

「養護教諭の養護」の概念

～ケアの視点から～

岡田加奈子*

Concept of the Word “Yogo of Yogo Teacher” from the Point of Care
Kanakano Okada, R. N., Ph. D.
Chiba University

The purpose of this study was to examine the concept of the word “Yogo of Yogo teacher” from the point of care. I tried to compare the word “Yogo” to “Care” from the aspects of origin, history, principle and essence etc.

The word “Yogo” is now used in the area of welfare and education, but was originally used in the area of education. On the other hand, the word “Care” is now used in the area of health care, welfare and education, but was originally used in the area of nursing and welfare.

Care is essentially an emotional concept, whereas “Yogo” is a behavioral concept. The concept of care has 3 aspects: emotional movement, action and professional specialty. The meaning of “Yogo” is “health promotion, disease protection and recovery of health” and “growth/development, completion of personality and independency (=education)”.

The word “Yogo” is parallel to the word “Care” in some respects. The activity of Yogo teachers is a combination of health support (care) and health education.

It is based on the educational function of human development. This means something like aiming at self realization. It can also include the expression of care through emotional involvement: recognition of human value, love and sympathy.

キーワード

ケア Care

養護 Yogo

養護教諭 Yogo Teacher

I. はじめに

養護教諭は、学校教育法第28条で「養護をつかさどる」と規定されている。しかし、この「養護」ということばが、教育現場では「養護学校、養護学級」と用いられたり、児童福祉領域では「養護施設」、老人福祉領域では「養護老人ホーム」等（大谷，1997）と用いられたりしている。それゆえ、社会の中の「養護」という概念が与えるイメージは、教師としての役割から遠く（辻，2000）、養護教諭が養護をつかさどるの「養護」ということばに、根強い抵抗感が存在している。

また、看護ということばとの関連では、養護教諭に類似する職種（たとえばアメリカのスクールナース）の養成教育とバックグラウンドの多くが「看護」であること、日本の歴史の中でも看護婦免許を必要とした時代があったこと、現在でも養護教諭養成教育において、看護師養成を基盤とした養成教育とそうでない養成教育が存在すること等の理由により、様々な論議をかもしている。

そしてそれらのことばの問題は、教育職として位置づけられながらも、養護教諭としての専門性に自信が持てない、またはその専門性が周囲に理解され難い（辻，2000）ということの一要因になっていると考えられるのである。

そこで、筆者はこれまでに、養護と看護のことば、及び養護教諭とアメリカのスクールナースの比較検討を行ってきた（岡田，1997 1998）。さらに本論では、養護教諭の養護ということばの意味を、看護や教育に共通するケアという視点から捉えることにより、養護教諭の養護とは何かをより明確にすることを目的とする。

そのために養護教諭の養護を考える前に、IIでは、ケアと養護のことばが用いられている領域を確認する。そして、IIIでは、両者の意味を押さえ、そしてIVでは、語源を確認しながら、歴史的変遷について言及する。そして、Vでは、養護の基本原則とケアの本質を比較し、VIで養護教諭の養護に触れ、養護教諭の養護の機能をケアの視点から分析する。

II. 「ケア」と「養護」ということばが用いられている領域と 学校保健での用いられ方

ケアというと看護ケアや介護ケア等、保健医療領域や社会福祉領域でよく耳にすることばである。しかし、他者のケアに取り組んでいる者、及びその行為は、教育・カウンセリング・福祉・医学・看護の領域で共通してみられると言える（水野，1991；早川，1998）。このことから、ケアは教育界も含めた幅広い領域で用いられていることばであると言えよう。学校という場合は、まさにケアが中心であり、生徒、教師そして学校にかかわる様々な人々が、ケアしケアされる場である（Noddings，1992；秋田，2001）。

その中で学校保健領域においては、従来「身体的ケア」「精神的ケア」といったことばに代表されるように、技術的レベルの側面で用いられることが多かった。しかし、近年学校保健領域でも「ケア」ということばを、その本質から捉えようとする取り組みが行われ始めているように思う。たとえば、2001年3月の日本教育保健研究会第8回宮城大会における『「ケア」と教育保健の連結に関する一考察』（三浦，2001）や、2001年11月の第48回日本学校保健学会のシンポジウム『学校における“ケア”の役割と課題を考える』が、その例として挙げられる。

