

## 養護教諭に求められる役割と職務負担感について

— 発達障害のある児童生徒とのかかわりとおして —

### The Roles and Duties of School Nurses and Their Sense of Burden Through the Involvement with Children who has Developmental Disabilities

松元 理恵子, 満田 タツ江  
Rieko Matsumoto, Tatsue Mitsuda

鹿児島女子短期大学

現在、特別支援教育は障害福祉の流れをふまえて、障害のある者となない者が共に学びあうことができる「共生社会」に向けたインクルーシブ教育への取り組みが進められている。養護教諭は、保健指導という基本的な内容に加え、家庭環境に応じた心理的支援、発達障害（疑いを含む）のある子どもへの対応等、求められる役割が多岐にわたってきている。本研究ではすべての児童生徒が教育活動の対象となる養護教諭について、発達障害（疑いを含む）のある子どもへの支援に対する心理的負担を分析し、心理的支援に視点をあてながら、養護教諭に求められる役割について考察していくことを目的とした。養護教諭の存在は、コーディネーションも大切な機能となっており、養護教諭が捉える日々変化する児童生徒の気になるサインや専門的な立場からの情報提供、情報発信を続けていくこととあわせて重要な役割であると考えられた。

**キーワード：**養護教諭 発達障害 職務負担感 コーピング

#### 1. 背景

近年、学校現場の子どもをとりまく環境の変化に応じて、学校現場も教員が指導力を発揮できる環境を整備し、「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（中央教育審議会答申, 2015）」にて「チームとしての学校」の力を向上させるための検討がなされ、提言された。

2007年4月からの学校教育法一部改正により、特殊教育から特別支援教育に変わり、通常の学級に在籍する発達障害のある児童への個別の指導・支援が求められるようになった。教員の役割が追加される形になり、特別支援教育導入に伴う小学校教員の困難について、①共通理解、②障害教育への不安、③学級経営（山崎ら, 2008）をあげており、教員は、発達障がいのある児童が在籍する学級の運営に対して、何等かの不安や負担感を抱えている（宮木, 2011；森・田中, 2012）と報告している。

現在、特別支援教育は障害福祉の流れをふまえて、障害のある者となない者が共に学びあうことができる「共生社会」に向けたインクルーシブ教育への取り組みが進められており、障害の有無にかかわらず、共に学べる体制づくりは大変重要である。文部科学省の通知には、特別支援教育の推進のための生徒指導上の留意事項として、特別支援教育コーディネーターをはじめ、養護教諭等による適切な判断や必要な支援が行える体制を整えておくことが重要であると示されている（文部科学省, 2007）。

その体制を整えておくなかで、「子どもの健康づくりを効果的に推進するためには学校保健活動センター的役割をはたしている保健室の経営の充実を図ることが求められている（中央教育審議会, 2008）」と述べているように、養護教諭は、児童生徒の心身の安全確保をはじめ、管理職や学校医との連携、健康相談や心のケアに関する保健指導など、日常的に大きな信頼を寄せられる存在である。保健指導という基本的な内容に加え、家庭環境に応じた心理的支援、発達障害（疑いを含む）の子どもへの対応、保護者支援など、求められる役割が多岐にわたってきている。

「養護教育の行うヘルスカウンセリングは、養護教諭の職務の特質や保健室の機能を生かし、児童生徒の様々な訴えに対して常に心的な要因や背景を念頭において心身の観察、問題の背景の分析・解決のための支援、関係者との連携など、心と体の両面への対応を行う健康相談活動である（中央教育審議会, 1997）」にあるように、養護教諭の教育活動の対象はすべての児童生徒であり、養護教諭が一人一人の児童生徒の実態を把握し、心身の健康に問題を持つ子ども達の個別指導を行っている。

本研究ではすべての児童生徒が教育活動の対象となる養護教諭について、児童生徒への心理的支援に視点をあてながら、発達障害（疑いを含む）の子どもへのかかわりに対し、どのような不安や負担感を感じているのか実態を把握した。そして、養護教諭が現在の発達障害（疑いを含む）

