

〔原著〕

## 養護教諭にとっての「受容」概念の検討

——カウンセリングとの違いから——

筑波大学大学院人間総合科学研究科：金田（松永）恵

筑波大学人間系：庄司 一子

Investigation about a Concept of "Acceptance" for School Nurse  
— A Comparative Study of Counseling and School Nursing —

Megumi Kaneda (Matsunaga) and Ichiko Shoji

### 問題と目的

近年、学校内での養護教諭の役割が多様化している。養護教諭は応急処置や保健指導にとどまらず、子どもの様々な援助ニーズに応えることが求められるようになってきた。また保健室は心の居場所として論じられるようになり（ベネッセ教育研究開発センター，1996；杉本・庄司，2007），保健室のあり方は多様化している。様々な問題を抱える子どもたちが保健室を訪れる中、養護教諭にもカウンセリングの知識や技術を知った上での対応が求められるようになって久しい（福田，1964；飯田，1972）。このカウンセリングの知識や技術を知った上での対応の代表的なものの一つとして「受容」があげられる。

養護教諭が保健室において、児童生徒に対応する際に行う「受容」について、その是非が問われることはあっても、概念的にはあまり論じられて来なかった。したがって、ここでは養護教諭にとっての「受容」がどのように論じられ、とらえられ、実践されてきたのかを概念的に検討する必要がある。

浅田・小倉（1978）は、論文「個別的保健指導の研究課題」の中で養護教諭が行う個別的保健指導の原理・観点を明らかにするために、相談心理学（カウンセリング理論）から「受容」という概念を紹介した。浅田・小倉がこの論文で

紹介した受容の定義は「相手の考えをそのまま受け入れること」であった。さらに浅田・小倉は受容の類似概念として「共感的理解」を「情緒一体感」とであると説明した上で、共感的理解を、養護教諭が短時間で行う個別的保健指導の方法として一般化するのには困難であるとも述べている。以上から「受容」という概念は「共感的理解」という概念から切り離され、養護教諭が行う個別的保健指導の方法のひとつとして、対象の考えをそのまま受け入れるという意味をもって紹介されたことがわかる。また養護教諭が行う個別保健指導における「受容」は、カウンセリング理論における受容とは異なり、「児童生徒が最終的に間違った決定をしない限り受容すべき」というように、受容する対象を限定している。

ロージャズ（1966a）は非指示的カウンセリングにおける受容の有効性を、心理的に自立し、心理的統合性を維持している人に限定した上で、カウンセラーがクライアントの「感情、絶望、苦悩、落胆など、批判することなく、議論することもせず、不当に同情することもなく受容する」（p.46）と説明し、否定的感情への応答のあり方について詳述した（pp.42-50）。カウンセラーがクライアントの否定的感情を言語化し、クライアントが十分受容されたと感じるようになると、クライアントには肯定的な感情が生じるようになる。さらにクライアントが肯定

的感情を「否定的な感情と同じようにパーソナリティの一部として受容する」(p.48) となると「自分というものを現にあるがままに理解」するようになり (p.48), 洞察に進展する。

またロージャズ (1966b) はソーシャル・ワーカーとカウンセラーの面接を比較し、両者に一致する技術は「単純な受容」と「感情の認知・明確化」だけであったと述べた。中でも「はい」「ウムウム」「わかります」というような「単純な受容」は許容的雰囲気を作り出すのに重要な役割を果たす。一方でロージャズは、ソーシャル・ワーカーやサイコセラピストが専門的見地から鋭い解釈を与えるために、クライアントの防衛を強くしてしまうことも指摘した (p.31)。ロージャズ (1966a) は、カウンセラーが習得する技芸の中で最も難しいのが、クライアントの語りの知的な内容に注意するより、表現されている感情に注意して応答することであると述べた (p.161)。

