化された者は17.9%であった。変化の内訳は，プラスの変化38.3%，マイナスの変化

4.1%，プラスマイ

ナス両方の変化35.8

%であった。養護

教諭の自由記述に

よるその内容は表

7に示すように，

養護教諭の役割，

養護教諭観の具体

化，やりがい，教

師・保護者との連

携，養護教諭の地

位，資質等にまと

められた。中でも

資質については，

プラスの変化群と

表6 子ども観の変化・強化

%

	変化 (新発見)	強化	全体
子ども観	N=136	N=41	N=177
1 多面である	69.9	** 43.9	63.8
2 発達段階と個人差	25.0	34.1	27.1
3 相互関係からみた子ども	24.3	12.2	21.5
4 背景からみる子ども	10.3	7.3	9.6
5 その他	0.0	4.9	1.1

**p<0.01

表7 養護教諭観の変化

%

	＋の変化	－の変化	±の変化	強化	全体
養 護 教 諭 観	N=74	N=8	N=69	N=42	N=193
1 養護教諭の役割	58.1	37.5	62.3	50.0	57.0
2 養護教諭観の具体化	32.4	0.0	15.9	4.8	19.2
3 やりがい	21.6	12.5	11.6	11.9	15.5
4 教師・保護者との連携	9.5	0.0	17.4	14.3	13.0
5 養護教諭の地位	5.4	12.5	13.0	2.4	7.8
6 資質	4.1	* 25.0	1.4	2.4	3.6
7 その他	10.8	12.5	14.5	14.3	13.0

*p<0.05

マイナスの変化群間に有意差がみられ、マイナスの変化群に高率であった。プラスの変化のきっかけ（自由記述）では、「毎日の実習を通して」、「子どもとの触れ合い」、「養護教諭が他教師や子どもに信頼されている様子を見

て」、「他教師の養護教諭に対する協力的態度を見て」等があげられた。

5. 学生の養護教諭職に対する志望度や適性感
実習でやりがい感を得

た者は42.7%，志望度が強くなった者は34.6%であった。11.1%は、養護実習を通して養護教諭になりたい思いが弱まっている。表8には志望度ややりがい感、適性感が変化した理由（自由記述）を示した。志望度や適性感がマイナスに変化した者の理由では「自分自身の

こと」がプラスに変化した者に比べ有意に高率であった。また、適性感のプラス群では、その変化した理由として、周囲からの励ましをあげた者が適性感のマイナス群より有意に高率であった。

6. 実習を終えての自己の学習課題

実習直後に自分には課題があるとした者は四大96.7%，短大91.2%と、ほとんどの学生が回答しており、前述の表4の目標「14…研鑽すべき課題を述べるができる」の達成度が高かったことを裏付けている。自由記述による課題の内容は表9に示した。四大・短大合わせた全体で養護活動に関すること60.0%，子どもの理解・対応30.5

表8 やりがい感、志望度、適性感の変化とその理由 %

変化の理由	志望度		やりがい		適性感	
	+	-	+	-	+	-
	N=81	N=26	N=100	N=10	N=44	N=38
1 子どもとの対応	38.4	15.4	35.0	0.0	36.4	28.9
2 養教の役割・仕事	24.7	15.4	42.0	70.0	11.4	15.8
3 自分自身のこと	11.1**	46.2	5.0	0.0	18.2**	47.4
4 養護教諭の人柄	9.9	0.0	5.0	0.0	4.5	2.6
5 周囲からの励まし	7.4	0.0	2.0	0.0	25.0**	0.0
6 他教師との関係	1.2	3.6	8.0	10.0	4.5	2.6
7 その他	8.6	7.7	3.0	10.0	9.1	2.6

注) + : プラスの変化 - : マイナスの変化 **p<0.01

表9 学習課題 %

内 容	四大	短大	全体
	N=116	N=104	N=220
1 養護活動	62.1	57.7	60.0
2 子どもの理解・対応	34.5	26.0	30.5
3 人間的成長	4.3	10.6	7.3
4 連携	3.4	2.9	3.2
5 学校保健	4.3	0.0	2.3
6 教育	1.7	1.0	1.4
7 その他	15.5	12.5	14.1

%が他の項目に比べ高率であった。

7. 自己評価の意義について

自己評価を実施してよかったことについて自由記述を求めたところ、四大75.8%、短大51.8%の回答があった。その内容としては、表10に示すように自己反省の機会、実習の意義の確認、今後の課題の明確化等があげられた。

IV. 考察

自己評価できる能力は教育実践において不可欠であることはもちろん、自分らしくどう生きるかという自己実現においても重要なことといえる。学生は今回の自己評価を肯定的に受けとめており、自由記述による良かった点からはその意義をとらえていることがうかがえた。

この自己評価のためには、その基準が必要であり、その基準となる目標を実習前に学生自身がつくりあげることが必要となる。自己の目標を設定して実習に臨んだ学生は約96%であり、それぞれの学生があげた目標の内容を総合すると、ほぼ養成機関が提示している目標を網羅していた。このことから事前指導で学生が自己の目標づくりをし、それを出し合い共通化することの意義が示唆された。

また、実習の到達目標についての学生の自己評価と自己の目標設定状況との関係では、明確な目標をもって実習に臨んだ者の方が評価点が全体的に高かった。中でも学生が設定した「子どもの理解と対応」、「養護教諭の役割の理解」等の目標に関する項目で有意差がみられた。このことから、学生が設定した目標の実現化の手立てを検討する機会を設けるなどして、明確化を図る必要があろう。その明確化の過程では、指導者の指導性が必要となる。事前指導、臨地実習、事後指導を通して何をねらい、どんな内容をどんな方法で実施したらよいのかという、養護教諭養成の教育全体を見通した養護実習の目標をつかんだ上での学生への関わりが求められる。その関わりを通して学生の感じ方、発想を大切にしながら、学生自身の養護実習へのイメージづくりを助け、実習の目標と評価についての思考の広がりや深まりの過程を支援³⁾していくことが必要と考える。

このような意味から「これからの養護教諭の教育」の養護実習の行動目標を基に、第1報で検討した結果も踏まえ、指導者側の願い・ねらいともいえる養護実習の到達目標を作成した。その目標に対する臨地実習直後の学生の自己評価は、養護教諭としての教職員との連携、自らの養護教諭像を描ける、保健室・養護教諭の位置づけ、保健室来室者への基本的対応等に関する目標の評価点が高かった。

到達目標に対する自己評価と大学での実習前の学び・理解についての自己評価や実習方法（スコア化）との関係については、到達目標の自己評価の低い項目では、大学での学び・理解が概して低く、実習の方法でもスコアの低い（実習・参加経験の学生が少ない）傾向にあった。これらのことから、

表10 自己評価の意義

	N=150	%
1 自己反省の機会	37.0	
2 実習の意義の確認	22.6	
3 目標の明確化	14.4	
4 課題の明確化	13.0	
5 自己の考えの整理	11.6	
6 その他	9.6	

目標に対応した実習・参加が得られる実習内容を明らかにし、位置づけることの必要性や事前の大学での学習内容との系統性、順次性の検討、さらには事後指導での達成度との関連についても検討する必要があるといえる。一方、実習の目標の自己評価と実習中の態度・気持ちとの関係では、目標達成度の平均値が低くても積極的、自立的、意欲のより高い群の方に目標達成度が有意に高い項目があり、学生がいかに意欲をもって、自立的、積極的に取り組めるように支援するかが事前指導の重要な課題といえる。

次に、養護活動に関する実習内容の理解・体得度についてであるが、概して長期間にわたる活動や個別的・継続的に関わる活動項目の評価点が低値であり、限られた実習期間での理解・体得の難しさがかがえた。しかし、自己の目標の設定状況との関係では、明確な自己の目標を設定した群は、漠然とした目標設定群より、全体的に高値であり、中でも「系統的問診技術」、「処置記録の分析・気づき」等で有意差がみられ、明確な目標設定の必要性が示唆された。また、実習方法との関係でも分析対象者の95%が実習方法のスコアが「3」であった「外科系主訴／判断・処置」以外で有意な正の相関が認められ、実習・参加を含むスコアの高い者ほど実習内容の理解・体得度が高く実習、参加体験の重要性が示唆された。実習中の学生の態度・気持ちでも理解・体得度に違いがみられ、自己評価が低値であった「集団の健康実態の把握」、「集団の健康問題の解決」でも積極的、自立的姿勢で臨めばそれだけの成果が得られることがうかがえた。また、より悟ったとする群の方に理解・体得度が有意に高かった「心身の問題／相談の対応」、「疾病異常者の継続的支援」、「集団の保健指導」、等の項目は、子どもとの直接的相互関係（交流関係）の深まりが期待される実習内容であり、そのことが子どもや養護、教育についての学生なりの納得のいった、実感的な理解につながっているように思われる。

梶田は、教育活動の目標の設定において「到達目標（行動目標はこれに対応）だけでなく、向上目標、体験目標を加えた目標の分析を提唱し⁴⁾、その中でも「実感・納得・本音」で掴む体験の重要性を指摘している⁵⁾。このことについては、今後さらに明らかにしたい点である。

向上目標の視点からは、子ども観、養護教諭観、養護教諭職についての実習による変化や強化についての自己評価を試みた。子ども観では、実習によって新たな発見があった者は60%弱であり、その内容は、子どもの多面性、発達段階と個人差、教師などとの相互関係による子どもについてであった。これらはいずれも養護教諭としてだけでなく教師としての子ども理解の重要なポイントであり、臨地実習ならではの成果といえる。その変化のきっかけでは、子どもとの触れ合い・交流や保健室での対応、保健指導等があげられており、前述の実習中の態度・気持ちで、より悟ったの自己評価点が高かった項目についての考察を裏付ける結果でもあった。

藤岡⁶⁾は、看護教育における臨地実習は「臨床の知」を学ぶ場であるとし、予め設定した目標にとられすぎずに、患者との現実の関係の中で実践的に考えることの重要性を指摘している。養護実習

も子どもとのダイナミックな関係の中で、「他者がわれわれに示す隠れた意味を相互行為のうちに読みとり、捉え⁷⁾」今この子にとって何が必要か、自分に何が求められているのかを実感的に考え、感じとれる機会として大事にしたいものである。今回のこれらの結果からもこのような実習の重要性が示唆されたといえる。

養護教諭観のプラスの変化のきっかけでは、「毎日の実習を通して」、「子どもとの触れ合い」、「養護教諭が他教師や子どもに信頼されている様子を見て」、「他教師の養護教諭に対する協力的態度を見て」等があげられた。このような臨地実習ならではの实習、観察を通して、自己のそれまでの経験や大学での学びで漠然としていた養護教諭の役割や養護教諭観が次第に明確になり、具体化し、さらに発展していることがうかがえる。

実習でのやりがい感や志望度、適性感については、志望度や適性感がマイナスに変化した要因として自分自身のことがあげられた。その具体的内容は、「自分一人でやりこなせない」、「教職員としてやっていく自信がない」、「判断、処置で未熟な点が多い」等であった。一方、適性感のプラス群では周囲からの励ましの影響がみられた。梶田⁸⁾は、能力・適性の本質について、実績と自分自身の可能性をどのように見ているかという自己概念との連環に周囲からの期待という要素が関わっている⁹⁾としている。この自己概念は必ずしも実態に即しているとはいえず、マイナスの変化がみられた者に対しては、気持ちに添った事後の個別指導の必要性が示唆される。

次に自己評価を実施してよかった点としては自己反省の機会、実習の意義の確認、今後の自己の学習課題の明確化等があげられた。そして、この自己評価の意義の一つである、評価後の自己の学習課題については、ほとんどの学生が「ある」としており、この自己評価が今後の学習への意欲を高める形成的評価として機能していることがうかがえた。

以上のように、自己評価は自己の目標、臨地実習体験、自己評価という一連の過程を通して、自己評価の意義やそのあり方を学ぶためだけでなく、養成機関側にとっても大学での事前の学習指導のあり方や事前指導、臨地実習、自己評価を含めた事後指導のあり方の検討にとって有意義なものであることが明らかとなった。しかし、より客観的な目標達成度の評価のためには、他者による評価、例えば実習校での評価の項目と自己評価項目が対応したものになるような検討が必要に思われる。

V. まとめ

今後の養護実習のあり方についての示唆を得る目的で、養護教諭養成を主目的とする四年制大学3校の学生120名と私立短期大学2校の学生114名を対象に養護実習（特に臨地実習）についての自己評価を試みた。その結果、以下のような知見が得られた。

1. 臨地実習前に自己の目標を設定して臨んだ学生は95.7%であり、その内容では、「子どもの理解と対応」が最も高率であった。

2. 臨地実習の到達目標についての学生の自己評価では、実習によって実感的に理解・体得できる項目において高値であり、限られた実習期間では実習の機会が得られ難い項目や事後指導でむしろ期待される項目では低値であった。
3. 養護活動についての自己評価では、長期間にわたる活動や個別的・継続的に関わる内容は低値であった。
4. 到達目標や養護活動の内容の理解・体得についての自己評価点には、大学での学び・理解の程度、学生の目標の設定状況、臨地実習の方法、実習中の学生の態度・気持ち等が影響していることが示唆された。
5. 向上目標についての自己評価では、実習による子ども観、養護教諭観の発展、強化がみられ、自由記述による子ども観の内容では、「子どもの多面性」、「発達段階と個人差」、「相互関係の中での子ども」等に分類できた。自由記述による養護教諭観のプラスの変化や強化の内容では、「養護教諭の役割」、「養護教諭観の具体化」等があげられ、マイナスの変化群では、「養護教諭の資質」についてが有意に高率であった。
6. 養護教諭職についての志望度や適性感については、適性感がプラスに変化した群では、「周囲からの励まし」が、逆に志望度や適性感がマイナスに変化した群では「自分自身のこと」が有意に高率であった。
7. 自己評価の意義については、「自己反省の機会」、「実習の意義の確認」、「課題の明確化」等があげられた。

以上のことから、学生自身の実習目標を実習場面や実習方法、さらには自己評価と関連づけながら明確化していけるように事前指導で支援することの大切さや、到達目標、向上目標、体験目標を意識した実習・参観等の機会の設定等について検討することの必要性が示唆された。

最後に本研究にご協力いただいた学生の皆さんに感謝致します。

(本論文の要旨は、全国養護教諭教育研究会第4回研究大会で発表した。)

文 献

- 1) 曾根睦子他：望ましい養護実習のあり方に関する研究 第1報－全国養護教諭養成機関における実習の目的・目標－，日本養護教諭教育学会誌，1(1)，16-23, 1998.
- 2) 日本学校保健学会「養護教諭の養成教育のあり方」共同研究班，これからの養護教諭の教育，92，東山書房，1991.
- 3) 盛昭子：養護実習を通して大学でつきたい力量－自己教育力の育成をめざして－（パネルディスカッション）全国養護教諭教育研究会第3回研究大会抄録集，6-7，1995.
- 4) 梶田叙一：教育における評価の理論1 学力観・評価観の転換，13，金子書房，1994.
- 5) 梶田叙一：看護職が高度専門職の教育としてあるには 梶田叙一氏に聞く，看護教育，37(7)，540-543, 1996.
- 6) 藤岡完治：臨地実習教育の授業としての成立，看護教育，37(2)，96-101, 1996.
- 7) 中山雄二郎：臨床の知とはなにか，135，岩波書店，1997.
- 8) 前掲書 4) 68-69.

特集 養護実習

養護実習のあり方に関する研究 第3報

—養護実習の目的および目標・評価に関する試案について—

大谷尚子^{*1} 中桐佐智子^{*2} 片山良子^{*3} 堀内久美子^{*4} 曾根睦子^{*}
小笠原紀代子^{*6} 中川優子^{*7} 小林壽子^{*8} 盛昭子^{*9}

A study on desirable practice for school nurse-teachers (3):
A tentative plan for the purpose, goal and evaluation
of practical exercise of school nurse-teacher

Hisako OTANI Sachiko NAKAGIRI Ryoko KATAYAMA Kumiko HORIUCHI Mutsuko SONE
Kiyoko OGASAWARA Yuko NAKAGAWA Hisako KOBAYASHI Akiko MORI

Summary

In terms of practical exercise of school nurse-teacher as a study requisite regulated by the educational teacher license code, analysis was made on why it is necessary to develop a school nurse-teacher (significance). As a result, several components as a goal of the practical exercise were pointed out. Also, a viewpoint of evaluation for each goal was discussed. Outlined goals of practical exercise were as follows;

- (1) Through experiencing 'actual settings', learned theory can be confirmed, which leads to further comprehension. a sense of education, a perspective of children, a sense of well-being of children, practical exercise of school nurse-teacher,
- (2) Learned theory・skills can be confirmed through one's own practice a school nurse-teacher. Exercise of educational activity, relations with children, recognizing needs of health room visitors and how to treat them, organizational activity of school health enhancement
- (3) Through the applied practice of 'research', study of school nurse/health science can be thoroughly over viewed. Needs of practice study, method of practice study, actual practice of the study, theorization requirements in actual settings
- (4) Discovering oneself who wants to be a school nurse-teacher image of a school nurse-teacher, recognition of one's ability・suitable job, finding further study requirements

Key words : the educational teacher license cord practice in actual setting purpose・goal・evaluation of
practice exercise

キーワード：教育職員免許法 臨地実習 実習の目的・目標・評価

I. はじめに

教育の荒廃が指摘されて久しい。子どもたちの様々な危機的状況が表出し、それに対峙する学校教職員の資質向上を願う声は益々大きくなってきた。そして、これらを背景に教育職員免許法の改訂に

* 1 茨城大学 * 2 吉備国際大学 * 3 横浜高等専門学校 * 4 愛知教育大学 * 5 筑波大学附属駒場中・高等学校
* 6 筑波大学附属豊学校 * 7 藤沢市立片瀬中学校 * 8 鈴鹿短期大学 * 9 弘前大学

向けた取り組みが進行し、教育実習を含む教員養成のあり方が論議されている（教育職員養成審議会の開催）。教育の荒廃は、様々な社会の要因によってなされるものであり、決して教職員の資質向上のみによって解決が求められるものではない。しかし、教育荒廃の改善という視点からだけではなく、次代の子どもの育成という「教育職員の使命」を果たすことが可能な人材を養成するという視点からの検討は、常に続けられなければならないことである。とりわけ、教員養成における臨地実習として計画される教育実習（養護実習を含む）については、教員養成機関側のみならず学校現場の子どもたちや現場職員を巻き込むという点や、学生の教員志向に及ぼす影響力の大きさという点から、特別に留意する必要がある。

これまで本学会（前身の全国養護教諭教育研究会を含む）では、養護教諭養成機関が個別に検討・展開している養護実習の実態を全国的に明らかにする調査¹⁾を実施し、研究大会においてその結果を報告したり、養護実習に関するシンポジウム・パネルディスカッションを企画²⁾することによって情報交換の機会を設定してきた。

本研究は、これまでの本学会において明らかにされた養護実習の実態を踏まえつつ、本来の養護実習のあり方を探ろうとして検討してきたことについて論及する。

Ⅱ. 養護実習の目的

1. 養護教諭の力量形成と大学教育（養成）

養護教諭（教員一般も含めて）の力量形成過程を辿ってみると、就職して現場に出た後において顕著な力量形成の成果を認めることができる³⁾。養護教諭養成機関（以下、「大学」と称す）を卒業した時点で、すぐに一人前の養護教諭が誕生するというのではなく、養成機関での学びを踏まえながらも現場に出てからの実践を積むことによって実践的力が育成されるものと言えよう。

今回の教育職員養成審議会第一次答申では「実践的力の重視」が謳われているが、卒業時点で実践的力が十分備わるようにせよということではなく、実践的力が発揮できるような基礎を培うことの大切さを強調しているものである⁴⁾。すなわち、大学での養成の到達点としては、卒業生が現場に出てすぐに完璧に養護教諭として実践できるようにすることではなく、あくまでも実践できる基礎

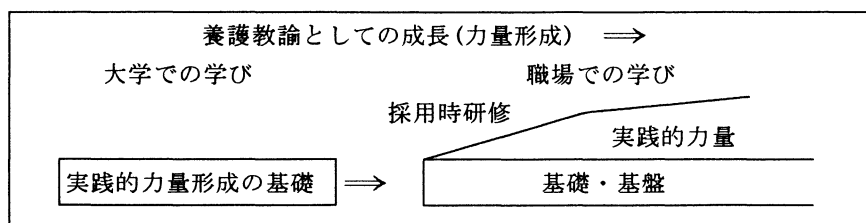


図1 実践的力と大学教育

を培うということである（図1参照）。

2. 養護教諭養成機関における教育目標

各大学は、その機関独自の設置目的（建学の精神）を掲げており（特に私立大学）、その建学精神に基づく教育目標がある。また「大学の教育」は、小・中・高校での教育をさらに継続・発展させる役割を担って、高卒後の若者に対する青年期教育の一環でもある。さらに今日では、高卒生以外の社会一般にも生涯学習の場として期待されている。さらに養護教諭養成課程として認定された機関の教育目標は、これらに加えて「養護教諭の力量形成の基礎を培う」ことがあげられる（図2参照）。

3. 養成教育の中での『養護実習』の位置－『臨地』の意義－

教員（養護教諭）養成において、なぜ臨地実習すなわち教育実習（養護実習）を必修科目に課して

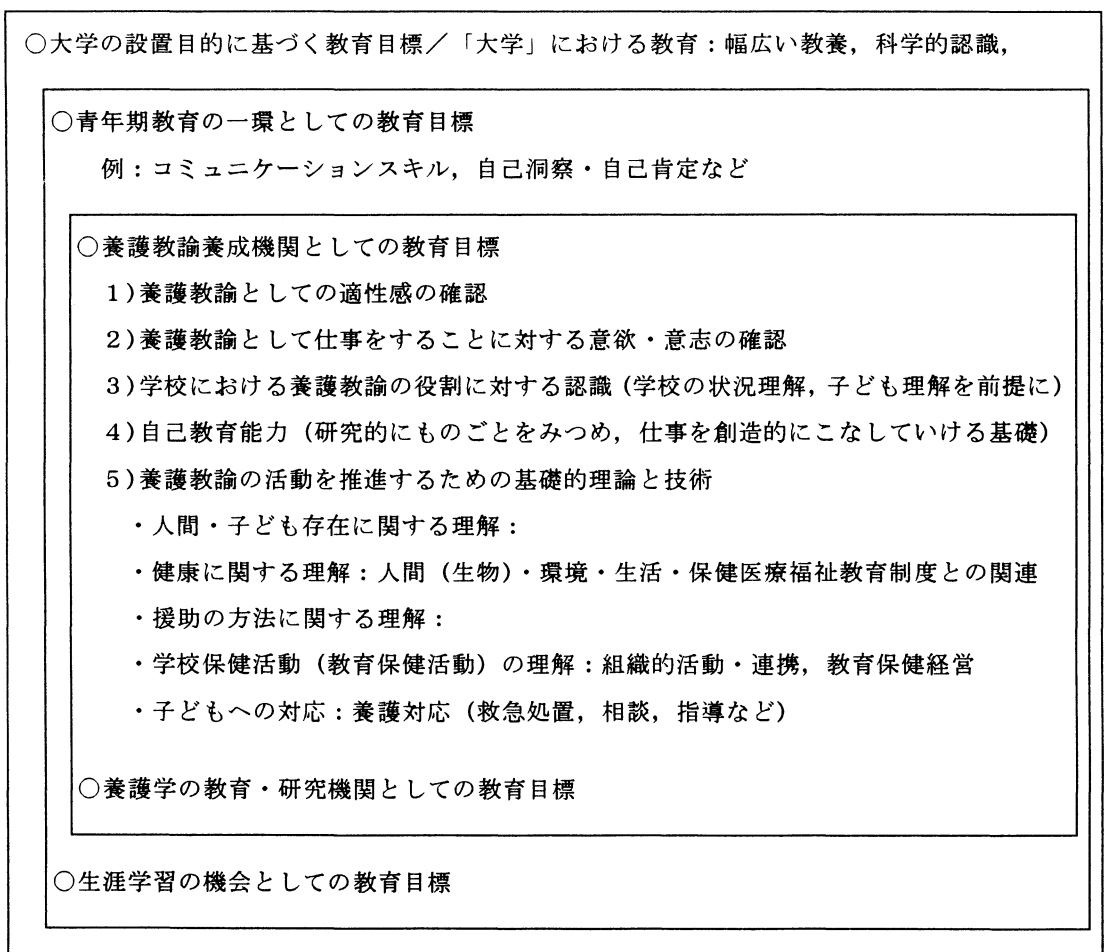


図2 教育目標の枠組み

いるのかを探てみると、明治期における教育実習にまでさかのぼる。その後、教育実習制度が「充実」するようになり、戦前の師範学校における教員養成の中にあつては、1 学科目として特別な位置づけをされていた⁹⁾。すなわち、長期間の修行体験を積ませて技術を身につけ見習わせれば、それを修了した時点で、一人前の教員として完成することができると捉えられていた。しかし今日における臨地実習（例えば、教育実習⁹⁾や看護学分野の臨地実習⁷⁾）では「部分・専門職・研究・継続型」⁸⁾に位置づけられ、一つの教科（授業科目）として捉えられるようになってきた。

