

# A Student's Learning through Practical Training for a Student Yogo Teacher: A Special Course for Yogo Teachers

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2297/36379">http://hdl.handle.net/2297/36379</a>

養護実習における学生自身の学び

— 養護教諭特別別科において —

A Student's Learning through Practical Training for a Student *Yogo* Teacher:

A Special Course for *Yogo* Teachers

河田史宝 (金沢大学人間社会学域学校教育系)

Hitomi KAWATA

Keyword : 養護実習、養護教諭特別別科

## I はじめに

養護教諭の養成は、「開放制の原則」からさまざまな大学で行われている。日本養護教諭養成大学協議会に加盟している大学から状況をとらえると、96 大学、16 短期大学があり、教育系、看護系、学際系で養成されている<sup>1)</sup>。本学の養護教諭特別別科のように1年間で養成している大学は、本学の他に5 大学(北海道教育大学、山形大学、新潟大学、岡山大学、熊本大学)である。

中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な方策について(答申)」では、養成・採用・現職研修を一体化し、教員の修士レベル化を含めた総合的な教員の資質向上の方策が示された。養護教諭においても例外ではない。本学に入学してくる学生は、医療機関である病院での実習は体験しているが、学校現場での実習は体験していない。学校現場で求められる専門性や実践力は、医療現場で求められるものとは異なる。医療機関では、医師や同僚の看護師、検査技師等の専門職の中で働いているが、学校では養護教諭が一人職として勤務することが多い。そのため、経験年数に関係なく養護教諭としての判断や対応指導、連携などの実践力は新規採用時から求められる。これらの教育実践力は、講義、演習、実習や様々な体験を通して獲得している<sup>1)</sup>。4 年制の大学では養護教諭の養成においても教育実践演習が必修化されているが、養護教諭特別別科<sup>2)</sup>では必修化されていない。また、これまで養護教諭特別別科を対象に養護実習内容に関する研究は行われているが、養護実習を経験することによ

りどのような実践力や力量を形成したかは明らかにされていない。

そこで、本研究では、養護教諭特別別科の学生を対象に養護実習において学生自身の学びを明らかにすることを目的とした。

## II 養護実習までの履修科目<sup>2)</sup>

### 1 共通教育科目

日本国憲法(2 単位)、保健体育(講義)(1 単位)、情報機器の操作(2 単位)である。

### 2 養護に関する科目

衛生学及び公衆衛生学(予防医学を含む)(2 単位)、学校における救急処置活動(2 単位)、学校保健 A(2 単位)、養護概説(2 単位)、養護実践(健康診断演習を含む) 通年(2 単位)、健康相談活動(2 単位)である。

### 3 教職に関する科目

教育方法(選択 2 単位)、教育の制度と経営(選択 2 単位)、教育心理学(選択 2 単位)、発達心理学(選択 2 単位)、障害児教育概論(選択 2 単位)である。

## III 養護実習

### 1 養護実習の目的(Web シラバス)

養護教諭一種免許状取得のための教職科目である。前期別科において習得した養護並びに教職に関する知識を基礎として、実際の学校(幼稚園)現場における様々な経験を通して、養護教諭の職務についての知識と技能を高める。

実習生は、主として実習校養護教諭の指導の下、

養護教諭の職務全般（幼児・児童生徒への接し方、集団保健指導の仕方などを含む）について学ぶ。

## 2 養護実習校配属

実習配属は、附属学校園 14 名（附属幼稚園 2 名、附属小学校 3 名、附属中学校 3 名、附属高等学校 3 名、附属特別支援学校 3 名）、市内協力校 24 名（小学校 14 名、中学校 10 名）である。市内協力校は、小学校は 1 校 2 名、中学校は 1 校 1 名の配属である。附属学校園配属学生は、学校教育学類 3 年生と一緒に実習を行い、市内配属校学生は学校教育学類 4 年生と一緒に実習を行う。

## 3 実習期間

実習期間は、2012 年 9 月 3 日（月）から 9 月 28 日（金）までである。

## IV 研究方法

### 1 対象者

調査対象は、2012 年度の養護実習実施者 42 名（男子 0 名、女子 42 名）を対象とした。

### 2 調査期間

養護実習期間終了後の 10 月 1 日に配布し、10 月 9 日に回収をした。

### 3 調査方法

無記名自記式質問紙を留置き式にて行った。

### 4 調査内容

「養護実習を行って良かったか」を 4 件法にて回答を求め、よかった (4)、少し良かった (3)、少し良くなかった (2)、良くなかった (1) と点数化した。「本養護実習でどんな力量が果たしたか」、「実習でうまくいったこと、楽しかったこと困ったこと、不安に感じたこと」は自由記述とした。

### 5 分析方法

「養護実習を行ってよかったか」は、数値をデータとして入力した。自由記述の分析にあたっては、記述された内容をなるべく生かす形でコード化し、類似性にしたがってサブカテゴリー、カテゴリーとして分類した。そのカテゴリーの内容に反映した表現を用いて命名した。「実習でうまくいったこと、楽しかったこと、困ったこと、不安

に感じたこと」の記述は、「うまくいったこと、楽しかったこと」と「困ったこと、不安に感じたこと」に分けてカテゴリー化した。サブカテゴリーは[ ]、カテゴリーは【 】、主なコードは「 」で示した。

## 6 倫理的配慮

質問紙による調査の実施にあたり、目的と利用についての説明を口頭にて行った。また、質問紙の提出は自由意思によるものであり、提出しないことによる不利益は何ら被らないことを伝えた。結果の分析にあたっては、個人情報特定されないように配慮することを説明した。その上で、了解の得られた学生から提出を受け、質問紙の提出をもって同意とみなした。