以上の説明からカウンセリングにおける受容で重要なことは、クライアントの語る事実や考えより、否定的感情も肯定的感情も含めた感情を受容することであることがわかる。

学校教育相談には戦後早くからロージャズによるカウンセリング理論が紹介され、広まっていった (近藤, 1997)。しかしこれまでの説明から、学校教育相談に採り入れられたロージャズのいう受容、即ちカウンセラーがクライアントの「感情の表明」を受容することは、既に説明した養護教諭の個別的保健指導の方法として示された受容、即ち「相手の考えをそのまま受け入れること」とは意を異にする。

このような経緯から、学校教育の場において、個別保健指導と学校教育相談の両方を担当する養護教諭が子どもを受容することは、養護教諭自身、そして連携する学校教育職員に混乱を生じさせるものであったことを否定することは出来ない。養護教諭に対し、心理専門家としての訓練を受けていないことによる受容の限界が指摘されてきた (出口, 1983; 中尾, 1987; 森田, 2002) という事実は、先に示してきた「受容」概念の差異による混乱が影響していること

も一因として考えることができる。

では、学校現場において養護教諭は実際に、どのように「受容」という概念を用いているのであろうか。現場における実際の対応を説明する記述から、養護教諭独自の受容の概念を捉えることは、カウンセリングとの差異を明確にするだけでなく、学校教育における養護教諭の独自の機能を一層明確にすると考えられる。そこで本稿では、養護教諭が記述した「受容」に関する書籍を分析し、養護教諭がとらえる「受容」の特徴を明らかにすることを目的とする。

## 方 法

### 1. 分析対象：

養護教諭の相談を学ぶ会 (1993)「養護教諭の相談的対応—子どもの心に寄り添う」学事出版

養護教諭の相談を学ぶ会は、昭和55 (1980) 年に発足した。当時、保健室を訪れる子ども達に心因の絡む問題が増加する傾向にあった。養護教諭は対応に悩む一方、教育相談の研修を受けても、その学びを保健室で当てはめることができないという問題を抱えていた。この問題に対し、養護教諭の相談を学ぶ会は事例検討を通し、養護教諭の独自の対応を確立することを目指した。本書は発足10年目に、研究の成果をまとめたものである。事例を用いた説明が多く、できるだけ具体的に理解できるような配慮がなされている。本書の功績は、養護教諭が子どもの訴えを、単に身体因によるものではないと判断した事例を分析し、養護教諭の相談の基本的な対応が4期 (ニーズ判断期、受容期、洞察促進期、場面解決期) で構成されることを明らかにしたことである。

この文献を分析対象として選んだのは、この文献が養護教諭によって、養護教諭自身のとらえる「受容」の特徴を明らかにするために、養護教諭の実践事例を用いて説明しようとしたものであったからである。養護教諭の相談に関する書籍は他にも、1986年を皮切りに10冊出版されていた。また「養護教諭」や「受容」をキーワードとしている論文は5件あった。先述した

浅田・小倉（1978）論文の後半にも養護教諭が子どもを受容した場面の具体的な説明があったが、前半部分の内容が養護教諭のとらえた「受容」を説明する元となっていたため除外した。その他にも、受容という言葉が用いられた文献はあったが、養護教諭が養護教諭の実践を分析し、「受容」を説明した文献は本書のみであった。

更にこの文献は養護教諭が行う「受容」について具体的な対応場面を引いて丁寧に説明していることから、テキストや論文に引用されることの多い文献である。

ゆえに本研究の分析対象として適切であると判断した。

## 2. 分析方法：

- ①分析対象とした文献から「受容」が説明されていると判断される文章を全て抜き出し、分析データとした。
- ②①で抜き出した分析データを、一つの分析単位に一つの意味が含まれるように文節に分けた。例えば分析データ「養護教諭は受容的な態度で話を聞き、子どもの気持ちを受け入れ、理解しようと対応しています。」のように、一文の中に受容について説明する内容が複数含まれている文があるとする。この文において養護教諭のとらえる受容を説明する内容は複数生じてしまう。そこでこの一文を「養護教諭が受容的な態度で行う対応」として「話を聞く」「子どもの気持ちを受け入れる」「理解しようとする」という3つの文節に分け、それを分析単位とした。
- ③分析単位ごとに受容をどのようにとらえているのかという視点でコード名をつけた。
- ④コード同士を比較し、類似するコードがなぜ類似しているのかを考え、共通するものを集め、サブカテゴリー、カテゴリーを生成した。
- ⑤他のコードと共通するものがなく、カテゴリーを形成できないコードは削除した。
- ⑥分析の妥当性を検討するため、教育学を専攻する大学院生5名に各コードとカテゴリーを切り離した調査用紙を配布し、どのコードがどのカテゴリーに属するか分類してもらっ

