
JIU 教職課程年報

創刊号 2017 年度



城西国際大学
JOSAI INTERNATIONAL UNIVERSITY

目次

巻頭言	3
●教職課程担当教員による報告	
○特別寄稿	
『開放制教員養成制度の歴史的展開と城西国際大学教職課程の歩み』	
井上敏博 経営情報学部・教授	5
○調査報告	
『養護実習の学びの内容と構造—教職実践演習のレポート分析から—』	
岩田浩子 看護学部・教授 ・ 太田幸雄 看護学部・助教	13
○研究報告	
『学校事故の傾向と分析～小学校における学校事故事例検索データベースより～』	
立林春彦 看護学部・准教授	23
『甲申政変及び金玉均の評価と歴史教科書の記述の比較分析』	
金大石 国際人文学部・非常勤講師	29
●学生実習報告	41
○教育実習(中・高)	
英語科 新井佑佳(中学校)、渡邊卓矢(高校)、佐藤美月(中学校)	
社会科 伊藤博元(中学校)	
保健体育科 金田聖奈(中学校)、赤塩堯純(高校)	
○教育実習(幼稚園)	
宇田川夏純、神崎雅美、林明日美、目黒美生	
○養護実習	
野口朱華、水野愛彩、湯浅有理	
●教員紹介	61
大塚正美 経営情報学部・教授 大内善広 福祉総合学部・助教 岩田浩子 看護学部・教授	
●コラム 『VRと教育のお話』	
中嶋正夫 メディア学部・准教授	63
●2017 年度 教職課程スケジュール	65
●「教職課程担当教員による報告」投稿要領	67

「教職年報」創刊号発刊によせて

城西国際大学では、教育職員免許状取得のための課程(以下、教職課程)を設置し、専門的知識・技能を兼ね備えた教員の養成に取り組んでおります。1992 年に千葉県東金の地に開学以来、建学の精神である「学問による人間形成」、教育理念である「国際社会で生きる人間としての人格形成」に基づき、学部・学科における専門教育と、海外留学やインターンシップ、実習体験や地域ボランティア活動における実践教育を通して、国際化・情報化・少子高齢化が進むこれからの社会の中でリーダーシップを発揮できる教員を養成しています。

本学では、教員免許状更新講習を年 1 回、東金キャンパスと安房キャンパスで開催し、時代に即した教職制度や、社会の変化に応じた教養や専門的な学びを提供し、本学の卒業生だけでなく、千葉県下で活躍されている幼稚園教諭、養護教諭、小中高等学校・特別支援学校教諭の皆さまなど、幅広い方々にご活用いただいております。

各大学における教職課程の見直しが迫られている変革の時代に、多文化共生を学ぶ本学の特徴を生かし、異なる価値観を有する集団の指導から、特別なニーズを必要とする個人を対象とした教育まで、全人的なコミュニケーションサービスを担う人材の育成にこれからも邁進してまいりたいと考えています。

本学の教育にご理解と多大なるご支援をいただいております教育委員会をはじめとする地域の皆さま、実習の場を提供いただいている教育関係機関の皆さまに、この場を借りて感謝の意を表するとともに、引続きご理解とご支援を賜りますことをお願い申し上げます。

新たに教員免許の取得を目指す若い力が、未来社会の発展に寄与することを心より願い、結びとさせていただきます。

2017 年度 教職運営委員会委員長

教務部長 光本篤史



城西国際大学
JOSAI INTERNATIONAL UNIVERSITY

教職課程

▶ 城西国際大学ホームページ

教職課程の理念・目的

取得可能免許種および教科について

教職免許状取得のために

スケジュール

教員紹介

Q & A

生徒を育てる、
先生になりたい。

教職課程とは教育職員免許状を取得するために必要な履修課程です



城西国際大学 教職課程 Web サイト

https://www.jiu.ac.jp/teacher_training/



開放制教員養成制度の歴史的発展と城西国際大学教職課程の歩み

井上敏博 経営情報学部・教授

はじめに

戦後教育改革の焦点の一つが教員養成改革であった。昭和 21 年には新憲法たる日本国憲法が公布され、翌年 3 月には教育基本法・学校教育法が制定され改革の理念と骨格が示されていた。そのうえで教員養成一免許制度の新たな形は、昭和 24 年 5 月成立の教育職員免許法まで審議を要することとなった。そこにおいては、第一段階として、アメリカ教育使節団の報告書とそれに対する日本側委員の意見表明を経て、次のステップとして内閣に設置された「教育刷新委員会(のちに審議会)」で多角的に検討されていた⁽¹⁾。こうしたプロセスを経て、①高等教育機関での教員養成の原則を確立する ②教育系大学・教育系学部の大学のみならず一般の総合大学・単科大学においても教員養成の課程を認めていくという新たな開放制教員養成のシステムがスタートすることになったのである⁽²⁾。

戦後におけるその後の免許法改正の中でも、昭和 63 年の改正と平成 10 年の改正が大きな変更点を持つ改革と指摘されている。平成 4 年に開学した本学は、開学初年度に教職課程認定を受け、その後平成 10 年の免許法改正を受けて直ちに翌年より新たな教職カリキュラムを改革し実施に移している。そして近年では、大学での養成課程に直接関連するものではなかったが、免許制度全体からは専門性を保持向上するうえで大きな改革点であった教員免許更新講習の導入に関しても、本学も開放制教員養成課程での経験を踏まえ、初年度(平成 20 年)より複数クラスの必修講座・選択講座を置き教職の人材育成の社会貢献に努め今日に至っている。

本稿においては、この開放制教員養成制度へと集約されていった戦後改革での教員養成をめぐる論議及びその後における主要な改正についてその要点をおさえるとともに、開放制教員養成導入の今日的意義を改めて把握していきたいと考えている。あわせて本学の教職課程の発足とその歩み及びその特色について、創立 25 周年を経た現時点で改めて把握しておきたいと思う。戦後改革の歴史的分析については、先行研究を吸収しつつ自身としても、特に戦後教育改革 70 年の節目において開放制養成制度導入の経過と意義について、この論文を端緒として更に分析を進めていきたいと考えている。諸外国においても 20 世紀のシステムと経験の上に、ドラスチックな教員養成一免許制度改革を進めてきており⁽³⁾、日本における開放制教員養成システムの現代化とその今日的課題点について、こうした歴史的アプローチでの知見が日本の教育制度と教員養成の改革を志向していく際の改革への視座の提示になることができれば幸いと考えている次第である。

I. 戦後教育改革の歴史的意義と教育職員免許法の成立

戦後日本の新教育の基本理念と原則に関しては、昭和 22 年 3 月制定の「教育基本法」において示されることとなったのである。その第 6 条第 2 項においては「法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない。このためには、教員の身分は尊重され、その待遇の適正が期せられなければならない。」との規定によって、国公立を問わず教員の全体の奉仕者性とその使命の自覚の必要性を示している。こうした教職の基本理念を踏まえ、その専門性を保証していくために「教育公務員特例法」(昭和 24 年 1 月)更には「教育職員免許法」(昭和 24 年 5 月)が制定されるに至っている。

教職の基本理念については、平成 18 年改正の「新教育基本法」において、独立の教員条項として次のように改正され今日に至っている。すなわち「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み。その職責の遂行に努めなければならない。2前項の教員については、その使命と職責の重要性にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適性が期せられるとともに、養成と研修の充実が図られなければならない」。

このように今日の教員条項においては、教職の基本理念がより明確に示され、その専門性の確立のために、身分の尊重と待遇の適性そして養成と研修の充実改善が必要であることが明示されている。なお教員の「使命」の内実については、例えば弁護士法

や医師法のように、法律上その使命の基本を示す条項は持っていない⁽⁴⁾。この点は、戦後改革時から議論があり、教員は、教育基本法に示されている「教育目的」(第 1 条)をはじめとした教育理念全体を理解し堅持して職責の遂行にあたっていくべきであるとの視点が重要である⁽⁵⁾。

さて、終戦翌年の昭和 21 年(1946 年)3 月、対日占領当局は、教育改革の基本構想を検討していく一助として米国教育使節団の来日を要請したのであった。1 か月に及ぶ視察と意見交換ののち提出されたその報告書において教員養成―師範学校教育の改革の必要性について以下のようにのべている。

「師範学校は、必要とせられる種類の教師を養成するように改革されるべきである。師範学校は、現在の中学校と同程度の上級中学校野全課程を修了したるものだけに入学を許し、現在の高等師範学校と同程度の水準において再編成された4年制となるべきである。」⁽⁶⁾

これによって、教員養成は高等教育機関で行われるべきであるという原則が有力となるとともに、また教育使節団は、事前の文部省側からの資料集『Education in Japan』⁽⁷⁾を通じて、また日本側の委員との意見交換を通じて、師範学校を母体とした教育学部系の大学だけではなく、一般の総合大学・単科大学でも教員養成が認められていくべきであるとの基本方針を示していくことになるのである。戦前の教員養成が主として師範学校や高等師範学校というような特化された学校で行われていたのを改め、幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた教職人材を育成するため、大学において教員養成を行うこととなった。

また、「開放制の教員養成」とは、教員免許状取得に必要な要件さえ満たせば、どのような大学、どの学部であろうと教員免許状が取得できる制度である。特に、戦前の小学校教育に関する免許状は師範学校卒を原則としたが、それが教育系大学のみならず、大学の学部による養成へと広く開放されたのである。

このような新しい教員養成の改革構想は、「明治 5 年の『学制』以来の画期的な改革」と言われている⁽⁸⁾。教員養成はすべて大学教育によって行うという原則のもと、文部省は新制の国立大学設置の準備にあたり、そこでは各都道府県に置かれる国立大学には必ず学芸学部、または教育学部を置き、単科の場合には学芸大学とする方針がとられ、「教育職員免許法」制定と同年(昭和 24 年)の国立学校設置法により、教員養成を主とする学芸大学 7 校と 19 の学芸学部、そして 20 の教育学部が誕生したのである⁽⁹⁾。

戦後改革において、なぜ教育大学を認めず「学芸大学」構想が具体化していったのか。この点は、戦後教育改革全体をリードしていった教育刷新審議会の論議の中で、戦前の師範教育への強い批判があり、「教員は広い教養と学問を持つべきだ」との主張が大勢を占めていたこととかわりがある。こうした審議の上に結実していった「教育職員免許法」(昭和 24 年 5 月制定)に基づく新免許制度は、そこに「開放制原則の確立」すなわち教員免許状の授与に関しては、旧来の制度を廃して、基礎資格として大学教育にて受ける所定の単位の修得によるものとする新たな原則で構成されていくこととなったのである⁽¹⁰⁾。

Ⅱ. 現代教員養成制度の展開過程―これまでの主要な改革点と今日的課題

上記の昭和 24 年制定の「教育職員免許法」は、昭和 25 年以降毎年のように改正されて今日に至るのであるが、押さえておかなければならない大きな改正は、昭和 63 年(1988 年)と平成 10 年(1998 年)である⁽¹¹⁾。

まず昭和 63 年の改正では、従来の免許状「1 級」「2 級」の区分が、「専修」「1 種」「2 種」という 3 種類に改められたことである。小中学校免許状の場合は、大学卒の学士が 1 級、短期大学卒が 2 級であり、また、高等学校免許状の場合は、学士が 2 級、大学院修了の修士が 1 級であった(短期大学では高等学校の免許は取得できない)。だが、この改正では学識の高度化・専門化を目指して、修士取得者の高等学校 1 級に相当する「専修」が新たに新設されたのである。

また、取得単位数増による免許基準の引き上げもこの昭和 63 年の改正でなされた。教員免許を取得するには、「教育職員免許法施行規則」(以下「施行規則」と略)に示される必要な単位の取得が条件となるが、そこでは必要な取得科目が、「A 教科に関する科目」「B 教職に関する科目」「C 教科又は教職に関する科目」の 3 群に分けられている。

免許法の改正の際に問題となるのは、教員免許取得のための総単位数と、「A 教科に関する科目」「B 教職に関する科目」の比率の問題である。昭和 63 年(1988 年)の改正では、教職に関する科目を中心に履修科目が増え、同時に単位数も増大している。小学校教諭 1 種免許の場合では、「A 教科に関する科目」が 16 単位から 18 単位に、「B 教職に関する科目」が 32 単位から 41 単

位にいずれも増大している。また、コンピュータ時代を見越した科目（「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む）」）や、青少年の非行対策ならびに人格的発達を目指すための科目（「生徒指導、教育相談（及び進路指導）」）、各教科、道徳及び特別活動の指導のための科目（「教育課程及び指導法に関する科目」）等が創設された⁽¹²⁾。

さらに平成 10 年（1998 年）の改正では、上記の表に示すように、「A 教科に関する科目」が大幅に縮小され、「C 教科又は教職に関する科目」が増加している。特に中学校 1 種免許の場合であれば、「A 教科に関する科目」の 40 単位が 20 単位に軽減され、逆に「B 教職に関する科目」19 単位が 31 単位に増加されている。

またこの改正では、「教職の意義等に関する科目」と「総合演習」が新設されており、しかも、特に中学校の場合は、「教育実習」の単位が従来の 3 単位から 5 単位に増加したことで、教育実習の期間が従来の 2 週間から原則 4 週間へと変わっていった。さらに平成 9 年（1997 年）には議員立法によって、「小学校及び中学校の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律」が制定されたため、特別支援学校（当時は「盲学校、聾学校及び養護学校」）で 2 日以上、社会福祉施設で 5 日以上のいわゆる「介護等体験」が義務づけられ今日に至っている。

◇幼稚園、小学校、中学校の場合（「専修」免許が新設された）

旧免許状		1 級（学士）	2 級（短大卒）
新免許状	専修（修士）	1 種（学士）	2 種（短大卒）

◇高等学校の場合（1 級が「専修」に、2 級が「1 種」に読み替えられた）

旧免許状	1 級（修士）	2 級（学士）
新免許状	専修（修士）	1 種（学士）

◇教員免許取得のための単位数のへ変化

改定 年度	昭和 63 年度			平成 10 年度（平成 22 年度）			
	教科に 関する科目	教職に 関する科目	合 計	教科に 関する科目	教職に 関する科目	教科又は教職に 関する科目	合 計
幼 1 種	16	35	51	6	35	10	51
小 1 種	18	41	59	8	41	10	59
中 1 種	40	19	59	20	31	8	59
高 1 種	40	19	59	20	23	16	59

Ⅲ. 城西国際大学と教職課程—開学から今日までの概要と特色について

(1) 開学期における教職課程の認定とスタート

1992 年に開学した城西国際大学は、学校法人創立者の水田三喜男の「学問による人間形成」との建学の精神を継承しつつ、「国際社会の中で生きる人間の人格形成」を本学の学問と教育理念として出発し、開学初年度に、人文学部と経営情報学部において課程認定を受け承認され、以下のような教職課程が発足したのであった。（「1993 年大学学生便覧」より）

① 免許状の種類及び教科

本学で取得できる教育職員免許状は、第 1 表のとおりである。

（第 1 表）

学部・学科		免許状の種類	
		中学校教諭一種免許状	高等学校教諭一種免許状
経営情報学部	経営情報学科	社会	公民・商業
人文学部	国際文化学科	国語・社会・英語	国語・地理歴史・公民・英語

② 一般教育科目

(第2表)

区 分		履 修 方 法
一般教育科目	人文系	各学部・学科所定の卒業に必要な単位数を修得すること。ただし、「哲学概説(2単位)」「倫理学概説(2単位)」のうち、いずれか1科目(2単位)履修しておくことが望ましい。
	社会系	法学A・「法学B(日本国憲法)」(2単位)を含み各学部・学科所定の卒業に必要な単位数を修得すること。
	自然系	各学部・学科所定の卒業に必要な単位数を修得すること。

③ 教職に関する専門教育科目

「教職に関する専門教育科目」(第3表)は、教育職員免許状を修得する上で必修となる。ただし、これらの科目は学則上、自由科目に区分され卒業に必要な単位数には算入されない。

(第3表)

科 目	単 位	履修年次		科 目	単 位	履修年次	
		経情	人文			経情	人文
教育原理	④	2 - 3		教科教育法 国語・社会 地理歴史・公民 商業・英語	②	3	
教育心理学	②	3		道德教育	②	2	
青年心理学	2	3		特別活動	②	2	
教育制度	②	2		生徒指導	②	2	
教育学演習	2	3		教育実習 (事前及び 事後指導を含む)	③	4	
視聴覚教育	④	2 - 3					

(2) 平成10年免許法改正に対応した教職課程の発展

上記位置において確認したように、21世紀が目前となり改正された平成10年(1997年)の免許法に対応して行くために、本学においてもスピード感のあるカリキュラム改正を実行し翌年より、以下のように2学部6学科の教職課程の体制が具体化されたのである。(『1998年学生便覧』より)

① 免許状の種類および教科

本学取得できる教育職員免許状は、第1表のとおりである。

(第1表)

学部・学科		免許状の種類	
		中学校教諭一種免許状	高等学校教諭一種免許状
人文学部	国際文化学科	国語・社会・英語	国語・地理歴史・公民・英語
	福祉文化学科	社会	公民
	国際交流学科	社会・英語	公民・英語
経営情報学部	経営情報学科	社会	公民・商業
	国際経営学科	社会	公民
	福祉環境情報学科	社会	公民

② 基礎資格と最低修得単位数

教育職員免許状を取得するためには、学士の称号を有し、さらに、免許法に定める最低修得単位(第2表)を修得しなければならない。また、平成10年4月から施行された免許法の特例に定める「介護等の体験」も必要である。

(第2表)

免許状取得に必要な最低修得単位数	中学校教諭一種免許状	高等学校教諭一種免許状
教科に関する科目	20	20
教職に関する科目	31	23
教科又は教職に関する科目	8	16

③ 学士の称号を得る

教育職員免許状を取得するには、学士の称号を得ること(卒業)が前提となる。まず学科ごとに指定された卒業に必要な科目を修得しなければならない。さらに、その中には免許法で第3表の科目を含むという制限がある。注意して履修すること。

(第3表)

区 分	履 修 方 法
日本国憲法(2単位)	必ず修得すること。
生涯スポーツ概論(2単位) スポーツ科学Ⅰ(2単位) スポーツ科学Ⅱ(2単位)	3科目の内より、いずれか1科目(2単位)を修得すること。 なお、当該学科において開設されていない場合には他学科からの履修が必要になります。
Business English Writing(2単位) Spoken business English(2単位) English for the Internet(2単位) Public Speaking(2単位) Reading: Case Studies(2単位)	5科目の内より、いずれか1科目(2単位)を修得すること。 なお、当該学科において開設されていない場合には他学科からの履修が必要になります。
情報メディア演習Ⅰ(2単位) 情報メディア演習Ⅱ(2単位) コンピュータ演習	2科目の内より、いずれか1科目(2単位)を修得すること。

④ 教職に関する科目

「教職に関する科目」(第4表)は、免許状を取得するうえで、一部の科目を除き必修となる。また、これらの科目は、学則上、自由科目群に区分され卒業に必要な単位数には算入されないので注意すること。

(第4表)

科 目	単 位	履修年次		科 目	単 位	履修年次	
		経情	人文			経情	人文
☆教 職 論	2	1		☆視聴覚教育	2	2～3	
※教育原理Ⅰ ※教育原理Ⅱ (教育課程の意義及び 編成の方法を含む)	2 2	2 2		☆生徒指導 (進路指導の理論及び 方法を含む)	2	2	
※いずれか1科目2単位 選択必修				☆教育相談 (カウンセリングを含む)	2	2	
☆教育心理学	2	3		※総合演習Ⅰ ※総合演習Ⅱ ※いずれか1科目2 単位選択必修	2 2	1－4 1－4	
☆青年心理学	2	3					
☆教育制度	2	2					
☆教科教育法Ⅰ	2	3		☆教育実習Ⅰ (事前及び事後指導 を含む)	3	4	
☆教科教育法Ⅱ	2	3					
教科教育法Ⅲ	2	4					
☆道德教育	2	2		教育実習Ⅱ	2	4	
☆特別活動	2	2					

☆印の付してある科目は、免許状の資格を得ようとする者は必修。また、※印の付してある科目は、いずれか1科目2科目を選択必修。ただし、高等学校の免許状のみ取得の場合は、「道德教育」を除く。

(3) 創立 25 周年を経ての本学の教職課程について

平成 28 年には本学として 25 周年を迎え 8 学部を要する国際大学・総合大学の陣容を整え、5 学部に中高の課程のみならず、幼稚園教諭の課程(福祉総合学部)及び養護教諭(看護学部)の課程を有する教職課程が設置され今日に至っている。

現在の学部における 1 種免許状の課程及び大学院における専修免許状の課程は以下のとおりである。また中学校の教員免許取得に必要な介護等体験については、千葉県教育委員会との連携のもと、「県立東金特別支援学校にて 2 日間の研修」「県内の福祉施設にて 5 日間の研修と体験」の機会をいただき実施をしている次第である。(『2016 年度教職課程履修要項』より)

① 一種免許状課程

学 部	学科・コース	免許状の種類			
		幼一種免	中一種免	高一種免	養教一種免
経営情報	総合経営		社会・保健体育	公民・商業・情報・保健体育	
国際人文	国際文化		国語・社会・英語	国語・地理歴史・英語	
	国際交流		社会・英語	公民・英語	
福祉総合	福祉総合(子ども福祉コースを除く)		社会	公民・福祉	
	子ども福祉コース	幼稚園			
メディア	メディア情報		社会	公民・情報	
看護	看護				養護

[注] 免許状の種類は略称によって記入されている。正式な名称は次のとおりである。

- 幼一種免: 幼稚園教諭一種免許状 ○中一種免: 中学校教諭一種免許状
○高一種免: 高等学校教諭一種免許状 ○養教一種免: 養護教諭一種免許状

② 専修免許状課程

研究科	専攻	免許状の種類	
		中専免	高専免
人文科学	国際文化	国語・社会・英語	国語・地理歴史・英語
	女性学	英語	英語
経営情報学	起業マネジメント		商業
福祉総合学	福祉社会		福祉

[注] 免許状の種類は略称によって記入されている。正式な名称は次のとおりである。

- 中専免: 中学校教諭専修免許状 ○高専免: 高等学校教諭専修免許状

③ 教職に関する科目

「教職に関する科目」は、免許状を取得するうえで、一部の科目を除き、必修となる。また、これらの科目は、学則上、自由科目群に区分され、卒業に必要な単位数には算入されない。

科 目	単 位	履修年次	科 目	単 位	履修年次
☆教職論	2	1	☆道徳教育の理論と方法	2	1
☆教育原理	2	2	☆特別活動論	2	2
			☆教育方法論	2	2-3
☆教育心理学	2	2	☆生徒指導(進路指導の理論及び方法を含む)	2	2
青年心理学	2	2	☆教育相談(カウンセリングを含む)	2	3
☆教育課程論	2	1	☆教育実習Ⅰ(事前及び事後指導を含む)	3	4
☆教育制度	2	2	教育実習Ⅱ	2	4
☆教科教育法Ⅰ	2	3	☆教職実践演習(中・高)	2	4
☆教科教育法Ⅱ	2	3			
☆教科教育法Ⅲ	2	3			
☆教科教育法Ⅳ	2	4			

[注] ☆印の付してある科目は、免許状の資格を得ようとするものは必修である。ただし、「道徳教育の理論と方法」においては高等学校免許状のみを取得する者は除く。高等学校免許状のみ希望する者が取得した際は「教科及び教職に関する科目」に配当する。

結びにかえて

以上、開学時から現在に至る本学教職課程の免許コースと教職科目のカリキュラムの変遷について把握のうえで、本学教職課程の特色について、私見ではあるが以下 3 点にわたって指摘しておきたい。昨年以降の新たな免許法及び施行規則の改正を受け、本学においても教職課程の新たなカリキュラム編成や英語や教職科目の新たなコアカリキュラムに基づく授業の創造といった課題に向き合っているが、これまでに取り組んできた各学部を特色を生かした人材の育成さらには地域との連携を通じての教職人材に育成に向け、さらなる改善と充実を期していく時を迎えている。

① 総合大学としての本学では、5 つの学部において課程認定を受けて中高の教職課程のみならず幼稚園教諭及び養護教諭の免許コースを開設しており、そこにおいては各学部の教員養成に対する理念・目的を明確に示すとともに、学部の免許コースごとに目指すべき教員像が示され、入学時のオリエンテーションから 4 年次の教育実習及び教職実践演習を通じて、さらに個別の進路指導を通じて教育界で活躍できる人材の輩出に努めている。

