

養護から教育の視点へ

—ある養護教諭の実践を通して—

広島文化学園大学看護学部

山本 洋 瑚

論文要旨 本論は、ある養護教諭の実践例を通して、養護教諭の教育的なアドバイスを「教育的タクト」と捉え、養護教諭に不可欠なものとして位置づけた上で、養護教諭の「教育的タクト」は養成できるかどうかについて考察し、その上で養護教諭の在り方について示唆する研究である。

まず、養護教諭の役割について歴史的に概観し、養護教諭に求められる役割を三期に区分する。それぞれの期に求められる養護教諭の役割は、「看護婦」から「教師」へ、そして「カウンセラー」へと時代によって変容する。また、その区分を教育学の立場から考察すると、時代背景や教育事象の変化は、そのまま養護教諭のアイデンティティの変化にもなっていることが明らかとなる。そのように養護教諭のアイデンティティが変遷していった1960年代から2000年代に、一貫して教育的なアドバイスで児童生徒を指導したある養護教諭の実践例を考察すると、「老婆心」や「リーダーシップ」など教育的な視点で指導していることが特徴的である。本論では、その養護教諭の教育的な視点を「教育的タクト」として位置づけ、教師には不可欠なものとして、その意義や必要性について考察する。さらに、生来的と言われる「教育的タクト」は養成できるかどうか、また養成できるとすれば、どのような方法があるかについても検討する。それらを踏まえた上で、時代背景や教育事象の変化に左右されない養護教諭の在り方について提示する。

キーワード：学校病理，カウンセラー，教育的タクト，リーダーシップ，養護教諭のアイデンティティ

■ はじめに

1960年代から始まった学校荒廃や対教師暴力、生徒間暴力などに代表される全国の中学校や高校で起きた教育問題¹⁾は、その後長期間にわたる現象を引き起こし、「学校病理」または「教育病理」という言葉を生み出した。その後、内申書重視や偏差値偏重教育などの管理主義教育によって校内暴力は全国的に沈静化する²⁾が、その一方で学校や個人の格差および序列を生む結果となり、1970年代には「落ちこぼれ」³⁾という言葉が登場した。また、70年代後半には、高校進学率が90%を超え、1980年代には、大学・短大・専修学校を合わせた高等教育進学率が50%を超える高学歴社会となった⁴⁾。受験競争が過熱し始めた1980年代には、学

校嫌いを理由とする「長期欠席者」が増加し始め、とくに中学校では「無気力・無関心・無感動」といったやる気のない投げやりな子どもたちが続出する⁵⁾。つまり、1970年代から始まった受験体制のプレッシャーやゆとりのない画一的で管理的な教育を詰め込んだ結果、校内暴力に替わって「いじめ」や「不登校」といった新たな「教育病理」を生み出したのである。また、1990年代に入り大学進学者が増加すると⁶⁾、受験競争は中学受験など低年齢化し始め、それに伴い「いじめ」や「不登校」も低年齢化していった⁷⁾。さらに2000年以降の「いじめ」については、情報化時代という新たな社会的背景も反映し、年々陰湿化する傾向にあり、いじめによる「自殺」は今もって後を絶たないのが現状である。

このような状況のなかで、1990年代前半から保健室は心を病んだ子どもたちの緊急避難の場所となり、養護教諭は心理カウンセラー的存在となった⁸⁾。養護教諭のなかには、カウンセリングを学ぶ者が続出した。しかし、2000年代になり「保健室登校」が認められるようになる⁹⁾と、保健室には児童生徒が溢れるようになり、養護教諭の心身の負担の大きさが指摘されるようになった。その結果、養護教諭の負担を軽減する目的で、臨床心理士や学校心理士といった心理専門家を学校に定期的に置く措置が導入された¹⁰⁾のである。すると、それまで心理カウンセラー的な役割をしていた養護教諭と心理専門家との間に、新たな軋轢を生じる結果となったのである。さらに、子どもの担任との連携の難しさも、それまで課題とされてきたことである。このような背景から、養護教諭自身が確固としたアイデンティティを築けないまま、今日に至っている者も多いのではないだろうか。

そこで、本論ではこれまでの養護教諭の役割の変遷を理解した上で、時代背景や教育事象の変化に左右されない養護教諭とはどのような教師かを考えてみたい。筆者は、学校教育における教師は「教育的タクト」を身につけ、教育的なアドバイスができることが不可欠であることは既に拙書¹¹⁾で論じている。もちろん、教科の教師だけではなく、児童生徒に接する養護教諭も「教育的タクト」の必要性は同じであることはいままでのない。「教育的タクト」を具体的に理解するために、本論では、これまで一貫して教育的なアドバイスで児童生徒を導いた典型的な養護教諭の実践例を手がかりとして検討する。筆者は教育学の立場から、その養護教諭の教育的なアドバイスを「教育的タクト」と捉え、養護教諭に不可欠なものとして位置づけた上で、養護教諭の「教育的タクト」は養成できるかどうかについても考えてみたい。まず、養護教諭の役割を理解するために、歴史的な背景からみることにしよう。

■ 養護教諭の役割およびアイデンティティの変遷と教育事象の関連性

「学校看護婦」という名称は、1905（明治38）年岐阜県のある学校にトラコーマ対策として学校看護婦が置かれた時に登場するが、現在の養護教諭の先駆的な学校看護婦として、初めて学校に設置されたのは1921（大正11）年である。戦前の「学

校看護婦」については、看護の歴史に詳しい亀山美知子の『近代日本看護史—I 日本赤十字社と看護』を手がかりにみてみよう。亀山は、養護教諭の原型を次のように述べている。

大正11年5月23日付で、日赤は各支部に児童衛生教育について通達を行っている。これはあくまで赤十字の平時の救護事業の一環として取り組まれるものであり、その目標は健康増進、疾病の予防、苦痛の軽減である。……この時はまだ模索の段階ではあったが、現在の養護教諭の原型を備えているといつてよいだろう¹²⁾。

このことから、養護教諭の原型は1921（大正11）年に小学校に派遣された「学校看護婦」であることは明らかである。その後、1929（昭和4）年に文部省訓令「学校看護婦ニ関スル件」が制定され、続いて1941（昭和16）年に国民学校制度（国民学校令の制定）を機会に学校看護婦は「養護訓導」となり、その地位や身分が確立したといわれる。さらに、1947（昭和22）年に学校教育法が制定されると、養護訓導は「養護教諭」に改められた。このように名称の変遷からみても、最初から教科の教諭とは一線を画していることが明らかである。次に、養護教諭の役割についてみてみよう。亀山は、戦前の「学校看護婦」の時代の執務内容を次のように述べている。

校内執務として、設備衛生の観察、児童の観察、教授の観察、体育運動の視察、疾病の治療及び診察設備の整理、身体検査の補助、衛生教育の補助、学校給食の介補、調査事務及び講話の補助が挙げられ、校外執務としては、家庭訪問、家庭訪問に関する注意、運動会、遠足、郊外教授等の勤務が挙げられている。これらのことから、校内での執務内容は補助業務が中心であるが、校外では家庭における児童の保健衛生に関する指導など、それまで健康体でない者を対象にしていた看護が、健康者をも対象としたものになったことは、より現在の内容に近くなっている¹³⁾。

