

学校長の認知する養護教諭の心理教育的援助サービス

——政令指定都市義務制学校を対象として——

林 照 子

Principals Perceptions of School Nurse Teacher Psycho-educational Services :

Compulsory schools in an ordinance-designated city

HAYASHI Teruko

Summary : This study was undertaken to clarify how principals, who are leaders of school management, perceive psycho-educational service by school nurse teachers. For that purpose, we conducted a questionnaire survey of compulsory school principals in A ordinance-designated city. The investigation contents were based on attributes and previous studies. We used six scales of ‘school nurse teachers’ support attitudes,’ ‘belief for psychological support,’ ‘cognitive assessment,’ ‘school nurse teachers’ coordination activity,’ ‘perception of organizational culture,’ and ‘team cooperation.’ As results, 103 responses were obtained (38.7% collection rate). Positive correlations ($r = .305-.309$, $p < 0.01$) were found between ‘belief for teachers’ support,’ which is a subscale of belief for psychological support, and ‘intentionality,’ which is a subscale of school nurse teachers’ support attitude, and between ‘belief for teachers’ support’ and ‘dynamic assessment,’ which is a subscale of cognitive assessment. Multiple regression analysis of items with the correlations revealed that : (1) for ‘team cooperation,’ the belief that teachers are involved in support and the perception of atmosphere at work are not synchronous ; and (2) relations exist between the perception that school nurse teachers’ support activity has ‘intentionality’ and the perspective of dynamic assessment as well as ‘in-school cooperation’ of coordination activity.

Key Words : school nurse teachers, psycho-educational service, school executives

要旨 : 本研究は学校経営のリーダーである学校長がどのように養護教諭の心理教育的援助サービスを捉えているのかを明らかにすることを目的とし、政令指定都市 A 市義務制の校長を対象に質問紙調査を実施した。調査内容は、属性および先行研究をもとにして「養護教諭の援助態度」「心理的援助に対するビリーフ」「認知面のアセスメント」「養護教諭コーディネーション行動」「組織風土認知」「チーム連携」に関する 6 つの尺度を用いた。結果、回収 103 (回収率 38.7%)、心理的援助に関するビリーフの下位尺度「教師援助ビリーフ」と養護教諭の援助態度の下位尺度「意図性」、認知面のアセスメントの下位尺度「ダイナミック・アセスメント」には正の相関 ($r = .305-.309$, $p < .01$) が認められた。相関のあった項目について重回帰分析を行ったところ、①「チーム連携」には、教師が援助に関わるというビリーフと職場の雰囲気認知は同調的でないこと、②養護教諭の援助活動に「意図性」があると認知していることと、ダイナミック・アセスメントの視点、並びに、コーディネーション行動の「学校内連携」に関連が認められた。

キーワード : 養護教諭、心理教育的援助サービス、管理職

I. 緒 言

近年、児童生徒の心身の健康課題は、いじめや不登校などの心の健康問題をはじめ、アレルギー疾患、感染症、災害や事件事故発生時における心のケア、児童虐待など、複雑・多様化している。これらの課題に対して、学校教育現場における教職員の組織的な対応が求められるようになってきている。平成20年1月の中央教育審議会「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について」の中で、学校保健活動の推進にあたる養護教諭の中核的な役割が述べられた。特に、健康相談、健康観察、保健指導の実施については、養護教諭を中心として関係教職員が連携し、役割を担うことが求められるようになってきた。

養護教諭は、保健室で対応した個別の子どもに関わるプロセスで得た情報の収集と分析を通してサービスを効果的に提供することが重要となる。子どもの訴えに対して心的な要因を念頭に置いたアセスメントを基盤として、援助資源となる関係者間のコーディネートを行い、連携を推進する役割が求められる。

養護教諭が保健室で行っている児童生徒に対する日常の援助活動が学校組織のリーダーである学校長にどのように認知されているのであろうか。

学校保健活動を推進するための養護教諭のコーディネーションを支える要因には管理職や学校組織風土の影響があり、学校組織の風土によっては、養護教諭のストレス、自己効力感、連携に影響を及ぼすことが問題として指摘されている^{1,2)}。つまり養護教諭の心理教育的援助サービスの提供には学校経営の方針や組織の雰囲気の影響するといえる。

子どもの心身の健康を援助するために必要な連携については、養護教諭を対象とした研究のみならず、学校経営の視点からの研究³⁻⁵⁾も認められるようになってきている。しかし、これらの研究では、養護教諭の職務内容の具体的な理解や実際に養護教諭が行っている援助の内容を明らかにする研究の蓄積は十分とはいえない。養護教諭の職務、特に、心理教育的援助サービ