② 各学部の取り組みに対する指導助言や連絡調整の全学的組織が、「教職課程運営委員会」及び「教職課程実施委員会」であり、全学の執行部会議と連携しつつ教務部がそのリーダーシップを担っている。教職課程に関する企画立案そして実施とその評価に関して上記委員会が取り組み推進しており、あわせて学生に対して以下の指導基準を設定している点も特色であると思われる。

A. 各人の専門科目及び教職科目の成績向上のため GPA3.0 の成績基準を要請しアドバイザー教員と連携を取っている。

B. 3 年次終了の段階で、個別面接と模擬授業の遂行を通じて達成度評価を行い本人及び学部フィードバックしている。

C. 教職課程学生に対する「倫理基準(行動規範)」を制定している。(各学年の「教職課程履修要綱」及び「教育実習ノート」に掲載)

③ 大学地元の東金市教育委員会や千葉県教育委員会との開学以来の連携のなかで、21 世紀に入つての「放課後学習チューター制度」(現在は東金市と大学の学習支援やクラブ支援も含めたチューター制度に発展)の協定と実施のみならず、地元にある県立の支援学校との交流のうえに、教職志望の全学生に 2 日間の貴重な研修の機会をいただいている。そして千葉県とは 10 年前の教員免許更新講習の制度化に当たり、本学は教育学部を持たずとも開放制の教員養成課程と人材育成の経験をもとに、千葉県教育委員会と連携しつつ、予備的实施の段階より必修講座と選択講座を置くとともに、同じ講座内容を東金キャンパスと安房キャンパスに開設し、県内各地の先生方の受講に協力しつつ現在に至っている。

文献

(1) 『教員養成・戦後教育改革 8』 海後宗臣編 東京大学出版会 1971 年 p22 - p29

(2) 『学制百年史』 文部科学省 1973 年 p567 - p569

(3) 『高度実践型の教員養成へー日本と欧米の教師教育と教職大学院』 三石初雄・川手圭一編 東京学芸大学出版会 2010 年 なかでもドイツとフランスでの改革動向は、学部での開放制(3 年間)と大学院修士相当の目的養成(2 年間)に調和と一貫性を図ろうとする試みである。
p188 - p219

(4) 『教育基本法と教員条項―教員の使命に関する一考察』 井上敏博 城西国際大学紀要第 20 巻第 1 号所収 2012 年 p143 - p144

(5) 『教育基本法の理論』 田中耕太郎 有斐閣 1961 年 p672 - p677

(6) 『学制百年史』 前掲書 資料編 p60

(7) 『教員養成・戦後教育改革 8』 前掲書 p22 - p24

(8) 『教職概論』 佐久間裕之編 玉川大学出版会 2012 年 p97

(9) 『学制百年史』 前掲書 p575

(10) 『教員養成・戦後改革 8』 前掲書 p38 - p40

(11) 『教職論』 新井保幸・江口勇治編 培風館 2010 年 p66 - p68

(12) 『教職概論』 前掲書 p97 - p100

養護実習の学びの内容と構造 —教職実践演習のレポート分析から—

岩田 浩子 看護学部・教授

太田 幸雄 看護学部・助教

I 背景

城西国際大学看護学部は、2012 年 4 月の学部開設当初から文部科学省の認可を受け養護教諭 1 種免許状を取得できるカリキュラムを構築した。2017 年 3 月までに養護教諭課程を履修した 1 期生 18 名、2 期生 18 名の学生が 4 年次に養護実習を修了し、卒業時に養護教諭 1 種免許状を取得した。

近年、グローバル化や情報化の中で児童生徒をとりまく環境の複雑化に伴い、いじめ、不登校、貧困などを背景とした肥満、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現代的健康問題を抱える子供たちへの支援が課題となっている。2015 年中央教育審議会から出された「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」答申(文部科学省, 2015)に基づき、現代的健康問題への対応に関しても養護教諭、学校管理職、学級担任、学校医、スクールソーシャルワーカー、保護者などが健康問題の解決に向けて組織的な活動を展開することが求められている。特に養護教諭は学校保健活動の中核となり、チームとしての学校が連携・協力し合い学校内外の人材と組織的に機能するための要としての役割が拡大している(文部科学省, 2017)。

養護教諭の役割機能の拡大に期待がかかる現状において、養護教諭養成の教育課程の「教職に関する科目」21 単位のうち 5 単位を占める養護実習は非常に重要な位置を占める。養護実習は養護実践の理論を学校現場において具現化し、学びの統合の場となる。さらに、学校現場が抱える問題に気づき、感じ、考える場ともなる。また、実習体験を通して学生自身が自己の学習課題や養護教諭としての適性を量る場としての意義を持つと述べられている(大谷, 中桐, 2011)。

現在、本学部の養護実習は、学生の出身校や大学近隣市の学校において実施し、地域や学校種のなる実習校で養護教諭をはじめとして多くの教職員の協力のもと学びの多い実習を展開している。養護実習の目的、目標、内容については、講義科目を基盤として養護教諭としての養護実践の基礎的能力の育成をめざし、シャドーイングから実践に向けて発展できるように計画し実習要綱を作成した。また、指導担当の養護教諭が指針として活用できるように「実習における指導上のお願い」を作成し、実習目標、実習内容を日々の実習の中でどのような視点で実践するかについての方向性を示すことで、実習の基本的理解が得られることを目指している。

しかしながら、看護学実習と異なり学校現場の養護教諭に実習全般の指導を依頼していることから、実習の具体的内容や学びと課題について、実習指導担当の養護教諭と情報交換をする場を設けることが困難な現状の中、具体的な実習内容や学びについて大学側が十分把握できているとはいえない現状がある。また、養護実習の現状において養護教諭を養成する大学により養護実習で学ばせたい内容にばらつきがあり、実習校の評価と学生の自己評価の観点が一致していない課題が指摘されている(齋藤ら, 2016)。

学部の完成年次を経て新カリキュラムに移行する現在、養護実習の課題を検討することにより、養護教諭養成教育の内容の充実に向けて準備をするための基礎資料を得ることが必要と考えた。

II 目的

本研究は、養護実習後の教職実践演習における養護実習の学びと課題に関するレポートを基に養護実習の学びと構造を検討し、養護実習の課題の明確化と充実に向けての示唆を得ることを目的とした。

Ⅲ 城西国際大学看護学部における養護実習の概要

1. 実習の構造

本学部の養護課程における養護実習 5 単位は、事前指導 0.5 単位と事後指導 0.5 単位を含み実習校における臨地実習 4 単位で構成されている(表1.)。

表 1. 本学部における養護実習の構造

実習事前指導0.5単位	実習校での実習4単位	実習事後指導0.5単位
学習目標	養護実習の目的	学習目標
1. 最近の学校保健の動向と養護教諭の役割を理解する 2. 養護実習の目的・方法・擬態的内容を理解する 3. 実習する学校の地域特性、児童生徒の健康問題の概要を把握する 4. 養護実習に必要な保健指導、健康教育の要点を学ぶ	児童生徒の学校場面における健康管理、疾病予防、応急処置等の活動に参加し、看護学の知識と技術および養護実践の知識と技術を活用して児童生徒の成長発達と関係構築の方法について理解を深める さらに、児童生徒が健やかな状態で学習活動を展開できる支援者としての養護教諭の機能と役割を把握し、養護教諭に必要な専門的知識・技術・態度を養う	1. 実習の経験を振り返り、実習目標ごとの課題を明確にする 2. 学校種の違いによる児童生徒の理解、健康問題、健康教育・保健指導及び保健室経営に関する学びを共有し、養護教諭の役割と活動の理解を深める
実施方法		実施方法
個人ワーク 学校種ごとのグループワーク 保健便りの作成と発表 プレゼンテーション		個人ワーク 学校種ごとのグループワーク プレゼンテーション 「養護実習目標に基づく実習の学びと課題」レポート作成 ※養護実習成果発表会

実習事前指導は、4 年次 4 月中旬から 5 月中旬にかけて実施し、個人ワークと学校種ごとのグループワークを相互に計画し、検討内容をプレゼンテーションし、意見交換を含め相互理解に基づく学習の深まりを期待するものとしている。さらに、養護実習において保健指導、健康教育として活用する可能性が高い教材として「保健だより」をグループごと作成し、作成の意図や教育方略の留意点等を含め発表をしている。

事後学習は、実習記録を基に実習目標に合わせた実施内容を明確化し評価として振り返りを行う。そのうえで学校種ごとに情報を共有し学びの課題をまとめるためグループワークを実施し、その成果をプレゼンテーションする。最終的には個人ワークとグループワークおよびプレゼンテーションの学びを統合してレポートを作成している。また、次年度実習予定の 3 年生が参加する「養護実習成果発表会」を開催している。

2. 実習校における実習の概要

実習校における臨地実習は、4 年次 6 月に 4 週間(4 単位)を実施している。実習目標は、教職に関する科目の学習を基礎として養護概説を含む養護に関する科目の学びを実習校における養護実践として具体的に理解し実践するために 5 つ設定している(表2.)

実習校は、県外となることが多い学生の母校と山武市、東金市の教育委員会を通しての実習校に分散している。養護教諭が指導の中心となり、ホームルーム等の学級活動等に参加するためそのクラスの担任教諭、教育実習の責任教諭等の支援を受けて実習を展開している。前半 2 週間は主として養護教諭や担任教諭のシャドーイングを通して実習目標の理解を図り、後半 2 週間は養護教諭の指導助言を受けながら養護実践を展開するように計画している。特に健康相談に関しては、可能な場合について支援が必要な児童生徒の指導計画立案と相談活動の一部を実施できるように「養護実習の指導上のお願い」に記載している。

表2. 本学部の養護実習の目標（養護実習要項より）

1. 学校教育、学校保健活動における養護教諭の位置づけと役割 1) 教育目的に沿った学校運営組織及び教職員の職務を理解する 2) 養護実習校の特性（校種、規模、地域性など）に基づく教育計画の中に位置づけられている学校保健組織並びに活動を理解する 3) 教育活動、特に学校保健活動の中での養護教諭の位置づけと役割を理解する
2. 学校教育における養護教諭の機能と活動内容 1) 学校教育方針や学校保健計画をふまえた、養護教諭の執務計画立案と1日の執務内容を知る 2) 養護教諭の保健管理活動の実際を理解する 3) 健康教育の内容及方法を理解する 4) 保健室運営（機能、設備等）と来室した児童生徒への対応を理解する 5) 学校教育における学校環境衛生活動と養護教諭の役割を理解する 6) 学校における危機管理（災害を含む）と養護教諭の役割を理解する 7) 学校保健活動をはじめとするさまざまな活動における教職員の連携協働を理解する
3. 児童生徒の心身・生活の現状、健康問題についての適切な判断・指導対応 1) 発育発達過程にある児童生徒の特徴や健康実態を理解する 2) 児童生徒の学校生活の実態を把握し、健康問題を学校生活（学校環境も含む）との係わりからとらえる 3) 児童生徒の健康問題の背景となる家庭生活や地域社会について実態を把握し、その関連をとらえる 4) 健康診断の結果等から児童生徒のヘルスニーズを把握することができる 5) 保健室に来室する児童生徒の傷病への適切な処置、指導方法を理解し実施する 6) 児童生徒の健康問題への対応方法を理解する 7) 児童生徒の健康課題への働きかけの方法を理解する
4. 保健室に来室する児童生徒の健康相談の計画・実施・評価の過程と内容 1) 健康相談に関する資料を収集し、実施可能な計画を立案する 2) 養護教諭の指導のもとで健康相談を実施する 3) 健康相談の評価を適切に行い、次回への課題を明確にする
5. 養護教諭への志向を高め、養護教諭になるための自己の課題の明確化 1) 養護実習を通して、自己の養護教諭像を描くことができる 2) 自らの資質・能力について自己の養護教諭像と比較し、今後に向けた自己の課題を明らかにする

IV 方法

- 分析対象：**2016年6月に「養護実習」を実施した本学部養護課程履修生18名の「教職実践演習」において提出した養護実習の学びと課題に関する最終レポート。
- 分析方法：**Berelson の内容分析の手法に基づき、実習経験と学びが記述されている文章（記録単位）を抽出しコードとした。意味内容の類似性により整理分類しサブカテゴリー、カテゴリーとしてまとめ、それぞれの内容を代表するような表現として命名した。本文中では、コードを「」、サブカテゴリーを< >、カテゴリーを【 】で示す。さらに、カテゴリー間の関係を元のレポート内容と照合しながら分析整理し構造化した。
- 倫理的配慮：**教職実践演習が終了し評価を提出後に、対象学生に対して本研究の目的、方法、参加の自由、匿名性、及び不参加でも成績に関与しないこと、研究成果は学会等で発表すること、発表に際しては個人が特定されないようにデータを扱うこと、研究終了後にはデータを消去すること等を文書と口頭で説明し、不参加を希望する学生は申し出るように依頼した。不参加の申し入れはなかった。また、城西国際大学看護学部倫理委員会に申請し、承認を得た（承認番号 28－18）。

V 結果

1. 養護実習における学びの内容

分析資料から抽出されたコードは121であった。意味内容で整理統合し39のサブカテゴリーから9カテゴリーに整理された（表3. 表4.）。抽出されたコードが多かったカテゴリーは、【養護教諭の専門的な対応】、【児童生徒への教育的介入からの学び】、【チーム学校としての連携・協働】の順であった。

【児童生徒の発達段階の理解】は、3つのサブカテゴリー、10コード(8.3%)で構成された。学年ごとの「幅広い年齢層の児童への学年ごとの工夫・配慮」「高校生であることを重視し問題に自分で対処できるようなサポート」などの学びや＜発達段階を基盤とする児童生徒の理解＞について記述されていた。

【個別性をふまえたコミュニケーションスキル】は、「訴えを聞きつつ……観察やタッチングしながら声をかける」から＜～しながらの対応＞、「養護教諭の一言が今後を左右する」などから＜一言の重み＞、そして「児童の本質を見極めるための……」「生徒に応じた……」などから＜個々の理解と対応＞、「児童に不安を与えない表情と落ち着いた態度」などから＜安心を与える態度＞の4サブカテゴリー、11コード(9.1%)で構成され、児童生徒との関わりにおけるコミュニケーションスキルについて記述された。

【保健室の機能と役割の理解】は、保健室の特徴を示す＜休養の場であり教育の場＞＜来室しやすい環境調整＞＜使用ルールの統一と周知＞の3サブカテゴリー、7コード(5.8%)で構成された。

【児童生徒への教育的介入からの学び】は5サブカテゴリー、20コード(16.5%)で構成された。熱中症予防、虫歯予防、睡眠の重要性、手洗いの意義などをテーマとした生活習慣や疾病に関する保健指導や健康教育の実践を通して＜生活習慣とセルフケア能力育成の目的＞や、児童生徒の＜レディネスの把握＞＜授業方法・教材の工夫＞などの教育方略、さらに、＜教えることの難しさ＞＜責任が重大＞が抽出された。

【看護の学びを活かした児童生徒への対応】は、3サブカテゴリー、9コード(7.4%)で構成され、＜看護の学びを活かした関わり＞＜看護アセスメントの重要性＞、さらに＜医学的視点での把握と対応＞としてこれまでの学習を活かした関わりの重要性が記述された。

【養護教諭の専門的な対応】は、5サブカテゴリー、21コード(17.4%)で構成された。＜成長発達を理解した対応＞＜心身両面からの把握と対応＞＜共感と励ましと説明＞という児童生徒への対応と、＜支援の境界を見極める＞＜意図的な観察＞を学んでいた。

【教師としての養護教諭の役割を認識】は、4カテゴリー、12コード(9.9%)で構成された。＜学校全体を把握＞しく生活習慣の確立を担う＞役割、「養護教諭も教員であることを強く認識」しく教師としての役割＞を学び、併せて教師としての養護教諭について＜大変だが魅力的＞と記述された。

【チーム学校としての連携・協働】は、5サブカテゴリー、19コード(15.7%)で構成された。担任、他教員、他職種さらに保護者などと養護教諭が連携している実際を学び、具体的な場面を通して学校全体として＜チームで働く意識＞を学んでいた。

【養護教諭の資質能力】は、6カテゴリー、12コード(9.9%)で構成され、＜判断力＞＜情報収集発信力＞＜コミュニケーション力＞＜観察力＞＜プレゼンテーション力＞と社会人としての能力を含む＜人間力＞が抽出された。

表 3. 本学部における養護実習の学びの内容 (コード数) その1

カテゴリー	サブカテゴリー	主なコード
児童生徒の発達段階の理解 (20)	成長発達の知識の重要性	高校生であることを重視し自分で対処できるようなサポート
	幅広い年齢層の理解と対応の工夫	幅広い年齢層の児童への学年ごとの工夫・配慮が必要
	発達段階を基盤とする児童生徒の理解	発達段階と照らし合わせて各学年の特徴を理解する
個性をふまえたコミュニケーションスキル (11)	～しながらの対応	児童の訴えを聞きつつ本人が納得できる状況の把握と説明 児童の言動や表情を観察やタッチングしながら声をかける
	安心を与える態度	児童に不安を与えない表情と落ち着いた態度での対応 自然と話を聴く姿勢、タッチング、傾聴により生徒が安心して話すことができる
	一言の重み	養護教諭の一言が生徒の今後を左右する 児童ができることを一言ほめて肯定的な自己評価につなげる
	個々の理解と対応	児童の本質を見極めるためのコミュニケーション能力と判断 個々の児童の年齢別、発達段階の特性を生かしたコミュニケーション技術 生徒に応じた声かけや傾聴、助言の重要性
保健室の機能と役割の理解 (7)	休養の場であり教育の場	保健室は休養の場であり教育の場
	来室しやすい環境調整	生徒の思いを受け止め、来室しやすい環境を整える 保健室はいつ来てもいいことを伝え心のよりどころとする 悩みの多い時期だからこそ相談しやすい環境づくり
	使用ルールの統一と周知	保健室のルールを周知し、利用を促すことが保健室経営として重要 生徒に保健室の使用方法を統一し平等に接する
児童生徒への教育的介入からの学び (20)	生活習慣とセルフケア能力育成の目的	健康教育は生活習慣を習得させる意義が大きい 児童の生活習慣の確立とセルフケア能力育成の重要性 単に教科ではなく、人としてのルールや生活習慣を学ぶ場 生活習慣の基礎を獲得していくための保健指導の重要性
	教えることの難しさ	保健教育では導入で児童生徒の関心を得る、学ぶ意欲を湧き立たせる難しさ 健康相談では日常の関わりとのメリハリをつける難しさ
	授業方法・教材の工夫	児童生徒の興味関心を高めるための授業方法・教材の工夫 保健指導や健康教育における指導案作成や興味を引く展開方法
	レディネスの把握	保健教育における生徒のレディネスを把握する 保健指導では生徒の理解度に応じた内容と方法の工夫
	責任が重大	指導する側の責任が重大 児童の自信と満足感につなげる指導の責任
看護の学びを活かした児童生徒への対応 (9)	看護の学びを活用した関わり	けが・病気の応急処置に関する看護の学習を活かす 小児の心身の成長発達の学びで来室生徒に適した関わりができた 看護のコミュニケーション技術、アセスメント能力が保健室来室生徒への臨機応変な対応につながる
	看護アセスメントの重要性	看護のアセスメント(観察・関わり)を実習に活かす 体調不良を訴える児童のバイタルサイン観察やアセスメントの知識の重要性
	医学的視点での把握と対応	医学的視点で症状、留意点を把握できた 医学の知識に基づく情報収集、アセスメントにより疾病の早期発見、早期受診、予防行動につなげる アセスメントに基づき医学的視点を意識した関わりができた

表4. 本学部における養護実習の学びの内容 (コード数) その2

カテゴリー	サブカテゴリー	主なコード
養護教諭の専門的な対応 (21)	心身両面からの把握と対応	身体面だけではなく心理面にも目を向け情報収集 心身の課題が関係しているという学びを意識した関わりができた
	成長発達を理解した対応	児童は傷病を大人より重症と捉える傾向を認識した安心を与える対応
	共感と励ましと説明	苦痛体験を助長しない表現と児童への励ましと説明 悩みを引出し、傾聴し、気に掛けることで悩みを軽減する けがの処置における児童の思いへの共感
	支援の境界を見極める	生徒自身が問題解決できるように一緒に考える姿勢 短時間でわかりやすく助言するなどの関わりが効果的 来室生徒への平等性と優先生の判断が難しい 児童生徒との関係で場面を想定して境界を見極める必要
	意図的な観察	登下校時の観察で、けがや体調不良の生徒の様子を知る 生徒と時間を共有し、行事への参加を通して普段の生徒を知る 表情だけで異変を察知し、心身へのサポートがスムーズになる
教師としての養護教諭の役割を認識 (12)	大変だが魅力的	養護教諭をまじかで見て想像以上に大変な仕事であると理解 大変だがそれ以上に魅力的な仕事
	学校全体を把握	学校の目標や根拠を理解したうえでの養護教諭としての業務 授業や学校自体のことを把握しておく必要
	生活習慣の確立を担う	生活習慣の確立の役割
	教師としての役割	養護教諭も教員であることを強く認識 教員であることを意識 養護教諭は生徒を守る大切な役割を持つ 生徒指導には教育心理や道德の知識が重要
チーム学校としての連携・協働 (19)	担任との連携	保健室来室児童の様子を担当に連絡、職員会議で確認 担任の先生と場所を限らず積極的に声をかける 担任と連携して来室生徒に関わる
	他教員との連携	教員間の連携は面と向かって話をする 生徒の心身の健康管理のための他教員との連携の必要性 教職員に健康管理についての声掛けの協力依頼 体育教諭との綿密な連携による、持病を持つ生徒の情報交換 他教員と日常からコミュニケーションを積極的にとることが重要
	他職種との連携	如何に他職種と連携するかが重要 スクールカウンセラーと養護教諭が随時情報共有することで早期介入できる
	保護者と連携	連絡票により生徒の様子、処置、今後の方針を正確に伝える 保健室来室児童の保護者との連携を養護教諭のシャドーイングから学ぶ
	チームで働く意識	報告だけでなく対策の検討や提案をする 場所を限らず積極的に声をかける 教職員や他職種、保護者との連携の実際 チームで働くことを意識し、連携しながら児童生徒と関わる
養護教諭の資質能力 (12)	判断力	保健室では基本ひとりなので、緊急対応、優先性に関する迅速で的確な判断力が必要 養護教諭としての判断力、アセスメント力が必要
	情報収集発信力	保健室に閉じこもらず自ら情報発信、収集する重要性 アンケート等の統計データによる学校・地域特性を把握する力
	コミュニケーション力	児童生徒の本質を見極めるためのコミュニケーション能力
	観察力	問題を抱えていても表現できない生徒には察して声をかける観察力が必要
	プレゼンテーション力	情報の重要性を伝えるプレゼンテーション能力の重要性
	人間力	社会人としての能力を持つことが重要 人としての基本的な能力

2. 養護実習の学びの構造

養護実習の学びの構造を明らかにするため、抽出されたカテゴリーを基に再度レポートの内容と照合して模式図化した(図)

