

養護教諭によるケアに関する予備的考察

一期崎直美

A Preliminary Research on Care by School Nurses

Naomi Ichigozaki

Abstract

This paper reports some of the results from an analysis that was conducted on the basis of an interview with a school nurse at a middle school. The aim was to clarify how school nurses care for children.

If we define “care” as actions matched to the unique life of a subject, then professionals who work with people need to provide such “care.” However, the work perspectives and action frameworks that are acquired as a professional can sometimes interfere with actual professional care. According to a study of nursing professionals, nurses work with patients after temporarily disengaging from the perspectives and behaviors they had acquired earlier. In addition, this disengagement entails a relationship between nurses and other healthcare professionals, including doctors, so that they can raise issues with each other.

So how is care by school nurses possible? The school nurse who was the subject of the study was working with students by temporarily disengaging from the perspectives and actions she had acquired as a teacher at a middle school. This disengagement was made following an advice by a higher-ranking faculty member in the organization. The perspectives and actions acquired by this school nurse were essentially her awareness and actions regarding the fairness and equality practiced by her toward her students.

キーワード：養護教諭・専門職・ケア

1. はじめに

養護教諭の世界では、その仕事を子どもとのかかわりから表現することが少なくない。たとえば、大谷は、養護教諭は子どもを「生活の主人公」として扱う必要があり、そのためには「生活者である対象をより総合的に（まるごと）捉えて、生活者の意思を尊重していなければならない」と指摘する（大谷 2009）。子どもの生活は一人一人異なる以上、これは子どもの固有性に向き合わなければならないという主張でもある。

一方、このような養護教諭の仕事を、実践できているかどうか不安を抱えている養護教諭もいる。たとえば、「生徒の言動の意味を理解し、ニーズに合った対応をしたいという想いがあるにも関わらず、それができない自分を悔やむこともある」（内海ら 2018）。「養護教諭は基本的に一人職であるため、実践がひとりよがりになっていたり、自己満足で終わっていることもある」（中村 2019）。本当に子どもの固有性に向き合うことができているのか、という不安は決して珍しいものではない。

では養護教諭は、その仕事において子どもの固有性に向き合えているのだろうか。向き合えているなら、それはどのようにして可能になっているのであろうか。以下では、こうした観点から養護教諭が実際にどのように仕事を行っているのかを検討する。

2. 専門職と対象者

三井さよは、その著書『ケアの社会学——臨床現場との対話』（三井 2004）において「ケア」を概念化している。これを援用するために、同書における対人専門職によるケアの成立とその困難性、看護職による患者へのケアの成立について三井の議論を整理する。

2-1. 専門職によるケア

はじめに、三井の言うケア（以下、ケアとする）を確認する。三井のケアは、他者の「固有な『生』を支えようとする働きかけである」（三井 2004: 28）。この「固有な『生』」とは、「身体的・経済的状況、生活のあり方、それらへの意味づけの仕方などが渾然一体となって形成しているもので」、同一のものはあり得ないのである（三井 2004: 26）。

この一様でない対象者を支え働きかけるのが対人専門職である。三井によると「自らが対象者 client に対して何をなすべきか／できるか、その職務内容そのものを自ら規定できるという点」に対人専門職の特色がある。対人専門職は、固有性が存在する対象者に対してどのように支えられるべきか「規定することができると、当人にも他者にも認められ期待されている」人々である（三井 2004: 31）。

このような対人専門職を持続的に再生産しているのが対人専門職制度だと三井は述べる。対人専門職にはそれぞれの育成制度やその職務内容を公的に認める認定制度が存在し、対人専門職に「一定の技能と職業倫理を持たせる」ことで、対象者に対する職務内容を規定し、対象者への個別対応を可能にしている（三井 2004: 32）。

