

Nara Women's University

小学校におけるリスク・マネジメント教育のあり方に関する研究:教育的・管理的二側面のアプローチによる教育実践計画モデルの検討

メタデータ	言語: 出版者: 公開日: 2018-06-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 八木,利津子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10935/4710

小学校におけるリスク・マネジメント教育のあり方に関する研究
—教育的・管理的二側面のアプローチによる教育実践計画モデルの検討—

2018年3月

奈良女子大学大学院

人間文化研究科 社会生活環境学専攻

八木利津子

目 次

第1章 問題の所在と研究の目的	5
1-1 研究の背景 子どもを取り巻く今日的な教育課題	5
1-2 研究の目的 小学校における健康教育とリスクの根底に潜むもの	7
1-3 研究の構成	8
1-4 研究の方法	10
1-5 本研究に関わる用語の定義	12
第2章 学校に求められるヘルスプロモーションの概念	15
2-1 健康教育の変遷をめぐる予備的考察と健康観	15
2-1-1 「ヘルスプロモーション」の定義	15
2-1-2 ヘルスプロモーションにおける学校の役割と健康教育	17
2-1-3 ヘルスプロモーションと健康教育の関連性	19
2-2 「健康」の概念	22
2-2-1 健康観	23
2-2-2 「健康な生活」の3段階	23
2-2-3 児童・生徒の健康イメージ	23
2-2-4 考察	24
2-3 ヘルスプロモーションの理念に基づくリスク・マネジメントと健康教育	25
2-3-1 日本における健康教育の歴史と現状	25
2-3-2 健康教育の歴史	25
2-3-3 健康教育の現状と課題	28
2-4 考察とまとめ	31
第3章 リスク・マネジメントの課題に関する一考察	37
3-1 「ヒヤリハット」調査から課題検討する意義	37
3-1-1 養護教諭の職務と「ヒヤリハット」から課題検討する意義	37
3-1-2 健康教育と「ヒヤリハット」の関連から課題検討する意義	38
3-2 学校で行うリスク・マネジメント教育を考える	39
3-2-1 予防の三段階のプロセスとリスク・マネジメント	39
3-2-2 三段階の予防の相互関連性とリスク・マネジメント	39
3-3 ヒヤリハット体験と学校危機対応 (まとめ)	40
第4章 ヒヤリハット事例におけるリスクの実態調査	43

4-1	調査の目的	43
4-2	児童のヒヤリハット体験調査	43
4-2-1	小規模小学校の児童を対象にした調査内容と結果	43
4-2-2	大規模小学校の児童を対象にした調査内容と結果	45
4-2-3	児童を対象にした「ヒヤリハット体験」事例に関する考察	48
4-3	養護教諭のヒヤリハット体験調査	49
4-3-1	調査方法と内容	49
4-3-2	倫理的側面に関する配慮	50
4-3-3	調査結果	50
4-3-4	養護教諭を対象にした「ヒヤリハット体験」事例に関する考察	56
4-3-5	「ヒヤリハット体験」からみる課題と展望	57
4-4	地域ボランティアのヒヤリハット体験調査	58
4-4-1	学校ボランティアを対象にした調査内容	58
4-4-2	調査結果	59
4-4-3	学校ボランティアを対象にした「ヒヤリハット体験」事例に関する考察	62
4-5	まとめ	62
第5章 リスク・マネジメントの教育的アプローチ		65
5-1	A 小学校の様子について	65
5-1-1	様々な学習活動における健康教育の位置付け	66
5-1-2	学校保健・学校安全・学校給食の取り組み	66
5-1-3	学校安全の取り組みの概要	67
5-2	A 小学校における絆づくりの検討	67
5-2-1	研究の目的	67
5-2-2	異年齢集団活動による絆づくり	68
5-2-3	絆づくりに関する調査方法と調査結果	69
5-2-4	人間関係づくりを意図した異年齢集団活動の総合的な考察	77
5-3	A 小学校における個人スキル向上の検討	79
5-3-1	ペア学年による合同学習の試み	79
5-3-2	異年齢集団を基軸に行う教育活動の検討	85
5-3-3	合同学習が個人の行動に及ぼす影響（考察）	94
5-4	A 小学校における地域連携活動の検討	97
5-4-1	目的	97
5-4-2	調査方法	97
5-4-3	日常の学習における地域との連携活動	97
5-4-4	地域との連携活動による成果	103

5-4-5	地域連携活動の考察	106
5-5	教育的アプローチのまとめ	108
第6章	リスク・マネジメントを意識した居場所づくり	109
6-1	保健室空間のあり方に関する検討	109
6-1-1	目的	109
6-1-2	調査方法	109
6-1-3	保健室観に関する調査から	110
6-1-4	心の居場所としての役割について考察	114
6-2	校内の居場所づくりに関する検討	116
6-2-1	目的	116
6-2-2	調査方法	116
6-2-3	ほっとできる場所とできない場所の調査結果から	116
6-2-4	学校生活空間の居場所づくりについて考察	121
6-3	学校における心の居場所づくり（まとめ）	122
第7章	リスク・マネジメントを意識した管理的アプローチ	125
7-1	避難訓練に関わる緊急時シミュレーションの検討	125
7-1-1	背景と目的	125
7-1-2	調査方法	126
7-1-3	引き渡し訓練の現状に関する規模別調査結果	128
7-1-4	引き渡し訓練の比較調査からみえてくる問題点	136
7-1-5	引き渡しを伴う避難訓練の在り方について考察	137
7-1-6	学校と地域が協働で行う新たな避難訓練（展望）	138
7-2	食物アレルギーに関わる緊急時シミュレーションの検討	141
7-2-1	背景と目的	141
7-2-2	調査方法	141
7-2-3	食物アレルギー対応の教職員研修前後の調査結果	142
7-2-4	研修経験および研修前後の危機意識について考察	144
7-3	求められる緊急時シミュレーションと支援体制（まとめ）	146
第8章	本研究の総括	149
8-1	各章の要約	149
8-2	本研究の成果	150
8-3	学校現場における課題	152
8-4	予防教育実践計画モデルの提言	154

8-5 今後の研究課題	157
資料	159
本研究に関わる業績一覧	163
謝辞	167

第1章 問題の所在と研究の目的

本章では、子どもを脅かす事件や事故が後を絶たない今日の現状と子どもたちのリスクの根底にある問題について明らかにする。その問題解決を研究の主眼に置き、学校危機対応をキーワードに危険予測・危機回避能力を育成するために必要とされる教育について小学校の実践事例を考察する研究の目的について述べる。

1-1 研究の背景—子どもを取り巻く今日的な教育課題—

学校は本来、子どもたちが自己実現を目指すことのできる、安全・安心な学びの場であればならない。にもかかわらず、周知のように、今日の学校においては子どもの人生を脅かすような事件や事故が後を絶えない。特に2001年の大阪教育大学教育学部附属池田小学校事件等を契機に、重大な事件・事故が発生した際に、損害を最小限に食い止めるための「クライシス・マネジメント」の必要性を重視し、2001年には文部科学省より『学校への不審者侵入時の危機管理マニュアル』、2007年に『学校の危機管理マニュアル子どもを犯罪から守るために』が作成され、学校独自の危機管理マニュアルの作成の必要性等が指摘された。

このような社会状況のもと、従来の学校保健法から新たに改正された学校保健安全法が2009年度に施行され、安全に対する事柄が強調された。「学校保健安全法」となり、学習指導要領の内容の中に「学校安全」の視点が加わったのである。これを受けて2010年には『安全教育指導資料「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育』の改訂が行われた。

2011年度には、小学校学習指導要領の改訂が完全実施され、小学校体育科保健領域に「防犯の強化」が新しく加えられた。さらに、2011年3月の東日本大震災をきっかけに、大規模災害に関する危機管理体制の構築が必要となり、2013年「第2期教育振興基本計画（学びのセーフティーネット）」の中では「学校安全の中心的役割を果たす教員に対する研修の充実等を通じて安全管理体制の充実を図る」ことの必要性が強調されるようになっている。

それに伴い文部科学省からは『学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開』（2013年5月）が刊行される等、学校安全への取組に対する期待が高まっている。また、『子どもの心のケアのために—災害や事件・事故発生等を中心に』（2010年）、『子どもの健康相談及び保健指導の手引き』（2011年）、『学校防災マニュアル（地震・津波災害）作成の手引き』（2012年）、『子どもの心のケア改訂版』（2014年）、『学校給食における食物アレルギー対応指針』（2015年）等の冊子が、毎年のように相次いで発行され、子どもを取り巻く環境の変化に即した危機対応のあり方や健康教育の重要性が具体的に提起されている。したがって、各学校において、危機管理や健康教育の実践が、ますます重要になってくることは間違いないだろう。

学校教育活動中の危機対応は、自然災害や不審者侵入、救急処置、心のケア、アレルギー疾患、感染症等に代表されるように子どもを取り巻くリスクは様々である。

奈良氏は、子どもに関するリスクを、『国民の安全・安心の確保のための科学技術に関

する調査報告書』(2009年2月、文部科学省・科学技術試験研究委託事業)に基づいて、いじめ、差別、非行、教育費の増加、子どもからの暴力行為、不登校、万引き等青少年犯罪、子どもへの虐待、子どもを対象とした犯罪と列記している¹⁾。

『平成25年版子ども・若者白書』(内閣府)には、国家の将来を担う子どもの健やかな成長は、国家のあり方に関わる重要な課題である。子どもや若者の育成を支援する施策は、家庭や学校、職場、地域社会を通じて、教育、福祉、保健、医療、矯正、更生保護、雇用などの幅広い分野にわたっている。したがって施策を推進する際に、国・地方公共団体の機関や民間団体が連携し、総合性と計画性を確保していく必要がある²⁾と記述がある。

上記のことから、学校の危機管理や学校安全においては、予防や未然防止の観点から「リスク・マネジメント」の意識に傾ける重要性が高まってきていると言えよう。

しかし、教育現場では、危機発生後の対応「クライシス・マネジメント」が主流であり、予防的視点からの「リスク・マネジメント」に関する研究や取組がほとんど進んでいない。

先述の文部科学省の取り組みについては、従来の通知等による対応をみても、学校安全の「全体を見通した施策というよりは、後手にまわった対応」であり、「包括的なビジョンに欠け、各学校の個別性にも対応しない」対策であるとの問題点の指摘もある³⁾。

小・中学校の教育現場においては、学校経営上、リスク・マネジメントの重要性が十分に認識されておらず、その体制が確立しているとはいいがたい現状が存在するという指摘もあり、学校におけるリスク・マネジメントの改善については、危機管理の機能化を図ることと、学校の特殊性を考慮する必要がある⁴⁾と言及している。また、学校におけるリスク・マネジメントの在り方として、既存の組織を生かしつつ、学校の危機管理を機能化するためには、クライシス・マネジメントのみならず、リスク・マネジメントの視点を取り入れ、従来の事故報告書に該当する情報に加え、ヒヤリハットした事案を収集し蓄積を行う必要がある⁴⁾。そして自らが経験していないリスクに関しても危機意識を高めるためには、それらの基盤となる学校組織の協力体制や雰囲気づくりを進めていくことが重要である⁵⁾と方向づけている。

現在、学校は完全に安全な場所とはいえず、学校危機管理に関わる予防的な教育が、今日的な課題として必要とされているにもかかわらず、危険予測に有効な教育活動について具体的に明示した先行研究が見当たらないのである。

2014年11月に行われた中央教育審議会スポーツ・青少年分科会 学校安全部会の審議のまとめからは、各教科等が安全教育で果たすべき役割や、重点的に指導すべき事項などが、学習指導要領上必ずしも系統的に整理されておらず学校における安全教育が効果的に実施できていない状況があることを示した上で、校内体制においても、安全教育を中心的に担う教員については、保健主事等のように法令上位置付けが明確にされていないため、その役割を果たせるようにどのような工夫が考えられるか、防災主任の配置等を実施している地域の取組を参考に検討の必要がある⁶⁾など課題が多い現状の議論に及んでいる。

教育の様々な場面で行うべき安全教育を取りあげても、避難訓練や防犯訓練等の安全学習及び学校環境の安全点検等安全管理については、安全主任を中心に学校安全計画の

原案を策定し学校行事に位置づけられている反面、具体的な安全指導（安全教育）の推進や予防対策は各担任に任されている。また、学校安全は、主に事件・事故による被害を防止することに注目されがちであるが、学年が進むにつれて加害という側面にも目を向けていく必要がある。そのため、学校安全は、健康教育との連携がきわめて重要になる。

江澤氏によれば、学校安全にとってまず大切なのは、安全に対する意識・認識の共有である。すなわち、危険な状態を除去し、危険の発生を想定した予防を行い、事故・災害発生時の対応策と学校の安全な状態の維持に努めるということ、教職員と児童生徒等が共有することである。その際、予防の視点と積極的な予防の具体策がとりわけ重要となろう⁷⁾と学校安全の課題と展望を見据えて結論づけている。

学校安全は、学校に所与のものとして考えられてきたが、今や学校の存在自体が安全で安心というよりも学校は積極的に責任を持って安全や安心な環境を維持していかなければならないように変わってきている。しかし、子どもたちは学校危機に対して受け身的で、自ら健康的な生活行動すなわち「危機回避につながる健康行動」に展開しにくいという問題点が指摘されている。そこで、子ども自身の主体的な「健康行動」を促すリスク・マネジメント能力（危険回避力）の育成に向けた教育活動について検討する。特に、小学校6年間という在籍期間の長い学童期の子どもたちにとって、リスク・マネジメント能力の育成は重要な教育活動である。また、学校は学校集団の規模や地域性等の違いから生じる課題があらうし、教育実践に関する有効な手立ては各校の実態によって異なると考える。

本研究を通して、事件・事故が多発する今日的な社会背景から学童期の子どもに多い危機的状況や健康問題を取りあげ、子どもを取り巻く人的環境に着目して、学校の現状に即したリスク・マネジメント能力の育成を目的とする。そのリスク・マネジメント能力を促進するべく実践について成果等を事例検証することによって、安心・安全な生活環境づくりを目指す教育活動計画モデルを提供したいと考え、本研究テーマを設定した

1-2 研究の目的—小学校における健康教育とリスクの根底に潜むもの—

筆者は、これまで養護教諭の立場から「生涯を通じて、健康や安全に対して進んで取り組む子どもの育成」を目指して健康問題に対応してきた。そして、子どもたちが危機に遭遇した後の、いわば事後的な対応のみならず、学童期の子どもたち自身が自らの行動によって危険度を弱めて身を守る方法や危険を予測・回避する能力（リスク・マネジメント能力）の獲得を目指す様々な教育実践を展開してきた。このリスク・マネジメント能力育成に向けて実践する際に、筆者が重視したのが、「ヘルスプロモーション」の概念である。

本研究では、上述の「ヘルスプロモーション」の概念に基づくリスク・マネジメント能力の育成に向けた健康教育の意義について、先行研究の諸成果から検討するとともに、学童期の様子や学校の実態に適合した危機回避力の育成や地域の安全につながる教育内容のあり方を実証的に考察する。特に予防的観点から有用な教育的・管理的アプローチの両面を明らかにし、リスク・マネジメント能力の育成に繋がる教育実践計画モデルを構築したい。

事例研究の前提として、健康教育の中核を担う養護教諭の職務に焦点を当てて、国内の学校において取り組まれてきた健康教育の歴史や現状を概観し、リスク・マネジメント教育の必要性について論じる。

「小学校における健康教育」の実状について、健康教育計画には、学校保健・学校安全・学校給食・学校体育・学校美化と5領域が存在するが、健康教育活動は、学校全体の中でどう位置づけられ、どのような取組が行われているのか論ずる。また、健康教育を取り組む上で指針となるヘルスプロモーションの定義を捉え、学校に求められている役割やヘルスプロモーションと健康教育との関連性について述べる。

「ヘルスプロモーション」とは、1986年にWHO（世界保健機関）が提唱したオタワ憲章によって「人々が自らの健康をコントロールし、改善できるようにするプロセスである」と定義づけられ、健康教育・公共政策・環境・地域活動等あらゆる面から行われる包括的支援のことを意味する。ここでいう「健康」とは、身体的な面だけでなく、社会的、個人的な面での生活資源や人的資源という点を重視した考え方である。この考え方において、少子化等子どもを取り巻く社会環境の変化から人間関係が希薄になっており、児童のリスクの根底にあるものとして「コミュニケーション能力」や「社会性」の育ちの重要性が指摘され、日本においても、リスク・マネジメント教育を含めた包括的な意味での健康教育が極めて重要な意味を持っていると考えられる。

そこで、小学校の教育実践を事例としながら、「ヘルスプロモーション」の理念に基づく「安全な地域づくり」に向けた健康教育を先行研究の諸成果から再検討するとともに、当該学校の児童や教職員、地域ボランティアにおける意識調査や行動観察を詳細に考察し、子どものリスク・マネジメント能力の育成に資する取り組みかどうか、地域の安全性の向上につながるのかを実証的に明らかにする。

1-3 本論文の構成

図1-1に示すように、第1章では、小学校の健康教育の現状や課題について概観する。本研究では子どもの危機回避力の育成を目指していることを明言し、子どもたちのリスクの根底にあるものがコミュニケーションの低下による孤立や社会性の未熟さであることについて示す。

第2章では、国内外の学校現場に求められている健康教育の動向について、先行研究の諸成果から歴史的変遷を考察する。その考察からみえてくる包括的な健康教育の大枠であるヘルスプロモーションの概念を踏まえ、学校に求められる役割やヘルスプロモーションと健康教育との関連性を捉える。

第3章では、リスク・マネジメントの教育実践を進める上で、ヒヤリハット調査から課題を見出す意義やヒヤリハット調査の必要性について考察を加える。その際、全児童に対応する第一次予防の視点、保健室登校等リスク状況下に対応する第二次予防の視点、さらに予期せぬ自然災害の危機的状況下等に対応する第三次予防の視点からそれぞれ述べる。

第4章では、小学校における今日的な教育課題を調査するために、健康教育の中核を担う養護教諭の職務に焦点を当てながら、児童や養護教諭、地域ボランティアによるヒヤリハット体験を踏まえる。そして、学校現場が抱える代表的なリスク要因について検討する。

第5章・第6章・第7章では前章の実態調査で示された「生活安全」「交通安全」「災害安全」の観点からみえてくる代表的なリスクに対して教育活動を展開し実践的に検証する。最終章では、「リスク・マネジメント能力」育成に関わる教育方法と成果を分析し、小学校における教育実践の意義について述べる。そして第8章では、「リスク・マネジメント能力」を備え得る多様な学習機会や教育実践計画モデルを提供したい。

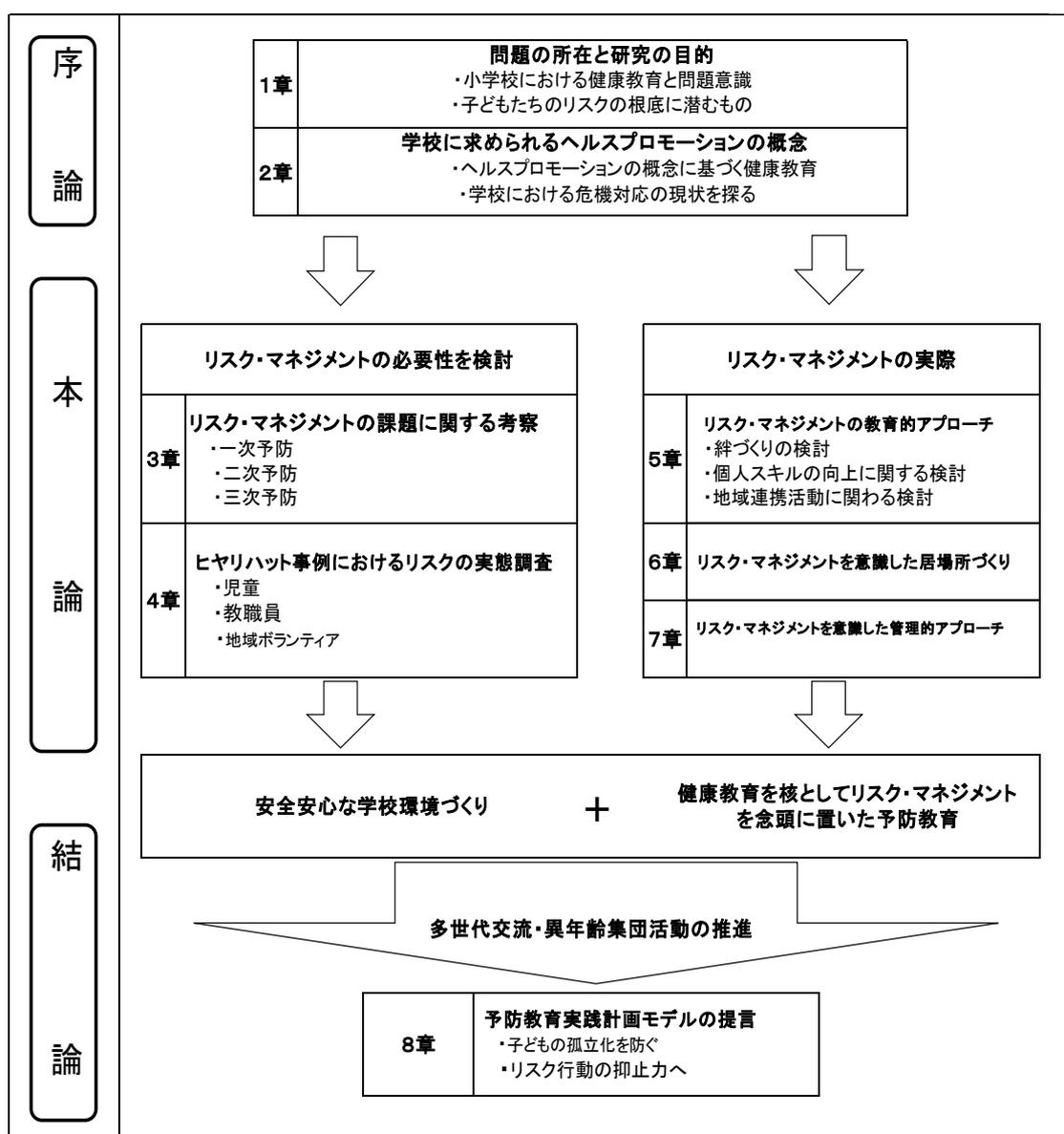


図 1-1 本論文の構成図

1-4 研究の方法

本研究において聞き取り調査、アンケート調査、行動観察調査等、1～17の調査を実施した。それぞれの調査概要、調査期間は表1-1の通りである。

これらのうち児童、教職員、地域住民を対象とした調査にあたり、倫理的配慮として、参加者の自由意思による参加、拒否する権利、不利益の回避、プライバシーの保護を保証するように努めた。対象者には、研究の趣旨と方法、研究への参加は自由意志であること、調査結果および調査データは個人が特定されないことを説明し同意を得た。なお、調査8、調査14～17については、筆者が所属するプール学院大学倫理委員会の承認を受けている。

表1-1 研究方法

	調査概要	調査期間	関連章
調査1	小学生のヒヤリハット体験について聞き取り 対象：A小学校の3年・4年生児童70名	2014年1月～3月	第4章
調査2	ヒヤリハット体験についてアンケート調査 対象：U小学校児童500名（有効回答455名・回収率91%）	2015年11月～12月	第4章
調査3	ヒヤリハット事例のヒアリング調査 対象：学校規模のバランスを勘案して抽出した小学校10校に在籍する養護教諭12名	2014年6月～8月	第4章
調査4	食物アレルギー対応に関するアンケート調査 対象：K市全校種の栄養教諭80名に自記式質問紙調査（有効回答73名回収率91%）	2015年6月	第4章
調査5	食物アレルギー対応の課題についてヒアリング 対象：調査1の小学校10校の養護教諭12名	2015年6月・7月	第4章
調査6	ヒヤリハット体験のグループインタビュー調査 対象：地域ボランティア（子ども見守り隊・放課後まなび教室スタッフ）20名を5名構成で実施	2016年1月～3月	第4章
調査7	保健室統計からみた児童の推移データ調査 検診異常者・来室件数・相談者・年間欠席者・病院受診件数・不登校発生状況等 対象：A小在籍2006年178名・2007年182名・2008年186名・2009年180名・2010年178名・2011年174名・2012年2013年177名・	2006年4月～2014年3月	第5章

調査 8	政令指定都市教育調査との比較による A 小児童の意識調査(人間関係による心の安定とたてわり活動の関連性についてアンケート調査) 対象：政令指定都市小 22,800 名と A 小 177 名	2013 年 9 月～ 2014 年 3 月	第 5 章
調査 9	A 小学校のたてわり活動の成果を考察するため同規模校における質問紙調査結果との比較 対象：K 市公立小規模校 20 校の養護教諭	2014 年 1 月～3 月	第 5 章
調査 10	地域住民との交流学习活動における行動観察 対象：A 小児童 170 名に学習後の自由記述感想	2013 年 9 月～ 2014 年 9 月	第 5 章
調査 11	総合的な学習の時間における地域住民との交流学习前後に子どもの様子をインタビュー 調査 対象：女性会・社会福祉協議会・体育振興会・自治連合会・少年補導委員会・所属 74 名	2013 年 1 月～3 月	第 5 章
調査 12	児童がもつ保健室観に関する自記式質問紙調査 対象：K 小学校児童 60 名 (回答率 98%) U 小学校児童 404 名抽出 (回答率 100%) 児童の学校空間における居場所の質問紙調査 U 小学校児童 610 名抽出 (回答率 66.7%)	2015 年 10 月～ 12 月	第 6 章
調査 13	学校空間のあり方を検討する上で保健室登校と保健室利用状況の関連についてヒアリング調査 対象：K 小と U 小の当該校在籍の養護教諭 2 名	2015 年 11 月	第 6 章
調査 14	引き渡し訓練実施計画及び訓練の現状と問題点についてヒアリング調査 対象：大規模小学校 A 小学校と B 小学校に在籍する管理職 4 名・安全主任 2 名・養護教諭 4 名	2016 年 8 月	第 7 章
調査 15	引き渡し訓練後の感想・自由記述アンケート 対象：引き渡し訓練に参加した A 小学校の保護者 300 名 (有効回答 199 名回収率 66.3%)	2016 年 6 月	第 7 章
調査 16	小規模小学校・中規模小学校・大規模小学校別の引き渡し訓練の現状と課題を比較検討 対象：30 年以上勤務経験のある教職員 16 名にインタビュー調査及び自記式質問紙調査	2017 年 6 月～8 月	第 7 章
調査 17	小学校 4 校 (小規模・中規模・大規模) の食物アレルギーの実技研修前後の意識調査 対象：児童数 300 人～970 人が在籍する小学校教員 100 名に自記式質問紙調査 (回収率 100%)	2016 年 4 月～8 月	第 7 章

1-5 本研究に関わる用語の定義

以下では、本研究に関わりの深い用語について説明する。

(1) 学校危機

学校とは、安全で安心できる場所であり、そこには信頼できる大人がいて、児童生徒は多くの友だちに囲まれて生活している。これが通常の学校の状況であるが、京都市立日野小学校の事件や大阪教育大学附属池田小学校の事件が起こった頃から、学校に特別な対応が求められる事態について「学校危機」と呼ばれるようになる。

(2) リスク・マネジメント

危機の発生時から発生後にかけて危機対応には三段階があり、第一段階の危機事前対応のことである。あらゆる危機の発生を事前に想定し、危機の発生を未然に防止するための予防的対策を指す。

(3) クライシス・マネジメント

危機対応の第二段階と第三段階のことである。第二段階とは、危機発生時の対応であり、危機発生後に危機の被害を最小限に食い止め、迅速に危機を解決し、危機以前の安全な状態を早期に回復するために講ずる緊急の対策である。第三段階は、危機の事後対応で危機が一応おさまった段階で、危機を完全に解決ないし克服するため、中・長期的な対策を含め、二次被害や危機の再発防止へ向けての対策、さらには危機の体験を通して得た教訓を生かした危機教育活動等である。

(4) ヘルスプロモーション

1986年にWHO（世界保健機関）が提唱したカナダ開催のオタワ憲章によって「人々が自らの健康をコントロールし、改善できるようにするプロセスであり、健康教育・公共政策・環境・地域活動等あらゆる面から行われる包括的支援のことを意味する。

(5) ヒヤリハット

結果としては重大な災害や事故には至らなかったものの、直結してもおかしくない一歩手前の事例のことであり、日常の指導や行為のなかで「ヒヤリ」としたり「ハッ」とした体験のことを指し、その行為や状態が見過ごされたり、気付かずに実行されたりしたときに、何らかの事故につながる恐れがあるもののことを指す。現在、ヒヤリハットとは、交通・医療・建設・食品等のいろいろな分野で重要なテーマとして取組まれている。それらの根拠として、労働災害の経験則としてハインリッヒの法則がある。ハインリッヒは労働災害を統計的に分析して、1件の重症災害の背後に、29件の軽傷を伴う災害と300件の傷害のない災害、つまりヒヤリハットがあることを明らかにした。

この法則は、さまざまな安全活動の中で多く採り上げられている。

(6) 異年齢集団活動

学年の枠を超えて、たてわりグループの小集団編成による活動のことである。

(7) 多世代交流

年代や世代を超えて交流することであり、大学生と小学生や高齢者と子ども等の交流

活動を指す。

(8) 学童期

小学生の発達時期を指す。

(9) 小規模校

学校教育法施行規則第 17 条に述べられた適正規模（12 学級以上 18 学級以下を標準とする）を下回る小学校、いわゆる国庫負担事業認定申請が示す 6～11 学級を言う。

(10)大規模学校

学校教育法施行規則第 17 条に述べられた 19 学級以上有する学校。

(11)一次予防～三次予防

リスク・マネジメントの教育実践を進める上で、三段階の予防のプロセスを示す。本論文で述べる予防のプロセスは、危機的状況が、危機対応の第一段階（準備期）、第二段階（初期対応）、第三段階（回復期）に対応し、いずれも備えが必要であるという考え方に基づき、安全教育・学校安全管理・危機管理体制で構成している。そして、本論文における一次予防は、全児童を対象に行う予防教育や安全教育のことを指す。二次予防は、リスクのある児童に重きを置いて、被害を最小化する危機管理体制を目標に迅速に対応できる環境整備のことを表す。三次予防は、高いリスクのある児童を対象に安全・安心な環境を創出して維持する必要がある回復過程であり、安全感と安心感を促進することを目標とした組織体制づくりについて表す。すなわち、二次予防と三次予防は、危機的状況の遭遇時あるいは危機が発生している児童を想定して取り組む予防教育を指している。

(12)教育的アプローチ、管理的アプローチ

本研究においては、(11)に示す予防教育の具体的な取り組みを検討するために、教育的側面と管理的側面の両側面のアプローチについて述べている。全児童を対象にした安全教育に関わる教育活動を教育的アプローチとする。主に二次予防、三次予防に該当する学校安全管理に関わる環境整備の活動や危機管理体制に関わる組織体制づくりに関与する教育内容を管理的アプローチとする。

<参考文献>

- 1) 奈良由美子『生活とリスク・マネジメント』放送大学教育振興会、2011,p.46.
- 2) 内閣府『平成 25 年版 子ども・若者白書』 p.90
- 3) 今津孝次郎他「『学校安全』研究の諸課題」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』 53（1）, 2006, p.146.
- 4) 福岡市教育センター 経営研究室『学校の危機管理を機能化する リスク・マネジメントの在り方 － 学校の実態把握と組織的な取組の事例研究を通して －平成 25 年度研究紀要（第 913 号）』 pp.31-35
- 5) 同上, p31
- 6) 中央教育審議会 スポーツ・青少年分科会 学校安全部会『学校における安全教育の充実について（審議のまとめ）』, 2014,11,19, p.7,p.13
- 7) 江澤和雄「学校安全の課題と展望」国立国会図書館調査及び立法考査局総合調査室『レファレンス』 2009,11,p.52

第2章 学校に求められるヘルスプロモーションの概念

本章では、学校安全に関わる健康教育を小学校でどのように位置付けて取り組んでいくのかを明らかにするために、その指針となるヘルスプロモーションの概念を捉える。本研究を進める上での理念（考え方）に基づく先行研究を踏まえることで、学校に求められている役割や包括的な意味での健康教育が重要であることを論じる。さらに健康教育とヘルスプロモーションの概観や学校のリスク・マネジメントの構成を図で示し、健康教育とリスク・マネジメントの関連性について明らかにする。

2-1 健康教育の変遷をめぐる予備的考察と健康観

近年、学校におけるヘルスプロモーションの意義が国際的なレベルで喚起されてきており、健康領域に関わる人々あるいは健康な学校づくりに携わる人々にとっても、極めて重要な考え方の一つとなってきた。本節では、ヘルスプロモーションの概念を踏まえ、学校に求められる役割やヘルスプロモーションと健康教育との関連性を捉える。

この「ヘルスプロモーション」とは、1986年にWHOが提起した考え方である。また、ここでいう「健康」とは社会的、個人的な生活資源であると強調され、身体的な健康面だけでなく、精神的な面も含み込む新しい概念であり、人々を取り巻く環境を重んじ、情報や教育をどんなに充実させても、「社会性」を築かなければ健やかに過ごせないという考えを重視している。そこで本稿では、「ヘルスプロモーション」の定義を捉えた上で、学校に求められている役割やヘルスプロモーションと健康イメージとの関連性を探るとともに、「健康」すなわちよりよい生活のために大切な健康教育のあり方について考察を加える。

2-1-1 「ヘルスプロモーション」の定義

1946年に提唱されたWHO（世界保健機構）¹⁾の健康憲章をスタートとして、1978年、当時のソビエト連邦のアルマ・アタ（元カザフスタン共和国最大都市アルマトウイ）で開催されたWHO会議にて、「西暦2000年までにすべての人びとに健康を」主題としたアルマ・アタ宣言が採択され、新しい世界の保健活動の進め方が示された。アルタ・マタ宣言では、個々の地域や国において用いることが可能な資源と人材を有効に活用することにより、人々の健康を確保しようとした。それを可能にする考え方には、①実用的かつ科学的に妥当で適正な技術と方法に裏付けられ、しかも社会的にも受け容れられるものであること、②個人や家族がいつでもどこでも利用できるものであること、③住民自身が自立と自己決定の精神に基づき、そのプロセス（実施過程）に全面的に参加すること、④地域や国の開発状況に応じ、維持可能な費用負担の範囲内であること、⑤地域の社会的経済的な開発にとって中心的な役割を果たすものであること、という5点の考え方の基盤が提唱された。これらは、世界における人々の健康状態の格差を是正するために、開発途上国向けに発表されたものであったが、実際には、先進国をはじめとした多くの国々に影響を与えることとなる。その後、ヨーロッパのWHO地域事務局では、保健の専門家が活動を行う際

のガイドブックとして、1985年に『ヘルス・フォー・オール (Health for All)』が出版された。この健康戦略をさらに発展させ、翌1986年には、ヨーロッパの人々が中心となり、カナダ、オーストラリア、アメリカ、そして日本に呼びかけ、先進国向けの「ヘルスプロモーションに関するオタワ憲章」の提唱に成功したのである。こうしてWHO第1回国際会議においてオタワ憲章が採択された時から、ヘルスプロモーションが社会的に広く認められるようになる。

筆者が、これまで勤務してきた学校において、健康教育の領域で意図してきたのが、この「ヘルスプロモーション」の理念である。「ヘルスプロモーション」とは、先の「ヘルスプロモーションに関するオタワ憲章」によって「人々が自らの健康をコントロールし、改善できるようにするプロセス」と定義され、「すべての人々があらゆる生活舞台一労働・学習・余暇そして愛の場一で健康を享受することのできる公正な社会の創造」を目標としている²⁾。つまり健康教育・公共政策・環境、地域活動等あらゆる面から行われる包括的支援のことを意味していると言える。

以上のような議論の中で、近年、学校におけるヘルスプロモーションの重要性が指摘されるようになってきた。つまり、学校教育と健康が、関係づけられて理解されるようになってきたのである。WHOが2005年に提唱したバンコク憲章³⁾では、先のオタワ憲章⁴⁾をベースとしながら、「ヘルスプロモーションとは、人々の健康とその決定要因をコントロールし、改善するためのプロセスである」と改訂され、健康について各国政府が中心的な責任を担うべきで、子ども達がつながりを感じられる学校こそが、健康づくりに効果的な影響を与えることができると明らかにされた。

一方、日本においては、1997年9月の保健体育審議会答申の中で、このヘルスプロモーションの理念に基づく健康の保持増進の重要性が説かれ、健康教育の最終目標をクオリティ・オブ・ライフ(QOL)の向上に置き、教育的アプローチと環境的アプローチによって、児童生徒が主体となるQOLの達成を目指すこととなった。ちなみにWHOは、健康とは「健康それ自体が目的ではなく、人が幸せに生きる、安寧に生きるための重要な資源としてとらえる」ことも示している。

ヘルスプロモーションは、個人とコミュニティが健康の決定要素をコントロールすることを増大させ、それによって健康を改善することを可能にするプロセスである。それは、健康づくりのための方法や健康状態を変化させるための基礎的ニードを認識しようとする人々のために統一された新しい概念なのである⁵⁾。そして、それは、健康的な未来を創造するために、人々と環境との間を調整する戦略や個人の健康的選択を社会的責任に統合させる戦略を備えている。すなわち、ヘルスプロモーションは、ライフスタイルに直結した健康に対する生活戦略であり、他方では政策に直結した政治戦略なのである。そのため、「個人技術の開発」に注目するばかりではなく、「健康を支援する環境づくり」「地域活動の強化」「健康的な公共政策づくり」にまで注目しなければいけない考え方である。

さらに、ヘルスプロモーションは、「内側」も「外側」も包括的に関連統合して健康水準の向上に動くことであり、単なる「健康づくり・ライフスタイル型」のことを指すのではな

いと言われている⁶⁾。このような観点から「健康」とは、ヘルスプロモーションの理念において、「個人的な身体健康増進」だけではない、「社会性」等の要素が重要なのである。すなわち、身体的能力だけでなく、社会的、個人的な面での生活資源という点を重視した考え方と言える。したがって、この考え方は、我が国では少子化等子どもを取り巻く社会環境の変化から人間関係が希薄になり、「コミュニケーション能力」や「社会性」の育ちの重要性が指摘される昨今の日本においても、極めて重要な意味を持っていると考えられる。

2-1-2 ヘルスプロモーションにおける学校の役割と健康教育

(1) 「学校におけるヘルスプロモーション」とは何か

学校は、子どもの健康と幸福を図る重要な役割を担っている。このことは、世界保健機構(WHO)、ユニセフ(UNICEF)、ユネスコ(UNESCO)、米国疾病予防管理センター(CDC)、ヘルスプロモーション健康教育国際連合(IUHPE)等数多くの主導的な国際機関によってその重要性が益々認識されてきている。この20年間で、「ヘルスプロモーションスクール」「包括的学校保健」等様々な対策や実践プログラムが発展してきた。これらの取り組みは、学校全体で組織的に行われること、学校生活の全てが潜在的にヘルスプロモーションにとって重要であるという認識で共通している。

ヘルスプロモーション健康国際連合で示されたガイドラインによれば、学校におけるヘルスプロモーションは、学校における学習や教育経験を通して青少年の健康と教育を高める学校全体のアプローチであるとしている⁷⁾。つまり、生涯を通じて自ら健康づくりの資質(能力)を培うためには、子どもたちの発達段階や学校の実態に応じて、近隣地域をも巻き込んだ学校全体で行う取り組みが必要になる。WHOは「学校におけるヘルスプロモーションは、生活、学習、仕事のための健康的な力を高める学校での一貫した取り組み」として特徴づけられるとしている。包括的な学校における教育とヘルスプロモーションに関係についてWHOは以下のような報告を行っている。

ヘルスプロモーションスクールは、健康と教育部門の担当者、教師、学生たち、親と地域のリーダーと共にヘルスプロモーションを目標に掲げる。あらゆる方法で健康と学習を促進し、そして健康と様々な鍵となる学校の健康教育とプロモーションプログラムとサービスのための環境を提供する。ヘルスプロモーションスクールは、個人の自尊心を尊重して、成功できる多くの機会を提供し、個人の業績、努力と意志を認める計画と実践と評価を行う。それは児童生徒たちと同様に教職員、家族と地域のメンバーの健康を改善し、地域がどのように健康と教育に貢献できるかを理解することを援助するために地域のリーダーと共に働く。WHOの国際的な学校保健の取り組みは、全ての学校がヘルスプロモーションを行うことを援助することを目標としており、たとえば国際的または国内の学校のヘルスプロモーションの連携を奨励し支援し、学校でのヘルスプロモーションを行う国内の能力を増強することを支援する⁸⁾。

このように学校におけるヘルスプロモーションとは、全ての学校関係者の健康を向上させ予防するための取り組みと定義することができる。それは、健康教育よりも広い概念で、ヘルシースクール政策、学校の物理的、社会的環境、カリキュラム、地域との連携、ヘルスサービスと関係する対策と活動を含んでいる。では、何故、学校におけるヘルスプロモーションが重要なのだろうか。

その主要な理由は、健康が子どもたちに学習意欲と学力の向上をもたらすことにより、学校における教育的目標と社会的目標の双方を支援することができる。子どもたちは、より良好な健康に恵まれる機会が得られるのである。また、学校や大人とのつながりが強い青少年は、危険行動をとるリスクが低く、学習意欲と学力の向上が得られ、学校におけるヘルスプロモーションは、子どもにとっても、教職員にとっても、有益なヘルスプロモーションの機会となるのである。つまり、健康は子どもたちに、学習意欲・学力向上をもたらす傾向にあり、さらにその逆もいえ、教育は子ども達の健康状態を改善する。媒介要因あるいは複雑な関連性のために、因果関係の方向は明確ではないかもしれないが、例えばよい教育はより良い経済発展を導いていることが挙げられる。その結果、人々が自分の生活をよりコントロールしていることがより健康につながっているからかもしれない。私たちは、健康と教育の複雑な相互作用の全てを完全に理解することはできないが、教育的意欲とQOL（生活の質）を向上するために児童生徒のヘルスプロモーションについては十分理解しておく必要がある。

日本においても、ヘルスプロモーションは、その一部に健康教育を含み、全体は広い動きのある概念としながら、学校、職域、病院、街区等一つの間からヘルスプロモーションが始まり、その動きはそこだけに留まらず、人の輪を介して、広がり続ける可能性を持っている。2000年には、厚生労働省が、21世紀における国民健康づくり運動「健康日本21」⁹⁾（第1次）において、ヘルスプロモーションを、健康づくり政策の一環として展開したが、「ヘルスプロモーション」の理念の十分な理解がないままに、「健康増進」と訳されてしまったため、WHOのヘルスプロモーションの理念の定着を難しくしてしまい、これまで個人（自己責任）の健康を重んじる傾向があった。その結果、批判が生まれたことによって、2013年にスタートした健康日本21（第2次）では、ソーシャルキャピタル（社会関係資本）の充実やQOL（生活の質）の向上に基づく取り組みがより注目されるようになり、少子高齢化や疾病構造の変化が進む中で、社会環境の改善を通じて、子どもから高齢者まですべての国民が共に支え合いながら希望や生きがいをもち、ライフステージに応じて、健やかで心豊かに生活できる活力ある社会の実現に向けた方針を示した。このような過程から「日本では、経済的な格差をはじめ様々な要因による健康格差が顕在化している今日において、健康を支援する環境づくりを優先的に改めてヘルスプロモーションの実践について考えるべき時がきた¹⁰⁾」という見解も支持できる。

2-1-3 ヘルスプロモーションと健康教育の関連性

(1) 国際的な議論から

健康教育は、1930年代から40年代にかけて集団プロセスにおける先駆的な業績等が今日の健康教育実践の主要な知的ルーツとなり、地域、学校そして医療現場の3つの領域から発展してきた。健康教育の著名なリーダーたちは、過去50年にわたり健康に影響を及ぼすものとして政治的・経済的・社会的要因の重要性を繰り返し指摘してきた。

例えば William Griffiths によれば「健康教育は、個人や家族ばかりではなく、個人が最適な健康状態へ到達することを妨げたり容易にしたりする組織や社会状態とも関係がある」と述べ、さらに「健康教育とは既に知られた健康の理想的実践と現実的実践との乖離を埋めるための試み」であるとも述べている。また Simonds は、健康教育が目指すことは「個人、集団、さらに大きな集団の行動を、健康を害するものと考えられるものから、現在あるいは将来の健康をつくり上げるものへと変えることである」と定義した。その後、1980年には、Green が「健康を指向する行動を自発的に取れるように意図的につくられた学習経験である」と定義づけている¹¹⁾。

以上のように、「健康教育」の概念が、地域、学校そして医療現場の3つの領域から発展してきたのに対して、ヘルスプロモーションの概念は比較的最近になって使われ始めた言葉であり、個人、集団、地域がより健康的な行動がとれるようにするための健康教育と組織的・経済的・環境的な支援によって健康行動の改善を促す組み合わせを言い、人々が有するあらゆる社会的な側面にも注意深く配慮することが必要な幅広い健康戦略と言える。米国では、「ヘルスプロモーション」と「健康教育」をしばしば相互に同じ意味で使われてきたが、例えばオーストラリア等では、健康教育はヘルスプロモーションよりもより狭い試みと考えられている。いずれにせよヘルスプロモーションは、健康行動（健康上好ましい行動）の社会面に広く影響する努力であることを強調していて、この2つの言葉はきわめて関連が深く、オーバーラップしており、共通の歴史的・概念的基盤を有していることがわかる。

学校におけるヘルスプロモーションは、学校に関わる全ての人の健康を向上・増進するために行われる活動として定義され、学校における「健康教育」は、コミュニケーション活動の総称で、知識・信念・態度・価値・スキル・コンピテンスに関して学ぶこと・教えることを含んでいる。ヘルスプロモーションも現代の健康教育の概念も、参加型のアプローチを重要視しており、学校コミュニティにおけるヘルスプロモーションは、以下の6つの要素に関連した活動を含む⁷⁾。

①健康についての学校の方針

健康と幸福を促進する健康的な学校の方針が、文書にまたは実践の中に明確に定義され

ている。例えば、学校での健康的な食事（の実践）を可能にする方針やいじめを予防する方針等の多くの方針が、健康と幸福を促進する。

②学校の物理的環境

物理的環境とは、学校内と学校周辺の建物と土地と設備のことである。たとえば、建物の設計と位置、自然光と適切な日陰、運動を行う為の空間や学習および健康的な食事のための設備等の確保があげられる

③学校の社会的環境

学校の社会的環境とは、教職員と児童生徒、教職員間、児童生徒間の関係性のことである。それは、保護者と地域住民との関係によっても影響を受ける。学校におけるすべての重要なスティックホルダー（人や機関等）間の質の高い連携の構築を指す。

④個人の健康に関するスキルと実践力

これは、正式及び非公式の授業と関連した活動で、児童生徒が年齢相応の知識と理解とスキルと経験を持ち、自分たちの地域で自分と他者の健康と幸福の改善へ働きかける力を育み、学習意欲・学力向上に繋がる。

⑤地域の連携

地域の連携とは、学校と児童生徒の家族間の連携に加え、学校と主要な地域のグループ及び個人間の連携を意味する。これらの主要な人々との適切な協議や参加によって、ヘルスプロモーションスクール¹²⁾は推進され、児童生徒とスタッフは行動を支える環境と支援をもたらす。

⑥ヘルスサービス

これらは、地域の学校を基盤とした、または、学校と連携したサービスで、特別な配慮を必要とする人たちを含めた子ども達に直接に介入することを通して、児童思春期のヘルスケアとヘルスプロモーションに責任を持つ⁷⁾。

以上のようなヘルスプロモーションの概念を踏まえつつ、島内は「健康な学校づくりとは、学校に関係するすべての人々が、子どもと教職員の健康をつくっていくために協力して活動を展開することであり、その活動を通して生きていることや健康を実感し、未来に向かって自分らしく力強く生きていく力を養うことができる」¹³⁾と述べている。

健康領域に関わっている多くの方が、上記のようなヘルスプロモーションの概念を認めヘルスプロモーションに関連したカリキュラムをもつこと、また学校全体のカリキュラムや関連したカリキュラムの一部分に上記の6つの要素のいくつか或いは全てが含まれていることが重要である。教育分野に携わる人も健康分野に携わる人も、「健康教育」と「ヘルスプロモーション」を区別することなく、子どもたちが、学校において健康や健康関連課題に、自ら対処するための力を持てるような機会を与えるという共通の目標をもっている。広く学校においてヘルスプロモーションを実践するためには、健康分野と教育分野の連携・協働が必要であり、このことは、今や国際的な共通認識となりつつある¹⁴⁾。

(2) 日本における議論から

次に、日本において展開されてきた健康教育の概念に関する議論について概観しておく。ここでは、新しい時代の教育の在り方を求めた構造的な改革の大きな流れの中で、25年ぶりに提出された保健体育審議会(保体審)の答申「21世紀に向けた健康教育の在り方」(1997年9月)の内容について検討する。本答申においては、これからの健康教育や新たな養護教諭の専門的役割、保健室の機能・活用方法等、これまで曖昧であった健康教育の概念が明確に位置付けられる。特に健康教育の概念に言及した箇所では、以下のような記述が見られる。

また、健康を実現し、更に活力ある社会を築いていくためには、人々が自らの健康をレベルアップしていくという不断的な努力が欠かせない。WHOのオタワ憲章(1986年)においても「人々が自らの健康をコントロールし、改善することができるようにするプロセス」として表現されたヘルスプロモーションの考え方が提言され、急速に変化する社会の中で、国民一人一人が自らの健康問題を主体的に解決していく必要が指摘されている。ヘルスプロモーションは、健康の実現のための環境づくり等を含む包括的な概念であるが、今後とも時代の変化に対応し健康の保持増進を図っていくため、このヘルスプロモーションの理念に基づき、適切な行動をとる実践力を身に付けることが重要になってくる¹⁵⁾。

ここでは、先に述べたヘルスプロモーションの概念が重視されており、健康的な生活行動、すなわち「健康行動」を奨励することにより、一次予防を図る学習指導面の一層の充実と、児童生徒の健康課題に学校が組織的に取り組む必要性が示されている。

ただ、この保体審のいうヘルスプロモーションの考え方では、「人々の努力事項」や「ライフスタイル」のみに焦点が当てられ、その他の問題が捨象、あるいは無視、放置されているとして、その考え方の偏りを指摘する議論もある。例えば内山¹⁶⁾は、ヘルスプロモーションの特徴を示す24項目の中で、健康水準の向上・第一次予防は学校健康教育、学校、保育、健康、安全の強化と充実であると指摘し、学校における健康教育が中核ではあるが、学校のように場・空間と時間が設定されたものとそうでない地域保健における取り組みでは住民の水平的な「参加、共同、協働」等が必要であることを強調している。そして「自助努力だけでコントロール出来ることにならない」と述べ、健康のための環境的条件等外的事項の改善やコミュニケーションが不可欠であると強く主張している。

以上のように国際的な議論を不十分にしか取り入れることのできなかつた上記答申の影響もあってか、現在の日本における健康教育の意図するところは、人々が自らの行動と努力によって健康を築き上げること(健康的なライフスタイルの形成等)に焦点をおいている。そのため、健康教育の関心は、人々が自らの健康状態をコントロールし改善しようという個人の動きとなってしまっているように思われる。しかし、筆者自身は、国際的なヘルスプロモーションの概念に依拠しながら、個々人を包んでいる学校、家族、職場そして地域コミュニティを巻き込み、それらを健康に役立つものに改善しようとする活動に及んでいる。

健康教育の転換が求められている今日、コミュニケーションスキルの向上や社会性の育

ちを目指した健康教育は、生涯を通して健康に生きる児童の育成を目指す上からも重要な課題となるであろう。そして、傷病予防・健康増進・危険回避という健康上の課題を克服するために、対象とする児童の実態や課題に即した具体的な健康教育プログラムを予防的な視点で展開することが、児童一人一人の普段の行動に、直接影響を与えるものになると考える。

この点に関して、例えば瀧澤は、日本における「ヘルスプロモーションスクール」の構築に向けて取り組むべき重要なポイントとして、「生涯保健の一貫としての学校保健」・「地域の資源と支援の活用」・「子どもの主体的参画」「身体、精神、社会的な側面の経験」・「政策的な推進」・「地域と学校とのコーディネート能力の開発」の6点を挙げている¹⁷⁾。

今後、重視すべき事柄とは、学校保健の推進を生涯保健の一貫と捉えて、学童期から思春期、青年期にかけて、生涯の健康づくりの基盤となるという認識もつことである。さらに推進すべき事柄として、地域の様々な資源と支援を最大限に活用し、学校保健委員会活動やPTA活動が重要であるとともに、多くの機会を通して、地域の人々が学校教育に参加し共に考え活動する基盤の形成が大切になる。それは、教育活動における、健康の身体、精神、社会的な側面の経験を促進することにつながり、子どもの主体的な参加により健康実現能力だけでなく、人格形成に寄与することになる。そのためには、学校を構成する全教職員のヘルスプロモーションスクールに対する意識啓発や地域と学校とのコーディネート能力の開発が必要であり、学校を通じたコミュニティの再生に結びつくのであろう。

2-2 「健康」の概念

ここでは、改めて人が考える健康観について、あるいはその健康観を保つための「健康な生活」を人々はどう捉えているかについて既存調査から探る。

2-2-1 健康観

健康という言葉は、曖昧でしかも多様なイメージをもっているため、とらえにくく、その考え方は人によって様々である。しかし、健康教育に取り組む場合には、「健康」の概念を明確にもつ必要があり、従来と同じとらえ方のままでは、解決しなければならない健康課題に対処できなくなってくる。生活の土台となる健康状態のとらえ方は、現在では病気又は障害と健康の二項を対比する形や、それらを善悪で認識していたところから、病気を低次の健康からより質の高い高次の健康まで連続的に考えるとらえ方に移り変わりつつある。それは、「一人一人が与えられた条件の中で、自ら達成可能なより良好な全体的状態を示す」健康観の見方となりつつある。

2-2-2 「健康な生活」の3段階

岩永は、地域づくり型保健活動において、「健康な生活」を次のような3段階に提示している¹⁸⁾。

「健康な生活」とは、第一段階が、病気や機能障害、悩み等がなく主観的にも客観的にも

快適な生活を送ることができる。第二段階は、病気や機能障害、悩み等があっても、自分自身で対処することができ、社会的にも適応した生活を送ることができる。第三段階は、病気や機能障害、悩み等があり自分自身で対処することができなくても、周囲が支えてくれることにより生活していくことができる。

どの段階にあっても、自分の生きがいを持ち、さらに自分だけでなく周囲の人も、よりよい生活を送ることができるように環境に対して働きかけていくことができるとしている。そして、保健活動の上位目的に「住民のより健康な暮らしを理想の姿として、その実現をめざしていく展開方法」をあげて、健康な生活は、疾病の有無だけでなく、自分の健康状態をいかにとらえ、どのように対応するかということとしている。それは、健康教育における学校保健活動にも共通する視点と考える。

2-2-3 児童・生徒の健康イメージ

一方で、児童・生徒自身もつ健康イメージとは、どのようなものであろうか。国内外のいくつかの研究では、児童・生徒の健康イメージと健康行動は、健康的社会化（＝当該社会における人々が健康に関する知識、態度、行動様式を獲得し内面化していく過程のこと）の中で形成されることが明らかになっている¹⁹⁾²⁰⁾。

島内らは、「どんな児童・生徒が健康なのか」について、児童・生徒の考えと保護者や教師の考えを比較検討することによって、健康な学校づくりのあり方について提案しようとしたのである。調査地には、健康文化都市（厚生労働省から指定を受け、住民、行政、専門家が協力して健康で快適な暮らしを目指すプラン策定の実施と評価に取り組む地域）の千葉県北西部を選定し、その地域に住む小学校高学年約 500 人と中学生 300 人、その保護者と教職員を対象にアンケート調査を二回実施した。教師が普段使う言葉で健康へのイメージをプラスとマイナスで表現し、WHO の定義「身体的、精神的、社会的健康」を意識し捉えた KJ 法を用いて分類して、健康な児童・生徒のイメージを明らかにしたのである。

WHO の定義にある「身体的、精神的、社会的健康」における分類内容は、身体的健康の＋面（元気）を「均整が取れた体、視力維持、正しい姿勢、体力充実、丈夫な歯」、－面（疲労）を「肥満、視力低下、姿勢悪化、体力不足、虫歯」とし、精神的健康の＋面（夢・希望）「物を大切にす、自律、思いやり、感動、チャレンジ」、－面（絶望）を「物を大切にしない、不登校、いじめ、三無主義、逃げ」、社会的健康の＋面（信頼）に、「挨拶できる、仲間づくりが上手、大人への憧れ、素直、ルールを守る」、－面（不信）を「言葉が乱れている、仲間はずれ、大人への反発、わがまま、ルールを守らない」という表現で捉えプラスの言葉で表現される児童・生徒の健康モデルを「いきいきモデル」とし、マイナスの言葉で表現される児童・生徒の健康を「いらいらモデル」と設定している。この研究で、島内らが開発した「児童・生徒の健康モデル（いきいきモデル）」から推察される健康な児童・生徒のイメージを明らかにした²¹⁾。

