

養護教諭のアセスメント能力の形成に影響を与える要因

Factors influencing the formation of assessment ability of school nurse teachers

藤井小百合¹⁾, 中村仁志^{2)*}

Sayuri FUJII¹⁾, Hitoshi NAKAMURA^{2)*}

1) 山口県立大学大学院健康福祉学研究科博士前期課程

2) 山口県立大学大学院健康福祉学研究科

1) Masters Program, Graduate School of Health and Welfare, Yamaguchi Prefectural University

2) Graduate School of Health and Welfare, Yamaguchi Prefectural University

*連絡先 nakamura@n.ypu.jp

要約

本研究は、高等学校において養護教諭がコーディネーターとして関与することが、アセスメントに影響を与えるのではないかと仮説を立てその要因を明らかにするため、中国四国地方の全日制高等学校526校の養護教諭を対象にアンケート調査を実施した。229人から回答を得（回収率43.5%）、184人を分析対象とした。「コーディネーション行動能力2」を出発点とし、「コーディネーション行動能力1」「記録の管理」「校内連携体制」を介しての「効果的なアセスメント」への影響を構造方程式モデリング（以下SEM）により分析した結果、「効果的なアセスメント」を形成する系は3通りあり、そのうち、「コーディネーション行動能力2」から「コーディネーション行動能力1」「記録の管理」を介する系が間接効果0.478と最も影響度が大きかった。担任や保護者の理解判断や、継続的な情報交換はネットワーク作りや組織の運営に影響し、その関係性の中で記録の管理が効果的なアセスメントに影響することが確認できた。

キーワード：養護教諭，アセスメント，コーディネーター，コーディネーション，共分散構造分析

Abstract

In this study, it was hypothesized the participation of a school nurse teacher as a coordinator at a high school may affect assessment. In order to test this hypothesis and clarify the reasons for this, we sent a questionnaire survey to 526 school nurse teachers at full-day high schools in the Chugoku and Shikoku region and analyzed the results from 184 of the 229 responses received (collection rate 43.5%).

From "Coordination Behavior Ability 2" as a starting point, the effects of "Coordination Behavioral Ability 1", "Management of Records", "Collaboration within School" where measured by means of Structural Equation Modeling (SEM). The results indicated that "Effective Assessment" is influenced by three factors, and that of these three, the order of "Coordination Behavior Ability 2" to "Coordination Behavior Ability 1" and "Record Management" had the greatest influence with an indirect effect of 0.478.

Through this study, it was determined that the understanding and evaluation between teachers and guardians and the continuous exchange of information is influenced by the network making and management of the organization, and within this relationship, it was confirmed that the management of records influences effective assessment.

Key words : nurse teacher, assessment, coordinator, coordination, covariance structure analysis

I. はじめに

近年、生徒達を取り巻く生活環境は大きく変化し様々な健康問題が深刻化している中、養護教諭の役割も、学校教育現場で大きな変化を遂げてきた。とりわけ、いじめや不登校等による問題行動は心の問題と深く関わり、その解決には心身両面からの対応が求められたことから、養護教諭の行うヘルスカウンセリング（健康相談活動）が一層重要な役割となった¹⁾²⁾。しかしながら、養護教諭が一人ひとりの生徒対応において、健康問題の訴えの中に心因性のものが潜んでいるか否かの見極め・判断を行うということは、個々の力量に頼るところが大きく、特に、年齢層が低い養護教諭ほど自己の知識や技術に不安を感じ、健康相談を行う上で問題点や悩みを多く抱えているのが現状である³⁾。

そのような中、平成20年（2008）、養護教諭の新しい役割としてコーディネーターの役割が中央教育審議会答申⁴⁾で明記された。コーディネーターとは、個人や組織等異なる立場や役割の特性を引き出し、調和させ、それぞれが効果的に機能しつつ、目標に向かって全体の取り組みが有機的、統合的に行えるように連絡・調整を図る役のことである⁵⁾。生徒の心身の問題に早期に接することの多い養護教諭は、担任・保護者の相談に応じ、必要によってはスクールカウンセラーや医療機関との仲介や学校組織内の調整を行うこともあることから、まさに関係者間のネットワークを結ぶコーディネーターの役割を担っていると捉えることができるであろう。

一方、養護教諭がこのようなコーディネーターの役割を担うことは、他職種や関係者から多面的な情報を得る機会となっているのではないかと推察する。保健室での取るに足らない軽微な症状と、身体の多彩で曖昧さを表現した不定愁訴で来室した生徒に対しては、知り得た情報が養護教諭の対応の根拠となることが多い⁶⁾。特に高等学校においては、内科的でありかつ掴みどころがない訴えで保健室を利用する傾向があり⁷⁾、また、精神疾患の発病期とも重なることが多いため、専門医療機関や様々な校内外の関係者と連携し情報を共有することは生徒対応への理解がより一層深まる。面接の初期段階でアセスメントをし、対応の見極めをする⁸⁾ことは、その後の健康相談活動の基本的プロセスの方向性を左右する要ともなってくる。したがって養護教諭がコーディネーターの役割を担い遂行することで、関係者との連携の中から情報の収集や共有が図られ、そのことが養護教諭が健康相談活動でアセス

メントをする際に影響を及ぼすのではないかと推察される。

そこで、本研究では、高等学校において養護教諭がコーディネーターとして関与することが、養護過程の中の効果的なアセスメントに影響を与えるのではないかと仮説を立て、その要因を研究によって明らかにすることとした。

II. 研究の方法

1. 調査対象者

調査対象は、2013年7月31日現在中国5県、四国4県合計9県の各教育委員会等のホームページで公表されている全日制高等学校（分校は除く）526校の養護教諭とした。高校再編整備の影響を受けない学校で、かつ分舎のある学校は本校所在地の学校を対象とした。養護教諭複数校は、どちらか一名に回答を求めた。

2. 調査方法

郵送留置法による無記名自記式質問紙調査とした。各学校長および養護教諭宛に、調査用紙と共に研究の目的、方法、倫理的配慮等を記した説明文書、返信用封筒を同封し、郵送した。回答した調査票の返送を持って、学校長及び養護教諭の同意を得られたものとみなした。調査期間は、平成25年8月22日から平成25年9月11日の21日間とした。回収は、229人であり（回収率43.5%）、そのうち、調査項目について回答の正当性に問題がなく、未記入等の欠損値のない184人を有効回答（有効回答率80.3%）とし、分析対象とした。

