

ISSN 1343-9693

第16卷第1号

日本養護教諭教育学会誌

Journal of Japanese Association of Yogo Teacher Education
Vol.16, No.1, 2012



JAYTE

日本養護教諭教育学会 2012年9月

日本養護教諭教育学会誌
Journal of Japanese Association of Yogo Teacher Education (J of JAYTE)
第16巻 第1号

目 次

巻頭言

三木とみ子

学会設立20周年を期にさらなる発展と充実を願って…………… 1

特 集「養護教諭の資質能力向上の展望と課題」

藤原 章夫

教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について…………… 3

田嶋八千代

教職大学院での実践を通して…………… 9

大平 曜子

養護教諭の資質能力向上の展望と課題—私立大学での養成を通して—…………… 15

石田恵津子

養護教員10年経験者研修と教員免許状更新講習を受講して…………… 19

原著

鎌田 尚子, 中村 朋子, 野田 智子, 福島きよの, 丸井 淑美

養護教諭の倫理綱領(案)の理論的・実践的意義…………… 23

菊池美奈子, 徳山美智子, 鈴木 秀子, 元田 綾子, 池川 典子

いじめ, 暴力行為, 性暴力の加害生徒支援における養護教諭と生徒指導部の連携プロセスと課題…………… 37

実践報告

古角 好美

養護教諭志望学生への「授業通信」の試行とその効果—短期大学生への取り組みを通して—…………… 53

会報

日本養護教諭教育学会第21回学術集会のご案内(第1報)…………… 61

日本養護教諭教育学会誌投稿規定…………… 62

日本養護教諭教育学会誌への論文投稿のしかた…………… 64

投稿時のチェックリスト…………… 67

【資料】

「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議のまとめ）」 に関する意見募集に対して提出した意見……………	68
事務局だより（原稿の募集）……………	71
編集後記……………	73

巻頭言

学会設立20周年を期にさらなる発展と充実を願って

日本養護教諭教育学会理事長 三木とみ子
女子栄養大学

Expectations for Further Development and Enhancement of the Japanese Association of Yogo Teacher Education on the Occasion of Its 20th Anniversary

President Tomiko MIKI
Kagawa Nutrition University

本学会は「全国養護教諭教育研究会」として1992年11月に設立し、1997年「日本養護教諭教育学会」と改称され、今年20周年を迎えます。この間、学会役員と熱意ある運営と会員のご協力のもと、大きく成長してきました。ここでは、それらの歩みを振り返りつつ、さらなる学会の果たすべき役割などを考えてみたいと思います。

<15倍となった会員数と会員構成の特徴>

設立時から今日までの約10年ごとの会員の構成とその人数は下表の通りです。学会設立時に会員数46名で発足しましたが20年後の現在687名と約15倍となりました。会員の構成は養護教諭養成関係者、現職養護教諭、退職養護教諭その他の関係者です。その他の中には、養護教諭教育行政関係者も含まれています。すなわち、「養成」、「行政」、「現職養護教諭」が主な会員構成と言えます。その構成比率を見ると現職養護教諭が半数以上を占め、他の教育系学会、保健系学会には見られない特徴であると思います。まさに、現職養護教諭の実践や方法を基軸としてその価値や養成上の課題等が研究的に究明され学術的論文とする作業が構築される土壌ができていていると思います。

年度	養護教諭養成	現職養護教諭	その他	合計
1992(設立時)	27 (58.7%)	19 (41.3%)	0	46 (100%)
2002	113 (29.7%)	198 (52.1%)	69 (18.2%)	380 (100%)
2012	237 (34.5%)	367 (53.4%)	83 (12.1%)	687 (100%)

<学会誌年2回発刊により多くなる投稿の機会>

学会の顔である「学会誌」の論文投稿数の増加を踏まえ、昨年からは年間2回発刊となりました。今後特集記事に加え、多くの投稿論文に触れる機会が多くなるとともに、研究の成果を論文として投稿するチャンスが今まで以上に多くなったことは会員の大いなる期待に応えられると信じています。

<養護教諭の専門領域に関する用語の共通認識>

実践を研究的視点で報告するような際、用語の使い方に戸惑うことがよくあります。そこで本学会として養護教諭に関わる用語30語を選び2007年「養護教諭の専門領域に関わる用語の解説集<第一版>」を作成し配布しました。この度、第二版として中央教育審議会答申や学校保健安全法等近年の動向を踏まえ「保健指導」「健康相談」等の用語を追記したものを、学術集会の折に会員配布いたします。これから論文を読む、書く際に共通語としてなお一層の活用をしていただけると信じます。

<学会として果たす社会的活動>

2012年5月、中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議のまとめ）」に対する意見募集が行われ、本学会も関係団体として意見を提出しました。この内容はすでにご送付した通りです（巻末に資料あり）。

さらに2011年3月の東日本大震災による被害の復興はまだまだです。この事実を風化することなく心にしっかりとどめ、今後も学会としてできる支援を続けたいと願います。

また、他の学会との相互交流、日本養護教諭養成大学協議会との連携を深め、目的を共有しそれぞれの組織の特質を生かし活動の幅を広げることも望まれます。

<養護の学問体系の確立と「養護学」を発信・充実>

養護教諭が「養護をつかさどる」教育職員としての制度が確立してから70周年を迎えました。養護教諭の名称を冠としている唯一の学会である本会は、養護の本質、対象、内容、機能、方法等「養護学」の学問体系を明確にし、会員はもとより我が国の養護教諭の今後の発展充実につながることを真に願うものです。

特集 養護教諭の資質能力向上の展望と課題

教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について

藤原 章夫

文部科学省初等中等教育局教職員課長

Comprehensive Measures for Improvement of the Quality of Teachers
Throughout their Careers

Akio FUJIWARA

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology

Key words : Teacher training at master's level, Life-long learning for teachers,
Collaboration between boards of education, Schools and colleges

キーワード：修士レベル化，学び続ける教員像，教育委員会・学校と大学の連携・協働

I 教員を取りまく現状

学校教育の成否は、幼児・児童・生徒の教育に直接携わる教員にかかわっており、その質と数の充実はいつの時代も最も重要な課題の一つである。

一方で、学校現場では、いじめ・不登校等の生徒指導上の諸課題への対応、特別支援教育の充実、外国人児童生徒への対応、ICTの活用を初めとする様々な課題が急増するとともに、学力の向上や家庭・地域との連携協力の必要性も指摘されており、これらの課題に応えるためにも、教員の実践的な指導力やコミュニケーション能力の更なる向上が求められている。また、学校現場の多忙化や学校を取り巻く社会状況の変化により、いわゆる「学びの共同体」としての学校の機能が十分に発揮されていないとの指摘もある。

このような中で、保護者や地域社会から信頼される学校づくりを進めていくためには、多様かつ優れた資質能力を有する教員を養成・確保するとともに、教員一人一人が資質能力を高めながら自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得られるような環境を整えていくことが重要であり、教職員定数の改善など教員の数の充実に関する施策とともに、教員の質の向上に取り組んでいく必要がある。

これまでも、教員の質の向上のため様々な取組を推進しているが、学校現場の抱える課題に必ずしも十分に対応できていないといった指摘もあり、教員一人一人が教職生活の各段階を通じてより高度な専門性と実践的な指導力を身に付けられるような更なる改革が求められている。このため、これまでの改革の成果と課題を踏まえつつ、教員養成・採用・研修の各段階について改めて点検し、見直すことが必要である。

その際、特に重視すべきは、学校教育における諸課題の複雑・多様化に対応して教員に求められる専門性を今一度見直し、養成段階を含めた教職生活の全体を通じて不断に資質能力の向上や専門性の高度化が図られていくようにするため、教員免許制度と教員養成・採用・研修の各段階を通じた一体的・総合的な取組が行われるようにすることである。

II 文部科学省における取組

文部科学省では、社会の状況の変化などに応じ、これまでも、教員の資質能力向上のため様々な取組を行っている。近年では、平成20年4月に、より実践的な教員養成を大学院レベルで行う場として教職大学院を開設（※平成24年4月現在 25大学（国立20大学、

私立5大学)が20都道府県に設置されている)し、また、平成20年11月には教育職員免許法施行規則を改正し、教員として必要な知識技能を修得したことを最終的に確認するための科目である「教職実践演習」の導入や、教職課程認定大学への是正勧告や認定取消しの仕組みを整備するなど、教員養成課程の充実を図っている。さらに、教員が定期的に最新の知識技能を修得することを目的として、平成21年4月から教員免許更新制が実施されている。

Ⅲ 中央教育審議会における審議の経過

こうした状況の中、平成22年6月3日に中央教育審議会に対して「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」が文部科学大臣より諮問され、中央教育審議会では「教員の資質能力向上特別部会」を設置し、審議を行ってきた。特別部会では、平成23年1月に「審議経過報告」を取りまとめ、更に、同年6月には、審議経過報告を踏まえて、より専門的な観点から調査審議を行うために「基本制度ワーキンググループ」を設置し、本年4月18日に、「基本制度ワーキンググループ報告」を特別部会に報告している。

また、特別部会においては、「基本制度ワーキンググループ報告」を踏まえながら、必要な修正を行った上で、「審議のまとめ」に対するパブリックコメントや、教育関係団体からの意見募集を行った。

このようにして、約2年にわたり教員の資質能力の総合的な向上方策について、様々な観点から審議が行われ、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」として取りまとめられた。

Ⅳ 答申の概要

特別部会の審議においては、教員養成の修士レベル化というテーマが大きな焦点となっているが、そのポイントは、「学び続ける教員像」の確立というところにある。

変化の激しい時代の中で、教員一人一人が探究心を持って学び続け、資質の向上を図ろうとする取組を生涯にわたって支援する体制をいかにして構築していく

かということが大きな目的であり、そのための方法として、「修士レベル化」ということを中心に捉えつつ、養成から採用、研修、管理職の段階までをトータルな体系的なシステムとして構築する必要があるという考え方を基本としている。

また、そうした方向性を踏まえた場合、様々な最新の知見を持つ大学をどのように生かしていくかということを考えていくことが不可欠であり、「教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化」ということがもう一つのポイントとなっている。

このように、「学び続ける教員像」の確立と「教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化」の観点から答申は取りまとめられ、①現状と課題、②改革の方向性、③当面の改善方策の3章で構成されている。

1. 現状と課題

答申においては、現状と課題として、グローバル化など社会の急激な変化に伴い、学校教育において求められる人材育成像が変化しており、21世紀を生き抜くための力を育成するため、思考力・判断力・表現力等の育成など新たな学びに対応した、実践的指導力を教員が身に付ける必要があるとしている。

また、学校現場においては、いじめ・不登校等への対応や特別支援教育の充実など諸課題が高度化・複雑化しているが、初任段階の教員に対し、実践的指導力などを十分に身に付けていないことなどの指摘がある中で、教員の大量退職や学校の小規模校化、学校現場の多忙化などにより、先輩教員から新人教員への知識・技能の継承が困難になっているなど、実践力の育成を学校現場だけに依存することが難しく、養成段階における実践的指導力の育成強化が必要であるとしている。

さらに、社会が急激に変化する中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であり、教員が社会の変化に対応できる視野の広さと高度の専門性を持ち続け、実践的指導力を高めるため、教育委員会と大学との連携・協働による教職生活の全体を通じた一体的な改革、新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員を支援する仕組みの構築(「学び続ける教員像」の確立)を必要としている。

また、これからの教員に求められる資質能力について、次のとおり整理している。

- 1) 教職に対する使命感, 探究力, 教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力 (使命感や責任感, 教育的愛情)
- 2) 専門職としての高度な知識
 - ・教科や教職に関する高度な専門的知識 (グローバル化, 情報化, 特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む)
 - ・新たな学びを展開できる実践的指導力 (基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため, 知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習, 協働的学びなどをデザインできる指導力)
 - ・教科指導, 生徒指導, 学級経営等を的確に実践できる力
- 3) 総合的な人間力 (豊かな人間性や社会性, コミュニケーション力, 同僚とチームで対応する力, 地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力)

なお、これらはそれぞれ独立して存在するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成されることに留意する必要があるとされている。

2. 改革の方向性

将来の改革の方向性については、教員養成の改革の方向性と教員免許制度の改革の方向性の2つの観点が表示されている。

教員養成の改革の方向性としては、教員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として明確に位置付けることが提言され、特に教職大学院におけるこれまでの取組が高度専門職としての教員の育成システムを確立する上でのモデルを提供していることから、学部を中心とした教員養成の上に、学校での実践と任命権者による研修で実践的な指導力を身に付けるといった従来の方法を超えて、教育委員会・学校と大学との連携・協働の中で、理論に裏打ちされた高度かつ効果的な教育実践に係る教育研究が教職大学院を中心とした修士レベルの課程において深められ、現場における実践との往還の中で検証・刷新され、学生や現職教員に還元されるような仕組みの構築が必要であるとされ

ている。

このような改革に伴う教員免許制度の改革として、標準的な免許状として修士レベルの「一般免許状 (仮称)」を創設するとともに、当面は、学士レベルの「基礎免許状 (仮称)」も併せて創設することとしている。

「一般免許状 (仮称)」は、探究力, 学び続ける力, 教科や教職に関する高度な専門的知識, 新たな学びを展開できる実践的指導力, 同僚と協働して困難な課題に対応する力, 地域との連携等を円滑に行えるコミュニケーション力を有し, 教科指導, 生徒指導, 学級経営等を的確にできる力量を保証する標準的な免許状として, 学部4年に加えて, 1年から2年程度の修士レベルの課程 (教職大学院, 修士課程, 又はこれらの内容に類する学修プログラム) での学修を標準とするとしている。

また、「基礎免許状 (仮称)」は、教職への使命感と教育的愛情を持ち、教科に関する専門的な知識・技能、教職に関する基礎的な知識・技能を保証するものとして、学士課程修了レベルとして、早期に「一般免許状 (仮称)」を取得することが期待されるとしている。

さらに、答申では、特定分野に関して、実践の積み重ねによる更なる探究により、高い専門性を身に付けたことを証明する「専門免許状 (仮称)」の創設を併せて提言している。

「一般免許状 (仮称)」の取得については、弾力的な制度設計が望ましいとの考え方の下、

- 1) 「一般免許状 (仮称)」を取得後に教員として採用される場合
- 2) 「基礎免許状 (仮称)」を取得し、採用直後に初任者研修と連携・融合した修士レベルの課程の修了により「一般免許状 (仮称)」を取得
- 3) 「基礎免許状 (仮称)」を取得し、採用後、一定期間のうちに修士レベルの課程等での学修により「一般免許状 (仮称)」を取得

の三類型に整理し、地域の実情に応じた様々な試行の積み重ねが必要あるとしている。

また、多様な人材の登用を推進するとともに、教員免許更新制については、十年経験者研修の在り方との関係を含め、詳細な制度設計の際に更に検討が必要があるとしている。

このような新たな免許制度について、その詳細な制度設計を行う際には、学校種や職種、国公私を設置形態に配慮する必要があるとしている。

3. 当面の改善方策

このような将来の改革の方向性を実現するために、当面の改善方策として、教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化という観点から、修士レベル化に向け、修士レベルの課程の質と量の充実、教育委員会と大学との連携・協働による研修等の充実等をステップを踏みながら、段階的に取組を推進することとし、主要な取組については、教育振興基本計画に盛り込み、計画的に進めることとしている。

具体的には、養成段階では、修士レベル化の前提として、学部段階で教職実践演習を中心に、必要な資質能力の育成を徹底することが重要としている。このため、修士レベルの課程への接続を念頭においたカリキュラムの開発や学校ボランティア等での活動など、一定期間学校現場等での体験機会の充実を図ることとしている。また、教職課程の質保証として、全ての課程認定大学について、教育の質向上及び社会に対する説明責任を果たす観点から、教員養成の理念、養成する教員像、カリキュラム、学生の教員免許状取得状況や教員就職率等の情報を公表することを検討している。

また、修士レベルの教員養成・体制の充実と改善としては、教職大学院制度を教科専門の高度化の機能を併せ持つものとして発展・拡充し、大学と教育委員会との連携により、全ての都道府県に教職大学院の設置を推進することや、一定の実践的科目の必修化を推進するなど専修免許状の在り方を見直すことなどを提言している。国公立大学の一般の修士課程の見直しに関しては、中学校及び高等学校教員の養成についての役割が大きいことから、一般の修士課程においても教員養成カリキュラムの改革を図り、修士課程のカリキュラムとのバランスに配慮しつつ、学校現場のニーズに応え得る実践性を備えた教育を提供する体制の整備が必要であることや、教職大学院との連携したプログラムにより、理論と実践の架橋を重視した実習や実践科目の導入などについて提言している。

初任段階では、修士レベルの教員養成カリキュラムを視野に、教育委員会と大学との連携・協働の取組を進め、初任段階の研修を高度化することや、初任段階の教員を複数年にわたり支援する仕組みの構築などを提言している。また、これに伴い、平成19年に例示した初任者研修の「目標・内容例」について、修士レベル化を想定しつつ、内容の改善を図るとともに、指導体制の充実方策についても検討が必要であるとしている。

現職段階及び管理職の段階においては、教育委員会と大学との連携・協働による現職研修のプログラム化・単位化の推進や、マネジメント力を有する管理職の職能開発のシステム化の推進などが提言されている。また、近年では、学校の小規模校化などによって、教員が校内研修など自発的な研修によって、学び合い、高め合いながら実践力を身に付けていく機能が弱まりつつあるという指摘もあり、教育委員会においては、校内研修等活性化するための取組を推進するとともに、組織的かつ効果的な指導主事による学校訪問の在り方の研究が必要であるとしている。

また、採用については、大学での学習状況や教育実習の状況について採用選考の際に評価に反映する方法の検討や、複雑・多様化する教育課題に対応するため、様々な社会経験と特定分野に対する高度な知識・技能を有する多様な人材を教員として迎え入れるための仕組みの検討が必要であるとしている。

こうした取組を推進するため、国として大学や学校・教育委員会に対し、先導的な取組を支援するための事業の実施、大学院への派遣の促進や初任者研修をはじめとした教員研修のより一層効果的な取組を推進するための研修等定数の改善、効果的な活用等の支援を行う必要があるとしている。

以上が、答申の概要である。このような改革を実現していくためには、教育委員会と大学が実質的な連携関係を強化し、協働して教員の養成・質の向上に取り組む体制を構築することが必要となる。また、これまでも教員の資質能力向上のため、様々な施策が行われてきたが、各施策について不断に検証を行い、検証結果に基づいて取組を進めていくことが必要である。

教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な 向上方策について（答申）の概要

現状と課題

- ◆グローバル化など社会の急速な進展の中で人材育成像が変化しており、21世紀を生き抜くための力を育成するため、思考力・判断力・表現力等の育成など新たな学びに対応した指導力を身に付けることが必要
- ◆学校現場における諸課題の高度化・複雑化により、初任段階の教員が困難を抱えており、養成段階における実践的指導力の育成強化が必要

改革の方向性

教育委員会と大学との連携・協働による教職生活の全体を通じた一体的な改革、新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員を支援する仕組みの構築（「**学び続ける教員像**」の確立）が必要

教員養成の改革の方向性：教員養成を修士レベル化し、高度専門職業人として位置付け

教員免許制度の改革の方向性：

「一般免許状(仮称)」、「基礎免許状(仮称)」、「専門免許状(仮称)」の創設

一般免許状(仮称)：探究力、新たな学びを展開できる実践的指導力、コミュニケーション力等を保証する、標準的な免許状。学部4年に加え、1年から2年程度の修士レベルの課程での学修を標準。

基礎免許状(仮称)：教職に関する基礎的な知識・技能を保証。学士課程修了レベル。

専門免許状(仮称)：特定分野に関し高い専門性を証明。(分野は、学校経営、生徒指導、教科指導 等)

※「基礎免許状(仮称)」取得者が「一般免許状(仮称)」を取得する段階は、(i)採用前に取得、(ii)採用後の初任者研修と連携した修士レベルの課程の修了により取得、(iii)採用後一定期間のうちに修士レベルの課程等での学修により取得を想定

- ◆多様な人材の登用の促進
- ◆授業料減免や奨学金の活用等による学生の経済的負担の軽減について留意
- ◆教員免許更新制については、詳細な制度設計の際に更に検討
- ◆詳細な制度設計の際は、幼稚園教諭等、学校種や職種の特性に配慮するとともに、国公私の設置形態に留意

当面の改善方策 ～教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化

修士レベル化に向け、修士レベルの課程の質と量の充実、教育委員会と大学との連携・協働等、段階的に取組を推進。主要な取組は、教育振興基本計画に盛り込む。

養成段階

(学部レベル)

- ◆学校現場での体験機会の充実等によるカリキュラムの改善、いじめ等の生徒指導に係る実践力の向上
- ◆課程認定の厳格化等質保証の改革

(修士レベル)

- ◆教職大学院制度を発展・拡充し、全ての都道府県に設置を推進
(現状:25大学(20都道府県)815人)
- ◆いじめ等の生徒指導に係る事例やノウハウの集積等、教育研究の充実
- ◆大学院設置基準の大括り化等
- ◆専修免許状の在り方の見直し
(一定の実践的科目の必修化推進等)
- ◆学習科学等実践的な教育学研究の推進
- ◆柔軟かつ多様な大学間連携の推進

採用段階

- ◆大学での学習状況の評価の反映等選考方法の一層の改善

初任段階

- ◆教育委員会と大学との連携・協働による初任段階の研修の高度化
- ◆初任段階の教員を複数年にわたり支援する仕組みの構築

現職段階及び管理職の段階

(現職段階)

- ◆教育委員会と大学との連携・協働による現職研修のプログラム化・単位化の推進

(管理職段階)

- ◆マネジメント力を有する管理職の職能開発のシステム化の推進

多様な人材の登用

- ◆社会人、理数系、英語力のある人材等多様な人材が教職を志す仕組みの検討

グローバル化への対応

- ◆教員を志望する学生の海外留学を促進

特別支援教育の専門性向上

- ◆免許法認定講習の受講促進等の取組により、特別支援学校教諭免許状の取得率の向上

学校が魅力ある職場となるための支援、改善を進める上での留意事項

- ◆教員に優れた人材が得られるよう、教員給与等の処遇の在り方の検討や教職員配置など教育条件を整備
- ◆先導的な取組を支援するための事業の実施、大学院への派遣の促進や初任者研修をはじめとした教員研修のより一層効果的な取組を推進するための研修等定数の改善、効果的な活用等の支援が必要

特集 養護教諭の資質能力向上の展望と課題

教職大学院での実践を通して

田嶋八千代

前岡山大学大学院教育学研究科

Professional Practice Graduate Schools of Education

Yachiyo TAJIMA

*Ex-Graduate School of Education Okayama University***Key words** : Graduate school of education, Management, *Yogo* teacher, Qualities and abilities**キーワード** : 教職大学院, マネジメント, 養護教諭, 資質能力

I はじめに

中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」(平成18年7月11日)¹⁾において、教育を取り巻く社会状況等の変化の中で、子どもたちの学ぶ意欲の低下や社会意識・自立心の低下、社会性の不足、いじめや不登校などの深刻な状況など学校が抱える諸課題に対応しうるより高度な専門性と豊かな人間性・社会性を備えた力量ある教員が求められ、高度専門職業人養成としての教員養成に特化した教職大学院制度の創設が提示された。教職大学院は、①学段階での資質能力を習得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成、②現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー(中核的中堅教員)の養成を目的としている。これを受け平成20年度より各大学に創設され、現状においては国立大学19大学、私立大学6大学(平成24年4月現在)で開設されている。平成20年度に岡山大学大学院教育学研究科に教職大学院「教職実践専攻」が設置され、教職大学院専任教員(実務家教員)として新たな教員養成に向けての取組をもとに報告する。設置より5年目を迎えた現在、養護教諭が教職大学院にて学修する人数は、全

国的に見ても教諭に比較し非常に少ない人数だが、教職大学院における学修の意義を理解し、徐々にではあるが増加傾向が見られる。岡山大学の教職大学院で学ぶ養護教諭院生は、大学院修学休業制度を活用して現職養護教諭2名、養護教諭養成課程からの進学者1名がおり、マネジメントの視点から学校保健活動や学校経営を捉え、日々、研究に取り組み、教育現場に復帰した養護教諭は教職大学院での学びを学校保健活動において還元し成果を上げている。一人でも多くの養護教諭が、教職大学院における学修の意義や教育内容を理解し、養護教諭に求められる資質能力の向上を目指し学ぶことを期待している。

II 養護教諭に求められる資質能力と教職大学院

養護教諭は専門職として学校保健活動の推進に取り組むことが求められているが、先の中央教育審議会答申「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について」(平成20年1月17日)²⁾において、養護教諭は学校保健活動推進の中核的役割や、学校内外におけるコーディネーターの役割を担うとともに、保健室は学校保健活動のセンター的役割を担うことが必要であると提言された。また、多くの養護教諭が、保健主事として日々子どもたちの心身の健康課題解決に向け学

校保健経営に取り組んでいる。

さらに、教育3法の改正を受け、養護教諭の専門性を生かした管理職や主幹教諭として活躍する養護教諭も増加している。各教育現場において学校教育の一翼を担い、日々、その職責を全うすべく教育活動に取り組んでいる。これらの状況から、今後、養護教諭に求められる資質能力として、学校経営の基盤となる学校保健活動を推進するうえで中核的な役割を果たす資質能力（マネジメント力、コミュニケーション力、実践的指導力等）、管理的な立場にて学校経営を行う資質能力や、スクールリーダー（中核的中堅教員）として学校経営の一翼を担う資質能力が求められると思われる。しかしながら、現状における養護教諭養成カリキュラムでは、様々な養護教諭に求められる資質能力を担保できるとは言い難い。養護教諭に求められるマネジメント力を初めとした資質能力を向上させる学びの場として、教職大学院の学修が効果的であると考えられる。

教職大学院における教育課程は共通科目（必修科

目）・選択科目・実習科目で構成され、共通科目は表1のとおり、共通するカリキュラムの枠組み（体系的・共通的に開設すべき授業科目の領域）が制度上明確化されている。選択科目においてはコース（分野）別や学生の専攻等に応じて選択的に履修することができるよう位置づけられ、学校における実習は、理論と実践の架橋・往還・融合の意味を実感し、理論知を実践知に変換する資質能力を獲得することをねらいとしている。これらの科目以外に、教職大学院では現行の修士課程において課せられる修士論文は課していないが、教育実践研究報告を課している大学が多く見られる。以上のような教育課程において、様々な指導方法（事例研究、フィールドワーク、ワークショップ、シミュレーション、ロールプレイング等）を積極的に導入し、理論と実践の融合を図る教育を行うこととなっている。共通科目として示された内容全てが養護教諭に特化された教育課程ではないが、全ての領域において養護教諭に求められる資質能力に密接な関わりがある

表1. 共通科目

領域	内容	具体的内容例
教育課程の編成・実施に関する領域	教科等の内容を学校における教育課程及び学校教育全体の中で俯瞰する内容	<ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領と教育課程の編成実施 ・個に応じた指導の充実 ・指導と評価の一体化、教育課程の自己点検・自己評価 ・総合的な学習の時間の全体計画の内容と取扱い
教科等の実践的な指導方法に関する領域	子どもの確かな成長・発達と創造的な学力を保證する教科等の実践的指導力に関する内容	<ul style="list-style-type: none"> ・教科等の意義・目的(教科間の関連指導の工夫を含む。) ・授業計画(学習指導案の作成) ・教材研究(教材の収集・選択・分析、教材化の工夫など) ・指導方法(授業構成・授業形態の工夫など) ・指導と評価(テスト等の作成、評価の在り方など)
生徒指導、教育相談に関する領域	子どもの社会的・情緒的発達についての理解を深め、子どもが教育領域の諸活動を通して発達課題の達成と社会的自立を図ることを促進するとともに、社会的・情緒的発達の課題や問題の把握と適切な対処のできる実践的指導力を習得する内容	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの理解の内容と方法(思春期等に見られる心身症、精神疾患等に関する知識を含む) ・問題行動に関する事例研究 ・子どもの進路発達を促す指導援助体制など
学級経営、学校経営に関する領域	子どもに充実した学校・学級生活を保障する学校・学級経営とともに、その課題の分析と解決の方策に関する内容	<ul style="list-style-type: none"> ・学級経営と学校経営(学年経営案、学年会、学校行事など) ・校内研修の意義・形態・方法 ・開かれた学校づくり(家庭や地域社会との連携、学校間交流の推進、学校経営と学校評議員、情報公開と説明責任など)
学校教育と教員の在り方に関する領域	上記を総覧し、現在の社会における学校教育の位置づけを理解し、教員としての役割を考える	<ul style="list-style-type: none"> ・学校と社会(社会における学校教育の位置づけ、学校教育の役割、学校教育が抱える課題等の俯瞰) ・教員の社会的役割と社会的・職業的倫理 ・教員に必要なコミュニケーション論(対子ども、保護者、同僚、学校外の関係者・関係機関など)

