

養護教諭育成指標に基づく養成段階の到達度の検証

—資質向上の方策に向けた考察—

Verification of achievement level of training stage based on Yogo teacher
development index

— Consideration for measures to improve quality —

佐藤 朱美

SATO

Akemi

畑江 郁子

HATAE

Ikuko

島瀬 史子

SHIMASE

Fumiko

北翔大学教育文化学部研究紀要

第5号 2020

養護教諭育成指標に基づく養成段階の到達度の検証

—資質向上の方策に向けた考察—

Verification of achievement level of training stage based on Yogo teacher
development index
— Consideration for measures to improve quality —

佐藤 朱美	畑 江 郁子	島 瀬 史子 ¹⁾
SATO Akemi	HATAE Ikuko	SHIMASE Fumiko

キーワード：養護教諭養成，教員育成指標，資質能力

I. はじめに

近年の社会状況の変化に伴い，子どもの健康・安全を脅かす様々な課題が生じており，学校保健，学校安全への取組がますます重要になっている。学校保健の側面からは，肥満・痩身，生活習慣の乱れ，メンタルに関する問題，アレルギー疾患を抱える子どもの増加，性に関する問題等，多様な課題が挙げられる。また，学校安全については，事件，事故，交通事故，自然災害等への適切な対応が学校には求められている。このように子どもの健康課題は多様化し，より専門的な視点での取り組みが求められていると言える。

2008（平成20）年の中央教育審議会答申では，養護教諭に求めるものとして，「学校保健活動推進に当たっての中核的な役割を担うこと」，「子どもの現代的な健康課題の対応に当たり関係職員や専門家等とのコーディネーターの役割を担うこと」，「深刻化する子どもの現代的健康課題の解決に向けて，養護教諭の専門性を保健教育に活用すること」，「養護教諭の職務の特質を生かしいじめや児童虐待の早期発見，早期対応を図ること」，「学校保健活動のセンター的役割を果たしている保健室の経営の充実を図ること」等が挙げられた¹⁾。養護教諭は，児童生徒の身体的不調の背景に，いじめや不登校，虐待などの問題が関わっていること等のサインにいち早く気付くことができる立場であることから，専門性に基づいた健康面での指導および生徒指導面でも大きな役割が期待された²⁾。

2015（平成27）年の中央教育審議会では三つの答申が出され，2016（平成28）年1月に『『次世代の学校・地域』創生プラン～中教審3答申の実現に向けて～』として，文部科学大臣決定

1) 北海道札幌丘珠高等学校

がなされた³⁾。中教審3答申とは、①教育改革として「これからの学校教育を担う教員の資質能力向上について⁴⁾」、②学校の組織運営改革として「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について⁵⁾」、③地域からの学校改革・地域創生として「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について⁵⁾」である。なかでも、教育改革として、養成・採用・研修を通じた不断の資質向上を図るため、国が定めた育成指標策定指針を基に各都道府県において教員育成指標が策定されたことは、教員養成機関である大学の責任を問われているとも言える。この答申の背景には、社会環境の急速な変化とともに、学校を取り巻く環境変化が挙げられる。つまり、大量退職・大量採用にみる、年齢、経験年数の不均衡による弊害や学校教育課題の多様化・複雑化に対応する必要性が迫られているのである。北海道の養護教諭も例外ではなく、2019（平成31）年度的大量退職に伴い北海道の採用数は112名に上った。平成30年度学校基本調査⁶⁾によると、北海道における公立小学校・中学校・高等学校・義務教育学校・中等教育学校・特別支援学校の養護教諭数は2,049名であり、2019（平成31）年度の採用はその5.5%を占めていることになり、経験年数の不均衡が生じていることは明白である。

教員育成指標では、養成段階は、「学び続ける教師」の基礎力を身に付ける時期と位置付け、教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修を行う段階としている。また答申⁴⁾では、教員養成に関する課題として、「教職課程の学生が学校や教職についての深い理解や意欲を持たないまま安易に教員免許状を取得し、教員に採用されているとの指摘もある。」と述べている。このように養成が果たすべき役割は大きく、基礎的・基盤的な学修及び実践的指導力の基礎の育成に努めなければならない。

そこで、本研究では、教員育成指標に基づき養成段階での基礎的・基盤的な学修及び実践的指導力の到達度を明らかにし、専門性の向上に主体的に取り組む資質を育成する方策を検討することを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 調査対象

北海道A大学教育文化学部教育学科養護教諭コースで、養護教諭を目指している2年次、3年次、4年次の学生を対象とした。

2. 調査時期

2019（令和元）年7月に実施した。

3. 調査方法

講義の時間を利用し、個人が特定されないよう無記名式自記式質問紙を用いて調査した。なお、研究以外の目的で使用しないことを説明した。

4. 調査項目の作成

北海道教員育成指標（養護教諭版）に基づき、三つの求める教員像である「①教育者として強い使命感、倫理観と子どもへの深い教育的愛情を持ち続ける教員」「②教育の専門家として、実践的指導力や専門性の向上に、主体的に取り組む教員」「③学校づくりを担う一員として地域等とも連携・協働しながら課題解決に取り組む教員」に沿った各資質能力の到達度を自己評価できるよう具体的内容を作成した（表1）。

表1 養護教諭版教員育成指標に基づく資質能力到達度項目

A.教育者として強い使命感、倫理観と子どもへの深い教育的愛情を持ち続ける教員

キーとなる資質能力	小項目
使命感・責任感・倫理観	誠実、公平かつ責任感を持って子どもに接することができる 教育公務員として遵守すべき法令や職務等を理解している
教育的愛情	子ども一人ひとりの良さや可能性に目を向けることができる
総合的人間力	社会体験等を通して、人間性、社会性、協調性が身に付いた 挨拶や服装、言葉遣いなど、社会人としての基本が身についている
教職に対する強い情熱	ボランティア活動や実習先の学校の教育活動において、すべての子どもと平等に接することができる
主体的に学び続ける姿勢	研修の法的な位置づけを理解している 情報の収集・選択・活用的重要性を理解している 自己の課題を認識し、その解決に向けて自己研さんに励むなど、常に学び続ける姿勢を持っている

