

保健室頻回利用生徒の保健室利用におけるジレンマ

堂 本 志 保

1 はじめに

1.1 問題の所在

本稿の目的は、「怠業」や「怠学」⁽¹⁾により授業から「離脱」した生徒を、保健室が受容することで生じる排除／包摂のジレンマについて明らかにすることにある。本稿で用いる「離脱」は、授業など制度的に枠組みされた集団、場所、時間から離れることを意味する。

社会的排除／包摂の概念は、1980年代の後半にフランスで議論が始まり、1990年代に欧州で社会改革の議論の中から広がっていった(以下、社会的排除／包摂と排除／包摂は同義とする)。日本では、2011年4月に、「一人ひとりを包摂する社会」の実現を目指し、内閣府に社会的包摂推進室が設置された。イギリスの社会的排除室をモデルとした日本の行政における社会的包摂の概念は、社会的排除に相対する概念として打ち出されたものだった(阿部2011、pp.3-5)。

一方、稲垣は、『教育における包摂と排除』(2012)の序章において、『『教育』への包摂それ自体がもたらす疎外=排除』という包摂と排除の関係性を指摘している。そして、同著で倉石(2012、pp.102-110)は、「包摂は排除を克服するべく現れるのでは必ずしもなく、排除を母体として出現する包摂は、逆説的だがそれによって排除をより完璧なものとする」という「排除と包摂の入れ子構造」について論じている。

教育社会学では、このように排除／包摂における「時間序列と価値序列の自明性を問いなおす」(倉石2012、p. 104)視点から、指導員・教師一児童・生徒の生活世界に踏み込んだ研究

がなされてきた。例えば、保坂(2017、pp.285-304)は、放課後児童クラブの指導員と発達障害児の相互行為に着目し、指導員が、発達障害児の包摂を志向して実践する予防的対応には、支援の実践が行われている現在時制において排除的に機能する可能性があることを明らかにした。また、劉(2018、pp.155-174)は、中国の都市部で、教師が「できない生徒」に対し、さりげなく他の生徒と異なる扱いをするという、「ソフトな隔離」を行いつつ、教室内の役割を与えることで生徒集団の一員として包摂することを明らかにした。一方、中国の農村部では、教師が「できない生徒」をあからさまに排除し、教室外の役割や仕事や下級生の監視役を与えているのだという。

これらの先行研究は、発達障害児や「できない生徒」といった学校の生徒集団における周辺的な存在に着目した知見であった。しかし、児童クラブや授業などの制度的枠組みから「離脱」した児童・生徒の行方に焦点化して分析されたわけではなかった。

そこで、本稿では、授業などの制度的枠組みにおいて学習空間である教室等から離脱した個人の包摂／排除を巡るジレンマについて分析する。その際、近年において学習空間から離脱した個人が居場所として利用する傾向が最も高い空間である保健室をフィールドとして設定する。

1.2 保健室というフィールド

保健室の包摂／排除を巡るジレンマを明らかにするために、保健室というフィールドにおい

て、どのような保健室利用に着目する必要があるのかについて、保健室や養護教諭に関わる先行研究を概観することから明らかにしたい。

かつて、保健室で行われる健康管理といえは、健康診断や感染症予防など、集団を対象としたいわゆる公衆衛生であったが、近年では、授業などの制度的枠組みから離脱する個人に対する対応へと重点が移行している。

離脱する個人の保健室利用に向けた一般的関心は、1980年代に不登校やいじめがいわゆる「教育問題」として顕在化した後、その対応の一助を担うものとして高まりをみた。例えば、1998年の中央教育審議会答申には、「『心の居場所』⁽²⁾としての保健室の役割を重視しよう」と明記されている。21世紀になり、さらに多様化、複雑化した健康課題を「現代的健康課題」⁽³⁾と定め、養護教諭には、児童生徒の健康相談のみならず、生徒指導面においてもその役割に期待が寄せられている。養護教諭が司る「養護」とは、「心身の健康保持（健康管理）と増進（健康教育）によって、発育・発達の支援を行うすべての教育活動」（日本養護教諭教育学会2012、p.6）を意味している。すなわち、養護教諭が管理・運営する保健室には、養護空間として機能することが求められている。

このような保健室や養護教諭に関わる研究では、小倉（1970）や杉浦（1977）により理論研究の先鞭が切られた。1980年代以降には、養護教諭養成者や養護教諭自身による実践研究が盛んに行われるようになり、「実践が先行して理論がそれを後追いつけるかたちで展開」（藤田2008、pp.22-27）してきた。それを踏まえ、藤田（2008）は、保健室、養護教諭研究においては、実践の中から理論を生成することが重要だと説いている。

他方、保健室、養護教諭研究に社会的示唆を与えているいくつかの先行研究がある。それらの知見を保健室利用の観点から、以下のとお

り整理することができる。

第1に、心身の健康を主とした保健室利用において、秋葉（2004）は、生徒と養護教諭の保健室でのやりとりをエスノメソドロロジーの手法を用いて分析し、保健室が、身体を媒介にした養護教諭と生徒のコミュニケーションの場であることを明らかにした。秋葉の知見は、教育社会学的視点から保健室の基本的構成要素を示すとともに、保健室の構造・機能・意味について明らかにした点において、社会学的な保健室研究の嚆矢といえよう。

また、すぎむら（2014）は、養護教諭の職制運動や研究活動を史的に紐解き、養護教諭が差別と向き合った系譜を示すとともに、現代の養護教諭における「性被害への対応」を描き、養護教諭が学校における「周辺」に位置するからこそ果たすことのできる役割について示唆した。