と思われる。学校保健活動の中核的な役割を推進するうえで、また、健康教育を推進する立場からも学校の教育課程編成等の理解は不可欠であり、健康教育を展開するうえで教科等の実践的な指導方法を習得することは、これからの養護教諭にとって重要な資質能力と考える。生徒指導や教育相談については、養護教諭の職務である健康相談（健康相談活動を含む）とも密接な関係があり、専門職として高度な専門性を必要とする職種として実践的指導力が要求されている現在、欠くことのできない領域である。学級経営・学校経営については、学校経営の基盤に学校保健を位置づけ効果的な学校保健経営（保健室経営を含む）を実践できる養護教諭となるためには、学校保健分野のみならず学校経営の視点から課題分析・課題解決の方策の理解が必要である。さらに、学校教育と教員の在り方に関しては、養護教諭として教育職員としての位置付けを理解し、学校教育において果たすべき役割は何か、求められる資質能力は何かを考えるうえで重要な領域であると思われる。各領域における具体的な科目名は、各大学において独自に設定されている。専門科目については、コース（分野）別に設定されている大学が多いが、養護教諭の資質能力向上に関わりのある科目も多数見られる。

Ⅲ 教職大学院における教育実践

1. 共通科目における教育実践

岡山大学における教育課程（共通科目・専門科目・実習科目等）の具体的な内容は表2の通りである。体系化された5領域において基礎的総合的な力量を形成するための「共通科目」、教員の職能発達とデマンドサイドのニーズで編成し、それぞれの院生のニーズに応じて選択できる4科目群の「選択科目」、及び3種類の「学校における実習」である。特に岡山大学のカリキュラムの特色としては、共通科目に全国の教職大学院に先駆けて「学級経営，学校経営の領域」に「学校保健・学校安全とリスクマネジメント」，「教育実践研究の方法」を位置付けたことである。これらの科目は、教育現場において子どもたちの現状を把握し、課題分析を行い、課題解決に向けてどの様な取組を実践し、評価し改善していくかというマネジメントの視点

や、研究的な視点での学びは教員として必要不可欠な内容であり、特に養護教諭にとっても重要な科目である。

特に、「学校保健・学校安全とリスクマネジメント」の科目設定の意義は、近年、社会環境や生活環境の急激な変化に伴い多様化・深刻化した現代的な健康課題や、事件・事故・災害等が多発している現状において、その課題解決や子どもの命・健康・安全を守ることは、学校において最優先すべきことであり、適切な対応を行うためには重要な意味を持つ科目である。この科目は、新卒院生と現職教員院生全員での授業であり、その概要³⁾としては、学校保健・学校安全とリスクマネジメントに関する基本的理解をもとに、学校保健計

表2. 教職実践専攻（教職大学院）科目構成

科目区分	授業科目	単位	必修
共通科目	教育課程構成の実践と課題	2	●
	特色ある教育課程の実践と課題	2	●
	学習指導の実践と課題	2	●
	授業の指導計画と教材開発	2	●
	生徒指導と学校カウンセリングの実践と課題	2	●
	特別支援教育の実践と課題	2	●
	学級・学年・学校経営の実践と課題	2	●
	学校保健・学校安全とリスクマネジメント	2	●
	学校教育の役割と教師の職能成長	2	●
	学校とコミュニティ	2	●
	教育実践研究の方法	2	●
選択科目	授業分析技術とその応用	2	
	学習意欲を高める学習指導	2	
	教材開発と授業デザイン	2	
	授業実践におけるプレゼンテーション力	2	
	特別支援教育における授業づくり	2	
	子ども分析と学級経営	2	
	特別活動とキャリア教育の実際	2	
	生徒指導と子どもの健康課題	2	
	校外体験活動の実践研究	2	
	教育相談の技術と実践	2	
	問題行動にかかわるアセスメントと支援プログラムの開発	2	
	スクールリーダーと組織開発	2	
	学校経営戦略と評価	2	
	校内研修のマネジメント	2	
	教師の職能成長とコーチング	2	
	教育法規実践研究	2	
	学校危機管理の方法論	2	
	道徳教育実践研究	2	
	教育実践研究Ⅰ（課題発見）	2	
	教育実践研究Ⅱ（課題解決）	2	
教育実践研究Ⅲ（課題探求）	4		
教育実践研究Ⅰ（課題分析）	2		
教育実践研究Ⅱ（課題提案）	2		
教育実践研究Ⅲ（課題検証）	4		
学校における実習	課題発見実習	3	●
	課題解決実習	5	●
	インターンシップ実習	2	●

画・学校安全計画立案等を通して、学校保健・学校安全を多角的に捉え、具体的な事例研究や演習を通して、実態に基づいて事前・事後を含めた対応策の検討等について学ぶ科目である。学習目標としては、①学校保健・学校安全の実践と教育現場の課題について総合的に理解する、②学校保健・学校安全計画立案に必要な知識と技術を身に付け、他の教員や外部の専門家と協働して課題解決するうえでリーダー的役割を實踐できる、③教育現場で遭遇する学校保健・学校安全とリスクマネジメントについて、多角的に分析し、対処法を企画・実践し、その結果を内省できることとしている。講義においては、教職大学院の目標にも掲げているように、スクールリーダー（中核的中堅教員）を養成する観点から学校保健・学校安全に関する基本的理解をねらいとした理論的内容や、学校保健安全法を基本とした法的な根拠を中心として展開している。学校保健においては、子ども及び職員の健康を保持増進し、保健教育と保健管理が一体となり、組織活動を通して推進していく教育活動であること等についての知識理解を基本としている。学校安全においては、安全教育・安全管理の重要性が叫ばれている現在、安全教育の領域（生活安全・交通安全・災害（防災）安全）において、危険を予測し危険を回避する能力を養う安全教育や、事故防止等の観点から法的根拠をもとにした施設設備の安全管理等を展開している。これ以外にも、実習校の課題をもとにした学校保健計画・学校安全計画、学校保健・学校安全委員会等の組織活動、感染症・食中毒等の理解と対応、応急手当や救急体制の理解等があげられる。特に、裁判事例を活用した授業は、教員としての対応の在り方や安全配慮義務・注意義務についての法的責任等について取り上げており、スクールリーダー（中核的中堅教員）としての養護教諭にとって実践に役立つものと思われる。講義とともに、学校保健・学校安全の課題分析、学校保健・学校安全年間計画の立案等のワークショップ、事例をもとにしたリスクマネジメントのグループ演習、現職教員院生に学校保健・学校安全に関するテーマを課し、現任校における事例研究として発表、院生全員で協議を行うなど、実践に役立てるような様々な指導方法を導入している。いずれの指導方法においても、新卒院生と現職教

員院生とがグループを構成し、ワークショップや演習においてディスカッションを取り入れながら、お互いの立場を理解し、お互いが持っている知識理解や実践力を高め合いながらリスクマネジメントの実践力を高める授業展開を行っている。特に養護教諭は学校保健の専門職としての立場から、他の院生に対し授業においてその専門性を発揮し、リーダーとして、新卒院生のメンターとしての役割を果たしていたことは、教育現場における実践力につながり効果的であったと思われる。共通科目に限らず、学校保健に関わる選択科目（生徒指導と子どもの健康課題）においてもその傾向が顕著に現れていたことは、他の教師集団に対する養護教諭の指導力という観点からも重要と考える。

2. 教育実践研究

院生は地域協働学校・現任校の教育実践課題を、共通科目の各領域、教育実践研究の方法、選択科目及び実習を組み合わせた多角的な観点から分析し、指導教員の指導の下、教育実践研究に取り組むこととしている。「教育実践研究」⁴⁾においては、学校現場の課題解決に向けて、高度な専門性と実践的指導力が必要不可欠であるとされており、教職大学院での学びを学校現場に還元するという観点からも重要視されている。岡山大学においては、共通科目に「教育実践研究の方法」を位置付け、新卒院生の場合は、地域協働学校をフィールドにした課題発見・課題解決とそれを省察する教育実践研究Ⅰ・Ⅱ及び教育実践研究Ⅲ（課題探求）で課題解決能力を育成している。現職教員院生は、現任校における課題を把握し明確化する教育実践研究Ⅰ（課題分析）、課題分析から得られた課題解決方法を現任校に提案・検討し、教職員と協働のもと改善計画を作成する教育実践研究Ⅱ（課題提案）、提案した改善計画に基づき実践研究し、その成果を他校でも活用できるように一般化する教育実践研究Ⅲ（課題検証）で構成されている。養護教諭の職務内容において、子どもの心身の健康にかかわる研究等がその他の項目として示されているが、学校保健活動を推進する養護教諭にとって研究への取組は欠くことのできないものである。教育実践研究の方法において得た知識理解をもとに、実際に実習校や現任校における課題をもとに、校

内組織を通して課題解決を図る実践研究を報告書（論文）としてまとめることは、養護教諭としての問題意識を深化させ、問題意識が鮮明になり、課題解決能力向上に向けての研究の本質に迫っていくためにも効果的である。

3. 選択科目

選択科目として18科目を開講しているが、共通科目の領域に則りデマンドサイドのニーズで編成し、院生のニーズに応じて選択できる科目設定がなされている。養護教諭に求められるマネジメント力を高める科目として「スクールリーダーと組織開発」「校内研修のマネジメント」及び「学校危機管理の方法論」、健康課題への対応力としては、「生徒指導と子どもの健康課題」、「教育相談の技術と実践」、「問題行動にかかわるアセスメントと支援プログラム」等があげられる。健康教育で中心的な役割を果たす養護教諭として、「学習意欲を高める学習指導」や「教材開発と授業デザイン」、「授業実践におけるプレゼンテーション力」等は効果的な健康教育を実践するうえで必要な科目と思われる。また、教員としての資質能力として欠くことのできない「教育法規実践研究」は、養護教諭の職務の法的根拠となる重要な科目であるとともに、学ぶべき内容が多い科目である。以上のように教職大学院において開講されている選択科目は、養護教諭の資質能力の向上にとって重要な科目であるといえる。履修登録の上限が設けられている関係で、希望する科目全てを履修することはできないが、聴講生として意欲的に受講し真摯に学ぶ姿が随所に見られた。

IV おわりに

岡山大学教職大学院は、「学校教育に関する理論と実践を教授し、教育現場の課題について、実践と理論の架橋・往還・融合を通して高度にマネジメントし遂行できる総合的・実践的な力量（高度教育実践力）を備えた高度専門職業人としての教員養成」を目的として創設された。マネジメントという言葉の意味は、ややもすると学校経営だけをイメージしやすいが、ここでいうマネジメントとは⁵⁾、学級経営、カリキュラム、学習指導、生活指導、子ども理解、地域連携、保護者

対応など様々な学校教育の実践場面において、マネジメント感覚を持って展開することを意味している。養護教諭に特化したマネジメントとしては、学校保健経営、保健室経営、健康教育（保健指導）、生活指導、子ども理解、校内外との連携（教職員、関係機関、保護者等）などが考えられる。教職大学院において担保できる養護教諭の資質能力は多岐にわたっているが、教職大学院にて学修できる養護教諭の数はきわめて少なく、多くの養護教諭が学修できる環境整備が今後の課題と考える。

教員の資質能力向上に関して、中央教育審議会に「教員の資質能力向上特別部会」が設置され審議の最終まとめ（案）において、「教員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として明確に位置付ける。」とした改革の方向性が示されたことから、教職大学院における理論と実践の往還を基盤とした教育実践が、今後の養護教諭養成カリキュラムの改善や教員免許制度に反映され、養護教諭に求められる資質能力を担保できる教員養成が制度化されることを期待する。

文献

- 1) 中央教育審議会：今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申），2006
- 2) 中央教育審議会：子どもの心身の健康を守り，安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について（答申），2008
- 3) 田嶋八千代：教職大学院で学ぶ学校保健と学校安全，SYNAPSE，10，14-17，ジアース教育新社，2011
- 4) 岡山大学：真に課題解決能力を育てるカリキュラム開発—地域協働学校と教職大学院のコラボレーション—最終報告書（平成19～20年度），2009
- 5) 岡山大学：真に課題解決能力を育てるカリキュラム開発—地域協働学校と教職大学院のコラボレーション—平成19年度中間報告書，2008

特集 養護教諭の資質能力向上の展望と課題

養護教諭の資質能力向上の展望と課題—私立大学での養成を通して—

大平 曜子

兵庫大学健康科学部

Study on Improvement of Qualities and Abilities of *Yogo* Teachers
—*Yogo* Teacher Training at a Private University—

Yoko OHIRA

Hyogo University Faculty of Health Science

Key words : Private Universities, Interdisciplinary faculty, *Yogo* teacher education

キーワード : 私立大学, 学際系学部, 養護教諭養成

I はじめに

教員の資質能力向上は、養成段階だけの問題ではない。むしろ、採用後に始まる教員生活の中で高められ、時代に即応した資質能力へと結実すると考えられる。筆者自身、卒業生たちが教育の第一線で活躍し続け成長していく姿に、喜びを感じ満足感を味わうことが多い。まさに、教職生活が一人の人間を教師として成長させ、人間性を高め、その資質能力を向上させたのであろう。教職生活とは子どもたちの育ちを目の当りにするだけでなく、教師自身が変わっていく過程といえるかもしれない。

平成22年6月、当時の文部科学大臣が「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」諮問されたのを受けて、中央教育審議会に「教員の資質能力向上特別部会」が設置された。教員の養成段階と現職教育を統合的に捉え、教職生活全体における成長、つまり「生涯職能成長」の観点から養成・採用・研修の在り方について、改めて審議を要請したものである。そして、今年6月25日、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(審議の最終まとめ(案))が出された(8月28日には答申が出されている)。教員養成改革の柱の一つに挙げられていた、「修士レベル化」の問題を含め、

この国の教員養成の在り方が変わろうとしている。

教職が専門性の高い職業であることから「修士レベル化」の方向性は、必然的といってもよいだろう。養護教諭も然りである。しかしながら、こうした教員政策の方向性は、私立大学の教職課程認定を受けている立場からすると、すなわち、私立大学の教員養成の現状からいうと、厳しい道を選びようとしているかに見える。ここでは、私立大学が教員養成に果たす役割、義務と責任などについて考え、また所属大学の養護教諭の養成教育を振り返り、資質能力の向上に寄与するための方策を考える。

II 私立大学の義務と責任

日本の高等教育機関において、私立大学は極めて大きい役割を担っている。日本の大学の76.7%は私立大学であり、日本の大学生の73.4%が私立大学の学生である(平成22年)。また、その中の約80%が、教職課程認定大学である。今や私立大学は、高等教育の基盤を担うといってもよいだろう。

そもそも私立大学は、固有の「建学」の理念や理想の上に存立している。建学の理念に基づくディプロマポリシー、カリキュラムポリシー、アドミッションポリシーの3つのポリシーを明確にし、それに則した教

育活動を展開している。教育実践に対する点検・評価は内部評価のみでなく第三者評価という外部評価をもって公開し、大学の質の向上に努めている。それは、「社会から負託を受けた人材輩出機関」としての責任であり、高等教育機関の基盤を担う存在として、私立大学が公共財としての価値を自覚しなければならないところである。

キャンパスの美観、充実したキャンパスライフを保証することは、入学希望者の判断を左右するかもしれないが、よい授業を可能にする組織的條件の整備は表には出なくても、いっそう大切である。教員養成にかかわる組織的條件の整備は、果たしてどれほどのものなのか。私立大学は、固有な教育目標を実現するために、どれほどの組織力を備えられるのであろうか。

日本の教員養成には、2つの特徴がある。一つは、戦前の師範学校に見習うことなく、戦後の教育改革において、教員養成は大学で行うこととしたこと（「大学における教員養成」の原則）。これは「幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材を広く教育界に求めることを目的として」実施されたものである。二つ目は、「国立・公立・私立のいずれの大学でも、教員免許状取得に必要な所要の単位に係る科目を開講し、学生に履修させることにより、制度上平等しく教員養成に携わることができる」としたことである（「開放制の教員養成」の原則）。このたびの中教審特別部会の「最終まとめ案」にも、「この原則は基本的に尊重するものとし、国公私の設置形態を問わず、幅広い大学が参画することを前提とする」としている。しかし、「安易に教員養成の場を拡充したり、希望すれば誰もが教員免許状を容易に取得できるといった開放制に対する誤った認識を是認するものではない」と、「原則」に対する正しい認識と解釈を求め一文も記載している。

多くの私立大学で、教員養成がおこなわれているという現実に即した記載と解することもできるが、原則を尊重するという言葉には、教育系大学の教育内容や指導の充実との格差が大きい場合は、速やかに是正に着手すべきとの意思の主張とも解される。学際的領域を主たる分野に据えた多くの大学が、学科専門科目と教職課程科目をどのように関わらせるとよいか考えが

まとまらないまま、それぞれが一生懸命に担当科目を教授しているというのが現実ではないだろうか。専門職業人として、将来教育職に従事する予定の学生の意識を高め、継続するためにも、学科教員の組織力をもって支援し、教育内容や指導法に至るまで、連絡をとりながら授業展開できる体制づくりを望みたい。まずは、教職課程が専門職業人養成を目的としていることを大学教員の間に浸透させることが肝要であろう。

今後、教員養成の修士レベル化に向けて標準化作業が進むとすると、学部教育との調整が課題になるであろう。教職課程を当該大学の学部学科の教育プログラムの中にどう位置づけるか。極端には、学科専門科目で手一杯になった学生が、教職科目の履修をバランスよく修め、修士レベルにつながるができるかということである。学科における教職課程の在り方を固めておくことが必須であろう。

私立大学の場合、学費の負担が重く、教員として就職できるかどうかの不安、さらに、教育実習や採用試験対策の時期と関連領域への就職活動の時期などが重なり、教員になることを断念する場合も少なくない。私学の授業料は高く学生の（多くは保証人の）経済的負担は大きい。「経済的負担の軽減」についても考慮するということだが、その数の多さから、甚だ難しいといわざるを得ない。学費補充のために始めたアルバイトに時間をとられ、結局、教員免許状取得を諦める学生もいる。就学期間の延長は、多くの課題を孕んでいるのである。

Ⅲ 養護教諭を目指す学生たちが教えてくれること

兵庫県の南西部に位置する本務校は、昭和30年（1955年）兵庫女子短期大学として発足し、養護教諭は家政学科の1コースとして、昭和45年度（1970年度）入学生から養成が始まった。平成3年（1991年）には生活科学科と改められた。平成10年（1998年）に、大学名から「女子」の名称が消え兵庫大学短期大学となると、生活科学科養護コースに2名の男子学生が入学し、養護教諭の養成に新しい時代が訪れた。男子として配慮すべきことはないか。実習校の受け入れは大丈夫か。しかし、2名の男子学生は、実習校に新風を吹き込み、教師の意識変革に一役買って来たようであった。採用

試験はさすがに難しいようだったが、それでも1名は非常勤講師として2か月、3か月と複数の中学校で勤務した。短期大学の養護教諭養成も変わっていくだろうと思われたこの頃から、皮肉にも、短期大学存亡危機の時代を迎えることになる。18歳人口の減少による入学者減の予測と卒業生の就職難が重なり、全国各地の短期大学でも、同様の問題が発生していたと思われる。

平成13年(2001年)生活科学科は発展的に転換して大学に新たに健康科学部を設置することになる。大学において養護教諭の養成が始った。開設から4年間は、教員免許は養護教諭の教職課程だけであったことと、教育に対する強い関心から、多くの学生が(その半数が男子学生という年度もあったが)養護教諭1種免許状取得を目指し、教職課程を修めた。残念ながら、男子卒業生で養護教諭として勤務しているのは1名(附属幼稚園)のみで、男性養護教諭の公立学校就職は未だ果たし得ていない。

多様性の確保、多様な知的基盤の確保など、個性ある建学理念に沿って立つ私立大学の存在価値は、どこにあるのか。そして、本学のような学際系学科において養護教諭を養成することの価値はどこにあるのか。

女子高等教育の中軸であった家政学は、1970年代後半、高等教育全体が激変する中、それに対処するため自らの構造機能を変え生活科学科として使命を果たそうとした。大学改編で学科を閉じた時には、その学科に含まれていた養護コース(養護教諭養成課程)は学科と共に消え去るところであったが、改編した先の健康科学部は、まさに健康の管理や指導の実践も必要と考えられた学科であったことと、多くの卒業生や地域の養護教諭の支援を受けて、現在も養護教諭の養成を継続している。

男子学生が養護教諭の専門科目に大いに関心を示し、基礎知識と基礎技術の習得に真剣に取り組む姿は、現職教員のみならず、養成にかかわる大学教員の意識変革にも貢献した。現在、男子学生が養護教諭を目指すことは本学において珍しいことではなくなったが、社会的な認知には、まだ時間を要するようである。

教員養成における開放制の原則に則り、多様な人材を教育界に送りこむという役割は、多様な養成課程を

有する私学ならではと思われるが、時代の要請と地域社会との連携の中で柔軟に対応していくことによってその存在価値が評価されるのではないだろうか。

現在、兵庫大学では2つの学科で養護教諭の養成をしている。一方は健康科学を基盤に据え、衛生学、解剖学、生理学、栄養学、食品学、教育学などの学際領域を含み、教職に関する専門性と実践的指導力を有した養護教諭を養成しようとしている。もう一つは看護学科に開設された養護教諭の養成で、他の多くの看護大学や学部と同様に、学校保健や養護概説など主要な科目を除いて、「養護に関する科目」を看護師や保健師の国家試験受験資格必須科目に読み替えることで認定が可能となる養成課程である。看護学科にいながらも養護教諭への熱い思いを抱く学生にとっては、実践的指導力を育成する機会は少なく、養護実習に大いなる不安を感じて出ていくケースもある。学際系学部学科といってもその中味はさまざまである。ベースとなるそれぞれの専門科学を養護教諭の専門性にいかに活かしていくかが問題であり、それは直接的に活用するだけでなく、人間的な基礎能力として息づいていくとも考えられる。そして学際系学部学科での学修を生かすためには、養護教諭の養成教育のあり方を工夫していくことが大切であろう。学際領域の中でも高い専門性を有する者(看護師など)と、高い志を有する優れた人材をいかに養護教諭として伸ばしていくか、しかるべき登用の方策も望まれる。教員としての養護教諭の位置づけを明確にしていくことがいっそう大切であり、養成段階では養護教諭の質を確保するために学際領域の各専門教員にも理解してもらい協力していくことが必要ではないかと考える。

IV 教員の資質能力の総合的な向上方策

「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(最終まとめ案)を拝見する限り、ここに挙がっている記載内容は、教員すべてに当てはまる記述とみなすことができる。しかし、長い慣例の中で、「教員」と称した場合に「養護教諭」が含まれないことに気付かず、違和感を持たない場合がある。指摘されてようやく「含む」、または「含まない」と主張するのである。教育という大地にしっかりと足を

つけて子どもたちの「生きる力」に正面から取り組んでいる養護教諭を特別な存在と考えるか、教諭と同じと考えるかは、養護教諭の間でも意見が分かれるところであるが、「教員」の資質能力の向上の方策については、同じ歩調で進めていかなければならない。

養護教諭が学校保健活動推進の中核的役割や関係職員のコーディネーターの役割、さらに保健室は学校保健活動のセンター的役割を担うと先の中央教育審議会（答申）で指摘されているが、養護教諭が孤軍奮闘するのでは何もならない。そのために必要なことは、教員免許状を有するすべての教員が、教育の基盤である「学校保健（安全）」や「健康教育」の専門性を身につけておくことである。教員一人ひとりが健康教育をしっかりと行えば、急速に増えている薬物乱用や性感染症など健康課題の拡大を抑えることができると考える。「教育という名の非行防止をするのではなく、生きていく（生きていける）人間を形成するという本来の教育作業によって非行は防止されるのだ」と言われたのは、佐守信男氏であったが、形ばかりの知識を振りかざすのではなく、教育の基盤をしっかりと押さえた教師として、専門性を高めていかなければならないと考える。

現代の養護教諭は学ぶことも多く、実践の内容も方法もいっそう専門化していると思われる。しかし、可能であれば保健教科の学習内容の確認を勧めたい。実際に教壇に立つかどうかを問題にしているのではない。対象の児童・生徒が、教科「保健」の何をどの段階でどのように学習するのかを知っておくべきであり、多角的に理解することによって、保健指導、保健管理など職務遂行にそれは生きてくると思われるからである。

また、でき得るならば、中学校教諭1種免許状（保健）、高等学校1種免許状（保健）の免許関係科目の履修が望ましい。けっして、免許を別途取得することを勧めるのではなく、養護教諭の養成教育の中で保健科教育の内容を学ぶ機会が盛り込まれる必要を感じている。教諭のおこなう教科指導法と生徒の学習過程を学ぶことができ、教科教育法の幅広い理解や学習する子どもの理解に通じるからである。不易流行というが、新しいものだけに目を奪われることのないように、今

まで手を付けてこなかった事柄にも食指を動かし、多角的に把握するよう努めていくことで、少しずつ養護教諭の資質能力が開花していくのではないだろうか。

教員養成の在り方が変わろうとする今こそ、養護教諭の養成から研修までの全体を見直し、養護教諭自身も養成に関わる大学教員も皆社会的実情に即して変わっていかねばならないと思われる。

文献

- 1) 中央教育審議会 教員の資質能力向上特別部会：教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議の最終まとめ（案））、平成24年6月25日
- 2) 日本私立大学団体連合会：21世紀社会の持続的発展を支える私立大学―「教育立国」日本の再構築のために―、平成23年6月

特集 養護教諭の資質能力向上の展望と課題

養護教員10年経験者研修と教員免許状更新講習を受講して

石田恵津子

名古屋市立浮野小学校

Attendance in Training for *Yogo* Teachers with Ten Years' Experience and in Training Courses for Teaching License Renewal

Etsuko ISHIDA

Ukino Elementary School in Nagoya City

Key words : *Yogo* teacher, Training for *Yogo* teachers with ten years' experience,
Teaching license renewal training

キーワード：養護教諭，10年経験者研修，教員免許状更新講習

I はじめに

養護教諭として10年余が過ぎた昨年度、これまでの中学校から小学校に異動した。この10年余の間に中学校と小学校での勤務を経験したことや、自分自身が産休・育休を経験したことによって、心身の成長過程にある子どもの発達を支援するという観点で自分の視野が広がったように感じる。

また、子どもたちだけでなく、職員、保護者、地域と関わりを深める場が広がり、学校保健活動の中核的な立場として取り組むことが求められていると感じるようになった。

養護教諭として今、目の前の子どもたちに自分は何ができるのか、学校を含む地域の中で自分は何ができるのか、これまでの自分の職務を振り返りこれから何を身につけていくことが必要なのか、そうしたことを考えながら養護教員10年経験者研修（以下、10年研とする。）と教員免許状更新講習（以下、免許状更新講習とする。）を受講した。

II 「10年研」の体験から

1. 研修内容

名古屋市における「10年研」は、学校保健を推進す

るための専門的な知識や技能について研修することをねらいとして行われている。平成23年度の研修内容は表1の通りである。

2. 研修からの学び

10年研における研修の大きな柱は「課題研究」であった。私は、「歯と歯肉の健康づくり」をテーマとして取り組むことにした。歯科検診の際の個別指導や年間を通した集団指導としての学級活動（保健指導）のほか、児童委員会活動での取り組みなど様々な機会をとらえて指導を計画し、歯・歯肉への児童の関心を持続させるようにした。また、保護者に情報を丁寧に伝え、理解や協力を得ることを心がけるようにした。目の前の子どもの姿から捉えた健康課題をテーマとして設定し、長期的な見通しを持ち課題研究に取り組むことができた。テーマにした実践を通して、子どもが望ましい生活行動を身に付けるなどの変化がみられたか、ねらいに沿った取り組みになっていたか、手立ては有効であったかをじっくり振り返ることができた。初任研・5年研と比べると、単なる実践報告にとどめず、日頃の関わりからの気付きをもとに健康課題をとらえ、子どもたちにどんな力をつけさせたいのかじっくり考え

