HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	なんとなく保健室に来室する中学生に対する養護教諭の見立てと関わり
Author(s)	上倉, 茉莉; 渡邊, 誠
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 144, 93-133
Issue Date	2024-06-28
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.144.93
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/92704
Type	departmental bulletin paper
File Information	07-1882-1669-144.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

なんとなく保健室に来室する中学生に対する養護教諭の見立てと関わり

上　倉　茉　莉*・渡　邊　　誠**

【要旨】本研究では，子どもたちと日常的にかかわっている養護教諭が，保健室になんとなく来室する子どもをどのように見立て，関わっているのかを明らかにすることを目的としてインタビュー調査を行った。その中で養護教諭は，中学生がなんとなく保健室に来室する背景として【集団の中の「自分」】が関わっていると見立てていた。中学生は保健室での時間を【集団の中での「自分」】と向き合う機会にしたり，逆に，向き合うことや自分像を作ることから逃れる機会にしていると考えられた。【保健室の力】や【学校における養護教諭】の存在がそれを支えていると思われた。養護教諭は【経験に基づく視点】や【中学生と向き合う姿勢】を持ちながら，【中学生との距離感】を測りつつ関わっていた。子どもに寄り添い，生きる力を高めようと日々向き合っている養護教諭の見立てと関わりによって，【保健室の力】もより効果的に作用していると考えられる。

【キーワード】保健室，なんとなく，養護教諭，見立て，関わり

第一章　序論

第一節　問題意識

１．学校における健康課題

近年の国際化や少子高齢化，SNSの普及や情報化等が進む社会においては，社会環境の変化や生活様式が急激に変化を続けており，児童生徒の心身にも影響を与えていると言える。それにより，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，性に関する問題など，多様な課題が生じており，また，身体的な不調の背景には，いじめ，児童虐待，不登校，貧困などの問題が関わっていることもある（文部科学省，2017）。さらに，2019年の新型コロナウイルス感染症の世界的な流行により社会全体の生活様式が大きく変化したことで，これらの問題の深刻さが増している。多様化・複雑化する，児童生徒が抱える現代的な健康課題については，専門的な視点での対応が必要であり，養護教諭が専門性を生かしつつ中心的な役割を果たすことが期待されている。さらには学校における教育活動全体を通じて行うことや，学校の全ての教職員が連携して取り組むことが重要であるとされている（文部科学省，2017）。学校全体で児童生徒の健康課題に取り組むことが期待されていると言える。

２．保健室への来室理由「なんとなく」

保健室は，学校保健安全法第７条で「学校には，健康診断，健康相談，保健指導，救急処置，

* 東京都立大泉特別支援学校　** 北海道大学大学院教育学研究院准教授

DOI：10.14943/b.edu.144.93

その他の保健に関する措置を行うため，保健室を設けるものとする」と規定されており，学校には必ず存在する部屋である。保健体育審議会答申（1997）には，保健室には健康相談活動ができる相談室としての機能や健康情報センターとしての機能が新たな機能として求められている。さらに，中央教育審議会答申（2008）では，保健室には保健活動センター的役割も課されており，学校保健の中心の場となっていると言える。また，子どもたちにとっても，保健室は「心を休めるところ」「相談できるところ」「安心するところ」であるという報告（蒲池・高木，2012）もあり，保健室という場は，救急処置以外に児童生徒がいつでも利用でき，安心して相談ができる場所として，子どもたちの心身の健康の早期発見・早期対応を期待されている。

多様な機能をもつ保健室には，子どもがさまざまな理由で来室しているが，その来室理由については，1985年頃から変わってきたと言われている。高田（1985）は，1985年に保健室来室状況で怪我でも病気でもない生徒の来室が増えたと報告している。それより前までは，外科的訴えと内科的訴えに二分していたが，従来の分類にはそぐわない，全く新しい型が発生しているといい，そのなかに「『なんとなく』来室する生徒」という項目がある。日本学校保健会（2018）によると，小学校・中学校・高等学校いずれにおいても，けがの手当てや体調が悪いといった，身体的不調を理由とした来室や，友達の付き添いや委員会活動といった理由が上位にあがっている。一方で，それに次ぐ理由として「なんとなく」が挙げられている。「なんとなく」と答えた生徒の割合は，どの校種も上位5位以内に入っており，応急処置や相談が目的ではない来室理由があることがわかっている。

身体的不調の背景には心の問題が隠れている可能性があると言われている。特に児童生徒，思春期の子どもに特有な問題として，身体的にはほぼ大人に近いが，コミュニケーション能力，特に自分の思考を言語化する能力が低いことが多い。また自我の形成は身体的成長ほど早くはなく，心の内容を吟味して言葉で表現する能力は，大人ほどには育っていない。つまり「児童生徒は心因性の訴えを上手に表現できない」「児童生徒自身に問題の自覚がない」ことから，心の問題や自分の気持ちを言葉ではなく頭痛や腹痛などの身体症状や行動等として表出しやすいとされる（中沢，1998；文部科学省，2017；平岩，2015）。しかし，身体的不調だけではなく，「なんとなく」と言う生徒がいじめなどの問題を抱えている場合があるという報告がある（伊豆倉，2002）。身体的不調を訴える子どもに対してだけでなく，「なんとなく」と言うような，来室理由がはっきりしない子どもに対しても，その背景に目を向ける必要があると考える。

3．「なんとなく」研究

高野・斉藤（2013）は，来室時の様子から来室目的が判断できない，疾病･怪我や相談目的ではない児童生徒，そして来室時に述べた来室目的（ニーズ）とは異なる行動をし，ニーズの判断が困難な子どもを「あいまい来室者」と定義し，「あいまい来室」をする子どもたちの言動から，保健室に足を向ける意味・背景・心の状態を分析することを目的として，保健室において児童生徒の参与観察とインタビュー調査を行っている。その結果，「あいまい来室者」には「目的を正確に伝えない，且つ行動からも目的がわからない」パターン，「来室目的が明確ではない，且つ行動からも目的がわからない」パターン，「来室時に発した来室目的と保健室での過ごし方に相違が生じている」パターン，「来室時に来室目的を言わず，また会話内容からも保健室での過ごし方からも目的が判明しない」パターン，「来室目的を発した児童生徒と共に来室するが，別行動をしている（自らは来室目的を発しない，会話内容からも保健室での

過ごし方からも目的が判明しない)」パターンというような，多くのパターンが存在していることが明らかとなり,「あいまい来室者」が求める保健室の役割を「避難所」「発散」「やすらぎ」の３つの項目に分類している。しかし，小学校，中学校，高等学校にそれぞれ１日ずつの参与観察であり，初対面でラポール形成ができていない状態で児童生徒がどこまで本音を伝えてくれるのか，という点には疑問が残る。

また，酒井・岡田・塚越（2006）では，「身体的不調や相談などの明確な理由はないが，週に２回以上，保健室に来室する生徒」を「頻回来室者」として，行動に着目し，中学生の保健室頻回来室にいたる行動変化のプロセスとその意味を明らかにすることを目的としてインタビュー調査を実施し，その結果，頻回来室者の言葉に立脚した具体的データからその行動を概念化している。しかし，「『なんとなく』を理由に来室する生徒に着目する」と記述されているが，データを見ると入室のきっかけは「身体的不調」や「連れ合い」とされており，「なんとなく」を理由にしているとは限らないことが伺える。生徒自身が来室理由を明確には理解していないか，来室には何らかの理由が必要と感じてそのように言っている可能性があるのではないか。

本研究では，上述した疑問と課題を踏まえて，日常的に子どもと関わり，「なんとなく」を理由にした来室者とも継続的な関わりを持っている可能性があり，ラポールを形成している場合も多いと思われる養護教諭に着目して調査を行った。

４．養護教諭について

養護教諭は，学校教育法第28条において，その職務を「養護をつかさどる」と定められ，昭和47年の保健体育審議会答申では，専門的立場からすべての児童生徒の保健及び環境衛生の実態を的確に把握し，疾病や情緒障害，体力，栄養に関する問題等心身の健康に問題をもつ児童生徒の個別の指導にあたることが明示されている。保健室については先述したが，養護教諭についても，時代とともにその役割への期待が高まっている。保健体育審議会答申（1997）では，健康診断，保健指導，救急処置などの従来の職務に加えて，心の健康問題にも対応する必要性や，養護教諭が行う健康相談活動の重要性について述べられている。さらに，中央教育審議会答申（2008）では，学校内外の連携に際して，養護教諭がコーディネーターの役割を担う必要があることなど，多様化・複雑化する児童生徒が抱える現代的な健康問題について，養護教諭が中心的な役割を果たすことが求められている。

養護教諭の役割の一つには健康相談活動があり，その基本的プロセスとして「気づく」,「見極める」,「関わる」,「連携する」という流れがある（日本健康相談活動学会，2021a)。プロセスの最初の段階である「気づく」の部分を見ると，心身の症状の訴えに対して心と体の健康観察を行い，背景要因を分析していくとなっている。身体的訴えの場合にも，その背景に心理的な問題が隠されている可能性が示されている（文部科学省，2017)。とくに訴えなしに保健室に来室する子どもに関しても，その背景に問題があろうとなかろうと，本人を理解した上で何らかのアプローチを行えば，その子自身の健康維持・増進に寄与し得ると考えられるだろう。そして，健康相談活動の最初の段階である「気づく」,「見極める」という部分に焦点を置くと，養護教諭には特有の視点や見立てがあると言われており，医学診断や看護診断とは異なる，養護診断の開発についても研究が行われている。例えば，鎌塚・岡田（2010）では，子どもの背景に心の問題が存在する可能性があるときの養護教諭の視点が，明らかにされている。また，

児童生徒の訴えが心因性のものと判断する際に,「訴えが曖昧」,「保健室に来るが訴えない」,「話の内容から辻褄が合わない」といった視点を持っていることが報告されている（菊池・二木・奥井，2014)。特に不定愁訴を訴える生徒に対しては，常にアンテナを張って来室に備え，気になる様子から課題を感知し，心身の不調の原因を探って生徒の抱える背景を明確にすることと，課題の中心的要因と生徒の強みを見極め，チーム支援に向けて養護教諭としてのかかわり方針を立てることが,見立てとして報告されている（岩井・池添，2019)。子どもと日々関わっている養護教諭は，子どもの言葉だけでなく，様子などから察知することもあり，非言語的なメッセージを継続的に受け取っていると考えられる。養護教諭が気づき,関わることは多様化・複雑化する児童生徒が抱える現代的な健康問題の早期発見や予防のために，重要な役割を果たすと言える。しかし，これらの研究では，さまざまな来室理由に対してどのような視点で子どもを見立てるか，という検討はされているが，身体的不調の訴えのない,「なんとなく」という来室理由に焦点を当てて検討している研究はない。

第二節　研究の目的

以上より，本研究の目的は，子どもたちと日常的にかかわっている養護教諭が，保健室になんとなく来室する子どもをどのように見立て，関わっているのかを明らかにすることである。そこから得られる知見は，なんとなく保健室に来室する子どもたちに対する理解を深め，予防的支援にも寄与することが期待できる。

第二章　方法

第一節　調査協力者と調査方法

複数校を経験しており，現在は中学校に勤務している養護教諭に調査協力を依頼した。複数校を経験していることで，最低でも 5 年は経験していると考えられる。様々な学校の特色や地域性なども踏まえて，一定以上生徒と関わった経験のある養護教諭であれば，生徒との豊富な関わりから，本研究の目的である「見立てと関わり」について，養護教諭の視点から語りが得られると期待した。

鎌塚・岡田（2010）より，校種ごとに見られる子どもの発達段階に見られる特徴に合わせて養護教諭の視点が異なっているため，校種を限定する必要があると考えた。中学生は身体や知覚・認知などの発達が著しい時期であり，第二次性徴や第二反抗期，自我の確立が進むといった，内的な変化と外的な状況の変化のなかで心身のバランスを欠きやすい状態にある。また，中学に入り，生活や行動範囲が広がることで人との関わりが増え，社会性の発達が進むと同時にまわりの人との関係などで悩む時期でもあること，そして，保健室の来室理由で「なんとなく」と答えた割合が最も高かったのが中学生であるため（日本学校保健会，2018)，中学校を対象とすることとした。

対象者リクルートについては，北海道大学院教育学院教育臨床心理学ゼミ内および研究者の個人的コミュニティでの縁故を用いて依頼した。調査は2022年 8 月から 9 月にかけて実施した。半構造化面接により実施し，オンラインツールZoomを用いて実施した。

第二節　調査項目

来室理由について「なんとなく」と表現した子どもとの経験に関する質問を中心に，インタビューを実施した。インタビューガイドは以下の通りである。

・来室理由について「なんとなく」と表現した生徒と関わった経験の有無
・その生徒について，その子のことをどう捉えて，どのように関わったか
・その生徒との関わりの経過について
・その子どもがなんとなく保健室に来室したことについて，その背景を表現するとすればどう表現するか
・経験がない場合，保健室への来室理由について「なんとなく」と答える生徒が来たとすると，どういう風に捉えて，どのように関わるか

研究協力者の語りに沿って適宜質問の順番を変えながら，語りを深めていくよう意識した。

第三節　倫理的配慮

本研究は，北海道大学大学院教育学研究院における研究倫理審査の承認を得て行った（受付番号22-16番）。

第四節　分析方法

面接調査で得られた録音データを逐語録に起こし，発言を内容ごとに区切ってコード化をした上で，KJ法（川喜田，1991）を参考に分類し，カテゴリーを作成した。カテゴリーを作成する際には，まずコードを6 cm× 3 cmの紙片に書き出して準備した。次に，それら全てを並べた上で眺め，その内容の上でお互いに親近感を覚える紙片同士を一か所に集める。小チームが編成されてきたら，そのなかの1チームをよく見て，「これらの紙片の内容を，一行見出しに圧縮して表現するとすれば，どういうことになるか」ということを考え，内容を包括し圧縮して表現しうる一行見出しを見出していく。この作業を，小チーム，中チーム，大チームのように，順にサイズを大きくして行った。途中で，どのチームにも属さないと思われる紙片が出てきた際には無理に入れず，チームが大きくなっていく中で属してゆくことを待った。

分析は，信用性や信憑性を確保するため，研究協力者の許可をとった上で，大学院教育学院教育臨床心理学ゼミ内の院生および教員で行った。

第三章　結果と考察

本研究の分析においては，逐語録をコード化した上でカテゴリーを作成したため，分析過程に自然と考察が含まれることになった。そのため結果と考察は併せて記載した。

第一節　研究協力者

研究協力者の概要は以下の通りである。

Aさん　女性　経験年数33年

Bさん　女性　経験年数13年
Cさん　女性　経験年数30年後半
Dさん　女性　経験年数７年

いずれの協力者も，研究者とは今回のインタビューが初対面である。面接時間は49分～78分で，平均面接時間は59分であった。

第二節　逐語録分析

協力者４名の逐語録からは，261個のコードが生成された。分析を行った結果を以下に示す（Table.１）。

Table.１　語りから得たカテゴリー

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
集団の中での「自分」	自分像を守る	「弱くはない」アピール
		自分を守る言葉が“なんとなく”
	周りとの関わり	周りにどう思われるかを意識する
		誰とでも仲良くする子
	自分と向き合う	気づいている
		気づいていない
		数値で成長を感じたい
		原因と向き合うのはしんどい
	理由が求められる環境にいる	理由がないと来れない
		理由がないと休めない
		理由を付けて来室する
学校における養護教諭	生徒と先生の仲介	
	他の先生に対する養護教諭の立ち振る舞い	他の先生との関係作り
		他の先生との連携
		学校での保健の扱われ方
		他の先生からの対応を受けて
	養護教諭の見られ方	
	養護教諭としての優しさと教師としての厳しさ	甘やかすわけではない
		支える
		子どもの味方になる
		教師としての立場と養護教諭としての立場
中学生との距離感	「初めて」の距離感	距離感を測っている
		初めての来室時の様子
	異動して１年目の特殊性	
	大人への葛藤	大人への反抗心
		大人を求める気持ち
中学生と向き合う姿勢	聞くこと	何を聞くか
		どうやって聞くか
		聞くタイミング
	見ること	観察をすることでわかる
		観察する
	見立てること	予想する
		関わり方を探る
	保健室外での様子を知ること	関係性を見る
		保健室外での様子はちがう
		子どもたちのことを知りたい
		保健室外での関わり

