

養護教諭養成における母校訪問プログラムの試行とその評価 — 看護モデルから教育モデルへの転換にむけて —

山 梨 八重子*・入 谷 仁 士*

A study on the impact of a pilot program where, as part of their school nurse training course, students visit the school from which they have graduated

Yaeko YAMANASHI and Hitoshi IRITANI

(Received october 25, 2013)

A study on the impact of a pilot program where, as part of their school nurse training course, students visit the school from which they have graduated. The objectives of this program are:

Firstly, students get a clear indication of the work and practical aspects of being a *yogo* teacher.

Secondly, students change their ideas about what it means to be a *yogo* teacher.

This is an opportunity to change students' ideas about what they think a *yogo* teacher does; that is the *yogo* teacher as a teacher rather than as a nurse. Based on the questionnaire, I can conclude that most of the students who participated in this program appreciated it. Furthermore, upon analyzing the free descriptions provided by the students, it was clear to me that the students understood that what is demanded of a *yogo* teacher is based on an educational framework as opposed to a nursing framework.

From the results of this study, I conclude that this program for students is an opportunity to change perceptions of the *yogo* teacher; specifically that the work of a *yogo* teacher is based on an educational framework as opposed to a nursing framework.

Key words : *yogo* teacher education, nursing model, education model

1. はじめに

我々は看護師免許を基礎とした養護教諭の1年養成機関でのカリキュラムのあり方を検討し、その改善を目的とした研究プロジェクトに取り組んでいる¹。本報告はその研究プロジェクトの一つで、看護教育を修了した学生を対象にした「母校訪問プログラム」の試行とその評価をまとめたものである。

本課程は「養護教諭特別科」と称され、看護師免許を基礎とし養護教諭一種免許の取得をめざす1年間の養護教諭養成で、現在全国に6つ設置されている中の一つである。我々のプロジェクト研究は、これまでの過去5年間の入学者に対し、1年間で3回にわたる追跡型調査を行い、カリキュラムの妥当性を検討している²。その結果から、学生は看護教

育から膨らませた養護教諭像が強い傾向にあり、単に働く場所が異なる看護師の「異型 (off-type)」にとらえている実態が明らかになった。このことから「学校という場」で「教師としての養護教諭」が看護師とは異なる独自の専門職であるという職業像の獲得が、養成側に課せられる課題であるにとらえた。言い換えれば、本科の教育課程を通して、学生の養護教諭像を看護モデルから教育モデルへの転換をいかにかはるかということになる。さらに教育学部であれば、4年間の間に複数回の教育実習で徐々に実際の教育現場や養護教諭のイメージを形成していくのに対し、本課程の養成では入学後半年足らずで、4週間の実習を一回体験するにとどまる。そこで本科の特質をふまえ、短期間での養成で養護教諭像の転換の契機とするために、本プログラムを組み込むことにした。

* 熊本大学教育学部

2. 養護教諭養成における本課程の位置づけ

養護教諭養成制度の歴史を紐解けば、看護師免許を基礎とする養成制度は、最初に登場し今なお継続している制度である。現在日本の養護教諭養成は、杉浦守邦によれば3つのスタイルに分けることができる³。

- ① 看護師免許を基礎資格として、その上に教職教養および養護の専門教育を行い、資格を与えようとするもの
- ② 教員養成にあたってその資格と同時に養護教諭としての資格を与えるもの
- ③ 養護教諭を特別な専門職と見なし、これだけの単独の資格を与えようとするもの

歴史的に見れば、養護教諭の端緒が学校看護婦の導入に始まることから、①の養成制度がその出発点となるのは当然と言えるだろう。その後看護師とは異なる職業の専門性から、養護教諭養成は③の一般教員同様に養護教諭養成課程を教育学部に置く養成制度をとるようになる。しかしこれが制度的に確立するのは昭和40年国立養護教諭養成所設置で、戦後20年あまり経過してからのことである。②の場合、他の教育免許を主軸にして養護教諭一種免許を取得することになっているため、実際には規程の取得単位数の関係で取得するには、時間的に難しいと思われる。

養護教諭免許二種に関しては、三年以上の看護教育にさらに1年の保健師助産師教育で保健師資格を取得した者については、取得可能となっている。これにともない四年制看護課程においても養護教諭二種免許が取得できることが可能となったが、その問題点はすでに指摘されている⁴。ただし近年看護課程での保健師資格の取得規定が一段と厳しくなったため、これまでのように保健師資格と同時に養護教諭二種免許取得が難しくなる傾向にある⁵。

養護教諭が看護師と別の専門職として分化してきたにも関わらず、看護師免許を基礎とする養成制度を温存させてきたその背景には、養護教諭免許取得者の不足があげられる。それは戦後養護教諭の必置が学校教育法で示されたとき、それを補うために戦前からあった看護師免許を持つ者に、最低限の教育や学校保健に関する科目の講習を受けさせることで、養護助教諭免許を取得させる制度ができ、それが「養護訓導養成所」である⁶。①のタイプはまさにそれであり、本課程はその流れに位置づくといえる。このように養護教諭養成では複数のものが並存している現状があり、一般的に専門職としての要件からみ