このことから、戦前の「学校看護婦」としての執務内容は、児童生徒の衛生教育や健康増進、疾病予防などの補助業務で身体に関する内容に限られていることが明らかである。しかし、戦後に「養

護教諭」へ改称されてから今日に至るまで、時代背景や教育事象から生まれる「学校病理」や「教育病理」などによって、養護教諭の執務内容は大きく変化し、それに伴って養護教諭のアイデンティティも変容していくのである。それについて、スクールカウンセリングに詳しい土屋明日香は、1940年代から1990年代までの期間を三期に区分し、それぞれの期に養護教諭のアイデンティティが変わっていき、養護教諭がアイデンティティの混乱を起こしたと述べている¹⁴⁾。その区分は、筆者の考察する教育事象の区分と一致するので、土屋が提唱する期の区分とアイデンティティの区分を援用して、それぞれの時代の教育事象と照らし合わせてみよう。

土屋は、養護教諭が学校に導入された1940年代当初から50年代を第1期とした。その頃は戦争の影響から子どもの健康状態が著しく悪化し、伝染病や寄生虫の蔓延が深刻であったため、疾病を持った子どもを治療することが養護教諭の重要な役割となっていた。そのため、この時期の養護教諭は「看護婦」としてアイデンティティをもっていたと述べる¹⁵⁾。

教育学の観点からも、1940年代は教育基本法の公布により学校教育法が制定され、学校教育制度の過渡期であるため、混乱した時代である。また、戦後は子どもの数が急増したため、学校の設備が間に合わない状況にあった。さらに、1940年代は敗戦の影響から食料不足が続き、全国的に子どもたちが栄養を十分に摂れない時代でもあり、また生活が安定しないため、不衛生な子どもが多く、伝染病や寄生虫が蔓延したようである。子どもが学校を休むとすれば、病気や家の手伝いなどやむを得ない理由であった。

しかし、50年代に入ると、学校の内外で高校生、中学生による傷害や窃盗といった非行問題がマスコミや教育関係者の注目を集めるようになる¹⁶⁾。この時代は生徒が問題を起こしても学校においては養護教諭と他の教師が連携を取ることは難しかった。それは1940年代から50年代前半の学校の状況と教師の認識に原因がある。1950年代後半までは学校には「保健室」がなく、養護教諭は職員室の片隅や校舎の端などに戸棚や机、椅子などを置いて活動していた。教諭と名前が付いていても他の教師とは距離があり、学校の辺縁に置かれていた時代である¹⁷⁾。「保健室」が登場するのは、1958（昭和33）年に「学校保健安全法」において、

「学校には、健康診断、健康相談、保健指導、救急処置その他の保健の措置を行うため、保健室を設けるものとする」（第7条）と規定されてからである。したがって、全国の学校に保健室が普及するのは、1960年代に入ってからのことである。

以上のようなことから、1940年代から50年代末までの保健室もない状況における養護教諭の役割は、怪我や病気など医療的な側面に限られていたため、養護教諭は「看護婦」としての活動と役割を果たし、他の教師からも「養護教諭は学校内の看護婦」¹⁸⁾として認識されていたのである。

次に、第2期をみてみよう。土屋は1960年代から70年代を第2期としている。高度経済成長という社会背景から、受験競争が激しくなり、生活リズムの乱れやストレスによる「おなかが痛い」「頭が痛い」といった不定愁訴を訴える子どもたちが保健室を訪れるようになった。養護教諭は子どもの身体的訴えの背後にある生活状況や心理的な問題に焦点を当ててかかわっていく実践の必要性を感じ、子どもや保護者を対象とした健康教育を担う「教師」を求められたと土屋は述べている¹⁹⁾。

教育学の観点からみると、1960年代は学校の荒廃が始まった転換期である。社会ではカミナリ族や暴走族といった若者が暴徒化する現象が起こり始めた²⁰⁾。全国的に広がったその現象は、中学校や高校にも影響を及ぼし、器物破損や対教師暴力、生徒間暴力といった校内暴力を生み出していく。その一方で、高度成長時代の到来により生活が安定してくると高校進学者が増加し、1970年代半ばには高校進学率が90%になり²¹⁾、受験競争が過熱し始める。それに伴って内申書重視や偏差値が導入されるようになると、生徒管理という傾向を強め、受験体制は一層強化されていく。さらに、受験が低年齢化し、大衆化することによって、子どもたちの間で勝者と敗者をつくり出す状況が生まれる。つまり、管理主義教育や偏差値偏重の教育は、学校間の格差や序列を生み出すだけでなく、受験生さえ構造的に序列づけてしまうという状況のなかへ子どもたちを追いやったといっても過言ではない。競争の結果、受験苦による自殺や家庭内暴力が起こり²²⁾、子どもたちの間では優越感や疎外感、また差別意識などが生まれたのである。このような教育問題が深刻化または長期化することから、「学校病理」または「教育病理」と呼ばれるようになった。

しかし、このような教育病理の現象が生まれた

のは、管理主義教育や受験体制によるものだけであらうか。日本の管理的な教育および画一的で詰め込み的な教育は、1872（明治5年）の学制により学校制度が始まった時から行われてきたことである。また、管理教育や画一的な教育を行っていないイギリスにおいても、1980年代および90年代にはいじめや校内暴力など深刻な問題が起きている²³⁾。さらに日本とは対極に位置し、進歩主義的な教育が行われている北欧のスウェーデンやノルウェーにおいてもいじめの問題は起きている。スウェーデンでは1960年代末から1970年代初めにいじめ問題が社会の強い関心となり²⁴⁾、またノルウェーでは1970年代にいじめが深刻な問題となった。ノルウェーにおいては、1982年にいじめによる自殺者が新聞で報道され、1983年には全国的な「いじめ撲滅運動」が展開されている²⁵⁾。これらのことから、教育病理は管理主義的教育だけによるものではないことが明らかである。

そこで、わが国の1960年代から70年代にかけての社会背景を振り返ってみると、家族や地域における生活経験がそれまでとは急激に変化していることが浮き彫りとなる。例えば、「マイホーム」や「核家族」という流行語が生まれたように、都市部に人口が集中し、その周辺には団地やマンションが急増した。知らない者同士の新しい共同体では、地域の教育力は低下し、また、子どもの数が少ない核家族では、「甘やかし」や「過保護」、さらに放任主義を勘違いした「放ったらかし」など、家庭の教育力も低下したといえる。このような生活経験から、子どもたちの人間関係の歪みや未熟さが学校で露呈し、友達関係を築けない子どもやコミュニケーション能力が欠如した子どもたちが出現したのである。

前述した管理主義教育や受験のプレッシャーなどに加え、他者関係の未熟さが学校嫌いを理由とする「長期欠席者」を生み、「不登校」となっていくケースが多発する。つまり、家族や地域、および学校における生活経験の変化と友達関係の変質を背景として、1970年代から始まった受験体制のプレッシャーやゆとりのない画一的で管理的な教育を詰め込んだ結果、校内暴力に替わって「いじめ」や「不登校」といった新たな「教育病理」を生み出したといえる。

