

第19巻第1号

日本養護教諭教育学会誌

Journal of Japanese Association of Yogo Teacher Education

Vol.19, No.1, 2015



JAYTE

日本養護教諭教育学会 2015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19巻 第1号

目 次

巻頭言

後藤ひとみ

今、養護実習について考えることの意味…………… 1

特 集「教師力・実践力を高める養護実習の進め方」

池上 徹

近年の教師教育改革と養護実習…………… 3

五島 浩一

学校現場の視点からとらえた養護実習の在り方…………… 9

築地 優子

養護実習を指導した養護教諭として見えてきたこと…………… 13

篠崎 優美

養護実習への期待…………… 19

実践報告

世一 和子

中学校の心の健康教育における養護教諭の実践過程…………… 25

調査報告

中森あゆみ

養護教諭複数配置の利点と問題点

—経験者の語りから— …………… 35

資 料

波多 幸江, 笠巻 純一, 松井 賢二, 横山 知行, 塚原加寿子

養護教諭の職業的アイデンティティ尺度開発における要因の検討

—日本の看護職, 教職における職業的アイデンティティ尺度開発の研究を通して— …………… 43

会報

日本養護教諭教育学会第24回学術集会のご案内（第1報）	53
日本養護教諭教育学会誌投稿規定	54
日本養護教諭教育学会誌投稿原稿執筆要領	56
日本養護教諭教育学会誌への論文投稿のしかた	58
投稿時のチェックリスト	61
事務局だより	62
編集後記	63

巻頭言

今、養護実習について考えることの意味

後藤ひとみ
愛知教育大学

Now, What It Means to Think about Practical Training for *Yogo* Teacher

Hitomi GOTO
Aichi University of Education

Key words : *Yogo* teacher, Practical training for student *Yogo* teacher, Level for promotion

キーワード：養護教諭，養護実習，育成指標

時の流れは速く，学会設立20周年記念事業の実施から丸三年が経とうとしています。改めて，「学会設立20周年記念誌」を開いてみると，20年間の歴史とともに学会設立当初の熱い思いが再確認され，初志貫徹という言葉が浮かんできました。

本学会の前身である全国養護教諭教育研究会の第1回研究大会（横浜）が開催されたのは1993年11月のことです。午前のシンポジウム「養護実習について—学生の力量形成にむけて—」では，世話人（当時の役員の呼称）が行った全国養護教諭養成機関の養護実習の概況が報告され，四年制大学や短期大学等における様々な課題も報告され，改善にむけた意見交換が行われました。以後，第2回研究大会（1994年・大阪）のシンポジウム「養護実習」では，教育職員免許法改正後の養護実習のあり方，実習協力校の意見などが提示され，第3回研究大会（1995年・千葉）のパネルディスカッション「力量形成にむけて—養護実習の目標はどのようにたてられているか—」では，養護実習を通して育てたい養護教諭の力量について協議しました。

また，世話人による調査研究報告は1996年の研究大会まで続き，その内容は「養護実習の評価」，「実習の目的・目標」，「学生の自己評価」等と広がっていきました。これらの調査結果は日本養護教諭教育学会誌創刊号（1998年3月発刊）の特集「養護実習」として掲載されています。学会設立時より，養護実習は養護教諭養成の要と考えられており，世話人によって数年に

わたる調査研究が行われた意義は大きく，特に「目的・目標」と「評価」に着目した考察は示唆に富んだ内容と言えます。

これらの調査から約20年が経過した今，中央教育審議会の初等中等教育分科会教員養成部会は「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（中間まとめ）」（2015年7月16日）を報告し，教員のキャリアステージに応じて身につけることが求められる能力を「教員育成指標」として明確化し，養成・採用・研修を一体のものとして進めること，教育実習とは別に「学校インターンシップ」を導入することなどが述べられています。

本学会の会則第2条では「本会は，養護教諭教育（養護教諭の資質や力量の形成及び向上に寄与する活動）に関する研究とその発展を目的とする。」ことを掲げています。教員の資質能力の向上という方策のなかで，養護教諭固有のキャリアステージに応じた育成指標を掲げるなど，養護教諭教育にふさわしい研究成果を示す必要があります。よって，今回の特集には，21世紀に活躍する養護教諭像を見据えた提言として，「教師力」を高めることや「実践力」を高めることにつながる養護実習のあり方への示唆を期待しています。この特集を契機として，20年前の課題の改善を検証し，教員養成部会の提言に対応した育成指標の検討などを通して，養護教諭養成の要となる養護実習プランを策定する必要があります。（本学会理事長）

特集 教師力・実践力を高める養護実習の進め方

近年の教師教育改革と養護実習

池上 徹

関西福祉科学大学

A Study of Teacher Education Reform in Recent Years
and Practical Training for Student *Yogo* Teacher

Toru IKEGAMI

Kansai University of Welfare Science

Key words : Central board of education, Six-year training for teacher,

A period of practice teaching, Practical training for student *Yogo* teacher

キーワード：中央教育審議会，教員養成の修士レベル化，教育実習期間，養護実習

I 中央教育審議会答申にみる近年の教師教育改革

本特集のテーマに使われている「教師力・実践力」という表現に関して、近年最も大きな影響を与えているのは2012（平成24）年8月28日に出された中央教育審議会（以下「中教審」）の「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（以下「資質能力向上答申」）だろう。

この答申は2001（平成13）年11月に出された「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」（通称「在り方懇」）による「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について（報告）」に始まり、2006（平成18）年7月の中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について」答申（以下「18年答申」）の流れを受けていることをまずおさえておく必要がある。

18年答申の主な内容は、教職大学院の創設、教員免許更新制の導入、教職実践演習の新設、である。資質能力向上答申ではこのうち特に教職大学院の発展が大きなテーマとなっている。資質能力向上答申の狙いは「学び続ける教員像の確立」であり、そこで教師が「実践的指導力」を養成・採用・研修を通して延ばしていくための方策が述べられている。養成について特に注目されたのはこれまでの二種・一種・専修とい

う区別を改め、教職大学院などの修士課程修了相当の「一般免許状（仮称）」を基本とし、学部卒は「基礎免許状（仮称）」としたことだ。答申では幼稚園教諭などまだ現状として二種免許が多い免許状があることへの留意は述べられたが、答申に至る審議過程では幾度となく二種免許廃止の方向性が議論されている。これは後述するように諸外国における教員養成との比較が大きく影響している。審議過程では各団体への意見聴取・意見募集が行われ、日本養護教諭教育学会は修士レベル化に賛同する立場で、様々な養護教諭養成をふまえた意見を提出している。

教職大学院については国立大学だけではなく、玉川大学や早稲田大学などの私立大学単独の教職大学院や、大阪教育大学と近畿大学、関西大学という国立大学と私立大学が壁を超えた連合大学院の形を取る教職大学院などもあるが、いずれにしても現状は「授業力」とでも言うものを最重点に置く形で、養護教諭養成については資質能力向上答申でも今後の課題とされている。2015（平成27）年6月に文部科学大臣から「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて」という通知が出され、2013（平成25）年11月にまとめられたミッションの再定義を受けて、教員養成系

学部・大学院について組織の廃止や社会的要請の高い分野への転換に積極的に取り組むようにとされたが、これは教員養成学部の中のいわゆる「ゼロ免課程」の廃止や既存の教育学研究科などを指しており、教職大学院はまさに「社会的要請の高い分野」として全都道府県に一つ以上設置すべく拡充の方針にある。それゆえなおさらプロフェッショナルスクールである教職大学院で養護教諭の養成はどうあるべきか、また既存の養護教諭の専修免許の養成を今後どのように改革していくかについても検討が必要である。

なお、この資質能力向上答申が出た同日にはもう一つ「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」という大学教育に関する答申（以下「質的転換答申」）も出ている。この答申の内容を一言で述べれば、それは「日本の大学生にもっと勉強させるように」である。

もう少し詳しく見ると、21世紀の先進国における成熟社会では例えば「答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力等の認知的能力」や「想定外の困難に際して的確な判断ができるための基盤となる教養、知識、経験」が求められ、そのために大学は「ディスカッションやディベートといった双方向の授業やインターンシップ等の教室外学修プログラムによる主体的な学修を促す」よう、質を伴った学修時間など学士課程教育の質的転換が求められている。

このことは現行の学習指導要領の狙いにも沿う形で、教員養成を担う大学は学生たちにこの質的転換答申での狙いを身につけさせることで、資質能力向上答申で育もうとしている力をも身につけさせることになることを意識しなければならない。また専門科目（養護教諭については「養護に関する科目」）や教職科目といった区別なく、いわゆるアクティブ・ラーニングなどがこれまでの講義形態にとって変わる形で求められることになる。

Ⅱ なぜ修士レベル化か

先に述べたように資質能力向上答申では教員養成の修士レベル化が主たるテーマだった。この背景に他の先進国の教員養成改革が影響しているのは間違いな

い。文部科学省も18年答申の審議の過程で「諸外国における教員養成・免許制度とプロフェッショナルスクール」という参考資料を提出して委員の理解を求めている。ここでは簡潔にまとめるが、PISAで学力が高いとしてよく引き合いに出されるフィンランドの他、フランスなどでは教員免許取得に最低5年の年数を必要としており、アメリカやイギリスなどでも学部中心から修士課程中心に移行中とされる。そのような中であって先進国ながら2年制課程で教員免許が取得できる日本は極めて珍しい国となりつつある。

資質能力向上答申が指摘するまでもなく、「教師力」のために必要な学ぶべき内容は例えば特別支援教育についての理解など教育職員免許法が成立した70年近く前より大幅に増加している。また日本の教師集団は急激な世代交代によるひずみも大きな問題で、新任教師に「実践力」を求めざるを得ない現実がある。したがって諸外国と同じく養成年数の増加を検討することは自然な流れと言える。もちろん単純に年数を延ばすだけではなんの効果もなく、まずは現行の一種免許なら4年間でもっと改革できるところがないか検討し、日々改善の努力をしていかなければならない。しかし修士レベル化はいずれ避けて通れない改革とみなすべきである。

この年数の増加の中心となるのは実習期間の増加である。先に日本は先進国の中で2年間で教員免許取得が可能な珍しい国と述べたが、最短たった2週間の実習で教員免許が取得できるという点からも極めて珍しいと言える。1998（平成10）年の教育職員免許法改正によって特に中学校教員免許については教育実習の単位が5単位に引き上げられ、現状としては高等学校のみの免許取得の場合を除き、養護実習も含め3週間以上にわたって学校で実習をすることが通例化した。しかしこの改正の元々のねらいは中学校での教育実習を4週間にすることだった。実施の過程で単位数の解釈の問題などがあり、特に実習を受け入れる学校側の負担などからこれまでの2週間の倍の4週間としたかったところが1週間延びただけとなったのだ。しかもこの改正の時期は完全学校週五日制の改革の時期と一致し、日数で言うとこれまで2週間12日だったのが3週間15日と数字上は大きな改革とはならなかった。これ

ほどまで日本においては実習期間の延長は非常に大きな困難を伴う。一部の大学では養護実習についても4週間実習を実現させ、他にも複数免許取得推進によって学校での実習をより長くする工夫をするなどの取り組みがあるが、全大学の取り組みにはなっていない。

外国の教員養成の研究者からすれば日本の実習期間の短さはむしろ日本人が持つ基本的なポテンシャルの高さを示すとして賞賛する向きすらあり、確かに日本の学校教育が誇る初等中等教育において身につけている様々な能力の高さはここでも活かされているとは言える。ただそうは言っても先にも述べた平成18年答申の参考資料で見れば4週間でも短すぎるのは明らかである。この参考資料では教育実習の期間について、イギリスが32週以上、フランスが初等教員養成課程で500時間以上、中等教員養成課程で300時間以上、などと紹介されている。

教員養成の修士レベル化におけるねらいはここにあり、長くなった養成期間の多くを学校で過ごし、これまでの教員養成の懸案であった理論と実践の往還を通し、省察的实践家として教師が育つことを期待している。先に挙げたとおり資質能力向上答申で養護教諭については詳細な検討がないが、同じ方向性で高い専門性を持った養護教諭の養成の在り方が問われていると言っている。

Ⅲ 教員養成の二大原則

戦後、日本の教員養成は師範学校の反省などから「大学による教員養成」「開放制による教員養成」を二大原則としてきた。前者についてはまず戦後教育改革の礎となった教育刷新委員会では最初に4年制大学のみが想定され、その後に現実への対応として2年制大学が認められた経緯がある。したがって構想段階では「大学による」という文言はそのまま大学、すなわち4年間の養成期間を想定していた¹⁾。資質能力向上答申によって教員養成の修士レベル化が検討され、もし一般免許状（仮称）が基本となれば、この「大学による教員養成」という原則は「大学院による教員養成」という原則に変わることになる。

一方「開放制による教員養成」は課程認定という形で教員養成学部に限らず学生たちが教員免許を取得で

きる道を開いた。これが養護教諭養成については多種多様な養成ルートを生み²⁾、また幼稚園から特別支援学校や栄養教諭など全ての免許種を合わせると国立大学よりも私立大学のほうが免許取得学生が多い現状となった。しかしそれは一方で資質能力向上答申で「実習公害」と指摘されてしまったように、教員志望ではないのに教員免許を取得しようとする学生の問題なども目立つようになってきた。経済学部で保健体育の免許を出すなど、学部の学びと免許種とのずれも散見され、課程認定や実地視察において学部や学科の教育理念との関連を強くみるようになってきている。開放制には代えがたい利点が存在するが、だからといって欠点をそのままにしておいていいわけではない。教職大学院の定員は2014年時点で千人にも満たず、免許発行件数が年10万件を超えていることからすれば教員養成の修士レベル化がすぐに可能というわけではない。ただ、もし教員養成の修士レベル化が教職大学院を中心に検討された場合はこの「開放制による教員養成」という原則も非常に大きな変貌を遂げることになるだろう。日本の教員養成は今まさに二大原則を変える岐路に立っているのである。

また、2014（平成26）年から2015（平成27）年にかけて中教審で最も大きく検討されたことの一つは小学校と中学校の一貫教育、いわゆる小中一貫である。これまで「一貫」といえば中学校と高等学校の一貫に注目が集まっていた。そして実際に「中等教育学校」という新しい校種も誕生した。だが今は義務教育どうしとして、小学校と中学校をさまざまな形で一貫できないかの検討が進んでいる。その背景にはいわゆる中1ギャップの他に英語教育の早期化や少子化による学校統廃合および管理職や校務分掌の簡素化といった課題があるが、ネックとなっているものの一つは免許制度にある。すなわちこれまで教員免許は学級担任制で全教科を担当する小学校の教員免許と、教科担任制の中学校と高等学校が分かれたような形で扱われてきた。実際に中学校と高等学校については例えば国語なら文学部で双方同時に取得するなど一般学部の養成が中心となり、小学校については教科教育法を全て用意することなどから教育学部や教育学科といった目的学部・学科による養成が中心となってきた。

このことについても養護教諭養成の立場から示唆を与えることはできると考えている。養護教諭養成は異なる学部・学科で行われており、例えば、中学校や高等学校の教員免許取得と同じような形で学部の専門科目に合わせて養護教諭の免許を取得する場合もあるが、学科の専門科目の多くが養護教諭養成のために開設されている場合もある。言わば一般学部の中で目的養成をしているような形で、このような場合での課題を整理すれば、小中一貫の教員養成についても“助言”できることとなろう。

Ⅳ 学校における実習のさらなる充実を目指して

ここまでは近年の教師教育改革から、教育実習や養護実習などの学校における実習の長期化の動きとその背景にある修士レベル化を中心に、制度的な側面をみてきた。一方で教師に限らないが、学生たちに資格取得を前にした学外で実習を実施するのに別の問題も年を追う毎に大きくなってきている。それは近代学問の複雑化という問題と学生の質という問題である。

大学で学ぶ近代学問は、これまで学生が講義形態を中心として細分化された各学問を学び、自らの頭の中でそれらを統合し、日本であればゼミという形で論文にまとめたり実験をしたり、ということを重視してきた。針に糸を通すように狭い分野の学びをくぐり抜ければそれを応用して世界に羽ばたくことができると考えてきた。ところが学問の細分化があまりにも進みすぎてしまい、今となっては学生個人の頭の中で統合する学びは非常に難しくなっている。そのため一点突破から普遍性を獲得するということもできず大学での学びの意味が見いだせなくなっている。グローバル化する世界にあってますます社会は複雑化しており、問題解決能力や他者との共生が求められているにもかかわらず、である。一方で都市化、少子化、情報化などによって座学から実習というこれまでの流れでは学びの内容が学生たちに定着しない、という問題も顕在化してきた。

そこで多くの資格課程がこれまでのように座学の総まとめとしての実習というスタイルからの改革に取り組んでおり、教員養成についても様々な取り組みがある³⁾。

特に養護教諭養成については女子栄養大学が2014（平成26）年度入学生より坂戸市教育委員会と連携して2年生に実施するギャップイヤープログラムが注目される。これはまさに1年生からの座学と最終学年の4年生での養護実習との「ギャップ」を埋めることを目指した取り組みで、地元教育委員会との連携を、しかも私立大学が率先して行うという点で今後の成果が期待される。

このように、「教職課程の学びの総仕上げ」としての教育実習や養護実習よりも前に、大学入学の早い段階から学校での実習を実施しようとする動きは1990年代半ばに始まったとされる。中でも信州大学教育学部は先鞭を付けたと言っていい。信州大学教育学部では「臨床経験科目」と名付け、1年生の「教育臨床入門」で学校現場を体験し、2年生の「教育臨床演習」ではただ学校で体験するのではなく現職の大学院生などとともに学校での体験を「省察」する学びを行ってから3年生での教育実習、さらに4年生で校種を換えての教育実習、そして地域の教育活動にも接するようにしてこの問題を乗り越えようとしている。

このような動きは2000年代半ばに広がり、例えば北海道教育大学釧路校では釧路市教育委員会と連携して時間割を工夫して3年生が週に一日は学校ボランティアに行くようにした。国立大学だけではなく私立大学でも例えば2009（平成21）年開設の関西学院大学教育学部では2年生がやはり週に一日は近隣数市の小学校や幼稚園でのインターンシップを行い、しかもこれを学校任せにせず退職校長の非常勤講師を中心に専任教員も交え巡回を行っている。これらの大学にはいずれも養護教諭養成課程はないが参考になるだろうし、教育学部ではなく一般学部でも岡山大学のように全学部で教職課程を履修する1年生に母校訪問を義務づけた例もある。制度改革を待つのではなく、各大学が養護教諭養成であればどのような養護教諭を養成するのかという理念を元に、その実現のために「学びの実質化」に取り組んでいくことが求められるだろう。2015（平成27）年7月9日付けの中教審教員養成部会の議論の中間まとめで「学校インターンシップの導入」が提言されていることも付しておく。

その際に気をつけたいことは実習生を受け入れる学

校側の体制である。筆者の養護実習の経験からしても、養護教諭は特に学校での一人職ゆえ、養護教諭自身が指導者となる訓練を受けていないことが多いように見受けられる。実習を指導する教師に対する研修を保障するといったようなこともこれから検討していく必要がある。一人職であるからこそふだん後進の育成にあまり関わることはない養護教諭にとって、実習生を受け入れることはそれぞれの養護教諭の優れた技を受け継いでいくまたとないチャンスだと言える。

注

- 1) 池上徹：「教育刷新委員会における教員養成に関する議論の現代性：半世紀後になお浮かび上がる問題点」，関西女子短期大学紀要，11，45-52，2002
- 2) 池上徹：「養護教諭養成研究の辺境性と可能性」，関西福祉科学大学紀要，10，19-29，2007
- 3) この点で、実習をすることが教員免許に限らず資格取得について大きな要件となっている以上、筆者は教職課程を持たない公立大学看護学科の一般教養科目「教育学」を担当する立場でもあり、保健師附帯による二種免許という制度については今後をどうするか早急に検討が必要と考えている。

特集 教師力・実践力を高める養護実習の進め方

学校現場の視点からとらえた養護実習の在り方

五島 浩一

茨城大学教育学部

Yogo Teacher Practice from the School Standpoint

Koichi GOTOH

College of Education, Ibaraki University

Key words : *Yogo teacher*, Practical training for student *Yogo teacher*, advance guidance, after guidance

キーワード : 養護教諭, 養護実習, 事前指導, 事後指導

I はじめに

1997(平成9)年保健体育審議会答申「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在り方について」において、養護教諭の新たな役割としてヘルスカウンセリング(健康相談活動)が一層重要な役割を持つことが明言され、心の健康問題にも対応した健康の保持増進を実践できる資質の向上を図ることが求められた。さらに、平成20年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」では、養護教諭には、学校保健活動の推進に当たって中核的な役割、学校内や地域の関係機関との連携を推進するコーディネーターの役割を求められ、その専門性を高めるための取組を強化するなど、その期待は拡大している。

養護教諭は原則一人職であるため、新任として採用されたその日から、一人前に業務に携わることを求められる。特に、年度初めは、各種健康診断の実施や児童生徒の健康に関する教職員間の共通理解を図るための取組みなど、たいへん重要な業務が山積している。筆者は、現在の職に就く以前に、長い期間、教育学部附属や公立の小中学校で教諭や管理職として勤務していた。その中で、頼る同職種の仲間もおらず、他の教

職員が新たな子どもたちとの出会いの準備に奔走する状況の中で、困難と不安を抱えながら奮闘する新任の養護教諭の姿を何度か目にしてきた。

これらのことから考えても、養護実習がいかに重要な意味をもっているかは言うまでもない。子どもの健康課題に対応するため、常に最新の知識や技能を身に付け、それを実践的な力にまで高めていくためには、養護実習の充実に頼るところは大きい。養護実習のもつ意義とその在り方について改めて考えることは、養護教諭を目指す学生の実践的な力量形成に寄与するはずである。そこで、養護実習における課題と期待について、学校現場で養護実習を受け入れてきた立場から述べてみたい。

II 教育実習・養護実習の意義

改めて、教員養成における教育実習や養護実習の意義を確認したい。教育実習や養護実習は、ほとんどの場合教員養成教育の後期に位置付けられており、学校現場を実際に体験する、実践者としての技能を習得する、教育者としての精神を涵養するなどを目的として実施されている¹⁾。教育実習であれば授業実習、養護実習であれば、保健室での救急処置や健康相談活動が実習の主たる内容になる場合が多いだろう。

しかし、教育実習や養護実習の目的はそれだけではない。もとより、教育の世界で、いつでも、どこでも、どんな子どもにもうまくいく教育方法などはない²⁾。絶えず変化する状況の中で、子どもたちの有るように即座に対応しながら教育実践は成り立っているのである³⁾。そのような現場での実習において大事なことは、単なる体験や決まりきった技能の習得だけに終わらせてはいけないということである。

実習での重要な目的は、大学等で学んだ理論と現場での実践を関係付けながら理解を深めたり、課題を見出ししたりして、実践研究的な視点を持って取り組むことである。具体的には、学んだ理論（技術や方法論）が学校現場での実践にどのように結びつくのかを確認したり、学校現場での実践の中から見出した気づき（実践知）を理論として整理し、次の実践に生かしたりすることが必要なのである。もっと易しく言えば、頭でなく身をもって実感し、自分に足りないものを見つけることである。したがって、教育実習でも養護実習においても、その事前の研究と事後の省察が大事になっているのである。

Ⅲ 学校現場から見た養護実習

1 学校現場における養護教諭への期待

既に何度も言われているとおり、学校の教員が抱える多忙感は教育界の大きな課題となっている。最近発表された公立小中学校教職員の在校時間に関する文部科学省の調査結果によると、中学校の教員は平日平均12時間以上在校しており、自宅で仕事をする教職員の割合も約4割に上っているとのことだ。業務の軽減や効率化が叫ばれて久しいが、未だに改善の見通しも立っていない状況である。

