

当事者としての養護教諭がとらえる専門性

— ある実践事例に対する専門性の評価 —

山 梨 八重子

The Specialty that Yogo Teachers themselves grasped : Evaluation of the Specialty for the Practical Example of a Yogo Teacher

Yaeko YAMANASHI

(Received October 3, 2011)

キーワード: 養護教諭 専門性 実践事例の評価

1. はじめに

養護教諭が専門職として求められる要件, 資質・能力など, 養護教諭の専門性を巡る議論と研究は, 今なお大きなテーマとして不断に問い返されている。それは養護教諭の教育職として位置づけの弱さ¹がぬぐいきれずにきた歴史的経緯に起因するといえる。〈専門職としての養護教諭〉の論議は, この状況を打開していく上で, 避けられないだろう。

学校保健の中心的担い手である養護教諭の役割や機能を, 教育の不可欠な機能と役割として位置づける作業は, 養護教諭の専門性や独自性を明らかにすることであり, 〈専門職としての養護教諭〉の確立とつながっていくと考える。

1970年代小倉学²が〈専門職としての養護教諭〉の確立とその養成を掲げてから, 40年が経過した。学校現場に送り出された〈専門職としての養護教諭〉たちも熟練者の域となっている。専門職として自覚と自負を持ち送り出された養護教諭たちが, その後実際にどのような専門職観を持ち, 何を専門性として捉えているのか明らかにしたいと考えた。専門職としての養護教諭としてのしごとへのこだわり, それは当事者としての専門職観や専門性観の反映である。養護教諭の専門性および専門職の論議に, それらを“もう一つの声”として絡ませていく必要があると考える。

2. 養護教諭の専門職および専門性を巡る論議

小倉は, それ以前から言葉として発せられていた“専門職としての養護教諭”を, 専門職論の要件に照

らしあわせ, 〈専門職としての養護教諭〉³を論議の俎上にあげた。特に独自性の観点から教師と異なる〈専門職としての養護教諭〉の専門性を, その役割/機能を問い直し, 学校での保健管理や保健指導・保健学習の事象を対象に, 現職の養護教諭と共同して積極的に理論化⁴を目指した。小倉の提起以後, 〈専門職としての養護教諭〉〈養護教諭の専門性〉は関係学会レベルで取り上げられていく⁵。その後1997年養護教諭を研究対象にした学会も立ち上がり, 活発に研究がなされている。

藤田和也はこの小倉の専門職論および専門性の視点の提起を, それまでの養護教諭の〈職務内容的把握〉内容論から, 〈職務機能的把握〉機能論への転換を提示したこと, さらに養護教諭の職務の独自性と自律性を明確にした点を一定評価する。しかしながら, 養護教諭の職務を専門性に焦点づける解明の方法自体に限界がある⁶と指摘した。それは〈教師としての養護教諭〉として, 学校保健活動や教育活動の中で果たしている教育的機能や役割のとらえ方が弱いとし, 保健室で養護教諭が子どもとかわる時に潜在している教育的機能の実態を, さらに深くとらえ解明する必要性を提起する。一方森昭三は小倉の研究が実践を対象になされているものの, 実践からの理論の抽出という方向でなく, 理論を実際へと下ろす「理論の実践化」の方向にとどまっていたのではないかと指摘する。

数見隆生は, 高まる専門職指向に対して, 専門職や「養護」にこだわるのではなく, 当面「教諭」にこだわり, 子どもの発達視点から実践することが, 教育職としての内実をつくりだす⁸と主張した。

一方社会の急激な変化, 不安感の募る社会状況で, 子どもの抱えるさまざまな問題や課題は, 養護教諭の立場や位置づけに大きな影響を与えた⁹。その結果養

護教諭の専門的領域が拡大し、かえって本来の専門性を発揮できないのではないかと杉浦守邦¹⁰は指摘する。さらに中安紀美子は子どもの深刻な状況に、養護教諭の専門性や存在意義を、子ども論や共同論の視点から問い直すことを提起する。それは養護教諭の子どもとのかかわりやとらえ方を、「保護と教育から参加と自治へ」、「医学モデルから生活モデルへ」と転換することである。そして養護教諭がその専門性に固守することで、＜閉じられた専門性の差別化＞の危険性¹¹を危惧している。