したがって、この時期の養護教諭について、土屋は、養護教諭は子どもの疾病に対する治療をするだけではなく、子どもの身体的訴えの背後にあ

る生活状況や心理的な問題に焦点を当ててかわっていく実践の必要性を感じ、子どもや保護者を対象にした健康教育を担う「教師」にならなくては、と自らのアイデンティティを大きく転換させていくことになったと述べている²⁶⁾。つまり、第2期における養護教諭は、時代背景や教育事象から子どもや保護者に健康面や生活面を指導する「教師」を求められた時代といえる。

最後に、第3期をみてみよう。土屋は、1980年代から90年代の保健室には自分の抱える悩みを相談しに来る子どもたちが増え、いわゆる「保健室登校」が激増し、保健室に子どもの心の問題が集中してしまう状況が生じたと述べている。そのため、子どもの心の問題とかかわる「カウンセラー」の役割を果たす必要性を感じ、養護教諭は教育相談やカウンセリングを熱心に学び、「カウンセラー」としてのアイデンティティを確立していきこうと懸命であった。養護教諭は、「1対1」の関係のなかで「悩み」を聞いて問題解決を援助するというカウンセラー的役割を目指していたが、1990年代に入ると、明確な理由もなく「なんとなく」保健室を訪れる子どもたちで保健室ががちゃがちゃとした落ち着きのない場となってしまったという新たな事態が生じ、それでも保健室に生徒が集まり「心のオアシス」として注目されるようになる。教師たちは養護教諭に一定の評価をするようになり、不登校の生徒などを養護教諭に預けるという動きも起こり始めた。しかし、養護教諭は子どもの心の問題を「1対1」の関係で受け止めるカウンセラー的役割では対応できないことを感じ始めた頃である²⁷⁾。

教育学の観点から1980年代を振り返ると、学校荒廃は1985年を境にはぼ沈静化し、派手な暴力沙汰は少なくなった代わりに、中学校では「無気力・無関心・無感動」といったやる気のない投げやりな子どもたちが続出する²⁸⁾。その一方で、塾通いが増加し、さらに過度の塾通いは、子どもから遊びや自然体験などを奪い、社会性が欠如し、人の苦しみや痛みも考えない子どもたちを生み出していった。その結果、これまでの受験体制の強化や地域および家庭の教育力の低下により生じた人間関係の歪みや未熟さはさらに深刻化し、子どもたちに新たな現象が生まれた。1985（昭和60）年は、少年の自殺が戦後最悪を記録した²⁹⁾のである。いじめが原因で自殺した9人のなかには、中学2年生男子が一年間にわたり同級生や卒業生から繰

り返し暴行を受け、金銭を脅し取られ、耐え切れなくなって自殺した青森の事件もある。また、1986（昭和61）年には東京都でいじめによってクラスメートを自殺にまで追い込んだ中学生の事件いわゆる「葬式ごっこ」が起き、大きな社会問題となる。この事件をきっかけに、文部省は初めて全国で「いじめ調査」³⁰⁾を開始した。その後、いじめの件数は年々増加する一方で、文部科学省のいじめ調査や撲滅対策にもかかわらず、「いじめ」は陰湿化するとともにエスカレートしていったのである。子どもたちが学校や塾などに多くの時間を取られ、「ゆとり」のない生活を送るなかで、このようなさまざまな荒廃現象が起こっていくのである。しかし、教師自身も多忙でゆとりを失い、教師の登校拒否や休職、退職者が増加し始めた³¹⁾のもこの時期である。

そこで、これまでの根深い病弊である画一性や硬直性、閉鎖性を打破し、個人の尊厳、個性の尊重、自由・自律、自己責任の原則、すなわち「個性重視の原則」を確立する方向へ動き出した³²⁾。また、過度の受験競争の緩和と子どもの「ゆとり」の確保をねらいとして、学校週5日制が導入されることとなった³³⁾。その結果、1992（平成4）年から月1回の学校5日制から始まり、2002（平成14）年には学校完全5日制になるなど、学校教育において大転換が行われたのである³⁴⁾。さらに、教育方法にも改革が見られ、これまでの画一性や硬直性、閉鎖性という個性を無視ないし軽視してきた方針を改め、教育の多様化や選択の機会の拡大という路線を打ち出した。それは、選択幅の拡大を中心に各学校の創意を生かした「体験的な活動」や「問題解決的な学習」の充実を図ることを目指した教育である。その結果、全国の学校で、個別化また個性化を目標に、多種多様な実践が行われるようになったのである。一つの例として、社会性を育てる教育の必要性から、「潜在的カリキュラム」を目的とする「総合的な学習の時間」が2000年から始まったことが挙げられる³⁵⁾。このような教育の改革を基に、「生きる力」や「ゆとり教育」、また「体験重視」といった方向に学習観は大転換したのである。このように第3期は、教育学において個性重視の教育が中心となり、子どもの自立や個の確立を目指していくようになる。どの子どもも落ちこぼさず、見捨てないことを目指し、子ども一人ひとりの個性を生かすこと、また子どものさまざまな個性を伸ばすことを目指

すことが個性重視の教育であると掲げられた³⁶⁾のである。その結果、保健室も児童生徒が個々の問題を抱えた個人へと対象が移っていったのである。

この時期の保健室の状況について、土屋は次のように述べている。養護教諭がカウンセラー的役割を目指していくと、医療という限定された枠を越えて、担任を差し置いて子どもの個人的な問題に立ち入ることに対する教師たちの激しい反発が生じた。「保健室が子どものたまり場になってしまい本来の保健室ではなくなっているから閉めるべきだ」という考えから、保健室閉鎖に至った学校も少なくないことも土屋は指摘している³⁷⁾。

さらに、学校現場では1990年代後半に「保健室登校」という言葉が生まれ、生徒が教室には入らず保健室へ行くようになったのである。2000年以降には学校（校長の裁量）によっては保健室登校が児童生徒の「出席」と認められるようになる³⁸⁾と、担任の教師たちは不登校や休みがちな児童生徒および心の問題を抱えた子どもたちを保健室に預けるといふ動きが生まれる。養護教諭は保健室においては時間に縛られず、無制限に児童生徒の状況に応じて援助できるという利点から、全面的に児童生徒を預ける教師が増加したのである。しかし、心の問題を抱えた子どもの人数の多さと問題の深刻さや長期化することによって、養護教諭一人で対応するには限界を感じるようになったのである。そのため、1990年代後半には、養護教諭の心身の負担の大きさが指摘されるようになった。その負担軽減策として、臨床心理士や学校心理士といった心理専門家との連携が提案された³⁹⁾のである。2000年以降は、全国的にいじめによる自殺者が後を絶たない状況から、臨床心理士や学校心理士といった心理専門家を常駐させる学校や定期的に置く学校が急増していく。その結果、これまでカウンセラー的役割を求められていた養護教諭は、臨床心理士や学校心理士の出現によって、違う道を模索せざるを得ない状況になったため、新たな養護教諭のアイデンティティの模索が始まったのである。

このように1940年代から2000年代まで、時代背景や教育事象の変化によって、養護教諭のアイデンティティが左右されてきたことは明らかである。しかし、教育事象の変化によって求められる役割が変容することは、他の教科の教師には見られないことである。また、養護教諭と教師の間に