## V 結果

### 1 対象者

42 名に配布し 40 名から回収した（回収率 95.2%、有効回答率 100.0%）。

### 2 養護実習に対する意識

40 名の全員が、養護実習を行ってよかったと回答していた（100.0%）。

### 3 養護実習でついた力量

40 名が記載していた。125 の記述内容から【子どもの成長発達や個に合わせて関わる力】【養護実践を実施する力】【健康教育を行う力】【救急処置を行う力】【教師と共通理解をして連携する力】【人の前で話す力】【自分を省察する力】【健康相談につなぎ行う力】の 8 カテゴリーが抽出された（表 1）。8 カテゴリーのうち【子どもの成長発達や個に合わせて関わる力】が最も多く、[子どもとコミュニケーションをとる力][子どもに関わる力][個に合わせて対応する力][発達に合わせて対応する力][保健室来室者へ対応する力][子どもと話す力]の 6 サブカテゴリーからなっていた。[子どもとコミュニケーションをとる力]が最も多く、[子どもに関わる力]では「実際に子どもたちと関わることで関わる力がついた」と記述していた。[個に合わせて対応する力]では「何でも受け入れるのではなく児童によって対応を

変える」、[発達に合わせて対応する力]では「小学生(7~12歳)の幅広い年齢層の子どもたちの成長発達段階に合わせてどのような態度で接していけばよいのかわかった」の記述があった。次に記述の多かった【養護実践を実施する力】は、[子どもを意識的にみて気付く力][子どもや教師から情報を聞く力][見通しを持って行動する力][アセスメントする力][計画的に進める力]の5サブカテゴリーからなっていた。[子どもを意識的にみて気付く力]では「保健室に来室した際の雰囲気を感じ取り、その場に応じた接し方」「子どもと接する中でこの子何かあるなど気付く力」、[子どもや教師から情報を聞く力]では「担任や部活動顧問など気になった生徒については関わりある先生から話を聞く力」が記載されていた。【健康教育を行う力】は3カテゴリーからなっており、[授業展開を考え進めていく力]では「授業の構成や進め方について、自分が一番教えたことをはっきりさせる力」「生徒からの良い反応が返ってこなくても自分のペースを乱さない力量」、[教材や資料を工夫する力]では「授業をする上での教材づくり」「保健日より等の資料の作成力」、[子どもの思考の流れを考える力]では「授業展開のなかでの子どもの思考を考える力」であった。【救急処置を行う力】は3カテゴリーからなっており、[重症度や優先順位の見極め]では「保健室に来室した子どもの緊急性を判断する力」「顔色や言葉から見極める力」「優先順位を見極める力」、[簡単な擦り傷や消毒の処置]では、「擦過傷の救急処置」「傷への消毒方法」、[救急処置能力]では「けがに関しては、確認しながらも自身で判断して対応できるようになった」であった。【教師と共通理解をして連携する力】は3カテゴリーからなっており、[教師と情報共有をして対応する力]では「自分から進んで情報交換をすることや報告連絡をするタイミングなどがつかめるようになった」「積極的に「ほう・れん・そう」を実施することで相互理解をする」、[教師との連携力]では「TTを行ったり救急処置の内容やアレルギー献立などについて学級担任と情報

共有を行う力」「身体測定の協力依頼や気になる生徒への対応を相談し連携する力」、[教員としての自覚]では「教師としての自覚を持って子どもたちと接する力」などであった。【人の前で話す力】は2カテゴリーからなっており、[集団の前で話す力]では「集会など大勢の前に立つ度胸」「大勢の子どもの中で話す力」「集団の前で話す力」、[人前で説明する力]では「人前で話す自信と力」「教職員の前で話す(説明する)力や度胸」であった。【自分を省察する力】は[省察する力][職務の中に喜びや楽しさを見出す力][仲間と協力する力][前向きに考える力]の4カテゴリーからなっていた。[職務の中に喜びや楽しさを見出す力]では「大変な職務の中に喜びや楽しさを見出す力」、[前向きに考える力]では「常に前向きに考えていくことの大切さを知った」「マイナスに考えてしまうほうが多かった中「できる」「大丈夫」などポジティブに考えることが大切だと知り、身についた」などであった。【健康相談につなぎ行う力】は、[健康相談を行う力][生徒の話から健康相談につなぐ力]の2カテゴリーであった。

#### 4 養護実習でうまくいったこと、楽しかったこと

未記入3名を除き分析した。84の記述内容から【子どもと関わることができて楽しかった】【養護実践の楽しさや充実感を感じた】【保健指導や保健学習を行い充実感ややりがいを感じた】【学校行事に参加することで子どもとの関わりが深まった】の4カテゴリーが抽出された(表2)。

【子どもと関わることができて楽しかった】は、[子どもと関わることができて楽しかった][クラス配属により子どもと関わることができて楽しかった][子どもと話すうちに子どもを理解できてよかった][子どもと給食や遊びを一緒にして楽しかった][子どもに名前を覚えて嬉しかった][子どもから声をかけてきてくれたことが嬉しかった][子どもの反応が嬉しかった][子どもたちと一緒に過ごせ楽しかった]8サブカテゴリーからなった。[子どもと関わることができて楽しかった]では「様々な生徒と関わり触れ合えたこ