まず「健康な子」のイメージについて、小学生・中学生は共に「健康な子」を「活気がある子」と捉えているが、それは、「健康」の反対語に「病気」を捉えているからであろう。

また、小学生の父親は不健康を「暗い」母親は「病気がち」と捉えている。中学生の親は不健康のイメージが小学生の親と異なっており、「人と遊べない」の比率が高く「活気がない」等、マイナスイメージをもつ語を回答する比率が高い。これは、小学生の親は子どもの身体面に注目しているのに対して、中学生の親は子の成長に伴い、健康の精神面へ気配りして健康を捉えようとしているからであろう。このような結果は、小・中学生の教師でも同じ傾向であった。

2-2-4 考察

先行調査では、児童、生徒、父、母、教師の健康イメージに相違のあることが明らかになった。このイメージの相違は、子どもの健康を考える上で疎外要因となる可能性があるため、これらの相違を調整する活動の展開が必要である。上記のような認識の相違が生じるのは「健康的社会化」（＝当該社会における人々が健康に関する知識、態度、行動様式を獲得（内面化）していく過程のこと）のプロセスの相違によるものと思われる。そして、児童・生徒の健康問題は、親の問題であると共に、両者の間に立って児童・生徒、親の健康を考える専門家としての「教師」の問題でもあることを確認できた。

以上のような結果から考えられるのは、学校において、児童・生徒、保護者、教師の三者が「健康づくり」を目標として「良好なコミュニケーション」をとることの重要性である。WHO の提言する学校における健康教育の取り組みは、社会性を育むために「良好なコミュニケーション」を機軸とした子どもたち・教師・保護者の健康を獲得する新しい健康戦略（＝ヘルスプロモーション）（下図 2-1）と考える。

今後、「健康生活の場づくり」がますます求められ、学校現場においては、地域を巻き込んだ健康教育を目指すことになる。そして、個々人が「健康生活の場づくり」に向かい、学校関係者は、学校と家庭・地域が協働で行う包括的な「環境づくり」の重要性を重んじ、健康教育の取り組みを進めることを再認識すべきであろう。

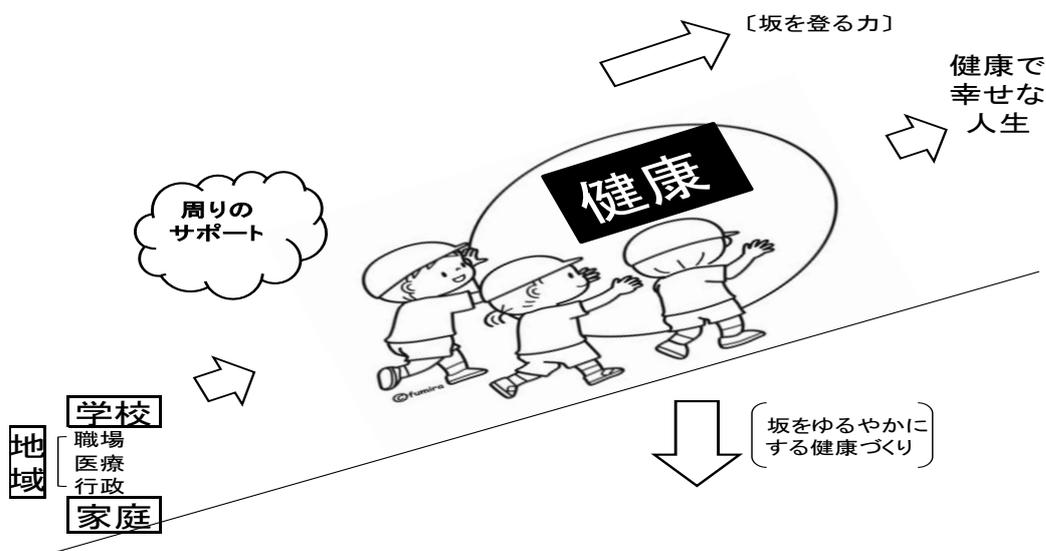


図 2-1 ヘルスプロモーションの概念図（島内、1987 年を改編）

2-3 ヘルスプロモーションの理念に基づくリスク・マネジメントと健康教育

本節では、健康教育の中核を担う養護教諭の職務に焦点を当て、小学校における健康教育の現状や課題について概観する。

2-3-1 日本における健康教育の歴史と現状

筆者は、これまで養護教諭の立場から「生涯を通じて、健康や安全に対して進んで取り組む子どもの育成」を目指して健康教育活動や健康問題に対応してきた。そこでは、子どもたちが危機に遭遇した後の、いわば事後的な対応のみならず、学童期の子どもたち自身が自らの行動によって危険度を弱めて身を守る方法や危険を予測・回避する能力（リスクマネジメント能力）の獲得を目指す様々な教育実践を展開してきている。そして、このようなリスク・マネジメント能力育成のための教育を行う際に、筆者が重視してきたのが、ヘルスプロモーションの理念である。このヘルスプロモーションとは、1986年にWHOが提起した考え方であり、「人々が自らの健康をコントロールし、改善することができるようにするプロセスである。」と定義づけられている。ここでいう「健康」とは社会的、個人的な生活資源であると強調され、身体的な健康面だけでなく、精神的な面も含み込む新しい概念であり、情報や教育をどんなに充実させても、「対話によるコミュニケーション」や「社会性」を築かなければ健やかに過ごせないという考えを重視している。

そこで、上述のヘルスプロモーションの理念に基づく「リスク・マネジメント能力」育成に向けた健康教育の意義について、先行研究の諸成果から再検討する。

前節では、「ヘルスプロモーションとは、人々の健康とその決定要因をコントロールし、改善するためのプロセスである」という定義を踏まえ、健康について各国政府が中心的な責任を担い、生涯を通じて自ら健康づくりの資質（能力）を培うためには、学校におけるヘルスプロモーションの意義を理解しつつ子どもの発達段階や学校の実態に応じて、近隣地域をも巻き込んだ学校全体で行う取り組みが必要になってくることを確認した。

本項では、これまで日本の学校において取り組まれてきた健康教育の歴史、現状及び課題について概観しておきたい。その際、学校における健康教育の中核を担っている養護教諭の職務に焦点を当てて考察を進める。（子どもとは、幼児・児童生徒を含む）

2-3-2 健康教育の歴史

ヘルスプロモーションの概念が日本の学校に導入された背景を示すために、保健体育審議会答申や中央教育審議会（文部科学大臣の諮問機関）答申及び学校保健安全法等の内容からみる養護教諭の職務に関する歴史を辿ることで、子どもの健康課題への対応と健康教育の転換期について振り返ってみたい。

戦後、日本は社会経済の発展、保健衛生の向上、医療の進歩等に伴い、疾病構造も変化し、児童生徒の健康課題も結核やトラコーマ等の感染症から、う歯や視力低下等の慢性疾患に移り変わった。また、都市化、少子高齢化、情報化、国際化等による社会環境や生活様式の急激な変化は、児童生徒の心身の健康に大きな影響を与え、いじめや不登校等の心

の健康問題、性に関する問題、喫煙、飲酒、薬物乱用、生活習慣病の兆候、アレルギー疾患、感染症、災害や事件事故発生時における心のケア等の問題を生じさせ、深刻さを増している。このような状況の中、複雑・多様化した現代的な健康課題の解決に向けて養護教諭への期待が高まり、役割が拡大していった。ここでは、これからの健康教育の課題や対応等について検討するに当たり、児童生徒の健康課題の推移とともに変化してきた養護教諭の役割について、その歴史を簡単に振り返る。

(1) 養護教諭の起源

養護教諭の歴史は、1905年（明治38年）に岐阜県の小学校で当時流行していたトラコーマ対策として学校看護婦が採用されたことから始まる。その後、各地の自治体で学校看護婦が公費により採用されるようになった。1929年（昭和4年）に「学校看護婦に関する件」（文部省訓令）が公布され、学校看護婦の職務内容が規定された。しかし、配置の規定がないことや教員の補助的仕事と見なされていたため、教育職員としての身分の確立を求める職制運動が展開された。1941年（昭和16年）に「国民学校令（勅令第148号）」が公布され、「国民学校には養護訓導を置くことを得」、「養護訓導は学校長の命を承け児童の養護を掌る」と規定され、ようやく教育職員の位置付けとなった。その後、第2次世界大戦後の1947年（昭和22年）に学校教育法が制定され、養護訓導から養護教諭に名称変更となり、「養護教諭は児童生徒の養護をつかさどる」と規定され、今日に至っている。ここでの「養護をつかさどる」とは何かについて、これまで様々な形で議論されてきたが、養護教諭の職務は、児童生徒の健康の保持増進を図るためのすべての活動と理解することが一般的となっている。

(2) 養護教諭の役割の変遷

ここでは、養護教諭の役割の明確化の重要な転機となった1972年の保健体育審議会答申以降の、養護教諭の役割の変遷を簡単に跡付けてみたい。第一の転機となった1972年の保健体育審議会答申「児童生徒等の健康の保持増進に関する施策について」では、養護教諭の役割について「養護教諭は、専門的な立場からすべての児童生徒の健康および環境衛生の実態を的確に把握して、疾病や情緒障害、体力、栄養に関する問題等心身の健康に問題を有する児童生徒の個別指導に当たり、また、健康な児童生徒についても健康の増進に関する指導に当たるのみならず、一般の教員が行う日常の教育活動にも積極的に協力する役割を持つものである」と述べている。

その後1993年には、養護教諭の複数配置が認められ、30学級以上の学校に2人の養護教諭が配置されることになった。また1995年には、学校教育法施行規則の一部改正が行われ、保健主事に幅広く人材を求める観点から、保健主事には、教諭に限らず、養護教諭も充てることできるようになった。これにより、養護教諭が学校全体のいじめ対策においてより積極的な役割が果たせるようになった。

次に第二の大きな転機となった 1997 年の保健体育審議会答申「生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について」では、養護教諭の役割について「児童生徒の心の健康問題の深刻化に伴い、児童生徒の身体的な不調の背景にいじめ等の心の健康問題がかかわっていること等のサインにいち早く気付く立場にある養護教諭の行うヘルスカウンセリング（健康相談活動）が一層重要な役割を持ってきている」と述べており、養護教諭が行う健康相談が広く周知されるに至っている。その結果、深刻化する児童生徒の心の健康問題への対応に当たって、養護教諭が行う健康相談は重要視されるとともに期待が高まった。

翌 1988 年には、教育職員免許法の一部改正が行われ、養護教諭の免許状を有し 3 年以上の勤務経験がある者で、現に養護をつかさどる主幹教諭又は養護教諭として勤務しているものは、保健の教科の領域に係る事項の教授を担当する教諭又は講師となることができるようになった。兼職発令により単独で授業ができるようになったのである。さらに 2000 年になると、学校教育法施行規則の一部改正により、幅広く人材が確保できるよう校長及び教頭の資格要件が緩和され、養護教諭の管理職登用の道が開けた。現在、各都道府県において徐々に登用が増えている状況となり、その後の転換期を迎えることとなる。養護教諭の役割と共に配置の変化に目を転じると、2001 年には、第 7 次義務教育諸学校教員配置改善計画等において、小学校は児童 851 人以上、中学校・高等学校は生徒 801 人以上、特別支援学校には 61 人以上の学校に、養護教諭の複数配置が進められるようになってきた。

そして、第三期の大きな転機として、2008 年の中央教育審議会答申（以下、中教審答申という）において、養護教諭の役割の明確化が図られた。この中教審答申により、学校保健活動の中核を担う役割が求められた意義は大きく、文部科学大臣の諮問内容は「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体として取組を進めるための方策について」であったが、養護教諭の役割に関して、「養護教諭は、学校保健活動の推進に当たって中核的な役割を果たし、現代的な健康課題の解決に向けて重要な責務を担い、健康相談がますます重要となっている」と述べられ、近年、メンタルヘルスやアレルギー疾患等の子どもの現代的な健康課題の多様化により、医療機関等との連携や特別な配慮を必要とする子どもが多くなっている現状があり、特別支援教育においても期待され、その役割を十分果たしうるような環境整備が必要であるとした。さらに、この中教審答申を受けて 2009 年には、学校保健法の一部改正が行われ、名称も「学校保健安全法」に改称され、養護教諭の役割の明確化がより一層図られたのである。主な改正内容は、養護教諭を中心として関係教職員等と連携した組織的な保健指導、健康観察、健康相談の充実、や地域の医療機関等との連携による児童生徒等の保健管理の充実、そして、学校の環境衛生水準を確保するための全国的な基準の法制化等である。

こうして大きな流れとして三度の転機によって、養護教諭の主要な役割が示され、子どもたちの心身の健康問題への対応ははじめ地域の医療機関との連携等、組織活動が問われる健康や安全・安心の確保のための役割変遷があった。

2-3-3 健康教育の現状と課題

前項では、健康教育の歴史を養護教諭の役割の変遷を通して概観してきた。そこでは、時代の変化に伴って、変化し続ける子どもたちの健康課題に対応する形で、養護教育の役割も大きく変化してきたことがわかる。そこで、現在の子どもたちの健康課題の解決に向けて取り組みを進めている健康教育の現状とこれからの課題について概観してみたい。

(1) 健康教育の現状

現在、養護教諭には、深刻化する子どもの現代的な健康課題の解決に向けて、学級担任や教科担任等と連携し、専門性を保健教育に活用することがより求められてきている。したがって、学級活動等における保健指導だけでなく、ティーム・ティーチングや兼職発令を受けて保健の領域にかかわる授業を行う等、保健学習への参画が増えてきている。さらに、近年の社会的な問題となっているいじめや児童虐待等への対応に当たっては、すべての教職員がそれぞれの立場から連携して組織的に対応するための校内組織体別の充実を図るとともに、家庭や、地域の関係機関等との連携を推進していくことが求められている。そのため、健康教育の充実や子どもの現代的な健康課題に対応した学問領域に関する履修内容の検討を行う等、教員養成段階における教育を充実する必要があるとされている。

現代における子どもの健康課題の対応に当たり、特に養護教諭は、その職務の特質からいじめや児童虐待等の学校危機に関わり、個人レベルにおける早期発見・早期対応を図ることが期待されている。また、子どもの健康づくりを効果的に推進するため、学校保健活動のセンター的役割を果たし、保健室経営計画²²⁾を立て、教職員へ周知をはかり連携していくことが望まれている。教育現場においては、学級担任、学校医、学校歯科医、学校薬剤師、スクールカウンセラー等学校内における連携、また医療関係者や福祉関係者等地域の関係機関との連携を推進することが必要となっている中、養護教諭はコーディネーターの役割を担うことが期待されている。さらに、養護教諭を中核として、担任教諭及び医療機関等学校内外の関係者と連携、協力しつつ、学校保健を重視した学校経営がなされることを担保するような法制度の整備がみられた。

最後に改めて、中央教育審議会答申（2008年）及び学校保健安全法（2009年）等から近年求められている健康教育活動のポイントをまとめると、①学校内及び地域の医療機関等との連携を推進するコーディネート、②関係教職員と連携した組織的な健康相談・健康観察・保健指導の実施、③保健室経営の実施（保健室経営計画の作成）、④いじめや児童虐待等児童生徒の心身の健康問題の早期発見・早期対応、⑤学級（ホームルーム）活動における保健指導をはじめとする保健学習等の積極的な授業参画とその実施、⑥健康・安全にかかわる危機管理への対応、⑦救急処置・心のケア・アレルギー疾患・感染症等である。また、保健主事を兼務している養護教諭の場合には、学校保健と学校全体の活動に関する調整、総合的な学校保健計画の作成、学校保健委員会（地域学校保健委員会）の活性化、校内保健組織を核とした組織的な運営と活動や学校保健活動の評価（PDCA）等があげられる。

このように、子どもの健康課題に対応すべく日頃の健康観察を基本とし、保健や安全の観点から健康教育の推進を重視しながら、これから起こるかもしれない危機に備えて準備しておくためには、組織的活動として学校危機への理解と対応を深めることが肝要となる。

(2) 健康教育の課題

①学校における危機対応

先に述べたように学校における養護教諭の役割は多種多様であり、いのちに向き合う専門職として、今日的課題の一つである子どもや教職員への危機管理意識の向上や学校危機対応が挙げられ、日常の傷病の対応をはじめ事件・事故・災害等、危機発生後の対応（救急処置や心のケア）に追われているのが現状である。しかし、ヘルスプロモーションの理念に基づいた学校全体で行う事前の危機対応（予防教育）の取り組みが不足している。教育の様々な場面で行うべき安全教育を取りあげても、避難訓練や防犯訓練等の安全学習及び学校環境の安全点検等安全管理については、安全主任を中心に学校安全計画の原案を策定し学校行事に位置づけられている反面、具体的な安全指導（安全教育）の推進や予防対策は各担任に任されている。そのような状況の下で、養護教諭は、学校危機対応において、子どもたちの心身状態を把握し、事件・事故の発生や大きな傷病発生の防止に努め発信し続けている。時に、児童生徒の安心感、安全感の獲得や自己コントロール感の回復を目標として学校安全に取り組んできた。また、学校安全は、主に事件・事故による被害を防止することに注目されがちであるが、学年が進むにつれて加害という側面にも目を向けていく必要がある。そのため、学校安全と生徒指導は、健康教育との連携がきわめて重要になる。生徒指導は、「学校の教育目標を達成するために重要な機能の一つであり、一人ひとりの児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めるように指導し援助するもの」とされている²³⁾。

生徒指導は、問題行動への対応だけを目的としていないが、教育現場においては、いじめ・不登校・暴力行為・非行等が重要な課題となっている。また、「喫煙・飲酒・薬物乱用」や「性の問題行動」等も生徒指導との関係だけでなく、健康教育における予防教育として指導している。

②リスク・マネジメントの概念

学校安全の観点から予防教育活動に取り組んでいく際には、まず「学校危機」について明確に捉えておく必要がある。そこでここではその前提として、「学校危機」を捉える際の基本となる「クライシス・マネジメント」と「リスク・マネジメント」の概念についてみておきたい。前者の「クライシス・マネジメント」については、万一事件や事故が発生した場合、被害を最小限に抑え、迅速に問題状況の解消をはかり、安全で安心できる状態に回復させ、危機の再発防止へと取り組む危機管理である。つまりこれは、事件や事故が発生した後の、いわば「事後対応」にあたるものである。

一方、後者の「リスク・マネジメント」は、危機を早期に察知してそれを取り除き、危機にいたらないように事前に対処する危機管理である。つまりこれは、先のクライシス・

マネジメントとの対比で言えば「事前対応」にあたるもので、事件や事故を未然に防ぐという極めて重要な意義を持っている。従来の学校危機に対する対応では、主としてクライシス・マネジメントのほうに重点が置かれていたために、このリスク・マネジメントの視点が希薄であったと考えられる。

③「学校危機」の内容

学校危機の内容については、上地が作成した「学校危機の内容の分類図」²⁴⁾が参考になる(図2-2)。この図によれば、学校危機は、児童生徒、教職員個人が体験する「個人レベルの危機」、学級・学校全体が直面する「学校レベルの危機」、学校を超えて地域社会全体を巻き込んだ「地域社会レベルの危機」の3つに分類される。また、図2-3にあげたようにヘルスプロモーションという包括的な理念の中に個人、学校、地域社会における健康教育活動や公共政策ならびに地域活動が含まれており、その中心部に危機管理に関わる教育が位置付けられると考えられる。さらに、学校生活下において事件や事故等の危機対応を考える時は、図2-4の「学校のリスク・マネジメント構成図」に示されるように、学校全体の動きと関連させた組織連携を考慮し、子どもに携わる教職員は危険緩和・危険予防を主眼に置いた危機管理を理解した上で、リスク・マネジメントを意識した組織体制や安全分野を中心にした健康教育活動を予防的に進めていく必要がある。

個人レベル：不登校、家出、虐待、性的被害、自殺企図、病気、家族の死、ペットの死等
学校レベル：いじめ、学級崩壊、校内暴力、校内事故、不審者侵入、薬物乱用、食中毒等
地域社会レベル：殺傷事件、自然災害、公害、誘拐・脅迫・窃盗、IT被害、教師不祥事等

図2-2 学校危機の内容の分類図 出典(20)

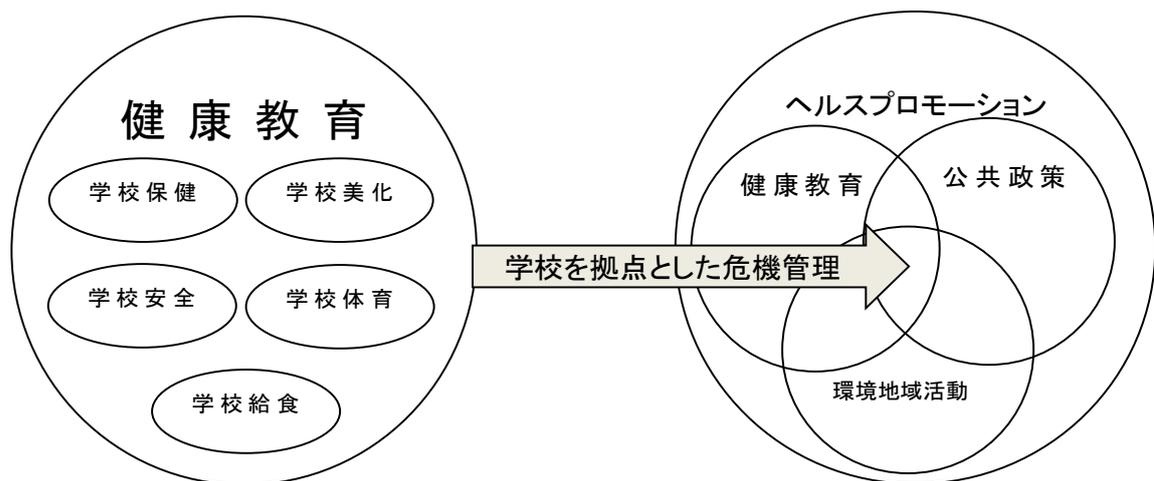


図2-3 健康教育とヘルスプロモーション概観図(八木作成)

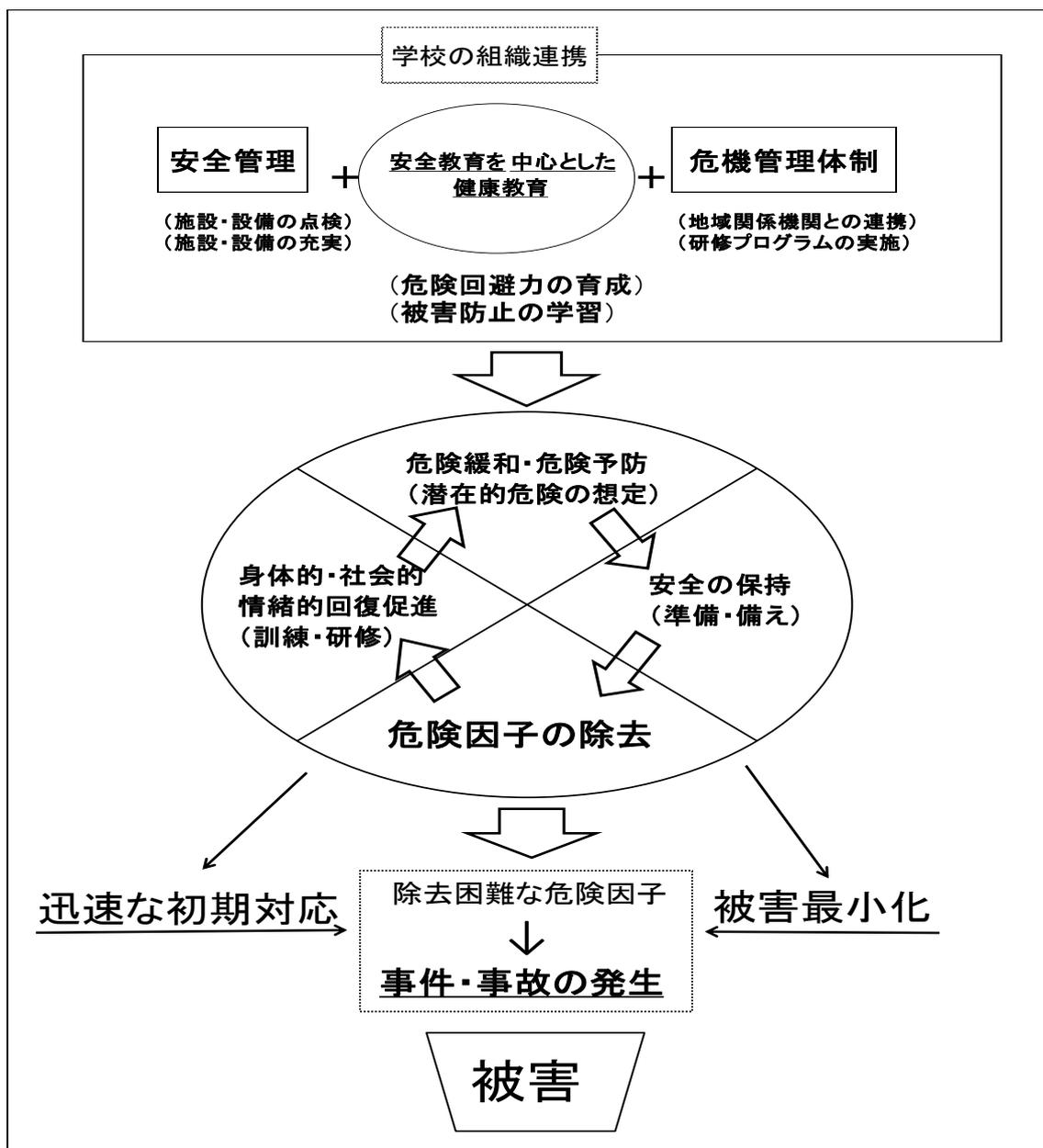


図 2-4 学校のリスク・マネジメント構成図 (八木作成)

2-4 考察とまとめ

以上のように健康教育を進めていく上で、学校危機管理の対応に関わる養護教諭の役割が問われている。ヘルスプロモーションの理念に基づいた養護教諭の職務を考える際に注目されるのは、2008 年 1 月に出された中央教育審議会答申「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について」の内容である。本答申は、「養護教諭は、学校保健活動の推進に当たって中核的な役割を果たしており、現代的な健康課題の解決に向けて重要な責務を担っている」と述べ、特に、近年、社会的な問題となっている学校危機（いじめや児童虐待等）への対応に当たっては、その職務の特質からそれら危機の早期発見・早期対応を図ることが期待されている。

また、「安全については、子どもが安全に関する情報を正しく判断し、安全確保するための行動に結びつけることができるようにすること、すなわち、自他の危険予測・危機回避の能力を身につけることができるようにする観点から発達段階を踏まえつつ、学校教育活動全体で取り組むことが重要である。」と明言している。

災害や事件・事故等により児童生徒に危険が生じた場合は、心のケアが重要となり、心的外傷等心身の健康に影響を受けた子どもや関係者（教職員・保護者等）の健康回復に必要な支援を行うものとされ、心のケアが学校保健安全法に位置づけられた。こうして、危機遭遇前も遭遇後も健康・安全に関わる危機管理への対応が養護教諭の重要な職務となった。実際、教育現場では、不審者侵入時の対応例を示した危機管理マニュアルの作成や心のケアを示す手引き書の整備等、いわゆる「事後対応」のほうに力を注いできたのである。このことから、養護教諭が行う危機対応においては、救急処置・メンタルケア・感染症等に代表される発生時後の対応いわゆる「クライシス・マネジメント」が主流となり、予防的視点からの図 2-4 に示された「リスク・マネジメント」に関する取組や研究がほとんど進んでいない。そのこともあってか、学校における子どもたちの様子は受け身的であり、自ら健康的な生活行動（健康行動）を行うことが難しいという現状がみられる。これらの健康教育の現状を踏まえて、子どもたち自身の主体的な「健康行動」を促す「リスク・マネジメント能力の育成」（危機回避力の育成や被害防止）をどのように取り組んでいくかが、学校教育において今後ますます重要な課題となろう。

そして、地域ぐるみで幅広く健康教育の取組みを進めることは、子どものリスク予防に重大な意味をもたらすと確信している。これから先起こりうる危機状況に備えてヘルスプロモーションの理念に基づき、人間関係や社会性の育ちを重要視し、教育現場を拠点として地域住民が共に健康な生活を支え合う環境づくりが望まれる。

今後は、地域と学校の協働活動による健康教育を通じて、リスク・マネジメント能力の育成に寄与する多様な学習機会を提言していきたい。

<引用文献>

- 1)1946年にニューヨークで開催された国際保健総会において、61カ国の代表者達により調印され採択された「世界保健憲章」(WHO憲章)が始まり、これに基づき1948年に国際連合の専門機関としてWHOがスイスのジュネーブに設立された。
- 2)島内憲夫翻訳・鈴木美奈子書評『21世紀の健康戦略シリーズ1・2ヘルスプロモーション～WHO:オタワ憲章～』垣内出版,2013,11,p.112
- 3)ヘルスプロモーション国際会議(フォローアップ会議)計7回の中で、2005年にタイのバンコクで開催された第6回会議では、時代の社会変化に考慮した形で新たにバンコク憲章が提唱され、オタワ憲章をベースにしなが、グローバル化した世界の健康決定要因への戦略としてヘルスプロモーションの定義を改訂し、遂行のためのプロセスとして「唱道、能力の付与、調停」から「唱道、投資、能力形成、規則と法制定、パートナーと同盟形成」の5つに改めて提示された。
- 4)1986年11月21日第1回ヘルスプロモーション国際会議をオタワに会し、「2000年までに」そしてそれ以降も「すべての人々に健康」を達成するための活動に寄与すべく、提出された憲章である。その背景として、先進国と途上国の経済格差による健康格差の課題が深刻化を増し、健康観の拡大と世界的な社会問題を受け、国際連合は1977年に「Health for all (HFA):すべての人々に健康を」というスローガンを目指した。1986年にこのHFAの実現に向けて先進国を意識した健康戦略として掲げられたのが「ヘルスプロモーションに関するオタワ憲章」である。
- 5)島内憲夫編訳・解説鈴木美奈子訳書評『21世紀の健康戦略シリーズ1,2「ヘルスプロモーション」WHOオタワ憲章』垣内出版,2013,p79
- 6)内山源編『公衆衛生学』家庭教育社,1999,p.22
- 7)Lawrence St Leger, Ian Young, Claire Blanchard, Martha Perry.「ヘルスプロモーションスクールをめざして-学校におけるヘルスプロモーションのためのガイドライン」『学校におけるヘルスプロモーション-科学的根拠に基づいた実践-』ヘルスプロモーション健康教育国際連合 International Union for Health Promotion and Education (IUHPE), 2009,pp.4-6.
- 8)7)に同じく p.13
- 9)健康日本21(厚生労働省)により、2000年から健康寿命等の延伸を目的とし、第三次国民健康づくり対策として展開された。アメリカのHealthy People2010の影響を強く受けて、各論の中身は、国民の疾病予防及びQOL(生活の質)の向上を図るために生活習慣に関わる9分野(栄養、食生活、身体活動、運動、休養、心の健康づくり、タバコ、アルコール、歯の健康、糖尿病、循環器病、がん)において2010年度に向けた具体的目標値が設定され、「一次予防の重視」「健康づくりを支援する環境づくり」の二つが掲げられているが、一次予防としての個人の健康生活習慣づくりが主で構成されているのが現状である。
- 10)藤内修二「格差社会における公衆衛生」公益社団法人地域医療振興協会ヘルスプロモ

- ーション研究センター編『健康なくに』医療文化社,2011,pp.42-49
- 11)Karen Glanz、Barbara K.Rimer、Frances Marcus Lewis 編集、曾根智史・湯浅資之・渡部基・鳩野洋子訳『健康行動と健康教育 理論、研究、実践』医学書院,2006,pp.8-11
- 12)ヘルスプロモーションスクールはヘルスプロモーションの動向の中でも最も普及した概念。ヘルスプロモーションスクールの活動は、WHO のヨーロッパ地域事務局の共同プロジェクトとして発足した。このプロジェクトの加盟国が各国 10 校程度を選抜して支援をめざした。ここでは、学校と地域のパートナーシップを築くことが主張され共同の観点から、Cooperation (協同) よりも Collaboration (共同) が強調された。
- 13)島内憲夫『21 世紀の学校づくり—ヘルスプロモーションの視点から—第 25 回健康社会学セミナー』,1999
- 14)Vince Whitman, C. and Aldinger, C. (eds) (2009) *Case Studies in Global School Health Promotion* Springer, New York, XVII,404p., ISBN: 978-0-387-92268-3.4
- 15)文部科学省・保健体育審議会答申『第 1 編 生涯にわたる心身の健康に関する教育・学習の充実～第 1 章ヘルスプロモーションの理念に基づく健康の保持増進・第 2 項「21 世紀に向けた健康の在り方—養護教諭のこれからの役割と求められる資質」』1997,9
- 16) 内山源『ヘルスプロモーション・学校保健—健康教育充実強化に向けて』家政教育社,2009 年,pp.27-29
- 17)瀧澤利行「ヘルスプロモーションと学校保健」『学校保健研究 48』日本学校保健学会,2006 年,pp.14-17
- 18)岩永俊博『地域づくり型保健活動のすすめ』医学書院,1995 年, pp.35-37
- 19)Noack,H.:Measuring Health behavior and health towards new health promotion indicators, *Health Promotion*,3(1),1988,pp.5-11.
- 20)島内憲夫：『ヘルスプロモーション入門』垣内出版,1990 年,pp.26-43
- 21) 島内憲夫・青木純一郎・阿部裕・助友裕子「健康な学校づくりに関する研究(1)—健康な児童・生徒のイメージ」『順天堂大学スポーツ健康科学研究 第 4 号』2000, pp.96-106 プラスの言葉、体力充実【身体的健康】、思いやりがある【精神的健康】、仲間づくりが上手【社会的健康】等で表現される子どもたちの健康を「いきいきモデル」としている。
- 22) 保健室経営計画とは、当該学校の教育目標及び学校保健の目標等を受け、その具現化を図るために、保健室の経営において達成されるべき目標を立て計画的・組織的に運営するために作成される計画である。
- 23 文部科学省『中学校学習指導要領解説 総則編』1999
- 24 上地安昭編『教師のための学校危機対応実践マニュアル』金子書房, 2003, p.4. 11Vol.63 No.253

<参考文献>

- 1) Karen Glanz、Barbara K.Rimer Frances Marcus Lewis 編集、曾根智史・湯浅資之・渡部基・鳩野洋子訳『健康行動と健康教育・理論・研究・実践』医学書院、2006
- 2) 京都市教育委員会『京都市立小学校教育課程 移行措置要領』,2008 (平成 20 年)
- 3) 小林章雄「現代社会の子どもの不健康、社会格差、学校保健の課題—社会格差の広がり子どもの健康—特集 2」『日本学術会議録 学術の動向』日本学術会議健康・生活科学委員会、子どもの健康分科会、2010
- 4) 佐甲隆訳「ヘルスプロモーションのためのオタワ憲章」『日健教誌』巻頭言 第 20 巻第 4 号,2012
- 5) 島内憲夫編訳・解説鈴木美奈子訳書評『21 世紀の健康戦略シリーズ「ヘルスプロモーション」 WHO オタワ憲章』垣内出版,2013
- 6) 瀧野揚三他「危機介入に関するコーディネーション」(第 11 章),『学校心理士の実践』北大路書房,2004, p.124
- 7) 瀧野揚三・八木利津子「ヒヤリハット事例から学ぶ」、学校保健教育会編『心とからだの健康』Vol18, 健学社,2014
- 8) 地域医療振興協会ヘルスプロモーション研究センター編『健康なくに』医療文化社,2011
- 9) 特定非営利活動法人日本健康教育士養成機構編『新しい健康教育—理論と事例から学ぶ健康増進への道』保健同人社, 2011
- 10) 徳山美智子・中桐佐智子・岡田加奈子編『学校保健安全法に対応した改訂学校保健～ヘルスプロモーションの視点と教職員の役割の明確化～』東山書房, 2008
- 11) 日本学校保健会編『学校保健の課題とその対応—養護教諭の職務等に関する調査結果から』,2012
- 12) 守山正樹「70 年後の健康教育とヘルスプロモーション」日本健康教育学会誌, 第 20 巻, 第 4 号巻頭言,2010
- 13) 文部科学省『小学校学習指導要領・特別活動編』東洋館出版, 2008
- 14) 八木利津子「IV部 5 総合的な学習の場での実践～セルフエスティームを育む心の健康教育IV部 6 養護活動の場での実践～ストレスを知る・コミュニケーションスキルアップ」, 松木繁他編『教師とスクールカウンセラーでつくるストレスマネジメント教育—子どものどんな力を引きだすのか』あいり出版, 2004

第3章 リスク・マネジメントの課題に関する一考察

学校現場では、重大な災害や事故につながる可能性のある事例に遭遇することが多々ある。重大な事故を防ぐためには、日頃発生するヒヤリハットの予防対策を考慮していくことが望ましいと考え、代表的なリスク要因を把握するために、ヒヤリハット調査を行う意義について検討する。そして、リスク・マネジメントを考える上で、学校危機対応の円環モデルを示し、安心・安全な学校環境に必要な予防のプロセスとヒヤリハット体験の関連性について述べる。

3-1 「ヒヤリハット」調査から課題検討する意義

子どもの健康課題は、現在、複雑化・多様化・深刻化している。本章では、学校管理下の傷病において、重大傷病の背景には「ヒヤリハット」事例が多数あることやその危険要因を検証する。まず学校危機管理の現状を踏まえ、起こりうる危機を未然に防ぎ傷病発生前の対応について検討していく。

ここで言う「ヒヤリハット」については、前章の用語の定義で述べたように結果としては重大な災害や事故には至らなかったものの、直結してもおかしくない一歩手前の事例のことである。この法則は、さまざまな安全活動の中で多く採り上げられている。この「ハインリッヒの法則」から発展したものとして、いつやって来るか分からない労働災害を未然に防ぐために、不安全な状態や不安全な行為を未然に認識すること、すなわち、失敗以前の段階でヒヤッとしたりハットしたりする、いわゆる「ヒヤリハット」の段階で地道に対策を考え実行していくヒヤリハット研究が重要とされるようになってきた歴史がある。

今日、ヒヤリハットの研究は、労働災害や交通事故防止活動にとどまらず、医療系や福祉系の対人援助職においても、その臨床実践を検討する際に広く使用されている¹⁾。実際、教育領域の学会等でも取り上げられることが多くなり、養護教諭が仕事の中で体験したヒヤリハット事例を中心に、救急処置時の対応策・改善策の検討方法、学びを生かすための方策を中心に紹介されている²⁾。これらの情報連携や意見交流を通じて、養護教諭は「ヒヤリハット」に関わる事例を蓄積することも可能となっている。学校現場では、重大な災害や事故につながる可能性のある事例に遭遇することが多々あり、重大な事故を防ぐためには、日頃発生する「ヒヤリハット」を、発生の段階で対処することや常に予防対策を考慮していくことが望ましい。しかし、現状では、一校に一人もしくは二人である養護教諭は数々の「ヒヤリハット」を経験しても、それを共有する場面が少ないため、これまでのひやりハットと体験を通して、その考察を踏まえ養護教諭に求められる危機管理について改めて捉え直すきっかけとしたい。

3-1-1 養護教諭の職務と「ヒヤリハット」から課題検討する意義

現在、養護教諭の職務として、平成21年度の学校保健安全法施行で強調されている連携の強化やコーディネーター的役割・学校保健活動並びに養護活動において、学校保健経営、

保健室経営を基盤に危機管理の視点をより具体的に位置づけ明確化することが求められている。学校の危機対応においては、“連携”をキーワードにチームで動くことが重要であり、これまでのヒヤリハット体験から学んだことや校内研修におけるシミュレーション体験が貴重な教師体験となり、積み重ねていくことの大切さを認識している。特に養護教諭の専門性を発揮するところは、積極的な準備の推進者となり、救急処置やメンタルケアで学校危機に対する中核を担うコーディネーター力（調整力）が求められている。

しかし教育現場の養護教諭は、これまで子どもたちの心身の健康保持・増進のために安全と安心の確保を主眼に置き取り組んでいるものの、日々の応急措置などいわゆる事後措置に追われている。そのため事後の危機管理についての協議や研修会はよく行われており、予防的な観点から危機回避の育成に関わる検討などの機会は少ないと推察できる。そこで、各自がヒヤリハット体験を時系列で振り返ってまとめてみることから始めて、「危機管理に関する養護教諭の専門性とは何なのか」について省察する過程を重要視し、校内全体で実践と評価を繰り返し行い、事前の危機管理に貢献したい。

3-1-2 健康教育と「ヒヤリハット」の関連から課題検討する意義

学校における養護教諭の役割は多種多様であり、いのちに向き合う専門職として、今日的課題の一つである子どもや教職員への危機管理意識の向上や学校危機対応が挙げられる。日常の傷病の対応をはじめ事件・事故・災害等、危機発生後の対応（救急処置や心のケア）に追われている。ヘルスプロモーションの理念に基づいた健康教育を推進していく上で、学校全体で行う事前の危機対応（予防教育）の取り組みが不足している現状がある。

教育の様々な場面で行うべき安全教育を取りあげてみても、避難訓練・防犯訓練の安全に関わる学習や学校環境の安全点検など安全管理については、安全主任を中心に学校安全計画の原案を策定し学校行事に位置づけられている反面、具体的な安全指導（安全教育）の推進や予防対策は各担任に任されているのではないだろうか。そんな中、養護教諭は、学校危機対応において、子どもたちの心身状態を把握し、事件・事故の発生や大きな傷病発生の防止に努め発信し続けている。時に、子どもの安心感、安全感の獲得や自己コントロール感の回復を目標として学校安全に取り組んでいる。また、学校安全は、主に事件・事故による被害を防止することに注目されがちだが、学年が進むにつれて加害という側面にも目を向けていく必要がある。そのため、学校安全を推進する上では、健康教育との連携がきわめて重要になると考えている。

学校危機対応と養護教諭の役割を考える際に、注目するのは、2008年1月の中央教育審議会答申である。文部科学大臣の諮問内容『子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について』の中で、「養護教諭は、学校保健活動の推進に当たって中核的な役割を果たしており、現代的な健康課題の解決に向けて重要な責務を担っている。」と述べている。近年の社会的な問題となっている学校危機（いじめや児童虐待等）への対応に当たっても、養護教諭はその職務の特質からいじめなどの早期発見・早期対応を図ることが期待されており、これらの課題を抱える子どもへ

の対応において養護教諭は最新の知見を提供し取組を支援することが求められている。また「安全については、子どもが安全に関する情報を正しく判断し、安全確保するための行動に結びつけることができるようにすること、すなわち、自他の危険予測・危機回避の能力を身につけることができるようにする観点から発達段階を踏まえつつ、学校教育活動全体で取り組むことが重要である。」と明言している。

上記のことを概観すれば、養護教諭自身が感じている課題や、日頃抱えている疑問など意見交流する学び合いの場においては、誰もが何らかの「ヒヤリハット」を体験したことがあり、その後の対応や予防策についての悩みを抱えていることは容易に想像できる。

3-2 学校で行うリスク・マネジメント教育を考える

3-2-1 予防のプロセスとリスク・マネジメント

本論文におけるリスク・マネジメントは、安全教育が一次予防に相当し、学校安全管理は二次予防、三次予防を危機管理体制で構成している。一部クライシス・マネジメントの段階でもある二次予防は、危機に早く気づき、迅速な対応で被害を最小化することを目標にしている。そして、二次被害を出さないように配慮をする。二次予防の取組によって、適切な応急手当てが施されれば、予後が良好という結果につながる。二次予防が適切に実施されることで三次予防に円滑に移行できる。

三次予防は、安全感と安心感を回復することを目標にするが、その前提となる回復過程の条件として、安全・安心な環境を創出して維持する必要があると考えられる。具体的には、一次予防に掲げた内容が徹底して実施されることであり、三次予防は再発防止策の強化とも言い換えることができる。一般学校の取組における学校危機とは、他校の事例であっておそらく事件なんか起こらない・不審者は来校しない・子ども同士でけんかになったり、図工の時間に彫刻刀やカッターナイフでけがをしたりすることはない、もしけがをしても軽いかすり傷くらいだろうととらえがちである。しかし、大きなけがや誰か亡くなるような事件や事故が起こった学校の三次予防では、再発防止策が強化されており、個々の児童生徒の心理や回復の過程を考慮しながら、例えば、授業中のカッターナイフや包丁の取扱いについて全教職員間で安全管理を徹底し、安全と安心を確認して慎重に取り組まねばならない。

3-2-2 三段階の予防の相互関連性とリスク・マネジメント

本項では、三段階の予防の相互関連性と教訓の重要性について理解を深めるために、アメリカ教育省による学校危機対応の円環モデル（図3-1）を示す。一次予防から三次予防までの三種類の予防が相互に関連し、左上の Prevention-Mitigation から始まり、右の Preparedness、その下の Response、そして左の Recovery へと順次進みながら循環していく図になっている。

Prevention-Mitigation は「予防」と「緩和・軽減」のことで、脆弱な人々と状況、校舎

内で問題や課題が起こりそうな箇所を早期に発見して対策をたてて対応する。

Preparedness は、準備や備えにより危険を減らして安全を保持し安心感を担保することを示し、ここまでが一次予防の範囲となる。右下にあたる3番目の領域は、何かの対応事案が発生した場合の初期対応であり二次予防にあたる。例えば、印刷作業で切り傷ができた場合にさっと傷テープを取り出して、傷口にテープを巻く対応をするのが **Response** にあたる。迅速な対応に必要なことは、これまでのひやりハッと体験や対応経験を生かし、つまり、教訓をもとに、起こりそうなことを想定して、予め、筆箱やポーチの中に傷テープを用意しておくことである。遠足の前日に、救急箱の中に十分な量の消毒液や包帯が入っているかどうかを確認しておく準備を **Preparedness** の段階でしておけば、**Response** の段階で適切な対応ができる。つまり本番で成功するためには教訓を生かした前段階の準備が大切だという発想を持つことである。

そして、回復期にあたる三次予防である **Recovery** では、児童生徒と教職員を含めた大人への効果的な支援のためにも準備をしておく必要がある。例えば、けがで入院していた生徒が学校に復帰してくる場合、完治して戻ってというより加療中であって個別な支援が必要なことが想定される。実際には、トイレ・階段・鞆などの荷物・ドアを開けて支えるなど、学校への再適応が円滑に進み、順調な回復につながるような支援が期待される。再発防止策を含めた **Recovery** にむけた対応ができ、次のステップの **Prevention** から **Preparedness** までの平常時の準備と備え、リスクへの気づきから早期の対応に活用していくという循環が留まることなく続き、さらにより良い備えや適切な対応により学校安全が実践される。

3-3 ヒヤリハット体験と学校危機対応（まとめ）

学校危機対応の課題を検討しようとする際には、図3-1のアメリカ教育省による円環モデル理論とヒヤリハット体験を照らして三段階の予防プロセスに注目してみる。

ヒヤリハット体験に注目して三段階の予防を概観すると、一次予防の過程では、リスクに気づいた際、リスクの除去の取組みのなかで体験されることがある。また、二次予防における対応では、救命救急処置、急な判断を求められる状況のアセスメント、学校側の組織的対応体制などの状況で体験されることがある。さらに、三次予防の実践においては、中長期の対応になることによって、関係者間の引き継ぎや情報の共有、回復の個人差への対応等の場面でヒヤリハットが体験されることがある。

さまざまな事案で経験した事柄、つまり、数々のヒヤリハット体験や対応経験を受けとめ分析して課題を明確化していかなければならないと考える。そのためには、発生状況・経過・対応・結果について記述され、それをもとにヒヤリハット体験の原因を特定する過程を積み重ねていく。ヒヤリハット体験で得られた教訓が共有され、実際的かつ具体的な実践につなげていく必要がある。それは、準備や点検を確実にすることや適切な想定や正確なアセスメント、状況分析ができるように確実な知識を身につけ、リスク・マネジメント能力を向上させることに結びつくと考えている。

この過程で導かれたヒヤリハット体験の教訓が、アメリカ教育省の円環モデルに示されるように、Response と Recovery から次のステップである Prevention から Preparedness までの平常時の準備と備え、そして、リスクへの気づきから早期の対応に活用していくという循環が留まることなく続き、さらにより良い具体的で実際的な備えや適切な対応により学校安全の実践が展開されていくのである。



図 3-1 アメリカ教育省による学校危機対応モデル
(U.S. Department of Education Office of Safe and Drug-Free Schools 2003)

<参考文献>

- 1) 沼田稔, 医療事故防止の砦としてのヒヤリ・ハット報告.39 (01), 医薬ジャーナル社, 2003, pp.35-37,
- 2) 伊藤琴恵, 大原榮子, 黒澤宣輝 . 養護教諭の救急処置能力向上法に関する研究. 救急処置対応能力を向上させるためのチェックリストの検討. 名古屋学芸大学短期大学部研究紀要, 8,2011, pp.74-87
- 3) 瀧野揚三「危機介入に関するコーディネーション, 学校心理士の実践 幼稚園・小学校編」, 北大路書房, 2004, pp.123-136
U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools 2003 *Practical Information on Crisis Planning: A Guide for Schools and Communities.*
- 4) 瀧野揚三・八木利津子「学校危機管理とひやりハット体験」『心とからだの健康』, 健学社, Vol.18, No.194, 2014.4, p.59

第4章 ヒヤリハット事例におけるリスクの実態調査

本章では、小学校における在籍児童及び養護教諭と子どもを取り巻く地域ボランティアを調査対象にヒヤリハット調査を行い、回答内容の分析から、学校がどのような健康課題を有しているのか具体的な実態について取りあげる。

4-1 調査の目的

- (1) 学校管理下の傷病において、重大傷病の背景にはヒヤリハット事例が多数あることやその危険要因を検証する。
- (2) 学校管理下で起こりうる危機について傷病発生前の対応を検討するために、身近にあるヒヤリハット体験を集め、事前の危機管理に必要なことを調査し、児童や教職員の危機対応の課題を明らかにする。

4-2 児童のヒヤリハット体験調査

児童目線のヒヤリハット体験を知ることで、「子どもの立場でヒヤリハットを考慮する」必要性について検討し、安全指導の立案につなげる。

小学校の児童を対象に行った調査結果を示し、一次予防の視点で児童のどのような行動が事故を防ぐのか考察し、学校安全としてできることを再考したい。

ここでは、学校規模における傾向と現況を把握すべく小規模小学校 A 小の 3 年・4 年生児童対象に聞き取り調査と大規模小学校 U 小の児童対象に質問紙調査を行った結果を述べる。学校事情によって、児童が体験するヒヤリハットに違いがみられるかどうか等、学校規模や学校環境における傾向と現況の違いについて考察を行った。

4-2-1 小規模小学校の児童を対象にした調査内容と結果

調査時期は、2014 年 1 月で、A 小学校の 3 年と 4 年計 70 名を対象に「ヒヤリハット体験」の聞き取り調査を行い、ヒヤリハット事例 79 事例を収集した。

A 小で中学年を対象に調査した理由は、①保健学習の開始学年であること、②関係機関との連携による交通安全教室が 4 年で開催されること、③ヒヤリハット体験の意味を理解し自ら明確に答える発達段階であること、④5 年生の保健学習単元「けがの防止」を効果的に進めていくための前段として安全指導を位置づけた背景があげられる。

調査結果は、学校施設内で 58.2%の事例が発生し、学校外では 41.8%の事例が発生した。その内訳をみると、学校内の発生場所については、運動場が 26.6%と多く、沢山の児童が一堂に集まる活動場所であるためと予想される。次いで、廊下が 12.6%、教室が 8.9%、階段と中庭が同率で 5.1%と続いた。一方、学校外では、通学路が全体の発生場所の中で最も多く 27.8%を占めた。近所の道路の 8.9%と合わせると路上でのヒヤリハット体験が最多件数で頻出した。その他は、家（付近含む）が 3.8%、学校外のグラウンドが 1.2%みられた。

以下に発生場所に注目して、その割合を表 4-1①に示し、主な事例等を表 4-1②に示す。

表 4-1①小規模校児童のヒヤリハット場所別割合

発生場所	発生割合
道路（通学路含む）	36.7%
運動場	26.6%
廊下	12.6%
教室	8.9%
階段	5.1%
中庭	5.1%
家・学校外グラウンド	5.0%

体験事例については、表 4-1 ①に示した発生場所別に割合が多い順に、頻出コードを固有名詞と行動のコード別に分類し、主な記述を表 4-1 ②にまとめた。その中で、注視した記述は、通学路の「自転車」というコードで、79 事例中 10 事例と他コードを上回り 12.7% を占めた。

表 4-1② 小規模校の発生場所別体験例

体験場所	頻出コード (固有名詞)	頻出コード (行動)	児童が記述した体験例
通学路	自転車 10 信号 6 へんな人 4 知らない人 3	ぶつかる 7 当たる 7	・自転車の多いところによそ見をしていて気づかず当たりそうになった。・自転車で目を閉じて乗ったら、電柱に当たった。・自転車にぶつかり、自転車をとばしていたら、交差点でも車にぶつかりそうになった。・左右をみていなくて、自転車にぶつかりそうになった。・自転車のタイヤが車のタイヤの間にはさまる。・へんな人に自転車で追いかかれた。・道を走っていたら、右横からきた自転車に当たった。・友人とけんかしたまま、赤信号を渡ろうとしたとき、車に気がついた。・登校途中で走っていて車を運転している人に怒られた。・道端でグルグルおどっていたら、足をひねってしゃがんだら自転車が前から来た。・友人宅へ行く途中に知らない人に声をかけられた。・青信号を渡ろうとしたら、車がつっこんできて当たりそうになった。・知らない人から道で名前を呼ばれた。・道路でしゃべりながら信号待ちをしていたら、おばさんにきつく注意された。・友だちの家から帰ったら、変なおじさんがいた。・帰り道走っていたら、こけて、ひっくりかえり、道路で頭を打った。
運動場	遊具 8 ボール 6 上級生 5	当たる 6 おにごっこ 5	・ぬれたボールが突然飛んできた。・水たまりで汚れたボールが顔面に飛んできた。・上級生が投げたドッジボールが顔面に当たる。・上級生の蹴ったボールが顔に当たる。・上級生の投げたボールが、つき指していた手に当たった。 ・のぼり棒で友だちと落ちたけれどタイヤがあって助かった。・のぼっていたら、足がすべってぶつかり落ちそうになる。・ジャングルジムから落下。・ジャングルジムの降り方がわからない。・鉄棒で頭から落ちそうになったとき。・歯をけがした人と接触して、おにごっこをして当たりそうになった。・おにごっこをして逃げていると、上級生とぶつかり、跳ばされた。・目の前で上級生が走ってきてぶつかる。・雨上がりだったから総合遊具ですべておちそうになった。・木の枝を友人と堀り合って、枝が当たりそうになった。・友人に洋服の首のところをもたれて、首が絞まりそうになった。

廊下	友だち 4 そうじ 3	走る 6 ぶつかる 6	<ul style="list-style-type: none"> ・朝休みに走っていて体がぶつかる。・友だちがドアを開けたら、頭に当たった。・廊下で、友だちが上級生とぶつかるのを見たとき。・誰かが走ってきて、手が目に当たる。 ・おにごっこをしていて、止まろうとしたけど止まらず、ガラスにぶつかり割れたとき。・廊下前のすのこでつまずきこけた。・そうじ時間、ほうきをふりまわしていた人を見たとき。・走っていたら、ぞうきんがけの台で足と腰をぶつけた。・勢いよくぞうきんがけして走っていたら床面でとげが刺さる。
教室	ガラス 4 机 3	当たる 4 ぶつかる 4	<ul style="list-style-type: none"> ・コンテをけずり、かけらが目にとぶ。・ガラスを割って顔面に当たりかけた。・ガラスの窓に腕が当たる。・机の間に手をはさむ。・誰かが走ってきて、机の間にぶつかる。 ・じゃれあいからけんかがエスカレートし机に頭が当たりかけた。
階段	階段 4 足 3	すべる、 落ちる、 後ろから 各 3	<ul style="list-style-type: none"> ・後ろから誰かが走ってきて、足がすべって落ちた。 ・階段でつまずきすべって、落ちそうになった。 ・階段で後ろからおされた。
校庭・ 中庭	ボール 2 友だち 2	けんかした 2	・友だちとボールの片付けでけんかになり、なぐられそうになった。・友だちに髪の毛をひっぱられた。・長イスがあって、遊んでいたら、ガタガタとなる。
家のま わり・ 家	夜音 4 虫 2	おこられた 2	<ul style="list-style-type: none"> ・夜リコーダーをふいていたら、近所の人におこられた。 ・夜、ピアノの練習をしていたら、近所の人に注意された。 ・洗濯物を取り込んでいて「蜂が逃げた」と母に言われたとき。・ヤンキーみたいな人が、家の近所にいて目の前を通った。
学校外 のグラ ウンド	習い事 2 サッカー 1 野球 1	ぶつかる 2	<ul style="list-style-type: none"> ・ホームランをうたれたとき（所属の少年野球チームで）。 ・サッカーの練習をしていて、知らない大人の体にぶつかったとき。