養護実習においても、養護教諭の見習い経験を積ませて一人前の養護教諭にさせていくのではなく、授業の一環として養護教諭養成教育の中での位置づけを与えていくことが求められている⁹⁾。すなわち、養護実習が『臨地』の実習であるという特性を最大限に生かしていくことが要請されている。

そこで『臨地』すなわち『現場』に自ら（からだ全体、心身・生活）をおくことが、どのような学びを可能にするかを検討してみると、図3のような結果が得られた。①～⑤のような『臨地』の意義があるからこそ、そこに養護実習を課す意味がある。養護実習の目的は、この『臨地』の意義に由来するものである。

①学校（教育）現場を自らの目（その他）で観察し、把握できる。

- ・ 子どもの様子、教育職員の様子、教育活動の様子、学校生活の様子、学校環境の様子
- ・ 保健室の様子、養護教諭の姿、養護教諭の活動の様子など

②それまで学んできた『理論（自分が得た知識）』が『現場』にあるかどうかを確認したり、それ

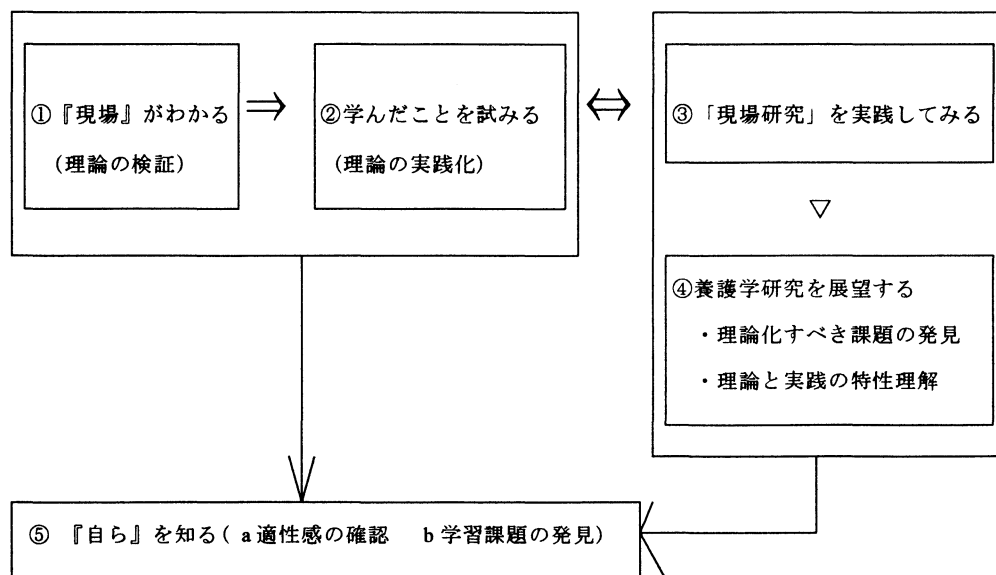


図3 『臨地』の意義

まで学び習得した『技術・方法論』が実際に活用できるかどうかを確認する場となる。

③現場における研究を実際に行い、その効用と方法について具体的に把握できる。

④現場に密着した養護学の研究を展望することができる。

- ・『現場』が抱える問題を知ることにより、今後の探求すべき（理論化）課題を知る。
- ・実験室的な理論ではない、ナマの『現場』を見ることを通して、『理論』と『現場』の関係を理解する（ギャップや差異があっても当然。それぞれの特性を理解する）。

⑤自分がそのような『現場』に身をおくことによる周囲からの『反応』を感じとり、それによって『自ら』を知ることができる（自らの適性度、自らの課題）。

- ・身をおくことでの教育現場が醸し出す雰囲気の中での自らの違和感・共鳴感などを感知する。
- ・身をおくことでの子どもや教職員からの反応を感知する。

Ⅲ. 養護実習の目標

1. 養護実習の目標設定にあたって

養護実習の目的に基づき、具体的な目標を提示する必要がある。実習で何を学ばよいかを明らかにすることによって、実習生は実習を主体的、積極的¹⁰⁾に参加することが可能になる。また、実習校側にとっても、何をどこまで指導すればよいかがわかり、実習生とのすれ違い¹¹⁾を生じさせないですむ。養護実習の目標を設定するために具備すべき条件をまとめると表1のようである。

表1 養護実習の目標設定にあたって／具備すべき条件

- ①養護実習の目的に合致する。
(養護教諭養成教育の一環であり、『臨地』における実習としての意義をもつ)
- ②実習校の条件(校種、規模、地域など)や、実習の時期・期間などの条件によって異なることのないものであり、どのような実習であっても習得可能な最低の条件を示す。(ミニマム・エッセンシャルズ)
- ③実習生にとって、実習を具体的に行える手掛かりとなる。
- ④実習協力校にとって、指導する範囲や深さを考える上での手掛かりとなる。
- ⑤実習生が実習によって目標を到達できたかどうかを自ら評価できるものである。
- ⑥実習協力校が、実習生の学習成果を評価し、指導の適切性も評価できるものである。

2. 養護実習の方法

養護実習の目標に到達するための有効な方法を探り、それを提示することが必要である。

養護実習は『臨地』という特性をもつ教科ということから、学生（実習生）は表2に掲げたような形態・方法で実習の目標に迫ることができる。

表2 『臨地実習』の方法とその意義

- (1)『現場』を観察することができる。
 - ・自らが知りたいことを確かめる。
 - これまで学んだ(大学での学びほか)理論の真偽を確かめる。
- (2)『現場』に参加することができる。
 - ・子どもとの関係を体験できる。→子どもからの『反応』を得られる。
 - (子どもからどう受け止められたかなど)
 - ・教職員の行う活動の一端にかかわらせてもらえる(協同作業の体験)
 - 教職員の心情、教育活動の意図などに触れられる。
 - ・指導教官をモデルにしながら実際の教育活動を体験できる。
- (3)『現場』で、自らが主体的に養護教諭の実践活動を実施してみることができる。
 - ・自らが判断して、主体的に行動し、その途中の反応や結果をもとに、自らの実践を評価するという体験を積む。
 - ・自らが養護教諭としてやっていけるかどうかなどを確かめることができる。
- (4)実践の記録化を通して、研究能力を磨くとともに、『実習』で得た成果を定着化させる。
 - ・自らがもっている養護教諭として必要な能力を動員してみても、どういう経過をたどり、どういう結果になったのかという体験を、整理する(研究能力の発揮)。
 - ・現場で問題になっている課題をとりあげ、その課題に迫るための方策を探る(理論の探求)
 - ・理論の実践化や確認ができたもの→理論の理解の深化。
 - できなかったもの→原因分析し、再試行の時の留意点を把握したり、理論の立て直しをはかる。

3. 養護実習の目標モデルの構成

前述の養護実習の目的と方法、すなわち『臨地』の特性と意義を踏まえて、養護実習の目標をあげるとすると、表3のようにまとめられる。

IV. 養護実習の評価

1. 養護実習の評価の特性

授業を実施した場合には、その指導目標に照らして成果を測定し教育評価を行うものである。それと同様に養護実習においても評価を行うのであるが、一般の授業とは異なり複雑さを伴う¹²⁾。養護実習は、授業計画の作成者と評定判定者は大学教員側にある一方、実習生への直接指導担当者は実習協

表3 臨地の意義・方法の特性を踏まえた養護実習の目標の構成

(①～⑤の番号は、図3の番号と同じ意味をもつ)

①『現場』をみる (学んだ理論の検証) [教育観] ・教育の目標に向かって連携している教職員および学校という教育現場(生活・環境など)の実態について [学校保健活動] ・学校保健活動が教育の営みの中に位置づけられ機能している実態について [養護教諭の役割] ・養護教諭そして保健室が、学校保健活動のみならず教育活動の中に位置づけられ機能している実態について [子ども観・子どもの健康観] ・学校で生活し学習活動を営む子どもの実態について ・子どもが発育発達過程にあることについて(一般的経過と個人差があるということ) ・子どもの心身の状況、子どもが抱えている健康問題の状況について ・子どもの健康問題が学校や家庭生活・地域社会と関わりがあることについて [養護教諭の実践方法／活動過程] ・保健室で一人ひとりの子どものニーズに対応して展開する養護教諭の活動の基本的手順について ・子どもの健康問題を教職員などの共通課題にしていく養護教諭の活動の基本的手順について	②学んだことを試みる (理論の実践化) ・学校でなされる様々な教育活動に自ら参加してみる ・子ども(たち)にかかわる体験を積む(様々な子どもたちに) (様々な学校の生活場面で) ・保健室に来室する子どものニーズに応える働きかけを実際に展開する ・学校保健活動を推進する役割を担っている養護教諭の活動を実際に展開する
④養護学研究を展望できる ○現場の理論化すべき課題がわかる ・養護教諭の「経験」から編み出された個別の実践は理論化されるものであること ・実践を記録しそれを分析することが、実践の理論化作業に不可欠であり、有効であること ・現場の「混沌」の解決策を探るためには、解明すべき研究課題があること ○理論と実践の特性がわかる ・養護教諭の実践方法の原則などが、実践を通して確立(理論化)されている実態 ・理論が構築されるにあたっては、実践と理論の間に双方向のやりとりが必要であること	③現場実践に関する研究を実地に行う ・日々の実習体験を記録し、分析してみる(日々の気づき・問題発見) (記録の積み重ねで見えてくる理論の確立) ・自らの養護教諭としての実習体験を、研究的視点でまとめてみる
⑤望ましい養護教諭像を描き、『自ら』の特性を知る。 [望まれる資質・態度] ○養護教諭に必要とされる資質について ○養護教諭に必要とされる実践的能力について [自らを知る／適性] ・自らが養護教諭になった時に、そうありたい姿としての養護教諭像を描いてみる ・自らの能力や適性をみつけ、自らの養護教諭としての可能性を量ってみる ・自らの養護教諭像に近づくための学習課題を見い出せる	

力校の指導教官（複数¹³⁾）であり、『臨地』場面での実習評価は実習校に委ねることになるからである。実習校の評価が、大学側の意図したものになるためには、両者の密接な連携が必要となる。現行の養護実習の評価表をみると、実習の目的・目標に結び付かないものも多くみられた¹⁴⁾。指導目標と関連させた評価が求められる。

さらに、養護実習の目的に沿い目標を到達させるためには、『臨地』の実習後に、実習体験を研究的視点で整理してみることまで含めないと成果をあげることはいできない。それは実習生が大学に戻ってから取り組むものであり、実習後のその研究的作業の如何によっては、『臨地』場面での実習成果の受け止め方にまで影響を及ぼしかねない。すなわち、前述の養護実習の目標は、『臨地』のみの成果だけではなく、大学に戻った後の研究的視点での『まとめ』の取り組みも含ませることによって初めて到達できる内容を含むものであり、複雑さを増している。

なお、養護実習の成果をあげるためには、『臨地』と事前・事後指導、さらには、それ以前の授業、およびそれ以後の授業の内容・方法に深く関わってくるものである（図4参照）。そのような意味からも、養護実習は養護教諭養成教育カリキュラムの要であり、カリキュラム全体の成果を反映するものであるから、その評価は大学のカリキュラム構成を評価するものにもなる。

2. 評価する者とその視点

養護実習の評価は、実習生（学生）が実習目標をどの程度到達したかを確かめ、その教育評価を行うものである。そのことによって、実習生の学習活動を評価するとともに、教育側の教育計画の進め方についても評価していることになる。評価者は、次の三様に大別できる。

1) 実習校

一般には、養護実習の評価というと実習校側による評価が第一に思い浮かんでくる。実習校の教官

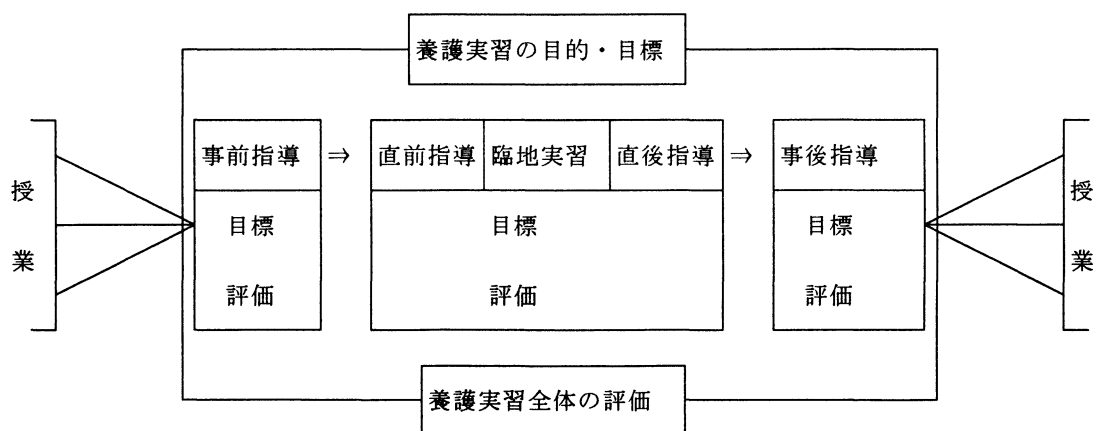


図4 養護実習の目標と評価の全体像

は直接実習生を指導し、実習内容やその成果あるいは実習生の努力状況を観察しているので、到達度を判定するには好適と思われる。しかし実際には、評価項目は大学側が作成することになるので、評価基準を明確化させて、両者に齟齬のないようにしなければならない。また、養護実習全体の目標のうち、臨地場面では把握し難い項目については、実習校に依頼する評価項目から除外する必要がある。

2) 実習生自身

次に、実習生自身が自らの臨地実習における目標の到達度を自己評価したり、事前指導や事後指導に関する自己評価を行うことが考えられる。この自己評価は養護実習の目標を再度学生に確認させることになり¹⁵⁾、その目標に到達できなかったことを本人が自覚して新たな課題を発見することにもなる。そのような意味から、自己評価は、事後指導の一環として重要な役割を占めている。

3) 大学側

大学側では学生の到達状況を把握し、個々の学生の課題を明らかにし、その課題達成のための支援をすすめていかなければならない。個々人の課題の中には共通化できるものも多いので、事後指導の中で取り上げて解決を図るようにすることができる。そのほか事後指導ではなく、個別指導によるフォローアップが必要なケースもある¹⁶⁾。それは特に養護実習体験によって学生が自信喪失になったり、自分の適性や志向に疑問を抱いた場合であり、「養護実習」の範囲を越えた青年期教育の一環として、自己をみつめ自己肯定につながる指導へと進展することにもなる。

このような学生の到達状況を把握することは、事前指導－臨地実習－事後指導の運営のあり方を検討したり、実習の目標自体が適切であるかどうかを検討する材料になる。さらに養護教諭養成教育という視点から、カリキュラム全体の構成を検討する課題を提示するものとして、活用することが望まれる。

V. おわりに

養護実習の目的・目標を明らかにするためには、養護教諭養成教育が養護教諭の力量形成の基礎を培うものであるという前提にたった養護教諭養成教育の目標がまず明らかにされなければならない。養護実習は、実習生を一人前の養護教諭になるよう促成的に完成させるためのものではない。現場に養護教諭として採用されれば、現職研修を経たり、自らが職場の中で研究的姿勢で仕事に取り組むことによって、養護教諭は成長し、力量形成されるものである。

教育の荒廃現象に呼応して、養護教諭への社会の期待は益々増大しており、それに応えられる養護教諭を養成するためには、養護実習の期間延長は有効な方策の一つではあろう。しかし、いたずらに養護実習に多くを期待するのではなく、カリキュラム全体の中で、『臨地』の意義を生かした『研究』の授業として位置づけ、見直してみることが必要である。

本研究では、養護実習の目標を設定する際の枠組みを提示するにとどまった。この枠組みに沿って、

具体的な目標となるような「行動目標」を文言化する作業が必要となる。文言化されれば、その文言が、学習の成果を確認したり、養護教諭教育全体の教育を評価する項目や視点となるものである。さらに、具体的な作業の進展をはからなければならない。

注および参考文献

- 1) 大谷尚子・中桐智子による調査(1993, 6に実施)。全国養護教諭教育研究会第1回研究集会(横浜, 1993年)において発表。その後、学校保健研究(日本学校保健学会)に掲載。
・大谷・中桐: 全国養護教諭養成機関における養護実習の運営についてー現状と今後の検討すべき課題についてー, 学校保健研究, 36: 567-577, 1994
・中桐・大谷: 「養護実習」に関する学生指導についてー全国養護教諭養成機関における実態ー, 学校保健研究, 37: 30-40, 1995
- 2) 第1回研究大会(1994年, 横浜), 第2回研究大会(1994年, 大阪), 第3回研究大会(1995年, 千葉)
- 3) 大谷尚子・豊崎友子: 養護教諭の力量形成に関する研究ー本学卒業生の力量の自己評価とその成長条件ー, 茨城大学教育学部紀要(人文・社会科学, 芸術), 33: 33-47, 1984
- 4) 第1次答申においては、「実践的指導力の基礎を強固にする」として次のような具体的改善方策を提示している。ア. 教職への志向と一体感の形成に関する科目の新設。イ. 教育実習の充実。ウ. 教育相談(カウンセリングを含む)に係る内容の充実。エ. 特殊教育に係る内容の必修化。オ. 理科教育の充実。カ. 各教科の指導法に関する科目の充実。キ. 教育内容の一貫性等の確保等。ク. 効果的な教育方法の導入。
- 5) 藤枝静正: 教師教育カリキュラムにおける教育実習の位置, 日本教育学会教師教育に関する研究委員会(代表 長尾十三二), 教師教育の課題ーすぐれた教師を育てるためにー, 明治図書, 東京, 21-24, 1983
- 6) 片上宗二: 教育実習問題の分析的検討, 茨城大学教育学部教育研究所紀要, 12: 1-18, 1980
- 7) 看護教育37-2は特集に「授業としての臨地実習」を企画した。医学書院, 東京, 1996
- 8) 大谷尚子ほか: 養護実習, 日本学校保健学会「養護教諭の養成教育のあり方」共同研究班, これからの養護教諭の教育, 東山書房, 京都, 90-98, 1991
- 9) 前掲書8)
- 10) 大谷尚子・盛昭子ほか: 養護実習のあり方に関する研究その2 実習直後の学生の自己評価, 全国養護教諭教育研究会第4回研究大会抄録集, 20-23, 1996
- 11) 渡部木綿子: 力量形成に向けてー今, 学生に必要なこと(パネルディスカッション), 全国養護教諭教育研究会第3回研究大会抄録集, 12-13, 1995
- 12) 堀内久美子・大谷尚子ほか: 全国養護教諭養成機関における養護実習評価の現状; 全国養護教諭教育研究会第2回研究大会抄録集, 16-19, 1994
- 13) 大谷尚子: 養護実習の計画に関する研究(8)実習生に関する実習校からの評価について, 茨城大学教育学部教育研究所紀要第26号, 83-92, 1994
この調査によると養護教諭によって、A評定の判定率の差異が大きかった。
- 14) 大谷尚子・盛昭子ほか: 養護実習のあり方に関する研究その1 全国養護教諭養成機関における実習の目的・目標, 全国養護教諭教育研究会第3回研究大会抄録集, 16-19, 1995
- 15) 前掲書10)
- 16) 盛昭子: 養護実習を通して大学でつきたい力量ー自己教育力の育成をめざしてー(パネルディスカッション), 全国養護教諭教育研究会第3回研究大会抄録集, 6-7, 1995

報告

日常的健康相談における主訴とヘルスニーズの関連について

辻立世^{*1} 薬師寺素子^{*2} 西谷鎮子^{*3} 一色和枝^{*4} 北野美波^{*5} 水野尚美^{*6} 大西雅美^{*7}
 佐藤容子^{*8} 日下部尚子^{*9} 増田弘子^{*10} 西牧真里^{*11} 山内恵美子^{*12}

Relationship between appeals and health needs on usual health consultation

Tatsuyo Tsuji Motoko Yakushiji Shizuko Nishitani Kazue Issiki Minami Kitano Naomi Mizuno
 Masami Onishi Youko Satou Naoko Kusakabe Hiroko Masuda Mari Nishimaki Emiko Yamauti

Key words : usual health consultation mind-body interaction health needs tie-up in school
 キーワード : 日常的健康相談 心身の相関 ヘルスニーズ 校内の連携

I. はじめに

日常、生徒は腹痛・頭痛・体調不良などの身体の問題や身体の悩み、ケガの処置、さらに友人関係のトラブル・不安・緊張などの精神・心理的症状、学校へ行きたくないなど様々な主訴（理由・動機）で保健室を訪れ、その中から健康相談的対応に発展する事が多い。健康相談の結果、本当の問題（ヘルスニーズ）は、来室時の主訴、相談理由（以後、主訴（理由）とする）と異なる場合も多い。1996年10月の保健室利用状況に関する全国調査¹⁾でも、記録の必要ありと判断した児童生徒の来室の背景として約7～8割が「体の問題や体の悩み」や「心の問題や心の悩み」等がある、と回答している。1ヶ月間、保健室に身体症状や精神・心理的不安など心身の不調で来た生徒の中で、健康相談的対応をした事例と保護者・担任等から相談を受けた事例について、来室時の主訴（理由）と相談後の養護教諭が判断した問題（ヘルスニーズ）について分析・考察した。

II. 調査の対象及び方法

1. 調査対象：大阪市内の一部と大阪府北部、阪急京都線沿線を中心とした大阪府立学校第2学区で、養護学校、定時制高校を除く全日制普通高校24校、工業高校1校計25校において、①保健室に身体症状や精神・心理的不安などで来た生徒の中で、健康相談的対応をした事例、②相談目的で来室した事例、③保護者や担任などから相談を受けた事例とし、対応時間10分以上の1341事例を分析の対象

-
- | | | |
|-----------------|-----------------|------------------|
| * 1 大阪府立島飼高等学校 | * 2 大阪府立春日丘高等学校 | * 3 大阪府立春日丘高等学校 |
| * 4 大阪府立三島高等学校 | * 5 大阪府立島本高等学校 | * 6 大阪府立福井高等学校 |
| * 7 大阪府立高槻南高等学校 | * 8 大阪府立吹田東高等学校 | * 9 大阪府立吹田高等学校 |
| * 10 大阪府立大冠高等学校 | * 11 大阪府立摂津高等学校 | * 12 大阪府立阿武野高等学校 |