B.教育の専門家として、実践的指導力や専門性の向上に、主体的に取り組む教員

キーとなる資質能力	小項目
子ども理解力	子ども一人ひとりに積極的に関わることができる 気軽に子どもと顔を合わせたり、親しみを持った態度で接することができる
専門的な知識、技能	養護教諭の役割、職務内容等に関する基礎的な知識を身に付けている 教員の役割、職務内容に関する基礎的な知識を身に付けている 自律的に研修を進めるための方法を知っている
実践的専門性	保健管理 学校保健安全法を理解している 保健管理の内容がわかる 健康診断の内容を理解している 健康観察の目的や留意点について理解している 健康観察の結果を分析できる 子供のけがや病気の症状、具体的な対処法を理解している 学校環境衛生に関し、定期検査、日常点検、臨時検査を理解している 子どもの実態把握の必要性を認識している 把握した情報を分析する方法がわかる
	保健教育 学習指導要領における保健教育に関する内容がわかる 保健教育における養護教諭の専門性を生かした指導を実施しようとしている

実践的専門性	健康相談	健康相談の位置づけ及び内容がわかる 養護教諭の職務の特質がわかる 保健室の機能がわかる 発達段階に応じた子どもの健康課題がわかる
	保健室経営	保健室の目的がわかる 保健室経営の目的と意義がわかる 保健室経営計画を作成・実行する必要性がわかる 保健室経営計画を立てることができる
	保健組織活動	学校保健活動に関連する校務分掌や校内組織（委員会等）がわかる 学校内外の学校保健活動の関係者がわかる 地域の関係機関がわかる

C. 学校づくりを担う一員として地域等とも連携・協働しながら課題解決に取り組む教員

キーとなる資質能力	小項目
自覚と協調性	養護教諭として、他の教職員と協働して職務を遂行する協調性が理解できる
コミュニケーション能力	分の考えや意見を相手にわかりやすく伝えることができる 相手の考えを傾聴し、尊重することができる
協働的対応力	集団の中で協働的に行動することの重要性を理解している
連携力	保護者や地域との連携の重要性を理解している
貢献する力	他者の意見やアドバイスに耳を傾け、互いに高め合おうとしている

Ⅲ. 調査項目

1. 基本属性

属性については、学年及び養護実習終了の有無について回答を求めた。なお、養護実習は3年次の4月に15日間小学校において実施している。

2. 調査項目

1) 養護教諭版教員育成指標に基づく到達度

養護教諭版教員育成指標に基づく「①教育者として強い使命感、倫理観と子どもへの深い教育的愛情を持ち続ける教員」の指標として9項目、「②教育の専門家として、実践的指導力や専門性の向上に、主体的に取り組む教員」の指標として27項目、「③学校づくりを担う一員として地域等とも連携・協働しながら課題解決に取り組む教員」の指標として6項目について、5件法で回答を求めた。非常によく達成できた「5」、よく達成できた「5」、だいたい達成できた「3」、あまり達成できなかった「2」、全く達成できなかった「1」とした。

2) ボランティア活動経験

ボランティア活動経験の有無の回答を求め、経験ありの者に対しては、頻度と身についた力について回答を求めた。身についた力の選択肢として、「責任感」「挨拶や身だしなみ」「社会

人としての態度」「コミュニケーション能力」「子どもに対する愛情」「子ども理解」「その他」「特になし」のなかで複数回答とした。

3) 養護教諭として今後身に付けたい力

今後身に付けたい力として、「教育公務員としての使命感、責任感、倫理観」「教育的愛情」「児童生徒理解」「コミュニケーション能力」「協調性、連携力」「社会人としてのマナー」「専門的な知識、技能」「コーディネート力」「指導力」「その他」「特になし」のなかで、1位から3位まで順位付けをする回答を求めた。

4) 養護教諭として今後学びを深めたい分野

今後学びを深めたい分野として、「健康診断、健康観察」「救急処置」「学校環境衛生」「保健教育」「健康相談」「保健室経営」「保健組織活動」「法律や答申」「その他」「特になし」の中で、1位から3位まで順位付けをする回答を求めた。

Ⅳ. 結果

1. 分析対象者

調査票の配付数90部、回収数90部（回収率100%）のうち、回答に不備のあった1部を除き、有効回答数89部（有効回答率98.9%）であった。

分析対象者の内訳は、2年次31名、3年次35名、4年次23名、全体89名である。また、実習の経験者は55名、未経験者は34名であった（表2）。

表2 分析対象者の内訳

	分析対象	養護実習経験者		養護実習未経験者	
	人数	人数	%	人数	%
2年	31	0	0	31	91.2
3年	35	33	60.0	2	5.9
4年	23	22	40.0	1	2.9
全体	89	55	100.0	34	100.0

2. 養護教諭版教員育成指標に基づく資質能力到達度

求める教員像に対する資質能力ごとに到達度の自己評価点を得点化し、カテゴリごと及び小項目ごとに実習経験の有無別と実習経験者の学年別による比較検討を行った。

1) 養護実習経験の有無別による到達度（表3）

A. 教育者として強い使命感、倫理観と子どもへの深い教育的愛情を持ち続ける教員

5つのカテゴリ別では、「使命感や責任感、倫理観」の実習経験者の平均得点は4.11点（SD ±0.55）、未経験者の得点は2.31点（SD ±0.65）であった（ $p<0.001$ ）。「教育的愛情」の実習経

