

第28卷第1号

日本養護教諭教育学会誌

Journal of Japanese Association of *Yogo* Teacher Education

Vol.28, No.1, 2024



JAYTE

一般社団法人

日本養護教諭教育学会 2024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28巻 第1号

目 次

巻頭言

小林 央美

養護教諭養成で目指してきたものは何か 1

特集 養護実践を研究的にまとめることの意義

後藤 ひとみ

養護教諭が行う研究と実践 5

小清水 和美

研究のプロセスを日々の養護実践に活かす 13

園部 穂

教師の資質・能力を高める実践研究の在り方 19

留目 宏美

実践を「研究」として基礎づける

—理論と実践の融合をはかる教職大学院教育の展望— 25

調査報告／研究助成金研究

角田 智恵美, 大塚 純子, 堀川 敏子

くびき野式事例検討法の有用性と課題 31

調査報告

小室 美里, 斉藤 ふくみ

島しょの自然災害における被災地の中学生および高校生の気持ちの状態についての研究

—2013（平成25）年 伊豆大島の土砂災害に関する質問紙調査から— 43

会報

日本養護教諭教育学会第32回学術集会へのご案内（第4報） 57

日本養護教諭教育学会第33回学術集会へのご案内（第1報） 58

一般社団法人日本養護教諭教育学会 倫理綱領 59

日本養護教諭教育学会誌投稿規程 60

日本養護教諭教育学会誌投稿原稿執筆要領 62

日本養護教諭教育学会誌への論文投稿のしかた 65

投稿時のチェックリスト 68

事務局だより 69

編集後記 72

巻頭言

養護教諭養成で目指してきたものは何か

小林 央美

前弘前大学大学院教育学研究科

What *Yogo* Teacher Education has been Charting Beyond

Hiromi KOBAYASHI

Ex-Department of Graduate School Hirosaki University

I 戦後の養護教諭養成と弘前大学における養護教諭養成の始まり

戦後の教員養成制度は、「4ヶ年課程を持つ高等教育機関（新制大学）において行われるべき」であるとされ、教員養成の二本柱は、一つは国立の「教員養成学部」の「免許必修目的養成」であり、もう一つはその他の「一般学部」の「開放制教員養成」という教員養成方式で始まった¹⁾。しかし、養護教諭養成においては、GHQの介入により昭和24年の教育職員免許法（以下、免許法）の養護教諭免許は、すべてが看護婦（当時の名称）や保健婦（当時の名称）免許を基礎資格とするものであった。昭和28年の改正免許法では看護婦免許を基礎資格としない養成が復活し4年制大学での養成での取得を明記したが、看護婦免許等の基礎資格に依存する免許法であった。

昭和33年学校保健法が制定され、学校保健が進展する中、養護教諭の養成制度は教員養成として充実していく。昭和40年『国立養護教諭養成所設置法』が制定され、3年制の国立養護教諭養成所が国立大学教育学部に附置された。本設置法制定の国会審議において当時の愛知揆一文部大臣は「将来あるべき姿として4年制は望ましいと思うが、現実における需要に備えるため3年制をとりあえず進めることとした。」と答弁している。教員養成学部における4年制での養成への道のりの難しさがうかがえる。学校教育法では義務教育学校において養護教諭は必置規定であったが免許を有する者は少なく、加えて養成する人材や教育内容の十分な資源が整わないという時代的限界性は否めない。昭和50年以降、養成所は順次教育学部養護教諭養成課

程となっていった。

弘前大学における養護教諭養成は、昭和41年の弘前大学養護教諭養成所開所によりスタートし、昭和53年からは教育学部養護教諭養成課程での養成となり、58年目をむかえている。筆者は、平成17年4月より、平成29年3月まで、教育学部養護教諭養成課程及び大学院教育学研究科養護教育専攻の専任教員、令和6年3月までは、同教育学研究科教職実践専攻の専任教員として教鞭をとった。本稿は、主に、教育学部における授業づくりを中心として筆者なりに考察したことについて述べさせていただく。

II 養護教諭としてのアイデンティティの重要性

1 養護教諭としてのアイデンティティ

筆者は、13年ほどの養護教諭経験がある。養護教諭になって4年目のこと、地域の研修会が始まる前に、先輩の先生方と雑談をしていた時のことである。A先生は10年ほどの看護師経験があった。大きな病院の小児科病棟で、小児がんと闘う子ども達への看護についてのご経験を話してくださった。命と向き合いながらの崇高な仕事ぶりに感銘を受けた。そこで、大きな期待を込めて「先生は、養護教諭になられて5年、どのようなことを大事にしながら児童生徒と向き合っているのですか？」とお聞きした。

「期待を込めての質問」には、筆者の学生時代の2つの学びが背景にあった。学生時代の病院実習で小児科病棟で担当した4歳の女の子は、出生時より心臓の手術を受けるなど入退院を繰り返しており、実習の時は半陰陽の手術での入院だった。付き添っていたお母

さんが多くのことを語ってくださった。「保健室の先生になるための実習なんだよね。」から始まり、出生当時からこれまでの闘病生活を中心に話してくださった。その時、実習生の私は、きつととても失礼な表情をしていたのだろうと思う。「もしかすると、かわいそうって思っている？」と聞かれたのである。凶星であった。心から恥じたのを覚えている。「ちっともかわいそうではないよ。この子が生まれてきたことは、私にとって人生の中での一番の幸せ。この子のすべてがかけがえのない存在なの。保健室の先生になった時、病気を持ちながら登校する子どもたちを同情ではなく、病気と共に幸せに生きている子どもとして接してくださいね。」と言われたのであった。病院実習の深い意味を感じ取ることのできる時間であった。

もう一つは、学校保健の授業で「性教育を出生の命を扱う分野と考えがちだが、死と向き合う命を考える意味も持ちながら性教育を考えなければならない」と故弘前大学名誉教授武田譲寿先生はおっしゃったのだが、私には十分に理解ができなかったのである。それゆえ、二つの側面から、A先生の保健室経営はどのように深いお考えがあるのかを学ばせていただきたいという思いで、期待を込めて質問をしたのであった。しかし、A先生は「養護教諭なんて、看護師に比べたら全くつまらない。楽で、楽で・・・」というようなことを話されたのである。A先生は「どのようなお気持ちで保健室にいるのだろうか？子どもたちには、どのような思いで対応しているのだろうか？」という疑問がわいたのだった。来室した時と、保健室を出ていく時の子どもの小さな変化、ほんの少しでも笑顔になったり、その子の小さな成長に出会えた時の養護教諭の醍醐味をどのように感じ取ってられるのだろうかと思ったのである。もちろん、A先生のご回答は、稀有な事例であることは承知の上であるが、その時以来、養護教諭としてのアイデンティティをどのように構築していくのかということを常に考えるようになった。その思いもあり、「養護教諭としてのアイデンティティを学生自らがどのように構築していくのか」を養成の柱にしたいと考えた。

2 「養護とは何か」の追究と話し合いによる授業展開が学生のアイデンティティを育むことになるのか

果たして、どのような学びにより学生自身が「養護教諭としてのアイデンティティ」をつかむことになるのだろうか。佐伯胖氏は「自分の考えを言うということは、何が本当とされているかを調べて話す事ではなく、何が本当かを自分の問いとして探求した考えを言うことである²⁾」と言っている。自ら問いを見つけ、考え、自己の言葉で言語化することで、はじめて自己のものとなる。仮説的な試みではあったが、多くの授業の中で「自らの問いを見つけるような働きかけ」と「養護とは何か」を問うことを繰り返してきた。

筆者の担当していた専門の授業と実習は11科目あるのだが、それらに共通して使用するため、各自に1冊の市販のノートを準備してもらい『養護学ノート』と命名した。授業毎の考察内容や授業内容のまとめのレポート、その時々学生が考察した「養護とは何か」等を4年間積み重ねていくポートフォリオとした。学生自らが学びの軌跡を自覚化することができたし、教員側にも学生の思考過程が見えた。また、何よりも、その内容から教員として自身の授業のあり方を問われることの繰り返して、猛省することもしばしばであった。

学生の了解の上で、レポートを授業で共有することもあった。その時間は、学習集団としての学び合いの関係性の醸成や学習意欲への刺激にもなった。学生のコミュニケーション力の不足が指摘されて久しいし、昨今は同調性圧力と言われるように、皆と考えを合わせるような風潮がある。しかし、4年間かけて丁寧に、一人一人の考えが異なることを尊重し、むしろ、異なる考えを出し合いながら議論し、時には、授業中に授業者と公開で問答するように考えを深める場面を設定し、共に学び合い、考えを深める楽しさを創出できるように心がけた。「あなたはどう思うのか。どうしてそう思ったのか。みんなは、この考えに対してどう思うか。この過程から養護とは何かをどう捉えたか」を問い続けるような授業展開は、授業者にとっても学びの多いものであった。

話し合うということは、行動の規矩を得たり正解を得るということよりも、多様な視点や経験、考えを交

差させ、自他の思考を複合化したり、深化させていくものである。時には対立し、自己の中での矛盾点に気づくこともあるが、自分なりに止揚し自己の言葉で創造的に一定の終着点を見出した時に、納得を得るものとなる。こうした話し合いの意義を見出す体験は、養護教諭として先生方との協働性を築きあげる上での重要な学びでもあると考える。

Ⅲ 大学教育の意味と学生の学びの方法

1 専門職の要件としての養護教諭養成のあり方

小倉はリーバーマンの所説にふれながら、養護教諭の専門職として6つの要件³⁾を示している。その中に「職務遂行における知的技術の強調」と「長期の専門教育(知的訓練)」がある。これは養成教育において、養護教諭が専門性を発揮するための学問的体系に基づく創造的な知的技術と、知識や技術の習得だけではなく実践構築において理論から発展的に思考し、子どもの個別性や健康課題の変化に対応できる基盤となる知的訓練が求められることを意味している。つまり、その知的訓練という学びを通して実践の枠組みを学ぶとともに研究的に実践を捉えて自らの実践を省みる省察力の基礎や実践の核となる養成段階における自らの考えを醸成していくことが必要である。そのことは、養護教諭としてのアイデンティティを確かなものとし、その方向づけをはかる過程でもある。これは養護教諭として重要な現職研修への意欲や意味づけを自ら形成する自己教育力の基盤ともいえる。

2 養護教諭の熟達化を見通した学び方

1) 養護教諭の熟達化の過程

一般的に専門職としての成長にはいくつかの段階があり、養護教諭にも当てはまる⁴⁾。初任時には仕事の一般的な手順やルールのような手続きの知識を学習し実行する段階(手続きの熟達の時期)。さらに経験を積み自律的に日々の仕事を実行できる段階に到達する(定型的熟達化)。そして、状況に応じて過去の経験や獲得したスキルが使えるようになり(適応的熟達化)、さらに、事態の予測や状況に応じて直感的分析と判断により、難しい問題解決状況にも対応できる段階(創造的熟達化)へ成長していく。しかし、この成長は年

月を経るからといって到達するものではない。漫然と仕事をする日々では仕事をこなすことに安住し伸びなくなるキャリアプラトーが生じる。熟達化には「課題意識」と「省察」が重要である。目の前の子どもを観察しながら経験と知識を統合したり、振り返りを行いながら、子ども達の「課題」は何かを発見し考え、実践を積み上げていくことが求められる。

2) 「省察」と「省察」を促す批判的思考

実践における「省察」について、「行為の中での省察」⁵⁾が述べられている。これについて養護教諭に当てはめて考えると、一つに、子どもとのやり取りの中で養護教諭として働きかけ、その働きかけに対する子どもの反応を見ながら、次の行為を考えていくように常に省察を繰り返して動的に実践を展開していく、「活動中の思考(省察)」であり、それは、『状況との対話』でもあると言われている。マニュアルをこなすことではない。また、二つに、実践の事実を対象化して振り返り検討する「行為についての省察」である。「行為の中での省察」も「行為についての省察」も、『状況との対話』と併行して『自己との対話』を行っている。『自己との対話』とは、自己の子ども観、教育観、養護教諭観といった「考え」に照らして省察していることである。養成において学生なりの「考え(観)」を獲得できるような働きかけが重要となってくる。

また、このような一連の省察においては「批判的思考」が重要である。ここでいう批判的思考とは、自己の考えも含めて論理的に意識的に吟味することで、省察の際、自身の考えや信念にあてはまるかどうかとか、経験にのみ依拠してバイアスに陥らないようにするための思考である。経験から獲得した実践知に裏付けられた直感的思考と熟慮的な批判的思考を合わせて省察する必要がある。その双方の思考により、子どもの個別性や状況、教育課題に適応していく新たな実践を創造する道筋を導き出すことになる。

Ⅳ 授業づくりの考え方

養護教諭養成のあり方や養護教諭の熟達化等について概観し、養護教諭養成に必要と考えられる学び方やその力量について述べてきた。これらのことを鑑み、授業づくりで心掛けたことの一部を紹介したい。

1 「自らの問い」としての学生の「学びの必然性」

学生が、自ら課題を発見し、自らの課題として自覚し、学生自身が学びの必然性を感じていくような授業での問いの工夫に心がけた。①実践事例を活用するなど、具体的に考えたり答えたりできる具体性のある問い。②一般的な常識や経験的な思い込みに対して、思考を揺さぶったり、矛盾を感じて再考を促すことが可能な意外性のある問い。③その問いが契機となって次の問いが生まれたり、次々と学習が深まっていくような触発性のある問い。④その問いに対する解答として、いくつかの根拠を示し異なる意見を引き出すことが可能であり、それらの意見によって討論を深めていくことができ、対立や矛盾関係があるなど、討論可能性が高い問い。⑤時には、実習結果のデータで問いに対する答えが明確に見いだせるような検証可能性のある問い。⑥その問いを追究することで授業者が学びたいと考えていることに気づくことができるような問いである。①～⑤は、学生に追究に対する内発的動機付けが生まれるような働きかけで、⑥は、授業者が願う到達目標を意識した働きかけであった。

2 討議や演習による「話し合い」の過程を重視した授業づくり

授業では、事前に課題について小グループで調べたり、討論したりして発表資料を準備し、それに基づいて授業での全体討議で深めていく形式を多く活用した。グループの討議で吟味したことや話し合いの過程も含めて学生自身が授業で全体に問いを投げかけることも行った。また、発表の際には、実際の児童生徒を想定したり、学校組織を想定したりして討議を行うこともあった。養護実践は児童生徒の発達段階や、学校特性、組織体制等、様々な条件の中で展開していくことを疑似体験しながら、実践を構築する力を獲得していくものと考えた。また、このような学習過程は、答えが一つではない不確実なものや未解決なものとの向き合う力を培うことにもつながった。

3 学問として「哲学」「原理」「方法」の三位一体の学びを意識し、「観」を育てる

とかく、学生は実践の方法論をいち早く身に付けたいと願うことがある。「養護教諭になったらどうすればいいのだろうか、自信がないし・・・できるようにな

りたい」という願いである。その思いは大事にしながらも、授業では、方法論だけでなく、その背景にある「哲学」や「原理」のようなものを必ず運動させて学ばせることを意識した。一つの方法論の背景にある原理や哲学を学ぶことは、多くの実践への応用ができることになるし、今後生じてくる新しい課題に向き合う時の力にもなる。例えば、実践記録には、「児童生徒らの実態とその解釈・実践に取り組むことへの課題意識・実践の様子やその裏付けとなる養護教諭の考えなど・実践の振り返り・実践そのものを問う振り返り・今後の展望」が含まれている。ゆえに、学生が実践記録を読み解く学びは、実践をどのように捉え、どう考えて、どのように実践を展開したかということを経験の中で学び、学生なりの省察を進めることができるので、有効である。その討議を通して、自分なりの子ども観や教育観、養護教諭観なども深めていくことになる。これらの学びは、「省察力」や「批判的思考力」にもつながると考える。

V おわりに

大学教員についたばかりの頃、三木とみ子先生（当時、女子栄養大学）、後藤ひとみ先生（当時、愛知教育大学）、北翔大学の今野洋子先生の授業参観をさせていただいた。お三人の素晴らしい授業に多くを学ばせていただいたことは、その後の授業づくりの大きな力となった。また、弘前大学の養護教諭養成の創成期から長年尽力された盛昭子先生、筆者の前任の故天野敦子先生の授業記録にも助けていただいた。ここに、深く感謝いたします。

文献

- 1) 白井嘉一：開放制目的教員養成論の探究，9，学文社，2010
- 2) 佐伯胖：「問う」とはどういうことか，教育と医学の会編61（12），4-5，慶應義塾大学出版会，2013
- 3) 小倉学：改訂 養護教諭—その専門性と機能—，7-22，東山書房，1985
- 4) 楠見孝：実践知の獲得 熟達化のメカニズム（金井壽宏・楠見孝編：実践知），34-51，有斐閣，2012
- 5) ドナルド・ショーン（佐藤学訳）：反省的实践家，7-11，ゆるみ出版，2001

特集 養護実践を研究的にまとめることの意義

養護教諭が行う研究と実践

後藤 ひとみ

愛知教育大学名誉教授

Research and Practice by *Yogo* Teachers

Hitomi GOTO

Professor Emeritus, Aichi University of Education

Key words : *Yogo* Teacher, Research Ability, Practical Research, Research Practice, Learning from the Past

キーワード：養護教諭，研究能力，実践的研究，研究的実践，温故知新

I 緒言

学会設立から30年余りが過ぎ、子どもたちの健康課題はますます複雑化・深刻化している。「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について（答申）」（2024年8月27日）では、教師や学校医等とも連携しながら、きめ細かく支援する養護教諭の重要性は年々増加している¹⁾との期待から、養護教諭の資質能力向上について取り組む必要性が述べられている。

本稿は今回の特集テーマに迫る企画の起点として、本学会が四半世紀前に共同研究の成果として公表した「養護教諭の研究能力」について概観するという役割を有している。加えて、養護教諭の実践的研究と研究的実践の往還という持論をもとに、養護実践と研究との関わりについてもふれることが求められている。ここでの論述が国も求めている養護教諭の資質能力向上につながれば幸甚である。

ご承知のとおり、本学会は前身である「全国養護教諭教育研究会」の設立から丸5年が経過した1997年に「日本養護教諭教育学会」に改称し、翌年3月に日本養護教諭教育学会誌を創刊した。

創刊号の巻頭言「学会誌発刊に寄せて」で、初代理事長の堀内氏は「研究会が学会になったことで、研究

を推進する趣旨がより明確になり、学術集会での発表が社会から「研究」とみなされるようになって、責任も増してきました。学会に対する社会的認知や期待は「研究会」時代と質的に異なると言ってもよいでしょう。…中略…学会誌の意義は、研究の成果を公表し広く社会に問うことだといえます。研究は個人の知的興味を満足させるためだけに行うものではなく、発表して社会の知的共有財産を増やすために行うものです。もちろん、発表後に批判を受けさらに内容を向上させることも含んでいます。」²⁾と述べ、学会として展開される研究への期待とともに、その質的な充実という課題を指摘した。

このような指摘から、1998年度の研究助成を受けた学会共同研究「養護教諭の研究能力」研究班が27名の参加で発足した。1年間の研究成果は、学会誌第3巻第1号に「養護教諭の研究能力に関する研究」と題して3報に分けて掲載され、第1報は研究に関する実態調査³⁾、第2報は「研究発表」の分析から⁴⁾、第3報は研究能力の構造と育成⁵⁾という副題が付けられた。筆者は研究班の一人として参加し、第3報をまとめる10名のリーダーを務めさせていただいた。

今回、特集テーマ「養護実践を研究的にまとめることの意義」を考えるにあたり、“温故知新”という四

字熟語を意識している。この語は、古いものをたずね求めて新しい事柄を知る意から、前に学んだことや昔の事柄をもう一度調べたり考えたりして、新たな道理や知識を見出し自分のものとする（新明解四字熟語辞典、三省堂）を意味している。

養護教諭にとっての実践や研究への問いかけは、古くもあり新しくもある関心事である。過去に行われた学会共同研究が示唆した養護教諭が行う研究のあり方、本学会の取り組みの中で様々な人が述べてきた養護実践のあり方等について改めて確認し、特集テーマに迫ってみたいと思う。

Ⅱ 「養護教諭が行う研究」の定義

「養護教諭の研究能力に関する研究 第3報 研究能力の構造と育成」⁵⁾（以下、共同研究と称す）では、養護教諭が行う研究の概念、養護教諭に必要な研究能力の構造、研究能力の育成方法を示すことで、養護教諭だからこそその研究の姿を明らかにしている。

本共同研究の手だては、「養護教諭の研究能力を論じる場合、第一点として研究一般に求められる研究的力量、第二点として養護教諭としての実践的力量的の二つの能力があげられる。養護教諭の研究が社会的な評価を得るためには、研究一般に求められる科学としての条件を満たす必要がある。」⁶⁾との考えと同様に、「一般的な研究の定義」を整理することから始めた。

1 一般的な研究の定義

研究、研修、実践について述べている文献をもとに「研究とは何か」に関する解説を整理したところ、一言で表現することは難しいが、同じような内容が含まれていることがわかった。そこで、共通する事柄はできるだけわかりやすい言葉で表現し、重複していない事柄は残すという作業を行って、一般的な「研究」の定義を下記のようにまとめた。

一般的な「研究」の定義

- ① 疑問や問題の解決にむけた系統的な探究であり、理論を実証したり、経験を理論化していくことである。
- ② 様々な現象を整理・分析して、それらの間にある関連を明らかにし、物事の本質を客観的に追求する思考過程である。

- ③ 新しい発見があり、その成果には再現性があり、繰り返すことにより法則性、一般性、論理性を導くことができるものである。

文献5) P.36より引用

これらの定義は、一般的に言う「研究とは何か」を表すと同時に、養護教諭が行う研究とは何かを説明する基本的な事柄でもある。

2 養護教諭にとっての研究の定義

次いで共同研究では、KJ法によって養護教諭が行う研究の全体像を図式化⁷⁾し、時間の軸として「卒前の教育」と「卒後の教育」があること、研究能力の育成プロセスとして「基礎」と「応用」があることを見出し、さらに、いつ、どこで、誰が、何のために、何をなどの要素を整理した。

養護教諭が行う研究に関しては、その固有性に着目して、「養護教諭の仕事の特性をいかしたものであること」「日々の養護実践に根ざしたものであること」「養護教諭全体の共有財産になるものであること」といった考えを重視して、前述の一般的な研究の定義と摺り合わせ、わかりやすい言葉で、一文による端的な表現を試み、下記のような定義をまとめた。

「養護教諭にとっての研究」の定義

○上位概念

経験から共通の理論を導き出したり、その理論を実証したりするプロセスである。

○必要な条件

- 1) 様々な事象の整理・分析を通して、それらの間にある関連を明らかにすること
- 2) 他の人も行えるような再現性があること
- 3) 一般化するために法則性や論理性を追究すること
- 4) 養護実践に役立つものであること

文献5) P.40より引用

上位概念の「経験から」という言葉は、養護教諭の特性を意識して表したものである。

養護教諭は、「日々の子どもの対応の中で絶えず新しい問題に直面する。その解決をはかるためには、新しい情報を採り入れたり、原理を実際場面に応用したり、事例を参照したり、データを分析して法則を見出そうとする。」⁸⁾ことを繰り返している。よって、養護教諭としての体験や取り組みという視点を抜きにし

た研究であってはならないことの強調の言葉として「経験から」が表記された。

必要条件の4項目は、上位概念を支えるものであり、これらは養護教諭が行う研究に欠かすことのできない条件である。

必要条件1)は、単なる整理・分析にとどめるのではなく、それらの間にある関連を明らかにする必要があることを述べている。

必要条件2)は、再現性があることで、追試が可能となり、3)の一般化につながることを述べている。

必要条件3)は、個人研究であっても、養護教諭という職種全体に還元されるように法則性や論理性を導くことで、一般化につなげていくことを述べている。

必要条件4)は、どんなテーマや手法であっても「実践」という視点をもって教育的価値を追求することで、養護教諭の実践に役立つものであることを述べている。

共同研究では、研究能力の育成についても言及している。研究能力は「～することができる」と概念化し、基礎能力(知識・技術)4項目、応用能力(態度・行動)7項目をあげて各能力を構成する内容を示している。さらに、育成は「～について学ぶ」と概念化し、基礎能力の育成と応用能力の育成のそれぞれにおいて養成時の教育の学習内容と現職者の研修の学習内容を示している⁹⁾。

そして、これらの研究能力の育成における課題として、養護教諭ならではの視点をもった研究⁴⁾や養護教諭の日常的な思いを客観的に捉え直していく研究¹⁰⁾の更なる発掘と例示の必要性を指摘している。

Ⅲ 学会誌の特集や学術集会のメインテーマにみる研究や養護実践

1 学会誌の特集テーマから

本学会の学会誌は既刊の第27巻第2号まで40冊が発刊されている。そのうちで特集企画があるのは27冊(年2回発刊となった第15巻以降は第1号で特集を企画)、さらに特集テーマに研究や実践という言葉があるのは9冊(本誌を入れて10冊)である。

下表に示した①～⑨の特集における論文計32件の内容を確認したところ、養護教諭が行う研究について、

養護教諭の実践について、養護教諭の実践研究についての論述がみられた。その中から、養護教諭が行う研究や実践のあり方に関する示唆と思われる記述を抜粋した。要点には○○○○のようにグレーマーカーを付記した。これらから、養護教諭が行うべき研究の姿や実践研究への取り組み方などが見えてくる。

【養護教諭が行う研究に関する記述】

○研究の着眼点における「養護教諭らしさ」:(養護)実習体験における日々の気づきや問題発見は、養護教諭が日常の仕事の中で「何か関連があるのでは?」「くわしく調べてみなくては」と感じることに重なる。これらは研究の着眼点に繋がり、やがて研究能力の形成に結びつくであろう。…中略…「養護教諭らしい」研究は、日々の活動の中での疑問や気づきを基礎にした着眼点から生まれることを改めて確認したい¹¹⁾。

○養護教諭の研究の独自性:養護教諭の専門性の独自性は、生きる主体としての子どもの健康要求を育てることであり、研究能力が求められる根拠は、この専門性に収斂される。…中略…発達保障の視点から、子どもを要求の主体として育てるために、実践し研究するという独自性と責任を付与されているということである¹²⁾。

○肥満指導の取り組みから:多くのデータからいろいろなことを学んだが、途中、研究発表しても満足しきれない気持ちもあった。それは、「データを分析してそこから何かを読みとる」という作業は養護教諭でなくてもできると気づいたからだった。養護教諭にしかできない研究とは何なのか。それは、「データ分析で得たことを実践で再度確かめてみる」と、まさに研究的実践だったのである¹³⁾。

【養護教諭の実践に関する記述】

○実践から自己評価をする:実践の中で養護教諭としての専門性が有効に発揮できたか、子どもにとってプラスとなるものであったかなどの観点で自己評価し、さらに自分の実践に対して周り(児童のつばやきも含めて)からの評価を謙虚に受け止め、次へのステップとすることができたかを日ごろから振り返ることが大切だと考える¹⁴⁾。

○養護教諭の教育実践記録:一般に養護教諭の記した実践報告には、実践の結果得られた成果や課題のみが

示され、実践の中にこめられた養護教諭の意図や具体的なはたらきかけなどが十分記述されているものは未だ少ないと言わざるを得ない。…中略…せっかくの実践報告であるのにこれでは養護教諭の存在が目に見えるものになっておらず、その活動の分析も他の養護教諭による追試も行うことは困難である。日ごろの実践において、収集した情報から養護教諭としての課題を見出し、それをどうとらえ、何をどのようにするのかを意識すること、またそれを記録するに当たりそのことを明確に記述することが大切であろう¹⁵⁾。

【養護教諭の実践研究に関する記述】

○実践研究を活性化するために心がけてほしいこと
3. 実践研究のメリットについて意識する：実践研究で研究内容をまとめていく過程は、論理的な思考の良い訓練となる。また、ほんやりしていたものが具体的に見えてきて、自分の実践の良い面と改善すべき点の実体分かりやすくなる。もし実践研究を他の人と共同で進めることができれば、対象についていろいろな切り口で見られるようになる¹⁶⁾。