表1. 10年研の研修内容

番号	月日	研修内容	講師等
1	5/18	オリエンテーション 課題研究(1)＜研究の進め方＞(講義・協議)	教育委員会指導主事※
2	7/27	学校保健研修講座 「保健室経営計画の具体化」(講演)	大学教員
3	7/29	課題研究(2)＜中間報告＞(発表・協議) 学校事故への対応(講義)	教育委員会指導主事※
		喫煙・飲酒・薬物乱用防止等の指導の進め方(講義・協議)	現職養護教諭
		人権と教育(講義・演習)	教育センター指導主事
4	8/25	養護教諭の行う健康相談・健康相談活動	大学教員
5	11/8	保健学習の実際〔代表授業〕(参観・協議)	教育委員会指導主事※
6	2/1	課題研究(3)＜成果発表＞(発表・協議)	教育委員会指導主事※

※は養護教諭出身者

ることができた。今回の研修を通して、日ごろの保健活動や指導の内容がマンネリ化しがちであったことに改めて気付き、文献を研究したり他の養護教諭の実践内容を参考にして、新たな企画に取り組むことができた。

また、経験年数が10年になり、1クラスの保健指導に関わるというより、学校や家庭・地域が連携した保健活動の取り組みをコーディネートしていく役割を担っていることをいっそう感じた。児童、職員だけでなく、地域にも目を向け、効果的な取り組みができるよう力を付けていきたいと思った。

今回の研修をきっかけに、兼職発令を受けて保健学習の授業を担当した。その結果、養護教諭の特質を生かした保健学習は医学的な知識を教えるものではなく、保健室で見ている児童の様子や健康診断の結果などから本校の児童の健康課題に触れ、養護教諭の専門性を生かした授業展開をすることが大切であると感じた。今後は、授業のねらいや授業を通して何を理解させるのかを明確にした授業をしていきたい。実際に授業を行うことで、発問のしかたはよかったのか、子どもが具体的な活動や考えをイメージしやすい言葉をかけているかなど、振り返ることができた。今後も研修を積み、授業実践をしていきたいと思った。

また、養護教諭の行う健康相談・健康相談活動の研修においては、子どもが保健室に入室したときから健康相談・健康相談活動が始まっており、子どもの体に触れて確かめる、症状を緩和する、データや事実に基づいた話しかけなどで安心感を与えることを今一度確認するとともに、常に体と心の両面から対応できるようにしたいと思った。これまで、養護教諭としての職務を続けてきて、他の教職員の協力なしには、円滑に活動が進まないと感じてきた。今後もさらに協力を得ることができるように「心の健康問題・身体症状」についての知識理解を高め、判断力や課題を解決する指導力を身につけて、情報を共有しながら自らの活動をアピールできるようになりたいと思った。

今回の10年研を通して、経験を積んできた養護教諭にどんな力が求められているかについて、具体的に自分の中で繰り返し考え、理解し受け止めることができた。また、研修の場で出会った養護教諭の人たちからは、それぞれに得意分野の実績を積み重ねているという印象を感じた。養護教諭同士お互いの課題研究の取り組みについて意見し合ったり、様々なテーマの校内での実践を紹介し合ったりすることで、より実践的な指導力について互いに学び合うことができ、充実した研修になったと思う。

3. 研修への期待

研修を終えて感じたことは、他の教員と比べて日数が少ないことから、もっと同じ経験年数の先生方と意見交換する場がほしかった。また、今回は兼職発令を受けて行う保健学習や学級活動の保健指導など、授業実践を中心とした課題研究がほとんどであったが、保健室での気になる児童・生徒への対応力や、養護教諭

が担任、家庭、スクールカウンセラーなどの連携の中心となり課題解決にあたるコーディネート力の向上を図ることができるような事例研究もしてみたかった。

Ⅲ 「免許状更新講習」の体験から

1. 講習内容

名古屋市では平成21年度から教育委員会主催の教員免許状更新講習を実施しており、講習期間は「夏季集中コース」と「土日コース」から希望することができる。私は、夏季集中コースを選択し、表2のような講習（必修12時間、選択18時間）を受けた。

2. 講習からの学び

免許状更新講習を受けるにあたって、初めは正直なところ「時間を取られる。どんな内容かはっきり分からない」などマイナスなイメージばかりであったが、受講してみると普段の教える側から学ぶ側になり、新しい発見や学びもあった。また、普段の勤務より落ち着く夏休みに受講したからか、非常に良いリフレッシュになった。

必修領域で受講した内容は、学生時代に一般教養で

学んだものに近いものもあった。しかし、学生時代に聞くのと何年か働いて社会の動きが分かってきた今聞くのとでは、自分のとらえ方も変化していると感じながら、懐かしさと新鮮な気持ちで受講した。学校という枠にとらわれず社会全体を知ることによって子どもの実像が見えてくることもあり、養護教諭にとっての専門的な知識や技能以外の教養も広くスキルアップしていくことが大切だと感じた。

また、「組織的な連携」や「学校の危機管理」については、自分の学校ではどんな対応が望まれるか、具体的にイメージトレーニングできる内容で大変勉強になった。勤務年数が長くなってくると、自分が学校という場を基準として知識や理解力を高めているような気がして、社会人としての教養や常識とは、ずれがあるのではないかと不安になることがある。総合的な視点から学ぶことができるこのような機会があつてよかったと思う。

大学を卒業してから、自分の専門以外で大学教授の講演や講義を受ける機会がなかったが、今回受講して知的好奇心をととても刺激された。もっと学びたいと感じた講師の講演会を自分で調べたり、社会人枠の大学

表2. 教員免許状更新講習の内容

月日	受講領域	限	講座名	講師等
8/18	選択②	1	生きる力を育てる金融教育	A大学・教員
		2	教育相談の今日的課題	B大学・教員
		3	発達障害児の理解と支援	A大学・教員
		4	まとめ・履修確認試験	教育センター担当職員
8/19	選択③	1	子どもの変化に対する理解	C大学・教員
		2	子どもの成長	B大学・教員
		3	複数教科の総合的理解のために	A大学教員
		4	まとめ・履修確認試験	教育センター担当職員
8/25	選択①	1	HIV／性感染症	A大学・教員
		2	HIV／性感染症	
		3	養護教諭と健康教育	教育委員会指導主事※
		4	まとめ・履修確認試験	教育センター担当職員
8/26	必修	1	脳と心を育てる	A大学・教員
		2	人間らしさと優しさの教育	A大学・教員
		3	名古屋の個性・魅力とまちづくり	A大学・教員
		4	学校を巡る状況変化	D大学・教員
8/27	必修	1	組織的な連携	教育センター教育相談部長
		2	名古屋の教育の課題	教育センター研究調査部長
		3	学校の危機管理	教育センター研修部長
		4	まとめ・履修確認試験	教育センター担当職員

※は養護教諭出身者

講座などを探したりしてみたいと思った。大学側も、一般向けの講座や講演会の情報をもう少し学校現場にアピールして伝えていただけると嬉しいと思った。

3. 講習への期待

今回の免許状更新講習の課題として感じたことは、講義中心で協議がなかったことである。養護教諭のための講習は「選択①」で受講することができたが、まとめ・履修確認試験を含む4時限と短いもので、養護教諭としての資質向上というには物足りないものであった。

また、「必修」に関しても、すべてが満足いく講座であったわけではない。免許更新講習には大学教員のサポートが必要ではある。しかし、テーマ選びには教育現場とのずれを感じる部分もある。現場の課題とあっているのか、毎年講習内容を検討していただきたいと思う。

Ⅳ おわりに

どちらの研修も、私にとっては有意義な学びの場となった。ちょうど、経験年数が10年となる頃は、家庭を持ったり子どもが生まれたり、職場以外の環境が大きく変わる人が多いと思う。その時期は必然的に自己研修の時間がとれず、勤務時間後の研究会や講演会などの場に行くことができない。私の場合もここ数年そんな状態が続いていたが、この2つの研修に刺激を受け、より専門的な知識を身に付けたい、広い教養を身に付けたいという意欲が高まった。学ぶことをやめては、日々変化する社会の中で、子どもたちの実態に合う的を射た指導ができない。どんな環境におかれても学び続けていきたいと思う。

原 著

養護教諭の倫理綱領（案）の理論的・実践的意義

鎌田 尚子*¹, 中村 朋子*², 野田 智子*³, 福島きよの*⁴, 丸井 淑美*⁵
*¹桐生大学, *²名古屋学芸大学, *³群馬パース大学, *⁴前桐生大学, *⁵狭山市立入間中学校

Theoretical Verification and Practical Significance of
Yogo Teachers' Code of Ethics (Tentative2010, 2012)

Hisako KAMATA*¹, Tomoko NAKAMURA*², Tomoko NODA*³,
Kiyono FUKUSHIMA*⁴, Yoshimi MARUI*⁵
*¹*Kiryu University*, *²*Nagoya University of Arts and Sciences*, *³*Gunma Paz College*,
*⁴*pre-Kiryu University*, *⁵*Iruma Junior High School Sayama City*

Key words : *Yogo* teacher, Code of ethics, Teacher education, Professionals, Treaty of children's rights
キーワード : 養護教諭, 倫理綱領, 養成教育, 専門職, 子どもの権利条約

[Abstract]

The present study was a critical investigation of a report on *Yogo* Teachers' Ethics for Development of Mutual Consent, submitted to the Japanese Association of *Yogo* Teacher Education in 2010. Based on this revised version was presented in 2012. We want to encourage the Association to declare a professional code of ethics for *Yogo* teachers and spread the *Yogo* teachers' code of ethics in training courses of colleges and universities.

Purpose:

- ① Summarized the necessity and problem of *Yogo* teachers' code of ethics.
- ② Evaluate the completeness of meaning and principles of *Yogo* teachers' code of ethics at this stage, and present the revised proposal 2012.
- ③ Investigate tasks and responsibilities in research and development, and education on *Yogo* teachers' code of ethics

Method of research: Collection of comments from a literature research, society members, students, and academic.

Results:

- ① There is always 75 to 80% of respondents who say that support is "Necessary." This level is in a saturation state. However, adopting such behaviors, practicing instruction, and motivation to the level of advocacy are insufficient. On the other hand, the complicated and serious social situation related to the human rights of children, such as bullying, abuse, and disparities, suggests the necessity for education that fulfills the Convention on the Rights of the Child and truly protects children's human rights.
- ② We critiqued the report on *Yogo* teachers' ethics in 2010, and presented a revised version in 2012. A code of ethics is important for *Yogo* teachers in autonomous self-management of social responsibilities.
- ③ If the Association authorizes a code and officially announces it to society, *Yogo* teachers will protect

children's human rights, and can perform activities to develop the mental and physical abilities of students with a professional sense of mission.

- ④ *Yogo* teachers' code of ethics should fulfill the conditions of universal laws of nature and conditions peculiar to professionals. The code is highly complete at the present stage.
- ⑤ The society should have a sense of mission in spreading and researching education on *Yogo* teachers' code of ethics.

【要 旨】

本研究は、2010年日本養護教諭教育学会に提出した報告書「養護教諭の倫理綱領（案）作成と共通理解をめざして」にクリティックな検討を加え、2012年改訂案を提示するものである。養成課程で倫理綱領を教え、普及され、学会が「養護教諭の倫理綱領」を社会に公言するよう働きかけて促進したい。

研究目的：

- 1) 「養護教諭の倫理綱領」の必要性和問題点を整理する。
- 2) 「養護教諭の倫理綱領」の理念や理論背景と意義についてまとめ、倫理綱領の現段階における完成度を評価し、2012年改正案を提示する。
- 3) 「養護教諭の倫理綱領（案）」の教育と研究開発を行う責任と課題を検討する。

研究方法：文献研究，学会員・学生への調査，学識経験者等のコメントの収集。

結 果：

- 1) 「必要である」と支持する回答は、常時75～80%の飽和状態にある。しかし、行動化、教育指導の実践、アドボカシーするまでの動機づけは不足している。一方、いじめ、虐待、格差等、子どもの人権に関わる複雑深刻な社会情勢は、子どもの人権を擁護し、子どもの権利条約を真に実行する教育の必要性を示唆するものである。
- 2) 著者らは、2010年版の養護教諭の倫理綱領報告書を省察し、2012年改訂版を提示した。養護教諭が社会的責任を自律的に自己管理するために倫理綱領は必要である。
- 3) 学会がオーソライズして、社会に公表すれば、養護教諭は、子どもの人権を守り、心身の健康を育てる活動の専門職である使命感を持って活動が出来る。
- 4) 養護教諭の倫理綱領は、ユニバーサルな自然法の条件と専門職固有の条件を満たしており、現段階では完成度が高い。
- 5) 学会が、養護教諭の倫理綱領の教育と普及、研究を行う使命を持つべきである。

【緒 言】

現在、子どもの人権が侵害される問題が多発しており、家族を含めた生き方や生存権が問われる社会に変化してきている。発達障害など特別支援教育、コミュニケーション力未熟、家庭の経済や教育力低下など多様な健康問題に対して、養護教諭はどこまで介入するか倫理的ジレンマに駆られるが¹⁾、的確で適切な判断や対処行動が求められ、その説明責任が問われている。

学校教育では子ども的人格の完成や人間としての成熟に関わる個人差を尊重することが期待されており、養護教諭も当然これに関わっている。養護教諭が多様

な健康問題を改善・解決していくためには、専門職としての力量や倫理性を備えていることは基本的なことである。そして、学校内の教職員はもとより、医学、医療、看護学、心理学、社会福祉学、法学など学際的専門家の智恵を借りて、連携・協働していくことが必要である²⁾⁻⁴⁾。専門職の多くは専門職として倫理綱領を持っている。養護教諭もまた、「専門職の条件である『倫理的であること』を証明する根拠として」倫理綱領を持つことが必要である。

これまで養護教諭の倫理規定／倫理の必要性は、小倉学（1985）⁵⁾、スーザン・ローディ他（2003）⁶⁾、

中村朋子 (2005)^{7), 8)}, 鎌田尚子 (2006)⁹⁾ に散見するが、養護教諭に倫理綱領の必要性和専門職集団の組織化を述べるだけで具体的な省察はなかった。

本研究は、2008年6月に発足した「養護教諭の倫理に関する規定の検討委員会」による報告¹⁾にクリティックな検討を加えるものである。この報告は、研究の経過と養護教諭の倫理綱領の必要性に関する調査報告、及び養護教諭の倫理綱領 (2009, 2010年案) の提示であり、その要点は次の通りであった。①文献研究により「養護教諭の職業倫理綱領試案 (2009)」を作成。②教育職員の視点に立ち全面的に改訂、「養護教諭の倫理綱領案 (2010)」を作成。③倫理綱領は、法でなく守ることを強制しない、養護教諭自身がよりよく行動するモラル (内発的に高めるもの) であること。④「養護教諭の倫理綱領案 (2010)」は、今後、理事会を経て総会の承認を得る必要があり、さらに、「倫理綱領として重要な条文、改良する条文や語句について検討を重ねる必要がある。」と結んでいた。

本稿では、「養護教諭の倫理綱領案 (2010)」¹⁾ が、専門職の職業遂行にあたり理論的、倫理的要求に応えるかどうかを吟味し、倫理綱領を認知していない事実及び作成経過を精査する研究を行ったので報告する。

I. 研究目的

本研究の目的は、以下の3点とする。

1. 「養護教諭の倫理綱領」の必要性和問題点を整理する。
2. 「養護教諭の倫理綱領」の理念や理論背景と意義についてまとめ、倫理綱領 (案) の現段階における完成度を評価し、2012年改定案を提示する。
3. 「養護教諭の倫理綱領 (案)」の教育と研究開発を行う責任と課題を検討する。

II. 研究方法

倫理綱領 (案) に対する未知や教育されていない実態も含めて、倫理観と感受性、考え方の相違を観察し、よりよい改善や分かりやすくするために、研究者と現場が協働して以下の研究活動を行った。

1. 文献研究：関連職種の倫理綱領、倫理に関する関連学会論文、関連学会誌やジャーナル、国際学会等

の倫理研究の動向、本学会検討委員会活動報告¹⁾の内容・考え方を再検討した。

2. 現職養護教諭及び学生・院生との交流：倫理綱領について著者らが担当する授業等で取り上げ、授業の反応や意見を集約した。また、研修会・学会口演後の質疑応答等で得られた実践的意見をフィードバックし、研究者間で質的に吟味し、認知されていない問題点を把握した。その間、研究報告への反応を社会集団の質的な変化として捉え、質的な解釈を加えるというスタンスで、意図的に当事者や学生を倫理綱領 (案) の作成に参加させ、調査と教育を一体とする双方向型、参加型とした。
3. 学識経験者のコメント聴取：関連学会、関連研究会長、医学部教授、教育学部長、審議会委員、行政官に感想コメントを聴取した。
4. 倫理的配慮：調査は、無記名、成績評価・地位・業績に無関係であることを述べて、倫理綱領 (案) の改善と開発をするために活用することの同意を得るなど学会倫理綱領に則った研究として進めた。

III. 結果及び考察

1. 養護教諭の倫理綱領の必要性和問題点

1) 養護教諭の倫理綱領の必要性

表1は、これまでに把握した養護教諭の倫理綱領の必要性に関する意識である。Aは、2008年10月11日本養護教諭教育学会学術集会で開催したプレコンGRESの結果である。

研究当初は、倫理綱領に対する認識状況をとらえるために、学会員が認知しているか、どのように考えているかを把握することが目的であり、質問紙調査は、標本設計による量的統計検定のためではなく、学会会場、講義、講演に参加する者の回答を多面的、質的に考察し、倫理綱領の改訂作業に反映することであった。参加者に、事前に説明して無記名で実施した。「必要あり」は、64%であり、24%が「わからない」であった。プレコンGRESでは、誤解、ミスコンセプト、教職員組合の倫理綱領との混同まで出て混乱した。誤解やわからない背景を研究し、いかにして正しく倫理綱領の必要性を理解してもらうかが課題であることに気づき、倫理綱領案を作成することになった。

表1 養護教諭の倫理綱領の必要性に関する回答

	回答者	回答数	必要あり(%)	必要無し(%)	わからない(%)
A	2008年 学会員(現職含)	50	32 (64.0%)	6 (12.0%)	12 (24.0%)
B	参加者合計 学会員と現職	470	373 (79.4%)	25 (5.3%)	72 (15.3%)
C	最終報告 学会会場	34	29 (85.3%)	2 (5.9%)	3 (8.8%)
D	2011年 学生・院生	27	20 (74.1%)	1 (3.7%)	6 (22.2%)

表1のBは、学会口演、講演、講義において参加者等に調査したものである。倫理綱領の説明と「わかる」ことに留意した。必要性を理解しても本質までは理解させることが出来なかった。Cは、2010年10月の日本養護教諭教育学会学術集会最終報告の際に調査したものである。回答者が34名と少なかったことが意識の表れと言える。Dは学会報告後、別の新たな集団に倫理綱領案(2010)の検討を依頼したものである。検討という課題を与えられたために厳しい評価をしたものと考え、倫理綱領について教育されていない集団であったためか、2008年当初と同じ傾向であった。

学校の保健室における107年の実践と使命感に根拠をおく養護教諭に、倫理綱領の衣装を着せて、専門職としての実践と研究の基盤とする体制づくりを提案してきた¹⁾。しかし、専門性を論じる文献¹⁰⁾や学会シンポジウム、講演に、誰一人倫理綱領の必要性を指摘していないことや、学会員が自らの問題として受け止めて行動する動きが4年間見られなかったことから、必要性の意図が浸透していない現実を示している。

理解度や倫理感覚・感受性といった養成教育のタイミングを判断するための調査から、倫理綱領の必要性は75~80%の会員が支持しており、必要度は飽和状態にある。しかし、実践や教育の中で倫理的に考え行動し、普及・アドボカシするまでに動機づけが高まっていない。養成大学で使われているテキストにも、モデル・コア・カリキュラムの教育目標や内容にも示されていない。教えられていない¹¹⁾。わからない人々はそのままだ変化がなく、ミスコンセプトもそのまま放置されている。倫理綱領についての説明や学会発表により啓発するならば理解者が増えることは明らかに

なっている⁴⁾。倫理綱領を養成教育の中で教えなければならぬ時期にきている。倫理綱領に対する学会の使命感までに高めるためには、更なる啓発と体制づくりが必要である。

2) 双方向調査(2008-2011)の吟味^{2), 4), 12)-14)}

倫理綱領(案)に対する未知や教育されていない実態のために、倫理観の感受性、考え方の相違がある。まず、説明なしで調査した場合に、資料の提示だけでは「わからない」が22%ある。倫理綱領の資料配布や読むだけの指導でなく、具体的に深く考えディスカッションする等、応用のきく指導が必要である。次の項目は、双方向調査から導き出された普及に際して克服すべき課題である。

- a-1) 部分的な理解にとどまる。「人権とプライバシー」など一部しか理解せずに、倫理綱領を全て分かったつもりで自分流の判断をする。
- a-2) 個人が決めた価値観に閉じこもり、私の仕事に干渉されたくない自己防衛する。
- a-3) 不知、関係ないと聞く耳をもたない、何からどうすればよいか分らない。全く必要無い、「自分が配慮すればいいのだから不要である。」とする。
- b-1) 看護者の倫理、心理士の倫理など、別の学問や別の倫理綱領で養成された場合に、共通する箇所を除く養護をつかさどる固有の専門職倫理は、それぞれの学問解釈に分かれ、曖昧となる。
- b-2) 企業の倫理規定—社会や顧客のために企業の経営ポリシーの表明をするもので、社会貢献では共通するが企業経営や、競争に生き残る

ためであり学校教育とねらいが異なる。

- b - 3) 日本養護教諭教育学会の学会倫理綱領に固まっている一研究者の視点しか見えない。
- c - 1) ILOの教職員組合の倫理綱領が教職員の利権を守ると混同している。
- c - 2) 国家公務員倫理規程⁹⁾一選挙活動や政治の汚職に対する罰則であり、名称に混乱させられている。地方公務員法も同類である。
- d - 1) 国・文部科学省や教育委員会に作ってもらえばよいと権威や法に依存し、専門職に必要な自律がない。
- d - 2) 教諭に倫理綱領がないから不要論を言う、教諭の倫理綱領を作ってからとする。

教諭には、確かに自律した専門職集団としての倫理綱領はない^{15), 16)}。何故、憲法25条に根拠を置く保健・医療・福祉職は倫理綱領を持ち、憲法26条に根拠を置く教育職は、倫理綱領を持たないのか。人権教育、道徳教育、倫理感を育て教育する聖職者と任ずる責任や使命を社会に公言しなかったのか。それは言う必要がない社会制度、国家の教育行政制度に守られてきたからであろう^{16), 17)}。

「ミスコンセプト」「わからない」の対策として、「養護教諭」とは「倫理」とはに関して具体的ないじめや救急処置事例、養護教諭のアイデンティティについて語るなど、倫理感・倫理観の感度や温度差の実態を埋めていく作業課題と研究、専門職倫理教育の制度化が是非とも必要である¹⁷⁾。

2. 「養護教諭の倫理綱領」の理念や理論背景と意義

1) 養護の専門職のアイデンティティや学問の構築等の理念からの必要性

中教審答申¹⁸⁾が求める現代的健康課題の複雑、多様な問題の深刻さは、養護教諭の自律した専門性と倫理綱領の必要性を示唆するものであり、大学院レベルの教員養成とも連動する¹⁹⁾。また、開放制免許制度のため養成機関が、看護学、歯学、救急医学、福祉介護学、家政学、保育学、体育学、健康科学、心理学、人文学、人間学等の学際領域まで拡大している現状から、学部専門の学位や資格に副免として付加する大学が急増して専門性を曖昧にする危機感が、この研究を後押

している^{9), 20)}。例えば、養護教諭としての判断が、養護（ようご）専門の診断か、医学診断か、看護診断か、体育診断か、心理診断か、栄養診断か、微妙な価値観と判断のズレ、決断する基準のズレが緊急時の共通理解を遅らせることになる。善悪の微妙な判断のズレも初期対応を遅らせている。価値観は多様であってよいが、判断の基準は養護教諭の倫理綱領に求められるべきである。

2) 『ようご（本質）』の専門職性について

専門職（プロフェッション）については1930年代から研究があり²¹⁾、医師・弁護士の「専門職モデル」を次のように表している。①抽象知識（理論）に基づく技術、②大学の総合教育とトレーニング、③力量・能力の（評価に基づく）免許、④公的機関、⑤法律に基づく、⑥利他的サービスの6項目である²¹⁾。養護教諭をこの専門職モデルに当てはめて考察してみる。

すなわち、①養護をつかさどるために、子どもの心身の機能からの理論（エビデンス）に基づく技術を使い、②その理論と技術は、大学・大学院の総合教育とトレーニング（実習・演習・臨地実習・教育実習等）により身につけ、③その能力と評価は、4～6年間の免許科目の学びと単位修得により免許を与えられ、④公的機関に採用され、⑤学校教育法や学校保健安全法などの法律に基づいて、⑥利他的サービスを保健室経営や学校保健活動の中で行っている。理論と技術および能力評価が、現実の課題やニーズに対処していけるか、今後精緻な検討がなされなければならないが、養護教諭は専門職であると言える。

さらに、Myron Lieberman²²⁾の文献を基にして佐藤学は、教職の専門性を次の6項目に規定して、教師の仕事と地位の現実は、充足できていないとしている¹⁶⁾。

- ①個人的な利益ではなく大衆の福祉に貢献する公共性と社会的責任で特徴づける
- ②大衆の保有していない高度の専門的な知識や技術によって遂行される
- ③その高度の専門的な知識や技術の教育を大学院段階の養成システムで保障している
- ④採用や罷免や職務の遂行に関わる専門家として自律性（autonomy）を制度的に保障している

⑤専門家としての自律性を行政権力から擁護し、自ら専門家としての知見や見識や倫理を高め合う専門家学会／協会 (professional association) を組織している

⑥専門家としての社会的責任を自己管理する「倫理綱領」を持っていること

3) 倫理綱領案と6つの要件の照合

この佐藤による6つの要件と照らし合わせてみると、養護教諭の専門職要件に必要な内容が、特に、⑥の社会的責任を自己管理する「倫理綱領」として創られているか、そして④と⑤の自律性 (autonomy) が尊重される仕組みを検討してきたか、という観点から倫理綱領案を省察する必要がある。

④と⑤の自律性 (autonomy) が尊重される仕組みについていえば、本研究における倫理綱領案は、学会という最も自律性 (autonomy) が尊重される場で、会員の参加型による双方向性、循環型により、作成されている。

④については、養護教諭に対する不当な人事や格下げ等²⁴⁾、管理職昇進やキャリア向上および初任者研修の規定における教諭との差別等について、平等性、公平性からアドボカシーが求められる。⑥の社会的責任を自己管理する「倫理綱領」という点では、前文1 養護教諭の使命、2「養護」の意義と以下全ての条文に含まれているかについて省察した。

①利他の社会的責任：前文、全ての条文

②高度の専門職業：4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14条

③この倫理綱領を大学・大学院で教育し、研究開発して、持続性を図る：11, 12, 13条

④採用試験や人事の公正・公平をチェック、養成カリキュラムの自主編成等を検討する。

⑤professional associationは、本学会であること。リーダーシップをとる必要がある。

⑥本研究の根拠となる専門職業人として、また、養護教諭の専門性の学問構築の両輪となる倫理綱領である。

子どもに関わる専門職の中で、教育職員としての固有性は、子どもの「発達の権利」、「意見表明権」、「助けを求める権利」を育て、「最善の環境条件」を整える責任にある²³⁾。アドボカイト (代弁・支援)^{23), 24)} することが、養護教諭の倫理であり、それをサポート

するのが倫理綱領である。個人では出来なくても集団としてグループとして、その一員としてならば言えることもある。

3. 養護教諭の倫理綱領案の検討

1) 養護教諭の倫理に関する先行研究

養護教諭の倫理に関する文献は、数点しかない。山口らによる「養護教諭の職業倫理」(2001)²⁵⁾ は、基礎看護学の中に養護教諭の職業倫理として10項目を初めて取り上げ、2007年版²⁵⁾ では、信頼と健康管理を加えて12項目としている。采女らによる「養護教諭の職業倫理」(2007)²⁶⁾ は、人権の尊重、平等、プライバシーの保護、関係者との協働、研鑽、健康等を守るべき義務、遵守を薦める項目としている。

2) 養護教諭の倫理綱領案 (2010)¹⁾ の要点

養護教諭の倫理綱領案 (2010)¹⁾ の内容構成の考え方は、専門職20団体の倫理綱領から、自然法²⁷⁾、人類に共通項 (生命・人権の尊厳、守秘義務等) を抽出した (前文および1条から7条)。

次に専門職に固有の項目として選ばれ、内容記載された養護専門項目 (8条から15条)。

子どもに関わる関連専門職即ち、医師、看護師、助産師、歯科医師、薬剤師、管理栄養士・栄養士、臨床心理士、カウンセラー、ソーシャルワーカー、保育士、介護福祉士、理学療法士、精神保健福祉士、歯科衛生士の倫理綱領からキーワードを抽出し、養護教諭の倫理綱領 (案) の内容及び、専門職の考え方を参考とした¹²⁾。

