



研究論文 (Articles)

トラウマインフォームドケア (TIC) 教育プログラム による養護教諭の思考・感情・行動面への影響

菊池 美奈子^{*1*2}・川野 健治^{*1}(立命館大学大学院 人間科学研究科^{*1}・梅花女子大学^{*2})

Effects of the trauma informed care (TIC) educational program on the thinking, emotional state, and behavioral aspects of *Yogo* teachers.

KIKUCHI Minako^{*1*2} and KAWANO Kenji^{*1}(Graduate School of Human Science Ritsumeikan University^{*1}, Baika Women's University^{*2})

This study verifies the effects of the trauma informed care (TIC) educational program on the thinking, emotional state, and behavioral aspects of *Yogo* teachers and clarify the effects of the program in practice. Interview surveys were conducted with four *Yogo* teachers who participated in the TIC educational program that was held twice in 2021. A modified ground theory approach analysis was conducted with a focus on the changes in the thinking, emotional state, and behavioral aspects of *Yogo* teachers due to the TIC educational program. 24 concepts, 12 subcategories, 8 categories, and 3 core categories were generated. The *Yogo* teachers applied the new knowledge and responses acquired from the TIC educational program in actual practice, based on their self-efficacy, and conducted self-reflection. The following changes were observed in them through the self-reflection: the negative views that the teachers had of themselves and of the children shifted to affirmative responses and awareness that was centered on the children; and the teachers developed a willingness to establish and promote support based on the TIC concept in school education. In conclusion, the TIC educational program produced a developmental and facilitative change in the practice of *Yogo* teachers, as a form of expansive learning.

研究の目的は、TIC 教育プログラムによる養護教諭の思考や感情、行動への影響を検証し、実践における効果について明らかにすることである。2021 年に 2 回実施した TIC 教育プログラムに参加した養護教諭 4 名にインタビュー調査を行い、TIC 教育プログラムによる養護教諭の思考・感情・行動に焦点をあて、M-GTA 分析を行った。結果、24 概念、12 サブカテゴリー、8 カテゴリー、3 コアカテゴリーを生成した。養護教諭は、TIC 教育プログラムでの新たな知識や対応を、生じた自己効力感を基に実践に活かし、自己を振り返る内省を行っていた。この内省により、養護教諭に自己や子どもを否定的に捉えていた思考から、子どもを基軸とする肯定的に捉える対応、意識への変化、さらに、TIC 概念に基づく支援を学校教育で展開していこうとする意欲が生起する変化がみられた。結論として、TIC 教育プログラムは、拡張的学習として養護教諭の実践に発展的・促進的な意識の変化をもたらしていた。

Key Words : Trauma Informed Care (TIC) educational program, self-efficacy, reflection, expansive learning

キーワード：トラウマインフォームドケア (TIC) 教育プログラム、自己効力感、内省、拡張的学習

※ 本研究は立命館大学大学院人間科学研究科、博士論文の一部である

※ 本研究は梅花女子大学プロジェクト研究助成金によるものである。

I 諸言

現代の子どもの健康課題として、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、性に関する問題等が示されている（文部科学省，2017）。学校教育では、保健室に来室する子どもの中に、いじめや虐待等の逆境的な体験による影響を、心身の不調、問題行動等のようなサインとして表している子どもがみられる。実際、養護教諭の職務等に関する調査において、養護教諭が行う健康相談の実施は、小学校 89%，中学校 94%，高等学校 98%，全体で 91%と示され、いじめや虐待等、子どもの心身の健康課題の早期発見・早期対応への養護教諭の役割が期待されている（日本学校保健会，2021）。

近年、米国において、逆境的小児期体験（Adverse Childhood Experiences：ACEs）研究（Felitti・Anda・Nordenberg, et al, 1998）により、18歳までの虐待によるトラウマや家族の機能不全等の ACEs の影響が、その後の心身の健康を害し、不適切な対人関係や社会的な問題行動等となる要因となっていることが示され、我が国においても、SAMHSA（Substance Abuse and Mental Health Services Administration）（2014）が示すような、小児期のトラウマを理解してかわるトラウマインフォームドケア（Trauma Informed Care：以下、TIC）の重要性が指摘されている（亀岡，2019；野坂，2019）。

逆境的な体験によるトラウマの影響が、子どもの心身の健康問題や発育・発達に悪影響を及ぼすことから、学校教育においても、子どもが表す身体症状や問題行動をトラウマの視点で捉え、TIC 概念を基にした子どもへの適切な支援を展開していくことが求められる（中村・木村・瀧野・岩切・一谷，2017；中村・岩切，2019）。しかし、TIC 概念は、まだ学校教育に浸透しているとは言えない状況にある。

現在、学校では、子どもの深刻かつ複雑な心身の健康問題に対し、学校教員と心理に関する支援に従事するスクールカウンセラー、福祉に関する支援に従事するスクールソーシャルワーカー等の専門能力を有するスタッフらが、連携・協働しながら子どもの支援に携わっている（徳山，2022）。その中で、養

護教諭は、誰でもいつでも利用でき安心して話ができる保健室を活動の中心とするという職務の特質を有しており、子どもの身体的不調の背景にいじめや不登校、虐待等の問題がかかわっていること等のサインにいち早く気づく立場にある。そして、子どもの心身（心と体）の健康を守り育てることを職務とし、学校保健の中心的役割を担っている（文部科学省，2008，2011，2017；日本学校保健会，2021）ことから、TIC 概念に基づく支援が展開されるように働きかけていくことが求められる。

そのためには、養護教諭が TIC 教育プログラムにより、その知識や方法を学び、学校教育において実践していくことが必要である。

養護教諭の健康相談に関連する研修の先行研究として、岩崎・渡辺（2016）が述べる現場の養護教諭の研修の重要性と力量を高める方法としての事例検討、竹鼻・岡田・鎌塚（2007）のケースメソッドによる研修等が散見されるが、逆境的な体験によるトラウマの心身への影響に焦点をあてた、子どもへの養護教諭が行う健康相談に対する TIC 概念に基づく教育プログラムの研修はみられていない。そこで、筆者らは、先行研究（菊池・重年，2021a）で示された養護教諭の困難となる事象、それらに活用できる内容を検討して、TIC 教育プログラムを開発した。そして、養護教諭を対象とする TIC 教育プログラム研修を、2021 年 8 月（1 回目）、12 月（2 回目）に実施した。その内容と評価について、用語の説明をした後に示す。

用語の説明：養護教諭が行う健康相談とは、児童生徒等の心身の健康に関して、養護教諭の専門性を生かして相談、対応を行う活動である（日本養護教諭教育学会，2019）。逆境的な体験とは、トラウマ体験となりうるような、虐待・不適切な養育環境や家族の機能不全・いじめ・性被害等である。トラウマインフォームドケア（TIC）とは、すべての人を対象として、トラウマに関する基本的な知識をもち、トラウマやその影響を認識しながらかわることである。“こころのケガ”とは、トラウマ（心的外傷）を意味する（亀岡，2019；野坂，2019）。

1. 第 1 回 TIC 教育プログラム研修（オンライン研

修)

1) 講義 1 専門とする精神科医講師による TIC の知識に関する講義 (70 分)

講義内容の主な項目は、(1) トラウマティック・ストレス (心的外傷)、“こころのケガ”について、(2) TIC の発展・TIC の概念・TIC の必要性、(3) トラウマの広範囲な影響、(4) 模擬事例による逆境的な環境で育った子どもの感情等、トラウマのメガネをかけて見る必要性、(5) TIC の実際、“こころのケガ”への心理教育、TIC の基本原則等であった。

2) 講義 2 学校教育に携わり TIC を専門とする臨床心理士講師による子どもと保護者に対する対応、心理教育に関する講義 (40 分)

講義内容の主な項目は、(1) トラウマを理解した対応、(2) 個別支援と集団支援、(3) 心理教育の理解と活用、(4) 逆境的な環境で育った子どもの気持ち、(5) 保護者を理解する等であった。

2. 第 2 回 TIC 教育プログラム研修 (対面形式による講義と演習、グループワーク)

1) 講義 専門とする臨床心理士講師による TIC の基本的な知識と心理教育に関する講義 (20 分)

2) 演習 心理教育 (保健指導) の実際 (50 分)

トラウマとなる出来事、トラウマの影響や症状、対処法がわかりやすく書かれている冊子を使って、実際にペアで読み合う演習を実施する。その後、感想をグループで共有する。

3) グループワーク 模擬事例を教材にして学ぶグループワーク (130 分)

幼少期～高等学校までの各発達段階にわかれてグループになり、模擬事例から、各発達段階での A さんの行動、思考、気持ち、状態を考え、話し合い、発表する。A さんが表している高等学校での、教員が理解し難い性行動や言動が、成育環境 (逆境的な体験) によって現れていることを理解する。

次に、A さんの幼少期からの日常 (逆境的な) 体験を具体的に想像しながら、気づいたこと、A さんのトラウマの影響、困りごとやニーズに、学校教員が気づくにはどうしたらよかったのかについて話し合い、各グループからの発表により全員で共有する。

3. 第 1 回・第 2 回 TIC 教育プログラムの効果について

1) 第 1 回教育プログラム、講義による TIC に関する基本的な知識・理解と満足感・有効感

TIC の知識・理解に関する質問 21 項目について第 1 回の事前・事後を比較すると、19 項目に有意差がみられた。第 1 回参加者 61 名の有効回答者 48 名の内、満足感「とても満足した」87.5%、有効感「とても役に立つ」87.5%であった。自由記述について、質的記述的に分析したところ満足した理由で、コード数が最も多かったカテゴリーは、「TIC・トラウマの影響について理解できた」。次に、「子どもたち (保護者) への対応に役立つ」であった。

