

## 【論文】

- 1 性別「そのほか」「答えたくない」からみた防災教育の課題  
— A県学校安全アンケート2022年度調査から 麦倉 哲・菊地 洋・鈴木 久米男
- 11 教員養成課程在籍者によるフリースクールでの越境学習の効果  
— 認定NPO法人盛岡ユースセンターとの連携による実践を手がかりとして — 本 山 敬 祐
- 27 教師の発話テキスト分析を活用した算数指導の改善の可能性  
— 算数専門と算数非専門の教師の発話の比較を通して — 中村 好則・佐藤 寿仁
- 37 大学生の防災に対する認識の実態（2023年度版）  
— いわたの復興教育との関連を踏まえて — 菊地 洋・鈴木 久米男・麦倉 哲
- 43 再登校傾向対応教師効力感に関する研究  
— 経験量及び被援助感による検討 — 山 本 獎
- 57 通学方法の違いによる小学生の肥満度に関する検討  
— 岩手県の全国体力・運動能力、運動習慣等調査と生活環境に着目して — 清 水 将

## 【報告】

- 67 ASUKAモデルの教訓と小学校段階からの救命教育  
— 学校安全学シンポジウム2023の記録 — 上演 龍也・桐淵 博・水村 史香・本山 敬祐
- 81 2023年度学習支援ボランティアに関する活動報告  
盛岡市立上田小学校及び仁王小学校の実践 仁昌寺 真一・佐藤 寿仁
- 101 中学校理科において硫化水素による事故を防ぐために  
— 事故報告書から見えてくるもの — 佐合 智弘・本山 敬祐

# 性別「そのほか」「答えたくない」からみた防災教育の課題

## — A県学校安全アンケート2022年度調査から

Issues in disaster prevention education from the perspectives of “Others” and “I don’t want to answer”

— Found in the School Safety Survey of Prefecture A in 2022

麦倉 哲\*, 菊地 洋\*, 鈴木 久米男\*\*

MUGIKURA Tetsu\*, KIKUCHI Hiroshi\*, SUZUKI Kumeo\*\*

(令和6年2月6日受理)

### 要 約

A県内の生徒・児童を対象とした「学校安全調査」2022年度の分析である。性の多様性に着目し、性別における男・女以外の選択肢として「そのほか」「答えたくない」を配置し、防災の意識や災害時の対応について、性別を柱として分析した。その結果、性別における少数派は、居住地への居住継続意向が相対的に低く、また学校で取り組む「多様性への理解」が進んでいないと認識する比率が相対的に高いことが分かった。

#### 1. 研究主題と方法

本論は、A県教育委員会と岩手日報・岩手大学の協力の下で、2020年度から実施している調査結果について、主に2022年度調査の結果を分析するものである。A県内の生徒・児童ならびに教職員を対象とするこの調査では、東日本大震災における経験や、災害や防災に関する知識や意識、そして、学校における防災教育や復興教育の取り組み内容等について質問している。本論は、性別への回答結果を軸として、防災教育への意識や実践について分析し、課題を引き出そうとするものである。

東日本大震災から13年が経過し、2024年1月には能登半島地震も発生するという状況にかんがみ、学校における防災教育や防災訓練、各種のフィールドワークや学習の重要度は増している。災害は、学校内で完結するリスクではないので、家庭や地域社会、その他のフィールドにおけるリスクを視野に入れる必要がある。

他方で、災害における避難行動や避難所生活等

の各種の行動や空間を共有する営みには、通常とは異なる不安や困難が伴うものである。端的に言えば、集団主義的な行動が求められ、限られた資源や空間の共有・共用が求められる。災害発災時やそれに引き続く非日常的な時間と空間には、常日頃とは異なる「効率性」や「凝集性」が求められるのである。こうした緊急事態においてしばしば、多様性を尊重した対応が危機に瀕することもある。災害にともなうこうした緊急事態も想定しておくことが、防災の教育においては喫緊の課題だというのが本論の視点である。

学校に限らず、ある範囲の社会全体を見渡せば、そこには多様な属性や指向性をもった人々が含まれている。そうした多様性をすべての人が理解し、一部の人々にしわ寄せがいかないことが、今の時代にはとくに求められている。本論で性別「そのほか」「答えたくない」と回答したグループに注目するのは、こうした性別における男女の2分法をとらないと回答をした人々からみて、家庭や学校や地域社会という空間やそこでの営為はどのよ

\* 岩手大学教育学部, \*\* 福島学院大学

うに映っているのかに着目するためである。災害時にかんして、家庭や学校、地域社会で取り組むことについて回答する時に、どのような意識が伴い、場合によっては不安がつきまとうのか。そうした視点から調査結果を分析したい。

性別「そのほか」「回答したくない」は、「性的マイノリティ」と一致するものではないが、男女2分法のカテゴリには属さないもので、これをゆるく考えて「性別マイノリティ」のグループとして、男女2分法の「男性」や「女性」と区別して注目したい。仔細にみれば、「そのほか」の回答者と「答えたくない」の回答者では意識が異なると想定されるが、本論では類似したグループとして分析した。

人間には、社会の文明の諸段階や文化や豊かさによる差異があるものの、ある程度のゆとりのある人々の暮らし方の中では、個人のプライバシー空間というものがあり、それはパーソナル・スペースとして意識され、可能であれば確保されることが望ましいミニマムの個人空間である。これらが侵害される状態、それもそうした状態が継続的に変わらない状態においては、不安やストレスがつきまとうであろうと想像できる。また、他者から、異質な存在というまなごしをなげかけられ、あるいは衆目に取り囲まれた場合、これも相当な不安とストレスを伴うものである。

こうした不安やストレスは、少数派の当事者個々人に由来する問題というよりは、少数派に関する理解や包摂の認識の度合いの不足によるものとうかがえる。こうした問題は、災害の発生時や、避難時、避難生活時などのもろもろの場面で発生することが予測される。そして、そのように予測される事態への危惧が、マイノリティにとっては意識下にはぼるであろう。かくして、性的マイノリティを軸に、防災教育や訓練、学習・フィールドワークの諸課題に対する回答の差異から、防災に関するこれらの学校での取り組みでの課題を、浮かび上がらせることに意義があると言えるのではないだろうか。

男女共同参画の視点で考えられた避難所運営の

あり方については、これまでに池田恵子・浅野幸子 (2016)、浅野幸子 (2021)、麦倉哲 (2022)らが明らかにしている。内閣府男女共同参画局 (2020) では、男女共同参画型の避難所運営のガイドラインを提示している。また、性的マイノリティの視点での避難所のあり方については、いわてレインボーネットワーク (2016) が「にじいろ防災ガイド」にまとめて提言している。本論は、学校の防災教育の現場における課題に着目するものである。

## 2. 調査結果の考察

### (1) 性自認の多様性

2022年度調査では、性別に関する質問の選択肢を次のようにした。「1:男」「2:女」「3:そのほか (生まれた性と自分で思う性が違う)、今はどちらか決められないなど」「4:答えたくない」の4つの選択肢で質問した。2021年調査に引き続き、「3」を選ぶ回答者の意味内容を、質問者のほうで具体化したものである。この選択肢の文言の微修正は、2021年度調査から実施していたので、2021年度と2022年年度では同じ選択肢であった。

表1 小中・高校・特別支援学校生徒の性の帰属意識

性別	男性	女性	そのほか	答えたくない
総計	41.6%	54.8%	0.8%	2.9%

表2 付表：性別「そのほか」「答えたくない」

3 そのほか (生まれた性と自分で思う性が違う、今はどちらか決められない、など)
4 答えたくない

表1に示したように、性別「そのほか」、性別「答えたくない」と回答した生徒・児童の比率に注目すると、「そのほか」は1%弱 (0.8%)であった。また、性別「答えたくない」は全体の約3% (2.9%)であった。2022年調査では、「そのほか」を選ぶ回答者数が前年 (2021年) 度と比べて減っ

て、その代わりに「答えたくない」が増えたのである。こうしたことから、男女の2分法で答えるのとは違った意識をもつ生徒が回答しやすい選択肢の設定という点では、課題が残されているように思われる。また、調査を実施するうえで、このような質問を含む調査の場合、回答しやすい環境であったかどうかという実施上の課題が伏在していると想像される。

校種別にみると、校種による特性がうかがえる。このことが回答する環境と関係しているかもしれない。性別「そのほか」と「答えたくない」を合わせた比率は、表3に示したように、中学生、高校生、特別支援学校生全体では3.7%であり、4%に近い比率となっているのである。

## (2) 学校の校種と性自認

性別の4属性に関する回答結果は、2021年と2022年の違いは、表3と表4を比較すると分かる。「3：そのほか（生まれた姓と自分で思う性が違う）、今はどちらか決められないなど」が、2022年調査では少なくなっている。また、「答えない・無回答」を「4：答えたくない」に繰り入れた結果、「4 答えたくない、答えない」の比率が高くなっている。

表3 2021<児童・生徒>全回答者の学校種と性の帰属

校種 \ 性別自認	男性	女性	そのほか	答えたくない、 答えない
小学校	49.3%	49.9%	0.1%	0.7%
中学校	54.1%	42.7%	0.9%	2.3%
高校(定時制含)	35.9%	60.1%	2.2%	1.8%
特別支援学校	68.8%	24.7%	3.9%	2.6%
総計	45.4%	51.7%	1.3%	1.6%

小学生で、性別「答えない、無回答」が少なくないのは、回答が全部できなかった児童が一部には含まれているかもしれないが、それでも「無回答」とする児童には、性別2分法では即答でき

ない、それなりの意志の表明があるのかもしれないと思われた。2022年度の児童・生徒の回答者数は2133人で、このうち、本論後半の分析では、小学生653人を除外した1480人を対象とする。

表4 2022<児童・生徒>全回答者の学校種と性の帰属

校種 \ 性別自認	回答者数	男性	女性	そのほか※	答えたくない、 答えない※
小学校	653	49.3%	43.3%	0.2%	7.2%
中学校	428	47.2%	45.1%	0.2%	7.5%
高校	970	35.3%	57.8%	0.8%	6.1%
定時制高校	37	48.6%	35.1%	2.7%	13.5%
特別支援学校	45	62.2%	22.2%	2.2%	13.3%
総計	2133	42.8%	49.7%	0.6%	7.0%

※回答「1,3」⇒「3」、「2,4」⇒「4」、「無回答」⇒「4」へとリコードしている。

表4は、回答者の学校種と性別への回答を表している。校種ごとにみていくと、性別「そのほか」の比率は、小学校と中学校では0.2%で、高校では0.8%である。また、定時制高校では2.7%、特別支援学校では2.2%となっている。全体では0.6%である「そのほか」の比率が、定時制高校、ならびに特別支援学校では、少し高い傾向がうかがえる。「答えたくない」と「答えない」とを足した比率においても、定時制高校、特別支援学校では幾分高い傾向がうかがえる。この2つの校種において、性的マイノリティを受容する環境が他と比べてうかがえるということであるかもしれない。

表5 性別：学校別

性別	男性	女性	そのほか	答えたくない
A 高校	69.0%	28.6%	2.4%	0.0%
B 高校	40.7%	55.6%	3.7%	0.0%
C 高校定時制	37.5%	25.0%	12.5%	25.0%
D 特別支援学校	66.7%	28.6%	4.8%	0.0%

性自認について、学校による差異もみられる。総じて、高校や定時制高校、そして特別支援学校において、多様性がうかがえるが、これをさらに個別の学校ごとにみていくと、表5に示したように、AからDの学校では多様性がうかがえる。C高校定時制では性別「そのほか」も「答えたくない」の比率も特に高いという結果になっている。学校の環境や生徒間の対人関係において、性自認の回答環境が異なると想像できる。

生徒がこのようなアンケートを回答する環境がどのようなものか。生徒にとって安心できる環境か、また回答を調査者が分析するということが、調査者を信頼する状況にあるかどうか、などの考慮が必要と思われる。要するに、性別における伝統的な男女2分法には違和感をもつ生徒が答えやすい、分析への信頼をもてる状況にあるかは、課題があるといえる。

ちなみに、2023年度に実施した岩手県内の大学生アンケートでは、1年生の7月の調査では、回答者208人のうち「そのほか」は1.4%、「答えたくない」が1%、「無回答」が5.3%であった。同年12月と2024年1月に実施した岩手県内2大学の4年生調査では、233人（162+71人）の回答者のうち、性別「3：そのほか」「4：答えたくない」は0人であった。（注1）

このようなアンケートの、質問紙への回答者自身の意識の対応という面と、質問紙をつくり回答を分析する調査者と回答者のコミュニケーションという面を持つと思われる。それゆえ、成人であれば、調査結果が解釈される場面を想像した回答になるのではないだろうか。大学4年生において、性別「そのほか」や「答えたくない」がゼロとなった今回の調査結果は、大学4年生においては、回答した結果についての「予期」が働いているかもしれない。つまり、学生が答えた時の常識では、通常このような調査票においては、産まれた性で回答することが求められているのではないかという予期である。

また、児童生徒調査と同時期に実施した2022

年度の教職員調査では、「3：そのほか」はゼロ、「4：答えたくない」は1.2%、「無回答」が4.7%であった。成人の教職員が、教育委員会や調査研究機関で分析される事項としての性別の質問への回答としては、男女2分法で回答しない他の選択ないしは対処方法として、性別「3：そのほか」ではなく「4：答えたくない」もしくは「無回答」という回答を選択したと解釈されるのである。

### （3）津波てんでんこ

「津波てんでんこ」は、津波災害に関する日本の東北地方の太平洋沿岸において伝承されてきた教訓である。津波災害が予測された場合は、それぞれが避難を優先させて行動をとるようにとの三陸沿岸地域の言い伝えである。自分が住む住宅地や現在の居場所が津波の危険にさらされると予測された場合、安全な場所に率先して避難することをよしとするのである。津波が到来するという状況で、危険な場所に立ち入ることは避け、それぞれがばらばらであっても避難することを優先するということである。ここには、それぞれが避難行動を取るという信頼関係が前提にあり、誰かの安否を気遣うあまりに共倒れの被災に遭わないための教訓でもある。

そこで、東北の三陸に伝わる「津波てんでんこ」を知っているかについて、児童・生徒にたずねた。その結果を表6にみると、「言葉も意味もよく知っている」と回答したのは全体の3割強（32.7%）であった。東日本大震災の記憶の風化が危惧されるとすれば、学校現場においてもこのような結果があることに注目されなければならない。「聞いたことがない」は全体の約2割（20.6%）を占め、とくに、小学校や特別支援学校では約4割（小学校38.3%、特別支援学校38.6%）に及び、東日本大震災から調査時点（2022年）で11年が経過している状況の中で、伝承のあり方の再考が求められているのである。

表6 「津波てんでんこ」を知っていますか — 校種別

「津波てんでんこ」や「命てんでんこ」という言い伝えを聞いたことがありますか。また、その意味を知っていますか。	言葉も意味もよく知っている	知っていますが意味は忘れてしまった	知っているが意味は聞いたことがない	聞いたことがない
小学校	18.8%	25.6%	17.3%	38.3%
中学校	45.9%	38.1%	8.9%	7.1%
高校	36.7%	38.8%	10.5%	14.1%
定時制高校	35.1%	37.8%	8.1%	18.9%
特別支援学校	20.5%	29.5%	11.4%	38.6%
総計	32.7%	34.4%	12.2%	20.6%

表7 「津波てんでんこ」を知っていますか — 性自認別

「津波てんでんこ」や「命てんでんこ」という言い伝えを聞いたことがありますか。また、その意味を知っていますか。	言葉も意味もよく知っている	知っていますが意味は忘れてしまった	知っているが意味は聞いたことがない	聞いたことがない
男性	31.5%	31.2%	13.0%	24.3%
女性	33.6%	37.9%	12.0%	16.6%
そのほか	33.3%	16.7%	16.7%	33.3%
答えたくない	34.0%	31.3%	9.0%	25.7%
総計	32.7%	34.4%	12.2%	20.6%

※答えない、無回答を含む

表7は「津波てんでんこ」の認知と性別の関係を表している。本論の主題である性別「どちらでもない」「答えたくない」の比率に着目すると、性別「そのほか」において、「聞いたことがない」

の回答が三分の一（33.3%）を占め、他と比べて高いことが注目される。

#### （4）生徒が生活する諸環境

性的マイノリティの当事者が日常的に生活する環境には、自分自身で営む生活の範囲のもののほか、A：家庭、B：学校（あるいは職場）、C：地域社会などがある。人は自己完結で暮らすことはできないので、社会生活を営む。子どもは大人や社会から保護を受ける。児童・生徒が所属し包摂される社会的な中間集団や社会空間としては、家族との関係・家庭環境、学校組織や空間、地域社会などの社会集団や社会環境が考えられる。これ以外に、自由な交友空間や、ネット空間、職場やアルバイト先なども考えられるが、これらのうち必須の要素として、家庭、学校、地域社会の3つを選んで考察したい。調査の質問項目には、これらの3つの空間に関する意識や行動の項目が配置されているのである。

2020年度、2021年度の結果から、防災教育調査研究の仮説は、性別男女と性別その他（性別答えたくない）の2グループの回答結果には差異がみられ、性別その他（性別答えたくない）群には、訓練や避難所など具体的な集合行動への危惧がみられ、そして、防災や避難を想定した場面については、家族とのコミュニケーションや地域社会との連携において消極的傾向がみられた。また、地域への愛着や居住継続意向は、相対的に低く出るのであろうという予測であった。性別でのその他・答えたくない群にとって、防災について訓練や避難の場면을想像することは、集団における凝集性が高まることが予測される事態への不安が背景にあると想像できるからである。

表8の枠内の「●」は性別「男・女」と「そのほか・答えたくない」のクロス集計でカイ二乗値「5%未満有意」の項目を示している。黒まるで示したのは、有意性の有無において、ネガティブであったり消極的であったりという方向性が示されたからである。2020年度調査では、多くの項目において、性別2分の間の有意な差がみられた。

しかし、2021年度調査では、少々様相が変わった。コミュニケーションや行動・実践をイメージする質問の諸項目において消極性や警戒感を含むような回答がみられたものの、Aの自分自身の項目と、Bの家庭内の場面においては大差がないという結果である。場合によっては、むしろ積極的な回答傾向も示された。

表8 性自認マイノリティ危惧項目表<性別そのほか・答えたくない層にとって危惧される項目>※

項目分類	質問項目	2020年度調査	2021年度調査	2022年度調査
A家族	A家族から話を聞くこと	●		
A家族	A地震などの災害が起きたら、家族と話し合うこと	●		
A家族・C学校	A・C防災について学校で習ったこと家族にも話し	●		
B地域	B地域にどんなことが起きたか	●		
B地域	B自分地域の災害起きるか確認している	●	●	
B地域	B震災の教訓や歩みを子らへ伝えたい	●		●
B地域	B伝えたい活動・行動をすでにしている	●		●
B地域	B今住んでる地域にはよいところあるか	●	●	●
B地域	B今住んでいる地域に住み続けたいか	●	●	●
C学校	C学校での訓練や活動で、災害に備える力・思いやりの心が身に付いた	●	●	●

※表中の「●」は性別「男・女」×「そのほか・答えたくない」のクロス集計でカイニ乗値が「5%未満有意」の項目。

これは、当事者が日常生活する家庭や学校における環境が、望ましい傾向にあることを意味しているかもしれない。その一方で、地域社会においては消極的で愛着が希薄となる傾向は、2020年度

と同様に2021年度もみられ、こうした傾向は2022年度においても顕著である。2022年度の調査結果を軸に考えると、地域社会に関する調査項目における性別男女と性別「そのほか」「答えたくない」との間の有意な差がいくつもみられる。

学校と家庭の協力関係によりいくぶん改善をみたくもしいというポジティブな傾向は、さらに地域社会を巻き込んだ流れに広げていかなければならないのではないだろうか。

2022年度の結果は2021年度と多少とも類似し、2020年度とは多くの項目で異なっている面がみられる。これについて考えられるのは、対象となる生徒の差異があるかもしれないという点を見落としてはならない。対象となる学校は、A県教育委員会が指定した対象校なので、対象となる生徒・児童は毎年同一であるわけではなく、実査で対象となった学校の特性の影響を受ける面がある。

性別選択としてはマイノリティである「そのほか」「答えたくない」は、定時制高校や特別支援学校の生徒において他と比べて比率が高い傾向がみられる。こうした学校に所属する生徒・児童の場合は、家庭的な環境においても、学校における環境においても、多様な生徒間の相互の理解がある程度進み、また学校や家庭の対応においても生徒・児童の立場が理解される傾向があるのではないかと思われるのである。こうした傾向が、校種や、個々の学校の特性なのか、昨今の時代の流れの傾向なのかは、別のかたちの精査が求められるだろう。こうした対象校の特性や、多様性への多少なりとも理解が進むという希望的観測を別としても、2つの調査項目の結果が注目される。

#### (5)「住み続けたい地域」と「思いやりの心」

調査項目の分類表は表9に質問項目の分類表として示した。性別帰属意識を軸にみた差異において、従来から注目してきたのは、A家庭や、B地域社会や、C学校において安心できる環境にあるかである。このうち2022年調査においては、B地域社会とC学校のなかから2つの項目について注目したい。2022年調査において有意な差がみら

れる。「地域への居住継続意識」と「学校における思いやりの学習効果」への回答結果である。この2項目において、性別男女と性別「どちらでもない」「答えたくない」のグループ間では意識の差異がみられる。

表9 質問項目分類表<太字囲みは、2022年度調査における危惧項目>

(1) 東日本大震災の教訓			
(2) 普段から災害に備えて行っていること			
(3) 防災意識について			
(4) 防災の学習訓練、活動、伝承、意欲			
(5) 学校での様々な取組			
(6) 効果・今後の地域生活			
D学校での訓練や活動で、災害に備える力・思いやりの心が身に付いた		C今住んでる地域にはよいところあるか	
		C今住んでいる地域に住み続けたいか	
(7) 基本項目（基本属性）			
性別	学校所在地	属性(校種)	学校名

表10 現在住んでいる地域に住み続けたいか×性別自認

居住継続意向\性別	男性	女性	どちらでもない	答えたくない	総計
住み続けたい	58.3%	53.6%	45.5%	34.1%	54.9%
どちらかといえば住み続けたい	33.0%	39.6%	45.5%	39.0%	36.9%
どちらかといえば住み続けたくない	8.7%	6.8%	9.1%	26.8%	8.2%
総計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

表11 現在住んでいる地域に住み続けたいか×性別自認※

居住継続意向\性別	男性	女性	どちらでもない	答えたくない、答えない※	総計
住み続けたい	58.3%	53.6%	45.5%	40.0%	54.7%
どちらかといえば住み続けたい	33.0%	39.6%	45.5%	42.7%	37.1%
どちらかといえば住み続けたくない	8.7%	6.8%	9.1%	17.3%	8.1%
総計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

※「答えたくない」に「答えない」（無回答）を加えている。

地域社会の質問項目の中で、「今住んでいる地域に住み続けたいか」の質問に対して、性別「答えたくない」のグループでは、「住み続けたくない」の比率が相対的に高かった。また「答えたくない」に性別「無回答」を加えたグループにおいても、「住み続けたくない」の比率は高かった。

以上の生徒の意識の結果からは、課題がうかがえる。地域社会と学校教育の連携という点では、さらに取り組むべき課題があるのではないだろうか。次に、表12に示したように、学校に関連する質問群の中で、「学校活動の中で、災害などへ備える力や思いやりの心が身に付いたと思うか」の質問に対する回答においても、性別・男女と性別「そのほか」「答えたくない」の間では差異がみられた。「思いやりの心が身に付いた」かについて、「あまり思わない」「思わない」の比率が性別男女においては、比率がかなり低いにもかかわらず、性別「そのほか」や「答えたくない」のグループでは、比率が決して低くないのである。とくに性別「そのほか」では、「思わない」が27.3%を占めており、この数値は、性別「男性」の8.7%、「女性」の6.8%と比べて、決して少なくない隔たり

がみられたのである。

性の多様性への理解をうながす教育は、ある程度進められていると思われるものの、実際、本調査のような防災教育などの具体的な場面では、依然として課題が残る現状が浮き彫りになっているといえる。

表12 学校活動の中で、災害などへ備える力や思いやりの心が身に付いたと思うか×性自認

思いやりが身に付いた\性別	男性	女性	どちらでもない	答えたくない	総計
とても思う	20.4%	22.8%	0.0%	10.0%	21.3%
少し思う	62.6%	62.0%	63.6%	57.5%	62.2%
あまり思わない	14.1%	13.0%	9.1%	25.0%	13.7%
思わない	2.9%	2.2%	27.3%	7.5%	2.8%
総計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

### 3. まとめと考察

性の多様性の認識は現代日本社会においても徐々に前進しているかのようにうかがえる側面がある一方で、この調査分析と関連があるとみられる新たな社会状況がうまれつつある。2023年に国会の議決を経てLGBT理解増進法が制定されたが、国会での論議の中で、付帯的な文言が法文に盛り込まれた。「全ての国民が安心して生活できるよう留意する」という内容が盛り込まれたことである。自治体や学校現場の適用次第の面もあるが、「多数派にも配慮しなさい」ということが前面に出るような運用をすると、理解増進どころかその期待がしばむ可能性も危惧される。いずれ少数派は、多数派に配慮しなければならないということが人々の耳目を引けば、少数派はかえって不安を高めていくことになりかねない。

このことについて、調査結果を振り返ると、「性別その他・答えたくない」を選ぶ生徒の比率が低

いことや、学校における差異が大きく、学校によっては性の二分法以外の選択が難しい面があると推察される。他方で、一部の学校では、それ相応の比率がある。性別マイノリティの比率は、学校による差異が大きい。一部の高校、特別支援、定時制などの学校では、性別において少数派の選択肢を選ぶことに相対的に抵抗が少ないであろうと思われる。その結果、性別少数派の回答者は、他者との関係において、特に、著しく抵抗や不安を覚えるものではないかもしれないのである。

しかしながら、地域への愛着に関する質問や、復興教育・防災教育の結果、思いやりの気持ちが高まったかという質問では、性別その他・答えたくない群では、相対的に低い値が出た。多様性を理解する思いやる教育は、その重要度が高まっているうえ、文部科学省も推進するものであろう。しかし、実際の学校現場では、難しい面が横たわっているのではないか。それがどのようなところにあるのか、どのような新たな展開が求められるのか、現状をつぶさに検討して、方向性を見出していかなければならないだろう。ただし、これまでの調査票の設計では、防災・復興教育における多様性理解の課題や人権の課題を突き止めるには、調査内容そのものを抜本的に改善していかなければならないだろう。

性別に関する質問については、答えなくてよい、答えたくないという意向もあると想像される。学校による差異がみられ、定時制、特別支援学校、一部の高校では、二分法以外の回答が目立つ。学校における回答環境などの影響も考えられる。すると、こうした属性質問の調査は実施が難しく、また、注意をもって解釈しなければならない。質問項目としては、防災教育内容や、家庭、地域社会、学校でのコミュニケーション、相互理解の環境について、危惧される点を具体的に質問する必要がある。

訓練や学習における凝集性・緊張感、指示一服務、効率性、性役割分業、ヘゲモニー（力関係、上下関係）、マイノリティへのまなざし・圧迫感、避難所までのアクセシビリティ、避難所でのバリ

アフリー・ユニバーサル度（段差、特にトイレ、洋式トイレ、シャワー、洗面・手洗い）、パーソナルスペース・プライバシーへの配慮（居室、着替え場所、洗濯・物干し）、備蓄物資（衛生用品、乳児向け、その他諸々）などなど、多様性に配慮すべき事項について、避難行動や避難所生活の場面においても、もっと仔細に具体的に調査し、その結果を分析する必要がある。施設・設備の対応などは、訓練時や、実際の避難行動時に想定される内容について、危惧される点を具体的に質問する必要があると思われる。

折しも、2023年6月に、LGBTへの理解増進法が制定された。これも必須の流れといえるが、その法の中に、「全体の理解」の文言が土壇場で組み込まれた。この波紋は、A県でも如実に表れた。A県が職員のために作成した「多様な性のあり方を尊重するための職員ガイドライン」の表現をめぐって、いうなれば、バックラッシュが起きている。国会議員の意識が、世の動きと逆行している典型例といえる。地元紙の岩手日報は次のように報じた。

「ガイドラインは2021年2月策定。当事者が性自認に合うトイレを使い、他の利用者から苦情が出た場合の対応例を「苦情を出された(出した)方に理解を求めましょう」とした。この表記を今年5月中旬、国会議員が交流サイト（SNS）で批判。県には「性犯罪につながる」など意見が数十件寄せられた。県は5月下旬、「お互いに理解し、配慮しあいましょう」と一部訂正。「本来の趣旨が正確に伝わるように」変えたと説明する。監修者には相談しなかった。」

（岩手日報2023年6月20日付記事）

少数派に配慮する職員の手引きの施設利用（トイレ等の利用）のところで、性的少数者の施設利用においてトラブルが生じた場合には、性的多数派への理解が求められるのというのが従前の内容であったものの、これがお互いに配慮するような

文言に改められた。そして、このような行政サイドの実施に対して、ガイド作成にあたった専門家が実名の（作成にかかわった自分自身の名前の）記載を辞退したのである。現状が改善しているのか、バックラッシュの波に襲われているのか、本調査の継続により、生徒の反応から引き続き解明し、改善の展望を探っていきたい。

（付論）

性的マイノリティへの理解を深めるために作成し、県職員に配付している職員向けガイドラインの表現が、県の担当者の判断で改訂されるという問題が発生したのである。このガイドラインの策定にあたっては当事者団体の専門家が関わっているにも関わらず、一方的な改訂であったために、紛糾したものである。折しもこの時期、LGBT理解増進法案をめぐって国会でも論議や紛糾が続いていたので、結果として制定された法の文言を先取りするような改訂となったために、LGBT理解増進法の制定が、性的マイノリティへの理解を増進するのとは逆の、少数派に多数派への配慮をもとめる趣旨へと利用されかねないとの危惧が、当事者の間で広がっているのである。この問題は、A県行政関係者と当事者団体や専門家とのあいだでの懸案事項となっているのが現状である。

（麦倉哲）

（注1）2023年7月に岩手大学教育学部と岩手保健医療大学の1年生を対象に、また2023年12月から翌年1月にかけて両大学同学部の4年生を対象に防災教育に関する調査を実施した。

#### 参考文献

- 浅野幸子（2021）「国内におけるジェンダー視点の防災政策の到達点と課題」『公共政策志林』（9）：54-72.
- 池田恵子・浅野幸子（2016）「市区町村における男女共同参画・多様性配慮の視点による防災施策の実践状況—地域コミュニティの防災体制に

- 定着するための課題」『地域安全学会論文集』(29) : 165-174.
- 岩手県環境生活部若者女性協働推進室 (2021) 「多様な性のあり方を尊重するための職員ガイドライン」令和3年2月版オリジナル。
- 岩手県環境生活部若者女性協働推進室 (2023) 「多様な性のあり方を尊重するための職員ガイドライン」令和3年2月版オリジナル (一部改訂版) ※。(※一部改訂したものの、改訂版と記していない。作成に関わった3人の専門家の氏名を除外したもの)。
- 岩手日報「性的少数者理解 職員向けガイドライン 県の表現対応に批判 一部改訂、支援団体抗議」2023年6月20日付
- いわてレインボーネットワーク (2016) 「にじいろ防災ガイド」.
- 河北新報「性的少数者への理解を深める指針に波紋、岩手県が表現変更 トイレ利用の表記巡り」2023年6月18日付
- 内閣府男女共同参画局 (2020) 「男女共同参画の視点からの防災・復興ガイドライン」.
- 麦倉哲 (2021) 「大災害時の避難所対応はどうあるべきか子連れ・女性避難者の経験から再考すること」『災害復興研究』 Vol.13、33-48.
- 麦倉哲・鈴木久米男・菊地洋 (2022) 「性別における「そのほか」から考える防災教育—小学校や中学校、高等学校への調査を踏まえて—」『岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要』 2, 1-14.
- 麦倉哲 (2023) 「児童・生徒の防災意識と防災教育の課題について —性的多様性の視点から」『岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要』 3, 17-27.
- 山下梓 (2019) 「防災に性的マイノリティの人たちの視点を」『近代消防』 (708) : 84-87.

### 謝辞

本研究は、日本安全教育学会第24回奈良大会にて発表したものに検討を加えて論文化したものである。学会関係者に御礼申し上げます。

# 教員養成課程在籍者によるフリースクールでの越境学習の効果 — 認定NPO法人盛岡ユースセンターとの連携による実践を手がかりとして —

本山 敬 祐\*

(令和6年2月6日受理)

## 要 約

本稿は教員養成課程に在籍する学生が不登校児童生徒への支援を目的とした多様な学びの場に対する理解を深めるために、フリースクールと連携して実施した大学における教育実践の報告である。2023年度前期に開講した演習科目において、フリースクールに関する文献の会読及び盛岡市内に所在する認定NPO法人盛岡ユースセンターと連携した学習プログラムを実施した。プログラムではセンター長による講話をはじめ、受講生は都合がつく範囲で盛岡ユースセンターの活動に参加した。本プログラム終了後も盛岡ユースセンターの活動に参加し続けている学生への聞き取りをもとに、教員を志す学生が学校外の多様な学びの場を経験する意義について考察した。本稿において参照した越境学習に関する知見が示す通り、多様な学びの場への越境は必ずしも教職への意欲低下にはつながらず、教員養成課程における学びをより豊かにする可能性がある。

### 1. 問題の所在

本稿は教員養成課程に在籍する学生が多様な学びの場について理解を深めるために、フリースクールと連携して実施した演習科目の実践報告である。はじめに、本報告の背景として、不登校児童生徒数の推移及び不登校児童生徒への支援策に関する近年の動向を整理する。

図1は不登校児童生徒数<sup>(1)</sup>の推移である。2012年度以降、不登校児童生徒数は横ばいないしは増加傾向にあり、近年は顕著な増加傾向にある。

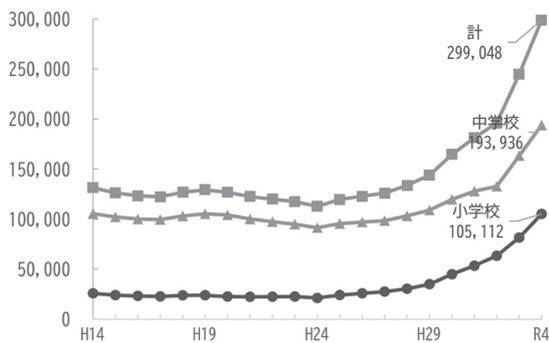


図1 不登校児童生徒数の推移

(出典)「令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」より転載。

不登校児童生徒への支援に関しては、2016年12月に成立した「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」(以下、教育機会確保法と表記する。)を画期として、同法をもとに作成された指針や文部科学省による通知に基本的な方向性が示されている。

とりわけ2019年10月25日に発出された「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」では、不登校児童生徒への支援の視点が以下のように示されている。

「学校に登校する」という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要があること。また、児童生徒によっては、不登校の時期が休養や自分を見つめ直す等の積極的な意味を持つことがある一方で、学業の遅れや進路選択上の不利益や社会的自立へのリスクが存在することに留意すること。

上記の視点を個々の不登校児童生徒の実態に照

\* 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター

らしてどのように解釈し、どこに重視するかによって、支持される支援の在り方は異なりうる。

不登校児童生徒数の急増に歯止めがかからない現状をうけ、近年の文部科学省における施策自体が上記の視点の中で混迷しているように見受けられる。

2022年12月に約12年ぶりに『生徒指導提要』が改訂された。『生徒指導提要』においても社会的自立を果たすことを不登校児童生徒への支援の目標に据えている。そして、社会的自立について「依存しないことや支援を受けないということではなく、適切に他者に依存したり、自らが必要な支援を求めたりしながら、社会の中で自己実現していくという意味である」（文部科学省2022：225）と解釈している。そのうえで、不登校児童生徒への支援の第一歩は「傷ついた自己肯定感を回復する」、「コミュニケーション力やソーシャルスキルを身に付ける」、「人に上手にSOSを出せる」ようになるのを身近で支えることとされている。

また、『生徒指導提要』では「個々の児童生徒に求められる自立の姿は実に多様であるため、学校復帰や転学等に際して、形だけを整えるのではなく、個に応じた多様な社会的自立に向けて目標の幅を広げた支援を行うことが必要」（文部科学省2022：225）とも述べられている。多様な自立の過程において想定される学校外の関係機関との連携にあたっては「不登校児童生徒一人一人にとっての最善を目指す上で、多様な学習の機会や体験の場、心身のサポートを提供する関係機関等と積極的に連携し、学校の教職員と民間施設職員が連絡を取り合い、互いに訪問するなど、相互に協力・補完し合うことの意義は大きいと言えます」（文部科学省2022：239）と記されている。多様な社会的自立がありうることを前提として、民間施設との連携にも積極的な意義が見出されている。

2023年3月に文部科学省は「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLOプラン）」をとりまとめた。COCOLOプランは、2021年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」において、小学校・

中学校・高等学校における不登校児童生徒数が30万人を超え、90日以上欠席している不登校児童生徒のうち学校内外の専門機関等で相談・指導等を受けていない小・中学生が約4.6万人にのぼることが明らかとなったのを契機として作成された。

COCOLOプランは不登校児童生徒が学びにアクセスできない状態をゼロにすることを目標として、（1）不登校の児童生徒全ての学びの場を確保し、学びたいと思った時に学べる環境を整える、（2）心の小さなSOSを見逃さず、「チーム学校」で支援する、（3）学校の風土の「見える化」を通して、学校を「みんなが安心して学べる」場所にするという3つの柱に取り組むものである。

多様な学びの場に関する記述に注目すれば、不登校特例や校内教育支援センター（スペシャルサポートルーム等）<sup>(2)</sup>の設置促進は、一条校の多様化のみならず、不登校児童生徒を学校で包摂するために全ての学校に対して部分的な弾力化を求めるものと考えられる。そのための方策の一例として、不登校特例校の運営にあたっては人事交流等を通じたNPOやフリースクールとの連携強化によるノウハウの共有が志向されている<sup>(3)</sup>。

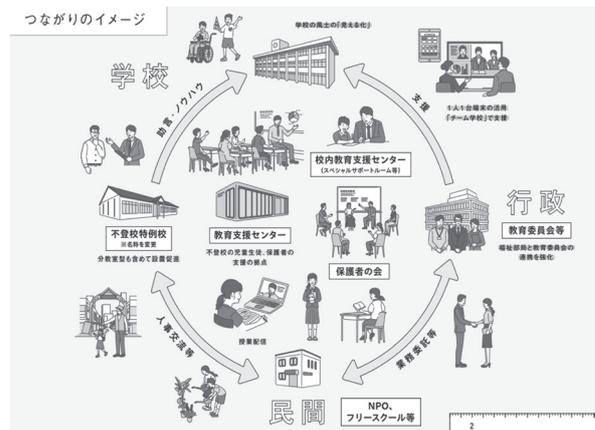


図2 COCOLOプランにおける施策とアクターの関係図

（出典）「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLOプラン）」2頁。

しかしながら、文部科学省によるこれまでの施策をはじめとして、自治体や学校による支援が不登校児童生徒本人及びその保護者のニーズに応え

られているのかが問われている。

総務省（2023）は「不登校・ひきこもりのこども支援に関する政策評価」の一環として、不登校児童生徒への支援がどの程度効果を発揮しているかを把握するために学校に対する調査とともに、不登校を経験した児童生徒及びその保護者に対する調査を実施した。この調査を受け、総務省は2023年7月21日に「不登校・ひきこもりのこども支援に関する政策評価」に伴う意見を文部科学省に通知した。総務省がとりまとめた政策評価のまとめにおいて、以下の指摘がなされている（総務省2023：64）。

本政策評価では、不登校児童生徒の支援に当たり、例えば、教育相談体制の整備や学校外施設の支援情報の提供、フォローアップの実施など、支援する側として対応できていると考えているものであっても、支援を受ける側としては、相談しづらい、民間施設の支援情報を知りたい、教職員によってフォローアップの取組に温度差があるなど、支援とそれに対する受け止めにギャップがあることについての気付きを得ることができた。

このため、支援を受ける側の要望を丁寧に把握していくことが、より効果の高い支援につながっていくと考えられることから、文部科学省は、学校等の支援の場において上記のギャップが生じていることを踏まえて、今後の支援施策の推進を図っていくことが望まれる。

支援する側と支援を受ける側との間にギャップがあると指摘された事項うち、本稿に関連する項目について総務省の調査結果を確認する。

はじめに、相談体制の整備について、総務省（2023）では調査対象となった28校の全てが電話や対面といった複数の相談方法を用意し、担任やスクールカウンセラーが対応することになっている。また、28校全てが複数の相談対応者がいることや専門スタッフの相談可能時間や相談方法につ

いて周知し、82%が相談者のプライバシーが守られていることについて周知していると回答している。そして、これらの情報が主に子ども又は保護者に対してプリントによって周知されている。

一方で、学校に通えなくなり始めたときに、子どもと保護者が学校に対する相談のしやすさについて回答したのが図3である。

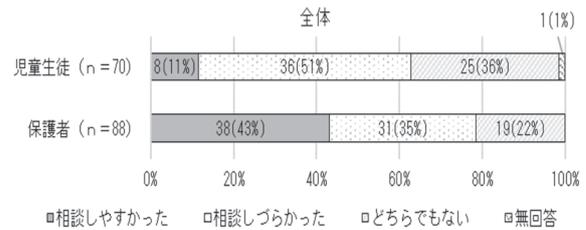


図3 学校への相談のしやすさ

(注) 単位 (人)。

(出典) 総務省（2023）24頁。

図3より、子どもによる回答では「相談しやすかった」(11%)以上に、「相談しづかった」(51%)で最も多い。一方、保護者による回答では「相談しやすかった」(43%)が「相談しづかった」(35%)を上回り、半数近くの保護者は学校への相談のしやすさについて肯定的に捉えている。