第2に、保健室登校⁽⁴⁾において、秋葉（2001）は、保健室・養護教諭がいわゆる保健室登校を含め心のケアの対象と考えられる事象に独自に貢献していることを示した。秋葉の研究は、学校教育における心理臨床的なまなごしを相対化し、「やりとり」を単位とした事例研究の方向性を示した点でも意義深い。

第3に、「怠業」による保健室利用において、森田（1991、p. 88）は、登校回避感情を持っている生徒や「不登校群」の生徒に、保健室を利用する生徒が多いという傾向をみいだした。そうした生徒にとって、保健室が、抜け道やガス抜き場となり不可視なアジール空間として機能することや、制度化された「離脱」空間として作用するなど、保健室が、「逸脱への傾斜行動を吸収し、（中略）柔構造として集団を機能させる装置」（森田1991、p. 66）であることを指摘した⁽⁵⁾。しかしながら、森田が分析に用いた統計数値には、実態の把握と集計上の問題から、「怠業」が除かれており（森田 1991、p.16）、心身の健康を起点としない保健室利用

に焦点が当たられていたわけではなかった。

これら社会学的な先行研究は、専門性や理想像を追求する養護教諭による実践研究とは明らかに異なる視点を有していた。しかしながら、保健室や養護教諭に向けられた社会的期待に対し、ポジティブに答える側面を明らかにしてきたという点において共通していた。

生徒を受容することで生じる保健室のネガティブな側面が潜在化し、ポジティブな側面だけが顕在化したのには、「怠業」や「怠学」といった心身の健康を起点としない保健室利用に関心を寄せてこなかったことによるものと考えられる。日本独自の教育システムである保健室が、学校教育にどのように位置づき、どう機能するのかを検討するうえでも、心身の健康課題に留まらない「怠業」や「怠学」といった目的で保健室を利用しようとする生徒を視野に入れ、保健室機能の多様な側面を明らかにすることに意義があると考えられる。

以上を踏まえ、保健室の包摂／排除を巡るジレンマを明らかにするために、「怠業」や「怠学」といった心身の健康を起点としない生徒の保健室利用に着目し、養護教諭や一般教諭との相互行為から分析を行う。

2 調査の概要

本研究では、養護教諭として実践する当事者が調査者である。当事者が調査者であることについて古賀(2004、pp.2-9)は、アンダーソン、G. L.(1994)の議論から、①職務の意味を再帰的に把握、②人々の立場の違いを相互に認識理解し、互いのコラボレーションを推し進める、といった有効性を示した。

とりわけ、実践者が行う聞き取り調査や参与観察が、「表出や意味付与の過程に立会い、相互行為のなかから意味の世界を経験」し、「現場の課題を現場の文脈化から、つまり内側から理解する」うえで有効であり、こうした質的調

査法が「現場での参加者の役割や立場の違い、いわば参加者相互の社会関係に対応した調査を展開することもできる」のだと述べた(古賀2004、pp.4-5)。同著には、高等学校における実践者によるエスノグラフィーが掲載されている。その他、生徒指導を実践する当事者としてリアリティのあるエスノグラフィーを描いた吉田(2007)の研究もある。

本研究でも、以下の2点において、当事者が調査者であることの利点を生かすことができると考えた。1点目には、次節で示す保健室頻回利用生徒の特定において、養護教諭として実践しているからこそ持ち得た視点でデータ化が可能となったという点にある。2点目には、現場の養護教諭と一般教諭の密な関係を基にして、質的調査が実施できたという点にある。「怠業」や「怠学」による保健室利用について、既存の量的調査で把握することは困難である。例えば、公益財団法人日本学校保健会による『保健室利用状況に関する調査報告書』では、症状別カテゴリーに「怠業」や「怠学」がない。そうした保健室利用は、集計上「倦怠」「心因性」など、いずれか既存のカテゴリーに振り分けられているか、もしくは、「保健室の正当な利用者ではないもの」としてカウントされていない。このように、量的な調査では、潜在化してしまっている「怠業」や「怠学」による保健室利用を、現場の文脈を理解し、一般教諭と連携している養護教諭だからこそ、質的調査によって顕在化させることができる。

以上のことから、本研究の分析には、2014年4月1日から2015年3月31日の1年間、調査者自身がA中学校で養護教諭として実践する中で、観察、記録したフィールドノーツをデータに用いた。

調査を行ったA中学校は、近畿圏都市部にあり、生徒数が700人以上の大規模校である。2012年度に公表された就学援助受給者の全国平

均15.6%を常に10ポイント以上上回り、生活保護世帯も少なくない。A中学校の保護者からは、「自分もA中学校の卒業生だ。」という話を度々耳にした。そして、A中学校を卒業したという親の口から次に語られるのが、「A中学校は、親の代から度々『荒れ』ていた。」という話であり、調査を行った2014年度は、授業から離脱する生徒が多く、暴力行為など、ここ数年中でも特に「荒れ」の状況が顕著な年であった。スクールソーシャルワーカーも配置されておらず、一般教諭は常に生徒対応に追われていた。

A中学校の保健室は、1名の養護教諭が管理・運営していた。生徒が保健室を利用する際には、原則として「保健室来室カード」を一般教諭に記入してもらい持参するという校内のルールを設けていた。しかし、そうしたルールも、調査を行った2014年度には、しばしば反故にされていた。

調査者は、保健室での日常会話を中心に可能な範囲でメモをとり、執務を終えた後に、フィールドノーツを作成した。フィールドノーツの作成を始めた時点では、どの生徒が保健室を頻回利用することになるのかが不確定であり、調査対象者の特定はできていない。記録を書き溜めていく中で、どのようにして調査対象者を限定したかについては、次節で述べる。