表3 養護実習経験の有無別到達度の平均値, *SD* 及び *t* 検定結果

キーとなる資質能力 カテゴリー	実習経験済		実習未経験		有意差	<i>t</i> 値
	平均値	<i>SD</i>	平均値	<i>SD</i>		
1-1 使命感, 責任感, 倫理観	4.11	0.55	2.31	0.65	***	13.81
1-2 教育的愛情愛情	4.49	0.60	2.56	0.99	***	11.29
1-3 総合的人間力	4.43	0.50	2.76	0.88	***	11.26
1-4 教職に対する強い情熱	4.51	0.50	2.56	1.02	***	11.87
1-5 主体的に学び続ける姿勢	4.00	0.60	2.71	0.66	***	9.35
2-1 子ども理解	4.80	0.43	2.91	1.17	***	10.73
2-2 専門的な知識, 技能	3.90	0.51	2.65	0.71	***	9.54
2-3 保健管理	4.01	0.47	2.79	0.65	***	10.11
2-4 保健教育	3.77	0.69	2.76	0.79	***	6.20
2-5 健康相談	4.25	0.53	3.18	0.71	***	7.95
2-6 保健室経営	4.20	0.54	2.96	0.63	***	9.72
2-7 保健組織活動	3.81	0.65	2.71	0.78	***	7.00
3-1 自覚と協調性	4.38	0.71	2.97	1.11	***	7.17
3-2 コミュニケーション能力	4.25	0.60	3.32	0.90	***	5.72
3-3 協働の対応力	4.56	0.63	3.76	1.05	***	4.32
3-4 連携力	4.58	0.63	3.76	0.96	***	4.69
3-5 貢献する力	4.67	0.55	3.71	0.84	***	6.45

験者の平均得点は4.49点 ($SD \pm 0.60$), 未経験者の得点は2.56点 ($SD \pm 0.99$) であった ($p < 0.001$)。「総合的人間力」の実習経験者の平均得点は4.43点 ($SD \pm 0.50$), 未経験者の得点は2.76点 ($SD \pm 0.88$) であった ($p < 0.001$)。「教職に対する情熱」の実習経験者の平均得点は4.51点 ($SD \pm 0.50$), 未経験者の得点は2.56点 ($SD \pm 1.02$) であった ($p < 0.001$)。「学び続ける姿勢」の実習経験者の平均得点は4.00点 ($SD \pm 0.60$), 未経験者の得点は2.71点 ($SD \pm 0.66$) であった ($p < 0.001$)。

いずれの資質能力も, 実習経験者の方が未経験者より有意に高い得点であった。未経験者で特徴的なのは「教育的愛情」と「教職に対する情熱」に関する自己評価にばらつきが見られたことである。

小項目別でみると, 実習経験者の得点が4点以下の項目として「教育公務員として遵守すべき法令や職務等を理解している」3.67点, 「研修の法的な位置づけを理解している」3.67点が挙げられた。

B. 教育の専門家として, 実践的指導力や専門性の向上に, 主体的に取り組む教員

カテゴリー別では, 「子ども理解力」の実習経験者の平均得点は4.80点 ($SD \pm 0.43$), 未経験者の得点は2.91点 ($SD \pm 1.17$) であった ($p < 0.001$)。「専門的な知識・技能」の実習経験者の平均得点は3.90点 ($SD \pm 0.51$), 未経験者の得点は2.65点 ($SD \pm 0.71$) であった ($p < 0.001$)。

実践的専門性として、保健管理、保健教育、健康相談、保健室経営、保健組織活動の5つのカテゴリで到達度を検討した。「保健管理」の実習経験者の平均得点は4.01点 (SD \pm 0.47)、未経験者の得点は2.79点 (SD \pm 0.65) であった ($p < 0.001$)。「保健教育」の実習経験者の平均得点は3.77点 (SD \pm 0.69)、未経験者の得点は2.76点 (SD \pm 0.79) であった ($p < 0.001$)。「健康相談」の実習経験者の平均得点は4.25点 (SD \pm 0.53)、未経験者の得点は3.18点 (SD \pm 0.71) であった ($p < 0.001$)。「保健室経営」の実習経験者の平均得点は4.20点 (SD \pm 0.54)、未経験者の得点は2.96点 (SD \pm 0.63) であった ($p < 0.001$)。「保健組織活動」の実習経験者の平均得点は3.81点 (SD \pm 0.65)、未経験者の得点は2.71点 (SD \pm 0.78) であった ($p < 0.001$)。

実践的専門性の5カテゴリを総合すると、実習経験者の平均得点は4.01点 (SD \pm 0.48)、未経験者の得点は2.88点 (SD \pm 0.63) であった ($p < 0.001$)。

いずれの資質能力も、実習経験者の方が未経験者より有意に高い得点であった。しかし、実習経験者の「専門的な知識・技能」「保健教育」「保健組織活動」のカテゴリにおいて平均得点が他の資質能力に比べ低い傾向が見られた。

小項目別で実習経験者の得点が4点以下の項目として、専門的な知識・技能のカテゴリからは「自律的に研修を進めるための方法を知っている」3.55点が挙げられた。保健管理のカテゴリからは「把握した情報を分析する方法がわかる」3.65点、「健康観察の結果を分析できる」3.75点、「子供のけがや病気の症状、具体的な対処法を理解している」3.85点、「学校環境衛生に関し、定期点検、日常点検、臨時検査を理解している」3.85点、「保健管理の内容がわかる」3.95点が挙げられた。保健教育のカテゴリからは、「学習指導要領における保健教育に関する内容がわかる」3.53点、保健室経営のカテゴリからは、「保健室経営計画を立てることができる」3.64点だった。保健組織活動のカテゴリからは、「学校保健活動に関連する校務分掌や校内組織がわかる」3.67点、「地域の関係機関がわかる」3.85点、「学校内外の学校保健活動の関係者がわかる」3.89点とすべての項目で低い得点だった。

