

「プロセスレコード演習」が養護教諭の自己理解と生徒理解にもたらす効果

The effect of “Process Record Exercise” on *Yogo* teacher’s self-understanding
and student-understanding

久米 禎子, 石井 景子

KUME Teiko and ISHII Keiko

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第 34 号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.34, Feb, 2020

「プロセスレコード演習」が養護教諭の自己理解と生徒理解にもたらす効果

The effect of “Process Record Exercise” on *Yogo* teacher’s self-understanding and student-understanding

久米 禎子*, 石井 景子**

* 〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学大学院

** 〒183-0055 府中市府中町1丁目32番地 府中市立教育センター

KUME Teiko* and ISHII Keiko**

* Naruto University of Education

748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

** Fuchu Education Center

1-32, Fuchu-cho, Fuchu-shi, Tokyo, 183-0055, Japan

抄録：本研究の目的は、養護教諭の自己理解と生徒理解を促進するための取り組みとして「プロセスレコード演習」を実践し、その効果を検証することである。中学校に勤務する養護教諭3名を対象とし、①態度分析、②異和感の検討、③ロールプレイからなる「プロセスレコード演習」を個別に1か月に1度のペースで3回行った。その結果、演習を通して、いずれの対象者も生徒対応場面において対象者の言動の背景にあった思考や感情が意識化された。また、生徒の感じ方や受け取り方への理解が深まった。その一方で、自分自身や生徒対応を振り返って見直すことは、対象者にとって怖さや痛みを伴う作業であり、自分や生徒と向き合うことへの葛藤もみられた。このことから、「プロセスレコード演習」をより効果的に実施するためには、実施者が対象者の理解を一方向的に促そうとするのではなく、対象者の葛藤を受け止め、共に理解を深めていくことが必要であると考えられる。

キーワード：養護教諭、プロセスレコード、自己理解、生徒理解

Abstract： This paper examines the effectiveness of “process record-exercises (PRE)” on *Yogo* teacher (Japanese school nurse)’s self-understanding and student-understanding. PRE consisted of three parts, ① attitude analysis, ② examination of a sense of incongruity and ③ role-playing. Participants were three *Yogo* teachers of junior high schools. They were instructed to create a process record picking up one scene from those of treating students with some sort of troubles, and they took part in individual monthly PRE with the facilitator over a three months period. The results showed that all participants had become more aware of their own feelings and thoughts behind their behavior to the students. They also had increased their understanding of the students’ feelings and thoughts. However, some participants seemed to feel fear or pain to reflect on themselves and their behavior, so that to have conflict feelings for facing themselves and students. Conducting PRE more effectively, a facilitator need to go along with participants respecting their ambivalent feelings without forcing them to deepen their awareness.

Keywords： *Yogo* teacher (Japanese school nurse), process record exercise, self-understanding, student-understanding

I. 問題と目的

1. 現代の養護教諭に求められる役割

近年の社会環境や生活環境の急激な変化は子どもたちの心身の健康に大きな影響を与えており、いじめ、不登校、心身症、児童虐待、自然災害や事件事故発生時ににおける心のケアなど、心の健康に関する問題が多様化・深刻化している(渡辺, 2017)。そうした中で、2009年4

月に施行された学校保健安全法では、養護教諭を中心として行う相談活動が明確に規定され、個々の心身の健康問題の解決に向けた養護教諭の役割がますます大きくなっている(文部科学省, 2011)。また、実際の保健室利用状況をみると、日本学校保健会(2011)が全国の公立小・中・高等学校3,998校を対象に実施した調査において、養護教諭による心身の健康問題への継続支援は71.0%の学校で行われており、学校種別では小学校

62.2%，中学校 82.9%，高等学校 92.1%であった。さらに、養護教諭はいじめや虐待、自傷行為、心身症、精神疾患に関する問題等も把握しており、多様な相談活動を行っていることが示されている。このように近年、養護教諭には児童生徒の心理的問題に適切に対処することが求められており、養護教諭による継続支援や個別対応が多く行われている。

2. 養護教諭が抱える負担感

養護教諭による相談活動に期待が寄せられ、継続支援や個別対応が多く行われる中、伊藤（2003）によると、養護教諭の91.7%は「カウンセリングは養護教諭の仕事の一つである」と捉えていることが示されている。また、養護教諭の研修ニーズとして、健康相談活動に関する内容が挙げられており（佐光ら、2008）、養護教諭は児童生徒の健康相談に意欲をもって取り組もうとしていると考えられる。

一方で、畑山（2010）は、養護教諭の職務ストレスと葛藤をライフストーリー法によって分析し、保健室登校児の態度にストレスと葛藤が増大し、その結果追い詰められて退職を考えたという養護教諭の事例を示している。また、中澤・朝倉（2016）によると、養護教諭の職務関連ストレスの一つとして「子供との人間関係の困難さ」が挙げられ、抑うつ反応と有意な関連があることが明らかにされている。

以上のように、養護教諭は児童生徒の相談活動に取り組もうとする気持ちをもちながらも、困難な事例も多い中、予告なく突如保健室にもち込まれる多様な訴えに即座に対応することが求められ、複数の児童生徒の対応や他の職務を同時進行で行わなければならないことも多い。また、校内に一人であることや、周囲から寄せられる期待や無理解、さらに職務が適切に評価されないことに対する負担感も大きい。これらのことから、実際の対応では自分の中に生じる負の感情や、児童生徒との関係の困難さに追い詰められ、思うように児童生徒を支えることができない葛藤を抱えている可能性があると考えられる。

3. 養護教諭が自己理解・生徒理解をすることの必要性

養護教諭が児童生徒との関わりの中で追い詰められないようにするためには、自分と児童生徒との関係から距離を置き、自分の中に生じた感情やそこに影響している考えを客観的に振り返り、意識化することが有効であると考えられる。自分の感情や考えをありのままに認めることは自己受容感を高め、自分や生徒の状況を冷静に把握することを促進する。また、自己理解が深まると、葛藤が和らぎ、児童生徒が感じていることや求めていることにも目が向けられるようになることから、養護教諭が自己理解を深めることは、児童生徒を理解し受容するこ

