

# 養護教諭のつかさどる「養護」の再考

— 養護のネットワークを構築する養護教諭の「養護」の独自性 —

山梨 八重子

## Reconsidering the concept of nursing as handled by Japanese nursing teachers:

The nursing network formed by innovative nursing teachers

Yaeko Yamanashi

(Received September 29, 2017)

The purpose of this paper is to clarify the originality of nursing given by nursing teachers.

From the results, I concluded that, taking nursing from the viewpoint of Kant education, all teachers including the nursing teachers, and nursing teachers make teachers and others to bring out the important nursing skills in themselves. Further the network formed from these interactions is the origin of the nursing provided by nursing teachers.

**Key words :** 養護教諭 養護概念 独自性 ケア論 ネットワークの構築

### 1. はじめに

養護教諭の存在根拠やその位置づけの研究では、「養護」という言葉 / 概念はその核である。これまで筆者は、この養護の言葉 / 概念に焦点を絞り研究を進めてきた。その研究意図は、これまでの教育現場及び教育学において、養護が学校保健領域の健康管理・衛生管理に限定されたものととらえられる傾向にあり、その教育的意味が狭隘化される懸念にある。

学校教育法に明示される「養護教諭は児童の養護をつかさどる」(学校教育法第37条12項)の養護は、すでに自明な言葉 / 概念のように登場し、養護は養護教諭の職務の包括概念と解釈される。そこでは一般教師がつかさどるのが「教育」であるのに対し、養護教諭のそれは養護で、つかさどる対象を対比的に明示し、両者に明確な差異があるような印象を与える。

しかもこの法的記述では、養護教諭がつかさどる養護は、一般教師の行う「教育」と異なり、ややもすると養護が教育を補完するものとの解釈を引き出すことにつながる。一方で、逆にこの法的記述に養護教諭の存在の独自を見出し、養護が養護教諭の専有的な役割や機能であるとする根拠になっている。

筆者はここ数年をかけて、養護の語源や教育学での意味を歴史的視点からとらえなおし、それらをいくつかの論文にまとめてきた。それらは、「ケアと正義の

観点からとらえる養護教諭の存在意義とその独自性」<sup>1</sup> (2013)、「明治期・大正期の教育学にみる『養護』概念の再考—『養護』の教育的意味に注目して—」<sup>2</sup> (2014)、「カント『教育学』にみる『養護』に関する一考察」<sup>3</sup> (2016)そして、「教育保健の機能としての養護」<sup>4</sup> (2016)である。そこで本論では、これまでの研究成果を踏まえ、養護概念を再考し、私見としての「養護」論を提起したいと考える。

養護教諭の実践の分析や検討から、今日の養護教諭がつかさどる養護という言葉 / 概念は、子どもの発達支援を表すもので、心身の健康や衛生という医学的なものだけにとどまらず、さらに人格の発達を支援するという積極的な意味を内在させているもので、養護は「守り、教え、育てる」の三つが「ないあわされた」働きかけの総体と定義される<sup>5</sup>。それを受けて、本論ではこの定義に依拠して「養護」をとらえていく。

以下、前述した筆者の論文を踏まえて、進めていく。

### 2. 学校保健史に見る養護論研究の成果とその再考

ここでは養護という言葉 / 概念が、日本の近代教育学でどのように登場し位置づけられてきたかを、先行研究を踏まえ整理する。

## 2.1. 養護の語源と訳語としての養護をめぐって

最初に、先行研究者の見解を手がかりに養護の語源について取り上げる。

これまでの養護に関する歴史研究から、養護は明治初頭に日本にもたらされた欧米の教育学理論の訳語として当てられたことに由来し、教育学の術語とする杉浦守邦の説<sup>6</sup>が一般的に受け止められている。

しかし筆者のこれまでの研究から、この養護という言葉は、既に1597年の『易林本節用集』<sup>7</sup>に掲載されており、そこには「養生」、「養育」と並んで養護が示されている<sup>8</sup>。このことから、実生活での使用頻度などは不明であるが、室町時代中期以降一般的に使用される言葉で、養護は教育学の専門用語ではなく、日本古来から一般的に使用されていて、養生や養育などと共に健康で、豊かな子育ての内実を含むことが推測される<sup>9</sup>。これは先述した今日の養護概念とも重なり、衛生と同一と見なされてきた養護のとらえ方に広がりをもたらすと考える。