最近でも養護教諭の専門性論や専門職論の研究は、研究方法論のあり方を含めさまざまな展開¹²がなされている。社会学等の領域から学校教育という制度の中で、養護教諭・保健室が担っている機能や役割を、参与観察など社会的アプローチで解明しようと試みる研究¹³もいくつかなされている。

以上みてきたように、専門性や専門職論の論議の核は養護教諭の実践であり、その内実の検討が求められる。そこには子どもと向き合い対応する中で養護教諭が獲得した経験知があり、先見的な専門性のとらえ方につながるものを含んでいる可能性があるかと推察する。

3. 本研究のねらいと実施方法

上述したように専門職・専門性に関してさまざまな論議がされている。本研究では、当事者がとらえる他の教師と異なる＜専門職としての養護教諭＞と＜教師としての養護教諭＞のあり方を明らかにすることで、その論議が現場の養護教諭の実践場面でどのように反映されているのか、そしてこれまでの論議にはない先見的なものを含みうる可能性があるか探りたいと考える。

多くの養護教諭自身の専門性のとらえ方に迫るために、一つの実践事例に対する＜専門職としての養護教諭＞と＜教師としての養護教諭＞のとらえ方を質問調査によって捉えようとした。このような方法はこれまであまりなされていない。

専門職・専門性の論議と本研究のねらいを踏まえ、養護教諭の専門性や専門職として評価判断が拮抗する事例を選定した。倫理的配慮として、当該の事例報告者に事前に研究の主旨を説明し承諾を得た。なおこの実践報告はすでにこれ以前に公刊物¹⁴として公表されている。

4. 提示した実践記録概要と質問項目の設定意図

今回提示した実践は、「ちいさなちいさな展覧会」と題されたものである。この実践は大規模の小学校で、数年にわたって継続して取り組んできたものである。実践報告の概要を、資料1に示す。

調査は5つの質問項目と経験年数、養護教諭免許取得の養成機関、経験した校種などで構成した。質問項目は以下のように設定した。

質問項目

- ＜問1＞あなたが小学校の養護教諭なら、条件が整えば、この活動をまねてやってみたいか。
- ＜問2＞この活動を学校の教育活動として評価するか。
- ＜問3＞この活動は、養護教諭や保健室の独自性/専門性を含んでいると評価するか。
- ＜問4＞養護教諭や保健室の独自性や専門性がより高まる工夫や改善の可能性はあるか。
- ＜問5＞これまで仲間の養護教諭の実践で、養護教諭ならではの実践と評価するものは、どんな視点で判断したか。

質問項目作成に当たって、現場の養護教諭たちの実践検討会での、「教育活動としては否定しないが、養護教諭の専門性や独自性を発揮した実践であるのか疑問」という評価の分岐点を意識した。そこで問2と問3で、教育的評価と養護教諭の専門性の視点からの評価の差異を意識した回答を引き出すように設定した。

問4は実際にこの実践に、問3までで肯定的否定的な評価であっても、専門職として提案していく前向きさや具体的な提案の記述から、回答者が捉えている専門性の内実が見えてくると考えた。

問5は自分自身・同僚の実践のどこに専門性や独自性を見いだしているのかをとらえる意図がある。

5. 結果と考察

1) 調査実施方法の概要

調査実施期間は2009年から2011年で、調査対象は4つの研修会で協力を呼びかけ、直接配布しその場で回収する方法と、回答者が持ち帰り郵送する方法も併用した。これは事例の読み取りに時間がかかるためである。

