

II 特別論文

養護教諭の役割期待の変容と組織参加の形態

—1990年代以降の学校組織と養護教諭の関係再編をめぐる指向性—

上越教育大学・筑波大学大学院 留目 宏美

1. はじめに

(1) 研究の目的と問題意識

本研究は、1990年代以降、養護教諭の役割期待がいかなる変容を遂げ、どのように組織参加が促されようとしてきたのかを明らかにすることを通して、学校組織と養護教諭の現代的な関係について考察することを目的とする。

日本において、教職の仕事が有する特徴の一つに無境界性がある(佐藤 1997)¹。その一方で組織内分業の観点から、学校には一定範囲の専門的な職務に従事する者(以下、「特定職務従事者」と記す)が配置されている。養護教諭や栄養教諭²といった教育職員あるいは栄養職員や事務職員などの学校職員である。「特定職務従事者」の配置は、昭和31(1956)年、『地方教育行政法』制定以降の、いわゆる56年体制のもとで進められた。とりわけ昭和46(1971)年、中央教育審議会答申『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』を直接のきっかけにした、学校内部における管理運営秩序の確立のための一つの手立てであった³。こうした学校組織再編は、「特定職務従事者」のなかでも当時、唯一の教育職員であった養護教諭に次のような影響をもたらした。

昭和33(1958)年、保健・安全管理の中央統制を意味する『学校保健法』が制定され、保健管理にかかわる養護教諭の職務が一部直接化された。そのため、教師教育に準ずる形で、養護教諭養成体制が見直され、養成課程の開放、「一般教養科目」を重視した学歴水準の向上、検定試験の必修など、養護訓導時代へのより戻しといえる養成体制へと回帰した⁴。つまり、職務体系の再編を通して、養護教諭は教育職員としての資質が担保されることになった。しかし、学校現場においては「縦の系列」における「第一線の作業者であり、学校保健のいわば手足のしごにに限られ」た(持田 1965: 418)⁵。授業を担当しない養護教諭が増加し(市川 1966)⁶、実務の大半を学校事務・用務が占めた(藤田 1985)⁷。これより、ジェンダーや年齢、免許状の種類、「一人職」といった職種の属性も少なからず影響し、養護教諭は官僚的階層構造を前提にした学校組織の末端(低層)に位置づけられたといえる。

学校は本来、官僚的側面と専門職の側面を兼ね備えた複合的な組織であり(淵上 2008)⁸、組織の複合性は、教諭の専門職化によって正統化されている(Scott 2008)⁹。すなわち不確実性、

広範性の高い教育活動を自律的に遂行する教諭を起点に、教育実践を制御しつつも自律性を保障し、リスクテイキングのもとに成り立つ授業を中核とした教育実践を最大限に保護するシステムである（井本 2011）¹⁰。その中で養護教諭は、専門職化の対象に位置づけられていなかったといっている過言ではない。知識・技術の実質的な使用過程や影響が公的に問われてこなかったことは、まさにそのあらわれと解釈できよう¹¹。

以上のことから、養護教諭の非専門職化にもとづく組織参加の不十分さという実状が浮かび上がってくる。しかし、1990年代以降、養護教諭の役割期待が論じられ、平成20（2008）年6月、『学校保健安全法』の制定を通じて職務体系の再編が行われた。こうした動向は、学校組織と養護教諭の関係再編と考えられるものの、内実を問う先行研究は管見の限り、見当たらない。むしろ1990年代以降は「変革期」などと称され¹²、ターニングポイントとしての認識は共有されている。だが、新たな職務の解説にとどまったり、専門職化の潮流として様に高い評価がくだされたり、詳細な分析はなされていない。そのため、学校組織と養護教諭の関係をめぐり、いかなる再編がどのように促されたのか、そして、学校組織と養護教諭の現代的な関係はいかなる態様を呈しているのかは不明瞭な現状にある。

近年、学校組織と多様な専門家の関係をいかに構築していくのかは重要な課題である。平成27（2015）年、中央教育審議会答申『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』で示された「チーム学校」像はその端緒であり、様々な専門家の知識・技術を生かしつつ、組織として多様な専門性をいかに統合するのが欠かせない論点であろう。そこで、本稿では、養護教諭に焦点を当て、専門性の統合に関する現代的課題を考察する。

（2）組織と個人の間を論じる際の論点整理

本稿では先述のとおり、一定範囲の専門的な職務に従事する者を「特定職務従事者」とする。広く組織研究を中心とした諸先行研究において、同様の者は「プロフェッショナル（専門職業従事者）」と総称されている（西脇 2011、西脇 2013）¹³。ただし、プロフェッショナルは「1. 長期的な教育訓練によって初めて獲得できる、高度で体系化された専門知識や専門技能」、「2. 職務の自律性」、「3. 専門知識を有する集団のメンバーとしての高い職業規範や倫理観」という3要件を満たした職種を指す。これらの要件は、厳密に言えば社会的に承認、制度化された「プロフェッション（専門職集団）」の特性であり¹⁴、プロフェッショナルと規定されるためには、プロフェッションの確立が前提にされなければならない。他方、ゼネラリスト的な経営からの脱却など的一端として、プロフェッションを伴わない新興プロフェッショナル¹⁵が出現している（西脇 2011）。これより、プロフェッショナルと総称しつつも、プロフェッションの有無という観点から分別され、境界規定が踏まえられていることが伺える。

養護教諭はプロフェッショナルの3要件を満たしているとはいき切れないものの、職務の観点から組織と個人の間を論じる際のフレームワークを参照すると、管見の限り、個人＝プロフェ

ショナルを前提にした諸先行研究がほぼ大半を占めている¹⁶。たとえば西脇(2013)は、専門知識の「保有/利用」に着目し、前者を自律性に対峙するシステムとしての「官僚制ベース研究」¹⁷、後者を問題設定および問題解決過程における自律的な協働システムとしての「知識ベース研究」に整理している¹⁸。これに対して小林(2013)¹⁹は、「理論的則則や知識を駆使する/しない」という専門知識のサービス性とサービスを提供する際の倫理性という観点から、プロフェッショナルを捉える必要性を指摘する。自律性は、知識サービス性と倫理性から導出される従属変数であり、情報(知識)を同僚集団間で共有し、客観的・公正な一連の規則と基準(倫理)から相互規制すれば、自ずと自律的な集団にならざるを得ないからである。

以上のことから、大きく2つの論点が見いだされる。一つは、情報(知識)の在り方である。情報(知識)を優位に保有するのみならず、情報(知識)を利・活用できる個人が主眼に据えられているためである。これに関連して、もう一つは、情報(知識)を利・活用する個人の組織内管理の在り方である。とりわけ組織内部において、プロフェッショナルをいかにコントロールするかという実践上の課題に関心が向けられやすい。しかし、官僚制の本質は、組織内部の情報非対称性問題であり(小林2013)、情報(知識)格差の是正こそが組織と個人の関係をめぐる最重要課題とされている。

(3) 研究課題と方法

これより、本稿の研究課題を3点設定する。第一に、学校の役割再編の基調や学校組織観(像)の変容を踏まえ、1990年代以降、養護教諭の役割期待がいかなる背景、経緯のもとでどのように論じられてきたのかを通観し、養護教諭の役割期待の変容実態を明らかにする(第2節)。第二に、養護教諭の役割期待を受けて、養護教諭の組織参加がいかなる形態で、どのように促されてきたのかを明らかにする(第3節)。第三に、学校組織と養護教諭の関係再編をめぐる指向性を小括し(第4節)、情報(知識)の観点から、学校組織と養護教諭の現代的な関係を考察する(第5節)。