とした。10分以内の相談は、健康相談の対応として問題の背景を見抜く為には不十分なこと、さらに、休憩時間は他の用件と兼ねていたり、混乱して記録が不十分・不明等の理由で除外した。

調査校の養護教諭の年齢構成は、20歳後半1名で、30歳代、40歳代、50歳代がほぼ同数である。

2. 調査期間：1996年11月1日～30日(実日数23日間、土曜日3日間を含む)

3. 調査方法と内容：調査基準や方法について事前に協議した上、各学校で個票を用いて、月・日・曜日、学年、性別、来室時刻、相談者、来室か電話かの相談形態、相談時の主訴(理由)、対応時間、相談の継続性、相談後、養護教諭が判断した結果を記録した。来室時の主訴(理由)は自由記述とし、集計時にカテゴリーに分類した。集計及び分析はコンピュータ処理をし、t検定、カイ2乗検定及び正規近似法による百分率の差に関する検定を行った。

Ⅲ. 結果

1. 相談件数の内訳

対象校の25校の総生徒数は23,607名で、今回の分析対象の1341事例は5.7%にあたる。

総相談件数1341件に対する学年別内訳は、1年生36.1%、2年生30.6%、3年生33.3%で、各学年間の有意差はなかった。男女別では、男子39.8%、女子60.2%で、女子が男子を上回り、男女間に有意差が見られた($p<0.01$)。

表1 学年・男女別、相談者の内訳

相談者内訳 N	1 年 生			2 年 生			3 年 生			全 体		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計
	216	268	484	152	259	411	166	280	446	534	807	1341
本 人	188	240	428(88.4)	133	228	361(87.9)	130	248	378(84.8)	451	716	1167(87.0)
保護者の相談	5	5	10(2.0)	4	8	12(2.8)	7	10	17(3.8)	16	23	39(2.8)
担任の相談	17	15	32(6.5)	10	15	25(6.0)	13	15	28(6.3)	40	45	85(6.2)
その他の相談	2	4	6(1.1)	2	5	7(1.6)	9	2	11(2.5)	13	11	24(1.7)
保・担・生徒合同	4	4	8(1.6)	3	3	6(1.5)	7	5	12(2.7)	14	12	26(1.9)
在 籍 数	3822	3871	7693	3773	3970	7743	3965	4206	8171	11560	12047	23607

相談者の内訳は、表1に示すように、全体で本人が87.0%で最も多く、次いで担任6.2%、保護者2.8%、本人・保護者・担任など合同の相談が1.9%、その他1.7%の順であった。その他は、管理職・教科担当者等である。各学年の相談者について比較したところ、本人、本人以外の保護者・担任・管理職や教科担当者、合同の相談はそれぞれ学年間には有意差はなかった。

2. 相談回数について

相談回数は、表2に示すように、最高は3年男子の17回であった。1人の平均相談回数は全体で2.6回であり、3年生男子が4.5回と最も多く、次いで3年生女子の2.9回となっている。1年生と2

年生は3年生に比べ少なく、中でも2年生男子が1.5回と最も少なく、3年生男子との間に有意差が見られた($p < 0.05$)。

表2 相談回数の平均値と標準偏差(基本統計量解析結果)

		標本数	平均値	分散	標準偏差	変動係数	総和	最小値	最大値	歪度	尖度
男子	1年生	216	2.574	10.152	3.186	123.781	556	1	12	2.041	2.794
	2年生	152	1.493	0.803	0.896	59.988	227	1	4	1.612	1.250
	3年生	166	4.488	37.045	6.086	135.618	745	1	17	1.419	0.132
	計	534	2.861	17.239	4.152	145.103	1528	1	17	2.498	5.021
女子	1年生	268	2.149	6.008	2.451	114.041	576	1	12	3.002	8.929
	2年生	259	2.359	7.991	2.827	119.826	611	1	13	2.742	7.277
	3年生	280	2.929	8.966	2.994	102.247	820	1	10	1.258	-0.048
	計	807	2.487	7.781	2.790	112.165	2007	1	13	2.184	4.133
全 体		1341	2.636	11.581	3.403	129.097	3535	1	17	2.595	6.387

全体の相談回数別の割合についてみると表3に示すように、1回が66.3%と最も多く、2～4回18.5%，5～9回8.5%，10回以上6.7%となり継続相談者は多くない。本人の場合は、1回の相談が71.0%を占め、2回以上は少ない。一方、本人以外では1回が34.5%と最も多いが、継続相談となる事例も多いことがわかった。調査期間が限定されているため1回だけの相談が多いのは当然といえる。

表3 相談回数について 人(%)

	本人	本人以外 (保護者・担任・その他・合同)	全体
1回	829(71.0)	60(34.5) (16 27 4 13)	889(66.3)
2～4回	203(17.4)	45(25.9) (8 24 8 5)	248(18.5)
5～9回	78(6.7)	36(20.7) (8 20 4 4)	114(8.5)
10回以上	57(4.9)	33(19.0) (7 14 8 4)	90(6.7)
全 体	1167(100)	174(100) (39 85 24 26)	1341(100)

3. 対応時間について

対応時間は、10～19分が48.2%，20～29分が15.7%，30～39分が9.8%で、大半を占めている。中には複雑な内容のため、長い時間のものがあり、その内訳は40～49分3.2%，50～59分6.2%，60～89分8.1%，90～119分2.4%，120分以上が6.4%あった。

4. 来室時の主訴(理由)

本人の来室時の主訴(理由)の上位は、表4に示すように、全体では1位胃痛・腹痛・下痢等の消化器

系症状（以下消化器系症状）22.4%，2位しんどい・だるい・気分が悪い等あいまいな体調不良（以下体調不良）17.1%，3位咳・扁桃炎等のかぜ諸症状や自称かぜ（以下かぜ諸症状）11.1%，4位救急処置で来室した者を除く外科・整形外科の症状10.3%，5位かぜ以外の頭痛9.9%の順であった。

主訴（理由）を表中の1～8の身体に関する内容と，9～12の精神・心理に関する内容に分けその割合を調べたところ，身体的内容は，全体で84.1%になった。学年別では1年生で85.0%，2年生で88.9%，3年生で78.3%であった。一方，精神・心理に関する内容は，全体では12.8%であり，学年別では1年生11.0%，2年生7.8%，3年生19.4%となっていた。13本人の相談は，本人が自主的に相談したいと来室した者で全体で2.7%となっていた。3年生では，1・2年生に比べると体調不良や内科系疾患は減少しているが，神経症・心身症，精神・心理的不安が有意に多いことがわかった。

表4 学年別，来室時の主訴・理由 人(%)

来室時の主訴・理由	N	1年生 428	2年生 361	3年生 378	全体 1167	学年の傾向*
本人 1. 消化器系症状		84(19.6)	87(24.2)	90(23.8)	261(22.4)	
2. 頭痛（かぜ以外）		47(11.0)	34(9.4)	34(9.0)	115(9.9)	
3. かぜ諸症状		49(11.4)	42(11.6)	38(10.1)	129(11.1)	
4. 体調不良		80(18.7)	62(17.2)	58(15.3)	200(17.1)	1>2>3 *
5. 内科系疾患		23(5.4)	21(5.8)	6(1.6)	50(4.3)	1>2>3 *
6. 外科・整形外科		45(10.5)	33(9.1)	42(11.1)	120(10.3)	
7. 眼・耳鼻・皮膚科等		20(4.7)	16(4.4)	14(3.7)	50(4.3)	
8. 月経痛・月経不順		16(3.7)	26(7.2)	14(3.7)	56(4.8)	
9. 神経症・心身症		11(2.6)	5(1.4)	29(7.7)	45(3.9)	3>1>2 *
10. 精神・心理的不安		19(4.4)	6(1.7)	32(8.5)	57(4.9)	3>1>2 *
11. 教室に行きたくない		12(2.8)	13(3.6)	6(1.6)	31(2.7)	
12. 対人関係		5(1.2)	4(1.1)	6(1.6)	15(1.3)	
13. 本人の相談		12(2.8)	10(2.8)	9(2.4)	31(2.7)	
14. その他		5(1.2)	2(0.6)	0(0.0)	7(0.6)	

備考 4) 体調不良(しんどい・だるい・気分が悪いなどあいまいな体調不良)

5) 内科系疾患(内科系の心臓疾患，腎疾患，喘息，その他内科で医療管理中の疾患)

9) 神経症・心身症(自律神経失調症・摂食障害・過呼吸等)²⁾

10) 精神・心理的不安(いらいら・落ち着かない・悩み・不眠・睡眠障害，その他漠然とした精神不安等)

11) 教室に行きたくない，授業に出られない，不登校の回復期

12) 友人関係，異性関係 13) 本人が相談目的で来室したもの 14) その他(上記以外)

5. 健康相談後に，養護教諭が判断したヘルスニーズ

健康相談後のヘルスニーズは，養護教諭が専門的な立場から，医学的・看護学的な観察等の言語的・非言語的対応をしながら，彼等の持っている心身の問題や悩みの背景を基に，本当の問題（ヘルスニーズ）を判断した。

頭痛，腹痛，下痢，吐き気，倦怠感，気分が悪い等の不定愁訴，腰痛，手足の痛み等の身体の痛み

等，一過性の症状と考えられるものを身体的健康問題とし，過敏性大腸症候群，自律神経失調症，摂食障害，強迫神経症，神経性頻尿，自臭症など明らかに病的なもので，医療機関が関与しているものは神経症・心身症とした。対人関係は友人関係，異性関係以外の対人関係とした。不規則な生活，アルバイト，食生活の乱れ等生活習慣上問題となるものを生活上の問題とした。不登校・不登校の傾向は，不登校前兆を示すものや回復期が含まれている。判断した内容は，複数に及ぶものもあったが，その中から，最も問題性の高いものを一つ選び判断結果とした。それを大別すると表5の通りとなる。

表5 養護教諭が判断した内容<学年別，本人以外の相談者別比較> 人(%)

養護教諭が判断 した内容の内訳 N =	本 人				*	本 人 以 外				計
	1年生	2年生	3年生	計		保護者	担任	その他	合同	
	428	361	378	1167		39	85	24	26	174
1. 身体的健康問題	118(27.6)	91(25.2)	108(28.6)	317(27.2)	> *	2(5.1)	1(1.2)	0(0.0)	2(7.7)	5(2.9)
2. 精神的不安	27(6.3)	20(5.5)	49(13.0)	96(8.2)	< *	18(46.2)	22(25.9)	11(45.8)	5(19.2)	56(32.2)
3. 神経症・心身症	28(6.5)	6(1.7)	15(4.0)	49(4.2)		2(5.1)	5(5.9)	1(4.2)	2(7.7)	10(5.7)
4. 学習・進路の悩み	29(6.8)	39(10.8)	52(13.8)	120(10.3)		2(5.1)	11(12.9)	1(4.2)	2(7.7)	16(9.2)
5. 部活動の悩み	16(3.7)	11(3.0)	2(0.5)	29(2.5)		0(0.0)	2(2.4)	1(4.2)	1(3.8)	4(2.3)
6. 友人関係の悩み	2(7.5)	18(5.0)	12(3.2)	62(5.3)		1(2.6)	6(7.1)	2(8.3)	1(3.8)	10(5.7)
7. 異性関係・問題	6(1.4)	20(5.5)	16(4.2)	42(3.6)		1(2.6)	2(2.4)	1(4.2)	1(3.8)	5(2.9)
8. 対人関係の悩み	2(0.5)	9(2.5)	3(0.8)	14(1.2)	< *	1(2.6)	3(3.5)	3(12.5)	1(3.8)	8(4.6)
9. 家庭の事情	21(4.9)	19(5.3)	6(1.6)	46(3.9)	< *	1(2.6)	10(11.8)	3(12.5)	1(3.8)	15(8.6)
10. 生活上の問題	54(12.6)	43(11.9)	29(7.7)	126(10.8)	> *	3(7.7)	4(4.7)	0(0.0)	2(7.7)	9(5.2)
11. いじめ	5(1.2)	1(0.3)	0(0.0)	6(0.5)	< *	1(2.6)	5(5.9)	1(4.2)	1(3.8)	8(4.6)
12. アトピー・喘息	5(1.2)	9(2.5)	3(0.8)	17(1.5)	> *	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
13. 不登校／傾向	5(1.2)	2(0.6)	3(0.8)	10(0.9)	< *	5(12.8)	6(7.1)	0(0.0)	2(7.7)	13(7.5)
14. 内科疾患	14(3.3)	14(3.9)	17(4.5)	45(3.9)		2(5.1)	4(4.7)	0(0.0)	0(0.0)	6(3.4)
15. 外科・整形外科	40(9.3)	29(8.0)	40(10.6)	109(9.3)	> *	0(0.0)	4(4.7)	0(0.0)	3(11.5)	7(4.0)
16. 婦人科	12(2.8)	19(5.3)	9(2.4)	40(3.4)	> *	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
17. 眼・耳鼻科	11(2.6)	8(2.2)	11(2.9)	30(2.6)	> *	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
18. その他	3(0.7)	3(0.8)	3(0.8)	9(0.8)		0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	2(7.7)	2(1.1)

備考：*P< 0.05

1) 内容の内訳

本人の場合では，全体で1位は身体的健康問題で27.2%，2位は生活上の問題10.8%，3位は学習・進路の不安・悩み10.3%，4位は外科・整形外科の問題や悩み9.3%，5位は漠然とした精神不安や心の悩み（以後精神的不安とする）8.2%，6位は友人関係の悩み5.3%，7位は神経症・心身症4.2%の順となっていた。

本人以外の場合では，全体で1位が精神的不安が最も多く32.2%，2位学習・進路の不安や悩み

9.2%, 3位家庭の事情8.6%, 4位不登校7.5%, 5位友人関係の悩み5.7%, 6位対人関係の悩み4.6%となっていた。中でも、保護者の場合は1位精神的不安46.2%, 2位不登校12.8%と精神面の相談で半数を占めている。担任の場合は1位精神的不安25.9%, 2位学習・進路の不安12.9%, 3位家庭の事情11.8%であった。その他の教科担当者や管理職の場合は、精神的不安で45.8%を占めていた。

本人以外の相談内容は、本人だけでは解決できない教育上の様々な問題を含んでいた。

本人と本人以外の内容を比較したところ、本人は身体面の問題で多く占められ、本人以外では精神面の問題が多く、両者の間には有意差が認められた。

2) 学年の特徴

3年生で精神的不安、学習・進路の不安や悩みなど心の問題が目立ち、2年生では生活上の問題や悩み、異性の問題や悩み、月経痛・月経不順による心配が目立ち、1年生では生活上の問題や悩み、友人関係の悩み、神経症・心身症が目立ち、いじめも含まれていた。来室時の主訴（理由）と同様に養護教諭が判断した問題でも、3年生の心の問題が目立ち、有意差が認められた。

6. 来室時の主訴（理由）と相談後判断した問題の関連について

来室時の主訴（理由）別に相談後に養護教諭が判断した問題（ヘルスニーズ）の関連を図1に示した。判断した内容は、図では、内科系疾患、外科・整形外科、眼科・耳鼻科、婦人科、アトピー・喘息を「各科疾患」とまとめ、部活、友人・異性、その他を含めた「対人関係の悩み」にまとめ、いじめ・不登校を一つにまとめている。

さらに、表6では判断した内容を、①身体的健康問題と各科疾患（以下身体の問題）、②精神的不安、学習・進路の悩み、神経症・心身症、いじめ・不登校、対人関係の悩み、家庭の事情（以下心の問題）、③生活上の問題、④その他の4群に分けて表示した。その中で①身体の問題群と②心の問題群の割合を比較し、有意差が認められたものに*印で示した。

来室時の主訴（理由）と相談後判断した問題の関連は、図1と表6より以下のことが言える。

1) 内科系主訴

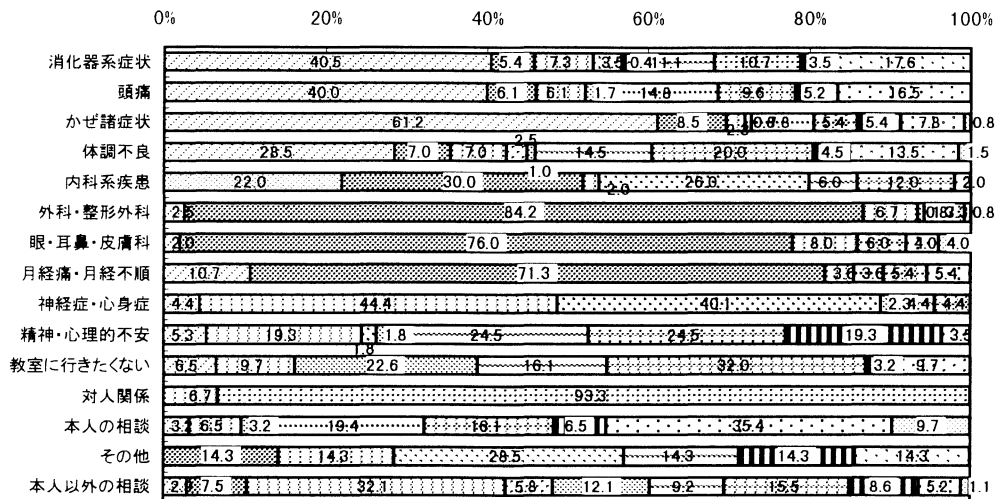
消化器系症状の場合、相談後養護教諭が判断した内容は、身体的健康問題が約4割を占め、病気と判断したのはわずか5.4%、精神的不安は7.3%、神経症・心身症は3.5%、学習・進路の悩みが11.1%、対人関係の悩み10%、生活上の問題が17.6%も占めていた。

頭痛の場合、身体的健康問題が40%、病気と判断したものが6.1%で、学習・進路の悩みが14.8%もあり、対人関係が9.6%、生活上の問題が16%で占められていた。

消化器系症状と頭痛は、①の身体の問題は半数に留まり、残りの半数はその背景に②心の問題をかかえたり、③生活上の問題が関係していると判断していた。

かぜ諸症状では、①身体の問題で69.7%を占めているが、学習・進路の悩みが7.8%、対人関係5.4%、家庭の事情5.4%等の②心の問題で22.5%を占め、③生活上の問題が16%占めていた。

図1 来室時の主訴（理由）と相談結果の養護教諭が判断した内容内訳



☐ 身体的健康 ☒ 各科疾患 ☐ 精神的不安 ☐ 神経症・心身症 ☐ いじめ・不登校
☐ 学習・進路の悩み ☐ 対人関係の悩み ☐ 家庭の事情 ☐ 生活上の問題 ☐ その他

表6 来室時の主訴（理由）別、養護教諭の判断結果の身体と心の問題比較

判断結果 来室時の主訴	①身体の問題			②心の問題			③生活上の問題	④その他	全体		
	身体的健康問題	各科疾患	小計	精神的*	神経症	いじめ不登校	小計				
	N	322	254	576(43.0)	523	59	37	619(46.2)	135	11	1341
本人	1. 消化器系症状	106	14	120(46.0)	85	9	1	95(36.4)	46	0	261
	2. 頭 痛	46	7	53(46.1)	41	0	2	43(37.4)	19	0	115
	3. かぜ諸症状	79	11	90(69.7)	> *	27	1	29(22.5)	10	1	129
	4. 体調不良	57	14	71(35.0)	< *	92	5	99(49.5)	27	3	200
	5. 内科系疾患	11	15	26(52.0)		10	13	23(46.0)	1	0	50
	6. 外科・整形外科	3	101	104(86.7)	> *	14	0	15(12.5)	1	0	120
	7. 眼・耳鼻・皮膚科	1	38	39(78.0)	> *	7	0	7(14.0)	2	2	50
	8. 月経痛・月経不順	6	40	46(82.1)	> *	7	0	7(12.5)	3	0	56
	9. 神経症・心身症	2	0	2(4.4)	< *	24	18	43(95.6)	0	0	45
	10. 精神・心理的不安	3	0	3(5.3)	< *	50	1	52(91.2)	2	0	57
	11. 教室に行きたくない	2	0	2(6.5)	< *	19	0	26(83.9)	3	0	31
	12. 対人関係	0	0	0(0.0)	< *	15	0	15(100.0)	0	0	15
	13. 本人の相談	1	0	1(3.2)	< *	15	0	16(51.6)	11	3	31
	14. その他	0	1	1(14.3)		3	2	5(71.4)	1	0	7
本人以外の相談		5	13	18(10.3)	< *	114	10	145(83.3)	9	2	174

備考：判断結果の②精神的不安・悩みは、精神的不安の他、学習・進路の悩み、全ての対人関係の悩み、家庭の事情

* P<0.05

体調不良（しんどい・だるい、気分が悪い等）では、身体的健康問題(28.5%)、内科的疾患(7.0%)を合わせて①身体の問題は35.5%で、残りは、②心の問題49.5%と③生活上の問題15.0%である。中でも学習・進路、対人関係が20%含まれており、しんどい・だるい、気分が悪い等のようあいまいな症状を訴えて来る場合では、①身体の問題より②心の問題が多く、有意差が認められた。

2)内科系疾患

身体的健康問題は22%、内科的疾患は30%と①身体の問題で半分を占めているが、神経症・心身症は26%、学習・進路の悩みは6.0%、対人関係は12%と、②心の問題が44%含まれていた。

3)外科・整形外科、眼科・耳鼻科・皮膚科等の各科疾患

外科系の各科疾患で占められているが、疾患に伴う精神的不安7～8%、対人関係3～6%等の②心の問題が12～14%含まれていた。

4)月経痛・月経不順

身体的健康問題が10.7%、婦人科が71.3%と月経に関する相談は①身体の問題で占めていたが、②心の問題に含まれる異性の問題や③生活上の問題と判断したものが含まれていた。

5)神経症・心身症

わずかに身体的健康問題と判断したものが含まれていたが、精神的不安44.4%、神経症・心身症40.1%と②心の問題が84.4%を占められていた。これは、本人から得た情報から治療中であつたり、相談活動が継続中であるため、主訴と判断の結果が一致した率が高かった。

6)精神・心理的不安

神経症・心身症と同様に身体的健康問題と判断したものはわずかで、精神的不安19.3%、学習・進路の悩みが24.5%、対人関係24.5%、家庭の事情19.3%と②心の問題が87.6%を占めていた。

7)教室に行きたくない（授業に行けない）

身体の問題はわずかで、いじめ、不登校経験や不登校傾向が22.6%、学習・進路の悩みで16.1%、対人関係の悩みが32%等と②心の問題が70.7%を占めていた。

8)対人関係

友人・異性・教師の対人関係によるもので占められており、全てが②心の問題と判断された。

9)本人の自主的相談

生活上の問題は35.4%、学習・進路19.4%、対人関係16.1%、精神的不安、家庭の事情が6.5%、いじめ・不登校3.2%で、残りのほとんどが②心の問題であつた。

IV. 考察

今回、日常的健康相談1341事例に対して、来室時の主訴（理由）と本当の問題すなわちヘルスニーズとの関連について調べたところ、来室時の主訴（理由）は、消化器症状をはじめ、頭痛、かぜ、体

調不良の不定愁訴を中心とした内科的主訴や、内科、外科・整形外科、眼科・耳鼻科の身体的疾患等身体に関する内容で多く占めていた。その他には学習・進路の不安・悩みからくる精神・心理的不安、神経症・心身症、教室に行きたくない、対人関係、いじめなどの心の問題や生活上の問題等様々な内容が含まれていた。

3年生では、来室時の主訴（理由）と相談後の養護教諭の判断の両者に、身体上の問題よりも心の問題が顕著にあらわれていたことは、受験・就職等のストレスを受け不安と緊張の連続する生活を送っているためと思われる。