問1から問4は「よく当てはまる」「まあ当てはまる」「あまり当てはまらない」「当てはまらない」の4件法で、その理由を記述する形式をとった。

回収数は特別支援学校・小学校・中学校・高校の養護教諭91名で、項目によって無記入が6件あったが、該当項目の集計時に補正し統計処理し、 χ^2 検定を行った。ただし期待値が5を下回る数値が20%を超えるものもあるが、内容から判断しそのまま検定結果として採用した。

なお今回は問1から問4までの結果の量的な分析と検討に絞ってまとめるにとどめ、この量的分析と考察を踏まえ、コメントの詳細な分析と検討は改めて論を興す予定である。

2) 回答者の経験数と養成歴の状況

回収した91名の回答者の経験数は、10年未満が26%、10年-19年以下が18%、20年-29年以下が27%、30年以上が29%であった。対象者たちのこれまでの校種経験は小学校43%、中学校35%、高校13%、特別支援7%、幼稚園2%で、ほとんどが複数の校種を経験していた。

養護教諭免許取得に際しての養成歴を、短大、教育学部養護教諭養成、養護教諭養成所および家政学部養成を〈教育系〉とし、教育学部特別看護学科、看護学科、養護教諭特別科など看護師免許を基礎としているものを〈看護系〉として振り分けた。結果教育系約70%で看護系30%となった。経験年齢による養成歴の分布は、表1のようになった。

全体としては〈教育系〉の割合が高いものの、経験年数10年未満では、拮抗する状態になっている。これは看護学部が増加し、養護教諭の2種免許が取得できることが影響していると考えられる。その一方短大出身の養護教諭は、経験年数が下がるにつれ減少傾向にある。

表1. 養成歴と経験年数分布 (N=91)

| | 上段：人数 下段：% | | | |
|------------------|------------|------------|------------|------------|
| | 10年未満 | 10-19年 | 20-29年 | 30年以上 |
| 教育系 64 (70.3) | 14 58.3 | 11 68.8 | 21 84.0 | 18 69.2 |
| 看護系 27 (29.7) | 10 41.7 | 5 31.3 | 4 16.0 | 8 30.8 |
| 全体 91 | 24 26.4 | 16 17.6 | 25 27.5 | 26 28.6 |

資料1. 提示した実践概要

保健室によく来室する子どもが、描いた絵を養護教諭にプレゼントする。それを養護教諭は掲示板に貼り飾る。このような光景はどこの保健室でも見られる。

飾られた絵を見て、他の子どもから自分の作品も飾ってほしいという要望が出される。その要望に応じていくうちに作品は増え、飾られた作品を子ども同士が鑑賞しコメントを語るようになる。そんな中、一人の子どもから展覧会をしたらどうかという提案がでる。それを受けて実践者は、保健室の壁に年一回3学期に展覧会風にそれらを飾ることにした。保健室をほとんど利用しない子どもで、それを見た子どもからも展覧会への作品の参加希望が出された。そこで保健だよりを通し全校へ呼びかけ、希望する子どもが出品した。展覧会の出品条件には制限がなく、子ども各自が好きなテーマやモチーフ、素材を使い表現する。イラストもあれば写実的な絵、イラスト、漫画などさまざまな作品が壁一面に飾られることになった。子どもの方からも問題だと指摘され削除された作品もある。全学年の作品が一堂に会し、展覧会の期間には多くの子どもが保健室を訪れ、作品に対する批評をすることもある。好みの作品の作者へのメッセージを実践者に託す子どももいた。

毎年繰り返す中で一人の子どもから、特賞や入選などの賞を出すことが提案された。そこで実践者は、投票による賞を出し、それを保健だよりに掲載した。そのこともあって、この展覧会は担任教師や保護者にも広く知られ、作品を見に来る教師や保護者との交流も生まれた。子どもの自由な意志と意欲をわかせる参加作品もさらに増えていき、それを鑑賞する子どもたちも増えていった。作品をみた担任からは、子どもの別な面に気づいたという声、保護者からは、出品するために夢中になって制作に取り組む姿が語られることもあった。