また訳語としての養護の原語について杉浦は、ヘルバルトなどドイツ教育学での養護は、Pflegeの訳語と見ている<sup>10</sup>。筆者がこの語をドイツ語辞典と英独辞典で確認したところ、この語は習慣を表すもので、健康な生活方法つまり攝生法に近いことを確認した<sup>11</sup>。その後翻訳の教育学書では、養護領域は教育方法の一つとして位置づけられていくものの、養護に対し「看護」「監護」などの訳語もあてられていることから、訳語としての養護も確定したものではないといえる。さらに、後述するようにカント教育学の複数の日本語の翻訳本でも養護に、「保育」の訳語があてられ、翻訳段階でも訳者によって異なっている事実をつかんでいる。

## 2.2. 日本教育学における養護登場とその位置づけ

これまでも養護概念に関して、教育学の歴史的視点から研究が進められてきた<sup>12</sup>。以下ではそれらの研究成果を整理する。

日本の教育界において養護の出現は、1893年(明治26)リンドネルの教育学を紹介した湯原元一『教育学(倫氏)』で、その第一編に示された「身体の養護」である。その内容は衛生学に基づいた子どもの身体の清潔や疾病とその予防、運動・食事など健康上必要な生活のあり方である。これらの内容は、ヘルバルト教育学における教育の方法の三分類である管理・教授・訓練のうちの「管理」にあたる。しかし翻訳に際して、これらの子どもへの働きかけに湯原が養護という言葉をあてた理由は、すでに「学校管理」という言葉が存在していたことから、「管理」との重複を避け養護をあてたとの見解がある<sup>13</sup>。そして湯原のこの翻訳書が

当時の教育界で一定の影響を持った<sup>14</sup>がゆえに、「教授・訓練・養護」という教育の三方法が教育界に定着し、養護がヘルバルト教育の中で、教育学上に位置づけられていたと杉浦はとらえている。

しかし同書の出版に至る経緯やその内容を精査すると、ヘルバルト教育学に基礎を置いたリンドネルの原書に、フリエリッヒが養護に関わる記述を加筆したもので、リンドネル自身の見解ではないことが明らかになっている。加筆の理由は、当時欧州のヘルバルト教育学が子どもの「身体の保護養成は医師の仕事」とみる傾向があり、それにフリエリッヒが疑義を持ったことにある。このことから教育学における養護の位置づけは、当時のヘルバルト教育学派で一つの論点であったと推測できる。また藤田和也は湯原の養護の使い方に注目し、「その語(養護)を体育の方法の一要素を表す語として用いた」とし、杉浦の見解に疑義を示している<sup>15</sup>。

大正7年『大日本百科辞書』の一つである『教育大辞書』<sup>16</sup>に掲載されたヘルバルト学派ラインの教育学の項の体系に、養護「養護学」が位置づけられていることが大谷尚子によって指摘されている<sup>17</sup>。確かに同書の中において養護「養護学」の言葉や項目はあるものの、ラインの系統的教育学の系統図には養護が位置づけられていないこと、さらに「養護学」の項には、「教育の一分科」とし『教導学』の項を見るようにとの指示があること、加えてライン教育学体系での養護学の位置づけは「教育学」の表を参照することの指示もある。そしてその表には、「但し表中には、ここに云える養護学を衛生論と譯せり」<sup>18</sup>と註をつけていることなどから、養護学は「衛生論」と同義と解釈されたといえる。これらのことから、この同書では養護は教育用語、教育の手段として登場し数多く散見するものの、教育学上の訳語としての養護および養護学の位置づけは脆弱であったと推測できる<sup>19</sup>。