4-2-2 大規模小学校の児童を対象にした調査内容と結果

調査時期は、2015年11月～12月で、U小学校の1年～6年600名の児童を対象に「ヒヤリハット体験」の自記式アンケート調査を実施した。（有効回答455名・回収率75.8%）

その結果、表4-2②に示したように369件の体験事例を収集した。体験無しを含めた全体回答数のうち、学校内が178件の36.4%で、学校外では191件の39.1%発生しており、学校外での体験のほうが多かった。その内訳をみると、学校内の発生場所については、階段が20.3%と多く、次いで運動場が14.3%、廊下は7.5%、教室と校庭が2%前後とわずかであった。一方、学校外では、近所の道路が2割強（道路19%と歩道2%）と全体を通して最多件数を占めた。その他は、家（階段を含む）での体験が15%、公園が3%と学校外のグラウンドやプールが共に2%と続いた。通学路の4.5%を含めると道路上でのヒヤリハット体験数は合わせて25.6%と最も発生頻度が多いことが把握できた。（表4-2③）

表4-2 ① 学年別校内外のコード数

学年	校内コード数	校外コード数
1年	24	24
2年	26	27
3年	16	24
4年	17	45
5年	45	54
6年	22	38
計	150	212

表4-2 ② 学年別発生件数表と割合

学年	有効件数	校外(%)	校内(%)	無し(%)	無回答	調査人数
1	75	17(22.7)	18(24.0)	40(53.3)	25	100
2	67	28(41.8)	27(40.3)	12(17.9)	33	100
3	97	37(38.1)	46(47.4)	14(14.4)	3	100
4	66	31(47.0)	19(28.8)	16(24.2)	34	100
5	87	31(35.6)	48(55.2)	8(9.2)	13	100
6	97	47(48.5)	20(20.6)	30(30.9)	3	100
計	489	191(39.1)	178(36.4)	120(24.5)	111	600

表 4-2 ③ 大規模校児童のヒヤリハット発生場所別割合

学校外発生場所	発生割合	学校内発生場所	発生割合
道路	18.8%	階段（学内）	20.3%
自宅	12.0%	運動場	14.3%
通学路	4.5%	廊下	7.5%
家の階段	3.0%	校庭	2.3%
公園	3.0%	教室	1.5%
歩道	2.3%	その他（学内）	2.3%
プール	2.3%		
その他（学外）	6.0%		

表 4-2①の学年別コード表により、ヒヤリハット体験数に伴ってどの学年のコード数も学校外が多いことはわかったが、小学生の危険行動について課題を見出すために、学年別に頻出コード名を校外と校内に分けて、頻出度順に分類を試み、各学年の傾向を把握した。

以下、各学年の頻出コード表によれば、低学年の校外コードは「自転車」の頻出度が最も高く、校内では「走る・ぶつかる・こける」が上位を占めた。1年生では、校内の頻出コードの上位に高学年というコードがみられたことが特徴的であった。（表 4-3、表 4-4）

表 4-3 1年頻出コード表

1年頻出コード表

頻出度	校外コード名	件数	校内コード名	件数
1位	自転車	7	走る	5
2位	ひかれそう	4	高学年	4
3位	二段とはし・飛び出す	3	ぶつかる・遊具	3
4位	つまづく・落ちる・こける・石・車	2	当たる・こける・おにごっこ	2
5位	おされる・ころぶ・もうスピード・うしろ・突っ込む・すべる・おばあちゃん・おとうと・お兄ちゃん・けが・ボール・曲がる・かど・ともだち・ズボン・やぶれる	1	ボール・人・飛び出す・お兄ちゃん・足・すべる・こわい・走る・曲がる・水・階段・のぼる・落ちる・降りる・遊ぶ・悲しい・おされる	1

校外	件数	校内	件数	時間(校外)	件数	時間(校内)	件数
道路	8	運動場	7	休日	6	中間休み	5
家・階段	7	廊下	6	放課後	2	昼休み	4
児童館・庭	各1	階段	2	夏休み	2	休憩時間	3
		図書館・校庭・教室	各1	不明	7	放課後	1
		体育	1				
		不明	4				

表 4-4 2年頻出コード表

2年頻出コード表

頻出度	校外コード名	件数	校内コード名	件数
1位	自転車	11	階段	11
2位	階段	8	こける	9
3位	こける・落ちる	6	ぶつかる	6
4位	ぶつかる・ひかれそう	5	走る	5
5位	友だち	4	一段飛ばし	4
6位	こわい	3	名札・おされる・すべる	3
7位	つまづく・夢・止まる	2	のぼる・落ちそうになる	2
8位	公園・花火・車・映画村・エスカレーター・当たる・押される・三段飛ばし・ねこ・頭・いす・ボート・おばけやしき・ユニバ・プール・アトラクション	1	突き指・靴箱・けが・友だち・打つ・ボール・当たる・総合遊具・頭・ひざかっくん・柱・よそ見・二段飛ばし・4年生	1

校外	件数	校内	件数	時間(校外)	件数	時間(校内)	件数
道路	13	階段	12	夏休み	6	中間休み	6
家	6	廊下	9	日曜日	4	休憩時間	6
映画村	2	教室	3	土曜日	3	昼休み	4
川・公園・デパート・自分の部屋・ユニバ・芝政ワールド	各1	運動場		下校時	2	放課後	4
				不明	13	不明	7

中学年と高学年の頻出コードにおいても、共通の傾向がみられ、校外では「自転車」が最も多く、校内では、「ぶつかる」が上位を占めた。その中で、4年生のみが頻出度トップは自転車ではなく、プールや自宅等であった。しかし、校内の頻出場所に注目すると、4年生以上は、階段と述べており、学年が進むに連れて、階段や廊下での危険行動が想像できる。それに伴い、校内頻出コードには「こける」「ぶつかる」「ふみはずす」「一段とばし」「落ちる」「すべる」等、階段や廊下での行動を連想させるコードが頻出した。（表 4-5～8）

表 4-5 3年頻出コード表

3年頻出コード表

頻出度	校外コード名	件数	校内コード名	件数
1位	自転車	11	ぶつかる	18
2位	車	7	落ちる	11
3位	ぶつかる	6	総合遊具	7
4位	習い事	5	遊ぶ	6
5位	こける・落ちる	4	走る・ボール・こける	4
6位	のぼる・帰る・ひかえる	3	当たる	3
7位	当たる・ボール・ガレージ	2	おされる・のぼる・すべる・歩く	2
8位	バイク・サッカー・ピアノ・急ぐ・坂道・おされる・わたる・タクシー・ねこ	1	つまづく・すべる・おにごっこ・下級生	1

表 4-6 4年頻出コード表

4年頻出コード表

場所(校外)	件数	場所(校内)	件数
通学路以外の道路	16	階段	17
通学路	6	運動場	17
自宅	5	廊下	8
家の階段	4	校庭	3
公園	3	教室	1
友人宅	1		
ガレージ	1		
横断歩道	1		

頻出度	校外コード名	件数	校内コード名	件数
1位	プール・ぶつかる・自宅	4	階段	8
2位	自転車・階段・お風呂・おぼれる	3	ぶつかる	5
3位	走る・遊ぶ・落ちる・急に・車・こわい・夜	2	すべらせる・足	3
4位	お兄ちゃん・映画村・ユニバ・音	2	走る・落ちそうになる・こける・歩く	2
5位	シャワー・あひる・しんどい・ふまれる・ひかれる・まっすぐ・すべる・ころぶ・大きい・公園・ブランコ・妹・赤ちゃん・電気・包丁・そろばん・まっすぐ・かみなり・雨・マンホール・信号・運転手・デパート・おばけ学校・ローラースケート・観覧車	1	ふみはずす・つっこむ・つまづく・走る・1年生・いす・ふねこぎ・スピード・給食当番	1

場所(校外)	件数	場所(校内)	件数
自宅	10	階段	11
道路	9	廊下	2
プール	3	図書館・教室・東門・校舎内	各1
ユニバ・映画村・歩道	各2		
公園・海・デパート	各1	踊り場・運動場	

表 4-7 5年頻出コード表

5年頻出コード表

頻出度	校外コード名	件数	校内コード名	件数
1位	自転車	18	こける	11
2位	ぶつかる	9	ぶつかる	9
3位	こける	7	走る	8
4位	曲がり角	5	すべる	5
5位	スピード・車	4	一段飛ばし・落ちる	4
6位	階段・バイク・曲がる・すべる・おぼれる・足・走る	3	降りる・足・すべらせる	3
7位	つまづく・信号・ボール・雨・急ブレーキ・電柱・落ちる	2	曲がり角・夏休み・プール	2
8位	スマホ・キックボード・下敷き・シャワー・いす・おじいちゃん・おちかける・ロープウェイ・空手・ジャンプ・給・なめる・両手はなし・当たる・車・ひかれそう・横断歩道・近所・のど・ラジコン・タイヤ・サンダル・ペダル・ガレージ・たちこぎ・シートベルト・よそ見・ハチの巣・さされる・一段飛ばし・ブランコ・石・サッカー・シュート	1	当たる・倒れる・雨・楽器・前のめり・石・水・サッカー・痛い・飛び降りる・つまづく・給食当番・のぼる・尻もち・ドッチボール・背中・男の子・遊ぶ・組み体操・水当番	1

表 4-8 6年頻出コード表

6年頻出コード表

場所(校外)	件数	場所(校内)	件数
道路	18	階段	21
公園・プール・家の階段	各2	廊下	14
車内・体育館・通学路・ロープウェイ・お風呂・魚釣り場・科学センター	各1	運動場	9
		プール・理科室・校庭・体育館	各1

頻出度	校外コード名	件数	校内コード名	件数
1位	自転車	16	こける	4
2位	車	12	ぶつかる	3
3位	落ちる	10	曲がり角・落ちる	2
4位	階段	8	ふみはずす	
5位	飛び出す	5	すべる・ジャンプ・友だち・目・遊具・おされる・落ちる・打つ・組み体操・練習・バランス・泣き出す・遊ぶ・いきなり・急に驚かされる	1
6位	横断歩道・ひかれる	4		
7位	ブランコ・曲がり角・スピード・すべる	3		
8位	こける・人・習い事・滑り台・電車・子ども・かべ・赤ちゃん・線路・軽トラック・おぼれる・当たる・低学年・バイク・信号・おにごっこ・コンクリート・弟・耳・手術・手・遊具・二人乗り・横断交差点	1		

場所(校外)	件数	場所(校内)	件数	時間(校外)	件数	時間(校内)	件数
道路	24	階段	11	下校中	4	昼休み	4
家	8	廊下	5	登校中	3	中間休み	4
公園	5	運動場	4	夏休み	3	体育	1
友人宅・コンビニ・病院	各2			不明	37	不明	11
海・映画村・地下鉄・寺	各1						

4-2-3 児童を対象にした「ヒヤリハット体験」事例に関する考察

A 小学校児童の聞き取り調査から、学校内の場合は運動場での事例が一番多く予想通りであった。運動場は、人と活発に交流する場であり、運動や遊びの場であることから、必然的である。それに伴い、校内では相手のあるケースが多かった。一方、学校外の場合は、個人の行動による「ヒヤリハット体験」のほうが目立ち、気にかかる。さらに、気にかかる傾向の一つは、校内より校外での体験が過半数を占めたことである。学校外が多いという数値だけに注目すれば、外でよく遊んでいるからだろうかと予測できるが、実際はそうではない。道路で一人過ごしている時にふりかかった出来事が多い。

U 小学校のアンケート調査からは、学校内の場合は階段での事例が最も多かった。これは、児童数の多さが関与していると推察する。階段でのヒヤリハット体験については、各学年のコード表に照らすと一段とぼしによるものや「おちる」「すべらせる」「ふみはずず」のコードが伴って多くみられ、個人の不注意な行動に関わっている。A 小学校と共通していた点は、学校外でのヒヤリハット体験が過半数を占めていたことである。

A 小学校では、全体を通して通学路を含む道路での「ヒヤリハット体験」が 4 割弱占めていた。U 小学校では、道路での事例が 25%と全体の 4 分の一を占め、やはり全体の中で突出して多い場所であった。校外体験の 54.3%が道路上の事例であった。いずれも、交通違反となる自転車二人乗りでのヒヤリハット体験は少なかったが、道路上での体験が最も多く具体的に沢山の事例が挙げたことは、児童にとってリスクが多発する場所と言っても過言ではない。頻出コード表からは自転車に関わる体験が 4 年を除き最多コードであり、自転車に関わる体験が校外体験の 191 件中 64 年と 33.5%を占め、目立ったことと、走行中の不注意や走行により衝突するケースが多いことに注視すべきであろう。学校管理下では命の危険が及ぶ自転車運転に関わるリスク行動の予防に取り組むことが必務と言える。

2013 年 12 月には、自転車利用者対策に関わる道路交通法が改正されて、これまでの路側帯通行から道路の左側部分に設けられた路側帯に限定され、道路上での危険は山積している現実を児童の声から実感できた。どのような行動が事故や事件を防ぐのか予防的視点で「健康行動」の指導に当たる必要性があろう。交通事故による死亡率は全国的に減少傾向にあるものの、学童期の死亡理由のトップは不慮の事故であり、そのうち、交通事故による件数が最も多い。子どもの数が年々減っている中で、交通事故の死亡者数がここ数年横ばいという推移は、子どもが巻き込まれる危険性は増えているという見方もできる。交通事故総合分析センター「交通統計」2012 年のデータによれば、7 歳～12 歳の 27,726 人中、どんなときに交通事故で負傷したかについては、自転車運転中が 41.5% 自転車同乗中が 33.4% 歩行中が 24.3% その他 0.4%となっており、自転車に乗っていて事故に遭遇するケースが 7 割をしめている。自転車乗用中の交通事故件数 2,503 件の内訳をみると、安全運転義務違反が 1,000 件以上、一時不停止が 650 件以上ある。また、歩行者の違反別交通事故件数を調べると、7 歳～12 歳の第 1 当事者 522 件中、飛び出しによる交通事故が圧倒的に多く 300 件を超えており、次いで信号無視が 70 件ほどに至っている。

家庭や教職員へ情報提供するため子ども（幼・小・中）の事故の特性を以下にまとめる。

- ・学齢が上がるにつれて、自転車に乗っていて事故にあうケースが増えている。
- ・自転車事故の発生場所は交差点が7割である。
- ・出会い頭事故が圧倒的に多く、原因は、法令違反で安全不確認の割合が最も高い。
- ・幼・小は午後3時～6時の放課後の時間帯が最も多く、全体の半数以上を占めている。
- ・土日・祝日の発生率が大人に比べて高い。
- ・発生状況は、小学生は訪問・受講（習い事・塾）、幼児は娯楽・散歩が多く、中学生は登下校中の事故が4割近い。
- ・学齢が高くなるにつれて、雨の日の事故の割合が高い、これは、中学生の通学に自転車を利用することも関係している。
- ・歩行中では、どの学齢層も6～7割が横断歩道の横断中の事故である。
- ・歩行中の小・中学生の事故は、登下校中の割合が一番高い。

自転車運転中の死傷者が最も多いことと交差点で安全確認や一旦停止をしていないということが安全指導の重要なポイントになると考える。子どもの歩行中の死傷事故は、小学校低学年が最も多く、次いで幼児になっているため、低学年に対する注意喚起及び登下校の安全指導は不可欠である。本調査時期である2014年度の上半期の状況からは、子どもの交通事故のうち自転車乗用中の事故が56.3%を占めている現状はじめこれら子どもの交通事故の傾向や特性を養護教諭が、しっかり受け止め、児童の危険行動やヒヤリハット体験と重ね合わせて指導内容を検討していくことが大切である。

これからの安全教育においては、児童の生の声から明らかになったキーワードをできるだけピックアップして、児童にとって身近な話題を使った自作の教材づくりが重要になる。例えば、親子で安全マップを作成し、各家庭が持ち寄り大きな安全マップに拡大して参加型で学んだり、子どもの体験をケーススタディにアレンジして、ワークをしたりする工夫が考えられる。何よりも、児童たちにとって身近な「ヒヤリハット体験」を把握し、自分の命や健康を守ることに真剣に考え、危険回避の対処法を自分たちの体験を活かして提案（発信）できるような学習活動の工夫を重要視する。

4-3 養護教諭のヒヤリハット体験調査

ここでは、養護教諭目線のヒヤリハット体験を知ることで、「養護教諭の立場でヒヤリハットを考慮する」必要性について検討する。回答内容の分析から、健康教育の中核を担う養護教諭ははじめ学校の教員がどのような健康課題を有しているのか具体的なリスクの実態について取りあげる。そして、二次予防の視点から、これまで体験した救急処置対応の中から、ヒヤリハット事例を抽出する。所定の様式で事例の原因・対象児童の学年・性別、発生日時、発生場所、状況、対処、経過と事例の気づきや課題、改善策を回答し、それらを集約することで、事前の学校危機管理に必要なことを明らかにし、養護教諭の専門性からリスク・マネジメント教育計画に生かすことを目的として質問紙調査を実施する。

4-3-1 調査方法と内容

(1) 調査時期：2014年6月～8月

K市小学校の養護教諭12名対象(学校規模、経験年数のバランスを勘案して抽出)にヒ

アリングを行い、ヒヤリハット事例を収集する。属性は表 4-9 に示す。調査項目は、【所定の調査様式に事例の原因、事例対象児童の学年・性別、事例発生日時、発生場所、状況、対処・経過、事例の気づきや課題と改善策】である。また、ヒヤリハットの原因別調査では、ア応急処置に関わること イ保護者対応に関わること ウ連携に関わること エ学校体制・組織に関わること オ環境に関わること カ教育活動・その他の6項目に分類した。

(2) 調査時期：2015年6月

ヒヤリハット事例で最も上位を示した食物アレルギー対応について、K市栄養教諭80名全員(中・高・特別支援学校は配置無し、小学校2～3校兼務)を対象に自記式によるアンケート調査(有効回答73名、91%回収率)を行い、危機対応の現状を捉える。質問項目は、【食物アレルギー対応委員会開催の有無、対応委員会の構成メンバー、食物アレルギー除去食の実施の有無、食物アレルギー対応の課題(自由記述)、除去食実施の有無、教職員研修実施校において良かった点(自由記述)】である。

(3) 調査時期：2015年6・7月

(1)の養護教諭12名を対象に食物アレルギー対応の課題について質問紙とヒアリングによって養護教諭が考える課題を明らかにし、食物アレルギー対応を中心に学校全体で取り組む危機対応の予防策を検討する。質問項目は、【児童数,アレルギー児童数,アナフィラキシーショック発症児童数,エピペン処方者数,学校生活管理指導表の提出者数,アレルギー対応に関わる課題とその事由】である。

表 4-9 調査対象の養護教諭の属性(性別：A～L女性)

	2014年6月現在											
養護教諭	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
児童数	974	974	299	307	542	866	866	477	384	657	395	286
経験年数	29	14	20	30	31	3	32	4	28	11	5	6

4-3-2 倫理的側面に関する配慮

本調査を実施するにあたり、当該学校関係者と対象所管の教育委員会で倫理的配慮について検討した。調査研究協力者には情報の厳守や不利益等の説明を行い、質問紙提出およびヒアリングにより本研究の承諾を得られたものとする旨について同意を得て実施した。

4-3-3 調査結果

(1)ヒヤリハット事例のヒアリングによる課題

ヒアリング調査から75事例が集まった。その中から飲食に関連する事例が、75事例中症例11件抽出された。ヒヤリハット事例の主たる原因として一番多かったのは、既往歴等情報が得られなかった事例、来室までに時間を要した事例、応急手当後に急変した事例、早期受診の判断が遅れた事例等「ア応急処置に関わること」で全体の26.7%を占めていた。次に担任の認識不足による既往症に対する理解の低さ、健康観察の情報漏れ、養護教諭不在時の対応問題等「エ学校体制・組織に関わること」が18.6%であった。(表4-10)

調査結果からは、ヒヤリハットの回避は養護教諭だけでは困難であることが示された。原因を複数挙げているものが大半を占め、表 4-10 の原因欄に示すように原因を1つだけ答える養護教諭はみられなかったことから、ヒヤリハットと認識するには複数の要因が関わっていることがわかる。養護教諭が応急手当を入念に行ったとしても、教職員間の事前連絡や確認不足があったり、組織の支援体制が不確立だったり悪条件が重複する「ア応急手当・エ学校体制・組織」を原因とする事例が多く挙げられていた。(図 4-3)

原因別の具体例では、表 4-11 に示す通り、てんかん発作を繰り返す児童の保護者への連絡に時間を要する事例やアレルギーを有する児童の保護者が確認ミスで弁当持参し忘れた事例、さらには保護者によって代替食を学校に届けていたにもかかわらず教職員が教室へ届け忘れた事例等「ア応急手当とエ学校体制・組織」に関わることが上位を占めている。

発生学年をみると、低学年が 41.6%、中学年が、31.5%、高学年が、26.9%と、低学年のほうが高い率となり、成長・発達や体力等、まだまだ幼い低学年のほうが「危険行動」が伴いやすくリスクも高いと言える。

年齢別 (図 4-4) では、学校生活に慣れていない1年生が最も発生率が高く、小中ともに長期間の継続的な関わりから状態把握してきた最高学年の小学6年および中学3年生が低率である。

場所別 (図 4-5) では、学校全体の児童が活発に活動する場である「運動場」での事例が最も多く 36.3%、次いで教室が 27%みられた。その結果を反映した形で、時間帯別 (図 4-7) では、休み時間と授業中 (水泳学習含む) がそれぞれ同率の 34.2%をしめし、次いでアレルギー発症時等給食時間の事例が 13.6%あげられた。このことから、休み時間や体育の時間等児童がたくさん集まる「場所」や同学年に限らず他学年との接触率が高い「危険場所」という観点からのアプローチがいかに重要であるかがわかった。

種類別 (図 4-6) では、外科的事例が 5 割弱、内科的事例が 4 割となり、突然の傷病に対する的確な対応が求められる現実がみえた。とりわけ、内科的な事例の中でも突発的に発症するアレルギー反応に関わる事例が全体の 2 割を超えていた。「ヒヤリハット事例」75 事例中 16 事例と発生ケースが最大件数であったことから、教育現場では迅速なアレルギー対応が求められているとわかったので、以下にアレルギー対応の調査と考察を加える。

表 4-10 ヒヤリハットの原因内訳

n=75		
主たる原因	件数	%
ア応急手当に関わること	20	26.7
イ保護者対応に関わること	9	12
ウ連携に関わること	13	17.3
エ学校体制・組織に関すること	14	18.6
オ環境に関わること	11	14.7
カ教育活動・その他	8	10.7
合計	75	100

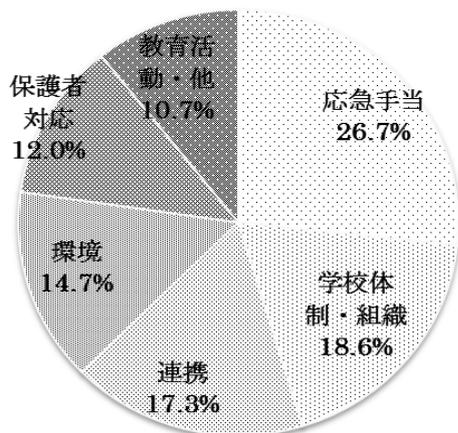


図 4-3 原因別「ヒヤリハット事例」

n=75

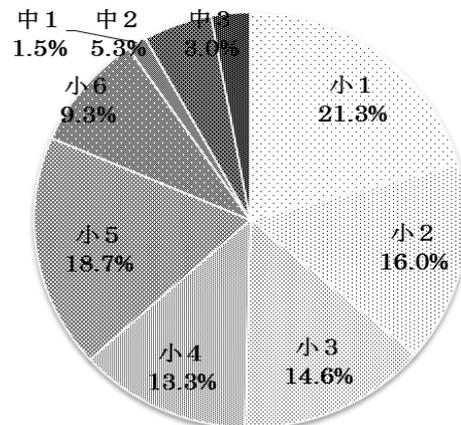


図 4-4 年齢別「ヒヤリハット事例」

n=75

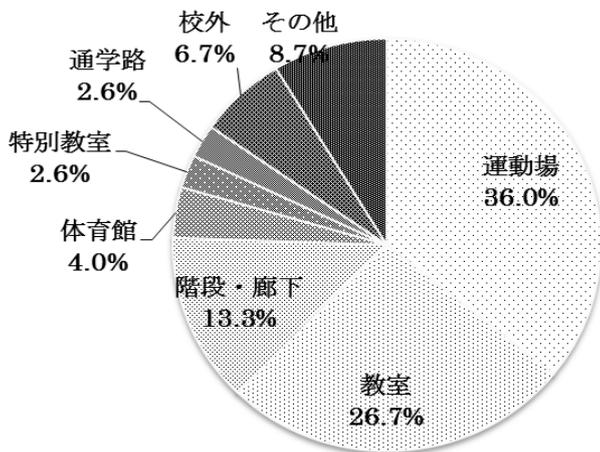


図 4-5 場所別「ヒヤリハット事例」

n=75

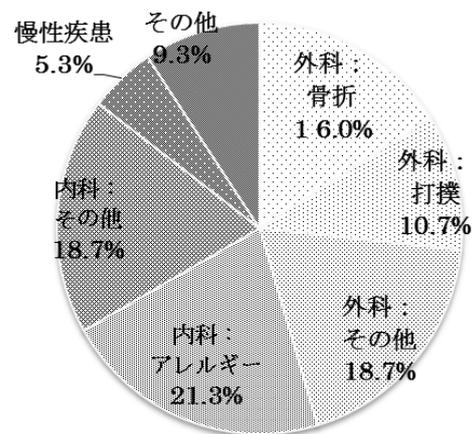


図 4-6 種類別「ヒヤリハット事例」

n=75

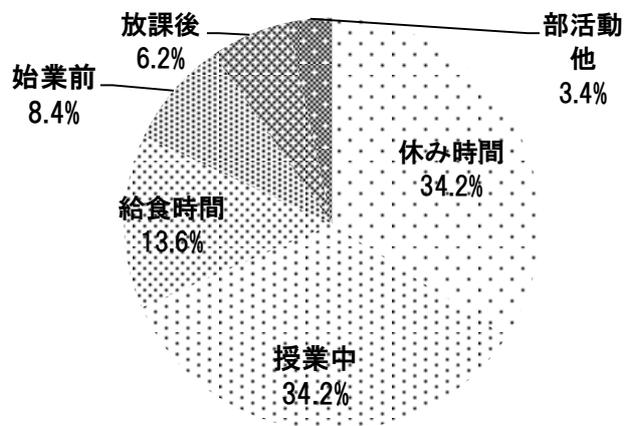


図 4-7 時間帯別「ヒヤリハット事例」

n=75

表 4-11

ヒヤリハット調査による飲食関連の事例（75事例中 症例11件抽出）

原因	校種 学年・ 性別	発生日時 (天候等)	発生場所	状況	対処・経過 (連携・事後措置も含む)	気づき・課題・改善策
ア・エ	小6・女	13:00 昼休み	教室	給食(夏野菜のあんかけごはんの具)に入っているナスを食べ、両腕、右足に痒みを訴え保健室に来室する。	発赤や腫脹なく、バイタルサインは安定していたため、ベッドで休み痒み部位を冷やし様子観察。事前情報がなかったが、家では痒くならないように、ナスを自分で避けて食べているとのこと。症状は軽いアレルギーが判明した。	食物アレルギーがある児童の把握・周知・対応の徹底と指導を行った。
イ・ア	小2・男	13:50	教室	卵・青魚・エビのアレルギーがあったため、卵除去の天津飯を食べた。その後、昼休みにアレルギー症状が出た。	食物アレルギーの受診歴なく、先生と呼ぶ人(宗教)にセロリを食べるといふと言われ毎食後セロリを食べていた。その日もセロリを食べ症状が発現。保護者に連絡し受診勧告するが検査など拒みアレルギーの有無がわからず。	緊急時は、救急車を呼び、受け入れのある病院に搬送します。という了承済。給食の除去食はせず代替食持参。除去食品にカニも追加した。
ア・ウ	中2・男	14:00 授業中	教室	5時間目の授業中、急に全身の蕁麻疹と気分不良を訴えた。	既往歴がなく急に全身の蕁麻疹と気分不良を訴えた。保健室近くまで来たが健康診断中だったので廊下で10分ほど待っていたのちに教員に発見され、保健室に来室。すぐに医療機関を受診し、運動誘発による食物アレルギーの発作と判明した。	生徒の来室方法の見直し、迅速な連絡・連携に努める。
ア・エ	小3・男	13:15 昼休み	運動場	給食後運動場で遊んでいたらじんましんが出てきたと来室。四肢にじんましんがみられたが、その他の症状はなかった。(自己判断で薬を飲んだ後来室)	食物アレルギーがあり、保護者との面談で、症状が出た場合は連絡を取り指示を仰ぐとしていた。そのため連絡を取ろうと保健室を退室して、児童を保健室で一人にしてしまった。	児童を一人にせず、常にだれかがいることを全教職員で話し合った。(アレルギーのある児童の対応の再確認)
エ・イ	小6・男	12:40	教室	香料アレルギーがあり、代替食のパンを母が職員室に届けたが、受け取った教職員が教室に届けるのを忘れてしまい、給食のパンを全部食べてしまった。	すぐに体調チェックし、保護者に謝罪。元気であれば部活もやらせて下さいとのこと。翌日より体調不良で1週間欠席。受診勧告するも病院には行かず、家で様子観察。3日後によく受診、血液検査もしていない。オーリングテストで香料アレルギーと診断された。	代替食は本人が職員室に取りに来る。もしくは、保護者が教室に届ける。中学進学に向けてアレルギーのある食品を食べないように自己管理面の指導強化した。
イ・エ	小2・女	13:30 昼休み	運動場	四肢・体幹にじんましん。時々咳込む。3時間目途中から軽度掻痒感あり、掻いていた。昼休みに運動場で鉄棒をした後、汗だくで教師に連れられ来室した。	アレルギーの既往なし。本人によると虫さされて腫れやすいとのこと。冷却、安静後、保護者に連絡すると用事があるため、1人で帰宅させると言われた。必ず大人が側にいるように説明し迎えを依頼した。	3時間目途中から本児がかゆがっていることを担任は気づき、さわらないようにと言っていたが、じんましんの経過観察を十分に行っていなかった。
ウ・ア	小5・男	12:55	教室	給食終了直後、本児は、机のフックに服が引っかかり転倒し、床面で頭部を打った可能性があった。一瞬意識を失った様子でクラスメートが保健室へ連絡に来た。	血管迷走神経失神症の既往があり救急セットを持参し駆けつけた時は、意識鮮明で体育座りをしていて。自ら深呼吸にて息を整えていたので、失神状態は軽度と判断。水分補給を行い、安心するよう声かけて落ち着いてから保健室で休養し、保護者と共にかかりつけの病院へ同行した。	校内の発症は初で今回は軽症であったが、3分以内意識回復がない場合は生命に関わる疾患のため、保護者・担任と連携し安全面の配慮や周囲の子どもへ事前指導が必要だった。
エ・ウ	小1・男	12:40 給食中	教室	甲殻類にアレルギーがある児童が、普段はお弁当を持参するが、保護者のチェックミスで弁当を持参しなかった。本人が、この焼きそばにイカが入っていると申告したため食べずに済んだ。	担任は、本人から申告を受けて、献立表を確認し食べないように指示した。ご飯をおにぎりにして食べさせた。	担任、養護教諭が、献立表のチェックを給食前に入念にするべきであった。
エ・ウ	小1・男	12:40 給食中	教室	鎖肛のため開通手術をしている児童で、こんにやくは消化が悪く食べられない食品であるが、少量摂取した。	少量摂取したことを保護者に連絡。児童の健康観察を十分に確保する。	担任、養護教諭が、献立表のチェックを給食前に行い保護者に確認するべきであった
エ・カ	小2・男	8:50 始業前	教室	う歯予防の一環で取り組んでいるフッ化物洗口の薬液を飲み込む。	職員室にて牛乳100CCを飲ませる。誤飲について指導する。その後は、健康観察を担任が十分に行う。保護者に連絡する。	安全管理を教職員に啓発し、担任へ留意事項の再確認する。
エ・オ	小4女	18:00	家庭	修学旅行先の校長の電話に校内から0-26(大腸菌感染症)と診断された女児について連絡が入った。	修学旅行中で、校内の健康状況の把握と本人の状況を確認、校長判断で養護も引率継続。帰校後、在籍学級を中心に健康観察・給食状況・当番活動等を調査し、保健所の消毒も細部に渡り、以後を毎日状況報告し感染予防に努め広がらなかった。	原因がすぐに判明せず校内が発生源ではないことが確定するまで、担任の協力が不可欠、感染症対策用の観察票を活用し、日頃の観察の大事さ等、教職員の認識が高まった

(2) 栄養教諭からみた食物アレルギー対応の課題

質問紙調査から、給食除去食について、平成 26 年度以前の実施校が 71.2%、27 年 4 月以降が 4.1%と合計 75.3%実施しており、着実に実施校が増えている。また、83.6%が食物アレルギー対策委員会を開催しており、アレルギーに関する組織的な連携活動が一層深まることが期待できる。食物アレルギー対策委員会の構成メンバーは、学校長・教頭・給食主任・養護教諭・栄養教諭・給食調理員・学級担任・教務主任副校長・副教頭・副教務主任・保健主事・学年各 1 人、低中高学年各 1 人という学校が 82%あり、そのメリットとして、アレルギーの診断を受ける児童が増加した・除去食があることで、おかずをしっかりと食べられて、残菜が減少した・除去食用の献立表ができて調理作業工程が明確になった・保護者面談によってアレルギーの把握が一層深まり、家庭の意識向上につながった・教職員全体の意識が高まり、役割分担や体制の見直しができた・学校医参加のもとエピペンの研修ができた等が挙げられた。

課題については表 4-12 に示す通りである。主たる課題は生活管理指導書の提出・アレルギーの確認をする依頼書や面談の問題等該当児童の保護者との連携に関わるものが多く示された。

表 4-12 食物アレルギーの課題について (栄養教諭)

n=73	
課題点	割合 (%)
生活管理指導書の未提出者への対応と提出を促進する対策に関すること	39.7
アレルギーの確認や依頼書の記入など個人情報の把握と管理方法について	30.1
保護者面談の時間がとりにくい・養護教諭と協働して行う面談時間の確保	9.6
家庭が準備する代替食や弁当の受け取り(職員体制の連携)に関わる問題	9.6
給食室の整備(人員不足・調理具や食器の補充・除去食の受け渡し場所)	9.6
課題と感ずる事項無し	1.4

(3) 養護教諭からみた食物アレルギー対応の課題

調査結果から、食物アレルギーの教職員研修は、栄養教諭との連携体制で実施しているケースもあったが、1 名を除き 92%の養護教諭が研修を行っていた。また、文部科学省「学校生活における健康管理に関する調査」平成 25 年 8 月との比較によれば、食物アレルギー児童 4.5% (全国平均) < 6.3% (K 市抽出), アナフィラキシー発症 0.6% (全国平均) < 10.4% (K 市抽出), アドレナリン自己注射薬 (エピペン) 保持者も 0.4% (全国平均) < 3.4% (K 市抽出) といずれの数値も多い状況の中、アレルギー対応の基礎知識の理解に関する内容やエピペン実技研修を年 1 回以上実施している。しかし、研修にあたって、不安や課題を感じる事柄には、主にエピペントレーナーを用いた実技研修の実施時期が 4 月当初という時期的な時間確保の問題が述べられた。特に要配慮児童の事例研修や緊急時の訓練不足は調査対象全ての養護教諭が課題と捉えている。それに伴い校内体制の確立に向けて養護教諭不在時の対応に不安を感じる意見が 75.3%以上を示し過半数を超えていた。また、(2) の栄養教諭の課題にあげられていた保護者面談の回数不足や生活管理指導書の提出についても 66.7%の養護教諭が課題と感じ、困りの傾向が類似していた。

表 4-13 養護教諭からみた食物アレルギー対応の研修内容と課題概要 2015年6月～7月調査

養護教諭	児童数	食物アレルギー診断者数	アナフィラキシー発症者数	エピペン保持者数	生活管理指導表の提出者数	研修有無	研修時期・回数・実施者 主な研修内容	研修の不安や主な課題事項
A・B	970	63	5	4	10	有	4月・5月3回・養護教諭と栄養教諭・食物アレルギーとアナフィラキシーの理解と対応について机上研修(全教職員)本校の現状を共通理解、重症児の発症の仕方と救急体制研修・京都市4月配布の「食物アレルギー対応の手引」について栄養教諭から伝達研修 実際にアナフィラキシーショックを起こした事例を基にロールプレイと職員体制と役割分担の確認・エピペンの使い方	重傷者の該当児童がいる学級と不在の学級では、担任の意識も持ち方が異なり、緊迫感が薄れるケースがある。・エピペン実技研修時、指示より早く大腿部か離してしまったり、こうでしたっけ？と持ち方を確認したりするため、いざという時に備えて繰り返し演習しておく必要がある。養護不在時、管理職不在時の校外学習などの設定も検討しなくてはならない。生活管理指導表の提出について担任との連絡。
C	304	28	1	1	9	有	4月と8月2回・養護教諭と給食主任・ミニドラマ(DVD)・エピペンの使い方と該当児童・緊急時対応・給食時対応の共通理解・給食除去食の具体的な対応内容	答えにくい内容・即答できない内容の質問への対応(エピペン以外の、注射はあるのか？ファイザー以外は扱っていないのか？等)「学校生活管理指導表」未提出児童に対する共通理解と保護者対応
D	310	25	5	1	3	有	8月・1回・養護教諭・アレルギー疾患のメカニズム・アナフィラキシーショックの症状・アナフィラキシーショック時の対応・エピペンの使用方法・校内の食物アレルギー実態	アレルギー疾患のメカニズムなどの専門的な説明がしにくい。生活管理指導表の未提出者対応
E	542	33	2	0	8	有	8月・1回・養護教諭・食物アレルギーのタイプと症状・学校生活上の留意点・緊急時の対応・校内緊急体制と役割分担・シミュレーション	シミュレーションの時間が短くなってしまった。生活管理指導表の提出についての指導体制
F・G	863	16	2	1	16	有	9月・1回・養護教諭・アレルギー児童の共通理解・エピペンの使い方	実技研修の回数不足
H	474	36	8	1	5	有	4月・1回・養護教諭・食物アレルギーの基礎知識・アナフィラキシーショック症状の基礎知識・エピペンの使用方法	1回では回数不足・内容が盛りだくさん・年2～3回実施して様々なケース対応の練習がしたい。
I	381	23	2	1	5	有	4月・1回・養護教諭・食物アレルギーの基礎知識・要配慮児童の確認・緊急時対応・エピペン、内服薬の保管場所の確認と共通理解	内容が一般的でロールプレイしていない・給食除去食対応への不安・研修時間の不足。
J	658	47	8	1	13	有	4月・1回・養護教諭と栄養教諭・緊急時対応・食物アレルギー・給食時の対応・エピペントレーナー実技研修	4月は会議が多く時間確保が困難・ロールプレイを交えた研修が時間の都合上行えなかった。担任や保護者との連絡等準備が大変。
K	396	30	0	0	0	無	研修予定あるが実施無し	教職員の食物アレルギーに対する危機感や認識の低さ。
L	289	27	1	1	3	有	4月1回・養護教諭 要管理児童の共通理解・エピペントレーナー実技研修	年度当初は研修や会議が多く時間確保が難しい。保護者面談不足と生活管理指導表の活用。
計	5187	328 (6.3%)	34 (10.4%)	11 (3.4%)	72 (22.0%)	有 92%	【研修回数】1回8名(66.7%) 【全員回答事項】 エピペン実技研修の検討 アレルギーに関する基礎知識の理解	【頻出回答】訓練不足12名・研修時間確保の問題11名・校内体制の確立への不安10名・養護不在時の対応9名・生活管理の保管・未提出者対応や保護者対応8名 手引き書の確認と徹底不足5名

食物アレルギー児童210,461名(4.5%) アナフィラキシー発症:26,280名(0.6%)

エピペン保持者:16,718名(0.4%) 文部科学省「学校生活における健康管理に関する調査」平成25年8月(比較参照)

表 4-14 75 事例中 行動を中心とした抽出語句の出現回数

状況	対処・経過		気づき・課題・改善		
	回数	回数	回数	回数	
来室	31	病院受診	44	担任・連携・協力	18
転落・転倒	26	経過観察	40	迅速な連絡	14
食べる・摂取・飲む	18	応急手当	21	経過観察	12
訴え・訴える・申告	13	食物アレルギー	12	教職員・啓発	10
痛み・打つ	12	家庭連絡・保護者・相談面談	11	子どもへの指導・養護教諭	8
じんましん	10	医療機関	10	感染予防	7
飛ぶ・飛び出す	9	既往歴・精密検査	9	児童の把握	6
連絡・保健室	8	再確認・緊急連絡	8	ルール徹底・安全指導・遊び方・家庭連絡・保護者対応 アレルギー	5
腫脹	7	健康観察・救急車要請	7	受診判断・代替食持参・献立表のチェック	4
遊ぶ	6	様子をきく・休養・安静・冷却	6	予測・可能性・症状・共通理解・医療機関との連携・除食・病院搬送・職員室・配慮	3
当たる	5	包帯・欠席・担架	5	管理職報告・早期・研修・安全管理	2
滑る・泣く・発作	4	判断・職員朝礼・改善	4	三角巾・固定・再確認・緊急時対応・生徒指導・環境・標識・設定・心の教育・天気予報・人権意識・人間関係・専門機関・児相・話し合い・認識	1
投げる・繰り返す・つく・走る・発赤・発見・持参・薬	3	指導・声かけ・深呼吸・安心・付き添い・バイタルサイン	3		
様子をみる・確認・知らせる・休息・回復・競争・出会いがしら・	2	事前情報・検温・深呼吸・感染予防・意識・症状・移送・緊急連絡カード・献立表・予想・発見	2		
首をしめる・繰り返す・くぐり抜ける・痒み・咳・掻く	1	指導徹底・受診勧告・オーリングテスト・誤飲・学級担任・携帯・下山・バス・心のケア・後遺症・職員研修・没収・放送・別室・修学旅行・健康診断・運動誘発・早退・保健センター・保健室・教室へもどす・車椅子	1		

4-3-4 養護教諭を対象にした「ヒヤリハット体験」事例に関する考察

表 4-14 の行動を中心とする頻出語句をみると、転落や転倒、食べる、飛ぶ、飛び出す等子どもの「危険行動」によって発生していると思われる事例が上位に出現しており、児童自身へ働きかける予防教育の必要性が示唆された。事例発生場所からは、児童が集まる運動場や教室、廊下等他学年との接触率が高い「危険場所」に注目したいところである。これらの観点から予防的アプローチを考えると、例えば日頃の遊具の安全点検が肝心であるといえよう。また、ヒヤリハット事例に取り挙げた要因として養護教諭が行った応急処置について振り返るケースが 3 割を占め、のちに傷病名が判明するケースが多いとわかった。対処と経過にみられる頻出語句からは、「病院受診」「経過観察」「応急手当」「家庭連絡」「医療機関」等が上位にあり、その場に応じて適切な対応が迅速にできただろうかと疑

問視し、教職員への事前の連絡や疾患に対する伝達が不十分ではなかったらどうかと述べている。それらの省察から、改善策としては、事例を通して改めて教職員の相互理解を促し、重症化を防ぐために校内研修の場を活用して学校全体へ積極的に働きかけようとしていることがわかる。

これら 4-3 項(1)の結果を踏まえ、組織体制の中で養護教諭としてどう動くのがよいのか「事前の危機管理」を柱に据えて適切な危機対応のあり方を探っていくことが必要と考えた。そこで、(2)、(3)にあげたように種類別で事例件数が最も多かった食物アレルギー対応に関わる課題について追調査をするに至った。その結果、教職員の危機管理意識の対応問題、保護者相談のあり方や研修の時間確保、学校生活管理指導表の整備、研修内容の見直し等の課題が示された。栄養教諭が明かした実状からは、調理指導の業務に追われてしまい、平常時に児童や保護者と対面指導をする機会が少なかった。そのため、常に教員同士が相互に関係づくりや連携を意識していないと、保護者面談や指導時間の確保が困難になると推察される。一方、除去食実施等、近年、食物アレルギーの児童への配慮が進みつつあることがわかった。同時に 83.6%がアレルギー対策委員会を開催していたことから、アレルギーに関する組織的な連携活動が一層深まることが期待できる。

今回は、発生しやすいヒヤリハットの傾向がわかり、各校の課題に差異はあるが、児童の危機対応に向けて養護教諭や栄養教諭のコーディネーター的役割の拡大が一致してみられた。学校危機対応を考える時、養護教諭や栄養教諭への期待感は大きく、保護者対応を含めて組織的な連携活動が重要と捉えている。表 4-13 の不安や課題を感じる事項から、学校全体で情報共有できる研修時間確保の問題を示す養護教諭が 9 割を超えており、今後シミュレーション実技研修と紙上訓練の併用実施校が増える可能性が示唆された。また、アレルギー症状の共通理解を目的に校内研修が行われているが、アレルギー症状の病歴や経過には個人差がある。そのため、学校側と保護者との間で相談会等を重ね、面談回数を増やす個別対応や担任との密な連絡も不可欠であると危機感を抱く養護教諭が大半であった。今回調査した K 市では、各校における危機対応に向けた校内研修会の持ち方は様々であったが、「食物アレルギー対応の手引き」(2015 年 4 月 K 市教委発行)が全校種に配布しエビペン実技研修の重要度も認識されており、さらに研修内容は充実していこう。

4-3-5 「ヒヤリハット体験」からみる課題と展望

これから養護教諭や栄養教諭をはじめとする教職員は、管理職の理解のもと、危機管理意識向上に向けて、教職員への意識調査を実施し、教職員にわかりやすい危機対応に関する体制づくりの事前強化が必要であろう。具体的には、組織体制の明示(対応図)が考えられる。さらに、自校の実態に応じた教職員実技研修の持ち方や広報活動を見直すことも重視される。そのための実践に向けた研修パターンの可視化は早急に求められるところである。そして、ヒヤリハットの事例検討会において各校の課題や改善点を教職員全体で協議することが、学校危機対応の評価にもつながると考える。

本調査では、時間的経過に沿ったヒヤリハットの要因分析等不十分であったが、ヒヤリ

ハット体験から「事前の危機管理」に必要なことを探り、多くの事例を整理していくことで、日常の養護活動や連携活動について振り返ること、養護教諭がコーディネートする救急処置に関する校内研修の内容を見直すこと、そして学校危機の未然予防のために児童・保護者・地域等学校全体に関わる「安全教育」や「予防教育」の実践に反映させていくことが期待できる。養護教諭は数々のヒヤリハット体験や対応経験を受けとめ、時系列で分析して課題を明確化していくことが次の危機対応時の備えとなり意義をもつ。そして、「ヒヤリハット体験」で経験した衝撃を教訓として次行動を転換することが肝要と考える。

今後も貴重なヒヤリハット体験を蓄積し情報を共有することで、新たな着眼点や危機対応について考える機会を見出し、養護教諭の専門性について考察していく機会としたい。

4-4 地域ボランティアのヒヤリハット体験調査

ここでは、学校ボランティア目線のヒヤリハット体験を知ること、「学校を外から見守る地域住民の立場でヒヤリハットを考慮する」必要性について検討する。

通学路における事故や不審者侵入発生体験をもつ校区で活動する地域住民の方を対象に、三次予防の視点によるヒヤリハット調査を行う。学校と地域とがどのような連携活動を重要視していくかについて考察を加え、学校に期待している教育内容を具体的に取りあげる。

4-4-1 学校ボランティアを対象にした調査内容

調査時期は、2016年1月～3月に、学校ボランティア子ども見守り隊と放課後学び教室スタッフ20名を対象に「ヒヤリハット体験」の聞き取り調査を実施した。調査項目は、活動内外の事例と改善点・課題・学校に求めること、期待することであり、表4-15に示すように50歳以上の高齢者が多く、経験年数も半数が5年以上である。

表4-15 学校ボランティア属性表 n=20

年齢層	人数	経験年数	人数	性別	人数
80歳代	1	10年以上	2	男	7
70歳代	5	5年以上～10年未満	8	女	13
60歳代	4	3年以上～5年未満	5		
50歳代	4	1年以上～3年未満	5		
40歳代	3				
30歳代	0				
20歳代	3				
10年以上	2				

学校ボランティアをはじめた動機

- ・町内の交通安全の日に会長に誘われた：2
- ・知人から誘われた：3
- ・交通委員の役員からの勧誘：3
- ・コーディネーターからの勧誘：2
- ・学校、役員からの紹介：2
- ・教員志望：2
- ・家族に言われて：2
- ・子どもたちを少しでも見守ってあげたい：1
- ・教育現場に携わりたい：1
- ・何か役にたつことがしたい：1
- ・ボランティア活動がしたい：1

4-4-2 調査結果

活動以外のヒヤリハット体験と活動中のヒヤリハット体験の有無については、大差なく、活動に関わらず体験事例を表明していた。体験事例の内容①②をみると、見守りボランティアの意見からは、路面電車が走る校区事情が関係しているためか道路での体験数が最も多く、放課後学びボランティアの意見からは、けんかによる事例が多数あげられた。

ヒヤリハット体験の有無 有 : 19 無 : 1

n=20

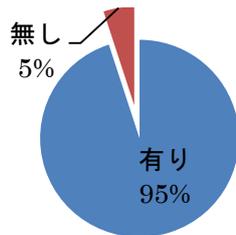


図 4-7 活動中のヒヤリハット体験の有無

n=20

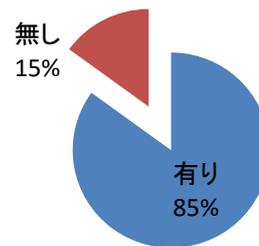


図 4-8 活動以外のヒヤリハット体験の有無

活動中のヒヤリハット体験内容

① 「見守り」ボランティアの体験

- ・歩行者と路面電車と車が同時に交差点で交叉したとき 8
- ・朝の忙しい時に車道でバイクと自転車が接触 6
- ・交通量の多い道路でお互い譲り合う精神がない 4
- ・横断歩道を渡るとき周囲をみて渡る子どもが約半数で話し込み、遊びながらふざけながら走る子がいた 4
- ・自転車と車が目に入らない、自分から当たっていくような状態をみた 4
- ・注意聴かず信号無視 3
- ・信号が青になったとたん左右確認せず渡る 3
- ・自転車、車、嵐電が歩行者に接触 2
- ・広隆寺前で車にぶつかりそうになった 1
- ・後方から自転車がきて当たりそうになる 1
- ・歩道を通る自転車が事故に遭う 1

② 「放課後学び教室」ボランティアの体験

- ・子どもの人数が多くけんかでけがをしそうになる 8
- ・ハサミ鉛筆をもって走り出す、椅子から落下し床に頭をぶつける 7
- ・ハサミで、ごっこ遊びで髪を切るマネ 6
- ・普段使用している文房具が凶器になる、走り回って転倒 6
- ・児童が校外へ飛び出してしまい、追いかけたけど興奮していたためどうすることもできず、塀を越えていこうとした 5
- ・不容易に声をかけたことで保護者と担任との信頼関係に影響 5
- ・子ども同士のふざけあい 4
- ・窓を開けていたら身を乗り出した 2
- ・換気している時、本棚に足をかけ窓から下をのぞき込み本棚の上に座る子を発見した時 2

以下③の改善点と工夫点に関する意見では、自転車の安全指導として自転車に乗る際の安全強化についての具体的な要望や行動面への留意事項が多くみられ、全員の地域ボランティアから、共通した意見として「学校側との連携は重要である」という回答があった。

③ ヒヤリハット体験をなくす改善点・工夫点に関する意見

- ・自転車教室での実地体験の強化、自転車の交通指導（二人乗り禁止） 10
- ・ケータイ使用中の自転車禁止、自転車の右側通行が重大事故の誘因にする 9
- ・走って通るのを止めて欲しい 7
- ・安全な判断行動、大人のマナー違反は難しい、善し悪しの認識をはっきり 5
- ・路面電車が通る時の注意 4
- ・道路は全ての人を使う相手を思いやる気持ちが必要 4
- ・自転車が安全に交通できる道の確認 3
- ・梅津街道は道が狭く歩道と車道を広く 3
- ・信号が青になってもすぐに渡らない 3
- ・子ども自身が楽しければ急ぐので、落ち着いて歩く 3
- ・子どもの行動を注意深く見守る 3
- ・各家庭で親子の話し合い、校内外を問わず安全意識を高める 3
- ・医学的な知識を学ぶ 2
- ・管理職の先生に報告、連絡、相談を確実に行う 2
- ・すぐに窓を柵につけてもらった 2
- ・注意喚起、子どもへの声かけによる気分転換を図る 2
- ・教室内での安全講話、話し合える場の設定 2
- ・学校側からの話を聴きたい 1
- ・いけないことをしっかり伝える、スタッフ同士の情報共有 1

活動以外でのヒヤリハット体験

有：11 無：2

① 「見守り」ボランティアの体験

- ・広隆寺の嵐電の線路に自転車のタイヤが挟まり、起き上がれず 2
- ・傘をさして運転していた自転車が転倒 2
- ・大映通りを東へ自転車で走行時、前を歩く人が急に方向を変更し当たる 2
- ・子どもたちがふざけて歩いていた 2
- ・常に乗車中に道路交通法を守らない自転車、バイク、車が多い 2
- ・人はルールを守らないものだと思って車に乗っている。 1

② 「放課後学び教室」ボランティアの体験

- ・下校中の言い合いから殴り合い、自転車との接触 2
- ・自転車での飛び出し、階段を自転車で下りて遊ぶ、家の近所の塀に登り遊ぶ 2
- ・信号が赤になりかけている時の追いかけ合い 2
- ・赤信号での飛び出し 2
- ・中学生が運転するバイクと接触しかけた 1
- ・子どもに草刈りカマを使わせたときに利き手でないほうの手に軍手をつけておらずその子の手に当たった瞬間 1
- ・調理中に包丁で手を切った 1

③ 学校側との連携の重要性

思う：20

どのような連携が必要か

① 「見守り」ボランティアの意見

- ・学校からの安全教育の話を日頃から実施して欲しい 7
- ・道路事情が悪すぎる地域なので、府や市は働きかけて欲しい 6
- ・近所の子も達に声をかけることは誰でもできることだから、まず挨拶から 5

② 「放課後学び教室」ボランティアの意見

- ・いつもと違う様子を報告する 3
- ・集団下校のマナーの指導 3
- ・学校への報告と地域との風通しをよくする、登下校の安全教育 2
- ・何かあれば教員は報告連絡相談 2
- ・各家庭に強い態度をとる（今は保護者が強すぎる） 2
- ・地域の協力の下での交通安全教室 2
- ・警察官との連携も考えられる 2
- ・幼少期の生活の乱れに対する対策、5年生で学ぶ保健授業で安全教育を行う 2
- ・登下校の通学路で安全マップの作成 1
- ・野外活動を通して安全に自然の中で活動する方法を伝える 1

やりがい・生きがい

感じる 19 どちらでもない 1

n=20

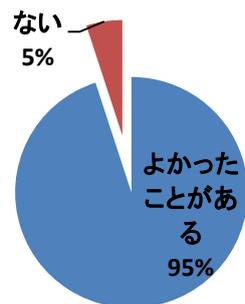


図 4-8 やりがいの有無

n=20

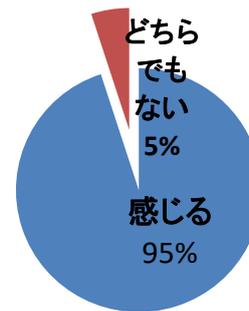


図 4-9 生きがいの有無

ボランティアをしてよかった点

① 「見守り」ボランティアの意見

- ・卒業寸前の6年生に自転車二人乗りを絶対にしないと約束したら、20年間でほぼ見かけなくなった（それ以前は常時みかけた） 3
- ・交通の注意も他の場所で聴いてくれる 4
- ・子どもたちが朝のあいさつを元気にしてくれるとき 7
- ・人と人のふれあい、子どもの成長がみてとれる、成長ぶりをみていて楽しい 7
- ・子どもたちがおはようと答えてくれる 10
- ・声をかけると笑顔で返ってくる 8
- ・登校時の子どもたちの顔を見ると元気が出る 10
- ・子どもたちに会ったら、自分も元気にさせてもらっている。10