スとしてのアセスメントや援助活動に関する学校経営や校長の視点からの研究は少ない。

そこで本研究では、養護教諭の心理教育的援助サービスに対し、学校経営のリーダーである学校長がどのように捉えているのかを明らかにすることを目的とする。

また、児童生徒の対応には、学校組織の在り様、地域特性等によって養護教諭の位置づけや活動状況が異なる⁴⁾という指摘もあり、本調査では政令指定都市にのみ限定して調査を実施することとする。養護教諭の援助活動についての管理職がもつ認知を明確にすることで、現職研修や養成課程で求められる内容の示唆を得ることとする。

なお、本研究における用語の定義については以下のとおりとする。

「心理教育的援助サービス」とは、学校心理学分野では、「一人ひとりの子どもの学習面、心理・社会面、心理面、健康面などにおける問題状況の解決を援助し、子どもの成長を促進する教育活動」⁶⁾であり、その主な内容は、アセスメント、カウンセリング、コンサルテーション、コーディネーションなどをその範囲として定義している。ここでいうアセスメントを心理教育的アセスメントという場合もあり、「援助の対象となる子どもが課題に取り組むうえで出会う問題や危機の状況についての情報の収集と分析を通して、心理教育的援助サービスの方針や計画を立てるための資料を提供するプロセス」⁷⁾である。本研究では、養護教諭の心理教育的援助サービスとして、1) 保健室で児童生徒と関わる態度、2) 児童生徒に対する教師の認知発達面のアセスメント、3) コーディネーション行動について焦点をあてることとする。

「ビリーフ」とは、Ellisの論理療法(Rational Emotive Behavior Therapy: REBT)によって指摘された概念である。論理療法においてビリーフとは、できごとに対するとらえ方や信念とされ、精神的な健康など様々な従属変数に影響を与えることが実証研究によっても証明されている。生態学的アプローチを重視する学校心理学では、アセスメントの対象は子どもとその環境の相互作用⁸⁾として定義し、援助者自身の子どもの教育に関するビリーフをアセスメントすることを位置付けている。本研究では教師

の心理的援助に関するビリーフを取り上げる。

「ダイナミック・アセスメント (Dynamic Assessment)」とは、対象者と検査者との相互性や検査過程を対象者との相互作用を重視する能動的・積極的なアセスメントのことである。

Ⅱ. 研究方法

1. 調査対象及び調査時期

1) 調査対象

近畿圏政令指定都市 A 市の公立小中学校の学校長 265 名を対象とした。

2) 調査時期

2015 年 6 月。

3) 調査方法

調査にあたっては、事前に各学校種の学校長会の代表者に研究目的及び調査内容、さらに調査への協力は任意であることを説明し依頼を行い、質問紙配布の方法について承諾を得た。依頼状および質問紙、個別の返信用封筒を小学校 180 部、中学校 85 部、各学校長会の代表者を通じ配布した。

4) 倫理的配慮

依頼状および質問紙には、研究目的であり個人を評価する目的ではなく、任意かつ無記名であり、学校の情報が特定されないこと、収集した調査データは個人認証セキュリティ付きの USB でデータ管理し、ハードディスクへの保存は行わないこととし、研究終了後調査データは破棄されることを記載した。

本研究は、2015 年度甲南女子大学倫理審査委員会にて承認されている。

2. 調査内容

1) 属性

学校長の性別、現在の学校種、教職経験年数、過去に経験した役職・分掌の有無、職務経験については、養護教諭と連携する機会の多い職務を選択肢としてあげた。校長としての着任学校数の項目を設定した。

2) チーム援助・連携

現在の学校の校内の連携とチームで子どもを援助する状況の印象について (水野, 2015)⁸⁾ 4 項目を使用した。

3) 養護教諭の援助態度

「貴校の養護教諭の日常の子どもとの関わりについて先生ご自身の印象とどの程度当てはまりますか」と問い、林 (未発表)⁹⁾ の作成した 18 項目を使用した。

4) 心理的援助に対する教師のビリーフ

林・水野 (2005)¹⁰⁾ の「心理的援助に対する教師のビリーフ尺度」をもとに、新たに 2 項目を追加した 15 項目である。この 2 項目は、現職養護教諭対象に行った予備調査 (林, 未発表論文)⁹⁾ にて抽出した項目である。

5) 子どもの認知発達面のアセスメント

保健室で子どもと関わる時、「指示がわかりにくい」、「物事の理解が難しい」等感じる児童生徒に対し、自校の養護教諭がどの程度大事に考えて援助を行っているのか、個人の印象について回答を求めた。これらの項目は、ダイナミック・アセスメントに関する林 (未発表論文)⁹⁾ の作成した 10 項目を使用した。