ともつながると考えられる。

4. プロセスレコードを用いた研修

養護教諭が児童生徒とのやりとりを振り返る取り組みとして一般化されている手法は現在のところみられないが、看護の分野では、患者と看護師の相互作用過程を明らかにし、実践に役立たせるための学習ツールとして、プロセスレコードが用いられている。プロセスレコードとは Wiedenbach（1969）によって考案された記録様式で、看護師が看護場面を「知覚したこと」「考えたり感じたりしたこと」「言ったり行ったりしたこと」の3要素に分解して振り返るものである。多久島ら（2015）は、プロセスレコードを用いた事例検討会が、看護学生の自己理解と患者理解を深める教育方法として有効であることを示唆している。また留目（2013）は、養護の教育実習生が健康相談場面をプロセスレコードによって省察することで自己理解が促進されたことを報告している。

これらのことから、養護教諭においても、プロセスレコードを用いて児童生徒への個別対応場面を振り返ることにより、自己理解と生徒理解が促進されるのではないかと考えられる。しかし、現在のところその点に着目した実践や研究は見当たらない。そこで本研究では、養護教諭を対象に「プロセスレコード演習」を実践してその効果を検証し、研修方法としての有効性を検討する。

5. 本研究における「プロセスレコード演習」

看護学生を対象としたプロセスレコード演習では、指導教員がスーパーバイザーの役割を担い、学生に適切な助言、軌道修正、評価を行う（長谷川、2017）ことで、学生が自己理解を深め、患者のニーズや看護上の問題を明確にするよう促す（宮本、2003）という方法がとられている。しかし、筆者はスーパーバイザーの役割を担うには知識や技術、経験が不足しているため、本研究においては、対象者とともに、①態度分析、②異和感の検討、③ロールプレイの3つの課題に取り組むこととする。

①態度分析と③ロールプレイは、多久島ら（2015）が看護学生の態度の分析や、事例検討会の効果の検証で取り組んでいるもので、①態度分析は生徒対応時の自分の態度の傾向を把握すること、③ロールプレイは生徒の立場に立って生徒の感じ方や受け取り方を理解することを目的としたものである。また、②異和感の検討は、主に看護師が患者との対人関係で抱く“しっくりこない感じ”を振り返るために開発された「異和感の対自化」（宮本、2003）という自記式の記録用紙に基づくものである。宮本（2003）は身体感覚も視野に入れた“しっくりこない感じ”を「異和感」としている。この「異和感」を手掛かりに生徒の言動を振り返ることで、養護教諭が生徒に対して抱いていた思考や感情を意識化し、背景にある

自分の考えや、生徒の言動の意味を検討することを目的としている。①～③のいずれも、筆者が先導して演習を進めるのではなく、演習を通して対象者自身が自ら気づきを得ることを意図している。

看護分野におけるプロセスレコード演習は、看護実習期間中に1週間に1度程度のペースで3～4回にわたりに行われることが多い。しかし、本研究においては、養護教諭の職務や1日の保健室来室者数を考慮し、現職養護教諭が日々の執務の中で実行可能な頻度として、1か月に1度のペースで実施する。複数回実施することによる効果を検証するため、実施期間(回数)は3ヶ月間(3回)とする。なお、小・中・特別支援学校の学校種の中で、中学校は心身の健康問題への継続支援や保健室登校が行われている割合が高く(日本学校保健会, 2011)、中学校の養護教諭のストレス症状が最も深刻である(岡東・鈴木, 1997)ことから、中学校に勤務する養護教諭を対象とする。

6. 本研究の目的

本研究では、養護教諭の自己理解と生徒理解を促進するための取り組みとして「プロセスレコード演習」を実践し、その効果を検証する。本研究により「プロセスレコード演習」が養護教諭の自己理解と生徒理解を促進する研修方法として有効であるという結果が得られた際には、養護教諭の負担感軽減や生徒対応力の向上、養護教諭を対象とした研修方法の確立の一助となると考えられる。

II. 方法

1. 対象者

対象者は、中学校に勤務する養護教諭3名であり、すべて女性である。対象者の所属校では養護教諭はいずれも1名配置であった。対象者の主な属性は、表1のとおりである。

2. 手続き

(1) 事前説明

2018年4月に、対象者とその所属校校長に対し、研究の目的、内容、研究における配慮を書面と口頭にて説明し同意を得た。また、対象者に対してプロセスレコードの作成方法を説明し、第1回の演習までにプロセスレ

表1 対象者の属性

	養護教諭 経験年数	全校生徒数	1日の保健室 来室者数
A 養護教諭	30年以上	約180名	約5名
B 養護教諭	5年未満	約80名	約3名
C 養護教諭	5～10年	約130名	約3名

コードを作成するよう依頼した。

(2) プロセスレコード作成

対象者がプロセスレコードを作成する場面は、「生徒の心理的問題への個別対応において、養護教諭が異和感や困難感を抱いた場面」の中で、対象者が振り返ってみたいと感じた場面とした。なお、その場面は、事前説明から第1回の演習まで(2回目以降は前回の演習から次の演習まで)の約1か月の間に起きた出来事から選択することとした。

プロセスレコードの書式は、長谷川(2017)および宮本(2003)を参考にしたが、養護教諭による生徒対応場面を対象としていることと、養護教諭はプロセスレコードを用いた記録の作成に慣れ親しんでいないことを考慮し、各項目の名称に適宜変更を加えた(例:私が知覚した患者の言動→生徒の言動)。なお、プロセスレコードの書式は事前にWordデータで対象者に配布し、A4用紙1～2枚程度を目安として作成するよう依頼した。使用したプロセスレコードの書式を図1に示す。プロセスレコード作成の手順は長谷川(2017)に従い、あわせて対象者に配布した(表2)。