第一、第二の研究課題は、1990年代以降の政策文書や各種報告書等を分析する。

2. 養護教諭の役割期待の変容

(1) 「教育環境の人間化」の提起：学校・家庭・地域社会による一体的な子育て環境の整備

昭和62(1987)年8月、臨時教育審議会答申『教育改革に関する第4次答申(最終答申)』において、教育改革の必要が説かれた。第一の目標は、子どもの心身両面の均衡のとれた発達に最大限の努力を払い、「個性重視の原則」を実現するために、子どもをとりまく学校や日常の様々な環境条件を改善していくこと、すなわち「教育環境の人間化」を積極的に推進することとされた。概要は「自然環境のなかで心身を鍛えることができるような教育の仕組みを導入すること、子どもの豊かな心を育て、たくましい体を作りあげるための教育条件の整備を図ること、教師が子どもの心や体を理解する能力を高める」である。これより、「教育環境の人間化」は、子どもの心身

両面への着目、アプローチを指していると考えられる。

そこで、「第3章 改革のための具体的方策」のなかでも「教育環境の人間化」について記述している項目に焦点を当てると、「2. 家庭・学校・社会の諸機能の活性化と連携」の「(1) 家庭の教育力の回復」が該当する。「親となるための学習の充実、家庭科の見直し、子どもの心をめぐるカウンセリングの普及、(中略)などを推進する。また、生命や自然への畏敬などの情操を養い、心身の健康を育むため、自然体験学習、(中略)ほか地域の教育力の活用と活性化を図る。さらに、PTA 活動の活性化、学校教育活動への地域住民の積極的参加の推進、学校給食の見直しなどにより家庭・学校・地域が一体となって子どもを育てるための環境をつくる」と述べられた。

以上のことから、21世紀の教育の中核に位置づけられた子どもの心身両面への着目、アプローチを指す「教育環境の人間化」は、家庭・学校・地域社会の諸機能の活性化と連携を通じた、一体的な子育て環境の整備を指向した概念であることが理解される。

(2) 「ゆとり」があり、高い機能を備えた教育環境」への進展

① 地域社会から専門家や関係機関の抽出による「高い機能を備えた教育環境」構想の提示

平成8(1996)年7月、中央教育審議会答申『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)』において、「教育環境の人間化」のより具体的な内容が示された。自ら学び、自ら考える力などの「生きる力」という生涯学習の基礎的な資質の育成を前提とした、以下の学校像においてである。

- (c) 「ゆとり」のある教育環境で「ゆとり」のある教育活動を展開する。そして、子供たち一人一人が大切にされ、教員や仲間と楽しく学び合い活動する中で、存在感や自己実現の喜びを実感しつつ、「生きる力」を身に付けていく。
- (d) 教育内容を基礎・基本に絞り、分かりやすく、いきいきとした学習意欲を高める指導を行って、その確実な習得に努めるとともに、個性を生かした教育に従事する。
- (e) 子供たちを、一つの物差しではなく、多面的な、多様な物差しで見、子供たち一人一人のよさや可能性を見だし、それを伸ばすという視点を重視する。
- (f) 豊かな人間性と専門的な知識・技術や幅広い教養を基盤とする実践的な指導力を備えた教員によって、子供たちに「生きる力」をはぐくんでいく。
- (g) 子供たちにとって共に学習する場であると同時に共に生活する場として、「ゆとり」があり、高い機能を備えた教育環境を持つ。

これらのことから、大きく2つの特徴を指摘することができる。一つは、「学習する場」のみならず「生活する場」として「学校全体を「ゆとり」と潤いのある環境にしていく」とされ、学校の価値、意味づけが拡大されたことである。

もう一つは、統合、あるいは一体化や連携指向である。たとえば、[ゆとり]のある教育活動を展開するために、とくに環境や人の健康に関する教育内容が精選、統合の対象に据えられた。また、学校として校長のリーダーシップの下、実践的な指導力を備えた「教諭、養護教諭、学校栄養職員、事務職員などすべての教職員が相互に協力しつつ、一体となって取り組むことはもとより、(中略)それぞれの分野で専門知識を持つ専門家とも積極的に連携し、チームを組んで、これらの教育課題に対処すること」や、関係機関と連携することが指摘された。なおかつ、課題への対処全般における一体化や連携は「高い機能を備えた教育環境」と表現された。

以上のことから、教育内容の統合という形での教育課程の方向性、学習・生活の場としての学校観や「高い機能を備える教育環境」を持つ学校像の明示を通じて、学校の役割が具体的に示されたといえる。なお、「教育環境の人間化」が提起された当初、地域社会は包括的に捉えられていたが、「[ゆとり]があり、高い機能を備えた教育環境」への進展に伴って、地域社会から専門家や関係機関が抽出されている。地域社会は地域の人々を指す概念として「開かれた学校」などの文脈に置かれ、差異化された様相が伺える。

② 「高い機能を備えた教育環境」構想の背景：子どもの生活、学校の生活的側面への着目

「高い機能を備えた教育環境」構想が明示された背景には、いじめ、登校拒否にかかわる対策、方策が影響している。一つは、平成4(1992)年3月および9月に示された『登校拒否問題について』である(3月は概要のみ)。「学校生活上の問題」に起因する登校拒否は「どの児童生徒にも起こりうる」という基本的な視点に立ち、学校や教職員一人一人の努力が極めて重要なこと、予防的対応を図ること、学校が「自己の存在感を実感し精神的に安心していられる場所」と規定した「心の居場所」の役割を果たすことが求められた。他方、登校拒否児への対応については、各学校での校内研修や事例研究会などの積極的な実施を通じて、教員の意識啓発や指導力の向上を図ること、「早期発見、即時対応」のもとでいち早く前兆や症状を見逃さず、変化に気づいた場合には速やかに対応することなどが指摘された。なお、スクールカウンセラー(以下、SCと記す)についての文言は見られない。

もう一つは、平成7(1995)年3月に示された『いじめの問題の解決のために当面取るべき方策等について』である。学校における「(一)実効性ある指導体制の確立」については、「日頃から学校全体で児童生徒の生活実態のきめ細やかな把握に努め、教職員相互間において緊密な情報交換による共通理解の下に連携協力を行うことが肝要」として、職員会議の積極的な活用や、各学校の実態に応じて全校的な組織を設けて対応に当たるなど、校長のリーダーシップの下に、一致協力して責任をもって取り組む「学校を挙げた対応」が指摘された。また、カウンセリング等に関して専門的な知識・経験を有する者や関係機関等と連携しつつ、全教職員の参加による「実践的な校内研修の実施」の必要性が説かれた。加えて、「心の居場所」としての役割を果たしている実態がある「養護教諭の積極的な位置づけ」も指摘された。養護教諭を生徒指導に関する校内

組織に加えるなど、校務分掌上により適切に位置づけること、また、養護教諭が得た情報が学校全体で共有され、問題の解決に有効に活用されるような工夫と配慮をすること、という内容である。さらに、心の健康についての指導体制を充実するため、学校保健管理の要である保健主事の役割も重視され、養護教諭が保健主事にふさわしい十分な資質・能力を有する場合には、教諭のみでなく養護教諭を保健主事に充てるなども述べられた。

「(四) 積極的な生徒指導の展開」については、「生徒指導の機能を、道徳の時間や各教科の指導の場はもちろん、学校生活のすべての場で十分作用させていくこと」、すなわち「学校教育活動全体を通じた指導」の重要性が説かれた。

以上のことから、いじめ、登校拒否への対策、方策の中で、児童生徒の生活、学校という場の生活的側面が着目され、それに伴って必要とされた事柄は、「高い機能を備えた教育環境」構想と相通ずる内容であることが伺える。なお、平成7（1995）年4月、『学校教育法施行規則』の一部改正をもって、養護教諭に保健主事登用の途が開かれるとともに、『SC活用調査研究』事業が開始された²⁰。

③ 「高い機能を備えた教育環境」活用の機会：学校健康教育

③-1 心の健康問題が大きくかかわっている現代的課題への対応：学校健康教育の充実

平成9年（1997）年、保健体育審議会答申『生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について』において、「高い機能を備えた教育環境」の活用の在り方が示された。