専門職に共通のキーワード：基本的人権、生命の尊厳、個人情報、プライバシーの尊重、守秘義務、情報の共有、インフォームドコンセント、説明責任、信頼関係、社会的信用、専門的知識・技術の向上、進歩・発展、継続学習の責任 (相互啓発、切磋琢磨、相互支援、支持、自他の価値観の育成)、他の専門職・専門家との連携・協働、健康管理の責任、自尊、自己の統合性を保持する責任、道徳的価値の義務と責任、倫理/綱領、関係法の遵守

「養護を掌る」実定の根拠学理がないため、キーワードを基にして、教育基本法、学校教育法、学校保健安全法、中央教育審議会答申¹⁸⁾、学習指導要領、学会の英語表記の説明文等²⁸⁾ から引用参照して前文の柱を

作成した。養護教諭の視座から専門職として必要な倫理の概念と内容を前文と15の条文に構成した。学会員の意見も検討に加えている。

専門職である養護教諭に必要なキーワード：情報管理—記録の保存と開示，共有と開示の判断，守秘義務と緊急判断の条件，精神的・身体的・社会的・情緒的・スピリチュアルなニーズに応える，健康観のアセスメント，ヘルスプロモーションにおける効果的な役割モデルとしての活動，安全で健康な環境を整備し，管理する責任。専門職としての成長とキャリアを日々の実践に反映，教育・訓練・管理の責務，学生育成，大学の正規教育への参加，組織団体・学会への入会と組織活動，養護実践，養護研究，養護教育，健康教育と健康管理の拠り所，望ましい実践基準に従う，専門職の目的，社会的責任と職業倫理/倫理綱領，他の専門家/専門職との連携，社会に宣言，広報等々である¹²⁾。

その他，国家公務員倫理法²⁹⁾，地方公務員法³⁰⁾についても見たが，これらは公務員として遵守すべきものであり，罰則規定を持つ別の法規である。倫理綱領の自律 (Autonomy)¹⁶⁾ を尊ぶ精神とは異なるものである。

倫理綱領により，仕事を評価されてやり難くなるという声があるが，誤りである。養護教諭は，学校に一人職であり何の保護も理解者もなく辛い歴史を切り開いてきた。だからこそ，養護教諭が自身を守るための倫理綱領¹⁷⁾ を社会に発表して自律を確保するのである。専門職を確立し認められ，一方では，協働する仲間や組織と連携していくのである¹⁷⁾。自ら創り出し，自らが確立していく社会人の判断・決断が求められる。

この倫理綱領案は，自然法や実定法²⁷⁾，時代の要請からの答申を踏まえて検討しており，現段階での完成度は高い。75-80%の「必要である」支持を前提に，専門職の確立やアイデンティティの根拠となる倫理綱領の必要性を説明し，使える，主張できるように，養護教諭仲間と共有していきたい。養護教諭に，倫理綱領の意義と自律 (Autonomy) を尊ぶ精神について，養成教育の中で教える必要がある¹⁷⁾。「養護教諭の専門職のアイデンティティの確立と専門のコアとなる『養護学』の裏付けとする養護教諭の倫理綱領であり，養成大学において教育され，研究されなければならない¹⁾」のである。

4. 2012 (改訂案) の作成—倫理綱領案 (2010) の検討を踏まえて

1) 養護教諭の倫理綱領案 (2010) の全体的な省察と改訂

表2は，倫理綱領案 (2010)¹⁾ の左に著者らの2012 (改訂案)，右に2001 (文献)²⁵⁾ を対照表にしてある。2012 (改訂案) の条文と関連する内容を横に並べて対照し，作成の意図と内容について比較して完成度を検討した。

学会会員や院生の指摘により，前文1主語の脱落，2の「役割」を「意義」に変えた。「養護をつかさどる」免許をもち，「養護 (健康管理と健康教育) を実践する専門職である。」と一言で表現した。6条の「責任能力」を削除し，「説明責任」のみにした。9，10，11条の順番を教育の達成段階に準じて入れ替える。9条に (ヘルスプロモーションの推進³¹⁾)。10条に (法・制度に働きかける)，11条は，質の向上を削除して (行動基準の遵守) とし，実践的な行動基準を設定の上，時代に応じて改訂，これを遵守する。それは，何のためかと言えば，より質の高い養護活動と研究のために，と文頭に置くことにした。

報告書の作成時点には，専門職の要件の視点はなく，曖昧であった。これらから2012 (改訂案) の考えは，養護教諭の専門性と学問構築の両輪となる倫理綱領であるかを再度省察して作成した。

2) 前文の改訂

専門職の規定：人格の完成は児童生徒も全員の目指す事項であり，養護教諭は「健康と生命」を「預かる・育てる」「学校の」専門職とした。

- [1] 使命：人格の完成 (教育の目的)：養護教諭は生命を守り，育て，次世代の市民育成。
- [2] 「養護」の意義と対象：「養護を掌る」免許，養護 (健康管理と健康教育) を実践。
- [3] 「養護」の目的：①から⑤までの内容は，大概2010でよいと考えるが，5項目の内容構成については，下記のように考えた。

- ① 「心身の発育発達」は，「1. 使命」の具体的な目的・目標である。
- ② 「環境衛生」「安全・健康」「ヘルスプロモーション」は，①を具現化する目標であり，学校保健安

表2 養護教諭の倫理綱領(案)

2012年(改訂案)		2010年(研究報告案) ¹⁾		2001/2007年(文献) ²⁵⁾	
前	養護教諭は、子どもの健康と生命を預かり育てる学校の専門職である。	前	同じ		無
	1. 養護教諭の使命 児童生徒等の人格の完成をめざし、養護教諭は、生命を守り健康に育て次世代の市民育成に貢献することを使命とする。		1. 養護教諭の使命 児童生徒等の人格の完成をめざし、生命を守り健康に育て次世代の市民育成に貢献することを使命とする。		無
	2. 「養護」の意義と対象 養護教諭は、「養護をつかさどる」養護教諭免許をもち、養護(健康管理と健康教育)を実践する専門職である。対象は、児童生徒等※を直接の対象とし、教職員、家庭、地域などの人的環境も間接的に支援する。 ※児童生徒等:小学校、中学校、高等学校、幼稚園、特別支援学校、中等高等学校		2. 「養護」の役割と対象 養護教諭は、養護教諭免許をもち、養護を実践する権能を与えられたものであり、対象は児童生徒等※を直接の対象とし、教職員、家庭、地域などの人的環境も間接的に支援する。 ※児童生徒等:小学校、中学校、高等学校、幼稚園、特別支援学校、中等高等学校		無
文	3. 「養護」の目的 ①健やかな心身の発育発達を支援する。 ②環境衛生、安全と健康の保持増進/ヘルスプロモーションを推進する。 ③傷害や疾病の危険を予防し、生命を守る。 ④生涯の幸福と自己実現をめざして、「生きる力」に教育的支援をする。 ⑤子どもの権利条約の生きる権利、守られる権利、育つ権利、参加する権利を実現させる。	文	同じ	3条	無 「健康観」—養護教諭は、普遍的な健康の概念、及び時代や社会環境の変化にともなう流動的な健康の概念について、正しく理解し多面的に把握して自己の健康観を確立する。
1条	(基本的人権、教育権、発育発達権) 養護教諭は、児童生徒等の人格の完成をめざして、一人一人の発育発達権、心身の健康権、教育権等の基本的人権を尊重する。	1条	(基本的人権、教育権、発育発達権) 養護教諭は、人格の完成をめざして、一人一人の発育発達と心身の健康の保持増進を図り、教育的支援をする。	1条	「人間の尊厳・人権の尊重」 —養護教諭は、生命を大切にし、人間としての尊厳及び人格を尊重する・
2条	(公平・平等) 養護教諭は、国籍、人権・民族、宗教、信条、年齢、性別及び性的指向、社会的地位、経済的状態、ライフスタイル、健康問題等の差異にかかわらず、児童生徒等の尊厳を尊重して公平・平等に対応する。	2条	(公平・平等) 養護教諭は、国籍、人権・民族、宗教、信条、年齢、性別及び性的指向、社会的地位、経済的状態、ライフスタイル、健康問題等の差異にかかわらず、人間としての尊厳を尊重して平等に対応する。	2条	「平等」 —養護教諭は、子どもたちの年齢や性別、学力、家庭環境に左右されることなく、平等に対応する。
3条	(信頼関係、擁護) 養護教諭は、対象者(児童生徒等、教職員、保護者)との間に信頼関係を築き、生命、存在、健康を阻害する環境の改善に努め、児童生徒等を擁護し、必要に応じて本人の意思、意見、ニーズを代弁する。	3条	(信頼関係、擁護) 同じ	7条	「信頼」 —養護教諭は、教職員、子どもたちや保護者、地域社会の人々との間に、深い信頼関係を築くよう努める。
4条	(知る権利、自己決定権) 養護教諭は、児童生徒等、教職員、保護者の知る権利及び自己決定の権利を尊重し擁護する。	4条	(知る権利、自己決定権) 同じ		無
5条	(守秘義務) 養護教諭は、守秘義務を遵守し、個人情報の保護に努めるとともに、これを他者と共有する場合は、適切な判断に基づいて行う。	5条	(守秘義務) 同じ	6条	「守秘義務」 —養護教諭は、子どもたちのプライバシーの権利を保護するために、個人に関する情報の秘密を守らなければならない。また、これを他者と共有する場合には、適切な判断のもとに対応する。
6条	(説明責任) 養護教諭は、自己の責任と能力を的確に認識し、対応した養護(判断・処置・指導)について、説明責任を持つ。	6条	(個人としての責任能力と説明責任) 養護教諭は、自己の責任と能力を的確に認識し、実施した対応と養護(判断・処置・指導)についての責任及び説明責任を持つ。	9条	「評価」 —養護教諭は、自己の職務について自己や他からの評価を受け、検討・修正し、今後に生かす柔軟性、協調性、謙虚さが求められる。
7条	(危機からの保護・安全) 養護教諭は、健康や生命、人権が阻害されるときや危険にさらされているときは、児童生徒等(周囲の人々)を保護し安全確保を第一とする。	7条	(危機からの保護・安全) 養護教諭は、健康や生命、人権が阻害されるときや危険にさらされているときは、人々(児童生徒等、教職員、保護者)を保護し安全確保を第一とする。		無

2012年(改訂案)		2010年(研究報告案) ¹⁾		2001/2007年(文献) ²⁵⁾	
8条	(連携・協働して健康課題の解決) 養護教諭は、児童生徒等、教職員、保護者、地域社会の人々及び保健医療福祉関係者と連携・協働して、児童生徒等が持つ心身の健康課題について解決を図る。	8条	(連携・協働して健康課題の解決) 養護教諭は、児童生徒等、教職員、保護者、地域社会の人々及び保健医療福祉関係者と連携・協働して、心身の健康課題について解決を図る。	4条	「健全育成」 一 養護教諭は、学校教育の課題解決を図り、教職員や保護者、地域社会の人々と協働して子どもたちの健全育成に努める。
9条	(ヘルスプロモーションの推進) 養護教諭は、児童生徒等と教職員が健康を獲得していくために、健康を阻害する要因の改善に努め、よりよい環境と健康づくりのために校内組織、地域社会と連携・協働してヘルスプロモーションを推進する。	10条	(ヘルスプロモーション) 同じ	5条	「健康教育」 一 養護教諭は、ヘルスプロモーションの理念に基づき、積極的に環境教育を推進し、健康を阻害する環境の改善に努め、さらに子どもたちが自らの健康を保持増進できるよう経年的・計画的な健康教育を実施する。
10条	(法・制度に働きかける) 養護教諭は、専門職組織を通じて、養護をつかさどる質を高めるために、法・制度の確立、改正に参画し、よりよい社会づくりに貢献する。	11条	(法・制度に働きかけ) 同じ	12条	「組織的活動」 一 養護教諭は、養護教諭の身分・地位の改善を図るために検討し、制度の改善・確立に参画する為に組織的な活動を行う。
11条	(行動基準の遵守) 養護教諭は、より質の高い養護活動と研究のために、実践的な行動基準を設定の上、これを遵守する。この基準は、時代の要請に応じて適宜見直しを行う。	9条	(行動基準の遵守と質の向上) 養護教諭は、より質の高い養護活動を実践するために、実践や行動の基準、および養護研究に関する行動基準を設定し、これを遵守し向上させる。	無	
12条	(研究・研修/ 資質・力量の向上) 養護教諭は、常に学習、研修・研究に努め、専門職としての資質・力量の向上を図り、実践に活かす。	12条	(研究・研修/ 資質・力量の向上) 同じ	8条	「研究」 一 養護教諭は研鑽に努め、専門職としての資質の向上を図り、且つ、学校教育の課題改善のために研究を深めて、成果を実践に生かす努力をする。
13条	(知識・技術の開発と学問の発展) 養護教諭は、養護教諭仲間や研究者と相互に啓発し、研究や実践を通して、専門的知識・技術の創造と開発に努め、養護学、学校保健学の発展に寄与する。	13条	(知識・技術の開発と学問の発展) 養護教諭は、相互に啓発し、研究や実践を通して、専門的知識・技術の創造と開発に努め、養護学、学校保健学の発展に寄与する。	無	
14条	(信頼と品位の高潔、後継者養成) 養護教諭は、社会の人々の信頼を得るように、品位の高潔と誠実な態度を維持し、自己研鑽に努めるとともに、すぐれた後継者の育成に寄与・貢献する。	14条	(信頼と品位の高潔、後継者養成) 同じ	11条	「人材育成」 一 養護教諭は養護教諭の教育水準の向上を図り、より質の高い養護教諭の実現のための人材育成に努める。
15条	(自らの健康の保持増進) 養護教諭は、より質の高い職務遂行のために、養護教諭自身の心身の健康の保持増進に努める。	15条	(健康の保持増進) 同じ	10条	「健康管理」 一 養護教諭は教育活動を遂行するために自己の心身の健康の保持増進につとめる。

養護教諭の倫理研究会

鎌田尚子、中村朋子、野田智子、福島きよの、丸井淑美

養護教諭の倫理に関する規定の検討委員会

日本養護教諭教育学会 学会活動委員会

養護教諭の職業倫理を考える会

代表 山口昭子

註:2001は下線無し

2007年に追加、7条と10条

全法の実践である。

- ③「傷害・疾病予防」「生命を守る」は、①を具現化する目標であり、学校保健安全法の実践である。
- ④「生涯の幸福」「自己実現」は、「1. 人格の完成」

の具体的教育活動、養護実践として健康教育を通して「生きる力」を身につけさせる支援である。

- ⑤「生きる権利」「守られる権利」「育つ権利」「参加する権利」は、子どもの権利条約の各条文をま

るめて意識しているため、分かりにくい。養護教諭が意図的に直接関わりを持つべき条文に絞り込む。保健室利用やいじめ、虐待など、人権や存在権の侵害に対して、生きる権利を主張することを教育、医療の選択、preparationの基礎となる指導を保健室で行う等検討が必要であり、研究・研修課題とする。

2012年の改訂は、「養護をつかさどる」専門職としての固有性と概念について、「養護」の役割を「意義」に変えて定義を明確にした。すなわち、教育職員として教育基本法、学校教育法、教育職員免許法および学校保健安全法に基づいている。「児童の養護をつかさどる」養護教諭免許を持ち、学校保健安全法の健康管理、健康に関する指導を保体審答申のヘルスプロモーションと健康教育とを合わせて、学校が家庭や地域と健康を推進していく、その中核が養護教諭であるから、健康管理と健康教育を実践する専門職とした。8条から15条までが固有の機能である。健康教育のキーワードは、生きる力や教育を支援するだけでなく、専門職としての健康教育に関する行動基準が作られる必要がある。健康教育者のあり方の倫理は、養護をつかさどるアイデンティティの根幹に関わる所である。専門職のコアとして強調される必要がある。山口らの2001年版は、「健康観」「健康教育」を「養護をつかさどる」³²⁾概念コアにおいていた。その際、健康教育専門職の倫理綱領³³⁾も存在するため、専門職間における調整も必要であろう。

3) 各条文の省察と改訂

2012年は、前文の他に、1条の対象を児童生徒等と明記し、基本的人権のうち発育発達権、健康権、教育権を尊重すると明確にした。2条に「公平」を本文に入れた。2001年版と対比させると、新しい項目が前文と6項目(4, 6, 7, 8, 11, 13条)にある。キーワードは同じでも、表現する文の内包は、複雑化する社会に合わせて広く捉えた。例えば、「信頼」に取り上げる環境は、生命・存在を保証する自然、人的環境、社会環境から捉え、子どもや弱っている人々の支援や代弁として専門職のアドボカシー(代弁・支援など擁護)^{23), 24)}を位置づけた。

新しい項目の多くは、子どもの権利条約に根拠を置

いている。4条「知る権利」、「自己決定権」は、子どもの「意見表明権」に根拠があり、養護教諭は、それらを守るだけでなく子どもに育成する役割がある。6条「説明責任」は、エビデンスに基づき判断や対応の根拠を説明する責任がある。2012年改訂案では、個人としての責任能力を削除した。それは、自律や制度が整備されないと、責任だけ負わされる外圧を危惧したからである。7条「危機からの保護・安全」—危機管理の判断と責任ある対処行動、予防教育は最も期待されている専門職の知識であり、技術である。虐待、暴力、ドラッグ等から児童生徒の緊急避難を考えて対象を明記した方がよいというコメントによる。8条は、誰の健康課題かを明記した。11条「行動基準」は、倫理的問題やジレンマに対処するマニュアルとなるものであるが、どういうものか、従わないと罰則か、誰が作り、責任を持つのは誰か、自律(Autonomy)について理解が分かれた。そのため「この基準は時代の要請に応じて適宜、見直しを行うこと」とした。叡智を集めて研究し、創造する必要がある。

13条、相互に啓発する相手を「養護教諭仲間や研究者」と明記した。「知識・技術の開発と学問の発展」—常に専門的知識と高い技術を究明し、開発し、「養護学」の構築に貢献する。倫理綱領に基づいた実践を研究し、理論を創り、理論が実践の根拠となる。2012(改訂案)は「養護学」のために役立つ説明を具体的にしておき、明解である。

4) 改訂作業の継続と今後の課題

学会員、現職養護教諭、院生、学生からの疑問・質問・要望は、改訂案の中に取り入れたが、今後の課題は、判断基準、行動基準、などのマニュアルと倫理綱領との関連性であり、その考え方である。自己決定権はこのままとし、意思表明権でもよいこととした。その他、山口らの2001年版では、9条評価：自他の評価を受ける柔軟性と協調性をあげており、非常に大事な観点と考えるが、2012年改訂案では、8条・9条の校内体制を使った活動には、第三者評価も、参加者全体の評価も視野に入れて考える必要があり、当然含まれている。

2012年の改訂は、教育(指導)内容に踏み込んだ重要な検討であり、今後の改訂作業のあり方を示唆する

ものである。共通項の倫理は、①人，社会人として，②教育職員として，③「養護」の専門職として必要事項が網羅されている。専門職としての固有性と概念についても現段階の必要事項は網羅されていると評価する。しかし，充分であるかについては，実際に活用してみなければ分からない。学生や学会員の実践からの評価を待ちたい。時代の審査も受ける。今後の課題は，健康観などの価値意識の共有と，とくに11条の行動基準の作成が重要となる。即ち，倫理的問題やジレンマ事例の対処マニュアルとなる11条「行動基準」を時代に合わせて創造することである。健康管理と健康教育に関する行動基準が作られる必要がある。

5. 養護教諭の倫理綱領の教育と研究開発に向けた課題

1) 今後の研究の進め方 責任団体のあり方

児童憲章が国連にかけられ（1951年），子どもの権利に関する条約は国連総会で採決（1989年）・日本の国会が批准（1994年）しても，いじめや虐待の被害を防止する具体的な児童虐待防止法制定（2000年）が出る²⁷⁾まで，子どもの人権が教育の俎上にあがっていなかった。いじめや不登校の子どもの人権が守られるような学校環境を創るのは，養護教諭であると賢明な学会員が自らの使命感に気づいて，アドボカシー（いじめられる子の代弁・擁護・支援）することを切に願

う。養護教諭の倫理綱領には，その根拠がある。

全国百余大学・大学院の養成機関で養護教諭の教育が行われている。著者らは，その教育と研究の場において，日本養護教諭教育学会がイニシアチブをとり，養護教諭の倫理綱領を实践して養成教育をする時であると提案する。この倫理綱領案（2012）は現段階において十分に条件を整えていると考える。

まずは，学会が，自らの内なる問題として倫理綱領を理解するための研修会を持つことから始めて共通理解を図る。次に，総会に養護教諭の倫理綱領（案）をかけて承認するという手順が求められる。図1は，著者らが構想した倫理綱領の教育と研究開発のプロジェクト案である。まず，学会の常置活動の事業に位置づけ，担当部署をおく。担当は学会の理事会からと学会員の公募による委員により構成されることが望ましい。学会の基盤に，倫理綱領を位置づけ，養護教諭の倫理綱領として社会に発信し，実践と専門性の向上を目指す教育と研究開発の仕組みを確立する。養成大学では養護教諭養成課程のカリキュラムの中で倫理綱領について学生に教え，考えさせ，各種の実習や演習を通して気づかせ，体験させる。現職では，新任研修，研修会，講演，ワークショップなどで，具体的な倫理綱領の項目，例えば，子どもの権利に関連する事例²³⁾などに気づく感性・感受性を高めていく。

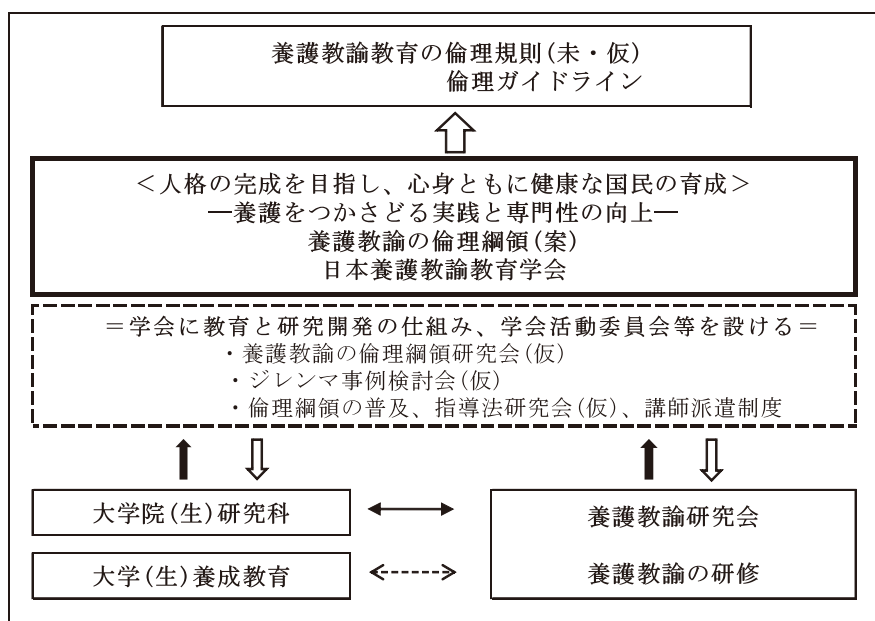


図1 養護教諭の倫理綱領（案）と教育，研究開発の仕組み
(鎌田，中村，野田，福島，丸井 2012)

養成大学の大学院研究科は、現場と研究交流して倫理ガイドラインや行動基準、ジレンマの事例検討等々の実践的研究ができるであろう。本来、倫理綱領は、専門職の向上のために、専門職団体の学会が中心となり、現職の団体と協力して進めていくものである。

「承認された倫理綱領は、固定化されたものではなく、養護教諭の実践に合わせ、求められて、時代のニーズに応じて改訂していく必要がある。実践して、アクションリサーチ、更に改良、また実践、それを確認の繰り返しである¹⁾。」と考えている。

【まとめ】

本研究の結論は、下記の5点である。

1. 養護教諭の倫理綱領の必要性は、75～80%の学会員が支持しており、飽和状態である。しかし、実践や教育の中で倫理的に考え、行動、アドボカシーするまでに動機づけは、高くない。
2. 更なる啓発のために養護教諭の倫理綱領を養成教育のカリキュラムに位置づけて教える必要がある。
3. いじめ、差別、不登校等、複雑・深刻な社会問題は、子どもの権利条約を真に実行する教育の必要性を示唆している。「人格の完成をめざし、生命を守り健康に育て、次世代の市民育成に貢献する」養成教育や研究の仕組みを創る責任は、学会の使命であることを提案する。
4. 子どもの人権に関わる複雑・深刻な状況は、養護教諭の「養護をつかさどる」活動と使命感に深く関係している。社会的責任を自己管理するために倫理綱領が重要である。
5. 養護教諭の倫理綱領（2012改訂案）は、一般的な自然法の条件、養護教諭の専門職としての固有な条件を満たしており、現段階において完成度が高い。

本研究では、学会員や学習者の意見を聞きながら、一方、専門職団体の倫理綱領に比較して学び、よりよい倫理綱領の作成を目指してきた。しかし、日進月歩である社会の変化に対応した倫理綱領に改訂していくには、組織をもってシステムティックに行なうべきである。限られた大学の教育、学会会場の出席者、調査に協力した者という限られた団体のエビデンスである

ところに、本研究の限界があり、今後の課題である。

School Nurses International（国際スクールナース）は、各国の違いを乗り越えて、「子どもたちのケアの知識を共有しましょう。一人ひとりの相違を知り、発達させ育てましょう³⁴⁾」と自らのミッション（使命）を述べている。日本の養護教諭は「みんな違ってみんな良い」多様な学問背景をもつ者が児童生徒の現代的健康課題に、叡智を集め、焦点化し、協働の汗を流すならば、人類最高の叡智集団を創出できるかもしれない。そのための養護教諭の倫理綱領は、多様な学問背景、価値観をもつ専門職団体の羅針盤となるものでありたい。

謝辞

日本養護教諭教育学会会員の皆様、養護教諭の皆様、院生、学生の皆様のご意見ご参加に心から感謝いたします。有難うございました。

引用・参考文献

- 1) 鎌田尚子、中村朋子、丸井淑美他：「養護教諭の倫理に関する規定の検討委員会報告—養護教諭の倫理綱領(案)作成と共通理解をめざして」、日本養護教諭教育学会誌、14 (1)、85-98、2011
- 2) 鎌田尚子他：「養護教諭の職業倫理綱領は誰のために何のために必要か—職業倫理観の共通理解をはかる—」、日本養護教諭教育学会第17回学術集会抄録集、103-104、2009
- 3) 鎌田尚子：専門職として養護教諭の資質・力量と能力特性及び大学院教育、学校保健研究、51、390-394、2010
- 4) 鎌田尚子他：「養護教諭の倫理綱領（試案）に関する報告」、養護教諭の職業倫理に関する規程の検討委員会、日本養護教諭教育学会第18回学術集会抄録集、35-36、2010
- 5) 小倉学：改訂養護教諭—その専門性と機能—、東山書房、1985
- 6) スーザン・ローディ他著、中丸弘子他訳、監修：「アメリカ学校看護実践活動の基準（仕事の基準V倫理）」、西日本法規出版、2003
- 7) 中村朋子他：養護教諭の倫理的問題に関する調査研究、日本養護教諭教育学会第11回学術集会抄録集、74-75、2003