(3) プロセスレコード演習

対象者が作成したプロセスレコードに基づき、対象者と第2筆者が1対1で、①態度分析、②異和感の検討、③ロールプレイから成るプロセスレコード演習を行った。演習の進め方は表3のとおりである。実施時間は1回あたり30分～55分間で、実施場所はすべて対象者の所属校の個室(保健室・会議室)であった。演習の内容は、対象者の承諾を得てICレコーダーで録音した。

図1 プロセスレコードの書式

生徒の基本情報・場面のあらすじ		
なぜこの場面を選んだのか		
生徒の言動	私が考えたり 感じたりしたこと	私の言動
① ④ ⑦	② ⑤ ⑧	③ ⑥
振り返って感じたこと、気付いたこと、分かったこと		

表2 プロセスレコード作成の手順

1) この場面をとりたと思った動機を書く
2) その時を思い起こし、ありのままの言葉で書く
3) その時を思い起こし、その時の感情をありのままの自分の言葉で書く
4) 時間を追って順番に書く(番号をつけて、時間に沿って書く場所をずらして表現する)
5) 書き始めはどの欄からでもよく、発生した順序に従って思い起こし、記録する
6) 記述してみて感じたこと、気付いたこと、わかったことを記録する

表3 プロセスレコード演習の進め方

	内容	・留意点 ◆主な質問 ◎予想される気づき
2分	振り返りワークについての説明 ・対象者に、ワークの流れを説明する。	・内容と、おおよその所要時間を伝える。
3分	事前情報の把握 ・対象者から、生徒の基本情報、場面のあらすじ、この場面を選んだ理由を聞く。	・ワークを通して何を検討したいかを把握する。 ◆「この生徒に対して、日頃からどのように思っていましたか」 ◆「この場面を選んだのは、どのような理由からですか」
5分	① 態度分析 ア 態度の分類・検討 (1) 筆者がプロセスレコードの記述内容を読み、場面を把握する。 (2) 同時に、対象者と筆者がそれぞれ、プロセスレコードの記述のうち「私の言動」を5つの態度に当てはめて分類する。 (3) それぞれ分類した後、対象者と筆者の分類について意見を出し合い、検討する。	・5つの態度について例を示して説明し、対象者の理解を確かめてから先に進む。 ・「私の言動」欄に、5色の付箋を貼り分類する。 ・対象者と筆者で分類が異なった場合は、その時の対象者の思考や感情を聞き、そのように分類した理由を聞く。また、相手（ここでは生徒）から見るとどのような態度に感じるかを検討する。 ◆「私と〇〇さんと分類が異なっていますが、このように分類した理由を聞かせていただけますか」 ◆「では、この言動を生徒から見ると、どの態度に感じるでしょうか」
10分	イ 分類した結果の分析 ・アで分類した結果、多かった態度と少なかった態度を確認し、その理由を検討する。	◆「□□の態度が多かった（少なかった）ですが、日頃の生徒との関わりを振り返るとどうですか」 ◆「その態度が多く（少なく）なるのには何か理由や背景があると感じますか」 ◆「この時考えていたことと、その後の言動が一致していないようですが、それは何故だと思えますか」 ◎生徒対応時の自分の傾向を把握する。 ◎背景にある思考や感情を意識化する。 ◎教示的な関わりに気づき、「理解的態度」で生徒を内側から理解しようとする。
15分	② 異和感の検討 ・対象者が最も気になった生徒の言動を取り上げ、「異和感の対自化」（宮本，2003）に沿って振り返る。	◆「この場面の中で、一番気になった生徒の言動はどこですか」 ◆「異和感の対自化」の項目に沿って質問を行う。 ◎生徒に対する思考・感情を意識化する。 ◎影響している考え方や価値観を自覚する。 ◎生徒の言動の意味や背景を検討し、生徒の心理を理解する。
10分	③ ロールプレイ ・対象者が生徒役、筆者が養護教諭役を演じ、「生徒の言動」と「私の言動」を読み上げる。	◆「生徒役を体験して、どのように感じましたか」 ◎自分の態度や言動を客観視する。 ◎生徒の感じ方や受け取り方を理解する。
5分	まとめ ・プロセスレコードの「振り返って感じたこと、気付いたこと、分かったこと」を振り返り、演習を通して新たな気づきはあったかを聞き取る。 ・次回の日程調整。	◆「今回の振り返りワークを通して、新たに気付いたことや感じたことはありますか」 ◆「プロセスレコードの作成や振り返りワークについて、何か困った点や、その他筆者に伝えたいことはありますか」

以下に、①態度分析、②異和感の検討、③ロールプレイの内容と実施方法を述べる。

① 態度分析

生徒対応時の自分の傾向を把握し、その背景にある思考や感情を意識化すること、特に生徒への教示的な関わりに気づき、「理解的態度」で生徒を内側から理解できるようになることを目的に行った。

プロセスレコードの「私の言動」欄に記載された養護教諭の言動を5つの態度（調査的態度、支持的態度、解釈的態度、評価的態度、理解的態度）に分類してもらった。これは Porter (1950) が提唱した態度5類型を大段 (1986) が整理したもので、対象者には5つの態度の内容と例を示した (表4)。

② 異和感の検討

生徒に対して抱いていた思考や感情を意識化し、背景にある自分の考えや価値観を自覚することと、生徒の言動の意味や背景を検討し、生徒の心理を理解することを目的として行った。

プロセスレコードに記載された「生徒の言動」の中から、養護教諭が最も気になった生徒の言動を取り上げ、

それについて第2筆者が「異和感の対自化」記録用紙 (宮本，2003) の質問項目に沿って質問した (表5)。質問項目は、養護教諭が行う生徒対応に合わせて適宜文言に変更を加えた。なお、「(2)知覚した異和感の内容確認」では、対象者が自身の感情や感覚を振り返りやすくするため、例を提示した (表6)。

