

# 大学教育における「養護」の専門性について（1）

－「養護」の思想的基盤を考察する準備としての  
メイヤロフの「ケア」概念に注目した「養護」実践例の整理－

藤 田 京 子      山 本 裕 詞

（令和4年3月）

郡山女子大学紀要 第58集別冊

（Vol.58）PP.197～206

郡山女子大学 郡山市開成3丁目25番2号

## 大学教育における「養護」の専門性について(1)

－「養護」の思想的基盤を考察する準備としての  
メイヤロフの「ケア」概念に注目した「養護」実践例の整理－

Study on the Expertise of "Yogo" in University Education (1)

-Organize "Yogo" practices using Mayeroff's "On Caring" concept in preparation for considering  
the philosophical foundation of "Yogo"-

藤田京子\* 山本裕詞\*

Fujita Kyoko

Yamamoto Yuji

Abstract:

The purpose of this study is to organize the practice of "Yogo" using Mayeroff's concept of "On Caring" in preparation for considering the philosophical foundation of "Yogo". First, regarding "Yogo" in university education, we will clarify the institutional differences in specialty with "Yogo teacher" in primary and secondary education. Second, we will use the concept of "On Caring" to understand specific examples of "Yogo" in university education.

With the above, we are ready to think about the philosophical foundation of the specialty of "Yogo" in university education.

はじめに

本研究の目的は、メイヤロフの『ケアの本質』<sup>1)</sup>に注目して、養護実践例を整理することであるが、それは、大学教育における「養護」の専門性に関する思想的基盤としてのケア論の可能性を明らかにするための準備として行うものである。なお、本稿における「養護」とは、学校教育における養護教諭の職務定義「養護をつかさどる」とされる際の「養護」であると措定する<sup>2)</sup>。

学校における「養護」の専門性については、これまで主に初等中等教育における「養護」教諭の専門性または「学校看護」の特性等として論じられてきた<sup>3)</sup>。一方で、大学における「養護」の専門性並びに「学校看護」を対象にした研究は、それぞれの大学の保健室運営を中心とする事例報告や、健康相談の観点からの延長の中で顕在化するマイノリティ問題対応例の報告等は散見されるものの<sup>4)</sup>、大学という学校種における特殊性を自覚的に捉えた上で、その「養護」職務の専門性を対象にした論考は少ない<sup>5)</sup>。また、学校保健安全法では「学校における児童生徒及び職員の健康の保持増進を図る」ことを究極の目的とし(第一条)、さらに「学校」を「学校教育

---

\*郡山女子大学家政学部生活科学科

法第一条に規定する学校をいう」(第二条)とし、「この法律において、『児童生徒等』とは、学校に在学する幼児、児童、生徒又は学生をいう」としていながらも、養護をつかさどる養護教諭の配置は大学には制度上想定されていない。

以上からは、大学における「養護」が、初等中等教育における「養護」と同一の制度的基盤を有しながらも養護教諭の職とはされていないところから、高等教育機関における「養護」の特殊性が制度的には意識されながらも、その差異については明確化されるには至っておらず、さらに研究上も、明らかにされてこなかった状況があることがわかる。

次に、大学における「養護」の専門性を考察するにあたって、その理論的基盤として、ケア論の可能性を明らかにしようとする事について概観する。なお、本稿においては、Milton Mayerroff(1971)『On Caring(邦書名:ケアの本質-生きることの意味-)』(以下『ケアの本質』と記す)からケア論の持つ特徴的観点を引用することとする。理由は、『ケアの本質』がケアリングに注目が集まる研究史上の起点的存在とすると同時に、多くの論者によってケアの本質を語ったものであるとの評価があるからである<sup>6)</sup>。