表1 養護実習でついた力量

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
子どもの成長発達や個に合わせて関わる力 (29)	子どもとコミュニケーションをとる力 (11)	子どもとコミュニケーションをとる力、子どもたちとのコミュニケーション力、子どもとのコミュニケーション能力
	子どもに関わる力 (6)	実際に子どもたちと関わることで関わる力がついた、自分で歩み寄ろうとする力、大きな声であいさつや会話をする習慣
	個に合わせて対応する力 (4)	生徒一人一人に対する声掛けや関わり方、何でも受け入れるのではなく児童によって対応を変える力
	発達に合わせて対応する力 (3)	小学生(7~12歳)の幅広い年齢層の子どもたちの成長発達段階に合わせてどのような態度で接していけばよいかわかった、話し方を対象年齢によって変える
	保健室来室者へ対応する力 (3)	保健室に来室した子どもを受け入れる力、生徒に対してどのように話しかけるのか内科的問診・外科的問診へ教室へ戻るまでの一連の働きかけ
養護実践を実施する力 (21)	子どもと話す力 (2)	児童生徒と話す力
	子どもを意識的にみて気付く力 (7)	生徒を意識的にみる力、保健室に来室して際の雰囲気を感じ取り、その場に応じた接し方、子どもと接する中でこの子何かあるなど気付く力
	子どもや教師から情報を聞く力 (4)	担任や部活動顧問など気になった生徒については関わりある先生から話を聞く力、相手の話を聞き、何を伝えたいか分析する力、来室した児童へのアセスメントができた・情報を聞き出す力量
	アセスメントする力 (4)	夏季休暇明けに多い健康課題と学年別に多い健康課題をとらえる判断力
	見通しを持って行動する力 (3)	養護教諭の職務内容や一日の流れを知ることで、常に見通しを持って行動する力、子どもを受け入れるだけでなく、保健室経営についても考えて行動する力
健康的に進める力 (3)	計画的に進める力 (3)	計画、計画修正、実行、改善する力、健康診断の計画を自分で実際に計画し、実践することで、事前、実施、事後の流れを知り、次の検診をさらにより良くする力
	健康教育を行う力 (18)	指導力や授業を展開する力、授業の構成や進め方について、自分が一番教えたいことをはっきりさせる力、生徒からの良い反応が返ってこなくても自分のペースを乱さない力量、指導の際の話し方、板書を工夫する力
	授業展開を考え進めていく力 (12)	授業をする上での教材づくり、保健だより等の資料の作成力
救急処置を行う力 (16)	子どもの思考の流れを考える力 (2)	授業展開のなかでの子どもの思考を考える力
	救急処置を行う力 (16)	重症度や優先順位の見極め (7)
	救急処置能力 (4)	保健室に来室した子どもの緊急性を判断する力、顔色や言葉から見極める力、優先順位を見極める力
教師と共通理解をして連携する力 (13)	簡単な擦り傷や消毒の処置 (5)	応急処置能力、擦過傷の救急処置、傷への消毒方法
	救急処置能力 (4)	救急処置能力、処置する能力、けがに関しては、確認しながらも自身で判断して対応できるようになった
	教師と情報共有をして対応する力 (7)	自分から進んで情報交換をすることや報告連絡をするタイミングなどがつかめるようになった、積極的に「ほう・れん・草」を実施することで相互理解をする
教師との連携力 (4)	教師との連携力 (4)	実践するために連携する力、TTを行ったり救急処置の内容やアレルギー献立などについて学級担任と情報共有を行う力、身体測定
	教員としての自覚 (3)	の協力依頼や気になる生徒への対応を相談し連携する力
	教師としての自覚 (3)	教師としての自覚を持って子どもたちと接する力
人前で話す力 (11)	集団の前で話す力 (9)	集会など大勢の前に立つ度胸、大勢の子どもの前で話す力、集団の前で話す力
	人前で説明する力 (2)	人前で話す自信と力、教職員の前で話す(説明する)力や度胸
自分を省察する力 (11)	省察する力 (5)	自分の足りていない知識を再認識できた、実践を振り返る力
	職務の中に喜びや楽しさを見出す力 (2)	大変な職務の中に喜びや楽しさを見出す力、ものごとを一つ一つ丁寧に取り組む姿勢
	仲間と協力する力 (2)	仲間と協力してものごとを進める力
	前向きに考える力 (2)	常に前向きに考えていくことの大切さを知った、マイナスに考えてしまうほうが多かった中「できる」「大丈夫」などポジティブに考えることが大切だと知り、身についた
健康相談につなぎ行う力 (6)	健康相談を行う力 (4)	健康相談活動で工夫する力、子どもと親子のきずなを調整する力
	生徒の話から健康相談につながる力 (2)	生徒同士の何気ない会話にもアンテナを張ることで健康相談につなげていく力

とが一番良かった」「生徒と接することの楽しさが実感できた」、[クラス配属により子どもと関わることができ楽しかった]では「クラスに配属されて、たくさんの子どもの関わられたのがよかった」「クラスに配属され、学類の実習生と一緒に活動していたが、一緒に行いながらも養護の視点から子どもをみることができた」などであった。【養

護実践の楽しさや充実感を感じた】は、[救急処置に対する子どもからの感謝が嬉しかった] [実習が充実し楽しかった] [結果を次の活動に活用することができた] [養護教諭の仕事にやりがいを感じた] [生徒の相談や相談室の生徒と関わることができた] の5カテゴリーでなっていた。