③ ロールプレイ

プロセスレコードに記載された「生徒の言動」「私の言

表4 5つの態度

【評価的態度】 善悪、正不正、適不適などの判断をする。相手がすべきことを指示する。 例：「次の授業は出た方がいいよ」「先生には言って来た？」
【解釈的態度】 何かを教えたり、その意味を知らせたり、また何かを示したりする。 例：「教室に行きたくないのは友達関係が原因かな」
【調査的態度】 相手についての情報を集める。 例：「いつから？」「何か思い当たる出来事は？」
【支持的態度】 同意、激励、慰め、安心などを伝える。相手を安心させ落ち着かせようとする。 例：「大丈夫だよ」「あなただけじゃないよ」
【理解的態度】 相手の思いをそのまま受け取り、正しく理解しているかどうか、それを確かめようとする。 例：「眠れないほど心配なんだね」「少し休みたいんだね」

表5 「異和感の検討」質問項目

(1) 異和感と相手の言動との照合 「生徒のどんな言動から異和感を抱きましたか」
(2) 知覚した異和感の内容確認 「その時の感情を言葉で表すとしたら何ですか」 「体はどんな感覚がしましたか」
(3) 相手の言動への批判の徹底 「その時の思いをそのままぶつけられるとしたら、生徒にどんなことが言いたいですか」
(4) 相手の正当性や限界の発見 「生徒はどうしてこのような言動をとったのだと思いますか」
(5) 異和感を覚えた自分への反省 「自分の側にはとらわれや生徒に対する認識不足はありましたか」
(6) 自分の正当性や限界の発見 「生徒の立場に立てなかった事情や背景はありますか」
(7) 自他の差異と共通性の明確化 「自分と生徒はどこが違っていたと思いますか、共通しているところはありますか」
(8) 異和感の解消と新たな関心の発生 「どんな気づきが得られましたか」「はじめに感じていた異和感はどうなりましたか」

表6 感情・感覚の例

感情	怒り・苛立ち・悔しさ・恨み・不信・疑い・裏切られた感じ・無力感・虚しさ・徒労感・焦り・自責感・屈辱感・情けなさ・不安全感・寂しさ・悲しさ・不安・恐れ・当惑・困惑・混乱・驚き・落ち込み
感覚	ムカムカする・胃が痛くなりそう・胸の辺りが圧迫される・息苦しい・体が熱くなる・体が冷える・頭に血が上る・頭から血が引く・傷つく・力が抜ける・体が重くなる・体が硬くなる

動」を、対象者が生徒役、第2筆者が養護教諭役となり、それぞれ読み上げてロールプレイを行った。養護教諭役を他者が行うことで、対象者が自分の言動を客観視し、また、自らが生徒役を演じることで、生徒の感じ方や受け取り方を理解することがロールプレイの目的である。

なお、各対象者の1回目の演習を終えた後に、第1筆者および臨床心理学を学ぶ大学院生2～3名とともに、演習における第2筆者の関わり方や、対象者の理解、今後の進め方等について検討を行い、2回目以降の演習がよりスムーズかつ適切に進められるようにした。

(4) 事後インタビュー調査

対象者の主観的な側面から「プロセスレコード演習」の効果を検証するため、3回の演習実施後に事後インタビュー調査を実施した。事後インタビュー調査は、第2筆者と対象者による1対1の半構造化面接とし、対象者の承諾を得て内容をICレコーダーで録音した。質問項目は、「演習の効果」「職務で生かされたこと、変化したこと」「演習の内容・方法」「今後の活用」の4項目とした。

III. 結果と考察

1. 対象者別にみたプロセスレコード演習の効果

3回の演習内容と事後インタビュー調査の結果から、「プロセスレコード演習」を通して、それぞれの対象者

の自己理解・生徒理解にどのような変化がみられたかを検討する。なお、以下の記載のうち「」は対象者の発言、『』は生徒の発言、()は対象者の語りを筆者が補足したものである。

1) A 養護教諭

A 養護教諭は、経験年数30年以上のベテラン養護教諭である。穏やかでありながら自分の考えをしっかりとっており、芯の強さや安定感が感じられた。筆者の発言がA 養護教諭の考えと違った時には、「それは違うかな」と率直に自分の意見を伝えることが印象的であった。

(1) 演習の概要

A 養護教諭は、3回の演習を通してすべて同じ女子生徒の対応場面を振り返った。この生徒の家庭は父子家庭であり、生徒は体調不良の訴えが多く、不登校傾向がみられる。A 養護教諭は生徒の学習への意欲や健康に対する意識が低いことが気になっていた。

演習1回目では、保健室に来室した生徒への問診を通して、生徒に喘息の既往があったことをはじめ知った場面を振り返った。【異和感の検討】の際に、喘息の既往について保健調査票にも記載がなかったことからA 養護教諭は生徒に「いい加減さ」を感じ、その時の感情を「当惑」「困惑」と言語化した。また、その背景には「もっと体を大事にして欲しい」という気持ちと「言っても無駄」という無力感があることが語られた。生徒の言動に戸惑いや無力感を抱いていたA 養護教諭であったが、演習の最後には生徒側の視点に立ち、喘息は生徒にとって「そこまで大きな出来事ではないのかもしれない」という生徒の認識について気づきが得られた。

演習2回目では、生徒が『母の近くに行きたい』と話した場面を振り返った。A 養護教諭は「お母さんはどう思っているんだろうね」と尋ね、生徒の現実認識を促すような応答をしていた。【異和感の検討】で生徒の言葉について詳しく検討する中で、生徒の登校や学習に対する意欲の低さの背後にある寂しさや、生活や勉強のしんどさ、居場所の不安定さ等について理解が深まり、「(生徒は)踏ん張る力の元もない」と、生徒に対する共感的理解が語られた。その一方で、「本人がその言葉は言っていない」「生徒の気持ちを理解したところで、次にどう進んだらいいのか」といった、生徒の思いをくみ取ることに対する否定的な思いも同時に語られた。