C. 学校づくりを担う一員として地域等とも連携・協働しながら課題解決に取り組む教員

5つのカテゴリ別では、「自覚と協調性」の実習経験者の平均得点は4.38点 (SD \pm 0.71)、未経験者の得点は2.97点 (SD \pm 0.60) であった ($p < 0.001$)。「コミュニケーション能力」の実習経験者の平均得点は4.25点 (SD \pm 0.60)、未経験者の得点は3.32点 (SD \pm 0.90) であった ($p < 0.001$)。「協働的対応力」の実習経験者の平均得点は4.56点 (SD \pm 0.63)、未経験者の得点は3.76点 (SD \pm 1.05) であった ($p < 0.001$)。「連携力」の実習経験者の平均得点は4.58点 (SD \pm 0.63)、未経験者の得点は3.76点 (SD \pm 0.96) であった ($p < 0.001$)。「貢献する力」の実習経験者の平均得点は4.67点 (SD \pm 0.55)、未経験者の得点は3.71点 (SD \pm 0.84) であった ($p < 0.001$)。

いずれの資質能力も、実習経験者の方が未経験者より有意に高い得点であった。未経験者で特徴的なのは「自覚と協調性」と「協働的対応力」に関する自己評価にばらつきが見られたことである。

小項目別で実習経験者の得点が4点以下の項目として、「自分の考えや意見を相手にわかりやすく伝えることができる」3.87点が挙げられた。

2) 養護実習経験者の学年別による到達度 (表4)

養護実習を経験した55名を学年別で自己評価得点を検討した。分析対象者は、3年次学生33名、4年次学生22名である。

表4 養護実習経験者の学年別到達度の平均値, SD 及び *t* 検定結果

キーとなる資質能力 カテゴリー	3 年		4 年		有意差	<i>t</i> 値
	平均値	SD	平均値	SD		
1-1 使命感, 責任感, 倫理観	4.06	0.61	4.18	0.45	n.s.	0.18
1-2 教育的愛情愛情	4.52	0.62	4.45	0.60	n.s.	0.58
1-3 総合的人間力	4.46	0.48	4.39	0.53	n.s.	0.22
1-4 教職に対する強い情熱	4.58	0.50	4.41	0.50	n.s.	0.73
1-5 主体的に学び続ける姿勢	3.94	0.59	4.09	0.63	n.s.	0.35
2-1 子ども理解	4.77	0.49	4.84	0.32	n.s.	0.17
2-2 専門的な知識, 技能	3.80	0.53	4.05	0.44	n.s.	1.45
2-3 保健管理	3.91	0.47	4.18	0.43	*	1.83
2-4 保健教育	3.56	0.62	4.09	0.67	* *	2.76
2-5 健康相談	4.14	0.49	4.43	0.55	*	1.76
2-6 保健室経営	4.04	0.51	4.45	0.50	* *	2.75
2-7 保健組織活動	3.67	0.69	4.02	0.54	n.s.	1.66
3-1 自覚と協調性	4.24	0.71	4.59	0.67	n.s.	1.48
3-2 コミュニケーション能力	4.14	0.68	4.43	0.42	n.s.	1.48
3-3 協働の対応力	4.39	0.70	4.82	0.39	*	2.28
3-4 連携力	4.42	0.71	4.82	0.39	*	2.07
3-5 貢献する力	4.55	0.62	4.86	0.35	*	1.88

A. 教育者として強い使命感, 倫理観と子どもへの深い教育的愛情を持ち続ける教員

5つのカテゴリー別では、「使命感や責任感, 倫理観」の3年次の平均得点は4.06点 (SD ± 0.61), 4年次の得点は4.18点 (SD ± 0.45) であった (p=n.s.)。「教育的愛情」の3年次の平均得点は4.52点 (SD ± 0.62), 4年次の得点は4.45点 (SD ± 0.60) であった (p=n.s.)。「総合的人間力」3年次の平均得点は4.46点 (SD ± 0.48), 4年次の得点は4.39点 (SD ± 0.53) であった (p=n.s.)。「教職に対する情熱」3年次の平均得点は4.58点 (SD ± 0.50), 4年次の得点は4.41点 (SD ± 0.50) であった (p=n.s.)。「学び続ける姿勢」3年次の平均得点は3.94点 (SD ± 0.59), 4年次の得点は4.09点 (SD ± 0.63) であった (p=n.s.)。いずれの資質能力も, 学年による有意な差は見られなかった。しかし, 特徴的なこととして, 「使命感, 責任感, 倫理観」と「学び続ける姿勢」を除いて, 3年次の方が4年次より平均得点が高い傾向が見られた。

小項目別にみると、3年次の方が高かった項目として「子ども一人ひとりの良さや可能性に目を向けることができる」3年次4.52点、4年次4.45点、「社会体験を通して人間性、社会性、協調性が身についた」3年次4.55点、4年次4.50点、「挨拶や服装、言葉遣いなど社会人としての基本が身についた」3年次4.27点、4年次4.14点、「ボランティア活動や実習先の学校教育活動において、すべての子どもと平等に接することができる」3年次4.58点、4年次4.41点が挙げられた。

また、小項目別で4年次の得点が4点以下の項目は、「教育公務員として遵守すべき法令や職務等を理解している」3.82点、「研修の法的な位置づけを理解している」3.73点が挙げられた。

B. 教育の専門家として、実践的指導力や専門性の向上に、主体的に取り組む教員

カテゴリー別では、「子ども理解力」の3年次の平均得点は4.77点 ($SD \pm 0.49$)、4年次の得点は4.84点 ($SD \pm 0.32$) であり有意な差はなかった ($p=n.s.$)。「専門的な知識・技能」の3年次の平均得点は3.80点 ($SD \pm 0.53$)、4年次の得点は4.05点 ($SD \pm 0.44$) であり有意な差はなかった ($p=n.s.$)。