本稿で事例に用いたA中学校の事例については、匿名性が維持できるよう、名前は全て仮名とし、男子の保健室頻回利用生徒をカタカナ表記、女子の保健室頻回利用生徒をひらがな表

記、保健室頻回利用生徒以外の生徒をアルファベットで表記した。また、地域の特定を避けるため、フィールドノーツの内容をそのまま用いるのではなく、文意を損なわないよう留意したうえでデータに修正を施し、言葉の意味や状況の補足が必要な場合には、()を用いた。

なお、本研究に際して、管理職と面談を行い、特殊な疾病などで生徒個人を特定できるような事例を用いないことを条件に事例研究の許可を得た。

3 保健室頻回利用生徒の特定

保健室は、誰でも等しく利用でき、すべての生徒に開かれた空間である。しかし、実際には、保健室を利用する生徒の頻度に偏りがある。本調査では、調査対象となる保健室頻回利用生徒を特定するにあたり、筆者が養護教諭として勤務する中で、運営に関する計画の反省をする際に作成する保健室利用記録の集計を用いた⁽⁶⁾。

本集計は、4月から1月までの期間中に、生徒が保健室を利用した件数の集計である(一部、養護教諭が職員室に在室していた際に対応した件数も含まれている)。集計結果から、保健室頻回利用生徒を特定するに至った経緯は以下のとおりである。

まず、A中学校の保健室において、4月から1月までの期間、個人別の利用件数をわりだし、個人の利用件数に応じて、5段階にカテゴリー化した。図1の上の帯グラフでは、カテゴリーごとの割合を示した。その結果、調査した

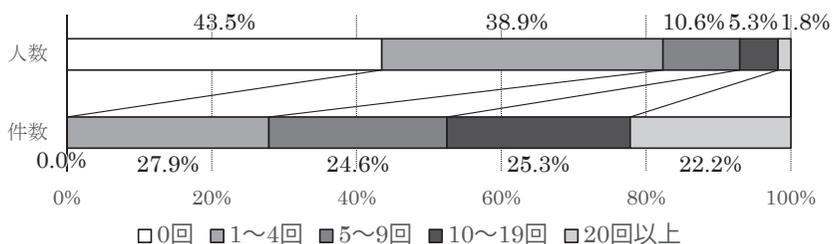


図1 保健室等利用人数の割合と件数割合の比較

10か月間に10件以上保健室を利用した生徒は、生徒全体の7.2%であった。図1の上の帯グラフでだけ見ると、保健室を度々利用した生徒が、生徒全体の中の限られた生徒であることが分かる。その限られた生徒と養護教諭がいかに多くの相互行為を交わしていたかを示したのが、図1の下の帯グラフである。

図1の下の帯グラフにおける件数とは、保健室利用記録に計上した総件数、すなわち、養護教諭が生徒の訴えに対応した総件数を100として示したものである。その内、人数にして生徒

数の7.1%でしかない10件以上利用した生徒による保健室利用が、保健室利用件数全体の半数近くに登る47.5%を占めていることがわかる。これは、単純計算にして、養護教諭と生徒によって交わされる相互行為の内、およそ2回に1回が、4月から1月までの期間に10件以上利用した生徒と交わされていたことになる。

以上を踏まえ、調査期間が10か月間であることに鑑み、期間中に10回以上保健室を利用した生徒を、「保健室頻回利用生徒」と規定した。

怠業などで授業から離脱した生徒が、いつも

(表1)

	仮名	性別	学年	利用件数	備考：保健室利用の理由と対人関係
生徒	ヒロキ	男	3年生	67件	体調不良、怪我を理由に保健室最多利用。暴言、一般教諭とのトラブルが多い。運動部に所属している。
	ハヤト	男	3年生	44件	壁を殴るなどの怪我を理由に保健室利用。暴言、一般教諭とのトラブルが多い。調査対象生徒の中のリーダー的存在。
	ノボル	男	3年生	39件	腰痛等の怪我や体調不良を理由に保健室を利用し、友人や自己の状況を語る。運動部に所属し、向学校的側面もある。
	さくら	女	3年生	36件	体調不良を理由に保健室利用し自己の状況を語る。外見が派手でクラスメートとは馴染まない。テストの成績は比較的優秀。
	こまち	女	1年生	36件	検温や怪我理由に保健室利用。1年生女子の仲間と授業離脱するほか、3年生男子に追従する。
	トオル	男	3年生	34件	保健室利用以外でも授業からの離脱が多い。運動部に所属している。
	トキオ	男	3年生	28件	壁を殴るなどの怪我、体調不良を理由に保健室利用。暴力的で一般教諭とのトラブルが多い反面、自己について語ることもある。
	タカシ	男	3年生	20件	体調不良、怪我を理由に保健室利用。2学期以降の利用は減少。
	のぞみ	女	3年生	19件	体調不良を理由に保健室利用し自己の状況を語る。外見が派手でクラスメートとは馴染まない。2学期後半、高等学校進学への意欲をもつ。
	レイ	男	3年生	16件	ヒロキと同じ部活動に所属し、部活動の怪我を理由に保健室利用。
	あさひ	女	3年生	10件	体調不良、怪我を理由に、さくらとともに保健室を利用。2学期以降の利用は減少。
	*ヒカル	男	3年生	5件	調査対象生徒の中のリーダー的存在としてハヤトと行動を共にしていたが、あるトラブルをきっかけに不登校の状況になる。
一般教諭	植野教諭	男	3年所属		保健体育担任・生徒指導主事
	福山教諭	女	3年所属		3年生の教科担任・学級副担任
	山形教諭	男	3年所属		3年生の教科担任・学級副担任で調査年度より赴任した若手の教諭
養護教諭	女	3年所属		調査者本人。A中学校に勤務し10年目だが、調査前年度休職し調査年度復職	