相談回数は、1ヶ月の調査期間でも1回で終わらず継続する相談も多く、ことに、本人だけで解決されない問題の場合は、回数は多くなっている。

石川ら²⁾は、思春期は人生の中で、心身両面で最も変動の激しい時期であり、現代社会のひずみの影響も受けやすく心身医学の対象となる病態がよく見られる、と述べている。養護教諭は生徒に接するとき、医学的知識と教育的素養を持って健康相談にあたる必要がある。

本研究では心身の相関を想定し、養護教諭は心身の症状を訴える生徒に対して、教育的、医学的、看護学的な観点から言語的・非言語的対応により、生徒のかかえている問題や悩みを共に考え、その背景を引き出しヘルスニーズの判断に導いている。

消化器系症状、頭痛、かぜ諸症状、しんどい、だるい等のあいまいな体調不良は、その背景に精神的不安、神経症・心身症、学習・進路の悩み、対人関係の悩み等の心の問題や、生活上の問題が多く、心のヘルスニーズや生活上のヘルスニーズが認められ、各科身体疾患を有する場合でも、精神・心理的不安、神経症・心身症、対人関係等における心のヘルスニーズが認められ、心身の相関が高いことが明らかになった。月経痛・月経不安では、その背景に異性の問題や生活上の問題が含まれている。神経症・心身症、精神・心理的不安では、身体のヘルスニーズはわずかで、心のヘルスニーズで大半が占められ、相談時の主訴（理由）とヘルスニーズの一致率は、高かった。学校へ行きたくない、授業へ行きたくない等不登校の傾向を示す者では、その背景に対人関係の悩み、いじめ・不登校経験者、学習・進路の悩みなど心のヘルスニーズで占められていた。本人の相談では生活上の問題が最も多く、学習・進路の悩みや対人関係の悩み等、心のヘルスニーズで占められていることが明らかになった。

日常的健康相談における来室時の主訴（理由）は、生徒のヘルスニーズと一致はしない場合もある。しかし、これらの問題は、心のヘルスニーズ、生活ニーズから生徒のSOSのサインを受け止め適切に対処していかなければならない。

精神・心理的内容で保健室に相談を求めてくるのは、生徒はもちろん、生徒の問題で保護者や担任、その他の学校関係者の相談も多い。保健室の機能³⁾は、心と体の癒しの場、養護教諭による観察・処置・治療・教育・援助の場、個人として対応してもらえる場、と言われる。本調査から、保健室

は心身両面の相談を受け入れられる場、としての機能が定着していることが明らかになった。

心の問題や心の悩みは、複雑で学校生活に影響を及ぼすことが多く、一人の生徒の問題を巡って、関係者の共通理解が必要と考えられる。養護教諭の相談活動を効果的にするための手引き書³⁾には、学校内の連携は、生徒の問題を共通理解し、協議の上一致した支援方針を決定し、関係者相互の役割を担うこと、とある。本研究で明らかになった授業に行きたくない、不登校、進路・学習の悩み等の心のヘルスニーズは、担任をはじめ授業担当者等、校内の連携が必要とされ、生活上のヘルスニーズでは、担任、保護者等の連携も必要とされる。本研究では、保護者や担任、その他学校関係者の相談が多いことから、連携を保ちながら問題解決にあたっていると言える。

V. まとめ

保健室における日常的健康相談では、来室時の主訴（理由）は身体上の問題が圧倒的に多いが、心の問題に関する内容や生活上の問題も含まれていることがわかった。

保健室における日常的健康相談は、来室時の主訴（理由）や動機は様々であるが、養護教諭は相談的かわりを深め、問題の背景や、彼らの持っている本当の問題（ヘルスニーズ）を判断して、両者の関連について分析した結果、心身に相関する内容で多く占められていることが明らかになった。

これらの相談活動は、保健室の機能を生かし、日常的な健康相談として、専門的立場より問題背景の分析（養護診断・みきわめ）、問題解決のための支援を行っている。中でも心身の健康問題は、学校教育に及ぼす影響は大きく、本人の支援はもとより、校内で担任・教科担当者などの連携を必要とし、担任と共に校内の支援・連携体制の推進役となり、教育的支援を行うことが期待されている。

今回の保健体育審議会答申⁴⁾では、社会の変化に対応した早急に取り組むべき現代的健康課題の一つとして心の健康問題があげられ、養護教諭の新たな役割と期待されているが、保健室における心身の健康相談は、従来から養護教諭によって行われており、特に新たな役割とは思えない。しかし、社会の要請は、今以上に生徒のサインを受け止め適切に対処できる健康相談を期待しているものと思われる。

参考文献

1) 財団法人日本学校保健会：保健室利用状況に関する調査報告書，1997

なお、本調査報告書は「体の問題、体の悩み」としているが、本研究は「身体の問題、身体の悩み」とする。

2) 石川中，末松弘行編著：「心身症」，隼日本文化科学社，1985

3) 大阪府立高等学校養護教諭研究会編：～養護教諭の相談活動を効果的に進めるために～，らぼーる，1996

4) 生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興のあり方について（保健体育審議会答申），保健体育審議会，1998

備考

※本研究は、大阪府立高等学校第2学区養護教諭研究会の研究を基にまとめたものである。

研究ノート

養護教諭教育に関連することばの問題

岡田加奈子

Languages concerning education for school nurse teacher

Kanako OKADA

I. はじめに

ことば（言語）は、人々が自分たちの考えを伝える際の主な媒体であり¹⁾、ことば（言語）を持たなければ、体系化したり、構造化したりすることは困難である。又語は、一定の規則に即して結合・配列されることにより、ことば（言語）を形成している¹⁾。

一般的には、名前を聞くと即座に一定の観念が喚起されるようになる²⁾と言われている。しかし、養護教諭教育に関連する語を考えてみると、同じ概念・意味に異なる語（用語）を使用したり、異なる概念・意味に同じ語（用語）を使用したりしてはいないだろうか。たとえば、養護教諭教育、養護教諭養成教育、養護教育等は同じ、または異なった概念・意味として、共通理解されて用いられているのだろうか。卒後教育や現職教育、継続教育などはどうであろうか。さらに養護教諭教育を考える際に重要となる養護教諭の実践活動を表す語（用語）はどうであろうか。

丸山³⁾は「我々は認識した対象に名前をつけるというふうに思いがちだが、幼児にとっての＜対象物＞というのは、それが名前を持った時に初めて知られ＜存在する＞のであることから、名というのはむしろ事物の本質である」と指摘し、名前の重要性を強調している。

加えて日本語以外では、養護教諭教育や養護教諭はどのような Term（語）で表すことが出来るのだろうか。

本論では、日本における養護教諭教育及びそれに深く関わる養護教諭の実践活動に関連することばの問題を指摘し、日本においてことばを共通に理解し、用いるためのプロセス、及び他の言語への、または他の言語からの翻訳を行なう上での問題を考察し、今後の課題を明らかにすることを目的とする。

また本論中、「ことば（言語）」は、人間同士の意思伝達の手段⁴⁾とし、それを構成する要素を「語」とした。また、その語の使われ方を議論する場合に「語（用語）」とし、さらに英語等の他の言語で

「語」を扱う場合には「Term」とした。

「ことば」は、「ことば（言語）」に加えて単語や発話も含めたより広い概念を意味し、「言語」と単独で用いる場合は、国や地域で用いられている英語や日本語等の意味で用いた。

II. 養護教諭教育に関連する語

著者は氏家⁵⁾、杉森⁶⁾を参考に、養護教育の概念を提案した。それによると「養護教育は、1、養護教諭になるための教育（卒業・修了前教育、狭義の意味での養護教諭養成教育）2、養護教育は、養護教諭になるための教育と卒業・修了後の教育を併せたもの（養護教諭教育、広義の養護教諭養成教育）3、その他：養護教育は養護教諭であるかないかにかかわらず、養護学の教育をしたり、養護についての教育をするものである（養護学教育または、広義の養護教育）等である」⁷⁾。

現在、上記1については養護教諭養成教育⁸⁾、上記2は、養護教諭教育⁹⁾という語（用語）が使われている。さらに上記2のうち、養護教諭免許取得後の教育は、現職教育^{8・10)}の名称が用いられていることが多いが、現職教育（卒後教育）¹¹⁾といった使われ方からは、現職教育と卒後教育が同義語として扱われていることが伺われる。

しかし、卒後教育は、卒業後教育という意味と考えられ、専攻科や別科等の一部の課程の修了はこれを単に「修了」とよび、卒業と区別される¹²⁾ことから、現在の多様な養護教諭養成機関を考慮すると、養護教諭免許取得後の教育は、卒後・修了後教育がより適切であろう。

又現職教育は pre-service education（養成教育、就職前教育）に対する概念である in-service education の訳語である¹³⁾。広義には研修と同義であり、職員の職務に必要な知識、技術、態度などを修得し、資質向上を図るための学習（研究）活動や実践活動ないしはそのための教育・訓練の総体を意味する¹³⁾。一般的には現に一定の職業・職務に従事している者に対し、職務遂行能力の向上のために関係行政機関、大学、職能団体などによって提供される組織的、計画的な教育・訓練活動を指す¹³⁾。まさに、養護教諭の現職教育とは、この定義に近い使われ方であろう。

なお氏家⁵⁾は、看護職に関する教育構造の中で、看護職としての免許を有する者への教育の総称を継続教育としている。職業教育のみを継続教育とする考え方もある¹⁴⁾が、非職業教育も含むとする考え方¹⁵⁾により、氏家⁵⁾は継続教育の中に、卒後教育（大学を卒業した後に大学院で学ぶ等）、現任教育、その他の教育（離職者に対する再教育、外国への留学等）、自己学習を含めている。

ここでいう現任教育が我々の用いる現職教育にあたり、継続教育とはそれ以外にも自己学習や離職者に対する再教育等も含めた広い概念といえるであろう。

III. 養護教諭の実践活動に関連することば

また、養護教諭教育という語に限らず、それと深い関係にある養護教諭の実践活動を表わすことば

の問題も同様である。

森は、養護理論の発展しない理由の第1に、個人的な経験から論理（実践にひそむ法則性）をたぐりよせる努力の欠如をあげ、その打開策のひとつとして、経験を社会的なものにするために実践記録を発表し、そのなかにどのような論理が潜んでいるかを読み取ることの重要性をあげている¹⁰⁾。

実践を記録する際に、同じ概念・意味に異なることばを用いていたら、実践を比較することができない。または、そのことばが共通理解されていなければ、誤解される可能性がある。つまり、共通したことばを持っていなければ、英語と日本語では通じ合わないように、問題を議論することさえ出来ないのである。

一つの例をあげてみよう。応急処置、救急処置、救急看護、救急処置・看護という語（用語）が、様々に用いられているが、少なくとも救急処置と救急看護に関しては、学校保健学会学校看護集会において区別・定義され¹⁶⁾、さらに養護教諭の行なうものについては、杉浦によって救急養護という語（用語）が提案された¹⁷⁾。しかし、救急養護は一般的には市民権を得た用語とはなっていないことを小林¹⁸⁾は指摘し、「養護を冠した学校救急処置関係の用語と概念規定について一層の検討を進める必要性」を強調している。近年、後藤¹⁹⁾はその力量の概念を明確にし、救急処置活動という語を用いた好例を提示しているが、さらに共通のことばとしていくことが大切であろう。

この問題には共通することばを持つことと共に、もう1つの問題も存在すると考えられる。たとえば、子どもが何かの訴えをもって保健室に来た時、養護教諭は視診、触診、問診等を駆使し、それらをもとに適切な対応を行なっている。しかし、それらの様々な実践活動を表現する適切なことばをわれわれは持っているのだろうか。養護教諭が実際に行なっている様々の活動は、すでに用いられていることばをはるかに超えていると思われ、そのために養護教諭のすぐれた実践を適切なことばで表わすことが出来ない、つまりことばが実体を反映していないということが生じているという問題が存在すると考えるのである。ことばを持っていなければ、優れた実践を記述し、検討すること、そしてその専門性を他の人々へ伝えることができない。つまり、養護教諭が実践を表現する多くのことばをもち、それを共通のことばとすることが大切なのである。

養護教諭が「その専門性を主張するためには、自己の扱う現象に名称を付け、自己の実践を記述し、自己の知識基盤を明示する必要がある」²⁰⁾。また Clark ²¹⁾は、「名前を付けることが出来なければ、それをコントロールすることも、それに対して財源を確保することも、それを研究することも、教えることも、政策化することもできない」と述べ、名前を付けることの重要性を主張しているが、その名は共通のことばとなっていなければ、目的は果たせないであろう。

IV. 共通のことばへのプロセス

それでは様々に用いられている語（用語）を共通のことばとして用いるためのプロセスについて考

えてみよう。まず第1に重要なことは、概念を明確にし、定義することであろう。概念の明確化は理論構築の発達段階の最初の段階でもある^{2,2)}。

そして、定義を行なう際には一般的な辞書的定義 (lexical definition) を超えた、我々の立場からの定義 (technical or stipulative definition)¹⁾を開発することが大切である。たとえば、養護は辞書的定義によると「危険がないように保護し、育てること。児童の体質や心身の発達状態に応じて、適当な保護と鍛練を加え、その成長・発展を助けること」^{2,3)}であるが、我々の立場からの technical or stipulative definition は、一例を示すと「健康問題をもつ児童・生徒（注：健康に関して解決すべき問題をもつという意味で、今後一層健康を向上させる上で問題をもつ子どももいれば、現在の健康状態を維持するうえで解決すべき問題をもつ子どももいる）に対し、計画的に専門的知識と技術を行使して、その解決に導く支援活動である」^{2,4)}となる。

さらに、第2段階では、他の人々と概念を共有したり、概念についてコミュニケーションを図るために、概念を語で表すことが大切であろう¹⁾。つまり、「名をつける」ということ、諸概念を表す適切な語を見出すことである¹⁾。

時に、概念や意味の変化によってその名が変更されることもある。例えば成人病という語（用語）は、定期的な検診を広めることが疾病の予防対策の柱であると考えたことから、約40年前に使い始められた。近年、本来の予防は、国民の生活習慣に着目することであるということから、生活習慣病に名称変更したことは、記憶に新しい^{2,5)}。概念を考える、または再考することにより、適切な語が選択され、時には変更されるのである。

さらに、第3段階では、人々の「認識」の問題、つまりそのことばの概念や意味を人々がどう理解するのかという問題を考え、その上で「普及」の問題を考えることが大切であろう。たとえば、前述した救急養護^{1,7)}という語（用語）が、多くの養護教諭に知られていない^{1,8)}ことから、第1・2段階を踏まえた上で、この段階の議論は重要であると思われる。

V. 他の言語への、または他の言語からの翻訳の問題

さらに、諸外国との連携を図ったり、日本の養護教諭の制度や優れた実践を諸外国に紹介したりする場合に、他の言語へ翻訳することが必要となってくる。

国際学会等で用いられる言語の内、多くの場合含まれる公式言語は英語であろう。ここでは、英語を例に考えてみよう。

日本で1995年に行われた健康教育世界会議において、日本の養護教諭の独自性と優れた実践が世界に向けて発信されたことは記憶に新しい。しかしながら、同じ日本語でも様々な訳語が用いられ、英語を母国語とする人々にとっては、混乱をまねいたと思われる Term があつた。たとえば、養護教諭の英語訳は、Yougo-teacher, Yogo-teacher, Yogo teacher, Yogo-kyoyu, Yogokyoyu, Nurse Teacher,

Nurse-Teacher 等であり、他の論文でもその外に、School Nurse-Teacher 等、文部省では、School Nurse Teacher が用いられている。また、養護教諭教育に関連する Term としては、養護教諭養成を Nurse Teacher Training Education、その対象となる学生を School Nursing Student とした発表が存在した²⁶⁾。

英語からの、または英語への翻訳を行なう際に重要なことも前述した第1～第3のプロセスと類似し、その視点から検討を行なうことが必要であると思われる。

ただし、日本語という言語内だけでのプロセスに加えて、第1段階の概念には、「文化の相違」が影響を与えるであろう。具体的に文化の相違が概念にどのように影響を与えるのであろうか。

Michalski は「概念は2段構造である」²⁷⁾と指摘している。つまり、安定した特性と状況により変化する特性の二重構造をとっているので、文化を超えて共通する概念と文化間で異なる概念とが存在すると考えられるというのである²⁸⁾。

後者の文化間の概念の相違に関係するものとして、Schwanenflugel は文化的原型、文化的親密性、知識基盤、言語の4要素をあげ²⁹⁾、佐藤が日本の文化に照らし合わせて考察している²⁸⁾。それによると、概念の文化的原型、つまり文化を共有している人々が概念の典型的な例と考えるものは文化ごとに違うのである。

たとえば、朝食といえど何を思い出すのであろうか？味噌汁と納豆を思い浮かべる人もいれば、トーストとコーヒーを思い浮かべる人もいるであろう。つまり「朝食」概念も、文化的原型によって異なるのである。またその原型の形成は他の3要因に影響される²⁸⁾。まずは、文化的親密性、つまりその文化環境の中でどんな概念の具体例に遭遇するか（上記の例で言えばどんな朝食にであったか）、そして知識（文化的親密性に関連するがそれがなくてもテレビ、本、会話等からの情報による知識）である。最後は言語構造そのものである²⁸⁾。

言語構造については、日本語の意味は、英語よりも固定化していることが指摘されている。たとえば、lip は日本語では一般にくちびると訳され、赤い部分をさすと考えるのだが、英語の lip は赤い所だけではなく、くちびるを含んだ口の周りのかなりの部分を意味すること³⁰⁾、英語のソーシャル・サポートには肯定的（ポジティブ）な側面だけではなく、否定的（ネガティブ）な側面も含まれるが、日本語概念の「支持・援助」にはネガティブな面があるのか疑問である²⁸⁾ことが指摘されている。

つまり、言語構造そのものが人間の認識・思考に影響し、概念の原型にも影響を与える²⁷⁾のであるから、日本語を英語に翻訳する時には、その言語を使っている人々がそのことばをどのように認識・思考するのかという前述した第3段階の認識のプロセスや概念の原型を確認する必要があると思われる。

反面、ことばの中には日本民族の感情や感覚がこめられており、思考の様式があるということも、他の言語へ翻訳する際には忘れてはならないであろう³¹⁾。

さらに、第3段階の認識、普及の視点からすると、日本語をそのままローマ字に置き換えた、Yogo

という語を用いては、英語としては意味が不明である。つまりその Term を説明する定義もしくは、但し書きを貼付しなくては、一般には理解はされないのである。前述した学会では、Yogo-Teacher に (School Nurse) として但し書きを入れた発表が存在した。

しかし、外国の概念にはなかった日本独自の Sukiyaki や Sushi という言葉が、外国で市民権を得たように、もし養護教諭の英訳が仮に「Yogo teacher」とし、その Term が市民権を得るには、まずは概念からその Term を検討し、日本国内で英文名を統一し、積極的にその Term を用い、紹介することによって、英語としての市民権を得ることが大切であろう。

反対に、英語から日本語に翻訳する際に、西洋文化の枠組みの中でのみ有効性をもつ各種概念の日本語への直訳が横行している³⁰⁾。それにより、そのことばが受容されなかったり、誤解されたりするのである。つまり、その Term がどのような概念なのかという第1段階にまで戻って考え、その上で、第2段階の名前をつけるという際には、適切な日本語を探したり、造ったりする³²⁾プロセスが大切であろう。

今後、養護学及び養護教育学を構築していく際に、これらの「ことば」の問題は重要な課題になると考えられるのである。

VI. 結論

今後、議論すべき重要な課題は、以下の通りであると考ええる。

1. 養護教諭教育、および養護教諭の実践に関連することばを共通に理解し、用いるプロセスとしては①概念を明らかにし、②名づけること。③さらに、その概念と名に対する人々の認識を考察し、普及を図ること。
2. ことばを他の言語へ翻訳する際には、①概念からの考察と②国内での統一した Term の使用、及び③諸外国の人々の認識の確認と普及を図ることである。

引用文献

- 1) 国際看護婦協会(輪湖史子): 第3章 ICNPその過程, 看護実践国際分類(ICNP)／統合のためのフレームワーク, アルファバージョン, インターナショナルナースングレビュー, 20(3), 22-27, 日本看護協会出版会, 1997
- 2) 廣松渉: 第Ⅱ章 言語と認識 言語の意味と認識の問題, 言語の内と外, 255-332, 弘文堂, 1977
- 3) 丸山圭二郎: 第Ⅱ章 言語と世界の分節化, 新哲学 経験 言語 認識, 35-64, 岩波書店, 1985
- 4) 湯川恭敏: 言語, 世界大百科事典, 56-59, 平凡社, 1988
- 5) 氏家幸子: 看護教育の概念, 看護 MOOK 37 看護教育, 1-10, 金原出版, 1991
- 6) 杉森みどり: 看護教育学, 第2版増補版, 医学書院, 1992
- 7) 岡田加奈子: 養護教育・養護と看護, 千葉大学教育学部紀要, 46, 1. 教育科学編, 181-192, 千葉大学教育学部, 1998
- 8) 日本教育大学協会全国養護部門研究委員会: 21世紀における養護教諭養成教育のあり方に関する報告書. 1997
- 9) 堀内久美子: 養護教諭教育の現状と課題, 保健の科学, 39(2), 84-87, 杏林書院, 1997

- 10) 森昭三：Ⅲ．プロフェッションとしての養護教諭，これからの養護教諭－教育的視座からの提言－，35-52，大修館書店，1991
- 11) 堀内久美子：養護教諭養成の現状と展望，学校保健のひろば，1，48-50，大修館，1995
- 12) 大坂治：卒業，新教育学大辞典，4，548-549，第一法規，1990
- 13) 北神正行：現職教育，現代学校教育大辞典，3，34-36，ぎょうせい，1993
- 14) 小山俊也：継続教育，現代学校教育大辞典，2，493，ぎょうせい，1993
- 15) 菱村幸彦他：継続教育，教育法規大辞典，320，エムティ出版，1994
- 16) 高松むつ：学校看護集会に関する記録，学校保健研究，20(2)，80-85，日本学校保健学会，1978
- 17) 杉浦守邦：救急養護学序説，東山書房，1978
- 18) 小林育枝：学校救急処置の特殊性と養護教諭の能力，学校保健研究，39(suppl.)，446-447，第44回日本学校保健学会事務局，1997
- 19) 後藤ひとみ：養成教育の立場で考える力量とは－評価の対象となりうる能力の育成－，全国養護教諭教育研究会 第4回研究大会抄録集，12-13，1996
- 20) 国際看護婦協会(輪湖史子)：第1章 背景，看護実践国際分類(ICNP)／統合のためのフレームワーク，アルファベーション，インターナショナルナーシングレビュー，20(3)，15-17，日本看護協会出版会，1997
- 21) Clark, J., and Lang, N. : Nursing's next advance: An international classification for nursing practice. International Nursing Review, 39(4), 109-112, 1992
- 22) Diskoff, J., James, P., Wiedenbach, E., Theory in a Practice Discipline: Part I Practice oriented Theory, Nursing Research, 17; 5, 415-435, 1968
- 23) 新村出：広辞苑，岩波書店，1991
- 24) 杉浦守邦：養護教諭の実際活動，東山書房，1977
- 25) 日野原重明：成人病から生活習慣病への名称変換の背景，日本健康心理学会創立十周年記念式典・公開講演プログラム，日本健康心理学会，1997
- 26) X V TH World Conference of the International Union for Health Promotion and Education ABSTRACTS, Japanese Organization Committee for the X V th World Conference of the International Union for Health Promotion and Education, 1995
- 27) R. S. Michalski, Beyond Prototypes and Frames : The Two-tired Concept Representation, I. V. Mechelen, J. Hampton, R. S. Michalski & P. Theuns(eds.), Categories and Concepts, Theoretical Views and Inductive Data Analysis, 145-172, San Diego, Academic Press, 1993
- 28) 佐藤重美：看護診断名と日本の文化との相性，インターナショナルナーシングレビュー，19(3)，58-62，日本看護協会出版会，1996
- 29) P. J. Schwanenflugel, B. G. Blount, & P. Lin. : Cross-Cultural Aspects of Word Meanings, P. J. Schwanenflugel (Ed.), The psychology of word meanings, 71-90, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- 30) 鈴木孝夫：二．ものごととことば，ことばと文化，27-58，岩波新書，1973
- 31) 中村雄二郎：第一編 言語の開く地平 第二章 制度としての日本語，言語論，37-70，岩波書店，1993
- 32) 佐藤重美：看護実践の共通言語化と看護学の発展，日本看護科学会誌，17(2)，26-27，第17回日本看護科学学会事務局，1997