○養護教諭の研究実践の向上：養護教諭の研究実践の向上には、外側と内側の力が必要であると考えられる。外側の力とは、環境条件の整備である。…中略…養護教諭は、一人配置が多く、各学校で孤軍奮闘し、自分自身で意識を持って、いろいろな研修や研究を深めなければならない。…中略…意識の高い人だけが勉強したり、研修をうけるのではなく、身近で常にレベルアップが図れる環境づくりが必要である。内側の力とは、養護教諭自身の実践研究に向かう姿勢である。…中略…「研究を進める姿勢、着眼点や方法」は養護教諭に欠かせない能力であると思う。そして、実践を交流し、研究し、そこから何かを創っていく生産的な研究を継続していかなければならないと思う¹⁷⁾。

特集テーマ	学会誌巻・号	発刊年月
①養護教諭の研究能力	3 (1)	2000. 3
②養護教諭の実践と研究	4 (1)	2001. 3
③実践の問い直し—保健指導について—	5 (1)	2002. 3
④実践の問い直し—評価—	6 (1)	2003. 3
⑤養護実践における科学性を問う	8 (1)	2005. 3
⑥養護教諭による実践研究の可能性	10 (1)	2007. 3

⑦養護教諭の実践を記録する	14 (1)	2011. 3
⑧教師力・実践力を高める養護実習の進め方	19 (1)	2015. 9
⑨生涯にわたる健康の保持増進を目指す養護実践	25 (1)	2021. 9

2 学術集会のメインテーマから

学術集会の開催は今年12月で32回目となり、31回までのメインテーマで研究や実践という言葉掲げているのは10回であった。特に近年、第27回（2019年）では実践理論、第29回（2021年）では子どもの主体性・探究心を育てる養護実践、第30回（2022年）では実践の可視化に着目して、今なお、養護教諭の実践や実践研究への問いかけが重要であることがわかる。

下表の①～⑩の抄録集を確認したところ、テーマに関連づけた内容を述べている学会長講演は挨拶文1件を含めて5件、特別講演は1件、シンポジストの提言は11件であった。その中から、養護教諭が行う研究や実践に関する記述を抜粋したところ、研究は2件と少なく、大半は養護教諭の実践に関するものであった。なお、学術集会の抄録集は参加者や購入者しか入手できないが、開催報告として学会誌の各巻第2号（翌年3月発刊）に講演やシンポジウム等の概要が掲載されているので学会HPをご参照いただきたい。

【養護教諭が行う研究に関する記述】

第5回のシンポジストである中安氏¹⁸⁾は、「養護教諭が専門職として代替できない独自の機能と一定の力量を備えるためには、研究能力は不可欠の要件である。また、人間の成長発達に関わる教師、医師、看護婦、保母などの職種は倫理的責任として、その専門性の中に研究能力が内包されている。子どもや教育をめぐる困難さが進行する中で、養護教諭は自らの実践を吟味し、力量を高めることによって、子どもの要求に応えていく責任がある。」として、養護教諭研究の課題と問題を4点あげている。以下は、その一部抜粋である。

1) 相互主体的研究の乏しさ …中略…相互主体的な関係とは教師が子どもを取り込むのではなく、両者がそれぞれの課題と要求を浮き彫りにすることである。養護教諭の研究の多くが子どもには言及しているが、自己には余り言及されておらず、高みから見おろした研究になっているのではないだろうか。

2) 養護の内実を問う研究の乏しさ …中略…日々の実践の中で湧き出た主体的な研究には、子どものための切実な願いが込められており、養護の内実と深く関わっている。しかし、与えられた研究は研究のための研究として消費されてしまい、養護の内実に触れる創造的研究とはなりにくい。

3) 問題対処型、効果判定型研究の限界性 養護教諭の研究には健康問題の原因や背景を分析し、取り組みによってその成果を示すという研究パターンが多い。そのため効果が判定しやすいテーマが選択され、良い結果が得られ研究を発表する傾向がある。…中略…問題解決ばかりに気をとられてしまい、子どもの長期的な展望が見えていない研究が少なくない。

4) 何故を問うこと－実践を支える論拠の不明確さ …中略…個性と多様性をもつ人間の研究は、定式化した方法が困難であるからこそ、何故という疑問を深め、主張の論拠を明らかにしていくことが望まれる。

また、第14回のシンポジストである植田氏¹⁹⁾は、養護教諭の方と共同で取り組んだ2つの事例を通して、「養護教諭の実践・研究をよりよくするための9つの問いかけ」を提示している。以下がその問いである。

- 1) 対象者を知り、優先的に取り扱う健康問題を決定していますか。
- 2) 目的と目標が明確ですか。
- 3) 研究は、観察的な方法によっていますか、それとも実験的な方法によっていますか。
- 4) 研究デザインは何を用いていますか、またその際、倫理的配慮をしていますか。
- 5) 測定する変数は何ですか。
- 6) 研究（実践）の対象と評価対象を選んでいませんか。
- 7) 目的・目標、研究デザインに準じて研究（実践）を進めていますか。
- 8) データを分析していますか。
- 9) 目標に沿った結果（知見）を明らかにしていますか、また結果（知見）を公表していますか。

そして、養護教諭の実践・研究を考える際に使用するEvidenceは限られているので、その水準も考えつつ、9つの問いかけを意識的にふまえた実践・研究の蓄積が、養護教諭の世界にとってなにより必要であると結

んでいる。

【養護教諭の実践に関する記述】

学会誌の特集テーマと同様に、養護教諭の実践や養護実践に関する様々な記述がみられ、今回の特集テーマに関わる内容、今後の養護実践や研究に役立つ内容を以下に抜粋した。

○実践が成立する条件：養護教諭の実践の多くは子どもの訴えや保健室の現場から始まるために、ルーティンワークは極めて少ない。観て、触れて、感じること

によって得た情報に対して経験知を総動員して判断し、対応を決断している。子どもの健康問題だけでなく、その背景にある生活や時に社会をもえぐり出して

実践を見極めなくてはならない。答えのない事象について判断し、決断して答えを出していく創造的な活動であり、それは、判断する自分を問うことでもある²⁰⁾。

○養護教諭が実践を振り返ることの意味：自身の実践をふりかえると、子どもが置かれている混沌とした状況の中で、養護教諭として子どもの状況をわかろうとしながらかわること「状況との対話」を大事にしていると感じた。…中略…

実践をふりかえることは、日頃、何気なく行っていたことについて、その実践のよりどころとなっていた考えを自覚することにつながった。この自覚化された考えは、次の実践にも生かされ、よりよい実践の創造を促すのではないかと考える²¹⁾。

○養護実践における理論構築：養護実践の場は、医療実践に比べ、社会的にも文化的にもより複雑で不確実、かつ価値葛藤は大きいと思います。簡単に根拠の得られない場であるからこそ、「反省の実践家」としての専門家が

必要とされるのではないのでしょうか。その場で得られた課題を解決するために、必要とする実践知を探し出し、活用する実践的思考様式を生み出して営んでいくことを意識してもらいたいと思います²²⁾。

○養護教諭の実践の根拠：養護教諭は日々、子どもの訴えや状態に対して様々な対応を行っている。その対応を決定するためには、子どもの状態を観察し、背景

要因なども含め様々な情報をアセスメントした結果としての判断<養護診断>が存在するはずである。…中略…

しかし、その判断および、判断に至るための子どもに関するアセスメントの情報が必ずしも明確にされている訳ではない（時には無意識に行われている）た

め、養護実践の根拠が示しにくい状況があることは否めない。そのアセスメントの情報の最も重要なものに「からだ」から捉えた情報があるといえる²³⁾。

○職務の変遷と実践の未来:感染症の予防に始まり、近年の心の健康問題への対応まで、その職務内容は一貫して子どもの実態に柔軟に対応することにより変遷してきた。…中略…養護教諭にみられる姿勢の原点には「まず健康!」(広瀬ます)があるが、それは日常的に一人一人の子どもに丁寧にかかわりながら課題をつかむところから始まっている。そして教育者の視点で(発達の課題と捉えて教育的に)対応してきた。…中略…しかしそれらを自覚的に実践し、それをエビデンスとして十分蓄積してきたらどうか。…中略…教育職員として歩んできた道のりを今一度検証しながら未来を仰いでみる必要がある²⁴⁾。

○実践を記録するという事:養護教諭が目の子どもの健康を願い、試行錯誤しながら取り組んでいる実践には、恐らく本人が認識している以上の価値がある。忙しい毎日の中で、実践を記録することは大変な労力を要するが、行っている様々な取り組みの一つでも二つでも、(保健だよりのように人に読んでもらうことを意識して)実践記録を書き、それを他の養護教諭と共有してほしいと思う。一つの実践記録は養護教諭全体の利益に貢献する可能性がある²⁵⁾。

○養護教諭を養成する立場になって:授業では、「養護教諭としてなぜそうするか」、根拠を持って実践するためには知識理解が大事と考えている。また、自分の養護教諭としての実践は、たとえ後悔が残る場合でも「養護教諭としてどうすべきであったか」を考えてもらう素材にしている。摂食障害の事例を通しての学びは、「行動化」と「養護教諭の活動過程」を考える材料になっている²⁶⁾。

回	開催年	メインテーマ
5	1997	①養護教諭の研究能力とは一よりよい養護活動をめざして—
11	2003	②子どもの発達支援の立場から養護教諭の教育実践を考える
14	2006	③養護教育学の構築を目指し、養護教諭の実践を支える“理論”と“研究”を究める

16	2008	④養護実践における理論構築—「からだをみる」を科学する—
17	2009	⑤養護教諭の実践を問い直す—教育改革の中で—
19	2011	⑥今こそ『養護学』に立脚した養護教諭の職の発展—実践を軸に養成カリキュラムを問う—
22	2014	⑦グローバル化時代を迎えた今—新たな養護実践の創造—
27	2019	⑧みらいにつなぐ養護教諭のアイデンティティー—新時代の学校教育に生きる実践理論の創造—
29	2021	⑨子どもの主体性・探究心を育てる養護実践のあり方を問う
30	2022	⑩職制80年を経た今、養護教諭の実践の可視化について探究する

IV 養護実践を研究的にまとめる意義

1 学会の成果である知的財産の共有

研究や実践をキーワードにして、特集論文やシンポジストの提言等の内容を拾い上げてみた。これらは、執筆物全体の占有率としては低いかもしれないが、その内容は上記のとおりであり、“知的財産の宝庫”と言える状態であった。

その一方で、知的財産の共有、追試、理論化、一般化がどこまで行われてきたかが懸念された。例えば、共同研究によって明示された「養護教諭にとっての研究」の定義(経験から共通の理論を導き出したり、その理論を実証したりするプロセスである)は、どこまで浸透し、意識されているのだろうか。

同様に、取り上げた研究や実践に対する様々な示唆は、養護教諭に対する固有のメッセージとして届けられているのだろうか。

先行研究で導かれた成果や先人の示唆が、その場限りで置き去りにされ、様々な叡智が追試され、検証され、一般化されることなく現在に至っているのだとすれば、学会設立の趣旨や学会誌創刊の意図に鑑みて、養護教諭にかかわる知的財産を共有する今以上の手だてを検討しなければならない。

2 実践という視点からみた研究の推進

「自分が行っていることは研究と言えるのだろうか」

と考える人がいた場合、上記の様々な指摘のとおり、養護教諭にとっての研究は、研究の方法を学ぶだけでは十分ではなく、「養護教諭の研究としてふさわしいか」という視点をもって中身を問うていただきたい。

その一つは、教育現場の養護教諭が行う研究が、教育実践の中から出発し、研究成果を教育実践の場に戻し、教育改善のために活用するものになっているかということである。

二つ目は、教育実践のように意識的に使われる養護実践という言葉の意味²⁷⁾から、養護教諭が目的を持って意図的に行う教育活動になっているかということである。

三つ目は、日々の教育活動が子どもの発育・発達の支援という役割を果たしているかということである。

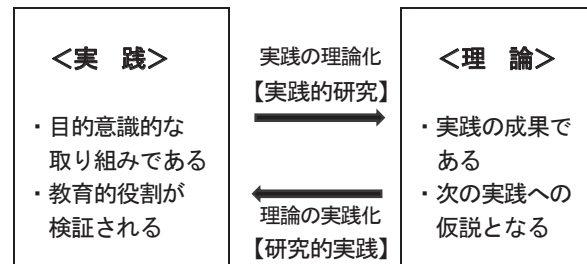
養護教諭の活動は、発育・発達の途上にある子どもを対象に行われる教育実践である。したがって、養護教諭の実践を問うということは、「子どもの変容にどのように寄与したのか」という検証を行うことになる。

3 研究的実践と実践的研究の往還

筆者は持論として次のように述べてきた²⁸⁾。「理論化と実践化の繰り返しの中で確固たる理論を作り上げていくことが養護教諭に求められる研究のあり方であり、そのプロセスこそが養護教諭固有の研究活動である。このような養護教諭の研究が積み重ねられることによって、「養護とは何か」「養護教諭の独自の役割とは何か」が明確になってくる。それが、養護教諭の活動の拠り所となる養護学の確立につながるものである。」

このような考えから、養護教諭が行う研究を「実践的研究」と「研究的実践」の二面から捉えて整理したのが図1である。

「実践的研究」は、実践から得られた事柄の中で一般化できるものを導き出すという理論化の道筋（実践→理論）である。これまでも実践研究や実践的研究という言葉はよく使われてきたが、「研究的実践」は筆者が実践的研究との対比で意識的に表現してきたものである。よって、「研究的実践」は研究成果に基づく実践化の試み（理論→実践）であり、養護教諭が行う研究は、理論化と実践化の往還（実践⇔理論）を積み重ねていくものでなければならない²⁹⁾。



(文献29) P.215の図8-2-1の一部改変)

図1 「実践的研究」と「研究的実践」の往還

V おわりに

本学会の知的財産は学会誌に掲載された研究論文はもとより、養護教諭の英語表記、養護教諭の専門領域に関する用語の解説集、養護教諭の倫理綱領、養護実践基準（2020年度報告）など多様である。

その一方で、本稿で取り上げた「養護教諭にとっての研究」の定義、学会誌や抄録集に掲載されている研究や実践に関する論述は、どこまで、どのように共有されているかが課題として残された。「養護教諭にとっての研究」の定義の必要条件にあるとおり、再現や追試によって一般化できる理論を探究し、その理論を養護実践へと活用して再検証するスパイラルが重要である。子どもたちの未来にむけて貢献する養護教諭の実践がより高められるような研究的な場づくりを考えていきたい。

引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会：「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について～全ての子供たちへのよりよい教育の実現を目指した、学びの専門職としての「働きやすさ」と「働きがい」の両立に向けて～（答申）令和6年8月27日、39、2024
- 2) 堀内久美子：学会誌発刊に寄せて、日本養護教諭教育学会誌、1（1）、1、日本養護教諭教育学会、1998
- 3) 中村朋子、藤井寿美子、外山恵子他：養護教諭の研究能力に関する研究 第1報 研究に関する実態調査、日本養護教諭教育学会誌、3（1）、9-20、日本養護教諭教育学会、2000
- 4) 山崎隆恵、小林冽子、小林央美他：養護教諭の研究能力に関する研究 第2報 「研究発表」の分析から、日本養

- 護教諭教育学会誌, 3 (1), 21-32, 日本養護教諭教育学会, 2000
- 5) 後藤ひとみ, 天野敦子, 有村信子他: 養護教諭の研究能力に関する研究 第3報 研究能力の構造と育成, 日本養護教諭教育学会誌, 3 (1), 33-46, 日本養護教諭教育学会, 2000
 - 6) 中安紀美子: 養護教諭に求められる研究能力—実践的力量形成のための課題と提言—, 3 (1), 5, 日本養護教諭教育学会, 2000
 - 7) 前掲書5) 39
 - 8) 堀内久美子: 養護教諭の研究能力向上に向けて—日常的「気づき」を大切に—, 日本養護教諭教育学会誌, 3 (1), 1-2, 日本養護教諭教育学会, 2000
 - 9) 前掲書5) 41-44
 - 10) 斉藤ふくみ, 後藤ひとみ: 研究的視点を探る養護教諭としての試み—執務記録の分析から—, 日本養護教諭教育学会誌, 2 (1), 46-54, 日本養護教諭教育学会, 1999
 - 11) 前掲書8) 2-3
 - 12) 前掲書6) 6
 - 13) 奥村陽子: 養護教諭の研究を实践に生かすことの意義, 日本養護教諭教育学会誌, 8 (1), 14, 日本養護教諭教育学会, 2005
 - 14) 松永かおり: 小学校の实践から一次のステップへつなげよう—, 日本養護教諭教育学会誌, 6 (1), 8, 日本養護教諭教育学会, 2003
 - 15) 鈴木裕子: 教育職員としての養護教諭の实践とその記録, 日本養護教諭教育学会誌, 14 (1), 5, 日本養護教諭教育学会, 2011
 - 16) 新井猛浩: 養護教諭による实践研究の展望, 日本養護教諭教育学会誌, 10 (1), 3, 日本養護教諭教育学会, 2007
 - 17) 前羽京子: 養護教諭としての实践研究の力量向上にむけて, 日本養護教諭教育学会誌, 10 (1), 18-19, 日本養護教諭教育学会, 2007
 - 18) 中安紀美子: 養護教諭の研究能力とは—実践的力量形成のための課題と提言—, 第5回研究大会抄録集, 6, 日本養護教諭教育学会, 1997
 - 19) 植田誠治: 研究者の立場から, 第14回学術集会抄録集, 35-36, 日本養護教諭教育学会, 2006
 - 20) 中安紀美子: 養護教諭の实践をふりかえって……見えてくるもの—シンポジウムの企画に当たって—, 第17回学術集会抄録集, 37, 日本養護教諭教育学会, 2009
 - 21) 濱端美奈子: 实践の土台となる考えの自覚, 第17回学術集会抄録集, 44, 日本養護教諭教育学会, 2009
 - 22) 高橋香代: 養護实践における理論構築—「からだをみる」を科学する—, 第16回学術集会抄録集, 18, 日本養護教諭教育学会, 2008
 - 23) 岡田加奈子, 三村由香里: 養護教諭がからだをみる視点, 第16回学術集会抄録集, 23, 日本養護教諭教育学会, 2008
 - 24) 鈴木裕子: 養護教諭はどこに向かおうとしているのか, 第27回学術集会抄録集, 22-23, 日本養護教諭教育学会, 2019
 - 25) 山本敬一: 養護教諭の「实践」記録を共有する, 第27回学術集会抄録集, 31, 日本養護教諭教育学会, 2019
 - 26) 山崎隆恵: 子どもとの出会いから開かれる養護实践, 第30回学術集会抄録集, 23, 日本養護教諭教育学会, 2022
 - 27) 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<第三版>, 10, 2019
 - 28) 後藤ひとみ: 養護学構築へのアプローチ—養護教諭固有の「方法論」の探究—, 日本養護教諭教育学会誌, 4 (1), 9, 日本養護教諭教育学会, 2001
 - 29) 後藤ひとみ: 第8章 養護教諭と研究 (大谷尚子他著「養護学概論」), 215-216, 東山書房, 1999

特集 養護実践を研究的にまとめることの意義

研究のプロセスを日々の養護実践に活かす

小清水 和美

藤枝市立瀬戸谷小学校

Applying Research Processes to Daily *Yogo* Practice

Tomomi KOSHIMIZU

Fujieda City Setoya Elementary School

Key words : Research Process, Research Question, Facial Expression Analysis, Interpretive Phenomenology

キーワード : 研究のプロセス, 研究上の問い, 表情分析, 解釈学的現象学

I はじめに

「研究って難しそうでハードルが高い」「毎日ただでさえ忙しいのに研究に取り組む時間がない」「研究って何からどう始めて良いのかわからない」養護教諭の集まる研修会等でこのような会話をよく耳にする。私も研究のプロセスを学ぶ前は、「研究」の二文字に高いハードルを感じ、何から手を付けて良いのかイメージが湧かなかった。

一方で、養護教諭の日々の実践には、研究に求められる方法や手順が多く用いられていると言われている¹⁾。また、日頃の疑問・悩みを調査研究することで、情報を共有したり、問題の解決に役立てたりすることができる²⁾。

修士論文執筆のため研究に取り組んだ際は、手探り状態で、出口の見えないトンネルに迷い込んだような感覚だった。しかし、研究のプロセスを理解し、問いが研究計画につながり、分析して「問い」に対する「アンサー」が見えてくると、山の頂上から駆け下り一筋の光に続くジェットコースターのように感じられて、「問い」の答えに辿り着けそうな感覚がとても楽しかった。現場に出て養護教諭として勤務する日々の中では、いたるところで子どもたちの心身の健康にかかわる「疑問」や「違和感」に遭遇する。この「疑問」

や「違和感」の原因を探り、解決策を模索し、子どもたちのための根拠をもった実践につなげる手立てとして、研究のプロセスが活きると感じている。

II 教育現場での問題意識を研究につなげる

1 養護教諭の地区研究における研究プロセス

大学院時代にオブザーバーとして参加させていただいたC県内の養護教諭の先生方のいくつかの地区研究での学びは、養護教諭として勤務し、日々の実践を研究的にまとめたいと思う自身の実践に少なからず影響を与えていると感じている。異なる校種・年代の先生方が集まる地区研究の中で、養護教諭の先生方は取り組もうとする研究について熱く議論を交わされていた。その姿に、学生の立場から憧れを抱いたことを鮮明に覚えている。

同時に、研究を進めていく上でどのような困難を感じているのか、その生の声を伺うこともできた。

最初に語られた「困難感」は、「テーマ決め」についてであった。それぞれ異なった校種や規模の学校で勤務する中で、一つの共通のテーマを見出し、各人が研究の意義を明確に感じながら取り組むことのできる「共通のテーマ」を設定する必要がある。「問いを立てる」上でのファーストステップとして、養護教諭とし

ての日々の実践の中で疑問に思っていることや関心事を語り合った。「なぜ〇年生は保健室への来室が多いのか」「今年の歯科検診では、う歯が増えたようだ」「今月は体重が減少した児童が多いようだ」「トイレの後に手を洗っていない子が多いのはなぜだろう」「なぜこの子は不定愁訴による来室が多いのだろうか」「軽微なけがでも来室する子が多いのだけれど」などのつぶやきの中に「研究の種」が散りばめられていた。先生方は、この「経験上の問い」を、「研究上の問い」に変換することに苦戦しながらも、グループの構成員それぞれが「共感できるテーマ」を模索する話し合いが繰り返された。N市の地区研究では、「なぜ軽微なけがでも来室する子が多いのだろうか」という「経験上の問い」から、「教員が保健室来室を決定するまでの心理プロセスに関する研究」という研究テーマが設定された^{3) 4)}。

「研究上の問い」が立てられたら、研究デザインを検討し、研究計画を策定していく。知りたいことを調べる研究方法の選定においても、一つの壁があるようだった。次項で述べるが、研究デザインの検討には、先行文献を調べることからヒントを得られる。「研究上の問い」のレベルに合わせて、質的研究デザインか、量的研究デザインか、どのような分析方法、調査方法が適しているのか検討していく。例えばアンケート調査なら設問項目や選択肢の検討、インタビュー調査なら誘導的にならずに情報を収集するインタビューガイドを検討する必要がある。「研究上の問い」に立ち返りながら議論が重ねられていた。

研究計画が立った後は、それぞれの学校で調査し、結果を持ち寄った。「うちの学校ではこうだった」「こうじゃないかと思っていたけれど、実際調べてみたら全然違った」など、分析結果やそれに基づく気づきを楽しそうに報告し合っている先生方の姿が印象的だった。自分たちで調べて到達した生まれたての研究結果は、まだ世界中の誰も知らない自分たちだけの宝物であり、この瞬間がとてつもなく贅沢で心が躍る時間だということが同席させていただいた私にも伝わってきた。結果を基に話し合い、「じゃあこうしてみたらどうかな」「今度はここを調べてみよう」「こういう働きかけはどうだろう」と実際の学校現場に持ち帰り、子どもたち

の行動変容をどう促すか、日常の学校現場にどう活かすか、具体的な話し合いが繰り返されていた。学校現場ではどうしても人事異動が避けられず、研究の途中で構成メンバーが変わるなど制約もある中で、同じテーマに向かい新たな発見の喜びを分かち合える仲間がいるというのはとても素敵だと感じた。

N市の地区研究では、先生方が保健室に子どもを来室させる際の心理プロセスがグラウンデッド・セオリー・アプローチ法により明らかにされていた。「なぜ軽微なけがでも来室する子が多いのだろうか（先生方はなぜ軽微な怪我でも子どもを保健室に来室させるのだろうか）」という「経験上の問い」に対する「アンサー（子どもを保健室に送り出す時の先生方の心理プロセス）」が明らかになったことにより、担任の先生方への理解が進み、養護教諭と担任の先生方との人間関係がよりスムーズになるのではないかと感じる事ができた。

2 実践における経験上の問いを研究上の問いへ

日々の実践の中で、たくさんの「疑問」や「違和感」に遭遇する。養護教諭に求められる役割は多様化し、多忙な日常の中で、時にその「疑問」や「違和感」は置き去りにされてしまう。頭の中に浮かんだ「なぜ」を拾い上げ、子どもたちのための実践につなげるために、「問いを立てる」ことが実践研究のファーストステップである。

まずは、自分が明らかにしたいことは何かを明確にする必要があるが、頭の中を整理する際には、「思考マップ」が役立つ。自分の「なぜ」に関係するキーワードから問題意識を明確化し、構造化することで「研究上の問い」を立てるヒントが得られる。

勤務校で感じた「けがの多い子には偏りがあるようだけれど、何だろう」という「疑問」について、けがを中心とした思考マップを作成してみた（図1）。

気になるキーワードを書き出し、自分が知りたいテーマを絞っていく。関連するキーワードを構造化して、「研究上の問い」を立てる。「けがの発生頻度と体力テストの結果の関係はどうなっているのだろうか」「なぜ4年生のけがの発生頻度が多いのだろうか」など、自分の知りたいことを「問い」の形にしたら、それを明らかにするための研究デザインを検討していく。

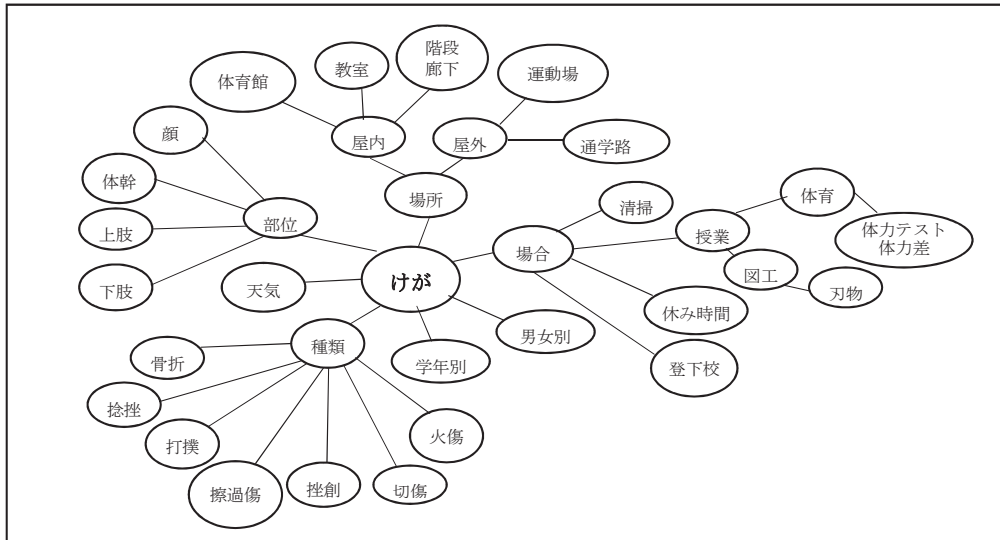


図1 けがについての思考マップ

実践の中で生じた「疑問」や「関心」を「なぜ」「どうして」「～はどうなっているのだろうか」と言語化し、「経験上の問い」から「研究上の問い」を立てる。

そして、この研究で明らかにしたい「問い（研究上の問い）」はどのようなレベルであるのか（①これは何であるか：その現象の正体は分かっているのか ②何が起きているのか ③関係があるのだろうか ④因果関係はあるのだろうか）を検討し、知りたいことを明らかにする研究デザインを探る^{5) 6)}。