メイヤロフは『ケアの本質』の冒頭で「1人の人格をケアするとは、最も深い意味で、その人が成長すること、自己実現することをたすけることである」とし、それは「ひとつの過程であり、展開を内にはらみつつ人に関与するあり方であり、それはちょうど、相互信頼と、深まり質的に変わっていく関係とをとおして、時とともに友情が成熟していくのと同様に成長するものである」としている<sup>7)</sup>。ここで特徴的なのは、ケアする者がケアされる者の生き方を知っているわけではなく、共にあることによって展開や深まりを自己実現に向けて充実させようとする、より平等な関係性である。成人である大学生を対象とする「養護」の専門性に関する思想的基盤を、ケア論に求めようとする理由は、この関係の平等性を前提にしている点にある。

## 1. 大学における「養護」の制度的位置

学校教育法上の「養護」については、初等中等教育の学校に配置される養護教諭の職務として、「児童の養護をつかさどる」と規定されているが、具体的な職務内容については示されていない。これについては、昭和47年の保健体育審議会答申において「養護教諭は、専門的立場からすべての児童生徒の健康および環境衛生の実態を的確に把握して、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持つ児童生徒の個別の指導にあたり、また、健康な児童生徒についても健康の増進に関する指導にあたるのみならず、一般教員の行なう日常的教育活動にも積極的に協力する役割をもつ」と広範な業務であることが示された<sup>8)</sup>。さらに平成9年の保健体育審議会答申では、「養護教諭の新たな役割」として「心の健康問題等の深刻化に伴い」、「養護教諭のヘルスカウンセリング(健康相談活動)が一層重要な役割を持ってきている」とされている<sup>9)</sup>。また、「大学における健康管理」として、「学生の心身の健康の保持増

進を図ることを目的とする保健管理センター等の整備・充実を更に促進するとともに教職員に対して心の健康問題などに関する意識を啓発することなど、大学の健康管理体制の充実を図ることが重要である<sup>10)</sup>として、健康相談等のニーズへの対応を重視していることが伺える。大学では、他の学校種と比較して、ケアする者とケアされるものの関係が、より平等であることが求められるが、その一方で、特有の社会的課題を前に、精神的危機に直面しやすくなる。例えば、「家族と離れての初めての一人暮らし」、「選択幅が多くなる教育課程」、「職業選択の際に必要な自主的活動」等々自立して生きる為の課題が山積する。そして、それらは健康相談に対するニーズの拡大として顕在化することが予想できるのである。既に前項でも述べたように、平等性を前提にしながらも「養護」を必要とする大学生に対して、その専門性の思想的基盤をメイヤロフのケア論に求める理由がここにある。

## 2. 『ケアの本質』における「基本的なパターン」と「ケアの主な要素」

次項において、大学における「養護」の事例整理を行うが、その整理の観点としては、ミルトン・メイヤロフ『ケアの本質』において「ケアすること」の骨格を形成している「基本的なパターン」<sup>11)</sup>と「ケアの主な要素」<sup>12)</sup>という二概念に注目する。以下それぞれ本文を要約して引用する。

メイヤロフは以下のように整理している。

### (1) 基本的なパターン

ケアする対象が「本来持っている権利ゆえに」「私とは別のものとしてそれを身に感じ」とると同時に、「私自身の延長のように身に感じると」<sup>13)</sup>。すなわち、〈対象の独立性を前提にした深い共感〉と要約することが可能であろう。そして、自らのケアがそのような他者との関係を成立させている背景には、「専心」（「他者の必要に応じて専心的に応答する」）という「私の首尾一貫性」によって示される「私の全人格」が表現されるのである<sup>14)</sup>。

なお、メイヤロフは、「他者が成長するのを援助することとして理解されたケア」という表現を用い、また、「ある人が成長するのを援助することは、少なくともその人が、何かあるもの、または彼以外の誰かをケアできるように援助すること」とし、それは同時に「その人が自分自身をケアすることになるように援助すること」としている<sup>15)</sup>。これは「専心」の方向性を示すものと理解できる。

