

学校安全推進センター紀要

2025年3月 第5号

大阪教育大学学校安全推進センター

学校安全推進センター紀要

第5号 (2025年3月)

目次

学校危機管理部門

自治体が収集したヒヤリハット事例の傾向分析

本山敬祐 1

トラウマ回復部門

トラウマに配慮した学校とは

中村有吾 17

言語流暢性検査の有用性についての一考察

山内美穂・岩切昌宏 33

編集・出版の基準 41

執筆上の留意事項 42

Research of School Safety Promotion

Vol. 5 (March 2025)

Contents

Division of School Crisis and Management

Trend Analysis of Near-miss Cases Collected by Local Governments

Keisuke Motoyama 1

Division of Trauma Care

What is a trauma-informed school?

Yugo Nakamura 17

A Study on the Usefulness of Verbal Fluency Test

Miho Yamauchi & Masahiro Iwakiri 33

Brief Guide for Authors 41

自治体が収集したヒヤリハット事例の傾向分析

もとやま けいすけ
本山 敬祐*

*岩手大学教育学部

本稿は自治体が収集している学校安全に関するヒヤリハット事例 1,017 件をもとに、2 つの分析軸による傾向分析と安全学の視点に基づき学校特有の事例について検討した。人的・物的被害を回避できたか否か、具体的な再発防止策が検討されているか否かという軸を設けて分類した結果、事故事例と分類できる事例が多く含まれており、ヒヤリハット事例として被害を回避できた事例の積極的な収集が求められる。また、安全学における基本的な視点をもとに 13 の事例を検討した。学校安全をさらに推進するうえで他分野における安全に関する取組の理解や活用及び教員のノンテクニカルスキルの解明が今後の課題となる。

キーワード：ヒヤリハット、安全情報システム、ヒューマンエラー、安全学

I. はじめに

本稿は学校におけるヒヤリハット事例の収集・活用方法について検討することを目的として、学校安全に関して自治体が収集しているヒヤリハット事例を分類するとともに、安全学の視点を踏まえてヒヤリハット事例について若干の考察を加えるものである。

近年、学校安全を推進するにあたってヒヤリハット事例の活用が強調されている。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」では、「過去に発生した事件・事故や災害はもとより、重大な事故等に至らなかったもののその可能性があったと考えられる事例」としてのヒヤリハット事例について「学校設置者及び学校管理職は、子供の視点や意見も踏まえつつ、学校管理下における重大事故につながり得るヒヤリハット事例を次の活動に活かすために情報共有することや、他校で起きた事例は自校でも起き得ることを想定し校内研修を進める機会を作り、事故の発生を未然に防ぐよう努める」ことが求められている。また、2024 年 3 月に改訂された「学校事故対応に関する指針」においても「全国の学校等で発生した重大事故をはじめ、校内等で発生したヒヤリハット事例も教職員間で共有することは、実効性ある学校安全の体制を構築する上で非常に重要である」として、「危機管理マニュアルの見直しに当たっては、全国の学校等で発生した重大事故や、校内等で発生したヒヤリハット事例も踏まえ、適宜、自校の状況に照らして、検討していく必要がある」と記されている。同じく 2024 年 3 月に公表された「学校における安全点検要領」においても「学校における事故を防止する第一歩は、学校内で危険と思われる箇所等のヒヤリハットの気付きを、児童生徒等や教職員等から気兼ねなく寄せられる学校安全の風土の醸成が何より必要であり、安全点検にも生かすことのできる重要な取組」と位置付けられている。

本山：自治体が収集したヒヤリハット事例の傾向分析

る。このように、ヒヤリハット事例は自校の安全点検項目の設定に加えて、学校安全に関する自校データとして教科等の安全教育や日常生活における指導への活用も期待されている。「学校における安全点検要領」の安全点検取組事例には、「共創」による学校の安全確保の取組として、大阪教育大学附属中学校におけるヒヤリハットシステムを活用した児童生徒自身によるヒヤリハット事例の収集と教職員との共有、得られた事例の活用例が示されている。さらに、「学校における安全点検要領」には「事故、ヒヤリハット、気付き報告」に関する様式のサンプルが示されるに至っている。

「第2次学校安全の推進に関する計画」においてもヒヤリハット事例の共有について言及されているものの、「第3次学校安全の推進に関する計画」をはじめ、上記の文部科学省から公表される学校安全分野の文書等からは、ヒヤリハット事例の共有や活用への関心の高まりが指摘できる。ヒヤリハットの定義は多岐にわたるが、一例として、岡田(2023)は「実害がなかったものの、トラブルになった可能性がある事象」(岡田 2023 : 33)と定義している。安全活動に取り組んでいく中で現場での気づきや気がかりを共有し事故が起きる前に対策を講じることは、安全に関する情報が常に更新、周知されることで事故の未然防止や再発防止を含む安全情報システム(リーズン 1999)を確立し機能させていくうえで不可欠である。

校内で起きたヒヤリハット事例の共有状況が2024年12月20日に公開された「学校安全の推進に関する計画に係る取組状況調査(令和5年度実績)」に示されている。同調査によれば、校内で起きたヒヤリハット事例を共有している学校の割合は97.2%で前回(令和3年度実績)を3.0ポイント上回った。学校種別の共有状況を示したのが図1である。

表1. 校内で起きたヒヤリハット事例の共有状況(国公立計)

	調査対象校	ヒヤリハット事例の共有(複数回答可)			な共有していない
		てで教職 る有員 し間	し等児 てに童 い共生 る有徒	そ の 他	
合計	38,171	36,879 96.6%	15,624 40.9%	194 0.5%	1,066 2.8%
幼稚園	4,325	4,217 97.5%	1,084 25.1%	44 1.0%	57 1.3%
幼稚園型認定こども園	864	847 98.0%	134 15.5%	11 1.3%	9 1.0%
小学校	17,981	17,657 98.2%	8,972 49.9%	63 0.4%	261 1.5%
中学校	9,199	8,851 96.2%	3,900 42.4%	29 0.3%	300 3.3%
義務教育学校	230	226 98.3%	99 43.0%	1 0.4%	4 1.7%
高等学校	4,395	3,929 89.4%	1,325 30.1%	36 0.8%	416 9.5%
中等教育学校	51	48 94.1%	18 35.3%	0 0.0%	3 5.9%
特別支援学校	1,126	1,104 98.0%	92 8.2%	10 0.9%	16 1.4%

(上段:件数、下段:構成比)

(出所)「学校安全の推進に関する計画に係る取組状況調査(令和5年度実績)」

表1より、学校種を問わず大半の学校では教職員間でヒヤリハット事例が共有されることが指摘できる。ただし、学校種に注目すれば、他の学校種と比較して高等学校における共有がやや低調とみられる。学校種を問わず大半の学校では教職員間でヒヤリハット事例が共有されているのに対して、児童生徒等に共有している学校が40.9%にとどまっている。校内で起きたヒヤリハット事例の共有状況が調査されたのは令和5年度実績分からで

あり、この数値が一概に高いか低いかを評価することはできない。校種別にみれば約半数の小学校ではヒヤリハット事例が児童と共有されていることが推察されるが、中学校、高等学校と生徒と共有している学校の割合は減少傾向にある。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・能力を育成するという安全教育の目標に鑑みれば、発達段階に応じて小学校と同水準かそれ以上に中学校や高等学校におけるヒヤリハット事例の共有や活用が期待される。

また、ヒヤリハット事例を児童生徒と共有している特別支援学校が 8.2%に限られていることも注目される。特別支援学校におけるヒヤリハット事例は主に医療的ケアや手技のミスといった大人によるヒヤリハット事例が報告されている（由谷 2020）。しかしながら、医療安全の分野では患者の参加が医療事故の発生を予防する効果があると報告されており（Vincent 2010=2015）、特別支援学校においても校内で起きたヒヤリハット事例の共有や活用にあたり児童生徒の参画を促す余地があると考えられる。

学校におけるヒヤリハット事例の収集や活用について注目が集まるなか、教育・保育施設におけるヒヤリハット事例の関する先行研究を概観すると、学校における食物アレルギーに関するヒヤリハット事例を対象とする高垣他（2020）をはじめ、ある特別支援学校における医療的ケアに関するヒヤリハット事例を分析した由谷（2020）のように、特定の分野に焦点をあてた分析が蓄積されている。また、ヒヤリハット事例の活用については施設全体での事故予防にヒヤリハット事例を活用する西田・山中（2019）や、ヒヤリハット事例をもとに現職者と教職志望の学生の危険予知能力の差を分析する伊東・大野木・石川（2017）がある。

上述の「第3次学校安全の推進に関する計画」においてヒヤリハット事例の収集・活用の主体は「学校設置者及び学校管理職」であり、また、「他校で起きた事例は自校でも起き得ることを想定し校内研修を進める機会」を設けるならば、少なくとも学校単位ではなく自治体単位でのヒヤリハット事例の収集・分析・活用が求められる。先行研究においても高垣他（2020）は13の都道府県を対象とした調査を実施しているが、学校安全全般を対象としたヒヤリハット事例の収集状況の把握や事例の分析について全国的な動向までは明らかになっていない。この点で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）は、学校設置者とりわけ公立学校の設置主体である自治体（都道府県・政令市・特別区）を対象として、学校安全に関するヒヤリハット事例の収集状況を調査した。同調査における2021年度間のヒヤリハット事例の収集件数を示したのが図1である。

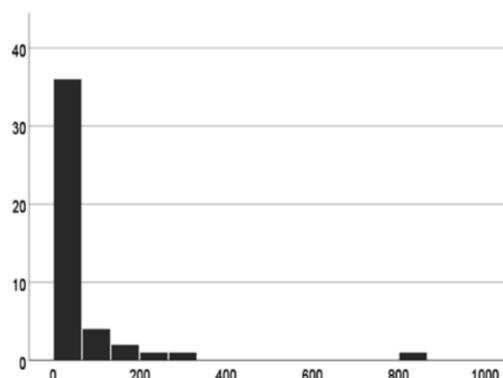


図1. 2021年度間のヒヤリハット事例の収集状況 (単位: 件) (n=45)