2) 第 2 回教育プログラム、グループワーク等による TIC の理解と満足感・有効感

第 2 回参加者 44 名の有効回答者 38 名の内、満足感「とても満足した」100%、有効感「とても役立つ」100%であった。自由記述について、質的記述的に分析したところ満足した理由で、コード数が最も多かったカテゴリーは、「研修 (グループワークや演習) により TIC の理解が深まった」。次に「グループワークで意見交換、共有・共感できた」であった。

このように、第 1 回・第 2 回教育プログラムについて、養護教諭の TIC の知識の獲得、具体的な対応への有効感、TIC の理解の深まり等に効果が示されていた。しかし、その後、TIC 教育プログラムによる学びが、実際に養護教諭の健康相談で、子どもへの意識や対応に活かされているのか、その影響については明らかにされてはいない。

本研究の目的は、学校教育の中で実践する養護教諭に、TIC 教育プログラムによる学習が、実際にどのように影響しているのかを示すために、TIC 教育プログラムの影響による養護教諭の思考や感情、行動について、養護教諭のインタビューデータを検証し、養護教諭の実践における TIC 教育プログラムの効果を明らかにすることである。

Ⅱ 方 法

1. 対象者

対象者は、表 1 に示すように、第 1・2 回 TIC 教

表 1 対象者

養護教諭	年代	現在 勤務校種	調査時の 勤務校年数	養護教諭 年数
A	20代	小学校	1	1
B	50代	小学校	1	17
C	40代	中学校	17	21
D	50代	高等学校	4	32

育プログラム研修に参加した養護教諭でインタビューに同意した4名である。インタビュー対象者である養護教諭4名の語りの文脈から、TIC教育プログラムの影響による思考・感情・行動を表していると捉えられるデータ部分に限定して分析した。

2. 調査期間

対象者4名にインタビュー調査した期間は、2022年1月～2022年3月であった。

調査は、第2回TIC教育プログラム研修終了後、約2週間～3カ月の期間に行った。

3. 調査方法及び内容

半構造化インタビュー法を実施した。対象者4名の養護教諭に、TIC教育プログラム研修後、「日々子どもへの健康相談での対応において、TIC教育プログラムによって活用できたこと、役に立ったこと、感じたこと、考えたこと、何か変わったこと等影響を受けたと思われること」について尋ね、自由

な語りを得た。インタビューは、対象者の許可を得たうえで録音し、逐語録を作成した。調査場所は、対象者の勤務先等個人情報が守られる個室とした。本研究の対象者4名の調査時間は、約65分～95分（平均時間74分）であった。データ分析は、養護教諭の語りをデータとして、養護教諭の思考・感情・行動の部分に着目した。その養護教諭の思考・感情・行動は、子どもをはじめ教員、保護者とやり取りする中での相互作用によって生じるものであることから、人間と人間が直接的にやり取りする社会的相互作用にかかわる研究に適しているとされる修正版グラウンデッド・セオリー（M-GTA）（木下，2013，2020）を用いた。分析テーマは「TIC教育プログラムの影響による養護教諭の思考・感情・行動変容」とした。データの逐語録における養護教諭の思考・感情・行動が語られている部分を分析し、それらの変容を導き出した。尚、本研究における養護教諭の行動とは、養護教諭が行う健康相談における子ども等への対応を主に意味するものであるため、行動（対応）として以後示している。

4. 分析方法

対象者1人の逐語録データを概観し、TIC教育プログラムの影響によると考えられる養護教諭の思考・感情・行動（対応）の部分について着目し、文脈を重視しながら、その箇所について分析ワークシート（表2）のヴァリエーション欄に記入して検討した。ワークシートに書き出したデータについて

表 2 「〈そうだったのかー〉トラウマの症状と気づき腑に落ちる〉概念ワークシート

概念	「そうだったのかー」トラウマの症状と気づき腑に落ちる
定義	わかりにくかった、思い込んでいた子どもの症状や教員の態度がトラウマの症状にあてはまり「そうだったのかー」と気づいて腑に落ちる
ヴァリエーション	N01「あーお腹が痛い」って（子どもが）よく休むんですけど、それもやっぱり症状の一つ、よくお腹が痛いつて言ってたんですけど、それもトラウマの一つで、最初は「仮病すんなよ」って思ってたんですけど、〈中略〉パンフレットにお腹が痛いとか、寝れないとか、ゲームに熱中しちゃうこと（もあって）、そういうのも（トラウマ症状の）一つなんやなと思って、寝れないとか、「ゲームしているから寝られへんねんやろ」って言っちゃったりとかもしてたんですけど、「あーそうなんや」と思いました（A）
	N02 ほんとに、性的虐待のお子さんのときは、（トラウマの症状に）あてはまりすぎるぐらい、あてはまって「そうだったのかー」って感じでした。腑に落ちすぎました（B）
	N03 再演（トラウマの影響）すると言う言葉が、自分の中にはびつたりきて、ケアをしている人にも再演があるというのを、「あーそうだな」とみんな蓋をしたい、見たくない。あの一こころの動きがどうしても現れてしまう。大人は、あんまり難しいとかかわりたくない。できたら思い出したくない。かかわりたくないとおっしゃる先生にたくさん会ってきたので（B）
（他省略）	
理論的 メモ	・仮病等と思い込んでいた子どもの症状が、トラウマの症状を知ったことにより、それにあてはまり「あーそうなんや」と気づいた ・わかりにくかった子どもの症状や教員の態度がトラウマの症状にあてはまり「そうだったのかー」と気づいて腑に落ちる ・教員のかかわりたくないという行動も、トラウマの影響による再演であることを知って、教員の行動と再演が「びつたり」ときた感触を得ていた

解釈の検討を行い、その解釈について理論的メモ欄に記載し、最も妥当なものを定義欄に記載した。概念と対立する対極例は、理論的メモに記載した。定義を凝縮表現した言葉を概念名として生成した。概念と定義による解釈可能なデータ箇所を類似例として検討を行い、ワークシートのヴァリエーション欄に加えていった。類似例を加える際には概念と定義、データの再検討により精度を高めていった。概念と対立する対極例が、複数みられた場合、別にワークシートを作成して、同様に検討し概念名として生成した。ワークシート1例を表2に示す。このような手順で4人の記録分析を行い、逐語データ全体を通して、ヴァリエーション欄に追加される類似例がないことを確認して概念を完成した。

次に、生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討して関係図にしていき、複数の概念の関係から成るサブカテゴリーを生成して、さらにサブカテゴリーの相互の関係からカテゴリー、同様にコアカテゴリーを生成した。コアカテゴリーの相互の関係から分析結果をまとめ、その概要を簡潔に文章化して、結果図(図1)を作成した。

この研究の問いを立てた研究者1名が、一貫性を保つためデータ収集からワークシートの作成、分析・検討、論文執筆まで主として行い、信頼性・妥当性の観点から他の研究者1名により検証を行った。

5. 倫理的配慮

本研究は、梅花女子大学研究倫理審査委員会にて承認(承認番号2021-0209)を得て実施した。倫理的配慮として、インタビュー調査の前に、研究対象者に書面と口頭で、研究目的・意義・方法、倫理的配慮等の説明を行い、同意を得た。インタビュー内容については、子ども等のプライバシーや個人が特定されないよう秘密保守、匿名性の厳守を約束した。また、データの管理方法、同意後の取り下げ可能期間と取り下げ後のインタビュー内容の破棄、データは本研究目的のみに使用すること、使用後の破棄について説明し、同意書を回収してから調査を行った。研究対象者から、同意後の取り消し申し出はなかった。

Ⅲ 結果

M-GTA分析を行った結果、24概念が生成され、12サブカテゴリー、8カテゴリー、3コアカテゴリーを生成した。TIC教育プログラム後の養護教諭の思考・感情・行動(対応)を示す各コアカテゴリー、カテゴリー、サブカテゴリー、概念、定義を表3に示した。

コアカテゴリーの相互の関係から分析結果をまとめ、その概要を簡潔に文章化して作成した、コアカテゴリー、カテゴリー、サブカテゴリー、概念についての結果図を図1に示した。以下、はじめに結果図、次にコアカテゴリーごとに説明する。

結果の説明には、コアカテゴリー【 】太字、カテゴリー『 』、サブカテゴリー《 》、概念〈 〉、ヴァリエーション「 」斜字・太字、ヴァリエーション中()内補足として示した。

1. 結果図 (図1参照)

本研究において24概念、12サブカテゴリー、8カテゴリー、3コアカテゴリーが生成された。コアカテゴリー全ての相互の関連を検討して結果図(図1)を作成した。

養護教諭はTIC教育プログラムで、『トラウマに気づく視点の必要性和活かせる対応』を学び、腑に落ちる感覚を経験した。その後、学校での日々の子どもへのかかわりの中で、【トラウマに気づき・実践に活かした対応】を行い、『実践してみても好感触を得た“こころのケガ”への対応』に手応えを感じて、研修での学びが実践に役に立つものであると実感していた。

新しいTIC概念に基づく実践は、子どもや教員から好感触を得られるとともに、これまでの自分の思考や子どもへの対応を振り返る契機となり、子どもへの否定的な視点、自分のエゴ・価値観、否認していた自分に気づく体験でもあった。この体験によって、養護教諭が、これまで否定的に捉えていた自己の思考・感情に気づき、それを受け入れたことから、『振り返り気づき好転した子どもへの思考・感情』のように、養護教諭に、「よかった」という安堵する快な感覚の認識、子どもにかかわる前向きな思考