*家庭環境については、個人特定に関わるとして記載していない。*のヒカルは保健室頻回利用生徒ではないが事例に登場する。

保健室を利用する保健室頻回利用生徒であるとは限らない。また、保健室頻回利用生徒には、保健室登校など、心身の健康問題を起点としている生徒も含まれる。しかし、フィールドノーツと照らし合わせると、「保健室登校」の生徒以外の保健室頻回利用生徒が、怠業などにより授業から離脱する生徒の典型例として浮上してきた。

ただし、保健室頻回利用生徒の規定は、研究対象を顕在化する操作として行ったものであり、「問題行動生徒」としての類型化や、階層化(森田1991,p.69)を目的としたものではない。

保健室頻回利用生徒のうち、事例に用いた調査対象者の概要を表1に示した。

4 養護空間への包摂から学習空間への包摂へ

本節では、保健室頻回利用生徒が授業から離脱した後、保健室利用を介して、授業への再参加が可能となった事例を提示する。初めに示す事例1では、4人の保健室頻回利用生徒が授業中に保健室を利用する場面であるが、ここでの注目は、タカシにある。

事例1

4限目開始直後から15分間に、あさひ、タカシ、ハヤト、ノボルの順に保健室に来室する。あさひは、腰痛を訴えて来室。タカシは、体育の授業に参加しようとしていたが、服装について注意を受けたことに腹を立てて離脱してきた。他方、授業を離脱し廊下等を徘徊していたハヤトとノボルには、山形教諭が付き添っていた。

タカシ 「湿布貼って。もう、体育無理。出えへん。ここおる。」

養護教諭 「ええ。湿布は、貼ってあげるけど、体育無理ってどういうことなん。」

養護教諭は、タカシの申し出に従い、以前より痛めていた突き指に湿布を貼る。

タカシ 「ちゃうやん。植野（体育の授業担当教諭）が無理とか言うから。」

そこに、体育の授業から離脱したタカシを追って、ハヤトとノボルが、来室する。

タカシ 「この服やったらあかんとか、むかつくやろ。（授業に）出えへん。」

ノボル 「ほんな、（授業に）出なくて、いいやん。植野が（授業に出なくてもいいと）言うてんやろ。」

ほどなくして、植野教諭がタカシの様子を保健室に見に来る。

植野教諭 「別に『体育に出るな』なんて言ってへん。『着替えてこい』って言うたんや。着替えたらええやん。早く来いや。」

山形教諭が貸し出し用の体操服を準備し、タカシは保健室で着替え、体育に戻った。

(2014年5月9日 フィールドノーツ)

体育の授業は、安全面や衛生面から、体操服に着替えて参加することになっている。ところが、事例1のタカシは、既定の体操服に更衣していなかった。

タカシが体育から離脱した要因について、保健室でのやり取りから3点に整理することができる。1点目が、怪我による身体的要因によるものである。2点目が、植野教諭に注意されたことに対し、タカシが「むかつくやろ」と言っていることからわかるように感情的要因によるものである。3点目が、体操服に更衣をしていないという物理的要因によるものである。

1点目の身体的要因は、養護教諭が手当てをすることで、すぐさま解消した。事例1のやり取りで、怪我について詳しく語られることがな

いことから、身体的要因が、タカシの授業離脱において重要な要因ではないことがわかる。

2点目の感情的要因について、ノボルが、「タカシの授業離脱は、植野教諭の方に原因がある」という自分たちの理論に落とし込んで解釈し、タカシの授業離脱行為を正当化していた。その後、保健室にやって来た植野教諭は、タカシの行為を非難するのではなく、着替えをして体育に参加するよう勧める。こうしたやりとりによって、タカシの激しい言動が減り、素直に体操服に更衣する行為に至ることからみて、「むかつく」という感情要因が解消していた。

3点目の物理的要因も、保健室に居合わせた山形教諭が準備した貸し出し用の体操服にタカシが更衣したことによって解消した。

事例1では、タカシが体育の授業から離脱後、廊下やトイレといった制度外空間ではなく、養護教諭や一般教諭が対応する制度化された空間である保健室を利用したことで、授業からの離脱要因が解消され、授業への再参加が可能となった。

次に示す事例2のトキオも、保健室を利用した後、授業へ再参加した例である。

事例2

14:30のぞみが「教室に入りたくない」といって一人で保健室に来室する。14:40ヒロキが頭痛のため「来室カード」を持って来室し、ベッドで休養する。14:45トキオが怒って入ってきて、いきなり保健室の椅子を蹴り、授業担当教諭とトラブルがあった旨を話し始める。話し終わるとトキオは少し落ちつき、ソファに伏せて横になる。

養護教諭 「わかった、わかった。トキオは、頑張ろうと思っていったのに、(授業担当教諭に) わかってもらえなかったんやな。でも、いつまでも怒ってないで、

機嫌をなおして、そろそろ教室戻り(なさい)。トキオがどこに行ったか、(授業担当教諭が)心配しているで。」

トキオ 「いや、(授業に)戻らん。だいたい、保健室はサボるとこやろ。授業サボっておるとこやろ。別にいいやんなあ。」

トキオがのぞみに同意を求めるが、のぞみは、それには応えず下を向く。

のぞみ 「ベッドでヒロキが寝ているで。」

トキオ 「えっ、そうなん。」と声のトーンを落とす。「もう、行く」といって、退室する。

(2014年7月3日 フィールドノート)