中学生と向き合う姿勢	子どもと関わること	一緒に過ごす
		子どもとの交流
		子どものことを知ろうとする
	来た子を受け容れる体制	深追いはしない
		聞く姿勢を見せる
		理由はなくてもいい
		理由があれば受け容れる
		聞かない
		ひとりひとりを見る
	話すことで進展する	一緒に探す
		話すと出てくる
		話すことで解消する
	言外のものを感じ取ろうとする	生徒の言葉の裏側を見る
		察すること
経験に基づく視点	男子と女子に対する見方	ストレートさのちがい
		ハードルの高さのちがい
		女子はしゃべりたい
		男女の共通点
	なんとなくと不定愁訴の見方	単に休みたいわけではない
		なんとなくと不定愁訴は似ている
		なんとなくと不定愁訴の違い
		頻繁来室の子は不定愁訴を訴える
	養護教諭が気にする視点	家庭環境が気になる
		気になる子
	世の中の変化を感じる	昔の保健室登校
		変化を感じる
		コロナ禍で感じる子どもの変化
		保健室の居心地が変わった
保健室の力	話せる場	
	誰でも来れる場	
	避難場所	居づらいから保健室に行く
		授業が嫌だと思う
	休息する場所	
	エネルギーをためる場所	
	SOSを拾って仲介する場	
	保健室に引き寄せられる	ふらっと来る子
		見せる表情がちがう
		肯定的に受け止めてほしい
目指すもの	生きる力を高めてほしい	頼る力を高める
		なんとなくと言える強さ
		人に頼ろうとする子
		生きることが優先
	どこかに頼れる場所があるといい	保健室以外とのつながりを作る
		保健室という選択肢がある
	理想の保健室	保健室の在り方
		保健室の作り方

目指すもの	目指す関係	すぐに話を聞ける関係
		しゃべりやすい関係
	時間が必要	時間がかかる
		時間が少ない
	頼れる人間，頼れる場所になる	拾い上げる
		子どもとの関係を築く

来室理由について「なんとなく」と表現した生徒について聞いていったが，その中で，「なんとなく」とははっきり言わないが，来室理由があいまいで「ふらっと」やって来る生徒たちに関する語りが多く出てきた。本研究の目的に照らして，そういった身体的不調の訴えのない「ふらっと」来室した生徒についても，「心身の訴えがない」ために健康相談の「気づく」段階には該当しないと判断し，詳しく聞いてゆくこととした。

第一項　各カテゴリーについて

分析によって得られた各カテゴリーについての詳細を記述する。なお，大カテゴリーは**【】**，中カテゴリーは《》，小カテゴリーは〈〉と表記する。研究協力者の語りはインタビューした順にA，B，C，Dとすることで同一人物の語りであることを示した。() 内にはコード番号を示しており，アルファベットは研究協力者A，B，C，Dを表している。

なお，逐語録の表記については，能智（2011）を参考に以下のような表記の規則を設けた（Table. 2）。ただし，引用の際は，読みやすくするために斜体とした。一部の表記や相づちについては省略し，言い直しなど省略が可能であると判断した部分については適宜省略した。

Table. 2　逐語録の表記規則

・それぞれの発話にはインタビュアー，インタビュイー毎に通し番号をつける。
・無理のない範囲で，言いよどみ，繰り返し，咳払いなども含め，なるべく細かく起こしていく。
・短い相づちは，改行をせず，丸括弧「()」でくくって挿入する。
・短い間は「,」で表し，沈黙は「…」で表す。参考までに点の数で相対的な長さを示す。
・笑い声などは角括弧「[]」で括って示す。
・固有名には仮名やイニシャルを当てる。

1．1　【集団の中での「自分」】

1．《自分像を守る》

中学生は，「*弱くない，甘えん坊でもありません，甘えてるわけじゃありません，だから，私よりよっぽど厳しいんじゃない，子ども達の方が，甘えてるんじゃないとかさぼってるんじゃないとか，甘えとかさぼりとか見られたらいやだなっていうのはあると思う*（A91）」，「*なしたの具合悪いのって子どもたちが外野から来て，別に，なんとなくだよって子どもたちに言ってるんだわ，子ども同士で言ってるんだわ，だからそうやって子どもたち同士であるから，さぼりでもなければチクりでもなければ甘えでもないっていうアピールか，そうか…子どもたちにとってのアピールは大きいかもうちは，私に対してはもうそれを言わなくてもよくなってくるから，必要なのは，先生方から聞かれたときと，同級生から聞かれたときに必要になるんだわ*（A93）」という，周囲の人間に対して自分は〈弱くはないアピール〉をすることや，「*自分*

でがんばって作ってる自分像みたいなのってあるから，中学生は，で，こう，それが崩れると自分が自分じゃなくなると思うって言う子は結構いて，それが苦しいんだよって背負えるようになったら言うんだけど，でもそれを崩したら私はここでは生きていけないって言うから，それの，そうだね，シールドなのかも（A94）」という〈自分を守る言葉が“なんとなく”〉であり，「*がんばって作ってる自分像*」を，“なんとなく”という言葉によって「*弱くない，甘えん坊でもありません*」というアピールをして，《自分像を守》っている。

2．《周りとの関わり》

「*所属？はい，休み時間は保健室に行っていましたっていう，所属の欲求みたいなのもあるかな，一人で別に，みんなから省かれて一人でポツンとしていたわけではありません，保健室に行っていました，みたいなのもあるわ*（A87）」といった，「*みんなから省かれて一人でポツンとしていたわけではない*」という理由付けをするのは〈周りにどう思われるかを意識〉しているためであり，周りと関わる上で，自分がどのように思われているかを意識しながら行動していることがわかる。一方で，「*特定の仲良しを持たない子…たとえばずっと一緒にいる子とか休みの日も遊ぶ子っていうのを持たなくて，それに別に悩んでいるわけじゃないんですよ，それでいいと思っていて，（中略）…先生今日忙しいですかとかって聞いたりしてきて，本当にただの日常会話というか，挨拶のように帰っていく子もいますね*（D37）」，「*学校にいる人，なんとなく知っている人にはすれ違ったら話してみようかなみたいな，そういう感覚を持っている子なんでしょうね，姿を見かけたら話すとか，今日あったことをとりあえず伝えてみるっていう感覚を持っているというか*（D38）」。このような〈誰とでも仲良くする子〉は，特定の誰かといつも一緒にいて一人にならないような付き合い方はしないが，《周りとの関わり》を多く持って過ごしている。

3．《自分と向き合う》

「*3年生の方がもちろん，心も体も成長してたりするので，それこそ悩みをちゃんと認知してるじゃないですけど，自分がこうであった方がいいのかなとか自分の置かれている状況とかを客観的に見れるのは3年生だったりしますね*（B66）」といった，自分のことに〈気づいている〉一方で，「*本人も別に，相談したいと思っていないけれども，でも実はなんかここでおしゃべりしていて，実はなんか根に持つものがあったっていうのはあるかもしれない，だから本人も別に問題として認識していないというか…でもしゃべってみたら自分にとってはストレスだったんだねみたいなことはあるかもしれないですね*（B41）」，「*本人としては最初自覚がないけれども，来て話してたら意外と勉強プレッシャーだったとか，きょうだいがすごく進路がいい学校，上位，頭のいい学校に行ってて，自分はでも，思ってたより，お兄さんお姉さんよりかはできない，で，受験するけど，親からもプレッシャーある，で，それをここで話していて，意外とそれってストレスじゃない？っていう話をして，あ，たしかに，って本人が言ったっていうケースがありましたね*（B42）」といった，自分の抱えているストレスに〈気づいていない〉こともある。また，「*もう誰でも，みんな測ってる*[1]*…で，保健室のお掃除とかいるじゃない，その子たちも測りたいって言うから，終わったら測っていいって言うと，みんな終わっ*

[1] 身長を測っている，という文脈。

たら，掃除用具を片し[2]*たら測ってる，測ってから帰る…体重は測らないけどね*（C36)」,「*大きくなりたいんじゃない，みんな*（C37)」。そういった，身長という数値で表されるものの変化を確認することで，自己の成長を感じられるという〈数値で成長を感じたい〉という思いがある。また,「*原因はやっぱりしんどいんだね，子どもたちって，原因聞かれるってその場に戻るから，胸がぐちゃぐちゃになったときを思い出してまたそれを誰かに話さなくちゃいけないから，整理されてても，それは暗黒の時代だったんですけどね，って言える子もいるんだけど，そこまだ，なんか，蓋開けたくないとか見たくない子もいっぱいいて，これからの話でお願いしますって言う子もたくさんいて，じゃあもう，これからの話をしようってなったら，なってもまあそんなにしゃべれないけど，でもその方が楽になって，ちょこちょこしゃべり始めるかな…*（A80)」という，自分が置かれていた状況について考えるとき,〈原因と向き合うのはしんどい〉という思いもある。自分が抱えているストレスなど,自分のことに〈気づいている〉生徒もいる一方で，前述したように保健室で養護教諭と話す中で気づいていく場合や，過去のつらい出来事の〈原因と向き合うのはしんどい〉,〈数値で成長を感じたい〉といった思いは,《自分と向き合う》に収束される。

4．《理由が求められる環境にいる》

「*そんなに簡単じゃないっすよって言うかな，女子も男子も…そんな保健室に行くって簡単じゃないって…*（A26)」,「*子ども達はやっぱり理由がないと行っちゃだめだ，って，担任の先生にも言われているし*（A30)」,「*なんとなく来たー，とかって言ったら，受け入れてもらえないとか，わかんないですけど，だから，子ども達は，遊びに来たとかは言うんです，先生とお話に来たとかストーブであったまりに来たとか…（中略）…どうしたのって聞くと，お腹痛いとか，そんな感じ*（C２)」というように，中学生にとって保健室は〈理由がないと来れない〉場所であり,「*簡単じゃない*」と思われていると養護教諭は認識していた。また,「*大きいところ*[3]*は，なんとなくで行っちゃいけないって思ってるな，子どもたちは，ちゃんと理由をつけてくるかな，熱測らせてください，とか，ちょっと具合悪いんですとか，うん，そうだな，理由をつけてくる，大きな学校は理由がないと来れないから，理由をつけてくるかな…そうだね，そうだ，大きな学校は１年目は絶対理由をつけてきてた*（A64)」「*暗い感じの子，なんかあんまりコミュ力*[4]*も高くなくて，みたいな子は，やっぱり，ちゃんと理由は言ってくるかな*（A71)」,「*なんとなく来室している生徒はいっぱいいると思うんだけど，とりあえず，自分を，カモフラージュ，じゃないけど，とりあえず，頭が痛いとかにするとか，たぶんなんだけど，お腹が痛いことにするとか，そうやって…理由付けをして，来ていると思う*（C１)」というように,中学生は保健室に〈理由をつけて来室する〉。そして,「*理由をつけるようになったら次の時間休みたいみたいな，ことになる，ワンチャン*[5]*休めるかなみたいな感じで来るかもしれない*（A90)」というように〈理由がないと休めない〉状況にあることから，共通項として，中学生は《理由を求められる環境にいる》と言える。

---

[2]「片づける」という意味。

[3] 規模の大きい学校のこと。

[4] コミュニケーション能力のこと。

[5]「ワンチャンス」の略で,「もしかしたら」といった意味。

5．【集団の中での「自分」】まとめ

これは周りの環境と自分という存在をめぐるカテゴリーである。中学生は，《理由を求められる環境》の中で，《周りとの関わり》を持ちながら，学校という場における《自分像を守》っており，また，同時に中学生という段階において，周りとの相互作用を行いながら《自分と向き合》っている。福田（2015）によると，思春期になると自分を見つめることができるようになり，自分が他の誰とも取り替えのきかない存在であることに気付き，それは自己の発見へと結びつくという。しかし，そうして気づいた自己像は，他人からの評価に敏感で影響を受けやすく，不安定となり揺れ動きやすいとも指摘されている。保健室を訪れる生徒は，まさに置かれている環境の中で，周りと関わりながら自分と向き合っており，その営みが保健室でも行われているのだと考えられる。

1．2　【学校における養護教諭】

1．《生徒と先生の仲介》

「*私がその教科担任と話をすればいいだけだって，そこができるようになったらちょっと楽になったよね，教科担任の先生とのやっぱり板挟みっていうかさ，そこが養護教諭の一番の山場と言うか，先生たちとの，なんていうの，やりとり，そこで私がやられればいいだけ，っていう*（A55）」，「*まあ基本は，担任の先生であったり，部活の先生だったり，教科の先生と生徒の関係を支える，縁の下の力持ちじゃないですけど，そういった立場でいることが大事かなって思うので…私が前に出すぎてもだめだし……かと言って，こう，うまく仲介するっていう感じですね，両方の言い分をうまくまとめて，まあ，中間点を探すような役割を担うしかないのかなって思っています…（中略）結構やっぱり，担任の先生的にはがんばってほしい，もっともっとがんばりなさいって思う担任の先生ももちろんいるし，だけど生徒としては，もういっぱいがんばってるんです私，っていう子もいるので…かなり，そこは，中間点探して…*（D18）」，「*担任の先生に結構，しょうがないんですけど，厳しいことも言われたりするので，生徒は，あの，もっとちゃんと授業出なさいとか，それは怠けだよっていう風なことも言われたりもするので，そこは，なんていうか…ただ厳しい言葉としか受け取れない生徒もいるんですよね，中学生，やっぱりね…なんか厳しいこと言われました，うえーんって泣いてくる子もいるので…そこはちがうよね，っていう，先生はあなたたちのことを思って言ってるよね，って，結局いま怠けてたら進路とかも困るから，先生はもっと先を見てるんだよみたいな感じで，もっと噛み砕いて伝えるみたいな役割はあります*（D19）」。このような語りからは，養護教諭には生徒と担任等の教員との間に立ち，関係を支える役割があることが読み取れる。

2．《他の先生に対する養護教諭の立ち振る舞い》

「*ここはないけど，前の学校は，学年に入ってた，所属があって，副担任みたいなのがあって，だから学活行ったり，給食行ったり*（C41）」，「*日常的に職員室でどういう関係を作っていくかっていうのは子どもを救うときに一番大事かもしれない…*（A15）」という語りから，〈他の先生との関係作り〉が日常的に行われていることがうかがえる。具体的なその内容に関しては，たとえば以下のように語られている。「*こっち*[6]*に来た時にすぐには連絡しないかな，それで一応*

[6] 保健室のこと。

話を聞いて，その次の休み時間とかに，だれだれ君来てましたよとか，で，こんな感じで話してましたとか伝えたり，で，内容が内容の時はメモ書いてそれ渡したり，あとは来室記録表みたいなのがあって，連絡カードみたいなのがあって，でもこれは結局来た子どもに持たせるものなので，100％は書けないんですよ，なんか，お腹が痛かったとか，なんか来たとか，書いて持たせるんですけど，でもこれだけじゃやっぱり伝えきれない内容を必ずその日中に担任の先生とか教科の先生とかには言うようにしています，あとは結構先生たちが気にしてくれて，さっきの時間だれだれ行ったけど大丈夫だったーって聞いてくれると，こんな感じでしたっていうのを言うようにしています（B 8）」，「*私の職業は一人職なので，なんだろう，こっち一人だけで抱え込むのもあれだから私は結構他の先生にバンバン言っちゃいます，うん，この子来てましたよとかさっきの時間いましたって，言うと，え，あいつさっきまで元気だったのになんでー？とかいうのもあって，ていうので先生たちとは共有してたりしますね*（B 9）」，「*担任の先生との連携は一番大事ですね…結構中学生の女の子とかは，担任の先生には言わないでとかって言われるんですけれども，まあ，基本的には報告して，本人に説得して了承が取れればそのまま言いますし，了承取れなくても，一応こういうこと言ってたんで知っといてくださいって担任の先生の耳には入れたりします*（D16）」，「*中学だからね，学年の先生の，ちょっと理解してくれそうな人に耳打ちしたりはするけど…この人に言ったら保健室行くな！で終わっちゃう人には，言わない，秘めてる，ずっと…ちょっと内容が酷いときには管理職に言う，ちょっとあの子あれなんだけど，って，担任には言われないから，知っててくれみたいな*（C 12）」。一方で，「*落ち着いてたり，お勉強が優先だったり，そういう学校にいると，もう保健なんて，って，地位が下がる…地位って言うのか，なんて言うのかな…なんて言ったらいいかわかんない，そういう立場っていうか…うん，全然違う*（C14）」，「*学校は勉強だけすればいいとか，実技教科なんていらないとか，高校行くためには３教科５教科だけでいいっていう人たちが多い学校もあるので，そういうところだと，やっぱり，保健なんて，って感じ*（C17）」という語りのように，〈学校での保健の扱われ方〉が偏っているという指摘がある。また，「*先生方やっぱりこういう風*[7]*に言ってるから子どもの話聞いてあげてくださいって，先生方もお忙しいけど，廊下歩きながらでいいので話聞いてあげてくださいとか掃除しながらでいいのでこの子目かけてくださいって言ったらだんだんやっぱり落ち着いていくんだよね，担任の先生に聞いてもらいたがる*（A61）」，「*担任を見る，伝えると，自分のところに行かないで，保健室に行ってそんなことをしゃべったとか，遊びに行ってるって思う人と，そうだったのね，ちょっと気になってたのよって，いろんな人がいるじゃない，担任も，だから，担任を見て，伝えたり，黙ってたりする［笑］*（C11）」という，生徒や養護教諭への〈他の先生からの対応を受けて〉行われる養護教諭の対処があった。