一方、養護ということばは、養護教諭の養護以外に、教育現場で「養護学校、養護学級」と用いられたり、児童福祉領域で「養護施設」、老人福祉領域で「養護老人ホーム」等と用いられたりしている（大谷，1997）。

つまり「養護」は、教育、福祉領域で主として用いられていることばであり、

「ケア」はそれらの領域に加え、保健医療領域でも用いられていることと見える。

III. 「ケア」と「養護」の意味

ケアの意味を広義及び狭義、そして中間的な少し限定された内容の3つに集約している広井（2000）の分類を元に、金井（1998）、ヘルガ・クーゼ（2000）、森村（2000）らの考えを加味し、まとめたのが表1である。金井（1998）は、『看護覚え書』の原文（現代社刊 原文看護覚え書き）中のcareという単語39個と日本語訳の文章とを照らし合わせた結果から、「世話」「配慮」「気遣い」「気配り」「注意」という意味を抽出している。さらに、森村（2000）は「共感」という意味を指摘している。また、広井の言う「1. 広義のケア」は、その内容からヘルガ・クーゼ（2000）の言う「感情の動きを主に表すもの」、そして広井の「2. 中間的な、少し限定された内容」はヘルガ・クーゼの「誰か

表1 ケアの意味

<p>1. <u>広義のケア</u>（感情の動きを主に表すもの）</p> <p>（消極的意味） 「気遣い」</p> <p>（積極的意味） 「配慮、気配り」 「気にかける」（ヘア・ケアというように、対象は人とは限らない。） 「（誰かのことを）大切に思う」「愛する」 「何かに専念する」 「共感」</p>
<p>2. <u>中間的な、少し限定された内容</u>（誰かに何かを与える行動を表すもの）</p> <p>「世話」</p>
<p>3. <u>狭義のケア</u></p> <p>医療や福祉（または心理）といった分野に特化された意味。「専門的」あるいは「職業的」な意味内容を含むレベルにかかわるもの。たとえば、身体ケア、ターミナルケア</p>

（金井1998、ヘルガ・クーゼ2000、森村2000、広井2000を参考に筆者作成）

に何かを与える行動を表すもの」と対応していると言えるであろう。

一方、養護の意味は、大谷（2001）に詳しい。各種の辞典の養護ということばの解説から、その共通項として「健康の保持増進、疾病予防、健康回復」や「発育、成長発達の助長、個人の完成、自立（＝教育）」が取り上げられていると整理している。

ここでは、養護の意味として「健康の保持増進、疾病予防」「健康の回復」「個人の完成」を重要なキーワードとして押さえておきたい。

ケアという視点からは、各種辞典の養護の英訳が、nursing, protective careまたはcareであること、そして大谷（2001）が「養護もまた社会のケア活動である」としていることが注目すべき点であると思われる。

IIで言及した養護ということばが用いられている領域と、IIIの意味から考えてみると、養護活動は教育、福祉領域におけるケア活動であると捉えることもできる。

ここでの養護はすでに、専門的・職業的ケアの意味に対応するものと言えよう。そこで、次に両者の「語源と専門的・職業的歴史」について言及する。

IV. 語源と歴史

1. ケア

1) ケアの語源

日野原（1996）によると、careは古英語（caru）に由来し、その意味は、悲しみgrief、心配anxiety、煩わしさtroubleである。また、エリクソン（1990）は、ラテン語のcuraに由来して2つの意味があり、1つは「ある人が心配で苦しむ」という時に使われる「心配、苦勞、不安」の意味であったと指摘している。これらは、表1の意味の1. 広義のケアの消極的意味に通じる語源であると思われる。

また、ラテン語のcuraに由来する2つ目の意味は「他人の幸せを準備する

こと」であった。これには、「思いやりの意識」や「献身」というケアの積極的な意味が含まれているという。これらは、「世話、配慮」といった積極的な意味に通じる語源と言えよう。