(出典) 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) 143 頁。

本山：自治体が収集したヒヤリハット事例の傾向分析

図1によれば、2021年度間で収集されたヒヤリハット事例の最大値は855、最小値は0、平均値は60.2、中央値は16であった。また、17の自治体が年間の収集件数が10件以下という結果であった。調査時点では一部の自治体では積極的に学校におけるヒヤリハット事例を収集されているものの、多くの自治体では学校におけるヒヤリハット事例を把握しきれていないおそれがある。自治体におけるヒヤリハット事例の収集状況の経時的調査もさることながら、本稿は学校安全に関して自治体が収集しているヒヤリハット事例を収集し、学校におけるヒヤリハット事例の傾向や課題を分析することを目的とする。

Ⅱ. データと方法

本稿は、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（2023）に係る調査過程において、匿名化したうえでヒヤリハット事例の提供が可能な3自治体（1県2市）から提供を受けた1,017件のヒヤリハット事例を分析対象とする。なお、本調査は岩手大学における人を対象とする研究実施計画に対する倫理審査を受けて実施した（第202252号）。本稿が扱うヒヤリハット事例1,017件の内訳は、小学校66件、中学校47件、高等学校471件、特別支援学校394件、学童保育34件、教育行政機関5件である。

Ⅲ節においてヒヤリハット事例の傾向を把握するために、本稿は2つの軸を設けて分類を試みた。1つ目の軸は岡田（2023）が示す「2つの壁」を参照し、自治体が収集したヒヤリハット事例のうちヒューマンエラーを招きやすい環境や行動の改善に資する収集ができているかを分析した。岡田（2023）は、ヒヤリハットを含むヒューマンエラーが実際に事故に至るには、ヒューマンエラーの要因を排除あるいは緩和する「第1の壁」と、ヒューマンエラーが事故につながるのを防ぐ「第2の壁」が必要であると指摘する。「第1の壁」はヒューマンエラーを誘発する要因となりうる状況や作業者の能力、作業の流れ等の見直しや改善によるヒューマンエラーの予防策である。この点で、ヒヤリハット事例の分析や対策を検討する際に「次からより一層注意する」といったヒューマンエラーの直接要因に対する対策でとどまっているうちは、ヒューマンエラーが発生した要因の分析やそもそもエラーが起きない環境の改善は期待できない。また、「第2の壁」は事故を起こしうるヒューマンエラーが発生した場合に事故に結びつくのを回避するための対策や仕組みを指す。一般的に提案される再発防止策は「第2の壁」に相当するものであり、チェックリストの作成やダブルチェックの実施が含まれる。このほか、業務の自動化も「第2の壁」に属する。上記より、自治体が収集するヒヤリハット事例に記されている要因の分析や今後の対策について、「第1の壁」及び「第2の壁」に相当するヒューマンエラーの防止に有益な具体的な知見が得られているか否かを分析した。一例として、「意識して行動すれば防げた」という対処方法では、そもそもなぜ意識が向けられなかったのかという状況に対する考察や改善策につながる知見が得られる事例とは位置付けていない。

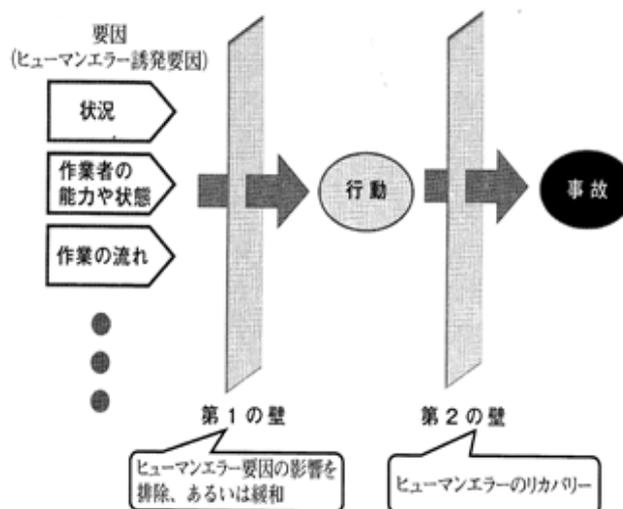


図2. ヒューマンエラーを防止するための2つ壁
(出典) 岡田 (2023) 4頁。

2つ目の軸は、ヒヤリハット事例に対する積極的な評価の視点である。芳賀繁は「ヒヤリハットをネガティブな事象と捉えるのをやめ、ヒヤリハットで済んだことをポジティブに評価し、なぜヒヤリハットで済んだのか、これからもヒヤリハットで済ませるには何が必要なのかを考え」（芳賀 2020：222）る意義を論じている。学校現場等においてヒヤリハット事例が軽微な結果で済んだ事故として認識されているのか、あるいは何らかのリカバリー機能が働き被害を回避できた事例として収集・分析されているのかは、今後のヒヤリハット事例の収集や活用のあり方を左右する。上記の文部科学省による「事故、ヒヤリハット、気付き報告（様式サンプル）」には、ヒヤリハット報告を受ける管理職に対して、「報告するような事態が生じたことを叱責したり問題視したりするのではなく、『今後大きな事故に繋がる可能性のある危険の芽を見つけることができた』と考えて、報告を奨励すること」と付記されている。ヒヤリハットがヒヤリハットで済んだことを肯定的に捉え報告と活用を奨励するという点では、文科省が示す様式サンプルにおいてもヒヤリハットを「成功事例」として捉える視座が含まれているといえる。

そこで、得られたヒヤリハット事例のデータのうち人的・物的な被害が生じたかどうかを分析の軸として設定した。また、人的・物的被害が生じた事例に加えて、実害はなかったものの被害が生じるおそれがある状態を生み出した事例を事故事例に加えている（「生徒を見失ってしまった」、「賞味期限切れの商品を販売してしまった」）。

もとより、須藤春一が提唱する潜在危険論によれば、環境・心身の状態・行動・服装といった潜在危険の重なりによって何らかの異常が生じた場合が事故に該当し、事故の結果何らかの被害が生じた場合は災害であるとみなされている（須藤 1972）。したがって、潜在危険論に基づけば、「フロアコンセントにつまずき、転倒しそうになった」というヒヤリハット事例は、人的被害は回避できたものの、フロアコンセントという環境と人の行動が重なって躓いたという事実をもって事故事例に含めることが妥当といえる。また、今日においても須藤の提示する視点が有効な領域もある。上述の高垣他（2020）は、食物アレルギー症状を引き起こす原因物質を摂取しなかった及び原因物質に触れなかった場合をヒヤリハットと

本山：自治体が収集したヒヤリハット事例の傾向分析

定義し、原因物質を摂取した又は原因物質に触れた場合を事故と定義している。その上で高垣他(2020)は自治体が示すヒヤリハット事例の中には事故事例として分類すべきものが含まれていることを指摘している。被害の有無やその程度に寄らない定義を用いることで、数ある事例を明確に分類可能となり、「ヒヤリハット事例」から事故を未然に防ぐための知見が見出だせる意義が認められる。ただし、本稿では、須藤や高垣他(2020)が指摘する「事故」事例において異常や危機を回避できた条件や要因を探る余地を見出だすために、人的・物的被害の有無を判断基準に含めている。

IV節における事例の検討にあたっては、安全学における視点を参照しつつ、学校に特有の事例を抽出した。ヒヤリハット事例の活用や「学校における安全点検要領」に影響を与えている消費者安全調査委員会による報告書『学校の施設又は設備による事故等』(2023年3月3日)に示されている労働安全分野等におけるリスクアセスメント等の知見を参考とした安全点検の改善のように、今日学校安全の充実や高度化にあたって他分野の安全に関する知見や実践の理解し活用することが求められている。様々な分野における安全に対する知見やアプローチを統合的に分析する枠組みとして提示されている安全学の知見を参照しつつ、本稿では(1)職員室におけるヒヤリハット事例、(2)部活動に関するヒヤリハット事例、(3)とげに関するヒヤリハット事例、(4)特別支援学校におけるヒヤリハット事例の4点を取り上げて学校において注意を要する事例を検討する。

Ⅲ. ヒヤリハット事例の傾向分析

本稿が得た1,017件のヒヤリハット事例を分類した結果、「第1の壁」と「第2の壁」の観点から具体的な再発防止策が確認できる事例が797件であったのに対して、具体的な再発防止策が確認できなかった事例が220件であった。また、人的・物的被害が生じた事故事例が646件であるのに対して、事故の発生が回避された事例は371件であった。本稿の分析枠組みで1,017件のヒヤリハット事例を分類した結果は図3の通りである。

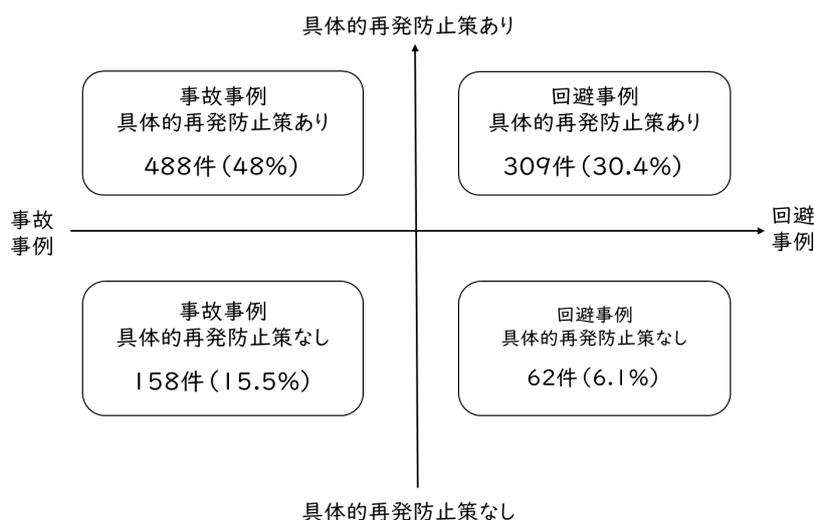


図3. ヒヤリハット事例の傾向
(出典) 筆者作成

図3より、「事故事例・具体的再発防止策あり」(48%)に属するヒヤリハット事例の比

率が最も多いことが指摘できる。起きてしまった事故について一定の振り返りと再発防止策が検討されていることが推察される。次いで多いのが「回避事例・具体的再発防止策あり」(30.4%)である。回避事例371件のうち83.3%にあたる309件について再発防止策が検討されている。運よく被害を回避できたヒヤリハット事例であったとしても、同じことが起きないように対策が検討されていることが推察される。ただし、上述の通り本稿における分類において回避事例の中には須藤春一の基準によれば「事故」事例とみなすべきものが一定数含まれる。被害の有無やその程度が運によると考えれば、事なきを得たとして振り返りをせずに済ますことなく、回避事例であっても積極的な再発防止策の検討が求められる。