② 「放課後学び教室」ボランティアの意見

- ・遠足や学校行事など思い出話を楽しそうに話してくれる 4
- ・子どもからパワーをもらう、自分の子どもが増えた感覚 5
- ・子どもの喜ぶ姿、学校外で出会っても色々話しかけてきて楽しい 6
- ・笑顔・嫌な事を聴いて欲しいと言われて、帰りケロッと帰る。6
- ・子どもたちが元気に登下校していること 6
- ・自分自身を振り返ることができる 6
- ・自分のわからないこと不足を学べる 6
- ・学校行事や学校内の先生方の連携を学ぶ 7
- ・色んな子がいて、考え方、接し方、が勉強になる。情報交換 7

今後 学校と連携したいこと (両ボランティアの共通意見)

- ・自転車の乗り方など講習会で周知する 3
- ・「危ない場所」「こわい場所」「交通量が多い場所」などの声をあげて少しでも安全で楽しい通学路をめざす 4
- ・安全無事故を祈り共にできる対策を考える 6

4-4-3 学校ボランティアを対象にした「ヒヤリハット体験」事例に関する考察

学校ボランティアの方々のヒヤリハット体験の割合は活動中が95%で活動外が85%といずれも高率であった。そのことから、危機意識が高く活動場面にかかわらず常に児童の安全に留意していることがわかる。見守りボランティアの体験事例は、児童のヒヤリハット体験調査結果と同様、自転車に関する事例が大半である。放課後学び教室における事例は、過半数の回答が児童同士のけんかやふざけ合いであった。個人の行動で生じるリスクではあるが、相手があったり、道具（ハサミ・自転車）を使用したりする行動に伴うリスクが大きく、集団という生活環境が影響していると考えられる。

また、ボランティア活動を行っていて「よかった」と述べた者は95%に達しており、活動している人は高齢者が過半数を占めており、70歳代が最も多い。半数が5年以上の経験者であり継続的に活動をしている現状から、「活動に対してよかった」という意見はすなわち、高齢者のやりがい・生きがいに通じていると考えられる。さらに、学校側との連携の重要性は全員が意見を述べ、どのような連携活動が必要であるかの問いにも、全ての者が回答しており、学校安全に対する関心の高さがうかがえる。

しかし、今後、学校と連携したいことをたずねると、自身の活動の場を広げることには消極的な面がみられ、意見の少なさが顕著であった。学校側から与えられた活動に満足している様子は否めない実態がみえる。学校ボランティアの中にも、リーダー性を発揮し先導する立場の者が必要であろう。同時に、学校側が地域ボランティアに対して積極的に学校を介して地域連携を意図し活躍の場を引き出す機会をもつべきである。

4-5 まとめ

本調査を通じて、「事前の危機管理」に必要な教育活動を探るために、児童や教職員、地域住民のヒヤリハット調査は意義を持つことがわかった。それは、日常の連携活動について振り返ること、救急処置に関する校内研修の内容を見直すこと、学校危機を未然に防ぐために児童・保護者・地域等学校全体に関わる「安全教育」の実践に反映させていくことが期待できるからである。

今回は、時間的経過に沿ったヒヤリハットの要因分析等不十分であったが、ヒヤリハット体験から多くの事例を整理していくことで児童のリスク行動がみえてきた。自由記述から捉えた頻出語句をコード表にまとめることで、転落や転倒、食べる、飛ぶ、飛び出す等子どもの「危険行動」によって発生していると思われる事例が多く出現していた。児童自身へ働きかける予防教育の必要性が示唆されたのである。これらの観点から予防的アプロ

一斉による改善策を検討する際には、危機事例を通して教職員の相互理解を促し、重症化を防ぐために校内研修の場を活用して学校や地域へ積極的に発信する必要性を示した。

教職員が問題視するヒヤリハット事例からは、学校全体で情報共有する時間確保の問題を抱える養護教諭の意見に着目すれば、食物アレルギー対応について緊急時に備えた実技研修と紙上訓練の併用実施校増加の可能性が示唆された。

また、学校ボランティアである子ども見守り隊と放課後学び教室スタッフ 20 名を対象に活動内外の事例と改善点・課題・学校に期待すること等聞き取り調査をした結果からは、学校と地域の連携活動のあり方について重要視する意見が多くみられた。学校ボランティアのヒヤリハット体験の割合は活動中が 95%で活動外が 85%といずれも高率であった。それらのことから、活動場面・活動場面以外にかかわらず常に児童の安全に留意していることがわかった。さらに、学校側との連携の重要性についても全員が意見を述べており、学校安全に対する関心の高さがうかがえた。今後は、学校と地域の協働による持続可能な安全に関わる予防教育とはどのような方策なのかを共に考案し、地域の子どもは地域で守る意識にとどまらず、学校の現状に即して、今でき得る実践の積み重ねが重要であろう。

<引用文献>

- 1) 沼田稔：医療事故防止の砦としてのヒヤリ・ハット報告,Vol,39 (01), 医薬ジャーナル社, 2003
- 2) 伊藤琴恵・大原榮子・黒澤宣輝・他：養護教諭の救急処置能力向上法に関する研究—救急処置対応能力を向上させるためのチェックリストの検討—, 名古屋学芸大学短期大学部研究紀要, 第8号, 2011,pp.74-87,
- 3) 大原榮子・黒澤宣輝・垣内シサエ・他：養護教諭の専門性と学校看護の捉え方についての研究,名古屋学芸大学短期大学部研究紀要,第8号, 2011,pp.14-33,
- 4) 広島県教育委員会：医療的ケアハンドブック, 第V部, 2007,p.24
広島教育委員会：医療的ケアハンドブック No.2,7(2), 2009
- 5)ハーバード・ウィリアム・ハインリッヒ：ハインリッヒの法則, 1930
- 6) 日本学校保健会編：学校保健の課題とその対応—養護教諭の職務等に関する調査結果から—, 2014

<参考文献>

- 7) 文部科学省スポーツ・青少年局：平成19年度交通安全教育推進事業（調査研究事業）—中学校における交通安全教育実践事例集—,日本交通安全教育普及協会, 2008
- 8) 上地安昭：教師のための学校危機対応実践マニュアル, 4, 金子書房, 2003
- 9) 瀧野揚三・八木利津子：学校危機管理とひやりハット体験,心とからだの健康, 18 (194), 健学社, 2014,pp.59-63,
- 10) 奥山眞紀子：総説 小児の外傷後ストレス障害, 小児科, 14(13), 2307-2316, 金原出版, 2000
- 11) 塩田瑠美・笹川まゆみ・大谷尚子：養護教諭のヒヤリハット事例—学会員へのアンケート調査より, 学校救急看護研究, 1 (1), 2008,pp.15-22
- 12) 乾吉佑・古田雅明・森本麻穂・他：ヒヤリ・ハット体験から学ぶ心理臨床—専門職大学院の大学院生の体験から—, 専修人間科学論集心理学篇 1, (1), 2011,pp.31-45,
- 13) 京都市養護教諭危機管理研究会編：学校保健安全法における養護教諭の職務の充実—危機管理と養護教諭の専門性—, 2009
- 14) 文部科学省：学校の危機管理マニュアル—子どもを犯罪から守るために—, 2007
- 15) 松浦聰：ヒヤリハットに学ぶ予防安全, 藤井基礎設計夏季研修会第30回論文集, 2009
- 16) 八木利津子：ひやりハット体験事例から学ぶ—食物アレルギーに関わる対応について—, 心とからだの健康, 19 (201), 健学社, 2015

第5章 リスク・マネジメントの教育的アプローチ

安心・安全な環境づくりの教育要素として筆者が重視した事項と第2章で述べたアメリカ教育省の学校危機対応モデルを照らして、予防的な教育アプローチを段階的に考察する。解決する手立てとして①絆づくり（人間関係力の育成）②個人のスキル（実践的態度の育成）③地域連携・多世代交流（地域力の育成）④心の居場所づくり（ストレスの緩和）⑤環境整備・組織体制づくり（教職員研修の充実）の5点をあげる。これら5つの観点の中で①②③を教育的アプローチの一次予防として示し、異年齢集団活動等の有用性について実践的な試みを通して明らかにしたい。

5-1 A 小学校の様子について

A校は、1931年（昭和6年）12月15日、平安京大内裏治部省跡にK市立尋常小学校として設立指定（行政所管告示912号）。1932年（同7年）9月1日開校。市街地西部に位置し数度の校区再編成を経て現在に至る。

2014年（平成26年）1月現在、男子83名、女子93名児童数176名のA校では小規模校のよさを生かして、一人一人に「自ら学ぶ力」と「豊かな感性と人権尊重の精神」、「心身をきたえる力」を培い、自己の確立を目指す教育に努力している。



A校の貯木場

学区は、近代日本への一大転機となった大政奉還の行われた「二条城」の西に校下を接し、JR「二条駅」を含み、南は江戸時代より水運路として活用され、丹波より物資の搬入路であった西高瀬川をはさみ、北はJR嵯峨野線までの南北に細長い一帯を校区とする。現在は、時代の変遷とともに農地は宅地化し、往時の面影はない。校下南部については昔日、材木等の流通域にあった名残か、材木関係の工場等も営まれているが、貯木場も次第に宅地化して数少なくなっている。また、伝統産業に関連した繊維加工業も行われているが、主としては住宅地である。

学校正門前の東西に通じる道は、太子道と称し（通称は旧二条通）、往時は広隆寺への参道として賑った。JR嵯峨野線高架複線化、JR二条駅全面改築、地下鉄東西線の開通により、二条駅周辺の開発が急速に進み、交通の拠点としての新しい町づくりが展開され、注目されている。二条駅北側の押小路通が東西に横切り、御池通と結ばれたので、人・物の流通が大きく変化し、大型娯楽施設、飲食店他が進出し、多くの人でにぎわっている。



JR二条駅

このようにA校は、二条城を含む南北に長い校区で児童数 176 名、学年は単級で 7 学級（育成学級 1 学級含む）、1 学級あたり 30 名前後の小規模校である。教職員は、校長、教頭、教務主任、教諭、常勤講師、養護教諭、栄養教諭、事務主幹、管理用務員、給食調理員、スクールサポーター、総合育成支援員、ALT（英語）、観察実験アシスタント、学校医、学校歯科医、学校薬剤師の総勢 26 名で構成されている。

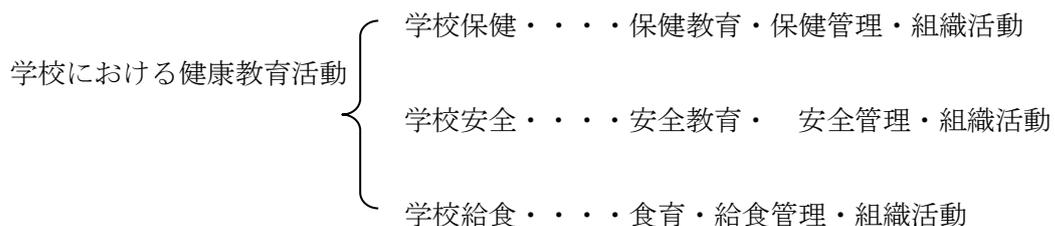
学区は、世代をつなげて暮らしてこられた方が多く、「地域の子どもは地域で育てる。」という意識を持ち、子どもたちを大切に育ててこられている。例えば、人間関係が希薄なこの時代に、学校生活のあらゆる場面で、小規模校特有のたてのつながりを深くするために交友関係を深めるような取り組みを検討している。

5-1-1 様々な学習活動における健康教育の位置付け

A校では、自分の健康課題を見つける力や表現力（コミュニケーション力）の育成をめざして、「自分の生活をじっくり振り返り、自らの健康課題に向けて意欲的に取り組む姿勢」をつくり、自他の心身状態に目を向け、認め合い伝え合う心を育みたいと考え健康教育活動を展開している。刻々と変化する社会環境において、多くの人と関わり、互いに支えられて成長していることに子ども自身が気づき、感謝し、お互いを認め合う気持ちを育てている。そして、家庭・地域・学校は、常に子どもたちの成長を見守り把握し、不十分と思われる部分を補い合う形で連携していくことを大切にしてきた。苫野（2014）によれば、よりよい教育実践のあり方について、学校を『信頼・承認の空間にする』というキーワードを挙げ、「人間関係の流動性」を重要視しており、学び合いにより、「相互承認の感度を育む」ことの重要性を指摘している。また、「相互承認の感度を育む」ために必要な人間関係やコミュニティは、成長過程に応じて異なるものだということを十分自覚しておくべきとも述べている。A校では、全ての子どもたちが、心身ともに健やかで幸せに過ごす社会を目指し、リスク・マネジメント能力（危険予測・危機回避に関する能力）を培う教育を取り入れ、「保健・安全指導」を「人間教育」と捉え、学級単位で行う予防教育から一歩踏み出して合同学年や学校全体で行う健康教育を目指している。

5-1-2 学校保健・学校安全・学校給食の取り組み

学校における健康教育とは、学校保健のみの活動を指すのではなく、「学校保健・学校安全・学校給食」の 3 領域での取り組みを中心にしており、健康教育を進める機会は下図に示す通り、工夫次第で多くの教育場面を捉えることができる。



上記3領域の取り組みの概要の中で「学校安全」について詳細に述べておく。

5-1-3 学校安全の取り組みの概要

児童対象の訓練として火災・地震・防犯訓練を年3回、教職員対象の防犯訓練を年2回の取組を中心に、緊急事態に対して、自分で判断し、安全な行動が取れる子どもの育成を目指し、毎月の安全目標に応じた「安全教育」の推進と「安全管理」の充実を行っている。まず「安全教育」については、体育や道徳の時間を活用し、安全について知識や技能の習得。避難訓練は年3回実施には防災関連の指導を徹底している。安全管理においては、児童の行動によって起こる危険を早期に発見し、事故を未然に防止するものであり、休憩時間、各教科などの学習時、学校給食時、掃除活動などで行う。特に前者の安全教育においては、教科、道徳、体育の時間を中心に、安全についての知識や技能の習得安全についての知識や技能の習得を目指す際、子どもたちが主体的に自分の身の回りの事象を振り返り、いつ何が起こっても自分で自分の命や安全を守るという態度が身につくよう予防教育の観点から一人ひとりの危機回避能力の向上を目指して教職員が日々努力を続けている。特に、安全教育については、生活安全、交通安全、災害安全の領域について、学校生活の送り方や登下校の交通安全のための判断力や行動力の育成、災害時のみの守り方など、安全という概念の学習と危機回避することを経験的に学ぶ学習をすすめている。そのため、横矢（2003）が提言する「危機回避・被害防止のためのトレーニング」を提案している。横矢は、具体的な日常生活場面において、ケーススタディとして体験的にトレーニングするワークを紹介しているため、生活安全の面で、普段から危険因子を少なくする予防的な取り組みも学校でできると考え、A校においても、社会的な問題解決学習、コミュニケーションスキル、ピア・サポート、葛藤解決法、ストレスマネジメントといったライフスキルを学校のカリキュラムに組み込むようにしている。さらに、学校全体の活力と危機意識を高めるために、児童と児童、児童と教師との人間関係が良好な環境づくりをめざし、そのことによって危険因子の少ない学校にしていきたいと考えた。学校生活全般における様々な取り組みの提案も、養護教諭が関わるリスク・マネジメント能力育成の予防対応の実践と考えた。

5-2 A小学校における絆づくりの検討

5-2-1 研究の目的

学校管理下において、保健教育の中核を担う養護教諭は、児童生徒の心身状態を把握し、事件・事故の発生や大きな傷病発生の防止に努め、発信し続けている。時に、児童生徒の安心感、安全感の獲得や自己コントロール感の回復を目標として学校安全に取り組んでい

る。また、養護教諭の役割は多種多様であり、いのちに向き合う専門職として、日常の傷病の対応をはじめ事件・事故・災害等、危機発生後の対応（救急処置や心のケア）に追われている。しかし、今日の教育現場においては、学校全体で行う事前の危機対応（予防教育）の取り組みが不足している。つまり、養護教諭が行う危機対応は、救急処置・メンタルケア・アレルギー疾患・感染症等に代表されるような発生時や発生後の対応いわゆる「クライシス・マネジメント」が主流となり、予防的視点からの「リスク・マネジメント」に関する取り組みや研究がほとんど進んでいないのである。このような現況において、本稿では、異年齢集団という学校全体に関わるダイナミックな取り組みや活動が、子どもたちにとって、危機回避力を備える予防教育になり得るのかどうか検討するため、異年齢集団活動を実践例としてその効用について考える。

5-2-2 異年齢集団活動による絆づくり

小石(1999)は、異年齢集団の機能や効用について、高学年になるにつれて積極的な仲間関係が可能となり、社会的スキルを獲得する機会が得られると示している¹⁾。学級内では消極的な児童も異年齢集団では積極的に関わることが可能であり、高学年までに個人が経験してきたものが仲間関係を構築する際にその経験を踏まえて発揮できているのかもしれない。様々な年齢で形成されている集団は、児童にとって対人関係の構築に必要な経験を与えている可能性があるといえる。その裏づけとして、河村(1996)によれば、異年齢集団は、協力を図るといった目的達成のための機能のほかに親和を図る集団をまとめる機能も見られており、活動経験の効果として社会的スキルやコミュニケーション能力を高めるひとつの要因としている。子どもたちは、手順や協力を図る場面において、最年長の子どもが作業の判断や実行をすることで、目的達成に貢献しリーダー的役割を担っていることや、最年少児童が成員に注目することで集団のまとまりが得られると示唆している²⁾。笠井・松村(2007)は、中学生を対象とした調査で、学童期に異年齢集団への参加経験を持つものは、関係回避（一人で遊ぶ・友達にあまりはなしかけられない等）や孤立の行動が少ないことを示している³⁾。総務庁の調査(2000)においては、「小学校4年生から6年生の約30%が学年と違う子どもと一緒に遊ぶことがめったにない」と報告されており、日常生活において異学年集団活動の機会がない小学生が少なくないと示した。こうした現状から、2008年に改訂した学習指導要領では好ましい人間関係の構築や社会性の育成を目指し、特別活動において異年齢集団による交流がより重視されたのである⁴⁾。この指針を基に、岡本ほか(2014)は、学校行事における異年齢集団による交流によって、異学年の児童間の関係性を明らかにするために、小学校で実施された和太鼓演奏及び休み時間の自由遊びの2つの異年齢交流の前後のグループ内での親密度を検討している⁵⁾。その結果、自由遊びグループの異学年のみ児童間の親密度が有意に増加した。親密度が増加した背景として、あいさつをしたり、一緒に活動したりする等コミュニケーションの機会の増大が考えられ、異年齢集団での自由遊びが日常生活においても異学年の児童間のコミュニケーションを増大するきっかけとなる可能性を述べている。

しかしながら、今日まで異年齢集団の普及や継続的な取り組みによって、保健室来室者や重傷病者の軽減、救急搬送者や不登校児童の減少等リスク・マネジメントに直接繋がっているというような検証（実践研究）はみられない。異年齢集団活動で育まれる「社会性」や「コミュニケーション能力」が、子どもの安全確保や危険回避を含めた健康保持に結びつくか否かの検証は見当たらないのである。

本研究では、『学校全体で取り組む「たてわり遊び」や「全校遠足」等の体験活動を積み上げることにより、児童間の良好な人間関係が生まれ、児童自身の安全意識が高まり重篤な傷病の減少をもたらす等、学校全体の安全レベルが向上する』という仮説を設定し、対象校の健康教育の取り組みから異年齢集団の活性化を目的とした実践検証について述べる。

5-2-3 絆づくりに関する調査方法と調査結果

(1) K 市立 A 小学校の健康教育の取り組み

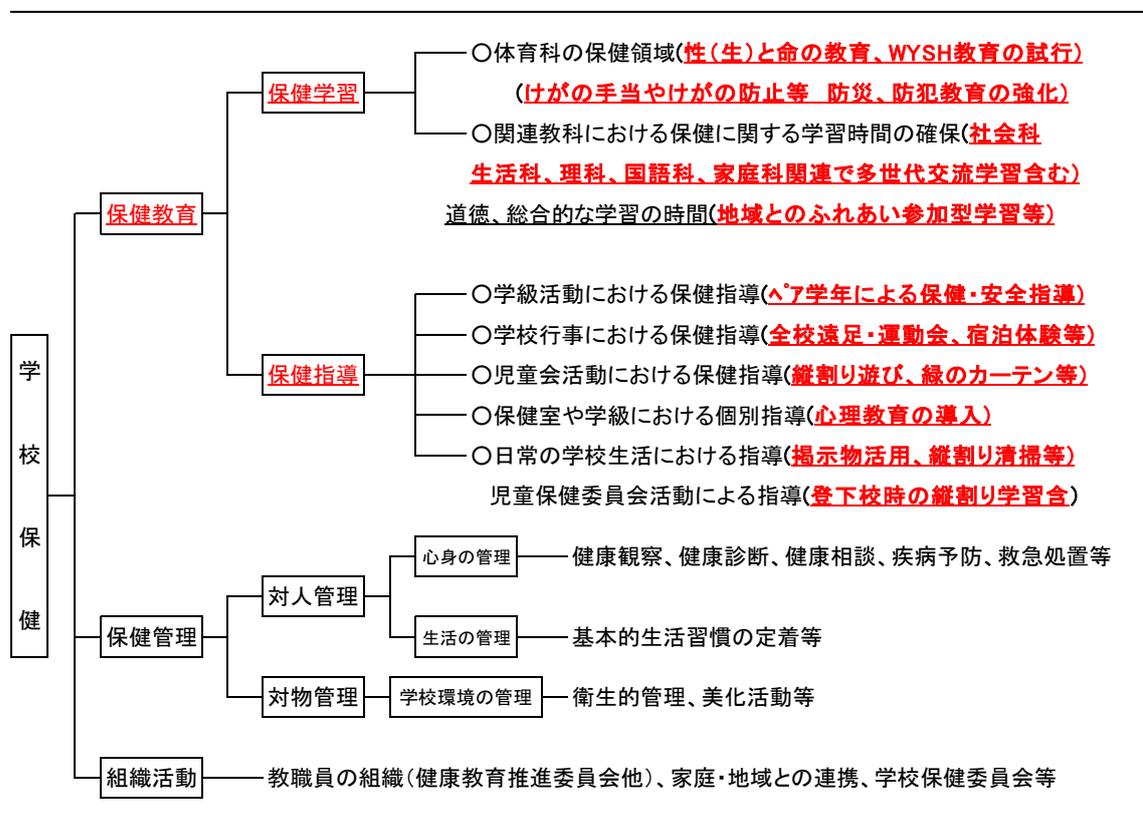


図 5-1 「A 小学校における保健教育の領域と概要図」(※下線部は取り組み内容を示す)

本節では、6 年間（2007 年 4 月～2014 年 3 月）にわたる K 市立 A 小学校（以下 A 小とする）の事例を取りあげる。A 小では、学校全体の活力を高めるために、児童と児童、児童と教師との人間関係が良好な環境づくりをめざし、そのことによって危機因子の少ない学校にしていきたいという考えのもと健康教育を進めてきた都心に位置する小規模校である。これら学校生活全般における様々な取り組みに、養護教諭が関わり、リスク・マネジメント能力育成のための実践を提案してきた。養護教諭は、学校内外の資源と連携する仲介役

であったり、学校全体のコーディネーター役になったり学校安全の担い手として取り組みを促進している。

A小の健康教育は、図5-1に示す通り保健教育の領域において、保健学習と保健指導が行われ、体育科の保健領域以外においても、他教科との関連学習により心身の健康のための学習時間の確保を念頭に置いて進められている。特徴的なことは、総合的な学習時間や道徳等の時間を活用して、地域とのふれあい学習を全学年で取り組んでいること、および学級活動、学校行事、児童会活動等いわゆる特別活動の指導機会に、異年齢集団活動を多く取り入れることで、たての繋がりを常に意識した健康教育を推進していることである。以下、異学年交流と多世代交流を合わせて異年齢集団活動と定義づける。

そこでA小の実践事例（下図5-2、図5-3①②、図5-4写真）を取りあげ、類似の条件下にある小学校や隔年で行われている既存調査（指定都市）との比較調査等により、リスク・マネジメント能力の育成のあり方やその意義について、具体的に考察した。

（本研究にあたりプライバシー保護と不利益防止等、倫理的側面の配慮のため当該学校関係者と調査対象所管の教育委員会に事前説明を行った。以下質問紙調査の成果の公表は個人が特定されない方法で行いデータの厳重管理等十分配慮する旨説明し承認が得られた。）



図5-2 たてわり遊びでどんじゃんけん 図5-3①たてわり遠足で下級生の手をひく6年



図5-3 ②たてわり遠足の弁当場面

図5-4 たてわり落ち葉拾いとたてわり栽培
(緑のカーテン作業)

(2) A 小の保健室統計からみた児童の実態把握

A 小における教育実践について、既存の量的データや養護教諭の立場から独自に行った量的調査（児童や他校養護教諭）の結果から分析を加えた。

ここでは異年齢集団活動の成果をみるために、定期健康診断の結果と来室状況から過去 8 年間の保健室統計の推移を調査した。表 5-1 は、2006 年度～2013 年度の 8 年間の「検診異常者数」「保健室来室者数（外科的傷病・内科的傷病・生活相談）」・「年間欠席数」、表 5-2 には「学校管理下における病院受診者数」・「欠席 0 人の年間日数」「不登校者数」の推移を示す。保健室統計の元になる保健日誌等の資料は、一定年数で廃棄されているため、現存する 2006 年度以降のデータを用いている。また表 5-1 の結果を図 5-5 にグラフ化することにより 2006 年度から 2013 年度の推移がみえてきた。年間推移をみていくと、定期健康診断において異常が認められた「検診異常者の割合」は年々減じている。それに伴い、身体症状とは異なる来室理由で、初回から相談事を持ち込む「相談者数」は 2008 年度にいったん増加傾向がみられ、自己開示する児童が一時的に多くなっているが、継続的な取り組みの結果、相談者数も年々減少している点がわかる。一日平均欠席者数では 8 年間で目立った変化はなかったが、重篤なけがの減少と同様に 2008 年度から、欠席状況においても、欠席 0 人の日数は増加傾向にある。注目すべきは、表 5-2 に示すように、学校全体でたてわり活動を活発に行ってきた 2008 年度から、病院受診件数が低率に安定し、欠席児童 0 人の日が 20 日間以上みられたことである。つまり 2008 年度以降は、全校児童が揃って登校する日が多く不登校児童がみられないことを意味している。病院受診件数においては 2013 年度の保健日誌から内訳を調査すると打撲や捻挫は多くみられたが、骨折はわずか 2 件にとどまり、命に関わる危険度の高い頭部のけがで受診する件数は 2011 年度から 3 カ年連続 0 件であった。異年齢集団の取り組みを活発にはじめた 2008 年度を境に病院受診が必要な重篤なけがは減じている。救急車搬送も 2009 年度以降一件もなかった。

表 5-1 を 2007 年以前と 2008 年以降の群に分け、年間欠席者数の平均を独立変数として、表の (B) 検診異常者数、①外科来室者数、②内科来室者数、③相談者数、④来室総数と比較検定した場合、外科来室者数と相談者数、来室総数において有意な差 ($p < 0.01$) を認めることができた。表 5-2 も同様に 2007 年以前と 2008 年以降の群に分け、受診件数と欠席 0 人の年間日数とを比較検定した場合、有意に 2008 年以降に減少していることが認められた。 $(p < 0.01)$ 以下いずれも Excel 統計と SPSS による X^2 検定結果求めた p 値である。

A 小では異年齢集団活動(多世代交流)を中心とした多様な学習の機会を提供しており、良好な仲間関係を構築する過程で、保健室登校・遅刻者の消失、病院受診者・保健室来室者の減少、喘息やアトピー皮膚炎等の慢性疾患の軽快化、重篤なけが発生率の低下等がみられた。不登校児童や相談者数の減少、検診異常者数・保健室来室者数等 6 年間の推移と、命に関わる重篤な傷病はじめ病院受診者数の低率は、2008 年度以降の取り組みがなんらかの影響をおよぼしたのではないかと推察できた。

表 5-1 「検診異常者・保健室来室件数及び年間欠席者数の推移」(A 小) P<0.01

年度	児童数 (A)	(B) 検診 異常者数 (B/A)	保健室来室者数				年間欠席者数 (1日平均)
			①外 科	②内 科	③相談者数	④来室総数	
			来室者数	来室者数	(③/④×100)	①+②+③ (④/A)	
2006	178	230 (1.3)	487	328	8 (0.97)	823(4.6)	874 (4.3)
2007	182	187 (1.0)	463	303	6 (0.78)	772(4.2)	730 (3.6)
2008	186	165 (0.9)	178	297	19 (3.84)	494(2.7)	528 (2.6)
2009	180	221 (1.2)	223	206	15 (3.37)	444(2.5)	964 (4.7)
2010	178	184 (1.0)	203	170	9 (2.36)	382(2.1)	667 (3.3)
2011	174	121 (0.7)	319	226	18 (2.28)	563(3.2)	756 (3.7)
2012	177	108 (0.6)	347	241	6 (1.01)	594(3.4)	797 (3.9)
2013	177	100 (0.6)	418	206	4 (0.64)	628(3.5)	548 (2.7)

※検診異常者数とは、定期健康診断時に栄養状態・脊柱・胸郭異常、眼・耳鼻咽喉疾患、皮膚・心臓・腎臓疾患、喘息等の呼吸器症状他を学校医が抽出した数である。

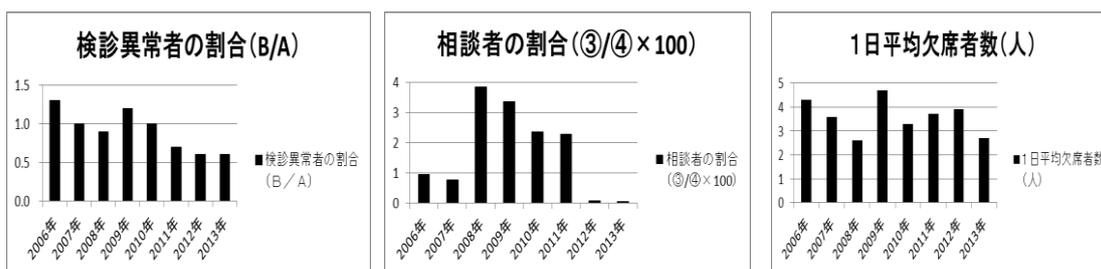


図 5-5 「検診異常者・相談者の割合、1日平均欠席者数の2006年～2013年の推移」(A 小)

※図 5-5 は年間推移をわかりやすくする目的で表 1 の割合をグラフ化したものである。

表 5-2 「学校管理下における病院受診件数 (外科)・欠席 0 人年間日数・不登校数」(A 小)

P<0.01

※1 不登校数とは、年間 30 日以上欠席した「年間長欠児童数」を表す。

※2 2010 年度は、前年度から不登校で一日も学校へ登校しなかった 6 年児童が A 小に転入した年で欠席 0 人の年間日数が特に少なくなっている。

年度	受診件数 (受診者数/ 外科来室者 数×100)	救急搬 送数	欠席 0 人の 年間日数 (欠席 0 人の 年間日数/登 校すべき日 数×100)	不登 校数 ※1
2006	39(8.0%)	3	16(7.8%)	4
2007	36(7.8%)	2	19(9.3%)	2
2008	18(10.1%)	2	24(11.7%)	0
2009	15(6.7%)	0	28(13.7%)	0
2010※2	23(3.9%)	0	8(3.9%)	1
2011	21(6.6%)	0	21(20.5%)	0
2012	17(4.9%)	0	26(12.7%)	0
2013	18(4.3%)	0	20(9.8%)	0

(3) 「政令指定都市教育調査⁶⁾」との比較による A 小児童の意識調査

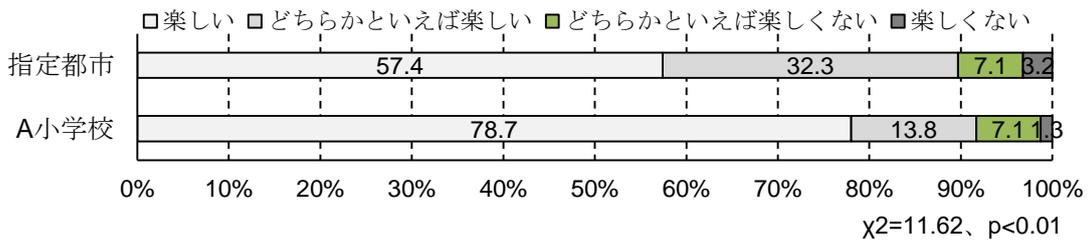
① 調査対象と内容

ここでは、2013 年 9 月に政令指定都市児童を対象に実施された意識調査（回答数 22、800 人）の結果と 2014 年 3 月に A 小児童を対象に実施した意識調査（回答数 177 人、回答率 100%）の結果を比較する。政令指定都市には京都市も含まれるが、A 小は調査対象校ではないため、A 小においても独自に同項目で調査を行った。調査内容は、「学校生活の楽しさ」「基本的な生活意識」「学校における人間関係」「自己有用感」の四観点であり、人間関係による心の安定とたてわり活動の関連を知るため、友人の存在、友人に支えられた経験、周囲との関係性を探る。また、学校行事への参画・貢献度を問う項目で周囲との繋がりを分析し、児童の変容について調査データを比較検討した。

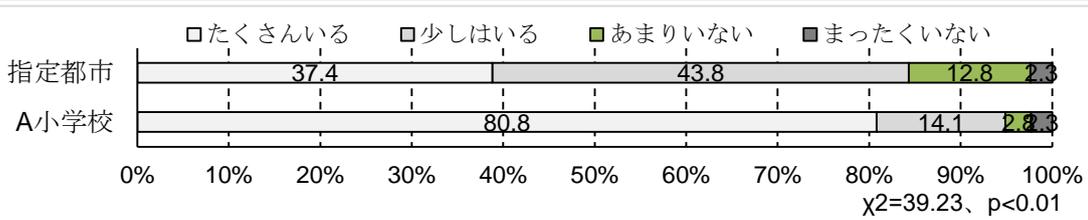
② 調査結果と考察

A 小においては、学校全体で「たてわり遊び」を取り組みの核として異年齢集団活動を活発化し、2009 年度から全校遠足を取り組む等たてわりグループ活動の機会を意図的に増やしてきたが、特別活動の評価について、文部科学省（2010）は、評価の観点を「関心・意欲・態度」、「思考・判断・技能・表現」、「知識・理解」の 3 観点から、「学級や学校の集団生活への関心・意欲・態度」、「集団の一員としての思考・判断・実践」、「集団活動や生活についての知識・理解」と趣旨が明確な 3 観点到改正した。特に、技能・表現の観点が「実践」に改正されたことに意味があり、「集団の一員としての役割を自覚し、望ましい人間関係を築きながら、集団活動や自己の生活の充実と向上について考え、判断し、自己を生かして実践する。」という改正内容から、異学年交流の活動形態がこれまで以上に重視されることとなった。この点に関して、山口・安井（2010）は、特別活動のような数量的な評価としての学習評価が適当でない場合においても、恣意的な印象評価は目標に準拠した評価とは言えず、絶対者である教師に準拠した評価に陥る⁷⁸⁾ことを指摘している。そこで 2014 年 3 月に児童の意識調査を行い、政令指定都市調査の結果と A 小で取り組んだ「たてわり活動」とを比較し、その有用性を評価した。

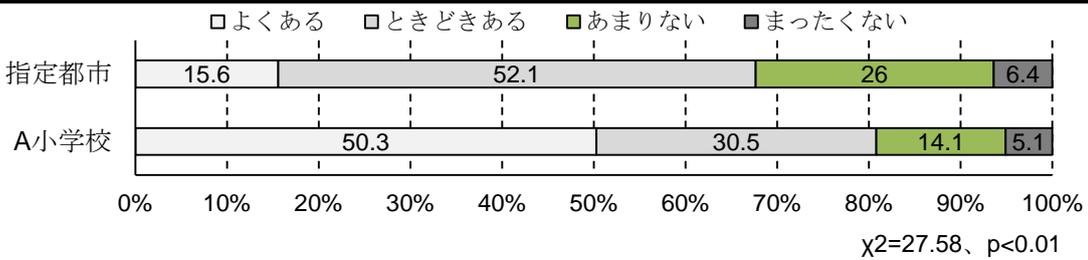
a) 学校の楽しさについて「あなたは、学校が楽しいですか」



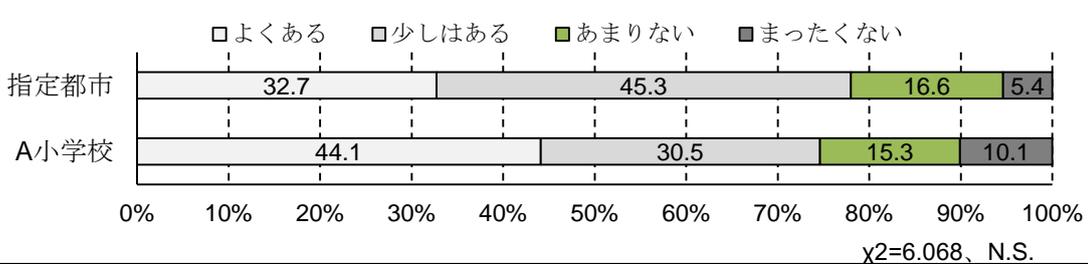
b) 友人の存在について「あなたは勉強以外で相談できる友だちがいますか」



c) 自己有用感について「あなたはまわりの人の役に立ったと思うときがありますか」



d) 友だちの支え「学校生活で友達に励まされたりほめられたりすることがありますか」



e) 授業参画の姿勢について「学校行事や授業に取り組んでいると思いますか」

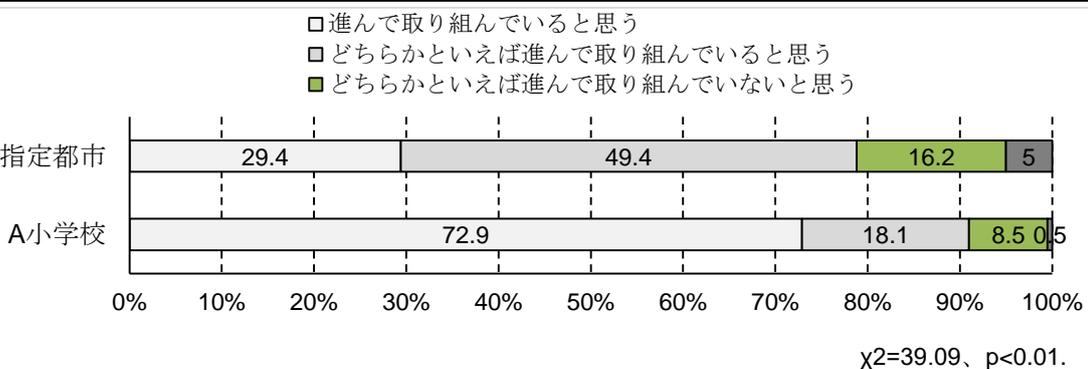


図 5-6 「政令指定都市教育調査」と A 小学校調査の比較

比較調査した質問項目は、以下の a) ～ e) の 5 項目である。

- a) 学校生活の楽しさ 「あなたは、学校生活が楽しいですか。」では、「楽しい」が、指定都市全体で 57.4%、A 小全体では 78.7%と大きく上回っていたが、「楽しくない」の割合はほぼ変わらなかった。
- b) 友人の存在 「あなたは勉強以外で相談できる友だちがいますか」は、回答に最も差異がみとめられた。指定都市全体の 38.1%に対して、A 小は 92.9%が「たくさん友だちがいる」と答えていた。このことから、たてわり活動の強化によって高学年がリーダーシップをとり、児童同士の関わり合いが拡がり相互に話しやすい関わりへと発展に繋がる可能性が考えられる。
- c) 自己有用感 「あなたは、まわりの人の役に立ったと思うときがありますか？」では、「よくある」が指定都市全体の 15.6%に対して、A 小全体は 50.3%と高く自己有用感を感じていることがわかった。このことは、学年進行に伴い周囲への貢献度や自己有用感が備わっており、指定都市全体を上回ったことから、仲間関係の円滑さと有効な関連性がみられる。
- d) 友人からの支え 「学校で友だちに励まされたりほめられたりすることがありますか」と友人からの支えの尺度となるこの問いについては、「よくある」が、指定都市全体は 32.7%、A 小全体も 44.1%とやや低めであった。「友人からの支え」に関しては、他の質問項目にみられるような違いがなく約 12%の差にとどまっている。「励まされたりほめられたりしたことがまったくない」と回答した児童の割合を比較してみても、A 小のほうが多かったため、友人からの激励については、取組によってなかなか補いにくいと予想される。
- e) 授業参画の姿勢 は、学校全体での取り組みを意識した尺度となる「学校行事や授業に進んで取り組んでいると思いますか？」の質問においては、「進んで取り組んでいると思う。」の回答が、指定都市全体では 29.4%と低率で、A 小全体では 72.9%みられ積極的に参加していることが明らかとなった。学校行事へ取り組む姿勢については、指定都市と異なる結果が得られ、A 小は意欲的に取り組む様子であり、学校行事や授業に積極的に参加していることがわかった。

表 5-6 に示す a)~e)のようにA小では、d)友人からの支えを除く a)、b)、c)、e)の質問項目においては、指定都市に対して X^2 検定の結果に示したように有意差がみられた。

いずれも高率だったことは、継続的な異年齢の交流活動を通じて、様々な学年や多世代の人との関わりが促進され、互いに認め合う場となったのではないかと。そして、異年齢集団活動の日常的な取り組みによって、良好な人間関係が保たれ育まれることで個人が日常生活そのものを楽しみ、有意義に学校生活を過ごしていると考えられる。

(4) 同規模校における調査結果との比較による児童の様子

①調査対象と内容

A 小におけるたてわり活動の取り組みの成果を検証するために、K 市内の公立小学校 20

校の養護教諭を対象に質問紙調査を実施した。たてわり活動の成果は、学校規模の影響が大きいと考えられるため、調査対象校はA小と同じ小規模校を対象とした。ここで示す小規模校とは、学校教育法施行規則第17条に述べられた（12学級以上18学級以下を標準とする。適正規模を下回るいわゆる国庫負担事業認定申請が示す6～11学級の小学校である。）調査期間は2014年1月～3月で、全対象校から回答を得た。調査項目は「児童数」「学校管理下外傷受診年間件数」・「全児童登校日数」・「たてわり活動の有無」・「たてわり活動の実践回数や内容」・「地域とのふれあい活動（多世代交流）の有無と特性」の6項目である。

② 調査結果と考察

A小と同規模の京都市内小規模校20校を対象とした調査結果からは、たてわり遊びを実施している学校が20校中14校、「地域住民の多世代交流・ふれあい学習」を実施した小学校20校中16校あり、異年齢集団活動より地域との学習を行う学校が若干多いとわかった。

小規模校の「年間受診件数平均件数」が33, 6件に対してA小は18, 6件と少なく、小規模校の「欠席0人年間日数平均」は10.3日に対して、A小は21.2日と多い調査結果から、A小の児童は、他小規模校より毎日元気に登校している様子が示された。

また「地域住民とのふれあい学習」を取り組んでいない学校や「たてわり遊び」を実施していない学校は、欠席0人の日がほぼ無く年間受診件数が多い。そして、受診を要するだけが発生が年間30件を超える学校は、「たてわり遊び」、「地域とのふれあい学習」共にきわめて消極的であることがわかった。一方、受診を要するだけが発生が低い学校は、A小同様にたてわり遊びを定例化し活発に行っており、多世代交流を全学年で取り組んでいる現況があった。さらに、たてわり遊びの実施に加えてたてわり全校遠足を実施する4校に注目すると、いずれの学校も、受診を要するだけの発生件数が平均を大きく下回るというA小との共通点が明瞭にみられた。（表5-3）表5-3では、A小とi群～iv群の外傷受診年間件数と全児童登校年間日数を比較検定した場合、A小とi群、iii群、iv群に有意な差(p<0.01)を認められた。ii群とは有意な差を認めなかったことから、たてわり遊びと全校遠足等の学外活動を併用して実施することで、外傷件数等が優位に減少するといえる。

表5-3 小規模小学校の状況 2013年度（公立小学校166校中A小を含む21校を抽出）

（21校全体たてわり遊び71%実施・多世代交流81%実施・年間受診34件・欠席0人年間10日）

	一校あたり 平均児童数	たてわり活動の 様子 ※	多世代交流	外傷受診 年間件数	全児童登校 年間日数
A小学校	177	毎月実施	全校実施	17	21
i群(4校)	212	全校毎月実施	全校実施	22	7
ii群(4校)	192	全校毎月実施	全校実施	16	26
iii群(6校)	225	1校のみ毎月実施	3校実施	24	6
iv群(6校)	194	毎月実施校なし	3校実施	66	4

i群～iv群について、A小学校と他校との取り組み内容の一致条件から以下の通り分類した。

i群：たてわり遊び年間12回以上たてわり遠足無し（北区D小、右京区H小、中京区J小、左京区U小）

ii群：たてわり遊び年間10回以上たてわり遠足有（上京区E小、右京区G小、伏見区P小、左京区S小）

iii群：たてわり遊び年間9回以下（北区B小、上京区F小、中京区I小、伏見区M小N小、左京区R小）

iv群：たてわり遊び無し（北区C小、東山区K小、伏見区L小、O小、山科区Q小、左京区T小）

※「たてわり活動の様子」とはたてわり遊び以外の活動（給食や清掃等）月1回以上実施定例化の有無を示す。

5-2-4 人間関係づくりを意図した異年齢集団活動の総合的な考察

A小のように、全校遠足をはじめ「たてわり活動」を年間計画に定期的かつ頻繁に位置づけて着実に活動している学校は20校中わずか4校のみだったが、4校とも大きなけがが少なく欠席0人の日数が平均より多い現象がみとめられた。このことから、年間カリキュラムに地域住民等多世代交流による学習を発達段階に応じて位置づけ実施することやたてわり活動を定例化することにより、児童の安全度は増し、大きなけがを負うリスクも低くなる傾向があると推察できる。また、地域に住む高齢者による授業参画を通じて、地域住民に見守られている安心感も相俟っていると考えられる。学校全体で行う「たてわり遊び」や「全校遠足」等の体験活動の積み上げが、全学年において児童間に良好な人間関係を育む可能性を示唆し、安全意識の高まりに影響を与えていると考えられる。特に調査を通して得られた知見として、全校遠足では当日に向けて異学年の児童が遊び方について話し合いを重ねることで児童間の交流がより深まり、外傷受診件数の減少や全校児童の登校日が増える傾向にあると考える。

リスク・マネジメント能力を育成するための主な方法として、A小では異年齢集団活動(多世代交流)を中心とした多様な学習の機会を提供しており、良好な仲間関係を構築する過程で、年間を通しての保健室来室者も減少した。この事象は、異年齢交流の機会を増やすことで「たての繋がり感」が深まり、学習意欲を支える土台となる健康づくりに大きな成果をあげているのではないだろうか。さらに、異年齢交流の活動では児童同士が相互に声をかけ合う機会が増し、けがの予防につながったと推察できる。このように異学年による集団活動の積み重ねが、保健室登校・遅刻者の消失、病院受診者・保健室来室者の減少、慢性疾患の軽快化、重篤なけが発生率の低下等の成果をあげている要因の一つと考える。

A小のような小規模校では、児童の人間関係も単調で固定化してしまいがちになるが、本研究を通して、多様な人間関係づくりを意図し異年齢集団活動を重視する等の取り組みを工夫することが、危機管理の予防的視点から極めて重要であることが示唆された。リスク・マネジメント能力を視野に入れた教育実践を通して、多面的な自己や他者の長所に気づかせ、何事にも自信をもって取り組むたくましさや協調的な共同活動から身に付くコミュニケーション力によって、相互に声をかけ合う等、危機回避に繋がる機会が多くなり、安全教育を含む健康意識が定着してきたと考えられる。

<引用文献>

- 1) 小石寛文,「小学生の同年齢集団内と異年齢集団内における仲間関係の取り方や自己効力感の違い」,『日本教育心理学会総会発表論文集』41, 1999,p.439
- 2)河村由香,「異年齢集団における子どものコミュニケーション方法」,『大妻女子大学紀要家政系』, 34, 1996,pp.247-249
- 3) 笠井達夫・松村昌弘,「学童期における異年齢集団活動と社会的スキルの習得」,『徳島文理大学研究紀要』, 74, 2007,9,pp.43-53
- 4)岩永雅也,生涯学習論-生涯学習社会の展望,放送大学教育振興会, 2002,pp.232-234
- 5) 岡本悠子・大野桂・小枝達也,小学校の異年齢集団交流による児童間の親密度の変化,鳥取大学地域学論集, 10(3),2014
- 6)指定都市教育研究所,「第 17 次共同研究 これからの時代を生きる子どもたちの姿や思いを探る-今日的な教育課題に視点を当てて-」,2013
指定都市とは,札幌市・仙台市・さいたま市・千葉市・神戸市・北九州市・福岡市・広島市・横浜市・静岡市・浜松市・相模原市・川崎市・新潟市・堺市・名古屋市・岡山市・大阪市・京都市の 19 都市である。
- 7)金谷行恵・梶井芳明,「異学年交流における小学 6 年生の活動に着目して一社会的な資質を育む特別活動の在り方に関する研究」,『東京学芸大学紀要』,総合教育科学系, 64 (1), 2013,2,pp.139-151
- 8)山口満・安井一郎『訂新版 特別活動と人間形成』,学文社, 2013

<参考文献>

- 1) 総務庁青少年対策本部『低年齢少年の価値観等に関する調査』,2000
- 2) 曾根智史・湯浅資之・渡部基・鳩野洋子訳『健康行動と健康教育 理論、研究、実践』,医学書院, 2006, pp.151-176
- 3) 特定非営利活動法人日本健康教育士養成機構編『新しい健康教育—理論と事例から学ぶ健康増進への道』,保健同人社, 2011, pp.37-40
- 4) 苫野一徳『教育の力』講談社現代親書, 2014, 第Ⅱ部, pp.155-203
- 5) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』,東洋館出版社, 2008, pp.20-21
- 6) 横矢真理,『危険回避・被害防止トレーニング・テキスト』栄光, 2003

5-3 A 小学校における個人スキル向上の検討

5-3-1 ペア学年による合同学習の試み

(1) 「ヒヤリハット体験」から学ぶ保健・安全指導

養護教諭は、個人的にヒヤリハットの体験事例があっても、それをどのように捉えるかが肝心なのである。事例を分析したり、他教職員と共有したりして、共に組織としてヒヤリハット体験についてどのように対応していけばいいのかを考える。その際、ヒヤリハット体験を学校危機として、リスク・マネジメントとクライシス・マネジメントという枠組みから捉えていく必要がある。前出のリスク・マネジメントは、一次予防に相当し、予防の取組内容は、安全教育（「ヒヤリハット」から学ぶ保健・安全指導）を重視して、安全管理と組織体制で構成される。一部クライシス・マネジメントの段階にある二次予防（初期対応）では、危機に早く気づき、迅速に対応して被害を最小化することを目標としている。そして、二次被害を出さないように配慮する。取り組みによって、適切な応急手当が施されれば、予後が良好という結果につながるのである。そして、養護教諭には、学校保健の担い手として、学校の危機管理についての知識を持ち、リスク・マネジメントに関して、積極的な準備の推進者としてリスクを回避したり、その影響を緩和したりする安全管理や安全教育に携わることが期待されている。また、学校危機への組織的な活動ができるように準備を推進し、事前に援助資源となる地域関係機関との連携を具体化したいと考える。

この「ヒヤリハット体験」の観点で、養護教諭からみた子どもたちの様子で気にかかることの一つは、子ども自身の行動で発生する危険度の高い出来事である。危険を伴う行動によって、大きなけがにつながるものがしばしばある。けが予防や安全確保のためには、子どもたちへ働きかける予防教育の必要性を重視した。子どもたちの実状に合わせて、年度始めに安全指導を行ったり学校行事との兼ね合いでけがが増える季節に「安全の日」を設定したり、防災の日がある 9 月に重点的に実施したり、日常の安全点検や安全教室で年間を通して啓発したり工夫して、A 小学校では、危機回避能力の育成や危機予測の力を備える目的で発達段階に応じた指導内容の検討を行い安全教育に取り組んでいる。

また、近年の子どもたちを取り巻く環境の変化や背景から、小学校においては、2011 年（平成 23 年）の新学習指導要領改訂により、体育科領域では、防犯の強化が新しく加わり、身近な危険から身を守るための知識習得や危機対応について考えさせたり体験したりする安全教育の普及が極めて重要になっている。その中で、小学校の保健学習では、専門性を有する教職員等の参加・協力の推進が示されている。「けがの防止」の単元では養護教諭がその専門性から子どもの実態に応じた学習を提案できる立場にある。

そこで、A 校では、人と人とのつながりや連帯感が実感できる異年齢集団での取組や体験活動を日常に取り入れて、危機回避能力の向上につながる予防教育を推進している。

安全指導において養護教諭が企画し、1 学年と 4 学年、4 学年と 6 学年の組み合わせで合同学習（安全指導）を実施してきたが、実際、心の安定とけが防止に大きな成果をあげてきている。高学年が低学年に伝え学び合う縦割りの合同授業をすることで、教師が子ども

たちに伝える以上に安心・安全感が高まった。前時（保健室）で学んだ安全・保健指導の内容を高学年が低学年に伝える合同授業の場を提案し、担任とともに協力指導体制で授業展開している。縦割りの上級生がリーダー役になり「みんなが安全に過ごすために必要なこと」を話し合った後、最後に縦割りグループで思いっきり身体を動かすように促す。子どもたちは縦割りで自由に遊ぶ中で、けが防止について楽しく学ぶことができるようである。仲間同士のふれあいやつながりは危機対応時に、特に欠かせないことである。危機や困難に出会う前に教師が学ぶチャンスをつくり、生活体験を拡げて危機回避能力につながる時間を有効に考慮していきたい。同時に、備わった力が普段から学校生活で実践（行動変容）できているかどうか継続支援であたたかく見守っているところである。

さらに、A校では、上記の安全指導場面のほか、「緑のカーテン」事業において、縦割りグループで花を育てたり、全校遠足で縦割りグループ活動をしたりしているが、様子を観察していると、互いの声かけが増し、安全に気をつけて上手に合同で行動している。

以下は、安全・安心の確保と危機回避能力の育成を目指した健康教育の概要を述べる。養護教諭が担任と協力して行った「ヒヤッと体験から考える」（指導案：図1・授業写真図2）と「学校生活を安全に過ごすために」（指導案：図4・授業写真図3）の安全指導である。

傷害の未然防止について、これまで起きたけがの傾向から考えさせる体験学習を行う。図2の発表場面のように、今まで遭遇した「ヒヤッと体験」を全員の前で数名が発表し、その後、各自でヒヤッと体験シートに、自分の身に起こった体験をふり返り、思い出しながら書いていくという作業から始めている。そして、グループに分かれて、それらの体験について、書き込んだシートをみながら発表し話し合いへと進めていく。その際、「ヒヤッと体験シート」を手にした児童の中には、発表の苦手な児童も含まれているが、シートを見せ合ったり、他児童の質問に答える形で言葉を補ったりしながら、自然に話し合うことができるような指導の流れとした。展開の山場では、ヒヤッと体験を防ぐ方法について、個別でも集団でもワークとして考えさせている。まず個別解決によって、自分なりの考えをまとめて書いてみた後、グループでの集団解決学習とし、他者の意見と自分の意見を互いに引き出し合うことのできる発表の場を多く取り入れている。そうすることで、一時間の学習の中で自分の考えを何度も表現し合うこととなり、学び合いが深まり、次時の低学年との合同学習での伝え合いの場においても、効果が期待できると考えている。

以下指導案にあげているように、子どもの意見が多く出るであろうと予想される場所をあらかじめ考えておくことは大切である。危険回避行動につなげていくためには、このような学習場面では、すべての子どもの意見を黒板に書き出すようにしている。運動場でのヒヤリハットから教室、通学路、校舎内等、場所を区別して体験を取り上げ、危険場所別に話し合うことで、話し合いが深まりやすいと考える。今後の学校生活において、どうしたら危険が防げるのか子どもなりの考えを出しやすいように板書計画を意図しているのである。

養護教諭が担任と協力して行った「ヒヤッと体験から考える」(指導案1)

(指導者 T・T指導：T1担任・T2養護教諭)

主題名	「ヒヤッと体験」から考えるけがの予防 保健指導 4年生	
ねらい	自分の身の回りで起きた出来事や生活を通して、ひやりハッと体験を振り返り、日常の危険に気付き、安全を意識した生活態度ですごそうとする。	
学習内容・児童の活動(反応)	教師の支援・留意点	資料・(評価)
<p>1 最近、学級内で大きなけがが増えている現状について養護教諭から聞く。</p> <p>2 今までにあった「ヒヤッと体験」を思い出し、書き出す。</p> <ul style="list-style-type: none"> 廊下で走って、すべってこけた。 通学途中、走っていたら自転車とぶつかりそうになった。 自転車で乗っていて、車とぶつかりそうになった。 <p>3 「ヒヤッと体験」を発表し、話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 大丈夫だと思っても、大丈夫じゃないときがある。 学校のルールは安全のためである。 ヒヤッと体験は互いに悪い面がある。 <p>4 「ヒヤッと体験」を防ぐために、どうしたらよいかを考え話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 教室では暴れたり走ったりしない。 学校のルールはきちんと守る、また注意をする。 通学では、右左を見て、あわてずゆっくり歩く。 <p>5 きまりは“みんなが安全・安心に”過ごすために必要であることを理解し、的確な判断の下、安全に行動する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 本時の学習のめあてをもてるようにする。 「教室」「校舎内」「運動場」「通学路」に分けることで、それぞれの場所でヒヤッとしたことを思い出しやすくする。 なぜ「ヒヤッと体験」をしたか、理由を考えられるようにする。 ルールを守ること、また、ルールはなぜあるのかを考えられるようにする。 みんなが気持ちよく過ごせるようにどうしていったらよいかを考え、実行できるようにする。 感想や気付きの記入を促すように促す。 	<p>けがのデータ 「ヒヤッと体験」記入カード (評) 日常の危険に気付ける。 (関心) 模造紙・画用紙</p> <p>(評) 「ヒヤッと体験」から、原因や解決策を見付けている。 (思考・判断)</p> <p>「ヒヤッと体験」を防ぐために記入カード (評) 「ヒヤッと体験」を防ぐために日常生活で安全を守ろうとしている。 (意欲・態度) 振り返りシート</p>

板書計画

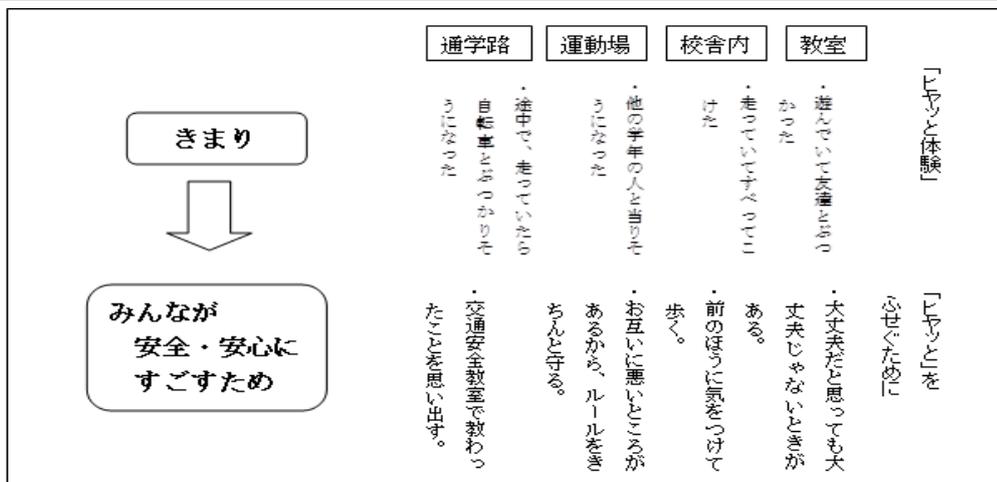


図5-7 保健指導案—「ヒヤッと体験」から考えるけがの予防集団指導(

「ヒヤッと体験」発表場面



「ヒヤッと体験」を書き出す姿



個別解決



図5-8 授業写真 けがの予防集団指導

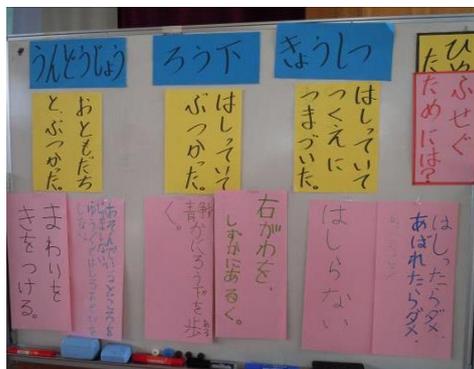
2コマ目：4年生と1年生との合同学習による話し合い場面～どうしたらいいのか



「自分たちのところとからだは自分たちで守るんだよ～」



子どもたちによる板書のようす



4年生の意見からプレゼン場面



図5-9 「ヒヤッと体験」を防ぐための話し合い風景

保健指導案—「学校生活を安全に過ごすために」— 指導案2

(4年生が促進的な立場となって学びあう合同学習)

主 題 名	学校生活を安全に過ごすために 同	保健指導	1・4年生合
ね ら い	校内の危険な場所や安全の決まりや総合遊具の遊び方を確認し、みんなが安全にすごせるようにする。		
学習内容・児童の活動（反応）	教師の支援・留意点	資料（評価）	
<p>1 4年生が学習した「ヒヤッと体験」について、発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教室で走っていて机につまずく。 ・廊下で走っていてぶつかった。 ・運動場で友達とぶつかった。 <p>2 「ヒヤッと体験」を防ぐために、どうしたらよいかをグループで考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・“ルール”はみんなが安全・安心に生活するためのものだから、きちんと守るようにする。 <p>3 学校の安全の決まりを、動画や図で確認する。</p> <p>4 ルールを守って、一緒に遊ぶ。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・総合遊具と運動場に分かれて遊ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教室、廊下、運動場に分けて画用紙に書くことで、1年生にもわかりやすく4年生が発表できるようにする。 ・4年生が話を進められるようにする。 ・出た意見を画用紙に書き、発表する。その際、どのグループがどの場所について考えるか、前もって知らせるようにする。 1・2班教室 3・4班廊下 5・6班運動場 ・動画に映し出したり学校の決まりを見せたりして、分かりやすくする。 ・その際、総合遊具使用時のルールも確認をする。 ・何か困ったことがあったときは先生に言うなどして、安全に気をつけて遊べるようにする。 ・1年生と4年生と一緒に遊べるようにする。 	<p>発表用シート</p> <p>子どもから出た意見を参考に養護教諭が作成したプレゼンテーション</p> <p>「廊下を安全に」 「遊具で安全に」</p> <p>（評価） 危険な遊びや遊具の遊び方を知るとともに、友達と協力して安全にすごそうとしている。 関心・意欲・態度</p>	

図5-10 学級活動・保健指導案「学校生活を安全に過ごすために」





図 5-11 スライド —「廊下は安全に」—



ゆうぐでは どんなことに
気をつけるとよいでしょう?