- 8) 中村朋子：専門性，活動の質を高めるため「養護教諭の倫理綱領」を考えてみましょう，健康な子ども，34-35，2005.6
- 9) 鎌田尚子：養護教諭の専門職性と養成教育のあり方，日本養護教諭教育学会第14回学会抄録，86-87，2006
- 10) 後藤ひとみ：養護教諭の専門性をふまえた養護教諭養成のあり方と将来への展望，日本養護教諭教育学会誌，11(1)，10-15，2008
- 11) めざす養護教諭像及び養護教諭養成のためのモデル・コア・カリキュラムの教育目標（内容）：日本教育大学協会全国養護教諭部門，2006
- 12) 鎌田尚子他：養護教諭の職業倫理に関する文献研究，日本養護教諭教育学会第16回学会抄録集，35-36，104-105，2008
- 13) 中村朋子他：「養護教諭の職業倫理綱領（行動指針・実践の基盤）の構想と内容検討—試案作成に向けて—」，（前掲書2），83-84，2009
- 14) 丸井淑美他：「養護教諭の職業ジレンマに関する研究—事例から見ると養護教諭のジレンマと職業倫理」，（前掲書2），173-174，2009
- 15) 佐藤 学：専門家として育つ—教職の専門職性をめぐって，教師花伝書，66-70，小学館，2009
- 16) 佐藤 学：教育方法学，136-137，岩波書店，1996
- 17) 西村高広：専門職倫理規定の存在意義と問題点—倫理規定をどう教育に取り込むか，看護展望，33(10)，19-24，2008
- 18) 中央教育審議会答申：子どもの心身の健康を守り，安全・安心を確保するために学校全体としての取り組みを進めるための方策について，2008.1.17
- 19) 教員の資質能力向上特別委員会審議経過：議事資料，中央教育審議会，2012
- 20) 鎌田尚子：養護教諭の教育と研究の現状と課題，保健の科学，53(5)，292-296，2011.
- 21) Robert Runte: Is Teaching A Profession?, Runte Home Page, Tronto, 1995,
<http://www.uleth.ca/edu/runte/professional/teaprof.htm>
- 22) Myron Lieberman: Education as a Profession, Prentice-Hall, 1956
- 23) 鎌田尚子：1) 子どもの尊厳に基づく看護／養護，2) 学校看護／養護における倫理，36-40，「学校看護」，東山書房，2012
- 24) 中村朋子他：学校保健・管理行政における養護教諭の人事に関する問題とアドボカシー，東邦学誌，39(1)，71-84，2010
- 25) 山口昭子他編：養護教諭のための看護学「I 総論—2 基礎看護論1）看護の基礎（4）「養護教諭の職業倫理」，職業倫理を考える会，大修館書店，2001，2007
- 26) 采女智津江代表：新養護概説「第3章6．養護教諭の職業倫理」，2007，2010
- 27) 小林義郎：子どもと人権—思想としての「人権」から実定法化された「人権」へ，清和女子短期大学紀要，30，1-10，2002
- 28) 養護教諭の専門領域に関する用語の解説集＜第一版＞，日本養護教諭教育学会，2007
- 29) 国家公務員倫理法（抄）：1999.8，最終改正2007／11
- 30) 地方公務員法（抄）：最終改正2009／11
- 31) 内山 源：ヘルスプロモーション・学校保健，家政教育社，2009
- 32) 鎌田尚子：「養護をつかさどる」に関する考察—疾病モデルと健康ヘルスマodelからの理論構築—，女子栄養大学紀要，39，37-39，2008
- 33) 植田誠治：米国における健康教育の倫理に関する動向—SOPHEならびにAAHEによる倫理規定の検討—，日本健康教育学会誌，2(1)，1995.3
- 34) School nurses International:
<http://www.schoolnursesinternational.com/>
- 《参考文献》
- 35) これからの養護教諭の教育：日本学校保健学会「養護教諭の養成教育のあり方」共同研究班代表 堀内久美子，東山書房，1991
- 36) 看護学教育における倫理指針：日本看護系大学協会，2008
- 37) Shannon Kincaid PhD, Philip Pecorino PhD, The Profession of Education, p. 1-215, The City University of New York, 2004
<http://www.qcc.cuny.edu/socialsciences/ppecorino/Profession-Education-text.html>
- 38) Joyce M. Lieberman and Elizabeth A. Wilkins, The Professional Development Pathways Model: From Policy to Practice, p.125-128, KAPPA DELTA PI

RECORD, 2006
 39) Standards and Operational Guidance for Ethics Review
 of Health - Related Research with Human Participants,
 World Health Organization 2011

40) 日本養護教諭教育学会倫理綱領：日本養護教諭教育学会，
 2005
 41) 日本学校保健学会倫理綱領：日本学校保健学会，2003

参考資料

<p>【関連領域の倫理綱領】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 医の倫理綱領：日本医師会，2000， 医師の職業倫理指針：日本医師会，2004，2008 改正 ・ ICN 看護師の倫理綱領：国際看護協会，1973 改訂，2005 ・ 看護者の倫理綱領：日本看護協会、1988 改訂，2003 ・ ICM 助産師の国際倫理綱領：国際助産師連盟，1993 改訂，1999 ・ 日本助産師の倫理綱領：日本助産師会，2006 ・ ソーシャルワーカーの倫理綱領：日本社会福祉会，1995 ・ 社会福祉の倫理綱領：日本社会福祉会，1995 ・ 臨床心理士会の倫理綱領，2009 ・ 臨床発達心理士の倫理綱領，2001：日本臨床心理士会 ・ 教育カウンセラーの職業倫理：日本教育カウンセラーの協会，2006 ・ 全国保育士会倫理綱領：全国社会福祉協議会，全国保育協議会・全国保育士会，2003 ・ 管理栄養士・栄養士会の倫理綱領：日本栄養士会，2002 ・ 薬剤師綱領・薬剤師倫理規定：日本薬剤師会，1997 ・ 日本精神保健福祉協会倫理綱領，1989 ・ IFDA 倫理綱領（国際歯科衛生士）：IFDA 国際歯科衛生士連盟
<p>【国内法関係】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 日本国憲法，1946：11 条 13 条 25 条 26 条 ・ 教育基本法，1947 2006 改正：1 条 9 条 ・ 学校教育法，1947 2007 改正：21 条 31 条 37 条 ・ 学校保健安全法，1958 2008 改正：9 条 10 条 26 条 30 条 ・ 子どもの権利条約，1994 2003 改正 ・ 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，1997 ・ 子どもの心身の健康を守り，安全・安心を確保するために学校全体としての取り組みを進めるための方策について 中央教育審議会答申，2010
<p>[条文中の資料付]</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ヒポクラテスの誓い，紀元前 4 世紀， ○ナイチンゲール誓詞，1893 ○世界人権宣言，1948， ○患者の権利に関するリスボン条約，1981 ○オタワ憲章，1986 ○バンコック憲章，2005 ○教育職員免許法，1949 2008 改正 ○教育公務員特例法，1949 2007 改正 ○養護教諭の専門領域に関する用語の解説集＜第一版＞：日本養護教諭教育学会，2007 ○IUPHE 2000 年 パリ会議講演集，2000 ○個人情報の保護に関する法律，2003 ○子どもの心のケアのために PTSD の理解とその予防：文科省，2003 ○学校の危機管理マニュアル：文科省，2007 ○養護教諭のための児童虐待の手引き：文科省，2007 ○教師が知っておきたい子どもの自殺予防：文科省，2009 <p>[参考図書等]</p> <p>＜養護・看護研究の倫理指針＞ 省略</p> <p>坪倉繁美：ジレンマから見た看護倫理の基本，医学芸術社，2006</p> <p>石井トク編著：看護の倫理資料集第 2 版，丸善，2007</p>

原 著

いじめ、暴力行為、性暴力の加害生徒支援における
養護教諭と生徒指導部の連携プロセスと課題

菊池美奈子*¹，徳山美智子*²，鈴木 秀子*³，元田 綾子*⁴，池川 典子*⁵

*¹大阪府立園芸高等学校，*²元大阪女子短期大学，*³大阪府立北淀高等学校，

*⁴大阪府立渋谷高等学校，*⁵大阪府立泉北高等支援学校

Process and Problems in Cooperation between *Yogo* Teachers and
the Student Guidance Office in Support Activities for Student-Perpetrators of
Bullying, Violent Behavior and Sexual Violence

Minako KIKUCHI*¹，Michiko TOKUYAMA*²，Hideko SUZUKI*³，
Ayako MOTODA*⁴，Noriko IKEGAWA*⁵

*¹*Osaka Prefectural Engei High School*，*²*Ex-Osaka Women's Junior College*，

*³*Osaka Prefectural Kitayodo High School*，*⁴*Osaka Prefectural Shibutani High School*，

*⁵*Osaka Prefectural Senboku High School for Special Support Education*

Key words : *Yogo* teacher, Student guidance office, Support for Student-perpetrators,
Cooperation for action

キーワード : 養護教諭, 生徒指導, 加害生徒支援, 行動連携

Abstract

We aimed to specify problems in providing support for student-perpetrators of bullying, violence, and sexual violence, by analyzing the cooperation process between *Yogo* teachers and the guidance counselor office. Eighteen cases in which *Yogo* teachers and the guidance counseling office cooperated to provide support and guidance for high school student-perpetrators were analyzed with a qualitative description method. The cooperation process appeared to be composed of 4 processes: exchanging information, beginning cooperation for action (cooperation for action with respect to student-perpetrators), second stage of cooperation for action (cooperation to support student-perpetrators), and organized support. Throughout this process, *Yogo* teachers played a role related to the physical checkup process.

After *Yogo* teachers and the guidance counseling office cooperated to give support, changes were seen in 10 of 18 student-perpetrators. Half of the cases (9 cases of the 10 cases) progressed to the second stage, cooperation for action (cooperation to support student-perpetrators). If cooperation can progress from exchanging information to dealing with the acts perpetrated and cooperation for action for student-perpetrators, we can provide support to deal with problems such as backgrounds of student-perpetrators. The support produces positive changes which lead student-perpetrators to mental growth or self-realization. In this cooperation process *Yogo* teachers play roles with awareness of the same process as health consultation, based on their expertise and the characteristics

of the task.

In 5 of these cases, in which the situation of student-perpetrators both changed and improved, *Yogo* teachers' thinking processes and their awareness of the problem using their experience to gain insight into the background of student-perpetrators, based on their expertise, was shown to be important.

We found that 3 points still need to be resolved with regard to the cooperation between *Yogo* teachers and the guidance counseling office: sharing opinions about student-perpetrators and their backgrounds, working cooperatively for action against violence, and establishing a system to give a long-term and organized support to student-perpetrators. For the organization to function organically, it is necessary to develop human relations in which discussion can be brought back to the educational purpose of self-realization in students and to establish relation of mutual trust. Moreover, it was shown that administrators and managers need to prepare the environment to improve the quality of *Yogo* teachers and teachers and the student guidance office.

要 旨

本研究の目的は、いじめ、暴力行為、性暴力の加害生徒支援における養護教諭と生徒指導部の連携した実践事例を分析して、加害生徒の本質的な問題・課題の解決に向けた支援となる連携のプロセスとその課題を明らかにすることにある。

研究方法は、養護教諭と生徒指導部が連携し、高等学校の加害生徒への支援・指導を行った18事例を対象として、質的記述法による分析とした。その結果、養護教諭と生徒指導部の連携プロセスは、“情報連携”、“初期行動連携（加害行為への行動連携）”、“第二期行動連携（加害生徒支援の行動連携）”、“組織的支援”の4過程として示すことができた。

養護教諭と生徒指導部が連携して支援した後、事例18例中10例（55.6%）に加害生徒に変容や好転が見られた。その10例中9例（50.0%）においては、“第二期行動連携”に進展していた。連携を情報連携から加害行為への対応と加害生徒支援の行動連携へと進展させることができれば、加害生徒の背景要因等の問題・課題解決に向けた支援となり、変容や好転をもたらし、心身の成長・発達および自己実現に繋ぐことができる。

この連携プロセスにおいて、養護教諭は、その専門性と職務の特質¹⁾に基づいて、健康相談と同様のプロセス²⁾を意識しながら役割を担っていたことが明らかとなった。変容と好転が見られた5例（27.8%）では、連携プロセスにおいて、養護教諭の経験知に基づく問題意識から、専門性に基づいた背景要因の見立てに至る一連の思考・対応過程が重要であることが示された。

また、養護教諭と生徒指導部の連携における課題として、加害生徒理解と背景要因の見立ての共有、加害行為への懲戒指導等による対応と加害生徒支援としての行動連携に加え長期的展望に立った組織的な加害生徒支援体制の確立が示唆された。有機的に組織が機能するためには、教育の目標である自己実現を目指す生徒支援の原点に立ち返って対話できる人間関係の醸成によって、相互の役割を理解し、尊重した信頼関係を築いておくことが必要である。さらに、行政機関並びに管理職による養護教諭や生徒指導部をはじめとする教職員の資質向上を図るための環境整備が必要であることが明らかになった。

I はじめに

近年、子どもの健康と安全に関する新たな課題が生じる中、2009年4月に施行された学校保健安全法第26条に、加害行為が規定された。それには「いじめや暴

力行為など児童生徒同士による傷害行為も含まれるものと考えられる³⁾」とあり、子どもは危険から守られる存在としてだけでなく、危険を及ぼす存在としても捉えることが求められている。これらは、「基本的に

は生徒指導の観点から取り込まれるべき事項である³⁾」が、第29条3に、「児童生徒等に危害が生じた場合において、当該児童生徒等及び関係者の心身の健康を回復させるため、地域の医療機関等と連携（第10条準用）して必要な支援を行う」とあることから、学校保健・学校安全の領域においても、今日重要な課題であると言える。

1985年、いじめ自殺事件が発生した当時は、「加害者は生徒指導の対象であり、養護教諭が関わることは受け入れられなかった⁴⁾」とされていた。しかし、1998年に文部省は問題行動への新たな対応として、「校長・教諭等だけでなく養護教諭、学校医、スクールカウンセラー、地域の精神科医等との情報交換と総合的判断を担う校内組織の必要性を指摘し、養護教諭には心身両面からの健康相談活動に力を尽くしてほしい⁵⁾」と要望した。

さらに2001年「行動連携」の重要性が提言された際には、養護教諭は、心の問題について複数の目で兆候を捉え適切な対応をしていくための校内のチームの一員として働くことが期待され、養護教諭の複数配置の拡充にも繋がった⁶⁾。その後、地域ネットワーク⁷⁾や関係機関との行動連携の推進⁸⁾も提言されてきた。しかし、学校現場においては、懲戒という対症療法的な⁹⁾問題行動への対応に終始することも稀ではない。

様々な背景要因を抱える加害生徒の問題・課題を解決するためには、養護教諭は、生徒指導部と連携して、生徒理解を共有しながら、「すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活が全ての子どもにとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指す¹⁰⁾」生徒支援を行うことが求められている。しかし、研究者らが先行文献を検索する限りにおいて、養護教諭に期待される役割について記述されたものはあるが、養護教諭と生徒指導部が連携した支援・指導に関する詳細な事例研究はみられず、加害生徒支援における連携プロセスのあり方は確立されたものとはいえない。

以上のことを踏まえて、本研究は、養護教諭の視点から両者が連携した実践事例を分析し、加害生徒の本質的な問題・課題の解決に向けた支援となる養護教諭と生徒指導部との連携プロセスと課題を明らかにした

ので報告する。

II 対象と方法

1. 対象と方法

1) 対象

200X年から200X+1年の2年間に、「いじめ」、「性暴力」、「暴力行為」を行った加害生徒に対して高等学校の養護教諭が支援・指導した実践事例18例を対象とした（表1）。

2) 用語の操作的定義

本研究において以下のように定義した。

連携：本研究でいう連携における情報連携は、加害行為・加害生徒に関する養護教諭と生徒指導部の情報交換であり、行動連携は、養護教諭と生徒指導部がお互いの意思の疎通を図り、それぞれの立場から一体となって協働し取り組んでいくことである^{11) 12)}。

変容：加害行為における望ましい変化として、加害行為の改善や減少がみられる。あるいは反省した謝罪がみられることを意味する^{13) 14)}。

好転：学校における健康観察の主な視点による¹⁵⁾加害生徒の「学習・行動（生活）・性格面などの望ましい学校生活における変化¹⁶⁾」である。

見立て：「学問に基づいて、収集した人や事の状態、事象に関する情報を吟味し、査定あるいは分析・解釈する¹⁷⁾」ことであり、また環境のアセスメントおよび、生徒の心身の健康ニーズ等のアセスメントとする。

経験知：本研究においては、養護教諭の専門的知識と技術、経験を積み重ね培われた、気づきや判断等の能力並びに感性とする。

表1 対象事例の属性 (n=18)

加害行為の種類	性別	
	男子	女子
いじめ	4	2
性暴力	6	0
暴力行為	5	1

3) 実践事例の収集方法

経験年数15年以上の高等学校勤務の養護教諭3名が、生徒指導部と連携した加害生徒支援における実践事例を各々6例（いじめ、性暴力、暴力行為の各2例）取り上げ、「加害行為について」「加害生徒の状況」「連携における養護教諭の思考・対応」「連携した内容」「加害行為の変化」「加害生徒へ連携した支援・指導後の学校生活（日常生活）における変化」等について記録に基づいて詳細に記述したものをデータとした。信憑性を高めるために生徒指導部と共有可能なデータを選択した。尚、この養護教諭3名は、生徒指導部ではなく、保健部あるいは教育相談委員会に所属していた。また1名が所属する学校には、学校における問題行動に対応する固有の組織体制があった。

4) 分析方法

記述内容における連携の経験を読み取り、現象を理解するために質的記述的研究法^{18) 19)}を用いて分析した。分析は次の手順で行った。①データ内容を意味ある文章や内容ごとに切片化し、要約したものをコード化した。②プロセスをみるために、①を時系列に注意しながら相違点・共通点について比較し、意味内容が類似したものをまとめてラベルをつけ、サブカテゴリとした。③②をさらに概念の抽象度をあげたラベルをつけ、類似したサブカテゴリをまとめてカテゴリとした。④最終的に類似のカテゴリをまとめてさらに概念の抽象度をあげたラベルをつけコアカテゴリとした。以下、コアカテゴリを【 】, カテゴリを〈 〉, サブカテゴリを《 》と表記する。

5) 18事例の評価・分類

18事例の実践記録から「加害事実と加害生徒の状況」と「養護教諭と生徒指導部の主な支援・指導」、「支援・指導後の加害行為と加害生徒の変化」（a「加害行為の変化」、b「加害生徒の学校生活における状態の変化」）に関する内容をまとめた。加害生徒の変化について、変容や好転がみられたか否か、研究者らで協議を繰り返し検討して評価した。そして、変容と好転がみられた事例をA群、変容がみられた事例をB群、どちらもみられなかった事例をC群と分類した。

4)の分析、5)の評価・分類が主観的あるいは偏らないよう、研究者らは、児童青年精神科医師であり

生徒指導に関する研究経験のある大学教員並びに、養護教諭経験があり健康相談・健康相談活動に関する研究経験のある大学教員のスーパービジョンを受けながら、検討を重ねた。また信頼性・妥当性を高めるために、研究者らが所属する養護教諭研究会および他県の養護教諭に、適正な分析と評価・分類であるかどうかについて検証を依頼した。

2. 倫理的配慮

研究の対象とした事例については、プライバシー遵守の観点から論旨に影響のない限り、特定の個人を識別できないように加工して記述した。また、事例の記載については学校長の了解を得た。さらに、生徒のプライバシー保護のために研究期間を200X年から200X+1年の2年間と表記した。

Ⅲ 結果

1. 生徒指導部との連携における養護教諭の支援・指導内容（養護教諭の思考・対応）のプロセス

18事例の実践記録をデータ分析した結果、コード192、サブカテゴリ56、カテゴリ20、コアカテゴリ8を抽出した。生徒指導部との連携における養護教諭の支援・指導内容（養護教諭の思考・対応）については、表2のようにカテゴリ分類ができ、養護教諭と生徒指導部の連携プロセスは“情報連携”、“初期行動連携”、“第二期行動連携”の4過程を示した。それに基づき、養護教諭と生徒指導部の連携プロセスの概念を図1のように示した。

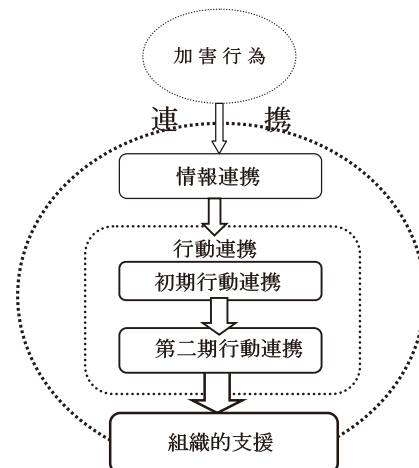


図1 養護教諭と生徒指導部との連携における概念図

そして養護教諭の生徒指導部との連携、4過程における支援・指導内容として、表2のコカテゴリー、カテゴリーを整理し図2に示した。図2より、この連携プロセスにおいて、養護教諭が生徒指導部と連携した

支援・指導内容（養護教諭の思考・対応）は、健康相談のプロセス²⁾に沿った実践となっていたことが示された。

表2 生徒指導部との連携における養護教諭の思考・対応のプロセス

過程	コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー	コード数	
情報連携	加害行為の事実の把握	①保健室での事実の把握と情報提供 ☆	保健室であるいは偶然に養護教諭が得た加害行為における事実の情報をすぐに生徒指導部に提供する	17	
			保健室で得た加害行為における事実の情報をタイミングを図りながら生徒指導部に提供する	1	
	加害生徒理解	②生徒指導部等からの事実の情報提供 ★	加害行為における事実についての情報を生徒指導部から受ける	7	
			生徒指導部とともに会議や管理職より同時に加害行為における事実の情報を受ける	7	
			③経験知に基づく問題意識 ☆	加害生徒の対人関係・発達・感情等の問題に気づく	6
			④加害生徒の背景要因等に関する情報の把握 ☆	加害生徒の特性や対人関係における課題を認識する	7
初期行動連携	加害行為への行動連携の必要性	⑤専門性に基づいた背景要因等の見立て ☆	加害生徒の背景にある心理的要因を推測する	4	
			加害生徒の特性や発達に課題を抱えていることを推測する	3	
			加害生徒の精神的疾患を推測する	1	
			⑥加害生徒支援の必要性の判断 ☆	外部専門機関と連携した支援の必要性を判断する	6
	加害行為への対応における行動連携	⑦加害行為に対する行動連携の方針の確認 ◆	背景要因の改善に向けて、長期的な組織支援の必要性を判断する	2	
			加害行為に対する連携の必要性を共有し、ともに取り組んでいくことを確認する	3	
			協議において、加害行為への方針について確認する	7	
			⑧行動連携した加害行為への対応 ☆	被害生徒からの詳細な事実の把握と対応を行う	1
				専門家や外部機関に繋げる	1
				保護者への対応を行う	1
				加害生徒への信頼関係に基づく個別支援を担う	1
			⑨生徒指導部の対応の確認 ★	専門性を活かした助言を行う	1
発達に応じた個別支援を実施する	1				
生徒指導部の事実の確認と規則に従った懲戒指導の実施を確認する	3				
生徒指導部より会議において、事実や経緯の説明がされたことを確認する	1				
第二期行動連携	加害生徒の支援に向けた行動連携の必要性	⑩加害生徒への初期行動連携の評価の共有 ◆	加害行為の特性から危機感を抱き緊急的支援の必要性を共有する	1	
			加害行為への対応において効果がなかったことを共有する	6	
			加害生徒の思考の誤りによる従来の指導方法の困難さを認識する	2	
			⑪専門性に基づいた情報提供・説明 ☆	加害生徒への対応方法の説明する	2
				専門性に基づいた知識を提供する	5
				専門家の助言を工夫し、わかりやすく伝える	1
	課題を整理してわかりやすく説明する	1			
	⑫背景要因等の情報交換・共有 ◆	加害行為の詳細な事実から思考の誤りを共有する	2		
		発達に課題を有することを共有する	2		
		家庭環境・成育歴の詳細な情報を共有する	4		
		学校生活での規範意識の低さの問題を共有する	1		
		心理的な要因の情報を共有する	1		
⑬支援方針の共有と確認 ◆		見立てに基づいて支援方針を提案する	4		
加害生徒の支援における行動連携	⑭適切な役割分担の確認 ◆	適切な指導や対応方法の検討と確認をする	12		
		⑮適切な役割分担の確認 ◆	協議による役割分担の確認をする	4	
			⑯助言やコーディネーターとしての役割 ☆	専門的知識を基にアドバイザー的役割を行う	2
				校内でのコーディネーター的役割を担う	3
				外部専門機関とのパイプ役・コーディネーター役を行う	4
		⑰個別支援 ☆		加害生徒と基本的信頼感を築き継続した個別支援を行う	5
		⑱生徒指導部の役割・指導内容の確認 ★	個への継続した保健指導を行う	2	
			保護者への支援を行う	2	
生徒指導部の信頼関係を重視した指導の確認をする	1				
生徒指導部の個人・集団への生徒指導の確認をする	1				
加害生徒支援における行動連携の検証と評価	⑲役割遂行の検証と評価 ◆	生徒指導部の規則に従った指導・対応を確認する	5		
		生徒指導部のオーガナイザー的役割を確認する	3		
		相互の役割遂行の確認と情報の交換を繰り返す	8		
		随時、生徒の行動や状況の変化等について情報交換を行う	6		
組織的支援	⑳組織的対応の実践 ◆	支援方針の修正と新たな役割を相互に担う	4		
		㉑背景要因への長期的・組織的支援の必要性 ◆	背景要因に対して長期的支援になることを認識する	2	
			背景要因に対して組織的対応の必要性を共有する	2	
			組織的対応の実施する	2	
㉒共通理解を意図した研修を企画する	2				

(カテゴリー欄の、☆印は役割分担として養護教諭が行ったこと、★印は生徒指導部が行ったことを養護教諭が確認したこと、◆印は養護教諭と生徒指導部が共通理解を示したことを表す)

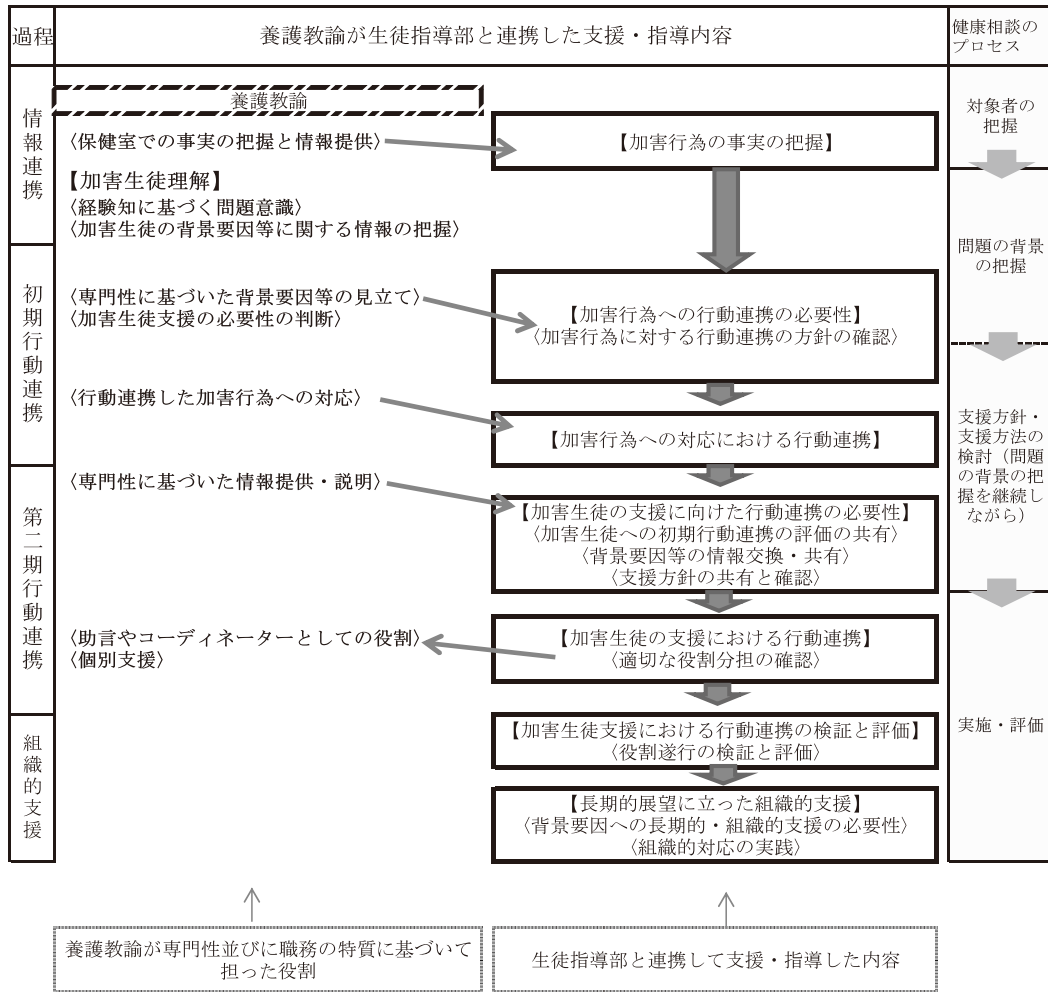


図2 養護教諭が生徒指導部と連携した支援・指導内容

養護教諭と生徒指導部の共通理解を示すカテゴリーは、〈加害行為に対する行動連携の方針の確認〉、〈加害生徒の初期行動連携の評価の共有〉、〈背景要因等の情報交換・共有〉、〈支援方針の共有と確認〉、〈適切な役割分担の確認〉、〈役割遂行の検証と評価〉、〈背景要因への長期的・組織的支援の必要性〉、〈組織的対応の実践〉であった。さらに、役割分担として養護教諭が行ったカテゴリーは、〈行動連携した加害行為への対応〉、〈専門性に基づいた情報提供・説明〉、〈助言やコーディネーターとしての役割〉、〈個別支援〉であった（但し、〈専門性に基づいた背景要因等の見立て〉、〈加害生徒支援の必要性の判断〉のカテゴリーは、養護教諭の思考過程であり生徒指導部との共通理解にまで至っていないため除く）。