3. 調査内容

本研究は、養護教諭がコーディネーターとして関与することが効果的なアセスメントに影響を与えるのではないかと仮説を立て、その要因を明らかにすることを目的としている。先行研究^{9)~16)}を参考にしながら検討し、多重指標モデルを作成した（図1）。

構成概念として①コーディネーション行動能力、②校内連携体制、③職務上の役割、④記録の管理、⑤効果的なアセスメントを潜在変数として仮定した。調査内容は基本属性と上記仮説モデルである。以下、具体的な調査内容について詳述する。

（1）基本属性等

基本属性等は、養護教諭としての経験月数、現在勤務校の勤務年数、公立私立別、養護教諭複数配置の有無、勤務校の生徒数（一貫校は中学・高校別）、所属の校務分掌、中央組織、保健主事担当の有無、出身養

成課程、所持している資格・免許、年齢、性別とした。

(2) コーディネーション行動能力

コーディネートする行動や能力を明らかにするために、瀬戸ら¹⁷⁾の①個別援助チームコーディネート行動尺度24項目②システムに関するコーディネート行動尺度17項目③コーディネート能力権限34項目の3構成で作成した。①は、一時的に編成される特定の児童生徒へのチーム援助を行うために必要なコーディネート行動を捉えたものであり、②は、援助チームの活動を促進すると考えられるシステムに関するコーディネート行動項目であり、日常的なチーム援助、学校運営、広報体制など恒常的なコーディネート活動を捉えたものである。③は、チーム援助を行うために必要と考えられる能力と学校組織の役割にしたがって委譲された権限についての尺度となる。各項目への回答は、「そう思う(4点)」から

「そう思わない(1点)」の4件法で求めた。

(3) 校内連携体制

鈴木ら¹²⁾の「職場の連携体制」11項目をそのまま採用し、「校内組織」「共通理解」「能力発揮」「協力体制」の4つのカテゴリー11項目で構成した。各項目への回答は、「そう思う(4点)」から「そう思わない(1点)」の4件法で求めた。質問項目を表1に示した。

(4) 職務上の役割

鈴木ら¹²⁾の「職務上の役割葛藤」24項目から2項目を削除した22項目を採用した。各項目への回答は、「非常にそうである(4点)」から「全くそうでない(1点)」の4件法で求めた。

(5) 記録の管理

保健室での記録・管理について、林ら¹⁶⁾後藤¹⁸⁾後藤¹⁹⁾の先行研究を参考にし、「整理」、「活用」、

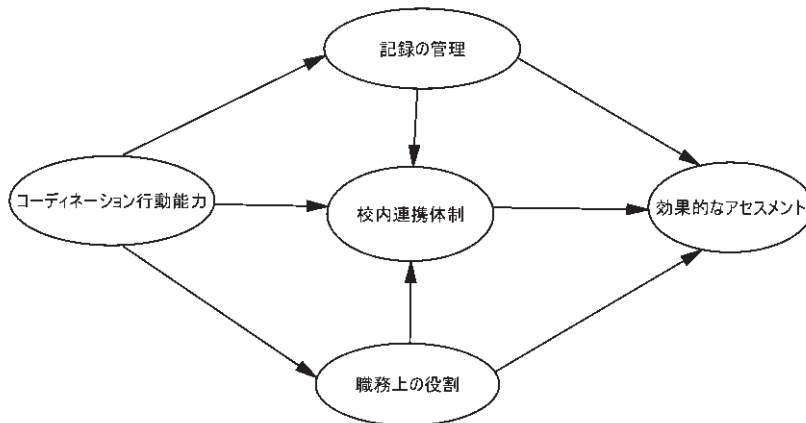


図1 コーディネーション行動能力の効果的なアセスメントへの影響に関する仮説モデル

表1 校内連携体制

カテゴリー	質問項目
校内組織	1 生徒への相談活動は養護教諭も含め協力的な連携体制が確立している。 2 連携体制は教員個々の適性や専門性を活かし合って組織化されている。
共通理解	3 生徒の心身の状態について教師間で共通理解ができている。 4 指導のあり方や内容について教員全員の共通理解が図られている。 5 指導が困難な生徒の家庭環境や生活特性について共通理解ができている。
能力発揮	6 連携体制の中では管理職がリーダーシップを発揮している。 7 指導体制の中では生徒の心身の問題について養護教諭の意見が尊重されている。 8 学年会や学校運営に関わる委員会の場に養護教諭が積極的に参画できる体制が作られている。 9 養護教諭の個人研修の成果について学校内で報告したり話し合う機会が定期的にもたれている。
協力体制	10 指導及び指導体制の評価に関する協力体制ができている。 11 教員間の教育理念や教育目標の共有度が高い。

表2 記録の管理

カテゴリー	質問項目
記録の整理	1 生徒一人ひとりの体質や既往歴、通院・治療に関して情報を収集し整理管理している。 2 健康相談に関わる生徒の個人の記録を整理管理している。
記録の活用	3 保健室来室記録を情報交換に活用している。 4 保健室来室記録を振り返りに活用している。 5 どちらかという記録をとるよりも記憶や勘を活用する。
評価	6 自分の活動について自己評価し執務に生かしている。

「評価」の3つのカテゴリー6項目で構成した。各項目への回答は、「非常にそうである（4点）」から「全くそうでない（1点）」の4件法で求めた。質問項目を表2に示した。

（6）効果的なアセスメント

大谷ら²⁰⁾の文献より、「観察」について4項目、「分析」について12項目作成した。「批判的思考」の3構造クリティカルシンキングに対する志向性を測定する項目として宮元ら²¹⁾が作成したものから11項目作成した。各項目への回答は、「非常にそうである（4点）」から「全くそうでない（1点）」の4件法で求めた。

4. 分析方法

構成概念としての潜在変数の観測変数を設定するために、「コーディネーション行動能力」「職務上の役割」「効果的なアセスメント」の質問項目について、探索的因子分析（主因子法,promax斜交回転）を行った。次に、得られた因子を潜在変数とし各質問項目の合計点を観測変数とした。「校内連携体制」及び「記録の管理」は、それぞれカテゴリーごとの質問項目の合計点を潜在変数の観測変数とした。なお、以上の質問項目のうち逆転項目については、逆転処理を行った。それぞれの潜在変数の関係について、多重指標モデルを作成し、構造方程式モデリング（以下SEM）により分析した。推定値は、一般化最小2乗法を用いた。

なお、SEMによる多重指標モデルの適合度指標には、GFI（Goodness of Fit Index）、AGFI（Adjusted GFI）、CFI（Comparative Fit Index）及びRMSEA（Root Mean Square Error of Approximation）を用いた。