6) 養護教諭のコーディネーション行動 (評価)

児童生徒に教職員がチームで援助するとき、自校の養護教諭の活動で特に役立った (役立っている) 活動について、石田 (2015)¹¹⁾ の「養護教諭のコーディネーション行動尺度」32 項目を参考に、「態度」を示す下位尺度を除く 27 項目とした。

7) 職場風土認知

渕上・小早川・下津・棚上・西山 (2004)¹²⁾ の「職場風土認知尺度」8 項目を使用した。

以上の 2) から 7) の項目については各先行研究にて信頼性、妥当性について確認されており、本研究ではすべての項目について「よくあてはまる」～「全くあてはまらない」の 4 件法で回答を求めた。

Ⅲ. 結 果

回収は 103 (配布 265) 部であり、回収率は 38.7% であった。内訳は小学校 49 部 (小学校回収率 27.2%), 中学校 54 (中学校回収率 45.9%) であった。

1. 対象の属性

属性は、表 1-1～表 1-4 に示すとおりである。性別は女性 12 (11.7%), 男性 91 (88.3%) で

あった。校務分掌経験では、保健主事 15（14.6%）、教育相談 16（15.5%）、特別支援コーディネーター 9（8.9%）、学校保健委員会 8（7.8%）、その他としては、36（35.0%）であり、生徒指導という記載であった。教職経験年数については、30～35 年未満が 51（51.0%）、35 年以上が 36（36%）であった。学校長として赴任校数は、1 校目で 46（46.9%）、2 校目が 44（44.9%）であった。

2. 養護教諭の心理教育的援助サービスに対する認知

1) 援助態度

養護教諭の援助態度について 18 項目の評定を求めたところ、「よくあてはまる」「ややあてはまる」といったあてはまる項目に評定した割合は、12 項目について約 9 割の校長が回答していた。「養護教諭は、子どもの訴えには指導的に関わることが多いと思う」については 71.0

%であった。一方、低く評定している項目は以下の 4 項目であった（表 2-1）。「養護教諭はその場その場でとっさに判断したほうが、上手く対応している」（36.1%）、「何度も自分が援助や支援を行っているにもかかわらずその子が指導にのってこない時には、その子の援助や支援を区切っているように思う」（22.8%）、「子ども次第で対応することが多いため、それがどのような意図や方向性を持っているのか一つ一つ説明することに苦労しているようである」（22.8%）、「子ども次第で対応することが多いため、それがどのような意図や方向性を持っているのか一つ一つ説明することに苦労しているようである」（21.8%）であった。

2) 子どもの認知発達面のアセスメント（表 2-2）

10 項目のうち、項目「今まで躰いて習得してこなかった学習内容はどの領域なのかを探ること」は、57.9%であった。他の 9 項目は「（よく・やや）あてはまる」に回答している対象者は約 8 割と高かった。

3) コーディネーション行動

児童生徒の生徒指導上の問題にチームで関わるとき、養護教諭の行動で役立った行動として回答を求めたところ、27 項目のうち 19 項目について「（よく・やや）あてはまる」で約 8 割

表 1-1 学校種および性別

		性別		合計
		女性	男性	
学校種	小学校	7	42	49
	中学校	5	49	54
合計 (%)		12(11.7)	91(88.3)	103 (100.0)

表 1-2 職務経験

		保健主事	教育相談	特別支援 コーディネーター	学校保健委員会	その他 (生徒指導等)
学校種	小学校	8	9	8	4	15
	中学校	7	7	1	4	21
合計 (%)		15(14.6)	16(15.5)	9(8.7)	8(7.8)	36(35.0)

表 1-3 学校種と教職年数

		教職年数					合計
		20 年未満	20～25 年未満	25～30 年未満	30～35 年未満	35 年以上	
学校種	小学校	1	0	7	22	18	48
	中学校	1	1	3	29	18	52
合計 (%)		2(5.0)	1(1.0)	10(10.0)	51(51.0)	36(36.0)	100(100.0)

表 1-4 学校種と学校長経験学校数

		1 校	2 校	3 校	その他	合計
学校種	小学校	21	21	3	1	46
	中学校	25	23	2	2	52
合計 (%)		46(46.9)	44(44.9)	5(5.1)	3(6.1)	98(100.0)