学会記事

第5回研究大会を終えて

実行委員長 天 野 敦 子

養護教諭の重要性が社会的に認められ、種々の制度の改革もなされるなど、養護教諭が力量を十分発揮できる時代になってきました。このような時期に日本養護教諭教育学会が誕生したことは時機を得たことだと思いますが、学会と名称が変わったはじめての大会にふさわしいものにするにはどのようにしたらよいか、悩むところでした。これまでのシンポジウム、パネルディスカッションは第1回から第3回までは養護実習を中心にしており、また昨年の第4回は養護教諭の力量形成についての討論がなされました。昨年のパネルディスカッションを受けて、養護教諭の力量を深めるために今回は専門的能力のうちの研究能力についてとりあげたいと思いました。養護教諭の専門性を理論化するためにも、実践的能力を高めるためにも、研究能力の向上が必要であると考え養護教諭の研究能力に視点をあてることにしました。

私が公立小学校の養護教諭から国立養護教諭養成所の教官として、昭和42年に愛知教育大学に赴任した8年後に4年制大学に切り替わりましたが、その後大学院の「養護教育専攻」ができるまでに20年近くかかりました。研究能力を育てる方法はいくつもありますが、養護学の確立のためには、専門の大学や研究活動が中心となる大学院が必要だと思います。養護教諭の場合には一般教員と比べて教育制度の確立が遅れたため、現職のままで大学ないし大学院において研修する制度もこれから充実させていかなければなりません。

そこで今回はあえて公的研修制度で大学や大学院で学んだ現職養護教諭の方に限定して、そこでの学びと研究能力がどのように養護教諭の活動に生かされているかについて発表していただくことにしました。また、養護教諭の実践的研究のあり方についての提言を徳島大学の中安先生にお願いし、客観的な立場から養護教諭に求められる研究について示唆を与えていただきました。

一般演題は4題でしたが、養護教諭に関する内容について討議を深めるための時間を十分に取ることができたのではないかと思います。今後も、養護の理論と実践が結びついた研究をめざして現職養護教諭と養成機関の教官が協力し楽しく研究に取り組んでいきたいものです。

日本学校保健学会の日程と切り離したことで、交通が少々不便な刈谷の地での開催は、参加者がどの程度集まるのか当日まで不安でした。しかし、会員70名、当日参加79名の合計149名という、これまでの大会では一番多くの方にご参加いただくことができました。会場は十分な広さがありゆったりしていただけたと思いますが、晴天には恵まれたものの寒い日となりましたのに、暖房の用意ができず皆様に寒い思いをさせてしまいました。また、パネルディスカッションの時間が延長したため昼食の時間が遅くなり、午後の発表にくいこんでしまいました。運営上の不手際をおわび致します。

終わりにあたり、本研究大会に参加しさまざまな面で会を盛りあげてくださいました諸先生方に厚く御礼申し上げます。

学会記事

パネルディスカッションの座長を終えて

座長 後 藤 ひ と み

今回のディスカッションテーマについてお知らせいただいた時、「研修」ではなく、「研究」という視点で考えることに大きな興味をいただきました。教育現場では、養護教育専攻の大学院の設置に伴い、現職派遣による大学院経験者が1人、2人と増えつつあります。また、平成9年度から養護教諭の新規採用研修が27日に拡充されたことも重ね合わせて考えると、「研修」についての検討が一層求められていることは言うまでもありません。しかし、学ぶ機会を増やし、学ぶ制度を充実させたとしても、一人ひとりの養護教諭が、日常的に「どのように学ぶか」、それによって「どんな能力を高めるか」という基本が検討されない限り、養護教諭にとっての研修や研究活動についての論議は深められないのではないのでしょうか。そんな思いから、座長という大役をお引き受け致しました。

討論に際しては、「研究」と「研修」の違いを整理した上で、『養護教諭に固有の研究のあり方があるのか』、『研究能力はどのように身につけられるのか』について話し合いたいと考えました。そこで、パネリストのうちで現職養護教諭の方々には、学んでみようと思われた「個人の動機」と、その後の養護活動で「どのように活かされているのか」という2点を中心にご提言いただくようお願い致しました。学会当日は、フロアーの方々に、①養護教諭にとっての研究の意義を確認し、②養護教諭に求められる研究能力とは何かを考え、③養護実践の質を高めるような研究のあり方を検討する、という流れで議論を進めていくこととお話ししました。

第1題「養護教諭の研究能力とは」の徳島大学総合科学部・中安紀美子先生からは、養護教諭の研究のあり方として「数量的に発育・発達の状況を捉えるのではなく、教師と子どもとの人間関係（信頼関係）をとおした関わりから見るのが大切である」「子どものことは取り上げているが、養護教諭の実践そのものを振り返っているものが少ない」などの提言と課題提起がなされました。その主旨は、『人間の発達に関わる養護教諭だからこそ自分を問うことの必要性』と『専門性をもつプロフェッショナルだからこそ実践の中身を問うことの重要性』の指摘であったと思います。

第2題「大学院での研修から養護活動を考える」の名古屋市立西前田小学校・森千鶴先生には、現場を離れて、愛知教育大学大学院修士課程で2年間の内地留学を行った体験と、その後の変化についてお話しいただきました。

第3題「養護教諭の研究能力を考える」の安城市立安城北中学校・林せつ子先生には、1年間にわたり、週1回午後だけ現場を離れるという安城市の研究派遣生の体験と、その後の実践活動についてお話しいただきました。

北海道教育大学旭川校

第4題「働きながら学ぶ」の愛知県立一色高等学校定時制・平岩真佐子先生には、愛知教育大学の大学院で、1年間科目等履修生として学び、専修免許のための単位取得を終えたという体験から、働きながら学ぶということ、さらに、どんな学びがあったかをお話いただきました。

討論では、「パネリストである3人の現職養護教諭は恵まれている。地方の山間部にいて研究できない養護教諭もいる。学んだことは他の人に広めて欲しい。」「自分は地方にいても研究している。自己啓発の問題ではないか。」「文部省では、教養審の検討をふまえて、現職養護教諭のための研修を充実させるために努力中である。」「どういう形で養護の活動を追究するのか。学術的な形での追究が必要なのか。」「養護実践の研究は、子どもとの関わりを通して展開される。活動のプロセスを吟味することが大切である。」「検証が必要である。」といったご意見や、「大学院で学ぶために退職した。」「54歳だが研究生として学んでいる。」などの体験報告が、宮城・三重・兵庫・東京・北海道の養護教諭経験者や現職養護教諭の方々、行政や養成の方々から寄せられました。

これらの内容は、「養護教諭にとっての研究の意味」「研修の制度的保障と公平化」「研修成果の活かし方」「養護教諭自身の自己啓発」といった論点の提示であると言えます。

討論全体を通して、養成はどうあるべきかについて触れることは出来ませんでした。『研究のための方法論を学ばせる』という点での養成教育の充実が図られるべきであると感じました。また、個人が学ぶ意欲を持つことが大切であり、そのことと前後して、器としての研修制度の条件整備が問われるのではないかと思います。

しかしながら、2時間半にわたるパネルディスカッションであったにも関わらず、座長である私の不手際で、十分な討論を展開できなかったことを非常に申し訳なく思っています。

まとめの言葉では、「今回は学会になって初めてのパネルディスカッションであり、ここで、何か結論を出すということではなく、ここを起点として、これからの養護教諭の研究についての議論を深めていただきたい」と語りましたが、同時に、今後の議論をどのように深めていくのかという点に関して、本日の課題整理が行えていないのではないかと責任を感じていました。

そこで、諸々の反省や責任から、今回のパネルディスカッション「養護教諭の研究能力とは—よりよい養護活動をめざして—」の報告には、研究的なまとめの試みがふさわしいのではないかと考えました。この報告が、日本養護教諭教育学会の学会誌第1号に掲載されることも意識しての試みです。

まとめに際しては、学会員である現職養護教諭の報告について、『共通性を見いだし、視点をもって体験の内容を分析すること』を行いました。このような道筋や手法は、数々の実践をもつ養護教諭集団に求められる「研究」のあり方の一つであり、このような工夫を重ねることが「研究能力」を高めることにつながるのではないかと考えています。私達のまとめ（本誌 P.79～ P.92）が、今後、養護教諭の研究能力を検討する際に少しでも参考になれば幸いです。また、創刊でのこのような試みをベースに、本学会誌がより良いものへと発展していくことを心より期待しています。

学会記事

養護教諭の研究能力に関する一考察

後藤ひとみ*¹ 森千鶴*² 林せつ子*³ 平岩真佐子*⁴ 天野敦子*⁵

A study of the academic ability of school nurse teachers as school health care providers / school health education teachers

Hitomi GOTO Tizuru MORI Setsuko HAYASHI Masako HIRAIWA Atsuko AMANO

はじめに

日本養護教諭教育学会第5回研究大会のパネルディスカッションのテーマ「養護教諭の研究能力とは一よりよい養護活動をめざして」が求めているのは、その副題が示すように、研究の一般論を語るのではなく、養護教諭の専門性を高めるような研究のあり方に関する議論ととらえることができる。

当日のディスカッションでは4名のパネリストによる提言がなされ、その内容は「養護教諭に求められる研究能力」という理論と、「現職養護教諭の研修」という実践に大別された。実践例は、内地留学で2年間職場を離れる場合、保健指導という課題を持って研究生になる場合、専修免許の取得のために受講する場合と多様であったが、そこには養護教諭としての学びのプロセスはいかにあるべきかという共通の課題が感じられた。

討議のねらいは、報告された理論と実践とを関連づけること、そのためには、3名の現職養護教諭の体験報告に共通性を見いだすことであったと思うが、その場での検討を十分に行うことはできなかった。しかし、養護教諭の研究能力についての考察は、これからも非常に重要な課題である。

そこで本研究では、今後に向けて検討すべき課題を提供することを目的として、先のパネルディスカッションで報告された森¹⁾・林²⁾・平岩³⁾の体験をもとに研究活動のプロセスを構造化し、養護教諭にとっての研究及び研究能力についての考察を行った。

1. 養護教諭にとっての研究の意味－実践という視点から－

養護教諭が専門職としての役割を果たすためには一定の力量が必要である。しかも近年は、子どもや教育をめぐる様々な問題が表出し、子どもたちのニーズに応えられるような力量を身につけるため

* 1 北海道教育大学旭川校

* 2 名古屋市立西前田小学校

* 3 安城市立安城北中学校

* 4 愛知県立一色高等学校定時制

* 5 愛知教育大学

に研修を行うことや、研究によって仕事の質を高めていくことが不可欠になっている。

広辞苑には、研究とは「よく調べ考えて真理をきわめること」と書かれており、「調べる」「考える」「真理をきわめる」という行為の総体であることがわかる。調べるなどの行為の中身については、研究の手法⁴⁾を知ることによって理解できるが、これらの語句や手法に関する説明には、研究能力を規定するような内容は示されていない。

したがって、養護教諭の研究能力を考える際には、養護教諭にとっての研究とは何かという基本的な問題について整理する必要があるが生じてくる。

養護教諭は、学校教育の場で人間を対象として活動している。この特性をふまえると、調べたり、明らかにすることだけが養護教諭にとっての研究であるとはいえない。そこでは、「なぜ取り上げたか、何が変わったか、子どもの問題解決にどう寄与したか」という教育活動としての養護教諭の実践そのものの意味や責任が問われるのではないだろうか。

では、養護教諭の実践とは何であろうか。数見⁵⁾は、『実践とは目的意識的行為であるが、では目的意識的行為であればすべて実践なのか、というとは必ずしもそうとはいえない。……＜実践＞の概念には教育的価値が前提になっていなければならない。』と述べている。つまり、ここでの例を借りれば、けがや病気で保健室を訪れた子どもに救急処置や看護をするのは「職務」であり、問題性や要因・背景を探り、その子自身が自分の健康を守り育てていけるようにするためには何をどう働きかけていけば良いかを考え、目的意識的な対応をしていくことが「実践的な取り組み」なのである。さらに、養護教諭の実践の内部構造と全体的な枠組みを提示している藤田⁶⁾は、その中で『養護教諭の仕事の子どもの発達保障にとっての意義と役割を明らかにしていくこと』が実践論の課題⁷⁾であると述べている。

これらの指摘からみても、養護教諭の活動は発育・発達の途上にある子どもを対象として展開される「教育実践」であることは言うまでもない。したがって、「子どもの変容にどのように寄与したのか」という教育的な役割の検証を行うことが養護教諭の実践の質を問うことにつながるだろう。言い換えれば、このような視点で『実践』の内容を吟味することが養護教諭にとっての『研究』であり、研究能力は「実践的な研究」と「研究的な実践」が積み重ねられる中で形成され、向上していくものと思われる。

2. 養護教諭の研修からみえてくる研究活動

(1) 体験報告からとらえた「養護教諭の研究活動の過程」

養護教諭の行った研修がどのように養護実践となり、研究能力を高めることにつながっているのかを分析するために、3名の現職養護教諭によって報告された体験の要点をまとめてみることにした。

まとめにあたっては、すべての報告が「研修のきっかけ」「利用した制度」「研修内容」「研修後の

学び」という時間経過にそって述べられたという共通性に着目し、図1のような「養護教諭の研究活動の過程」として図式化した。

この図では各段階の用語に「学習」という言葉を使ったが、その理由は2つある。ひとつは養護教諭を学びにおける主体として位置づけたいという思いからであり、もう一つは、各段階が『研究活動』の要素になると考えたからである。つまり、養護教諭の研究活動はA～Fのプロセスを通過して行われ、折々の学びが積み重ねられることによって『研究能力』が形成され、高められるという構造を表している。特に、Gは養護教諭が行う研究活動の最終的な段階であり、実践を理論的にまとめること、すなわち、普遍化（一般化）にむけての統合を示している。

A. 学習の動機；これは、なぜ学ぼうと思ったのかという「研修のきっかけ」に相応する。しかし、単なるきっかけを指すのではなく、ここでの意識は、その後の研究活動の出発点になることから、『問題（研究課題）の意識化』がなされる段階といえる。

B. 学習への支援；3名の体験では、抱いた問題意識を解決しようと考えたとき、その行動を支えてくれるような他者の支援があったことが報告された。それは、第1に、研修を実現化させるような「支援の制度」であり、第2に、養護教諭の問題意識を理解してくれる職場の上司や夫・家族といった「支援者」である。これらの支援によって支えられたとき、『問題解決にむけた行動化』が推進される。

C. 学習の方法とプロセス；「学習の動機（目的）」があったとしても、何について学ぶか、どんなことを学びたいのかという「ねらい（目標）」が明確でなければ、学習活動は受け身のままに流れていくだろう。そこで、第1に『課題の把握・設定』が必要である。目標が具体的であるということは事後の評価につながり、学習の方法全体に対する振り返りを可能にする。第2に、目標を達成するための方法を駆使するということである。3名の体験では、良い教授者・指導者に恵まれて様々な研究手法を学んだ様子が報告されているが、このような幸運がなかったとしても、ここで重要なことは『課題の追究・解決』として何を行ったかということの検討である。

D. 学習の成果；Cにおける学習活動は、目標をもって学んだ以上、『自己の学び』という「学習の成果」に表れる。心情の変化も含めて、具体的な場面での養護実践の変化を意識できたとき、養護教諭は学習したことの意義を確認するだろう。それは小さな変化であったり、時にはマイナスに傾くものであるかもしれない。その場合は、Aの段階に戻って新たな問題意識を持つことから研究活動が繰り返される。

E. 検証；自己の学びが、養護教諭としての学びにふさわしく、専門的な力量を高めることにつながるものであるかは、その養護教諭を取り巻く他者（養護教諭集団・他教師・子ども・保護者・研究者など）の評価を参考にすることも必要である。そのためには、自己の学びを公に伝える取り組みが求められる。また、他者の評価は、Fの実践への活用に対しても必要であり、学習の成果や実践への

活用は「検証」をとおして深められていく。

F. 実践への活用；養護教諭という職にあっての学習は、公的な研修・私的な研修に関わらず、「養護実践へのフィードバック」によって成果が確認される。つまり、何らかの『実践化・自己の変容』がなされたかどうか学習や研修の質を決めるのであり、学びのプロセスから『研究』であったかどうかとらえられる。

G. 実践の理論化；A～Fの過程において、C～Fは行きつ戻りつの関係であるが、最終的には、研究活動の始点である問題意識に対応した実践化が行われ、そこには、他の養護教諭や養護活動に活かすことのできる理論が生まれると考えている。すなわち、養護教諭の研究活動は「実践の理論化」によって帰結すると言えるだろう。

以上が各段階についての解説であるが、全体の中でA・Bは序論のような役割であり、本論にあたるC～Fは相互に関わり合いながらGに至る。したがって、養護教諭の研究能力は、『どんな問題意識のもとで、どのような「課題の把握・設定」や「追究・解決」がなされたのか。学習の成果である「自己の学び」は、どのような「実践の変容や実践化」として表れたのか。十分な「検証」があり、普遍化が可能であるのか。』というものの吟味の過程で形成され、向上するということである。

（2）現職養護教諭の体験例

①体験例1「大学院での研修から養護活動を考える」と題した森の報告¹⁾

森は、平成5・6年度の2年間、現職の養護教諭として在籍したまま、愛知教育大学大学院教育学研究科養護教育専攻に内地留学した。養護教諭の専門性を深め、これからの養護活動のあり方を考えたいという思いで学び、現在は、修了と同時に転任した西前田小学校で3年目を迎えている。

現場を全く離れて研修を受けた（大学院で学んだ）成果が、復帰後の養護活動にどのように活かされているかということを、図1の流れに合わせて整理したのが表1である。

◇学習の動機；保健指導の実態を発表する機会を持ち、もっと勉強しておけば良かった、研修したいと思っていた。

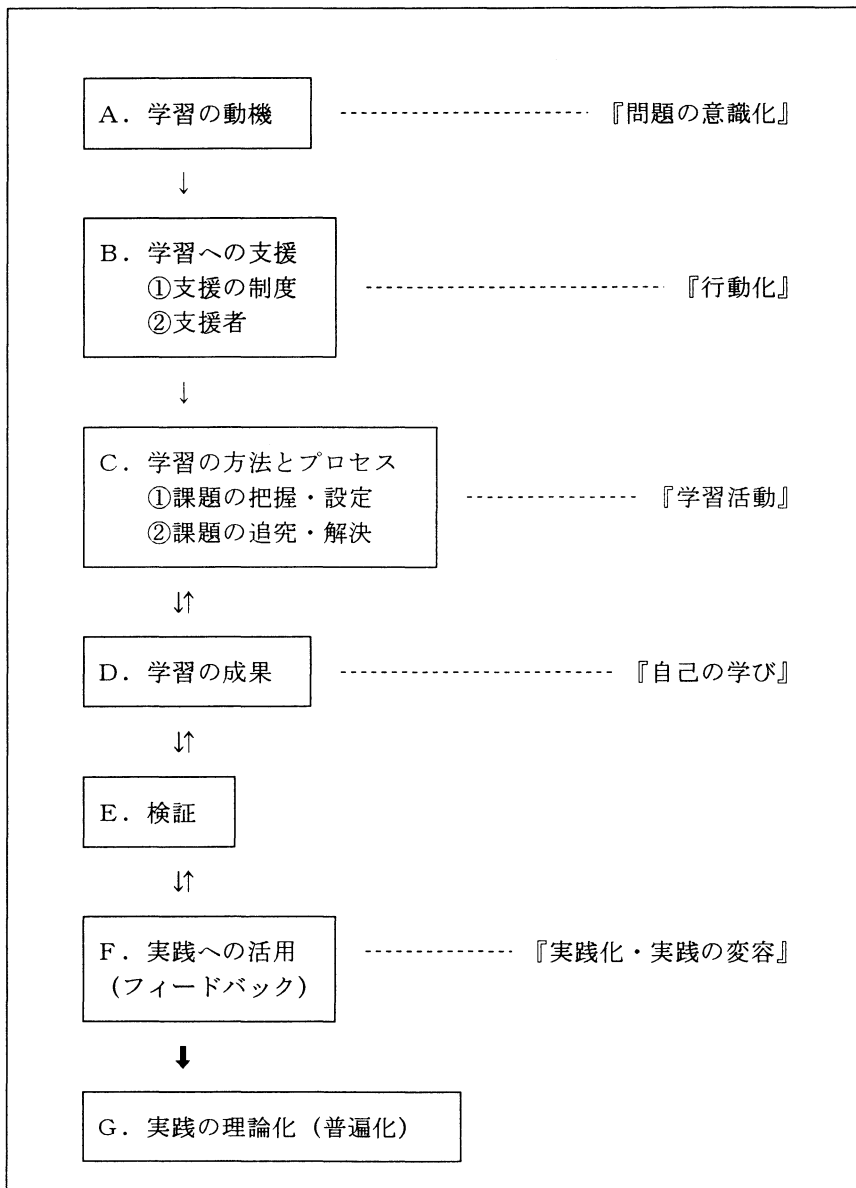
◇支援の制度；その時、愛知県に養護教諭の内地留学の制度ができたことを知った。

◇支援者；家庭があり、2人の幼児がいて躊躇しているとき、校長・教頭・家庭の励ましと理解や協力を得て受験に至った。

◇課題の設定・把握；愛知教育大学大学院の養護教育専攻では、養護教諭専修免許状を得て修了するためには、学校教育科目4単位以上、教科教育科目4単位以上、養護教育に関する科目24単位以上の合計32単位以上の履修と修士論文の提出が必要である。修士論文のテーマは「小児の成人病予防」であり、ローレル指数によって肥満判定や保健指導を行うことへの疑問を解明したいと思った。

◇追究・解決の方法；授業・ディスカッション・文献探索・レポート作成・修士論文作成を通し

図1 養護教諭の研究活動の過程



て、設定した課題への理解を深めた。

◇学習の成果－自己の学び；大学院で学んだ意義は、これまでの実践の振り返りができたこと（養護教諭としての自分を見つめ直せたこと）である。かつて大学で学んだ授業内容も、現場の経験・実践に基づいて理解でき、ディスカッションやレポートは視野や考え方を深化させることに役立った。そして、何よりも修士論文の作成を通して研究のあり方や方法論を学ぶことができ、研究とは⁸⁾『問題意識→文献探索（先行研究を学ぶ）→追試、または未解明の部分をオリジナリティをもって実践→成果→一般化→積み上げ→普遍化であること』と考えるようになった。

◇検証；日本学校保健学会で児童の生活習慣と血清脂質値との関連について発表した。

◇実践への活用；復帰後は、肥満の実態を学校医の視診やローレル指数だけではなく、体脂肪率からも把握するようになった。さらに、集団の健康を評価するときには、平均値だけで見るのではなく、標準偏差やヒストグラムなどからとらえた分布状況をふまえて考えるという科学的な問題解決の姿勢を持つようになった。子どもに対しては、正面に座った指導から、子どもの横に寄り添って、その子なりの問題解決を促すようになった。同時に、保健室登校児への対応では、原因の究明だけにこだわらないで子どもと共有する時間を大切にすること、他教師などとの人間関係の調整を行うことに努めるようになった。このような健康問題を捉える場や子どもと接する場での変容だけではなく、組織活動や地区の研究部会にも学習の経験は活かされている。例えば、学級懇談会での「3年生の心身の発達について」の資料の配布、児童理解懇談会での交流分析の資料の紹介であり、地区の養護教諭会での研究の進め方や統計学・コンピューターの使い方の共有である。