は、他の教師同士の間とは異なる、ある距離が存在している。それは養護教諭が学校に導入された第1期から、他の教師とは異なる免許制度⁴⁰⁾であるため、他の教師と同等とは見られず、「看護婦」の役割だけの存在として扱われていたことから明らかである。第1期では、養護教諭も他の教師も「養護教諭は学校内の看護婦」という役割定義を共有していた。第2期に入り、健康教育を担う「教師」として活動し、「教師」としてのアイデンティティを模索し始めても、学校のなかで辺縁に位置していたことには変わりなかった。第3期には、養護教諭は「カウンセラー」としての役割を求められるようになり、カウンセリングモデルが導入され始めたことによって、保健室での「1対1」によるカウンセリングでは「守秘義務」を強調し、子どもと個別にかかわっていくことにより、ますます他の教師との溝は広がった⁴¹⁾のである。このように、養護教諭が他の教科の教師たちとの間に距離があることは、歴史的経緯による複雑な問題が存在していることから明らかである。

しかし、そのような状況のなかにおいて、時代背景や教育事象の変化に左右されず、独自の信念をもって教育的なアドバイスで児童生徒を指導していた一人の養護教諭の実践記録がある。第2期から第3期の36年間を養護教諭として携わったその養護教諭の実践からは、一貫して児童生徒への教育的な指導をみることができ。次では、その養護教諭の実践を通して、養護教諭の教育的な視点および指導について検討してみよう。

■ 養護教諭に求められる教育的な視点

—ある養護教諭の実践を通して—

1960年代半ばから小学校に14年間および高校に22年間の計36年間を養護教諭として活動した沢田美代子は、1970年代からは講演活動も行っている。前述したように、1970年代の養護教諭は、子どもの身体的訴えの背後にある生活状況や心理的な問題に焦点を当ててかかわっていく実践の必要性を感じ、子どもや保護者を対象にした健康教育を担う「教師」になろうとしていた時代である。沢田の講演の内容は、当に時代が求めているものであった。沢田の講演は自身の実践を通して、子どもたちに「生命の尊さ」を教えるものである。その講演の内容の一部は沢田が『心の声をきいて』という著書で記しているため、それを手がかりに

養護教諭としての沢田の指導法をみてみよう。沢田は自身の体験談（実践例）を綴っているのであるが、それぞれの実践例の特徴を挙げていくと、一つの象徴的な性格がみえてくる。まず、冒頭にある特徴からみていこう。「はじめに」では、沢田が初めて赴任した瀬戸内海の島の小規模小学校と、2校目の大規模小学校の様子が描かれているが、その文末には沢田自身の「モットー」が力強く謳ってある。

保健室は生命の尊さを教えるところですよ。生きることの厳しさを教えるところですよ。適当な妥協はしません。都合のいい甘えをさせるところではありません。人間として生きていくために必要な力を得るための、援助をするところですよ⁴²⁾。

続いて「これをモットーに36年間働き続けてきた」と沢田は述べている。教育学においてモットーとは、目標であり、主義主張を簡潔に示した標語のことである。教師は全員がモットーをもっているかといえば、はっきりと宣言できる教師はそれほど多くはないように思われる。モットーを言い換えると、信念をもっていることでもある。信念とは、固く信じて疑わない心であるが、信念だからこそ、36年間もち続けることができたのだと思われる。つまり、沢田は教師になった最初から「信念」をもち、「モットー」を掲げて教師をしていたのである。

次に二つ目の特徴をみてみよう。沢田の子どもへの接し方の特徴として、そのかわり方が親のような印象を受ける場面がよくみられる。例えば、種痘の第3期を小学校卒業前に行っていた時代に、児童養護施設から通うB君が「母子手帳を持っていないので、今までに種痘の注射をしたかどうかかわりません」と保健室を訪ねて来た時、沢田はB君の腕に第1期の種痘の痕を見つけ、次のように言っている。

B君、先生はどうしてお母さんが蒸発したのかは知らない。どうしてお父さんが迎えに来てくれなかったのかも知らないけど。見て、2歳までにしなければいけなかった種痘がしてあるよ。間違いなく2歳までは、しっかりと愛されていたんだよ、これが証拠だよ⁴³⁾。

沢田は、B君が4年生の時に教室を飛び出して保健室に来て、自らの生い立ちを話したことを思い出してそのように応えたのである。種痘の痕を見たB君は、座っていた沢田の膝に顔を伏せて泣いたという。4歳で母が蒸発し、6歳で父に置き去りにされたB君は、大人に反発し誰に対しても素直になれなかった。そのB君が初めて大人に心を開いた瞬間である。それまで常に親心でB君を見守っていた沢田に、B君が初めて見せた大人への「信頼」と「依存」の表現だったと思われる。この「信頼」と「依存」こそが、子どもが親に抱く感情であることはいうまでもない。心理学者の国分康孝は「親心」について次のように述べる。

親心というのは、人を慰める、いたわる、かばうというやさしさ（母的親心）と、叱咤激励する毅然たる態度（父的親心）から成り立っている。これは後天的に育つものである。男女を問わず、幼児期以来、親および親代償を自分のなかに摂取することによってつくるのである⁴⁴⁾。

一般に養護教諭は、母的親心いわゆる母性が強いといわれる。それは養護教諭が女性であり、看護的精神が強いことから容易に推察できる。しかし、沢田の対応は「つらかったわね」とか「元気を出してね」など慰めるとかいたわる言葉ではなく、どちらかと言えば、毅然とした父的親心に近い。B君の母親が蒸発したことや父親が置き去りにした事実は「事実」として受け止め、その上で、2歳までの種痘をしてくれていた親の愛情（＝事実）をしっかりとB君に教えている。それまで頑なであったB君が、初めて親の愛情を確認できた喜びと、沢田に親のような信頼と依存を感じて流した涙であろう。「あの涙は、人生をよりよく生きる力になっていることと思えてならない」⁴⁵⁾と沢田も懐古しているが、一瞬のうちにB君の心の琴線に触れる沢田の指導力に、父的親心と母的親心の両面をみることができる。

さて、三つ目の特徴をみてみよう。沢田は自分が発した言葉に対して、言った後に「しまった！」と気づいた時には、自分を責めるとか、時には電話をしてあやまるなど、よく自らを振り返っている。それはいつも相手を思いやっているからこそ、気づくことができるのである。自分がどう見られるかではなく、相手がどう感じたかを気遣うので

ある。たとえ小学生であろうと、その子がどう感じたかどうかと反省するので気づくことができる。また、児童生徒が弱気になっている時には、沢田は真剣に耳を傾け、一緒に考え、それぞれの子どもに合ったアドバイスをしている。生徒によっては気づかせるために突き放す言い方もするが、生徒はその言葉の奥に隠された沢田の思いやりを感じているのである。つまり、相手に対する「感情移入」であり、「気づき」でもある。

さらに、沢田は一人ひとりの子どもに対しても一つひとつのできごとに対しても、常に真剣に取り組んでいる様子が事例を通して伝わってくる。かかわった子どもたちは、沢田の真剣さや熱意を感じ取っているのである。このように子どもたち一人ひとりに熱意や思いやりをもって真剣に接することは、言い換えると「体を張っている」ことでもある。これを四つ目の特徴として挙げることができる。また、「体を張る勇気」と関連することで「ノーという勇気」が挙げられる。前述した第2期の1960年代～70年代は、養護教諭は健康教育を担う「教師」としてのアイデンティティを模索し始めた時期であったが、学校のなかでは辺縁に位置していたことには変わりなく、他の教科の教師と同等に扱われないことの方が多かった時代である。そのようななかで、沢田は学校や教育委員会に対して、理不尽なことには「ノー」と言っている。それは学校全体のためであることや養護教諭全体にかかわること、また一人の児童生徒のこのために、学校や教育委員会に「ノー」と言って奮闘することもあったようである。つまり、「ノーと言う勇気」は「体を張っている」ことであり、「リーダーの勇気」なのである。