れば課題があるといえる。しかし多様な養成制度は、一方で専門職として実践の内実を豊かにする可能性があり、必ずしもマイナス要因ではないといえるだろう。この点についてはまた別の機会に論じたい。

3. 養護教諭特別別科における教育実習の実態

特別別科の教育実習は教育学部同様に4単位（4週間）と規定されている。教育実習は、教員養成において教員志望の学生の意欲を高め教師としての実践力の基礎を培う上で、重要な位置づけにある。教員養成改革の一環として、教育学部での教育実習はその実施時期や回数などが変化してきた。その結果より豊かで具体的な教師像を学生が描き、今日の学校現場で求められる教師としての力量やセンスを身につけるため、教育実習の時期や日数の分散化がなされる傾向がみられる。

望ましい教育実習の要件をあげれば、学校保健や養護教諭に関する基礎的な知識をもって、校種の異なる複数の学校でかつ健康診断の時期などを考慮した教育実習を体験することである。しかし1年という短期間では取得しなければならない単位も数多くあり、教育学部同様に早くから複数回の分散型実習を組むことはむずかしいものの、他の特別別科ではさまざまな工夫がなされている。特別別科6校の教育実習の実施スタイルを見ると、①4週間一括型 ②二週間2分散型 ③三週間と1週間の二分散型の3つのパターンがある。分散時期を見ると、養護教諭の仕事の関係で学校の健康診断の実施時期と秋である。また二週分散型では、小中の校種の両方を体験するように設定されているところもある。

本科は現在に至るまで4週一括型で秋に実施している。4週一括型のメリットは、前期の授業に学生が集中でき、学校保健や養護教諭のありかたなど基礎的な知識の獲得や理解を踏まえて、実習に臨むことができる点をあげることができる。さらに4週間であるため、実習の指導教員や子どもとのつながりや、実習校の実態など学校現場の理解も深まる。また教員採用試験の受験を希望する学生にとってはその準備の時間も確保できる。しかしながら健康診断などの時期とずれるため、その状況を体験することやさらに複数校の体験ができないことも、学校現場の多様性をとらえる上ではデメリットであろう。

看護を学んできた学生にとっては教育や学校現場とは距離感があり、具体的なイメージをわかすてがかりが少ないことを考慮すれば、現行の4週一括型を保持しつつ、その問題点を少しでも改善するために何らかの策が求められるだろう。これが今回の母

校訪問プログラムの試行の一つの理由である。

4. 母校訪問プログラムのねらいと概要

本プログラムは4週一括型の教育実習の課題を踏まえ、本科の特質とさらに前述の学生の養護教諭観の実態からとらえた養護教諭像の転換という視点から、本プログラムを教育実習事前学習の一環として位置づけた。今回の試行ではそのねらいとして、以下の5つの視点をおくことにした。

- ① 養護教諭になりたいという各自の意欲の再確認
- ② 複数の養護教諭との出会いから、自己の養護教諭像の拡大化
- ③ 実際の学校現場での養護教諭の仕事や保健室の捉え直し
- ④ 教育実習に対する具体的なイメージの獲得
- ⑤ 先輩養護教諭との出会いから、教育的養護教諭モデルの形成

そもそもこのプログラム試行に踏み切ったのは、複数の現職養護教諭の発言である。「養護教諭をめざす卒業生の存在を知ることは、養護教諭としての自分の存在の再確認」で、「教師としての喜び」を感じられるというものである。この発言を捉えなおせば、訪問されることの負担はあるが、養護教諭志望の卒業生との再会は、養護教諭としての自分の存在が一人の学生の職業選択に影響をあたえ、選択の契機となったという事実を知ることである。その事実、養護教諭としての自分の存在やかかわりが子ども達に何らかの影響を持ち承認された証でもある。教育における子どもへのかかわりの成果を検証することは困難で、そのかかわりが子どものその後の人生にどのような意味をもったかをとらえることは、極めて難しい。特に養護教諭の場合一層その傾向にあるだろう。しかしその子どもが養護教諭を志望し、その契機が自分とのかかわりであったとすれば、「養護教諭としての自分」の存在意義や価値をそこに見いだすこともできる。たとえそれが自分ではない養護教諭であったとしても、「養護教諭」という存在が一定の意味をもっていることを確認できるだろう。

このように「現職養護教諭」にとっての意味を考え合わせ、訪問先の選定にあたっては、学生に志望契機となった養護教諭との再会を勧めている。このプログラムの事前指導では、ねらいとそれに関連したインタビュー項目を提示し、フィールド調査の方法も説明した。訪問先との一連の交渉は学生の主体性を引き出すことをねらい、学生各自が行うことと