対人専門職制度のもと育成された対人専門職であったとしても、対象者の「生」の固有性に応えることが必ずしもできるとは限らないことを三井は指摘する。対人専門職は「ある職業イメージを身体化することによって、しばしば対象者と向き合う際に、自らのなすべきこと／できることを限定してしまっている」。このことを三井は「限定性 specificity」と呼ぶ（以下、限定性とする）。対人専門職が、「専門的な技能を有し」、「専門職倫理を内面化していたとしても」、「日常的な相互行為を通して形成した職業イメージが」対象者に

対する観点や行為を限定してしまう（三井 2004: 33-34）。

対人専門職からみた対象者に必要とされる観点や行為について、三井は、当事者自身に全て自己決定できるとは考えていない。三井によれば、対象者である当事者が「自ら主張しない」場合、当事者に必要なものが提供されないことにつながる。また、当事者が苦難の中で「思考」などを奪われたりする状況で「何が必要かを十全に把握している」とは限らない。さらに、対人専門職を含めた他者との「関わり方によって」当事者の「見え方が変わってくる」ことがある。これらのことから当事者の「自己決定の意義を認めると同時に、当事者への周囲の働きかけが持つ意味と意義にも目を向けなくてはならない」と三井は述べる（三井 2004: 34-38）。

対人専門職制度によって培った対人専門職の観点や行為、当事者自身の自己決定、それぞれに一定の意義と限界が存在する。そうであるならば対人専門職がその限界という境界を解除し、対象者の「生」の固有性を尊重することが必要になるというのが三井の主張だろう。しかし、三井は、対人専門職の観点や行為は「職業イメージに依拠しがち」で、対人専門職の「限定性」を解除することが容易でないことを指摘する（三井 2004: 39）。

2-2. 看護職による患者へのケア

成立が困難な対人専門職のケアについて、三井は、看護職を対象とした研究でケアが成立する過程を明らかにする。三井は病院に勤務する看護師を研究対象とし、看護師が自身の「限定性」に気づいたとき、どのように患者を支え働きかけているかを検討し、三井の言う「戦略的限定化」と「ニーズの中間的了解」という概念を明らかにしている。

三井は、看護職自身が看護職として「限定性」に気づく機会に着目する。この状況について「自明視していた観点が意識され、問い直す契機となるという意味」で「問題状況 problematic situation」と三井は呼ぶ（以下、「問題状況」とする）（三井 2004: 95）。三井によると、「問題状況」で「看護職は、技法を駆使しても解決がつかず、倫理的に患者を受け容れようとしても困難になってしまっている」（三井 2004: 101-102）。三井は「当事者が感じる何らかのやりにくさといったものであり、未だ明確に定義されていないもの」を「問題群」と呼ぶ（以下、「問題群」とする）（三井 2004: 46）。三井は、患者の「問題群」を把握できていたとしても「問題群全てに対して応えることができない」状況を「問題状況」の一つとし（三井 2004: 124）、患者の「生」に関心を持つほど看護職の無力感は強まることを指摘する（三井 2004: 127）。

このような「問題状況」で看護職がとる態度の一つとして、「業務的」態度と三井が呼ぶ態度がある（以下、「業務的」態度とする）。三井によると、この「業務的」態度は、「患者の疾患以外の『生』の問題群には目を向けず、患者の拒否的態度を無視すること」であり、患者への看護職による物理的な関わり、「自らの担うべき責任を組織上課せられる業務 task だけに限定する」ことである。看護職側で責任を負うことが困難なことから患者に責

任を負わせるという「反転が生じている」と三井は述べる。この「業務的」の態度は、「患者の拒否的態度に対して看護職を心理的に保護するという点では一見有効に思えるが」、「疾患以外の『生』に関わる問題群に対して関心を持っていないことを患者に伝える」ことになり「問題の解決にならないことが多い」だけでなく、「問題を悪化させる」と三井は指摘する（三井 2004: 102-104）。