事例2ではトキオが、体調不良など身体的理由を提示せず、「サボる」ことを意識して、保健室を利用しようとしていることが分かる。

トキオの授業離脱は、授業担当教諭とのトラブルに基づく感情的要因によるものだった。トキオは、保健室来室時、「いきなり椅子を蹴る」という激しい情動を示していたが、養護教諭とやりとりをするうちに落ち着きを取り戻し、「ソファに伏せて横になる」などの行為に至っていた。その後、のぞみとのやりとりやヒロキの存在を意識したことで、トキオは、自ら授業に戻るという行為選択を行った。

保健室という場で、トキオの授業離脱の原因である授業担当教諭とのトラブルが、直接的に解決されたわけではないが、養護教諭や他の生徒とのやりとりを介して、間接的に授業離脱に至った感情的要因が解消され、トキオは、授業へ再参加することが可能となった。

本節のまとめると以下のように考察できる。事例1のタカシと事例2のトキオは、いずれも授業参加の継続を困難にする現象が生じたこと

で、「授業に出たくない」という激しい情動が引き起こされ、授業から飛び出した後、保健室利用を介して授業に再参加していた。保健室における養護教諭、一般教諭、他生徒との相互行為が、彼らの情動や心理的ストレスを癒すよう働き、授業への再参加を促したと考察できる。

すなわち、タカシとトキオは、授業から離脱後、保健室という養護空間に包摂されたことにより、再び「授業」という学習空間に包摂された。こうした集団の秩序維持に寄与する保健室の機能は、1節で示した森田(1991)の指摘する「離脱」の回路と合致している。しかしながら、事例1のタカシと事例2のトキオでは、授業参加の継続を困難にした原因が明確だったゆえに、対処できたという状況に依存しており、限定的なものと言わざるを得ない。なぜならば、同じ事例1、事例2においても、同時に居合わせた他の保健室頻回利用生徒は、授業から離脱したまま教室に戻っておらず、本稿では示していないが、タカシとトキオであっても、別の事例では、授業へ戻ることが困難な場面があったからである。

5 学習空間からの排除としての養護空間への包摂

前節では、授業参加の継続を困難にする現象が生じ、そのことが自他において明確だった事例から、授業離脱の要因を分析した。本節では、授業離脱に至った原因が不明瞭なまま、保健室利用を希望する保健室頻回利用生徒に対し、養護教諭や一般教諭が行う授業離脱についての意味付けに着目し、包摂／排除の観点から考察する。

事例3は、保健室頻回利用生徒の訴えが、養護教諭と一般教諭に「怠学」と意味づけされたことにより、保健室利用が認められなかった事例である。

事例3

昼休みにのぞみ、さくら、あさひ、トキオ、他3年生1名の計5名が、保健室を利用していた。5限目開始とともに、見るからに体調の悪い様子の2年生1名、運動場で遊んだあとのヒロキ、タカシ、レイの3名が保健室に入室する。それを追って、生徒指導主事の植野教諭が保健室に入室し、授業に出るよう促すが、「しんどい」といって動こうとしない。

植野教諭 「授業始まってるので。おまえら全員で出ろ。」

ヒロキ 「しんどいから寝かせて。」(ヒロキは、対話スペースの床に寝転ぶ。)

養護教諭 「もう、チャイムなったし、だめ、だめ、一旦教室行きや。」

ヒロキ 「しんどいんやから、寝させろや。何のためのベッドやねん。寝るためのベッド違うんか。」

養護教諭 「しんどい人がそんな大きな声で怒鳴るか？さあ、立って立って。」

(中略…こうした利用状況であるならば、保健室を閉めると養護教諭が言う。)

のぞみ 「もういいやん。閉められるのあれやし。出ようや。」

養護教諭 「もう一回言うよ。保健室から出ましよう。」

さくら 「また閉めるとか、うっとおしい。」

植野教諭が保健室を出るよう生徒を促す。

のぞみ 「もう出よ。行こ。」

3年生8名全員が保健室から出ていく。

(2014年7月1日 フィールドノーツ)

昼休みに保健室を利用していた5名については、昼休みの時間中に養護教諭が手当てを済ませていた。5限目が始まってから利用しようと

した3名は、昼休みに運動場で遊んでいたことなどから「怠学」であることが分かる。そのため、保健室利用を認めるか否かで養護教諭・植野教諭とヒロキが激しく衝突した。結局、養護教諭が、指示に従わなければ「保健室を閉める」という条件を持ち出したことにより、保健室頻回利用生徒たちは、しぶしぶ教室に戻っていた。

事例3では、保健室が生徒たちのアジール(森田1991)となることはなかった。養護教諭と植野教諭は、保健室頻回利用生徒の授業に出たくない要因について、聞き取ることなく「怠学」と意味づけし、彼/彼女らを保健室から排除した。

一方、次に示す事例4では、トオル、ハヤト、ヒカルの保健室利用が養護教諭と一般教諭に容認された。

事例4

3限目の授業中、ヒロキが頭痛を訴えて来室した。検温すると37.4℃の発熱があり、「早退したくない」というため、ヒロキは、ベッドで休養することになった。その直後にヒカルと3年生Nが来室する。Nは、下痢による腹痛があったため、ベッドで休養することになる。4限目になりトオル、ハヤトの順で来室する。