つまり歴史的には、「感情の動きを主に表す、広義のケアの中の消極的意味」から「積極的意味や行動を表す意味」へ重点が移行し、さらに新しい時代の変遷と共に狭義の専門的・職業的ケアが加わってきたと言えよう。それではこの狭義の専門的・職業的ケアの歴史をみてみよう。

2) 専門的・職業的ケアの歴史

表1における専門的・職業的(狭義の)ケアの始まりは、ケアという機能が社会の中で、独立し、専門職業として歩み始めた時期である19世紀半ば、看護的ケアと福祉的ケアに始まるとされている(金井, 1998)。

イギリスにおける近代ケア論は、ナイチンゲールによってケアの対象者が分別されていく。その対象者とは、一つには病人であり、病気や衰弱を伴った老人であり、身体障害者であり、精神障害者であり、子ども達であった。もう一つは、働く能力を持ちながらも他人の援助を受けなければ生活不可能な貧民たちのグループであった(金井, 1998)。

そして、近代ケアの歴史が始まった時点では、前者を主として対象としたのが看護的ケアであり、後者を対象としたのが福祉的ケアであったとしている(金井, 1998)。

2. 養護

1) 養護の語源

養護の語源として大谷(2001)は、教育大辞典の養護学の英語Dieteticsに触れている。今日では栄養学と訳されるとしているが、栄養を表すnutritionの語源は、nurseの語源であるラテン語のnourish(養う/養育〈者〉)と共通し、赤ん坊に授乳する・哺乳する意となるとしている。つまり、ケアが感情の働きを主に表す語源である一方で、養護は行動を表す語源であると言える。

II. 養護の意味から養護もケア活動の一つと捉えると、養護は、行動から派

生じたことばではあるが、ケアの語源の感情の動きの意味を伴っていると言える。

2) 養護の歴史

杉浦（2001）によると、明治20年代にヘルバルトの教育学で提案された教育の3内容として、教授、訓練、養護が始まりであったという。この時の養護とは、「日常生活において栄養・空気・光線・衣服・保温・清潔・休養等の衛生的原則を遵守させ、不良な習慣を矯正して、健康を保持増進させる作用」という意味であった。養護ということばが具体的なものとして現れたのは、1926年（大正15年）に「身体虚弱児」を対象とした「養護学級」であった（大谷，2001）。養護には身体虚弱児を対象とする「特別養護」と、一般の子どもたちを対象とする「一般養護」が存在したという。そして1947年に学校教育法により、肢体不自由児，虚弱児，知的障害児の学校教育の場として「養護学校」ということばが普及した（大谷，1999）。

一方で老人・児童福祉領域では、特別養護老人ホームや児童養護施設ということばが用いられるようになった。

ここで、養護教諭の歴史について、多少触れておきたい。養護教諭の前身であった学校看護婦は明治38年に出現し（杉浦，2001），大正時代に入って全国に見られるようになった。その後，教育が知育に偏重する傾向にあるのを避け，徳育・体育を重視する立場から「心身を一体として教育し，教授・訓練・養護の分離をさけること」として昭和16年国民学校令の制定時に教員身分（訓導）になったと杉浦（2001）はしている。教育本来の作用である養護を掌る職員であるとしたことによって，職制を確立し，教員身分を得たわけで，衛生とか保健という語句を使っているのは成立し得なかった（杉浦，2001）と言える。

つまり，専門的・職業的「ケア」の始まりが，看護領域と福祉領域であったのに比し，「養護」は，教育領域で用いられ始めたことばであった。

II. 養護の意味から養護もケア活動の一つと捉えるとはいえ，養護は教育領域で用いられ始めたことばであった。そして養護教諭は，教育本来の作用である養護をつかさどる教育職員として成立発展してきたのである。

それゆえ杉浦（2001）は、「養護は本来教育学上の術語であって、教育関係以外に使うことは望ましくない、児童に関するものは例えば『保護』を付けるようにし、老人に関するものは『介護』で統一するようにして、混同を避けるようにされたい」としている。しかし、すでに特別養護老人ホーム等の用語が広く受け入れられている現状や養護教諭が養護をつかさどる「養護」ということばに抵抗感が存在することから、辻（2000）が提案している「保健養護」ということばを用いることも一考に価すると思われる。