のある子ども支援に対する心理的負担を分析し、負担感の軽減のための対処方法について検証し、養護教諭に求められる役割について考察していくことを目的とする。

## 2. 方法

### (1) 対象者へのアンケート実施

本学生生活科学専攻卒業生で現役の養護教諭81名（小学校・中学校・高等学校）を対象に本学卒業生に配布し、返信用封書にて回収した。質問紙調査への協力は自由意思によるものとし、調査研究に対して研究目的や方法、結果の処理について文書を用いて説明した。その結果56名（回収率69%）より有効回答を得られた。

### (2) 倫理的配慮

本研究は鹿児島女子短期大学倫理委員会の審査を受けて承認された。すべての研究参加者に配布する質問紙調査票には、研究の目的等を説明した文書と研究協力を得るための同意書を同封し、文書による同意を得た。

### (3) 調査票

#### ①仕事の負担度に関する尺度

高木・田中（2003）による「教師の職業ストレスサー尺度」の項目を参考にし、養護教諭の職務に関連した尺度を使用した（4件法）。

#### ②発達障害（疑い含む）のある児童生徒とのかかわりについて

中島・水内（2013）による小・中・高等学校における発達障害のある児童生徒に対する養護教諭の意識調査の項目を参考にした尺度を使用した（4件法）。

#### ③ストレス対処（コーピング）

神村他（1995）と中村・上里（2004）による TAC-24E（Tri-axial Coping Scale 24-item revised for elderly）を使用した（5件法）。

## 3. 結果

### (1) 尺度分析

仕事の負担度に関する尺度10項目について、主因子法・Promax 回転による因子分析を行い、4因子構造が妥当であると考え、十分な因子負荷量を示さなかった1項目を分析から除外し、残りの9項目に対して再度主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。4因子はそれぞれ「役割の曖昧な職務の負担」「実施困難な職務の負担」「役割葛藤」「組織風土」因子と命名した。Promax 回転後の最終的な因子パターンを表1に示す。4因子で9項目の全分散を説明する割合は、71.42%であった。

4つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「役

割の曖昧な職務の負担」（平均2.33, SD.70）, 「実施困難な職務の負担」（平均2.12, SD.12）, 「役割葛藤」（平均2.31, SD.59）, 「組織風土」（平均2.70, SD.62）とした。内的整合性を確認するため、 $\alpha$ 係数を算出したところ「役割の曖昧な職務の負担」で $\alpha = .70$ , 「実施困難な職務の負担」で $\alpha = .72$ , 「役割葛藤」で $\alpha = .66$ , 「組織風土」で $\alpha = .63$ と十分な値を得た。

ストレス対処（以下コーピングと示す）を測定する尺度12項目について、主因子法・Promax 回転による因子分析を行い、3因子構造が妥当であると考え、十分な因子負荷量を示さなかった2項目を分析から除外し、残りの10項目に対して再度主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。3因子はそれぞれ「カタルシスと接近型問題対処」「放棄と諦め」「回避的思考」と命名した。Promax 回転後の最終的な因子パターンを表2に示す。3因子で14項目の全分散を説明する割合は、61.43%であった。

3つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「カタルシスと接近型問題対処」（平均2.01, SD.71）, 「放棄と諦め」（平均3.79, SD.94）, 「回避的思考」（平均3.00, SD.18）とした。内的整合性を確認するため、 $\alpha$ 係数を算出したところ「カタルシスと接近型問題対処」で $\alpha = .76$ , 「放棄と諦め」で $\alpha = .80$ , 「回避的思考」で $\alpha = .80$ と十分な値を得た。

発達障害（疑い含む）のある児童生徒とのかかわりについて測定する尺度16項目について、主因子法・Promax 回転による因子分析を行い、4因子構造が妥当であると考え、十分な因子負荷量を示さなかった2項目を分析から除外し、残りの14項目に対して再度主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。4因子はそれぞれ「認知理解レベルに応じた対応」「メンタル面への対応」「健康診断における対応」「対人関係スキルに関する指導」と命名した。Promax 回転後の最終的な因子パターンを表3に示す。4因子で14項目の全分散を説明する割合は、77.76%であった。

4つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「認知理解レベルに応じた対応」（平均2.19, SD.42）, 「メンタル面への対応」（平均2.25, SD.67）, 「健康診断における対応」（平均2.00, SD.66）, 「対人関係スキルに関する指導」（平均2.27, SD.66）とした。内的整合性を確認するため、 $\alpha$ 係数を算出したところ「認知理解レベルに応じた対応」で $\alpha = .91$ , 「メンタル面への対応」で $\alpha = .88$ , 「健康診断における対応」で $\alpha = .81$ , 「対人関係スキルに関する指導」で $\alpha = .86$ と十分な値を得た。

表1 仕事の負担度尺度の因子構造結果 (Promax 回転後の因子パターン)

	因子			
	役割葛藤	実施困難な職務の負担	組織風土	役割の曖昧な職務の負担
保護者から過剰に期待や要求されること	.957	.109	.027	-.177
児童・生徒から過剰に期待や要求されること	.503	-.189	.217	.154
児童・生徒が学校外で起こした問題に対応することの負担が大きい	.473	-.021	-.137	.255
児童・生徒の保健指導を行う際にコミュニケーションや細かい指導を充実させること	-.044	.961	.039	-.002
教室にじっとしてられないといった学習意欲にひどく欠ける児童・生徒に対応すること	.061	.496	-.072	.162
児童・生徒の立場を優先させるべきか、教員や学校の立場を優先させるべきか迷うこと	-.039	-.043	.894	-.035
他の先生と仕事上の調整や役割分担	.137	.108	.476	.107
不登校や問題の多い児童・生徒やその保護者との関係の維持に努力すること	.063	.054	-.090	.893
発達障がい(疑いを含む)の児童・生徒に対応すること	-.073	.099	.231	.530
因子間相関	役割葛藤	実施困難な職務の負担	組織風土	役割の曖昧な職務の負担
	役割葛藤	.25	.50	.39
	実施困難な職務の負担	—	.15	.53
	組織風土		—	.24
	役割の曖昧な職務の負担			—

表2 ストレス対処(コーピング)尺度の因子構造結果 (Promax 回転後の因子パターン)

	因子		
	カタルシスと接近型問題対処	放棄と諦め	回避的思考
誰かに話を聞いてもらい、気を静めようとした	.952	.054	-.160
誰かにグチをこぼして、気持ちをほらした	.631	.059	.060
すでに経験した人から話を聞いて参考にした	.616	.107	-.075
誰かに話を聞いてもらって冷静さを取り戻した	.598	-.056	.043
今後は良いこともあるだろうと考えた	.521	-.179	.253
対処できない問題だと考え、あきらめた	-.193	.788	-.035
自分では手におえないと考え、放棄した	-.002	.776	.072
どうすることもできないと、解決をあとのばしにした	.206	.714	.015
そのことをあまり考えないようにした	.025	.145	.856
嫌なことを頭に浮かべないようにした	.016	-.059	.768
因子間相関	カタルシスと接近型問題対処	放棄と諦め	回避的思考
	カタルシスと接近型問題対処	—	-.17
	放棄と諦め	—	.38
	回避的思考		—

表3 発達障害(疑い含む)のある児童生徒とのかかわりに関する尺度の因子構造結果(Promax回転後の因子パターン)