実践者は、当初しっかりとしたねらいをもって実践に取り組んだわけではない。その後繰り返す中でこの実践の意味を5点にまとめている。

- ①みんなから認めてもらいたいという、子どもの欲求や思いに答える場としての意味
- ②異学年の交流の場
- ③子どもの意欲を受け入れ実現することの意味
- ④保健室あまり来室しない子どもたちの様子の把握の機会
- ⑤子どもの作品を通じて、担任教師や保護者との交流の場

この実践の中で、子ども同士の新たな出会いやこれまで言葉を交わすこともなかった子どもとの新たな出会い、教師・保護者との出会いなど、これまでの保健室での出会いと異なる、〈もう一つの場〉としてこの実践の意味があると綴っている。

3) 各問の回答と経験年数及び養成歴の関連

各問の回答分布は表2のようになった。各回答に対する経験年数と養成歴による関連をみたところ、養成歴では関連が見られなかった。そこで対象人数を考慮し二要因分散分析で再解析したところ、専門性の評価では、経験年数の要因よりも〈教育系〉の養成歴で肯定的傾向が若干あることがわかった。データ数が増えれば、養成歴による差異の可能性もある。しかし現実には、養護教諭としての経験、養護教諭仲間からの学びあい、養護教諭として成長に及ぼす影響が大きい¹⁵ことから、養成歴の違いが決定的因とはならないのではないかと考える。

そこで以下各問の回答と経験年数との関連を見ることにした。

表2. 各問の回答分布 (N=91)

| | 上段：人数 下段：% | | | |
|--------------------|-------------------|---------------------|----------------------|----------------------------|
| | 問1 やってみた 実践 | 問2 教育活動と して評価 | 問3 専門性/独 自性がある | 問4 より専門性 が高まる可 能性 |
| とても当 てはまる | 6 6.6 | 18 19.8 | 11 12.1 | 2 2.2 |
| 少し当て はまる | 50 55.0 | 54 59.3 | 41 45.1 | 52 57.1 |
| あまり当 てはまら ない | 25 27.5 | 15 16.5 | 33 36.3 | 29 31.9 |
| 当てはま らない | 10 11.0 | 3 3.30 | 5 5.5 | 4 4.4 |
| 無回答 | 0 0.0 | 1 1.1 | 1 1.1 | 4 4.4 |

4) 追試への積極的意欲

問1の「実践事例をモデルとして取り組みたい」とする追試への積極的な意欲は、表2に見るように、全体としては半数以上を占める。さらに表3に見るように、経験数が少ないほど肯定的回答が70%以上に達するものの、経験年数が上がるにしたがって減少し否定的傾向がみられる。

否定的回答コメントからは、経験を積むことによって仕事の優先順位が確立し、それによって取り組むべきものか否かの判断する傾向や、この実践を実際に行う上で求められる仕事量や負担感を予見し判断している傾向が読み取れた。また優先の判断には、養護教諭の専門性のとらえ方が関連していると推測できる。

表3. 経験年数別にみた追試の意欲 (N=91)

| | 上段：人数 下段：% | | | |
|--------------------|------------|------------|------------|------------|
| | 10年未満 | 10-19年 | 20-29年 | 30年以上 |
| とても当 てはまる | 3 12.5 | 1 6.3 | 1 4.0 | 1 3.9 |
| 少し当て はまる | 16 66.7 | 11 68.8 | 11 44.0 | 12 46.2 |
| あまり当 てはまら ない | 5 20.8 | 3 18.8 | 11 44.0 | 6 23.1 |
| 当てはま らない | 0 0.0 | 1 6.3 | 2 8.0 | 7 26.9 |

($\chi^2(9) = 16.563$.05 < p < .10)