養護教諭 「どうしたん？」

トオル 「しんどい、熱測るわ。」

養護教諭 「もう、あと20分で授業終わって、下校(時刻になる)やん。」

トオル 「いや、クラブあるし。」

養護教諭 「クラブ行けるくらいやったら、授業出れるやろ。」

トオル 「うるさい、だまれ。」

養護教諭 「うるさいのは、あんたや。ヒロキとNが寝てるねんで。」

トオル 「知ってるよ。」

ハヤト 「ここにおるわ。別に、うるさ

せんし(うるさくしないから)。」

トオル 「おれも、おるわ。」

途中、保健室を出入りしていたヒカルも戻ってきて合流する。4限目終了まで残り10数分間ということもあり、養護教諭は、職員室に内線電話をして、トオル、ハヤト、ヒカルが、(特に体調不良という訳ではないが)保健室にいる旨を伝える。職員室からは「そうですか、お願いします。」という返事が返ってくる。

(2014年7月14日 フィールドノーツ)

事例4のヒロキは、発熱していることから、ここでは観察対象外である。事例4において、注目するのは、トオル、ハヤト、ヒカルの3名である。同日のフィールドノーツによれば、トオル、ハヤト、ヒカルの保健室利用は、「体調不良」や「心因性」としてカウントされている。

確かに、トオルは、「しんどい」と身体症状を訴えているが、部活動への参加を希望していることからして、身体的要因が、授業離脱において重要とは考えにくい。また、ハヤトとヒカルには、身体的要因は見いだせない。

そうしたことから、養護教諭がこの3名を「怠学」と認識しつつ、心身の不調に読み替えて、保健室で受容していることがわかる。また、一般教諭もそれに対し、「そうですか、お願いします。」と答え、保健室利用を容認している。

本節を振り返ると、A中学校では、保健室利用の正当性を巡り、生徒と教師の間にズレがあり、対立することで、生徒の保健室利用が容認されないことがあった。その一方で「怠学」による授業離脱行為と養護教諭や一般教諭が認識していた場合でも、保健室利用が容認されることがあった。

事例4では、「怠学」を心身の不調に読み替えて、保健室で保健室頻回利用生徒を受容し、保健室が彼/彼女らの「居場所」となることで、

彼／彼女らが、生活指導の対象となったり、教師と対立して学校から早退したりすることを回避し、学校内部に留まることを容易にしていた。その意味で、保健室頻回利用生徒にとって保健室が、学校空間への包摂的な役割を果たしていたといえよう。

しかし、裏を返せば、保健室頻回利用生徒が、事例3のヒロキたちのように、授業参加を促されずにいることは、彼／彼女らを「授業」という学習空間から未必に排除していたことにもなりうる。こうした排除の側面は、保健室が「居場所」として肯定的に注目されることで不可視化され、照射されずにきたのである。

保健室が、括弧付きの「心身の健康保持」を理由に、保健室頻回利用生徒を受容し「居場所」となることで、学校空間に彼／彼女らを包摂する役割を果たしていると同時に、学習空間から彼／彼女らを排除する役割を果たすというジレンマに陥っていると言えよう⁽⁷⁾。

6 学校空間における現在の包摂と将来の排除

学校は、将来の社会参加に対する選別、水路づけを行う機関でもある。特に中学3年生は、受験体制によって、そうした側面が強化される。

本節では、受験体制にかかわる事例を示すことで、保健室利用によって可能となった現時点での学校空間への包摂が、将来的な学校空間からの排除を孕んでいることについて言及する。

事例5

実力テストの2日前。朝、廊下であさひとすれ違う。養護教諭が「久しぶり」と声をかける。最近は、さくらとあまり行動を共にしていない様子。

あさひ 「なんか、前まではよかったけど、勉強やばいし。」

(2014年10月21日 フィールドノーツ)

事例5で、養護教諭が「久しぶり」と声をかけているのは、あさひの授業離脱の回数が減ったことを意味している。それに対し、あさひは、咄嗟に授業離脱をしなくなった理由を口にしていく。あさひは、2学期になり、授業離脱行為を繰り返している友人のさくらと距離を置き、学習へと向かうようになっていた。

2学期になって3年生が受験を意識する頃には、あさひのように、1学期を中心に利用が多かった保健室頻回利用生徒と、2学期になっても相変わらず授業離脱行為を繰り返す保健室頻回利用生徒（その多くは、10ヶ月間の利用件数が20件以上となった）に分化した。

保健室頻回利用生徒の中でも最も利用件数の多かったヒロキは、学校に登校して、部活動をしていれば、高等学校に入れると考えていたため、学習への関心が極めて薄かった。事例6は、そうしたヒロキがテストの日に保健室を利用する場面である。この日のテストは、進路決定に関わる重要なテストであったため、生徒には、テスト時間内教室に留まり、粘り強く解答を考えることが求められていた。

事例6

3年生の実力テストの日、職員室にいた福山教諭から保健室に校内電話が入る。

福山教諭 「今ね、ヒロキが一応『しんどい』といって（職員室に）来ているんですけど、この時間の（テストの）終わりまで（保健室で）面倒みてもらうことって、できますか？」

養護教諭 「（ヒロキの）テストは、もういいんですか？」

福山教諭 「もう、『書けるところは全部、書いた。』って言ってますし、いいです。」

養護教諭が、福山教諭の申し出を了解し、

ヒロキと福山教諭が保健室まで来る。

しかし、この時間の終わりにこまちが授業を抜けて保健室に来たことで、それに応じてヒロキがしゃべりだす。

(2015年1月9日 フィールドノート)