以上の統計解析には、SPSS20.0J for windows及びAmos20を使用した。

5. 倫理的配慮

倫理的配慮として、今回の研究目的及び調査の趣旨について、文書で説明すると同時に、調査票の回答は無記名とし、回収をもって調査の同意を得たものとした。また、回収にあたっては、個人用の返信封筒で郵送する方法を用い、学校及び個人が特定できないようにプライバシーを確保した。回収後の入力、得られた情報のデーター管理についてもプライバシーの保護に努めた。学内の生命倫理委員会の審査を受け承認を得た。

Ⅲ. 研究の結果

1. 基本属性等

基本属性を表3に示した。

2. 探索的因子分析

（1）コーディネーション行動能力

コーディネーション行動能力について作成した75項目について探索的因子分析を行い、因子負荷量が0.40以下である25項目を削除し、50項目7因子を最適解として抽出した（表4）。

第1因子は、「生徒のプライバシーを尊重しながら学校全体にどこまで情報を伝えればよいかわかる」、「情報をチーム内にどこまでどのように伝えればよいかわかる」など、組織運営をするための活動内容であったため、「組織運営」（ α 係数=0.936）と命名した。第2因子は、「中心となって意見調整を行っている」「チームのメンバーや取り組みについて職員全体に説明をしている」など、ネットワークの構築に関する内容であったため、「ネットワーク作り」（ α 係数=0.905）と命名した。第3因子は、「対応についての保護者の方針や考えを理解している」「チーム援助に対する保護者の抵抗や不安を理解している」など保護者や担任に関する理解や判断についての内容で

表3 基本属性

属性		度数	割合
性別	女性	148	100
	男性	0	0
年齢構成	20歳代	26	17.6
	30歳代	32	21.6
	40歳代	36	24.3
	50歳代	49	33.1
	60歳代	5	3.4
経験年数	5年未満	30	20.3
	5年～10年未満	11	7.4
	10年～20年未満	39	26.4
	20年～30年未満	41	27.7
	30年以上	27	18.2
高等学校の形態	高校	126	85.1
	中学高校一貫	22	14.9
公立私立別	公立	105	70.9
	私立	43	29.1
複数配置の有無	複数配置あり	38	25.7
	複数配置なし	110	74.3
学校規模	～360人	49	33.1
	361～800人	71	48.0
	801人以上	28	18.9
最終養成学校	4年制大学	71	48.0
	特別別科	15	10.1
	短期大学	35	23.6
	専門学校	26	17.6
	大学院	1	7.0
所有資格免許	養護教諭	145	98.0
	看護師	54	36.5
	保健師	40	27.0
	教科保健	62	41.9
	その他資格	21	14.2

あったため、「理解判断」(α 係数=0.881)と命名した。第4因子は、「生徒の問題が起きたとき他の教師から連絡を受ける」「気になる生徒がいるとき他の教師から連絡を受ける」など情報に関する内容であったため、「情報交換」(α 係数=0.792)と命名した。第5因子は、「生徒全体に広報している」といった広報に関する内容であったため、「広報活動」(α 係数=0.913)と命名した。第6因子は、「立場上、自分

が対応しなければならない」といった職務役割上の遂行に関する内容であったため、「役割遂行」(α 係数=0.764)と命名した。第7因子は、「学習の動機付けや一人ひとりにあった学習方法について専門知識がある」など専門的知識に関する内容であったため、「専門知識」(α 係数=0.734)と命名した。各因子の α 係数は、いずれも0.7以上であり、内的整合性が確保されていた。さらに、得られた7つの因子について、組織マネジメントに関する4因子「組織運営」「ネットワーク作り」「広報活動」「専門知識」を観測変数とする潜在変数を「コーディネーション行動能力1」とし、個人援助への行動能力に関する3因子「理解判断」「情報交換」「役割遂行」を観測変数とする潜在変数を「コーディネーション行動能力2」とした。

(2) 職務上の役割

職務上の役割について作成した22項目について、探索的因子分析(主因子法,promax斜交回転)を行った。因子負荷量が0.40以下である2項目を削除し、20項目4因子を最適解として抽出した(表5)。第1因子は、「達成基準が不明瞭で仕事が際限無く広がっていく」など明確性のある内容であったため「明確な目標」(α 係数=0.825)と命名した。第2因子は、「適切な援助なしで一人で職務を果たさなければならない」など仕事の達成感に関する内容であったため、「職務達成感」(α 係数=0.809)と命名した。第3因子は、「自分の責任を明確に自覚している」など目標に向かった達成感に関しての内容であったため「職務遂行感」(α 係数=0.695)と命名した。第4因子として、「養護教諭の本務以外の仕事を押し付けられる」など職務の曖昧性に関する内容であったため、「職務曖昧性」(α 係数=0.692)と命名した。 α 係数は、いずれも0.6以上であり、内的整合性が確保されていた。

(3) 効果的なアセスメント

効果的なアセスメントについて作成した27項目について、探索的因子分析(主因子法,promax斜交回転)を行った。因子負荷量が0.40以下である4項目を削除し、23項目4因子を最適解として抽出した(表6)。第1因子は、「自分が生徒の様子が気になり・気になっていることに気づく」「生徒の抱えている問題を理解する」など気になり、理解についての内容であったため「察知理解」(α =0.844)と命名した。第2因子は、「論理的に話を組み立てることができる」「根拠に基づいた行動をとる」など分析についての内容であったため「分析能力」(α =0.848)と命