しかしながら、子どもも保護者も一定数が学校に通えなくなったときに悩みや不安があっても学校に相談しづらいと認識していることが指摘できる。悩みや不安を学校に相談しづかった理由について、同調査では自由記述による回答が掲載されている。子どもの回答を概観すると「話したい先生がいても、先生は忙しいので、恐れ多い気持ちがある。ふだん余り話さないで、距離感があり、緊張する。」「先生に話しても、信じてもらえない」、「SCにどこまで話してよいか分からなかった」等の記述が確認できる。保護者も同様に「登校できない原因の一つは、担任にあったので、学校が信頼出来なかったから」、「あまりこちらの気持ちには寄り添っていないように感じて、気軽に言えなかったのでフリースクールの関係者の方に聞いてもらった」、「なんとか登校させようするばかりで、期待する回答を得られることはほぼな

い。」との回答が確認できる。

総務省による調査では、不登校児童生徒の保護者が文部科学省によって示されている不登校支援の方針を適切に理解できているかが問われている。具体的には「支援に際しては、登校という結果のみを目標とするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要がある」との方針を抜粋して紹介したうえでこの方針を把握しているのかを尋ねた結果が図4である。

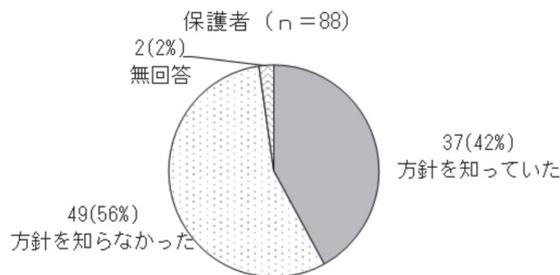


図4 「登校という結果のみを目標としない」という国の方針の認知状況（保護者 n=88）。

（出典）総務省（2023）37頁。

また、図4において「方針を知らなかった」49名のうち、子どもが日中過ごしている場所を自宅と回答した38名を対象として、もし国の方針を知っていれば子どもへの接し方が変わったかを尋ねた結果が図5である。

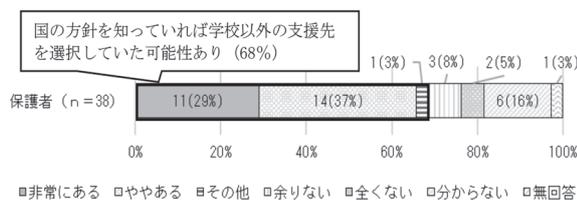


図5 国の方針を知っていれば、学校以外の支援先を選んでいく可能性（保護者 n=49）

（注）「その他」は「非常にある」及び「ややある」の両方に回答した者を示す。

（出典）総務省（2023）38頁。

図4及び図5より、学校に登校するという結果のみを目標としないという不登校支援の方針を知っていれば、日中を家庭で過ごしている世帯の

うち70%近くが自宅以外の学びの場を選択できた可能性が示唆される。図5に関する自由記述からは、「『学校に戻れるように』することでしか不登校を脱することができないと思っていたため、他の選択肢を知るまでの間、本人、家族共にとってもつらい時間だった。」「学校に相談しても登校することを求められるだけで支援もなかった。別室登校が予算や人員不足からできないことがあった。ICTを利用した出席について説明したが受け入れてもらえなかった。学校自身に情報や理解が不足していると痛感した。」との回答がある。学校の理解不足や情報不足を指摘する意見に加えて、学校復帰を過度に内面化している子どもも保護者に対しては、国の方針を知るだけでも精神的なゆとりをもつことにつながる可能性がある。

保護者による回答と比較して、総務省による調査では約8割の学校や約7割の教育委員会が不登校支援に関する現在の国の支援の方針を保護者に周知していると回答している。ここからも、学校や自治体として取り組んでいる認識があったとしても、その情報を必要とする子どもや保護者が活用できるまで周知されていないおそれがある。上記の通り、多様な学びの場との関りという観点から総務省（2023）を概観すると、学校に通えなくなった子どもとその保護者は教育機会確保法及び同法に基づく指針並びに文科省通知に示されている理念や方針に即した情報提供や支援が受けられていないおそれがある。

不登校に関して2023年度の画期となったのが10月4日に発表された2022年度間の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」の結果である。2021年度の調査では小学校、中学校、高等学校における不登校児童生徒数の合計が約30万人であったのに対し、2022年度は高等学校を除く小学校と中学校における不登校児童生徒が過去最多の299,048人にのぼった。また、いじめ重大事態の発生件数についても過去最多の923件という結果が明らかになった。

この調査結果をうけて、10月17日に「不登校・いじめ緊急対策パッケージ」がとりまとめられた。

不登校対策については、校内教育支援センターの設置促進やアプリ等による「心の健康観察」の推進といったCOCOLOプランに含まれる施策の前倒しに加え、学びの多様化学校設置促進のための「学びの多様化学校マイスター」派遣制度の創設が盛り込まれた。その後、11月2日に閣議決定された「デフレ完全脱却のための総合経済対策」において不登校児童生徒等の早期発見・早期支援や学びの継続のための取組の方向性が示され2023年度補正予算案に反映されている。

文部科学省による不登校児童生徒への支援に関する姿勢が把握できる直近の通知として、2023年11月17日に発出された「不登校の児童生徒等への支援の充実について（通知）」が注目される。

同通知では「文部科学省がこれまで発出した通知について、「学校に戻ることを前提としない方針を打ち出した」等の指摘があることから、誤解が生じないように、別紙のとおり不登校の児童生徒への支援について改めて基本的な考え方を周知します」（下線原文）として、別紙に「不登校児童生徒への支援に対する基本的な考え方」が示された。

当該別紙は2019年10月に発出された通知の解釈を修正するものではないとされる。ただし、上述の「『学校に登校する』という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要がある」という点について、「同通知はこの点のみを述べているものではないため、改めて同通知の基本的な考え方を周知」するものとされる。同別紙は「様々な制度や公的な支援により質の担保された教育機関」（下線原文）である学校における教育の意義が強調されるとともに、不登校児童生徒が「将来にわたって社会的自立を目指す上でリスクが存在することを踏まえ、引き続き、学校関係者には、不登校児童生徒の社会的自立のために当該児童生徒が学校において適切な指導や支援が受けられるよう尽力いただきたい」（下線原文）と強調されている。

同通知において文部科学省が何を「誤解」と認

識しているのか、そしてその前提となる事実が何かは定かではない。「学校に戻ることを前提としない方針を打ち出した」等の指摘が「誤解」だとしても、学校を含む多様な学習機会とどのような関係を築くかは、不登校状態にある本人の意向や保護者の要望をもとに子どもの最善の利益を保障する観点から判断されるものである。

また、当該別紙には「フリースクールなどの民間施設やNPO等との連携が必要となった場合にあっては、当該児童生徒の在籍校及びその設置者においては、関係機関と連携して在籍児童生徒の心身の健康状況・学習状況等を把握し、必要な支援を行うことが重要である」と記されている。不登校児童生徒が学校外の支援機関を利用する場合に学校として必要な支援を行う重要性はその通りだとしても、別紙だけを取り出して見てしまえば、「学校の教職員と民間施設職員が連絡を取り合い、互いに訪問するなど、相互に協力・補完し合うことの意義は大きい」という『生徒指導提要』の記述からは後退した印象を与える。

たしかに、行政による多様で手厚い支援は今後必要である。藤根（2022）が明らかにしているように、教育機会確保法の施行以降フリースクールが急増したものの、その立地には偏りがあるため、全ての不登校児童生徒がフリースクールを利用できるわけではない。また、オンラインでの学びが選択できたとしても、子どもを家庭で一人にするわけにはいかず、保護者の休職あるいは退職といった経済的な損失が生じる場合もある。もとより、現行就学義務制度として原籍校がある以上、たとえ子どもが学校外の学びの場につながっていても原籍校の責任が解消されることはない。

しかしながら、上述の総務省による調査を踏まえれば、2019年の通知には記されていない「質の担保された教育機関」という文言を用いてまで不登校児童生徒が学校で支援が受けられることを強調するのは、支援を受ける側のニーズの把握よりも学校側のニーズが優先され、登校を前提とした学校の対応によって不登校児童生徒とその保護者が追い詰められるリスクが高まりかねない。教育

機会確保法の成立やそれに伴う一連の通知とともに、不登校児童生徒数の増加に歯止めがかからない現状が相まって、この数年間に限っても文部科学省による不登校児童生徒への支援における力点の置かれ方に揺らぎがみられる。そして、不登校児童生徒が学校で指導や支援が受けられるよう強調することで、官民を問わない多様な学習環境の整備ではなく、学校＝官への資源投入を支持する論理が展開されている。

一連の議論は「心の居場所」としての学校教育の充実を目指し過度な登校刺激を控えた1990年代から、不登校は心の問題だけでなく進路の問題であることが明示され積極的な働きかけが求められるようになった2000年代初頭の議論を想起させる。しかしながら、学校や教育行政が不登校児童生徒を学校に包摂しきれなかった約30年間を経て、不可逆的な動向として官民を問わず学校外の学びの場が多様化した。とりわけ校内教育支援センターの設置促進は、学校の中にありながら通常とは異なる時間・空間・関係性を学校の中に埋め込むことを意味する。学校内において実効性のある多様な学びの場を保障するためには、適切な職員の配置とともに、校内教育支援センターの利用が甘えや怠けだと認識されない環境整備が求められる。これらの課題を解決し、支援を受ける側のニーズに応えるためにも、教職員及び教育行政職員には、多様な学びの場に対する理解を深めることが求められる。

たしかに、総務省（2023）では、教育委員会や学校が支援の初期に「民間施設の情報を提供することで児童生徒や保護者から学校が支援を放棄したという疑念を招きかねない」という意見も寄せられている。一概に良し悪しは判断しえないが、子どもやその保護者からの相談に最初に接する可能性が高い学校現場が多様な学びの場に対して一定の理解をもつことは理に適っているといえる。

教育機会確保法の施行後の教育経営を考えるにあたり、本山（2018）は教育機会確保法の理念を実現するために不登校や多様な学びの場に対する理解をもった教員の養成・研修が急務であると指

摘している。今日、一部の自治体は教育機会確保法を根拠として学校や教育行政がフリースクールを含む多様な学びの場との協議の場<sup>(4)</sup>を設け、教育機会確保法の成立以前からフリースクールに対する公費補助を含む独自の支援施策を実施している自治体も存在する（本山2014;本山2021）<sup>(5)</sup>。また、現職教員が多様な学びの場を理解する取組が観察されるようになっている<sup>(6)</sup>。

しかしながら、教員養成課程ではあくまで教育職員免許法をはじめとする各種法令に基づいて一条校における教員としての力量形成が志向される。そのため、個人の関心によってボランティア等で参加する場合を除いて、教員志望の学生が民間による多様な学びの場に触れる機会はほとんどみられない。

そこで、本稿では教員養成課程において足場架けを伴って多様な学びの場に対する理解を深める機会を提供するために、盛岡市内に所在するフリースクールと連携して教員志望の学生に対する学習機会を設けた。

## 2. 方法

教員養成課程在籍者が多様な学びの場に対する理解を深める機会を提供するために、本稿は盛岡市内に所在する認定NPO法人盛岡ユースセンター（以下、盛岡ユースセンターと表記する。）と連携した学習プログラムを実施した。

盛岡ユースセンターは2010年10月27日に設立した。盛岡ユースセンターは、フリースクール事業をはじめ、通信制高校のサポート校および高卒認定試験対策を通じた高卒資格取得支援、不登校や発達障害などの理解・啓発セミナーの開催、保護者を対象とした定例の茶話会を開催している。2022年4月にはフリースクールに小学部を新たに開設し、盛岡市内で唯一小学生を受け入れ可能なフリースクールとなっている。また、2023年5月6日には盛岡ユースセンター主催による映画「夢見る小学校」の自主上映会が開催された。開催までのチケットの販売をはじめ、当日の装飾や運営の一部を盛岡ユースセンターに通う子どもたちが

担った。

法人の運営に関して、盛岡ユースセンターは2019年3月14日に認定NPO法人の認定を受けた。また、2022年6月15日には一般財団法人非営利組織評価センターによる「グッドガバナンス認証」<sup>(7)</sup>を取得し、法人のマネジメント面においても評価を得ている。

近年、盛岡ユースセンターにおけるこれらの活動実績が外部からも評価されている。2022年3月25日には住友生命保険相互会社主催第15回「未来を強くする子育てプロジェクト」にてSMISEI未来大賞及び文部科学大臣賞を受賞した。また同年6月14日には、公益社団法人岩手県青少年育成県民会議による青少年育成支援団体表彰を受賞した。

上記の活動実績に加えて、大学のキャンパスから約2kmという距離に立地しており公共交通機関での移動も可能であることを考慮して、教育課程の一部として体験的に学ぶ学習先として適切であると選定した。

本稿における実践について、石山・伊達(2021)に依拠しつつ越境学習の観点から分析する。

石山・伊達(2021)は越境学習を「ホームとアウェイを往還する(行き来する)ことによる学び」(石山・伊達2021:13)であると定義している。ここでいう境界は「ホーム」と「アウェイ」の境目を指すが、何が「ホーム」であり何が「アウェイ」であるかは個人の心理(認識)に基づく。そのため、越えるべき境界は必ずしも所属組織の内外に限られない。日常的に使っている言葉や共有される常識が異なれば、同一組織の中でも異なる部門や分掌が越境先になりうる。

越境学習では、越境先での違和感や葛藤を通じた学びが重視される。葛藤を生み出す要因として、「上下関係のなさ」、「異質性」、「抽象性」が指摘されている。

「上下関係のなさ」は、上司の指示を待つのではなく、自ら考え行動することが求められるのを意味する。「異質性」は、言葉や常識が通じない状態に置かれることを指す。そして、「抽

象性」というのは、何をすべきかが具体的であるとは限らず、自分で考えなければならないことを意味する。このような葛藤を通じて、境学習者はリーダーシップ、コミュニケーション能力、試行錯誤し挑戦する力が育まれるとされる。

また、越境学習者は「二度の葛藤を通して学ぶ」といわれる。越境に伴う葛藤は、「ホーム」から「アウェイ」へ越境したときに発生するものに限らない。「アウェイ」から「ホーム」に戻ったときにも今まで「ホーム」で見えていなかった課題に気づき、「ホーム」の改善に取り組もうとすることで周囲との歩調が合わず葛藤が生じることがあるとされる。

一方で、個人のキャリア形成の観点からは、越境学習は自身を振り返って自信が付き、本当にやりたいことを考える機会になるとされる。越境学習を取り入れる企業等では越境後に社員の離職が危惧されることもあるが、越境学習を通じて「ホーム」の良さに気づくことで、「ホーム」での勤務意欲が向上する効果もあるとされる。

そして、個人の越境学習は組織のイノベーションにも貢献しうることが示されている。越境学習の観点から一連の不登校児童生徒への支援策を解釈すれば、フリースクールとの連携をはじめとして、学びの多様な学校や校内教育支援センターの設置促進を通じて、教職員は越境学習者になりうる。そして、個々の教職員の学びの成果を生かした漸進的な学校改善を通して、学校が子どもにとって安心して通える学びの場になる展望が開ける。

なお、類似概念として越境学習と経験学習との比較について言及しておきたい。石山・伊達(2021)によれば、経験学習が特定の領域における熟達が目指されるのに対して、越境学習は熟達を意図的に一旦停止して視野を広げる水平的な学びである。

教員養成課程に在籍し教員になることを目指す学部学生は、自身の学校教育に関する経験をもとに、学校的な時間・空間の管理や、指導し指導される者としての教師—生徒間の規範を内面化して

いる傾向にある。そして、学生自身が学校教育に一定程度適応できたからこそ、教員として学校教育システムへの参入を希望する。しかしながら、不登校児童生徒を支援する多様な学びの場は、学校生活のなかで何らかの傷つきを抱えた子どもたちを包摂するために、学校的な時間・空間・関係性が意図的に取り除かれている。したがって、教員養成課程に在籍する学生が学校以外の多様な学びの場において学ぶことは、経験学習ではなく越境学習に属するといえる。

学校以外に学びの場が多様化している現状を踏まえて不登校児童生徒に対する支援の責務を果たすためには、教職員にも従来型の学校教育を充実させる以外のイノベーションが不可欠となる。そして、イノベーションを生み出すのは学校という枠にとらわれず越境学習をいとわない者である<sup>(8)</sup>。自身の教育経験を相対化するとともに多様な、あり得る学びの選択肢を必要とする子どもや保護者に適切に提示できる教員を養成することを目標として、本稿に係る実践に取り組んだ。

### 3. 結果

本章では、第1節において2023年度に実施した「教育学演習E」の結果を記述する。また、第2節において本科目の終了後も盛岡ユースセンターでの活動に参加し続けている学生への聞き取りを行った結果をまとめる。

#### (1) 科目全体の概要

2023年度前期に開講した「教育学演習E」の受講者は6名であった（3年生3名、2年生3名）。受講者には事前にテキストの会読と盛岡ユースセンターでの体験的な学びへの参加を求めることを周知していた。

4月24日に行ったガイダンスでは、COCOLOプランをもとに不登校児童生徒への支援策の動向を説明するとともに、盛岡ユースセンターでの活動参加を求めることを再度説明した。その後5月8日にテキストの会読を1回行い、翌週の5月15日に受講者全員で盛岡ユースセンターを訪問し

た。同日は盛岡ユースセンターの見学に加えて、センター長の尾形岳彦氏に講話をいただいた。本科目の序盤に全員で盛岡ユースセンターを訪問したことで、その後一人で訪問する際のハードルを下げる足場掛けにつながったと考えられる。

5月15日以降は大学にてテキストの会読を進めると並行して、受講者が都合のつく範囲で盛岡ユースセンターの活動に参加することにした。また、平日の活動に加えて、土曜日に開催される茶話会への参加も呼び掛けた。

今回の演習で会読するテキストとして、武井・矢野・橋本編著（2022）を選定した。同書ではフリースクールのマネジメントに着目し、フリースクールにとって重要な包摂性と民主性という価値と事業体としての継続性のジレンマについて考察されている。教育実践以外の側面からフリースクールについて理解する視点を得ることで、盛岡ユースセンターにおいても活動の背景にある主宰者の思いや活動の意図を多面的に理解することにつながった。また、同書はフリースクールの実践家による座談会や複数のフリースクールにおける実践の記述が厚い。本書を通じてフリースクールの実践における多様性を実感することができたと思われる。

7月21日（金）の17時に盛岡ユースセンターにおいて本科目の最終報告会を開催した。テキストの会読や盛岡ユースセンターでの活動体験を通じてそれぞれが学んだ成果を尾形氏の前で発表した。

最終レポートの一部を紹介する。レポートの内容は主にフリースクールの価値への気づき、自己の学校観の問い直し、将来教職に就くことを希望する者として得た学びに分けられる。

フリースクールの価値への気づきとして、実際に訪問して活動に参加したからこそ得られた学びが言語化されている。なお読みやすくするために、一部修正を加えている。

- 子どもの好きや得意を受け入れてくれる大人がいることとそれを支える環境があるこ

とがいかに子どもの居場所として大切であるかを文献からだけでなく、実際に目で見て感じることができました。

- この講義や茶話会、フリースクールの見学をふまえて、フリースクールは子どもたちが安心できる場として存在し、そして「自由」でありつつも社会経験を豊富に行い、社会を意識させている場だと分かった。

盛岡ユースセンターに通う子どもたちの姿を近くで見ることを通じて、自己の学校観が問い直されている様子もうかがえた。

- 自分の中で「学校に行く＝良いこと」という考えを知らず知らずのうちに持ってしまっていたことに気が付いた。

さらに、盛岡ユースセンターでの学びをいかして将来教員になったときに何をすべきかを考えている記述や、その前提となる不登校に対する理解が深まっていると思われる記述が少なくない。

- 教員を目指す者として、子どもたちの味方になることや思いを叶えるための場を提供することが何より大切なのだと学んだ。子どもたちと実際に関わる際には、学校が全てではない、学校内外に味方がいて、認めてくれる居場所があるのだということを大切な命を預かる一人の大人だという責任をもって伝えていきたい。
- 保護者や子どもたちに困難が立ちほだかった時には自分も一緒になって悩み、解決方法を考えていきたいし、その際の自分たちの選択肢を広げるためにもフリースクールなどの学校内外の居場所の存在を知り、つながりを持っておきたいと考える。この科目をきっかけに、もっと広い視野で学校以外の教育現場にも目を向け、子どもが子

もらしく生きるための教育や居場所の在り方について考え続けていきたい。

- ユースセンターの子どもたちの様子を通して、学校で見えている子どもたちの好きや得意はほんの一部でしかないのかもしれないと思い、子どもの好きや得意を活かせる学校以外の場所の存在を受け入れることとさらに自分から知ろうとする姿勢を持つことが教師を目指す上でも教師になったあとでも必要であると感じました。
- ユースセンターでの活動を通して、フリースクールに学ぶべき学校教育の在り方を考えなければならないと感じた。ユースセンターには積極的に話してくる子から引っ込みがちの子まで多様にいるが、どの子も他の子やスタッフ等と関わりたいと思っている様子が見て取れる。それは学校に通う子どもたちも同じなはずである。ユースセンターでは1人1人と関わる時間が多かったり、様々な活動を通して関わったりすることができるが、学校で教員と児童生徒という関係になると、難しい面もある。特に1人にかける時間が少ないことがほとんどのため、まずは関わり方の工夫や改善を考えるべきである。子どもたちの個性ややりたいことを生かした授業や活動を取り入れ、教員も児童生徒と一緒に楽しむという姿勢を持つことが必要だと考える。
- 今回の講義を通して不登校の認識が変わった。茶話会に参加したことが大きく影響している。不登校になるというのはただ学校嫌いになったのではなく、我慢して限界まで休息を取らないまま頑張り続けた結果であると知った。そのため、不登校は問題の始まりではなく子どもにとって末期の状態であり、休息が必要な時であるという認識が変わった。また、学校に苦しさを感

いてもいろいろな理由から我慢して通っている子がいることを意識して学級経営をしていきたいと思った。加えて、茶話会で保護者も子どもと同じように悩み体調を崩してしまうことや、学校に子どもの代理として関わりを強く持たなければならないことなどの様々な思いを知ることができた。

以上の記述からは、子どもの成長にとって安心できる場やそのような場を支える大人との関りの重要性をはじめとして、教員になったときを想定して教育方法や学習環境に対する考察がなされている。また、盛岡ユースセンターでの経験は学生自身にとって自明のものであった学校観を問い直し、不登校に対する見方が変わる契機になったことが読み取れる。

盛岡ユースセンターでの報告会を開いた7月21日をもって本演習は終了した。したがって、大学の教育課程として本科目の受講生が盛岡ユースセンターを訪問することはなくなった。しかしながら、本科目終了後も受講生2名が盛岡ユースセンターの活動に参加し続けている。本科目の終了後も継続的に盛岡ユースセンターに関心を寄せる学生が現れることを期待する面はあったが、学生の自主性を尊重するために演習の終了後も盛岡ユースセンターに関わるよう学生に働きかけることは控えていた。それでも盛岡ユースセンターの活動に参加し続ける学生が現れたことは今回の実践において想定していなかった事態である。そこで、2名のうち活動回数がより多い1名に対する聞き取り調査を行った（2024年1月29日実施）。聞き取り調査に関しては「岩手大学人を対象とする研究実施計画」をもとに倫理審査を受けて実施した（承認番号第202373号）。

## （2）盛岡ユースセンターでの活動を継続する学生への聞き取り

本節では、演習終了後も盛岡ユースセンターの活動に参加し続けている学生に対する聞き取り調査の結果を記述する。調査を通じて得られた証言

について、越境学習のプロセスに沿って盛岡ユースセンターに参加し始めた時期と、盛岡ユースセンターの活動に関わることで教職への意欲や教員養成課程での学びに対する影響に分けて整理する。

はじめに、盛岡ユースセンターの活動に参加し始めた当初の経験について、次のように振り返っている。

初めは確かにすごく緊張していました。でもそれは不登校の子だからっていうよりは、子どもと接するというにまだ緊張があるので。

大丈夫かなと思いつつ活動に入ったんですけど、アットホームな雰囲気、積極的に話しかけてくれる子だったり、いろいろ興味深いことをやっている子がいて話しかけやすかったし、私の問いかけにも答えてくれて。その環境がすごく良かったですね。

学校について話さない方が良いのかなとか、どう話せばいいのだろうと困ったところもありました。ただ、初めて行ったときに「学校楽しい？」、「先生になりたいの？」と聞かれて、「嫌になったことないの？」とかも聞かれて、どう応えたかはわからないですけど、学校のことも含めて普通に話してくれた子もいて。一人一人が学校に絶対に行かないという拒否反応を示しているわけではないのを感じました。

私が「これ懐かしいよね。私これ学校でやったんだ」というと「そうなんだ」って普通に話して理解もしてくれるので、心地良い感じになっています。

上記の語りからは、盛岡ユースセンターの活動に参加する当初に緊張は感じていたものの、子どもたちとの、あるいは子どもたちからの関わりによってその緊張がほぐれたことが推察される。また、当初は不登校の経験がある子どもたちに対して学校のことを話して良いのかという不安を抱え

ていたことも述べられている。この点についても、学校外の学びの場にいるからといって学校を拒絶しているわけではないことを理解し、学校のことを気にせず話ができることに気づいたのを機に不安が解消している。

このように越境の初期で越境先に居心地の良さを感じられた一因には、「フリースクールスクールに行くというよりは、学童と似ているので学童へ行くという雰囲気でした」というように、調査協力者の学生が盛岡ユースセンターとは別に子どもと関わる別のフィールドを持っていたことが影響した可能性がある。

盛岡ユースセンターでの活動に居心地の良さを感じていても、子どもたちに対して葛藤が全くないわけではない。小学部の子どもへの学習支援について次のように述べている。

中学生や高校生は課題があって勉強している子もいますが、小学部は勉強に取り組むことに抵抗があるようです。でも、勉強はやった方がいいなという思いがあります。これを知っていた方が面白いとか、楽しいというものはあると思うので。私のいる時に30分だけでも、ちょっと豆知識を教えるよという感じでできたらいいなと思います。でも、今心地いい雰囲気があるなら、そのままでいいのかなという状況です。

ただ、茶話会に行ったときに、保護者の方のお話では学習が心配するという声が多い印象です。私もそっち（＝保護者：注筆者）寄りだなと感じます。子どもたちからしたら学校行かないことで安定してきていて、その姿は嬉しいんですけど、今のままでいいのかなという漠然とした怖さがあります。

一般的な意味での将来のため準備や学力低下への懸念からという理由ではないものの、茶話会で聴く保護者の話を根拠のひとつとして、子どもたちが学習に取り組むことに対する期待が述べられている。その一方で、ユースセンターにいること

で子どもたちが回復していることや現在の雰囲気の良いさを考慮して、無理に学習に向かわせるには至っていない。「豆知識」を伝える機会も調査時点では実現していないという。それでも学習に対する願いは持ち続けており、「できれば子どもたち自身が学びたいと思ってから学べるような環境を整えていけたら」と述べている。

調査協力者の学生が児童クラブでの活動にも参加しながらも盛岡ユースセンターでの活動を続けている背景には、盛岡ユースセンターならではの特徴に魅力を感じていることがあげられている。それは、上述の盛岡ユースセンターの居心地の良さに加えて、子どもたちのやりたいことの実現を支えられる自由度の高い環境のなかで子どもの成長を身近に感じられることが魅力として言及されていた。

そして、盛岡ユースセンターという「アウェイ」での学びを継続することで、「ホーム」である学校の教員になるにあたっての課題意識や目指す教員像にも変化が生じている。「学校で教えるときの子どもの姿より、フリースクールで見る子どもの姿の方が一緒にいたいと思ってしまう時があります」という葛藤に加えて、次のような問いが生まれている。

学校で学ぶ良さって何なのかを見つめ直さないといけないと思っています。もし小学校の先生になって何か失敗あった時に、また頑張ろうと思える原動力を持っておかなければと思いました。

上記の語りでは、盛岡ユースセンターにおいてエネルギーを回復し、やりたいことに取り組みながら成長していく子どもと出会うことで、学校で学ぶことの自明性や意義が問い直されている。また、以下の語りにも示されている通り、盛岡ユースセンターでの経験を通じて学校に通う子どもに対する見方にも変化が生じている。

フリースクールに行ったらわかったんですけど

ど、学校に行っている子が良い子ってわけじゃないなど。学校にいるその子の様子が本当に良いのかをちゃんと見ていなかったと思うようになりました。学校に来ているから今日も良いね、偉いと思っていましたが、しっかりその子の姿を見たら、もしかしたら違うんじゃないかなと。子どもの伸び伸びとした姿を学校で実現できてないのかなと思ってしまったので。学校での一面は一面でいいけど、できればフリースクールや児童クラブで見てきた、伸び伸びとした姿を学校でも引き出せたら良いと思います。

児童クラブでの活動経験を有しているためか、調査協力者の学生は今回の聞き取りを通じて学校で見えている子どもの姿はその子の一面に過ぎないということを強く自覚している。さらに、不登校によって学校に起因する何らかの傷つきを抱えながらも学校外の学びの場で「伸び伸びとした姿」をみせている子どもと出会ったのを機に、学校において子どもが示す姿に対してより多面的に想像する視点を得ているように思われる。

子どもに対する多面的な見方の獲得に加えて、盛岡ユースセンターでの学びを通じて目指す教員像にも変化が生じている。盛岡ユースセンターでは「褒められ慣れてない子が多い」という印象をもったという。しかし、褒められると謙遜しすぎてしまうような子どもが自信をもって人と関わるまでに成長していく過程を見届けたのを機に、「みんなすごい魅力があるっていうのを気づかせてあげたい」、「まだ気づいてないその子の能力にも目を向けて褒めたり、子どもには自分はすごいんだ、特別なんだっていうのをもっと感じさせられる教員になりたいと強く思いました」と述べている。

このように、フリースクールならではの環境のもとで子どもが成長する様子を目の当たりにしたときに、子どもが成長できた要因を特殊な環境や関係性に還元せず、下記の通り教育方法として自らの力量形成につなげようとする姿勢も見取ることができる。

少人数だからできるかもしれないですけど、学校で大人数の中でもできている人がいると思うので、その方法をもっと考えていきたいと思いました。

最後に、教員養成課程に在籍する学生が多様な学びの場の活動を体験的に学ぶ意義について、次のように語られている。

不登校についてもっと知ってほしいなと思います。初めは私も学校が好きだからとか、あの先生みたいになりたいからと思って大学に入りました。けど、それだけでは全然ダメだと。学校が嫌いな子のことも知らない。

将来自分が担任をもつ学級でもし不登校の子が出たとしても、自分が原因かとか、何が原因だろうと悩まないで、とにかくまずは休んで、徐々に元気になってきたときにどう関わりを持てるのか、その子がどういう居場所を欲しているのかを考えて、学校が合うのなら学校でいいけれど、学校が合わないのなら他のところも含めて視野を広げて、その子とその子らしく生きられる場所を一緒に探していきたいです。そういう過程で学校行きたいとなったときは、すぐにつながりたい。ちょうどいい距離感というか、その関わりを学びたいとすごく思います。(中略：筆者)。

子どものいろんな姿を知っておいた方が良いでしょうと思います。学校で見られる姿が全てじゃないっていうのを知れる場としてフリースクールは良いと思うし、そういう子たちがどう過ごしているのか、フリースクールがどういう場所なのかを知っておくだけでも良いと思います。フリースクールで学ぶことで、その子たちの状況を知る、その子の思いを聞く、そして、自分の中で手立てが得られるのが良いと思います。

上記の語りは、担任している子どもが不登校に

なったとしても教員としての責任を放棄するわけではなく、『生徒指導提要』に記されている多様な社会的自立を支える伴走者としての姿勢に加えて、総務省（2023）で指摘された支援を受ける側のニーズに応える教員の在り方と軌を一にする。

#### 4. 考察

本稿は教員養成課程に在籍する学生が不登校児童生徒を支援する多様な学びの場に対する理解を深めることを目的として、盛岡ユースセンターと連携して実施した学習プログラムに関する実践報告である。受講生6名によるレポートの記述と演習科目の終了後も盛岡ユースセンターでの活動に参加する学生に対する聞き取りをもとに得られた知見を整理し、越境学習の視点からその効果を考察する。

本稿において得られた主な知見は次の2点である。

第1に、受講生のレポート及び聞き取り調査の結果からは、フリースクールでの体験的な学びを通して、フリースクールの存在や活動の意義を体感するとともに、自身の学校観や不登校に対する見方を問い直し、教員になるにあたっての示唆を得ていることが指摘できる。とりわけ学校とは異なる環境や大人と子どもの関係性が子どもの回復や成長に与える影響に対する洞察を得る機会となった。

第2に、演習科目の終了後も盛岡ユースセンターの活動に参加し続けている学生は、初めて盛岡ユースセンターに行くときには一定の緊張があったものの、参加して間もないうちに子どもとの関わりを通じて居心地の良さを感じていたことから、越境に伴うカルチャーショックは限定的であった可能性がある。ただし、この点については、児童クラブでの活動経験がフリースクールへの参加における葛藤を軽減していた可能性がある。

本稿で取り組んだ実践について越境学習の視点から考察する。教員養成課程に在籍しながらフリースクールでの体験的な学びを経験した学生は、「ホーム」と「アウェイ」を往還するという

よりは、「ホーム」における立場を維持したまま「アウェイ」に一時的に身を置くことに留まる。しかしながら、「ホーム」に留まっているだけでは経験することのできない世界に身を置き、学校の中では出会うことができなかったであろう子どもたちの姿や不登校の状態にある子どもの保護者から学びを得たという点で、本稿における実践は学生に対して越境学習の機会を提供したといえる。

石山・伊達（2021）が指摘するように、越境学習に関する理論では越境先で生じる葛藤が学習資源になりうるが、それだけではなく越境先での居心地の良さも越境学習の前提となる組織へのコミットメントを促す要因としてあげられる。

そうはいっても、盛岡ユースセンターでの活動への参加に葛藤がなかったわけではない。越境先での「抽象性」とは、何をすべきかが具体的であるとは限らず、自分で考えなければならないことを意味する。子どもへの支援という意味では何をすべきか明確だが、本科目の受講生は具体的にどのように関わればよいのか、あるいは、何をすればいけないのかについて細かい指導は受けていなかった。したがって、状況に応じて適切な判断や行動を求められ、その過程で学んでいく。とりわけ学習への取り組みについて保護者と子ども自身のニーズが一致しない場合に、支援者として何を重視しどのように支えていくかについて一定の葛藤を経験していたことが読み取れる。この点について聞き取り調査では子どもが学びたい環境づくりへの関心が述べられていたが、明快な結論が得られた様子ではなかった。多様な学びの場の多くは学校のように学ぶべき内容が決められているわけではなく、予め決められたルールや時間によって区切られた学習活動が展開される場でもない。このような環境に身を置き、自身の葛藤を解消するために安易な選択をしない様子からは、ネガティブ・ケイパビリティを向上させる場として多様な学びの場の効果を指摘することができる。

また、越境学習を通じたキャリア形成についても、今回多様な学びの場での学習を経験した学生の教職への動機付けが下がるわけではなかった。

むしろ、多様な学びの場での経験を教員としての力量形成につなげようとしていた。ただし、この点について本稿では教職への積極的な動機からくるものなのか、「アウェイ」での経験が限られていたことによるものなのか明確な結論は得られなかったため、今後の課題とする。

教員養成課程のごく一部における越境学習は「ホーム」となる学校教育に対する制度改善に直結するわけではない。しかし、不登校の状態にある子どもやその保護者に対する共感的な理解が示せることで、総務省（2023）において指摘された相談のしやすい教員になれる可能性が高まる。また、多様な学びの場に対する知識の無さや無理解に起因する拒否反応を示さなくなれば、民間施設を含む情報提供ができるようになるとも考えられる。不登校児童生徒数の上昇に歯止めがきかず、子どもや保護者のニーズにあった効果的な支援について模索されるなか、多様な学びの場での越境学習には不登校児童生徒への支援の在り方について多くの示唆が含まれるものと考えられる。

最後に、本稿の課題について言及する。

第1に、本稿における越境学習の実践は初年度ということもあり、実施してはじめて気づく課題もあった。具体的には受講生が盛岡ユースセンターのどの活動にどのように参加するかを盛岡ユースセンターと円滑に共有することに加えて、演習終了時に盛岡ユースセンターの活動に継続的な参加を希望する際の手続きについて明確にしていなかったことが課題として明らかになった。盛岡ユースセンターと課題を共有しつつ持続可能な形で実施できるよう改善に努める。

第2に、越境学習に関する理解をさらに深めた上で本実践の学習効果を高めていく必要がある。越境学習の準備段階として、石山・伊達（2021）は自身のミッションや学習の目的を言語化しておくことを重視する。2023年度の実践では盛岡ユースセンターを訪問する以前に自身の教育観や学校観、不登校に対する見方を言語化する機会を設けてはいなかった。越境先における自身の常識とのずれやそこから生まれる葛藤から得る学びをより

豊かにするためには、越境前に自身の既有知識や価値観を言語化してから多様な学びの場を訪問する方がより効果的であったと考えられる。

また、長岡・橋本（2021）が指摘する通り、越境を通じて学ぶことは本来の業務に関することに限定されない。本稿では教職に対する意欲の変化や教員を目指すうえで関連する資質・能力の向上にのみ焦点をあてて聞き取り調査を行っていた。多様な学びの場での経験から得た学びについて、今後はより広い視点から迫っていく余地がある。

第3に、盛岡ユースセンターでの活動を継続している学生2名が今後どのようなキャリアを形成していくのか、その中で多様な学びの場での経験がどのような影響を与えていくのかについては継続的な観察が必要となる。多様な学びの場への越境学習の効果やその意味づけについて長期的な観察を行っていきたい。

#### 注

- (1) 公的統計で示される不登校児童生徒数は、年度間に30日以上欠席した長期欠席児童生徒数の一部である。長期欠席には「不登校」の他に「病気」、「経済的理由」、「新型コロナウイルス感染回避」、「その他」がある。したがって、学校を長期間休むことで学びにアクセスできていない子どもの数を把握するならば、不登校児童生徒数ではなく長期欠席児童生徒数をみる必要がある。国公私立の小学校及び中学校における長期欠席児童生徒数に注目すると、2021年度は413,750名、2022年度は460,648名であり、いずれの年度も不登校児童生徒数を大きく上回る。
- (2) COCOLO プランでは校内教育支援センターについて「学校には行けるけれど自分のクラスには入れない時や、少し気持ちを落ち着かせてリラックスしたい時に利用できる、学校内の空き教室等を活用した部屋のことです。児童生徒のペースに合わせて相談に乗ってくれたり学習のサポートをしてくれたりします」と解説されている。

- (3) 文部科学省初等中等教育局長通知「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策について（通知）」（2023年3月31日）。
- (4) 一例として、長野県では2023年度より子どもたちにとって多様な学びの選択肢を確保するとともに、一人ひとりの子どもの特性や状況に応じた質の高い学びを継続的に実現していくために、フリースクールに関する公的認証制度の創設に向けた検討を進めることを目的とした「信州型フリースクール認証制度検討会議」が設置されている。
- (5) フリースクールやフリースクールを利用する家庭に対する公費助成の動向については、吉田みずえ作・古山明男監修による『多様な学びへの経済的支援について～自治体と民間教育施設の連携による実施事例から～』に詳しい。多様な教育を推進するためのネットワークのホームページでは、本稿脱稿時点（2024年2月6日）で第4版が掲載されている。
- (6) 神奈川県では2006年2月に神奈川県学校・フリースクール等連携協議会が設置されて以降、2006年度より民間企業等への長期研修の派遣先にフリースクールが追加され、教職員が1年間フリースクールに派遣されている。
- (7) グッドガバナンス認証制度とは、非営利組織に対する信頼性を対外的に示す制度の一つである。日本非営利組織評価センター（JCNE）が「自立」と「自律」の力が備わっている信頼性のある非営利組織であることを認証するものである。
- (8) 校内教育支援センターのモデルの一つとして、横浜市及び広島県における取組があげられる。広島県教育委員会教育長の平川理恵氏（2024年3月末で退任）は横浜市の公立中学校長時代に教員とともに東京シューレを視察し、「特別支援教室」（現校内ハートフル）の開設に至った（平川2018）。その後、広島県においても横浜市の例を参考に2019年度よりスペシャルサポートルームの設置が進んでいる。COCOLOプランによって全国的な展開

が期待されている校内教育支援センターも、はじめは個人の越境学習を通じてもたらされたイノベーションであるといえる。制度化による形式的な拡大ではなく実効性のある施策とするためにも、校内教育支援センターの担い手には越境を含む多様な学びの場に対する理解が求められる。