このような看護職が問題を悪化させることを避ける方途として、「話を聞く」態度を三井はあげる（以下、「話を聞く」態度とする）。三井によると、「患者の拒否的態度が」看護職に「強い心理的負担を課すため」、看護職自身では「問題の責任」を負うことができない。「話を聞く」態度とは、「患者の拒否的態度によって生じている問題的状况の責任を」患者および看護職のどちらかに負わせるのではなく、「新たに探ろうとする態度である」。この態度は、看護職が患者とのコミュニケーションが成立しない「問題的状况」で、患者の拒否的態度の背景に「患者の『生』に関わる問題群」の存在を想定し、コミュニケーションを断たないで「拒否的態度の背景を探ろうとする」ことである。（三井 2004: 104-105）。

看護職が患者から個人的に攻撃されているとも思える「問題的状况」で患者の背景を探ることを可能にしているのは、看護職としての意識化だと三井は述べる。三井によると、看護職は看護職として「責任の範囲を限定する」ことで、その範囲の中でなら「無限に責任を担うことができる」。看護職が「職務として患者に関わるのだと意識すること」を三井は「戦略的限定化」と呼ぶ（以下、「戦略的限定化」とする）。「戦略的限定化」は「自らのなすべきことやできること、自らと相手との関係性、こういったものを、そのつど生じた問題的状况に即して限定することであり、また同時にそれによって、限定された範囲内においては無限にありとあらゆることを試みようとする」ことだと三井は述べる（三井 2004: 108-109）。

「業務的」態度と「戦略的限定化」との違いについて、責任を限定する基準が異なると三井は述べる。三井によると看護職がとる「業務的」態度は、上司や同僚からの「サンクションを受けることを避ける」といった（三井 2004: 102）外的な統制を基準としている。「戦略的限定化」は、看護職自身が「患者の拒否的態度の背景を探ろうと『話を聞く』」ことを含んでいる。「話を聞く」態度は、先述したように看護職が患者の「生」の問題群の存在を想定している。「戦略的限定化」は、看護職が「問題的状况」で患者の「話を聞く」過程で、患者の「生」の問題群を主体的に問い直し、再定義した「看護」の職務範囲が基準となる（三井 2004: 109-111）。

看護職は、患者の「生」の問題群を把握したと認識した一時点で、なすべきことを明確化する必要があると三井は言う。三井によると、看護職は患者の問題群の全てをニーズ化するのではなく、看護職としてニーズ化できるものとそうでないものに分類する。ここでの三井の言うニーズは、患者が気づいていないものも含め「医療専門職が職務 accountability として応えるべき（と捉えた）もの」である（三井 2004: 57）。患者の間

題群を看護職が「看護」としてニーズ化できるかどうかを了解していく仕方を「中間的理解」と三井は呼ぶ（以下、「中間的理解」とする）。具体的には、患者の問題群のなかで新たなニーズを「発見」したり（三井 2004: 120）、患者の問題群に直接応えるのではなく新たな視点を持ち込み、患者のニーズを別のニーズに「翻訳」したりする（三井 2004: 130）。

看護職による「戦略的限定化」や「中間的理解」の成立には、他の医療従事者間との関係のあり方が重要になると三井は言う。三井は、医師が他の医療従事者より上位に位置する法制度を踏まえ、看護職と他の医療従事者と職務が重なる局面に着目する。このような局面で医師を含めた医療従事者間で「問題提起を行い合い、技法や観点を問い直す契機を与え合うこと」ができる関係性を三井は「相補的自律性」呼ぶ（三井 2004: 213-214）。

このように看護職と患者との相互行為過程で、患者の「生」の固有性が表出したとき、ときに看護職の「看護」と呼ばれるそれぞれの看護職が培ってきた限定性が問題になることがある。このような局面で、患者の「生」の固有性を尊重するために看護職はこれまで限定していた「看護」を一時的に解除し、新たな「看護」を主体的に模索し患者に働きかける。この新たに再構成した「看護」を行うためには、医師をはじめとする他の医療従事者に対して、看護職が問題提起できる他の医療従事者との関係性が必要になる。