5) 教育活動としての評価

教育活動としての肯定的評価は、表2に示したように全体で80%をこえる。経験年数を追ってみると、10年未満では75%で、10年-19年84%、20-29年88%と経験年数に比例しているものの、30年以上では65%と減少している。強い肯定では、10年未満が33%に達する一方で経験年齢が上がるにしたがって低下する。一方否定的回答では10年未満と30年以上で20-30%見られる。

教育活動の肯定的評価のコメントでは、子どもの自主性や主体性が発現できていることを評価しているのに対して、否定的コメントでは、「養護教諭ならではの教育活動ではない」点や得られた子ども理解が教育活動全体につながっていく見通しを持っていないことを指摘している。このことから〈教師としての養護教諭〉と他の教師と異なる〈専門職としての養護教諭〉という2つの側面でもとらえていると読める。しかし両者に対する力点の置き方は前述したようにより専門性に重きがあり、均等ではないと推察する。

表4. 経験年数別にみた教育活動としての評価 (N=91)

| | 上段：人数 下段：% | | | |
|--------------------|------------|------------|------------|------------|
| | 10年未満 | 10-19年 | 20-29年 | 30年以上 |
| とても当 てはまる | 8 33.3 | 3 18.8 | 4 16.0 | 3 11.5 |
| 少し当て はまる | 10 41.7 | 12 75.0 | 18 72.0 | 14 53.9 |
| あまり当 てはまら ない | 5 20.8 | 0 0.0 | 1 4.0 | 9 34.6 |
| 当てはま らない | 0 0.0 | 1 6.3 | 2 8.0 | 0 0.0 |
| 無回答 | 1 4.2 | 0 0.0 | 0 0.0 | 0 0.0 |

($\chi^2(9) = 20.196$, p < .05)

6) 養護教諭の独自性/専門性の評価

養護教諭の独自性や専門性の評価は、表2に示したように肯定的回答全体では約60%で、教育活動の評価より下がる。しかし表5からは10年以下では強い肯定が25%を超えており、肯定的回答全体では半分に達する。

表5. 経験年数別にみた養護教諭の専門性の評価 (N=91)

| | 上段：人数 下段：% | | | |
|------------|------------|-----------|------------|------------|
| | 10年未満 | 10-19年 | 20-29年 | 30年以上 |
| とても当てはまる | 6 25.0 | 2 12.5 | 1 4.0 | 2 7.7 |
| 少し当てはまる | 9 37.5 | 8 50.0 | 10 40.0 | 14 53.9 |
| あまり当てはまらない | 8 33.3 | 5 31.3 | 14 48.0 | 8 30.8 |
| 当てはまらない | 0 0.00 | 1 6.25 | 2 8.00 | 2 7.69 |
| 無回答 | 1 4.2 | 0 0.0 | 0 0.0 | 0 0.0 |

しかし、経験年数が20年以上では肯定的回答が40%まで下がり、否定的回答が多くなる。特に強い否定評価が20年以上では8%ほど見られる。ただし検定結果からは専門性に関しての評価では、経験年数との関連は見られなかった。

この問に対する否定的回答のコメントでは、養護教諭がしなくても「他の教員でもできる」活動であり、むしろ学校全体の活動として実施する方がよいというものや、養護教諭として実施するならばもっと保健や健康にあるテーマに絞った方がよいというコメント、さらに子どもの委員会活動であるならば、一定評価できるという意見もある。また表彰を組み込んだことに対して、<評価しない養護教諭>という特性を損なうという意見も強く、その数も多い。

肯定する回答のコメントの多くが、展示会の絵のテーマが<自由>で、<自主参加>であることなどを評価し、養護教諭/保健室が教科枠に縛られないからこの実践が可能であったと理由づけている。さらに子どもの「飾ってほしい」という要求の背後にある、<認められたい>という欲求、他者とのつながりを求める思いを受け止めたことへの評価も高い。