それは、学校保健・学校安全・学校給食からなる学校健康教育であり、心の健康問題と大きくかかわっている薬物乱用、性の逸脱行動、肥満や生活習慣病の兆候、いじめや登校拒否、感染症の新たな課題等の健康に関する現代的課題の深刻化が理由とされた。担当者は教諭のみならず、養護教諭や学校栄養職員など、専門性を有する教職員まで幅広く考えるとともに、SCなどの協力を得て「組織としての一体的取組を進めること」が基本とされた。具体的には、教科指導および特別活動等ではチーム²¹を組んで多様な教育活動を進めること、他方、教科指導では「保健体育」や「保健」の免許を有する養護教諭の兼務発令により保健学習の一部を担当させるなど、健康教育への一層の参画を図るべきことが指摘された。

また、学校健康教育の充実を図るためには「関係教職員一人一人の指導力の向上」が欠かせないとして、教職員それぞれの役割と資質が取り上げられた。とくに養護教諭に関しては、保健室を訪れた児童生徒に接した時に必要な「心の健康問題と身体症状」に関する知識理解、これらの観察の仕方や受け止め方等についての確かな判断力と対応力（カウンセリング能力）、健康に関する現代的課題の解決のために個人又は集団の児童生徒の情報を収集し、健康課題をとらえる力量や解決のための指導力が指摘された。これらは、すべての養護教諭が担保すべき資質とされ、養成課程および現職研修を含めた一貫した資質の向上方策を検討する必要性などが指摘された。そ

して、「養護教諭の職務の特質や保健室の機能を十分に生かし、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置いて、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、心や体の両面への対応」を指すヘルスカウンセリング（健康相談活動）という新たな役割が記された。

③-2 学校健康教育の充実を図るための制度整備等

翌年には、学校健康教育の充実を図るために以下の制度整備等が進められた。

「組織としての一体的取組」にかかわっては、一つは、平成10（1998）年6月、『教育職員免許法』の一部改正であり、養護教諭の免許状を有する者（3年以上養護教諭として勤務したことがある者に限り）で、現に養護をつかさどる主幹教諭又は養護教諭として勤務している者は、保健の教科の領域に係る事項の教授を担当する教諭又は講師になることが可能になった。もう一つは、平成10（1998）年7月、教育課程審議会答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について』である²²。学校健康教育は「少子高齢社会への対応等」の観点に位置づけられ、「オ（前略）体育・保健体育科、家庭科などの各教科、道徳、特別活動及び「総合的な学習の時間」において、体験的な活動等を通して、健康の大切さや自分の体に気付き、広く健康の課題に対処できるよう指導」の充実が取り組まれた。これらの取組をもって、平成11（1999）年10月、『教育改革プログラム』では、健康教育の充実が図られたと評された。

他方、「関係教職員一人一人の指導力の向上」にかかわっては、平成10（1998）年6月、『教育職員免許法』の一部改正であり、養護教諭の役割拡大に伴う養成課程における資質向上を図るため、必修科目「養護概説」および「健康相談活動の理論及び方法」が新設された。

③-3 学力と生活習慣の関連性の可視化による学校健康教育をめぐる文脈の拡大

平成10（1998）年より、「生きる力」²³を理念とした学習指導要領が改定された²⁴。平成13（2001）年1月、『21世紀教育新生プラン』策定、平成14（2002）年1月、『確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすすめ」』公表と、各学校における積極的な取組が促された²⁵。

その後、国立教育政策研究所が『教育課程実施状況調査』（平成15～17年）を実施し、小・中学校ともに9割以上の公立学校で標準授業時数を上回って授業を行っていること、小学校で8割、中学校で7割を超える公立学校で習熟度別指導が実施されていることなどが明らかにされた。他方、学習意欲や学習習慣・生活習慣の確立の不十分さが明るみにされた。そのため、平成19（2007）年11月、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会『教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ』では、「小・中学校教育家庭実施状況調査においても、基本的な生活習慣が身に付いているとかがえる子どもは、調査問題の得点が高い傾向」にあるとし、学習意欲や学習習慣の確立の重要性が指摘された。

このように、学力向上の観点からも学校健康教育の充実が説かれるようになり、養護教諭の授業担当状況は表1に示すとおり、顕著に増加した。とくに小学校における増加が著しい。

表1 養護教諭の授業担当状況の推移

年度	小学校	中学校	高等学校
平成10	11.6%	5.2%	—
平成18	教科「保健」51.5% 内訳 兼職発令 10.5% TT 89.5% 1校平均年間授業時間数 3.5時間	教科「保健」17.7% 内訳 兼職発令 18.7% TT 81.3% 1校平均年間授業時間数 1.3時間	教科「保健」4.4% 内訳 兼職発令 28.6% TT 71.4% 1校平均年間授業時間数 0.4時間
	学級(HR)活動、総合的な学習の時間 70.3% 1校平均年間実施回数 6.6回	学級(HR)活動、総合的な学習の時間 53.8% 1校平均年間実施回数 3.3回	学級(HR)活動、総合的な学習の時間 32.9% 1校平均年間実施回数 1.0回

※平成10年度データは、日本教育経営学会科学硯費共同研究班(代表 堀内孜)が実施した『学校組織と教職員勤務の実態調査』結果²⁶、18年度データは、財団法人日本学校保健会『保健室利用状況に関する調査報告書』(平成20年2月発行)をもとに筆者作成

④ 「高い機能を備えた教育環境」活用の機会：心の教育

④-1 心の問題、心の健康問題への対応：カウンセリングの充実

心の健康問題が大きくかかわる現代的課題への対応として、さらには、学力向上のための対応の一つとして、学校健康教育の充実が指摘され、それが「高い機能を備えた教育環境」の活用の機会とされたことは、先に述べたとおりである。

その後、心の問題及び心の健康問題自体に対する対応の在り方が、平成10(1998)年6月、中央教育審議会答申『新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機』において示された。いじめや校内暴力、不登校など、子どもたちの心をめぐる問題が広範にわたっている状況を踏まえ、学校の役割として「i 我が国の文化と伝統の価値について理解を深め、未来を拓く心を育てよう」「ii 道徳教育を見直し、よりよいものにしていこう」に次いで、表2に示すとおり、「iii カウンセリングを充実させよう」が取りあげられた。とくに「(d)「心の居場所」としての保健室の役割を重視しよう」では、保健室には学習面、友人関係、家庭事情など様々な訴えを持って相談を求めてくる者が相当いること、内的な悩みや葛藤を言葉で表せずに、身体的な不調として訴えている場合も少なくないこと、養護教諭が心の問題への継続的な支援を行っ

ている学校が増加傾向にあること、いわゆる「保健室登校」現象も目立ってきており、保健室は「心の居場所」とも言うべき姿になっていることが明言された。そのため、健康相談活動の重要性が指摘された。

以上のことから、心の健康問題が大きいかかわる現代的課題のなかでも、薬物乱用、性の逸脱行動、いじめや不登校は「心の問題」と捉えられつつ、併せて、悩みやストレスを抱えるケースは「心の健康問題」として整理された。これらは、学校健康教育のみならず「心の教育」の対象としても位置づけられたことが伺える。「心の教育」ではカウンセリングの充実が一つの柱とされ、「SCによるカウンセリング（心の教室）／教諭による教育相談／養護教諭による健康相談活動（心の居場所）」に分別された。とくに学校健康教育の充実の観点から、養護教諭の新たな役割・資質とされた健康相談活動が「心の教育」の一側面にも内包された。