表 2-1 養護教諭の援助態度に対する認知（低評価の項目のみ）（％）

	あてはまる (やや・よく)	あてはまらない (あまり・全く)
子どもの訴えは指導的に関わることが多いと思う	71.0	29.0
子どもの訴えを聞くよりも、養護教諭がその場でとっさに判断したほうが、上手く対応している	36.1	63.9
何度も自分が援助や支援を行っているにもかかわらずその子が指導にのってこない時には、その子の援助や支援を区切っているように思う	22.8	77.2
子ども次第で対応することが多いため、それがどのような意図や方向性を持っているのか一つ一つ説明することに苦労しているようである	21.8	78.2

表 2-2 子どもの認知発達面のアセスメント（％）

	あてはまる (やや・よく)	あてはまらない (あまり・全く)
その子どもが心身の発達段階と成長度合いの中でどの段階にいるのか見ること	95.9	4.1
その子どもの認知発達特性とそのプロセスを考えて援助を行うこと	95.9	4.1
異なる時間や場面、条件下におけるその子ども個人内の行動を比較すること	93.8	6.2
診断に至らなくても、わずかな子どもの反応や変化をひろいあげること	92.9	7.1
その子どもはどのような援助や指導があれば自力で考え行動することが可能かを探ること	92.9	7.1
学年・学級での様子や標準集団との比較を通してその子どもの状態を明らかにすること	88.5	11.5
子どもの現在の状態・症状をアセスメントして診断を行うこと	86.6	13.4
その子どもの状態や行動を同学年や学級集団の中で比較すること	85.7	14.3
失敗や困り感は成長過程のどこで起こったことなのかを探り、どのような援助や支援があればうまくいくかを探ること	83.7	16.3
今まで躰いて習得してこなかった学習内容はどの領域なのかを探ること	57.9	42.1

表 2-3 養護教諭のコーディネーション行動評価（低い項目のみ）（％）

	あてはまる (やや・よく)	あてはまらない (あまり・全く)
子どもの問題を援助するとき、援助に関わるメンバーを選んでいる	78.0	22.0
子どもの情報を紙面にまとめて、関係のある教職員に提供している	74.0	26.0
校内の相談ルートを保護者全体に広報している	63.6	36.4
子どもの問題を援助するとき、専門家を呼んで校内研修を企画・実施している	62.6	37.4
他の教職員の空き時間を把握している	60.0	40.0
校内の相談ルートを子ども全体に広報している	58.6	41.4

以上と高く回答されていたが、次の 8 項目についてはやや低くなっていた（表 2-3）。「子どもの問題を援助するとき、援助に関わるメンバーを選んでいる」（78.0%）、「他の教職員の空き時間を把握している」（60.0%）、「校内の相談ルートを保護者全体に広報している」（63.6%）、「校内の相談ルートを子ども全体に広報している」（58.0%）、「子どもの情報を紙面にまとめて、関係のある教職員に提供している」（74.0%）、「子どもの問題を援助するとき、専門家を呼んで校内研修を企画・実施している」（62.0%）であった。以上をまとめると、情報発信や、広報に関する行動の項目であった。

3. 各変数間の関連

本研究で用いる変数は、養護教諭対象の先行研究（林、未発表論文）の各下位尺度の項目への回答を合計し、項目数で除算したものを各下位尺度の得点とした。各尺度の平均値、標準偏差、 α 係数は表 3 に示した。なお、分析で利用した項目および下位尺度の項目のうち、本研究にかかる著者開発項目一覧についてのみ表 7 に示した。各変数間の相関係数を表 4 に示した。援助態度に関する下位尺度「ブリッジング」とは、先行研究（林、未発表論文）に基づき、「子どもに行う指導や援助内容は、それ以前、以後の指導（援助）と関連付けている」「今、保健室で対応したことが、子ども自身の生活場面と結び付けて理解しているかどうか、

表3 各変数の記述統計

	N*	Mean	SD	α 係数
チーム援助尺度	103	3.59	0.36	.67
職場風土認知尺度 協働性	101	3.32	0.47	.84
職場風土認知尺度 同調性	99	1.91	0.52	.78
心理的援助ビリーフ尺度 教師援助	101	3.64	0.32	.76
心理的援助ビリーフ尺度 専門家援助	98	2.04	0.48	.65
援助態度尺度 ブリッジング	97	3.26	0.44	.88
援助態度尺度 意図性	98	3.42	0.45	.75
認知発達アセスメント ダイナミック・アセスメント	95	3.16	0.50	.87
認知発達アセスメント 標準化	96	3.05	0.57	.71
コーディネーション 行動学内働きかけ	98	3.42	0.45	.82
コーディネーション 行動学外働きかけ	99	3.05	0.60	.75
コーディネーション 行動機会の広報	98	2.72	0.72	.89
コーディネーション 行動アセスメント結果の明確化	99	3.24	0.43	.65
コーディネーション 行動援助ニーズの把握	98	3.22	0.50	.79