この養護の位置づけの脆弱性を裏付けるものとして、のちに澤柳政太郎や篠原助市が、「子どもの発達の実現に果たす教育的側面としての養護を十全にとらえに至らず、養護が教育理論上の形式的な位置づけにとどまり、その内実が衛生学の一部に矮小化され、『教育的見地に立ち、其の有機的一部門』としての養護論は存在しなかった」<sup>20</sup>と、指摘していることからいえるだろう。

以上のことから明治からヘルバルト教育学の台頭の流れの中で、養護が教育学上の脆弱性を抱えたまま、教育方法の一つとして形式的に位置づいてきたことをとらえることができ、この脆弱性が学校現場及び教育学における養護の位置づけに影響を与えたと考える。

一方このヘルバルト教育学登場の以前に、ドイツ教

育界で養護を中心に据えた教育学が、カントによって提唱されていたのである。以下『カント教育学』（以下『教育学』とする）における養護を取り上げる。

### 3. カント教育学における養護の位置づけ

教育学での養護は、ヘルバルト教育学以前教育学成立の胎動期に登場する。それがカント『教育学』である。ヘルバルト教育学に先んじて養護が登場し、それを位置づけていることから、養護の源泉や教育学上の位置づけの資料として、同書は検討に値すると考える。ここでは先述した拙論「カント『教育学』にみる『養護』に関する一考察」を要約しつつ展開する。なお検討に際しての文献は、加藤泰史訳の『カント教育学』<sup>21</sup>である。

#### 3.1. カント教育学の評価をめぐって

カントの『教育学』を取り上げるに際して、いくつかの点を押さえておく。第一にこの本は、カント自身による著作ではなく、彼の教育学の講義録を弟子リンクがまとめたものであること、第二に、この本はカントの存命中に出版されたものの、カント自身が関与したものではないため、公刊当初からカント哲学との齟齬が指摘されていること、さらにカントがルソーの「エミール」を高く評価し、その影響を受けていることから、『教育学』の内容がルソーのそれを援用したに過ぎないという評価があること、からである。そのために日本の教育学研究者の評価も分かれているが、三井善止は、それまでの「教育術」から「教育学」へと踏み出す著書として積極的に評価し<sup>22</sup>、他の研究者もこの著書を対象にした研究を行っている<sup>23</sup>。

このようなことから、『教育学』の評価は揺れているといえる。しかしカントが教育学の講義の中で語ったものがまとめられているという点から、一定カントの教育観を反映させたものと評価してよいだろう。

ただし先述した訳語の揺れについてみると、加藤訳『教育学』では、原語 *Wartung* に「養護（養育）」をあてている。この原意は「見守り、保護する」であり、他の訳本ではこの原語に保育や扶養、看護、愛護が当てられている。さらにこの原語に類似した *Verpflegung* や *Unterhaltung* などが『教育学』原著で使用されていることから<sup>24</sup>、カント『教育学』での養護という言葉は、リンクの原著段階ですでに類似する語が明確に使い分けがなされないまま記述されたこと、さらにそれが邦訳の段階で、類似する複数の訳語に置き換えられたため、多様な訳語が錯綜したとみる。くわえて邦訳段階のそれは、日本の教育学における養護のとらえ方の脆弱性がそこに反映されていると考え

られるだろう。

#### 3.2. カント教育学における養護の位置づけ

養護は、『教育学』冒頭の序説に登場する。それは以下のように示される。

人間とは教育されなければならない唯一の被造物である。そして、教育とは「養育（養護・保育）」と「訓練（訓育）」および「人間形成をともなった知育」ということを意味している<sup>25</sup>。

さらには、次の一文もある。

人間は養護と人間形成を必要とする。人間形成は訓育と知育を含む。（中略）いかなる動物もこれらを必要としない、（中略）人間は教育によってはじめて人間になることができる<sup>26</sup>。

『教育学』では、教育を「自然的教育」と「実践的教育」とに二分し、養護に関わるものを前者の「自然的教育」の範疇に含めている。それを端的に示しているのが、序説の「人間は教育されなければならない唯一の被造物である」という書き出しに続く教育の定義の箇所である。そこでは、教育とは、『養育（養護・保育）』と『訓練（訓育）』および『人間形成をともなった知育』ということの意味しているとの記述につづき、教育を養護を含む「自然的教育」と「実際的教育」に分け、その差異を次のように述べている。