大学時代に指導教員から学んだ研究の3ステップ（①「探検」：何が起きているのだろうか？（「経験的な問い」の探検：調査研究）②「発見」：そうか、分かった（事象の原因・誘因の発見）③「ほっとけん」：なんとかしなくては（実践）の3ステップ⁷⁾）を頭に刻み、日々の実践に当たるよう心がけている。頭に浮かんだ「なぜ」から「研究上の問い」を立て、知りたいことを調べる方法を検討し調査することで、子どもたちの健康課題の解決へとつながっていく。

「問い」が立てられたら、先行文献を調査していく。自分の知りたいことについて、何がわかっていて、何がわかっていないのかを調べ、研究課題にどのような意義があるのか確認したり、知りたいことを明らかにする方法について、ヒントを得られたりする。自分の抱いた「問い」に関するキーワードから先行研究を調べるだけでも、研究テーマへの理解が深まり、実践においても大きな学びとなる。研究の先行文献として引

用するためには、「考察ありきの論文ではないか」や「研究方法（サンプリングや調査方法、分析方法）は研究上の問いに適しているか」など、クリティカルな視点で論文を収集することが必要である。日頃から疑問に感じたことに関連するキーワードや近い領域の論文を確認するように努めている。近接領域の論文を探す作業は、自身が感じた「問い」がすでに他の方が明らかにした「問い」なのか、「オリジナルな問い」なのかを確認する作業となり、忙しい中で実践研究を進めるための時間短縮につながると感じている。

Ⅲ 研究プロセスを養護実践に活かす

1 表情分析や解釈学的現象学を研究に活用する

大学院では多方面からたくさんの学びを得たが、研究におけるインタビュー調査をはじめとし、養護実践の中で子どもたちの観察の仕方に活かすことができたのが、表情分析についての講義である。指導教員が養護教諭経験の中で獲得してきた健康観察の視点と、表情分析の専門家の方の微表情分析の視点の比較（両者にはほとんど差がなかった）・融合の中で、表情からの気づきのトレーニングを受けることができた。人間の表情の中の微表情は、フラッシュのように瞬時に表れて消える0.25秒以下の表情であり、隠そうとした感情も微表情に表れるという。

また人間は感情を司る右脳の働きで、顔の左側に感情が出やすいこと、万国共通の7つの微表情があるこ

とを学んだ⁸⁾。

修士論文（原子力発電所事故により避難した子どもたちと受け入れ側の子どもの心理的変容プロセス）のインタビュー内で、インタビューが地震発生時のことについて語った、「やっ、結構ガチめに死ぬんじゃないかねえかと思いましたね、あっ終わったって…。結構揺れた、揺れて、て…」。「カラオケがタダになった記憶が。あはっはっ⁹⁾」という語りは、笑っていることから気楽な様子にも受け取られる。しかし、インタビュー中の「顔を手で触って感情を落ち着かせるような動き」や、「目尻にしわができず下の歯が見えない笑み」から本心からの笑いではないと解釈された。わざと笑うことで、ネガティブ感情を抱いている自分をコントロールしようとする自己調整機能が働いていると考えられ、（カラオケ店の）一部屋に大人数で入っていたという状況下、身動きが取れなかった中での激しい地震に、「恐怖を超えた絶望感を抱いた」と還元し、笑いは「弱さを隠すための手段」と解釈した。

観察の仕方を学んだことは、子どもたちが抱える、本人にとっての真実に近づく大きな手がかりになっていると感じている。

この修士論文は、東日本大震災の東京電力福島第一原子力発電所事故の影響などにより、「避難した子どもたち」並びに「避難先の子どものうち」の個別の経験を明らかにし、今後災害が発生した際の子どもたちへの必要な支援や介入についての示唆を得ることを目的として行った^{9) 10)}。個別の経験がデリケートな問題を含み、先行研究が少ないということを考慮し、解釈学的現象学に着想を得て開発した独自の分析方法にて分析を行った。

解釈学的現象学とは、人間が生きていく上でさまざまな状況に遭遇した際に、その本人に生じた現象（感覚や意識に現れるものを理性がとらえる本質に対し、感覚が捉えるもの）の意味を、研究者がその人の立場に置き換えて解き明かす（還元）ことにより、体験した人にとっての本来の意味（実存的意味：その人にとってどういうことだった）を第三者にわかるように解き明かしていく手法である¹¹⁾。客観的な因果関係が究明されても、苦しむ本人の解決にはつながらず、体験した側の視点に立つことが要請される。人間は意味の分

からない苦痛に耐えることは難しいが、意味が納得できればそれに耐え、乗り越えられる可能性が開かれるという¹¹⁾。

修士論文のインタビューを例に挙げる⁹⁾。「例えばその、B市（避難先の市）の伝統行事で、〇〇っていうのがあって、結構その歴史の深い市なので、まああの武士の格好だったりとかっていうのをして、あの若い人たちとかがその市内をぐるぐる回るっていう行事があって、私はその時参加できなかったですけど、もしよければそのA町（住んでいた町）の人と一緒に〇〇に参加しませんかっていう声をいただいたりとか」という発言があった。解釈学的現象学¹¹⁾では、客観的に状況を把握するために、背景となる状況を3つの側面から整理する。【a1. 身体的（医学的）状況：どのような（身体的状況などの基本的属性の）人が】、【a2. 社会的（福祉的）状況：どのような環境（家族や職場などの社会学的状況）のもとで】、【a3. 心理的（精神的）状況：どのような心理状況下にあるか】の3つである。そして、客観的な状況を参考にし、本人の立場に移し替えて解釈する（解釈学的現象学における「還元」に相当する）。

この手法を参考に、独自に開発した分析表に、分析する発言に加え、関連する前後の発言や背景を含め記載し、上記の発言を下記のように分析した。

- | |
|--|
| 【a1】 中学2年生 |
| 【a1】 女性 |
| 【a2】 震災発生後県内の避難所、県外の親戚の社宅、県外の避難所、県外の親戚の自宅、県内の避難所（B市）に避難を繰り返していた。 |
| 【a2】 家族構成は父・母・本人・祖父・祖母・曾祖母 |
| 【a2】 B市に、通っていたA中学校の分校ができるという話題が上がっていた。 |
| 【a2】 連日報道で原発に関するいじめの問題が取り上げられていた。 |
| 【a3】 自発的に外出などはしていた。地元の人たちと関わる機会はなく、永住する場所だとは考えていなかったため、自らも関わろうとはしなかった。 |
| 【a3】 いじめへの不安。 |
| 【a3】 A中学校に戻りたい。 |

「私はその時参加できなかったんですけど」という発言は、単に予定が合わず参加が不可能であったとも受

けられる。一方で、「声をかけていただいた」という言葉を使用していたり、永住する場所だと考えておらず地元の人々と関わろうとはしていなかったりしたことから、自分をよそ者だと認識していたことが推察される。いじめや差別の報道もあり、大勢の避難先の市民とともに伝統行事に参加することはハードルが高かったと考えられる。よって、「B市の伝統行事に誘われたが、大勢の市民とともにその地の伝統に触れる行事に参加するには、自分をよそ者と認識していたため、ためらい、参加することはできなかった」と解釈した。

2 解釈学的現象学の視点を健康観察に活用する

解釈学的現象学を学び、養護教諭としての視点が増えたように感じる。例えば、以前勤務していた小学校で、5月、帰りの会の直前に頭痛や腹痛を訴えて来室するようになった1年生の女子児童がいた。「なぜこの児童はこのタイミングで体調不良を訴えてくるのだろうか」という疑問が頭に浮かぶ。現象と分析の過程は以下の通りである。

帰りの会が始まると、階の端の一年生の教室から、反対側の端の保健室まで早歩きでバタバタと歩いてくる音がする。保健室のドアは基本的には常時開けてあるが、保健室の直前で足音は止み、顔だけ覗かせて中の様子を見ている。入学して1ヶ月であるが、礼儀正しく入口で一度気をつけの姿勢をして、学年や名前を告げ失礼しますと入ってくる。

まず、その子の置かれている環境を客観的に整理する。

【a1】小学1年生の女子児童。身長体重ともに平均的である。持病等無し。

【a2】父、母、本人、妹、弟の5人家族。最近一番下の弟が生まれた。自宅のある場所は小学校から4kmほどのところにある。登校時は登校班との合流地点まで母が妹弟を連れて一緒に行っている。登校班には同学年の児童はいない。

【a3】学校から自宅まで離れていて徒歩通学が大変。入学から1ヶ月が経ちようやく学校生活にも慣れてきたところである。

情報の一部ではあるが、客観的状況を整理するとこのようになる。

来室後は、養護教諭の腕を触ってきたり、手で自分の服を触ったり、落ち着かない様子である。「頭が痛くて帰れない」と訴える。問診等で器質的な要因を除外しつつ、本人の様子を手掛かりに、整理した背景状況から本人の立場に視点を置き換えて、心理的要因を探っていく。開き取りの中で頭痛の訴えが腹痛に変わっていったので、本人に尋ねると「あれ？頭もおなかも痛かったから帰れない」と言う。

一斉下校の時刻が近づいてきているため、保護者に迎えを依頼したと担任から連絡が入った。そのことを本人に伝えると「ママ？」と聞いてくる。目が細められ、心からの笑顔のようである。

4kmもの道のりを重いランドセルを背負っての下校は、学校生活に慣れ始めた1年生にとっては苦痛が伴うと推察される。また、同じ登校班には上級生しかおらず、歩いて付いていくこともやっただろう。彼女の訴えの要因の一つは、もちろんその下校の過程にもあると考えられる。

しかし、うつむき加減だった彼女が、明るく大きな声で「ママ？」と顔を上げ目を丸く見開き、母親が迎えに来るとわかると目を細めて嬉しそうに微笑んだのを見ると、彼女の本心は「そこ」にあるのではないかと推測した。

母を待つ間の時間の中で、彼女の学校生活や家庭での生活の話しながら、母親との関係にアプローチしていく。「赤ちゃん生まれたからママ忙しいの」「私お風呂洗いとか洗濯物を畳んだりとかしているんだよ」「お姉ちゃんなんだから」時折泣くのを堪えるように唇を結び矢継ぎ早に話す様子が見られた。

本人の言動や表情の変化、言い淀みを含む、発した一言一句から、「帰れない」「頭が痛い」の訴えに隠された実存的意味は、「お母さんに甘えたい」であったと解釈した。その後の担任や保護者などとの連携にもつながった事例である。解釈学的現象学を学んだことは、子どもたちの表出するサインに着目し、子どもたちへのアプローチへとつなげるだけでなく、周囲との情報共有や連携、保健日誌への記録の仕方にも影響していると感じている。このように、何気なく養護教諭として行っている対応にも、根拠をもつことができる。多方面からの情報を収集して客観的に整理し、

その本人にとっての本来の意味を探ることは、子どもが抱えている問題の本質を見極め、解決のために支援することにつながると考える。

IV まとめ

講師経験の後、初任校で2年勤務し、現在育児休業をいただいている。「小規模校であるがゆえの固定化された人間関係の中で、自分の気持ちをうまく表現できない子どもが多いのはなぜだろう」「自己肯定感とSNS等のメディア使用には関係があるのだろうか」「なぜ本校は歯肉の状態に課題がある児童が多いのか」等々、気になる子どもたちの様子が脳裏に浮かぶ。学校に復帰した後の子どもたちの姿は、産休前の姿とはまた変化しているかもしれないが、新たな健康課題を見つけ、子どもたちの行動変容にパワーをもらいながら、養護実践を積んでいきたい。「違和感」や「疑問」を日常の忙しさの中に置き去りにするのではなく、子どもたちに還元する手立てとして研究に取り組んでいきたい。

何気なく過ぎてしまう実践に意図的に意味づけを行い、自覚的に日々積み上げていくことで、養護実践における専門性の深化を目指していきたい。

引用文献

- 1) 大谷尚子, 中桐佐智子: 養護教諭にとっての研究の意義, 187-189, 新養護学概論, 東山書房, 2009
- 2) 朝倉隆司: なぜ調査研究が必要なのか, 8-15, 養護教諭のための調査研究入門, 少年写真新聞社, 2013
- 3) 松崎洋子, 津枝千春, 安西まりな他: 教員が保健室来室を決定するまでの心理的プロセスに関する研究(第1報) —小学校での外科的事例の分析を通して—, 日本学校救急看護学会第13回学術集会抄録集, 12-15, 日本学校救急看護学会, 2018
- 4) 安西まりな, 大柴絵美子, 松崎洋子他: 教員が保健室来室を決定するまでの心理的プロセスに関する研究(第2報) —小学校での内科的事例の分析を通して—, 日本学校救急看護学会第13回学術集会抄録集, 16-19, 日本学校救急看護学会, 2018
- 5) 工藤宣子: 地区研究の進め方—インタビューを通して研究のプロセスをたどる—, 日本学校救急看護学会第13回学術集会抄録集, 34-37, 日本学校救急看護学会, 2018
- 6) 戈木クレイグヒル滋子: 研究テーマとリサーチとクエスチョン, 質的研究ゼミナール第2版, 14, 医学書院, 2013
- 7) 工藤宣子: 実践を研究につなげるには—根拠のある実践で子どもたちを健康に一, 第10巻第1号, 70-74, 2017, 学校救急看護研究
- 8) 清水建二: 大規模自然災害発生時の対応に備えた養護教諭志望学生対象教育プログラム 表情観察入門講座—どのように感情を察し, そのように接するか—, 2018, (基盤研究(C)(一般) 課題番号16K12370 『大規模自然災害発生時の対応に備えた養護教諭志望学生対象プログラムの構築』 研究代表 千葉大学教育学部 工藤宣子)の助成を受け行った講義資料)
- 9) 小清水和美, 工藤宣子: 東日本大震災における福島県の子どもたちの経験—第2報—～原発事故による行政避難を受け入れた地域の子どもの語りから～, 千葉大学教育学部研究紀要, 325-336, 千葉大学教育学部, 2022
- 10) 小清水和美, 工藤宣子: 東日本大震災における福島県の子どもたちの経験—第1報—～原発事故により避難した子どもたちの語りから～, 千葉大学教育学部研究紀要, 313-324, 千葉大学教育学部, 2022
- 11) 佐久川肇, 上田嘉好子, 山本玲菜: 質的研究のための現象学入門 対人支援の「意味」をわかりたい人へ 第二版, 医学書院, 2013

特集 養護実践を研究的にまとめることの意義

教師の資質・能力を高める実践研究の在り方

園部 穂

北海道教育大学附属札幌小学校

How to Conduct Practical Research to Enhance the Qualities and Abilities of Teacher

Minoru SONOBE

Sapporo Elementary School attached to Hokkaido University of Education

Key words : Practical Research, Theorizing, the Qualities and Abilities of Teacher

キーワード : 実践研究, 理論化, 教師の資質・能力

I 研究の背景と目的

2024（令和6）年に公表された中央教育審議会初等中等教育分科会、質の高い教師の確保特別部会による「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について（審議のまとめ）¹⁾では、不登校やいじめ、暴力行為など、学校の教師が支援する児童が抱える課題が複雑化・困難化している現状があるということが示されている¹⁾。また、2022（令和4）年に改訂された文部科学省による生徒指導提要では、生徒指導の役割について「一人一人が抱える個別の困難や課題に向き合い、「個性の発見とよさや可能性の伸長、社会的資質・能力の発達」に資する重要な役割を有している。」と、生徒指導の重要性が示されている²⁾。このような現状を踏まえると教師は、教育課程の大部分を占めている日々の授業において、各教科等の目標と生徒指導のつながりを意識しながら指導を行うことが大切である。学習指導の目的と生徒指導の目的を相互に関連付け、両者の一体的な充実を図ることが、今、教師に求められており、そのためには日々の実践研究が欠かせないと言えるだろう。

そこで本研究では、教師の資質・能力の向上に向けて、日々の実践の理論化を図り、より質の高いものにまとめていく実践研究の在り方について考察する。このことが、本特集のテーマである養護実践（特に健康

教育の実践）を研究的にまとめることの意義を考える際の参考になれば幸甚である。

II 実践研究の在り方

筆者は小学校教諭としての勤務の傍ら、教職大学院で算数・数学教育について学んでいる。以下では、教職大学院での研究として行った、小学校算数科の計算指導に関する実践研究を基に、その在り方について考察する。

1 児童の実態と専門的知見から研究の目的を定める

算数の授業における子ども一人一人の「個性」とは、知識や技能、考え方などに含まれる有用性、簡潔性、一般性、正確性、能率性、発展性、美しさといった「数学のよさ」をどのように認めるかということであると捉えることができる。小学校算数科の計算の学習において児童が簡潔に答えを求めるために有効な方法の代表例として挙げられるのが「筆算」であろう。ではその他の計算の仕方によさは含まれていないのだろうか。実際の授業の児童の姿から考えてみる。

5年生「小数のわり算（ $4.2 \div 3.5$ ）」の計算の仕方を「除数と被除数に同じ数をかけても商は変わらない。」というわり算の性質を用いて考えることを目標とした授業場面である。この授業では、多くの児童は除数と被除数をそれぞれ10倍することによって解決した（図1）。

$$\begin{array}{r} 4.2 \div 3.5 = 1.2 \\ \downarrow \times 10 \quad \downarrow \times 10 \quad \uparrow \\ 42 \div 35 = 1.2 \end{array}$$

図1 除数と被除数を10倍する考え

この考え方は小数の除法の筆算につながるものであり、授業者も中心的に扱いたいと思っていた考え方があった。そのとき、ある児童が「待って！もっと簡単に答えを求められる！」と発言した。そして図2の考えを説明した。

$$\begin{array}{r} 4.2 \div 3.5 = 1.2 \\ \downarrow \times 2 \quad \downarrow \times 2 \quad \uparrow \\ 8.4 \div 7 = 1.2 \end{array}$$

図2 除数と被除数を2倍する考え

図2の考え方は、除数が3.5だからこそ使える特殊な考え方であり、汎用的に使える筆算につながるものではない。しかし、試しにこの考え方を使って計算した多くの児童は、「簡単だ！」「凄いい！」と感動していた。

こうした児童の姿から、筆算形式を用いて答えを求めるだけでなく、数の感覚や計算のきまりを使い、数を柔軟に見ながら計算することにも、数理的な処理のよさが含まれていることが分かる。しかし実際には、特に第2・第3学年の加法・減法の計算の学習において、筆算を用いて形式的に処理するよさが強調されすぎている現状があり、児童はどんな問題でもすぐに筆算に当てはめて処理しようとしてしまいがちである。

低学年段階だからこそ、数の感覚や計算のきまりを使い、数を柔軟に見ながら自由に計算することをありのまま認め、そのよさを一人一人に味わわせていく指導が重要だと考える。それは、児童の個性を生かすという意味で、学習指導の目的と生徒指導の目的を相互に関連付けることにもつながるだろう。

このように目の前の児童の実態について、教師自身が抱えた問題意識から、目的を定めることが実践研究の第一歩である。しかし、児童の見取りから生まれる問題意識は教師の主観によるものである。研究の目的の裏付けとなる専門的知見があることによって、その実践研究は教師の独りよがりにならない、より価値のあるものになる。有識者による見解や国や自治体から

出されたデータ等は、実践研究の客観的な裏付けとなる。

本実践では、杉山他（1998）の知見を参考にした³⁾。杉山他（1998）は、「いろいろな自由な考え方をして、子どもたちは数の世界、計算の世界を楽しむ。しかし、結局最後は筆算の世界に結び付けられて、「この考え方が今一番使われていますね。」と言って、あとの子どもは失望して終わるという授業が非常に多かった。」と述べている。

こうして本実践では、児童の実態と専門的知見の両面から、児童が筆算形式を用いて答えを求めることだけでなく、数の感覚や計算のきまりを使い、数を柔軟に見ながら計算するよさに気付くための第3学年の実践研究を進めるという目的を定めた。

2 先行研究から土台となる理論的枠組みを決める

目的が決まったら、次は具体的に実践を構想していく段階である。その方向性も、教師の主観だけでなく、先行研究を基に理論化することを目指したい。しかし、どのような手段で目的に合った先行研究を見付ければよいか分からないという意見を若手教員から聞くことも珍しくない。大学の指導教員から助言を受けたり、関連する書籍や論文を検索できるデータベースサービスを活用したりすることが有効である。

本実践では、1970年代初期のオランダの学校教育において、機械的な指導から脱却し、「活動としての数学」を具現化するために生まれた試み“Realistic Mathematics Education（以下、RME）”に注目した。

K.Gravemeijer&M.Stephan（2002）は、RMEを基にした計算の指導系列を示している⁴⁾。その研究を、本実践研究の土台となる理論的枠組みとした。

3 児童の実態を踏まえた授業を設計する

先行研究による理論的枠組みが決まっても、具体的な実践として設計するには、児童の実態を踏まえ、主体的な学びが実現されるようにする必要がある。日常的に児童と接している教師だからこそ把握している児童の興味・関心や学習内容の習熟などを、実際の授業設計に生かしたい。

そこで本実践では、独自の教材として「測量棒」を用いた問題場面を設定した。「測量棒」とは、同じ間隔で赤と白の2色に塗られている棒で、水平または垂直に

置いて地面の勾配を測定したり、道幅の目印として立てられたりするなどの用途がある。札幌の児童にとっては冬季期間中のグラウンドで見られる馴染みのある物である（図3）。



図3 測量棒

本実践では10cm幅に塗られている測量棒の図を用いて、雪の高さの増減を測定する問題場面を設定した。図を基に考える中で、児童は自然に赤色部分と白色部分の境目に着目し、加数や減数を分解して計算するという考え方に気付くことが期待される（図4）。

昨日、雪が18cmの高さまで積もっていました。今日の朝、雪が降り、昨日の高さより27cm高くなりました。それは棒のどのあたりでしょう。またそれは地面からは何cmでしょう。

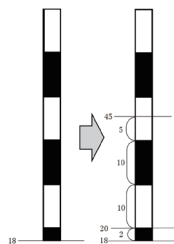


図4 測量棒を用いた雪の高さの増減問題

4 授業を実践する

本実践では児童のやり取りを把握するために、授業の様子を複数のカメラを利用して記録化した。以下に本実践の流れを示す。

初めに、児童にグラウンドにある測量棒の写真を見せて、赤と白の部分はそれぞれ10cmの幅で塗られていることを伝えた。そして測量棒（図5）を黒板に貼り、「昨日、雪が18cmの高さまで積もっていました。今日の朝、雪が降り、昨日の高さより27cm高くなりました。何cmになったでしょう。」という問題を提示した。

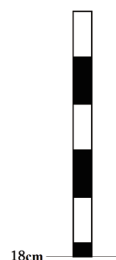


図5 測量棒

児童は式が $18+27$ であることや、筆算をすれば答えを求めることができるという見通しをもったものの、「雪の高さは棒のどのあたりだろう。」と問うと、答えに窮する様子が見られた。

以下は、その際に見られた児童のやり取りである。

- C1：18cmの微妙な高さから27cm数えるのは分かりづらいからすぐには分からない。
 C2：ちょっと赤いのが残っているから数えにくい。

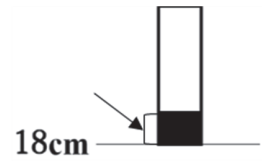


図6 C3の反応

T：ちょっと残っているってどこのこと？

C3：（図6の矢印の部分を目指す）

C4：1番下のところが何cmなのか分からない。そこも足して、上にどんどん27cm足していくなら、どの辺までいくのか分からない。

測量棒を用いた雪の高さの増減問題では、「測量棒の地面から雪の高さまでの部分が雪に埋まって見えない」という状況を自然につくることができる。そのため、10cmという単位が見えないことから、「半端な部分は何cmなのか。」という児童の問題意識が顕在化するのである。

その後、半端な赤い部分の長さが2cmであり、その上端は地面から20cmの高さであることを見いだした児童は、「そこから25cm増やせばいい。」というより具体的な見通しをもつことができた。

ここでワークシートを配付し、個人追究の時間を設けた。児童の中には図7のような考えが見られた。それぞれ、「ア（ $2\text{cm} \cdot 10\text{cm} \cdot 10\text{cm} \cdot 5\text{cm}$ に分解して足す考え）」、「イ（ $2\text{cm} \cdot 20\text{cm} \cdot 5\text{cm}$ に分解して足す考え）」である。

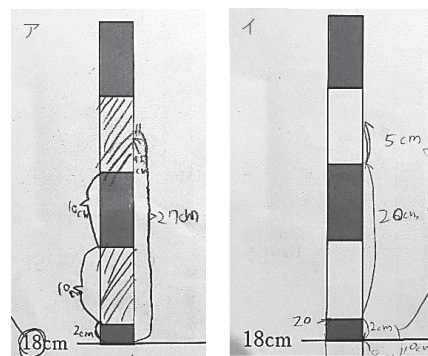


図7 児童の考え

次に全体交流の場を設定し、これらの考えを取り上げた。すると、ある児童から「別に20cmから考えなくていいよ。」という意見が出された。そして図8のように自分の考えを黒板に図示した。「 $10\text{cm} \cdot 10\text{cm} \cdot$

7cmに分解して足す」という考えである。

こうして「20cmから足す考え」と「18cmから足す考え」の2つが出された。

その後、この2つの考えを、測量棒を横にして示し、2つの考えのよさについて話題にする全体交流の場を設定した(図9)。



図8 新たな考え

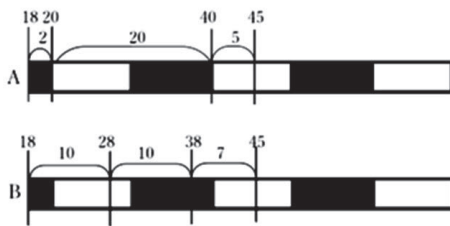


図9 2つの考え

まず、Aの考えについて話題にした。次のやり取りは、この考え方のよさについて議論している様子を示したものである(下線筆者)。

- T : こっちの考え (A) は「一気にとばせるからいい。」って言っている人がいるね。
- C 5 : Aは10cmのかたまり (赤と白の部分) が2個で20とんでいる。
- C 6 : Bの考えも10とばしなんだけど、Aは「きっぱり」分けられている。
- C 7 : Aは「きりのいい所」で分けられている。
- C 8 : 最初に2を足して20にしているから。
- C 9 : 20にしてそろえているの。
- C 10 : だから、きりがいい所にしている。1の位が0とか5とか。
- T : きりのいい所というのは？ 0とか5とか？
- C全 : 0, 10, 5, 20, 25, 30, 35, 45, 50...5の段!
- T : Aはきりのいい所までもっていくんだ。だから10のまとまりが見やすくなるんだ。

このやり取りの中で、児童はAの考えについて20cmという「きりのいい数」をつくっているということをやさとして述べている。そして、C10の発言をきっかけに多くの子が他の「きりのいい数」を考え、発言し

ている。

次にBの考えについて次のようなやり取りが見られた(下線筆者)。

- C11 : Aは最初に2足しているけど、Bは後から7を足しているから、こっち (A) はややこしい。
- C12 : Bは2を最初に足さないで、一気に20いって、7を足すから2回しか計算がないんだけど、Aは最初に2を足してそこから20足して、そこから5足すから3回計算がある。
- C13 : Bは、式の数が3個あって18+20+7で、Aは18+2+20+5で4個あるから、Bの方が式が少ない。

このやり取りでは、C12やC13は測量棒上の動きから式を導き、その計算の回数の少なさから、Bが効率的な考え方であると主張している。

こうしてそれぞれの考えに含まれる数理的な処理のよさが明らかになっていった。こうした過程を経て「測量棒」による2つの考え方は、「目盛りのない数直線」において、加数や減数を柔軟に分解して計算する考え方へと発展していった(図10)。

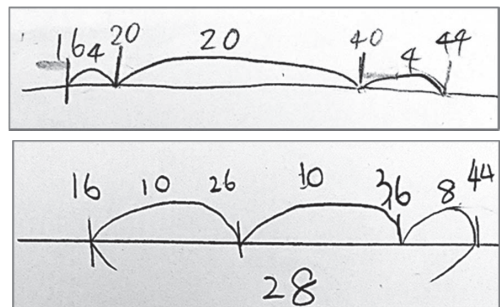


図10 「目盛りのない数直線」での16+28の計算

本実践を振り返ると、問題意識が顕在化する場面、解決の見通しをもつ場面、多様な考えに気付く場面、それぞれの考え方のよさを味わう場面で、他者との相互作用があることが分かる。実践においては、他者との協働的な学びの場を的確に位置付けることによって、個々の問題発見や問題解決を促すことができる。そう考えると、協働的な学びの場を授業のどのタイミングで位置付け、教師がどのようにコーディネートするかを吟味しておくことが、授業を実践する際のポイント