【救急処置に対する子どもからの感謝が嬉しか

表2 養護実習でうまくいったこと楽しかったこと

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
子どもと関わることができ楽しかった (33)	子どもと関わることができ楽しかった (12)	様々な生徒と関わり触れ合えたことが一番良かった、生徒と接することの楽しさが実感できた、全学年の生徒とコミュニケーションが取れた、学級や保健室での生徒との交流、支援室登校の生徒と編み物を通し関わることができた、児童は休み時間、授業中、自分の研究授業の時といろんな場面でいろいろな表情や発言がきけてとても楽しかった
	クラス配属により子どもと関わることができ楽しかった (5)	クラスに配属されて、たくさんの子どもの関わられたのがよかった、クラスの子と関わることができ思い出を共有できてよかった、クラスに配属され、学類の実習生と一緒に活動していたが、一緒に行いながらも養護の視点から子どもをみることができた
	子どもと話すうちに子どもを理解できてよかった (4)	生徒一人一人と話をしている中でのいろいろな考えを持つ子がいるなどわかって楽しかった、生徒と交わす会話がとても楽しかった
	子どもと給食や遊びを一緒にして楽しかった (3)	子どもたちと一緒に給食を食べたり遊んだりして楽しかった、昼休みに生徒と遊び楽しく話せた
	子どもに名前を覚えてもらって嬉しかった (3)	生徒と話していくとだんだんと生徒が私のかをと名前を覚えてくれることをみていると嬉しかった、担当クラス以外の児童からも名前を呼ばれた
養護実践の楽しさや充実感を感じた (21)	子どもから声をかけてきてくれたことが嬉しかった (2)	子どもたちのかかわりの中で「先生」と来てくれたり、嬉しく感じた
	子どもの反応が嬉しかった (2)	子どもの反応があり嬉しかった
	子どもたちと一緒に過ごせ楽しかった (2)	何より、子どもたちと一緒に楽しく過ごせたことが一番の思い出である
	救急処置に対する子どもからの感謝が嬉しかった (6)	実習の初めに擦り傷の手当てをした生徒に、最終日に手紙「けがを見てくれてありがとう」と書かれていたことが嬉しかった。私は何気なく行った処置でも、生徒にとっては印象に残ったり、絆創膏一つでも安心できるものになると思った。救急処置をした子が最後の日にメッセージカードを持って挨拶に来てくれ、自分のしたことでもこんなに感謝してもらえて本当にうれしかった、処置について先生の助言も含めてうまくいった時がとてもうれしかった
	実習が充実し楽しかった (5)	たくさん経験させていただき、多くのことを学んだ、実習の一日が充実していた、いろいろな生徒を日々見ていくうちに少しずつ感じ取れ、処置の方法も学ぶことができた。
保護指導や保健学習を行い充実感ややりがいを感じた (19)	結果を次の活動に活用することができた (5)	救急処置をしている中で生徒の発言から気になることを見つけ、養護教諭や担任に報告することでその後の生活指導につなげることができた、環境衛生検査の結果を保健だよりに生かした
	養護教諭の仕事にやりがいを感じた (3)	養護教諭の実際の仕事を手伝ってできた、養護教諭一生徒として対等に話ができるようになり、やりがいを感じた
	生徒の相談や相談室の生徒と関わることができた (2)	相談室の生徒とのかかわり 配属クラスの生徒をうけ保健室相談室と打ち解けた
	指導後の効果や反応にやりがいを感じた (6)	自分がした授業内容の指導が効果的で子どもの日常生活に生かされているのを見たとき嬉しく感じた、トイレの使い方を、1・2年生対象に行ったが、結構反応があり、話を聞いて楽しかった、保護者から連絡ノートで「家に帰るなり歌を歌いながら手を洗うようになりました」と返答があり子どもたちに指導が伝わっていることがうれしかった、2年生の歯の染め出しの授業の振り返りシートから学んだことやこれから頑張ることが書かれていた、保健指導でRICE処置について授業をした後、生徒からRICE処置をして治りが早いですといわれた
	保健学習をうまく行うことができた (4)	初めはうまくいかなかった保健学習が3回目には自分的にはとてもうまくいった、保健学習を行う前日に先生方からアドバイスをいただきアドバイスを取り入れながら保健学習を行うことができた
学校行事に参加することで子どもとの関わりが深まった (11)	授業を行うことにやりがいを感じた (4)	授業を通して子どもたちと交流することで、健康づくりに関して伝えていく楽しさややりがいを実感できた、10回行った保健指導で達成感と充実感
	授業改善ができた (3)	同じ授業を何度かすることで生徒に理解度などが見え改善した内容をつくることのできた、授業で少しずつ生徒の意見を取り上げ全員で共有していけるようになった
	授業中の子どもの反応が嬉しかった (2)	真剣に授業を受けてくれる子どもたちの姿を見て、うれしくてさらに頑張らなくてはと思った、授業の中で生徒たちがはじめて知った、学んだ時の反応が嬉しかったというよりもうれしかった
	学校行事や活動を通し子どもとの関わりが深まった (4)	合唱に参加して学校とはまた様子の違う部分を見ることができた、運動会等特別活動での生徒の頑張る姿を見て楽しさが伝わり楽しかった
	学校行事に子どもと参加して充実した (2)	運動会で一緒に教護した生徒たちが顔を覚えてくれ、その後も話すことができ楽しかった、合唱の救急処置や活動を通して児童たちと密にかかわり合うことができ児童観を深めることができた
		遠足や休み時間に遊ぶことにより子どもたちと仲良くなり親しみのある会話ができたり一緒に一つの活動をする中で喜びを共有できた、遠足へ行き5年生みんなと20km歩き、最後まで子どもと歩ききってすごく達成感があった

った]では「私は何気なく行った処置でも、生徒にとっては印象に残ったり、絆創膏一つでも安心できるものになると思った」「救急処置をした子が最後の日にメッセージカードを持って挨拶に来てくれ、自分のしたことでこんなにも感謝してもらえて本当にうれしかった」「処置について先生の助言も含めてうまくいった時がとてもうれしかった」などであった。【保健指導や保健学習を行い充実感ややりがいを感じた】は、[指導後の効果や反応にやりがいを感じた] [保健学習をうまく行うことができた] [授業を行うことにやりがいを感じた] [授業改善ができた] [授業中の子どもの反応が嬉しかった]の5カテゴリーでなっていた。[指導後の効果や反応にやりがいを感じた]では「自分がした授業内容の指導が効果的で子どもの日常生活に生かされているのを見たとき嬉しく感じた」「トイレの使い方を、1・2年生対象に行ったが、結構反応があり、話をしている楽しかった」「保護者から連絡ノートで「家に帰るなり歌を歌いながら手を洗うようになりました」と返答があり子どもたちに指導が伝わっていることがうれしかった」、[授業を行うことにやりがいを感じた]では「授業を通して子どもたちと交流することで、健康づくりに関して伝えていく楽しさややりがいを実感できた」「10回行った保健指導で達成感と充実感」、[授業中の子どもの反応が嬉しかった]では「真剣に授業を受けてくれる子どもたちの姿を見て、うれしくてさらに頑張らなくてはと思えた」「授業の中で生徒たちがはじめて知った、学んだ時の反応が楽しかったというよりもうれしかった」などであった。【学校行事に参加することで子どもとの関わりが深まった】は、[学校行事の中で見せる子どもの姿を知ることができた] [学校行事や活動を通し子どもとの関わりが深まった] [学校行事に子どもと参加して充実した]の3カテゴリーであった。[学校行事の中で見せる子どもの姿を知ることができた]では「合宿に参加して学校とはまた様子の違う部分を見ることができた」「運動会等特別活動での生徒の頑張る姿を見て楽しさが伝わ