◇◇森は、大学院で幅広い学習をすることは、専門職としての自信につながり、養護活動の基盤を再構築していくことと感じている。しかも、勉強の糸口がわかったことで、養護活動を発展させていく方向性が身につき、研修を現場で生かしながら「実践し検証し、発展させていく」という過程の繰り返しだが、よりよい養護活動をめざすことになり、結果として子どもの心と体を育んでいくことにつながるとの考えに至っている。

②体験例2「養護教諭の研究能力を考える－安城市研究派遣生の経験から－」と題した林の報告²⁾

安城市には「教員研究生派遣」という制度があり、原則として県内の国公立・私立の大学や研究機関に1ヶ年以内を期間として若干名募集され、毎年6～7名が週1回午後から派遣されている。研究成果は年度末に報告書及び報告会で発表し、報告書は市の研究紀要に掲載される。

林は、平成3年度の1年間、毎週月曜日の午後に愛知教育大学に通った。表2は、その折りの体験をまとめたものである。

◇学習の動機；研究派遣生に挑戦した動機は、日頃から研究に対して受け身の自分を感じていたことと、現場の研修だけでは理論的にまとめる機会や批評を受ける機会がないという問題を感じていた

表1 大学院生としての学び（現場から離れた客観的な立場で養護活動を見つめる）

A. 学習の動機	・保健指導の実践発表をまとめる際に勉強不足を感じた。
B. ①支援の制度	・名古屋市の内地留学（養護教諭枠）の制度
②支援者	・校長、教頭の励まし ・家庭（夫）の協力
C. ①学習課題の設定	・「小児の成人病予防」 ・ローレル指数によって肥満判定や保健指導を行うことへの疑問
②追究・解決の方法	・授業 ・ディスカッション ・文献探索 ・レポート作成 ・修士論文作成
D. 学習の成果 （自己の学び）	・自己の実践の振り返り ・授業内容の再吸収 ・視野や考え方の広がりや深まり ・研究方法の理解 ・身体組成の考え方や体脂肪率の測定方法に関する理解 ・原因究明にこだわらないで、支援するという相談活動のあり方の理解
E. 検証	・日本学校保健学会での発表
F. 実践への活用	・体脂肪率の測定を加えた肥満の実態把握 ・集団の健康を平均値だけでとらえるのではなく、標準偏差やヒストグラムなどを利用して分布状況から把握 ・子どもの横に寄り添って問題解決を促す姿勢とゆとり ・保健室登校児との対応場面では、ゆったりと受け入れて保健室での時間を共有し、人間関係の調整や連携によって自己の負担を軽減 ・学級懇談会や児童理解懇談会への資料提供 ・学校保健委員会の資料作り ・名古屋市学校保健会養護教諭会や名古屋市学校保健研究部会での研究

ことである。

◇支援の制度；この制度は、過去において養護教諭にも適用されており、満40歳以下という資格に該当するのにもかかわらずとなったことで決意を固めた。

◇支援者；幸いに学校長の快諾が得られ、年度末には、市教育委員会より打診のあった養護教諭不在時の救急体制や部活動などへの配慮に関して、保健主事を中心に検討した。

◇課題の設定・把握；研究テーマは、日頃からの関心もあって、「楽しくわかりやすい保健指導資料の開発をめざした研究への取り組み」と考え、生徒と教師の保健指導に対する意識調査から始めた。

◇追究・解決の方法；その際、時間をかけてアンケートの調査内容を検討したり、集計にパソコンを用いるという体験をもった。研究派遣生は現場の中にあって研究を進めていくという特色がある。時には、時間の確保に苦勞するが、自分の研究を教育活動に反映させながら進めていくことができるという利点を持っている。そこで、校内の選択教科の研究に関わることを考え、保健主事とともに、1年生の17名（希望制）を対象とした保健学習を10月から15時間担当することにした。授業準備や研究授業に際して、大学で指導案の書き方や教材・教具の工夫についての文献や資料を探し、助言を受けつつ進めていった。

◇学習の成果－自己の学び；このような活動の中で、今まで十分な検討もせずに調査などを安易に行っていたことを反省し、調査研究の基本を学んだ。また、自主的に校内研究への参加意欲をもち、積極的に関わることができた。そして、研究派遣生を契機に継続的な研究を行うようになり、新たに中学生の生活行動と蓄積疲労に関する調査に発展した。回を重ねるごとに、原稿作成にかかる労力や時間は軽減されるようになった。

◇検証；開発した保健指導資料をもとに研究授業を行った。新たな研究として取り組んだ生活行動と蓄積疲労の関連に関する調査結果は日本学校保健学会で発表した。

◇実践への活用；楽しくわかりやすい保健指導資料を考案する中で、F君の成長を実感した。生活行動と蓄積疲労に関する調査結果は、学校保健委員会の資料として協議を深めることに役立った。さらに、話題提供のために行っていたアンケート調査が、年間の保健活動のテーマに添った調査に変化した。また、校内の活動としてだけではなく、安城市養護部会の性教育推進にむけた研究にも反映させることができ、市の教科指導員（養護）としての職責に役立っている。

◇◇1年間の大学での学びは、養護教諭としての仕事に刺激を与え、適切な手法を体得し、継続的に学んでいく姿勢を育てたといえる。

③体験例3「働きながら学ぶ－大学院科目等履修生としての経験から－」と題した平岩の報告³⁾

「科目等履修生」は「聴講生」と呼ばれていたもので、学歴は付かないが、履修した科目の単位が取得できる制度である。平岩は、平成6年度の1年間、愛知教育大学大学院の科目を履修した。表3

表2 研究生としての学び（現場にしながら、定期的な指導を受けて研究を進めていく）

A. 学習の動機	・自己研修をする中で受け身的な自分を感じていた。 ・自分の実践を理論的にまとめたり、批評を受ける機会がほしかった。
B. ①支援の制度	・安城市研究派遣生の制度（1 か年以内、週 1 回午後から研修に出る）
②支援者	・学校長の快諾 ・保健主事の協力（不在時の救急体制づくり）
C. ①学習課題の設定	・「楽しくわかりやすい保健指導資料の開発」 ・保健指導に対する生徒や教師の意識を捉えるためのアンケート調査
②追究・解決の方法	・アンケートの調査内容の検討 ・パソコンによる集計 ・文献及び資料の利用（指導案の書き方、教材・教具の工夫など） ・大学教官の助言
D. 学習の成果 （自己の学び）	・調査研究の基本を学習 ・校内研究（選択教科の研究）への自主的な参加 ・継続的な研究への取り組み ・原稿作成にかかる労力や時間の軽減
E. 検証	・校内での研究授業の実施 ・日本学校保健学会や東海学校保健学会での発表
F. 実践への活用	・楽しくわかりやすい保健指導資料を考案する中での F 君の成長ぶり ・学校保健委員会の資料として提示したことによる協議の深まり ・話題提供のためであった調査が年間のテーマに対応した調査に変化 ・安城市養護部会の性教育推進にむけた研究に反映（指導計画の整備、指導案の作成、教材研究、指導法の検討、T.T. のすすめ方など） ・性指導を他教科や道徳との関連から考えて横断的・総合的学習に発展 ・教育課程の検討のために文献を活用 ・安城市の教科指導員（養護）としての職責に一役

は、週3日片道1時間以上をかけて通学したという報告をまとめたものである。

◇学習の動機；科目等履修生になるに至った動機は、これといったものがあつたのではなく、色々な理由が複合されている。ひとつは、夏期の認定講習が数年続けて不承認となったことである。さらに、定時制勤務で、日頃から生徒に「先生は昼は暇だから俺たちの苦労はわからん」と言われていたことである。さらに、愛知県の県立学校教員には内地留学の制度がなかったことも関係している。

◇支援の制度；定時制勤務とはいえ、職務の義務や勤務時間との関係で在職のままの大学院入学はかなわなかった。しかし、勤務時間外の午前中の時間が使えることで授業科目の履修が可能であった。

◇支援者；当時の管理職には、勤務に支障を来さないように行うことを時間をかけて説得した。

◇課題の設定・把握；授業科目では、「学校栄養学演習」「養護教諭論演習」「学校保健運営組織特論」を履修した。

◇追究・解決の方法；具体的には、学校栄養学演習では、前半はアメリカにおける栄養の学習について保健体育の栄養分野の教科書を和訳しながら学び、後半は、自分で決めたテーマに添ってアンケートを作成し、調査・集計して研究報告にまとめた。養護教諭論演習では、養護教諭の教育について調査し、その内容に関する討論によって理解を深めた。学校保健運営組織特論では、自分の希望にそって、主に保健主事制度について学んだ。

◇学習の成果－自己の学び；授業で扱ったテーマの理解を深めたことはもちろんであり、物事を多面的に見ること、他者の意見を最後まで聞いて理解すること、議論を尽くすことなどを再認識した。さらに、集計だけで終わりがちであったアンケート調査も、コンピューターを駆使し、相関係数を算出して比較するという体験ができた。仕事の現状を知ってから勉強の場に戻ると、問題・疑問・研究課題が明確になり、知りたくて調べたこと、理解したくて議論したことなどはスポンジが水を吸収するかのようによくわかるものであると感じた。

◇検証；東海学校保健学会で生徒の有職無職と疲労に関する調査の結果を発表した。

◇実践への活用；自校の生徒を対象とした調査などは結果を実際の指導に反映させやすく、「生徒の有職無職と疲労に関する報告」は職員会議で発表して生徒指導に活かすことができた。また、学びは地区の養護教諭にも還元され、平岩が授業でまとめたレポートが活用されている。

◇◇働きながら学ぶことの意義は、目前の問題を抱えて勉強に望めることであり、学びの結果や解決策をストレートに生徒に返すことができるという点である。とはいえ、学生時代にはできなかった授業の深い理解・再認識を体験し、なぜ、今更改めて認識するのかという感慨を抱いている。

(3) 体験例における研究活動としての考察

本研究では、「子どもの変容にどのように寄与したのか」という検証が養護教諭の実践の質を問うことであり、このことが養護教諭にとっての『研究』であると先述した。

表3 科目等履修生としての学び（勤務時間外で単位を取得し，その中で研究を行う）

A. 学習の動機	・ 大学院で学ぶことに興味があったが内地留学の制度がなかった。 ・ 認定講習の受講が数年続けて不承認になり，効率的で有意義な単位の修得方法を探していた。 ・ 昼間は働いている生徒たちの苦労を分かろうと思った。 ・ 定時制勤務ではあったが，職務専念の義務や勤務時間との関係で在職のままの大学院入学はできなかった。
B. ①支援の制度	・ 定時制高校勤務のため午前中の履修が可能
②支援者	・ 説得を重ねたことによる管理職の了解
C. ①学習課題の設定	・ 「学校栄養学演習」「養護教諭論演習」「学校保健運営組織特論」の受講
②追究・解決の方法	・ アメリカの教科書（栄養分野）の和訳 ・ アンケートの実施（作成・調査・集計） ・ コンピューターによるデータの処理，相関係数等の計算と比較の学習 ・ 養護教諭の教育に関する文献の検索と内容に関する討論 ・ 自分が希望するテーマに基づく授業内容 ・ レポートの作成とその下調べ
D. 学習の成果 （自己の学び）	・ 知識の偏りの修正，学習した各テーマに対する理解の深まり ・ 物事を多面的に見ること，他の意見は最後まで聞いて理解すること，議論を尽くして自分なりの答えを出すことの重要性を再認識 ・ 仕事の現状を知って勉強したことによる疑問や研究課題の明確化 ・ 知りたくて調べたこと，理解したくて議論したこと，解明したくて学んだことの吸収の良さ
E. 検証	・ 東海学校保健学会での発表
F. 実践への活用	・ 自分の生徒を対象とした調査や事例研究によって実態が浮き彫りになり，結果を実際の指導に活用 ・ 学校栄養学演習で書いた研究報告（生徒の有職無職と疲労に関する研究）を職員会議で発表し，生徒指導に一役 ・ 授業で書いた教育実習に関するレポートを地区の養護教諭が利用

養護教諭の研究を実践という視点から見つめるとき、次のような中安⁹⁾の指摘は興味深い。

①養護教諭と子どもは相互に影響し合う関係にあるが、研究の多くが子どもには言及しているが、自己には余り言及していない。

②日々の実践から湧き出た主体的な研究には子どものための切実な願いが込められており、養護の内実と深く関わっている。しかし、養護教諭でなければ見えない子どもの姿や取り組み、健康問題への教育的な対応など、養護の内実を問う研究が少ない。

③養護教諭の研究には、健康問題の原因や背景を分析し、取り組みによってその成果を示すという研究パターンが多い。よって、問題解決にばかり気を取られてしまい、子どもの長期的な変容に目を向けた研究が少ない。

④養護教諭の研究や実践には、子どもの健康問題について、なぜそれを問題と考えたのか、なぜそのような働きかけを行ったのか、なぜ良い効果が得られなかったのかなどの検討が不十分であり、論証がなされているものが少ない。

これらが指摘していることは、「養護教諭自身の変容への問いかけ」であり、「子どもとの関わりへの問いかけ」「なぜと自問することへの問いかけ」であると思われる。そこで、体験報告の考察にあたっては、これらの事柄に最も関連している図1の「実践への活用（実践化・自己の変容）」についてみてみたい。

体験例1では、「子どもの横に寄り添う」「ゆったりと受け入れて保健室での時間を共有する」というように、養護教諭自身の心情の変化があり、そのことが子どもとの関わりにも反映された様子が示されている。報告時間に限りがあったため、子ども自身の気持ちの変化は十分に紹介されていないが、学びの成果として自己が変容し実践化された1例といえる。さらに、実践化の表れとして、学級懇談会や児童理解懇談会、学校保健委員会を通した学校全体の活動との関わり、養護教諭集団との関わりが行われていることがわかる。

体験例2では、保健学習を受けていたF君の成長と、そのことに気づいた養護教諭の喜びが報告された。これは、子どもとの関わりを通して、子どもの変容に寄与した養護教諭の実践そのものである。ここでも、養護教諭自身の学びや変化だけではなく、校内研究や学校保健委員会といった学校全体の活動との関わり、養護教諭集団との関わりを通した実践化が行われている。

体験例3では、「先生は昼間は暇で俺達の苦労はわからん」といった生徒たちの言葉が学習の動機のひとつであった。養護教諭自身が授業の後にとんぼ返りで仕事に戻るという日々を経験したことは、生徒の気持ちを知らうと思った問題意識の解決になっている。そして、子どもの現実を体験したことが「生徒の有職無職と疲労」という実態把握に活かされ、その実態は職員会議での報告によって学校全体の活動との関わりに発展した。また、養護教諭集団との関わりの中でも、個人の学びを広めるという実践化が行われている。

3. 養護教諭の研究及び研究能力に関する検討課題

養護教諭の長期研修が徐々に行われるようになり、今回のパネリストと同様の体験¹⁰⁾を聞くことが多くなったが、これらの報告についても図1のような構造でとらえ直すことができる。このようなとらえ直しは、体験を述べるのではなく、『体験から見えてくる課題を引き出し、複数の事例から共通の課題を見いだす』というところに大きな意味がある。

養護教諭に求められる研究能力とは何かという問いかけは、養護教諭の力量を高めるための研究を吟味することであり、養護実践の内容を検討することと考えられる。したがって、「実践」をいかに整理・分析するかというプロセスに、養護教諭の行う「研究」が存在するのではないだろうか。そして、研究の積み重ねが実践の質を高め、より良い養護活動の展開につながっていくものと思われる。

このような考えから、現職養護教諭が行った研修の報告をもとに研究活動の過程を構造的にとらえるという試みを行い、そこから見える実践の姿について述べてきた。

本研究の体験報告では、研修の方法が違う養護教諭であっても、それぞれが学びの成果を実感している様子が伝わってきた。そこで、共通項を探る手続きとして、研修のプロセスをまとめてみたのである。結果として、養護教諭の研究活動は、個人の主体的な学習の動機から始まり、それが制度や人によって支えられて行動化される経緯が見えてきた。このような支援があると、後の実践化において養護教諭自身の学びをより多くの他者に広めるという取り組みにつながっていくようである。また、学習課題が明確であるからこそ、それに適した追究や解決の方法を学ぶことができ、学習の成果に対する実感も大きいと思われた。このような学びのプロセスは、「養護教諭の研究活動の過程」における構成要素を導き出し、それらを構造的にとらえたことによって見えてきた事柄である。

今回、分析の対象にしたパネリストの報告は、発表時間や抄録の紙数という制限の中で行われたが、その状況の中でも自己の変容や実践化の様子をとらえることができた。

今後には、**「実践への活用」**に関する詳細な掘り起こしを行い、「**学習動機と学習方法**」「**学習方法と学習成果**」「**学習成果と実践への活用**」「**学習動機と実践への活用**」などの相互関連を分析することが必要である。また、これらの段階の内容については、例えば、学習の方法はこれで十分であったのかという検討も必要である。

パネルディスカッションでは、中村¹¹⁾の調査報告と同様に、現場の養護教諭は学びたい、深めたいと思っていることを感じた。しかしながら、養護教諭の研究活動は、意欲があり、目的意識のある個人が「研究とは何か」という思いを抱きつつ試行錯誤を重ねることに委ねられている現実も垣間見られた。このことは、養護教諭にとっての研究の方法論が不明確であることに由来するのではないだろうか。

加えて、パネリストたちの体験は、公的な制度を利用できた人、研修の環境に恵まれた人という特別な見方で受け取られていたようにも思われた。

養護教諭に固有の研究とは何か、求められる研究能力とはどのようなものかを考えるとき、いかに個々の実践から共通の課題をとらえるかという姿勢が求められる。今後は、本研究が提示した「養護教諭の研究活動の過程」を参考にして、各々の研修や学びの体験を見つめ直していただければ幸いである。そして、「養護教諭のための研究の方法論」を明確にしていく取り組みが望まれる。

謝辞

本研究をまとめるにあたり、研究大会にパネリストとしてご参加いただいた徳島大学総合科学部の中安紀美子先生のご発表の一部を参考にさせていただきました。ここに、深く感謝致します。

参考文献

- 1) 森千鶴：大学院での研修から養護活動を考える，日本養護教諭教育学会第5回研究大会抄録集，8－9，1997
- 2) 林せつ子：養護教諭の研究能力を考える－安城市研究派遣生の経験から－，日本養護教諭教育学会第5回研究大会抄録集，10－11，1997
- 3) 平岩真佐子：働きながら学ぶ－大学院科目等履修生としての経験から－，日本養護教諭教育学会第5回研究大会抄録集，6－7，1997
- 4) 西垣克：研究の種類と形態，高橋百合子監修「看護過程へのアプローチ4 調査と研究」，26－42，学習研究社，1985
- 5) 数見隆生：教育実践としての養護教諭の仕事，「教育保健学への構図」，90－97，大修館，1994
- 6) 藤田和也：養護教諭の実践の構造，「養護教諭実践論」，104－127，青木書店，1985
- 7) 藤田和也：養護教諭実践論の課題と方法，「養護教諭実践論」，27－33，青木書店，1985
- 8) 杉野欽吾：「臨床看護研究入門」，10－15，医学書院，1992
- 9) 中安紀美子：養護教諭の研究能力とは－実践的力量形成のための課題と提言－，日本養護教諭教育学会第5回研究大会抄録集，6－7，1997
- 10) 榊原眞智子他：特集・養護教諭の長期研修－自分自身を高めるために－，健康教室，第566集，14－24，東山書房，1998
- 11) 中村和彦：養護教諭の研修制度の現状と課題，健康教室，第566集，6－13，東山書房，1998

総会

日本養護教諭教育学会第6回総会報告

議長 石原昌江*¹ 松嶋紀子*²

議案 1 1996年度事業報告（全国養護教諭教育研究会）

1. 第4回研究大会を1996年11月25日に奥羽大学で96名の参加により開催した。
2. 養護実習研究班の研究活動の成果として「養護実習のあり方に関する研究 その2 養護実習直後の学生の自己評価」を第4回研究大会で発表した。
3. 養護教諭の複数配置に関する研究班を組織し、研究の中間報告として、「時代のニーズに応じた養護教諭の適正配置と養護教諭教育の課題」を同研究大会で発表した。
4. 機関紙「ハーモニー」第12～15号を発行した。
5. 世話人会は、7月14日、9月15日、10月20日、2月23日の4回東京で、11月24日郡山で、計5回開催した。

以上のことが堀内代表世話人より報告され、承認された。

議案 2 1996年度決算・監査報告（全国養護教諭教育研究会）（別記）

下村世話人より決算報告がなされた後、山口監査委員から監査報告があり、承認された。

議案 3 1997年度事業経過報告

1. 第5回研究大会を1997年11月8日に開催した。
2. 養護教諭の複数配置に関する研究班の活動の成果として「養護教諭の複数配置に関する研究 その2 一養護教諭の複数制に関する調査一」を同大会で発表した。
3. 「相談に関わる養護教諭の力量形成」研究班を組織し、研究活動を開始した。
4. 機関紙「ハーモニー」第16, 17号を発行した。
5. 「日本養護教諭教育学会」を名実共に確立することを目指して、会則、実施細則、及び学会誌投稿規定を整備する。
6. 日本養護教諭教育学会誌第1号の発行に向けて準備を進めつつある。

以上のことが堀内代表世話人より報告され、承認された。

議案 4 日本養護教諭教育学会会則及び実施細則について（別記）

中桐世話人より各条文の説明がされ、会員からの意見により一部修正の後承認された。

議案 5 「日本養護教諭教育学会誌」投稿規定について（別記）

中桐世話人より各条文の説明がされ、承認された。

* 1 岡山大学 * 2 大阪教育大学

議案 2

・全国養護教諭教育研究会1996年度収支決算書

(1996. 4. 1 ~ 1997. 3. 31)

事 項		予算額 (円)	決算額 (円)	増減 (円)	備 考
収 入	前年度繰越金	100,000	342,108	242,108	3,000円 × 173
	会 費	432,000	519,000	87,000	
	利 子	2,000	785	1,215	
	計	534,000	861,893	327,893	
支 出	調査研究費	80,000	80,000	0	養護実習・複数配置研究班 第4回補助, 第5回準備 「ハーモニー」郵送, 物品発送 宛名ラベル用紙, フロッピー 「ハーモニー」発送作業等アルバイト 「ハーモニー」, 名簿, 振替用紙印字 拡大世話人会5回(交通費含む) 原稿依頼等連絡
	研究大会費	80,000	80,000	0	
	通信費	100,000	131,790	31,790	
	事務用品費	10,000	5,500	4,500	
	人件費	40,000	30,800	9,200	
	印刷費	90,000	64,794	25,206	
	会議費	110,000	280,032	170,032	
	「ハーモニー」編集	20,000	13,230	6,770	
	予備費	4,000	0	4,000	
	計	534,000	686,146	152,146	

次年度繰越金

175,747 円

会 計 監 査 報 告 書

全国養護教諭教育研究会の1996年度収支決算について監査を行ったところ、適正に処理されていることを認めます。

1997年11月7日

日本養護教諭教育学会

(全国養護教諭教育研究会) 会計監査

(所属) 北海道教育大学附属養護学校

(氏名) 吉田 瑠美子 印

(所属) 愛知女子短期大学

(氏名) 山口 昭子 印

議案 6 1997年度補正予算の趣旨説明が下村世話人よりなされた後、承認された。

日本養護教諭教育学会1997年度補正予算
(1997. 4. 1 ~ 1998. 3. 31)