3. 養護教諭の仕事

3-1. 聞き取り調査の概要

公立中学校の養護教諭を調査対象として聞き取り調査を行った。聞き取り調査対象者 8 名に対して、事前連絡で許可を得た後、学校以外の場所で時間を設定し調査を行った。1 回目の聞き取り調査は 2019 年 9 月から 10 月に行った。調査のはじめに、研究の概要や調査に関する倫理的配慮を説明し、聞き取り対象者の了解後、養護教諭自身にフェイスシートに記入してもらった。質問としては、生徒との関りで困ったこと、そのときの教員との関りについて尋ねるよう構成した。今回は、その中の一人（以下、養護教諭を Y とする）について調査を検討したので報告する。Y には、2021 年 1 月に追加調査を行っている。Y を選択したのは、Y が養護教諭として 10 年以上の勤務経験があり、養護教諭としての仕事の技能や教員としての倫理を有し、三井の言うケアを検討するにあたり示唆が得られると考えたからである。

3-2. 中学校における養護教諭の仕事

Y が、中学校でどのような仕事をおこなっているのか、Y の認識に基づきみていく。この中学校で Y は、次のような仕事¹⁾を担っていたと言う。一学期、生徒の健康診断を中

心的に行い、学校行事としての修学旅行や合宿に参加・引率、二学期、体育大会で救護を担当し、文化祭における生徒の発表を養護教諭として支援する。一年を通じては、各学年に対して性教育を実施するために企画運営する。一日の主な Y の仕事は、傷病者への対応や、出席管理として朝から学級担任が健康観察した結果をパソコンに入力することである。

Y が転勤した当初、教員は、生徒に対する対応で「大変な時」期だったと Y は認識している。Y によると、最も大変だった、ピークと言える時は、次のような状況だった。

「保健室登校の生徒」に対応したり、「トイレ」に閉じこもる生徒や「授業をサボってでない生徒」に対応をしたり、さらには、学校に登校できていない生徒の「家庭訪問」をしたりという仕事が途切れなく続いた。保健に関する「掲示物」を作成するような仕事を行う「余裕」はなかった。このように、Y は、「生徒指導」と呼ばれる生徒対応に追われ、Y 自身が思い描くような養護教諭としての仕事ができていると認識していた。

この中学校の教員集団について Y は、これまで勤務した小学校と比して組織的に行動している集団だと認識している。Y によると、一学期に全教員が参加する組織活動として生徒を理解するための研修が実施され、放課後に週 3 回、生徒に関する報告がなされている。Y は、「小学校では何かあっても担任」だけど、「中学校は組織で対応するので、とにかくみんなで何かいつも動いてるみたいな」と言う。Y は、小学校における児童への対応の中心は学級担任だと認識し、小学校と比べ中学校は教員集団が組織的に行動していると考えている。Y は、他の教員とさまざまな場面で生徒への対応について情報を共有し、組織的な取組の一員として行動する。このなかで Y は、この学校における生徒への対応のあり方を習得し、この教員集団における生徒への対応のあり方に同調し行動している状況がみられる。

突発的な生徒の行動への対応について Y は、教員集団に同調した対応で行動する。生徒が教室から飛び出したときの生徒への対応について Y は、「学校、職員から求められれば出ます」、「担任だったり学年主任だったり、それを乗り越えて自分がみたいなことにはならないようには気をつけて」いて、「自分はサポートします。出来ることがあったら言ってくださいっていうか、やります」と述べる。このような突発的な生徒への対応については、学級担任や学年の教員の判断を優先させ、その判断に基づいて行動する。決定された生徒への対応について Y は、教員集団に同調し、能動的に行動している様子が伺える。

