児童への対応についての自己省察

-プロセスレコードを活用して-

児童生徒発達支援コース　養護教育実践系
杉浦可奈

Ⅰ　主題・副題設定の理由

１．児童の実態と磨いていくべき資質能力

文部科学省(2017)は、現代の子どもたちが抱えている健康課題の多様性や複雑性について、「現在の児童生徒には、肥満・痩身、生活習慣の乱れ、メンタルヘルスの問題、アレルギー疾患の増加、性に関する問題など、多様な課題が生じている。また、身体的な不調の背景には、いじめ、児童虐待、不登校、貧困などの問題が関わっていることもある」と述べている。

また、昨今の大きな社会問題であるコロナ禍の影響に着目すると、日本健康相談活動学会が実施した第３回新型コロナウイルス感染症に伴う養護教諭の実践に関するアンケート調査(2021年５月実施)の結果、健康相談の件数は学校再開時(2020年６月)と比べ、33.2%の養護教諭等が「増えた」と回答している。不登校も昨年の学校再開時(2020年６月)と比べ、28.3%が「増えた」と回答している。この結果から、新型コロナウイルス感染症の流行の影響により、児童生徒が抱える健康課題はさらに深刻化していることが考えられる。

教職大学院での実習の中でも、心の健康課題のため元気が無くなっている児童や、自身の健康を保持増進するための知識が不足している児童、知識はあっても、活用する気持ちになれない児童もいた。そうした児童への対応について、自分なりに色々考えたり、準備したりしてもうまく対応できないことがあり、改善のため、自らの養護教諭としての資質能力を高めていく必要があると考えた。

日本養護教諭教育学会(2019)は、養護教諭の資質能力の定義を「養護教諭が職務を遂行する上で必要な専門的知識や技術、考え方」としており、①保健・医療・心理・福祉・教育・学校保健など活動の基盤となる総合的基礎知識、②健康課題を発見・解決・予防するための知識・技術、③連携のための知識・技術、④人間形成にかかわるための知識・技術、⑤研究のための知識・技術などがあると述べている。

文部科学省(1999)は心身の健康観察、救急処置、保健指導等児童・生徒の健康保持増進について、採用当初から実践できる資質能力が必要であると述べており、筆者はこれらの力を特に向上させていく必要があると考える。

救急処置においては、実習校の養護教諭の判断をもとに実施するため、筆者は心身の健康観察、保健指導等児童生徒の健康の保持増進を行う上で必要な力を高めることに重点を置く。

また、山田ら(2014)は、学校現場では校外・校内を問わず、様々な立場の人々が専門性を活かして連携し、協働して子どもたちを支援していくことの重要性が増していると述べており、連携力を高めていく必要がある。以上のことから、筆者は心身の健康観察、保健指導、連携に関する力を高めたいと考えた。

２．プロセスレコードについて

これらの力を高めるためには、児童への対応を丁寧に行うとともに、客観的に振り返ることが必要になる。山口ら(2004)や角田(2019)は、省察においてプロセスレコードを活用することを紹介している。プロセスレコードには支援者と対象者の言動等、かかわり合いの場面全体を言語化し、時系列で整理するという特徴がある。そのため本実践では、プロセスレコードを活用し、自己省察を行うことで、児童や筆者の言動そのものだけでなく、場面全体を振り返り、状況や対応について整理が行えると考えた。児童や筆者の言動とその背景を可視化できるため、問題の本質に目を向けられるようになり、適切な対応を実践できるようになるのではないかと考えた。

プロセスレコードによる自己省察を継続的に行っていくことで、心身の健康観察、保健指導、連携に関する力を向上させ、児童の心身の健康を支えていけるようにしていきたい。

３．自己省察について

省察について、角田ら(2021)は、ショーン(1983)を引用し、「『何かと何か』を照らし合わせるという広い意味であり、教師であれば、これまでの経験や知識などに照らし合わせながら、目の前の子どもに応じた知を生み出すことである」と述べている。

また、角田ら(2021)は、ショーン(1983)の述べた省察には二重性があることを指摘している。一つ目は、「行為の中の省察」であり、直感的・感覚的な教師の理解・対応力あるいは準備性のことだと述べている。「実践知を生む省察力」と呼ばれている。二つ目は、いわゆる一般的な意味の「省察」であり、事後に経験した出来事を振り返って検討することだと述べている。こうした事後の意識的な検討作業を「ふり返りとしての省察」と呼んでいる。角田ら(2021)は、「省察の二重性」について「ふり返りとしての省察」によって「実

践知を生む省察力」を向上させていくこと、すなわち教師の感性を磨くことなのだと述べている。

プロセスレコードを活用し、児童への対応の振り返りに取り組み続けることで、「実践知を生む省察力（reflectivity)」を高めていきたいと考えた。

４．省察のプロセス

コルトハーヘン(2010)は、経験による学びの理想的なプロセスを「行為」、「行為の振り返り」、「本質的な諸相への気づき」、「行為の選択肢の拡大」、「試行」、の5局面に分けている。このプロセスはALACTモデルと呼ばれている。第1局面の「行為」は、実際に行った行為である。第2局面の「行為の振り返り」は、表面的な言動に焦点を当てるのではなく、その言動が生じた背景、すなわち実践者が無意識に持っている価値観や感情、好み、関心、常識等についても焦点を当て、振り返ることである。第3局面は「本質的な諸相への気づき」である。先の局面における分析の結果、実践者が無意識を意識化すること、自らの前提を自覚化することにより、自らの実践に隠された本質が現れる。この本質を踏まえ、第4局面で「行為の選択肢の拡大」がなされ、行動変容が具体化される。第5局面「試行」で、実践されるというモデルである。

荒木(2015)は、「コルトハーヘンのALACTモデルは、教育実践を繰り返し省察する中で具体的な事象が関係づけられ体系化され、理論構築されていくところに大きな特徴がある」と述べている。そのため、ALACTモデルを自己省察に活用することで、学校現場で得られた実践知と学問知を往還させ、心身の健康観察、保健指導、連携に関する力を高めていきたいと考えた。

５．自己省察の実践による教師としての力量の向上

角田ら(2021)は、「理論と実践の往還」と「省察の二重性」についてのイメージ図を作成した(図1)。図1は、教師が自らの感性を磨くプロセスを示している。このプロセスには、①～④の局面があり、①は、現場で行われている数々の「実践」、②は実践についての事後的で意識的な「ふり返りとしての省察」が書かれている。③は、②「ふり返りとしての省察」による①「実践」の変容、④はこうした積み重ねによって、教師の力量である「実践知を生む省察力」が少しずつ磨かれていくことを表している。

角田ら(2021)のイメージ図から、自己省察と実践を継続的に行うことで、「実践知を生む省察力」を高めていけるのではないかと考えた。

また、ALACTモデルの第2局面にあったように、実践者が無意識に持っている価値観や感情、好み、関心、常識等についても焦点を当て、振り返ることが重要だと考えた。そのための手立てとしてプロセスレコードを基に指導教員や養護教育実践系の学生とともにゼミや事例検討会を行うこととした。