	因子			
	認知理解レベル に応じた対応	メンタル面の 対応	健康診断や服薬 に関する対応	対人関係スキル に関する指導
保健室に入りやすいあたたかい雰囲気をつくる	1.100	-.120	-.074	-.055
身体測定や健康診断時に待つ場所がわかるようにカラーテープを床に貼る	.879	.087	.032	-.123
必要に応じて手をつなぐ、なでるなどのスキンシップを多くもち、落ち着かせて教室へ送り出す	.610	.142	-.076	.169
表情を読みとり児童生徒のペースに合わせてゆっくり話をする	.539	.147	.083	.154
その児童生徒の認知特性や理解レベルに合わせてゆっくりと丁寧に話を聴く	.462	.180	.120	.140
児童生徒の相談にのったり話を聴いてメンタル面への対応を心がける等の精神的なサポートをする	.096	.837	-.169	.103
児童生徒の心の不調が体調不良として身体にあらわれる場合もあることを他の教職員に伝える	-.120	.836	.175	-.231
場合によっては、継続的に児童生徒の学校での悩みや不安も確かめながら話をする	.031	.825	-.041	.141
自己肯定感の持てない児童生徒の進路について不安や悩みを受け止める	.139	.633	.092	-.046
プライバシーに配慮した場所で薬を内服させて確認を確実に行う	-.215	.102	.765	.018
心電図検査の前に保健室でその場面や状況を設定し練習・指導する	.116	.088	.624	.076
健康診断前に実物を使いどのようなことをするのか、どのような様子か詳しく説明や練習をする	.172	-.170	.602	.200
保健室にわかりやすい絵を描いて健康診断の流れや受け方を表示する	.392	.017	.592	-.159
機会があるごとに児童生徒の持つ癖やそのときの対応方法について本人に教える	-.012	-.161	.022	1.063
落ち着くことができるように声をかけながら1対1で関わる	-.090	.274	.102	.616
因子間相関	認知理解レベル に応じた対応	メンタル面の 対応	健康診断や服薬 に関する対応	対人関係スキル に関する指導
認知理解レベルに応じた対応	—	.72	.73	.64
メンタル面の対応		—	.60	.64
健康診断や服薬に関する対応			—	.56
対人関係スキルに関する指導				—

表4 重回帰分析（全体）

	実施困難な職務の負担	役割の曖昧な職務の負担	役割葛藤	組織風土
	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
認知理解レベルに応じた対応	.27	-.24	-.38	-.42
健康診断や服薬に関する対応	-.23	.01	-.10	-.01
メンタル面への対応	-.02	.53**	.54**	.47*
対人関係スキルに関する対応	.45**	.23	.06	-.01
$R^2$	.28**	.28**	.15	.11
調整済 $R^2$	.22	.22	.08	.04

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

表5 重回帰分析（校種別）

	実施困難な職務の負担		役割の曖昧な職務の負担		役割葛藤		組織風土	
	小学校	中学校	小学校	中学校	小学校	中学校	小学校	中学校
	$\beta$		$\beta$		$\beta$		$\beta$	
認知理解レベルに応じた対応	.12	.24	-.02	-1.74	-.39	1.91**	-.09	-.16
健康診断や服薬に関する対応	.05	-.06	.18	.98	.17	.33	-.46	.14
メンタル面への対応	-.02	-.11	.51*	-.86	.58*	-.84*	.71**	.21
対人関係スキルに関する対応	.40	.32	.02	1.30	-.15	1.60**	.15	-.46
$R^2$	.29	.44	.46*	.92	.37	.99**	.34	.43
調整済 $R^2$	.09	-1.52	.31	.75	.20	.96	.17	-.91

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

(2) 発達障害のある児童生徒とのかかわりの仕事の負担度への影響の検討

①全体

発達障害（疑い含む）のある児童生徒とのかかわりについて、仕事の負担度への影響を検討するために、仕事の負担度尺度を従属変数、発達障害のある児童生徒とのかかわり尺度を説明変数とし、重回帰分析を行った。結果を表4に示す。

全体では、「対人関係スキルに関する対応」から「実施困難な職務の負担」に対してと、「メンタル面への対応」から「役割曖昧な職務の負担」「役割葛藤」「組織風土」に対する標準編回帰係数が有意であった。

②校種別

発達障害（疑い含む）のある児童生徒とのかかわりについて、仕事の負担度への影響を、校種別に検討するために仕事の負担度尺度を従属変数、発達障害のある児童生徒とのかかわり尺度を説明変数とし、重回帰分析を行った。結果を表5に示す。なお、高等学校については、有効回答数が満たないため校種別の分析対象からは除外した。