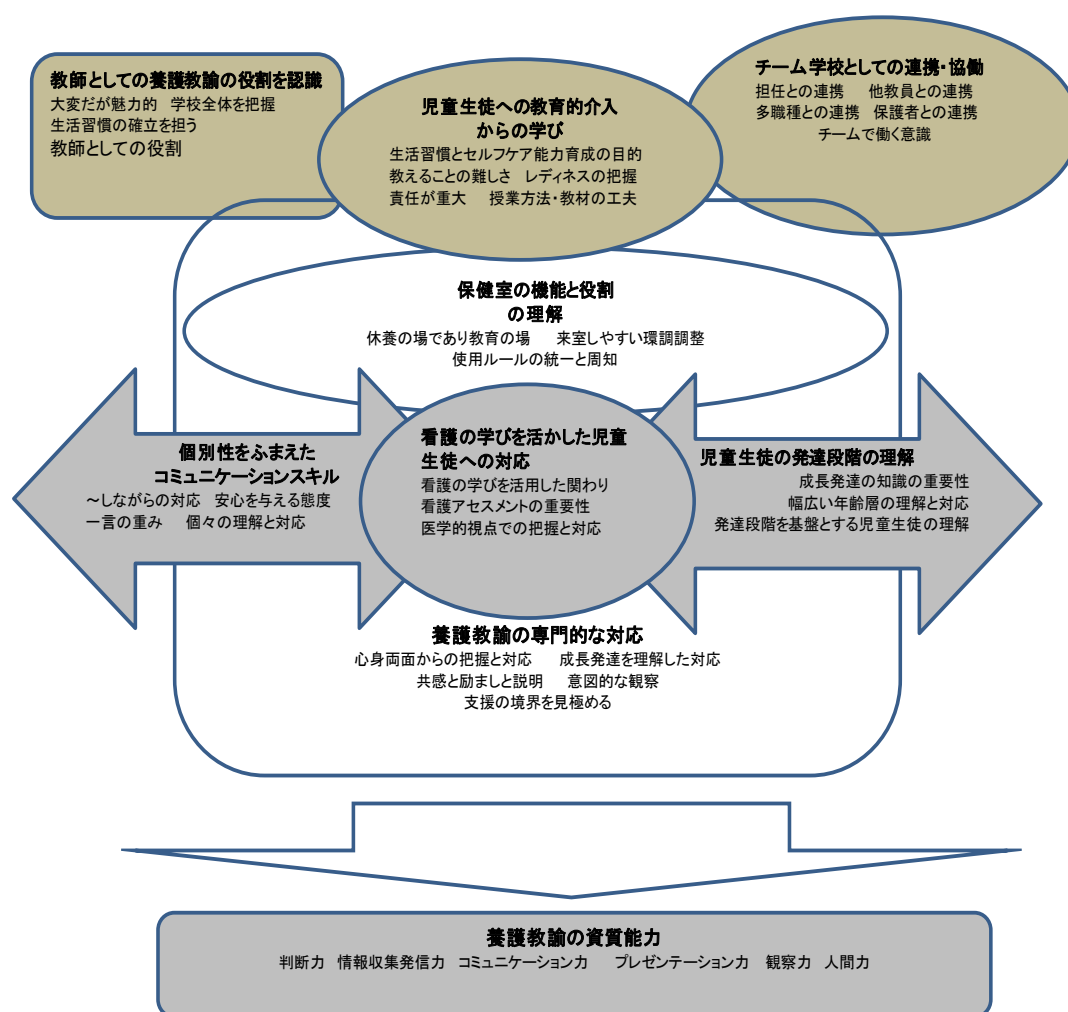


図 養護実習の学びの構造(カテゴリーの関係)

全体として、養護教諭の養護実践としての学び、教師及び教育としての学び、さらにそれらから導かれる養護教諭としての資質能力の学びという3つの構造が養護実習の学びとして組み合わせられていることが明らかとなった。

日々の児童生徒とのかかわりや保健室にきた児童生徒への対応などの養護実践により、養護の対象理解としての【児童生徒の発達段階の理解】と対象とのかかわりを通しての【個性性をふまえたコミュニケーションスキル】の学びが導かれていた。さらに、これらは【看護学の学びを活かした児童生徒への対応】の重要性の気づきと相互補完的な関係としてつながり、毎日の保健室における執務による＜休養の場学びの場＞＜来室しやすい環境調整＞などの【保健室の機能と役割の理解】と関連していた。そして、日々の保健室という場を中心とする養護教諭とともに実施する養護実践から、対象理解とコミュニケーションスキルを包含するように【養護教諭の専門的な対応】としてより深い学びが導かれるように位置付いた。

また、生活習慣に関する保健指導や教育的な関わりに基づく【児童生徒への教育的介入からの学び】を中核として【教師としての養護教諭の役割を認識】を学び、多くの学校場面において【チーム学校としての連携・協働】の経験を通じた理解につながった。

さらに、それぞれ抽出された学びから【養護教諭としての資質能力】の学びと気づきにつながっていることが明らかとなった。

VI 考察

養護実習は4年次6月に実施している。定期健康診断後の保健指導、学校行事に関する保健指導などの時期であることから【児童生徒への教育的介入からの学び】がなされていた。学校における体育・健康に関する指導は、学習指導要領(2008)「総則第1の3」(文部科学省, 2008)に明記され、生徒の発達段階を考慮し学校の教育活動全体を通じて行うものとしている。さらに、養護教諭の行う保健指導は、特別活動において学級担任との連携を図りつつ養護教諭の専門性を発揮し行うことが大切であると述べられている(采女, 2016)。本田、北原ら(2014)は、学習指導要領の総則には表現されているものの保健指導の指導内容や指導目標については定められていないこと、学校保健安全法(2008)第9条(文部科学省, 2008)に養護教諭と教職員が相互に連携して行う保健指導が明記されたことで教育現場における取組が期待されているが、それぞれの学校の個別の取り組みに依存している現状があることを指摘している。

抽出されたコードおよびサブカテゴリーから、対象学生は生活習慣の確立への支援や健康教育としてタイムリーなテーマを設定し、授業形式での教育的介入を経験していたことが明らかとなった。学校種は異なるが、実習校の養護教諭は健康教育や保健指導を重要視していることがうかがえた。さらに、養護教諭の指導助言を受けながらではあるが、授業案の作成、教材の作成、集団を対象とした指導の実施を通して教育方法、レディネスの把握という教育学的学びだけではなく、学習する側から指導・教育する立場に立つことの重大さを学んでいることが明らかとなった。一方、養護実習事前指導において保健だよりの作成を行っているが、集団指導としての指導案や教材作成等の教授法に関する基礎知識についての科目がないことから、実習を通しての学びはあるものの実践を裏打ちする学習の構築が課題であると考ええる。

コード数が最も多かった学びである【養護教諭の専門的な対応】は、養護実習4週間を通して養護教諭の児童生徒への対応を観察し、実習後半では養護教諭の見守りのもとで行うすべての具体的な養護実践に基づき学び得ていることが示唆された。児童生徒とのかかわりにおける【児童生徒の発達段階の理解】を基盤とする【個別性をふまえたコミュニケーションスキル】の学びは養護実習の目標3.(表2.)を達成するための基盤的知識技術として位置づくものと考ええる。八重樫、小貫(2012)は養護実習における学びの調査結果として、「言葉かけ」のカテゴリーにおいて児童生徒に応じた言葉かけの学びの記述が多いことから、相手の立場や学年に応じたコミュニケーションが難しいと捉えている傾向があることを指摘している。本研究においては【児童生徒の発達段階の理解】を肯定的に認識し、さらに＜～しながらの対応＞＜安心を与える態度＞＜一言の重み＞というサブカテゴリーに示すように「言葉かけ」ではなく言葉の意味や関わりというコミュニケーションスキルとしての学びが得られたことが示唆された。

さらに、【看護の学びを活かした児童生徒への対応】は、本学部学生の特徴が表れたカテゴリーである。竹鼻ら(2010)らの先行研究では、看護系ではない養護教諭養成課程の学生を対象として養護実習後に「実習を通じて学んだこと」を自由記述で調査している。結果として“考え方の広がり”“養護実践への活用”“子どもへの対応の変化”がカテゴリーとして抽出されたと報告している。本研究では＜看護の学びを活かした関わり＞＜看護アセスメント＞＜医学的視点での把握と対応＞というサブカテゴリーに示すように、基礎看護学、小児看護学の講義・演習・実習をすでに経験し観察、アセスメントを学び得たうえで養護実習を展開していることから、看護学部の学生ならではの学びの積み重ねが可能となったと言える。

コード数が比較的多かったカテゴリーである【教師としての養護教諭の役割を認識】と【チーム学校としての連携・協働】は、学びの構造として重要な部分であり、養護教諭としてだけではなく“教師として”が意識された活動の学びであると考ええる。児童生徒の健康問題への対応において、保健室はもとより養護教諭が他の教員と多様な場面で情報交換している姿を目の当たりにしていることが記述を通して明らかになった。さらに保護者、学外の専門職との連携について場面への参加を通して学んでいた。いじめや不登校、貧困などを背景とする生活習慣の乱れ、肥満、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の現代的健康問題に対して、2015年中央教育審議会は「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」答申を出し、学校の組織文化に基づく業務の在り方を見直し「チームとしての学校」を作り上げていくことの重要性和家庭、地域との連携・協働についてもPTAや地域の団体等との連携などを示している。養護教諭の実践をシャドーイングしながら、学校という組織の中で養護教諭が他教員や保護者などの他者とチームとして機能し、情報交換やそれぞれの役割を尊重した支援の方策立案、実施の過程を展開していることを学んでいることが明らかとなった。児童生徒の健康課題に関してその要因が多様化、複雑化している現在、養

護教諭が学校保健活動の中核となり多様な専門人材との連携や教職員、保護者を含む地域と連携・協働する活動の実際を学び得た収穫は非常に大きいと考える。その意味で養護教諭の専門性と教員としての役割についても学び得ていたことが明らかとなった。

養護実習の学びのそれぞれを通して【養護教諭としての資質能力】の一つ一つを認識し、養護実践を支える人としての中身＜人間力＞の重要性を認識していた。人間力以外の5つのサブカテゴリーは2年次の科目である「養護概説」で教授している内容と一致していたが、＜人間力＞は人としての充実や社会人としての能力の必要性を認識していたことが明らかとなり、養護実習を通して大人としての成長の一步となったのではないかと考える。

養護実習はそれまでの看護学実習と異なり、学生が一人で実習校に出向き養護教諭とマンツーマンといってもいい関係性の中で、参加するホームルームの担任教諭や教育実習担当の責任教諭、体育関連の教諭など多くの教職員の支援を得ながらの4週間である。抽出された39のサブカテゴリーと9カテゴリーは非常に重要な学びの記述であった。しかし、実習項目である「学校保健計画」「危機管理」「健康相談」に関する明確な記述がなく、カテゴリーとして抽出されなかったことは養護実習科目担当者として今後の課題であると痛感した。また、学びとして記述されたことすべてを学生個々が養護実践として実施、経験しているとは言い難い部分があると想定されるため、実習経験内容や項目についてより詳細に検討する必要性が示唆された。

VII 結論

2016年6月に「養護実習」を実施した本学部養護課程履修生18名の「教職実践演習」において提出した養護実習の学びと課題に関する最終レポートを内容分析の手法に基づき検討した。結果、39サブカテゴリー、9カテゴリーが抽出され、養護教諭の実践からの学び、教師及びチーム学校としての学び、さらに養護教諭の資質能力の学びの内容と構造が明らかとなった。実習目標の一部に関しては記述が見られないことが課題となったが、さらに実習の充実に向けて実習内容の明確化や具体化を検討する必要性が示唆された。

謝辞

本研究の調査に快く協力くださった城西国際大学看護学部2016年度4年生養護課程履修18名の学生の皆様に、心から感謝いたします。

なお本研究は、日本養護教諭教育学会第25回学術集会(金沢市)において発表した内容に加筆修正したものである。

文献

- 本田浩江, 北原和明他(2014). 付属小学校における保健指導の展開—指導の実際を養護実習にいかす—. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 4, 133-142.
- 文部科学省(2008). 学習指導要領「生きる力」. 第1章 総則. 第1教育課程編成の一般方針.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/sou.htm, November 12, 2017.
- 文部科学省(2008). 学校保健安全法. 保健指導(第9条).
<http://law.e-gov.jp/cgi-bin/idxoutrefdata.cgi>, November 1, 2017.
- 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(答申)(中教審第185号).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm, November 1, 2017.
- 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—.
- 大谷尚子(2011). 第1章. 養護実習の意義と目的. In 大谷尚子, 中桐佐智子(編), 養護実習ハンドブック. (pp11). 東山書房.
- 齋藤千景, 竹鼻ゆかり他(2016). 養護教諭養成大学における養護実習の現状と課題. 学校保健研究, 58, 75-83.
- 竹鼻ゆかり, 朝倉隆司他(2010). 養護実習における学生と養護教諭の学びの検討. 東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系, 62, 55-61.
- 采女智津江(2016). 第6章. 保健教育. In 采女智津江(編), 新養護概説 第9版(pp146). 少年写真新聞社.
- 八重樫節子, 小貫麻美(2012). 養護実習における養護学生の学びの実態—養護実習事後指導における質問紙調査から—. 東京福祉大学・大学院紀要, 2(2), 183-189.

学校事故の傾向と分析 ～小学校における学校事故事例検索データベースより～

立林春彦 看護学部・准教授

はじめに

我が国は少子化の時代に入り、子どもの数は減少傾向を続けている。小学生の姿は、親や家族だけでなく、地域の人にとっても元気を与えてくれる貴重な存在になっている。屈託のない表情、明るい笑顔、健やかな表情、学校の中に入ると、休み時間はそこかしこから明るい笑い声が響いてくる。そうした小学校の一日を過ごしながら、子どもたちは、たくさんの友だちをつくり、クラスの仲間と協力して活動し、真剣に学んでいく。小学校で体験する毎日のひとつひとつのことが、児童の健やかな成長の糧となっていく。その健やかな成長と安全を側面から支援していくのが養護教諭である。養護教諭は保健室での応急処置だけではなく、学校全体の保健の管理を行っており、専門的な立場からすべての児童や生徒の保健、環境衛生の実態を的確に把握する必要がある。子どもたちが学校生活を楽しめるように、安全に過ごすように支援することも、養護教諭の大切な仕事のひとつである。

養護教諭にとって、日常的に保健室などの業務や健康管理などの業務があり、忙しい。しかし、突発的に、大きな事故の場面に遭遇する場合もある。死亡に至る事故や障害も持つてしまう事故は、保健室での対応などの業務で慌ただしく日々業務をしている養護教諭にとっては、それほど意識することのない事案かもしれない。こうした学校事故はここ近年でも、毎年 100 件ほど¹⁾起きている。重大な事故であり、起きた後での検討や改善はすべての教員にとって真剣に向かい合う事案であることは間違いない。起きた後のことは大切であり、その改善等も非常に重要であることは当然である。その前に、日々、多忙な業務に追われる教員たちに注意を喚起し、子どもたちに対しても、事故に遭わないような指導や注意喚起をしていくことが必要である。そのためには、養護教諭は、学校事故の概要を知り、傾向を把握しておくことが、日々の養護教諭としての業務に役立つばかりでなく、養護教諭への他の教員、管理職、保護者からの信頼を得ることにもなる。そうした信頼を得ることは、学校事故に対する改善や提言、事故の予防に役立つことにつながってくる。そうした信頼は相互に作用して、養護教諭の業務の遂行を円滑にし、学校業務全般の実施にも潤滑に寄与し、小学校に通う児童や通わせている保護者に対してもプラスの面での作用を及ぼすことになる。

そこで、養護教諭が、学校事故に対して知識を深め、事例の傾向を知り、さらにその対策をとるために、寄与していきたいと考え、学校事故事例の小学校のデータを数的に処理し、分析を行い、検討を加えた。

対象及び方法

対象

独立行政法人日本スポーツ振興センターが一般公開をしている学校事故事例検索データベースの資料を用い、平成 26 年度から平成 28 年度の小学校での死亡事例・障害事例の323件すべてを対象にした。独立行政法人日本スポーツ振興センターとは、独立行政法人通則法(平成11年法律第103号)及び独立行政法人日本スポーツ振興センター法(平成14年法律第162号)に基づき、「スポーツの振興と児童生徒等の健康の保持増進を図るため、その設置するスポーツ施設の適切かつ効率的な運営、スポーツの振興のために必要な援助、学校の管理下における児童生徒等の災害に関する必要な給付その他スポーツ及び児童生徒等の健康の保持増進に関する調査研究並びに資料の収集及び提供等を行い、もって国民の心身の健全な発達に寄与すること」を目的として設立された。スポーツ振興基本計画並びに学校安全、学校給食及び災害共済給付などに関する国の施策の方針に基づき、文部科学省との密接な連携・協力の下、各業務の適正かつ円滑な実施に努めている機関である。

調査方法

独立行政法人日本スポーツ振興センターでは、法人文書の開示のほか、情報公開法第22条及び同法施行令(平成14年政令第199号)第12条の規定に基づき、情報提供を行っており、その中に災害給付状況の情報提供をしている。提供の方法として学校事故事例検索データベースで検索項目を選択し、「検索」ボタンを押すことでデータが得られるシステムになっている。選択する

検索項目は、「給付年度」、「死亡」と「障害」、「死亡障害種」、「被災学校種」「被災学年」「性別」「場合別」「発生場所」「遊具等」などがある。そのそれぞれについて検索したい項目を選択して検索をクリックすることで探したい情報が得られる方法になっている。

分析方法

独立行政法人日本スポーツ振興センター法施行令では、災害共済給付に係る災害を施行令 3 条には、「児童生徒等の負傷でその原因である事由が学校の管理下において生じたもの」と原則を示している。このように、学校事故とは通常、学校の教育活動に伴って起きた事故及び学校施設の使用をめぐるおきた事故を指している。学校事故事例検索データベースの平成26年、27年、28年に死亡または障害により災害給付を受けた小学生を対象に、低学年と高学年の2つのグループに分けて集計した。死亡または障害の内容も低学年と高学年別に集計し、学校事故が起きた具体的な時間や場所についても集計した。男女や学校事故が発生した時間や場所に違いがあるのかを T 検定を用いて検討した。統計処理及び分析には、SPSS ver21 for Windows を使用した。なお、有意確率が0. 05未満を統計学的に有意であると判定した。

結果

小学校の低学年と高学年の学校事故発生数

対象とした全国の小学校の学校事故の死亡・障害の災害共済給付件数を表1に示す。平成26年度～平成28年度に給付された総数323件の死亡・障害事例の数は、それぞれ111件、102件、110件であり、その3年度分を合計した内訳では、小学校の低学年は142件、小学校の高学年は181件で小学校の高学年が多かった。学校事故に被災して死亡または障害に至った件数は323件のうち、死亡が49件、障害が274件であった。小学校の低学年と高学年とでは、それぞれ142件、181件であり、高学年の方が多かった。被災を受けた学年別では、小学校6年生が74件で最も多く、次に小学校5年生が61件、続いて小学校1年生が54件、小学校2年生と4年生がともに46件で、最も少なかったのが小学校3年生の42件であった。性別では、男児が198件、女児が125件で男児が多かった。

学校事故が発生した時間では、休憩時間のときが141件で最も多く、次に教科などの授業中が75件、で特別活動中、通学中、学校行事、課外活動の順であった。低学年と高学年では順序が違って、ともに休憩時間が最も多かったが、次に低学年は、通学中で、各教科等、特別活動(除学校行事)、学校行事の順であったが、高学年では、各教科等が2番目に多く、続いて、特別活動(除学校行事)、通学中、学校行事の順であった。

学校事故が発生した場所では、学校の校舎内が164件と最も多く、次に学校内の校舎外で102件、学校外が57件であった。低学年、高学年とも同じ順番であった。

表 1 小学校 低学年と高学年の学校事故発生数				
		小学低学年（件）	小学高学年（件）	計（件）
発生した年度	平成26年	44	67	111
	平成27年	47	55	102
	平成28年	51	59	110
	計	142	181	323
被災後の状況	死亡	27	22	49
	障害	115	159	274
計		142	181	323
被災学年	小学1年	54	0	54
	小学2年	46	0	46
	小学3年	42	0	42
	小学4年	0	46	46
	小学5年	0	61	61
	小学6年	0	74	74
計		142	181	323
性別	男	81	117	198
	女	61	64	125
計		142	181	323
学校事故の発生時	各教科等	25	50	75
	通学中	26	13	39
	特別活動（除学校行事）	17	28	45
	休憩時間	70	71	141
	学校行事	3	13	16
	課外指導	1	6	7
計		142	181	323
学校事故の発生場所	学校内・校舎外（園内・園舎外）	52	50	102
	学校外（園外）	30	27	57
	学校内・校舎内（園内・園舎内）	60	104	164
計		142	181	323

死亡または障害の内容

学校事故による死亡または障害の内容を表2に示す。外
貌・露出部分の醜状障害が115件と最も多かった。次に視
力・眼球運動障害44件、歯牙障害41件、精神・神経障害2
5件、手指切断・機能障害19件の順で続いた。高学年もこ
の順番で多く、低学年でも、2番目の歯牙障害と精神・神経
障害が同じ件数であったが、順序は同じ傾向であった(表
2)。

学校事故が発生した具体的な時間帯

学校事故が発生した時間は、低学年は休憩時間中、昼
食時休憩中、下校中の順で件数が多かったのに対し、高学

表3 学校事故が発生した具体的な時間帯			
具体的な時間帯	小学低学年	小学高学年	計
体育（保健体育）	17	33	50
下校（降園）中	22	11	33
学級（ホームルーム）活動	5	11	16
休憩時間中	27	33	60
昼食時休憩時間中	23	19	42
授業終了後の特定時間中	11	11	22
競技大会・球技大会	1	0	1
始業前の特定時間中	9	8	17
その他の教科	6	8	14
給食指導	6	4	10
図画工作（美術）	2	1	3
日常の清掃	5	6	11
登校（登園）中	4	2	6
総合的な学習の時間	1	5	6
遠足	2	0	2
理科	1	4	5
体育的クラブ活動	0	4	4
体育的部活動	0	6	6
その他儀式的行事	0	1	1
その他 集団宿泊的行事	0	6	6
家庭（技術・家庭）	0	1	1
児童（生徒・学生）会活動	0	1	1
球技大会	0	1	1
その他健康安全・体育的行事	0	2	2
運動会・体育祭	0	2	2
文化的行事	0	1	1
計	142	181	323

学校事故が発生した具体的な場所

学校事故が発生した場所では、学校の校舎内、次に学校内
の校舎外、学校外の順に多かったが、具体的な場所は、運動
場・校庭が最も多く35件で、次に、教室が72件、道路が36件、
体育館・屋内運動場が35件、廊下が21件と続いた(表4)。

学校事故(小学校低学年と小学校高学年)と時間・場所・性別
との比較

発生した学校事故で、学童の性別、発生した時間、発生した
場所、のそれぞれと低学年と高学年での発生件数の比較の結
果、有意差(p<0. 05)が学校事故の発生した場所でみられた
(表5)。この違いは高学年になると身体能力が成長し、低学年

表5 小学校低学年と小学校高学年の学校事故の時間・場所及び性別との比較	
低学年・高学年と比較した事項	有意確率
性別	. 167
学校事故が発生した時間	. 947
学校事故が発生した場所	. 015 *
t検定 * : P < 0. 05	

表2 死亡または障害の内容			
死亡・障害種	小学低学年	小学高学年	計
外貌・露出部分の醜状障害	57	58	115
視力・眼球運動障害	15	29	44
心臓系突然死	2	1	3
溺死	3	0	3
手指切断・機能障害	8	11	19
精神・神経障害	11	14	25
大血管系突然死	1	3	4
中枢神経系突然死	4	5	9
上肢切断・機能障害	5	8	13
頭部外傷	6	4	10
胸腹部臓器障害	1	2	3
窒息死（溺死 以外）	4	4	8
歯牙障害	15	26	41
その他	1	1	2
内臓損傷	2	2	4
下肢切断・機能障害	1	5	6
全身打撲	4	1	5
聴力障害	2	1	3
せき柱障害	0	5	5
頸髄損傷	0	1	1
計	142	181	323

年は体育(保健体育)、休憩時間中、昼食時休憩中、学級(ホーム
ルーム)活動の順で多く、低学年と高学年では順序が違っていた。
その発生した具体的な時間帯については、休憩時間中が60件と
最も多く、次が体育(保健体育)で50件、続いて昼食時休憩中が4
2件、下校中が33件、授業終了時の特定時間中22件、始業前の
特定時間中17件、学級(ホームルーム)活動中16件、その他の教
科14件、日常の清掃11件、給食指導10件の順で多かった。低学
年では休憩時間中が27件で最も多く、続いて昼食時休憩中23
件、下校中22件、体育17件、授業終了後の特定時間中11件の順
で多かった。高学年では、体育と休憩時間中がともに33件で最も
多く、昼食時休憩中19件、下校中と学級(ホームルーム)活動、授
業終了後の特的時間中が同じ11件であり、その順序で多かった
(表3)。

表4 学校事故が発生した具体的な場所			
具体的な場所	小学低学年	小学高学年	計
運動場・校庭（園庭）	39	46	85
便所	3	4	7
教室（保育室）	31	41	72
体育・遊戯施設	7	2	9
階段	4	4	8
運動場・競技場	1	0	1
道路	25	11	36
廊下	8	13	21
プール	3	1	4
昇降口・玄関	4	8	12
体育館・屋内運動場	5	30	35
排水溝	1	0	1
講堂	2	1	3
公園・遊園地	1	1	2
海、湖、沼、池	1	0	1
実習実験室	1	3	4
山林野（含20場）	0	7	7
河川	0	1	1
実験実習室	0	1	1
その他	6	7	13
計	142	181	323

