ISSN 1343-9693

第26巻第１号

日本養護教諭教育学会誌

Journal of Japanese Association of *Yogo* Teacher Education

Vol.26, No.1, 2022

JAYTE

一般社団法人
日本養護教諭教育学会　2022年9月

日本養護教諭教育学会誌
Journal of Japanese Association of *Yogo* Teacher Education（J of JAYTE）
第26巻　第１号

目　　次

巻頭言

三木とみ子
養護教諭制度から80周年の今　―養護の本質とその不易と流行―　…… 1

特集　他職種連携から多職種連携へ

編集委員会
特集「他職種連携から多職種連携へ」の企画にあたり　…… 3

入江　優子
学校における多職種連携の意義
―校内の組織開発に着目して―　…… 5

目黒　治子
多職種連携における養護教諭の立ち居振る舞い　…… 11

竹本　弥生
複雑化・深刻化する生徒支援に対応するための多職種連携について
―Ａ県立Ｂ高校における多職種連携についての一考察―　…… 17

北井　佳代
養護教諭とスクールソーシャルワーカーの連携から多職種連携へ　…… 23

調査報告／研究助成金研究

今富久美子，丸山　範子，山崎　隆恵
高等学校における複数配置の養護教諭間に生じる課題の解決にむけた工夫
―「情報の共有」と「判断の一致」について―　…… 29

調査報告

土屋　史子，留目　宏美
タイムスタディにもとづく小学校養護教諭の職務実態（第３報）
―保健室来室者数に着目し，タイムマネジメントを展望する―　…… 39

資料

鈴木　薫，山崎　晃
学校組織的活動に期待される養護教諭の役割の検討
―養護教諭の柔軟な役割志向尺度の作成の試み―　…… 49

会報

一般社団法人日本養護教諭教育学会　第１回（2021年度）定時総会（代議員総会）…… 61
一般社団法人日本養護教諭教育学会　2020年度第１回理事会　議事録 …… 64
一般社団法人日本養護教諭教育学会　2020年度第２回理事会　議事録 …… 66
一般社団法人日本養護教諭教育学会　2020年度第３回理事会　議事録 …… 68
一般社団法人日本養護教諭教育学会　2020年度第４回理事会　議事録 …… 70
一般社団法人日本養護教諭教育学会　2021年度第１回臨時理事会　議事録 …… 73
一般社団法人日本養護教諭教育学会　2021年度第２回臨時理事会　議事録 …… 75
一般社団法人日本養護教諭教育学会　2021年度第１回理事会　議事録 …… 76
一般社団法人日本養護教諭教育学会　2021年度第２回理事会　議事録 …… 80
一般社団法人日本養護教諭教育学会第30回学術集会（ハイブリッド学会）のご案内（第４報）…… 83
一般社団法人日本養護教諭教育学会第31回学術集会のご案内（第１報）…… 84
日本養護教諭教育学会誌投稿規程 …… 85
日本養護教諭教育学会誌投稿原稿執筆要領 …… 87
日本養護教諭教育学会誌への論文投稿のしかた …… 89
投稿時のチェックリスト …… 92
事務局だより …… 93
編集後記 …… 95

巻頭言

養護教諭制度から80周年の今
― 養護の本質とその不易と流行 ―

三木とみ子
女子栄養大学名誉教授

The 80th anniversary of the *Yogo* teachers system:
the essence of *yogo* and its immutability and fashion

Tomiko MIKI
Professor Emeritus, Kagawa Nutrition University

■養護の本質 ―本物の養護教諭―

昭和16年（1941）に養護教諭の職制が確立してから80年が経過した。私が最も強く影響を受けた人がいる。「倉橋惣三」氏である。お会いしたことも話したこともない。 昭和16年，学校看護婦から教育職員としての養護訓導となった時，倉橋氏が当時の文部省主催の講義録で氏の養護の本質について述べた内容がすごい。一部紹介する[1)]。

・「養護訓導の新制度をただ養護としての重視ではその意を得ていない。それだけのことなら学校看護婦制で足りるのである。そこに，必要な専門知識から専科訓導に類するものとて特設せられ，又国民の健康問題を総合的に統括して行うものとして別置されたものであり断じて教育の助手でも傍系職員でもない。」

・「養護訓導の仕事の内容が医学的であり，技能的専門であるかどうかに拘わらず完全に学校教育者であることの認識が自他共に明確にしない限り学校の養護は本物にならない」

・「従来，養護は教育の補助のような響きがあり，特に，学校衛生は教育の効果をあげるために補助するように捉えられていたが，身体を護ることによって訓練と教授との効果をあげるのではなく児童の身体を養護するそのこと自体が学校教育そのものであり本務である」

80年前，教育職員として養護訓導制度がスタートした時の提言である。すなわちこの時代に「養護そのものが教育」であることを養護教諭自身が自覚することが何より肝要であると強調している。長い時を経た今こそ，この認識を新たにすべきことと考える。

本誌巻頭言の執筆にあたって，私が現職養護教諭，文部行政，養護教諭養成さらに学会運営に関わった50年間を通して思ったことを述べてみたい。

■子供の姿から感じ取った養護の魅力

私は，養護教諭として27年間子供と直接関わった。その間，健康教育主任や保健主任として，保護者・地域と共に組織的な健康教育に取り組んだ。

そのときから40年以上経過した。今でも鮮明な記憶は当時の子供たちの姿である。私が，養護教諭に魅了されたのもここにある。例えば，街で，偶然出会ったKくん「先生，オレだよ，オレ！」すっかり大人になった彼。面影がはっきり。「オレ，子供ができたよ，おやつにセロリを食後におもちゃに歯ブラシ」と自慢そうに語る。学んだことを子供につなげている。また，卒業生のクラス会に呼ばれたとき，Tくんは言う。「太り気味の僕はトライアスロン。食事はまず野菜をたっぷり，あと，早寝，早起きだよね。」と語る。また，恋愛中のO君，「好きな相手を大事にするいう行動は大人になって分かった！」彼らに共通するのは「とにかくあの頃は学校に行くのが楽しかった」と言う言葉であった。根底にあるのは，健康観をプラス思考に転換したことだ。養護教諭はその専門性を活かして個と集団に地域と共に取り組んだ健康教育であった[2)]。まさに，教育的アプローチの行動変容は，次世代につながることを学んだ。

■エビデンスに基づく「養護」の実践を学問構築に

「養護学」について『養護教諭の専門領域に関する用語の解説集』によると「養護学とは養護教諭の専門

性を支える知識と技術の体系であり，養護の概念を示す学問体系である」また，同解説集によると，「養護実践とは，児童生徒の心身の健康の保持増進によって発育・発達の支援を行うために養護教諭が目的をもって意図的に行う教育活動である。」と定義している[3)]。養護を「学」として構築するためには，養護の実践的事象を理論に基づいて体系化された知識と方法を明確にする必要がある。すなわち，先のような教育現場での取り組みを「実践の知」としての集積が学問として必要な基盤となり基軸となる[4)]。私は，学校における日々の実践の積み重ねから，養護の原点を体験的に学んだ。科学的根拠にもとづいて客観的に発信してこそ社会的な認知を獲得できる。現場で営まれている子供たちとの関わりの一つ一つを丁寧に分析し，共通的な法則が見えてくるはずである。これらの実践を学術学会に論文発表する舞台が必要となった。従来「学会は大学の先生方の組織で，現場の養護教諭とはあまり関係がない」と言う考えが主流であった。平成４年(1992)に本学会が設立された頃から，養護教諭の取り組みの価値を社会的に発信することの機運が高まり，学会に参加，発表する養護教諭が増えてきた。養護教諭の関係学会として本学会，（一社）日本学校保健学会，日本健康相談活動学会などがある。学会誌や学術集会に養護教諭の実践を発表，投稿し，観念的な養護観を科学的根拠のある養護の価値として発信し続けている。

■共同し関わることの意義 ―新たな研修制度―

養護教諭制度が確立してから，50年経過した平成元年（1989）頃，社会は大きくしかも急激に変化し，いじめ，生活習慣病，アレルギー，児童虐待等々子供たちの心身の現代的健康課題の増加と深刻化を招いた。これらの問題への解決は，養護教諭の専門的対応に加えて他（多）職種や専門家，専門機関との共同と連携が欠かせない。平成27年（2015）チームによる学校の在り方[5)]が課題となり，校内の教職員はもとより学校医等やSC，SSW，地域の医療機関等のそれぞれの特質を相互活用しチームとしての組織的総合力による取組が求められた。他職種との連携と調整する役を養護教諭に期待された。

■養護教諭の質と量の担保に関わる経験から

子供たちが抱える健康課題の解決は，養護教諭の質的向上と量的保証等の環境整備が欠かせない。質的には，例えば，研修制度や教育免許法施行規則（養護教諭養成カリキュラムでは新たな科目の新設等）の改正，量的には，例えば，養護教諭の配置基準の引き下げ等について，文部行政で養護教諭担当の調査官，また，本学会が2008年に設立した日本養護教諭関係団体連絡会の役員に関わり，組織が果たす意義を実感した。

■「養護の」本質から見る「不易と流行」

そして養護教諭制度後80年経過後の令和３年(2021)「令和の日本型学校教育」（答申）が示された。「誰一人取り残すことのない教育」「個別最適な学びと協働的な学びの一体化」を提唱している。同答申では子供たちの健康の保持増進に関わるすべての活動を担う養護教諭に関する提言では，その専門性を活かした実践とコーディネーター役を求められた。さらに，教育公務員特例法の改正により，免許更新講習制度の発展的解消に伴い，校内研修や日常的な実践の充実や主体的な研修計画，研修記録，研修履歴等の作成等を中心とした資質能力向上のための新たな研修制度が展開されることとなる。また，各自治体で作成する育成指標は，学校，教育委員会，養成大学との円滑な接続と連携，並びに多様な養成機関の学びの内容を標準化するコアカリキュラムを行政と現場での共有などについて検討されている。この制度の特徴は，受け身的な研修から自主的な学びへの転換である[6)]。この制度の研修対象に学術学会なども対象になることを期待したい。時代が変わろうとも養護の本質は不易であり，変化（流行）に柔軟に対応することに価値がある。養護教諭の名称を冠とした本学会の果たす役割に期待する。

文献

1）帝国学校衛生会：学校衛生，学校健康文献センター，1941

2）江東区立第二亀戸小学校健康教育研究紀要，1988

3）養護教諭の専門領域に関する用語の解説集（第三版）：日本養護教諭教育学会，2019

4）三木とみ子：健康相談活動学は一人一人の実践の集積から始まる，日本健康相談活動学会誌，Vol.2，8，2007

5）中央教育審議会：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（答申），2015

6）中央教育審議会：「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全て子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びの実践～（答申），2021

特集　他職種連携から多職種連携へ

特集「他職種連携から多職種連携へ」の企画にあたり

編集委員会

＜本テーマを設定した背景＞

我が国の学校教員は，教育に関する専門性を共通の基盤として持ちつつ，それぞれの得意分野を生かして，授業や生徒指導等の様々な教育活動の場面で「チームとして」連携・協働し，成果を上げてきた。

加えて，2015（平成27）年12月21日の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』では，「新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を実現するための体制整備」，「複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備」，「子どもと向き合う時間の確保等のための体制整備」にむけた「チームとしての学校づくり」が提言され，教員と教員以外の多様な専門家との連携・協働が従来以上に重要になっている。

このような中，WHOのメッセージも反映されて，専門職連携については，「他職種連携」にとどまらない「多職種連携」という言葉がよく聞かれるようになってきた。他職種連携とは，ある職種が他の専門職と連携することであり，例えば養護教諭と学級担任，養護教諭とスクールカウンセラー（以下，SC），養護教諭とスクールソーシャルワーカー（以下，SSW），SCとSSWなどが連携することを意味する。また，多職種連携とは，複数の職種が集合体として連携することであり，例えば子どもが有している問題に対して養護教諭，学級担任，SC，SSWなどが問題解決をめざして連携することを意味する。

なお，本学会は『養護教諭の専門領域に関する用語の解説集＜第三版＞』38頁において，「連携とは，多様な分野の個人や組織が，同じ目的に向かって，異なる立場でそれぞれの役割を果たしつつ，互いに連絡を取り，協力し合って取り組むことである」と定義しており，他職種や多職種における「連携」は，同じ目的に向かって，それぞれの役割を果たす取組であると捉えることができる。

養護教諭の大半は一人配置であり，児童生徒等の心身の健康の問題・課題を解決するためには他職種との連携が不可欠である。また，複雑化・深刻化している諸課題に対応するためには多様な専門性を有する多職種との連携も必要である。

以上のような多職種連携への動きをふまえて，今回の特集テーマは「他職種連携から多職種連携へ」と題した。

＜ご執筆の依頼内容＞

まず，東京学芸大学准教授の入江氏に，昨今の社会情勢等の動きをもとに，学術的な立場から他職種連携にとどまらない「多職種連携の意義」についての解説をお願いした。次に，長野市立犀陵中学校養護教諭の目黒氏に，養護教諭としての日々の実践から「他職種連携」や「多職種連携」の実際についてご紹介いただき，今後への期待や課題を述べていただくようお願いした。さらに，神奈川県立綾瀬高等学校校長の竹本氏に，特別支援学校勤務経験も生かしながら管理職のお立場から，他職種連携にとどまらない「多職種連携の実際」について教育課題への対応例をもとにご紹介いただくようお願いした。最後に，養護教諭経験もある北井氏に，養護教諭と連携する専門職として注目されているSSWのお立場から，養護教諭との連携事例を振り返り，「他職種連携」または「多職種連携」の現状と課題について述べていただくようお願いした。

ご多用のなか，貴重なご提言等をご執筆いただきましたことに深く感謝いたします。本特集が養護教諭にとっての多職種連携の意義について考える機会となれば幸甚です。

特集　他職種連携から多職種連携へ

学校における多職種連携の意義
― 校内の組織開発に着目して ―

入江　優子
東京学芸大学　こどもの学び困難支援センター

The Significance of “Interprofessional Collaboration” in Schools: Focusing on School Organization Development

Yuko IRIE
Tokyo Gakugei University Education Support & Research Center for All Children

Key words：Interprofessional Collaboration, Team Schools, Student Guidance Guidelines, Middle Leader
キーワード：多職種連携，チーム学校，生徒指導提要，ミドルリーダー

Ⅰ　はじめに

日本の学校教育において，多様な専門職の学校配置は決して真新しい試みではない。学校教育制度創設時より学校には「学校医」が置かれ，疾病の罹患や伝染病の発生に関する定期的な視察，身体検査などを担う学校衛生の専門職として位置づけられている。後に学校医を補佐する専門職として「学校看護婦」が制度化され，これが教育職員としての「養護訓導」に改められたのが養護教諭の前身であるとされている[1)]。これらは戦後の学校保健分野に引き継がれ，学校における職種間連携の中核を成してきた。

今日の「多職種連携」の潮流は，2015（平成27）年の中教審答申『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』[2)]（以下，チーム学校答申）を踏まえた一連の改革によるものであり，新たな専門職として1990年代より導入された「心の問題」を扱うスクールカウンセラーや，2000年代以降表面化した児童虐待や貧困等の深刻化の中で導入された「子どもを取り巻く環境への働きかけ」を担うスクールソーシャルワーカーの存在があることは言うまでもない。また，この間文部科学省からは生徒指導の方針を巡って「連携」をキーワードとする幾多の報告が成され，「学校の『抱え込み』から開かれた『連携』へ」，「『情報連携』から『行動連携』」への流れを受けて，学校と関係機関との連携によるネットワーク型のチーム支援が拡大してきたことが土台となっている。[3)]

本稿では，従来の学校における教職員配置に対し，チーム学校政策が持つ特徴と学校組織像を，法的側面及び生徒指導提要改訂作業から整理し，これを基盤とする「多職種連携」の意義を検討する。

Ⅱ　法的整備にみる今日の「チーム学校」

改めて今日の学校における教職員配置の構成を概観すると，校長の監督から独立している職と校長の監督下にある職に大別できる。前者は，既出の「学校医」や「学校歯科医」「学校薬剤師」などであり，特別職の地方公務員（非常勤嘱託員）として，学校教育の特定の領域（学校保健安全法に定める保健管理）に関する専門的事項について技術・指導を行う専門職である。

後者は，副校長及び教頭の他，児童の“教育をつかさどる”「教諭」（主幹教諭，指導教諭など教諭をもって充てる職を含む），“養護をつかさどる”「養護教諭」，“栄養の指導又は管理をつかさどる”「栄養教諭」などであり，教員免許状を要しない学校職員として，“事務

をつかさどる”「事務職員」[注1]がいる。これらは学校教育法に規定され，義務教育費国庫負担制度や教職員定数の標準に関する制度により全国一定水準の配置の保障が図られている。チーム学校答申以前の教職員配置は，必置や任意設置などの違いはあるもののこの法的整備の原則に沿ってどの学校にも標準的に置くことができるよう制度設計され，教職員集団の同僚性や学校の文化形成にも寄与してきた。

チーム学校答申が，学校における教職員配置に風穴を開けたとすれば，「学校が直面する課題の多様化・複雑化」を前提に，事業予算措置で配置してきた特定課題等に対応する専門人材の法的整備を推し進めたことであろう。しかしその形態は学校教育法への規定ではなく，学校教育法施行規則の「職員」に職務内容を規定したのが特徴的である。チーム学校答申以降，2017年に「スクールカウンセラー（以下, SC)」や「スクールソーシャルワーカー（以下，SSW)」,「部活動指導員」が規定され，次いで2021年には「医療的ケア看護職員」「特別支援教育支援員」「情報通信技術支援員」「教員業務支援員」が加わっている。

こうして急速に進む学校の多職種化の中で「チームの範囲」に関し答申は次のように言及している。

専門能力スタッフ等の位置付けや役割分担を検討するに当たっては，学校は，校長の監督の下，組織として責任ある教育を提供することが必要であり，「チームとしての学校」に含まれる範囲は，少なくとも校務分掌上，職務内容や権限等を明確に位置付けることができるなど，校長の指揮監督の下，責任を持って教育活動に関わる者とするべきである[2)]。

つまり, 新たに「職員」として規定された多職種は，「学校医」等の法令上校長の監督からは独立した専門職とは異なり，校長の監督下において校務分掌の一部を担うことが想定されている。その意味で教諭や養護教諭，栄養教諭などの学校教育法に定める教職員と，まさに「校内のチーム」として職務に当たることが制度化されたのである。他方で，学校教育法上の教職員が担当事項を“つかさどる”のに対し，施行規則に規定された職員は“従事する”(例えばSCは“児童の心理に関する支援に従事する”，SSWは“児童の福祉に関する支援に従事する”など）とされている点や，事業予算措置のままであり多くが有期的な非常勤勤務であるなどの違いがある[注2]。さらに，校長の監督下での職務遂行でありながら，例えばSCやSSWは教員とは異なる専門性の発揮の観点から，教育委員会配置であったり同職種からのスーパーバイズ体制に位置づく形で一定の「外部性」が確保され，職務に基づく監督体制と専門性に基づく指示・指導体制の「二重性」の中で力を発揮していくことが期待されている。

このことは，学校改革の方向性として重要な意味を持つ。校長の監督下で校務を分担しつつも，学校に完全に内部化され，校内の“つかさどる”事項に責任と専門性を発揮するのではなく，「外部性」を保ちながら職務に当たる学校職員の存在は，内部化によって学校機能を拡張し抱え込むのではなく，彼らを「つなぎ目」として関係機関や多様な資源との連携・分担を豊かにしながら複合的・重層的な課題への対応力を強化しようとするものと言える。従来に比して複雑化する組織構造を前提としながら，この「つなぎ目」部分をどう組織的に生成していくかが学校に求められているのである。

Ⅲ　今日の「チーム学校」における多職種連携の構造

このような今日の「チーム学校」の中で営まれる連携[注3]はどのような構造的な特徴を持っているのであろうか。荊木・淵上（2012）は，教員同士の協力関係を「均質性協働」，教員と他の背景を持つ者同士の協力関係（他職種連携）を「専門性協働」と定義し,「専門性協働の媒介変数として均質性協働が存在しており，個々の協働の活性化にはこの両者の協働に働き掛ける必要がある」[4)] としている。

具体的には，SCと教員の協働を事例に「専門性協働においてSCは専門性に自信を持つ半面，役割権限は均質性協働により依存している。児童生徒の支援体制は，均質性連携による組織開発により情報共有・役割分担・支援のための疎通性が規定されている。そのため専門性協働がより円滑・発展的に児童・生徒の支援体制の中にかかわっていくには，教員間の協働である均質性協働の組織開発や管理職のリーダーシップ，教員間の協働的雰囲気の構築が欠かせない」[4)] としている。つまり，SCやSSWなどの他職種が専門性を発

揮していくためには，教員間の協働のための学校の組織体制が機能し，管理職のリーダーシップと協働的雰囲気が醸成されていること，またはそう働きかけていくことが前提となる。そのため，SCやSSWが学校組織に位置づき校務を共に担うことは，専門性協働の土台となる均質的協働に組み込まれる点で重要である。

他方で，均質性協働が「綿密なやり取りがなくともある程度の協働が可能」であり「流動的に役割や位置づけを変えて対応することが可能」なのに対し，専門性協働は「互いの専門性を理解し合わないと話自体が通じない」「能力的に可能でも，役割交代はしない」ことが前提であり，他職種の専門性や文化についての理解が不可欠となる点が専門性協働独自の課題となる[4)]。そして，専門性協働では実践の過程そのものが協働を作り上げていく場となる（紅林ら，2003）[5)]ことを踏まえると，①各専門職の学校の組織体制への位置づけ，②教員と共に課題解決に向かう実践経験の蓄積，これらを通した③他職種間の相互理解が専門的協働を活性化していく重要な要件となると言えるだろう。

では「多職種連携」の場合にはどうであろうか。本特集の定義に倣い「多職種連携」を「複数の職種が集合体として連携すること」と捉えると，重要な概念として「コーディネーション」が浮上してくる。家近・石隈（2003）によれば，学校における「コーディネーション」とは，「学校内外の援助資源を調整しながらチームを形成し，援助対象の問題状況および援助資源に関する情報をまとめ，援助チームおよびシステムレベルで援助活動を調整するプロセス」[6)]であり，チーム支援には，多職種間の連絡・調整役となるコーディネーターが必須となる。このため，「多職種連携」においては，上記の３要件に加え，さらに多職種が持つ資源・情報・活動をシステムレベルで調整する機能が重要な鍵となるであろう。

均質的協働を育む組織体制としては学校には校務分掌の仕組みがある。近年，学校に求められる課題の複雑化・多様化に伴って多くの特別委員会が置かれ，教員１人が10以上の委員会を担う場合もあるなど対応不全も指摘されており，多職種の配置も含めた校務分掌の整理統合，横断化などが求められている。その中で多職種による専門性協働を活性化させる組織開発が求められていると言えるだろう。

Ⅳ　「多職種連携」を機能させる校内の組織開発
―改訂生徒指導提要（素案）を基に―

生徒指導提要は，生徒指導の理論・考え方や指導方法等をまとめた学校・教職員向けの基本書として2010年に作成され，現在12年ぶりとなる改訂作業が進められている。ここでは，SCやSSWの参画が期待される生徒指導・教育相談分野の新たな基本書となる改訂生徒指導提要の素案（2022年７月時点）を用いて「多職種連携」の基盤となる学校組織像を整理する。

改訂生徒指導提要（素案）[7)]は，生徒指導を「社会の中で自分らしく生きることができる存在へと児童生徒が，自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動」と定義づけており，従前の定義から児童生徒に向き合う「立ち位置」を改変している。そして「生徒指導で発達を支える」という場合の「発達」とは，「児童生徒の心理面（自信・自己肯定感等）の発達のみならず，学習面（興味・関心・学習意欲等），社会面（人間関係・集団適応等），進路面（進路意識・将来展望等），健康面（生活習慣・メンタルヘルス等）の発達を含む包括的なもの」と説明している。これらは，学習指導要領の総則に「児童（生徒）の発達の支援」の視点の重要性が明記されたことを踏まえたものである。

また，生徒指導の構造についても，従来の３類構造（成長を促す指導，予防的な指導，課題解決的な指導）から，３類４層構造（①発達支持的生徒指導，②課題予防的生徒指導：課題未然防止教育，③課題予防的生徒指導：課題早期発見対応，④困難課題対応的生徒指導）に改めている（図１）。特に，従来，一部の児童生徒を対象として行うとしていた「予防的な指導」を，全児童生徒を対象とする「課題未然防止教育」と一部の児童生徒を対象とする「課題早期発見対応」とに分化させ，より強化しているのが特徴的である。

こうした重層構造を持つ生徒指導に対する組織的な対応の在り方として示されている事項を表１に整理した。対応の中核には「生徒指導は，全ての教育活動を通して全ての教職員が全ての児童生徒を対象に行うもの」であり「全ての校務分掌がその目的や役割に応じ

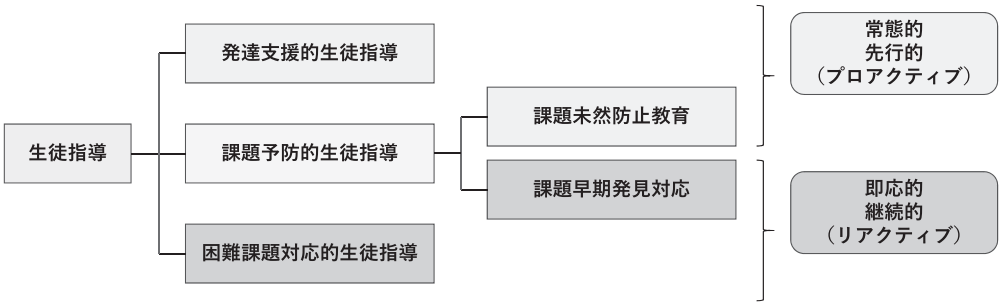


図１　生徒指導の構造（出典：改訂生徒指導提要（素案）[7]）

表１　生徒指導の構造と組織的対応（出典：改訂生徒指導提要（素案）[7] をもとに筆者作成）

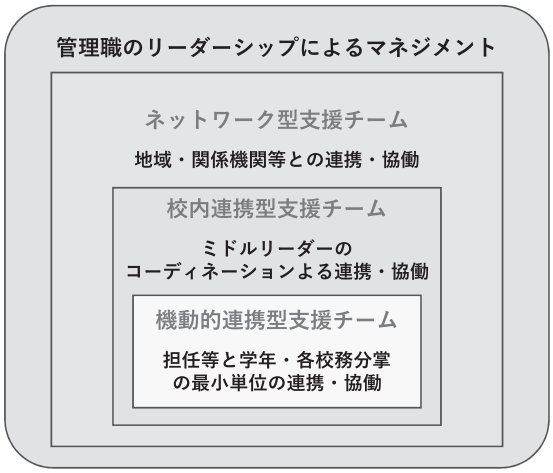
生徒指導の構造	対象	実践場面	対応組織	具体例
発達支援的生徒指導	全児童生徒	全教育活動	全教職員	日々の教職員の児童生徒への挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話、授業、行事等を通した個と集団への働きかけ
課題予防的生徒指導（課題未然防止教育）	全児童生徒	意図的・組織的・系統的なプログラム	生徒指導部を中心に年間指導計画に位置付け	いじめ防止教育、自殺予防教育、薬物乱用防止教育、情報モラル教育、非行防止教室等
課題予防的生徒指導（課題早期発見対応）	課題の予兆行動がみられたり、問題行動のリスクが高い気になる一部の児童生徒	課題に応じた対応	機動的連携型支援チーム 校内連携型支援チーム	早期の教育相談、家庭訪問、 スクリーニングテスト 実態に応じた早期対応
困難課題対応的生徒指導	いじめ、不登校、少年非行、児童虐待など特別な指導・援助を必要とする特定の児童生徒	課題に応じた対応	校内連携型支援チーム ネットワーク型支援チーム	校外の教育委員会、警察、病院、児童相談所、NPO等の関係機関との連携・協働による課題対応 計画的・組織的・継続的な指導・援助