た。80～100%の一致率がみられたもののみ分析結果として残した。同時に大学院生5名に理解しにくいコードやカテゴリーを指摘するよう依頼し、指摘を受けたコード名やカテゴリー名を修正した。

- ⑦分析した結果をロージャズによる受容の記述内容と比較した。

## 結 果

総分析単位は29であった。うち、カテゴリーでは受容するという行動を具体的に説明する【受容する行動の説明】が最も多く20/29（68.9%）を占め、【受容と並行する行動の説明】が7/29（24.1%）と続いた。表1にカテゴリー、サブカテゴリーとコードを示す。なお、カッコ内の数字は、コードの出現頻度数を表し、1回の場合のみは出現頻度数の記述を省略した。

### 1 カテゴリー【受容する行動の説明】

- ①サブカテゴリー【話を聴く】  
コード：話を聞く（2）、集中して聞く（2）、きちんと聴く、ひたすら聴く、じっくり聴く、ゆっくり聴く、ベッドの横で聞く
- ②サブカテゴリー【肯定】  
コード：うなずく、批判・評価しない
- ③サブカテゴリー【気持ちの受け入れ】  
コード：気持ちを受け入れる（2）、気持ちに沿う
- ④サブカテゴリー【身体に触れる】  
コード：肩に手を置く、肩を抱く、額に手を当てる、抱きしめる
- ⑤サブカテゴリー【声をかける】  
コード：声をかける（2）

### 2 カテゴリー【受容と並行する行動の説明】

- ①サブカテゴリー【内面の理解】  
コード：内面の理解（2）
- ②サブカテゴリー【問題解決】  
コード：問題解決（2）
- ③サブカテゴリー【自己決定の援助】  
コード：自己決定、自己実現の援助、自己決定の促し

表1 養護教諭が受容をとらえる内容

カテゴリー	サブカテゴリー	コード ( ( ) 内はコード数を示す)	書籍にある記述の例 (直接受容を指す単語「受容し」「受け入れ」などは文脈に影響がない限り省略して表示した)
【受容する行動の説明】	[話を聴く]	話を聞く (2)	養護教諭は受容的な態度で話しを聞き、
		集中して聞く (2)	子どもの訴えに集中してよく聞く、
		きちんと聞く	K子は一人で起きてきて「先生、少し良くなりました。」と(中略)と話し始めた。養護教諭はきちんと聞く姿勢をとって聴く。
		ひたすら聴く	聴く:ひたすら聴くことで、子どもをありのままに受け入れ、
		じっくり聴く	それを受けて、「受容してじっくり聴こう」と対応判断をして受容の対応をします。
		ゆっくり聴く	おだやかに受容し、ゆっくり聴く。
		ベッドの横で聞く	しっかり受容・支持して心身の回復をはかる対応:授業終了前にそっと起こし、ベッドの横で聞く。
	[肯定]	うなづく (肯定)	うなづく
		批判・評価しない	簡単な受容 (批判・評価をはしない)、
	[気持ちの受け入れ]	気持ちに沿う	子どもの気持ち、心の状態に沿って、受容的共感的態度で臨みながら、
気持ちを受け入れる [2]		子どもの気持ちを受け入れる	
[身体に触れる]	肩に手をおく	いすを勧めて肩に手を置くと、A男はホッとした顔になった。	
	肩を抱く	肩を抱いて支えた。	
	額に手をあてる	オデコに手を当てて簡単なスキンシップで	
	抱きしめる	抱きしめる	
[声をかける]	声をかける (2)	「なんだか大変そうだけど、具合が悪いの」と声をかけ、	
[内面の理解]	内面の理解 (2)	「内面を理解しようと努める」などの対応を行います。	
【受容と並行する行動の説明】	[問題解決]	問題解決 (2)	子どもが「落ち着いた頃を見計らって」、子どもの問題解決に向けて必要な援助をタイムリーに行っていかなければなりません。
	[自己決定の援助]	自己決定	子ども自身が問題に気づき、自己決定していけるようにと対応しています。
		自己実現の援助	主体的な自己実現に向けて歩みはじめる過程を援助する。
【受容する目的の説明】	[落ち着き]	自己決定の促し	解決のための自己決定を促し、
		気持ちの落ち着き	子どもは、痛み・焦燥・もやもやした感情などがあるので、養護教諭は子どもの気持ちを落ち着かせるよう心がけます。
		心身の危機を落ち着かせる	まず心身の危機状態を落ち着かせることが大切なのです。