表2 「iii カウンセリングを充実させよう」の主な内容

(a) SCに相談できる体制を充実しよう	(ア) 教育相談の取組の充実、校長を中心に不断の点検と見直し（教員の相談姿勢、教職員間の連携、相談部の機能の活用や相談機関との連携等） (イ) すべての子どもがSCに相談できる機会の設定 (ウ) 教職経験者など第三者的な存在となり得る者の相談員としての配置、養護教諭などの協力によるストレスを緩和できるような環境の提供 (エ) 「心の教室」とも言うべきカウンセリングルーム設置の更なる推進
(b) SCの養成の充実を図ろう	心の健康を支援する「心の専門家」である臨床心理士 ²⁷ 養成の更なる充実と質・量の確保 ：高等教育機関における養成の充実、とくに大学院の充実 国家資格制度の創設を含めた検討
(c) 教員はカウンセリングマインドを身に付けよう	教育相談に関する力量を備えた教員の確保 ：養成・研修の各段階を通じた取組 生徒指導に関する専門的・実践的な研修内容の更なる充実
(d) 「心の居場所」としての保健室の役割を重視しよう	心の健康問題に適時適切に対処していく校内体制の整備 ：養護教諭から子どもたちの様子について日頃からよく話を聞くようにし、養護教諭と他の教員、SCとが連携・協力する 心の健康問題への対応強化 ：養護教諭の保健主事登用を含め、その活用を図る、複数配置 養護教諭の資質向上（養成カリキュラムの改善や現職研修の充実など）

④-2 カウンセリングの拡大による保健室の非「心の居場所」化

平成 11 (1999) 年 10 月、『教育改革プログラム』において、教育改革の視点の第一に「心の教育の充実」が掲げられ、子どもの「心の居場所」をつくるために、「心の教室」とも言うべきカウンセリングルームの設置が促進されていること、また、悩み等について気軽に相談し、ストレスを和らげることができるよう、第三者的な存在となり得る養護教諭や「心の教室相談員」などの協力を得て、カウンセリングの充実を図っていると評された。以上のことから、カウンセリングルームが「心の居場所」とも言い表され、養護教諭は児童生徒のストレスの緩和をめざした悩み相談を担う者として捉え直されたことが伺える。その後、表 3 に示すような実態を呈した。

表 3 養護教諭が相談の必要性「有」と判断した児童生徒率および
実施した相談内容（実施率上位 3 項目）の推移

年度	小学校		中学校		高等学校	
	児童 生徒率	相談内容	児童 生徒率	相談内容	児童 生徒率	相談内容
平成 13	12.6%	発育・健康 34.9% 友人関係 19.2% その他の学校生活 10.3%	27.0%	発育・健康 21.3% 友人関係 21.2% その他の学校生活 12.4%	27.6%	発育・健康 26.1% 友人関係 13.4% その他の学校生活 10.4%
平成 18	12.4%	身体症状 48.9% 友人関係 15.1% 家族・家庭 6.8%	31.7%	身体症状 35.6% 友人関係 18.0% その他の学校生活 10.3%	32.3%	身体症状 43.5% 友人関係 11.9% 家族・家庭 5.2%
平成 23	12.1%	身体症状 31.5% 友達との人間関係 20.7% 漠然とした悩み 7.3%	27.7%	身体症状 24.6% 友達との人間関係 23.6% 漠然とした悩み 12.1%	29.0%	身体症状 34.6% 友達との人間関係 20.0% 進路の悩み 6.0%

※財団法人日本学校保健会『保健室利用状況に関する調査報告書』（平成 14 年 9 月発行、平成 20 年 2 月発行、平成 25 年 4 月発行）をもとに筆者作成

調査年度を問わず、学校種が上がるごとに、養護教諭が相談の必要性「有」と判断した児童生徒率は増加傾向にある。他方、相談内容は学校種による差がほとんどなく、身体症状、友人関係、

その他の学校生活や家庭生活にかかわる相談が上位を占めている。つまり、「心の教育」において「心の健康問題」と捉えられ、養護教諭による健康相談活動の対象にされた悩みやストレスを有する児童生徒は心身の不調を呈し、相談活動の上位を占めることが明るみになった。

⑤「高い機能を備えた教育環境」活用の機会：学校保健管理

⑤-1 学校保健課題としてのメンタルヘルスの位置づけ、保健室経営計画の策定による学校保健活動における養護教諭の中核化構想

悩みやストレスに起因する心身の不調は、平成20(2008)年1月、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』において、「メンタルヘルスに関する課題」と称された。当答申は「教職員のそれぞれの役割を明確にし、かつ、相互の効果的な連携の在り方を探求した上で、学校全体の取組体制を整備すること」を一つの観点とし、学校健康教育の構成要素を学校保健、食育・学校給食、学校安全に一部修正し²⁸、各方策を示したものである。

とくに「Ⅱ 学校保健の充実を図るための方策について」のなかで、ストレスによる心身の不調などメンタルヘルスに関する課題や、アレルギー疾患を抱える子どもへの対応に当たって、学校において子どもの状況を日々把握し、的確な対応を図ることが求められ、学校保健活動の推進に当たって中核的な役割を果たしている養護教諭がその役割を十分果たせるようにするための環境整備の必要性が説かれた。環境整備の内容は、現職研修の在り方、養成課程の教育の充実、複数配置の促進や、養護教諭未配置校における体制整備についてである。加えて、「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が求められる」ことから、「養護教諭は保健室経営計画を立て、教職員に周知を図り連携していくこと」が求められた。

⑤-2 学校保健管理の再編：健康相談を結節にした養護教諭の職務の再構築

平成20(2008)年6月、『学校保健法』から『学校保健安全法』への改正が行われた。とくに「第二章 学校保健」に焦点を当てると、健康相談活動に相当する健康相談という言葉が各所に盛り込まれたことが、改正における一つの特徴である。たとえば、「第一節 学校の管理運営等」のなかで、保健室の機能に健康相談が記された(第七条)。また、「第二節 健康相談等」は、以下のとおり改正された。

(健康相談) 第八条 学校においては、児童生徒等の心身の健康に関し、健康相談を行うものとする。

(保健指導) 第九条 養護教諭その他の職員は、相互に連携して、健康相談又は児童生徒等の健康状態の日常的な観察により、児童生徒等の心身の状況を把握し、健康上の問題があると認めるときは、遅滞なく、当該児童生徒等に対して必要な指導を行うとともに、必要に応じ、

その保護者（中略）に対して必要な助言を行うものとする。

（地域の医療機関等との連携）第十条 学校においては、救急処置、健康相談又は保健指導を行うに当たっては、必要に応じ、当該学校の所在する地域の医療機関その他の関係機関との連携を図るよう努めるものとする。

以上のことから、養護教諭の職務を構成する一つの柱に健康相談が位置づけられ、保健指導や地域の医療機関等との連携との関係が明確に規定された。つまり、健康相談は、養護教諭の職務全般を連結させるものとして位置づけられたことが伺える。

3. 養護教諭の組織参加の形態

(1) 学校運営組織等の見直しについての提言と展開

平成 10（1998）年 9 月、中央教育審議会答申『今後の地方教育行政の在り方について』では、学校の自主性・自律性を確立し、自らの判断で学校づくりに取り組むことを一つの目途として、学校運営組織の見直しの必要性が指摘された。「校長を中心としてすべての教職員がその職務と責任を十分に自覚し、一致協力して行われる」学校運営が「円滑かつ機動的に行われ、その透明性を確保し、保護者や地域住民に対して学校運営に係る責任の所在を明らかにする」、「家庭や地域との連携を強化する観点から、校務分掌、各種の会議、委員会など校内組織及びその運営の在り方について見直しを図る」というものである。具体的改善方策の一つに「職員会議の在り方」が挙げられ、「ウ（前略）教育課題への対応方策等に関する教職員間の意思疎通、共通理解の促進、教職員の意見交換などを行うものとする」と、「エ（前略）学校の実情に応じて学校のすべての教職員が参加することができるようその運営の在り方を見直す」と述べられた²⁹。

表 4 に示すとおり、養護教諭の教育相談部（係）への所属率は増加傾向を呈している。表 5 に示すとおり、養護教諭が相談にかかわって連絡（報告）の必要性「有」と判断したケースも、年度を経るごとに増加傾向にあり³⁰、これに比例して、表 6 に示すとおり、養護教諭と SC との定期的な連絡・打ち合わせ等の会議の実施率も増加している。