自然的教育とは、人間と動物に共通しているような教育、すなわち養護で、実践的教育ないし道徳的教育とは、それを通して人間形成が行われて人間が自由に行為する存在者として生活できるようにするための教育である<sup>27</sup>。

この記述から、『教育学』において、養護という言葉/概念は、教育の内にある営みである「自然的教育」として位置づけられるものといえる。このことから養護は、ヘルバルト教育学台頭以前に、すでに教育学の一領域として位置づけられていたといえるだろう。

#### 3.3. カント教育学からとらえる養護

では『教育学』での養護の内容とは何か、つまり教育の営みとしての養護とは何かである。そこで、序説と本論の自然的教育の章を対象に、養護概念に関連する記述を検討した結果を以下で取り上げる。

先述したように「養育（養護・保育）」と「訓練（訓育）」および「人間形成をともなった知育」が教育と

されることから、養護が教育の内にあり、かつ自然的教育に分類される。さらにそれを、「人間と動物に共通しているような教育、すなわち、養護のことである」<sup>28</sup>と言い換え、「(自然的教育は) もともと養護にすぎない」<sup>29</sup>と断定的し、養護について「子どもがその能力を誤って使用しないように、両親があらかじめ配慮すること」<sup>30</sup>と具体的に述べている。つまり養護は子どもの能力の発現を封じるのではなく、危険な状況に陥らないように「見守る」ことで、さらにそれを担当する者として両親、乳母、または保母をあげているのである。

これらの記述から養護は、実践的教育に対置する「自然的教育」に位置づくもので、子どもがその能力を誤って使用しないようにする大人側の配慮であり、それを担当する者として親や保育者などをあげていることから、一般的にいう育児/子育てを意味するとも解釈できる。このことから、養護は一般的な子育てをも含む広く捉えられる概念としての側面があることが浮かび上がる。一方自然的教育に対置する実践的教育ないし道徳的教育を、「それを通して人間形成が行われて人間が自由に行為する存在者として生活できるようにするための教育」と記述していることから、自然的教育と実践的教育の差異は、つまるところ人間形成に関与するか否かである。この解釈に基づけば、養護は教育の最終目的である人間形成に関与しない営みとなる。

しかしながらこのような養護の解釈に対し、高田純はカント哲学の他の著作の検討を踏まえて、より積極的な養護の解釈を提起し、人間形成に関与する営みととらえていた可能性を見出している<sup>31</sup>。高田は、「人間は教育を必要とする唯一の被造物」というくだりの「教育」を養護・保育と換言し解釈すれば、この養護・保育は、危険の回避という消極的なものにとどまらない「動物的素質を積極的に発達させる」営みであるとその解釈を広げている。

筆者は高田の指摘するこの養護・保育のもつ積極性に加えて、「自然的教育はもともと養護である」という一文から、動物との比較をふまえ、養護が訓練(訓育)とつながる広がりのある概念の可能性をとらえ、訓練(訓育)に関しても『教育学』の記述を検討した。

### 3.4. 養護とつながる道徳的素質の発達の基礎としての訓練

『教育学』で訓練(訓育)にかかわる記述をみると、「教育において人間は、(1)訓練されなければならない。訓練するとは、個別の人間および社会的人間における人間性にとって動物性が障害となるのを防止するように努力すること」<sup>32</sup>と示され、単に「野生的な粗暴さを抑制する」<sup>33</sup>にとどまらず、「動物性を人間性に転

換してゆく」<sup>34</sup>ものでもあるとの記述もある。また本論の子育てに関わる記述では、甘やかすことへの警告が繰り返し述べられていることから、訓練(訓育)は消極的に保護するだけでなく、同時に人間性の発達を促す上で、「動物的衝動を制御して人間を人間性へと高めていく」<sup>35</sup>「躾け」と解釈でき、訓練(訓育)もまた保育や養護と同様に、動物的素質を積極的に発達させるものと読み取ることができると考える。これらのことから、養護がこの訓練(訓育)とつながる広がりをもつものであるといえ、カントのいう訓練(訓育)は今日の養護のとらえ方と近似する可能性を窺わせる。