*項目毎に欠損値を除いているため対象数が異なる

子どもの反応を確認している」といった教育活動の場の意味づけや「橋渡し」に関する意味をさす。

各下位尺度変数と学校種間の平均値の差 (t 検定) を比較したところ有意差は認められなかった。校長のもつ職場の印象については、「チーム援助・連携」尺度と教師のもつ心理的援助に関するビリーフの下位尺度である「教師援助」と正の相関 ($r = .358, p < .001$)、職場の雰囲気認知の下位尺度「協働」($r = .293, p < .01$) と正の相関、「同調」と負の相関 ($r = -.292, p < .01$) を示した。これは、チーム・連携には教師が関わるべきというビリーフが高いほうがよく、また、職場の雰囲気は同調的ではないほうがよいという考えを反映している。

心理的援助に対する教師のビリーフについては、2つの下位尺度「教師援助」「専門家援助」で構成されており、児童生徒の心理的援助や「心のケア」は、専門家に任せるべきという「専門家援助」ビリーフと教師が関わるべきという「教師援助」ビリーフと負の相関を示した。この傾向は、先行研究¹⁰⁾同様、専門家に任せるべきというビリーフが高いと教師が関わるべきというビリーフが低くなる傾向が認められた。

本調査対象である校長のもつ「教師援助」ビリーフと養護教諭の援助に対する態度の尺度「意図性」、認知発達面のアセスメント尺度「ダイナミック・アセスメント」には正の相関 (r

$= .305 \sim .309, p < .01$) が認められた。つまり、教師が関わるべきというビリーフが高い学校長は、養護教諭の援助態度に意図性や児童生徒との相互性を重視したアセスメントも重視していた。

また、養護教諭の心理教育的援助サービスのうち、認知発達のアセスメントの下位尺度「ダイナミック」アセスメントと養護教諭の援助に対する態度に関する尺度と正の相関がみられた(「ブリッジング」($r = .630, p < .001$)、「意図性」($r = .557, p < .001$))。コーディネーション行動の下位尺度「援助ニーズの把握」「アセスメント結果の明確化」「学校内の働きかけ」「学校外の働きかけ」についてもやや強い相関が認められた。したがって、学校長にとって、養護教諭の心理教育的援助サービスとコーディネーション行動は密接に関連するものであった。

学校長が認知する「チーム・連携」と養護教諭の援助態度「意図性」については正の相関 ($r = -.302, p < .01$)、コーディネーション行動としては、「学外の働きかけ」「アセスメント結果の明確化」「援助ニーズの把握」の下位尺度に正の相関がみられた ($r = .221 \sim .260, p < .01$)。そこで、複数の項目間で相関が認められた「意図性」に影響を及ぼす項目を検討するために、相関のあった下位尺度を投入し、養護教諭の援助態度の下位尺度「意図性」を従属変数とした重回帰分析 (ステップワイズ法) を行った。

表4 各変数間の相関係数

N = 103：注

		ピリーフ		援助態度		アセスメント		コーディネーション					職場風土認知	
		教師援助	専門家援助	ブリッジング	意図性	標準化	ダイナミック	学内働きかけ	学外働きかけ	機会の広報	アセスメント結果の明確化	援助ニーズの把握	協働	同調
チーム・連携	係数 (N)	.358*** 101	-.072 98	.271** 97	.302** 98	.132 96	.194 95	.181 98	.229* 99	.171 98	.260** 99	.251* 98	.293** 101	-.292** 99
教師援助	係数 (N)		-.044 98	.190 97	.305** 98	.166 96	.309** 95	.127 97	.208* 99	.158 98	.222* 99	.298** 98	.180 99	-.011 97
専門家援助	係数 (N)			-.022 95	-.041 96	.125 95	.051 94	-.119 94	-.009 97	.083 96	.011 97	-.059 95	-.039 96	.235* 94
ブリッジング	係数 (N)				.768*** 97	.258* 95	.630*** 94	.574*** 94	.399*** 96	.303** 95	.442*** 96	.601*** 95	.224* 95	-.109 93
意図性	係数 (N)					.277** 96	.557*** 95	.503*** 95	.342** 97	.235* 96	.343** 97	.545*** 96	.323** 96	-.154 94
標準化	係数 (N)						.510*** 95	.238* 93	.309** 96	.107 95	.279** 96	.210* 94	.103 94	.004 92
ダイナミック	係数 (N)							.470*** 92	.458*** 95	.158 94	.489*** 95	.614*** 93	.161 93	-.010 91
学内働きかけ	係数 (N)								.486*** 96	.375*** 95	.542*** 96	.605*** 97	.258* 98	-.120 96
学外働きかけ	係数 (N)									.296** 98	.532*** 99	.503*** 97	.279** 97	-.077 95
機会の広報	係数 (N)										.378*** 98	.346** 96	.275** 96	-.021 94
アセスメント結果の明確化	係数 (N)											.627*** 97	.310** 97	-.073 95
援助ニーズの把握	係数 (N)												.268** 98	-.195 96
協働	係数 (N)													-.502** 99