と身体能力や行動範囲や活動量に違いから、低学年は登下校時など、高学年では体育館・屋内運動場などでの発生場所への対策が示唆された。

小学校低学年と小学校高学年の遊具等の学校事故

学校事故が発生した場所で遊具等に関して発生した事故を集計した結果、低学年では滑り台、鉄棒が多く、次に多かったのが、ぶらんこ、総合遊具・アスレティック、登り棒で、続いて雲てい、回旋塔であわせて16件あった。高学年ではこれは全くなく、跳箱、シーソー、ジャングルジムで5件であった。これらには低学年では全くなかった。低学年の方が多く、顕著な違いがあった(表6)。

遊具等	小学低学年	小学高学年	計
滑り台	4	0	4
雲てい	1	0	1
ぶらんこ	2	0	2
鉄棒	4	0	4
総合遊具・アスレティック	2	0	2
回旋塔	1	0	1
登り棒	2	0	2
跳箱	0	2	2
シーソー	0	2	2
ジャングルジム	0	1	1
計	16	5	21

考察

対象で、小学校高学年の方が小学校低学年よりも学校事故発生数が多かったのは、文部科学省の小学校学習指導要領²⁾にもあるように、小学1年生では総授時数が850時間であったのが、小学校4年生の高学年になると980時間になっており、さらに総合的な学習の時間などの授業内容も増加しており、高学年になるにつれて、学校の授業時間、行事やクラブ活動、宿泊などの集団的な活動が増えてくること、身体的にも発達し、知的好奇心や関心面も増してくことから、学校事故の発生数が多くなったからだと考える。死亡と障害の被災後の状況では、小学校低学年の方が、死亡件数が高学年よりも件数が多かった(27対22)。田島ら³⁾は、低学年はまだ高学年に比べて身体能力や知育面で成長が十分でないとして述べている。このように低学年は登下校時に交通事故などの死亡や学校について不慣れであることから、施設などからの落下や川などの入水事故などで死亡に至ることなどから死亡の件数や割合が高くなったと考える。被災の学年では入学してすぐの1年生で件数が高く(54件)、その後3年生まで減少し、4年生から増加していくのも、登下校時の事故や不慣れな面に起因しており、それが学校での滞在時間や授業時間、行事などの増加、身体の発達、行動範囲、活動の増加から小学校高学年になると事故の件数が多くなっていくからであると考えている。小野⁴⁾は生活時間調査から見る小学生の生活実態の研究で、男子のほうが活動的に生活している様子が見られたと報告している。学校事故で男児の方が女児よりも件数が多く、低学年でも高学年でも同様であった。これは、男児の方が活動的であることから、女児よりも事故に遭う件数が多くなったからだと考える。事故がどのようなときに起こっているかについては、休憩時間が最も多かった。授業と授業の間や始業時前の時間、昼休み時間は教師が不在となる時間で監督や注意ができない時間帯であり、山口ら⁵⁾は小学校では学年が高くなるにつて、学校スキルを活用する場面が増えてくると述べている。小学生も個人での行動が多くなり、低学年になるほど学校での経験が少なく、危険の認識や行動経験などから得た危険認知や危険回避のスキルが活用できず、それが学校事故が発生しやすい環境になっていることが、最も多く学校事故が起こったからだと考える。各教科等が次に多いのは、体育など運動に関して事故につながることや、理科や総合的な学習時間などの授業が高学年になると増えていくことも事故が多くなったからだと考える。低学年では、通学中の事故が休憩時間の次に多かった。これは登下校時に交通事故で被災することが高学年よりも多いからであると考えている。このように小学校の養護教諭として、学校事故の傾向に低学年と高学年に違いがあり、授業中よりも休憩時間中に事故が起こること、始業前にもあること、交通事故などには低学年が遭う確率が高く、死亡に至る事故になることが多いこと、高学年になるにつれて、事故の件数は増えていること、授業に関するものが増え、性別では男児多いことなどの傾向に注意する必要があると考える。

小学校の低学年と高学年の間では学校事故の件数で、性別、学校事故が発生した時間、発生した場所で違いがあるかを検討し、性別や学校事故が発生した時間では違いはなかったが、学校事故が発生した場所では有意な差がみられた。小澤ら⁶⁾は生活習慣と運動は子どもの意欲と関連していると述べている。高学年になるに従い、小学生は学校生活に慣れていき、授業時間の増加やクラブ活動などの行事への参加する機会も増えていく、身体面での成長も著しく、行動範囲や活動量も同時に増える。そのように活動する場や機会が増え、低学年に対しても指導等も行うようになってくる。それが低学年と比べて学校事故が発生する場所で、有意に違いで出ることになったと考える。学校事故が発生した具体的な場所では、低学年・高学年とも運動場や校庭が最も

多いが、高学年では体育館・屋内運動場が 30 件と低学年の 5 件と比べて目立って多かった。これは、高学年になると身体能力が成長してくることで、それにとまって事故が多くなるからであり、低学年は登下校時に事故に遭うなどから、道路での件数が多かったからだと考える。とくに遊具等での事故では、低学年では滑り台、鉄棒、ぶらんこ、総合遊具・アスレチック、登り棒で、雲てい、回旋塔で事故が発生しているのに、高学年では事故は皆無であった。高学年では、跳箱、シーソー、ジャングルジムで事故が起きているのに、低学年では皆無であり、顕著な違いがあった。このことから学校として危機管理を考える場合、環境面での施設管理、教員への注意喚起などの改善を図る必要性があると考ええる。

学校事故は、小学生が低学年から高学年になるにつれて、身体能力、活動範囲の差異があり、小学生の能力的な要因もあり、発生する時間や場所が異なる傾向がある。こうした差異に対して、事故災害への対応を時間帯や場所により低学年と高学年で違う対策を学校内で全教員が共通の認識をもつ必要がある。そのためには、通学中を想定した道路等の危険箇所の抽出及び防止対策、指導・訓練の実施、遊具などの施設・設備の改善や点検、さらに補強の対策の実施、体育館・運動場での事故に対する教員間の連携の確認、救護の訓練の実施、対応マニュアルの制定などが考えられる。養護教諭として、事故の減少や防止にむけた改善の提言を行っていき、小学生が健康で安全な学校生活を送り、保護者や家族が安心して過ごせるように努めていく必要がある。

結語

低学年では、登下校時に交通事故で被災することが高学年よりも多く、死亡の件数や割合も高くなっていた。これは学校での経験が少なく、危険の認識や行動経験などから得た危険認知や危険回避のスキルが活用できないことから、低学年ほど登下校時に事故の件数が多くなっていると考えられた。小学校高学年になると、登下校時など道路での事故が減少する一方で、体育館・屋内運動場などで学校事故に被災するのが目立った。これは高学年になると、学校での滞在時間や授業時間、行事などの増加、身体の発達、行動範囲、活動の増加にとまって事故に被災すると考えられた。

高学年になるに従い、小学生は学校生活に慣れていき、授業時間の増加やクラブ活動などの行事への参加する機会も増えていく、身体面での成長も著しく、行動範囲や活動量も同時に増える。そのように活動する場や機会が増え、低学年に対しても指導等も行うようになってくる。高学年になると身体能力が成長してくることで、それにとまって事故が多くなるからであり、低学年は登下校時に事故に遭うなどから、道路での件数が多くなっており、とくに遊具等での事故では、高学年と低学年では顕著な違いがあった。小学校の養護教諭として、学校事故の傾向に低学年と高学年に違いがあり、学校として危機管理を考える場合、環境面での施設管理、教員への注意喚起などの改善を図る必要性がある。養護教諭として学校事故への対処としては、学校事故の傾向からの事故災害事例の共有模範的対策を共有していくことや、用施設・設備の改善強化、指導・訓練の実施、対応マニュアルの制定、危険箇所の抽出及び防止対策などが考えられる。養護教諭として、事故の減少や防止にむけた改善の提言を行っていき、小学生が健康で安全な学校生活を送り、保護者や家族が安心して過ごせるように努めていく必要がある。

文献

- 1) 独立行政法人日本スポーツ振興センター. 学校事故事例検索データベース.
https://www.jpnssport.go.jp/anzen/anzen_school/anzen_school/tabid/822/Default.aspx
- 2) 文部科学省. 小学校学習指導要領;2011.
- 3) 田島信元, 長沼君主, 石毛 順子. 小・中学生の脳・認知機能発達に及ぼす日常生活活動・習慣、社会的活動能力・態度の影響. 白百合女子大学研究紀要 2009;45:63-81.
- 4) 小野恭子. 生活時間調査から見る道東地区小学生の生活実態. へき地教育研究 2014;69:81-86.
- 5) 山口豊一, 飯田順子, 石隈利紀. 小学校の学校生活スキルに関する研究—学校生活スキル尺度(小学生版)の開発. 学校心理学研究 2005;5(1):49-58. ; 5(1):49-58.
- 6) 小澤治夫, 小林秀紹. 小学生の体力と生活習慣・運動欲求の因果構造分析, 東海大学紀要. 体育学部 2007;37:69-73.

甲申政変及び金玉均の評価と歴史教科書の記述の比較分析

金大石 国際人文学部 非常勤講師

はじめに

1884年に朝鮮の首都漢城(ソウル)において、日本の援助を得て金玉均らの開化派はクーデターを起こし、一時的ではあったが政権を握った。しかし、このクーデターは清国軍の介入により失敗に終わった。これが甲申政変である。本稿の目的は、この甲申政変とその首謀者金玉均が、研究史や各国史の文脈でどのように評価されてきたのかを明らかにし、次いで日本の高等学校の歴史教科書においてそれらがどのように描かれてきたのかを示し、教科書記述同士の比較や、研究史上の評価と教科書描写の比較を試み、内容を分析することにある。

I. 甲申政変及び金玉均の研究動向

1. 開化勢力の形成と分類

19世紀は、世界の至る所で新しい社会勢力が現れ、国家の形態が変わって国民国家が台頭し、新しい国際秩序が模索された。アジアの朝鮮半島も例外ではなかった。

朝鮮は1876年の開港を機に世界資本主義体制に編入され、世界史的な流れに深く組み込まれた。朝鮮に対する日・清両国の内政介入と勢力拡張により、朝鮮は自主的意志と力量で近代化を推進し難い状況に置かれた。

注目すべきことは、当時の朝鮮が直面した外圧は西欧列強ではなく、彼らに従属させられて資本蓄積段階にあった日本と清国であったということである。このような状況下で朝鮮の政争の勝敗は、彼ら自身の力量によってではなく、誰がより強力な勢力の支援を受けられるかにかかるとなったのである¹。さらに米国・英国・ロシア等の西洋勢力の利害関係も複雑に作用していた。したがって、朝鮮は重なる外圧の影響を受けながら近代社会への移行を図らなければならない困難な状況に置かれていたのである。

このように19世紀末近くの朝鮮では、外圧が加重される中で、対内的には王朝末期の封建的な矛盾が深化しつつ、社会勢力間の近代化と外国勢力に対する立場と対応策が各々異なって現れていた。

当時の朝鮮社会における対内・対外的な危機に対応する方策は多様であったが、代表的な対策としては執権層を中心とした開化派の「上からの近代化路線」、儒生層を中心とした衛正斥邪派の「反近代化路線」、農民達を中心とした「下からの近代化路線」等が存在した。また、近代化と外国勢力に対する立場をめぐって各社会勢力間の対立と葛藤が深化され、衛正斥邪運動・壬午軍乱のような近代化への鎮痛と抵抗が随伴しながら甲申政変に繋がって行った²。

初期の開化派たちは穏健派と急進派を分かつずに朝鮮の政治的な矛盾を自覚し、世界の趨勢に従う国内外の政治的な革新を図った。そして民衆の権利を拡大し、外国の干渉や侵略を排撃し、先進文化を導入して商工業を発展させ富国強兵を図った³。

しかし、彼らは朝鮮の開化方法をめぐって、既存の秩序をそのまま維持しようとする穏健開化派と急進的な変革を試もうとする急進開化派に分かれて対立した。金弘集、魚允中、金允植らを代表とする穏健開化派は、清国との宗属関係の枠組みを維持し⁴、「洋務運動」をモデルとして、富国強兵は必要であるものの、儒教道徳と政治制度は守り、西洋の宗教禁止、東道西器論などを主張した。すなわち、清国との事大外交を維持しながら穏健な政策を実施して、朝鮮社会を漸進的に開化させなければならないと主張したのである。

一方、金玉均、朴泳孝、洪英植、徐光範らを代表とする急進開化派は、日本の明治維新をモデルとして急進的な改革を追求し、清の内政干渉と政府の親清政策を批判し、閔妃勢力を妥協の対象ではなく、打倒の対象と見做した。彼らは西洋の技術のみならず、その根本になる思想と制度も受け入れ、積極的な政策を実施して急進的に開化をしなければならないと主張した⁵。

彼らは日本が明治維新を通じて勢力を拡張し、アジアの英国のように発展するのを見て、朝鮮をアジアのフランスのような強力な国家になるように国家建設をしようとした。したがって、彼らの改革思想は、全ての面で封建的な国家から脱皮して近代的な国家

体制を建設することに焦点を合わせていた。すなわち、政治的には専制君主制の封建体制を立憲君主制に変えて近代的な内閣中心の政治体制を樹立し、軍事的には国防力を強化して富国強兵を通じた自主独立国家を建設しようとしたのである。

社会的には、中世的な要素である身分制度と門閥を打破して個人の能力を重視する平等な社会を追求し、新教育を通じて民衆啓蒙とともに各種の社会制度の近代的な改革をはかろうとした。また、経済的には西欧の先進科学技術と資本主義の経済制度を導入して経済組織を改編し、近代産業体制へと転換させようとした。その他、近代的な産業発展を通じた国土開発および生活環境の果敢な改善なども計画した。

さらに、彼らは朝鮮を近代的な国家へと建設することで終わらず、中立国家とし、帝国主義列強同士で角逐する国際情勢の中で生存および発展できる方法を構想していた。すなわち、対外的には列強の侵略から朝鮮の独立を守り、対内的には前近代的な国家・社会を近代的な国家と民衆が中心になる社会に変化させるという革新的な思想を持っていたのである。

開化派は朝鮮の近代化と自主独立と民主主義を实践するという偉大な目標と「愛国愛族」の精神で多数の同志を糾合し、様々な事業を推進していった⁶。

1882 年の壬午軍乱以後、清国は一举に朝鮮の支配権を奪い取り、日本の進出を防ぐために、「韓清商民吸水陸貿易章程」を結んで、旧来の宗属関係を再確認し、朝鮮の内政・外交・軍事に至るまで干渉した。他方、日本もこの壬午軍乱を機会に、江華条約以来の宿願であった漢城駐兵権を獲得し、治外法権上の特権を拡充して、所謂「済物浦条約」及び「江華条規統約」を結び、朝鮮進出の足場を固めた⁷。そうはしたもの、開化派の人々は、清国勢力に比べて日本の力は相対的にまだ弱く、朝鮮に対する支配権を強化するにはまだほとんど準備ができていないものと考えていた⁸。

壬午軍乱以後、日本の政府内は朝鮮政策をめぐる山県有朋参議の積極援助論と井上馨外務卿の不干渉論と二つに割れていた。積極援助論は日本が朝鮮に介入して朝鮮の独立を支援すべきという立場であり、不干渉論は現状維持を目標とする立場であった。閣議では、対清開戦につながりかねない積極援助論を退けながら、限定的に朝鮮独立を援助する方針の折衷論の立場が取られることになった⁹。

2. 甲申政変の研究及び評価

甲申政変は、多くの人々の関心が集中した事件で、研究も多く、評価も多様である。今までの研究成果に対しては、「実証的な検討よりは理論的な仮説に土台を置いて歴史的な評価に力点を置く傾向」が際立つという指摘とともに、政変に関する研究分野と主題が限定されているという評価もある¹⁰。

特に甲申政変は、当時は無論のこと、現在でも画期的な歴史的事件として評価されており、近代移行期の変革を論ずる際に肯定的であろうが否定的であろうが重要な事件として注目されてきた。それは甲申政変が近代への移行過程に現れた近代変革運動の先駆的な出発点として評価されたからであり、甲申政変を通じて近代変革運動の内容と方向、そしてその性格が理解できるからである¹¹。

さらに甲申政変の首謀者である金玉均は、韓国近代史において代表的な開化思想家であり、開化運動の先駆的な実践家として重要な位置を占めている。ただ、それにもかかわらず、時代の変遷と歴史家の見解あるいは歴史観によって金玉均ほど、その歴史的評価が、極端に分かれている人物は少ない。あえて極言すれば、売国奴か、愛国的英雄か、という見解の対立が今日でも存在しているのである¹²。

日本での甲申政変研究は山辺健太郎(1905～77 年)の研究が代表的である。山辺健太郎は甲申政変が日・清の対立の中で親日派と事大派の政権争奪として起こったとした¹³。彼の研究は、甲申政変の準備過程において金玉均を始めとする急進開化派が試みた主体的な努力を無視し、甲申政変を日本と結託した親日派たちの政権陰謀であると評し、さらに『甲申日録』の史料的な価値について否定的な立場を取っていた。このような発想の一般的な根底には、近代日本の国家権力の対外侵略に対する批判を徹底する必要性が痛感されていたことと、「講座派」的な明治維新＝絶対主義説の比較論的延長としてのアジア近代史への一層否定的な評価の影響があった¹⁴。そのために開化派の近代化のための一部の改革意図さえ否定し、朝鮮の近代化過程で日本のダイナミックな侵略的な面を強調する傾向が強かった。

山辺と同時期に活躍し、韓国の東国大学校教授であった申国柱は、甲申政変はあらゆる方面から見て、朝鮮の進歩と発展に何ら役に立っていないので、近代化を促進した改革運動とは言いえないとした。申によれば、むしろこの事変は、金玉均一派が、自己の政権欲から日本の勢力を利用し、また利用されて、政治的暗殺陰謀を企てた政変であり、彼らの行為は、近代朝鮮の政治に大きな混乱と分裂を招来し、これによって朝鮮の社会に不安と動揺をもたらした。その結果、かえって朝鮮の進歩と発展を妨げ、朝鮮の半植民地化を進めたと言っているのではなかろうかと述べている¹⁵。

それに対して北朝鮮の学界では日本学界の見解を猛烈に非難し、甲申政変を「ブルジョア革命」として評価した¹⁶。しかし、北朝鮮での研究は、急進開化派の他の人物たちを陰に押しやる結果をもたらした。また、金玉均と福沢諭吉・後藤象二郎等の日本の在野・民間人との関係に意図的に触れず、甲申政変の性格を変質させた。北朝鮮の研究では、開港以降、近代史をブルジョア民族運動の展開過程として把握し、これを立証するための基礎作業を進めたのである。

つまり、北朝鮮では、プロレタリア革命の前段階である資本主義市民革命として甲申政変を設定し、本格的な研究を始め、その結果北朝鮮の意図通り農民との提携性や当為性などを主張してブルジョア革命として結論付けたのである。

一方、戦前の日本ではマルクス主義の立場では、金玉均ないし甲申政変の評価はほとんど問題意識にのぼりえなかった。そして戦後、この問題を正面から取り上げたのが、先ほど紹介した山辺健太郎で、否定的評価を提起した¹⁷。これに対して、北朝鮮の学会では甲申政変が朝鮮の近代史上に占めている歴史的地位は、その歴史的 content の基本性格がブルジョア的で愛国的な運動であり、このブルジョアの要素と愛国的要素が互いに有機的に結合された運動であったと規定している¹⁸。

韓国の学界における甲申政変の評価は、急進開化派が政権欲から日本を利用し、ないしは日本に扇動され企図した政変であるとする否定的な評価¹⁹と近代民族主義の先駆的な運動であるという肯定的な評価²⁰に二分されていた。また、甲申政変の歴史的意義は認定するものの、民衆の基盤のない上からのクーデターという形で現れた政変の遂行方法、日本との結託と準備の不徹底さを挙げて方法上の限界を指摘する折衷的な見解もあった²¹。

このような見解がある中で、元韓国駐日公使で広島市立大学教授を務めたこともある歴史家の姜範錫は、『甲申日録』の郵征総局祝賀宴の座席図と朝日新聞『朝鮮事変彙報』(1884年12月18日付)に載った郵征総局に雇われた日本人技術者である菅野宏一が描いた座席図を比較し、さらに『朝鮮甲申日記』、「明治17年朝鮮京城変乱の始末」、『甲申日録』という言わば3篇の「日録」の内容を比較、検討して『甲申日録』に書かれた内容の事実関係を探り、実記的な研究を展開した²²。

一方、韓国で生まれ、花園大学教授などを歴任した歴史家の姜在彦は、朝鮮の事大(守旧派)と独立(開化派)の対立は、近代的な意味における朝鮮最初の政党的対立であったと説明している。つまりかつての老論、南人、北人などの党派争いは、国体とは関係のない朋党的対立であった。しかし独立(開化派)と事大(守旧派)の対立は国体そのものにかかわる政党的対立であったと指摘している²³。そして不幸なことに甲申政変は失敗したもの、開化思想そのものおよび開化派による部分的改革の成果は、政変後の時期においても一連のブルジョア民主主義運動のなかに継承され、1894～95年の甲午改革において、金弘集、金允植、魚允中、兪吉濬らが重要な役割を果たし、その後に続く独立協会および万民共同会運動では、徐載弼、尹致昊、李商在らが重要な役割を果たした²⁴と説明している。

このように甲申政変あるいは金玉均に対する評価は、時代の変遷と歴史家の見解によって極端に分かれている。そして1894年、金玉均が上海で暗殺された後には、政治的側面やイデオロギイ的側面などの様々な面でその事件は利用され、記憶されるようになる。

たとえば、金玉均は日本支配層により、朝鮮侵略の道具として利用されただけでなく、併合という名の完全占領後は、併合を合理化するために使われた。また、中国大陆への侵略を本格的に進め、「大東亜共栄圏」を唱道した時にも、その「先覚者」として利用された。

1935年に井上角五郎、韓永渉らの「古筠会」が出した『古筠』誌の創刊号での「創刊之辞」に書かれた金玉均の三和主義の扱われ方が、日本が朝鮮を兵站基地化し、満州を取り、まさに中国大陆への本格的侵略に乗り出そうという時期における金玉均の利用のされ方を象徴していると、元東京朝鮮大学校教授の琴秉洞は主張している。さらに、1944年に「古筠会」が「古筠記念会」と名をあらためて『金玉均伝』を出したときには、東亜侵略の「先覚者」ということにされた、と琴はいう²⁵。

一方、北朝鮮では、1958 年に金玉均と甲申政変の評価が変化する。この年は、社会主義改造が完了し、本格的に自立的な歩みを始めた北朝鮮現代史の大きな転換期であり、また「修正主義」的主張をしたといわれる所謂延安派・親ソ派が完全に追放された年でもある。この年、朝鮮労働党中央委員会での金日成の発言²⁶が背景となって、甲申政変そのものについて、反封建的ブルジョア的性格とともに、反侵略的性格が濃厚と評価し、歴史を発展させる反侵略・階級闘争の過程での多くの民族英雄・農民蜂起指導者・進歩的思想家²⁷の一人として金玉均は評価されるようになった。

歴史的記憶は常に曖昧さと可塑性を有するものであり、さらに、記憶同士が競合することあれば、「記憶の活動家」の働きにより集合的記憶が世代を超えて甦り、国家間の安全保障関係にひびを入れかねない力を持つこともあると言われる²⁸。このことは金玉均と甲申政変の記憶にも当てはまる。次には、金玉均という人物ないし甲申政変が近代から現代に至るまで、どのように利用され、どのように記憶されたか、日本の歴史教科書を通して検討してみたい。

II. 日本の高等教育教科書での甲申政変

1. 甲申政変の世界史教科書での記述分析

朝鮮の開国後日本は、朝鮮が清国との伝統的な従属関係を抜け出して、名実共に自主独立国になりたいという望みを十分に活用した。江華島条約の第1条で、「朝鮮は自主国家として日本と同等な権利を享受する」と規定したことは、日本が朝鮮との関係において清国の干渉を排除し、日本の朝鮮に対する影響力を強化する為の措置としての意味を有するものであったが、この規定は朝鮮にとって悪いものではなかった。実際に、壬午軍乱後に清国の干渉が強化されて属国化が推進されると、これに反発した開化派は、日本を清国に対する牽制勢力として活用しようとした。