また、学校現場が抱える問題の状況に関する文部科学省の調査結果からは、不登校児童生徒の割合、校内暴力の件数、特別な支援を必要とする児童生徒数のいずれもが増加しており、学校や教員への負担も増えていることがわかる。さらに、要保護及び準要保護児童生徒数の増加、児童虐待相談対応件数の増加、日本語指導が必要な外国人児童生徒数の増加などに見られるように、子どもを取り巻く環境も厳しい状況になっている⁴⁾。それに伴い、心身の健康に問題を抱える

児童生徒も多くなってきている。

このような状況の中で、心の健康問題に直接携わり、その解決に向けて支援する役割を担う一人として、養護教諭に求められ期待されていることはますます大きくなっている。それは、保健室を利用する児童生徒数の増加、保健室登校をする児童生徒数の増加からもわかることである。

2 養護実習で学んでほしいこと

学校現場でたいへん重要な役割を担っていることから、実践力を備えた即戦力になる養護教諭の養成が求められている中で、養護実習で学生に学んでほしいことは何だろうか。

筆者は、特に以下の4点が重要ではないかと考える。

1) 使命と責任

まず、何と言っても養護教諭としての使命と責任である。学校で児童生徒の大切な命を預かり、その安全と安心を保障するために重要な役割を担う者としての使命と責任である。養護教諭の実際の姿からそれらを感じ取ってほしい。そして、責任の重い存在であるからこそ、その中にある魅力とやりがいを実感してほしいのである。

2) 専門性

専門性が大切であることを実感し、高めるための努力を続けてほしい。養護教諭は、救急処置や健康相談活動などの場面で、その専門的な立場から見解を迫られることがある。けがや疾病に関する知識はもちろんのこと、カウンセリングや発達障がいに関する知識まで、幅広い専門的な知識が必要になる。また、救急処置については、その適切な対応としての技能も求められる。大学で学んだ知識や技能が実践に生かす取組を通して、その重要性に気付いてほしい。そして、自分にとっての課題は何かを見出し、その後の研究に生かしていくことが大事である。

3) 人とのかかわり

人と進んでかかわることの大切さを学んでほしい。先述した中央教育審議会答申に、「学級担任等、学校医、学校歯科医、学校薬剤師、スクールカウンセラーなど学校内における連携、また医療関係者や福祉関係者など地域の関係機関との連携を推進することが必要となっている中、養護教諭はコーディネーターの役割

を担う必要がある」と述べられているように、養護教諭には、その業務を遂行していく上で人とのかかわる力が求められている。養護実習の中で、まずは児童生徒としっかりかかわることが大事である。保健室に来る児童生徒のみならず、自ら学級などにも足を運び、児童生徒理解に努めることが必要である。また、児童生徒を通して学級担任と連携を取ったり、スクールカウンセラーと情報交換をしたりするなどの機会をできるだけ多く取り、自分から進んで人とのかかわることの重要性に気付いていけるようにする必要がある。

4) 教育者としての自覚

養護教諭も一人の教師であり、児童生徒を指導する立場であることを感じ取ってほしい。受容的・共感的なかわり方は基本であり、優しさや温かさは養護教諭にとって欠かせないものである。しかし、児童生徒のために、時には厳しい指導が必要な場合もある。教育者として、児童生徒の人格の形成のために教え導き、成長を支える役割もあるのだという自覚を持てるようにすることが大事ではないだろうか。

3 養護実習の現状と課題

果たして養護実習の現状はどうであろうか。学校現場側から見たときに、次のような課題が挙げられる。

1) 養護教諭の負担

現在筆者が所属する茨城大学教育学部では、養護教諭養成課程の学生が、小学校で2週間、中学校で2週間の養護実習を実施している。筆者が小中学校の管理職として勤務していたときに、実習協力校として、それらの養護実習を受け入れていた。その頃を振り返ると、養護実習生への指導の多くを養護教諭一人に任せなければならなかったことが反省である。

繰り返しになるが、養護教諭はほとんどの場合一人職で、児童生徒の健康問題の多様化に伴い、その業務内容も多く責任も重大である。そのような状況の養護教諭に、時には複数名の実習生を指導してもらわなければならないこともある。専門性の高い職種であるため、やむを得ないことではあろうが、あまりにも養護教諭への負担は大きいものになってしまう。ましてや、まだ経験年数の少ない養護教諭であった場合などは、なおさらである。

2) 専門的な知識の足りなさを実感する学生たち

限られた実習期間の中で、養護教諭として求められる技能を身に付けていくことは容易なことではない。

実際に多くの学生たちが、実習を通して自分の学習不足を感じている。特に、救急処置については、たとえ同じような状態であっても、その子に合わせた対応が必要であり、マニュアルどおりにやればよいということではない。また、小学校では、保健室に来室しても自分の状況をうまく伝えられない児童もいる。中学校では、心因的な要因で保健室を訪れる生徒も少なくない。その子のニーズは何なのかをつかむには、その子の周りの環境を把握することやその子との信頼関係が必要であり、何と言っても養護教諭としての経験が大事である。現状の実習日数で、その辺りまで踏み込んだ実践をするのは、なかなか難しい面があるのではないだろうか。

Ⅳ 養護実習を効果的に位置付けていくために

養成段階で、少しでも実践力を持った養護教諭を育てるためには、養護実習を質、量ともに充実させていくことが重要である。しかし、多忙を極める学校現場で、しかも養護教諭に求められる役割や業務の多い中で、養護実習を効果的に行うためにはどうしたらよいだろうか。その具体的な手立てについて述べてみたい。

1 事前指導の工夫

養護教諭の多様な業務を経験し、救急処置や健康相談活動などの技能を高めるためには、養護実習の日数を増やすことは容易な解決策である。しかし、実習の日数はいくらでも増やせるわけではない。大学教育のプログラム上でも実習受け入れ校の実態から見ても、2～4週間が限度であろう。そうであれば、実習の事前指導科目の授業を、学校現場での体験型の学習にすると効果的ではないだろうか。

茨城大学教育学部では、すでに養護実習の事前訪問として、養護実習の前に実習校を訪問し体験学習を実施している。具体的には、健康診断の補助、運動会などの学校行事の補助などを通して養護教諭の業務を経験する活動を行っている。学生にとってたいへんよい経験になっていることはもちろん、補助として活動することによって、実習校の養護教諭にとってもありがたい機会となっている。

このように事前の体験学習を位置付けることによって、学生が学校現場というものに慣れ、実習校の先生方や児童生徒とふれ合う機会も増え、すんなりと実習に入っていけるようになる。さらに、事前の体験に基づいた自分の課題を予め持って実習に臨めるようになり、実習の質を高めることにつながるのではないだろうか。

2 事後指導の工夫

養護実習は、学んできたことの集大成ではなく、養護教諭としてあるべき姿について、あるいは養護教諭と自分自身の関係性について見つめ直し、改めて研鑽を深めるためのものである。したがって、学生が実習後も引き続いて学校現場とかかわりながら、研究や自己研鑽を深めていくことができるようになると、養護実習がより効果的な意味を持つことになる。

そこで、実習を行った年度は、学生が実習校に足を運び、実習で見出した自分の課題を追究していけるような体制をつくれるとよいのではないだろうか。もちろん、実習校や養護教諭の負担を考慮して無理のない範囲で構わない。前述した事前訪問のように、学校行事への補助を兼ねて訪問し課題追究を行ったり、通常の養護教諭の業務の補助を行ったりすることも考えられる。実習後も実習校と大学の担当教員や実習生が連携を取りながら、継続してかかわっていくことが大事であろう。

3 受け入れ校の指導体制の充実

養護実習の課題として、養護教諭一人に大きな負担がかかっていることを述べた。管理職やその他の教職員も積極的に養護実習にかかわり、学校全体で実習生を指導いけるような実習プログラムの開発が必要ではないだろうか。

その一つとして考えられることは、放課後などに、管理職、保健主事、生徒指導主事（小学校であれば生徒指導担当）、スクールカウンセラーなど、様々な立場の教職員から話を聞く機会をつくることである。学校がどのような教職員で構成され、どのように運営されている組織なのかを理解することは、養護教諭を目指す者に限らず大切なことである。また、それは実習校の教職員にとっても、養護実習に関与する意識をもつことにつながる。保健室だけの実習にならないように、できるだけ多くの教職員と話す場を実習計画の中

に位置付けていくことが有効ではないだろうか。

また、どこかの学級に配属し、児童生徒とかかわる機会を増やし児童生徒理解を進められるようにすることである。学級では、保健室に来室する子どもの別の顔を見られることがある。保健室ではとてもおしゃべりな子が、教室では無口でほとんど自分から話さなかったり、またはその反対であったすることがよくある。保健室でのかかわりでは気付くことができない、その子の性質や特徴などを知ることができるのである。もちろん、保健室には来ない健康な子どもの様子も知ることができる。さらに、担任の指導の様子も知ることができる。これは、他の教職員と積極的に連携を図るべき養護教諭にとっても大事な経験になるはずである。

V おわりに

ここまで述べてきたことは、ごく当たり前のことであり、決して目新しいことではないかもしれない。しかし、当たり前のことを当たり前に行っていくことが大切なのではないだろうか。実践力のある養護教諭を養成するための養護実習は、実習だけで終わらせることなく、事前・事後の大学での学習と有機的に結びつくように工夫することが大切なのである。さらに、学校現場と結びついた実践的な学びの場を、養護実習だけに限らず保障していくことが重要なのではないかと考える。

最後に、養護教諭に求められることについて筆者は次のように考えている。

- ・人とかかわりを楽しむ心
- ・相手の気持ちを想像する力
- ・人を慈しむ心
- ・的確な判断力
- ・冷静な行動力

人間性と専門性を高め、魅力ある養護教諭がたくさん育ってほしい。

参考文献

- 1) 岩田康之：教育実習，69，学文社，2010
- 2) 岩川直樹編：教育の方法・技術，131，学文社，2014
- 3) 前掲書1)，70
- 4) 文部科学省：学校及び教員を取り巻く状況に関する参考資料，2010

特集 教師力・実践力を高める養護実習の進め方

養護実習を指導した養護教諭として見えてきたこと

築地 優子

札幌市立屯田南小学校

What I Have Thought about *Yogo* Teacher Trainees

Yuko CHIKUJI

Tonden Minami elementary school

Key words : Practical training for student *Yogo* teacher, Practice planning,
Qualities and competencies of leaders

キーワード : 養護実習, 実習計画, 指導者の資質・能力

I はじめに

日本養護教諭教育学会発刊の養護教諭の専門領域に関する用語の解説集¹⁾では、養護実習とは、「養護教諭免許状取得のために、学校現場で養護教諭としての実践能力を高めるために行う実習であり、教育職員免許法で定められている教職科目のひとつである。」としている。また解説では、養護教諭としての資質能力の育成において、養護教諭養成教育の中核に位置するものであり、大学で学習した知識や技術を実際の教育現場で体験することにより、養護教諭の職務・役割や学校保健活動を理解し、養護教諭としての実践的基礎的な資質能力を学ぶ場である。また、養護実習は「現職養護教諭にとっては実際の活動の中で後輩を育てる場である。」と記されている。

養護教諭として37年目を迎え、5校の小学校で勤務し、幾度となく養護実習を受け入れてきた。今回『養護実習を指導した養護教諭として見えてきたこと』について書く機会を与えていただいたので、私見を述べる。

II 養護実習の計画立案

前述の解説集では、養護実習は「学校での実習と大学での事前・事後指導が一体になったものであり、両

者の関連が重要である。」とも記されている。

筆者は今まで、主に年度当初の定期健康診断の時期に行われる養護実習を、希望して受け入れてきた。その時期は教職員の異動があったり、学級編成が替わるなど、教職員にとっていちばん多忙で気を遣う時期である。あえてその時期に実習生を引き受けると、定期健康診断を正確に計画通り実施するための緊張感と、充実した養護実習にするための使命感で気が抜けない。しかし採用試験に合格し、養護教諭として各学校に勤務するとすぐに健康診断が始まる。学校行事としての健康診断を、事前準備から当日、そして事後措置に至るまで、正確で遅滞なく円滑に実施することは養護教諭としての大きな役割である。年度当初の実習を受け入れる理由は、さまざまな健康診断でより多くの実習や観察をさせ、少しでも不安なく健康診断を行い、養護教諭としての第一歩を踏み出してほしいと思うからである。

学校における実習内容には、保健管理・保健教育・保健組織活動・健康相談活動・保健室経営などがあり、実習方法として「講話」「観察」「参加」「実習」があるが、教務から出された年間予定表をもとに、学生が事前に決めた実習目標を達成させることができるよう考慮しながら、「講話」「観察」「参加」「実習」の

4つをバランスよく配していく。筆者が立案する計画の中では、4つの実習方法の例は概ね以下のようになっている。

養護教諭・学校長・教頭・栄養職員・特別支援コーディネータ・特別支援学級担任・配属学級や学年教諭・他校養護教諭などからの「講話」。各学年の授業・学校行事・児童会活動・給食や清掃指導・休憩時間・登下校時・近隣学校の保健室訪問などからの「観察」「参加」。健康診断・保健指導・救急処置・健康観察・児童への対応・健康相談活動などの「実習」。である。

養護実習は、計画の良し悪しが評価を決めることになるので、指導計画は綿密に立てる必要がある。

表1と表2に、実習計画の例を示す。

Ⅲ 養護教諭になるために、実習前に学んでほしいこと

実習終了後に評価をする際、救急処置に関する基本

的な知識や技術が不十分だと感じる事が多く、実習前の大学での指導がさらに必要であると考え、実習後の反省会で養成大学に要望することもあった。実習中は教職員にとっては実習生でも、子どもにとっては養護教諭の先生、保健室の先生である。保健指導や健康相談活動などは度胸や意欲・努力や、教科書や資料を参考にして乗り切ることができる部分もあるが、救急処置については机上の学習だけではなかなか習得することが難しい。それは、ひとり一人の性格や痛みに対する感受性の違いがわからず、日常の来室状況などの情報が全くない状態で救急処置をしなければいけないこと、内科的来室者の判断が難しいこと、実習生がいる時期は子どもたちの来室数が多くなり、短時間に多くの子の対応をしなければならないことなど、多くの要因が考えられる。

実習生は全日程を終えた後、実習のまとめとして振

表1 実習計画の例（その1）

月 日	1日目	2日目	3日目	4日目	5日目	6日目	7日目	8日目
朝の会	あいさつ	1分間ミニ保健指導	1分間ミニ保健指導 サノテープ配布	1分間ミニ保健指導	1分間ミニ保健指導 サノテープ回収	1分間ミニ保健指導	1分間ミニ保健指導	1分間ミニ保健指導 サノテープ配布
1時間目	配属学級へ	学校安全	三計測・視力・聴力	環境衛生	スポーツ振興センター	感染症	視力検査	健康観察
2時間目	オリエンテーション 健康診断	交通安全教室参加	食物アレルギー対応	三計測	三計測	三計測	視力検査	授業参観（特別支援学級）
中休み	児童への対応（保健室）	児童への対応（保健室）	児童への対応（保健室）	児童への対応（保健室）	児童への対応（保健室）	児童への対応（保健室）	児童への対応（保健室）	児童への対応（保健室）
3時間目	学校教育と学校保健（校長）	保健室経営 学校保健計画	救急処置	視力検査	視力検査	視力検査	健康診断事後措置	保健室の環境
4時間目	1年生方面別下校付添	1年生給食補助	授業参観（2年）	視力検査	視力検査	組織活動	授業参観（1年）	保健室実習
給食清掃 昼休み	給食清掃指導（児童理解）	給食清掃指導（児童理解）	給食清掃指導（児童理解）	給食清掃指導（児童理解）	給食清掃指導（児童理解）	給食清掃指導（児童理解）	給食清掃指導（児童理解）	給食清掃指導（児童理解）
5時間目	学校運営と服務規程（教頭）	保健事務 保健室の諸記録	視力検査事後措置	授業参観（6年）	授業参観（5年）	視力検査事後措置	視力検査事後措置	保健指導準備
6時間目	保健指導・健康教育	保健指導準備	児童活動観察	視力事後措置 保健指導準備	視力事後措置 保健指導準備	保健指導準備	PTA総会観察	児童活動観察
放課後	学びの支援（コーディネータ）	職員会議出席 検診準備	特別支援教育について 掲示物作成	掲示物作成	学年研修観察		掲示物作成	掲示物作成

表2 実習計画の例（その2）

月 日	9 日 目	10 日 目	11 日 目	12 日 目	13 日 目	14 日 目	15 日 目
朝の会	1 分間ミニ保健指導	1 分間ミニ保健指導 サノテープ回収	1 分間ミニ保健指導	1 分間ミニ保健指導	1 分間ミニ保健指導	1 分間ミニ保健指導	あいさつ
1 時間目	消耗品・備品・薬品	聴力検査	聴力検査	特別支援教育	研究活動	保健室実習	保健室来室状況・振興センター統計
2 時間目	保健室実習	聴力検査	保健室実習	保健室実習	保健室実習	保健室実習	実習のまとめ
中休み	児童への対応（保健室）	児童への対応（保健室）	児童への対応（保健室）	児童への対応（保健室）	児童への対応（保健室）	児童への対応（保健室）	児童への対応（保健室）
3 時間目	授業参観（3 年）	保健室実習	保健室実習	担任との連携	健康相談活動	保健室実習	実習のまとめ
4 時間目	授業参観（4 年）	教職員の健康管理	学校医との連携	外部機関との連携	保健室実習	保健室実習	月例報告作成
給食清掃 昼休み	給食清掃指導（児童理解）	給食清掃指導（児童理解）	給食清掃指導（児童理解）	給食清掃指導（児童理解）	給食清掃指導（児童理解）	給食清掃指導（児童理解）	給食清掃指導（児童理解）
5 時間目	保健指導準備	保健日より作成	保健指導準備 掲示物作成	保健指導準備	掲示物作成	保健室実習	実習のまとめ
6 時間目	掲示物作成		保健日より作成	他校訪問（小学校）	保健室実習	実習のまとめ	
放課後	聴力検査準備 オーディオメータ借用	保健指導準備	オーディオメータ返却		保健日より印刷		実習反省会

り返りをを行っている。そこでは、最終日まで救急処置には自信がもてないようであり、その自信のなさが一人での判断や処置を躊躇させる一因にもなっているようである。

そのため、大学では場面に応じた必要な問診や視診・触診などを行うことができる知識やアセスメントのポイントを、しっかり学ぶことが重要である。その結果、よりの確な救急処置を行うことができると考える。

Ⅳ 実習中の指導として困ったこと

今思えば20代の養護実習は、実習のねらいや内容も十分理解していなかった。その結果、適切な実習計画をたてることもできず、ただ毎日一緒に健康診断を行い満足していたように思う。まして学校全体での受け入れなども考慮して、計画をたてることはできていな

かったため、自分一人が奮闘していた。しかし回数を経るにつれ、徐々に多くの教職員に協力してもらうことができるようになり、困ることが少なくなった。

そして、今ではほとんど困ることはなくなった。

Ⅴ 教諭の教育実習から、養護実習にも入れるべき内容や方法

教諭の教育実習の内容を熟知していないが、教育実習は主に学習指導力・生徒指導力の向上と、学級経営や子どもへの理解を深めることを目的に行われると思われる。ここでいう学習指導力が養護実習での養護実践力にあたるものと捉えており、本校の教育実習内容からは特に養護実習にも加えたらよいと思われる内容は特になく考える。

保健指導や保健学習を行うための指導力は、養護教諭に求められる能力のひとつであるため、実習生には

1～3分程度のミニ保健指導を毎日させるようにしている。実習前の打ち合わせで、毎日ミニ保健指導をすることを知らせ、実習初日には毎回のテーマと指導のポイントを確認している。毎日指導するためには教材研究や準備の時間が必要となる。教具や教材はICT機器使用も含め、配属学年の子どもの実態に応じたものにするため、担任からの指導や助言を受ける時間も確保するようにしている。

他の教員や筆者も教室に出向き、できるだけ保健指導を見るようにしている。すると指導を重ねるたびに教材の活用も効果的になり、子どもへの声かけや反応への対応などにも余裕が見受けられるようになる。複数の実習生がいる場合には、お互いの指導を見合う機会を意図的に作るようにもしている。その目的は、比較させ自分に欠けているものや自分ならどう指導するか考えさせるためである。

指導力向上のためには、指導時間の長さではなく、指導回数（経験）であるというのが筆者の持論である。

Ⅵ 養護教諭の指導者に求められる資質能力

前述の解説集によると養護実習の目標は、主として次の7項目に整理されている。

- ① 教育活動の一環としての学校保健活動と養護教諭の役割を理解する。
- ② 児童生徒の心身・生活の状況と健康問題の構造を理解する。
- ③ 児童生徒の健康上の問題に対して個別的・組織的に適切な取り組みができる能力を養う。
- ④ 教育専門職として実践的研究の能力を養う。
- ⑤ 実習生が自らの養護教諭としての能力・適性を知る。
- ⑥ 学校教育活動や児童生徒理解について深める。
- ⑦ 教員としての基本的な態度や心構えを理解する。

この7項目に学生の実習目標を加え、どの程度目標を達成させることができるか調整する能力が、指導養護教諭には必要であると考えられる。

また、さまざまな事例に対応する力を身につけたり、大学での学びがどのような場面で活用できるのかわかる方法のひとつとして、毎日実習生と以下の内容

で意見交流をする時間を設けている（表3）。

表3 実習生との意見交流の内容

- ・他の教職員との好ましい人間関係づくりのポイントは、どんなことだと思いますか。
- ・ある学級で欠席率30%になりました。どのような対応をしますか。
- ・学校病治療のために医療券の請求がありました。どうしますか。また学校病にはどんな病気があるでしょう。
- ・不定愁訴による連続欠席が5日目の児童がいます。どうしますか。
- ・4月と比べ10月の体重が1キロ減少した児童がいます。どのように対応しますか。
- ・健康診断の事後措置をする時に、気をつけることは何でしょう。
- ・内科検診で学校医から肥満傾向と診断されました。あなたなら事後措置をどのようにしますか。
- ・骨折か打撲か突き指か迷った時に、あなたはどのようにしますか。
- ・内科来室児童へ行うアセスメントには、どのようなものがありますか。
- ・集団保健指導をする際、テーマはどのように決めますか。
- ・健康観察をどのように行い、結果をどのように活用しますか。
- ・頻回来室（週に3回以上来室）者への対応はどうしますか。誰と連携しますか。
- ・日々の執務の中での記録の大切さや取り方、活用の仕方はどのようにしたいですか。
- ・10年後のあなたの養護教諭像を教えてください。

テーマは事前に知らせてはいない。直前にテーマが記載された用紙を配り、実習生はその用紙に自分なりの考えや意見をどんどん書き込んでいく。その後実習生に発表させ、私自身の考えや意見もつけ加えながら交流しつつ共有することで、思考が深まることを目的に実践している。事前に調べることはできず、大学で学んだ内容を確認し合う時間になる。実習担当者といえども常に学ぶ姿勢を持続けることは必要なため、学生の考えや意見を聞くことは、筆者にとっても非常に参考になることが多い。

また、より充実した実習にするためには学校全体での受け入れが必須条件となる。そのために、職員会議で全教職員の共通理解を得たうえで、できるだけ多くの教職員を巻き込んでいくが必要になる。配属学級担任からの指導助言や、講話という形での依頼なども含まれるが、その際には連携能力や調整能力が求められる。

保健指導や保健学習に関しては、できるだけ筆者が模範授業を行うようにしている。養護教諭でなければできないような指導をするために、保健室にある情報や最新の情報を集めたり、自分のこととして考えることができるようアンケート調査をすることもある。どのような情報を集め、どのように処理し、どのような形で発信していくと効果的であるかしっかり見極める力も求められる。