て生徒指導に直接的，間接的に関わる」という基本原則が通底していることは改めて強調されているが，その上で新たな視点として次の点が着目される。

一点目は，４層の生徒指導全体の組織的対応を串刺す機能を校務分掌上の生徒指導部等が担いつつ，そこへの多職種の参画が期待されていることである。生徒指導部の役割は「生徒指導の取組の企画・運営や全ての児童生徒への指導・支援，問題行動の早期発見・対応，関係者等への連絡・調整などの役割を果たしつつ，全校的な生徒指導体制を整備・構築すること」とされ，構成員の一例として生徒指導主事と各学年の生徒指導担当，教育相談係や養護教諭等に加え「学校配置のSCやSSWを組織に位置付けることも重要」であることが示されている。

二点目は，生徒指導部等の組織のみならず，「学年や校務分掌を横断するチームの編成」と「管理職のリーダーシップの下でのミドルリーダーの横のつながり（校内連携体制）の形成が不可欠」だとしている点である。ミドルリーダーについては，学年主任や生徒指導主事，進路指導主事，保健主事，教育相談コーディネーター，特別支援教育コーディネーターなどが挙げられており，トップダウンのピラミッド型組織ではなく，情報の収集と伝達を円滑に進めるためのネットワークを学校の内外に作ること，連携の核となる司令塔(コーディネーターの役割を果たすミドルリーダー)の存在が重要であること，複数の教職員が「コーディネーターチーム」として連携の核になるという方法などが提案されている。

三点目は，チーム支援にあたって，生徒指導，教育相談，キャリア教育，特別支援教育等の各校務分掌の分野を超えた支援体制の重要性や「生徒指導と教育相談が一体となったチーム支援」を提示し，より機動的で分掌横断的・重層的な校内支援チーム構築を求めていることである（図２）。



機動的連携型支援チーム	児童生徒や保護者と連携しつつ、担任とコーディネーター役の教職員（生徒指導主事や教育相談コーディネーター等、特別支援教育コーディネーター、学年主任等）が連携して機動的に問題解決を行う。
校内連携型支援チーム	生徒指導主事、教育相談コーディネーター等、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、SC、SSWなどがコーディネーターとなり、学年主任や関係する校務分掌主任などを加えて、課題早期発見対応の対象となる児童生徒のスクリーニング、困難課題対応的生徒指導などのために協働する。
ネットワーク型支援チーム	学校、家庭と教育委員会、地域の関係機関等がそれぞれの役割や専門性を生かして連携・協働し、困難課題対応的生徒指導を継続的に行う。 （自殺、殺人、性被害、児童虐待、薬物乱用等、学校や地域に重大な混乱を招く危険性のある事態の発生時にはネットワーク型緊急支援チームとして危機対応を行う）

図２　チーム支援の形態（出典：改訂生徒指導提要（素案）[7]）

これらからは，次のことが見えてくる。一つは，校務分掌上の生徒指導部等への多職種の参画によって，事後対応型のリアクティブな生徒指導だけでなくプロアクティブな生徒指導にも「多職種連携」が期待されていること，二つ目には，SCやSSW等の「外部性を有する専門職」との校内の「つなぎ目」としてミドルリーダーの充実が企図され，彼らが校内の横のネットワークを形成しコーディネーションを担うことで「チーム支援」と「校務分掌」，これを介した日常の教育活動との連動が期待されていることである。

例えば，生徒指導部の定例会がスクリーニング機能を担う場合に，養護教諭，SC，SSW等が参画することで，生徒指導上の課題だけでなく，心身の健康問題や家庭の養育・経済状況へも視点が及び，早期にチーム支援に移行できるだけでなく，同時に校務分掌主任や学年主任が参画することで，学習指導や進路指導などの日常の教育活動場面での気づきや指導方針にも生かされることが考えられる。

主事や主任等を中心とするミドルリーダーは，「専門性協働」を生かしつつ「均質的協働」を活性化させる要の存在と言ってよい。特に養護教諭は，保健主事や特別支援教育のコーディネーターに充てられている場合や生徒指導部会等で重要な役割を果たす場合も多くみられるが，「均質的協働」と「専門性協働」を兼ね備えた特性をもつ者として，ミドルリーダーへの期待も増大していると言えよう。

Ⅴ　学校における「多職種連携」は何を拓くのか
―その意義と課題―

このような校内組織を基盤に展開される「多職種連携」は，教員や子どもたちに何をもたらすのであろうか。現時点では展望の域を脱しないが，上述の改革動向を踏まえ，その意義の整理を試みる。

一点目は，全教育活動における複眼的子ども理解の広がりである。上述のとおり日常的又は定期的に「外部性を有する専門職」が学校組織に位置づくこと，また校内のミドルリーダーを「つなぎ目」とした連携経験が蓄積されることは，教員個人の子ども理解の広がりを支えるだけでなく，教員間の役割分担による関わりの広がり（例えば指導的な関わりと支援的な関わりの分担等）を可能にし，組織としての複眼性を生むであろう。

二点目は，子どもを支える社会資源の広がりである。山野（2020）は，自身の開発したスクリーニン

グ（YOSS）の実証研究の中で，地域資源をイメージできない教員が多いことを挙げ，SSWによるスクリーニング段階での伝達や地域活動の可視化の重要性を述べている[8)]。困難課題対応事案において専門的支援へとつなげることは勿論のこと，重篤な課題には至らずとも厳しい環境に置かれている子どもを居場所や地域活動につなぐネットワーク形成は予防的対応としても重要である。それはまた，子どもの社会資源を拡げると同時に，教員が学校外での子どもの姿や生活空間にある資源を知り，支援や指導の手立てを拡げることにもつながるのであろう。

三点目は，学校が子どもの生涯発達・生涯学習を支える基盤となることである。様々な困難を抱える子どもにとって義務教育期間は決して長いものではない。とりわけ中学校は高校進学等によって在籍校が居住地を離れることで関係機関との連携も途絶えがちである。特に困難課題対応事案における関係機関等とのネットワーク型支援は，中学校在籍中に卒業後の居場所や支援機関とのつながりを確保し，中長期的に発達や学びを支える基盤を築く意味で重要である。

仮に二点目を横の資源拡張，三点目を縦の資源拡張と捉えると，学校における「多職種連携」を機能させる組織開発は，全校的な複眼的子ども理解を基盤に，縦横の資源拡張を導きつつ，それが校内の日常の教育活動に常に反映される循環的なシステムであることが重要となろう。

一方で課題も山積している。例えば，二点目，三点目に関し，地域資源とのネットワーク形成を支える組織開発が，SSWのみに委ねられているのは脆弱であると言わざるを得ない。改訂生徒指導提要（素案）では，「生徒指導の基盤」の中でコミュニティ・スクールや地域学校協働活動との連携が扱われているが，これらとSSWとの連携等は触れられていない。今後，地域資源とのネットワーク形成を担う多職種の組織的な在り方の検討が求められる。また，言うまでもなくSCやSSW等と教員との日常的・定期的な連携経験を担保するためには勤務条件等の改善が欠かせない。その改善も含めた政策の充実が望まれる。さらに，「多職種連携」は，各教職員の専門性と校務分掌上の位置づけや職階によって担う役割が異なってくる。「多職種連携」型の学校組織に関する養成段階で学びと共に，キャリアパスに応じた研修の充実が求められると言えよう。

注１　2017（平成29）年の学校教育法一部改正により事務に「従事する」から「つかさどる」へと改正された。

注２　チーム学校答申は，SC及びSSWについて将来的に学校教育法等への規定や教職員定数への算定，国庫負担の対象とすることを要求しており，過渡的な状況とも捉え得る。

注３　2010（平成22）年の生徒指導提要は，学校における「連携」の定義の中で「コラボレーションの考え方を基に行うことが原則」であるとしており，本稿では，「連携」を「協働」や「コラボレーション」の概念を含み込むものとして使用する。

文献

１）杉浦守邦：『養護教員の歴史』，東山書房，1974

２）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』，2015

３）文部科学省国立教育研究所：『生徒指導資料第４集学校と関係機関等との連携―学校を支える日々の連携―』，2011

４）荊木まき子，淵上克義：学校組織内の児童・生徒の支援体制における協働に関する研究動向，岡山大学大学院教育学研究科研究集録，151，33-42，2012

５）紅林伸幸，下村秀夫，中川謙二，他：学校を拓く教師達，協働する教師たち―教師の「協働」をめぐる３つのエスノグラフィーから―，滋賀大学教育学部紀要教育科学，53，119-138，2003

６）家近早苗，石隈利紀：中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究，教育心理学研究51（2），230-238，2003

７）文部科学省生徒指導提要の改訂に関する協力者会議：第８回配付資料３『生徒指導提要の素案』，2022

８）山野則子：生徒指導におけるスクールソーシャルワーカーの役割と教職員の連携，森田洋司・山下一夫監修，佐古秀一編『チーム学校時代の生徒指導』，70-78，2020

特集　他職種連携から多職種連携へ

多職種連携における養護教諭の立ち居振る舞い

目黒　治子
長野市立犀陵中学校

Behavior of *Yogo* teacher Involved in Multiple Cooperation

Haruko MEGURO
Nagano Prefecture Nagano City Sairyo Junior High School

Key words：Multiple Cooperation, *Yogo* teacher, behavior
キーワード：多職種連携，養護教諭，立ち居振る舞い

Ⅰ　はじめに

中央教育審議会が2015（平成27）年12月に答申した「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，教師が子どもと向き合う時間を確保したり，複雑化・多様化した学校の課題を解決する体制を構築したり，生徒指導上や特別支援教育を充実するため，教職員や心理･福祉の専門家，関係機関が連携し，チームとして課題解決に取り組む「チーム学校」像が示された。

これにより，児童生徒が直面している諸問題を担任が一人で抱え込むことがないよう，学校全体や多様な職種で支え，一緒に解決に向かって取り組む動きが加速した。これまで以上に，連携の重要性や養護教諭のコーディネート役割の必要性を耳にするようにもなった。また，小学校に教科担任制が，中学校には学年担任制が導入されるといったような教授組織改革も進展している。これもやはり，児童生徒と教員の組み合わせを柔軟に変えつつ，教員の力を結集して教育課題に対応しようという特徴がある[1)]。

以上の動向を踏まえつつ，自身の小・中学校での養護教諭経験を振り返ると，養護教諭の連携相手は明らかに多様化してきている。養護教諭はどう役割を担うべきなのか。これまで経験した幾つかの連携事例を挙げながら，養護教諭の立ち居振る舞いについて検討したい。なお，紹介事例は現在の所属校に限ったものではない。

Ⅱ　多職種連携の前提－自分の実践を振り返る勇気－

養護教諭は多様な養成課程を経ている。年齢，性別（残念ながら私の周りに男性養護教諭はいないが），性格，仕事に対するスタンス，コミュニケーション能力，得意分野など十人十色である。勤務校の児童生徒や家庭，教職員の構成や特性，保健課題，学校文化や組織風土も様々であるため，養護教諭が発揮できる力は，学校の実情に応じて異なると感じている。

養護教諭の複数配置校は少ない。日頃ちょっとした疑問が生じると，近隣校の養護教諭に電話やE-mail，LINEなどで情報交換する。特に異動したばかりで土地勘がない場合や市町村の教育委員会によって保健事務の扱いが異なる場合，「このあたりの脳外科はどこがいい？」，「あの報告書の書き方だけど…」などと尋ねる。ローカルレベルの情報を収集したい時，近隣校の養護教諭に聞くのが一番手っ取り早く，確実である。ほかにも互いの保健室を見学したり，健康診断のスケジューリングや応急処置などの情報を交換する。ただちに活用できる情報ばかりであり，養護教諭同士のつながり，いわば同職種連携は欠かせない。

しかし，養護教諭同士が互いの仕事ぶりに“ダメ出し”し合う場面はない。その上，養護教諭は教員から“ダメ出し”される場面もない。例えば，効率の悪い

方法で健康診断を行う養護教諭がいたとしよう。しかし，直接注意してくれる教員はほとんどいない。効率の悪さに気づいていないというのが大方の理由であろう。とはいえ，その養護教諭が異動し，後任の養護教諭の健康診断の進め方が効率的であったならば，前任者の非効率的な仕事ぶりに気づく。しかし，前任者本人にわざわざフィードバックする教員などいない。当の養護教諭は，異動先の学校でも同じやり方を踏襲しているかもしれない。

残念ながら，「ハズレ」の養護教諭[2)]と言われる人がいる。それは養護教諭に限ったことではない。若かりし頃の成功体験を踏襲した学級経営や部活動指導を続け，保護者が恐る恐る申し出たクレームをクレームとして受け入れてこなかった年配の教員もいる。生徒から「やり方が昭和なんだよ，今は令和だし」と言われてしまう教員もいる。そうした現状を目の当たりにするたび，他者から様々なフィードバックを得たりして，自己更新を図っていこうと努めることの重要性を実感する。自分の実践を振り返る勇気とより良い実践を探求しようという姿勢，それは多職種連携においても欠かせないのではないだろうか。

Ⅲ　多職種連携の実際

1　スクリーニング会議を起点に多職種連携が進展したケース

現在の所属校では年６回，スクリーニング会議（校内チーム支援会議）を開催している。登校支援コーディネーターが運営し，教頭（または校長），スクールカウンセラー（年間勤務147時間，以下，SCと記す），スクールソーシャルワーカー（以下，SSWと記す），相談室職員，各学年職員，養護教諭，市教育委員会の指導主事が参加している。欠席が続いている生徒，登校しているが家庭環境の影響から心配される生徒を取り上げ，不登校になる前に必要な支援ができるよう，定期的にその方針を検討している。当会議で取り上げ，多職種連携に至ったケース（中学３年女子生徒，以下，Aと記す）を紹介する。

Aは「私なんて高校行ってもどうせ続かないから，行かない」と言っていた。Aは母子家庭であり，母親は高校受験を経験せず中学校卒業以降，働いていた。Aと母親の関係はぎくしゃくし，会話も成立していない様子で，Aは母親から「お前なんか高校行ったってどうせ続かないんだよ」と言われていると語っていた。スクリーニング会議では，母親に高校受験や高校生活の経験がないこと，収入が少ないこと，母子家庭で母親は悩みや不安を相談できる相手が少ないであろうことを共有した。母親の不安を取り除くため，SSWにつなげたいと考えた。

はじめに，担任が母親と懇談した。母親は「本当は娘に高校に行ってほしい」と考えており，「娘が反抗期で母子の会話が成立せず，会話をしようとするとけんかになってしまう」と悩んでいた。そこで，母親の意向をくみ，Aに高校進学を勧めることにした。Aと信頼関係を築いていたのは養護教諭である私であったことから，不登校生徒とその保護者を対象に開催される「高校進学説明会」に，Aと登校支援コーディネーター（男性），私の三人で参加し，気になる高校の説明を聞いて回った。生徒と保護者，もしくは保護者のみの参加が一般的だったため，「お父さんとお母さんですか？」，「いいえ，違います」というやり取りを重ねた。そうした中，Aは「この高校ではどのぐらいの人が中退しますか？単位を落としたら留年って聞いたことがありますが，どういうことですか？」と食い入るように質問した。「君は他の不登校の生徒さんとちょっと違うね。はっきりしゃべるし，積極的でとてもいいよ。高校に入学したらきっと楽しいから，ぜひ進学してください」と，先方の高校の教頭から声をかけてもらったことが自信になり，Aは高校進学を希望するようになった。

一方，母親は資金面に不安を感じるようになった。SSWから「ひとり親家庭児童高等学校通学費援護金制度」や「高等学校等就学支援金制度」の給付予定額，申請方法を具体的に教えてもらったことで資金繰りの見通しがつき，安心してAの高校受験を後押しできるようになった。中学校卒業式終了後に開催している不登校傾向の生徒のための小規模卒業式で，Aと母親は恥ずかしそうに記念写真を撮っていた。多職種連携が進展した結果，無事に高校進学に至ったケースであった。

２　通告が遅れてしまった性的虐待のケース

連携がうまくいかず，生徒に辛い思いを長くさせてしまったこともある。やっとの思いで養護教諭に性的虐待を打ち明けてくれた生徒がいた。本人と母親がSCとつながっていたケースであったため，私はSCに相談し，即時に児童相談所へつなげるという見解で一致した。管理職に相談すると，「父親が娘の興味を引きたくて，ちょっかい出しているだけなのではないか」，「本当のことなのか確認をとったほうがいい」などと返され，学校としての通告を渋っている様子であった。管理職から「市の子育て支援課へ相談をしてみたらどうか」とアドバイスをもらった私は，子育て支援課に電話することにした。事例を伝え，どのような対応をお願いできるのか尋ねると，「その子は要対協（要保護児童対策協議会）に挙がっていないので対応できません。父親から性的虐待をされているか？って，市が家庭に電話をして確認したら，その子が困るでしょ？なんでも連携って言うけど，もうちょっと学校内で揉んで，方針が出てから連絡してもらいたい」と，なんとも冷たい答えが返ってきた。困って連絡したら怒られるという理不尽な経験であったが，往々にこうした状況は起こる。虐待対応，特に性的虐待対応に長けた職員など学校内におらず，手探りで奔走する。右往左往しながら連携相手を探っていくのである。

子どもを取り巻く人々はより良い子どもの未来のために働いており，向かう先は同じである。だが，それぞれの立ち位置を分からないまま連携しようとしてもうまくいかない。このケースは，学校代表である教頭が連絡すれば，その後の対応は違っていたかもしれない。学校として対応しているかどうかが問われていたように思われる。管理職が通告を渋り，それが叶わなかった。だからと言って，養護教諭として何もしないわけにはいかない。半年後になってしまったが，私が個人で児童相談所に通告し，受理された。その生徒は一時保護の措置対象になった。「チーム学校」が実現しないまま時が過ぎてしまうならば，養護教諭として突っ走る覚悟，胆力も必要だろうと感じる。

Ⅳ　養護教諭の立ち居振る舞い

家庭が機能不全に陥っている児童生徒との関わりも大切にしている。担任，養護教諭，副担任などが「健全な大人」の代表として関わる。校内チーム支援会議で取り上げるわけではないが，会話の中で「あの子が在籍している今ならこんな支援が出来そうかな」，「あの子が卒業して，義務教育から離れた時に頼れる福祉の窓口につなげておきたい」，「私たちの対応はこれでいいのかな」などと確認し合っている。一人で抱え込まず，他職種と，あるいは多職種で対応することで，自身の負担を重くしすぎず，確信ある対応ができる。児童生徒も多くの人に手をかけられながら育っていける。

学校内には多様な職種がいる。庁務員もその一人である。養護教諭になったばかりの頃，「庁務さんとは仲良くしておいたほうがいい」と先輩教員から教わった。「庁務さんは学校のことを何でも知っている。地元採用の場合が多いから，分からないことは庁務さんに聞くといい。そして決して敵に回してはいけない」と。確かに，小学校では庁務部屋の道具を黙って珍しそうに眺める子，授業中教室にいられず庁務員の傍らで，つかず離れずの距離でなんとなく過ごす子，様々な姿を見かけた。休み時間が終わっても教室に帰ってこない子を探していた時には「〇〇君ならあの辺りかな」，「最近は穴掘りにはまってるから，敷地外まで行ってるかもね」という情報をさらっと教えてくれる心強い存在であった。

庁務員は，学校文化における「周辺」的存在[3]とされる養護教諭となにか共通するところがある。そのせいか，多職種連携においていざ養護教諭がコーディネートを担うと言われた時，微妙な違和感を覚える。コーディネート役割を包括的かつ実質的に遂行できるのは，学校の中心に位置づけられている教頭ではないかという思いに駆られる。特に外部機関との連携，調整を担う学校の代表は一般に教頭であることから，養護教諭が教頭よりも前面に出て仕切ることに遠慮してしまうのである。

本学会は「コーディネートとは，個人や組織等，異なる立場や役割の特性を引き出し，調和させ，それぞれが効果的に機能しつつ，同じ目標に向かって全体の取り組みが有機的，統合的に行えるように連絡・調整を図ることである」と定義している[4]。連携相手と同

じ目標に向かっていることは確かだが，養護教諭を中心に関係者が動いているという実感を持つことのできない私にとって，養護教諭のコーディネート役割のイメージは，組織の中での立ち居振る舞いである。

例えば，生徒の担任と連携したい場合，担任の特性を見ながら動く。おしゃべり好きなタイプならば，対象生徒以外のことも含めて話を聞く。５つ話を聞いた後，たった１つのお願いをする。人間関係を作っておくのが近道である。一方，おしゃべり好きとはいえないタイプならば，生徒の状況とお願い事を簡潔にまとめた資料を作成し，渡す。視覚で訴えたほうが効果的な担任もいるからだ。児童相談所と連携した方が良いケースなどでは，担任は様々な反応をする。中には「俺，そういうのちょっとわからないから頼むわ」とか「そんなに深刻なの？そうは見えないけど」など，消極的な反応を見せる教師もいる。どうすれば良いか分からず困っているのだろう。そう理解し，担任を無理なく巻き込めるようサポートしている。

医療機関との連携場面でも先方の反応に応じて動く。まずは担任が保護者の同意を得た上で，養護教諭が医療機関に連絡する。同伴受診を認めてくれる場合もあれば，生徒と保護者の診察の後，医師と養護教諭あるいは担任が１対１で話す時間を短時間とってもらえることもある。時間の確保が難しいならば，必要事項をまとめた資料を病院にFAXで送り，後日その返事をいただくこともある。

Ⅴ　コミュニケーション能力の大切さ

１　児童生徒との関係において

例えば，応急処置の際，「やけどをしたんだ。カレーを作っていて鍋のふちにジュッってなった」と生徒が訴えた時，「じゃあ，これで冷やそうね」と氷袋を渡すだけではなく，「熱かったね。で，カレーは食べれたの？美味しかった？」という会話を挟むことで，生徒の気持ちは軽くなる。その子との距離も縮まり，次にまた雑談ができるようになる。生徒はいきなり本音を話さない。この人なら話していいと思ってもらえるための努力を惜しまない。そのため，自分自身が余裕をもって仕事をすることがなにより大切である。

大学院で取り組んだ研究[5]で，小・中学校において性的虐待をどのように予防，発見し，事後対応しているか，養護教諭と教員の認識を比較検討した。児童生徒から性的虐待被害を打ち明けられ，対応した経験のある養護教諭を対象にインタビュー調査をした結果，対象者は「いつでも相談に乗ってくれる養護教諭」，「相談したくなる養護教諭」でありたいと心がけていた。また，日頃から想像力や感受性を大切にし，児童生徒の話を聞くことに努めていた。まさに養護教諭の普段から細かな関係づくりを蓄積させていくコミュニケーションが子どもとの信頼関係を築き，保健室への信頼を高めるのである。

２　学校内・外の多様な職種との関係において

先述した研究[5]より，連携を推進する上で，管理職や教員からの信頼が欠かせないことも明らかになった。管理職や教員から信頼を得られていれば，養護教諭の元に情報が集まってくる。養護教諭が普段から多様な人と関わり，コミュニケーションを円滑に進めていたり，連携を重視した保健室経営を推進しているという評価を得られていれば，校外連携への進展もスムーズであった。

つまり，養護教諭が学校内・外の様々な関係者とコミュニケーションを図りながら活動すること，その仕事ぶりを周囲が評価することによって，既存の連携関係がより深まったり，新たな連携関係が生まれたりするということである。連携の質や量を決定づけるのは，養護教諭自身なのである。

３　保護者との関係において

当然，保護者とのコミュニケーションも欠かせない。例えば，頭部外傷は緊急搬送を基本にしているが，壁にぶつけた程度であれば頭部を冷やし休養させることがある。必ず管理職に報告し，了承を得る。その後の対応が大事なのだが，まず，担任または学年職員から保護者に一報を入れる。「今こんな状況で頭を冷やして様子をみています。病院へ行きませんがよろしいでしょうか？」異変があったら再度連絡するが，異変なく下校になれば，生徒が帰宅した後，担任から「お子さんの頭の様子はいかがですか」と連絡してもらう。同時に，担任が連絡を忘れてたとしても，保健室で診てもらったことが保護者に伝わるよう「頭部外傷時連絡カード」を持ち帰らせる。このように，多くの職員

が見守り，気遣い，面倒をみていることを家庭に実感してもらえるような関わりを心がけている。

私のように経験を積んだ養護教諭と若手の担任ならば，気軽に「先生，こういう時はすぐ電話するんだよ。自分がしくじった時の保険だと思って，空振りでもいいから電話して」と言える。若手の養護教諭が年配の担任に同じことを言うのは難しいかもしれないが，日頃からの関係づくりや相手に応じた伝え方を工夫したいものである。

保護者とのコミュニケーションに留意していても，うまくいかないことがある。そんな時，心の重荷が軽くなるような声をかけてくれるのが校内の職員である。病める時も健やかなる時も支え合い，励まし合いながら，前進する。チームでの対応は大きな力である。

Ⅵ　おわりに

児童生徒が直面している諸課題の解決に向けて多職種連携が進展している。多職種連携は，養護教諭の日常的な「開かれた」活動の延長線上にあり，日々の養護教諭の立ち居振る舞いが多職種連携の土壌を耕している。そう結論づけられるのではないだろうか。養護教諭は十人十色である。今もどこかで児童生徒のために連携を試みる養護教諭に応援の気持ちを込めて。

文献

1）藤垣結髪：小学校指導組織改革の現代的特徴に関する事例研究―改革のねらいと内容に焦点をあてて―，学校経営研究，47，大塚学校経営研究会，53-66，2022

2）秋山千佳：ルポ保健室―子どもの貧困・虐待・性のリアル―，224-230，朝日新書，2016

3）すぎむらなおみ：養護教諭の社会学―学校文化・ジェンダー・同化―，５，名古屋大学出版会，2014

4）「養護教諭の専門領域に関する用語の解説集＜第二版＞」改訂ワーキング：養護教諭の専門領域に関する用語の解説集＜第三版＞，日本養護教諭教育学会，39，2019

5）目黒治子：養護教諭の視点から捉えた小中学校における児童虐待対応―性的虐待に着目して―，上越教育大学修士論文，2017

特集　他職種連携から多職種連携へ

複雑化・深刻化する生徒支援に対応するための多職種連携について
―A県立B高校における多職種連携についての一考察 ―

竹本　弥生
神奈川県立綾瀬高等学校

Multiple cooperation to ward increasingly complex and serious student support: A consideration of multiple cooperation in A prefecture B high school

Yayoi TAKEMOTO
Kanagawa Prefectural Ayase High School

Key words：student support, multiple cooperation, correspondence as the principal
キーワード：生徒支援，多職種連携，校長としての対応

Ⅰ　はじめに

生徒支援に対応するための多職種連携について，高等学校普通科や特別支援学校等での勤務を経て，現在インクルーシブ教育実践推進校（共生社会の実現に向けて，障がいのある生徒もない生徒も共に学び，学校行事や部活動に一緒に取り組むことができる学校）[1]の校長である立場から考えてみたい。

学校における養護教諭と他職種との連携について，スクールカウンセラーとの連携を始点に考えてみたい。スクールカウンセラーが学校に導入されたのは1995年である。当時の文部省（現文部科学省）が「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」を立ち上げ，全国154校にスクールカウンセラーを派遣した。笹嶋ら[2]によると，「それまで児童生徒の健康教育相談活動の中心を担ってきた養護教諭はスクールカウンセラーと連携を図り，さらなる児童生徒の心身の健康問題を解決支援することが期待されている」と指摘している。また，村山[3]によると，「2008年度からスクールソーシャルワーカー事業が開始され，臨床心理士のスクールカウンセラーだけが学校において『外部性と専門性を独占しているわけではなくなった』として『異業種間のコラボレーション時代』が到来した」と指摘している。養護教諭が中心となり，他職種であるスクールカウンセラーとの連携からスクールソーシャルワーカー等との多職種との連携がスタートしていった。