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

注：項目毎に得点化しているため対象数が異なる

結果、表6のモデルが得られた。調整済み $R^2 = .352$, $F(2,88) = 25.43$ ($p < .001$) であった。認知アセスメント下位尺度「ダイナミック」アセスメント、コーディネーション行動下位尺度「学内の働きかけ」との関連が認められた。

4. 変数がチーム・連携の認知に及ぼす影響

校長のもつ職場の印象については、「チーム援助・連携」尺度と、教師のもつ心理的援助に関するピリーフの下位尺度である「教師援助」と正の相関 ($r = .358$, $p < .001$)、職場の雰囲気認知の下位尺度「協働」($r = .293$, $p < .01$)と正の相関、「同調」と負の相関 ($r = -.292$, $p < .01$)を示した。そこで、各下位尺度が校長の組織に対する「チーム援助・連携」の認知に影響を及ぼすかどうか検討するために、各下位尺度を独立変数として、「チーム・連携」尺度に従属変数として重回帰分析（ステップワイズ法）を行った。

結果、表5のモデルが得られた。R2乗値 .219, 調整済み $R^2 = .201$, $F(2,84) = 11.78$, $p < .001$ であった。したがって、本調査における

表5 チーム・連携に対する重回帰分析結果

	β
教師援助ピリーフ	.398***
職場雰囲気〈同調性〉	-.219*
調整済み R^2	.201

*** $p < .001$, * $p < .05$

表6 養護教諭の援助態度「意図性」に対する重回帰分析結果

	β
ダイナミック・アセスメント	.403***
コーディネーション行動〈学内への働きかけ〉	.301**
調整済み R^2	.352

*** $p < .001$, ** $p < .01$

下位尺度が、職場風土の認知が「同調」が有意な負の、「教師援助」ピリーフが有意な正の影響を与えていた。つまり、同調的な職場ではなく、教師が関わるべきというピリーフがチーム援助や連携であるととらえる傾向にあることが示された。

IV. 考 察

特定の政令指定都市義務制小学校・中学校の学校長に養護教諭の心理教育的援助サービスについてどのように認知しているのかを検討したところ、以下のことが示唆された。

まず、対象となった校長は、小学校と中学校の学校種間の違いが有意に認められなかった。林・水野（2005）の先行研究では、ビリーフとアセスメントの視点との関連を分析しており、教師援助ビリーフの高い教師は行動化された生徒の様子や、教師しか観察することのできない場面のアセスメントとの関連を指摘している。本研究では、養護教諭の行う子どもに対する認知発達面のアセスメントであるダイナミック・アセスメントと援助に対する態度である意図性と関連が認められていた。これは、養護教諭を対象とした先行研究（林、未発表）だけではなく、学校長を対象とした本調査においても同様の傾向が認められた。つまり、学校で行う養護教諭の子どもに対するアセスメントは、学校教育活動の場面で、子どもを一方向で観察しているだけではなく、子どもとのやり取りの過程で行われているという意識が学校長にはあるといえよう。ただし、「今まで躰いて習得してこなかった学習内容はどの領域なのかを探ること」という項目に関しては低く、養護教諭が子どもの認知発達のアセスメントをどの程度、どういった内容を行っているのか明確にされていない可能性も認められる。

平成23年度の全国保健室利用状況調査¹⁴⁾によれば、養護教諭が過去1年間に把握した心身の健康に関する状況で発達障害（疑いを含む）に関する問題は千人あたり小学校で19.4人、中学校で15.3人とされ、この人数は、小学校では14項目中で最も多い事項である。特別な支援ニーズのある子どもに養護教諭も関っており、教室での学習活動の支援につながる保健室での観察情報を意識して情報提供していくことが求められるであろう。

養護教諭の心理教育的援助サービスについて、児童生徒の認知発達面のアセスメント、援助態度、コーディネーション行動についての3尺度で検討してきた。養護教諭が児童生徒に対