また、学校の事務・業務の効率化が指摘された。学校裁量権限の拡大に応じて、学校の責任において判断し対応することが必要となる事務・業務が増えるとともに、校長や教職員が子供と触れ合う時間をより一層確保するため、具体的改善方策の一つに「専門的人材の活用」が挙げられた。「ケ 養護教諭、学校栄養職員、学校事務職員などの職務上の経験や専門的な能力を本務以外の教育活動等に積極的に活動するとともに、学校教育相談や進路相談などの分野において学校内外の専門的知識を有する者を活用し必要に応じて校内の生徒指導組織等との連携を行うなど学校内外の多様な人材を積極的に活用する方策を検討する」というものである。養護教諭が本務以外の教育活動等において、いかなる活動を担っているのかは管見の限り、明らかでない。

表4 養護教諭の教育相談部（係）への所属率の推移

年度	小学校	中学校	高等学校
平成2	32.9%	29.5%	39.3%
平成8	61.3%	55.6%	62.1%
平成13	61.2% (65.7%)	65.8% (69.6%)	69.3% (70.2%)
平成18	73.6%	78.8%	79.7%

※財団法人日本学校保健会『保健室利用状況に関する調査報告書』（平成14年9月発行、平成20年2月発行）をもとに筆者作成

※※平成13年度データは、平成14年9月発行物と平成20年2月発行物で記載に違いがみられたため、平成20年2月発行物に記載されている数値は（ ）内に示す

表5 養護教諭が相談にかかわって校内関係者・保護者・学校医等への連絡（報告）の必要性「有」と判断した児童生徒率の推移

年度	小学校	中学校	高等学校
平成13	31.0%	39.2%	36.0%
平成18	32.6%	46.8%	44.5%
平成23	44.2%	51.9%	43.8%

※財団法人日本学校保健会『保健室利用状況に関する調査報告書』（平成20年2月発行、平成25年4月発行）をもとに筆者作成

表6 養護教諭とSCとの定期的な連絡・打ち合わせ等の会議実施率の推移

年度	小学校		中学校		高等学校	
	SC配置率	実施率	SC配置率	実施率	SC配置率	実施率
平成13	5.3%	45.0%	33.2%	61.3%	7.7%	41.4%
平成18	24.7%	47.8%	90.2%	67.1%	41.9%	68.9%
平成23	31.4%	59.9%	87.9%	74.6%	61.8%	80.5%

※財団法人日本学校保健会『保健室利用状況に関する調査報告書』（平成14年9月発行、平成20年2月発行、平成25年4月発行）をもとに筆者作成

(2) 保健室経営計画の策定を通じた学校評価への養護教諭の参加

平成 17 (2005) 年 10 月、中央教育審議会答申『新しい時代の義務教育を創造する』が示された。教育における保護者の責任を明確化する必要がある一方、「家庭や地域の教育力が依然として不十分な現状、あるいは今後更にそれらの教育力が低下する懸念、格差拡大の懸念などを背景として、学校と家庭、地域との役割分担の在り方が改めて議論されている」³¹としながら、学校評価の充実や義務化の必要性、第三者評価の検討等が述べられた。平成 18 (2006) 年 3 月には、『義務教育諸学校における学校評価ガイドライン』において「各学校が、教育活動その他の学校運営について、具体的な目標を設定し、その達成状況を整理して取組の適切さを検証することにより、組織的・継続的に改善すること（下線原典のまま）」などを目的にし、自己評価、外部評価、評価結果の説明・公表及び設置者等による支援や条件整備等の改善という 3 つの方法が示された。また、生活習慣に関する調査結果やそれにかかわる教育課程・学習指導の状況、心のケアの体制の整備状況や健康相談活動の実施状況などの項目、指標の例が示された。

以上のことから、養護教諭が学校健康教育や健康相談活動を盛り込んだ保健室経営計画の策定をし、学校評価に取り組む一員として組織参加が促されたことが学校保健活動における養護教諭の中核化構想と関連していることが示唆される。なお、養護教諭の保健室経営計画の策定状況等（平成22年度）は、表7に示すとおりである。とくに評価に焦点を当てると、他者評価実施率に比べて自己評価実施率が高く、自己完結的な評価過程であることが示唆される。

表7 養護教諭の保健室経営計画の策定状況等（平成22年度）

	小学校	中学校	高等学校
保健室経営計画の作成率	77%	75%	50%
保健室経営評価計画の作成率	68%	62%	70%
保健室経営計画の自己評価実施率	86%	83%	83%
保健室経営計画の他者評価実施率	46%	38%	34%
保健室経営計画の改善率	90%	87%	84%
職員会議での検討、全職員への周知率	77%	83%	58%
保護者や学校医等への周知率	25%	29%	26%

※財団法人日本学校保健会『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－』（平成24年4月発行：第2版）をもとに筆者作成

4. 考察

(1) 学校組織と養護教諭の関係再編をめぐる指向性

① 多職種性の確立と統合・結合

養護教諭の役割期待が高まった直接のきっかけは、真の「心の居場所」とされた家庭はもとより、「心の居場所」という新たな役割が付与された学校、あるいは本稿では触れなかったが、学校週5日制の導入に伴う地域における居場所の中でも、とりわけ養護教諭が「心の居場所」としての実質的な役割を担っていた実態であった。その背景には、児童生徒の心身両面および生活への着目と、「学習・生活の場」としての学校におけるアプローチの拡大があった。教室あるいは授業場面のみならず学校生活全般を通して児童生徒を捉え、働きかけるという指向性であり、学校・家庭・地域社会の役割再編、責任の明確化というグランドデザインにもとづくものであった。

ただし、「[ゆとり]があり、高い機能を備えた」学校像が明示されて以降、地域社会は「地域の人々/学校外の専門家や関係機関」に分別され、それぞれ異なる仕組みづくりが進められた。前者は、学校運営評議会など、学校の意思に関する合議制の仕組みの構築などであったのに対し、後者は、校内研修、養成課程・現職研修の見直しを通じた教職員の資質向上、あるいは、大学院養成や国家資格化を通じたSCの専門職性向上である。なおかつ、これらを基盤にして、校長のリーダーシップにもとづく一体的な取組、積極的な連携を推進するという理念が立て続けに唱えられた。これらは「高い機能を備えた教育環境」と言い表された。

以上のことから、学校および学校外の専門家や関係機関については、児童生徒が抱える心身および生活上の諸問題への対応全般における多職種性の確立と統合・結合、すなわち資質あるいは専門職性を高めた多職種の主体化が、主眼に据えられていたことが示唆される。より具体的かつ平易に言えば、諸問題への対応をいかなる機会に、誰がどのようにかわるのかという機会の設定、メンバーの選定、各メンバーのかかわり方についてであり、これらを通して教育環境の変革が進められてきたといえよう。

② 養護教諭の職務整理：学校評価の導入を背景にしたSCとの境界化

多職種性の確立と統合・結合にかかわる主要な論点は、「高い機能を備えた教育環境」の活用、すなわち多職種の統合・結合を促す機会の設定であった。なおかつ、健康に関する諸問題が意図的に使い分けられながら、整理が進められていた。明示順に列挙するならば、(a)「心の健康問題が大きくかかわっている健康をめぐる現代的課題」への対応としての学校健康教育、(b)「心の(健康)問題」への対応としての心の教育におけるカウンセリング、(c)「ストレスに起因する心身の不調というメンタルヘルス」への対応としての学校保健管理であった。これより、児童生徒が抱える心身および生活上の諸課題を細分化し、重複性が回避されながら、それぞれの機会が設定されたことが示唆される。こうしたプロセスは各職種の職務整理と言い換えられ、養護教諭はとくにSCとの関連から職務整理が進められたことが読み取れる。

そこでまず、はじめに行われたことは、養護教諭が「心の居場所」としての実質的な役割を果たしていた活動を、健康相談活動と称したことであった。その上で、当該活動の位置づけが具体的に示されることになった。一つは、学校健康教育の充実のため、養護教諭に求められる資質・役割として、もう一つは、心の教育におけるカウンセリングの一側面の活動として、である。つまり、健康相談活動は、学校健康教育および心の教育双方において、横断的に位置づけられ、それぞれの機会において、養護教諭とSCはいわば補完的な関係として描かれていた。