日本は一時期、「近代化のモデル」であっただけでなく、清国からの自主独立のための後見勢力としての意味を持つ国にまで想定されたのであった。朝鮮の開化派と日本の意図が、呉越同舟の同床異夢であったことは、1884 年の甲申政変の始末が雄弁に語っているとも言われる²⁹。このように 19 世紀後半のアジア国際関係に重要な位置を占めている甲申政変及び金玉均という歴史的な事件と人物は、日本の高等教育課程の教科書でどのくらい、どのように記述されているのだろうか。本論文では、高等学校で使用している世界史教科書と日本史教科書を出版社別に分析し、その記載内容を考察してみたい。まずは世界史教科書の記述について述べる。

(1) 東京書籍『世界史B』『新選世界史B』

東京書籍で 2001 年度に出版された『世界史B』では、日清戦争の勃発原因や結果、冊封体制による東アジアの国際秩序の説明に「開国を強制された朝鮮では、閔氏らの親清派(事大党)が清国の力を借りて体制の維持をはかったのに対して、親日派(独立党)の金玉均(1851~94)らが、1884 年にクーデターをおこして失敗した(甲申政変)」³⁰と記載されている。

他方、同著者の同出版社の 2006 年 3 月 20 日検定済の 2013 年発行された『世界史B』では、「日清戦争と列強の中国侵略」の段落にこうある。

大院君派と王妃の閔氏一派など親清派(事大党)が政権を争い、1882 年には漢城で軍事衝突(壬午軍乱)がおこったが、結局、閔氏派が清国の援助のもとに主導権を獲得した。これに対して、開化派(独立党)の金玉均らがクーデターをおこしたが失敗した³¹

2013 年度版では、2001 年度の教科書では説明されなかった大院君と閔氏一派との葛藤や壬午軍乱の内容が追加された。また、金玉均らを親日派という表現から開化派という表現に変えて記述している。

一方、2012 年 3 月 27 日検定済の 2015 年度と 2016 年度に発行された教科書には、「冊封関係の再建と朝鮮情勢」の見出しで、清国の朝鮮に対する関与の強化とともに壬午軍乱の原因と清との関係を重んじる閔氏らと、清からの自立を目指し日本に接近した開化派との勢力の優劣を詳しく記述している。また、甲申政変についても金玉均だけではなく、朴泳孝の名前も登場し、「日本

の支持を背景として反乱を起こした」と説明している。さらに、甲申政変が袁世凱の清軍によって鎮圧され、朝鮮における清の影響力が強まった結果など清国の政治干渉も詳しく記述されている。

もう一つの東京書籍から出版された教科書である『新選世界史B』という教科書では、「日本と東アジア諸国」という見出しで、

江華島事件をおこし、不平等な日朝修好条規(江華条約)を押し付けた(1876)。その後、朝鮮では国内の改革をめぐって、清との冊封関係を重視する勢力と、日本にならって近代化をめざす勢力が争って日本と清の対立が深まったが、1880年代には朝鮮に対する清の影響力が強まった³²

と甲申政変や金玉均の名前には触れずに短く内容のみを記載している。また、この教科書では、朝鮮をめぐる日清の争いを「1894年の東学を信じる人々が西洋と日本の排斥と政府の改革を呼びかけておこした甲午農民戦争で、日清両軍が衝突して日本の勝利で終わり、朝鮮と清の冊封関係はなくなるとともに日本が戦争中に朝鮮を軍事占領し、影響力を拡大させた」というように説明している。

(2) 山川出版社『詳説世界史』『詳説世界史 改訂版』『高校世界史』

他方、山川出版社から1976年度に出版された『詳説世界史』では、「日本の変革と大陸進出」の見出しでこう記述している。

清を宗主国とする朝鮮は、江戸時代に日本と交わりを持ちながら、維新政府に対しては容易に国を開かなかったが、1875年の江華島事件を機に日本はその開国に成功し、条約を結んだ。清はこれに対抗し、また朝鮮内部の派閥問題も絡み、日清間にはたびたび紛争が生じたが、1894年全羅道におこった宗教的秘結社東学党の反乱を契機に、日清両国はついに開戦した³³

この教科書では甲申政変及び金玉均の名前は登場せず、朝鮮内部の派閥問題のところに「親日派の独立派と清にたよる事大党の対立をさす」と注釈をつけてあるのみである。

ただ時代は下り、同じ山川出版社から2005年度に出版された『詳説世界史』をみると、

朝鮮内部では急進的な改革をはかろうとする金玉均らと、清との関係を維持して漸進的な改革をおこなおうとする外戚の閔氏一族などが対立し、壬午軍乱や甲申政変など内争が激しくなり、日清間の対立も深まった³⁴

と説明している。また、甲申政変の説明を「急進改革派が漢城で日本の武力を借りて閔氏政権を倒した政変で清軍の進撃で3日に敗れた」と注釈をつけて説明している。この教科書での特徴は、壬午軍乱と甲申政変を一緒に説明し、金玉均らを急進改革派と命名していることと、閔氏一派が漸進的な改革をおこなおうとしたと記載したことであろう。

一方、2006年3月20日検定済の2011年度と2014年度に出版された『詳説世界史 改訂版』には、

攘夷派と改革派との対立にくわえて、改革派のなかにも日本に接近して急進的な改革をはかろうとする金玉均らと、清との関係を維持して漸進的な改革をおこなおうとする外戚の閔氏一族など、ことなる立場があった³⁵

と記載されている。この教科書では、欧米諸国とは鎖国を続け、高宗の摂政であった大院君を攘夷派と記述し、閔氏一派のなかの一部勢力を急進的な改革派と対立する漸進的な改革派として捉えている。

また、同出版社の2002年4月4日文部科学省検定済の2005年度に出版された教科書である『高校世界史』では、「朝鮮の動向」という見出しで

日本は 1875 年に江華島事件を引き起こして朝鮮にせまり、翌年不平等な日朝修好条規を結んで、釜山など 3 港を開港させた。その後、朝鮮では国内改革をめぐって、日本に接近しようとする党派と清との関係を維持しようとする党派が対立し、日本と清の対立も激化した³⁶

と記述している。この教科書での甲申政変及び金玉均に対する説明は、事件名や人名は記載せず、比較的短い描写で、日本に接近しようとする党派と清との関係を維持しようとする党派の対立として捉えている。

(3) 帝国書院『新詳世界史B』

他方、2007 年 3 月 22 日検定済で 2011 年度に帝国書院から出版された教科書『新詳世界史B』では、「朝鮮の動向と日清戦争」という見出しの下で、1863 年の高宗即位から大院君が実権を握ったことや、東学の弾圧やカトリックの迫害も記述している。また、大院君が 1860 年代にアメリカやフランスの開国の求めを拒絶し、日本の明治政府による新しい日朝関係も断ったことと、1875 年の日本の軍艦による江華島事件と日朝修好条規の内容なども詳しく記述している。さらに、

近代化と清朝からの自立をめざす開化派が力を強める一方、保守勢力も不満を高めていた。1882 年には財政難による給与未払から軍隊が反乱をおこした壬午軍乱、一時的に大院君が復帰したが、日本と清朝が朝鮮に出兵し、介入した。反乱を鎮圧して強まる清朝の干渉に対し、開化派のなかでも急進的な金玉均らは、1884 年に日本と結んでクーデターをおこした甲申政変³⁷

と金玉均及び開化派が壬午軍乱や甲申政変にかかわったことを比較的詳細に説明している。特に、この教科書では、見出しの上の紙面を使って金玉均の写真を載せ、甲申政変と日本の脱亜論を紹介している。その内容は、

日本の明治維新をモデルとしながら国の独立と近代化をめざしていた開化派の指導者の一人である金玉均は、日本公使館の援助を得て甲申政変をおこした。福沢諭吉もこれを支持していたが、失敗に終わると失望して脱亜論をまとめた。こののち、日本に亡命した金玉均は朝鮮王朝の放った刺客に追われ上海で暗殺された

と、金玉均の政治理念と暗殺にまで触れている。世界史の教科書としては異例の取り扱いである。

(4) 第一学習社『世界史B』、三省堂『世界史A』

第一学習社から出版された『世界史B』では、「明治維新と東アジア」の見出しで「朝鮮の開国とともに朝鮮国内では大院君派、閔氏政権、それに金玉均らの開化派のあいだで対立が深まり、大院君派の軍隊の反乱や開化派のクーデターがおきた」³⁸と 1882 年の壬午軍乱と 1884 年の甲申政変両事件を簡単にまとめて説明している。他に、「19 世紀後半の朝鮮と日本の動き」という図を用いて年度別に朝鮮と日本の諸条約や諸事件をまとめている。また、「19 世紀後半の朝鮮半島」という地図を使って壬午軍乱、甲申政変がおきた場所や甲午農民戦争時の東学軍の分布地域を明確に示している。

そして、2008 年度に三省堂から出版された『世界史A』をみると、甲申政変や金玉均については全く触れず、目立つところでは 1894 年におきた甲午農民戦争に注釈をつけて「東学とは西学に対して、伝統的な儒教や仏教・道教などをもとにした民間宗教で、農民たちは東学という宗教組織をつうじて結束した」と記述しているのみである。世界史Aでは文科省の学習指導要領に定める標準単位数が少ないので、そのために記述が薄くなっていると解釈すべきであろう。

2. 甲申政変の日本史教科書での記述分析

引き続き、日本の高等学校で使用されている日本史の教科書では、甲申政変という歴史的な出来事と金玉均という人物をどのように捉えているのか分析してみたい。

(1) 東京書籍『新しい社会 歴史』『新選日本史B』

2004 年度に東京書籍から出版された『新しい社会 歴史』という教科書では、「明治維新にならって近代化をはかる親日派と、清との関係を維持しようとする親中派とが激しく対立した」と記述されているが、甲申政変及び金玉均に対する説明は、事件名や人名は記載せず、比較的短く説明している。また、金玉均らを親日派と表現した教科書は他にもあるものの、閔氏一派を「親中派」と表現している点は異色である。

しかし、2012 年度に同出版社から出版された『新選日本史B』という教科書をみると、「日清戦争と資本主義の成立」という見出しで朝鮮の問題を説明している。それには、1880 年代の朝鮮をめぐり、「1876 年に日朝修好条規を結んだ日本と朝鮮への宗主権を主張する清が、勢力争いを繰り広げていた」と記述されていた。「朝鮮国内でも、日本の明治維新をみならって近代化をはかろうとする金玉均らの急進的開化派と、清との関係を維持しつつ近代化をはかろうとする漸進的開化派とが対立した」³⁹、と金玉均を日本の明治維新をモデルにして改革しようとした急進的開化派として説明している。さらに、甲申政変の記述は長くはないが、1882 年に急進派を支援していた日本の公使館が包囲された壬午軍乱と清国の援助とを一連の動きとして記載している。また、伊藤博文の清国派遣や天津条約などの甲申政変の失敗に対する事後処理、日本国内での民権論者の主張や世論、清に対する陸海軍の増強なども記述している。

2014 年度に出版された『新選日本史B』の内容も 2012 年度版と同様である。

(2) 山川出版社『詳説日本史』

次に、山川出版社から出版された『詳説日本史』では、「立憲国家の成立と日清戦争」という見出しで朝鮮問題を捉えている。

壬午軍乱後、閔氏政権は日本から離れて清国に依存し始めたことに対し、日本と結んで朝鮮の近代化をはかろうとした金玉均らの親日改革派(独立党)は、1884 年の清仏戦争での清国の敗北を改革の好機と判断し、日本公使館が援助するなかクーデターをおこしたが、清国軍の来援で失敗した事件が甲申事変⁴⁰

であると記載している。この教科書では、「1876 年の日朝修好条規による朝鮮開国以後、朝鮮国内で親日改革派勢力が台頭してきた」と説明している。その上に、金玉均らの改革派が清仏戦争という国際情勢を改革に利用しようとしたことと、甲申政変を他の教科書と異なる「事変」という表現を用いて説明している点が特徴的である。さらに、福沢諭吉が論じた「日支韓三国の関係」という 1882 年 8 月 24 日の『時事新報』社説を引用して日韓両国民の歴史認識の相違についても説明している。また、壬午軍乱と甲申事変という 2 回の事変により、日本の朝鮮に対する影響力が減退する一方、清国の朝鮮進出が強化されたこととともに清国・朝鮮に対する陰悪化した日本の世論や福沢諭吉の「脱亜論」も紹介している。2013 年度と 2014 年度に出版された『詳説日本史』の内容も 2012 年度版と同様である。

(3) 実教出版『高校日本史B』とその他

一方、2012 年度に実教出版から出版された『高校日本史B』をみると、第 7 章「大日本帝国の誕生」のなかに「壬午軍乱・甲申事変」という見出しがある。この教科書では、壬午軍乱を守旧派の旧軍兵士が反乱をおこして大院君が権力をにぎった事件として捉えている。さらに、「日本の近代政策に学んだ金玉均ら急進改革派が、清国にたよる穏健改革派政権を打倒した」⁴¹と記述し、「急進改革派に依頼されて日本は駐留軍隊を動かしたが、強大な清国軍にやぶれ、金玉均らは日本に亡命した事件が甲申事変であ

る」と説明している。その上、大院君派を守旧派と表現し、甲申政変を甲申事変と表記した点が異色で、閔氏一派、閔氏一族及び閔氏権力という表現が一切用いられていないことが特徴でもあろう。

他方、検定は経てないものの、2010 年に山川出版社から出版された『詳説日本史図録』では、「朝鮮問題と日清戦争」という見出しに年表とともに甲申事変の主役たちである金玉均、朴泳孝、徐光範、徐載弼の写真も載せて説明文を記載している。また、「特集明治期の日中関係」の見出しにも年表で表記し、「特集日韓関係史」でも年表で表記している。

また、『角川日本史辞典』と『山川世界史小辞典』にも表現の相違はあるものの、甲申政変及び金玉均のことは記載されている。

まとめ

以上のように甲申政変(あるいは金玉均)に対する評価は、画期的な歴史的事件(人物)として評価されるが、朝鮮の進歩と発展を妨げて植民地化を進めたという評価もあれば、農民たちと提携したブルジョア的な愛国運動ないしは近代民族主義の先駆的な運動などと評価する向きもあり、時代の変遷と歴史家の見解によって極端に分かれ、政治的側面やイデオロギー的側面などの様々な面でその事件は利用され、記憶されている。

その記憶の道具の一部ともいえるものが、歴史教科書である。多くの国で歴史教育の特性は、政権が変わる度に強調される部分が多少異なることであり、歴史学界の研究成果が反映され内容が変わることよりも、政策の変化が反映していることの方が多いであろう。ただ、日本の教科書は検定教科書ではあるが、国定教科書ではないので、直接、政権の意向が反映することはあまりないようにも見受けられる。

今回の調査を見る限り、日本の教科書では、時代や教科書によって微妙な差異があることが特徴である。たとえば教科書ではないが、日韓の評価と北朝鮮の評価の間にある大きな差異のようなものは、日本の教科書には見受けられない。

それでは最後に、そのような微妙な差異を具体的に検討してみよう。

一部の教科書では、甲申政変及び金玉均への言及がなされないこともあった。山川の 1976 年度の世界史教科書などがそれである。意図的に省かれたのでは、無論ないと思う。おそらくこの時代はまだ、世界史＝西洋史の時代であり、東アジアの事件の詳細について言及するような風潮はあまりなかったのであろう。

一方、甲申政変及び金玉均は、最近では、大部分の教科書で取り上げられるようにはなったものの、世界史B以外では取り上げられないこともある。このことが示しているのは、歴史教科書のトピックとしては境界領域に置かれているということである(ちなみに中学校の社会の教科書には、調べた限りでは記述はなかった。あくまでも高校での学習内容なのである)。しかし、この時期の日韓清の三国の関係をこれほど象徴的に表している事件はない。その点では、歴史を考えさせる上で最上のトピックとも言えるのである。なかには帝国書院の教科書のように、福沢と金との関係にまで言及して、異例の深さで描写しているものも一部にはあるが、それはこの事件のそのような特徴を反映しているのかもしれない。歴史的記憶では、やはり取り上げられ、時代を表象＝代表することが重要である。ある程度の分量があり、このように福沢という馴染み深い人物との関係にも言及があれば、日本人の歴史的記憶にも刻まれることになるだろう。

教科書描写と学術的評価との関係を述べると、山辺や申のような否定的評価は調査した教科書には見受けられなかった。これは教科書に取り上げられるようになった時点で、山辺や申のような見解が日本で影響力を失っていたためか、中立的で事実中心の描写を旨とする教科書の趣旨からそのような「偏った見解」の入り込む余地がなかったためかもしれない。

教科書記述の内容は事実を叙述するにとどまり、甲申政変の限界、失敗の原因、動機に対しての記述という点では十分と言えない。清国の朝鮮に対する関与の強化とそれに対する開化派の態度に重点を置いて記述しているものが大半である。さらに、事件をおこした原因を清との関係を維持しようとする事大党と日本に接近して急進的に改革をはかろうとした開化派あるいは独立党との政権争いとして記載しているところにも共通点がみられる。その点では記述について量の差はあるものの、内容的に大きな差があるとまでは言えない。

ただ、世界史では甲申政変はあくまでも「政変」であるが、日本史では「事変」としているものもあったことは一考を要する。日本史では比較的近い時期に「明治 14 年の政変」という政治事件があった。これは政治権力闘争ではあったが、クーデターではない

し、軍事的な動きもない。その点を考慮して区別する意味では、軍事衝突もあったことから、甲申事変という呼称を使用することもうなずけるものである。

また、甲申政変・甲申事変・開化派・独立党・親日派・親清派・攘夷派・守旧派などの歴史的な用語の使用が多様なことから、この事件を理解することが難しいことが分かる。なお新政府の樹立と金玉均自身が書いた『甲申日録』に記載された清国に対する事大関係の廃止、人民平等権の確立などの革新政綱については、調べた限りではどの教科者にも言及がなく、研究者としてはいささか残念なことである。

【注】

- ¹ 木村幹、『近代韓国のナショナリズム』ナカニシヤ出版、2009年、148～149頁。
- ² 박은숙, 『갑신정변 연구』역사 비평사, 2005년, p.16. (日本語訳: 朴銀淑, 『甲申政変研究』歴史批評社、2005年、16頁。)
- ³ 이상식, 『19세기 말 한국의 민중운동 연구』충남대학교대학원 박사논문, 1988년, p.39. (日本語訳: 李相寔, 『19世紀末韓国の民衆運動研究』忠南大学大学院博士論文、1988年、39頁。)
- ⁴ 吉野誠、『東アジア史のなかの日本と朝鮮』明石書店、2004年、230頁。
- ⁵ 정희윤, 『갑신정변 전후 급진개화파의 일본 인식』숙명여자대학교대학원 석사논문, 2005년, p.1. (日本語訳: 鄭喜允, 『甲申政変前後急進開化派の日本認識』淑明女子大学教育大学院修士論文、2005年、1頁。)
- ⁶ 이상식, 『19세기 말 한국의 민중운동 연구』충남대학교대학원 박사논문, 1988년, p.39. (日本語訳: 李相寔, 『19世紀末韓国の民衆運動研究』忠南大学大学院博士論文、1988年、39頁。)
- ⁷ 申国柱, 『近代朝鮮外交史研究』有信堂、1966年、210頁。
- ⁸ 金熙一, 「甲申政変の歴史的地位」、『金玉均の研究』(渡部学訳)、日本朝鮮研究所、1968年、281頁。
- ⁹ 海野福寿, 『韓国併合』岩波書店、1995年、62頁。
- ¹⁰ 박은숙, 『갑신정변 연구』역사 비평사, 2005년, p.20～21. (日本語訳: 朴銀淑, 『甲申政変研究』歴史批評社、2005年、20～21頁。)
- ¹¹ 박은숙, 『갑신정변 연구』역사 비평사, 2005년, p.15. (日本語訳: 朴銀淑, 『甲申政変研究』歴史批評社、2005年、15頁。)
- ¹² 梶村秀樹, 『朝鮮史の枠組と思想』研文出版、1982年、86頁。
- ¹³ 山辺健太郎, 『日本の韓国併合』太平出版社、1966年、174頁。
- ¹⁴ 梶村秀樹, 『朝鮮史の枠組と思想』研文出版、1982年、92頁。
- ¹⁵ 申国柱, 『近代朝鮮外交史研究』有信堂、1966年、216頁。
- ¹⁶ 許宗浩外, 「朝鮮についてのブルジョア革命運動」、『歴史論文集』平壤、1970年。渡部学訳、『金玉均の研究』、日本朝鮮研究所、1968年。
- ¹⁷ 梶村秀樹, 『朝鮮史の枠組と思想』、研文出版、1982年、92頁。
- ¹⁸ 金熙一, 「甲申政変の歴史的地位」、『金玉均の研究』(渡部学訳)、日本朝鮮研究所、1968年、270頁。
- ¹⁹ 김달중, 「1880년대 한국 국내 정치와 외교정책」, 『한국정치학회보』, Vol.10』1976년. 김영호, 「侵略과抵抗의 두 가지 樣態」, 『變革時代의 韓國史 : 開港부터 4・19까지』東平社、1979년. 백종기, 「갑신정변에 관한 일고찰」, 『성균관대학교논문집』, Vol.7』1962년. (日本語訳: 金達中, 「1880年代韓国国内政治と外交政策」, 『韓國政治学会報』, Vol.10』1976年. 金泳鎬, 「侵略と抵抗の二つ樣態」, 『變革時代の韓國史: 開港から4・19まで』東平社、1979年. 白鍾基, 「甲申政変に関する一考察」, 『成均館大学論文集』, Vol.7』1962年。)
- ²⁰ 姜在彦, 『近代朝鮮の思想』、明石書店、1996年。『朝鮮近代の變革運動』、明石書店、1996年. 이광린, 『개화당 연구』일조각, 1981년. 『한국 개화사상 연구』일조각, 1981년. 신용하, 『한국 근대사와 사회변동』문학과 지성사, 1974년. 『한국 근대사회사 연구』문학과 지성사, 1987년. 『초기 개화사상과 갑신정변 연구』지식산업사, 2000년. (日本語訳: 李光麟, 『開化党研究』一潮閣、1981年。『韓国開化思想研究』一潮閣、1981年。慎鍾廈, 『韓国近代史と社会變動』文学と知性社、1974年。『韓国近代社会史研究』文学と知性社、1987年。『初期開化思想と甲申政変研究』知識産業社、2000年。)
- ²¹ 최영호, 「갑신정변론」, 『한국사 시민강좌 제7집』일조각, 1990년. 정옥자, 「개화파와 갑신정변」, 『국사관논총 Vol.14』, 1990년. (日本語訳: 崔永浩, 「甲申政変論」, 『韓國史市民講座第7輯』一潮閣、1990年. 鄭玉子, 「開化派と甲申政変」, 『国史館論叢』, Vol.14』, 1990年。)
- ²² 강범석, 『잃어버린 혁명－갑신정변 연구－』솔 출판사, 2006년, p.14. (日本語訳: 姜範錫, 『失われた革命－甲申政変研究－』ソル出版社、2006年、14頁。)
- ²³ 姜在彦, 『近代朝鮮の思想』、明石書店、1996年、142～143頁。
- ²⁴ 姜在彦, 『朝鮮近代の變革運動』、明石書店、1996年、118頁。
- ²⁵ 琴秉洞, 『金玉均と日本－その滞日の軌跡』緑陰書房、1991年、19～20頁。
- ²⁶ 金日成, 「朝鮮労働党中央委員会1958年3月総会結語演説」; 梶村秀樹, 『朝鮮史の枠組と思想』研文出版、1982年、96～97頁から再引用、「よその国には皆ブルジョア革命運動があるのに、なぜわが国の歴史にだけそれがないのか、中国には康有為や梁啓超のようなブルジョア革命家がいるのに、わが国には、そのような人々はいなかったのか、という問題を歴史家に提起します。わが国にいたとすれば、金玉均をあげることができるが、金玉均は、もうすばしい人たちが親日派と規定してしまっています。金玉均が親日派であるか、否やかは、今後もう少し研究すべき問題です。周知のように、日本は東洋で最初に資本主義的發展の道をたどりました。金玉均は資本主義日本を利用して、わが国を開明させようとしたが、わが国が日本の侵略を受けたので、結局、彼は親日派と規定されるのに至ったわけです。これについては、ともかくもう少し討論してみよう余地があります」
- ²⁷ 梶村秀樹, 『朝鮮史の枠組と思想』研文出版、1982年、96～99頁。
- ²⁸ 飯倉章, 「アメリカの安全保障政策にみる歴史的記憶の影響と利用－パールハーバーの記憶を事例として－」, 『城西国際大学大学院紀要』第12号、2009年、1頁。
- ²⁹ 金慶珠・李元徳, 『日韓の共通認識－日本は韓国にとって何なのか？－』、東海大学出版社、2007年、12頁。
- ³⁰ 尾形勇ほか, 『世界史B』、東京書籍、2001年、258頁。