### (2) ケアの主な要素

メイヤロフが示す「ケアの主な要素」は、次の①～⑧である。

- ①知識：その人の要求を理解し、適切に応じる為の一般的な知識と個別的な知識<sup>16)</sup>。
- ②リズムを変えること：対象の反応によっては、見方や取組の姿勢を変えたり立ち止まって準備したりすること<sup>17)</sup>。他者の独立性を重視するケアに必要な柔軟な関係性である。
- ③忍耐：「忍耐のおかげで、私は相手にとってよいときに、相手にそった方法で、相手を成

長ささせることができる」として、②とも関連して、待つこと、熟成すること<sup>18)</sup>。

④正直：平等な関係が前提となることで、より「正直」であることが必要であること<sup>19)</sup>。

⑤信頼：「相手を信頼することは、まかせることである。…未知への飛躍なのである」としている。これは、上記②～④を可能にする心性であるとも考えられる<sup>20)</sup>。

⑥謙遜：「ケアは相手について継続的に学ぶことを含んで」おり、「ケアされている人から学ぶことも意味している。」また、ケアする者の傲慢さや限界の自覚に結び付いている<sup>21)</sup>。

⑦希望：「私のケアをとおして相手が成長していくという希望」のこと。ただしこれは、現在を未来の何かに従属させ、手段化することではなく、「現在の豊かさの表現」<sup>22)</sup>。

⑧勇気：「未知の世界に分け入って行くのだという気持ちが大きければ大きくなるほど、ケアにあたってはより一層の勇気が必要となる<sup>23)</sup>。」そこには、学校教育としての「養護」という制度的限界との緊張関係の存在が予想できる。

以上を踏まえて、次項では大学「養護」の事例をケア論における「基本的パターン」と「ケアの主な要素」の観点から整理し、解釈を試みる。

### 3. メイヤロフのケア概念を活用した大学「養護」実践例の整理

下記が、対象者の状況と対応について記述したものである。本稿第一執筆者の大学「養護」経験を根拠とする事例である。ただし、個人情報保護の観点から事例の内容については一部加工し、事例発生時期は明らかにしない。

対象者の状況	対 応
<p><b>事例1</b> 集団行動を苦手とし、特にグループ活動時に気分不快を訴え保健室を利用する。</p>	<p>症状に対しては、休息を促し学生の苦痛を受け止める。保健室での休息は、欠席扱いになることを説明し、休息を希望した場合はベッドで横になる。横になる必要がないときは、学生の訴えを聞きながら学生の状況を確認していく。</p>
<p><b>事例2</b> 自傷行為を繰り返し保健室での処置を希望する。</p>	<p>自傷行為を責めずに、傷の処置を行う。緊急性を判断するために、自傷行為によって気持ちがどのように変化するかなどを傾聴しながら確認していく。行為そのものに目を向けるのではなく、その原因を探りながら、苦しい時に保健室が学生を受け止める場所となるように働きかけていく。</p>
<p><b>事例3</b> 「廊下を歩いている時にすれ違う人から悪口を言われた」と保健室に駆け込んで来る。保健室で休息している時に「廊下を歩いている人が自分の悪口を言っている」と話すことがある。</p>	<p>学生の訴えを聞き、受けとめ、感情が落ち着くように働きかける。悪口の訴えについては、否定することなく、受けとめながらも私自身には聞こえていないことを伝える。学生がおかれている状況を学生本人やアドバイザーから（学生から許可を得て）情報を得るとともに、対応策を学生やアドバイザーと共に考えていく。</p>

大学教育における「養護」の専門性について(1)