不登校の生徒などへの対応については、Y 自身で判断し保健室を利用する。Y によると、保健室を管理・運営するためのきまり、学年の先生や担任の先生に許可をとること、休み時間に利用すること、休養の目安を 1 時間とすることなどのルールが存在している²⁾。しかし、Y は生徒の理由によっては、教員に「1 時間たったけど話をしたいっていう

のを伝えて対応する」と言う。このように、Yが生徒とかかわりが必要と判断すれば、教員に連絡して生徒に対応する。

「生徒指導」と呼ばれるような課題を抱えているような生徒の対応についてYは、この中学校の組織的な活動のなかで生徒への対応のあり方を習得し、教員集団と同様の行動をとるように心がけている。つまり、この中学校の「生徒指導」における秩序を習得し、この秩序を守る一員としてYは行動する。しかし、Yのところには何らかの理由で頼ってくる生徒に対してYは、生徒のことを尊重するという立場で判断したり行動したりする。前者の場合は、教員集団の意向を優先し、後者の場合は生徒の意向を優先する立場といえる。この中学校でYは教員集団と同調して行動することが多く、養護教諭として生徒と関わりたいという希望を持つYにとっては、ジレンマが生じやすいのかもしれない。

4. 養護教諭による生徒へのケア

ここでは、Yによる生徒へのケアについて検討する。Yは、様々な生徒とかかわったが、その一人（仮にSとする）とのかかわりに焦点を合わせて、前述の三井のケア概念を援用して分析する。

はじめに、YがSにどのような対応をしているのか、次に、YがSにケアをしているならどのように行っているのかについて検討する。

4-1. 養護教諭と生徒

Yは、Sについて家庭環境が厳しく衝動的な行動をとり、若干「情緒面の不安定さが際立つ」生徒であるが、「体育とかでも水泳とかでもちゃんと泳ぐ」生徒で「非行系の子ではない」と言う。また、YはSの家庭について「いろんな意味で厳しい生徒」、「教育相談」の「位置からのサポートだったり、まあいろんな彼女を支える手立てとかも考えられたのかもしれない」が、「結局、保護者が保護者としてなかなか機能していないところで、手が差し伸べられ」なかったと言う。

このSとYの初対面ともいえる出会いは、Yにとっては衝撃的だった様子が伺える。Yがこの中学校に着任し、Sとの「最初の何か出会いみたい」なときに「『前の養護の先生が良かった』って言って『お前なんか来なきゃよかったのに』って」言われたとYは述べる。Yは「『おはよう』と言っても、『死ね』とかいう感じ」でSに言われ、これまで勤務した「学校で『死ね』とか、言われることもなかったので、まあカルチャーショック」と振り返る。この当時、Yは養護教諭として勤務した経験のなかで、Yに初対面で暴言を吐くような児童生徒には出会ったことがなかった。

Sに戸惑うYであったが、SからYのところに来るようになったきっかけについてYは次のように振り返る。YがSに「前の先生のこと大好き」だった、「ちょっと寂しい気

持ちもあるし、嫌」だったと S に言ったら、S が『そんなこと言う』みたいな感じだった。その後、遅刻した S が「朝学校に来たらまあ『保健室開けて』みたいな感じで、保健室に来るようになりました」と Y は言う。Y は、S が前任の養護教諭を好きでそのことについて S が寂しさを感じ、新しくきた Y に対して嫌悪感をいだいていると解釈し、S にそのことを伝えている。そのことがきっかけになって、S から遅刻したときなどに Y のところに訪れるようになったと Y は認識している。ここには、Y が S に暴言を吐かれても S を拒否せずにかかわろうとする姿勢が伺える。

その後、Y は、S が家庭のことを含め、Y に何でも話してくれるようになっていったと考えている。Y によると、S は、Y に「家族のこと（略）自分の気持ちだとか。あと自分の生れてからこれまでのことだとか」とか「何でも話す」と言う。この S について Y は「本音の所が見えにくいというか」、「行動に目をとられて（略）彼女のその本当のところが、なかなか関係ができるまでみえないじゃないですか。（略）苦労しましたね。そこに辿りつくまでに」と述べる。ここで「本音」を知るというのは、S の学校での姿だけでなく、生まれてきてからのことや家庭の状況などを含めた S らしさ、三井の言う「生」の固有性を知ることがを意味している。