図3. のなかでは事故事例であるにもかかわらず、具体的再発防止策に欠けると思われるのが158件あった。これには自治体におけるヒヤリハット事例の報告フォーマットに再発防止策を記入する欄が無いもの(11件)や、交通事故に関して「自転車、交通マナーの徹底を促す」という注意喚起に留まるものが含まれる。交通事故に関しては環境改善による解決が容易ではなく、また、たとえ児童生徒がルールを守っていても事故が発生することがあるため、それぞれの事例に対して有効な改善策が見出ださきれていないおそれがある。

一方で、交通事故に関して環境改善によって対応可能な余地があることも本稿で得られた事例のなかから提示できる。学校の敷地内で自転車と自動車が接触する一歩手前のヒヤリハット事例が報告されている。「日没後の暗がりのなか、登校してくる定時制生徒や保護者、教員との車両と、下校する全日制生徒がすれ違う際に、互いにその存在に気が付かず接触しそうになった」(高等学校)という事例に対して、「事務長と相談し、人感センサー付きライトを複数設置していただいた。人や車両を検知して一定時間明るくなったことにより、未然に事故を防ぐ対応をとることができた」と記されている。定時制高校特有のリスクともいえるが、部活動後の下校を含めれば、他の学校種においても検討の価値がある事例といえる。また、学校の敷地内について予算措置を伴う環境改善を行うには、事務職員の参画が求められることも示唆される事例である。

最後に、本稿における分類では最も少数ではあるものの、「回避事例」に対して具体的な再発防止策が言及されるに至っていないと考えられるものが62件確認された。62件のうち、一定程度は自治体による報告様式が影響していると推察される。ある自治体では、ヒヤリハット事例の原因として「見落とししていた」・「大丈夫だと思った」・「予想していなかった」・「やりにくかった」・「よく見えなかった」・「忘れていた」・「疲れていた」等のヒューマンエラーがヒヤリハット事例の要因として選択できるようになっている。確かに、ヒヤリハットを経験した時の心身の状態や作業環境の把握はヒヤリハット事例の背景を理解するうえで重要である。しかし、「図工の絵を掲示しているときに、脚立から落ちそうになった」というヒヤリハット事例に対して「大丈夫だと思った・見落としした・疲れていた・からだのバランスを崩した・保護具をしていなかった」ことが原因として報告されることによって、対処方法が「ゆとりを持って仕事をする」ことに留まっている例がみられる。ヒヤリハット事例の対応策において多忙な学校現場において実現しがたい環境を求めたり、「よく注意して行う」といった本人の意識の問題に還元されているうちは同じような状況で別の人が同じようにヒヤリハットを経験するリスクが残されてしまう。なぜ大丈夫だと思ったのか、なぜ体のバランスを崩してしまったのかという原因と思われることの原因に対する分析が求められる。当人のみでこのような振り返りが難しい場合は、様式に記載された概要をもとに、短時間でも他の職員による面接が行われることで振り返りの質と対策の具体性が高まることが期待される。

本山：自治体が収集したヒヤリハット事例の傾向分析

本稿では人的・物的被害が生じた、あるいは、生じるおそれがある状態を招いた事故事例か被害を回避できた否か、また、環境や行動の具体的な変化を促す再発防止策が検討された事例か否かという 2 つの軸をもとに自治体が収集している学校安全に関するヒヤリハット事例の分類を試みた。文部科学省が「事故、ヒヤリハット、気付き報告」に関する様式を提示する前に実施した調査を通じて得られたヒヤリハット事例に関するデータは、自治体による書式によって原因の分析や再発防止策の有無が一定程度左右されていることが指摘できる。以下では、本稿で得られたヒヤリハット事例の中から類似の事例が複数確認されたものを中心に、安全学における基本的な視点から注意を要する事例を共有する。

Ⅳ. 安全学の視点に基づくヒヤリハット事例の検討

(1) 職員室におけるヒヤリハット事例

本稿において分析対象としたヒヤリハット事例の中には、学校種を問わず教職員が経験したものが含まれている。学校においては児童生徒に加えて、教職員もヒヤリハットを経験している。複数の報告がある事例として、職員室への入退室時に他の職員とぶつかりそうになったものや、印刷室に設置している裁断機の刃が上がったままになっていたという事例があげられる。

また、事例①や事例②のように、職員室に生徒がいるときに他の生徒に関する情報が流出するおそれがある事例も報告されている。

- ① いじめの問題が発生していじめ対応委員会を開催することとなった。開催日時、場所を調整するため職員室で関係職員と話そうとしたところ他の生徒がいたことに気づき別の話題に変えた。(高等学校；回避事例・具体的再発防止策なし)
[対応策]生徒のいない場所や時間に調整するなど細心の注意を払う。
- ② 職員室内で他学年の生徒が指導を受けていることに気づかず、受け持ちの生徒の家庭状況、授業態度や病歴などについて、同僚に相談したり、報告しそうになった。職員室内の会話が流失する可能性があったかと思うと、心配だ。(高等学校；回避事例・具体的再発防止策あり)
[対応策]職員室内に生徒が在室しているときに見やすい位置に色紙を掲示することを取り決め、対策した。

事例①と事例②の状況は類似しており、いずれも生徒の個人情報の流出が回避されている。ただし、組織的な取組の改善に資する対策案が示されているか否かという点でみれば、個人の意識や注意に期待する事例①よりも色紙の掲示による環境改善につながる事例②の方が組織的な再発防止につながる可能性が高いと考えられる。個人情報の流出に関しては事例③のような場合も報告されている。

- ③ 職員室の資源ごみ回収箱の中に、模擬試験の分析結果のプリント(生徒氏名有、教員全員に配付したもの)が置かれていた。(高等学校；事故事例・具体的再発防止策あり)
[対応策]本事案について、翌日の職員打ち合わせの際に話題としてとりあげ、生徒の個人情報の保護について共通認識を持った。

また、事例④のように、職員室や事務室においてフロアコンセントに躓くというヒヤリハット事例が複数報告されており注意を要する。教室で延長コードにひっかかるというのも類似の事例に位置付く。

- ④ 職員室内のコンセントが床からの立ち上がりでできているため、躓かないようにしてあったが、異動したばかりの教員が躓いてしまい、一つ間違ったら机等にぶつかりケガをするところであった。(中学校；回避事例・具体的再発防止策あり)
[対応策]危険であることを周知徹底すべきだった。分かりやすい保護具にする。早期にコンセントを直す。

安全学の視点から事例④が象徴的なのは、異動してきたばかりの教員は新たな環境に不慣れなため、当該学校の環境に潜むリスクに適応しきれておらずハイリスクな状態に置かれているといえる。小松原(2016)は3H(はじめて、変更、久しぶり)の状況でミスやヒューマンエラーが生じやすいと指摘する。注意喚起に頼るのみならず、保護具の改善のように職員室内の移動に注意を必要としない環境づくりがより具体的な対策と考えられる。

(2) 部活動に関するヒヤリハット事例

つづいて取り上げるのは部活動に関するヒヤリハット事例である。とりわけサッカーや野球といった球技種目には近隣住民に被害をもたらすリスクがあることが示唆される。芳賀繁がハインリッヒの法則に関して「事故被害の程度は確率的なものである」という点がより重要である(芳賀2020:36)と強調する。ヒヤリハットで済む事例と死亡事故の原因は質的に異なるものとは限らず、ある特定の要因が軽微な被害から重大な被害を招く可能性がある。したがって、ヒヤリハット事例が報告されたときは事故が発生していない段階で可能な限り環境整備等の具体的な対策が必要であることが示唆される。以下の事例⑤と事例⑥を通じて、野球における打球の行方はヒヤリハット事例で済む場合から物的被害により訴訟リスクを高めるおそれがあるものとして理解される。

- ⑤ 野球の練習試合の最中、選手の打ったファウルチップが、バックネットのほころびの穴を抜け、観戦者に当たりそうになった。(高等学校；回避事例・具体的再発防止策あり)
[対応策]バックネットの穴を修復する。

事例⑤のように、バックネットのほころびという防護壁における脆弱な部分へボールが飛んでしまえば、選手だけでなく観戦者に対する被害を招くおそれがある。選手はファウルチップが向かう先までコントロールできるわけではないことから、適切な環境が整備されていなければ事故となるか否か、及び事故が起きた場合の被害の程度はあくまで確率的なものであるといえる。

同様の事例、とりわけ同じ学校と思われる事例が重ねて報告されている。

- ⑥ 11:00頃、野球部で試合形式の練習中、攻撃側選手(右打者)の打球がレフトポール左側のネットを越えて民家に飛んでいった。人、建物への被害はなかった。(高等学校；回避事例・具体的再発防止策あり)
[対応策]理想的には天井ネットの設置、または外野ネットの増設(高さ)。練習では打

撃場所（バッターボックス）周辺のネット設置で対応しているが、試合では不可能、再発（ファールボール）のケースは非常に多い。

事例⑥では人的・物的被害はなかったものの、野球部の練習中に打球がネットを越えて民家に飛んでいった。再発防止に向けた記述では当事者の視点で理想的な環境について言及されているが、同様の事例が頻発しているとも明記されている。実際に、同校におけるものと想定される事例が合計7回報告されている。この間、天井ネットの設置やネットの増設が要望されてきたが、実施には至らなかった。そして、具体的な対策が行われなければ、以下の通り訴訟リスクを意識せざるを得ない事態を招いている。