さらに注目すべきは、訓練(訓育)に関して、「[身体的]訓練は知識の伝達ではない。(中略)子どもの身体を教化する場合に子どもは同時に社会に対してもその人間形成が行われる」<sup>36</sup>と述べている点で、これは、訓練(訓育)が道徳的素質の発達にも繋がることを示唆している。さらに「躾けることだけではまだ十分ではないのであって、とりわけ重要なのは子どもが[みずから]思考することを学ぶことである。[みずから]思考することは、あらゆる行為が由来する原理を志向している」<sup>37</sup>とのくだりは、訓練(訓育)が「機械的指導」とどまるものではなく、「子どもが[みずから]思考することを学ばせる」知育<sup>38</sup>への志向性を含む働きかけと解釈できよう。

くわえて道徳的素質の発達に関わる下の記述からは、他の素質の発達が先行するものの、道徳的素質の発達は、他の素質の発達と相互に関連しながら、初期から開始されなければならない<sup>39</sup>とし、道徳的素質の育成は「道徳的陶冶」の段階で初めてなされるものではないとする点に注目すべきであろう。

人間性にはさまざまに多様な萌芽が潜んでいるのだから、したがって、われわれの仕事は、自然的素質を調和的に発展させて、そのさまざまな萌芽から人間性を展開させるとともに、人間がその使命を達成するように仕向けることである。(中略)人間のあらゆる自然的素質を調和的で合目的的に発展させ、またそうした仕方でも人類全体をその使命に導くような教育を完成に向かって次第に仕上げていくことができるわけである<sup>40</sup>。

以上のことから、自然素質に関わる教育の営みである養護や訓練(訓育)も、道徳的素質を含む自然素質の調和的発達を志向し、最終目的である道徳的存在としての人間形成を意図するといえよう。

カント『教育学』の養護に遡ることで、明治以降の教育学上の養護の脆弱性を克服できる糸口が見え、養

護が教育の一分野であること、そして養護の担い手は養護教諭を含む一般教師であるとの根拠を見出すことができるだろう。

#### 4. カント教育学から浮かび上がる養護概念と 学校教育法の養護の齟齬

前述したように、今日的養護概念では、養護は「守り、教え、育てる」の三つが「ないあわされた」働きかけの総体ととらえられている。これと『教育学』の養護を重ねあわせると、両者の類似性が浮かび上がる。

『教育学』の検討から、養護は一般的子育てでの保護的側面と、教師の「道徳的素養を含む自然素質の調和的発達を志向し、教育の最終目的である人間形成を実現することを意図した」側面を含む概念であるととらえられた。これは今日の養護の定義と重なる。『教育学』にしたがって養護をとらえるならば、養護は教育の一分野であり、教育的営みの基礎をなすもので、かつ訓育や知育と共に調和的に道徳的発達を促し、最終的に人格の形成を志向する働きと定義づけることができよう。

このことから教育において子どもの心身の状態や健康を世話する機能を担っている養護は教育の一領域であり、人格形成の志向を射程に入れたもので、教育から排除されるものではない。そして養護は養護教諭を含めた一般教師に課せられているもので、養護教諭のみが担うものではないといえる。であるならば、学校教育法に示された「教育」や「養護」の解釈を問い直す必要がある。

そもそも法で示された教師と養護教諭のそれぞれがつかさどる「教育」と「養護」は、それぞれの存在根拠を明確化することを狙っているにすぎないともいえる。このような明示の背景には、日本の近代教育学で、養護が教育学での位置づけの脆弱性を抱えていたこと、そして養護教諭誕生の歴史的経緯で、養護教諭を教育職員として位置づける上で、専ら教育学用語として使われていた養護を冠する職名を付し、その任務を「児童の養護を掌る」とする規定が誕生した<sup>41</sup>ことにあるといえる。