した。それらの過程はその後の卒業研究での資料収集やフィールド開拓の力へつながるととらえているからである。

本プログラムの進め方は、4月に本プログラムの概要説明と課題の提示、5月末各自による訪問先確定、7月-9月上旬での訪問、9月中旬レポート提出という流れである。

5. 研究の方法

本研究では、母校訪問終了後に質問紙票によるアンケートを実施した。作成した質問票は、養護教諭／保健室に対する子どもだった時のイメージと本科の授業を受けた今の自分のそれとの相違、仕事観や職イメージの広がり、そして教育実習への意欲や養護教諭志望意志の変容などを中心に、選択肢による回答と自由記述から構成した。アンケートは無記名で封書に入れ各自で回収箱に投入するスタイルを取り、有効回答数は2年間延べ79名で、その内有職経験者が29名、経験なしが50名であった。

選択肢の回答は統計的にその傾向をとらえ、特に看護師経験の有無に関しては有意差を検定した。その質問内容は、表1に示したとおりである。一方自由回答記述項目は、次の3項目である。

- ① 子どもの時の印象と現実に養護教諭を志望し学んでいる現在の自分での養護教諭／保健室のとらえ方の違いや新たな気づき
- ② 教師としての養護教諭という視点からとらえた養護教諭／保健室の存在
- ③ 本プログラム全般から学んだこと

自由記述の分析は、質問毎に記述内容を抜き出し、そこからキーワードおよびセンテンスを抽出し、それらをKJ法によって分類してそれぞれにカテゴリーをおき、さらにそのカテゴリー段階でそれぞれの関係づけを行う分析手法を採用した。その際看護師経験の有無、さらに各記述項目に関連する質問項目の回答状況（肯定的否定的）を加味して、分析検討を行った。

6. 結果と考察

6.1 選択肢回答の結果とその考察

表1の選択肢回答の結果から明らかのように、すべての質問に対する回答では、看護師経験の有無にかかわらず、97%以上が本プログラム参加を肯定的に受け止めその意義をとらえており、経験の有無での有意な差は見られなかった。

それぞれの回答を分析すると、子どもの時にとら

表1. 母校訪問プログラム事後アンケート結果

1.母校訪問をしてみて、医療現場と保健室との違いを改めて実感した。

	非常にそう思う	ややそう思う	ややそう思わない	全くそう思わない
職歴あり(N=29)	19(65.5)	10(34.5)	0(0.0)	0(0.0)
職歴なし(N=50)	24(48.0)	25(50.0)	1(2.0)	0(0.0)
総計(N=79)	43(54.4)	35(44.3)	1(1.3)	0(0.0)

2.今回実際にみてみて、子どものときにみていた養護教諭や保健室と、見えてくるものに違いがあると感じた。

	非常にそう思う	ややそう思う	ややそう思わない	全くそう思わない
職歴あり(N=29)	15(51.7)	13(44.8)	1(3.4)	0(0.0)
職歴なし(N=50)	23(46.0)	23(46.0)	4(8.0)	0(0.0)
総計(N=79)	38(48.1)	36(45.6)	5(6.3)	0(0.0)

3.母校訪問をしてみて、看護職と養護教諭の違いを自分なりに見つけることができた。

	非常にそう思う	ややそう思う	ややそう思わない	全くそう思わない
職歴あり(N=29)	9(31.0)	19(65.5)	1(3.4)	0(0.0)
職歴なし(N=50)	11(22.0)	37(74.0)	2(4.0)	0(0.0)
総計(N=79)	20(25.3)	56(70.9)	3(3.8)	0(0.0)

4.母校訪問のプログラムの説明を受けたとき、このプログラムの参加を、積極的に受け止められなかった。

	非常にそう思う	ややそう思う	ややそう思わない	全くそう思わない
職歴あり(N=29)	2(6.9)	5(17.2)	8(27.6)	14(48.3)
職歴なし(N=50)	1(2.0)	11(22.0)	21(42.0)	17(34.0)
総計(N=79)	3(3.8)	16(20.3)	29(36.7)	31(39.2)

5.母校訪問を終えて、このプログラムに参加してみてよかったと思う。

	非常にそう思う	ややそう思う	ややそう思わない	全くそう思わない
職歴あり(N=29)	19(65.5)	9(31.0)	1(3.4)	0(0.0)
職歴なし(N=50)	35(70.0)	14(28.0)	1(2.0)	0(0.0)
総計(N=79)	54(68.4)	23(29.1)	2(2.5)	0(0.0)

6.母校訪問をしてみて、教育実習に対する不安が、少しは和らいだ。

	非常にそう思う	ややそう思う	ややそう思わない	全くそう思わない
職歴あり(N=29)	1(3.4)	20(69.0)	7(24.1)	1(3.4)
職歴なし(N=50)	3(6.0)	32(64.0)	10(20.0)	5(10.0)
総計(N=79)	4(5.1)	52(65.8)	17(21.5)	6(7.6)

7.母校訪問をしてみて、「養護教諭になりたい」という気持ちが高まった。

	非常にそう思う	ややそう思う	ややそう思わない	全くそう思わない	無答
職歴あり(N=29)	11(37.9)	16(55.2)	2(6.9)	0(0.0)	0(0.0)
職歴なし(N=50)	18(36.0)	28(56.0)	3(6.0)	0(0.0)	1(2.0)
総計(N=79)	29(36.7)	44(55.7)	5(6.3)	0(0.0)	1(1.3)