「保健管理」の3年次の平均得点は3.91点 ($SD \pm 0.47$)、4年次の得点は4.18点 ($SD \pm 0.43$) であった ($p<0.05$)。「保健教育」の3年次の平均得点は3.56点 ($SD \pm 0.62$)、4年次の得点は4.09点 ($SD \pm 0.67$) であった ($p<0.05$)。「健康相談」の3年次の平均得点は4.14点 ($SD \pm 0.49$)、4年次の得点は4.43点 ($SD \pm 0.55$) であった ($p<0.05$)。「保健室経営」の3年次の平均得点は4.04点 ($SD \pm 0.51$)、4年次の得点は4.45点 ($SD \pm 0.50$) であった ($p<0.05$)。「保健組織活動」の3年次の平均得点は3.67点 ($SD \pm 0.69$)、4年次の得点は4.02点 ($SD \pm 0.54$) であった ($p=n.s.$)。実践的専門性の5カテゴリーを総合すると、3年次の平均得点は3.86点 ($SD \pm 0.44$)、4年次の得点は4.23点 ($SD \pm 0.45$) と4年次が有意に高かった ($p<0.05$)。

実践的専門性では、保健管理、保健教育、健康相談、保健室経営の4カテゴリーにおいて、3年次より4年次の得点が有意に高かった。また、保健組織活動では有意な差は見られなかったものの、4年次の得点が高い傾向が見られた。

小項目別でみると、4年次の得点が4点以下の項目は、「自律的に研修を進める方法を知っている」3.55点、「把握した情報を分析する方法がわかる」3.68点、「健康観察の結果を分析できる」3.82点、「子供のけがや病気の症状、具体的な低処方を理解している」3.82点、「学習指導要領における保健教育に関する内容がわかる」3.82点、「学校保健活動に関連する校務分掌や校内組織がわかる」3.77点が挙げられた。

また、3年次と4年次の到達度に違いが見られるか検討したところ、「養護教諭の役割、職務内容に関する基礎的な知識を身に付けている」3年次4.00点、4年次4.41点 ($p<0.05$)、「教員の役割、職務内容に関する基礎的な知識を身に付けている」3年次3.85点と4年次4.18点 ($p<0.05$)、「学校保健安全法を理解している」3年次3.79点、4年次4.32点 ($p<0.01$)、「保健管理の内容がわかる」3年次3.76点、4年次4.23点 ($p<0.01$)、「学校環境衛生に関し、定期検

査、日常点検、臨時検査を理解している」3年次3.64点、4年次4.18点、「子どもの実態把握の必要性を認識している」3年次4.27点、4年次4.73点、「学習指導要領における保健教育に関する内容がわかる」3年次3.33点、4年次3.82点、「保健教育における養護教諭の専門性を生かした指導を実施しようとしている」3年次3.79点、4年次4.36点 ($p<0.05$)、「保健室経営の目的と意義がわかる」3年次4.18点、4年次4.55点 ($p<0.05$)、「保健室経営計画を作成・実行する必要性がわかる」3年次4.12点、4年次4.68点、「保健室経営計画を立てることができる」3年次3.36点、4年次4.05点、「学校内外の学校保健活動の関係者がわかる」3年次3.70点、4年次4.18点 ($p<0.05$) であり、25項目中12項目で3年次より4年次が有意に高い得点だった。

C. 学校づくりを担う一員として地域等とも連携・協働しながら課題解決に取り組む教員

カテゴリー別にみると、「自覚と協調性」の3年次の平均得点は4.24点 ($SD \pm 0.71$)、4年次の得点は4.59点 ($SD \pm 0.67$) であった ($p=n.s.$)。「コミュニケーション能力」の3年次の平均得点は4.14点 ($SD \pm 0.68$)、4年次の得点は4.43点 ($SD \pm 0.42$) であった ($p=n.s.$)。この2項目については有意な差が見られなかった。「協働的対応力」の3年次の平均得点は4.39点 ($SD \pm 0.70$)、4年次の得点は4.82点 ($SD \pm 0.39$) であった ($p<0.05$)。「連携力」の3年次の平均得点は4.42点 ($SD \pm 0.71$)、4年次の得点は4.82点 ($SD \pm 0.39$) であった ($p<0.05$)。「貢献する力」の3年次の平均得点は4.55点 ($SD \pm 0.62$)、4年次の得点は4.86点 ($SD \pm 0.35$) であった ($p<0.05$)。

いずれの資質能力も、4年次の方が3年次より高い得点であり、ばらつきも少ない結果であった。また、小項目別にみても4年次の得点が4.0以下の項目はなかった。

3. 実習経験とボランティア活動の関連

1) ボランティア活動の実施状況

ボランティア活動の経験のある者は57名 (64.0%)、経験のない者は32名 (36.0%) であった。実習経験者のボランティア活動経験の内訳を見ると、ボランティア活動経験のある者は42名 (76.4%)、ボランティア経験のない者は13名 (23.6%) であった。また、未実習者についてはボランティア活動経験のある者は15名 (44.1%)、ボランティア経験のない者は19名 (55.9%) であった。実習経験とボランティア活動経験の関連をみると、実習経験者の方が未実習者よりボランティア活動経験者が有意に多かった ($p<0.05$)。

ボランティア活動の頻度については、週1回、月1回、年数回、その他に分け回答を求めた。週1回は27名 (47.4%) と最も多く、次いで年数回20名 (35.1%)、月1回7名 (12.3%) であった。その他として、週2回、週3回の回答が見られた。実習経験別に頻度を見ると、実習経験者で最も多かった頻度は週1回26名 (61.9%) であり、未実習者で最も多かった頻度は年数回11名 (73.3%) と、実習経験者の方の頻度が有意に多かった ($p<0.05$)。