連携プロセスに沿って述べると、“情報連携”の過程では、【加害行為の事実の把握】として〈保健室で

の事実の把握と情報提供〉を行い、〈生徒指導部からの事実の情報提供〉を受けていた。その中には、すぐに生徒指導部に情報提供するのではなく、《保健室で得た加害行為における事実の情報をタイミングを図りながら生徒指導部に提供する》事例があった。その上で、「何かおかしい」「何かあるのでは」等の違和感から《加害生徒の対人関係・発達・感情等の問題に気づく》という〈経験知に基づく問題意識〉をもち、その気づきを加害生徒の抱える問題・課題として明らかにしていくために〈加害生徒の背景要因等に関する情報の把握〉を行い、【加害生徒理解】を深めるよう努めていた。

“初期行動連携”の過程では、まず、加害生徒の背景にある心理的要因・特性や発達の課題、心身の疾患等についての情報を総合的に捉え、〈専門性に基づいた背景要因等の見立て〉を行い、健康相談の対象として〈加害生徒支援の必要性の判断〉を行っていた。そ

れを基に、適切な支援を実現させるために【加害行為への行動連携の必要性】を認識し、生徒指導部に主体的に働きかけていた。そして両者が〈加害行為に対する行動連携の方針の確認〉を行い、【加害行為への対応における行動連携】として、〈行動連携した加害行為への対応〉と、〈生徒指導部の対応の確認〉をしていた。

“第二期行動連携”の過程では、【加害生徒の支援に向けた行動連携の必要性】として、《加害行為の特性から危機感を抱き緊急的支援の必要性を共有する》、《加害行為への対応において効果がなかったことを共有する》、《加害生徒の思考の誤りによる従来の指導方法の困難さを認識する》等、加害行為にのみ焦点をあてるのではなく、さらに広い視野から改めて加害生徒の問題・課題を見つめなおし、〈加害生徒への初期行動連携の評価の共有〉を行っていた。そして生徒指導部に《専門性に基づいた知識を提供する》、《専門家の助言を工夫し、わかりやすく伝える》等の〈専門性に基づいた情報提供・説明〉を行い、〈背景要因等の情報交換・共有〉をすることによって、背景要因等に焦点を当てた〈支援方針の共有と確認〉をしていた。【加害生徒の支援における行動連携】では、〈適切な役割分担の確認〉をしたうえで、《生徒指導部のオーガナイザー的役割》や《生徒指導部の規則に従った指導・対応》等の〈生徒指導部の役割・指導内容の確認〉を行いながら、〈助言やコーディネーターとしての役割〉を果たす、また継続した保健指導、保護者への支援等や、加害生徒への基本的信頼関係を築いた〈個別支援〉を担っていた。相互の役割遂行の確認や加害生徒の変容、学校生活における変化について情報交換することによって、〈役割遂行の検証と評価〉を繰り返して、支援の方針の修正等を通じて【加害生徒支援における行動連携の検証と評価】を行っていた。

さらに、“組織的支援”過程では、〈背景要因への長期的・組織的支援の必要性〉を認識し、〈組織的対応の実践〉を行い【長期的展望に立った組織的支援】へと進展させていた。

2. 対象18事例の概要と連携した支援・指導後の加害行為及び加害生徒の変化

養護教諭は、18例中8例において最初に加害行為の

情報を把握したが、そのうち被害生徒から直接養護教諭に訴えがあったのは6例（いじめ2例、性暴力4例）であり、他の2例は、暴力行為の現場に養護教諭が行き合わせて加害事実を把握していた。

支援・指導後の加害行為及び加害生徒の変化（表3）について、変容または好転が認められたのは18例中10例（55.6%）であった。そのうち変容と好転が認められたA群は6例であり、変容のみみられたB群は4例であった。変容も好転もみられなかったC群は5例であり、変容・好転を判断することが困難であった事例は3例であった。

加害生徒に変容と好転がみられたA群は、養護教諭が生徒指導部と連携して加害生徒の自己実現に繋がる指導を行った事例1、養護教諭が見立てに基づいて専門家・専門機関と連携して対応した事例5、7、10、17があり、懲戒指導のみならず自己実現につながる支援・指導、専門機関との開かれた連携が効果的であった。

変容も好転もみられなかったC群は、教職員の生徒理解が得られなかった事例14、学校教育だけの対応では問題の解決に向けることができなかったという社会における問題・課題を含んだ事例2、4、9、18があった。事例評価できなかったが、加害生徒の個性・特性に応じた個別指導や環境を整えることができなかったという管理職を中心にした学校内外の体制等に課題が見られる事例13があった。

3. コアカテゴリーとカテゴリーにおける群・事例別コードの分布

表2で示されたコアカテゴリーとカテゴリーにおける、表3で分類した各群の事例別コードの分布を表4に示した。15事例において、“情報連携”過程にコードがみられた。コードの分布は、A群（事例6を除く）とB群を比較すると、養護教諭の一連の思考・対応過程であるカテゴリー〈③経験知に基づく問題意識〉、〈④加害生徒の背景要因等に関する情報の把握〉、〈⑤専門性に基づいた背景要因等の見立て〉の3項目にて、A群5例で15コード（55.6%）、B群4例で1コード（3.7%）であり、明らかにコード数の差がみられた。

A・B群では、“情報連携”から“初期行動連携”、“第二期行動連携”、“組織的支援”と4過程にコード

表3-1 18事例の概要と養護教諭・生徒指導部が連携した支援・指導による加害行為及び加害生徒の変化(1)

事例 No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
学年	高1	高1	高1	高2	高1	高1	高1	高1	高1	
性別	女子	男子	男子	女子	男子	男子	男子	男子	男子	
加害行為の種類	いじめ	いじめ	いじめ	いじめ	いじめ	いじめ	性暴力	性暴力	性暴力	
加害事実と加害生徒の状況	加害事実	被害生徒が、クラスの男子グループから誹謗中傷を受けているとYtに訴えた。	加害生徒が、グループでクラスメートに対してからかいや威嚇する行為を繰り返して情報を集め、いじめの事実を確認した。	被害生徒が、からかわれていることを複数の教員が目撃し、直ちに会議を開催して情報を集め、いじめの事実を確認した。	被害生徒が、友人から仲間はずれにされ「教室に居づらい」と担任に相談したことをきっかけに、担任団が中心となって事実確認を行った。	入学前後に暴言及び、盗難の被害を受けた事実について、被害生徒の保護者から学校に訴えがあった。	被害生徒が、クラスの加害生徒から、教室の黒板や壁、机に差別的な内容の落書きをされた事実についてYtに訴えた。	被害生徒が、交際相手から束縛・脅迫されており、登校中に顔を踏みつけられる等の暴力を受け怪我をした。その直後に友人に連れられ保健室に来室した。	被害生徒は、加害生徒に校内で呼び出され、強引に身体に触られる等の事実をYtに訴えた。	
	連携の契機	Ytを信頼して訴えた	YtからSg	会議	会議	管理職から	Ytを信頼して訴えた	Ytを信頼して訴えた	Ytを信頼して訴えた	Ytを信頼して訴えた
加害生徒の状況	加害生徒は、クラスの男子に被害生徒の写メールを撮らせ、誹謗中傷を繰り返していた。また、保健室に頻り戻り、家庭の不平・不満を吐露したり、クラスメートへの攻撃的な言動が目立っていた。	加害生徒は、教員の指導が入らず、いじめ行為を繰り返した。遅刻・欠席が多く、友人と会うために登校しているような状態で、授業中に集団で抜け出し保健室に来ていた。中学校時からの非行が常態化し、地域の非行仲間との関係が強かった。	加害生徒は、入学試験の時から目立つ存在であり、集団で規律を乱すグループの中心的存在であった。大人に対する不信感が強く指導が入り難かった。	加害生徒は、些細な事をきっかけに、被害生徒を友達グループから孤立させた。過去にも同様のトラブルを起こしていた。	加害生徒は、被害生徒が、「止めてほしい」と言っても、文房具を盗んだり、上履きを隠したりする行為を頻りに行い、被害生徒を精神的に追い詰めていった。	加害生徒は、被害生徒が、良く入学直後から、教員やクラスメイトに対して横柄な態度であったり、暴言を吐くなど指導が困難な状態であった。	加害生徒は、クラスでは成績が良く入学直後から、教員やクラスメイトに対して横柄な態度であったり、暴言を吐くなど指導が困難な状態であった。	加害生徒は、自分のしたストーカー行為を、「好きだから仕方ない」と認識しており、相手の気持ちを説明しても理解できない言動がみられ反省に至らなかった。	加害生徒は、学校ではおとなしく目立たない存在であった。幼少時にDVを目撃しており、両親は離婚していた。交際相手には人が変わったように自己中心的・支配的であった。	加害生徒は、クラスでは大人しく、コミュニケーションがとりにくい等対人関係上の問題のある生徒であった。
	主な養護教諭と生徒指導部の支援・指導	Sgは、いじめ行為に対して集団・個別指導を行い、Ytは背景に心理的要因を考え、加害生徒の聞き、両生徒の関係調整を行った。さらに担任・Sg・Ytが長期的に加害生徒を見守りながら、行事等においてリーダー的役割を与える等、得意な部分を伸ばすような関わりを続けた。	Ytは、担任や学年団からの情報により加害事実を知り、保健室で伝え情報を共有した。Sgは問題が起る度に指導を繰り返したが、からかいや威嚇行為は継続した。YtとSgは問題行動の情報交換するだけに留まった。	Sgが中心となり信頼関係を築くために丁寧な個別指導を行った。Ytは被害生徒の発達障害に対応するため、教育センターと連携した。	Sgと関係者は、加害生徒の行動を見守り、繰り返して指導した。Ytは保健室での加害生徒の様子をSgに伝え、情報の交換をしていた。	Ytが専門機関と連携したことで、加害生徒の発達に合わせた指導（叱るだけではなく、ラポールを形成した丁寧な指導）を関係者が行えるようになり、以後継続した。	YtとSgは情報交換を行った後、Sgから懲戒指導することによって、いじめ行為は全くなかった。その後連携した支援を行う必要がなかった。	加害生徒が繰り返すストーカー行為の背景要因や対応について、関係者が専門家の助言や指導を受け、行動を見守り情報を密に交換しながら関わり方を工夫した。加害行為については丁寧な聞きながら時間をかけて、思考の誤りについて指導した。	Sgは、加害生徒の家庭的な状況に配慮した懲戒指導や保護者同士の話し合いの立ち会いを行った。Ytは、将来的に加害を繰り返すのではないかと危機感を抱き、専門機関に繋ごうとしたが、一人の教員の抱え込みによって、指導や支援は中断した。	YtとSgは、加害行為の情報を交換していたが、学校を相手取った訴訟等の問題が予測されたため加害生徒への支援には、積極的に取り組むにいた。
支援・指導後の加害行為と加害生徒の変化	a 加害行為の変化	誹謗中傷はなくなり、いじめ行為は徐々に終息に向かっていた。	加害生徒に反省が見られず、いじめ行為は繰り返され、指導の効果がみられなかった。	被害生徒をからかい・威嚇するいじめ行為は改善された。	繰り返して指導をしたにもかかわらず、仲間はずれにされ「教室に居づらい」と担任に相談した被害生徒を非難するのみで、いじめ行為について反省する事はなく、改善されなかった。	暴言及び盗難等の加害行為に対する反省が見られ、行為の頻度が減少した。	いじめ行為について反省が見られ、以後、差別的な発言や落書き等、いじめ行為は全くなかった。	ストーカー行為について、「いやがることを執拗に」と理解できるように、徐々に加害行為の改善がみられた。	Sgより、加害生徒の家庭的な状況に配慮した懲戒指導や保護者同士の話し合いによって、性加害行為は改善がみられた。	加害生徒が、性的嫌がらせ行為を認めない状況で、警察が介入することになった。懲戒指導に従い、納得しないまま謝罪を行った。
	b 加害生徒の学校生活における状態の変化	精神的に安定し、攻撃的な言動は見られなくなった。その後、熱心にクラブ活動に取り組み、人を思いやる言動がみられ安定した友人関係を持つようになっていった。	地域の仲間関係が強く、さらに非行を繰り返すことになり退学した。	いじめ行為は改善したが、加害生徒は友人関係や教員との信頼関係を築くことができず、徐々に学習意欲を失っていった。加害生徒は居場所を失い、欠席が増え退学した。	いじめ行為を認める事がなく、学校生活における友人関係は支配的であり、対等な人間関係を築くことができなかった。	その場に応じた行動をとることの必要性に気づき、適切な行動（物を隠して関心を引こうとする行動がなくなり、言葉で伝えることができるようになっていった）。	Sgの指導後は学校生活や態度に問題なく、安定した人間関係を築くことができて、学習に取り組み、志望大学に合格した。	ストーカー行為は減少し、クラスでは少数の中で、友人関係を築くことができた。校内行事等に積極的に参加するなど、安定した学校生活を送るようになった。	指導により性暴力行為は改善したが、異性との対等な人間関係を築くことができなかった。	加害生徒は、別件で補導され退学した。
群	A群	C群	B群	C群	A群	A群 懲戒指導で変容と好転したので行動連携するに至らなかった	A群	B群	C群	

(A群：変容と好転がみられた事例、B群：変容がみられた事例、C群：変容も好転もみられなかった事例)

Yt：養護教諭 Sg：生徒指導部

表3-2 18事例の概要と養護教諭・生徒指導部が連携した支援・指導による加害行為及び加害生徒の変化(2)

事例No	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
学年	高1	卒業生	高1	高1	高1	高3	高3	高1	高3	
性別	男子	男子	男子	男子	男子	男子	男子	男子	女子	
加害行為の種類	性暴力	性暴力	性暴力	暴力行為	暴力行為	暴力行為	暴力行為	暴力行為	暴力行為	
加害事実と加害生徒の状況	加害事実	被害生徒が、加害生徒から繰り返し性的な発言を浴びせられ、強引に身体を触られた事実をYtに訴えた。	被害生徒が、先輩の自宅に泊まった時に身体を触られたと、保護者よりクラブ顧問に電話があり、事実を確認した。	加害生徒が、被害生徒にプレゼントを送るなどして親しくなってきた。性的な内容のメールを送信したり、暴言を繰り返していることをSgが把握した。	Ytが担当した「保健」科目の授業中に、加害生徒がからかわれたことに我慢できず、被害生徒の頭を殴ったので、直ちにSgに報告した。	加害生徒が、Sgの教員から厳しく指導されたことに対して、暴言を吐き殴りかかろうとした。	加害生徒が、面識の無い下級生に殴りかかり、傍にいた教員が制止した。関係者会議で、情報を共有した。	加害生徒が、ふざけあいからエスカレートして被害生徒に掴みかかり、傍にいた教員が制止した。関係者会議を開催し、情報を交換した。	授業中にイライラしていた加害生徒に、心配して声をかけた友人に対して、力の加減なく殴りつけたと、SgからYtに連絡があった。被害生徒は負傷し来室して、Ytに事実を訴えた。	加害生徒は失恋後、被害生徒からブログに嫌がらせを書き込まれたことに立腹し、突発的に授業を受けていた被害生徒を引っ張り、廊下を引きずりまわし負傷させ、暴言を吐くなどの行為を行った。
	連携の契機	Ytを信頼して訴えた	会議	SgからYt	Ytが偶然立ち会った	担任からYtとSg	会議	会議	SgからYt	友人からYtへ連絡ありSgへ
加害生徒の状況	加害生徒の状況	加害生徒が授業中、平気で性的行為等の話をする。教員が繰り返して注意しても、改善しなかった。	加害生徒は、在校中、恋愛関係になると女子生徒に依存的になり強く束縛した。意思疎通に困難な状況がみられた。	加害生徒は、以前にも、同様の性加害行為を行っていた。携帯電話に依存傾向があり、対人関係が苦手であった。	加害生徒は、真面目な学校生活を送っていたが、普段から、融通が効かず、コミュニケーションが一方的で変わっている等とみられ、一人でいることが多かった。	授業中に教員に叱責されて、暴言を吐き、殴りかかろうとした。加害生徒は、授業中落ち着きがなく、注意されてもすぐに喋ろうとする。叱責されると興奮状態となり、暴言を繰り返していた。	クラブ活動を中心に生活してきたが、学習意欲が低く、引退後は、授業に集中できず、学校生活の目標を失い指導が困難になった。	気分の抑揚が激しく、高揚した状態が続いていた。	加害生徒は、感情のコントロールができず、別室でクールダウンをしている最中にも、大声で暴言を吐き、机や壁を破損する等の行為を繰り返していた。	加害生徒は、家庭において一人であることが多く、寂しい思いをすることが多かった。同性の友人と良い関係を築くことが難しい生徒であった。
	主な養護教諭と生徒指導部の支援・指導	Ytが専門機関と連携し助言を受け、それを校内で共通理解を図りながら進めた。その結果、Sgや関係者が叱責ではなく、本人の理解力と発達に合わせた個別指導を時間をかけて、継続的に行なった。	YtとSgは、事実を把握し情報交換を行い、性加害行為についてあるクラブ顧問による指導が適切であると考えた。クラブ顧問が丁寧な指導をした。	Sgは懲戒指導を行った。Ytは、加害生徒の対人関係のとり方や依存傾向等の問題に継続して支援する必要があると判断し、専門機関に繋がった。	YtとSgは情報交換し、Sgは懲戒指導を行った。Ytは、加害生徒に発達障害の疑いがあることを関係者に説明したが、校内の生徒指導体制の状況下で、個別指導・対応ができなかった。	Ytは加害生徒について、発達障害の疑いがあることを関係者に説明したが、共通理解が得られず、適切な支援を行うことができなかった。	YtとSgは常時、情報交換を行い、全校で見守り、繰り返し指導を行った。教員が積極的に声をかけるなどの関わりを続け、トラブルの未然防止を行った。	Ytは精神的疾患を疑い直ちに専門機関と連携し、専門家の指導・助言を関係者に伝えた。Sgは個別事情を理解し指導した。	YtはSgと連携して専門機関と連絡をとり、感情のコントロールができるような関わりを行った。加害生徒は専門家によるカウンセリングを継続して受けた。	Ytは、加害行為についての情報を直ちにSgに伝え、Sgは懲戒指導を行った。加害後は、友人関係が気まずくなり、学校での居場所を失い、保健室で過ごすようになった。
支援・指導後の加害行為と加害生徒の変化	a 加害行為の変化	加害生徒の性的嫌がらせ行為は減少していった。	加害生徒は深く反省し、被害生徒と関わりなくなった。	加害生徒はSgの懲戒指導と、専門家の指導助言を受け、性的なメールや暴言に対して、反省し謝罪した。	加害行為は、被害生徒のからかいに対する行為であり暴力はけがないことであることと認識したが、反省はしなかった。	加害生徒は、叱責を繰り返す一部の教員に反発し、暴言を吐くことは治まらなかった。	教員がトラブルの未然防止を行うことで、暴力行為は起こらなくなった。	加害生徒は、入院治療を要する状態であり、服薬と指導のみでは感情のコントロールが難しく、行動が抑制できなくなっていた。	突発的に殴る、蹴る等の衝動的な暴力行為を徐々にセルフコントロールできるようになり、加害行為が減少した。	加害生徒は、受けたメールでの誹謗中傷に対する怒りが強く、謝罪について納得しなかった。Sgより懲戒指導を受けて、納得しないまま謝罪した。
	b 加害生徒の学校生活における状態の変化	加害生徒は、積極的に個別指導を受け、本人なりに問題行動の改善に向けて、努力した。性的嫌がらせ行為を起ささないための目標を設定し、前向きに取り組んだ。	(加害生徒が卒業生のため把握できず)	保護者は加害生徒をかばう言動を繰り返した。保護者の理解が得られず、専門家による相談を継続させることができなかった。その後、友人関係が崩れ登校できなくなり転学となった。	学校生活において、加害生徒の個性・特性に応じた個別指導や環境を整えることができず、加害生徒は欠席が増えた。	加害生徒は、叱責に対して繰り返して反発した。学校生活における楽しみであったクラブ活動をやめ、登校する意欲を失い退学した。	生活態度は改まらず、問題意識を持つことなく卒業した。	感情のコントロールが難しく、思いついた行動が抑制できなくなり、卒業式直前に入院となった。	怒りの感情をコントロールするために、前向きに考え対処する努力をした。対人関係をスムーズに行うことができたようになった。希望していた職業に進路を決めた。	謝罪後、学校で孤立したまま保健室を居場所として卒業まで過ごした。
群	A群	(卒業生のため把握できず)	B群	被害生徒は直ちに退学し、変更の評価が困難	C群	B群	変更・好転の評価が困難	A群	C群	

(プライバシー保護の為、論旨に影響のない限り、特定の個人を識別できないよう記述内容を加工して表にした。)

表4 コアカテゴリとカテゴリにおけるコード数の群・事例別分布 n=170

過程	コアカテゴリ	連携プロセス カテゴリ	A群 (変容と好転がみられた事例)						B群 (変容がみられた事例)					C群 (変容も好転もみられなかった事例)					項目毎 コード数
			事例1	事例5	事例7	事例10	事例17	事例6	事例3	事例8	事例12	事例15	事例2	事例4	事例9	事例14	事例18		
情報連携	【加害行為の事実の把握】	①保健室での事実の把握と情報提供 ☆	2	1	3	2		2		2					2		2	16	
		②生徒指導部等からの事実の情報提供 ★	1	1		1	1		1		2	1	2	1		1		12	
	【加害生徒理解】	③経験知に基づく問題意識 ☆	1	1	1							1					1	6	
		④加害生徒の背景要因等に関する情報の把握 ☆	1	1	2	1	2	2							4		1	14	
初期行動連携	【加害行為への行動連携の必要性】	⑤専門性に基づいた背景要因等の見立て ☆	1		1	2	1									1	1	7	
		⑥加害生徒支援の必要性の判断 ☆		2	2		1			1	1							7	
		⑦加害行為に対する行動連携の方針の確認 ◆	2		1	1			1		3				1			9	
	【加害行為への対応における行動連携】	⑧行動連携した加害行為への対応 ☆		2	1						1				1			5	
⑨生徒指導部の対応の確認 ★		1				1				1	1						4		
第二期行動連携	【加害生徒の支援に向けた行動連携の必要性】	⑩加害生徒への初期行動連携の評価の共有 ◆	1	2	1	2				1	2							9	
		⑪専門性に基づいた情報提供・説明 ☆	1	1	2		1			1	1							7	
		⑫背景要因等の情報交換・共有 ◆		1	1				1	2	2	2					1	10	
		⑬支援方針の共有と確認 ◆	1	2	1	2	3			1		1					1	12	
	【加害生徒の支援における行動連携】	⑭適切な役割分担の確認 ◆			1	1	1			1								4	
		⑮助言やコーディネーターとしての役割 ☆		1	3	1	1			1	1							8	
		⑯個別支援 ☆	1	1		1			1			1					1	6	
		⑰生徒指導部の役割・指導内容の確認 ★	1		1	1	1		1	2	1				1		1	10	
	【加害生徒支援における行動連携の検証と評価】	⑱役割遂行の検証と評価 ◆	3	2	2	3	3		2		1	1						17	
	組織的支援	【長期的展望に立った組織的支援】	⑲背景要因への長期的・組織的支援の必要性 ◆			1	1					1	1					4	
⑳組織的対応の実践 ◆						1	2											3	
事例毎コード数			17	18	24	20	18	4	7	13	17	8	2	4	7	2	9	170	

評価不可能3事例除く

■部分は、養護教諭が見立てるまでの一連の思考・対応過程

(カテゴリ欄の、☆印は役割分担として養護教諭がしたこと、★印は生徒指導部が行ったことを養護教諭が確認したこと、◆印は養護教諭と生徒指導部が共通理解を示したことを表す)

が及んでいた。特に、加害生徒に変容と好転がみられたA群(事例6を除く)は1事例のコード数が17以上あり、他の群の1事例のコード数より多かった。A群において、養護教諭と生徒指導部の連携プロセスにおけるコード数が多いことが示された。

行動連携に関するカテゴリ⑤～⑱における、A・B群とC群のコード数を比較すると、A(事例6を除く)・B群9例で106コード(62.4%)、C群5例で9コード(5.3%)であった。C群では「情報連携」に留まっている場合が多く、【加害行為への行動連携の必要性】の〈⑥加害生徒支援の必要性の判断〉にコードがみられず行動連携に及んでいなかった。

IV 考察

1. 加害生徒の本質的な問題・課題の解決に向けた支援となる養護教諭と生徒指導部の連携プロセス

養護教諭と生徒指導部の連携プロセスは、「情報連携」、「初期行動連携(加害行為への行動連携)」、「第二期行動連携(加害生徒支援の行動連携)」、「組織的支援」の4過程として示すことができた。

加害生徒に変容や好転を認めた事例を分析した結果から、養護教諭と生徒指導部の連携を、「情報連携」から「初期・第二期行動連携」へと進展させ、さらに「組織的支援」に繋ぐことによって、加害生徒の背景要因等の問題・課題解決に向けた支援が可能となり、変容や好転をもたらしたといえる。養護教諭は、健康相談のプロセスに基づいて様々な支援を行っている。その中でも特に、連携プロセスにおける、養護教諭の経験知に基づく問題意識から、加害生徒の背景要因等に関する情報の把握を行い、専門性に基づいた背景要因等の見立てに至る養護教諭の一連の思考・対応過程の存在が、重要であったことが示された。

1) 養護教諭の職務の特質を活かした「情報連携」

「情報連携」において、18例中6例は被害生徒が養護教諭を信頼し、保健室に訴えて来たことによって、養護教諭が最初に加害事実を把握している。また、養護教諭が、加害事実の情報を把握する以前より、加害生徒は保健室に来室していることがあり、その来室時の状況から必要性を感じて生徒指導部に伝えている。養護教諭の職務の特質¹⁾から、養護教諭は、いじめ

被害や虐待などの早期発見・早期対応しやすいといわれているのと同様に、いじめ、性暴力、暴力行為等の加害行為についても早期発見・早期対応がしやすいと言える。また、養護教諭は、背景要因への支援へと繋ぐために、保健室で得た加害行為に関する情報をすぐに生徒指導部に提供しているが、タイミングを図りながら提供するような場合もある。これは、養護教諭が、すぐに生徒指導に関する校内規定に基づき一律に懲戒指導の対象とすることは、個に応じた生徒指導に繋がらないと判断したと捉えることができる。具体的には、加害生徒の発育・発達の問題と課題や精神疾患等の可能性を視野に入れながら、他方では、生徒指導部の方針・担任の方針・管理職の方針・関係教職員の関わり・保護者の状況・専門機関との連携の必要性等を考慮し、加害生徒に自らの行動を反省し自己実現を促すという支援を実現させようと思つたためと考える。

2) 養護教諭の問題意識から〈専門性に基づいた背景要因等の見立て〉

『子どもの健康実態からの養護教諭の気づき』から(略)『情報交換の場づくり』がなされている²⁰⁾ように、養護教諭の〈経験知に基づく問題意識〉から、加害生徒の背景要因と課題の把握のために生徒指導部等から情報を収集している。養護教諭は収集した情報を総合的に捉え、ヘルスアセスメント²¹⁾に基づいた加害生徒の背景要因等の見立てをしており、〈加害生徒支援の必要性の判断〉から生徒指導部と行動連携を図るために、主体的に働きかけている。“情報連携”から“初期行動連携”へ進展する、養護教諭の一連の思考・対応は、健康相談活動のプロセスの初期診断・対応過程、第2診断過程²²⁾に沿ったものであり、養護教諭が加害生徒を健康相談の対象として捉えていることを意味している。養護教諭は、加害行為という表面的な生徒の行動に焦点をあてるのではなく、【加害生徒理解】として、例えば「不満や不安が増大し、さらに子どもは人から受け入れてもらえない疎外感、愛情に対する飢餓感、そしてうまく自立できない不安感が強いとき、衝動的エネルギーが強いと反社会的といわれる問題行動の方に流れていく²³⁾」等と理解したり、また、加害行為を発達障害による問題行動²⁴⁾や精神的疾患が疑われる行動等として捉えている。