以上の特徴の他にも、沢田の指導法には「指示の一貫性」や「責任感が強い」、また「情緒が安定している」などの特徴が挙げられる。さらに、「感受性が高いこと」も実践の随所にみられる。「気づく」ということは、鈍感であってはならず、機を見るに敏でなければ、指導者としては向かない。また、「アイデアをもっていること」や「全体を把握できること」なども、沢田の数多くの実践から読み取れる特徴である。このように沢田の実践の特徴をみていくと、国分のいう「リーダーの特徴」と類似していることが明らかとなる。そこで、国分の『リーダーシップの心理学』を手がかりにして、沢田の指導法をまとめてみよう。

本章の最初に、沢田が「モットー」を掲げてい

たことに触れたが、モットーをもっていることは目標をもつことであり、また信念をもっていることでもあると述べた。例えば、「あの先生は厳しい」とか「やさしい先生」など、児童生徒は敏感に、また自分に都合よく感じ取ることであるが、厳しく接するかやさしく接するかは、方法であって目標ではない。目標をもつということは、目指すものがあるということである。国分は、集団において「目標」をもつ重要性を述べている⁴⁶⁾。それは、目標をはっきりさせると、活気が出て生活にも張りがあり、集団の場合は一つにまとまりやすいという長所があるからである。前述したように、モットーを掲げている教師はそう多くはない。しかし、個人であっても、モットーをもっているからこそ、指示が一貫し情緒が安定することにもつながっていくと思われる。さらに国分は、リーダーの条件に「自己主張」することを挙げ、「旗印を高く掲げ、行き先を明示すべし」⁴⁷⁾と述べている。この場合の自己主張は個人的な要求ではなく、必要に応じて自分の考えを示すことである。国分は、「リーダーはカウンセラーではないから、受身的にメンバーの話を聴きさえすればよいというものではない」⁴⁸⁾と述べているが、それは生徒に対しても同じことがいえる。生徒がいくら生意気なことを言ってもまだ高校生であり、とくに非行の世界にいる生徒には、国分のいう「行き先を明示すべし」という教師の「自己主張」は必要である。つまり、沢田は「モットーを掲げる」という大きな信念を抱きつつ、日々の生徒の指導においては、対話のなかに教師である沢田自身の自己主張をしていることが実践例を通して多くみられる。もちろん、沢田と生徒との間に信頼関係が成立していることが前提であるが、この場合の自己主張は、迷っている生徒や軌道から外れている生徒に対しては「道しるべ」的な効果があり、さらに信頼している大人の自己主張だからこそ、耳を傾けるのだと思われる。このように「モットーを掲げること」や教師として「自己主張すること」など、沢田の指導にはリーダーとしての重要な特徴をみることができるのである。

次に、国分はリーダーの親象徴性として、「メンバーの依存の対象であれ」ということを挙げている。禁止・命令の象徴（父性的）であり、やさしさといつくしみの象徴（母性的）であれということである。また、親象徴性をつとめるために、次のように述べている。

ひとつは私心を去ることである。親は子どものためなら損得勘定抜きでつきあうのがふつうだからである。私利私欲がないから自信をもって叱ることもできるし愛することもできる。私利私欲がないから子どもも信頼してくれる。それと同じことがリーダーにもいえる⁴⁹⁾。

リーダーシップには性別や年齢は問わない。たとえ若輩であっても、親象徴性をもっている人はいる。沢田は常に「親心」で接していた。それも父的親心と母的親心の両面をもっている。父的親心と母的親心を言い換えると、父性原理と母性原理である。国分は、「父性原理と母性原理の共通性は、損得勘定を抜きにして、相手の人生に寄与する老婆心である。メンバーに好かれるリーダーはたいていが損得勘定抜きの老婆心の持ち主である」⁵⁰⁾と述べている。沢田の気くばりは、この「老婆心」から生まれているのである。例えば、沢田は「子どもの変化をみつけるためには、平素の様子を把握しておかなければ、その子どもの小さな変化に気づけない」と持論を展開し、登校時にはいつも保健室から出て、子どもたちの様子を毎朝観察するのである。これも沢田の「老婆心」である。さらに、老婆心は「感受性が高いこと」と、「洞察力つまり全体を観る力」が必要なのである。老婆心は経験から生まれることが多いが、それでは経験の長い教師が老婆心をもっているかといえ、そうとばかりもいえない。この「老婆心」も性別や年齢は関係しないのである。その他にも、国分はリーダーの条件として「共感性」も挙げている。「打てば響く人情を有せざるべからず」⁵¹⁾として、共感性のある人を暖かい人、また人の気持ちのよくわかる人と説明している。さらに「共感性」にも似ているが、「受容」もリーダーの必須条件としている。国分は、「相手のあるがままを受け入れることである。現実直視である。諦観である。」⁵²⁾とし、まずは相手をとがめないで受け入れることの重要性を述べている。そうすることによって、相手が委縮しないで自己嫌悪に陥ることもないからである。さらに、「清濁合わせ飲む人」⁵³⁾を挙げ、特定の価値観に固執しない度量の大きさについても述べている。このような特徴の共通項をみると、「寛容さ」という言葉が浮き彫りとなる。沢田の事例をみていると、とくに非行から生徒を立ち直らせる指導をする場合に

は、この「寛容さ」が重要であることがよくわかる。どんなに非行に走っている生徒に対しても、決して怯まない「勇気」と、最後まで見放さない沢田の「寛容さ」によって、非行のレッテルを貼られた多くの生徒たちが、保健室に足を運ぶことができたのだと思われるからである。

以上のことから、沢田の指導法を考察していくと、国分の提唱するリーダーの特徴や条件とほぼ一致することが明らかである。沢田が養護教諭として活動した第2期後半から第3期において、養護教諭は「カウンセラー」的役割を果たそうと教育相談やカウンセリングを熱心に学び、多くの養護教諭は「カウンセラー」になろうと懸命であった。その頃、沢田が保健室で行っていた児童生徒への個別の指導や児童生徒および保護者を対象にした講演活動は、カウンセラー的というよりもむしろリーダー的な要素が強く、一貫して沢田独自の指導を展開していたといえる。一般の教諭である沢田に講演の依頼が突出しているのは、「私心私情を越えた寛容の精神のほかに泰然自若とした情緒の安定性、……人の気持ちのわかる人情味、……全体を正確につかむ視野の広さ……」⁵⁴⁾など国分の提唱するリーダーとしてのパーソナリティを沢田が具えていたからであるといえよう。つまり、養護教諭にカウンセラー的役割を求められた第3期において、沢田はそのリーダー的素養から、時代に左右されない独自の指導法や講演活動を展開していたのである。以上のような沢田の指導法は、リーダーの特徴と言い換えることができるが、それぞれの視点は、心理的かつ教育的な視点ともいえる。さらに、沢田の指導の通奏低音となっているのが「老婆心」である。広辞苑によると、「老婆心」とは、もともと仏教用語で、「[年をとった女性が度を越して気を遣うことから]自分の心づかいを、度を越してはいるかもしれないが、とへりくだってという語」とある。「過度な親切」という意味合いを表している辞典もあるが、相手を気遣っていることには違いない。それは、愛情の対象へ向ける「気くばり」である。沢田はこの「老婆心」が人並み外れているといえる。「老婆心」について、国分は「日常生活のカウンセリングには、教師の一举手一投足に至るまで老婆心が込められている」⁵⁵⁾ことの重要性を述べている。つまり、「老婆心」は教師にとって必要不可欠なものなのである。この「老婆心」や「気くばり」を教師が児童生徒への指導の場面で発揮する場合、「カ