しかしながら『教育学』の養護概念を援用すれば、養護は教師/大人すべてが担う働きかけである。このことから法に示された養護教諭がつかさどる「養護」は、教師のそれと異なる養護教諭に独自に課せられた「養護」があると筆者はとらえる。養護教諭のそれとは、教師すべてが担う養護と重なりつつも、養護教諭に特化された独自のものがあるととらえると、養護教諭のつかさどる「養護」の内実が浮かびあがるのではないだろうか。

以下筆者がとらえた「養護」について取り上げる。

#### 5. 養護教諭がつかさどる「養護」の独自性 — ケア論からみえてくる「養護」 —

藤田は養護教諭の実践が健康保護的機能にとどまらず発達支援的機能を発揮していることから、養護教諭がつかさどる「養護」とは、この二つの機能が不可分に「ないあわされ」た「守り、教え、育てる」営みとする。そしてそれらが三位一体となることで、養護は実現するととらえている。このとらえ方を『教育学』の知見から裏打ちすれば、健康の保護と子どもの人格形成へとつながる成長発達の保障とが統合され教育的営み、と換言できる。

しかしながら藤田が提起する養護概念は、カント教育学の観点からは、養護教諭を含めた教師が担う教育の一分野としての養護の定義といえ、学校教育法に示される養護教諭のつかさどる独自の「養護」の定義とみなすことは、適切とはいえないだろう。

では養護教諭のつかさどる「養護」とは何か。

今日の養護教諭実践の中に、養護教諭がつかさどる「養護」の独自性の発露をみることができる。その一つが、直接子どもに働きかけることにとどまらず、教師/保護者にも積極的に働きかける、そこである。言い換えれば、子どもの抱える健康/生活問題や課題に対し、教師/保護者に働きかけ、彼らが担うべき養護が十全に発揮されるよう、彼らの養護を引き出すという点である。つまり、養護教諭のつかさどる「養護」は、その対象が子どもにとどまるのではなく、子どもの周辺他者や社会的環境を含む地域/社会などの組織にも拡大し、そこに働きかけている。そこでは、子どもに対する多様で多元的な養護を引き出すための「養護」が存在し、周辺他者の養護を水面下で支えているのである。

このように、教師/大人から適切な養護を引き出すことを目的とする「養護」では、働きかけるその対象や場の拡大化が必然的に生じる。それを実現するために、周辺他者である学校内外との「連携」が求められる。それを<養護のネットワークの構築>と筆者はとらえる。

さらに養護が子どもの保護と発達の保障を内含したもので、当事者と周辺他者をつなぐこのネットワークの構築が養護教諭の「養護」の一つとすれば、構築するネットワークのその内実が問われるだろう。そのとき問われるのは、当事者と周辺他者や組織との「よき関係」の創出/保持維持であり、それが適切に実現されることである<sup>42</sup>。このよき関係性をもったネットワークの構築の成否には、主体者としての子どもの存

在をどのようにとらえるかが関与する。

そのような関係性を有するネットワークの構築者として、養護教諭は子どもの要求の代弁者 (advocator) としての役割を担い、教師や大人そして社会の視点で語られる事象に対し、子どもの眼差しを反映させることが求められる。つまり「子どもからの異議申し立て」を、養護教諭のつかさどる「養護」の中で感知し、代弁していくことが要請される。一般に、学校教育や教師は、規範的な論理に重きを置きその正当性を主張する傾向がある。そのため、子どもからの眼差しや異議申し立ては、疎外/排除されやすい。その時、代弁者は主体者である子どもと共に、教師/学校教育への異議申し立ての立場にたたざるをえない。そこでその「養護」を担うがゆえに、養護教諭は多くの葛藤を抱える。

この「養護」を今日のケア論からとらえなおすと、個別性に重きをおくケア論の論理に極めて近い<sup>43</sup>と考える。子どもと教師/学校など対等性の実現が困難な状況では、ケアを必要とする当事者を気遣い顧慮することでケアの原始が生起する。だから代弁者の存在は、ケアの感知とその実現に不可欠である。

先のネットワークの構築は、このようなケアの原始から立ち上がり、このケアの原始を共有していくことが「よき関係性」に必須である。しかしネットワークの構築の実現過程では、子ども観や発達観の相違から生じる軋轢は避けられない。だから、周辺他者の適切な養護を引き出し養護のネットワークを編む養護教諭は、葛藤を抱えざるを得ないのである<sup>44</sup>。