- ⑦ 野球部練習試合。相手投手が投じた外角球のボールを、本校右打者が強振した。ファールボールが1塁側防球ネットを越え、住宅駐車場屋根を直撃した。破損なし。(R4, 3～7回目) 本校の部長が謝罪した。住民からは「訴えても良いとの直訴があった」(高等学校；回避事例・具体的再発防止策あり)

[対応策] ファールボールが防球ネットにかかるように、ホームベースの位置をかえる工事を実施した。その後、課題となっていた方向の打球がネットを越えることはなくなった。

事例⑦では事例⑥と類似の状況でありながらも、打球が住宅駐車場の屋根に落下した。破損は無かったと記されているが、住民から訴訟について言及されたとも記されている。7回目の事例を経てようやく具体的な環境改善が行われ再発防止につながった。しかしながら、具体的な工事が可能であったならば、実害や訴訟リスクが乗じてから対策に取り組むよりも、被害が生じる前に工事が行われることが望まれる事例である。また、一連の事例は、学校は児童生徒の怪我だけでなく近隣住民の被害を回避するための配慮が求められていることを認識する必要があることを示している。

ヒヤリハット事例は気づいたり報告されたときに適切な対策を講じなければ、同じ要因で事故につながるものが以下の事例から示唆される。

- ⑧ 放課後の部活動中(紅白戦)に、大きくクリアしたボールが防球ネットの隙間を通り、20mほど離れて建っている校舎2Fの教室の窓に当たり、窓硝子が割れた。サッカーボールの大きさと蹴った人物が競技者ということもあり衝撃は大きく、教室の隅々まで硝子が飛び散っていた。隣の教室では生徒を含め数人が活動していたが、幸運にも窓硝子が割れた教室内に誰も居なかったため怪我人は出なかった。もし教室内に誰かが居たとしたら大怪我をさせていた可能性が高い。(高等学校；事件事例・具体的再発防止策あり)

[対応策] 防球ネット設備の不良の為にしっかりと締め切ることが出来ない事や、風で隙間が出来てしまう事を知っていたにも関わらず、防球ネットの隙間を良く確認しなかった為、数十cmの隙間が空いたまま活動してしまった。しっかりと確認してから活動するようにする。併せて、防球ネット設備の改修を要望していきたい。

事例⑧は平日の部活動中に起きたものである。事例の通り、平日の放課後で窓ガラスが割れた教室に生徒がいれば、人的被害が生じていたおそれがある。また、事例⑧では今回の報

告に至るまでに防球ネット設備の不備や風によって防球ネットに隙間ができることが周知であったことが推察される。風や生徒が蹴るボールの軌道はコントロールできるものではないため、事故の防止には防球ネットの改修が最善と言わざるを得ない。設備や環境の異変に気付いた場合は、その時点で情報が共有される必要があること示唆する事例である。

(3) とげに関するヒヤリハット事例

安全学の構築を提唱する向殿政男は、安全学の基本的な理解として「安全は時とともに劣化する」と指摘する。劣化するのとは施設や設備といったハード面に限らず、人々の意識や組織の安全文化というソフト面も同様に劣化する。後者は風化と同義といえる。本稿ではハード面のなかでも、学校における木製の備品の劣化に伴うとげに関するヒヤリハット事例を共有する。とげやささくれに関しては「学校における安全点検要領」における解説動画でも言及されているが、本稿で得られた4事例は全て生徒にとげやささくれが刺さった事故事例として報告されている。

- ⑨ 靴を履き替えるために、テラスの木製ベンチに座った。劣化した端の部分がささくれとなっており、指に刺さる。保健室でとげを取り、消毒をした。(特別支援学校；事故事例・具体的再発防止策あり)
[対応策]ベンチの補修を行う。備品の安全点検を行う。
- ⑩ (剣道場の：注筆者)床の老朽化が進み、とげや木製の釘が目立つようになっている。生徒は裸足のため、それらによって足を痛めてしまうことがある。(高等学校；事故事例・具体的再発防止策あり)
[対応策]応急処置的に、養生テープを貼るなどして、怪我の防止に努めている。今後、修理が入ることを期待する。
- ⑪ 入学式の片付け中、木製の移動式階段を片付けようと運んでいる途中に、手にとげが刺さった。(特別支援学校；事故事例・具体的再発防止策あり)
[対応策]日頃から危険予知について考えるよう指導する。職員は、定期的に物品確認を行う。
- ⑫ 掃除の際に、椅子を運ぼうとしたところ、手にとげが刺さった。(特別支援学校；事故事例・具体的再発防止策あり)
[対応策]教室内の点検を行うようにする。生徒自身にも、注意喚起を促す。

とげやささくれが刺さる事故について、椅子やベンチ、移動式階段はいずれも児童生徒が日常的に利用する、あるいは各種行事の会場設営や原状復帰のために児童生徒に触れさせている物である。児童生徒の安全確保のためには教職員が机や椅子を一つ一つ目視だけでなく手で触りながら点検することが望まれる。しかしながら、教員の勤務実態を考慮すると現実的と言いがたい。「安全は劣化する」という安全学における基本原則を児童生徒と共有し、児童生徒の参画による安全点検と環境改善が求められる。

(4) 特別支援学校におけるヒヤリハット事例

上述の通り、「学校安全の推進に関する計画に係る取組状況調査（令和5年度実績）」では校内において発生したヒヤリハット事例について児童生徒と共有している特別支援学校は8.2%に留まっている。本稿で分析に用いたヒヤリハット事例のうち特別支援学校に関する394件について事例の概要や対応策を検討した結果、たとえ児童生徒が経験したヒヤリハット事例であったとしても教職員による見守りや環境改善による対応策が大半であり、児童生徒への指導や周知を含めてもヒヤリハット事例を児童生徒と共有していると推定されるものは限られている。一方で、児童生徒の気づきが共有された一例として事例⑬がある。

- ⑬ 中学2年生の理科の授業でガスバーナーに点火する際に、生徒がガスのおいがることに気づき、教員に伝えたが、教員はいつものわずかなガスのおいだと思い込み、においはすることがあるので大丈夫だと伝え、そのままガスバーナーへの点火を行わせたところ、いつもより大きな炎が発生した。やけどやけがはなかった。元栓を開ける前にガス調節ねじと空気調節ねじが簡単に開けられる程度に閉まっていることを確認する際に、ガス調節ねじが完全に閉まっていなかったか、ガス調節ねじを開けるタイミングが少し早かったかが原因となり、においと大きな炎につながったと思われる。（特別支援学校；事件事例・具体的再発防止策あり）

【対応策】生徒から今回のように訴えがあった時には、一度元栓やコックを閉めて、換気し、しばらくたってから再度点火するようにする。教員の思い込みで、いつものことだと思わないようにする。また、ガスバーナーへの点火のしかたを再度確認する。事前にガスバーナーに異物が入っていないかなどの点検も行うようにする。

事例⑬は授業中に児童生徒が感じた違和感を教員に伝えたが、教員が適切な対応がとれなかったためにガスバーナーからいつもより大きな炎が発生したという事件事例である。特別支援学校は児童生徒の発達上の特性や教育上のニーズに加えて、服薬や医療器具の取り扱いを含む特有のリスクを数多く抱えている。校内で発生したヒヤリハット事例を児童生徒と共有することが難しい場合や、教職員による対応以外が望めない事例も散見される。しかしながら、一方で、ごくわずかであれ児童生徒による気づきが教員に共有されている事例が報告されていたことから、特別支援学校の安全を高めるうえで児童生徒による参画の可能性と限界について検討の余地があると考えられる。

IV. おわりに

本稿は自治体が収集している学校安全に関するヒヤリハット事例1,017件をもとに、2つの分析軸による傾向分析と安全学の視点に基づき学校特有の事例について検討した。人的・物的被害を回避できたか否か、具体的な再発防止策が検討されているか否かという軸を設けて分類した結果、事件事例と分類できる事例が646件(63.5%)含まれていた。たしかに、ヒヤリハット事例を対象としたことから、死亡事例は含まれず命に重大な被害には至らなかった事例が主であった。しかし、一部の事例では児童生徒の骨折といった重度のけがを負っているものも含まれていた。高垣他(2020)が指摘する通り、学校安全においても学校から自治体に報告されているヒヤリハット事例の中には、ヒヤリハットではなく事故として報告されるべき事例が含まれている現状が再確認された。事故の分析や再発防止はもちろん重要だが、事故の未然防止や被害を回避できた要因を探索するためにも、被害を回避でき

たヒヤリハット事例がより積極的に収められる必要があると考える。そのためにも、ヒヤリハットの定義や意義が児童生徒を含む学校の構成員で共有されることが求められるだろう。安全は無料で提供されるものではなく、一人ひとりの気付きや行動によって維持され創造され続けるものであるというのも安全学における基本的な視点の一つである。

また、本稿は安全学における基本的な視点をもとに13の事例を取り上げた。とりわけ部活動におけるフェールボールに関する事例のように、本稿で回避事例として分類したなかにも被害が生じなかったのは偶然としかいいようがない事例が多数含まれている。「事故被害の程度は確率的なものである」という指摘を再確認し、得られたヒヤリハット事例をもとに個人の注意や意識の問題に留めることなく、可能な限り環境整備を伴う具体的な対策が求められる。

最後に、本稿における課題として以下の2点を明記する。

第1に、本稿は複数の自治体が収集している学校安全に関するヒヤリハット事例を統合して分析したものであり、ヒヤリハット事例の報告、分析、活用という学校における安全情報システムの動的な側面を捉えることができていない。報告様式を含めていかなる条件や環境があれば学校においてヒヤリハット事例が報告されやすいのか、また、報告された事例は各学校でいかに共有するのが効果的なのか、さらには、各学校から報告された事例を自治体がどのように分析し活用しているのか等について、安全文化や安全マネジメントシステムの観点から今後の課題としたい。

第2に、特別支援学校におけるヒヤリハット事例を概観したところ、児童生徒の突発的な行動に伴う事例に関して教員のポジショニングや見守りによる対策案が一定数を占めていた。これは教員の状況認識やコミュニケーションによる安全確保として、教員のノンテクニカルスキルとも解釈できる。教員がどのような状況で何を情報としてインプットしどこに身を置くべきと判断しているのかを問うことで、学校安全を推進するうえで教員に求められるノンテクニカルスキルを明らかにできる可能性が示唆される。この点についても他の分野における実践や研究上の知見を参照しながら取り組むべき課題としてあげられる。

参考・引用文献

- [1] Charles Vincent (相馬孝博・藤澤由和訳)：患者安全 (原著第2版)， 篠原出版新社，2015.
- [2] 芳賀繁：失敗ゼロからの脱却 レジリエンスエンジニアリングのすすめ， KADOKAWA，2020.
- [3] 伊東知之・大野木裕明・石川昭義：子どもの事故防止に関するヒヤリハット体験の共有化と教材開発：保育・幼児教育の現職者と実習大学生のキャリア発達から， 福村出版，2017.
- [4] 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：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紀要，第3巻， pp.139-152， 2023.
- [5] ジェームズ・リーズン (塩見弘監訳)：組織事故 起こるべくして起こる事故からの脱却， 日科技連出版社，1999.
- [6] 小松原明哲：安全人間工学の理論と技術 ヒューマンエラーの防止と現場力の向上， 丸善出版，2016.