角田ら(2021)も、グループ省察会によって他者と共に振り返る機会を持つことで、「子どもについての理解や、教師自身の自己理解が深まり、二人の関係性について、今まで見えなかったことに気づく可能性が高まる」と述べている。

本研究において、自身の実践に関して質問を受けたり、説明をしたりすることで、自身の無意識に持っている価値観や感情等に気付けるようにする。

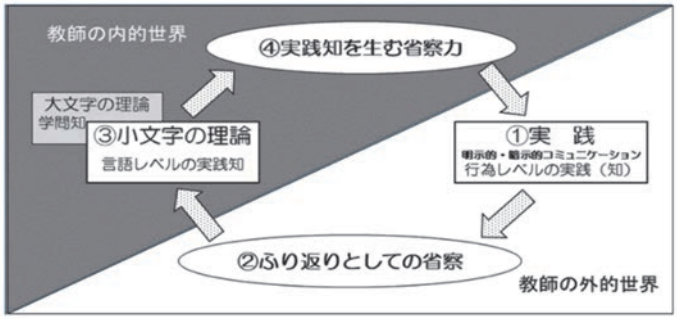

図1　感性を磨く：「理論と実践の往還」と「省察の二重性」の循環イメージ（角田ら(2021)）

Ⅱ　研究の目的・意義

１．目的

児童への対応について、筆者が作成したプロセスレコードを用いて自己省察することで、心身の健康観察、保健指導、連携に関する力を高める。そして、児童への対応にどのような変化が現れたかを検証するとともに、磨かれた実践知と課題について考察する。

２．意義

(1)プロセスレコードを自己省察の手立てにすることで、筆者が客観性の高い自己省察を行うことができる。そのため、筆者が児童に行う対応をよりよくすることができる。

(2)自己省察においてプロセスレコードを使うことの良さや留意点を明らかにすることができる。

Ⅲ　研究方法

１．データ等の収集方法

(1)児童への対応で気になった場面があれば、その都度プロセスレコードを記録する。継続的に支援を行う場合は、継続的にプロセスレコードを記録する例もある。

(2)ゼミや事例検討会を通して、指導教員や養護教育実践系の学生から、プロセスレコードや筆者の児童対応に関する様々な意見を聞いたり、質問を受けたりし、そこから得た学び等を記録する。

２．使用するプロセスレコードのフォーマット

図2は、角田ら(2017)を参考に筆者が作成したプロ

セスレコードである。筆者が工夫した箇所は○と□で数字を囲んだ部分である。

①は、個人情報に配慮したうえで、筆者が対応した児童についての説明を簡潔に記述する。①を付け加えたのは、プロセスレコードを見た人が児童対応の場面を想像しやすくなり、意見交流の際に様々な意見が得られると考えたからである。

⑦は、③④⑤⑥の時系列に沿った筆者の記載について、筆者の指導教員と養護教育実践系の学生が感想等を記述する欄である。指導教員と養護教育実践系の学生が時系列の場面に応じ、質問や感想等を記述する。

⑧は指導教員と養護教育実践系の学生が本事例全体に対する意見や助言を記載する欄である。⑦と⑧に記述欄を分けることで、筆者の言動に対してさらに多面的・多角的な意見を得ることができるようにした。

⑩は、⑦と⑧の記載をもとに、本事例に対して筆者が自己省察を行う欄である。他者の意見を踏まえ、再度自己省察を行う欄を作ることで、自己省察の客観性を高められるようにした。また、自己省察から得た学びを言語化することで、筆者の実践を丁寧に振り返りながら、学びを積み重ねていけるようにした。

⑪を作成した目的は⑩とほとんど同様で、事例検討会を通して得られた学びを踏まえ、再度自己省察を行うための欄である。

⑫は、⑩で言語化したことから課題を明らかにし、どのように行動するのか、またどのように行動を変えるのか等を記述する欄である。

なお②にはその場面を選んだ理由、③には筆者が知覚した児童の発言、態度、行動あるいは表情など、④には児童の発言、態度、行動を受けて筆者が感じたこと、⑤には筆者の発言や行動、⑥には自身の言動の理由、⑨には場面全体を振り返って気付いたことや感じたことを記述する。

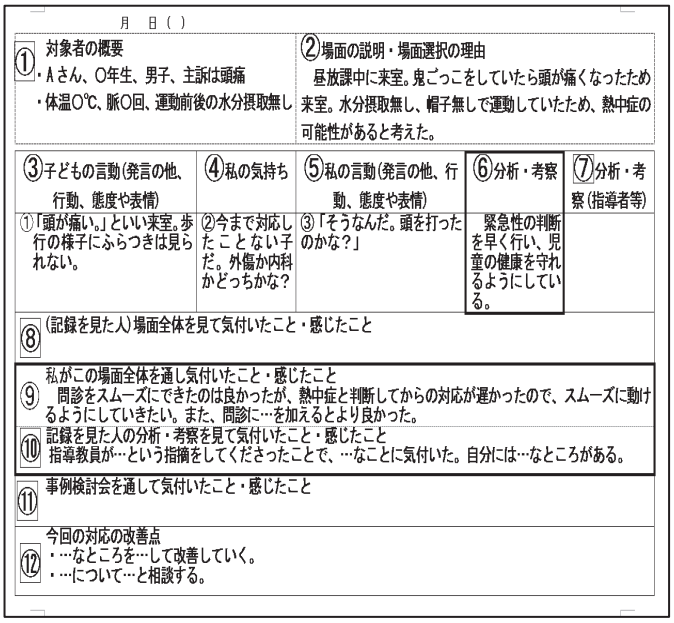

図２　作成したプロセスレコードのフォーマット

３．分析対象

令和３年３月～11 月の実習期間中に記録したプロセスレコードを対象とする。プロセスレコードの記述項目の図２⑥〈分析・考察〉、⑨〈私がこの場面全体を通し気付いたこと・感じたこと〉、⑩〈記録を見た人の分析・考察を見て気付いたこと・感じたこと〉の３項目(以下、3 項目を合わせた分析は「3 項目」と記す)が、自己省察にあたり、分析の対象とする。また、3 月～6 月をⅠ期、9 月～11 月をⅡ期とし比較することで、筆者の変容が明らかになると考える。以下 3 月～6 月をⅠ期、9 月～11 月をⅡ期と記述する。

３．分析方法

記述内容の分析の恣意性をできる限り排除する目的と、記述内容の視覚化を意図し、テキストマイニングで分析した。分析にはテキストマイニングのソフトウェアである KHCoder(ver.3.Beta.04a)を使用した。形態素解析には茶筌を使用した。複合語の抽出には、TermExtract を用いて、抽出された複合語のうち使用頻度が高いものを中心に、実際の記述内容を参照しながらリストを作成した。

Ⅳ　研究構想図

筆者自身の心身の健康観察、保健指導、連携に関する力を高めることが、児童の心身の健やかな成長につながると考え、以下のように研究構想図を作成した(図3)。

①～④が自身の資質能力の成長過程を示しており、②が今回の研究の主題である自己省察にあたる。①に対しての自己省察を行うことで、③の現場で得た実践知と学問知の結び付きが促進され、④の育成を目指す、という流れになっている。この①～④のプロセスを通し、筆者の心身の健康観察、保健指導、連携に関する力を高めていく。