表4 「コーディネーション行動能力」の各因子と質問項目

因子名	質問項目	因子負荷						
		第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	第6因子	第7因子
組織運営 α=0.936	生徒のプライバシーを尊重しながら学校全体にどこまで情報を伝えればよいかわかる。	0.842	0.053	-0.055	-0.047	-0.068	0.030	-0.098
	情報をチーム内にどこまでどのように伝えればよいかわかる。	0.800	0.008	-0.013	-0.031	0.098	0.102	-0.124
	援助に関わるメンバーを選ぶことができる	0.733	0.137	-0.048	-0.084	-0.040	0.115	-0.082
	集められた情報の適切さについて判断できる。	0.714	-0.095	-0.046	-0.092	-0.007	-0.044	0.198
	どんな情報をどのように集めたらよいかわかる。	0.706	-0.185	0.154	-0.067	0.026	0.084	0.017
	援助の経過や状況について自分に情報が集まるように働きかけることができる。	0.677	0.032	-0.054	-0.047	0.112	0.188	0.002
	集められた情報から解決すべき問題を明確にできる。	0.665	-0.072	-0.041	-0.048	0.033	0.007	0.338
	自分とは違う考えの人の意見でもじっくり聞ける。	0.642	0.026	-0.044	0.166	-0.062	-0.231	-0.154
	チームメンバーの役割遂行を促すことができる。	0.642	0.043	0.025	-0.097	0.120	0.139	0.085
	情報を共有する際に生徒のプライバシーが守られているかどうか判断できる。	0.588	-0.079	-0.024	0.213	-0.070	0.018	0.054
	援助方針の適切さについて判断できる。	0.573	-0.122	0.069	-0.089	-0.050	0.084	0.410
	援助方針や方法の決め方に問題があるかどうか判断できる。	0.567	0.099	0.004	-0.125	0.015	0.097	0.305
	参加者の気持ちが傷つかないように配慮できる。	0.550	0.000	0.120	0.203	-0.086	-0.309	-0.064
	反対意見の人に対してでも上手に自分の意見を主張できる。	0.544	0.125	0.058	0.093	-0.088	-0.191	0.104
	自由に話しやすい雰囲気を作ることができる。	0.503	0.062	0.087	0.118	0.015	-0.212	0.063
実行可能な援助方法をいくつも知っている。	0.488	0.047	0.107	-0.132	-0.080	0.151	0.386	
学校全体の協力体制が得られるように働きかけることができる。	0.425	0.301	-0.045	0.036	-0.054	-0.024	0.161	
ネットワーク作り α=0.905	中心となって意見調整を行っている。	0.020	0.841	0.087	-0.092	-0.152	0.034	-0.186
	チームのメンバーや取り組みについて職員全体に説明をしている。	-0.113	0.803	-0.034	-0.023	-0.078	-0.079	0.202
	中心となって役割分担を行っている。	0.008	0.763	0.018	0.081	-0.218	0.106	-0.234
	学校全体の生徒の様子や状況について検討委員を定期的に開くように呼びかけている。	0.028	0.742	-0.085	0.012	0.020	-0.031	0.068
	検討委員会を開くように呼びかけている。	0.039	0.669	-0.006	-0.069	0.241	-0.054	0.033
	事例検討会などを開き対応を協議するように呼びかけている。	0.152	0.640	0.031	-0.105	0.170	0.042	-0.017
	必要に応じて情報交換を行うように呼びかけている。	-0.061	0.580	0.192	-0.030	0.047	-0.028	0.018
	問題行動の意味や対応について職員全体に説明している。	-0.071	0.546	-0.025	0.057	-0.018	-0.045	0.389
	職員全体に知らせている。	-0.003	0.505	-0.155	0.125	0.102	-0.129	0.241
	会議で発言している。	0.075	0.492	0.042	0.003	0.264	0.154	-0.067
問題行動の意味や対応について管理職に相談している。	-0.058	0.417	0.145	0.267	-0.038	0.120	0.053	
相談できる外部専門機関を職員全体に広報している。	0.092	0.412	0.042	0.033	0.070	-0.253	0.355	
理解判断 α=0.881	対応についての保護者の方針や考えを理解している。	-0.014	0.037	0.856	-0.134	0.065	0.063	-0.097
	チーム援助に対する保護者の抵抗や不安を理解している。	-0.148	0.129	0.715	-0.175	-0.063	0.092	0.138
	担当がどれくらい援助を必要としているかについて判断している。	-0.051	0.111	0.677	0.172	-0.176	0.048	0.080
	保護者がどれくらい援助を必要としているかについて判断している。	-0.006	0.102	0.649	-0.093	0.099	0.200	-0.061
	学校での具体的な対応について判断している。	0.085	0.004	0.616	0.049	0.067	0.110	0.004
	対応についての担任の方針や考えを理解している。	0.113	-0.194	0.596	0.107	0.106	-0.214	0.114
	援助的に関わってくれる人を把握している。	0.136	-0.104	0.561	0.136	0.082	-0.081	-0.075
	問題行動の意味や今後の見通しについて判断している。	0.163	-0.113	0.521	0.000	-0.010	0.094	0.213
チーム援助に対する担任の抵抗や不安を理解している。	-0.105	0.085	0.481	0.095	-0.063	-0.056	0.290	
情報交換 α=0.792	生徒の問題が起きたとき他の教師から連絡を受ける。	-0.165	0.005	0.019	0.848	0.020	0.181	0.132
	気になる生徒がいるとき他の教師から連絡を受ける。	-0.034	-0.051	0.054	0.834	0.083	0.164	0.112
	生徒の状況について他の教師と日常的に情報交換している。	-0.027	0.025	0.064	0.590	0.107	0.037	-0.038
	立场上、クラスの枠に関係なく自由に活動できる。	0.074	0.022	-0.213	0.570	0.066	0.264	0.063
広報活動 α=0.913	生徒全体に広報している。	-0.012	-0.047	0.084	0.028	0.910	-0.112	-0.004
	保護者全体に広報している。	0.014	-0.028	0.052	0.105	0.860	-0.025	-0.064
	職員全体に広報している。	-0.050	0.138	-0.075	0.101	0.807	-0.040	-0.060
役割遂行 α=0.764	立场上、自分が対応しなければならない。	-0.070	-0.041	0.181	0.248	-0.075	0.789	-0.112
	立场上、自分が判断する裁量が大きい。	0.174	-0.026	0.050	0.104	-0.067	0.701	-0.105
	立场上、すぐ対応できる。	0.344	0.030	-0.212	0.255	-0.030	0.477	0.083
専門知識 α=0.734	学習の動機付けや一人ひとりにあった学習方法について専門知識がある。	0.219	-0.028	0.060	0.141	0.023	-0.114	0.521
	グループの動き（集団力学）について専門的知識がある。	0.178	0.068	0.132	0.104	-0.141	-0.067	0.484