さて，学校における多職種連携について初めて言及されたのは，中央教育審議会「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（答申）」[4]（2015年12月）の中の「『チームとしての学校』を支える文化を創り出していくことも重要である。多様な経験や専門性を持った人材を学校教育で生かしていくためには，教員は子供たちの状況を総合的に把握して指導を行い，効果をあげている面にも配慮しながら，教員が担うべき業務や役割を見直し，多職種による協働の文化を学校に取り入れていくことが大切である。（中略）学校が，より困難度を増している生徒指導上の課題に対応していくためには，教職員が心理や福祉等の専門家や関係機関，地域と連携し，チームとして課題解決に取り組むことが必要である。」という記述である。

さて，中央教育審議会「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（答申）」の中で，「学校が複雑化・多様化した課題を解決し，新しい時代に求められる資質・能力を子供に育んでいくためには，校長のリーダーシップの下，教員がチームとして取り組むことができるような体制を整えることが第一に求められる。それに加えて多様な職種の専門性を有するス

タッフを学校に置き，それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し『チームとしての学校』の総合力，教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である。」との指摘がなされ，校長のリーダーシップのもとに多職種連携の推進の必要性が述べられている。

そこで，新型コロナウィルス対応，発達障害，虐待，不登校，いじめ等のように複雑化・深刻化している生徒支援に対して，Ａ県立Ｂ高校における多職種連携での対応の実際を通して，今後の多職種連携のあり方を考察していく。

Ⅱ　学校の様子

Ａ県立Ｂ高校は全日制普通科，１学年の学級数９，全校生徒976名，養護教諭は２名配置である。2022年３月卒業生の進路状況については表１に示した。Ａ県立Ｂ高校は，2018年，Ａ県の「県立高校改革実施計画Ⅱ期」において「インクルーシブ教育実践推進校」に指定され，知的障害のある生徒が知的障害のない生徒と共に学ぶ高校である。１学級に１～３名程度の知的障害の軽い生徒が在籍している。現在，１年生８名，２年生17名，３年生15名が同じ教室で障害のない生徒と共に学んでいる。知的障害の程度は療育手帳Ｂ2程度で，教室で集団一斉授業を受けることができる程度である。知的障害のある生徒は，2023年３月に初めてＡ県立Ｂ高校を卒業する予定である。Ａ県Ｂ市は県の中部にあり人口8.4万人，首都圏のベッドタウンで人口は急激に減少せず停滞状況である。Ａ県立Ｂ高校においても，いじめの認知件数は減少傾向にある。近年の傾向として，SNS等によるいじめの認知件数は少なくない。また，加害者にいじめをしているという意識がないのも特徴である。

Ａ県立Ｂ高校の学校運営組織については図１のように６つのグループにより構成されている。Ａ県の公立高校では一般的に５つのグループで構成されているが，Ａ県立Ｂ高校では，知的障害のある生徒の入学者選抜や生徒情報の共有，他職種連携および多職種連携により生徒の支援を行うインクルーシブ教育推進グループを設置していることが大きな特徴である。また，知的障害のない生徒の支援にあたるのが生徒支援グループである。

Ⅲ　支援や配慮が必要な生徒の支援体制について

１　学年会と支援担任会議

多くの高校が週１回程度，学年所属の教員で打ち合わせを実施し生徒の情報を共有しているのではないだろうか。Ａ県立Ｂ高校も同様で，不登校，友人とのトラブル，成績不振者，家庭環境等について学年会等を通じて職員が生徒の情報を共有している。

Ａ県立Ｂ高校には，知的障害のある生徒が在籍しているので，知的障害のある生徒の担任として支援担任を設けている。支援担任は，知的障害のある生徒の個別の教育計画を作成し，生徒及び保護者と面談等を行っている。知的障害のある生徒の成績については，

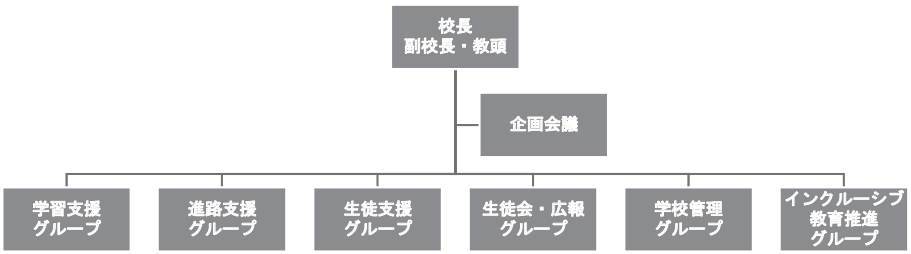


図１　Ａ県立Ｂ高校の学校組織

表１　Ａ県立Ｂ高校の 2022 年３月卒業生の進路状況

	国公立大学	私立大学	私立短大	専門学校	公務員	民間就職	その他	計
男	0	85	0	54	4	2	2	153
女	1	58	25	79	1	13	0	177
計	1	143	25	133	5	15	2	330

個別の教育計画をもとにして個々の生徒の学習目標に照らしあわせて評価している。

学年会以外で，週１回，支援担任会議を実施している。知的障害のある生徒の情報を共有し，特別支援学校に勤務している教育相談コーディネーターや理学療法士，作業療法士，臨床心理士等と連携しながら，知的障害のある生徒の実態把握を行い，学校生活を安心しておくることができるように手立てを考える。また，国語，数学，英語については教科担当２名で教えるティームティーチングにより授業を実施しているので，生徒の学習到達状況によっては，リソースルームで個別支援による授業を行っている。教室で集団一斉授業を受けるのか，それともリソースルームで個別支援による授業を受けるのかを支援担任が知的障害のある生徒と丁寧に面談の中で決めていく。

また，教員以外にインクルーシブ支援員４名が支援担任と共に知的障害のある生徒の支援にあたっている。2022年４月に入学した知的障害のある生徒Ｄは，入学式も参加できずに保健室で過ごし，４月末までは教室に入ることが困難であった。支援担任が中心となり保護者，Ａ県立Ｂ高校の教育相談コーディネーター，特別支援学校の教育相談コーディネーター，インクルーシブ支援員，及び中学校の担任等と連携しながら，Ａ県立Ｂ高校が安心な場所であることを丁寧に伝え，５月の遠足を契機にようやく教室に入ることができるようになった。教室の授業を確認することができる廊下で授業を受ける，リソースルーム（知的障害のある生徒が落ちついて過ごせる場所）でリモート授業を受ける等の多様な支援により継続的な学びの場を確保することができた。「継続して登校すること」を目標に多職種連携による成果であると考える。（生徒Ｄの保護者から掲載の同意を得ている）

２　知的障害のある生徒における多職種連携

知的障害のある生徒に対して，スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー，近隣の特別支援学校だけでなく，児童相談所，市役所等の障害福祉課，ハローワーク，警察署，近隣の小学校及び中学校及び高等学校，地域の障害児者相談支援センター等と情報共有及び連携しながら生徒支援を行っている。

知的障害のある生徒は，高校卒業後を見据えて，週２時間程度，１年生は「キャリアＡ」，２年生は「キャリアＢ」，３年生は「キャリアＣ」を学んでいる。知的障害のある生徒に対して，自己の特性，多様な職業の理解，職業マナー等を学ぶキャリア教育及び職業教育を実施している。Ａ県立Ｂ高校の教員は，知的障害のある生徒へのキャリア教育及び職業教育に熟知していないので特別支援学校やハローワーク等と連携しながら取り組んでいる現状にある。知的障害のある生徒に対して，授業を通しての多職種連携を実施している。

また，知的障害のある生徒に対して，夏季休業中には近隣にある企業や市役所や福祉事業所等と連携しながら１週間程度の職業体験を行っている。体験後には，知的障害のある生徒に対して，職業体験先と支援担任が連携しながら一緒に生徒の職業特性の把握を行う。知的障害のある生徒に職業特性を理解させることに加えて，生徒の得意なところや苦手なところを職業体験先と支援担任は連携しながら生徒に自己理解を促していく。

このように，知的障害のある生徒に対しては，特別支援学校での多職種連携をモデルにしながら，学校や教員で対応することに留まらずに積極的に多職種連携を行っている。

３　通常生徒（知的障害のない生徒）への対応

Ａ県立Ｂ高校においては，知的障害のある生徒への対応がモデルとなり，すべての生徒への支援体制について多職種連携が推進されている。

2021年中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育」[5]でも「各高等学校においては，多様な生徒の興味・関心や特性，背景を踏まえて，特色・魅力ある教育活動が行われるとともに，特別な支援が必要な生徒に対する個別支援が充実しており，また，地方公共団体，企業，高等教育機関，国際機関，NPO等と連携・協働することによって地域・社会の抱える課題の解決に向けた学びが学校内外で行われ，生徒が自立した学習者として自己の将来のイメージを持ち，高い学習意欲を持って学びに向かっていく必要がある」と指摘している。学びの上でも多職種連携の指摘がなされている。

知的障害のない生徒の支援においては，スクールカウンセラーが週１回程度来校しているので，まずはス

クールカウンセラーとの連携を進めていくが，多様な生徒の背景にある家庭問題，経済状況，健康状態，発達障害，虐待等を探り，その生徒に応じた連携先を探っていく。コロナ禍においては，臨時休業等により生徒のコミュニケーションにかかわる問題が少なくない。マスク着用により他者の表情の読み取りができずに場にそぐわない発言をしてしまう生徒やSNS等で不適切な発言をする生徒等が後をたたない。

ここで参考になるのが知的障害のある生徒の多職種連携である。

Ａ県立Ｂ高校においては，全職員による生徒情報共有会を学期に１度，養護教諭が主となり実施している。もともとは生徒の健康状態の情報共有が主であったが，現在は，健康状態だけでなく外部機関との連携等についても情報共有している。生徒情報共有会においては，知的障害だけでなく発達障害やエピペン等の利用生徒も含まれている。

Ⅳ　校長として多職種連携についての対応

１　経験年数の少ない教員に対して（職員の年齢バランスの悪さ）

文部科学省による「令和元年度学校教員統計調査」[6)]によると，「公立の高校の本務教員の平均年齢は46.1歳で，教員の年齢構成は，30歳未満の比率も50歳以上の比率も平成28年度調査時より上昇している」と指摘されている。このように，高校においては，50歳以上のベテラン教員もいるが30歳未満の教員も増えていて，職員の年齢バランスが悪い現状にある。2021年中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育」で「学校内においては，教師とは異なる知見を持つ外部人材や，スクールカウンセラー，スクールソーシャルワーカー等の専門スタッフなど，多様な人材が指導に携わることが できる学校を実現することが求められる。チーム学校として外部機関との連携する必要性がある」と指摘されている。今後，学校は多職種連携を推進していく必要性がある。30歳未満の若手教員に対して外部機関と連携することの意義だけでなく，多職種連携をしたことで生徒の多様な課題が改善した等の教員としての達成感を得て欲しいと感じている。特別支援学校においては，特別支援学校卒業時には地域支援により生徒が安定した生活を送ることができるようになると考えられている。支援や配慮が必要な生徒も高校卒業後には地域支援が必要である。卒業後の支援にも継続できるように重層的な支援を高校でも行っていく必要があると考える。

２　特別支援学校勤務経験のある校長として

2018年より学校教育法施行規則が改正され高校においても通級による指導が実施されるようになった。特別支援学校では一人ひとりの児童生徒を児童相談所や市役所等と連携しながら支援することは珍しいことではない。障害のある生徒が高校においても在籍しているならば，特別支援学校と同様に地域と連携する必要があると考える。しかしながら，校長においても特別支援学校や特別支援学級等の経験のある者が多いとは言えない。また，教育困難校や定時制や通信制には知的障害や発達障害等の多様な支援や配慮を要する生徒も少なくない。

今後は，外国とつながりのある生徒への対応も含めて，すべての高校に支援や配慮を要する生徒が在籍しているので，校長には適切な外部機関と連携する等のファシリテーション力が求められると考える。

Ａ県立Ｂ高校の近隣にある公立中学校の管理職は養護教諭出身である。養護教諭として，長年，支援や配慮が必要な生徒に対して多職種連携を積極的に行ってきた。その養護教諭は「校長が積極的に外部機関等と連携して生徒に対応していくという方針を明確にした学校は生徒支援が充実し，スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーとの連携にとどまらず，児童相談所や市役所等の機関とも積極的に連携することで，いじめ，虐待，不登校等の課題が解決していく」と指摘している。外部機関等の連携の最初の窓口は管理職であることが多い。校長のリーダーシップにより多職種連携が推進される一面もあるので，校長として多職種連携のビジョンを明確に職員に伝える必要があると考える。

３　困難校での経験

筆者は教育困難校であるＡ県立Ｅ高校で学級担任として勤務した経験がある。ある生徒が継父より虐待され児童相談所に通報し一時保護となった。一時保護中に心理検査を行った結果，療育手帳Ｂ2の判定がおり

た。確かに学習面で長期記憶に課題が少なからずあると感じていたが，通知票による学習評価は５段階で3.5という評価を得ていた。目立つ生徒ではなく物静かに教卓の前に座り一生懸命にノートをとる生徒であった。学習態度も良好だったことにより教員から高評価を得ていた。児童相談所への一時保護がなければ知的障害があったことに筆者は気づかなかった。どうしても賑やかで問題行動を頻発する課題のある生徒に目がいってしまうが，石隈[7]がいうように物静かな生徒に対しても丁寧な面談が必要であると痛感した。

以後，毎日，昼休みと放課後に10分面談をして丁寧な記録をとるようにした。図２のように担任としての一次援助サービスを行い，気になる生徒はスクールカウンセラーに定期的にカウンセリングを依頼し，スクールカウンセリングで気になった生徒は県立総合教育センターや特別支援学校の専門職に依頼しアセスメントを行った。生徒自身にも得意なところや苦手なところを自覚してもらい，得意なところを強く意識させて苦手なところの手助けになるような手立てを生徒と一緒に考えていった。筆者の経験が校長となっても役立っていると考える。

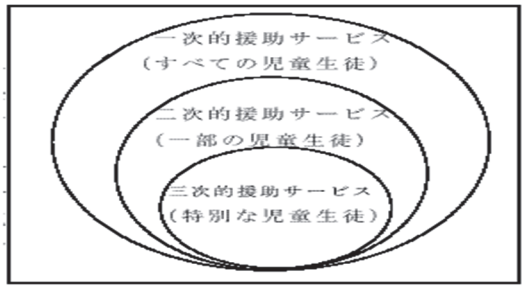


図２　一次援助サービスについて（石隈利紀『学校心理学』より）

Ⅴ　まとめ

Ａ県立Ｂ高校は，2018年，Ａ県の「県立高校改革実施計画Ⅱ期」において「インクルーシブ教育実践推進校」に指定され，知的障害のある生徒と知的障害のない生徒とが共に学ぶ高校となった。知的障害のある生徒が，高校の教科書に基づいて学ぶ，教室で知的障害のない生徒と一緒に過ごすことはたやすいことではない。しかしながら，教室で一緒に過ごす友人，教員，インクルーシブ支援員，特別支援学校の職員，地域の方々等と連携しながら，支援を受けながら高校生活をおくることは有意義であると考える。知的障害のある生徒も，知的障害のない生徒や教員等に様々なことを気づかせてくれるだけでなく，多様な支援をしてくれる。お互い様の文化であると考える。

Ａ県立Ｂ高校においての多職種連携は，特別支援学校で歴史的に行われている連携がモデルとなっている。一人ひとりの生徒の実態に応じたオーダーメードの支援，多職種連携である。

特別支援学校とは異なり，少ない教員で多くの生徒の支援にあたる現実がある。少ない教員で対応するならば，外部機関等と積極的に連携，多職種連携をすることが効果的であると考える。

今後は，外国とつながりのある生徒も含めて，支援や配慮が必要な生徒に対して，教員はより生徒の実態に応じた丁寧な支援や対応が求められる。

高校３年間については外部機関等と多職種連携を行う横の軸，そして，生徒の高校入学前と卒業後を意識した多職種連携の縦の軸を強く意識しながら，「学校及び教員ができる支援や配慮には限界がある。在校中も卒業後も，生徒が安心して生活を送ることができるようにする」を目標に多職種連携することで複雑化・深刻化している生徒の課題に対応することができると考える。

Ⅵ　今後の課題

2019年「ひきこもりの実態に関するアンケート調査報告書 ～本人調査・家族調査・連携調査～」[8]（特定非営利活動法人KHJ全国ひきこもり家族会連合会）によると「高校不登校や退学の多くが引きこもりになることが予想される。2004年度在校の高校生徒17,211名について，養護教諭を通じて，長期欠席，不登校，保健室登校，退学生徒数等を調査した結果，長期欠席生徒は在校生の1.1％を占め，第１，２学年に多くみられた。不登校生徒は，在校生の1.2％を占め，第１学年に非常に多く，50.5％を占めた」としている。

本報告においては，多職種連携が不登校，ひきこもり等への軽減にどのように影響を与えているかについては言及していない。今後は，多職種連携と不登校，ひきこもりとの関連について検討していきたい。

引用文献

1）神奈川県ホームページ：インクルーシブ教育実践推進校「インクルーシブ教育実践推進校とは」https://www.pref.kanagawa.jp/docs/j7d/cnt/f533456/index.html（アクセス2022年７月１日）

2）笹嶋由美，佐藤あかね，白倉由佳，他：北海道内中学校における養護教諭とスクールカウンセラーとの連携に関する実態調査，北海道教育大学紀要，55（1），257-269，2004

3）村山正治：スクールカウンセラー事業の実態と課題―データとともに見る，教育と医学，58（5），430-437，2010

4）中央教育審議会：チームとしての学校の在り方と今後の改善方策ついて（答申），2015

5）中央教育審議会：「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申），2021

6）文部科学省：令和元年度学校教員統計調査 https://www.mext.go.jp/content/20210324-mxt_chousa01-00001164_1.pdf（アクセス2022年７月１日）

7）石隈利紀：学校心理学，誠信書房，1999

8）特定非営利活動法人KHJ全国ひきこもり家族会連合会：ひきこもりの実態に関するアンケート調査報告書～本人調査・家族調査・連携調査～ https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/000525389.pdf（アクセス2022年７月１日）

特集　他職種連携から多職種連携へ

養護教諭とスクールソーシャルワーカーの連携から多職種連携へ

スクールソーシャルワーカー　北井　佳代

From cooperation between *Yogo* teacher and school social workers to multi-professional cooperation

School Social Worker　Kayo KITAI

Key words：*Yogo* teacher, school social work, cooperation
キーワード：養護教諭，スクールソーシャルワーク，連携

Ⅰ　はじめに

日本の学校の保健室は，一時的なものも含め体や心の健康に違和・不快を感じ学校生活に不適応を起こした子どもが訪れる場所であることは今も昔も変わらない。

学校は子どもに対して教科指導，生活指導，栄養指導，保健指導，相談支援，安全確保などを行う場として，様々な専門職や地域の支援者が連携しながら子どもの支援にかかわっている。その中で，様々な子どもの課題が表面化するきっかけとなる相談が持ち込まれる窓口として，保健室は重要な役割を担っている。

養護教諭は学校内において比較的子どもと良い関係を築きやすいポジションにあることから，子どものニーズを把握しやすい。また保健調査票など様々な定期健康診断項目等の健康情報から客観的な視点も含めた総合的な子どもの課題を見出すことが可能である。

そのような保健室機能と養護教諭の職務の特性から，スクールソーシャルワーク活動を展開していくうえでは，スクールソーシャルワーカー（以下，SSW）である私は，養護教諭との連携は必要不可欠であると感じている。

私は養護教諭として勤務する時期があったが，その時とSSWとして働く今も，私の大きなテーマは「連携」である。子どもに関わる大人が連携・協働できると子どもがこんなにも健康になるのかと実感できることは多いが，同時に連携・協働の難しさを感じることも多い。

私が経験してきた事例の中には，子どもの健康課題解決に取り組もうとすると，子どもにとって一番近い存在の親が医療や福祉の支援が必要と思われる課題を抱えているような実態があったり，子どもにとって学校で一番近い存在である担任が多忙や心身の健康課題等を抱えていたり，親や担任も含む役割や職種間における価値観のずれも合わさり連携・協働の部分に高いハードルが作られてしまうことがあった。

ここでは，SSWとしての私自身の課題である「多職種連携のための他職種連携」から「養護教諭とSSWの連携」について，保健室と養護教諭の機能・役割を活かした連携事例を取り上げて考えていきたい。

なお，事例については養護教諭との連携に着目した３件（１．定期健康診断を活用した連携，２．保健室登校における連携，３．医療受診にかかわる連携）としたが，いずれも個人が特定できないようにいくつかの事例を重ね調整している。

Ⅱ　事例から養護教諭との連携について考える

１　定期健康診断をきっかけにして子どもの健康意識を捉え，保護者とSSWのつなぎ役になった養護教諭の例

○連携職種等＝保護者，管理職，担任，養護教諭，臨床心理士，子ども支援関係NPO，SSW

１）事例の概要「小学５年生Ａさん（不登校・発達課題）」

小学３年生より友人とのトラブルをきっかけに登校渋りが始まった。小学４年１学期は保健室に登校していたが２学期から不登校となる。自宅では親との会話が少なくなり，特に学校にかかわる会話では口を開かなくなった。徐々に家族以外の人と会う事も拒むようになり自室にこもるようになった。

小学５年生は４月から登校できず５月にケース検討会議を開いた。ケース検討の際にSSWからは定期健康診断の実施期間中であったことから，子どもの健康管理・健康維持を短期支援目標の中に設定することを提案し支援目標に組み込んだ。

養護教諭との連携では，Ａさんの健康状態のアセスメント方法を検討し，親からの情報だけでなく本人の健康への関心や不安等を把握するため，健康アンケートをＡさんに対して養護教諭から出す方法を試みた。

養護教諭とのアンケートのやり取りがきっかけになり，子ども自身の健康への関心を引き出すとともに，他の支援者も子どもと一緒に健康について考え取り組むことができ，子どもの心身の健康回復とともに少しずつ学校への登校が可能になっていった。

２）事例の経過

アンケート用紙と一緒に学校保健安全法に基づいた健康診断の項目や目的等が記された保健だよりとメモを用意した。メモの内容は「こんにちは。養護教諭の○○です。Ａさんが健康に成長できるように一緒に健康づくりに取り組みたいと思います。今のＡさんの健康についてアンケートの記入をお願いします。あてはまるものに○をつけてください。」と書いたもので，保護者を通して本人へ渡した。

養護教諭作成のアンケート（A4用紙１枚・質問項目７つ。回答の仕方は各質問の選択肢に○をつけるだけ。①身長は伸びているか。②体重は増えているか。③目の見え方に気になるところはないか。⑤耳の聞こえ方で気になることはないか。⑤胸が急にドキドキしたり痛くなったり苦しくなるようなことはないか。⑥尿や大便はでているか。⑦その他体や心の健康のことで気になっていること心配なことはないか。）アンケートへの回答は積極的に取り組み，Ａさんは健康について関心があることがわかった。その後も簡単な健康アンケートを２回出し，その回答からＡさんは健康についての悩みもあることがわかった。そこで健康関心をＡさんのストレングスと捉え，健康面のサポートから養護教諭との信頼関係づくりを進めた。

養護教諭を通して関係づくりを進めたことで徐々に担任，学校との関係づくりもできるようになった。さらに養護教諭とＡさんの信頼関係が保護者との信頼関係にもつながり，保護者がＡさんの発達課題と子育てについて悩んでいる情報も得ることができた。

保護者の悩みについては養護教諭との関係性から，養護教諭からSSWへの相談をすすめ，養護教諭同席のもとSSWが保護者と面談し保護者の意向を確認しながら医療連携も含めた専門機関への相談ができるよう調整を行った。また，面談においてＡさんは外遊びで身体を動かすことが好きだということもわかり，親子で屋外遊びができる遊び場の活用についても紹介したところ，親子で活用するようになった。

３）考察

この事例は養護教諭がキーパーソンとなり，SSWと保護者をつなぐ役割を担うことで，SSWは保護者との関係づくりがスムーズにできたものである。このような関係は，その後の相談機関へのつなぎや遊び場の活用をすすめる過程で効果的であった。SSWは直接子どもと接することはなかったが，管理職・担任・保護者と連携し，それぞれの役割の確認調整を行った。

SSWが養護教諭と情報共有を密に行い，保護者の不安に寄り添って相談機関との調整を行う間に，養護教諭がＡさんに対して健康回復のために医療や相談機関を活用することの必要性についてわかりやすく話をしたことで，親子で相談へ行くことができた。

この事例に限らず，保護者は相談機関等に対して高いハードルを感じ，さらに子どもをその場に連れて行くことが困難な場合も多い。信頼関係ができていないところで相談機関や医療へ唐突につなごうとすると，保護者や子どもにとって子育てや自分を否定されたように感じてしまうことがあるため，他職種・他機関へつなぐときは信頼関係が結べているキーパーソンが連携を広めていくことが大切である。

子どもの心身の健康状態は学びに大きく影響するため，養護教諭がキーパーソンになるケースは多くある。

SSWは，基本的な養護教諭や保健室の役割・機能を把握することの他に，学校や配置されている養護教諭の状況（学校ごとの行事対応や感染症対応等）を知ることが連携していく上では重要である。キーパーソンとなる養護教諭の役割負担が大きくならないよう，校内における役割分担の確認など人的環境調整について行っていくことが必要である。

SSWの主な役割は環境調整である。この事例ではキーパーソンとなる養護教諭が健康診断期間中の多忙な時期で，養護教諭を支える人的環境調整が必要だったことから，校内の役割分担を管理職と確認，調整しながら取り組んだことで，子どもの健康管理・健康維持についての目標は達成できた。それにより，子どもの学校への関心や学習意欲につながり，他の支援目標についても相互作用で効果がでた事例である。

２　保健室を拠点に，SSWとともに保護者と担任との関係改善をめざしてコーディネートした養護教諭の例

○連携職種等＝保護者，管理職，担任，学年主任，教育相談主任(特別支援コーディネーター)，養護教諭，支援員，臨床心理士，SSW

１）事例の概要「小学１年生Ｂさん（登校渋り・発達課題)」

入学当初から登校渋りがあり，毎朝母親が子どもを説得し手を引いて学校へ連れて来ていた。はじめのうちは，親が子どもを少し強引に教室へ入れていた。教室に入ると淡々と生活をしている様子があったので，この状況をしばらく続けた。しかし，徐々に子どもの抵抗が強くなり，登校時に手の引き合いから転倒しけがをしたことで保健室の活用が始まった。

当初，学校は登校を渋る要因について，親子関係に焦点をおいて対応していた。しかし，子どもが保健室にはスムーズに入れたことから，保護者は教室や担任の対応に何かあるのではと疑問を感じ，担任との距離を広げてしまった。そのため子どもの発達課題に対して保護者も学校も気づきにくくなってしまった。

Ｂさんは保健室には登校できる状況だったので，養護教諭が保護者・子どもとの信頼関係づくりを行いながら担任との距離を縮めていけるよう調整していた。しかし保健室登校に対する共通理解が図られなかった期間は，養護教諭が主な支援を一人で行っていた。

２）事例の経過

養護教諭が校内のコーディネーターとなり，保健室を拠点に担任・支援員がかかわりを持ちながら徐々に教室に入れるよう調整していった。SSWは学校長からの依頼で保護者支援を目的に面談を行い，保護者のニーズの把握に努めた。面談から保護者が入学前から子どもの発達や子育てに不安を抱えていたことがわかり，臨床心理士による専門相談につないだ。

相談を重ねるうちに，子どもの発達課題について客観的情報が入るようになり，保護者とＢさんに対する学校内でかかわる各職種（養護教諭，担任，他教員，管理職，支援員等）の理解や認識のずれが少しずつ減り，適切な支援が行われるようになり，教室へスムーズに入れることが増えていった。

３）考察

この事例は，親子関係以外の子どもの発達課題に対して職種間の理解や認識のずれが生じてしまい，その調整が遅れたことで子どもの不適応症状が長引いてしまった。SSWとしては，各職種が子どもに関わる中で行っている親子のアセスメント状況について情報交換をして共通理解を図ったり，それぞれの役割を確認するケース検討会議を早期に行ったりする必要があったと感じる。

しかし，１学期のSSWの勤務条件や養護教諭・担任の多忙が相まってケース検討会議の時間確保ができず，支援目標の設定や役割分担の確認の調整ができないままになり，保護者とＢさんへの理解が進まず学校との距離を縮めることに時間がかかってしまった。