Y は、S にかかわるとき、S の攻撃的な言葉や態度に惑わされないようにして、S が何につまづいているかを見つけようとする。S の「攻撃的な」言葉とか「文句」に「腹を立てたり、感情を波立たせたりすると、その言葉だけに振り回されて」、「何につまづいたのかわ見えなくなる」、S が見せる攻撃的な態度は「見せかけだけの鎧だなという風に思ってた」と Y は言う。Y は、S にかかわりながら、攻撃的な態度に惑わされないよう、S の「つまずき」、S が攻撃的な態度を示すその理由に着目しようとしている。

さらに Y は、S の「つまずき」の理由を S から聞きとろうとする。Y によれば S は「授業中にフラッと出て行って」、「怒ったらもう余計パニックみたいになってどこに行くかわからなくなる」。S が飛び出した時、Y は「しばらく黙ってうろろう付いて回」と言う。そして、『うんうん、どうしたん』って感じで（略）話していくと、落ち着いていくので、「この先生のこの発言が嫌」だったとか、「子ども〔＝他の生徒〕達のこの言葉に傷ついた」（〔〕内は引用者による補足）とか、話をするようになっていくと Y は言う。Y は、飛び出した S が落ち着いて話ができるような状況になるまで待つ、S がその時に感じている嫌だったことや傷ついたことといった気持ちを尋ねている様子がみられる。Y は、S が教室を飛び出すには飛び出すなりの理由が存在すると考え、そのときの S の気持ちを尋ねている。

Y は、S が教室に戻るためには、S 自身が「納得」することが大切だと考えている。Y は、S が飛び出したとき「授業が面白くないとか、授業中寝」ていて、「注意されて腹を立て」きた時は、「今は違う」と言って教室に戻っていたと言う。そのとき、Y は S に「頭ごなしに」いうのではなく、S の「話もしっかり聞いて、一個ずつですよ。一個ず

つこれはこうだったんだよ」、「先生はこういうつもりで言ったよ」と言うと S は「ほんと納得してたように思う」と言う。Y は、S を結果として教室にすぐに戻すことになったとしても、まずは S に飛び出した理由や状況を詳細に尋ね、その状況を Y なりに解釈し、そのときの教員の発言やその意図を S が理解できるよう Y の言葉で伝え返している。教員が発言した言葉の意味と S が教員に言われて受け取った言葉の意味には齟齬が存在しているもしくは S には不明瞭で伝わっていないといった Y の解釈が存在する。そのため Y は S が理解できるように Y の解釈を通して S に伝える。

S に「居場所」がないと判断したとき Y は、保健室で過ごさせる。Y によれば、S は「友達からの、本当に些細な」、「お前いい加減にしろ」、「お前うざい」とか言われて、「教室に入れなくなって」、Y のところに「とぼとぼと落ち込んで、しょぼんとして」来て、保健室で「布団かぶって、話さない」ことがある。S が「落ち込んでるといっつか、一人になって泣いてたりとか、飛びして行ったりとかする時」、S に「居場所が、教室にない。友達の中にもない」ときに、Y は「今、かかわらなきゃいけないと思う」と言う。Y は、S に教室という場だけでなく友達のなかにも「居場所」がないと認識したときに支えようとする。Y が考える S の居場所とは、教室という実際に存在する場だけでなく、S の気持ちの居場所という意味が含まれている。S に「居場所」がないと Y が判断したとき、Y は S を支えようとする。