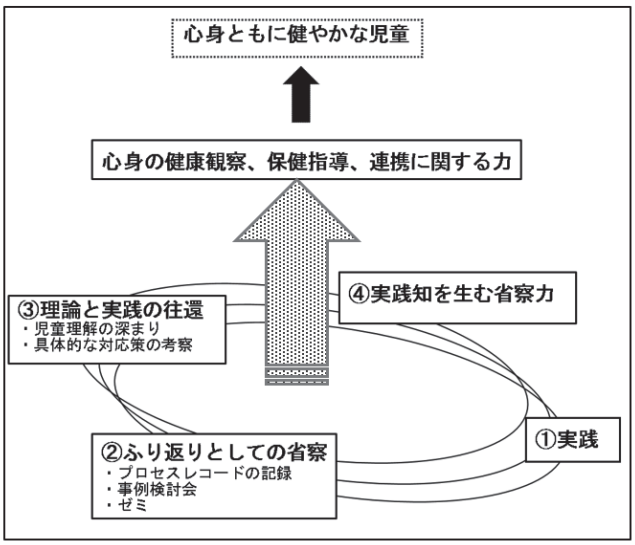

図３　研究構想図

Ⅴ　結果と考察

1．プロセスレコードの記録数

3月～6月の記録数は15件、9月～11月の記録件数は13件、合計28件となった(表1)。

表1　プロセスレコードの記録数（件）

件＼月	3月	4月	5月	6月	9月	10月	11月	合計
Ⅰ期	4	4	5	2				15
Ⅱ期					9	3	1	13
合計	4	4	5	2	9	3	1	28

2．プロセスコードの記述統計量

〈分析・考察〉〈私がこの場面全体を通し気付いたこと・感じたこと〉〈記録を見た人の分析・考察を見て気付いたこと・感じたこと〉の各項目について、Ⅰ期とⅡ期に分け記述統計量を整理した(表2)。

表2　Ⅰ期、Ⅱ期の記述統計量（語）

		総抽出語数		異なり語数	
		延べ数	使用数	総数	使用数
〈分析・考察〉	Ⅰ期	3523	1348	547	425
	Ⅱ期	2153	824	388	292
	合計	5676	2172	719	571
〈私がこの場面全体を通し気付いたこと・感じたこと〉	Ⅰ期	3567	1383	607	458
	Ⅱ期	2166	807	400	290
	合計	5676	2172	719	571
〈記録を見た人の分析・考察を見て気付いたこと・感じたこと〉	Ⅰ期	2636	980	518	384
	Ⅱ期	1707	631	352	254
	合計	4343	1611	671	509

3．「3項目」を合わせた記述内容のⅠ期とⅡ期の特徴

(1)頻出語におけるⅠ期とⅡ期の特徴

Ⅰ期とⅡ期の記述内容の変化を見るために、それぞれの頻出語の上位10語を記述した(表3)。

Ⅰ期にのみ記述されていた言葉は「養護教諭」「行く」「食べる」であった。Ⅱ期にのみ記述されていた言葉は「見る」「気」「指導」「自分」であった。

表3　「3項目」のⅠ期とⅡ期の頻出語(上位10語)

Ⅰ期		Ⅱ期	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
児童	206	児童	133
思う	103	思う	119
対応	62	考える	53
考える	55	対応	37
養護教諭	38	見る	25
聞く	36	気持ち	23
様子	33	様子	21
行く	32	気	20
食べる	31	指導	20
気持ち	29	聞く	19
		自分	17

(2)共起ネットワークにおける、Ⅰ期とⅡ期の特徴

Ⅰ期とⅡ期の記述内容の変化を見るために、それぞれの抽出語の共起ネットワークを作成した(図4)。図の作成に当たり、最小出現語数は10語に設定した。結果で使用している共起ネットワーク作成の条件は全て同様である。

Ⅰ期で特徴的な言葉は、「焦る」「時間」「大きい」「担任」「良い」「行く」「多い」「保健室」「教室」、Ⅱ期で特徴的な言葉は、「理解」「支援」「声」「促す」「教員」「関係」「感じる」「今回」「状況」「難しい」「話す」であった。

(3)対応分析における、Ⅰ期とⅡ期の特徴

Ⅰ期とⅡ期の記述内容の変化を見るために、それぞれの抽出語の対応分析を行った(図5)。最小出現語数は20語に設定した。原点付近に布置されている語は、どの変数にも共通した語であり、原点からの距離が近い順に、取り立てて特徴的でない語と判断できる。また、変数方向に向かって原点からの距離がより遠い語が、その変数とより関連度が高いと判断でき、その変数に特徴的な語と言える。

Ⅰ期に特徴的な語は、「食べる」「行く」「焦る」「確認」「担任」「時間」「保健室」「養護教諭」「教室」「来る」「少し」「知る」「聞く」「言う」、Ⅱ期に特徴的な語は、「感じる」「指導」「見る」「思う」「気」「授業」「考える」「関係」「悩む」「自分」「理由」「伝える」「参加」であった。