8.母校訪問をしてみて、養護教諭は「教師」として子どもたちに働きかけをしていることに気づいた。

	非常にそう思う	ややそう思う	ややそう思わない	全くそう思わない
職歴あり(N=29)	18(62.1)	11(37.9)	0(0.0)	0(0.0)
職歴なし(N=50)	28(56.0)	21(40.0)	1(2.0)	1(2.0)
総計(N=79)	46(58.2)	31(39.2)	1(1.3)	1(1.3)

9.母校訪問をしてみて、実際に養護教諭として働くことや仕事のイメージがひろがった。

	非常にそう思う	ややそう思う	ややそう思わない	全くそう思わない
職歴あり(N=29)	16(55.2)	12(41.4)	1(3.4)	0(0.0)
職歴なし(N=50)	20(40.0)	26(52.0)	4(8.0)	0(0.0)
総計(N=79)	36(45.6)	38(48.1)	5(6.3)	0(0.0)

10.訪問した養護教諭の先生は、「養護教諭」という職業に誇りを持って働いていると感じた。

	非常にそう思う	ややそう思う	ややそう思わない	全くそう思わない
職歴あり(N=29)	21(72.4)	8(27.6)	0(0.0)	0(0.0)
職歴なし(N=50)	31(62.0)	17(34.0)	2(4.0)	0(0.0)
総計(N=79)	52(65.8)	25(31.6)	2(2.5)	0(0.0)

11.回の経験を通して、卒研などの時にインタビューなどを依頼することに、少しは抵抗感が減った。

	非常にそう思う	ややそう思う	ややそう思わない	全くそう思わない
職歴あり(N=29)	1(3.4)	18(62.1)	9(31.0)	1(3.4)
職歴なし(N=50)	4(8.0)	24(48.0)	19(38.0)	3(6.0)
総計(N=79)	5(6.3)	42(53.2)	28(35.4)	4(5.1)

12.母校訪問の交渉などのやり取りで、必要な社会的常識を学ぶことができた。

	非常にそう思う	ややそう思う	ややそう思わない	全くそう思わない
職歴あり(N=29)	12(41.4)	17(58.6)	0(0.0)	0(0.0)
職歴なし(N=50)	19(38.0)	30(60.0)	1(2.0)	0(0.0)
総計(N=79)	31(39.2)	47(59.5)	1(1.3)	0(0.0)

えていたものと現実との違いに気づいたものうち「おおいにある」が48.1%、「ややある」45.6%であった。また「医療現場と教育現場の違い」「看護師と養護教諭の違い」についての気づきも、同様な回答傾向にある。「教師としての養護教諭への気づき」は否定的な回答が2.6%あるが、それ以外は養護教諭が教育的なかわりをしていてという点をとらえている。そのこととも関連して、訪問した現職養護教諭である被面接者（以下「現職者」とする）から「養護教諭としての職業の誇り」を感じたとの肯定的回答が97.5%に達する。ただし看護師経験のない学生は、「教師としての養護教諭」「医療現場との違い」の項目では2%、「職業への誇り」の項目で4%が、いずれも否定的回答を示している。

インタビューによる「養護教諭の仕事やイメージの拡大」では、肯定的回答が97.3%に達しており、このことを踏まえて学生のこのプログラムに対する評価を見ると、プログラム説明時では積極的に受け止められなかった学生が24.1%いたものの、終了後97.5%が「参加してよかった」と回答しており、上昇傾向が見られる。それに関わってプログラム終了後「教育実習への不安の軽減」は71.9%で、一方強い肯定回答も5.1%にとどまっている。訪問先との交渉に求められる社会常識などを学べたという肯定的回答は98.7%で、否定的回答者には有職者はいない。さらに本プログラムを体験して、「養護教諭志望の高まり」につながったという回答は92.4%であった。

以上の結果から選択肢による回答に限定して考察すれば、「母校訪問」プログラムは、ねらいの①から④を達成できるプログラムと結論づける。ただしこのプログラムで教育実習への不安を完全の払拭することは難しいものの、教育実習のイメージをわかせることはできたと考える。

本プログラムは訪問相手と学生の双方の資質もかわると推測され、特に学生の最初の交渉で狙いや思いを相手に適切に伝えようとする意欲や姿勢などのコミュニケーション力が、プログラムでの学びの質を決定づけられると思われる。またこのプログラムに参加することで、学生は漠然と抱いていた養護教諭志望の自分と向き合い、看護職も選択可能な自分に本当に養護教諭になりたいのかを問い直す契機にはなっていると考えられる。そのことから、職業選択を通して自己を見つめる自分探しという側面が、このプログラムの「見えない」意図として存在することが明らかになったと言えるだろう。

6.2. 自由記述回答の分析の結果とその考察

設定した質問をもとに、自由記述で浮かび上がったカテゴリーを3つの視点でまとめることにした。その3つとは、①子どもの時と現在での養護教諭／保健室のとらえ方の違いや気づき ②教師としての養護教諭への気づき ③母校訪問からの学びで、以下にそれぞれの分析と考察を示す。