V. 「養護の基本原則」と「ケアの本質」

大谷（1999）は、養護の基本原則として「1. 生命・人間尊重の原理（あなたは大事な存在）」「2. 主体性尊重の原理（あなたの生活の主人公はあなた）」「3. 共感・連帯の原理（あなたによって私は育つ）」の3点を挙げている。ここでは、養護の3つの基本原則（大谷 1999）を、主としてミルトン・メアロフ（1987）の「ケアの本質」、ネル・ノディングス（1992）の「ケアリング」の視点から検討してみることにする。

ネル・ノディングス（1992）はケアする教師の態度や行為の一要素として「確証」という概念を打ち出している。これは、「ケアする関係のなかで他者にみられる最善のものを肯定し、それを伸ばすことを推奨する行為」（早川，1998）であるが、つまりこれらを始めとするケアのすべての源流には、大谷（1999）が養護の基本原則の1番目に言及している、「身体的世話や生活援助という直接的な作用だけではない。あなたは大事な存在というメッセージを伴っていることによるものであるという1. 生命・人間尊重の原理（あなたは大事な存在）」が流れていると思われる。

また、メアロフの「一人の人格をケアするということは、最も深い意味で、その人が成長すること、自己実現をたすけることである」そして「成長しようと努力している存在として尊重する」とは、大谷（1999）の言うところの、「2. 主体性尊重の原理（あなたの生活の主人公はあなた）」に通じるである

う。

そして、メイアロフのケアの重要な主張である「相手の成長をたすけること、そのことによってこそ私は自分自身を実現する」というケアを通しての自己実現は、これこそ大谷（1999）が、養護の基本原理の「3. 共感・連帯の原理（あなたによって私は育つ）」と一致する本質である。さらに、ネル・ノディングス（1997）は「動機の転移」という概念を打ち出し、それが連鎖していくことを指摘している。

2と3は、高橋（1997）の「ケアする者がケアされるという相互扶助の関係、助け助けられ、与え与えられる」関係の中で自己を発見するのが、真のケアリング（caring）である」という言葉とも一致する。

つまり宮坂（1996）が養護もまたケアであると指摘するように、大谷（1999）の言う養護の原理は、メイアロフのいうケアの本質に共通し、「ケアの本質という視点からは、養護活動もまた本質的意味を伴う教育におけるケア活動である」と言えるであろう。

VI. 「養護教諭の養護の機能」と「ケア」

杉浦（2001）は、養護教諭の職務の本質を、まず、全ての活動に優先する活動として、「1. 緊急時の生命・健康の防衛活動」を挙げている。その上で、日常の健康管理活動を2つ述べている。まず、健康度の低い段階にあるもの、いわば個別的健康問題を持つものを対象とし、その回復をはかるための「健康支援活動」を「健康回復活動」とし、これを「養護活動」と表現している。

そして、健康状態にある児童生徒も含めすべてが対象の健康増進をはかるための支援活動を「健康増進活動」とし、「保健活動」と呼んでいる。このように杉浦（2001）が養護活動と保健活動としたのは、以下の理由によると述べている。養護教諭という職が日本の教育界に現れてきたのは、もともと教育の3方法の1つであり、全ての教師の任務であった養護の中に、特別養護という専門分野が独立分離したことがきっかけである。一般の教師もすべて一般養護の

任務を持つことから、養護教諭と一般教師に共通な一般養護の分野は保健活動と表現し、特別養護分野を養護活動とするのがよいのである。

しかし、養護活動ということばを、養護教諭の活動の一部としてとらえる杉浦（2001）の主張には、違和感を否めない。というのは（養護教諭の）養護活動といった場合、養護教諭の活動を指すのが一般的である。そして、養護教諭は健康度の低い段階にある者に対しても、上記2つを含む活動を組み合わせて行っているからである。藤田（1999）は、養護という仕事の特徴が「守ることと育てることをない合わせる」ところにあると述べた。そして、子どものからだや健康を直接的にケアする営み（守るすじ）と子どもの認識や行動に働きかける営み（育てるすじ）が有機的に組み合わせられながらすすめられるのが、養護教諭の実践に共通した特徴であるとしている。つまり、「ケアする営み（守るすじ）」と「教育」を有機的に結び合わせながら仕事をすすめようとしている点で共通の基本構造を持つと言える。

