

臨地実習における教師のあり方の一考察

～ウィーデンバックの再構成を用いて～

木下 彩子¹⁾ 原田 慶子²⁾ 酒井 志保³⁾

Consideration of what teachers should be in the bedside and clinical practice

- using the reconstruction method by Wiedenbach-

Ayako KINOSHITA Keiko HARADA Shiho SAKAI

要旨：患者・学生・指導者（教師を含む）を中心とした複雑な人間関係の中で展開される臨地実習に教師という立場で学生に関わる中で、自分の中に「なぜ？」という気持ちを感じる事が何度かあった。その自分の中の疑問を明確にするために一学生との自分自身の関わりをウィーデンバックが述べている援助者としての思考・感情を訓練するための「再構成」を基にふり返った。それにより自分の感情や思考を学生との関わりの中で建設的に活用できていないこともあることがわかった。このことから臨地実習において教師の関わりが、学生に学習者として自ら発展できるかに大きく影響していることがわかった。教師のあり方は、①学生の行動をよく見て、その時の自分の感情に注意を注ぎ、それを意識することが必要である②援助者としてとして真実の感情を建設的に活用し、学生に伝えていくことが大切である③学生に伝えた後、学生の反応を待ち、話をよく聴くことが重要である。

キーワード：臨地実習、再構成、学生－教師関係、教師のあり方

Summary : When I took part as a teacher in the bedside and clinical practice, in which there were clients, students, and teachers, I sometimes thought ‘why?’ In order to make clear this question, I looked back at the relationship between myself and students based on the reconstruction method which Wiedenbach described for the development of skills in thoughts and actions as a tutor. I found that I could not convey my emotions and my considerations effectively to the students. This method requires me to identify the teacher’s relationship with the students and to develop the following skills; it is important that a teacher should be conscious of her own feelings when she/he observes the students’ actions; to be aware of the self in this moment and to recognize that a teacher must communicate with students and should listen to the students’ remarks.

Key word : bedside and clinical practice, reconstruction, students/ teachers relationships, what teachers should be.

はじめに

看護基礎教育において、臨地実習は必要不可欠な学習であり、患者・学生・指導者（教師を含む）を中心とした複雑な人間関係の中で展開される。

このような実習に臨み、教師という立場で学

生に関わるようになり悩むことが何度かあった。例えば、学生に伝えたことが自分の考えたこととは異なって解釈されていたり、何度も同じ事を注意しなければならない学生が存在するなどである。そんな中で、教師としての自分の関わり方に疑問を持った。今までも学生に個別的に

看護学科 1) 助手 2) 教授 3) 講師

関わってきたつもりだったが、「なぜこの時期にこんな事もできないのか」「なぜわからないんだろう」「書けないんだろう」今までに学習し、実習をしてきているのに「なぜ?」という気持ちが強かったし、その自分の中の疑問を学生に返してはこなかった。

しかし、それでは何も解決しないのではないかと考えるようになった。オーランドやウィーデンバックは、看護者の知覚や感情を建設的に活用する重要性を述べている。このことは、学生に関わる教師にも当てはまることである。そこで、「できない時」「書けない時」の学生自身の気持ちを考え、その時その場での自分の知覚したことや感情を意識して学生へ返し、学生自身が自分から話し出すのを待つように関わるようにした。

看護基礎教育においては、学生に関する研究に比較し、教師の研究は極端に少ない¹⁾。それも学生をとらえる時の教師の認識に関する調査研究²⁾～³⁾などはみられるが、学生と関わる時の教師自身の感情を活用した実証的な研究は見当たらなかった。