<p><b>事例4</b> 確定診断はされていないが、自分は発達障害ではないかを感じている。光や音が気になり、授業に集中できない。ある特定の教員の声が苦痛で「授業に出たくない」と話す。両親からは阻害されていると感じている。</p>	<p>学生の訴えを受け止め、どのような状況で、どのようなことに困っているのかを共感しながら確認する。基本的には学生自身が行動できるように支援していく。状況に応じて学生に許可を得ながらアドバイザーとかわる。</p>
<p><b>事例5</b> 保健室に遊びにくる中で、自分は性同一性障害であることを告白する。ホルモン療法開始後、こころとからだのバランスが崩れていき攻撃的な行動がみられるようになる。</p>	<p>学生の意思を尊重し、一人の学生として受け入れる。学生の行動に対しては批判的な態度ではなく、肯定的な言葉で対応していく。</p>
<p><b>事例6</b> 体調不良を訴え保健室で休息する。心疾患や母親からの虐待を疑わせるような訴えを繰り返す。</p>	<p>休息しながら症状を確認し学生の訴えを受け止める。学生の訴えに矛盾が生じてきたため、アドバイザーに確認すると虐待等の事実がないことが判明する。身体的な訴えについては症状を確認し、精査の必要性を説明すると同時に虐待についてはアドバイザーへの相談を勧め、アドバイザーが中心となって対応に当たることを説明していく。保健室としては体調不良に対して対応し、個別的なことについては、アドバイザーが対応していく。</p>
<p><b>事例7</b> 卒業を半年後に控えている学生から妊娠の相談がある。中絶の経験があるため親には相談できず悩んでいた。「中絶の費用は交際相手が負担してくるが、産みたい気持ちもある」と話す。また、交際相手に頬をたたかれたことで鼓膜を損傷し、片方の耳が聞こえづらい状態である。妊娠による気分不快があり保健室での休息を希望する。</p>	<p>休息を促しながら学生の状況を確認する。学生の行動については否定せず、事実だけを受け入れる。「産む、産まない」の選択は、相手とよく相談するよう促す。保健医療に携わる人間として、中絶を繰り返すことによっておこる弊害について説明する。一人の女性として、私メッセージで、暴力はいかなる場合も好ましくないことを伝えていく。</p>

以上のような事例を基に、ケアの要素や基本的なパターンとの関連性について整理し、解釈をすすめていく。その際、メイヤロフの「ケアの基本的パターン」と「ケアの要素」に該当する内容については、「 」で表現することとする。

上記事例は、いずれの場合も学生の状況を確認することからはじまっている。学生の訴えを聞き、医療的な対応が必要な場合は、休息や処置を行う。精神的なことに関連した身体的症状については、休息を促しながら必要に応じて声かけを行っていく。学生の要求を理解し、適切に対応していくためには「知識」が必要である(事例1～7)。また、緊急時を除いて、大学は

中高とは違った機関であることを認識してもらうために大学における保健室の在り方、授業時における休息の扱いについて説明し、了解を得たうえで保健室での休息を判断するよう促している(事例1・4・6)。プライバシーの保持を伝えて、学生に対し「正直」に平等な関係性を保つよう心掛けている(事例1～7)。学生の訴えに対しては否定せずにあるのまま受け止め、養護側の価値観で判断しない。不安や痛みの感じ方は人それぞれであり、その空間における息苦しさや自傷行為によってのみ自身の存在を確認することしかできない学生の苦悩は本人にしかわからない。そのため、養護者が行うケアが相手にどのような影響を与えているのか、学生から学ぶことになる。それは、ケアを通して、自分の能力のみならず、自分の限界が理解できる局面である。社会的な存在である学生は、その取り巻く環境によって解決しなければならない課題はさまざまである。そのため、大学における養護という立場の中ではできることは限られている。優先順位を考え、今、学生に必要な支援は何かを判断しなければならない。つまり、学生から教えられることは多く、学生からの学びによって他の学生へのケアを行うことができる。そして、養護者自身も学生によってケアされているという「謙遜」と、学生に対し真摯に向き合うという「正直」が求められる(事例1～7)。また、学生のストレングス<sup>24)</sup>に目を向けて、自分で行動できると信じ支えていく。他者とのかかわりが不得意でグループ行動ができなかった学生、発達障害を疑い生きづらさを抱えていた学生も、できることに目を向け、一つ一つをクリアしていくことで次のステップに進むことができ、卒業を迎えることができた(事例1・2・4・7)。青年期は最もその時代の社会や文化の影響を受けやすい。学生の2年間、4年間は学生自身が心も身体も成長する期間である。学生にとって良い時期に、それぞれの学生に合った方法で、学生自身が成長していく力をもっていると信じ(「信頼」)、耐え(「忍耐」)、支援者自身が「希望」をもって成長を見守っていくことが必要である(事例1～7)。自傷行為を繰り返す学生に対しては、「信頼」「忍耐」と同時に「勇気」が必要である。一歩間違えば、命を落とすことになりかねないが、自傷行為においこまれる学生の状況を受け止めることで、「あなたは一人ではない、孤独ではない」「あなたを理解したいと思っている存在がある」ということを学生が認識できれば、学生は自身の必要性を感じ、自身で気持ちのコントロールができ、「自分自身をケアする」という希望につながる。しかし、どんな状況においても学生を信頼するという勇気をもてなければ、学生との信頼関係は崩れ、お互いに絶望を味わうことになる。