演習3回目では、生徒から健康診断の結果を聞いて保健指導を行ったが、生徒からは『へー、そうなんですか』というそっけない反応しか返ってこなかった場面を振り返った。【異和感の検討】の中でその時のA 養護教諭の感情を尋ねると、前回までよりも時間をかけて考え込んだ後、「呆れる感じ?」と答え、「そんなことないだろう!」

「自分の体でしょう！」と、自分の体を大切にしない（ように見える）生徒への苛立ちが感情を込めて語られた。当初 A 養護教諭は、生徒の意識の低さを変えたいと感じていたが、自身の思考・感情を言語化した後、さらに【ロールプレイ】で生徒の側に立ってみることで、「生徒にとって将来や体調の話はピンと来ないのかもしれない」、自分が行った保健指導は「(生徒に)拒否されるかもしれない」と振り返った。

【態度分析】においては、3回の演習を通して、A 養護教諭は調査的態度、評価的態度、解釈的態度の割合が高く、生徒に教示的な関わりを行う傾向が強かった。このことについて「(生徒の言動を)そこまで深く考えてない」「(生徒の)心の方には入り込まない感じですね」と日頃の生徒対応を振り返り、3回の演習を通してこの点に変化はみられなかった。

(2) 事後インタビュー

A 養護教諭は、演習をして良かったこととして「生徒に対して抱いていた異和感・困難感はちょっと（減った）。あんまり将来のことはピンと来ない子だって分かってきたから。分からなかったら同じことの繰り返しになっていたと思う」と語った。演習によって生徒に対する理解が深まり、今後の関わりのヒントが得られたようであった。

【態度分析】と【ロールプレイ】については、「こういう質問をしたらこの子の気持ちが出るっていうような、そんな方法がうまくできない」「私の言葉で（生徒が）考えさせられるな—って言葉は少なかった」と振り返っていた。このような、生徒から言葉を引き出し、生徒に考えさせようとする A 養護教諭の指導的・教示的な姿勢は演習の最初から一貫しており、最後まで変化はみられなかった。

(3) A 養護教諭についてのまとめ

自己理解については、演習を重ねるごとに【異和感の検討】を通して自分の感情と向き合い、言語化されるようになった。このことから、演習を通して自分の思考や感情がある程度意識化されたと考えられる。しかし、自分自身について「変わりようがない」と言い、自分の言動に影響している考え方や価値観について振り返り語られることはなかった。

生徒理解については、生徒の言動の背景にある寂しさ、しんどさや、生徒の認識への理解が深まった。一方で、生徒から語られていない内容を想像で解釈したくないという気持ちや、生徒の気持ちを理解しても次の対応に繋がらなければ意味がないといった考えも語られた。

A 養護教諭は日頃の生徒対応において、生徒の気持ちに入り込みすぎないようにし、具体的な対応を重視して

いた。今回の演習においても一貫して、自分や生徒について振り返って語ることを避け、今後の対応の検討に焦点を当てているように感じられた。そして演習全体を通して、「(自分は) 変わりようがない」「私はここまできたら固まってしまっている」「そういうパターンになっている」と語り、自分のやり方を変えることに抵抗があるようだった。「養護教諭は近くにモデルがない」「自分だけの世界になってしまうから、怖い」との発言から、A 養護教諭がこれまで身近にモデルがない中で苦労しながら自分なりの生徒対応の方法を確立してきたことがうかがわれた。そのような A 養護教諭にとって、生徒対応や自分について振り返り、「自分のパターン」を見直すことや、それを他者に語ることは、これまで築き上げてきたものを否定してしまうかもしれない怖さがあったのではないかと考えられる。また、今回の演習を実施するにあたり、自らの生徒対応を振り返り、自己理解や生徒理解を深めるといふ本演習の目的や、理解的態度をもつことの意義について、A 養護教諭と筆者の間で共通理解が不十分であった。このことも A 養護教諭の態度が変化しなかった要因の一つと考えられる。

2) B 養護教諭

B 養護教諭は、経験年数 5 年未満の養護教諭である。和やかな笑顔や落ち着いた雰囲気から、柔らかさの中にもしっかりしている印象を抱いた。「自分から生徒のことを知る機会を作らないと、生徒に合わせた対応ができない」「日頃から関係づくりができていないと、生徒は緊張してしまい、思ったことを（養護教諭に）言えない」と言い、筆者が B 養護教諭の勤務校を訪ねた際にも、廊下ですれ違う生徒に気さくに声をかける姿がみられた。

(1) 演習の概要

B 養護教諭は、3回の演習で毎回違う生徒の対応場面について振り返った。

演習 1 回目では、友人関係のトラブルで以前ほぼ毎日保健室に来室していた女子生徒が、廊下で偶然出会った B 養護教諭の「おはよう」という声かけに、「先生、最近私ずっと教室にいますよ！」と嬉しそうに答えた場面を振り返った。B 養護教諭は当初、生徒の前向きな変化に対する嬉しさのみを語っていた。しかし、【異和感の検討】において、その時の感情を「気持ちが軽くなって、安心した感じですね」と振り返ったことから、筆者は嬉しさの背後にある B 養護教諭がそれまで抱えてきた悩みや不安を感じた。その点について尋ねてみると、B 養護教諭から、そこに至るまでの悩みや不安、しんどさが語られた。