表3 TIC教育プログラムの影響による養護教諭の思考・感情・行動（対応）について生成したコアカテゴリー・カテゴリー・サブカテゴリー・概念・定義

コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義
トラウマに気づき・実践に活かせる対応	トラウマに気づく視点の必要性と活かせる対応	トラウマに気づき、トラウマの視点で見る必要性を実感	「そうだったのかー」トラウマの症状と気づき前に落ちる	わかりにくかった、思い込んでいた子どもの症状や教員の態度がトラウマの症状にあてはまり「そうだったのかー」と気づいて腑に落ちる
			トラウマ、「そうかもしれない」と気づく視点の必要性を実感	見えにくいトラウマを抱えている子どもは確実にいて、トラウマかもしれないと見る必要があると実感する
	実践に活かせる対応・感動した体験		「あーそうか、そうやったらいいんか」と実践に活かせる対応	「あーそうか、そうやったらいいんか」と理論による具体的な対応を知り、実践に活かせる有意義な研修だった
			「そうだよな、そうだよな」と思えて感動した体験	グループワークで「あ、それぞれ」「そうだよな、そうだよな」と同じ視点と思えた感動した体験
	実践して好感触を得た“こころのケガ”への対応	実践してみても好感触を得た“こころのケガ”への対応	“こころのケガ”をしていると思う子どもたちへの実験の試み	“こころのケガ”をしていると思う様子が浮かんできた子どもたちに「よし」と思えて実践してみた
			実践してみても子どもや担任から好感触が得られた	研修で得た活用できそうな保健指導（心理教育）をしてみても、子どもや担任から好感触を得る反応があった
振り返り気づき好転した子どもへの思考・感情	振り返り気づきよい方向に変化した子どもへの思考・感情	振り返り気づきよい方向に変化した子どもへの思考・感情	振り返り気づけた否定的だった子どもへの視点と思考	振り返ることによって子どもを否定的に捉えていた視点、自分のエゴや価値観による対応、わかっていただけで避けていた自分の否定的な側面に気づき認識した
			否定的な側面に気づき認め、前向きに変化した思考・感情	研修によって、子どもに対して否定的であった対応や思考に気づき改めて、子どもへの思考・感情が前向きに変化したことを実感していた
			自己のつらい体験の心象と重なる子どものトラウマによる心の痛み	自己のつらい（トラウマとなるような）体験での心象を思い起こし、自分の内面をみつめ子どものトラウマによる心象を重ねあわせながら心の痛みを感じていた
	子どもにとっていいと思える意識変化と気づき	子どもにとっていいと思える意識へと変化し気づく	子どもにとっていいと思える意識へと変化する	子どもを捉える視点が変わり、子どもにとっていいと思える対応に向けた意識が変わっていた
			子どもがよい方向に変化したことから考えた気づき	これまでのやり方と違う対応に変えて、子どもがよい方向へ変化したことから子どもの身になって考えて気づいた
			子どもが変わりと肯定して捉えることができる対応	ちょっとでも子どもが変わりと思える今自分ができることをする
	子どもが変わりと肯定的に捉えるようになった対応	子どもが変わりと肯定して捉えることができる対応	役立てていると肯定的に捉えるようになった子どもや教員への対応	意識の変化によって、子どもや教員に役立ててくると捉える、自分の対応を肯定的に捉えるようになる
			みんなでかかわり同じ方向に進むとうまくいく感触	みんながかかわると同じ方向で進んでうまくいく感触があり大事だと思う
			子どものためになる保護者の気持ちがある対応	保護者の気持ちがある対応が子どものためにいい方向にかなえてくれていると感じる
	トラウマの視点での子どもへの対応・教員との温度差に困難を感じ悩む	トラウマの視点での子どもへの対応に困難を感じ悩む	トラウマの視点での具体的な対応を実施して感じる困難感	トラウマの視点での具体的な指導や対応を実施してみても、子どものピンときていない反応や課題から難しさを感じる
			トラウマが見えるようになった子どもへの対応の難しさ悩ましさを	トラウマが見えるようになったが、子どもへの日々の対応の難しさを感じて、悩ましい
			根本が変わらない対応の限界に悩ましく	根本が変わらない（問題が解決されない）対応に限界を感じて、どうしたらいいかわからないしんどさを感じる
			教員との温度差によるチームで動けない難しさ	チームでやっていけないという思いと養護教諭と教員との考え方の違いや忙しさ等によって難しさを感じている
TICを学びながら子どもと教員に働きかけていく意欲	子どもの安心に向けた思い	子どもに安心してほしいという思い	子どもがちょっとでも安心し、楽になってほしいと思う	子どもがちょっとでも安心してほしい、楽になってほしいとずっと思っている
		TICを学びながら子どもと教員に働きかけていく意欲	養護教諭としてできることをもっと勉強したいと思う	養護教諭として、子どもたちになんかなんかできるともっと勉強したいと思う
	チームづくりに向け教員に働きかけるチャンスをつかむ	TICを学びながら子どもたちにできることをしていく意欲	これからTICを学びながら子どもたちにできることをしていく意欲	これからTICを学びながら子どもたちにできることをしていきたいと思う
			同じゴールに向かうチームづくりへの意欲	同じゴールに向かうチームづくりへの意欲を示す
			TICの理解に向けて教員へ働きかけるチャンスをつかむ	教員にTICを理解してほしいという思いから、チャンスを捉え働きかける意欲を示している

等の変化がみられていた。さらに、自己の心象を見つめ、自己のつらい体験での心象と子どもの心の痛みを感じる心象が重なり、子どもの苦しみに共感して、〈子どもにとっていいと思える意識へと変化する〉ことがみられていた。一方で、養護教諭は、《トラウマの視点での子どもへの対応に困難を感じ悩む》ように、TICの学びを実践したことで新たな困難に遭遇し、葛藤もしていた。しかし、養護教諭は、相反する思考・感情を行きつ戻りつしながらも、【振り返りによる気づきから肯定的に変化した思考・感情・行動（対応）】のように、養護教諭の思考・感情・行動（対応）は、子どもを基軸とする肯定的な方向へと漸進的に変化していた。さらに、養護教諭は、これまでトラウマの影響で安心して生活することが

できなかった子どもたちがいることに気づき、子どものつらさに思いを馳せることで生じた『子どもの安心に向けた思い』により、【TICを学びながら子どもの安心に向けて働きかけていく意欲】を示していた。

2. TIC教育プログラムの影響による養護教諭の思考・感情・行動（対応）

1) 【トラウマに気づき・実践に活かせる対応】

(1) 『トラウマに気づく視点の必要性と活かせる対応』

1つめのサブカテゴリー《トラウマに気づき、トラウマの視点で見る必要性を実感》は、2つの概念であった。

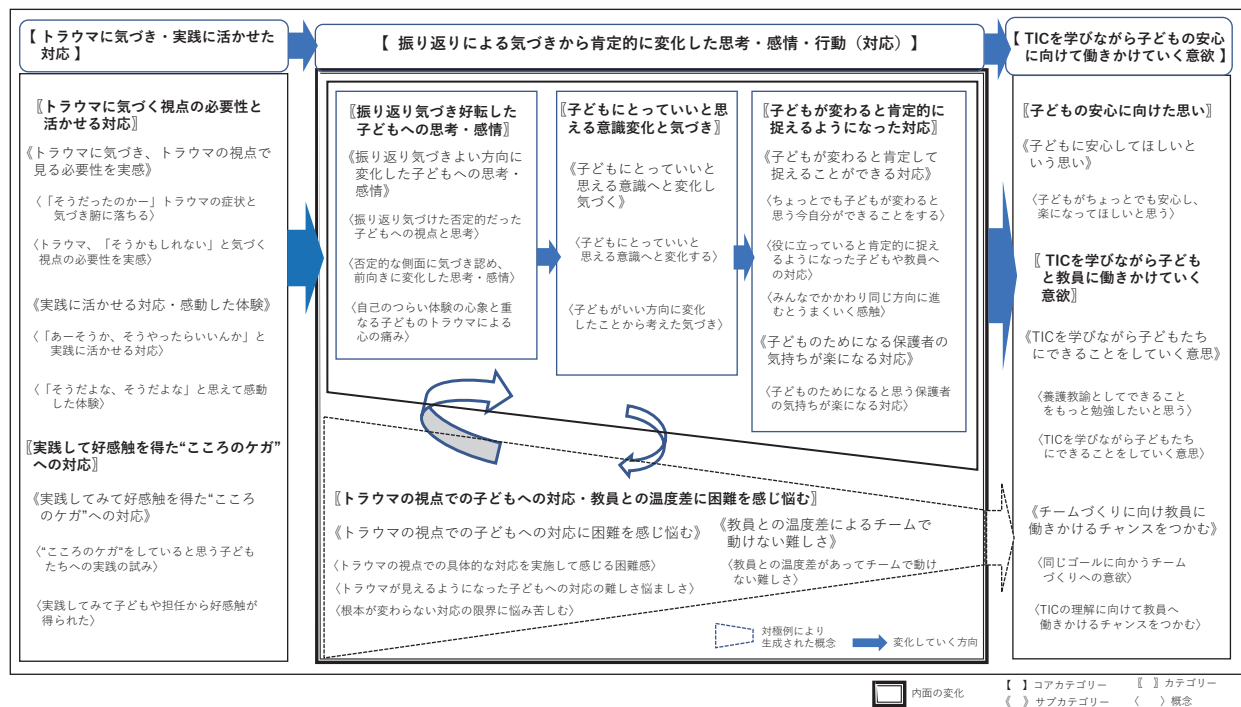


図1 TIC 教育プログラムの影響による養護教諭の思考・感情・行動（対応）

1つめの〈「そうだったのかー」トラウマの症状と気づき腑に落ちる〉概念は、「ほんとに、性的虐待のお子さんのときは、（トラウマの症状に）あてはまりすぎるぐらい、あてはまって『そうだったのかー』って感じでした。腑に落ちすぎました（B）」のように、トラウマの視点から理解するという新たな知識によって、養護教諭が、日々の実践の中でかわっている子どもの様子をトラウマの視点で振り返ってみると、これまで子どもが表していた言動がトラウマの症状であったと気づき、あてはまりすぎるくらいあてはまる、これまでわからなかったことがわかったときの「腑に落ちる」、快な感覚を感じていることを示していた。