3 カテゴリー【受容する目的の説明】

①サブカテゴリー [落ち着き]

コード:安心させる, 気持ちの落ち着き, 心身の危機を落ち着かせる

考 察

養護教諭が記述した「受容」に関する書籍を分析し、養護教諭がとらえる「受容」概念の特徴

を明らかにした。考察では、養護教諭がとらえる「受容」概念の特徴を、ロージャズに特徴的な「感情の受容」と比較し、類似点、相違点について検討しながら、養護教諭のとらえる「受容」概念の特徴を検討する。

1. ロージャズによる受容との類似: [気持ちの受け入れ]

カテゴリー【受容する行動の説明】には、子

もの訴えに対し、子どもが身体症状を訴える気持ちに絞って受容するという、サブカテゴリー「気持ちの受けいれ」がみられた。浅田・小倉（1978）論文における受容の定義「子どもの訴えや考えを受容する」とは異なり、「気持ちの受けいれ」は、子どもが身体症状を訴える際、養護教諭が、子どもの身体症状や、身体症状に対する考えではなく、子どもの気持ちや心の状態にそって受けいれることを意味する。

以上から、ロージャズと養護教諭がとらえる受容は、対象の気持ちを、受容する側の価値観を交えずに、対象にそって受けいれるという点で共通している。

なおカウンセリングではクライアントの否定的感情も肯定的感情も含めた感情の受容を重要視する。しかし養護教諭が受けいれる子どもの気持ちの内容に関する記述は少なく、身体症状を訴えるに至った子どもの気持ちを尊重することの重要性を説明する記述にとどまっていた。養護教諭がどのような子どもの気持ちをどのように受けいれているのかには検討が加えられていなかった。このことが養護教諭の、専門家としての訓練を受けていないことからくる受容の限界という指摘（出口,1983；中尾, 1987）と関連することが推測でき、今後検討が必要である。

## 2. ロージャズによる「単純な受容」との類似：「肯定」

カテゴリー【受容する行動の説明】の中のサブカテゴリー「肯定」は「うなづく」「批判・評価しない」といった記述から生成した概念である。養護教諭は援助の対象とする子どもが訴える内容を、養護教諭自身の価値観から批判したり評価したりすることなく、子どもの訴えるままに受けとめることによって、受容する。

浅田・小倉（1978）は、養護教諭が行う個別保健指導の原理・観点を明らかにするために、相談心理学から「受容」を導入した当初、受容を「相手の考えをそのまま受けいれること」と定義した。本研究で分析の結果得られた、相手の考えを批判・評価することなくうなづくとい

う「肯定」は、浅田・小倉による養護教諭の受容の概念に最も近いといえる。

また養護教諭がとらえる「肯定」は、相手の考えを批判したり評価したりすることなく、子どもの訴えるままに聴きとるというロージャズ（1966b）の「単純な受容」に近い概念であった。「単純な受容」に近い概念である「肯定」は、子どもと養護教諭の間で許容的な雰囲気を作り出す役割を果たしていると考えられることができる。