「ゆうぐではルールをまもって!」
ひとりひとりが あんぜんに こうどうしよ

図 5-12 スライド—「遊具ではルールを守って」—

(2) 「ヒヤリハット体験」から学ぶ保健・安全指導の成果

上記の『「ヒヤットと体験」から考えるけが予防』と「学校生活を安全に過ごすために」の授業を終えて、改めてスライド作成（図 5-1・図 5-2）のポイントを振り返ってみる。

本スライドは、1 コマ目の学習で、児童たちから出た意見を参考にして養護教諭が作成する。そして 2 コマ目の学習時に 4 年生が活用するためのプレゼン用に作成する。その際、話し合い後の振り返り場面で、4 年生がこのスライドを紹介しながら「学校の安全について」確認していく。こうして、児童たちの意見をそのまま反映した内容でスライドを作成することで、4 年生が 1 年生に伝えようとする内容や伝えたい思いが明確になるため、学習意欲や学習効果が向上する。また、1 年生に対して、「4 年生が考えたアイデアである」ことを説明するので、学習を通して上級生を信頼し、学ぼうとする特別な気持ちが高められる。後半の話し合い活動では、互いのこころの交流も深まり、自分たちはいつでもつながって

いるという安定感や見守られている安心を感じながら、どの子どもたちも真剣かつ楽しく意見交流ができた。

このように縦割りで児童同士が主体的に学ぶ合同学習では、自分たちの発言により、身近な危険について気付いたり伝えたりする活動が活発化し、教師主導で一方向的に教え込む学習とは異なり、予想以上に心に残りやすく身に付きやすいとわかった。全学年の中で最も大きなけがの発生率が高かった4年生が、この学習後、けがの発生率は三分の一に減り、乱暴な言動や行動もみられなくなった。普段の休み時間の様子を観察していると、危険な遊びをしようとする1年生が自然と互いに声を掛け合い、自制ができるようになり、小さい学年ながらたくましさがある。A校では、人と人とのつながりや連帯感が実感できる異年齢集団での取組や体験活動を日常に取り入れて、危機回避能力の向上につながる予防教育を推進している。特に、安全指導において養護教諭が企画し、1学年と4学年、4学年と6学年の組み合わせで合同学習（安全指導）を試行し、心の安定とけが防止に努めている。高学年が低学年に伝え学び合う縦割りの合同授業をすることで、教師が児童たちに伝える以上に安心・安全感が高まると期待できる。

5-3-2 異年齢集団を基軸に行う教育活動の検討

(1) 教科関連学習に位置付ける

近年の子どもたちを取り巻く環境の変化や背景から、小学校においては、2011年（23年度）の新学習指導要領改訂により、体育科領域において、防犯の強化が新しく加わり、身近な危険から身を守るための知識習得や危機対応について考えさせたり体験したりする安全教育の普及がとても重要になっている。今日、学校での防犯教育そのものが見直され進められている中、安全・安心の確保と危機回避能力の育成を目指す健康教育ということで、「ヒヤッと体験から考える」の保健指導や「学校生活を安全に過ごすため」の安全指導を取りあげてきた。これらの指導内容にあるように未然防止において、これまで起きたけがの傾向から考えさせる体験学習が大切と考えるが、校内はもとより校外の安全面についても養護教諭の願いは同じである。学校を離れて活動する場面もあるし、校外で友達と遊ぶ機会もある。また、本人がいくら注意して行動していても「不審者」という子どもにとっては、想定外の人物や出来事に遭遇することもある。ここで留意すべきは、「不審な行為をする人」と指導することである。子どもたちの不審者へのイメージを固定することなく、このような人が危険であるとおさえている。意味も無く接近してきたり、その場にふさわしくない物を持っていたり、人の行動あるいは危険な場所や時間に注目させて具体的に指導することが肝要となってくる。

子どもたちの日常に潜む危険が山積している現状で、子ども自身の行動によって危険度を弱め自ら身を守る方法を獲得しておくことが重要である。校外においても、危機回避できる力を意図的に身につけておく学習が必要になる。危険を伴う行動ばかりか危険を見過ごす子どもの行動によって、大きなけがや事件につながるものがしばしばある。

けが予防や安全確保のために、小学校では、現在、危機回避能力の育成や危機予測の力

を備える目的で発達段階に応じた指導内容を検討し、安全教育に取り組む必要がある。特に、養護教諭は、いのちと向き合う専門職の立場から、子どもの実態に応じた学習を提案する役割があるので、安全主任や生徒指導主任・人権主任たちと協力し合い、一人ひとりのいのちを守り育てる学習を組み立てている。学校の現状においては、A校では他教科との関連性をみつけて、関連学習として保健や安全に関わる学習に結び付けて実施する工夫をしている。

例えば小学校学習指導計画の中から、道徳教育では1年生から6年生までのいのちを大事にするというねらいで「たいせつないのち」「あぶないよ」「生きているってすてきだね」「大切ないのち」「生命を大切に」「生きる」などがある。低学年なら生活科において、支えられて大きくなった自分のいのちや自分の存在や役割に目を向けることができる。中学年の社会科単元では「住みよいくらしをささえる」「安全なくらしを守る」、高学年なら家庭科で「地域の人とのかかわりを考えよう」「これからの生活に向けて」など身の回りの生活環境や安全に目を向ける機会がある。その他に中・高学年では「季節と生き物」「生命のつながり」「生物とかんきょう」といった理科の主題材を活用して、生き物とその環境から自分たちの置かれた状況や生活・いのちについて考える関連学習を設定し、おさえないポイントを学ぶことができる。

また、ここでは合同学習の方策として、児童保健委員会の5・6学年の子どもたちが低学年に指導する「不審者対応」の学習場面について取りあげてみたい。児童保健委員会に所属する前段階の4学年では実際、社会科単元「安全なくらしを守る」では消防車の働きについて学ぶ。本指導の機会を関連学習と捉え、安全指導の時間確保を行い、自他の命を尊ぶ学習にしたい。児童保健委員会の子どもたちは、社会科で「消防の仕組み」を学んでいるため、「119番のかけ方」は知っている。それに加えて、「もし公園で遊んでいたとき知人もしくは友人が急に倒れて応答がない場合、近くに誰もいなくて、どうしたらいいのか考える」場面設定を行い、「正しい救急車の呼び方や対応を知る」(保健指導案 図6)機会とする。子どもたちは自分なりに救命について考えようと真剣に学ぶことができる。普段の学習では見られない表情での話し合い活動があり、自分の身は自分で守ることと同時に、友達的心とからだ(いのち)を大切にしようとする態度が、一人ひとりの心に刻まれる。いのちを尊重し合い、互いを大事に思いやる姿は養護教諭にとっては大きな喜びであり、自他のいのちを大切に成長し続けていって欲しいと願う。

4年「安全なくらしを守る」の指導例のように、社会科単元の学習時間として一連に流してしまうことのないよう、自他のいのちを大切に考える危機管理を意識した学習の良いチャンスであると受け止めて、指導時期を逃さず各校で時間確保を検討したいと考える。

保健指導案 — 「救急車の呼び方を知ろう」 —

題 材 名	救急車の呼び方を知ろう 保健指導 4 学年	
ね ら い	救急車の呼び方がわかる。	
学習内容・児童の活動（反応）	教師の支援・留意点	資料（評価）
<p>1 救急に関するクイズを考える。</p> <p>①救急車はどこから出動するでしょう？ ア。警察署 イ。消防署 ウ。市役所</p> <p>②救急車を呼ぶときの番号は何番？ ア 199 番 イ。117 番 ウ。119 番</p> <p>③救急車を呼ぶとお金にかかる？ ア。かかる イ。かからない</p> <p>2 救急車の呼び方を知る。 （☆消防隊 ○通報者）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・救急車を呼ぶ前に大切なことは落ち着くようにする。 ・119 番に電話をかける。 ★「火事ですか？ 救急ですか？」 ・「救急です！」とはっきり伝える。 ★「場所はどこですか？」 ・「救急車に来てほしい場所」を伝える。 ・住所がわからない場合は、近くの目印になる場所を伝える。 ★「病気やけがの様子を教えてください。」 ・「いつ」「だれが」「どうなったか」を伝える。 ★「あなたの名前と電話番号を教えてください。」 ・「私は～です。電話番号は～です。」 ★「救急車を向かわせます。」 ・目立つ所で救急車の到着を待つようにする。 <p>3 児童が通報者となり救急車の呼び方の一連を行う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・4年生の社会で学んだ消防署の役割について思い出すことができるようにする。 ・具体的な場面設定を伝える。 例：放課後、友達と公園（○○公園）で遊んでいると、友達がジャングルジムから落下した。声をかけても返事がなく気を失っている。周りにはだれもいない状況である。家の人から預かった携帯電話を持っている。 ・自分ならどうするかを具体的に考えながら聞けるようにする。 ・公衆電話の場合は番号が書いてあること、携帯電話の場合は電話を切らないで待つことを促す。 ・児童が通報者、養護教諭が消防隊となり、電話でのやりとりを行うようにする。 	<p>クイズ3問</p> <p>救急車の呼び方の流れ</p> <p>社会科で学んだ「消防の仕組み」の活用（消防局提供パンフ）</p> <p>図7-1・2 養護教諭が作成した「救急車の呼び方（119番）」資料（図8）</p> <p>（評）通報の仕方を進んで発表したり、友達の考えを聞いたりしようとする事により、救急車の通報の仕方を理解している。（知識・理解）</p>

図5-13 保健指導案 — 「救急車の呼び方を知ろう」 —

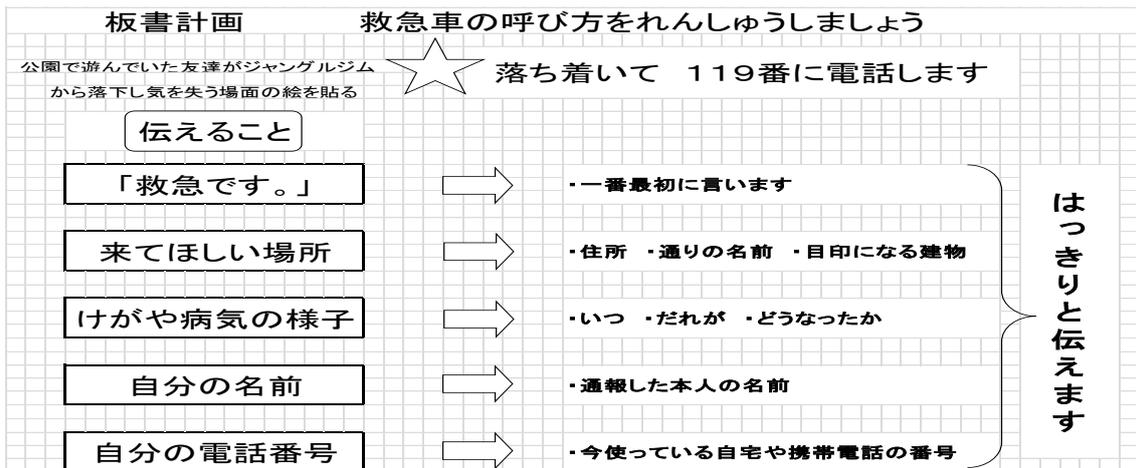


図 5-16 「救急車の呼び方」

救急車の呼び方 (119番) 資料

- ★ 通信司令室 (消防隊の人) ○ 通報する人
- 救急車を呼ぶ必要がある時は、まず大事なことは落ち着くことです。
- 「119」に電話をかけます。(公衆電話の場合、緊急ボタンを押す。)
- ★ 「119番 消防です。 火事ですか? 救急ですか?」
- 「救急です!」(はっきりと伝えます。)
- ★ 「場所はどこですか?」
- 「救急車に来てほしい場所」を伝えます。
 - ・住所がわからない場合は、近くの目印になる場所を伝えます。
 - (大きな建物・通りの名前・コンビニ・公園等できるだけ多くの情報を伝えます。)
 - 「○○スーパーの近くの△△公園です。」
- ★ 「病気やけがの様子を教えてください。」
- 「いつ」「だれが」「どうなったか」を伝えます。
 - ・年齢 (○年生)・性別・けがの様子 (出血・顔色・痛がっている様子など) は見たままを伝えます。
- ★ 「あなたの名前と電話番号を教えてください。」
- 私は～です。 電話番号は～です。(携帯電話は切りません。)
- ★ 「救急車を向かわせます。」
- 電話が終わったら、目立つところで救急車の到着を待ちましょう。
- 家であれば、家の外へ出て待ちましょう。



図 5-14 学習資料 4年「消防の仕組み・社会科」 図 5-15 「正しい 119 番のかけ方」
(K 市消防局提供資料)

(2) 児童保健委員会活動に位置付ける

登下校編「不審者対応のシミュレーションクイズを導入した安全指導」(図9「あなたならどうする?登下校編クイズ」図10「指導内容」参照)では、高学年が低学年に伝え合う「不審者対応」の学習になる。はじめに養護教諭が高学年に向けて、合同学習のための模擬指導(図11「養護教諭による模擬授業場面」参照)を行う。限られた時間設定の中で多くを学び合えるように、こちらが「しかけ」をしておくことも有効で、ケース1~ケース6の場面を想定してロールプレイで学んだり、クイズ形式で学んだりして進めていく。今回紹介するのは、保健委員会の高学年が低・中学年に伝えてもらう内容で、クイズ形式のものである(図12「朱桜タイム指導風景・合同学習場面」)。

保健学習など担任と養護教諭の協力指導の場合には、「ねえ、ねえ・・・」と教師が子どもに話しかけて実際の場面をロールプレイで体験してもらうこともできるが、低学年への指導では、リアルに演じ過ぎると恐怖感を抱かせて、これまで育んできた教師に対する関係性(信頼)がマイナスに働くことも懸念される。子どもが不信感をもつことも考えられますので、擬似的に行う際には、架空のお面を被る等留意しなくてはならない。また、場面設定が決まり、危険な場面の絵を描くときには、子どもが抱いているであろう「不審者」に対するイメージを固定化しないように注意し、メガネやタオルなどで変装していないどこにでも見かける人物像をあえて示す。「こわい人」というのは、服装や装飾など見た目で見分けるのではなく、その人の行動や言動で判断することが、最も大切になるからである。

ここでは、あえてどこにでも見かける人物像を描いていく。本当はどのような行為が危険で、どのような言葉に注目していくかを学んでいく。さらに、日頃から見かける人なら安心と判断せず、「知らない人」が危険とは限らないため、「知らない人」から声をかけられるケースに限定しないで指導することが重要である。子どもたちにとって、見かけたことのある人は自然と警戒心が下がる一方で、危機的遭遇の可能性があるからである。

また、人物像についてイメージを固定化しないために、描く絵には色を付けず、白黒の表現にして準備するように工夫している。

合同学習における4択クイズの内容―「あなたならどうする？」登下校編

<p>ケース 1：いつも学校帰りに見かける人が「ねえ、ねえ、おもしろいゲームがあるけど、いっしょにあそぼうよ。」と話しかけてきました。</p> <p>選択肢：①いつも見かける人だから、ちょっとだけあそんでかえろう。 ②「家に帰ってから。あとできます。」と言って帰ります。 ③その場で、ゲームを見せてもらいます。 ④「帰ります。」と言ってすぐ帰ります。</p> <p style="text-align: right;">解答④</p>
<p>ケース 2：学校の帰り道、よく知っている近所の人から「とてもおいしいケーキがあるからうちによって食べましょう。」とさそわれました。</p> <p>選択肢：①よく知っている人だから、ことわりません。 ②友達といっしょならば、ことわりません。 ③家に電話させてもらえるなら、ことわりません。 ④より道をしないように言われています。」とことわります。</p> <p style="text-align: right;">解答④</p>
<p>ケース 3：下校中、車に乗った知らない人に「〇〇病院へ行きたいのだけど、どう行けばいいのかな？」と困った顔で聞かれました。</p> <p>選択肢：①少しはなれて、方向だけ教えます。 ②車のそばで、くわしく教えます。 ③1人だったらにげるけど、友達がいっしょなら教えます。 ④答えないで、すぐに車からはなれます。</p> <p style="text-align: right;">解答④</p>
<p>ケース 4：下校中、前を歩いていた子が知らない車にひきこまれて、つれていかれるのを見ました。</p> <p>選択肢：①急いで家に帰って家の人に話します。 ②すぐ近くのお店か「子ども110番の家」に行き警察に連絡してもらいます。 ③大きな声を出して人が来るのを待ちます。 ④級生の子が大人の人が通るのを待って、来たら話します。</p> <p style="text-align: right;">解答②</p>
<p>ケース 5：車のそばで、荷物を持った知らない人が「車のドアを開けるので、ちょっとこの荷物をもってもらいたいけどお願いできる？」とたのまれました。</p> <p>選択肢：①「すみません。急いでいますから。」と言ってすぐに帰ります。 ②荷物を持つだけなら大丈夫なので、手伝います。 ③車のそばに近付かないで、荷物をあずけます。 ④一人だけならいやだけど、友達といっしょだから大丈夫です。</p> <p style="text-align: right;">解答①</p>
<p>ケース 6：学校の帰り道、急に知らない人にうでをつかまれました。「やっではいけないこと」は何ですか？</p> <p>選択肢：①防犯ブザーをならします。 ②うでをつかんで手をふりほども、すぐに逃げます。 ③大きな声で叫び続けます。 ④うでをふりほども、相手とたたかいます。</p> <p style="text-align: right;">解答④</p>

図 5-17 合同学習における4択クイズの内容―「あなたならどうする？」登下校編

<ケース 1>

☆下校時は、さそわれても寄り道をしないで帰宅するようにします。

- ・日頃から見かける人だから安心なのではないことや「知らない人」から声かけられたときだけが危ないのではないことを確認します。

<ケース 2>

☆下校では、寄り道せず、知らない人から食べ物や飲み物をもらって口に入れません。

- ・普段から、よく知っている人だからと言って、下校途中に寄ったり、保護者に無断でよその人の家に行ったりすることはやめるように伝えます。下校時間に限らないことであり、どこにいるのか居場所を保護者もわかっていることが大事です。特にアレルギーのある人は、たとえ近所の人でも飲食物を容易にもらうことはとても危険です。

<ケース 3>

☆相手の車からすぐに離れて、車に乗りません。ついて行かないことも大切です

- ・すぐ車から離れるのが最も有効で、連れ去りの事件の多くは車が使われます。車に乗って道を聞く人に対しては、基本的に逃げるように指導するほうが安全です。道を聞かれたら、親切に対応すべきだという意見もあるでしょうし、実際、困っている人かもしれませんが、本当に道に迷っているならば、子どもではなく、大人の人や店の人にたずねるのが一般的です。離れた所から、方向を教える対応も考えられますが、その後「よくわからないから、こっちへ来て・・・」とか「「車に乗って案内してくれない？」と声かけられ車に押し込まれた事件があるので気をつけます。

<ケース 4>

☆近くの大人に、少しでも早く知らせます。

- ・このケースでは、できるだけ早く警察に連絡します。家がすぐ近くなら、急いで帰って家の人に知らせることもできますが、家が遠い場合には、「子ども110番の家」や近くのお店など駆け込み、知らせるようにします。また、車の特徴やナンバーなど覚えていたら、すぐに書いておくようにしましょう。他の解答も間違いではありませんが、早く警察に連絡することを考えて行動しましょう。

<ケース 5>

☆知らない人から物は預からない。

- ・急いで帰ります。無視してもかまいません。気持ちをひきつけて車の中に乗せようとするかもしれません、あるいは、荷物を持たせて手を使えないようにして、危害を加える可能性もあります。荷物自体が危ないかもしれません。さらに、「お礼をするから」と言って、どこかへ連れて行こうとするかもしれません。車の中には、他に誰がいるかもしれませんので、友達と一緒に危険です。もちろん、路上以外でも、人から物を預かることはしないようにしましょう。

<ケース 6>

☆「たすけて～」と逃げるか、大声で叫ぶようにする。

- ・相手の手をふりほどもぎ、連れて行かれそうになったら、抵抗することはかまわない。あくまでも、自分の身を守る手段を学ぶことが大切で、相手を倒そうとしたり、取り押さえようとしたりするのはとても危険である。他の対応は有効な対策になる。

図 5-18 あなたならどうする？」登下校編の指導内容

「保健委員 5・6年の模擬指導：練習場面」



例示—ケース 2 の場合↓



図 5-19 養護教諭による指導風景

「こんなとき、どうする？ 考えよう。」



「知らない人に荷物をもって頼まれたら」



「みんなのいのち！大切にまもろうね。」 真剣な表情で聞いている。



「よくみかける人からさそわれたら？」

「友だちが車につれていかれたら？」



「登下校中の安全で気をつけたいこと・・・わかったかな～」



図 5-20 朝の会での指導風景 「合同学習（6年と2年）」

5-3-3 合同学習が個人の行動に及ぼす影響（考察）

（1）健康診断や来室状況の結果から

本取り組みを開始して以降の成果を A 小の 8 年間の推移からまとめてみると、定期健康診断の結果と来室状況から、健康診断で見つかる異常者数は、年々減少傾向を示し、病院受診者は、2013 年度は 18 件と少なく打撲や捻挫が多くみられたが、骨折はわずか 2 件にとどまり、命に関わる危険度の高い頭部のけがで受診する件数は 3 カ年連続 0 件である。

年間通して保健室来室者や相談者も減少傾向であり、異年齢学習の機会を増やすことで、たての繋がり感が深まり心の安定とけが予防等学力を支える土台となる健康づくりに大きな成果をあげている。2013 年度には不登校や遅刻者 0 人、欠席者 0 人の日数が 18 日間、2012 年度は 26 日間と年々欠席者 0 人の日数が増え、全員揃って学習に向かう姿は喜ばしいことである。欠席 0 人の日が 2008 年度から増加傾向にあり、年間通して 20 日間以上ある。特に注目する点は、病院受診件数（外科等）の減少が顕著したことと、異年齢での合同学習（安全・保健指導）をペア学年で共に学びはじめた 2009 年から 2013 年の 5 年間に、救急車搬送は 1 件もなかったことである。これらのことから、安全や保健指導の合同学習間を年間カリキュラムに位置づけ共に学ぶことで、子どもたちのふりかえりシートや感想等からも仲間関係の意識が強まっていると言える。さらに、不登校児童やいじめ相談件数が明らかに減少していること、検診異常者数・保健室来室者・病院受診者・救急搬送 0 件という 6 年間のデータ推移結果から命に関わるけががみられること無く危機回避行動がみられたと考える。児童の行動観察からも、今まで経験したことのない場面設定を通して、呼んだことのない救急車を呼んでみるシミュレーション（体験学習）等、私たちが普段遭遇してほしくないと思う出来事であればあるほど、子どもにとっては大変貴重な体験学習となり子どもたちはわずかな時間でも真剣に吸収してくれるということがわかった。

（2）「保健日誌」の行動観察からみる児童の変容

筆者は、ペア学年の安全指導や合同学習後の児童の行動観察を保健日誌に記録してきた。ここでは、この保健日誌の内容を基に、児童の行動変容から教育実践の成果を捉える。表 5-4 は、観察の中で明らかになった同年齢集団と異年齢集団の違いの特徴である。同年齢集団での姿やふるまいと異年齢場面での姿や意識の違いを理解しておくことは、危機対応時に重要な視座となる。特に異年齢集団による活動により、低学年が高学年を尊重する機会が増え、言葉遣いも同年齢集団での対話とは異なり、依存しやすい態度がみられた。また、考察の視点に挙げている仲間関係の変容や集団への帰属意識、愛着度を知るために、発達段階を低学年、中学年、高学年と分けて、表 5-5 「発達段階における行動の特徴」や及び表 5-6 「言動・行動からみられる自己有用感」を作成した。いずれも、異年齢集団活動を繰り返すことによって、自らの自己表現（意思表示）や自己開示がスムーズとなっていく児童の変化がみられた。たての関係が密になればなるほど、自己表現が大胆になりコミュニケーションを促進させていると考える。

表 5-4 同年齢集団と異年齢集団の特徴

	同年齢集団	異年齢集団
人に接する意識	体力や生活経験等に大きな差がなく、対等な立場で活動目標に取り組み、競争意識が芽生えやすい。	体力や生活経験等の差が活動目標に向けて有効に活用し、互いの差異を尊重する意識が芽生えやすい。
人に関わる態度	年齢に大きな違いがないことから、互いに対等にものを言い、気軽にふるまうことができるが、思いやりや気遣いが薄れがちである。	経験や能力が劣る下級生に対して、思いやりの気持ちで接し、下級生は上級生を尊敬の念をもって見守ることとなる。
活動に対する意欲	同じような生活経験により、一人一人が平等な立場で取り組み、互いに向上を目指して活動することができる。	異なる体力や生活経験から、対等な立場で競い合おうとする意識は薄く、遠慮や甘え・依存的な雰囲気がある。

表 5-5 発達段階における行動の特徴

低学年	中学年	高学年
規則的な生活や仲間との遊びを通して次第に自己中心性が薄らぎ、相手の気持ちを理解しようとする意識の芽生えと共に、自主性が徐々に増し、主体的に判断する力も身に付いてくる。	行動範囲が広がり、集団活動も活発になる。比較的流動的であった仲間関係が固定化しやすいが、他人の立場、自分の在り方を考えることができるようになる。	自我意識の発達に伴って周囲を意識し始め、自他の違いを気にするようになる。自己の判断に固執し、他人に対して批判的になりやすいが、同時に自律的態度が発達する。

表 5-6 子どもの言動・行動からみた「自己有用感」と「自己表現力」

	低学年	中学年	高学年
自己肯定感	生活や遊びの中で、地域住民や友達・教師から守られている・受け入れられているという安心感が自己有用感につながった。	仲間同士の横の関係において協力と競争の相互作用が生じ、その中での受容や拒否の経験が自己有用感につながった。	自覚めつつある自我を補い合い、守りあう場としての小グループへの帰属意識が自己有用感を一層高めた。
自己表現力	遊びや好み等の疑似性から他者とのコミュニケーションを図りながら自己表現力を高めていた。	一人一人仲間の差異を見分け思っていることを理解し、主張・抑制を繰り返しながら自己表現力を高めた。	より深い理解を求め合うために、小グループ内で悩み苦しみ自分を意識しながら高めた。

表 5-7 役割行動からみた特徴

低学年	中学年	高学年
約束事、規範等を上級生に学びながら、自分でできることは進んでできるようになる。困ったときは、リーダーの指示に従い、上級生への尊敬の念が深まる。	低学年の子に対して優しく寄り添いながら教え、リーダー性を身に付けることができる。高学年の子に対して、協力姿勢が培われ、社会性が身に付く。	リーダーとしての責任感をもち、役割を果たすことができるようになる。特に低学年の子供をまとめるようになり、より一層社会性が身に付く。

A 小学校の行動観察結果表（表 5-6「子どもの言動・行動からみた観察結果」や表 5-7「役割行動からみた特徴」と関連した文部科学省調査では、雨宮¹⁾、中村²⁾、石原ら³⁾、久光・岩淵⁴⁾に基づき、自治的能力を、「状況判断・課題解決力」・「自己指導・規範意識」・「他者意識・自己価値」、「人間関係調整力」の4観点を含む力と考へ尺度項目に取りあげており、自治的能力が低いと分類された児童は、他児とのよりよい関わりの中で、問題と

対峙し、失敗したり、解決したりする経験があることが示唆された。特に低学年を中心とする関わりの中で、高学年としての意識が高まったことも自ら進んで状況を判断し課題解決しようとする態度を育てたのではないかと考えられる。これに関連して山口・安井⁵⁾は、自主的・自治的能力が、集団の中の他者と個人の相互作用がある場合に育まれると述べている。各能力の時期的な変容の特徴の中で、小学校 6 年生は社会的資質の発達段階が、人間関係形成能力は中学年頃から徐々に蓄積され始める資質・能力を育む時期に相当する。

A 小学校においても、中学年頃から積極的に下級生に交わり、言葉をかける姿が多くみられるようになり、高学年児童は自主的に遊びの内容を提案し、低・中学年に指示する場面が増え企画・調整力を大いに発揮している。年間のたてわり遊びの企画については、全て 6 年生児童が主体になって内容を検討し、異年齢集団内で楽しんで決定できるようになってきた。以上のことより、自治的能力の成長の伸びは、他児童との豊富な関わりがあると考えることができる。

また、学校行事における異年齢集団による交流によって、たてわり遊びグループの児童間の親密度⁶⁾が増加していた。その親密度の増加した背景として、遊び時間以外にもあいさつをしたり、行動を一緒にしたりする等コミュニケーションの機会の増大が考えられる。A 小学校における異年齢集団でのたてわり活動を通して、交流以外の日常生活において異学年の児童間の実際のコミュニケーションを増大するきっかけとなる可能性を示唆している。

<参考文献>

- 1) 雨宮史武「社会的自立に必要な自治能力を高める学級活動に関する研究—集団決定、相互援助を大切にしたい活動を通して—」『平成 15 年度 長期研修員研究報告書』山梨県総合教育センター, 2003, pp.129-145
- 2) 中村豊「児童生徒の人間関係構築力・調整力に関する調査研究」『日本特別活動学会紀要 14』2006, pp.46-56
- 3) 石原利樹・本田千恵・利田亨次・戸野香・林田正彦「社会性の育成を目指した生徒指導の在り方に関する研究 II—規範意識をはぐくむ異学年交流の活動を通して—」『広島県立教育センター研究紀要 31』2004, pp.65-84
- 4) 久光達也・岩淵千明「「社会的なかしこさ」の構造及び、家庭でのしつけ、学校生活経験、地域の教育力との関連」『川崎医療福祉学会誌 18 (2)』2009, pp.393-400
- 5) 金谷行恵・梶井芳明「異学年交流における小学 6 年生の活動に着目して」社会的な資質を育む特別活動の在り方に関する研究『東京学芸大学紀要』, 総合教育科学系, 64 (1), 2013, 2, pp.139-151(山口満・安井一郎『訂新版 特別活動と人間形成』学文社, 2010 引用)
- 6) 岡本悠子・大野桂・小枝達也「小学校の異年齢集団交流による児童間の親密度の変化」『鳥取大学地域学論集第 10 巻第 3 号』, 2014
- 7) 八木利津子『子どもの安全と安心を育むリスクマネジメント教育の実践』, 健学社, 2017

5-4 A 小学校における地域連携活動の検討

5-4-1 目的

子どもを脅かす事件や事故が後を絶たない今日、学童期の子どもたちに対して、安全・安心・学校危機管理をキーワードにリスク・マネジメント（危険予測や危機回避）能力を育成するために必要とされる教育のあり方について、小学校の教育活動を通して考察する。

その際、地域住民を巻き込んだ事前の危機対応（予防教育）が重要であると考え、地域ボランティアが介入する学校全体に関わるダイナミックな取組が、子どもたちにとって、危機回避力を備える予防教育になり得るのかどうか検討し、小学校における実践例とその効用について実証的に考察を加える。（以下対象とする学童期の子どもを児童と表記する）

5-4-2 調査方法

（1）教育実践の仮説

（仮説）地域住民の学校教育活動への参加が児童や教職員と地域住民の連帯感を生み相互に理解や心の安定が生まれ、地域全体の危機回避力の向上や児童の安全行動に繋がる。

（2）A 小学校における実践前後の効果指標を以下の4つ取りあげる。

- ・多世代交流活動第Ⅲ項①～⑥の実施と参与観察（2006年～2013年の8年間の推移）
- ・学習参加者（地域住民）74名にグループインタビュー調査の実施（2013年1月～3月）
- ・児童の振り返りシート（実践後に自由記述）
- ・児童対象に自記式質問紙調査（2013年3月170名回答率100%）

質問項目は、多世代交流の充実度を①1・2 将来の夢、②3 異年齢学習の楽しさ、③4 自己有用観、④5・6 仲間関係の信頼度、⑤7・8 地域への愛着度、⑥9・10 心の安定の6観点から調査した。

5-4-3 日常の学習における地域との連携活動

① 地域学校保健委員会活動

地域学校保健委員会における活動の目標は、地域学校保健委員会の開催や教職員研修を通して、学校医、PTA 関係者と共に本校の保健、安全、食育、体育活動について共通理解をはかることである。中でも子どもたちの健康状況と成長課題の把握をするため、健康診断結果の考察、保健室来室状況に加えて生活見直し週間や給食感謝週間の取組や避難訓練、安全教室の様子など健康に関わる様々な方向性について協議する機会を増やす。地域や各家庭への発信や心がふれあう交流の場として、毎月土曜講座には全教職員が参加し子どもたちと一緒に奉仕活動を行い心身のリフレッシュ体験に役立たせている。

構成については、学校医、学校歯科医、学校薬剤師、校長、教頭、保健主事、養護教諭、その他の教職員（体育主任・安全主任・給食主任・生徒指導主任・健康教育部）に加えて、PTA 役員の他学校運営協議会理事も参画している。計画や運営については、

6月と3月に協議の柱に沿って協議し、地域と家庭と連携支援の充実を図っている。主として、議題は、学校保健・食育・安全年間計画と健康教育活動や定期健康診断結果及び子どもたちの実態と課題について協議を行い、子どもの姿や家庭での様子を意見交流することで健康に対する意識向上や情報交換を進めている。さらに協議内容を全保護者に報告後、次年度の健康維持活動のあり方を共に考える良い機会としている。協議後の取組として、協議の内容を校内で確認し、生徒指導委員会、総合育成支援委員会と健康教育課との協力体制を整え、一人一人の健康課題をしっかりと捉え組織力・地域力とのアプローチにより課題の共有を行っている。

② 地域の人々との「ふれあい学習」

A 小学校では、年間通して地域の方々とのふれあいの場を大切に設定して、「地域の方々に支え見守られている学校」づくりを行う「コミュニティ教育活動」を計画的に行い、子どもたちの郷土愛や地域への感謝の気持ちを育む機会とし、より一層心の安定や安心感の向上を目指している。主な取組内容は、通年で読書ボランティアによる読聞かせを行い、心豊かな子の育成、創立80周年記念式（9月1日）の実施においては、記念に井戸を寄贈いただき、災害時用や日々の水やりに活用中である。また、地域や保護者の方々と人形劇鑑賞会、グランドゴルフ体験交流（高学年）、夏季休業後は家庭生活におけるエコライフのまとめ会等で話し合い活動を実施している。消防団の建物見物と交流会では、毎日の校区安全点検活動を知る（10月）取り組みを行い、女性会と方々との交流でフラワーアレンジメントや紙芝居（低学年）、冬季休業前の収穫祭で収穫したさつまいもでやきいも大会を実施（中学年）、修了式には地域の方々へ感謝の会、近隣地域にある「ふれあい広場」の清掃活動や草花の手入れやパトロール活動や見守り活動に対して感謝の気持ちを込めてお礼の会(図4-7「感謝の会」)を行っている。

③ 地域住民や学生ボランティア等の授業参画による多世代交流

A 小学校では「出前授業」という形で、地域の方々を招いて様々な体験学習を行っている。

- | |
|--|
| <p>1年生は、生活科の学習の中で「昔の遊び」について伝授（図5-21）。</p> <p>2年生は、「町たんけん」で、地域にあるお店の方々にインタビュー（図5-22）。</p> <p>3年生は、社会科の学習で、七輪を使っておもちゃを焼く体験（図5-23）。</p> <p>4年生は、地域の剣道教室で指導されている方に来ていただき、剣道を教わる他。</p> <p>5年生は、理科で科学に関する楽しい話を聞き、よく飛ぶ紙飛行機を作る（図5-24）。</p> <p>6年生は、体育の学習でグランドゴルフを教えていただく（図5-25）。</p> |
|--|

（図5-26は4年：消防団との交流学習）

その他、茶道体験をさせていただいたり交通安全教室で自転車の安全な乗り方を教えていただいたりもしている。また、6年生を対象にして校区内にある中学校の教員に、授業をして頂いている。以上のように地域の方々のお力を借りながらしっかりと連携することでよりよい学習活動の支えとなっている。



図 5-21 1年生「伝統昔遊び」お手玉・福笑い・あやとり・けん玉・めんこ



図 5-22 2年生「まちたんけん」

図 5-23 3年生「七輪でもちやき体験」



図 5-24 5年生「紙飛行機学習」

図 5-25 6年生「グランドゴルフ」



図 5-27 「女性会との交流」・感謝の会

図 5-26 4年生消防団との交流会

以下の図 5-28 は、土曜講座による大学生との交流場面の紹介で、PTAも一緒に活動することで地域の活性化や子どもたちとのコミュニケーションの輪の拡大につなげている。



図 5-28 大学生との交流活動「大学生と遊ぼう」・家庭科「パン焼き体験」・体育「球技大会」

④ 「伝統文化教育」を主軸にした多世代交流

保護者や地域の高齢者と共に学ぶ「茶道体験」(図 5-29)

を通した多世代交流の実践について取組の概要を述べる。

この取組のねらいは、茶道という体験活動を通して、人々の文化に対する思いや考えに触れ、茶道を作り上げた人とは？伝え手は誰だったのか？なぜ、今でも茶道が伝承されているのか？等、対象学年の発達段階に応じて地域の方々と



図 5-29 茶道体験授業

の交流から学ぶことにある。学校敷地周辺のフィールドワークから平安時代の文化を調べて、文化について興味関心を高めていき、住宅をはじめとした豊かな生活様式や芸術に関する知識・理解の観点から、建築美的感覚や音楽等、今に伝わる室町文化に親しむ体験学習の機会とする。体験学習は、土曜日を中心に年間 5 回、社会福祉協議会や地域女性会、地域老人会や大学生等、諸団体が共催となり、日常ふれあう機会が少ない 20 歳～60 歳の幅広い年齢層の方々と体験を共有している。主に「地域ふれあいお茶会」「茶道お手前体験教室」による野点やお盆点の練習を行い、地域女性会の方々の指導のもと野点の基本作法について体験する。2013 年度の取り組み内容は、A 小学校 1 年～6 年生児童及び保護者たちが、A 校のふれあい広場に集い、お運び役は児童で、保護者や教職員、地域の高齢者がお客さんとなり、おもてなしの心を学び、全校児童を対象に知・徳・体を習得するように年間を通じて実践する。特に、お菓子の由来等、地域の方から講話で学ぶ機会は重要であると考え、お菓子の伝来と発展・お茶・お菓子・お道具についての講話や親子和菓子作り体験等は、総合的な学習の時間として位置付けている。これらの体験学習は、例えば、4 年生の社会科「京都府の様子・古くから受け継がれた産業—お茶づくりのさかんな宇治市」の事前学習に繋がっている。

⑤ 職業体験活動

5 年生は京都生き方探求館へ行き、スチューデントシティ学習に取り組んでいる。

最初は緊張して、なかなか声がでなかったり、何をしたいかわからず困ったりしていた、時間が立つにつれ、大きな声が出てきた。同じブースの人たちと協力してテキパキと仕事に取り組めるようになっていく。仕事を学ぶのではなく、仕事体験や職業人との

関わりから多くのことを学び明日に生かしてほしいと考える。

この体験活動は、「将来の希望や夢」を育む学習につながり、自分の成長を肯定的に受け止めるようになる「よりよい生き方」に結びつく健康教育の一貫学習として取り組んでいる。(図 5-30)



図 5-30 「老舗菓子本舗職業体験」

⑥ 安全マップづくりと自転車教室

近年、PTAとの連携と協働により親子で交通ルールを学ぶ機会を創設したり、PTA広報誌で防犯や交通事故防止についての内容を取り上げたりする学校が増えている。前任校の場合は、119番の防犯の日11月9日を控えて、PTA広報部が中心となって、地域安全マップの作成に取り組んでいる。通学路には、青・緑・赤の3コースがあるが、児童の安全を願ってやまない親目線で、各コースの危険場所と留意事項が表現されている。例えば、信号も横断歩道もないが自転車がよく通る場所、電柱や育ちすぎた木により視界が妨げられる場所、カーブで見通しが悪い場所、信号も横断歩道もなく車や自転車の往来が激しい箇所、一旦停止しない自転車が多くて危険な場所、大通りとの交差点で交通量が多い場所等の写真を取り上げ、どんな点に注意したらいいかの確に書かれている。



図 5-31 交通安全教室

また、特別活動の学級活動の時間に位置づけて、(下図 指 導案 1) のような流れで安全指導を行ってきた。同時に、学生ボランティアや警察など関係機関との連携により学校行事に位置づけた交通安全教室を実施してきた(写真図 5-31 参照)。また、子どもたちの生の声から明らかになったキーワードをできるだけピックアップして、子どもにとって身近な話題を使った自作の教材づくり、例えば、親子で地域の写真(危険場所)を活用して学習を進め「安全マップ」(図 5-32)を作成し、各家庭が持ち寄り大きな安全マップに拡大して参加型で学ぶワークをした。



図 5-32 【PTA広報 地域安全マップの作成に関する記事】 2012年10月発行

⑦ 地域住民との交流学習活動における行動観察

上記のような広報誌で取り扱われた地域の写真を用いた安全学習を実施した。「子ども110番の家」の確認を含めて安全に過ごす日常について親子で考える機会になる。親目線とは異なる子ども目線の意見が飛び出し、子どもから多様な提案が期待でき、安全対策に関わる思考力と判断力の促進につながっている。限りある時間でも集団（安全）指導ができるようにワークシート（図5-33）を作成した。ワークシート活用場面では、少グループの話し合い以外に、ペアで相談したり、参観日なら親子で話し合ったりする場面に置き換えて試みも検討した。しかし、校内外の安全点検が優先である。毎朝、地域ボランティアの方々と共に管理職は交通量の多い交差点で安全指導を行い、他教職員もPTAと共に横断歩道に立ち全校体制で安全対策をしている。現任校は、校区が広いため危険箇所を見逃さないように全教職員で地域パトロールを分担するなど校区めぐりを行い、担任や安全主任らと相談しながら、自分たちの五感で危険場所を確認し事故防止に取り組んだ。

危険な場所と安全な環境づくり		指導対象 中学年以上
年 組 名前 _____		
1	何が危険なのでしょう。 <u>自分の考え</u> を書きましょう。	
	・写真A	
	・写真B	
	・写真C	
2	安全な環境づくりのために <u>提案できること</u> をグループで話し合みましょう。 (写真でみた危険な場所でけがを防止するにはどうするのかなど、私たちの身の回りを安全にするために何ができるか、出し合った意見や考えを書きます。)	
	・	
	・	
	・	
3	今日学んだことを自由に書きましょう。	

図5-33 作成ワークシート・危険な場所と安全な環境づくり

5-4-4 地域との連携活動による成果

この取組によって、学校と家庭（保護者）や児童同士の信頼関係が強くなっている。校内では心身の健康安全に対して教職員が共通した姿勢で臨むため、例えば廊下を走る子を黙認しない等の指導体制からけがの発生率も着実に低下している。2012年・2013年の救急車搬送件数はともに0件である。児童たちの遊び場面においても、様子を見てみると、低学年がけがを負う場面や健康に関わる事象が起きた時には、自らの遊び（行い）を中断して低学年の無事を優先して、直ちに保健室に連絡に来る等、思いやりの輪がひろがった。

（1）「子どもの振り返りシート及び感想」の内容

2013年後期～2014年度前期にかけて、A小学校において、低学年は生活科による「地域住民から学ぶ・ふれあい学習」、3年生以上は総合的な学習の時間「地域住民とのふれあい学習」の実践後に、在籍児童170名を対象に授業を受けた感想について、「ふれあい授業はどうでしたか」という質問の振り返りを行い、自由記述とした。その結果、プラスの意見が100%を占めていた。それに伴い学習意欲が高まり、「また教えてもらいたい」とか「家でもやってみたい」等、次に繋がる意見が多数聞かれた。子どもにとって、校区内でみかけたことのある地域の方々に対してより身近に感じたという意見が多く、「おかげさまで」と感謝する気持ちが自然と言動や態度に重なってみられた。特に、地域の高齢者の方々から「じょうずだね。」と声をかけられた子どもたちの表情は生き生きとして、もっと教わりたいという思いから親しげに笑い、活発に対話を楽しんでいる姿がみられた。また、顔見知りの地域の方が先生といううれしさも相俟って、双方向で積極的に言葉を交わす様子が印象的である。

以下に学年ごとに記された主な意見を紹介する。

①低学年の主な意見（図5-34）

「けん玉を教えてくれたおじさん先生に「じょうずだね。」と言われてたのしかったです。」「また教えてほしいです。」「またちょうせんしてできるようになりたいです。」「地域の先生におしえてもらって、けん玉のこつがわかりました。」「おしえてくれてありがとうございます。」「ぼくは、めんこがいちばんたのしかったです。」「めんこをしていて、ルールやどうやったらじょうずにできるかがはじめていっぱいわかりました。」「お手玉がまえよりもすごくじょうずになりました。」「さいしょはできなかつたけど、できるようになったよ。お手玉ができるようになってうれしかった。」「またいえでもたのしくやってもっとじょうずになりたいです。」「わたしは、あやとりでほうきをはじめてつくれました。ほうきをつくれてとてもうれしかった。」「ぼくはむかしあそびのあやとりのマジックがおもしろかったよ。」「まなびの先生だったから、うれしかったよ。」「地域の先生のおかげです。」「おうちにもかるたがあるから練習します。」「ぼくは、こまがうまくなってうれしい。こんどもやりたいなとおもいます。」「ふくわらいがうまくなかったけど、いちばんおもしろかったです。」「ふくわらいははじめてで、わたしがしたら、まゆげはかみのけのところで、目はまゆげのところで、口ははなのところで、鼻は顔からはみ出しました。へんな顔になって、地域の先生とみんなできっばいわらっておもしろかったです。」

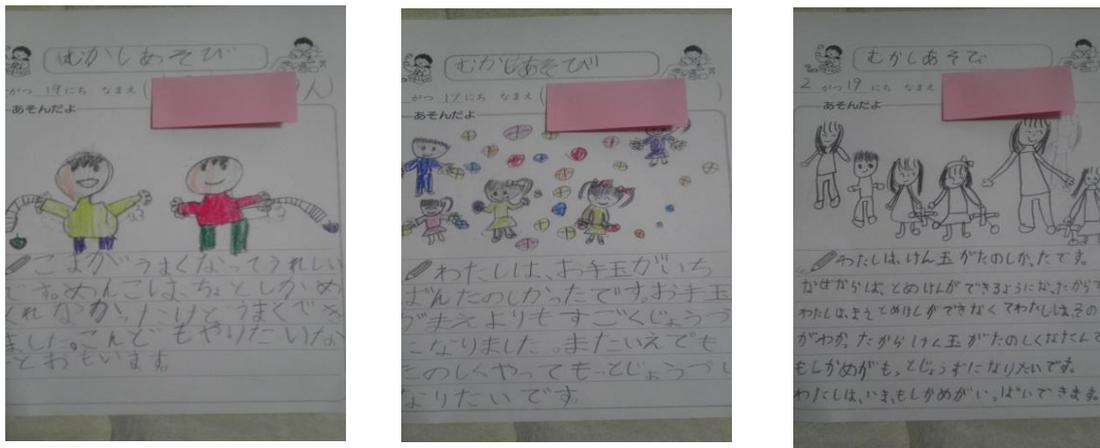


図 5-34 子どもたちのふり返しシート一部紹介 (1年)

②中学年の主な意見

図 5-35 の取り組みの結果から、

「七輪を使ってお餅を焼くには初めてで楽しくて、また焼きたいです」

「真っ黒な炭に火がつき赤くなって驚

きました。」「七輪で焼いたおもちに焦げ目がつき膨らんでめちゃおいしかった。」「まだかな？とワクワクしながら焼き芋が焼きあがるのを待ちました」「あつあつの焼き芋がとってもおいしかったです。」



図 5-35 餅焼き体験

「甘くてホクホクでした。すぐもういっこ食べたいな！と思いました。」

「点検や見回り等たくさん仕事があるんだなと思いました。」

「消防団の人はこの町をととても大切に思ってくれているんだなと思いました。」

「消防団は、町にいてもらわないといけない存在です。」「消防団の人、消防士の人たちは町を守ってくださる人々に感謝したいです。ぼくもそういう人になりたいです。」

③高学年の主な意見

「グランドゴルフでは、ホールインワンをしたかと思いきや大きく外しました。」「はじめてで、とてもおもしろかったです。」「技術が上手で驚きました。さすがだなと思いました」

(2) 地域住民との交流学习に関するインタビュー調査

調査時期 2013年1月～3月にかけて、総合的な学習の時間に授業準備の際と実践途中に「ふれあい学習 A 小の児童の印象や学校の様子についてどう感じていますか」また、授業後に「A 小学校の児童とふれあって、弱いと思われる課題について教えてください」という質問内容について、女性会・社会福祉協議会・体育振興会・自治連合会・少年補導委員会等、校区にある諸団体に所属する 52 名を調査対象として、自由回答で聞き取り調査を実施した。同時に A 小学校の児童の様子を観察すると共に「地域の人たちの授業が、これで最後になりました、地域の人に伝えたいことはありますか」と聞き取りを行った。

①実践前の主な意見（複数回答含む）以下に実践前後に回答があった主な意見を示す。

- ・子どもとふれあうことを楽しみにしている。（回答 52 中 52 名全員）
- ・人としゃべるのが下手であったが、ここで過ごす時間は楽しくて待ち遠しく思う。
- ・子どもと接していると自分も若返り、やりがいを感じる。・生きがいにつながる。
- ・賑やかな時間を過ごせて、幸福感を味わえる。また元気になる。
- ・今後の地域を支える大事な子どもたちを守っていききたい。
- ・共に色々と話しているうちに気持ちはずみ明るい気分になる。
- ・家に幼い子どもがいないので、元気に大きく育ててくれればとてもうれしい。
- ・どうやったら上手くいくだろうという期待感がある。
- ・行う前のワクワク感やお天気が心配で晴れてくれればいいなあと前日から考える。
- ・今年度で3度目になるので、教えることにも慣れてきた。
- ・めんどくさがる様子が気になるが、ルールを教えることで、めんどくさがらず実行することを学んで欲しい。・グランドゴルフを知ってもらいたいという気持ち強い。