小学校の「メンタル面への対応」から「役割の曖昧な職務の負担」「役割葛藤」「組織風土」に対する標準編回帰係数が有意であった。中学校では「メンタル面への対応」から「役割葛藤」に対する負の標準編回帰係数が有意であった。

また、中学校では、「認知理解レベルに応じた対応」「対人関係スキルに関する対応」から「役割葛藤」に対する標準編回帰係数が有意であった。

(3) コーピングと仕事の負担度の関係について

①相関係数

仕事の負担度とコーピングの相互相関を表6に示す。「実施困難な職務の負担」と「役割の曖昧な職務の負担」の間と、「役割の曖昧な職務の負担」と「役割葛藤」「組織風土」の間と「役割葛藤」と「組織風土」の間に正の有意な相関がみられた。

コーピングでは、「役割の曖昧な職務の負担」と「放棄と諦め」、「役割葛藤」と「カタルシスと接近型問題対処」「放棄と諦め」の間に負の有意な相関がみられた。「放棄と

表6 全体の相関係数

	実施困難な職務の負担	役割の曖昧な職務の負担	役割葛藤	組織風土	カタルシスと接近型問題対処	放棄と諦め	回避的思考
実施困難な職務の負担	—	.53***	.22	.18	-.17	-.04	-.08
役割の曖昧な職務の負担		—	.37**	.31*	-.26	-.30*	-.07
役割葛藤			—	.44***	-.27*	-.38**	-.04
組織風土				—	-.16	-.16	.10
カタルシスと接近型問題対処					—	-.09	-.03
放棄と諦め						—	.36**
回避的思考							—

\*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01 \*\*\*p&lt;.001

表7 重回帰分析

	実施困難な職務の負担	役割の曖昧な職務の負担	役割葛藤	組織風土
	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
カタルシスと接近型問題対処	-.18	-.28*	-.31*	-.17
放棄と諦め	-.03	-.36*	-.45***	-.28
回避的思考	-.08	.07	.11	.24
$R^2$	.04	.18*	.25**	.10
調整済 $R^2$	-.02	.13	.21	.05

\*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01 \*\*\*p&lt;.001

諦め」と「回避的思考」の間は、正の有意な相関がみられた。

## ②仕事の負担度の影響について

コーピングについて、仕事の負担度への影響を検討するために、仕事の負担度尺度を従属変数、コーピングを説明変数とし、重回帰分析を行った。結果を表7に示す。

「カタルシスと接近型問題対処」から「役割の曖昧な職務の負担」「役割葛藤」に対する負の標準編回帰係数が有意であった。「放棄と諦め」から「役割の曖昧な職務の負担」「役割葛藤」に対する負の標準編回帰係数が有意であった。

## 4. 考察

### (1) 全体の結果より

#### ①発達障害のある児童生徒とのかかわりに対する負担感について

全体では、養護教諭が対人スキルの向上を意識した対応をすることが多いほど、教室にじっとしてられない、学習意欲に欠ける児童生徒に対しコミュニケーションや細かい指導を充実させるといった職務に負担を感じていた。また、個人の特性に応じた精神的なサポートや、教職員に専

門的な立場から情報伝えようという意識が高いほど負担を感じていた。

小学校では、メンタル面を意識してかかわっていくほど、教員や学校の立場と児童生徒の立場とどちらを優先させるべきか、他の先生との仕事上の調整や役割分担をどのようにしていくべきかといった内容に負担を感じていた。中学校では、メンタル面への対応より、児童生徒の認知特性に応じた対応や対人スキルの向上のための対応を意識するほど児童生徒や保護者からの期待や要求に負担を感じていた。養護教諭のタイプ分けの研究で、小学校は医務室的な役割が強く求められ、中学校では心理相談的な役割に対するニーズが高まると述べている(出井, 1995)。子どもの発達課題の違いにより、養護教諭への期待や保健室の利用目的、抱える悩みの内容が異なるためだと思われる。そのため、発達障害および疑いのある児童生徒とのかかわりに対する個別支援では、小学校では、メンタル面の対応について、問題を抱える児童生徒とのかかわりや、過剰な期待や要求への対応、児童生徒の立場と教員としての立場や他の先生との役割分担等について負担感が高まっていた。中学校では、心理相談的な役割が十分にできず、個人の認