## 3. ロージャズの受容概念との相違

### ①行動する

養護教諭が説明した「受容」に関する記述を分類したところ、受容するという行動を説明する記述が6割を超えた。

ロージャズの非指示的カウンセリングでは感情、特に否定的な感情を受容することについて会話を例示し説明した。しかしロージャズの非指示的カウンセリングに養護教諭のとらえる「受容」の説明に多く用いられたような、行動についての記述はみられなかった。以下、養護教諭のとらえる「受容」の説明に行動の記述が多く用いられたことについて、養護教諭という職業の成立史と関連させ、検討する。

養護教諭の歴史は、明治後期、現在のような学級を中心とした学校制度が整う中、集団生活で感染症が蔓延するようになり、学校医だけでは継続治療が困難で、治療を補助する人材が必要になったことに端を発する（近藤,2003）。ゆえに養護教諭の職務の基盤は救急看護であり、養護教諭にとって最も重要なことは子どもの健康状態の悪化を防ぐという行動である。養護教諭が「受容」について行動を表す言葉を用いて説明するという背景には、健康問題の悪化を予防する目的をもち行動するという思考が基盤にあることが影響しているのではないかと考える。

しかし現在、学校における養護教諭の役割は多様化し、子どもの様々な援助ニーズに応えることが求められるようになってきた。養護教諭がとらえる受容を、行動のみで説明するのでは十分とはいえない。今後は子どもと養護教諭の会話や発話時の思考を分析し、多面的に「受容」

のとらえかたを明らかにしていく必要がある。

続いて受容概念として示された行動の中で、具体的に示された行動「話を聴く」「身体に触れる」について考察を加える。

#### a 話を聴く

養護教諭が受容することを具体的に表す行動には、「きちんと聞く」「ひたすら聴く」「じっくり聴く」「ゆっくり聴く」「集中して聴く」と聴く姿勢を形容し説明する記述が多くみられた。

ロージャズは、受容するという目的を持って聴くという動作を具体的に説明していない。通常カウンセリングの場面では、カウンセラーと対象が1対1で向き合い、あるいは隣り合い、座って会話する。したがって改めて聴く態度を説明するに及ばないのは当然のことである。

それに対し一人で、数人の子どもの処置を並行しながら行う養護教諭の場合は、複数の子どもの対応をしながら話を聴くことも少なくない(養護教諭の相談を学ぶ会, 1993)。その中で、ひとりの対象にまっすぐ向き合うという動作を強調する記述は、複数いる子どもの中でも、ひとりの対象に専心して受容しようという心構えを意識させるものと考えられる。

#### b 身体に触れる

養護教諭が受容することを具体的に表す行動には、肩に手をおく、額に手を当てるなどの[身体に触れる]がみられた。

通常子どもが保健室を訪れる際に、養護教諭に悩みを語ることはほとんどない。大半はまず身体の不調を理由に会話を始める。養護教諭が子どもの身体不調の訴えに応じ、子どもの身体に触れることは、子どもが来室理由として訴えた身体不調の症状を緩和するよう援助するという意味がある。

身体接触を通じた受容は、子どもが訴える身体不調の存在を肯定するものであるが、必ずしも不調に伴う苦痛やつらさなど、子どもの気持ちを受けいれるとは限らない。しかし子どもが訴える身体症状を、養護教諭が批判・評価せずに肯定し、子どもの身体に触れ、子どもが望む身体不調を緩和しようとすることは、身体への応急処置を専門とする養護教諭が子どもの身体

不調の存在を肯定するという単純な受容の形のひとつであると考えられることができる。

#### ②「受容」と並行する問題解決

養護教諭は対象を受容することと並行して、問題の見当をつけたり、問題に気づかせたりと[問題解決]への援助を行うという記述がみられた。このことはロージャズが説明したような、対象に自由に感情を語ることを励まし、対象が自然に洞察に至るというプロセスとは異なり、むしろ問題解決に努力を集中するような指示的カウンセリング(ロージャズ, 1966a)に近い態度である。養護教諭も専門の見地からアドバイスを与えることを職務とするため、指示的な態度をとる傾向があることは否めない。