②授業実践後の主な意見（複数回答含む）

- ・ちょうど上手くなった頃に時間が終了するので、もったいない。もっとやりたい。
- ・教えてあげると、とても素直にありがとうと言える子ばかりだ。
- ・人なつこい子が多く、すぐに溶け込んで教えやすい。・思った以上に上手で驚いた。
- ・予想外に上手くて素晴らしさや子どもの可能性を感じる。
- ・もっと慣れ親しんで、いずれは選抜チームを編成して対抗戦をやってみたい。
- ・小学生と一緒に触れ合う機会を増やして欲しい。・他学年にも教えられればうれしい。
- ・中京区ではA校だけなので、他校でもこのような取り組みを広めて欲しい。
- ・いい運動になったり頭を使ったりしていい時間が過ごせてよかった。
- ・充実した時間だった。楽しかった。よく笑った。
- ・普段は夕方に行く運動を子どもと共に昼間練習できること自体幸せな感覚になった。
- ・「真剣にやらなあかんで」と調子にのっている子に注意したら、素直に聞いてくれた。
- ・自分が考えていたイメージと違う方法で、とてもいい刺激になった。
- ・奇跡的な一打がみられてうれしかった。

③地域住民からみた児童の課題—実践後の主な意見

「遊びのマナーやルール等わかっていない子がいる」「ルールを守ってもらうことを大切にしたい」「学内であいさつを交わしてくれると嬉しいが、学校外ではあいさつできない」「昔と比べるとコミュニケーションが苦手な子どもが多いと感じる」「最初の一言がなかなか出ない子がいる」「昔はガキ大将がいてしゃべらん子が少なかった」「変な個人主義でこういう機会じゃないと高齢者とかかわりをもたないのが残念である」「自分の要求はするが、役割を果たさない子が気にかかる」「自分の幸福感と子どもたちへの指導や成長にどう折り合いをつけるか考えている」「社会性を育てることが大事である」「世代のギャップを感じる」「書き物をさせると、握力の無い子が気になる。鉛筆を上手に握ることばかりこだわり 2B でも薄い」「子育てを家庭の中で行うのではなく、地域社会で一緒に育っていききたい」「親だけでは教えきれない事が沢山ある」「地域の支えや今風の子育てを共にしていく必要性を感じる」「子どもたちの逃げ場所がないのではないか」「学校以外で上下の人間関係を学ぶ場を学校で広げてくれてうれしい」「地域の人々と保護者と共に子育てをすることが今求められていると思う」「子どもの心のコントロールが難しい」

④茶道体験活動（土曜学習）の主な意見

女性会・社会福祉協議会に所属する 50～60 才代 22 名を対象にインタビューを行った。

- ・元気になり、うれしい。（22 名中 19 名）
- ・子どもとふれあい、やりがいや教え甲斐を感じる。（18 名）
- ・地域女性会の方は、3 年目の取り組みとなり、グループでお盆点を教えることができ達成感があった。（17 名）・継続して取り組んでいきたい。（14 名）
- ・菓子業を営んでいるけれども、子どもたちに教えることは、普段機会がないので、お菓子の発祥や歴史を伝えることができてよかった。（3 名）
- ・この地域だからこそ、それを伝えたかった。（2 名）

⑤茶道体験の児童の感想

「日頃、おもちゃつきや交通安全でみてくれているおっちゃんが、お菓子の歴史を教えてくれたので驚いた」「このおじさんがお菓子の歴史を知っていて、見る目が変わった」
「こういう大人になりたい」「子どもに伝えられる人になりたい」「背筋が伸びる」「足がしびれたけれども、大人のようにできた」「お運び役の時には、お茶をこぼさないかドキドキした」「どうぞ。」という言葉で、お茶を持って行ったときに、笑顔でお年寄りに「ありがとう」と言われてうれしかった」

5-4-5 地域連携活動の考察

上記の教育活動は、学校と地域の連携による危機対応の一環という枠組みで実施した。その成果や課題については、インタビューや振り返りの記述等により検証した。

A 小学校では、地域の高齢者の方々に協力を得ながら全学年の児童たちとの間で、3年以上は総合的な学習の時間を中心に、低学年は生活科や国語科等、年間カリキュラムに位置づけて実施した（表 5-8・総合的な学習の時間活動計画）。児童たちが高齢者から伝承文化や伝承遊び・スポーツ学び、伝え合いを共有することで相互に充実した時間を過ごすことができる。児童の感想から学習意欲が増していることが明らかに読み取れる。特に、低学年の取り組みにおいては、「昔遊びの伝承体験」の後、思い思いに絵日記に書き留めており、はじめて行っためんこやふくわらい等は印象的であった様子で、またやりたいという意見が学級の9割を超えていた。普段「放課後まなび教室」でお世話になっているまなびの先生が一人含まれていたため、まなびの先生と昔遊びを伝承してくださった先生と同じ人物で、うれしがる子どもがいた。放課後とは違う場面で出会えたことや放課後とは全く違うことを教えてもらったことに、喜んでいたのである。これらの体験学習の前に、落ち着きなく多動だった子どもも、地域の高齢者に見守られながら取り組む体験学習中は、集中して楽しみ落ち着きを見せていた。安心感をもたらす地域のゲストティチャーは、学級雰囲気へも大きな影響を与えていることがわかる。岩永雅也が「学習社会」実現への道で地域社会と学校教育の一体化の必要性について述べているように、生涯学習の観点から生涯学習としての人材確保として地域の高齢者たちは貴重な人的資源であると考えられる。また茶道体験は、非日常的ではあるが、普段ふれあう機会の少ない世代が、校区に住む地域住民の中で高齢者と直接言葉を交わしたり、作法を伝授してもらったりする体験により、親近感がわき茶道を身近に感じ心の距離が縮まっていた。この取り組みが無ければ、日頃出会い難い世代間交流である。これらの交流を通して、地元で大きく成長しようとしている児童の姿があり、地域の一員として育つ自分をイメージ化できていることがわかる。取り組みに携わってくださった地域住民の感想からは、高齢者の喜びも一層であった。次年度は、さらに工夫を重ね新しいことを足していきたいという声が多く聞かれたことより、校区の活性化や生きがいに繋がったと考える。

表 5-8- 総合的な学習の時間活動計画

平成25年度		学習年間活動計画										京都市立A小学校		
学年テーマ		4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	
3 年	たんけん わたしのまち (78時間)	＜町の自慢を探そう＞												
		大発見！ －わたしの町のお気に入り－ 24H					地域の人々から学ぼう －再発見 わたしたちの町－ 24H					昔の町たんけん －昔へタイムスリップ－ 18H		
		※ 情報学習 12H												
4 年	住みよい 町づくり (71時間)	＜住みよい町を考えよう＞												
		環境について考えよう －ゴミをへらそう計画 K13R大作戦－ 32H						人にやさしい町をめざして －1/2成人式を通して－ 27H						
		※ 情報学習 12H												
5 年	ふれあい 人とともに (75時間)	＜ふれあいから学ぼう＞												
		仕事について考えよう －スチューデントシティ学習を通して－ 20H			イリオス訪問 －お年寄りとの交流、ふれあいを深めよう－ 30H		農業体験活動 10H							
		※ 情報学習 15H												
6 年	飛び出そう 世界へ (81時間)	＜世界に目を向けよう＞												
		外国のことを知ろう 15H			仕事について考えよう －モノ作り工房学習を通して－ 15H				日本の良さを知ろう －京都の魅力をさぐる－ 36H					
		※ 情報学習 (年間15H)												

A 小学校では、各団体に所属する地域の人々がそれぞれの立場で、年間を通じて各教科の学習時間において、学校安全にまつわる教育実践の場に介入しやすい工夫が成されている。総合的な学習の時間をはじめ校区の清掃活動等、特別活動の場において継続的に繋がることで、学校と地域のパートナーシップによって安心できる健やかな生活行動（健康行動）が促進されたと考えられる。多世代交流や異年齢学習の機会を増やし、児童自身が自らの行動によって危険を予測・回避する能力（リスクマネジメント能力）の獲得を目指す様々な教育実践を展開してきた。それらを事例としながら、質的調査として、当該学校の児童や近隣地域住民における意識調査や行動観察を実施することにより、児童を取り巻く環境つまりは地域性や家庭環境、学校の実態に応じた危機回避力の育成に資する教育のあり方について、地域の安全につながる教育内容なのかどうか考察した。

その結果、多世代交流学習（地域住民とのふれあい体験学習）を年間カリキュラムに位置づけ継続的に学んできた成果がみられ、学校全体で継続的に取り組んできた「多世代交流」の体験活動によって、良好な人間関係を育むことが可能であると示されたと言える。

特に地域住民への聞き取り調査からは、児童とのふれあい活動によって、人生のやりがいや達成感・充実感を味わった人が大多数であることから学校への期待感が大きくなっている。今後も、学校全体の教育活動を見通して、予防的視点で地域と家庭、学校が一体となって相互に良好な人間関係を構築することが望まれる。そして、危機回避を育む「リスク・マネジメント能力」との関連性を重く受けとめ、地域の特色を最大限に生かした教育実践を、体系的・継続的に展開していくことが肝要と考える。

これらの教育活動は家庭と学校など校内にとどまらず、「地域の子どもは地域で育てる」という考え方を基盤にして、学校を核に地域住民を巻き込んだ形態で地域連携を行うことに実効性がある。本研究から「安全に関わる地域住民の行動変容」や「安全な地域づくり」に繋がる多様な学習機会を検討し、新たな健康教育の方法として提供したい。

5-5 教育的アプローチのまとめ

本結果から健康教育を視野に入れた異年齢集団活動や多世代交流によって、人間関係の促進や社会性の育ちが子どもたちの孤立を防ぎ、リスク行動の抑止力になっていたのではないかと考えられる。年間を通して異年齢集団活動や多世代交流の機会を増やすことで、保健室来室者や相談者も減少傾向となり、縦の繋がり感が深まり心の安定とけが予防等学力を支える健康づくりに大きな成果をあげていた。

A校では、毎月の学校活動の中に、第一水曜日を「ほけんの日」10日を「ともだちの日」15日を「学校安全日」と設定し、児童の健康や安全に関する教育活動を全校体制で行っている。こうした学習機会を年間カリキュラムに位置付けて、安心・安全を守る取組を進めていくことが重要であると考え。例えば「ともだちの日」の校内目標を「みんなのいのちを大切にしよう」と掲げ、わずかな時間であっても、学童期の心と体にとどまるよう繰り返し伝えていくことで、児童とともに教師自身の危機意識も高まるだろう。また、上記のような学習場面を通して、上級生が下級生を大事に思い、お互いを認め合う時間が児童の危機回避力を育んでいく。何か事件・事故が起きる前の準備としての「備え」が基本という危機感を持てるようになるのである。学校は、地域や家庭と協同で児童のいのちを守り続けたいと強く願うものである。

今日、学校での防災教育や防犯教育そのものが見直され取り組みが進められている中、子どもたちの安全・安心の確保とリスク・マネジメント能力の育成を目指した教育実践の推進は、学校教育における喫緊の課題となっている。子どもを取り巻く社会環境の観点からみれば、リスクの根本に「関係性の喪失」があると考えられる。つまりコミュニケーション力の低下や社会性の未熟さが「大きなリスク」と捉えられるので、リスク・マネジメントを念頭に置いた異年齢集団活動による社会性の育ちに関する研究は、極めて重要な意味を持つであろう。そして、仲間同士のふれあいやつながりは危機対応時に、欠かせないことである。児童が危機や困難に出会う前に教師が学ぶチャンスをつくり、生活体験を拡げて危機回避能力につながる時間を有効に考慮していきたい。同時に、備わった力が普段から学校生活で実践（行動変容）できているかどうか今後を見守っていく必要がある。

第6章 リスク・マネジメントを意識した居場所づくり

本章では、二次予防の観点から、仲間や友人関係のリスク解決を目指し、小学生の居場所確保のために、学校空間に関する意識調査を行い、小学生の保健室観を明らかにする。特に不登校児の有無による保健室観の違いから心の居場所づくりを考え、子どもの生活環境を整える有用性について述べる。

6-1 保健室空間のあり方に関する検討

6-1-1 目的

児童が活動する学校の中で保健室空間のあり方は、近年多機能になりつつある。今日の教育現場では教室や大集団に近づきにくい状態の児童が、保健室なら登校可能であり、保健室空間なら長時間過ごすことができる状態、いわゆる「保健室登校児」を有する学校は多い。そこで、保健室の機能を生かした居場所づくりという観点から、保健室登校児が複数在籍する小学校において児童がもつ保健室観はどのようなものか、保健室空間のあり方を検討する。両校の保健室は一般的な教室と同じ広さである。

6-1-2 調査方法

2015年10月に保健室登校児を有しないK小学校と同年11月に保健室登校児が多数在籍するU小学校の児童を対象に自記式質問紙調査を実施した。(以下K校・U校と表記する。)

両校児童の保健室観について比較検討すると同時に当該校の養護教諭2名にヒアリングを実施した。U校の調査では、保健室登校児(1年2名)(2年1名)(4年3名)(5年2名)(6年3名)計11名を含め各学年のバランスを勘案し、31学級中13学級(男子202名、女子202名)を抽出し、404名の回答(有効回答100%)が得られた。なお、保健室登校児の回答は養護教諭が回収し、他児童は担任による回収とした。同行政区に位置するK校は、児童数60名中59名の回答が得られた。主な質問項目は「来室頻度」、「来室理由」、「保健室に入って感じる事」、「保健室の中で気に入っているモノ」等である。

また調査は、同じ行政区内の小学校において空調設備を使用しない時期を条件下に行った。両校の保健室の広さは、一般的な教室と同じ広さである。概要は以下に示す。

(1) 自記式質問紙調査

調査時期：2015年10月～11月：

調査対象：保健室登校児を有しないK小学校児童60名(回答率98%)

保健室登校児が多数在籍するU小学校児童404名(回答率100%)

(男子202名、女子202名)を抽出

保健室登校児11名の内訳(1年2名・2年1名・4年3名・5年2名・6年3名)

調査内容：両校児童の保健室観について比較検討

質問項目：「来室頻度」、「来室理由」、「保健室に入って感じる事」「保健室の中で気に入っているモノ」

(2) ヒアリング調査

調査時期：2015年11月

調査対象：当該校の養護教諭2名

質問内容：保健室登校児童の有無と様子および保健室利用状況

6-1-3 保健室観に関する調査から

表 6-1 「保健室利用頻度と来室理由」

K校				U校			
n=59				n=404			
項目	内容	実数	%	項目	内容	実数	%
性別	男子	32	54.2	性別	男子	202	50.0
	女子	27	45.8		女子	202	50.0
学年	6年生	11	18.6	学年	6年生	63	15.6
	5年生	11	18.6		5年生	74	18.3
	4年生	10	16.9		4年生	74	18.3
	3年生	11	18.6		3年生	72	17.8
	2年生	8	13.6		2年生	59	14.6
	1年生	8	13.6		1年生	62	15.3
来室頻度	よく行く（1週間に3回以上）	2	3.4	来室頻度	よく行く（1週間に3回以上）	23	5.7
	まあまあ行く（1週間に1～2回）	13	22.0		まあまあ行く（1週間に1～2回）	92	22.8
	ほとんど行かない	44	74.6		ほとんど行かない	286	70.8
来室理由	けがをした時	45	76.3	来室理由	けがをした時	319	79.0
	しんどい時	42	71.2		しんどい時	276	68.3
	先生と話したい時	2	3.4		先生と話したい時	17	4.2
	なんとなく	1	1.7		なんとなく	27	6.7
	友達についていく時	15	25.4		友達についていく時	178	44.1
	測定や検査の時	54	91.5		測定や検査の時	292	72.3
	委員会やクラブの時	9	15.3		委員会やクラブの時	16	4.0

① 「来室頻度」(表 6-1)

U校・K校ともほとんど行かないが70%台と来室頻度は低めであった。

② 「来室理由」(表 6-1)

U校はけがをした時(79.0%)、測定や検査の時(72.3%)、しんどい時(68.3%)、友達についていく時(44.1%)と理由が明確で、なんとなく(6.7%)は少ない。一方、K校の来室理由は、測定や検査の時が9割を超えており、なんとなく行くがわずか1.7%であった。U校の養護教諭は、一日保健室登校児の対応をしている現状に対して、K校の養護教諭は職員室滞在時間が長く、日常の声かけ度合いが影響していると推測される。

③ 「保健室観」(図 6-1、表 6-2)

U校は静か、きれい、明るい(64.6%±2%)、落ち着く、安心する、ほっとする(48.2%±6%)と物理面・精神面ともほぼ良好に感じられているが、学年が上がると「静か」と感じる児童は減じた。女子は男子に比べ「緊張する」割合がやや高めであり、保健室登校児は、「ごちゃごちゃしている」「ほっとする」「疲れる」と特有の回答傾向があった。保健室がほっとする居場所であるものの、滞在時間が長く「ごちゃごちゃしている」「疲れる」と感じやすいようである。K校は、きれい、明るい、すっきりしているが8割を超え、安心する、落ち着くなどいずれの項目もU校を上回った。

④ 「お気に入りのモノ」(図6-2、図6-3①②、表6-2)

U校は、緑のソファ、本、クルクル回るイス、休養ベッドが上位を占めており、大きな男女差はみられなかった。本以外は腰かけたり、体を休めたりできるものであることから来室理由との関連が予想される。U校の保健室登校児は、前述以外では、肘掛けイス、動かせる衝立、本棚の割合が高い。自分の居場所を示し確認できるモノへの思いが表現された。K校はぬいぐるみや窓からみえるグラウンド等が上位を占め、外向的なものが好まれU校と異なる傾向がみられた。また、K校においては、ぬいぐるみや窓からみえるグラウンド、植木鉢、ベット周りのピンクのカーテン等、視覚的効果が期待できるようなものに対して、特に女子好む傾向にあった。学年別の傾向としては、K校は3年生の意見が目立ち、U校では学校生活が長い高学年の意見や主張が多く、お気に入りの有無を明確に表した。

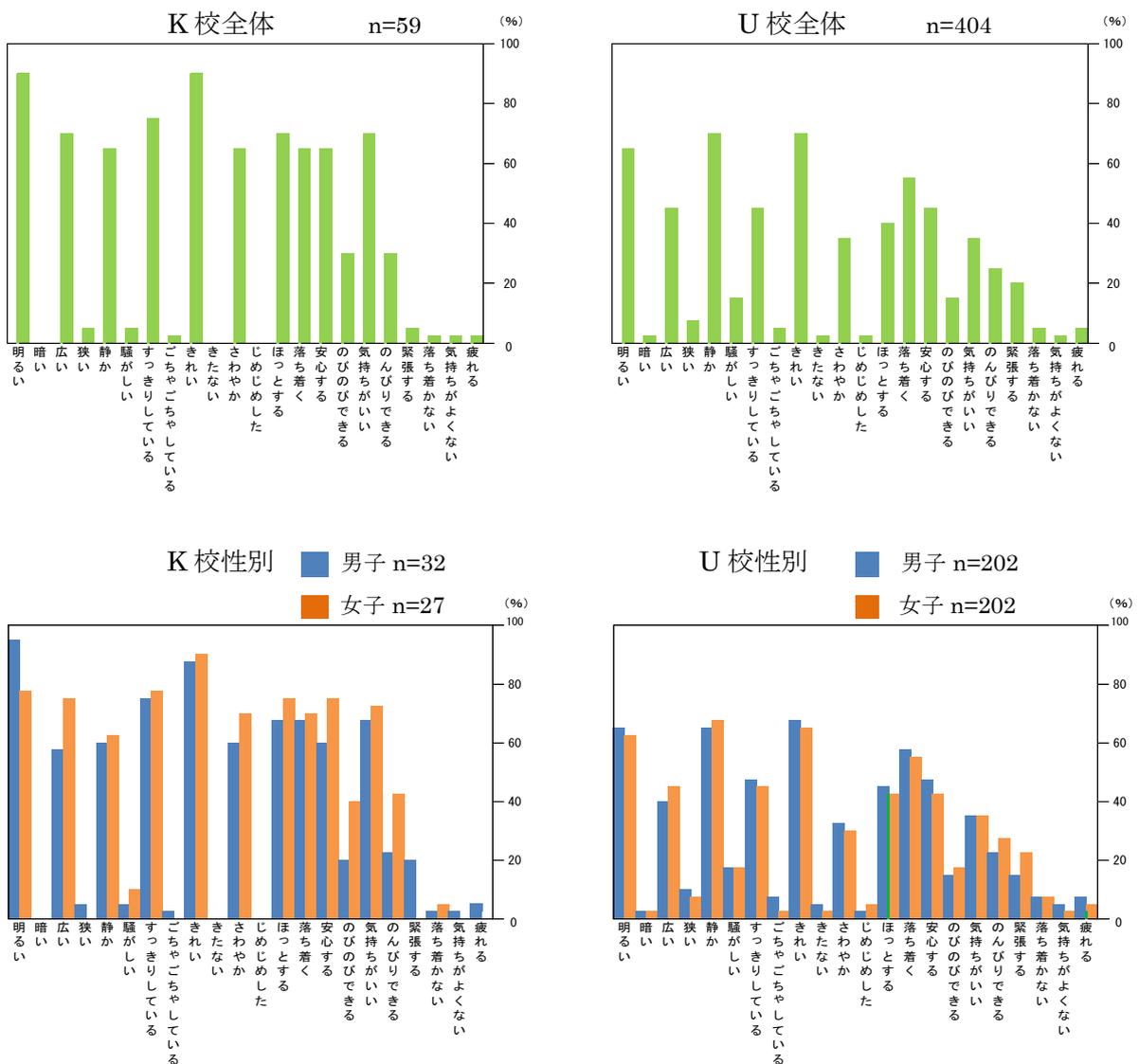


図6-1 「保健室に入って感じること」

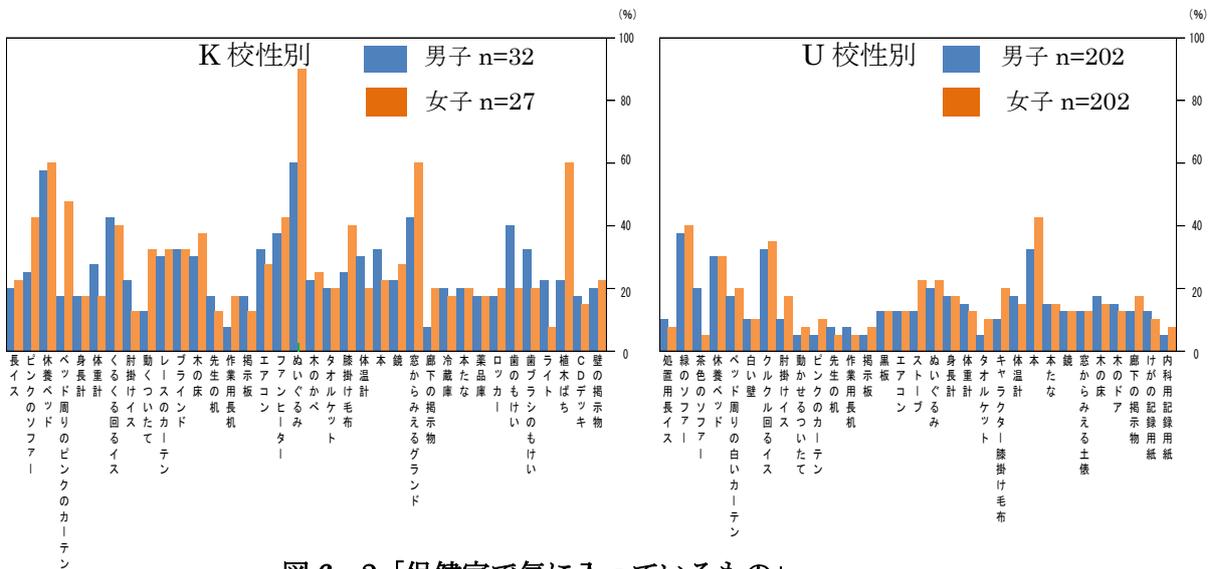
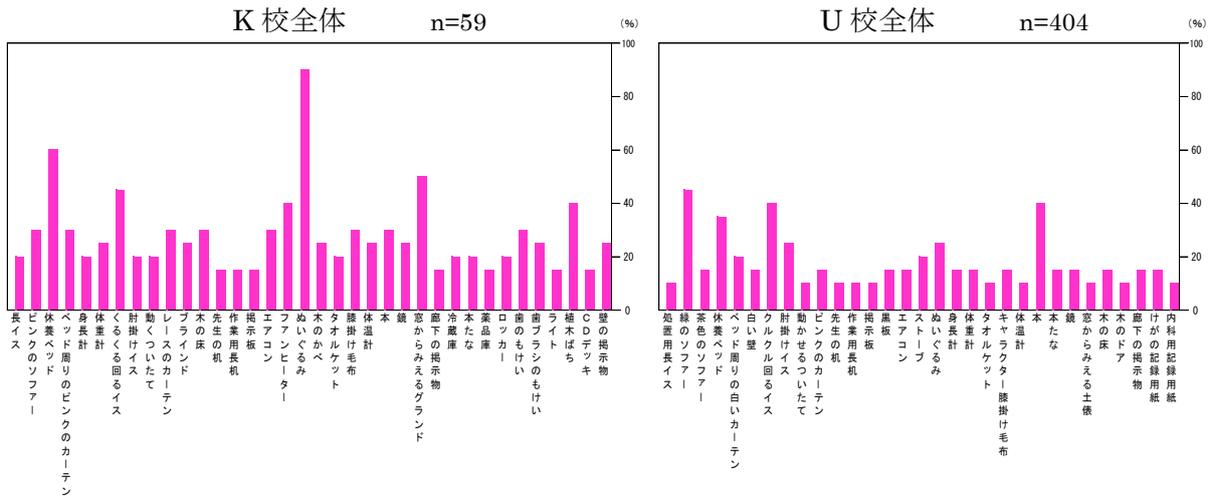


図 6-2 「保健室で気に入っているもの」

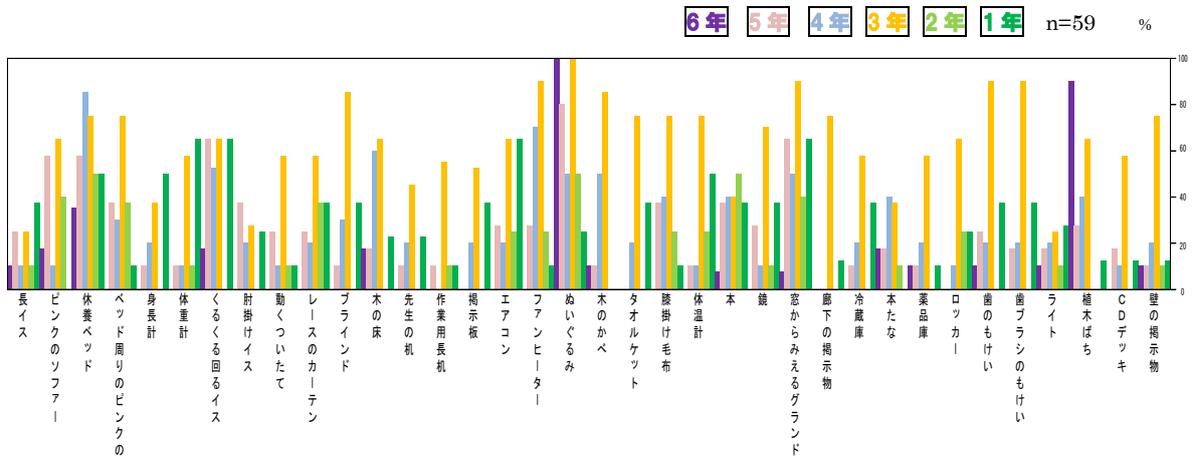


図 6-3 ① 「保健室で気に入っているもの」 K校学年別

6年 5年 4年 3年 2年 1年 n=404 %

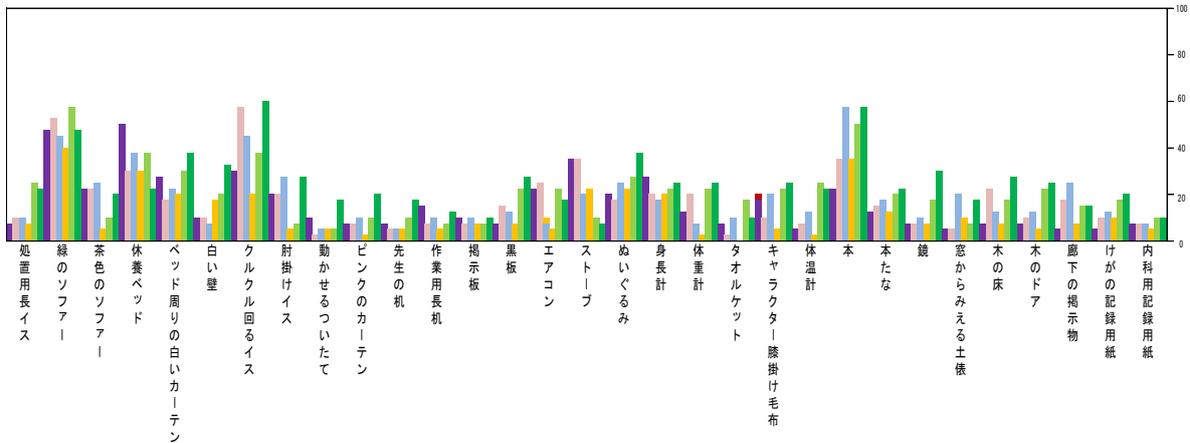


図 6-3 ② 「保健室で気に入っているもの」 U校学年別

表 6-2 保健室登校児童の保健室観に関する記述概要(11名)

学年	性別	保健室に入って感じるもの		お気に入りのもの	保健室についての思い (自由記述)
		プラス	マイナス		
6年	女2 男1	ほっとする おちつく 各2	ごちゃごちゃしている 3 さわがしい 2 せまい・きたない・おちつかない・きもちがよくない 各1	緑ソファ・休養ベッド 動かせる衝立 各3 ベッド周りの白いカーテン・肘掛けイス・ピンクカーテン・本棚・毛布 各2 作業用長机・黒板各1	ごちゃごちゃしている 1 ほこりっぽくてしんどくなる ゆかがきたない 1
5年	男2	ほっとする あかるい あんしん 各1	ごちゃごちゃしている・さわがしい・つかれる 各2 おちつかない・きもちがよくない 各1	緑ソファ・休養ベッド・肘掛けイス・動かせる衝立・回るイス 各2 エアコン・ストーブ ぬいぐるみ・毛布 本棚・本 各1	もっとあそべるといい 1
4年	男2 女1	おちつく 3 きれい・ほっとする・あんしん 各2 きもちがいい 1	のんびりできない 1	肘掛けイス・本棚・動かせる衝立 各2 茶色のソファ・本 1	のびのび休めない 1 休みたいから静かにしてほしい 1
2年	女1	あんしんする おちつく ほっとする	なし	本棚 休養ベッド	回答なし
1年	男1 女1	しずか・すっきり・さわやか きれい・ほっとする・あかるい ひろい・あんしん・のびのび きもちがよい 各2	つかれる	緑ソファ・休養ベッド・腰掛けイス・しんどい時の記録用紙 身長計・白いかべくるくる回るイス 土俵・木の床・毛布 体温計・本・かがみ 各1	いつもおもしろい人がいるから元気になる 1 みんなが元気をくれる 1

6-1-4 心の居場所としての役割について考察

本調査から保健室の実態や利用状況による保健室観の違いを把握した。両校とも来室頻度が高くないものの、保健室にあるお気に入りのモノについての回答は積極的な記述がみられ、保健室が生活空間として多くの児童に捉えられていた。保健室登校児の有無にかかわらず静穏な環境が保たれ、保健室は「きれいで明るい、落ち着く場所」というイメージも示された。また、ソファーやクルクル回るイス等、教室にはない保健室の機能に即するものへの愛着がみられた。児童にとって、保健室が静かで落ち着く、お気に入りのものがある重要な生活空間として概ね受け入れられていると考えられる。

また、今回の調査により保健室登校児童にとっては、様々な刺激により「ごちゃごちゃしている」という特有のイメージを持つことが示唆された。同時に保健室登校児童が多数在籍する小学校では、来室時「緊張する」「騒がしい」と回答した児童が5%みられたことから、保健室の機能が充分保たれる環境や空間づくりが期待される場所である。

そして、保健室登校児童の独自の意見や回答傾向を重要視すると、アンケートの自由記述欄には「いつも暴れている人がいて落ち着かない」「のびのび休めない」「ごちゃごちゃしてほこりっぽくてしんどくなる」「休みたいから静かにして欲しい」などネガティブな記述がみられたことに注目し検討を深めることができた。

しかし、その一方で、保健室登校が多数在籍する小学校の保健室観において、「しんどい人だけが行く所ではないとわかった」「他の学年と交流する場になっていい」「保健室は楽しい」「いつも面白い人がいるから元気になれる」と書いている児童が少数いたこともここに補足しておきたい。

本研究から、保健室という生活空間は、静かな環境の維持とさらに元気になるような空間づくりを整えていく必要性が示された。そして、教室には無い保健室にある独自のものに対して愛着を感じている児童が多いことから、学校における心の居場所としての役割についても明らかになったと考える。児童にとって「保健室」が安心できる生活空間の一つであるということは教育的要素として極めて肝要なのである。さらに学校空間で「ほっとできる」他の場所や別室登校の可能性と居場所づくりの拡充について次節で述べる。

<参考文献>

- 1) 日本学校保健会, 『保健室利用状況に関する調査結果』, 平成 26 年度調査
- 2) 鈴木智子・中野明德, 『福島大学教育実践研究紀要第 39 号』, 「学校空間と心の居場所」, 2000,pp55-62
- 3) 田口 亜紗, 『成城大学文学研究紀要第 29 号』, 「学校保健室の系譜—その空間機能の変遷に関する予備的考察—」, 2006,pp.1-20
- 4) 奥地圭子, NHKブックス「不登校という生き方」, 2005
- 5) 久野真澄・遠山彩香・小林央美・田中勝則, 『弘前大学教育学部紀要 第 107 号』, 「保健室の利用状況と保健室観・養護教諭観の関連—小・中・高校時代の経験に基づいて—」, 2012,pp.95-100

6-2 校内の居場所づくりの検討

6-2-1 目的

前節の保健室観の調査結果を踏まえて、保健室以外に児童にとって居場所とはどのような場（生活空間）が想定できるか児童の考えや現況を探るとともに、教育活動を行う上で、望まれる居場所について検討する。

6-2-2 調査方法

調査時期：2015年11月～12月

調査対象：保健室登校児が在籍するU小学校児童610名（回答率①66.7%②61.8%）

（各学年から100名、育成学級在籍10名含む男子305名、女子305名）を抽出

調査内容：校内における居心地の良い場所について自記式質問紙調査を自由記述で実施

質問項目：「①ほっとできる場所とその理由」、「②ほっとできない場所とその理由」他

質問紙の回答については、空欄でも可ということをも明記し、U校において始業前の朝の時間に記入し、担任教諭及び養護教諭に回収を依頼した。

6-2-3 ほっとできる場所とできない場所の調査結果から

保健室空間の他に校内においてほっとできる場所が有と回答した児童は、全体の77.6%で、無いと回答した児童は22.4%であった。過半数以上の児童は、学校空間にほっとできる空間があると感じていることが確認できる。中でも、育成学級と1年生を除く学年では、図書室が最もほっとできる場所と示された（表6-3）。その理由は、「ゆっくりできる、静か、集中できる、本がある」など児童が主体になって活動できる場所として選ばれた背景がうかがえる。次いで、全学年を通して、教室の記述が多くみられ、その理由として「友だちがいる、みんなと話せる」という学級集団ならではの回答が得られた。

その他、仲間と共に遊べる場所や会話ができる場所として、運動場や廊下が目立って多い。保健室は、多数意見の5つ目までに含まれていたが、「けがやしんどい時にみてもらえる、悩みを聴いてもらえる」など場所選びというより、保健室空間に常駐する養護教諭の存在がみえてくる記述であった。

また、表6-4に示すように、ほっとできない場所が有と回答した児童は31.6%に上った。ほっとできる場所が無いと答えた児童の割合を9.2%上回った。一方、ほっとできない場所が無いと回答した児童は、68.4%であり、ほっとできる場所が有の回答より9.2%下回る結果となり、いずれも僅差ではあったが、割合を比較した値が一致していた。このことは、安心できる居場所を有する児童が、必ずしもほっとできない場所が無いとは限らないことやほっとできない場所を有する児童が必ずしも安心できる居場所が無いとは限らないことを表し、日々様々な刺激を受けて瞬発的な感覚で回答した児童の姿が想像できる。

あったらいい場所については、各学年共通して、図書室や教室に備えて欲しい物や「休憩」「音楽」「遊び」「こたつ」などの語句に代表されるようにリラックスができる、ストレス緩和に繋がる部屋や物に関するリクエストが多かった。「全ての校舎に保健室」や「気持ちいろいろ晴れ晴れ部屋」、「カーテンの模様」などユニークな意見もみられた。（表6-5）

表 6-3 ほっとできる場所の有無と主な理由

各学年100人抽出	有効回答	ほっとできる場所の有無		ほっとできる場所(上位5か所)		ほっとできる理由
		有	無			
1年	63人 (63%)	有 50	無 13	教室	22	友だちがいる、みんなが静か
				図書室	18	いすにすわればほっとする
		79.4%	20.6%	運動場	11	ゆっくりできる、しずか、本がある
				保健室	7	みんなとあそべる、ゆっくりできる
				中庭	5	けがをなおしてくれる
2年	61人 (61%)	有 43	無 18	図書室	23	本がたくさんある
				保健室	10	ほっとする
		70.5%	28.5%	教室	9	べんきょうしているときはみんな静か
				リミックスルーム	7	音楽が好き
				運動場	4	あそべる、遊具がある
3年	69人 (69%)	有 62	無 7	図書室	26	本がありリラックスできる
				教室	25	すわれる、友とあそべる、みんながいる
		89.9%	10.1%	運動場	14	みんなとあそべる
				遊具	13	楽しい、おちつく、学校をみわたせる、すべり台がある
				保健室	4	いいにおい
4年	73人 (73%)	有 51	無 22	図書室	23	静か、ゆっくりできる、安心する
				教室	19	一人で本がよめる、休み時間静か、べんきょうできる
		69.9%	30.1%	保健室	9	しんどいとみてもらえる、やさしい、静か
				運動場	8	おちつく
				学年の畑・田んぼ	4	色んな人と遊べる、サッカーができる
5年	68人 (68%)	有 60	無 8	図書室	27	花がきれい、おだやか、涼しい
				教室	21	本が好き、静か、集中できる、フカフカのいす
		88.2%	11.8%	カーテン、教室の窓の近く	9	慣れている景色、勉強、みんながいると安心
				運動場	8	日光があたる、あたたかい、外をみられる
				自分の席	7	外風がきもちいい
6年	63人 (63%)	有 40	無 23	図書室	12	遊ぶのが好きだから、たのしい
				保健室	10	いつもすわっているから、おちつく
		63.5%	36.5%	廊下、渡り廊下	5	いつもしゃべれる人がいる、友がいる
				運動場	4	本がいっぱい、静かで落ち着く
				プレイルーム	5	悩みをきいてくれる先生がいる、ベッドがある
育成学級	10人 (100%)	有 10	無 0	教室	4	人目を気にせずくつろげる
				運動場	2	風がくる、いろんな人とはなしができる
		100.0%		図書室、PC ルーム、給 食室	各1	気もちがおちつく
						自由に遊べる、空気が新鮮、広い
合計	610人中 407人 66.7%	有 316人 77.6%	無 91人 22.4%			一人で考える

表6-4 ほっとできない場所の有無と主な理由

各学年100人抽出	有効回答	ほっとできない場所の有無		ほっとできない場所(上位5か所)		ほっとできない理由
		有	無			
1年	58人 (58%)	有 34	無 24	職員室	19	かぎをとりにいくのがいや よこの廊下を歩くととき
				運動場	9	うるさい、雨の日にあそべない、走ってあぶない 広い、人がいっぱいいる
		58.6%	41.4%	教室	7	友だちがいじわる、あばれる、やかましい べんきょうが難しい、雨の日走っている人が多い
				校長室	6	入ったことがない
				太陽のみち	4	みんな走っているから なわとびするときあぶない
2年	49人 (49%)	有 14	無 35	運動場	4	人が多い、みんながあそんであぶない
				遊具	3	遊具がななめできけん
		28.6%	71.4%	廊下	2	さわいでうるさい、走っている人がいる
				教室	2	ごちゃごちゃ、男子がうるさい
3年	64人 (64%)	有 11	無 53	職員室、給食室	1	なんとなく
				渡り廊下、廊下	5	走っている人がいる
				階段	3	前に足をはさみけがをした
		17.2%	82.8%	トイレ	2	一人でさびしい、こわい すべり合がある
				理科室、ニワトリ小屋、職員室	各1	もけいがいや、知らない人がいる
4年	69人 (69%)	有 17	無 52	教室	5	男子が消しゴムおとす、休み時間がうるさい 友だちに悪口を言われる
				トイレ	4	こわい
		24.6%	75.4%	運動場、理科室、4年プレイルーム、くつ箱	各1	ボールをとられる、やけどをした 押し合いになる 昼休み後、くつ箱で
5年	65人 (65%)	有 17	無 48	運動場	6	声がうるさい、広すぎる 自分のクラスの人とあそべない
				第二理科室	3	実験のものが多く 先生が・・・
		26.2%	73.8%	トイレ	2	くさいにおい
				教室、プール、生物教室	各1	
6年	62人 (62%)	有 19	無 43	職員室	6	先生が多い
				トイレ	3	便のにおい
		30.6%	69.4%	廊下	2	ざわざわうるさい
				図工室、教室、みんなが集まる場	各1	彫刻の目にみられている 小さい子が好きではない 教室はとてもうるさい
育成学級	10人 (100%)	有 7	無 3	普通学級	2	いじわるされる
				職員室	4	先生がいる
		70.0%	30.0%	給食室	2	きれいなたべものがでる
				教室	各1	べんきょうがいや
合計	610人中 377人	有 119人	無 258人			
				61.8%	31.6%	68.4%

表 6-5 あったらしい場所やもの

学年	記述内容	記述数	記述内容	記述数
1年	<ul style="list-style-type: none"> ・こたつ (10) ・おもちゃがあるへや (5) ・教室にベット (4) ・教室におもちゃ (4) 		<ul style="list-style-type: none"> ・教室におふろ (3) ・ゲーム部屋 (2) ・一人部屋 (2) ・おかし部屋 (2) 	
2年	<ul style="list-style-type: none"> ・遊具の増加 (2) ・図書館の本をふやす (2) ・休けい室 (2) ・リトミックルームに音楽の本 (2) ・虫のひょうたん (1) 		<ul style="list-style-type: none"> ・こたつ (1) ・ゆっくり部屋 (1) ・きもちいろいろ晴ればれ部屋 (1) ・ゲーム部屋 (1) 	
3年	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽室の楽器 (4) ・図書館をきれいに (4) ・教室に花 (3) ・和室を広く (2) ・全ての校舎に保健室 (2) 		<ul style="list-style-type: none"> ・カーテンのもよう (2) ・雨の日にあそび部屋 (2) ・全学年が利用できるイスと机 (1) ・書道室 (1) ・あそびルーレット (1) 	
4年	<ul style="list-style-type: none"> ・図書館にもっとイス、ソファ、クッションを置く (10) ・コンピュータ室を充実 (4) ・図書館に仲良くできる本 (4) ・トイレをきれいに (2) ・休けい室 (1) ・第二体育館 (1) ・植物部屋 (1) ・バイキングできる部屋 (1) 		<ul style="list-style-type: none"> ・防音部屋 (1) ・野球できる所 (1) ・絵描き部屋 (1) ・ぼうくうごうとか地下室 (1) ・雨天の運動場に屋根 (1) ・個室 (1) ・障子 (1) ・バランスボール (1) ・トイレに音姫 (1) 	
5年	<ul style="list-style-type: none"> ・個室 (3) ・タブレット教室 (2) ・植物部屋 (2) ・怒られない自由に遊べる部屋 (2) ・図書室の本、イスをふやす (2) ・防音のかべ (1) 		<ul style="list-style-type: none"> ・教室にペット (1) ・映画ホール (1) ・静かな空間に本やお茶 (1) ・いいにおいのトイレ (1) ・マッサージ機 (1) ・くるくる回るすべり台 (1) 	
6年	<ul style="list-style-type: none"> ・ソファ (15) ・ベッド (ハンモック) (8) ・図書室に本を増やす (3) ・好きな絵をかざる図工室 (2) ・タブレット (2) ・蛇口からジュース (2) 		<ul style="list-style-type: none"> ・他学年と交流できる部屋 (1) ・図書館にパソコン (1) ・図書室に木材家具 (1) ・温泉室 (1) ・シャワー室 (1) 	
育成 学級	<ul style="list-style-type: none"> ・パソコン、アイパッド (9) ・ひみつきち (2) ・給食の材料 (1) 		<ul style="list-style-type: none"> ・テント (1) ・こたつ (1) 	

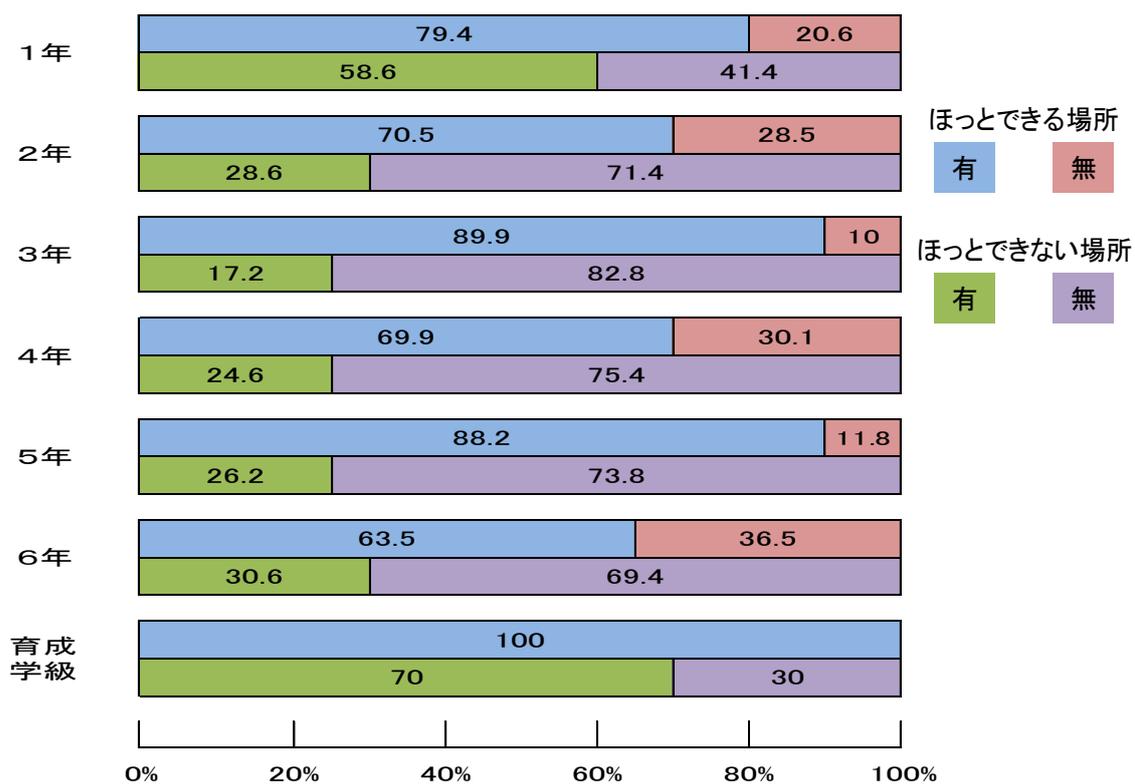


図 6-4 ほっとできる場所とできない場所の学年別割合

表 6-6 ほっとできる場所とほっとできない場所の有無と理由(保健室登校児童 11 名)

	ほっとできる場所 (理由)	ほっとできない場所 (理由)
1年男子	無し	遊具 (いっぱい人がいるから)
1年女子	保健室 (衝立が机とイスを隠してくれる)	教室 (うるさい人がいるから)
2年女子	回答無し	回答無し
4年男子	保健室 (ゆっくりできる) 図書室 (静か)	回答無し
4年男子	無し	学校内 (先生がいるから)
4年女子	保健室 (いつもいるから)	回答無し
5年男子	保健室	学校全部 (人がいっぱいいるから)
5年男子	無し	理科準備室 (人体模型があるから)
6年男子	保健室と図書室 (リラックスできるから)	回答無し
6年女子	保健室 (理由回答無し)	教室 (人がきらい)
6年女子	保健室 (落ち着くから)	人が沢山いる場所 (静かな場所がないと安心できない)

6-2-4 学校生活空間の居場所づくりについて考察

ほっとできる場所の有無については、極端な学年差はみられなかったものの、ギャングエイジである4年生と最高学年である6年生は60%台にとどまっていた。これらの結果は、成長過程における精神作用や学校内での心理的な負担感などが潜んでいるのかもしれない。

ほっとできる場所として保健室が上位を占めると予想していたが、保健室を取り上げる意見が少なかった。5年生は、保健室登校によって長期間保健室で過ごす児童が同学年に複数いる状況であることから、教室で過ごしにくい人の居場所という認識が浸透した結果と考える。また、ほっとできる場所の理由には、「落ち着く、遊べる、楽しい」に形容される心理的な理由以外に、「音楽が好き、静か、きれい、慣れている景色、風が気持ちいい、あたたかい、いいにおい、光があたる、空気が新鮮で広い、ゆっくりできる、給食がおいしい」など嗅覚や聴覚、視覚、味覚、触覚などの児童の感覚的な捉え方が反映されていた。

ほっとできない場所を最も多く有した1年生は、新しい生活環境になり入学後半年を経た時期ではあったが、まだ学校環境そのものに慣れていない実態の現れだと考える。

表6-6の保健室登校児童のほっとできる場所に関する記述に注目すれば、ほっとできる場所は保健室との記載が11名中7名にみられ、自分の居場所という認識がうかがえる。他の児童はほっとできる場所は3名が無いと回答し、1名が無回答であった。複数保健室登校児童を有する調査校の居場所づくりの課題がみえてくる。教室で過ごしにくい児童の居場所確保についての改善策を検討する視点からも、ほっとできない場所の有無と理由に着眼したい。ほっとできる場所が無いと回答した児童3名全員が、ほっとできない場所について具体的に示していた。そこには、遊具のある場所や、学校内や理科準部室と回答しており、人の集まる場所や苦手な学校空間の傾向が明らかになった。他の保健室登校児童の記載の共通点として、ほっとできない場所には、人が一定数集まる場所や同級生が常駐する教室をあげたことから、教室で過ごしにくい心境(状態)を自ら表明していると考えられ、対人関係に消極的な面が推察できる。

今後、教室で過ごしにくい児童が、保健室ではない別室の居場所を探求する検討材料として、本調査結果から、児童は静かで集中的に本が読めて、仲間と主体的・対話的に交わったり、繋がったりするコミュニケーションの場を求めていることがわかった。児童たちがほっとできる安全と安心をもたらす実現可能な居場所の一つとして図書室空間が挙げられたが、図書室は全校児童の共有空間であり、プライバシーの確保はなかなか困難であろう。しかし、近年、図書館ボランティアの普及から地域ボランティアとの心の交流を通じて、児童理解や地域住民とのふれあいを深める場となり得るため、図書室の有効活用が可能と考えられる。児童が考える「あったらいい場所」の意見からみても、図書室に関連する要望が多数表明され、ゆったりした時間を過ごせる空間イメージとして象徴されている。

反面、ほっとできない場所の理由に注目すると、1年生は「運動場は走っていてあぶない、人がいっぱいいる」、2年生においては「運動場は人が多い、みんなが遊んであぶない」「遊具がななめであぶない」、3年生は「階段で足をけがしたから」、4年生では、「理科室でやけどをした」「靴箱で押し合いになる」、育成学級の児童は「教室ではいじわるされる、悪

口を言われる」等の、危険行動に関わる理由記述や傷病発生の経験が起因となる回答が多くみられた。児童にとって、ほっとできない場所とは、危険な場所という認識があり、危険予測に繋がる思考と言えよう。

6-3 学校における居場所づくり（まとめ）

本章では、不登校になる前段階として有効な学校の居場所づくりの取り組みについて検討を行った。二次予防の観点から、学校集団において仲間や人間関係から派生するリスクの解決を目指し、小学生の居場所確保のために、小学生の保健室観を明らかにした。特に不登校児の有無による保健室観の違いから心の居場所づくりを考え、子どもの生活環境を整える有用性について、意識調査を行い、保健室にあるモノに愛着を示す回答が多数みられるなど、保健室が生活空間として多くの児童に捉えられていることが把握できた。

児童たちは、保健室にはある教室にないお気に入りのものを見出しており、保健室は心が落ち着く重要な生活空間として概ね受け入れられていた。一方、他の居場所づくりの検討については、追調査の結果を踏まえて多様な回答がみられ、保健室以外にも別室登校の可能性が示唆された。しかし、ほっとできる場所が無いと回答した児童が全体の約2割、ほっとできない場所があると回答した児童は、約3割みられたことに留意する必要がある。学校生活において、ほっとできない場所があると答えた心境を考えると、その児童に何か心の問題が生じた際に、クールダウンやセルフコントロールが容易にでき得る学校環境とは言い難い。調査結果を参照に、U小学校の環境整備の工夫が図れるのではないだろうか。

児童の自由記述では、あったらいいものとして、こたつ、ソファ、クッション、ベット等が多くを占めており、心の癒しや温もりが直に体感できる物を求める傾向があった。具体的な場所としてあげられたのは、図書室が最多であり、集中できる空間やお気に入りの本が備わる空間がより好まれた。また、仲間が少数集う場所を求める記述があった反面、「個室、休憩室、怒られない自由に遊べる部屋、秘密基地、テント、温泉室、シャワー室」等の独りでゆったりできる空間についてもリクエストが述べられた。児童は、これらの仮想場所に、日常生活の忙しさから開放される空間というイメージを抱いているのかもしれない。あるいは、忙しい学校生活からほっと開放されたいという発想とも言えよう。

さらに、少数意見ではあったが、防空壕や地下室と回答した4年生がいた。このことから、近年の多発する自然災害を背景に、児童なりの対応場所や避難場所を求める声と考えられる。あったらいい場所として「おかし部屋」や「バイキングできる部屋」、「蛇口からジュース」という少数意見もみられ、小学生の発達段階から欲する食への関心もうかがうことができた。

本調査から、心の居場所づくりには、児童のお気に入りの存在する物的に充実した場所と安全確保や安心をイメージした場所の統合が必要であると認識できた。現実には学校環境に相応しくない物も含まれているが、児童の仮想空間を刺激するような雰囲気づくりや好む物を題材にした資料提供で視覚化する等、心の居場所を検討することは可能である。

<参考文献>

- 1)宮下敏恵・石川もよ子,『上越教育大学研究紀要 第 24 号』,「小学校・中学校における心の居場所に関する研究」, 783-801
- 2)中野靖彦,『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』, 1,「子どもの居場所を求めて」, 1998,pp.185-191
- 3)大久保智生・青柳肇,『日本教育心理学会第 42 回総会発表論文集』, 161,「心理的居場所に関する研究(2)―居場所感尺度作成の試み」, 2000

第7章 リスク・マネジメントを意識した管理的アプローチ

第5章で述べた組織体制の整備を三次予防の管理的側面として取りあげる。子どものリスクに対応できる組織体制づくりのために、自然災害による被害防止の観点から、避難訓練の課題や現状を把握し、より望ましい教職員研修の持ち方について実践的に検証した。

7-1 避難訓練に関わる緊急時シミュレーションの検討

7-1-1 背景と目的

今日の教育現場では、児童生徒の安全確保に努め大災害等を想定した保護者への引き渡し訓練が行われるようになってきている。緊急事態発生時は、正しい情報を学校が迅速に保護者へ発信する平常時の情報連携や行動連携が生かされた上で適切な避難指示等の判断が要求されると考える。

特に引き渡し訓練の実施は、地震の規模や被災状況により、児童生徒を下校させるか、学校に待機させ保護者に引き渡すかの判断を短時間に行うことが重要であり、適切な避難方法の検討が必要である。「引き渡し訓練」に対する施策や対応については、各府県市や行政区によって実施時期や提案内容が異なる。文部科学省防災業務計画（平成28年4月1日第610号修正）においては、第4編「風水害その他の災害対策」第2章「災害応急対策」第2節の「(2) 学校等における安全対策」によれば、「学校教育活動中に災害が発生するおそれがある場合は、予測される災害の規模等を勘案し、必要に応じ、臨時に授業を行わないこと等の措置を適切に講じ、保護者へ引き渡し、学校での適切な保護又は児童生徒等の安全な場所への集団避難等を適切に行い児童生徒等の安全対策に万全を期するよう関係機関に対し、指導及び助言を行う⁽⁴⁾」と述べるにとどまっている。