教室で過ごすことができず衝動的に飛び出したり遅刻してきたりする S に対して Y は、S にとって過ごしにくくなってしまった状況やそれに関係した人のことについて Y の解釈を通して S に伝える。Y は、S が教室で過ごすことが可能になるよう働きかける。Y は、学校という場で S が集団生活を過ごしていけるよう意識を変えたり、過ごしていくために必要な望ましい態度が身につくよう働きかけたりする。

4-2. 養護教諭によるケア

Y の認識から S との関係やその働きかけをみてきた。ここでは、Y が S に三井の言うケアを行っているのかどうか、S とのかかわりで Y の問題的状況と考えられる局面について検討する。

S が母親に叩かれる場面に Y が遭遇したときのことである。Y によれば、S は授業中に教員に注意され教室を飛び出し帰宅してしまう。S を探しに Y と組織内で上位の教員で家を訪ねたとき、母親が帰ってきて、二人の「目の前で」S は母親に「結構叩かれたんですよ」。母親に叩かれた S は「家にも帰れ」ない、「学校には戻れ」ないような状況だったと Y は言う。そのような状況で、同行した教員に S と食事をしてから学校に戻るようと言われる。Y は「そんなことまでするんだ」と思い、「いやいいのかなとか。今までこんなことしたことなかったから」と述べる。他の生徒が学校で過ごしている時間帯に二人で外食するという経験は Y にはなく、困惑し躊躇した。

しかし、YはSが食事することを望んでいると判断し、二人で食事することを選択する。YはSに「何が食べたい」と尋ねるとSは「家族で食事に来たことがある自分が好きなお店」を選び、「すごく喜んで、食べてました」と言う。その後、Sが教室に戻ったときも「楽しそうでしたね」。「みんなは授業してるのに」、「枠からはみ出してるかもしれないけど、(略)いきすぎたというか、ことになるのかもしれないけど」、「こういうことも何か大事、(略)悪いことをしたとかいう重い気持ちは無かったです」とYは述べる。前述の同行した教員の提案にはじめ戸惑ったYであるが、Sと食事をしたことについては後悔がみられない。教室に戻ることができたSの姿をみて、SにとってYと過ごしたことは「大事」なことだったとYは振り返る。Yが「枠」と表現した言葉には、Yが日頃培っているY自身が持つ「限定性」が表現されているとすれば、そのことを「はみ出す」、「いきすぎ」たと言う発言は、Yが「限定性」を一時的に解除してSに対応したと考える。

Yは、Sのことだけでなく家庭の状況のある程度把握し、ある程度Sの関りにも慣れてきている。Sと外食することになった当時についても、母親が家に不在だったりして「彼女自身がすごい荒れてる時」だったとYはSのことを認識している。そのYがSとのかかわりで困惑していることからみると、三井の言う問題的状况だったと考える。

Yは、Sについて三井の言う応えられない無力感を抱いている。Sは「攻撃的な言葉で」、「自分を守って」いて、「怖いと寂しいが、すごく、大きい子」、「人に対して、自分が受け入れてもらえない」、「寂しさ」を持つ生徒だと「認識があった」と言う。Yは、「一人の大人として」、「この子を支えない」といけないという、「養護教諭と生徒というだけじゃない」、「母親とまではいかないですけど(略)気持ちになることはあったのかもしれない」と言う。しかし、保護者が保護者として「機能していない」、「手が差し伸べられ」なかったとも言う。YはSとかかわり、Sの「生」を知ることになる。YはSを支えたいという気持ちを強く抱くようになってきているが、その反面、Sの家族に直接的な働きかけができないという無力感も生じている。

このときにYは、三井の言う「中間的理解」の「翻訳」を試みていると考える。Yは、Sが家にも学校にも戻ることができない状況と認識している。このまま、Sが教室に戻ったとして生徒集団の一員として過ごすことは難しい状況である。Sは「居場所」がない状況にある。Yは、教室という「居場所」に戻れるように、前述の同行した教員の一時的な「居場所」作りの提案に応じて行動したと考える。これは、Sの家庭への直接的な働きかけができないというYの無力感に対して、Sと一緒に食事をするという一時的な「翻訳」をYが試みたといえるだろう。同行した教員の提案が契機になっているが、このことをYは「大事」なこと「悪い(略)重い気持ちは無かった」と言うように後悔がみられない。このことから、Y自身が主体的に決断し行動したといえる。