この事例だけでなく他の事例でも共通する点として，子どもが保健室にいられれば教職員，保護者，校外の専門職等の子どもにかかわる大人はとりあえず安心で，養護教諭に対応を任せてしまう部分がある。そこには養護教諭の職務の特殊性があり，職務の多くは子どもはもとより学級担任をはじめとする教職員，学校医，保護者等との連携のもとに遂行され，コーディネーターとして校内環境を調整するSSWのような役割を担っているところがあるからである。

養護教諭の職務は多岐に渡るが，SSWの職務と養

護教諭の職務には重なる部分は多くあると感じる。その一方で，専門職として関係・活用する法律等の違いと活動範囲に違いがあることから，その違いをお互いの強みとして連携し役割を分担することができれば，より良い支援につながるのではと考える。SSWとして，養護教諭以外の職種との連携においても，他職種理解に努めお互いを尊重しながら連携していくことの重要性を感じる。

３　保護者にも支援すべき課題があることを共通理解したことで親子への関わりが安定した事例

○連携職種等＝保護者，管理職，学校医，担任，教育相談主任，養護教諭，さわやか相談員，生活保護ケースワーカー，心療内科医，メディカルソーシャルワーカー，子育て支援センター，SSW

１）事例の概要「中学生Ｃさん（不登校・リストカット・発達課題・家庭環境）」

中学入学直後から体調不良による保健室利用が多かった。低学力でコミュニケーション力も弱く，友人関係のトラブルもあり，人の視線が怖いということを理由に教室へ入れなくなった。相談室登校も試みたが徐々に登校ができなくなり不登校となる。保健室利用時に養護教諭によりリストカットがあることが確認されたため，学校は保護者と連絡を取り対応をすすめようとしたが，ひとり親家庭で親との連絡がなかなかとれず，学校は子育て支援センターや生活保護のケースワーカーと連携して子どもの安否を確認する状況であった。

２）事例の経過

学校での専門職支援検討会議（出席者は管理職・担任･教育相談主任･養護教諭･生活保護ケースワーカー･子育て支援センター・SSW）での情報交換において，小学校高学年で学区内小学校に転入してきたが保健室利用や遅刻・欠席が多かったこと，DV避難経験があること，親子とも転入前から心療内科の通院歴があり転入後は保護者の体調が安定せず親子とも通院が滞っていることがわかった。

学校情報に子どもの定期健康診断未受診項目があったことから，子どもの安否確認と健康安全確保のために，子育て支援センター職員とSSWが家庭訪問を行って保護者と学校がつながることができるよう働きかけをおこなった。保護者とSSWの関係づくりができたところで，保護者とＣさんの了解を得て，保健室の利用状況やリストカットがあること，学校医への相談内容も含めた学校情報提供書を学校で作成し，その資料を持参してSSWが受診同行支援をおこなった。そこからＣさんの通院治療が再開した。

通院治療が順調にできるようになり，医師のアドバイスを受けながら短時間の相談室登校を再開した。登校したときは養護教諭と担任による体調確認を行い，養護教諭は主治医と連携し対応のアドバイスを受けながら健康管理を行った。Ｃさんの健康状態が安定すると学習意欲がでてきて相談室滞在時間が延び，学年行事等への参加意欲もでてきた。医師のすすめもあり，保護者と本人は特別支援学級での学習について前向きに考えるようになったため校内で調整を行った。

子どもの健康回復が進むと，保護者が自分自身の病院への受診できるようになり，メディカルソーシャルワーカーを通して福祉支援とつながり保護者の健康回復も少しずつ進んだ。親子でゆっくり健康を取り戻し，日常生活･社会生活を送れるようになっていった。

３）考察

この事例はＣさんだけでなく保護者も医療・福祉の支援が必要な状況であった。保護者はＣさんの健康を心配しつつも，思うように自分の体や心が動かず，子どもを病院へ連れて行きたくても行けなくなっていた。学校からの連絡や訪問に対応できなかったのは，体調が悪く，人と会うことが辛く，助けを求められずに孤独に悩んでいる状況だったのである。

専門職支援検討会議で情報共有されるまでは，不登校の要因について学校の見立ては，保護者のネグレクト・本人の低学力・コミュニケーションの課題であった。登校支援のためには保護者のネグレクトの部分に取り組まなければならないと感じていたため，他機関へ相談を入れてＣさんの安否確認だけに留まっていた。

養護教諭はＣさんのリストカットを確認していながら不登校になってしまったことで，子どもの安否確認ができるまでは常に心配を重ねていた。養護教諭の職務の特性から，保健室で子どものリストカットを発見

することはよくある。多くのケースはスクールカウンセラーなどと連携を図り，養護教諭だけで抱えることなく対応されていくが，Ｃさんについては発見後間もなく不登校になり家庭での安否確認も難しかったため養護教諭の心の負担になっていた。

専門職支援検討会議をきっかけに親子に対する学校や他機関の視点が変化し，さらに校内の共通理解が図られたことで，親子に対して教職員が安心して対応ができるようになった。情報共有をいつ・どのように・誰とするか，どのようなことを共有するか，どのように連携をして・どう支援するかを意識して他職種と連携をしていくことで，一人で抱え込むことを防ぐことはできる。そのためにも他職種の基本的な職務内容や，支援者がどんな情報や知識やアイデアを持っているかを知ろうと関心を持ちかかわることで，自分の役割がより明確になり，安心して支援に関わることができる。他職種への関心がそれぞれのケースにおける自分の役割を明確化することにつながる。

Ⅲ　おわりに

私事だが，養護教諭を退職したのち，IPE（inter-professional education）を行う埼玉県立大学でIPW（Inter-professional Work）多職種連携について学ぶ時間を持った。その学びから，IPW（専門職連携）の担い手となるそれぞれの分野の専門家（ここでは児童生徒・家族・地域住民も含む）に必要なことは，

① お互いを尊重する気持ちを持つこと
② 相手を知ろうとすることをあきらめないこと，関心を持ち続けること

という学びを得た。このことは専門家としてではなく人として必要なことである。

養護教諭は学校内の他職種と比べても，多くの他職種とかかわる機会がある。同じ職種の人でも一人ひとり違うため，同じ連携が取れる人と出会うことはない。SSWも勤務体制の違いや個人の持っている知識や知恵はそれぞれで違う。連携するためにはまずは相手を知ることが必要である。

近年の複雑化した子どもの課題に対する支援を考えていくとき，「子どもの健康」を第一に考えることがスクールソーシャルワークの第一歩だと感じている。養護教諭の職務や保健室の機能を最大限活かせる学校環境調整にかかわることがSSWの職務でもあることを考えると，養護教諭とSSWの連携は必要不可欠である。養護教諭とSSWがお互いを尊重し，関心をもち，ケース検討会議で分担された役割の他に子どもに関する細かい情報やお互いの考えや意見について共有し関わっていくことで，多岐に渡るケースに応じた効果的なスクールソーシャルワークの展開の一助となるはずである。

これからもSSWとして効果的な多職種連携をすすめていくためにも，まずは養護教諭との連携を大切にしていきたい。

参考文献

・埼玉県立大学編集：IPWを学ぶ―利用者中心の保健医療福祉連携，中央法規出版，2016
・山下英三郎監修，日本スクールソーシャルワーク協会編集:子どもにえらばれるためのスクールソーシャルワーク，学苑社，2016
・山下英三郎，牧野晶哲，内田宏明：新スクールソーシャルワーク論―子どもを中心に据えた理論と実践，学苑社，2012
・大塚美和子，西野緑，峯本耕治編著：「チーム学校」を実現するスクールソーシャルワーク―理論と実践をつなぐメゾ・アプローチの展開，明石書店，2020
・文部科学省：教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引き，2011
・文部科学省：現代的健康課題を抱える子どもたちへの支援～養護教諭の役割を中心として～，2017
・埼玉県養護教員会：養護教諭がはぐくむ、児童生徒の心の健康―心の健康に向き合う養護教諭の支援のあり方―，研究紀要36，2016

調査報告／研究助成金研究

高等学校における複数配置の養護教諭間に生じる課題の解決にむけた工夫
―「情報の共有」と「判断の一致」について ―

今富久美子*1，丸山　範子*2，山崎　隆恵*3
*1神奈川県立藤沢工科高等学校，*2神奈川県立横浜緑園高等学校，
*3北海道教育大学札幌校

Ingenuity in Problem Solving between Multiple Placement *Yogo* teachers in High School: Aiming for Information Sharing and Agreement of Judgment

Kumiko IMATOMI*1, Noriko MARUYAMA*2, Takae YAMAZAKI*3
*1*Kanagawa Prefecture Fujisawa Senior High School for Science and Technology*
*2*Kanagawa Prefecture Yokohamaryokuen Senior High School*
*3*Hokkaido University of Education*

Key words：*Yogo* teacher, Multiple placement, Information sharing, Judgement, Training opportunities
キーワード：養護教諭，複数配置，情報共有，判断，研修の機会

Ⅰ　はじめに

1997（平成９）年の保健体育審議会答申[1]において，養護教諭が新たな役割を担うことに伴い，従来の職務はもとより新たな心身の健康問題にも適切に対応できるよう，養護教諭の複数配置に一層の促進を図ることが必要だと明記された。また，2001（平成13）年に第７次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画[2]より，高等学校では生徒数801人以上で複数配置となった。公益財団法人日本学校保健会の「保健室利用状況に関する調査」によると，高等学校の複数配置は2011（平成23）年度調査[3]では28.4％であったが，2016（平成28）年度調査[4]では32.6％と増加している。また，大規模校（500人以上）の高等学校における一日平均保健室利用者数は養護教諭一人配置校20.0人に対して複数配置校は22.8人と多い[5]。

二人の養護教諭が１つの保健室で働くことによる現状や課題については先行研究がある。情報共有について複数配置では必ずしも二人が同時に情報に触れるとは限らず，宮慶[6]は「連携・チームワーク」が複数配置の大切な要因の一つであると述べ，後藤ら[7]は情報交換や連絡を密にすることの大切さを述べている。飯嶋ら[8]は，複数配置のデメリットは，コミュニケーション不足が大きな要因となっていて，それを解消するために「話し合い」や「共通理解」を図る場を設けるように心がけていると述べている。しかし，一人の養護教諭のみが情報を得る状況時に情報共有をどのように行っているかの具体的な研究はされていない。また，生徒対応を二人で行ったり，判断に迷ったときにその場で相談ができたりという心強さがある一方，生徒対応の場面で相手の判断に疑問を持ったり，判断が一致しなかったりすることも考えられる。中森[9]は複数配置のデメリットとして，判断や対応に対する考え方が違うとやりづらさを感じるようであると述べているが，その時に養護教諭はどのように対応しているのか，それらは二人の間の経験年数によって違いがあるかについては言及していない。

そこで，筆者らが勤務した経験を有している高等学校に着目して，複数配置の養護教諭二人の間でどのように情報共有がなされ，二人の判断に違いがある時にどう対処しているのかについて実態を把握し，経験年

数の違いによる養護教諭間の課題解決のための工夫を明らかにしたい。また，インタビューから対象者の複数配置に関連する事柄が自発的に語られたことから，養護教諭複数配置のよりよい活用に繋げるための分析も行った。

Ⅱ　方法

1　対象

関東圏内（１都２県）の公立高等学校の養護教諭複数配置校５校に勤務する専任養護教諭10名を対象とした。その際，経験年数の違いが影響しているかを探るため，二人の経験年数の組み合わせが同じにならない学校を選定した。

2　データ収集方法と質問の内容

2019（令和元）年12月から2020（令和２）年３月にかけて，10名の対象者に対して個別に半構造化インタビューを行った。対象者と研究者は１対１で，対象者の勤務校校長の許可が得られ，対象者の勤務校内の落ち着いて話ができる場所で行った。インタビュー時間は40～50分程度で，質問は対象者の了解を得てICレコーダーで録音した。

質問は，二人の養護教諭間で，①一人が知り得た情報をどのように共有しているか，②生徒対応の場面で自分が判断に迷った時にどうするか，③相手の判断に疑問を持った時にどうするかについてである。

3　分析方法

「うえの式質的分析法」[10) 11)] を参考に，次の手順で行った。

1）音声データを再生して意味のある情報を取り出し，用意したカードに二語以上の語（word）が結合した意味のある文章である言説で［情報ユニット］を記入した。１カード１情報が原則であることから，１つのカードには１つの［情報ユニット］を記入したため，１回の発言の中から複数の［情報ユニット］が生産されることがあった。また，同じ内容を繰り返し話す場合はその内容が発言者にとって重要であるとして，同じ内容のカードが複数枚作成された。カードに記入されるのは言語情報のみで，文脈や非言語情報は加えていない。

2）［情報ユニット］が書かれたカードを似ているものでまとめてグループを作り，グループの共通点に見出しを付けて《サブカテゴリー》とした。《サブカテゴリー》の抽象度を高めることで【カテゴリー】にして集約した。

3）「ケース分析とコード分析の併用」[12)] を参考に，対象者の経験年数と行動の関係を分析するために，【カテゴリー】《サブカテゴリー》の関係性について分析した。

本論において，カテゴリーは【　】，サブカテゴリーは《　》，情報ユニットは［　］で表している。

Ⅲ　倫理的配慮

対象者の勤務校の校長には文書で，本人には文書並びに口頭で，研究の趣旨，目的，方法，参加の自由意思の尊重，個人情報の保護の順守，データの管理方法，研究結果の公表について説明し，同意を得た。

Ⅳ　結果

1　対象者の属性

対象者の属性は，表１に示す通りである。Ａ～Ｅの５校に勤務する10名の専任養護教諭は，全員女性であった。養護教諭の経験年数は，30年以上が６名，10～20年未満が１名，３～10年未満が１名，３年未満は２名で，５校すべてに経験年数30年以上の養護教諭が配置されており，うち１校は経験年数30年以上同士の組み合わせであった。Ａ校～Ｄ校は経験年数の長い養護教諭が現任校先着であり，Ｅ校は同時着任であった。

40～50分のインタビューでそれぞれ50～70の情報ユニットを得ることができ，10名の対象者から662の情報

表１　対象者の属性

学校	対象者	経験年数	現任校での勤務年数
A	A1	34年目	6年目
	A2	1年目	1年目
B	B1	36年目	4年目
	B2	1年目	1年目
C	C1	34年目	12年目
	C2	6年目	1年目
D	D1	38年目	10年目
	D2	36年目	5年目
E	E1	31年目	4年目
	E2	17年目	4年目

ユニットが得られた。なお，これまで勤務した学校の出来事などが43あったことから，今回の研究ではこれらを除いた619の情報ユニットについて分析を行った。

２　インタビューの分析

１）一人が知り得た情報の共有のしかた

一人が知り得た情報をどのように共有しているかについて尋ねた結果，表２に示すように296の情報ユニットが得られ，それらは15のサブカテゴリーにまとめられ，さらに【話して共有する】【直接話せない時も共有する】【情報は記録がある】【すべての情報を共有する】【伝えない情報がある】【現在の共有方法はよい】【情報共有は大変】の７つのカテゴリーが生成された。【話して共有する】は，《直接話す》《できるだけ早く共有する》《記録を見ながら口頭で補足する》の３のサブカテゴリーから成る。《直接話す》は35の情報ユニットがあり，例えば外から戻ってきた養護教諭に生徒の存在を知らせ，次の行動の注意喚起を促すような情報ユニットもあった。《できるだけ早く共有する》は33の情報ユニットがあり，直接話せる環境が整ったらすぐに共有していた。【直接話せない時も共有する】は，《記録を見る》《記録を見る以外の手段を使う》の２のサブカテゴリーから成る。《記録を見る》は43の情報ユニットがあり，自分が不在だった時間に来室した生徒について自ら記録を見て積極的に情報を得ていた。《記録を見る以外の手段を使う》では，生徒がいても至急共有しなければならない情報がある場合は，筆談やメモを渡すなど手段を工夫して必要な情報をいち早く相手に伝えていた。【情報は記録がある】は，《来室した生徒の記

表２　一人が知り得た情報の共有のしかた

カテゴリー	サブカテゴリー	情報ユニット	n=296
話して共有する	直接話す	直接その場で話す 保健室内の情報は常に口頭で共有している 相手が戻ってきたときに一人休んでいると伝える	35
	できるだけ早く共有する	始業前に伝える 二人がそろった時のなるべく早い段階で共有する 生徒がいなくなったらすぐ話す	33
	記録を見ながら口頭で補足する	記録カードを見ながら生徒のことを伝える 記録用紙プラス口頭で引き継ぐ	19
直接話せない時も共有する	記録を見る	自分がいなかった翌朝いちばんに記録簿を見て確認する ノートを見れば昨日の流れがわかる 保健室に戻ってきたら来室記録を見る 入れ替わるときノートを見て確認する	43
	記録を見る以外の手段を使う	渡されたメモを見る	4
情報は記録がある	来室した生徒の記録がある	来室した生徒について必ず記録が残っている 利用カードは生徒が書き養護教諭が書き加える カードに話の流れがわかるようにメモを残す	37
	間接的な情報は文字に残す	他の教員から聞いた情報はメモしてコピーを渡す どちらかしか聞いていない情報は文字に残す	12
すべての情報を共有する	すべて伝える	生徒に関することはすべて伝える 担任から聞いたことは伝える 「変わったことはなかった」と伝える 重大なことから伝える 相手も生徒に関することはすべて伝えてくれていると思う	50
	生徒の同意を得て伝える	同意が得られない時はそこを含めて共有する	3
伝えない情報がある	情報を吟味する	世間話は伝えない 伝えるか伝えないかを自分で判断する	11
	相手がすべて伝えているかはわからない	相手は気を遣って私に言ってないことがあるかもしれない	3
現在の共有方法はよい	今のやり方に問題はない	前の来室の続きから対応できる程度の情報は持っている 二人で同じ情報を持つようにしている	22
	自然に今のやり方になった	今の方法は、相手がしてくれていることを自分がまねている 共有方法について話し合ったことはない	11
	最初に話し合った	当たり前のこととしてやっていこうと話し合った	6
情報共有は大変		情報共有ができないと弊害を受けるのは生徒である 書くにしろ口頭にしろ時間を取られる	7

nは情報ユニット数

録がある》《間接的な情報は文字に残す》の２のサブカテゴリーから成り,《来室した生徒の記録がある》は37の情報ユニットがあった。【すべての情報を共有する】は,《すべて伝える》《生徒の同意を得て伝える》の２のサブカテゴリーから成り,《すべて伝える》は50の情報ユニットがあり，対象者全員から得られていた。一方で,【伝えない情報がある】は,《情報を吟味する》《相手がすべて伝えているかはわからない》の２のサブカテゴリーから成る。【現在の共有方法はよい】は,《今のやり方に問題はない》《自然に今のやり方になった》《最初に話し合った》の３のサブカテゴリーから成る。【情報共有は大変】にはサブカテゴリーはなく，[情報共有をしないと弊害を受けるのは生徒である]が［書くにしろ口頭にしろ共有には時間を取られる］などの情報ユニットがあった。

２）自分が判断に迷った時の対応

生徒対応の場面で自分が判断に迷った時にどうするかについて尋ねた結果，表３に示すように88の情報ユニットが得られ，それらは７のサブカテゴリーにまとめられ，さらに【最後まで自分一人で対応する】【途中から二人で対応する】の２つのカテゴリーが生成された。対象校では，生徒対応は基本的に一人で行うが４校，基本的に二人で行うが１校であった。【最後まで自分一人で対応する】は,《判断に迷わない》《判断に迷っても自分で判断する》《相手がいなかった》《相手が入ってこない》の４のサブカテゴリーから成る。《判断に迷わない》は［迷わないから聞かない］［やっぱりそんなに迷うことはない］があり,《判断に迷っても自分で判断する》は,［一人で判断する習慣が身についている］［若い人には判断を任せられない］があった。《相手がいなかった》は，二人で対応したかったが相手が保健室にいなくて相談できなかったことが示された。《相手が入ってこない》ために，結果として最後まで自分一人で対応することも示された。【途中から二人で対応する】は,《判断に迷ったら相手に聞いたり相談する》《相手を呼び二人で対応する》《呼んでいないのに相手が対応に入ってくる》の３のサブカテゴリーから成る。《判断に迷ったら相手に聞いたり相談する》は，30の情報ユニットがあり，迷ったらすぐにその場で相手の養護教諭に聞いたり相談して，二人で生徒の状況を確認して判断をしていた。《相手を呼び二人で対応する》は，判断に迷ったわけではないが相手の養護教諭を呼び途中から二人で生徒対応をしていた。《呼んでいないのに相手が対応に入ってくる》は17の情報ユニットがあり，ごく自然に相手が対応に入っていることが示された。

経験年数と自分が判断に迷った時の対応について表４に示す通り,《判断に迷わない》《判断に迷っても自分で判断する》として【最後まで自分一人で対応する】のは，経験年数30年以上の６人であり，経験年数20年未満の４人にはいなかった。《相手がいなかった》ために一人で対応するとしたのは，経験年数20年未満の３

表３　自分が判断に迷った時の対応

カテゴリー	サブカテゴリー	情報ユニット	n=88
最後まで自分一人で対応する	判断に迷わない	迷わないから聞かない やっぱりそんなに迷うことはない	9
	判断に迷っても自分で判断する	一人で判断する習慣が身についている 若い人には判断を任せられない	12
	相手がいなかった	緊急時に相手に相談できなかった	6
	相手が入ってこない	自分の生徒対応に相手が入ってくることはない	4
途中から二人で対応する	判断に迷ったら相手に聞いたり相談する	外傷判断ではすぐに相手に聞く 首から上の怪我や捻挫でも受診を迷うときは相手に相談する 判断に迷った時はその都度二人で相談する	30
	相手を呼び二人で対応する	空気を変えたいときに相手を要請する 相手にも聞いてほしいときに要請する	10
	呼んでいないのに相手が対応に入ってくる	自分が生徒と話しているところに相手が自然と入ってくる 自分が生徒と話をしているときに相手がどうしたのと言って三人で話す	17

nは情報ユニット数

表４　経験年数と自分が判断に迷った時の対応

○は回答あり

	自分の経験年数	最後まで自分一人で対応する				途中から二人で対応する			相手の経験年数
		判断に迷わない	判断に迷っても自分で判断する	相手がいなかった	相手が入ってこない	判断に迷ったら相手に聞いたり相談する	相手を呼び二人で対応する	呼んでいないのに相手が対応に入ってくる	
A1	30年以上	○					○	○	3年未満
A2	3年未満			○		○		○	30年以上
B1	30年以上		○		○		○		3年未満
B2	3年未満			○	○	○		○	30年以上
C1	30年以上		○		○	○			3～10年未満
C2	3～10年未満					○	○	○	30年以上
D1	30年以上	○	○			○		○	30年以上
D2	30年以上	○			○	○		○	30年以上
E1	30年以上		○			○	○		10～20年未満
E2	10～20年未満			○			○	○	30年以上

人であり，経験年数30年以上ではいなかった。自分が最初に対応していても【途中から二人で対応する】に変化するのは10人全員であった。《判断に迷ったら相手に聞いたり相談する》のは経験年数に関係なく７人で，【最後まで自分一人で対応する】としていても【途中から二人で対応する】場合もあることが示された。《呼んでいないのに相手が対応に入ってくる》は７人で，うち６人の相手は経験年数30年以上だった。残る１人は経験年数３年未満だが，生徒対応は基本的に二人で行うとしていた学校であった。

３）相手の判断に疑問を持った時の対応

相手の判断に疑問を持った時にどうするかについて尋ねた結果，表５に示すように84の情報ユニットが得られ，それらは８のサブカテゴリーにまとめられ，さらに【最後まで相手が一人で対応する】【途中から二人で対応する】の２つのカテゴリーが生成された。質問に対しすべての養護教諭が相手が判断したことに対して自分の考えを述べていることから，自分が直接生徒対応をしていなくても，同じ保健室にいて相手の養護教諭の生徒対応に注意を傾けていることがわかる。

表５　相手の判断に疑問を持った時の対応

カテゴリー	サブカテゴリー	情報ユニット	n=84
最後まで相手が一人で対応する	相手の判断は自分の判断と一致する	相手の判断がおかしいと思うことはない 自分と相手の判断はほぼ一致している	12
	相手の判断は自分の判断と違うが許容範囲である	許容範囲なら自分と判断が違っても任せる 判断が違っても生徒に大きな影響がなければ言わない	12
	相手の判断に疑問を持ったら後で質問する	相手の処置が違うと思ったら処置が終わった後に聞く	9
	相手の判断に疑問を持ってもそのままにする	判断が違うと思うことはある	3
	相手に任せている	相手が始めた生徒対応はお任せしている	6
途中から二人で対応する	相手の判断に疑問を持ったら呼ばれていないのに入っていく	相手の判断が違うと思ったらやんわり入っていく 相手の判断や対応が違うと思ったら、不自然にならないように生徒に話しかけるようにして入っていく	26
	相手から相談されたり呼ばれたりして二人で対応する	生徒のいるところで「どうですか？」と意見を求めてくる 相手がこちらに振ってきた時は入るときもある	15
	手が空いていたので入っていく	相手が生徒と話している時、入れて入れてと入る	1

nは情報ユニット数

【最後まで相手が一人で対応する】は,《相手の判断は自分の判断と一致する》《相手の判断は自分の判断と違うが許容範囲である》《相手の判断に疑問を持ったら後で質問する》《相手の判断に疑問を持ってもそのままにする》《相手に任せている》の５のサブカテゴリーから成る。《相手の判断は自分の判断と違うが許容範囲である》は,最後まで相手が一人で対応していた。《相手の判断に疑問を持ったら後で質問する》《相手の判断に疑問を持ってもそのままにする》は，相手の判断に疑問を持っても生徒対応の途中に入ることはしないで，後で質問したり相手の判断に疑問を持ってもそのままにしているために,【最後まで相手が一人で対応する】ことになっていた。【途中から二人で対応する】は,《相手の判断に疑問を持ったら呼ばれていないのに入っていく》《相手から相談されたり呼ばれたりして二人で対応する》《手が空いたので入っていく》の３のサブカテゴリーから成る。《相手の判断に疑問を持ったら呼ばれていないのに入っていく》は，相手から呼ばれなくても自ら相手の生徒対応に入っていた。《相手から相談されたり呼ばれたりして二人で対応する》は，相手の養護教諭から呼ばれて二人での生徒対応に変化していることが示された。

経験年数と相手の判断に疑問を持った時の対応について表６に示す通り,《相手の判断は自分の判断と一致する》は経験年数に関係なく６人,《相手の判断は自分の判断と違うが許容範囲である》は経験年数３年未満を除く８人であった。《相手の判断に疑問を持ったら後で質問する》は経験年数３年未満と経験年数３年～10年未満の３人で,相手は経験年数30年以上であった。《相手の判断に疑問を持ってもそのままにする》は，２人であった。相手が最初に対応していても【途中から二人で対応する】に変化するのは，経験年数３年未満を除く８人であった。《相手の判断に疑問を持ったら呼ばれていないのに入っていく》のは，経験年数10年以上の６人で，その相手の経験年数は10年未満の３人が含まれていた。10年未満では,《相手の判断に疑問を持ったら呼ばれていないのに入っていく》と答えた人はなく，その相手は経験年数30年以上であった。経験年数３年未満では,《相手から相談されたり呼ばれたりして二人で対応する》ことはなく，その相手の経験年数は30年以上であった。

３　複数配置についての自発的語り

質問から複数配置に関連する事柄が自発的に語られ，それらの情報ユニットを分析したところ，複数配置の捉え方と複数配置が養護教諭にもたらす利点について述べられているものに分別できた。