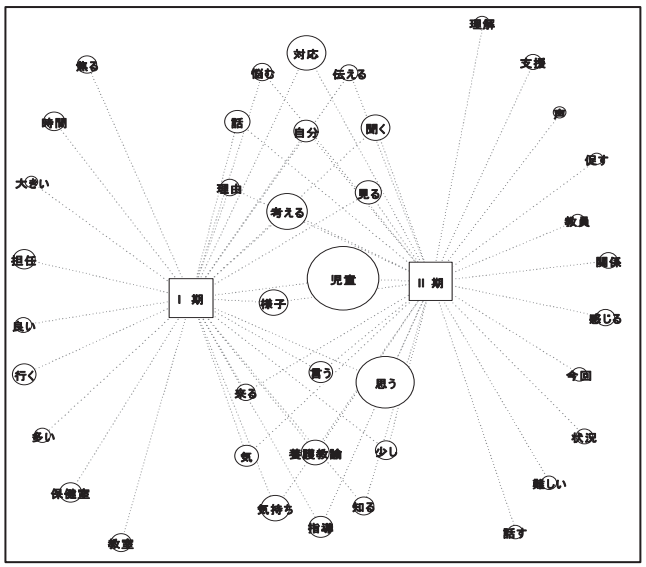

図4　「3項目」のⅠ期とⅡ期の共起ネットワーク

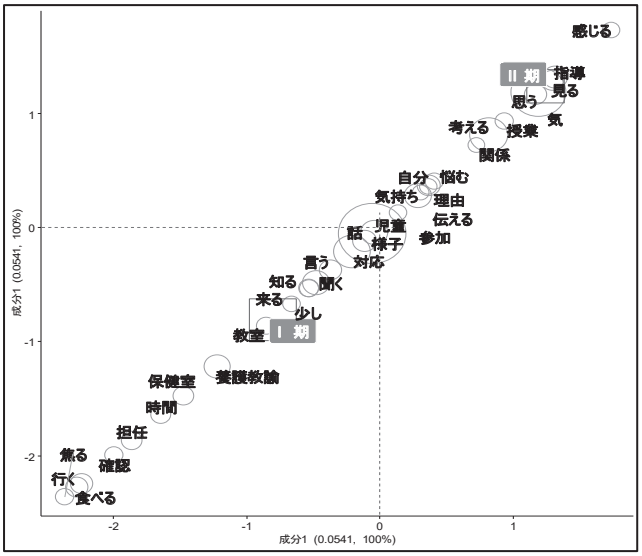

図5　「3項目」のⅠ期とⅡ期の対応分析

(4)特徴語から読み取れること

①Ⅰ期について

表３の上位４語「児童」「思う」「対応」「考える」は図４でも大きな円が描出されている。児童への対応の自己省察を行っていたためだと考える。

図５で示したように、Ⅰ期は「行く」「食べる」「焦る」「確認」「担任」が特に特徴的な語となっている。「行く」は児童の授業参加について、「食べる」はぶどう糖の補給についての対応を振り返った際に使用していた。「焦る」は、初めて対応する児童が一斉に複数来室したこと、児童の特徴や指導方針に関して担任と実習校の養護教諭に相談等をしていなかったこと、健康診断の時期で時間を気にしながら児童の対応をしたことを振り返った際に使用していた。そのため様々な要因から焦りを感じていたことが読み取れる。

図４で「良い」があるのは、筆者の言動を振り返った際に「良くなかった」という語を多く使っていたためである。Ⅰ期の特徴語として挙がっており、筆者が自身の言動に課題を感じていたことが読み取れる。

図４の「教室」は、学校生活の多くの時間を保健室で過ごす児童が、教室にどの程度行くかという目標を考える際に使用していた。また、図４の「大きい」と「多い」は、「A さんは…なことが多い」「児童の言動に…が大きく影響していたからではないか」等児童の実態を考察する際に使用していた。児童の情報を整理し、実態を捉え、児童に対応していたと考える。

図４の「保健室」は、様々な児童にとって保健室はどういう場所であるべきなのか、筆者の対応は養護教諭としてどうであったかを考える際に使用していた。そのため保健室の機能を活かした対応と養護教諭の役割について、筆者が理解し始めてきた様子が表れていると考える。

このことから、筆者自身の様々な課題を感じ、情報収集と情報共有の改善に積極的に取り組んでいたと考える。また、現場で実際に行われている保健室の機能の活用、求められる養護教諭像について、学び始めている様子がみられる。

②Ⅱ期について

表３から、Ⅱ期は「見る」を多く使っていることが読み取れる。言葉で自分の思いをうまく伝えられない児童の様子を観察したり、来室した児童の外傷や表情等様々な角度から児童を観察したりしていたためである。Ⅱ期では児童の表情や様子から様々なことが分かるようになってきたため、児童に関わりながら積極的に観察するようにした。

表３のⅡ期に特徴的な言葉の中に、「自分」がある。「児童が自分の力でどこまでできるのか」「支援における筆者自身の課題は何か」を考えたためである。筆者自身の課題の改善に目を向けるようになってきている。

図４の「理解」は児童理解に関すること、支援者の共通理解に関すること、指導内容の児童の理解度を考察する際に使っていた。適切な支援を行うためには児童理解やチームによる支援が重要であることを学んだ。また、支援者間での共通理解に関しては、実習校の養護教諭の姿から、養護教諭がコーディネーター的な役割を果たし、支援者それぞれが自身の役割を果たせるようにすることが大切であることを学んだ。

図５の「授業」「考える」「関係」は、学校生活の多くの時間を保健室で過ごす児童が授業に行けた理由や、行けるために必要な支援を考察する際に使っていた。授業に行けた理由を考察した際、安心できる場所として保健室が機能していたこと、児童の心の元気が回復してきたことが関係していると感じた。保健室の機能を考えながら、支援を進めている様子が読み取れる。

以上のことから、筆者は視診や観察の重要性を感じ、積極的に行うようになった。また、適切な支援の実践には児童理解やチームによる支援が欠かせないため、養護教諭がコーディネーター的な役割を果たすことが重要だと学んだ。実際に筆者も支援に携わったことで、保健室の機能を支援にどのように活かしていくとよいかを学び、実践するようになった。

４.「3 項目」の共起ネットワークにおける各項目のⅠ期とⅡ期の特徴

(1)各項目の特徴

Ⅰ期とⅡ期の記述内容の変化を見るために、それぞれの抽出語の共起ネットワークを作成した。まず各項目全体の特徴を明らかにする目的で共起ネットワークを作成した(図 6)。

〈分析・考察〉に特徴的な語は、「教室」「気分」「理由」「促す」「確認」「感じる」「質問」「伝える」「状況」「知る」「行く」であった。〈私がこの場面全体を通し気付いたこと・感じたこと〉に特徴的な語は、「今後」「時間」

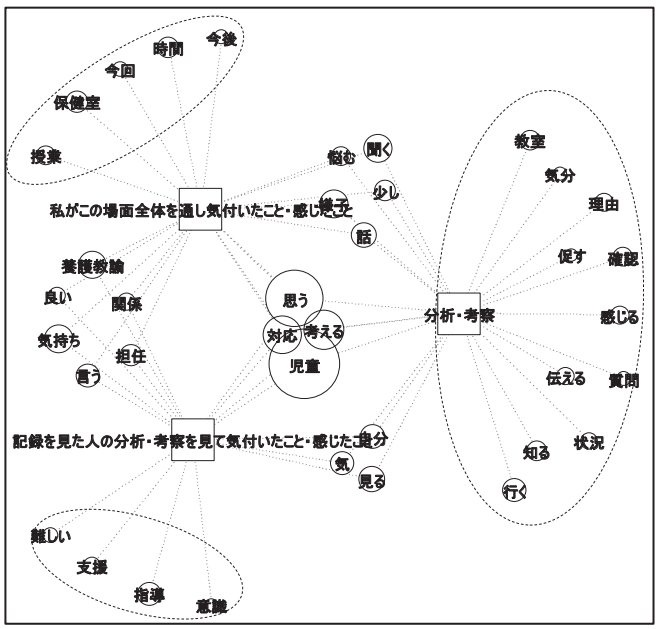

図６　「3 項目」の各項目についての共起ネットワーク

「今回」「保健室」「授業」であった。〈記録を見た人の分析・考察を見て気付いたこと・感じたこと〉に特徴的な語は、「難しい」「支援」「指導」「意識」であった。

(2) Ⅰ期の各項目の特徴

〈分析・考察〉に特徴的な語は、「取る」「確認」「行く」「伝える」「話」「誘導」「焦る」「知る」「気」「教室」「気付く」「思い」であった。〈私がこの場面全体を通し気付いたこと・感じたこと〉に特徴的な語は、「部分」「大きい」「悩む」「必要」「方針」「今後」「来る」「時間」「情報」「多い」であった。〈記録を見た人の分析・考察を見て気付いたこと・感じたこと〉に特徴的な語は、「難しい」「指導」「良い」「関係」「不安」「相談」「話す」であった。