筆者が保健指導や保健学習を行う際の方針は、指導内容が多いと本当に伝えたい内容が伝わらなくなるため、できるだけ内容を厳選してポイントをしばって指導することである。学習指導要領の保健領域内容を把握し、重複を避けるために同じような内容の指導が他の教科や道徳、学級指導などで行われていないか調べてみることも大切なことである。どのような教材や体験学習が効果的なのか、実際の指導から感じとり自身自身の指導を評価し改善する必要がある。

実習生には先輩養護教諭というだけでなく、人生の先輩としての人間性も見せられたらいいと思う。どんな養護教諭も最初から思い通りに仕事ができただけではなく、自信があったわけでもない。学生時代を終え、学校現場に勤務し、学校保健の専門職としての役割を期待される中で、喜びや感謝や満足と同じくらい失敗や挫折や苦悩を味わう。でもその都度おごらず自己満足せず、謙虚に前に進む努力をする強さやしなやかさを身につけてきた。楽しいことを楽しみ悲しいことを悲しめる。つらいことを自分一人で抱え込んで悩まず相談し、気ばらしと気休めを上手に使い分けることができるようになった。

小さな幸せや成功に敏感になって喜び、失敗や挫折には鈍感になれる敏感力と鈍感力も自然に身についた。自尊心の源を、結果の良し悪しにしないことも精神衛生上大切なことだと思う。そう考えると学校に一

人の養護教諭である筆者は、年々精神的に強くなり、今がある。

実習を終えて「養護教諭は、きっと孤独だろうなと思っていたけれど、実はたくさんの教職員や保護者・子ども・関係機関・地域の人と一緒に仕事をしていることがわかった。」「大変だけどすてきな仕事だと思う。」「大学にもどって、もっともっと勉強します。」ということばを実習生から聞くことがある。このことばが聞けた時、学生にとって養護実習が記憶に残るものになったのではないかと実感できる。私自身、学生時代にはじめて学校現場で過ごした実習の記憶は、いまだに残っている。それぐらい人生の中では大きなできごとなのだと思う。

だからこそ、指導する養護教諭としての最大の使命は、“学生の能力や可能性を引き出し、養護教諭になりたいという意欲や、やる気を高めること”に尽きると思っている。

そのために筆者は、子どもの成長や発育をそばで見守ることができる喜び、子どもの素直さや純真さ、養護教諭が行う保健活動が学校教育に貢献していると思うやりがい、保健室からの発信の重要性などを伝え、筆者自身が毎日笑顔で過ごしている姿・養護教諭という仕事を楽しむ姿を見せたいと、養護実習を受け入れるたびに思うのである。

VII おわりに

今回原稿を執筆することで、筆者自身の37年の養護教諭としての日々を振り返る機会となった。養護実習で指導した学生は、現職養護教諭として各地で活躍している人、採用をめざして働きながら勉強している人、他の職業についている人、家庭に入っている人など様々いる。養護実習では、学生たちと短い時間を共有するだけだが、その後の人生に少なからず影響を与える時間であると思うと、責任を感じている。今後もしできる限り、学校現場で後輩の指導に携わっていきたい。

文献

- 1) 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＜第二版＞，23，2012

特集 教師力・実践力を高める養護実習の進め方

養護実習への期待

篠崎 優美

神奈川県立上鶴間高等学校

The Expectations of Practical Training for Student *Yogo* Teachers

Yumi SHINOZAKI

Kanagawa Prefectural Kamitsuruma High School

Key words : Practical training for student *Yogo* teachers, Processes in *Yogo* teachers' activities, *Yogo* teachers' philosophy, School organization, cooperation

キーワード : 養護実習, 養護活動過程, 養護教諭の「観」, 学校組織, 連携

I はじめに

養護実習への期待について述べるにあたって、私の経歴を簡単に紹介させてもらいたい。教育学部養護教諭養成課程で学び、その後、養護教諭として働き始めて9年目になった。若手という立ち位置に居心地の悪さを感じながら、中堅と言うには恐れ多い微妙な経験年数になってきたように感じている。しかし、諸先輩方の経験と比べると、やはりまだ若手の域を出ないと実感する。そこで、若手現職養護教諭として自身の10年前の養護実習を振り返りながら、養護実習について考えていきたい。なお、9年間の勤務は、県立高等学校と県立中等教育学校を経験し、現在3校目になる。養護実習生（以下、実習生とする）は、2人担当した。

ここ数年で、大学時代養護教諭養成課程でともに学んだ仲間においても、神奈川で出会った養護教諭の仲間においても、初任校から異動したり、結婚など様々な事情で、都道府県を越えて勤務校が変わったりしていた。そういった仲間から聞こえてくるのは、勤務校による違い、都道府県による教育の違い、校種による違いがあるということ。養護教諭は働く上で、様々な違いに対応しながら、異動後すぐ健康診断などを行わなければならない、専門性や柔軟性、課題解決力等あら

ゆる資質・能力が問われる職ではないかと感じている。そこで、実習生を指導する側となった際に留意したのは、自身の養護実践を知ってもらうだけではないということである。根拠を示しながら、自校の実態に合わせた結果、養護実践につながっているという養護活動過程を伝えていくことの重要性を念頭に置きながら、指導するよう心がけてきた。

II 大学での学修履歴

1 養護実習に臨むにあたって

平成17年度に養護実習に臨むにあたって大学で配付された「養護実習の手引き」¹⁾によると、養護実習の意義は、「大学の授業では体験することができない養護活動について学ぶ。その際、学部の講義と教育の現場を統合させることにより、実践的指導力の基礎や教師としての望ましい態度を身につけることが大切」としている。目標は、以下5点と定められていた。

- 1 児童生徒の発育発達を促す学校の教育計画や教育環境の実態、および児童生活の生活を知る。
- 2 児童生徒の心身の特性や健康問題を理解する。
- 3 養護教諭の活動が、学校保健活動の推進者としての役割を担っていることを理解する。
- 4 教育目標、教育課程、学校保健安全計画などと保健室経営の関係を理解する。

- 5 養護教諭の活動過程「実態把握—問題解決のための計画—実施—評価」を理解する。

養護実習の方法については、以下3点が挙げられている。

- 1 実習期間は、養護実習Ⅰ、Ⅱでの内容を基礎に、養護実習Ⅲは附属校での基礎実習（1週間）、協力校での応用実習（2週間）を行なう。
- 2 実習は、「学校教育全般の理解」、「養護活動の観察・参加」、「実習」という段階を踏んですすめる。その比重は、「観察・参加」から徐々に「実習」に移行することが望ましい。

観察・・・児童生徒や教師の活動を把握すること、第3者の立場からの観察だけでなく、児童生徒に働きかけながら行なう。
参加・・・指導教師の行う活動に補助的に参加する。
実習・・・指導教師の指導を踏まえ、実習生が主体的に計画して直接児童生徒を指導する。
- 3 事例記録用紙に記載する活動は、「実習」できた内容だけに限定しない。「実習」できなかった場合は、「参加」、「観察」した内容を活動過程に沿って記録しておく。なお、記録する際は次の点に留意する。
○講義で学んだ理論とつなげる
○養護活動過程を意識する
○教育活動につなげる

なお、「養護実習Ⅰ」とは、附属校における観察・参加実習、「養護実習Ⅱ」とは、養護実習基礎研究のことである。大学3年に行われる実習までに、大学1年から準備するカリキュラムがあった。

そして、「養護実習の留意点」を、「養護実習で体験できる活動は日常の養護活動のごく一部で、すべてを網羅してはいない。したがって、あらゆる日常の養護活動が健康実態の把握の場であることを意識し、どのように教育課題に取り上げていくかを常に念頭に置いておく必要がある」としている。その後、「養護実習の心得」、「養護実習の実際」と続き計17ページに渡り、事細かに記されていた。

2 基礎実習（附属中学校）

表1. 基礎実習における検診日程

月 日	項 目	対象学年
4/19 (火)	身体測定	3 年
4/20 (水)		2 年
4/21 (木)		1 年
4/21 (木)	歯科検診	全学年
4/22 (金)	内科検診	1 年

平成17年4月18～22日（1週間）に行われた実習では、表1の通り、実習期間5日間のうち4日間健康診断が行われ、「観察」、「参加」させてもらった。準備から片付けまでは勿論だが、反省まで実習生にさせてもらったことが印象的だった。次年度改善すべき点や良かった点など、検診の度に記録し、16人いた実習生同士で意見を出し合い、その結果を養護教諭に報告した。最終日の実習のまとめの時間には、養護教諭は生徒対応のため、参加してもらえなかったが、後日、「保健便り」と言う形で反省をいただいた。そこには、健康診断について、「自分一人でやっている、かたよりがちになるもの。実習の時には、皆さんで考えたので、より客観的なものになったと思います。」「赤字の書き込みが、私の宝。」との言葉があった。

養護教諭として働き始めた初年度から、私自身も健康診断を行った当日に、必ず反省をするようにしている。また、一斉に全職員に協力してもらって行う身体測定については、アンケートを実施し、職員に意見をもらうようにしている。時に、養護教諭が複数配置された年度には、もう1人の養護教諭にも必ず意見を求め、2人で協議しながら反省している。年度によっては、新卒の養護教諭が複数配置の相手であることもあったが、必ず相手の意見も求めてきた。さらに、次年度の健康診断に向けて、改善した計画（案）を練り始める。忙しい時期に、PDCAサイクルをすべて行うのは大変なことだが、養護活動過程として重要であると実習で学んだためだ。

また、もうひとつ印象に残っているのが、「一期一会」を非常に大切にされていた養護教諭であったということだ。「健康診断の時も、保健室でも、1回ずつ、大切な出会いです。」と「保健便り」に記されていた。具体的に思い出されるのは、身体測定において、測定係りをしていた実習生に対し、「測定するこちら側は、1時間で200人分の測定を終えなければいけないということで作業的になりがちですが、測定される生徒からすると、どうでしょう。測定結果は、その子にとっては、成長を感じる大事な一瞬ですよ。」と言われた。その言葉や姿勢から、はっとさせられた。全体を見なければいけない仕事ではあるが、個を尊重することを抜きにして、養護教諭の仕事はあり得ないと感じ

たことを覚えている。そして、すべてが「一期一会」なのだと。授業時間の確保がさげられる高校教育に携わる養護教諭として、検診を計画・実施する上で、プライバシーの問題と時間調整との狭間で悩みは尽きない。しかし、生徒や教員、保護者、学校医など様々な立場の声に耳を傾けながら、学校保健を推進していきたい。

3 応用実習（市立小学校）

平成17年10月3～14日（2週間）に行われた実習計画は、表2の通りである。祝日ははさんだため、実質の日数は、9日であった。所属学級が割り当てられ、その学級の授業参観や、福祉施設見学引率参加、給食指導参加など学級児童との関わりを持つ時間が多かったことは、表2から読み取ってもらえるのではないだろうか。とにかく子どもたちが可愛く、一生懸命人間関係を築こうとしていたことが懐かしい。また、視力検査や、海の学校を控えた5年生女子への事前保健指導などもさせていただいた。午後は、さまざまな講話を毎日のようにしていただいた。7日目には、45分間の保健学習を所属学級で行う計画になっていた。

指導案立案から授業まですべて1人で行うのは、初めての経験。対象児童の実態把握、信頼関係の構築を1週間以上行った上での保健学習だった。それ故に、実習の中で、最も印象に残っている45分間の保健学習である。

保健学習については、養護教諭からアドバイスをもらうこともあったが、大半を所属学級担任から指導いただいた。事前アンケートを三連休の宿題とし、実態把握を行いたいとお願いしたところ、書き方の見本を作って一緒に配付した方が良いとのことで、作ってくださった。情けないが、宿題として配付するにあたって、実習生に作らせると間に合わないとの判断で、学級担任が作ってくださったのだと思う。また、放課後、実際と同じ環境で、模擬授業を行い、遅くまで指導いただいた記憶がある。基本的な漢字の書き順についての指導から、指導案の書き方、掲示物の作成ポイント、板書計画の重要性、「説明したら児童を見る」こと、「ワークシートに書き込みをさせる前にひと言、作業を終えた児童から鉛筆を置き、黒板を見させるよう指導しておくことで、授業にメリハリが出る」など

表2. 応用実習計画

	1日目	2日目	3日目	4日目	5日目	6日目	7日目	8日目	9日目
行事	全校朝礼 実習開始	1年視力検査 4B福祉施設見学	2年視力検査 4C福祉施設見学	6年視力検査 4D福祉施設見学 1～3年校外学習	4年視力検査 4A福祉施設見学	5年視力検査 4B福祉施設見学 宿泊事前検診	3年視力検査 4C福祉施設見学 5年海の学校	5年海の学校	実習終了 実習生挨拶 (給食時放送)
業前	全校朝礼	朝の会 朝の学習	朝の会 朝の学習	朝の会 朝の学習	朝の会 朝の学習	朝の会 朝の学習	朝の会 朝の学習	朝の会 朝の学習	朝の会 朝の学習
1	学級児童へ挨拶	1D視力検査	2D視力検査	福祉施設見学	4D視力検査	5D視力検査		特別支援学級	保健便り・保健 資料作成
2	本校の教育(校長)	4D授業参観 (社会)					4D保健学習	4A保健学習 参観	
3	服務他 (教頭)	4D授業参観 (算数)				5年海の学校 事前指導		4C保健学習 参観	
4	実習計画・視力 測定の仕事(養 護)	4Dスポーツテ スト	2C視力検査			4Dスポーツテ スト	3D視力検査		生徒指導(生徒 指導主事)
	(給食指導・清掃指導・昼休み)								
5	保健室経営(養 護)	健康診断と事 後措置(養護)	保健指導・保 健学習(養護)	医療費事務(養 護)	学校伝染病・ 学校環境衛生 活動(養護)	福祉施設見学		4B保健学習 参観	日本スポーツ振興 センター(養護)
6	オリエンテーション (教務主任)	救急処置・健 康観察(養護)	保健委員会	保健関係諸表 簿(養護)	学校給食(学校 栄養技師)			相談活動(特別 支援学級担任)	
放課後	救急処置・個別指導・健康相談・児童観察・ 校内巡視・諸表簿の記録・教案検討・資料作成			学校保健				授業反省	実習反省

授業の工夫点まで助言してくださった。授業者として、準備がいかに大切かということを教えていただいた。今振り返ると、「こんなことも分かっていなかったのか」と恥ずかしくなるようなことが多々あった。力不足で多大なる迷惑をかけたにも関わらず、根気強く温かくご指導いただいたのだと感じる。

実際に行った保健学習は、大幅に授業時間を余らせてしまったことが最大の反省点だった。しかし、学級担任の先生は、「すばらしい授業でした」というメッセージとともに、授業中の児童たちの真剣な表情と教壇に立つ実習生を一緒におさめた数枚の写真を、最後にプレゼントしてくださった。これは、今でも大切に持っている宝物である。時間配分の甘さについては、学級担任からも指摘を受けたが、授業展開のスムーズさは、真剣に授業に取り組む子どもたちの姿から信頼関係を築けていることを物語っていたとお言葉をいただき、感極まった。実際に、教壇で感じた教室の雰囲気はとても心地よく、自分自身授業をすることが楽しく、非常に進行しやすかった。

この応用実習は、学級担任のやりがいや大変さを感じた実習であった。養護教諭として働き始めると、保健室にいる時間が圧倒的に長くなってしまう。だからこそ、学級担任と子どもたちの傍で「観察」、「参加」させてもらえたことで、学級運営や児童理解を深められたことは、非常に貴重な経験となった。さらに、集団を指導するという点においては、保健委員会指導の際にも、役立っていると感じる。ちょっとした心がけだが、現在は、出来るだけ職員室や教室に顔を出し、学校全体の様子や動きを常に把握するように努めている。

4 養護実習全体を振り返って

表3. 基礎実習と応用実習の比較

	基礎実習	応用実習
期間	1 週間	2 週間
時期	3 年次 4 月	3 年次 10 月
実習校 (児童生徒数)	附属中学校 (600 名)	市立小学校 (903 名)
養護教諭配置数	1 人	2 人
実習生配属人数	16 人	4 人

実習前に、大学の指導教員に「ひとつでも多くの視点を持ちなさい」と助言されたことが、非常に印象に

残っている。その言葉から、実習生としての視点だけではなく、子ども、養護教諭、他の教諭、保護者、ひいては地域住民の視点など、ひとつひとつの物事を多面的に捉えることで実習に多くのやりがいを発見でき、とても充実した印象が残っている。このように印象に頼りがちな振り返りになってしまっているのは、実習日誌が手元に残っていなかったためである。実習中、どのような記録をとっていたのか、現在の考え方が異なっている点や、共通している点などを知ることができれば、もっと多面的な考察ができたのではないかと残念だった。一方で、どちらの実習においても保健室で児童生徒の対応を観察させてもらう時間はあまりなかった。しかし、今となっては、それでも問題ないように感じている。

とにかく本当に多くの先生方にご指導いただいたのだと改めて実感した。表3のように全く異なる環境で、実習を2回経験させてもらえたことによって、短期間で成果を挙げることに効果的だったと考えられる。また、本論からは少し外れるかもしれないが、教員採用試験に向けてのモチベーションが上がったのは事実である。教員採用試験を受ける段階では、どの校種に配属されるかが分からないのが、養護教諭である。校種の異なる場で実習を経験し、それぞれのやりがいを知ることができたことで、養護教諭を職とすることへの不安も軽減され、実習の度に、なりたい気持ちがより一層強くなったという効果もあった。

Ⅲ 養護教諭の職に就き指導者となって

冒頭でも述べたとおり、2人の実習生を担当したが、その指導をする際の基礎となっているのは、自身が経験した養護実習である。ただ、事前の打ち合わせとして、大学と実習校がどのような方法で計画を立てていたかまでは分からず、実習生を受け入れる際に頭を抱えたひとつである。さらに、出身学部の違いもある。養護教諭を養成している学部は、教育系のみではなく、看護系や学際系と多岐に渡っていることから、自分の教育学部での学修履歴だけでは、実習生の学修履歴を計り知れないと感じた。実習生の大学の養護教諭養成に携わる教師陣などを調べ、推し量ることはできる。また、実習生との事前打ち合わせにおいて、大

学での学修履歴や実習に対する心意気、養護教諭を目指した動機などを聞くことで計画を立てる。しかし、実際には実習が始まってみて、実習生の様子を見ながら、どこまで出来るかを探り探りで行ってきた。

今回のこの執筆の話をいただいてから、実習時の資料などを引っ張り出し、当時の記憶を辿り、文章にすることで気付かされたことが多くあった。例えば、実習生の人数が多いのは、短所としか考えていなかったが、人数が多いということを長所に変える実習を計画してもらっていたのではないかと感じた。検診の反省を協議させることが、良い例ではないだろうか。また、養護教諭が実習生を担当するだけではなく、学校組織全体の取り組みとして実習生を育てようとしてくれている。その組織作りが、まずしっかりと成されていた。特に、附属中学校においては校務分掌として「教務部」「総務部」などと並んで、「教育実習部」という分掌が存在したのだ。附属ではない学校において、「教育実習」が独立した校務分掌として存在しないにしても、実習の申し込みがあった時点で、まず自校の学校組織においてどのような計画・体制があるのか確認し、受け入れの可否を決めるべきではないか。そして、受け入れ可とした際には、校内関係職員や養成機関との連携は重要であり、どのようにコーディネートするのか、綿密に検討していく必要がある。

また、養護実習に関する文献は、「養護教諭のための教育実習マニュアル（2009年）」²⁾や「養護実習の手引き（2012年）」³⁾しか手に入らなかったのが実情である。指導者としてスキルアップしたいのだが、学ぶ手立てが少ないと感じた。そこで、例えば、実習生を受け入れる際の打ち合わせの方法や計画の立て方など指南していただける機会が、免許更新講習の講座のひとつとして存在すると良いのではないかと考えた。ただ、養護実習に関する文献こそ少なかったが、教育実習に関する文献は多く見つかったことから、養護実習に限らず、教育実習の指導についてでも学べる機会があれば、養護実習に生かせる部分もあるのではないかと推察される。

IV 今後の養護実習について

教師力・実践力の高まる養護実習とするには、養護

教諭自身の資質能力の向上は必要条件である。さらに、学校全体が組織として実習生を受け入れる体制作り。そして、養成機関との連携が必須ではないかと考える。さらに、指導者としての資質能力の向上が出来るような研修システムが出来ることを望む。「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、中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会」から審議のまとめ（平成24年5月15日）として出されたことから、それにふさわしい養護実習を現場と養成機関とが連携しながら構築していくことに期待したい。

V おわりに

10年も前のことで、資料や記録を基になんとか記憶を手繰り寄せ、振り返った今回の執筆。実習を担当してくださった先生方からすると意図と異なっているというご指摘や、もっと指導したことがあったというご意見はあるかもしれないが、悪しからずご了承いただければと願う。また、自身の養護教諭としてのルーツを辿ることになり、改めて良き出逢いが実習に限らず数多くあったからこそ、今が在るのだと再認識し、有り難いと感じた。資質能力の向上を求める余り、実習生に求めることも多くなりがちである。自分自身が実習生だった頃に、根気強く温かく育ててもらったのだということを忘れずに、後輩を育てていきたい。

文献

- 1) 岡山大学教育学部：養護実習の手引き
- 2) 尾花美恵子，栗田舞美，西川路由紀子，恩田慶子：養護教諭のための教育実習マニュアル，2009
- 3) 神奈川県高等学校教科研究会養護部会・神奈川県立学校保健養護教諭部会 執務検討委員会：養護実習の手引き，2012

実践報告

中学校の心の健康教育における養護教諭の実践過程

世一 和子

岐阜県大垣市立中川小学校

Processes of *Yogo* Teachers' Activities in Practice of Mental Health Education in Junior High School

Kazuko YOICHI

Okaki City, Nakagawa Elementary School

Key words : Mental health education, *Yogo* teacher, Practical report, Coordinate, Junior High school

キーワード : 心の健康教育, 養護教諭, 実践研究, コーディネート, 中学校

I はじめに

多くの中学校では、心に不安や悩みを持ち身体的な不調を訴えて、保健室へ来室する生徒の増加という問題を抱えている。養護教諭は、保健室に来室した生徒の訴えに耳を傾け、生徒の不安等のサインを察知し、個別に相談活動と対応をしている。しかし、この従来の保健室での個別相談・指導の支援だけでは課題解決には不十分であり、生徒たちがストレスに適切に対処できるように発達を助けるような予防開発的な集団指導に組織的に取り組む必要があると考える。しかし、養護教諭の職務等に関する調査結果¹⁾によれば、学級活動における保健指導において心の健康を取り上げて実施している中学校は21%でしかなく、また担任等の教職員が日常的に生徒の心の健康を意識し対応するような全校体制づくりを展開している中学校も少ない。筆者は前任校等の中学校で、学級活動等における保健指導の授業実践と担任等の教職員が日常的に生徒の心の健康を意識し対応するような全校体制づくりに取り組んできた²⁾。このような心の健康を育む保健

指導の授業実践と全校体制づくりの取り組みを、どの中学校でもできるように広めていくためには、養護教諭が心の健康教育をどのように学校でコーディネートしているのかについて実践を分析することが必要と考える。

養護教諭のコーディネートについては、先行研究で児童生徒の課題に応じた専門職とのチームケアの必要性や、様々な職種との連携時の養護教諭の専門的活動が明らかになっている。例えば、医療的ケアを必要とする児童生徒への養護活動でコーディネートの過程、求められる能力、機能を抽出³⁾した報告や、また特別支援学校の養護教諭を対象にした先行研究⁴⁾では、コーディネーション過程の5段階ごとに、その過程を構成している要素を明らかにしている。

本研究の目的は、多くの中学校で心の健康教育を展開するために、また心の健康教育をより良い実践とするための支援を明らかにするために、岡本らの研究方法⁴⁾を援用して養護教諭の実践を分析し、コーディネーション過程の5段階ごとに、心の健康教育に関す