3．《養護教諭の見られ方》

「*私なんかは本人からしてみればあんまり利害関係がないにあたるのかな，わかんないですけど，担任の先生よりはちょっとハードルが低かったりして話しやすいとかももしかしたらあるのかもしれないですね（利害関係っていうと…なんか，成績とかですか？）それもだし，なんかこう，ここに来たことをすぐに親に言われちゃうんじゃないかとか，親にチクられるじゃ*

[7]「*話を聞いてほしいのに聞いてくれないっていう状況*」であるという話が前にある。

ないですけど…いやでも，言うんですけど，最終的には言うんですけど，なんか，そういうところで少し，マイルドな感じが，こっちだと話が受け止められるのかなっていう感じはしますけど，どうだろう（B14）」，「*あんまりこう，クラスで別にすごく友達が多くなかったりだとか，すごく，積極的に中心となってやるような子じゃないタイプの子が多くて，そういうときに来る子って，実はこうだったんだ，とか，なんか，自分の描いた絵？漫画みたいな，キャラクターの模写とか絵を見せに来てくれて，これどう？って，おおすごいじゃん上手いじゃんって言って，それで帰るみたいな…なんだろう，もっと話したいとか自分の描いた絵を見てもらいたいとかで来てるのかな，友達代わりなのかもしれないですけど，そういう子が来ますね*（B20）」，「*もちろん同い年の友達に聞いてもらうこともたくさんあると思いますし，友達にはちょっと話しづらいけどでも聞いてもらいたいとかもあるのかなとは思いますね*（B60）」，「*ねー，だからね，私だって怖いんだよ若いし，囲まれると，金髪だし［笑］，でもね，養護教諭に嫌われたら終わりだってわかってる，学校に来れないって，だから，先生，汚れてるよここって窓拭いてくれたり掃除したり，なんかね…見た目とは違う行動をしてた*（C22）」といった語りから，「*マイルドな感じ*」だったり，「*友達代わり*」のように話されたり，「*嫌われたら終わりだ*」と生徒から思われるような，《養護教諭の見られ方》があると，養護教諭は認識していた。

4．《養護教諭としての優しさと教師としての厳しさ》

「*甘えたいっていう気持ちがあるんじゃないかっていうのを担任とも共通理解が得られていて，担任がちょうど男性の教員で，やっぱりこう，お母さん的な感じ，私は母じゃないですけど，まあそれで，こっちでもしかしたら甘えている部分もあるのかもねっていう感じで，こっちを逃げ場，っていうほどじゃないですけど，その先生はこっちの役割も理解してくれて，まあそういうときは話聞いてやってよとか受け止めてやってよっていう風な形でやってましたね*（B12）」，「*何事もないように，じゃあ行ってくるって，だからなんていうの，私そういえば一回，あなたなんか，あなたを送り出すときは戦地に向かわせる親の気分になるんだけどって言って，こっから出たらなにかい，7人の敵がいるのかいって言ったら，そんなもんだわって言ってたわ*（A57）」といった，「*お母さん的な感じ*」で受け止めることや「*戦地に向かわせる親の気分*」が，生徒を〈支える〉姿の象徴のようである。また，「*大概の先生方は，体育できたらできるだろって，体育が一番具合悪いときにやっちゃいけないだろって思うから，体育出てるのに次の時間行けないのは何事だってやっぱりなっちゃうから，どうするって言って，じゃあいまから先生が…捏造します！とか言って［笑］，この理由はどうですかってちょっと考えて言って，そしたらなんかこう，親指立てるとかリアクションがあるから，よっしゃじゃあその理由で行ってくるわってゆっくりしてなって言って*（A52）」といった語りから，報告内容を「*捏造*」してでも子どもを休ませるのが適切であると判断し，〈子どもの味方になる〉という養護教諭の姿勢が見える。〈支える〉，〈子どもの味方になる〉という養護教諭の優しさの一方で，「*全部が全部丁寧ではない*（B55）」，「*うん，がんばれって，チャイム鳴る前に帰ってくださいーって言って戻してます，授業出なくてどうするんですかって，基本的には授業に戻すので…そういう感じで対応してますね，そういう子たち*[8]*って比較的元気だし，こっちの言うこともちゃんとわかった上でそういうことしてくれるので，そこはまあそんなに苦しいことはないですか*

[8] 身長を測りに来ただけの子や，「*元気です*」と言って帰る子の話をしている。

ね（B56)」,「*ああそうなのかって，そうだねって，ちょうど私もそれ*[9]*引率するから，一緒に気にしながら行くし，せっかくだから班のみんなともうちょっとしゃべってみれば，とか，どうしてもきつかったらまわりの先生に言って抜けさせてもらうのもありだとは思うけど，がんばってみれば，それも班行動のひとつだし，みたいな形で励ます，励ますというか，がんばろうみたいな感じで言ったりします*（B22)」といった対応がある。また,「*生徒の味方をしすぎても，それは教師としてちがうし，まあ，結構生徒の方は保健の先生なら味方になってくれると思って言ってくれることも多いと思うんですけど，そこはまあ教師の立場があって，まあ生徒を守るために，言わないでって言われたことも言わないといけないし…そういうこともあるので，難しいなとは思っているんですけれども*（D17)」という考え方から，保健室に来る生徒全員に対して〈甘やかすわけではない〉対応をしている。そして,「*どうしてもその子*[10]*，いまは休ませられないってときもあって，今日はだめだよ，無理無理ってときもあったんだけど，梃子でも動かなかったんだよねその子ね，いやー，でも，それこそ，家庭で抱えている背景を知ってたから，うん，そして，その，来るとき以外はすごく頑張っていることもわかってたから，うーん，もう絶対だめだ，絶対だめだけど，動けないかあって言って，それでも，うんもううんも言わなくて*（A53)」といった,〈教師としての立場と養護教諭としての立場〉で葛藤する場面もあったという。このように，生徒のことを思うがゆえの《養護教諭としての優しさと教師としての厳しさ》の葛藤がうかがえる語りがあった。

5．【学校における養護教諭】まとめ

このカテゴリーには，学校の中での養護教諭の立場やそれに基づいた養護教諭の振る舞いについての項目がまとめられている。中央教育審議会答申（2015）において，学校が教育課程の改善等を実現し，複雑化・多様化した課題を解決していくためには，学校の組織としての在り方や，学校の組織文化に基づく業務の在り方などを見直し,「チームとしての学校」を作り上げていくことが大切であると指摘されている。健康課題に対応する取組は，学校における教育活動全体を通じて行うことが必要であり，学校の全ての教職員が連携して取り組むことが重要であることからも（文部科学省，2017），他の教員との連携に関する語りが多いことが理解できる。

《他の先生に対する養護教諭の立ち振る舞い》については，連携はもちろんのことであるが，保健室への理解が少ない先生に対する対応についても語られていた。また，担任をはじめとする教員が生徒に望むことと，生徒が望んでいることとの間にズレが生じているケースがあった。その場合には，教員としての立場を踏まえながら生徒にも寄り添うといった,《生徒と先生の仲介》で語られたような，生徒と先生との関係を仲介し，それを支えるような役割を担っていた。

このような状況になる背景には，養護教諭という立場の特殊性が考えられる。養護教諭は「学校組織の一員である教師としての教育的な視点と，専門的な知識・技能をもつ専門家としての生理学的，臨床心理学的な視点から，心の健康問題の養護診断[11]・対応を行っている」（中村ら，

---

[9] 校外学習のこと。

[10] 何もしゃべらず，休みに来る子がいたというエピソードの一部分である。

[11] 日本養護教諭教育学会「養護診断とは，養護教諭が専門職としての養護計画を実施するために，アセスメン

2013）とされており，子どもから見た養護教諭は甘えられる存在であろうが，他の教員からは，独自の専門性を持つとともに学校組織の中の一教師であることも求められているだろう。

1．3　【中学生との距離感】

1．《「初めて」の距離感》

「*おはようございまーすって言って，あーおはよーって言って，いいよって言ったらみんな入ってくる…一応，なんか，ずかずか入ってくる子ってあんまりいなくて，だから，おはようございますって声かけてくれるんだよね子どもたちってね…だから，おはよって言って，でも入口にいたら，え，入っていいよって言ったらぱーっと入ってくるって感じ*（A37）」と語られているように，保健室に入室する際には挨拶するなど，養護教諭に一度声をかけ，「入っていいよ」という返事を待ってから入室するという，暗黙の流儀がある学校もあるようだ。また，「*1年目はどこにいっても，いや別に用事ないよ，とか，ちょっと来てみただけ，とかって言う*（A2）」，「*一回，そういうとき*[12]*に話をすると，あ，ここは話をしに来てもいいんだって子どもたちは学習するから，二回目からは，ねえねえとか，これ知ってる？とか話しに来るかな*（C7）」という語りから，中学生は，最初は一人でいるのが嫌でその時間つぶしのために来てみたり，「*「ちょっと来てみただけ」と言ってみたり，保健室という場や養護教諭との関わりから，「話をしに来てもいい」*」ところなのか，養護教諭は話をしてもいい存在なのかといったことを思いながら，〈距離感を測っている〉と推測される。また，「*最初はね，どんな感じなんだろうとか，たぶん，いろんな人行ってるみたいだけど，私行っても大丈夫かなとか受け入れてもらえるかな，っていうのはあると思うんだけど*（C8）」，「*様子をうかがいに来たんだと思います，やっぱり，中学1年生のときだったので，やっぱり小学校とは保健室ってちょっと雰囲気違うんですよね…なので，中学校の保健室ってどんな感じかなとか，どんな先生かなって様子をうかがいに来ている子も割と見ますね*（D8）」，「*表情うかがうっていうか，目がなんとなく，じーっと見るような目はするんですよね，で，なんか……なんか，お腹痛いんですよねってちょっとはぐらかしてみたりして，こっちの反応，出方をうかがうっていうのが多いかな*（D9）」という語りから，〈初めての来室時の様子〉としては，保健室がどういう場所なのか，まず様子をうかがいに来ることがわかる。

2．《異動して1年目の特殊性》

「*なんとなく来ましたって言ったら，ようこそうようこそって，よく来てくれた*（A44）」というように，初めてやって来た「*様子をうかがいに来ている*」生徒に対しては，「*ようこそようこそ*」と歓迎しているという。また，「*やっぱり1年目は厳しい，2年目からはだいぶ変わる，1年目はだから大きな学校に行くと私の給食がないときがある，何回もあった，昼，子ども達としゃべってたり子どもの，たいてい昼まで，来ても給食食べれないっていって，早退の手続きとかって給食の時間に入るんだけど，それの，担任の先生との連絡とか電話連絡とかお迎え待ちとかしてると，給食なんか全然食べられなくて，昼休みは人が来るから，じゃあ昼休み終*

トによって情報を収集・分析を行った後に，総合的に児童・生徒等の状態等を判断することである」

[12] 休み時間にずっと教室に一人でいるのは嫌で，その時間稼ぎや，話したい子が来たときに，という話の流れがある。

わって，まあ5時間目休んでる子とかいるけど，先生ごはん食べてないから食べてもいいって聞くと，だいたいいいよって言ってくれるから，じゃあ持ってくるねって言って職員室に取りに行ったら，あれ？ってなって，片付けられてるぞ？って［笑］，なかったーって（A63）」という語りから，異動して1年目の養護教諭は，前年度までの利用方法を変更するなど，学校内での保健室の位置づけを変えようとしたことで一時的に生徒が多くなることもあり，その対応をすることで〈1年目は給食がないこともあった〉という。異動して1年目は，生徒にとっても慣れない先生であり，養護教諭から見ても初めての環境であることから，《異動して1年目の特殊性》と名付けた。

3．《大人への葛藤》

長期休み明けにアンケートを取り，相談ニーズのある生徒を見つけるという話の中で，「*（相談したいことはあるけど相談しようとは思わないっていう子は，保健室には来るんですかね，という質問に対して）全然，来ない子の方が多いですね，なんか，たぶん先生との関わりがちょっとめんどくさいと思っている子がそういうの書いたりしますね，でもそうなら書かなきゃいいじゃんって思うけど，そこが中学生らしさでもあるんですけど，大人の干渉がすごく嫌だったりする子とかがそういうこと書いてて*（B39）」という語りや，「*やっぱりね，思春期なので，まあ，これもなんとなくですけど［笑］，大人気に食わないっていう，まあ誰しもあることなので，なんとなく先生に反抗したいっていうのはあるので…*（D20）」，「*なんか，こう，ぞろぞろ保健室に最初に入ってきて…身長測りまーすって言って，それでそっとドアを閉めるっていう［笑］，で，その子たちも結局，あとから聞いてみたら，やっぱりなんて言うか，悪いことしてちょっと怒られたあとだったんですよね…なので，なんていうか，もやもやした思いというか，まあ悪いことしている方がまあ悪いんですけれども，でもなんか，まあ大人にいいように言われて，嫌だったのかな，みたいな，まあ振り返ってみたら，そのときは全然知らなかったんですけど，そういう思いがあったのかなって*（D42）」といった語りから，大人からの干渉を受けたくない，大人が気に食わないという〈大人への反抗心〉という特徴が見られた。一方で，「*でも話したいんだろうなとかっていうのはあって…でもあんまりそういう子が来るって感じもしないかな，だからこっちから聞いちゃったりしますね，そういうときは，大丈夫なの？って*（B40）」，「*大人を求めてるよ，子どもたちは…大人を求めてる気がする，だからね，先生とか寄ってくるのかなって，本当は自分の親のところに行けばいいんだけど，ね，中学生くらいになると…うん，大人を求めてるかなって思ったり*（C53）」，「*どう思う？みたいな感じです，こうだったら先生はどう思う？とか…私？とか思うけど，もっと違う広い目で大人に対して聞きたいのかなとか，なんかそうやって思うときがある…（中略）大人の人はどんな反応をするんだろうとかね*（C54）」，「*私の姿を見た瞬間にお腹押さえてみたり…半分ウケ狙いでやってるのかなーみたいな子もいます［笑］，でもなんか，声かけてほしいんだろうな，みたいな*（D27）」というように，中学生は大人と話したい，大人を求めている，声をかけてほしいのだ，といった語りも見られ，〈大人を求める気持ち〉という特徴も見られた。大人に対して反抗したい気持ちもある一方で，話したい，声をかけてほしいといった気持ちもあり，《大人への葛藤》があると考えられた。

4．【中学生との距離感】まとめ

このカテゴリーには，「距離感」をテーマとする項目が集まっている。異動して1年目の様子や生徒が初めて来室したとき，そこには生徒と養護教諭，お互いの距離の測り方がある。中学生は様子をうかがい，養護教諭の出方を見ようとしている。それに対して養護教諭は「*入ってもいい場所*」「*来てもいい場所*」であることを伝えるような関わりをして，中学生との距離感を無理なく縮めている。また，中学生は大人，特に教員に対して「*ちょっとめんどくさい*」と思い，大人が気に食わない一方で，大人を求めており，大人と話したいという思いもある。そのような葛藤により，大人との距離があるのだと推測される。

1．4　【中学生と向き合う姿勢】

1．《聞くこと》

「*聞いていくと，あ，そうだったんだとか，授業中に来る子に対しても，勉強が嫌だ，勉強ができない，勉強したくても能力的に厳しい，勉強したくても教科書とかノートがない，とか，理由がさまざまだったりして，それをちゃんと細かく聞いてあげようって思ってやっています*（B16）」というように，授業中に来室する生徒のような場合でも，細かく聞けば理由も背景も多様で異なっていることがわかるという。また，「*実は…とか，生活環境とか家庭環境とか，その子がいま悩んでいることとか，いま何が一番ストレスなのかとか，そういうのをゆっくり聞けるかなと思いますね…*（B64）」，「*とりあえず聞けること全部聞くって感じですね，もう嫌なこととかむかついたこととか，全部ばーって話して，1時間みっちり話して*（D22）」と語られ，生徒の悩みやその理由などについて，ゆっくりと時間をかけて詳しく聞いていることがわかる。