6.2.1. 子どもの時と現在での養護教諭／保健室のとらえ方の違いや気づき

この項目でとらえられたことは、「子どもの目」と「養護教諭を意識した目」の差異である。この項目で分類されたキーワード・キーセンテンスから設定したカテゴリーは、「養護教諭の対する姿勢」「教育的視点を意識した対応と保健室運営」「他の教員との連携」「養護教諭の仕事の実際と現実」「子どもへのかかわりの特性」「保健室内の配置や物品などの環境とその役割と機能」「連携から生まれる仕事遂行の可能性の広がり」「救急薬品」である。この分析結果を図式化したものが、図1である。

ここから、養護教諭は「子どもの目からは見えない」「子どもには見せない」世界をもち、子どもにとっての居心地のよさを意図した方針や保健室観は、「子ども中心という教育性の強い意識」から表出していることを学生はとらえているとみる。さらに看護教育／医療現場の経験がある学生らは、置かれた「救急薬品」から医療現場との違いに気づきそれに戸惑いながらも、現職者の語りを手がかりに、「学校教育の場での優先すべきものは何か」という視点から、実際の保健室のあり方を捉え直しているといえる。

一方で学生は「実際と現実」から、「養護教諭の仕事の多様性」をとらえると同時に、それを「多忙感」ととらえていく傾向も見える。ここでは「子どもの目」と「養護教諭を意識した目」の関係を『看護モデルとしての養護教諭』と『教育モデルとしての養護教諭』と読みかえれば、養護教諭の仕事の中核である教育的意義を包含した仕事観や養護教諭像をとらえていく契機として、本プログラムを解釈できるだろう。しかしそこには、子どもの個性を受容しつつも、同時に子どもに集団としての規律を求めるという養護教諭の一見相反する役割に気づき、しかも後者の役割として予防教育や規律性を教師としての養護教諭の側面と局限してとらえる傾向が見られる。この傾向は、後述する項目でさらに顕著に表れている。

以上のことから「子どもの目」と「養護教諭を意識した目」からとらえると、養護教諭像をめぐって

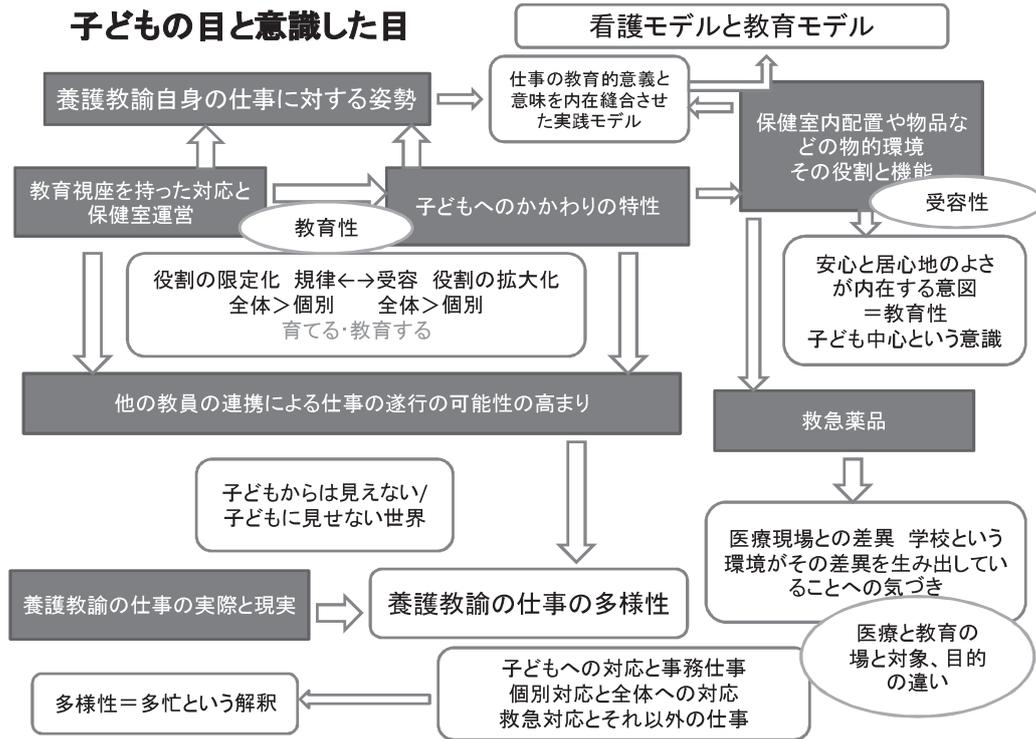


図1. 子どもの目と意識した目

2つの対立が指摘できる。一つは「教育性 (= 規律) と受容性」、今ひとつは「教育の場と医療の場」で、それらは最終的に養護教諭像における「教育モデルと看護モデルの対立」と置き換えることができよう。

6.2.2. 教師としての養護教諭への気づき

— 学生がとらえた教師としての養護教諭像 —

現職者は経験や学校種、そしてその養成も様々である。この項目の記述からは、そのような多様な現職者の語りから学生がとらえた教師としての養護教諭や保健室が浮かび上がる。それを図式化したのが、図2である。