事例6で福山教諭は、養護教諭に、ヒロキが「一応しんどい」と訴えていると伝え、休養できるかどうかではなく、「面倒みてもらうことって、できますか」という表現で問いかけている。その後が続くやりとりから、福山教諭と養護教諭が、ヒロキの訴えを深刻な体調不良ではないと認識していることがわかる。それにもかかわらず、ヒロキがテストから離脱し保健室を利用する行為は、「体調不良」と意味づけされ、正当な保健室利用として受容された。

テスト受験から離脱したヒロキの保健室利用が容認されたことは、ヒロキを「いま・ここ」での学校空間内部へ包摂する役割を果たしていた。

しかしながら、ヒロキが、この日のテストから離脱したことは、中学校卒業後の進路と十分に向き合うことから降りたことでもある。中学校卒業後の進路決定が、将来の学歴と結びつき、貧困や社会的排除に抗する行為であるという意味において、テストからの離脱は、社会的排除と無関係とはいえない。

事例6では、誰かがあからさまにヒロキをテスト受験から排除した訳ではないだろう。しかし、テスト中のヒロキの保健室利用を容認することが、進路と向き合わないヒロキを容認したことにもなり、ヒロキの将来を視野に入れたならば、卒業後に学校空間から排除される可能性を押し広げてしまったと考えることができる。

敷衍すれば、保健室が、テストから離脱したヒロキを受容し「居場所」となることで、現時点での学校空間にヒロキを包摂する役割を果たしていると同時に、将来的に排除に抗する学校教育からヒロキを排除する役割を果たしかねないというジレンマに陥っていると言えよう。

7 まとめと考察

本稿では、怠業や怠学により授業から離脱する保健室頻回利用生徒に着目し、養護教諭や一般教諭との相互行為を分析することで、彼／彼女らを保健室という場で受容することにより生じる排除／包摂の両義性について考察した。

分析に用いた事例を、保健室という「養護空間」と授業中の教室などの「学習空間」という視点から整理すると表2のようになる。ただし、事例5は、保健室頻回利用生徒ではなくなった事例のため省く。

事例1のタカシと事例2トキオは、授業から離脱後、保健室を利用したことで、授業からの

(表2)

	保健室 (養護空間)	教室等 (学習空間)	授業から離脱後の保健室頻回利用生徒
事例1 (タカシ) 事例2 (トキオ)	○受容	○再参加	保健室利用を介して授業離脱に至った要因が解消し、学習空間に包摂された。
事例3 (全 員)	×拒否	○再参加	保健室利用を拒否され、いやおうなしに学習空間に戻った。
事例4 (トオル、ハヤト、ヒカル)	○受容	×不参加	保健室利用が容認され、学校空間に包摂されたが、学習空間から排除された。
事例6 (ヒロキ)	○受容	×不参加	保健室利用が容認され、現時点で学校空間に包摂されたが、将来的に、排除に抗する学校教育から排除される可能性(危惧)を増長させた。

離脱要因が解消し、再び「授業」という学習空間に包摂された（4節）。こうした保健室の機能は、先行研究でも明らかにされてきた保健室のポジティブな側面であった。

事例3は、保健室頻回利用生徒の保健室利用が、「怠学」と意味づけられ、保健室空間に受容されず、彼／彼女らが授業に戻るようになった事例であった（5節前半）。事例3は、事例1と事例2で、寛容に生徒を受け入れていた保健室であったとしても、怠業や怠学の生徒を無制限に受け入れる限界を示唆するものであった。一方、事例4により、保健室頻回利用生徒の「怠学」を、養護教諭と一般教諭が心身の不調に読み替え、保健室が「居場所」となることで、彼／彼女らを学校空間へ包摂していたことを明らかにした（5節後半）。事例4において、事例3のように、保健室頻回利用生徒が授業参加を促されず、保健室が「居場所」となることが、彼／彼女らを「授業」という学習空間から未必に排除することになりうる点を指摘した。

事例6より、保健室でテストから離脱したヒロキを受容したことが、現時点で学校空間にヒロキを包摂すると同時に、将来的な学校空間からヒロキを排除している可能性について示唆した（6節）。

本調査によって明らかになったことは、学校制度である保健室には、怠学や怠業の生徒を無制限に受容することに限界があり、たとえ保健室がそうした生徒を受容し「居場所」を創出することができたとしても、そのことが同時に現在の学習空間や将来の学校教育からの排除を意味してしまうというジレンマであった。

保健室利用に伴う排除的側面は、保健室が「居場所」として肯定的に注目されることで不可視化され、照射されずにきた。換言すれば、保健室頻回利用生徒に象徴される授業から離脱する生徒の課題も、学校空間に居場所があることを肯定的に評価するまなざしによって不可視

化され、問題化されることがなかった。本稿の知見は、保健室・養護教諭研究に新たな視点を提示したことに加え、保健室利用における負の側面を明らかにしたことで、保健室利用だけでは十分に解決できない生徒の課題を顕在化させた点において意義がある。

本稿における包摂概念は、制度的に枠組みされた集団、場所、時間を共有することに重点を置いており、それが、必ずしも排除に抗するものではない。酒井（2015、p.8）は、「教育を通じて人々のケイパビリティを高めていくことで、はじめて排除に抗することができると考えられている。」と指摘した。保健室頻回利用生徒を含め、全ての生徒における学習空間について問い直し、排除に抗する学校空間の創出を検討することが、研究を継続する調査者、そして当事者としての課題である。