「*症状とか，外科的な要因だったりとか，病気で何かなのか，それとも気持ち的に何かなのか，って，いろいろあると思うので，断定しないようにして対応するようにしています，で，基本は受け入れるというか，そっからいろいろ話を聞きますね*（B 2）」，「*理由がないわけではないんだろうな，とは思うんですけれども，それはなんていうか，本人にはまだ直接聞かないかなと思います，まあ，まずその子の話す言葉だとか表情だとかをよく見て，よく聞いて，そこから考えていくのかなと思いますね*（D33）」というように，「*断定しないように*」，「*その子の話す言葉だとか表情だとかをよく見て，よく聞いて*」いる。

「*いっぱい，昼休みとかに来て身長測ったり，たぶんそういうことしてる間に話したんだと思う*（C35）」，「*ひとりでふらっと来て，やっぱりちょっと浮かない顔してる男の子とかもいるので，そしたらそういう子はそういう子でまた個別に話を聞いたりとか，保健室でちょっと休むってなったときに，みんながいなくなったときに，どうしたのって聞いたりっていうのはあります*（B63）」というように，タイミングを見計らって話を聞いたり，個別に聞いたりしている。

2．《見ること》

「*なんか，目とか見るとちょっと沈んでるなとか，泣いた後かな，とか，あとちょっと傷とかないかなとか，手首とか，そういうのはね，しゃべりながら見てる，観察しています*（C10）」，「*あ，なんとなくなんかみんなとぎこちないなとか，あ，休み時間ひとりで移動教室に行ってるなとか，トイレのあと，手洗いのときにいつもあの子たちと一緒にいたのにいないなとか，*

そういうことが見えてくるから，別に子どもがしゃべんなくても，こっちで，わかることができるというか（A 9）」といった語りからは，話している最中に生徒の様々な点を観察し，保健室外での様子を観察することで，子どもが話さなくても，色々なことを知り得ることを示している。

3．《見立てること》

「*その子がこっちにぽろっと来るのは，まあ結局，同じ班のメンバーとうまくしゃべれないからこっち来て絵とかを見せてきたりだとかするので，まあ校外学習とか苦手なんだろうなとか集団行動苦手なんだろうなっていう見立てありきですね，で，今度あるじゃんって，今度校外学習行くじゃん，って，それで，大丈夫そう？って，あ，いや大丈夫そうって聞いてないか，たのしみだねって聞いて，もうなんか，そういう言葉が返ってくるってこっちは予想してる，めちゃめちゃ引き出したいわけじゃないですけど，たぶんだろうなっていう気持ちはあります，日常のその子の生活上というか，学校の生活を見てたりすると，例えば保健室じゃないときに私が廊下を歩いてたときとか，私の姿を見たりするとパッと飛んできてくれたりして話しかけてくるんですけど，大人とか私とかとはしゃべってて，もちろんクラスの子ともしゃべんないわけじゃないけども，そういうところで，あんまり集団で同い年の子たちとわいわいがやがやってタイプじゃないのかなとは思うし，なかなか行くことに対するハードルみたいなものは本人なりにあるんじゃないかなっていうのありきですね*（B24）」，「*その子もそういうのが普段の様子からあったので，保健室にもよく顔を出してたりしたし，っていうのはあったかな…って，だから，保健室外の様子とかも見て判断しています*（B27）」。このように，普段の様子や保健室への来室頻度から，生徒について「*たぶんだろうな*」と〈予想する〉。判断材料としては，普段の様子もあるが，「*いつもふらっと来るのはなんかの教科の前なんじゃないかとかっていう仮説も立てながら時間割見て，ああやっぱりこの授業の前に来るなとか思ったらその授業の途中に見に行って，なんか困ってるんじゃないかなとかっていうのは確認したりするかなあ…*（A13）」，「*いつも来るなって思って，授業なんだろうって思って，時間割見て，例えば，人によっては理科の時間だけだっていう子もいれば，ランダムに，関係なく来てる子もいる*（C47）」というように，時間割を見て仮説を立てることもある。また，生徒と関わる上で，「*ずばっと言っていいのか，ずばっと言うと本当に傷ついちゃう子と…やっぱりそこは，ある程度…ジャブ打っていくって言うと言い方悪いんですけれども…どのくらいまで指摘していいかなって感じ…ちょっと怠けてるんじゃない，さぼってるんじゃないのって言っても全然笑って，えへへって言う子もいれば，さぼってるんじゃないのーって言っちゃうと，傷つく子ももちろんいるので…そこは本当に，授業嫌なの？から始めたりして，探り探りでやるところはあります*（D40）」とあるように，「*ずばっと言っていいのか*」どうかなど，〈関わり方を探る〉ことも，生徒を《見立てること》のための方法になっている。

4．《保健室外での様子を知ること》

「*ある意味普通の姿というか，フラットな姿というか，そこを確認するようにしています…じゃないと，いつもとちがうがわかんないと思う，保健室だけで関わると…なるべく，その子のフラットの状態，いつもの状態を見るようにして，そことの違いを，あの，キャッチできるようにしたいな，とは思いますね*（A11）」，「*なんか一人だけ取り出して保健室に来たときと*

また別だったりするんだよね…クラスにいるときとか部活にいるときとかね…（A10）」という，クラスや部活動など，〈保健室外での様子はちがう〉ことについての語りが得られた。そのため養護教諭は，「*休み時間だと保健室から出てなんかするのはいろいろ大変だから，他の子がいっぱい来てね…だから，来てない時間だから，えっと，授業中とか体育やってるときとか，自分の身体があいてるときになんか様子を見に行ったり，教室にいるときとか，日常生活のなかでその子がどうしてるのかを，なるべく気にして見るようにしていて*（A 8）」，「*来室している生徒がいないとか，朝とか，給食のときとかは，自分がお昼を別の部屋に食べにいって他の先生と食べるんですけど，その前に，全部回るんですよ，フロアを，1年生，2年生，3年生，って，なにもなくても，で，アレルギーの子を確認しつつ，なんか，いると生徒が声かけてきてくれてあーだこーだ言ったりするし，っていうときにクラスの様子とか，よく来る子とか，気になる子はちょろっと目で見て，あ，あんな感じかって*（B26）」，「*いまね，合唱コンクールの練習しているから，体育館で練習とかをやってるときとかは見に行く…歌ってるかな，とか，あ，やっぱり歌ってないな，とか，今日は暗いな，とか……そういうのはね，生徒を見に行ける…直接授業を見に行ったり廊下を見に行ったりするとちょっと授業してる先生にも気を遣うから，そこまではしないんだけど，合唱コンの練習はね，体育館で，毎日，放課後2クラスずつやってるから，見るって言うか，ちょっと観察したりはしてる…（中略）…違う場面のね，保健室じゃない場面の子ども達の顔は見れる*（C43）」，「*なかなか授業中に見には行けないんですけれども，まあ行事のときなんかは，ちょっと，その子に注目して見てみると，まあ，だいたい保健室で暗い顔をしているくせに［笑］，行事とか体育大会とかはハッスルしてたりするので［笑］，そういうところを見て，ああ笑えてはいるんだなってちょっと安心したりもしますし，あとは，まあまわりに全然友達いないなとかって感じるときもたまにあります…輪の中に入っていないなあとか*（D15）」。以上のように，給食時や学校行事等の際に様子を見ていることがわかる。また，「*話しかけたりする時もあるし，その子だけじゃなくて全体，クラスの全体の様子を見たりとか，クラスのなんか中心の子と話してみたりとか，クラスの雰囲気をつかむとか，授業の雰囲気をつかむとか…*（A12）」，「*道徳の授業やったり*（C42）」というように，様子を見るだけでなく，〈保健室外での関わり〉を持つこともある。そして，「*いろいろな面から子どもたちも見れるし，学年の様子もわかるし，保健室に来ない子たちもわかるし……保健室に来る子って，たぶん，来て名前を覚えるのって，クラスで1割か2割くらいだと思うのね，あとの子たちは来ないじゃない，基本…そういう子たちを見る…あ，この子ピアノ上手なんだ，とか，指揮してるんだ，なんて子だろう，とか…（中略）…全体をね，例えばいまの学校は300何人子どもがいるけど，その子たちは一応全部知っておきたい，覚えられないけど…来ない子は*（C49）」というように，保健室外の様子を見に行くことには，〈子どもたちのことを知りたい〉という養護教諭の姿勢が表れている。それによって，「*この子はそんな感じなんだとか，この子がいじめられてるって言ったらこの子が助けてくれるんじゃないかとか，この子だったら正義感強そうだから，来年同じクラスにしてもらおうかなとか，そういうのもわかるし，もちろん担任の先生たちもよく理解しているんだけども，そういうのもあるかな*（C50）」，「*（わーっと来た中でしゃべんない子は，何をしているんですかという質問に対して）一緒にいる，でも本当はきっとここ居心地いいと思ってないんだろうなとかは思いますけど*（B48）」のように，保健室内外で子ども同士の〈関係性を見る〉上で，多くの生徒を知っておくことが活きてくるのだと考えられる。

5．《子どもと関わること》

「*どんなことしてたらテンション上がるのとか，ゲームするのとか，動画とか見るのとかね，今の子どもたちだからね，どんなの好きなのとか，好きなこととか得意なことをキャッチしようとするかな，なんとなくの子は*（A50)」,「*なんかあったのかな，とか，授業行きたくないのかな，とか，お家でなんかあったのかなとか，そう思い…いろいろ声をかける，あ，質問っていうか，どうしたのとか，熱は，とか，ごはん食べてきた，みたいな，何時に寝た，とか…そういう中から子どもたちがしゃべるのを引き出すっていうか…そんな感じかな…（中略）…すごい根掘り葉掘りお家のこととかさ，そういうのは聞かないんだけど，本人が答えられそうなことから，かな*（C３)」というように，来室した生徒の「*好きなこととか得意なことをキャッチしよう*」としたり，「*本人が答えられそうなことから*」質問をして，少しでも〈子どものことを知ろうとする〉姿勢があった。その姿勢があるからこそ，「*アンテナはいっぱい立てとかないとだめ，だから，いま何の時間とかチェックできるようにしていたり，総合とか学活の時間に何をしてるとか，修学旅行のなんちゃらをやってるとか，体育館って行きやすいから，行って，覗いててもなにも言われないから，そうすると，いろんなことがわかる，ああ今日Ｚ遠足の説明って言ってたっていうと，全然行かないのに，関係ないのに，行くの，体育館に…１学期は忙しいから行けないんだけど，いまちょっと時間があるから，その合唱コンだったり，行くようにしてる*（C48)」のように，「アンテナ」をいっぱい立てておき，情報をキャッチしていく。また，実際に生徒と〈一緒に過ごす〉ことについて，「*最近思うのは，私だからとか保健室だからとかじゃなくて，一緒にいるのが長いからかなって思ったりする，保健室登校の子とかでも，全くしゃべんない子はしゃべんなくて，それで大丈夫だったら私もしゃべんないんだよね，だからシーンとしてる中でお互いすきなことやってるみたいな毎日が繰り広げられるんだけど*（A76)」という語りや，「*給食を食べるって言うと，職員室に電話して，なになにさん来てるんだけど給食食べるらしいから持ってきてくださいって言って一緒に食べたりしてた，で，いまはそういう子たちはいないから，だけどまあ教室で食べたくないっていう子たちが一緒に給食を食べたりはしている*（C24)」といった語りが見られた。話すだけではない，同じ空間で〈一緒に過ごす〉という関わり方もある。また，「*ドアが開いてるとね，みんな体育とかで通るんだけど，手を振ってくれる，こうやって，で，振り返してあげるの，で，ずっと振ってるの，子ども達はドアのところだけだけど私はずっと［笑］，男の子たちも振り出すから，かわいいけどね…いまはドアが開いてるでしょ，換気しないといけないから*（C40)」といった，一見さりげない形での〈子どもとの交流〉も行われていた。

6．《来た子を受け容れる体制》

「*なんとなくでもいい，おいでおいでって言って，っていう感じになっちゃう，背景が見えてくると，なんとなくの…なんとなくって言ってるけど，そうそうそう，いいいい，理由はあるよねって，でも自分でも気づいてないことがあるかもしれないよねっていうところとかね*（A67)」という語りからは，「*なんとなくでもいい，おいで*」，〈理由はなくてもいい〉という，どんな理由であれ来室することを歓迎するという姿勢が見られた。その姿勢を基盤として，「*子どもがね，保健室の来室理由を探しだすと，どんどんわかりづらくなるの，こっちからしたら…だから，具合も悪くないのに具合悪いって言わないと来室できないってなったら，その具合の悪さをまず見なきゃいけないじゃないですか…熱測る，いつから？とか，ごはん食べてない*

からじゃない？とか，言わなくていいこと，説教じみたこと言わなきゃいけなくなるから，来室理由をこっちがあまり探らない，とか子供に探させないっていうことを，ちょっと意識しているかも（A35）」，「*やっぱり最初から，どうした，何かあったのって聞かれると，向こうも身構えると思うので，いや本当にただ来ただけなんですよって，思っちゃって，それはそれで困るかなと思うので…*（D34）」，「*そういうの*[13]*を見立てながら聞くかな…別にそれで，たのしみだよって言われたらたのしみだね，で終わるし，まあたまたまそのときはそういう風な話があって，担任にもそう伝えたかな，と思いますね*（B25）」といった，来室理由を〈聞かない〉，〈深追いしない〉方略が取られていた。また，「*まあ人があんまりいない方がしゃべりますね，まわりいるとしゃべりづらいみたいなのがあって，そういうときは，ちょっと，まわりに，出てけーとか出てってーとか，空気読んでーとかって言うと出てったりして，こっちがちゃんと話を聞くよっていうのを見せると，ぽつぽつしゃべり始めることの方が多いかなって思います*（B 6）」というように，〈聞く姿勢を見せる〉ことで生徒側も話しやすくなることがあった。一方で，「*誰でもなんだけど，どうしてとかって聞くと，寝てないとか勉強してたとか，美術の作品を今日出さなきゃいけなくって3時まで起きてたとか，寝不足な子たちは言うじゃない，なんで？なんで寝てないの？って聞くと，何かをしてたって…じゃあ頑張ったのね，って，特別大大サービスねって，寝かせる*（C30）」のように，理由を尋ねて休ませるという場面もあり，〈理由があれば受け容れる〉こともある。いずれのケースも，「*いろいろですね，不定愁訴訴えながら来る子もいれば，本当に何も言わないでやっほー先生元気？って来て，私は元気だよって感じで答えて，両方かな…どっちかな…でも，両方いますね…*（B18）」，「*やっぱりひとりひとり違うのさね，なんとなく，それこそなんとなくグルーピングできるかなって思ったんだけど，なんかひとりひとり違うから，グルーピングしないことを意識し続けることが必要なのかなって，思って，ああこの子はこういうケースかって思った時点で，なんか自分は，ちゃんと見なくなるんじゃないかっていう，恐ろしさはある，かな，って思っていて……なので，なんとなく，と表現した子は，やっぱり，グルーピングしようと思ったら，そういう子の方が，恐ろしくいろんなことを抱えているっていうのは，あるかな……*（A45）」，「*ひとりひとり違うので…最初の子でよかった対応を次の子でして，またいいとは限らないので，そこは難しいなと思いますね*（D39）」といった語りから，「*ひとりひとりが違う*」からこそ〈ひとりひとりを見る〉ことが意識されているとわかる。

7．《話すことで進展する》

「*中1中2は自分が何で悩んでいるのかわかんないけどストレス抱えてくる子が多い，で，それを一緒に紐解くとか，実はこうなんじゃないっていうのは学年が下の方が多いかもしれない*（B67）」，「*生理周期で，うるさいとこが嫌だから，生理のバイオリズムで保健室に来ちゃうって子もいる，それは，こっちがつかまえやすい，あ，なんか，前もなんか月の半ばくらいじゃなかったかなとか，うん，なんか気になったら来室のやつつけてるから，見てみたらやっぱりそうだってなったら，なんか話しかけて，なんか生理周期じゃない？とかって，もう少しで生理じゃない？って，先月もこのくらいで避難してたよって，ああそうなのかもって，自分でも*

[13] 校外学習とか苦手なんだろうなとか集団行動苦手なんだろうなっていう見立てのこと。話の流れで校外学習について「*たのしみだね*」と聞いたエピソード。

わかってない理由を一緒にさがしたりするかな…うん，それがわかるようになるとさ，あ，自分って生理前ってそういう風になるんだなとか，がやがやしたところ嫌になるんだなとか，人の話聞くのがしんどくなるんだなとか，わかってくると，楽だよね，本人が生きていきやすくなるから，そういう力をつけてほしいかなと思うかな…（A68)」といった語りから，自分でもよくわかっていないストレスやその理由について〈一緒に探す〉ことをしていることがわかる。また，「*最初の頃は怒って来てたのが，最後の方は笑いながらしゃべったりとか，こんなこと言って，嫌ですよねー，わはは，みたいな感じでみんなで笑って終わるっていうことはありますね*（D23)」という語りから，怒りの感情が話すことで低減され，「*みんなで笑って終わる*」に至る場合があるとわかる。〈一緒に探す〉ことや〈話すことで解消する〉ことは，ストレスを抱え込む，怒りの感情を溜めるといった状態から前に進む作業となっていると考えられる。