### 参考文献

- 石山恒貴・伊達洋駆（2021）『越境学習入門 組織を強くする冒険人材の育て方』日本能率協会マネジメントセンター。
- 大西正泰（2023）「授業・ゼミ・実践共同体をつなぐ『デザインされた越境学習』の可能性」『吉備国際大学研究紀要』第33号、125-140頁。
- 総務省（2023）『不登校・ひきこもりのこども支援に関する政策評価書』。
- 武井哲郎・矢野良晃・橋本あかね編著（2022）『不登校の子どもとフリースクール——持続可能な居場所づくりのために——』晃洋書房。
- 長岡健・橋本諭（2021）「越境学習、NPO、そして、サードプレイス——学習空間としてのサードプレイスに関する状況論的考察」労働政策・研修機構『日本労働研究雑誌』63巻7号（通号732号）、31-43頁。
- 平川理恵（2018）『クリエイティブな校長になろう——新学習指導要領を実現する校長のマネジメント』教育開発研究所。
- 藤根雅之（2022）「フリースクールの時間的・空間的展開：教育機会確保法制定との関連」『美作大学・美作大学短期大学部紀要』通巻67巻、93-102頁。
- 本山敬祐（2014）「不登校対策における教育行政と「フリースクール」の協働形成過程—境界接続者概念に着目して—」『東北教育学会研究紀要』第17号、15-28頁。
- 本山敬祐（2018）「フリースクール」日本教育経営学会編『教育経営ハンドブック』第5巻、学文社、70-71頁。
- 本山敬祐（2021）「不登校児童生徒を支援するフ

リースクールに対する財政支援の可能性—教育機会確保法成立以前より実施されてきた国内先進事例の比較分析—『東北教育学会研究紀要』第24号、43-56頁。

文部科学省（2022）『生徒指導提要』。

#### 謝辞

本稿に係る実践及び調査にご協力いただきました皆様に御礼申し上げます。

【付記】 本稿はJSPS 科研費18K13062による成果の一部である。

## 教師の発話テキスト分析を活用した算数指導の改善の可能性 — 算数専門と算数非専門の教師の発話の比較を通して —

Possibility of Improving Mathematics Instruction Using Text Analysis of Teacher Utterances  
: Through a comparison of statements by specialists and non-specialists math teachers

中村 好則\*, 佐藤 寿仁\*

Yoshinori Nakamura\*, Toshihito Satou\*

(令和6年2月6日受理)

### 要 約

OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018報告書では, 日本の小中学校教員は, 職能開発の必要性を感じながらも, 十分に職能開発を行うことができていない現状にあることが報告されている。特に, 算数指導においても, 各教師の指導力を向上させ, 算数指導の改善を図ることは重要な検討課題である。そこで, 本研究では, 算数指導における教師の発話テキスト分析を活用した算数指導の改善の可能性を考察する。そのために, 算数の同じ単元において算数専門と算数非専門の教師に授業をしてもらい, 各教師の発話テキスト分析を行い, その結果を基に授業者にインタビュー調査を行った。その結果, (1) 教師の発話テキスト分析を通して, その教師が行った授業の特徴を捉えることができること, (2) 発話テキスト分析の結果を授業者が授業の振り返りに活用することで, 指導の改善に役立てることができることなどの可能性が示唆された。今後は, さらに他の単元での授業において教師の発話テキスト分析を行い, 発話の詳細な分析の方法を検討することと, その分析結果を活用した振り返りの算数指導の改善への具体的な有効性を検討することが課題である。

### 1. 研究の背景

OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018報告書 (国立教育政策研究所2020) によると, 「日本の小中学校教員は, 『担当教科等の分野の指導法に関する能力』『担当教科等の分野に関する知識と理解』『特別な支援を要する児童生徒への指導』『個に応じた学習手法』などについて, 職能開発 (教員としての技能, 知識, 専門性その他の資質を高めるための活動) の必要性が高いと感じる割合が高い」や「日本の小中学校教員の職能開発への参加の障壁としては, 『職能開発の日程が自分の仕事のスケジュールと合わない』『家庭でやらなくてはならないことがあるため, 時間が割けない』が特に多い」ことなどが報告されている。

この報告書からは, 日本の小中学校教員は, 職能開発の必要性を感じながらも, 十分に職能開発を行うことができていない現状にあることが示唆される。

教員の職能開発の中でも, 各教員の教科の指導力を向上させるための活動は重要な検討課題の1つである。教科の指導力向上のためには, 教師自身が自分の授業を振り返り, 評価することが必要である。そのために, 自分の授業をビデオで撮影し, それを見返すことで振り返ったり, 他の教員に自分の授業を観察してもらい意見をもらったりなどの活動が行われてきた。しかし, 授業のビデオ記録の視聴や, 他の教員による授業観察には, 時間や手間がかかり手軽に実施することが難し

\* 岩手大学教育学部

い。しかし、近年、テクノロジーの進歩により、比較的簡単に授業の発話を記録し、その発話データをテキスト化することができるようになってきた。教師の発話データのテキストを分析することで、自分の授業を評価し、その結果を活用して指導力の向上を図ることができる可能性がでてきた。近年、テキスト分析は、児童生徒の振り返り(箕輪2020など)や記述式アンケートの分析(小林ら2023など)などに活用されているが、教師の発話の分析に活用した研究はあまり見られない。そこで、本研究では、算数の授業での教師の発話をテキスト分析し、算数指導の改善の可能性を考察する。

## 2. 研究の目的

本研究の目的は、算数専門と算数非専門の教師の発話テキスト分析の結果比較と、各教師の授業の振り返りでのインタビュー調査を通して、教師の発話テキスト分析を活用した算数指導の改善の可能性を考察することである。

## 3. 研究の方法

次の手順で研究を行う。

- (1) 算数専門と算数非専門の教師による同一単元の授業での教師の発話を記録する。記録には、iPad(第7世代)と無線ピンマイクを使用する。また、授業はビデオカメラで記録する。
- (2) 記録した教師の発話音声データをテキスト化する。発話音声データのテキスト化にはCLOVA Notoを使用する。
- (3) 発話テキスト分析は、ユーザーローカルAIテキストマイニングを使用し、以下の手順でそれぞれの授業の特徴を考察する。
  - ① 発話テキスト分析した結果から、出現回数と偏りの割合(算数専門と算数非専門のどちらかに偏って出現しているかの割合)を参照し、特徴的な単語を抽出する。
  - ② 抽出した単語を含む音声テキストを抽出する。

③ 抽出した単語と発話テキストを基に授業の特徴を考察する。

④ 考察結果を、抽出した単語は含まないが授業の特徴を示す発問や板書記録と照合する。

⑤ 算数専門と算数非専門の教師が、音声テキスト分析の結果を参照し、授業を振り返る。

(4) 算数専門と算数非専門の教師にインタビュー調査を行い、発話テキスト分析を活用した算数指導の改善の可能性を考察する。

## 4. 結果と考察

### 4.1. 授業の概要

#### (1) 授業の実施日時

2022年11月16日(水)の1時間目に算数専門の教師が、2時間目に算数非専門の教師が授業を行った。授業時間は45分であるが、どちらの授業も約3分位の時間を過ぎて授業を終えた。

#### (2) 対象児童 国立大学附属小学校 第2学年

A組 32名 (算数専門の教師による授業)

B組 32名 (算数非専門の教師による授業)

#### (3) 教科書 新しい算数2下(東京書籍) p.21

#### (4) 単元 「かけ算の式の意味の理解」

#### (5) 授業のねらい

授業のねらいは、かけ算の式の意味の理解である。小学校学習指導要領解説算数編(文部科学省2018)では、「乗法の意味について理解し、それらが用いられる場合について知ること(p.113)」と「乗法が用いられる場面を式に表したり、式を読み取ったりすること(p.113)」が目標に挙げられている。さらに、「第2学年では、乗法が用いられる実際の場面を通して、乗法の意味について理解できるようにする(p.114)」とあり、正にこれが今回の授業のねらいである。

授業のねらいとする「乗法の意味」について、小学校学習指導要領解説算数編(文部科学省2018)では、「乗法は、一つ分の大きさが決まっているときに、そのいくつ分かに当たる大きさを求める場合に用いられる(p.114)」こと、「この

ように乗法は、同じ数を何回も加える加法、すなわち累加の簡潔な表現としても捉えることができる。言い換えると、(一つ分の大きさ) × (幾つ分) = (幾つ分かに当たる大きさ) と捉えることができる (p.115)」こととある。さらに、「ここで述べた被乗数と乗数の順序は、「一つ分の大きさの幾つ分かに当たる大きさを求める」という日常生活などの問題の場面を式で表現する場合に大切にすべきことである (p.115)」とある。

さらに、乗法の意味の理解の指導について、小学校学習指導要領解説算数編 (文部科学省2018) では、「乗法が用いられる具体的な場面を、×の記号を用いた式に表したり、その式を具体的な場面に即して読み取ったり、式を読み取って図や具体物を用いて表したりすることを重視する必要がある。その際、乗法の式から場面や問題をつくるような活動も、乗法についての理解を深め、式を用いる能力を伸ばすために大切である (p.115)」とある。

このように、乗法の意味とその指導について、小学校学習指導要領解説算数編 (文部科学省2018) では、詳細に説明がなされている。今回使用した教科書でも、2つの問題場面を与え、それらを式で表したり、式から問題をつくる活動を取り入れたりして、小学校学習指導要領解説算数編 (文部科学省2018) に述べられている目標や留意事項が達成できるように、指導内容や指導順序が構成されている。

#### (6) 授業の指導過程

2つの授業ともに、概ね教科書の通りに進められ、指導過程はおおよそ次の通りである。

導入部では、2つの問題「問題(1) えんぴつを1人に2本ずつ、5人にくばります。えんぴつは、ぜんぶで何本ありますか (藤井他2020, p.21)」と「問題(2) えんぴつを2人に5本ずつ、くばります。えんぴつは、ぜんぶで何本ありますか (藤井他2020, p.21)」を提示し、式と答えを考えさせ、それらを比べる。比べた結果、答えは同じなのに、式が異なることに気づかせ、その理由を考える。

展開部では、それぞれの問題の場面を、情景図

やアレイ図等で表し、問題の場面の構造の違いについて考える。考えたことをまとめ、発表させる。「1つ分の数」や「いくつ分」は、それぞれの問題ではいくつになっているかを考える。

終結部では、「1つ分の数」や「いくつ分」を捉えることができれば、立式できることをまとめる。練習問題「□に数を入れて、 $4 \times 3$ のしきになるもんだいをつくりましょう。みかんが□こずつ入っているふくろが□ふくろあります。みかんはぜんぶで何ありますか。また、 $3 \times 4$ でも問題をつくりましょう (藤井他2020, p.21)」に取り組む。この問題の解決を通して、式は問題の場面を表していることにも気づかせる。

授業を行う教員には、教科書と同じ単元を指導することだけを告げ、指導の方法等は特に指示はしていない。そのため、算数専門の教師による授業では、終結部で $4 \times 3$ から問題をつくるのではなく、自由にかけ算の問題を作成させている。算数非専門の教師による授業は、ほぼ教科書通りの指導展開であった。

## 4.2. 教師の発話テキスト分析

### (1) CLOVA Noto について

CLOVA Note (<https://clovanote.line.me/>) は、AI技術を活用した音声記録管理サービスで、AI音声認識アプリが音声の録音からテキスト化までを行う。本研究では、CLOVA Noteを用いて、教師の発話を録音しテキスト化した。

### (2) ユーザーローカル AI テキストマイニングについて

ユーザーローカル AI テキストマイニング (<https://textmining.userlocal.jp/>) は、アンケートの自由記述やクチコミ等のテキストを自然言語処理し、頻出語や特徴語を抽出する。本研究では、CLOVA Noteでテキスト化した教師の発話テキストデータを、ユーザーローカル AI テキストマイニングを用いてテキスト分析した。

### (3) 単語の出現回数と偏りの割合の比較分析

ユーザーローカル AI テキストマイニングを用いて、算数専門と算数非専門の教師の発話に出現

する単語（名詞，以下同様である）の出現回数と，算数専門と算数非専門の教師の発話のどちらに偏って出現しているかの割合（以下で，偏りの割合とする）を求めた。その結果を，児童の名前などの個人情報に関わる単語は削除し，出現回数と偏りの割合を整理したものが表1である。

本研究では，算数専門と算数非専門の教師による授業の特徴を分析するために，それぞれのテキストにおいて特徴的な単語に着目する。そのために，特に，片方だけに多く出現している単語（偏りの割合の高い単語）に着目する。

表1 出現回数と偏りの割合の比較分析

No.	算数専門		単語	算数非専門	
	出現回数(回)	(%)		出現回数(回)	(%)
1	14	34	答え	28	66
2	22	55	鉛筆	18	45
3	17	55	かっこ	14	45
4	17	55	問題	14	45
5	27	93	1人	2	7
6	16	58	図	12	42
7	13	49	1つ	14	51
8	11	86	2人	3	14
9	7	23	ちゃん	17	77
10	15	75	5本	5	25
11	7	35	どっち	13	65
12	13	69	こっち	6	31
13	11	65	2本	6	35
14	6	36	先生	11	64
15	3	19	説明	13	81
16	2	12	理由	14	88
17	11	74	何本	4	26
18	1	6	お話	14	94
19	7	100	場面	0	0
20	7	50	全部	7	50
21	0	0	分の	7	100
22	1	8	言葉	11	92
23	6	60	本	4	40
24	5	50	掛け算	5	50
25	4	40	10本	6	60
26	0	0	方法	5	100
27	0	0	発表	5	100
28	7	78	5人	2	22
29	4	45	みかん	5	55
30	1	11	いくつ	8	89

No.19の「場面 (100%)」は，算数専門では7回，算数非専門では0回の出現回数であり，算数専門の教師による授業において特徴的な単語と言える。2つの問題の場면을情景図やアレイ図等で表し，問題の場面の構造の違いから立式した式の違いに気づかせるように教科書が構成されており，算数専門の教師による授業は問題の場面に基に，かけ算の意味の理解を促した指導が行われたことが示唆される。そのことは，算数専門の教師の発話テキスト分析の結果では「1人 (93%)」「2人 (86%)」「5本 (75%)」「2本 (65%)」「5人 (78%)」など問題の場面での具体的な数値を示す単語の偏りの割合が高いことから，問題の場面からかけ算の式の意味を捉えることが重視されたことが推察される。このことは，小学校学習指導要領解説算数編（文部科学省2018）にある「第2学年では，乗法が用いられる実際の場面を通して，乗法の意味について理解できるようにする (p.114)」が重視されたと考えられる。

一方で，No.21の「分の (100%)」は算数専門では0回，算数非専門では7回の出現回数であり，算数非専門の教師による授業において特徴的な単語と言える（「分の」は名詞ではないが，ユーザーローカルAIテキストマイニングでは名詞に分類され出現回数が数えられた）。「分の (100%)」という単語は，言葉の式「1つ分の数」×「いくつ分」＝「ぜんぶの数」の「1つ分の数」に出てくるものであり，算数非専門の教師による授業では言葉の式を基に，かけ算の意味の理解を促した指導が行われたことが示唆される。

実際に，教科書では，問題の場면을情景図やアレイ図等で表し，そこから「1つ分の数」は，それぞれの問題ではいくつになっているかを考える問いが設定されている。また，算数非専門のテキスト分析の結果では「言葉 (92%)」「いくつ (89%)」など言葉の式に関わる単語の出現回数と偏りの割合が高いことから，言葉の式からかけ算の意味を捉えることが重視されたことが推察される。このことは，小学校学習指導要領解説算数編（文部科学省2018）にある「ここで述べた被乗数と乗数

の順序は、「一つ分の大きさの幾つ分かに当たる大きさを求める」という日常生活などの問題の場面を式で表現する場合に大切にすべきことである(p.115)」が重視されたと考えられる。

#### (4) 教師の発話内容の分析

##### ① 算数専門の教師の発話内容の分析

「場面」を含む算数専門の教師の発話は、表2の通りである。CLOVA Notoによる音声データからテキストに変換するときに発生した誤変換はビデオ記録と照合し修正した。

表2 「場面」を含む発話

経過時間	「場面」を含む発話
16:29	えー、じゃあ、 <b>場面</b> っていう言葉で表しますね。 <b>場面</b> を考えよう。
17:53	かっこ2の <b>場面</b> を考えよう。
19:51	いいですね。はい、じゃあ、ちょっと、この <b>場面</b> を考えていきたいんだけど。みんな、こっちは図は書けますか。2本ずつ5人、書けそう。書いた人いますか。
27:21	2だね。これが1つ分ってこといいですか。はい、じゃあ、かっこ2行きましょう。かっこ2ってどういう <b>場面</b> なんでしょう。みんなで読んでみるよ。
35:05	さあ、じゃあ、今日の学習の課題なんですけど、はいはい、かっこ2の <b>場面</b> を考えましたね。どうしたら、わかってきた、なんか悩んだ人もいたけど、どんなふうにしたら、わかってきましたか。
47:36	はい、ということで、今日は問題の <b>場面</b> を考えて、問題を作るところまでやってみました。問題ができればゴールです。どうですか。

問題(1)の場面を情景図やアレイ図等で表し、問題の場面を捉えた後に、16:29の発話「えー、じゃあ、場面っていう言葉で表しますね。場面を考えよう」と、問題の場面を場面ということで表

し、本時は場面を考えることを児童に伝えている。次に、17:53の発話「かっこ2の場面を考えよう」と問題(1)に続いて問題(2)の場面を考えることを伝え、19:51の発話「いいですね。はい、じゃあ、ちょっと、この場面を考えていきたいんだけど。みんな、こっちは図は書けますか。2本ずつ5人、書けそう。書いた人いますか」では、まずは問題(1)の場面を表した情景図やアレイ図等を発表させる活動を取り入れている。

表3 「場面」重視の主な発言

経過時間	「場面」重視の発言
32:56	じゃあ、 <b>1人に配られる鉛筆</b> って何本なんですか。
35:49	図で書いたら、わかりやすかったってことね、あと、 <b>1人に何本か</b> っていうのが分かればいいんだ。これ、 <b>いつも1人</b> なんですか。
37:34	1袋に、じゃあ、みかんが3個ずつだったら、 <b>1つ分の数</b> はってことになるんだね。これ使ったらみんな問題できそう。作れます。でも、できる。誰でもできるね。じゃあやってみますか。誰でもなるようにね。はい、じゃあ、えっと問題作ります。

表3では「場面」という単語は含まれないが、場面から「1つ分の数」を捉えさせようとしていることが分かる発問である。問題の場面を基に、「1人に配られる鉛筆(32:56)」や「1人に何本か(35:49)」に着目して、「1つ分の数(37:34)」を捉え、かけ算の意味を理解できるように指導している。また、算数専門の教師の発話テキスト分析では、「分の」の出現回数が0回であったが、37:49では「1つ分の数」があり、カウントされていない場合もあることに注意する必要があることが分かった。問題の場面を重視しながらも、回数は少ないものの言葉の式にある「1つ分の数」を確認していることが分かる。また、「いつも1人なんですか(35:49)」からは、言葉の式の「い

くつ分」を問題の場面と関連付けて考えさせようとしていたことが示唆される。

図1の算数専門の教師の板書からも、図で表された問題の場面から、「1人に配られる鉛筆」や「1人に何本か」に着目して、「1つ分の数」を捉えられるように指導していることが分かる。本時では、出現回数は少なく、「1つ分の数」はあまり強調されていない。そのことは、「1つ分の数」という用語が、板書されていないことから分かる。また、「5人に2本ずつ」や「2人に5本ずつ」と板書されているが、ここに出てくる数字の順序は、言葉の式「1つ分の数」×「いくつ分」＝「ぜんぶの数」の順序ではなく、図に表れる問題の場面の順序（人数、本数）であり、問題の場面を重視していることがこのことから分かる。

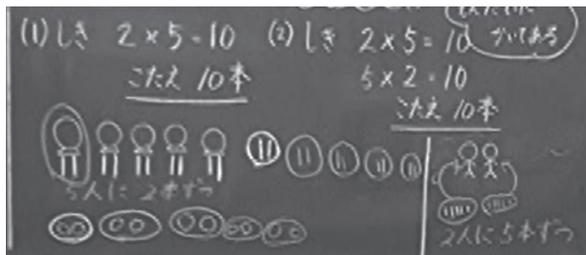


図1 算数専門の教師の板書

## ② 算数非専門の教師の発話内容の分析

「分の」を含む算数非専門の教師の発言は、表4の通りである。CLOVA Notoによる音声データからテキストに変換するときに発生した誤変換はビデオ記録と照合し修正した。発話テキスト分析では、「分の」という単語の出現回数は、算数非専門の教師では7回であったが、実際にはそれ以上あり、出現回数に含まれていないものがあることに注意する必要がある。「分の」の出現回数は、算数専門の教師の発話では0回であったが、実際には1回あった。教師の発話の中のどんな単語について、どのように出現回数を数えるかの検討は、今後の課題である。

算数専門の教師による授業と同様に、問題の場面を図で表す活動は同じであるが、算数非専門の教師による授業では、図をもとにして考えるの

は、「1つ分の数」や「いくつ分」がそれぞれの問題でいくつかということであった。このことは、28:01の発話「どっちが、かけられる。あ、かけられる数、別の言い方で言うと、うん、1つ分の数なんだもんね。じゃあ、こっちしか書いてなかったんだけど、かっこ2も書けそう」から分かるように、情景図やアレイ図と、「1つ分の数」を対応付けようとしていることが分かる。

表4 「分の」を含む発話

経過時間	「分の」を含む発話
28:01	どっちが、かけられる、あ、かけられる数、別の言い方で言うと、うん、1つ分の数なんだもんね。じゃあ、こっちしか書いてなかったんだけど、かっこ2も書けそう。
30:54	1つ分の数はなんですか。本ずつはいくつ分の数は。だから、式はどうなるの。
33:22	文章は、あの、このかっこ1の文章は2本ずつ5人があるけれど、ど、かっこ2の文章は2人に5本ずつだから、多分、1つ分の数といくつ分の数が違うから、式が違うね。
33:55	あー、そっか、こっちの1つ分の数は、こっちのいくつ分の数。
34:08	こっちの1つ分の数は、こっちのいくつ分だけ。こっちのいくつ分の数は。
35:44	1つ分の数といくつ分の数を見て
36:46	かけられる数って言った。ちょっと待ってね。かけられる数。かけられる数は、式にした後の話だね。じゃあ、式にする前ので言うと、1つ分の数だね。
37:09	直してもいい。うん、よし。答えは同じでも、1つ分の数といくつ分の数が違うと答えが違う。答えじゃなくて、式か。
39:32	同じでも、1つ分の数といくつ分の数が違うと、式も変わる。では、練習問題です。はい、教科書何ページだっけ、21ページ開きましょう。

さらに、30:54の発話「1つ分の数はなんですか。本ずつはいくつ分の数は。だから、式はどうなるの」から、算数専門の教師が情景図やアレイ図から読み取った「1人に配られる鉛筆」や「1人に何本か」という問題の場面に関連付けてかけ算の意味を捉えさせる意図に対して、算数非専門の教師は、言葉の式「1つ分の数」×「いくつ分」＝「全部の数」に関連付けてかけ算の意味を捉えさせる意図があったことが分かる。

表5 「言葉の式」重視の主な発言

経過時間	「言葉の式」重視の主な発言
18:11	あ、それも自分の考えになったねっていうのを何で考える。何で説明する。図で説明する。なるほど、あと、どんな方法ありますか。まあ、方法は書かなくていいよ。あ、じゃあ言ってください。何ある。言葉、図とか、言葉とか、式の理由を説明するから。じゃあ、今回は言葉で行きますか。
18:38	図で説明します。はいはい、言葉で説明します。よし、じゃあ、どっちか早く終わったら、次もう片方やっていいよ。
31:29	あ、どうですか。図だけじゃなくて、図を使ったら、言葉でも説明できちゃったね。じゃあ、ということは。
31:45	図で書いたり、言葉で説明したけど、要するに何が違うから、式が違ったの。何が違ったの。

言葉の式を重視していることは、表5の「分の」を含まないが言葉の式を重視した発言からも分かる。例えば、「図を使ったら、言葉でも説明できちゃったね(31:29)」では図から言葉の式の用語で捉えるさせようとしていることが伺える。また、「図で書いたり、言葉で説明したけど、要するに何が違うから、式が違ったの。何が違ったの(31:45)」からは、「1つ分の数」が「いくつ分」と入れ替わっているから、式が違うことを児童に気づ

かせ、まとめようとしていることが分かる。

さらに、言葉の式を重視していることは、図2の算数非専門の教師の板書では、「1つ分の数」と「いくつ分」が明記されていることから分かる。28:01の教師の発話では、「1つ分の数」と「いくつ分」を問題(2)の図にも書き入れ、問題文に出てくる数値と「1つ分の数」と「いくつ分」が対応付けられるように指導がなされている。さらに、「2本ずつ5人」や「5本ずつ2人」と板書されているが、この板書の数字の順序は、問題文の出てくる数字の順序ではなく、言葉の式「1つ分の数」×「いくつ分」＝「ぜんぶの数」の順序(本数、人数)と同じである。

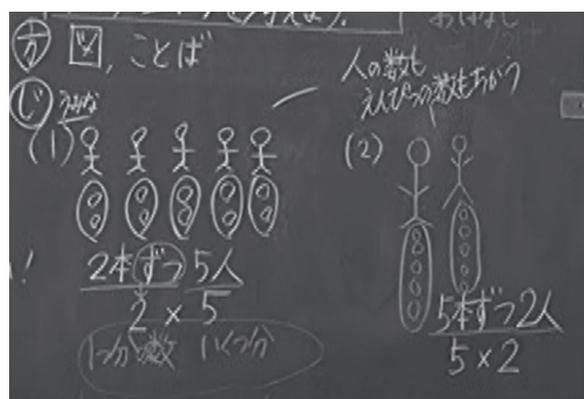


図2 算数非専門の教師による板書

以上のことから、算数専門の教師は問題の場面を重視しており、場面から式を捉えることを強調した指導が行われたことが分かる。一方で、算数非専門の教師は、言葉の式を重視しており、場面から言葉の式の「1つ分の数」や「いくつ分」を捉えることが強調されていたことが分かる。

#### (5) 発話テキスト分析の振り返りとインタビュー調査の結果

2022年12月12日(月)に算数専門と算数非専門の2名の教師に対して、発話テキスト分析の結果と、授業の音声テキストの全文を示し、授業の振り返りを行った。

ここでは、本時のねらいは、「1つ分の数」×「いくつ分」＝「全部の数」というかけ算の意味の理

解であることを確認した。さらに、かけ算の意味の理解を促すために、「1つ分の数」や「いくつ分」を問題の場面と関連付けながら、捉えられることができるようになるとともに、式は問題の場面を表していることも理解させることが重要であることを確認した。

インタビュー調査において、算数専門の教師からは「問題の場面だけでなく、『1つ分の数』や『いくつ分』などを、もっと意識させたり、問題の場面と関連付けたりすることが不足していた」や「問題の場面と言葉の式の関係の取り扱いが弱かった」などが挙げられた。また、算数非専門の教師からは、「言葉の式を強く強調しすぎて、図から『1つ分の数』や『いくつ分』を捉え、形式的に言葉の式に当てはめればよいと誤解させてしまう指導になってしまった。もう少し、問題場面の状況から自然に「1つ分の数」や「いくつ分」に着目できるよう指導ができたならよかった」や「子供たちがかけ算の式から問題の場面を思い浮かべて問題をつくることでできておらず、授業の前半でもっと問題の場面を重視して式が問題の場面を表していることを捉えさせることが必要であった」などの回答があり、今回の自分の授業を、互いの授業の特徴を視点として振り返ることができ、算数指導の改善に役立てられる可能性があることが示唆された。

## 5. まとめと課題

本研究では、同じ単元で行われた算数専門と算数非専門の教師による2つの授業において、教師の発話に多く出現した単語に着目し、特に片方の授業に多く出現した単語(偏りの割合が高い単語)を特徴的な単語として抽出し、その特徴的な単語が含まれる各教師の発話を分析した。特徴的な単語と特徴的な単語を含む発話から、その授業で重視されたことを推測し、他の発話の内容や板書記録を基に授業の特徴を捉えた。

また、発話テキスト分析から得た結果を授業者に示し、授業の振り返りを行うとともに、インタビュー調査を実施した。その結果、自分の授業で

において重視していた点を確認できるとともに、指導において不足していることが分かり、指導の改善に役立てることができる可能性が示唆された。

以上より、本研究では、以下の成果を得ることができた。

- (1) 教師の発話テキスト分析を通して、授業者が行った授業の特徴を捉えることができること、
- (2) 教師の発話テキスト分析の結果を授業者が授業の振り返りに活用することで、指導の改善に役立てることができること

などの可能性が示唆された。

また、本研究では、算数専門と算数非専門の教師による授業を比較した。それは、算数専門と算数非専門の教師による2つの授業には、異なる特徴が見出される可能性があると考えたからである。しかし、必ずしも算数専門と算数非専門の教師でなくとも、異なる教師が行う2つの授業や同じ教師でも異なるクラスの2つの授業などでも、2つの授業には共通点や相違点が見出せ、それぞれの授業の特徴を捉えることが可能である。本研究において、授業の特徴を捉えるために用いた「発話テキストから授業に特徴的な単語を見出し、その特徴的な単語を含む発話を抽出し、特徴的な単語と抽出した発話を比較し分析する」という分析方法は、ビデオ記録や授業観察を活用した分析方法よりも、あまり時間や手間をかけずに実施可能であり、OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2018報告書(国立教育政策研究所2020)で報告されている職能開発に関する課題の改善にも繋がるものと考えられる。

今後は、さらに教師の発話テキスト分析を行い、詳細な発話分析の方法を検討することと、その分析結果を活用した振り返りの算数指導の改善への具体的な有効性を検討することが課題である。

## 引用文献

藤井齊亮, 真島秀行, ほか84名(2020)『あたらしい算数2下』東京書籍, p.21.

小林菜々香, 山本朋弘, 山本真優(2023)『小

学校音楽での情報端末と Web アプリを用いたオンラインと対面の授業の特徴に関する検討』日本科学教育学会研究会研究報告 第37巻 5号, p.53-56.

国立教育政策研究所 (2020) 『OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018調査結果 vol. 2 (令和2年3月23日公表)』 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/data/Others/\\_icsFiles/afield-file/2020/20200323\\_mxt\\_kouhou02\\_1349189\\_vol2.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/_icsFiles/afield-file/2020/20200323_mxt_kouhou02_1349189_vol2.pdf), (2023年8月28日最終参照)

箕輪欣房 (2020) 『テキストマイニングによる振り返り記述を可視化することの有効性について』桐生大学紀要 第31巻, p.143-152.

文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説算数編』日本文教出版, p.113-118.

### 注

本研究は、「岩手における教育 ICT 加速化 (高度化) 推進に関する共同研究」で実施された NTT コミュニケーションズ株式会社との共同研究の成果の1部である。

また、本研究は、岩手大学における人を対象とした研究に関する倫理審査を受け承認されている (2022年6月17日, 承認番号 第202207号)。

### 謝辞

授業実践にご協力いただきました担当教員並びに児童の皆さんに感謝いたします。



# 大学生の防災に対する認識の実態 (2023年度版)

— いわての復興教育との関連を踏まえて —

University Students' Awareness of School Safety

: Based on Investigation of Education Majors and non-Education Majors (2023)

菊地 洋\*, 麦倉 哲\*, 鈴木 久米男\*\*

(令和6年2月6日受理)

## 要約

2020年より岩手日報社と「いわての復興教育」に対する大学生の意識や「防災教育」に対する認識などの調査を実施している。2023年度の入学生は、小学校入学1ヶ月前に震災を体験した世代になる。前回同様に、調査対象を岩手大学教育学部1年生だけでなく、近隣の岩手保健医療大学看護学部1年生にも対象を広げた調査を実施した。今回は従前からの調査項目に加えて、「大学生の日常生活における防災意識の程度、生活への反映・実践の状況について」を追加した。大学生の防災意識の程度と生活への反映などについて2校の比較を行った結果、教育学部、看護学部ともに、防災などへの意識が高いといえる。ただ、この意識の高さを被災体験のない世代へと移行するなかでいつまで維持できるのかは定かではない。また、防災意識の醸成の学びの機会としての「いわての復興教育」だけでなく、防災意識の共有の場としての「地域社会」の役割も検討すべきと考える。

## 1. はじめに

東日本大震災から12年が経過した。現役で大学へ入学した学生は、小学校入学直前に被災を経験した世代である。彼らは学年進行にともない受講した「学校安全」や「防災教育」等の授業科目は、東日本大震災から新たに得た様々な科学的知見や経験などが反映されたものである。一方で、時間の経過により、震災の記憶が風化し、学校安全に関する取り組みの優先順位が低下することへの危惧もある。

学校教育などを通じて「自立した個人」が形成されると考えられるが、地域社会の一員としての意識を醸成させることも学校教育にも求められている。

防災における「自助・共助・公助」については、単に知識として学ぶだけでなく、共助のように、地域とのかかわりのなかで自らが生きていることを自覚することが重要となっているといえる。そ

の自覚には、自らの住んでいる地域にどのような危険な箇所があるのかという理解に始まり、地域社会の人々と一緒になった防災訓練など、地域とのかかわりを自分事とすることが防災意識の醸成には必要と考える。



岩手県においては、小学校や中学校、高等学校等で「いわての復興教育」が実践されている。これは学校において新たなことを始めるのではな

\* 岩手大学教育学部, \*\* 福島学院大学福祉学部

く、震災体験から得られた3つの教育的価値（いきる・かかわる・そなえる）を育てることであり、従来の教育を補完・充実させることを目的にして実践されてきた。

この「いわての復興教育」については、経年的な実施状況の把握の研究により、小学校や中学校、高等学校等の成果と課題が明らかになってきた。

例えば、大桃他（2018）によると、「いわての復興教育」は学校では「生活・総合」や「道徳」、学校行事として実践されることが多く、学校全体で中核に据えて行う活動というよりは様々な活動を補完的に貫く要素として復興教育が位置づけられていることが推察されると述べている。一方では、震災前の特徴「横軸姉妹校連携に基づく他地域との交流」が財政的理由で減少し、復興教育の実施にあたって他地域との交流が難しくなっていることを指摘する。

また、佐々木他（2022）によると、「いわての復興教育」は、①生徒の意識の変化、②教員の意識のばらつき、③「いわての復興教育」の教育的価値項目「いきる」「かかわる」に対する生徒の認識が変化していないことを指摘している。その課題を解決するために「復興教育年間指導計画」の活用を提案している。

このように、「いわての復興教育」の実施方法については、いくつかの検討すべき点が指摘されるようになってきたが、一方で、「いわての復興教育」を受講した児童・生徒のその後の学習内容の定着率などを知ることも、教育的効果との観点で意味があることと考えている。そこで、今年度も、岩手大学と岩手保健医療大学の学生調査を素材に、検討をすすめることにしたい。

## 2. 調査方法

今回は、質問紙（マークシート方式、一部記述部分もあり）を作成し、筆者（菊地）の担当する科目「憲法」の受講生へ配付した。20分ほどの時間を使い記入を求め、回収したものである。

調査内容は、菊地他（2022）、菊地・麦倉（2023）と同様に回答者の属性に関する内容（年齢・性別・

出身地など）、小・中・高校で受講した防災教育の内容に関するもの、いわての復興教育に関するものである。

調査対象者と質問紙の回収結果は次の通りである。

岩手大学教育学部1年生		
必修科目「憲法」受講者	177名	回収167名
岩手保健医療大学1年生		
選択科目「憲法」受講者	42名	回収41名

## 3. 分析

ここでは調査した4つの設問について分析を行うことにしたい。

（1）質問項目1「いわての復興教育」を知っていますか？

「いわての復興教育」を知っているかどうかの質問に対しては、図1に示したように「岩手県出身で知っていた」という学生は、岩手大学教育学部（以下、岩大）も岩手保健医療大学看護学科（以下、保大）の学生も調査学生の半分ほど（岩大48.9%、保大52.1%）であり、ほとんど差はないといえる。この回答で特徴的だったのは、「岩手県出身だが知らない」という回答比率が保大の方が高く現れた（岩大2.39%、保大26.8%）点にある。

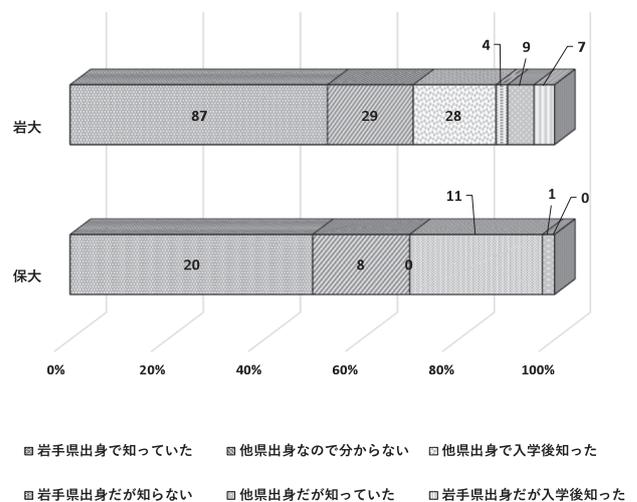


図1 「いわての復興教育」の認知

先述のように、「いわての復興教育」は、その科目名を掲げて授業を行うことを想定しているものではないので、教育関係者（教職を志すものも含む）でなければ、この教育が実施されていることを知らないという回答が多くなること自体は当然のことであるのかもしれない。

（2）質問項目2 「いわての復興教育」の学びについて 印象に残っている校種

「いわての復興教育」による学びについて、印象に残る校種について質問を行った結果が図2のグラフである。

このグラフでは、印象に残る校種の選択者数の多い順に並べている。

岩大と保大のどちらも、中学校における学びの印象が高いことが同じ（岩大21.9%、保大27.8%）であるが、岩大の場合、「大学における学び」という回答（岩大20.9%）が若干生じる。これは、岩大では、1年生前期に「教職入門」（必修科目）があり、そこで「いわての復興教育」という言葉にはじめて接する学生（特に他県出身者）が存在することに起因するものと推測される。一方、保大において、「高校における学び」との回答の比率が高い（17.1%）ことは、直近の教育課程であることで印象が強く残っているものと推察される。

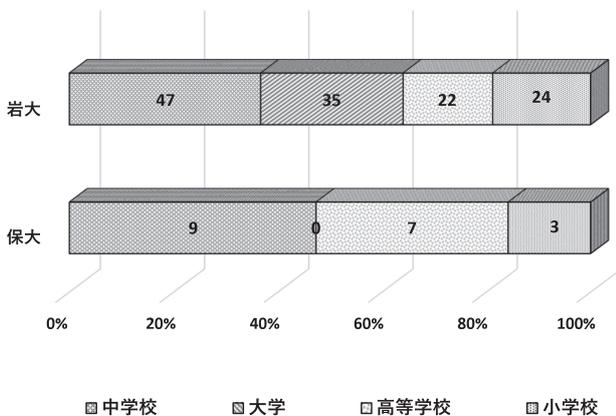


図2 「いわての復興教育」の学び 印象残る校種

（3）質問項目3 防災に関する学習の機会

この設問では、防災を学ぶ機会について質問した。岩大と保大を比較すると、図3で示されるように直近の高等学校における学びの回答率（岩大16.8%、保大31.7%）に開きがあるが、小学校・中学校・高等学校における学びについては、それなりに定着しているといえる。一方で、岩大については、マスコミ、大学、地域社会、家庭といった回答もそれなりにあった。このことから、岩大生は、防災に関して、多角的な視点で学びを深めているともいえる。保大において、大学という回答がなかったのは、1年生の時点で、防災について考える機会が講義科目などで提供されていないことに起因すると推察される。保大の場合、学年進行にともない、地域で学ぶこともあることから、そこで防災を改めて学ぶ機会が提供されることになる。

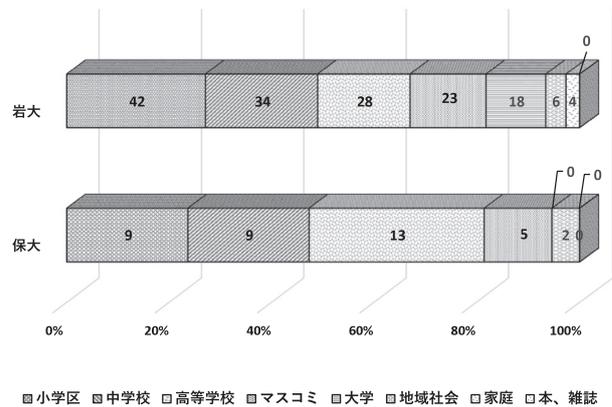


図3 防災に関する学習の機会

（4）質問項目4 大学生の日常生活における防災意識の程度、生活への反映・実践の状況について

今回の調査では、今年度の調査対象学年が東日本大震災の被災経験を小学校入学前に経験し、小学校入学の年次進行に合わせて「いわての復興教育」を学んだ学生であることから、大学生の日常の防災意識の程度や、生活への反映・実際の状況について6件法（「おおいにそう思う」「かなりそう思う」「少し思う」「少し思わない」「かなり思わない」「全く思わない」）にて調査を実施した。

## (a) 大学生の防災意識の程度について

大学生の防災意識の程度について示したのが図4である。

岩大と保大の結果を比較すると、3つの調査項目「防災・復興教育の理解」「防災教育の実践状況」、「震災を踏まえた進路選択」において、保大が岩大を上回っている結果となった。この結果は、保大の方が岩大より岩手県出身者が多いことから、震災のことをより自分事として普段から意識している結果とも推察される。