註

- (1) 森田（1991、p.15）は、「怠業」が、「登校しながらも特定の授業だけ欠席したり、遅れたり、途中で抜け出す」行為であるのに対し、「怠学」が「怠け」「ずる休み」であるとして「怠業」と「怠学」区別している。
- (2) 1992年「登校拒否問題への対応について」の通知において、「児童生徒にとって自己の存在感を実感でき精神的に安心して居ることのできる場所」と示される。
- (3) 現代的健康課題とは、「肥満・痩身、生活習慣の乱れ、メンタルヘルスの問題、アレルギー疾患の増加、性に関する問題のほか、時代の変化とともに新たに生じる多様な健康課題とする。この他、心身の不調の背景にいじめ、児童虐待、不登校、貧困などの問題が関わっているものも対象としている。」（文部科学省2017）

- (4) 日本学校保健会では、保健室登校を「常時保健室にいるか、特定の授業は出席できても、学校にいる間は主として保健室にいる状態（保健室に隣接する部屋で養護教諭が主に対応している場合も含む）」としている。
- (5) 森田（1991、p.66）による「離脱」の回路は、「(1)日常生活の中に埋め込まれ、(2)かりに規範から反れた行動であったとしても許容されたり、ときには制度化され承認された行動であり、(3)日常のルーティン化された活動を円滑に進めたり、そこからもたらされる心理的ストレス、倦怠感を癒し、(4)集団の秩序維持に寄与するという点で『逸脱』とは異なっている。」このように森田は、「逸脱」と「離脱」を差異化し、「離脱」を定義している。しかし、本稿は、その限りではなく、一般的な意味として「離脱」を用いている。
- (6) 保健室には、心身の不調を訴える生徒が来室するだけでなく、休憩時間や放課後に身長を計るためや養護教諭にちょっとした話をしたり、頼みごとをしたりするために利用する生徒もいる。そうした生徒は、休憩時間や放課後など、授業時間という制度的拘束におかれていない短時間の利用であり、養護日誌などの保健室利用記録には記載されないことが多い。調査したA中学校でも、そうした利用を保健室利用の集計に含めていない。
- (7) 本文では示していないが、保健室にも包摂されず、学校から排除される事例も存在した。例えば、ヒカルは、表1で記載したように、あるトラブルをきっかけに学校に登校しない日が多くなってしまった。ヒカルは、高等学校への進学を希望せず、学校を休んでいるときには、親戚の仕事を手伝い、その仕事には真剣に取

り組んでいる旨を語るなど（2014年6月24日 フィールドノート）、学習や学歴に対する価値を相対化して、学校外の労働に居場所を見出していた。そこから考察すれば、保健室利用の回数も少なく学校を居場所としないヒカルが、保健室にも包摂されず、学校からも排除された存在だと言えよう。しかしながら、ヒカルが学校に登校した際には、ハヤトたちと行動を共にするなど、「学校」を通じて構築された人間関係が維持されており、ヒカルには、学習や学歴では語ることでできない「学校」に包摂されていた可能性もあるのではないだろうか。

引用文献

- 阿部彩、2011、『弱者の居場所がない社会——貧困・格差と社会的包摂』講談社。
- 秋葉昌樹、2001、「保健室登校からみる不登校問題——教育の臨床エスノメソドロジー研究の立場から——」『教育社会学研究』第68集、pp.85-104。
- 秋葉昌樹、2004、『教育の臨床エスノメソドロジー研究——保健室の構造・機能・意味——』東洋館出版社。
- Anderson, G. L., Herr, K. & Nihlen, A. S. 1994 'Studying Your Own School: An Educator's Guid to Qualitative Practitioner Research' Sage.
- 藤田和也、2008、『養護教諭が担う「教育」とは何か 実践の考え方と進め方』農山漁村文化協会。
- 保坂克洋、2017、「発達障害児支援としての『予防的対応』——放課後児童クラブにおける相互行為に着目して——」『教育社会学研究』第100集、pp.285-304。
- 稲垣恭子、2012、「教育と若者の現在——包摂

- の『中の』排除をめぐる」稲垣恭子編『教育における包摂と排除 もうひとつの若者論』明石書店、pp.7-18.
- 古賀正義編、2004、『学校のエスノグラフィー——事例研究から見た高等教育の内側——』嵯峨野書院。
- 公益財団法人日本学校保健会、2013、『保健室利用状況に関する調査報告書』。
- 倉石一郎、2012、「包摂／排除論からよみとく日本のマイノリティ教育」稲垣恭子編『教育における包摂と排除 もうひとつの若者論』明石書店、pp.101-136.
- 文部科学省、1992、「登校拒否問題への対応について」。
- 文部科学省、1998、中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てるために——次世代を育てる心を失う危機——」。
- 文部科学省、2017、『現代的健康課題を抱える子供たちへの支援～養護教諭の役割を中心として～』。
- 森田洋司、1991、『「不登校」現象の社会学』学文社。
- 日本養護教諭教育学会、2012、『養護教諭の専門領域に関する用語の解説集〈第2版〉』。
- 小倉学、1970、『養護教諭——その専門性と機能』東山書房。
- 劉麗鳳、2018、「教室のなかで『できない生徒』はどのように扱われるのか——中国都市部と農村部の中学校の比較研究——」『教育社会学研究』第102集、pp.155-174.
- 酒井朗、2015、「教育における排除と包摂」『教育社会学研究』第96集、pp.5-24.
- 杉浦守邦、1977、『養護教諭の実際活動』東山書房。
- すぎむらなおみ、2014、『養護教諭の社会学』名古屋大学出版社。
- 吉田美穂、2007、「『お世話モード』と『ぶつからない』統制システム——アカウントビリティを背景とした『教育困難校』の生徒指導——」『教育社会学研究』第81集、pp.89-109.