「*ずっとしゃべってたら，え，こんなことがストレスになるんですか，とか，こんなことで体調って崩れます？とか，こんな悩みなんてみんな一緒ですよね，だから俺だけ悩んでるとか言っちゃだめですよね，みたいな感じ*（A23)」，「*一概には言えないんですけど，意外と話を聞くと，それこそ最初は頭痛とか腹痛を訴えてても，よく聞くと，なんか，実はほぼほぼ寝てなかったり，実は昨日変なもの，油っぽいものを家族で外食行って普段と違うもの食べたり，とか，聞いたら出てくることもあって…前にあったのは，前回の同じ授業の教科のときにグループワークをして嫌な思いがあって，なんかそれがあるから，その気持ちがあるからやっぱり授業受けたくないみたいな，でもそれは最初に言わないでなんとなくこっちに来て，で，話を聞いてみたら一個前の同じ授業で，そういう風な嫌な思いをして授業に出たくなかったっていうのとか，そういう風なこととかはありますね*（B５)」というように，生徒と話をしている中で，「*こんなことがストレスになるんですか*」，「*頭痛や腹痛を訴えてても，よく聞くとほぼほぼ寝てなかった*」など，理由が〈話すと出てくる〉ことがあるという。また，「*まあやっぱり，高校行くのなんか，やだなっていうか，将来どうなるんだろうみたいな，自分の働いている姿とか想像できないんですよねーみたいなこととか，それって当たり前だよねー，とか，そういう子はいましたね…（中略）…なんとなく，こう，将来への不安というか，別に，社会情勢がどうとかコロナがどうとかじゃなくて，まあ大人になっていく不安っていうか，自分の力がどの程度通用するのかとか…そういったのも不安なのかなとか思いますね*（D29)」，「*重大なことほど，スパっと，日常会話に紛れて言ったりするんだよね…実は先生私さ…じゃなくて…ほんとに，昨日晩ご飯焼き肉だったんだっていうトーンで，実は性的に虐待されてるんだって言ったりするの…だから，そん時に，いまなんてって言わないようにしなきゃって思ってるし，ああそっか，話してくれてありがとうねって自分はそこで言えるかっていうところね，そう，昨日，実は山に置き去りにされたんだとか，そういうのをサラッと言うから，虐待とかネグレクトとか，性的虐待とか性的いたずらとか，うん，のところはね，そういうことはさ，実はって，ちゃんと切り出した子はあんまりいないかな…*（A46)」。このように生徒が抱えている「*将来への不安*」や「*重大なこと*」は，「*実は先生私さ*」と正面切って話すよりも，日常会話的に「サラッと」伝えたいという生徒の心情を，養護教諭は慎重に汲み取っていると思われる。その心情を大切にするためにも，「話す」ことは，中学生と向き合う上で必要な姿勢であると考えられる。

8．《言外のものを感じ取ろうとする》

「*なんとなくで何もない子はいないね，絶対いない，いまここの男子も，いやなんとなくっ*

*すよとか，全然理由ないですけどって言ってくるけど，実はやっぱりお母さんとうまくいってないし，めっちゃ頑張ってるのにお母さんだけめっちゃダメ出しするとか，お母さんだけが認めてくれないんですよ，お母さんにも言ってるんだけど，お母さんが認めてくれたらあの子はもっと伸びるって言ってるんだけど，それができないんですってお母さんも言ってて…（A66）」，「なんとなくとは言えど，いつも一応心掛けていることとして，なんとなくとは言えど，なんかはあるんだろうなっていう気持ちを持って，いつもなるべく対応するようにしてて…（B１）」，「そうですね…なんか満たされないものはあるんだろうなって思ってます，まあそれが本人わかってるかわかってないかっていうと，たぶん本人自身はわかってないと思う，なんかもやもやする，っていうか，なんか毎日楽しくないなみたいな…別に，なんかトラブルがあったりだとか，家ですごい困ってたりっていうのがあるわけじゃないけど…なんかが満たされないみたいな，それをどうしていいかがわからなくて…まあなんとなく，わかりそうな人にアピールしてみるというか，そういうところはあるのかなっていうのは思います（D28）」*という語りから，養護教諭は「*なんとなく*」と言う生徒に対して，「*何もない子はいない*」，「*なんかはあるんだろうな*」，「*なんか満たされないものはあるんだろうな*」と察している。その“なんとなく”への認識をもとにして，「*（なんとなく，と言う子について，どういう風に気になるか，どういう風に捉えるか，という質問に対して）その言葉は100％じゃないって絶対思うから，うーんと……ああでも，なんかあるのかなーっていうのは絶対，言いたいことあるのかもしれないなっていうのは絶対，頭の隅に残しておいて，保健室じゃないところで関わりを作るように努めるかな（A７）」*，「*なんとなくの子って，あ，なんかあって来たんだなとか思うんだけど，なんにもないよとか，元気だよっていう子もいる，そういう子たちの裏側をやっぱり，それも大事だなって思ってて…元気だよって言ってないと不安なのかなとか，元気な人だよって見られたいのかなとか，頑張ってることを見てほしいのかなとか，そういう風に見るようにしています…（A34）」*という語りから，〈生徒の言葉の裏側を見る〉意識を持ちつつも，生徒がそれを「*裏側*」にせざるを得ない心情を推し量り尊重しようとしている。生徒の発する言葉だけでなく，《見ること》や《聞くこと》をしながら，《言外のものを感じ取ろうとする》姿勢がある。

９．【中学生と向き合う姿勢】まとめ

このカテゴリーには，研究協力者自身の養護教諭としての在り方や心構えがまとまった形で示されている。どのカテゴリーも，中学生と向き合うことに収束する。向き合うには知る必要があり，そのために《見ること》，《聞くこと》，《見立てること》，《保健室外での様子を知ること》，《言外のものを感じ取ろうとする》こと，《子どもと関わること》がある。そしてその基盤として，《来た子を受け容れる体制》が整えられており，来室した生徒に対しては，関わり，知っていく過程の中で《話すことで進展する》ように，共に過ごしているものと思われる。【中学生との距離感】にもつながるが，聞くためには，まず信頼関係を築いてゆく必要があるとする，養護教諭の姿勢が見える。聞こうとし，知ろうとし，感じ取ろうとする養護教諭の姿勢を見ることで，生徒も信頼感を抱くのではないだろうか。

１．５　【経験に基づく視点】

１．《男子と女子に対する見方》

「*男子は言いますよ…男子はね，なんかわかんないけど，恥ずかしいからかなんか知らない*

けど，おおって言ったら，別に用事はないですよとかね，聞いてもないのに言ったりする［笑］…笑い声聞こえたからちょっと見に来ただけですとか言ったりする…男子はそんな感じかな…（A18）」，「*男子の方が，最初から悩みあるんで聞いてくださいみたいにはあんまりなりづらいかな…よっぽど関係できてたらなるけど…身体症状の方が先に出るかな，男子が…私か？私だから話しにくいとかはあるかもしれない…女子も多いし（A24）*」，「*女子は結構，ストレートに，先生聞いてくださいとかって言ってくるんですけど（D24）*」という語りから，女子はストレートに話をしに来るが，男子はそうではないという見方をしていた。また，「*休み時間なんかは女の子，すごい来るし…ああでも，どうだろう，どっちもどっちですかね，女の子が来るときは恋バナとかですね……（B46）*」，「*ね，しゃべりたいことがあるんでしょうね…（A25）*」というように，〈女子はしゃべりたい〉と思って休み時間などに来室していることが多いと認識していた。一方で男子については，「*なんか私の感覚では，男子の方が，保健室に行くって弱いとか，僕そんなんじゃありませんみたいな風に構えてるっていうか，だから，いや，別に，って…でもそうなるってことは何か抱えてるのかもよって言ったら，いや別にって言ったりする…（A22）*」，「*やっぱり男子とかは結構，保健室来たら負けっていうか，お前さぼってるのかよみたいな感じで言われるっていう気持ちがある子が多いので，俺は正当な理由で来てるんだぜっみたいな感じではありますね…（中略）…保健室は中が見えるので，その，やんちゃ系の男子が休んでたりすると，廊下から，お，お前サボりー？とかって言ったりする子もいるので…（D26）*」，というように，男子は「*保健室に来たら負け*」と思っている可能性があると考えていた。「*（女子の方が保健室って来るイメージあって…，と伝えると）それは圧倒的に多いかな（A21）*」という語りからも，女子の方が保健室に対する敷居は低く，男子の方が高いという認識を持っているようだった。

相違点もある一方，共通点も見られ，「*男の子とかってうわーって来てだだだーっていなくなっていくんですよ（B53）*」，「*女子の大群で，担任の先生嫌です！みたいな感じでドーン！って来たことあったので（D21）*」，「*男子もまあ，何もないわけじゃないので…男子は前いたのは…それこそ身長測りに来て…で，なんか，本当に珍しかったんですよね，男子の大群が，来て…［笑］，全然具合が悪くなるような人たちじゃないし，すごい卒業間近だったんですけど…なんか，私いつも保健室のドア開けてるんですけど，静かにパタンって閉めだしたんですよ…えっ，と思って［笑］，そしたら，なんか，俺たちいつも大群でいるからさ，って言って，先生たちに嫌な目で見られてるんだよねとかって言って，で，そっからまあ先生たちへの愚痴が始まったりっていうのはありました（D25）*」というように，女子だけでなく男子も「*大群*」で来る場合がある。

2．《なんとなくと不定愁訴の見方》

「*なんとなく来る子って，なんとなくなんですけど，でも同時に結構，だるい，気持ち悪いとか，頭痛いとかっていうのも結構言ったりしていて，来る子も結構いるかなっていうイメージでした，私も，なんとなく来る子ってどんな感じだっただろうとか思い出したときに…まあなんとなく来るけど不定愁訴も訴えて来る，それだとなんとなくになんないのかな，わかんないですけど［笑］，そういう子が多いイメージですね（B15）*」，「*なんとなくは不定愁訴に近い形でやっているかな…不定愁訴を扱うときと一緒かな，私の感覚は…（中略）…なんとなくで，あ，でもなんかあるんだろうなって思って，いくかな，身体症状が出てない，ていうか，身体*

症状を言わない人，ていう感覚で，だから，不定愁訴と一緒かな，なんか困ってるのかなとか，自分でもわかってないのかなとか，まだ値踏み中かなって，この人に何しゃべろうかなっていうのを，そういう感覚にはなるかな（A74）」という語りから，養護教諭は〈なんとなくと不定愁訴は似ている〉という感覚を持っている。しかし一方で，「*(頻繁に来る子について，どんな感じに来る子が多いんですか，という質問に対して）え，一応，お腹痛いとか頭痛いとか，言ってくる*（C46）」という，〈頻繁来室の子は不定愁訴を訴える〉ことがあるという語りや，「*難しいね，うまく理由をつけられる子とつけられない子に分かれるかもしれないね，蓋開けたらさ，おんなじなのに，いやなんか先生，お腹痛いっていうのと，いや別になんとなくっていうのと一緒かもしれない，蓋開けたらぶっちゃけ次の時間行きたくないだったりするかも*（A88）」，「*なんとなくの子は，次の時間行きたくないって言わないわ，そういえば…（中略）…だってなんとなくだから，体温測ったりもしないし…なんとなく来た子は，なんかしゃべってて，次の時間何なのって聞くから，次英語って，英語好きなのって聞くと，やだよーだいっきらい，とか言って帰ってったりしたら，え，英語の前だから来たのかなとか思ったり，次の時間何かは絶対聞くから私…*（A89）」，「*放課後とかにぽろっと来る子なんかは，もうほんと，怠いとか言わないですね，ちょうどいまくらいの時間に，まだいますーっていう表示をすると，掃除が終わって，まあ下校するんだけど下校の前にこっちに寄ってこちょこちょってこうおしゃべりして帰る子とかはいたりします*（B19）」という語りから，なんとなく来た生徒や「*ぽろっと*」来る生徒は，「*休みたい*」，「*行きたくない*」，「*怠い*」といった，休みにつながる言葉や理由を言わないことがわかる。保健室を使用して〈単に休みたいわけではない〉，のだと推察される。

3．《養護教諭が気にする視点》

「*髪がすごく伸びてて切ってない子とか…風呂入ったのかなっていう子とか，あと服装とか…男の子って背伸びるから，ズボンがどんどん短くなる，でもそういう，短いままずっと着てる子とか，そういう子は気になる…*（C44）」，「*あとまあしょっちゅう来る子とか…すごく太ってる子とか，食生活とか…聞いても食べてませんって言うけど，絶対食べてるでしょって…生活習慣病になっちゃうよとか思うんだけどね，なんかでも食べ物とかはね，家庭に入り込んでしまうからなかなか指導は難しい*（C45）」，「*落ち着いてたり，お勉強ができる学校とか地域って，お家がしっかりしていて，それなりに基盤がある，だけど，荒れてる学校とか大変な学校って，お家も不安定なんです，だからある意味，保護者も学校を頼りにしている，子どもたちも頼りにしている*（C16）」，「*ここに来る子って，なにかしら理由を抱えて来る子は多いので…それが家庭環境であったりだとか学校生活であったりとか，本人の問題だったりとか，悩みはさまざまだと思いますけど，正直半分は家庭の問題もある，なんか，家庭でうまくいってないってことがあるんじゃないかなという気持ちはあります*（B69）」，「*その子の日常は知りたいと思ってる*（A47）」という語りから，生徒たちとの日々の関わりの中で，悩みの内容は様々だが，服装や体形といった面から家庭の問題があることがうかがわれ，来室する生徒たちの半分は家庭の問題を抱えているという経験的な認識を，養護教諭は持っている。

「*一番気になるの，なんとなくで来る子が…ちゃんと理由が言える子はいいけど，なんとなくとか，別に理由はないよっていう子とか，ふらって顔だけ入れていなくなる子とか，そういう子の方がすごい気になる*（A 6）」，「*具合が悪いとかね，メンタルしんどいですはいいんだけど，それ以外の子たち，だからその，めっちゃ優等生で，なんでもできる子とかがひっかかっ*

たりする…なんか大丈夫かなって…この子，たぶん，吐き出せないよなって，こういう風に作られちゃうとって思っちゃうから，そういう子にも，絶対来ないけど，声かけるようにしたり（A36）」，「*休み時間とかにまわりで友達と一緒にいない子とか，こっちにすぐ寄って来る子とか，私だけじゃなくて先生たちとよくしゃべっている子とか，かな…あとは実際，クラス分けだったりとか，小学校のときの話を聞いていて，ちょっとなんかコミュニケーション，友達とのコミュニケーション難しいなっていう子とかは気にするようにしています…あと特別支援教育，支援員がつく子とか，通級に通っている子とか，コミュニケーションが足りない，足りないというか能力的に厳しい子がいるので，そういう子はトラブルになりやすいからそういう子は見るようにしています*（B28）」，「*わーって来たなかでも，こっちにガーって言ってくる子もいれば全然しゃべんない子もいて，私はしゃべんない子の方が気になったりはしますけど，本当は気を遣ってるんだろうなって*（B47）」，「*最初はまず，例えば頭痛だったら，寝不足かい？とかっていう風に聞いていくんですけど，そのへん何にもまあ，異常はなくて，まあ，寝不足って言われて，寝不足の理由もいろいろあるとは思うんですけど，たとえば勉強してたとか，まあその辺はしょうがないかなとか思うんですけども，たとえばなんか，寝不足でも，なんか寝れなかったんですよね，とか，疲れてるのって聞いたときに，いやそうなんですよ，とか，なんか疲れ取れなくてって言ってる子とか，あとはもう，直球でストレスあるのかいって聞いたら，あるんですよーって言う子とかは，かなり気になって，話を聞いて，で，言ってた話を担任の先生に言ったりするっていうような感じですね*（D14）」と語られたように，養護教諭は〈気になる子〉として，なんとなくで来る子，優等生とされる子，コミュニケーションが苦手そうな子，来室した集団の中で黙っている子，ストレスを抱えていそうな子を挙げている。