１）複数配置の捉え方

複数配置の捉え方について，表７に示すように59の

表６　経験年数と相手の判断に疑問を持った時の対応

○は回答あり

	自分の経験年数	最後まで相手が一人で対応する					途中から二人で対応する			相手の経験年数
		相手の判断は自分の判断と一致する	相手の判断は自分の判断と違うが許容範囲である	相手の判断に疑問を持ったら後で質問する	相手の判断に疑問を持ってもそのままにする	相手に任せている	相手の判断に疑問を持ったら呼ばれていないのに入っていく	相手から相談されたり呼ばれたりして二人で対応する	手が空いていたので入っていく	
A1	30年以上		○				○	○		3年未満
A2	3年未満			○						30年以上
B1	30年以上		○				○	○		3年未満
B2	3年未満	○		○						30年以上
C1	30年以上	○	○			○	○	○		3～10年未満
C2	3～10年未満	○	○	○	○			○	○	30年以上
D1	30年以上	○	○			○	○	○		30年以上
D2	30年以上	○	○			○	○			30年以上
E1	30年以上		○		○			○		10～20年未満
E2	10～20年未満	○	○				○	○		30年以上

情報ユニットが得られ，それらは７のサブカテゴリーにまとめられ，【良好な関係を作る】【二人で１つの保健室】【課題がある】の３つのカテゴリーが生成された。【良好な関係を作る】は，《相手を信頼している》《日ごろからよく話す》《努力や工夫をしている》《相手を気遣ったり大切に思う》の４のサブカテゴリーから成り，【課題がある】は，《保健室経営計画がない》《メリットを活かせていない》の２のサブカテゴリーから成る。

２）複数配置が養護教諭にもたらす利点

複数配置が養護教諭にもたらす利点では，表８に示すように92の情報ユニットが得られ，５のサブカテゴリーにまとめられ，さらに【日常が研修の機会になっている】【複数配置だからできる】の２つのカテゴリーが生成された。【日常が研修の機会になっている】は，《二人で対応を振り返ることができる》《相手から学ぶことができる》の２のサブカテゴリーから成り，対象者全員から情報ユニットが得られた。《二人で対応を振り返ることができる》は29の情報ユニットがあり，生徒対応時ではなく，時間をおいてそれぞれの対応を振り返ったり，次回以降の指導方針を話し合ったりしていた。《相手から学ぶことができる》は，相手の生徒対応を見たり相手の過去の経験を聞いたりして学んでいた。【複数配置だからできる】は，《仕事を分担できる》《二人で生徒対応ができる》《仕事の引継ぎがスムーズにできる》の３のサブカテゴリーから成り，《仕事を分担できる》は26の情報ユニットがあった。

Ⅴ　考察

１　複数配置における情報共有の工夫

複数配置の養護教諭間での情報共有は，【話して共有する】方法を軸に，なるべく早く行っていた。保健室を不在にしていた養護教諭は，自ら記録を見て情報を収集したり，生徒が在室しているため話して共有でき

表７　複数配置の捉え方

カテゴリー	サブカテゴリー	情報ユニット	n=59
良好な関係を作る	相手を信頼している	お互いのやり方を尊重している 軌道修正が必要と思うことは自然に言える	17
	日ごろからよく話す	たわいもないおしゃべりに見えるかもしれないが、情報共有している 結構な時間、話している	11
	努力や工夫をしている	行き先を伝える	9
	相手を気遣ったり大切に思う	一緒にやっていこうという気持ちをもっている 相手にとって自分は一番の理解者でなければいけない	6
二人で1つの保健室		校内体制の中で1つの保健室としてやっていく	2
課題がある	保健室経営計画がない	保健室経営計画は作っていない 保健室経営計画について話し合ったことがない	12
	メリットを活かせていない	せっかく二人いるのだから二人でやればよい	2

nは情報ユニット数

表８　複数配置が養護教諭にもたらす利点

カテゴリー	サブカテゴリー	情報ユニット	n=92
日常が研修の機会になっている	二人で対応を振り返ることができる	後でお互い意見交換するようにしている 二人で振り返り、次はこう言ってみようと思える 私はこう思うけどどうだろう？と聞く	29
	相手から学ぶことができる	こういう声掛けは子どもにとって楽なんだと気づく 相手がベテランなので過去の経験を教えてもらえる	19
複数配置だからできる	仕事を分担できる	担当は決めているが、お互い手伝ったり補助したりしている 生徒対応は曜日で分担する	26
	二人で生徒対応ができる	手が空いていたら二人で対応する 重大なけがは二人で対応する	10
	仕事の引継ぎがスムーズにできる	前年度のやり方がわかっている先生がいてくれて本当に助かった	8

nは情報ユニット数

ない時は渡されたメモを見たりするなど，状況に応じた手段を用いて情報共有を行っていた。養護教諭はよりよい判断を追求するために，生徒来室時の情報だけでなくこれまでに得た様々な情報を参考にして判断する。ところが新たな情報があるにもかかわらずそれらが共有されていなければ，それを持っていない養護教諭はよりよい判断ができないことが考えられる。このことを生徒の視点で見ると，一人配置の場合は前回保健室で話した，処置をしてもらった続きから対応を始めてもらえるが，複数配置で情報共有がされていなければ，その続きから対応してもらうことができなかったり，一から説明しなければならなかったりする。よって，複数配置の養護教諭間では情報量の差をなるべく早く解消するために情報共有に努めている。

記録する情報には，生徒が来室した時に得られる保健室での情報と，それ以外の場面で養護教諭が得る情報がある。これらの記録は，一人配置の保健室にも存在し，出来事や事実，その時の養護教諭の印象や気持ちを書き残しているが，複数配置の記録は情報の保存という意味合いだけでなく，お互いが記録を確認することにより情報共有の役割を持つと言える。

２　複数配置における判断一致の工夫

１）相手に相談

対象者のうち経験年数30年以上の養護教諭（以下，ベテラン養護教諭）６人全員が《判断に迷わない》または《判断に迷っても自分で判断する》と答えている。その一方で，ベテラン養護教諭６人のうち４人が《判断に迷ったら相手に聞いたり相談する》とも答えている。ベテラン養護教諭は長い間一人で勤務をしてきたことと，経験を積んで職務を遂行する上で必要な専門的知識や技術，考え方が成長したことから[13]，自分一人で判断し対応することは当然と考えられ，相手に聞いたり相談したりするのは自分の判断を確認する意味だと推察できる。一方，経験年数が30年未満の養護教諭では，《判断に迷うことはない》《判断に迷っても自分で判断する》と答えた者はいない。今回の調査では，経験年数30年未満の養護教諭の相手は全員30年以上の経験のあるベテラン養護教諭であったことから，少しでも自分の判断に迷いや不安があった時には，ベテラン養護教諭の意見を聞こうする姿勢があるものと推察する。経験年数３年未満の養護教諭は，経験が浅いことから職務を遂行する上で必要な専門的知識や技術，考え方に自信がないことに加え，複数配置校で判断に迷ったらすぐに相手に相談できる環境があるために，判断に迷ったらすぐに相談し，判断を一致させていると考えられる。堀下ら[14]は，若手養護教諭からみた複数配置による成果の中で，対応に迷った時に相手の養護教諭に相談することで安心感が得られると述べている。

２）相手の対応への参加

複数配置の保健室では，自分が対応していなくても相手の養護教諭と生徒のやり取りに関心を向けている。相手の判断に疑問を持った時は，対象者10人のうち経験年数10年以上の６人は要請がなくても相手の対応に参加していた。判断に疑問を持たれた養護教諭は，その時点では自分の判断に見落としや間違いがある可能性に気づいていないかもしれないが，ベテラン養護教諭が上手に参加してくれたことにより，１つの保健室の中でより適切な判断ができるものと考えられ，【二人で１つの保健室】を具体化している。判断に疑問を持たれた養護教諭は，事後に相手の養護教諭と対応を振り返ることで，自分の判断の未熟さに気づき，力をつけていける[14]。生徒に話しかけるように自然な感じで参加していく姿は，【良好な関係を作る】の《相手を信頼している》《努力や工夫をしている》《相手を気遣ったり大切に思う》ことの実践であり，二人の養護教諭が協力して適切な判断をすることの一助になっていると考える。

３　複数配置の利点

【日常が研修の機会になっている】の《対応を振り返ることができる》《相手から学ぶことができる》は，１つのケースについて直接関わっている養護教諭同士がディスカッションしたり，自分以外の養護教諭の対応を見たり聞いたりして，自分の対応について学びを深めることである[8]。このようなスタイルの研修の機会は，複数配置でなければ得ることが難しく，養護教諭の資質向上のための複数配置の大きな利点である。【日常が研修の機会になっている】と捉えているのは経験年数に関係ないことから，お互いが複数配置の利点を積極的に活用することで，複数配置のよりよい運用に

繋がるものと思われる。

４　インタビューから見えた課題

対象校では保健室経営計画がなかったが,《保健室経営計画がない》ことについて困っている状況は述べられなかった。保健室経営計画策定にあたっては，複数配置だからこそ多角的に子どもの健康課題を捉え[9)]，複数配置だからこそ必要となる課題の解決に向けた取り組みを盛り込むことが今後の課題だと思われる。

Ⅵ　まとめ

本研究は，養護教諭の複数配置において生じている二人の間の情報共有や二人の判断に違いがあるときの対処について実態を把握し，具体的な工夫を明らかにすることで複数配置のよりよい活用に繋げることを目的とした。関東圏内（１都２県）の公立高等学校の養護教諭複数配置校５校の専任養護教諭10名を対象としてインタビュー調査を行った。

１）情報共有は直接話す方法を中心にしながらも，なるべく早く共有するために自ら記録を見て情報収集を行ったり，生徒が在室している時はメモを渡したりして，直接話す以外の方法も行っていた。複数配置の保健室では,記録は情報の保存だけでなく情報共有の役割も持つことがわかった。

２）保健室での生徒対応は，養護教諭どちらかが対応していても二人の対応に変化することが見られた。判断に迷った時は相手に相談し，迷わない場合でも自分の判断を相手に確認していた。そして相手の生徒対応の判断に疑問を持った時は，経験年数10年以上の養護教諭はためらうことなく相手を尊重する方法で相手の対応に参加し，適切な判断を行っていることが明らかになった。

３）養護教諭の複数配置では,日常が研修の機会になっていて，対応を振りかえることや相手から学ぶことで養護教諭の学びに繋げていた。複数配置が養護教諭にもたらす利点を十分活用することで，養護教諭自身の資質向上と複数配置のよりよい運用が実現すると言えよう。

謝辞

本研究にあたり快くインタビュー調査にご協力いただいた10名の養護教諭の皆様に心より感謝しお礼申し上げます。

文献

１）文部科学省：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」，1997

２）第７次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画，https://yokokai.web.fc2.com/kadai/teisu/7zikaizen.htm（アクセス2022. 3. 5）

３）公益財団法人日本学校保健会：平成23年度調査結果　保健室利用状況に関する調査報告書，３，公益財団法人日本学校保健会，2013

４）公益財団法人日本学校保健会：平成28年度調査結果　保健室利用状況に関する調査報告書，４，公益財団法人日本学校保健会，2018

５）公益財団法人日本学校保健会：平成28年度調査結果　保健室利用状況に関する調査報告書，18，公益財団法人日本学校保健会，2018

６）宮慶美恵子：複数配置における養護教諭同士の人間関係を考慮に入れた職務推進のあり方，花園大学社会福祉学部研究紀要，第29号，57-65，花園大学，2021

７）後藤ひとみ，小川佳子，内山美奈子：複数配置における養護教諭の活動実態― 一日の活動及び保健室来室者への対応から捉えた利点―，愛知教育大学研究報告（教育科学編）54，47-55，愛知教育大学，2005

８）飯嶋美里，斉藤ふくみ：養護教諭の複数配置―現職養護教諭が考える理想的な複数配置の検討―，茨城大学教育学部紀要（教育総合）増刊号，331-343，茨城大学，2014

９）中森あゆみ：養護教諭複数配置の利点と問題点―経験者の語りから―，日本養護教諭教育学会誌，19（1），35-41，日本養護教諭教育学会，2015

10）上野千鶴子：情報生産者になる，156-213，ちくま新書，2018

11）上野千鶴子：語りの分析〈すぐに使える〉うえの式質的分析法の実践，（一宮茂子，茶園敏美，上野千鶴子），生存学研究センター報告書，27，立命館大学生存学研究所 https://www.ritsumei-arsvi.org/publication/center_report/publication-center27/（アクセス2021. 5. 9）

12）上野千鶴子：情報生産者になる，214-215，ちくま新書，2018
13）日本養護教諭教育学会：養護教諭の専門領域に関する用語の解説集＜第三版＞，13，2019
14）堀下佳苗，竹鼻ゆかり：若手養護教諭からみた複数配置による成果と課題，養護実践学研究，３（2），29-37，日本養護実践学会，2020

（2022年４月５日受付，2022年８月17日受理）

調査報告

タイムスタディにもとづく小学校養護教諭の職務実態（第３報）
― 保健室来室者数に着目し，タイムマネジメントを展望する ―

土屋　史子[*1]，留目　宏美[*2]
[*1]妙高市立新井中央小学校，[*2]上越教育大学

Professional Duties of *Yogo* teachers in Elementary School Based on Time Study Data 3rd Report: Observation of Time management with the focus on the number of children visiting to the school health room

Ayako TSUCHIYA[*1]，Hiromi TODOME[*2]
[*1]*Myoko Municipal Arai Chuo Elementary School*
[*2]*Joetsu University of Education*

Key words：*Yogo* teacher, professional duties, time study, number of children visiting to the school health room, time management
キーワード：養護教諭，職務実態，タイムスタディ，保健室来室者数，タイムマネジメント

Ⅰ　はじめに

学校が抱える問題は複雑多様化している[1)]。直近の保健室利用状況に関する調査報告書[2)]によれば，小学校の保健室利用者数は１日平均22.0人であり，来室時間帯は「午前休み時間」（26.5％）が最も多い。来室理由は「けがの手当て」（35.7％），「係，当番，委員会活動」（16.0％），「体調が悪い」（12.9％）の順に多く，「けがの手当て」が全体の約３分の１を占めている。日本スポーツ振興センターの災害共済給付対象の事故件数に変化はない[3)]が，給付対象外のけが件数は膨大との指摘もある[4)]。また，来室の背景にある問題の多様化・複雑化・深刻化に伴い，保健室は身体面のみならず，心やその他の問題を併せ持って来室する児童生徒の窓口となる役割を期待されている[5)]。さらに，保健室に来室する児童生徒は，養護教諭に受容的で丁寧な対応を望んでいる[6)]。

養護教諭は様々な実態やニーズを踏まえ，保健室に来室した児童生徒１人１人に対して問診等のフィジカルアセスメントを行い，適切に判断し対応している[3)]。保健室に来室した児童生徒１人あたりの対応時間は増加している[2)]。１日の内，養護教諭の遂行時間が長い職務は救急処置であり，その時間が増加しているという調査結果もある[7)8)]。

学校における救急処置は「児童生徒等の命を守り健康問題の解決をはかるための活動であり，児童生徒等の突発的な発病やけがなど学校管理下で生じた全ての傷病が対象となり，医療機関へ送るまでの緊急・応急的な処置と医療の対象とはならない軽微な傷病に対する処置」[9)]である。救急処置は保護者・職員から最も期待される役割であるが[3)]，１人職という環境から，対応を客観視する機会や適時に助言を受けることは少なく，養護教諭の困難感の解消や能力向上が難しいとされている[10)11)]。つまり，養護教諭の多岐にわたる職務内容[12)]の中でも，救急処置は毎日一定数の児童生徒に対する実施が必要である上に，１人１人への対応時間を確保し，適切かつ丁寧な関わりを持つことが欠かせない。周囲から大きな期待を託されながら判断の適切性を自ら探り，迅速かつ細やかに対応する必要もあ

り，量と質の問題をはらんでいると考えられる。また，救急処置の時間の長さに伴い，他の職務内容や養護教諭の働き方全般への影響も推測される。

公立学校教育公務員の勤務時間は，各都道府県及び政令市の条例等によって１日当たり７時間45分と規定されている。2016（平成28）年の教員勤務実態調査によれば，小学校養護教諭の１日の勤務時間は10年前の９時間38分に比べて10時間７分と長くなっている[13]。以上から，保健室来室者数が養護教諭の職務時間に与える影響を分析し，職務改善の手立てを検討することは，養護教諭の多忙化解消の鍵になると考えた。

保健室来室や救急処置にかかわる先行研究を概観すると，フィジカルアセスメントや養護教諭の役割に関するものが多く[11) 14) 15]，タイムスタディによって養護教諭の職務内容を分析した研究は長きにわたり行われていない[16]。養護教諭の職務実態を明らかにするため，筆者はタイムスタディデータを収集し，曜日，養護教諭の属性による職務時間の差に焦点を当てた調査報告[8]や，養護教諭の多忙感の有無による職務時間の差に焦点を当てた調査報告（第２報）[17]を公表した。これらに続き，本研究は同データを分析する第３報とし，保健室来室者数に影響を与える要因と，保健室来室者数が養護教諭の職務時間に与える影響を明らかにする。そして，タイムマネジメントの視点から小学校に勤務する養護教諭の職務改善に向けた諸課題について検討することを目的とする。

Ⅱ　方法

１　調査の対象およびデータ収集の方法

新潟県Ｙ市の公立小学校113校に勤務する養護教諭113名を対象とし，2019（平成31）年１月～２月，無記名自記式質問紙調査を実施した。養護教諭の複数配置校はない。

対象者が集まる地区研修会で，研究の趣旨と調査協力依頼を明記した文書，質問紙，返信用封筒を配布し，直接，説明・依頼した。教育事務所内にある地区研修会代表者の既設BOXを回収箱として用い，留め置きにした。回収箱への提出をもって，調査協力の同意が得られたものとみなした。

２　質問紙の構成内容，項目

質問紙の内容は，対象者および現任校の属性，職務認識，2018（平成30）年度の月別平均残業時間，2019（平成31）年１月中のある月～金曜の５日間分のタイムスタディと各日の保健室来室者数から構成した。本稿で示す内容，項目は以下のとおりである。

１）対象者および現任校の属性

養護教諭の経験年数，児童数

２）2019（平成31）年１月中のある月～金曜の５日間分のタイムスタディ

タイムスタディは，他計式と自計式がある[18]。データ数の確保，対象者の心的負担，保健室来室者への倫理的配慮から，対象者自身が記録する自計式を用いた。１日につき７時から21時の枠を設け，15分ごとに区切った。養護教諭の職務内容[12]および先行研究[7]をもとに作成した職務内容26項目（休憩を含む）を示し，遂行した職務内容番号を15分ごとに２つまで記入してもらった。「休憩」に職務内容番号を割り当てたのは，教育公務員の勤務時間に含まれており，タイムスタディデータに空白が生じないためである。その他，各日の出勤・退勤時間等の記入欄を設けた。

３）保健室来室者数

2019（平成31）年１月中のある月～金曜の５日間分のタイムスタディを実施した各日の保健室来室者数を記入してもらった。

３　分析の方法

Excel2016を用いて単純集計，SPSS Ver.26を用いて統計解析を行った。有意水準は５％未満とした。

１）対象者および現任校の属性

養護教諭の経験年数，児童数について回答数を集計した。

２）2019（平成31）年１月中のある月～金曜の５日間分のタイムスタディ

勤務分数（＝出勤から退勤までの分数），勤務分数内職務遂行分数（＝勤務分数の内，職務を遂行している分数），勤務時間内職務遂行分数（＝Ｙ市において８時15分から16時45分までと規定されている，休憩45分を含む勤務時間510分の内，職務を遂行している分数）を算出した。また，職務内容（26項目）の内，救急処置に関する職務を「けが対応」，「体調不良対応」，「経

過観察」,「受診対応」の４つに分けデータを収集したが，これらを「救急処置」にまとめ，23項目別の職務遂行分数を算出した。そして，保健室来室者数による差を明らかにするためにt検定を行った。さらに，保健室来室者数の差による職務実態を明らかにするため，７時から21時まで15分間隔の職務別の遂行人数，遂行している時間を算出した。タイムスタディの区切りとした15分の間に２つの職務を遂行した場合は，それぞれにかかった時間を別の時間としてカウントし，各15分とした。

３）保健室来室者数

保健室来室者数の曜日による差を明らかにするため，曜日別の保健室来室者数を集計し，一元配置分散分析を行った。保健室来室者数と曜日の関係は明らかではないため，曜日による差がある場合，タイムスタディデータの曜日による影響を除外できず，保健室来室者数の影響を論じることに限界が生じるためである。

次に，全国小学校の平均320.9人[19] に対して，今回の調査対象校の児童数は平均340.5人であり，大差がないと判断して「340人未満」と「340人以上」の２群に分けた。その上で，児童数による保健室来室者数の差を明らかにするためｔ検定を行った。

さらに，保健室来室者数による養護教諭の職務実態の差を明らかにするため，平均保健室来室者数9.71人と全国平均22.0人（養護教諭が救急処置を必要と判断したのはこの内57.4％である）から[2]，保健室来室者数を「10人未満」と「10人以上」の２群に分け，１人につき月～金曜の５日間分のデータ（180データ）のｔ検定を行った。また，各日の保健室来室者数と「救急処置」の遂行時間から，児童１人あたりの「救急処置」の遂行時間を算出し，その差を明らかにするためｔ検定を行った。

４　倫理的配慮

研究の趣旨，倫理的配慮，データの取り扱い，結果の公表などを明記した文書を配布し，口頭で直接説明した。調査協力等の自由保障および同意の順守，学校・個人名の秘匿性等に十分留意した。上越教育大学研究倫理審査委員会より承認を得た（No.2018－48）。

Ⅲ　結果

１　回答者および現任校の属性

50人から回答を得た（回収率44.2％）。タイムスタディ，保健室来室者数の回答がなかった14人を除く36人を有効回答（有効回答率31.9％）とした。

養護教諭の経験年数は１～40年であり，平均15.22年であった。児童数は46～817人であり，平均340.53人であった（表１）。

表１　回答者および現任校の属性

N=36

経験年数	5年未満	5～10年未満	10～20年未満	20年以上	平均値	標準偏差
	9(25.0%)	9(25.0%)	5(13.9%)	13(36.1%)	15.22	12.65
児童数	100人未満	100～300人未満	300～600人未満	600人以上	平均値	標準偏差
	9(25.0%)	12(33.3%)	8(22.2%)	7(19.4%)	340.53	265.35

２　曜日と保健室来室者数の関連

各曜日の保健室来室者数は月曜10.06人，火曜9.22人，水曜8.67人，木曜10.08人，金曜10.50人であった。金曜が最も多く，１週間平均は9.71人であった。曜日と保健室来室者数に有意差はみられなかった（表２）。

３　児童数と保健室来室者数の関連

保健室来室者の１日平均は，児童数「340人未満」の学校が6.11人であり，「340人以上」の学校は14.73人であった。児童数「340人以上」の学校の方が8.62人多く，保健室来室者数は児童数による有意差がみられた（表３）。

表２　曜日と保健室来室者数の関連

N=36

曜日	平均値	標準偏差	F値	p値
月	10.06	7.27	0.418	0.796
火	9.22	7.06		
水	8.67	5.78		
木	10.08	7.76		
金	10.50	6.46		
1週間平均	9.71	6.84		

一元配置分散分析

表３　児童数と保健室来室者数の関連

N=36

児童数	n	平均値	標準偏差	p値
340人未満	21	6.11	3.57	0.000 ***
340人以上	15	14.73	5.56	

t検定　***p<.001

４　保健室来室者数と勤務分数・勤務分数内職務遂行分数・勤務時間内職務遂行分数の関連

有効回答した36人分の月～金曜の５日間分のデータ（180データ）の内，保健室来室者「10人未満」の日の養護教諭の勤務分数は590.63分であり，「10人以上」の日は623.95分であった。いずれも規定の勤務時間510分を超過していたが，「10人以上」の日の勤務時間の方が33.32分，有意に超過していた。

保健室来室者「10人未満」の日の平均勤務分数内職務遂行分数は693.48分であり，「10人以上」の日は858.15分であった。「10人以上」の日の方が164.67分，有意に長かった。

「10人未満」の日の平均勤務時間内職務遂行分数は602.88分であり，「10人以上」の日は727.96分であった。「10人以上」の日の方が125.08分，有意に長かった。

以上から，保健室来室者数は，養護教諭の１日の勤務分数，勤務分数内職務遂行分数，勤務時間内職務遂行分数に影響していることが示された（表４）。

５　保健室来室者数と職務分類別遂行分数の関連

有効回答した36人分の月～金曜の５日間分のデータ（180データ）の内，保健室来室者数と，養護教諭の１日の職務遂行分数に有意差がみられたのは，「感染症予防」，「組織活動」，「相談活動」，「救急処置」，「保健行事」，「事務」，「休憩」，「その他」の８項目であった。保健室来室者「10人以上」の日は「感染症予防」，「組織活動」，「相談活動」，「救急処置」，「保健行事」の遂行時間が長かったのに対して，「10人未満」の日は「事務」，「休憩」，「その他」の遂行時間が長かった（表５）。

表４　保健室来室者数と勤務分数・勤務分数内職務遂行分数・勤務時間内職務遂行分数の関連

N=180

	保健室来室者数	n	平均値	標準偏差	p値
勤務分数	10人未満	99	590.63	48.56	0.000 ***
	10人以上	81	623.95	66.28	
勤務分数内職務遂行分数	10人未満	99	693.48	107.28	0.000 ***
	10人以上	81	858.15	165.21	
勤務時間内職務遂行分数	10人未満	99	602.88	76.27	0.000 ***
	10人以上	81	727.96	125.99	

t検定　***p<.001

６　保健室来室者数と養護教諭の職務実態

保健室来室者「10人未満」の日の養護教諭の平均出勤時間は７時32分，平均退勤時間は17時22分であり，

表５　保健室来室者数と職務分類別遂行分数の関連

N=180

	保健室来室者数	n	平均値	標準偏差	p値
授業	10人未満	99	9.09	25.66	0.118
	10人以上	81	4.07	13.95	
教材準備	10人未満	99	20.00	55.80	0.346
	10人以上	81	13.15	36.54	
個別指導	10人未満	99	2.73	8.62	0.383
	10人以上	81	4.44	16.91	
感染症予防	10人未満	99	11.36	24.69	0.008 **
	10人以上	81	23.33	35.28	
健康観察	10人未満	99	27.27	14.04	0.570
	10人以上	81	28.89	23.43	
環境整備	10人未満	99	39.85	33.52	0.976
	10人以上	81	40.00	32.23	
組織活動	10人未満	99	22.12	32.98	0.004 **
	10人以上	81	39.81	47.33	
相談活動	10人未満	99	33.79	82.97	0.004 **
	10人以上	81	77.78	116.86	
救急処置	10人未満	99	125.30	81.25	0.000 ***
	10人以上	81	306.11	151.69	
保健行事	10人未満	99	7.73	25.79	0.043 *
	10人以上	81	17.59	38.43	
企画準備	10人未満	99	32.27	74.33	0.750
	10人以上	81	28.89	65.14	
事務	10人未満	99	205.30	109.35	0.000 ***
	10人以上	81	143.70	100.47	
評価	10人未満	99	2.73	11.75	0.144
	10人以上	81	0.74	3.25	
地域との連携	10人未満	99	0.61	2.95	0.253
	10人以上	81	2.22	13.56	
個人研究	10人未満	99	0.45	4.50	0.630
	10人以上	81	0.93	8.28	
研修	10人未満	99	5.30	24.06	0.398
	10人以上	81	2.78	12.72	
出張	10人未満	99	15.30	56.29	0.412
	10人以上	81	8.89	45.75	
会議	10人未満	99	12.73	26.06	0.468
	10人以上	81	15.74	29.24	
学校行事	10人未満	99	5.91	24.85	0.224
	10人以上	81	2.22	11.81	
生活指導	10人未満	99	12.12	33.35	0.245
	10人以上	81	20.93	65.01	
休憩	10人未満	99	35.45	14.53	0.000 ***
	10人以上	81	27.04	13.65	
休暇	10人未満	99	7.73	35.44	0.338
	10人以上	81	3.52	18.60	
その他	10人未満	99	46.82	50.33	0.000 ***
	10人以上	81	16.85	38.18	

t検定　*p<.05　**p<.01　***p<.001

その間に693.48分職務を遂行していた（図１）。「10人以上」の日の養護教諭の平均出勤時間は７時31分，平均退勤時間は17時54分であり，その間に858.15分職務を遂行していた（図２）。図１・２は，養護教諭が出勤から退勤までの15分毎に何の職務を遂行しているのか，延べ人数を表したものである。15分の間に同時に２つの職務遂行がある場合，それぞれの職務に人数をカウントした。長く遂行していた職務は，保健室来室者「10人未満」の日は「事務」205.30分，次いで「救急処置」125.30分であった。「10人以上」の日は「救急処置」306.11分，次いで「事務」143.70分であった。職務遂行率が高い時間は両群ともに９時台であった。この時間帯は遂行時間の長い「事務」，「救急処置」の他に「感染症予防」，「健康観察」，「環境整備」を遂行していた。また「休憩」は12時頃よりとっていたが，保健室来室者「10人未満」の日は35.45分，「10人以上」の日は27.04分であった。