となる。

5 子どもの思考を分析し、実践の効果を検証する

教師の実践研究は、研究授業等で同僚や他校の教師に授業を公開し、参加者からの授業に対する意見から成果を得ることがある。その場合、意見の質は授業を参観する参加者の視点に左右されることになり、授業者の意図が十分に伝わらないこともある。また、公開授業の伴わない日常の実践研究においては、想定通りに授業が流れたかどうかという教師の肌感覚を成果としてしまうことも少なくない。それらを理論化された質の高い実践研究へと高めるには、授業者自身が記録を基に授業を振り返り、児童のやり取りやワークシート等の取組を分析し、その成果を明らかにする過程が大切である。

本実践における単元の後半では、練習問題を設定し、目盛りのない数直線を使った計算に取り組むようにした。

図11は、児童の計算問題の取組である。この図から、児童は、加法の計算には「きりのいい数をつくる」考え方を適用し、減法の計算には「10といくつに分ける」考え方を適用していることが読み取れる。また、10ずつ足したり、10を何十にまとめて足したりと、10の足し方にも違いが見られる。また、図12では、繰り返りのある問題と繰り返りがない問題で適用する考え方に違いが見られる。

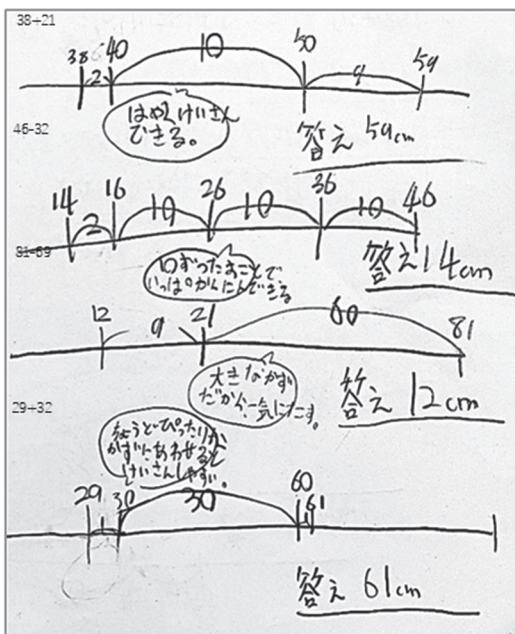


図11 児童の計算とその捉え①

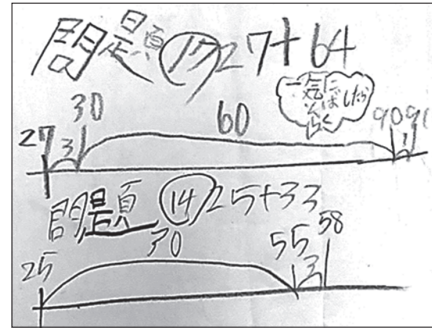


図12 児童の計算とその捉え②

これらの児童の思考は、「早く計算できる」「簡単」「楽」などと吹き出しに書かれた記述から、問題に応じてより効率的な分解の仕方を判断していることが分かる。これらは柔軟な見方を生かして計算するよさに気付いている児童の姿である。

また、「3桁+2桁の加法(226+98)」では、図13のように考える児童が現れた(図13)。

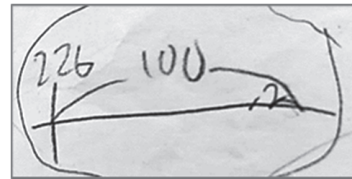


図13 数の柔軟な見方の発展

以下は、この考え方に対する児童のやり取りである。

- T : (図13を実物投影機に映す)
 C全：あー！そういうことか！（多くの児童の声）
 C5：なんで足し算なのに引き算を使っているの？
 C6：これは、まず100行って326でしょ。そこから2を引けば答えになる。
 C7：98はあと2足したら100になるから、326にしたところで、借りた2を引けばいい。
 C8：98円のおにぎりがあったとして、100円しかないから100円あげて、おつりを2円もらうのと同じ。

児童は、目盛りのない数直線上を行き来する中で、「+98」を「+100-2」とする見方を自ら見いだしたのである。そして、先のやり取りを経て、他の多くの児童が、次の問題にこの考え方を適用して計算し、そのよさを実感していた(図14)。

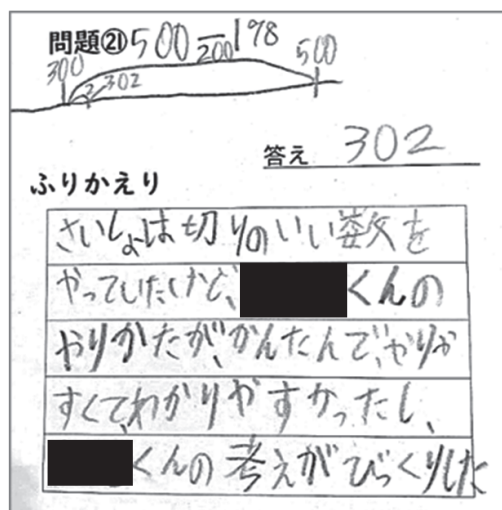


図14 児童の振り返り

こうして「測量棒」を扱った本実践では、数の柔軟な見方を生かして計算し、そのよさに気付く多くの児童の姿を観察することができた。

このように実践研究においては、理論に基づいて設計した授業を実践するというだけではなく、実践自体をカメラで撮影して記録したり、児童のノートやワークシート、振り返りシートなどを授業記録として残したりしておくことが大切である。授業を記録化するからこそ、子どもの思考を分析することでその効果を検証することができるのである。

また、分析した授業記録は、実践者だけではなく、他者と共有して議論する場を設けることができれば、よりよい実践研究とすることができる。筆者の場合、この実践研究については、教職大学院のゼミにおいて、指導教員や他の大学院生とともに検討する機会を設けることができたため、第三者の視点も含めた検証を行うことができた。このような作業は、実践研究の客観的価値を保証するという意味で重要な要素であると言える。

さらに言えば、実践研究として授業設計、授業実践を行い、その結果を分析して得られた成果は、記録として残しておくだけではなく、学会、研究会等の場で公表することが望ましい。学会での発表等は実践者にとって敷居が高く感じられることもあるが、適切な理論的背景をもって授業設計を行い、実践した結果を分析して得られた知見は、理論研究だけでは得られないものであるため、理論と実践との統合的な研究を目指

す教育科学においては、貴重な知見を提供することにつながると考える。筆者も、今回の授業設計、授業実践とその検証については、さらなる分析と考察を加え、一連の実践研究としてまとめ、日本数学教育学会の論文発表会において発表する予定である。

Ⅲ おわりに

知・徳・体バランスの取れた生きる力を育むために、日々、実践研究を通して授業改善を続けることが教師の使命である。そこでは日頃の児童との関わりを通して培われた児童の追究の表れの想定や見取りが不可欠である。一方、教師による実践研究は研究の裏付けが主観的な捉えに偏ってしまったり、客観的な検証が不十分になってしまったりすることも懸念される。

そうした背景も踏まえ本研究では、実践を理論化しながら進める実践研究の過程を以下のように整理することができた。

- ① 児童の実態と専門的知見から研究の目的を定める
- ② 先行研究から土台となる理論的枠組みを決める
- ③ 児童の実態を踏まえた授業を設計する
- ④ 授業を実践する
- ⑤ 子どもの思考を分析し、実践の効果を検証する

これらは授業実践のみならず、様々な場面での教育実践にも共通するものと考えられる。今後も、実践を理論化することで、具体的かつ信憑性のある実践研究を進め、教師の資質・能力の向上につなげていきたい。

引用文献

- 1) 中央教育審議会：「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について（審議のまとめ）、2022
- 2) 文部科学省：生徒指導提要、2024
- 3) 杉山吉茂，小林敢次郎，正木孝昌他：新しい算数研究 8月号 特集「計算を通して数の見方を豊かに」、4-16、新算数教育研究会、1998
- 4) Gravemeijer, K., & Stephan, M.: Emergent Models As An Instructional Design Heuristic, Symbolizing Modeling and Tool Use in Mathematics Education, 145-169, 2002

特集 養護実践を研究的にまとめることの意義

実践を「研究」として基礎づける
— 理論と実践の融合をはかる教職大学院教育の展望 —留目 宏美
上越教育大学Basing the Practice as “Research”: Prospects for Graduate School of Teacher Education
(Professional Degree Program) that Integrates Theory and PracticeHiromi TODOME
*Joetsu University of Education*Key words : *Yogo* Teacher, Theory and Practice, Research Characteristics of Practice,
Graduate School of Teacher Education (Professional Degree Program)

キーワード：養護教諭，理論と実践，実践の研究的特性，教職大学院

I はじめに

養護教諭の実践を、状況文脈的で複雑な動的プロセスと捉えるとき、問いは限りなくひらかれる。では一体、誰が養護教諭の実践を探究するのか。専門職像の転換を促したD. A. ショーンならば、養護教諭自身と即答するにちがいない。同氏によれば、現代の専門職は、実践の中の研究者になって、実践の中の知を発見しながら自己教育を継続的に進める実践者のことである。よって、「研究とは実践者の活動にほかならない」¹⁾と述べている。

現代の専門職像に鑑み、実践の研究的特性に照射する本稿は、実践を「研究」として基礎づける試みである。

II 「研究」としての実践の重要性

日本では、教員養成の修士レベル化が達成されないまま現在に至っているが、およそ15年前に高度専門職としての教員像が措定された。そこで、この像を手がかりに、「研究」としての実践の重要性を確かめることから、本論にとりかかる。

1 高度専門職としての教員像

高度専門職業人の養成を担う現行の機関が、専門職

大学院である。教員養成が専門職大学院（教職大学院）を開設する方針は2006（平成18）年の中央教育審議会答申（以下、答申と略記）において示された。これにより、教職大学院教育はより高度な専門性を備えた教員の育成を要請されることになった。その後、2012（平成24）年の答申で、「理論と実践の往還」等の表現が用いられ、教員を高度専門職として明確に位置づけられた。2022（令和4）年の答申に至っては、教職大学院のみならず、学部段階の養成教育でも「理論と実践を往還させた省察力による学び」が謳われている。

1) 理論と実践を分離しない見方・考え方

「理論と実践の往還」については精緻な議論を要するが、少なくとも理論と実践を分離せず、両者をひと続きに捉える視点が重要になる。実践知をめぐる問題に引きつけて、その理由を考えてみる。

実践知について、アリストテレスは「人間にとっての諸般の善と悪に関しての、ことわりを具えて真を失わない実践可能な状態」（知慮：フロネーシス）と説明したといわれている²⁾。フロネーシスを備えている人は、最善を理性的に判断することができ、実際に最善を尽くすことができる人と言い換えられるかもしれ

ない。また、理性的な判断である以上、当人が自らの思考や行為を十全に説明できるはずだと考えられるかもしれない。しかし、M. ポラニーは言語化できない暗黙知が潜入することによって、包括的で責任ある人間的行為が成り立つと論じた³⁾。単純に言ってしまうと、暗黙知を通じて言語化できる形式知が連結・統合され、ある道徳的な判断・行為が構成されるという考え方であろう。

こうした考え方に依拠すると、実践知という総体の構造を明るみにすることの難しさに気づかされる。だからといって、特定個人に限定された不明瞭な知として留め置き続けることは適切でない。専門職として高度化をめざす上では、実践知の解明に挑み、共有可能な知への転換に努める必要がある。実践知を対象化・言語化し、その方法のもつ意味と問題点を析出する理論的な作業の繰り返しが欠かせない⁴⁾。

理論は近代以降、「現象の根底にあるプロセスやメカニズムを説明したり、推測したりする」もの、さらに「日常的な解釈や経験を深めたり広げたりする」理解のための装置として規定されるようになった⁵⁾。よって、実践知の解明は、実践を説明するための理論を構築したり、理論にもとづいて実践を理解したりする営みにほかならない。理論と実践を分離しているようならば、実践知の解明はいっこうに進みようがないのである。

2) 主体的な学びの継続

2012(平成24)年の答申では、知識・技能の絶えざる刷新が必要であるとして、高度専門職としての教員像と、探究心を持って主体的に学び続ける教員像とをバラレルに描いている。

教職は、行為の責任や評価が子ども等から絶えず直接返ってくる「再帰性」や、対象が変われば同じ態度や技術で対応しても同じ成果が得られるとは限らない「不確実性」等の特性を有している⁶⁾。よって、知識・技能の絶えざる刷新は、常に惹起される課題である。多様かつ固有の存在である子どもの発育・発達を支え、学ぶ権利と幸福追求権を保障するために、養護教諭が自身の学びを主体的に方向づけるのは必然といえる。

ここで、「授業の基本について」というトルストイのエッセイを紐解いたD. A. ショーンの指摘を引用す

る。「くわさを豊かにもつ」教師は、子どもが読み学習でつまずくとき、それを子どもの欠点としてではなく、『自分自身の教え方』に問題があるととらえる。したがって教師は、生徒を困らせているものは何かを説明するすべを見つけなければならない。教師は授業の時間と教室という場所で、小さな実験研究を実行しなければならない。また、子どもが感じるつまずきは子ども独自のものであって、教師は説明できるレパトリーをもっているからそれで十分だ、などと考えることはできない。(中略)教師は新しい方法を考案し、『新しい方法を発見する能力を自分自身の中で開発していくよう努力し続け』なければならないのである⁷⁾。

この指摘はわれわれに重要な示唆を与えてくれる。より良い教育(あるいは養護)を探究する力、すなわち、固有の事例についての新しい理論を構築する力を自己開発できるよう、研究的・実践的努力を続けることの重要性である。

2 教職大学院教育の展望

1) 研究方法の多様性

より良い教育(あるいは養護)を探究するための方法論は実に多様である。近代科学(自然科学)の主流とされてきたのは、実験や調査を通して、因果的説明や一般的法則を探究する実証的アプローチである。

他方、人文学及び社会科学においては、一つに解釈的アプローチがある⁸⁾。社会的状況と関連づけて、人間の認識や行為を理解しようとする点が大きな特徴である。本アプローチの導入以降、「新しい教育社会学」が構築され、学校現場の知に接近するための方法論⁹⁾として、事例研究が活発に行われている。

もう一つに、経験の本質や意味を探究する現象学的アプローチがある。特に現象学的看護研究の蓄積が進んでおり¹⁰⁾、現象学にもとづいた看護実践は意図する効果をあげているとの指摘もなされている¹¹⁾。対人の実践を探究する上では欠かせないアプローチである。

さらに、批判的／解放的アプローチとして、アクション・リサーチもある^{12) 13)}。研究者、実践者の垣根を越えて、ともにその場の課題を分析・把握し、連続的な変化をとらえながら変化の循環に関与する、場の理論にもとづいた単一事例研究である。教職大学院の実習

科目がもつ機能としても解釈可能である。実習校の教員と、教職大学院生および大学教員とが連携し、当該校が有する課題の明確化や改善・解決に取り組むためである。

加えて、学習心理学の台頭によって出現した学習の構築主義理論と社会文化理論に拠る社会文化的アプローチもある¹⁴⁾。発達や学び、協働、足場かけ等を鍵概念としているため、幼児教育、教科教育、特別支援教育、生徒指導やカウンセリング、生涯学習など多方面で援用されており¹⁵⁾、教育一般を射程とし、その発展はめざましい。渡辺¹⁶⁾は、これまで教員が取り組んできた実践記録を「研究」にすることで、社会文化的アプローチに近づく可能性に言及している。実践記録は「実践の結果の記録ではなく、実践全体の学びのプロセスの記録」¹⁷⁾である。つまり、実践者が自身の学びを「研究」にすることの言及であり、個人の状況に根ざした探究のプロセスであるセルフスタディ¹⁸⁾が参考になる。

2) 理論と実践の不可分性に立脚した学びの重要性

以上に列挙したように、実践をめぐる「研究」には様々な視座とアプローチがある。各人の関心やリサーチクエストに応じた方法論を選び、研究的・実践的努力を続けることが大切である。多様な視座とアプローチは一朝一夕に身につくものではなく、絶えず学び続けていかなければならないが、実践の中の知を探究するための方法論の多様性に触れておくことで、「研究」としての実践は拓かれていく。下司が述べているように「理論と無縁な『実践それ自体』を想定することはできない」¹⁹⁾。だからこそ、理論と実践の融合をめざす探究的な学び、すなわち「研究」についての学びを保障することが大学院教育の一丁目一番地であろう。

ただ残念なことに、教職大学院は「技能の獲得に偏っているために教職の専門職化を十分に進めることができていない」²⁰⁾といった批判にさらされていることもまた事実である。教職大学院が、実践の中の研究者になりうる養護教諭を輩出するためには、理論と実践の不可分性に立脚した学びを易々と手放してはならない。

Ⅲ 「研究」として実践に取り組むために

本章では、様々な視座やアプローチを使い分けられる前提として、押さえておきたい基礎・基本を概説する。

1 問いをたてる

1) リサーチクエストの構築

「研究」は問いをたてることから始まる。研究上の問いはリサーチクエスト（以下、RQと略記）と称され、臨床的な問いであるクリニカルクエスト（以下、CQと略記）とは異なる。

まずは、日々の実践を思い起こし、関心を持っている事や曖昧にしている事に自覚的になることが大切である。それらの事を敢えて疑問形にし、CQとして言語化してほしい。次に、CQに対する考えや自分なりの解を言語化してほしい。自身の仮説や持（自）論、いわゆるパーソナルセオリーを語る事ができた場合には、その妥当性について言語化してほしい。

「研究」として実践に取り組むためには、CQをRQへ昇華する必要がある。それは、RQを構築するに至った思考の展開を筋道立てて、論理的、客観的に言語化できることに等しい。問いの立て方次第で、一つのCQからいくつものRQを組み立てることができる（表1）。他者の理解・納得を得られるようなRQを構築したい。

表1 問いの具体化—CQからRQへ—

問い	例
CQ	児童Aが保健室に来室するのはなぜか？
RQ	例1) 保健室に来室する主要な要因Bの改善を通して、児童Aの保健室来室行動は変わるのか？ 例2) 児童Aの保健室来室行動のきっかけとなる先行刺激は何か？ 例3) 児童Aに対する養護教諭の見立てと他の教職員の見立てには、どのような異同があるのか？

また、RQは目的やテーマを決定づけるものである。目的を明示する際は、RQを的確に落とし込んだ表記になっているか、十分に検討・吟味を重ねることも大切である（表2）。

表2 表1に示したRQの目的表記例

RQ	例
RQ例1)	目的表記例1') 保健室に来室する要因仮説Bの改善に取り組み、改善の前後における児童Aの保健室来室行動を比較することを通して、要因仮説Bの妥当性および改善策の適切性を評価することを目的とする。
RQ例2)	目的表記例2') 児童Aの保健室来室行動のきっかけとなる先行刺激を明らかにすることを通して、児童Aの保健室来室行動の構造を把握することを目的とする。
RQ例3)	目的表記例3') 児童Aに対する養護教諭の見立てと他の教職員の見立ての異同を明らかにすることを通して、児童Aの保健室来室行動の要因仮説を生成するとともに、見立ての統合をめぐる組織的課題を明らかにすることを目的とする。

2) 文献読解

文献を収集し、読解する作業は常に行う必要があるが、問いを立てるプロセスにおける文献読解は必須である。義務教育段階では読解力の向上をめざし、2000年代から、テキストを理解・評価しながら読む力や、テキストに基づいて自分の考えを書く力を高めることが取り組まれてきた。前者は、情報の取り出しだけでなく、解釈することや「内容、形式や表現、信頼性や客観性、引用や数値の正確性、論理的な思考の確かさなどを『理解・評価』したり、自分の知識や経験と関連づけて建設的に批判したりするような読み（クリティカル・リーディング）」²¹⁾である。

教職大学院生は、ほぼ全員が情報を取り出すために文献に目を通してしている。これは真の「読み」とは言えず、義務教育終了段階の生徒の課題として、上記を一笑一蹴することなどできない。読解力は「研究」として実践に取り組むための素養である。読解力を鍛える必要性を肝に銘じたい。

2 研究デザインの設計

研究デザインはRQの解を導くための方法論である。いつ、誰に、どこで何をし、いつ、何をどのような観点から、どのように分析するのかという手順を、系統的に示したものである。FINER（Feasible；実施可能性、Interesting；興味深さ、Novel；新規性、Ethical；倫理性、Relevant；必要性）²²⁾を十分に考慮することが大切である。

併せて、研究デザインを設計する上で注意したいことは、仮説に自覚的になることである。仮説は「研究によって解明を期待する事実を表現したもの」²²⁾であり、「対象とする集団、予測因子とアウトカム、期待される結果などの研究の主要な要素を要約した文章」²²⁾である。仮説の扱いによって、研究デザインが異なることを理解しておきたい（表3）。

仮に、既存の知見をもとに仮説を生成できると考えた場合、RQに仮説を示した上で、仮説検証型の研究デザインを採用することになる。それが叶わない場合や、既存の基本仮説では実践の構造や機能を十分に説明できないと考えた場合には、仮説生成型の研究デザイン、もしくは仮説生成型と仮説検証型とを組み合わ

せた研究デザインを設計することになるであろう。

荻田²³⁾によれば、養護教諭研究団体が発行した冊子に掲載されている実践研究報告書149件のうち、90件が「観察⇒仮説⇒検証」「仮説⇒検証」「観察⇒仮説」のいずれにも該当しなかったという。このことから、「研究」として実践に取り組む上では、仮説の検討を忘れないようにしたい。

表3 仮説生成型と仮説検証型の例

表1に示したRQ例1)にもつづいた場合の例	
仮説 検証型	児童Aの保健室来室行動の要因仮説Bの真偽を検証するために、要因仮説Bをどのように改善するのか、有効と考えられる手立てを検討する。また、手立てを講じた前後の評価計画を検討し、介入・評価に関する研究デザインを設計する。
表1に示したRQ例2)にもつづいた場合の例	
仮説 生成型 +	児童Aの保健室来室行動のきっかけとなる先行刺激に着目し、要因仮説を生成するために、有効と考えられる行動観察・分析の方法を検討し、研究デザインを設計する。
仮説 検証型	要因仮説を生成した後、検証するために、先行刺激に対する手立てを検討する。また、手立てを講じた前後の評価計画を検討し、介入・評価に関する研究デザインを設計する。
表1に示したRQ例3)にもつづいた場合の例	
仮説 生成型	養護教諭および他の教職員それぞれの見立ての異同を踏まえ、児童Aの保健室来室行動の要因仮説を生成するために、養護教諭および他の教職員の見立てを明らかにし、比較分析できる調査方法を検討し、研究デザインを設計する。

3 ピットフォールと対応策

養護教諭から、「どんなデータを集めれば良いか」「どのような介入をすれば良いか」「データをどのように分析すれば良いか」等の質問を受けることがある。こうした質問がなされるのはなぜか。多くは、問いを立てるプロセスが不十分なまま、研究デザインを考えはじめていたり、RQと研究デザインの整合性が乏しいことが背景にある。そこで、4つの対応策を特筆する。

第一に、何をするかから考えはじめないことである。繰り返しになるが、まず掘り下げて考えるべきは問いであり、問いを立てるプロセスにじっくりと向き合うことが定石である。

また、日頃から文献の収集・読解を重ね、何がどのように議論され、どこまで明らかにされているのか。何が課題とされているのかを把握しておくことを心掛けることである。知識が増えると、日常語を専門用語に変換しやすくなり²⁴⁾、CQをRQへ昇華する助けになる。

第二に、「研究」として実践に取り組む当初から、論文の草稿を書きはじめてみることである。書くこと

は「論理的に思考をつなぐ自分との対話」²⁵⁾である。論理的に考えるために書き、自身の思考や論の組み立て方を可視化する。それを精読しながらまた考え、修正する…を繰り返すこと、それは、関連する先行研究の知見を活用しながら問いを立てたり、論理的に思考し、文章化したりするトレーニングになる。本学会誌における投稿論文の査読結果の傾向²⁶⁾を踏まえ、アカデミック・ライティングについて確認・再確認しておくが良い。

加えて、データを数量的に解析しようとする場合、研究デザインを設計する段階で、結果に示す表のフォーマットを作成しておくが良い。変数の扱いや分析の観点を明確に意識することができ、研究デザインを具体的に考えられるようになるはずである。

第三に、クリティカル・フレンドや指導者を持つことである。率直な意見や疑問を投げかけてくれる他者の存在は、非常に大切である。学術集会での発表もクリティカルな意見を得られる有益な機会になる。

第四に、公表・公開を見据えて取り組むことである。公表・公開してこそ、養護教諭にとっての公共的な知を創り出す一助になる。学術集会での発表や学会誌への論文投稿を一つのゴールに設定することで、「研究」として実践に取り組むという意欲は明らかに高まる。

Ⅳ おわりに

本稿は、高度専門職として措定された教員像を手がかりに、「研究」として実践に取り組むことの重要性を論じてきた。実践は、課題の改善・解決志向の活動であると同時に、言語²⁷⁾である。「研究」としての実践は、養護教諭の職能成長・職能開発を導くメインストリームであるだけでなく、現実を変革する手立てとなる。また同時に、養護を語り論じる理論を構築することでもある。

その子にとって、あるいはその学校にとってのより良い養護を探究することは、固有の事例についての新しい理論を構築することを意味する。それが、実践の中の研究者になって、実践の中の知を発見することの核心である。特に事例研究は、現職養護教諭にしか取り組めないタイプの研究であり、多岐にわたる養護教諭の職務一つひとつが探究の対象になる。

「研究」として実践に取り組んでいる教員と話をしていると、自己の拡張性を醍醐味として語っているようにしばしば感じる。私（だけ）ではない「誰」か、今（だけ）ではない「いつ」か、ここ（だけ）ではない「どこ」か、を見つめるまなざしがそこにはある。開かれたまなざしに支えられた探究のプロセスは、自己の拡張性ばかりか、公共的な知を生み出す一助になる。それが、現場発の養護学の構築につながっていく。養護をつかさどる養護教諭こそ、養護をめぐる知を探り、発見し、発信してほしいと願ってやまない。

最後に、「研究とは実践者の活動にほかならない」¹⁾というD. A. ショーンの指摘を再掲する。これは、実践者が自身の専門性を放棄してはならないという戒めであろう。「研究」として実践に取り組むということは、自身の専門性を重んじ、探究し続けるということである。養護を重んじ、養護を探究し続けるのは一体誰か。養護教諭において他に誰がいようか。

引用文献

- 1) ドナルド・A・ショーン (柳沢昌一・三輪建二 監訳) : 省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行爲と思考—, 305-372, 鳳書房, 2007
- 2) アリストテレス (高田三郎 訳) : ニコマコス倫理学 (上), 292, 岩波書店, 2009
- 3) マイケル・ポラニー (佐藤敬三 訳) : 暗黙知の次元—言語から非言語へ—, 紀伊国屋書店, 1996
- 4) 越智康詞 : 「制度改革」のなかの教師—教育の専門性・公共性・臨床性の確立に向けて—, (永井聖二・古賀正義 編), 《教師》という仕事=ワーク, 143-165, 学文社, 2001
- 5) ガート・ピースタ (巨理陽一・神吉宇一・川村拓也・南浦涼介 訳) : 良い教育研究とはなにか—流行と正統への批判的考察, 15-17, 明石書店, 2024
- 6) 佐藤学 : 教師文化の構造—教育実践研究の立場から—, (稲垣忠彦・久富善之 編), 日本の教師文化, 21-41, 東京大学出版会, 1994
- 7) 文献1), 68
- 8) 佐々木洋成 : 解釈的アプローチの可能性について, 年報社会学論集, (16), 225-236, 関東社会学会, 2003
- 9) 古賀正義, 荒川葉, 遠藤宏美他 : (古賀正義編著), 学校