本山：自治体が収集したヒヤリハット事例の傾向分析

- [7] 向殿政男・北條理恵子・清水尚憲：安全四学 安全・安心・ウェルビーイングな社会の実現に向けて，日本規格協会，2021.
- [8] 西田佳史・山中龍宏：保育・教育施設における事故予防の実践：事故データベースを生かした環境改善，中央法規出版，2019.
- [9] 岡田有策：ヒューマンエラーと経営戦略 ヒューマンファクター・マネジメントによる未来価値創造，日科技連，2023.
- [10] 須藤春一：21 世紀の安全教育 安全能力開発の構想，帝国地方行政学会，1972.
- [11] 高垣春乃・難波知子・矢野博己：学校に おける食物アレルギー対応のヒヤリハット・事故とフィードバック事例の分析，川崎医療福祉学会誌，第 29 巻，第 2 号，pp. 371-378，2020.
- [12] 由谷るみ子：特別支援学校の医療的ケアにおけるヒヤリハット・アクシデントに関する調査，発達障害研究，第 42 巻，第 2 号，pp. 153-163，2020.

Trend Analysis of Near-miss Cases Collected by Local Governments

MOTOYAMA Keisuke

Iwate University

This paper analyzes 1,017 near-miss cases related to school safety collected by local governments. These cases were classified according to two axes: whether human or material damage could have been avoided, and whether specific preventive measures were considered for recurrence. The analysis revealed that many of the cases could be classified as accidents, highlighting the need for proactive collection of cases where damage was avoided. Additionally, 13 cases were examined from the perspective of safenology. Moving forward, a key challenge will be understanding and utilizing safety initiatives from other fields and elucidating non-technical skills of teachers to further promote school safety.

Key Words: Near-miss, Safety Information System, Human Error, Safenology

トラウマに配慮した学校とは

なかむら ゆうご
中村 有吾*

*同志社大学カウンセリングセンター

トラウマに配慮した学校(TSS)の定義は曖昧さが残るため、概念、発展経緯、現状、課題、関連アプローチ(SEL/SWPBS)との関係性を多角的に検討し、TSSの概念整理を行った。先行研究の比較から、TSSが重視する共通要素として「トラウマへの理解」「安全な環境」「包括的な支援」「学校全体の取り組み」の4点を抽出され、定義間の強調点の相違も示唆された。米国におけるTSSは、2000年代半ば以降、複数の州で機関、牽引者、フレームワークが相互に影響し合いながら発展してきた。TSSは、SEL及びSWPBSと共通点を持ちつつも、独自の要素を持つ可能性が示唆された。

キーワード：トラウマセンシティブスクール、SEL、多層支援システム、SWPBS

I. はじめに

近年、子どもたちの間で潜在的トラウマ体験(Potentially Traumatic Events: PTEs)を抱える割合が少なくない[1][2][3]。虐待、ネグレクト、家庭内暴力、自然災害、いじめなど、子どもたちが経験する可能性のあるトラウマとなりうる出来事は多様である。これらの経験は、子どもの脳の発達や神経系に深刻な影響を及ぼし、学習意欲の低下、集中力の欠如、感情コントロールの困難さ、対人関係のトラブルなどを引き起こす可能性がある。

教育現場において、子どもの問題行動の原因を個人の性格や努力不足に帰属させ、罰や叱責といった嫌悪的なアプローチが選択されることがある。トラウマインフォームドアプローチ(Trauma Informed Approach: 以下TIA)では、問題行動の背景の一因としてトラウマを想定する。そして、問題行動はトラウマ体験に適応するための行動であり、適応的行動を取るためのスキルを学習する機会が不足していると捉える。そのため、嫌悪的なアプローチによる対応ではなく、良好な人間関係に基づき、スキル習得のための学習機会を提供することで、適応的行動の増加や子どもの再トラウマ化を防ごうとする。

このような状況を踏まえ、TIAの観点を教育領域に取り入れたトラウマに配慮した学校(Trauma Sensitive School/Trauma Informed School: 以下TSS)が、欧米を中心として広まっており、日本においても少しずつ注目されるようになってきている。TSSは、トラウマに関する知識に基づき、学校文化、方針、実践の全てにおいて学校全体でトラウマの影響を受けた子どもたちを適切に支援する教育アプローチである。また、このアプローチは、単にトラウマを抱える子どもたちへ特別な支援を提供するだけでなく、全ての子ども

たちが安全で安心できる学習環境の中で、最大限の能力を発揮できるようにすることを目的としている。

このように TSS が目指すところは包括的な教育概念であるが、一方で包括的であるゆえに曖昧さが残る概念とも言える。例えば、TSS が対象としているトラウマは、医学的な定義と比較して、幅広い内容が含まれている。また、社会性と情動の学習 (Social and Emotional Learning : 以下 SEL) や学校規模ポジティブ行動支援 (School- Wide Positive Behavior Support : 以下 SWPBS) といった他のアプローチとの関係性や、TSS 固有の要素も明瞭ではない。このような TSS の概念の曖昧さは実証研究にも表れている。TSS のシステマティックレビュー [4] [5] では、TSS の効果を実証するエビデンスのある研究は充分でないことが示され、その背景の一因として、TSS の定義の不十分さが指摘されている。

そこで本稿では、上記の状況を踏まえて、改めて TSS の概念、発展経緯、現状、課題などを包括的に検討し、TSS が依拠する理論モデル、関連する機関、SEL/SWPBS との関係性を明らかにすることで、TSS の概念について多角的に概念を整理し、今後の研究および実践の基礎を築くことを目的としている。

II. トラウマに配慮した学校概念の起源

1. トラウマの定義と子どもの発達への影響

医学上におけるトラウマは、DSM-5-TR (精神疾患の分類と診断の手引き) で定義されている [6]。具体的には「実際にまたは危うく死ぬ、重傷を負う、性的暴力を受ける出来事への、以下のいずれか 1 つ (またはそれ以上) の形へ曝露」とされており、項目として①出来事への直接体験、②他人に起こった出来事への直接的な目撃、③近親者や親しい友人に生じた出来事の伝聞、④出来事への強い不快感を抱く細部への繰り返しまたは極端な曝露が挙げられている。このトラウマの定義は心的外傷後ストレス障害 (Post Traumatic Stress Disorder : 以下 PTSD) の基準 A に該当し、PTSD の症状には「侵入」、「回避」、「認知および気分の陰性変化」、「覚醒度および反応性の変化」の 4 つのカテゴリーの症状がある。PTSD と診断されるためには基準 A を満たし、これらの症状が 1 カ月以上持続していることが要件となっている。このように医学上のトラウマティックな出来事は生命を脅かすほどの極めて深刻なものと定義されている。

一方、TSS では、米国薬物乱用精神保健管理局 (Substance Abuse and Mental Health Services Administration : 以下 SAMHSA) が提唱しているトラウマの概念 [7] を用いて説明されるのが一般的である。SAMHSA ではトラウマを「出来事や状況の組み合わせの結果として生じる。それは身体的または感情的に有害であるか、または生命を脅かすものとして体験され、個人の機能的および精神的、身体的、社会的、感情的またはスピリチュアルな幸福に、長期的な悪影響を与える」と定義している。また、トラウマティックな出来事については、「実際の極度の脅威的な身体的あるいは心理的被害 (例えば、自然災害、暴力など)、または、子どもの健全な発達を害する深刻で生命を脅かすネグレクトを含む」としている。DSM では特定の出来事に対する反応としてトラウマを定義しているのに対して、SAMHSA の定義では、トラウマティックな出来事は個人の経験や社会的な文脈を考慮した広範な内容が含まれるようになっている。

SAMHSA によるこのような定義の特徴は、研究において厳密な測定や客観的な評価を曖昧にし、結果的に、研究の再現性や客観性が損なわれ、エビデンスの質を低下させる可能性がある。一方で、支援や治療という観点からは、貧困家庭の子ども、虐待やネグレクト

を受けている子ども、いじめや差別を経験している子どもなど、これまで「トラウマ」として認識されていなかった困難な状況や体験しているより多くの人を対象にできる。

実際、トラウマが子どもの学校の行動に及ぼす広汎な影響について、Perfect らが1990年～2015年までの18歳以下の実証研究のシステマティックレビューで以下の点を見出している[8]。

- ・認知機能面：IQ、記憶力、言語能力、注意力への低下
- ・学業成績面：学業成績の低下、欠席や停学・退学になる可能性の増加
- ・社会性・情動・行動面：攻撃性、多動性など外在化問題行動や悲しみ、不安、抑うつなど内在化問題行動を抱える可能性の増加

このようにトラウマが広範な影響を及ぼすことを踏まえ、子どもたちの well-being を包括的に支援するため、TSS のようなフレームワークが求められるようになったとも言える。

2. TSS の定義と基本原則

米国の学校における TSS のプログラムや取り組みの多くは、SAMHSA が発刊している TIA のガイドラインに沿っている[4]。SAMHSA は TIA を「トラウマの広範な影響を理解し