り楽しかった」、[学校行事や活動を通し子どもとの関わりが深まった]では「合宿の救急処置や活動を通して児童たちと密にかかわり合うことができ児童観を深めることができた」、[学校行事に子どもと参加して充実した]では「遠足や休み時間に遊ぶことにより子どもたちと仲良くなり親しみのある会話ができたり一緒に一つの活動をすることで喜びを共有できた」「遠足へ行き5年生みんなと20km歩き、最後まで子どもと歩ききってすごく達成感があった」などがあった。

#### 5 実習で困ったこと不安だったこと

未記入は3名、実習で困ったこと不安だったことの内容記載がなかった学生は3名であった。60の記述内容から【救急処置の不安】【保健室での対応への不安】【保健指導や保健学習への不安】【生徒指導に対する不安】【実習での提出物や学級での実習内容に対する不安】【自身の考えや発言への不安】の6カテゴリーが抽出された(表3)。

【救急処置の不安】は[行った処置への不安] [知識と判断、問診への不安] [見極めや優先順位に対する不安] [不定愁訴や症状が曖昧な子どもへの対応] [教室復帰の判断や事後措置に対する不安]の5サブカテゴリーからなった。[行った処置への不安]では「救急処置の知識が少なく処置をするときいつもこの方法で正しいのかと不安に感じていた」「自分の行った処置が正しかったのか判断がうまくできなかった」、[知識と判断、問診への不安]では「目で見て判断しやすい擦り傷やねんざは判断しやすいが、眼、歯等の判断は見えても分かりにくく、低学年だと説明もあいまいであるため判断に困った」「主症状を訴えてくる児童に対し何を聞く必要があるかとつきに出てこなくて沈黙になることがあった」、[見極めや優先順位に対する不安]では「体調不良で保健室に来たのか甘えて保健室に来たのか判断することが難しいと感じた」「処置が重なり、優先度を考えるのが難しく困った」、[不定愁訴や症状が曖昧な子どもへの対応]では「頭痛い」「だるい」と訴える児童、熱はないのに「寒い」何にもしていないのにからだが痛いと訴える子に対する対

表3 養護実習で困ったことや不安に感じたこと

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
救急処置の不安 (18)	行った処置への不安 (5)	今までに自分が処置したことのないようなパターンの子が来たときはどうしようかと不安に思いもつと知識・技術・経験が必要だと身に染み込。救急処置の知識が少なく処置をするときいつもこの方法で正しいのかと不安に感じていた、自分の行った処置が正しかったのか判断がうまくできなかった、胸筋痛の救急処置に困った
	知識と判断、問診への不安 (4)	目で見て判断しやすい擦り傷やねんざは判断しやすいが、眼、歯等の判断は見えても分かりにくく、低学年だと説明もあいまいであるため判断に困った、主症状を訴えてくる児童に対し何を聞く必要があるかとつきに出てこなくて沈黙になることがあった、救急処置活動での知識と判断力が足りないと感じ、このまま働くことに不安を感じた。内科疾患に対する知識の浅さ、フィジカルアセスメントの知識、技術も足りない
	見極めや優先順位に対する不安 (4)	体調不良で保健室に来たのが甘えて保健室に来たのか判断することが難しいと感じた、処置が重なり、優先度を考えるのが難しく困った、遠足では、徒歩の途中で腹痛を訴えたり、気持ち悪いという子も出て、日陰もトイレも近くにない場所で、ただ励ますだけでよいのかそれとも簡単に車に乗せてリタイヤしてもいいのか迷った、入室してきたときの生徒の表情や言動、顔色などを見極めること
	不定愁訴や症状が曖昧な子どもへの対応 (3)	「頭が痛い」「だるい」と訴える児童、熱はないのに「寒い」何にもしていないのにからだがかゆいといふ子に対する対応を悩んだ、はっきりしない・症状もなく特に熱があるわけではない子どもたちにはどう声掛けをするか最後まで手探りだった
保健室での対応への不安 (12)	養護教諭不在時の対応 (6)	そのまま教室へ返し、何か症状が出てきたらどうしようという不安もあった、事後指導をどうすればよいかわからなかった
	養護教諭不在時の対応 (6)	養護教諭が不在の時に何人か連続でけがをした生徒が来室し対応に困った、養護教諭不在時の保健室での処置には不安を覚えた時もあった、養護教諭不在時に早退や病院受診が必要な生徒に担任や教頭と話しながら対応したが、病態やけがについて質問されたとき不安だった運動会で骨折した生徒の病院への付きそいで養護教諭がいなくなってしまう具合が悪くなった生徒を任せられたとき、麻疹疹の出た児童が来室した際養護教諭がいない時分不安で少し焦った。迅速に報告に行けたのはよかったがアインシグ程度での対応をしてから行けばよかった
	多人数の来室や付き添い生徒への対応 (4)	多人数の対応に対して不安がある、保健室が3年生のたまり場になり、その対応を毎時間しなければならなかった、休み時間(昼休みに)多数来室したときに手がなかなか回らず大変であった
保健指導や保健学習への不安 (12)	生徒からの相談や保健室にいることへの不安 (2)	生徒から「医者からいわれ部活動をやめろかもしれない」と聞き、もともと聞いていた情報にはなかったので不安になり先生に相談した、何か事故があった場合は説明責任ができないといけない。そのことを何度も言われたので怖くなって生徒とのかかわりを持つことができなかった。学校教育の厳しい現状を感じた
	授業を展開していくうえでの不安 (9)	授業経験が圧倒的に少なく、板書や授業方法にかなり不安を感じた、一生懸命考えた指導案で授業をしたとき、教師からほめの言葉もあれば指摘もあり、自分のねらいや意図を理解してもらえなかったこともあり悔しくて涙が止まらない時もあった、授業では、自分のねらいをしっかりと頭においておかないと授業を進行していく中で不安になってくるということが分かった。自分のねらいをはっきりさせ、そのねらいを達成できるように指導の流れになっているか確認をしっかりとする必要があると学んだ、授業がうまくいか生徒に伝わるか不安でした、授業で思った以上に反応が返ってきて、それぞれが応えてくれてまとまりがなくなってしまった。盛り上がり過ぎて積極的に参加してくれているのを積極性を残しながらもまとまりのある授業にするにはどうしたらよいか戸惑った、指導案の書き方に慣れずとても苦労した
	保健指導の進め方に不安 (3)	ミニ保健指導を行った時話を聞くように促してもなかなかクラス全員に声が届いておらず「児童をまとめる」ことがとても難しく思えた、保健指導で自分が伝えたかったことが児童に伝わっていたのか不安を感じた
生徒指導に対する不安 (10)	生徒に対応する不安 (4)	非行傾向の生徒への対応に不安がある、生徒に舐められて、注意・指導をしっかりと聞いてもらえなかった、言葉遣いやふざけすぎた行動・態度を注意した際もふざけているため真剣に聞いてくれなかったことに困った
	生徒からの暴言や元気のよすぎる生徒への対応 (4)	4年生男子児童から「まだ、おったん？消える」と言われ少しショックだった、一部元気がよすぎる生徒がいるため、慣れるまでどのようにかわればよいか困った、何を言っても子どもが上げ足をつけることに困った
	給食時間や掃除時間の指導 (2)	学級で給食中に立ち歩いたり、食べ物で遊びだす生徒へ何度も注意していた時、生徒に伝わらなくて困った
実習での提出物や学級での実習内容に対する不安 (6)	学級の動きが分からない不安 (3)	学級においてどこまで介入してほしかったのかわからなかった、担任との話し合いの時間を設けてほしかった、担任の主観が実習担当、副担任、特別支援教諭に伝わっており、お互いの方が受け入れられなかった
	実習の動きが分からない不安 (3)	記録物の提出期限がよくわからずどれをいつまでに書けばよいか知っていた、初日は一日の流れや実習生としてどの程度のことまでしていいかが分からなく不安であった、養護教諭であったが保健室にいる時間が少なく、子どものクラスにずっと介入していた。他の実習校と比べて真実な自分の行った、発した言葉や言動が一人の教員を目指すものとして正しかったかどうか適切であったかどうか日々考えた、自分の教育観、養護教諭観と学校側との違いを感じ、これでもいいかと不安を感じた
自身の考えや発言への不安 (2)	自身の考えや発言への不安 (2)	