る養護教諭の実践過程における構成要素の抽出とその関連性を検討することとした。

Ⅱ 本研究における用語の定義

本研究における心の健康の定義を、厚生労働省の健康日本 21 から「いきいきと自分らしく生きるための重要な条件である。具体的には、自分の感情に気づいて表現できること（情緒的健康）、状況に応じて適切に考え、現実的な問題解決ができること（知的健康）、他人や社会と建設的でよい関係を築けること（社会的健康）を意味している。人生の目的や意義を見出し、主体的に人生を選択すること（人間的健康）も大切な要素であり、こころの健康は「生活の質」に大きく影響するものである。」とした。

また、コーディネートの定義を日本養護教諭教育学会の定義の「個人や組織等、異なる立場や役割の特性を引き出し、調和させ、それぞれが効果的に機能しつ

つ、同じ目標に向かって、全体の取り組みが有機的、統合的に行えるように連絡・調整を図ることである」とした。

Ⅲ 研究方法

1 対象

中学校において予防的な集団指導の必要性を認識し、学校の実態や課題から学校に合った内容を考えて実践活動をした養護教諭 4 名を対象とした。実践した心の健康教育の指導プログラム⁵⁾とは、筆者が取り組んだものであり、その内容は、①学級活動における心の健康を基盤とした保健指導の実践と、②統一的な指導案や教材作成などの全校体制づくり、③生徒間の健康委員会活動や短時間の学級活動を加えた指導の日常化である。

表 1 に実践した養護教諭の経験年数と学校規模、心の健康教育の実践の状況を示している。経験年数は 3

表 1 対象者の実践例

対象者	経験年数	学校規模	学級活動における保健指導の実践	全校体制づくり	指導の日常化
1	3 年目	中規模校	学年ごとに系統立てた学級活動を各学年 2 時間 (1 回 50 分) 実施している。内容は「アサーション・自分のよさ・評価・葛藤との付き合い」である。養護教諭は、主題や学年により TT で授業に入っている。	校長のリーダーシップのもと、学校の研究主題に位置付けられ、全校で取り組まれている。養護教諭は、指導案の原案作成や、教材作成を中心となり行い、担任等と検討している。	15 分の短時間学級活動として、研究部で検討された内容を週 1 回実施している。
2	6 年目	中規模校	養護教諭が声をかけた 1・2 年の一部の学級で「アサーション・自分のよさ」の主題について、各学年 1 時間の単発的に実施している。養護教諭が主となり担任と TT で授業を実践している。	担任から「やるといいね」という共感は得られているが、全校体制での実施までに至っていない。よって、養護教諭が指導案や教材を作成し実施となっている。	できていない。
3	6 年目	中規模校	養護教諭が声をかけた 1・3 年の一部の学級で「アサーション・葛藤との付き合い」の主題について、各学年 1 時間の単発的に実施している。養護教諭が主となり担任と TT で授業を実践している。	担任から「やるといいね」という共感は得られているが、全校体制での実施までに至っていない。よって、養護教諭が指導案や教材を作成し実施となっている。	できていない。
4	6 年目	小規模校	学年ごとに系統立てた学級活動を各学年 2 時間 (1 回 50 分) 実施している。内容は「アサーション・自分のよさ・評価・葛藤との付き合い」である。養護教諭は、主題や学年により TT で授業に入っている。	「やるといいね」という共感は得られているが、全校体制での実施までに至っていない。	単発的に養護教諭が考えた内容を、学級へ入って 15 分の短時間学級活動として実施している。

年目が1名、6年目が3名で、学校規模は小規模校が1名、中規模校が3名であった。他の教職員との関係性は、4名とも全て大きな問題はなく、実践は各養護教諭が学校の実態や課題から、学校に合った内容を考えている。実践活動の時期は、2011年9月～2012年12月であった。

2 心の健康教育に関する養護教諭の実践過程を構成している要素の析出の方法

4名の養護教諭は、前述の実践について活動中の2012年5月～2013年1月に7回の検討会(1回90分)を開催した。そこで語られる心の健康教育の展開状況を研究データとして、ICレコーダーに記録し逐語化した。データは、意味内容がわかる単位に区切って要約しコード化した後、さらに内容の類似性により分類しカテゴリー化した。これらのコードの相違点・共通点を比較することによって分類し、サブカテゴリー、カテゴリーへと概念の抽象度を上げていった。以下〈サブカテゴリー〉、【カテゴリー】で示した。その際、岡本らが導出した養護教諭のコーディネート過程「ニーズの発見」「アセスメント」「計画立案」「実施」「評価」の要素⁶⁾を抽出してデータの検討を行った。また、その分析結果については、グループインタビューに関して訓練された研究者2名によってスーパーバイズを受けた。

3 析出された実践過程の構成要素から関連性の検討

上記の実践過程の構成要素の関連性を検討し、心の健康教育に関する養護教諭の実践への支援を探った。

IV 倫理的配慮

研究説明書に、研究への参加は自由意思であること、養護教諭の勤務評定には影響がないこと、協力の得られない場合には不利益を被らないことを明記し、養護教諭4名へ渡し同意を得た。得られたデータは個人や学校や地域が特定されないようにし、結果や考察等の公表の際にはチェックし、個人名を出さないことや学校や地区が特定されないよう確認をし、十分に注意してデータを取り扱った。本研究は、岐阜県立看護大学研究倫理審査部会の承認(2012年11月2日番号

0060)を受けて行った。

V 結果

1 中学校における心の健康教育に関する養護教諭の実践過程の構成要素

1) ニーズの発見

データから37のコードを抽出し、3つのカテゴリーと10のサブカテゴリーが抽出された。【生徒の傾向からのニーズ】では〈心の表出のあり方が気になる〉〈子どもの自主性や活気が気になる〉〈今の子どもたちの人との関わり方が気になる〉〈不登校生徒の実態が気になる〉、【養護教諭の認識からのニーズ】では〈生徒の状況から捉えたい〉〈子どもに付けたい力がある〉〈養護教諭の直観力から考える〉〈指導方法を知る〉、【指導体制からのニーズ】では〈担任教員の対応力から考えた〉〈組織としての指導体制から考えた〉であった。

2) アセスメント

データから93のコードを抽出し、4つのカテゴリーと11のサブカテゴリーが抽出された。【さまざまな情報を関連付ける】では〈情報活用の意味を見出す〉〈子どもの行動の違いから背景を探る〉〈学年主任・担任等から情報を得る〉〈保健室と他との共通点や相違点を見出す〉〈養護教諭から情報を提供する〉、【実践への行動につなげて思う】では〈指導へとなるととまどう〉〈知らず知らずに考えていたことに気付く〉、【子どもを個から捉える】では〈来室記録を数値化する〉〈保健室の状況から子どもを捉える〉、【子どもを集団から捉える】では〈学年・学級の集団から捉える〉〈集団から指導の必要性を見出す〉であった。

3) 計画立案

データから172のコードを抽出し、4つのカテゴリーと11のサブカテゴリーが抽出された。【実践のきっかけを探る】では〈キーパーソンへの根回し〉〈きっかけを見つける〉〈やりたいことを形にして提案する〉〈実態を日頃から伝える〉、【組織としての取り組みを模索する】では〈養護教諭としての思いを模索する〉〈心の健康が後回しになる〉〈個別指導にとどまってしまう〉、【まずやってみて広める】では〈やったことを広める〉〈日にちをまず決める〉、【ねらいを明確にする】では〈価値を伝える〉〈指導のねらいを明確にもつ〉

であった。

4) 実施

データから 153 のコードを抽出し、4 つのカテゴリと 11 のサブカテゴリが抽出された。【実施に向け具体的な体制を決める】では〈授業を行う時期を決める〉〈教員の意識をつかむ〉〈授業を行う学年を決める〉〈授業者を決める〉、【指導案を示す】では〈内容を吟味する〉〈ねらいを明確にする〉、【事前に関係性をすり合わせる】では〈人間的な関係性をもつ〉〈思いをすり合わせる〉〈打ち合わせの時間を十分にとる〉、【子どもの実態をつかむ】では〈日常の様子でつかむ〉〈アンケートでつかむ〉であった。

5) 評価

データから 81 のコードを抽出し、3 つのカテゴリと 8 のサブカテゴリが抽出された。【実施に至るまでの思いを振り返る】では〈職員の意識・態度を捉える〉〈学校としての取り組みを振り返る〉〈養護教諭自身の意識の変化に気付く〉、【授業を見直す】では〈子どもの姿を捉える〉〈指導案の内容を振り返る〉〈実施時期を振り返る〉、【次の実施に向けて評価を活かす】では〈計画に位置付ける〉〈組織を活用する〉であった。

これら実践過程 5 段階の結果を表 2-1, 表 2-2, 表 2-3 に示した。

2 抽出された実践過程の構成要素の関連性の検討

5 段階の実践過程の構成要素の関連性について図 1 に示す「概念枠組み」作りを行った。

実践過程は図 1 に示したように、ニーズの発見をしながらアセスメントしていたため、「アセスメント」の中に「ニーズの発見」を包括した。5 段階をつないでいる流れの太実線の矢印は、計画立案に進み実施していくが、「思い」レベルの要素の【実践への行動につなげて思う】から、「計画・立案」となると時間がかかり、次の「実施」に進めないことを表すため、「計画・立案」の位置を下にして示した。そして、「実施」段階を経て「評価」へと展開されていく。「評価」段階はそれまでのすべて過程が影響しているので、「実施」の段階のところに向けて 4 つの左矢印で示した。また、要素間の関連については、点線でつないで示した。

VI 考 察

1 中学校における心の健康教育を展開していく上で重要な要素

岡本ら⁴⁾が導出した養護教諭のコーディネーション過程の 5 段階に基づき分析し 18 のカテゴリ、51 のサブカテゴリが抽出された。これらのカテゴリを心の健康教育を展開していく実践過程の要素として概念枠組み作りをしたところ、「行動」レベルと「思い」レベルの 2 要素と、さらに「学校全体（組織）への働きかけ」の要素としてグループ化できると考えられた。これらについて以下で具体的に述べる。

1) 「行動」レベルの要素

ニーズの発見【生徒の傾向からのニーズ】【養護教諭の認識からのニーズ】【指導体制からのニーズ】、アセスメント【様々な情報を関連付ける】【子どもを個から捉える】【子どもを集団から捉える】、計画・立案【実践のきっかけを探る】【まずやってみて広める】【ねらいを明確にする】、実施【実施に向け具体的な体制を決める】【指導案を示す】【子どもの実態をつかむ】、評価【授業を見直す】【次の実施に向けて評価を活かす】は、養護教諭の「行動」している要素と考えられた。

ニーズの発見では、生徒や指導体制や養護教諭自身の認識からニーズを捉えようと行動していた。【指導体制からのニーズ】のサブカテゴリ〈担任教員の対応力から考える〉の「実際にその学年集団をみていると、そっち（反社会的な問題行動対応）に中心になりすぎて見落とされている子がたくさんいる」というコードにあるように、子どもを個や集団から捉え、それらの情報を関連付けてアセスメントにつなげるという行動をしていた。そして計画立案へすすめる、ここではねらいを明確にする作業を行い、計画・立案のカテゴリ【実践のきっかけを探る】のサブカテゴリ〈キーパーソンへの根回し〉の「担任の先生にお願いすること（より）もまず主任の先生を通してお願いして、個々に（あたって）いく」のコードからわかるように、実践へのきっかけをつくるために戦略的に他の教員と関わっていた。実施の段階では、子どもの実態をアンケート等でつかみ、指導案を作成しそれを示すという行動をしていた。その後の評価では、カテゴリ【授業を見直す】のサブカテゴリ〈指導案の

表2-1 実践過程5段階の結果（その1）

実践過程 の段階	カテゴリー	サブカテゴリー	代表的なコード例
1) ニーズの発見	生徒の傾向からのニーズ (15)	心の表出のあり方が気になる (5)	それが何なのかわからないけれど、クラス的环境がよくないからなっているんじゃないかという。内にこもろうとしている子どももいて。
		子どもの自主性や活気が気になる (4)	あまり学年差は大きく何かが顕著ということはないですが、研究授業としてやったクラスでは、ストレス反応としては無気力という子が多くて、本当に授業でも無気力な子がいて。
		今の子どもたちの人との関わり方が気になる (3)	ネット上で知り合いになって、いろいろ相談を聞いてもらっていたと。実際に目を見てコミュニケーションとか・・・そういう所で知り合って友達になってという感覚が不思議。ここも何か問題。
		不登校生徒の実態が気になる (3)	不登校の子も多くて、今、全欠の子が3人。休みがちな子がプラス3人。
	養護教諭の認識からのニーズ (12)	生徒の状況から捉えた (3)	外へ発散しようとしている子と、内へこもろうとする子といて、根底にあるものはきっと同じなんだろうなと思うんです。
		子どもに付けたい力がある (3)	感情を自分が今こう思っているというのを常に表現する。
		養護教諭の直観力から考える (3)	そういう身体面に出るのが悲しいのでどうにかしたいなと、いう気持ちも持っています。
	指導方法を知る (3)	困っている時にA先生が学校にみえて、こうやって授業をする方法があるということを見せて下さったので、それもひとつ私ができる方法かなと思って、取り組もうと思った。	
		担任教員の対応力から考えた (7)	実際にその学年集団をみていると、そっちに中心になりすぎて見落とされている子がたくさんいるな。
		指導体制からのニーズ (10)	担任の先生とか目が行きやすいところにはすぐ指導が入ったり、関わりが入ったり声をかけてみえたりするんだけど、そこじゃない普通にやっている子達とか、普通に無難にこなしている子達に目があまりついていないなというのはいきなり感じていて。そういうところからこぼれてきて、助けを求める子が保健室に来ているので、そういう子は担任の先生に伝えられるんですが、ここに来る子でもなく、上に目が行く子でもなく、じゃあこのへんは、となった時に、学校に突然来ない子が出て来たなというのがある。
2) アセスメント	様々な情報に関連付ける (55)	情報活用の意味を見出す (24)	数値として表せるもの、説得力のあるものがあると、本当にそうなんだという実態がわかって。
		子どもの行動の違いから背景を探る (11)	保健室に来る子が多いとか、保健室に逃げ込んで来る子が多い時、保健室の外、学級では生徒指導上で大変な状況、どっちも大変。
		学年主任・担任等から情報を得る (8)	先生方も、割と保健室に子どもが来ると、その時間じゃなくても放課後でも保健室をのぞいて下さることが多く。
		保健室と他との共通点や相違点を見出す (7)	意外と自分が保健室の中でみていたアセスメントとは全然くい違う時もある。
	実践への行動につなげて思う (14)	養護教諭から情報を提供する (5)	それを自分の中でとどめておかないで、いろんな人に開示していくとか、自分が情報を伝えていく事で、そういうばというところが話をしているとあるじゃないですか、なので情報交流とか姿勢とか常に保健室にずっといるんじゃないかと、積極的に情報交流をしていくことはとても大事。
		指導等へとなるとまどう (10)	どうにかしなくちゃいけないよね、という話にはなることはあっても、そこからどうしようっていうところで止まる。 実態や必要性についてはすぐ組織の中で共通理解が得られるが、実施となるとなかなか進めない。
		知らず知らずに考えていたことに気付く (4)	知らない所で自分は考えているんだなと気づけて面白かった。
	子どもを個から捉える (13)	来室記録を数値化する (8)	来室記録を数値化して客観的なものにする、例えば保健室に来る子が多いという統計をどう分析するかというところ。
		保健室の状況から子どもを捉える (5)	私は来室記録から、例えば、この子が多いなって感じている子に関して、その来室記録を全部拾って行って、今数名やっているんですが、何月何日で書き出して、その子が何曜日に来ることが多いとか、もしかしたらみれるかもしれない。
	子どもを集団から捉える (11)	学年・学級の集団から捉える (7)	統計的にも見ていくとやっぱり、1年生は少なかったのに2年生でドンと増えて3年生はそのまま多いままということから、何か全体としても問題があるんじゃないかなと思いました。
		集団から指導の必要性を見出す (4)	その子が変わっても周りとの関わり方が変わらなければ、いつか時間が経つと元に戻ってしまうので。1人の子の関わり方を変えたいと思ったら、その周りの子の関わり方も一緒に変えていくような働きかけをしないと、結局その子だけが意識してえらい思いをして終わってしまいそうな気がするの。

表 2-2 実践過程 5 段階の結果 (その 2)

実践過程 の段階	カテゴリー	サブカテゴリー	代表的なコード例
3)計画・ 立案	実践のきつかけを探る (88)	キーパーソンへの根回し (53)	担任の先生にお願いすることもまず主任の先生を通してお願いして、個々にいくことの方が私はその方がうまくいく。 話をしていく中で、同じ感覚を持っている人、同じ課題を持っている、いろいろ交流するじゃないですか、しゃべってて。こういうふうに思いませんかと言ったときの反応で、そうだねって同じふうに思ってくれる人のところに私は行きやすいかな。
		きつかけを見つける (17)	つぶす方向じゃなくて、何とかやらせてくれる方向にいったことを思うと、計画立案で何を考えたかといったら、私はどちらかというとBさんと似ていて、どこから拾っていくということを考えていて、持っていたのかなと思います。
		やりたいことを形にして提案する (10)	広めていく中で、例えば歯科指導だったりすると具体的にこういうことをやるイメージが比較的先生方につきやすい。薬物乱用もこういうことをやるんだと、他の学年の先生に心の健康をやりたいですって言ったときに、何をやるの？って。説明して、そういうことかと言われるんです。
		実態を日頃から伝える (8)	実態があつての実施だと思うので、実態を日頃から伝えていかないとすぐには理解してもらえない部分もあると思います。
		養護教諭としての思いを模索する (22)	特に養護教諭の場合は自分で直に手をくだすところじゃないところがあつて、もどかしい思いをずっとしていた。
		組織としての取り組みを模索する (43)	心つていうと曖昧というか、答えがあつてないような。だから先生方もどういうふうにしていったらいいかわからないだろうし、実際ないがしろにされている部分もあるんじゃないかな。 特に養護教諭の場合は自分で直に手をくだすところじゃないところがあつて、もどかしい思いをずっとしていた。
	まずやってみて広める (27)	心の健康が後回しになる (19)	心の健康というところでやるとなつたときに、中学ではあまりやられていない感じがして。個別指導に終わっている。
		個別指導にとどまってしまう (2)	どうかしなくちゃいけないよね、という話になることはあつても、そこからどうしようというところで止まる。 提案するときにどう上手くこれが必要なのかというのを伝えないとわかってもらえない。
		やったことを広める (18)	やってみて他の先生方に見ていただいて、3年生の先生…結局時間が合わなくて、5クラスのうち2クラスしかできなかったので、あと3クラスは本当はやったほうがいよねって。
		日にちをまず決める (9)	いちいち検討してやっている時間をもったいなくて、1週間2週間で半ば強引に、日にちは先に決めて。そこで日にちが最初にありで、この日にこの事をやりますとしました。
	ねらいを明確にする (14)	価値を伝える (10)	皆さんが言われてた通り、自分の思いとか、やる意味をわかっていただいた上でやらないと、うまいこと進めていけないのかなということをまず思いました。
		指導のねらいを明確にもつ (4)	心は答えがはっきりしていない分、自分がしっかり持っていないと、子どもたちにそういう力をつけていくには難しいな。
4)実施	実施に向け具体的な体制を決める (53)	授業を行う時期を決める (23)	その後は話はあるのですが、3年生の行事との・・・まず体育大会中はその余裕はない。今3年生がやっていることが、市の合唱コンクールがあり、他の教科の研究会が全て3年生に集中していて、それが落ち着いてから決める。
		教員の意識をつかむ (20)	全然思っていない先生の方が多いと思うけれど、少なからずこういう事をやらなきゃいけないなという危機感を持っている先生もいることは事実だなと思いました。
		授業を行う学年を決める (6)	1年では自分の心を耕して、2年生は相手とやって、集約的に3年生となるから。
		授業者を決める (4)	ITでやる時に担任の先生とずれないようにとか。
	指導案を示す (36)	内容を吟味する (27)	本当に言つてほしいこととかをポイントになることを波線にしたり、網掛けにしたり、もしも発言がなかったら次の発問をして下さいとか、細かく時間配分を書いたり、どの先生もこれを見ればある程度の部分はぶれずに同じような指導はできるかなと考えて作りました。
		ねらいを明確にする (9)	そのためにはその指導案を担任の先生にちゃんと理解をしておいてもらうのも大切。 そのためにはこの授業をやる前に普段から何気なく人間関係を良くしておかないと上手く授業もできないなと。
	人間的な関係性をもつ (15)	人間的な関係性をもつ (15)	教員の年代によってとか、生徒指導をバンバンやってきている先生とか、女の先生と男の先生のとらえ方も違うなという感じがあつて、打ち合わせの内容もきつと先生の個性によって、特性によって若干変わってくるなと。
		事前に関係性をすり合わせる (36)	指導案だけでなく説明とか、子ども達への狙いに沿った授業ができる打ち合わせをしていく。養護教諭の専門性を活かせるところが今のところみつからないので、そこかなと思う。 まず先生のモチベーションが違うのかなと。打ち合わせをしてから授業をしていただいた先生は、何をおさえないといけないということがちゃんと伝えられたので、そこまではもっていかなくてとはという進め方をして下さった。
	打ち合わせの時間を十分にとる (7)	打ち合わせの時間を十分にとる (7)	授業をやるので簡単に5分とかの打ち合わせでは上手くいかないなと。授業をやる以上の時間を打ち合わせにはかけた方がいいのかな。 そんなふうでした。時間は長かったかもしれないですが、会議って感じではなく打ち合わせ。
	子どもの実態をつかむ (28)	日常の様子をつかむ (23)	やっていなかったことも含めて3年生に、たとえば「葛藤との付き合い方」をやっても、全然あの子達には入らないだろうなと。実態からするとそういう感じで。
		アンケートをつかむ (5)	アンケートをするからそれと合わせて心の部分も見つた方がいいかなと思った。

表2-3 実践過程5段階の結果(その3)

実践過程の段階	カテゴリー	サブカテゴリー	代表的なコード例
5) 評価		職員の意識・態度を捉える (21)	先生方の意見として、1年生だと仲間関係の取り方がわからなくて、トラブルになったりケンカがしたりがあったけれど、日頃そういう事を感じていてもなかなか指導案を作って指導するのが難しいので、こうして指導案を作ってもらえたのはありがたかったとか、こういうのをもっと位置付けてつながりを持ってやっていくことが大切だとか、学校の人権集会につながっていくとか、そのような肯定的なご意見をたくさんいただけたので、良かったなと思いました。 こうやって私がお願いしたりすると、先生方、やってみると面白かったとか、子ども達の普段みえない部分が見えたとか、いろいろ好印象な事を言って下さって。
		実施に至るまでの思いを振り返る (45)	それを理解を示してもらおうとトントンと話が進んでいくのですが、今2年生で苦勞しているのは、他にもやりたいことがあるのにというところで時間を割いてもらえない。いろんなやりたい事がある中で、これをやらなくちゃいけないと押していく事が、一番説得していく、そういう部分が一番難しい。 今回の取り組みで先生方との関わりの中で、お願いしますお願いしますじゃなくて、一緒にやっていく雰囲気が作れたのが一つ大きくて、特に全校研究会の時には研究主任の方と一緒に指導案を作成し合っ、直して直して何回もワークシートも直してというやりとりを職員室で一緒に出来たり。
		養護教諭自身の意識の変化に気付く (6)	何かこう実施していく上で、実態を何となく思うという主観的だけれど、尺度とか、「アセス」の評価という客観的な評価をモチーフをみると、皆がやらないといけないという気持ちにもなるのかなと思ったけれど。 すごく勉強になりました。心の健康という最初どういうことをするのかと、自分自身も全然分からなかった部分があったのですが、今回自分で指導案を書いてみたり、勉強をしていく中でまず子ども達にとってすごい大切な事だなと思った。
		子どもの姿を捉える (11)	指導案、指導の事だけでなく、生活と結びつけてどうかとか、子ども達との関わりについてどうかとか捉える。
	授業を見直す (21)	指導案の内容を振り返る (7)	自分が今回やってみて、3つの取り組みをしてきたんですが、全部同じ指導案で3学年をやったんですが、本当だと学年に合わせたものとか、その学年の特色に合ったものがやれると良かったかなと思う。
	次の実施に向けて評価を活かす (15)	実施時期を振り返る (3)	時期としてはもう少し早い時期、例えば班が変わった時とか、新しいクラスになった時とかの方が更に仲間との関わりを考えられるからいいんじゃないかなという意見もいただいた。
		計画に位置付ける (10)	そう思うと年度末の反省の時に、いろんな保健指導をする中で、あらかじめ何月にはこの学年でこれをやります、これはここでやります、というふうに入れていくと、もっとスムーズにできたかなと感じました。 私も指導部の中で提案されていくというのがいいんじゃないかなと思います。養護教諭から順番にあたっていくよりも、指導部提案で運営委員会にいて職員会にいてという方が流れがスムーズだし、実践していきやすいかなというのはいいます。
		組織を活用する (5)	