このようなネットワークを構築することを、我々は「連携」と呼ぶ。しかしそれは上述から明らかなように容易なことではなく、深い思慮や心理的耐性が要求されるものである。だからこそ、そこには高い専門性が求められる。

以上のことから、養護教諭のつかさどる「養護」は、教師/大人の養護と重なりつつも、独自性を有する可能性があり、それは子どもの発達に求められる養護を周辺他者から引き出し、それらが「よき関係」でつながるネットワークを編み創出することである。それが〈養護のネットワークの構築〉であると、筆者は考える。

## 6. まとめにかえて

本論はこれまでの筆者の研究から得られた知見をつなぎ合わせ、教育としての養護と養護教諭がつかさどる「養護」について検討し、養護教諭の「養護」の独自性を素描したものである。

カント『教育学』で教育の一分野として位置づけられた養護は、それ以後の教育学で衛生に狭隘化され、

学校教育で補完的なものとして、形式的に位置づけられてきたことが指摘できるだろう。さらにカント『教育学』からは、養護とは教師すべてが担うもので、今日の養護教諭のつかさどる「養護」は、教師すべてが担う養護から派生し、教師や周辺他者の養護を引き出し、当事者である子どもとその周辺他者と繋ぐという役割を内包するものといえる。そして養護教諭のつかさどる「養護」もまた、教育の内にあるものゆえに、子どもの人格発達への志向を内在させているといえよう。

本論では、養護教諭のつかさどる「養護」とは、〈養護のネットワークの構築〉にかかわるもので、そこに養護教諭/「養護」の独自性と専門性が発露しているとの結論を引き出した。

## 引用および参考文献

- 山梨八重子 (2013), 「ケアと正義の視点からとらえる養護教諭の存在意義とその独自性-倫理学におけるケアと正義の対立を手がかりに-」, 熊本大学教育学部紀要, 62, pp.263-274.
- 山梨八重子 (2012), 「学校教育におけるケア的かわりの再考-ケアと正義の視点からの湯尾後教諭の存在意義-」, 博士論文, 熊本大学リポジトリ.
- 山梨八重子 (2014), 「明治期・大正期の教育学にみる『養護』概念の再考-『養護』の教育的意味に注目して-」, 日本教育保健学会年報, 第21号, pp.45-58.
- 山梨八重子 (2016), 「カント『教育学』にみる『養護』に関する一考察」, 先端倫理先端倫理研究, 10, pp.39-49.
- 山梨八重子 (2016), 『教師のための教育保健学』, 東山書房, pp.14-17.
- 藤田和也 (2008), 『養護教諭が担う「教育」とは何か』, 農文協.
- 杉浦守邦 (1999), 『養護概説』, 東山書房, p.22.
- この『易林本節用集』とは、室町時代中期の成立した用字集・国語辞書で、日常の言葉を漢字で表記するもので、その意味の記載はない辞書で、今日の用語辞典と同類と言える。
- 『易林本節用集』(1597年), 近代デジタルライブラリー, 国会図書館ライブラリーセンター.
- 前掲2.
- 杉浦守邦 (1974), 『養護教員の歴史』, 東山書房, p.35.
- 前掲3.
- 学校保健領域に限定すれば、先行研究には以下のものがある。
  - 杉浦守邦 (1974), 『養護教員の歴史』, 東山書房.
  - 近藤真庸 (1982), 養護教諭成立史研究序説, 都立大学人文学部『人文学報』, 第15号.
  - 山梨八重子 (1983), 「学校教育における養護教諭の位置づけとその役割についての史的考察」, 筑波大学大学院修士論文.