ところが2000年代中頃以降、養護教諭からSCへの職務移行に比重が置かれ、両者の境界が明確化された。直接のきっかけは平成20(2008)年、中央教育審議会答申であり、同年に制定された『学校保健安全法』は、境界規定の根拠法令としての意味合いを持ち得る改正であった。健康相談活動はメンタルヘルスへの対応として学校保健活動上の重要課題とされ、心の教育と分離されながら、養護教諭の健康相談という本務として、学校保健管理に組み込まれたためである。

健康相談活動の位置づけが流動されながら、養護教諭とSCの境界が明確化された背景の一つには、学校評価の導入があったと考えられる。学校保健活動の中核的な役割を担う者として、学校評価の一角に養護教諭を組み込み、保健室経営計画の策定が求められた。そのため、本務を明確にする必要があったことが推察される。養護教諭に関しては、これまで役割の曖昧さが問題視され、職務を明確にする必要性がたびたび指摘されてきた(たとえば油布1993、2005など)³²。こうした状況下、いじめ・不登校問題を語る諸言説において、養護教諭はSCと同一ライン上に位置づけられ、SCの専門的機能の限定版として言及されることが多かった(秋葉2004)³³。そのため、養護教諭の役割期待がSC配置までの過渡的な役割と捉えられてきた実状を是正するために、両者の境界規定を明確にする必要があった可能性も読み取れる。

③ 養護教諭の組織参加の形態：情報交換・共有から学校評価への焦点化

以上の職務整理の動向に沿うように、養護教諭の組織参加を促す形態も、学校評価の導入前後では、異質な内容が構想されていた。たとえば「教職員相互間において緊密な情報交換」、「養護教諭が得た情報が学校全体で共有され」、「教職員間の意思疎通、共通理解の促進、教職員の意見交換」などというように、当初は、各種会議やより日常的なコミュニケーション場面が、養護教諭の組織参加を促す形態としてたびたび指摘されていた。

ところが、学校評価導入以降、情報交換・共有という指摘は見受けられなくなり、養護教諭は保健室経営計画の策定者として、学校評価への構成員化が進められた。すでに述べたとおり、平成20(2008)年、中央教育審議会答申において、養護教諭は校長のリーダーシップ、保健主事のマネジメントのもとで、学校保健活動の中核的役割を果たす者として位置づけられた。そして、「当該学校の教育目標及び学校保健の目標などを受け、その具体化を図るために、保健室の経営において達成されるべき目標を立て、計画的・組織的に運営するために作成される計画」である保健室経営計画を策定する必要性が説かれたのである。

(2) 学校組織と養護教諭の現代的関係

① 養護教諭の専門職化の様相

そもそも専門職、専門職化の発生において、社会的分業が重要な役割をもつ。社会的分業には二面性があり、一つは「仕事の専門化」、すなわち作業の単純な分割である。もう一つは「人間の専門化」であり、知識・技術の高度化の影響にもとづく細分化、精緻化、専門化、すなわち新たな特定作業の創生である（松本 1981）³⁴。1990年代以降に進展した学校組織と養護教諭の関係再編は、後者の社会的分業に相当する。児童生徒の生活及び心身へのアプローチにかかわって、学校組織内部に新たな特定の職務が生み出されたためである。とりわけ職業的自律性志向が強く、専門職の原理が優位なSCとの間で、養護教諭の健康相談活動および養護全般に関する専門知識、技術の体系化が図られ、養成・現任教育の再構築、充実を通じた資質向上が取り組まれた。これより、養護教諭の専門職化の様相が見てとれ、専門職化された個人として校内組織や情報網の一端に加えられ、養護教諭が持ち得る情報（知識）の利・活用が制度上、促進されたと考えられる。

ただし、一方で養護教諭は、目標管理に相当する学校評価への構成員化が図られた。目標管理は、組織構成員各自に明確な職務上の目標と責任を与え、一定の自由裁量に委ねるものであり、組織構成員がゆるやかな組織的統制の状態に置かれる、専門化過程にふさわしい高度に機能的な管理の方法である（松本 1981）³⁵。ただし目標には、トップダウンの側面としての「統制の手段としての目標」と、ボトムアップの側面としての「自己統制の手段としての目標」がある。両側面は組織の視点と個人の視点を表すトレードオフの関係にあり、両側面をつなぐものとして「コミュニケーションの機能」が必要になる。そのため、「相互調整のための目標管理」という考え方に立ち、個々の教員の目標設定における主体性の確保のみならず、個人目標の基礎となる学校の教育目標等を作成する過程における教員の主体的な参加・参画を制度として位置づけ、展開しうるシステムづくりが課題とされている（北神 2007）³⁶。

だが、評価システムの導入は「教師の教育行為を組織目標と評価に水路付けるように作用し」、官僚制的な組織統制をすすめ、教師の仕事や役割が組織の一員としてのそれに限定されるようになってきていること、実際、学校の組織目標へのコミットと関連して、小・中学校教師の「組織へのスペシャリスト」化という教職観の変化が強まっていることが明らかにされている（油布ら 2010）³⁷。これより、トップダウンの側面としての目標管理が少なからず浸透し、個人・集団・組織の目標設定における主体性が十分発揮されているとはいききれない。こうした状況下に養護教諭も置かれていることが同え、教員組織への専門職化が実質上、進展している可能性を捨象できない。つまり、情報（知識）の利・活用の実質的な限定化という実状が示唆される。

② 専門性の統合の在り方

組織への専門職化は、組織原理が優位な状況下に専門職が置かれている状態を指す。組織原理が優位に高まると³⁸、専門知識や技術の高度化、高機能化が進み、専門職としての権威・権力が

増強される。その一方で、所属組織への帰属・従属意識の強化が図られ、職務遂行過程における同僚による規制 (colleague control) の力が弱まる。その帰結として、保健医療領域では、クライアントとのコミュニケーションの低下や喪失、診断・治療の画一化など、専門知識サービスの質的低下が引き起こされている (時井 2010) ³⁹。こうした中、とりわけ看護管理学分野では組織倫理への関心が高まりをみせ、管理と倫理が対置されながら、看護管理者に求められる道徳的要求が明示されている (勝原 2016) ⁴⁰。学校教育領域においても、組織原理への転換によって教職の自律性が縮減され、ルーティン化、断片的知識への偏重が警告されてきた (Apple, M 1989) ⁴¹。現実には、教育実践の標準化が強まっており (Hargreaves, A 2003=2015) ⁴²。専門職的自律性が低い教師は、21 世紀型学力⁴³への対応や、目の前の子どもの現実に臨機応変に対応する実践ができていない可能性がある (川村ら 2016) ⁴⁴。

これより、教育実践の質を担保するためには、学校組織内部における専門性の統合の在り方が慎重に吟味されなければならない。まずもって 1990 年代以前のように、養護教諭を含む「特定職務従事者」を官僚的階層構造のもとでコントロールする学校組織内管理は適当ではない。「民主主義的専門職性」⁴⁵に反すると考えられるためである。試論ではあるが、問題設定および問題解決過程においてすべての教職員の主体性の発揮を保障し、情報 (知識) の相互性を促進すること、そのプロセスに相互調整の機能を持たせ、倫理性、公共性の担保を図ることが重要ではないだろうか。こうした内的作用は、組織の構成メンバーである一人ひとりの教職員が個別に抱く課題意識を相互に絡み合わせ、互いに内容を交換し合う双方向・多方向のコミュニケーションを指す「ウェブ」型の学校組織イメージ (浜田 2007) ⁴⁶に相当すると考える。こうした動態を学校が自律的に創出することが、多様な専門性の統合においても寄与するのではないだろうか。

そうであるならば、先述したとおり、学校評価は統制の手段としての側面が強調されている可能性があり、専門職的側面が尊重されながら、相互調整を通じて専門性の統合を図る組織活動として成立しているとは言いきれない。これより、主体性、情報 (知識)、相互調整という観点から学校組織内部の動態を捉え、養護教諭の組織参加過程を問う必要がある。