- のエスノグラフィー——事例研究から見た高校教育の内側, 嵯峨野書院, 2004
- 10) 榎原哲也, 西村ユミ, 一宮茂子他:(西村ユミ・榎原哲也 編著), ケアの実践とは何か—現象学からの質的研究アプローチ, ナカニシヤ出版, 2017
 - 11) 山本則子:「ケアの意味を見つめる事例研究」着想の経緯と概要, 看護研究, 51 (5), 404-413, 医学書院, 2018
 - 12) 秋田喜代美:学校でのアクション・リサーチ—学校との協働生成的研究, (秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学 編), 教育研究のメソドロジー 学校参加型マインドへのいざない, 163-183, 東京大学出版会, 2005
 - 13) 武田丈:参加型アクションリサーチ (CBPR) の理論と実践—社会変革のための研究方法論—, 世界思想社, 2015
 - 14) 石橋由美:社会文化的アプローチを読み解く—ブルーナーの文化心理学をてがかりに—, 心理科学, 19 (2), 32-48, 心理科学研究会, 1997
 - 15) 鹿島桃子, 香川秀太, 加藤弘通他:第Ⅱ部 発達を支援する—社会文化的アプローチの展開1, (茂呂雄二・田島充二・城間祥子 編), 社会と文化の心理学 ヴィゴツキーに学ぶ, 世界思想社, 2011
 - 16) 渡辺貴裕:「理論と実践の往還」を問う—シンポジウム 指定討論者の立場より—, 日本教科教育学会誌, 44 (4), 87-91, 日本教科教育学会, 2022
 - 17) 森田史生:実践記録の価値—新たな実践の第一歩, (木村優・岸野麻衣 編), 授業研究—実践を変え, 理論を革新する—, 140-145, 新曜社, 2019
 - 18) アナスタシア・P・サマラス (武田信子 監訳, セルフスタディ翻訳プロジェクトチーム 訳):教師のためのセルフスタディ入門—協働的な問いによる実践の改善—, 107-133, 学文社, 2024
 - 19) 下司晶:教育哲学と教育実践, その関係性の転換 見失われた啓蒙のゆくえ, 教育思想のポストモダン—戦後教育学を超えて—, 189-220, 勁草書房, 2016
 - 20) 丸山恭司, 丸橋静香:教職倫理教育—教師として倫理的に適切な判断ができるために, 何がどのように教えられるべきか—, 教育的関係の解釈学, 236-252, 東信堂, 2019
 - 21) 文部科学省:PISA (読解力) の結果分析と改善の方向 (要旨), https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/1379647.htm (アクセス2024年7月11日)
 - 22) Stephan B. Hulley, Steven R. Cummings, Warren S. Browner, et al (木原雅子・木原正博 訳):医学的研究のデザイン—研究の質を高める疫学的アプローチ— 第4版, 375-395, メディカル・サイエンス・インターナショナル, 2014
 - 23) 荻田晴美:現職養護教諭の実践研究報告書に見られる傾向の分析, 養護実践学研究, 2 (1), 55-62, 日本養護実践学会, 2019
 - 24) 大木秀一:看護研究・看護実践の質を高める文献レビューのきほん, 34-35, 医歯薬出版, 2013
 - 25) 岸野麻衣:書く・書く・書く—私をつなぐ, 世代をつなぐ, 文化をつなぐ財産へ, (木村優・岸野麻衣 編), 授業研究—実践を変え, 理論を革新する—, 134-139, 新曜社, 2019
 - 26) 日本養護教諭教育学会 編集委員会:編集委員会からのメッセージ, ハーモニー, (94), 4-6, 日本養護教諭教育学会, 2024
 - 27) ガート・ビースタ (田中智志・小玉重夫 監訳):学習を超えて—人間的未来へのデモクラティックな教育—, 13-32, 東京大学出版会, 2021

調査報告／研究助成金研究

くびき野式事例検討法の有用性と課題

角田智恵美*¹, 大塚 純子*², 堀川 敏子*³*¹園田学園女子大学, *²上越市立直江津小学校, *³元上越市小学校Usefulness and Challenges of the *Kubikino* Case Conference MethodChiemi TSUNODA*¹, Junko OTSUKA*², Toshiko HORIKAWA*³*¹Sonoda Women's University, *²Joetsu City Naoetsu Elementary School,*³Former Joetsu City Elementary School

Key words : *Kubikino* Case Conference Method, Incident Process Method, *Yogo* Teacher, Students would-be *Yogo* Teacher

キーワード : くびき野式事例検討法, インシデント・プロセス法, 養護教諭, 学生

I はじめに

1980(昭和55)年,小倉,飯田らの呼びかけにより,「学校健康相談を学ぶ会」が発足した¹⁾。以来,養護教諭の実践的経験を相互に交流することを大事にしたこの会では,事例検討が会合の中心になっていった²⁾。その後,この会が発展した日本学校健康相談学会では,養護教諭が自らの実践を省察し,実践のヒントを得ることができる事例検討が,養護教諭の力量形成上,重要と指摘している²⁾。

大谷は,養護教諭が事例検討を行う意義について次の3点を挙げている³⁾。①事例検討会で学ぶことができれば,日々の実践の振り返りができるので,自己成長を可能にする。②大事なことは「養護教諭として行う相談」は「養護をつかさどる」役割を担っているという自覚である。自分の行った対応(健康相談)が「ほんとうの養護」になっているのかという視点からの振り返りをする必要がある。自分の実践を「養護」の視点から捉え直し,一人ひとりの子どものどこを,何を,どう成長支援したか,つまりは,その子にとっての「養護」は何だったのかを明らかにしていくことができる。③「養護」の追究を通して,養護教諭のアイデンティティの確立も期待できる。あわせて養護教諭

として育つ喜びを味わえるようになる。

現在,事例検討は心理臨床,教育,保育,福祉,医療等様々な場で行われている⁴⁻⁶⁾。山本⁷⁾は,事例検討会の運営タイプを「伝統型」「欧米型」「達人型」「構成型」に分類し,それぞれの特徴や良さ,課題について解説している。心理臨床の場で従来から行われているのは「伝統型」である。「伝統型」は,全過程のレジメを用い発表者がまとめて発表し,参加者は質疑を行い,助言者が総括的なコメントでまとめるというオーソドックスな方式である。これに対し「構成型」は,簡単な資料のみ用い,発表者が課題を述べ,参加者は質問し,段階的に事例の全体像を把握するもので,グループファシリテーションが重視される⁷⁾。PCAGIP法⁸⁾がこれに当たり,近年この方法に基づいた事例検討も広がりつつある⁹⁻¹¹⁾。PCAはパーソン・センタード・アプローチを表し,Gはグループ,IPはインシデント・プロセスを意味している。「伝統型」の事例検討では,発表者は資料の準備に時間と労力を要する。資料の準備は意味ある作業とはいえ,負担が大きいと学校現場等では発表が敬遠されがちになる。一方「構成型」では,発表者は簡単な資料のみの準備で良いため負担は軽減される。

加えて「構成型」では、「批判しない」というルールがあるため発表者の傷つきを防ぐことにもなる⁷⁾。

筆者らは2011（平成23）年、養護実践に関する研究とその発展に寄与することを目的とし、新潟県上越市に「くびき野養護実践研究会」を立ち上げた。「くびき野」は当該地域の高田平野（頸城野）を指す。まず、取り掛かりやすい方法として「構成型」の一つであるインシデント・プロセス法による事例検討を実施した。その後、本会独自の「くびき野式事例検討法」（以下、くびき野式と略記）を開発した¹²⁻¹⁷⁾。更にくびき野式を様々な機会に広く活用してもらえよう、実施方法と使用アイテムをまとめた「くびき野式事例検討法手引」（以下、手引と略記）を作成した。くびき野式の活用を促すためには、手引を読んだ人がくびき野式をどう評価するのか等、くびき野式に対する意識を明らかにし、あわせてくびき野式の課題を基に、活用のあり方を提案する必要がある。

そこで、本研究は、くびき野式の参加経験の有無を問わず、手引を配付した養護教諭及び学生の意識調査をし、くびき野式の有用性や課題を検討することを目的とした。

Ⅱ くびき野式事例検討法の概要

1 くびき野式の特徴

くびき野式の特徴は、次の2点である。一つは、インシデント・プロセス法^{4, 18, 19)}を基調としている点である。インシデント・プロセス法は長いレジュメ等は要せず、簡単な資料のみ用い、事例提供者より示された短い印象的な出来事を基に参加者が質問することによって事例の概要や全体像を明らかにし、問題点や解決策を考えていく。もう一つは、養護実践マトリックスを活用している点である。養護実践マトリックス（表1・2）は、「くびき野養護実践研究会」で行った数回の事例検討の中で出された養護教諭の対応を、「養護教諭の直接的対応」と「連携行為による対応」に分類し、児童生徒及び養護教諭にとっての根拠も示した表である。つまり、くびき野式は、養護実践マトリックスを用いたインシデント・プロセス法である。

2 くびき野式の目的と進め方

表3の通り、くびき野式の目的は、子どもたちの成長を図るより良い養護実践について検討していくことと、それぞれの問題解決能力、実践力を向上していくこととした。進め方（概要）は「1. 事例の説明」「2. 事実・情報の収集（質問と応答）」「3. 協議」「4. まとめと成果の確認」とし、全体で70分の構成である。「1. 事例の説明」「2. 事実・情報の収集（質問と応答）」では、事例記録用紙に各自記入する。「3. 協議」では、板書図を用いて児童生徒の状況を全体で確認したうえで養護実践マトリックスを活用し、各自が「養護教諭として考えられる具体的な対応」について考える。その後、グループ又は参加者全体でまとめていく。

参加者の中から事例提供者、ファシリテーターを選定する。事例提供者には事前に提供事例を準備してもらう。ファシリテーターは全体の進行を担う。事例提供者が参加者から批判され「傷つき」を負うことのないよう、話し合う姿勢でのぞむ、事例提供者への批判、攻撃はしないというルールを確認する。

Ⅲ 方法

1 対象と方法

2019（令和元）年夏期にA県、B県、C県で実施された研修会に参加した養護教諭（元養護教諭も含む）455人、及び2019（平成31）年～2020（令和2）年に、A大学の科目「健康相談活動Ⅰ」「健康相談活動Ⅱ」を受講した者（主に養護教諭を目指す者、一部保健体育教諭等を目指す者も含む）80人、合計535人を対象に手引と質問紙を配付した。

養護教諭に対しては、研修会当日に直接又は郵送により手引と質問紙を配付し、質問紙は後日郵送により回収した。学生に対しては、授業実施期間及び授業実施期間終了後に直接又は郵送により手引と質問紙を配付し、質問紙は授業担当者が準備した回収箱への投函、又は郵送により回収した。167人から質問紙を回収した（回収率32.2%）。質問紙の同意欄において回答への同意が得られなかった2人を除く165人を分析対象とし、回答の一部に欠損がある場合はその都度除外し、集計・分析した。

表1 養護実践マトリックス（養護教諭の直接的対応）

①児童生徒にとっての対応の根拠
②養護教諭にとっての対応の根拠

コアカテゴリ	サブカテゴリ	対応の根拠	対応策
見守る・保護する	居場所をつくる	① 気持ちを落ち着かせ、安心して心と体を休めることができる。 ② 児童生徒が心地よいと感じる場で本音を引き出し、信頼関係を深め、状況にあった支援ができる。	
	本人の状況を確認する	① 自分の気持ちを話すことで、受容されていると感じ、安心できる。 ② 心身の状況や困り感等を把握することにより、次の手立ての糸口がつかめる。	
	信頼関係を作る	① 受け入れられていると感じ、本音が言える。 ② 本音を聴くことができれば子どもの理解が深まり、その中から解決策が見えてくる。	
苦痛に対し 安寧を与える	身体症状への対応	① 症状の緩和を実感することで安心し、リラックスできる。 ② 身体症状の緩和により、安心感を持たせ、信頼関係を深めることができる。	
導く・育む	自己理解を深める	① 自分の気持ちに気づき整理することで、自分を客観的に見るようになる。 ② 児童生徒に寄り添って受け入れることで、不安や症状の原因を共に考えていくことができる。	
	先の見通しをもたせる	① 不安に思っていることに見通しをもつことで、不安が和らぎ、前向きな気持ちになる。 ② 今、抱えている不安を軽減させ、前向きな気持ちで課題について一緒に考えることができる。	
	ルールをつくる	① 自分の行動について適切な判断ができるようになる。 ② 保健室の機能を守るとともに、児童生徒に自分の行動について適切な判断力を身に付けさせる。	
	自己決定を促す	① 自己決定を通して、問題を自分で乗り越えていく力が身に付き、自信が持てるようになる。 ② 児童生徒が自己の問題を見極め、解決していく力をつけさせる。	
	保健指導	① 健康な体づくりのために、心身の仕組みを理解し、自分自身を大切に思うことができる。 ② 養護教諭の専門性を生かし、心身の仕組みを理解させることで、健康な体づくりの大切さを伝えることができる。	
	本人の頑張りを知る	① 安心感及び自己有用感をもつことができる。 ② 信頼関係を築くことができ、児童生徒の自己受容につなげることができる。	

表2 養護実践マトリックス（連携行為による対応）

①児童生徒にとっての対応の根拠
②養護教諭にとっての対応の根拠

コアカテゴリ	サブカテゴリ	対応の根拠	対応策
学校内	情報の収集・提供・共有	① 自分自身の行動及び気持ちを理解してもらえる。 ② 児童生徒の理解が深まり、課題を明確にすることができる。	
	チームでの組織的対応・役割分担	① 学校や家庭で役割分担をして支援を受けることにより、安心感が得られ問題解決につながる。 ② 役割を明確にし、職種の特徴を生かすことにより、児童生徒の実態に即した対応ができる。	
	本人と担任との関係を促進・調整	① 担任から理解され、安心感が得られるとともに、クラスでの活動を通して、達成感や所属感が高まる。 ② 担任と児童生徒の信頼関係が深まり、支援及び問題解決につながる。	
	学習保障	① 学習に対する不安が軽減され、学習意欲につながる。 ② 学習への不安を軽減させ、学習意欲を向上させる。	
	物理的・人的環境づくり	① 関わる人が増え、安心できる場所を得ることにより、自己肯定感が高まったり、不安を減らしたりすることができる。 ② 対応する適当な場所と人を調整（確保）することにより、効果的な支援に繋ぐことができる。	
	対人関係の拡大	① 多くの人とのかかわりの中から、人間関係作りのスキルを高めることができる。 ② 養護教諭としての役割を果たすことができ、校内体制での支援が可能になる。	
保護者	保護者への支援	① 保護者の不安や負担が軽減することによって、不安を軽減することができる。 ② 養護教諭の専門性を生かし、親の不安や負担を軽減することができる。	
	情報収集・共有	① 学校職員と保護者が情報を交換することで一致した対応をしてもらえる。 ② 家族の思いを受け止め、専門的な立場から助言をすることにより、適切な支援ができる。	
学校外	専門的対応の促進	① 専門的な診断や治療（支援）を受けることにより心身の状態の理解が深まり、抱える課題の解決につながる。 ② 学校の情報を提供しながら専門家の治療方針や診断・知見を、効果的な対応に活かすことができる。	

2 調査内容

1) 対象者の属性とくびき野式の参加経験

養護教諭に対しては現在の所属校種を、学生に対しては学年を尋ねた。また、くびき野式の参加経験の「有」「無」を尋ね、「有」と答えた場合には参加回数を尋ねた。

2) くびき野式に対する意識

(1) くびき野式の評価

筆者らが、くびき野式の事例検討会参加者に実施した質問紙調査の結果¹⁶⁾を基に8つの質問項目を作成し

た。具体的には表5に示した質問項目であり、「非常に思う」(5点)から「全く思わない」(1点)で尋ねた。また、手引に記載した5つの使用アイテム(進め方の概要を示したシート、事例記録用紙、板書図、養護実践マトリックス、活用例)について「非常によい」(5点)から「全くよくない」(1点)で尋ねた。

(2) くびき野式の活用

今後、くびき野式の全部又は一部を活用したいかどうかを「活用したい」「どちらとも言えない」「活用したいとは思わない」の3件法で尋ねた。「活用したい」

表3 くびき野式の進め方(概要)

<p>【目的】 子どもたちの成長を図るより良い養護実践について検討していく それぞれの問題解決能力、実践力を向上していく</p> <p>【本方法のメリット】 事例発表者の負担軽減、時間短縮、全員参加、実践的、教育現場への導入が容易</p> <p>【進め方】 全体で70分程度を予定</p> <p>1. 事例の説明(5分) ・情報や疑問等、事例記録用紙にメモしながら聞く(事例の理解、対応のために必要な情報は何か)</p> <p>2. 事実・情報の収集(質問と応答)(20分) ・一問一答形式で順番に ・質問についてのみ回答する</p> <p>3. 協議(40分) ① 対象児童生徒の状況確認・・・板書 ② 問題の特定「解決すべき問題は何か？」(当面の問題) ③ 養護実践マトリックスを活用し、個人で「養護教諭として考えられる具体的な対応策」(上)とその「根拠」(下)を考える ④ 対応策を順に出し合い、グループでまとめる ⑤ 発表者より実際の対応とその後の経過を発表</p> <p>4. まとめと成果の確認(5分) ①参加者からのシェアリング ②発表者からのシェアリング</p> <p>【ルール】 *話し合う姿勢でのぞむ *事例提供者への批判、攻撃はしない</p>
--

と答えた場合には、どのように活用したいかを自由記述で尋ねた。

(3) 感想や気づき

くびき野式に対する感想や気づきを自由記述で尋ねた。

3 分析方法

自由記述以外のデータはExcel 2016を用いて単純集計、js-STAR_XRを用いて統計解析を行った。有意水準は5%未満とした。対象者の属性とくびき野式の参加経験は回答数を単純集計した。くびき野式に対する意識のうち、くびき野式の評価は分散分析、くびき野式の活用は χ^2 検定をし、養護教諭と学生の回答を比較した。くびき野式の活用及び感想や気づきの自由記述は、活用する場面・機会、使用アイテム、目的の観点から意味内容ごとに切片化しコードとした。コードを共通の上位概念で括れるカテゴリにまとめ、【カテゴリ】、<サブカテゴリ>の2つの階層に分類・整理した。

4 倫理的配慮

調査の目的や方法、目的外使用をしないこと、個人情報を守ること、参加は自由であることを質問紙に明記した。質問紙の冒頭に同意欄を設け、同意のあった回答のみ分析対象とした。以上の倫理的配慮について、説明機会を得られた研修会時や授業時には口頭で直接説明した。学生に対しては授業の評価と関係なく、調査に協力しなくても不利益は生じないことを説明した。本調査は、園田学園女子大学生命倫理委員会の審議を要しない調査として、当会委員長より実施の承認を得て行った。

IV 結果

1 対象者の属性とくびき野式の参加経験

対象者の属性とくびき野式の参加経験を表4に示す。養護教諭は130人であった。現在の所属校種は、幼稚園1人、小学校58人、中学校37人、高校22人、特別支援学校8人、その他4人であった。くびき野式の参加経験「有」が35人、参加経験「無」が95人であった。くびき野式の参加経験「有」と答えた35人の経験回数は、「1回」が21人(60.0%)と最も多く、「6回以上」

表4 対象者の属性とくびき野式の参加経験

対象者の属性		参加経験「有」	参加経験「無」	小計	計
養護教諭	幼稚園	0	1	1	130
	小学校	15	43	58	
	中学校	9	28	37	
	高校	8	14	22	
	特別支援学校	2	6	8	
	その他	1	3	4	
学生	2年	19	0	19	35
	3年	10	0	10	
	4年	6	0	6	
計		70	95	165	

が8人(2.8%)であった。また、くびき野式での事例検討において(くびき野式の進め方、事例記録用紙、板書図、養護実践マトリックス等、通常くびき野式で使用するアイテム等の全てではなく一部活用の場合を含む)、事例提供者やファシリテーター経験「有」が15人(42.9%)であった。

学生は2～4年生35人であった。調査実施以前の授業でくびき野式を最低1回は経験しており、全員が参加経験「有」であった。

2 くびき野式に対する意識

1) くびき野式の評価

くびき野式の評価(分散分析結果)を表5に示す。

養護教諭の評価が最も高かったのは、「3. 事例提供者が気づきや対応のヒントを得られる」(M=4.40, SD=0.57)と「4. 全員参加の会となる」(M=4.40, SD=0.68)であった。次いで評価が高かったのは、「2. 多様な意見・対応策が出される」(M=4.32, SD=0.66)であった。学生の評価が最も高かったのは、「3. 事例提供者が気づきや対応のヒントを得られる」(M=4.42,

SD=0.74)であった。次いで評価が高かったのは、「2. 多様な意見・対応策が出される」(M=4.30, SD=0.80)であった。

養護教諭と学生の回答を比較した結果、「4. 全員参加の会となる」は、養護教諭の評価が学生よりも高かった(F(1,148)=25.91, p<.01)。「7. 事例の理解が深まらない」は、養護教諭の評価が学生よりも低かった(F(1,148)=4.44, p<.05)。

使用アイテムの評価結果は、表3にあたる「進め方の概要を示したシート」(養護教諭M=4.13, SD=0.73, 学生:M=4.13, SD=0.78), 「事例記録用紙」(養護教諭:M=4.01, SD=0.77, 学生:M=4.16, SD=0.83), 「板書図」(養護教諭:M=3.99, SD=0.72, 学生:M=3.91, SD=0.88), 表1・2にあたる「養護実践マトリックス」(養護教諭:M=4.16, SD=0.73, 学生:M=4.19, SD=0.88), 「活用例」(養護教諭:M=3.93, SD=0.74, 学生:M=3.97, SD=0.92)であった。養護教諭及び学生ともに、最も評価が高かったのは「養護実践マトリックス」であった。5つの使用アイテムともに、養護教諭と学生の回答に有意な差は認められなかった。

表5 くびき野式の評価(分散分析結果)

評価項目	養護教諭	学生	F
	n=117	n=33	
1. 事例提供者の負担が軽減される	3.82(0.72)	3.67(0.72)	n. s.
2. 多様な意見・対応策が出される	4.32(0.66)	4.30(0.80)	n. s.
3. 事例提供者が気づきや対応のヒントを得られる	4.40(0.57)	4.42(0.74)	n. s.
4. 全員参加の会となる	4.40(0.68)	3.67(0.88)	25.91** (養教>学生)
5. 簡単に実施できる	3.61(0.91)	3.48(1.05)	n. s.
6. 養護実践マトリックスが有用である	4.02(0.81)	3.97(0.76)	n. s.
7. 事例の理解が深まらない	2.26(0.83)	2.64(1.15)	4.44* (養教<学生)
8. 必要なスーパーバイザー(指導者・専門家)が不在である	3.41(0.84)	3.12(0.84)	2.89+ (養教>学生)

()SD, +p<.10 *p<.05 **p<.01 養教:養護教諭

2) くびき野式の活用

養護教諭125人中「活用したい」が74人(59.2%),「どちらとも言えない」が51人(40.8%)であった。学生33人中「活用したい」が16人(48.5%),「どちらとも言えない」が17人(51.5%)であった。養護教諭及び学生ともに、「活用したいとは思わない」と答えた人はいなかった。養護教諭のくびき野式の参加経験「有」群と「無」群,及び「学生」群間に、有意な差は認められなかった($\chi^2(2)=1.800, ns$)。ただし、「活用したい」と答えた人は、養護教諭のくびき野式の参加経験「有」群が22人(64.7%),「無」群が52人(57.1%),「学生」群が16人(48.5%)の順に多かった。

「活用したい」と答えた人の自由記述を分類・整理した結果を表6に示す。101のコードが得られ、それらは10のサブカテゴリにまとめられ、更に【校内での事例検討・連携】【校外での事例検討会・研修】【各アイテム等の活用】【養護実践に生かす】の4つのカテゴリが生成された。

【校内での事例検討・連携】は、<校内での事例検討会・ケース会議><職員間の連携>の2つのサブカテ

ゴリから成る。<校内での事例検討会・ケース会議>は26のコードがあり、不登校対策委員会や特別支援委員会をはじめとする校内の事例検討会・ケース会議時の活用を挙げる人が多かった。<職員間の連携>は6のコードがあり、職員間での情報共有・事例理解への活用が挙げられた。【校外での事例検討会・研修】は、<養護教諭の部会・事例検討会><校外での事例検討会>の2つのサブカテゴリから成る。<養護教諭の部会・事例検討会>は19のコードがあり、養護教諭の研修・事例検討会時だけでなく、他の養護教諭に対応について相談する際の活用も挙げられた。<校外での事例検討会>では3のコードがある。【各アイテム等の活用】は、<養護実践マトリックスの活用><事例記録用紙の活用><板書図の活用><進め方の活用>の4つのサブカテゴリから成る。<養護実践マトリックスの活用>は15のコードがあり、対応の見直しに活用したいとされていた。<事例記録用紙の活用>は10のコードがあり、情報整理や情報共有に活用するとされていた。<板書図の活用>は3のコード、<進め方の活用>は2のコードがある。【養護実践に生かす】は、

表6 「活用したい」と答えた人の自由記述一どのように活用したいかー

N=101 (複数回答)

カテゴリ	サブカテゴリ	コード例
校内での事例検討・連携 (32)	校内での事例検討会・ケース会議 (26)	<ul style="list-style-type: none"> ・校内での事例検討会・ケース会議 ・不登校対策の委員会や特別支援委員会で ・児童理解を深め、問題点を整理する ・関係者や外部機関との関わりを明確にする ・対応の際、役割分担や目標を明確にするために活用
	職員間の連携 (6)	<ul style="list-style-type: none"> ・職員間での情報共有・事例理解
校外での事例検討会・研修 (22)	養護教諭の部会・事例検討会 (19)	<ul style="list-style-type: none"> ・養護教諭の研修・事例検討会 ・他の養護教諭に対応について相談する際活用
	校外での事例検討会 (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・小・中連携の情報交換会での活用
各アイテム等の活用 (30)	養護実践マトリックスの活用 (15)	<ul style="list-style-type: none"> ・対応の見直しに活用したい ・対応と根拠が分かりやすく、活用したい
	事例記録用紙の活用 (10)	<ul style="list-style-type: none"> ・本人を取り巻く環境が分かりやすくまとめられる ・情報整理や情報共有に活用する
	板書図の活用 (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚化し短時間で状況を捉え、短期目標を決める
	進め方の活用 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・質問にのみ答える、全体の時間配分等
養護実践に生かす (17)	対応の検討 (13)	<ul style="list-style-type: none"> ・自己の対応のあり方をふり振り返り今後必要な対応を検討する ・現在の支援を整理し、不十分な支援を見つける ・自分の主観だけではなく、他の考え方についても検討する
	子ども理解 (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・「気になる」子どもの理解につなげる

＜対応の検討＞＜子ども理解＞の2つのサブカテゴリから成る。＜対応の検討＞は13のコードがあり、自己の対応のあり方を振り返り、今後必要な対応を検討する等が挙げられた。＜子ども理解＞は4のコードがあり、「気になる」子どもの理解につなげる等が挙げられた。

3) 感想・気づき

感想・気づきの自由記述を分類・整理した結果を表7に示す。83のコードが得られ、それらは12のサブカテゴリにまとめられ、更に【養護教諭の自主研究会への評価】【事例検討時の有用性】【活用の場・方法】【課題】【事例検討法について】の5つのカテゴリが生成された。

【養護教諭の自主研究会への評価】は、＜自主研究会の意義＞＜研究会の魅力＞の2つのサブカテゴリから成る。＜自主研究会の意義＞は8のコードがあり、＜研究会の魅力＞は7のコードがある。手引に、くびき野式の開発を「くびき野養護実践研究会」で行ったことを記載したため、自主研究会の意義や魅力も挙げられた。【事例検討時の有用性】は、＜インシデント・プロセス法の特徴＞＜養護実践マトリックスの有用性＞＜その他の有用性＞の3つのサブカテゴリから成る。＜インシデント・プロセス法の特徴＞では18のコードがあり、全員参加となる等が挙げられた。＜養護実践マトリックスの有用性＞では9のコードがあり、事例が整理される等が挙げられた。＜その他の有用性＞は9のコードがあり、安心して意見を出し合える等が挙げられた。【活用の場・方法】は、＜事例検討会など＞＜養護実践マトリックス＞の2つのサブカテゴリからなる。＜事例検討会など＞は7のコードがあり、養護教諭同士の事例検討会で実際に活用してよかった等が挙げられた。＜養護実践マトリックス＞は5のコードがあり、養護実践マトリックスで普段の自分の対応を評価することで、振り返る機会となった等が挙げられた。【課題】は、＜事例検討会の課題＞＜手引の改善点＞＜改善のための提案＞＜自主研究会の課題＞の4つのサブカテゴリから成る。＜事例検討会の課題＞は6のコードがあり、時間を設定するなど実際の事例で行うのは難しそう等が挙げられた。＜手引の改善点＞は6のコードがあり、活用したいが、活用の仕方がイメー