本研究では、自分自身の関わりを、ウィーデンバックが述べている援助者としての思考・感情を

訓練するための「再構成」を基にふり返し、教師としての関わりについて考えていく。

I. 研究目的

実習指導における教師の関わりが、学生へどのように影響をおよぼすのか明らかにし、教師のあり方を考察する。

II. 研究方法

1. 研究対象

臨床実習で受け持った3学年の学生で、実習経験は、基礎看護実習Ⅰ・Ⅱ、各論実習を3クール終了している。

2. 研究期間

平成13年5月～平成13年11月

3. データの収集方法

臨床実習で受け持った一学生との自分自身の関わりを記録していく。

4. データの分析方法

収集したデータをウィーデンバックの再構成を基にふり返しを行う。

5. 倫理的配慮

学生本人に研究の趣旨を説明し、承諾を得た。

III. 結果・考察

表1 場面1：第1日11時頃、学生と清拭（陰部洗浄）時とその後

私が知覚したこと	私が考えたり感じたりしたこと	私が言ったり行ったりしたこと
①学生は自分からは行動せず、陰部洗浄中に手が止まった。	あっ、止まっている。ああ、何をしても良いのかわからないのかなあ。 泡のついた袋の手でおしりふきを出して良いのか、触って良いのか困っているのかな。 とにかく早く終わらせなければ、私が主にやってしまう。	お湯をかけてくれるように指示を出しながら行う。 患者さんへの声掛けもほとんど行う。
③「泡のついた汚れた手であちこち触ってよいのかと思った」少し間があってから答える。	初日だからあまり言わないで様子を見ていたけど、でも動けないなあ。	②「どうして、あの時手がとまってしまったのかな」といつもの調子でたずねる。
⑤「・・・」無言。	なるほど、だから止まった訳ね。	④「じゃあ、そうならないためにはどうすれば良かったの?」
⑦「ああ、そうかあ」	う～ん。わからないから止まったんだよね。	⑥「おしりふきを2～3枚出しておけばいいんですよ」
⑨「・・・うん、うんと頷いている。「はい」	わかったみたい。	⑧「でも出していないければ、出すしかないよね。それにあれは“汚れた手”かなあ。便とかおりものとかついていればそうだけど、泡がついたくらいですのためだけに手袋変えないよね」
⑪「・・・手振りをしながら「あっ、そうです。この方がやりやすいです」	納得したみたいだな。	⑩「それからあなたの立つ位置が悪かった。あの位置だとやりにくくなかった?あなた右利きでしょ」実際に身振りを入れながら「それだと患者さんの右側に立ってやった方がよくない?」
⑬「済みませんでした」		⑫「今日は私が右側にいたからやってしまったけど・・・それと清拭の準備はタオルとシャワーボトルだけではないね。患者さんの準備もしくちゃ」
⑮「ほほえんで頷きながら「はい」		⑭「私はあなたがやっていないことをやるからあなたも私がしていないことをやらないと二人で同じ事をやっていたらうまくいかないよね」

表2 場面2：便処置後学生との清拭（陰部洗浄）時とその後始末

私が知覚したこと	私が考えたり感じたりしたこと	私が言ったり行ったりしたこと
<p>陰部洗浄を始める。</p> <p>②「・・・」無言。</p> <p>④学生が陰部洗浄を終了し、手袋を取りながら便のついたティッシュペーパーを陰部洗浄の済んだオムツの上に（陰部の前のフォーレの近く）置く。</p> <p>⑥チラッと学生は私の顔を見る。</p> <p>Bさんにたまに声をかけながらケアを続ける。</p> <p>⑧学生がオムツやシャワーボトルを片づけに行く。オムツをテープでまとめずに捨てようとする。</p> <p>⑪「いつもこうやってました」と不思議そうな顔をして答える。</p> <p>⑬「わかりません」</p> <p>⑭「わかりました。そうかあ。私さっき清拭している時に開いたオムツが足元にあるのに違和感を感じていました。」</p> <p>⑰「全然気になりませんでした」</p> <p>⑱「なります。はい」</p> <p>⑳「わかりました」</p>	<p>うんうん昨日のことを踏まえているな。うーんわかったかなあ。</p> <p>えっ、それは何？どこから持ってきたの？</p> <p>ここでは患者さんのケア中だから何も言えないよ。後で絶対確認する。</p> <p>昨日の失敗を踏まえながら行っているんだけど、わかっているのだから行動できないのかやはり次に次にできなないなあ。</p> <p>あのままオムツを捨てるに違いない。</p> <p>ああ、怒ってきているから口調がきつくなってるな。ふーっ。おちついてっと。やっぱりねえ。でもこんな事までふつう言わないよ、だってやって当たり前だと思うもの。</p> <p>なに？清拭中にオムツを開いたまま床においていたのか。まとめられたらすぐにしないと・・・</p>	<p>①「こども洗って」とフォーレを持ちながら言う。</p> <p>③オムツをまとめ始める。</p> <p>⑤眼を見開いて置かれたティッシュペーパーを見て「えーっ」と本当に小さな声を出す。視線はそのまま眉間にしわを寄せ「うーん」とつぶやく。</p> <p>⑦「いいの。何でもない・・・」と私もそのままそれがフォーレ等につかないように気をつけながらオムツを取る。</p> <p>⑨学生の様子を見て、声をかけて促しながら行う。廊下を歩いている学生を見て追いかける。</p> <p>⑩「そのまま捨てちゃダメ！まとめて捨てるの！」と強い口調で言う。</p> <p>⑫「うーん。何でまとめて捨てると思う？」</p> <p>⑬理由を説明する。</p> <p>⑭「そうかあ・・・。今回はたまたま臭いが気にならなかったから、私は窓を開けなかったの。どうだった？」</p> <p>⑮「でも本来は大部屋だし、他の患者さんにも迷惑をかけるし、本人にも嫌な思いをするから窓を開けるね。それを開いたままオムツをおいておいたらどう？臭いとか気にならない？それに感染のおそれも出てくるよね」「そのためにも汚染物は用が済んだらすぐにくるむ」と強い口調で言う。</p>