三井は、「戦略的限定化」や「中間的理解」の成立に三井の言う「相補的自律性」をあげる。この点についてYの場合は、教員集団と日常的に意見を交換していると認識している。Yは、Sが「保健室に来ましたよ」とか、「必ず(略)先生と顔を合わせる毎に(略)私がかかわった時は報告し」、「自分一人で絶対抱え込むこと」なく、「つなぐというか、もう私の役割がそこだと思っている」、「担任とそれから学年の職員とにかく話を、いつもしてましたね。今日はこんな様子でしたとか。(略)今日こうやってきたけど、先生どう思いますかとか」と述べる。この中学校の「生徒指導」と呼ばれる対応についてYは、組織的な活動以外にも教員と意見を交換し、他の教員に意見を述べるのが可能でYの意見を認めてもらえる状況だったと考える。

ここでYの「限定性」を確認する。Yの「限定性」の一つは、教員としての公平性や平等性であろう。Yは、教室に入れないうちは同学年や他学年にもいてS「だけにどっぷり」というわけにはいかないと言う。Yは「他の生徒のことがおそろかなるといふか見えなくなるようなことにはならないよう」、いつも「自分自身、心にとめ」ていて、「みんなの先生」でありたいと言う。他の生徒からSを「甘やかし過ぎて」と言われても「特別扱い」している「つもりはない」、「求められてる事には先生答えていきたいと思って」いて、「彼女だけの先生というつもりはない、『みんなの先生』」と思っていると話をしていたと言う。YはSに対して、ときに養護教諭と生徒という関係を越えていると振り返っていたが、他の生徒に対してもSと同様に、生徒から必要とされるならば生徒を支えたいという気持ちを持って生徒とかかわりたいと考えている。Yが問題状況で同行した上位の教員の促しに戸惑ったのは、Yが生徒に抱く公平性や平等性という境界を越えてよいのかどうかというYの戸惑いだったのではないだろうか。

注

- 1) 養護教諭の職務内容について『学校保健実務必携』を参照すれば、救急処置に関する対応や救急体制の整備、健康診断に関わる計画・実施・事後措置・評価、感染症の予防と対応などの疾病予防、日常的な個別指導や保健の学習に関する保健教育、心身の健康課題への対応や児童生徒への支援にあたっての関係者との連携、保健室経営計画の作成と保健室の設備備品の管理と保健情報の管理などの保健室経営、学校内外に関わる保健組織活動などがある(学校保健・安全実務研究会, 2020: 551-553)。
- 2) 『月刊生徒指導』で竹内は、保健室が生徒のトラブルの温床になる場合があるとし、保健室利用ルールを提案している(竹内 2013)。

文献

- 学校保健・安全実務研究会, 2020, 『学校保健実務必携』第一法規.
三井さよ, 2004, 『ケアの社会学—臨床現場との対話』勁草書房.
中村千景, 2019, 「養護教諭の仕事の世界に発信する(第2報)」『日本健康教育学会誌』27(4): 392-7.
大谷尚子, 2009, 「養護の概念」大谷尚子・中桐佐智子編『新養護学概論』東山書房, 15-28.
竹内和雄, 2013, 「養護教諭 生徒指導のカギは保健室(第3回)保健室利用ルールを考える」『月刊生徒指導』43(13):64-7.

内海美香・田中徳子・内山真由美・判野茉莉・鈴木早苗・室伏美文・鎌塚優子, 2018, 「高等学校の養護教諭による保健室来室生徒の言動の捉え方——来室者の言動を理解することが困難な場面に着目して」『養護実践学研究』1(1):25-34.