(realizes)、回復への可能な道筋を知っている。クライアント、家族、職員そしてシステムに関わる人たちに生じるトラウマの兆候や症状を認識する (recognizes)。トラウマに関する知識を方針・手続き・実践に十分統合して対応し (responds)、積極的に再トラウマ化を予防する (resist re-traumatization)」という4つの主要素で定義している[7]。また、TIA の実施においては、「安全」「信頼性と透明性」「ピアサポート」「協働と相互性」「エンパワメント、意見表明と選択」「文化、歴史、ジェンダーの問題」の6つの原則への遵守を求めている。

このような TIA の主要要素や原則を教育領域に応用しているのが TSS である。TSS の定義については統一された見解は存在しないが[5]、ここではその共通点を明らかにするために、代表的な3つの定義を以下に示す。トラウマと学習政策イニシアチブ(Trauma and Learning Policy Initiative：以下 TLPI)は「すべての児童生徒が安全で歓迎され、支援されていると感じる学校であり、トラウマが学習に与える影響への対応を学校全体の教育使命の中心に据えている学校のことである。継続的で探究型のプロセスにより、必要なチームワーク、連携、創造性、そして全ての児童生徒に対する責任の共有を可能にする[9]」としている。米国子どものトラウマティックストレス・ネットワーク(National Child Traumatic Stress Network：以下 NCTSS)は「学校管理職、教職員、子ども、家族、地域のメンバー全員が、学校システムだけではなく、子ども、養育者、教職員など学校システム内にいる人の行動や人間関係、学業面にも、トラウマによるストレスが負の影響を与えることを認識した上で対応するシステム[10]」となっている。最後に、全米安全支援的学習環境センター(National Center on Safe Supportive Learning Environments：以下 NCSSLE)は「教育環境のあらゆる側面(職員研修から子どもや家族との関わり、手順や方針まで)は、トラウマとその影響についての理解に基づいており、すべての人のレジリエンスを促進するように作られている[11]」としている。

上記3つの定義に共通して重要視されている要素として、次の4点が挙げられる。第1は「トラウマへの理解」である。これは、トラウマが子どもに与える影響について、学校全体で共通理解を持つことである。第2は「安全な環境」である。全ての子どもにとっ

て、身体的、心理的、社会的に安全な環境を提供することの重要性が強調されている。NCTSS と NCSSLE の定義では、「安全な環境」という言葉は直接的には用いられていないものの、トラウマの影響への認識と対応（NCTSS）、そして全ての人のレジリエンス促進（NCSSLE）という記述から、安全な環境の構築が前提として重要視されていると解釈できる。第3は「包括的な支援」である。トラウマの影響を受けた子どもに、学業面だけでなく、行動面、情緒面、社会的な面も含めた包括的な支援を提供することである。第4は「学校全体の取り組み」である。トラウマへの対応は、一部の教職員だけでなく、学校全体で取り組むべき課題であると捉えている。つまり、トラウマへの理解を深め、学校全体で安全で支援的な環境を構築することの重要性が強調されている。一方でそれぞれの定義において、「トラウマの影響の理解者の範囲」「具体的な取り組み」「継続的なプロセスの継続性」など強調点の相違が見受けられ、これらの点は各地域の教育的文脈やニーズの相違点、例えば子どものトラウマの種類の違い、地域の資源や支援体制の違いなどから生じてくるのではないかと考えられる。例えば、理解者の範囲が学校職員に限定されている場合、家庭との連携が不十分になる可能性がある。

3. 米国における TSS の発展の経緯

TSS の起源に関しては、今後の研究が待たれる状況であり、現在のところ統一的な見解は確立されていない。しかしながら、TSS の先進国である米国における発展過程を考察することは、その原点を理解する上で有益であると考えられる。本節では、米国における TSS の展開に大きな影響を与えた地域、機関、牽引者、フレームワーク等を概観し、TSS の発展の経緯について整理する。

(1) 米国における TSS の展開

ACE 関連の情報提供を行うニュースサイト ACEs Too High の 2012 年 5 月に掲載した記事では、米国の TSS の動向が報告されている。記事では、2005 年以降に、米国全土の数十の学校に TSS が導入されるようになり、TSS の運動の中心地としてマサチューセッツ州、ワシントン州の 2 つの州が取り上げられている[12]。

1 つ目のマサチューセッツ州は、2004 年にマサチューセッツ州児童擁護団とハーバード大学ロースクールにより共同設立した TLPI が牽引役を果たしている。TLPI は TSS におけるパイオニア的存在であり、2005 年には当時ディレクターだった Susan Cole を中心に、「Helping Traumatized Children Learn[13]」を出版している。この本は、トラウマが子どもに与える影響と学習支援について教育領域でいち早く書かれたものであり、学校関係者がトラウマの影響を広く認識し始めるきっかけになったと推測される。さらに同機関は、2013 年に「Helping Traumatized Children Learn Volume2[9]」を出版し、トラウマに配慮した学校づくりに向けた具体的なプロセスを先駆的に提示している。一方、法整備の面では、2014 年に「安全で支援的な学校のフレームワーク (The Safe and Supportive Schools Framework MGL Ch 69 Section 1)」がマサチューセッツ州で制定され[14]、州内の学校で安全で支援的な環境を提供することが求められるようになった。法案名こそ、トラウマという用語は用いられていないものの、TSS のエッセンスが包摂されている法案となっている。マサチューセッツ州では、TSS の導入において、コミュニティを巻き込んだ啓蒙活動に加え、政治的な働きかけによる法整備、そして学校現場における実践的な取り組みを包括的に展開した点で、先進的な事例といえる。また、これらの取り

組みは、具体的な成果にも結びついており、同記事では、TLPI がレズリー大学や学区と共同開発した研修を教師の約 21%が受講し、学区の多くの学校がトラウマインフォームドな改善計画を作成することで、全体的に退学や停学の減少があったことが報告されている。特に、同州のアーノン小学校では、Ross Green が開発した協働的問題解決 (Collaborative Problem Solving) や SWPBS を導入し、停学率が 40%減少する結果が示されている。

2つ目のワシントン州では、教職員の研修をワシントン州立大学地域医療教育センター (Washington State University's Area Health Education Center : 以下 AHEC) が担い、スポークン公立学区やワラワラ公立学区のリンカーン高校で TSS の導入を推進している。特に、オルタネイティブスクールであるリンカーン高校は、2015 年に「Paper Tigers」という映画のタイトルで学校の変革の様子が記録されるなど、早期に TSS の枠組みを導入した学校の一つとして有名である。この学校の変革は学校長であった Jim Sporleder (2007 年～2014 年、現在は TSS のコンサルタント) を中心に行われた。Sporleder 校長は学校の暴力、規律や学業不振の問題に対して懲罰的な対応だけでは限界を感じていた。そこで、2010 年に ACE 研究について学ぶことで、生徒の行動の背景にあるトラウマを理解し、トラウマへの配慮に基づいた学校変革に着手した。改革において、問題行動を起こした生徒との関係性を重視し、行動理解に努め、生徒のニーズに合わせてカウンセリングや個別指導などのサポートを提供した。さらに、感情調整、教員間の定期的なミーティングでのサポート計画の作成、協力体制の整備、学校保健の充実など多角的な取り組みを実施した。その結果、導入 1 年後には停学率は 85%、退学率は 20%減少し、教職員の対応にも変化が見られたことが示されている [15]。同州ではワシントン州立大学の Child and Family Research Unit によって、Collaborative Learning for Educational Achievement and Resilience (以下 CLEAR) という TSS のプログラムも作成・運営されている。CLEAR の作成年は情報が得られていないが、ホームページ上では 2013 年以降の実装学校が掲載され、ワシントン州以外にもアラスカ、カリフォルニア、ニューヨーク、オレゴン州のいくつかの学校で実装されていることが分かる [16]。

先の記事では運動の中心として挙げられていないが、カリフォルニア州も早期の段階で TSS の取り組みを開始している。1997 年には、トラウマを受けた子どもたちの支援を目的とした非営利団体である The Center for Safe and Resilient Schools and Workplaces (旧名 The Center for Resiliency, Hope, and Wellness in Schools) が設立されている。同団体は、2003 年には CBITS を、その後 Bounce Back など学校におけるトラウマに特化した認知行動療法を開発している。また、ユニバーサルな層に向けては、学校リーダーがトラウマに配慮した意思決定を行うための知識やスキルを習得するプログラム Trauma-Responsive Decision-Making for School Leaders、学校職員が脅威評価を行い、潜在的に危険性のある児童生徒を特定し、介入を行うための Trauma-Informed Threat Assessment、教職員の二次被害を防ぐ Support for Teachers Affected by Trauma を作成している。同団体の創設者の一人である Marleen Wong はサイコロジカル・ファーストエイド学校版の作成にも関与している [17]。また、サンフランシスコ統一学区 (San Francisco Unified School District : SFUSD) で、2008 年には「学力格差」への対処を含む戦略が策定され、2009-2010 年にはカリフォルニア大学サンフランシスコ校 (University of California, San Francisco : 以下 UCSF) によって TSS のフレームワークとなる Healthy Environments and Response to Trauma in Schools (以下 HEARTS)

プログラムが開発されている。HEARTS プログラムは、「学校から刑務所へのパイプライン」問題に対応したプログラムであり、初期評価では、有望な結果が示されている[18]。

以上のように、マサチューセッツ州、ワシントン州、カリフォルニア州を中心に、2000年代半ば以降の米国における TSS の展開を概観した。各州で TLPI、AHEC、UCSF などの機関が牽引役となり、出版、法整備、研修、プログラム開発、実践研究などを展開し、停学率減少等の成果も示されている。オリジナルの ACE 研究が開始したのは 1995 年であり、SAMHSA の TIA のガイドラインに大きな影響を与えた Harris&Fallot の「Using Trauma Theory to Design Service Systems[19]」は 2001 年に出版されている。つまり、総合的に判断すると、ACE 研究の成果や TIA のシステムが認知され、2000 年代前半から半ばにかけて教育現場に適用され始めたことから、TSS は、比較的最近になって教育現場になって導入された概念であることが理解される。