する援助の態度について、校長は、「子ども次第で対応することが多いため、それがどのような意図や方向性を持っているのか一つ一つ説明することに苦労しているようである」ことを低く評定し、非意図的で非相互的な援助姿勢と認知していないことが明らかになった。養護教諭は教育的な意図をもって児童生徒と保健室でかわっていると認知されている。ただし、「指導的」という表現にたいしては評価がわかれることとなった。

養護教諭の援助態度の下位尺度「意図性」と「ブリッジング」は、養護教諭のコーディネーション行動と相関があり、養護教諭が援助に対する明確な意図や方向性をもち、保健室で対応している内容が子どもに日常の学校生活とどのように繋がっているのか、意味づけられているのか考えて対応していると理解されているといえる。言い換えれば、スクールリーダーである学校長の立場からは、教育目的のある行為として認知されていることと、児童生徒への生徒指導上の問題にかかわるときの養護教諭のコーディネーション行動の評価と関係が深いともいえる。

以上から、保健室で個別に行っている養護教諭の援助活動については、養護教諭自身が教育的意図のあるものとして言語化し、可視化していくことが求められるといえる。児童生徒を専門家に援助へとつなぐための広報活動に関する項目が他のコーディネーション行動項目よりも低く評定されていたことは留めておく必要がある。

学校組織活動に対する関わりや援助に対する姿勢として認知されるような、養護教諭の心理教育的援助サービスに関する研修内容が求められる。

V. 結 論

学校長が捉える養護教諭の心理教育的援助サービスとしては、教師が関わるべきというビリーフが高い学校長は、養護教諭の児童生徒に対する保健室で行う援助態度に意図性や児童生徒との相互性を重視したアセスメントも重視していた。また、養護教諭の心理教育的援助サービスとコーディネーション行動は密接に関連する

ものであり、学校保健活動を推進する上で重要な学校内連携に影響を与えると認知されていた。個別の児童生徒に対する援助活動の教育的意図について言語化するといった教育方法が、養成段階や現職教育に取り入れられることが必要である。

VI. 本研究の限界

本研究は、養護教諭の行っている心理教育的援助サービスについて、学校経営の立場にある校長からの認知である。調査の対象数、勤務している養護教諭のキャリアや学校規模との比較を行っていないため認知のずれについて検討するには限界としてあげられ、養護教諭についてさらに詳細に検討することが今後の課題である。

本研究は平成 27 年度甲南女子大学研究奨励基金の助成をうけたものである。

引用文献

- 1) 鈴木薫・鎌田雅史・淵上克義：養護教諭の自己効力感の形成に及ぼす学校組織特性の影響（第 1 報）学校組織における養護教諭の自己効力感の認知構造。日本養護教諭教育学会誌 2010；13(1)：17-26
- 2) 鈴木薫・鎌田雅史・淵上克義：養護教諭の自己効力感の形成に及ぼす学校組織特性の影響（第 2 報）管理職、学校組織風土と養護教諭の自己効力感の関係。日本養護教諭教育学会誌 2010；13(1)：27-36
- 3) 留目宏美：学校保健を重視した学校経営に対する認識－公立高等学校長へのインタビュー、学校保健研究 2012；53(6)：538-548
- 4) 留目宏美：学校経営における「養護教諭マネジメント」と校種・校長の影響、学校保健研究 2012；57(1)：29-40
- 5) 留目宏美：学校保健推進の協働に係る問題と養護実践に関する考察－養護教諭に対するインタビュー調査から－、日本養護教諭教育学会誌 2013；17(1)：43-56
- 6) 石隈利紀：学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチーム援助による心理教育的援助サービス。誠心書房、1999. 15-32, 196-232
- 7) 石隈利紀他（編）：学校心理学－理論と実践 2 学校心理士による心理教育的援助サービス。北大路書房 30-31
- 8) 水野治久：学校領域における援助要請研究の個別事例への応用－援助要請のカウンセリングの構築に向けて、日本心理学会第 79 回大会（名古屋大学）ワークショップ配布資料 2015
- 9) 林照子：養護教諭の心理教育的援助サービスに関する研究、人間環境学研究（未発表）
- 10) 林照子・水野治久：高校教師の援助活動に対するピリフと生徒へのアセスメントへの視点の関連－複合的ヘルパーの相談活動の活性化のために－、学校心理学研究 2005；3(1)：25-36
- 11) 石田明日香：養護教諭のコーディネーションに関する研究－子どもへの援助サービスに焦点を当てて－、大阪教育大学教育学研究科学校教育専攻（心理学コース）修士論文 2015（未公刊）
- 12) 淵上克義・小早川祐子・下津雅美・棚上奈緒・西山久子 2004 学校組織における意思決定の構造と機能に関する実証的研究（1）－職場風土、コミュニケーション、管理職の影響力－、岡山大学教育学部研究集録、126, 43-51
- 13) 林照子・高橋登：心理教育的援助サービスとしてのダイナミック・アセスメント－学校教育における Feuerstein 理論の展開の可能性と課題－、人間環境学研究（印刷中）2015
- 14) 日本学校保健会「平成 23 年度保健室利用状況に関する実施調査報告書」11-12