4．《世の中の変化を感じる》

「*子どもたちは，それぞれの学校の特徴があって，いろんな子どもたちが来るんだけど，割と，荒れてるとき，荒れてる学校っていうか大変な学校，大変な子たちがいるときは，そういう子たちが占めてる，学校を…保健室登校ではないんだけど，金髪とか，パンチパーマとか，知らないだろうけど［笑］，そういう子たちが常に保健室にいる，だからその子たちの子守りをしている，そういう子たちがいた*（C19）」，「*昔はそういう，不良というか…そういう子たちの面倒を見てた，それが養護教諭の仕事…そうでもないんだけど，半分くらい*（C21）」，「*行かない，自主的に勝手に保健室登校始めて，って感じ*（C26）」という，「*金髪とか，パンチパーマ*」の生徒が常に保健室にいる状況もあったという。〈昔の保健室登校〉には自主的に保健室登校を始めるような生徒がいた。その当時の養護教諭の仕事は「*不良というか…そういう子たちの面倒を見てた*」のが半分くらいだと述べられているが，「*その大変な…学校が荒れてた時代もあるから，そういうときの子どもたちと，いま…ここの学校の子どもたちも違うし，文化も違うし世の中も変わってきているからかもしれないけど，私たち養護教諭の仕事の内容も変わってきているような気がする…どうなんだろうね…*（C18）」，「*でも，いまは本当に，具合が悪いか，あと，悩んでたり，そういう，メンタル的なものを持ってる子たちがいる*（C20）」というように，〈変化を感じる〉こともあるという。特に近年は新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の影響もあり，「*あんまり変わってないような気もする，ただ体力とかは落ちてるよ，けがはすごく多かった時期もあるし，え，こんなんでけがしちゃったのとかいうぐらいのことはあったよ，コロナ明けからずっと…だから本当はけがとかより，頭が痛いとか内科*

的な症状が多い，季節とか時期とかが逆転したり，すごい，内科的症状がほとんどいなくて，コロナの頃って，けがけがけが，ばっかりのときがあった，一年振り返って統計を取ったときにすごいびっくりした，自分で…（C32）」，「*たぶんね，お家でも手を洗ったりとか，毎日熱を測ったりとか，割と，無意識なうちに健康管理をしているんじゃないかと思うんだけど，そのために内科的症状は減ってきた，ただ，行動制限とか，部活もなんか，30分までとか，やっちゃいけないとかいいとか，なんかそういうのがね，体力的に本当に落ちてると思う…（中略）…ちょっとしたことでのけがとか…なんか，けがが多い体育の授業とかがあるんだけど，ハードルとか…ハードル一番多いと思ってるんだけど，なのに，なんだっけ…なんでも，マット運動でも，他の競技でもすっごいけがが多かった，コロナ明けの一年間*（C33）」，「*結構頭痛が続く人，頭痛がすごく増えましたね，頭痛いっていうのがすごく増えて…なんでかはわからないんですけど*（D11）」というような，けがや頭痛の増加が認識されている。実際，スポーツ庁の「令和３年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査」では，令和元年度の調査と比べて体力合計点及び運動時間の減少と，学習以外のスクリーンタイム[14]及び肥満である児童生徒の増加が指摘されている。体力減少やスクリーンタイムの増加が，けがや頭痛の増加に何かしらの影響を与えているのかもしれない。また，「*通級とかに通う子とか情緒的に厳しい子とかは増えた気がします，時代の背景なのかな…まあコロナでなおさらなんか，マスクで半分見えないし，たぶん相手がどんなことを思っているのかとか考えるのが難しくなったんじゃないかと*（B29）」という語りから，マスクで顔が見えないことによるコミュニケーションの変化も感じているという。そして，「*いまね，でも，ベッドは使えないのね，コロナで，子どもたちが使ったら一回ずつ消毒しないといけないから，いまは大変だからソファにバスタオルとかタオルケットとか敷いて，ベッドに寝るよりは居心地が悪い，診察台に寝てる…*（C31）」，「*ここも学校の中で感染源になってはいけないじゃないですけど，本当に具合悪い子が行くんだぞみたいなのは増えましたね，一時期は，で，こっちもそうなったら徹底的にっていう風に思っちゃうと，前に比べて来室人数は減ったかな…*（B30）」というように，保健室の居心地や使い方にも学校によって違いがあるようだ。

5．【経験に基づく視点】まとめ

このカテゴリーでは，研究協力者の経験に基づく視点がまとまっている。《男子と女子に対する見方》は，日常的にかかわっているからこその視点であろう。久野・遠山・小林・田中（2012）によると，女子の方が男子よりも，救急処置以外でも利用していた割合が有意に高かったという。また，浅川・高橋・古川（2006）によると，男子より女子の方が養護教諭や保健室に対して安堵感や親和性のイメージが高く，保健室にやって来る生徒の男女差を，現場の養護教諭は肌で感じているのではないか。《養護教諭が気にする視点》では，鎌塚・岡田（2010）の示唆する内容を，より具体的に示す視点が得られた。例えば，「集団の中での周囲との関係性・反応に違和感」には，来室した集団の中で黙っている子がいることが対応していると思える。また，とくに経験豊かな養護教諭は，養護教諭の役割が拡大してゆくという変化の中で《世の中の変化を感じ》てきた，と言えよう。「『養護』の本質は，時代を超えて変わらない価値ある概念であるとともにその時々の課題など時代の要請に応え得るものでなければならない（三木，

[14] 平日１日当たりのテレビ，スマートフォン，ゲーム機等による映像の視聴時間

2018)」とされるように，時代とともに変わりゆく要請にこたえるためにも，養護教諭は変化に敏感であるのだと思われる。

1．6 【保健室の力】

1．《話せる場》

「*(来室カードをなくした直後について) 一時的にすごい来室者数になるし，休み時間溢れかえるし，でも，それって，どういう学校の状態かっていったら，話を聞いてほしいのに聞いてくれないっていう状況なんだよね，だから，一時的に人は増えるけど*（A60)」,「*クラスでは明るくて，こっちでは甘えん坊というか，こっちに訴えてくるものが多い子とかは，話聞くとやっぱお家で年の離れたきょうだいがいて，お母さんが年の離れた子の面倒ばっかり見ちゃうから，ばっかりというか，どうしても手がかかるからっていうのもあって，見ちゃって，で，その子があんまり話を聞いてもらえないとかっていうことで，結構，なんか，こっちにはお腹が痛いこれが痛いっていう風に来たりとか，本当に理由なしにここに来て私としゃべるっていうのはありました，ただそのクラスでは普通に過ごしているっていうのはありました*（B11)」,「*みんな話聞いて聞いては多いですね，やっぱり…*（B59)」というように，事情があって家庭等で話を聞いてもらえない生徒にとって，保健室は〈話せる場〉として機能していた。また,「*教室とかみんなでいるときには聞けないような，本人の話をゆっくり聞く場であったりとか，基本は私もどんな話でも受け入れるというか受容して，話を聞いたりだとかして，ゆっくり空間的に落ち着いて話を聞けたりするとそんなことがあるのかな，そういう役割かなと思います*（B13)」のように，個別でしか聞けない話をゆっくりと聞く場という意味合いもあった。そして,「*一年生から一緒だった三年生は，前の学校とかは，ふらっと昼休みに遊びに来て，なにしにきたのかなって思って，でも，うわーっていっぱい来ると，別に私としゃべらなくても，そっちで場所だけ貸してください，みたいな子たちもいて，三人で盛り上がってしゃべっている，みたいなのもいるから，別に私としゃべりたいわけじゃないんだって思って見ていて*（A19)」，と語られるように，生徒同士で話すことができる場としての機能もある。

2．《誰でも来れる場》

「*うちはね，小さい学校だし，その，具合悪いって言ってくる子でも，ほんとに具合悪い子じゃなくて，困ってることがあるとか次の時間どうしようとかどうしようもないんだよの具合悪いが共通理解なので，コロナ禍だから，発熱があるかどうかだけチェックして，発熱がある子は別室待機で，保健室はそれ以外の子どもたちのことっていう風にね，って保健室登校の子がいるときはしてた，絶賛コロナ禍だったけど…*（A82)」というように，学校での共通理解に基づいて保健室経営が行われていた。日本健康相談活動学会による調査（2021b）によれば，コロナ禍における養護教諭の保健室経営について，回答者のおよそ３割が疑問や困難を感じており，保健室への入室や休養を制限しているため以前のようには生徒対応ができない，保健室内のゾーニングや別室（早退者の待機室等）設置ができないというハード面の不足などの課題があった。そういったコロナ禍の状況下でも，発熱以外の子どもが来れる場が工夫されていたことがわかる。

3．《避難場所》

「*なんとなくみたいな子は，なんか，教室にこの時間いたくないなとか，休み時間とかも含めてね，授業ではなくて，そういうときにふらっと来て，身長測ってもいいですか，とか，先生忙しいですか，とか，そんな感じで来てた子はいたなって，思うんですけど*（C 5）」，「*ちょっと教室には居づらいから，まあ保健室に行こうかって感じかな…*（C27）」，「*あと，なんか，家にいたくない子とかもいました，家に帰ると暇なので，帰る時間を引き延ばそうとする子…放課後ちょっと話しませんかとか，今日こんなことあったんですよ，みたいな感じで話す子もいました…まあ，しゃべってるときは家帰りたくないとか家にいても暇だっていうのはわかんなかったんですけど，担任の先生とかと話してたら，お母さんが，まあひとり親で，かなり仕事が忙しくて，夜遅くに帰ってくる家だよっていうのを言われたりするので…ああじゃあ話したかったのは家帰っても寂しいからなんだなって*（D12）」，「*なんか身長測りながら，話しているうちに，どうしたの今日は？って言ったら，なんか，目付けられて，ちょっと廊下にはいたくないんですよね，みたいな…ええ…って，そんな感じです*（D43）」といった語りからは，教室や廊下，家に〈居づらい〉という理由から保健室を訪れる生徒がいることがわかる。なかでも，教室については，「*休み時間，やっぱり一人になるのが嫌だっていうのは大きいかな，休み時間一人でいるのが嫌って言うのはあるかな，でもなんか，いま中学生で言ってるのは，みんなのなかにいて一人の方が孤独感って増すよねって，だから，一人で本読んでるときに寂しいって思わないよねって，自分が一人で本読んでいるときにひとりは寂しくないけど，あのグループに入りたいと思って，入りたい入りたいって思って，近くにいるけど会話に入れていないときのさみしさったらないよね，とか，うん，だから，なんか，そういうこととかもしゃべるかな，でもなんかやっぱり一人でいたくないっていうのは中学生って大きい*（A86）」，「*話したい子もいるだろうし，この時間をつぶしたい，なんていうの…休み時間にずっと教室に一人でいるのは嫌だからとか，たぶん，その時間稼ぎもあるだろうし*（C 6）」のように，教室で一人でいるのは嫌だという理由は大きいようだった。また，「*なんていうか，担任の先生でもなく学年の先生でもなく，なんとなく聞いてくれそうな人に，行きたかったのかなっていうのはありますね…先生たちとの関係も悪くない子だったので，ただやっぱり勉強とかの話になると，本質的なところ，もっとワークちゃんとやりなさいとか，授業もっと聞くんだよっていう，論理的なアドバイスになってしまうので，そうなってくると，その子にとってはいいアドバイスなのかもしれないですけども，そうじゃなくて，私はつらいんだってところをわかってほしいみたいなところはあったのかなっていう気はしますね*（D 7）」というように，先生たちとの関係が悪くなくとも，勉強の話になればアドバイスばかりになって「*私はつらいんだってところ*」は理解してもらえずに〈居づらい〉のであり，あたかも《避難場所》のようにして保健室にやって来る生徒がいると認識されていた。

「*お腹痛いって来て，ねえぶっちゃけ次の英語嫌なんじゃない？って聞くと先生ー英語嫌なのーーって感じ*（A85）」，「*来室する時間にもよるんですけど，あとタイミングとか，にもよるんですけど，いわゆるその授業中にひとりでぽっと来るときは授業が嫌で抜けて来る子がほとんどなので，じゃあそれはなんで嫌なのかってところで，先生が嫌なのか，勉強が嫌なのか，勉強したいけどできないのか，とか，あるいは物を忘れてしまったとか，そういう，授業中に来る子っていうのは授業から逃れている部分もあるのでそれを聞いたりとか*（B 3）」，「*最初はそれこそ具合が悪いって言ってきて，聞くと，具合が悪いけど同時に，授業がついていけな*

いとか，その，特別支援の子もいるんですけど，純粋に勉強がついていけない，学力が低くてもう先生の言ってることがわからないとか，ワークシートみんなが解いているけど自分は解けないとか，ノートが全然取れないとか，そういうので来ますね（B17）」という語りからは，具合が悪いと同時に〈授業が嫌だと思い〉，保健室にやって来る生徒の存在が見える。授業中に来るだけでなく，嫌な授業の直前の休み時間に体調不良を訴えて来る生徒もいるという。

4．《休息する場所》

「*あわよくば，ちょっと休もうとか，ちょっと処置をしてもらって授業遅く行けるんじゃないかみたいなとか，だからそれは嫌だって言って，処置はさっとして，はいって，帰ってくださいって，そういうのはありますけど……*（B62）」，「*眠くてっていう子はね…本当は寝かせたくないんだけど，いろいろほら，お家で勉強とかさせられてたり，眠れなかったとか，お家の人たちがなんか騒いでたとか，そういう子はね，特別だよって言って寝かせる，1時間だけ*（C29）」というように，寝て身体を休めたい，保健室で身体的に休息を得たいという生徒の存在が語られた。

5．《エネルギーをためる場所》

「*まあ，中学生なので，結構保健室まで来るっていうことは結構具合が悪いって私は捉えているので，とりあえずまあ1時間休ませて，そうしたらまあ，大体の子は戻っていきますね*（D10）」，「*失礼しますもなにもなく入ってきてバタンってソファに寝るの，そして動かない，で，ちょっと元気のいいときはストレスで先生もう無理，って言って，1時間休ませてとか2時間休ませてとか，その子のすごいところはそうやって言う*（A56）」，「*エネルギーをためる時間が必要なんだってことだけだった，だから，なんとなくも何も，場所だけ貸してくれ，場所と時間をくれ，って，別に私じゃなくてもいいのかい？ってなったけど*（A58）」のように，保健室で1，2時間休むことで戻るためのエネルギーをためている生徒の存在があった。上述した《休息する場所》とは質が異なっており，身体的な休息だけではなく，心の休息の意味合いが伴うようである。また外の場所で活動していくための《エネルギーをためる場所》であると言える。

6．《SOSを拾って仲介する場》

「*でもちょっと大きい学校とかだとやっぱり，保健室登校とかもなし，保健室で休むのもなし，具合悪いってなったらすぐ帰すってやってた，若い養護教諭たちだったからね，それで仕方ないと思ってたから，だからすごい不登校が増えた…（保健室があいてないと不登校って増えますか，という質問に対して）増えると思う…だって，どうしようもないもんね，なんかあったとか，聞いたら改善もできるしここトラブってるみたいだから担任の先生ちょっとここ見てあげてもできるけど，そんな話もできない，トラブったらトラブったまま，困ったら困ったまま，家へ帰って…そしたらもう次の日来るの嫌になるもんね*（A83）」という語りから，保健室が機能しない場合に不登校が増えるということを，養護教諭が肌で感じていることがわかる。文部科学省（2021a）によると，中学校における不登校生徒数は増加傾向にあり，特にコロナ禍では増加が目立つ。2021年度調査では，前年度（2020年）に比べると34％増加して過去最大人数となっている。「*トラブったらトラブったまま，困ったら困ったまま，家へ帰って…そした*

らもう次の日来るの嫌になるもんね」と語られているように，保健室は不登校予防因子の一つとなっており，生徒の困り感が養護教諭に伝えられることで担任と共有され改善につながるという，仲介的機能を果たしていると推測される。