藤田（1999）は、養護教諭の実践の基本構造を「守ることと育てることのない合わせ」と捉え、養護教諭の働きかけの作用（機能）を「1. 子どもの健康を守る機能」「2. 健康について教える機能（教授）」「3. 保健的能力を育てる機能（訓育）」の3つで捉えている。たとえば、けがをした子どもが保健室にやってきた場合、けがの処置をする（守る機能）。それとともに子ども自身が原因等に気づくように、そして自覚できるように、聞き、そして、どうしたら防げるかを話題にして働きかける（育てる機能）。そして、けがの手当ての仕方、体の構造や機能についての知識を身につける（教える機能）。これらの過程は、けがによる子どもの不安や動揺を和らげることにつながる（育てる機能）、と藤田（1999）は言及している。

実際に、保健室来室者の実践事例を観察し分析した斎藤（2000）も、同様のことを報告している。たとえば、ある重症度の低い腹痛による来室者の事例では、バイタルサインのチェック、腹痛に対する対応と平行して、衣服や排便、朝食、歯磨き指導に関することなど、教育的な働きかけが行われていた。同時に、来室者の付き添い者に対しても、判断や体の名称などの指導が行われた。

また、手に触れながら「先生の手より冷たいね」といったことばがけによる「不安の軽減」も見られたという。この養護教諭の触れることの意味については、中安（1999）も参加観察と面接により、「育てる機能」も含んだ様々なニーズを満たしていることを明らかにしている。

藤田（1999）の言う「1. 子どもの健康を守る機能」は、杉浦（2001）の言う健康支援活動、健康回復活動、養護活動とも言える。養護の一部の英訳が prospective care とされていることから、「専門家としてのケアリング」（専門的なケア）としてよいであろう。ケアリングは、ケアされる側の弱さや脆さ、苦しみ、痛み、叫び、願いに応答する実践にほかならない（高橋，1997）という。この意味からもまさに、健康上の弱さ、脆さ、苦しみ、痛み、叫び、願いを持った者を対象とした、それらに応答する実践と言えよう。ケアリングは、教育学的には一般に「支援」と呼ばれるものに相当している（斉藤，1998）ことから、ことばとしては、杉浦（2001）の言う「健康支援活動」とするのがよいと考えられる。ただし、ケアリングは、後述する「人間形成の教育機能」とも関係する。それゆえ、ケアや支援の意味を広く捉える考え方もあるだろう。しかし、意味論的には「要求に応答すること」（斉藤，1998）という支援の意味は、II. 養護の意味で言及した「健康回復」という要求に応答するという意味と一致し、一般的には狭義の看護的活動と言われるものであろう。

「2. 健康について教える機能（教授）」は、II. 養護の意味で押さえた「健康の保持増進、疾病の予防」を含む、いわゆる「健康教育活動」と考えてよいであろう。

しかし、「守ることと育てることのない合わせ」としていることから、健康支援は、「守りつつ育てる」であり、健康教育は「育てつつ守る」と言えよう（藤田，1999）。

「3. 保健的能力を育てる機能（訓育）」は、藤田（1999）は2とあいまって育てられるとし、健康教育の中に含まれる部分もあるが、健康にかかわる生活や行動の仕方の指導を通して、人格形成にかかわる働きをしている側面を捉えたものとしている。まさしくこれは、「人間形成の教育機能」と言え、ケア