事 項		当初予算 (円)	補正予算 (円)	比較増減 (円)	備 考
収 入	前年度繰越金	40,000	175,747	135,747	5000円×172 *1 査読費 5000 円×3 *2
	会 費	770,000	860,000	90,000	
	会誌関連収入	0	15,000	15,000	
	利 子	1,000	1,000	0	
	計	811,000	1051,747	240,747	
支 出	調査研究費	80,000	80,000	0	複数配置・相談活動研究班 第5回研究大会補助 「会誌」郵送, 「ハーモニ」郵送 宛名ラベル用紙 発送作業等アルバイト 名簿, 「ハーモニ」印刷 拡大世話人会5回(交通費含む) 原稿依頼等連絡 印刷費, 諸連絡等*3
	研究大会費	60,000	60,000	0	
	通信費	125,000	150,000	25,000	
	事務用品費	5,000	20,000	15,000	
	人件費	30,000	30,000	0	
	印刷費	50,000	50,000	0	
	会議費	300,000	300,000	0	
	「ハーモニ」編集発行費	50,000	50,000	0	
	学会誌編集発行費	100,000	285,000	185,000	
	予備費	11,000	26,747	15,747	
	計	811,000	1051,747	240,747	

*1 会員200名 納入率86%として

*2 3編の投稿を想定

*3 学会誌編集発行費 285,000円の積算基礎細目

	事 項	予算額	備 考
収入	学会誌編集発行費	285,000	5,000円×3 (3編の投稿を想定)
	査読費	15,000	
	合 計	300,000	

	事 項	予算額	備 考
支出	印刷費	170,000	B5判 80ページ, 300部 査読用原稿郵送費(3編分) フロッピー等 ワープロ打ち込み等アルバイト代 2回開催(1回は世話人会と兼る)
	通信費	7,500	
	事務用品費	1,000	
	人件費	7,000	
	会議費	110,000	
	依頼原稿謝礼	4,500	
	合 計	300,000	

議案 7 1998年度事業計画

1. 第6回学術集会を開催する。
2. 総会で承認された研究テーマ・研究組織のもとに研究活動を行う。
3. 機関紙「ハーモニー」を2回発行する。
4. 日本養護教諭教育学会誌を発行する。

以上の事が堀内代表世話人より提案され、承認された。

議案 8 1998年度予算審議

下村世話人より、1998年度予算が提案され、承認された。

日本養護教諭教育学会1998年度予算

(1998.4.1～1999.3.31)

事 項		98年度予算 (円)	97年度補正 予算 (円)	比較増減 (円)	備 考
収入	前年度繰越金	155,000	175,747	△ 20,747	5,000円×172 *1 査読費5,000円×3 *2
	会 費	860,000	860,000	0	
	会誌関連収入	15,000	15,000	0	
	利 子	500	1,000	△ 500	
計		1,030,500	1,051,747	△ 21,247	
支出	調査研究費	100,000	80,000	20,000	相談活動研究班他 第6回研究大会補助 「ハーモニー」郵送・学会誌発送 宛名ラベル用紙 発送作業等アルバイト 名簿、コピー代等 拡大世話人会4回(交通費含む) 原稿依頼等連絡、印刷 印刷費、諸連絡等*3
	研究大会費	80,000	60,000	20,000	
	通信費	125,000	150,000	△ 25,000	
	事務用品費	10,000	20,000	△ 10,000	
	人件費	30,000	30,000	0	
	印刷費	26,000	50,000	△ 24,000	
	会議費	300,000	300,000	0	
	「ハーモニー」編集発行費	65,000	50,000	15,000	
	学会誌編集発行費	285,000	285,000	0	
	予備費	9,500	26,747	△ 17,247	
計		1,030,500	1,051,747	△ 21,247	

*1 会員200名 納入率86%として

*2 3編の投稿を想定

*3 学会誌編集発行費 285,000円の積算基礎細目

	事 項	予算額	備 考
収入	学会誌編集発行費	285,000	5,000円×3 3編の投稿を想定
	査読費	15,000	
	合 計	300,000	

	事 項	予算額	備 考
支出	印刷費	170,000	B5判 80ページ, 300部 査読用原稿郵送費(3編分) フロッピー等 ワープロ打ち込み等アルバイト代 2回開催(1回は世話人会と兼る)
	通信費	7,500	
	事務用品費	1,000	
	人件費	7,000	
	会議費	110,000	
	依頼原稿謝礼	4,500	
	合 計	300,000	

議案9 研究テーマ及び共同研究班の編成について

1. 養護教諭の複数配置に関する研究班の研究期間は1997年度をもって終了する。
2. 現在研究中の「相談に関わる養護教諭の力量形成」研究班を1年延長する。
3. 学会として、研究テーマ「養護教諭の研究能力について」の共同研究班を発足させる。

以上のことが大谷世話人より報告・提案され、承認された。

議案10 会則に基づく役員選出について松嶋議長より提案された。

会員から「現世話人に引き続き役員をお願いしたい」という意見が出され、賛成多数により、可決・承認された。尚、任期は1999年度末までが提案され、承認された。

議案11 第6回学術集会開催について

第6回学術集会を、水戸市において開催する。実行委員長に大谷尚子世話人(茨城大学)が推薦された。学術集会の開催時期及び場所、実行委員については後日発表されることになった。大谷尚子実行委員長より意欲ある挨拶があった。

日本養護教諭教育学会第6回学術集会のご案内（第1報）

日本養護教諭教育学会第6回学術集会を下記の要領で開催することになりましたので、ご案内申し上げます。なお、詳細は第2報でお知らせ致します。

開 催 日 : 1998年10月24日（土）午後～25日（日）¹⁾

会 場 : 茨城大学 教育学部
〒310-8512 茨城県水戸市文京2-1-1²⁾

実行委員長 : 大谷尚子（茨城大学教育学部）

日 程 : 一般演題申込み締切り 1998年6月30日必着³⁾
抄録原稿締切り 1998年8月31日必着

大会事務局 : 〒310-8512 茨城県水戸市文京2-1-1
茨城大学教育学部 教育保健講座内 大谷研究室
TEL & FAX 029-228-8298

<注1>第6回学術集会は、2日間にわたる企画をたててみました。第1日目は午後から開始し、第2日目は午後早い時刻に散会致します。これは、水戸の地での開催ということから、遠来の参加者の場合は、前日から水戸に到着している方が多いと思われるからです。第1日目の夜は帰りの時間を気にせず、有効（友好的）に使える機会が作れると思います。

<注2>茨城大学教育学部への交通は、常磐線水戸駅（上野から特急で75分）からバスで25分。常磐高速道路水戸ICから20分。

<注3>広報活動をするためには、早めにプログラムをたてる必要があります。

資料

日本養護教諭教育学会の歩み

1. 全国養護教諭教育研究会設立の趣旨と経過

学会の前身である全国養護教諭教育研究会は1992年に設立された。設立に至る背景としては、日本学校保健学会の養護教諭養成教育のあり方についての要望課題と共同研究（1980年代約10年間）がある。共同研究の成果は「これからの養護教諭の教育」として出版されたが、研究をさらに継続する必要性が明らかになった。共同研究世話人のひとりであった故泉谷秀子氏を偲ぶため研究班員有志が集まった際、養成教育や卒後教育に関わる課題を共有し検討しあう全国的な研究組織を新たに設立することで意見が一致した。そこで、「全国養護教諭教育研究会（仮称）準備会」として、共同研究班員等と呼びかけ、研究会の発起人となることを依頼した（資料1）。

1992年11月、名古屋で開かれた第39回日本学校保健学会の会期中に発起人会と設立総会を開き、全国養護教諭教育研究会が発足した。研究会への「おさそい」（資料2）と「運営と活動に関する申合せ」（資料3）を決定し、養護教諭養成機関教員や現職養護教諭など養護教諭教育に関わる人々に入会をよびかけていった。

2. 学会への発展（資料4）

1996年11月の第5回総会で、学会への発展をめざし会則を提案したが、名称と会費だけが可決され1997年4月から学会となった。また、これまでの事業に加えて学会誌を発行することになった。1997年11月の第6回総会では会則・実施細則と投稿規定が決定され、名実共に学会として歩みはじめた。

3. 活動の概要

(1) 研究大会開催（資料5）

研究大会のプログラム構成は、毎回、午前はシンポジウムあるいはパネルディスカッション、午後は一般の研究発表であった。前者のテーマは、第1回（1993）～3回（1995）が養護実習、第4回（1996）は力量形成、第5回（1997）は研究能力であった。第1～5回研究大会の日時、場所、実行委員長、内容を資料4に示す。

(2) 調査研究活動

ほぼ2年の研究期間で「養護実習」「養護教諭の複数配置」の2研究班が組織され活動してきた。また「相談活動」の研究班が1997年度から活動している。これらの研究成果の発表は、「養護実習」については、「学校保健研究」に2編の原著論文^{*1}を投稿し掲載されたほか、本誌にも特集が組まれている。他の研究班の研究成果についても本誌上で発表される予定である。

(3) 教育職員免許法改正に向けてのとりくみ

免許法の「養護に関する科目」の内容や「養護」と「教職」の単位数のバランス等について、第25

回世話人会（1997.7.6）で討議し、資料6のような提案をまとめた。（「ハーモニー」17号掲載）。世話人会としてこの内容を教育職員養成審議会（教養審）に対して要望する予定であったが、その後の情勢展開が急であったことなどから要望はしなかった。一方、教養審からは1997年12月に「養護教諭の養成カリキュラムの在り方について（報告）」が出された。

(4) 学会通信「ハーモニー」の発行（資料7）

機関紙（通信）は「研究会」時代には毎年3～4回、学会となつてからは毎年2回発行している。「ハーモニー」の名称となつたのは第4号からである。第7号以後には機関紙の企画として「学びや紹介—北から南から」「ほっとニュース」などが設けられ、会員から好評を得ている。前者は全国の養護教諭養成機関を会員の執筆により毎号2～3校紹介し、後者は法令改正や養護教諭関係の研究集会などの情報を提供している。

4. 組織と運営

(1) 会員の構成

会員は設立時40人、1年後150人、3年後から180～200人前後で推移し、現在約220人となっている。養成機関教員（大学・短大・専門学校）と現職養護教諭がほぼ半々である（1998年2月10日現在）。

(2) 役員

世話人：発足時は、堀内久美子（代表・愛知教育大学）、大谷尚子（茨城大学）、小笠原紀代子（筑波大学附属豊学校）、曾根睦子（筑波大学附属駒場中・高等学校）、中桐佐智子（順正短期大学）の5名、1995～1996年度は小林壽子（鈴鹿短期大学）、中川優子（横浜国立大学教育学部附属横浜中学校）を加えた7名であった。1997年度より本誌巻末に示した7名となった。

会計監査：2年任期で2名であり、1993～1994年度は小林冽子（千葉大学教育学部）、盛昭子（弘前大学教育学部）、1995～1996年度は盛昭子、藤井寿美子（愛知女子短期大学）であった。1997年度より山口昭子（愛知女子短期大学）、吉田瑠美子（北海道教育大学附属養護学校）となった。

(3) 総会と世話人会等の開催

総会は設立時を第1回として、研究大会時に毎年1回開いている。第2回以後の総会参加者はおよそ50～70人である。

世話人会は、1992年度は2回、1993年度以後は毎年4～5回（多くの場合、研究大会実行委員長や実行委員を加えた拡大世話人会として）開いた。また、研究大会実行委員会は各大会ごとに4～5回開いている。

*1 特集「養護実習」第1論文の文献 1), 2)

（文責 堀内久美子）

資料 1

秋たけなわ、研究・実践にますますご活躍のことと存じます。

さて、本日は養護教諭の教育についての新しい研究組織をつくる動きについて御報告するとともに、この組織の発起人をお願い申し上げたく、御案内申し上げます。

故泉谷秀子先生の月命日にあたる8月2日、日本学校保健学会共同研究「養護教諭の養成教育のあり方をめぐって」研究班員有志10人が泉谷家を弔問しましたが、その後、より継続的な研究組織をつくり今後の研究を発展させることについて話し合いました。

その結果、別紙のような趣旨で研究組織をつくることが確認され、詳しいことは11月の第39回日本学校保健学会（名古屋）で話し合うことになりました。

当面の日程（手順）は次の通りです。

1. 共同研究班員のうちの賛同者を中心として他に少数の関係者にも依頼し発起人をきめる。（10月）
2. 発起人の名で会への参加をよびかける。（11月初め）

対象は

- ①全国の養護教諭養成機関の教員

課程認定大学・短大（国公私立）、養護教諭養成所

（主として養護・看護関係の専門領域の教員を期待するが、あまり限定しない）

- ②共同研究班員が適当と認める人（特に現職養護教諭）

3. 会員（予定者。発起人含む）が第39回日本学校保健学会の際に集まり会則と当面の運営方針をきめる。
会則原案は事前に郵送する予定。

日時：1992年11月21日（土）12:30～13:20〔学会第1日の昼休み〕

場所：学会会場のどこかの使用について事務局に依頼中

学会会場 -- 名古屋市中小企業振興会館（吹上ホール）

名古屋市千種区吹上2-6-3, ☎（052）741-9942〔会期中のみ〕

*弁当を事前に予約し、それを持って集まる。

お手数ですが、同封の返信用紙に御記入の上、10月17日までに御投函下さい。勝手ながら、10月22日現在返信未着の場合には発起人の御承諾がいただけないものと判断させていただきます。

1992年10月8日

全国養護教諭教育研究会（仮称）準備会世話人

堀内久美子（愛知教育大学）

大谷 尚子（茨城大学）

中桐佐智子（順正短期大学）

☆連絡先：刈谷市井ヶ谷町広沢1 愛知教育大学 堀内久美子

資料2

全国養護教諭教育研究会へのおさそい

設立の趣旨

養護教諭養成教育のあり方については、日本学校保健学会において要望課題と共同研究によって長期にわたって探り、その成果を『これからの養護教諭の教育』として出版しました。その研究過程で、これからの養護教諭の教育にかかわる多くの問題点が確認され、さらに研究を継続することが求められています。そこで、養護教諭教育研究会を設立し、養護教諭の教育に関わる者同士が集い、教育実践を相互に交換・検討しあい、養護教諭教育の一層の充実をはかりたいと考えました。

従来、養護教諭教育に関する研究は、養成教育に関わる教育・研究者等が個人あるいは小グループで行ってはきましたが、それらを組織し課題を共有し検討しあう全国的な研究会は存在しませんでした。

幸い、学会共同研究を機に、養成機関の教員や現職養護教諭など養護教諭教育に関心をもつ全国の教育・研究者が一堂に会して5年間にわたり研究を行って成果をあげることができました。また、悩みや困難をわかちあえる仲間の存在を実感し、仲間と共同で研究することの喜びを味わうなど多くの副産物を得ることができました。

そこで、このたび、養護教諭養成機関の教員や現職養護教諭が集まり、養護教諭の教育に関する研究を継続的に行うため研究会を設立しました。別記のような運営をしていきたいと思います。多くの方々の参加を期待します。

1992年11月21日

全国養護教諭教育研究会 発起人 〔五十音順〕

天野敦子 池田哲子 石原昌江 浦中淳 植野礼子 大谷尚子 小笠原紀代子 鎌田尚子 後藤ひとみ
坂田昭恵 曾根睦子 田中和子 富田勤 中桐佐智子 中村朋子 堀内久美子 松本敬子 盛昭子

世話人 堀内 久美子（代表・愛知教育大学）

大谷 尚子（茨城大学）

小笠原紀代子（筑波大学附属聾学校）

曾根 睦子（筑波大学附属駒場中・高等学校）

中桐 佐智子（順正短期大学）

事務局 〒 448 刈谷市井ヶ谷町広沢 1

愛知教育大学養護教育教室 堀内研究室内

TEL (0566) 36-3111 内線 485

資料3

全国養護教諭教育研究会の運営と活動に関する申合せ

1 目的

養護教諭の教育に関わる者同士が集い、教育実践を相互に交換・検討しあい、養護教諭教育の一層の充実をはかる。あわせて、会員相互の交流を深めることにより、それぞれの責務である教育と研究に喜びを見出し、意欲と資質を向上させる。

2 事業〔当面は(1)～(3)〕

- (1) 年次大会（総会）
- (2) 研究会（地域別、テーマ別の研究会を含む）
- (3) 機関紙（誌）の発行
- (4) 共同研究による出版物の発行（例えば、教科書・参考書類）

3 会員

目的に賛同し、会則（当面は「申合せ」）を認め、会費を納入した個人によって構成される。

4 組織

役員：世話人若干名。内1名は代表世話人。

任期：役員の任期は2年とする。再任は妨げない。

選出方法：世話人は総会で選出される。代表世話人は世話人の互選とする。

事務局は代表世話人勤務先に置く。

5 会議

- (1) 総会は年次大会とあわせて年1回定期的に開く。
- (2) 世話人会は年1回定期的に開くほか、必要に応じて開く。

6 会計

経費は、会費、事業収入、寄附金その他をもってあてる。

会計年度は4月1日より翌年3月31日までとする。

会費は年額3000円とする。

7 当面の研究テーマ

- (1) 養護実習に関する研究
- (2) 現職教育と上級免許取得の実態・問題点
- (3) 授業内容・教育方法の改善（実践の交換）
- (4) その他

8 研究グループ

地域別、テーマ別の研究グループを設けることができる。

資料 4

『研究会』を

『学会』へ

大谷 尚子（世話人）

本研究会は発足して早や5年目を迎えます。

毎年、関係者の人力と会員の熱意によって、総会が開催され、又研究大会も活気あふれる形で運営されております。さらに、研究班を組織して、本研究会として共同で研究する体制を作ってきました。

いよいよ、本研究会は一つの節目を乗り越え、次のステップに進む段階に来ているのではないのでしょうか。

世話人会としては、これまでの実績を踏まえ、さらにこの実績を豊かなものにするために、本研究会を「学会」と称することを提案したいと思います。

その理由は次の通りです。

1. これまでの実績は、学術研究を推進する「学会」と称することのできるものである。本研究会の活動は、学術的な研究団体のそれとほぼ同じである。
2. 本研究会の設立趣旨は、「学会」という名称に変えることによっても損なうものではない。本会は、「養護教諭教育」に関する「研究」を推進することを核に、関係者間の横の連携（親睦を含む）をはかる趣旨で出発した。名称変更により、「研究を推進する」趣旨をより明確に反映できる。
3. 「学会」と称することにより、本研究会における研究発表などが、社会的に「研究」として評価される。

特に、養護教諭教育に関わる研究を、きちん

と学術的な研究として位置づけていく必要があるし、そのことを社会的に評価してもらう必要がある。

近年、大学・研究機関においては「自己点検・自己評価」が定着しつつあり、我々の研究がきちんと評価されるためには「学会」という名称が重要な意味をもつ。

4. 「学会」という名称にすることにより、研究推進上、経済面のメリットもある。例えば、賛助会員を募ることができ、また寄付金を募りやすくなる。
5. 「学会」という名称のもとに組織整備をはかれば、「日本学術会議」に登録することが可能な学術研究団体として成長する可能性が大きい。

「日本学術会議」とは、科学が文化国家の基礎であるという確信に立ち、我が国の科学者の内外に対する代表機関として、科学の向上発達を図り、行政、産業、及び国民生活に科学を反映浸透させることを目的として、1949年に設立されたものであり、210人により組織される。

そのような日本学術会議につらなることは、本会がわが国の文化国家として科学の向上発達に貢献し、参与したいという意志表示となるものである。この登録に関しては、必要要件をクリアしなければならぬので、即刻できるものではないが、目指すところとして位置づけることは大切とおもわれる。

<ハーモニー14号より抜粋、1996年10月>

資料5

◎ 全国養護教諭教育研究会第1回研究大会 [実行委員長 堀内久美子(愛知教育大学)]

△日時: 1993年11月27日(土) 9:30~16:00 会場: 横浜国立大学教育学部附属養護学校

△シンポジウム「養護実習について 学生の力量形成にむけて」

座長 鎌田尚子(女子栄養大学)

演者 1 全国養護教諭養成機関への質問紙調査結果報告 養護実習運営の概要

[付: 先行研究の概要] 大谷尚子(茨城大学教育学部) 中桐佐智子(順正短期大学)

2 養護教諭養成課程における養護実習 石原昌江(岡山大学教育学部)

3 短期大学における養護実習 難波英子(関西女子短期大学)

4 保健婦養成における養護実習 伊藤幸子(秋田県立衛生学院保健学科)

5 附属学校における養護実習指導 吉田瑠美子(北海道教育大学附属養護学校)

△研究発表

座長 天野敦子(愛知教育大学)

1 養護教諭教育における免疫学 永瀬春美(千葉県立養護教諭養成所)

2 養護実習前・後の学生の意識 小林冽子(千葉大学教育学部)

3 養護教諭養成教育における実地指導講師による授業について 大谷尚子(茨城大学教育学部)

4 健康観察の面からみた養護教諭養成教育 ○盛昭子, 飯野美佳子(弘前大学教育学部)

座長 曾根睦子(筑波大学附属駒場中・高等学校)

5 日常の保健室利用基礎集計の改善の試み ○斉藤ふくみ(室蘭工業高校全日制), 杉山彩子(同定時制),

伊藤明子(室蘭商業高校), 大高喜美子(室蘭清水丘高校), 瀧せい子(室蘭大谷高校)

6 点から線へ, 線から面へ, 広がりを示した性教育 伊東弘子(大分市立明野小学校)

7 附属学校としての養護教育教育への関わり ○小川純子(新潟大学教育学部附属中学校),

石崎トモイ(同附属養護学校)

◎ 全国養護教諭教育研究会第2回研究大会 [実行委員長 石原昌江(岡山大学教育学部)]

△日時: 1994年11月27日(日) 9:30~16:00 場所: ホテル アウィーナ大阪(なにわ会館)

メインテーマ: 養護教諭の力量形成にむけて

△シンポジウム「養護実習」

座長 松本敬子(熊本大学教育学部)

演者 1 「養護実習」 免許法改正後の教育と養護実習 小林壽子(鈴鹿短期大学)

2 教員養成実地指導についてー指導内容と学生の反応ー 橋本淑子(岡山県久米町立久米中学校)

3 養護実習生と共に成長するためにー実習協力校・一養護教諭の立場からー

岡部眞味（大阪市立鶴浜小学校）

4 学校保健の夢を語りたい 実習協力校の養護教諭の立場から

長谷川ちゆ子（兵庫県西脇市立重春小学校）

5 養護教育実習－これからの健康教育の在り方「健康福祉」をめざした養護教育実習－

明瀬好子（神戸市立鷹匠中学校）

△研究発表

座長 妹尾孝子（岡山県公衆衛生看護学校）

1 全国養護教諭養成機関における養護実習評価の現状

全国養護教諭教育研究会世話人 ○堀内久美子（代表・愛教大）他

2 養護実習における終日実習のあり方とその評価に関する一考察

○安部奈生（北教大附属旭川小） 後藤ひとみ（北教大旭川校）

3 養護実習での対応記録の検討

盛昭子（弘前大・教育）

座長 松嶋紀子（大阪教育大学）

4 学生と患者とのコミュニケーションに関する調査研究 臨床医学・看護学臨床実習で学んだことを中心に

中村朋子（茨城大・教育）

5 養護教諭に必要な観察能力について 臨床実習における患者の観察に関する検討 郷木義子（順正短大）

6 養護教諭活動における救急処置の考え方・進め方 卒前・卒後教育を通して

○小山和栄（岡山市立福谷小） 石原昌江（岡山大・教育）

座長 楠本久美子（大阪教育大学附属高等学校天王寺校舎）

7 新入生向け授業内容の構築をめざして 「主題別ゼミナール」での試み 大谷尚子（茨城大・教育）

8 養護教諭養成課程学生の附属高校保健室の見学について 下村淳子（愛教大附属高）

9 保健指導におけるコンピュータ活用についての一考察 養護教諭による自作ソフトの開発研究を通して

大塚典子（横浜市立金沢中）

◎全国養護教諭教育研究会第3回研究大会 [実行委員長 小林冽子（千葉大学教育学部）]