7．《保健室に引き寄せられる》

「*話してるときに覗く子は，なんかその，何の話してるのかなとか，なんか休み時間ひとりだから，なんか，楽しそうなところに紛れたいなとか，話に入りたいなとか，ひとりは嫌だなとか，いろんな感覚たぶんあると思う，けど，別に言わなくても，おいでおいでって，これやってるけど入る？って，入んないんだったらここで聞いてていいよ，とか，ていう感じかな…*（A40）」，「*放課後の，生徒が下校して，もう帰るよってぐらいのときにぽろって来る子もいるので，そしたらそれはそれで，なんかまた，いろいろあるのかなって思って話を聞いたりだとか，まあそのとき，ケースバイケースの部分はありますね…でもなるべくこう，なんかあるのかなっていう気持ちで聞くようにしています*（B4）」，「*意外とだからそういう子*[15]*の方が，あとからふらっとひとりで来たりとか，別のタイミングで，なんとかさんだったよねって言うと，実はちょっとあの集団居づらくってーとか言ってて，あ，なんとなく見ててわかるよ，みたいな，たぶん気遣ってるんじゃない？みたいな，いろいろ発言とかも，空気読まないとまずいなあとかって言ったら，なんか，ポロポロ泣いちゃうとか，実はちょっと居づらいんですーって言って泣いたのはありましたね，それは友人関係とかの話でしたけど，まあ無理にいる必要ないじゃんって，他の子といたければいたらいていいと思うし，無理に，いいよって言って，ていう風なのはありましたね*（B49）」，「*校内を散歩していて来てみたとか言うんだけど，そういう子って，その子の場合は，なんか，教室でむしゃくしゃしたこととかあると，校庭だったり校舎内だったり，歩いていたりする子がいて，その子は，ふらっと来てみたとか…ストレスまではいかないけど，ちょっとイラっとしたとか，そういうこととか*（C4）」，「*授業中に来るとかではなくて，例えば昼休みとか放課後とかにふらっと来て，それこそ本当にふらっと来て，どうしたのって聞いたらいやなんとなく暇なんで来ましたっていうことは何回かあったことあります*（D1）」，「*昼休みとか特に，あの，廊下の方に顔出していると，ちょっとだけしゃべて，寄ってきて，ちょっとだけしゃべって，っていう子もいることにはいるので…聞いていったら何が嫌とかはあるとは思うんですけど，そこまで深刻でない子はいるのかなと思いますね*（D35）」。このような語りからは，保健室に「ふらっと」来る生徒がいることがわかる。養護教諭はそういった生徒の心情に様々に思いを馳せ，推しはかっているが，保健室を外から覗く生徒も含めて声をかけ，あるいは声をかけられて，どの生徒とも会話をしてゆく点は共通している。「*基本的には話を聞いてほしい子たちがほとんどだと思うので，話を聞いてほしいと思う子たちイコール，ふらっと来る子たちかな*（B70）」というように，話を聞いてほしいという思いによって，そういった生徒たちは《保健室に引き寄せられる》のではないだろうか。

「*中学校だと，結構小学校のときから保健室の先生にお世話になりましたっていう子ももちろんいっぱいいるので，そういう子も多いですし…うん，なんていうかこう，まあ優しくしてもらいたい子ですね，保健室を選ぶのは…否定してもらいたくない子とかは保健室選びやすいのかなと思いますね…弱音吐いても受け入れてくれるみたいな*（D31）」，「*家とかで言うとそ*

[15] 集団で来た中にいるが，居心地よくなさそうにしている子のこと。

うですよね，親とかに言うと，そんなこと気にしててもしょうがないじゃんみたいな感じで受け流されてしまうとかあって，まあそれはそれでいいと思うんですけど…はい，そういう子もいると思いますね…（中略）…話したことそのままに受け取ってくれるっていうのがあるのかなって思いますね（D32）」，「*なんか，ああって，すごいねえって言って終わります…それはまたちょっとふらっとって感じではないんですけど，いますね，そういう男子もいますね，言うだけ，自己主張するだけして，満足して授業に戻っていく*（B61）」。これらの語りからは，生徒の〈肯定的に受け止めてほしい〉という思いがうかがえる。

「*結局，クラスで例えば給食のときとかもすごい元気で，友達とウェーイとかやってたりする姿がありつつ，こっち来たときにはなんかもうこの世の終わりのような顔をしたりとか，ちょっと浮かない表情をして来て，なんとなく来たみたいな感じで言う子もいて，で，私が全部クラスの様子を見れないので，話してみて，え，そうだったんですか，保健室ではこうでしたっていう形で，まあどっちも本人なんですけど，なんか，いろんな顔があるというか，そういうのは担任の先生じゃないとわかんなかったりすることもあるので，共有はするようにしています，ひとりよがりにならないようにしています*（B10）」という，教室での表情と保健室で見せる表情が違う生徒についての語りがあった。「*どっちも本人なんですけど*」という語りからは，どちらも本人ではあるが，場によって本人が見せたい「自分像」が異なっている可能性がうかがえる。保健室には，〈肯定的に受け止めてほしい〉という思いから引き寄せられていると考えられる。

8．【保健室の力】まとめ

このカテゴリーでは，生徒たちにとって保健室はどのような場なのか，ということについてまとまっている。抽出された《避難場所》，《話せる場》，《休息する場》，《エネルギーをためる場》といった結果は，蒲池・高木（2010）で指摘されていた，「心を休めるところ」，「相談できるところ」といった認識と類似していると考えられる。保健室に対してどこか救いを求めるような思いが向けられているのは，上原・中下（2010）も述べているように，生徒は養護教諭に対して「受容」を求めており，「今の気持ちを理解してほしい」，「受容的な対応をしてほしい」，「自分のことをわかってほしい」という心情があるのだと理解できる。また，山本（1983）は，教育の場でもなく医療の場でもない「あいまいな」場が保健室であり，この「あいまい性」こそ保健室の特性であり大切なところであると説いている。《誰でも来れる場》である保健室にある「あいまい性」も，《保健室に引き寄せられる》ことに寄与しているのだろう。

数見（1994）は，保健室機能について6つに分類している。「子どもの健康を守る場」，「子どものからだや心の内面をつかむ場」，「生きる力を励まし，はぐくむ場」，「健康に生きる能力（認識や技）を身につけさせる場」，「子どもたちによる保健委員会などの自治的活動の場」，「教師や父母との連携をはかり，子育て，からだ育ての輪を広げる基地」である。養護教諭の力も関係しているであろうこれらの機能が充実していると生徒が感じることで，《保健室に引き寄せられる》ということが生じている可能性があろう。

1．7　【目指すもの】

1．《生きる力を高めてほしい》

「*身体のことは自分でしっかり自分のことをしゃべれるようになってほしいっていうのは，*

ある，どっかが具合悪いとか，SOSを出せることは，すごい大事だと思うから，それは，自分で言わせたいと思ってるんだよね…だから，誰かが，先生この子具合悪いんだってーって連れてきたら，あ，ありがとねーって座らせるまではするけど，どこがどうなってるか，自分で話せる？って言って，自分でお話しようねって言って，お話させるかな…うん，SOSも出せなかったら生きていけないと思うからね…（A41）」，「*うち特別支援の子も多いんだけど，入口までは先生方がサポートして連れて来てくれるんだけど，入口入ったら，自分でちゃんと先生にお話しできる？っていう風にしていて，で，そこまでのサポートはお願いします，だから，練習して，私と話す練習をしてきてくれたりもするんですよね…（中略）…特別支援の子の方がやっぱりSOSを出せた方がいいから，その練習にもなると思うので，やっていきましょう，っていうように一応はしているつもりなんですけど…できてるかどうかは別ですよ？やりたいなって思っていて（A42）*」という語りから，生徒が自分で「SOSを出せる」ように関わっていることがわかる。「*カウンセラーさんと連携して，中１って全員面接があるんですよ，中１は入学したら全員カウンセラーと面接しなきゃいけないっていうのがあるんですけど，そこで一応ピックアップしたり（B32）*」，「*長期休み明けにアンケート取って，夏休み中何かありましたか，とか，相談したいことがあった，相談したいことはあったけど別に相談したいとは思わない，誰かに相談したい，誰に，とかっていう風に，各アンケートとかを出したりして，定期的にピックアップするようにはしています（B33）*」のように，スクールカウンセラーの面接を全員に対して行って相談の敷居を下げたり，アンケートが問題を抱えた生徒の抽出のみではなく相談窓口の存在を伝える役割を持っていたりと，生徒の〈頼る力を高める〉関わりが行われている。また，「*（そういうアンケートで，相談したいって言ってくる子ってどれくらいいるんですか，という質問に対して）あ，いますよ，いますけど…そんなに多くはないな，ひとつの学年に300弱いるとして，具体的に相談したいって書いてくるのは１割いるかいないか，あるいは相談したいけど誰にも相談したいとは思わないとか，悩みはあったが相談したいとは思わないに丸がついてたりする（B34）*」のように，アンケートを取っ掛かりとして〈人に頼ろうとする子〉は現実には多くないものの，「*でもなあって，なんか生きててほしいもんなって思って私ね，その子に生きててほしいって思って，ここでなんかね，ここで行かせることって何の意味があんのかなって思って（A54）*」というように，〈生きることが優先〉であるという根源的で強い思いを養護教諭は抱いており，そのために役立ちうる手段は何でも取ろうという姿勢が示されているように思う。「*なんとなくって言える子って結構強くて，やっぱり，どっか具合悪いって言わなきゃいけない場所だから，だからなんとなくって言う子って結構明るい子の方が多いかなっていうイメージかな（A70）*」というように，「*どっか具合悪いって言わなきゃいけない場所*」で「*なんとなく*」と言える強さは，生きる力につながると考えられる。

２．《どこかに頼れる場所があればいい》

「*保健室じゃない子もいるとたぶん思うんですよね，それを担任の先生に話せる子もいるし，部活の先生だとか教科のなんか好きな先生とか家で話せる子もいれば，まあ選択肢の問題だと思うんですけど…なんか，まあ保健室っていう選択肢がある子たちが一定数いるのかなっていう感じですね（D30）*」というように，養護教諭は，子どもたちは頼れる場所の選択肢を持っており，そのなかの一つが保健室であると認識していた。その上で，「*保健室だけって依存する子になっちゃうとしんどいんだよね，やっぱり保健室，依存すればするほどどんどん保健室*

にしか行けなくなっちゃうから，だから…なんていうのかな，そこを，そうさせないようにしてかなきゃいけないと思う（A72)」,「*子どもとの距離感って，信頼関係がすごい大事なんだけど，先生だけってなっちゃうのは，なんか，先生だけっていうのが200人になっちゃうとこっちはしんどいんだよね，絶対しんどいから，先生だけって最初なってても，そこを，信頼できる人を増やしていく作業と，安心できる場所を増やしていく作業っていうのを同時にその子と話しながらやっていくようにしていて*（A73)」,「*(アンケートの相談したい人はカウンセラーですか，という質問に対して）誰にって書く欄があって，親，とか，友人，とかカウンセラーさんとか，保健室の先生とか選べるようになってて，選んでもらっています，でそこでカウンセラーとか養護教諭とか担任の先生とか具体的に書いてきた人に対してはすぐつなげてるかな*（B35)」。これらの語りからは，保健室にしか行けない生徒をつくらず，養護教諭の現実的な負担も考えて生徒が保健室にだけ依存することが無いように，他に相談したい人がいればそこにつなげる等によって「*信頼できる人を増やしていく作業と，安心できる場所を増やしていく作業*」が行われていることがわかる。そこには《どこかに頼れる場所があればいい》という認識がうかがえる。

3．《理想の保健室》

「*なんとなくをあまり言わせたくないというか，理由がないと行っちゃだめな場所にしたくないっていうか，だと，なんとなくの子が来れなくなっちゃうから…*（A５)」,「*なんもしゃべんない子もいる，うん…だから，いーい？そこにいなって言って，いいよいてもって*（A50)」,「*いいんじゃない，保健室くらいって私は思うんだけどね，四角くなくたっていいじゃんって…*（C39)」,「*ちょっとホッと落ち着く場，っていうのはあった方がいいと思う，で，学校のなかって，なかなか子どもたちがホッとできるというかちょっと一安心，一息つける，ところであってほしいってちょっと思ってるから，そんな感じで来てるとうれしいなって感じかな……*（C51)」,「*結構厳しいでしょ，学校なんて，勉強しろとかこれはだめだとかさ…（中略）…癒し，っていう言葉はちょっと，うん，癒す場じゃないと思うんだけど，ホッとするとかね，ニュアンス的に…私の中では…安心できる場所，うん…かな，うん，ちょっと，そういうところが学校にあってもいいかなって…癒すっていうとちょっと違うんだけど，イメージ的にはそういう感じ…*（C52)」という語りには，〈保健室の在り方〉として，「*理由がないと行っちゃだめな場所にしたくない*」,「*ちょっとホッと落ち着く場*」,「*安心できる場所*」という発言が見られた。そうした場所を作る上で，たとえば「*転勤して1年目くらいは，最初，イエスノーで答えられる質問だけして，だから，えっと，どうしたのっていうと，なんか理由を言わなきゃいけなくなるけど，あ，具合わるいのーっていうと，いえ，具合は悪くないんですーとか，ちょっと頭が痛いんですーとかって答えるんですよ…なので，えっと，それだけでもいいでしょ…なにも言わなくても…どうしたって聞くと，なんかいろいろ言わなきゃいけないけど，調子悪いのーって聞くと，調子悪いか悪くないかがわかるから，調子悪くないって言ったらそれ以上なんか，あ，ふらっと来たんだなって思って，そうかい朝から元気で，あ，今日は何食べてきたのとか，普通の会話になれるっていうか…*（A４)」のように，理由を言わなくてもいいような雰囲気作りが行われていた。その他にも，「*なるべくほんとに，保健室に来るのがだめなことにならないような雰囲気をつくりたいなって思っているから，なんか顔見せに来てくれたら，うれしいわぁとかありがとうとか言うし，いまはハグできないから，エアハグーとか言ってやっ*

たりしてましたね今日もね…（A16)」,「*いつでもいいし，だれでもいいし，なんでもいいみたいなことを，保健だよりでいつも発信して，元気な人が来ちゃダメな場所じゃないよっていうのを，子ども達だけじゃなくて，先生たちにも発信していくっていう意味で…*（A32)」,「*養護教諭がその，他の担任の先生とか教科担当の先生とうまくいってないと子どもにひずみがいくんだな…保健室を閉めなきゃいけないとか，担任の許可がないと行っちゃいけないとか，未だにあるから，うん，転勤した学校がそうだったら，まずそれを崩すことから始めるので，私は，保健室，来室カードをなくしてもいいですか，って，誰かの許可を取らないとっていう，そのカードを廃止したいんですけどいいですかっていうところから始める*（A59)」,「*私自身も，フランクな感じで話を聞ける感じがいいかなと思うので，あんまりがちがちに門前払いをするみたいなことを基本的にしていない，しなくても困らないので…例えば無秩序にいろんな物を勝手に，保健室の物を持って行くとか，教育活動をできないような状態だったらまた他の先生と協力してそれは変えますけど*（B58)」のように，保健室を来づらいものにする来室カードをなくしたり，門前払いはせずにどんな理由でも来られるような「*保健室に来るのがだめなことにならないような雰囲気*」をつくる等の，〈保健室の作り方〉がされていた。

4．《目指す関係》

「*新しい学校に行って，1年目はたぶんいます，けど，そっから先はやっぱり関係ができてくるので，あの，なんとなくって言わなくてもいい関係を作っていく，ことを考えています，いつも…だから，どんなに小さいことでも，いやー実はさあって言える関係になるべく早くなれるようにするので*（A１)」,「*身長測りたいって言って，ふらっと顔を見せることがあったりして，まあ話しているうちにだんだん仲を深めていって…で，ちょっと調子悪くなった時期があったので，体調崩して，ちょっと，泣きながら来るようなこともあったりして，で，もう，ある程度，身長とかのやりとりがあって関係ができてたので，そこはもう，泣いてたらすぐもう，どうしたの？なんかやなことあったんでしょ？とかって言えるようになったりっていう感じですね…*（D５)」という語りからは，〈すぐに話を聞ける関係〉ができていれば，「小さいこと」でも話せるようになることがわかる。また，関係を築く上で，「*担任とか学年の先生よりかはちょっとハードルが低いかもしれないです，言葉を話すハードルみたいなのが，何言ってもいい，とはちがいますけど，些細な事とかくだらないことでも話せるみたいな気持ちを持ってきているのかなって思います*（B57)」,「*中学生って誰にでもしゃべるわけじゃないから…しゃべってもらえる人になろうっていうのは，いつも心掛けてるかな…しゃべりやすい人になろうっていうのはね*（A43)」というように養護教諭は，生徒にとって些細なことでも話せる「*ハードルが低い*」「*しゃべってもらえる人*」になれるよう心がけており，そのため〈しゃべりやすい関係〉になりやすいのだと考えられる。

5．《時間が必要》

「*種がさ，芽を出すときに温度かける何日かっていう計算式があるんだ，野菜が芽を出すときとかって，それとおんなじなんじゃないかって最近思ってて，一緒にいる時間かける何時間で子どもって話し出すのかなっていうくらいに，なんにもしゃべんない子が突然，しゃべりだしたりする…*（A78)」,「*困ってることとかは言うよ，それまでにね，でも，どうして自分がこうなってしまったとか，実はこんなことがあって，とかっていうのをしゃべり始めるのには*