- ・藤田和也 (1985), 「養護教諭実践史」, 青木書房.
- ・鈴木裕子 (2002), 「養護教諭の歴史とアイデンティティに関する研究－養護概念の変遷の検討を中心に－」, 『障害・医学・教育研究会誌』(Web誌), Vol.14.
- <sup>13</sup> 前掲 10.
- <sup>14</sup> 湯原の著書が広く読まれたことについては, 以下の文献にも記述されている.
- ・田中克佳「西洋教育思想の移入と実践・小史」, 慶応義塾大学社会学研究科紀要, 第 15 号, p.55, 1975.
- <sup>15</sup> 藤田和也 (1985), 「養護教諭実践史」, 青木書房, pp.56-60.
- <sup>16</sup> 教育大辞書編輯局編纂 (大日本百科辞書) 同文館, 1912.
- <sup>17</sup> 大谷尚子 (2008), 『養護教諭のための養護学・序説』, ジャパンマシニスト社, pp.34-38.
- <sup>18</sup> 同辞書, p.1911.
- <sup>19</sup> 前掲 2.
- <sup>20</sup> 篠原助市 (1933), 「体育私言」, 『体育論文集』.
- <sup>21</sup> 加藤靖史訳 (2001), 『カント全集 17』, 岩波書店. なおカントの『教育学』には, 8つの邦訳がある.
- <sup>22</sup> 三井善止 (1991), 「カント教育論の目的論的構造」, 教育哲学研究, 64, pp.29-31.
- <sup>23</sup> これらに該当する論文として以下のものがある.
- ・村田優子 (1994), 「カントの教育思想における『訓練』(Disziplin) 概念の考察－自律的訓練と他律的訓練－」, 人間発達研究, お茶の水女子大学心理・教育研究会, 第 19 卷, pp.19-25.
- ・鈴木晶子 (1994), 「カントの教育学」, 現代思想, Vol.22-4, pp.332-341.
- ・高田 純 (2007), 「カントの教育学講義－『自然素質の調和的発達』をめぐって」, 『文化と言語』札幌大学外国語学部紀要, 第 67 号, pp.181-241.
- ・山口匡 (2009), 「カントにおける教育学の構想とその方法論的基礎－理論＝実践問題と《judiziös》な教育学」, 教育哲学研究, No.71, pp.73-128.
- <sup>24</sup> カント教育学の邦訳訳語については以下の論文を参照されたい.
- ・藤井基貴 (2010) 「カント『教育学』翻訳考」, 加藤詔士・吉川卓治編著, 『西洋世界と日本の近代化－教育文化交流史研究－』, 大学教育出版, pp.2-21.
- ・高田 純 (2007), 「カントの教育学講義－『自然素質の調和的発達』をめぐって」, 『文化と言語』札幌大学外国語学部紀要, 第 67 号, pp.181-241.
- <sup>25</sup> 前掲 21, p.217.
- <sup>26</sup> 前掲 21, p.217.
- <sup>27</sup> 前掲 21, p.241.
- <sup>28</sup> 前掲 21, p.217.
- <sup>29</sup> 前掲 21, p.247.
- <sup>30</sup> 前掲 21, p.217.
- <sup>31</sup> 前掲 24, 高田.
- <sup>32</sup> 前掲 21, p.218.
- <sup>33</sup> 前掲 21, p.218.
- <sup>34</sup> 前掲 21, pp.217-218.
- <sup>35</sup> 前掲 21, pp.218-219.
- <sup>36</sup> 前掲 21, p.264.
- <sup>37</sup> 前掲 21, p.232.
- <sup>38</sup> 前掲 21, p.232.
- <sup>39</sup> 前掲 21, pp.218-219.
- <sup>40</sup> 前掲 21, pp.224-224.
- <sup>41</sup> 杉浦守邦『養護教員の歴史』他, 東山書房.
- <sup>42</sup> 前掲 1.
- <sup>43</sup> ケアと養護のとらえ方については, 以下を参照されたい.
- ・中安紀美子 (2003), 「養護教諭の〈養護〉とは何か」, 日本教育保健学会年報, 第 10 号, pp.47-54.
- ・中安紀美子 (2005), 養護教諭の〈養護〉概念をめぐって－子ども観・発達観・共同論の視点から－」, 『第 52 回日本学校保健学会』, Vol.47, suppl, pp.82-83.
- <sup>44</sup> 前掲 1.