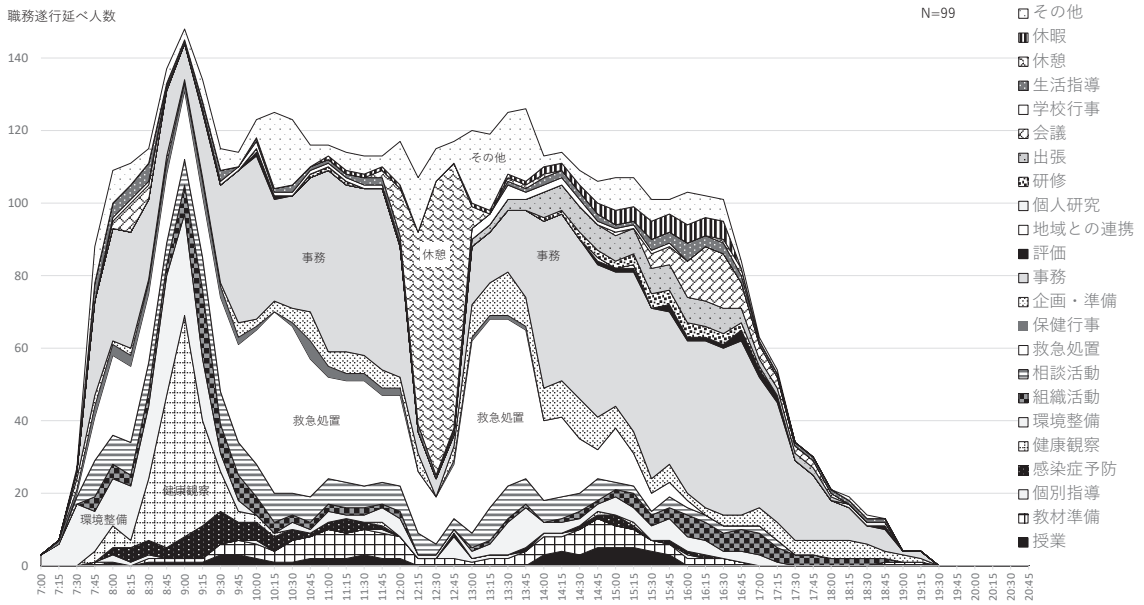


図１　保健室来室者「10人未満」の日の養護教諭の職務分類別15分間隔遂行人数

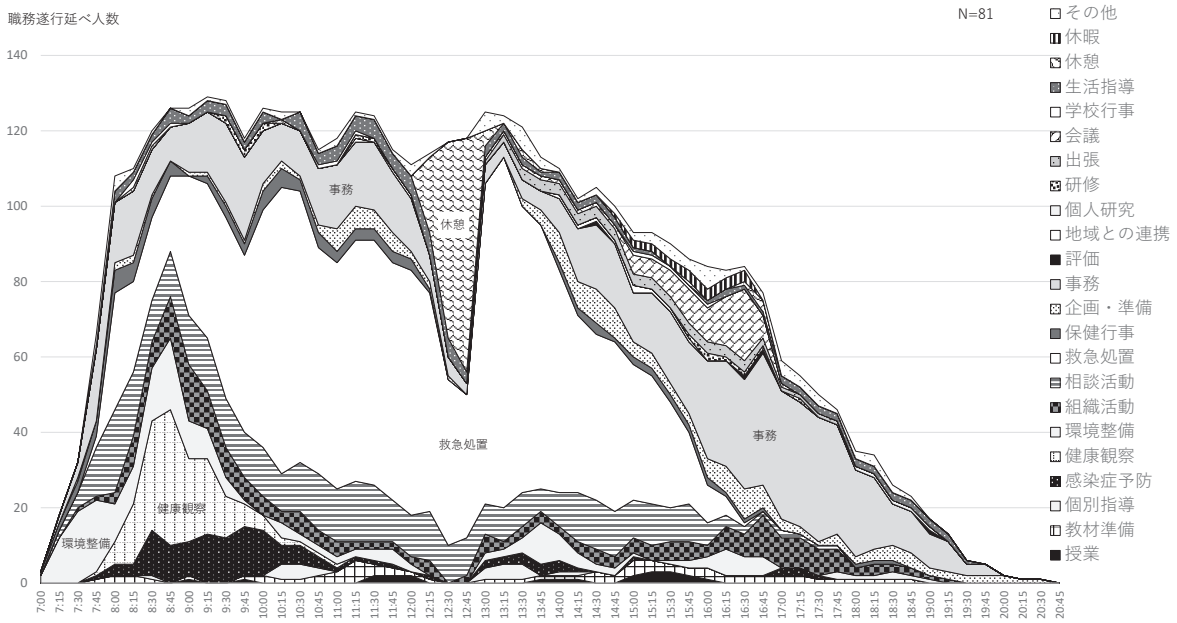


図２　保健室来室者「10人以上」の日の養護教諭の職務分類別15分間隔遂行人数

7　保健室来室者数と養護教諭の「救急処置」遂行時間の関連

保健室来室者「10人未満」の日の児童１人あたりの「救急処置」遂行時間は30.92分であり，「10人以上」の日は20.05分であった。「10人以上」の日の方が10.87分，有意に短かった（表６）。

表６　保健室来室者数と養護教諭の救急処置時間の関連

N=180

保健室来室者数	n	平均値	標準偏差	p値
10人未満	99	30.92	28.74	0.001 **
10人以上	81	20.05	9.15	

t検定　**p<.01

Ⅳ　考察

1　保健室来室者数に影響を与える要因と養護教諭の多忙

１日の保健室来室者数は多少の増減があったが，いずれの曜日も９人前後で推移し，曜日によって保健室来室者数が大きく変動する状況になかった。１月中のデータに限った分析結果であるため，特定の月内に限った傾向かもしれないことは特記しておかねばならない。一方，児童数「340人未満」の学校の保健室来室者は１日平均6.11人，「340人以上」の学校は１日平均14.73人であり，児童数にもとづく学校規模による差がみられた。つまり，保健室来室者数に影響を与える要因の１つとして，児童数が挙げられる。

また，これまで養護教諭の多忙原因として着目されてきたのは，役割の曖昧さや本務以外の職務[7)20)]であり，大規模校の保健室来室者の多さ[2)21)]と，養護教諭の多忙の関連は明らかにされてこなかった。本調査結果によれば，１日の保健室来室者が「10人未満」にせよ「10人以上」にせよ，養護教諭の勤務時間は超過していた。ただし，「10人以上」の日の方が，勤務分数，勤務分数内職務遂行分数，勤務時間内職務遂行分数時間が有意に長かったことから，保健室来室者数が，養護教諭の時間にもとづく多忙と関連している現状が示唆された。

保健室来室者「10人以上」の日の養護教諭の職務をみると，「救急処置」の遂行時間が最も長かった。「10人未満」の日は「事務」に次いで「救急処置」の遂行時間が長かった。児童１人あたりの「救急処置」の遂行時間は，保健室来室者「10人未満」の日が30.92分であったのに対して，「10人以上」の日は20.05分であり，「10人以上」の日の方が10.87分短かった。児童１人あたりの「救急処置」時間が短くなることにより，多くの保健室来室者に対応できるだろう。しかし，保健室来室者は養護教諭に受容的で丁寧な対応を望んでおり[6)]，「救急処置」の時間が短くなることによって不十分さを感じかねないといったデメリットも捨象できない。本調査では職務の時間と質の関連を分析していないが，両者に相関関係があると仮定した場合，保健室来室者数の多少によって，児童１人あたりの「救急処置」の遂行時間に差が生じていることは重大な問題である。したがって，保健室来室者数が多い日は特に，児童１人１人の状態やニーズに応える「救急処置」を実践できているかを自省し，実践の質を評価することが求められよう。

また，１日の保健室来室者が「10人未満」と「10人以上」の間で有意差がみられた職務の１つに「相談活動」があった。「10人未満」の日は「相談活動」の遂行時間が33.79分，「10人以上」の日は77.78分であり，「10人以上」の日の方が43.99分長かった。これより，保健室来室者「10人以上」の日は，「相談活動」を要すると判断された児童の来室が増え，保健室来室者のニーズの多様化が一層進んでいると考えられる。近年，虐待や特別な配慮が必要な児童が増加し，養護教諭は心やその他の問題を抱える児童生徒への対応を期待されている[22)]。養護教諭は「救急処置」に限ることなく，将来の健康を見据えた専門的で継続的な相談活動や保健指導等の支援を求められている[3)5)]。したがって，「相談活動」の遂行時間を作るために「救急処置」の遂行時間を短くしている可能性も捨てきれない。それによって，「救急処置」の質の低下を招いてはならず，児童生徒１人１人のニーズを実践の前提に据える必要がある。

以上を踏まえた上で，養護教諭は意図的・組織的な職務[23)]のみならず，突発的な職務[23)]である「救急処置」等の時間を見込み，職務全体をマネジメントする必要性が見いだされた。特に保健室来室者数から「救急処置」の遂行時間を見込むことで，自由に職務遂行でき

る時間の１日量を予測できる。本調査結果からその時間帯を推察するならば，保健室来室者の少ない勤務開始から10時まで，もしくは15時以降に各90分程度確保することが可能という予測も立てられるであろう。

また，養護教諭の多忙を軽減するための手立てとして,「救急処置」のニーズを有して保健室に来室する児童生徒の実態を量と質の観点から可視化し，安全管理の徹底や保健指導によるけがの防止を行うことが重要である。さらに，保健室に来室する児童生徒が抱える問題の複雑多様化から，問題の根本的解決にむけた行政支援の必要性も推察される。なお,「救急処置」や「相談活動」は他の職務と同時並行的に遂行することが難しいことから，効率化できない職務と効率化できる職務を適切に見極めることも重要であろう。

２　保健室来室者数の差による養護教諭の職務実態

保健室来室者が「10人以上」の日と「10人未満」の日の養護教諭の職務実態を比較すると，第１に職務遂行率に特徴がみられた。職務遂行率は両群ともに勤務時間内の方が高く，特に遂行率の高い時間帯は９時台であった。ただし，保健室来室者「10人未満」の日は９時が棘状であったのに対して,「10人以上」の日は高い状態が継続されていた。また，１日を通して「救急処置」と「事務」は同時並行的かつ継続的に行われていた。両群ともに職務遂行率が特に高かった９時台は「事務」,「救急処置」の他に「感染症予防」,「健康観察」,「環境整備」が同時並行的に行われていた。職務遂行中に別の職務を遂行することが可能と判断した場合や，同時並行的に職務を遂行することが合理的と考えられる場合，養護教諭はその時々に職務を効率化している姿がうかがえ，空き時間の活用や仕事のグルーピングといった時間を効率的に使用する方法[24) 25)]を実践していると解釈できる。

第２に「事務」の遂行時間に特徴がみられた。保健室来室者「10人以上」の日の養護教諭は「感染症予防」,「組織活動」,「相談活動」,「救急処置」,「保健行事」の遂行時間が長かったのに対して,「10人未満」の日は「事務」,「休憩」,「その他」の遂行時間が長く，児童に直接対応しない時間が長い傾向にあった。両群の「事務」の差は特に大きく,「10人未満」の日の方が61.6分長かった。児童数の比率に応じて傷病の発生が多くなるため[21)]，保健室来室者数が多い場合，児童数が多い規模の大きい学校と言える。児童数が多い学校は，保護者に文書を出す際に印刷やクラス分けに時間がかかる等，活動の準備から後始末まで多くの時間がとられる[21)]ことから，児童数が「340人以上」の学校で，保健室来室者が「10人以上」の日の方が「事務」の遂行時間が長いと予想していた。しかし，予想と異なる結果であったことから,「事務」の内容や方法を明らかにする必要性が見いだされた。

第３に「休憩」時間に特徴がみられた。保健室来室者が「10人未満」の日,「10人以上」の日ともに，養護教諭は規定の休憩時間（45分）を取っていなかった。特に「10人以上」の日は27.04分であり,「10人未満」の日に比べて8.41分少なかった。「休憩」の合間に「救急処置」等を遂行している養護教諭も存在した。以上から，保健室来室者が「10人以上」の日に，養護教諭は「休憩」時間を削って勤務時間の内･外で職務遂行率を高め，対児童に関わる職務の多さに対処している現状が示唆された。

３　養護教諭の多忙化の解消にむけた課題

養護教諭の多忙化解消にむけた第１の課題は，職務の可視化と明確化である。多忙化解消の手立てとして，学校においてもタイムマネジメントの重要性が指摘されている[26)]。本調査結果から，養護教諭が職務の優先順位と時間配分を決めて，職務を計画・実施・調整するタイムマネジメント[17)]を実践する姿がうかがえた。しかし，規定の勤務時間を超過し効率化につながっていない実態も推察された。養護教諭は他の養護教諭の職務実態を知る機会が少ないため，効果的なタイムマネジメントを実践する養護教諭の経験知を共有する必要性が見いだされた。なお，タイムマネジメントは，効率化の方略である以外にストレス低下の効果がある[25)]。養護教諭がタイムマネジメントスキルを高めることによりストレスが低下し，保健室運営にプラスに作用することも期待される。ただし，行き過ぎたタイムマネジメントは児童の観察不足や関係の希薄化，職員との連携不足を招く恐れがある。養護教諭の職務遂行は質と量の融合･調和を目指さなくてはならない[17)]。

タイムスタディによる職務の可視化に加えて，職務の内容と遂行方法，児童生徒の評価を明らかにし，養

護教諭の目指す対応を具体的にする必要がある。このことが，曖昧[7]と言われる養護教諭の職務の明確化や理想を踏まえた職務標準化につながると考える。なお，こうした取組は評価に値するが，個人の努力のみに依拠してはならない。児童生徒数および保健室来室者が多い学校に勤務する養護教諭は「ワークライフバランスに影響する仕事の負担」の大きさが指摘されており[27]，職務の軽減は早急に検討されるべきである。

「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策」には，【基本的には学校が担うべき業務】【学校の業務だが，必ずしも教師が担う必要のない業務】【教師の業務だが，負担軽減が可能な業務】の観点から業務を検討する取組が示されている[28]。これは本務外の業務を放棄することや，養護教諭以外に業務を押し付けるものではない。養護教諭も学校というチームの一員であり，職員との連携が欠かせない。先述の方策に則って救急処置を検討するならば，明確に示されていない養護教諭に求められる救急処置の範囲[29]を，児童生徒，保護者，職員と共通理解する必要がある。また，救急処置は教育活動であるという指摘もあり[29]，保健室来室者のニーズや自校の健康課題に向けた指導を充実し，保護者と連携する体制づくりが必要である。そして，救急処置を担う養護教諭[3]は，児童生徒の理解を深め，裁判事例等から学び，責務を果たせるよう即時に的確な判断ができるフィジカルアセスメント技術の研鑽が必要である[5][11]。大規模校では個の深い理解を得ることは難しいが，保護者や職員からの情報や来室時の様態を記録蓄積することにより補完できると考える。保健室来室記録簿等は公的な物ではないが，大方の学校で記録されている[30][31]。これらはチェックシート的な意味合いだけではなく，児童生徒の経過を把握し養護教諭の実践を可視化できる媒体である。養護教諭の能力向上には実践の振り返りができる記録が必要であり[32]，「記録から実践を客観的に振り返り改善点を見出す」必要性が指摘されている[30]。これより，養護教諭は記録を蓄積し，実践の振り返りからキャリア形成する必要性が見いだされた。一方で，保健室来室者が多い場合は記録の負担が推察されるため，問診と同時に記録でき，情報共有や整理が容易なICTの活用が提案されている[33][34]。さらに，記録から対応を可視化する方法や実践の振り返りを共有する必要性も見いだされた。

養護教諭の多忙化解消にむけた第２の課題は，保健室の環境整備である。養護教諭は，救急処置と事務等を同時並行的に職務遂行している姿がうかがえたことから，保健室の整理整頓を行い，動きやすい動線を確保することや，備品に不足や破損がないよう確認補充する必要がある。また，養護教諭はアセスメントや傾聴，手当てを通して，子どもと思いをすり合わせていくという関わり方の特徴があり，そのために「保健室空間」を作る必要性が指摘されている[29]。したがって，児童生徒が思いを表出しやすく，落ち着ける空間づくりが重要である。さらに，複数の来室者に並行して対応し，即時に重症度や緊急度の判断を求められる[35]ことから，来室時から全身状態の観察が可能かつ，在室する児童生徒を観察できる位置で職務を遂行する必要がある。これより，養護教諭は居心地の良さと効率化を兼ね備えた保健室環境を整える必要がある。

以上から，養護教諭の多忙化解消には，職務を質と量の観点から見直し，タイムマネジメント志向を取り入れたキャリア形成が必須と考える。あわせて，目的を持って職務を遂行し，その実践の可視化から自律的な研鑽を行い，危機的状況においても揺るがない存在としての養護教諭[36]を目指さなくてはならない。

最後に，研究上の課題を特記したい。タイムスタディは職務実態を可視化できる方法であり[8][17]，本調査を通して養護教諭の職務実態の一端を可視化できた。ただし，こうした実証的な研究は少なく，このことが養護教諭の職務が曖昧さを残している[7]要因と考える。養護教諭の職務に関する実証的研究を進め，タイムマネジメントとその効果を検証し，包括的な観点から養護の本質に迫り，養護教諭という職のアイデンティティが追究されることを希求する。

Ⅴ　結論

保健室来室者数に影響を与える要因と，保健室来室者数が養護教諭の職務時間に与える影響として，次のことが明らかになった。

１．１月中の保健室来室者数は，曜日による差はみられ

なかった一方，児童数にもとづく学校規模による差がみられた。

2．保健室来室者数を問わず，養護教諭の勤務時間は超過していた。しかし，保健室来室者「10人未満」の日に比べて，「10人以上」の日の方が，勤務分数，勤務分数内職務遂行分数，勤務時間内職務遂行分数時間が有意に長く，時間にもとづく多忙化が示唆された。

3．養護教諭が時間を長く費やしている職務の１つが「救急処置」であった。児童１人あたりの「救急処置」の遂行時間を算出すると，保健室来室者「10人未満」の日に比べて,「10人以上」の日の方が短い傾向にあった。

4．保健室来室者「10人未満」の日と「10人以上」の日の養護教諭の職務実態を比較すると, 職務遂行率,「事務」や「休憩」に特徴的な差がみられた。

養護教諭の多忙化解消にむけた課題として，職務の可視化と明確化，保健室の環境整備の重要性が示唆された。

Ⅵ　本研究の限界と課題

本研究は保健室来室者数に着目し，量的な多忙さを示したため，質的な多忙，健康や生活への影響，保健室来室者への対応内容等は明らかにできていない。特に養護教諭の判断と対応内容，それに対する来室者の評価を明らかにすることは，養護教諭の質的向上につながると考える。毎月のタイムスタディデータを収集し，年間の職務実態を分析し，タイムマネジメントの実情とその効果を検証することも課題である。

謝辞

本研究にあたり，ご協力いただきました養護教諭の皆様に心より感謝申し上げます。

付記

本稿は，上越教育大学修士論文「新潟県における小学校養護教諭の職務実態に関する研究―多忙化をタイムスタディから分析し，タイムマネジメントを展望する―」の一部を修正・加筆したものである。

文献

1）文部科学省：児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について，1-6，2020，https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf（アクセス2021. 11. 22）

2）公益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28年度調査結果―，3-40，日本学校保健会，2018

3）津島ひろ江（中島敦子）: 第16章 学校救急処置，（荒木田美香子，池添志乃，岡本啓子編著），学校における養護活動の展開（改訂５版），219-236，ふくろう出版，2018

4）独立行政法人日本スポーツ振興センター：学校管理下の災害（令和元年度版，平成30年度データ），84-93，日本スポーツ振興センター，2020

5）小川浩子：第５章 養護のための技術・方法（大谷尚子，中桐佐智子編著），新養護学概論，90-96，東山書房，2009

6）盛昭子，早川三野雄，小山美和：保健室来室児童生徒への養護教諭の対応に関する研究―児童生徒の望む養護教諭の対応―，弘前大学教育学部紀要，69，195-205，弘前大学，1993

7）山田小夜子，橋本廣子：養護教諭の職務の現状に関する研究，岐阜医療科学大学紀要, 3，77-81，岐阜医療科学大学，2009

8）土屋史子, 留目宏美: タイムスタディにもとづく小学校養護教諭の職務実態―時間から見た多忙化に着目して―，日本養護教諭教育学会誌，24（2），27-35，日本養護教諭教育学会，2021

9）日本養護教諭教育学会：養護教諭の専門領域に関する用語の解説集〈第三版〉，24，日本養護教諭教育学会，2019

10）丹佳子，小迫幸恵，田中周平：養護教諭が行う学校救急処置における臨床推論の実態と特徴―困難事例からの分析―，学校保健研究，61，202-211，日本学校保健学会，2019

11）細丸陽加，三村由香里，松枝睦美他: 養護教諭の救急処置過程における困難感について―外傷に対しての検証―，学校保健研究，57，238-245，日本学校保健学会，2015

12）文部科学省：養護教諭の職務内容等について，https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/029/shiryo/05070501/s007.htm（アクセス2021. 11. 22）

13）文部科学省：教員勤務実態調査，9-13，2016，https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224_004_3.pdf（アクセス2021. 11. 22）
14）中島敦子，津島ひろ江：養護教諭の救急処置に関する10年間の文献検討，川崎医療福祉学会誌，19（2），367-377，川崎医療福祉学会，2010
15）岩佐美香，川崎裕美：保健室で養護教諭に求められている技術に関する文献検討，日本職業・災害医学会会誌，67（2），152-158，日本職業・災害医学会，2019
16）木村龍雄：養護教諭の職務内容に関する研究―Time Studyによる職務内容の検討―その１，学校保健研究，13（2），274-283，日本学校保健学会，1971
17）土屋史子：タイムスタディにもとづく小学校養護教諭の職務実態（第２報）―多忙感に着目し，タイムマネジメントを展望する―，日本養護教諭教育学会誌，25（2），27-36，日本養護教諭教育学会，2022
18）大場薫，佐々木由紀，長能みゆき他：タイムスタディによる看護業務量調査，東邦看護学会誌，13，15-22，東邦看護学会，2016
19）文部科学省：文部科学統計要覧，小学校（2018年版），https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/ 002/002b/1403130.htm（アクセス2021. 11 .22）
20）森昭三：変革期の養護教諭，87-210，大修館書店，2002
21）吉田あや子，角田智恵美，池本禎子：第７章 学校の特性に応じた養護活動の展開（大谷尚子，中桐佐智子編著），新養護学概論，176-186，東山書房，2009
22）文部科学省：日本の特別支援教育の状況について，「新しい時代の特別支援教育のあり方に関する有識者会議」資料，2019，https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/2019/09/__icsFiles/afieldfile/2019/09/24/1421554_3_1.pdf（アクセス2021. 11. 22）
23）中安紀美子：第９章 養護教諭の研究（大谷尚子，中桐佐智子編著），新養護学概論，187-199，東山書房，2009
24）岡崎善弘：時間管理研究の現在，時間学研究，５，45-53，日本時間学会，2012
25）井邑智哉，髙村真広，岡崎善弘他：時間管理尺度の作成と時間管理が心理的ストレス反応に及ぼす影響の検討，心理学研究，87（4），374-383，日本心理学会，2016
26）青木栄一：教員の業務と校務運営の実態に関する研究報告書，3-10，国立教育政策研究所，2010，https://nier.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=621&item_no=1&attribute_id=22&file_no=1（アクセス2021. 11. 22）
27）中澤理恵，朝倉隆司：養護教諭の仕事関連ストレッサーと抑うつの関連，学校保健研究，57，304-322，日本学校保健学会，2016
28）文部科学省 中央教育審議会：新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申），16-57，2019，https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2019/03/08/1412993_1_1.pdf（アクセス2021. 11. 22）
29）砂山京子：第57回学校保健ゼミナール講演集―子どもたちを支え，育む養護教諭であるために―，健康教室，2018年11月増刊号，55-67，東山書房，2018
30）斉藤ふくみ：第４章 養護活動の過程（大谷尚子，中桐佐智子編著），新養護学概論，64-68，東山書房，2009
31）後藤多知子，稲田麻依子，清水玲奈：保健室来室記録のあり方に関する一考察―養護教諭の職務との関連について―，東海学校保健研究，30（1），35-45，東海学校保健学会，2006
32）武田和子，三村由香里，松枝睦美：養護教諭の救急処置における困難と今後の課題―記録と研修に着目して―，日本養護教諭教育学会誌，11（1），33-43，日本養護教諭教育学会，2008
33）文部科学省：全国の学校における働き方改革事例集，119-219，2021，https://www.mext.go.jp/content/20210330-mxt_kouhou01- 100002245_1.pdf（アクセス2021. 11. 22）
34）文部科学省：教育の情報化に関する手引き検討会（第４回）資料 第６章 校務の情報化，2010，https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2010/12/13/1259416_11.pdf（アクセス2021. 11. 22）
35）中丸弘子，赤井俊幸：保健室を訪れる児童生徒に対する養護教諭の診断・対応過程に関する研究，日本地域看護学会誌，３（1），150-155，日本地域看護学会，2001
36）平川俊功：養護教諭の資質能力の向上，92-119，学事出版株式会社，2016

（2022年４月６日受付，2022年７月22日受理）

資　料

学校組織的活動に期待される養護教諭の役割の検討
― 養護教諭の柔軟な役割志向尺度の作成の試み ―

鈴木　薫[*1]，山崎　晃[*2]
[*1]淑徳大学，[*2]広島文化学園大学

Examination of the role expected of *Yogo* teachers in school organizational activities: An attempt to create a flexible role orientation scale for *Yogo* teachers

Kaoru SUZUKI[*1]，Akira YAMAZAKI[*2]
[*1]*Shukutoku University*
[*2]*Hiroshima Bunka Gakuen University*

Key words：*Yogo* teacher, flexible role orientation，scale creation, school organizational activities, coordination behavior model
キーワード：養護教諭，柔軟な役割志向，尺度作成，学校組織的活動，コーディネーション行動モデル

Ⅰ　はじめに

養護教諭の職務内容や役割は，児童生徒の健康課題や社会のニーズに応じて拡大・進化してきた[1)]。日本養護教諭教育学会は，養護教諭の「職務とは，学校教育法において『児童の養護をつかさどる』と規定され，児童生徒等の健康を保持増進するすべての活動」，養護教諭の「役割とは，審議会答申等で示されており，中央教育審議会答申（2008年）では，救急処置，健康診断等のように職務に関わる役割と，学校保健活動の中核的役割，コーディネーターの役割など職務推進に関わる機能的な役割との両面から捉えられる」と定義している[2)]。多様化・深刻化している現代的な健康課題を学校全体で解決するために，養護教諭には従来以上に関係者や関係機関の連携協力のコーディネートなど，機能的な役割の発揮が求められていると言える[3)]。審議会答申等によれば養護教諭の組織的活動に期待される役割は，援助・補助[4)]，積極的な協力[5)]，連携[6)]，中核・コーディネーター[7)]などに見られるように，受動的な役割から主体性をもって能動的に学校組織に働きかけていく役割へと変遷している。しかしながら，例えばコーディネーターとして，異なる立場や役割の特性を引き出し，調和させ，目標に向かって全体の取り組みが有機的，総合的に行えるよう連絡・調整を図る[8)]といった役割を果たすためのコーディネーション行動に関する研究は僅少である。養護教諭が組織的活動に期待される役割を果たすためには，養護教諭自身の役割志向を明らかにし，コーディネーション行動が生起する認知プロセスや，そのプロセスに影響を与える要因に関する研究が必要である。