因子抽出法：主因子法, 回転：promax回転

表5 「職務上の役割」の各因子と質問項目

因子名	質問項目	因子負荷			
		第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
明確な目標 $\alpha = 0.825$	達成基準が不明瞭で仕事に際限無く広がっていく。	0.755	-0.052	-0.082	0.050
	仕事の結果が予測できない。	0.713	0.048	0.241	-0.334
	仕事の優先順位付けが難しい。	0.625	0.075	0.305	-0.215
	職務が慢性的に多忙化している。	0.597	-0.031	-0.101	0.261
	同時に複数の仕事をしなければならない。	0.583	-0.136	-0.228	0.176
	一つの仕事に集中して取り組むことができる。	0.537	-0.064	0.109	0.129
	職務の時間が不規則、突発的でいつも緊張している。	0.525	0.136	-0.107	0.237
	自分の能力以上の仕事をしなければならない	0.412	0.193	-0.184	0.082
	十分な設備や情報なしで仕事をしなければならない。	-0.142	0.912	0.157	-0.030
職務達成感 $\alpha = 0.809$	適切な援助なしで一人で職務を果たさなければならない。	-0.050	0.825	-0.151	-0.086
	必要のない無意味と思う仕事をしなければならない	0.019	0.585	-0.039	0.189
	生徒から過剰に期待され問題を背負い込んでしまう。	0.143	0.535	-0.168	-0.008
	自分の教育方針と学校の教育方針と矛盾を感じる。	0.050	0.500	0.070	0.102
職務遂行感 $\alpha = 0.695$	自分の責任を明確に自覚している。	-0.216	-0.030	0.709	0.225
	自分が何をすべきか仕事の目的や目標が明確である	-0.094	-0.032	0.688	0.105
	長期的な展望を持って職務が遂行できる。	0.218	0.012	0.651	0.116
職務曖昧 $\alpha = 0.692$	自分の持つ権威や権限の確かさを感じる。	0.032	-0.058	0.445	0.081
	養護教諭の本務以外の仕事を押し付けられる。	0.074	0.087	0.140	0.667
	何かと他の教諭の仕事が押し付けられる。	0.056	0.146	0.163	0.577
	養護教諭と保健主事の職務の区別が不明瞭である。	0.076	-0.104	0.198	0.549

因子抽出法：主因子法, 回転：promax回転

表6 「効果的なアセスメント」の各因子と質問項目

因子名	質問項目	因子負荷			
		第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
察知理解 $\alpha = 0.844$	自分が生徒の様子が気がかり・気になっていることに気づく。	0.940	-0.184	-0.006	-0.016
	生徒の抱えている問題を理解する。	0.882	-0.037	-0.004	-0.075
	平常の生徒の様子と比較し、違和感やずれを察知する。	0.712	-0.213	0.147	-0.017
	生徒の置かれている友人・家族・部活の環境を理解する。	0.550	0.002	0.166	0.056
	関心を持ち続ける。	0.490	-0.112	0.095	0.289
分析能力 $\alpha = 0.848$	生徒自身の回復力を見極める。	0.480	0.389	-0.079	-0.194
	論理的に話を組み立てることができる。	-0.226	0.772	0.095	0.022
	根拠に基づいた行動をとる。	-0.059	0.620	0.099	0.113
	いろんな角度から物事を捉え、観察し考察する。	0.277	0.586	-0.055	0.014
	対応時、言葉で明確に伝えている。	0.123	0.555	0.050	0.028
	何事も少しも疑わずに信じ込んだりしない。	-0.249	0.541	0.076	0.033
観察情報収集 $\alpha = 0.843$	どのようなニーズがあるのか予測する。	0.476	0.534	-0.105	-0.053
	どのような援助が必要か予測する。	0.364	0.400	-0.074	0.222
	生徒の来室の仕方、来室時間、来室時の教科、付き添い人を観る。	-0.024	0.009	0.828	0.044
	生徒の間診・触診・バイタルサインの測定を行いながらさぐる。	-0.028	0.260	0.799	-0.248
	生徒の外見の様子・行動・服装の観察を行う。	0.037	-0.113	0.732	0.120
柔軟的思考 $\alpha = 0.823$	発達障害や疾病に関する知識をもって観察する。	0.039	0.251	0.458	-0.040
	手当をしながらメッセージを聴く。	0.230	-0.079	0.432	0.156
	教職員・保護者・友人から情報を得る。	0.235	0.082	0.401	0.060
	自分とは別の意見を理解しようと努める。	-0.191	0.031	0.048	0.890
柔軟的思考 $\alpha = 0.823$	他の人の考えを尊重することができる。	0.046	-0.022	-0.036	0.793
	偏りのない判断をしようとする。	0.120	0.097	0.014	0.548
	一つのやり方で問題が解決しない時にはいろいろなやり方を試みる。	0.015	0.354	-0.094	0.484

因子抽出法：主因子法, 回転：promax回転

名した。第3因子は、「生徒の来室の仕方、来室時間、来室時の教科、付き添い人を観る」「生徒の問診・触診・バイタルサインの測定を行いながらさぐる」など観察情報収集についての内容であったため、「観察情報収集」($\alpha = 0.843$)と命名した。第4因子は「自分とは別の意見を理解しようと努める」「他の人の考えを尊重することができる」など柔軟的思考についての内容であったため「柔軟的思考」($\alpha = 0.823$)と命名した。 α 係数は、いずれも0.8以上であり、内的整合性が確保された。

3. 構造方程式モデリング

以上の結果から得られた観測変数を用いて、潜在変数間の関係について、SEMにより分析したところ、適合度指標において、十分な数値を得ることができなかった。さらに、モデルを改良しながら、潜在変数の因果関係について想定できるすべてのモデルをSEMにより分析したが、十分な数値を得ることができなかった。そこで、潜在変数「職務上の役割」を削除し、観測変数の「広報活動」「共通理解」を削除したモデルを作成したところ、GFI=0.904、AGFI=0.87、CFI=0.939、RMSEA=0.02であったため、このモデルを採用した(図2)。

潜在変数の「コーディネーション行動能力2」から観測変数へのパス係数は、「理解判断」が0.77と最も強い影響を及ぼし、次いで「情報交換」が0.66、「役割遂行」が0.51であった($p < 0.001$)。「コーディネーション行動能力1」から観測変数へのパス係数は、「組織運営」が0.84と最も強い影響を及ぼし、次いで「ネットワーク作り」が0.75、「専門知識」0.65であった($p < 0.001$)。「記録の管理」から観測変数へのパス係数は、「記録の整理」が0.66と最も強い影響力を及ぼし、次いで「記録の活用」が0.51、「評価」が0.40であった($p < 0.001$)。「校内連携体制」からの観測変数へのパス係数は、「能力発揮」が0.87と最も強い影響を及ぼし、次いで「協力体制」が0.68、「校内組織」が0.64であった($p < 0.001$)。「効果的なアセスメント」から観測変数へのパス係数は、「察知理解」が0.80と最も強い影響力を及ぼし、次いで「分析能力」と「観察情報収集」が0.79だった。