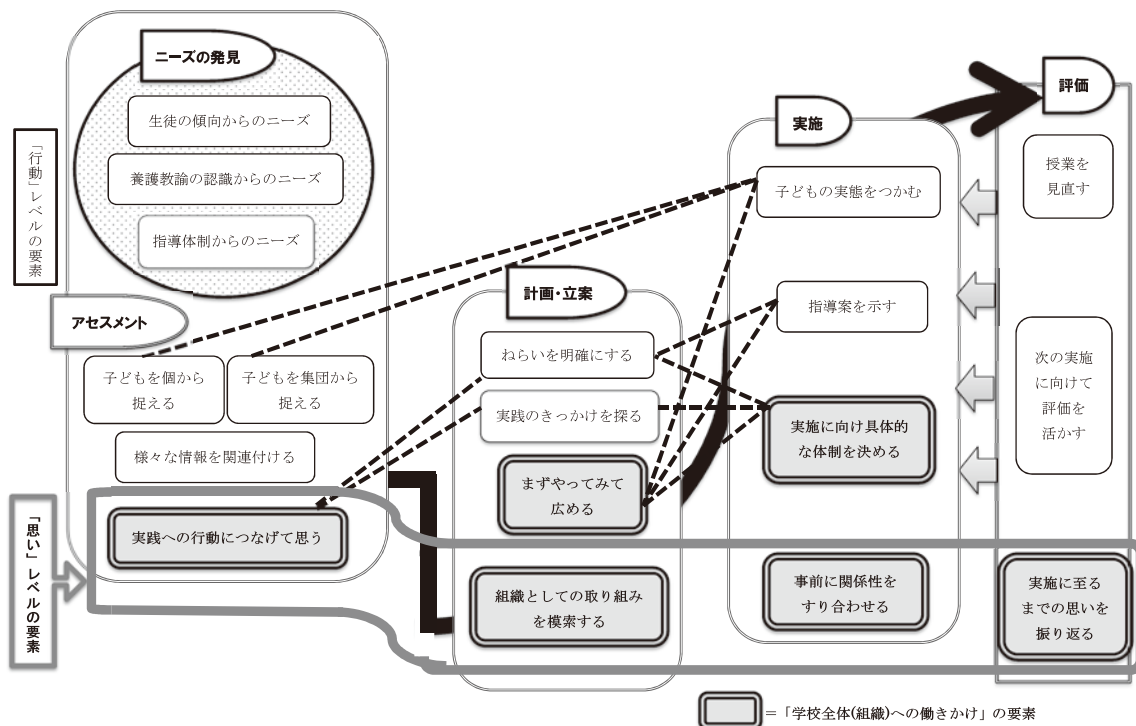


図1 養護教諭の実践過程の構成要素とそれらの関連

内容を振り返る」の「自分が今回やってみて、3つの取り組みをしてきたんですが、全部同じ指導案で3学年をやったんですが、本当だと学年に合わせたものとか、その学年の特色に合ったものがやれると良かったかなと思う」というコードから、実施した授業を見直し、改善点を明らかにして次へ活かすという行動をしていた。このように、PDCA サイクルに沿った行動が確認され、これらのPDCA サイクル行動は経験だけによる実践ではなく、行ったことを客観的に評価して次に活かすためにも重要であるという指摘⁷⁾から、心の健康教育を実践するためにも必要であり大切なことが明らかになった。

2) 「思い」レベルの要素

アセスメントの【実践への行動につなげて思う】、計画・立案の【組織としての取り組みを模索する】、実践の【事前に関係性をすり合わせる】、評価の【実践に至るまでの思いを振り返る】と、これらは「思い」レベルの要素と考えられた。

アセスメントの【実践への行動につなげて思う】のサブカテゴリーの〈指導等へとなるととまどう〉のコードとして、表2-1にある「実態や必要性についてはすぐ組織の中で共通理解が得られるが、実施となるとなかなか進めない」や、計画・立案の【組織としての取り組みを模索する】のサブカテゴリーの〈心の健康が後回しになる〉の表2-2にある「心っていうと曖昧というか、答えがあってないような。だから先生方もどういうふうにしていったらいいかわからないだろうし、実際ないがしろにされている部分もある」、「特に養護教諭の場合は自分で直に手をくだすところじゃないところがあって、もどかしい思いをずっとしていた」というコードから、養護教諭の「思い」が特徴的に表れていると考えられた。ここに、心の健康教育の実践の難しさがあると思われる。

健康教育を展開していく上での養護教諭の取り組みについての先行研究においても実践上の困難さや工夫等については、養護教諭を中心とした保健教育における連携活動の条件として、生徒や保護者・地域の健康へのニーズを適格に捉えることであり、さらに、生徒の健康増進に向けての熱意や発信を忘れず、日頃から人間関係づくりを行っておくことである⁸⁾と述べられ

ている。しかし、この「思い」レベルの要素が、養護教諭のコーディネーションの構成要素として先行研究には挙げられているものはみられなかった。コーディネーションは単なる結びつきではなく、理念・信念・意思をもって行うことである⁹⁾と述べられているように、本研究で抽出された「思い」の要素が重要と言える。歯科保健、薬物乱用、性教育などの健康教育については、担任の先生方は内容や進め方をある程度明確に理解しているので、これらのテーマについての授業実践等の計画を提案した時にすぐに合意が得られ協働することができる。その一方で、心の健康教育をとると先生方は困り、それに対して多くの時間とエネルギーを割いて個別に対応しているが、集団でどのような予防教育をしたらよいかが明確でないことや、心の面はそれぞれの先生方の捉え方が異なることから、心の健康教育は推進されにくい。このような現状にあって、その壁を乗り越えていくための鍵として、本研究で抽出された「思い」レベルの要素があると思われる。心の健康教育を展開していく実践過程の要素として概念枠組み作りをした結果から、他の健康教育を展開していくこととは異なる特徴として、「思い」レベルの要素ではないかと考えられた。

「思い」レベルの要素は、心の健康に関しての健康教育を展開していく実践過程に特化した構成要素と考えられる。

3) 「学校全体（組織）への働きかけ」の要素

図1の実践過程の構成要素の関連図を分析すると、アセスメントの【実践への行動につなげて思う】、計画・立案の【まずやってみて広める】【組織としての取り組みを模索する】、実施の【実施に向け具体的な体制を決める】【事前に関係性をすり合わせる】、評価の【実践に至るまでの思いを振り返る】は「学校全体（組織）への働きかけ」の要素と捉えられた。計画・立案の【組織としての取り組みを模索する】のサブカテゴリー〈個別指導にとどまってしまう〉のコード「心の健康というところでやるとなったときに、中学ではあまりやられていない感じがして。個別指導に終わっている」と、表2-2にある「どうにかしなくちゃいけないよね、という話になることはあっても、そこからどうしようというところで止まる」「提案するときはどう上手く

これが必要なのかというのを伝えないとわかってもらえない」というコードからわかるように、心の健康教育を展開していくには「学校全体（組織）への働きかけ」が必要である。

養護教諭が行ってきた健康相談や個別の保健指導を学校組織の視点から分析したとき、学校全体で取り組む姿勢や指導体制の確立が不十分であり、自己完結的な色彩が強いことが懸念されている。その原因として、養護教諭のコミュニケーション能力や連携などの協働的關係を構築する能力を挙げられるが、その一方では、学校の規範・校風・組織風土・学校経営への学校保健の位置付けなど学校側の課題も示されている。養護教諭が誠意をもって活動しても、組織、人間関係、組織風土が変化することによって、予測を超えた経過や結果を招くことが少なくない¹⁰⁾と指摘されているように、本研究で抽出された「思い」の要素だけでは解決できず、より「学校全体（組織）への働きかけ」が必要であると考えられる。このことは、実施の【事前に関係性をすり合わせる】のサブカテゴリー〈人間的な関係性をもつ〉の「教員の年代によってとか、生徒指導をバンバンやってきている先生とか、女の先生と男の先生の捉え方も違うかなという感じがあって、打ち合わせの内容もきっと先生の個性によって、特性によって若干変わってくる」というコードから確認できる。そして、日頃の挨拶から始まるコミュニケーションは不可欠であり、それを通して、お互いの仕事内容や立場が理解され、仕事を分担し協働する同僚意識が蓄積されて行くことを実感している。生徒の課題や問題を共有するという積み重ねによって親和性が高まり、会議での提案や協力の依頼がスムーズになる。担任等の教員との横とのつながりで、専門性を発揮し連携することに加えて、組織の管理職や学年主任などとの縦のつながりにも十分関わることでできるポジションを得ることで、養護教諭は一層のリーダーシップを発揮し、コーディネートを発揮できるのではないかと¹¹⁾と述べられているように、組織の中でのポジショニングも必要となると思われた。

2 実践研究のための支援策

ニーズの発見の【養護教諭の認識からのニーズ】の

サブカテゴリー〈指導方法を知る〉のコード「その時にA先生が学校にみえて、こうやって授業をする方法があるということを教えて下さったので、それもひとつ私ができる方法かなと思って、取り組もうと思った」や、評価の要素【実施に至るまでの思いを振り返る】のサブカテゴリー〈養護教諭自身の意識の変化に気付く〉の「すごく勉強になりました。心の健康というと最初どういうことをするのかと、自分自身も全然分からなかった部分があったのですが、今回自分で指導案を書いてみたり、勉強をしていく中でまず子ども達にとってすごい大切な事だなと思った」というコードにあるように、心の健康教育の必要性を感じていても実践する方法に戸惑っている養護教諭が多いため、展開方法について周知していくことが必要である。

また先行研究では、学校内のチーム援助に関わる分掌担当者の中で、養護教諭はコーディネーション行動やコーディネーション能力・権限に対する自己評価が、学年主任、生徒指導主任、教育相談の長、スクールカウンセラー他の分掌担当者より低いこと¹²⁾が示されている。この理由として、第1に学校組織における養護教諭の位置付けの問題があり、例えば養護教諭が教育相談部などに所属しない学校があることや、他の教員、特に管理職から心の問題の担当者としての期待度は低いことがあげられる。第2にコーディネーターを兼務することで多忙になり、保健室業務に影響するという養護教諭自身の負担感があること、第3に経験年数によりコーディネーションに消極的で自信がないなどのコーディネーション行動への影響が考えられる¹³⁾。そして、コーディネーションは主体的な活動を行うための養護教諭の内発的な職務意欲が必要である¹⁴⁾と述べられている。

これらから心の健康教育を推進していく要素には、「思い」レベルの要素があることが特徴的なことと思われ、この「思い」レベルの要素について、特にアセスメント「実践への行動につなげ思う」や計画立案「組織としての取り組みを模索する」にあるような、実践していくためにどのように進めるか・働きかけるかなどを、中心になっていく養護教諭自身が考えられるよう働きかける支援が必要であると示唆された。

VII まとめと今後の課題

本研究では、心の健康教育に関する養護教諭の実践を分析し、その実践過程を構成している要素には「思い」レベルの要素と「行動」レベルの要素、さらに「学校全体（組織）への働きかけ」の要素が抽出された。そして、「思い」レベルの要素と「行動」レベルの要素をつなぐのが「戦略」ともいえる。この「戦略」としては、組織で進めていくために職員集団をどうみていくか、養護教諭自身が得意な面を生かしていくこと、心の健康に関する尺度等のアンケート結果の数値データを示すことも必要となる。また、生徒の健康増進に向けての熱意や発信を忘れず、日頃から他の教職員との人間関係づくりを行っておくことである。さらに協働的な人間関係を構築するなどの「思い」を強くもって、「行動」に結びつける「戦略」をも考えていかなければと思う。ただ、本研究は経験年数や学校規模や他の教職員との関係性が影響するため、4名の養護教諭の限られた実践データ等からで一般化して論ずることには限界がある。これより、今後も心の健康に関する指導等がより良い実践となり、また多くの学校での展開が可能となるよう対象者数を増やし、さらなる検討が求められる。

本研究は2014年度日本養護教諭教育学会第22回學術集会において発表し、同会により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。

謝辞

本研究は岐阜県立看護大学の2012～2013年度共同研究を加筆修正したものであり、本研究にあたり、心の健康教育の実践にご協力いただいた4名の養護教諭の皆様、分析結果についてご指導ご助言いただきました岐阜県立看護大学の先生方に深く感謝申し上げます。

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―，第3章養護教諭の職務等に関する調査，96-121，2012
- 2) 世一和子：心の健康をはぐくむ保健指導を通した学校全

体の意識づくり，健康教室，63（3），68-77，東山書房，2012

- 3) 下川清美，津島ひろ江：医療的ケアにおける養護教諭のコーディネーション過程と必要な能力―特別支援学校の養護教諭を対象に一，日本養護教諭教育学会誌，14（1），33-43，2011
- 4) 岡本啓子，津島ひろ江：養護教諭のコーディネーション過程を構成する要素の明確化―特別支援学校養護教諭の実践分析から―，日本養護教諭教育学会誌，13（1），55-72，2010
- 5) 前掲書2），70-74，2012
- 6) 前掲書4），56-57，2010
- 7) 後藤ひとみ，田嶋八千代：養護教諭がコーディネート力を育てるには，日本養護教諭教育学会誌，12（1），150-152，2009
- 8) 徳山美智子：健康相談活動を進めるための養護教諭と他職種との連携―他（多）職種連携を学校運営に活かすために「何をすべきか」「これからどうするか」―，日本健康相談活動学会夏季セミナー資料，50-52，2011
- 9) 前掲書7），152，2009
- 10) 鈴木薫，淵上克義：これまでの養護教諭のコーディネーションに関する研究動向と今後の展望，日本養護教諭教育学会誌，15（2），47，2012
- 11) 赤木光子：これからの養護教諭に求められる連携のあり方，日本養護教諭教育学会誌，7（1），17-20，2004
- 12) 瀬戸美奈子，石隈利紀：中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究，スクールカウンセラー配置校を対象として，教育心理学研究，51（4），385，2003
- 13) 前掲書10），46，2012
- 14) 前掲書10），44，2012

（2015年3月31日受付，2015年7月20日受理）

調査報告

養護教諭複数配置の利点と問題点 —経験者の語りから—

中森あゆみ

武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科博士後期課程

Advantages and Problems of Plural *Yogo* Teachers System in a School —A Narrative from Experienced Persons—

Ayumi NAKAMORI

Mukogawa Women's University Graduate School of Clinical Education Doctoral Program for Clinical Education

Key words : Plural *Yogo* teachers system, Narrative, Human relations, *Yogo* teacher's philosophy

キーワード : 養護教諭複数配置, 語り, 人間関係, 養護教諭観

I はじめに

1997（平成9）年の保健体育審議会答申¹⁾において、養護教諭には、心の健康問題に対応するという新たな役割があるとされ、「養護教諭が新たな役割を担うことに伴い、従来の職務はもとより、新たな心身の健康問題にも適切に対応できるよう、養護教諭の複数配置について一層の促進を図ることが必要である。」と明記された。そして文部科学省が、1999（平成11）年に発表した「保健室利用状況に関する調査結果の概要」²⁾によると、小学校における1校1日当たりの保健室平均利用者数は、1990（平成2年）度28.7人、1996（平成8年）度33.8人と増加している。「多忙のため一人ひとりに時間をかけて対応できない」という養護教諭の声をうけて、2001（平成13）年度より実施された、第7次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画³⁾では、児童生徒の心身両面の支援をするため、小学校851人以上、中学校801人以上の大規模校および、特殊教育諸学校は61人以上の学校において、養護教諭複数配置が5年間かけて進められた。

その結果、2006（平成18）年度の保健室利用状況調査⁴⁾において、養護教諭複数配置は、「養護教諭が

常時在室できる」、「救急処置に迅速に対応できる」、「対応に十分な時間がとれる」などの効果を得たと報告されている。

しかし森は、複数配置が「プラス効果があがらないばかりでなく、むしろマイナスといった事態が生じる」場合として、「二人の人間関係の破綻によってもたらされる問題」を指摘している⁵⁾。溝上は、複数配置の経験を「毎日が憂うつでいやだった」と記憶しており、その理由の一つは「人間関係」であって「対等の関係を持つことができなかったから」と述べている⁶⁾。

養護教諭複数配置について取り上げた先行研究にはいくつかある。後藤ら⁷⁾によるアンケート調査では、複数配置の利点や問題点の概要を把握することはできているが、その内容を詳しく調査するには至っていない。特に、「養護教諭同士の人間関係が難しい」の具体的な内容は明らかにされていない。さらに、後藤らによる別の研究⁸⁾では、複数配置校の養護教諭の活動の様子を調査し、対応の継続、2つの仕事の同時進行、役割の分担等18項目の利点があげられている。ただ、調査対象校のような利点を活かした活動ができていない実態も現実にはあることが予測される。以上

の先行研究を踏まえて、本研究では、複数配置校勤務経験者に対してインタビューを実施し、その語りを整理することを通して、複数配置における具体的な利点とともに、問題点、中でも人間関係の難しさの内実を明らかにし、複数配置経験を自らの養護教諭としての資質向上にどのように生かすべきかを検討することを目的とする。

Ⅱ 研究方法

1 インタビュー対象者

インタビュー対象者は、筆者と同じ地域に勤務する養護教諭の内、複数配置校に現在勤務している養護教諭2名と過去に勤務した経験のある養護教諭3名である。当地域は、インタビュー実施当時、全小学校の約13%で複数配置が実施されており、複数配置校は、全校種合わせると40校を超えていた。したがって、当地域の養護教諭は複数配置校に勤務する可能性が十分

あり、複数配置問題は身近な課題であるため、対象者を選定するにふさわしいと判断した。また対象者は、年齢、養護教諭経験年数、所属校種が多岐にわたるよう考慮して選出した。5人のインタビュー対象者を、インタビュー実施の順にそれぞれ養護教諭A、B、C、D、Eとする。雇用形態は5人とも正規職員である。現在複数配置校に勤務している者はCとE、過去に勤務した経験があるのはA、B、Dであり、年齢はBは50歳代、AとCは40歳代、Dは30歳代、Eは20歳代である。各養護教諭の経験年数は、約5年～30数年である。

2 インタビューの時期

インタビューは、2011年3月と8月に実施した。

3 インタビュー項目

インタビュー項目は表1のとおりである。複数配置

表1 インタビュー項目

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. あなたが養護教諭という仕事を選んだ理由は何でしょうか？仕事に就く際、養護教諭の仕事をどのようにイメージしていましたか？ 2. あなたの養護教諭経験年数、複数配置の経験年数等を教えてください。
 * 養護教諭として働き始めて（講師の経験も含めて）<u> </u>年目です。
 * 複数配置経験の学校数は<u> </u>校です。
 校種は <u>小 or 中 or 高校 or 特別支援学校</u>です。
 * 複数配置の経験は、<u> </u>年間で、その間 <u> </u>人の養護教諭と仕事をしました。
 その相手の養護教諭は、
 自分よりもおよそ <u> </u>年ぐらい経験年数が <u>多い or 少ない</u> 人でした。
 雇用形態は、<u>正式採用 or 臨時講師</u> でした。
 （複数の相手と仕事をした場合は、それぞれについて聞く） 3. 仕事はどのように分担していましたか？
 複数の相手と仕事をした場合は、それぞれについて答えてください。 4. 「複数配置でよかったな」と思ったエピソードがあれば教えてください。 5. 逆に、「複数配置だからつらいな」と思ったエピソードがあれば教えてください。 6. 相手の養護教諭について、（いい意味でもそうでない意味でも）「自分には無いものをもっているな」「自分とは違うな」と思ったことはありますか？それはどんなことですか？ 7. 相手の養護教諭がしている、子どもや親への対応している場面で、（いい意味でもそうでない意味でも）「自分だったらこんなことはしないな、あるいはできないな」と思ったことはありましたか？ 8. 複数配置がうまくいくコツは何だと思いますか？ 9. 複数配置がうまくいかない場合、その原因にはどんなことが考えられますか？ 10. 養護教諭が複数いることは、学校や子どもにとって、どんな意味があると思いますか？ 11. 養護教諭複数配置について、他の教職員はどのように思っていると感じますか？ 12. また機会があれば、複数配置校に勤めたいと思いますか？その理由は何ですか？ 13. （複数配置校から、一人配置校へ異動した場合）
 どのような気持ちの変化がありましたか？ 14. 複数配置校の養護教諭同士の関係は、どのような形態が望ましいと思いますか？またその理由は何ですか？
 例：主従 関係 対等な関係 友人のような関係 15. （複数配置の相手は何人かいる場合）
 相手が変わったことで、仕事のしかたや気持ちの上で何か変化がありましたか？ 16. （一人配置校だったが児童生徒数が増したために複数になったという経験がある場合）
 一人配置から複数配置に変化して、保健室来室者数や校務分掌等に変化がありましたか？ご自身の気持ちや、仕事ぶりに何か変化や影響がありましたか？ 17. 最後に、養護教諭の仕事は、どのようなものだと思いますか？
 （魅力や問題点） 養護教諭の専門性とは何だとお考えですか？ |
|--|

におけるエピソードやそれに対するインタビュー対象者の思いの他、養護教諭であるインタビュー対象者自身を筆者が理解するための項目から成り立っている。

4 倫理的配慮

倫理的配慮については、研究を行うにあたり、筆者が在籍する大学の倫理委員会より承認を得た（平成22年度第7回倫理委員会受付番号019）。また、対象者に対しては、研究動機、インタビューの目的や倫理的配慮事項を文書で伝え同意を得た。

5 インタビューにあたっての手続きおよびテキスト化

対象者の思いを十分に聴きとるための配慮として、あらかじめインタビューをするおよそ1週間前にインタビュー項目を郵送しておき、筆者が対象者の勤務校に出向き、半構造化インタビューを行った。所要時間は、およそ90分～120分であった。

インタビュー内容は、対象者の了解を得てICレコーダーで録音した後、次のようにテキスト化を行い、ナラティブ研究方法に基づき考察を行った。

第1次テキスト：逐語録（内容をそのまま文字化する）を作成した。

第2次テキスト：筆者の言葉を取り除いた上で、内

容ごとの塊に分け、内容ごとに並び変え、語った人の言葉を用いて見出しをつけた。（表2）

第3次テキスト：さらに、方言の修正を含め、対象者の語りの主旨を損ねないようにしつつ整理し、筆者の言葉で見出しをつけ直した。前後の語りから省略された言葉を（ ）内に補足として示した。