ジしにくい等が挙げられた。＜改善のための提案＞は3のコードがあり、＜自主研究会の課題＞は2のコードがある。【事例検討法について】は、3のコードがある。

V 考察

1 くびき野式事例検討法の有用性

くびき野式はインシデント・プロセス法を基調としている。藤城²⁰⁾は、インシデント・プロセス法の効果を6つ挙げている。第一に、受け身にならずに主体的に研修会に参加すること、第二に、事例提供者は新たな視点を得ることができること、第三に、事例に対して多面的な見方が身に付くこと、第四に、参加意欲が高まること、第五に、参加者同士の相互交流が促進され、協働意識が高まること、第六に事例提供者をエンパワーすることである。

くびき野式の評価結果によれば、養護教諭及び学生ともに、「2. 多様な意見・対応策が出される」「3. 事例提供者が気づきや対応のヒントを得られる」の評価が高く、藤城²⁰⁾が指摘する第二・第三の効果はくびき野式にもあてはまる可能性がある。

また、くびき野式は養護実践マトリックスを活用する点の特徴である。使用アイテムの評価結果によれば、養護教諭及び学生ともに養護実践マトリックスの評価が最も高く、養護実践マトリックスの活用に意義が見出された可能性がある。なお、三木²¹⁾は健康相談における事例検討会において、心理的な側面の検討が多く、身体的側面と心の関係からの検討がされないことが多いことを指摘している。そして、養護教諭独自の専門性や今求められているコーディネーター的役割を含んだ検討会が求められるとしている。養護実践マトリックスの「養護教諭の直接的対応」は、「居場所をつくる」「身体症状への対応」「保健指導」等養護教諭の職務の特質や保健室の機能を活かした対応・支援を示している。「連携行為による対応」は、養護教諭が行う連携を俯瞰する表であり、コーディネートを行う際にも有用であると考えられる。従って、養護教諭の対応を整理でき、根拠も確認できる点が、養護実践マトリックスへの評価につながったと推察される。

山本⁷⁾は事例検討の目的と意義として、「発表者の支

表7 感想・気づき

N=83 (複数回答)

カテゴリ	サブカテゴリ	コード例
養護教諭の自主研究会への評価 (15)	自主研究会の意義 (8)	・養護教諭が自主的に研究を行っていることに意義がある
	研究会の魅力 (7)	・若手、ベテラン、退職者らの活気のあるすばらしい研究会
		・他のケースの成果も聞いてみたい ・参加してみたい
事例検討時の有用性 (36)	インシデント・プロセス法の特徴 (18)	・事例提供者の負担が少なくよい
		・全員参加となる
		・様々な問題解決に向けたアプローチが出てよい
		・事例提供者も気づけなかった観点に気づけた
	養護実践マトリックスの有用性 (9)	・時間内に密度の濃い話し合いをするためにマトリックスは有効
		・記録用紙や養護実践マトリックスによって事例が整理される
		・活用したい・参考になる
		・対応の「根拠」が示されていることで何気なくやってきたことが有効なことだったと気づいた
	その他の有用性 (9)	・安心して意見を出し合える
・アイテムもあり実践しやすい		
・方法を理解し、意見を言いやすい雰囲気の中では有用		
・若い養護教諭が増えていく中、有効 ・活用例が参考になった		
活用の場・方法 (12)	事例検討会など (7)	・今後、色々な場で広めて行くとよい
		・養護教諭同士の事例検討で実際に活用してよかった
		・校内委員会では有効ではないか
	養護実践マトリックス (5)	・養護実践マトリックスで普段の自分の対応を評価することで、振り返る機会となった ・「根拠」により校内で職員に説明する際に提案しやすい
課題(17)	事例検討会の課題(6)	・時間を設定するなど実際の事例で行うのは難しそう
		・時に臨床心理士など、スーパーバイザーの指導があるとよい
		・事例提供者への質問が尋問のようで心理的負担を与えそう
		・質問者にとっては明確な回答が得られず深まらなかった
	手引の改善点(6)	・活用したいが、活用の仕方がイメージしにくい
		・「記入例」があるとよい ・事例記録用紙がもう少し分かりやすいと記入しやすい
	改善のための提案 (3)	・ジュノグラムを書き、家族関係を明らかにすると、より子ども理解が深まり、キーパーソンが見えてくるのではないかと ・問題だけでなく良い点にも目を向けるとより良い対策がでる
		・全員が発言するのも良いが、挙手制も良いかもしれない。段々質問することがなくなって来る。競って発言することも大事
自主研究会の課題 (2)	・若い人たちに参加してもらえるようになるとうい	
	事例検討法について (3)	・PCAGIP法という事例検討法に似ている ・色々な事例検討の方法があることが分かった ・従来やられているインシデント・プロセス法との違いが不明

援と研修・多声的な検討」「事例検討力を鍛える」「情報共有」「仲間の連携」を挙げている。徳山²²⁾は健康相談活動における事例研究の目的として、「活動方針を検討する研究的な場合」「資質・力量（知識・技術の向上）を高めるため」「関係者との連携を深める場合」を挙げている。心理臨床家及び養護教諭ともに、事例検討会は適切な支援方針や方法を得るとともに、力量形成、支え合いと連携を促進する機会と言える。くびき野式を活用したいと答えた人は、【校内の事例検討・連携】の場面・機会を挙げていることから、校内連携時の活用に対する期待が示唆された。

2 くびき野式事例検討法の課題

先述の通り、藤城²⁰⁾は、インシデント・プロセス法の効果を6つ挙げている。第一の効果が、受け身にならずに主体的に研修会に参加することであった。くびき野式の評価結果によれば、「4. 全員参加の会となる」は、学生は養護教諭程高く評価していなかった。学生は授業の一環で、全員が最低1回、くびき野式を経験していた。そこでの経験が、「全員参加の会」という意識につながらなかった可能性がある。更に、くびき野式の活用について、「どちらとも言えない」と回答した学生は33人中17人（51.5%）であり、半数を占めていたことから、活用意識を高めるような経験でもなかった可能性がある。従って、学生を対象とし、授業の一環としてくびき野式を行う場合、全員の主体的参加という点で課題が残されている。実施時期、参加者数や事例の選考、ファシリテーターのスキルなど、検討・吟味を要する課題である。

また、対象者の感想・気づきの内、【課題】に挙げられたのは、＜事例検討会時の課題＞＜手引の改善点＞＜改善のための提案＞＜自主研究会の課題＞であった。これより、学生のみならず養護教諭を対象にくびき野式を行う場合も、必要な時間の確保、スーパーバイザーの参加、活用方法がイメージしやすいような手引掲載内容等を工夫し、課題改善を講じていく必要がある。

3 くびき野式の活用に向けた提案

事例検討が養護教諭の学びや力量形成に寄与するで

あろうことは、これまでも様々に報告がなされている²³⁻²⁶⁾。本調査では、くびき野式が力量形成を因の一助になり得るかどうかは検討していないが、力量形成において、くびき野式が有効に活用されるための方向性や工夫を提案したい。

角谷²⁷⁾は、インシデント・プロセス法の成果に影響を与える要因の一側面として、「動機、学習意欲、自発性、分別の度合い」を挙げている。くびき野式の評価結果は、学生は「4. 全員参加の会となる」の点数が養護教諭より低く、「7. 理解が深まらない」の点数が高かった。学生は養護実習に臨む以前の学生が多かったことから、事例検討に対する動機や自発性が十分とは言えず、「理解が深まらない」という評価になったのではないだろうか。

内藤²⁸⁾は、養護教諭を目指す4年次学生を対象に、養護実習の体験を題材にPCAGIP法による事例検討を行い、養護実習の体験学習を促す方法としてPCAGIP法による事例検討が効果的に活用できることを報告している。くびき野式も養護実習終了後に行うとより効果的であろうと考えられた。また、角谷²⁷⁾は教育現場でのインシデント・プロセス法の成果は、事例検討以外の仕事の経験も影響すると述べている。従って、養護教諭として実践を進めること自体が、力量形成を促すことにつながることを期待される。更に角谷²⁷⁾は、事例検討を学び教える経験を積むほど成果を上げることができることも述べている。本調査の対象養護教諭の内、くびき野式の参加経験「有」は35人であった。事例提供者やファシリテーターの経験「有」は15人であった。現職養護教諭については、一参加者としてくびき野式を経験するだけでなく、事例提供者やファシリテーターの経験を積むことで更なる力量形成が図られる可能性が期待される。

他の事例検討法と比較し、くびき野式は準備や実施に労力や時間が少なく済むと考えられるが、全体で70分の構成であり、くびき野式を全て実施するのは難しい場合、使用アイテム等の一部活用も可能であろう。特に養護実践マトリックスは養護教諭及び学生ともに最も評価が高く、事例検討の場でなくとも根拠を確認しながら、「対応の見直し」を個人で行うのに役立つと考えられる。

VI まとめ

著者らが開発したくびき野式に対する意識を調査した結果、以下が示唆された。

1. 養護教諭及び学生は「3. 事例提供者が気づきや対応のヒントを得られる」や「2. 多様な意見・対応策が出される」と評価した。
2. くびき野式は、養護実践マトリックスを活用したインシデント・プロセス法である。くびき野式の使用アイテムの中で、養護教諭及び学生ともに最も評価が高かったのは、養護実践マトリックスであった。
3. 学生は全員最低1回、くびき野式を経験していたが、養護教諭ほど「4. 全員参加の会となる」と評価しなかった。養護実習前の学生が大半を占めていたことから、養護実習後の動機等が高まった時期にくびき野式を行うことで、くびき野式への評価を高められる可能性がある。

なお、本調査では、くびき野式の参加経験や事例提供者やファシリテーター経験の「有」「無」という観点から、くびき野式に対する意識を比較していない。また、くびき野式の参加経験「無」の対象者は手引を読んで回答しており、実際の経験を踏まえたものではない。更に、くびき野式の目的について質問紙の項目に加えていない。以上から、くびき野式の有用性と課題の検討は十分でない。本調査の知見を踏まえ、くびき野式の有用性と課題を更に検討していくことが今後の課題である。

謝辞

本研究にあたり、ご協力頂きました養護教諭、学生の皆様に心より感謝申し上げます。

文献

- 1) 大谷尚子：養護覚え書，165，ジャパンマシニスト社，2018
- 2) 大谷尚子：養護教諭と事例検討一本学会の歩みから捉える一，学校健康相談研究，7（1），65-68，日本学校健康相談学会，2010
- 3) 松永恵，大谷尚子，中川裕子他：第11回ワークショップ報告 担任とのよりよい協働を考える，学校健康相談研

- 究，10（1），102-103，日本学校健康相談学会，2013
- 4) 小松原智子：インシデント・プロセス法を用いた事例検討会の試み—教員の体験からの一考察—，中央大学教師教育論叢，11，177-184，中央大学国際教養学部，2021
- 5) 原孝成：インシデント・プロセス法による保育カンファレンスが新任保育士の専門的発達に及ぼす効果，鎌倉女子大学紀要，（21），43-54，鎌倉女子大学，2014
- 6) 室谷牧子，佐瀬美恵子，外堀佳代他：多職種事例検討会における支援困難事例の分析：学際的アセスメントとストレングスに配慮した課題解決策，人間健康研究科論集，1，3-28，関西大学，2018
- 7) 山本力：事例研究の考え方と戦略，127-138，創元社，2018
- 8) 村山正治，中田行重：新しい事例検討法 PCAGIP入門，創元社，2012
- 9) 小野真由子：事例提供者の発言に着目したPCAGIP法における体験の特徴，関西大学心理臨床センター紀要，11，67-76，関西大学，2020
- 10) 齊藤英俊，南雅則：PCAGIP法を用いた事例検討法の効果についての研究—参加者間の相互作用に注目して—，北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部紀要，（13），1-8，北陸学院大学，2020
- 11) 藤中隆久：学校の事例検討会にPCAGIP法を適用する事の考察，熊本大学教育実践研究，（39），127-134，熊本大学，2022
- 12) 大塚純子，角田智恵美：養護実践に関する研究—インシデント・プロセス法を用いた事例検討法を通して見えてきたこと—，第40回新潟県学校保健学会抄録集，20-23，新潟県学校保健学会，2011
- 13) 中村真知子，大塚純子，角田智恵美：健康課題をかかえる児童生徒への養護教諭の対応—インシデント・プロセス法による事例検討を通じて—，第41回新潟県学校保健学会抄録集，14-17，新潟県学校保健学会，2012
- 14) 大塚純子，堀川敏子，若井道子他：健康相談活動促進のための養護実践マトリックス活用の提案—インシデント・プロセス法に基づく事例検討の分析から—，日本養護教諭教育学会第22回学術集会抄録集，144-145，日本養護教諭教育学会，2014
- 15) 角田智恵美：特集 子ども理解を深める事例検討く様々な事例検討・演習の方法＞インシデント・プロセス法，

- 健康教育, 68 (1), 16-19, 東山書房, 2016
- 16) 大塚純子, 若井道子, 堀川敏子他: 養護教諭の実践力向上を図る事例検討会方法の提案, 日本養護教諭教育学会第25回学術集会抄録集, 104-105, 日本養護教諭教育学会, 2017
- 17) 角田智恵美, 大塚純子, 堀川敏子: くびき野式事例検討法の有用性と課題, 日本養護教諭教育学会第28回学術集会抄録集, 68-69, 日本養護教諭教育学会, 2020
- 18) 鈴木美智子: 学会活動報告 インシデント・プロセスによる事例検討会, 学校健康相談研究, 4 (1), 62-64, 日本学校健康相談学会, 2007
- 19) 小野宏: インシデント・プロセス法, 障害福祉の基礎用語 知的障害を中心に 改訂版, 8, 財団法人日本知的障害者福祉協会, 2004
- 20) 藤城光好: インシデントプロセス法—身近な出来事を生かして—, 児童心理, 66 (18), 66-71, 金子書房, 2012
- 21) 三木とみ子: 「養護教諭の行う健康相談」の記録と事例検討, (三木とみ子, 徳山美智子編集代表), 新版養護教諭が行う健康相談・健康相談活動の理論と実践, 192-197, ぎょうせい, 2019
- 22) 徳山美智子: 健康相談活動の記録と事例研究, (三木とみ子, 徳山美智子編集代表), 健康相談活動の理論と実際, 193-201, ぎょうせい, 2007
- 23) 中川裕子: 日本学校健康相談学会会員の立場から—事例検討会をし続けていく中で見えてきたこと—, 保健の科学, 47 (11), 803-807, 杏林書院, 2005
- 24) 岩崎和子, 渡辺俊之: 養護教諭の現職研修に関する研究の動向, 日本健康相談活動学会誌, 11 (1), 16-31, 日本健康相談活動学会, 2016
- 25) 大谷尚子, 中川裕子, 山中寿江他: 健康相談に必要な力量と学びの方法, (大谷尚子, 鈴木美智子, 森田光子 編著) 新版養護教諭の行う健康相談 第2版, 127-155, 東山書房, 2018
- 26) 竹俣由美子: 自主研修グループでの事例検討会の成果と課題, 学校健康相談研究, 17 (1), 38-44, 日本学校健康相談学会, 2020
- 27) 角谷泰生: インシデント・プロセス法による校内研修システム構築に関する研究—いじめ・不登校・体罰問題の根本的解消を図る—, 兵庫教育大学大学院学校教育専攻生徒指導コース修士論文, 48-49, 兵庫教育大学, 1995
- 28) 内藤裕子: 養護教諭養成におけるPCAGIP法の活用と効果, 教職研究, (2016), 45-57, 東北福祉大学教職課程支援室, 2017
- (受付 2023年3月28日, 受理 2024年4月7日)

調査報告

島しょの自然災害における被災地の中学生および
 高校生の気持ちの状態についての研究
 —2013（平成25）年 伊豆大島の土砂災害に関する質問紙調査から—

小室 美里^{*1}, 齊藤ふくみ^{*2}

^{*1}常磐大学高等学校, ^{*2}北翔大学

A Study of Emotional States of Junior High and High School Students
 in Disaster Affected Area from Natural Disaster of Islands
 — From the Survey of Sediment Disaster in Izu-Oshima Island in 2013 —

Misato KOMURO^{*1}, Fukumi SAITO^{*2}

^{*1}Tokiwa University High School, ^{*2}Hokusho University

Key words : Islands, Natural Disaster, Mental Healthcare, Emotions,

Junior and Senior High School Students

キーワード : 島しょ, 自然災害, 心のケア, 気持ち, 中学生・高校生

I はじめに

我が国では、暴風、豪雨、洪水、土砂災害、高潮等の気象災害による被害が毎年のように発生している¹⁾。過去の災害から学び、より実態に即した災害対策を講ずることが重要である。これまでの自然災害において、交通網の寸断等による孤立のために、人的・物的な救援を迅速に行うことが難しいという課題が見られた²⁾。中でも、孤立しやすい地理的特徴を有している島しょの自然災害（以下、災害と記す）に着目して研究することは、災害で孤立した地域の支援を考える上で重要であると考えられる。

学校は地域防災の拠点となると言っても過言ではなく、全国の公立学校の90.5%にあたる31,246校が避難所に指定されている³⁾。しかしながら、避難所対応において、行政との連携・協力体制が明確化されているのは全体の約7割程度³⁾であり、学校と行政が足並みをそろえた災害対策・避難所対応の一層の推進が望まれる。

子どもが学校にいる時間帯（14時46分）に発生した⁴⁾東日本大震災（2011）は、研究やメディアに多く取り

上げられた^{5) 6)}。また、自然災害時の学校の実態は、阪神・淡路大震災（1995）、新潟県中越大地震（2004）においても報告されている。教職員は、避難所の運営やボランティア活動に加え、家庭訪問や個別面談等を通して子どもの実態把握に努め、学校再開以降も関係機関と連携をとるなどして子どもの心身の健康状態に気を配っていた^{7) 8)}。中でも、養護教諭は、心のケアや健康相談、救急処置、衛生管理、保健指導等の専門性を有し、災害時においても重要視されていた^{6) 8)}。

災害時の子どもへの対応で重視されているものに、心のケア⁹⁾が挙げられる。日本における災害時の心のケアに関する研究は歴史が浅く、阪神・淡路大震災において心的外傷後ストレス障害（以下PTSD）が注目されたことを契機に進められるようになった^{10) 11)}。近年では、時間経過に伴ってストレス症状が消失していくレジリエンス（resilience）が注目されている。小塩ら¹²⁾はレジリエンスを「精神的回復力」とし、「困難な状況において苦痛を感じながらも、その後の適応的な回復を導く心理的な特性および能力」としている。石井¹³⁾は、戦争や自然災害、虐待等からの立ち直りと

いった非常に深刻なイベントを取り扱っていた初期のレジリエンス研究に対して、最近の研究では日々の生活の中にある不快な出来事等による不適応についても取り扱うようになり、日常的な出来事の方が心理的な健康を予測する要因として捉えやすいことを報告している。しかしながら、甚大な自然災害が多発し、大きな災害が予見されている現代において、レジリエンスは災害に強い社会基盤づくりの一要素となりうる可能性がある。必要に応じてレジリエンスを高める援助をしていくために、災害によって被災した人々のレジリエンスを知ることは有用だと考えられる。災害と子ども心の問題を取り扱う研究は、松田¹⁴⁾が小学生や幼児については、遊び等を通して心への影響を処理していくことを報告しており、安部¹⁵⁾により、中学生・高校生は災害後になんらかの役割を果たした経験が発達を促す可能性について報告している。また、中村¹⁶⁾は震災後の感情表現には性差がみられると報告している。しかし、中学生や高校生についての災害後の気落ちの状態や回復についての実態調査はあまり行われていない。

以上の背景から、本研究では、2013（平成25）年10月16日（木）伊豆大島で発生した土砂災害¹⁷⁾に着目し、中学生および高校生を対象とした質問紙調査を行い、中学生・高校生の被災後の気持ちの回復に関連する諸要因を明らかにすることを目的とする。なお、諸要因として取り扱う独立変数は、属性（性別、校種）及び伊豆大島の特徴として、親元から離れて生活している高校生が多く在学することから居住形態、精神的回復力（本研究はレジリエンスについては日本で代表的な尺度とされている¹⁸⁾小塩らの精神的回復力尺度¹²⁾を用いた）並びに「誰かに話した」「誰にも話していない」の2群とした。

Ⅱ 研究方法

1 調査対象

伊豆大島の中学校（2校）、高等学校（2校）の全年生の生徒（487名）。

2 災害の概要¹⁷⁾

伊豆大島は東京都に属し、周囲52km、面積91.06km²、

人口は8,321人（2013（平成25）年10月現在）である。山頂カルデラ外輪山外側の山腹斜面は概してなだらかであるが、最大集落である元町地区上流は、全体的に勾配40度以上の急傾斜である。2013（平成25）年10月16日（木）午前2時半から午前3時頃に発生した土砂災害において甚大な被害を受け、死者行方不明者39人、住家被害153棟に及んだ。

3 調査期間

2014（平成26）年11月13日～2015（平成27）年1月19日に実施し、調査は災害発生からほぼ1年経過した頃とし、被災1週間後の気持ちを想起してもらい、被災1年後の気持ちは現在の気持ちを尋ねた。精神的回復力尺度は回答日時点を尋ねた。なお、中学1年生については被災時小学6年生、高校1年生について被災時中学3年生であった。

4 調査方法

2014（平成26）年9月に、大島町教育委員会を訪問し、本調査の趣旨・目的を文書と口頭で説明し了解をいただいた後、町内2中学校・2高等学校を訪問し、各校長に本調査の趣旨・目的・方法等を文書と口頭で説明し協力の承諾を得た。調査は、担当教員により、対象生徒へ質問紙を配布・回収した。なお、災害時島にいなかった生徒については、生活習慣調査を代替として行った。

5 調査内容

1) 対象者の属性（性別、校種、災害発生当時の居住地）

2) 精神的回復力尺度¹²⁾

この尺度は「新規性追求（7項目）」「感情調整（9項目）」「肯定的な未来志向（5項目）」の3因子からなり、計21項目で構成されている。回答は「あてはまらない（1点）」から「あてはまる（5点）」の5件法で求めた。

3) 災害発生当時の様子について

(1) 災害発生から約1週間の間に困ったこと

(2) 災害発生から約1週間の間に感じた気持ち

(3) その気持ちを話した相手

気持ちについては、中村¹⁶⁾、植本¹⁹⁾の調査を参考に「嫌悪」「悲しみ」「不安」「混乱」「驚き」「疲れ」「緊張」「無関心」とし、災害発生から約1週間と約1年後に感じた強さについて、それぞれ「なし」「弱い」「ふつう」「強い」の4段階で回答を求めた。また、8つの気持ち以外で感じたものがあつた場合に「その他」で自由記述を求めた。

4) 現在の様子について

(1) 災害発生から約1年後に感じる気持ち

気持ちについては、上記3)と同様。

6 分析方法

集計および分析には、SPSS Version19.0 for Windows およびMicrosoft Excel 2010を用い、回答が得られた462名のうち無効と判断したものを除いた372名を分析対象とした。有効回答率は80.5%であつた。372名のうち、各項目において不備があつたものを除いた342名を分析対象とした。従属変数である8つの気持ちについては、それぞれ「なし」(1点)、「弱い」(2点)、「ふつう」(3点)、「強い」(4点)の4段階で得点化し、342名のうち、各項目において不備があつたものを除いた332名(中学生104名、高校生228名)を分析対象とした。なお、各項目の「その他」の記述で、個人が特定される恐れがある場合や誤字脱字があつた場合には、意味が変わらない程度に適宜内容を変えて記載した。独立変数の一つとした精神的回復力については、合計得点を算出し、集団の傾向を掴みやすくするため、低得点群、中得点群、高得点群に分けた。精神的回復力尺度

における3群比較では、Welch法による一元配置分散分析を行い、有意差が見られたところでGames-Howellの多重比較を行った。いずれも属性の比較を行った。

7 倫理的配慮

本研究は茨城大学教育学部研究倫理委員会の承認を得て実施した(茨城大学教育学部研究倫理委員会承認14014号)。事前に大島町教育委員会を訪ね研究の承諾を得るとともに、対象校の管理職へ調査を依頼し、同意が得られた学校のみを対象とした。なお、調査対象者のプライバシーの保護、苦痛や不利益を与えないこと、研究終了後にデータを廃棄すること等の倫理的配慮を行った。

Ⅲ 結果

1 対象者の属性(表1)

対象者の校種は、「中学生」124名、「高校生」248名であつた。

災害発生当時の居住地について、中学生は、被害が最も甚大だつた「中部」、被害の小さかつた「北部」に約半数ずつ居住しており、ほとんどの生徒が「自宅」にいた。高校生は、被害がほぼなかつた「南部」の「寄宿舎」にいた者が最も多く、98名(39.5%)であつた。

2 災害発生から約1週間の間に困つたことについて(表2)

災害発生から約1週間の間に困つたことがあつたと回答したのは、中学生63名(50.8%)、高校生105名

表1 対象者の属性(校種・性別・災害発生当時の居住地)

	中学生(n=124)						高校生(n=248)						
	男性(n=60)		女性(n=64)		計		男性(n=156)		女性(n=92)		計		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
中部 (被災地)	自宅	26	43.3	28	43.8	54	43.5	23	14.7	23	25.0	46	18.5
	寄宿舎	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	学校	1	1.7	0	0.0	1	0.8	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	その他*2	0	0.0	5	7.8	5	4.0	3	1.9	4	4.3	7	2.8
北部	自宅	29	48.3	29	45.3	58	46.8	22	14.1	23	25.0	45	18.1
	寄宿舎	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	学校	1	1.7	0	0.0	1	0.8	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	その他*2	1	1.7	0	0.0	1	0.8	1	0.6	0	0.0	1	0.4
南部	自宅	1	1.7	2	3.1	3	2.4	22	14.1	20	21.7	42	16.9
	寄宿舎	0	0.0	0	0.0	0	0.0	81	51.9	17	18.5	98	39.5
	学校	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6	3	3.3	4	1.6
	その他*2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6	2	2.2	3	1.2
その他*1	自宅	1	1.7	0	0.0	1	0.8	1	0.6	0	0.0	1	0.4
	その他*2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6	0	0.0	1	0.4

(その他*1:「岡田、元町」「ドミトリ」、無記入)

(その他*2:「祖父母の家」「その他の親戚の家」「友だちの家」「近所の人の家」「公共施設」「父の知り合いの家」「親の職場」)

表2 災害発生から約1週間の間に困ったこと(複数回答)

	中学生(n=63/124:50.8%)						高校生(n=105/248:42.3%)									
	男性 (n=23)		女性 (n=40)		計		男性 (n=59)		女性 (n=46)		計		寄宿舎 (n=28)		自宅 (n=72)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
友だちに会えなかった	6	26.1	17	42.5	23	36.5	8	13.6	10	21.7	18	17.1	2	7.1	15	20.8
家族や友人の安否が分からなかった	3	13.0	4	10.0	7	11.1	7	11.9	13	28.3	20	19.0	2	7.1	17	23.6
家族に会えなかった	0	0.0	1	2.5	1	1.6	0	0.0	1	2.2	1	1.0	0	0.0	1	1.4
大きな被害を受けた人との接し方が分からなかった※	-	-	-	-	-	-	18	30.5	14	30.4	32	30.5	8	28.6	22	30.6
情報が少なかった	3	13.0	8	20.0	11	17.5	20	33.9	15	32.6	35	33.3	11	39.3	23	31.9
マスコミ(見知らぬ人)が多くいた	4	17.4	15	37.5	19	30.2	29	49.2	20	43.5	49	46.7	14	50.0	32	44.4
断水していた	10	43.5	20	50.0	30	47.6	13	22.0	15	32.6	28	26.7	0	0.0	24	33.3
電気が使えなくなった	6	26.1	9	22.5	15	23.8	17	28.8	11	23.9	28	26.7	4	14.3	22	30.6
土砂が流れ込んできた	3	13.0	2	5.0	5	7.9	6	10.2	5	10.9	11	10.5	0	0.0	8	11.1
家が浸水した	0	0.0	1	2.5	1	1.6	3	5.1	4	8.7	7	6.7	0	0.0	5	6.9
騒音がひどかった	2	8.7	5	12.5	7	11.1	8	13.6	9	19.6	17	16.2	1	3.6	15	20.8
砂ぼこりがひどかった	2	8.7	3	7.5	5	7.9	8	13.6	6	13.0	14	13.3	1	3.6	11	15.3
食料が少なかった	2	8.7	3	7.5	5	7.9	3	5.1	3	6.5	6	5.7	0	0.0	5	6.9
衣類が足りなかった	0	0.0	2	5.0	2	3.2	0	0.0	1	2.2	1	1.0	0	0.0	1	1.4
体調が悪くなった	1	4.3	2	5.0	3	4.8	2	3.4	2	4.3	4	3.8	0	0.0	4	5.6
島外避難をしなくてはならなかった	3	13.0	8	20.0	11	17.5	9	15.3	9	19.6	18	17.1	9	32.1	9	12.5
その他	4	17.4	4	10.0	8	12.7	7	11.9	10	21.7	17	16.2	2	7.1	14	19.4