1. 場面1について

場面1のふり返しとして、①では患者へのケア中だったため、その場では注意などせずに様子を見ている。ケア終了後カンファレンスルームで、学生のケアに対して自分の中での「なぜ？」を②でたずねた。その結果、学生は③において自分のケア中に思ったことを口にしてしている。それに対して私自身は納得している。しかし、その納得したということ④では学生に確認しないで、次の質問「そうならないためには、どうすれば良かったのか」に移っている。その後も、私が一方的に話し、学生に話す場を与えず、学生が自分の考えを話し出すのを待つことがなされていない。このことは、実際に会話している時には気がつかなかったが、再構成することによりわかった。これは④において自分が納得したことを学生に返さなかったのと同様のことである。つまり、その時の自分の感情や思考に注意が注がれていないために、学生との関わりに生かされていないといえる。

2. 場面2について

場面2のふり返しとして、①に対する学生の②

の反応に対し自分の中でしっくりきていないのに対し、ケア後も本人に返すことをしていない。これにより私は学生が「膀胱留置カテーテル（以下、フォーレとする）挿入中の患者の陰部洗浄時のフォーレの扱い方」を理解できているのかを確認することができなくなった。しかし次の④では、自分にとって思いがけない行動を学生にされたために、ケア中にもかかわらず自分の中の驚きを⑤で表現している。このことについては、場面3で改めて述べる。⑧の廊下を歩いている学生の行動を眼で追いかけていたのは、自分の予想もしない行動を起こすことがあるとケアを行う中で感じたために、無意識のうちにそのような行動に出たと思われる。その自分の感情が⑩に表れ口調が強くなっていったと考えられる。⑪を受けて「やっぱりねえ。でもこんな事までふつう言わないよ。だってやって当たり前だと思うもの」を建設的に返さず、⑫において「うーん」のみ表しており、次にすぐ別の問いかけをしてしまっている。ここでも場面1と同様に学生に対して話す場を与えていないのがわかる。⑬で学生は『違和感』という言葉を持っている。私はこの言葉が気になったが、ここで

はあえて学生に返さなかった。このことよりも自分の中では、今までの積み重ねができていないであろう学生は、私たちが通常感じている感覚が鈍くなっているように考え、『違和感』という言葉聞いたとき「あっ、それでも感じることはできるのだな」と思ったからである。

場面2においては、自分の感情の高まりを自分では感じている。しかし、自分にとって考えられないような行動が続いたために、それを学生に返さず、イライラしている感情そのままに、自分ばかりが話し続け学生自身にふり返る場を与えていないことがわかる。