このことから、専門職としての<養護教諭の専門性>のとらえ方に、健康や保健という内容で線引きする固定化した枠での専門性のとらえ方がある一方で、教科など線引きされた枠をこえて、このようなやり方であれ子どもに寄り添うことも、養護教諭の専門性の

発露の一つととらえていると解釈できる。それは従来の内容領域でとらえる専門性とは異なり、養護教諭/保健室の<機能的特性>をとらえていると考えられる。またこの実践の寄り添い方に共感できるような、<子どもに寄り添う>経験を下地にした評価ともいえるだろう。

7) 実践事例の専門性を高める可能性の評価

ここでは、この実践をより専門性を高める上で、改善の可能性を問うた。表2からその結果全体では約60-70%がその可能性を示唆している。この点から考えると、養護教諭の専門性や専門職という立ち位置から、そこに迫っていく視点を持っていると解釈できる。ただし表6にみるように、予想に反して経験年数との関連はみられない。

表6. 経験年数別にみた専門性を高める可能性評価 (N=91)

| | 上段：人数 下段：% | | | |
|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 10年未満 | 10-19年 | 20-29年 | 30年以上 |
| とても当てはまる | 0 0.00 | 0 0.00 | 0 0.00 | 2 7.69 |
| 少し当てはまる | 15 62.50 | 11 68.75 | 14 56.00 | 12 46.15 |
| あまり当てはまらない | 8 33.33 | 4 25.00 | 8 32.00 | 9 34.62 |
| 当てはまらない | 1 4.17 | 1 6.25 | 1 4.00 | 1 3.85 |
| 無回答 | 0 0.00 | 0 0.00 | 2 8.00 | 2 7.69 |

さらにコメントを見ると、否定的な回答にも具体的改善方法を示したものがあり、また「これ以上改善や付け加えることはない」とのコメントもある。よって選択回答数だけで読み取るのは避けた方がよいと判断する。

提案された改善点をみると、健康や保健に関連したテーマ設定や保健委員会の活動に組み込むなど<内容領域的な専門性>をそこに多く読み取ることができた。

8) 経験年数と各問間の関連性と要因

以上の分析を踏まえ各問の関連をみたところ、表7のようになったが、前述したように問4についての結果は除外して分析を進める。

表7の結果で、問1、問2、問3ではそれぞれの肯定的回答者は、残り2つの回答でも肯定的に回答する傾向があることがわかる。このことから、図1の示すように、教育的活動の評価が専門性の評価と関連し、

さらに教育的評価や養護教諭の専門性としての評価が
追試意欲に関連しているという図式が浮かび上がる。

表 7. 問相互の関連性

| | | χ^2 検定値 | クラメール 連関係数 |
|-----------|----|-----------------------|---------------|
| 問 1 × 問 2 | ** | $\chi^2 (9) = 27.193$ | V=0.317 |
| 問 1 × 問 3 | ** | $\chi^2 (6) = 18.409$ | V=0.360 |
| 問 1 × 問 4 | ** | $\chi^2 (9) = 64.321$ | V=0.499 |
| 問 2 × 問 3 | ** | $\chi^2 (9) = 45.628$ | V=0.413 |
| 問 2 × 問 4 | ** | $\chi^2 (9) = 22.164$ | V=0.293 |

** : p<.01

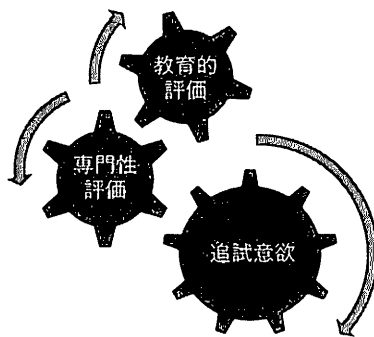


図 1. 3つの関連図

このことから、当事者として養護教諭自身は、＜教師としての養護教諭＞と他の教師と異なる＜専門職としての養護教諭＞の2つ側面から、養護教諭をとらえているといえる。コメントでも教育的活動に、養護教諭の専門性を関わらせて評価するものも多くある。このことから2つの側面をあわせ持つて、子どもの発達に関わっていくところに養護教諭の専門性を見出そうとしていることが浮かび上がるといえる。