2つめの〈トラウマ、「そうかもしれない」と気づく視点の必要性を実感〉概念は、「こちらから目につきにくいけれど、トラウマでそうなっているかもしれないという視点で見る必要があるんやなって、〈中略〉そういう子も支援が必要なかもしれないということにも気づかせてもらえました（C）」、「やっぱり、（トラウマが）確実にあるんだなっていう実感があります。その徴候を見過ごしたらダメだなとすごく思いました（B）」のように、養護教諭が、今まで見えていなかったけれども、見えにくいトラウマを、そうかもしれないという視点で見る必要性、

トラウマによる症状が確実にあることを実感していた。また、「『これ、ほんまにあることなんやなー』と思って、TVとか本とかの話じゃないんやなと思いました。なんて言っているのかー、新しい世界を知れたというか、いつかそういう子に接することがあるかもしれないなと思って（A）」のように、養護教諭は、ただの知識としてではなく、現実に行っていることであると実感し、自分も深刻なトラウマを抱えた子どもに出会うことがあるという現実を認識していた。そして、これまでの自分の認識と違う、新しい世界に遭遇したように感じていることを示していた。

2つめのサブカテゴリ『実践に活かせる対応・感動した体験』は、2つの概念であった。

1つめの〈「あーそうか、そうやったらいいんか」と実践に活かせる対応〉概念は、「そういう（トントンされる）経験もないんかって、トントンするだけでもリラクセーションになるんやなとか、『あーそっからなんやー』とか、ハッと気づいたりしました（C）」のように、養護教諭が、これまで学んだことがない具体的な方法を学んだこと、それに加えて、逆境的な環境の中で育った子どもたちは、保護者からの情緒的なかわりやスキンシップ等を経験してきていないことに気づかされ、そこから子どもにか

かわることが必要であることを新たに認識したことを示していた。

2つめの〈「そうだよな、そうだよな」と思えて感動した体験〉概念は、「グループワークができたのがすごくよかったです。会話とか為になることが多かった。日々の仕事のことを話すことができたので、『あーそうなんだな』と思って、『そうだよな、そうだよな』と、あー同じ視点やと思えたことがよかった。終始感動していました（A）」のように、養護教諭同士のグループワークで、自分と同じ視点で共有できる、わかってもらえる心地良さ、安心して話せることを体験したことは、一人職種である養護教諭にとって、よかったと感動する体験であったことを示していた。

（2）『実践して好感触を得た“こころのケガ”への対応』

1つのサブカテゴリー《実践してみても好感触を得た“こころのケガ”への対応》は、2つの概念であった。

1つめの〈“こころのケガ”をしていると思う子どもたちへの実践の試み〉概念は、「その（研修の）ときに、学校で結構暴言があったり、暴力があったり、学校に来にくくてというような（子どもたちに）学校が多く対応していることがあったので、研修が終わった後、もらった資料をわかりやすくして、保健指導をその当該学年に行ったんです（A）」のように、養護教諭は、暴言や暴力で表している、あるいは学校に来ることができない子どもたちが、“こころのケガ”をしていることに気づき、子どもや教員に理解してもらうために、研修での資料を活用して実践に活かし働きかけていることを示していた。

2つめの〈実践してみても子どもや担任から好感触が得られた〉概念は、「いつもなんかすごい騒いでいる子が、（保健指導を）すごく真剣に聴いたのが印象的で、この子も聴いてくれんやーって思ったんですけど（A）」のように、養護教諭は、いつも騒いでいる子どもが真剣に聴く様子を見て、保健指導をしたことに好感触を得ていた。また、「やっぱり、二次体験とか自分（担任）もしんどくなるじゃないですか。それが普通の反応なんだよと、『そうなんだ。よかった』と、それが普通に思えた。担任の先生にとって心理教育が役に立った。すごく大事でほんと

によかったと思います（C）」のように、養護教諭は、子どもの過酷とも言える逆境的な事象を聴いたり、子どもの症状に振り回されたりすることによって、支援者も二次的に心が傷つく体験となることを学び、子どもにかかわる担任の心の傷つきにも配慮して保健指導を行っていた。その後、担任の安心した言動を得て、保健指導が役に立っていることを感じ、その重要性を実感していたことを示していた。

2）【振り返りによる気づきから肯定的に変化した思考・感情・行動（対応）】

（1）『振り返り気づき好転した子どもへの思考・感情』

1つのサブカテゴリー《振り返り気づきよい方向に変化した子どもへの思考・感情》は、3つの概念であった。

1つめの〈振り返り気づけた否定的だった子どもへの視点と思考〉概念は、「問題行動を起こす子とか、学校に来れない子とか、なんにもやる気がない子とか、『なんでやねん』と思ったり、『ちゃんとやってよ』と思ったりもしたんですけど（A）」という否定的に捉えていた子どもへの視点、「ほんとにやったらいけないと思うんですけど、〈中略〉そんなふうにも子どもに頼っておいでと、言っちゃうみたいな、そういうエゴ、なんかその子をずっと見守っておきたいなと思ったんですけど（C）」、「学校現場にいてると、例えば一番が授業ってなるじゃないですか。〈中略〉授業に行かさないかん。（教室に）行かせてたら、すると次に来なかったりすることもあるんですよ。これは仕方がないことやって（D）」というように、養護教諭は、自分のエゴや一般的な価値観に捉われて、子どもが求めている対応ではないことを感じながらも、やってしまう、無理に納得させていた自分に気づいていた。また「ほとんど、何か話をしたくて来てて、（何かを）抱えている子どもが多くて、〈中略〉確かにわかってた、すごくわかってたけど、どこかで、避けてた、忘れてたというところがあったんちゃうかなーと、すごく反省させられました（D）」のように、養護教諭が、何かを抱えていると感じていたけれども、子どもを潜在的に避けていた、否認していた自分を認識して、反省していたことを示していた。

2つめの〈否定的な側面に気づき認め、前向きに

変化した思考・感情〉概念は、「避けてたんじやないかと思ったときに、そこだけ、もうちょっとはいってこうと思って、そこが今回、ずっと変わったと思います。自分の中で変わったと思います。ちゃんとしようではなくて、その子にもうちょっとかわろうと思って (D)」, 「問題行動を起こす子とか、学校に来れない子とか、なんにもやる気がない子とか、「なんでやねん」と思ったり、「ちゃんとやってよ」と思ったりもしたんですけど、そこに対して、前向きにその子を受け入れようになったというか、前向きにその子を受け入れようと思えるようになったような気がします (A)」のように、養護教諭が、トラウマの影響を学んだことをきっかけに、否認していたこと、子どもを否定的に捉えていたことに気づき、それを受け入れて反省したことによって、養護教諭の思考が、子どもにかかわる、子どもを受け入れる前向きな方向へと変化していた。また、「なんとかこの子をここから救い出さなきゃと思ってたんですけど、治療する必要はなくて、心理教育まででよって (研修で) おっしゃったので、ちょっと肩の荷がおりて、『よかったー、なんかそっかーよかった』と思って、(中略) ちょっとホッとしました (C)」のように、TIC 教育プログラムで具体的な対応を示してもらえたことにより、養護教諭は、これまでやらないといけないと思っていたことがそうではないとわかり、安堵する楽な気持ちになったことに気づいていた。養護教諭は、この安堵する楽な気持ちを自覚したことで、これまで過剰な使命感・責任感にとらわれ、無意識に自分に重圧をかけていたことを、認識したことを示していた。

3つめの〈自己のつらい体験の心象と重なる子どものトラウマによる心の痛み〉概念は、「そう簡単には、わたし自身もいろいろやっぱり、そういうふうに、家のこととかあったこと思い出しますもんね。それがやっぱり、もっと深くなってたらやっぱり、うーん。(周りは) 強くなれて言うけど、そんなに急に強くなれるもんかな。強くなれて (言われても)、そんなに強くなれると思いません (D)」, 「グループワークの中で事例検討をしたじゃないですか。それがすごくつらくて、こういう子がいるんだということがすごいつらくて (A)」のように、養護教諭は、

自分の苦痛な体験での心象を思い起こし、自分のつらい体験による心象と重ねて、より問題が深い子どもの言葉にならない心の痛みを感じていた。この子どものつらさを自分事として捉え感じたことによって、周りの強くなれという子どもへの言葉に対して、周りが言うようには、強くなれないのだと理解したことを示していた。

(2) 『子どもにとっていいと思える意識変化と気づき』

1つのサブカテゴリー《子どもにとっていいと思える意識へと変化し気づく》は、2つの概念であった。

1つめの〈子どもにとっていいと思える意識へと変化する〉概念は、「私の中で捉え方が、こう、いつつも問題行動を起こしたりしてて、『またこの子かー』、『もうやめてよー』と思っていたときがあったんですけど、こういう研修を聴いて、その子って家庭が複雑だったりとか、こううまくいっていないことがあるとか、というのがほとんどの子なので、『やっぱり、そうだよー』わりと受け入れられるようになったとか、(子どもへの) 接し方がちょっと変わったような気がします (A)」のように、養護教諭は、子どもたちが表している症状や行動を問題行動として否定的に捉えていたが、研修を受けてトラウマの影響によると理解できたことで、子どもたちの背景にまで視野を広げて思考するようになり、子どもを受け入れるようになったと意識が変化したことを認識していることが示されていた。