この項目でのキーワード・キーセンテンスから抽出したカテゴリーは、「めざす子ども像」「子どもにつけたい力育てたい力」であり、「子どもの実態や現実を踏まえた働きかけ」それに関連して「指導や働きかけの工夫や留意点」である。それを「予防教育」として位置づけ、看護モデルの中で既に意識化されていた予防教育を教師としての養護教諭の専門性ととらえ、それが「将来に役立つ知識 = 汎用性のある知識の提供」であると再確認している。そのために「他の教師や社会的資源との連携」の必要性をあげる。

その一方で、看護で見えなかった教師という立場で求められる「規範的な働きかけや指導」に気づき、改めて「教師に求められる資質」の幅広さをとらえ

ている。それは前述したように受容性と対置するもので、養護教諭が教師として子どもに関わる時、受容するにとどまらない役割でもあることを、現職者の語りからとらえる。それはこれまで描いてきた受容的な養護教諭像との差異を強く意識させるものとなっている。

「めざす子ども像」やそれに関わって「つけたい力育てたい力」を子どもの中に形成していくことが、教師としての養護教諭の基点で、それが「教師としての子どものとらえ方」に反映していくととらえ、そこに『教師であるという特性』をみていると解釈できる。ここには『看護モデルから教育モデルへ』の移動/転換が、一層求められていると意識する契機があるといえよう。ただし教師として養護教諭像は、予防教育としての「教える」ことや集団としての規律を求めることに狭隘化しており、個性を受容していく中に内在している教育の内実への眼差しは、脆弱であるといえるだろう。その点を踏まえると、教師としての養護教諭像の内実をさらに豊かにする働きかけが、専門科目の授業に求められる課題であろう。

6.2.3. 母校訪問からの学び

学生が母校訪問を総括的に記述したこの項目で、そのキーワード・キーセンテンスから抽出したカテ

学生がとらえる教師としての養護教諭

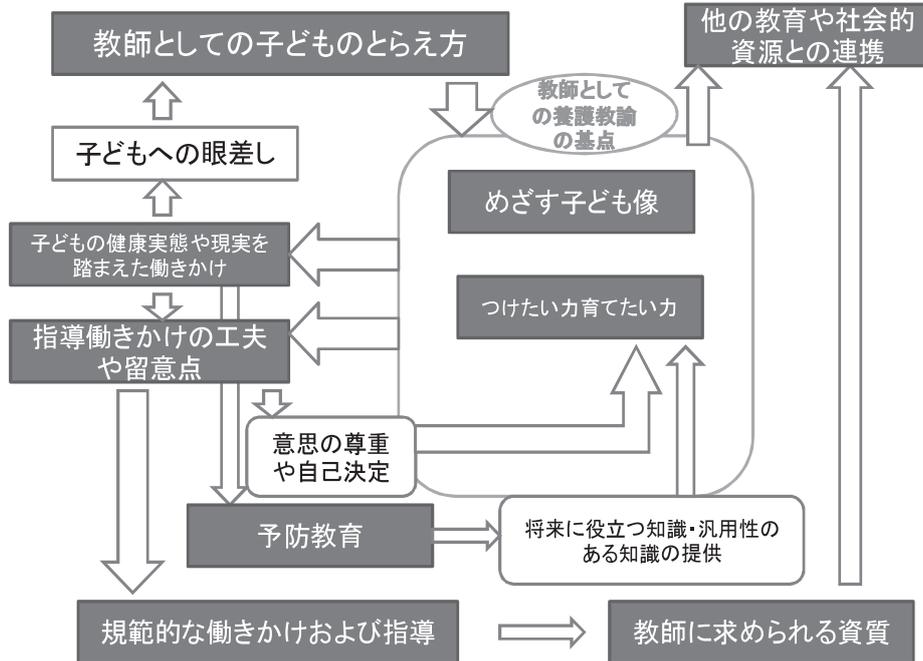


図2. 学生がとらえる教師としての養護教諭

ゴリーは、「教育職としての養護教諭」「保健室の持つ教育性とその機能を発揮するための環境づくり」「子どもの立場からの実態把握と対応」「連携のために求められる養護教諭としての資質能力」である。それを図式化したのが、図3である。

さらにそれらから「養教と担任の差異」と「教育と医療の差異」をおくならば、一つは看護師とは異なる『養護教諭の専門性』の自覚化といえ、また一方で一般教師と異なる『養護教諭の専門性』の意識化といえるだろう。総括的なこの項目で目を引くのは「養護教諭という職のやりがい」で、今の未熟な自分に不安を覚えながらも、養護教諭志望への意欲をわかしている点である。現職者は多様であるものの、その語りの「核」にあるものはこの仕事やこの職への熱い思いで、それが「やりがい」という学生の言葉につながっていると考えられる。それこそが、学生達に『養護教諭志望への意欲の高まり』を引き出しているといえるだろう。