6. 結びにかえて

本論は、養護教諭自身がどのように自らの専門性や独自性をとらえているのかを、一事例の評価をとおしてとらえようとしたものである。

今回の調査結果の量的分析から、実践の評価に関わって、＜教師としての養護教諭＞として自らをとらえる視点と、他の教師と異なる＜専門職としての養護

教諭＞として自らの存在をとらえる視点をあわせ持つて、そこに養護教諭としての専門性/独自性を強く意識し、養護教諭の実践をとらえている傾向を読み取ることができた。養護教諭自身は、一般教師と同じ土俵に足場をおきつつ、専門性/独自性を追求しているといえ、数見・藤田らの提起に呼応するような実践志向があると見ることができる。

一方で、今回の調査結果で強い肯定や強い否定など断定的な回答が少なかった点について、見方を変えれば、他の教師と異なる＜専門職としての養護教諭＞と＜教師としての養護教諭＞の間で引き裂かれ、アンビバレンスな状態になっているとも解釈できる。

本論では調査結果の量的分析とその考察にとどめる。今後このアンビバレンス状態が専門性の内実に与える影響や意味、さらに中安の指摘する＜閉じられた専門職としての養護教諭＞から＜開かれた専門職としての養護教諭＞への転換など手がかりに、コメント内容を分析し、養護教諭の専門性・＜専門職としての養護教諭＞＜養護教諭の専門性＞の議論に迫りたいと考える。

注／引用・参考文献

- 学校看護婦制度が導入された当時、教育学の中で教科外指導である養護教諭の役割や機能に対して、教育として位置づけることに消極的な傾向があった。社会的にも養護教諭は学校にいる看護師という理解が一般的で、今日でもその傾向は認められる。
- 小倉学 (1964)「養護教諭－その専門性と機能」東山書房 PP.4-18
小倉はリーマンマンの専門職の要件をあげ、それを養護教諭に引き寄せて専門職として確立する上で求められる要件を分析的に記述している。
- 小倉の提起は、1960年前後に盛んになった教師の専門職論の論議に影響を受けているのではないかと考える。なお教師の専門職論については以下の文献を参照されたい。
 - 有園格 (1986)「専門職論の成立と展開」『教師の専門職再考』市川昭編 教育開発研究所。
同書によれば日本の教師専門職論の台頭を昭和30年代(1958年～)、昭和40年代(1965年～)、昭和50年代(1975年～)の3期に分けとらえている。小倉の著作とつきあわせるとちょうどの時期と一致する。
 - 越智康詞 (2000)「＜制度改革＞のなかの教師－教育の専門性・公共性・臨床性の確立に向けて－」永井聖二・古賀正義編『《教師》という仕事のフレームワーク』学文社。
 - 久富善之編 (2008)『教師の専門性とアイデンティティ－教育改革の時代の国際比較調査と国際シンポジウムから』頸草書房。

なお専門職としての教師論の論議では、教師という職業は「半専門職」というとらえ方もなされ、準専門職、新興専門職の一つとしてとらえる考えもある。この点については今後整理したい。

⁴ 小倉は学生の卒業研究を通して、積極的に養護教諭の仕事の実態を把握していった。それらは1979年から「養護教諭の職務研究」(東山書房)、「学校保健の実践的研究」(1980 東山書房)そして「学校保健その研究課題と方法」へと引き継がれ公刊されている。