つまり、養護教諭は、加害行為を懲戒指導の対象としてではなく、加害生徒の心理的要因や成育歴、発達における問題・課題、精神的疾患等の背景要因が複雑に絡み合ったことに起因する、加害生徒の心身の健康問題や発達の問題・課題の表れと考えていることがわかる。

3) 【加害行為への対応における行動連携】の限界と【加害生徒の支援に向けた行動連携の必要性】

“初期行動連携”において、養護教諭は、「生徒の心身の健康を守り、安全・安心を確保する²⁵⁾」立場から、生徒への個別支援、保護者への対応、教職員への対応、外部専門機関との連携に関する助言等を生徒指導部と情報交換しながら行っている。生徒指導部は、学校教育における生徒の安全の確保や「規範意識の醸成²⁶⁾」を図るために、事実を把握したうえで、規律に従った生徒指導を行っている。これらの、相互の加害行為への対応は、教育基本法第二条の教育の目標を達成するためには必要なことである。

しかし、加害生徒が生徒指導部の懲戒指導後も加害行為を繰り返している事例がみられる。その理由として、加害生徒の心身の健康問題や発達の問題・課題に起因した強い衝動性、あるいは感情のコントロールが難しく行動抑制ができない等による加害行為の深刻な状況、背景にある要因によって望ましい行動の理解や判断ができない、あるいは思考の誤り²⁷⁾等が挙げられる。このことは、両者の【加害行為への対応における行動連携】に効果がなく、緊急的・危機的状況、あるいは、行き詰まりに直面している困難な状況であると捉えることができる。これでは健康相談の目的である「児童生徒の心身の健康に関する問題について、(略)学校生活によりよく適応していけるように支援していくこと²⁸⁾」、また生徒指導のねらいである、「自らの行動を反省し今後の将来に希望や目標を持ち、より充実した学校生活を送ることができるようにする²⁹⁾」ことには至らない。

両者は【加害行為への対応における行動連携】の限界を感じ、〈加害生徒への初期行動連携の評価の共有〉をしているが、養護教諭は、この状況が個々の加害生徒が抱える問題・課題に即した適切な対応・支援になりえていないということから、さらに広い観点からの

理解や支援が必要であると捉えている。

4) 本質的な問題・課題解決に向けた【加害生徒の支援における行動連携】の実現

“第二期行動連携”において、健康相談に当たっての基礎事項として「児童生徒の特性、問題の状況、精神疾患の可能性などに応じて（略）問題解決に向けた情報の収集のための質問をしたり、教員の意見や助言を伝える³⁰⁾」とあるよう、両者が寄り合い、生徒指導部からは、加害に関わる事実のさらに詳細な報告や規範意識についての情報等を伝えたり、養護教諭からは、専門性に基いた知識の提供、専門家の助言や指示などの情報をわかりやすく伝えたりしている。相互の観点から、加害生徒の背景要因等に焦点をあてた情報交換・共有が行われることによって、「児童生徒を多面的に理解した上で、問題の本質（医学的・心理社会的・環境要因）を捉え³¹⁾」、加害生徒の問題・課題解決に向けた支援を実現させることに繋ぐことができる。例えば、加害生徒に変容と好転が見られた事例1では、養護教諭が心理的要因を考え不平・不満を聴き対応している。この事例は、養護教諭が加害生徒と基本的信頼関係を築き続けた個別支援を、生徒指導部の信頼関係を重視した対応や規則に従った指導・対応等とリンクさせながら行い、さらに関係者が長期的に見守りながら、得意部分を伸ばすような関わりを行ったことで、有意義な充実した学校生活を送るという加害生徒の自己実現に繋ぐことができていた。

また、養護教諭は、生徒指導に専門機関の助言・指導を活かせるように専門性を発揮し、生徒指導部をはじめ校内で共通理解を図りながら支援・指導を進めることで、加害生徒に好転がみられている。例えば、事例5ではラポールを形成したうえで丁寧な指導となり、その場に応じた適切な行動をとることができるようになった。事例7では、思考の誤りについて気付かせるための指導を時間をかけて行うことによって、友人関係を築き安定した学校生活を送ることができるようになった。事例10では、本人の理解力と発達に合わせた継続的な個別指導を行うことによって、問題の改善に向けて目標を設定し努力するという、自分の問題に前向きに取り組む姿がみられるようになった。事例17では、感情のコントロールについての指導を行うこ

とによって、怒りの感情をコントロールする努力をするようになり、対人関係が良好になっていった。このように、「適切な行動やよりよい人間関係を築けるような行動の変容が見られたのは、障害特性により深く配慮した支援である³²⁾」と示されるように、養護教諭が生徒指導部と連携を図りながら、個々の加害生徒の背景にある問題・課題の解決に向けた加害生徒支援を実現させたことが功を奏し、加害生徒の自己実現に向け心身の成長・発達を促したといえることができる。

加害生徒支援は、生徒を多角的・多面的に深く理解することが重要であり、それにより、両者は、支援方針の共有と確認を行い、適切な役割分担の確認をする。その支援において養護教諭は、徳山が「健康相談の連携における養護教諭の専門性・独自性³³⁾」に示すような、専門的知識に基づいた説明や助言、外部専門機関や校内の連携におけるコーディネーターとしての役割を担っているといえる。

「一見矛盾し合う両極を援助者という人格のうちにひとつに融合し、そこから状況に応じた柔軟かつ適確な現実認識とそれに基づく判断によって、生きた実りのある援助を具体化³⁴⁾」させるように、養護教諭と生徒指導部が結束し、加害生徒の本質的な問題・課題解決に向けて【加害生徒の支援における行動連携】をしていくことによって、歯車がかみ合った有効な支援となり、共通する目的を果たすことができると考える。また、「日常的な情報交流を行い、幅広い意見を求めたうえで、改善策を提案し、指導・対応方法を修正する³⁵⁾」よう、【加害生徒支援における行動連携の検証と評価】を繰り返すことによって、より適切な支援に繋がるといえる。

このような検証・評価を成立させるためには、中村が「説明と同意という問題の基礎となるのは、なによりも、人間同士の思いやり、人格的な主体同士の関係である³⁶⁾」と指摘するように、養護教諭と生徒指導部が、日頃から相互の役割を理解し、尊重した信頼関係を醸成しておくことが必要であり、重要なことである。

養護教諭は、全校の生徒を対象としており、養護教諭の「職務の多くは学級担任をはじめとする教職員、学校医等、保護者等との連携のもとに遂行される¹⁹⁾。」加害生徒の支援においても、生徒指導部との連携のも

とにその職務を活かした役割を遂行し、「児童生徒の心身の健康に関する問題について、(略)関係者が連携し相談等を通して問題の解決を図り、学校生活によりよく適応していけるように支援³⁷⁾」を行っている。

つまり、養護教諭が、加害生徒に対して健康相談のプロセスを意識し、生徒指導等関係者と連携を図りながら支援することは「児童生徒の発達に即して一緒に心身の健康問題を解決していく過程で、自己理解を深め自分自身で解決しようとする人間的成長につながることから、健康の保持増進だけでなく教育的な意義が大きく、学校教育において重要な役割を担っている³⁷⁾」と捉えることができる。

5) 【長期的展望に立った組織的支援】の必要性

事例において、教職員の理解が得られない、管理職を中心とした学校内外の体制等の課題を含む例がみられるが、「児童生徒の心身の健康問題の多様化に伴い、課題解決に当たって組織的に対応していくことが必要³⁷⁾」であり、「保健・安全指導の分掌(分担)において『他の児童生徒の安全や安心を尊重する意識や態度を育てる』ことは生徒指導の理念と重なって³⁸⁾」いる。今後、養護教諭と生徒指導部の連携した支援を学校内の【長期的展望に立った組織的支援】に発展させることが求められる。それには、行政機関並びに管理職によって、養護教諭や生徒指導部をはじめとする教職員の資質向上を図るための環境整備が行なわれることが必要である。

2. 養護教諭と生徒指導部の連携における課題

連携のプロセスから、養護教諭と生徒指導部の連携における課題として、加害生徒理解と背景要因の見立ての共有、加害行為への懲戒指導等による対応と加害生徒支援としての行動連携に加え長期的展望に立った組織的な加害生徒支援体制の確立の重要性が明らかとなった。具体的には、①養護教諭と生徒指導部が生徒の加害行為を心身の健康問題、発達の問題・課題として捉え、連携の必要性を共有し、役割を分担して、個々の専門性を活かしながら密接に連携していくこと、②養護教諭と生徒指導部が、生徒の心身の成長・発達並びに、教育の目標である自己実現を目指すという生徒支援の原点に立ち返って対話できるような人間関係を

醸成すること、③養護教諭自身が、学校の実態に即した生徒指導や組織活動を推進できる力量形成を目指し、研鑽を積むこと、④行政機関並びに管理職は、養護教諭や生徒指導部をはじめとする教職員の資質向上を図るための環境整備を行うこと、⑤養護教諭と生徒指導部との連携にとどめず、すべての教職員が役割を担い、生徒を中心に据えて対話できるような学校組織活動へ発展させること、⑥養護教諭及び生徒指導部が中心となり、学校の実態に則した具体的な課題解決に向けた校内研修を企画・実施・評価を継続すること、であると考えられる。

3. 本研究における限界と課題

本研究は、18事例に関する質的研究であり、一般化を図るには限界がある。今後、本研究で示したことを、客観的な指標を用いて普遍化に向けて研究を重ねていくことが課題である。

V まとめ

加害生徒の本質的な問題・課題の解決に向けた支援となる養護教諭と生徒指導部の連携プロセスと課題として、次のような知見を得ることができた。

1. 養護教諭と生徒指導部の連携プロセスを、“情報連携”、“初期行動連携(加害行為への行動連携)”、“第二期行動連携(加害生徒支援の行動連携)”、“組織的支援”の4過程として示すことができた。
2. 養護教諭と生徒指導部の連携を、情報連携から加害行為への対応と加害生徒支援の行動連携へと進展させ、さらに組織的に繋いでいくことができれば、加害生徒の背景要因等の問題・課題解決に向けた支援となり変容や好転をもたらし、心身の成長・発達および自己実現に繋ぐことができる。
3. 連携プロセスにおいて、養護教諭はその専門性と職務の特質に基づいて、健康相談と同様のプロセスを意識しながら役割を担っていた。
4. 加害生徒の行動変容だけでなく好転に至るためには、連携プロセスにおいて、養護教諭の経験知に基づく問題意識から、専門性に基づいた背景要因等の見立てに至る養護教諭の一連の思考・対応過程の存在が、重要である。

5. 養護教諭と生徒指導部の連携における課題として、加害生徒理解と背景要因の見立ての共有、加害行為への懲戒指導等による対応と加害生徒支援としての行動連携に加え長期的展望に立った組織的な加害生徒支援体制の確立が示唆された。有機的に組織が機能するためには、教育の目標である自己実現を目指す生徒支援の原点に立ち返って対話できる人間関係の醸成によって、相互の役割を理解し、尊重した信頼関係を築いておくことが必要である。さらに行政機関並びに管理職による養護教諭や生徒指導部をはじめとする教職員の資質向上を図るための環境整備が必要である。

謝辞

本研究の遂行にあたり、奈良教育大学名誉教授北村陽英氏にはスーパーバイズによるご指導をいただきました。また、分析の過程において、ご助言・ご協力くださいました京都市立下京中学校養護教諭高田しずか氏並びに、大阪府立高等学校養護教諭研究会会員の皆様に、改めて心より感謝、御礼を申し上げます。

(本研究の一部は、第18回日本養護教諭教育学会(大阪、2010年10月)において発表し、第1回日本養護教諭教育学会投稿奨励研究に選定されたものである。また、本研究の一部は日本生徒指導学会関西地区研究会第3回大会(大阪、2010年8月)において発表した。)

引用文献

- 1) 日本学校保健会：学校保健の課題とその対応—養護教諭の職務等に関する調査結果から—, 65, 2012
- 2) 文部科学省：教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引, 16-17, 2011
- 3) 文部科学省スポーツ・青少年局長：20文科ス第522号学校保健法等の一部を改正する法律の公布について(通知), 2008年7月9日
- 4) 徳山美智子：「いじめ」と養護教諭・保健室の果たす役割, 日本健康相談活動学会誌, 3(1), 26-35, 2008
- 5) 児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議：学校の「抱え込み」から開かれた「連携」へ—問題行動への新たな対応—, 1998
- 6) 文部科学省 少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議報告：心と行動のネットワーク—心のサインを見逃すな, 「情報連携」から「行動連携」へ, 2001
- 7) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター：問題行動等への地域における支援システムについて調査研究報告書, 2002
- 8) 文部科学省：学校と関係機関との行動連携を一層推進するために, 2004
- 9) 文部科学省：暴力行為のない学校づくり研究会：暴力行為のない学校づくりについて(報告書), 2011
- 10) 文部科学省：生徒指導提要, 1, 2010年3月
- 11) 日本養護教諭教育学会：養護教諭の専門領域に関する用語の解説集<第一版>, 28, 2007
- 12) 前掲書 8), 229
- 13) 東正：子どもの行動変容, 81, 川島書店, 1987
- 14) ステファン・ロールニック, ピップ・メイソン：健康のための行動変容, 26-34, 法研, 2001
- 15) 文部科学省：教職員のための子どもの健康観察の方法と問題への対応, 7, 2009
- 16) 小倉学：養護教諭, 142, 東山書房, 1990
- 17) 前掲書 9), 25
- 18) ウヴェ・フリック(著), 小田博志, 山本則子, 春日常, 宮地尚子(訳)：質的研究入門<人間科学>のための方法論, 25-26, 春秋社, 2004
- 19) グレグ美鈴, 麻原きよみ, 横山美江：質的研究の進め方・まとめ方, 54-72, 医歯薬出版株式会社, 2007
- 20) 桑野美千代, 盛昭子：学校健康教育を活性化する要因に関する研究, 日本学校養護教諭教育学会誌, 5(1), 50-60, 2002
- 21) 三木とみ子, 徳山美智子：健康相談活動の理論と実際, 97-113, ぎょうせい, 2007
- 22) 市木美知子：健康相談活動の進め方, 前掲書 21), 86-88, ぎょうせい, 2007
- 23) 森田光子, 中村泰子, 山中寿江他：養護教諭の相談的対応, 201-203, 学事出版, 1999
- 24) 橋本和明：発達障害と思春期・青年期, 119-140, 明石書店, 2010
- 25) 中央審議会答申：子どもの心身の健康を守り, 安全安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について, 2008
- 26) 前掲書 8), 154

- 27) ティモシー・J・カーン (著), 藤岡淳子 (訳): 回復への道のり, 59-62, 誠信書房, 2009
- 28) 前掲書 18), 1
- 29) 前掲書 8), 168
- 30) 前掲書 18), 24
- 31) 前掲書 18), 16-17
- 32) 池川典子, 徳山美智子, 西能代: 健康相談活動における心理・社会的アセスメントとその支援の有効性に関する研究, 日本養護教諭教育学会誌, 15(2), 4-12, 2012
- 33) 徳山美智子: 2011年度 夏季セミナー 資料, 33, 日本健康相談活動学会, 2011
- 34) 岡堂哲雄: 人間関係論入門, 81, 金子書房, 2010
- 35) 国立教育政策研究所 生徒指導研究センター: 生徒指導の役割連携の推進に向けて, 50, 2011
- 36) 中村雄次郎: 臨床の知とは何か, 202, 岩波新書, 2006
- 37) 前掲書 18), 2
- 38) 前掲書 8) 88, 2012

実践報告

養護教諭志望学生への「授業通信」の試行とその効果 —短期大学生への取り組みを通して—

古角 好美
大阪女子短期大学

Trial Distribution of “Class Reports” to *Yogo* Teacher Candidates and Its Effects —Attempts with Junior College Students—

Yoshimi KOKADO
Osaka Women's Junior College

Key words : *Yogo* teacher applicants, Junior college students, Class reports, Support tool

キーワード : 養護教諭志望, 短期大学生, 授業通信, 支援ツール

I はじめに

養護教諭の免許状は教育職員免許法第5条別表第2により規定されている。養護教諭2種免許状取得のためには、養護に関する科目(24単位)、教職に関する科目(14単位)及び養護又は教職に関する科目(4単位)の修得が必要になる。このことから短期大学生にとっては、2年間で履修しなければならない科目数が多く、学習内容の理解や定着化が危惧され、一部の学生の授業参加意欲の低下や単位修得が懸念される。そこで筆者は担当する授業科目において、授業内容の理解を的確に深化させ、重要ポイントの確実な把握を目的にした授業運営ツールとして、浅野¹⁾が発行している「授業通信」の導入を試みた。

これまでの授業通信に関する先行研究を概観すると、大河原ら²⁾は、通信内容を伝達する方法として2種類のメッセージ表現を比較した。その結果、受け手にとって「あなたメッセージ(あなたを主語)」は命令やコントロールとなり、「わたしメッセージ(わたしを主語)」は学生のやる気や自主性を育成するとした。

次に藤田ら³⁾や溝上ら⁴⁾は、毎回の授業時に配付する授業通信の教育効果を質問紙調査で実証的に検討

した。その結果、授業通信に好意を持つことは授業自体への肯定的評価につながり、教員との相互行為を通して教職への関心を喚起し、学習活動や習得の程度に影響を与えていることを示唆した。またこの結果は、受講生一人ひとりによって受け止め方に個人差があることから、授業通信は多面的な教育効果となる可能性がうかがえるという。

綿引⁵⁾は、授業通信の作成時間が長時間に及ぶことから発行を時には断念した経緯を紹介した上で、教員が発行する授業通信において、学生同士が学び合い高めるような紙面づくりをすることは、希薄化しつつある人間関係の隙間を埋めるという。

また遠藤⁶⁾は、A・Bグループの比較を通じた授業通信の効果の検討から、受講動機の高いグループは授業通信を高く評価しており、それは支援ツールとして機能する可能性を説いている。

このように授業通信に関する先行研究では、その媒体が配付されることによって学生が授業内容を想起して理解を深めるとともに、授業者との相互行為や学生同士の学び合いとなるコミュニケーションや教職への関心が高まるような機能となることが把握された。

そこで、短期大学生における実状を鑑みれば、授業

通信は年間を通して中断せずに長期的に発行する必要があるだろう。そのためには、作成者の負担感にならない程度の文字数や読みやすい体裁となるように、形式面への工夫を凝らした授業通信の試行が望まれる。また、その記事内容は受講者ニーズにマッチした興味を引くものが有用であろう。しかし、養護教諭を志望する学生への授業通信に関する先行研究は見受けられない。そのため、先行研究を基に試行錯誤しながら発行し、その媒体が学生にどのように受け止められているかを検討⁷⁾しながら修正を加えることが必要になると考える。

以上のことから、養護教諭志望の短期大学新生に対し、1年間継続して授業通信を発行し、それが学生にとって有効な手立てになりえるのかを質問紙調査から検討するとともに、その試行の効果を多面的に考察することを本研究の目的とする。

Ⅱ 研究方法

1. 対象者

私立A短期大学養護教諭養成コース入学生33名、質問紙の有効回答者は前期の出席者33名中32名と、後期の出席者30名中25名であった。

2. 発行期間

前期分は2011年4月初旬～7月下旬にかけて全17号を発行した。後期は2011年9月下旬から2012年1月下旬にかけて全13号を発行した。前期は、入学を祝したり、後期への意欲づけを記したりしたため発行回数は多くなった。後期は授業開始2回目から通信を配付したことにより前期に比べ発行回数は減少した。

3. 授業科目

前期「養護概説」、後期「健康相談活動の理論及び方法」で授業通信を発行した。2科目とも免許必修科目であった。

4. 質問紙と調査時期

1) 藤田ら³⁾の「藤のたより質問紙尺度(以後、授業通信尺度)」を参考に養護教諭にあてはまるように一部修正(例—お便りによって養護教諭という職業に

対する関心が高まった等)し、5下位尺度(1好意・ラポール「お便りは好きだった等」、2授業内容の補完「お便りによって前の授業内容が復習できた等」、3授業運営ツール機能「将来自分が学校に勤務すれば便りを発行してみたいと思う等」、4授業への積極的関与「お便りがあることで授業後の感想を書くのが楽しみだった等」、5教育・教職への関心「お便りから先生のやる気が伝わった等」)ごとの3項目ずつを採用し全15項目を実施した。項目ごとに「非常によくあてはまる=6～全くあてはまらない=1」の6件法で評定した。

2) 自由記述として「授業通信を他者に説明するならばあなたはどのようなものだと説明するか⁴⁾」と「授業通信がない科目(筆者担当の別科目)と比較して何か違いはあったか」について記述させカテゴリ分析した。

3) 白井⁸⁾による「時間的展望体験尺度」の4下位尺度「1目標指向性(私には将来の目標がある等)」「2希望(私の将来には希望が持てる等)」「3現在の充実感(毎日の生活が充実している等)」「4過去受容(私は自分の過去を受け入れることができる等)」の全18項目を実施した。下位尺度項目ごとに、「あてはまる=5～あてはまらない=1」の5件法で評定した。

1) 2) の質問紙は前期・後期ともに最終授業日、3) は後期最初の授業時間に自記式記名調査を行った。

5. 授業通信

通信にはタイトル名をつけ、週ごとにA4版1枚(縦置き横文字カラー印刷)を発行した。1回分の掲載文字数は原則的に1,600文字程度で内容により表裏二面印刷することもあった。記述内容は前回授業の重要点を明示するとともに受講者の授業後の意見を含めた感想を掲載した。加えて教員から心身の健康管理等への応援メッセージやテスト期間や次週の準備物等を予告する事務的事項を付加した。また、授業後提出されるワークシートの漢字の間違いを確認するコーナーを設けた。これらの内容は先行研究を参考にした³⁾。続いて、そのコーナーに関連させ今週の漢字一文字を提示し、その文字から連想する出来事をペア同士で対話させた。

先行研究ではみられなかった試みとして、授業に臨む学生の様子を写真にとりそれを載せることにより、文字媒体だけよりも、前回のことが想起されやすくなるよう工夫を加え、臨場感があふれる授業風景を視覚刺激として用いた。

特に後期発行の授業通信は、前期の受講学生の調査結果を基に改良を行った。掲載項目やフォーマットの大幅な変更はできるだけ避け、掲載内容を枠囲みや文字の色や字体で強調したり、応援メッセージとして担当者の日常的なエピソードを多用したりして紙面を改善した。その際、後期授業科目「健康相談活動の理論及び方法」の特性を踏まえ、文章は「わたしメッセージ」を心がけ批判的にならないように受け手の気持ちへの配慮を意図した。文体は「です。ます。」調で書き表したが、学生の感想は原文のまま掲載した。通信の配付は授業開始時に一斉に行い、それをを用いて前回の授業を振り返った。

6. 成績評価

前期は出席態度等の出席点と到達度確認テスト及びレポート提出と各時間の要点を確認するための小テスト（10回）得点を合算し、総合成績を算出した。後期は出席態度等の出席点と役割演技の相互評価や支援計画立案及びレポート課題の得点を合算し、総合成績を算出した。

7. 倫理的配慮

授業通信には学生の個人名は使用せずイニシャルで表記し、写真撮影は授業開始時にその有無を確認した。また、質問紙への評定開始前に、プライバシーは保守されることや評定結果は成績に一切関係ないことを説明した上で、今後の授業通信改善のために批判的な態度で評定に臨むことが望ましいことを伝えた。さらに、調査への回答は任意であることを補足した。

Ⅲ 結果と考察

1. 授業通信尺度と出席及び成績との相関

授業通信尺度における下位尺度ごとの項目は6件法で評定されている。評定値の意味的な中央値3.5点を基準にすると、全ての下位尺度ごとの3項目の平均値が10.5点となり、その基準を上回る。このことから本授業通信は肯定的な回答を得ていることが推察できる。

次に、授業通信尺度の5下位尺度得点と出席回数及び成績得点間のピアソンの相関係数を前期・後期ごとに求めたところ、1年間試行した授業通信の5つの下位尺度間には有意な中程度から強い正の相関がみられた（表1、表2）。これについては藤田ら³⁾の先行研究と同様の結果であったが、それらと出席や成績には相関は認められなかった。また、前期・後期ともに出席と成績には中程度の相関があった。

表1 前期授業通信と出席及び成績との相関係数

	1好意・ラポール	2授業内容の補完	3授業運営ツール機能	4授業への積極的関与	5教育・教職への関心	6出席回数	7成績	8小テスト	M	SD
1好意・ラポール	—								15.03	3.14
2授業内容の補完	.86**	—							15.03	2.62
3授業運営ツール機能	.70**	.63**	—						12.28	2.95
4授業への積極的関与	.71**	.67**	.67**	—					12.06	3.45
5教育・教職への関心	.75**	.80**	.60**	.72**	—				14.72	2.58
6出席回数	.04	-.01	-.03	.10	-.01	—			13.13	1.45
7成績	.21	.23	.03	.15	.34	.46**	—		68.34	9.29
8小テスト	.01	-.20	-.17	-.07	-.10	.07	.44*	—	6.28	1.20

**p<.01

*p<.05

表2 後期授業通信と出席及び成績との相関係数

	1好意・ラポール	2授業内容の補完	3授業運営ツール機能	4授業への積極的関与	5教育・教職への関心	6出席回数	7成績	M	SD
1好意・ラポール	—							15.72	2.44
2授業内容の補完	.71**	—						15.36	2.22
3授業運営ツール機能	.72**	.63**	—					13.12	2.67
4授業への積極的関与	.77**	.74**	.82**	—				12.24	3.26
5教育・教職への関心	.62**	.62**	.60**	.58**	—			14.72	2.34
6出席回数	.07	-.10	.21	.12	.06	—		13.52	1.33
7成績	.16	-.06	.30	.28	.19	.42*	—	74.48	10.05

**p<.01

*p<.05

以上を総合的に解釈すると、授業内容を再確認する授業通信を毎週学生が目にしたことは、通信への興味や関心（好意）となり、学習内容を復習できる媒体であることから、教職への高い関心と自分が職に就いた折には通信を発行したいと考えるようになる関係性が予想され、それにより授業参加への積極性につながる関連性が推察できた。このように学生への授業通信の発行は、肯定的な評価につながる可能性や関係性は推測されるが、そのことで直接的に学生の出席回数や成績には影響を与えていないことが示唆された³⁾。

2. 授業通信尺度と時間的展望体験尺度との関連

次に学生の時間的展望が、後期に試行した授業通信の評価にどのような影響を及ぼすかを検討するために次のような複数の重回帰分析を行った。従属変数（説明される要因）は、授業通信下位尺度の5因子（1好意・ラポール、2授業内容の補完、3授業運営ツール機能・4授業への積極的関与、5教育・教職への関心）のそれぞれの得点で、独立変数（説明する要因）は時間的展望体験尺度の4因子（1目標指向性、2希望、3現在の充実感、4過去受容）得点を共通に用いた。その結果は表3のようになった。表3では標準回帰係数 β が1%・5%水準有意と10%水準有意傾向のもののみを表示する。

有意差が認められた結果を基に推考すると、将来の計画や目標とその準備をしている学生にとって、通信はおもしろいと知覚し興味関心と好意を感じることから、教員と学生のラポール形成がなされていたと評価していることが推察できた。

また、将来を指向し計画や準備が必要であると考える学生からすれば、授業中の理解不足であった点が授業通信で補充され、授業内容の復習及び深化に結びつくものであると捉えていた可能性もうかがえた。

加えて、目標指向性のある学生は授業通信の意義を

評価し、将来自分が養護教諭として勤務するようになったときには、通信を発行してみたいと思考していることも推察できた。

これらのことから授業通信は、将来を見通し目標を立てている学生にとっては、肯定的に評価されていることが示唆された。このことは習得目標志向（この授業からできるだけ多くのことを学びたい）の高い学生に授業通信が有効に機能しているという因果関係を示した北神ら⁹⁾の先行研究と同様の傾向があることがわかった。

さらに以上のことは、未来への「希望」という漠然とした遠い時間的距離感を持つ学生や、現在の毎日の生活が満足だとする「現在の充実感」を示すような近い時間的距離感を持つ学生より、1年後には養護教諭職に就くことを目標指向しながら計画的に学びを構築している学生に対し、効果的な影響を及ぼしている可能性が推測される。また、「過去受容」にみられるように過去の出来事にこだわりを示すような時間的距離感をもつ学生においては通信の効果は認められにくいことが把握された。

3. 前期・後期の科目別授業通信の受け止め方の比較

同一受講者であっても科目（前期「養護概説」、後期「健康相談活動の理論及び方法」）によって、授業通信の受け止め方が異なるか否かをみるために、前期・後期ごとの5因子の授業通信下位尺度得点を対応のあるt検定で分析した。