以上自由記述の分析から、母校訪問プログラムの評価としてその意義と学生が獲得したものをまとめたのが図4で、次のようなことがいえるだろう。

母校訪問は、＜子どもの目＞でとらえた＜既知の世界＞であった養護教諭／保健室を＜養護教諭を意識した目＞でとらえなおすと、そこには子どもには

見えなかった＜未知の世界＞があること、そしてその＜未知の世界＞で求められる教師としての養護教諭の資質や能力は、看護とは異なる質を含むものとしてとらえられている。養護教諭として働く上でのやりがいやポリシーは、他の教師や専門職との異なる専門職として養護教諭のアイデンティティを持つことの必要性を意識させていくと読み取れよう。このようにとらえるならば、母校訪問は我々が最初に示したねらいをこえ、養護教諭としてのアイデンティティの形成の萌芽となりうると考える。そしてこの分析から、教師としての養護教諭の教育性の脆弱さも捉えられるといえる。

7. まとめ

今回の調査とその分析から、学生が学校保健論や養護教諭概説や職務論の授業で獲得した知識や概念をもって、改めて学校現場や保健室そしてそこで働く養護教諭と出会うことで、初めて教育としての機能と役割を実現している養護教諭／保健室に気づいていったといえる。その気づきと意識化は、彼らが抱いていた看護モデルでの養護教諭／保健室から、教育モデルとしての養護教諭／保健室への転換の一步である。この転換は、養護教諭の長年の歴史の中で学校看護婦として学校現場に入り、学校／教育と