基本属性から潜在変数への影響をみると、養護教諭が複数配置の方が「記録の管理」に強い影響を及ぼしていた。

潜在変数間の因果関係をみると、「コーディネーション行動能力2」から「コーディネーション行動能力1」が0.91($p < 0.001$)と最も強い関係がみられた。

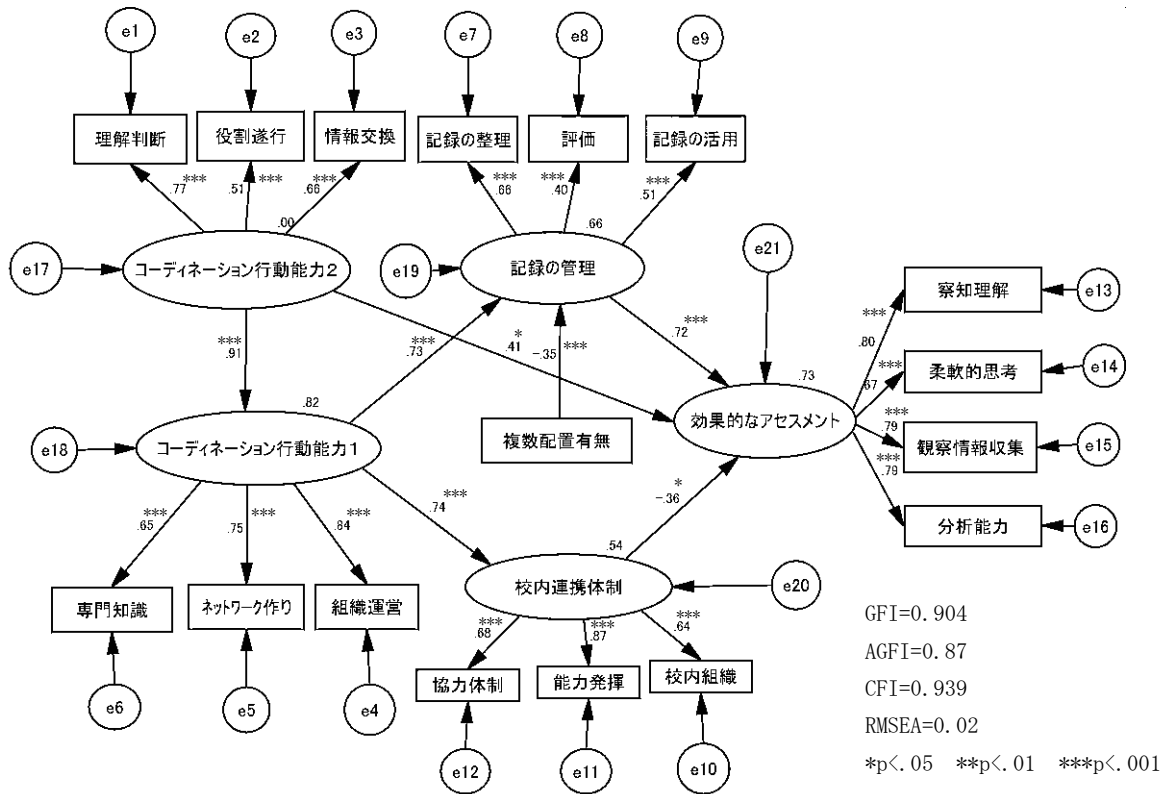


図2 多重指標モデルによる効果的なアセスメントの関連性 (標準化解)

「コーディネーション行動能力1」から「校内連携体制」が0.74 ($p < 0.001$) 「記録の管理」が0.73 ($p < 0.001$)、 「記録の管理」から「効果的なアセスメント」が0.72 ($p < 0.001$) と有意に関連することが示された。「校内連携体制」から「効果的なアセスメント」は-0.36と負の影響を示した ($p < 0.05$)。

「コーディネーション行動能力2」から「コーディネーション行動能力1」及び「記録の管理」を介しての「効果的なアセスメント」に対する標準化間接効果は0.478であった。「コーディネーション行動能力2」から「コーディネーション行動能力1」及び「校内連携体制」を介しての「効果的なアセスメント」に対する標準化間接効果は0.242の負の効果であった。「コーディネーション行動能力2」から「効果的なアセスメント」に対する標準化直接効果は0.41であった。

IV 考察

「コーディネーション行動能力2」を出発点とし、「コーディネーション行動能力1」「記録の管理」「校内連携体制」を介して「効果的なアセスメント」が形成されるまでの因果関係をSEMを用いて分析し明らかにすることができた。それは、養護教諭が個人援助の行動能力「コーディネーション行動能力2」を発揮することにより、「効果的なアセスメント」を形成する構造を成し、最終的には3つの系があることが確認された。

1. 第1の系

「効果的なアセスメント」に影響を与える1つ目の系は、個人援助の行動能力である「コーディネーション行動能力2」から組織マネジメントに関する「コーディネーション行動能力1」を経て「記録の管理」を介して向かう系である。

養護教諭が状況を的確に判断し対応するためには、生徒を取り巻く様々な環境から得られる情報が大切な要素となる。「コーディネーション行動能力2」が観測変数である保護者及び担任への「理解判断」や担任や関係教職員との「情報交換」へ影響を及ぼしていたことから、教職員間の人間関係の構築が情報の収集や交換を行いやすい環境を生んでいるのではないかと推測される。そのような環境作りのためには、鈴木らが説明するように²²⁾ 担任は一人ひとり異なった年齢、パーソナリティや子ども観、価値観を持っていることを念頭に置き、担任理解の姿勢を持ち、担任が中心となって支援できるように常に話し合える関係を作っ

おくことが必要である。また、日頃の挨拶から始まるコミュニケーションやお互いの仕事内容や立場を理解することは、仕事を分担し共働する同僚意識が蓄積されていくと赤木²³⁾ は説明している。このことから、養護教諭は関係教職員と良好な関係を保っていくために、日頃から何気ない会話を通して心理的交流を深め、生徒の話題を提供しかつ生徒のプラス面の要素も含めた情報の交換や共有を行うことが必要と考えられる。また、良好な人間関係づくりには、心理学や看護技術で習得した共感的な姿勢を維持することも大切である。共感的理解を強め、担任の生徒への思いや考え、行動の意味を自分のことのように捉え、教育観や人間性を知る²⁴⁾ ことにより、担任への理解を深めることができる。