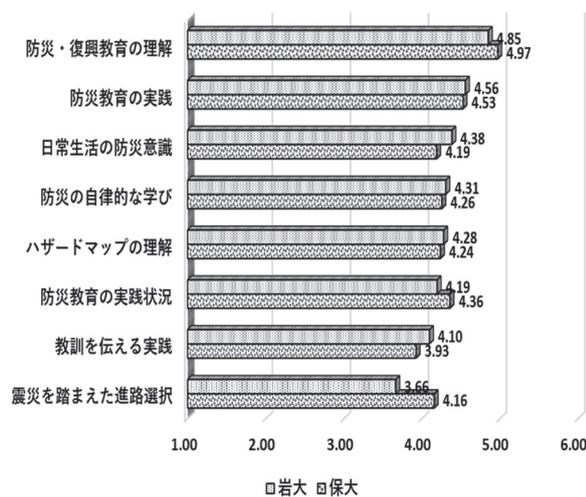


図4 大学生の防災意識の程度

## (b) 防災意識の生活への反映・実践の状況について

大学生の防災意識の生活への反映・実践について示した図5によると、岩大と保大ともに高い数値といえるが、1つの項目を除き、岩大が保大をやや上回る結果となっている。この回答については、岩大では基礎ゼミナール（1年次前期必修科目）で被災地学習を実施した直後の調査であることから、通常よりも高い数値となって現れた結果であると考えられる。一方で、「震災を踏まえた進路選択」については、保大が高い数値となっている。この点については、命を扱う職業に就くという高い使命感（職業意識）によるものと推察される。

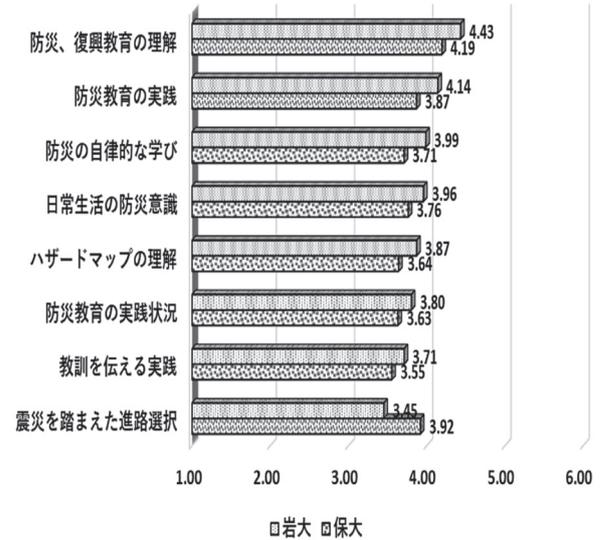


図5 大学生の防災意識の生活への反映・実践

## (c) 防災に対する「意識の程度」「生活への反映・実践の状況」のマッピング結果

先述した「大学生の防災意識の程度」と「防災意識の生活への反映・実践の状況について」の調査結果を図表に示すことによって、有意性があるかを検討することにした。これが図6になる。

いずれの項目も平均値が3以上となっていることから、岩大・保大ともに、防災に対する意識は高いと言える。しかし、「生活への反映・実践」では、岩大の方が保大よりも若干数値が高く現れる。これは、基礎ゼミナールにおける被災地学習が意識づけに役立っていると考えられる。

一方、保大の数値は岩大と比較して若干低い値にとどまっている項目があるのは確かであるが、大学の講義などを通じて防災意識を高めるなど、今後の教育による向上の可能性があるかと肯定的に捉えるべきだろう。

## 4. 今後の課題

この調査は、入学3ヶ月経過した大学1年生へのものである。岩大の学びでは、この時点で基礎ゼミナールにおける「被災地学習」があるので、そこで学んだという意識が残っているために「生活への反映・実践」が高いといえる。しかし、震災から13年が経過し、まさに震災を知らない世代

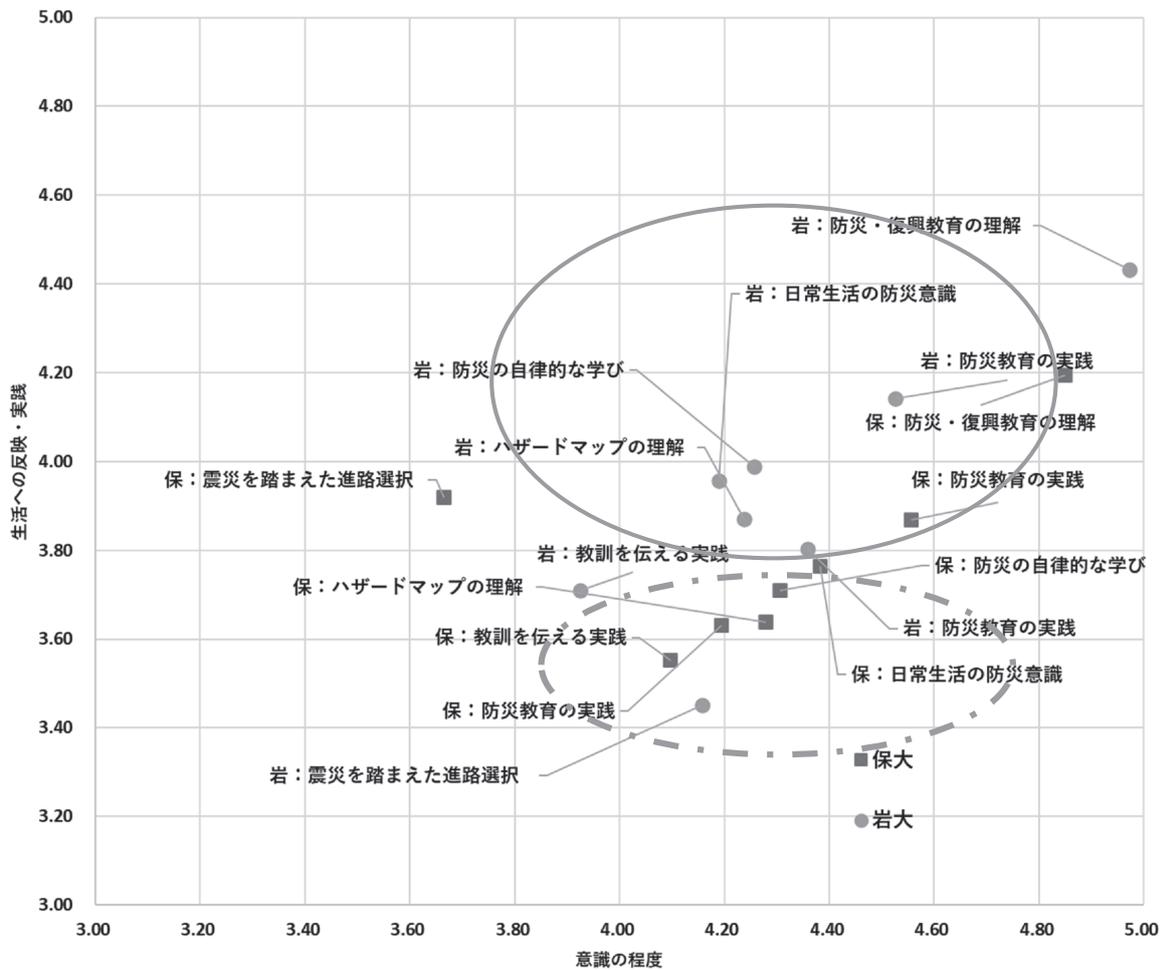


図6 防災に対する「意識の程度」、「生活への反映・実践の状況」のマッピング

が入学するようになると、津波被害などを経験していないため、自分事として、現在のような防災意識の高さを維持できるのかが課題とも言える。一方、保大は、岩手県内出身の学生が多いため、防災の学びの機会としての「地域社会」の割合が高い傾向にある。

今回の調査結果から、今後「地域社会」や「家庭」における防災の学びについて考える機会を増やす必要があると考える。2024年1月1日に発生した能登半島地震は大きな衝撃を与えるものであったが、被災地においては、半島という地形ゆえに道路が寸断され、電気の供給が止まり、通信手段もなく、救援物資の供給もままならない状況のもとで避難所を開設・運営していくという「孤立地域」がいくつも発生した。孤立地域においては、住民

同士の助け合い＝共助が支えとなったわけであるが、町内会・自治会をはじめとする最小単位の自治組織のなかで、自分に何ができるのかを考え、実践する機会があってもよいのではないかと考える。

その意味で、防災意識の醸成の学びの場としての「いわての復興教育」だけでなく、防災意識の実践の場としての「地域社会」と各自の関わり方を模索することも必要であろう。

**参考文献**

大桃敏行・村上純一・梅澤希恵・柴田聡史・宮口誠矢「復興教育の観点からの教育の再構成—『いわての復興教育』の挑戦」（『琉球大学地域連携推進機構生涯学習推進部門研究紀要』No. 1,

2018) 13-42

佐々木良一・鈴木久米男・佐藤進「中学校における復興教育の現状と課題—『いわての復興教育』の現状を踏まえた教育課程の提案」(『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第6巻(2022.3) 117-132

菊地洋・麦倉哲・鈴木久米男「いわての復興教育及び防災教育に対する大学生の認識の実態と課題—岩手大学教育学部の学生への意識調査を踏まえて—」(『岩手大学文化論叢』第11輯2022) 57-66

菊地洋・麦倉哲「いわての復興教育及び防災教育に対する大学生の意識に関する一考察—教員養成系学部と看護系学部による比較—」(『岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要』第3巻2023) 75-80

## 再登校傾向対応教師効力感に関する研究 — 経験量及び被援助感による検討 —

A Study on Teacher Efficacy of Supports for School Non-Attendance in Accordance with a  
Students' Readiness to Return to School  
: An Examination by Teachers' Experience and Sense of Support

山本 奨\*

YAMAMOTO Susumu \*

(令和6年2月6日受理)

### 要約

本研究の目的は再登校傾向に対応しようとする際に生起される教師効力感の向上要因について、経験量及び被援助感との関係から、性差を考慮しながら明らかにすることであった。肯定的態度に対応する場合には、男女ともに経験量が多いただけでは効力感が向上せず、児童生徒の現状の受け入れへの介入に成功したとの実感がなければそれが獲得できないことが示された。その効力感は、不登校問題という課題に固有的なものである一方、否定的態度に対応する場合の効力感は、一般的な生徒指導の見通しであり、課題固有の効力感でないことが示された。そして、男性ではいずれの被援助感も効力感との関連は認められず、女性ではいずれの被援助感も効力感との正の関係が認められた。

### 問題と目的

1. 不登校支援の手順 今日で言う「不登校」の研究は、これまで、absenteeism(欠席症; Broadwin, 1932など), school resistance(学校に対する抵抗; Field & Olafson, 1998など), truancy(怠学; 不登校; Partridge, 1939など), school phobia(学校恐怖症; Johnson, Falstein, Szurek & Svendsen, 1941など), school refusal(登校拒否; Marine, 1968など), school non-attendance / non-attendance at school / school attendance(不登校; Hersov, 1960など)あるいはschool dropout(中途退学; Samuelson & Pearson, 1956など)など、多様な表現で検討されてきた。日本においても、「不登校」は過去、医療や教育等の視点から、「学校恐怖症」(鷺見, 1960; 山松・丹下, 1962など), 「学校ぎらい」(関, 1963など), 「登校拒否」(佐藤, 1959; 坂本, 1962など), 「不登校」(清水, 1969; 住田, 1972

など)などの表現で追究されてきた。

国内外それぞれの用語に異なる定義が与えられ、また児童生徒像が示されてきた。その一方で、山本(2005)が「学校恐怖症, 登校拒否, 学校嫌い, そして不登校と変化してきた名称の裏には社会的な見方の変化も反映されている」と指摘するように、用語の違いは必ずしも児童生徒の状態像ではなく、不登校や児童生徒の学校文化への適応を、教師など支援者がどのように理解してきたのかを表している。したがって、学校文化の側が、不登校という在り方を受け容れたり否定したりすることによっても不登校児童生徒数は増減し、また、児童生徒の側が学校文化を受け容れることができたりできなかったりすることによっても増減すると考えられる。Van Eck et al. (2017)は、6年生から12年生の生徒において、学校風土が長期欠席と重要な関係にあると報告し、また、Jia (2016)は、高等学校において、学校全体が持つ権威的な学校

\* 岩手大学大学院教育学研究科

風土と中途退学率との関連について検証し、教師が支持的であるとの生徒の認識の下では、高い学業期待と中途退学率低下との関連が示されたと報告する。このように不登校や中途退学と学校文化とは深い関係にある。そして、不登校児童生徒の理解と対応は、学校とそれを取り巻く文化の影響を大きく受けるとともに、不登校児童生徒数や在籍率そのものも学校文化の影響を受けている（山本，2024a など）。その意味で、不登校に係る国外の研究知見の国内への適用には慎重を要する。日本の教師は不登校児童生徒をどのように支援すればよいのであろうか。

これについて、山本（2024b）は、不登校の原因、不登校児童生徒の特徴、再登校傾向の3つの側面とその順に注目する。まずは児童生徒やその保護者が主張する不登校の原因を解決するようそのニーズに応え、その介入がなされても不登校状態が継続される場合には、比較的变化しにくい常態化した不登校児童生徒の特徴に応える支援方法が求められることになる。そして、特に再登校が期待される回復過程においては、それを見極める視点とその段階に応じた支援方法による介入が期待されるとの指摘である。

2. 不登校の「原因」 文部科学省（2023）が報告する「不登校になったきっかけと考えられる状況」の「学校に係る状況」は、「いじめ」、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」、「教職員との関係をめぐる問題」、「学業の不振」、「進路にかかる不安」、「クラブ活動、部活動等への不適応」、「学校の決まり等をめぐる問題」、「入学、転編入学、進級時の不適応」により構成されている。これらが外的な課題として排除や対策、調整により解決されるべき原因やきっかけであるのかは、容易には判断できない。それは、児童生徒や周囲が不登校の原因や理由を解釈したり推測したりする過程で、内的な課題よりも外的なものにそれを求める可能性があるからである。しかし、当事者がこれを主張した場合は、それを原因だと思い込んで対応することが良策と考えられる。それにより不登校が解決されるのであればそれは利益であり、解

決されないのであれば、常態化した特徴による査定と方策の選択に移行すべきだと判断できるからである。

原因やきっかけに関し、支援方法との適用関係を検討したものには岸田（2012a）の報告がある。それは、教師227名を対象に質問紙調査を行い、文部科学省の「不登校になったきっかけと考えられる状況」を改変した20の「不登校のきっかけ」に関し、校種別に支援の成否を検討したものである。また、「不登校のきっかけ」を学校、家庭、本人の各状況にまとめたものと、8種類の支援方法との関係を、支援の成否の視点から検討したものである。そこでは、「小学校での不登校支援で、教師がうまく支援できなかったと考えた事例では、その不登校のきっかけは親子関係をめぐる問題などが多い」と教師が捉えていることが報告されている。支援方法との関係に関しては、成功例では「専門機関と連携した支援をする場合は、不登校のきっかけが学校に係る状況よりも家庭に係る状況の時のほうがより支援がうまくいくと教師は考えている」こと、失敗例では、「不登校のきっかけが本人に係る状況よりも家庭に係る状況のほうが、学習や規則、生活習慣などの指導的支援がうまくいく」と教師が考えていることを報告している。

原田・松浦（2010）は、発達障害が疑われる児童生徒を対象に、きっかけについて、具体的な「生活習慣の乱れにより家から出てこなかった」、「学習のつまずき（漢字が読めない、算数の理解が困難等）で授業についていけなかった」などの16項目で調査を実施すると共に、不登校状態が好転した事例における支援方法を整理している。

原田他（2022）は、原因に関し、文部科学省の分類を用いて児童生徒と保護者の理解の異同を検討し、共通して友人関係を原因と捉えている一方で、教職員との関係については児童生徒よりも保護者の方が原因だと考えやすいことを報告している。友田他（2022）は、不登校経験者2名のインタビュー結果をSCATの手続きで分析し、集団に馴染むことの難しさ、周囲に気づかれないままのストレス状況への曝露、漠然とした不登校の動機、

性に合わない日本文化などを見出している。その日本文化との摩擦に関しては、オチャンテ・村井(2016)は、外国人不登校経験者7名を対象に面接調査により、不登校の原因について、学校と保護者間の非連携、居場所がないこと、いじめとその放置、文化や家庭環境の違い、保護者の就労環境などの点を整理している。そして、山本(2005)は、「学校要因」として、いじめなどの「学校での居場所の剥奪」と児童生徒と学校風土が合わないことに由来する「子どもと学校の文化摩擦」を挙げる。そして後者は発達上の課題のある場合にも生じることだと指摘している。

その他、原因やきっかけについては、部活動指導や教師の指導態度(尾見・藤根, 2021)、いじめ(青山・小湊, 2020)、吃音(菊池, 2014; 仲野・菊池, 2016)、学習の躓き(松井・阿形, 2014)、虐待(長尾, 2008)、恥ずかしい体験(笠井, 2001)、社交不安(瀧井・伊藤, 2020)などの報告もある。そこには、必ずしも外的課題でないものも含まれる。

加えて、めまい発作の予期不安(五島, 2017; 藤田他, 2018)、精神関連疾患(村田他, 2012)、機能性ディスペプシア(Functional dyspepsia: FD)「胃癌や胃潰瘍などの器質的疾患がないにもかかわらず、あたかも癌や潰瘍があるかのような上腹部、特に胃、十二指腸に起因する痛み、もたれ感などの症状を呈する症候群」(網谷・浅川・乾, 2013)などの疾患を指摘する報告もあり、加えて概日リズム睡眠や短時間睡眠など睡眠に関する課題を検討したものもある(Hysing et al, 2015; 井上他, 2015)。ただし、村上(2009)は「原因は何であれ実際の不登校は不定愁訴を繰り返し学校に行けなくなることから始ま」り、「不登校の身体症状は起立性調節障害、慢性頭痛、過敏性腸症候群などいわゆる心身症の可能性が高い疾患からの症状が主体で、心身症と不登校は密接な関係にある」として、身体症状を原因ではなく「密接な関係」にあるものと整理する。これは、身体症状を原因やきっかけではなく、不登校児童生徒の常態化された特性と理解すべきとの示唆だといえよう。

上述のとおり、これまで多様な原因やきっかけ

が追究されてきたが、それを網羅することは難しい。加えて上記の研究で扱われた原因やきっかけの多くは、教師の理解によるものである。また、そこでの訴えには、その問題を排除したり解決したりすることで再登校が可能になる本来の意味での原因やきっかけと、思い通りにならない事態に対してそこに原因を求める対処が混在する。その弁別のためには、まずはこの原因やきっかけに対応すべきであることは先に述べたとおりである。そこで求められるのは、通常の生徒指導と学級経営、あるいは学校経営や危機対応に係るものだと考えられる。そして、原因またはきっかけと有効な支援方法との適用関係に関する知見は、岸田(2012a)により提供されている。

3. 教師による支援方法 児童生徒のタイプ別に検討された教師による支援方法に関する報告には、無気力など児童生徒の特徴と対応を、経験をもとに論じる大石(2006)や研究の蓄積から論じた保坂(2021a, 2021b, 2021c)のものなど、教育者や臨床家の実践や経験に基づくものが多く見られる。教師による支援方法を量的に扱ったものとしては、教師を対象に25の支援方法について有効性の評価を求め、校種、性による比較を行った西松・坂上(2007)の研究や、山本(2007)の支援方法を引用し学年・性による有効・無効の弁別を試みた高信・下田・石津(2013)や、同じく山本(2007)の支援方法を基に、教師を対象にインタビュー調査を行い、当該方法を選択した理由を追究した岸田(2010, 2011, 2012b)のものがある。

これとは別に、査定に基づく適用関係ではなく、支援方法自体の効果については、次のとおり盛んに検討されてきた。保健室の活用や養護教諭を資源とするものには、養護教諭を対象とした実態調査を基に支援の在り方を考察した伊藤(2003)の研究や、西丸・柴山(2010)の養護教諭の機能、支援方法、居場所としての保健室の意味の検討、安福他(2009)の事例による検討や三上・岡本(2018)の調査を基にした報告がある。別室登校に関するものには、茅野(2004)による適応指導教室と学級の間としての「中間学級」の機能を

組織的援助の視点から検討したものや、隈元・富本・松本（2012）による支援の内容が自主学習やプリント学習に偏っているとの実態調査に基づく報告がある。日高（2012）は、別室を「学校内適応指導教室」と位置づけ、不登校支援員からの聞き取り調査をもとに、その効果が会話量の増加や出席率の上昇に表れていることを報告している。外部機関との連携に関しては、適応指導教室における支援と学校との連携の在り方について事例をもとに報告する安川（2009）のものがある。児童思春期デイケアについては、木下他（2017）が32例の検討を基に、(i) 危機状態に陥った際の一時避難所、(ii) 安心できる居場所、(iii) 外界へ挑戦する際の安全基地の3点からなる役割と、デイケアの利用を継続できた群は学校復帰率や高校進学率が高く予後が良好であったことを報告している。原田他（2011）は養育者の課題を検討し、室田（2000）は事例を基に保護者支援について論じている。

技法に注目したものには、不登校児童生徒に対するソーシャルスキルトレーニングの有効性を主張する尾崎（2013）や小野・小林（2002）の事例報告があり、渥美・宮本・大井（2010）は教育相談員による解決志向アプローチの事例を報告している。認知行動療法または行動療法による支援方法についても盛んに報告され（瀧・小林，2021など）、新川・杉山・小関（2020）は39件の介入例に関し、その手続きや成果を報告している。

教師による利用には工夫が必要であるが、前田・園田・高山（2012）はスクールカウンセラーによる曝露法の事例を報告し、マインドフルネススキルの利用に関しては、Dove & Costello（2017）の介入実験がある。Maeda（2017）は森田療法の有効性を報告している。不登校児童生徒のトラウマティックな経験を考慮したEMDR（Eye Movement Desensitization and Reprocessing）等の利用の成果に関する報告もある（小林・早川，2010）。

機器や情報システムを活用したものとしては、村山・今田（2012）のICT（Information and Communication Technology）の活用には、再登校への

直接の効果はないが、当該児童生徒と他の児童生徒・支援者とのコミュニケーションの促進につながるの実践に基づく報告がある。eラーニングによる学習支援の実践報告（広瀬，2010）や、塚本・中原（2007）の学習支援ソフトウェアに関する教師のニーズに関する調査を基にした報告もある。学習支援については、2016年の義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律の制定後一層重要視されるようになり、タブレットの活用などeラーニングの実践とその成果に関する報告は多い（渡部・納富，2020；中條・南野，2020；森崎，2019など）。同様に教師やサポーター等による別室登校、教育支援センターや適応指導教室、フリースクールあるいは訪問型の学習支援に関するものについても多くの報告がなされている（澤・栗本・市来，2022；大井，2020；但田，2019；高野・岩永，2013）。

中高一貫型校という制度に関する方略について、田中・熊本（2017）は(i) 全国平均に比べ不登校在籍比低いこと、(ii) 学業の不振が不登校の主たる理由であること、(iii) 学校復帰率が高いことを報告した上で、一般の高校への援用を提案している。

このように多様な支援方法が報告され、その有効性が検討されてきたが、それがどのような児童生徒には有効なのかという適用関係の側面からの検討は十分にはなされてこなかった。その中でも、不登校状態や校種と有効な支援方法との適用関係は山本（2007，2015a）によって提案されている。また、再登校傾向と有効な支援方法との適応関係は山本（2024b）によって次のとおり報告されている。その目的は、不登校の経過・回復過程に注目し、その再登校傾向に応じた有効な支援方法を、教師の視点を用いて明らかにすることであった。まず、再登校傾向を捉えるための観点を明らかにし、これを査定するための項目を選定するため、合計309名の教師を対象に調査を行っている。探索的因子分析により『混乱』と『受容』からなる構造を見いだし、判別分析及び確認的因子分析に

よる妥当性の検討を経て測定項目を選定した上で本調査に臨んでいる。ここでは、221名の教師を対象とした調査から、『混乱』が低く『受容』が高い場合に最も再登校が可能であり、これに次いで『混乱』が高く『受容』も高い場合に再登校が可能であることが明らかにされた。これら『受容』が高い2つの場合においては、教師による多様な支援方法が有効にはたらし、登校刺激を与える好機であることが示され、その一方、『受容』が低い場合では、常態化した児童生徒の特徴に基づく支援が有効だと考察している。

#### 4. 不登校対応教師効力感とその課題

不登校児童生徒の常態化した特徴と有効な支援方法との適用関係は山本（2007）などにより提供され、それに続く再登校傾向を捉える観点と有効な支援方法との適応関係は山本（2024b）などにより提供されている。しかし、これらの情報が提供されるだけでは教師の戸惑いが解消されないことを山本（2015b）は指摘し、実際に支援が実現されるためには、その支援方法や児童生徒への支援に関する見通しが重要だとしている。

その教師の職務遂行上の自信や見通しは、教師効力感（Teacher Efficacy）という概念で扱われてきた。そして、近年、不登校に係る教師の効力感を向上させる取組が報告されている。例えば、スクールカウンセラーが教師に不登校生徒への問題解決モデルを提供することで、援助に係る教師の効力感を向上させようとする試みがある（中村・小玉・田上，2013）。カウンセリング及び心理教育のスキルの学習機会が、不登校対応に係る教師の効力感を向上させたとの報告もある（鈴木他，2011）。研修だけでなく学級担任が中学生に心理教育を行うという実践を通して、不登校に係る教師効力感の向上の試みも報告されている（中山・西山，2019）。

そして、山本（2015b）は、その整理と検証を行うにあたっては、結果期待の担保のある効力期待が検討されるべきであること、効力理論の向上要因の枠組みに沿ってこれが検証されるべきことの2点が重要だと指摘する。山本（2015b）のパ

ソナリティに依存する特徴に注目したそれは、山本（2007）の有効性が実証された結果期待に対応する効力期待を追究している。ここでは、「つなぐ支援」は一般的な教師効力感との親和性が高いこと、「行動・生活」に乱れのある不登校児童生徒に対する支援は、一般的な生徒指導の力量と関係すること、「促す支援」に関する見通しや「コミュニケーション能力」の課題や「身体症状」が見られる不登校児童生徒に対する支援への自信は、不登校という課題固有の教師効力感であることなどの知見が提供されている。また、その向上要因については、Bandura（1977）の4要因に基づく検討がなされたものであった。

その山本（2015b）は、不登校支援の手順が不登校の原因、不登校児童生徒の特徴、再登校傾向の3側面で捉えられるとの山本（2024b）の主張に沿えば、2点目の不登校児童生徒の特徴に関するものである。3点目の再登校傾向の結果期待に相当するものは山本（2024）により提供されているが、これに対応する効力期待に関する知見は未だ報告されていない。

そこで、本研究では、山本（2024b）が報告する再登校傾向に対応しようとする際に生起される教師効力感の向上要因について、山本（2015b）で明らかにされた経験量及び被援助感との関係から、性差を考慮しながら明らかにすることを目的とする。

#### 方法

1. 調査協力者 公立学校教師300名（小学校100名，中学校100名，高等学校100名）。
2. 実施時期 2013年2月下旬から3月下旬。
3. 調査手続き 学校長あてに調査依頼を送付し、教育相談係、学級担任、学年主任、養護教諭など不登校児童生徒の指導にあたっている教師の中から、回答者1～2名を任意に選んでもらった。また、この調査が回答者の見解を収集するもので、学校としての共通理解となっていることを要しない旨を付した。返信用の封筒を用いて、回答者か

ら直接郵送してもらうことにより質問紙を回収した。

4. 調査材料 次の(1)については山本(2024b)が作成した尺度の項目を、(2)(3)については山本(2015)によるものを用いた。

(1) 再登校傾向対応効力感：「次の様子の不登校児童生徒を指導援助するとき、あなたはどのくらい自信がありますか」の問について、「とても自信がある」から「全く自信がない」までの6件法で回答を求める児童生徒の再登校傾向を表す14項目。

(2) 不登校対応経験量：「不登校に関わるあなたの経験について」と示し、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で回答を求める教師自身の不登校問題への対応の経験量を問う6項目。

(3) 不登校対応教師被援助感：「不登校児童生徒に対する支援を行うにあたって、あなたは周囲の人からどの程度援助を受けていると感じていますか」の問に続いて『管理職』『同僚』『友人』『家族』及び『全体』の5援助源を示し、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で援助源別に回答を求める援助内容を表す8項目。なお、援助源として単数複数いずれを想定してもよいこと、『友人』は校外の私的な関係である旨を付記した。

(4) 教職経験年数：1年未満は切り上げによった。

5. 倫理的配慮 回答が任意であることを文書で示した。この調査は、関係大学大学院心理学研究科研究倫理委員会により審査され承認されたものである。

### 結果と考察

221件の回答が得られた。未記入の項目があった回答を削除したところ、分析に用いられた教師の構成は、小学校75名(男性43名,女性32名),中学校62名(男性37名,女性25名),高等学校70名(男性34名,女性36名),計207名であった。有効回答

率は69.0%であった。

#### 1. 再登校傾向対応効力感の構造と関連要因

##### (1) 再登校傾向対応効力感の構造

再登校傾向対応効力感の構造を因子分析(主因子法)を用いて検討したところ、初期の1以上の固有値は順に8.19, 1.80であり、第2因子までの回転前の累積寄与率は71.30%であったことから、山本(2024b)の児童生徒の再登校傾向と同様に2因子を抽出することとした。そのプロマックス回転後のパターン行列をTABLE 1に示した。

第1因子に高い負荷量を示したのは「問題を解決しようとする姿勢が見られなくなった」「自分が抱える課題から逃げようとしている」などであり、この2つの項目は山本(2024b)の児童生徒の再登校傾向の構造では『受容』因子に高い負荷量を示したものであったが、ここでは逆転項目が成立しなかった。ここで正の高い負荷量を示した項目は「考えすぎて混乱する様子が見られる」など児童生徒の再登校傾向の『混乱』因子に高い負荷量を示したものであった。このことから、第1因子は、『混乱』する児童生徒に対応しようとする際に生起されるものに加えて、不登校という課題に正対しないように見える児童生徒に対応しようとする際に生起される教師効力感だと考えられた。そこで『否定的態度』と命名した。第2因子は、児童生徒の再登校傾向の『受容』因子から逆転項目を除いた「目の前の課題に専念しようとしている」「今できることを決めて具体的に取り組もうとしている」などの項目に高い負荷量を示したものであったので、『肯定的態度』と命名した。つまり教師は、山本(2024b)で得られた児童生徒の『受容』と『混乱』という複雑な葛藤状態への対応の見通しをもつのではなく、児童生徒が困り果てているのか、頑張ろうとしているかという、2側面に反応していると考えられた。ただし、この2因子間には中程度の相関が見られ、直交が見られた児童生徒の解と大きく異なる。教師効力感では、それが肯定的態度であっても否定的態度であっても、不登校児童生徒の変化する各段階への対応時に生起される共通の見通しがあることを考

TABLE 1 再登校傾向対応教師効力感の構造（プロマックス回転後の因子パターン）

項 目	因 子	
	No. 1	No. 2
<b>否定的態度</b>		
04 問題を解決しようとする姿勢がみられなくなった	<b>.906</b>	-.224
11 考えすぎて混乱する様子がみられる	<b>.891</b>	-.101
12 自分が抱える課題から逃げようとしている	<b>.862</b>	-.142
13 思い通りでない毎日になってしまったことを悔やんでいる	<b>.785</b>	.089
07 遠い将来のことを考えて怖くなってしまう	<b>.702</b>	.172
01 学校に行けない今の自分を否定的に見ている	<b>.659</b>	.187
03 今の不登校の状況を考えて落ち込む	<b>.645</b>	.206
09 将来のことが想像できなくて落ち込む	<b>.634</b>	.199
05 「あのとき登校していたら」と休み始めた頃のことを後悔している	<b>.615</b>	.225
<b>肯定的態度</b>		
06 目の前の課題に専念しようとしている	-.088	<b>.959</b>
02 今できることを決めて具体的に取り組もうとしている	-.091	<b>.913</b>
08 自分が置かれている状況を落ち着いて考えられるようになった	.029	<b>.839</b>
10 今の自分を受け容れようとしている	-.022	<b>.807</b>
14 不登校の原因について落ち着いて考えられるようになった	.141	<b>.715</b>
プロマックス回転後の因子間相関：.645		

第2因子までの累積寄与率：71.301%

慮しながら、2因子を扱う必要があると考えられた。この不鮮明さについては、山本（2015b）における「不登校状態対応効力感」においても、同様のことが見られた。

この2つの因子について、山本（2015b）に倣って因子得点を生成した。つまりその得点が高いほど、『否定的態度』『肯定的態度』それぞれの児童生徒に対応しようとする際に教師に生起される効力感が高いことを表すものである。

## （2）再登校傾向対応教師効力感の諸相

その因子得点について、校種×性×因子の3要因の分散分析を行ったところ、いずれの要因も交互作用も有意でなかった（校種： $F(2,201)=0.14, ns$ 、性： $F(1,201)=1.49, ns$ 、校種×性： $F(2,201)=0.30, ns$ など）。この教師効力感では、校種間の差や性差が見られないことが分かった。こ

のことから今後の分析では校種を考慮しないこととした。

## （3）不登校対応経験量

山本（2015b）で得られた構造と同一であることを確認するために因子分析（主因子法、第2因子までの累積寄与率68.8%、プロマックス回転）を行った。そのパターン行例をTABLE 2に示した。項目の負荷量の大小に多少の逆転は見られたが山本（2015b）と同一と考えられる2因子（『体験量』『成功量』）が得られ、その構造は同一だと判断された。これについて因子得点を生成した。つまり、これが高いほど当該の経験量が多いと自覚されていることを表すものである。

## （4）不登校対応教師被援助感

山本（2015b）で用いた手順と同じ方法で、回答者の被援助感の量を整理した。まず、回答者の5

TABLE 2 不登校対応経験量の構造（プロマックス回転後の因子パターン）

項目	因子	
	No.1	No.2
<b>成功量</b>		
5 私はこれまで不登校児童生徒に、上手に関わってきた	<b>.808</b>	.079
3 私はこれまで不登校の問題を、上手に解決してきた	<b>.697</b>	.191
6 私は不登校問題の対応に、失敗することが多かった	<b>-.659</b>	.250
4 私は不登校問題について、経験不足を感じる	<b>-.358</b>	-.256
<b>体験量</b>		
1 私はこれまで、多くの不登校児童生徒に関わってきた	-.175	<b>.957</b>
2 私は不登校問題について、多くのことを学んできた	.097	<b>.643</b>

プロマックス回転後の因子間相関：.480

第2因子までの累積寄与率：68.076%

TABLE 3 不登校対応教師被援助感の構造（プロマックス回転後の因子パターン）

項目	因子	
	No.1	No.2
<b>情緒的援助</b>		
2 私の苦労をわかってくれる	<b>.941</b>	-.015
5 私の取組を認めてくれる	<b>.867</b>	.062
1 私を励ましてくれる	<b>.794</b>	.106
7 私の悩みを聞いてくれる	<b>.750</b>	.096
<b>実質的援助</b>		
3 私に参考になる実践を見せてくれる	.008	<b>.869</b>
8 児童生徒への私の関わり方を点検してくれる	-.005	<b>.868</b>
6 私に役立つ情報を与えてくれる	.109	<b>.812</b>
4 私のために労力を提供してくれる	.229	<b>.683</b>

プロマックス回転後の因子間相関：.770

第2因子までの累積寄与率：82.884%

援助源の1035件のデータを用いて因子分析を行ったところ、山本（2015b）と同じと考えられる2因子（『情緒的援助』『実質的援助』）が得られた（主因子法，第2因子までの累積寄与率68.8%，プロマックス回転）。そのパターン行列をTABLE 3に示した。次に，各因子ごとの各援助源の因子得点

の和をその教師の被援助感とすることを試みた。クロンバックの $a$ 係数と当該援助源と他の援助源の和との相関を検討したところ，「友人」「家族」を除外し「管理職」「同僚」「全体」の和を用いることが適当であることが分かった。『情緒的援助』の $a$ 係数は.810であり，『実質的援助』では.826

TABLE 4 男性の再登校傾向対応教師効力感と教職経験年数・経験量・被援助量との関係

	群	N	肯定的態度		否定的態度	
			平均	SD	平均	SD
教職経験年数	15年以下	37	.121	1.136	-.090	1.072
	16-24年	38	.034	.805	.141	.772
	25年以上	39	.072	.947	.109	1.075
	$F(2,111)$		.074		.589	
経験量	高群	57	.123	.987	.299	.939
	体験量 低群	57	.028	.971	-.189	.993
	$t(126)$		.522		2.698**	
	高群	57	.312	1.010	.454	.937
成功量	低群	57	-.170	.881	-.359	.879
	$t(126)$		2.710**		4.774**	
	高群	57	.038	.918	-.094	.944
被援助感	情緒的 低群	57	.113	1.036	.204	1.026
	$t(126)$		-.408		-1.613	
	高群	57	.053	.844	.026	.902
	実質的 低群	57	.098	1.098	.084	1.083
$t(126)$		-.242		-.313		

†  $p < .10$  \* $p < .05$  \*\* $p < .01$ 

であり、内的一貫性は確認された。それぞれその点が高いほど、それぞれの被援助感を経験していることを表すものである。「友人」「家族」は私的な関係であることから、不登校問題を考える場合には不安定な援助源であると考えられた。

## 2. 再登校傾向対応効力感と経験量・被援助感の関係

山本(2015)に倣い、男女別に分析を行うこととした。まず教職経験年数について各人数が等分になることに配慮しながら16-24年を中群とする3群に分け、各因子得点について1要因の分散分析を行った。続いて経験量と被援助感についてそれぞれ人数が等分になるよう高低2群に分割し、再登校傾向対応教師効力感の各因子得点について $t$ 検定を行った。その男性の結果をTABLE 4に、女性の結果をTABLE 5に示した。

### (1) 男性の結果

男性の結果は次のとおりであり、 $t$ 検定で有意であった場合はいずれも高群の方がその教師効力感が高かった。『肯定的態度』では『成功量』が有意であった。『否定的態度』では『体験量』『成

功量』が有意であった。被援助感はいずれも有意でなかった。分散分析の結果、教職経験年数による差はなかった。

### (2) 女性の結果

女性の結果は次のとおりであり、 $t$ 検定で有意・有意傾向であった場合はいずれも高群の方がその教師効力感が高かった。『肯定的態度』では $t$ 検定の結果『成功量』『情緒的援助』が有意であり『実質的援助』が有意傾向であった。分散分析の結果教職経験年数が有意で、LSD法による多重比較の結果、[25年以上]が[16-24年]よりも高かった。『否定的態度』では $t$ 検定の結果『体験量』が有意傾向、『成功量』『情緒的援助』『実質的援助』が有意であった。

### (3) 教職経験年数・経験量の意義

女性の『肯定的態度』において、教職経験年数が25年以上でその効果が見られたが、概ね、単にそれが長いだけでは、再登校傾向対応教師効力感は向上せず、経験量と深い関係にあることが分かった。特に『肯定的態度』では、男女ともに『成功量』がその向上に有効であり、『体験量』は有

TABLE 5 女性の再登校傾向対応教師効力感と教職経験年数・経験量・被援助量との関係

	群	N	肯定的態度		否定的態度	
			平均	SD	平均	SD
教職経験年数	15年以下	21	-.153	1.172	-.252	1.112
	16-24年	36	-.354	.956	-.157	.895
	25年以上	36	.204	.672	.129	.804
	<i>F</i> (2, 90)		3.286*注1)		1.387	
体験量	高群	47	-.077	1.086	.115	.966
	低群	46	-.109	.810	-.254	.872
	<i>t</i> (126)		.164		1.929 †	
成功量	高群	47	.283	.826	.262	.843
	低群	46	-.476	.931	-.405	.910
	<i>t</i> (126)		4.161**		3.670**	
情緒的	高群	47	.219	.685	.193	.799
	低群	46	-.411	1.085	-.334	.994
	<i>t</i> (126)		3.336**		2.819**	
実質的	高群	47	.091	.579	.184	.696
	低群	46	-.280	1.203	-.325	1.075
	<i>t</i> (126)		1.884 †		2.709**	

注1):多重比較の結果(LSD); [25年以上] &gt; [16~24年],

†  $p < .10$  \* $p < .05$  \*\* $p < .01$ 

効でなかった。経験量が多いだけではこれが向上せず、児童生徒の現状の受け入れへの介入に成功したとの実感がなければ効力感が獲得できないことが示された。『肯定的態度』は「目の前の課題に専念しようとしている」に代表されるもので、これから動き出そうとする児童生徒を支援する際に生じるものである。それは、山本(2015b)によって指摘された男性では単に体験するだけではなく成功体験と認識することが必要であった『促す支援』と関連するものだと考えられた。このことから、『肯定的態度』に対応する自信や見通しは、不登校問題の課題固有の効力感であると考えられた。一方、教職経験年数が一般的な教師効力感に影響することが明らかにされているが(植木・藤崎, 1999), これと一致したと言えるのは女性の『肯定的態度』の一部のみに限られた。それでも、この動きは『肯定的態度』が『促す支援』や『コミュニケーション能力』に比較して、課題固有性が弱く教職経験によっても向上する可能性を示しているものだと考えられた。

これに対して「問題を解決しようとする姿勢が

みられなくなった」に代表される『否定的態度』は『体験量』『成功量』ともに有効であった。これは、山本(2015b)の不登校状態対応効力感の『行動・生活』と同一であった。不登校児童生徒が否定的態度を示した場合、その支援の結果が好転してもしなくても、教師はその効力感を向上させていることがわかった。それは、『行動・生活』に乱れがある児童生徒への指導に共通するものだと考えられ、『否定的態度』については、一般的な生徒指導の見通しに依存するものと言えよう。

#### (4) 被援助感の意義

男性では、いずれの被援助感も効力感との関連は認められなかった。女性では、いずれの被援助感も効力感と正の関係が認められた。このことは、山本(2015b)で明らかにされた、男性の「周囲の援助ではなく自分自身の力で支援を実行し、それを成功経験として蓄積することと、周囲からの心的な支えによって教師効力感を向上させる」様子と同様のものだと考えられた。その様子は、女性の周囲の情緒的援助・実質的援助を共に向上要因としていることと対照的なものであった。

しかし、山本（2015b）で指摘されたとおり、援助環境は校種によって大きく異なる。各教育活動の進め方や学校の規模、職員の男女比や年齢構成など複雑な要因を考慮せず上述の結果を性差と断定することはできない。この違いを性差ではなく、課題に向かいこれを処理する際、教師には異なる二つの様式があると理解することが適当だと考えられた。

### 引用文献

- 網谷東方・浅川明弘・乾明夫（2013）. 心療内科の立場からみるFD診療. 消化器心身医学, 20, 1-5.
- 青山（開田）有希・小湊真衣（2020）. いじめをきっかけに不登校になった子どもとその保護者への支援のあり方の検討～支援者－クライアント間の相互アセスメントプロセス に注目して～. 秋草学園短期大学紀要, 36, 1-11.
- 渥美ふさ子・宮本正一・大井修三（2010）. 解決志向アプローチによる不登校生徒への支援. 岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 59（1）, 131-138.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2, 253-259.
- Dove, C. & Costello, S. (2017). Supporting emotional wellbeing in schools: a pilot study into the efficacy of a mindfulness-based group intervention on anxious and depressive symptoms in children. *Advances in Mental Health*, 15, 172-182.
- Field, J. C. & Olafson, L. J. (1998). Caught in the Machine: Resistance, Positioning, and Pedagogy. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 22, 39-55.
- 藤田信哉・成尾一彦・山中敏彰・北原紘（2018）. 地域医療支援病院耳鼻咽喉科における小児めまいの臨床統計. *Pediatric Otorhinolaryngology Japan*, 39, 297-302.
- 五島史行（2017）. 小児のめまい. 脳と発達, 49, 237-242.
- 原田直樹・梶原由紀子・田原千晶・増満誠・松浦賢長（2022）. 元不登校児童生徒とその保護者の不登校をめぐる意識差と家族機能についての研究. 福岡県立大学看護学研究紀要, 19, 1-12.
- 原田直樹・梶原由紀子・吉川未桜・樋口善之・江上千代美・四戸智昭・杉野浩幸・松浦賢長（2011）. 不登校児童生徒の状況と対応に苦慮する点に関する調査研究－家庭支援へ向けての考察－. 福岡県立大学看護学研究紀要, 8（1）, 11-18.
- 原田直樹・松浦賢長（2010）. 学習面・行動面の困難を抱える不登校児童・生徒とその支援に関する研究. 日本保健福祉学会誌, 16, 13-22.
- Hersov, L. A. (1960). Persistent non-attendance at school. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 1, 130-136.
- 日高なぎさ（2012）. 学校内適応指導教室設置についての実践研究－不登校支援協力員からのヒアリング調査結果より－. 大阪産業大学人間環境論集, 11, 19-35.
- 広瀬隆雄（2010）. 不登校の子どもの学習支援をめぐる動きについて. 桜美林論考, 心理・教育学研究, 1, 43-58.
- Hysing, M., Haugland, S., Stormark, K. M., Bøe, T. & Sivertsen, B. (2015). Sleep and school attendance in adolescence: results from a large population-based study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 43, 2-9.
- 保坂亨（2021a）. 「学校を休むこと」をめぐる（第7回）長期欠席・不登校のタイプ分け（その1）. 月刊生徒指導, 51（11）, 40-43.
- 保坂亨（2021b）. 「学校を休むこと」をめぐる（第8回）長期欠席・不登校のタイプ分け（その2）. 月刊生徒指導, 51（12）, 40-43.
- 保坂亨（2021c）. 「学校を休むこと」をめぐる（第9回）長期欠席・不登校のタイプ分け（その3）.