テキスト化は、語りを断片的な語句として取り扱うのではなく、整理しつつも、ある程度のまとまりとして捉え、対象者の想いが浮き彫りになるよう配慮した。全ての段階において筆者が在籍している大学院の指導教員であるナラティブ研究者から指導を受け、同じゼミに所属する社会人大学院生からも意見感想を聞き、検討を加えることで、データ内容を自分の都合がよい部分のみに着目したり、思い込みによる解釈となったりしないよう配慮した。さらに、データには匿名性をもたせた。

Ⅲ 結果および考察

第3次テキストを1．複数配置のメリット、2．複数配置のデメリット、3．養護教諭同士の関係、4．子どもにとっての複数配置、5．相手の養護教諭の姿の項目に整理し、表3としてまとめた。

表2 第2次テキストの例（抜粋） D養護教諭

一人目の相手	顔色伺いながら仕事をしていた。 対抗意識もあり、しんどかった。
ほんと、年齢もかわらない人で、経験年数もかわらない方で、だったので、その、ま、合う合わないもありますよねえ、きっと。性格的な問題とかね。性格的な問題もあって、合わなかったら、その空間にずっと2人であるし、とくにその、子どももあんまり来ないような保健室で、ずっと2人であるっていう空間だったので、ほんとに、顔色伺いながら、っていう仕事の仕方だったので、1年目はちょっと、しんどかったのです、実は正直。	
ちょっと苦手かなと正直思っていた方だったので、一人目の方は。だから、すごい、やっぱり気をつかう。さっき言ったみたいに、「今声かけるの、ちょっと、あとにしとこうかなあ」とか。	
だから、それも私も悪いんですけど、あのー、ま、歳がすごく近いというのもあって、たった一年しか変わらないのに、やっぱりすごく見えたんですよね。そこに長く居たからというのもあって、やっぱり先生方との関係もできてるし、子どもとの関係もできてるし、なんで、なんかたった一年しか違わへんのに、すごい、私よりすごいできる人やんって。だから、なんかくやしい、やっぱりくやしい。対抗意識がつつい出てきてしまっ。	
私ちょっと、ずばらなところがあっ、ちょっとドア開けっぱなしとか、そういうのが、すごく一人目の方は、いややったんやと思うんですよ、そういうずばらなところ。でも、私は、それよりも、そんなしょうもない、いやしょうもないって言ったら失礼なんですけど、しょうもないことよりも、保健室として、知っていることは共有しときたいみたいな。相手の人は知ってるけど、私知らないっていうことがあったんですよ、「え、何のことですか？」って言うたら、「2人話してないの？」っていうことがあって、そういうことを教えておいてほしいなっていう、私としてはこの方が大事やのになっていうところが、最初の人は合わなくて。	

表3 第3次テキストをさらに整理したものから () 内は補足

1. 複数配置のメリット：相手からの学び、心強さ、負担軽減、養護教諭不在回避

A	・スキルを教えてもらった。 ・母の具合が悪くなって、急に休まないといけなくなって。あの時はほんとうに、よかったって思いました。いざ何となれば休みが取れることが複数配置のメリット。 ・宿泊行事のとき分担できる。あれはちょっとありがたいかな。
B	・大きなけがの時、二人で応急処置ができたことね。すごく心強かったです。 ・子どもの引率も、泊を伴うときは交互に行っていたので、自分の身体的にも（負担が少なくなって）よかったかなって。 ・プラスになることはいっぱいあるし、相手もそうだと思う。その人がよく仕事ができる人だったら（自分に）プラスになる。
C	・若い頃は勉強になりました。養護教諭って一人で仕事をするのが常なのに、たくさんの先生と出会えて。細かいやり方、検診の時の物の置き方とか、保護者対応も、「そういうふうに言うんだ」とか「そういうふうにしたら伝わりやすい」とか幅広く学べたなあとと思う、すごい財産になっている。 ・職員が倒れて心肺蘇生したことがあって、そのときはほんとうに複数でよかったなって。 ・（保健室の養護教諭）不在は、絶対少なくなるよね。そういう安心感は（学校に）あるんじゃないかな。 ・自分にまだ小学生の子がいて宿泊行事が少なくなることとか、自分の子どもの学校行事に行かせてもらいやすい。
D	・まだまだ経験が浅いので、救急処置とかは、けががものすごく大きくて、「どうしよう」って思うときに、もう一人いてくださるっていうのが心強いなあと。 ・あとは、逆に今は一人でいるので、気楽さもあるんですけど、なんかこう、一人職の、分かってもらえない感みたいなのを、分かち合える人が学校にいるっていう、学校で理不尽に思うことを、一緒に「そうやんなあ」って愚痴る人がいるっていうのもよかったなあとと思いますねえ。 ・二人目の方は、自分が仕事の上でこことを大事にしているっていうところが、似た感覚だったから、やっていけました。
E	・出張に出やすい。一人だったら（保健室を）空けにくいですけど、二人いると、それはいいですよ。 ・病院（に行くけが）が二件重なったりしたときも、ちゃんとしていけるから、そういうことで、人数的に、いていいなっていうのは、感じる場面はありますね。 ・相談できて、いっしょにやっていけたら、やっぱり一人より心強いでしょうね。

2. 複数配置のデメリット：気をつかう、対抗意識をもってしまう

A	・二人いたら、競争しちゃうのよ、人間の心理として。自分の中で、誰かにも判定を求めちゃうのよ。
B	・それはね、気をつかうから。気づかいするってことは、とってもつらいこと。 ・日常会話ができなかったりとかね。 ・私の保健室経営は、「休憩時間はいくらでも来ていいよ」というかたちだったんだけど、相手は「用事がなかったら来たらだめ」というかたちにしてしまったから子どもが来なくなってしまった。
C	・連絡の徹底が疲れる。 ・気をつかう部分がつらい。 ・「自分のほうが力がありますよ」的なアピールやライバル視されるとつらいかなあ。 ・普通の人間関係と一緒に、あっちが攻撃的だったら私も、歩み寄り気持ちにはなれないし、友好的な感じやったら、私も、友好的になれるし、みたいな感じかな。 ・（手当てをする際に）「そこまでしなくていいのに」というのと、「いや、してあげたらいいのに」という、判断基準が合わなかったらしんどいかな。
D	・（相手は）歳がたった一年しか変わらないのに、すごく（立派に）見えたんですよ。そこに長く居たからというのもあるって、先生方との関係もできているし、子どもとの関係もできているし。私よりすごい人やって。だから、なんかくやしい、対抗意識がつついて出てきてしまっ。 ・苦手かなと思っていただったので、すごく気をつかう。「声かけるの、ちょっとあとにしておこうかなあ」とか。
E	・相談もできなかった。 ・（複数配置を経験してみて）養護教諭は一人がいいというのがよくわかったのと、一つの物事を、複数でやっていくっていうのは、やっぱり難しいなっていう（ことがわかった）。 ・いくらうまくいく相手とやっても、たぶん、100%は、無理なんで。一つの保健室経営に向かって行くのに、（考え方が）100%（合うの）は無理だなと思います。

3. 養護教諭同士の関係：理想は対等だがうまくいかない

A	・ある程度対等な関係かなあ。友人では絶対だめだと思うし、主従でもないし。そういう意味では、ゆるい先輩後輩。(先輩をたてるし、後輩を)盛りたてようとするし。
B	・私は、全部いいと思うのよ。先輩と後輩でもいいし、友だちでもいいし、親子でもいいと思うんですよ。人によると思います。年齢は関係ない。組み合わせ(の問題)。
C	・対等な関係が望ましいかもしれないけど、経験年数、着任順、年齢・・・だから、対等にはならない。 ・私、●先生と長く続けられたのは、姉と妹みたいな関係だったのかなあって。●先生が姉的な感じ、私は妹的な感じでついていっている。姉が困ったときには、妹は、親身になって考える。妹が困っていたら、お姉さんは助けてくれる。「それはおかしい」っていうのも言える。そして、言い合っても、切れることはない。そういう関係が一番理想かな。
D	・私はもう、はっきりと主従であるほうがやりやすかったです。しっかり、リーダーみたいな人がいて、その方針についていくっていう方が、一つの保健室としてのやり方としては望ましいなと思いました。 ・ま、対等であるべきだとは思んですけど。
E	・一概にはわかりません。要は相性ですよ。感覚的には対等かなあ。

4. 子どもにとっての複数配置：使い分けている、戸惑っている

C	・今は私がびしっとしている方だから、さぼりたいときは、すーっともう一人の養護教諭の先生の前に行って言ったりしている。逃げ場じゃないけど、選べるって言うか。 ・(以前の経験では)家庭の中みたいな感じで、どっちかが父親役と母親役みたいなね、そういう役割的な感じで、子ども達も救われるところあるんじゃないかなあっていうのはあるかな。 ・(子ども達は)どんなふうに思っているんやろうね、使い分けているんじゃないかなあ。やっぱり、子どもも合う、合わないがあるからね。自分はあの先生としゃべりたい、このことはこっちの先生としゃべりたいみたいな。
E	・私からみて、生徒は、戸惑っているように見える時が多いかな。二人いたら、どうしても生徒は比較してしまう。どっちの先生がいいとか。一回目どっちの先生にみてもらったから、二回目もう一人の先生じゃめだとか。自分は1年生だから1年生の保健の先生を呼ばないとだめとか、3年なのに1年の先生呼んでいいのかなあとか、なんか、そんな不思議な感覚が、生徒の中であるんですよ。

5. 相手の養護教諭の姿：自分との違い

C	・鼻血がつく子(服を指さして)いるでしょ？ 私なんかは、私が洗ったりしていたけど、(一緒に勤務した)●先生は、「自分の血は自分でさわる、自分で洗うんよ」って、その子に洗わせていた。「こうやって自分で洗うんよ、すぐ洗ったらとれるからね」って、その子がおとなになっていく上で、親がするような教育をしているんだなあと思って。私にはできないなあって思ったことがある。
D	・(ベテランの養護教諭が異動してきて)先生方も自分たちよりも年上の養護教諭だったので、自分たちのしんどさを、その先生に「聞いてくださいよ」っていう姿が増えるようになってきて。(以前は)地位と言ったら変だけれど、組織の中でずっとく低いなって、というのを感じていたんです。でも、その方いらっしやって、ゴロっと変わっていくのを感じてね。実際、その方は処置も適切だし、子どもに対する対応も適切だったから。だから他の先生も信頼して、「ちょっと頼むわ」とか、「ちょっと(この生徒と)一緒にいてやって」っていうことが増えてきて、こうも変わるんやなあって。それまでは、若い二人だったし、中学校の中の保健室っていう存在が、あってもなくてもいいところみたいな印象を受けていたんですけど、その方が来て、今では無くてはならない場所になっているので。その二年を経験できてよかったなあって、思いました。

1 複数配置のメリット

- 1) 相手からの学び：相手からの学びという、若手がベテランからと思われがちだが、必ずしもそうではなく、A養護教諭は自分よりも若い養護教諭から学びがとて大きかったと語った。年齢にかかわらず、学びたいという姿勢が重要である。
- 2) 心強さ、仕事の分担による負担軽減：D養護教諭が語る、「一人職の分かってもらえない感みない

なのを分かち合える」というのは、同職の者が傍にいた複数配置校を経験した者でなければ体験できない貴重なメリットである。分担による負担の軽減も実感していた。

2 子どもにとってのメリット

- 1) 保健室に養護教諭が不在となる事態の回避：保健室に養護教諭が不在であることが回避されること

は、後藤らの研究における利点の一つ「保健室の常駐」と一致する⁸⁾。いつどんな時に保健室利用の必要性が出るかわからないので、保健室に養護教諭がいないことが減るのは、学校や子ども達にとって大きなメリットである。

- 2) 使い分け：子ども達は自分との相性や話したい内容によって使い分けたり、選んだりできるというメリットがある。事務的な執務については担当を決めても、保健室来室者は複数の養護教諭が学年を問わず対応するという姿勢でいることが、子ども達にとって大きなメリットにつながる。

3. 複数配置のデメリット

気をつかう、対抗意識：「相手に気をつかう」ことへの抵抗感を複数の養護教諭が語った。そして、同職の相手に対抗意識をもってしまうという、精神的なつらさがあげられた。B養護教諭のように日常会話ができなかつたり、E養護教諭のように相談ができなかつたりすれば、良好な人間関係を築くことは困難となってしまう。また、判断や対応に対する考え方が違うと、やりづらさを感じるようである。

4. 対等な関係の築き

養護教諭同士の関係について、複数の養護教諭から「対等」という言葉が出た。対等とお互いが認め合うことが理想だが、仕事を全く等分にこなすことだとすると、現実的でない。なぜなら、養護教諭の日常の職務は量では測れない質的な重みがあるからである。C養護教諭が語った、「助け合うし、言い合えるし、切れない姉妹のような関係」という表現からは、二人の関係性の良さを感じとることができる。

5. 養護教諭の個性

自分とは違う養護教諭の姿を目の当たりにし、それをそのまま真似しようとするのではなく、その養護教諭の個性として受けとめようとする姿があった。C養護教諭は相手の養護教諭の子どもへの対応をそばでみて、「親のような教育をしている」点に驚きと感動を覚えている。D養護教諭の場合は、ベテランの養護教諭が異動してきて、適切な救急処置や子どもへの対応

を通して、学校に対し養護教諭や保健室の存在意義を示したところを目の当たりにした。これらは、複数配置ならではの貴重な経験である。焦りや対抗意識には結びつかなかったのは、個性の違いだととらえることができたからだと思われる。

本研究のインタビューにおいて共通していたのは、複数配置勤務経験者たちの、利点を実感した上でも生じる「複数配置は難しい」という思いであった。また、複数配置で一緒に勤めた相手の養護教諭に対しては、自分とは異なる養護教諭としての姿を感じとっていた。それは、それぞれの養護教諭が、何を大事にし、何にこだわって仕事に取り組むかといった養護教諭観といえるであろう。

養護教諭複数配置の問題は、表面的には様々な現象が起きているが、養護教諭観のずれに原因があるといえるのではないだろうか。それは、B養護教諭の語りにある「自分は休み時間には自由に来ていいよとしていたけれど、相手は、用事がなければきてはだめとしていた」といった点に表われている。従って、経験年数やその組み合わせに、複数配置成功の可否があるわけではない。D養護教諭が、「自分が仕事の上でここを大事にしているってところが、似た感覚だった」と表現したように、養護教諭観に大きな違いがなければうまくいき、逆にB養護教諭のように違うとうまくいかないということが起こる。養護教諭が一枚に一人なら生じない問題が、複数になることによってあらわれてくるのである。複数配置における人間関係の難しさの内実は、単なる相性の問題ではなく、D養護教諭が「なんかくやしい、対抗意識がつつい出てきてしまった。」と表現したように、自分の仕事への姿勢が問われ、相手の言動によって自分自身が揺らぐことにあるといえるのではないだろうか。そして、揺らぐことのつらさと揺らぎの原因を「合う合わないもありますよねえ、きっと。性格的な問題とかね」(表2)と相手との人間関係や相性の問題だと捉えてしまっているために、そこから抜け出し、互いの関係を発展させることができていないように思われる。

複数の養護教諭が一つの保健室を経営していく場合、この養護教諭観のずれをある程度擦り合わせ、歩み寄ることと、それぞれの養護教諭の個性として棲み

分けていくことが必要である。擦り合わせるという点では、保健室経営案を立てる際はもちろんのこと、日頃から互いの考えを示し、話し合わなければならない。後藤らの研究においても、人間関係については、「話し合うことで解決できることもある」という声が聞かれた⁸⁾。ただし、全面的に考えを一致させるための話し合いではない。頻回来室の子どもに対する見方について、必ずしも共通理解、共通対応だけが必要なのではなく、それぞれの養護教諭で違う見方や違う理解があってもよいはずであり、むしろその方が自然である。田中は臨床教育学の研究方法として子ども理解のカンファレンスをあげている。それは、「その子について抱いている印象、その子の生活史・生育史に関して知っている事実、その子の生存・成長を支えるために必要と考える援助的・教育的実践についての意見などを交換し、相談・協議を重ねていく」場である⁹⁾。複数配置の保健室では養護教諭の間でそれを日常的に行うことができる。ある子どもの状態や抱えている問題について、基本的な事実は養護教諭たちが共通して認識しておかなければならない。しかし一方で、子どもに対する感情やどのような援助活動をしたいと考えるかについては、全く一致するということはない。違うから協働できないのではなく、違いを自分自身の子どもの心や行動の捉えかたの深まりに生かせばよい。その結果、子どもに対する理解はもちろんのこと、一緒に働く養護教諭のもつ養護教諭観に対する理解も深まる。山中は、連携が進む条件として「他の援助者の活動や専門性に関する理解が形成されているかどうかである」としている¹⁰⁾。一緒に勤務する養護教諭の活動や専門性、つまり養護教諭観の理解が深まることで、複数配置の良さを最大限に生かした保健室経営がなされるのであり、子どもに対する多様な見方や理解があることで、保健室がより懐深く子どもを受けとめる場となるのではないだろうか。養護教諭複数配置における人間関係の難しさは、養護教諭たちが互いの違いを自覚しつつ、その自覚を自分の力量の幅や深さの広がりにも生かすことに慣れていないために起きていると考える。

Ⅳ 研究の限界と今後の課題

今回の調査は、5名の養護教諭を対象としたものであるため、複数配置校における養護教諭すべての思いを聴きとったとは言い難い。また、実践は各学校で積み上げられつつあるので、さらに対象者を増やしたり、その後の経験の語りを聞いたりすればより深めることができるであろう。また調査対象者を同僚の教諭や管理職、さらに児童生徒にまで広げることができれば、複数配置の実情や課題が別の視点から明らかにできると思われる。

引用文献

- 1) 保健体育審議会答申：学校における体育・スポーツ及び健康に関する教育・管理の充実、9-10、中央教育審議会、1998
- 2) 文部省体育局学校健康教育課：保健室利用状況に関する調査結果の概要について、1999
- 3) 文部科学省：第7次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画、2000
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200301/hpab200301_2_156.html (2014. 8. 1アクセス)
- 4) (財) 日本学校保健会：保健室利用状況に関する調査報告書 平成18年度調査結果、2008
- 5) 森昭三：複数配置の促進を仕事の質的向上につなぐ、学校保健のひろば、No. 6 (特集 養護教諭の複数配置)、9-10、大修館書店、1997
- 6) 溝上直美：複数配置を長年経験して、学校保健のひろば、No. 6 (特集 養護教諭の複数配置)、50-53、大修館書店、1997
- 7) 後藤ひとみ、山崎隆恵：養護教諭の活動における複数配置の役割に関する一考察 - K県の実態から -、北海道教育大学紀要 (教育科学編)、49 (1)、113-124、1998
- 8) 後藤ひとみ、小川佳子、内山奈美子：複数配置校における養護教諭の活動実態 - 一日の活動及び保健室来室者への対応から捉えた利点 -、愛知教育大学研究報告 教育科学、54、47-55、2005
- 9) 田中孝彦：子ども理解 臨床教育学の試み、39-40、岩波書店、2009
- 10) 山中京子：医療・保健・福祉領域における「連携」の概念の検討と再構成、社会問題研究、53 (1)、1-22、2003
(2015年3月31日受付、2015年7月20日受理)

資 料

養護教諭の職業的アイデンティティ尺度開発における要因の検討 —日本の看護職，教職における職業的アイデンティティ 尺度開発の研究を通して—

波多 幸江^{*1}，笠巻 純一^{*2}，松井 賢二^{*2}，横山 知行^{*2}，塚原加寿子^{*3}

^{*1} 飯田女子短期大学家政学科，^{*2} 新潟大学人文社会・教育科学系，

^{*3} 新潟青陵大学看護福祉心理学部看護学科

Factors Considering Professional Identity Scale Development of *Yogo* Teachers —From a Study on Development of the Professional Identity Scale of Nurses and Teachers in Japan—

Yukie HATA^{*1}，Junichi KASAMAKI^{*2}，Kenji MATSUI^{*2}，
Tomoyuki YOKOYAMA^{*2}，Kazuko TSUKAHARA^{*3}

^{*1} *Iida Womens Junior College Of Home Economics*

^{*2} *Niigata University Institute Of Humanities, Social Sciences And Education*

^{*3} *Niigata Seiryō University Department Of Nursing*

Key words : *Yogo* teachers, Professional identity, Professional identity scale

キーワード：養護教諭，職業的アイデンティティ，職業的アイデンティティ尺度

I はじめに

学校教育法第37条第12項（第49条で中学校，第62条で高等学校，第70条で中等教育学校，第82条で特別支援学校に準用）に「養護教諭は，児童の養護をつかさどる」と規定されているが，養護教諭の職務内容は，その時代の児童生徒の健康課題や保健室来室者のニーズの変化に応じて変化しており，また社会から求められる役割も多様化している。

戦後の新しい教育における養護教諭の職務内容についてみると，昭和24年，26年に示された中等学校・小学校保健計画実施要領（試案）¹⁾では，養護教諭の職務として，「学校保健事業遂行の援助」や「学校身体検査の準備と援助」など15項目が示されているが，その多くが補助的・補佐的役割となっており，養護教諭の主体的な役割はみられない。しかしながら，昭和47

年の保健体育審議会答申²⁾により「児童生徒の健康を保持増進するすべての活動」と理解されるようになった。更に平成9年の保健体育審議会答申³⁾では，新たな役割として「ヘルスカウンセリング」の重要性が強調された。また，平成20年の中央教育審議会答申⁴⁾では，養護教諭は学校保健活動の推進に当たって中核的な役割を果たしていると明示され，養護教諭の職務と共に，昭和47年・平成9年の答申において示された主要な役割を踏まえて，養護教諭の役割について救急処置，健康診断，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，保健組織活動と具体的に示された。更に，子どもの現代的な健康課題の対応に当たり，「学校及び地域の医療機関との連携を推進するコーディネーターの役割」，「いじめや児童虐待などの心身の健康課題の早期発見，早期対応に果たす役割」，「学

級活動における保健指導をはじめ、ティーム・ティーチングや兼職発令による体育科、保健体育科の保健学習への参画など保健教育に果たす役割」、「保健室経営の充実」など多くの役割が示された。

このように養護教諭は、年々、多くの期待が寄せられ社会から注目されるようになる一方、中には自分の専門性や養護教諭としての存在価値を見失い、養護教諭としての職業的アイデンティティが揺らぐ状況も見られる（本研究においては、養護教諭の職業的アイデンティティを「自分は養護教諭であるという自己同一性と養護教諭としての専門性を持って働くことの意味や価値の認識」と定義する）。大谷は⁵⁾「『私は何者なのか？私は一体、何が専門なのか？』と自らの職の基盤を失ったかのような思いに陥らせるようになった状況がある」と述べている。また、山田ら⁶⁾は「広がりすぎてしまった職務に振り回され、養護教諭としてのアイデンティティを見失う事態に陥っている」と指摘している。職業的アイデンティティの揺らぎは、職務の動機づけや遂行に負の影響を与える要因になると考える。

大谷⁵⁾は、養護教諭がアイデンティティの揺らぎを引き起こす要因を「一つは養護教諭への社会からの期待の内容に関することであり、あとの一つは学校に養護教諭に類似する新しい職種が配置されるようになった問題である」と述べ、社会からの期待の内容としては、保健主事への登用、保健の教科の教授などを、養護教諭に類似する新しい職種の配置としては、スクールカウンセラー、学校看護師、栄養教諭などを上げている。

養護教諭の専門性や活動を支える固有の理論の構築は不十分な現状にあると言えよう。そのため、養護教諭という職への周囲の認識不足や、養護教諭自身の専門性への揺らぎ（周囲に自分の専門性や職務内容を的確に説明できないはがゆさ、もどかしさ）なども、養護教諭の職業的アイデンティティの揺らぎに影響を与えているのではないかと考える。