ウンセリングマインド」とする見解もあると思われる。しかし、そこに「教育的な指導力」をみることができる場合には、筆者はそれを「教育的タクト」と提言したい。

■ 養護教諭における「教育的タクト」の意義と必要性

「教育的タクト」は、教育学の文献において幾度となく目に触れる言葉である。また、「タクト」という言葉そのものを使用していないが、同様の意味の言葉でその重要性を指摘している文献も数多くある。本来、社交上の意味合いで使われた「タクト」(Takt)を教育学において位置づけたのは、J.F.ヘルバルト(Herbert, J.F.)であることは有名である。タクトの語源を遡ると、もともとラテン語の“tactus”から派生した言葉で、接触、関係、感情への影響などの意味をもつ。それが英語では“tact”, ドイツ語では“Takt”となり、音楽用語の「拍」や「指揮」といった意味⁵⁶⁾の他に、人間交際に欠かすことのできない「思いやりや礼儀」という意味⁵⁷⁾をもつようになった。18世紀後半、西欧でタクトは、「上流社会での礼儀になかった振る舞い」という意味で定着した。

わが国における「タクト論」は、おもに学校教育における実践の場で展開された。昭和初期に教育学者の篠原助市が「タクト」について教育学の方法体系を論じる際に、「教育活動の尖端」としてタクトを位置づけた⁵⁸⁾のが最初である。その後、教育学者の海後勝雄は、教師は全体に気を配りつつ、それぞれの瞬間における子どもの反応、また次の瞬間に子どもの背後に理想的な心理像を描けるようになることを教育技術の基本的な要件として「教育的タクト」を述べている⁵⁹⁾。また、ヘルバルト研究者で有名な高久清吉は、「教育的タクト」は教師の「こつ」あるいは「感度」の一つとして、授業展開において教師に欠かせない力として重要視されるようになったと論じている⁶⁰⁾。高久のいう「教師の感度」とは、簡単にいえば、授業中、子どもの心の動きを鋭敏にキャッチすることのできる教師の感受能力の度合いのことである。教師の感度が鋭いか鈍いかの問題は、神経質であるとかないとかいった教師の気質の問題ではなく、また熱意があるとかないとかという心構えの問題でもない。この感受能力は、ただ子どもの心の動きを捉えるだけの受け身のはたらきばかり

でなく、この動きに応じ、こちらからはたらきかけの仕方を即座に調整するという能動的な作用も含んだ力で、高久はそのような力を「臨機の力」とか「特別の力」と捉えて、次のように教師の経験の重要性を論じている。

そのときそのときの実現場面のただ中で子どもの動きをキャッチし、この動きに即応する判断や選択や決定の処置を教育の理にしたがって、すばやく確実に行っていく教師の身についた臨機の力である⁶¹⁾。

高久は「臨機の力」を教師に欠かせない力とし、ベテラン教師と教育実習生の違いはとくに「臨機の力」の違いとしている。本来、教育の実現場面はそれぞれ固有の強い特異性をもっている。まったく同一の教育場面はあり得ないので、それぞれが「一回限り」の特異性をもっているのである。現場面は一般的な原理や法則によって、一様には割り切れない場面の連続である。教師には一般的な理論をその場面場面に応じて特殊化する特別な力が要求される。この力を高久は「研ぎ澄まされた教育的感覚」と呼び、身についた感覚としてはたらくまでに自分のものとなりきった力で、磨きのかかったもの、さらに教師の感覚またはセンスにまでなりきった理論の力であると述べている⁶²⁾。

つまり、感受性の高い教師がその場面場面に応じて、すばやく子どもの動きをキャッチし、その動きに即応する判断や決定を行うことが「教育的タクト」ということになる。これを個別指導に敷衍すると、教師が行う生活指導や生徒指導、また教育相談やカウンセリングといった「1対1」の場面での指導にも共通することは明らかである。さらに、教師が授業中に「教育的タクト」を発動する場合、それは今の状態から次の段階への「きっかけ」や「気づき」を児童生徒に与えたいと思う時である。その目的は、よりよき状態へと導こうとし、教師が授業または生徒全体の、進歩、成長、達成などを目指しているといえる。それは、個別指導においても、同様であると同時にそうでなければならない。「教育的タクト」が「カウンセリングマインド」を超えるとすれば、教師の「気づき」や「老婆心」のなかに、発達を目指した教育的な観念が含まれていることなのである。その教育的な観念について、教育人間学の矢野智司は『自

己変容という物語—生成・贈与・教育』において、次のように述べている。

教育とは、基本的には未来の理想的な状態を設定し、そこから現在の状態を否定し、その目的に向けて現在の状態にはたらきかけ、状態を変化させることである。したがって、教育には、かならず「企て」という目的契機が存在している⁶³⁾。

つまり、「教育的タクト」は、「カウンセリングマインド」という相手に対する思いやりよりも、教師がより教育的な目的を描いていることが前提になっているのである。その上で、一回限りの臨床場面において、子どもの心の動きを瞬時にキャッチし、その動きに即応する判断や決定を行なうことが「教育的タクト」といえる。それは、授業中においても個別指導においても、高い感受性をもち、教育的センスをもった教師であれば可能なことであると思われる。前述したリーダーの「自己主張」において、沢田が「1対1」の指導のなかで行っている「自己主張」は、教育的な「企て」を描いて生徒に接しているように思われる。例えば、親に反発する生徒に対して、沢田はその親の気持ちを想像し、「あなたの親はこう思っているのじゃないかな…」と言って生徒に気づかせる。また、児童生徒に接する場合は、「こうなって欲しい」という「願い」を込めて対応している。そのような沢田の「老婆心」や「気づき」、また「自己主張」には、教育的な「企て」が含まれているのである。したがって、個別指導とはいえ、「カウンセリングマインド」を超えた「教育的タクト」をもって指導しているといえる。

そこで、「教育的タクト」について、個別指導にも置き換えられる例を挙げておこう。教育学において「教育的タクト」を取り上げたもう一人のドイツの教育学者G.ケルシェンシュタイナー(Kerschensteiner, G.)は『教育者の心』において次のように述べている。

言葉とか、行為とか、態度とか、これを要するに、人間一つ一つの別々の表現方法の断片から、推測的に直観的に、人間精神を把握するところの能力が必要なのである。……一般的な経験的な心理学の規則や法則をもってしても、なお、一人一人のもつ固有の心を開く鍵をもつと