実習経験者の学年別のボランティア活動経験や頻度に違いは見られなかった ($p=n.s.$)。

2) ボランティア活動経験と資質能力到達度の関連 (表5)

ボランティア活動経験の有無と資質能力到達度の関連を検討した。ボランティア活動経験ありの者は57名、経験なしの者は32名を分析対象とした。

表5 ボランティアの経験別到達度の平均値、SD及びt検定結果

キーとなる資質能力 カテゴリー	ボランティア経験あり		ボランティア経験なし		有意差	t値
	平均値	SD	平均値	SD		
1-1 使命感, 責任感, 倫理観	3.60	0.99	3.11	1.11	*	1.82
1-2 教育的愛情	3.98	1.17	3.34	1.21	*	2.16
1-3 総合的人間力	3.96	1.02	3.49	1.05	*	1.76
1-4 教職に対する強い情熱	4.07	1.07	3.25	1.30	**	2.93
1-5 主体的に学び続ける姿勢	3.61	0.84	3.31	0.95	n.s.	1.16
2-1 子ども理解	4.30	1.06	3.69	1.38	*	2.04
2-2 専門的な知識, 技能	3.49	0.81	3.30	0.91	n.s.	0.44
2-3 保健管理	3.65	0.84	3.36	0.74	n.s.	1.21
2-4 保健教育	3.49	0.92	3.20	0.76	n.s.	1.10
2-5 健康相談	3.96	0.82	3.63	0.72	n.s.	1.58
2-6 保健室経営	3.85	0.85	3.52	0.78	n.s.	1.42
2-7 保健組織活動	3.48	0.88	3.22	0.89	n.s.	0.91
3-1 自覚と協調性	4.04	1.07	3.50	1.14	*	1.92
3-2 コミュニケーション能力	3.94	0.81	3.83	0.93	n.s.	0.15
3-3 協働的対応力	4.32	0.91	4.16	0.88	n.s.	0.19
3-4 連携力	4.44	0.78	3.97	0.93	*	2.27
3-5 貢献する力	4.37	0.79	4.19	0.86	n.s.	0.47

A. 教育者として強い使命感, 倫理観と子どもへの深い教育的愛情を持ち続ける教員

A分野でボランティア活動の経験の有無で有意な違いが見られた項目は、5項目中4項目であった。「使命感や責任感, 倫理観」のボランティア経験者の平均得点は3.60点 (SD ± 0.99), 経験なしの者の得点は3.11点 (SD ± 1.11) であった ($p < 0.05$)。「教育的愛情」のボランティア経験者の平均得点は3.98点 (SD ± 1.17), 経験なしの者の得点は3.34点 (SD ± 1.21) であった ($p < 0.05$)。「総合的人間力」のボランティア経験者の平均得点は3.96点 (SD ± 1.02), 経験なしの者は3.49点 (SD ± 1.05) であった ($p < 0.05$)。「教職に対する情熱」はボランティア経験者の平均得点は4.07点 (SD ± 1.07), 経験なしの者の得点は3.25点 (SD ± 1.30) であった ($p < 0.05$)。以上4項目は、ボランティア経験者の方が経験のない者より有意に高い得点であった。また、「学び続ける姿勢」のボランティア経験者の平均得点は3.61点 (SD ± 0.84), 経験なしの者の得点は3.34点 (SD ± 0.97) であり有意な差は見られなかったものの、経験ありの者の方が高い到達度を示していた ($p = n.s.$)。

B. 教育の専門家として、実践的指導力や専門性の向上に、主体的に取り組む教員

B分野については、有意な差が見られたのは7項目中「子ども理解力」のみであった。「子ども理解力」のボランティア経験者の平均得点は4.30点（SD ±1.06）、経験なしの者の得点は3.69点（SD ±1.38）であり、ボランティア経験者の方が有意に高い得点だった（ $p<0.05$ ）。「専門的な知識・技能」のボランティア経験者の平均得点は3.49点（SD ±0.81）、経験なしの者の得点は3.30点（SD ±0.91）であり有意な差はなかった（ $p=n.s.$ ）。「保健管理」のボランティア経験者の平均得点は3.65点（SD ±0.84）、経験なしの者の得点は3.36点（SD ±0.74）であった（ $p=n.s.$ ）。「保健教育」のボランティア経験者の平均得点は3.49点（SD ±0.92）、経験なしの者の得点は3.20点（SD ±0.76）であった（ $p=n.s.$ ）。「健康相談」のボランティア経験者の平均得点は3.96点（SD ±0.82）、経験なしの者の得点は3.63点（SD ±0.72）であった（ $p=n.s.$ ）。「保健室経営」のボランティア経験者の平均得点は3.85点（SD ±0.85）、経験なしの者の得点は3.52点（SD ±0.78）であった（ $p=n.s.$ ）。「保健組織活動」のボランティア経験者の平均得点は3.48点（SD ±0.88）、経験なしの者の得点は3.22点（SD ±0.89）であった（ $p=n.s.$ ）。

養護教諭の実践的専門性として、保健管理、保健教育、健康相談、保健室経営、保健組織活動の5つのカテゴリーを総合して検討したところ、ボランティア経験者の平均得点は3.69点（SD ±0.78）、経験なしの者の得点は3.39点（SD ±0.72）であり有意な差は見られなかったものの、ボランティア経験者の方の到達度評価が高い傾向が見られた（ $p=n.s.$ ）。