では，養護教諭は自らの役割をどのように取得してきたのだろうか。「人は社会との関係の中で役割を取得する」と主張したのはMead[9)]である。役割取得とは，周囲や他者の態度や役割，期待を自己の内部に取り込むことによって，社会から自分に要求される役割を取得し，その役割を実行することである[10)]。養護教諭の役割取得については早坂が，①学校教育法上の規定，②学校組織の中での規定・内規・校務分掌の役割，③他教師・生徒・保護者といった周囲からの期待や要求，

④養護教諭自身の役割認知と役割遂行状況により，形成や制約が行われてきた[11]と報告している。①から③は養護教諭に対する外部からの役割期待であり，④は養護教諭が外部からの役割期待をどのように受け止め認知し，役割を遂行しているかというものである。養護教諭のコーディネーターとしての役割取得は，学校教育法や審議会答申，教育職員免許法などの規定や教職員，児童生徒など学校組織との関わりの中で形成されてきたことが示唆される。

組織は，目的を追求するために個々の役割内容を示して能率的な遂行を目指している。したがって，組織を取り巻く環境が安定していれば一定の役割を着実に遂行することによって組織の目的は達成される。しかし，想定外の事態が起きた場合は役割の調整や新たな手法を活用して柔軟に対応したり，今後起きる可能性のある危険性やリスクに対しては新たな役割を生み出したりする必要がある[12]。養護実践の例を挙げれば，1980年代以降の不登校やいじめなどの児童生徒への対応において，学校教育の目的を達成するためには，従前に示された養護教諭の役割だけでは十分とは言えない状況にあった。その中で養護教諭は自らの役割を広く柔軟に捉え学校組織に関与し，保護者や担任，教職員を巻き込んだ支援チームの形成や学校の支援システムを構築するために連携・調整を図る役割行動を生み出した[13] [14]。養護教諭が自らの役割を柔軟に捉えることが児童生徒の課題解決に有効に機能し，新たに期待される役割行動として答申等に記述されてきたと考えられるだろう。

個人が担う仕事の役割行動を柔軟に捉える概念としては，これまでに組織市民行動（organizational citizenship behavior：OCB）[15]，役割外行動（extra-role behavior）[16]，柔軟な役割志向（flexible role orientation）[17] などが検討されてきた。2016年には，学校における教員による組織市民行動（OCB）とその簡易版 OCB[18] の開発も行われている。

柔軟な役割志向は，Parker, Wall, & Jackson（1997）が提唱した概念であり，役割志向とは自分の仕事役割の範囲に関して，「わたしの仕事はここまでであり，これをやると他人の仕事の領域まで入り込んでしまう」といった心理領域を指している[17]。役割志向が高い状態は，自らの仕事の役割に対する心理的領域が広くかつ柔軟な役割志向をもっており，仕事上で生じる諸問題に対して当事者意識をもって行動することが期待できる。これとは反対に，役割志向が低い状態は心理領域が狭くかつ硬直的であり，境界の外で生じる問題に対して「その問題は私には関係ないし，自分の責任ではない」と認識する傾向をもっている。柔軟な役割志向は企業文化から始まった比較的新しい概念であるが，教職員の当事者意識の醸成は，生徒指導提要[19] においても組織的な体制確立に有効であると述べられている。主体性をもって能動的に組織に働きかけていく活動が期待される養護教諭にとっても有用な概念である。

著者らは，Eisenberg（1986）の向社会的行動モデル[20] を直接支援，プロアクティブな仕事行動モデル[21] と呼ばれるParker，Williams，& Turner（2006）を間接支援の参考にして養護教諭のコーディネーション行動モデル[22] を構築した。モデルの認知プロセスは，気づきの段階，動機づけの段階，行動の段階の３段階で，人は環境と相互に影響することで行動に変化がもたらされるという知見を基に[23]，直接支援と間接支援の各プロセスに関わる要因を同一の変数の枠組みで表示している。

図１は，養護教諭のコーディネーション行動における間接支援に関わる潜在変数間の関係を中心に表したモデルである。養護教諭の児童生徒の要求に対する気づきの意識の高さ（気づきの段階）は，専門職的自律性の高さや学校組織的要因の好ましさを決める要因になる。そして，養護教諭の児童生徒支援に対する動機の高さ（動機づけの段階）は，自己効力感と柔軟な役割志向の高さを決める要因になる。すなわち，気づきの段階で意識が高い人の自律性は高く，学校組織的要因は好ましい。また，動機づけの段階で意識が高い人の自己効力感や柔軟な役割志向は高いと予想している。さらに，気づきの段階の意識の高さは児童生徒支援に対する動機を高め，高まった動機により個別支援コーディネーション行動とシステムコーディネーション行動が生起することを仮定したモデルである。

前述した法や答申に規定される役割の変遷から，養護教諭は学校組織において従前の役割を柔軟に捉えて

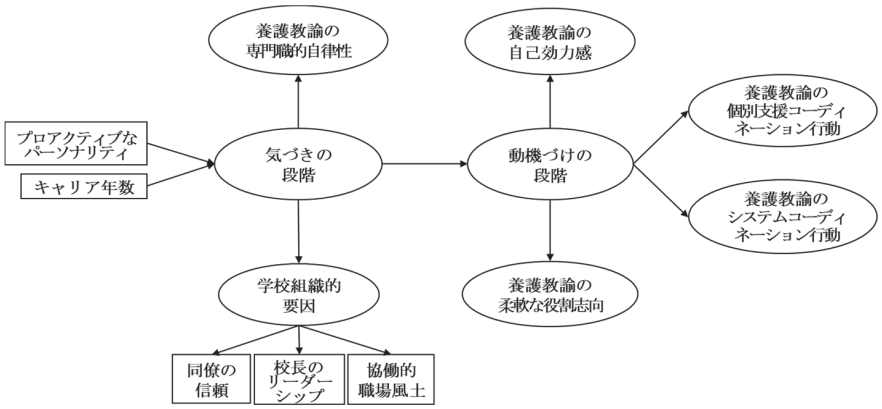


図１　養護教諭のコーディネーション行動モデルにおける間接支援モデル

新たな役割を獲得している状況が窺える。そして，養護教諭の柔軟な役割志向は児童生徒の変化や願いを受け止め，学校や養護教諭がそれらにいかに対応すべきかを察知するセンサーの役割をもっていることも示唆される。そこで本研究では，養護教諭のコーディネーション行動モデルにおける間接支援モデルの検証に必要な養護教諭の柔軟な役割志向尺度を作成する。そのために研究Ⅰで養護教諭の柔軟な役割志向に関する認知を明らかにし，養護教諭のコーディネーション行動モデルにおける間接支援モデルを検証する質問項目を抽出する。そして研究Ⅱでは，研究Ⅰで抽出された質問項目を基に養護教諭の柔軟な役割志向尺度を作成し信頼性・妥当性を検討する。

なお，研究Ⅰ，研究Ⅱはともに広島文化学園大学研究倫理委員会の承認を得たうえで実施した。調査対象者には，調査の目的と方法，プライバシーの保護，調査参加は自由意志であること，調査参加の有無で利益又は不利益のないこと，調査結果は研究以外では使用しないこと等を明記した文書を配布した。予備調査では同意書の提出，本調査では調査票への回答をもって，調査への同意とみなした。

Ⅱ　研究Ⅰ

１　研究方法

研究Ⅰでは，養護教諭の柔軟な役割志向に関する認知を明らかにし，養護教諭のコーディネーション行動モデルにおける間接支援モデルを検証する質問項目を抽出することを目的とした。

調査対象者は，Ａ県養護教諭会会長および養護教諭養成大学教員から推薦を受けた経験年数20年以上の２県の現職女性養護教諭計４名（小学校２名，中学校２名）である。2017年７月～８月に，第１著者が電話による半構造化インタビューを実施した（51分±10.12）。質問内容は，養護教諭の役割を広く柔軟に捉えて行った経験を想起し，①養護教諭は，何のために何をどのように行ったか，②それがうまくいくために気をつけたこと，一緒にやっていく部分をどのように作ったか，③うまくいかなかったことやその時の状況，④柔軟な役割を行った自分の気持ちや相手の様子の４点である。質問と回答の全過程は対象者の了承を得てICレコーダーに録音し，逐語録の作成，個人情報保護のための必要箇所の改変，対象者への確認を行った。この逐語録の内容を分析対象として，テキスト型データをテキストマイニングプログラム KH Coder（Ver. 2）を用いて分析を行った。共起ネットワーク分析に続き，図が煩雑にならないよう共起性の強い線だけを表わす最小スパニングツリー（モノグラフ検出）を提示して全体的な特徴を把握した。スパニングツリーは，語（N），共起関係（E），密度（D）のデータにより描画される。次にKWIC（Key Word in Context）分析により各スパニングツリーに抽出された語がどのように用いられてきたかを調べ，そして文脈と構成要素に基づいて質問項目を作成するために，KJ法的手法による内容の分類を行った。これらは，現役養護教諭１名，研究者２名で検討を進めた。

２　結果

単純集計の結果，確認された文章は341，総抽出語数は9,886，異なり語数は1,142であった。共起ネットワー

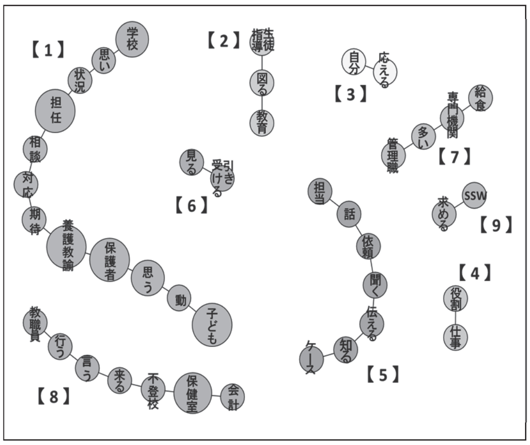


図２－１　何のために，何をどのように行ったか

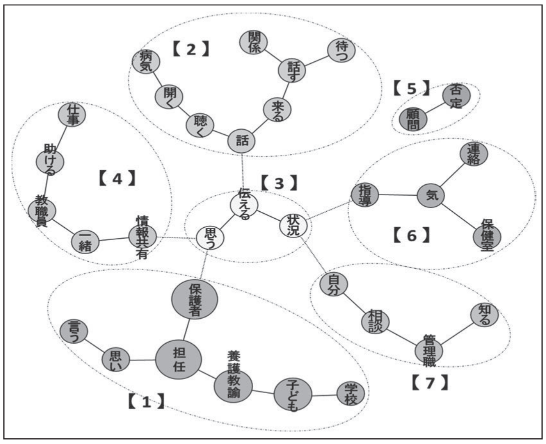


図２－２　うまくいくために気をつけたこと，一緒にやっていく部分をどのように作ったか

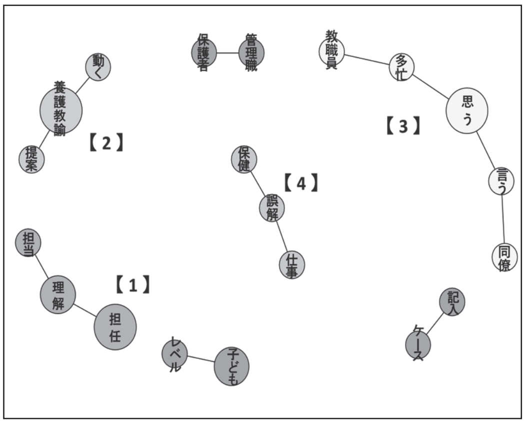


図２－３　うまくいかなかったことやその時の状況

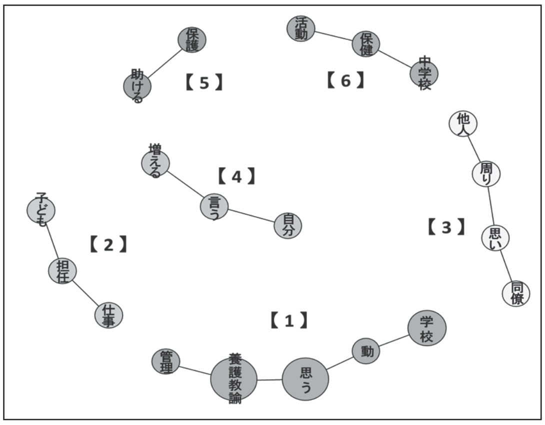


図２－４　柔軟な役割を行った自分の気持ちや相手の様子

図２　インタビュー内容の共起ネットワーク図

クの描画が行われたデータは，図２－１は４回以上出現した語でN 41，E 32，D .039であった。図２－２は４回以上出現した語でN 33，E 31，D .059であった。図２－３は３回以上出現した語でN 20，E 109，D .574であった。図２－４は４回以上出現した語でN 20，E 18，D .095であった。語の出現回数は，語と語をつなぐ線が図を解釈しやすくなるように設定した。これらのデータを基に生成された計29の最小スパニングツリーには，４点の問いに対して出現回数が多い単語とその関係が示されている。養護教諭の役割を柔軟に捉えた行動について，図２－１では「保護者，子ども，養護教諭，担任」の４者の出現回数が多く，図２－２では養護教諭が４者の関係構築に留意していることが窺われた。図２－３では「担任，理解，養護教諭，思う」が失敗経験に伴う語として示された。また行動後の心緒について，図２－４では「養護教諭，思う，学校」の共起関係の強さが示唆された。図２－３の７ツリーのうち３ツリーはテキスト内容から解析できなかった。ツリーから読み取ることができる文章と類似した内容を含む文章を抽出してさらに検討した結果，22の文章が残され，これらを質問項目の検討内容とすることにした。

次に，KWIC分析のコンコーダンス機能を使用してツリーに示された語句を含む文章を検索し，類似点を整理して質問項目を作成した。表１－３【１】のツリーに示された「養護教諭，担任，理解」の語を含む文章としては「担任の理解を引き出すことができなかった」「養護教諭は，担任や担当とは視点の違いがあることを理解しておかなければならない」「担任を支援担当の中心に据える」などが抽出された（下線は，スパニングツリーに抽出された語（N）を指す）。これらの文章の類似点を整理し体裁を整えた結果，質問項目は「担任

表1　スパニングツリーに示された文章例と質問項目

表１－１（対応：図２－１）
何のために，何をどのように行ったか

【1】相談を受けた保護者や子どもに，担任の思いを伝える橋渡し役となる養護教諭として対応した　⇒22
【2】生徒指導で困ることに対して教育（指導）をした　⇒18
【3】自分ができる教職員に対する配慮の依頼に応えた　⇒2
【4】役割や仕事を遂行するために行った　⇒全
【5】こまめに話を聞き，伝える関係が重要である　⇒21
【6】子どもを見て気づいた変化への対応を引き受けた　⇒10
【7】専門家とのつながりを作った　⇒9
【8】不登校傾向で保健室に来る子どもに対応した　⇒14
【9】SSWとつなぎ，校内で求められる役割を果たした　⇒8

表１－２（対応：図２－２）うまくいくために気をつけたこと，一緒にやっていく部分をどのように作ったか

【1】担任と子どもと保護者の関係がうまくいくよう，養護教諭が互いの思いを言う機会を作った　⇒22
【2】話をしっかり聞（聴）くことができる関係をもった　⇒1
【3】信頼関係の状況を把握し，それぞれの思いを伝えた　⇒16
【4】教職員として情報共有し，一緒に仕事をした　⇒17
【5】顧問を立てつつ，保護者を否定しないで意見を聞いた　⇒1
【6】担任の指導と保健室をつなぐ気遣いをした　⇒4
【7】管理職に相談して力を借りた　⇒5

表１－３（対応：図２－３）
うまくいかなかったことやその時の状況

【1】担任の理解を引き出すことができなかった　⇒20
【2】養護教諭として担任に関わる動き方が難しかった　⇒19
【3】多忙な担任や同僚への配慮が必要だったと思う　⇒13
【4】担任や教員への情報共有不足による誤解と，保健の仕事の多忙期が課題である　⇒12

表１－４（対応：図２－４）
柔軟な役割を行なった自分の気持ちや相手の様子

【1】「一歩踏み出し」養護教諭の視点から学校に提案する　⇒15
【2】担任の仕事を後押ししながら子どもを護る　⇒11
【3】同僚と育ち合うことができる　⇒6
【4】助け合う経験が増える　⇒3
【5】最大限の努力は，保護者や他者が評価する　⇒16
【6】中学校の特性に応じて活動する　⇒7

注）図２と表１の【 】の番号は対応している。表1は，ツリーに示された語を含む文章の例である。
【 】の文章の下線は，スパニングツリーに抽出された語（N）を指す。
⇒に続く数字は,ツリーから読み取った内容を基に検討した質問項目の番号である。
表１－１【4】は，全質問項目に反映する文章であると判断して「⇒全」と記載した。

を支えるコーディネーターとして動く」とすることに決定し,「養護教諭の役割を考えていくうえで～することが大切である」になるよう体裁を整えた。

続いて，22の質問項目の文章をKJ法的手法でグループ編成した。その結果，養護教諭が柔軟な役割志向をもって行った経験は,「連携が必要な問題に気づく（５項目)」「支援の手順を踏む（５項目)」「児童生徒を支援の中心に据え，担任を支援する視点をもつ（５項目)」「協働的な風土をつくる（３項目)」「勤務校の現状を把握し,ニーズをつかむ（４項目)」の５グループが編成された。編成されたグループの関連を探る中で浮かび上がったのが図３の関連図である。養護教諭は，専門性を生かして児童生徒と担任をつなぐ，児童生徒も教職員も支え合える風土をつくるという２つの視点をも

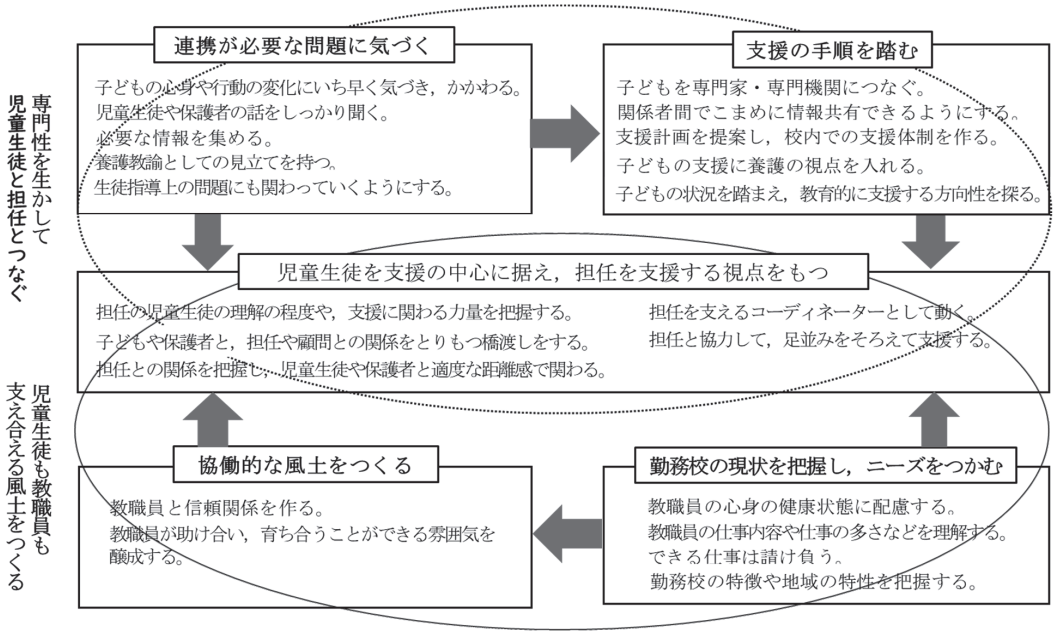


図３　養護教諭の柔軟な役割志向（図解化）

つ図を作成した。

３　考察

研究Ⅰでは養護教諭の柔軟な役割志向に関する認知を明らかにし，質問項目を抽出することを目的とした。経験年数20年以上の養護教諭へのインタビュー内容をスパニングツリーによって捉えたところ，養護教諭の柔軟な役割志向に関する認知は，子ども・養護教諭・担任・保護者・学校などがキーワードになることが窺えたため,これらの語と共起関係が結ばれた文章を質問項目として検討することにした。

次いで，KWIC分析により作成された22の質問項目をKJ法的手法で５グループに編成し，グループ名を付与した。図解化においては認知のキーワードである子ども・担任を含んだ「児童生徒を支援の中心に据え，担任を支援する視点をもつ」グループを中央に置いた関連図を作成した。また，「連携が必要な問題に気づく」「支援の手順を踏む」のグループは，専門性を生かして児童生徒と担任をつなぐ先導的な視点をもつことから図の上部に，「協働的な風土をつくる」「勤務校の現状を把握し，ニーズをつかむ」のグループは，児童生徒も教職員も支え合える風土をつくる後方支援や基盤づくりの視点をもつことから図の下部に配置した。

担任と養護教諭の関係に関する視点について留目[24]は，養護教諭の担任に対する支援は児童と担任とが良好な関係を築くことができてこそ生かされ成長するという信念をもつ重要性を述べ，中村ら[25]は，担任へのこまめな情報提供と担任の意思を尊重して判断する姿勢が信頼関係を深める要点であると報告している。養護教諭が学校内で最初に連携をとる相手は担任である。現実場面では養護教諭と担任は，専門領域の相違，相談活動に対する経験の相違，教職経験年数，年齢差等によって児童生徒の観察点，健康問題の捉え方，支援の方向性が異なってくる場合がある。養護教諭は担任の個性に合った方法を見極め，役割を分担して好ましい人間関係の確立に配慮しながら専門的なアドバイスを行うことが求められる[26]。支援の中心が児童生徒と担任であり，担任への関与において鍵となるのは，担任，児童，養護教諭の立ち位置と担任と養護教諭の信頼関係の構築であると考える。

Ⅲ　研究Ⅱ

１　研究方法

研究Ⅱでは，研究Ⅰで抽出された22の質問項目を基に養護教諭の柔軟な役割志向尺度を作成しその信頼性・妥当性を検討することを目的とした。2018年１月～３月，３県の養護教諭250名を対象に各地区の養護教諭研修会で調査用紙を配布し，個別に郵送で返信していただくよう依頼した。校長には，事前に研修会の長を通じて調査の説明・依頼し許可を得た。調査内容は「養護教諭の役割」（養護教諭の柔軟な役割志向：22項目）と「教職員の役割」（教師による組織市民行動:21項目）を考えていくうえで大切だと思うこと計43項目で，あてはまる（５点）からあてはまらない（１点）で回答を求めた。作成した尺度の信頼性はCronbachのα係数とG-P分析，妥当性は簡易版OCB（教師による組織市民行動，鎌田，2016）を用いて構成概念妥当性を確認した。データは，IBM　SPSS Statistics26 Windows版で因子分析を含む基礎的な分析を行った。回答者186名（回収率74.4%，有効回答率100%）の内訳を表２に示した。

２　結果

因子分析に先立ち，養護教諭の柔軟な役割志向尺度に関する22項目に対して尺度の項目を得点化し，平均値，標準偏差の算出，天井効果，床効果，得点分布を確認した。その結果，因子分析には各尺度の項目全てを用いることにした。最尤法，Promax回転を行い，因子抽出後の共通性が0.1未満の２項目を除外し，因子負荷量が 0.4未満の項目や複数の因子に負荷がまたがる項目を削除しながら分析を繰り返した。検討の結果，最

表２　回答者の属性

n=186

	現在勤務している学校種	小学校 n	中学校 n	合計 n	合計 %	有意確率
経験年数	5年未満	28	6	34	18.3	
	6～9 年	6	3	9	4.8	
	10～19年	20	12	32	17.2	
	20～29年	23	14	37	19.9	
	30年以上	41	31	72	38.7	
	未記入	2	0	2	1.1	
学校規模	小（399名以下）	107	57	164	88.2	
	中（400～699名以下）	9	8	17	9.1	
	大（700名以上）	4	1	5	2.7	
保健主事兼務	あり	88	57	145	78	*
	なし	32	9	41	12	

*p<.05

終的に16項目に対して４因子が妥当であると判断し，結果を表３に示した。

第Ⅰ因子は，「児童生徒の支援に必要な情報を集める」や「児童生徒の心身や行動の変化にいち早く気づき，関わる」などから，「連携が必要な問題に気づく」（α=0.80）と命名した。第Ⅱ因子は，「担任の児童生徒の理解の程度や支援に関わる力量を把握する」などから，「支援の方向性を見極める」（α=0.72）と命名した。第Ⅲ因子は，「教職員が助け合い，育ち合うことができる雰囲気を醸成する」や「全教職員が一体となった支援の輪を作る」など互いに支援しやすい雰囲気づくりに関する行動であると解釈し，「協働意識を高める体制づくりをする」（α=0.67）と命名した。第Ⅳ因子は，「担任を支えるコーディネーターとして動く」などから「児童生徒と担任を支援の中心に据えた行動である」と解釈し，「支援行動の視点をもつ」（α=0.69）と命名した。因子寄与率は8.73％から14.79％であった。４つの因子名は，研究Ⅰの５グループのうちの４つと同じになった。

次に信頼性については，Cronbachのα係数の値により信頼性を検討した結果，0.67から0.80という許容範囲の内的整合性が確保されていた。因子間相関もやや弱めから中程度の正の相関（r=0.30～0.55，p<.001）であったことから，柔軟な役割志向の４つの側面は関係し合う活動であると判断した。

さらに，項目の弁別性を検討するG-P分析を行うために，養護教諭の柔軟な役割志向尺度の得点分布をヒストグラムにして図４に示した。まず，平均値71.91（±5.82），中央値72.48，最頻値72，最小値41，最大値80を算出した。平均値と中央値が大きく乖離していないという結果から，以後平均値を用いて検討を進めた。16 項目のG-P分析では，回答者186名のうち16項目合計

表３　養護教諭の柔軟な役割志向の因子分析結果（最尤法，プロマックス回転）

	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	h^2	M	SD
第1因子　連携が必要な問題への気づき　（α＝.80）							
9 児童生徒の支援に必要な情報を集める。	1.00	−0.13	0.04	−0.06	0.88	4.82	0.49
10 児童生徒の心身や行動の変化にいち早く気づき，かかわる。	0.82	−0.05	−0.08	0.04	0.60	4.82	0.44
8 児童生徒を専門家・機関につなぐ。	0.65	0.10	−0.01	0.01	0.51	4.56	0.67
16 教職員と信頼関係を築く。	0.48	0.13	0.18	−0.05	0.38	4.91	0.33
第Ⅱ因子　問題の見きわめ　（α＝.72）							
4 担任の児童生徒の理解の程度や，支援にかかわる力量を把握する。	−0.09	0.70	0.20	−0.14	0.39	4.30	0.75
17 児童生徒の状況をふまえ，教育的に支援する方向性を探る。	0.10	0.55	−0.16	0.23	0.47	4.58	0.62
15 児童生徒の支援に，現状と将来を見通した養護の視点を入れる。	0.25	0.51	−0.22	0.17	0.62	4.72	0.54
14 児童生徒の支援に必要な，養護教諭としての見立てを持つ。	0.29	0.46	−0.05	−0.09	0.46	4.86	0.38
11 担任との関係を把握し，児童生徒や保護者と適度な距離感でかかわる。	0.18	0.43	0.09	−0.05	0.34	4.69	0.58
13 教職員の仕事内容や仕事の多さなどを理解する。	−0.17	0.41	0.21	0.05	0.17	4.31	0.76
第Ⅲ因子　協働意識を高める体制づくり　（α＝.67）							
6 教職員が助け合い，育ち合うことができる雰囲気を醸成する。	0.05	0.06	0.74	0.02	0.62	4.27	0.85
3 全教職員が一体となった支援の輪を作る。	−0.17	0.05	0.59	0.14	0.43	4.58	0.65
5 支援計画を提案し，校内での支援体制を作る。	0.16	−0.01	0.43	0.06	0.26	3.65	1.01
第Ⅳ因子　支援行動の視点　（α＝.69）							
20 担任を支えるコーディネーターとして動く。	−0.07	0.01	0.02	0.85	0.78	4.02	0.90
22 児童生徒や保護者，担任や顧問との関係をとりもつ橋渡しをする。	0.06	−0.07	0.11	0.66	0.46	4.06	0.86
19 担任と協力して，足並みをそろえて支援する。	−0.08	0.11	0.08	0.42	0.21	4.72	0.57
因子寄与率	14.79	9.35	9.31	8.73			
因子間相関Ⅰ	—						
Ⅱ	0.55***	—					
Ⅲ	0.30***	0.33***	—				
Ⅳ	0.38***	0.42***	0.46***	—			