表3 場面3：後始末後とナースステーションに戻ってから

私が知覚したこと	私が考えたり感じたりしたこと	私が言ったり行ったりしたこと
<p>②思い返ししながら「自分でもわからないんです。終わったなと思ってみたらあれがおしりふきの上に置いてあったんです」</p> <p>④「はい」</p> <p>⑤「そうです。大腸菌は紙を10枚重ねてもついているそうです」とはっきり言う。</p> <p>⑥「何かで読んだんです」</p> <p>⑧「そういえば、前に浣腸をしたときに手袋にくるんで捨てました」と言った後にノートにメモをしている。</p> <p>⑩「私って忘れっぽいから書くようにしています」</p>	<p>わからなかった？ふーん自分でもわからないのか。不思議・・・</p> <p>えーっ。なんでそんなこと知ってるの？なのになんであんな事できちゃうわけ？つながってないからかなあ。</p> <p>何ノートに書いているんだろう。私に言われたことかいてるのかな。</p> <p>そうなんだあ。ふふ、らしいけどそれを次に役立ててもらわないとね・・・</p>	<p>①「あと気になることがあるんだけど、陰部洗浄が終わった後に私がオムツを取ろうとしたらあなたの使ったティッシュペーパーをフォールの近くに置いたでしょ。あれはなんでかなあ」極力ふつうに聞くように務める。</p> <p>③「そう、わからなかったのね。でもそれってとっても危険だよ。それに陰部洗浄が終わったところに置いたでしょ。あれだとせっかくきれいにしたところがまた汚れるかもしれないし、フォールにつくかもしれないでしょ。いくらついて無くても菌は見えないから解らないよ」</p> <p>⑦「そうでしょ。なんで知ってるの」「知ってるじゃない。知っているんだったらちゃんとやらなくちゃ。手袋脱ぐ前に見つけたんだから、手袋を外すときにくるむの！そうすれば他につく恐れはないでしょ。手袋もただ脱がない」声の調子はふつうにでも口調は少し強く言う。</p> <p>⑨「そうでしょ。それと同じ」</p> <p>⑩「書いているの？」</p> <p>⑫「ふーん」と少し微笑んで書いている学生を見ながら言う</p>

表4 場面4：ナースステーションにて

私が知覚したこと	私が考えたり感じたりしたこと	私が言ったり行ったりしたこと
<p>②「はい・・・。そうでしたかあ？全然気づきませんでした」と不思議そうに言う。</p> <p>④「・・・」無言で頷いている。</p> <p>⑥「忘れました」</p>	<p>昨日も今日も環境整備が行動計画に入っていない。なんかまた看護計画のことで頭がいっぱいになっているみたい。また修正してないよ、昨日言ったことやってない。</p> <p>ええっ！気づかなかったの！ああ、見えてないのかなあ。</p>	<p>行動計画表を見る</p> <p>①本日目標のところを見て「行動計画ちゃんと修正してから出してね」「あと、環境整備もやらないと今も髪の毛いっぱいベッドにあったでしょう」と(環境整備やらないとあんなにベッドは汚れてしまうのよ。見たでしょ。)という気持ちを込めて言う。</p> <p>③「ええっ気づかなかったの？何でもそうだけど、見ようとしないと見えないし、どこか気にしていないと気づかないよ」と気持ち声が大きくなって話す。</p> <p>⑤「ベッドブラシとかどこにあったか覚えてる？」</p> <p>⑦「じゃあ行きましょう」</p>

3. 場面3について

場面3は、場面2においての④の学生の行動に対し、確認している。②で学生がその時の自分の思いを話しているのに対し、「わからなかった？ふーん自分でもわからないのか。不思議・・・」と私自身納得していないことを③で「そう、わからなかったのね」と返してはいる。しかし、その後すぐに、その行動がとても危険であるという説明に入ってしまったっており、学生自身が自分のこと

を思い返し、探求し学生の方から自分の行動に対して「わからない」と思っている部分を明らかにする機会を与えていない。この場面においても、場面2と同様に、自分自身の感情の高まりを自分で感じているにもかかわらず、それを学生との関わりの中で建設的に生かしていないといえる。

4. 場面4について

場面4は、実習指導をしてきた中で衝撃を受け

た場面である。①の「あと、・・・今も髪の毛いっぱいベッドにあったでしょう」の問いかけに対し学生は②で「そうでしたかあ？全然気づきませんでした」と答えた。それに対して自分の中の驚きを③で「ええっ気づかなかったの？」と素直に表現しているが、その感情のまま話し続け、建設的に返すことをしていない。学生の気持ちを学生自身で考えさせ、その答えがでてくるのを待つことはできていない。今まで私は学生達のことを理解し、個別的に関わってきているつもりだったが、「学生は自分と同じ感覚で物事を見て解釈してい

る」「この時期だからわかっていて当たり前だろう」と私が勝手に判断をして関わっていたということを実感した出来事だった。さらに、はじめに述べた「自分の伝えたことが自分の考えたこととは異なって解釈されていた」という原因は、このことだったのではないかと考える。これは「学生は自分と違う一個人であり、その感情も思考も自分とは別である」とわかっていながら、実際はそのような関わりができていなかったということが、この再構成により確認できた。