演習 2 回目では、保健室に来室し「吐きそう」と訴えた女子生徒を、その訴えが本当なのか分からないまま早

退させたことについて、「この対応で良かったのか」と感じた場面を振り返った。B 養護教諭はその時の自分の感情を控えめに「(生徒に対する) 疑い」と言語化し、生徒を疑うことを「良くない」ことだと捉えていることが語られた。筆者はこの場面の生徒の言動に対して、B 養護教諭が疑いの気持ちをもって当然だと感じ、それを率直に伝えた。【異和感の検討】で生徒の言動を検討する中で、「(生徒は) 頑張れない日だった」「この子は寂しくなってしまう」と生徒の側に立った感じ方、受け取り方が語られた。さらに、【ロールプレイ】で生徒の視点から自分の対応を振り返ることで、「生徒からすると安心する対応だった」「正解はわからないけど、間違いではなかった」と自分の生徒対応を認めることができた。

演習 3 回目では、ある生徒から「先生、最近胃が痛いんですよ」と話しかけられたが、うまく助言ができず「こんなんでいいの」「何もできなかった」と感じた場面を振り返った。当初 B 養護教諭は「何もしてあげられなかった」という「情けなさ」を感じていたが、【異和感の検討】【ロールプレイ】を通して、生徒は専門的な助言をもらうことよりも「話したかった」「聞いて欲しかった」のではないかと気づき、「一つサポートはできた」と自分の対応を肯定的に捉えることができた。

【態度分析】の結果からは、3 回の演習を通して一貫した傾向や変化は見出せなかった。これは、毎回登場する生徒や生徒対応の場面が異なっていたことや、B 養護教諭が生徒や場面に合わせて関わり方を変えていたことが影響していると考えられる。そのため 3 回の演習を通して一貫した傾向が現れにくかったのではないだろうか。

(2) 事後インタビュー

B 養護教諭は、「(一人で) プロセスレコードを作った時点では、自分は何もできてないと思うんですけど、演習が終わったら、毎回まあ良かったなと思います」「普段は自分の対応しか見ていないので、他の人と検討すると勉強になる」と語り、演習が自信や学びに繋がったことがうかがわれた。また、【ロールプレイ】で生徒の立場を経験することで、「話を聞いてもらうだけでも意外と安心したりとか、気持ちがちょっと軽くなって帰っていける」と気づいたことや、吐き気や胃痛など生徒の内科的訴えへの対応が苦手な背景には、養護教諭としてすぐに専門的な助言をしなければならないというプレッシャーがあったという気づきが語られた。

(3) B 養護教諭についてのまとめ

自己理解については、【異和感の検討】において、演習を重ねるごとに自分の負担感や悩み、生徒に対するネガティブな感情が表出されるようになった。事後インタビューでは生徒の内科的訴えへの対応が苦手な理由を振

り返っていたが、演習を通じて自分の感情を意識化したことにより、その背景にある自分の考えが自覚されたと考えられる。

生徒理解については、【ロールプレイ】で生徒の立場を経験することで、「話を聞いてもらうだけで安心する」「気持ちがちょっと軽くなる」と気づき、助言や指導をするのではなく、生徒の話を聴くことの大切さを改めて認識していた。

B 養護教諭は、演習 1 回目では生徒対応で嬉しかったことを振り返り、生徒対応における異和感や困難感に自ら言及することはなかった。このことから、筆者は、B 養護教諭は自分が困っていることや生徒に対するネガティブな感情を表出しにくいのではないかと感じ、B 養護教諭の気持ちを否定せず、共感しながら話を聴くことを心がけた。筆者の共感を得ながら自分の感情を語り、生徒対応で抱く悩みやしんどさを筆者と共有できたことで、演習 2 回目からは「この対応で良かったのか」「何もできなかった」という不安が語られるようになったと考えられる。さらに、生徒の視点から自分の対応を見直すことで、生徒の話を聴くことの大切さを再認識し、自分の対応に自信をもつことができるようになったと思われる。

3) C 養護教諭

C 養護教諭は、経験年数 5 ～ 10 年の養護教諭である。明るく、はきはきと話し、サバサバとした印象を受けた。C 養護教諭が勤務する保健室はすっきりと整頓されており、「生徒が勝手に触らないように片付けている」「寝不足での休養は認めていない」ときっぱり話す様子から、保健室の規律を守ることを重視していることが感じられた。

(1) 演習の概要

C 養護教諭は、演習 1 回目と 3 回目は同じ生徒、演習 2 回目のみ別の生徒の対応場面について振り返った。

演習 1 回目では、女子生徒が頭痛を訴え、午前と午後 1 回ずつ保健室に来室した場面を振り返った。1 回目の来室時、生徒の様子をみて直感的に「何かあった」と感じたが、次の授業が修学旅行の事前準備であることから、生徒の反応を見て教室に行かせた。生徒は一旦教室に戻ったが、午後に腹痛を訴えて再度来室し、早退した。その後、学年教員からの情報で、生徒は友人関係のトラブルが原因で授業中に泣いていたことが分かった。C 養護教諭は、「何かあった」と感じながらも教室に戻ったことで体調を悪化させてしまったかもしれない、生徒は何か伝えたいことがあったのではないかと、という罪悪感を抱いていた。【ロールプレイ】で自分の言動を振り返った C 養護教諭は、生徒に教室に戻るよう一方的に促した対

応について「ここがグサッとくる」「ここまで（自分が）喋ったら（生徒は）なにも喋れない」と語った。

演習2回目では、演習1回目とは別の女子生徒が「気持ち悪い」と訴えて昼休みに保健室に来室した場面を振り返った。C養護教諭が話しかけても、生徒はほとんど無反応であったが、5時間目のチャイムが鳴ると教室に戻った。C養護教諭は生徒が反応しないことに異和感を抱いていたが、【異和感の検討】においてその時の自分の感情を振り返り、一方的に話していることが虚しく、傷ついていたと語った。【ロールプレイ】では生徒の立場から自分の言動を振り返り、「質問しすぎ」「待つのがいい」という気づきが語られた。