の本質で言及した自己実現を目指すケアに近い。これはII. 養護の意味で触れた「個人の完成」を意味すると考えられる。

実際、養護教諭が考えた成功事例の分析を行った砂村ら（2001）の報告では、養護教諭の働きかけの中で子どもが、「安心（いつもそばにいる、一人ひとり）を大切にする）」から「自信」を経て、「自由（自分の内面を自己表現する）」へ、そして「人格形成」へと変容する過程が明らかにされている。つまりこの機能には、大切に思う、愛する、共感するといったケアの感情の動きを表す意味も含まれると言える。

今まで述べた養護教諭の養護活動を表現してみると図1のようになるであろう。葉の大小は、両者の活動の占める割合の程度が、その活動の種類や状況によって異なることを示している。つまり、養護教諭は健康支援活動（看護的活動、専門的ケア）と、健康教育活動を絡み合わせながら実践を行っていると言える。養護教諭（当時の養護訓導）が、保健医療職としての学校看護婦としてではなく、「心身を一体として教育し、教授・訓練・養護の分離をさけること」

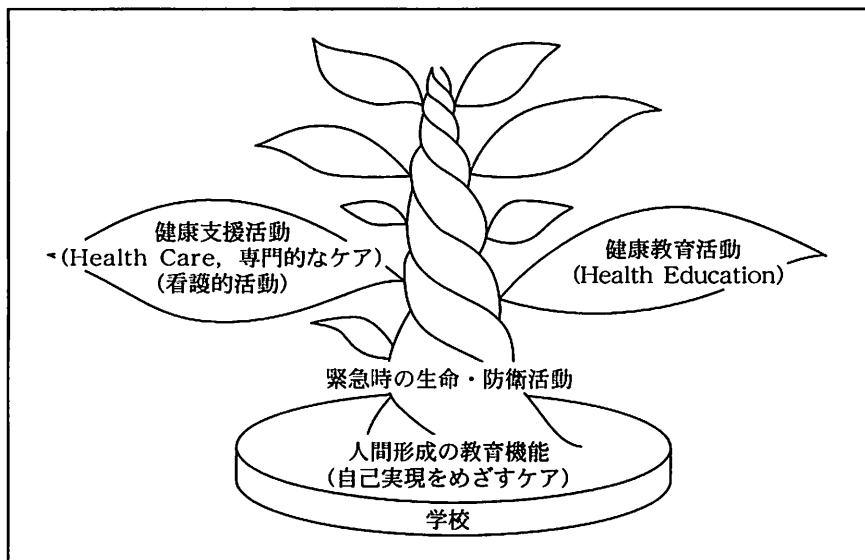


図1 養護教諭の養護活動

を目的として、養護をつかさどる教育職として位置づけられた歴史転換期には、すでにこれらの基本構造と発想が内在していたと考えられる。

ただし現実はどうであろうか。砂村（1999）が述べているように、大規模校における救急処置活動や事務処理の占める割合の多さ等により、教育実践としての手応えを十分に感じられない養護教諭が存在するのも、また事実であろう。しかし砂村（1999）は、ここでいう健康支援活動におけるかかわり合いこそが教育活動そのものであるという確信が自己肯定につながったと述べている。つまり人間形成の教育機能の上に立った健康支援活動と健康教育活動をからみあわせた活動が、養護の基本構造であり、これが実践されて初めて、Vで言及した養護の基本原理やケアの本質で述べた「相手の成長を助けること、そのことによってこそ私は自分自身を実現する」というケアの相互作用が機能し、それが養護教諭自身の自己肯定につながると言えよう。

VII. 結論

養護教諭の養護の機能は、自己実現をめざす広い意味でのケアに近い「人間形成の教育機能」の上で、健康を守る機能「健康支援活動（専門的ケア、看護的活動）」と健康について教え、育てる機能「健康教育活動」の絡み合いの中で発揮されると言える。またそれは、「大切に思う、愛する、共感する」といった感情の動きをあらわすケアの意味を伴うものであると考えられる。

文献

- 1) Nel Noddings (1992) : The Challenge to Care in Schools : An Alternative Approach to Education. New York, Teachers College Press.
- 2) 秋田喜代美 (2001) : 学校におけるケアリングの課題. 学校保健研究, 43 suppl., 70-71.
- 3) エリック・エリクソン (1990) : 老年期一生き生きしたかかわりあい. み

すず書房.