***p<.001

【除外した項目】

	M	SD
1　児童生徒や保護者の話をしっかり聞く。	4.98	0.13
2　教職員の心身の健康状態に配慮する。	4.55	0.62
7　勤務校の特徴や地域の特性を把握する。	4.60	0.56
12 R 保健室の仕事以外には，手や口を出さない。	4.20	0.87
18 R 生徒指導上の問題にはかかわらないようにする。	4.65	0.61
21　関係者間で，こまめに情報共有できるようにする。	4.66	0.62

注）除外した項目12と18の「R」は，逆転項目であることを示している。

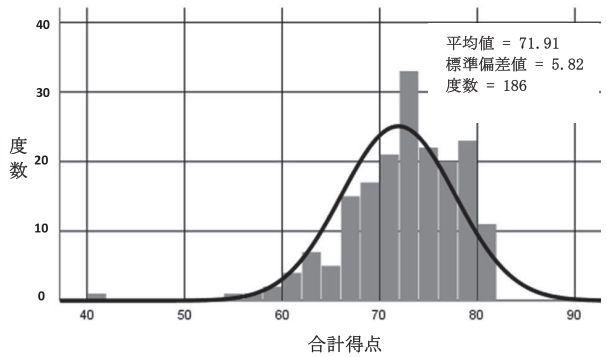


図４　養護教諭の柔軟な役割志向尺度の得点分布

得点の上位29.5％（63名，レンジ75点～80点）を上位群（平均得点77.57±1.70），下位29.0％（53名，レンジ41点～69点）を下位群（平均得点64.87±4.84）とした。t検定の結果，表４のように全ての項目において上位群と下位群の平均値の間に有意差（p<0.001 ～ p<0.05）が認められたことから，16項目には弁別性があるといえた。最も高いｔ値を示したのは「4 担任の児童生徒の理解の程度や，支援に関わる力量を把握する」で，次いで「22 児童生徒や保護者，担任や顧問との関係をとりもつ橋渡しをする」「20 担任を支えるコーディネーターとして動く」「17 児童生徒の状況をふまえ，教育的に支援する方向性を探る」「13 教職員の仕事内容や仕事の多さなどを理解する」が続いていた。Cronbachのα係数とG-P 分析の結果より，尺度の信頼性は検証された。

妥当性については，教員を対象とした役割外の仕事行動の尺度である簡易版OCBの21項目を用いて，養護教諭の役割と教職員の役割を考えていくうえで大切だと思うことの関連を検討した。鎌田[18]は先行研究において「変革志向」「関係志向」「課題志向」の３因子を抽出していることから，本研究においても下位尺度は３としたところ，簡易版OCBの21項目は表５のように分類された。表５のように，21項目の平均値（標準偏差値）である3.97（±0.46）より高い平均値を示す８項目のうち第Ⅰ因子と第Ⅱ因子の５項目が同僚や保護者とのコミュニケーションを要する下位項目（4.40±0.77～4.11±0.69）であり，第Ⅲ因子の３項目が配慮に関する下位項目（4.62±0.60 ～ 4.28±0.79）であった。表６は，養護教諭の柔軟な役割志向の４尺度と簡易版OCBの３尺度の相関分析結果である。分析結果から，２つの尺度のすべての因子項目間で正の有意な相関があった（p<0.001）。しかし因子間で見られた相関は弱いものであった（r=0.40 ～ 0.49，p<.001）。２つの尺度の総合得点間においてはr=0.56（p<.001）の値が示されたが，強い相関があるとはいえない結果であった。このことから，養護教諭の柔軟な役割志向尺度と簡易版

表４　養護教諭の柔軟な役割志向尺度のG-P分析結果

			グループ統計量				等分散性のためのLevene の検定		2 つの母平均の差の検定						
			上位群		下位群									差の 95% 信頼区間	
			平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	F 値	有意確率	t 値	自由度	有意確率（両側）	平均値の差	差の標準誤差	下限	上限
第Ⅰ因子	9	児童生徒の支援に必要な情報を集める。	4.98	0.13	4.55	0.72	90.35	***	4.71	64.71	***	0.44	0.09	0.25	0.62
	10	児童生徒の心身や行動の変化にいち早く気づき、かかわる。	4.98	0.13	4.63	0.61	110.49	***	4.51	66.17	***	0.36	0.08	0.20	0.51
	8	児童生徒を専門家・機関につなぐ。	4.92	0.27	4.19	0.83	34.56	***	6.58	73.91	***	0.73	0.11	0.51	0.95
	16	教職員と信頼関係を築く。	4.98	0.13	4.79	0.52	38.52	***	2.87	68.12	*	0.19	0.07	0.06	0.33
第Ⅱ因子	4	担任の児童生徒の理解の程度や、支援にかかわる力量を把握する。	4.81	0.40	3.69	0.69	19.72	***	11.05	96.77	***	1.12	0.10	0.92	1.32
	17	児童生徒の状況をふまえ、教育的に支援する方向性を探る。	4.97	0.18	4.19	0.70	55.45	***	8.48	68.68	***	0.77	0.09	0.59	0.96
	15	児童生徒の支援に、現状と将来を見通した養護の視点を入れる。	4.95	0.21	4.39	0.71	107.41	***	6.01	71.91	***	0.57	0.09	0.38	0.75
	14	児童生徒の支援に必要な、養護教諭としての見立てを持つ。	5.00	0.00	4.65	0.52	333.49	***	5.42	61.00	***	0.35	0.07	0.22	0.49
	11	担任との関係を把握し、児童生徒や保護者と適度な距離感でかかわる。	4.94	0.25	4.34	0.60	92.84	***	7.28	80.71	***	0.60	0.08	0.43	0.76
	13	教職員の仕事内容や仕事の多さなどを理解する。	4.76	0.43	3.84	0.85	8.52	**	7.62	89.72	***	0.92	0.12	0.68	1.16
第Ⅲ因子	6	教職員が助け合い、育ち合うことができる雰囲気を醸成する。	4.79	0.45	3.76	0.99	26.52	***	7.54	84.61	***	1.04	0.14	0.76	1.31
	3	全教職員が一体となった支援の輪を作る。	4.94	0.25	4.27	0.75	52.41	***	6.61	73.76	***	0.66	0.10	0.46	0.86
	5	支援計画を提案し、校内での支援体制を作る。	4.30	0.91	3.06	0.92	0.32	*	7.56	122.90	***	1.24	0.16	0.91	1.56
第Ⅳ因子	20	担任を支えるコーディネーターとして動く。	4.65	0.54	3.39	0.93	18.94	***	9.26	98.04	***	1.26	0.14	0.99	1.53
	22	児童生徒や保護者、担任や顧問との関係をとりもつ橋渡しをする。	4.62	0.58	3.45	0.80	7.12	**	9.30	110.93	***	1.17	0.13	0.92	1.42
	19	担任と協力して、足並みをそろえて支援する。	4.97	0.18	4.42	0.76	133.66	***	5.55	67.50	***	0.55	0.10	0.35	0.75

***p< .001，　**p< .01，*p< .05

因子名は，第Ⅰ因子：連携が必要な問題に気づく，第Ⅱ因子：支援の方向性を見極める，
第Ⅲ因子：協働意識を高める体制づくりをする，第Ⅳ因子：支援行動の視点をもつである。

表５　簡易版OCBの因子別平均値・標準偏差値

		平均値	標準偏差
第Ⅰ因子 変革志向	教員間で，授業改善にむけて意見交換できる機会を意識的に作っている。	3.91	0.95
	学校改善のために，同僚と積極的に議論している。	4.23	0.78
	必要に応じて，同僚に学級経営や授業，分掌等についてのアドバイスをしている。	3.55	1.15
	職務上の事柄に対して，なるべく文句を言わないようにしている。	3.43	1.03
	校内研究や校内研修に自発的・意欲的に取り組んでいる。	3.91	0.88
	必要であると思った時は，発言し辛いことでも忌憚なく話すように心掛けている。	3.68	0.92
	新しく来た先生や初任者に対して，職場の様子や仕事について親切に教えている。	4.37	0.73
	必修ではない研修であっても，積極的に参加している。	3.81	1.09
	学校の業務上の問題について，同僚と積極的に情報交換し意思疎通を図っている。	3.82	0.85
	授業や会議など不在の先生のフォローをおこなっている。	3.92	1.04
第Ⅱ因子 関係志向	来賓があるときは，すすんで応対している。	3.95	0.94
	印刷室の消耗品の補填などをすすんで行っている。	3.74	1.05
	大変そうな同僚がいれば，自分から手伝いを申し出ている。	4.11	0.69
	保護者や地域住民との連携・協力に意欲的に取り組んでいる。	4.21	0.78
	自分のクラスの子どもでなくても，できるだけ情報を集めている。	4.40	0.77
	同僚がすぐに仕事にとかりかかることができるよう，職員室等の準備をしている。	3.14	1.05
第Ⅲ因子 課題志向	学外者に勤務校の良さが少しでも伝わるように意識して，生活している。	3.84	0.97
	学外者に誤解を与えないよう，私生活でも自分の言動に気を配っている。	4.31	0.80
	共有物を利用する時、次の利用者が気持ちよく利用できるように気配りしている。	4.62	0.60
	学校行事があるときは、不備の事態に備えて待機している。	4.28	0.79
	分掌業務の改善など、よりよい学校になるための貢献をしている。	3.87	1.01

表６　養護教諭の柔軟な役割志向尺度と簡易版OCB尺度の因子間相関

簡易版 OCB	養護教諭の柔軟な役割志向 第Ⅰ因子 得点		第Ⅱ因子 得点		第Ⅲ因子 得点		第Ⅳ因子 得点		総合得点	
第Ⅰ因子得点	0.34	***	0.33	***	0.26	***	0.38	***	0.43	***
第Ⅱ因子得点	0.27	***	0.44	***	0.39	***	0.25	***	0.45	***
第Ⅲ因子得点	0.41	***	0.29	***	0.34	***	0.40	***	0.49	***
総合得点	0.43	***	0.43	***	0.43	***	0.43	***	0.56	***

***p＜.001

簡易版OCB尺度
第Ⅰ因子「変革志向的行動」とは、集団組織変革や 改善に向けた行動が有する機能
第Ⅱ因子「関係志向的行動」とは、成員の支え合いや組織保守、チームへの支援が有する機能
第Ⅲ因子「課題志向的行動」とは、円滑な業務遂行にむけた自主的行動や参与、もしくは業務上で義務役割を超えた責任を自発的に引き受ける態度のことである。

OCB尺度の構成概念は異なるものであると判断した。

３　考察

研究Ⅱでは，研究Ⅰで抽出された質問項目を基に養護教諭の柔軟な役割志向尺度を作成し信頼性・妥当性を検討した。その結果，尺度は「連携が必要な問題に気づく」「支援の方向性を見極める」「協働意識を高める体制づくりをする」「支援行動の視点をもつ」の４因子16項目で構成された。この４因子は，下位因子に若干の相違は見られたものの研究Ⅰで想定していた５グループにほぼ対応していた。

研究Ⅰで抽出された本調査の因子分析で除外された項目について考察する。「勤務校の特徴や地域の特性を把握する」「教職員の心身の健康状態に配慮する」「（逆転項目）保健室の仕事以外には関わらないようにする」の高い平均得点（4.60±0.56～4.20±0.87）をもつ３項目は，図３では「勤務校の現状を把握しニーズをつかむ」グループに属していた。因子分析の結果から養護教諭は，これらの項目は職務に関する柔軟な役割として認知していないことが示された。

日本の学校組織は，官僚組織としての特徴と専門職集団としての特徴の両側面を有しているため，教育活動が過度に官僚的に硬直したり，逆に個業化したりする危険性を孕んでいる[27]。そのため，教員の疎通性を高め協働関係を構築する重要性が指摘されてきた。除外された項目は，職域の役割についての認識の曖昧さをもつ日本の学校において[28]，役割の「曖昧さ」をもつ養護教諭が協働関係の構築のために取り得た役割行動であり，間接支援に関する認知においては重要な役割を果たしていると考えられる。組織には誰の役割にも属さない役割が常に存在する。Katz & Kahn（1966）は，組織は役割として規定されていない多くの役割以外の行動に依存しており，それらの行動が組織の社会的機能を円滑にすると明言している[29]。しかし一方では，役割の曖昧さは養護教諭の仕事のストレッサーで

あるという指摘もある[30]。養護教諭が重視している役割行動を理解し意味づけることは，養護教諭自身の役割認知を高めていくうえで有用である。

Ⅳ　総合考察

本研究では，養護教諭の柔軟な役割志向尺度を作成し，信頼性・妥当性を確認した。表４のG-P分析結果から，柔軟な役割志向の下位項目には校内連携や担任との関係に関する内容が多いことが示された。養護教諭は担任との関係における役割を柔軟な役割と捉えているといえた。高いｔ値を示す下位項目は，第Ⅱ因子，第Ⅳ因子において見られた。また，最も高いｔ値を示したのは「担任の児童生徒の理解の程度や支援に関わる力量を把握する」であったことから，柔軟な役割志向が高い養護教諭は，児童理解だけでなく担任を理解するとともに教育的支援の方向性について探ったり，児童生徒や保護者と担任をつなぎ支援体制づくりを意図した関与を行ったりする志向が高いことが実証された。学校全体の支援を目指し，養護教諭の視点をもって「一歩踏み出し」組織に関与する行動が協働を生み同僚性を高める（表１－３）ことを実感しているといえた。藤田[31]も，保健活動を活性化させる渦を作る枠組みには子どもの実態をとらえ子どもに働きかけることはもとより，学校に養護教諭の活動の基盤や条件をつくり家庭や地域とつながる必要性を論じている。

本研究で明らかにされた養護教諭の柔軟な役割志向が児童生徒の変化や願いを受け止め，学校や養護教諭がそれらにいかに対応すべきかを察知するセンサーの役割をもっているならば，「つなぐ」から「つくる」がキーワードになる可能性があり，コーディネーション行動の生起に繋がるであろう。養護教諭の学校組織に関わる資質能力の重要性は，浅田[32]による育成指標の分析報告においても新規採用段階から求められていることから，養護教諭の組織的関与に影響する要因について早急に研究を進めなければならない。

これまで養護教諭の組織関与について役割認知が検討された報告は多くはないが，塚原・笠巻[33]は，「連携・コーディネート」に非常に重点を入れて取り組みたい養護教諭の割合は47.7％で，役割認知が低い傾向にあると報告している。養護教諭は教員とは異なる視点と立ち位置から学校で見落とされやすいものに気づき，学校のシステムやリソースを活用して支援ネットワークを拡大したり，担任が機能しやすい環境を構築したりすることができる[34, 35]。児童生徒の個性の伸長を図りながら同時に社会的な資質や行動を高めようとする学校教育において，養護教諭は個性化と社会化を統合して，個々の児童生徒の支援に当たる体制づくりを行うことができる[36]。現職研修[32]や養成教育[37]の充実，学校組織への位置づけ[36,37]，保護者や関係者への周知[33]などを通して養護教諭の資質能力向上を目指すことは喫緊の課題である。

Ⅴ　本研究の限界と今後の展望

本研究（研究Ⅱ）の回答者はほとんどが小規模校勤務者で，経験年数20年以上が60％弱であった。経験年数や勤務校の規模の観測変数への影響は見られなかったが，コーディネーション行動においては影響力をもつという先行研究[38]も見られる。また，妥当性の検討において，複数の測定方法を用いて検討することが課題として残された。以後の調査においては慎重に研究方法を講じる必要がある。今後は本研究で明らかになった養護教諭の柔軟な役割志向が養護教諭のコーディネーション行動とどのような因果関係をもつのか，養護教諭のコーディネーション行動モデルにおける間接支援モデルの検証により明らかにしていきたい。

Ⅵ　結論

養護教諭の柔軟な役割志向に関する認知に着目し，養護教諭の柔軟な役割志向尺度の作成を試みた結果，次のことが明らかになった。

１．養護教諭の柔軟な役割志向に関する認知は22項目，５グループに分類され，「専門性を生かして児童生徒と担任をつなぐ」と「児童生徒も教職員も支え合える風土をつくる」という２つの視点をもっていた。

２．養護教諭の柔軟な役割志向尺度は４因子16項目で構成され，信頼性・妥当性が確認された。

謝辞

本研究の調査にご協力いただきました養護教諭の皆

様に，心より感謝申し上げます。

なお，本研究に関連し，開示すべきCOI（利益相反）に関係先などはない。

文献

1）塚原加寿子：養護教諭の職務に関する周囲のニーズについての実証的研究 ―養護教諭の役割認知と担任，校長，保護者のニーズの解明に基づく養護教諭の役割の検討―，5-10，博士論文，新潟大学，2019

2）日本養護教諭教育学会：養護教諭の専門領域に関する用語の解説集<第三版>，14，2019

3）三木とみ子：学校保健活動の推進に果たす養護教諭の職務と役割 ―実践に活かすための学会の果たす役割―，学校保健研究，55，185，日本学校保健学会，2013

4）文部省：中学校保健計画実施要領（試案），1949 https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s24jp/index.htm1949（アクセス2022年６月１日）

5）戸田芳雄，岩崎和子，采女智津江他：養護教諭，（戸田芳雄編集代表），新訂版　学校保健実務必携 初版第２刷，1110-1114，第一法規，2009

6）文部省 保健体育審議会：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（答申），1997 https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_hoken_index/toushin/1314691.htm（アクセス2022年６月１日）

7）文部科学省 中央教育審議会：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（答申），2008 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2009/01/14/001_4.pdf（アクセス2022年６月１日）

8）日本養護教諭教育学会：養護教諭の専門領域に関する用語の解説集<第三版>，39，2019

9）小林直毅：役割，（見田宗介，栗原彬，田中義久他編），社会学事典，878-879，弘文堂，1988

10）心理学辞典：https://sakura-paris.org/dict/心理学辞典/content/2170_322（アクセス2022年６月１日）

11）早坂幸子：養護教諭の職務認識による行動の類型化，日本養護教諭教育学会誌，４（1），69-77，日本養護教諭教育学会，2001

12）太田さつき，竹内倫和，高石光一他：プロアクティブ行動測定尺度の日本における有効性：Griffin, Neal & Parker（2007）のフレームワークを用いた検討，産業・組織心理学研究，29（2），59-71，産業・組織心理学会，2016

13）中坊伸子：第41回児童青年精神医学会 ミニシンポジウム ―養護教諭の立場から―，児童青年精神医学とその近接領域，42（2），134-135，日本児童青年精神医学会，2001

14）徳山美智子：学校精神保健活動における家族との連携の取り方 ―高等学校養護教諭の視点から―，児童青年精神医学とその近接領域，42（5），400-407，日本児童青年精神医学会，2001

15）Organ, D. W.: Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome. *Lexington Books*. 1988

16）Van Dyne, L., Cummings, L. L., & Parks, J. M.: Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity (a bridge over muddied waters). *Research in organizational behavior*, 17, 215-285. Greenwich: JAI Press. 1995

17）Parker, S. K., Wall, T. D., & Jackson, P. R.: “That’s not my job”: Developing flexible employee work orientations, *Academy of Management Journal*, 40 (4), 899-929, 1997

18）鎌田雅史：学校における教員による組織市民行動尺度開発の試み，就実論叢，46，89-104，就実大学，就実短期大学，2016

19）文部科学省：生徒指導提要，89-90，2010

20）Eisenberg, N.: Altruistic emotion, cognition, and behavior. *Psychology Academic Press*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-212, 1986

21）Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N.: Modeling the antecedents of proactive behavior at Work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636-652, 2006

22）鈴木薫，山崎晃：養護教諭のコーディネーション行動予測モデル ―モデル構築の根拠とモデルの特徴について―，子ども学論集，６，27-40，広島文化学園大学大学院教育学研究科，2020

23）Bandura, A: Self-efficacy: Toward a unifying theory of

behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215, 1977

24）留目宏美：養護教諭の役割の安定化のプロセスに関する一考察 ―Y市立Z小学校を対象として―，学校経営学論集，３，1-11，筑波大学学校経営学研究会，2015

25）中村恵子，塚原加寿子，伊豆麻子他：心の健康問題をもつ子どもの養護診断・対応に関する研究　新潟青陵学会誌，5（3），1-9，新潟青陵学会，2013

26）徳山美智子：健康相談活動と連携，（三木とみ子・徳山美智子），健康相談活動の理論と実際，118-130，ぎょうせい，2007

27）佐古秀一：学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究 ―個業化，協働化，統制化の比較を通して―，鳴門教育大学研究紀要，21，41-54, 鳴門教育大学，2006

28）鎌田雅史：学校の組織開発と教員の組織市民行動との相互的関連についての組織心理学的研究，科学研究費助成事業 研究成果報告書，日本学術振興会，2017

29）Katz, D. & Kahn, R. L.: The social psychology of organizations. *New York Wilky*. 5, 1966

30）中澤理恵，朝倉隆司：養護教諭の仕事関連ストレッサーと抑うつとの関連，学校保健研究，57（6），304-322，日本学校保健学会，2016

31）藤田和也:養護教諭の教育実践の地平，32-43，東山書房，1999

32）浅田知恵：各キャリアステージに求められる養護教諭の資質能力の検討 ―養護教諭の育成指標の分析を通して―，日本養護教諭教育学会誌，25（2），3-16，日本養護教諭教育学会，2022

33）塚原加寿子，笠巻純一：養護教諭の役割認知と保護者のニーズとのギャップについての検討，日本養護教諭教育学会誌，25（2），17-26，日本養護教諭教育学会，2022

34）生越達：校内での協働をはかるために養護教諭に期待すること ―「ずらす」存在，「つなぐ」存在としての養護教諭―，学校健康相談研究，3（1），26-33，日本学校健康相談学会，2006

35）徳山美智子：「いじめ」と養護教諭，健康教室「いじめ・いじめられ」マニュアル，47（3），115-128，東山書房，1996

36）徳山美智子：学校精神保健のなかの養護教諭，こころの科学，64，22-29，日本評論社，1995

37）後藤ひとみ，白石龍生：時代の変革における養護教諭養成のこれからを問う 特集 第57回日本学校保健学会記録 学会・学術委員会共同シンポジウム，学校保健研究，53，197-199，日本学校保健学会，2011

38）鈴木薫，鎌田雅史，徳山美智子他：養護教諭のコーディネーションと学校組織特性に関する研究（第Ⅰ報），学校保健研究，55（2），140-152，日本学校保健学会，2013

（2022年３月30日受付，2022年７月26日受理）

編　集　後　記

今夏は，新型コロナ感染症対策に加わり，６月末からの連日の猛暑，７月後半から８月にかけての記録的な豪雨，８月後半から９月にかけて発生した台風等の対応にも追われた3か月でした。そして迎えたこの秋，皆様に第26巻第１号をお届けできますことを嬉しく思います。

さて，本号の編集作業は，改めて養護実践について考える機会となりました。養護教諭は，1941（昭和16）年の国民学校令により養護訓導に位置づけられ，1947（昭和22）年の学校教育法により，養護教諭と改称され現在に至っています。2021（令和３）年で養護教諭職制が確立し80年が経過しました。目まぐるしく時代が変化する中，養護の本質をどのようにとらえるのか，巻頭言にご寄稿いただきました三木先生のご指摘に，身が引き締まる思いです。特集「他職種連携から多職種連携へ」では，複雑化・深刻化する子どもたちの健康課題を解決するために奔走している養護教諭へ向けて，学術，養護教諭，管理職，専門職の立場から貴重なご提言をいただきました。2022年12月３日㈯～ 12月４日㈰開催の本学会の第30回学術集会（学会長：山崎隆恵・北海道教育大学）のメインテーマは「職制80年を経た今，養護教諭の実践の可視化について探究する」です。日々の養護実践をどのように可視化するのかについて会員の皆様と語り合える場になることを願っております。会報（83ページ）をご確認のうえ，多数のご参加をお願い申し上げます。

最後になりましたが，お忙しい中，投稿・ご寄稿をいただきました皆様，投稿論文の査読を快くお引き受けくださった皆様に感謝申し上げます。本誌が養護教諭の日々の実践や研究の発展にますます寄与できますよう，引き続き皆様のご支援とご協力をお願いいたします。

（青柳　千春）

編　集　委　員

委 員 長　山崎　隆恵（北海道教育大学札幌校）

委　　員　青柳　千春（高崎健康福祉大学）
今富久美子（神奈川県立藤沢工科高等学校）
高田恵美子（畿央大学）
留目　宏美（上越教育大学）
中川　優子（藤沢市立鵠沼中学校）
西岡かおり（四国大学）
山本　訓子（関西福祉科学大学）

第1号小委員　阿久澤智恵子（山梨大学）
浅野　法子（前橋市立天川小学校）
石井　秀貴（みどり市立笠懸西小学校）
竹田　啓子（富岡市立西中学校）

日本養護教諭教育学会誌　第26巻第１号

Journal of Japanese Association of *Yogo* Teacher Education　Vol.26，No.1

2022年９月30日発行（会員頒布・非売品）無断転載を禁ずる

発行所：一般社団法人日本養護教諭教育学会（https://yogokyoyu-kyoiku-gakkai.jp/）

事務局　〒162-0801　東京都新宿区山吹町358-5　アカデミーセンター

TEL：03－6824－9398

FAX：03－5227－8631

（郵便振替）00880－8－86414

E-mail：jayte-post@bunken.co.jp

代表者：後藤ひとみ

印刷所：文明堂印刷株式会社　本社（〒239-0821　横須賀市東浦賀１－３－12）

TEL 046－841－0074　FAX 046－841－0071　E-mail bp@bunmeidou.co.jp

Vol.26, No.1, September, 2022 ISSN 1343-9693

JOURNAL OF JAPANESE ASSOCIATION OF *YOGO* TEACHER EDUCATION (J of JAYTE)

CONTENTS

Foreword

Tomiko MIKI
The 80th anniversary of the *Yogo* teachers system
: the essence of *yogo* and its immutability and fashion 1

Special Issue: From cooperation with other occupations to interprofessional collaboration

Editorial Board
In planning the special Issue "From cooperation with other occupations to interprofessional collaboration" 3

Yuko IRIE
The Significance of "Interprofessional Collaboration" in Schools
: Focusing on School Organization Development 5

Haruko MEGURO
Behavior of *Yogo* teacher Involved in Multiple Cooperation 11

Yayoi TAKEMOTO
Multiple cooperation to ward increasingly complex and serious student support
: A consideration of multiple cooperation in A prefecture B high school 17

Kayo KITAI
From cooperation between *Yogo* teacher and school social workers to multi-professional cooperation 23

Investigation Paper/ Research Grant

Kumiko IMATOMI, Noriko MARUYAMA, Takae YAMAZAKI
Ingenuity in Problem Solving between Multiple Placement *Yogo* teachers in High School
: Aiming for Information Sharing and Agreement of Judgment 29

Investigation Paper

Ayako TSUCHIYA, Hiromi TODOME
Professional Duties of *Yogo* teachers in Elementary School Based on Time Study Data 3rd Report
: Observation of Time management with the focus on the number of children visiting to the school health room 39

Paper

Kaoru SUZUKI, Akira YAMAZAKI
Examination of the role expected of *Yogo* teachers in school organizational activities
: An attempt to create a flexible role orientation scale for *Yogo* teachers 49

Announcement 61

General Incorporated Associations Japanese Association of *Yogo* Teacher Education