- ³¹ 尾形勇ほか、『世界史B』、東京書籍、2013年、323頁。
³² 三浦徹ほか、『新選世界史B』、東京書籍、2006年、169頁。2011年、181頁。2013年、181頁。2015年、184～185頁。2016年、184～185頁。
³³ 村川堅太郎ほか、『詳説世界史』、山川出版社、1976年、273頁。
³⁴ 佐藤次高ほか、『詳説世界史』、山川出版社、2005年、258頁。
³⁵ 佐藤次高ほか、『詳説世界史 改訂版』、山川出版社、2011年、2014年、275頁。
³⁶ 佐藤次高ほか、『高校世界史』、山川出版社、2005年、233頁。
³⁷ 川北稔ほか、『新詳世界史B』、帝国書院、2011年、192頁。
³⁸ 向山宏ほか、『世界史B』、第一学習社、2006年、190頁。『改訂版世界史B』、第一学習社、2014年、198頁。
³⁹ 尾藤正英ほか、『新選日本史B』、東京書籍、2012年、2014年、192頁。
⁴⁰ 石井進ほか、『詳説日本史 改訂版』、2012年、2013年、2014年、265頁。
⁴¹ 宮原武夫ほか、『高校日本史B』、2012年、155頁。

【参考文献】

<日本語文献>

飯倉章(2009)「アメリカの安全保障政策にみる歴史的記憶の影響と利用ーパールハーバーの記憶を事例としてー」、『城西国際大学大学院紀要』第12号。
海野福寿(1995)『韓国併合』岩波書店。
梶村秀樹(1982)『朝鮮史の枠組と思想』研文出版。
木村幹(2009)『近代韓国のナショナリズム』ナカニシヤ出版。
姜在彦(1996)『近代朝鮮の思想』、明石書店。
(1996)『朝鮮近代の変革運動』、明石書店。
金慶珠・李元徳(2007)『日韓の共通認識ー日本は韓国にとって何なのか？ー』、東海大学出版社。
金熙一(1968)「甲申政変の歴史的地位」、『金玉均の研究』、日本朝鮮研究所。
許宗浩外(1970)「朝鮮におけるブルジョア革命運動」、『歴史論文集』平壤。
琴秉洞(1991)『金玉均と日本ーその滞日の軌跡』緑陰書房。
申国柱(1966)『近代朝鮮外交史研究』有信堂。
山辺健太郎(1966)『日本の韓国併合』太平出版社。
吉野誠(2004)『東アジア史のなかの日本と朝鮮』明石書店。
渡部学訳(1968)『金玉均の研究』、日本朝鮮研究所。

<韓国語文献>

강범석(2006)『잃어버린 혁명－갑신정변 연구－』솔 출판사
(日本語訳:姜範錫(2006)『失われた革命ー甲申政変研究ー』ソル出版社。)
김달중(1976)「1880년대 한국 국내 정치와 외교정책」、『한국정치학회보』、Vol.10』
(日本語訳:金達中(1976)「1880年代韓国国内政治と外交政策」、『韓国政治学会報』、Vol.10。)
김영호(1979)「侵略과 抵抗의 두 가지 樣態」『變革時代의 韓國史 : 開港부터 4·19 까지』東平社。
(日本語訳:金泳鎬(1979)「侵略と抵抗の二つ樣態」『変革時代の韓国史:開港から4・19まで』東平社。)
박은숙(2005)『갑신정변 연구』역사 비평사
(日本語訳:朴銀淑(2005)『甲申政変研究』歴史批評社。)
백종기(1962)「갑신정변에 관한 일고찰」、『성균관대학교논문집』、Vol.7』
(日本語訳:白鍾基(1962)「甲申政変に関する一考察」、『成均館大学論文集』、Vol.7。)
신용하(1974)『한국 근대사와 사회변동』문학과 지성사。
(1987)『한국 근대사회사 연구』문학과 지성사。
(2000)『초기 개화사상과 갑신정변 연구』지식산업사。
(日本語訳:愼鏞廈(1974)『韓国近代史と社会變動』文学と知性社。
(1987)『韓国近代社会史研究』文学と知性社。
(2000)『初期開化思想と甲申政変研究』知識産業社。)
이광린(1981)『개화당 연구』일조각。
(1981)『한국 개화사상 연구』일조각。
(日本語訳:李光麟(1981)『開化党研究』一潮閣。
(1981)『韓国開化思想研究』一潮閣。)
이상식(1988)『19세기 말 한국의 민중운동 연구』충남대학교대학원 박사논문
(日本語訳:李相寔(1988)『19世紀末韓国の民衆運動研究』忠南大学大学院博士論文。)
정옥자(1990)「개화파와 갑신정변」、『국사관논총 Vol.14』
(日本語訳:鄭玉子(1990)「開化派と甲申政変」、『国史館論叢』、Vol.14。)
정희운(2005)『갑신정변 전후 급진개화파의 일본 인식』숙명여자대학교대학원 석사논문。
(日本語訳:鄭喜允(2005)『甲申政変前後急進開化派の日本認識』淑明女子大学教育大学院修士論文。)
최영호(1990)「갑신정변론」、『한국사 시민강좌 제7집』일조각
(日本語訳:崔永浩(1990)「甲申政変論」、『韓国史市民講座第7輯』一潮閣。)

<教科書>

石井進ほか(2012,2013,2014)『詳説日本史 改訂版』山川出版社。
尾形勇ほか(2001,2013,2015,2016)『世界史B』、東京書籍。
川北稔ほか(2011)『新詳世界史B』、帝国書院。
佐藤次高ほか(2005)『高校世界史』、山川出版社。
佐藤次高ほか(2011,2014)『詳説世界史 改訂版』、山川出版社。
佐藤次高ほか(2005)『詳説世界史』、山川出版社。
詳説日本史図録編集委員会(2010)『山川詳説日本史図録』山川出版社。
世界史小辞典編集委員会(2004)『山川世界史小辞典』、山川出版社。
高柳光寿・竹内理三(1987)『角川日本史辞典』、角川書店。
尾藤正英ほか(2012,2014)『新選日本史B』、東京書籍。
増谷英樹ほか(2008)『世界史A 改訂版』、三省堂。
三浦徹ほか(2006,2011,2013,2015,2016)『新選世界史B』、東京書籍。
宮原武夫ほか(2012)『高校日本史B』、実教出版。
向山宏ほか(2006)『世界史B』、第一学習社。
 (2014)『改訂版世界史B』、第一学習社。
村川堅太郎ほか(1976)『詳説世界史』、山川出版社。
渡邊裕ほか(2004)『新しい社会 歴史』、東京書籍。

『教育実習を終えて』

新井 佑佳（国際人文学部）

実習先・教科：富山県公立中学校・英語

はじめに

私は5月22日～6月16日の4週間、母校の中学校で教育実習をさせていただきました。2学年の英語を4クラス担当し、ホームルーム等の担当学級も2学年を受け持ちました。合計38回程の授業を実習させていただき、大変充実した有意義な実習を過ごせました。また実習期間中にはマラソン大会や中間考査、1・2学年で「14歳の挑戦」の発表会があり、教員という立場から学校行事にも深く関わることができました。

実習前の取り組み

教育実習を実施するにあたり、教科教育法の授業や模擬授業には積極的に取り組みました。特に、新出語句の提示や新出文法の導入方法においては、生徒が多様な場面で既習単語を使えるように提示したり、生徒の興味関心を惹くような教材を用意したりと工夫を凝らしました。All Englishでの授業を意識した取り組みとして、Classroom EnglishやSmall Talkなど、生徒が英語を身近に感じ実践することができるよう、ノウハウを多く身につけるようにしました。

実践、授業

英語の授業では、第1週目の前半に授業見学を行い、各クラスの雰囲気や指導教諭の授業展開を掴み、後半からは実際に各クラスで授業をさせていただきました。板書中心の授業だったため、最初の頃は黒板にばかり気を取られてしまい、生徒の方を見て話すことができずにいました。また緊張からか、早口になったり説明が長かったりと生徒にとっては分かり難い授業を展開してしまいました。その他にも多々ある反省点を1週毎に改善しながら、文法導入から本文の内容理解まで授業を行っていきました。

教材研究では、教員用の教科書や指導教諭からの指摘を基に、授業内容にそれぞれ取り入れ、全員が理解できる授業且つ生徒が中心となる授業を心掛けました。しかし、実際に授業を運営していく中で、それらの難しさを痛感でき、現職の先生方の苦労や授業展開の工夫を凝らすことがいかに大切か分かりました。特に、視覚的教材を多く使うことで生徒の創造性を膨らませ、必然的且つ実践的に使用できる新出文法の導入や活動を生徒の目線や立場で考える点が大変難しかったです。

最終週の金曜日に研究授業を実施させていただき、授業では不定詞の名詞的用法を扱い、その導入部分の授業を行いました。「不定詞(to+動詞の原形)を使って、友人のしたいことや好きなことについて尋ね、その内容を紹介しよう」を課題と設定し、want to doとlike to doを自身のことで導入し、ペアでのインタビュー活動やグループでの発表を通して生徒へ定着を図りました。研究授業では校長先生を始め、多くの先生方のご参観をいただき、各先生方から貴重なフィードバックをいただきました。反省すべき点や改善点は多々ありましたが、教育実習の集大成として終わることができました。

朝の会や帰りの会、給食、清掃をはじめ、担任として初日から生徒指導をさせていただき、声掛けはもちろん、自分の行動から生徒に示せるように心がけて過ごしました。はじめは日報に書いてあることを事務連絡のように伝えるだけでしたが、回数を重ねるごとに生徒一人ひとりの心に響くよう、言い回しや表現、目線などを考え伝えるよう努めました。

検証、生徒の反応

授業の実習回数をこなすにつれて、授業運営も上達していきましたが、やはり新しいことや未知のことについては戸惑いが大きく、中々積極的に取り組む生徒は少なかったです。しかし、授業後に分からないところを聞きに来る生徒もいたため、英語への意欲はある程度あるように感じました。

生徒たちの多くは1文ずつ直訳で訳していこうとする意識が強くあったため、授業で本文解釈を行う際は、英語の語順で部分的に訳していく生徒自身で日本語らしい訳文をそれぞれ作成できるように進めていきました。

改善点

毎回の授業実習や研究授業を通して、一番に改善すべきことは授業中に生徒一人ひとりへ意識を向けて、それぞれに適した対応を行うことです。学習における支援を要する生徒には、授業の要点を的確に伝えたり、集中させるために近くでの声掛けをしたり

など、様々な支援を行うことが必要であると分かりました。一方で、周りより理解できている生徒には発展的内容も併せて用意しておく必要があり、全員が授業内で最低限の定着すべき内容を理解できる授業展開や活動、導入を行う重要性を感じました。

研究授業では、学級内で支援を要する生徒に合わせ授業を進めていったため、一部の生徒にとっては手持ち無沙汰になる時間が多くなってしまい、そのような生徒への対処として発展的問題を解かせたり、彼ら自身で英作文を作ってみよう指示したりして、時間を有効に使っていかなければならないと気づきました。

『教育実習を終えて』

渡邊卓矢(国際人文学部)

実習先・教科：宮城県私立高校・英語

はじめに

私は5月22日から6月17日の4週間、母校で教育実習をさせていただきました。担当教科は英語で、中学3年の5クラス、高校1年の3クラスを担当しました。合計25回の授業をさせていただき、とても充実した実習でした。また、実習中に高校総体や中総体などの学校行事も行われ、教員としての立場から関わることができ、貴重な経験をすることができました。

実習前の取り組み

実習前は大学での教科教育法の講義を通して、授業の導入、発展の仕方、教室英語など基礎的なものを学び、それをもとに模擬授業を行い、実際の授業を想定した練習を積み重ねてきました。

実習校との打ち合わせは5月19日に行われ、指導教諭にお会いし、実習中の日程や担当するクラス、教材、担当する範囲などを説明していただきました。

実践、授業

実習1週目は学校の雰囲気、学級運営、授業展開や教員の1日に慣れるのに必死でした。学校の雰囲気は私が在籍していた当時とは変わっており、中3、高3以外の学年では一人一台ノートパソコンを持っていました。学年、クラスの連絡事項もClassiというものを活用して行われていました。授業では、特にコミュニケーション英語のクラスでは従来の黒板を用いた授業ではなく、ICT教材を活用した授業展開になっていました。また、1週目は授業参観を中心にいき、英語科の授業だけでなく他の教科の授業も見学させていただき、自分の行う授業の参考にさせていただきました。英語科の授業参観では、自分が担当するクラスの雰囲気や生徒の反応を感じ取るようにしました。

2週目は実際に高校1年生のコミュニケーション英語Ⅰ、中学3年生の総合英会話の授業を担当させていただきました。実際に授業を行い、声の大きさ、目線、単語の発音、時間配分、ALTの事前打ち合わせなど多くの課題が見つかり、それらを改善し、より良い授業展開を目指しました。ICT教材、特に電子黒板の使い方に慣れるまでには時間がかかり、放課後に教室をお借りして練習しました。また、空いた時間を活用していろいろな先生方の授業や他の実習生の先生方の授業を見学し参考にさせていただきました。さらに、高校総体も近かったことから放課後に部活動(弓道部)に参加しました。

3週目は2週目で出た課題を克服できるように授業展開を行いました。しかし、時間配分や教材研究の甘さなど他の課題が見つかり、授業実習を通して自分の知識の乏しさを痛感しました。それでも、克服できたものも多く声の大きさに関しては放課後に指導教諭と教室で声出しの練習をしたりして改善するよう努めました。

4週目には研究授業があり、多くの先生方に参観していただきました。電子黒板だけではなく、板書も活用したほうが良い、声に抑揚を持たせられるようにしたほうが良いなど沢山ご指摘をいただきました。声の抑揚に関してはまさにその通りで、トーンが一定になってしまい寝てしまう生徒も何人かいました。また、予定していた内容が早く終わってしまい10分程時間が余ってしまいましたが、読みの練習をするなどして臨機応変に対応することができました。

生徒の反応

授業では発問を個人に対して行いました。全体に対して問いかけると答えが返ってこない場合があったため、日付や時間などを使ってランダムに個人に発問を行うようにしました。

休み時間や、放課後の掃除の時間には生徒となるべくコミュニケーションをとれるように自分から積極的に話しかけ、生徒となるべく早く仲良くなれるようにしました。

改善点

実習を通して自分の専門知識の無さを痛感しました。授業ではあまり日本語を使わないようにしなければならず、もっとスムーズに英語を使って授業を進められるようにしなければならなかったと感じました。また、教材研究の大切さを改めて実感しました。教材研究ではただ自分が本文を読んで分析し、意味を理解するだけでは全然意味がないと感じました。単語一つ一つの発音、アクセント

の確認、扱う単元の背景知識、説明すべき文法項目の内容理解など「ここまでやるのか」と感じるくらい教材研究は行わないと意味がないと思います。教材研究をやった分だけそれが自信にもつながると思います。

『教育実習を終えて』

佐藤 美月（人文科学研究科）

実習先・教科：秋田県公立中学校・英語

はじめに

5月15日から6月2日までの3週間、母校で教育実習をさせていただきました。担当教科は英語で、3年生の3クラスを担当し、計7日間の授業をさせていただきました。ホームルームは3年4組を担当しました。実習中に、T&F フェスタと言われる競技大会や総合学習での地域貢献活動があり教師がどのように学校運営に携わっているかを見る貴重な経験もすることが出来ました。

実習前の取り組み

実習1週間前に事前の打ち合わせがありましたが、私は大学1年時から部活動の大会の応援や合宿の手伝いなどで母校を毎年訪れ交流を図るようにしていました。また、打ち合わせが行われる前に母校に連絡を取り自分の担当する範囲を確認し、教材研究を進めていました。打ち合わせでは、実習担当の先生から実習中の諸注意や実習日程を教えてください、その後、教科指導担当及びホームルーム指導担当と担当クラス、クラスの雰囲気や学習態度、自分の担当する範囲の確認などをしました。最後には、校長先生から挨拶をいただきました。

実践、授業

実習初日は先生方の前で挨拶をし、ホームルーム担当の3年4組でも簡単な自己紹介をしました。また、1週目の学年集会で10分程度パワーポイントを使い学年全体に自己紹介をする機会もいただきました。

1週目は、担当教諭の授業はもちろん他学年の授業も見学し、英語教諭全員の授業を見学させていただきました。最初の授業では、英語で自己紹介もしました。

2週目からは、チームティーチングのようにして担当教諭の授業のアシスタントをしました。特に、これから自分が授業を担当するクラスでは生徒との交流を積極的に行うように心がけました。また、この週から自分の授業準備を積極的に進めていきました。

私が授業実習を最初に行ったのは、3週目の月曜日でした。予備授業として同じ学習指導案のものを3クラス行いました。3クラスともそれぞれクラスのカラーが異なり、元気で積極的なクラスは進むのが早い反面あまり発言しない生徒の理解度が乏しく、逆におとなしく真剣に授業を受けるクラスは私が全て説明するため時間がかかりました。ワークシートは全て自作し、生徒たちの理解度を把握するため振り返りをする欄も作りました。板書は時間短縮のためセンテンスカードを多く用いました。また、授業の前日に何度も教室でシミュレーションをしながら板書を練習しました。

研究授業は、道徳と英語を1回ずつ行いました。道徳の研究授業は、3週目の2日目に行いました。前日に指導教諭と打ち合わせをし、その後家に帰ってからも授業を想定しイメージトレーニングを何度もしました。また、道徳では自分のエピソードを生徒に話すことで、ただ資料を読んで終わりにせず、考える学習をさせました。英語の研究授業は、実習終了2日前に行われ3年部の先生方や教頭先生など多くの先生方に見に来ていただきました。研究授業と同じ学習指導案の模擬授業を何度かして、ワークシート等の訂正を繰り返したことで研究授業では今までで一番良い授業をすることが出来ました。

ホームルームでは2週目から朝の会や帰りの会を何度か担当させていただき、先生のお話では毎日の生徒の様子などから感じたことや思ったことを話すようにしました。また、実習初日と最終日には学年通信に載せる記事も書きました。

生徒の反応

クラスによって積極的なクラスとそうでないクラスで、発問の仕方や指名方法を変えることで生徒の理解しやすい授業にすることを心がけた。また、授業毎にワークシートを何度も作り直すことで生徒の理解度が格段に変わっていました。振り返りを書く欄にはほぼ全員が「よく理解した」と書いているものの、実際に生徒の作った作文を添削すると理解出来ていない生徒も多少いることが分かりました。しかし、ターゲットとなる文法を使ったゲームやアクティビティーを用いることで生徒は楽しみながら学習できていたと思います。

改善点

授業中の英語を話す機会をもう少し多くした方がいいと感じました。どうしても生徒が理解できるようにと、日本語をいつの間にか

多く使ってしまっていました。生徒理解をするために自分のホームルームの生徒の名前は全て覚えましたが、自分の担当した他クラスの名前までは覚えることが出来ませんでした。また、ホームルームのクラスでの給食時間にもっと生徒と交流を図るべきだったと思いました。

『教育実習を終えて』

伊藤 博元（国際人文学部）

実習先・教科：千葉県公立中学校・社会科

はじめに

私は、出身校の中学校で約3週間教育実習を行わせていただきました。担当学年は3学年で、授業は歴史的分野の授業を3クラス分行いました。

実習前の取り組み

教育実習事前打ち合わせを5月22日に行い、校長先生、教頭先生、実習担当の先生との顔合わせ、授業範囲の説明をしていただきました。実習までの1週間で授業範囲を予習し、実習に備えました。

実践、授業

実習開始1週目は、学校の挨拶をきちんと行うこと、雰囲気慣れること、生徒の名前を覚えることを目標に1日1日を過ごしていました。

2週目からは、短学活や部活動指導、授業実践と本格的に実習が始まりました。短学活においては、自分の在学時代の話や、雑学を織り交ぜながら話をしました。授業内容としては、グループ活動中心に授業を行いました。ICTを活用し、写真を使いながら組み立てていきました。

3週目には授業を更に洗練させていく作業を重点的に行いました。研究授業において、先生方からよくやっていたというお言葉を戴いた一方、言葉遣いを柔らかくした方がよいというご指摘をいただきました。

生徒の反応

担当させていただいた3クラスで、クラスごとに反応の仕方が異なるため、反応がよいクラスは生徒にどんどん答えさせる方針で、反応がやや乏しいクラスにおいては発問の仕方を工夫し、教員がすぐに答えを出してしまうのではなく、返答を待つなどの工夫をしました。

改善点

教科書をただ教えているだけではつまらないことを知り、ICTを有効に使用することや、写真や映像を使用することにより、生徒を授業に引き込むことが出来たと考えます。板書の質についても、授業を重ねることによってよくなりましたが、初回の授業から高いレベルで行うことができるような準備が必要であったと思います。

『教育実習を終えて』

金田 聖奈（経営情報学部）

実習先・教科：千葉県公立中学校・保健体育

はじめに

私は母校の中学校で4週間教育実習をさせていただきました。

実習前計画・取り組み

事前打ち合わせは実習の1か月前にありました。そこで、教務主任の先生から実習中の注意事項、教科担当の先生から授業範囲、精錬授業（研究授業）の種目を決めました。担任クラスは1年 B 組。教科担当は1年（走り幅跳び）A・B 組男子、C・D 組男子、2年（ハードル走）A・B 組女子、C・D 組女子を担当。雨天時は体づくり運動を1年 A・B 組男女、1年 C・D 組男女を担当させていただきました。また、在学中にバレーボール部に所属していたので部活も見させていただきました。

実践・授業

実習初日は朝の職員会議、担当クラスでの朝の会、全校集会と3回自己紹介をして、とても緊張しました。授業、クラスを担当するのは2週目からということで1週目は見学させていただきましたが、そのうちの2日間は中間テストで授業がなく教材研究がメインでした。

2週目からは授業、クラス担当が始まりました。朝の会で先生の話で緊張してしまい、職員会議での連絡事項しか言えませんでした。「連絡事項は忘れてもいい。生徒は先生のことを知りたがっていると思うよ？先生の話の方に重点を置いてみて。」と指導教官の先生にご指導いただきました。真面目にやらなきゃという気持ちが裏目に出て、自己開示ができていないと、気が付かされました。私が在学中にもあったのですが、Daily Life（日記のようなものを朝の会前に学級委員が全員分集めて担任に提出し、担任が見てコメントを書き、昼休みまでに生徒に返却）も2週目から見させていただきました。授業の合間をぬってチェックするのはとても大変でしたが、生徒一人ひとりと話せる唯一の場であり、私の励みでもありました。初めての授業実習は雨で、体づくり運動でした。私のときは取り扱っていなかった単元であり、大学の授業でしか行ったことがなく指導案（略案）作りが大変で初めての授業は課題が多く残ったものの、なんとか50分やり切ったという感じでした。

3週目になりようやく天気が回復し、陸上競技ができました。体育館とは違って声も笛の音もあまり通らず、驚きました。翌週には精錬授業があるため、各授業の略案作りの他に学習指導案作りが入りとても忙しい週となりました。

4週目は精錬授業がありました。1年 A・B 組男子、走り幅跳びの授業で精錬授業を行わせていただきました。担当クラスの B 組男子が中心となり生徒がとても協力してくれて、あまり緊張することなくできました。

検証・生徒の反応

悪天候が続き、1年生は体づくり運動ばかりになってしまいました。主な内容は、体操、ランニング、体づくり運動、ドッチボールといった内容でした。生徒からは、「またドッチボールですか〜？」との声が多くありました。指導教官の先生に相談したところ、2、3年生はバスケットボール、バレーボール、卓球等、授業で扱ったことのある種目があるのでその中からローテーションで授業を行っていましたが、1年生はまだ扱っていないので“できない”とのことで球技はドッチボールしかありませんでした。そこで、「班編成を変えてみたら？」との意見をいただき、授業を行いました。その旨を生徒に伝えると、とてもいい反応をいただきました。班編成を変えただけでこんなにも生徒の表情が変わるとは思っていませんでした。

何かを変えたいけれどもどうすればいいのかわからない。そんなときには、一人で考えず教科の先生に相談し、知恵をいただく。これがより良い授業を行うために必要なことなのだと思います。

改善点

最初の1週間（授業参観期間）をどう使うかです。大学で、体操は教員が左から。と教わっていたこともあり、授業参観期間に左右どちらからやっているかを見ていませんでした。私の実習校では、教員が右からでした。最初の1週間でしっかり見ていればそのようなミスはなかったと思います。