(3) Ⅱ期の各項目の特徴

〈分析・考察〉に特徴的な語は、「来る」「声」「教室」「戻る」「理由」「状況」であった。〈私がこの場面全体を通し気付いたこと・感じたこと〉に特徴的な語は、「少し」「心」「授業」であった。〈記録を見た人の分析・考察を見て気付いたこと・感じたこと〉に特徴的な語は、「指導」「難しい」であった。

(4) 特徴語から読み取れること

①「3 項目」の各項目の特徴

図 6 の〈分析・考察〉は、時系列でこまかく振り返りをしているため、描出語数が多い。図 6 の〈私がこの場面全体を通し気付いたこと・感じたこと〉では、「今回」や「今後」等筆者なりに事例から得られた学びをまとめ、「保健室」対応として自身の対応はどのようであったかを自己省察している。図 6 の〈記録を見た人の分析・考察を見て気付いたこと・感じたこと〉では、「支援」「指導」「難しい」「意識」がある。指導教員やゼミの学生と事例について話し合い、筆者が児童への支援について再考した。児童の支援についてより具体的に考えた事で、自身の考えの曖昧さに気付き、改めて支援を考える難しさを感じている。

「3 項目」の各項目の特徴語から、事例全体を振り返りつつ、児童の支援と筆者の課題について具体的に考えている様子が表れていると考える。

② Ⅰ期について

図 7 の〈分析・考察〉に「気付く」「知る」「思い」があるのは、児童の情報収集と情報整理ができていなかったことで、児童の言動の理由や思いに気付けていなかったことを振り返っていたからである。このことから、児童理解を深める上で、情報収集、情報整理は欠かせないことを学んでいる。

同じく図 7 の〈分析・考察〉に「確認」「行く」「伝える」がある。筆者が実施した対応が適切であったか養護教諭と担任に確認を取り、助言を受けながら、児童への対応を試行錯誤していた。

図 7 の〈記録を見た人の分析・考察を見て気付いたこと・感じたこと〉に「話す」があるのは、問診の際、痛みについて児童自身が説明することの大切さを知ったからである。教員側が「…な痛み？」と例えてしまうと、うまく痛みを言語化できない児童が違う痛みであるのに頷いてしまったり、そのような痛みだと思い込んでしまったりすることがあると学んだ。そのため児童が自身の言葉で表現できるよう、温かい声掛けをしながら待つという取組を行うようになった。こうして筆者自身が、児童への対応を通して、専門的な知識を深めていると考える。

また、指導教員やゼミの学生から質問を受けた際、養護教諭や担任、保護者等が話していたことを思い出し、状況について振り返っていたため、「話す」がある。質問を受けたことで、児童への対応場面全体を改めて振り返ることができていると考える。

図 7 の〈記録を見た人の分析・考察を見て気付いたこと・感じたこと〉に「難しい」「指導」「良い」「関係」

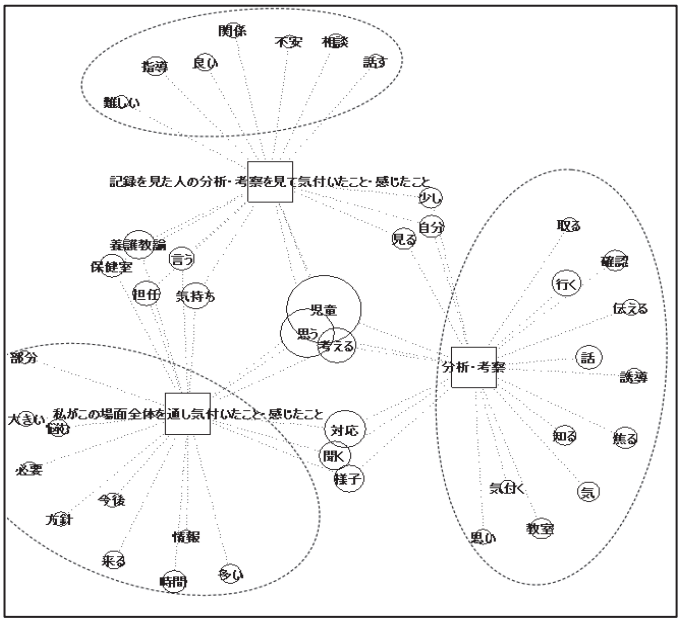

図 7　「3 項目」の Ⅰ 期の共起ネットワーク

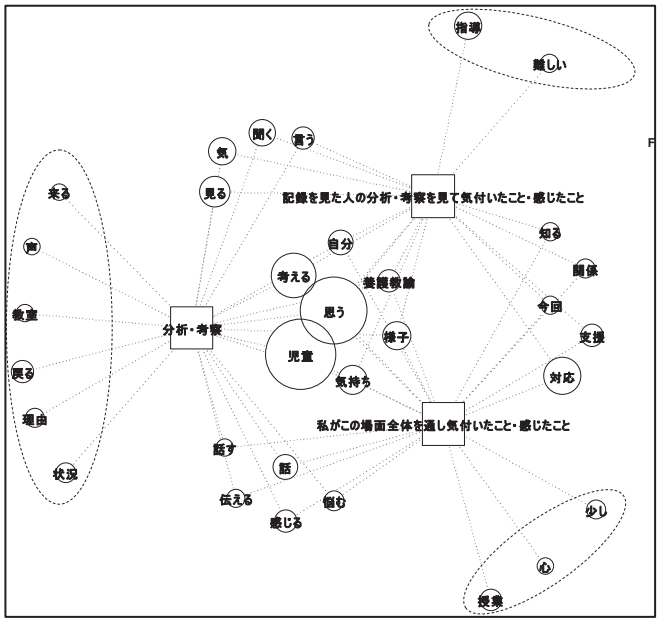

図 8　「3 項目」の Ⅱ 期の共起ネットワーク

があることから、指導に特に難しさを感じており、その原因を考察していることが読み取れる。原因として、実習生として自身が果たすべき役割に関する理解が浅く、児童にどのように指導していくとよいか悩んだことが挙げられた。また、児童理解が浅い状態であるため、筆者が考えた指導の目標や指導方針が適切かどうか悩み、学校の先生方の指導を勉強してから実践したいと考えていた。そのため日々先生方の指導の様子を観察し、児童理解や指導方法を学んだり、先生方に指導方針を質問したりした。

このことから、情報共有と児童対応について学び始めている様子が表れている。また、実践を通し、情報収集・情報整理の技術不足による不十分な児童理解、問診と児童とのコミュニケーションにおける課題、指導の実践における課題に気付き、改善に取り組んでいる。

③Ⅱ期について

図８の〈分析・考察〉に「教室」「理由」「戻る」「状況」があるのは、児童を教室に戻らせるべきかどうかを、児童の来室理由や状況を踏まえ判断していたからである。Ⅱ期では、筆者が自分なりに判断するようになった様子が読み取れる。

図 8 の〈私がこの場面全体を通し気付いたこと・感じたこと〉に「少し」「授業」「心」があるのは、児童が授業参加できるための支援を、児童の心の状態を考えたり、児童の心が元気になったりするための支援を考えていたからである。児童の変化は少しずつであることをふまえ、変化を観察し、適切な支援を行おうとしていたと考える。