C. 学校づくりを担う一員として地域等とも連携・協働しながら課題解決に取り組む教員

ボランティア活動経験の有無によって有意に違いが見られた項目は、「自覚と協調性」「連携力」の2項目であった。「自覚と協調性」のボランティア経験者の平均得点は4.04点（SD ±1.07）、経験なしの者の得点は3.50点（SD ±1.14）であった（ $p<0.05$ ）。「連携力」のボランティア経験者の平均得点は4.44点（SD ±0.78）、経験なしの者の得点は3.97点（SD ±0.93）であった（ $p<0.05$ ）。「コミュニケーション能力」のボランティア経験者の平均得点は3.94点（SD ±0.81）、経験なしの者の得点は3.83点（SD ±0.93）であった（ $p=n.s.$ ）。「協働的対応力」のボランティア経験者の平均得点は4.32点（SD ±0.91）、経験なしの者の得点は4.16点（SD ±0.88）であった（ $p=n.s.$ ）。「貢献する力」のボランティア経験者の平均得点は4.37点（SD ±0.79）、経験なしの者の得点は4.19点（SD ±0.86）であった（ $p=n.s.$ ）。

このことから、ボランティア活動の経験は教育者としての使命感や子どもへの教育的愛情が育まれたことが示唆された。しかし、実践的専門性を培うまでには到達していないことが分かった。

4. 学生が獲得したいと考える力（表6）

今後獲得したいと考える力としては、実習経験者は、上位から専門的知識（76.4%）、児童生徒理解（52.7%）、指導力（36.4%）であり、未実習者は専門的知識（73.5%）、コミュニケーション

ョン能力 (67.6%), 児童生徒理解 (61.8%) を挙げていた。実習経験の有無で、獲得したいと考える力に有意な違いは見られなかった ($p=n.s.$)。

実習経験者の学年別では、4年次は上位から専門的知識 (81.8%), 児童生徒理解 (54.5%), コーディネート力 (45.5%) が挙げられ、3年次は専門的知識 (72.7%), 児童生徒理解 (51.5%), 指導力 (39.4%) を挙げていた。上位2項目は同様であったが、3位に違いが見られた。実習経験者の学年別で、獲得したいと考える力に有意な違いは見られなかった ($p=n.s.$)。

表6 獲得したいと考える力 (％)

	使命感 責任感	教育的 愛情	児童生 徒理解	コミュ 能力	協調性 連携	マナー	専門的 知識	コーディ ネート力	指導力	有意差
実習済	23.6	7.3	52.7	32.7	23.6	14.5	76.4	27.3	36.4	n.s.
未実習	17.6	14.7	61.8	67.6	14.7	20.6	73.5	8.8	20.6	
3年	33.3	6.1	51.5	36.4	30.3	15.2	72.7	15.2	39.4	n.s.
4年	9.1	9.1	54.5	27.3	13.6	13.6	81.8	45.5	31.8	

5. 学びを深めたい分野 (表7)

学びを深めたい分野としては、上位から救急処置 (78.7%), 健康相談 (57.3%), 保健室経営 (48.3%) であった。

実習経験者は、上位から救急処置 (74.5%), 保健室経営 (58.2%), 健康相談 (47.3%) であり、未実習者は救急処置 (85.3%), 健康相談 (73.5%), 健康診断 (58.8%) を挙げていた。実習経験の有無で、獲得したいと考える力を検討したところ有意な差が見られた ($p<0.05$)。残差分析の結果から、実習経験者は学びを深めたい分野として学校環境衛生と保健組織活動が多く、健康診断は少ないことがわかった。未実習者は、健康診断が多く、学校環境衛生と保健組織活動は少ないことがわかった。

実習経験者の学年別では、4年次は上位から救急処置 (81.8%), 健康相談 (72.3%), 保健室経営 (50.0%) が挙げられ、3年次は救急処置 (69.7%), 保健室経営 (63.6%), 続いて健康診断 (33.3%) と法律・答申 (33.3%) を同率で挙げていた。実習経験者の学年別で、学びを深めたい分野に有意な違いは見られなかったものの、4年次は学びたい分野が限定されてきているのに対し、3年次は分野が分散している結果だった ($p=n.s.$)。

表7 学びを深めたい分野 (％)

	健康診断 健康観察	救急処置	学校環境 衛生	保健教育	健康相談	保健室 経営	保健組織 活動	法律答申	有意差
実習済	27.3	74.5	18.2	18.2	47.3	58.2	29.1	21.8	*
未実習	58.8	85.3	2.9	26.5	73.5	32.4	2.9	17.6	
3年	33.3	69.7	18.2	21.2	30.3	63.6	30.3	33.3	n.s.
4年	18.2	81.8	18.2	13.6	72.7	50.0	27.3	4.5	

6. ボランティア活動から獲得した力（表8）

ボランティア活動から獲得した力として最も多かった項目は、実習経験の有無で検討したところ、有意差は見られなかったものの、「子ども理解」の項目において実習経験者は90.5%を占めているのに対し未実習者は66.7%と低率であった（ $p=n.s.$ ）。

実習経験者の学年別で比較すると、有意差は見られなかったものの、20%以上の違いが見られた項目は、子どもに対する愛情、挨拶や身だしなみの項目において3年次より4年次の割合が高かった（ $p=n.s.$ ）。

表8 ボランティア活動で獲得した力 (%)

	責任感	挨拶や 身だしなみ	社会人と しての態度	コミュニケー ション力	子どもへ の愛情	子ども 理解	その他	有意差
全体	61.4	50.9	38.6	80.7	71.9	84.2		
実習済	69.0	54.8	40.5	78.6	71.4	90.5	4.8	n.s.
未実習	40.0	40.0	33.3	86.7	73.3	66.7	0.0	
3年	62.5	45.8	37.5	75.0	62.5	91.7	4.2	n.s.
4年	77.8	66.7	44.4	83.3	83.3	88.9	5.6	