表5 場面5：第5日午前シャワー浴後の学生との会話

私が知覚したこと	私が考えたり感じたりしたこと	私が言ったり行ったりしたこと
ベッドサイドから学生が戻ってくる ②「はい、朝のうちに看護婦さんが片づけていったみたいですよ」 ④「それなんですけど、昨夜ブルゼニド2錠内服したと申し送り言っていました」 ⑥「えっ先生、今日特浴の予定じゃなかったですか」と驚いたようにいう。 ⑧「はい」 ⑩「いえ、やりにくかったです。変だなあと違和感を感じてました」 ⑫「はい・・・」 ⑭「はい。思ってもこんなこと先生に聞いたらいけないんじゃないかと思ってそのままにしました」 学生はうんうんと頷きながら私の目を見て話を聞いている。 ⑯「そうですね。私って何でも思いこんで行動しちゃうんです」と前にあった自分の思いこみで行動したことを話す。 ⑰「はい、気をつけます」	来た来た。 へえ、申し送りを聞いたのか。ふーん積極的じゃない。今までに見られなかったことだ。 あっそうだった。でもこれぐらい動けるならシャワー浴でないかなあ。 うーんどうかなあ。いきなりの計画変更だし、Bさんの初めてのシャワー浴だしイメージつくかなあ。 ほら、やりにくかったですよ。あれっ、また違和感って言うてる。 そうかあ。この学生らしいなあ。また思いこんでたんだ。 やっぱり。ずうっとそのように行動してきたなあ。だから今までのことが積み重なっていなかったのかもね。	学生が戻って来てから話し始める。 ①「おはようございます。Bさん車椅子トイレ許可になったんだね」と問いかける。 ③「それにさっきBさんもトイレで排便できてすっきりしたみたいだったね。」 ⑤「申し送り聞いたんだ。積極的だね。それでうまく排便があったんだね。それじゃ便もでたことだし、清拭の準備をしようか」 学生と一緒に看護婦に確認すると2日後にシャワー浴の予定になっていたが、入っても良いということだった。 ⑦「Bさんに確認して良ければやりましょう」確認すると良いということだったので、すぐに準備に取りかかる。 (右のように思ったため、特浴室の下見をしてどのようにセッティングしたらよいか、Bさんの準備は何があるかななどを学生に問いかけながら話しておく) シャワー浴無事終了。 後片づけが終わったところで、準備からケアの順を追って学生とあり返りをしながらアドバイスしていく。 ⑨「それと車椅子から椅子への移動、あれで良かったかな？」 ⑪「ほら、自分がやりにくい時には患者さんにも負担がかかっているでしょう。」「それと前もあなた「違和感」って言ったけど違和感を感じているってことは自分で「変だな」と思っているんじゃない？」 ⑬「それを今までそのままにしていたの？」 ⑮「そう、あなたらしいけど、でもそれだと自分のケアに疑問を感じているにも関わらずそのままなんだから、ケアは良くならないし患者さんに負担はかかったままなんだよ。それに「こんなこと聞いていけないんじゃないか」というのは前もあなた患者さんに対して勝手に「寝ているだろうから行くのやめよう」と昼休み後に部屋に行かなかったらリハビリに行ってたことあったんでしょう。たけどそれはあなたの思いこみでしょ。やっぱり自分の中の疑問点は確認しなくちゃ。患者さんに対してもそうしていかないと。自分の目で見て自分の感覚で確認していくようにしないと。そうしないと何も解決しないし、そのままだよ」 ⑰「そうですね。これからは気をつけないと。判断ミスにもつながるよ」

5. 場面5について

場面5は、場面4までにはなかった学生の行動が表れている。④の「・・・申し送り言っていました」である。つまり、今までは自分から考えて

行動するということができなかったが、④では自分からBさんのことを知ろうと行動したことがわかる。また、⑥においても患者の予定（特浴日）を把握しており、⑤の私の間違い（特浴日で