本調査を実施したX市における災害安全に対する考え方については、登校前または在校中にかかわらず都市域のいずれかの行政区で「震度5弱以上」の地震が観測されたときには、市内全域の学校・幼稚園は原則として臨時休業となる。また、在校中に臨時休業とする場合は、下校の安全が確認できるまで、原則として児童を学校に留め置くこと示されている。これらを踏まえて、市内各校では、防災に対する危機意識の向上を図るとともに身の安全を守る避難行動の仕方を確認し、放送による指示に従い適切な行動ができるように協力し合う態度と心構えを養う安全教育を強化している。例えば、シェイクアウト訓練という形態で市内一斉行動訓練を全市一斉に年1回同時間で実施している。また、東日本大震災が起きた年度を境に全国的に被害が絶えない地震発生を想定して、円滑に児童を保護者に引き渡すことをねらいとして、引き渡しを伴う避難訓練を行う学校が増えていた。2016(H27)年度においても全市小学校で訓練が行われているが、改善すべき点や課題が山積していると考えられる

しかし、X市公立小学校では、地震後の避難訓練の一環として、緊急時引き渡し訓練については、保護者に事前通知をして実施する学校が100%であり、危機管理マニュアルに沿っ

て実施している（X市教育委員会事務局調査・2015年）。訓練の事前通知に関しては、案内のみの学校もあれば、参加の有無を確認する学校もあり、具体的な通知内容や方法についての最終決定は管理職の采配に委ねられている。また近隣行政の公立小学校も、危機管理マニュアルはX市同様に各校作成されているが、原子力防災・津波・火災を想定した防災訓練を先進的に取り組んできたモデル校（M市）において、「児童生徒を保護者へ引き渡す方法を検討する」という課題を挙げている⁽¹⁾。

そこで、本研究では、引き渡し時に困難が予想される大規模小学校（都市部の公立校・児童900人以上在籍校）2校を中心に調査対象として引き渡し訓練の現状把握を試みた。具体的には、児童生徒の命と安全確保のために、小学校における引き渡し訓練の実状からみえてくる大規模校の課題について保護者を対象とした質問紙調査並びに教職員対象にインタビュー調査を、また保護者対象に質問紙調査を行い、学校と地域（家庭）の両観点から効果的な連携活動を検討した。

(1) 倫理的側面に関する配慮

本調査を実施するにあたり、当該学校関係者と所管の教育委員会で倫理的配慮について検討した。調査研究協力者には研究の目的・情報の厳守や不利益防止の配慮事項等の説明を行い、質問紙提出および聞き取りにより本研究の承諾を得られたものとする旨について同意を得て実施した。

7-1-2 調査方法

(1) 大規模小学校

調査時期：平成27年8月（本調査においては調査上の事由で、以下和暦表記とする。）

調査対象：公立大規模小学校A校（児童数977名）既成市街地

公立大規模小学校B校（児童数1,271名）既成市街地

X市教職員（A校、B校小安全主任2名・管理職4名・養護教諭4名）

表7-1 調査対象者の属性

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
役職	校長	校長	教頭	教頭	安全主任	安全主任	養護教諭	養護教諭	養護教諭	養護教諭
性別	男	男	男	男	男	女	女	女	女	女
年代	50代	50代	40代	50代	30代	30代	50代	40代	40代	30代

調査背景：2校に共通する条件として引き渡し訓練は平成25年度から年一回実施し、平成27年度は3年目である。

調査内容：引き渡し訓練実施計画及び訓練の現状と問題点

質問項目：児童数・訓練回数・実施時期・引き渡し場所・保護者の確認方法・告知内容・教職員への提案時期・引き渡し訓練後の気づき・課題事項

調査方法：現地視察、半構造化面接法によるインタビュー

分析方法：インタビューから得られた各自の意見を、回答者別に1枚ずつ短冊に記録し、KJ法を用いて、表7-1の回答者間で共通の事項を見出し、分類、整理した。記録した短冊は、一人の意見が複数枚にわたった。分類は、全員共通する意見と内容のまとめり毎に複数の意見に整理し役職等を確認し明示した。

(2) 家庭（保護者）

調査時期：平成27年6月14日（日）引き渡し訓練実施後

調査対象：引き渡し訓練に参加したA小学校の保護者300名

（低学年100名・中学年100名・高学年100名、一学年在籍抽出）

B校の保護者は同意が得られず調査を実施していない。また、A校の保護者の学年別傾向や意見を把握するため、一学年に在籍児童を持つ家庭を調査対象とし兄弟関係で学年が重複する保護者は除外し担任教諭に抽出依頼した。

調査内容：引き渡し訓練にあたっての意見・感想を自由記述式

調査方法：無記名質問紙法で学年のみ記載（回収率66、3%：300名中、低学年64名・中学年68名・高学年67名199名回収）

分析方法：自由記述の結果は、「とても満足」と「概ね満足」の回答者の意見を肯定的、「あまり満足していない」と「満足していない」の意見を否定的として分類した。次に、満足度の肯定的・否定的の別に、自由記述の意見を分類、整理した。なお、「どちらともいえない」の回答及び記述無しについては除外した。分類した意見から頻出事項を、数が多かった順に学年別及び全体について整理し、「事前準備・計画」「当日の状況」「事後対応」に分けて集計した。

(3) 小・中規模小学校

1)と2)による調査後、他公立校の小・中・大規模小学校と課題の比較検討をするために各規模校に長年勤務する教職員を対象に引き渡し訓練の現状把握と問題点について3)の二次調査を実施した。

調査時期：平成28年6月～8月

調査対象：勤続年数30年以上の公立小学校教職員（16校各1名で16名）

が在籍する学校規模は、小規模6名・中規模6名・大規模4名（1）のa、b含む）を抽出。（文科省基準を参考に6～11学級を小規模、12～18学級を中規模、19～30学級以上を大規模とした。）

地域（行政区は北3・上京2・中京3・右京4・南4・左京2）

調査内容：引き渡し訓練の現状と問題点

質問項目：児童数・訓練回数・実施時期・引き渡し場所・訓練後の保護者や児童との協議の有無・課題事項

調査方法：インタビュー調査及び自記式質問紙調査（回収率100%）

分析方法：逐語録を作成し、共通意見を見出し学校規模別に個別意見を分類・整理した。

7-1-3 引き渡し訓練の現状に関する規模別調査結果

(1) 大規模小学校

①訓練実施計画について

A校(X市・児童数977名)の場合

A校は右京区の中心部、観光で賑わう施設や寺社が近くに点在する住宅地に位置する大規模校で、児童数は若干減少傾向である。

平成27年6月14日の日曜参観後に地震災害時を想定して実施するにあたり、6月1日に保護者に対して印刷物を配布して告知している。保護者への告知内容は、日時と場所、雨天時の留意点等の事柄を「緊急時引き渡し訓練のご案内」にまとめて示している。特記事項として、徒歩で来校すること・家が近くの児童と一緒に連れて帰らないこと・引き渡すことができず残っている児童への対応や順路を記載し、引き渡しは運動場で行っている。教職員に示す研修資料については、学校防災マニュアルの抜粋等を活用して5月の職員会議で事前に提案している。提案内容は「引き渡しの手順例」と「緊急時引き渡し訓練実施計画案」が両面に分けて示されている。

B校(X市・児童数1,271名)の場合

B校は中京区に位置する都心部にあり行政の中心地でもある。観光名所に囲まれ小中一環教育行政の特区認定を受けており児童数が増加傾向にある。

平成27年6月7日の日曜参観後に、地震災害時を想定した引き渡し訓練を実施するにあたり、5月11日に帰宅方法や確認カード提出依頼の文書を配布し、災害発生時の帰宅方法について確認をしている。同年5月19日には、引き渡し訓練に参加するかどうか(迎えに来るか来ないか)を事前に尋ねる文書を配布している。告知内容は、日時と場所を「引き渡し訓練のお願い」に示し、雨天時の留意事項の記載はない。教職員に示す研修資料については、学校防災マニュアルの抜粋を活用し4月下旬の職員会議で引き渡し訓練実施案と手順を一面に示して、引き渡し場所は教室で行う計画で提案されている。

②教職員の気づき

A校

訓練は、概ね計画通り実施されて特段のトラブル無く進みよかったというのが調査対象者全員の一致する声であった。当日は、保護者から直接的なクレームは無く、日時の設定も適切であったと答えている。以下に述べられた問題点のみ示す。

- ・児童が多いため広い運動場で引き渡しを行うより仕方がないが、災害によっては体育館の破壊や雨天時等最悪な場合を想定して、どこに避難しても引き渡しできる環境を検討したい。**【a・b・e・g・h】**
- ・全員無事と想定して行われる訓練だったが、1000人近く在籍しているため何が起こるかわからない、負傷者や行方不明者が生じた場合を想定していないことが不安である。負傷者が多発した場合、保護者の呼び出し等スムーズに行われるかわからない。

【a・e・g・h】

- ・保護者受付場所と児童待機場所（運動場）との距離があり、保護者からは児童が速やかに探しにくい点がある。【e・h】
- ・各教室から運動場へ集めて児童を並ばせる間、保護者が受付で待つ時間も行列も長くなりがちである。【e・g】
- ・今回は全保護者に引き渡しできてよかったが、今後の訓練について保護者の迎えが遅れる場合も考えられ、児童を集団下校で帰らせていいかどうかを判断するタイミングが難しい。【g】

B校

全員共通した意見は、児童数が年々増加している状況の中、無事引き渡しが終わるか緊張する。引き渡し訓練に限っては保護者に事前の出欠確認をしていたが、出席予定だった保護者が当日来校しなかったため数名の児童への対応が遅れた。その問題を除けば、実施案通りの手順で設定時間内に担任から引き渡すことができ先ずはよかったと答えている。以下に述べられた問題点のみ示す。

- ・訓練に参加されない家庭（保護者）は、集団下校としていたが、保護者が参加するとなっていた児童が数件集団下校で帰ってしまうという問題が生じてしまった。

【d・f・i・j】

- ・運動場が児童数に対して狭いため、訓練は教室での引き渡しであったが、災害状況によっては、引き渡し場所が体育館や運動場になると思うため、訓練効果が押し量りにくい。【c・f・i】
- ・訓練だからスムーズに引き渡せたが、実際に災害発生時では、引き渡し時間が予定よりオーバーすることが考えられる。【d・f】
- ・訓練ではなく集団下校時においても相当な混乱が起こるので、安全に児童の引き渡しができる環境かどうか不安を感じる。【i・j】
- ・訓練では、名簿の作成に追われ名簿照会し下校するという流れについての確認で終わってしまっていることが心配。【i】

③考察

2校ともに、年度初めに近い時期でかつ保護者が最も集まりやすい日曜参観後に引き渡し訓練を実施していることは共通していたが、B校は保護者に対して、事前に訓練参加の確認をしている点が異なる。前出の問題点に示したB校のように訓練において、保護者に出欠の確認は事前にできるが、事前確認していても児童が忘れて集団下校していた。災害は突然発生することからすれば、訓練前の出欠確認はあまり意味をもたないと考えられる。事前準備としては、緊急連絡先の変更等十分に現状把握しておき、災害発生時は、誰が名簿を持ち出すか、あるいは誰が一斉配信するのか等確実に家庭に連絡できるシステム（体制）づくりを整えておくことのほうが有効であろう。

また、訓練当日には、大勢の保護者が受付場所で列を成し通過するため、来校した保護者の確認を複数人で行うことが必須である。保護者の確認方法は、2校に明確な違いがみられた。A校は入学時配布したPTA用来校名札もしくは緊急時一斉配信メールの提示という方法で、保護者である証を表す手順により受付場所に保護者が殺到し待機列が乱れる混雑を避けた。しかし、この方法は担任外の教職員による保護者確認となり、提示の無い保護者にはその場で記名してもらい作業を課すため、引き渡しまでに時間を要した。B校は、担任教諭が単独で、事前に作成した名簿の照会により教室で保護者に引き渡した。すなわち、保護者を確認すると同時に引き渡すことが可能で保護者の確認場所と児童の引き渡し場所が同じ教室であった。そのため、短時間で保護者に引き渡しが行えた。しかしながら、複数人による確認は行われていなかった。また、実際の災害時には、通例であれば、地域住民の避難場所でもある大勢収容可能な体育館等が避難場所となり、全児童を一堂に集めてまず安全確認を行う。さらに、引き渡し訓練は、校舎や窓ガラスの破損等が生じ得る震度5以上の地震を想定していることから、教室（校舎内）での引き渡しは現実的にリスクが高いと言えよう。児童数の多さを配慮しての訓練法ではあるが、引き渡し場所について検討すべきである。教職員の意見からも、教師自身の動き方や教職員の組織体制（役割分担）に関わる課題より、避難場所や引き渡し場所等環境に関わる課題が多かった。

また、教職員の意見から、調査校のような児童数が多い学校は大規模特有の課題があると考えられた。具体的には、負傷者や不明者が出た場合の安全性についての不安も大きい。保護者が被害に遭って帰宅困難になるケースも考えられ、引き渡しが行えない児童が増大による引き渡し場所の混乱が想像できる。そのため、負傷者を担架で移送する方法やそのための人員確保、保護者への速やかな連絡方法等様々に想定しておくことが重要である。より短時間でより安全に引き渡しが行えるように様々な引き渡し訓練のあり方を想定して、年に一度に限定せず繰り返し訓練する必要があると考える。また、仕事をもつことが多い保護者の協力には、日曜参観という日に設定せざるをえないが、本調査では実施計画に照らした課題の聞き取りが十分できなかつたので、方策を検討する必要がある。

(2) A校保護者調査

①保護者の気づき

訓練に対する肯定的な意見は全体の78.4%(156名/199名)、否定的な意見は21.6%(43名/199名)であった。

全体的な肯定的意見は、「貴重な訓練になるので体験できてよかった」「大切な訓練ができてよかった」「案内や放送がわかりやすかった」「我が子をすぐみつけられて安心した」「想像していたより短時間で終わって混雑無くよかった」「親子で真剣に取り組めた」という記述が目立った。以下に『よかった』『できた』『スムーズ』『わかった』という肯定的な語句を抽出して、最も表現回数が多かった頻出記述について、各学年の特徴的な

意見を示した。(表 7-2)

また、学年別にみると、60～90%程度は肯定的な意見が占めた。また、意見を「事前」「当日」「事後」の別に整理すると、「居場所」「誘導」等当日の状況に関する意見が半数程度を占め、「訓練の意義」「親子の会話」等事後対応に関する意見が 1/3 程度を示した(表 7-3)。

表 7-2 主な学年別の肯定的意見

<ul style="list-style-type: none"> ・1年：体験できないことをやれてよかった。 ・2年：前回に比べて案内の仕方や並び方等工夫されてよかった。 不審者対策が心強くてよかった ・3年：児童の場所はすぐわかった。混まずに帰ることができた ・4年：全般的に前回よりもスムーズ。 ・5年：引き渡し時の方法が以前よりスムーズ。 ・6年：前回よりスムーズな流れでよかった。
--

表 7-3 肯定的意見の区分傾向 n=156

大区分	小区分 (成果)	個数 (%)
事前準備・計画に関する意見	授業参観・日時の設定 配信方法・連絡方法 通知文	19人 (12.2%)
当日の状況に関する意見	運動場 (場所の広さ) 居場所の見分け・安心感 所要時間の短さ 案内や放送の明瞭さ 教職員誘導の方法 不審者対策 (メール確認)	83人 (53.2%)
事後対応に関する意見	訓練意義の確認 体験重視 親子の会話促進 保護者交流	54人 (34.6%)

一方、全体的な否定的意見については、「混雑・人の多さにパニック・引き渡し訓練による混雑から二次的被害 (怪我) への不安」「児童の集合場所がわかりにくい」「児童の動きの問題」「所要時間の問題」「訓練想定や設定日を変えて欲しい」「保護者の姿が気になる (真剣さの無さ) や保護者の動きが遅い」「標示や目印に工夫して欲しい」「保護者への連絡不十分である」「受付の仕方 (PTA 名札カードと配信メール) を短縮できないか」「教職員の動きについて教室内 (照明、TV、PC) の電源が入ったままでいいのか」等であった。以下に否定的意見の中で、『不安』『わかりにくい』『びっくり』等の否定的な語句と学校への要望を否定的意見の件数として抽出し、最も表現回数が多かった頻出記述について、各学年の特徴的な意見を示す。(表 7-4)

学年別にみると、否定的な意見は 10～40%弱を占めた。また、「事前」「当日」「事後」の別に整理すると、「全体の動き」「保護者等の動き」「所要時間」等当日の状況に関する意見が半数程度を占め、「標示」「配信メール」等事前に関する意見が 1/3 を示した(表 7-5)。

表 7-4 主な学年別の否定的意見

<ul style="list-style-type: none"> ・1年：人が多くて我が子を探せるか不安だった。保護者の動きが遅くイライラした。受付場所までの移動に時間がかかる。 ・2年：人が混雑していて我が子がわかりにくかった。保護者同士が喋って訓練にならない。 ・3年：運動場にいる児童がみつけにくい。 ・4年：運動場の標示がみえない。クラスの並びがわかりにくい。 ・5年：受付へ行くまでの中庭の混雑にびっくりした。真剣さが足りない。 ・6年：配信メールやPTA名札の提示を短縮できないか。

表 7-5 マイナス意見の区分傾向 n=43

大区分	小区分 (課題)	個数 (%)
事前準備・計画に関する意見	標示・目印の工夫 配信メール・受付名札 設定・想定日	13人 (30.2%)
当日の状況に関する意見	全体の動き (混雑) 保護者の動き 児童の動き 教職員の動き 所要時間	24人 (55.8%)
事後対応に関する意見	学校外の危険度 けが発生	6人 (14.0%)

表 7-6 肯定的意見と否定的意見の学年別の回答者数及び割合

区分 学年	対象 人数	回答者数 (回答率%)	肯定的意見 人 (%)	否定的意見 人 (%)
1年	50	24 (12.0%)	15 (62.5%)	9 (37.5%)
2年	50	33 (16.6%)	21 (63.6%)	12 (36.4%)
3年	50	34 (17.1%)	29 (85.3%)	5 (14.7%)
4年	50	30 (15.1%)	24 (80.0%)	6 (20.0%)
5年	50	38 (19.1%)	30 (78.9%)	8 (21.1%)
6年	50	40 (20.1%)	37 (92.5%)	3 (7.5%)
合計	300	199 (100%)	156 (78.4%)	43 (21.6%)

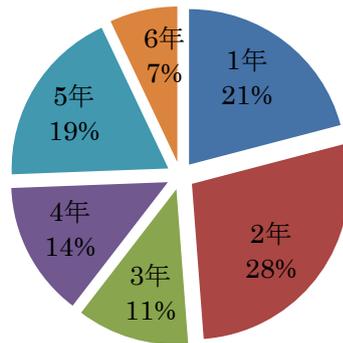


図 7-1 マイナス意見・学年別割合 n=43

②考察

A 小学校の保護者の意見を、学年別記述件数（回答者数）に示した結果、いずれの学年においてもマイナス意見よりプラス意見の回答数が上回り、引き渡し訓練に対して、肯定的な傾向がみられた。総回答件数においても、78.4%の保護者が肯定的であり、過半数の家庭は、好意的であった。一方、マイナス意見は21.6%と少ない傾向ではあるが、2割の保護者が引き渡し訓練に対して何か不安を抱えていたり、問題点を指摘したりして批判的であることがわかった。マイナス意見の学年別割合(表 7-6)をみると、マイナス意見の半数が低学年の保護者から出された意見であった。保護者としての引き渡し訓練の経験値が影響しているのかもしれない。特に入学年度の1年生保護者は肯定的意見が最も少なく、訓練への戸惑いや不安感の大きさがうかがえる。

一方、6年生保護者の否定的意見は、7%と最も少なく、肯定的意見は学年の中で最多であった。このことから、6年生保護者は引き渡し訓練について肯定的な考えであることがわかった。6年生保護者は、保護者としての経験年数や来校回数の方多さと最高学年である6年生児童の安全に関わる行動や安心感が関係してマイナス意見が少ない傾向にあると推察される。

区分傾向を示した表 7-3 と表 7-5 からは、肯定的意見と否定的意見ともに、半数以上が当日の状況に関連する内容であった。次いで、プラス意見は事後に関わる意見が多かったことに比べて、マイナス意見は事前準備にあたる意見が多かった。

表 7-3 の小区分に注目すると、「大切な訓練ができてよかった」等、事後に関する肯定的意見が事前準備に関する意見より多かったことから、多くの保護者は、訓練の実施を通して、意義を受け止めたと言える。

反面、訓練の課題について、否定的意見は、訓練中の混雑さに対して最多であった。引き渡しにあたって、人の流れや多さに戸惑い不安が強い様子が見られる。予想外の上位意見は、保護者同士、互いの姿を気にかけていて、真剣に取り組んでいない保護者に対して不満の声が多数あがった点である。次いで上位意見は、標示や目印がわかりにくかったという事前準備への批判だった。これは大規模校ならではの課題であり、二次避難で瞬時に多数の児童が集まるため、誰からも見える掲示の準備不足や明確な印の必要性が示された。

(3) 他小規模・中規模・大規模小学校

①訓練実施計画について

引き渡し訓練は年1回実施している学校が100%で、実施時期は5月～7月の参観後の学校が最も多く81%を占めている。実施計画は、全ての学校において職員会議で事前に提案され協議の上、全教職員に周知徹底されている。保護者に対しては印刷物を事前に配布し、日時と場所、留意事項を「引き渡し訓練のご案内」について告知しているが、B校のように保護者に出欠を事前確認する学校は無かった。

以下に告知内容に示された引き渡し場所の違いや開始年度について比較を示す。

- ・引き渡し場所は、図7-2や図7-3で示した通り大規模校は運動場や中庭と様々であるが、体育館は無かった。中規模校は運動場で行う傾向であり、小規模校では体育館あるいは教室で実施していた。また16校中2校が天候によって変更すると答えている。
- ・引き渡し訓練実施年度は、平成23年3月の東日本大震災以降に訓練が開始され、それ以前に実施された小学校はなかった(表7-7)。

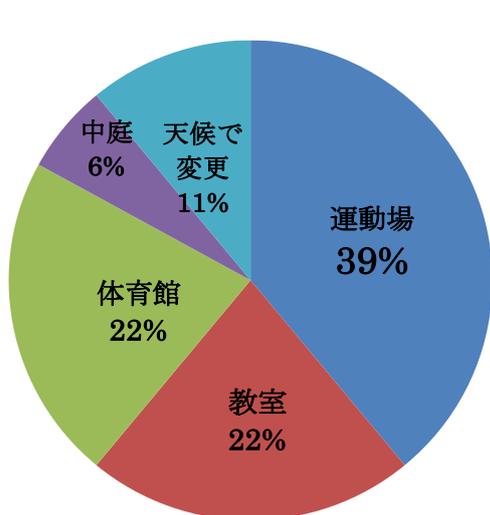


図7-2 引き渡し場所の内訳 (全体)

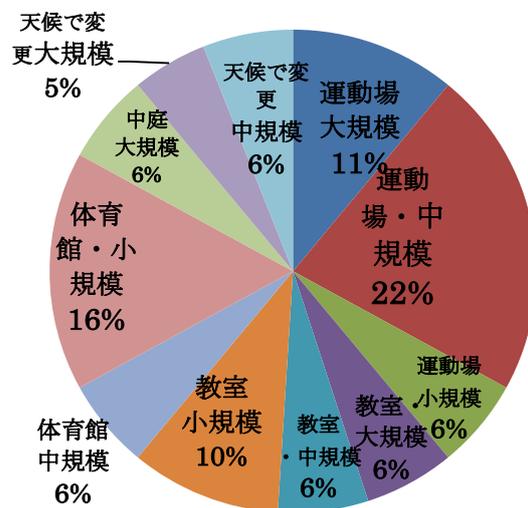


図7-3 引き渡し場所の内訳 (規模別)

表7-7 引き渡し訓練開始年度

開始年度	平成28年	平成27年	平成26年	平成25年	平成24年	平23年	計
人数	1	3	3	8	1	0	16

②教職員の気づき

肯定的な意見は、28件と少なく、回数を重ねるごとに保護者が理解する・毎年課題克服のために職員会議での話し合いを大事にしたい・小規模なので、スムーズに引き渡しができる・3年目で前年度の反省により少しずつ改善している等が挙げられた。また、保護者からの提案により改善が図られた学校が1校あった。一方、否定的な意見は72件と多く保護者に対する意見を述べた教職員が過半数を占めている。

一部意見を原文のまま以下に示す。

- ・想定のパターンがマンネリ化し、参観日に実施しているため、多様な想定で訓練できずリアリティに欠けて不安である。
- ・学年別か町別か引き渡し方法の問題と場所はどこが適切なのか危険が迫る時に考えてしまう。
- ・急な変更連絡が行き渡らず慌ててしまうであろう。
- ・保護者への意識づけが難しく、なかなか危機感がもてない。
- ・本当に起こった時、練習通りに進むことができるのか？実際どれくらい保護者が引き取りに来てくれるかは疑問。
- ・中規模でも人数が多く確実に引き渡せるか難しさを感じる。
- ・年に1回では実際の災害時に生きる訓練ができにくい。
- ・児童も保護者も災害状況のイメージが難しく説明機会が少ない。
- ・色々な想定で訓練をするには何年もかかる。
- ・毎年設定を変えているが来ない保護者が毎年変わらず存在する。
- ・自治連合会の避難訓練と合同で行うと活きた訓練になるが、今はまだ実施できない。(5年目)

③考察

A校B校の管理職を含む16名のインタビュー結果、引き渡し訓練後に保護者や児童と協議を行う学校は1校も無いことが確認できた。また、事前に保護者の出欠を確認した学校は、B校のみで、事前調査については意味を見出せない。いずれの学校も、引き渡し訓練の計画立案・実行に至るまで教職員間における職員会議を最優先にしている実態があった。課題は、想定に関わる指摘率が高く、現実的な練習になっているか問題視する教員が多い。

質問紙の記述から「保護者からの提案により改善が図られた」と答えた学校が1校あり、「一昨年度保護者から引き渡しの時には、自転車が使えないことが想定できるので、自転車で来るのはどうだろう」という意見から保護者への告知内容の見直しを図られた。保護者目線による気づきによって、学校が課題を検討し、次年度に向けて改善していこうとする現場の姿がうかがえた点はよかった。当該校は、昨年度から保護者に徒歩で来てもらっているが、守ってくれない保護者が多く悩んでいた。他教員の意見においても、保護者への意識づけが難しい・危機感をなかなかもってもらえない・保護者に災害状況のイメージをもたせにくい・来て欲しい保護者に来てもらえない等保護者への対応に困りを感じている管理職が多いことがわかった。

経験年数が長い教員は、多様な想定訓練を望み実現できていない葛藤を認識している。しかし、実際、訓練終了後に保護者や児童にアンケートや感想を求める学校はわずか2校であったことから、課題解決のための家庭への配慮(連携)は十分とは言えない。また、自治連合会等との合同訓練を理想とし検討している管理職もいたが、5年目にして実施されていない。地域住民を巻き込んだ拡大合同避難訓練の実現には時間を要すると考えられる。今回、小規模・中規模・大規模校で共通に指摘された問題点をカテゴリーに分類(表7-8)を試みた。課題を可視化すると、解決の方向性がみえてくるのではないだろうか。

表 7-8 引き渡し訓練の問題点の可視化（マイナス意見全体 72%）

カテゴリー化した 5 つの問題項目（31.3±6.3%頻出率）	
i 「保護者の協力・理解・認識」	37.5%
ii 「引き渡し手順・場所・確認方法」	31.3%
iii 「児童のトラブル発生時の対応」	31.3%
iv 「災害想定や環境に関する問題」	25.0%
v 「地域連携に関わる問題」	25.0%

7-1-4 引き渡し訓練の比較調査からみえてくる問題点

今回の調査から引き渡し訓練の現状把握を試みたが、複数の教育現場に関わる現地視察や比較検討してみえてくる問題点があった。調査対象の行政区では、在校中に地震発生を想定し、保護者の方が迎えに来られるまで児童を学校に留め置く原則に従い、校内の安全を確認した上で、地震訓練後に引き渡し訓練を行う学校が多い。訓練のため、誰も迎えに来ない児童については、訓練終了後、兄弟姉妹や近所同士まとまり集団下校する児童が 2 割近くいることや、通常の下校同様、児童館（学童）へ向かう児童がいる現状について把握できた。

また、教職員から出された課題と保護者の意見には、明らかな相違がみられた。災害発生時の全体の動きや混雑に対する不安は同じく 20%を超える意見がみられたが、内容が異なる。学校側は災害による被害を見通し、負傷者や帰宅困難者が発生した場合の混乱や引き渡し場所の狭さに危惧を抱いており、大規模校の保護者は引き渡し行動そのものが招く負傷発生を警戒している。保護者は他の保護者の動きを注視すること等も含め当日の状況に関する意見が上位を占めていた。保護者は訓練の現象面から標示の明確な目印を求め、児童の見つけ難さを指摘したのに対して、教職員は、訓練当日の現象面ではなく、訓練では計り知れない想定外の事象について意見が多くみられた。児童の命と安全を最優先に考える等、訓練の意義や重要性は共通に理解していても、懸念の内容は異なる点があると示唆された。課題については、保護者と教職員では立場が異なるため当然の結果であるが、家庭は標示や案内版、来校名札、人の多さ等の当日の実施状況により注目する一方、学校は、訓練の実施状況に加え、その範囲を超えた事象も懸念していた。これらは、それぞれの立場からの特徴が反映された結果と捉えられ、学校は架空の事象について不安が大きいことがより明らかになったと考える。

調査都市では、2～3 年前から開始が徐々に増え、年に一回訓練する学校が多く、引き渡し訓練の配慮事項を明示する資料が不足していることから、配慮すべき事項の振り返りを可能にする点検シート等の作成が早急に望まれる。



図 7-4 児童の集合風景 A校

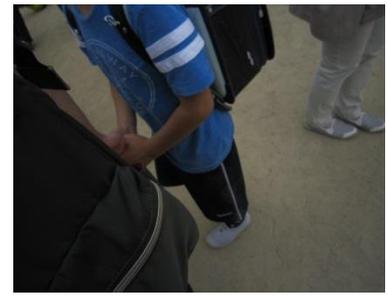


図 7-5 引き渡し場面



図 7-6 受付場所で待つ保護者 A校



図 7-7 我が子を探す保護者

7-1-5 引き渡しを伴う避難訓練の在り方について考察

現在、「引き渡し訓練」に対する施策や対応については、各府県市や行政区によって実施時期や提案内容が異なっている。文部科学省防災業務計画（平成 28 年 4 月 1 日第 610 号修正）においては、第 4 編「風水害その他の災害対策」の第 2 章「災害応急対策」に取りあげられている。第 2 節の（2）学校等における安全対策によれば、学校教育活動中に災害が発生するおそれがある場合は、予測される災害の規模等を勘案し、必要に応じ、臨時に授業を行わないこと等の措置を適切に講じ、保護者へ引き渡し、学校での適切な保護又は児童生徒等の安全な場所への集団避難等を適切に行い児童生徒等の安全対策に万全を期するよう関係機関に対し、指導及び助言を行う^②。と述べるにとどまっている。

災害安全に対する調査当該市の考え方は、登校前または在校中にかかわらず都市域のいずれかの行政区で「震度 5 弱以上」の地震が観測されたときには、市内全域の学校・幼稚園は原則として臨時休業となる。また、在校中に臨時休業とする場合は、下校の安全が確認できるまで、原則として児童を学校に留め置くこと示されている。これらを踏まえて、

市内各校では、防災に対する危機意識の向上を図るとともに身の安全を守る避難行動の仕方を確認し、放送による指示に従い適切な行動ができるように協力し合う態度と心構えを養う安全教育を強化している。例えば、シェイクアウト訓練という形態で市内一斉行動訓練を全市一斉に同時間で年一回実施している。

そして、東日本大震災が起きた年度を境に全国的に被害が絶えない大きな地震発生を想定して、円滑に児童を保護者に引き渡すことをねらいとして、引き渡しを伴う避難訓練を行う学校が増えていた。27年度は全市小学校で訓練が行われているが、まだ日が浅いため、改善すべき点や課題が山積している。一方、当該市消防局が策定した防災行動のガイドラインでは、児童・生徒の対応として①グラウンド等安全な場所への避難、②安全確認できれば教室等へ移動③保護者へ引き渡すという手順が記載されている。安全なルートを確認しながら集団下校も可能とし、学校にとどまる児童は教職員と共に避難開設準備を行うことや引き取りに来られない保護者と連絡をとる⁽³⁾という表記もある。そこでは連絡先が記載された名簿が必携であり、名簿を確実に持ち出す役割分担と避難場所で連絡をとるシミュレーション訓練を平常時から怠ってはならないと考える。

また当該市の地域コミュニティ活性化推進条例（H24年4月）によれば、「地域コミュニティの活性化と防災活動の一層の日常化を推進する」⁽⁴⁾とある。各地域の防災対策の課題を抽出し、地域住民の教育・啓発を行い、総合的なまちづくり活動と防災活動を連動する動きと考えられる。今後は、年代に応じた防災カリキュラムによる幼少期からの防災教育の充実⁽⁵⁾のために、平成29年から平成32年の計画でモデル校を指定し検証しようとしている。これら行政施策の動向を教職員が研鑽的に受け止めて、学校は訓練の時間短縮や手順の遵守ばかりに目を向けるのではなく、児童の安全確保を第一に考え、保護者と手を携えて多様な想定を行い新たな訓練のあり方を模索し地域住民との協働訓練の取り組みを検討すべきであろう。

教職員と保護者の両者が繰り返し行う防災訓練の必要性について認識を深め、学校を拠点に地域住民を巻き込んだ引き渡し訓練法を企画・実行していく必要がある。そのためには、家庭（地域）と学校が協働で具体案を練り合う時間確保や体制づくりを実現させなければならない。このような有効な連携体制は、どちらか一方が受け身でいる体制では構築されない⁽⁶⁾状況を受容し、効果的な引き渡しを検討するためには、パターン化やモデル化、組織体制の確立、訓練の蓄積も重要であろうが、訓練に向けてまず学校と家庭が協議する場や訓練後に共に振り返る場の設定による地域連携が望まれる。そして、各校の実態に応じた訓練実施計画を振り返る評価の策定とそれらを学校間や保護者間で共有することも期待されるところである。

7-1-6 学校と地域が協働で行う新たな避難訓練（展望）

学校規模別からみた避難訓練の現状と課題を把握し、学校を拠点とした地域ぐるみで行う新たな訓練のあり方を検討している。

東日本大震災以降は、全国的に教育現場（特に小学校）では、ある一定の災害や事件を

想定して保護者への引き渡し訓練を行う学校が急速に増えている。しかし、引き渡し訓練の前後に地域と学校が意見交流する学校や協働で行う学校はほとんどないことがわかった。関西圏を中心にしたヒアリング調査や質問紙調査から、地域では校区の諸団体による防災訓練を行っており、その実態は働く層が主体ではなく時間制約の少ない高齢者主導であるということもわかった。教育現場では教師間協議のもと訓練が行われているのが現況である。それらに伴い、学校では、地域住民や保護者の意見が反映された避難訓練は行われにくいと考える。

また、被害に遭遇していない地域における避難訓練に際して、子ども自身はきわめて受動的であり自分の命を守るための危機意識が育ちにくいと思われる。子どもの命と健康を学校と地域の双方向で保つことを視野に入れて、危機意識や危機回避能力・危険予測を能動的に身につけることが求められる昨今、「新たな避難訓練のあり方と引き渡し訓練の見直しについて」提言したい。そのためには、被災現地から与えてもらう学びや影響は大きいものとする。被災地での体験を教訓に、現地の学校関係者や地域住民の声から予防的な学校危機管理を検討していく可能性に益々期待したいところである。

災害に遭遇した児童・生徒の中には今も日常を取り戻すことに苦慮し、心身の不調をきたしている子どもがいると聴く。被災地で活躍する養護教諭はじめ教職員は、子どもたちの心身のケアや支援を継続的に取り組んでいるが、改めて中・長期的な対応のあり方や教職員が果たす役割を分析して、今だから話せる事項についてインタビュー調査を行う等緊急時に備える具体的な援助について検討したい。また、東日本大震災直後には、宮城県石巻市内において、大学生や大学院生が中心となり被災地の子どもを支える学習・居場所支援「TEDIC」（2011年設立）が発足された。そこで活躍する若者と私はユースワーカーという立場で出会う機会が増え、深く感銘を受けた。若者たちはユースワーカーの資格取得に努め、子どもたちの心のケアにまでに至っている。継続的な学習支援活動によって、小・中学生は学習ばかりでなく、心の安定をもたらし、そんなボランティア活動に尽力する若者のキャリア意識と若者支援の展望を含めて、学校を拠点とした地域ぐるみで行う予防的な危機管理を充実させていくためにはどのような取り組みが望まれるのか、多世代交流がもたらす意義を整理し危機管理に関わる予防教育活動を提案し続けたい。

<引用文献>

- (1) 文部科学省・スポーツ青少年項学校健康教育課,「平成 24 年実践的防災教育総合支援事業成果報告書」,2013,p.41
- (2) 文部科学省「防災業務計画」,2016.4,p.23
- (3) 京都市消防局「防災行動マニュアル策定のためのガイドライン」、3-(1)災害対応編を策定する地震編,2016,11,p.23
- (4) 「京都市防災対策総点最終報告—京都市地域コミュニティ活性化推進条例」、京都市防災危機管理情報館,2012
- (5) 消防局安全救急部市民安全課、「京プラン」実施計画第 2 ステージ・年次計画、指標名「年齢別防災カリキュラムの提供」年代に応じたけりキュラムによる幼少期からの防災教育の充実、検討及びモデル校における検証,p198416,No.110340(4),2016
- (6) 文部科学省『学校防災のための参考資料「生きる力」をはぐくむ防災教育の展開』2013,3,p.48

7-2 食物アレルギーに関わる緊急時シミュレーションの検討

前述の第4章の第2節「養護教諭に関わるヒヤリハット体験調査」から、最も事例が多く挙げられた食物アレルギー対応の組織体制づくりを検討する。

7-2-1 背景と目的

子どもの健康課題は、いじめ、アレルギー疾患、感染症、災害や事故発生等命を脅かす問題が多く、対応が遅れると深刻化していく。近年、学校給食における児童生徒等の事故として、食物アレルギーへの対応が注目されている。2012年には東京都調布市の公立小学校において死亡事故が発生し、文部科学省では、学校における食物アレルギー事故防止の徹底を図るため、学校給食における食物アレルギー対応の基本的な考え方や留意事項等の指針を示したマニュアル本（平成27年度～）を全国の学校設置者に配布している¹⁾。特に小学校の給食場面では、アナフィラキシーショック等起こりうる危機に備えて迅速に対応できるよう組織体制を整えておくことが肝要と考える。食物アレルギーは、腸管粘膜の免疫機構が未熟な小児期に特に多く発症すると言われており、全身性の急性アレルギー反応であるアナフィラキシー・ショックを起こして死亡するケースもある²⁾。とりわけ、給食を提供する学校においては、予防対策が重要となるアナフィラキシーの可能性のある児童生徒等は、珍しい存在ではないと言われている³⁾。

そこで、児童の食に関わる健康課題として、小学校における食物アレルギーの教員研修に注目し、研修成果から危機対応に有効な緊急時シミュレーションの方法を明らかにする。

本研究を進めるにあたり、東日本大震災において甚大な被害に遭遇した学校に2016年1月に聞き取り調査（石巻市立中学校・養護教諭2名）をした内容を述べておく。被災地の避難所での養護教諭の活動状況は、けが人の手当て、介護、嘔吐物の処理、感染症対策、エコノミー症候群予防の呼びかけ、急病人の搬送、保健室の自治活動化など診療所の役割も担い種々奔走されたそうだが、当時最も困った対応が「児童生徒の食物アレルギーの対応」であったと言う。被災地には多くの救援物資が運ばれるが、食物アレルギーを有する者への配慮が軽んじられたり、当事者が遠慮したり、実態を掌握しにくかったりして対応には課題が残った。そこで、避難所となる学校現場において教職員を対象に食物アレルギー対応の理解を深め、リスクに備えて有効な研修のあり方や環境整備について実践的に考察を加えることとする。

7-2-2 調査方法

- (1) **調査対象**：児童数300人～970人が在籍する小学校4校（小規模・中規模・大規模）を協力校とし、各校において研修に参加した教員100名を対象に実践的検証を試みた。研修・演習内容は4校とも共通であり、筆者が作成したプレゼンテーション教材を使用。
- (2) **調査時期**：2016年4月～8月（教職員研修）・2016年4月～2017年3月（調査）
- (3) **調査方法**：筆者が提供した内容で食物アレルギーの実技研修を行い、研修実践後に自記式質問紙調査（2016年9月～2017年3月：回収率100%有効回答100%）実施。

(4) 調査項目：研修前の質問項目は、食物アレルギー研修経験の有無・困った経験の有無と内容・研修希望内容で、研修後の質問項目は、研修で役に立った内容・今後期待すること等である。

(5) 倫理的側面に関する配慮

本調査を実施するにあたり、当該学校関係者と所属機関において倫理的配慮について検討した。調査協力者には研究の目的、情報の厳守や不利益等の説明を行い、質問紙の提出の承諾により本研究の同意を得られたものとして実施した。

(6) 研修内容

組織体制の中で養護教諭としてどう動くのがよいのか「事前の危機管理」を柱に据えて適切な危機対応のあり方を探っていきたいと考え、筆者自ら研修内容を検討し調査協力校に対して同様の演習内容を具体的に提示し、研修の実施に至った。

図 7-9 の資料挿入「プレゼンテーションのスライド 25 枚図」

①食物アレルギーとは②食物アレルギーの症状③食物アレルギーとその対応
④エピペン（アドレナリン自己注射薬）とは⑤自校の要配慮児童について
⑥教職員の申し合わせ事項をスライドショーで示した後、養護教諭不在と常駐の両方の想定でシミュレーション実技研修を 2 パターン実施した。

・役割分担：2 パターンのロールプレイング

3 年女兒（A さん）・友達 B・C・担任・他のクラスの担任・管理職（学校長・教頭）・養護教諭・栄養教諭(栄養職員)・ナレーター

・必要物品

担架・内服薬・練習用エピペン・緊急体制用ファイル・電話等

・設定

i 食物アレルギーを有する 3 年女兒が、昼休みに運動場で、鬼ごっこをしていて「息苦しさ」を伝える。

ii 食物アレルギーを有する 3 年女兒が教室での自習中に「口のかゆみ」を訴える。担任は隣のクラスの授業を見学している。

7-2-3 食物アレルギー対応の教職員研修前後の調査結果

表 7-9 より研修経験無し群は食物アレルギー対応での困り経験数が多く、小規模校ほど研修内容について「希望無し」という回答数が多く、全体で 43.9%と研修経験有群の 5.6%を上回っていた。一方、これまでに研修経験有群のほうは、発症時の役割分担や校内連携に関わる研修等、より精細な内容を求む割合が高く予防的側面で研修を捉えているとわかった。

研修実施後は、学校規模に関係なく「研修は役に立った」（図 7-12）との回答が 9 割を超え、継続的な研修の必要性を感じている教員が顕著であった。

表 7-9 食物アレルギー対応の教職員研修前調査

n = 100

学校規模	小規模A校(児童数304人該当児28人)	小規模B校(児童数310人該当児25人)	中規模C校(児童数542人該当児33人)	大規模D校(児童数970人該当児63人)
対象属性(実務経験5年以上)	25人		25人	
アレルギー研修の有無	有13人 無12人	有9 無16人	有12人 無13人	有25 無0人
対応での困り経験の有無(内訳:研修経験有無の別)	困り有10人 (研修経験有5・無5)	困り無し15人 (研修経験有8・無7)	困り有3人 (研修経験有1・無2)	困り無し22人 (研修経験有8・無14)
困った経験の内容	プリンやケーキなど附属物をリクエスト(1) 食べたことが無い食品への発症不安(1) 食品で発症の恐さ(1) 給食への配慮(1) 既往歴の無い児童の発症(1) 宿泊学習対応(2) 同じ物を食べさせたいという親の想い(3)	保護者が間違えてアレルギー食品を食べさせて緊急で運ばれて翌日、体調不良のまま登校し、後はお願います」と言われたとき(1) 「一度食べさせてみて様子を見ながら」と言われたときに困りました(2)	事前調査で伝えられていないアレルギー発症(1) 卵アレルギーでスープはOK、親子煮は×の対応(1) 麺の煮付けで発症がでたが申告がなかった(1) 弁当持参の管理、誤食(1) 除去食をしていたが、毎食時ひやひやしている(1) 急に児童の顔が赤くなりアレルギーか未だに判らず(1) 他人がナッツを食べただけで、反応が起こった(1) 給食中いくら4つぶで目を掻き出し、3分後のどつまり5分後目・前額部の発疹拡大と腫れ救急車で嘔吐経験(1) 魚にふれていないのにアレルギー発症(2) プール後の疲労時に発症、魚の汁がふられただけ(2)	長期宿泊学習の食事確認(1) 宿泊学習先への応対時にFAXや電話で所員さんや家庭連絡を密に行う(1) 給食時間に常に教室にいれない時がある(1) 保護者も知らないキウイがアレルギーで顔面が腫れて眼球が飛び出す症状を呈した時(1)
研修希望内容(研修経験有)	連携・校内体制(3) アレルギーとその対応(2) 各教員の役割分担(1) 事例研修(1) エビエンの打ち方(1) 症状別対応(1) 対応時留意ポイント(1) 代替え食の食材(1) 年齢ごとの耐性の仕組み(1) アレルギー反応の機序(1)	シミュレーション訓練(5) 重症児童の現状把握(2) 他校での取り組み(1) 除去食時の注意点(1) 事例検証(1) エビエンを使用しない子どものアレルギーへの対応(1)	最新の食物アレルギー療法(1) 保護者対応(1) 救急処置、ショック症状の様子(1) わかりやすい対応環境(1)	各担任が行うこと・保健室で行うこと・管理職で行うこと・給食室で行うこと等の具体化と連携(7) 事例検証(3)アレルギー対応の留意事項(2) アレルギーになり得る食材とその対応(2) 代替え食などアレルギーに対応できる食材と対応(2)エビエンの打ち方(1) 症状別対応の仕方(1) 年齢別症状の経年変化(1) アレルギー反応の機序(1)給食献立表の中で意外なアレルギー食品の紹介と要注意メニュー(1) 軽度～重度のアレルギーの症状の変移(1) 特に無し(3)
研修希望内容(研修経験無)	応急処置(1) アレルギー対応(1) 教職員の負担軽減(1) アレルギーは治るのか(1) 特に無し(8)	学校体制(1) アレルギーの紹介(1) 自校での対応(1) 命に関わる対応の仕方(1) 除去食の対応と注意点(1) 学校が追うべき責任(1) アナフィラキシー症状と対応(2) エビエンを使用しない児童のアレルギー対応(4) 特に無し(4)	アレルギー症状の程度と病院診断の必要性(1) 緊急時の対応、運営イメージがもてる内容(1) 事例に基づいた対応の仕方(1) アレルギーの種類と可能性・対応(2) エビエンの使用方法・保護者対応(2) 特に無し(6)	

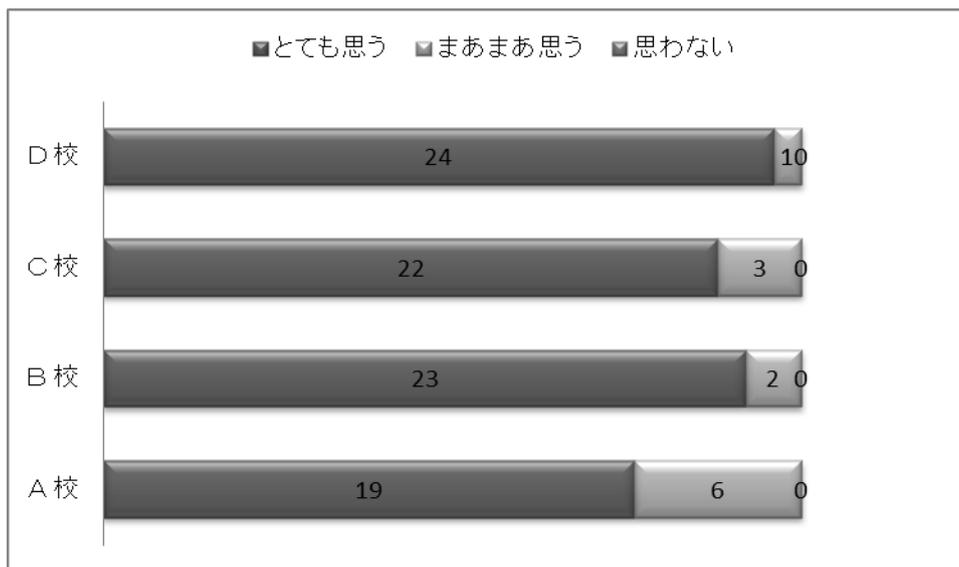


図 7-8 4校の教員による役立ち感に関する割合 (研修後)

表 7-10 食物アレルギー対応の教職員研修後調査

n = 100

	A校	B校	C校	D校
役に立った内容	エピペンの使い方を確認(10) すべきことを具体的に考える、対応の仕方(7) 客観的な捉え方(2) アナフィラキシー症状の理解(2) 実際の状況を理解(1) アレルギー対応の再認識(1) シミュレーション体験の効果(1) 緊急対応時のマニュアル確認(1)	エピペンの使い方(7) 事例紹介(2) アレルギーの対応(2) アレルギー症状の多種多様さ(1) 保護者との連携(1) 学校体制(1) アナフィラキシーの対応(1)	緊急時の対応、役割分担の大切さ(7) エピペンの使用方法、判断基準の確認、シミュレーション(7) 他教職員との連携(5) 校内緊急体制(4)危機感(3) 役割演技で体験したこと(2) アレルギー児の理解と正しい判断(2) 事例検証(1) 保護者との打ち合わせ徹底(1) 食後の体調変化の観察(1)	エピペンの実技研修(9) アナフィラキシーショックの正しい理解と対応(6) 自校に在籍する児童の共通理解(5) 重症児童の救急体制の確認(5)
研修後の感想 今後の研修希望 振り返り含む	何度も繰り返し内容 定期研修の必要性(7) ロールプレイ、シミュレーション訓練(5) 子どもの様子の変化、実態についての情報共有(1) 校内体制の共通理解(1) 様々なケースを想定した対応(1) 話し合い(1) エピペン持参のない子どもの対応(1) 意見・感想 命に関わるという意識向上(3) 情報の共有化(5) 保護者との連携の大切さ(3) アレルギー児童の増加、種類の増加(2) アレルギーの理解(1) エピペンと内服薬の併用可(1) 役割分担(1) 自分のすべきことをイメージ、行動(1) 宿泊時の注意(1)	何度も確認すること(2) エピペンを身近なものと感じた(2) アレルギー児童の把握(2) エピペンの体験練習(2) 教職員の共通理解(2) 保護者との連携(1) アレルギーの基本的な対応理解(1) アレルギー児童増加傾向の様子(1) アレルギー症状の変化など観察の重要性(1)	エピペンの持ち方、操作を知らない恐さ、エピペンの知識や対応を増やさないといけない、適切なエピペンの使用方法、毎年エピペン実技研修・定例研修の必要性などエピペンに関わる感想(8) アレルギー初期対応の大切さと正しい判断(5) 食物アレルギーがおこるかわからない意識の高まりや最善の対応が出来る心がまえ(4) アレルギーの過酷さの実態を知る(3) マニュアルの共通理解(担任不在時)の児童への対応伝達(2) 保護者との連絡(1) 宿泊時の留意(1) 場面遭遇時の不安感(1)	繰り返し演習する大切さ(10) 管理職不在時の対応における判断(6)養護教諭不在時の不安感(5) 重症児童の該当学級担任と不在学級の危機感の差(4)

7-2-4 研修経験および研修前後の危機意識について考察

食物アレルギー症状の共通理解を目的に校内研修が行われたが、実施者の多くは養護教諭あるいは栄養教諭であり、専門領域の教職員への負担感が大きいと考える。養護教諭は、保護者対応を含めて校内研修の促進者として組織的な連携活動をコーディネートしていたが、現状では、アレルギー症状の病歴や経過には個人差があるため、学校側と保護者との間で相談会等を重ね、面談回数を増やす個別対応や担任との密な連絡が不可欠であると危機感を抱く養護教諭がみられた。

食物アレルギー対応に関わる教職員研修の内容は、紙上研修実施校が多い実態だったが、今回、研修内容を提供したことにより、職員の役割分担や支援体制の必要性が問われた。その結果、表 7-10 に示すように研修後の振り返りによれば、研修希望内容の記述から、繰り返しロールプレイやエピペン実技研修を希望する教職員数が過半数を超えており、シミュレーション実技研修の併用実施校が増える可能性が示唆された。

また、研修経験無し群は、中規模校と小規模校ともに研修内容について「希望無し」の意見が多いことから、対応の構えを持ちにくく危機意識が薄いと考えられる。表 7-11 に

示すように、研修経験有群で研修回数を重ねていた大規模校の教職員は、研修前から校内連携に関わる支援体制を考慮し、より高度な研修内容を求める傾向が示された。この研修経験は食物アレルギー対応の困り経験が反映されていて、大規模校の教職員は予防的側面で研修を捉えていると考えられる。研修後の変化は、研修希望内容のカテゴリー分類の表7-12に表した。研修無し群と研修有群の両群共に「支援体制」の数値の増加がみられるように、子どもの安全・安心に資する危機管理体制の構築に向けては、校内事情に応じた組織連携や体制づくりに関する実技研修を多数要望していることは明らかと言える。

緊急時の校内体制を整備するには、架空のシミュレーションではなく、実際のヒヤリハット体験を踏まえて危機対応のあり方を検討し、体験事例を繰り返し省察して組織的な支援体制を強固にする研修の継続性が必要であろう。

表7-11 研修前の研修希望内容カテゴリー分類

n=100

研修希望内容 カテゴリー	小規模		中規模		大規模	
	研修経験		研修経験		研修経験	
	有	無	有	無	有	無
知識・理解	6	6	2	3	7	
スキル向上	7	1	2	1	4	
活用可能性 (事例検討など)	6	6	2	3	4	
支援体制 (実践的な 役割分担など)	3	2	0	0	8	
希望無し	1	12	3	9	2	

表7-12 研修後の研修希望内容カテゴリー分類

n=100

研修後の希望内容	小規模	中規模	大規模	
知識・理解	7	7	0	
スキル向上	11	6	5	
活用可能性 (事例検討など)	13	5	4	
支援体制 (実践的な 役割分担など)	19	4	16	
役立ち感	とても	42	22	24
	まあまあ	8	3	1
	少し	0	0	0



図 7-9 「プレゼンテーションのスライド 25 枚図」研修内容抜粋：八木作成
(作成したスライド全容は資料頁に示す)

7-3 求められる緊急時シミュレーションと支援体制（まとめ）

管理的アプローチによる食物アレルギー対策を担保するために、エピペントレーナーを用いた実技研修プログラムの普及は、学校規模を考慮した組織体制の強化が望まれる。7-1 で採り上げた避難訓練においても、様々な災害や事故を想定したシミュレーションを行う事前研修が必須である。役割分担の明確化を促進するためには、支援体制づくりを念頭に訓練を定例化するなど、危機対応推進の方策として、十分な研修時間の確保を実現し、各校の実態に応じた研修のモデル化と連続性を早急に期待したいところである。

学校関係教職員は、危機対応の準備者としてリスクを回避したり、その影響を緩和したりするための安全管理、安全教育に携わることが求められている。そのため、学校危機への組織的な活動ができるように事前に援助資源となる関係機関との連携を具体化したい。連携を進める際には、校内の組織体制づくりなど原点に立ち戻り検討していく必要があるが、日頃の連携のあり方が鍵になってくるのではないだろうか。

緊急時シミュレーション対応の展望として、子どもたちの心身の健康保持や増進のために、取り組んできたヒヤリハット体験を蓄積し、これまでの経験から得られた研修課題について地域住民と家庭と教職員が一緒に情報共有することで、新たな着眼点や危機対応を見出したい。それらを一考する機会として本調査結果のまとめとする。

<参考文献>

- 1) 文部科学省「学校給食における食物アレルギー対応指針」,2015
- 2) 西彰子「児童生徒の食物アレルギー—学校給食の課題—」『食生活研究』25(3), 2005, p.42
- 3) 田中沙弥、石井正和、中村明子、小林真理子、清水俊一、木内裕二「学校におけるアナフィラキシー対策の現状—養護教諭へのアンケート調査報告(I)—」『アレルギー・免疫』14(2)、医療ジャーナル社、2007,pp.227-229