しかし養護教諭の問題解決への援助が指示的カウンセリングとして限界を指摘されながら子どもの防衛を強めずに問題解決へと導いてきた背景には、養護教諭が独特の方法で「受容」とらえてきたことが影響しているのではないかと考える。

養護教諭が対象とする子ども達は、心理的自立に向けて発達の途上で、感情をありのままに言語化することは難しい段階にある。養護教諭の対応は、発達に合わせた援助方法として、感情ではなく問題に努力を集中し、問題解決へと促すという、非指示的カウンセリングとは異なる方法を用いていると考えられることができる。その際、養護教諭が身体症状を訴えて訪れる子どもの、身体症状を訴えたい気持ちをわかってほしい、きちんと話を聴き、身体に触れることで情緒を安定させることは、養護教諭のとらえる受容として欠かすことのできない行動であると考えられる。

#### ③情緒の安定を目的とする受容

【受容の目的の説明】には[落ち着き]のように、情緒の安定にかかわる記述がみられた。養護教諭は「受容」することにより、子どもの情緒の安定を狙う。

ロージャズの非指示的カウンセリングでは、カウンセラーがクライアントに自由に感情を語ることを励ますことはあっても、情緒が安定するように調整する記述はみられなかった。ロー

ジャズが例示するカウンセリング場面には、むしろ混乱しているクライアントと共にあるカウンセラーの様子が描写されていた。先述したように、ロージャズの非指示的カウンセリングは対象を、心理的に自立し、心理的統合性を維持している人に限定している。つまりクライアントが自身で混乱した情緒の調整ができることを前提にしているものと考ええる。

養護教諭が対象とする子どもの場合は心理的な自立に向けてまだ成長過程にあり、心理的統合性を維持するためには、情緒を安定させることについての援助が必須であり、情緒を安定させることが自由に語ることを容易にするともいえる。そのため養護教諭は、受容の目的に情緒の安定を位置づけているのではないかと考える。

#### 本研究の限界と今後の課題

本研究は養護教諭が記述した「受容」に関する書籍を分析し、養護教諭がとらえる「受容」の特徴を明らかにしたものである。しかし、検討した文献に限られているため、養護教諭の「受容」の特徴についての視点を提示するにとどまった。今後も養護教諭の実践を通して「受容」を説明する文献があれば分析し、分析結果の妥当性を高めたい。

#### 引用文献

- 浅田礼子・小倉学（1978）. 個別的保健指導の研究課題 健康教室, 29(6), 49-58.
- ベネッセ教育研究開発センター（1996）. 居場所としての保健室 モノグラフ中学生の世界, 55
- 出口大士（1983）. 養護教諭の相談活動の落とし穴 健康教室, 34(9) (469), 32-36.
- 福田邦三（1964）. 健康相談について 学校保健研究, 6(6), 2-5.
- 飯田澄美子（1972）. スーパービジョン 学校保健研究, 14(12), 552-559.
- 近藤邦夫（1997）. クライアント中心療法と教育臨床 こころの科学, 74, 64-68.

- 近藤真庸（2003）. 養護教諭成立史の研究 大修館書店.
- 森田光子（2002）. 養護教諭の専門的活動としての健康相談活動 保健の科学, 44, 746-751.
- 中尾道子（1987）. 心のいたみと保健室 学校保健研究, 29(5), 202-207.
- 杉本希映・庄司一子（2007）. 中学校の教室・保健室・相談室における「居場所」の心理的機能の検討 筑波教育学研究, 5, 37-52.
- Rogers, C.R. (1942) *Counseling and psychotherapy*. Houghton Mifflin Company: New York. (ロージャズ, C. (1966a). (佐治守夫・友田不二男 (訳) ロージャズ全集2 カウンセリング 岩崎学術出版社, p.46, p.154, p.161.)
- ロージャズ, C. (1966b). (伊藤博訳) ロージャズ全集4 サイコセラピーの過程, 岩崎学術出版社, p.31.
- 養護教諭の相談を学ぶ会（1993）. 養護教諭の相談的対応—子どもの心に寄り添う, 学事出版, 79-95.