なんか，時間がかかる…時間があっても言えない子はいるけどね（A79)」というように子どもが，困っている理由や背景まで話してくれるようになるには，〈時間がかかる〉。一方，「*チャンスもね，何回もないんだよね，その子が一回SOS出してくれてても，先生方忙しくて，え，さっき説明したしょって言ったら終わるの，なんで聞いてなかったのって逆に怒られたらもう聞けないでしょ，だからもうわかんない，次の日どうしていいかわからない，お腹痛くなるっていう図式になっちゃう，だから，ちょっと困り感ある子はね，どんどん休んじゃってると思う*（A84)」，「*本当は一人一人話せばもっともっといろいろあんのかなって思うんですけど，ゆっくり聞く時間がないのも事実だし……担任の先生も本当はもっと聞きたいっていうのもあるかもしれないけれども，それこそ私以上に話を聞く時間はないだろうし，だから，少しでも一助になればと思っています*（B44)」というように，「*SOS出して*」くれるといった「チャンス」は多くない上に，それをキャッチして「*ゆっくり聞く時間がない*」という現実もある。

6．《頼れる人間，頼れる場所になる》

「*長期休み明けにアンケート取って，夏休み中何かありましたか，とか，相談したいことがあった，相談したいことはあったけど別に相談したいとは思わない，誰かに相談したい，誰に，とかっていう風に，各アンケートとかを出したりして，定期的にピックアップするようにはしています*（B33)」というように，ニーズのありそうな子どもを見つけ出そうとしていた。また，「*（相談したいことはあったけど相談しようとは思わなかった，って答える子は，どう思いますか，という質問に対して）まあそこの紙にそういう風に書いて丸がしてある時点で，やっぱなんかある，何もなければそう書かないので，相談したくはないって書いてあんだけどさみたいな感じで担任が聞いてくれたりこっちが聞いたりとかするようにしてました，必ず声をかけるようにしてました，聞かないでスルーするってことはないかな，で，それで，このことなんですけど別にいいです今はってなったら，わかったって，言って，で，まあまた話出てきたら言って，今度聞くよって，一応，フォローはするっていう形ですね*（B36)」，「*たいていそういう子*[16]*って個別で声かけたりするとそのあとふらっと一人で来たりとか，声かけなくても，なんか別のタイミングでそういう話をふらっとしに来たりとかっていう形かな，それがありますね*（B52)」というように，はっきりと表出されていないニーズの場合でも埋もれてしまわないように，個別に声をかけて〈拾い上げる〉ことが行われていた。さらには，「*どうしても気になるけど，せっかくコンタクトとってきてくれたのにだめなときとかは，ごめんー，あとでいい？あとで時間もらえるーって言って絶対その子と切れないようにしてなんとかしようとします…*（A17)」，「*失敗してああこの人もうだめだって思われたらもう来ないかもなって思うから，めっちゃ忙しいときとか，ぱっと来ていなくなっちゃった子か，ああごめん，って，2回目があったらリベンジさせてくださいって思うし，それこそ，保健室じゃないところで出会ったときに，ごめんねーって，さっきごめんねーって，なんかあったのかい，って言って，なんもないですよーとか言ったら，じゃあまた遊びに来てって言ったりして…*（A28)」，「*値踏みでもしに来てくれてありがとうって感覚，選んでくれてありがとうって，候補の一人には入ってるかなくらいの*（A75)」「*本当に初対面の子だったので，うん，それ以上は深くは聞かない感じで，とりあえず仲を深めようかなって感じで接していました*（D４)」と語られているように，保健

[16] 集団で来ている中で，作り笑いをしていたり居づらそうにしている子のこと。

室に来た生徒に対しては，話せる相手の「*候補*」に入れてくれたことに感謝し，「*とりあえず仲を深め*」「*絶対その子と切れないように*」していた。定期的に生徒のニーズを探索し個別に声をかけるといった〈拾い上げる〉行為や，〈子どもとの関係を築く〉ことにより，養護教諭と保健室は生徒にとって，《頼れる人間，頼れる場所になる》。

7．【目指すもの】まとめ

このカテゴリーでは，養護教諭が目指す方向性がまとまっている。《時間が必要》だという現実的な課題はあるが，養護教諭の考える《理想の保健室》があり，その中で，《頼れる人間，頼れる場所になる》こと，《目指す関係》に向けて生徒と関係を築いていこうとする姿勢が見られた。友人関係における心理的ストレスモデルの構成を試みた三浦・上里（2002）は友人関係のトラブルに対して，教師や家族，友人に話をしたり相談したりするといった対処を促し，生徒のコントロール感を高め，積極的な対処が実行できるよう援助することが効果的であると述べている。本研究においても，友人関係における悩みに限定されてはいないが，養護教諭自身が頼れる存在になろうとする一方で，《どこかに頼れる場所があればいい》のであり，それは必ずしも保健室でなくてもよく，頼れる場所は多い方がいい，という思いが表れていた。人に話を聞いてもらう，援助や助言を求めるというコーピングは，直面しているストレッサーを解決する見通しと自信を強化する（三浦・上里，2002）。誰かに頼れることはプラスであり，養護教諭自身や保健室が頼れる場所になること，他にも頼れる場所があることが良いと考えていると推測される。その根底にあるのは《生きる力を高めてほしい》という思いである。先に【保健室の力】で述べた，数見（1994）による保健室の機能とも関わるが，「生きる力を励まし，はぐくむ場」とされる保健室を担当する養護教諭ならではの姿勢であろう。

第三節　協力者 4 人の語りから

研究協力者の語りからは，なんとなく保健室に来室する生徒のさまざまな面が抽出されたが，中でも【集団の中での「自分」】と向き合う機会にしたり，逆に，向き合うことや自分像を作ることから逃れる機会にしたりしている様子は，中学生に特異的な様子である可能性がある。1．5【集団の中での「自分」】まとめにて先述したように，自分を見つめることができるようになり，自分が他の誰とも取り替えのきかない存在であると気づくが，その自己像は他人からの評価に敏感で影響を受けやすく，不安定で揺れ動きやすい（福田，2015）。その不安定さの中で日々生活している中学生は，無意識的にかもしれないが，周りに対して見せている「自分像」を必死に維持しているのだと考えられる。そして，時にはエネルギーをためたり避難したりするために保健室に引き寄せられる。そこで，気づいていなかった自分を認識したり，整理したりすることもあるのだろう。

また，なんとなく来室する生徒は，「休みたい」と言わないところが特徴的だと考えられる。生徒にとって，保健室は話をしたり，エネルギーをためる場所であり，そのあとは教室や日常に戻っていく。それを支えているのが【保健室の力】と【学校における養護教諭】の存在であると言える。保健室は誰でも来れる場所であるとされており，そこには養護教諭がいる。特に，養護教諭については，「養護は，教育そのものであり，教育問題を広く捉えるとともに，養護の専門的な知識や技能を十分に活かしつつ，他の教員とよりよく連携するなど総合的な教育機能である（三木，2018）」とあるように，【目指すもの】を持ちながら，【経験に基づく視点】

や【中学生と向き合う姿勢】を意識して【中学生との距離感】を測りながら関わっていると考えられる。子どもに寄り添い，生きる力を高めようとしながら中学生と向き合う養護教諭の存在によって，保健室は「安全基地」のように作用しており，【保健室の力】もより効果的に作用している可能性がある。中学生も，はじめは距離を測っているが，安全な場所だと認識すると，定期的に来室するようになるのだと考えられる。このプロセスは酒井・岡田・塚越（2006）が「頻回化に至る行動変化カテゴリー」として述べている「様子見」と「マーキング」,「馴化」,そして「居場所感」に至るプロセスと一致している。保健室や養護教諭が頼れる場所，頼れる人になることで，そこから関わりの環を広げていけるのだと思われる。

第四節　本研究の課題

本研究では，研究協力者の経験年数が７年から30年後半と幅広かった。語りの中では，時代の変化など，経験が長いからこそ出てくる話もあり，逆に経験が浅かった頃の話も出てきた。子どもについて深く理解しているための条件として，一定以上の経験を持っている研究協力者を対象としており，分析内容には問題が無いと考えるが，調査人数を増やすことで，経験年数の違いを反映したデータが得られるものと思う。

本研究では来室理由を尋ねたときに「なんとなく」と答えた生徒についてのインタビュー調査を行ったが，研究協力者のＡさんとＣさんからは，「なんとなく」と答える生徒はあまり見ない，という示唆をいただいた。Ａさんは保健室経営をするにあたって「理由を尋ねないようにしている」という方針を語っていた。「理由を言わなくてもいい場所」にしたいというＡさんの目指す保健室像において，来室の理由はいらなかったのだと推察される。また，Ｃさんの場合は，「*なんとなく来室している生徒はいっぱいいると思うんだけど，とりあえず，自分を，カモフラージュ，じゃないけど，とりあえず，頭が痛いとかにするとか，たぶんなんだけど，お腹が痛いことにするとか，そうやって…理由付けをして，来ていると思う…*」と語った。養護教諭の保健室の作り方や，学校における保健室の立ち位置によっても生徒の様子が変わってくることが考えられるため，今後は，保健室経営の方法についても事前に調査した上でインタビューを行う必要があるように思える。

また，今回，研究協力者は全員女性だった。2021年度調査の学校基本調査によると，中学校では全1132人の養護教諭のうち，男性は５人という結果だった（文部科学省，2021b）。このことからも，リクルートする上で，協力者が女性に偏ることを避けるのは難しいと思われる。しかし，「お母さん的な感じ」で関わるのは女性ならではと言える。養護教諭の性別が子どもとの関わりにどれほど影響を与えているのだろうか。例えば男性養護教諭であれば「お父さん的な感じ」になるのか，といった疑問が浮かぶ。まだ女性の方が多い現状ではあるが，養護教諭の性別による子どもとの関わり方の違いについての検討は，今後の課題である。

第四章　結論

本研究の目的は，子どもたちと日常的にかかわっている養護教諭が，保健室になんとなく来室する子どもをどのように見立て，関わっているのかを明らかにすることであった。その結果，養護教諭の語りからは，中学生がなんとなく保健室に来室する背景として【集団の中の「自分」】

が関わっていると見立てていることが明らかになった。中学生は保健室で過ごす時間を【集団の中での「自分」】と向き合う機会にしたり，逆に，向き合うことや自分像を作ることから逃れる機会にしたりしていると考えられる。それを支える【保健室の力】や【学校における養護教諭】の存在も明らかになった。養護教諭は【経験に基づく視点】や【中学生と向き合う姿勢】をもちながら,【中学生との距離感】を測りつつ関わっていると考えられる。子どもに寄り添い，生きる力を高めようと日々向き合っている養護教諭の見立てと関わりによって，【保健室の力】もより効果的に作用していると言える。

「自分」をどう見せているのか，それが意識的なのか無意識なのかということや，なんだか満たされない思い，なんだかもやもやしていることに気づくというのは難しいことのように思える。他人に言われて気づけることもあるだろうから，生徒と向き合う際には，第三者としての視点で映し返していくことで，本人の「気づき」につながるのだと考えられる。

謝辞

論文執筆にあたって，お忙しい中，快くインタビュー調査にご協力くださった養護教諭の皆様に心より感謝の意を表します。

引用文献

浅川潔司・高橋慶子・古川雅文（2006）．児童･生徒の学校適応水準が養護教諭及び保健室のイメ-ジ形成に及ぼす影響，兵庫教育大学研究紀要，25-33.

福田正人（2015）．第10章　思春期における自我の確立とその脳基盤　笠井清登・藤井直敬・福田正人・長谷川眞理子（編）・長谷川寿一（監修）思春期学（p.160）東京大学出版会.

久野真澄・遠山彩香・小林央美・田中勝則(2012)．保健室の利用状況と保健室観・養護教諭観の関連～小・中・高校時代の経験に基づいて～，弘前大学教育学部紀要，107，95-100.

平岩幹男（2015）．第７章　思春期の心と体の発達　笠井清登・藤井直敬・福田正人・長谷川眞理子（編）・長谷川寿一（監修）思春期学（p.112）東京大学出版会.

岩井由里・池添志乃（2019）．不定愁訴を持つ高校生に対する養護教諭の行う健康相談～見立てる局面において養護教諭が用いる技の分析～．高知女子大学看護学会誌，44，67-75.

伊豆倉哲（2002）.「なんとなく」など理由に来室―心身の問題抱える子供も―保健室利用状況に関する調査報告書（下）．内外教育，5348，6-7.

鎌塚優子・岡田加奈子（2010）．子どもに心の問題が存在する可能性があると判断するときの養護教諭の視点―フォーカス・グループ・インタビューによる小学校，中学校，高等学校の視点の抽出―．日本健康相談活動学会誌，5，40-65.

蒲池千草・高木香奈（2012）．子どもの求める保健室像，養護教諭像についての調査研究，九州女子大学紀要，49，109-125.

数見隆生（1994）．教育保健学への構図：「教育としての学校保健」の進展のために．大修館書店.

菊池紀美子・二木はま子・奥井現理（2014）．児童生徒の心因性の健康相談に対して養護教諭が抱えている困難とその対応．飯田女子短期大学紀要，31，89-114.

三木とみ子（2018）．養護教諭（養護訓導）の「職としての養護」,三木とみ子（編）新訂 養護概説（pp.2-4）,ぎょうせい.

三浦正江・上里一郎（2002）．中学生の友人関係における心理的ストレスモデルの構成，健康心理学研究，15，

1-9.
文部科学省（1997）．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（保健体育審議会　答申）．
文部科学省（2008）．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（中央教育審議会　答申）．
文部科学省（2015）．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（中央教育審議会　答申）．
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～．
文部科学省（2021a）．令和3年度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．https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf（2022年12月14日閲覧）．
文部科学省（2021b）．学校基本調査令和３年度（20220331公開）e-Stat 政府統計の総合窓口　https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&query=%E9%A4%8A%E8%A　D%B7%E6%95%99%E8%A　B%AD&layout=dataset&toukei=00400001&tstat=000001011528&year=20220%2C20210&stat_infid=000032188995&metadata=1&data=1（2022年12月15日閲覧）
中村恵子・塚原加寿子・伊豆麻子・栗林祐子・大森悦子・佐藤美幸・渡邉文美・石﨑トモイ・西山悦子（2013）．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，5，1-9.
中沢たえ子（1998）．子どもの心の臨床．岩崎学術出版社.
日本学校保健会（2018）．保健室利用状況に関する調査報告書　H28年調査結果.
日本健康相談活動学会（2021a）．「COVID-19による「学校の新しい生活様式」における健康相談・健康相談活動の進め方」.
日本健康相談活動学会（2021b）．第３回 COVID-19に伴う養護教諭の実践に関するアンケート報告書．http://jahca.org/top/pdf/210806_covid-19_vol3.pdf（2022年12月13日閲覧）
能智正博（2011）．臨床心理学を学ぶ６　質的研究法．東京大学出版.
酒井都仁子・岡田加奈子・塚越潤（2006）．中学生の保健室頻回来室に至る行動変化のプロセスとその意味，日本保健医療行動科学会年報，21，149-166.
スポーツ庁（2021）．令和３年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査．https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/kodomo/zencyo/1411922_00003.html（2022年12月13日閲覧）
高田公子（1985）．保健室を訪れる生徒の実態とその対応―中学校―生き方の探求の場としての保健室を，学校保健研究，27，11-14.
高野真樹・斉藤ふくみ（2013）．保健室「あいまい来室者」の探索的研究―子どもの成長に着目して―．茨城大学教育学部紀要（教育科学），62，321-338.
上原美子・中下富子（2010）．中学校における保健室来室生徒が望む養護教諭の対応，埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，9，71-79.

付記

本論文は，筆者の一人である上倉が，北海道大学大学院教育学院に提出した2022年度修士学位論文に加筆したものである。

Yogo teachers' assessment and relationship with junior high school students who come to the school infirmary for no particular reason

Mari KAMIKURA, Makoto WATANABE

Key Words

school infirmary, for no particular reason, *Yogo* teacher, assessment, involvement

Abstract

In this study, we conducted an interview survey to clarify how *Yogo* teachers, who deal with students on a daily basis, view and relate to the students who come to the school infirmary for no particular reason. In the interviews, *Yogo* teachers considered that the background of junior high school students' unexplained visits to the infirmary was related to their "self" in the group. The junior high school students used their time in the infirmary as an opportunity to face their "self" in the group, or conversely, as an opportunity to escape from facing or creating their own image of themselves. The presence of [the power of the school infirmary] and [*Yogo* teachers] was thought to support this. The *Yogo* teachers were involved with the junior high school students while maintaining [a perspective based on experience] and [an attitude of facing the junior high school students] and measuring [a sense of distance from the students]. It is thought that the "power of the infirmary" is more effective when the *Yogo* teacher, who is close to the student and tries to enhance the student's zest for life, is involved and assesses the students.