このように、普段の学生とのかかわりを整理するとケアの要素に則った対応をしていることがわかる。そして、この要素は、単独ではなく相互に関係していることが窺える。また、ケアの本質の中には、基本的なパターンとして、「ケアする対象の権利の尊重・独立を前提とした共感・自分の延長と感じる体験」の成立条件として信頼関係と「専心」がある<sup>25)</sup>。対人関係の中では信頼関係の構築が基盤となるが、大学における養護という観点からみると、専心は重要な

キーワードとなる。青年後期から成年前期に移行する期間でもあるこの時期は、未成熟な成人への成長である。自己アイデンティティ(自我同一性)の獲得<sup>26)</sup>、一人の自立した人間として、近い将来に社会の一員となるために必要な基本的な能力(コミュニケーションスキル、主体性、チャレンジ精神、協調性、一般常識)を身につける。そして、自分という人間が、他者とのかわりを通して社会的存在であると感じられるようになることが必要である。大学における養護のかわりを考えた場合、学生を一個人とし、それぞれが力をもった存在であると同時に未熟な部分もあるということを認識していかなければならない。未熟であるが故に成長しうる存在でもある。成長することとは、自身で学ぶ力をもつところまで学ぶことであり、学びによって、その人の「人格が再創造」<sup>27)</sup>されることである。自己決定することにより、自分自身の経験に基づいた価値や理想を選択することができ、その決定に責任をもつ。つまり、学生が、学ぶことで生きていく力もてるように、自身の自己決定を繰り返していく中で、自己他者理解の深化、自己指導能力・自己実現へ向かえるように支援していく。しかし、このような支援をしていくためには、学生からの要請が必要である。初等中等教育では教育的指導の立場から養護者側からかわる機会が多い。しかし、高等教育機関、特に大学においては、基本的には、学生自身が、保健室を訪れるところからかわりがはじまる。どのような大人に、社会人になりたいのか。将来に向けた自己実現を達成するために成長したいと思いつつもその手段がわからないためにもがき苦しんでいる学生自身が、その苦しみから抜け出すために助けを求めて保健室を訪れる。養護者は、学生からの求めに応じて(必要とされていると感じ)動くことになる。大学における本質的な養護は学生からの要請によって専心が機能しケアがはじまるところにある。

メイヤロフは、「一人の人格をケアすることは、最も深い意味で、その人が成長すること、自己実現することをたけることである」とし、それは「ひとつの過程であり、展開を内にはらみつつ人に関与するあり方であり、それはちょうど、相互信頼と、深まり質的に変わっていく関係とをとおして、時とともに友情が成熟していくと同様に成長するものなのである」<sup>7)</sup>としている。対人援助は信頼関係の構築による平等な関係性によりケアが実施されることになる。つまり、成人に達する大学生を対象とする「養護」の専門性に関する思想的基盤は、この関係の平等性を前提にしている点であり、メイヤロフのケア論、特に「ケアの基本的パターン」と「ケアの要素」を取り入れた実践が有効であると考えられる。