- 月刊生徒指導, 51(13), 44-47.
- 井上建・嶋田怜士・春日晃子・椎橋文子・北島翼・松島奈穂・荒川明里・大戸佑二・大谷良子・三島和夫・作田亮一 (2015). 不登校を併存した概日リズム睡眠一覚醒障害に対する高照度光療法の効果: ランダム化比較試験. *脳と発達*, 54, 135-137.
- 伊藤美奈子 (2003). 保健室登校の実態把握ならびに養護教諭の悩みと意識—スクールカウンセラーとの協働に注目して—. *教育心理学研究*, 51, 251-260.
- Jia, Y., Konold, T. R., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly*, 31, 289-303.
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A., & Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11, 702-711.
- 笠井孝久 (2001). 不登校児童生徒が期待する援助行動. *千葉大学教育学部研究紀要*. I, 教育科学編, 49, 181-189.
- 茅野理恵 (2004). 中学校における不登校生徒の再登校および学級復帰へのチーム援助の実践—中間学級の設置・運営を通して—. *学校心理学研究*, 4 (1), 15-26.
- 菊池良和 (2014). 歴史的事実を踏まえた吃音の正しい理解と支援. *Pediatric Otorhinolaryngology Japan*, 35, 232-236.
- 木下弘基・奥山玲子・河合健彦・鎌田隼輔 (2017). 不登校症例の後方視的調査から考える児童思春期デイケアの役割. *児童青年精神医学とその近接領域*, 58, 398-408.
- 岸田幸弘 (2010). 教師が行う不登校児童生徒への支援. *学苑・初等教育学科紀要*, 836, 50-62.
- 岸田幸弘 (2011). 教師が行った不登校支援策の選択・決定の理由—小学校教師へのインタビューから—. *学苑・初等教育学科紀要*, 858, 42-60.
- 岸田幸弘 (2012a). 不登校のきっかけと教師による支援. *学苑・初等教育学科紀要*, 857, 34-45.
- 岸田幸弘 (2012b). 不登校児童生徒への支援に関する教師の意識調査. *学苑・初等教育学科紀要*, 856, 28-36.
- 小林正幸・早川恵子 (2010). EMDR および RDI の施行による不登校行動の改善効果について. *EMDR 研究*, 2, 39-50.
- 隈元みちる・富本祐加・松本剛 (2012). 中学校における別室登校の実態調査—運営と生徒支援のあり方の検討—. *兵庫教育大学研究紀要*, 41, 155-160.
- 前田直樹・園田順一・高山巖 (2012). スクールカウンセラーによる行動論的再登校支援—集中的エクスポージャーによる教室復帰—. *九州保健福祉大学研究紀要*, 13, 19-24.
- Maeda, N. (2017). Effectiveness of Morita Therapy-Based Consultation for a School-Refusing Adolescent with Psychogenic Fever. *Journal of Education and Training Studies*, 5, 1-7.
- Marine, E. (1968). School refusal — Who should intervene? *Journal of School Psychology*, 7, 63-70.
- 松井幸太・阿形恒秀 (2014). 不登校経験のある定時制・通信制高校生の生活実態調査—不登校経験者と非経験者との比較より—. *学校メンタルヘルス*, 17, 60-72.
- 三上眞美・岡本啓子 (2018). 養護教諭の考える不登校予防に必要な対応. *大阪総合保育大学紀要*, 12, 157-164.
- 文部科学省 (2023). 令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について.
- 森崎晃 (2019). ICT教材を活用した不登校児童生徒の学習支援の検証結果. *コンピュータ&エデュケーション*, 46, 88-91.
- 村上佳津美 (2009). 不登校に伴う心身症状: 考え方と対応 (<特集> 小児をめぐる心身医学). *心身医学*, 49, 1271-1276.
- 村田裕章・南保英孝・木村春彦・梶原莊平 (2012). 遺伝的アルゴリズムを用いた精神関連疾患による不登校児童生徒の診断基準作成システム. 知

- 能と情報, 24, 895-900.
- 村山大樹・今田晃一 (2012). 不登校対応における直接的コミュニケーション促進のためのICT活用. 教育研究所紀要, 21, 67-79.
- 室田洋子 (2000). 不登校児の再登校の手がかり・家庭システムの検討. 青葉学園短期大学紀要, 25, 127-133.
- 長尾正崇 (2008). 臨床法医学で読む虐待事件 (2) 不登校の原因が子ども虐待であった虐待死事例. 子どもの虐待とネグレクト, 10, 322-328.
- 中條桂子・南野奈津子 (2020). 不登校児童生徒の学習支援におけるeラーニングの活用に関する考察. 研究ノート, 15, 371-386.
- 中村恵子・小玉正博・田上不二夫 (2013). 教育委員会に所属する学校カウンセラーの介入が不登校生徒への校内支援体制に及ぼす影響. カウンセリング研究, 46, 43-52.
- 仲野里香・菊池良和 (2016). 吃音のある中学生が「不登校準備段階」から回復できた1例. 音声言語医学, 57, 32-40.
- 中山直紀・西山久子 (2019). 学級集団向け教育相談 (ガイダンス授業) の効果の探索的検討 - 中学生の学校適応感と教師の自己効力感の向上を目指した実践 -. 福岡教育大学紀要第四分冊教職科編, 68, 91-99.
- 西丸月美・柴山謙二 (2010). 不登校・教室外登校の児童生徒に関する養護教諭による支援の方法. 熊本大学教育学部紀要人文科学, 59, 35-46.
- 西松英樹・坂上豊史 (2007). 教師による不登校児童生徒への支援. 滋賀大学教育学部紀要教育科学, 57, 7-14.
- オチャンテ 村井 ロサ メルセデス (2016). 公立の小・中学校の不登校・不適応における生徒指導の課題 - 外国人児童生徒の困難な体験からの考察 -. 奈良学園大学紀要, 5, 27-35.
- 尾見康博・藤根美穂 (2021). 部活が中学生を不登校へと追い詰めるプロセスに関する事例研究. 質的心理学研究, 20 (Special), S196-S202.
- 小野昌彦・小林重雄 (2002). 中学校不登校の再登校行動維持への主張的スキル訓練. 特殊教育研究, 40 (4), 355-362.
- 大井佳子 (2020). 訪問型学習支援における遊び文脈での対話的關係の形成. 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要, 13, 127-140.
- 大石英史 (2006). 学校教師にできる不登校支援 - 不登校中核群への対応を中心に -. 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 21, 187-200.
- 尾崎光司 (2013). 不登校の児童生徒を支援する方法としての社会的スキル訓練. 人文論究 63 (2), 43-53.
- Partridge, J. M. (1939). Truancy. *Journal of Mental Science*, 85, 45-81.
- 坂本龍生 (1962). 登校拒否児童に関する考察. 教育・社会心理学研究, 3, 69-78.
- Samuelson, C. O., & Pearson, D. T., Sr. (1956). Interest scores in identifying the potential trade school dropout. *Journal of Applied Psychology*, 40, 386-388.
- 佐藤修策 (1995). 神経症的登校拒否行動の研究. 岡山県児童相談所紀要, 4, 1-15.
- 澤京子・栗本美百合・市来百合子 (2022). 不登校支援システムの開発及び教育臨床力向上を目的とした学生教育 (続報) - 附属学校園への支援を通して -. 次世代教員養成センター研究紀要, 8, 197-201.
- 清水将之 (1969). 高校不登校者における危機的状況. 児童精神医学とその近接領域, 10, 141-144.
- 新川瑤子・杉山智風・小関俊祐 (2020). 認知行動療法に基づく不登校児童生徒支援の効果と今後の展望. ストレスマネジメント研究, 16, 33-42.
- 住田征夫 (1972). 不登校児からみた教育に関する精神医学的一考察. 名古屋市立大学医学学会雑誌, 22, 556-572.
- 鈴木俊太郎・飯村昌史・荒木志穂・大和友則 (2011). キッズスキルの学習と実践がもたらす情緒的支

- 援効果の測定－キッズスキル学習者の不登校対応自己効力感の変化－. 信州大学教育学部研究論集, 4, 145-152.
- 関計夫(1963). 学校ぎらいの発達心理学的考察. 教育と医学, 5, 370-375.
- 高野美雪・岩永靖(2013). 大学生による小・中学生に対する生活・学習支援サポーター活動の現状と課題. 紀要 visio : research reports, 43, 23-31.
- 高信智加子・下田芳幸・石津憲一郎(2013). 中学校教師の不登校支援に関する実態調査. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究 7, 29, 21-26.
- 瀧彩乃・小林朋子(2021). 適応指導教室における認知行動療法的介入に関する研究. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 31, 69-77.
- 瀧井綾子・伊藤大輔(2020). 社交不安をきっかけに不登校となった10代後半女性に対する認知再構成法および行動実験の適用. 発達心理臨床研究, 26, 85-93.
- 田中敏明・熊本純奈(2017). 中高一貫型私立高校の不登校の特性. 九州女子大学紀要, 53, 1-11.
- 但田勝義(2019). 学生による無料学習支援活動の成果と課題～稚内市「教たま数学教室」、豊富町「チャレンジ教室」を通じて～. 稚内北星学園大学紀要, 20, 7-21.
- 友田直哉・織田靖史・永吉美香・山西葉子・澤田いのり・増田一子(2022). 発達障害を有する不登校経験者が就労継続にいたるまでの主観的な体験についての質的研究. 人間と科学: 県立広島大学保健福祉学部誌, 22, 31-43.
- 塚本光夫・中原久志(2007). 不登校生徒に対する学習ソフトウェアの有用性に関する調査. 熊本大学教育学部紀要自然科学 56, 37-42.
- 植木尚子・藤崎真知子(1999). 教師効力感を規定する要因－校種と経験年数を中心として－. 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 48, 361-381.
- Van Eck, K. & Johnson, S. R. Bettencourt, A. & Johnson, S. L.(2017). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. *Journal of School Psychology*, 61, 89-102.
- 鷺見たえ子(1960). 学校恐怖症の研究. 精神衛生研究, 8, 27-56.
- 渡部禎之・納富恵子(2020). 不登校および不登校兆候等の生徒の自己有能感を高める研究一個に応じた支援計画の活用とタブレット学習による個別の学習支援を通して－. 福岡教育大学紀要第四分冊教職科編, 69, 163-177.
- 安福純子・中角正子・田中みのり・浅野寿子(2009). 不登校と保健室養護教諭の関わり. 大阪教育大学紀要第IV部門 58,(1), 261-278.
- 安川禎亮(2009). 適応指導教室における不登校支援からの提言－適応指導教室・家庭・学校のコラボレーションを巡って－. 学校メンタルヘルス, 12(1), 85-90.
- 山松質文・丹下庄一(1962). 学校恐怖症の研究. 大阪市立大学家政学部紀要, 9, 107-112.
- 山本奨(2007). 不登校状態に有効な教師による支援方法. 教育心理学研究, 55, 60-71.
- 山本奨(2008). 時間的展望の変化に見る不登校の経過・回復過程－高校生事例による検討－. 心理臨床学研究, 26, 290-301.
- 山本奨(2015a). 不登校支援の効果に関する校種間比較－不登校状態と支援方法の適用関係の再分析から－. 岩手大学教育学部研究年報, 74, 93-106.
- 山本奨(2015b). 不登校対応教師効力感に関する研究: 経験量及び被援助感による検討. 学校心理学研究, 15, 17-29.
- 山本奨(2024a). ロジスティック関数を用いた多項式による不登校児童生徒の在籍率の推移の検討. 岩手大学教育学部研究年報, 83, 121-130.
- 山本奨(2024b). 不登校児童生徒の再登校傾向に応じた教師による支援. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 8, 159-173.
- 山本力(2005). 不登校の子ども支援に関するガイドライン試案. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 5, 131-137.

## 通学方法の違いによる小学生の肥満度に関する検討

### — 岩手県の全国体力・運動能力、運動習慣等調査と生活環境に着目して —

A Study on the Degree of Obesity in Elementary School Students due to Differences in Commuting Methods  
: Focusing on National Physical Fitness, athletic ability, exercise habits survey and living environment in Iwate Pref

清水 将\*

SHIMIZU Sho \*

(令和6年2月6日受理)

#### 要約

通学方法が肥満度および将来の健康リスクにどのような影響を及ぼすのかを明らかにするため、岩手県の小学生を対象として全国体力・運動能力調査及び学校保健統計のデータから肥満度や新体力テストの合計点を地域及び通学方法の違いにより比較した。地域を中山間地、沿岸、都市部に分けて検討した結果、肥満度は、中山間地と沿岸で都市部より高く、バス等通学者は、徒歩通学者よりも肥満度が高かったことにより、以下の知見が得られた。

- 1) 肥満度と新体力テスト合計点に明確な相関は見られず、地域によっては肥満度が高くても体力合計点は高くなる
- 2) 中山間地、沿岸地域では、バス等を利用する通学者が40%を超える
- 3) バス等通学者の割合と肥満度に相関が見られる
- 4) 新体力テストは、通学方法よりも地域性が影響を与える

徒歩の減少に対しては、学校としての取り組みが重要であり、健康の保持増進を図る資質・能力の育成へ向けた家庭との協力が必要と考えられた。

## 1. はじめに

わが国では、国主導の市町村合併が過去3度行われており、直近では、2005～06年にかけて自治体の行財政基盤確立のため、「平成の大合併」といわれる動きがあった。総務省（2010）によれば、2010年には、市町村の総数は、1999年の3,232が2010年には1,730に減少した。合併の効果が現れるまでには10年程度の期間が必要とされているが、短期的な評価によれば、行政と住民のそれぞれの評価は必ずしも同様ではなく、住民からは相対的に否定的な評価がなされていると言われている。

合併のメリットとしては、住民の利便性の向上、行政サービスの多様化・高度化、広域的なまちづくり、行財政の効率化などがあげられている。反対に少子高齢化対策に関する住民サービスの低下の1つとしては、学校の統廃合が挙げられている。総務省による「昭和の大合併の特徴」によれば、1953（S28）年の町村合併促進法第3条に「町村はおおむね、8000人以上の住民を有するのを標準」とする根拠が「約8000人という数字は、新制中学校1校を効率的に設置管理していくために必要と考えられた人口」とされている。つまり、市町村の合併は、学校の統廃合と密接な関連があり、市町村合併の根本的な理由が行財政であることが推察される。

学校規模は、1958年の学校教育法施行規則の第41条に「12～18学級を標準とする」とあり、義務教育諸学校等の施設費の国庫負担等に関する法律第3条では、「12～18学級を適正規模」とされている。しかし、この数値は、1973年の衆議院予算委員会の答弁では、「経験的に望ましい」ものであると述べられており、学術的に明確な根拠に基づくものではないと考えられている。また、学校規模は、学級数によって規定されるが、学級を構成する児童数は、法律によって定められるため、時代によって同じ学級数でも人数は異なることになる。2021年の「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律の一部を改正する法律」では、学級編成基準が変更され、義務

教育学校の前期課程を含む小学校の標準を2025年までの5年間で40人（小学校第1学年は35人）から35人に引き下げることが決定している。学校全体の人数で考えると、学級編成に関する法律が制定された1958年当時の50人を基準として12学級では180人減少することになる。しかし、堤（2020）や添田（2015）が指摘するように1小学校1中学校しかない自治体は、200以上存在しており、自治体独自の努力では学校規模に達することが不可能な地域は存在する。

学級規模の基準と実際は、OECDの「Education at a Glance 2021」によれば、公立初等教育の平均値は、わが国の27人に対して、OECDは21人である。また、わが国よりも多い地域は、チリの29人だけであり、同数の地域は、イスラエルとイギリスの2カ国、その他のデータのある34カ国のうち、30カ国はわが国よりも少ない。したがって、わが国の小規模校のクラスの人数が教育に不適合かどうか、換言すれば適正規模と言われるクラスの人数が何名であるかの検討は、国際比較という観点からは不明であると言わざるをえない。また、2015年の「公立小中学校の適正規模・適正配置に関する手引」においては、その統合を進める根拠として「一定の集団規模」による「切磋琢磨」をあげているが、中島（2018）によれば、切磋琢磨は、人数の多寡には関係なく、児童生徒数や学校規模の大小で成否が決められるものではないとする。

岩手県では、1960年以降、急速に学校の統廃合が進み、石郷岡（1991）によれば、1990年の1校あたりの平均児童数は214.8人であることが示され、岩手県の学校は、適正規模を確保することが困難であったことが窺える。人口減少期にある現在においても、岩手県の学校基本調査によれば、児童の総人数をクラス数で除した数値をみると、児童数の自然減に対して適切な学級規模を維持しているとは言い難く、2010年の21人が2022年には18人となっている。学級数や学級を構成する人数が適正である

諸外国においては、人口や経済状況により1クラスを2学年で編成することは、わが国と同様に

見られる現象である。若狭（1996）によれば、フランスのフレネ教育などのように協働的な学びを重視して異学年合同のクラス編成を行うことも行われており、異学年による学びを積極的に捉えて編成する国々も散見される。ユネスコ国際教育計画研究所が発表した万人のための教育目標では、複式学級が学校教育を提供する1つの解決策として捉えられており、ブルンスウィック・バレリアン（2015）によれば、先進国では、「複式学級の特質と正当性が認識されている」と指摘している。堀家（2012）によれば、PISA調査で高学力とされてわが国の目標とされてきたフィンランドでも、複式学級により「よい集団」が形成されることが指摘されている。わが国でも、小林ほか（2020）によれば、「複式学級の学力スコアへの明らかにネガティブな影響は見られない」とされており、学力への負の影響は見られないといわれている。複式学級の有効性が異学年合同、少人数指導のいずれの要因による効果であるのかについては、今後の検討すべき課題といえる。

小規模校を巡る統廃合は、決して学術的に教育的効果が認められた根拠だけに基づくものとはいえない側面がある。小規模校ならではの利点を生かした教育の長所も認められることも推察され、これまでの議論を鑑みれば、統廃合によって失われる点については、十分な研究や議論がなされているとは言えない状況にある。

ところで、学校が統廃合されれば、相対的に児童生徒の通学距離は伸びることになり、徒歩以外の通学手段に委ねられることになる。通学方法が徒歩以外となれば、その生活運動量は当然低下する。健康日本21によれば、「日常生活において身体活動量を増やす具体的な手段は、歩行を中心とした身体活動を増加させるように心掛けること」とされるように、歩行は日常運動の多くを占める。したがって、歩行の減少によって体力の低下や健康を損なうことが危惧される。学習指導要領によれば、体力は「人間の活動の源であり、健康の維持のほか意欲や気力といった精神面の充実に大きく関わっており、「生きる力」の重要な要素である」

とされている。学校の統廃合による通学距離の増加は、スクールバス等の導入によって解決が図られており、その結果、通学における歩数の減少だけでなく、肥満の問題も指摘されている。幼児期・学童期の肥満は成人肥満につながるリスクが高いことから、その状況を適切に分析し、学校として必要な対策を取ることは最重要の課題と考えられる。そこで、本研究では、2008（H20）年及び2016（H28）年から2018（H30）年までは、全国体力・運動能力、運動習慣等調査の項目に通学方法があったことを鑑み、小学生における通学方法と肥満度、運動能力に関する知見を得ることを目的とする。

## 2. 方法

肥満度の傾向と通学方法との関連を明らかにするため、全国体力・運動能力、運動習慣等調査及び学校保健統計調査のデータを使用し、岩手県の実況を分析する。

### 2-1. 対象

岩手県における小学校5年生の2008から2022年度までの全国体力・運動能力、運動習慣等調査のデータにおける身長、体重、性別、肥満度、新体力テスト、通学方法等を用いた。（ただし、全国体力・運動能力、運動習慣等調査が十分に実施できなかった、2011（H23）および2020（R2）年のデータを除く）

### 2-2. 方法

岩手県の自治体33地域を①都市部（10地域）、②沿岸（12地域）、③中山間地（11地域）にわけ、肥満度と体力合計点を通学方法及び地区の観点から検討した（表1）。

### 2-3. 統計処理

JS-STAR\_XR release 1.9.6 j を使用して、対応のないt検定（ウェルチの方法）および分散分析を行い、有意水準は5%未満とした。（<https://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/>）

表1 各年度の人数

肥満度	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	合計 (%)
都市部	2,251	7,801	7,781	7,376	7,024	7,193	7,151	7,111		6,631	6,290	66,609 72%
沿岸	436	1,978	1,906	1,788	1,741	1,705	1,743	1,592		1,438	1,461	15,788 17%
中山間地	403	1,313	1,227	1,183	1,148	1,145	1,029	1,017		1,010	894	10,369 11%

体力	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	合計 (%)
都市部	2,215	7,636	7,568	7,256	6,897	7,038	7,017	6,994		6,468	6,139	65,228 72%
沿岸	425	1,924	1,882	1,760	1,707	1,670	1,731	1,560		1,369	1,403	15,431 17%
中山間地	403	1,299	1,212	1,163	1,133	1,129	1,003	997		987	853	10,179 11%

## 2-4. 倫理的配慮

本研究は、岩手大学人を対象とする研究倫理委員会（第202218号）の承認を受け、岩手県教育委員会事務局の協力を経て実施された。

## 3. 結果

岩手県における全国体力・運動能力、運動習慣等調査を2012年以降のデータを使用して地域別に分析した結果、2019年以降、肥満度は増加し（図1）、新体力テストの合計点（以下、体力合計点）は低下していることが明らかになった（図2）。

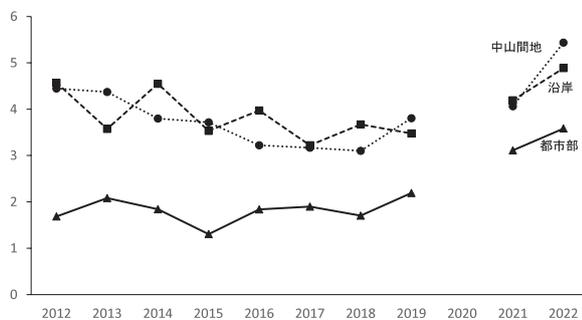


図1 地域別肥満度の推移

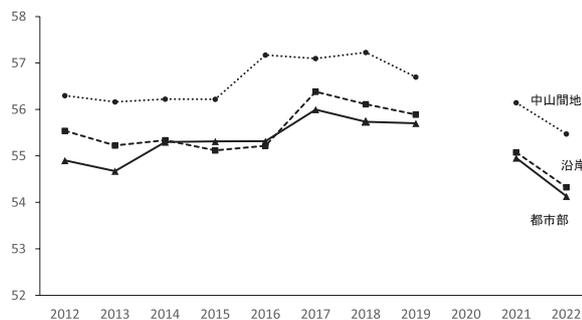


図2 地域別体力合計点の推移

肥満度は、中山間地と沿岸で同様の傾向を示し、2021年の中山間地域を除いて各年度で都市部に対して有意に高かった。体力合計点では、中山間地が都市部に対して有意に高く、中山間地は、肥満度が高いが体力合計点も高いことが明らかになり（表2）、肥満度と体力合計点には単純な相関は見られないことが明らかになった。

肥満度と通学方法の関連を見ると、データのある2008（H20）、2016、2017、2018（H28～30）年の4カ年では、徒歩及び自転車（以下、徒歩には自転車を含む）による通学者に比べてスクールバス等（以下バス等）の通学者は、いずれの年においても有意に高かった。体力合計点と通学方法の関連においても、データのある4カ年で、徒歩による通学者に比べてバス等の通学者は、同様にいずれも有意に高かったことが明らかになった（図3、4、表3）。

## 4. 考察

一般的に、肥満は健康に対するリスクと考えられている。肥満は生活習慣病や脂質異常症、高血圧等の原因となり、体重の増加は、日常的な運動に対しても障害を発生させる要因となる。子どもの肥満は、成人後の肥満や生活習慣病につながり、その予防の大切さも指摘されるようになった。2000年には、日本肥満学会が肥満症の概念を提唱して成人用の診断基準が作られ、2002年には小児肥満症判定基準によって「肥満度が+20%以上、かつ有意に体脂肪率が増加した状態」<sup>注1</sup>と定義されるようになっている。

日本小児内分泌学会によれば、子どもの肥満

表2 肥満度と体力合計点の地域比較

		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2021		2022	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD								
肥満度	中山間地	4.4	15.0	4.4	16.0	3.8	16.2	3.7	16.5	3.2	16.5	3.2	16.6	3.1	16.1	3.8	15.8	4.1	16.9	5.4	16.8
	沿岸	4.6	15.2	3.6	16.0	4.5	16.0	3.5	15.8	4.0	16.3	3.2	15.4	3.7	15.9	3.5	15.6	4.2	16.2	4.9	16.5
	都市部	1.7	15.7	2.1	15.1	1.8	15.2	1.3	14.7	1.8	15.3	1.9	15.2	1.7	15.1	2.2	15.1	3.1	15.2	3.6	15.9
	F値	10.09**		17.06**		28.06**		24.57**		14.93**		7.31**		13.43**		8.28**		3.91*		7.91**	
体力合計点	中山間地	56.3	8.6	56.2	8.6	56.2	8.5	56.2	8.9	57.2	8.7	57.1	9.1	57.2	8.3	56.7	8.6	56.1	8.9	55.5	9.5
	沿岸	55.5	8.2	55.2	8.9	55.3	8.9	55.1	8.8	55.2	8.9	56.4	9.0	56.1	9.1	55.9	9.3	55.1	9.0	54.3	9.4
	都市部	54.9	8.7	54.7	8.5	55.3	8.6	55.3	8.6	55.3	8.8	56.0	8.9	55.7	8.8	55.7	8.8	55.0	9.0	54.1	9.2
	F値	4.89**		17.67**		6.02**		6.44**		22.71**		7.86**		12.83**		5.47**		7.50**		8.10**	

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$

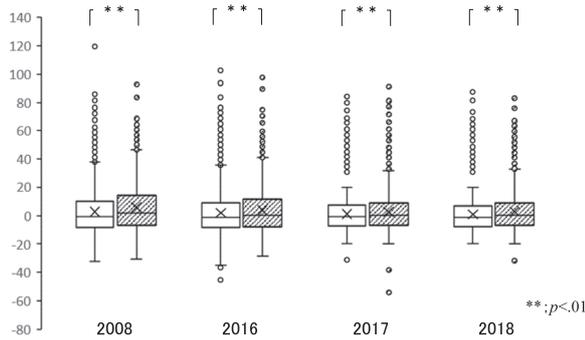


図3 通学方法による肥満度の違い

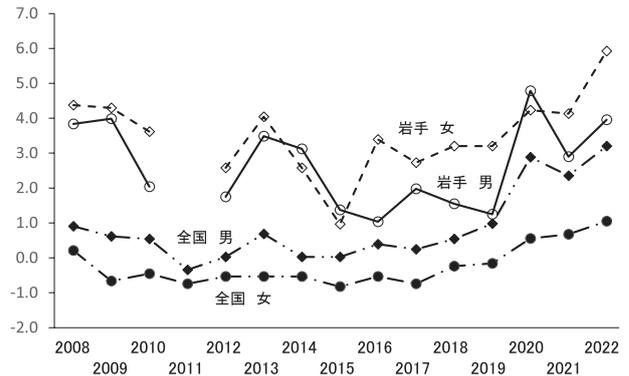


図5 肥満度の推移(10歳)

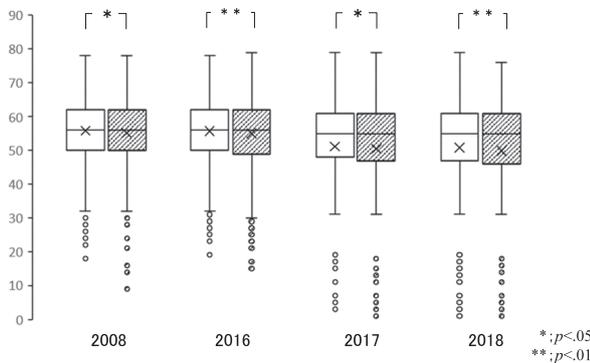


図4 通学方法による体力合計点の違い

は、摂取エネルギーが消費エネルギーを上回っている単純性肥満がほとんどであり、その原因は、食事内容の偏りや運動不足などと考えられている。小林(2010)によれば、子どもの肥満が健康問題として認識されるようになったのは1960年代後半からといわれており、現在においても高止まりの状態が続いている。2022年の学校保健統計調査の結果では、小学校5年生の肥満傾向児の出現率は、全国平均12.48%に対し、岩手県は15.76%

となっており、肥満傾向児が多いことが示されている。学校保健統計調査の2008年以降のデータを使用して、男女それぞれの平均身長と体重から肥満度を男女別に算出し、10歳児の肥満度を比較する。全国に比べて岩手県は、値の散らばりが大きく、その傾向を正確に把握することは困難であるが、2012年以降で増加傾向を示している(図5)。岩手県内の3つの地域においてもほぼ同様の傾向が見られ、東日本大震災およびCOVID-19の流行などの事象により肥満傾向が高まっていることが推察される。

岩手県の小学校は、過去10年間で約100校以上減少した。通学区域が広がり、バス等によって通学する児童が増加している(図6)。2018年のデータで見ると、バス等の通学者は、都市部24%、中山間地38%、沿岸で41%であり、バス等による通学者の比率が高い地域では、そうではない地域に比べて肥満度が高いことから、バス等による通学は、肥満に影響を与えていることが推察された(図7)。坂田・八重樫(2010)によれば、地域特性として農業・山間地域と沿岸地域では肥満度が高

表3 肥満度と体力合計点の通学方法による比較

		2008		2016		2017		2018	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
肥満度	徒歩	2.76	15.74	1.91	15.25	1.73	14.88	1.53	14.83
	バス等	5.95	17.49	3.78	16.68	3.74	16.62	3.88	16.66
	t値	t(2939)= 7.798 **		t(3860)= 4.9072 **		t(4333)= 5.5081**		t(4663)= 6.5248 **	
体力合計点	徒歩	55.76	8.44	55.66	8.70	56.30	8.76	56.10	8.80
	バス等	55.22	8.95	55.07	9.21	55.87	9.30	55.57	8.98
	t値	t(2956)= 2.5357 *		t(3867)= 2.7567 **		t(4387)= 2.0546 *		t(4944)= 2.6381**	

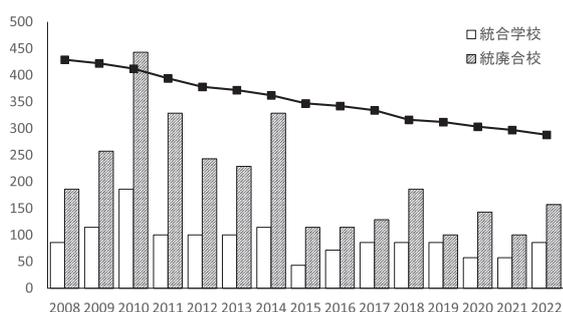
\* $p<.05$  \*\* $p<.01$ 

図6 岩手県小学校数

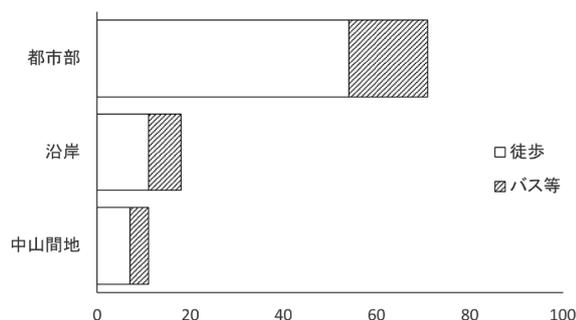


図7 通学者の割合 (2019年)

いことが報告されており、同様の傾向が示された。

2016～2018年のバス等通学者の割合と肥満度の関係を散布図で見ると、サンプルとなる年度が3カ年ではあるものの、相関が認められた( $r=0.88$ )。バス等による通学者の割合が10%程度高くなれば、肥満度が1.0程度上がることが明らかになった(図8、9)。

肥満の大きな要因としては、運動不足が考えられているが、日常生活における主要な運動となる歩行がバス等の通学手段に置き換えられたとしても、それらの通学手段を利用した児童の全てが肥

満傾向を示すといったような直接的な影響が見られるわけではない。肥満の原因は、通学手段、すなわち運動不足以外にもあると考えられる。しかしながら、どの程度の歩行量、歩数が運動量として肥満を抑止することが可能になるのかというミニマムとなる運動量<sup>注2</sup>については、より詳細な条件を設定して検討する必要があると考えられた。

通学手段が徒歩からバス等に転換されることによる弊害は、むしろ、その生活そのものが変化することにあると考えられる。放課後の下校時間は、スクールバス等の運行時間に大きく影響されるため、放課後に校庭や体育館で運動遊びをする時間が大きく制限されることになる。幼児肥満ガイド(2019)では、幼児期から学童期の身体活動の意義をコミュニケーション能力の発達に重要な役割を果たすとして、身体活動を含む遊びの減少は、対人関係や対社会関係を構築できない子どもを生むと指摘している。スクールバス等の導入による放課後の運動遊びの減少は、身体だけでなく、心の発達にも影響を及ぼすことが危惧されている。特にスクールバス等を利用する地域の多くは、自宅に戻っても近くに同世代の児童は少ないことが予想され、外遊びをする機会は大きく減少している。バス等の通学によって失われる機会は、歩行という運動量だけでなく、コミュニケーションを育む機会の減少にもつながっており、十分に配慮する必要がある。外遊びを含めた児童の遊びや運動量の確保については、通学手段にかかわらず、どの児童においても平等にその機会が得られるように学校が積極的に介入することが重要と考えられ

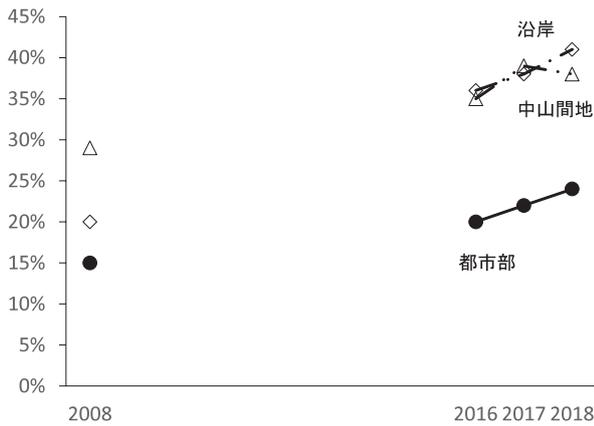


図8 バス等通学者の推移

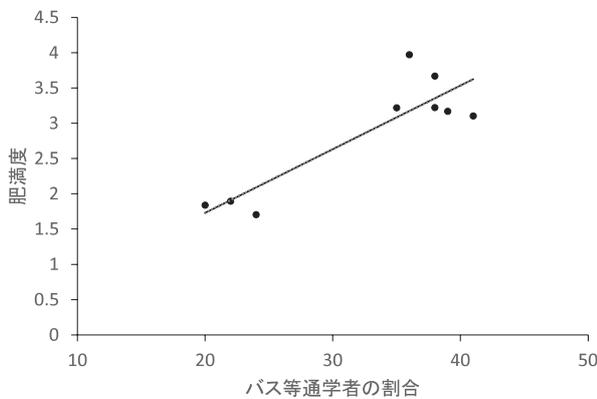


図9 バス等通学者の割合と肥満度

た。すなわち、学校にいる間に最低限の運動や遊びの機会を提供し、通学手段に応じて最適化を図る必要がある。公平性を担保するためには、家庭と協力して取り組んでいくことが重要と考えられた。

児童に必要な運動量を明らかにする試みは、管見ではあまりみられないが、2010年の東京都教育委員会の歩数調査では、小学生の平均歩数が11,382歩と示されており、調査では、家の近くと一緒に遊ぶ（運動・スポーツをする）友達が「大勢いる」児童・生徒は、「あまりいない」児童・生徒に比べて1日の平均歩数が多かったことも報告されている。したがって、歩数の減少は、そのまま友人関係の少なさやコミュニケーション能力の低下を示す目安と考えることもできよう。

一般的に言われる子どもの体力低下は、新体力

テストの数値の比較による低下であるが、それらは日常生活的な運動でただちに改善されるわけではない。生涯にわたる健康的な生活のためには、新体力テストの数値だけではなく、体重や肥満度を定期的に測定し、健康につながる運動習慣を形成することが重要と考えられる。日常的な運動である歩行を実践することによって、段差を越え、階段を上るような習慣を形成することが、肥満による疾患の予防となるばかりでなく、転倒予防等にもつながる。安全に屋外に出歩くことが、ひいては高齢者の認知症予防にもつながるのである。したがって、子供たちの通学手段が徒歩以外のものになる場合は、学校において積極的に遊ばせ、運動習慣を形成することが重要と考えられた。

3つの地域で新体力テストの合計点と肥満度の関係を見たときには、それぞれの地区で特徴がみられ、単純な相関は見られない。また、清水ほか(2015)の調査によると、地方における小学生の新体力テスト合計点の度数分布は、正規分布せず二極化傾向が示されていた。しかし、今回は明確な二極化傾向は見いだせなかった。いずれの地域でも通学手段と肥満度、新体力テストの合計点に単純な関連は見られない。一方で、肥満度が高くても新体力テスト合計点が高い場合もあることが明らかとなり、新体力テストとして示される数値は、健康の指標としては不十分で、新体力テストの数値が高いことが健康を表しているということは、必ずしも適当ではないことが示唆された。体力の概念は、いくつか示されているが、猪飼(1967)によれば、行動体力と防衛体力に分類される。健康に生活するための体力は、防衛体力として感染症などの病気に対する抵抗力のことを指す。人が健康的に生活するためには、新体力テストで測ることのできる行動体力、すなわち身体を動かすために必要な能力だけで充分なわけではない。新体力テストの数値は、行動体力のうち、技能に関わるものも含めて構成されており、技能そのものは健康を示すとは限らない。新体力テストの合計点は、生活を維持する体力を示す指標ではなく、健康を示す簡便な指標としては、肥満度などの数値

を利用することが適当であると考えられる。教科としての体育の目的は、様々に設定することが可能ではあるが、その1つである健康の保持増進を図っていく資質・能力の育成にあたっては、運動習慣やその結果としての肥満度が重要な指標と考えられる。したがって、運動習慣や肥満度についても新体力テストの合計点と同様に重視することが必要と考えられた。

近年では、運動の二極化傾向によって、将来的なフレイルやサルコペニア、ロコモティブシンドローム（以下ロコモ）等の心配がなされている。日本整形外科学会によれば、ロコモは、運動器が障害され、機能低下した状態を示し、進行すれば要介護のリスクが高まるといわれている。フレイルは、病気とはいえませんが、体力が低下し、健康と要介護の間にある虚弱状態を示す。サルコペニアとは、筋力や身体機能が低下している状態を示し、心身の機能障害が現れている状態である。身体不調の原因の1つに、運動器の障害が指摘されるようになって、児童期における運動器検診も制度化されるようになってきている。運動器とは、立つ、歩く、走るなど移動や体の動きに関わる臓器である骨、関節、筋肉、腱、靭帯、神経などのこと指す。現在では、2016年度より「学校保健における運動器検診」が制度化され、正しい姿勢の重要性が主張されているように、生涯にわたる健康的な生活を維持するためには、スポーツを行うための行動体力だけでなく、日常的な生活を維持し、クオリティ・オブ・ライフを獲得する体力や運動指導が必要と考えられる。運動不足による運動能力の低下は、肥満のリスクを高め、柔軟性や平衡性の能力低下を招き、結果として運動器不安定症のリスクを高めることから、子どもの頃からの適切な指導が必要と考えられ、とりわけ体育にはその期待がある。これらの指導は、体育のみならず、学校生活の中で強調されていくべきことと考えられた。

また、一方で宮地（2012）によれば、肥満が運動器の障害を招くばかりでなく、ロコモによってメタボリックシンドローム（内臓脂肪症候群、以

下メタボ）が誘発されることも指摘されている。つまり、運動器の障害がメタボを招くこともあり、その関係性は単純ではない。成人の場合には、メタボを改善する運動においてロコモの症状が見られたこともあり、正しい運動習慣は、生涯にわたる健康の点においても非常に重要な役割を果たす。したがって、運動によって肥満を予防すると同時に、運動のしすぎによって運動器の障害をおこさないようにすることが重要である。徒歩の減少に対して、単純に歩数を増やすという方法論に偏ることなく、運動器に障害をおこさない適切な動きを獲得させることも同様に重要と考えられる。歩行は、体育における主要な学習内容として取り扱われることは少ない。しかし、生涯にわたって心身ともに健康であり続けるための歩行指導のあり方については、健康の保持増進を図っていく資質・能力を育成するために、教科横断的に考え、学校の教育活動全体を通じて充実を図る必要があることが強く示唆された。岩手県の場合には、鈴木（2013）が指摘するように拙速に学校の統廃合を進めれば、被災地の復興を妨げることにもなりかねない。統廃合を進めるためには、その課題と効果について検証することが必要であろう。

## 5. まとめ

岩手県の小学生の通学方法と肥満度の関係を明らかにすることを目的として、全国体力・運動能力調査及び学校保健統計のデータを参照し、肥満度や新体力テストの合計点を地域及び通学方法の違いにより比較した。その結果、肥満度は、中山間地と沿岸で都市部より有意に高く、バス等通学者においても、徒歩より有意に高いことが明らかになり、以下の知見が得られた。

- 1) 肥満度と新体力テストの合計点の間に明確な相関は見られず、地域によっては肥満度が高くても体力合計点が高くなることが明らかになった。
- 2) 中山間地、沿岸地域では、バス等を利用する通学者が40%を超えることが明らかに

なった。

- 3) バス等通学者の割合と肥満度には相関が示唆された。
- 4) 新体力テストは、通学方法よりも地域の特性が影響を与えることが示唆された。

バス等の通学による徒歩の減少に対しては、学校としての取り組みが重要であり、健康の保持増進を図っていく資質・能力の育成へ向けて家庭との協力が必要と考えられた。

今後の課題として、学校で確保できる歩数や運動量について精査し、1日としての必要最低限の運動量について明らかにするとともに、コミュニケーション能力につながる放課後の遊びのあり方についても継続して研究していきたい。

## 文献

ブルンスウィック・バレリアン：鈴木隆子訳(2015) 途上国における複式学級. 東信堂, pp.29-30.