※高校生のみ対象

(その他:「マスコミが嫌だった」「自宅に人が避難してきた」「避難所に避難した」「避難所で眠るのが嫌だった」「マスコミの騒音で救助活動に支障が出ていた」「においが気になった」「よく眠れなかった」「道路が寸断されて帰れなくなった」「登校手段がなかった」「親が島外へ出かけていた」「他の地域の人と温度差を感じた」「支援物資が多くて物流が滞った」)

(42.3%)であった。

中学生は「断水していた」30名(47.6%),「友だちに会えなかった」23名(36.5%)が高く、性別では女性のほうが男性よりも割合が高い項目が多かった。

高校生は「マスコミ(見知らぬ人)が多くいた」「情報が少なかった」「大きな被害を受けた人との接し方が分からなかった(高校生のみ対象の項目)」と回答した割合が高く、寄宿舎の生徒でそれぞれ14名(50.0%),11名(39.3%),8名(28.6%),自宅の生徒でそれぞれ32名(44.4%),23名(31.9%),22名(30.6%)であった。寄宿舎の生徒は「島外避難をしなくてはならなかった」と回答した割合が高く、9名(32.1%)であった。

中学生と高校生に共通して、「断水していた」「電気が使えなくなった」と回答した割合が高く、中学生でそれぞれ30名(47.6%),15名(23.8%),高校生でい

れも28名(26.7%)であった。中学生の女性と高校生に共通して、「マスコミ(見知らぬ人)が多くいた」と回答した割合が高く、中学生の女性で15名(37.5%),高校生で49名(46.7%)であった。

3 災害発生から約1週間と約1年後の気持ちについて

1) 災害発生から約1週間の間に気持ちを話した相手について(表3)

中学生,高校生ともに「誰にも話していない」との回答が約半数で、それぞれ57名(46.7%),109名(45.6%)であった。「誰かに話した」との回答のうち、中学生は「家族」44名(67.7%)が最も多く、次いで「友だち」35名(53.8%)であり、高校生は「友だち」92名(70.8%)が最も多く、次いで「家族」82名(63.1%)であった。

表3 災害発生から約1週間の間に気持ちを話した相手

	中学生(n=122)						高校生(n=239)									
	男性 (n=60)		女性 (n=62)		計		男性 (n=152)		女性 (n=87)		計		寄宿舎 (n=98)		自宅 (n=134)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
誰かに話した	22	36.7	43	69.4	65	53.3	74	48.7	56	64.4	130	54.4	54	55.1	75	56.0
家族※	17	77.3	27	62.8	44	67.7	44	59.5	38	67.9	82	63.1	35	64.8	45	60.0
友だち※	11	50.0	24	55.8	35	53.8	47	63.5	45	80.4	92	70.8	39	72.2	48	64.0
近所の人※	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	4.1	3	5.4	6	4.6	3	5.6	2	2.7
担任の先生※	1	4.5	0	0.0	1	1.5	5	6.8	1	1.8	6	4.6	1	1.9	3	4.0
保健室の先生※	0	0.0	4	9.3	4	6.2	4	5.4	4	7.1	8	6.2	1	1.9	6	8.0
その他の先生※	1	4.5	1	2.3	2	3.1	6	8.1	1	1.8	7	5.4	3	5.6	2	2.7
その他の人※	0	0.0	3	7.0	3	4.6	5	6.8	2	3.6	7	5.4	1	1.9	6	8.0
誰にも話していない	38	63.3	19	30.6	57	46.7	78	51.3	31	35.6	109	45.6	44	44.9	59	44.0

※複数回答

(その他の人:「スクールカウンセラー」「記者」)

性別の比較では、女性の方が男性よりも「誰かに話した」と回答した割合が高く、中学生は男性22名(36.7%)に対して女性43名(69.4%)、高校生は男性74名(48.7%)に対して女性56名(64.4%)であった。

2) 災害発生から約1週間と約1年後の気持ちの変化について

中学生(図1)、高校生(図2)では、「嫌悪」(中学生)は男性・女性ともに「ふつう」と回答した割合が最も高く、「悲しみ」「不安」「混乱」「驚き」「緊張」

は、災害発生から約1週間において「強い」と回答した割合が高かった。「疲れ」(中学生)は、女性より男性の方が「強い」と回答した割合が高かった。災害発生から約1年後において「強い」と回答した割合が減少していた。「強い」と回答した割合が男性・女性ともに20%程度以上、減少していたのは、「不安」「混乱」「驚き」であった。「嫌悪」「悲しみ」は減少しない傾向が見られた。校種と性別の比較では、中学生の男性は「嫌悪」「不安」「混乱」「驚き」「疲れ」「緊張」につい

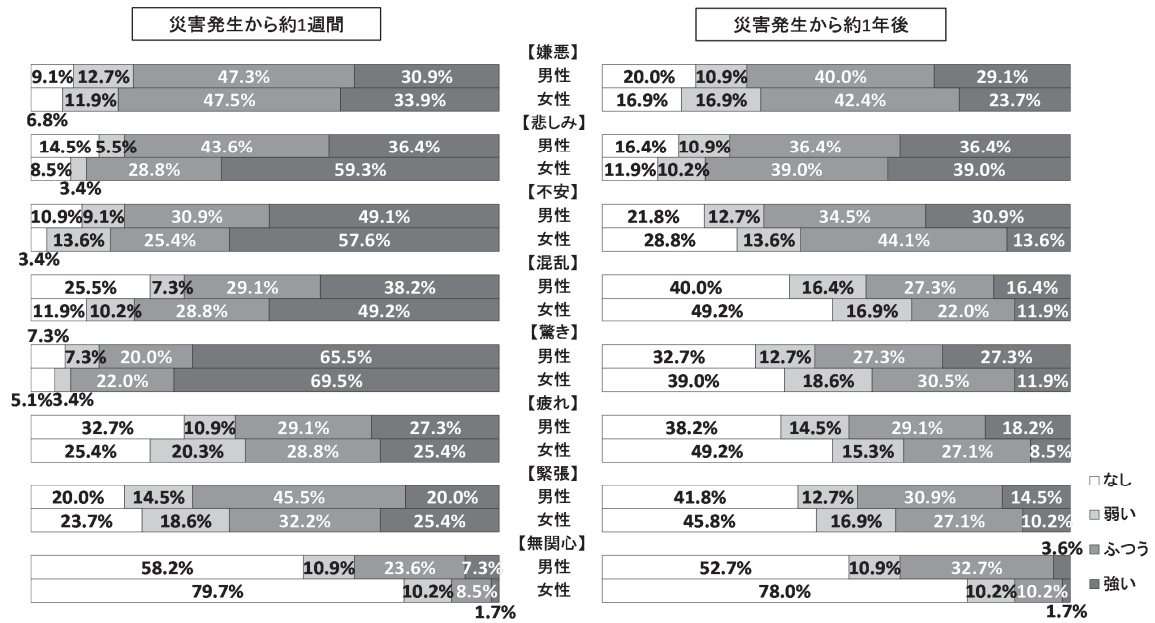


図1 気持ちの変化 中学生 (男性 n=55) (女性 n=59)

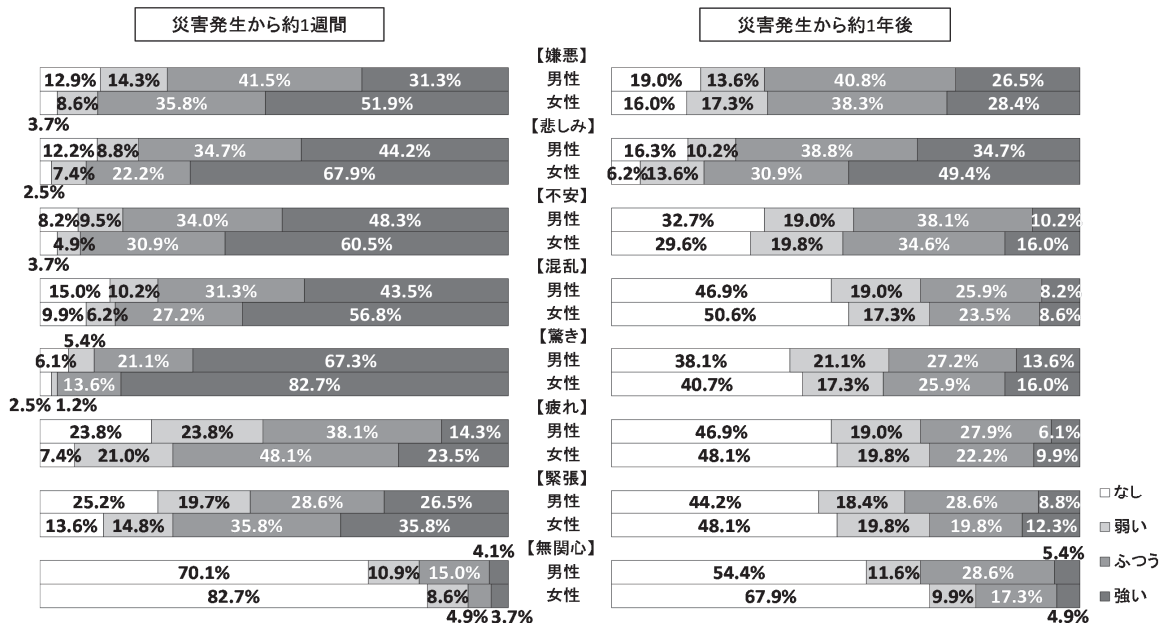


図2 気持ちの変化 高校生 (男性 n=147) (女性 n=81)

て女性よりも、高校生の女性は「悲しみ」について、災害発生から約1年後においても「強い」と回答した割合が男性よりも高かった。「無関心」は、高校生において災害発生から約1年後において、「強い」と回答する割合が増加する傾向が見られ、男性の方が女性よりも「強い」と回答した割合が高かった。

高校生のうち、寄宿舎の生徒と自宅の生徒を比較したところ(図3)、災害発生から約1週間・約1年後ともに、「嫌悪」「悲しみ」「不安」「驚き」「疲れ」「緊張」

は、自宅の生徒の方が寄宿舎の生徒よりも「強い」と回答した割合が高かった。「混乱」「無関心」は、災害発生から約1年後において、寄宿舎の生徒の方が自宅の生徒よりも「強い」と回答した割合が高かった。

気持ちを「誰かに話した」群と「誰にも話していない」群を比較したところ(図4)、災害発生から約1週間・約1年後ともに、「嫌悪」「悲しみ」「不安」「混乱」「驚き」「疲れ」「緊張」は、「誰かに話した」群の方が「誰にも話していない」群よりも「強い」と回答

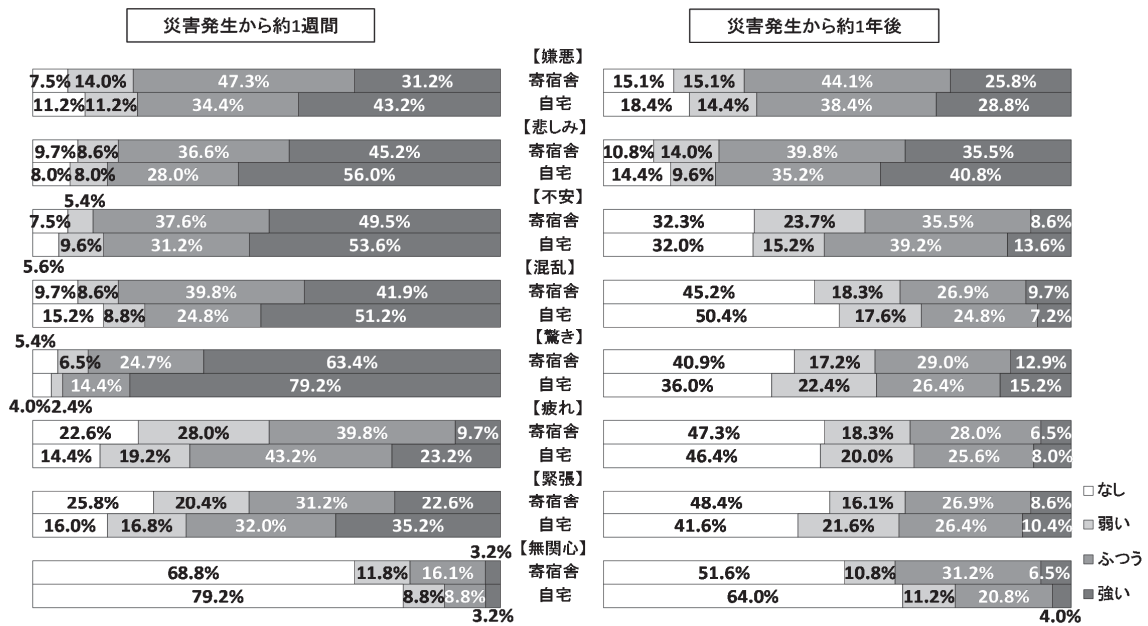


図3 気持ちの変化 高校生(寄宿舎 n=93)(自宅 n=125)

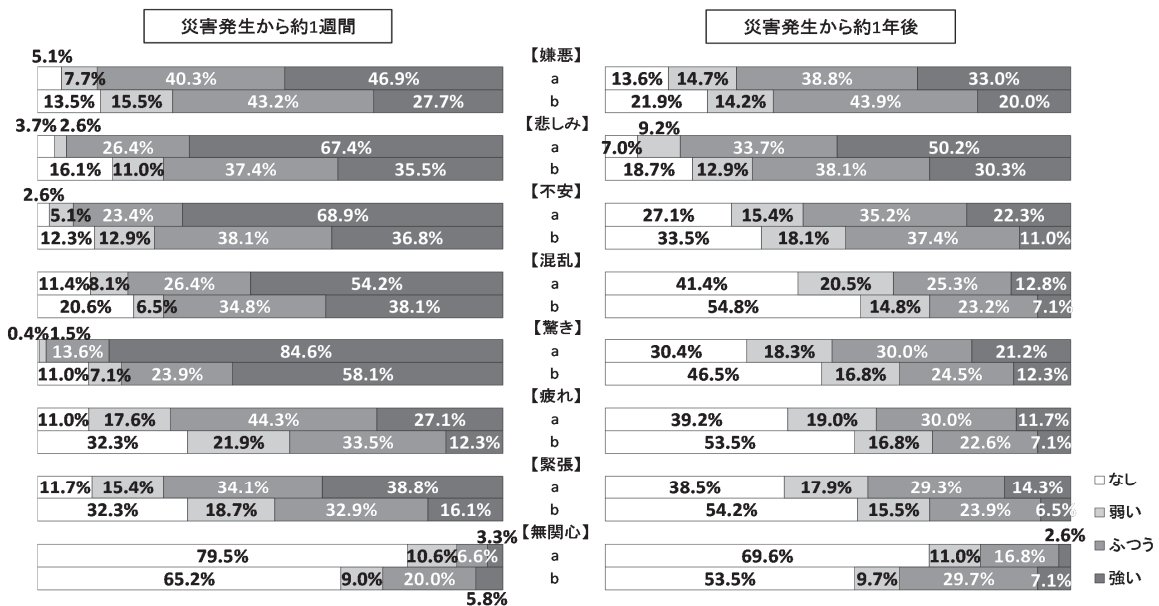


図4 気持ちの変化 (a:誰かと話した n=181)(b:誰にも話していない n=155)

した割合が高かった。「無関心」は、「誰にも話していない」群の方が「誰かに話した」よりも「強い」と回答した割合が高かった。

また、8つの気持ち以外「その他」の自由記述は、災害発生から約1週間において、「死ぬかと思った」「つらかった」「思ったよりも大ごとだった」「実感がわかなかった」「学校に行きたいと思った」「頑張らなきゃと思った」「何か自分にできることはないのか」「今自分に何ができるか考えた」「安心した」という記載があった。約1年後においては「学校に行きたい」「なぜこのようなことが起こったのか考える」「もう起こってほしくない」「大雨が降ると怖い」「雨が怖い」「今でもつらい」という記載があった。

4 精神的回復力と気持ちの変化の関連について

高校生のうち、寄宿舎の生徒の方が自宅の生徒よりも高得点群の割合が高く、中学生・高校生ともに気持ちを「誰かに話した」群の方が「誰にも話していない」群よりも高得点群の割合が高かった(表4)。

1) 中学生(表5)

(1) 災害発生から約1週間の間に感じた気持ちの比較
高得点群は「嫌悪」「悲しみ」「不安」「驚き」「疲れ」「緊張」の得点(平均値)が最も高かった。「嫌悪」は、高得点群の方が中得点群よりも有意に高い得点であったが、その他の項目に有意差は見られなかった。低得点群は「混乱」「無関心」の得点(平均値)が最も高かったが、有意差は見られなかった。

表4 精神的回復力 得点分布

	中学生		高校生						全体			
	(n=109)		全体 (n=217)		寄宿舎 (n=86)		自宅 (n=121)		誰かに話した (n=176)		誰にも話して いない(n=144)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
低得点群(1・2点)	6	5.5	16	7.4	6	7.0	10	8.3	12	6.8	10	6.9
中得点群(3点)	68	62.4	128	59.0	47	54.7	74	61.6	94	53.4	97	67.4
高得点群(4・5点)	35	32.1	73	33.6	33	38.4	37	30.6	70	39.8	37	25.7

注) 尺度の得点が高いほど、精神的回復力を有していることを表している

表5 災害発生から約1週間の気持ちと約1年後の気持ちの得点別比較(中学生 精神的回復力)

		低得点群(n=6)		中得点群(n=68)		高得点群(n=35)		F値	p値	多重比較
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
嫌悪	約1週間	2.50	1.225	2.96	0.888	<u>3.40</u>	0.651	4.803	p<0.05	中<高*
	約1年後	2.33	1.506	2.74	1.017	<u>3.00</u>	1.000	1.061	n.s.	n.s.
	得点差	-0.17		-0.22		-0.40				
悲しみ	約1週間	3.00	1.549	3.15	0.981	<u>3.46</u>	0.817	1.467	n.s.	n.s.
	約1年後	2.83	1.472	2.99	1.015	<u>3.20</u>	0.933	0.618	n.s.	n.s.
	得点差	-0.17		-0.16		-0.26				
不安	約1週間	2.67	1.211	3.21	0.890	<u>3.57</u>	0.850	2.819	n.s.	n.s.
	約1年後	2.00	1.095	2.49	1.029	<u>2.86</u>	1.240	1.872	n.s.	n.s.
	得点差	-0.67		-0.72		-0.71				
混乱	約1週間	<u>3.33</u>	1.211	3.04	0.984	2.77	1.352	0.757	n.s.	n.s.
	約1年後	1.67	1.211	2.09	1.103	<u>2.20</u>	1.183	0.489	n.s.	n.s.
	得点差	-1.67		-0.96		-0.57				
驚き	約1週間	3.17	1.329	3.41	0.851	<u>3.71</u>	0.750	1.840	n.s.	n.s.
	約1年後	1.83	1.169	<u>2.35</u>	1.103	2.31	1.255	0.524	n.s.	n.s.
	得点差	-1.33		-1.06		-1.40				
疲れ	約1週間	2.67	1.366	2.43	1.137	<u>2.74</u>	1.172	0.846	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>2.33</u>	1.211	2.10	1.122	2.11	1.157	0.096	n.s.	n.s.
	得点差	-0.33		-0.32		-0.63				
緊張	約1週間	2.50	1.378	2.51	1.072	<u>2.86</u>	1.004	1.250	n.s.	n.s.
	約1年後	1.50	0.837	2.09	1.075	<u>2.23</u>	1.215	1.626	n.s.	n.s.
	得点差	-1.00		-0.43		-0.63				
無関心	約1週間	<u>2.00</u>	1.095	1.51	0.872	1.46	0.886	0.631	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>2.50</u>	1.225	1.62	0.915	1.40	0.736	2.587	n.s.	n.s.
	得点差	+0.50		+0.10		-0.06				

注) 平均値が最も高い群を下線で示す

n.s.: 有意差なし、*: p<0.05

(2) 災害発生から約1年後に感じた気持ちの比較

高得点群は「嫌悪」「悲しみ」「不安」「混乱」「緊張」の得点(平均値)が最も高かった。中得点群では「驚き」の得点(平均値)が最も高かった。低得点群では「疲れ」「無関心」の得点(平均値)が最も高かった。すべての項目について、有意差は見られなかった。

2) 高校生(表6)

(1) 災害発生から約1週間の間に感じた気持ちの比較

高得点群は「嫌悪」「悲しみ」「不安」「驚き」「疲れ」の得点(平均値)が最も高かった。「嫌悪」は、高得点群の方が中得点群よりも有意に高い得点であったが、その他の項目に有意差は見られなかった。低得点群は「混乱」「緊張」「無関心」の得点(平均値)が最も高かった。「緊張」は、低得点群の方が中得点群よりも有意に高い得点であったが、その他の項目に有意差は見られなかった。

(2) 災害発生から約1年後に感じた気持ちの比較

高得点群は「嫌悪」「悲しみ」「驚き」の得点(平均値)が最も高かった。中得点群は「無関心」の得点(平均値)が最も高かった。低得点群は「不安」「混乱」「疲れ」「緊張」の得点(平均値)が最も高かった。「緊

張」は、低得点群の方が中得点群よりも有意に高い得点であったが、その他の項目に有意差は見られなかった。

3) 寄宿舎(高校)の生徒(表7)

(1) 災害発生から約1週間の間に感じた気持ちの比較

高得点群は「嫌悪」「不安」の得点(平均値)が最も高かった。低得点群は「悲しみ」「混乱」「驚き」「疲れ」「緊張」「無関心」の得点(平均値)が最も高かった。「悲しみ」は、高得点群の方が中得点群よりも有意に高い得点であったが、その他の項目に有意差は見られなかった。

(2) 災害発生から約1年後に感じた気持ちの比較

高得点群は「嫌悪」「悲しみ」の得点(平均値)が最も高かった。中得点群は「無関心」の得点(平均値)が最も高かった。低得点群は「不安」「混乱」「驚き」「疲れ」「緊張」の得点(平均値)が最も高かった。すべての項目について、有意差は見られなかった。

4) 自宅(高校)の生徒(表8)

(1) 災害発生から約1週間の間に感じた気持ちの比較

高得点群は「嫌悪」「悲しみ」「不安」「驚き」「疲れ」の得点(平均値)が最も高かった。低得点群は「混乱」

表6 災害発生から約1週間の気持ちと約1年後の気持ちの得点別比較(高校生 精神的回復力)

		低得点群(n=16)		中得点群(n=128)		高得点群(n=73)		F値	p値	多重比較
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
嫌悪	約1週間	2.88	1.025	2.97	0.955	<u>3.29</u>	0.841	3.344	p<0.05	中<高*
	約1年後	2.69	1.138	2.72	0.988	<u>2.89</u>	1.087	0.651	n.s.	n.s.
	得点差	-0.19		-0.25		-0.40				
悲しみ	約1週間	3.19	0.981	3.14	1.017	<u>3.45</u>	0.817	2.844	n.s.	n.s.
	約1年後	2.94	1.124	2.95	1.011	<u>3.23</u>	0.950	1.983	n.s.	n.s.
	得点差	-0.25		-0.19		-0.22				
不安	約1週間	3.13	0.885	3.22	0.913	<u>3.47</u>	0.835	2.220	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>2.44</u>	1.031	2.27	0.994	2.36	1.135	0.265	n.s.	n.s.
	得点差	-0.69		-0.95		-1.11				
混乱	約1週間	<u>3.31</u>	1.014	3.02	1.046	3.22	1.070	1.119	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>2.25</u>	1.065	1.84	0.937	2.10	1.157	2.083	n.s.	n.s.
	得点差	-1.06		-1.19		-1.12				
驚き	約1週間	3.50	1.033	3.52	0.803	<u>3.71</u>	0.656	1.692	n.s.	n.s.
	約1年後	2.25	0.931	2.12	1.055	<u>2.33</u>	1.202	0.812	n.s.	n.s.
	得点差	-1.25		-1.41		-1.38				
疲れ	約1週間	2.56	1.094	2.55	0.979	<u>2.62</u>	0.937	0.123	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>2.19</u>	1.167	1.95	0.983	1.92	1.038	0.362	n.s.	n.s.
	得点差	-0.38		-0.60		-0.70				
緊張	約1週間	<u>3.31</u>	0.946	2.52	1.101	2.84	1.093	5.619	p<0.01	中<低**
	約1年後	<u>2.75</u>	1.065	1.91	0.976	2.04	1.123	4.535	p<0.05	中<低*
	得点差	-0.56		-0.61		-0.79				
無関心	約1週間	<u>1.50</u>	0.816	1.48	0.851	1.40	0.846	0.230	n.s.	n.s.
	約1年後	1.75	0.856	<u>1.80</u>	1.028	1.73	1.004	0.144	n.s.	n.s.
	得点差	+0.25		+0.33		+0.33				

注) 平均値が最も高い群を下線にて示す

n.s.: 有意差なし, *: p<0.05, **: p<0.01

表7 災害発生から約1週間の気持ちと約1年後の気持ちの得点別比較（高校生寄宿舎 精神的回復力）

		低得点群(n=6)		中得点群(n=47)		高得点群(n=33)		F値	p値	多重比較
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
嫌悪	約1週間	2.83	0.753	2.81	0.851	<u>3.30</u>	0.810	3.486	n.s.	n.s.
	約1年後	2.67	1.033	2.62	0.898	<u>3.03</u>	1.045	1.641	n.s.	n.s.
	得点差	-0.17		-0.19		-0.27				
悲しみ	約1週間	<u>3.50</u>	0.548	2.85	1.021	3.48	0.834	5.303	p<0.05	中<高*
	約1年後	3.17	0.753	2.74	0.966	<u>3.24</u>	0.969	2.669	n.s.	n.s.
	得点差	-0.33		-0.11		-0.24				
不安	約1週間	3.17	0.408	3.11	0.914	<u>3.48</u>	0.906	1.748	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>2.67</u>	1.033	2.17	0.916	2.18	1.074	0.611	n.s.	n.s.
	得点差	-0.50		-0.94		-1.30				
混乱	約1週間	<u>3.33</u>	0.516	3.04	0.884	3.15	1.121	0.676	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>2.50</u>	1.378	1.94	0.965	2.06	1.116	0.520	n.s.	n.s.
	得点差	-0.83		-1.11		-1.09				
驚き	約1週間	<u>3.67</u>	0.516	3.23	0.937	3.64	0.742	2.638	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>2.67</u>	1.033	2.02	1.032	2.27	1.180	1.237	n.s.	n.s.
	得点差	-1.00		-1.21		-1.36				
疲れ	約1週間	<u>2.50</u>	1.225	2.34	0.939	2.24	0.830	0.193	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>2.50</u>	1.225	2.00	0.978	1.76	0.969	1.231	n.s.	n.s.
	得点差	0.00		-0.34		-0.48				
緊張	約1週間	<u>3.17</u>	1.169	2.30	1.041	2.55	1.148	1.656	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>2.50</u>	1.225	1.89	0.961	1.91	1.100	0.657	n.s.	n.s.
	得点差	-0.67		-0.40		-0.64				
無関心	約1週間	<u>1.67</u>	1.033	1.64	0.919	1.45	0.869	0.424	n.s.	n.s.
	約1年後	1.67	0.816	<u>2.13</u>	1.096	1.76	1.001	1.500	n.s.	n.s.
	得点差	0.00		+0.49		+0.30				