(2) TSS で用いられている代表的なフレームワーク

TSS の実践を効果的かつ組織的に進める上で、フレームワークは不可欠な役割を果たす。フレームワークは、TSS の概念を具体的な実践に落とし込むための指導原則や手順を提供し、学校関係者が共通理解を持ち、組織的に取り組むための基盤となる。本節では、米国における TSS 展開に大きな影響を与えてきた代表的なフレームワークを列挙し、それぞれの特徴や構成要素を検討する。

① NCTSN のトラウマインフォームドスクール構築モデル[10]

NCTSN は、TSS を学校システム全体で構築するためのモデルを提示している。このモデルは、多層的支援システム (Multi-Tiered System of Supports: 以下 MTSS) を基盤とし、予防、早期介入、そして集中的な介入を含む包括的な心理的支援のフレームワークを提供している点が特徴的である。モデルは、学校における心理的支援を 3 つの層に分けて捉え、各層に応じた支援内容を提示している。

- ・第 1 層： 全ての子どもを対象とし、トラウマの影響を受けにくい安心安全な学校文化の構築や SEL プログラムの実施など、ユニバーサルな予防的アプローチを重視する。
- ・第 2 層： リスクの高い子どもや早期の支援が必要な子どもを対象とし、小グループ支援やスクリーニングなど、早期発見・早期介入を目的とした支援を行う。
- ・第 3 層： 深刻なトラウマ症状や心理的ニーズの高い子どもを対象とし、個別心理支援や関係機関との連携など、専門的で集中的な支援を提供する。

NCTSN のモデルは、MTSS という既存のフレームワークを活用することで、学校全体のシステムとして TSS を組み込みやすいという利点がある。また、ユニバーサルな予防 (第 1 層)、早期介入 (第 2 層)、集中的な個別支援 (第 3 層) という支援内容と、学校全体の取り組みの関係性が明確になることから、TSS をより体系的に展開しやすくなるモデルと考えられる。

② TLPI のフレキシブルフレームワーク (flexible framework) [9][13]

TLPI のフレキシブルフレームワークは、各学校がトラウマ・センシティブな学校へと発展するための行動計画として機能する。画一的なプログラムではなく、各学校の独自性を尊重し、組織構造や教育理念に関わらず適応可能な指導原則となっている。フレームワークは、学校運営の根幹となる以下の 6 つの主要構成要素から成り、行動計画はこれらを指導原則として、各学校がそれぞれの状況に合わせて具体策を検討し策定される。

- ・学校全体の基盤と文化：安全で安心できる学校文化の醸成

- ・教職員研修：トラウマに関する知識と対応スキルを全教職員へ普及
- ・メンタルヘルス専門家との連携：心理支援体制の構築と専門家との協働
- ・学習指導：学習指導におけるトラウマインフォームドなアプローチの導入
- ・学業以外の方略：行動面、情動面への配慮とレジリエンス育成
- ・学校の方針、手続き、プロトコル：再トラウマ化を防ぐための方針、手続きの見直し

これらの要素を指導原則として、具体的な実践方法は各学校の裁量に委ねて、自校の状況に合わせて適応し、継続的な改善モデルで組織的に実践を進めることになる。行動計画の策定にあたっては、各要素に紐づくフレキシブルフレームワーク質問（例えば、教職員研修の要素の場合、教職員全体研修では、どのようなテーマを取り上げるべきですか など）が用意されており、それらを活用すれば現状分析、課題の明確化、具体的な行動計画の策定を支援できるようになっている。フレキシブルフレームワークは、TSS 実践の手引書として、米国を中心に広く活用されており、トラウマインフォームドな学校づくりの基盤となっている。

③ UCSF の HEARTS プログラム[20]

UCSF の HEARTS プログラムは、特に「学校から刑務所へのパイプライン」問題、すなわち、懲罰的な学校環境が有色人種や障害のある子どもたちを不均等に排除している現状に対処するために生まれている。HEARTS の特徴は、公平性と社会正義の視点を強調している点にある。このプログラムは、すべての子どもたちが等しく質の高い教育を受ける権利を保障するために、学校文化、方針、実践の全側面において差別や不公正を排除し、包括性を高めることを目指している。具体的な取り組みとして、HEARTS は、以下の要素を重視した多角的な取り組みを提示している。

- ・トラウマインフォームドな学校運営チームの育成
- ・教職員向けのトラウマ教育プログラムの実施
- ・子どもの社会的・情動的スキル育成
- ・懲罰的な規律から育成的な規律への転換
- ・家族や地域社会との連携強化
- ・データに基づいた継続的な改善

HEARTS プログラムの特徴は、公平性の視点を明確に打ち出し、システム的な変革を促すフレームワークである点に加え、実践的なツールが豊富にある点がある。

上記のように、各モデルは強調点において差異が見られる。NCTSN モデルは多層的支援システムに基づいた包括的な心理支援を提供する点、TLPI モデルは学校の独自性を尊重し継続的改善を促す点、HEARTS プログラムは公平性と社会正義の視点、実践的ツールに重点を置く点が特徴である。しかし、共通点として、トラウマインフォームドアプローチ（TIA）の主要素（理解、認識、対応、再トラウマ化予防）に基づき、学校生態系全体への働きかけを重視する点が挙げられる。具体的には、子どもの発達を支えるシステムとして捉え、マイクロ（学校文化・教職員）、メゾ（家庭・地域連携）、マクロシステム（社会文化的背景）への包括的な介入を目指している。これらのフレームワークは、各学校の状況に応じて選択・活用することで、より効果的なトラウマに配慮した学校づくりを推進できると考えられる。

Ⅲ. TSS と関連アプローチ：SEL、SWPBS との関係性

本章では、TSSにおけるSELの具体的な位置づけを明らかにする。そのために、先行研究における議論を整理し、TSSにSELが取り入れられる背景と、TSSで活用されているSELの具体的な内容について考察する。

また、TSSでは、学校をシステムとして捉える視点が重要となる。トラウマに配慮した環境を整備するには、包括的なシステム論的アプローチが不可欠である。その有効なフレームワークとして、SWPBSが挙げられる。SWPBSは、行動問題を個人の問題としてではなく、学校システム全体の問題として捉え、予防的なアプローチとデータに基づいた意思決定を重視したフレームワークである。そこで、本章では、TSSにおける学校システムという視点に注目し、SWPBSのフレームワークがTSSのシステム構築にどのように貢献できるか、考察する。

また、TSSでは、学校をシステムとして捉える視点が重要となる。トラウマに配慮した環境を整備するには、包括的なシステム論的アプローチが不可欠である。その有効なフレームワークとして、SWPBSが挙げられる。SWPBSは、行動問題を個人の問題としてではなく、学校システム全体の問題として捉え、予防的なアプローチとデータに基づいた意思決定を重視したフレームワークである。そこで、本章では、TSSにおける学校システムという視点に注目し、SWPBSのフレームワークがTSSのシステム構築にどのように貢献できるか、考察する。

1. TSSにおけるSELの役割

(1) TSSにおいてSELが活用される背景

SELのプログラムは、トラウマのある子どもの支援のために設計されたものではないが、教育現場でトラウマのある子どもを支援する際に、SELは注目されている[21]。TSSにおいてSELが重視される背景には、主に二つの理由が考えられる。第一に、トラウマが子どもの社会情動的発達に深刻な影響を及ぼす点が挙げられる。第二に、SELがトラウマからの回復を促進する点が挙げられる。トラウマ体験は、感情調整、子どもの脳の発達、特に感情や行動の制御に関わる領域に深刻な影響を与えることが数多くの研究で示されている[22][23]。感情面への具体的な影響としては、感情の調整困難[24][25]、不安と恐怖[24][26]、抑うつ[24][26]、トラウマ反応[26][27]があげられる。また、対人関係面では対人関係の困難さ[25][27][28]、過度な警戒心[25][29]、関係構築の困難さ[24][25][29]、攻撃的・衝動的な行動[24][25][29]などが指摘されている。

SELは、自己認識、自己管理、社会的認識、対人スキル、責任ある意思決定の5つの領域で構成されている[30]。これらのSELスキルは、前述したトラウマによる影響からの回復に不可欠なスキルと多くが重複している。実際に、複数のメタ分析研究を要約した研究では、SELプログラムによる問題行動や精神的苦痛の軽減、学習へのエンゲージメントの向上、生徒の認知能力や学業成績の向上が示されている[30]。さらに、安全で安心な学校文化には、子どもたちが安心して感情を表現し共有できる心理的な安全性も含まれており、SELのスキルと関連している。これらの点を踏まえると、SELはトラウマを抱える子どもたちの適応を支援する上で活用が期待されていると言える。

また、TSSの概念はSELプログラムを運用する際に貢献できる面があると考えられる。SELプログラムを導入している多くの学校では、トラウマのある子どもが数多く在籍している。SELプログラム導入にあたっては、トラウマのある子どもの感情体験の背景理解、

肯定的な学校風土の構築、感情面への配慮、綿密な計画などトラウマへの配慮が欠かせない。教師には、トラウマのある子どもたちへの指導による強いストレスや感情的な負担も生じやすい。これらの点から、SELプログラムはトラウマに配慮したものであるべきだという意見もある[21]。

(2) TSS で活用されている SEL の内容例

TSS に特化した SEL のプログラムは現時点ではないが、TSS のガイドラインや実践の中核には、SEL の要素が組み込まれていることが多い。ここでは、TSS で取り上げられている具体的な SEL の内容を把握するため、ワシントン州公教育長局が出版している TSS のガイドブック「The Heart of Learning: Compassion, Resiliency, and Academic Success[20]」を参照に、その内容を抽出する。このガイドブックは、SEL の内容が、他の資料よりも詳細に記述しているため、参考になる。

本ガイドブックでは、子どもを支援する学校環境やカリキュラムに対する学校全体でのアプローチを、三領域に分けて論じている。

- ・第1領域「安全、安心感とつながり」：安全で安心な学校環境の構築のためのアプローチ
- ・第2領域「感情と行動の自己調整」：子どもが自身の感情をより良く理解し、コントロールできるようになることで、教室での学習を効果的に進められるようになる
- ・第3領域「コンピテンシー」：子どもが社会の一員として積極的に関わり、責任ある行動