母校訪問からの学び

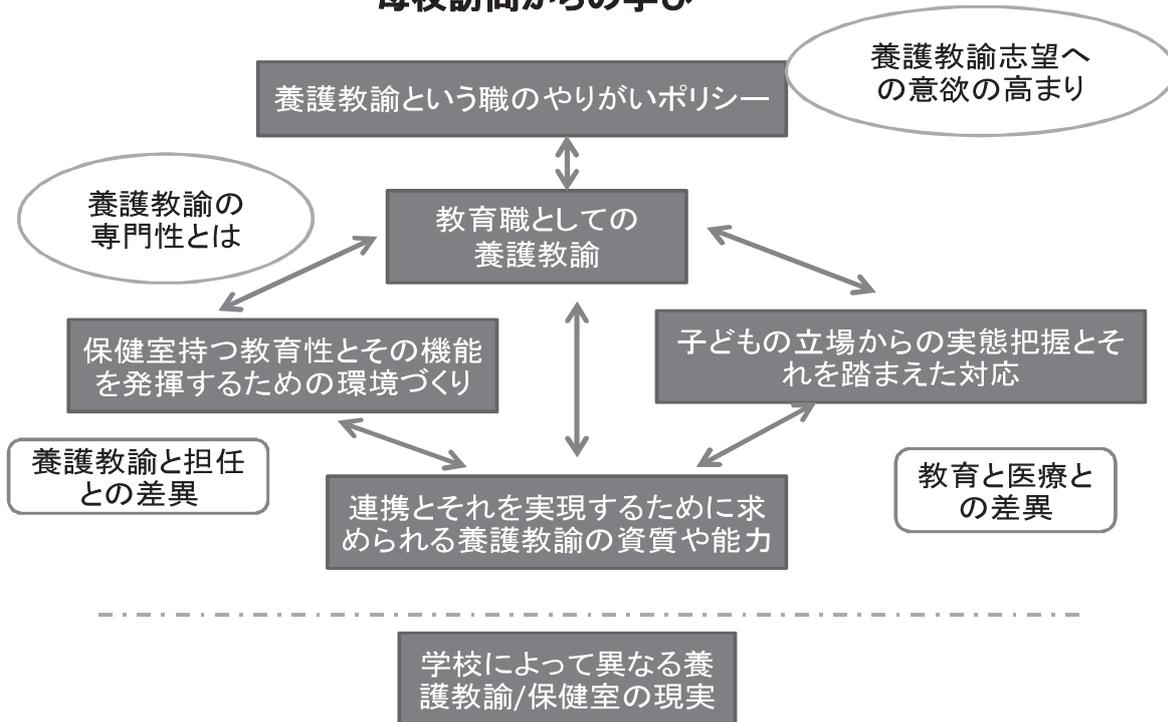


図3. 母校訪問からの学び

母校訪問プログラムの評価

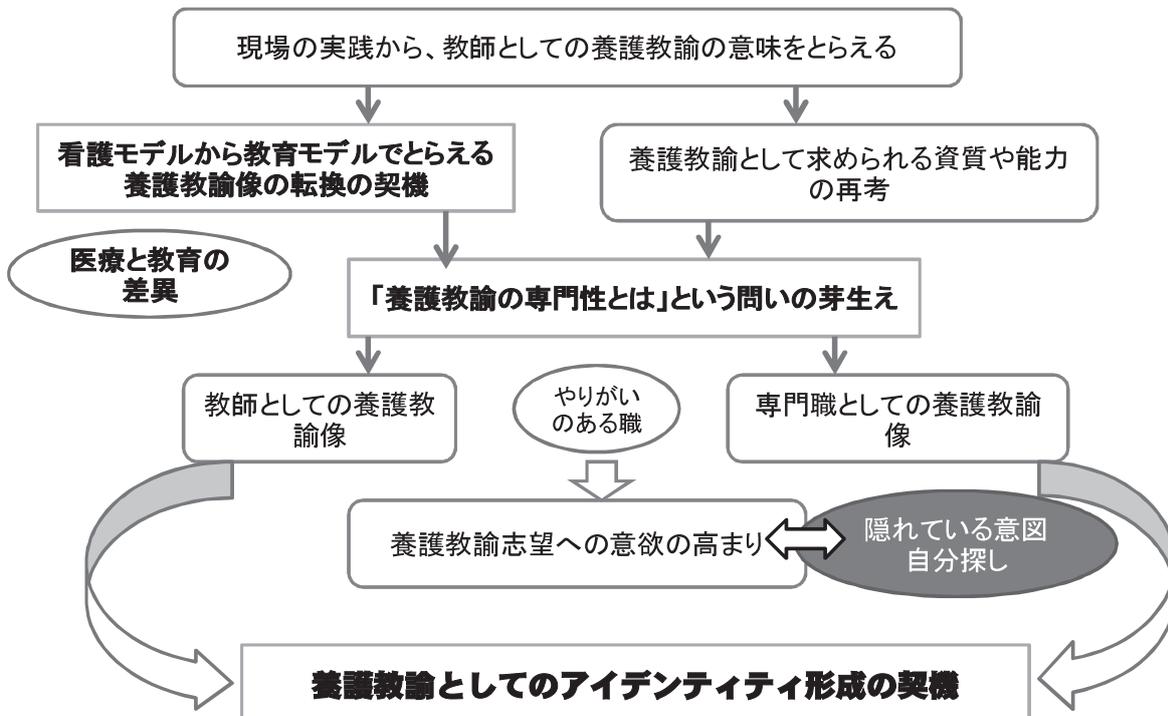


図4. 母校訪問プログラムの評価

いう場で子ども達が求めているものをつかみ対応してきた実践の中で、自分たちの仕事を意味づけ、看護師／医療とは異なる独自の専門職として養護教諭像を打ち出し、そこに職業アイデンティティを見出してきたプロセスと重なる。学生達はこの母校訪問プログラムを契機に、そのプロセスを歩みだしたといえるだろう。

以上の分析と検討から、母校訪問プログラムのねらいの5つをほぼ達成でき、本プログラムは、看護モデルから教育モデルへの転換の契機として評価しうるものであること、さらに養護教諭の専門性や職業アイデンティティへの確立の意識化を引き出したといえる。またこのプログラムには職業選択の問い直しを通して自己との出会いという「見えない」意図を包含していることも明らかになった。そして教師としての養護教諭の教育性を学生がより豊かに獲得できる授業のあり方が、養成する側に課せられた課題もとらえることができた。このことを踏まえ、さらに本科のカリキュラムのあり方を今後も検討していきたい。

引用文献

- 1 この研究プロジェクトについては以下の文献を参照されたい。
・入谷仁士・山梨八重子(2009),「看護師免許を基礎とする養護教諭養成カリキュラムのあり方(第一報)－入学者の学習実態・要求を踏まえての検討－」, 学校保健研究, Vol.51, Suppl, p.280.
- ・山梨八重子・入谷仁士(2010),「看護師免許を基礎とする養護教諭養成カリキュラムのあり方(第二報)－入学者の学習実態・要求を踏まえての検討－」, 学校保健研究, Vol.52, Suppl, p.360.
- ・入谷仁士・山梨八重子(2011),「看護師免許を基礎とする養護教諭養成カリキュラムのあり方(第三報)－2009年から2011年の3年間の入学者を対象として－」, 学校保健研究, Vol.53, Suppl, p.415.
- ・山梨八重子・入谷仁士(2012),「看護師免許を基礎とする養護教諭養成カリキュラムのあり方(第四報)」, 学校保健研究, Vol.54, Suppl, p.340.
- ・入谷仁士・山梨八重子(2013),「看護師免許を基礎とした養護教諭養成のカリキュラムについて－2009年から2012年の本科入学生を対象とした既習内容・学習ニーズなどの関する調査より－」, 熊本大学教育実践研究, 第30号, pp.49-59.
- 2 入谷仁士・山梨八重子(2011),「看護師免許を基礎とする養護教諭養成カリキュラムのあり方(第三報)－2009年から2011年の3年間の入学者を対象として－」, 学校保健研究, Vol.53, Suppl, 2011, p.415.
- 3 杉浦守邦(1974),『養護教員の歴史』, 東山書房, pp.3-32.
- 4 出井美智子(2007),「保健師免許で養護教諭2種免許を取得することの妥当性の検討」, 日本養護教育学会誌, Vol.No.1, pp.76-85.
- 5 今回の改正で、四年制看護大学の一部では保健師免許および養護教諭二種免許の取得を取りやめたところもある。
- 6 文部省(1973),『学校保健百年史』, 第一法規, pp.287-290.