いうわけにはいかない。われわれが、仮に、偉大なる心理学者であるにしても、それにしても、ある人のもつ一定の心の本質は、不可解な秘密として、解けないままであることもあるのである。これとは反対に、微細な心理学的研究については、何も知らないのであっても、しかし、経験と習熟とによって強化されたところの生来の感情移入の能力からして、一定の人間の心の謎を解くことのできる場合もある⁶⁴⁾。

これは、教育者の根本的な生来的な性質でもあり、生来の「感情移入の能力」や「教育的気転」という言葉で表現されている。また、成長しつつある者に、何か感化影響を与えようと思うならば、まずはこの成長しつつある者の本質を把握することができなければならないことも強調されている。この「感情移入の能力」とは相手の立場に身を置いて、相手の体験を共感し、相手を理解する能力のことであるが、相手を理解するということは、相手の内面を想像する力があるかどうかということでもある。また、ケルシェンシュタイナーの「教育的気転」もラテン語の“tactus”という言葉そのものが示しているように、直接的な事実と端的に触れるところから生じてくるもので、日々生徒と接触しているうちに現れてくるものなのであると述べ、「感情移入」は生活のあらゆる面の感性であると述べている⁶⁵⁾。また、ケルシェンシュタイナーは、教育者の本質的な特徴として、生来的に気転をもっていることを挙げる。成長しつつある生徒に対して、観察の能力と人格診断の能力が必要となってくるが、そこで問題となるのが、生来の観察の才であるという。このような才については、学校においてなら特別な訓練を受けていないし、将来も受けないだろうと述べている⁶⁶⁾。さらに、他の教育学者の説を総合的にみても、「教育的タクト＝教育的気転」や「感情移入」は生来的なものであるという考え方が大方の見解である。そうであるとすれば、「教育的タクト」や「感情移入の能力」を養成することはできないのであろうか。次に、「教育的タクト」は養成できるかどうかについてみてみよう。

旧ソビエトの代表的な教育学者である A. C. マカレンコ (Makarenko, A. C.) の『教育学理論の一般的諸問題・ソビエト学校における訓育』のなかに、「教育経験からのいくつかの帰結」という講演記録が収められている。それには、教師の「タ

クト」を技巧または技量と意味づけ、技量を身につけている教師の子どもとの接し方が詳しく述べられている⁶⁷⁾。また、才能に頼らず、技量は訓練して手に入れるもので、職人芸と呼ぶものであり、日々の努力によって身につくものなので教育されなければならないとしている。

教育の技量は、才能を要求する特別な術ではなくて、その技量を医師に教え、音楽家に教えないように、それは教えなくてはならない専門わざであります。……ところが、教師には、そのような訓練ということが、ないので⁶⁸⁾。

このように、マカレンコは「教育的タクト」を技量とし、職人芸と呼び、教育されなければならないとしながらも、訓練の機会がないことも附言している。さらに、医師や音楽家に教えるという喩えは、技能を教える場合の特殊なケースを意味している。それには、解釈学に影響を受けた M. ポラニー (Polanyi, M.) の『個人知識』から、その具体的な示唆を得ることができるので、最後にそれを紹介しておこう。ポラニーは技能の伝達において重要な「鑑識眼」の訓練について述べているが、このことは「教育的タクト」の養成にそのままつながるものといえる。

医学の診断家として訓練されるには、師匠の導きの下で長い経験を経なければならない。医師がある種の症候を……認識し得なければならない、……この症候の個人知識を持たねばならず、それはただ、いろいろな症例を与えられて診断することを繰り返すことによるのみ学ぶことができる。科学、生物、医学の学生が実習コースで大量の時間を費やすことでわかるように、このような科学は、師から弟子への技能と鑑識眼の伝達に大きく依存しているのである⁶⁹⁾。

つまり、師匠の下で長い訓練を経ることによって、個人的に知識をもつようになり、そのような経験をさらに繰り返していくことによって「鑑識眼」は学ぶことができるというのである。医学や音楽の場合と同じように、師匠から弟子へ直接教授するように訓練することが、タクト養成にも適していることにつながっている。このように、「教育的タクト」を養成するためには、模範とする教

師の下で、その教師の一挙手一投足を観察し、感覚を育てていくという「鑑識眼」の訓練を繰り返すという一つの方法が見出せる。しかし、現実には学校の教師においては、そのような訓練を受ける機会はない上、個人的に指導を受けることは難しい。そうであるなら、模範となるような教師に積極的に会い、できるだけ傍にいてその教師の一挙手一投足を観察し、感覚を学んで自己を育てていく「自己教育力」に委ねられるように思われる。

最後に、時代背景や教育事象の変化に左右されない養護教諭についてまとめてみよう。前述したように、養護教諭がカウンセラー的役割を求められた時代には、カウンセリングを熱心に学び、「カウンセラー」になろうと懸命だった。その当時、養護教諭が目指していたカウンセリングは、心理専門家が行う「症状をなおすカウンセリング」＝（心理療法的なカウンセリング Therapeutic Counseling）である。しかし、それには臨床心理学の専門知識の学習が追いつかない上、しっかり訓練されていないければ、却ってよい指導にはならないものである。つまり「生兵法は怪我の基」なのである。しかも2000年以降、心理専門家が学校現場へ登場したことにより、養護教諭の「カウンセラー」としてのアイデンティティはまた失われてしまったのである。そこで、時代背景や教育事象の変化によって左右されない養護教諭のアイデンティティを保つためには、養護教諭は「教育的タクト」を養い、リーダーシップをもって児童生徒を指導していく「人を育てるカウンセリング」＝（教育・開発的カウンセリング Developmental Counseling）を目指すべきなのだ。養護教諭はカウンセラーではないが、カウンセラーのように受け入れる心もち、カウンセラーのように包み込む暖かさをもつことは重要である。その上に、「教育的タクト」を駆使し、母性原理を基調にして、父性原理で指導できるようになることが、時代に

左右されない養護教諭となり得るといえるのではないだろうか。

■ おわりに

養護教諭は、児童生徒の衛生教育や健康増進、疾病予防などの身体に関する内容の他に、戦後から今日まで、時代背景や教育事象から生まれた「学校病理」や「教育病理」などによって、その役割の変化を求められてきた。つまり、養護教諭のアイデンティティが「看護婦」から「教師」へ、そして「カウンセラー」へと時代によって大きく変容していったのである。しかし、2000年以降は「いじめ」がさらに陰湿化し、「いじめ」による自殺者は毎年後を絶たない状況となり、学校現場には臨床心理士や学校心理士など心理専門家を置く学校が急増した。それによって、養護教諭のカウンセラー的役割はもはや必要ではなくなったのである。これまで多くの養護教諭が時代背景や教育事象の変化により養護教諭のアイデンティティを翻弄されてきたのであるが、これからは時代背景や教育事象の変化によって左右されない養護教諭のアイデンティティを目指すべきであることはいうまでもない。本論では、沢田の実践例を分析することによって、「親象徴性」や「老婆心」、また「リーダーシップ」など養護教諭の教育的なアイデンティティを形成する要素を提示した。さらに、教師として必要不可欠な「教育的タクト」の意義や必要性を論じ、養成方法も提示した。言い換えると、それらは養護教諭が目指すべきアイデンティティであり、教育的な指導法なのである。1960年代半ばから2000年代初頭において、沢田が体を張って実践していたことは、時代背景や教育事象の変化に左右されない養護教諭の一つのモデルリングであるといえよう。

引用文献

- 1) 「警察白書」警察庁（昭和45年）
- 2) 「学校基本調査・児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」文部科学省。
- 3) 世界大百科事典 第2版. 平凡社. 2007.
- 4) 「学校基本調査及び大学一覧」文部科学省.
- 5) 久世敏雄：青年の心理と教育. 放送大学振興会. 178. 1992.
- 6) 「学校基本調査及び大学一覧」文部科学省.
- 7) 「学校基本調査・児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」文部科学省.