このことから、児童の理解が深まり、自分なりの考えを持ち判断するようになったことが表れている。また、児童の変化に注目し、支援するようになったと考える。

５.「3 項目」の対応分析における、各項目のⅠ期とⅡ期の特徴

(1) 〈分析・考察〉のⅠ期とⅡ期の特徴

図の作成に当たり、最小出現語数は 10 語に設定した。〈私がこの場面全体を通し気付いたこと・感じたこと〉〈記録を見た人の分析・考察を見て気付いたこと・感じたこと〉についても同様の作成条件としている。

Ⅰ期に特徴的な語は、「食べる」「行く」「確認」「対応」「少し」「知る」「様子」「話」「教室」「聞く」、Ⅱ期に特徴的な語は、「戻る」「見る」「思う」「考える」「気」「理由」であった。

(2) 〈私がこの場面全体を通し気付いたこと・感じたこと〉のⅠ期とⅡ期の特徴

Ⅰ期に特徴的な語は、「多い」「食べる」「時間」「担任」「保健室」「行く」「養護教諭」「聞く」「言う」「今後」、Ⅱ期に特徴的な語は、「少し」「授業」「クラスメ

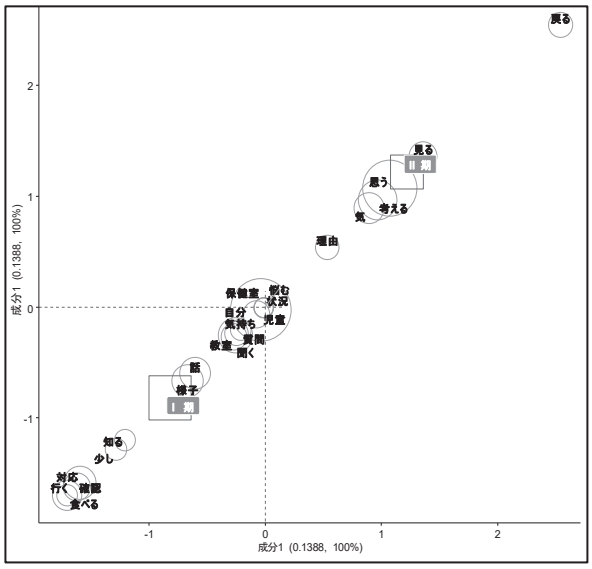

図 9〈分析・考察〉の対応分析

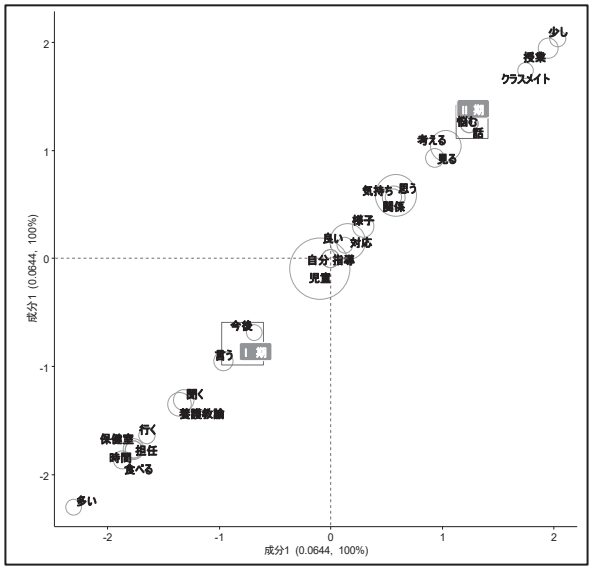

図 10 〈私がこの場面全体を通し気付いたこと・感じたこと〉の対応分析

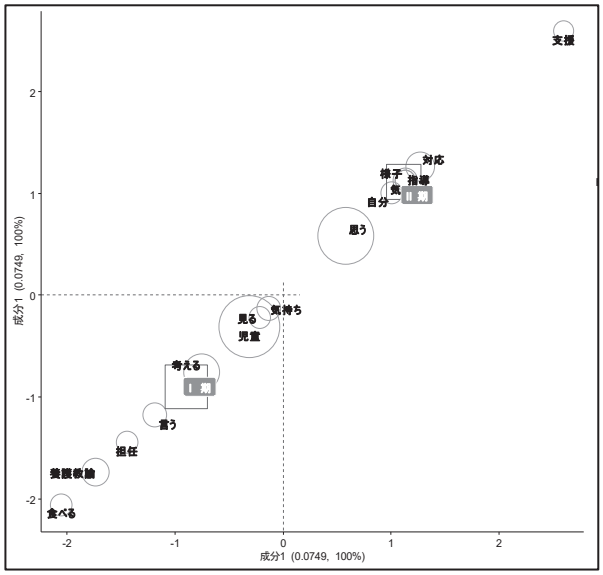

図 11 〈記録を見た人の分析・考察を見て気付いたこと・感じたこと〉の対応分析

イト」「悩む」「話」「考える」「見る」「思う」「気持ち」「関係」「様子」「対応」「良い」であった。

(3)〈記録を見た人の分析・考察を見て気付いたこと・感じたこと〉のⅠ期とⅡ期の特徴

Ⅰ期に特徴的な語は、「食べる」「養護教諭」「担任」「言う」「考える」、Ⅱ期に特徴的な語は、「支援」「対応」「指導」「様子」「気」「自分」「思う」であった。

(4)特徴語から読み取れること

図9のⅠ期に特徴的な語に、養護教諭や担任への「確認」があり、Ⅱ期の特徴的な語に、児童を教室に戻らせるべきかどうかを判断した際に使用した「戻る」がある。また、Ⅰ期は児童から情報収集をする際、「聞く」が特徴的な語となっており、Ⅱ期は「見る」が特徴的な語となっている。Ⅰ期は情報収集や確認についての自己省察をすることが多かったが、Ⅱ期は判断や観察について自己省察していたと考える。

図10では、Ⅱ期は児童理解の深まりにより、児童の健康課題に様々な要因が関係していることを知った。そのため「クラスメイト」がある。また、人間関係が児童の健康課題に大きな影響を与えることを知り、担任や管理職等、多くの学校職員と日々情報共有することの大切さを学んでいる。

図11では、Ⅰ期は「養護教諭」「担任」があり、Ⅱ期は「支援」「自分」がある。筆者はⅠ期からⅡ期にかけ、養護教諭と担任に確認を取りながら高めてきた自身の実践知を活かし、支援の実施と改善に取り組むようになったと考える。

このことから、筆者は実施した対応について養護教諭や担任に確認を取り、得た学びを生かして実践に取り組み続けたことで、自分で判断を考えられるようになってきたと考える。また、児童理解の深まりにより、児童の健康課題に関係のある要因を推測し、そのことについて情報収集や観察をするようになった。

6．事例検討会で得た学び

6月下旬に、ゼミの学生と指導教員を交えて事例検討会を行った。事例検討会では、筆者が対応に悩んでいる児童(A さん)についての概要を説明し、児童に関する様々な質問を受けた上で、記述済みのプロセスレコードを配布した。その後プロセスレコードの記述内容等に関する質問や感想を受けた。表6に質問、感想と自身の気付きについてまとめた。