謝辞

本研究の調査にご協力いただきました A 市の先生方に深く感謝申し上げます。

表7 本研究の変数として用いた開発尺度項目

養護教諭の援助態度（林，未発表論文）**〈意図性〉**

養護教諭は、子どものニーズに合わせて、その都度アセスメントをして支援や援助の方向性をはっきりさせている

養護教諭は、子どもの状態や活動に応じて、援助内容の変更を柔軟にしていると思う

養護教諭は、子どもが理解できないときは、何度でも、援助できる様々なやり方を考えるようにしている

ある特定の問題点を強調したり、特別なメッセージを伝えたりするために、養護教諭自身は行動（身振り、表情、声など）を適切に変えていると感じる

〈ブリッジング〉

保健室で行った処置や保健指導がどのように学校生活と関係しているのか、子どもに具体的に説明しようとしているように思う

子どもに行う指導や援助内容について、それ以前、以後の指導（援助）と関連づけている

子どもに関わる時、養護教諭は、その子どもをとりまく生活場面（学校や家庭等）の中に結び付けて説明していると思う

養護教諭は、今、保健室で対応したことが、子ども自身の生活場面と結び付けて理解しているかどうか、子どもの反応を確認していると思う

その子に必要なと思う支援や援助内容から、地域（学校等）の状況地域（学校等）の状況を分析し、比較している

養護教諭が子どもに説明をするとき、何を例示すればその子の現実的のこととして受け止めることができるのかを考えている
なぜ教師の指導を受けなければならないのか、子どもに応じて具体例を示し、その意味について養護教諭も、考えさせる（教える）ようにしている

認知発達アセスメント（林，未発表論文）**〈ダイナミック・アセスメント〉**

その子どもが心身の発達段階と成長度合いの中でどの段階にいるのか見ること

その子どもの認知発達特性とそのプロセスを考えて援助を行うこと

異なる時間や場面、条件下におけるその子ども個人内の行動を比較すること

診断に至らなくても、わずかな子どもの反応や変化をひろいあげること

今まで躰いて習得してこなかった学習内容はどの領域なのかを探ること

失敗や困り感は成長過程のどこで起こったことなのかを探り、どのような援助や支援があればうまくいくかを探ること

〈標準的アセスメント〉

その子どもの状態や行動を同学年や学級集団の中で比較すること

学年・学級での様子や標準集団との比較を通してその子どもの状態を明らかにすること

養護教諭のコーディネーション行動（石田，2015）より選択し使用（林，未発表論文）**〈アセスメント結果の明確化〉**

子どもの問題を援助するとき、その子どもに援助的に関わってくれる教職員を把握している

子どもの問題を援助するとき、援助に関わるメンバーを選んでいる

子どもの問題を援助するとき、問題行動の意味や対応について管理職に説明している

子どもの問題を援助するとき、問題行動の意味や対応について関係する教職員に説明している

子どもの情報を紙面にまとめて、関係のある教職員に提供している

〈援助の機会の広報〉

校内の相談ルートを保護者全体に広報している

校内の相談ルートを子ども全体に広報している

〈専門家連携〉

子どもの問題を援助するとき、専門家を呼んで校内研修を企画・実施している

専門家や専門機関が関わっている子どもについて、専門家や専門機関と情報交換をしている

子どもの問題を援助するとき、専門機関やカウンセラーとの仲介をしている

〈援助ニーズの把握〉

子どもの問題を援助するとき、保護者がどれくらい援助を必要としているかについて理解している

子どもの問題を援助するとき、対応についての保護者の方針や考えを理解している

子どもの問題を援助するとき、対応についての担任の方針や考えを理解している

〈学校内連携〉

放課後は職員室で仕事するなど、他の教職員と話をしたり、関わる機会を作るようにしている

子どもの問題について話し合う場に積極的に参加している

自分から積極的に他の教職員に話しかけている

子どもたちの友人関係を把握している

子どもたちのプライバシーを尊重しながら、子どもの情報を学校全体にどこまで伝えればよいか理解している