第8章 本研究の総括

最終章では、小学校におけるリスク・マネジメントに関わる教育実践の成果や意義についてまとめる。危機回避能力の育成を目指した健康教育の取組は、喫緊の教育課題である現状を総括し、地域ぐるみで進める安全な学校環境づくりの視座を明確に示すために、これからの教育のあり方を提案する。そして「リスク・マネジメント能力」を備え得る多様な学習活動の展望と評価方法について述べ、新たな教育実践計画モデルを提供する一機会としたい。

8-1 各章の要約

本研究では、子どもを脅かす事件や事故が後を絶たない今日、学童期の子どもたちに対して、リスク・マネジメント（危険予測・危機回避）能力を育成するために必要とされる教育のあり方について、小学校の教育活動を通して考察した。その際、母集団（児童数）の違いや小学校の現状から生じる課題があり、学校安全の手立てが異なることがわかった。

そこで、小学生を対象に有効なリスク・マネジメント能力の育成のあり方を探るため、主に小学校の危機対応に関する課題を検討して、実証的に考察を加え学校安全に関わる予防的対応の教育実践計画モデルを提示したいと考える。それらの教育活動は家庭と学校など校内間にとどまらず、学校を核に地域連携を行い子どもたちのリスク・マネジメント能力を共に育む教育展開を構築したいと考える。

本研究は、第1章から第8章で構成され、学校を核に地域住民を巻き込んだ形態でリスク・マネジメント能力を教育的・管理的な両側面からのアプローチで育む教育展開を検討した。

第1章では、子どもを脅かす事件や事故が後を絶たない今日の現状と子どもたちのリスクの根底にある問題について明らかにしている。そこで、小学校における有効なリスク・マネジメント能力の育成のあり方を探る上で、学校環境という母集団（全児童数）の違いや学校に様子から生じる課題があると考え、その課題に対応した教育実践とはどのような内容かを実践的に検証することを目的とした。

第2章では、学校安全に関わる健康教育を小学校でどのように位置付けて取り組んでいくのかを明らかにするために、その指針となるヘルスプロモーションの概念を捉えた。本実践研究を進める上位理念（考え方）に基づく先行研究を踏まえることで、学校に求められている役割や包括的な意味での健康教育が重要であることを明らかにした。本研究では、この上位理念であるヘルスプロモーションの概念に基づき、自助努力による健康づくりを意図するのではなく、子どもを取り巻く人的環境に着目したリスク・マネジメント能力の育成を目指している。ここで述べる健康とは単に身体的健康を指すのではなく社会的健康と精神的健康を見据えた健康を重要視している。そして、健康教育の概観図を示しリスク・マネジメントの関連性について論じた。

第3章は、学校現場において、災害等危機的状況や重大な事故を防ぐためには日頃発生

するヒヤリハットの予防対策を考慮していくことが望ましいと考えた。そして、今日的なリスク要因や教育課題を把握するために、「ヒヤリハット調査」を行う意義について言及した。さらに、リスク・マネジメントの構成図を考案し、安心・安全な学校環境づくりに必要な教育要素やリスク・マネジメントの必要性を示した。

第4章では、ヒヤリハットの実態調査によって小学校で認識されている代表的なリスクを取りあげた。調査対象は、小学校における在籍児童及び教職員と地域ボランティアとして「ヒヤリハット調査」を行い、回答内容の分析から、学校がどのような健康課題を有しているのか具体的なヒヤリハットの内容について述べた。ヒヤリハット事例調査の結果、代表的なリスクとして個人レベルでは食物アレルギーや路上事故、集団レベルでは友人関係や不登校の問題、学校レベルでは地震など避難訓練に対する不安体験が上位を占めた。

第5章から第7章では、これらの危機的課題を中心に、予防的解決策を探るために、異年齢集団活動や多世代交流をベースに実践検証を試み、リスク・マネジメントの影響について論じた。

第5章では、安心・安全な環境づくりの教育要素として筆者が重視した事項とアメリカ教育省の学校危機対応モデルを照らして、予防的な教育的アプローチを段階的に考察した。解決する手立てには、①絆づくり（人間関係力の育成）②個人のスキル（実践的態度の育成）③地域連携・多世代交流（地域力の育成）の①②③を教育的アプローチの一次予防として示し、実践的な試みを通して異年齢集団活動の有用性について明らかにした。

第6章では、二次予防の観点から、仲間や友人関係のリスク解決を目指し、児童の居場所確保のために、学校空間に関する意識調査を行い、保健室観においては静かで落ち着く環境の維持等の必要性を明らかにした。さらに、保健室登校児の有無による保健室観の違いから心の居場所づくりを検討するために、「ほっとできる」保健室以外の居場所について、児童が求めている学校空間を調査した。環境づくりについては、集中できる空間が好まれ、児童のお気に入りや充実する場所と安全・安心がイメージできる場所を統合した学校空間が求められ、具体例として図書館等の可能性について述べた。

第7章は、組織体制の整備を三次予防の管理的側面として取りあげた。子どものリスクに対応できる組織体制づくりのために、自然災害による被害防止の観点から、避難訓練の課題や現状を把握し、より望ましい教職員研修の持ち方について実践的検証をした。教職員研修の内容を具体的に提案し、教職員対象の調査から訓練の蓄積による協力体制の整備や役割分担の重要性を示した。

第8章は、危機回避能力の育成を目指した健康教育が教育課題解決のために必要である現状や展望について総括する。

8-2 本研究の成果

効果がみられた教育的アプローチは、結果として人間関係を構築する取組となり、小学生の受傷や不登校の予防が促進され、子どもの孤立を防ぐことで安心・安全な居場所づくりの確保も期待できるとわかった。大規模校においては、仲良しグループと称して異年齢

班を構成し、たてわり給食やたてわり外遊びの時間確保や定例化が有効と言えるが、児童数の多さからたてわり遠足やたてわり栽培等の行事は計画しにくいという課題もみられた。

管理的アプローチとしては保護者への引き渡し訓練を調査したが、自治体との体制づくりを検討中と答えた学校は小規模校が数校のみで、さらなる環境整備が求められる。調査校ではいずれも家庭との連携活動にとどまっており地域との協働には至っていない。

しかしながら、今回の実践的研究によって安全教育に関わる異年齢集団活動や多世代交流がリスクの抑止に影響を与えていることはわかった。汎用性について課題は残したものの本検証を大きな事故や事件の予防活動のために生かし、リスク・マネジメント能力育成の教育実践計画モデルとしての可能性を具体的に示すことでまとめとする。

また、学校危機対応に関わる研究を進める上で、現在は、防災や防犯をはじめとする各危機についての研究が専門分化されている現況である。

本研究では、一つ一つの危機的事象の想定に対して、深く掘り下げる分析には至らなかったものの、これまでの現場経験を踏まえて、教育現場で起こり得る危機に対して総合的な実践と長期にわたり現場に密着した教育的かつ管理的アプローチを通して、児童の危機回避力育成を可能にする教育実践計画モデルの提言をすることに意義があると考えた。

実践的研究として個人レベル・集団レベル・地域レベルの危機的状況に際して、どのようにリスク・マネジメント教育を進めていけば危機回避力の育成が望めるか、あるいは危機回避力の育成にはどのような地域連携や集団活動が求められているのかを検証してきた。

個人レベルでは、路上での事故防止を中心とした安全教室を持続的に実現可能にし、食物アレルギー対応における教職員研修の重要視と研修内容の企画実施による検証を行った。集団レベルにおいては、児童が求める居場所づくりのために、ほっとできる生活空間には温かみをもたらす物の配置や図書室等の環境整備が必要であることを明らかにした。さらに、不登校や仲間はずれ等による不安への対処と心の居場所づくりを念頭においたアプローチを行って、心理教育的アプローチの可能性を見出した。地域レベルにおいては、大規模災害を想定した避難訓練を見直すために、学校規模に応じた引き渡し訓練の在り方について、児童と教職員の動きの他、保護者に焦点を当てて引き渡し訓練の参与観察を行い、教職員や保護者から表出された課題を明確にすることで、緊急時シミュレーションの重要性を捉えた。

あらゆる危機的状況について、筆者は、学校を拠点とした地域ぐるみの支援活動や有効な組織的な教育連携を、校内で形あるものにし、実践成果から体制づくりの確立を目指して取り組んできた。

小学校における危機対応を検討する際には、健康教育の中に学校安全の活動を中核に据え、安全に対する意識や認識の共有化を図ることが最も重要であると再確認した。すなわち、校内体制を整えて組織的に危険因子を除去し、危険発生を想定した予防を行い、事故・災害発生時の対応策と学校の安全な状態の維持に努めるということ、教職員と児童生徒等が共有することである。その際、予防の視点を取り入れた積極的な具体策がとりわけ重要となろう。事件・事故・災害は、いつでも誰にでもどこでも起こり得るという視点をも

って、危険除去の具体策を実施することが求められている。それが、日常の危機回避能力の育成の活動や教職員体制を強固にする研修会の持ち方や進め方に直結すると言えよう。

また、学校安全の取組には、校内の教職員のみならず専門機関との連携や協力が不可欠であり、その橋渡しとなる存在である養護教諭や栄養教諭、スクールカウンセラー等を含む専門職が、予防の視点から各人の役割を担うことが鍵となる。そして、教職員集団として学校危機管理を行っていくことが要請される。

校内の学校危機管理体制が整えば、おのずと児童生徒等の家庭力や地域力にも目を配る取組が展開される。学校危機管理を視野に入れた学校安全の取組は、教職員だけで抱え込めるものではない。学校と家庭と地域の三者が一体となり、関係機関との連携を盤石にし、その実現と強化を図ることが今後一層期待される。

具体策として、本研究の第5章から第7章まで検証してきたが、安全教育については、各学校の実態や地域性に応じて確実に実施されることが重要であり、研究実践校の状況を参考にしつつ、研修のための時間確保や指導内容のまとめ、発達段階を考慮した系統性、中核となる教科等を位置付けることが肝心であった。そして、その実践の効果や有効となる教材開発の在り方、地域ボランティア等人的資源の配置、評価の在り方、指導体制の在り方などの諸課題についての教育課程全体の中での検討が求められることも捉えられた。

これらの観点から本研究においては、ヒヤリハット体験の収集と報告を踏まえて、異年齢集団活動の応用が危機回避力の育成につながるかどうか検証し、一部有効な手段として考察を繰り返したが、取り組みの評価の在り方の検討がまだ不足している。実践後には、教職員と家庭、地域が一緒になって事後評価を行い、次の機会に生かす体制づくりこそが今後、必須となると結論づける。

8-3 学校現場における課題

前節で述べたように、小学校においては、発達段階を考慮して指導内容を検討していかなくてはならない。低学年においては、学校施設の様子や安全な登下校と併せ、地震等の災害が発生した際の適切な安全行動に関する気付きを促す自助についての学習を充実させる。中学年においては、地域の安全を守る関係機関の努力や工夫を学び、自助だけでなく、自らもどのようにそれらの機関と関わっていけるかという共助・公助の視点を含めた学びを充実させる。高学年においては、家庭生活における安全について具体的な事例から理解を深めるとともに、事件・事故・災害について、地域で語り継がれてきた教訓を含め各地域の歴史的な観点からの理解や様々な行政機関等から出される防災に関する情報や安全に関する情報の理解を充実させることが必要になる。それらの学習活動の成果について、低学年から高学年の児童の縦割り活動や地域の方々との多世代交流の取り組みについて、今回検証できたことは、大変意義深かったと考える。

しかしながら、異年齢集団活動や多世代交流活動は、現在、時間確保の困難さからどんどん厳選されている。ある学校においては登下校と運動会のみ異年齢集団で、日常活動や特別活動、学校行事等の教育活動には一切取り入れられていなかった。

自助・共助・公助の視点から危機回避力の育成を考えたときに、異年齢集団や世代の異なる人等、子どもを取り巻く多くの人との多世代交流から学ぶ体験活動は必要であり、その有用性は明らかである。異年齢集団活動や多世代交流を積極的に行うことで、地域ぐるみの安全な住環境づくりが明確に進み、学校周辺で不審者が出現すれば、いち早く異変に気付いた地域住民から情報が得られやすく、校内における迅速な対応に直結していく。

しかし、地域住民を含む家庭と学校との連携が少なく多世代交流も全く行われていなければ、学校は外部からの情報が得にくくなるだろう。例えば、学校事故や災害という危機的状況が発生時には、その出来事が他の児童に与える影響がきわめて大きく、不安や不眠等を引き起こす急性ストレス反応や心的外傷後ストレス障害等への対応が必要となる。精神的にも身体的にも通常と異なる反応を余儀なくされ、危機状態に置かれた児童等の心のケアの実施が不可欠となる。同時に教職員や保護者に対しても、対処方法の情報提供、研修、説明等の対応が必要となる。従来、これらの対応は学校の教職員が中心となってきたが、学校だけでは速やかに適切な対応をとることができず、学校自体が危機状態に陥ることにもなる。

阪神淡路大震災や附属池田小事件等をうけて、児童、教職員、保護者等への対応だけにとどまらない支援体制として、学校というコミュニティへの緊急支援が行われるようになってきた。さらに、通学路等の学校外での事件・事故への対応が求められる中で、地域コミュニティとして児童の安全を確保しようという取組が各地域で少しずつ広がりを見せている。

安全と健康が不可分であるという認識のもとに、今後は、学校安全の前提となる健康教育に関わる取組がますます重視されるであろう。

8-4 教育実践計画モデルの提言

本研究の成果と分析を踏まえて、ここでは各教科関連学習や総合的な学習の時間の活用等、多様な学習活動の在り方を「事件・事故発生前の予防的対応（教育実践計画モデル）」（表8-1）として例示する。

表8-1 事件・事故発生前の予防的対応（教育実践計画モデル） 作成：八木 利津子

強化すべき側面	教育要素	小規模校 留意点：集団が同級生化・固定化しやすい	大規模校 留意点：集団が柔軟ではなく他学年との交流がもちにくい	評価の方法
管理的アプローチ 教育的アプローチ	人間関係づくり	共通の取組：異年齢集団活動の取組・たてわり遊び		たてわり活動のふり返りアンケート調査
		【異年齢集団活動：異学年交流】 ・たてわり遠足 ・たてわり栽培（緑のカーテンの整備）	【異年齢集団活動：異学年交流】 ・たてわり給食 ・たてわり園芸（田畑での栽培活動）	
	個人のスキル	共通の取組：安全指導・保健学習「けがの防止」		学習前のヒヤリハット調査 学習後の聞き取りや意識調査
		【ペア学年による安全指導】 ・ひやっと体験から学ぶ ・救急車の呼び方体験	【委員会活動による啓発】 ・保健委員会と安全委員会の合同活動 ・不審者侵入時の対応 ・安全マップの作成	
	地域連携（多世代交流）	共通の取組：交通安全教室		連携前のヒヤリハット調査 連携後の聞き取り調査や意識調査
		・警察官や元警察官による交通安全教室の実施 ・各教科学習に地域住民とのふれあい活動（校区内の主たる団体：自治連合会、体育振興会、女性会、少年補導委員会、社会福祉協議会等を中心にした地域住民） ・放課後学びスタッフとの学びや大学生との遊びの交流促進	・子ども見守り隊等、地域の安全ボランティアやスタッフによる交通安全教室の実施 ・総合的な学習の時間に地域住民とのふれあい活動（一般地域住民、社会福祉施設関係者、校区安全推進協議会等） ・教育実習生やインターンシップ生との交流時間の確保	
二次予防	共通の取組：個別的な対応重視		校内雰囲気尺度による質問紙調査	
	・保健室空間の整備「お気に入り温もりグッズ」の配置（クッション、ぬいぐるみ、ソファ、回るイス等） ・保健室でのリーフレット活用時、イラストにお気に入りグッズを掲載（個別対応）	・ストレス緩和を考えた保健室空間整備（カーテンや衝立、壁の配色の配慮等）（休養寝具に白、緑、ピンク等の配色） ・「図書室他」の活用と環境整備 ・お気に入りグッズの写真、掲示資料の作成と工夫		
三次予防	共通の取組：安全確保、教職員研修、避難訓練（地震・火災）、不審者侵入トレーニング		教職員の聞き取り	
組織体制づくり	・安全主任を中心とした毎日の安全点検 ・危機管理マニュアルを活用した実技研修を頻回に実施 ・地域ぐるみの避難訓練と評価や連携のための頻回打ち合わせ	・全教職員による毎日の安全パトロール ・学校危機管理に関わる卓上訓練 ・シミュレーション訓練の振り返り重視 ・引き渡し訓練の工夫（保護者受付場所と児童引き渡し場所の再検討） ・抜き打ち訓練に向けての企画推進		

提示した教育実践計画モデルは、既存の計画とは異なり、学校規模に分けて、可能な限りの異年齢集団交流や多世代交流による活動について、リスク・マネジメント力の育成を視野に入れて具体的な事例の検討と提案をしている。小規模校であれば活動が持続可能な計画例や、学校体制や児童数の多さ等から大規模校では取り組みが困難な活動が考えられる。そこで、本研究を通じて、効果が期待される教育実践について、計画表にまとめた。

ここで述べる教育実践計画モデルの活用については、事例研究に基づいて検討したため汎用性や有用性には限界があろう。しかし、代表的なリスク事象に対する教育実践において、効果が得られたアプローチによる方策を取り上げており、強化すべき教育的アプローチは一次予防に重点を置き、強化すべき管理的側面は、二次予防・三次予防の教育実践として重点的に取り組みを進めていくモデルケースを示したものである。これらの二側面のアプローチは、時系列で取り組むアプローチではなく、学校危機を想定して、危機発生前のリスク・マネジメント教育の予防的アプローチとして同時に学校全体で取り組むことが望まれる。危機の状況によっては、一次予防より二次・三次予防を強化すべき場合がある。さらに、一次予防の教育実践は、二次・三次予防の主たる対象児にも有効なのである。

例えば、教育的アプローチでは、安全教育に関する学習活動の評価の方法例を示すとともに、防災や防犯に関する安全指導を行うことを特別活動の学級活動の内容として、明確に位置付け、また学校行事の中にも取り入れる計画モデルを示している。これらの教育実践計画により、従来は「健康安全・体育的行事」に位置付けられていた安全教育の枠組みを超えて、異学年集団と多世代交流活動を学校全体の教育活動の中心に据え、安全教育に関する取組として位置づけている。この考え方は、リスク・マネジメントという視点で、安全分野を中心とした健康教育を新たな切り口で見直す枠組みである。学校という集団形態を最大限に生かした活動から、学校と地域が協働で行うヘルスプロモーションの上位理念にも即した傷病予防に結びつく先進的なスクールワイドな活動計画と言える。現在の学校では、学校事情等から、異年齢集団活動の特別活動は厳選されている。意図的に健康教育の実践等のプランニングが示されなければ、今後、益々人間関係の希薄化や社会性の発達にも影響を及ぼしかねないのではと懸念されるため、学校全体での活用を提言したい。

また、本研究で取り上げた小規模校では、人間関係が固定化しがちな小規模小学校であり、たてわり遊びの継続的な取り組みには教職員の意識改善が必要ではあったものの、学校行事や授業時間に位置付けて取り組む定例化は比較的容易であった。取組当初は教員全体にわたる仕事量の増担や健康教育としての意識不足から、教員は、異年齢集団活動の促進に消極的な対応であったが、児童が毎日楽しく周囲と交流する姿や、仲間関係がこじれそうな場面で自主的に解決していく様を目の当たりにして、教員の意識が変容していった。担任教諭は、異年齢集団活動の意義について理解を深め、毎月の活動から毎週の取り組みへと定着していった。実践3年目には、たてわり班による全校遠足が実現し、たてわり栽培（緑のカーテン）も活発に展開された。日常のたてわり遊びを主流にたてわり遠足、たてわり栽培、たてわり落ち葉拾い（清掃）、子どもまつりと全校体制でたてわり学習を位置づけ、学校行事として次々定着し活性化していった。

実際、児童の様子を観察していると、運動場では学年ごとの住み分けが和らぎ、異学年が交わりたてわり遊びの設定外の時間にも合同学年で共に遊ぶ様子が頻繁にみられるようになった。その様子に伴い、廊下を走り回る現象や児童同士の接触事故、トラブルによる大きなけがが減った。危険な遊びに対しては上級生が自然に下級生に注意を促し、下級生が素直に応える信頼関係が築かれていった。今後も異年齢集団活動による継続的な取組の

時間確保をするためには、全校的な協力体制と地域住民との協働で年度初めの計画・立案・実行と省察の循環が望まれる。

大規模小学校の場合は、たてわり活動を意図した学校全体に関わる行事は運動会のみという小学校が少なくない。異学年による集団活動を頻回に定例化することは、時間確保が難しく、たてわり班による全校遠足等想定外ではないだろうか。しかしながら、年間数回のわずかな学習機会やたてわり遊びの時間を教職員も児童も貴重な体験と捉えて、学校全体がリスク・マネジメントを念頭に置いた異年齢集団活動を取り入れる方向へ転じていくことが期待される。

そこで、小規模校と大規模校において可能と考える危機対応の教育実践をまとめるために、学校集団（学校規模別）の課題や特徴の違いを明確に示した上で、検証結果から系統的に有効であった取組を一次予防から三次予防としてまとめた表が、表 8-1 である。一般的には、学校規模と言え、中規模校が多い地域があるが、中規模校においては、本モデルに示した小規模校と大規模校の双方の良さを取り入れることが可能と考えられる。

このリスク・マネジメント教育実践計画モデルは、一次予防から三次予防のプロセスを、安全教育・学校安全管理・危機管理体制で構成している。一次予防は、危機が発生する前段階として全児童を対象に行う安全教育（学校安全に関する健康教育）の活動であり、全校で取り組む教育実践計画を示している。二次予防と三次予防は、主にリスクのある児童を対象に危機的状況の遭遇時あるいは危機が発生した児童を想定した教育実践計画であり、いずれも再発防止を視野に入れた備えとなる予防活動を表している。二次予防は、危機管理体制において、迅速な対応により被害を最小化するための個別対応の重視や環境整備を提言している。三次予防は、安全・安心な環境を創出して維持することを目標とした校内の組織体制づくりにおける内容を示している。

そして、全児童を対象にした安全教育に関わる教育活動を、最も強化すべき教育的アプローチとし、二次予防に該当する学校安全に関わる環境づくりや、三次予防の危機管理体制を整える組織づくりに関わる実践内容を最も強化すべき管理的アプローチとした。

具体的には、一次予防策として、学年の枠を超えた異年齢集団の取組の推進を取り上げている。さらに、児童や教職員および地域ボランティアを対象にしたヒヤリハット調査から得られた結果からは、特にリスクが大きいと判明した登下校や放課後に関する取組を一次予防の活動例として交通安全教室の地域連携を提示している。二次予防としては、いじめや虐待経験児童、不登校傾向児童等のリスクのある児童を想定し、学校に居場所が見出しにくい児童を対象にした生活空間の確保を重要視し、心の居場所づくりの実現に向けた環境整備とストレス緩和について提案している。三次予防としては、近親者を事故や疾患等で亡くしていたり児童自身が傷病罹患や障害を有したりしている場合等、高いリスクのある児童を考慮して、命に係わる代表的なリスクである大きな災害を想定して組織連携が必須となる防犯・防災訓練を強化することで、計画的かつ統合的に安全教育の充実を図ることが考えられる。これらの学びや共有時間が、児童の主体的な行動や態度につながり、児童が課題解決に向けて主体的かつ協働的に学ぶ授業への発展を図るものと期待する。

8-5 今後の研究課題

学校における教職員を対象にした研修では、危機管理に対する意識の向上を図り、対応力を高めるための組織づくりに向けた研修を行っていくために、時期や内容や方法について、学校の実態に応じてどのように計画し実施していくか検討をする必要がある。

例えば、第7章で述べた防災訓練については、教職員に消防法で義務付けられている児童を安全に避難させるための訓練のみならず、特別活動において、より一層各教科との連携を図ったり、学級活動や日常的な指導等の事前・事後の指導を充実させて、児童が自ら危険を認識して安全な行動をとるための実践的な訓練や地域の関係者と協働で行う共助のための避難訓練を行えるようにしたり、これらの探究的な学習活動を地域や学校の実態に応じて計画するようしたい。

また、地域に起こりやすい災害等を学習する場合には、学区や学校近隣の諸団体の協力を得られるように人的・時間的な資源確保を図り、学校が所在する地域や自治体とともに防災訓練等を実施したり、児童に自らが居住する地域の防災訓練等に参加することを促したりして、地域の安全活動に進んで参加する一市民として基盤を培う発信も必要である。このような取組を推進することで、「子どもの孤立」を防ぐことに繋がると考えられる。

そして、危機回避力の育成を図る学校間のネットワークシステムの構築についても検討していくことが重要だと考える。子どもたちの「リスク行動の抑止力」を向上するためには、日頃から各学校で起きたヒヤリハット体験を収集し、蓄積されたものを学校内だけに留めるのではなく、各学校間で共有することにより、より迅速に新たな問題に対応することができると考えられる。

今後、学校においては、ますます複雑で多様な危機トラブルが増えることが予想される。これらの課題を解決し研究を進めて行くことで、学校の危険因子をなくし、学校間や地域を巻き込んだ包括的な予防対策により安全で安心な学校づくりを目指したい。

こうして学校での防災・防犯教育が見直され進められている昨今、安全・安心の確保と危機回避能力の育成を目指した健康教育の取組は、現代社会における喫緊の教育課題となり、学校への期待感も大きくなっている。ヘルスプロモーションの観点からみれば、「関係性の喪失からくる子どもの孤立」や「社会性の未熟さからくる危険行動」が子どもたちの「大きなリスク」と捉えられている。したがって、リスク・マネジメントを念頭に置いた「社会性」の育ちに関わる教育は、極めて重要な意味を持ち続けるであろう。

地域ぐるみで進める安全・安心な住環境づくりの一助となる視座を明確にしめすために、教育プログラムの開発やリスク・マネジメント教育の可能性について今後も研究を深めたい。そして、子どもたちのみならず、子どもたちを取り巻く大人たちにとっても、相互に良好な人間関係の構築を促し「安全に関わる地域住民の行動変容」や「安全な地域づくり」に繋がる多様な学習機会を検討し、新たな健康戦略の方法を提供していきたい。

資料 第7章 食物アレルギー教職員研修自作スライド資料

1

食物アレルギーとアナフィラキシーショックについて
(緊急時の対応など含む)

H・月〇〇小学校 校内研修資料

2

1件の重大な事故・災害
29件の軽微な事故・災害
300件のヒヤリ・ハット
(ハイインリッヒの法則)

一件の大きな事故・災害の裏には、29件の軽微な事故・災害、そして300件のヒヤリ・ハット(事故には至らなかったもののヒヤリとした、ハットとした事例)があるとされる。

3

各自がこれまでに体験したヒヤリ・ハット事例を頭にうかべてみましょう。

4

アナフィラキシーショック実際の事例
平成24年12月20日発症

調布市立学校児童死亡事故検証結果報告書より (抜粋)

5

- ・Sさんは小学5年生。小児喘息の持病及び、牛乳・乳製品、ピーナッツにアレルギーがある。
- ・Sさんはランドセルにエビペンを1本、喘息発作時に使用する吸入器1台を常時携帯していた。
- ・事故当日の給食メニューのうち、粉チーズが含まれている「じゃがいものチヂミ」は除去食対応のため、Sさんは給食調理員から除去食を直接受け取った。
- ・12時17分 給食開始
- ・12時50頃 担任が余ったチヂミを子どもたちに配っていたところ、Sさんが「欲しい。」と声をかけた。担任が「食べて大丈夫か?」と尋ねた。Sさんは、母親が持たせた献立表を見せ、おかわりとして、粉チーズ入りのチヂミ4分の1を食べた。

6

担任が栄養士から渡されていた献立表には「おかわり×」になっていたが、当日職員室の机の引き出しにはあった。

- ・12時57分給食終了
- ・13時22分頃 「先生、気持ち悪い」との訴え、Sさんは喘息の吸入器を口に当て苦しそうだった。
- ・13時24分頃(給食後34分)担任は食物アレルギーの可能性を考え、ランドセルからエビペンを取り出し「これを打つのか?」と尋ねたが、Sさんは「違う、打たないで」と答えたので、打たなかった。担任は、他児童に養護教諭を呼びに行かせた。
- ・13時28分頃 養護教諭到着。喘息発作が強くなっていると判断し、担任に救急車を要請するよう伝えた。

7

- ・13時31分頃 担任は救急車を要請後、栄養士に確認し、おかわりを食べてはいけないことがわかった。
- 一方、養護教諭は、Sさんが「トイレに行きたい」と言ったので連れて行くとしたが、立えない状態だったので、おんぶで背負ってトイレへ向かった。Sさんを便器に座らせ、「Sちゃん」と呼んだが、返事をせず、顔面蒼白だった。
- ・13時35分頃 校長がトイレに駆けつけた時、Sさんは便座に座り後方にもたれかかるようにして座っていた。呼吸している様子はなく、手首の脈は認められなかった。

8

- ・13時36分(給食後46分) 校長は、他の教諭が持ってきたエビペンをSさんの右大腿部外側に打った。その後、仰向けに寝かせて、養護教諭が心臓マッサージ、担任が人工呼吸を行った。AED使用したが、通電の必要なし。
- ・13時40分頃(給食後50分、救急車を要請後9分) 救急車到着。
- ・13時45分救急隊員から、心肺停止と聞く。
- 校長が同乗して大学病院へ。
- ・16時29分に死亡確認。

9

***先の事例は、様々な悪条件が重なって緊急時の対応が遅れた。**

ふりかえり

- ・当初、本人も担任も養護教諭も誤食との明確な認識がなかった。
- ・本人がエビペンを打つのを断ったため、異変後すぐに打たなかった。
- ・座位の状態が続いた。

10

それでは
本校における食物アレルギー対応は
どうでしょうか?
共通理解事項の確認をしましょう。

11

- 食物アレルギーとは
- 食物アレルギーの症状について
- 要配慮児童の病歴や治療について
- 食物アナフィラキシーとその対応
- 症状が出た時の対応
- エビペンについて

最後に申し合せ事項の確認と実技研修

12

① **食物アレルギーとは**

食物によって引き起こされる抗原特異的な免疫学的機序を介して生体にとって、不利益な症状が惹起される現象

原因食材の侵入経路: 口、皮膚、気道、注射など

小林 瑞之助 監修: 食物アレルギー外来診療のポイント63, 彰文社, 2013

13

食物アレルギーの原因物質

14

アレルギーが起きる仕組み

(花粉症の例)

アレルギーの花粉が鼻に入る

免疫グロブリン(IgE)が鼻の粘膜にあるマスト細胞(肥満細胞)にくっつく

花粉が鼻の奥に入るとふたつのIgEを橋渡しするように結合

マスト細胞(肥満細胞)が活性化された中のヒスタミンを放出し、くしゃみ、鼻水などの症状が出る

体へ反応を起こす異物 アレルゲン

感受

IgE【免疫グロブリン】 異物(外敵)から身を守るために作られる蛋白質

町医者の「家庭の医学」みやけ内科・診療科HPより <http://www.miyake-naika.or.jp/>

15

免疫学的寛容-2

免疫学的寛容

特定の物質(食物)に、免疫が反応しない状態

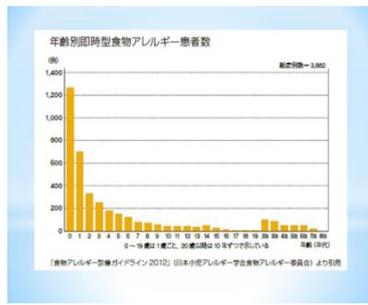
町医者の「家庭の医学」みやけ内科・診療科HPより <http://www.miyake-naika.or.jp/>

②食物アレルギーの症状について



食物アレルギーでは、以下のような、全身の多彩な症状が起こります。

1. 皮膚の症状 かゆみ、じんましん、発赤、湿疹	5. 呼吸器症状 息が苦しい、咳、ゼーゼーする、のどのつまった感じ、声ひび
2. 眼の症状 結膜の充血、かゆみ、涙、まぶたの腫れ	6. 消化器症状 腹痛、はきけ、嘔吐、下痢、血便
3. 口・のどの症状 口の中の違和感・腫れ、のどのかゆみ・イガイガ感	7. 循環器症状 顔赤、血圧低下、手足が冷たい、蒼白
4. 鼻の症状 くしゃみ、鼻汁、鼻づまり	8. 神経症状 頭痛、元気がない、ぐったり、意識障害、不穏
	9. アナフィラキシー



食物アレルギーの症状 (1)

■皮膚の症状:
かゆみ、むくみ、じんましん、皮膚が赤くなる

じんましん 皮膚が赤くなる



文部科学省・(公) 日本学校保健会

食物アレルギーの症状 (2)

■粘膜症状:
●眼の症状
白目が赤くなる・プロヨブになる、かゆくする、涙が止まらない、まぶたがはれる

●鼻の症状
くしゃみ、鼻汁、鼻がつまる

●口やのどの症状
口の中やのどの違和感やはれ、のどのかゆみ・イガイガ感




文部科学省・(公) 日本学校保健会

食物アレルギーの症状 (3)

■消化器の症状:
腹痛、気持ち悪い、吐く、下痢

■呼吸器の症状:
のどが締めつけられる感じ、声がかすれる、犬がはえるようなせき、せき込み、ゼーゼー、呼吸がしづらい




文部科学省・(公) 日本学校保健会

食物アレルギーの症状 (4)

■全身性症状:
●アナフィラキシー
皮膚・粘膜・消化器・呼吸器の様々な症状が複数出現し、症状がどんどん進行してくる状態

●アナフィラキシーショック
ぐったり意識がもうろうとしている、呼びかけに反応できない、顔色が悪い



文部科学省・(公) 日本学校保健会

症状チェックシート

アレルギー発症に気づくまでにかかる時間は個人差が大きいため、発症時期を推定する目安として、このチェックシートも参考にしてください。

アレルギー発症の目安として、このチェックシートも参考にしてください。

アレルギー発症の目安として、このチェックシートも参考にしてください。

アレルギーの症状は様々

- ・症状は 人によって様々。
- ・症状は いつも同じとは限らない。(体調や状況によって)
- ・発現時症状が軽くても重症になることもある。

↓

第一発見者が油断せず
目を離さず、観察することが大切!

③要配慮児童について (例示)

顔写真を貼付

③-1 OQさんの病歴について (例示)

年齢 年 組 男

アレルギー → 鶏卵・魚卵・牛乳・乳製品

症状 → 口・のど・舌・耳のかゆみ、顔・あご下のじんましん

※鶏卵は食べたことはありません!

運動誘発性 → なし

アナフィラキシーの発症 → あり

③-2 OQさんの病歴について (例示)

経過や症状

年齢 年 組 OQ OQ OQ (男)

0歳・0年 木の实(カシューナッツ・マカダミアナッツ)を食べた後アナフィラキシーショック。

検査の結果そば・ピーナッツ・クルミ・アーモンド・ブラジルナッツ・甲殻類

大麦・ゴマ・ハチもアレルギー有。

エビペン持参

③-3 OQさんの病歴について (例示)

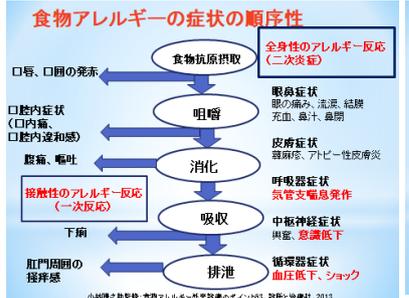
経過や症状 年 組 OQ OQ OQ (女)

卵 卵で卵32分の1個(卵0.33g)分で、喉の痛み、腹痛(アナフィラキシー症状)起す。

卵入りクッキー1枚(卵1.8g)摂取で問題なし。週5日、夕食後に摂取を継続中。

小麦 うどん0.5センチで、アナフィラキシー症状 免疫療法中断中

牛乳 一滴を10倍希釈したものを摂取、アナフィラキシー症状。免疫療法中断中



食物アレルギーの治療について

1. 除去食療法
「必要最小限の食物を、必要最小限の期間行う」
2. 緩徐経口免疫療法
「ゆっくりと安全に食べ続けること」

緊急時の主たる治療薬

薬の種類	はたらき	効いてくるまでの時間	持続時間
抗ヒスタミン薬	ひみのかゆみやじんましんを抑える	(内服薬) 30分~1時間後	数時間
気管拡張薬	気管を広げて、喉や軽いゼーゼーを抑える	(吸入薬) 5分くらい	
エピペン	アナフィラキシーのすべての症状を抑える	5分以内	約20分

④食物アナフィラキシーとは

食べ物に関して

全身症状 急速に進行する

ヒトや他のほ乳類で認められる急性の全身性かつ重度なI型過敏症のアレルギー反応のひとつ

木村彰宏：集団生活での食物アナフィラキシーの対応,2013

アナフィラキシー

アレルギーに触れる。あるいは食べたり飲んだりした後に、数分から数時間以内に複数の臓器や全身にあらわれる激しい急性(即時型)のアレルギー反応

+

血圧低下、意識障害、呼吸不全

↓

アナフィラキシーショック

海老澤元監修:アナフィラキシーについて(1) O.A.より一部改変

二つ以上の症状が出た場合、アナフィラキシーと判断!

食物アナフィラキシーの重症度評価表 (参考:2018 小杉)

症状	I (軽微)	II (中等)	III (重症)
皮膚症状	赤み・じんましん、かゆみ	部分的・限局的、強い痒み	全身性、強い痒み
呼吸器症状	口内発赤・腫脹	口内のかゆみ、強い喉の痛み	喉の閉鎖感、呼吸困難、喘鳴、声帯浮腫、声帯下下唇
消化器症状	悪味	嘔吐、嘔吐後嘔吐、嘔吐後嘔吐、嘔吐後嘔吐	嘔吐、嘔吐後嘔吐、嘔吐後嘔吐
神経症状	不安	めまい、眩暈、頭痛	意識障害、昏倒
循環器症状	心拍数の増加	心拍数の増加	心拍数の増加、血圧低下
泌尿器症状	頻尿	頻尿	頻尿
その他	アレルギー検査陽性	アレルギー検査陽性	アレルギー検査陽性

木村彰宏：集団生活での食物アナフィラキシーの対応,2013

食物依存性運動誘発アナフィラキシーとは

ある特定の食物摂取後の運動負荷によってアナフィラキシー症状が誘発される

小林陽之助：食物アレルギー外来診療のポイント6.3.診断と治療社,2013.

アナフィラキシーショックを起こしたら

●近くに人がいれば大声で呼び、救急車を要請する

どなたか救急車を呼んでください!

落ち着いて 観察

●出来るだけ安静にして、その場でおおむけに寝かせる

おおむけの状態を足で15~30cm高くする姿勢をとる

仰臥位 ショック体位

気道の確保

●意識がはっきりしない時は絶えず顔色に注意しながら経過を観察する

この場合、顎先をもち上げるようにしながら顔をすくりに後方に押し下げようとする知識が確保される

後頭部を先ず上法

アナフィラキシーの緊急対応

口をすすいで、口腔内に異物がいることを確認した後、その場で出来るだけ安静にさせ、**おおむけ(仰臥位)**で寝かせる

血圧の低下が疑われる時は、**おおむけの状態**で、**足裏を15cm~30cmほど高くする姿勢(ショック体位)で横にする**

子どもを移動させる場合がある時は、担架などの体を構えたいことができるものを利用し、**背負ったり、座らせてたりする姿勢で移動させることは避ける**

木村彰宏：食物アナフィラキシーから子どもを守るお父さんひとりの役割,2014より一部改変

⑤食物アレルギーによる症状の対応

口内違和感 → 口から出し、口をすすぎ、できれば吐かせる

食べものを触った場合 → すぐに手を水で洗う
食べものを触れた手は**洗剤**で洗う

じんましん、咳、喘鳴が出現 → 抗ヒスタミン薬、経口ステロイド剤を服用
吸入薬があれば吸入する

救急車を呼ぶ → 絶対に走らない・むやみに動かさない!!

エピペン → 30分以内に改善傾向にならばそのまま様子を見る

抗ヒスタミン薬、ステロイド内服薬を常備薬としてもっておくこと

小林陽之助：アレルギー学校の先生に伝えたい、食物アレルギーの基礎知識(監修)松本昌史,2011

緊急時内服薬例(主治医からの指示)

症状出現時
プレドニ2錠
ゼスチミン1錠 内服

改善しない場合は、もう一度内服

喘息発作時の吸入薬は**逆時使用**

エピペン 施注 & 救急搬送

⑥エピペンとは

エピペンは、ハチ毒、食物及び薬物によるアレルギーを治す薬剤ではなく

アナフィラキシーの症状を緩和するために、自己注射する補助治療剤

あくまでも病院で処置を受けるまでの時間つなぎ

エピペンの外観

旧タイプ: エピペンの外観に馴染みやすい先達の製品

新タイプ: 0.15g内服薬、0.15g外用薬、0.15g外用薬

特徴: 簡単・簡単・簡単、簡単・簡単・簡単、簡単・簡単・簡単

注意: 本品は薬品、イラストは参考、使用法は必ずしもこの通りとは限りません

製造: マイロウ製薬株式会社

エピペンの使用法

1. 安全キャップを外す

2. しっかり振る

3. エピペンを注射する

4. 確認する

5. 安全キャップをはずす

注意: エピペンは、ハチ毒、食物及び薬物によるアレルギーを治す薬剤ではなく、自己注射する補助治療剤です。

文部科学省 (2017) 日本学校保健協会

エピペンの使い方

1. ケースから取り出す

2. しっかり振る

3. エピペンを注射する

4. 確認する

5. 安全キャップをはずす

注意: エピペンは、ハチ毒、食物及び薬物によるアレルギーを治す薬剤ではなく、自己注射する補助治療剤です。

文部科学省 (2017) 日本学校保健協会

学校生活管理指導表

1. 管理不要
・学校として特別な配慮は不要、保護者からの要望による対応は行わない。

2. 保護者と相談し決定
・具体的な場面を想定して、対応はガイドライン・指導表に沿った範囲に止める。

保護者からの要望のみによる対応は行わない!

文部科学省 (2017) 日本学校保健協会

46

*** 申し合わせ事項**

* エピベンの保管場所 **本人のランドセル・ファスナーポケット内**

* 保健室の保管場所 **冷蔵庫上の薬棚の中（名前を確認する）**

* エピベンの保管 **15～30℃**
適時エアコンを使用する必要がある

* 症状が出たら **動かさない、座らせない、縦向きに抱っこしない!**

* 異常に気付いたら、まず人を呼び大勢で役割分担をする
(本人の観察・救急車要請と誘導・エピベン運搬・他の児童の指導・家庭連絡・記録係など)

47

*** 学校での対応（例示）**

鶏卵→給食室除去
魚卵・パン→代替食持参
牛乳→豆乳持参（お茶の日もあります。）
プリン・ゼリー・ヨーグルト等→代替食

給食当番について

牛乳→配るだけ○（片づけは×）
パン・ごはん→○
おかずの配膳→○

48

*** 緊急時の対応（例示）**

じんましん発症時→アレジオン10mgを服用
※保健室の冷蔵庫内に保管

アナフィラキシー発症時→エピベン投与
※保健室の冷蔵庫上・薬品戸棚

49

とりあえずの手当て

- 1 頭を少し低くする
- 2 誤飲しないように顔は横に向ける
- 3 保温に努める
- 4 呼吸を楽にする
胸をはたける。携帯酸素を吸わせる
- 5 緊急時薬（セレスタミン、ブレドニンなど）を
飲ませる
- 6 エピベンを使うように促す
素材写真:食物アナフィラキシーから子どもを守るおとこ一人ひとりの役割, 2014

50

食物アナフィラキシーを見つけるために

例えば
食物アレルギーのある子が、
腹痛を訴えています



先生ならどう対応されますか？

51

「先生、お腹がいたいです」

先生1
「(便秘かな?)
トイレに行ってみなさい」

先生2
「(食物アレルギーの始まりかな?)
息苦しくない?どこか痒くない?」

「大丈夫?一緒に保健室に行きましょう」

二つ以上の症状がないか確認
子どもを一人にしない!

52

いつエピペンを投与するか

「食物アレルギー対応マニュアル」参照する。
実技研修で正しい打ち方などをもう一度確認しましょう。

疑わしい時はエピペンを使用する!

53

*** では、
実際にやってみましょう。**

54

**エピペントレーナーを用いて実技研修
(ロールプレイング)
(ケーススタディ)など...**

設定1 食物アレルギーを有する〇年女児が、昼休みに運動場で鬼ごっこをしていて、「息苦しさ」を伝える。

設定2 食物アレルギーを有する〇年女児が、教室での自習中に「口のかゆみ」を訴える。担任は隣のクラスの授業を見学している。

55

ロールプレイング:各自名札をつけて役割分担を行う。

役割分担
〇年女児(Aさん)・友達B・C・担任・他のクラスの担任
管理職(学校長・教頭)・保健教諭・アレルギー

必要物品
担任・内服薬・練習用エピペントレーナー・緊急体制用ファイル・電話ほか

ナレーター(設定例)

- 1.昼休みに運動場で鬼ごっこをしていて、終わりのベルがなるころに、一緒に遊んでいた友達に「息が少し苦しい」と訴える。しかし、笑顔で「大丈夫、大丈夫」と言いつける。やはりしんぞをみるので、友達が教室へ先生を呼びに行く。(周りの動きを見る)「保健室に記入があるの・・・」と伝える。
- 2.担任が隣のクラスの授業を見学に行き、自習をしていた隣の席の子に「口の中が痒みを感じて、かゆい」ことを伝える。(周りの動きを見る)「お腹も痛い・・・」とうずくまる。吐き気がしてきました。顔色がとても悪くなってきました。

※筆者が作成した上記資料をベースに、対象校の教職員事前アンケートの意見や学校の現状を参考に必要なスライドを選定した。その上で、各校に打ち合わせ情報によって、要配慮児童の症例(スライド24~27)や申し合わせ事項の確認(スライド46~48)について加筆・編集したものをを用いて、調査校4校において実技研修を実施した。

研究に関わる業績一覧

[学術論文] 査読あり

論文題目 (発表者)	雑誌名 (巻・号) (発行年月日)	関連章
1 ヘルスプロモーションの概念に基づく健康教育と学校 危機管理 (八木利津子, 単著)	『家政学研究』奈良女子大学家政 学会通巻 126 号 Vol.63, No2 (2017年3月) (pp.42-53)	第2章 第3章
2 学校に求められるヘルスプロモーションの概念 —健康教育の変遷をめぐる予備的考察— (八木利津子, 単著)	『プール学院大学研究紀要』第 57号 (2017年1月) (pp.87-99)	第2章
3 保健室の機能を生かした居場所づくりの検討 —小学生における保健室観の規模別調査から— (八木利津子, 単著)	『プール学院大学教育学部研究 紀要』第1号 (pp.99-109) (2017年3月)	第6章
4 学校のリスクマネジメントに関する課題の検討—大規 模小学校における緊急時引き出し訓練に着目して— (八木利津子, 単著)	『安全教育研究』日本安全教育学 会誌 第17巻第1号 (2018年2月)	第7章
5 小学校における異年齢集団活動がリスクマネジメント に及ぼす効果に関する研究 —養護教諭がコーディネ ーターする教育実践に着目して— (八木利津子, 単著)	『日本幼少児健康教育学会誌』 第3巻第2号 (2018年3月)	第5章
6 小学校における食に関する課題の現状と事前の危機管 理の検討—ヒヤリハット調査の視点から食物アレルギー —研修に着目して— (八木利津子, 単著)	『日本家政学会誌』日本家政学会 (2017年11月投稿再査読中)	第4章 第7章
7 防犯集住空間のあり方に関して—考—CPTED の観点 からみる都心部学校と通学路に着目して— (八木利津子, 単著)	『プール学院大学研究紀要』第 58号(pp.291-305) (2018年1月)	第7章
8 学校リスクマネジメントの課題検討に関する—考察 (八木利津子, 単著)	『プール学院大学教育学部研究 紀要』第2号 (2018年3月掲載決定)	第3章

[学会口頭発表] 査読なし

	発表標題 (発表者)	学会等名称 (発表年月日)	関連章
1	小学校における危機対応の課題に関する一考察 —食物アレルギーに着目して— (八木利津子, 単著)	日本家政学会関西支部研究発表 平成 2015 年 10 月 25 日 日本家政学会関西支部研究発表 要旨集 p20 : 武庫川女子大学	第 4 章
2	学校危機管理における緊急時シミュレーション体験 に関する課題分析 —大規模小学校の避難訓練に 関わる実践事例に着目して— (八木利津子, 単著)	日本家政学会第 68 回大会研究発表 2016 年 5 月 28 日 (土) 研究 発表要旨集 p101 : 金城学院大学 於	第 7 章
3	保健室空間のあり方に関する検討 —小学生の保健室観と保健室利用状況の関連性— (八木利津子, 単著)	近畿学校保健学会第 63 回大会研究 発表 2016 年 6 月 25 日 (土) 第 63 回近畿学校保健学会講演集 p6,p21 : 滋賀医科大学於	第 6 章
4	学校と地域の協働による危機回避力の醸成に関する 考察—小学校における地域ボランティア活動 (多世代 交流) の実効性— (八木利津子, 単著)	日本幼少児童健康教育学会第 35 回 大会発表 2016 年 9 月 19 日 (月) 第 35 回大会発表抄録 pp42-43 : グランフロント大阪 A タワー於	第 5 章
5	小学校における引き渡し訓練の現状と課題検討 —学校と家庭の協働活動に関する調査結果から— (八木利津子, 単著)	日本安全教育学会第 17 回大会 研究発表 2016 年 9 月 25 日 (日) 日本安全教育学会第 17 回徳島大 会予稿集 pp70-71 : 徳島大学於	第 7 章
6	緊急時引き渡し訓練に関する課題分析 —小学校における規模別調査から— (八木利津子, 単著)	日本家政学会関西支部第 38 回研 究発表 2016 年 10 月 30 日 (日) 第 38 回研究発表要旨集 p22 : 大 阪樟蔭女子大学於	第 7 章
7	小学生における危機予測・危機回避力の育成に関する 研究—学校ボランティア活動がもたらす実効性に着 目して— (八木利津子, 単著)	日本安全教育学会第 18 回大会研 究発表 2017 年 9 月 24 日 (日) 日本安全教育学会第 18 回岡山大 会予稿集 pp89-90 : 岡山大学於	第 4 章
8	食行動に関する緊急時シミュレーションのあり方と その有効性—小学校における食物アレルギーの教職員 研修に注目して— (八木利津子, 単著)	日本家政学会関西支部第 39 回研 究発表 2017 年 10 月 15 日 (日) : 同志社女子大学於	第 7 章
9	小学校における食物アレルギー対応のあり方に関する 研究—学校の現状を顧慮した教職員研修の提言と 検討 (八木利津子, 単著)	『学校保健研究』Vol.59 日本学 校保健学会第 64 回学術大会講演 集 p160,研究発表 2017 年 11 月 5 日 (日) : 仙台国際センター於	第 7 章
10	「小学生の危険行動と対応策に関する検討」—ヒヤリ ハット体験調査からみる課題解決に着目して— (八木利津子, 単著)	日本幼少児童健康教育学会第 36 回 大会発表 2018 年 2 月 25 日 (日) : 抄録集 pp76-77 : 東洋大学於	第 4 章 第 5 章

[著書]

	論文題目 (発表者)	発表機関 (発表・発行年月日)	関連章
1	「子どもの安全と安心を育むリスクマネジメント教育の実践」 (八木利津子, 単著)	健学社 (2017年11月発刊)	第5章
2	「見える化」を意識した保健指導・保健学習 (八木利津子, 単独執筆部分 pp.121-150) 「ユニバーサルデザインへの挑戦」 教育マイスター研究会編, 共著	東洋館出版社 (2018年1月発行)	第5章 第7章

[その他] 全国学校保健専門誌掲載論文 抜粋

	標 題 (執筆者)	発表の雑誌名称 (ページ数・発表年月日)	関連章
1	危機回避能力の育成を目指す健康教育 (八木利津子)	心とからだの健康 Vol.16, No.169, pp.64-69 健学社 2012年3月1日	第7章
2	危機回避能力の育成を目指す健康教育 —救急車の呼び方体験と不審者対応— (八木利津子)	心とからだの健康 Vol.16, No.171, pp.62~69 健学社 2012年5月1日	第7章
3	教職員の危機管理意識向上をめざして —紙上応答演習の工夫と実技研修— (八木利津子)	心とからだの健康 Vol.16, No.176, pp.62-68 健学社 2012年10月1日	第7章
4	配慮が必要な子どもへのリスクマネジメント (八木利津子)	心とからだの健康 Vol.16, No.177, pp.62-68 健学社 2012年11月1日	第7章
5	おめでとうメッセージカード・健康診断でしらべること —家庭へつなぐ子どもたちの安全・安心な学びの場 を目指して— (八木利津子)	心とからだの健康 Vol.17, No.182, pp.41-45 健学社 2013年4月1日	第7章
6	学校危機管理とヒヤリハット体験 (瀧野揚三・八木利津子)	心とからだの健康 Vol.18, No.194 pp.59-63 健学社 2014年4月1日	第3章
7	ヒヤリハット体験事例から学ぶ —身の回りの危険場所と危険行動に着目して— (八木利津子)	心とからだの健康 Vol.19, No.205 pp.60-66 健学社 2015年1月1日	第4章
8	ヒヤリハット体験事例から学ぶ —学校安全と生徒指導の相互関連性— (八木利津子)	心とからだの健康 Vol.19, No.206, pp.32-36 健学社 2015年4月, 健学社	第1章
9	教育現場で学ぶ実習生をめぐる諸問題への対応 (八木利津子)	心とからだの健康 Vol.20, No.218, pp.70-73 健学社 2016年4月1日	第1章

10	ヒヤリハット体験事例から学ぶ —片頭痛で救急搬送した事例を通して— (八木利津子)	心とからだの健康 Vol.20,No219, pp29-31 健学社 2016年5月1日	第4章
11	子どもの発言を引き出す保健指導の検討 —実習生が行う排便指導の教育実践を通して— (八木利津子)	心とからだの健康 Vol.20,No220,pp.42-47 健学社 2016年6月1日	第7章
12	ヒヤリハット体験事例から学ぶ 一部活動中のけが による家庭連絡の不備の事例を通して— (八木利津子)	心とからだの健康 Vol.20,No221, pp32-34 健学社 2016年7月1日	第4章
13	特集：学校に必要な防災について考える 防犯・防災など事前の学校危機管理における対応 (八木利津子)	心とからだの健康 Vol.20,No223,pp.23-26 健学社 2016年9月1日	第5章
14	子どもの主体性を引き出す保健指導資料の検討 —目の健康を守るための多面的な養護活動— (八木利津子)	心とからだの健康 Vol.20,No224,pp.67-71 健学社 2016年10月1日	第8章
15	特集：食物アレルギー指導の進め方 —食物アレルギー対応について—考— (八木利津子)	心とからだの健康 Vol.20,No226,pp.14-21 健学社 2016年12月1日	第7章
16	「保健指導のユニバーサルデザイン」をめざす ICT 活 用の広がり (八木利津子)	心とからだの健康 Vol.20,No228,PP.67-72 健学社 2017年2月1日	第8章

【謝辞】

本論文は、奈良女子大学大学院人間文化研究科瀬渡研究室において進めてきた研究の成果をまとめたものです。

本研究を進めるにあたり、奈良女子大学大学院社会生活環境学専攻に在籍させていただきまして、社会人院生である私どもの事情をご理解賜り、公私共々温かくご指導、ご鞭撻いただきました指導教員の瀬渡章子教授には、深甚なる敬意と尊信を表し、心より感謝申し上げます。

また、初年度よりご多用の中、調査協力校まで共に出向いていただきました藤平眞紀子准教授と、中山徹教授には、副指導教員としてご指導賜りましたこと深くお礼を申し上げます。井上洋一教授におかれましては、本研究に取り組み、まとめる過程で貴重なご助言をいただき、心よりお礼を申し上げます。改めて研究活動への認識を深め、了得することができました。

入学年度には、思わぬ足の負傷にて、長期の療養を強いられ歩行さえできない日々が続きまして、本研究がなかなか進まず見通しが持てずにおりましたところ、諸先生方の懐深いご指導と激励のお言葉のおかげさまで、ここまでたどり着くことができました。

このご縁を生涯大事に、自己研鑽に邁進したく存じます。言葉では言い尽くせませんが、ご教授、ご支援いただき本当にありがとうございました。

結びになりましたが、本研究における実践介入や調査等に際し、学校関係者の皆様には多大なるご高配を賜りました。

特に本研究の調査を行うにあたり、アンケート調査やヒアリング調査にご協力いただいた教職員、地域ボランティア、児童の皆様には、ここに心より感謝申し上げます。

最後に仕事と研究を並行することを受け入れ、支えてくれた家族、励ましてくれた同僚や友人に深く感謝いたします。

本当にありがとうございました。

2018年3月 八木 利津子