2つめの〈子どもがよい方向に変化したことから考えた気づき〉概念は、「(教室に) 行かせてたら、すると次に来なかったりすることもあるんですよ。これは仕方がないことやって、卒業できへんから、それで自分の中で納得していたんですけど、この講習聴いて、ちょっと見方変えてみようと思って、(これまでの) ちょっとやり方変えてみたら、『あ、そうか』いつでも来て、話できるというので、時間を制限されへんというのが、この子にとって、逆に今度話できるわとなって、(教室に) 行くようになった (D)」のように、これまで養護教諭は、卒業のために教室に行かすことは仕方がないと思い、授業に行かせる対応を優先していたが、時間を制限せず話を聴くやり方に変えてみると、逆に子どもが自分から教室に行くという行動の変化がみられた。この子

どもの主体的な行動変化から、養護教諭が、子どもにとって養護教諭の対応がどうであったか、子どもの身になって考えることによって、子どもにとって、今話さなくてもいつでも話ができる、いつでも聴いてもらえる安心感から、子どもは安心して授業にいけるようになったと理解していたことを示していた。

(3) 『子どもが変わると肯定的に捉えるようになった対応』

1つめのサブカテゴリー《子どもが変わると肯定して捉えることができる対応》は、3つの概念であった。

1つめの〈ちょっとでも子どもが変わると思う今自分ができることをする〉概念は、「私はこれ(心理教育の冊子)を(子どもと)読むだけでも、読むだけでいいんじゃないかなって、そのときに何か(子どもが)言うことに、『あーそうだね』、『そう感じただね』ということは言ったんです(B)」のように、養護教諭が、子どもに何かしてあげようと思うのではなく、トラウマについて書いてある冊子を読むだけで、読んだときの子どもが発した言葉や感じたことを受けとめること、子どもにとって、それだけでいいと思えていることを示していた。

2つめの〈役に立っていると肯定的に捉えるようになった子どもや教員への対応〉概念は、「(なんとかしなきゃと思っていたことに)そうじゃなくていいんだなー、(話を聴くだけでも)十分、役に立っててるかもしれないと思いました(C)」のように、養護教諭が、自分がなんとかしないといけないと思いついていたこと、それに気づき、そうでなくていいと思いが変化していた。もっと頑張らないといけない、自分の対応を否定的に捉えていたが、子どもの話を聴くだけで、十分に役に立っているかもしれないと肯定的な認識に変化していたことを示していた。

3つめの〈みんなでかかわり同じ方向に進むとうまくいく感触〉概念は、「みんなでかかわって、みんなでその中に養護教諭も歯車の一つとしている。そっちのほうが、うまくいくと思います(D)」という、みんなでトラウマを理解してかかわることを学び、養護教諭が、教職員の中の一人として、同じ方向で子どもにみんなでかかわることであまりいい

経験から、この感触を得ていることを示していた。

2つめのサブカテゴリー《子どものためになる保護者の気持ちが楽になる対応》は、1つの概念であった。

1つの概念〈子どものためになると思う保護者の気持ちが楽になる対応〉は、「親の気持ちがちょっとでも楽になったら、それって子どもに必ずかえりかなーと、<中略>、親が頑張るすぎると子どももしんどいしというのは思ってますね。追い詰められたりとかっていうのもあるのかって(B)」と、教育プログラムで保護者のトラウマによる影響を学び、養護教諭が、子どもにとって親が頑張るすぎていること、親のしんどい状況は、子どもにとってしんどい状況になることを理解しており、親の気持ちが楽になるような対応をすることが、子どもにとっても楽になる家庭環境になると思っていることを示していた。

(4) 『トラウマの視点での子どもへの対応・教員との温度差に困難を感じ悩む』

1つめのサブカテゴリー《トラウマの視点での子どもへの対応に困難を感じ悩む》は、3つの概念であった。

1つめの〈トラウマの視点での具体的な対応を実施して感じる困難感〉概念は、「一緒に読んで、実際リラクセーションのところをやったんですけど、ぜんぜんピンときてなくて、教えるのも難しいなあ(C)」と実施してみて、養護教諭が、子どもに効果のある反応がみられず難しさを感じていることを示していた。

2つめの〈トラウマが見えるようになった子どもへの対応の難しさ悩ましさ〉概念は、「(トラウマの視点で見えるように)なったのは、なったんですけど、なったけど、だからといって、物事はうまくいくわけではないので(A)」と、養護教諭が、トラウマの視点で見えるようになったが、次の段階でのうまくいかない新たな困難に直面して悩んでいることを示していた。

3つめの〈根本が変わらない対応の限界に悩み苦しむ〉概念は、「根底にあることが解決されないと本人もしんどいだけですし、学校としては戦い続けなければならないと思います(A)」と、養護教諭が、子どもの深刻な問題、その背景にある根本的な

問題への対応をとることは困難であり、学校として解決することに限界を感じ、悩み苦しんでいることを示していた。

2つめのサブカテゴリー《教員との温度差によるチームで動けない難しさ》は、1つの概念であった。

1つの概念〈教員との温度差があってチームで動けない難しさ〉は、「学年団との考え方と私の考え方に温度差があって、ほんとだったらうまく連携とってやれたことができなかったなとか (B)」、養護教諭が、学年団との考え方の違いがあることを認識して、チームで動く難しさを感じていることを示していた。

3) [TIC を学びながら子どもの安心に向けて働きかけていく意欲]

(1) 『子どもの安心に向けた思い』

1つのサブカテゴリー《子どもに安心してほしいという思い》は、1つの概念であった。

1つの概念〈子どもがちょっとでも安心し、楽になってほしいと思う〉は、「安心してほしいんですよね。たぶん、その子にとっては、その状態が一番いいでしょうし、ここに来てずっと緊張状態の子もいるので、気がはっていると、それが安心できる場所があれば、その子にとって安心できる場所であつたらいいなと思います。少しでも楽になるかもしれない。楽になるという形、そんな感じになつたらいいんじゃないかなと思う (A)」と、養護教諭は、トラウマの影響に日々曝されて安心することができない子どもがいることに気づき、子どもの身になりつらさを感じたことで、これから子どもがちょっとでも安心でき、楽になるようにかかわりたいという養護教諭の思いを示していた。

(2) 『TIC を学びながら子どもと教員に働きかけていく意欲』

1つめのサブカテゴリー《TIC を学びながら子どもたちにできることをしていく意思》は、2つの概念であった。

1つめの〈養護教諭としてできることをもっと勉強したいと思う〉概念は、「(TICについて) やらないって思いますね。(養護教諭は) 専門家としてみられるところもあるし、勉強ですね (C)」のように、養護教諭が、TIC という新しい知識を学びなが

ら、子どものために専門職としての力量を高めていき、やっていく意欲を示していた。

2つめの〈TIC を学びながら子どもたちにできることをしていく意思〉概念は、「あーこれは、“こちらのケガ”のせいやからっていうふうに、こう結果的に考えられる子(どもへの視点があると)、巻き込まれずに済むというか、できるといいな(中略)、養護教諭の仲間から教えてもらって、うまく組み合わせられたらいいな (A)」のように、養護教諭が、今後も学びながら仲間と語り合い、子どもへの対応を見出して、対応していく意思を示していることを表していた。

2つめのサブカテゴリー《チームづくりに向け教員に働きかけるチャンスをつかむ》は、2つの概念であった。

1つめの〈同じゴールに向かうチームづくりへの意欲〉概念は、「先生方と人間関係をつくります。やっぱり、それも一つ心に留めてがんばろうと思ったこと (C)」のように、養護教諭に、チームをつくろうとする意欲が現れていたことを示していた。

2つめの〈TIC の理解に向けて教員へ働きかけるチャンスをつかむ〉概念は、「先生が『教えてくれ』って言うから、『教えます』って、やっぱりいつもと違うじゃないですか。今日は『おっと』と思ってくれたみたいで、『おっと』と思いましたね。おっとと思ったな『よし』と、ここだと思って、これ機会に冊子見せてみたいな、(中略) 今日話をするチャンス! (中略) チャンスと思ったら、そこはさすがつかみ取らなきゃダメなんだ (B)」のように、教員が TIC に興味を示した言動を捉えて、養護教諭がチャンスを逃さず、TIC の理解に向けて働きかける意欲を示していることを表していた。

Ⅳ 考 察

本研究は、4名の養護教諭のインタビューデータを分析した結果、【トラウマに気づき・実践に活かした対応】、【振り返りによる気づきから肯定的に変化した思考・感情・行動(対応)】、【TIC を学びながら子どもの安心に向けて働きかけていく意欲】の3つのコアカテゴリーを生成した。生成されたコア

カテゴリー（カテゴリー，サブカテゴリーを含む）の相互関係より，実践における TIC 教育プログラムの影響による養護教諭の思考・感情・行動（対応）の変容を明らかにした（図1）。尚，教育プログラムが実践に及ぼす効果を検証するため，教育プログラムの影響による肯定的な変化を示しているコアカテゴリー，カテゴリーについて，学習意欲，行動変容に関連する理論概念（松本，2003；廣松・尾澤，2019；鹿毛，2021）を基に学習意欲の観点から捉え直して概念化を図った。その結果，学習意欲へと促進させる概念として，『実践への動機づけと自己効力感の生起』，『実践による自己効力感の高まり』，『気づきから内省，自己の肯定的変化』，『「子どもが変わる」肯定的に捉える対応と意識変化』，『子どもの安心に向け主体的に働きかける意欲の生起』の5つの概念を生成した。教育プログラムの影響による肯定的な変化を示しているコアカテゴリー，カテゴリーを基に生成された5つの概念を養護教諭の学習意欲へと促進させるプロセスとして図2に示した。