『教育実習を終えて』

赤塩 堯純（経営情報学部）

実習先・教科：神奈川県立高等学校・保健体育

はじめに

私は6月5日から6月23日までの3週間、母校の高等学校で実習を行わせていただきました。私が在学していた頃にご指導をいただいた先生方は数人しかおらず、母校でありながら違った雰囲気、懐かしさも新鮮な気持ちで実習に臨めました。

実習前計画、取り組み

実習の2週間前に事前指導が行われました。副校長先生、教頭先生、生徒指導部の先生、教育実習担当の先生、教科指導担当の先生、ホームルーム担当の先生から諸注意を受け、各先生方と様々な角度で打ち合わせをすることができました。

実践、授業

実習1週目の最初の授業では各クラスで自己紹介をしました。以降は主に授業参観、担当のクラスではない授業では一緒に授業を受けてコミュニケーションをとり、積極的に生徒とコミュニケーションをとりながら授業に参加しました。

2週目、3週目から授業を担当させていただき、保健は「生活習慣病」、実技は「からだづくり運動」、体育理論は「ライフスタイルに応じたスポーツ」を行いました。

座学の授業ではスライドを作成し授業を展開しました。教材研究が十分でなく、知識が少ないのでどうしても1枚のスライドに文字が多くなってしまい、スライド進行の良さを出せずにいましたが、文字を極力少なくすることを意識することで問題点を改善することができました。板書をする必要がないので机間巡視を常にすることができ、クラスを複数担当させていただいていたので、問題点をその場で修正すれば何度でも授業で使うことができました。

検証、生徒の反応

1週目は生徒に積極的に話しかけて顔と名前を一致させ、2週目以降は挨拶や廊下ですれ違う際に生徒の名前を呼ぶことでコミュニケーションをとっていました。そうすることで生徒との距離が縮まり、授業で発言をしてくれたり、説明を真剣に聞いてくれたり、積極的に授業に参加してくれるようになりました。生徒達から「今日の授業楽しかったです。」「またやりたいです。」「わかりやすかったです。」などと言ってもらえたときは努力が報われたと感じました。

改善点

説明は丁寧に手短になおかつ分かりやすく行うことで、座学も実技ももっと充実した授業を展開できたのではないかと思います。そのために良い準備をして生徒の質問を想定した知識を増やしたり、授業のシミュレーションを何度もしたりして自信を持って授業に臨むことが重要だと感じました。

『教育実習(幼稚園)レポート』

宇田川 夏純(福祉総合学部)

実習先: 千葉県公立幼稚園

1. 実習で取り組んだ内容

今回の実習では、初めの一週間 3 歳児(りんご組 3 日間、いちご組 4 日間)に入り、参加実習と部分実習(手遊び・降園前の読み聞かせ)をそれぞれのクラスで行った。次に二週間 4 歳児(うめ組)に入り、参加実習と部分実習(爆弾ゲーム・おべんとうのうた伴奏)を行った。最後の一週間は 5 歳児(つき組)に入り参加実習を行った。

2. 実習の目標と達成状況

今回の実習では三つの目標を立てた。一つ目は幼稚園と保育所の先生方の動きや声掛けの違いについて学ぶことである。二つ目は一人一人の子どもの姿を捉え、対応の仕方を学ぶことである。三つ目は前回実習の反省点で挙げられた笑顔で取り組むことである。

それぞれの達成状況について述べていく。一つ目は園で過ごす時間が短いため、時間に責任を持って活動を促していることが分かった。また降園後は園内の子どもの様子や研修での学びを教師間で報告し、子ども一人一人の姿を把握し支援方法の共有をしていた。二つ目は、4 歳児クラスの中でナンバリングの声掛けを学び、実践した。その際、子どもに合わせた分かりやすい声掛けの必要性を感じた。三つ目は、一日が始まる前に深呼吸を行うことで気持ちを落ち着かせてから取り組んだ。また笑顔が緊張で固くなってしまっていた時は、楽しむ気持ちが上回るように意識しながら日々臨んだ。

3. 実習で学んだこと・反省点・今後の課題

今回私は二つのことを学んだ。一つ目は子どもとの接し方についてである。特別な支援を必要とする子どもがいたクラスではナンバリングの声掛けを学び、実践した。実践する際、視覚からの情報で伝える支援も取り入れていると伺い、ナンバリングの数字を指で示したり時計の数字を利用したりしながら援助をするように取り組んだ。また、就学に向けて過ごす年長クラスでは何度も声掛けで促すのではなく、子ども自身が周囲の状況に気付いたり今やるべきことを思い出したり出来るように伝える必要がある。ここでは視線や体に触ることでその子どもだけに分かるように促す方法について学んだ。

二つ目は時代に合わせた保育の必要性である。今回、年中クラスの部分実習で「爆弾ゲーム」を行った際、忠実に手作りの新聞紙に黒ビニールテープを巻いた爆弾に、音楽が止まり持っていた子どもが怖くなって泣き出してしまったことがあった。このことから反省会では保護者のニーズによって保育の在り方が変わっていくように、時代の背景に合わせて私たちが子ども時代遊んでいた遊びであっても遊びの在り方を変えて展開していく必要がある事を学んだ。

また今後の課題として、各年齢の対応の仕方が挙げられる。特に感じたのは年長クラス配属の週である。就学に向けた準備の一年を過ごす子どもに対し、はじめは声掛けをし過ぎてしまっていた。年長クラスのねらいについての理解が足りなかったことが反省点として挙げられる。一週間の中で、声掛け以外の促し方についてアドバイスをいただき、実践していった。今まで子どもに何かを促す手段として声掛けばかり用いていたため、子どもとのかかわりがうまくいかないと感じる日が続いたが担任の先生のかかわり方を見たり、試行錯誤を繰り返し行ったりして実践の中で自分なりにかかわり方を見つけていった。

しかし、一週間では子どもの姿を捉えたり、子どもとのかかわり方を見出したりしていくには短く、あっという間の日々だった。これからは子どもと過ごす時間を大切に、子ども一人ひとりの姿を捉え、また発達やねらいに沿ったかかわり方を適切に行っていけるよう日々精進していきたい。

『教育実習(幼稚園)レポート』

神崎 雅美 (福祉総合学部)

実習先: 千葉県私立幼稚園

1. 実習で取り組んだ内容

今回の幼稚園教育実習では、1日目に3歳児、3日目に4歳児、5日目に5歳児の観察実習を行った。7日目から5歳児クラスに配属され、部分実習を7日間、半日実習を2日間、全日実習を1日、最終日に「猛獣狩りに行こうよ」の部分実習を行った。

観察実習では、登降園時の挨拶、教室、排泄、お弁当の援助、片付けや掃除などを行いながら、子どもたちの様子、子どもや保護者と先生との関わりなどを観察した。部分実習では、手遊びや紙芝居の読み聞かせ、ピアノ伴奏、朝、昼、帰りの会などの活動を行った。半日実習1日目では、お昼の会から帰りの会を担当した。2日目は、朝の会からお昼の会に入る前までを行い、主活動では中当てドッジボールを行った。全日実習では、飛ぶカエルを制作し、ホールで飛ばして遊んだ。

2. 実習の目標と達成状況

今回の実習目標は大きく分けて以下の二つである。一つ目は、「子どもたちに大事な話を聞いてもらいたい時の声のかけ方、技術を身につけ、実践する」こと、二つ目は、「発達を十分に理解した上で臨機応変に動けるよう、大学で勉強したことを振り返り、指導案や事前準備を十分にすること」である。

一つ目の目標では、最初は緊張や不安からうまく子どもたちに声をかけることができなかったが、職員と子どもの関わりを観察していく中で、表情や声のトーンを場面に応じて使い分けていることがわかった。実際に実践してみると、自分自身では表情や声のトーンを使い分けているつもりでもうまく伝えることができなかった。だが、部分実習の回数を重ねていくうちに全体への声のかけ方や個人への声のかけ方を習得することができた。その中で大事なことは、机の上に物が置いてあると、子どもはそちらに気をとられてしまい話を聞くことに集中ができなくなってしまうので、手を膝に置いてもらい、体の向きを前に向けるよう声をかけるなどの配慮が必要であることを学んだ。

二つ目の目標では、発達への理解ができただけでなく、一人ひとりの特性を理解し、特性に応じた事前準備をし、臨機応変に対応することができたと思う。

3. 実習で学んだこと・反省点・今後の課題

今回の実習を通して学んだことは、子どもたちの今後のことを考え、「ダメなことはダメ!」と注意をすることの大切さだ。今までの保育実習では二週間という短い期間だったこともあり、子ども一人ひとりの特性を知ることは難しかったが、今回の実習では一人ひとりの特性をつかむことができ、特性に応じた対応が必要となる場面がいくつかあった。その特性をつかんだ上で、活動の時の席の位置を考えるなど環境構成にも繋がってくることを学ぶことができた。

今回の実習での反省点は、二つある。一つ目は、ゲーム中の声のかけ方である。ゲーム中の子どもたちは普段の活動よりも気持ちは高ぶっている状態だった。そのような時、子どもたちが落ち着いてルール説明などの話を聞けるよう、ゲームとゲームの区切りをつくり、子どもたちが集中して話が聞けるよう、持っている物があれば一度置いてもらうなどの配慮や言葉がけをするべきだったと考える。二つ目は、環境構成についてである。飛ぶカエルをホールで飛ばして遊ぶ際に、ただ飛ばすだけでなく、池に数字を書いた物を置き二つのチームに分かれ、点数を競うというゲームを行ったが、子どもたちがより楽しく遊べるように大きさの違う池を二種類用意しておくなどの必要があったと考える。

今後の課題としては、反省点であるゲーム中の声のかけ方である。ルール説明を聞かずにゲームに参加し、遊び方を間違えれば喧嘩や怪我へ繋がってしまうので、子どもたちが安全に楽しく遊べるよう、集中して話を聞いてもらえるような声のかけ方や配慮を今後の課題として頑張っていこうと考えている。

『教育実習(幼稚園)レポート』

林 明日美(福祉総合学部)

実習先: 千葉県認定こども園

1. 実習で取り組んだ内容

今回の実習では、4歳児クラスに11日間、5歳児クラスに10日間入り、実習を行った。具体的な内容としては、幼稚園の1日の生活の流れに沿って一緒に活動し、着替えや食事、排泄の援助を行った。4歳児クラスでは、毎日手遊び・絵本の読み聞かせを行い、朝の会と帰りの会の部分実習を行った。帰りの会の部分実習では、エプロンシアターも行った。5歳児クラスでは、昼食と帰りの会2回の部分実習と、責任実習を行った。責任実習では午前中に新聞紙を使って洋服作りを行い、午後にフルーツバスケットを行った。

2. 実習の目標と達成状況

今回の実習目標は以下の2つである。1つ目は「広い視野を持って子どもたちと関わる」、2つ目は「子どもたちの予期せぬ行動や、トラブルに対して落ち着いて対応する」というものである。

達成状況として1つ目は、最初の頃は、室内遊びや外遊びなどの際に同じ子どもとばかり遊んだり話してしまったりして、他の子どもが何をしているのかあまり見る事が出来ていなかった。だが徐々に沢山の子どもたちと関わっていく中で、子どもたちと一緒に遊びながらも、他の所で玩具を投げている子どもや教室を走り回る子どもにも注目することができるようになり、その子どもたちとも向き合うことができるようになった。

2つ目の達成状況としては、責任実習では製作活動の際、こだわりの強い子どもや、早く終わってしまう子ども、時間のかかる子どもなど考えていたよりも、作り終わる時間に差が出てしまい、それぞれの子どもたちへの対応が疎かになってしまった。このようなことが起きないように、事前に早く終わってしまった子はどうするのかなど先のことをしっかりと考えておくべきであった。

3. 実習で学んだこと・反省点・今後の課題

幼稚園実習をさせていただき、今までの実習では子ども同士のトラブルが多く、その対応に困ってしまうことが多かったが、この実習中あまり子ども同士のトラブルが起きているのを見なかった。そのことを先生に質問した際、子どもたちをよく見ながら問題が起きそうなことを事前に予測していくことが大切だと教えていただいた。またトラブルが起きやすい要因の一つとして、子どもたちの集中力が切れてしまったときが考えられるため、長時間の活動を避けたり、活動の間に手遊びや、背伸びをしたりする時間を作ること大切だと教えていただいた。

また、私は一つのことに集中しすぎてしまい、全体を見る事が出来ていないということが今までの課題であった。そのことに対して先生から、見るということは目で見ることだけではなく、耳も使って見えていない子どもたちがどんな会話をしているのか確認することができると教えていただき、子どもたちの会話や仕草に意識していくと自分も落ち着いた行動ができるようになった。

反省点としては、まず時間配分についてである。幼稚園では活動一つひとつに時間が限られていることが多かった。そのため責任実習の際、指導案で設定した時間通りに終わらせなくてはならないと、1日中時間ばかり気にしてしまい子どもたちの気持ちをあまり考えることが出来ていなかった。焦りは子どもたちにも伝わってしまうと思うので、それぞれどのぐらいの時間が必要なのか事前によく考えることが大切であった。

次に責任実習で行った製作についてである。製作では新聞紙にちぎった折り紙を貼ったり、クレヨンで好きな絵を描いたりして洋服作りを行った。その際、子どもたちに最初に見せる完成品を子どもたちが真似できる範囲で簡単に作ってしまったため、折り紙を少ししか貼らない子、少ししか絵を描かない子が出てきてしまった。子どもたちに見せる完成品は大袈裟なぐらいにした方が、子どもたちの個性が出やすいと教えていただき、子どもたちを惹き付ける力が必要だと感じた。

今後の課題としては、自分自身に焦りや不安が出てしまうと、その気持ちが子どもたちにも伝わってしまうと今回の実習で感じた。そうならないためにも自信を持って行動できるようになること、学生のうちに自分の得意なことを見つけて伸ばしていき保育の現場に出た際に生かしていきたい。

『教育実習(幼稚園)を終えて』

目黒 美生 (福祉総合学部)

実習先: 千葉県私立幼稚園

1. 実習で取り組んだ内容

今回の実習では、4週間4歳児クラスに配属され、主に観察・参加・部分実習を行った。午前の部分実習では朝の礼拝からカレンダーを変え、出欠確認までを行った。午後の部分実習では昼食後から帰りの礼拝までを行った。また、火曜日の縦割り保育では週ごとに散歩・体操・リトミックのチームに入り、観察・参加実習を行った。金曜日の合同保育では、3,4,5歳児合同で簡単なゲームを子どもと一緒に取り組んだ。最終日の全日実習の主活動では、合同保育で「アイスクリームリレー」を行った。

2. 実習の目標と達成状況

今回の実習で以下の2つの目標を立てた。1つ目は、全体を見て行動すること、2つ目は、自分のほうに子どもの注目を向ける技術を身につけることである。達成状況として、1つ目の全体を見て行動するという目標は、園庭遊びや製作活動の際に、1人の子との関わりばかりにならないよう、多くの子とコミュニケーションをとるようにした。また、ほかの子より行動が遅れてしまうことが多い子には、違うことに興味が行ってしまいう前に声掛けをするようにした。また、全日実習の主活動の際に、待っているチームの子に目を向けることがあまりできず、先生方に助けていただくことがあった。ゲームに参加している子どもだけではなく、全体の子どもが1つのゲームを楽しめるようにもっと子どもの行動を予測し、工夫をしなければいけないことを学んだ。

2つ目の自分のほうに子どもの注目を向ける技術を身につけるという目標は、活動と活動の間に行ったペープサート「風船の歌」で、導入の時に子どもが興味を持てるような声掛けをすることができた。また、先生方から、注目を向ける方法として、あえて小さな声で話すことや、子どもが好きな手遊び(導入)をすることを教えていただき、学ぶことができた。

3. 実習で学んだこと・反省点・今後の課題

今回の実習で学んだことは、子どもの年齢などによって関わり方を工夫することである。私が配属された4歳児は、できないこと、苦手なことを「やって」と甘えてくる子がいた。全て教師がやってしまうのではなく、一緒にやったり、方法を伝えたりして、できるまで近くに寄り添うことや、自分でできた子は子どもの頑張りを認め、その子の自信につながるような声掛けをすることが大事だと感じた。5歳児クラスでは、子ども同士のトラブルは子どもたちで解決できるように、教師は見守っていることが多かった。助けを求めてきた場合も仲裁にすぐ入るのではなく、「こうしてみたら？」などと自分たちで解決できるような声掛けをすることが必要だと学んだ。

また、4歳児クラスには転園してきたばかりで、新しい環境にまだ慣れていない子がいた。その子には、話しかけるなどして、コミュニケーションをとっていた。新しい環境で不安なことが多い中で、教師が子どもにとって安心できるような環境を作っていくことの重要性についても学ぶことができた。

反省点は、クラス全体で行動するときに、行動が遅れてしまうことが多い子にばかり目を向けてしまい、早く行動できる子への対応が十分にできなかったことである。行動が早い子が遊び始めてしまい、再度並び直すことになってしまったので、行動を十分に予測しなければならない。また、ピアノの練習不足も大きな反省点である。右手のメロディーだけになってしまったり、途中で止まったりして、子どもたちが困惑してしまうことがあったので、もっと練習をたくさんして臨む必要があった。

今回の実習は1ヶ月と今までの実習よりも長く、子どもの成長の変化や先生方の子どもの関わり方など、詳しく観察することができた。子どもの興味を引くような声掛け、遊びをたくさん身につけること、子どもが歌うことを楽しめるようにピアノをしっかり練習することを今後の課題とし、今回の実習での反省点を改善して、子どもとよりよい関係を築いていけるような関わりをこれからの現場で生かしていきたい。

『養護実習目標に基づく実習の学びと課題』

野口 朱華（看護学部）

実習先：千葉県公立中学校

私は大学近隣自治体の公立中学校で6月5日～6月30日までの4週間、養護実習を行わせていただいた。全校生徒は93名、1学年1クラス、特別支援学級1クラスの小規模な学校であり、周りは田畑や海に囲まれた自然豊かな学校である。1日の保健室の来室平均は1～3人であり比較的来室者は少ない。4週間、養護教諭だけでなく他教諭や支援員の方々より丁寧でわかりやすい指導をしていただき、多くの学びを得ることができた。

実習期間中は、養護教諭の職務の見学を行い、実際に日々の水質検査や来室者の対応、毎日の出欠席者の集計、月ごとの保健統計の実施、保健委員会へ参加・指導、耳鼻科健診の補助を行った。また、各学年に1週間ずつ就かせていただきホームルームや給食の時間を共に過ごし、部活動見学を行うことで、保健室来室時の生徒の様子だけでなく学校生活で主に過ごす学級や部活動での生徒の姿を知ることができた。これらの経験を通し、私は大きく三つの学びを得ることができた。

一つ目は、的確な判断力である。実習期間中に養護教諭が不在の日が何日もあり1人で来室者対応を実施した。生徒は基本的に緊急時を除き休み時間に来室し、休養の必要性がなければ休み時間内に教室へ戻る。そのため、素早く、丁寧な問診、判断が必要になってくることが分かった。また、養護教諭は基本的には1学校1人もしくは2人の配置であり養護教諭と同様の役割を果たすことのできる教員はいない。そのため、来室者の状態を正確に見極め、経過を見るのか、休養させるのか、早退させるのか、医療機関へ行くのか判断しなければならない。その判断を正確に行うためには、幅広い知識と経験が必要になってくることを学んだ。

二つ目は、生徒の特性に応じた声掛けや指導の必要性である。生徒の来室時には、来室理由、発生時間・状況、原因、体調不良の際には睡眠時間や食事の摂取の有無、排便の有無に加え必要時には部活動やクラスの状況などの問診を行った。生徒の来室時に養護教諭は、来室時の生徒の表情や症状だけでなく、その生徒の来室頻度やその症状、欠席状況やその生徒の家庭やクラスでの状況、生徒の特性を踏まえた対応を行っていた。また、実習期間中には長欠が続いている中学1年生のAさんに健康相談を実施した。Aさんは小学5年生から長欠で保健室登校をしていた生徒であったため、中学入学後には相談室登校を許可したが、その後も長欠が続いているという状況である。Aさんは明るい生徒で、気さくに話してくれる生徒である。Aさんとかかわる中で勉強に対し「やっていてわからない問題があると、将来、自分に必要のないものややっていても嫌になる」「何かしらで1番になりたい。今はそれがゲームしかない」という発言があり、Aさんはプライドが高く、勉強に対するマイナスなイメージが強く、できない一面を他人に見せるのが怖いと感じていることが分かった。この健康相談で問題の解決には至らなかったが、養護教諭が健康相談を実施する場合、管理職や学級担任、部顧問、相談員、SCとの連携協働が必要不可欠であることが分かった。また、その場で解決するのではなく、その生徒の性格や受け止め方の違いを考え時間をかけて介入し、一緒に解決方法を見だしていくことが生徒の問題対処能力の構築につながり、生徒自身の自信ともなるため非常に大切であると学んだ。また、問題解決後も生徒を気にかけて観察していくことが再発・悪化予防になっていくのではないかと考える。

三つ目は、管理職や学級担任、部顧問、相談室担当の教員、相談員、SCとの連携の必要性である。養護教諭は気になる生徒の1週間の様子を相談員やSCへ来校日に報告を行っている他、その生徒に対する意見交換を密に行っていた。意見交換を行うことで、様々な視点でその生徒をとらえることができることが分かった。また、必要時には管理職や各教員へ相談し、介入の方向性の確認等を行っており、養護教諭は学校に1人もしくは2人しか配置されないが、問題を1人で抱え込まずに相談していくことによって、その生徒の問題を学校全体で把握し問題解決に導いていけるのではないかと考える。また小規模校の特徴として、全教員が全校生徒の顔と名前を把握しているため、生徒の情報共有をすることでより正確な情報収集につながり、その生徒の問題を全教員が把握することで配慮も可能になってくると考える。

実習期間中、様々な経験をさせていただいたことによって、課題も見つかった。一つは、的確な判断力の必要性である。保健室にはいつ、どのような状況で生徒が来室してくるかわからない。そのため、どのような状況でも的確に判断できる能力が必要である。しかし、的確に判断するためには、十分な知識やアセスメント能力、経験が必要になってくるが自分には不足しており、冷静に判断・実施することができなかった。私は、卒業後はまず看護師として病院に勤務するため、今までの学習で得た知識や、看護師とし

ての臨床経験を通し知識を十分に身に付け、アセスメント能力をつけ、どのような状況においても冷静に判断し対処できる能力を身に付けたいと考える。もう一つは、生徒の発達段階や性格を考慮した関わり方の工夫の必要性である。私は、今回の実習で全学年へ配属させていただいたが、生徒との距離感が上手く掴めず、コミュニケーションを十分にとることができずに養護教諭に助けを求めてしまうことがあった。保健室の来室頻度は生徒それぞれである。しかし、どのような状況であっても養護教諭が話しやすい環境を作り問診や指導・相談を行っていかなければならない。そのような環境づくりが生徒の心を開くきっかけともなるため、対象を考えたコミュニケーション能力は必要となってくると考える。生徒だけに関わらず、日頃から関わりの少ない人とコミュニケーションを取る際の自分自身の課題でもあるため、将来養護教諭となった際に困らないよう日頃から訓練し身に付けたいと考える。

最後に私は、「保健室に行きにくい」と感じる生徒が1人でもいなくなるような生徒との関わりや環境整備を積極的にしていきたいと強く感じた。養護教諭として勤務する際には、生徒の心の支えになれるように日々努力していきたい。

『養護実習目標に基づく実習の学びと課題』

水野 愛彩（看護学部）

実習先： 福島県公立中学校

私は、母校の中学校で4週間の養護実習を行った。生徒数は 132 名、学級数は6クラス、特別支援学校が 1 クラスという小規模校である。教職員数は 22 名で養護教諭は1名である。長い坂を上ったところに位置し、生徒の元気なあいさつの声が響く、素直な生徒が多い学校である。実習中は、主に保健室におり、養護教諭と行動を共にすることで、養護教諭の職務や役割を学ばせていただいた。また、実習学級として 1 年2組に入らせていただき、短学活、給食や清掃の際には学級に行き、生徒の様子を知ることや生徒との関わりを持つことができた。部活動(ソフトボール部)にも参加させていただき、生徒の練習での様子や試合で活躍する姿を見ることができ、生徒とともに感動を味わうことができた。私はこの 4 週間の中で、養護教諭をはじめとする先生方や生徒からさまざまなことを学ばせていただいた。今回の実習での学びを実習目標ごとに振り返っていこうと思う。