このことは、保護者に対しても同様のことがいえる。相手の立場に立ち共感し、考えや感情を支え、子どもの問題を中心に問題解決に向かっていくことが重要であり、保護者との連携は時に親への援助も必要となってくる²²⁾。社会・経済構造の変化に伴い、家庭環境や家族の機能や価値観、親の療育態度も変化してきた。保護者との良好な人間関係づくりには、担任と同様共感的態度で接する姿勢を保ち、保護者を「理解する」能力技術を持つことが必要と考える。

市木⁸⁾ は、養護教諭の固有性・専門性は、保健室機能や医学・看護・心理学・教育学という専門性を持ち、かつ校内で発揮していくことであるとした。「コーディネーション行動能力2」の観測変数のうち、「理解判断」「情報交換」は、「医学」「心理学」という養護教諭の専門性である知識技能であり、また、「情報交換」や「役割遂行」では、「自由に活動できる」「すぐ対応できる」という保健室特有の活動しやすい機能である。よってこれらの技能や機能を発揮することにより、担任や保護者への理解が深まり、継続的な情報交換が行える環境作りをすることにより日常の人間関係の構築に影響を与えるのではないかと推察される。

さらに「コーディネーション行動能力2」は、組織マネジメントに関する「コーディネーション行動能力1」へ0.91と高い直接効果の影響を及ぼしていた。これは特に「組織運営」での情報処理や、教職員の役割調整や役割発信などの「ネットワーク作り」における、支援計画や校内での企画力、実行、調整能力などの組織マネジメントへ影響を及ぼしたと推測することができる。

「コーディネーション行動能力1」から「記録の管

理」へは直接効果0.73の影響を及ぼしていた。学校組織の中で得られた情報や経過を記録するという事は、記憶に頼った情報ではなく整理された正確な情報の提供を可能にする。さらに「記録の管理」は、「効果的なアセスメント」に直接効果0.72の影響を及ぼしていた。サラ・バーンズ²⁵⁾は、「省察」は実践を記述・描写・分析・評価するため、そして実践から学習の情報を得るために実践経験を見直す過程であると述べ、また、武田²⁶⁾は、能力を向上させるには、自分の実践を振り返ることができる記録が必要であることを示した。さらに山本²⁷⁾は、自己評価するために実践を記録化することで、自らの実践を反省的に振り返り、集団討議の場でそれを分析・評価することで、「反省的思考力」を形成すると説明した。養護教諭にとって、生徒一人ひとりへの一貫した対応のためには、経験や勘、記憶に頼るのではなく、適切な記録を行い自分の実践を振り返ることが必要である。振り返ることにより、新たな経験知が形成され、事例を振り返ることにより、新しい事例の予測を立てることができる。よって、このことが、結果的に、「効果的なアセスメント」に影響を与えるであろうと推察することができる。

2. 第2の系

第2の系は、「コーディネーション行動能力2」から「コーディネーション行動能力1」、「校内連携体制」を経て「効果的なアセスメント」へ向かう系であり、間接効果は0.242の負の効果であった。

「コーディネーション行動能力1」から「校内連携体制」への直接効果は0.74と影響を及ぼしていた。養護教諭の専門性や保健室機能をベースに連携体制及びネットワーク作りを構築していくことは、「校内連携体制」に影響を与えており養護教諭がコーディネーターとして能力を発揮できる体制を可能にしていると推測することができる。学校組織は、学年部や教科部等の公務分掌に分かれて構成されており、そのような校内組織の中で、養護教諭は学年クラスや分掌の枠を超えて各部に所属することが多い。これも養護教諭の執務の特性の一つであり、このことが校内連携に影響を与えている推察される。

一方「校内連携体制」から「効果的なアセスメント」の直接効果は-0.38の負の影響を及ぼしていた。鈴木¹²⁾は、養護教諭は、相談活動において、教職経験を積むにつれて学校組織の中に役割を位置づけられ、管理職や教師から理解信頼感を得て教職員集団の中で意見を尊重される立場となっているが、養護教諭

の相談活動に対する理解や他の教職員との共通理解については、経験年数による差はほとんどないと報告している。さらに、経験年数を重ねても連携の困難感を感じ、信頼感を得ても職務上の連携を行う際は葛藤を抱いていると報告している。また、鈴木²⁸⁾は、養護教諭の自己効力感、勤務年数を重ねるに連れ向上していくが校種と学校規模により差があり、高等学校は一般教諭からの援助や情報に関する不足感や教員組織からの孤立感を感じると報告した。本研究の分析対象者の属性を見てみると、経験年数20年以上が45.9%、年齢構成では、40歳以上が60.8%であり、学校規模は361人～800人の中規模校が48%、801人以上の大規模校が19%であった。今回、これらの属性による「コーディネート行動能力1」から「効果的なアセスメント」への影響は確認できなかったが、先行研究より、経験年数を積むにつれて、校内での校内組織への関与やコーディネーターとしての校内及び校外関係組織への役割や責任感が増加することにより、職務が多忙化し、生徒対応に際しアセスメントを含め十分な時間の確保ができないことが起因しているのではないかと推測することができる。

また佐光²⁹⁾は養護教諭が校内外との連携や協働及び校務分掌の多さから、仕事の不明瞭に困惑感を抱いていることを説明した。養護教諭の役割の曖昧性は、情報収集のしやすさや臨機応変に生徒・職員に働きかけられるメリットもあるが、連携をする相手に対しては専門性を提示し、何をする人と役割分担を図ることが重要であると述べている。養護教諭の職務内容の拡大や多様化に伴い、養護教諭の役割の曖昧性、仕事の不明瞭性が、「校内連携体制」からの「効果的なアセスメント」に影響を与えるのではないかと考えられるが、今回の研究では、これらの影響の関係性をみることはできなかった。

3. 第3の系

第3の系は、「コーディネーション行動能力2」が「効果的なアセスメント」を形成する系であり、直接効果は0.41であった。

「コーディネーション行動2」の観測係数「理解判断」「役割遂行」「情報交換」での養護教諭の能力発揮は、観測係数「察知理解」「分析能力」「観察情報収集」「柔軟的思考」全てに強い影響を及ぼしていた。秋光¹⁰⁾は、養護教諭のコーディネーターとしての活動の活発化は、職務満足感の上昇につながるとした。このことは健康相談活動の初期診断過程である問題の