なお、本研究結果から、教員は官僚制的な組織統制の対象として位置づけが進む一方、SC は専門職的側面が優位な状況下に置かれているという構造が垣間見られた。淵上 (2008) ⁴⁷によれば、教師は、教職に関わる自らの専門性を維持するため、ないしは外部者が学校組織に入るという抵抗感から SC の職務を限定的役割として捉える傾向にある。また、日本における教師は、SC との人間関係に基づいた好意、信頼感ないしは尊敬を基盤とした影響力を重要とみなしている可能性があるという。これより、教師は SC の役割期待を限定化することによって、SC の専門職的自律性をコントロールしているが、人間関係の構築、深化によってそのコントロールの程度を弱め、SC の専門職的自律性の発揮を容認、承認している実状が読み取れる。これより、人間関係という観点にも焦点を当てる必要性が示唆される。以上のことを踏まえた養護教諭の組織参加過程についての実態分析は、別の稿で論じることをここに特記しておきたい。

5. 結論

本稿では、養護教諭の役割期待の変容と組織参加の形態に着目し、1990年代以降の学校組織と養護教諭の関係再編をめぐる指向性を明らかにし、学校組織と養護教諭の現代的な関係について考察した。

1990年代以降の学校教育政策は、児童生徒が抱える心身および生活上の問題への対応に焦点を当て、教育環境の高度化、高機能化が推進されてきた点に特徴を見いだすことができる。その中で、養護教諭とSCの役割期待が連動的に論じられ、SCの配置や養成体制の拡充とともに、養護教諭の専門職化が進められた。こうした動向が養護教諭の組織参加を促す原動力として作用したものの、学校評価の導入を境に、養護教諭は教員組織への専門職化の潮流に組み込まれたことが示唆される。教員組織への専門職化は、教育実践の質の低下を招きかねない。そのため重要なことは、問題設定および問題解決過程において教職員の主体性の発揮を保障することであり、情報（知識）の相互性を促進しつつ、そのプロセスに相互調整の機能を持たせることであろう。こうした動態を学校が自律的に創出すること、すなわち教職員一人ひとりの主体性の確保と、組織内部のコミュニケーションの醸成を図ることが、極めて重要な学校経営課題だと考える。

注

- 1 無境界性のほかに、再帰性、不確実性をいう特徴がある。佐藤学「教師文化の構造」稲垣忠彦・久富義之編『日本の教師文化』東京大学出版会、1997年、21-41頁。
- 2 栄養教諭は平成16（2004）年に職制化され、平成17（2005）年4月から配置が開始された。地方分権の趣旨から配置を義務にしないこととされ、都道府県によって配置状況に差がある。
- 3 たとえば市川（1966）は、学校内部組織における管理運営秩序の確立の影響として、①教育技術の変化と教育労働の標準化、②教職員の多様化と分業化の進行、③職務への分解と階層制の形成という3点から分析している。市川正午『現代教育の組織論的研究 学校管理運営の組織論』明治図書、1966年。
- 4 占領体制下、養護教諭は「養護」から「看護及び保護」を掌る者に変更され、職務も大幅に縮小化、間接化された。新規養成体制も看護職化への再編指向に貫かれ、看護婦免許の所有が義務化された。学歴水準及び検定試験も不問にされながら、量の確保が重視された。
- 5 持田栄一『教育管理の基本問題』東京大学出版会、1965年。
- 6 引用元は注3に示すとおり
- 7 藤田和也『養護教諭実践論—新しい養護教諭像を求めて—』青木書店、1985年、6-12頁。
- 8 「統合性と個別性の共存」などとも言い換えられている。淵上克義「第1章 学校組織への心理学的アプローチ—学校組織の力量を高める」『学校組織の心理学』日本文化科学社、2008年、1-12頁。こうした指摘の土台には堀内（1985）による学校組織構造にかかわる研究があり、「個々の学校の自治的裁量権の脆弱性と個々の教員の業務遂行にあたる個人裁量権の大きさ」などと指摘されている。堀内孜『学校組織経営の構造と機能』明治図書、1985年。
- 9 Scott, W. R., *Institutions and Organizations (3rd ed)*, Sage Publications, 2008, pp. 151-153.
- 10 井本佳宏「10章 教員組織」石戸教嗣・今井重孝編著『システムとしての教育を探る—自己

創出する人間と社会』勁草書房、2011年、171-185頁。

- 11 本来、実質的にプロフェッショナルとして活躍するのは専門知識の使用過程においてである（西脇 2013）。つまり、専門職として認められるためには実践における専門知識の使用過程が問われなければならないが、養護教諭の職務等に関する公的調査が開始されたのは1990年代以降である。西脇暢子「組織研究の視座からのプロフェッショナル研究レビュー—専門職従事者から知識の担い手への転換とその影響および意義」組織学会編『組織論レビュー I 組織とスタッフのダイナミズム』白桃書房、2013年、95-140頁。
- 12 森昭三『変革期の養護教諭—企画力・調整力・実行力をつちかうために』大修館書店、2002年。
- 13 西脇暢子「第12章 組織とプロフェッショナル—組織と個人の新しい関係」二村敏子編『現代ミクロ組織論—その発展と課題』有斐閣ブックス、2011年、219-236頁。西脇（2013）は注11に示すとおり。
- 14 プロフェッショナルがプロフェッションとしての地位を得る過程で、①フルタイム化、②体系的なトレーニングを行うための教育機関の設立、③団体設立（地域レベル）、④団体設立（国レベル）、⑤公的なライセンシングや承認の獲得およびそのための政治的闘争、⑥公式的倫理綱領の規定を経て、段階的かつ戦略的に獲得してきたものである。Whilensky, H., “The profession of everyone?”, *The American Journal of Sociology*, 70(2), 1964, pp. 137-158.
- 15 職務の性質で区分すると、プロフェッショナルのなかには、決められた手続きに従って一定水準以上の成果を安定的に出すことが求められるタイプ（古典的プロフェッショナル）と、アウトプットの安定性はあまり問われない代わりに、普通の人では到底できないような高いレベルの成果を出すことが求められるタイプ（新興プロフェッショナル）がある。前者の該当例は会計士、弁護士、司法書士などであり、後者の該当例は研究開発者、デザイナー、クリエイターなどである（西脇 2011：234）。引用元は注13に示すとおり。
- 16 一部には、組織へのコミットメントの低下や個人主義指向の高まりを受け、一般職務従事者を個人と捉え、組織との関係を論じる研究も見受けられる。たとえば、鈴木竜太『自律する組織人—組織コミットメントとキャリア論からの展望』生産性出版、2007年、鈴木竜太『関わり合う職場のマネジメント』有斐閣、2013年。
- 17 理論基盤を官僚制と制度的アプローチ（プロフェッショナルたちにコントロール、トレーニング、パフォーマンス評価などの権利を与える制度化された組織や団体をもとにプロフェッショナルの境界を判断する）をとるプロフェッション研究に依拠し、プロフェッショナルを、組織とプロフェッションを含む三者関係から捉える。分析は静的で、資質とパフォーマンスの関係を明らかにするものであったが、コンフリクトやキャリアへと関心が移行するにつれて、プロフェッションとプロフェッショナルの関係が不明瞭になり、組織とプロフェッショナルの二者関係に限定されていった。引用元は注11に示すとおり。
- 18 近代組織理論とパワーアプローチ（プロフェッショナルの優位性に対する社会の反発や疑問を受けて、1980年代以降、制度化ではなく社会の変化や競争からプロフェッショナルやプロフェッションを論じる向きを主流とする）をとるプロフェッション研究を理論基盤とし、資質としての知識よりもその使い方や刷新に注目する。分析は動的で、プロフェッショナルがパフォーマンスを生み出すメカニズムを解明しようとするものである。そのため、組織とプロフェッショナルの二者関係だけでなく、様々なプロフェッショナル間関係を含め、多角的に論じられている。また、組織と個人の対立という視座からの脱却という特徴もある。引用元は注11に示すとおり。
- 19 小林敏男「comment：『プロフェッショナル研究レビュー』を読んで」組織学会編『組織論レ