1. 学校教育、学校保健活動における養護教諭の位置づけと役割

養護教諭は学校組織において、生徒の保健管理や保健教育、教職員の健康管理を行う位置づけになっていた。また、学校保健の他にも給食に関わっており、給食の準備や給食センターとの連携をしていた。また、清掃指導や保健委員会も養護教諭の担当となっており、生徒が主体的に活動できるように準備や助言をする役割があった。養護教諭は学校保健活動の中心として教職員と協働しながら、生徒の健康維持・増進に向けた働きかけをしている。このことから、学校組織において養護教諭は生徒や教職員の心身の健康のための中心的な役割を担っていることを学ぶことができた。

2. 学校教育における養護教諭の機能と活動内容

保健行事では、実習時期に歯の衛生週間があったことから、全校歯科指導が行われた。歯垢染色剤による歯の染め出しにより、歯垢の付着の様子やみがき残しを生徒自身が確認でき、歯みがき方法の見直しや歯と歯茎の状態の観察の機会となった。今回の歯科指導では全校生徒や学年ごとに生徒を集めるのではなく、各学級にて実施できるように計画されており、短時間で効果的な保健指導の場になっていた。当日だけではなく、養護教諭は事前の日程調整や担任と連携しながら準備を進めていたことが分かった。また、実習中には甲状腺検査があり、養護教諭は以前から関係機関と連携しながら準備を進めていた。私は、同意書未提出者への声かけや全校放送による呼びかけ、保護者にむけて文章を配布するなど同意書の回収作業に関わらせていただいた。また、提出された同意書に記入もれがないかの確認をした。小規模校ではあったが、全校生徒分を回収することは根気のいる作業であるように感じた。当日は学級ごとに会場に誘導することや検査結果記入票の配布を行った。予定よりも甲状腺検査がスムーズに進んでしまったが、教職員が突然の日程変更にも対応や協力をしてくださり、空き時間を作ることなく実施することができた。保健行事においては、養護教諭の柔軟な対応や教職員との普段の関係性が活かされる場であることを学んだ。また、教職員や地域人材、関係機関と連携することが必要であり、養護教諭はコーディネーターとしての役割も担っていることを多く感じる場面があった。

毎日の日課として行うこととしては、健康観察簿の点検や欠席者の把握、水質検査があった。このことから、養護教諭は生徒の健康状態の把握、安全や水道水の提供といった生徒の健康や安全に関わる活動をしていることを学ぶことができた。

3. 児童生徒の心身・生活の状況、健康問題についての適切な判断・指導対応

実習時には健康診断や歯科健診は終了しており、事後措置としての養護教諭の執務を学ばせていただいた。養護教諭とともに全校生徒に配布する歯科健診結果の通知を作成した。健康診断や歯科健診は実施するだけではなく、事後措置から全校生徒の健康状態や健康課題の傾向の把握につなげることができることを学んだ。また、治療や精査が必要な生徒やその保護者に対しても早期対応を促すことができることを学んだ。歯科健診結果からは、むし歯のある生徒は少ないが、歯垢の付着を指摘される生徒が見られた。そのため、歯垢がつきやすい部分や歯みがきのポイントを保健だよりや掲示物を活用しながら保健指導につなげた。養護教諭は、保健だよりや掲示物を活用しながら保健指導の場をつくり、生徒へ情報提供をすることで予防行動を促していることを学んだ。

保健室には内科的な主訴で来室する生徒もあり、さまざまな原因が予測される中で、生徒との会話の中に情報や原因が隠れていることがある。そのため、生徒が話しやすい雰囲気をつくり、生徒との会話を大切にすることで、原因の把握や対応方法の決定をしていく必要があることを学んだ。また、生徒の主訴だけでなく、表情や歩行状態、脈拍などを観察し、緊急性の判断や状態の把握をしていることが分かった。さらに、生徒の生活習慣にも着目してアセスメントをすることや保健指導の場にするのが大切な視点であることを学んだ。性格や家庭環境を考慮した関わりも必要である。生徒が自分で可能な処置は生徒に促すことや自分の身体状況からどのようにしたいか自己決定ができるような関わりにより、セルフケア能力を伸ばすような対応が大切であることを学んだ。

4. 保健室に来室する児童生徒の健康相談の計画・実施・評価の過程と内容

健康診断にて軽度肥満と判断され、健康相談を希望した生徒の個別健康相談を実施した。部活動や自転車通学による運動量の増加から肥満度は基準内となっており、現在の状況を維持していくための方法を一緒に考えた。健康相談では、生徒との会話を大切にし、その中から生徒の健康課題を把握していくこと、また中学生であるため、発達段階から生徒が自身の健康課題に気づけるような関わりをすることを意識した。今回は肥満度が基準内となっており、健康相談の方向性を変更しなければならず、柔軟に対応ができなかった。そのため、健康相談の際に生徒の状況や反応が異なることもあるため、さまざまなケースを予測した事前の準備が効果的な健康相談につながることを学んだ。また、友人関係に悩み、心理的問題を抱えて来室する生徒もいた。そのような生徒に対しては、1回の関わりでは問題の本質を捉えることが難しく、継続的な関わりが必要であると感じた。しかし、保健室にとどめておくのではなく、養護教諭は担任や管理職と連携しながら、学級に戻す働きかけをする役割もあることを学んだ。

5. 養護教諭への志向を高め、養護教諭になるための自己の課題を明確化

実習校の養護教諭は、やさしくてあたたかい方で、生徒のためだと思えば厳しく生徒と関わり、手間や時間を惜しまずに生徒の健康のためにとていねいに執務や対応をしていた。私は、養護教諭のそのような姿から「生徒のことを1番に考え、生徒のためとなる関わりができる養護教諭」になりたいと思うことができた。今回の実習では、生徒の主訴だけに目を向けてしまうことが多かったが、客観的情報や生活状況、家庭環境など視野を広くして生徒の本質的な問題を把握していくことが課題である。また、知識や技術が不足しており、処置の際に時間がかかってしまうことや生徒と関わる際にも自信のなさが目立つ場面があった。このことから、知識や技術だけでなく、正確な観察力、判断力も身につけ、養護診断につなげられるようにすることが課題である。さらに、生徒の発達課題や家庭環境、性格を考慮した関わりや生徒のセルフケア能力の向上を目指した関わりという視点が不足していたことに気づいたため、今後の課題である。

『養護実習目標に基づく実習の学びと課題』

湯浅 有理（看護学部）

実習先：千葉県公立中学校

今回母校の中学校で養護実習をさせていただいた。全校生徒は 77 人、単学級と小規模校である。近隣の小学校とのつながりがあり、合同芸術鑑賞会などを開催しているなど、地域社会とのかかわりが強く、開かれた学校づくりが特色である。特別支援を要する生徒が1名在籍するが、必要教科のみ特別学級を用いて普段は他の生徒と同じように過ごしている。教育理念は「気力に満ちた人間性豊かな生徒の育成」であり、周囲は田畑が多く自然豊かな環境である。今回の実習では特にプール開始の注意点・虫歯を持つ生徒が全校生徒の 25% であり、未受診者も多かったことから、虫歯の統計や受診の勧めについての保健だよりの作成、季節を考へ6～7月での熱中症についての掲示物の作成、1学年へのストレスの対処についての保健指導を実施させていただいた。

学校教育、学校保健活動における養護教諭の位置づけと役割として、教育目標や学校方針をもとに各組織は運営され教員は努めている。養護教諭としても学校方針に準じた学校保健計画をたて、昨年度の健康調査や健康診断の結果など学校における健康課題を明確にし、それを踏まえ全教員と共有し連携を取っていくことを学んだ。養護教諭は保健指導、保健相談、生徒活動の保健委員会の指導、校内衛生、健康教育などの委員会も担っている。学校の保健の分野を養護教諭と共に保健主事が担っているが、実習校ではその役割を養護教諭が一人で行っていた。養護教諭以外の教員が保健主事をする事で、保健についての意見交換や業務の分担が出来るため重要な存在であると考えられるが、グループワークを通して小規模校であることから教員の人数も少なく兼任することは少なくないことがわかった。養護教諭としての保健・安全についての知識や視点は、学校において重要であると言える。

養護教諭の活動内容は、保健室経営・来室した生徒の対応・保健管理活動・環境衛生・安全管理、生徒・教員の健康観察など安心安全に学校生活を送れるように、衛生面・安全面を管理しながら生徒の成長発達を維持・増進できるよう役割を担っている。健康観察では 1 年を通して時期的にも日々の傾向を観察することも出来ることを学んだ。保健室に訪問してきた生徒については「①症状 ②いつからか ③普段との生活の変化(就寝時間・起床時間・食事内容・排便の有無) ④家族の症状の有無 ⑤自分自身で考える原因は何か ⑥バイタルサイン ⑦その他(休日の過ごし方など) ⑧対応方法」を聴取し用紙に残すことで、何を観察するかを明らかにし、来室以降も振り返り経過の観察することの重要性を学んだ。養護の先生はその日以降もその生徒に会った際に声を掛け観察をされていた。経過的に生徒をみることの重要性を学ぶことが出来た。

児童生徒の心身・生活の現状、健康問題についての適切な判断・指導対応について、私は朝の会・帰りの会・給食、授業・部活動の見学に入らせていただき、生徒のその場その時の表情や姿勢が違うことを実感した。生徒にはそれぞれ居場所が学校の中にあるのではないだろうか。そのために担任や顧問の先生方と連携をとり、初めて生徒の理解が出来ることが分かった。また養護の先生のお話で、「どんな生徒にも学校に居場所があるべき。それが部活動、教室の子もいるが、そうでない子のために保健室が居場所になることもある。」という言葉が印象的であった。保健室を居場所にする事でたまり場になる可能性もあるが、学校の特色や雰囲気に応じた保健室経営は行われていることが分かった。

実習校の生徒は朝の健康観察でみんなの前では身体症状を訴えない生徒が多く、日々養護の先生は声を掛け聴取し観察をされていた。生徒は気にかけてもらえることで安心感が生まれ、信頼関係の構築にも繋がるようにも感じた。

中学生であり生徒のセルフケア能力を支援することも必要である。養護教諭としては、怪我をした生徒に対し、対処法や観察すべき徴候を教え受診を勧めること、身体症状を訴える生徒には自分で原因を考えさせようするべきか導くことも必要であることを学ぶことが出来た。また実習校では保健室に来室する生徒は少なく、健康相談をすることはできなかったが、生徒の家庭環境や学級での友人関係、SNS の利用など様々な背景があることを理解することや、身体症状と心理状況が関係しているのか分別するアセスメント能力も必要であると感じた。また適応障害が考えられる生徒に対して担任や校長先生、教頭先生などが保健室に訪室され、その生徒の話を養護教諭と共に傾聴されていた。不登校など問題が起きないように意見交換、情報共有をして、保護者と連絡をとる等対応を検討されていた。そこで教員の連携協働の在り方を学ぶことが出来た。養護教諭にとって管理職はもちろん教員と共に、報告・連絡・相談が一番重要である。養護教諭の業務は多くあるが、中でも心理管理への対応が多くなっている傾向にあるようで、

カウンセラーの先生との連携は必要度が増していると思った。メンタル面での豊富な知識を教職員に教授し、生徒の理解・対応の仕方について検討していく上で重要である。しかしなかなか相談室に来室することは少ないため、そこで養護教諭が携わり必要時調整することもあると学んだ。

養護教諭への志向、養護教諭になるための自己の課題について、生徒と接している時は楽しく過ごすことが出来た。養護教諭は緊急時の対応が出来るための洞察力・判断力が必要である。そのためには解剖生理や疾病などの知識、成長発達を熟知したうえで、セルフケア能力を高められるよう働きかけが必要である。他教員とは違う視点を持っているため、それを生かせるよう教職の教養を身に付ける。また学校医や学校薬剤師、業者の方々と検査や健康診断の時には連携をとり、管理職員をはじめとする教職員との連携、ご家族と報告など学校のコーディネーターとして役割を発揮しなくてはならない。生徒・先生方、学校医とも良好な関係を築くコミュニケーション能力も必要である。また実習校は小規模校であり、養護の先生でも全校生徒の顔と名前が一致し個性や食物アレルギーの把握など細かく認知されていた。しかし大規模校であれば来室者が多く重なった時の対応や生徒の把握はより一層業務に追われる。その臨機応変な対応能力・知識が不足していると思われる。

保健便りなどを作成する時には、生徒や家族が読んでくれるように見やすく目に留まりやすい工夫が求められる。そして多くの個人情報保健室には集まり、事務的な仕事も多いことから情報の管理能力も必要であることを実感した。

実習を通して養護教諭になりたいという気持ちが増した。この経験を養護教諭、看護師どちらの道を歩むにしても、普段は経験できない貴重な体験で学び多い実習になった。

教員紹介

■中・高課程体育科 大塚 正美 教授（経営情報学部総合経営学科）

自己紹介(教職関連の経歴、趣味、モットーなど)

中学校講師時代は、演劇部とソフトテニスの指導も行いました。部員たちには素人扱いをされながら楽しい日々を過ごせました。専門にこだわらず多角的な視野での教育が大切だと感じました。「聞いたことは忘れる。見たことは覚える。やったことは解る。老子」を大切にしています。

担当科目

スポーツ科学、生涯スポーツ概論、体育史

教職を目指す学生へのメッセージ

「為せば成る、為さねば成らぬ何事も、成らぬは人の為さぬなりけり。上杉鷹山」
人と関わりが人生の最大の財産と成ります。教育を通して、人と絆づくり目指しましょう。



■幼稚園教諭課程 大内 善広 助教（福祉総合学部福祉総合学科）

自己紹介(教職関連の経歴、趣味、モットーなど)

教育心理学、特に動機づけを専門としています。平たく言えば、人はどうしてやる気が出たり出なかったりするのかを研究しています。趣味や好きなことには意欲的に取り組めるのに、勉強になると意欲が出ない学生もいますが、それは何故なのか、どうしたら良いのかを考えながら授業をしています。

担当科目

保育の心理学Ⅱ、教育心理学

教職を目指す学生へのメッセージ

人を教えるというのは、非常に難しい営みですが、遣り甲斐もありますし、どう工夫するのかを考えるのが面白いものです。ぜひ、教員を目指して下さい。



■養護教諭課程 岩田 浩子 教授（看護学部看護学科）

自己紹介(教職関連の経歴、趣味、モットーなど)

2012 年看護学部開設時から養護教諭課程をスタートさせました。毎年 20 名前後の学生が、看護専門科目と並行して教職関連科目を履修しています。趣味はスポーツ鑑賞と小旅行です。サッカー、野球、フィギアスケート、そして JU だからこそその駅伝ファンです。看護学部は実習科目の単位が多く、病院での実習指導に多忙な日々を過ごしていますが、京都の三寧坂から二年坂の風情や高台寺の付近を散策するのが大好きです。

「愛情ある厳しさ」をモットーに学生と対話しながら看護を基盤とした養護教諭を目指してくれるように、日々奮闘しています。

担当科目

「養護概説」「養護実習」「教職実践演習」

教職を目指す学生へのメッセージ

現代的健康課題に対応でき、児童生徒に寄り添える養護教諭になってください！！

がんサポートマギーズセンターにて(イギリス)



コラム 「VR と教育のお話」

中嶋 正夫 メディア学部・准教授

「楽しめるもの」という原稿の依頼がありましたので、メディア分野で今興味のある「バーチャルリアリティ(VR)」について、少しお話をします。

VRというと、一般には専用ゴーグルを装着してゲームの世界に入り込んだり、全天球画像(いわゆる 360° パノラマ画像ですね)を眺めて、その場にいるような体験をしたりするものだという認識があると思います。私も 3 年ほど前から専用ゴーグルや、全天球カメラを手に入れて、教育や研究のテーマとして VR を取り上げてきました。

メディア学部の場合は、新しいメディアコンテンツとして学生に技術を教えるだけでなく、それが社会にどう影響を与えるかについても考えています。ここでは「教育に VR は使えるか」というテーマで話題を拓けてみましょう。

最近の調査や研究事例では、VR が学力向上に有効であるとの報告がなされていますⁱ。実は、教育での活用事例や各種アプリケーション、コンテンツの量は、国内と比べ圧倒的にアメリカなどが多いのが現状です。例えば、スマートフォンを簡易型のゴーグル(VR ビューアー)に装着し、500 事例以上のバーチャル校外学習ツアーを提供する Google Expeditionsⁱⁱや、3D(立体視)対応ディスプレイと専用グラス、空間で操作するペンを使って、宇宙や人体モデル、機械の仕組みなどを学ぶ zSpaceⁱⁱⁱのシステムなどがあります。

また、イギリスの VirtualSpeech^{iv} 社では、プレゼンテーションや面接、インタビューなどのさまざまなシチュエーションの VR コンテンツを用意し、事前にトレーニングができるサービスを提供しています。大きな会場でプレゼンテーションをする前に、VR ゴーグルを装着して本番さながらの練習ができるわけです。これは実際の中学・高校の教室の授業風景を 360° 映像で再現すれば、教職の模擬授業がよりリアルに体験できるかもしれません。

ところで、教育に VR を活用しようすると、何が問題になるでしょうか？ 日本では、ゲーム専用機のための VR ゴーグルがよく知られていますが、海外ではパーソナルコンピュータに接続する VR 機器が多く発表されています。しかし、これらは高性能なコンピュータに接続することを要求し、気軽に使いたいとか、教育分野のように大人数で使いたいというニーズには応えられていません。これについては、前述の Google Expeditions のようなスマートフォンを簡易型のゴーグルにセットすることで実現できます。

もう 1 つの問題は、VR ゴーグルを使うときに表示されるメッセージです。実は使用には年齢制限があります。明確な法規制ではなく自主規制的なガイドラインですが、大体 12, 3 歳以上の使用を推奨しています。この理由の 1 つは、それ未満だとまだ立体視の機能が不完全で、斜視になるリスクが高いと言われているからです。これについても、前述のゴーグルを使わない zSpace のディスプレイシステムなら大丈夫でしょう(3D 映画館もあるぐらいです)。

日本国内でも、遅かれ早かれ VR を教育の現場に導入する日がやってくると思います。VR の特性や問題点を理解しつつ、コンテンツを活用するだけでなく創出できる教員のニーズが高まることを期待して、人材を育成したいと思います。

i http://cdn.uploadvr.com/wp-content/uploads/2016/11/A-Case-Study-The-Impact-of-VR-on-Academic-Performance_20161125.pdf

ii <https://edu.google.com/expeditions/>

iii <http://jp.zspace.com/>

iv <https://virtualspeech.com/>

2017 年度 教職課程スケジュール

1 年次

中高・幼稚園課程

養護教諭課程

4 月	教職課程オリエンテーション 教職課程登録カード提出	教職課程オリエンテーション 教職課程登録カード提出
-----	------------------------------	------------------------------

2 年次

4 月	教職課程オリエンテーション 教職課程費納入(15,000 円)	教職課程オリエンテーション・履修カルテ記入 教職課程費納入(15,000 円)
3 月	内諾ガイダンス・内諾活動開始	養護課程学年ガイダンス・履修カルテ記入

3 年次

4 月	教職オリエンテーション 介護等体験費納入(7,500 円)	教員採用試験対策講座 12 月 - 3 月	養護実習内諾ガイダンス・ 養護実習ガイダンス 内諾作業開始
5 月	介護等体験ガイダンス 介護等体験事前指導 介護等体験(特別支援学校)		
6 月-2 月	介護等体験(社会福祉施設)		7 月 養護実習成果報告会参加
10 月-3 月	教育実習ガイダンス		
1 月	教育実習報告会		養護実習事前面接 模擬健康相談オリエンテーション
2 月	教育実習(幼稚園) 事前面接・模擬保育		
3 月	教育実習事前面接・模擬授業		養護実習事前面接・模擬健康相談 履修カルテ記入

※介護等体験は中学校教諭一種免許状取得希望者のみ。

4 年次

4 月-5 月	教職課程オリエンテーション 教職課程費納入(15,000 円) 教育実習生名簿登記 教育実習事前指導	教員採用試験対策講座 12 月-3 月	教職課程オリエンテーション 教職課程費納入(15,000 円) 養護実習生名簿登記 養護実習ガイダンス 養護実習事前指導
5 月-11 月	教育実習		6 月 養護実習 7 月 養護実習事後指導 養護実習成果報告会
12 月-1 月	教職実践演習 教育実習事後指導 教育実習報告会		11 月-12 月教職実践演習
10 月	免許状一括申請ガイダンス 1		免許状一括申請ガイダンス 1
12 月	免許状一括申請ガイダンス 2		免許状一括申請ガイダンス 2
2 月	免許状一括申請ガイダンス 3 履修カルテ記入		免許状一括申請ガイダンス 3 履修カルテ記入
3 月	免許状授与(卒業式)		免許状授与(卒業式)

「教職課程担当教員による報告」投稿要領

1. 日程

- | | |
|----------|------------------------|
| ① 投稿意志確認 | 9 月初旬 各学部教職課程運営委員とりまとめ |
| ② 投稿締切 | 11 月中旬 |
| ③ 査読者決定 | 投稿を受け付けたものから順次 |
| ④ 完全原稿入稿 | 12 月 1 日 |
| ⑤ 刊行(予定) | 年度末 |

2. 投稿・編集 細目

- ① 投稿有資格者は、原則として教職課程の科目を担当する本学教育職員(専任教員および非常勤講師)とする。ただし、共同発表を希望する場合は、学外の共同研究者を含めることができる。
- ② 投稿は次の区分による。
 - (1) 研究報告: 学校教育や教員養成に関する研究、専門と教科教育の関連における研究など
 - (2) 実践報告: 教授法の実践報告、教職科目としての授業実践報告など
 - (3) 調査報告: 教員養成に関する調査報告、教育界に関する調査報告など
 - (4) その他(資料紹介、教育関係の書評、教育時評等)
- ③ 投稿は、未発表の内容に限る。二重投稿は禁止する。
- ④ 区分(1)～(3)は、その内容と公表の意義について、編集委員会および教職実施委員会(必要に応じて本学の各研究領域の専任教員)の査読と評価を経て、編集委員会が掲載の可否を決定する。
- ⑤ 上記査読者は、査読結果を文書によって編集委員会に報告する。
- ⑥ 原稿の書き方は、下記執筆細目による。
 - (ア) 和文は本文・注を含めて 8,000 字～16,000 字程度、図表・写真等は 10 点以内を基準とし、欧文は 3,000 語～6,700 語程度とする。
 - (イ) 横組み・縦組みの別も含めて、印刷の様式は編集委員会が決定する。
 - (ウ) 図表・写真の掲載数、掲載サイズ、レイアウトは編集委員会が決定する。
- ⑦ ヒト・動物に対する研究は、倫理上適切に対応されていなければならない。かつ、そのことが投稿の中で明記されていなければならない。
- ⑧ 図・写真などの著作権処理は、必要に応じて執筆者の責任で行うものとする。
- ⑨ 執筆者用の抜刷は PDF データでの提供とする。
- ⑩ 執筆者は、城西国際大学に対し、当該原稿の出版権利用を許諾するものとする。
- ⑪ 冊子は、原則として電子化し、大学ホームページ上に公開する。ただし、執筆者が電子化公開を希望しない特別の理由を有する場合は、その旨の理由書を提出し、編集委員会の承認をもって、当該論文の電子化公開を拒否することができる。

3. 執筆細目

- ① 原稿 1 ページ目には、投稿区分、題目、氏名、所属・職位、連絡先・メールアドレスを記入する。
- ② 原稿 2 ページ目冒頭に題目を記し、投稿区分(1)～(3)の場合は、以下に無記名で、本文、注、参考文献の順に記す。注は後注形式にする。
- ③ 図表・写真には番号やキャプションをつける。
- ④ 投稿の際はプリントアウトした原稿 2 部を提出する。入稿の際に定稿の電子ファイルとプリントアウト 1 部を提出すること。印刷上の留意点があれば明記しておくこと。
- ⑤ デジタルデータ入稿の場合は、CD 等に各種データをわかりやすく保存して提出する。画像データは印刷に耐える解像度のものを入稿すること。
- ⑥ 著者校正は原則初稿までとする。校正段階での加筆や内容変更は認められない。
- ⑦ 統一をはかるため、編集委員会で体裁を改めることがある。

JIU 教職課程年報 創刊号

2018(平成 30)年 3 月 29 日

発 行
編 集
印 刷

城西国際大学 教職課程年報編集委員会
〒283-8555 千葉県東金市求名1番地
TEL 0475-55-8842(教務課(委員会事務局))
城西国際大学 出版会