しかしながら、養護教諭の職業的アイデンティティの揺らぎの要因については、職業的アイデンティティを客観的に評価する指標がないため、推測でしか語ることができない。

本論文の軸となる職業的アイデンティティは自我アイデンティティが基盤となっているが、この領域の先駆けとなるエリクソン⁷⁾は、自我アイデンティティについて、「自我が確実に学んでいるという確信に変わる、あるいは、社会的リアリティの中で明確な位置づけを持った自我に発達しつつあるという確信に変わる感覚」と述べている。また職業的アイデンティティについて吉津⁸⁾は、「アイデンティティ概念の中で特に職業について自己への位置づけを指している」とし、「Eriksonのアイデンティティ概念に包含される職業的アイデンティティも職業自己をどのように自分の中に取り入れていくかによってその総体が形作られていく」と述べている。つまり、職業的アイデンティティの発達には、自己形成上、重要な役割を果たすとともに、自己の重要な一部になると考えられる。

また、McGowenら⁹⁾は「専門職のキャリアを持つ人たちは、2つのレベルの変化を体験する」と述べている。それは、外的な変化としての特定の職業的役割が要求するものと、内的な変化としてのその役割に関連した主観的自己概念の形成の2つである。グレッグ美鈴¹⁰⁾は、「看護実践のための知識と技術を獲得することは、外的変化であり、看護婦は職業的アイデンティティの形成と言う内的変化が必要である」、「職業的アイデンティティの確立は、看護の本質であるケアリングの実施に必要不可欠である」と述べている。また、Styles¹¹⁾は、専門職として内的要因は外的基準より重要であると述べている。つまり、職業的発達には、その職業独自の知識や技術などの獲得という外的な変化と併せて、職業的アイデンティティの形成という内的な変化が必要と考えられる。養護教諭についても、養護教諭の職業的発達には、養護教諭の職務に必要な知識や技術などの獲得という外的な変化と併せて、職業的アイデンティティの形成という内的な変化が必要と考える。

近接領域の看護師等や教諭等については、職業的発達を考える際に、職業的アイデンティティの発達という視点を取り入れることが定着してきており、尺度開発や関連要因の解明など多くの先行研究がなされている。しかしながら、養護教諭については、職業的アイデンティティに関する研究はほとんど進んでおらず、

職業的アイデンティティ尺度については極めて不十分な現状がある。養護教諭の職業的アイデンティティ尺度を開発することができれば、養護教諭及び養護教諭を目指す学生の職業的アイデンティティを数値化して示すことが可能になるため、職業的アイデンティティを客観的に評価することができる。また、養護教諭の職業的アイデンティティに影響を与える要因を明らかにすることが可能となり、養護教諭の職業的アイデンティティの揺らぎの要因の解明や養護教諭の養成における授業や対応の評価、現職研修におけるプログラム作りや研修評価、教育行政への提言等にも活用することが可能となる。ひいては、養護教諭の職業的アイデンティティが向上することで、学校保健の活性化、児童生徒の健康行動や健康に対する意識の向上につながると考える。これらのことから、養護教諭の職業的アイデンティティ尺度の開発は急務と言える。

そこで、本研究は、日本における看護職・教職の職業的アイデンティティの概念や構造及び尺度を具体的な研究データをもとに明らかにするとともに、養護教諭の職業的アイデンティティの構造を探り、養護教諭の職業的アイデンティティ尺度開発への示唆を得ることを目的とする。

Ⅱ 研究方法

国立情報研究所CiNii及び医学中央雑誌（平成26年3月現在の検索データ）検索画面より、「職業的アイデンティティ」、「職業アイデンティティ」、「職業的同一性」、「職業同一性」と「看護」、「助産師」、「保健師」、

「教員」、「教師」、「教職」、「養護教諭」をそれぞれ組み合わせて入力し検索を行った。その結果、237件が抽出された。その内訳は看護職（保健師助産師看護師法に規定されている職業、学生も含む）200件、教職（教師）20件、医療職13件、その他4件だった。文献検索の行程を図1に示す。

コンピューターの検索の後、抽出された論文をタイトルと抄録、研究方法からスクリーニングした。本研究の採択基準は、1）原著論文、または目的、方法、考察が述べられている学術論文であること（抄録、会議録、事例及び特集記事は除外）、2）看護職、教職を対象としていること（看護学生は除外）、3）量的な研究であること（質的な研究は除外）、4）職業的アイデンティティ尺度の開発及び作成に関する論文であることとした。その後、フルテキストを精読した結果、今回の研究対象として、尺度開発・作成に関する論文10件（表1）が抽出された。

抽出された文献から、尺度の概要、尺度の構成概念、尺度構成、尺度構成の信頼性・妥当性等について明らかにしていることを整理した。

Ⅲ 結果と考察

1 各尺度の概要

本研究では10件の職業（的）アイデンティティ尺度が確認できた。10件の概要は表1に示す。看護職が8件（看護師（婦）4件、看護職1件、看護教員1件、行政保健師1件、助産師1件）、教職が2件であった。

それぞれの研究者が構成概念から検討して新たに開

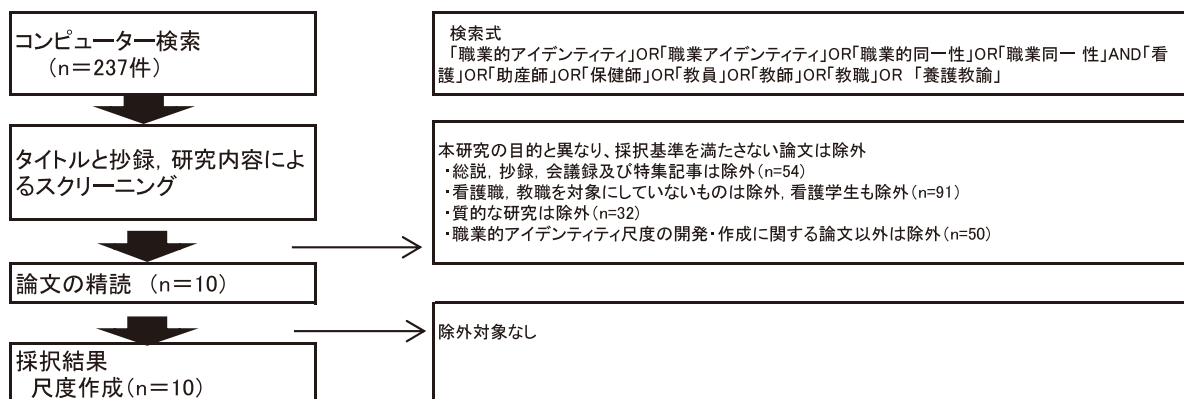


図1 文献検索のフローチャート

表1 尺度開発・作成文献一覧

No	テーマ	筆者	掲載誌	目的	研究対象	構成概念	構成概念の基盤及び検討過程	尺度分析方法	尺度構成	妥当性の検討	信頼性の検討
1	訪問看護師の職業的アイデンティティの特徴および個人特性との関係	山口陽子、白瀬由美子	日本在宅ケア学会誌 2013	訪問看護師の職業的アイデンティティの特徴を記述し、個人特性との関係を明らかにする。	全国から抽出した訪問看護師2494名。有効回答568名	Eriksonの定義に基づき、「同一性」「連続性(continuity)」,個人的側面と社会的側面の2次元4象限	医療系学生の職業的アイデンティティ尺度(藤井ら, 2002)。研究者間で協議し訪問看護士アシスタントの管理者5人による同意	最大法、Promax回転による因子分析	「社会への貢献の志向」「訪問看護師としての必要とされることへの自負」「自己の助産師職の確立」などについて必要とされることへの自負。「自分の訪問看護活動の自立」。訪問看護師選択への自負。10項目20項目	内容・表面妥当性は訪問看護士アシスタントの管理職5人に確認された。 再検定因子分析の結果より、構成概念の側面から許容範囲であると判断した。	α係数 下位尺度: 0.920~ 0.948
2	助産師の職業的アイデンティティに関連する要因	佐藤美希、豊村裕子	日本助産学会誌 2011	助産師の職業的アイデンティティを測定する尺で助産師の職業的アイデンティティに関連する要因を考察し、助産師の職業的アイデンティティの形成に及ぼす影響を明らかにする。	全国的な助産師会連合会の加盟している助産師で就業後分岐点の経験を持つ者414名。有効回答204名	Eriksonの定義に基づき、「同一性」「連続性(continuity)」,個人的側面と社会的側面の2次元4象限。助産師の職業的アイデンティティを表す項目(10項目)	医療系学生の職業的アイデンティティ尺度(藤井ら, 2002)。研究者間で協議し訪問看護士アシスタントの管理者5人による同意	最大法、Promax回転による因子分析	「助産師としての必要とされることへの自負」「自己の助産師職の確立」などについて必要とされることへの自負。「自分の助産師活動の自立」。訪問看護師としての自負。10項目20項目	因子分析結果より構成概念の妥当性が確認できた。また、	α係数 下位尺度: 0.79~ 0.88
3	行政保健師の職業的アイデンティティに関連する要因の検討	相岸薫、麻原さよみ、柳井晴夫	2010 日本公衆衛生学雑誌	「行政保健師の職業的アイデンティティ」の定義を明確にし、その形成に及ぼす要因を明らかにする。	全国的な行政保健師会連合会の加盟している行政保健師で就業後分岐点の経験を持つ者414名。有効回答204名	Eriksonの定義に基づき、「同一性」「連続性(continuity)」,個人的側面と社会的側面の2次元4象限。助産師の職業的アイデンティティを表す項目(10項目)	医療系学生の職業的アイデンティティ尺度(藤井ら, 2002)。研究者間で協議し訪問看護士アシスタントの管理者5人による同意	最大法、Promax回転による因子分析	「助産師としての必要とされることへの自負」「自己の助産師職の確立」などについて必要とされることへの自負。「自分の助産師活動の自立」。訪問看護師としての自負。10項目20項目	地域看護学の教員及び修士・博士課程の学生により内容・表面妥当性の検討を行った。 再検定因子分析の結果より、構成概念の側面から許容範囲であると判断した。	α係数 下位尺度: 0.80~ 0.93
4	家庭科教師のキャリア発達-職業的アイデンティティに関連する要因の検討-	渡邊照美他	2010 日本家政学会誌	家庭科教師の職業的アイデンティティの形成に及ぼす要因を明らかにする。	全国的な家庭科教師会連合会の加盟している家庭科教師で就業後分岐点の経験を持つ者414名。有効回答204名	Eriksonの定義に基づき、「同一性」「連続性(continuity)」,個人的側面と社会的側面の2次元4象限。助産師の職業的アイデンティティを表す項目(10項目)	医療系学生の職業的アイデンティティ尺度(藤井ら, 2002)。研究者間で協議し訪問看護士アシスタントの管理者5人による同意	最大法、Promax回転による因子分析	「助産師としての必要とされることへの自負」「自己の助産師職の確立」などについて必要とされることへの自負。「自分の助産師活動の自立」。訪問看護師としての自負。10項目20項目	地域看護学の教員及び修士・博士課程の学生により内容・表面妥当性の検討を行った。 再検定因子分析の結果より、構成概念の側面から許容範囲であると判断した。	α係数 下位尺度: 0.88~ 0.87
5	看護師の道徳決定プロセスと職業的アイデンティティとの関連	松井賢二、柴田雅子	2008 教育実践総合研究	看護師の道徳決定プロセスと職業的アイデンティティの形成に及ぼす要因を明らかにする。	全国的な看護師会連合会の加盟している看護師で就業後分岐点の経験を持つ者414名。有効回答204名	Eriksonの定義に基づき、「同一性」「連続性(continuity)」,個人的側面と社会的側面の2次元4象限。助産師の職業的アイデンティティを表す項目(10項目)	医療系学生の職業的アイデンティティ尺度(藤井ら, 2002)。研究者間で協議し訪問看護士アシスタントの管理者5人による同意	最大法、Promax回転による因子分析	「助産師としての必要とされることへの自負」「自己の助産師職の確立」などについて必要とされることへの自負。「自分の助産師活動の自立」。訪問看護師としての自負。10項目20項目	内容・表面妥当性は訪問看護士アシスタントの管理職5人に確認された。 再検定因子分析の結果より、構成概念の側面から許容範囲であると判断した。	α係数 下位尺度: 0.85~ 0.92
6	看護士の職業的アイデンティティの発達過程	森谷幸子、マイマ、チーハバ、高木有子他	2007 杏林大学医学部紀要	看護士の職業的アイデンティティの形成に及ぼす要因を明らかにする。	全国的な看護士会連合会の加盟している看護士で就業後分岐点の経験を持つ者414名。有効回答204名	Eriksonの定義に基づき、「同一性」「連続性(continuity)」,個人的側面と社会的側面の2次元4象限。助産師の職業的アイデンティティを表す項目(10項目)	医療系学生の職業的アイデンティティ尺度(藤井ら, 2002)。研究者間で協議し訪問看護士アシスタントの管理者5人による同意	最大法、Promax回転による因子分析	「助産師としての必要とされることへの自負」「自己の助産師職の確立」などについて必要とされることへの自負。「自分の助産師活動の自立」。訪問看護師としての自負。10項目20項目	内容・表面妥当性は訪問看護士アシスタントの管理職5人に確認された。 再検定因子分析の結果より、構成概念の側面から許容範囲であると判断した。	α係数 下位尺度: 0.74~ 0.80
7	看護師の職業的アイデンティティ度(P-SNU)の開発	佐々木真紀子、前田孝子	2006 日本看護科学会誌	看護師の職業的アイデンティティ度の形成概念を開発し、その形成に及ぼす要因を明らかにする。	全国的な看護師会連合会の加盟している看護師で就業後分岐点の経験を持つ者414名。有効回答204名	Eriksonの定義に基づき、「同一性」「連続性(continuity)」,個人的側面と社会的側面の2次元4象限。助産師の職業的アイデンティティを表す項目(10項目)	医療系学生の職業的アイデンティティ尺度(藤井ら, 2002)。研究者間で協議し訪問看護士アシスタントの管理者5人による同意	最大法、Promax回転による因子分析	「助産師としての必要とされることへの自負」「自己の助産師職の確立」などについて必要とされることへの自負。「自分の助産師活動の自立」。訪問看護師としての自負。10項目20項目	内容・表面妥当性は訪問看護士アシスタントの管理職5人に確認された。 再検定因子分析の結果より、構成概念の側面から許容範囲であると判断した。	α係数 下位尺度: 0.84
8	看護士の職業的アイデンティティに関連する要因	石田貞代、鈴木清子、関根龍子	2003 日本看護科学会誌	看護士の職業的アイデンティティに関連する要因を明らかにする。	全国的な看護士会連合会の加盟している看護士で就業後分岐点の経験を持つ者414名。有効回答204名	Eriksonの定義に基づき、「同一性」「連続性(continuity)」,個人的側面と社会的側面の2次元4象限。助産師の職業的アイデンティティを表す項目(10項目)	医療系学生の職業的アイデンティティ尺度(藤井ら, 2002)。研究者間で協議し訪問看護士アシスタントの管理者5人による同意	最大法、Promax回転による因子分析	「助産師としての必要とされることへの自負」「自己の助産師職の確立」などについて必要とされることへの自負。「自分の助産師活動の自立」。訪問看護師としての自負。10項目20項目	内容・表面妥当性は訪問看護士アシスタントの管理職5人に確認された。 再検定因子分析の結果より、構成概念の側面から許容範囲であると判断した。	α係数0.9
9	看護士の職業的アイデンティティの作成	堀井浩一、小野寺千枝、石川漢美他	2001 杏林大学医学部紀要	看護士の職業的アイデンティティの形成に及ぼす要因を明らかにする。	全国的な看護士会連合会の加盟している看護士で就業後分岐点の経験を持つ者414名。有効回答204名	Eriksonの定義に基づき、「同一性」「連続性(continuity)」,個人的側面と社会的側面の2次元4象限。助産師の職業的アイデンティティを表す項目(10項目)	医療系学生の職業的アイデンティティ尺度(藤井ら, 2002)。研究者間で協議し訪問看護士アシスタントの管理者5人による同意	最大法、Promax回転による因子分析	「助産師としての必要とされることへの自負」「自己の助産師職の確立」などについて必要とされることへの自負。「自分の助産師活動の自立」。訪問看護師としての自負。10項目20項目	内容・表面妥当性は訪問看護士アシスタントの管理職5人に確認された。 再検定因子分析の結果より、構成概念の側面から許容範囲であると判断した。	α係数 全体: 0.84 下位尺度: 0.79~ 0.89
10	看護士および看護師の職業的アイデンティティの変化	渡多野博子、小野寺千枝、杜紀	1993 日本看護学会研究雑誌	看護士および看護師の職業的アイデンティティの変化を明らかにする。	全国的な看護士会連合会の加盟している看護士で就業後分岐点の経験を持つ者414名。有効回答204名	Eriksonの定義に基づき、「同一性」「連続性(continuity)」,個人的側面と社会的側面の2次元4象限。助産師の職業的アイデンティティを表す項目(10項目)	医療系学生の職業的アイデンティティ尺度(藤井ら, 2002)。研究者間で協議し訪問看護士アシスタントの管理者5人による同意	最大法、Promax回転による因子分析	「助産師としての必要とされることへの自負」「自己の助産師職の確立」などについて必要とされることへの自負。「自分の助産師活動の自立」。訪問看護師としての自負。10項目20項目	内容・表面妥当性は訪問看護士アシスタントの管理職5人に確認された。 再検定因子分析の結果より、構成概念の側面から許容範囲であると判断した。	α係数 全体: 0.84 下位尺度: 0.79~ 0.89

発した尺度は、看護職については4件が確認できたが、教職については確認できなかった。

以下、看護職、教職の順に、看護職については職種毎に各尺度の概要を示す。

看護師（婦）については4件確認できた。

落合ら¹²⁾が作成した尺度は、藤井ら¹³⁾が開発した看護学生用職業的アイデンティティ尺度をもとに作成したもので、「看護師選択への自信」、「自分の看護観の確立」、「看護師として必要とされることへの自負」、「社会貢献への志向」の4因子20項目から構成されていた。藤井らの尺度から各因子に負荷量の高い上位4項目ずつ20項目を採用し、項目内容を看護師に合わせて修正した。内容の検討に当たっては、大学教員で看護師である専門家2名に検討してもらい適切な表現にした。

佐々木ら¹⁴⁾が開発した看護師の尺度は、1因子20項目で構成されていた。Eriksonのアイデンティティ論から、斉一性、連続性、自己信頼、自尊感情、適応感の5つを下位概念として抽出し、臨床経験5年以上の看護師による文章完成形式による質問をもとに、22項目を作成した。予備調査の後、A県内の病院に勤務する看護師に質問紙調査を行い、主因子分析により作成した。

波多野ら¹⁵⁾が開発した看護学生および看護婦用尺度は、1因子12項目で構成されていた。看護高校生徒および看護短大学生に対する職業観診断テスト（増田・広井氏考案）¹⁶⁾や看護学生に対するQ分類カード（長谷川氏考案）に準拠して作成された質問紙調査¹⁷⁾、看護学生に対する学校生活への満足と学習態度、看護職に対する認識と態度、臨床看護に対する不安などの調査結果¹⁸⁾をもとに、職業人としての自己向上（4項目）、職業人としての自尊感情（肯定的自己イメージ（5項目））、職業的自己関与（6項目）、職業への肯定的イメージ（5項目）、職業的規律（3項目）、職業集団との一体感（2項目）の計25項目を作成した。その後、短大2校、3年課程養成所の看護学生及びその卒業生に質問紙調査を行い、主因子解による因子分析、Good-Poor分析（G-P分析）により作成した。日本で最初に開発された看護学生及び看護婦用の尺度と思われる。

山口ら¹⁹⁾が作成した訪問看護師用尺度は、「社会へ

の貢献の志向」、「訪問看護師として必要とされることへの自負」、「自分の訪問看護観の確立」、「訪問看護師選択への自信」の4因子20項目で構成されていた。藤井ら¹³⁾が開発した医療系学生の尺度をもとに落合ら¹²⁾が改変して作成した看護職用職業的アイデンティティ尺度を参考に作成した。医療職、看護師を訪問看護職、訪問看護師に変更した上で、研究者間で協議し、訪問看護ステーションの管理者5人が表面妥当性の確認を行った。その後、全国の訪問看護ステーションから無作為に抽出した訪問看護師に質問紙調査を行い、最尤法（プロマックス回転）による因子分析により作成した。

看護職、看護教員、保健師、助産師についてはそれぞれ1件ずつ確認できた。

岩井ら²⁰⁾が開発した看護職用尺度は、「看護職の職業選択と誇り」、「看護技術への自負」、「患者に貢献する職業としての連帯感」、「学問に貢献する職業としての認知」、「患者に必要とされる存在の認知」の5因子39項目で構成されていた。仮説的に設定した、社会的一体感、自分との一体感、職業人としての一体感の3領域からなる10尺度に、社会的な貢献度、社会的認知度の2尺度を含めた12尺度を設定し、50項目からなる質問紙を作成した。看護教員、看護学生、病院看護職に質問紙調査を行い、斜交プロマックス回転による因子分析により作成した。

石田ら²¹⁾が作成した看護教員用尺度は、「職業的自認・自尊感情」、「職業的自己向上」の2因子10項目から構成されていた。波多野ら¹⁵⁾が開発した看護婦の尺度をもとに、看護婦（士）を看護教員に、看護を看護教育に置き換えたものである。大学、短期大学、専門学校の教員に質問紙調査を行い、主因子法・バリマックス回転による因子分析により作成した。

根岸ら²²⁾が開発した行政保健師用尺度は、「保健師としての自信」、「職業と自己の生活の同一化」、「他者からの評価と自己尊重」、「職業への適応と確信」、「職業と人生の一体化」の5因子37項目で構成されていた。Eriksonのアイデンティティ概念を基盤に、佐々木ら¹⁴⁾と波多野ら¹⁵⁾が開発した看護職の職業的アイデンティティ尺度をもとに、6人の行政保健師への半構成的インタビュー、地域看護学の教員等による検討

の結果、52項目を暫定的な項目とした。関東地域の行政保健師に質問紙調査を行い、尺度の項目分析とプロマックス斜交回転法による因子分析により作成した。

佐藤ら²³⁾が作成した助産師用尺度は、「助産師として必要とされることへの自負」、「自己の助産師観の確立」、「助産師選択への自信」、「助産師の専門性への自負」、「助産師としての社会貢献への志向」の5因子26項目で構成されていた。本多ら²⁴⁾が作成した医療系学生用職業的アイデンティティ尺度をもとに、助産師へのインタビューを参考に看護師教育、助産師教育、尺度作成の経験者3名で助産師の職業的アイデンティティを表す10項目を独自に追加して作成した。全国の病院に勤務する就業2年未満の助産師に質問紙調査を行い、最尤法、プロマックス回転による因子分析により作成した。

教職については2件確認できた。

渡邉ら²⁵⁾が作成した家庭科教師用尺度は、「職業的自認・自尊感情」、「職業的推薦」の2因子9項目で構成されていた。石田ら²¹⁾が作成した看護教員職業アイデンティティ尺度を参考に家庭科教師用に修正して作成されたものである。岡山県、広島県の高等学校、中高一貫校、中学校の家庭科教師に質問紙調査を行い、主因子法・バリマックス回転による因子分析を行い作成した。

松井ら²⁶⁾が作成した教師用尺度は、「教師としての自負」、「社会貢献」、「生き方への自信」、「教職観の確立」の4因子20項目で構成されていた。藤井ら¹³⁾が開発した医療系学生用職業的アイデンティティ尺度をもとに、本多ら²⁴⁾が修正したものをさらに修正して作成したものである。看護職を教師に、患者を生徒に変更するとともに、下位尺度の内容にふさわしく、簡潔な表現になるように修正した。新潟県内に勤務する教員（小・中・高・中等教育学校・特別支援学校・教育委員会）に質問紙調査を行い、主因子法による因子分析により作成した。