帖佐悦男 (2018) 学童期運動器検診とその動向. 日本リハビリテーション医学会誌55(1) : 9-13.

堀家由妃代 (2012) フィンランドの特別支援教育と学力. 佛教大学教育学部論集23 : 73-90.

猪飼道夫(1967)日本人の体力. 日本経済新聞社.

石郷岡信行 (1991) 岩手県における公立小学校の統廃合に関する地理学的考察. 東北地理43 : 287-297.

小林正子 (2010) 子どもの肥満とやせに関する近年の動向とその背景. 保健医療科学47(39) : 237-246.

厚生労働省 HP. 健康日本21 (身体活動・運動). ([https://www.mhlw.go.jp/www1/topics/kenko21\\_11/b2.html#A21](https://www.mhlw.go.jp/www1/topics/kenko21_11/b2.html#A21) : 2024/1/25閲覧)

宮地元彦 (2012) メタボリックシンドロームを阻害する要因としてのロコモティブシンドローム. 日本リハビリテーション医学会誌49(9) : 600-603.

中島勝住 (2018) 学校統廃合問題における適切な学校配置等をめぐる課題. 月刊DIO (342):13-17.

日本学校保健会 (2009) 学校の運動器疾患・障

害に対する取り組みの手引き. ([https://www.gakkohoken.jp/book/ebook/ebook\\_H210090/H210090.pdf](https://www.gakkohoken.jp/book/ebook/ebook_H210090/H210090.pdf) : 2024/1/25閲覧)

日本肥満学会 HP. 肥満と肥満症について. (<http://www.jasso.or.jp/contents/wod/index.html> : 2024/1/25閲覧)

日本整形外科学会 HP. ロコモティブシンドローム (ロコモ) とは. (<https://www.joa.or.jp/public/locomo/index.html> : 2024/1/25閲覧)

日本小児内分泌学会 HP. 子どもの肥満. (<http://jspe.umin.jp/public/himan.html> : 2024/1/25閲覧)

日本小児医療保健協議会 (2019) 幼児肥満ガイド. 日本小児科学会. ([https://www.jpeds.or.jp/modules/guidelines/index.php?content\\_id=110](https://www.jpeds.or.jp/modules/guidelines/index.php?content_id=110) : 2024/1/25閲覧)

OECD (2021) Education at a Glance 2021. OECD iLibrary. ([https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021\\_b35a14e5-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en) : 2024/1/25閲覧)

坂田清美・八重樫由美 (2010) 岩手県における小中高生の肥満の現状分析. 岩手県公衆衛生学会誌21(2) : 22-29.

清水将・清水茂幸・栗林徹・鎌田安久・澤村省逸・上濱龍也・浜上洋平 (2015) へき地・小規模校における子どもの体力と生活運動量の関係－体づくり運動を活性化させる教育活動の基礎的検討－. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター14 : 191-199.

添田久美子 (2015) 小規模校政策の概観. 和歌山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要別冊 : 29-37.

総務省 (2010) 『平成の合併』について. 総務省. ([https://www.soumu.go.jp/gapei/pdf/100311\\_1.pdf](https://www.soumu.go.jp/gapei/pdf/100311_1.pdf) : 2024/1/25閲覧)

総務省. 市町村合併資料集. (<https://www.soumu.go.jp/gapei/gapei2.html> : 2024/1/25閲覧)

鈴木友紀 (2013) 被災三県における児童生徒数の減少と学校と統廃合. 立法と調査341 : 24-33.

東京都教育委員会 (2012年) とうきょうの教育98 小学校版, pp. 1-2.

堤真紀 (2020) 少子化と学校規模の適正化. 調査と情報1109 : 1-14.

梅木登喜雄 (2010) 「今後の学級編制及び教職員定数の改善に関する」意見. 文部科学省政策・審議会・審議会情報. 文部科学省. ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/069/shiryo/attach/1291696.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/069/shiryo/attach/1291696.htm) : 2024/1/25閲覧)

若狭蔵之助(1996)文化の正常で自然なプロセスを. 佐伯胖・中西新太郎・若狭蔵之助編. フレネの教室1学びの共同体. 青木書店, pp.204-217.

### 注

注1 2005年度までは、性別・年齢別に身長別平均体重を求め、120%以上を肥満傾向としていたが、2006年度からは、性別、年齢別、身長別標準体重から算出し、20%以上の者を肥満傾向としているため、この前後における肥満度の単純比較はできない。

注2 健康日本21では、身体活動量として「1日1万歩」の歩数を確保することが理想とされており、その根拠として、アメリカスポーツ医学協会が提示する式を用いて週当たり2000kcal（1日当たり約300kcal）以上のエネルギー消費が求められており、300kcalのエネルギー消費は、1万歩に相当すると考えられている。

### 謝辞

データを提供いただいた岩手県教育委員会事務局に心より御礼申し上げます。

## ASUKA モデルの教訓と小学校段階からの救命教育 — 学校安全学シンポジウム2023の記録 —

上演 龍也\*, 桐淵 博\*\*, 水村 吏香\*\*\*, 本山 敬祐\*\*\*\*

(令和6年2月6日受理)

### 要 約

救命教育とは、命の大切さを学ぶ大きな教育の中で人の命を救うために何ができるのかを考え、命を救う方法として救命処置の意義や方法を教えるものである。桐田明日香さんの事故以降、さいたま市教育委員会は年間指導計画において救命教育の実施を明示し、全ての市立学校において発達段階に応じて、校種間の連携を見据えた系統的な救命教育が実施されている。発達段階に応じた課題や制約がありながらも、小学校段階から人の命を救うために自分にできることやできないことを理解し、人を助けたいという意識の芽生えを促す学習機会を保障することは、安全に対する自己効力感の向上や適切な援助要請につながる可能性がある。救える命が救える安全な学校や社会を形成するためには、校種や教科等を問わず全ての教職志望者が救命教育について学べる機会を設けることが重要である。

### 1. はじめに

本稿は2023年12月2日(土)に開催した「学校安全学シンポジウム2023」におけるパネルディスカッションについて、内容を大幅に変えない範囲で必要な加筆修正を加えたものである。

岩手大学教育学部は2018年度以降、学校安全学の構築を目指して学校安全に関する最先端の知見や実践を共有すべく「学校安全学シンポジウム」を開催してきた。2023年度のテーマは「ASUKAモデルの教訓と小学校段階からの救命教育」である。企画趣旨は以下の通りである。

今日、教員を志す学生に対して救命処置に関する学修機会の保障が求められている。2022年3月25日に閣議決定された「第3次学校安全の推進に関する計画」(以下、3次計画と表記する。)において、教職志望者の全てに対して一次救命処置に関する学修が要請されている。この点について、同計画では「教員養成機関における、AEDを用いた実習を含む一次救命措置(BLS)の実施状況」が主要指標として示されている。

学校における一次救命処置の重要性について理解する際に欠かすことのできないのがASUKAモデルである。2011年9月29日にさいたま市内の公立小学校において、駅伝の課外練習中に倒れて心肺停止状態で救急搬送された桐田明日香さんが翌日に亡くなるという事故が起きた。この事故の原因究明と再発防止のために、ご遺族による参画を経て2012年9月30日に作成されたのが『体育活動時等における事故対応テキスト～ASUKAモデル～』である。校種や教科を問わず全ての教職志望者の全てが一次救命処置について学ぶ必然性を理解するうえで、作成過程を含むASUKAモデルの教訓に学ぶことが欠かせないと考えられる。

また、学校における事故や災害の教訓を伝え続けるための実践について、岩手県とさいたま市の共通点や相違点を探ることを意図した。桐田明日香さんの事故が起きた2011年といえば、岩手県においては東日本大震災が想起される。岩手県では東日本大震災の教訓を伝承し郷土の復興・発展を支えるひとつづくりとして「いわての復興教育」に

\* 岩手大学教育学部, \*\* 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター研究員・元さいたま市教育委員会教育長・日本AED財団理事,  
\*\*\* さいたま市立大谷小学校, \*\*\*\* 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター

取り組んでいる。しかしながら、2011年当時の様子を知る教職員や子どもが減少していくなか、教育実践を通じて教訓を伝え続けていくうえでの課題も指摘される。

教育実践を通じた教訓の伝承について、さいたま市における救命教育の実施状況が注目される。「学校安全の推進に関する計画に係る取組状況調査[令和3年度実績]」(国公立学校計)によれば、AEDの設置場所を児童生徒と共有している学校の割合は岩手県が75.1%であるのに対して、さいたま市は98.2%である。また、児童生徒を対象としたAEDの使用を含む応急手当の実習を行っている学校についても、岩手県が37.5%であるのに対し、さいたま市が97%となっている。都道府県と政令市を一概には比較できないものの、自治体としてASUKAモデルの教訓が現在も生かされている証左であると考えられる。自治体の施策や学校現場において事故や災害の教訓を伝承し続ける方策について、さいたま市教育委員会及びさいたま市内の学校における実践から学ぶべきことがあると考えられた。

さらに、安全教育と救命教育の関係性を検討し、小学校段階からの救命教育の意義について理解を深める必要がある。文部科学省(2019)を踏まえ、3次計画では学校における安全教育の目標が次のように示されている。

日常生活全般における安全確保のために必要な事項を実践的に理解し、自他の生命尊重を基盤として、生涯を通じて安全な生活を送る基礎を培うとともに、進んで安全で安心な社会づくりに参加し貢献できるような資質・能力を育成することを目指すものである。

文部科学省(2019)において、心肺蘇生法は事故発生時の通報と並んで生活安全に関する学習内容の一部として位置づけられている。一方で、上記の目標と照らし合わせれば、他者の命を救うための知識や技能は自他の生命尊重という安全教育の基盤に密接に結びつくものとして解釈できる。

しかしながら、現行学習指導要領では中学校および高等学校の保健体育科において心肺蘇生法に関する学習が求められているものの、小学校段階では救命教育に関して特段の記述はない。そこで、小学校第5学年次から全ての児童に対して救命教育が実施されているさいたま市の実践に学び、小学校段階からの領域横断的な安全教育の核となる学習活動の一つとして救命教育を位置づける可能性を探ることを意図した。

なお、本シンポジウムの前半にあたる基調講演、実践発表、指定討論については、岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センターのホームページに掲載されているアーカイブ動画を参照していただきたい。

## 2. パネルディスカッションの概要

本山：参加者から寄せられた質問を含めながら、ASUKAモデルの教訓と小学校段階からの救命教育というテーマに迫っていきます。

時系列で整理しなおすと、ASUKAモデルが作成された経緯として、コンフリクトマネジメントの観点から教育長という立場で明日香さんの事故をめぐる学校とご両親との対立から背を向けない決断がなぜできたのかについて、桐淵先生におかがいします。

桐淵(敬称略：以下同じ)：私は1978(昭和53)年に中学校の教員になりました。当時は全国的に「荒れる中学校」「校内暴力」が流行語になる時代でした。武田鉄矢さんが主演した「金八先生」、あのドラマが大ヒットした時代です。子どもたちと格闘しながら教員として働いてきて、でもすごく楽しかったです。教員仲間で協力してやりました。その頃からですね。喫煙や万引き、暴力事件など問題が起こるたびに、親御さんと話し合うことは当たり前のことだったのです。

教育長になっても、その考えは基本的には変わりません。ただ、さいたま市は大きな都市であり、学校数も多く組織も大きなものなので、実際には私がすべて前面に出るというわけにはいきま

せん。

ですが、明日香ちゃんの事故については、マスコミもどんどん学校を批判するようになって、大きなニュースになっていく時に、このまま放っておけないというのが一番大きな理由でした。

お子さんを大切に育てておられるご両親、そして、私たちも子どもたちを大切に育てたいと思っている者同士ですから。心を開けば私は通じると思っています。ただし、お子さんが亡くなっていますので。行く時は勇気を振り絞って、もし失敗したら私はもう教育長を辞めようと思って、そのぐらいの覚悟で行きました。

情緒的な回答で恐縮ですが、お子さんの命を大切に思う心は通じると信じたこと。まずそれが第一にあります。

もう一つは理論的に整理したことです。道義的責任は私たちには必ずあります。親御さんのお手元からお子さんお預かりしたわけですから、元気な姿でお返しする責任があります。それと法的責任は別なのです。もちろん悪意や犯意があれば全く別の話ですけど、過失があるかどうかというのは、結果（危険）予知可能性、すなわちその危険は予知できたかどうかという可能性と、それから予知できたとしたら、その危険は回避できたかどうかという結果回避可能性。そして、その危険を回避する義務があったかという回避義務の有無が法的には問われます。それとお預かりしたお子さんを元気な姿でお返しできなくて申し訳ないと頭を下げることは別なのです。

頭を下げて罪は軽くない。しかし、頭を下げると罪を認めたかのように誤解されるから、頭を下げちゃいけないという「常識」が管理職の一部にはあるのではないのでしょうか。それは間違いだと私は思います。少なくとも学校における事故では。

子どもを愛している者同士である先生と親御さんが喧嘩している、という状況が私の気持ちとして許せなかったのと、学校が負う責任について理論的に整理したこと。その2つです。

本山：一人の人としてご遺族と向き合われたことが、ASUKAモデルが作成された大きな転機になったと思われます。また、教員には常に道義的責任があるという自覚も重要です。

つづいて、学校現場における教訓について水村先生にうかがいます。今日、学校現場ではASUKAモデルの教訓としてどのようなことが伝えられていますか。また、水村先生はASUKAモデルの教訓についてどのようにお考えでしょうか。

水村：桐淵先生のお話の中にもありましたが、先生方はしっかりと備えていれば対応できるのです。さいたま市内の小学校には明日香ちゃんの事故の前に救われた命がありました。しかし、予期せぬ時に、本当に自分の判断が正しいのか自信がない。わからないから様子を見てみよう。明日香ちゃんの事故が起こるまでのさいたま市はそんな状況だったのではないかと。私もその場にいたら、適切な対応ができたかどうかはわかりません。

しかし、さいたま市は明日香ちゃんのおかげで今の体制を築くことができました。本当に尊い、大事な、学校が大好きだった明日香ちゃんを亡くされたご家族の皆様の悲しみを思うと、本当に申し訳ない気持ちになります。それでも、桐淵先生が教育長として明日香ちゃんのご家族と対面して「一人の人として参りました」というところからやり取りをしてくださったおかげでできたASUKAモデルなのです。

それを今10年経って、もしかしたら若い先生はさいたま市では当たり前のように指導計画に位置づけられて、当たり前のように授業をするものだと思っているかもしれませんが、決してそれは当たり前じゃないと。尊い大事な命を救えなかったところから生まれてきているというのを、私は普及をする担当をさせていただいたことで学ぶことができました。子どもたちは将来を築く大事な宝物なので、その人たちを育てる先生たちにしっかりと引きついでいかななくてはいいという思いで毎年訓練や研修の時に、繰り返し、繰り返し、一生

懸命お話をしています。

本山：教訓を伝えるためには、原点を忘れず、繰り返し伝え続けることが重要だと受け止めました。冒頭の趣旨説明でも紹介しましたが、明日香さんの事故と東日本大震災は同じ2011年の出来事です。学校現場で当時を知る先生方も少なくなっていると思われませんが、リアリティをもって事故の教訓を伝える難しさについて感じられることはありますか。

水村：当時かかわっていた先生方は、当時の学校は何をしていたんだろう、先生たちの対応が悪かったのでは、と批判され、未だに苦しい思いをして傷ついている方もいます。そこが駄目だったからと思うのではなくて、大事な子どもを一生懸命大切に育てようという先生や、親御さんの気持ちは同じだと思うので、関係する人たちが力を合わせてみんな育てていくというのが大事なのではないかと思います。

本山：具体的なスキルの習得もさることながら、それだけではなく知識やスキルを生かすマインドが重要ということですね。ASUKAモデルを学んだ人にはどのようなマインドをもってもらいたいでしょうか。桐淵先生にうかがいます。

桐淵：先生方には「救える命は救いたい！」という決意をもってもらいたいと思います。

明日香ちゃんの事故の教訓も生かされて、社会的な条件はいろいろと改善が進められています。講演の中でも強調しましたが、119番通報して状況を説明すると、必要であれば「迷わず胸を押してください」と積極的に指導してくれます。だから、急に倒れて、呼びかけても反応がない場合は、まず119番をしてくださいということを私は先生方に訴えています。「119番は管理職を通じてやる」という大昔のルールがもし学校に残っていたら、ただちに是正してほしい。

通報時には、傷病者の状況を指令員に伝えなけ

ればいけません。だから、職員室に戻ってから管理職に伝え管理職が119番をするのでは、処置が全然間に合わなくなる危険があるし、何よりも状況を正しく伝えられません。古いルールが残っていたら、校長先生や教育委員会のリーダーの人たちが頭を切り替えてほしいと思います。

また、文部科学省も、現行の中学校や高等学校の保健体育の学習指導要領に、新たに救命実習をきちんと、位置付けました。文部科学省もその重要性をよく理解しているということだと思います。

小学校学習指導要領には記載がありませんが、高学年の保健の教科書では、全5社がAEDを取り上げ、うち2社は発展課題としてASUKAモデルや救命処置を載せています。ご存じの通り教科書は検定を受けて合格しないと発行できないわけですから、これはつまり、小学校段階からの救命教育の必要性を、文部科学省も認めているということだと思います。

あとは、教育現場にいる私たちが明日香ちゃんの事例を学んで、また、逆に助けられた事例も学んでほしい。そこで、古くからある「素人は手を出すな」という昔の常識をひっくり返してほしい。手を出して問題になることはありません。医学的にもそれは証明されています。私たちの多くがそれを知らないだけです。119番通報の通信指令員は、それを踏まえて、たとえ救命講習を受けたことがない人にでも胸骨圧迫を指導してくれるのです。

だから、救命講習で学んだスキルが宙に浮いたものにならずに、このスキルがいかに大切かという理解の下に、奇妙な表現ですが、「許諾感」あるいは「安心感」を皆さんが持ってほしい。

ただやり方だけ知っていても使えなかったというのが明日香ちゃんの事故の教訓です。それはやっていいのだという、安心感を持ってほしい。そのマインドを育てるために、教職員研修や大学での教育をやってほしいのです。

やがて、人が倒れ、反応がなかった時に、誰もが当たり前駆け寄って、当たり前胸を押して、

AEDを取りに行く人がいて、119番通報する人がいる。そういう社会にしたいのです。皆さんがこうやって勉強していただければ、きっとそういう社会になっていくと思います。

来年は、できたら明日香ちゃんのお母さんにも来てもらったらどうでしょうか。お母さんも同じことを訴えると思います。

本山：学校における救命教育を通じてそのようなマインドをもつ人を増やすことは、安全な社会づくりに直結するものと思われます。そして、このようなマインドの形成を含めて、本学部の教員養成課程では上濱先生が担当されている科目でのみ学べるのが現状です。上濱先生は救命処置に関して学生にどのように指導なさっていますか。

上濱：今は私のところというお話ですが、そもそもそれが間違っているのかなと思います。本当であれば本学のなかでも教育学部の学生全員にASUKAモデルのお話を早い段階でお伝えする場面があった方が良いでしょうと思いますが、残念ながらそこまで至っていません。なるべく早く今日の機会を生かしてとは思いますが。

私の授業を履修する学生は基本的には中学校の保健体育の免許の取得を目指している学生です。複数の免許を取るために小学校教員養成課程の学生もいます。現段階で学生に話していることは、まず皆さんが教員になって学校現場にいったときに、この免許を取っている人しか救命教育に関して学んできた先生は他には誰もいないんですよ。中学校で言えば保健体育の先生って何人いますか。一校でせいぜい数名ですよ。小学校で保健体育の中学校の教員免許を持っている。そういう学びをしてきた小学校の先生って一校に何人いますか。そうすると、ほとんどいないですよ。だから、皆さんが背負わなければならないということではないですけど、意識としては子どもたちの健康や命を守るために、学校の中で先生方に広げるリーダーにならなきゃいけない、リーダーになるべき存在

だという話をして、少しでも自覚をもって学んでもらえるように心がけているのが現状です。

本山：学校における教育活動は教育課程に基づいて行われます。その意味において、現職の教員や教員志望の学生には、小学校における救命教育のように教育課程を編成する基準となる学習指導要領に記載されていないことを学ぶ機会が欠落してしまっているのが現状だと考えられます。しかしながら、救命教育については特定の教科の教員や養護教諭しか知らないわけにはいかないという認識をここで共有させていただきたいと思います。

救命教育の実践について多くのご質問をいただいています。そもそも、救命教育という言葉はどう理解すれば良いかということから理解を共有しましょう。上濱先生のご発表資料のなかでは、BLS教育や心肺蘇生教育など、いろいろな用語がありました。これらと救命教育の関係をどのように理解すれば良いでしょうか。

上濱：基本的には救命教育という大きな括りの中で理解を進めたいと思っています。私の資料の中ではそれぞれの出典がございますので、それぞれで用いられている用語をそのまま使っています。実際に救命教育といっても、心肺蘇生、胸骨圧迫、人工呼吸など、様々な用語が入ってきますので、それらは救命教育という括りのなかで整理しながら学んでいくことが必要かなと思います。

本山：桐淵先生はこれまで救命教育という言葉が普及したいという思いで活動をなさっているとうかがいました。救命教育という言葉に込められた思いについてお話いただけますか。

桐淵：子どもたちにも心肺蘇生やAEDの使い方を教えてほしい、というアピールは、医療側からスタートしました。中心の学会は臨床救急医学会です。

もともと循環器学会や救急医学会がありますが、これらは医師しか入れない学会です。臨

床救急医学会は、医師、看護師、救命士以外に、私のような教育関係者も加入できます。

それはBLSの本質を体現しています。病院外で人が倒れた時に、医者がそこにいるわけではないし、一方で救命処置は秒を争う。つまり、医者にはできないことを一般市民にやってほしいと訴えている。どうすれば、救急車到着前に誰でもでき、効果のある救命処置が実現するか、それを研究する学会でもあるのです。

そのためには、早い段階から学校教育で教えてほしい。そう訴えるときに、彼らが使っていた言葉が「AED教育」とか「心肺蘇生教育」とか「BLS教育」という言葉でした。

しかし、多くの学校の先生にとって、BLS、AED、心配蘇生という、それは専門家が教えるべきことであって、自分たちの仕事ではないと思ってしまう。これは中学校教員であった私の実感でもあります。

そうすると、消防署から指導者を呼んできて、子どもたちに指導してもらっている横で先生がそれを見ている。先生は「参観者」という図式になってしまう。

そうではなくて、元々学校は、教育全体を通して「命は大切なもの」「自分の命も人の命も大切にしましょう」ということを教えています。教科でも道徳でも、特別活動でも総合的な学習でも。

その中に、人が倒れた時に私たちは何ができるのだろう、と考え、学ぶという機会を設ける。命の大切さを学ぶ大きな教育の中で。人の命を救うために我々に何ができるのか、そのための救命処置の意義と方法を教える。それが救命教育です。

だから、「医療側が要求している」と思われてしまう（誤解が生まれやすい）「技術の教育」ではなく、命の大切さを学ぶための教育ということで、「救命教育」という言葉を使ってほしいと提言しました。今では臨床救急医学会も公的に「救命教育」という言葉を使っています。

本山：そのような経緯や思いを理解しながら救命教育という言葉を使っていきたいと思います。

今の桐淵先生のお話は、救命教育における資質・能力論に近づいてきているように思われます。上濱先生のご発表の中では実技的ところで小学生には発育上の限界があるというお話がありました。さいたま市では救命教育の中でどのような資質・能力の育成を目指されていますか。

水村：さいたま市の目標として、中学一年生の段階でAEDを用いた心肺蘇生法ができる子どもを育てるという目標があります。しかし、それぞれの子どもの実態もあると思うので、人を助けるためにどういうことが必要なのを知り、例えば一緒に遊んでいる友達が倒れてしまった時、誰かを呼ぼうとするだけでも良いかもしれないですし、スマホを持っていれば119番通報をするとか、何か一つでも自分にできることをやろうと思ってくれば、それで良いと思っています。

できないと自信をなくしている子がいたら、繰り返し勉強することで社会を動かす大人になったときに救える命を救える人になってくれればそれで良いと思います。

本山：マインドの教育とともに、自己効力感とえばよいでしょうか、上濱先生が言及されていた意識の芽生えを保障している教育といえそうです。

つづいて、実践面について、児童生徒に対する講習の実施率の高さはどのような仕組みで維持されているのかうかがいます。

水村：さいたま市は、明日香さんの事故を受けて子どもの教育も大事だということが示されていたので、教育委員会で学校の指導計画の中に位置づけをしていただきました。本来はやらねばならない授業の一つではなかったのですが、体育の保健で1時間プラスして心肺蘇生の実習をどこの学校でも実施すると方針を決めてくださったのでできています。今の学校現場は本当に忙しいのでやるのがたくさんありますが、計画に位置づければやれるのです。

何もないところでやろうと思ったら、やりたいという先生がいるときはできても、いなくなってしまうとできなくなってしまう。けれども、さいたま市としてしっかりと計画して当たり前にと位置づけていただいたので、できるのです。先生方はとても力があるので。

桐淵：学習指導要領というのは、教育課程の「最低基準」を示すものであり、それ以上のことを教えるはいけないという法規ではありません。ですから、日本全国いろんな特色のある地域や学校があって、その地域・学校の特色としてカリキュラムを工夫したり追加したりすることは全然問題ない。

通常、教育課程の編成基準は、設置者である教育委員会が年度ごとに示します。さいたま市の場合、小学校段階からの救命教育を小学校5年生から1時間以上ということを示してあるので、当然のようにそれをやっていて、誰もそれは疑問には思っていないと思います。

私は大学で教えていて、さいたま市以外の自治体から入学してきた学生が救命教育を受けていないことを、さいたま市から埼玉大学に入ってきた学生がびっくりするのです。それぐらいさいたま市の子どもたちには当たり前のことになっていて。それは法的にもまったく問題なく、教育委員会が方針を示せばできます。しっかりカリキュラムに入れれば、学校の先生たちはもともと指導力がありますから十分できます。

本山：救命教育を年間指導計画の中に継続して位置づけることが教育委員会として覚悟を示すことを意味し、事故の教訓を伝承し続ける基盤になっていると思われれます。また、自治体として取り組むことで、さいたま市で学ぶ子ども達のアイデンティティの一部になっているように感じられます。

現場の先生方の力量への信頼も厚いように感じますが、救命教育はみんなが当たり前にとやることだという当事者意識を高めるために取り組まれて

いることはありますか。

水村：養護教諭は専門性のある職であり学校に一人又は二人しかいないので、命に関わること、怪我や病気といえは養護教諭と認めてくださるのは有難いです。しかし、学校での事故や人が倒れるのは養護教諭の目の前ではないのです。授業中、例えば理科の実験をしているときや、家庭科の実習をしていて包丁で指を切ってしまったとか、野外活動でハチに刺されてしまったとか、給食を食べて遊んだ後にアナフィラキシーショックを起こすとか。子どもや担任の先生方のいるところで発生することが多いので、そこを理解していただくために事例をお伝えしています。

また、自分の学校でも命に関わるまでもなかったけれど、ヒヤリハットはいくらでもあると思うので、あの子のけがのときはもっとこうすれば良かったよねとか、もっと身近な事例を取り上げて、より良く対応するためにどうしたらよかったかと訓練をするというのも一つかもしれません。もちろん、どこかの学校で重大な事案が発生したときに、うちの学校で起きたらどのように対応するのか、というところで訓練するというのもよいかもしれません。実際に当事者になったら固まって動けなくなってしまうかもしれないので、役割分担、シナリオを作って、第一発見者だったら、指揮命令者だったら、それぞれどういう動きをすればいいのかをシナリオを見ながら動くだけでも実際にその現場に居合わせたときに動けるようになると思います。まさかということに対する訓練をすることはとても大事だと思います。

本山：ここからは安全教育と救命教育のつながり方を検討していきます。生活安全でも交通安全でも災害安全でも、危険を予知し、危険源から遠ざかることを教えるのが安全教育の柱にあると思われれます。一方で、誰かが倒れて意識を失っている場面に遭遇してその人を救おうとするのを安全教育の一つとして考えると、他者の命を救うために危険が起きている現場に自ら飛び込むことを求め

ているというべきでしょうか。

緊急度や危機的状況との向き合い方という点で、自身の命を守るための安全教育とは異なる側面があるように思われます。

また、3次計画では自己の外部にある未然の危機への対処として、ヒヤリハット事例の共有が要請されています。ただし、ヒヤリハットの共有と比較しても、顕在化した危機的状況で人の命を救おうとするのは、切迫感という点でも比べようがないぐらい勇気のいることだと思われます。このあたりを子ども達にどのように伝えていけば良いでしょうか。また、勇気を出して救命処置を行うために背中を押してくれるものは何でしょうか。

水村：勇気を出すというのは、大人でもとても大変なことだと思います。そこを軽くしてくれたというか後押ししてくれたのが、わからなかったら次に進んでいいという ASUKA モデルの判断行動チャートにある言葉です。その言葉があるのとないのとでは全然違いました。

それまでは意識や呼吸があるのかないのかを判断して次に進めなければいけなかったの、あるのかないかわからないときに、その先に進めなかったのです。けれども、もしわからなかったら、判断に迷ったら、先に進んで良い。反応（意識）があるのかないかわからないときには、応援を呼ぼう、119番通報しよう、AEDを手配しよう。普段通りの呼吸があるのかないかわからないときには、胸骨圧迫（胸を押していい）と示してただけで、ハードルというか体のこわばりというものが和らぎました。

桐淵：「パラダイムシフト」という言葉が一番わかりやすいと思います。私も明日香ちゃんの事故が起きる前までは、倒れて意識がない人を見たら「素人は触るな」というのが常識だと思っていました。手を出したら何か悪化させるかもしれないと。

でも、AEDが出現して、世界中のいろんなエビデンスが集められて、心停止が疑われる場面では、救急車が到着する前の、周囲にいる人たちによる救命処置が決定的な意味を持つことが明らかになりました。

は、救急車が到着する前の、周囲にいる人たちによる救命処置が決定的な意味を持つことが明らかになりました。

たとえ心停止ではなかったとしても、胸を押して肋骨の骨折など危害が生じることは98%以上ない、骨折（1.7%）の場合も内臓損傷は0ということが明らかになっています。これは講演で紹介した「JRC 蘇生ガイドライン」に書かれており、そこではさらに「まれに発生する有害事象よりも」「CPR（心肺蘇生）を開始することで得られる救命の可能性を重視」する、ときちんと書いてあります。

一時的な失神の場合は、短時間で意識が戻ります。その時にもし胸を押されると、本人は痛くて苦しいから「止めて！」と拒否しますので、危害が生じにくいのです。

救命士の方のお話では、実際の心停止の場合には、かなりの割合で肋骨にヒビが入ったりするそうです。それでも救命が優先ですので、救急隊はものすごい勢いで胸を押しますし、機械で胸を挟んで押すこともあるということでした。

ただ、「わからなかったら胸を押してよい」という確信が持てるのは、きちんと学んだからだと思います。だから学んでいない人にはぜひお知らせしたい。

そして、「みんなでやる」ことで心の負担は軽くなります。明日香ちゃんの周りにいた先生たちは今でも苦しんでいます。でもそれは個人の資質とか能力の問題ではない、過失ではないということを我々は気づきました。

みんなでやろうという空気を作ってほしい。そうすると、一人の負担はすごく減ります。119番通報すると、指令員はちゃんと教えてくれるので、それを皆で共有して救命処置を実施してほしいと思います。みんなでやろうと考えてみてください。学校の中で人が倒れた時に、子どもも大人もみんなどうすれば良いかを知っている、そんな学校を想像してみてください。養護教諭が一人で苦しんだり、管理職が苦難を感じたり、学級担任が悩んだりということはなくなります。みんなが知って、

みんなが当たり前のようにやる。そういう学校を作りたい。そういう社会を作りたい。それが、明日香ちゃんが私たちに託した希望だと思います。

本山：先ほどは危機的状況に対する向き合い方という点で自分の命を守るための安全教育と他者の命を守るための救命教育の違いに意識が向いていました。安全に関する資質・能力を身につけて安全な学校や安全な社会の担い手を育成するという安全教育の目標と、救命教育が目指す先は重なっていると感じました。また、教職員だけではなく子どもを含めてみんなが取り組むことでより安全な学校が作れるというのは、安全教育と安全管理の一体的推進という観点からも大事な示唆をいただきました。

ここまでお話をうかがうと、今すぐにでも救命教育を実践したいと思う方もいらっしゃるはずです。具体的な質問ですけれども、ASUKA モデルに関するDVDはさいたま市以外でもお借りできますかという質問をいただいています。

水村：さいたま市の教育委員会に問い合わせをしていただければ、全国各地に貸し出しをしています。ホームページには貸出の申請の様式が出ています。まずはDVDを見てみたいというのでも良いですし、少人数のサークル等で見てみようという学生の集まりで活用していただくのも結構です。

本山：具体的なお質問の続きとして、中学校の正門にAEDを設置しようとする取組<sup>(1)</sup>も素晴らしいという感想もいただいています。それに関して、盗難のリスクや消耗品の管理について質問をいただいています。

水村：盗難対策については位置情報が把握できる装置がついているということで、万が一盗難にあってもそのAEDがどこにあるのかは追跡できるようになっているそうです。AEDを使用したときはパッドの交換や使用期限もあるので、管理

面では期限が切れる前に交換する保証もついています。

本山：AEDを屋外に設置することについては、岩手県ならではの留意点があるようです。その点について上濱先生に伺います。

上濱：岩手大学では学内に8か所AEDが設置されています。基本的には建物の外や守衛室のように人がいるところで、365日24時間使えるという設定になっていると思います。

ところが、AEDが設置された最初の年の冬があまりに寒すぎて、バッテリーが起動せず、警報音が鳴るということがありました。誰もいない体育館の前で警報音がずっと鳴り続けているという恐怖ですね。その後、確か保温バッグに入れたと思うんですけども、盛岡の寒さはその程度の対策では許してくれなかったので、その年は保温バッグに入れて建物内に保管したように記憶しています。

先ほど桐淵先生にうかがったところ、かなり低温まで対応できるAEDもあるようですけれども、岩手大学の中でも試行錯誤が繰り返されているような状況かと思えます<sup>(2)</sup>。

AEDは人がいない建物にあっても何の役にも立たないので、必要な時に誰もが使える状況を担保するために北国には北国なりの製品の選び方や様々な問題が潜在的にあるんだなということを私自身経験してきたので、そういった情報も集めながらその土地に合ったものを広げていくことも大事だなというふうに感じているところです。

本山：岩手県として重要な指摘だと思います。これは大学だけで解決できる問題ではないと思いますので、技術の力を借りながら社会全体で救える命を救うために問題を広く共有させていただきたいと思ってお話をうかがいました。

少し話題を変えていきます。安全教育として救命教育の広がりを見直したいと思います。桐淵先生からは資質・能力という点で様々な可能性をお

話いただきました。今回のシンポジウムを開催するにあたって、上濱先生には救命教育を安全教育という視点で見たときに何が見えますかという問いかけをさせていただきました。上濱先生が今回のご発表までにお感じになったことをお話いただけますと幸いです。

上濱：基本的には安全教育という枠組み自体が子どもの発育・発達に合わせた枠組みのなかで設定されているわけです。そこに救命教育というものをしっかりと位置付けたときに、例えば小学校の中で実技といったときにも、先ほどの先生方のお話の中にもありましたけれども、小学校の特に低学年や中学年のお子さんにとっては胸骨圧迫のような体格的な問題としてなかなかうまくできないケースも出てくると思うんです。そういったものを考えたときに、色々調べていくなかでふと感じたのは、逆に知識だけでなんとなく済まさないからこそ、実際に自分でやってみるからこそ、自己肯定感の裏側になるかもしれないですけれども「これはできる、これはできない」ということを知るということもすごく大事なことで。例えば、中学年のお子さんが直接人を助けることがまだできない、でもできるようになりたい、でも今の自分にはこれとこれができるんだ。そこに自信を持つことができたなら、とても意味のあることだなと。

そういう意味でも、実際に一人一人体格も違う子どもたちが自分なりに取り組んで、自分なりに今できることを知っていく。そういう過程は安全教育全体の中で危険回避が安全教育の中心の柱になると思うんですけれども、それとはまた異質な側面からのアプローチができる。そういう意味では、やはり非常に大きな意義づけがあるというふうに感じました。

本山：上濱先生にはご発表のなかで意識の芽生えの部分でお話いただきました。また、さいたま市では救命教育を通じて現に多くの救命サポーターが生まれているのは、社会の中で命を救うために自分にできることに対する気づきや学びを保

障しているように感じられます。

一方で、できないことを知ることの肯定的側面にも言及いただきました。できないことを知るといのは、命の危機に直面したときに援助を求める行動をとりやすくなるようにも思われます。