TIC 教育プログラムの実践における養護教諭の思考・感情・行動（対応）への影響，TIC 教育プログラムが実践に及ぼす効果について，養護教諭の学習への意欲を促進させている概念に焦点をあてて検証する。

1. 新たな TIC の知識・研修の感動体験による実践への動機づけと自己効力感の生起

養護教諭は，教育プログラムから新たな TIC の知

識を得ることによって，これまでどうしてなのか，わけがわからなかった子どもの様子が，トラウマの影響による症状にフィットするようになり，「『そうだったのかー』トラウマの症状と気づき腑に落ちる」安心した感覚をともしよう体験をしていた。山鳥（2016）は，意味がわからないままでは心は落ち着かない，「わかる」ということは，心に快感，落ち着きが生まれると述べている。TIC 教育プログラムにより，養護教諭は，これまで見えていなかったことが，新たな視点で見えるようになり，「わかる」と実感し，心が落ち着く快な体験によりポジティブな感覚を自覚するようになったと推測する。また，養護教諭は，日々の実践の中で，なんとなく何かあると感じても，それが何であるのかははっきり見えず，どうすればいいのかわからない不安を抱えながら，これまで対応していた（菊池他，2021a）が，演習で具体的な対応を実際にやってみたことで「『あーそうか，そうやったらいいか』と実践に活かせる対応」であることを認識していた。そして，養護教諭同士によるグループワークは，「『そうだよな，そうだよな』と思えて感動した体験」となり，協働して学ぶ体験が学習成果に効果的であっただけでなく，一人職種である養護教諭にとって，苦勞や困難をわかりあえる共有できる感動する体験となったことによって，実践への活用を動機づける効果（戸梶，2004）をもたらしたと推測される。

鹿毛（2021）は，刺激や状況が快，不快な感情と

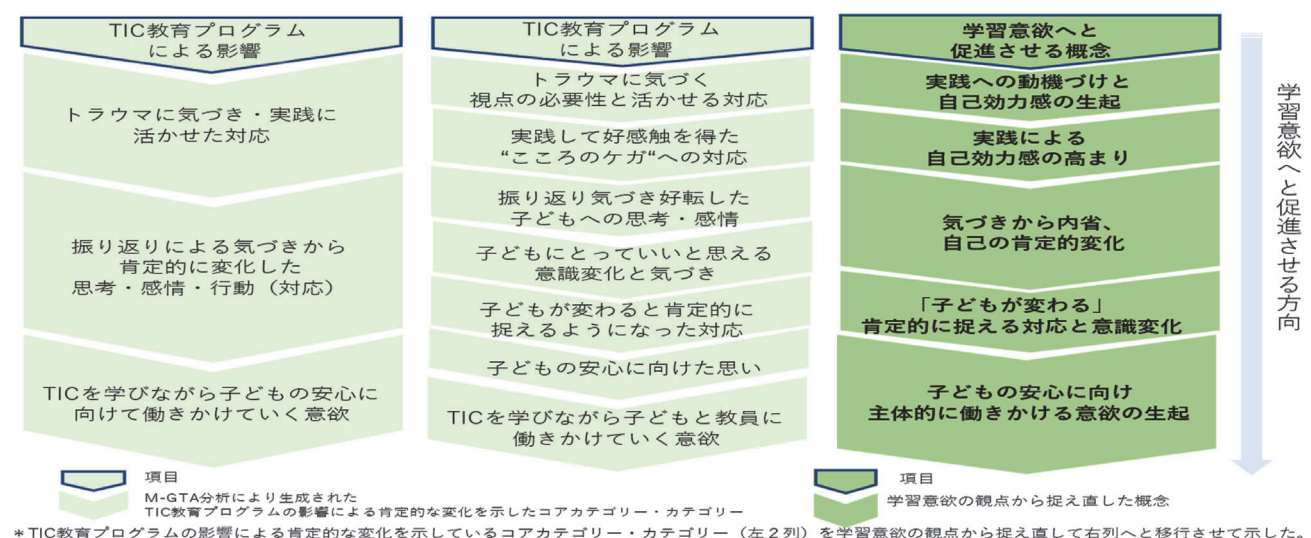


図2 学習意欲へと促進させるプロセス

連合することによって、のちの動機づけが規定され
ると言う。教育プログラムによる刺激は、養護教諭
に、これまで「わからない」不安、不快な感覚の中
での対応から活路を見出すような思考の覚醒、「わ
かる」快な感覚・安堵感、具体的にできそうという
自己効力感（江本，2000；松本，2003）を生起させ
ていた。さらにグループワークでは、知識や学びを
共有する学習効果と共感しあえる感動体験をともな
うことによって、実践で「やってみよう」とする養
護教諭の動機をより活性化させたと考える。

実際に、養護教諭は、トラウマの視点や具体的な
対応を実践で活用しており、子どもや教員から好感
触を得る快な体験をしていた。戸梶（2004）は、感
動をともなうような達成感は、不快から快への急激
な変化といった認知的ギャップによる対比効果から
報酬としての意味が強くなり、個人の自己効力感を
高める効果が特に大きく、動機づけの向上につなが
ると言う。自己効力感とは、自己の成功経験、代理的
経験、言語的説得、生理的・情動的状態の情報源か
ら生まれる（松本，2003）。TIC教育プログラムは、
根拠に基づく新しい知識の学習による言語的説得、
演習で具体的な対応を体験する実践に向けた代理的
経験、思考の覚醒と快な感覚や感動する体験となっ
て生理的・情動的に快な状態をもたらす、養護教諭
に自己効力感を生起させたと推測する。さらに、子
どもや教員からの好感触を得た実践での快な体験が
相乗効果として働き、養護教諭の自己効力感を高め
て、動機づけを向上させていたと考える。

2. 実践による自己効力感の高まりと気づきから内 省を経たことによる肯定的変化

養護教諭にとって、TICに基づく実践を学校で活
かして好感触を得られたことは、スモールステップ
ではあるが、成功体験ともいえる事象で、自己効力
感を高めるものであった。その一方で、これまでう
まくいかなかった対応との違いを振り返る契機とも
なり、これまでの対応を〈振り返り気づけた否定的
だった子どもへの視点と思考〉のように、自己批判
となる否定的側面に気づき、認識させられる事象で
もあったと捉えることができる。Mezirow(1981)は、
自分の価値観や特性といった気づきを導くために

は、知識や態度、感情を統合していく段階が必要不
可欠であると述べている。TIC教育プログラムによ
る新たな知識を得た快な感覚・感動をともなう体験、
実際にTICを活かした実践を行い、子どもや教員か
ら好感触を得られた成功体験等、養護教諭がこれら
を統合していくプロセスは、養護教諭に自己批判と
なる否定的な側面への気づきへと導くものであった
と捉えることができる。

今までに知らなかった考えや価値観との遭遇や新
たな経験は、感動をともなう場合、納得のいく、素
晴らしいと思えるものである可能性が高く、それら
を組み入れるためにも、既存の考えや価値観を部分
的にはあるにせよ脱構築する必要がある、さらに
その新しいものを取り入れて再構成するというプロ
セスが必要である（戸梶，2004）と言う。廣松ら（2019）
は、内省を「自己の経験についての気づきを契機に、
気づきの吟味から自分自身の特徴や信念など自分自
身のありように向き合う構造化された思考のプロセ
スである。その結果、自己内での意味づけ、認識の
変化に至る」と定義している。本研究においても、
TIC教育プログラムでの新しい学び、感動をともな
う体験が契機となり、振り返りによる、自己の否定的
な側面への気づきが養護教諭にもたらされていた。
この否定的な側面に、養護教諭が向き合い、それ
を受け入れることで、〈子どもにとっていいと思
える意識へと変化する〉という認識の変化に至って
いたと言える。水間（2003）が、「否定的自己の変
容志向（否定的な自己の変容を積極的に志向する態
度）は、自己内省が十分にできる者、特に、否定性
にも直視しながら自分の問題に向き合える者におい
て可能となる」と述べるように、養護教諭は、これ
までの自分の既存の考えや価値観に気づき、否定的
側面に直面できるようになったことで、否定的な自
己の変容を積極的に志向し、脱構築を可能としてい
た。そして、養護教諭としての本質的なありように
真摯に向き合い、自分に問いかけることで、子ども
にとっていいと思える意識に変化したのではないかと
推測される。このような自己を基軸としていた否
定的な思考から、子どもを基軸とする肯定的な思考
へと再構成するプロセスは、養護教諭の十分な内省
によるものであり、それを成し遂げることで、認識

の変化に至ることができたと考える。

本研究における内省は、養護教諭としての自己の否定的な側面への直面に加えて、「**そう簡単には、わたし自身もいろいろやっぱり、そういうふうに、家のこととかあったこと思い出しますもんね。それがやっぱり、もっと深くなってたらやっぱり、うーん。（周りは）強くなれて言うけど、そんなん急に強くなれるもんかな。強くなれて（言われても）、そんなんなれるとは思いません（D）**」のように、子どもをトラウマの視点で捉えることを契機に、〈自己のつらい体験の心象と重なる子どものトラウマによる心の痛み〉という、養護教諭自身が自己のつらい体験を思い起こし、自己の苦痛な心象にも直面することでもあった。このことは、養護教諭が、自己のつらい体験を思い起こし、簡単には強くなれなかった自分の心象とも重ね合わせて捉えたことによって、教員らの「**強くなれ**」という言葉は、励ましを込めた言葉であっても、深く傷ついている子どもにとっては、強くなれない自分を否定され、わかってももらえないと感じるものであり、効果のない対応となることを客観的に認識することでもあったのではないかと推測する。また、「**グループワークの中で事例検討をしたじゃないですか。それがすごくつらくて、こういう子がいるんだということがすごくつらくて（A）**」のように、子どものつらい心の痛みを養護教諭が感じ共感したこと、子どもの身になり苦痛を深く理解したことにより、養護教諭としてのこれまでのありようを、自分に問いかける心象が生起し、「**『やっぱり、そうだよー』わりと受け入れられるようになったとか、（子どもへの）接し方がちょっと変わったような気がします（A）**」と、子どもを受け入れるように意識が変わり、〈子どもにとっていいと思える意識へと変化する〉ことを成し遂げたと考える。