演習3回目では、演習1回目と同じ女子生徒が腹痛を訴えて来室した場面を振り返った。C養護教諭は前回（演習1回目の場面）の反省から、生徒を受け入れる対応を心がけたが、生徒は保健室のベッドで1時間熟睡し、睡眠不足だったことが分かった。【異和感の検討】の中で、生徒は自分と違って「はっきり喋らない」と述べたことをきっかけに、日頃から生徒らに「自分の言葉で言わせたい」という考えがあり、その背景には、生徒に自分の意思を伝えられるようになって欲しいという思いの他に、生徒から（他の教員に）『C養護教諭に休むよう指示された』と言われたくないという思いがあること、また教員によって態度を変えている生徒に対して苛立ちや裏切られた感じがあることが感情的に語られた。【ロールプレイ】では、生徒対応に「たまにはトゲトゲしさを入れな」といけな」という感想が述べられ、生徒を受け入れることに対して防衛的になっていたようであった。

【態度分析】では、3回の演習を通して評価的態度の割合が低くなっていた（1回目：40.0%、2回目：25.0%、3回目：6.7%）。これは、演習を通して自分の対応を見直し、生徒に一方的に指示をする対応を改善することに取り組んだためであると考えられる。

(2) 事後インタビュー

C養護教諭は、「ロールプレイが、自分の対応を振り返る機会として良かった」と言い、【態度分析】【ロールプレイ】を通して、日頃の自分の生徒対応を「訊いてばかり」「グサッとする言い方」「すぐ教室に返そうとする」と感じたことが語られた。演習全体を通して、「サバサバした言い方、すぐ教室に追い返すような対応を、受け止めるような言い方に変えていこうと思った」ことや、「言いたいことを外に出せない子は、こっちの対応を探りながらきてる」「クールダウンして帰って行ったのではないか」という生徒側の気持ちが語られた。

(3) C養護教諭についてのまとめ

自己理解については、【態度分析】【ロールプレイ】を

通して、生徒への教示的な関わりに気づき、それを改善する必要性を感じていた。また、【異和感の検討】では、生徒から反応が返ってこないことに傷つきや虚しさを感じ、生徒に苛立ちや裏切られた感じを抱えていることが感情的に語られ、自分の態度や思考・感情が意識化されたと考えられる。

生徒理解については、生徒のペースに合わせた対応の必要性に気づき、生徒を受け入れる対応を心がけるも、その結果、生徒の言動により、裏切られた感じや、やるせない気持ちを抱き、生徒を受け入れることに対してより防衛的になった面もあった。

C養護教諭は、保健室に来室した生徒の様子から直感的に「何かあった」と感じ取る感受性を持ち、生徒を理解したい、受容したいという気持ちを抱いている。にもかかわらず、自分の中の傷つきや虚しさ、裏切られ感などによって、そうした感受性や気持ちを生徒対応に十分生かしていない状態にあると考えられる。生徒の非言語的な表現から生徒の気持ちを繊細に受け取っているC養護教諭だからこそ、生徒を支えられないことに葛藤があるのではないだろうか。しかし3回の演習では、教示的な関わり背景にある自らの傷つきや裏切られ感について検討するには至らなかった。自身の傷つきと向き合うことはC養護教諭にとって痛みを伴う作業であり、生徒に教示的に関わることも、C養護教諭なりの自分の感情と距離をとる一つの方法なのではないかと考えられる。

2. 総合考察

1) プロセスレコード演習における養護教諭の変化

対象者全員にみられた変化として、演習を重ねるごとに、生徒に対する強い苛立ち（A養護教諭）や、「自分の対応はこれでいいのか」という不安（B養護教諭）、生徒対応で抱く傷つきや裏切られ感（C養護教諭）等、生徒や生徒対応に対する率直な思いが語られるようになった。このことから、プロセスレコード演習を通して、生徒対応の背景にある自分の思考や感情がある程度意識化されたと考えられる。また、生徒側の認識や、生徒の感じ方や受け取り方について新たな気づきが語られ、生徒理解も深まったと考えられる。

次に、対象者ごとの変化を振り返ると、B養護教諭は、生徒対応において「これでいいのか」という不安を抱いていたが、他者（筆者）の共感を得ながら語ることを通して、不安の背景には、養護教諭として生徒に専門的な助言をしなければならないというプレッシャーがあったという気づきが得られた。B養護教諭は、不安やその背景にあった考えが意識化されたことにより、自分の感情を認めた上で生徒の視点に立つことができ、生徒の話を聴くこと自体に意味があると再認識することができたのだと考えられる。

一方、A 養護教諭と C 養護教諭は、生徒への教示的な関わりに気づきながらも、背後にある自分の考え方を振り返ることや、それを通して生徒を理解し受容するには至らなかった。その背景には、自分自身や生徒について振り返ることで、これまで築き上げてきたものを否定してしまうかもしれない怖さ（A 養護教諭）や、自身の傷つきに向き合うしんどさ（C 養護教諭）があったことが考えられる。このように、A 養護教諭と C 養護教諭には、「自分と向き合いたい、向き合いたくない」「生徒を理解したい、したくない」という葛藤があったことが考えられる。