ビュー I 組織とスタッフのダイナミズム』白桃書房、2013年、141-145頁。

- 20 臨床心理士など高度に専門的な知識・経験を有する SC を小・中・高等学校に配置し、活用、効果等を解明する実践的な調査研究であり、児童生徒へのカウンセリングをはじめ、教職員や保護者への指導・助言、カウンセリング等に関する情報収集・提供などが職務とされた。
- 21 『第6次公立義務教育諸学校教職員配置改善計画』（平成5～10年度）において、自然減が見込まれる60,400人の教職員のうち30,400人を改善配置すること、そのうち14,297人（小学校8,441人、中学校5,856人）をティーム・ティーチング（Team Teaching：TT）導入のために配置されることになった。
- 22 このなかで、学校生活は「登校してから下校するまでの様々な活動で成り立っている。（中略）各学校においては、それぞれに子どもたちの実情を十分に把握し、子どもたちの学校生活を全体として考え、よりよいものにしていく努力が極めて重要」だと指摘された。これより、「生活としての場」としての学校全体を一体的に捉え、教育課程の審議が行われた。
- 23 「生きる力」の育成については、『教育基本法』の改正を通じて、小・中学校および高等学校等において、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」（第30、49、62条等）と定められた。
- 24 学校週5日制の完全実施と併せて、小・中学校は平成14（2002）年度から、高等学校は平成15（2003）年度から実施された。教育内容の厳選と授業時数の削減、総合的な学習の時間の創設、中学校における選択教科の授業時数の増加などである。
- 25 平成15（2003）年、学習指導要領が一部改正され、学習指導要領の基準性（すべての子どもたちに対して指導すべき内容を示したもの）が明確にされた。これによって、各学校は、子どもたちの実態に応じ、学習指導要領に示していない内容を加えて指導することができることが明確にされた。
- 26 浜田博文「第8章 教授－学習組織」堀内孜編著『学校組織・教職員勤務の実態と改革課題』多賀出版、2001年、167-184頁。
- 27 昭和39（1964）年、心理職の国家資格化がめざされ、日本臨床心理学会が創設されたものの、反権力闘争の影響もあり、第5回大会（1969）においてその是非をめぐる学会は分裂した。国家資格化を推進する者たちが中心となり、昭和57（1982）年、日本心理臨床学会が設立された。第一の階梯は民間資格の認定であり、昭和63（1988）年、日本臨床心理士資格認定協会を設立し、「臨床心理士」と称する修士課程を前提とした民間資格の認定をスタートさせた。翌、平成元（1989）年には全国的な職能集団、日本臨床心理士会が設立された。以上、「日本心理臨床学会」「日本臨床心理士資格認定協会」「日本臨床心理士会」は「臨床心理士関係3団体」と称された。また、大学院の充実が求められて以降、「日本臨床心理士養成大学院協議会」も設立されている。日本心理臨床学会ホームページを参照のこと。閲覧日2016年12月11日 http://www.ajcp.info/?page_id=1127
- 28 平成17（2005）年6月、『食育基本法』及び『食育推進基本計画』が策定されたことを受けて、学校健康教育の一要素が「食育・学校給食」（従前は「学校給食」）に改められた。
- 29 平成12（2000）年、職員会議は「校長の職務の円滑な執行に資する」ための「補助機関」として位置づけられた。
- 30 ケースの深刻化か、養護教諭の連絡（報告）意識の高まりによるものかは定かでない。
- 31 たとえば、本審議会でも「家庭や地域の教育力を取り戻すことは難しく、学校への期待は大きいとの意見、一方で、本来家庭や地域が果たすべき機能を学校に持ち込むのではなく、家庭

や地域がその責任を果たすことが必要であるとの意見、家庭の教育力が低下しているからといって学校の役割を拡大しても、子どもの心の満足は得られず、家庭の教育力は学校で代替できる性質のものではないとの意見などが出された」という。つまり、学校の役割についての合意形成が十分でないまま、学校評価の必要性が指摘されたということが伺える。

- ³² 油布佐和子・菊竹美里「養護教諭の教職生活」『福岡教育大学紀要 第4分冊 教職課編』42号、1993年、215-233頁、油布佐和子・洞沙織「養護教諭の生活と意識（2）15年の変遷をたどる」『福岡教育大学紀要 第4分冊 教職課編』54号、2005年、41-55頁。
- ³³ 秋葉昌樹「序章 保健室への臨床エスノメソドロジエ的アプローチに向けて」『教育の臨床エスノメソドロジエ研究－保健室の構造・機能・意味－』東洋館出版社、2014年、9-20頁。
- ³⁴ 松本和良「第3章 組織と専門化」『組織変動の理論』学文社、1981年、88-130頁。
- ³⁵ 松本和良「第5章 職場集団の問題」『組織変動の理論』学文社、1981年、180-216頁。
- ³⁶ 北神正行「第3部 教師の成長と教師教育 5 教師の職能成長と教員評価」小島弘道編『時代の転換と学校経営改革－学校のガバナンスとマネジメント』学文社、2007年、152-161頁。
- ³⁷ 油布佐和子・紅林伸幸・川村光・長谷川哲也「教職の変容－「第三の教育改革」を経て－」『早稲田大学大学院教職研究紀要』第2号、2010年、51-82頁。
- ³⁸ 現代、組織原理が優位になっており、専門職が組織原理のコントロール下におかれる状況が一般化している。今後ますます増加・拡大傾向が進むことも予想されている。その理由として、雇用専門職にみられる市場の安定性、就業環境や組織内環境の整備などが指摘されている。時井聰「第2章 専門職・専門職化の実態」『専門職論再考－保健医療職の自律性の変容と保健医療専門職の自律性の変質』学文社、第2版、2010年、20-29頁。
- ³⁹ また、専門分化に伴う既得権益保持のため、隣接職業との関係における総体的剥奪あるいは排他的志向の発生が引き起こされることも指摘されている。引用元は注38に示すとおり。
- ⁴⁰ 勝原裕美子『組織で生きる－管理と倫理のはざままで』医学書院、2016年。
- ⁴¹ 教師の労働者化だとして批判されている。Apple, M., *Teachers & Texts: A Political Economy of Class & Gender Relations in Education*, Routledge, 1989.
- ⁴² Haegreaves, A., *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, Teachers College Press, 2003. = 織田泰幸訳「第3章 知識社会に脅かされる学校と教師 PART 1：独創性の破綻」木村優・篠原岳司・秋田喜代美監訳『知識社会の学校と教師－不安定な時代における教育』金子書房、2015年、112-146頁。
- ⁴³ 「問題解決能力」「コミュニケーション能力」「市民意識」「子ども自身が人生設計を行い、実行する力」「異文化やマイノリティなどの多様性理解」という項目で尺度化されている。
- ⁴⁴ 川村光・紅林伸幸・越智康詞ほか「教職の高度専門職化と脱政治化に関する一考察：教師の社会意識に関する調査（2013年）の結果報告（2）」『関西国際大学研究紀要』17号、2016年、51-71頁。
- ⁴⁵ Whitty, G., *Making Sense of Education Policy*, A SAGE Publication Company, 2002. = 高野和子「4章 新しい時代にむけた教師の専門職性の再編」堀尾輝久・久富善之監訳『教育改革の社会学－市場、公教育、シティズンシップ』東京大学出版会、2004年、91-111頁。
- ⁴⁶ 浜田博文「第5部 学校のマネジメントとリーダーシップ 1 学校組織観の転換と校長のリーダーシップ再考」小島弘道編『時代の転換と学校経営改革－学校のガバナンスとマネジメント』学文社、2007年、232-243頁。
- ⁴⁷ 淵上克義「第7章 コミュニティーの場としての学校－適応システムとしての学校」『学校組織の心理学』日本文化科学社、2008年、167-186頁。