V. 考察

教員育成指標には、求める教員像に対し三本の柱をもとに「キーとなる資質能力」が挙げられ、「資質」と「能力」を一体化した表記になっている。広辞苑⁷⁾によると、資質は「生まれつきの性質や才能」と示され、先天的な能力を指して用いられることが多い言葉である。能力は「物事をなし得る力」とされ、後天的に育まれる力ともいえる。

文部科学省で用いている「資質」「能力」については、2014（平成26）年の検討会における論点整理で次のように概念が整理されている⁸⁾。「資質とは、『能力や態度、性質などを総称するものであり、教育は、先天的な資質を更に向上させること、一定の資質を後天的に身につけさせるという両方の観点を持つものである』（田中壮一郎監修「逐条解説 改正教育基本法」第一法規株式会社、2007年）とされており、「資質」は「能力」を含む広い概念として捉えられている（中略）。これらも踏まえ、本検討会では、「資質」と「能力」の相違に留意しつつも、行政用語として便宜上「資質・能力」として一体的に捉えた上で、これからの時代を生きる個人に求められる資質・能力の全体像やその構造の大枠を明らかにすることを目指すこととした。」と整理されている。

本研究では大学2年次から4年次を対象としており、養護教諭を目指す学生にとって3年次に実施される養護実習が大きな転機になっていることが推測される。実習未経験の2年次と実習経験済の3、4年次学生では、資質能力に大きな違いが見られたことから、実習に向かうまでの学修及び実習での学修が、資質能力の向上につながっていることが明らかであった。また、

実習を終えたばかりの3年次とさらに学修を深めた4年次では、保健管理、保健教育、健康相談、保健室経営の「実践的専門性」の分野及び「協働的対応力」「連携力」「貢献する力」で4年次学生の方の資質能力が高かった。実習を経験することにより、それまでの学修で得た知識・技術の統合が図られ、その後の学修から資質能力として定着していったことがうかがえる。

ボランティア活動を通じて育まれたと考えられる資質能力は、「使命感・責任感・倫理観」「教育的愛情」「総合的人間力」「教職に対する強い情熱」「子ども理解」「自覚と協調性」「連携力」であった。ボランティア活動から学生が獲得したと考える力は、「子ども理解」「コミュニケーション能力」「子どもに対する愛情」が上位であり、実習経験者の方が「子ども理解」が深まっていた。実習を経験したことにより子どもを見る視点が変化していったことがうかがえる。しかし、実習を経験した学年別にみると、4年次より3年次の方の到達度が低い傾向が見られ、特に「子どもに対する愛情」「挨拶や身だしなみ」が低く、実習経験だけで培われる力ではないことが示唆された。

学生が今後獲得したい力として一番に挙げていたものは、実習経験の有無や学年にかかわらず専門的知識であり、現職養護教諭にとっての課題と同様である。実習を控えている学生は、次にコミュニケーション能力を挙げており、今後に対する不安感を示唆するものであった。実習を経験した3年次学生は、二番目に生徒理解、続いて指導力を挙げていた。2015（平成27）年の答申²⁾では養護教諭の現状として、養護教諭は児童生徒等の「養護をつかさどる」教員として、健康の増進に関する指導を行うだけでなく、健康相談や心身の健康に問題を持つ児童生徒等に対して健康面や生徒指導面でも大きな役割を担っているとされている。この現状を、養護実習を通じて現職養護教諭から学び取ったことが考えられる。また、4年次学生は、生徒理解の次にコーディネート力を挙げていた。このことは、実習を経験し大学での学びを深める中で、学校内だけでなく学校外にも目を向ける力が身についてきたことがうかがえる。

今後学びを深めたい分野としては、実習経験の有無や学年にかかわらず救急処置であった。さらに、続く分野として、実習を控えた学生にとっては健康相談や健康診断の分野であり、学校環境衛生や保健組織活動の重要度は低かった。実習経験した学生は、保健室経営が続いており、より深い学びを求めていることがうかがえた。また、実習を経験した学年で特徴的だったのは、3年次は学びたい分野が分散しているのに対し、4年次は救急処置、健康相談、保健室経営と限定されてきていた。このことから、3年次ではまだ学びが深まっていないことが示唆されたと言える。

以上のことから、養護教諭としての資質能力は、大学での学修や養護実習を通じて、学年を重ねるごとに確実に実践的専門性や連携力、協働的対応力は向上、定着していると言える。しかし、これからの時代に教員に求められる資質能力は、これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集、選択、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力であることを考えると、主体的に学び続ける姿勢を育むことが、今後の養成段階の課題の一つと言える。

また答申⁴⁾では、養成段階は、学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要であるとしている。教育は、先天的な資質を更に向上させること、一定の資質を後天的に身につけさせるという両方の観点を持つものである⁸⁾ことを踏まえると、先天的資質の中に「適性」という概念も含まれると言える。広辞苑⁷⁾によると、適性とは「性質がそのことに適していること」とされ、資質能力や適性は今後の教職経験の中で培われていく可能性があるとも考えられる。しかし、学生自らに教員としての適性を考えさせる機会を設けることは、学生の将来に向けた進路決定には重要なことであり、養成段階としての課題であると考ええる。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省（2008）：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（答申），平成20年1月17日
- 2) 文部科学省（2015）：チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申），平成27年12月21日
- 3) 文部科学省（2016）：「次世代の学校・地域」創生プラン～学校と地域の一体改革による地域創生～」文部科学大臣決定，平成28年1月25日
- 4) 文部科学省（2015）：これからの学校教育を担う教員の資質能力向上について（答申），平成27年12月21日
- 5) 文部科学省（2015）：新しい時代の教育や地方走性の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申），平成27年12月21日
- 6) 北海道教育委員会：平成30年度学校基本調査，平成31年1月18日，検索日2019.5.21
- 7) 広辞苑第7版：新村出編，岩波書店，東京，2018
- 8) 文部科学省（2014）：育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会一論点整理一，平成26年3月31日