△日時：1995年11月27日（月）9:30～16:00 場所：千葉大学大学院自然科学研究科大会議室

メインテーマ：養護教諭の力量形成にむけて

△パネルディスカッション

「力量形成にむけて－養護実習の目標はどのようにたてられているか」

進行 中桐佐智子（吉備国際大学） 座長 鎌田尚子（女子栄養大学）

パネリスト

養護実習を通して大学でつきたい力量

盛 昭子（弘前大学）

新卒から3年位までの実践的力量とは

小西俊子（大阪市立新庄小学校）

現場で考える力量

槇 仁子（前 文京区立礪川小学校校長）

力量形成にむけて～今、学生に必要なこと

渡部木綿子（茨城大学学生）

△研究発表

座長 石田トミ（国学院大学栃木短期大学）

- 1 養護実習のあり方に関する研究 その1. 全国養護教諭養成機関における実習の目的・目標

養護実習研究班 大谷尚子（茨城大学）他

- 2 養護教育実習 ー学外養護教育実習とカリキュラム構成ー 松浦昭子（瀬戸内短期大学）

座長 小笠原紀代子（筑波大学附属聾学校）

- 3 養護実習における保健指導体験と学生の反応

○石原昌江（岡山大学）、井駒洋子（同附属小学校）、鈴木薫（同附属幼稚園）

- 4 養護教諭養成教育における人間機能学実習について

○野崎とも子、磯辺啓二郎（千葉大学）

- 5 若年者にみられる外反母趾の発生要因についてー養成教育における研究意義ー

○西田マリ（千葉大学卒）、吉田千夏（愛国学園）、磯辺啓二郎（千葉大学）

◎全国養護教諭教育研究会第4回研究大会 〔実行委員長 盛 昭子（弘前大学教育学部）〕

△日時：1996年11月25日（月）9:30～16:00 場所：奥羽大学中央棟6階講義室

△パネルディスカッション「今求められている養護教諭の力量とは

ー時代の要請に応えうる養護教諭の育成のためにー

進行 曾根睦子（筑波大学附属駒場中・高等学校） 座長 中桐佐智子（吉備国際大学）

パネリスト

養護教諭1年目の経験から考える力量とはー理想と現実のはざまでー

熊谷千賀（福島県私立緑ヶ丘高等学校）

時代の要請に応えうる養護教諭の力量とはー養護教諭30年以上の経験を通してー

斎藤光子（弘前市立第一中学校）

今求められている養護教諭の力量とはー教育行政の立場で考える力量ー

岡田禮子（愛知県教育委員会）

養成教育の立場で考える力量とはー評価の対象となりうる能力の構成ー

後藤ひとみ（北海道教育大学旭川校）

△研究発表

座長 吉田ヨシ（福島県教育庁スポーツ健康課）

- 1 新入生向け主題別ゼミナールにおける試み ー絵本を導入したグループ研究ー 大谷尚子（茨城大学）

- 2 養護教諭の力量形成における現職教育の意義と有効性ー特に内地留学における大学院での学びを通してー

小林央美（青森県蓬田小学校）

座長 戸野塚厚子（宮城学院女子大学）、津内口恵子（青森県立青森高等学校）

- 3 養護実習のあり方に関する研究 その2 養護実習直後の学生の自己評価

養護実習研究班 大谷尚子（茨城大学）、盛昭子（弘前大学）他

- 4 時代のニーズに応じた養護教諭の適正配置と養成教育の課題ー複数配置に関する先行文献の分析・検討ー

養護教諭の複数配置に関する研究班 石原昌江（岡山大学）他

◎ 全国養護教諭教育研究会第5回研究大会 〔実行委員長 天野敦子（愛知教育大学）〕

△日時：1997年11月8日（月）9:30～16:00 場所：愛知教育大学 大学会館

△パネルディスカッション「養護教諭の研究能力とはーよりよい養護活動をめざしてー」

座長 後藤ひとみ（北海道教育大学旭川校）

パネリスト

養護教諭の研究能力ー実践的力量形成のための課題と提言ー

中安紀美子（徳島大学総合科学部）

大学院での研修から養護活動を考える 森 千鶴（名古屋市立西前田小学校）

養護教諭の研究能力を考えるー安城市研究派遣生の経験からー

林せつ子（安城市立安城北中学校）

働きながら学ぶー大学院科目等履修生としての経験からー

平岩真佐子（愛知県立一色高等学校定時制）

△研究発表

座長 中川勝子（伊勢市立城田小学校）

- 1 現職養護教諭の立場から考える卒後教育の現状と課題ー研修を通してー

山崎隆恵（神奈川県立藤沢北高等学校）

- 2 養護教諭に必要な資質・能力についてー養護教諭対象調査からー

○成田みどり、盛昭子（弘前大学教育学部）

座長 藤井寿美子（愛知女子短期大学）

- 3 養護教諭教育学会における研究領域について

ー関連職種のエデュケーションにおける研究動向をふまえてー 大谷尚子（茨城大学教育学部）

- 4 養護教諭の複数配置に関する研究 その2 ー養護教諭の複数制に関する調査ー

養護教諭の複数配置に関する研究班 美馬信（大阪女子短期大学）他

資料6

第25回拡大世話人会での「教育職員免許法改正」に向けての審議・検討結果のお知らせ

①日本養護教諭教育学会世話人会の名で、教育職員養成審議会に要望する。

②提案内容は下表のとおり。

<教職科目と養護専門科目の単位数のバランス>

		cf. 教養審: 中学校教諭	
・教職科目	教職ガイダンス 2単位 教育・子ども・経営 6単位 教育課程 6*単位 生徒指導 4単位 総合演習 2 単位 教育実習 4+1= 5 単位	25単位以上 (現19単位)	は31単位
・養護専門科目	*内訳		
・教職または養護専門科目			
	34単位以下	教育課程等 2単位 特別活動 2単位 教育の方法 2単位	
計		59単位 (現 56単位)	cf. 中学校教諭 59単位

<養護専門科目の区分>

1. 人間の構成・機能・発達 (解剖学・生理学・精神保健)
2. 健康の成り立ちと支援 (薬理学・予防医学・栄養学・公衆衛生学・微生物学・看護学・免疫学)
3. 学校における健康教育・保健活動 (学校健康教育・性教育・学校環境衛生・学校安全・学校給食・学校精神保健・学校保健・学校救急看護)
4. 養護の本質と目標 () 内は現行の授業開講科目
5. 養護教諭の実践

参考: 1)看護婦・保健婦の養成カリキュラム (内容を示す名称を提示している)

2)「これからの養護教諭の教育」に掲載しているカリキュラムの全体構想

*単位の配分等はこれから検討。学校保健学会が出した要望書を参考に作成する予定。

資料 7

全国養護教諭教育研究会通信

第 1 号 1992年12月25日発行

全国養護教諭教育研究会事務局

〒448 刈谷市井ヶ谷町広沢 1 (0566-36-3111 内485)

愛知教育大学養護教育教室 堀内研究室内

I. 全国養護教諭教育研究会が発足しました

1992年11月21日、発起人会・設立総会を開き、活動と運営に関する申合せを決定し、世話人5名を選出しました（別紙）。

* 発起人会・設立総会出席者（敬称略、五十音順）

天野敦子 池田哲子 石田トミ 石原昌江 大谷尚子 小笠原紀代子 勝井きみ子 鎌田尚子 神戸美絵子
後藤ひとみ 小林冽子 近藤文子 坂田昭恵 曾根睦子 田中和子 高橋洋子 富田勤 中桐佐智子
中村朋子 西尾ミツ 堀内久美子 松本敦子 盛昭子

II. 第1回世話会を開きました

日時：1992年12月12日（土）11時～14時

場所：東京都教職員互助会三楽病院会議室（東京都千代田区）

出席者：世話人4名

内容：1. 会員（入会）状況の報告

1992.12.10現在38名（内訳 養成機関関係24名、現職養護教諭14名）

2. 事務局運営関係の報告

・振替口座申込（刈谷東境郵便局）

口座番号：名古屋8-86414 加入者名：全国養護教諭教育研究会

・郵便貯金申込済

3. 入会者を募る活動について

① 当面「学校保健研究」に投稿し、会が発足したことを全国の学会員に知ってもらう

② 第1回年次大会の企画が決まったら、「健康教室」「健」等の雑誌に投稿し、広く知らせる。

4. 第1回年次大会の概要について

日時：1993年11月27日（土）9:30～15:30 頃

場所：横浜または東京

企画：次回世話会で概要を決め、学校保健研究等に掲載依頼する。（遅くとも4月中に）

（現在出ている意見としては、①発表したい会員（自由テーマ）を募る、②テーマをきめてミニシンポジウム、③テーマの候補のひとつとして「養護実習」はどうか？など色々あります）

III. 第2回世話会を次のように開きます

日時：1993年3月13日（土）午後

場所：筑波大学附属駒場中・高等学校

内容：第1回年次大会の企画

年次当番（小林、鎌田、坂田、中川の4会員）にも出席依頼する。

★★★★ この「通信」の名前募集！「通信」のタイトルカット募集！事務局まで。★★★★

日本養護教諭教育学会会則

(名称)

第1条 本会は日本養護教諭教育学会と称する。

(目的)

第2条 本会は、養護教諭教育に関する研究とその発展を目的とする。

(事業)

第3条 本会は第2条の目的を達成するために、次の事業を行う。

- (1) 学術集会の開催
- (2) 共同研究等本会の目的を達成するために必要な研究事業
- (3) 機関紙および会誌の発行
- (4) その他、本会の目的達成に必要な事業

(会員)

第4条 本会の会員は、本会の目的に賛同する養護教諭教育について研究する者で、理事会の承認を受けたものとする。

第5条 会員は、本会の事業に参加し、機関紙その他の配布を受け、総会において議決に参加することができる。

第6条 会員は所定の会費を納めるものとする。正当な理由なく2年以上会費を滞納した会員は、退会した者と認める。

第7条 既納の会費は、全てこれを返納しない。

第8条 退会を希望する会員は、理事長にその旨を文書で届け出るものとする。

(組織)

第9条 本会に次の役員を置く。

理事長 1名

理事 若干名

会計監査 2名

- (1) 理事長は本会を代表し、会務を統括する。
- (2) 理事は、理事長を補佐し、理事会を組織し、日常の会務および緊急事項を処理する。
- (3) 会計監査は、本会の会計を監査する。

第10条 役員の選出は次の通りとする。

- (1) 理事及び会計監査は、総会で選出する。
- (2) 理事長は、理事の互選とする。

(3) 理事長、理事、会計監査の任期は3年とし、再任を妨げない。

第11条 事務局は、理事長の定める所とする。

(委員会)

第12条 本会に次の委員会を置く

実行委員会

推薦委員会

編集委員会

(1) 実行委員会は、学術集会の開催を計画し、実行する。

(2) 推薦委員会は、役員の改選に際し、その候補者に関する事項をつかさどる。

(3) 編集委員会は、機関紙及び会誌を発行する。

(学術集会)

第13条 本会は、年1回学術集会を開催する。また必要に応じて研究会を開く。

(総会)

第14条 本会は、次の規定にしたがって総会を開催する。

(1) 総会は、毎年1回理事長の招集により行う。ただし会員の5分の1以上から請求があった場合及び理事会が必要と認めたときは、理事長は臨時に総会を開かなければならない。

(2) 総会は、会員の10分の1以上の出席がなければ議事を開き、議決することができない。

(3) 総会は、事業報告、会計報告、会則の変更、役員選出、その他本会の運営に関わる重要事項の決定を行う。

(会計)

第15条 本会の会計は、会費、事業に伴う収入、寄付金及びその他の収入によってまかなう。

本会の会計年度は、毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終わる。

第16条 本会の会費は年額 5,000円とする。

(会則の変更)

第17条 本会の会則を変更する場合は、理事会の議を経て、総会の承認を必要とする。

(付則)

この会則は、1997年11月8日に制定し、1998年4月1日より施行する。

日本養護教諭教育学会会則実施細則

第1条 この実施細則は、日本養護教諭教育学会会則に基づき日本養護教諭教育学会の運営に必要な事項を定める。

(役員の選出)

第2条 役員の選出に際しては、会員の中から推薦委員を選出し、推薦委員会を組織する。推薦委員は選挙権及び被選挙権を有する。

第3条 推薦委員会は、役員改選に先だって、役員候補者の名簿を作成し、総会に諮り、総会において出席者の過半数の賛意を得て決定する。

第4条 有権者は、選挙有権者名簿作成時に、その年度の会費を納入した会員とする。

第5条 役員の有資格者は、会則4条に定める有資格者で、引き続き3年以上会員であった者とする。

(推薦委員会)

第6条 推薦委員の選出は次の通りとする。

- (1) 推薦委員の人数は、4－7人の範囲で、理事会で定める。
 - (2) 推薦委員の有資格者は、会則4条に定める有資格者で、引き続き2年以上会員であった者とする。
 - (3) 推薦委員は、役員改選の1年前の総会において選出する。
推薦委員長は、推薦委員の互選とする。
 - (4) 推薦委員の任期は1年とする。
- 2 推薦委員会は総会までに、役員候補者を推挙し、推薦理由を添えた名簿を作成する。

(実行委員会)

第7条 実行委員会は、次の事項を審議し、学術集会を開催する。

- (1) 学術集会の形式
 - (2) 演題の選定及び座長の選出
 - (3) その他学術集会の運営に関すること
- 2 実行委員会は次の委員をもって組織する。
- (1) 実行委員長
 - (2) 実行委員
 - (3) 担当理事

第8条 実行委員長は、次回学術集会開催地の会員から、理事長が指名する。実行委員は実行委員長が指名する。任期は1年とし、再任を妨げない。

(編集委員会)

第9条 編集委員会は、次の事項を行い、機関紙及び会誌を発行する

- (1) 会誌に掲載予定の原著、研究報告、実践報告に関する査読
- (2) 機関紙「ハーモニー」の発行
- (3) その他、会誌の編集及び発行に関すること

2 編集委員会は次の委員をもって組織する。

- (1) 編集委員長
- (2) 編集委員

第10条 編集委員長は、役員の中から理事長が指名する。編集委員は編集委員長が指名する。

(研究助成)

第11条 会則第3条2に定める研究事業の一環として、特色ある研究に対して助成を行う。

第12条 助成を行う研究の選定は次の通りとする。

- (1) 研究の決定にあたっては、あらかじめ希望者を機関紙で公募し、理事会において審議し、総会で承認を受ける。
- (2) 研究助成金を受けた研究は、その成果を学術集会及び会誌に発表する。研究期間は1年を原則とする。但し1年に限り延長することができる。

(名誉会員・賛助会員)

第13条 名誉会員は理事会が推薦し、総会に報告する。

第14条 名誉会員の資格は概ね65歳を越えた者とし、次の基準のいずれかに該当する者とする。

- (1) 永年、本会員として活躍し特に功績のあった者
- (2) 役員として特に功績のあった者
- (3) その他特に本会名誉会員の称号にふさわしいと認められた者

第15条 名誉会員は会費を免除される。また学術集会、会誌等を通じて研究を発表できる。

第16条 賛助会員は、本会の目的に賛同し、年額10,000円を継続して納入するものとする。

第17条 名誉会員及び賛助会員は、機関紙その他の刊行物の配布及び事業について連絡を受ける。

(付則)

この実施細則は、1997年11月8日に制定し、1998年4月1日より施行する。

「日本養護教諭教育学会誌」投稿規定

1. 投稿者の資格

投稿者（共著者を含む）は、すべて日本養護教諭教育学会会員であること。ただし編集委員から依頼した原稿はこの限りでない。

2. 原稿の種類

- 1) 原稿の種類は、論壇、総説、原著、研究報告、実践報告、資料、会報、その他であり、著者はそのいずれかを明記しなければならない。
- 2) 投稿論文の内容は他の出版物（国の内外を問わず）にすでに発表あるいは投稿されていないものに限る。また、本誌投稿中、他誌への投稿をしてはならない。

3. 投稿手続き

- 1) 原稿は、3部（2部はコピーでもよい）を送付する。
- 2) 原稿は封筒の表に「日本養護教諭教育学会誌原稿」と朱書きし、学会事務局に書留郵送する。

4. 原稿の受付及び採否

- 1) 上記3の手続きを経た原稿の到着日を受付日として、投稿者に受け付けたことを通知する。
- 2) 原稿の採否及び種別については、査読を経て、編集委員会が決定する。
- 3) 編集委員会の審査により返送され、再提出を求められた原稿は、指定された締め切り期日までに再投稿すること。期日を過ぎて再投稿された原稿は、新規受付として、次号において取り扱われる。
- 4) 編集委員会の判定により、論文の種類の変更を著者に勧めることがある。

5. 投稿された原稿は、理由の如何を問わず返却しない。

6. 著者校正は1回とする。ただし校正の際の加筆は原則として認めない。

7. 機関誌の発行は年1回、3月とする。

8. 投稿原稿の1編は原稿の種類を問わず、図及び表を含めて本文を下記の枚数以内にとどめることを原則とする。

論壇 1編 1枚（本文組み上げ1ページに相当）

総説 1編 5枚 研究報告 1編 5枚

原著 1編 5枚 実践報告 1編 5枚

資料 1編 5枚 会報 1編 5枚

その他 1編 5枚

これを越えるものについては、編集委員会で採否を決定する。

9. 原稿執筆の要領

- 1) 原稿は、B5判（45字×32行）（余白は左右14mm、天地21mm以上）横書きとする。

パソコン及びワープロ使用の場合は、氏名、機種、登録方法を明記したフロッピーを添付する。
(テキスト・ファイルに変換してあることが望ましい)

- 2) 文章は新かなづかいを用いて、楷書にて簡潔に記述する。句読点、カッコ（「，（，{，～など）は1字分とする。
- 3) 外来語はカタカナで、外国人名や日本語になりきっていない術語は、原則として活字体の原綴で書く。
- 4) 数字はすべて算用数字とし、1字分に2文字を収める。
- 5) 図表の原図は、ワープロ又は黒インクを使って明瞭に書く。縮小することが適当と思われる図表は、原図と縮小した図表をともに作成し、その旨を明記する。印刷製版に不向きと思われる図表は書き換え又は割愛を求めることがある。(専門業者に制作を依頼したものの必要経費は、著者負担とする)
- 6) 図表はすべて本文とは別紙とし、本文中に挿入を希望する箇所に原稿の右の欄外に朱書により指定する。(図4または表1など)
- 7) 文献記載の様式
 - (1) 引用文献は、本文中の引用箇所の肩に「・・・が知られている¹⁾。」又は「・・・^{1)～5)}」のように番号をつけ、本文原稿の最後の一括して引用番号順に記載する。参考文献は著者名のアルファベット順に列記する。
 - (2) 記載方法は下記の例示のごとくとする。

雑誌の場合 著者名：表題、雑誌名、巻(号)、頁一頁、発行所、発行年、
単行本の場合 著者名(分担執筆名)：論文名、(編集・監修者名)、書名、引用頁一頁、
発行所、発行年等
訳本の場合 原著者名(訳者名)：書名(版)、頁、発行所、発行年
著者が多数の場合は最初の3名を記し、あとは「他」(英文はet al.)とする。
- 8) 原稿には表紙をつけ、表題、英文表題、著者名(ローマ字とも)、所属機関名、代表者の連絡先、表及び図や写真の数、希望する原稿の種類、別刷希望部数、著者全員の会員番号、編集委員への連絡事項を明記する。
- 9) 原著の場合は、250語以内の英文抄録並びに400字程度の和文抄録をつけ、5つ以内のキーワードを英文と和文でつける。

10. 著者が負担すべき費用

- 1) 掲載料 規定枚数を超過した分については、必要経費を著者負担とする。
- 2) 原著、研究報告、実践報告に関しては、査読のための費用として、5,000円の定額郵便為替(文字等はいっさい記入しない)を投稿原稿に同封して納入する。
- 3) 別刷料 別刷りはすべて実費を著者負担とする。
- 4) その他 図表等、印刷上特別な費用を必要とした場合は著者負担とする。

付則 この規定は1997年11月8日から施行する。

事務局便り

1. この創刊号は個人宛にお送りしております。1997年度の会費をお納めいただいた会員の方に送付しておりますので、ご了承下さい。
2. 1998年度の会費納入について
本学会は会員の皆様の会費で運営されております。
1998年度 会費 5,000円
賛助会費 10,000円
支払方法 郵便振替 00880-8-86414
加入者名 日本養護教諭教育学会
尚、1996年、1997年度の会費未納の方は至急納入して下さい。
3. 雑誌等が返送されたり、旧住所から苦情を頂くことがあります。事務局で調査し、できる限り再発行しておりますが、住所不明となる方もいます。改姓、住所、所属変更の場合は、文書で郵送かFAXでご連絡下さい。

原稿募集中

日本養護教諭教育学会誌の第2号の原稿を募集しています。

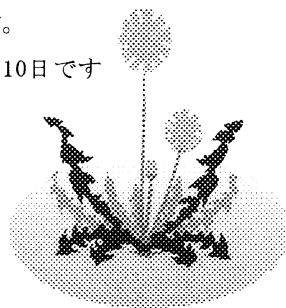
投稿資格 : 本会の会員に限ります。共同研究者も会員に限ります。

論文の種類 : 論壇, 総説, 原著, 研究報告, 実践報告, 資料, その他です。

投稿方法 : B5判横書き, 原稿枚数は「投稿規定」をご覧ください。

募集期間 : 年間を通じて, 随時受け付けています。

第2号の最終締め切りは, 1998年11月10日です



編 集 後 記

日本養護教諭学会員の念願でありました、学会誌の発刊が実現し、本日創刊号を皆様にお届けすることができましたことを心からうれしく思います。これまで様々なご指導とご協力を頂きました、日本学校保健学会始め養護教諭関係の皆様に深く感謝申し上げます。

この発展を支えた最も大きな原動力は、会員相互の知識と技術の向上を目的とした研究会を定期的で開催してきた成果だと自負しております。そしてその原点を、日本学校保健学会の要望課題「養護教諭の養成教育のあり方」を研究したいと集まった研究者と、研究のありようを厳しくご指導下さった茨城大学の故小倉学先生に求めることができます。それ以後今日まで研究と実践により、この分野に専門領域を持つことの意味を示し続けて参りました。その努力が教育職員免許法の中に「養護概説」を誕生させ、一つの歴史として実を結んだことを誇りに思います。これと時を同じくして実現した学会誌の発刊は、私たちがこの専門領域に学問を育てようとしている意思の表明であります。未来に向けてこの雑誌に、学問の実りが豊かにありますようにと念じております。 (中桐)

編集委員

委員長 中桐佐智子 (吉備国際大学)

委員 石原昌江 (岡山大学)

大谷尚子 (茨城大学)

楠本久美子 (四天王寺学園国際仏教大学短期大学部)

下村淳子 (愛知教育大学附属高等学校)

堀内久美子 (愛知教育大学)

盛 昭子 (弘前大学)

日本養護教諭教育学会誌 第1巻第1号 1998年3月20日発行

発行所 日本養護教諭教育学会誌編集委員会

448-8542 愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢1

愛知教育大学養護教育教室 堀内研究室内 TEL&FAX 0566-26-2491

郵便振替 00880-8-86414

代表者 堀内久美子

印刷所 二三舎印刷