注) 平均値が最も高い群を下線にて示す

n.s.:有意差なし、*:p<0.05

表8 災害発生から約1週間の気持ちと約1年後の気持ちの得点別比較（高校生自宅 精神的回復力）

		低得点群(n=10)		中得点群(n=74)		高得点群(n=37)		F値	p値	多重比較
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
嫌悪	約1週間	2.90	1.197	3.07	0.998	<u>3.24</u>	0.895	0.605	n.s.	n.s.
	約1年後	2.70	1.252	<u>2.84</u>	1.007	2.81	1.101	0.057	n.s.	n.s.
	得点差	-0.20		-0.23		-0.43				
悲しみ	約1週間	3.00	1.155	3.31	0.964	<u>3.38</u>	0.828	0.466	n.s.	n.s.
	約1年後	2.80	1.317	3.05	1.005	<u>3.19</u>	0.967	0.470	n.s.	n.s.
	得点差	-0.20		-0.26		-0.19				
不安	約1週間	3.10	1.101	3.28	0.884	<u>3.43</u>	0.801	0.605	n.s.	n.s.
	約1年後	2.30	1.059	2.30	1.030	<u>2.51</u>	1.170	0.457	n.s.	n.s.
	得点差	-0.80		-0.99		-0.92				
混乱	約1週間	<u>3.30</u>	1.252	3.03	1.110	3.22	1.058	0.494	n.s.	n.s.
	約1年後	2.10	0.876	1.80	0.936	<u>2.11</u>	1.197	1.231	n.s.	n.s.
	得点差	-1.20		-1.23		-1.11				
驚き	約1週間	3.40	1.265	3.72	0.609	<u>3.76</u>	0.597	0.378	n.s.	n.s.
	約1年後	2.00	0.816	2.23	1.054	<u>2.35</u>	1.230	0.562	n.s.	n.s.
	得点差	-1.40		-1.49		-1.41				
疲れ	約1週間	2.60	1.075	2.69	0.978	<u>2.92</u>	0.924	0.828	n.s.	n.s.
	約1年後	2.00	1.155	1.96	0.999	<u>2.03</u>	1.067	0.052	n.s.	n.s.
	得点差	-0.60		-0.73		-0.89				
緊張	約1週間	<u>3.40</u>	0.843	2.72	1.092	3.03	1.013	3.021	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>2.90</u>	0.994	1.99	1.000	2.08	1.090	3.616	p<0.05	中<低*
	得点差	-0.50		-0.73		-0.95				
無関心	約1週間	<u>1.40</u>	0.699	1.34	0.708	1.35	0.857	0.034	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>1.80</u>	0.919	1.61	0.919	1.73	1.045	0.307	n.s.	n.s.
	得点差	+0.40		+0.27		+0.38				

注) 平均値が最も高い群を下線にて示す

n.s.:有意差なし、*:p<0.05

「緊張」「無関心」の得点（平均値）が最も高かった。すべての項目について、有意差は見られなかった。

(2) 災害発生から約1年後に感じた気持ちの比較

高得点群は「悲しみ」「不安」「混乱」「驚き」「疲れ」の得点（平均値）が最も高かった。中得点群は「嫌悪」の得点（平均値）が最も高かった。低得点群は「緊張」「無関心」の得点（平均値）が最も高かった。「緊張」は、低得点群の方が中得点群よりも有意に高い得点であったが、その他の項目に有意差は見られなかった。

5) 気持ちを「誰かに話した」群（表9）

(1) 災害発生から約1週間の間に感じた気持ちの比較

高得点群は「嫌悪」「不安」「驚き」「無関心」の得点（平均値）が最も高かった。「嫌悪」は、高得点群の方が中得点群よりも有意に高い得点であり、「驚き」は、低得点群と高得点群が中得点群よりも有意に高い得点であった。低得点群は「悲しみ」「混乱」「疲れ」「緊張」の得点（平均値）が最も高かった。「混乱」は、低得点群が中得点群と高得点群よりも有意に高い得点であった。「緊張」は、一元配置分散分析では有意差がみられたが、多重比較では有意差は見られなかった。ま

た、その他の項目では有意差は見られなかった。

(2) 災害発生から約1年後に感じた気持ちの比較

高得点群は「嫌悪」「不安」「驚き」の得点（平均値）が最も高かった。低得点群は「悲しみ」「混乱」「疲れ」「緊張」「無関心」の得点（平均値）が最も高かった。すべての項目について、有意差は見られなかった。

6) 気持ちを「誰にも話していない」群（表10）

(1) 災害発生から約1週間の間に感じた気持ちの比較

高得点群は「嫌悪」「悲しみ」「不安」「混乱」の得点（平均値）が最も高かった。中得点群では「驚き」「疲れ」の得点（平均値）が最も高かった。低得点群は「緊張」「無関心」の得点（平均値）が最も高かった。すべての項目について、有意差は見られなかった。

(2) 災害発生から約1年後に感じた気持ちの比較

高得点群は「悲しみ」「不安」の得点（平均値）が最も高かった。中得点群は「嫌悪」「混乱」「驚き」の得点（平均値）が最も高かった。低得点群は「疲れ」「緊張」「無関心」の得点（平均値）が最も高かった。すべての項目について、有意差は見られなかった。

表9 災害発生から約1週間の気持ちと約1年後の気持ちの得点別比較（誰かに話した群 精神的回復力）

		低得点群(n=12)		中得点群(n=94)		高得点群(n=70)		F値	p値	多重比較
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
嫌悪	約1週間	3.25	0.622	3.06	0.902	<u>3.49</u>	0.676	5.791	p<0.01	中<高**
	約1年後	2.83	1.193	2.79	1.025	<u>3.09</u>	0.989	1.762	n.s.	n. s.
	得点差	-0.42		-0.27		-0.40				
悲しみ	約1週間	<u>3.75</u>	0.452	3.39	0.845	3.63	0.685	3.175	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>3.42</u>	0.900	3.11	0.933	3.36	0.885	1.766	n.s.	n.s.
	得点差	-0.33		-0.28		-0.27				
不安	約1週間	3.42	0.793	3.49	0.772	<u>3.67</u>	0.607	1.658	n.s.	n.s.
	約1年後	2.50	1.087	2.50	1.003	<u>2.57</u>	1.211	0.082	n.s.	n.s.
	得点差	-0.92		-0.99		-1.10				
混乱	約1週間	<u>3.75</u>	0.452	3.18	0.939	3.13	1.154	7.311	p<0.01	中<低**、高<低**
	約1年後	<u>2.33</u>	1.073	1.99	0.989	2.30	1.196	1.803	n.s.	n.s.
	得点差	-1.42		-1.19		-0.83				
驚き	約1週間	3.92	0.289	3.65	0.617	<u>3.93</u>	0.259	7.754	p<0.01	中<低**、中<高**
	約1年後	2.25	0.965	2.31	1.048	<u>2.59</u>	1.210	1.298	n.s.	n.s.
	得点差	-1.67		-1.34		-1.34				
疲れ	約1週間	<u>3.00</u>	0.953	2.72	0.988	2.93	0.953	1.088	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>2.42</u>	1.240	2.12	1.014	2.14	1.120	0.316	n.s.	n.s.
	得点差	-0.58		-0.60		-0.79				
緊張	約1週間	<u>3.42</u>	0.793	2.78	1.007	3.09	1.018	4.002	p<0.05	n.s.
	約1年後	<u>2.67</u>	1.155	2.13	1.039	2.29	1.144	1.354	n.s.	n.s.
	得点差	-0.75		-0.65		-0.80				
無関心	約1週間	1.25	0.622	1.35	0.714	<u>1.36</u>	0.799	0.148	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>1.67</u>	0.888	1.61	0.918	1.50	0.847	0.372	n.s.	n.s.
	得点差	+0.42		+0.26		+0.14				

注) 平均値が最も高い群を下線にて示す

n.s.: 有意差なし、*: p<0.05、**: p<0.01

表10 災害発生から約1週間の気持ちと約1年後の気持ちの得点別比較（誰にも話していない群 精神的回復力）

		低得点群(n=10)		中得点群(n=97)		高得点群(n=37)		F値	p値	多重比較
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
嫌悪	約1週間	2.20	1.229	2.86	0.957	<u>3.03</u>	0.897	1.999	n.s.	n.s.
	約1年後	2.30	1.252	<u>2.65</u>	0.979	2.62	1.139	0.357	n.s.	n.s.
	得点差	+0.10		-0.21		-0.41				
悲しみ	約1週間	2.40	1.265	2.88	1.083	<u>3.14</u>	0.948	1.810	n.s.	n.s.
	約1年後	2.30	1.252	2.81	1.074	<u>2.97</u>	1.013	1.238	n.s.	n.s.
	得点差	-0.10		-0.07		-0.17				
不安	約1週間	2.50	0.972	2.94	0.955	<u>3.19</u>	1.101	1.893	n.s.	n.s.
	約1年後	2.10	0.994	2.21	1.010	<u>2.41</u>	1.166	0.511	n.s.	n.s.
	得点差	-0.40		-0.73		-0.78				
混乱	約1週間	2.80	1.317	2.86	1.080	<u>2.95</u>	1.246	0.089	n.s.	n.s.
	約1年後	1.80	1.135	<u>1.88</u>	1.033	1.78	1.031	0.114	n.s.	n.s.
	得点差	-1.00		-0.98		-1.17				
驚き	約1週間	2.80	1.398	<u>3.31</u>	0.961	3.30	0.996	0.616	n.s.	n.s.
	約1年後	2.00	1.054	<u>2.11</u>	1.098	1.81	1.076	1.022	n.s.	n.s.
	得点差	-0.80		-1.20		-1.49				
疲れ	約1週間	2.10	1.197	<u>2.31</u>	1.054	2.16	0.958	0.375	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>2.00</u>	1.054	1.91	1.061	1.65	0.919	1.076	n.s.	n.s.
	得点差	-0.10		-0.40		-0.51				
緊張	約1週間	<u>2.70</u>	1.337	2.27	1.114	2.38	1.010	0.555	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>2.10</u>	1.101	1.82	0.968	1.73	1.097	0.437	n.s.	n.s.
	得点差	-0.60		-0.45		-0.65				
無関心	約1週間	<u>2.10</u>	0.994	1.67	0.997	1.54	0.960	1.234	n.s.	n.s.
	約1年後	<u>2.30</u>	1.059	1.91	1.071	1.81	1.050	0.820	n.s.	n.s.
	得点差	+0.20		+0.24		+0.27				

注)平均値が最も高い群を下線にて示す

n.s.:有意差なし

Ⅳ 考察

1 伊豆大島土砂災害発生当時の生徒の様子

分析対象者のうち、中学生は被害が最も甚大だった島の中部に約半数が居住し、高校生は被害がほぼなかった島の南部に多く居住していた。高校生のうち寄宿舎の生徒が全体の約4割を占めることは、伊豆大島の特徴であると考えられる。

災害発生から約1週間の間に困ったことは、土砂による直接的な被害こそ少なかったものの、自宅にいた生徒の多くが環境の悪化の影響を受けており、水道や電気といったライフラインの寸断を訴えていた。また、寄宿舎の生徒は、親元に帰省することを家族が望まれて、島外避難を余儀なくされた生徒がいた。

中学生は、友だちに会えなかったことに困っていた生徒が多かった。一方、高校生は情報が少なかったことに困っていた生徒が多く、災害に関する情報を得ようと行動していたことが推察される。

また、中学生の女性や高校生は、マスコミなど見知らぬ人がいたことに困っていた生徒が多く、ストレスの一つになっていた可能性がうかがえる。

2 災害の影響を受けた生徒たちの気持ちの状態

「嫌悪」「悲しみ」「不安」「混乱」「驚き」「疲れ」「緊張」は、災害発生から約1週間において「強い」と回答した割合が高く、女性の方が男性よりも「強い」と回答した割合が高くなっていった。また、気持ちを「誰かに話した」群の方が「誰にも話していない」群よりも、それぞれの気持ちで「強い」と回答した割合が高かった。

「無関心」は、災害発生から約1年後において「強い」と回答する割合が高く、男性の方が女性よりも「強い」と回答する割合が高くなっていった。また、気持ちを「誰にも話していない」群の方が「誰かに話した」群よりも、「強い」と回答する割合が高かった。

このことから、感情表現に性差が見られる²⁰⁾だけではなく、気持ちを打ち明けられる環境が感情に影響を及ぼしているものと考えられるが、引き続き今後の研究の発展に期待したい。本調査では、災害発生から約1週間の間に感じた気持ちを「誰にも話していない」生徒が約半数であった。「誰にも話していない」ことは、必ずしも背景に心因的な問題があるということではなく、災害によるつらさや悲しみの受容を静かに進

めている等、思いを秘めた行動²¹⁾である可能性も踏まえておきたい。

また、災害発生から約1年後においても、「嫌悪」や「悲しみ」は「強い」と回答する割合が高かったことから、未だに強く心を痛めている生徒もいることが示唆される。災害を振り返って「悲しみ」を感じることは自然な反応であるが、緊急度に応じた長期的な支援が必要となることも考えられる。子どもの場合は「災害のことを忘れられないのはおかしいのではないか」「今でも怖いけれどどうしていいかわからない」と人知れず悩んでいる場合が多い²²⁾。心のケアは専門機関での治療だけでなく、日常場面での対応も重要であるため、とりわけ健康観察、健康相談、保健指導を学校と家庭が連携協力して地道に行う対応が求められる。

3 精神的回復力の得点群別の分析について

高得点群は、災害発生から約1週間において「嫌悪」「悲しみ」「不安」「混乱」「驚き」「疲れ」「緊張」について、「強い」と回答した割合が高かったことから、災害によって気持ちが揺れ動き、強く影響を受け、それを自覚できていたことが示唆される。

小塩ら¹²⁾の言う「レジリエンスの状態にある者とは、困難で脅威的な状況にさらされることで一時的に心理的不健康の状態に陥っても、それを乗り越え、よく適応している者を指す」に当てはめると、高得点群はその心理的特性を高く有していると考えられた。精神的回復力を有している者が強いストレスを受けると、それを受け止めてからもとの状態へと適応していくという過程は、仁平²³⁾によっても示されている。

一方、低得点群は、「無関心」について「強い」と回答した割合が高かった。「無関心」がレジリエンスの低さと関連していることが示唆される。気持ちを得点化して比較したところ(表9および表10)、低得点群の中でも、気持ちを「誰かに話した」群は「誰にも話していない」群よりも、災害発生から約1週間において「嫌悪」「悲しみ」「不安」「混乱」「驚き」「疲れ」「緊張」の得点が高いものの、災害発生から約1年後において、その得点が減少していた。低得点群であっても気持ちを表現する機会により、困難な状況からの回復が進む可能性があると考えられることから、安心して

話ができる環境を整えていることが重要である。

4 養護教諭にできること

災害時に困ったことや気持ちの感じ方は、生徒の校種や性別、居住環境によって異なるため、災害の特徴を踏まえた上で、生徒それぞれの発達段階や精神的回復力等の個人特性に応じた的確な働きかけが必要となるものと考えられる。

災害発生から約1週間と約1年後において、生徒の気持ちの状態に変化が見られ、精神的回復力との関連がある可能性も示唆された。精神的回復力の低得点群は、「無関心」を示す可能性があり、精神的な不調であることも危惧されるため、無関心な生徒に対して必要に応じて早期に介入することが求められる。

学校でのかかわりとしては、心身の変化に対して養護教諭を中心として生徒の見守りをしていくことが求められるのではないかと考える。本調査から、子ども達は災害によって気持ちが揺れ動き、強く影響を受けていた。精神的回復力の高い子どもはそれをアンケートに表出していたことから「嫌悪」や「悲しみ」等の感情表出はレジリエンスの高さを示すともとれる。しかし、どんなに高いレジリエンスを有していても、子どもの置かれている状況によって災害時は強いストレスにさらされることになる。スクールカウンセラーなどの専門家と連携し、生徒の小さなサインを見逃さず、潜在ニーズを拾い上げて対応していく事が養護教諭に求められていると考えられる。

5 本研究の限界と課題

本調査は災害発生から約1年経過後に行ったため、災害発生当時の正確な状況の調査として扱うには限界がある。自然災害の影響を受けた生徒の気持ちの回復の過程を明らかにするためには、より継続的な調査が必要である。また、精神的回復力は個人的要因だけでなく環境的要因も深くかかわっていること²⁴⁾から、島しょの環境的要因に着目して探ることも必要である。今後、島しょの特徴がより明らかにされ、島しょの学校や児童生徒、養護教諭に関する研究が発展することを期待する。

さらに養護教諭養成機関並びに現職研修において

は、災害発生時から災害後の児童生徒の気持ちの変化や心身の状態を経過を追って見守っていく養護の視点での支援・対応について、これまで報告されたり明らかになっている知見を共有するとともに各自治体が企画する研修会への参加や養護教諭同士の自主的な学びの場での演習の実施を取り上げていくことが、被災した子どもの気持ちの理解と対応に関わる実践的な力量形成につながると考える。

V まとめ

本研究は、2013（平成25）年10月16日（木）に伊豆大島で発生した土砂災害¹⁷⁾に着目し、中学生・高校生の被災後の気持ちの回復に関連する諸要因を明らかにすることを目的として、質問紙調査を行った結果、以下の諸点を得た。

1. 災害発生時の実態として、中学生は被害が最も甚大だった島の中部に約半数が居住し、高校生は被害がほぼなかった島の南部に多く居住しており、高校生のうち寄宿舎の生徒が全体の約4割を占めていた。
2. 中学生は、友だちに会えなかったこと、高校生は情報が少なかったことに困っていた生徒が多かった。また、中学生の女性や高校生は、マスコミなど見知らぬ人がいたことに困っていた生徒が多かった。
3. 「嫌悪」「悲しみ」「不安」「混乱」「驚き」「疲れ」「緊張」は、災害発生から約1週間において「強い」と回答した割合が高く、女性の方が男性よりもこれらの気持ちを強く感じていた。
4. 災害発生から約1週間の間に感じた気持ちを「誰かに話した」群の方が、「誰にも話していない」群よりも、それぞれの気持ちを「強い」と回答した割合が高かった。「誰かに話した」群の話し相手として「家族」「友だち」がほとんどであった。また、災害発生から約1年後においても、「嫌悪」や「悲しみ」は「強い」と回答する割合が高く、被災から1年が経過しても強く心を痛めている生徒もいることが示唆された。
5. 精神的回復力の高得点群は、災害発生から約1週間において「嫌悪」「悲しみ」「不安」「混乱」「驚

き」「疲れ」「緊張」について、「強い」と回答した割合が高いことから、災害によって気持ちが揺れ動き、強く影響を受けたとしても、それを受け止めて回復していたことが示唆された。低得点群は、「無関心」と関連がある可能性が示唆され、今後「無関心」がどのような気持ちの状態から引き起こされているのか探っていくことが求められる。

本研究は、島しょという陸続きではない環境に居住する中学生・高校生を対象とした土砂災害に伴う気持ちの状態の変化と精神的回復力の実態を明らかにすることができた。今後はさらに、島しょの環境や子どもたちの心的特性を踏まえるとともに精神的回復力を捉えた的確な対応をすることが望まれる。

謝辞

本調査を実施するにあたり、大島町教育委員会教育委員長石川龍治氏はじめ大島町立第一中学校山田三正校長先生、大島町立第二中学校川島郁雄校長先生、東京都立大島高等学校大塚健一校長先生、東京都立大島海洋国際高等学校千葉勝吾校長先生ならびに担任の諸先生方に多大なるご助力をいただきましたことに深謝いたします。さらに、各中学校と高等学校の生徒の皆様におかれましては、調査にご協力くださり心よりお礼申し上げます。

最後に、ご助言ご指導賜りました茨城キリスト教大学教授松永恵氏に深く感謝いたします。

なお、本研究の一部は、一般社団法人日本学校保健学会第62回学術大会（於岡山コンベンションセンター）において発表した。

本論文に関連し、開示すべきCOI関係にある企業等はありません。

文献

- 1) 内閣府：令和5年度版、防災白書、第2章第1部自然災害の激甚化・頻発化等、2023
https://www.bousai.go.jp/kaigirep/hakusho/r05/honbun/t1_2s_01_00.html（アクセス2024年5月21日）
- 2) 地方都市等における地震防災のあり方に関する専門調査会（内閣府）：東日本大震災の事例（参考）、第7回地方

- 都市等における地震防災のあり方に関する専門調査会参考資料2, 2-4, 2011
<https://www.bousai.go.jp/jishin/chihou/bousai/7/pdf/sub2.pdf> (アクセス2024年5月21日)
- 3) 国立教育政策研究所 文教施設研究センター：学校施設の防災機能に関する実態調査結果について, 2, 2015
<https://www.nier.go.jp/shisetsu/pdf/bousaikinou2015.pdf> (アクセス2024年5月15日)
- 4) 内閣府：平成23年度版, 防災白書, 第1部東日本大震災第1編地震・津波災害の概要とその対策等第1章地震・津波災害等の概要, 2011
https://www.bousai.go.jp/kaigirep/hakusho/h23/bousai2011/html/honbun/1b_1h_1s_1.htm
 (アクセス2024年5月27日)
- 5) 田端健人：学校を災害が襲うとき 教師たちの3.11, iii-vi, 春秋社, 2012
- 6) 東京都中学校教育研究会 東京都学校保健研究会調査研究部：震災に学ぶ—養護教諭にできること やるべきこと—, 平成23・24年度 調査研究報告書, 2013
- 7) 五十嵐仁：災害時における学校施設の役割—阪神・淡路大震災から学ぶ—, 学校保健研究, 37 (3), 180-185, 一般社団法人日本学校保健学会, 1995
- 8) 新潟県養護教員研究協議会：地震が起きた！その時, 学校は, 保健室は?!—養護教諭の対応と保健室の役割—学校危機管理 新潟県中越大地震に学ぶ, Office2, 2008
- 9) 文部科学省：子どもの心のケアのために—災害や事件・事故発生時を中心に—, まえがき, 2010
- 10) 奥山真紀子, 北山真次：災害時のメンタルヘルスにおける連携に関する研究, 厚生労働科学研究費補助金(成育疾患克服等次世代育成基盤研究事業), 377-381, 2011
<https://mhlw-grants.niph.go.jp/system/files/2010/103011/201018005A/201018005A0007.pdf>
 (アクセス2024年5月27日)
- 11) 大塚俊弘：PTSD概念の精神医学史, PTSDとその周辺をめぐって, 臨床精神医学, 31 (増刊), 23-29, 2002
- 12) 小塩真司, 中谷泰之, 金子一史他：ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作成—, カウンセリング研究, 35 (1), 57-65, 一般社団法人日本カウンセリング学会, 2002
- 13) 石井京子：レジリエンスの定義と研究動向(看護に活用するレジリエンスの概念と研究), 看護研究, 42 (1), 3-14, 医学書院, 2009
- 14) 松田恵示：「津波ごっこ／地震ごっこ」とは一体何か?, 子ども社会研究, 19, 35-45, 日本子ども社会学会, 2013
- 15) 安部芳絵：東日本大震災を中高生はどう受けとめたか—中高生のアイデンティティ発達の視点から—, 工学院大学研究論叢, 51 (2), 85-86, 工学院大学, 2014
- 16) 中村真：大規模災害に伴う感情経験：東日本大震災時に経験した感情の諸側面に関する質問紙調査(1), 宇都宮大学国際学部研究論集, 36, 125-136, 宇都宮大学国際学部, 2013
- 17) 伊豆大島土砂災害対策検討委員会：伊豆大島土砂災害対策検討委員会報告書, 2014
https://www.kensetsu.metro.tokyo.lg.jp/jigyo/river/dosha_saigai/ooshima/index.html
 (アクセス2024年5月5日)
- 18) 斉藤和貴, 岡安孝弘：大学生のレジリエンスがストレス過程と自尊感情に及ぼす影響, 健康心理学研究, 24 (2), 34, 一般社団法人日本健康心理学学会, 2011
- 19) 植本雅治, 塩山晃彦, 小出佳代子他：阪神淡路大震災が小中学生に及ぼした心理的影響(第一報), 精神神経学雑誌, 102 (5), 459-480, 公益社団法人日本精神神経学会, 2000
- 20) 三枝恵子：第6章悩みの相談相手と癒し, モノグラフ・高校生, 60, 65-70, ベネッセ・コーポレーション(東京), 2000
https://www.blog.crn.or.jp/prevdata/monographpdf/3/3-vol-60.pdf?ui_inf_rou=organic
 (アクセス2024年5月9日)
- 21) 前掲書5) 136-138
- 22) 金丸隆太：養護教諭の震災時の子ども支援に期待すること, 学校健康相談研究, 8 (1), 11-15, 日本学校健康相談学会, 2011
- 23) 仁平義明：レジリエンス研究の現在, 児童心理, 68 (11), 13-20, 株式会社金子書房, 2014
- 24) 羽賀祥太, 石津憲一郎：個人的要因と環境的要因がレジリエンスに与える影響, 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究, 8, 7-12, 富山大学, 2014

(2024年6月3日受付, 2024年8月20日受理)

編集後記

今年の夏は、多くの地域で連日熱中症警戒アラートが発令されたり、策定後初めて南海トラフ地震注意報が発表されたりして、これまで以上に自然の猛威を身近に感じました。さまざまな自然災害に被災された方々には心よりお見舞い申し上げます。

コロナ禍を経た学校現場に目を向けますと、さまざまな社会的背景が相まって子どもたちの健康課題はますます多様化しています。働き方改革は2019年から進められていますが養護教諭の多忙化が解消された実感は乏しく、時に閉塞感すらあります。このような状況下で日々の実践を研究的にまとめることについて、養護教諭間の温度差が以前より大きくなったように感じていました。しかし、学術集会が対面で行われるようになったおかげで、各地で同じような課題があることが共有できました。日常の業務を遂行しながら自分の実践を研究的にまとめたり論文文化したりすることは確かに容易なことではありませんし、我が身を振り返っても後悔ばかりが思い起こされます。となれば、養護教諭の実践を研究的視点で捉え、可視化していくことの意義を広く伝えていくことが私にできることであり、学会員の一つの役割ではないかと考えるようになりました。本特集「養護実践を研究的にまとめることの意義」がその大きな後ろ盾になることは間違いなく、4名の執筆者の先生方に厚く御礼申し上げます。

(今富 久美子)

編集委員

委員長	山崎 隆恵 (前北海道教育大学)	
委員	青柳 千春 (東京家政大学)	今富久美子 (神奈川県立藤沢工科高等学校)
	高田恵美子 (畿央大学)	留目 宏美 (上越教育大学)
	中川 優子 (藤沢市立御所見中学校)	西岡かおり (四国大学)
	山本 訓子 (関西福祉科学大学)	
第1号小委員	阿久津智恵子 (京都大学)	浅野 法子 (前橋市立天川小学校)
	石井 秀貴 (群馬医療福祉大学)	竹田 啓子 (富岡市立富岡中学校)

日本養護教諭教育学会誌 第28巻第1号

Journal of Japanese Association of *Yogo* Teacher Education Vol.28, No.1

2024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: 一般社団法人日本養護教諭教育学会 (<https://yogokyoyu-kyoiku-gakkai.jp/>)

事務局 〒162-0801 東京都新宿区山吹町358-5 アカデミーセンター

TEL : 03-6824-9398

FAX : 03-5227-8631

(郵便振替) 00880-8-86414

E-mail : jayte-post@as.bunken.co.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

Hiromi KOBAYASHI

What *Yogo* Teacher Education has been Charting Beyond 1

Special Issue: Significance of Summarizing *Yogo* practice through Research

Hitomi GOTO

Research and Practice by *Yogo* Teachers 5

Tomomi KOSHIMIZU

Applying Research Processes to Daily *Yogo* Practice 13

Minoru SONOBE

How to Conduct Practical Research to Enhance the Qualities and Abilities of Teacher 19

Hiromi TODOME

Basing the Practice as “Research”

: Prospects for Graduate School of Teacher Education (Professional Degree Program) that Integrates Theory and Practice 25

Investigation/ Research Grant

Chiemi TSUNODA, Junko OTSUKA, Toshiko HORIKAWA

Usefulness and Challenges of the *Kubikino* Case Conference Method 31

Investigation

Misato KOMURO, Fukumi SAITO

A Study of Emotional States of Junior High and High School Students in Disaster Affected Area from Natural Disaster of Islands

— From the Survey of Sediment Disaster in Izu-Oshima Island in 2013 — 43

Announcement 57