⁵ 養護教諭に関連する主な学会としては、日本学校保健学会と養護教諭をメインに据えた日本養護教諭教育学会、さらに日本教育保健学会がある。

日本学校保健学会で養護教諭の専門性をテーマに行われた主なシンポジウムは以下のとおりである。

①第22回日本学校保健学会(1976)座長 木村龍雄「養護教諭の専門性」

②第42回日本学校保健学会(1996年)座長大谷尚子「養護教諭の専門性の確立とその発揮-いくつかの断面から概括すると-」

③第44回日本学校保健学会(1997年)「養護教諭の専門性の確立とその発展」

これ以後、養護教諭の専門性を職務内容や領域に焦点化したシンポジウムが継続的に実施されている。

⁶ 藤田和也(1985)養護教諭実践論 青木書店 pp.23-26

⁷ 森昭三(2002)変革期の養護教諭-企画力・調整力・実行力を培うために- 大修館書店 pp.221-222

⁸ 数見隆生(1980)「教育としての学校保健」青木書店 pp.112-114

⁹ 保健体育審議会答申は養護教諭の役割についてふれている。1972年(昭和47)では「専門的立場」からの養護教諭の役割が、1997年(平成9年)ではカウンセリング機能の充実、養護教諭の専門性と保健室の機能を最大限に生かした健康課題の解決の担い手として提言され、それをうけて教育職員養成審議会の答申で、3年の養護教諭経験を満たした養護教諭が保健学習を担当できるとした。

¹⁰ 杉浦守邦(2004)「養護教員の戦後50年(第2報)」日本養護教諭教育学会誌 Vol(7) pp.37-51

¹¹ 中安の主張は以下の資料を参考されたい。

①中安紀美子(1998)第44回日本学校保健学会シンポジウム「養護活動を支える理論の構築に向けて」学校保健研究 Vol(39) pp.498-500

②中安紀美子(2004)日本養護教諭教育学会シンポジウム「子どもの発達支援と養護教諭の役割-教育としての養護の機能は何か-」

日本養護教諭教育学会誌 Vol(7) pp.113-115

③中安紀美子(2005)第52回日本学校保健学会教育講演4「養護教諭の養護の概念をめぐって-子ども観、発達観、共同論の視点から-」

日本学校保健研究 Vol(47) pp.82-83

④中安紀美子(2005)「養護教諭に求める専門的力とは-教育実践の課題-」保健室 No112 pp.4-10

⑤中安紀美子(2003)「養護教諭の養護とは何か」日本教育保健研究会年報 第10号 pp.47-54

¹² 養護教諭の専門性や専門職論を実践から析出し、理論化する方向が主流となっている。これまでの質問調査による統計的接近だけでなく、質的研究方法で研究に取り組むものもある。このような状況に、その方法論としての論議もなされシンポジウムなどがもたれている。

①第57回日本学校保健学会シンポジウム「実践や学問構築に活かす質的研究」(岡田加奈子/朝倉隆司座長)日本学校保健研究 Vol(52) Suppl. pp.88-97

②第8回(2011)日本教育保健学会課題別分科会②「養護教諭実践の理論化と研究のあり方」(藤田和也/岡田加奈子座長)日本教育保健学会講演集 pp.35-41

¹³ 主な研究を以下にあげる。

①秋葉昌樹(1998)「教育制度的場面としてみた保健室での相談」志水宏吉編著「教育のエスノグラフィー」嵯峨野書院 pp.251-271

②同著(2004)「教育の臨床エスノメソドロロジー研究-保健室の構造と・機能・意味-」東洋館出版

③田口亜沙(2009)「境界の弾力-保健室から考える-」荒川歩・川喜多敦子他編「<境界>の今を生きる」東信堂 pp.157-169

¹⁴ 尾花美恵子(2003)「ちいさなちいさな展覧会-大規模校における養護教諭と一人ひとりの子どもとの交流を求めて-」教育研究 pp.70-73

¹⁵ 小島秀夫・中村朋子(2004)「養護教諭の職業的社会的化の研究」茨城大学教育学部紀要「教育科学」Vol(53) pp.368-380

小島らの調査によれば、養護教諭が「一人前」という意識を持つのが10年程度という目安が示されている。