救命教育は小学校5年生からご紹介いただきましたが、水村先生のご発表の中では1年生にもAEDの場所を知ろうと呼びかけられていました。実際には1年生から救命教育が取り組まれているように理解しました。そこで、低学年の子どもを対象に教員から伝えてほしいこと、低学年に対して意欲を高める導入についてうかがいます。

水村：低学年の子どもには全てを理解する、できるようにするというのは難しいと思います。どういうことをするのか、胸骨圧迫はこんなに大変なのか。胸を押すのはとても手が痛くなるのですが救急車が到着するまでの平均10分弱、その間ずっと押し続けなければならないと考えると、それを仕事として行っている救急救命士の方はすごいのだと知って、自分には何ができるかを考えるだけでも違うと思います。そうやって大事な命を守ってくれる人がいる。だから自分は危険なことをしないようにしようと。

学校だと1年生はみんな元気なので、廊下や広いところはついつい走りたくなるのですが、そこで衝突すると大けがにつながる、だから廊下は右側を歩くのだよとか。いろいろな危険はいくらでもあるので、そのような場面でみんなはどうするのかと考える。朝の会や帰りの会、登下校でもいろいろなトラブルがあると思うので、そういったところを取り上げていただくだけでも良いと思います。

本山：救命教育に取り組むさいたま市の先生方は、子どもの命を大事にできる先生のようにお見受けします。そういう先生方の学級経営もまた素敵ではないかと想像します。救命教育の波及効果としてお感じのエピソードがあれば教えてください。

水村：5年生や6年生で授業をすると、自分にもできることがあるのだとか、AEDは電源を入れて音声メッセージに従えば自分たちも使えるのだと感じ、何か危険があった時、例えば業間休みや昼休みに低学年の子がけがをしているのを見ると、大丈夫と声をかけたり、保健室まで連れてきてくれる上級生がいたり。学校を離れて街中で目の不自由な方がいたときに、何かお手伝いしましょうかと声をかけられる子どもが増えたとか。些細なことかもしれませんが、素敵な行動をとれる子どもが育っていくと思うのです。

大人も子どももお互い1人の人間として大切に命を扱うと、子どもに必ず伝わるので、そのような安心する中で人は成長するのではないかと、学級もよくなっていくのではないかと思います。

桐淵：ASUKAモデルが完成してほどなく、文部科学省の安全教育調査官の方が、ASUKAモデルを勉強したいということで、私と明日香ちゃんのお母さんと呼んで省内の勉強会を開いてくださいました。それを契機に、つくば市で開かれる中央研修に、私とお母さんが講師として招かれるようになりました。その研修会には大阪教育大学附属池田小学校における犯罪被害でお子さんを亡くされたお母さんも講師として参加されていました。この企画は、学校事故の被害者の方のお話を聞くという大変重要な講義だったと思います。

この研修に参加された先生方が、翌年以降地元研修会に私たちを招いてくださるようになり、そのおかげでASUKAモデルは全国に知られるようになったと思います。

当初は、救命教育は小学生には重すぎるのではないかと、もし助けられなかった時に、その子の心の傷になるのではないかとという不安をよくお聞きしました。

でも、さいたま市では、2014年度から小学生への救命教育を始め、これまでに約10万人の子どもたちが学びましたが、まったく問題はありません。公園でけが人が出たときに小学生同士で助けあい、119番通報もできたということで褒められた

という話もありました。また、水村さんの講演にあったように、2017年度からは中学1年生で「普通救命講習Ⅰ」の修了証がもらえるようになり生徒は喜んでいるという話も聞きました。

これは中学生の事例ですが、家の中でお母さんが倒れてしまって、娘さんが119番通報をして、懸命に声をかけながら胸骨圧迫を続けたそうです。残念ながら、お母さんは助からなかったのですが、後日、お父さんから担任の先生に、うちの子に救命処置を教えてくれてありがとうございますとお礼の言葉があったということでした。最後まで諦めずにお母さんに声をかけられた。大切な人を失ったことは大変なショックですが、何もできないでいた時の傷よりも、自分にできることを一生懸命やった時の方が、救いになる。お父さんからそう言われたそうです。私もそれが本当だと思います。なにもできないでいるより、ベストを尽くした、と言える方が救われると思います。

私は、人形でなく本当の人間の胸を押したことが二度あります。その一人は駅で倒れた人でした。明日香ちゃんの事故が起きる前の私だったら通り過ぎたかもしれませんが、ASUKAモデルを勉強したので迷うことはありませんでした。

講演で紹介したように、小学生をはじめ子どもたちが活躍した救命事例はたくさんあります。子どもたちは迷わず行動できるのではないのでしょうか。むしろ大人の方が、後で責任追及されたらどうしようとか、余計なことを考えて怯むのではないかと思います。

小学生がお父さんを救った事例では、あの子は4年生の時に学校で教わって、5年生の時にお父さんを救っています。ご覧いただいた通り、全然迷っていませんでしたね。

子どもたちが自分でできることをやった時に、大人の役割は褒めることです。たとえ救えなくても褒めること。「あなたはよくやった。あなたの努力は大切な人に届いているよ」と。それが救命教育の根幹だと思います。

本山：救命教育の根幹について大事な話をいただきました。

街中で倒れている人に対する救命処置については、大人だと周りの目や様々なリスクを考えて行動しづらいことがあるのかもしれませんが、しかし、学校安全学として学校の中を想定したり、実際に家の中で人が倒れていることが多いことを考えると、目の前で倒れているのはそれぞれの大切な人である可能性が高いです。私も応急手当普及員の講習を受けたときに、大切な人の危機的状況に遭遇したときに、たとえ命を救えなかったとしても、救えなかった無念よりも何もできなかったときの後悔が大きいとうかがいました。このように考えると、災害時の避難訓練や日頃の防災備蓄と同じぐらいに当たり前の備えとして救命処置について学んでおく重要性があるように思われます。

つづいて、このような救命教育をイベント的な取り組みでなく継続的に工夫するために何が大事かを考えたいと思います。関連する質問として、学校安全に力を入れる学校は事故があったからという動機づけが大きいと考えられます。一方で、事故が起きていない学校が当事者性を高めるためにどのような手立てが重要でしょうか。

上濱：私自身も感じたんですけれども、私たち自身の考え方を根本的に改めなきゃいけないなと。

そもそも救命教育や救命という行動はほとんどの人に滅多に起こりえないこと、非日常的なこと、自分事ではないことというふうに感じているから、特別な教育をやらなきゃいけないし、あそこは大変なことが起こったから特別なことを一生懸命広げただよね。それができたんだよね。となるんだと思うんです。

そうではなくて、私たちが目指さなければならないのは、救命やそういう教育活動や意識を持つことは日常であって、当たり前のこと。特別なスキルではなくて、誰もが生きるために普通のこととして身につけておくべきスキルだと。日常生活を送るためにいろんなスキルを身につけて大人になっていくわけですけれども、それと同じレベルで当たり前のこととして受け入れる。そういう土台を作っていくように努力していかないと。

今はそれが限りなくゼロだと思うので、それも作っていくように我々自身が努力して、今私にできることは学生に対してそういう教育をスタートさせることだし、そうすることで何の教科の教員やどの校種の教員だから分かっている・分かっていないとか、教育を受けている・受けていないという問題も起こらなくなると思うので、原点のところまでもういい加減掘り下げていかなければならない、特別なことにしてはいけないというのをお二人の先生のお話をうかがって私自身は強く感じました。

桐淵：私はやっぱり知っていただくことかなと思います。

私たち世代、といっても私はもう70歳ですが、今学校で働いている教職員の方々のほとんどは、学生時代、教員免許を取るときに、救命処置だけでなく学校安全や事故防止に係ることを全く学んでいないのです。これまでは、保健体育の先生と養護教諭の先生以外は、教職免許法上単位取得の規定がなかったからです。それで自分の常識が出来あがっているので、まず明日香ちゃんの事故がどんなもので、そこからどんなことがその教訓として残っているのか、そして、実際の救命事例がたくさん生まれているということ、それをまず学んでほしい。

そして文部科学省がどんな政策を出して全国の学校教育を改善しようとしているのか、それをまず知っていただくことが大切だと思います。

どうやって知ってもらうか、やはり大学で教えてもらうのが早いと思います。必要なお手伝いはします。私以外にも当時のスタッフは誰でもASUKAモデルの話ができますし、明日香ちゃんのお母さんに来てもらうのも良いかもしれません。

現職の先生たちに対する研修と大学の教員養成課程できちんと教えていくこと。そして、小学校からカリキュラムで教えていくことによって、かなり早いスピードでこの社会はみんなで救命しようという社会に変わっていくと思います。

総務省消防庁が毎年発表している「救急救助の現況」の令和3年実績を見ると、だいたい年13万人弱が心肺停止になって救急車で運ばれますが、目撃された約25,000人の6割近くの人が近くいた人に胸を押してもらっているのです。日本の社会はそこまできている。

コロナ前は毎年120万人ぐらいが消防署や日赤の救命講習を受けています。会社とか職場で、もちろん学校でも救命講習の実施数は増えてきました。ここ数年はコロナ禍で講習実施数は減りましたが、また増えてくると思います。だから、社会を変えていくことはそんなに難しい話じゃない、と私は考えています。

ただ、AEDはまだ配備が少ないのでAEDの装着率は低い。また、胸骨圧迫を受けた人も、その開始が遅いという指摘もあります。改善の余地はたくさんありますが、諦めず取り組んでいけばこの社会は確実によくなっていくと思います。

水村：緊急の場面に居合わせることは本当に少ないのかもしれませんが、そうはいっても絶対に自分が経験しないと限りません。心臓突然死で亡くなる方は年間75,000人ぐらいいますが、交通事故で亡くなる方より多いのです。結構多いと思いませんか。交通事故は毎日のように報道されていますが、それよりも心臓突然死で亡くなる方が多いということ、決して他人事ではないですし、特別なことではないと思います。

元気だと健康が当たり前と思いがちですが、決して当たり前のところに健康があるわけではありません。いろいろな努力をした先に健康があるのだと思います。健康や安全はその人がその人らしく生きるための土台になるものだと思うので、そこを築くためにもこの教育は大事じゃないかと思います。

本山：健康と安全の共通点について大事にご指摘をいただきました。安全も、何か大切にしたいものがあってそれを守るために不可欠な条件であり、また大事な価値でもあります。効率か安全か

を天秤にかけるのではなく、効果的な教育活動のために安全が重要な価値をもつことを理解する必要性を感じました。

時間になりましたので、最後にお一言ずついただきます。

上濱：私の立場としてこれから先、今まで以上に救命教育を学生に対して、特定の学生じゃなくて幅広い学生、できれば岩手大学の全ての学生に救命教育について学べる機会を提供できるように努力していかなきゃいけないと改めて身の引き締まる思いがしました。

桐淵：データでお示ししたとおり、学校管理下で亡くなったお子さんは10年・20年で見ていくと何百人、さらに長い期間で見ればおそらく何千人にもものぼると思います。

彼らは短い人生であるけれども、死してなお、どうすれば学校が安全な場所になるのかを、私たちに教えていると思います。

ある意味で、明日香ちゃんは今の私の人生を支えています。死してなお、人の命は人を支えるものだ、というリスクをもって、どうしたら防げたか、どうしたらこの先同じような事故を起こさずにいけるのかということをみんなで真剣に考える。これが私たちに課された大きな責務だと思います。

具体的には大学と県の行政、そして教育委員会。岩手大学には医学部がないというお話なので、岩手医科大学とか、養護教諭養成課程をもつ大学など、命を大切に作る社会づくりを目指して組織的な連携を図りながら進めていただくと良いのではないかと思います。

亡くなった子たちのことを絶対忘れてはいけません。それを訴えたいと思います。

水村：よく明日香さんのお母さんがお話をくださることですけれども、安心できる学校、安全で安心な学校を作りたい。大切な人の命を守りたい。そういう人の思いがつながる、思いを共有する人の

つながりで明日香ちゃんは今も生き続けているのですと話をしてくださいませ。

今日ここに来てくださった皆さんやオンラインで聞いてくださっている方達は既につながっていると思うので、そういう思いを一緒に共有して、これからも自分の人生も大事に、周りにいる人の命も大事に生きていけると良いのではないかと思います。

### まとめ

この度のシンポジウムを通じて桐淵先生と水村先生のお話を伺い、さいたま市での取り組みを理解することができた。学習指導要領で救命教育が中学校以上では必修であり、小学校でも学習すべきこととして位置付けられているが、ディスカッションの中でもふれたとおり、現状では教員免許取得段階でそのための学びは不十分である。救命教育はその学習効果を保つために繰り返し行うことが望ましいものであることも踏まえ、大学の教員養成課程の授業の中に位置づけ、すべての教員志望学生が履修するようにすることが大切である。

本学で考えると、必修科目の「学校安全と防災教育」やほとんどの学生が履修する「小学校体育」のような授業の中で扱うことは十分に可能だと考えられる。これらの科目は1・2年次に履修することが多いので、少なくとも知識や理論の学びはすぐにでも導入可能であると考えられる。

また、2年次以降に「介護等体験」「教育実習」が各学年で参加する。このような実習以外に救命教育の実習を設けたり、教育実習の事前指導などの中に実技講習を組み込むことは可能ではないか。出来ることから、すぐにでも取り組んでいくことが肝心である。

### 注

- (1) 本シンポジウムの翌日にあたる2023年12月3日に、さいたま市立日進中学校の男子生徒5名が同校近くのイオン大宮店の入口で40代の女性が倒れているのを発見し、同校正門に設置されたAEDを持ち込んで迅速な救命活動にあたったとされている（「中学正門にあるAED使える…イオンで倒れた女性発見、男子生徒5人が迅速に対応」読売新聞オンライン2023年12月16日付）。さいたま市立日進中学校が発行する「日進中だより」第10号（2023年12月22日付）では、「ASUKA モデル」の実践そのものであり、「彼らにとっては、特別なことではなく、普通の当たり前のことなのです。まさに日頃から、学校をあげて『命の大切さ』に取り組んでいる日進の真骨頂です」として今回の救命事例が紹介されている。
- (2) その後、屋外設置のAEDは寒冷地対応の収納ボックスに収納され、年間を通じて適切に使用できるようになっている。

### 参考文献

桐淵博（2020）『「ASUKA モデル」と小学校からの救命教育の推進：学校におけるBLS教育（救命教育）の推進と学校安全の向上に寄与する教員養成カリキュラムの開発』。

※同報告書は日本AED財団ホームページにおける「ポスター・ロゴマーク等 ダウンロードコーナー」からダウンロード可能である。右記QRコードからダウンロードコーナーにアクセス可能である。



総務省消防庁（2023）『令和4年版救急救助の現況（令和3年実績）』。

文部科学省（2019）『学校安全資料「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育』東京書籍。

## 2023年度学習支援ボランティアに関する活動報告 盛岡市立上田小学校及び仁王小学校の実践

仁昌寺 真一\*, 佐藤 寿仁\*

(令和6年2月6日受理)

### 1 学習支援ボランティア活動の目的(趣旨)

地域の学校への学生派遣を通し、学校教育の実際、教職員の指導や学級経営、子どもたちの想い、保護者や地域の方々の想いを知り、教員へのあこがれをもつことができるようにするとともに、課題意識を具体的にもって教育実習や教員採用試験等に臨む気構えや資質能力を身に付けることができるようにする。

### 2 学習支援ボランティア活動の実施構想

【資料①「上田小・仁王小学習支援ボランティア活動実施計画(概要)」】参照

### 3 学習支援ボランティア活動実践の経過

#### (1) 上田小学校・仁王小学校への依頼・共通理解(令和5年4月18日)

上田小学校、仁王小学校へ出向き、それぞれの校長へ学習支援ボランティア活動の受入れを依頼し、了解を得た。【資料①「上田小・仁王小学習支援ボランティア活動実施計画(概要)」資料②「学習支援ボランティア活動年間スケジュール計画」】をもとに、活動の目的や進め方、年間スケジュール等を共通理解した。

これまで同様、上田小学校・仁王小学校の2校で、6月から開始する予定とした。

#### (2) 学習支援ボランティアの募集

(令和5年4月21日～5月8日)

【資料③ 学習支援ボランティア募集】のちらしを作成し、学生に広報し、ボランティア登録の

意志を募った。広報活動として行った方法は下記の通りである。

○拡大募集ちらしの掲示(教育学部玄関)

○他の学習支援ボランティア活動との合同説明会(ボランティア登録意志がある学生への募集ちらしの配付・説明⇒3日間で約100名参加)

今年度は、下記の点について留意し募集することとした。

①仁王小学校、上田小学校、両校希望の3つを選択肢とする。

②1年生から4年生まで学年を固定せず、オープンにして募集する。教育学部に入った学生に対し、できるだけ早く学校現場の雰囲気を感じてもらう場を保障したいと考えた。

③QRコードから入力フォームにアクセスし、容易に申込みができるようにした。

④教育学部ホームページへ募集ちらしを掲載し、いつでもどこでも目にし、申込みができる体制を組んだ。

⑤昨年度は、教員採用試験結果発表後、4年生に対し、学習支援ボランティア登録の再募集を行ったが、今年度は、加えて、主免実習を終えた3年生に対しても、併せて再募集を行う。

#### (3) 学習支援ボランティア登録者の把握

(令和5年5月9日～19日)

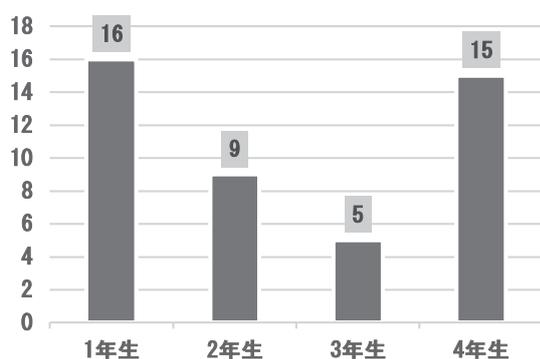
募集の結果、学習支援ボランティアの登録数と特徴は下記のとおりであった。

\*岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター

【表1】 学校別・学年別学習支援ボランティア登録者数

	1年生	2年生	3年生	4年生	合計
上田小学校	6名	1名	1名	2名	10名
仁王小学校	0名	0名	0名	6名	6名
両校	10名	8名	4名	7名	29名
合計	16名	9名	5名	15名	45名

【図1】 学年別登録人数



【図2】 学年別登録人数と割合

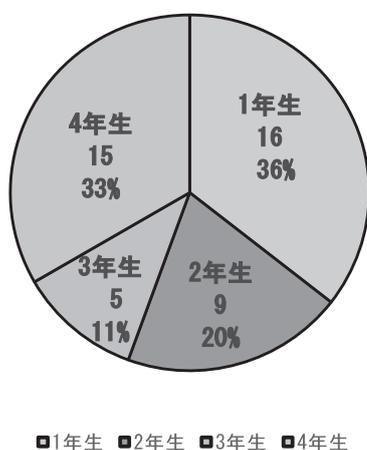
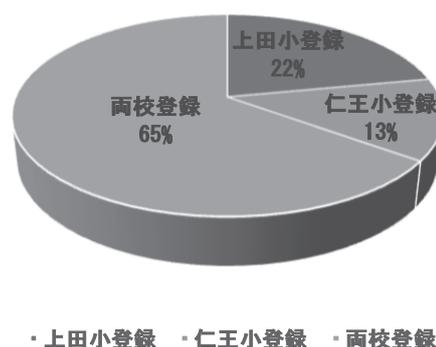


図1・2より、1年生、4年生の登録数が多いことが分かる。また、どの学年からも学習支援ボランティアの希望者が出た。このことから、学年を固定せず、全学年から学習支援ボランティア登録者を募集したことは妥当であったと考える。例年になく、4年生の希望者が多かったのは、教員採用に向け、学校現場での経験を積み、今後

【図3】 学校別登録人数と割合



え、さまざまな課題解決を図りたいという意識の高まりからであると推察する。

図3より、大学に最も近い上田小学校を希望する学生が多く、両校希望の学生を含め、全体の87%を占めていることが分かる。両校希望者が最も多いことから、学習支援ボランティア体験に対するニーズの高さを感じた。

#### (4) 保険加入の手続き (令和5年5月23日)

ボランティア活動中における事故は、今年度も学生教育研究災害障害保険または、学生総合共済で対応することとし、登録した学生が加入済であることを確認の上、活動を開始した。

#### (5) 学習支援ボランティア活動事前説明会の開催 (令和5年5月23日 北桐ホールで対面実施)

【資料④ 学習支援ボランティア活動実施要項】を活用し、対面による事前説明会を開催した。

事前指導内容は、YouTubeにアップ配信し、都合により参加できなかった学生が、後日、必ず視聴するよう告知した。事前説明会で確認したことは下記のとおりである。

- ・学習支援ボランティア活動に望む態度
- ・学習支援ボランティア活動の進め方
- ・学習支援ボランティア活動当日の具体的な動き
- ・活動を行う際の留意事項
- ・「学習支援ボランティア活動実施報告書【資料⑤】」「学習支援ボランティア健康観察票【資料⑥】」の配付と書き方

今年度も、コロナ禍での学習支援ボランティア活動が安全に、且つ円滑に推進できるよう、健康観察票を活用し、毎朝検温したり体調をチェックしたりして、体調を自己管理することを確認した。

#### (6) 各小学校訪問 (令和5年5月29日)

【資料⑦ 校長宛文書】や登録者名簿を持参し、受入れ校である上田小学校、仁王小学校を訪問し、学習支援ボランティア活動を実施するにあたり、実施の目的や流れ等を再確認した。なお、新型コロナウイルス感染症への対応策として、健康観察票を活用し体調を自己管理することについて説明し、理解を得た。さらに、10月下旬、教員採用試験結果発表後、4年生の学生や、主免実習を終えた3年生の学生に限定し、学習支援ボランティア登録の再募集をすることについて趣旨等を説明し、共通理解を図った。

#### (7) 学習支援ボランティア活動の実施 (令和5年6月1日～2月)

##### ①実施した主な学習支援ボランティア活動

(詳細はアンケート結果参照)

- 朝学習計算タイム個別支援・丸付け・アドバイス書き
- 算数科や体育科の授業補助(算数の個別支援、各運動の技能補助等)
- 校外学習引率補助(バス乗車学習等校外での学習活動引率補助)
- 放課後学習支援(丸付け・個別支援等)
- 遠足引率支援
- 球技大会に向けた練習補助(サッカー・ミニバスケットボール)
- スケート教室指導補助(スケート靴の紐結び・

滑走補助等)

##### ②活動の留意点や配慮事項

- 新型コロナウイルス感染拡大防止策をしっかりと講じる。(毎日の検温・来校時の検温：非接触型検温器の貸与・マスクの着用等)
- 小学校との情報交換を適宜行い、円滑かつ、効果的な学習支援ボランティア活動の実施を目指す。
- 学習支援ボランティア活動に参加した学生の声を、適宜、登録者全員に伝え、活動の促進を図る(「学習支援ボランティア活動実施報告書」の記載内容等から)。
- 主免実習や教員採用試験結果通知後、3・4年生の学生に限定し、学習支援ボランティア登録の再募集を行い、学校現場での体験ができる場を保证する。
- 本学で行っている学習支援ボランティア活動について、盛岡市教育委員会に趣旨や経緯を説明し、理解を得る。(4/27教育長訪問)

#### (8) 3・4年生に限定し、学習支援ボランティアの再募集 (令和5年10月3日～25日)

【資料⑧ 学習支援ボランティア再募集】のちらしを作成し、3・4年生の学生に限定し広報し、ボランティア登録の意志を募った。広報活動として行った方法は下記の通りである。

○拡大募集ちらしの掲示(教育学部玄関)

○教育学部ホームページへの掲載

再募集の結果、学習支援ボランティアの登録数は下記のとおりであった。

	3年	4年	合計
上田小	2名	0名	2名
仁王小	12名	1名	13名
両校	7名	3名	10名
合計	21名	4名	25名

昨年度の4名を大きく上回る25名の登録があった。特に、主免実習を終えた直後の3年生の登録が多くみられた。実習先である仁王小学校に登録する学生が多いのが特徴的であった。

(9) 学習支援ボランティア再募集者による事前説明会の開催（令和5年10月30日 北桐ホールで対面実施）

【資料④ 学習支援ボランティア活動実施要項】を活用し、対面による事前説明会を開催した。事前説明会で確認したことは下記のとおり。

- ・学習支援ボランティア活動に望む態度
- ・学習支援ボランティア活動の進め方
- ・学習支援ボランティア活動当日の具体的な動き
- ・活動を行う際の留意事項
- ・「学習支援ボランティア活動実施報告書【資料⑤】」「学習支援ボランティア健康観察票【資料⑥】」の配付と書き方

事前説明会で特に強調したことは、課題意識を具体的にもって学習支援ボランティア活動に当たること、コロナ禍での活動であるため、感染対策や体調の自己管理をしっかりと行うことを確認した。

(10) アンケートの実施

(令和5年12月14日)

- ①受入れ小学校 ②地域コーディネーターへのアンケート（12月14日）
- ③登録学生へのアンケート（12月18日）

《アンケートの結果から》

- ①受入れ小学校《2校》

ア 学生に依頼した活動内容

- 朝学習・計算タイムの個別指導と丸付け（全学年）
- 朝読書（本の読み聞かせ）
- 陸上記録会練習補助
- 球技大会練習（サッカー・ミニバスケットボール）補助
- 校外学習同行支援（ZOOMO 路線バス乗車学習）
- 授業での個別支援（算数科 体育科等）
- 放課後学習支援（主に国語や算数の学習の丸付けや直し、個別指導など）
- 遠足の引率支援

イ 学生による学習支援ボランティア活動を実施してみた成果

- 子どもたちが問題を解いた大量のプリントの丸付けや考え方に関わる個別指導（直接指導とプリントへの間接指導）により、即日、子どもたちに返却することができた。子ども一人一人の学習意欲の向上や教師の業務軽減にもつながった。
- 学生が児童の学力向上を感じ取ったり、児童との自然なふれあいを行ったりする場面が見られた。
- 校外学習や遠足の同行支援により、安全な学習が確保できた。また、個別に支援が必要な児童の支援により楽しく学習に参加することができた。
- ミニバスケットボールやサッカーの支援により、子どもたちの活動意欲や技能向上につながった。
- 多くの教科、さまざまな学年の授業補助に参加していただいたことにより、多くの目で、子どもたちを見守り、育成していくことの大切さを実感することができた。
- 年齢が近いこともあり、子どもたちが楽しく学習に臨むことができた。また、学生の来校を楽しみにしている。
- 教職員も学生の頑張りや成長を近くで見届けることができ、喜びを感じている。
- 追加募集により、3年生の教育実習生が来てくれることで、子どもたちは放課後学習に参加することを楽しみに感じ、意欲が増している。学校としても実習後の実習生を継続して応援できることに喜びを感じている。
- 学習支援を必要とする行事等があるとき、直接メール配信でき、参加を呼び掛けられるのがとてもよい。

ウ 学生による学習支援ボランティア活動を実施してみた課題・改善点

- 継続参加により、児童とのふれあいが深まり、支援の仕方も体得していくものと思う。より

多くの学生に参加してほしい。

- 始めは参加しにくい面もあると思うので、スタート期日を設定し、小学校に来る機会を設けてみてはどうか。

## エ 子どもたちの声

- 「教えてもらえるのがうれしい。」
- 「校外学習や遠足にいっしょに行けてうれしかった。」
- 「先生方と会えるのが楽しい。」
- 「教生の先生と会えてうれしい。」
- 「優しく教えてくれて分かりやすかった。」
- 「同じ先生がまた来てくれてうれしい。」
- 「計算タイムの時間前に教室に来てくれて、声をかけてくれるからうれしい。」

## オ 学習支援ボランティア活動に対する意見や要望

- より多くの学生が継続参加できるよう、訪問見学等、さまざまな工夫をしたい。
- 近隣の小学校として、これからも岩手大学と交流の機会を多く持っていきたい。
- 追加募集・登録により、登録人数が増え、より手厚い学習支援活動につながっている。
- 教育実習で意識が高まった学生が、その後も継続して子どもとふれあい、学校の雰囲気を感じることで、教育という仕事への理解や意欲が高まるのではないかと感じている。
- 年度当初にメール登録することについて知らせていただきたい。(仁王小)

## ② 地域コーディネーター（1校）

### ア 学習支援ボランティア活動に対する地域コーディネーターとしての対応内容

- 5, 10, 12月に登録した学生に放課後学習の日程を知らせ、参加の可否を把握し、受付名簿の作成をした。
- 学習支援の当日は受付を担当し、受け持ちの学級を割り当てた。
- 学生に活動報告書を書いてもらい、集めた。

## イ 上記1の対応をしてみた成果

- 各学年、学級に学習支援ボランティアを割り当てることができた。
- 保護者、地域ボランティアの方は丸付けを、学生ボランティアは児童各々に寄り添って支援にあたってもらった。すみ分けをすることで、効率のよい学習支援となった。
- 学生ボランティアが入るクラスは児童がとても嬉しそうで明るい雰囲気での学習ができた。
- 地域、保護者の方も学生がいることで（特に高学年の学習内容と向き合う時に）安心して対応することができた。

## ウ 学生による学習支援ボランティア活動に対し、上記1の対応をしてみた課題・改善点

- 初めての学生や地域の年配ボランティアの方は、一人で学級に入ることに戸惑いを感じている。経験者とペアで対応できるよう調整していきたい。併せて、簡単な手引書（丸付けは教卓で、児童は列になり順番を待つ等）の作成も考えていきたい。
- 年度初めに、放課後学習会に係る簡単なルールを伝えることも必要と感じる。

## エ 学習支援ボランティア活動に対する意見や要望

- 後期に、再募集をかけていただき、登録者が増え、とてもありがたかった。
- コロナが5類となり、学級単位ではなく、学年で一つの教室に集まり学習をすることもあったが、ボランティアが少ないとき、学生に対応していただきありがたかった。
- 保護者や地域の方に受付をしてもらい、学生とのコミュニケーションができてきている。  
(仁昌寺)

## ③ 登録学生に対するアンケート結果

### ア 回答数と学年の内訳

登録した学生に対してアンケートを行った。質問数は12であり、38名からの回答があった。回答

率は54.3%である。回答した学年の内訳については表2に示す。回答時期については、2023年12月18日から約1ヶ月間である。

表2 回答した学生の学年による内訳

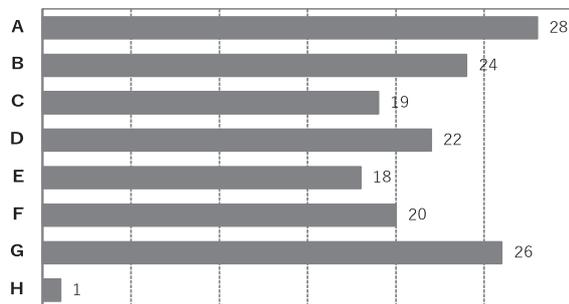
学年	1年生	2年生	3年生	4年生
人数(人)	7	4	15	12

#### イ 学習支援ボランティア登録への動機

登録した動機について、8項目での選択式（複数選択有）による質問をし、回答が得られた。選択肢は、下のとおりである。

- 動機A 学習支援活動への興味や関心
- 動機B 教員を目指しており、その心構えづくり
- 動機C 教員としての資質・能力を得たい
- 動機D 学校現場の様子を理解したい
- 動機E 学校教育の活動へ貢献したい
- 動機F 子供の理解や関わり方を知りたい
- 動機G 学校現場で、直接子供に関わってみたい
- 動機H その他

動機Hについては、1名の回答があり、「講義がなく、時間を有意義に過ごしたいから」という回答であった。この回答状況について、図4に示す。人数については、延べ数である。



【図4】 学習支援ボランティア登録への動機

#### ウ 学習支援ボランティア活動の実施回数

実施回数について、表2のように回数と学年について示す。

【表2】 学習支援ボランティア活動の実施回数

	1年生	2年生	3年生	4年生	合計
0回	4	2	11	1	18
1回	0	1	1	1	3
2回	0	0	1	6	7
3回	0	0	1	1	2
4回以上	3	1	1	3	8
合計	7	4	15	12	38

参加回数を0回と回答した18名に、その理由について自由記述による回答を求めた。それを内容ごとに下のとおり分類した。

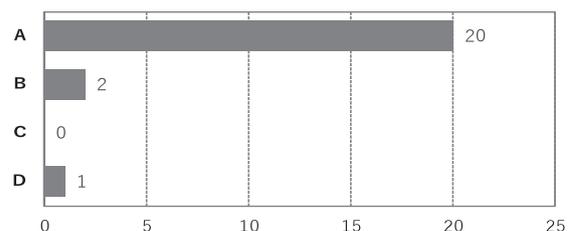
- 大学の授業やアルバイトなどと実施時間が重なり、日程があわなかった。(13名)
- 卒論の活動で忙しくなってしまった(1名)
- 電車通学しているため。(1名)
- 日程が分からない。また、一人で参加することに不安があった。(1名)
- 大学生生活に慣れず、活動できない状況にあったため(1名)

#### エ 学習支援ボランティア活動の実施内容

参加回数について1回以上と回答した20名には、ボランティア活動の内容について質問をした。このことについて、4項目での選択式（複数選択有）による質問をし、回答が得られた。選択肢は、下のとおりである。

- 選択肢A 朝学習や放課後学習の支援（丸付けや個別指導）
- 選択肢B 校外学習の見守り支援
- 選択肢C 図書館の環境整備や貸出支援
- 選択肢D その他

選択肢Dについては、1名の回答があり、「陸上練習」という回答であった。回答状況について、図5に示す。人数については、延べ数である。

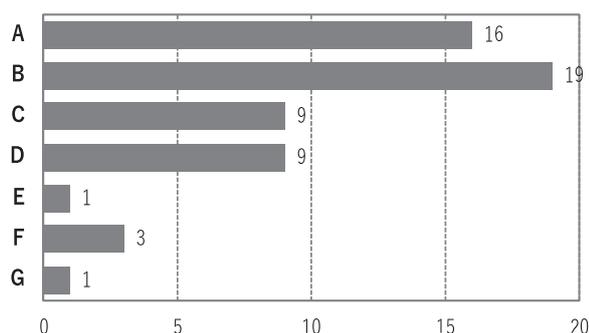


【図5】 学習支援ボランティアの実施内容

オ 参加して学んだことやよかったこと、成果  
学習支援ボランティア活動に参加して学んだことやよかったこと、成果について質問した。このことについて、7項目での選択式（複数選択有）による質問し、回答が得られた。選択肢は、下のとおりである。

- 選択肢A 学習指導や支援の在り方
- 選択肢B 子どもの理解や関わり方
- 選択肢C 学校現場の様子
- 選択肢D 教職員の望ましい立ち居振る舞い
- 選択肢E 学校施設のもつ意義や必要性
- 選択肢F 教育活動の実施の仕方
- 選択肢G その他

選択肢Gについては、1名の回答があり、「公共の場での集団指導」という回答であった。回答状況について、図6に示す。人数については、延べ数である。



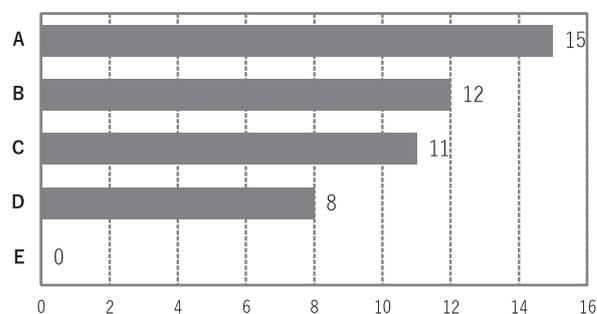
【図6】参加して学んだことやよかったこと、成果

#### カ ボランティア活動に参加しての自分の課題

学習支援ボランティア活動に参加しての自身が持った課題について質問をした。このことについて、5項目での選択式（複数選択有）による質問し、回答が得られた。選択肢については、下のとおりである。

- 選択肢A 個に応じた指導や支援の在り方
- 選択肢B 学級全体の掌握の仕方
- 選択肢C 学年や年齢に応じた支援や関わり方
- 選択肢D 教師・指導者としての立ち居振る舞い
- 選択肢E その他

選択肢Eについては、回答無しであった。回答状況について、図7に示す。人数については、延べ数である。



【図7】ボランティア活動に参加しての自分の課題

#### キ 大学と小学校との連携への意見

学習支援ボランティア活動の実施について、大学と小学校との連携に関わる意見や要望について質問した。この質問は、自由記述による回答を求めた。7名の回答が得られ、内容により取りまとめたものについて、下のとおり集約したものを記す。

- 大学の授業とボランティア活動の設定の時間帯に重なりがあり参加が難しい。柔軟に時間設定ができれば参加者も増えるだろう。
- 定期的な活動だけでなく、少しのことでもよいので手伝うことがある場合には関わりたい。
- 応募や配置の周知方法について、メールだけでなくアイアシスタントも使うとよい。
- 活動後の振り返りシートをオンライン上にすれば担当の方を待たせることがなくなる。
- 希望した学年に配置してほしい。
- 来年も参加したいので実施してほしい。

(佐藤寿)

## 4 学習支援ボランティア活動実践のまとめ

### (1) 成果

- 地域の学校への学生派遣を通し、体験的に学校教育の実際、教職員の指導や学級経営、子どもの思い、保護者や地域の方々の思い等を理解する一助となり、教師へのあこがれをもつことにつながった。登録学生からは、「子どもの理解

や関わり方, 学校現場の様子を知ることができた。」「個に応じた指導や支援の在り方が自己課題である。」といった具体的な声が多数聞かれた。

- 課題意識を具体的にもって教育実習や教員採用試験に臨む気構えを促進することにつながった。
- 教員採用試験に合格した4年生の学生にとっては, 4月からの教員生活に向けて, 担任の動きをより意識した学習支援活動になったと思われる。また, 3年生にとっては, 教員採用試験に向け, 課題意識がさらに高まったと思われる。特に仁王小学校における主免実習後の活動は, 学生, 小学校双方にとって大きな意義があることが検証された。
- 小学生の充実した学習活動につながり, 学力向上, 自己実現の一助となった。地域と共に子どもを育てる協働による教育を推進することができた。特に上田小学校は, 学生による学習支援ボランティア活動を地域の貴重な教育資源として考えており, 今後, 末永く継続していきたいという声が聞かれた。

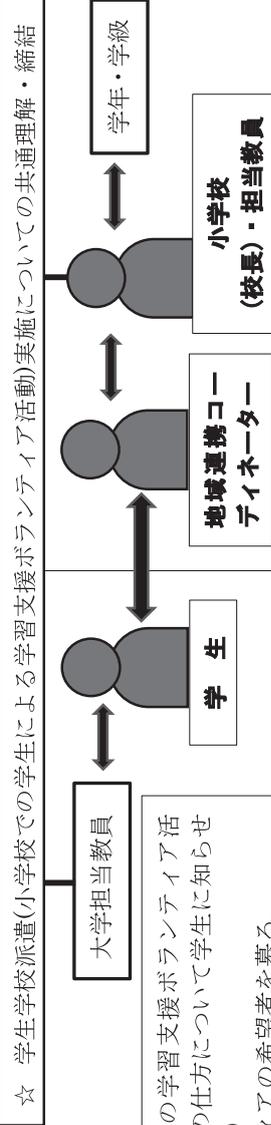
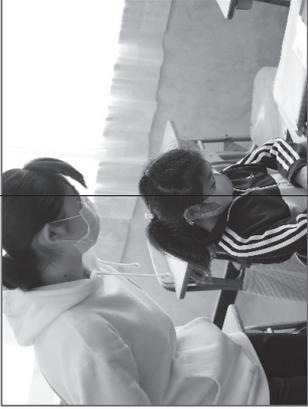
※ 詳細は【資料⑨ 学習支援ボランティア活動実施状況】参照

## (2) 課題

- より多くの学習支援ボランティア活動により, 取組における有効性の検証を行っていく必要がある。多様な学習支援を体験することができるよう, 小学校と対話を通して詰めていきたい。
  - 登録したすべての学生が, 学習支援ボランティア活動に最低でも一回は参加できるよう, 学生への呼びかけや活動内容の時間調整, 初回の活動の持ち方等, 工夫を図っていきたい。
- 次年度も, 学習支援ボランティアの再募集を3, 4年生に行い, 具体的に課題意識をもって学習支援活動に参加し, 教員の資質・能力を高める一助にしていきたい。

(仁昌寺)