このような内省を経て、「**（教室に）行かせてたら、すると次に来なかつたりすることもあるんですよ。これは仕方がないことやって、卒業できへんから、それで自分の中で納得していたんですけど、この講習聴いて、ちょっと見方変えてみようと思って、（これまでの）ちょっとやり方変えてみたら、『あ、そうか』いつでも来て、話できるというので、時間を**

制限されへんというのが、この子にとって、逆に今度話できるわとなって、（教室に）行くようになった（D）」ように、養護教諭は、子どもにとっていいと思える意識への変化から、これまでの子どもを授業に行かすことを優先させていたやり方を変えてみようと思い、変化させていた。そして、養護教諭は、自分の対応の変化が、子どもの主体的な（教室に戻る）行動へと変化をもたらしたことに気づいていた。この気づきから、養護教諭は、これまでの対応との違いを子どもの視点で比較して考え、時間を制限せずに子どもの話を聴くことが、子どもに安心感をもたらすことになる、子どもは安心して教室に行くことができるようになる」と理解していた。

養護教諭は、子どもの求めている対応に気づき、子どもが安心して対応をとることで、子どもは主体的な行動を取り、子どもの成長につながるということを認識したと捉えることができる。

このような養護教諭の〈子どもがよい方向に変化したことから考えた気づき〉は、子どもが求めていることを理解するために重要であり、子どもの成長に向けた養護教諭の実践への省察を促し、実践を更新させる鍵でもあるとすることができる。

3. 「子どもが変わる」肯定的に捉えることができる対応と意識変化

戸梶（2004）は、「何かに悩んでいた、問題が解決しない状況では、人は心身の緊張やつらさ・不安感といった不快な状態におかれている。そのようなときに、新たなもしくは別の考え方に触れる機会があり、それがヒントとなって懸案を解決できたときには、緊張からの解放が体験され、苦しんだ分だけその反動として感動も大きくなる。感動はより肯定的な思考をしやすくなる」と述べている。養護教諭は、これまで子どもの困難な状況に無力感や限界を感じて、不安や不快な感情の中で子どもへの対応を行っていたが、TICという新たな知識に触れ、養護教諭の意識や対応が変化することで、子どもは主体的に望ましい行動に変わるということを認識していた。この子どもの望ましい行動変化は、養護教諭にとって、無力感や限界を感じていた不快な状態から解放される体験であり、解決に向けての兆しを感

じることができた感動するような事象であったと捉えることができる。

新村・佐藤（2022）は、「気づきは、対象となる現象ならびに自己の内面に触れる経験を通じて、感情の変化を自覚すること、既知との対比から違いを見つけ出すことである。これらは対象と自己への理解を深め、自己や行動に能動的な変化をもたらす」と述べている。本研究においても、養護教諭は、これまでの子どもへの対応との違いを比較した気づきから、内省を成し遂げ、養護教諭の意識や対応を子どもにとっていいと思える方向に変化させていた。この養護教諭の対応の変化により、子どもに望ましい行動への変化がみられ、養護教諭は、感動するような快な感情を自覚していた。そして、子どもの行動を変容させる自身の対応とは、子どもが求めている対応であることに気づき、この気づきにより子どもと自己への理解を深めて、「ちょっとでも子どもが変わると思う今自分ができることをする」という子どもを基軸とした、自分の能力可能な範囲に焦点をあてた対応へと、能動的な変化を遂げていた。

このような養護教諭の感動体験や能動的な変化は、自己効力感を漸増的に高め、《子どもが変わると肯定して捉えることができる対応》のように、「子どもが変わる」と子どもの成長に向けた肯定的に捉えることができる対応、意識の変化へと進展していることを示している。

さらに、「みんなでかわり同じ方向に進むとうまくいく感触」のように、養護教諭は、子どもを取り巻く教員への働きかけ、保護者の気持ちが楽になる働きかけに意識を向けており、子どもへの対応だけでなく、子どもへの効果的な支援のためには、子どもを取り巻く他者とのつながりが必要であることを認識していた。これは養護教諭の肯定的な意識変化により、養護教諭が、自己から子ども、子どもを取り巻く他者へと意識を拡大させていることを示していると考ええる。

しかし、先行研究（菊池他，2021a）では、逆境的な体験が背景にある子どもへの養護教諭の健康相談における困難に、物事がうまくいかないことに直面する、家庭での問題に学校は踏み込めず、根本が変わらないことの難しさ、教員との温度差等の多く

の困難に悩みを抱えて、養護教諭が無力感や限界を感じていることが示されていた。本研究においても、養護教諭の実践で好転的な方向への変化がみられる一方で、『トラウマの視点での子どもへの対応・教員との温度差に困難を感じ悩む』ように、養護教諭は、TICを実践してみえてくる困難感や無力感に葛藤や矛盾も同時に抱えていることが示されていた。

木村（2010）は、苦しみや困惑等の経験が授業後の反省や授業中の省察、実践の改善に寄与する。一方で、快感情経験が実践の改善に結びつくとともに、活力と動機づけを高め、柔軟な認知と創造的思考を導くと述べている。養護教諭は、これまで困難な苦しい状況での対応から、教育プログラムでの新たな知識や感動する体験を契機に、自分の子どもへの否定的な思考や対応への省察に至るとともに、快な感情の経験によって、活力と動機づけを高めていた。

本研究においては、このような変化を基に、さらに、養護教諭が、苦痛をとまなう自己のつらい体験をみつめる内省をたどり、子どもの苦しみを自分事として捉え共感したことで、子どもを基軸とする思考、「子どもにとっていいと思える意識へと変化する」ことが示されていた。これは、養護教諭が、どうしようもない困難感や無力感に揺さぶられ、葛藤や矛盾を抱えながらも、子どもの心の痛みを感じ、子どもを深く理解したことによって、子どもの苦しみを少しでも和らげたい、何かできることをしたいという養護教諭の本質とも言える子どもへの思いが強まり生じたと言える。そして、その思いが原動力となって、「ちょっとでも子どもが変わると思う今自分ができることをする」意識の変化に至ったと捉えることができる。

養護教諭は、【振り返りによる気づきから肯定的に変化した思考・感情・行動（対応）】が示すように、内省を経たことにより、子どもを基軸とする肯定的な方向へと思考・感情・行動（対応）を漸進的に進展させていたと考える。

4. 子どもの安心に向けて主体的に働きかけていく意欲の生起

養護教諭は、新たにトラウマの視点を学び、日々

トラウマの影響に脅かされて、安心して過ごすことができない子どもたちがいることに気づくようになっていたことが示されている。知識は、実体験や自分のこととして理解することで、その意味の理解は深まる（岩瀬・野嶋，2013）と言う。養護教諭は、〈自己のつらい体験の心象と重なる子どものトラウマによる心の痛み〉を感じて、子どもの苦しみを自分のこととして理解したことによって、安心できない子どもの苦しみに思いを馳せて、〈子どもがちょっとでも安心し、楽になってほしいと思う〉、『子どもの安心に向けた思い』を強くしたと考える。

また、養護教諭は、グループワークで話を聴いてもらい、わかってもらえる感動を体験していた。この安心して語ることができる快な感覚の体験は、『(なんとかしなきゃーと思っていたことに) そうじゃなくていいんだなー、(話を聴くだけでも) 十分、役に立ててるかもしれないと思いました (C)』のように、養護教諭が、子どもが安心して語ること、子どもの発した言葉を受けとめること、それは子どもが不快から快を感じ、子どもの苦しみを和らげることになり意味があると理解を深める体験でもあった。この養護教諭の子どもの話を聴くことの意味の理解により、子どもの話を聴くだけでも十分に役に立つ肯定できる対応であることを認識していたと考える。

養護教諭は、『子どもの安心に向けた思い』から、子どもへの支援は困難を抱え葛藤する現状にあるが、『チームづくりに向け教員に働きかけるチャンスをつかむ』のように、子どもへの適切な支援の展開に向けて、機を逸せず教員に働きかける意欲を表すようになったと捉える。

現在、トラウマを抱えた子どもたちへの支援は確立されているとは言えない。TIC の知識が普及したとしても、子どものトラウマによる影響は深刻で、複雑な問題も多く、養護教諭一人の力では、解決することは困難である。「社会的な、個別の個人的な行為だけでは解決できない社会にとって本質的なジレンマであるが、その中にあって一緒になって行う協力的行為ならば歴史的に新しい活動の形態を創発させることができる」(Engeström, 2016) と記されている。筆者は、そのような深刻で解決が困難な

問題に直面する養護教諭同士が、その困難を共有して、TIC 概念に基づく支援に向けて、一緒に知恵を出し合い、励まし合いながら取り組んでいくことが必要であり、そのような協力的行為が、子どもへの適切な支援となる新しい活動の形態を創発させることを可能とすると考ええる。

5. 実践を変化させる拡張的学習による養護教諭の成長

山住（2019）は、「実践は、実践者自身が活動の『対象』を『拡張』するような学習を生み出したとき、変えることができるのである。このように実践を変化させる学習こそが、拡張的学習である」と述べている。本研究においても、養護教諭が、TIC 教育プログラムにより、思考や感情、対応を変化させ、子ども（対象）にとっていいと思える対応に変化させたことによって、子どもが主体的な行動を起こす変化がみられていた（拡張）。また、養護教諭に、新たな気づき（学習）から、子どもが変わると肯定的に捉える対応へと意識変化がみられ、『TIC を学びながら子どもと教員に働きかけていく意欲』が生起する変化がみられた。このような TIC 教育プログラムによって養護教諭が実践を変化させ、TIC を学びながら学校に展開していく意欲によってさらに変化させていくことは、拡張的学習であると捉えることができる。