#### 4. 考察

成人に達する大学生を対象とする「養護」の専門性について、本学の学生に対する事例整理を行なった結果、メイヤロフのケア論における「ケアの基本的パターン」と「ケアの要素」を含む実践が行われていたことが確認できた。事例をケア論的観点で整理し解釈することは、必ず

しも、これまで意識化されていなかった具体的養護事例における「ケアする者とされる者との関係性」を可視化し、そこに通底する平等的関係を前提とする大学「養護」の専門性が存在することを示唆した。現在の学校教育法体系において不明確である大学「養護」教員の制度的位置付けを検討するにあたって、今後、本稿が示唆した内容は重要であるといえる。

しかし、本稿は養護事例をメイヤロフの「ケアすること」の骨格を形成している「基本的なパターン」と「ケアの主な要素」という二概念に注目して整理したにすぎず、さらに本稿筆者の内の一人の実践事例のみを整理の対象としたものであるため、これをもって普遍性のある養護実践として一般化することもできない。今後は、メイヤロフのケア論そのものの考察をすすめ、メイヤロフ以外のケア論者の見解も視野に入れることでケア論全体の意義を確認しながら、それに伴い深まることが期待できる事例の整理を分析のレベルにまで引き上げていきたい。また、複数の大学「養護」実践者からの多様な養護事例の提供を受け、これを分析対象に加えることで事例の類型化を試み、それに対応するケア論的解釈の有効性を立証することを通して、大学教育における「養護」の専門性を確立する上でのケア論の可能性を明らかにしていきたい。

## 註

- 1) ミルトン・メイヤロフ(田村真・向野宜之訳)『ケアの本質 生きる事の意味』ゆみる出版、1987年。
- 2) 学校教育法上、大学においては養護教諭の配置に関する規程が存在せず、それに相応する職務を担当する者は、学校教育法第92条の「その他必要な職員」となるが、その職務を、とりあえず初等中等教育の諸学校における「養護」職務を前提に当該職務を捉えることによって、職務内容の多くを共有しながらも、その質において特徴を持つ大学における「養護」の独自性を明らかにすることができると考えた。
- 3) 例えば、白戸三郎「学校看護と養護教諭(「学校看護」を考える〈特集〉)」『学校保健研究』22(12)、557-565頁、1980年。大原榮子、黒澤宜輝、垣内シサエ、伊藤琴恵、永井靖人、葉山栄子「養護教諭の専門性と学校看護の捉え方についての研究」『名古屋学芸大学短期大学部 研究紀要 第8号』14-33頁、2011年。柳園順子「養護教諭制度の成立と普及について—職制(1961)年までの議論を素材に一」『姫路大学教育学部紀要 第13号』15-25頁、2020年。
- 4) 例えば、津田塾大学の事例を報告した井上則子「女子大学におけるウェルネス・センターの役割」『大学時報』11月号66-71頁、2016年。北里大学の事例を報告した清水芳「これからの保健室～多岐にわたる役割」『大学時報』11月号72-75頁、2016年。性的マイノリティ学校生活上の課題を対象にした丸井淑美「性的少数者の学校生活の実態と学校教育の課題に関する研究—女性同性愛、男性同性愛、性同一性障害(性別違和)の当事者インタビュー調査より—」『日本健康相談活動会誌』Vol.15 No.2 143-152頁、2020年。
- 5) 川村孝「大学における保健室・学校医機能とその課題」『大学時報』11月号62-65頁、2016年。当該論考は大学保健の法的根拠を整理し、大学経営組織上に保健体制を位置付けた上で、主に学校医の立場から大学保健の特質を考察している。その中でも、「メンタルヘルスの問題は大学生になって顕在化することが多い」とし、その原因は、「親元を離れたり授業が選択制であったりして