# 令和5年度 上田小・仁王小 学習支援ボランティア活動実施計画(概要) 【資料①】

1 目的	<p><b>若手大学教育学部</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 地域の学校への学生派遣を通し、学校教育の実際、教職員の指導や経営、子どもの想い、保護者や地域の方々の想いを知り、教員へのあこがれをもつことができるようにするとともに、課題意識を具体的に持つことが教育実習や教員採用試験に臨む気構えや資質能力を身に付けることができるようにする。</li> </ul>	<p><b>小学校</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 地域と共に子どもを育てる。【連携・協働の視点】</li> <li>○ 教師が、子ども理解を基本に、子どもと向き合う時間をつくり、基礎基本定着の一助にする。【学級経営・学力向上の視点】</li> <li>○ 教師も子どもも、多様な知識や経験をもつ地域の方々や学生とふれ合うことを通して、学習活動の充実を図るとともに、地域や学生への愛着を深める。地域人材資源の積極的活用を図る。【教育振興運動・地域資源活用の視点】</li> <li>○ より多くの大人の目で子どもたちを見守ることで、よりきめ細やかな教育活動につなげる。</li> </ul>
2 連携の実際(例)	<p>☆ 学生学校派遣(小学校での学生による学習支援ボランティア活動)実施についての共通理解・締結</p>  <p>大学担当教員 ↔ 学生 ↔ 地域連携コーディネーター ↔ 小学校(校長)・担当教員</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「地域の小学校への学習支援ボランティア活動」の趣旨と実施の仕方について学生に知らせる。(大学担当教員)</li> <li>○ 学習支援ボランティアの希望者を募る。             <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 申込み登録</li> <li>・ 事前説明会</li> <li>・ 保険加入確認 (大学担当教員)</li> </ul> </li> <li>○ 学習支援ボランティア登録者を小学校へ知らせる。(大学担当教員)</li> <li>○ 学習支援ボランティアの依頼をメール等で受信する。ボランティアの可否を検討し、可能なときは学習支援活動を行う。(学生)</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 学習支援ボランティア活動について教職員間で共通理解する。(教職員)</li> <li>○ 学年(学級)担任が、学習支援ボランティアの活用について小学校担当教員に申し出る。(教職員)</li> <li>○ 学習支援ボランティア登録者へメール等でボランティア活動の依頼をする。(小学校担当教員・地域コーディネーター)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ さまざまな学習活動、きめ細かな学習の実現⇒学力の向上</li> <li>○ 安心・安全な学習活動の実現</li> <li>○ 地域や学生への愛着</li> </ul>
3 期待される効果	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 教師の動き、学校の動きの具体的理解とやりがいの実感</li> <li>○ 子ども理解の深まり</li> <li>○ 教員志望者の増加</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ さまざまな学習活動、きめ細かな学習の実現⇒学力の向上</li> <li>○ 安心・安全な学習活動の実現</li> <li>○ 地域や学生への愛着</li> </ul>
4 その他	<p><b>【学習支援ボランティア活動の内容例】</b> ○ 朝学習や放課後学習支援(○付けや個別指導) ○ 実技等学習支援(家庭科ミシン縫い補助 水泳・陸上等体育動きづくり補助) ○ 校外学習安全見守り支援 ○ 特別支援学級学習支援 ○ 算数等授業の中での学習支援</p>	

## 令和5年度 学習支援ボランティア活動(上田小・仁王小への学生派遣)年間スケジュール計画 【資料②】

	活動内容	期日(予定)	具体的な活動内容	留意点等
1	○ 実施計画等作成 ・ 実施計画 ・ 年間スケジュール計画 ・ 募集案内ちらしの作成	～4月14日(金)	・ 実施計画(大学, 小学校画面の立場から学生派遣の目的, 意義や実際の動き等を紙面に位置付ける。) ・ 年間スケジュール(昨年度の動きをもとに, 期日を調整する。) ・ 募集案内ちらし(目的, 対象学年, 活動内容例, 実際の動きを端的に位置付け作成する。)	・ センター会議提示
2	○ 受入れ小学校訪問	4月18日(火)	・ 令和5年度の学生派遣(学生による学習支援ボランティア活動)の受入れについて, 2小学校を訪問し, 所属長に依頼する。	・ 実施計画, スケジュールの資料持参
3	○ 学習支援ボランティア募集	4月24日(月) ～5月8日(月)	・ 募集ちらしの配付 ・ 説明会の開催 ・ 拡大ちらしの掲示(申込み書自由に取れるように)	・ QRコード, 入力フォームによる申し込み(正確なアドレス登録)
4	○ 学習支援ボランティア登録者の把握 ・ 登録者名簿の作成 ・ メールアドレス帳入力	5月9日(火) ～5月19日(金)	・ 上田小登録, 仁王小登録, 両校登録を確実に把握し, それぞれの名簿を作成	・ メールアドレスを正確に転記・把握
6	○ 事前説明会の開催	5月24日(水)	・ 「学習支援ボランティア活動実施要項」を作成し, 来校態度, 活動の進め方, 留意事項, 報告書の作成等を共通理解	・ マスクの着用, 検温等, 感染防止に万全を ・ 対面での説明会実施 ・ 非接触型検温器を貸与
7	○ 受入れ小学校訪問 ・ 受入れ依頼文書 ・ その他資料添付	5月29日(月)	・ 受入れ依頼文書の他, 事前指導資料等を添付し, 直接訪問し, 依頼する。また, 具体の動き等について打合せを行う。	・ 訪問時に, 報告書を受け取る
8	○ 学習支援ボランティア活動の開始(～令和6年2月)	6月1日(木) ～2月29日(木)	・ 適時適所, 小学校を訪問し情報交換を行う。 ・ ボランティア活動後は, 「報告書」に感想等を記述し, 小学校の担当の先生に提出させる。	  
9	○ 3・4年生の学習支援ボランティア再募集→事前説明会→小学校訪問(追加登録者名簿共有)	10月下旬	・ 教員採用試験結果発表後, 3・4年生の学習支援ボランティアを再募集し, 登録があった学生に事前説明会を行い, 活動の進め方や留意事項等の共通理解を図る。その後, 各小学校を訪問し, ボランティア追加学生を知らせる。	・ 追加登録者名簿
10	○ アンケートの実施	12月18日(月) ～22日(金)	・ 小学校用, 登録者用, それぞれのアンケートを作成し, メール等で回答 事業の成果を受け入れ学校, 登録学生サイドから捉える	・ 活動の機会がなかった学生にも提出を求めらる
11	○ 活動報告作成	～1月31日(水)	・ 活動経過, アンケートのまとめを中心にまとめる。	・ 事業の目的が達成できたか, 成果と課題を明確に
12	○ 礼状作成・送付	3月1日(金)	・ 礼状を持参し, 小学校を訪問 ・ 懇談を通し, 次年度の方向性を話題に	・ 小学校側の成果と課題についても把握

※ 学習支援ボランティア活動中における事故は, 学生教育研究災害障害保険で対応する。

# 盛岡市立上田小学校・仁王小学校への 学習支援ボランティア

【資料③】



体験活動の見守り支援



教科等の個別支援

# 募集!

## 1 目的

地域の小学校での学習支援ボランティア活動により、①学校教育活動 ②教職員の指導や業務 ③子どもの想い ④保護者や地域の方々の想いを知る。

## 2 募集の対象学年

- 岩手大学教育学部の学生（1年生～4年生）

## 3 学習支援ボランティア活動の内容例

算数科などの学習支援（個別指導や丸付け等） 実技等の学習支援（家庭科ミシン縫い・アイロンがけ補助） 校外学習安全見守り支援 朝学習・放課後学習支援（丸付けや個別指導 図書館環境整備 等）

## 4 学習支援ボランティア登録と活動の実際の流れ（予定）

- ① 学習支援ボランティア登録をする。（QRコードから入力フォームにアクセスし、下記の必要事項を入力してください。）
  - ※ 必要事項 （1）メールアドレス （2）学籍番号 （3）氏名 （4）氏名（かな） （5）学年 （6）所属コース （7）生年月日 （8）登録を希望する小学校（上田小・仁王小・両校のいずれかを選択） （9）電話番号
  - ※ 登録いただいた個人情報は、学習支援ボランティア事業に係る目的以外では使用しません。
- ② 小学校の学習支援ボランティア担当教員或いは地域コーディネーターからボランティア活動の依頼メール（活動期日・時間 活動内容 支援内容 等）が登録者に送信される。
- ③ 学習支援ボランティアの可否をメールで返信する。
- ④ 小学校で学習支援ボランティア活動をする。
- ⑤ 実施後、『学習支援ボランティア活動実施報告書』に必要事項を記入し、小学校の担当教員へ提出する。（②～⑤を繰り返す。）



※ 申込み締切日： 令和5年5月8日（月）17時厳守

※ 昨年度、申込み登録した方も、希望する場合は、改めて申込みをしてください。

【担当教員】 佐藤寿（420研究室） 621-6528 toshis@iwate-u.ac.jp  
仁昌寺（308研究室） 621-6686 nishozi@iwate-u.ac.jp

## 令和5年度 学習支援ボランティア活動 実施要項 【資料④】

### 1 態度(姿勢)

- ① 学校は子どもたちが中心の場である。教育の一端に携わることに情熱と使命感をもち、誠実・真摯な態度で学習支援ボランティア活動に臨むこと。
- ② 学習支援ボランティア活動の目的をよくわきまえ、豊かな体験を得ることができるように努めること。

### 2 学習支援ボランティア活動の進め方

- ① ボランティア活動の依頼メールが登録者に送信される。  
◇活動期日・時間 ◇支援内容 等
- ② 学習支援ボランティアの可否(その日都合がつくかどうか)を返信する。
- ③ 小学校で学習支援ボランティア活動を実施する。
- ④ 実施後、『学習支援ボランティア活動実施報告書』(別紙)に必要事項を記入し、小学校の担当教員へ提出する。  
① ~ ④を繰り返す。

### 3 学習支援ボランティア活動当日の具体的な動き(例)

- ◇ 持参するもの(筆記用具 『学習支援ボランティア活動実施報告書』 マスク 等)
- ◇ 服装(私服:派手でない質素な服装)
- ◇ 自転車は所定の自転車置き場へ置く。
- ◇ 職員玄関から入る→あいさつをする(「岩手大学から参りました学習支援ボランティアの○○です。よろしくお願ひします。」)
- ◇ 担当の先生等の指示に従って学習活動を支援する。
- ◇ 学習支援終了後、『学習支援ボランティア活動実施報告書』に必要事項を記入する。
- ◇ あいさつをし、報告書を小学校の担当者に提出し、退校する。(「岩手大学学習支援ボランティアの○○です。本日の学習支援を終了いたします。ありがとうございました。失礼いたします。」)

### 4 注意事項

- 学習活動開始時刻の**10分前**には出校し、あいさつ後、学習活動支援の簡単な打ち合わせを行う。
- 病気、その他の事由により出校できないとき、或いは遅れて出校するときは、事前に学校に電話連絡をすること。また、体調が悪くなったり、諸事情により早退したりしたい際にも、小学校の担当教員に申し出ること。
- 児童を校外に連れ出したり、児童の家庭を訪問したりしないこと。また、児童との連絡先の交換をしないこと。SNSを通しての交流についても絶対にしないこと。
- 毎日、朝に検温をし、記録すること。(「**学習支援ボランティア健康観察票**」の活用) ボランティア活動直近1週間以内に一度でも体温が**37.5度以上**あったときや、明らかに平熱より高く具合が悪いときには、予定日の学習支援ボランティア活動の参加を辞退すること。

### 5 『学習支援ボランティア活動実施報告書』『健康観察票』の配付について

- 事前指導の資料といっしょに配付します。大学担当教員(佐藤寿・仁昌寺)の研究室前にも準備しますので必要に応じて使用してください。

### 6 その他

- 学習支援ボランティア活動中のけが等について  
学習支援ボランティア活動中に、学生の皆さんが、けが等をした場合には、学生教育研究災害障害保険で対応します。
- 連絡先について  
学習支援ボランティア活動についての問い合わせや連絡等は下記に行ってください。

- ◆ 岩手大学担当教員  
仁王小学校担当 佐藤 寿仁 (さとう としひと)  
☎019-621-6528 [toshis@iwate-u.ac.jp](mailto:toshis@iwate-u.ac.jp)
- 上田小学校担当 仁昌寺 真一  
(にしょうじ しんいち)  
☎019-621-6686 [nishozi@iwate-u.ac.jp](mailto:nishozi@iwate-u.ac.jp)
- ◇ 仁王小学校 ☎019-623-4214 担当 主幹教諭 山本 のり子(やまもと のりこ)
- ◇ 上田小学校 ☎019-623-3428 担当 教務主任 山野目 道子(やまのめ みちこ)

※ 上記の電話番号は、すべて登録し、連絡が確実につくようにお願いします。

【資料⑤】

## 令和5年度 学習支援ボランティア活動 実施報告書

小学校名

学生氏名

		報 告 内 容
1	期 日 ・ 時 間	
2	学 習 支 援 の 内 容	(学年・学級・支援の内容等)
3	感 想	(学んだこと・成果や課題)

## 令和5年度 学習支援ボランティア活動 実施報告書

小学校名

学生氏名

		報 告 内 容
1	期 日 ・ 時 間	
2	学 習 支 援 の 内 容	(学年・学級・支援の内容等)
3	感 想	(学んだこと・成果や課題)







## 【資料⑦】

令和5年5月30日

盛岡市立上田小学校

校長 和田 英 殿

岩手大学教育学部長

境 野 直 樹

本学部学生による 学習支援ボランティア(学生派遣)の受入れについて(依頼)

新緑の候、貴殿におかれましてはますますご清栄のこととお喜び申し上げます。

さて、このたび、本学部学生による、学生派遣(学習支援ボランティア)を下記のとおり実施することといたしました。本事業は、地域の学校において、教職員の動きを体感したり、子ども・保護者・地域の方々の想いを実感したりする体験を通して、教員へのあこがれを抱き、学生としてのさらなる学びを深めていくことができる機会の一つにしたいと考えています。

つきましては、趣旨をご理解の上、ご支援ご協力くださいますようお願い申し上げます。

## 記

1 学習支援ボランティア活動期間 令和5年6月～令和6年2月

## 2 その他

## ① 学習支援ボランティア活動の進め方 【別添資料①②③④参照】

※ 資料① 学習支援ボランティア活動実施計画(概要)

資料② 学習支援ボランティア活動年間スケジュール計画

資料③ 学習支援ボランティア募集ちらし

資料④ 学習支援ボランティア活動実施要項(学生への事前指導資料)

## ② 学習支援ボランティア登録者一覧【別添資料参照】

## ③ 学習支援ボランティア活動実施報告書【別添資料⑤参照】

※ 学習支援ボランティア活動を行った学生が記述し、小学校の担当の先生に提出します。実施報告書は、大学担当教員が適宜、取りに伺います。

## ④ 学習支援ボランティア健康観察票【別添資料⑥参照】

※ 学生が記述し、自分自身の健康管理のために活用します。

## 問い合わせ先

岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター

客員教授 仁昌寺 真 一(にしょうじ しんいち)

020-8550 盛岡市上田三丁目18番33号

TEL 019-621-6686(直通)

E-mail nishozi@iwate-u.ac.jp

# 3, 4年生の学生限定!

【資料⑧】

盛岡市立上田小学校・仁王小学校への



教科等の個別支援

# 学習支援ボランティア 再募集!

## 1 目的

地域の小学校での学習支援ボランティア活動により、①学校教育活動 ②教職員の指導や業務 ③子どもの想い ④保護者や地域の方々の想いを知る。

## 2 再募集の対象学年

- 岩手大学教育学部の **3年生, 4年生**

## 3 学習支援ボランティア活動の内容例

算数科などの学習支援（個別指導や丸付け等） 実技等の学習支援（家庭科ミシン縫い・アイロンがけ補助） 校外学習安全見守り支援 朝学習・放課後学習支援（丸付けや個別指導 図書館環境整備 等）

## 4 学習支援ボランティア登録と活動の実際の流れ（予定）

- ① 学習支援ボランティア登録をする。（QRコードから入力フォームにアクセスし、下記の必要事項を入力してください。）
  - ※ 必要事項 (1) メールアドレス (2) 学籍番号 (3) 氏名 (4) 氏名(かな) (5) 学年・所属コース (6) 生年月日 (7) 登録を希望する小学校（上田小・仁王小・両校のいずれかを選択） (8) 電話番号
  - ※ 登録いただいた個人情報は、学習支援ボランティア事業に係る目的以外では使用しません。
- ② 小学校の学習支援ボランティア担当教員或いは地域コーディネーターからボランティア活動の依頼メール（活動期日・時間 活動内容 支援内容 等）が登録者に送信される。
- ③ 学習支援ボランティアの可否をメールで返信する。
- ④ 小学校で学習支援ボランティア活動をする。
- ⑤ 実施後、『学習支援ボランティア活動実施報告書』に必要事項を記入し、小学校の担当教員へ提出する。（②～⑤を繰り返す。）



※ 申込み締切日： 令和5年10月24日（火）17時厳守

※ 登録された方全員を対象に、事前説明会を開催します。（10月下旬予定。追って案内いたします。）

※ すでに4月に申込み登録をしている3, 4年生の学習支援ボランティアの方は、申込みの必要はありません。

【担当教員】 佐藤寿（420研究室） 621-6528 toshis@iwate-u.ac.jp  
仁昌寺（308研究室） 621-6686 nishozi@iwate-u.ac.jp

令和5年度 盛岡市立上田小学校・仁王小学校学習支援ボランティア活動 実施状況《活動報告書から一部抜粋》 【資料⑨】

期日・時間		学習支援内容	学生の声(感想欄から)	学生
1	6月7日(水) 15:30~16:30	陸上記録会練習補助 (補助,アドバイス,計測)		1年
2	6月9日(金) 8:15~9:30	朝学習計算タイムの個別指導・丸付け・アドバイス書き(3年)		4年
3	6月9日(金) 9:30~10:15	授業の補助(5年算数)		4年
4	6月16日(金) 8:15~9:30	朝学習計算タイムの個別指導・丸付け・アドバイス書き(5年)		1年
5	6月23日(金) 9:30~10:15	授業の補助(1年算数)		4年
6	9月15日(金) 9:30~10:15	授業の補助(2年体育)		2年
7	10月27日(木) 8:00~9:30	朝学習計算タイムの個別指導・丸付け・アドバイス書き(3年)		4年
8	12月7日(木) 8:30~12:00	生活科乗り物学習同行支援(2年生活科)		3年

指示が通らない場合は、何度も繰り返し、子どもたちが理解して取組むことができるように努めた。もともと様々な子どもたちと関わることができるようになっていた。先生方の視野の広さがよく分かった。

どの問題が間違えやすいのか、どこでつまづいているのかなどが分かった。そのため、どのような支援をすればよいか、考えながら活動したが、難しい場面もあったため、さらに支援の在り方について考えていきたい。

子どもたちの学習の様子を見ながら、サポートすることができた。また、支援が必要な子どもへの働きかけもできたので、次回以降継続していきたい。

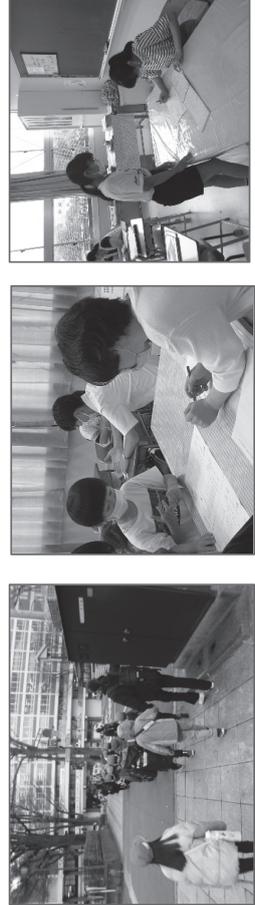
今日は、ただ丸付けをするのではなく、アドバイスをしながら採点できた。クラスの中には、大半の子どもは、朝学習にきちんと取組んでいたが、おしゃべりをしていたり子どもやぼんやりとしている子どももいて、どのように声をかければよいかと取組むことができた。手立てをとることができなかった。

書くことが困難な子どもを中心に支援をした。子どもといっしょに考えて考えたり、隣に手本を書いたり、なぞって書いたりできるように手立てを講じた。その子どもは集中してできるようになった。担任の先生が全員が集中して学習できるまで、待ったり、やり直しをさせたり、さまざまな工夫をしていた。来年、教員になりたいと考えているので、指示の出し方等、学んでいきたい。

体育の授業で鬼遊びを支援したが、全員がとても元気に運動に取り組んでおりすごいと思った。整列がなかなかできない児童や静かに話を聞くことができない児童がいたので、どのように注意を引き付けていけばよいか学んでいきたい。

選択問題は記号OR数字、どちらで書くのかまで伝えることを留意した。終了後の指示は全体に伝えることができた。やり始めるのが早い子と遅い子、それぞれの対応が大事であると学びました。

公共への施設を多人数で利用することの大変さと落着いて行動することが難しい児童へ対応することの難しさを学んだ。危険なときの声掛けや目を見て話すことはできたが、立ち位置や注意するときの声かけはまだまだだと感じている。臨機応変に回りを見て移動したり手をつないだり声をかけたりすることが重要だと感じた。





# 中学校理科において硫化水素による事故を防ぐために —事故報告書から見えてくるもの—

Preventing Hydrogen Sulfide Incidents in Junior High School Science  
: Insights from Accident Reports

佐合 智弘\*, 本山 敬祐\*\*

Tomohiro Sago\*, Keisuke Motoyama\*\*

(令和6年2月6日受理)

## 要 約

毎年のように、中学校第2学年の理科授業において、硫化水素を発生させる実験による救急搬送の報道が見られる。現場教員の危険意識も高い実験であり、実際に多くの報道において「実験手順に問題はなかった」や「換気は適切であった」旨の記述が見られる。適切な実験手順を踏んでなお、体調不良を訴える生徒が発生していることから、再発防止策を改めて検討する必要がある。そこで、今年度発生した硫化水素の理科実験による搬送事例の調査報告書を基に、事故発生の原因について考察することで同様の事故に対する安全対策を検討した。また、各自治体における報告書の記載事項や記述内容から、再発防止に向けて改善していくべき点についても考察した。

### 1. はじめに

近年、5月から6月頃に中学校の理科において硫化水素を発生させる実験により、病院に救急搬送される事故が繰り返し起きている。今年度はここ数年の中でも比較的多くの事故が発生してしまい、筆者が把握しているだけでも7都県9校で計90名が救急搬送されている。

このように事故が相次いでいる実験であるが、具体的には鉄と硫黄を加熱して反応させ硫化鉄とした後、そこに塩酸を滴下して硫化水素を発生させるものである。この一連の実験は教科書に記載されており、『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説理科編』の化学変化の単元において、「例えば、金属が酸素や硫黄と結び付く反応のように、反応前後の物質の色や形状などの違いが明確なものを取り上げる。また、物質同士が結び付いて生成した物質の性質を調べる方法を考えさせる際には、「(2)身の回りの物質」で学習したことを活

用させるようにする。なお、硫黄を用いた実験では有害な気体が発生することもあるので、適切な実験の方法や条件を確認するとともに、理科室内の換気に十分注意する。」<sup>(1)</sup>とされており、硫化水素をはじめとした有害な気体に対する注意まで記述がある。このように、有害な気体をあえて発生させる実験を行う意義は、①金属・硫黄ともに常温常圧で固体の物質であり、反応前後の物質の見た目の変化が明確である、②身の回りでも硫化水素が発生している可能性があり硫化水素特有の臭いや知識を学ぶ、という大きく2点が考えられる。

まず①については、金属と硫黄の反応以外に中学校理科で扱う化学反応に関する実験としては、金属と酸素(固体と気体)の反応や水素と酸素(気体と気体)の反応など、見た目に観察が難しい無色透明の気体が扱われている。学習指導要領解説にあるように「反応前後の物質の色や形状などの

\*岩手大学教育学部、\*\*岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター

違いが明確なもの」として固体同士の反応は優れている一方、単体（一種の元素だけからなる物質）で常温常圧において固体である非金属が限られているため、代替となるより安全な実験を提案することは難しい。

また②については、日本は火山大国であり火山ガスには硫化水素も含まれている。温泉も火山活動によるものであるが、入浴中に硫化水素中毒になった事例<sup>(2)</sup>もある。また、嫌気性細菌によっても硫化水素が発生することがあり、下水道やマンホールの作業時に硫化水素中毒となり死亡事故となってしまった事例<sup>(3)</sup>もある。これらのように身の回りでも有毒な硫化水素を嗅ぐ可能性はあり、理科の授業の中で安全を確保した上で適切に特有の腐卵臭を体験し、硫化水素に関する知識を得ることは、自身の身を守るためにも重要であると考えられる。

以上のように有害な気体を発生させる実験は意義あるものであるが、授業内で安全に実施することができなければ本末転倒である。安全対策としては“薬品の使用量・濃度の管理”と“十分な換気”がよく挙げられるが、少なくとも今年発生した硫化水素事故の報道では実験手順や換気などへの問題は指摘されていなかった。そこで各自治体の事故報告書を調査し、安全対策としてさらに考慮すべき点を検討することとした。

## 2. 方法

今年度発生した硫化水素による搬送事案について、調査開始時点で把握していた5つの自治体に事故の調査報告書に相当する資料の開示を請求し、A～Eの5つの報告書を得た。

## 3. 安全対策として考慮すべき点

自治体によって報告書の記載事項や開示された資料の内容が異なるが、体調不良を訴えた生徒の人数と時刻については全ての報告書に記載があった。5つの事例において体調不良を訴えたのは、“実験の片付けが終わった後（授業終了直後）”から“理科の授業から1.5時間程度経過した後”まで、

時間的に幅があることが分かった。これは各授業で発生させた硫化水素の量が異なることが原因と考えることが一般的だろうが、後述する心理的な要因が影響している可能性もある。

B, C, Eの資料では、理科室内で体調不良となった生徒の座席の図が記載されていた。このうちBとCの事例では搬送された生徒は教室の前方に偏っていることが分かった。これは窓を開けての換気により風の流れから偶然にも前方に硫化水素が滞留したとも考えられるが、実験後の廃液回収を教室前方の教卓付近で行ったことで各班の実験で使用した薬品が集中し、局所的に硫化水素濃度が上がってしまったと考える方が妥当であろう。局所排気装置が無い中学校の理科室において、安全に廃液を回収するために、例えば廃液回収容器にあらかじめ適量の水を入れておき、回収時に未反応の塩酸濃度を下げるといような工夫も考えられる。また廃液を回収した容器から継続して硫化水素が発生してしまう恐れがあるため、授業終了後に開放系で教卓付近に放置することがないように気をつける必要もあるだろう。これは、異なるクラスを対象に2時間連続で同じ実験をする場合などにおいても、前時の廃液などの処理を完了してから2時間目に移行すべきであることを意味する。

一方でEの事例では窓を解放した理科室内の広い範囲で体調不良者が出ていた。Eには理科室の写真が掲載されていたが、換気や採光のための窓は一般的な腰高窓であった（Aも同様）。硫化水素は空気よりも重く、教室下部に溜まりやすいが、腰高窓では実験台より下部の気体が滞留しやすいことが考えられる。上部に設置されている換気扇を回すよりも扇風機やサーキュレーターなどで床面付近の気体の入れ替えを優先的に考慮しながら、教室全体が換気されるような工夫が必要なのかもしれない。

学校内の換気に関しては、「学校環境衛生基準」において、教室などの環境が規定され、換気の基準として「二酸化炭素は、1500 ppm 以下である

ことが望ましい」とされている<sup>(4)</sup>。この濃度測定は検知管法を用いて行われることが示されているが、特に理科室の換気については、実験時に想定される気体発生場所とその発生量をデモンストラーションし、二酸化炭素と同様に硫化水素に対しても確認することが良いのかもしれない。これは硫化水素の許容濃度が5 ppmとされており、二酸化炭素よりも極低濃度の環境を維持する必要があるためである。ここで、許容濃度とは作業員(労働者)が日常的に気体に曝露されても健康上問題がない濃度を指している。理科の実験では短時間の曝露が一般的ではあるが、身体が発達途上である子どもが許容濃度以上の気体に曝露されることは避けるべきだろう。従って、硫化水素が低濃度であっても滞留してしまう理科室内の場所を事前に把握することで、窓の開放の仕方やサーキュレーター等の必要性など、推察によらない具体的な対策を検討することが可能となる。

またDの事例では、3名から体調不良の申し出があったため救急搬送を要請したが、救急隊の到着後にさらに複数名から気分が悪いという申し出があったようである。救急隊到着前から気分が悪かったが言い出せなかった、ということもありうるだろうが、不調の申し出の人数から推察するに、言い出せなかったということだけで済ますことは難しい。つまり、硫化水素の有害性に起因する体調不良だけでなく、“同じ実験をして気分が悪くなった人がある”と分かると自分も気分が悪くなる、というような心理的な要因による部分が混在している可能性が考えられる。これは先述の体調不良を訴えるまでに時間的な遅れが生じているケースにおいても、心理的な要素が混在している可能性を示唆するものである。心因的な体調不良が生じる可能性があることは、2023年11月に発生したイベントで販売されたマフィンによる食中毒でも指摘がある<sup>(5)</sup>。この食中毒では原因となる細菌やウイルスが検出されなかったとのことだが、硫化水素の実験においても同様に、その濃度が十分に低く体調不良の原因とは考えにくい場合

も考えられる。当然のことながら、心理的な要因で気分が悪くなることは仕方がない。しかし、少しでも子どもたちの不安を払拭し、心身ともに安心して学校生活を送ることは重要である。当該実験を行う上で発生する気体(硫化水素)の有害性を伝えることが実験の実施上、また学習上で必要であることは言うまでもないが、一方で、温泉の臭いの成分と同じであることを強調するなど、少しでも不安を取り除く情報を伝えることもあわせて重要であるかもしれない。

#### 4. 報告書の記載内容について

学校内の事故に限らず、一般的に事故の調査報告書は事故の原因を解明し、同様の事故が起きないように再発防止を目的とするべきと考えられる。

この観点で資料を見てみると、原因の解明に言及していたのはAとEの2つだけであった。さらに言及はされていたものの、Aで推察されている原因は第三者から見て科学的に理解に苦しむ内容であり、Eでは原因不明として終わっていた。事後の検証で難しい部分もあると思われるが、もっと的を射た原因調査を行うべきである。

原因の解明に向けた考察が不足している一方、A, B, C, Eの4つの報告書ではかなり詳細な時刻と対応過程が記載されていた。このことから多くの自治体において事故の調査報告書は保護者や外部の人に向けて、一連の対応過程で過失がなかったことを示す資料に過ぎない扱いとなっているように見受けられる。このような報告書で終わってしまうと、再発防止策を考えることができず、今後も同様の事故が繰り返し起きてしまうことになる。

昨年度、当センターではヒヤリハット事例の収集と分析に関する実態の調査を行った<sup>(6)</sup>。その結果、様々な課題が浮き上がったがその1つとして「情報を収集・分析する余裕がないという問題」が示されている。ヒヤリハット報告と事故調査報告において、重要性の高さおよび事例が詳細に分析される必要があるのは言うまでもなく後者であるが、今回の事故調査報告書を見る限り、いずれ

も詳細な分析がなされているとは言い難い。また、同調査においてヒヤリハットとアクシデント（事故）の捉え方が曖昧であることも指摘されているが、今回の事故の調査報告書においてもヒヤリハットと混同しているような点も見受けられた。確かにA～Eのいずれの事例においても、搬送された生徒は軽症で済んでいるため、ヒヤリハットなのではないか、と捉える人もいるかもしれないが、1つの出来事で複数の生徒が搬送されるのは明らかに事故と言える。

今回の報告書の中には、教育委員会が原因不明のまま注意喚起を行ったり、マニュアルを作成したりという記述もあったが、具体的な施策が不明瞭な指示は事故防止に対して意味をなさず、形式的なものに過ぎない。先述した通り、「事故の調査報告書は事故の原因を解明し、同様の事故が起きないように再発防止を目的とするべき」という点に立ち返り、報告書に原因調査の結果がより詳細に記載されることを強く望みたい。

## 5. 学校安全の視点から

本稿における調査では事故の原因を究明し、他校で実践できる再発防止策に資する知見は得られなかった。ただし、上述の通り、生徒による体調不良の訴えが寄せられた時刻や体調不良を訴えた生徒の実験時の座席表をもとに、教員の指導方法以外にもありうる事故の要因が抽出された。本稿が対象とした理科実験に限らず、安全な教育を実施するためには、ある活動において時間軸・空間軸でリスクがどのように分布しうるかを予測し適切に対処することが求められる。

教職員一人一人がリスクに対する感性を高めて個々の実践がより安全になると同時に、学校及びその設置者には、学校において発生した事故に対する分析手法の高度化が求められる。本稿で対象とした搬送事案についてそれぞれ指導方法に問題がなかったとして、それでもなぜ体調不良を訴える生徒が現れたのかを問い原因を究明しなければ、今後も同様の事故が発生するおそれがある。

学校事故への対応については、文部科学省に

よって2016年3月に「学校事故対応に関する指針」がとりまとめられている。ただし、同指針において学校が事故発生後速やかに着手する「基本調査」の主な対象は死亡事故である。なお、死亡事故以外の事故については、事故報告の対象となる事故のうち、被害児童生徒等の保護者の意向も踏まえ、設置者が必要と判断したときとされている<sup>(7)</sup>。したがって、本稿が対象とした理科実験に伴う搬送事案、とりわけ軽度の被害で済んでいるものの発生頻度が高く、かつ、学習指導要領に記載されている点で全ての学校に関係する事故事案は、報道の関心を集めることはあっても原因追究や有効な再発防止策につながる知見を全国で共有するには至っていない。

学校における事故分析の手法を洗練させるにあたり、ヒューマンサービスにおける安全という点で医療安全における取組が参考になる。医療安全の分野では、インシデント・アクシデントを分析し再発防止に役立てる事例分析手法としてRCA（Root Cause Analysis）が活用されている<sup>(8)</sup>。RCAには「出来事流れ図作成」、「なぜ・なぜ」分析、「因果関係図作成、根本原因確定」、「対策立案」という4つのステップを経て再発防止策をフィードバックするための手法である。RCAの特徴について、石川（2012）は次のように述べている。

なぜ起こったのかということ当事者個人の問題だけに終始せず、システムやプロセスに焦点をあてて、事故の発生を再帰的にたどってその背景を検討し、事故の直接原因を究明して改善へと導くものであり、“失敗から学ぶ”ために“何が起こったのか”を明らかにし、“今後のために何ができるか”ということ进行分析するための方法でもある（石川2012：15）。

本稿の対象と関連付ければ、指導者個人の過失の有無を問うのではなく、たとえ指導者に過失がなかったとしてなぜ事故が起きたのかをシステム

を含む多様な視点から分析し、注意喚起に留まらない再発防止策を導き出すのがRCAだといえる。

本稿で得られた資料のうち、事例に関する時系列での詳細な記述はRCAの第一歩にあたる。また、本稿で収集した資料のなかには、生徒への聞き取りが行われた自治体もあった。それはRCAにおける4つのステップを含む14のプロセスのうち、「プロセス7 情報の隙間を埋める②当事者インタビュー」に該当する。しかし、事実の詳細な記述はRCAにおける「出来事流れ図作成」に属するものであり、根本原因を究明する前段階に留まる。学校で発生した事故に対して、根本原因の究明とそれに伴う実効性のある再発防止策の検討に向けて確立された手法を実装することが喫緊の課題であると考えられる。

## 6. まとめ

今年度発生した硫化水素に関する5つの事故報告書を見るだけでも、これまで広く認識されていなかった廃液回収時の注意や心理面に与える影響などを考えることができた。しかし残念ながら、各報告書の記載内容が事故の対応過程に偏っており、推測の域を出ない部分もある。今後、さらに多くの事例の分析を進めることで、中学校理科の硫化水素事故におけるより具体的な再発防止策に迫れる可能性がある。その際、事故報告書の分析数を増やすだけでなく、各報告書において原因調査がより詳細に行われ、各々の事例において再発防止策を検討できる程度の調査がなされていることが望ましい。

## 参考資料および注釈

- (1) 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領解説理科編』
- (2) 2014年10月に発生した北海道足寄町の温泉旅館での事故など
- (3) 2023年11月14日に発生した静岡県伊東市の下水道内で作業中の事故など
- (4) 文部科学省(2018)『学校環境衛生管理マニュアル「学校環境衛生基準」の理論と実践(平成30

年度改訂版)』

- (5) J-CAST ニュース(2023.12.20)「「腐ったマフィン」問題、保健所は食中毒と断定できず それではなぜ体調不良は起きたのか」

(<https://www.j-cast.com/2023/12/20475277.html?p=all> 参照:2024.1.23)

- (6) 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター(2023)、「学校におけるヒヤリハット事例の収集と分析に関する基礎調査—都道府県・指定都市・中核市・特別区の取組に注目して—」『岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要』第3巻、pp.139-152

- (7) 2023年12月22日に開催された「学校安全の推進に関する有識者会議(令和5年度)」第3回において、「学校事故対応に関する指針」の改訂版が提示された。改訂版においても主に調査対象となるのは「全ての『登下校中を含めた学校の管理下において発生した死亡事故』と「児童生徒等の保護者の意向も踏まえ、学校の設置者が判断した『治療に要する期間が30日以上を負傷や疾病を伴う場合等重篤な事故』」とされている。そのため、本稿が対象とした理科実験における搬送事案は改訂案においても同指針が示す調査の対象外となるものと想定される。

- (8) 石川雅彦(2012)、『RCA 根本原因分析法実践マニュアル—再発防止と医療安全教育への活用(第2版)』医学書院

## 謝辞

本調査にご協力いただきました皆様に御礼申し上げます。



**岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要投稿規定**

令和2年11月27日 制定

令和3年10月19日 一部改正

令和4年11月18日 最終改正

**1. 研究紀要の名称**

岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター（以下、「センター」）は、研究紀要を原則として年1回発行する。研究紀要の名称は、「岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要」（以下、「研究紀要」）とする。

**2. 編集**

- (1) 「研究紀要」の編集は、研究紀要編集委員会（以下、「委員会」）を設置して行う。
- (2) 委員会は、センターの構成員3名をもって構成する。
- (3) 「研究紀要」の特集論文の企画、原稿の募集、採択、掲載の順序、及び体裁などについては、委員会において決定する。

**3. 内容**

「研究紀要」の内容は教育実践又は学校安全学に関するものとし、未公開のものに限る。ここでいう「教育実践」とは、教育現場をめぐって客観的に解決のせまられている現実問題に対して、独自の視点・観点から解決に向け有意義性を見出すような研究・実践等を指す。

なお、掲載種別は、次のとおりとする。

- (1) 論文：原則として教育実践又は学校安全学に関する理論的若しくは実証的な研究成果（事例研究を含む）など。
- (2) 報告：センターの研究プロジェクト報告、実践報告、調査報告、事例報告など。
- (3) 資料：教育実践又は学校安全学に関する資料の紹介など。

**4. 執筆者**

「研究紀要」に投稿できる者は、次に該当する者とし、それ以外の者については、別途、委員会において掲載の可否を決定する。

- (1) 岩手大学教育学部（附属学校を含む。）及び教育学研究科 教員。
- (2) 「岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター規則」に定める客員教授又は客員准教授。
- (3) 研究紀要編集委員会が特に認めた者及び依頼した者。

**5. 執筆**

委員会が指定する段組みのフォーマットにより執筆し、引用や表記については、教育学部研究年報「原稿作成要領」を参考とする。

**6. 投稿字数**

投稿字数は28,000字、刷り上がり16ページ以内（論文題、本文、表、図、注、文献、資料、付記などすべて、制限枚数の中に含む。）、2段組とする。

## 7. 別刷

別刷は、その費用を執筆者負担とする。カラー印刷は別途、自己負担とする。

## 8. 投稿手続

投稿できる原稿数は、共著者である場合を含め、一人当たり2篇までとする。

原稿は完成原稿とし、その内容上の責任は執筆者が負う。

原稿の締切は、原則として1月末日とし、締切期限後に提出されるものについては受理しない。

締切日が土曜日または日曜日の場合は、翌週の月曜日とする。なお、投稿希望者は、Wordで作成された原稿（電子ファイル。図・表・グラフ等がある場合は、Excel、PPT、Wordなどの基データも併せて添付する。）を委員会に送り、その他に、ハードコピー1部を提出するものとする。

## 9. 執筆者校正

受理された投稿原稿については、執筆者校正を再校まで行う。また、校正の際の加筆は原則として認めない。

## 10. 電子公開

「研究紀要」に掲載された論文、報告、資料は岩手大学リポジトリを通してweb上で電子公開される。紙による冊子体での発行は行わない。電子公開に伴う著作権の関係は次のとおりである。

- (1) 「研究紀要」に掲載された著作物の著作権は、複製権及び公衆送信権の利用を「センター」に許諾する。
- (2) 「研究紀要」に掲載された著作物は、著作者自身で再利用することができる。

### 〔説明事項〕

#### 1. リポジトリ登録

岩手大学リポジトリで電子公開を行うとは、「研究紀要」に掲載された著作物を電子化して書誌情報を付加して岩手大学リポジトリのサーバに登録し、web上で公開することです。

登録されたコンテンツは永久保存され、無料で誰でもアクセスできます。

#### 2. リポジトリ登録に伴う著作権の範囲

- (1) 「センター」が譲渡を受ける著作権は、電子公開に必要な複製権と公衆送信権に限るものとします。

これらの権利によって岩手大学は冊子体を電子化し、あるいは提出された電子ファイルをサーバに保存するために複製して、電子データを不特定多数に送信し公開することができます。

- (2) 「研究紀要」に掲載された著作物を著作者自身がまとめて刊行するなど再利用することは、これを妨げるものではありません。
- (3) 「研究紀要」に掲載されたあるいは今後掲載される著作物に含まれる楽譜、画像やプログラム等は電子公開にあたって権利関係の問題を生じさせない措置を著作者自身がとってくださるようお願いいたします。

電子公開の許諾が得られない著作物が公開されることはありません。

また電子公開された著作物の利用にあたっては、原則として著作権者に承諾を得なければなりません。ただし、私的使用目的での複製や引用など、著作権法で定める権利制限規定の範囲内の利用については、著作権者に許諾を得る必要はありません。

令和5年度編集委員会（50音順）

上演 龍也

佐合 智弘

本山 敬祐

## 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター

発行日 2024年3月29日

編集・発行 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター

代表者 境野 直樹

〒020-8550 岩手県盛岡市上田三丁目18-33

☎ 019 (621) 6505

永代印刷株式会社

〒020-0857 岩手県盛岡市北飯岡一丁目8-30

☎ 019 (636) 0011 FAX 019 (636) 0099