応を悩んだ」「はっきりしない・症状もなく特に熱があるわけでもない子どもたちにはどう声掛

けをするか最後まで手探りだった」、[教室復帰の判断や事後措置に対する不安]では「そのまま教



室へ返し、何か症状が出てきたらどうしようという不安もあった」などがあつた。【保健室での対応への不安】は、【養護教諭不在時の対応】【多人数の来室や付き添い生徒への対応】【生徒からの相談や保健室にいることへの不安】の3サブカテゴリーからなつた。【養護教諭不在時の対応】では「養護教諭が不在の時に何人か連続でけがをした生徒が来室し対応に困つた」「養護教諭不在時の保健室での処置には不安を覚えた時もあった」、【多人数の来室や付き添い生徒への対応】では「保健室が3年生のたまり場になり、その対応を毎時間しなければならなかつた」「休み時間（昼休みに）多数来室したときに手がなかなか回らず大変であつた」、【生徒からの相談や保健室にいることへの不安】では生徒から「医者からいわれ部活動をやめるかもしれない」と聞き、もともと聞いていた情報にはなかつたので不安になり先生に相談した」「何か事故があつた場合は説明責任ができないといけない。そのことを何度も言われたので怖くなって生徒とのかかわりを持つことができなかつた。学校教育の厳しい現状を感じた」などがあつた。【保健指導や保健学習への不安】は、【授業を展開していくうえでの不安】【保健指導の進め方に不安】の2サブカテゴリーからなつた。【授業を展開していくうえでの不安】では「授業では、自分のねらいをしっかりと頭においておかないと授業を進行していく中で不安になってくるということが分かつた。自分のねらいをはっきりさせ、そのねらいを達成できるような指導の流れになっているか確認をしっかりとする必要があると学んだ」「授業がうまくいか生徒に伝わるか不安でした」、【保健指導の進め方に不安】では「ミニ保健指導を行った時話を聞くように促してもなかなかクラス全員に声が届いておらず「児童をまとめる」ことがとても難しく思へた」「保健指導で自分が伝えたかつたことが児童に伝わっていたのか不安を感じた」などがあつた。【生徒指導に対する不安】は、【生徒に対応する不安】【生徒からの暴言や元気のよすぎる生徒への対応】【給食時間や掃除時間の指導】の3サブカテ

ゴリーからなつた。【生徒に対応する不安】では「非行傾向の生徒への対応に不安がある」「生徒に舐められて、注意・指導をしっかり聞いてもらえなかつた」「言葉遣いやふざけすぎた行動・態度を注意した際もふざけているためか真剣に聞いてくれなかつたことに困つた」、【生徒からの暴言や元気のよすぎる生徒への対応】では「4年生男子児童から「まだ、おつたん？消えろ」と言われ少しショックだつた、一部元気がよすぎる生徒がいるため」「慣れるまでどのようにかかわればよいのか困つた」、【給食時間や掃除時間の指導】では「学級で給食中に立ち歩いたり、食べ物で遊びだす生徒へ何度も注意していた時、生徒に伝わらなくて困つた」などがあつた。【実習での提出物や学級での実習内容に対する不安】は、【学級の動きが分からない不安】【実習の動きが分からない不安】の2サブカテゴリーからなつた。【学級の動きが分からない不安】では「学級においてどこまで介入してほしかつたのかわからなかつた」「担任との話し合いの時間を設けてほしかつた」、【実習の動きが分からない不安】では「初日は一日の流れや実習生としてどの程度のことまでしていいのかがわからなく不安であつた」「養護教諭であつたが保健室にいる時間が少なく、子どものクラスにずっと介入していた。他の実習校と比べて異質なので、どう行動していこうかずっと不安だつた」などがあつた。【自身の考えや発言への不安】は、「自分の行つた、発した言葉や言動が一人の教員を目指すものとして正しかつたどうか適切であつたかどうか日々考えた」「自分の教育観、養護教諭観と学校側との違いを感じ、これでいいのかと不安を感じた」などによる【自身の考えや発言への不安】のサブカテゴリーからなつた。