知特性や理解にあわせた対応や、対人関係に関する具体的なアドバイス等については、負担が高い傾向がみられた。

### ②職務負担感に対するコーピングの傾向について

発達障害及び疑いを含む児童生徒、不登校や問題の多い児童生徒やその保護者との関係を維持すること、自分の能力以上の仕事や苦手な役割を求められたり、児童生徒あるいは保護者より過剰なまたは矛盾した期待や要求をされることに負荷を感じやすい傾向がみられた。そして、誰かに話を聞いてもらったり、相談したりすることができなかったり、自分で対処できない問題でも解決策を考え続けることでさらに、負担感を強めているという結果となった。

一人あるいは少人数職種である養護教諭は、教職員の学校保健に対する理解の状況によっては、職務内容を理解されず「孤立感」を抱きやすい特質がある(岡東・鈴木, 1997)。養護教諭の業務には、けがや体調が悪いと訴えて来室する児童生徒への対応について、都度保護者や教員へ連絡や説明をする必要があるが、発達障害や困難な問題を抱える子どもへの対応については、それぞれの特性や個別支援のあり方など、一人で判断することも難しかったり、連絡や説明をする内容も複雑化することで、日々の業務をこなしながらかわることは、仕事関連のストレスとなりえると推測される。

### ③まとめ

発達障害をもつ子どもたちへの支援は、一人ひとりの特性や環境に応じた個別支援が重要となってくる。しかし、実際の学校現場において、学級担任が発達障害をもつ子どもたちへの個別支援への限界が生じるのは事実であると思われる。養護教諭は保健室という空間の中で、児童生徒一人一人にかかわることができ、個別支援については学級担任よりも個人にかかる時間は長期になる可能性は高い。そのため、子どもにとって、養護教諭はとても近くて頼りやすい存在になっていく。その中で、発達障害(疑いを含む)による学校生活での困り感や学習上の困難が大きい場合は、子どもへの働きかけだけでなく、保護者との連携も必要になってくる。携わる時間が長くなりお互いの距離が近くなる分、場合によっては、業務の負担も増してくることもつながる。

特別支援教育に携わる小中学校教員に特徴的なストレスと課題について、一つ目は専門外(の教育分野)であることから起こる教師の自己効力感の低下、二つ目は児童生徒や保護者への対応、三つ目は校内外の支援体制の問題であるとしている(大山・金山, 2015)。本研究でも、職務の特性から、役割や業務内容があいまいな状況や、日々の児童生徒や保護者へのかかわりに対する迷いや戸惑いについてストレスをためこみやすくなっている状況が推測さ

れ、発達障害(疑いを含む)、問題を抱えた児童生徒に対して、養護教諭として個別にかかわっていくことや、それを教職員に発信していくことの負担感が示唆された。

発達障害のある児童生徒が保健室を利用するのは、パニックを起こした時、「落ちつくことができる場」としての利用が最も多いとされる。日常の来室時対応でも養護教諭に求められることは、それぞれの障害の特性と適切な支援法を良く理解しておくことである。「発達」の視点をもって、保健室に来室するときのけがや、病気の説明の仕方、他の子供との関わりなどを観察することによって、社会性やコミュニケーションの困難さ、こだわりなどに気づくときがある。

大谷ら(2011)は、養護教諭が従来の学校保健に関する知識・技能に加えて、個々の児童生徒の学習や具体的なかわり方に至るまでの対応スキルを求められている実態があることを示した。養護教諭は、人間関係をうまく築くことができないことや学習に困難さを感じている児童生徒を保健室で対応することが多く、それぞれの「困り感」に障害特有の「困り感」、自分が困っていることに気づけない等の児童生徒に寄り添った望ましい支援を行うことは大切な職務となっている。