また、対象者の経験年数による違いをみると、養護教諭になってまだ年数の浅い B 養護教諭は、自分の対応に自信をもてずにいることもあり、積極的に自らの対応をふり返り、他者の視点を取り入れようとしていた。経験年数がより長い C 養護教諭は、自分の生徒対応を見直し改善しようとしながらも、自身の傷つきから生徒を受け入れることに防衛的になっている様子が見られた。また 3 人の中では最も経験年数が長く、ベテランの A 養護教諭は、「(生徒の) 心の方には入り込まない」というスタンスを持ち、自分のやり方を変えることに消極的であった。対象者が 3 名と少数であるため、この結果だけから経験年数による違いを明言することはできないが、養護教諭は経験年数を重ねるごとに、自分の不安を表出することや、生徒を受け入れることに防衛的になっていく傾向があるのかもしれない。養護教諭は校内に 1 人しかいないことが多いため、日頃から他の教職員と連携をとっていても、自分が感じている負担感や困難感を十分に共感し理解してもらうことは難しく、生徒対応場面で抱く不安や葛藤を一人で抱えなければならないことが多い。養護教諭の不安は生徒に対する苛立ちや怒りとなって表れやすく、理解的態度をとることを阻害し、教示的態度をとらせる要因となり得る。また、生徒に教示的に関わることで自らの不安や葛藤と直面することが避けられる側面もあるだろう。しかしながら、生徒の思いを十分にくみ取らないまま、もっぱら教示的な態度で接すると、生徒との間にコミュニケーション不全が生じやすい。養護教諭はそのような自分を責めることで、より一層自分の感情を抑圧し、生徒を理解し受容することにさらに防衛的になっていく。こうした悪循環に陥らないために、養護教諭には不安や葛藤を共有し、「自分や生徒と向き合いたい、でも向き合いたくない」という両価的な思いを丁寧に受け取ってもらいながら、共に自己理解・生徒理解を深めていくことができる他者の存在が必要であると考えられる。

2) 本研究の成果と課題

本研究において、対象者はプロセスレコード演習を通

して生徒対応時の自分の感情や態度を振り返り、自己理解を深めることができた。また、生徒の言動を検討することを通して、生徒の思いや認識について新たな気づきを得、生徒理解を深めることができた。したがって、「プロセスレコード演習」は養護教諭の自己理解・他者理解を促進する効果があり、養護教諭の研修方法として有効であることが示されたと言える。

しかしその一方で、自身の教示的な態度や、生徒の気持ち、生徒が求めていることに気づいていても、自分自身や生徒対応を振り返ることには、怖さや痛み、葛藤を伴うことも分かった。本研究では、こうした養護教諭の葛藤を十分に受け止めることができていなかったため、特に A 養護教諭と C 養護教諭は、自分の対応や、その背景にある考え方を振り返り、生徒を理解し受容することに至らなかったのではないかと考えられる。養護教諭が自分自身や自分の生徒対応について振り返るためには、養護教諭自身が守られ支えられていると感じられることが不可欠であることも本研究で示された。

3) 「プロセスレコード演習」の効果的な活用に向けて

「プロセスレコード演習」をより効果的に実施するためには、演習の目的と内容を共通理解した上で実施することと、対象者の困難感や葛藤を丁寧に聞き取り、受け止めながら演習を進めていくことが必要であると考えられる。以上 2 点に配慮することにより、養護教諭の自己理解・生徒理解をより促進させることができるのではないだろうか。

また、本研究では対象者と筆者が 1 対 1 で行う個別演習に取り組んだが、グループ演習として実施することで、グループ内の相互作用による効果が生じることも期待できよう。グループ演習においても、プロセスレコードを作成した養護教諭の「できている」部分に着目することや、「できない」ことを責めずに、その背景を理解し合うことで、効果的に演習を実施することができるのではないかと考えられる。今後は、グループによる演習の実施方法の検討や効果の検証にも取り組んでいきたい。

さらに、各学校に一人配置であることが多い養護教諭にとって、「プロセスレコード演習」は生徒や生徒対応についての自分の考えや思いを他者に共感的に聴いてもらい、一緒に検討してもらえる機会となる。これは、生徒を理解したくてもできないという葛藤や、そのような自分を責める気持ちを和らげることに繋がり、養護教諭のストレスを軽減し、バーンアウトを未然に防ぐ効果も期待できる。「生徒のために自分の感情を抑える」「自分の感情に追い詰められて生徒の内面に触れない」のではなく、養護教諭と生徒の感情がどちらも尊重されることが大切であると考えられる。

謝辞

本研究にご協力いただきました3名の養護教諭の皆様に、心より感謝申し上げます。

文献

- 長谷川雅美 (2017). 自己理解・対象理解を深めるプロセスレコード 第2版 日総研出版.
- 畑山美佐子 (2010). 養護教諭の職務ストレスと葛藤 学校臨床心理学研究, 8, 55 - 69.
- 伊藤美奈子 (2003). 保健室登校の実態把握ならびに養護教諭の悩みと意識—スクールカウンセラーとの協働に注目して— 教育心理学研究, 51, 251 - 260.
- 宮本真巳 (2003). 援助技法としてのプロセスレコード 自己一致からエンパワメントへ 株精神看護出版.
- 文部科学省 (2011). 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.
- 中澤理恵・朝倉隆司 (2016). 養護教諭の仕事関連ストレスと抑うつとの関連 学校保健研究, 57, 304 - 322.
- 日本学校保健会 (2011). 平成23年度調査結果 保健室利用に関する調査報告書.
- 岡東壽隆・鈴木邦治 (1997). 教師の勤務構造とメンタルヘルス 多賀出版.
- 大段智亮 (1986). 人間の看護の出発点 サンルート看護研修センター.
- Porter, E.H. (1950). An Introduction to Therapeutic Counseling Dyson Press, 171-188.
- 佐光恵子・伊豆麻子・田村恭子・市川真知子・上原美子・福島きよの・中下富子 (2008). 養護教諭が日常の養護実践において感じる困難感と研修ニーズ 日本養護教諭教育学会誌, 11(1), 26 - 32.
- 多久島寛孝・田中康子・中原恵美・羽田野花美・山本勝則 (2015). 自己理解と他者理解を深める事例検討会の意義と教育的効果—患者との援助的関係形成能力の育成に向けて— 保健科学研究誌, 12, 41 - 52.
- 留目宏美 (2013). 養護実習生の健康相談についての学び—プロセスレコードによる省察を通して— 学校健康相談研究, 9(12), 119 - 128.
- Wiedenbach, E. (1969). Clinical nursing, a helping art. New York, Springer Publishing Company 外口玉子・池田明子訳 (1984). 臨床看護の本質—患者援助の技術 改訳第2版 現代社.