## VI 考察

学生にとって養護実習に参加することは、教育の現場を臨地とした初めての实習といえる。保健師免許を取得する看護系の学生は、地域看護実習の一部として保健室体験を経験するがその期間

は短く保健指導や観察で終わる場合も多い。その実習内容は、養護教諭として体験するのではなく、あくまでも地域看護の一環として学校現場を経験する実習である。養護実習は看護系の地域看護実習とは異なり、学生が養護教諭として臨地を学ぶための4週間の実習である。臨地の学校は、病院施設、保健所施設とは異なり、異年齢の集団を対象に教育課程に沿った教育が行われる場である。児童生徒は家庭に帰れば地域保健の対象ではあるが、養護実習は学校という場における実習である点に地域看護実習との違いがある。学生は4週間の養護実習の体験は初めてである。4週間の養護実習でついた力量として【子どもの成長発達や個に合わせて関わる力】が最も多く、中でも子どもとの関わりから【子どもとコミュニケーションをとる力】があげられていた。このことは、養護実習で【子どもと関わることで楽しかった】と関連している。[子どもと関わることで楽しかった][クラス配属により子どもと関わることを楽しかった]のように子どもと関わることを楽しいと実感するからこそ、子どもとのコミュニケーションが成り立つといえる。また、[子どもと話すうちに子どもを理解できてよかった]と子どもとの会話から子どもの個人差を理解している学生もいた。養護教諭は学校に一人あるいは二人配置され、学校にいる子どもたちの救急処置をはじめ保健管理、保健指導などを行っていく。学年により発達段階も異なることから発達段階を理解した対応が必要となる。そのような発達段階や様々な子どもの個人差の理解は、子どもと話し関わるうちに育つものであり、養護教諭の資質としても子どもとのコミュニケーション力が必要である。子どもとの関わりにより【子どもの成長発達や個に合わせて関わる力】がついたと学生が感じることは、養護実習の目的「幼児・児童生徒への接し方」を学んでいたといえる。養護実習で困ったこと不安に感じたことでは【保健室での対応への不安】のサブカテゴリーに[生徒からの相談や保健室にいることへの不安]があった。コードからは、説明責任を養護教諭から説明され

生徒とのかかわりを持つことができず、実習生が学校教育の厳しい現状を感じた状況が把握できた。養護教諭が行う救急処置や指導においては、説明責任が伴うことはゆがめないが、そのことが原因で子どもとの関わりが持てなかったことは、子どもとのコミュニケーション力が形成できなかったと推察される。コミュニケーション力は教員に必要な基礎的な力とも考えられている<sup>3)</sup>。特に、養護教諭は一人職が多いことから、教職員をはじめ地域の関係者と連携するためにもコミュニケーション力が求められる。養護実習に行く学生は、4月に入学し4か月の学びをもとに臨地実習に行くため、まずは、[子どもと関わることで楽しかった]と実感し、子どもと関わる中で、[子どもとコミュニケーションをとる力]が形成され、【養護実践の楽しさや充実感を感じた】【保健指導や保健学習を行い充実感ややりがいを感じた】という養護実習の満足度や養護教諭への志向性が高まるのではないかと考える<sup>4)</sup>。養護実習が、今後の学生の進路選択への指針となる<sup>5)</sup>ことを考えると、養成側と実習校の養護教諭との連携を深め、学生を育てる共通理解を持つ必要がある。

学校における救急処置の特質は、学校は教育機関であって医療機関でないため、学校における救急処置は医療機関の処置が行われるまでの応急的なものに限られることである。また、救急処置と合わせて発達段階に応じた保健指導を行うことが含まれる。保健室には様々な症状を訴えて来室する児童生徒がいる。平成18年の調査によると、1校1日平均の保健室利用者数は、小学校40.9人、中学校37.9人、高等学校35.6人であり、平成13年度と比較し増加おり<sup>6)</sup>、多くの児童生徒が利用している。養護実習での児童生徒に対する対応から学生は、【救急処置を行う力】として[重症度や優先順位の見極め][簡単な擦り傷や消毒の処置][救急処置能力]を学んでいた。症状の的確な見極めと医療機関等への受診等を含めて養護教諭が総合的に判断することが必要であり、[重症度や優先順位の見極め]の力は重要である。

また、簡単な応急処置であっても「救急処置に対する子どもからの感謝が嬉しかった」と学生は捉えており、「私は何気なく行った処置でも、生徒にとっては印象に残ったり、絆創膏一つでも安心できるものになると思った」と、養護教諭として児童生徒に行う処置が安心感にもつながっていることを実感していた。さらに、「処置について先生の助言も含めてうまくいった時がとてもうれしかった」と養護教諭の指導によりそれまで経験したことのない処置の成功体験を実感していた。学生は、看護師免許を持っているが、保健室で一人が判断して行う処置は経験していない。そのため、【救急処置の不安】として「行った処置への不安」【知識と判断、問診への不安】【見極めや優先順位に対する不安】【不定愁訴や症状が曖昧な子どもへの対応】【教室復帰の判断や事後措置に対する不安】などがあがってきたと推察される。大学の講義や模擬演習の救急処置は、あくまでも学生を相手に状況が設定された模擬演習であることから、児童生徒のさまざまな症状や訴えにすべて対応しているわけではない。また、保健室に来室する児童生徒は一人ずつ順番に来室するわけではなく、休み時間を利用してくる場合が多い。そのため、多数の来室者に対する優先順位の付け方や対応の仕方に不安があがっていた。実習校の養護教諭の指導や助言を受けながら、それぞれの児童生徒に対する処置を実地体験することにより、総合的判断や対応を学生は体得すると考えられる。さらに、子どもたちからの感謝というプラスの反応があることにより充実感が増しているといえる。学生の感じた救急処置の不安は、教育系養護教諭養成課程の実習においても示されている<sup>7)8)</sup>。これらの学生の不安に対しては、日常的な子どもとの関わりや保健室ボランティアなどで経験を充実させ、断片的な知識を関連付けていくことや現場の養護教諭とのカンファレンスを取り入れていくことにより改善されると考える。