特別支援教育体制における養護教諭の役割について(下山, 2007)、①児童生徒のサインに気づくこと、②児童生徒を支援すること、③支援をコーディネートすることの3点があげられた。今回の研究では、この②の支援の中でもメンタル面への対応と個人にあわせた対人スキルを伝えることと③の児童生徒、保護者および教職員とのコーディネートに対し負担感がみられたが、このことは、必要な役割だと認識している表れとも推測される。このように、組織的な対応が求められている中で、養護教諭は児童生徒との日々のかかわりを活かして専門的な立場から支援計画立案に参加し、二次的に生じる問題への配慮を含めた対応を検討していくことが大切である。

「子どもたちが抱え、直面する様々な心身の健康問題に適切に対処し、解決していくためには単に個人の課題として捉えるだけでなく、学校、家庭、地域の連携の下に組織的に支援することが大きな意味を持つことに留意する必要がある(中央教育審議会, 2008)」とあり、チームとしての学校の体制づくりには、職務において自律的に判断することが多い養護教諭の存在はコーディネーションも大切な機能となっていると考える。養護教諭には、発達障害をもつ子供を支援する上で、「心身を観察する力」「問題の背景を分析する力」「解決のために支援する力」「関係者と連携する力」が求められる。日常の保健活動が児童生徒にとって有効になるように、日々の児童生徒の行動観察、情報収集により問題を正しく捉えてアプローチしていくことは、

この機能をとおしてさらに活かされると考える。

82-83

また、支援を求める児童生徒は初期段階で養護教諭に発信していることが多く、教職員とは違う一面の児童生徒の姿をみることができる。養護教諭に求められる力を遂行していくためには、校内の支援の入り口となる保健室から、養護教諭が捉える日々変化する児童生徒の気になるサインや専門的な立場からの情報提供、情報発信を続けていき、担任および教職員と情報共有していくことが重要である。そして、外部資源としてスクールカウンセラーや特別支援コーディネーターといった関連職種を養護教諭がつなぎ役として校内体制と連携をしていくことも、アセスメントや問題解決に対する負担感の軽減と組織的に継続した支援につながっていくと考える。

(2017年12月1日 受理)

#### ④今後の課題

本研究では養護教諭の職務負担感を発達障害（疑いを含む）のある児童生徒のかかわり方を中心に検討をしていった。学校保健という専門性をもった養護教諭は、発達障害だけでなく不登校や問題の多い児童生徒に対しても重要な役割を果たしていくことが求められている。

今後は、学校現場での関連職種と協働していくための養護教諭の役割についてさらに検討をしていきたいと考える。また、あわせて健康的な職場環境づくりのために必要な養護教諭のメンタルヘルスについても研究を行ってきたい。

#### 引用文献

- 出井美智子 (1995) 養護教諭とヘルスカウンセリング 岡堂哲雄・平尾美生子編 現代のエスプリ別冊 スクールカウンセリナー要請と理念— 至文堂. 66-78
- 大山卓・金井篤子 (2015) 特別支援教育に携わる小中学校教員のストレスとサポート体制の研究展望 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 62 83-95
- 岡東壽隆・鈴木邦治 (1997) 教師の勤務構造とメンタルヘルス 93-106 多賀出版
- 大谷育美・吉利宗久 (2011) 小・中学校の特別支援教育における養護教諭の活動実態と役割 発達障害研究, 33 (3), 322-333
- 下山直人 (2007) 特別支援教育における養護教諭の役割 心とからだの健康, 11 (10) 14-17
- 宮木秀雄 (2011) 通常学級における ADHD 児の在籍が学級経営に関する困難および教師ストレスに及ぼす影響—コーディネーターからのサポート及びイラショナルビリーフに注目して— LD 研究, 20, 194-206
- 森浩平・田中敦士 (2012) 特別支援教育に携わる教師の精神健康度とストレス要因—メンタルヘルスチェックの分析結果から— 琉球大学教育学部紀要, 80 183-189
- 山崎洋史・岩瀧大樹・横川朋子 (2008) 特別支援教育導入における教師の意識に関する研究2—現状認識及び関わり方と困難さの関連— 日本学校教育相談学会大会発表論文集, 20