あるのに清拭をしようとしたこと)を指摘している。これを私は自分の中で学生の変化として捉え⑤で「申し送り聞いたんだ。積極的だね」と本人に返している。それに対して学生は、微笑みながら頷くという表現をしている。その後シャワー浴を行ったが、⑧の後に私が思っていたように、学生は予測していないケアだったためかスムーズには行えなかった。シャワー浴のふり返りにおいて、学生はまた『違和感』という言葉を使った。場面2において気になっていたが、そのままにしていた私の中の疑問が浮かんできた。『違和感』という言葉自体学生独特の表現であり、日常的に私が聞き慣れていないということも気になった理由のひとつである。⑪で初めて学生に対して『違和感』についての疑問をたずねている。そのことにより『違和感』の奥にある学生の気持ちを⑭において知ることができ、私は自分の中で学生に対し、このような人間ではないかと漠然と捉えていた印象を再確認したと思われる。そして⑮で「そう、あなたらしいけど」と学生に返すことにより、学生は自分のことを考え、⑯で自分はこういう人間なんだと自分自身で確認し認めている。場面5の再構成により、私自身の感情や思考に注意して学生に関わることができており、学生が自分自身の考えを話すのを落ち着いて待つことができています。またこのことより、はじめに述べたような「何度も同じことを注意しなければならない学生がいる」ということの原因は、学生の方ではなく自分の関わりにも原因があったのではないかといえる。また学生が⑭のような気持ちに至るのは、学生の問いかけに対して教師が、「そんなことは自分で考えなさい」などの関わりをしたために、それ以上質問できなくなっていることも考えられる。

以上の5つの場面の再構成を行いさらにそれをふり返ることにより、教師として学生の言動に対し、それを学生に返さずに一方的に自分の考えや意見を話しており、学生自身から言葉がでてくるのを待つことができないような関わりが、学生へ自分自身の行動をふり返り、自らそれについて考える場や自分の思いや考えを話す場を与えていないという影響を及ぼしていることが明らかになった。そして場面1から5へと徐々に自分自身の感情や思考を意識し、学生との関わりに建設的に生かすことができていたのではないかと考える。ウィーデンバック⁴⁾は、「感情は思考と密接な関係にある。もし感情に十分な注意が注がれていれば、

それは思考の奥にひそんでいる理由を探す必要があることを看護婦に知らせる有効な信号となりうるものである」と述べている。そのことを再構成を基にふり返ることにより、実感することができた。これは患者—看護婦関係だけでなく、学生—教師関係にもあてはまるのではないかと考える。ロジャーズは教育において重要なのは教師と生徒の人間関係であり、教師も一人の人間として真実の感情を伝えることが大切であるといい、「教師」は学生が学習者として臨地実習において学ぶことを促進する援助者として、学生に関わっていくことが重要であるといえる。

再構成により自分の期待と学生の言動とのズレが確認できた。そのことをうまく活用し、学生自身が自分を意識し、自分で思考を発展していけるようにすることが大切であると考えます。

IV. 結論

教師の関わりが、学生の学習者として自ら発展できるかどうかということに大きな影響を及ぼしているということがわかったので、教師のあり方としては、

1. 学生の行動をよく見て、その時の自分の感情に注意を注ぎ、それを意識することが必要である。
2. 援助者として自分の感情や思考建設的に活用し、学生に伝えていくことが大切である。
3. 学生に伝えた後、学生の反応を待ち、話をよく聴くことが重要である。

おわりに

今回「再構成」を基に自分自身の臨地実習においての学生への関わりをふり返ることができた。

研究に協力くださいました学生に心よりお礼申し上げます。

引用文献

- 1) 杉森みど里：看護教育学第3版，p.295，医学書院，1999.
- 2) 酒井明子：教師の認知枠組みの傾向－自己教育と自尊感情との関連，日本看護研究会雑誌 Vol.23, No.3, p.321, 2000.
- 3) 登喜玲子，濱森雪路，市川明美，松下美和，山田一郎：青年期にある看護学生の気質に対する看護教員の認識，日本看護研究学会雑誌，Vol.22, No.3, 1999.
- 4) アーネステイン・ウィーデンバック：臨床看護の本質－患者援助の技術－第2版，p.23，現代社，1998.

参考文献

- 1) E・オリヴィア・ベヴィス，ジーン・ワトソン：ケアリングカリキュラム，医学書院，1999.
- 2) 河合隼雄：一子どもと教育－臨床教育入門，岩波書店，1995.
- 3) 見藤隆子：一シリーズ看護の原点－人を育てる看護教育，医学書院，2000.
- 4) 村山正治：カウンセリングと教育，ナカニシヤ出版，1992.
- 5) 諸富祥彦：カール・ロジャーズ入門自分が“自分”になるということ，星雲社，1997.