救急処置は、【教師と共通理解をして連携する力】にもつながっていた。「自分から進んで情報

交換をすることや報告連絡をするタイミングなどがつかめるようになった」ことや「TTを行ったり救急処置の内容やアレルギー献立などについて学級担任と情報共有を行う力」を通して【教師と情報共有をして対応する力】【教師との連携力】を形成していた。また、【教師との連携力】に記述された「身体測定の協力依頼や気になる生徒への対応を相談し連携する力」は、【健康相談につながる力】につながるものといえる。

実習生自身が行った授業内容が子どもの日常生活に生かされていることを確認した時や児童生徒の反応があった時、あるいは保護者からの連絡ノートによりその活用が知らされた時に、学生は保健指導や保健学習などの健康教育にやりがいを感じていた。授業展開は、指導教員のアドバイスをもとに授業改善を行うことにより「初めはうまくいかなかった保健学習が3回目には自分的にはとてもうまくいった」「同じ授業を何度かすることで生徒に理解度などが見え改善した内容をつくることができた」と捉えていた。指導案の書き方や模擬授業の時間数が少なく、一般実習生に比べると圧倒的に授業経験が少ないため、保健指導や保健学習への不安が生じたものもいた。しかし、「指導力や授業を展開する力」「授業の構成や進め方について自分が一番教えたことをはっきりさせる力」も実習により形成された力量である。このように、大学で学んだ理論を、実習校で実践することにより健康教育を行う力量を形成しているといえる。

本調査における養護実習でついた力量は、【子どもの成長や個に合わせて関わる力】【養護実践を実施する力】【健康教育を行う力】【救急処置を行う力】【教師と共通理解をして連携する力】【人の前で話す力】【自分を省察する力】【健康相談につながる力】であった。この8カテゴリーは、日本教育大学協会全国養護部門研究委員会の提言するモデル・コア・カリキュラムの臨地における実地研究の大項目<sup>9)</sup>と一致するものであった。【子どもの成長や個に合わせて関わる力】【人の前で話す力】は『子どもの理解と関わり』【教師

と共通理解をして連携する力】は『学校教育の理解と参加』、【養護実践を実施する力】【健康教育を行う力】【救急処置を行う力】【健康相談につき行う力】は『養護実践の方法の理解と実地体験』、【自分を省察する力】は『臨地実習における研究』としてあげることができる。このように「学校教育の場で子どもと直接かかわり、養護実践について学び、必要な技術・態度を習得する」<sup>9)</sup> 養護実習において得る学生自身の学びは大きいものである。実習前の自主学習や実習後の自らの実践を振り返って分析することを繰り返すプロセス<sup>10)</sup>を経験することが学びを深めることになる。今後は、学生の力量形成に養護実習をより有効活用していくために、カリキュラムの検討も必要である。

## VII 研究の限界性

本調査は、調査人数が 40 人と少ない。そのため、データを蓄積し分析していく必要がある。また、今回の調査内容には、養護実習内容を含めていなかった。そのため、どのような養護実習内容から学生の学びが深まったのかを言及するためには、実習内容も含めて調査する必要がある。

## 謝辞

本調査に協力くださいました金沢大学養護教諭特別科の学生の皆様に感謝申し上げます。

## 注

金沢大学養護教諭特別科は、看護師国家試験に合格し厚生労働大臣の免許を受けている者、保健師助産師看護師法第 21 条に定める看護師国家試験の受験資格を有する者あるいは見込みの者を入学資格者として、1 年間で教職に関する科目や養護に関する科目を専門的に学び、養護教諭 1 種免許状を取得させる課程である。

## 引用文献

- 1) 日本養護教諭養成大学協議会：日本養護教諭養成大学協議会事業報告（2011 年度）、2012
- 2) 金沢大学養護教諭特別科：養護教諭特別科ハンドブック（平成 24 年 4 月）、2012
- 3) 中央教育審議会：新しい時代の義務教育を創造する（答申）、文部科学省、平成 17 年
- 4) 大川尚子、倉常弘彦、平田まり：学生の養護教諭への志向性と養護実習の自己評価、満足との関連、関西副歯科大学紀要、15：115-122、2011
- 5) 竹鼻ゆかり、朝倉隆司、渡邊正樹ほか：養護実習における学生と養護教諭の学びの検討、東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系 62：55-61、2010
- 6) 保健室利用状況調査委員会：保健室利用状況に関する調査報告書平成 18 年度調査結果、日本学校保健会、H20
- 7) 大森智子、中野里美、河田史宝他：養護実習における救急処置に関する学生の不安内容-教育系養護教諭養成課程に着目して、茨城大学教育実践研究、29：149-163、2010
- 8) 鈴木郁美、河田史宝、大森智子他：養護実習における学生の経験と不安内容-教育系養護教諭養成課程に着目して、茨城大学教育実践研究、29：165-177、2010
- 9) 日本教育大学協会全国養護部門研究委員会：養護教諭養成におけるカリキュラム改革の提言-モデル・コア・カリキュラムからとらえた教育職員免許法「養護に関する科目」の分析を踏まえて一、2010
- 10) 岡山大学教育学部養護教諭養成課程：実践的指導力育成のための学びの航跡-教職実践ポートフォリオ（第 2 版）養護教諭養成課程、岡山大学教育学部、2011