- 4) 大谷尚子 (1997): 「養護」の原点と養護学の全体構想. 学校保健研究, 39 suppl., 75-78.
- 5) 大谷尚子 (1999): 第1章 養護の概念. 16-29, 養護学概論, 東山書房.
- 6) 大谷尚子 (2001): わが国における「養護」という言葉の使われ方について. 日本養護教諭教育学会誌, 4 (1), 100-109.
- 7) 岡田加奈子 (1998): 養護教育・養護と看護—養護教諭に関連して—. 千葉大学教育学部紀要, 46, 1: 教育科学編, 181-192.
- 8) 岡田加奈子 (1998): 比較養護教育論—養護教諭とアメリカのスクールナースの保健医療的視点からの検討—. 日本保健医療行動科学会年報, 13, 239-255.
- 9) 金井一薫 (1998): ケアの原形論—看護と福祉の接点とその本質. 現代社.
- 10) 斎藤勉 (1998): 学校づくりを活気づける, 校舎, ケアリング, 力量. 現代教育科学, 41 (6), 36-39.
- 11) 斎藤ふくみ, 堀内久美子 (2000): 保健室における付き添い者への対応のあり方に関する一考察 第2報 救急処置事例における検証. 日本養護教諭教育学会誌, 3 (1), 121-135.
- 12) 杉浦守邦 (2001): 養護教諭制度の成立と今後の課題—自分史に交えて—. 東山書房.
- 13) 砂村京子 (1999): 養護教諭として実践の中で得たこと学んだこと. 日本養護教諭教育学会誌, 2 (1), 98-101.
- 14) 砂村京子, 笹川まゆみ, 高橋朋子, 村山貴子 (2001): 日々の対応からみた「養護」に関する研究 第1報 子どもへの対応事例の分析から. 日本養護教諭教育学会誌, 4 (1), 15-26.
- 15) 高橋史朗 (1997): 「生きる力」はホリスティックな教育課程・「ケアリング」から. 現代教育科学, 40 (11), 96-101.
- 16) 辻立世 (2000): 「養護学」ではなく「保健養護学」として確立を 現場の実状から誰もが共通認識できるように. 日本養護教諭教育学会第8回学術集

会抄録集, 20-21.

- 17) 中安紀美子 (1999) : 養護教諭の機能からみた触れることの意味. 日本養護教諭教育学会第7回学術集会抄録集, 66-67.
- 18) ネル・ノディングス (1992) : ケアリング : 倫理と道徳の教育—女性の観点から. 晃洋書房.
- 19) 早川操 (1998) : 「ケアリングマインド」育成のための教育理論とその課題. 名古屋大学教育学部紀要 (教育学), 45 (2), 85-103.
- 20) 日野原重明 (1996) : 第3章 キュアとケア. 医療原論, pp.52-67, 弘文堂.
- 21) 広井良典 (1997) : ケアを問い直す—〈深層の時間〉と高齢化社会. ちくま新書.
- 22) 広井良典 (2000) : ケア学. 医学書院.
- 23) 藤田和也 (1999) : I 部 養護教諭の教育実践—その構造とすじ道. pp.14-57, 養護教諭の教育実践の地平, 東山書房.
- 24) ヘルガ・クーゼ (2000) : ケアリング—看護婦・女性・倫理. メディカ出版.
- 25) ミルトン・メイアロフ (1987) : ケアの本質／生きることの意味. ゆみる出版, 田村真, 向野宣之, Milton Mayeroff (1971) : On Caring. Harper & Row, Publishers, Inc.
- 26) 三浦正行 (2001) : 「ケア—」と教育保健の連結に関する一考察. 日本教育保健研究会第8回宮城大会別冊.
- 27) 水野治太郎 (1991) : ケアの人間学. ゆみる出版.
- 28) 宮坂義彦 (1996) : 養護教諭の指導技術の根本的見直し. 学校保健のひろば, 2, 37-40.
- 29) 森村修 (2000) : ケアの倫理. 大修館.