## 大学教育における「養護」の専門性について(1)

自己決定の余地が大きくなる一方、積極的に世話を焼かれなくなるから」としていることは注目される。

- 6) 例えば古家伊津香等「日本におけるケアリング研究の動向」『清泉女学院大学看護学研究紀要(1巻1号)54頁、2021年では「歴史的背景として、ケアリングについて注目されるようになったのは、1971年に『ケアの本質(On Caring)』が出版されてからだ」としている。また、西田絵美「メイヤロフのケアリング論の構造と本質」『佛教大学大学院紀要 教育学研究科篇 第43号』36頁、2015年では「ケアリング研究の先駆者であるメイヤロフは、その著書“On Caring”(1971)の中で〈ケアリング(Caring)〉という語を初めて用いた哲学者である」として、さらに“On Caring”を読み解き、メイヤロフのケアリング論の構造および特性を考察することによって、〈ケアリング〉を原理的に把握する」としている。また、水野治太郎『ケアの人間学-成熟社会がひらく地平-』ゆみる出版18頁、1991年において「ミルトン・メイヤロフの言葉は、教育・福祉・医学・看護の領域で、日頃、他者のケアに取り組んでいる者にとっては、まさしく衝撃的ですからある。これほど簡明直截にケアの本質を語ったものはない」としている。
- 7) ミルトン・メイヤロフ、前掲書、13～14頁。
- 8) 1972(昭和47)年12月20日保健体育審議会答申「児童生徒の健康の保持増進に関する施策について」Ⅱ-3-(4)養護教諭。ぎょうせい『学校保健 学校安全 法令必携(第8次改訂)』、ぎょうせい、1309頁、2021年。
- 9) 1997(平成9)年9月22日保健体育審議会答申「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」Ⅲ-四-(三)養護教諭 ぎょうせい前掲書、1326頁、2021年。
- 10) 同答申Ⅲ-六-(四)大学における健康管理。ぎょうせい前掲書、1331-1332頁。
- 11) ミルトン・メイヤロフ、前掲書、18～27頁
- 12) 同上、34～65頁
- 13) 同上、18頁
- 14) 同上、24～25頁
- 15) 同上、26～29頁
- 16) 同上、34～35頁
- 17) 同上、39～42頁
- 18) 同上、43頁
- 19) 同上、46頁
- 20) 同上、51頁
- 21) 同上、58頁
- 22) 同上、60頁
- 23) 同上、65頁
- 24) 自分ストレンクス、つまりできることや自分の強みを本人が認識しそれを活用することによって、自尊心の低下や罪悪感から脱却し、自分の有用観や肯定感の向上を図ることができる。社会福祉士養成講座編集委員会編集 新・社会福祉士養成講座「相談援助と基盤と専門職」第3版 中央法規、182頁、2015年。

「人が幸せに生きること」を科学的に追求する学問として、ペンシルベニア大学のマーティン・セ

リグマンにより創設されたポジティブ心理学において、強み(ストレングス: strength)とは、人が活躍したり最善を尽くしたりすることを可能にさせる特性を表す。(Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50, 15-19)・

25) ミルトン・メイヤロフ、前掲書、26頁。

26) エリクソンは、青年期の発達課題を「自我同一性の確立対自我同一性の拡散」として捉えた。自我同一性とは、自分に関するイメージを確立し、自分は他人とは異なる独自の存在であることに気づくことを意味しており、アイデンティティとも呼ばれる。自我同一性を確立することで自分を尊重し、また、他人を尊重することが可能になる。福祉臨床シリーズ編集委員会編 社会福祉士シリーズ心理学「理論と心理的支援」第2版、弘文堂、53頁、2014年。

E.H. エリクソン『アイデンティティとライフサイクル』(西平直・中島由恵訳)誠信書房、2011年。

27) ミルトン・メイヤロフ、前掲書、191頁。