その結果、好意・ラポール $t(24) = 1.46$, n. s. 授業内容の補完 $t(24) = 0.28$, n. s. 授業運営ツール機能 $t(24) = 1.38$, n. s. 授業への積極的関与 $t(24) = 0.61$, n. s. 教育・教職への関心 $t(24) = 0.13$, n. s. となり有意差が認められなかった。このことから学生は、授業通信の受け止め方においては科目による差異を認めていない結果となった。

表3 重回帰分析の結果

(標準回帰係数 β が1%5%水準有意と10%水準有意傾向のもの)

従属変数	独立変数	R ²	β	t
1好意・ラポール	目標指向性	.31*	.69**	3.20
2授業内容の補完	目標指向性	.17+	.41+	1.75
3授業運営ツール機能	目標指向性	.27*	.57*	2.58

**p<.01 *p<.05 +p<.10

これは北神ら¹⁰⁾が、特定の因子の違いから科目によって授業通信の果たす機能が異なるとした先行研究を支持しないことになる。引き続き北神ら¹⁰⁾は、「教育目標」や「授業方法」との関連を検討することで、授業通信の果たす効果を実質的に把握できると示唆していることから、以下にその2点から考察する。

前期の「養護概説」における授業目標の1つは、「養護教諭にかかわる『職』の学問的な体系化を理解する」とした。このことから専門職としての養護に関する知識理解を重視するため授業方法（形態）は講義形式で行った。それに対し、後期の「健康相談活動の理論及び方法」では、「①養護教諭の専門性と保健室の機能を生かした健康相談を行うことができる資質や技能を培う」ことと、「②健康相談に関する実際的な事例を検討し合うことから保健室での対応の仕方を習得する」ことを授業目標にした。そのため、養護教諭が行う健康相談の定義や特質を理解する内容は講義形式で行ったが、主に協同学習（役割演技等）¹¹⁾でのグループ活動形式で実施することが多かった。しかし、前期と後期では異なる授業方法（形態）で運営したことによる、学生の授業通信への受け止め方に有意差は確認されなかった。この結果には北神ら¹⁰⁾の提言以外の要因が考えられる。

本研究においては、学生にとっては同じ担当教員による発行であることや、前期・後期の授業目標や方法が違っていても、授業通信のフォーマットや掲載項目

がほぼ同じであることから、通信は同質だと認識していることがうかがえる。

4. 前期・後期ごとの授業通信尺度の下位尺度間の変化

前期・後期ごとの授業通信尺度の下位尺度間の変化をみるために、一要因の分散分析を行ったところ主効果が認められた。次に多重比較の結果をみると、表4と表5のように同じ傾向であった。前期・後期ともに、授業者が発行した通信への好意や授業内容の理解及び教職への関心に比べ、授業への積極的な出席意欲や運営ツールとしての機能を喚起するようなものになりにくいことが推察できた。

しかし、表1・表2にみるように授業通信尺度の5つの下位尺度間の有意な正の相関から、今後、例えば授業時間に生じた質問に応答するQ&Aコーナー³⁾の開設や、通信を読むことで既習知識の体得が自己確認でき、それが成績の向上につながると自覚できるような学習意欲面への改善策を設けることにより、低い因子の「授業への積極的関与」や「授業運営ツール機能」得点が高まる可能性があるだろう。

また今後、授業担当者でなく学生主体の通信作成とし、授業の中でわからなかった内容や質問事項をインタビュー形式で連載するような受講者目線を重視した紙面づくりも考慮するなど授業通信の大幅な改善によって授業に出席する意欲となることが期待される。

表4 前期「養護概説」における授業通信下位尺度間の変化

	M	SD	主効果F	多重比較
1好意・ラポール	15.03	3.14		1>3,4
2授業内容の補完	15.03	2.62		2>3,4
3授業運営ツール機能	12.28	2.95	27.61***	3<1,2,5
4授業への積極的関与	12.06	3.45		4<1,2,5
5教育・教職への関心	14.72	2.58		5>3,4
***p<.001	n=32	F(4,124)=27.61,p<.001		

表5 後期「健康相談活動の理論及び方法」における授業通信下位尺度間の変化

	M	SD	主効果F	多重比較
1好意・ラポール	15.72	2.44		1>3,4
2授業内容の補完	15.36	2.22		2>3,4
3授業運営ツール機能	13.12	2.67	25.09***	3<1,2,5
4授業への積極的関与	12.24	3.26		4<1,2,5
5教育・教職への関心	14.72	2.34		5>3,4
***p<.001	n=25	F(4,96)=25.09,p<.001		

5. 前期・後期ごとの自由記述の変化

学生にとって授業通信は何だったのかを見取るために、溝上ら⁴⁾に従い、回収した質問紙の自由記述「この授業を受けているみなさん以外の学生に、配付された授業通信を説明するなら、あなたはそれをどのようなものと説明しますか」の回答を授業者が読み上げ、簡潔に表現するためのカテゴリ化を行った。引き続き、自由記述「授業通信がない科目（同じ担当者の別科目）と比較して何か違いはありましたか」も同じ手法を用いて集約した。

次に、一人ひとりの対象者の回答の中に「授業通信は何だったのか」と、「何か違いはあったか」に該当するカテゴリがあれば1を、なければ0を与えた。

一人の対象者に与えられたカテゴリのカウントは1度にしてデータを取ったところ表6の結果となった。

冒頭にも示したように授業通信発行の動機は、受講者の学習内容の理解や定着化を危惧した経緯が大きい。そのため自由記述の分析では、まず学習内容に視点をおき考察する。自由記述では、溝上ら⁴⁾にならい「授業通信はどのようなものか」と問い学生から回答を得た。通信の配付によって「学習内容の理解は深まりましたか」と問うてはいないにも関わらず表6のA・B・C・Dにおいて第1位項目は何れも学習内容に關したものであった。これらのことから、学習者の課題を見据えた授業者の働きかけは結果的にうまく機能していたことになろう。特に入学早々に学んだ表6の

表6 授業通信自由記述カテゴリ分析

前期	度数	%	授業通信をどのようなものと説明しますか
	7	22	授業内容の振り返りとなるもの
	5	16	授業想起と既習内容を整理できるもの
	5	16	授業を通したクラスの仲間との情報交換となるもの
	4	13	仲間の考えや意見を知ることができるもの
A	4	13	授業参加への意欲となるもの
	2	6	養護教諭になるための大切なメッセージが書いてあるもの
	2	6	授業の復習や連絡事項が書いてあるもの
	1	3	先生とのコミュニケーションがとれるもの
	1	3	先生の体験を知ることができ熱意が伝わってくるもの
	1	3	白紙
養護概説 n=32	度数	%	授業通信がない科目と比較して何か違いはありますか
	7	22	授業へのゆとりをもった準備と復習ができる
	6	19	クラス仲間の考えや意見を知り相互交流できる
	5	16	前回の授業内容をすぐに思い出し理解が深まる
	3	9	通信がないと振り返りができない
B	3	9	特になし
	2	6	仲間の学びを知ることから学習意欲につながる
	2	6	白紙
	1	3	養護教諭になるための目標が明確になる
	1	3	授業参加が楽しくなる
	1	3	先生との対人関係上の距離が近くなる
	1	3	授業後の感想や意見をしっかりと書くようになった
後期	度数	%	授業通信をどのようなものと説明しますか
	7	28	授業の振り返りや復習となるもの
	7	28	学習への興味や意欲づけになるもの(楽しみ)
C	4	16	養護教諭に必要な授業内容の記録媒体
	3	12	クラス仲間の考えや意見を知り共通理解し合うもの
健康相談活動	2	8	先生とのコミュニケーションを図るもの
	1	4	クラスの通信簿みたいなもの
	1	4	白紙
健康相談活動の理論及び方法 n=25	度数	%	授業通信がない科目と比較して何か違いはありますか
	10	40	前回の授業内容をすぐに思い出し理解が深まる
	4	16	情報媒体としての楽しみ(講読の楽しみ)がある
	4	16	授業内容が記憶に残りやすい 知識理解の深化
D	1	4	復習から仲間の考えや意見を知り相互交流できる
	1	4	授業参加へ興味となる
	1	4	クラスの仲間との一体感(クラス観)がある
	1	4	自分の意見が掲載されるための努力をする
	3	12	白紙

A（養護概説）では、上位2項目12名（約40%）から、授業通信は前回受講した授業内容を思い出したり学びの体系を整理したりするための媒体になり、授業内容の深化に影響を与えている可能性がうかがえた。

次に、授業通信は授業担当者との相互行為や学生同士のコミュニケーションが高まる媒体になり得たのかについて考察する。

表6のAでは上位3～4位の2項目9名（約30%）からは、自分の考えと異なるようなクラス仲間の意見を知ることにより、相互に授業内容を深めたり疑問を話し合ったりし、学生同士が情報交換している状況がみられた。このことから、授業通信は養護教諭という職を志望する学生同士のつながりやコミュニケーションが深まる媒体として機能している可能性が推察できる。表6のBにおいても、第2位の6名（約20%）はクラス仲間の意見を共通理解し、授業通信の内容を相互交流することからクラス意識が育つ媒体になりえている様子が推察できる。表6のC・Dにおいても度数は減少してはいるが、同様にクラス仲間からの影響が挙げられていることから、溝上ら⁴⁾が示唆するように授業通信はコミュニケーション機能として学生に役立つ媒体であるといえよう。

また、週ごとに連続発行する1枚の授業通信は、①教員が通信を配付する⇒②学生が読む⇒③前回の内容を想起し理解を深める⇒④教員と学生の相互行為が生まれる⇒⑤クラス仲間同士の情報交換や相互交流に発展する、とつながり、通信が循環する一連の流れができあがる。しかし授業通信は、この連環に留まらず節目ごとに情報が放射状に交錯しながら、また①～⑤へと流れるような実体が把握される。

短期大学では、養護教諭免許取得希望者が受講する2年間のカリキュラム編成がほぼ固定化し、ほとんど毎日同じ時間割で学生が一同に学び合う。そのため特有のクラス観が醸成しやすい。そのような授業で配付される通信は、1名の回答にみられた「クラスの通信簿みたいなもの（表6のC）」や「クラスの仲間との一体感（表6のD）」にみられるような仲間同士の絆となることが考えられる。学級活動（HR）という時間枠がない大学において発行する通信は、授業運営の中で学習指導と学生指導の両面を見据えた働きかけか

ら学生の成長を記す媒体として活用できる可能性があるのではないだろうか。

IV まとめ

本研究の目的は、養護教諭を志望する短期大学入学生への授業通信の試行による効果とその影響を多面的に検討するものであった。

本研究の知見として1年間にわたる授業通信の発行は、学生から肯定的な評価を得ていると推察できた。特に、その媒体は近い将来を展望した「目標指向性」の高い学生にとって有効に機能していた可能性が示唆された。

次に、授業内容の復習となる媒体を毎週連続して読むことにより、授業通信への好意が生じ、また前回の授業内容が補完され、授業への積極的関与や教職への関心となるような関連性は推察された。しかし、直接的に学生の出席や成績には影響を与えていないことが確認された。

また自由記述からは、多くの学生は授業通信を授業の振り返りや、復習のための媒体として既習内容の深化や体系化に役立つと捉えていることがわかった。更に、クラス仲間の意見を知ることから相互交流となるコミュニケーション・ツールや、発展的に情報交換するためのネットワーク媒体になっていることも把握された。

以上のことから、学生にとっての授業通信は既習内容を再認識し、それを保障する媒体となる可能性があるといえよう。授業者においても授業通信は、既習内容を再度教授するための教材としての意義と、学生への重要な学校行事やテスト等の日程連絡を伝達するための項目として配付できる。これらの点からも、今後、養護教諭養成の授業の中で学生を支援するためのツールの1つになることを期待したい。

最後に本研究の課題を挙げる。安永¹²⁾は、授業活性化のために授業目標の達成を意図した編集のもと授業通信を発行している。授業展開において学生と教員の共通基盤をつくるために通信を活用することによって、対話が確実に増加することから授業目標到達への効果は高いと示唆する。本研究では、このような授業運営や授業自体に対し、通信がどのように寄与するか

という点については言及しきれていない。今後、その解明の余地が残されていることを付記する。

文献

- 1) 浅野誠：授業のワザ一挙公開 大学生生き残りを突破する授業づくり, 63-95, 大月書店, 2002
- 2) 大河原清, 荻間澤勇人, 佐々木佳史：学級通信記事における2種類のメッセージ表現に対する学習者の反応, 岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要, 7, 251-269, 1997
- 3) 藤田哲也, 溝上慎一：授業通信による学生との相互行為Ⅰ 学生はいかに「藤のたより」を受け止めているか, 京都大学高等教育研究, 7, 71-87, 2001
- 4) 溝上慎一, 藤田哲也：授業通信による学生との相互行為Ⅱ 相互行為はいかにして作られたか, 京都大学高等教育研究, 7, 89-110, 2001
- 5) 綿引光友：大学における週間授業通信の試み, 國學院大學教育学研究室紀要, 44, 55-66, 2009
- 6) 遠藤正雄：授業通信の効果の検討 学科間比較を通して, 近畿医療福祉大学紀要, 11, 157-164, 2010
- 7) 古角好美：養護教諭志望学生の学習意欲向上と深化のための「授業通信」の試行, 近畿学校保健学会講演集, 58, 24, 2011
- 8) 白井利明：時間的展望の生涯発達心理学, 勁草書房, 99-122, 1997
- 9) 北神慎司, 藤田哲也：授業者と学生の相互行為がもたらす教育Ⅸ 共分散構造分析を用いた達成目標指向・授業通信・所業評価の関連の検討, 日本教育心理学会総会発表論文集, 51, 250, 2009
- 10) 北神慎司, 藤田哲也：授業者と学生の相互行為がもたらす教育Ⅷ 科目による授業通信尺度得点および授業評価との関連の違いについて, 日本教育心理学会総会発表論文集, 50, 778, 2008
- 11) エリザベス・バークレイ, パトリシア・クロス, クレア・メジャー 監訳安永悟：協同学習の技法, 124-127, ナカニシヤ出版, 2009
- 12) 安永悟：活動性を高める授業づくり 協同学習のすすめ, 11-14, 医学書院, 2012

【資料】

「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議のまとめ）」に関する意見募集に対して提出した意見

中央教育審議会「教員の資質能力向上部会」では、2010年6月から教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について検討を行っていました。標記の審議のまとめは2012年5月15日にとりまとめられ、5月16日から6月5日までの間、文部科学省初等中等教育局教職員課より教育関係団体69団体に対して意見募集が行われました。また6月5日にはこの内容に対して幅広く意見を把握するため広く国民に意見募集が行われました。

本学会は、関係団体のひとつとして書面による意見照会を受け、以下のとおり意見を提出しました。ここに全文を報告いたします。

**教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について
（審議のまとめ）に対する意見**

団 体 名

日本養護教諭教育学会

はじめに —審議のまとめに対する本学会意見のスタンス—

- 本学会は「養護教諭」の名称を冠とした全国規模の学術団体である。学会は研究と研修を通してその成果を公表する場である。また、日々の実践を省察し、理論と実践の往還を行い、教員の資質能力の総合的な向上方策として学会が果たす役割は大変大きいと考えている。
- 審議のまとめの改革の方向性として教育委員会と大学との連携・協働し、教職生活全体を一体とした仕組みを作り学び続ける教師を確立する考え方、また、教員養成の修士レベル化、免許状の種類等々改革の方向性に賛同する。
- この審議のまとめは、特に「教諭」あるいは「養護教諭」等職種の名称は使われていない。よって記述内容は教員としての養護教諭にも共通するものと捉える。しかし、教員のうちの主として「教諭」を想定して審議されたものとする。今後、教員である養護教諭等職種毎について検討され、教諭と同時期に改革されることを強く要望し以下の意見を申しあげる。

これからの教員に求められる資質能力（P2）

これからの教員に求められる資質能力としてP2に示された三点に賛同する。特にこれらは修士レベル化のための必要な資質能力とは限らず、教職全体を通じて求められる実践的指導力であり教職生活のどの段階でも不可欠な資質能力である。すなわち学部レベルで確実に身につけておくべき内容が多い。例えば、コミュニケーション力等は学部において日々の授業や学生生活で自ら主体的に学び身につくよう環境整備が必要である。とりわけ、同僚や管理職等の教職員や保護者、学校医等とのコーディネーターの役割を果たす養護教諭は従来以上にコミュニケーション力が必要である。

教員養成の改革の方向性（P4）

「教員養成を修士レベル化し教員を高度専門職業人として明確に位置づける」ことに基本的に賛同する。その際、次の点を考慮されたい。

- ①先の中央教育審議会答申で指摘されたように養護教諭は学校保健活動推進の中核的役割や関係職員のコーディネーターの役割、さらに保健室は学校保健活動のセンター的役割を担うことから養護教諭の専門性を根底に時代にあった資質能力を担保することが不可欠であること。

- ②養護教諭の資質を担保する免許制度(教育職員免許法第5条)について以下の課題解決が不可欠であること。(同施行規則9, 10条は後に述べる)
- 養護教諭二種免許を保健師免許者が申請によってのみ取得可能となっており、時代に即応した教育職としての養護教諭の資質担保がその出発点から保証されるとは言えず今回のまとめの趣旨から課題があること。
- 修士レベル化を検討する際に現在の2種免許取得者の資質を担保する上での課題の検討が不可欠であること。
- ③修士レベル化に伴って、その教育を担う担当者の問題が残される。とりわけ、養護教諭の場合は現行の課程認定においても専門科目の担当者に関する規定や審査基準が曖昧であるため、これらの問題を解決しないままに修士レベルの教育を保障することはできない。早急に課程認定における専門教員の規定を改正し、養護教諭の専門性を教育する上で核となる人材を配置するように明示すべきであること。
- ④「一般免許状は学部4年に加え1年から2年に程度の修士レベルの課程」「(教職大学院, 修士課程, 学修プログラム)での学修を標準とする。」について養成期間延長に関わる経済的負担はかなり大きな問題である。とりわけ私学生の保護者負担増は深刻な課題であることに留意されたい。

教員免許制度の方向性 (P9)

- ①「専門免許状(仮称)学校経営, 生徒指導, 教科指導, 特別支援教育・・等特定分野に関し・・高い専門性を身につけたことを証明する。」この区分に「学校保健(安全)」「健康教育」を追記して頂きたい。理由は「生きる力」の基本である心身の健康・安全分野は今後の教育に不可欠である
- ②この場合の養護教諭については、「保健室経営, 保健指導, 健康相談活動を含む健康相談, 保健組織活動」等の分野の高度な専門性を証明することについて検討して頂きたい。
- ③「学位取得とはつなげない」とあるが現在の大学院においても高度専門職業人養成の修士課程で学位取得できている現状から何らかの措置を講じ学位取得につなぐ方策を検討して頂きたい。

学校種, 職種毎の教員養成の制度設計 (P10)

「・・詳細な制度設計を行う際には学校種, 職種の特性に配慮することが要である」に賛同する。特に養護教諭の免許取得は多様であり, 学び続ける子ども達健康課題や時代の要請に応える専門性を担保するための養護教諭免許制度を抜本的に見直すことの検討をお願いしたい。

教育委員会・学校と大学の連携・協働 (P11) 及び初任者研修の改善 (P18)

- ①大学教育委員会と連携した研修の充実が謳われていることに賛同する。しかし、養護教諭の場合教育公務員特例法では養護教諭を教員と位置付けながらも、初任者研修や10年経験者研修の対象となる「教諭等」には位置付けていないという齟齬があり、現行の研修制度において教諭と養護教諭との間に差を生じさせている。その一方で、教員免許更新制は教諭と同等に進められ、新たな改革が進む中で旧来の問題(教特法における研修の位置付け, 課程認定の規定など)が今後の課題になることが予想される。よって新たな改革に踏み込む前に旧来の問題を早期に解決すべきである。
- ②教育委員会や大学等との連携を進めるためには、養護教諭の専門性に通じている人材を配置する必要がある。現行では、すべての教育委員会や教員研修センターに養護教諭の研修を企画できる人材が配置されているわけではない。と同時に、養護教諭免許状を取得できる大学であっても養護教諭の実践や研究を専門に行っている教員は少ない。これらは、学部教育における課程認定の基準(特に専門科目を担当する教員の規定)の問題や、教特法における現職研修の規定の問題から生じている。よって、「学び続ける教員像」の確立にむけて、教育委員会や大学に養護教諭の専門性に通じた人材を配置するような改革が必要である。

教員養成カリキュラムの改善 (P12)

教職実践演習の充実や教科に関する科目と教職に関する架橋を推進することに賛同する。養護教諭の場合のカリキュラム改善についても先に述べた制度(教育職員免許法第5条)設計の改善とあわせ、時代に合った養護教諭養成カリキュラム(同施行規則9条, 10条)の改善が不可欠である。

- 養護教諭養成カリキュラムは「養護に関する科目」に養護教諭の専門性を担保する科目としては「養護概説」「健康相談活動の理論及び方法」に限られている。先の中央教育審議会答申(平成20年)「子どもの心身の健康を守り, 安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について」に以下の内容が例示されている。
- 養護教諭の職務役割として「健康診断, 救急処置, 疾病予防等の保健管理, 保健教育, 健康相談活動, 保健室経営, 保健組織活動」等が提言された。

- さらに養護教諭は学校保健活動推進の中核的な役割、関係職員のコーディネーターの役割、保健室は学校保健活動のセンター的役割を担う等機能的な役割の重要性が指摘された。これらは従来にはない新たな時代に求められた職務や役割であり、すなわち「大きく変わる養護教諭」「大きく変わる保健室」の役割を担う養護教諭の資質能力が必要となる。
- また、学校保健安全法第9条には養護教諭が中心となる保健指導が法規定された。よって、養護教諭養成カリキュラムの内容に、例えば「保健室経営」「健康教育指導法」等時代にあった科目の検討が必要である。

教職課程の質の保証 (P13)

P14に記述された「カリキュラムの体系化、履修時期や必要科目の開設、指導力を有する実務経験者の登用等について厳格な審査を行う」に賛同する。養護教諭養成の場合、養成課程にもよるが学校における養護実習が極端に少ない例も見られ、採用されてからの実践力に大きな支障をきたしている例も見られる。

教職大学院の拡充 (P14)

- P14に次の記述がある。「今後は、これまでの教職大学院の成果を踏まえつつ、様々な学校ニーズにも対応できるよう、教職大学院の制度を発展・拡充させる。」「現在、教職大学院の設置されていない都道府県においては、大学と教育委員会との連携・協働により、教職大学院の設置を推進する」との記述がある。
- 「実務家教員については、学校現場での最新・多彩な経験を有するだけでなくこれを理論化できる基礎的な素養を有する必要専任教員数の見直しなどの検討。」
- また、「教職大学院修了者について初任者研修の一部免除、教員採用選考における選考内容の一部免除、採用枠の新設」「教員採用試験合格者の名簿 登載期間の延長等の学びやすい環境を整備」等の記述について趣旨に同感するが様々な課題がある。記述にもあるが「学びやすい環境整備」が最大の課題である。例えば次のような課題が想定されるので是非検討して頂きたい。
 - ①各都道府県毎に教育委員会と連携する場合、多くの国公立の大学を視野に十分な連携が可能であるか。
 - ②採用試験の一部免除等により求められる確かな教員の資質能力が担保できるか。これらの課題についても検討して頂きたい。また、養護教諭についても教職大学院で学びやすい環境の整備を是非お願いしたい。

国公立大学の一般の修士課程の見直し (P16)

「中・高等学校教員の養成については、国立教員養成系以外に国公立大学の一般の修士課程の役割が大きい。」との指摘があるが養護教諭養成における国公立大学修士課程の果たす役割も大きい。また、今後、指摘にあるように学校現場のニーズにあう養護教諭の修士課程の体制の整備が求められる。

採用試験の在り方 (P18)

教員の資質は養成・採用・現職研修の一連を通してその資質向上を図る観点から特に採用の在り方についてP19の記述に基本的に賛同する。しかし、必ずしも、採用時に現場において職務に支障のない最小限必要な資質を有した教員が採用試験に合格しているとは言いがたい現状が見られる。

養護教諭についても採用時に「健康診断」「救急処置」「保健室経営」「保健指導」「健康相談活動」「学校医等と連携する健康相談」等子ども達を目の前に著しく支障のない資質能力を持った人材を採用するように改善すべきである。これは養成段階でも同様である。

その他

養護教諭は、昭和16年に教育職員としてその制度が確立してから70年経過した。審議のまとめにもあるように教職生活全体を通して学び続ける養護教諭として時代にあった養成制度の抜本的改善をお願いしたい。

本学会は養護教諭の日々の実践を理論化して養護教諭の養成、現職研修に寄与してきた。すなわち教員の資質向上に「学会」の果たす役割についても記述して頂きた。

編集後記

本学会が20周年を迎えた今年、学会誌の刊行は16年目になりました。1998年の創刊号に「養護実習」が特集され、今回で17冊になります。この間の特集テーマを概観してみると、養護教諭の実践や研究に関すること、養成教育の課題に関すること、自然災害における養護教諭の役割などで、当然ではありますが、本学会の理念を貫いたものであることを再確認しました。また、掲載された論文も110本を超えました。少しずつ、確実に、養護教諭の資質や力量の形成や向上に関する研究成果が蓄積されています。

編集作業に携わってみて、実践や研究を文字に残して公表することの大切さをしっかりと受け止めている昨今です。変化が大きい時代ですが、養護教諭の足跡を学会誌にしっかりと刻み、若い世代につなげたいと思いました。

(鈴木 薫)

編集委員

委員長	鈴木 裕子 (国士舘大学)	
委員	大川 尚子 (関西福祉科学大学)	岡本 啓子 (畿央大学)
	鎌田 尚子 (桐生大学)	古賀由紀子 (九州看護福祉大学)
	齋藤真佐乃 (神奈川県立麻生養護学校)	斉藤ふくみ (茨城大学)
	松田 芳子 (熊本大学)	鈴木 薫 (就実大学)
	山崎 隆恵 (神奈川県立綾瀬西高等学校)	中川 優子 (藤沢市立藤ヶ岡中学校)
	西 能代 (京都市立北総合支援学校)	道上恵美子 (埼玉県立草加南高等学校)
	廣原 紀恵 (茨城大学)	松永 恵 (土浦市立中村小学校)

日本養護教諭教育学会誌 第16巻第1号
Journal of Japanese Association of Yogo Teacher Education Vol.16, No.1

2012年9月30日発行（会員頒布・非売品）無断転載を禁ずる

発行所：日本養護教諭教育学会（<http://www.yogokyoyu-kyoiku-gakkai.jp/>）

事務局 〒448-8542 刈谷市井ヶ谷町広沢1 愛知教育大学養護教育講座 後藤研究室内

TEL&FAX：0566-26-2491

（郵便振替）00880-8-86414

E-mail：JAYTEjimu@yogokyoyu-kyoiku-gakkai.jp

代表者：三木とみ子

印刷所：文明堂印刷株式会社 本社（〒239-0821 横須賀市東浦賀1-3-12）

**JOURNAL OF JAPANESE ASSOCIATION
OF
YOGO TEACHER EDUCATION
(J of JAYTE)**

CONTENTS

Foreword:

Tomiko MIKI

- Expectations for Further Development and Enhancement of the Japanese Association of Yogo Teacher Education on the Occasion of Its 20th Anniversary..... 1

Special Issue: Study on Improvement of Qualities and Abilities of *Yogo* Teachers

Akio FUJIWARA

- Comprehensive Measures for Improvement of the Quality of Teachers Throughout Their Careers 3

Yachiyo TAJIMA

- Professional Practice Graduate Schools of Education 9

Yoko OHIRA

- Study on Improvement of Qualities and Abilities of *Yogo* Teachers

- Yogo* Teacher Training at a Private University— 15

Etsuko ISHIDA

- Attendance in Training for *Yogo* Teachers with Ten Years' Experience and in Training Courses for Teaching License Renewal 19

Research Papers and Reports:

Hisako KAMATA, Tomoko NAKAMURA, Tomoko NODA, Kiyono FUKUSHIMA, Yoshimi MARUI

- Theoretical Verification and Practical Significance of *Yogo* Teachers' Code of Ethics (Tentative 2010, 2012) 23

Minako KIKUCHI, Michiko TOKUYAMA, Hideko SUZUKI, Ayako MOTODA, Noriko IKEGAWA

- Process and Problems in Cooperation between *Yogo* Teachers and the Student Guidance Office in Support Activities for Student-Perpetrators of Bullying, Violent Behavior and Sexual Violence..... 37

Yoshimi KOKADO

- Trial Distribution of "Class Reports" to *Yogo* Teacher Candidates and Its Effects

- Attempts with Junior College Students— 53

- Announcement** 61