その一方で、養護教諭は、『トラウマの視点での子どもへの対応・教員との温度差に困難を感じ悩む』葛藤や矛盾も抱えている。拡張的学習とは、“いまだここにはないものを学ぶ”，人々が日々を生きる生活の現場で、自らがかわる活動システムを自らの手によって質的に転換し、人間の活動に新たなポテンシャルをもたらしていくことに向かう学習である（山住，2019）ように、子どもにかかわる養護教諭が実践者として、TIC を学び相互に語り合いながら、“いまだここにはないもの”であるトラウマを抱えた子どもへの支援を、学校の子どもの実態にあったものとして、創作して編み出していくことが求められていると考える。

拡張的学習理論は、学習のまさに主体が孤立した個人から集団やネットワークへと転換していく学習

プロセスに焦点を合わせている。学び手は、自分たちの集团的活動の新しい対象と概念を構築し、その新しい対象と概念を実践の中で実行するのである(Engeström, 2016)。本研究において、教育プログラムによって、TIC 概念という新しい理論を習得した養護教諭が、葛藤や矛盾を抱えながらも、子どもへの支援に向けて、《TIC を学びながら子どもたちにできることをしていく意思》を示し、子どもを取り巻く関係者との協力した支援へと思考を発展させて、《チームづくりに向け教員に働きかけるチャンスをつかむ》ように、《教員との温度差によるチームで動けない難しさ》を打破するような意欲を示していた。このようなチームでの子どもへの支援に向けた意欲は、TIC 概念に基づく学校教員の協力によるチーム支援という、新しい概念を構築することにつながる可能性を示唆していると考えられる。

そして、TIC 教育プログラムの影響による養護教諭の思考・感情・行動(対応)は、養護教諭の子どもへの肯定的な思考や対応への変化、さらにチームに向けた発展的・促進的な主体性のある思考や対応へと実践の中で変化を示している。このような養護教諭に変化をもたらす経験は、子どもの健康を守り育てる実践者として成長していくために必要な経験(菊池・重年, 2021b)であり、教育実践者(藤田, 1999)として、養護教諭の成長を示していると捉えることができる。

6. 本研究の意義と課題

本研究によって、TIC 教育プログラムは、新たな知識だけでなく、養護教諭の思考・感情・行動(対応)に好転するような影響、養護教諭の内省による、子どもを基軸とする思考や対応への変化、TIC を実践する意欲をもたらす効果があることが示された。養護教諭の語りによるデータにより、内面(思考、感情)について把握したことは、養護教諭の実践者としての成長、学習を促進させているプロセスを示すことになり意義があると言える。

しかし、本研究は、一部の養護教諭の語りの中から示されたものであり、また、養護教諭の主観によるデータであるため、行動面への影響について客観的に示すことに限界がある。今後より多くの養護教

諭の語り、客観的なデータによって、検証を深めていくことが求められる。

TIC 概念は、まだ広く浸透されたものではなく、今後も養護教諭を含めて学校教員に向けて TIC 概念の理解を深めていき、さらに“いまだここにはないものを学ぶ”拡張的学習となる教育プログラムの開発、それによる実践を検証していくことが求められる。

V 結論

TIC 教育プログラムは、養護教諭にとって新しい知識と対応を学ぶだけでなく感動する感情を動かされる体験となり、自己効力感を生起させるものであった。また、学校での TIC を活かした実践により、養護教諭がこれまでに振り返り内省を経たことで、養護教諭に子どもを基軸にした意識の変化、肯定的な子どもへの思考や対応へと変化がみられていた。TIC 教育プログラムの刺激は、養護教諭の実践に変化をもたらし、さらに、養護教諭に TIC 概念に基づく支援を学校教育で展開していこうとする意欲をもたらしていたと言える。この子どもの安心に向け、TIC を学びながら働きかける養護教諭の意欲による実践は、拡張的学習であり、養護教諭の実践者としての成長を促す学習となることが示唆される。

謝辞

本研究において、ご協力いただきました小学校・中学校・高等学校の養護教諭の先生方に深く感謝いたします。

文献

- 江本リナ (2000). 自己効力感の概念分析. 日本看護科学会誌, 20 (2), 39-45.
- Felitti VJ・Anda RF・Nordenberg D, et al (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults the Adverse Childhood Experiences(ACE) Study. Am J Prev Med 14, 245-258.
- 藤田和也 (1999). 養護教諭の教育実践の地平. 東山書房, 19-23.

- 廣松ちあき・尾澤重知 (2019). 内省支援が必要な中堅社員の内省プロセスの特徴の質的研究. 日本教育工学会論文誌, 42 (4), 297-312.
- 岩崎和子・渡辺俊之 (2016). 養護教諭の現職研修に関する研究の動向. 日本健康相談活動学会誌, 11 (1), 16-31.
- 岩瀬貴子・野嶋佐由美 (2013). 安心の概念分析. 高知女子大学看護学会誌, 39 (1), 2-16.
- 鹿毛雅治 (2021). 学習意欲の理論—動機づけの教育心理学—. 金子書房, 2-33, 119.
- 亀岡智美 (2019). トラウマインフォームドケアと小児期逆境体験. 精神医学, 61 (10), 1109-1115.
- 菊池美奈子・重年清香 (2021a). 逆境体験が背景にある児童生徒への健康相談における養護教諭の困難—トラウマインフォームドケアの概念に基づく教育プログラム開発に向けた事前調査—. 梅花女子大学看護保健学部紀要, 12, 14-25.
- 菊池美奈子・重年清香 (2021b). 心身の健康問題を抱える高校生への継続支援過程における養護教諭の対応と継続支援件数及び高等学校勤務年数との関連. 日本健康相談活動学会誌, 16 (1-2), 57-68.
- 木村優 (2010). 協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成—. 教育心理学研究, 58, 464-479.
- 木下康仁 (2013). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い. 弘文堂, 89, 159-229.
- 木下康仁 (2020). 定本 M-GTA—実践の理論化をめざす質的研究方法論—. 医学書院.
- 松本千明 (2003). 医療・保健スタッフのための健康行動理論 実践編 生活習慣病の予防と治療のために. 医歯薬出版, 3.
- Mezirow, J (1981). A critical theory of adult learning and education. Adult education, 32 (1), 3-24.
- 水間玲子 (2003). 自己嫌悪感と自己形成の関係について—自己嫌悪感場面で喚起される自己変容の志向に注目して—. 教育心理学研究, 51 (1), 43-53.
- 文部科学省 (2008). 中央教育審議会答申—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—. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo5/08012506/001.pdf (2020年4月21日)
- 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. 6.
- 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—. http://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/1384974.htm (2021年8月10日)
- 中村有吾・木村有里・瀧野揚三・岩切昌宏・一谷紘永 (2017). 教育分野におけるトラウマインフォームドケアの概念と展開. 学校危機とメンタルケア, 9, 103-117.
- 中村有吾・岩切昌宏 (2019). トラウマセンシティブスクール 全児童生徒の安心感を高めるアプローチ. 精神医学, 61 (10), 1135-1142.
- (公)日本学校保健会 (2021). 学校保健の課題とその対応—養護教諭の職務等に関する調査結果から—. 6, 7, 118.
- 日本養護教諭教育学会 (2019). 養護教諭の専門領域に関する用語の解説集 <第三版>. 28.
- 新村洋未・佐藤政枝 (2022). 「看護学生の気づき」の概念分析. 日本看護研究学会雑誌, 45 (1), 59-70.
- 野坂祐子 (2019). トラウマインフォームドケア—“問題行動”を捉えなおす援助の視点—. 日本評論社, 28, 29, 71-88.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2014). SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach. HHS Publication No. (SMA), 14-4884, Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration. 亀岡智美・瀧野揚三 (監訳) (2018). SAMHSA のトラウマ概念とトラウマインフォームドアプローチのための手引き. http://ncssp.osaka-kyoiku.ac.jp/mental/wp-content/themes/original/images/mental_care/1_1.pdf (2021年9月2日)
- 竹鼻ゆかり・岡田加奈子・鎌塚優子 (2007). 養護教諭の問題解決に必要な視点と情報の明確化—ケースメソッドを用いた健康相談活動の展開—. 日本健康相談活動学会誌, 2 (1), 38-49.
- 戸梶亜紀彦 (2004). 『感動』体験の効果について—一人が変化するメカニズム—. 広島大学マネジメント研究, 4, 27-37.
- 徳山美智子 (2022). 第1章 第1節 学校教育と学校保健. 徳山美智子・竹鼻ゆかり・三村由香里・上村弘子 (編), 学校保健—チームとしての学校で取り組むヘルスプロモーション—. 東山書房, 13.
- 山鳥重 (2016). 「わかる」とはどういうことか—認識の脳科学—. 筑摩書房, 180, 181.
- 山住勝広 (2019). 学校における子どもたちの拡張的学習の生成—学習活動を創り出すエージェンシーの発達に向けて—. 活動理論学会『活動理論研究』第4号, 17-27.
- ユーリア・エンゲストローム (Yrjö Engeström) (2016). Studies in Expansive Learning—Learning What Is Not Yet There. 山住勝広 (監訳) (2021). 拡張的学習の挑戦と可能性—いまだここにはないものを学ぶ—. 新曜社, 37, 44, 45.

(2022. 8. 18 受稿) (2022. 12. 28 受理)
(ホームページ掲載 2023年2月)