角田ら(2021)は、実際にグループ省察会を実践し、「相互に自由な対話の場を通して、教師個人の省察(ふり返りとしての省察)は深まりやすくなり、それは報告者だけではなく、他の参加者にとっても、自分事としての省察になる可能性を持っていたといえる。言い換えれば、こうした話し合いの場は、自由連想的に語り合える「遊びの空間」といえ、それゆえ新たな知が生まれる土壌になったといえる」と述べている。

筆者は事例検討会で他者の様々な意見を聞いたことで、自身が役割をやり遂げることにとらわれ、「児童に身に付けるべき力」を十分に考えられていなかったこと気付くことができた。また、他の参加者の自由な発想を知ったことで、自身の視野の狭さに気付き、自己省察を深めることができた。

筆者は児童の支援を考える上で、“いつも通りの生活を支えることしかできない”と思い込んでいたが、事例検討会を通して、今何ができるのかを改めて考えることができた。そのため、筆者自身が学校の先生方と相談し、行動できる力を身に付けていく必要があることに気付いた。このことから、角田ら(2021)の述べている、新たな知を筆者なりに生むことができたと考える。

表6　事例検討会の会話内容と得た気付きや学び

受けた質問	気付いたこと
児童がどのような状態になることを目指しているのか。	児童が授業を他の児童と一緒に受けられることを目指したいと思っていると答えたが、児童の特性上それは難しいのではないかと言う意見が出て、適切でなかったかもしれないと思った。また、そのために私が行っている支援について話した際に、それは児童の特性に合っていないのではないかという意見が挙がり、一人で考えて対応するのではなく、積極的に他教員に相談していくべきだと感じた。
現在児童はどのようなことならできそうなのか。	対人関係に課題があるが、1対1のコミュニケーションはできそうだと考えており、保健室に来室する児童とコミュニケーションが取りやすくなるよう配慮していた。しかしできることは他に色々あるため、考えていくべきだった。このことから、広い視野で物事を捉えられていなかったと気付いた。
児童が教室に行けないと判断したのはなぜか。	児童が教室に行きたくない理由を質問しなかったのかと聞かれた際、児童が以前返事をしなかったことを思い出した。その様子を見て、児童に尋ねることは負担が大きいと思い、私が意図的に聞いていないことに気付いた。そのことに対して、「そのような配慮をすることは、児童の現状の自覚を妨げるため、成長に繋がらないのではないか」と言う意見がでて、そうした視点は持てていなかったと感じた。
他教員と連携は取っているのか。	情報共有は行っているつもりだったが、より積極的に行っていくべきだった。自身の役割を理解し、必要な情報を支援の関係者にしっかり伝えられるようにしたい。

Ⅵ　全体考察

実践によって磨いた実践知と課題を述べる。まず、結果・考察について要点を整理する。

「3 項目」を合わせ、記述内容全体の傾向を捉えたところ、Ⅰ期では、情報収集と情報共有における自身の課題、保健室の機能の活用と養護教諭の役割について理解し、Ⅱ期では、視診と観察の実践、養護教諭がコーディネーター的な役割を果たすことの重要性への理解の深まりが表れていた。

「3 項目」の共起ネットワークにより、自身の変化についてより細かい視点で調べたところ、Ⅰ期では、

児童理解における情報収集・情報整理の重要性、問診と指導における課題とその改善に取り組んだ。Ⅱ期では、児童理解が深まり、児童の気持ちを考え対応の判断をするようになった。また、児童の変化に注目し、支援に取り組むようになった。

「3 項目」の対応分析により、Ⅰ期とⅡ期を象徴する記述内容に着目したところ、養護教諭や担任に確認を取りつつ、実践に取り組み続けたことで、自分で対応の判断を考えられるようになってきた。また、児童理解の深まりにより、児童の健康課題に関係のある要因を推測し、そのことについて情報収集や観察をするようになった。

１．自己省察

「3 項目」の各項目の特徴の結果に、「無意識」という語が挙がっている。「無意識」という語が挙がった項目は、自身で省察した後、指導教員やゼミの学生とともに省察を行って得た気付きや学びを記述した項目である。自身で児童への対応全体を省察した後、他者と共に省察を行ったことで、筆者が無意識に持っている価値観や感情、好み、関心、常識等についても焦点を当てて振り返る、ALACT モデルの第 2 局面の「行為の振り返り」に取り組んだと考える。

そして、自己省察を通し、実践中は自覚できていなかった自身の課題への気付きがあったことから、第 3 局面「本質的な諸相への気づき」へと深まったと思われる。さらに、筆者は省察と実践を繰り返してきたことで、心身の健康観察、保健指導、連携に関する力が高まり、Ⅱ期には筆者自身で児童への対応の判断を考えたり、自身の役割を意識して支援に携わったりするようになった。こうした筆者自身の行動の変容は、第 4 局面「行為の選択肢の拡大」であり、実践を継続しながら、第 5 局面「試行」がなされていると考える。これらの筆者の変化から、筆者の「実践知を生む省察力」は高まってきたと考える。

２．心身の健康観察

フィジカルアセスメントの技術の中でも問診と視診を多く実践し、実践知が高まった。Ⅰ期は児童の言葉や表情等から児童の主訴や辛さを把握できず、自身のアセスメントに自信が持てないことがあった。フィジカルアセスメントの技術の中でも問診と視診を多く実践し、実践知が高まった。

Ⅰ期は児童の言葉や表情等から児童の主訴や辛さを把握できず、自身のアセスメントに自信が持てないことがあった。しかし、児童の観察を積み重ね、省察を行ったことで、児童理解が深まり、過去保健室に来室したときの児童の状態と、現在の状態を比較し、児童の来室理由や健康課題を推測するようになってきた。また、推測したうえで問診、視診を行ったことで、問診、視診の重要性の理解も深まった。

様々な児童に心身の観察を行ったことで、更に児童理解が深まり、初めて対応する児童に対しても、児童の来室理由や健康課題の推測が行えるようになってきた。

中村ら(2013)は、熟練した養護教諭が心の健康問題もつ子どものサインをどのように受け取り、どのように養護診断や対応を行っているのかを調査し、熟練した養護教諭は保健室来室時に児童が身体的な症状を訴えている場合でも、表情や保健室来室の時間帯などから、子どものサインに気づき、心の健康問題があるかどうかを直感的にとらえている。また、子どもが訴えている症状の割には元気な様子である、普段の様子と違う、いつも同じ時間帯に来室するなどから、「何か違う」と直感的に心の健康問題があることを感じ取っていたと述べている。

この直感は、角田ら(2021)が述べた「実践知を生む省察力」が発揮されている状態だと考える。筆者は ALACT モデルを活用し、児童の心身の観察について省察と実践を積み重ねたことで、筆者なりに心身の観察を行う上での「実践知を生む省察力」を高めてきたと考える。また、鎌塚(2010)は、医療現場は、診断対象のほとんどが病気であることが前提であり、看護診断は病態に関連したものが多い。一方、学校現場はほとんどが健康的な子ども達の集団であり、その中から、潜在的にある健康及び発育・発達課題が何であるかについても類推し探るところから始まっている。このことから、日常的な子ども達の様子や子どもの一般的な状態を知っていることは、養護教諭が判断する上での根拠として重要な基準であり、多くの子どもを観察しているかどうかが、養護教諭の判断の質を高めると考えることもできると述べている。そのため筆者は多くの児童の心身の観察を実践し、省察を積み重ねることで、更に心身の観察力を高めていくことができると考える。