- 8) 土屋明日香：保健室から学校へーある養護教諭の活動を通して。近藤邦夫 志水宏吉編。学校臨床への招待ー教育現場への臨床的アプローチ。嵯峨野書院。187。2002.
- 9) 「不登校への対応の在り方について」文部科学省。(平成15年)
- 10) 中央教育審議会答申「子どもの心身の健康を守り安全安心を確保するために学校全体としての取組を進める方策について」文部科学省。(平成20年)
- 11) 山本洋瑚：学校外芸術教育指導者が開く教育の可能性ー個人指導による音楽教育がもたらす生成と発達。溪水社。33-77。2012.
- 12) 亀山美知子：近代日本看護史ー I 日本赤十字社と看護。ドメス出版。178。1984.
- 13) 亀山美知子：前掲書12) 180.
- 14) 土屋明日香：前掲書8) 187.
- 15) 土屋明日香：前掲書8) 187.
- 16) 「学校基本調査・児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」文部科学省.
- 17) 土屋明日香：前掲書8) 190.
- 18) 土屋明日香：前掲書8) 189.
- 19) 土屋明日香：前掲書8) 188.
- 20) 「警察白書」警察庁(昭和56年)
- 21) 「学校基本調査及び大学一覧」文部科学省.
- 22) 「学校基本調査・児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」文部科学省.
- 23) 森田洋司監修：世界のいじめー各国の現状と取り組み。金子書房。1998.
- 24) 森田洋司監修：前掲書23) 91-92.
- 25) 森田洋司監修：前掲書23) 119.
- 26) 土屋明日香：前掲書8) 188.
- 27) 土屋明日香：前掲書8) 188.
- 28) 久世敏雄：前掲書5) 178.
- 29) 「警察白書」警察庁(昭和61年)
- 30) 政府統計資料。20。総務省統計局.
- 31) 初等中等教育局中等教育企画「教員のメンタルヘルスの現状」文部科学省。(平成24年)
- 32) 臨時教育審議会答申「教育改革の三つの視点」文部科学省。(昭和62年)
- 33) 中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」文部科学省。(昭和62年)
- 34) 中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」文部科学省。(昭和62年)
- 35) 教育課程審議会「中間まとめ」文部科学省。(平成9年)
- 36) 臨時教育審議会答申「教育改革の三つの視点」文部科学省。(昭和62年)
- 37) 土屋明日香：前掲書8) 189.
- 38) 「不登校への対応の在り方について」文部科学省。(平成15年)
- 39) 中央教育審議会答申。文部科学省。(平成20年)
- 40) 亀山美知子：前掲書12) 178-179.
- 41) 土屋明日香：前掲書8) 190.
- 42) 沢田美代子：心の声を聞いて。北水。12。2004.
- 43) 沢田美代子：前掲書42) 24.
- 44) 国分康孝：リーダーシップの心理学。講談社。98。1984.
- 45) 沢田美代子：前掲書42) 24.
- 46) 国分康孝：前掲書44) 187.
- 47) 国分康孝：前掲書44) 188.
- 48) 国分康孝：前掲書44) 188.
- 49) 国分康孝：前掲書44) 76.
- 50) 国分康孝：前掲書44) 99.

- 51) 国分康孝：前掲書44) 183.
- 52) 国分康孝：前掲書44) 186.
- 53) 国分康孝：前掲書44) 187.
- 54) 国分康孝：前掲書44) 180-183.
- 55) 国分康孝：学校カウンセリングの基本問題. 誠信書房. 74. 1987.
- 56) 新村出編. 広辞苑. 第5巻. 岩波書店. 1998.
- 57) R. シンチンゲル編. 現代独和辞典. 山本明・南原実訳. 三修社. 1981.
- 58) 篠原助市：教育の本質と教育学. 教育研究社. 326. 1930.
- 59) 海後勝雄：教育技術論. 日本図書センター. 320-321. 1939.
- 60) 高久清吉：教育実践の原理. 共同出版. 12-15. 1970.
- 61) 高久清吉：前掲書60) 15.
- 62) 高久清吉：前掲書60) 18.
- 63) 矢野智司：自己変容という物語—生成・贈与・教育. 金子書房. 41. 2000.
- 64) Kerschensteiner, G. : *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, Verlag von R. Oldenbourg. 1921. G.ケルシェンシュタイナー：教育者の心—その本質の構造. 玉井光成訳. 共同出版. 58. 1957.
- 65) G.ケルシェンシュタイナー：前掲書64) 59.
- 66) G.ケルシェンシュタイナー：前掲書64) 60.
- 67) Макаренко, А.С. : *Сочинения в 7 Томах, РеЛолЛ, :И. А. Каиров (глав.реЛ.)и Лругие, изл. 2.Москва. Изл.АПН РСФСР, 1957-1958,т.1.2.3.4.5.7.* А.С.マカレンコ：教育学理論の一般的諸問題・ソビエト学校における訓育. 矢川徳光他訳. 明治図書. 285. 1965.
- 68) А.С.マカレンコ：前掲書67) 257.
- 69) Polanyi, M.: *Personal Knowledge : Towards a Post-Critical Philosophy*, The Universty of Chicago Press. 1962. M.ポラニー. 個人的知識—脱批判哲学をめざして. 長尾史郎邦訳. ハーベスト社. 51. 1986.

From Nursing to the Perspective of Education : An Inquiry into the Practice of a Certain *Yogo* Teacher

Hiroshima Bunkagakuen University
YAMAMOTO Yoko

This article considers the educational advice offered by *yogo* teachers in terms of 'tact', an essential quality for a *yogo* teacher. By focusing on the case of a certain *yogo* teacher, we examine whether tact can be learned and we present approaches for *yogo* teachers.

First, we present a historical overview of the role of the *yogo* teacher, divided into three phases. Over time, the role of the *yogo* teachers has changed from nurse, to teacher, to counselor. When these classifications are examined from the viewpoint of pedagogy, it becomes apparent that the changes in historical background and educational circumstances have resulted directly in changes to the identity of the *yogo* teacher. Throughout the period from the 1960s to the 2000s as the identity of the *yogo* teacher was transformed, it is apparent from observing the practice of a certain *yogo* teacher who consistently gave students educational advice, that the guidance is characterized by 'kindness' and 'leadership'. Here we consider this educational viewpoint of the *yogo* teacher in terms of 'tact', an essential quality for a teacher, and examines its significance and necessity. We also consider whether or not you can foster 'tact', which is thought to be innate, and if so, what methods can be used. Based on these considerations, we present approaches for *yogo* teachers that do not depend on historical background and educational circumstances.

Key words: school pathology / counselor / tact / leadership / identity