それぞれの研究者が構成概念から検討して新たに開発した尺度としては、看護職については、根岸ら²²⁾、佐々木ら¹⁴⁾、波多野ら¹⁵⁾、岩井ら²⁰⁾の4件が確認できたが、教職については確認できなかった。

山口ら¹⁹⁾、落合ら¹²⁾の尺度は、藤井ら¹³⁾が開発し

た医療系学生の職業的アイデンティティ尺度を参考に作成されていた。佐藤ら²³⁾、松井ら²⁶⁾の尺度は本多ら²⁴⁾の尺度を参考に作成されているが、本多らの尺度は、藤井らが開発した尺度をもとに修正した尺度である。つまり、山口ら、佐藤ら、落合ら、松井らが作成した尺度は、いずれも藤井らが開発した尺度が基になっていた。また、渡邉ら²⁵⁾の尺度は、石田ら²¹⁾の尺度が基になっており、石田らの尺度は、波多野ら¹⁵⁾の尺度が基になっていた。

看護職については、看護師、行政保健師、助産師、訪問看護師、看護教員それぞれ対象の特徴に適合した尺度が開発・作成されていたが、教職については家庭科教師用及び教師用の2件が確認できたに過ぎなかった。養護教諭については1件も確認できなかった。

看護職、教職の違いについては、因子名の中の職名以外大きな違いは見出せなかった。当然ながら、因子名、因子数、項目数は、参考にした尺度に準じた形となっていた。

2 尺度の構成概念

山口ら¹⁹⁾、落合ら¹²⁾、佐藤ら²³⁾、松井ら²⁶⁾の尺度の基になっている藤井ら¹³⁾が開発した医療系学生の職業的アイデンティティ尺度は、職業的アイデンティティの感覚を構成する要因として、Eriksonのいう「同一性 (sameness)」と「連続性 (continuity)」からなる『同一性の感覚』次元と、「個人的側面：自己確信」と「社会的側面：自分と他者双方の認知の一致」という『同一性の側面』次元という2次元4象限に整理されていた。

つまり、山口ら¹⁹⁾、落合ら¹²⁾、佐藤ら²³⁾、松井ら²⁶⁾が作成した尺度はいずれも、Eriksonの自己アイデンティティの感覚を構成する要因である2次元4象限を下位概念としていた。

根岸ら²²⁾が開発した尺度は、Eriksonのアイデンティティ概念を基盤とし、佐々木ら¹⁴⁾、波多野ら¹⁵⁾の看護職の職業的アイデンティティ尺度の構成概念をもとに、「職業に対する肯定的イメージ」、「他者からの評価と自己尊重」、「職業への適応感」、「自己能力への信頼」、「一貫した職業的自己への確信」、「職業における自分らしさ」の6つを設定した。

佐々木ら¹⁴⁾は職業的アイデンティティの下位概念を、主にEriksonのアイデンティティ論から「自己信頼」、「斉一性」、「連続性」、「自尊感情」、「適応感」の5つを抽出した。

渡邊ら²⁵⁾の尺度は、石田ら²¹⁾が作成した看護教員用尺度を参考に作成した。石田らは、波多野ら¹⁵⁾が開発した尺度を参考に作成した。波多野らの尺度は、既存の研究^{16)~18)}をもとに、「職業人としての自己向上」、「職業人としての自尊感情」、「職業的自己関与」、「職業への肯定的イメージ」、「職業的規律」、「職業集団との一体感」の6項目から構成されていた。つまり、波多野ら、石田ら、渡邊らが作成した尺度は上記6項目を構成概念としていることになる。

岩井ら²⁰⁾の尺度は、「社会的一体感：①患者との連帯、②看護職としての連帯、③医療者としての連帯」、「自分としての一体感：①自分の内部での一致感、②有能感、③選択への確信、④誇り」、「職業人としての自覚：①職業人としての専門性、②職業人としての独自性、③職業人としての独立性」、「社会的な貢献度」、「社会的な認知度」の12項目を仮説的に設定した。

尺度の構成概念は、Eriksonの自我アイデンティティの感覚を構成する要素である2次元4象限を下位概念としたものが4件、Eriksonの自我アイデンティティ概念を基盤に職種の特徴や専門性を表す概念を盛り込んだものが1件、Eriksonのアイデンティティ論をもとに下位概念を抽出したものが1件、仮説的に尺度を設定したものが1件、先行研究をもとに作成したものが3件確認できた。

3 尺度構成

山口ら¹⁹⁾は、「社会への貢献の志向」、「訪問看護観として必要とされることへの自負」、「自分の訪問看護観の確立」、「訪問看護師選択への自信」の4因子20項目、松井ら²⁶⁾は、「教師としての自負」、「社会貢献」、「生き方への自信」、「教職観の確立」の4因子20項目、落合ら¹²⁾は、「看護師選択への自信」、「自分の看護観の確立」、「看護師として必要とされることへの自負」、「社会貢献への志向」の4因子20項目で構成されていた。以上の3尺度は、Eriksonのアイデンティティの「感覚」という現象に焦点を当て、2次元4象限を構成概念と

している尺度であり、尺度構成も2次元4象限から構成されていた。

佐藤ら²³⁾は、「助産師として必要とされることへの自負」、「自己の助産師観の確立」、「助産師選択への自信」、「助産師の専門性への自負」、「助産師としての社会貢献への志向」の5因子26項目で構成されており、2次元4象限に助産師の専門性を表す因子が付け加えられた形となっていた。根岸ら²²⁾は、「保健師としての自信」、「職業と自己の生活の同一化」、「他者からの評価と自己尊重」、「職業への適応と確信」、「職業と人生の一体化」の5因子37項目で構成されていた。岩井ら²⁰⁾は、「看護職の職業選択と誇り」、「看護技術への自負」、「患者に貢献する職業としての連帯感」、「学問に貢献する職業としての認知」、「患者に必要とされる存在の認知」の5因子39項目で構成されていた。

渡邊ら²⁵⁾は、「職業的自認・自尊感情」、「職業的推薦」の2因子9項目、石田ら²¹⁾は、「職業的自認・自尊感情」、「職業的自己向上」の2因子10項目で構成されていた。

佐々木ら¹⁴⁾は1因子20項目、波多野ら¹⁵⁾は1因子12項目で構成されていた。

尺度構成としては、因子数は1因子から5因子、項目数は10項目から39項目で構成されていた。

4 尺度構成の信頼性・妥当性

1) 信頼性

信頼性とは、テストや尺度の測定数値の安定性・一貫性・正確さを示す概念であり、測定用具としての尺度が備えるべき基本的条件のひとつである²⁷⁾。今回研究対象としたすべての尺度で検討されていた。波多野ら以外はすべてクロンバック (Cronbach, L, J) により提案された α 係数で検討されていた。 α 係数は計算も簡単でよく利用されている²⁸⁾。落合らの尺度は下位尺度で0.74～0.80、佐々木らの尺度は0.84、山口らの尺度は下位尺度で0.920～0.948、岩井らの尺度は全体で0.94、下位尺度で0.78～0.89、石田らの尺度は0.9、根岸らの尺度は全体で0.96、下位尺度で0.80～0.93、佐藤らの尺度は下位尺度で0.79～0.88、渡邊らの尺度は下位尺度で0.86～0.87、松井らの尺度は下位尺度で0.85～0.92という結果であった。

信頼性係数は0.80以上という基準が妥当²⁸⁾と言われ

ていることから、落合らの尺度以外はおおむね信頼性が確認されていた。落合らの尺度の信頼性が若干低かったことについて落合らは、もとにした尺度や同じ手順で作成した他の尺度では7段階評定を採用して下位尺度の α 係数がすべて0.80以上だったことから、5段階評定を採用したことが原因なのではないかと分析し、今後検討する余地があるとしている。

波多野らは、キューダーリチャードソンの第20公式で検討し、0.907を示した。

2) 妥当性

妥当性とは「尺度が測定しようとしているものを、実際に測っているかどうか、その程度」を表す概念である²⁷⁾。今回研究対象とした10件のうち5件で検討されていた。発表年の新しい研究では、妥当性が検討されている傾向にあった。

山口ら¹⁹⁾は、内容・表面妥当性については訪問看護ステーションの管理者5人に確認した。また、確認的因子分析を行い、構成概念の側面から妥当性は許容範囲であると解釈した。佐藤ら²³⁾は、因子分析により構成概念を確認し、構成概念妥当性が確認できたとした。根岸ら²²⁾は、質問項目作成にあたり、教員及び修士・博士の学生による内容妥当性の検討を行った。また、因子分析と抽出された因子に基づく構成概念の命名を行うとともに、構成概念妥当性の検討を行った。概念的な収束妥当性については、「自我同一性尺度」、「自尊感情尺度」との相関をみることにより、併存的妥当性については、「看護職の職業的アイデンティティ」¹⁵⁾との相関をみることにより検討した。その結果、それらの尺度と有意な正の相関を確認することができた。佐々木ら¹⁴⁾は、尺度項目作成に当たり、表現の妥当性を確保するため複数の心理学の専門家と協議した。また、「同一性尺度」、「親密性尺度」、「Self-Esteemスケール」、「適応度意識」との相関をみることにより、基準関連妥当性を検討した。その結果、それらの尺度と有意な正の相関を確認することができた。また、役職の有無で平均得点に有意差が認められたことから構成概念妥当性が示唆されたとした。

山口ら、佐藤ら、落合ら、松井らが作成した尺度の基になっている藤井らが作成した尺度は、項目作成に当たって複数の教官によって全員一致を条件として項

目を修正・採用するなど、内容的妥当性が検討されていた。

「尺度を作る場合、その最終目標は、尺度が妥当性をもつことである。しかし安定性の欠けた尺度に妥当性を望むことはできない。その意味で信頼性は妥当性の必要条件である。ただし十分条件ではない。」²⁷⁾、「内的整合性の指標（ α 係数）のみに注目して尺度構成をすると、妥当性（測定値の正しさ）の低いテストを作成してしまう可能性がある」²⁸⁾などが指摘されている。信頼性ととも、妥当性の検討が望まれる。

以上、本研究では、近接領域の職業的アイデンティティ尺度を検討した結果、10件中4件がEriksonの自我アイデンティティの感覚を構成する要素である2次元4象限を下位概念とする尺度となっており、他2件もEriksonの自我アイデンティティ論を参考に作成されていた。これらはすべて、概ね信頼性、妥当性が確認されていた。

5 養護教諭の職業的アイデンティティ尺度開発の展望と課題

尺度開発は、対象の職業的アイデンティティを数値化し、測定できるようにする試みであり、測定結果は、職業的アイデンティティの確立にむけて、その教育的示唆を得たり、方策に対する効果の判定に用いることができる²⁹⁾。そのためには、対象の特徴に適合した尺度が必要となる。養護教諭については、養護教諭という対象の特徴に適合した尺度開発が必要である。

養護教諭の尺度開発で重要となる下位概念については、近接領域である看護職・教職等の先行研究を参考にするとともに、養護教諭の職務の特徴を踏まえる必要がある。

後藤³⁰⁾は「養護教諭のアイデンティティは、職の誕生から現在までの歴史、子どもたちの問題解決に向けた支援のしかた、他職種との棲み分け（役割分担）や連携、養護教諭自身が自己評価しうる能力の構造といった様々な視点から捉えることができる」と述べている。森田³¹⁾も、「養護教諭のアイデンティティとは、養護教諭がその職業の歴史・背景（来歴）を受け入れ、自分は養護教諭であるという一貫して明瞭な自覚を持ち、学校において、教師としての共通性と養護教諭の

独自性を明確に意識していることと定義される」とし、養護教諭の職務に関する歴史及び他職種との職務の相違点を認識することの重要性を示唆している。また、大谷³²⁾は「実践を自己評価し、『養護』の本質に迫ることにより養護教諭自身のアイデンティティが確立していく」と述べている。

養護教諭の職務に関する歴史及び他職種との職務の相違点の認識、自己評価能力、養護の本質の探究などは、養護教諭の職業的アイデンティティを確立していく上で欠くことのできない関連要因であると同時に、養護教諭の職業的アイデンティティ尺度の要因とも関連していると考ええる。

つまり、養護教諭の職業的アイデンティティ尺度の作成に当たっては、Eriksonの自我アイデンティティの概念を基盤とし、養護教諭という対象の特徴に適合した、妥当性、信頼性が高い尺度を開発する必要がある。併せて、養護教諭の職務の歴史や独自性、専門性、自己評価能力、養護の本質などとの関連を検討していく必要があると考える。

6 本研究の限界と今後の課題

本研究においては、養護教諭の職業的アイデンティティ尺度を検討した論文が抽出されなかったことから、近接領域である看護職・教職の職業的アイデンティティ尺度による検討に留まったが、各尺度の構成因子や妥当性の検証は、養護教諭の尺度開発にかかわる重要な資料になると考える。今後は、分析方法や尺度及び尺度で使用している各項目の表現の相違などを精査し、養護教諭の職業的アイデンティティ尺度を開発することを課題としたい。

IV 結論

本研究の結果、以下のことが示唆された。

- 1 職業的アイデンティティ尺度（職業アイデンティティ尺度を含む）は10件確認できた。看護職については、看護師、行政保健師、助産師、訪問看護師、看護教員それぞれ対象の特徴に適合した尺度が開発・作成されていた。教職については2件確認できたが、養護教諭については確認できなかった。
- 2 尺度の構成概念は、Eriksonの自我アイデンティ

ティの感覚を構成する要素である2次元4象限を下位概念としたものが4件、Eriksonの自我アイデンティティ概念を基盤に職種の特徴や専門性を表す概念を盛り込んだものが1件、Eriksonのアイデンティティ論をもとに下位概念を抽出したものが1件、仮説的に尺度を設定したものが1件、先行研究をもとにしたものが3件確認できた。

- 3 信頼性は、今回研究対象とした10件すべての尺度で検討されていた。
- 4 妥当性は、研究対象とした尺度10件中5件で、構成概念妥当性が検討されていた。また、Eriksonの自我アイデンティティの感覚を下位概念とした4つの尺度の基になっている尺度は、項目作成に当たって内容的妥当性が検討されていた。
- 5 本研究の分析結果から、養護教諭の職業的アイデンティティ尺度の開発においては、Eriksonの自我アイデンティティの感覚を構成する要素である2次元4象限とEriksonの自我アイデンティティ論を重点的にとらえ、検討することが有効であると考ええる。
- 6 養護教諭の職業的アイデンティティ尺度を開発するにあたっては、養護教諭という対象の特徴に適合した、妥当性、信頼性が高い尺度を開発する必要がある。また、養護教諭の職務の歴史や独自性、専門性、自己評価能力、養護の本質などとの関連を検討していく必要がある。

文献

- 1 采女智津江：新養護概説〈第7版〉，45，東京，少年写真新聞社，2013
- 2 保健体育審議会答申：児童生徒等の健康の保持増進に関する施策について，1972
- 3 保健体育審議会答申：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在り方について，1997
- 4 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，2008
- 5 大谷尚子：養護教諭の今日の問題に関する，養護教諭の歴史からの一考察—揺らぐアイデンティティを支えるために—，茨城大学教育学部紀要（教育科学），55，345-

- 364, 2006
- 6) 山田小夜子, 橋本廣子: 養護教諭の職務の現状に関する研究, 岐阜医療科学大学紀要, 3, 77-81, 2009
 - 7) エリク・H・エリクソン (著), 西平直 (訳), 中島由恵 (訳): アイデンティティとライフサイクル, 7, 東京, 誠信書房, 2013
 - 8) 吉津紀久子: 職業的アイデンティティの発達の研究Ⅱ, 教育科学研究年報, 27, 23-29, 2001
 - 9) McGowen KR, Hart LE: Still Different After All These Years: Gender Differences in Professional Identity Formation, Professional Psychology: Research and Practice, 21(2), 118-123, 1990
 - 10) グレグ美鈴: 看護における1重要概念としての看護婦の職業的アイデンティティ, Quality Nursing, 6 (10), 53-58, 2000
 - 11) M. M. Styles: On Nursing, Toward a new endowment, C. V. Mosby, 1982
 - 12) 落合幸子, 紙屋克子, マイマイティ・パリダ他: 看護師の職業的アイデンティティの発達過程, 茨城県立医療大学紀要, 12, 75-82, 2007
 - 13) 藤井恭子, 野々村典子, 鈴木純恵他: 医療系学生における職業的アイデンティティの分析, 茨城県立医療大学紀要, 7, 131-142, 2002
 - 14) 佐々木真紀子, 針生亨: 看護師の職業的アイデンティティ尺度 (PISN) の開発, 日本看護科学会誌, 26 (1), 34-41, 2006
 - 15) 波多野梗子, 小野寺杜紀: 看護学生および看護婦の職業的アイデンティティの変化, 日本看護研究学会雑誌, 16 (4), 21-28, 1993
 - 16) 高橋章子, 中島紀恵子: 看護高校生および看護短大学生における職業観の発達に関する研究, 看護教育, 15(8), 509-519, 1974
 - 17) 小島禮子: 看護学生の職業意識の形成に関する研究, 看護研究, 8 (1), 46-61, 1975
 - 18) 波多野梗子, 森田チエコ, 小野寺杜紀: 看護学生の学習および看護職に対する態度の発達の变化, 看護教育, 23 (8), 513-520, 1982
 - 19) 山口陽子, 百瀬由美子: 訪問看護師の職業的アイデンティティの特徴および個人特性との関係, 日本在宅ケア学会誌, 17 (1), 49-58, 2013
 - 20) 岩井浩一, 澤田雄二, 野々村典子他: 看護職の職業的アイデンティティ尺度の作成, 茨城県立医療大学紀要, 6, 57-67, 2001
 - 21) 石田貞世, 塚本浩子, 望月好子他: 看護教員の職業アイデンティティに関連する要因, 日本看護学教育学会誌, 12 (3), 1-9, 2003
 - 22) 根岸薫, 麻原きよみ, 柳井晴夫: 「行政保健師の職業的アイデンティティ尺度」の開発と関連要因の検討, 日本公衆衛生雑誌, 57 (1), 27-38, 2010
 - 23) 佐藤美春, 菱谷純子: 助産師の職業的アイデンティティに関連する要因, 日本助産学会誌, 25(2), 171-180, 2011
 - 24) 本多陽子, 落合幸子: 医療系大学生の進路決定プロセス尺度作成の試み, 茨城県立医療大学紀要, 11, 45-54, 2006
 - 25) 渡邊照美, 諸岡浩子, 山本奈美他: 家庭科教師のキャリア発達—職業アイデンティティに関連する要因の検討—, 日本家政学会誌, 61 (3), 155-167, 2010
 - 26) 松井賢二, 柴田雅子: 教師の進路決定プロセスと職業的アイデンティティとの関連, 新潟大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 教育実践総合研究, 7, 141-159, 2008
 - 27) 堀洋道 (監), 吉田富二雄 (編): 心理測定尺度Ⅱ 人間と社会のつながりをとらえる〈対人関係価値観〉, 436-447, 東京, サイエンス社, 2001
 - 28) 村上宣寛: 心理尺度のつくり方, 33-62, 京都, 北大路書房, 2013
 - 29) 原頼子, 後閑容子: 看護における職業的アイデンティティに関する研究の動向と課題, 岐阜看護研究会誌, 4, 49-57, 2012
 - 30) 後藤ひとみ: 養護教諭であることの探求—専門性を生かすという視点から養護教諭のこれからを問う—, 日本養護教諭教育学会誌, 11 (1), 102-110, 2008
 - 31) 森田光子: 職業アイデンティティの確立を目指して—専門性を自覚し, その理論と技を磨く—, 健康教室, 602, 22-23, 2001
 - 32) 大谷尚子: 「養護」の原点に立って自らの実践を省察することから, 健康教室, 602, 8-9, 2001

(2015年3月31日受付, 2015年7月20日受理)

編 集 後 記

今夏、子どもたちが被害を受ける痛ましい事件が社会を震撼させました。ご家族及び関係者の皆様のご心痛はいかばかりかと存じます。心よりご冥福をお祈りいたします。関係者と手を携えながら学校で、社会全体で、いかに子どもを守り育てるか。大きな課題への責任と使命を感じます。

学会誌第19巻第1号が発刊されました。昨今の教育をめぐるうねりの中、今だからこそ「養護実習」に注目し、この度4名の先生方からご提言をいただきました。養護実習の特集は1998年創刊号以来、初めてのことです。本学会の原点に立ち返りつつ、激変する時代の大局を見極めながら不変の真理を見失わない、という重みがあります。本編集委員会もまた、斉藤委員長のもと新体制となり、若輩ながら私も活動を共にさせていただく運びとなりました。養護教諭の実践や研究の足跡が脈々と続く学会誌となるよう、微力ながら力を尽くしてまいりたいと思います。

最後になりましたが、投稿・ご寄稿いただきました皆様、査読者の皆様に御礼申し上げます。また今後も、会員の皆様より多くの投稿をお待ちしております。

(平井 美幸)

複写される方へ

本会は下記の協会に複写に関する権利委託をしていますので、本誌に掲載された著作物を複写したい方は、同協会より承諾を受けて複写してください。ただし、(社)日本複写権センター(同協会が権利を再委託)と包括複写許諾契約を締結されている企業の社員はその必要がありません。

なお、著作物の転載・翻訳のような、複写以外の許諾は、直接本学会へご連絡ください。

〒107-0052 東京都港区赤坂9-6-41 乃木坂ビル (中法) 学術著作権協会
Phone: 03-3475-5618 FAX: 03-3475-5619 E-mail: info@jaacc.jp

アメリカ合衆国において本書を複写したい場合は、次の団体に連絡してください。

Copyright Clearance Center, Inc.
222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 USA
Phone: 1-978-750-8400 FAX: 1-978-646-8600

編 集 委 員

委員長	齊藤ふくみ（茨城大学）	
委 員	今野 洋子（北翔大学）	大川 尚子（関西福祉科学大学）
	岡本 啓子（畿央大学）	鎌田 尚子（足利工業大学）
	北口 和美（近大姫路大学）	築地 優子（札幌市立屯田南小学校）
	照井 沙彩（札幌市立星置東小学校）	中川 優子（藤沢市立鵜沼中学校）
	西 能代（京都市立北総合支援学校）	平井 美幸（大阪教育大学）
	松田 芳子（熊本大学）	松永 恵（茨城キリスト教大学）
	山崎 隆恵（北海道教育大学札幌校）	

日本養護教諭教育学会誌 第19巻第1号

Journal of Japanese Association of Yogo Teacher Education Vol.19, No.1

2015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：後藤ひとみ

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）

TEL 046-841-0074 FAX 046-841-0071 E-mail bp@bunmeidou.co.jp

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

CONTENTS

Foreword:

Hitomi GOTO

Now, What It Means to Think about Practical Training for <i>Yogo</i> Teacher	1
--	---

Special Issue:

Toru IKEGAMI

A Study of Teacher Education Reform in Recent Years and Practical Training for Student <i>Yogo</i> Teacher	3
--	---

Koichi GOTOH

<i>Yogo</i> Teacher Practice from the School Standpoint	9
---	---

Yuko CHIKUJI

What I Have Thought about <i>Yogo</i> Teacher Trainees	13
--	----

Yumi SHINOZAKI

The Expectations of Practical Training for Student <i>Yogo</i> Teachers	19
---	----

Practical Papers

Kazuko YOICHI

Processes of <i>Yogo</i> Teachers' Activities in Practice of Mental Health Education in Junior High School	25
--	----

Research Papers

Ayumi NAKAMORI

Advantages and Problems of Plural *Yogo* Teachers System in a School

— A Narrative from Experienced Persons —	35
--	----

Report

Yukie HATA, Junichi KASAMAKI, Kenji MATSUI, Tomoyuki YOKOYAMA, Kazuko TSUKAHARA

Factors Considering Professional Identity Scale Development of *Yogo* Teachers

— From a Study on Development of the Professional Identity Scale of Nurses and Teachers in Japan —	43
--	----

Announcement	53
---------------------------	----