課題は、フィジカルアセスメントの技術の向上だと考える。技術を向上させることで、児童が普段と違う状態であることに気付きやすくなると考える。今後実施したフィジカルアセスメントについて実践と省察を重ね、自身の課題改善に励んでいく。

３．連携

山田ら(2014)は、連携を成立させるための養護教諭の内的要因を検討し、(1)コミュニケーション能力、(2)会議や体制づくりにかかわる能力、(3)複数の人や機関との関係を調整する能力、(4)管理職と関係を築く能力、(5)情報収集・判断力の 5 つを挙げている。

筆者は実習を通して様々な健康課題を抱える児童に対応したことで、児童理解やチームによる支援が重要であること、養護教諭がコーディネーター的な役割

を果たし、支援者それぞれが自身の役割を果たせるようにすることが大切であることを知った。また、実習校の養護教諭の姿から、支援者と日々情報共有を行う関係性を築くことが、コーディネーター的な役割を果たす上で重要になることを学んだ。このような学びを得たことで、筆者も自身の役割をふまえ、連携することを心掛けるようになった。また、特に情報共有と情報収集について自己省察するようになった。

これらの筆者の学びと変容から、(1)コミュニケーション能力、(3)複数の人や機関との関係を調整する能力、(4)管理職と関係を築く能力、(5)情報収集・判断力については、理解が深まったと考える。(2)会議や体制づくりにかかわる能力は、今回の実習では実践しなかったため、今後必要に応じて実践していく必要がある。

筆者は情報の収集・整理・共有について省察と実践を積み重ねたことで、筆者の役割について理解が深まり、支援者の役割を考え、積極的に情報共有を行うようになった。そのため連携力が高まってきたと考える。

筆者の課題はコミュニケーション能力の向上と関係機関や専門職の役割に関する知識だと考える。実習校の養護教諭の姿を見ていると、コミュニケーション能力がコーディネーター的な役割を果たす上で重要だということを痛感する。また、実際にスクールカウンセラー等専門職と連携するために必要な、専門職の業務内容、連携の方法に関する知識を増やしていくことが重要だと考える。

４．保健指導

筆者は個別の保健指導の実践を行ってきたため、個別の保健指導の点から記述する。

文部科学省(2011)は、個別の保健指導(以下保健指導とする)の目的は、子どもの心身の健康問題の解決に向けて、自らの健康問題に気付き、理解と関心を深め、積極的に解決していこうとする自主的、実践的な態度の育成を図るために行われるものだと述べている。また、保健指導の実施においては、個々に即した目標を設定するため、健康問題に対する児童生徒の考え方や保健知識の理解の程度、保健行動の実態を把握する必要がある。その上で、児童生徒の発達段階に合わせて実践できる目標設定をする必要があるため、普段から児童生徒理解に努めておくことが大切であると述べている。

筆者はⅠ期、生活習慣やけがの防止に関する保健指導を児童に行ったが、効果がみられないことがあった。

このことから、Ⅱ期は積極的に保健指導を実践し、児童とコミュニケーションが取りやすい雰囲気を作ること、児童が落ち着いて自身の健康課題と向き合えるような状態になれるよう支援することの大切さに気付いた。そのため、受容・共感的な対応を心掛けたところ、児童が自身の思いを素直に話すようになり、児童が筆者と共に健康課題の解決について考えるようになってきた。

また、学校生活を保健室で過ごすことが多い児童が、授業に行けた理由を考察した際、安心できる場所として保健室が機能していたこと、児童の心の元気が回復してきたことが関係していると感じたことがあった。この経験から、児童が自身の健康課題に向き合えるための支援として、児童の心が元気になるような対応をすることが大切だと学び、実践するようになった。

筆者なりに児童理解や保健指導の実践と省察に取り組んできたことで、受容的、共感的に児童に接する力を養うことができたと考える。しかし、筆者の児童理解が不足していた児童の保健指導は、目標が適切に立てられず、指導が上手くいかなかったこともあった。また、児童が自身の健康課題の解決に主体的に取り組めるための指導の技術も向上させていきたい。

Ⅶ　本研究の課題

筆者は教職大学院の実習で実践を行ったため、指導教員やゼミの学生と話し合い、客観的に自己省察に取り組むことができた。しかし、現場の養護教諭は複数配置でない限り、養護教諭の視点で省察を行う仲間が少ない可能性がある。筆者はⅠ期に「良くなかった」と自身の実践の課題にばかり目を向けてしまうことがあり、自己省察をすることに苦しさを感じたこともあったが、そうしたときに客観的な意見を指導教員やゼミの学生が述べてくれたことで、前向きに省察を行うことができた。若手は特に、省察の際自身の課題にばかり目が向いてしまい、効果的な自己省察をすることが難しくなってしまうのではないかと考える。

今後も実践に即し、客観的に自己省察を行うための手立てを考えて取り組み、養護教諭としての資質能力の向上を目指していきたい。

〈参考文献〉
・文部科学省(2017),現代的健康課題を抱える子供たちへの支援−養護教諭の役割を中心として−
・日本健康相談活動学会(2021),COVID-19 に伴う養護教諭の実践に関するアンケート報告書
・日本教諭教育学会(2019),「用語の解説集 第三版」
・文部科学省(1999),教育職員養成審議会第 3 次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」(抄)
・山田響子・鶴岡和世・齊藤理砂子・岡田加奈子(2014), 養護教諭の行う連携に関係する用語と連携推進要因の整理,千葉大学教育学部研究紀要,62 巻,pp 139-145
・山口美和・山口恒夫 (2004) ,教師の自己リフレクションの一方法としてのプロセスレコード−看護教育及び看護理論との関連から—,信州大学教育学部紀要,112 巻,pp133-144
・角田豊編著(2019),子どもとの関係性を読み解く教師のためのプロセスレコード−学校臨床力を磨く自己省察とグループ省察会—,金子書房
・角田豊・柴崎朱音(2017),「学校臨床力」とプロセスレコードによる教師の省察,京都教育大学紀要,131 号,pp1-15
・角田豊・中垣ますみ・西井薫・冨永吉喜・飛田祥(2021),学校臨床力と教師の省察—プロセスレコードを用いた感性を磨く省察会のあり方—,京都教育大学紀要,138 号,pp255-271
・F.コルトハーヘン編著,武田信子監訳(2010),「教師教育学:理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ」,学文社
・荒木寿友(2015),教員養成におけるリフレクション:自身の「在り方」を持ち探究できる教師の育成に向けて,立命館教職教育研究紀要,2 巻,pp5-14
・中村恵子・塚原加寿子・伊豆麻子・栗林祐子・大森悦子・佐藤美幸・渡邉文美・石﨑トモイ・西山悦子(2013),心の健康問題をもつ子どもの養護診断・対応に関する研究,新潟青陵学会誌,第 5 巻,第 3 号,pp1-9
・文部科学省(2011),教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引