感知や身体症状の観察、分析、判断及びサインを見極めるアセスメントにも影響を与えると推察される。

しかしながら、養護教諭は他の分掌を兼務することの多忙感や負担感、また多くの学校で一人配置であることから、必ずしもコーディネーターとしての活動の活発化が効果的なアセスメントに影響するとは限らない。今回の研究分析対象者のうち、養護教諭が複数体制でない割合は74.3%であったが、本研究では、研究対象の属性である「複数体制の有無」による「コーディネート行動能力2」から「効果的なアセスメント」への影響について確認はできなかった。

一方で、齋木³⁰⁾は養護教諭と高等学校教諭とが感じる生徒の健康課題に差異があることを説明した。日常的に校内教職員とコミュニケーションが図られているにも関わらず、健康問題の捉え方に双方の視点に違いがあることから、今後、養護教諭の情報収集の力量能力や技術の向上が必要であることが推察される。

V. 研究の限界と今後の課題

本調査において、効果的なアセスメントへの影響について研究を行ったが、対象を中国四国地方に限定したものであった。また、今回はコーディネーション行動能力を出発点にした考察であったため、別の視点からの要因分析が行われる必要がある。

VI. まとめ

「コーディネーション行動能力2」を出発点とし、「コーディネーション行動能力1」「記録の管理」「校内連携体制」を介して「効果的なアセスメント」が形成されるまでの因果関係をSEMを用いて分析し明らかにすることができた。それは、養護教諭が個人援助の行動能力「コーディネーション行動能力2」を発揮することにより、「効果的なアセスメント」を形成する構造を成し、最終的には3つの系があることが確認された。そのうち、「コーディネーション行動能力2」から「コーディネーション行動能力1」「記録の管理」を介する系が間接効果0.478と最も影響度が大きかった。担任や保護者の理解判断や、継続的な情報交換はネットワーク作りや組織の運営に影響し、その関係性の中で記録の管理が効果的なアセスメントに影響することが確認できた。

引用文献・参考文献

- 1) 文部科学省：保健体育審議会答申、1997.
- 2) 文部科学省：中央教育審議会答申、2008.
- 3) 全国養護教諭連絡協議会：全国養護教諭連絡協議会会報 N0.63、2011.
- 4) 文部科学省：中央教育審議会答申、2008.
- 5) 日本養護教諭学会：養護教諭の専門領域における用語解説集、2007.
- 6) 西山悦子、田島孝子：養護教諭による不定愁訴を訴える児童・生徒の診断プロセスの構造、看護診断、Vol.12 (2)、2007.
- 7) 日本学校保健会：保健室利用状況に関する調査報告書（平成23年度調査結果）、2012.
- 8) 市木美和子、里見嘉代子、杉浦守邦：健康相談活動のプロセスの明確化～実践事例の分析を通して～、日本健康相談活動学会誌、Vol.1 (1)、13-23、2006.
- 9) 森田光子、三木とみ子：健康相談活動の理論と方法、p109、ぎょうせい、2000.
- 10) 秋光恵子、白木豊美：チーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力・権限が養護教諭の職務満足感に及ぼす影響、教育心理学研究、Vol.58 (1)、2010.
- 11) 鈴木 薫、鎌田雅史、徳山美智子、湖上克義：養護教諭のコーディネーションに関する研究Ⅰ－システムコーディネーション・コーディネーション能力・組織風土－、日本教育心理学会総会発表論文集、52、p716、2010.
- 12) 鈴木邦治、池田有紀、河口陽：学校経営と養護教諭の職務 (Ⅳ) 養護教諭とキャリアの職務意識、福岡教育大学紀要、Vol.48、第4分冊、23-40、1999.
- 13) 佐光恵子、伊豆麻子、田村恭子、市川真知子、上原美子、福島きよの、中下富子：養護教諭が日常の養護実践において感じる困惑感と研修ニーズ、日本養護教諭教育学会誌、Vol.11 (1)、2008.
- 14) 山寺智子、高橋知音：養護教諭をコーディネーターとしたチーム援助－実践事例と先行研究からみた長所と課題－、学校心理学研究、Vol.4 (1)、2004.
- 15) 小笹法子、臼井永男、高橋裕治：養護教諭の職務実態と自己評価－職業的自律性を求めて－、秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門 66、pp7-17、2011.
- 16) 林 薫、飯田由美、後藤なつ子、杉浦雅美、須田良子、鶴田麻樹子、中野礼子、松永キミエ、山崎友

- 世：養護教諭の気づきを高める記録用意の作成、学校健康相談研究、Vol.3 (2)、2007.
- 17) 瀬戸美奈子、石隅利紀：高校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究—スクールカウンセラー配置校を対象として—、教育心理学研究、Vol.50 (2)、2002.
- 18) 後藤多知子、吉田真司：保健室来室記録のあり方と養護教諭の主な属性との関連、愛知教育大学研究報告、56、(教育科学編)、pp47 - 52、2007.
- 19) 後藤多知子、稲田麻依子、清水玲奈、日下部香吏、吉田真司：保健室来室記録のあり方に関する一考察—養護教諭の職務との関連について—、東海大学保健研究、30 (1)、35 - 45、2006.
- 20) 大谷尚子ら：新養護学概論、p 79、東山書房、2009.
- 21) 宮元博章、道田泰司、谷口高士、菊池 聡 (訳)：クリティカルシンキング—入門—、北大路書房、1996.
- 22) 森田光子、中村泰子、山中寿江、鈴木美智子、大橋好枝、平岩美綱子、本多英子 養護教諭の相談を学ぶ会：子どものこころに寄り添う 養護教諭の相談的対応、p 217～p 233、学事出版、1999
- 23) 赤木光子：これからの養護教諭に求められる連携のあり方、日本養護教諭教育学会誌、Vol.7 (1)、2004.
- 24) 大野太郎 大谷尚子編：新養護学概論、p69、東山書房、2009.
- 25) サラ・バーンズ、クリス・バルマン編田村由他美 訳：看護における反省的実践—専門的プラクティシヨナーの成長—、ゆるみ出版、2009.
- 26) 武田和子、武田和子、三村由香里、松枝睦美、河本妙子、上村弘子、高橋香代：養護教諭の救急処置における困難と今後の課題、日本養護教諭教育学会、Vol.11 (11)、2008.
- 27) 山本浩子：養護教諭の実践に対する自己評価能力に影響を与える要因.
- 28) 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、Vol.13 (1)、2010.
- 29) 佐光恵子：養護教諭が日常の養護実践において感じる困惑感と研修ニーズ
- 30) 斎木真理子：高校生の健康な発達のための効果的

な校内連携による支援についての研究—保健室経営計画の活用を通して—、神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告10：61～66、2012.