をとるために「主体性」、「ソーシャルスキル」、「学習スキル」の能力を育む

第1領域で学校環境を整備することで子どもの安全・安心感を育む。それを基盤に、SEL との関連性の高い第2・3領域の取り組みが効果を生み出す仕掛けとなっている。以下に、SEL と特に関連の深い、第2・3領域の内容を順に示す。

第2領域では感情と行動の自己調整スキルを身につけることが、学習への集中を高める上で重要であると示されている。具体的なスキルとして、まず、「感情に関する語彙」を増やすことを挙げている。ここでは自分の感情をより正確に特定し、他者と共有できるようにすることを目的としている。また、感情やリマインダーを説明するために、「アナロジー」の使用も推奨されている。感情調整の指導は、まずリマインダーを認識できるように支援することから始める。そしてコントロールノブ、温度計などの視覚化ツールを用いて「感情の強度や変化」を理解できるようにする。また、感情は動作にも影響を与えるため、ゆっくりとした動きや素早い動きの練習も行う。身体と心を落ち着かせるために、「漸進的筋弛緩法」や「ヨガ」のスキルを学習する。幼い子ども向けには、遊びを通じた形で心を落ち着かせる方法を習得していく。さらに、他者の感情を理解し、共感するための重要な要素として、「共感的に聴くスキル」を挙げている。共感的に聴く練習は、子どもが他者の視点を理解し、感情的なつながりを築くのに役立つ。具体的には、聞き手が話しての感情の度合いを認識するエクササイズなどが紹介されている。

第3領域では、3つのコンピテンシーのうち「ソーシャルスキル」は、SEL においても中核的な要素となる対人関係スキルと深く関わっている。具体的には、感情調整を助ける具体的なスキルとして、アサーションスキル、非暴力コミュニケーション (Giraffe Talk)、DEAR MAN という対人関係を円滑にするための3つの方法が紹介されている。アサーションスキルは、自己のニーズや感情を率直に、しかし攻撃的でない方法で表現する能

力である。非暴力コミュニケーションは、Rosenberg によって開発されたコミュニケーション方法であり、観察、感情、ニーズ、要求の4要素で構成され、非難や評価をせずに自己の感情やニーズを伝えることを目指す。DEAR MAN は、Describe (描写)、Express (表現)、Assert (主張)、Reinforce (強化)、Mindful (意識的)、Appear confident (自信を示す)、Negotiate (交渉) の頭文字を取った対人関係における効果を高めるために弁証法的行動療法の Linehan が開発したテクニックである。自己のニーズを明確に伝え、他者との関係を損なわずに目標を達成するために役立つ方略となっている。

このように、TSS の文脈における SEL は、トラウマによって負の影響を受けた子どもたちの社会情動的発達を促し、学校生活への適応と well-being の向上を支援するための重要な要素として位置づけられる。

2. TSS における MTSS

(1) TSS において MTSS が用いられる背景

トラウマによる広汎な影響のため、トラウマのある子どもたちは、特別なニーズを持つことが多く、画一的な支援では十分な効果が得られない場合がある。学校は、全ての子どもたちがアクセス可能な場所であり、広範囲な予防と介入を提供ができる場である[26]。MTSS は、NCTSN のモデルでも採用されているように、多様なニーズに対応できる段階的な支援を提供する学校全体のシステムである。スクリーニングなどを用いることで早期にトラウマを特定し[31]、子どものニーズに応じて、段階的かつ個別化された支援を提供可能である[26]。教職員は、トラウマに関する研修を受け、トラウマに配慮した対応を実践することで、子どもたちが安心して学習できる環境を整備することができる。TSS の多層支援の効果に関しては、トラウマを経験した、または経験している子どもたちの症状を軽減する可能性が示唆されているものの、エビデンスは限定的である[26]。この背景には、学校のリソース不足、教員の負担増、結果的に完全なトラウマインフォームドな実践の数が限られていることが挙げられている。これらの点を踏まえると、TSS の実践を進めていくためには、今後、学校で既存の実践の内容に TSS の観点を取り入れるなどしながら（例えば、ケース会議でトラウマの観点を入れて子どもの行動理解を図る）、学校現場に過度な負担をかけない形での工夫が不可欠であると考えられる。

(2) TSS と SWPBS の相同点と相違点

TSS と SWPBS は、双方ともに子どもの行動と学習を支援するためのアプローチであり、相同点や、焦点や方法論におけるいくつかの相違点があるため、以下に挙げていく。

まず、両者ともにエビデンスに基づいたアプローチであるという点で共通している。TSS も SWPBS も、効果が実証された方法を用いて、子どもへの支援を行うことを重視する[32]。また、両者ともに MTSS の枠組みを採用することが多く、その特徴として「早期介入と予防」に重点を置いている点も共通している。さらに、子どもが安心して学習に取り組むためには、安全で予測可能で、一貫性のある環境が不可欠であり、両者はともに安全な環境を重視している[33][34]。

一方、アプローチの焦点には明確な違いがある。SWPBIS は、応用行動分析に基づいており、主に行動の変化に重点を置いている。すなわち、子どもの適切な行動を促進し、問題行動を減らすことを目指す行動主義的なアプローチをとっている[34]。これに対し、TSS は、子どものトラウマに対する理解と対応に重点を置き、トラウマの広汎な影響を認

識し、回復への道筋を理解し、再トラウマ化を防ぐことを目指す[33]。この相違点は行動の背景の理解にも表れ、SWPBISは、直接的な子どもの行動変容を目指し、行動履歴としてトラウマの影響は考慮するものの、行動の根本的な原因としてトラウマの影響を、必ずしも深く掘り下げることではない。それに対して、TSSは、子どもの行動をトラウマの反応・症状として理解し、その行動の背景にあるトラウマ体験に配慮した対応を行う[35]。さらに、TSSでは、トラウマに関する専門知識を持ったスタッフの存在が重要となるが、SWPBSは学校全体のシステムとして導入されることが多く、必ずしもトラウマに関する専門的な知識を必要とはしない[36]。

このように行動理解や対応の違いは見られるが、TSSとSWPBSを統合することで、子どもの行動面と感情面をより包括的に支援することが可能になると考えられる。SWPBSは、ポジティブな行動を促し、問題行動を予防するための構造化されたフレームワークを提供する。一方で、TSSはトラウマを経験した児童生徒の安心感と回復を促すことに重点を置いている[37]。したがって、SWPBSとTSSの統合による多層的なアプローチを通じて、子どものPTSD、不安、うつ病などの内在化問題を軽減し、行動問題を改善することが期待できる[33]。さらに、学校全体に安全で肯定的な環境を構築することで、子どもが安心して学習に取り組めるようになる[34]。この統合を効果的に機能させるためには、教職員がSWPBSとTSSの両方の知識とスキルを習得することが重要である。特に、TSSの視点を取り入れ、子どもの行動をトラウマ体験との関連で理解し、共感的な対応を心がけることが、子どもの多様なニーズに応える上で不可欠となる[33]。

ただし、SWPBSとTSSを統合する際には、上記のような相同点や相違点をだけでなく、双方の原則と実践について、教職員が表面的な理解にとどまらないようにすることが重要である[36]。

IV. おわりに

本稿は、TSSの概念、発展経緯、現状、課題、そして関連する理論モデルや機関、SEL/SWPBSとの関係性を多角的に検討した。以下に、本稿で得られた知見をまとめ、今後のTSS研究および実践への示唆を述べる。

TSSは包括的な教育概念であるがゆえに、定義に曖昧さが残ることが指摘されてきた。本稿では、複数の代表的な定義を比較検討し、TSSが重視する共通点として「トラウマへの理解」「安全な環境」「包括的な支援」「学校全体の取り組み」の4点を抽出した。しかし、定義間の強調点の相違も明らかになり、これは各地域の教育的文脈やニーズの差異を反映していると考えられた。この曖昧さを克服するため、今後のTSS研究では、より明確な定義と構成要素の特定が求められる。具体的には、各地域の文脈を踏まえた上で、TSSの中核となる要素と、各学校が柔軟に調整できる要素を区別するような、より洗練された定義が必要となるだろう。

TSSの発展経緯は一様ではないが、米国の複数の州（マサチューセッツ、ワシントン、カリフォルニア）で、2000年代半ばから、機関、牽引者、フレームワーク等が相互に影響し合いながら発展してきた可能性が考えられる。この歴史的経緯は、TSSが単なるプログラムではなく、学校文化、方針、実践の全てを変革する包括的なアプローチであることを示唆している。日本でTSSを導入する際には、米国の事例を参考にしつつ、日本の教育文化や制度に合わせた形での展開が不可欠である。

また、TSSは、SELおよびSWPBSといった他のアプローチと共通点を持ちつつも、独自の要素を持つ可能性が示唆された。SELは、トラウマが子どもの社会情動的発達に及ぼす影響に対処し、回復を促進する上で重要な役割を果たす。SWPBSは、学校をシステムとして捉え、予防的なアプローチとデータに基づいた意思決定を重視する点で、TSSのシステム構築に貢献する。しかし、SWPBSの行動主義的な側面と、TSSのトラウマ理解に基づくアプローチとの間には、潜在的な矛盾も存在する。したがって、TSSとSEL/SWPBSを統合する際には、それぞれの長所を生かしつつ、短所を補完するような慎重な検討が必要である。

今後のTSS研究と実践においては、いくつかの重要な点に留意すべきである。まず、TSSの効果に関するエビデンスはまだ限定的であるため、TSSの構成要素を明確に定義した上で、厳密な研究デザインを用いた実証研究を重ね、その効果を検証していくことは今後の課題である。次に、米国のTSSモデルをそのまま日本に導入するのではなく、日本の教育文化や制度、子どものトラウマの実態を踏まえた、日本用にアレンジしたTSSモデルの構築は欠かせない。加えて、TSSは学校だけで完結するものではないため、医療、福祉、司法など、関係機関との連携をより強化し、トラウマのある子どもたちを包括的に支援する体制を構築することも今後より求められるようになると考えられる。

TSSは、トラウマのある子どもたちだけでなく、全ての子どもたちにとって、安全で安心できる学習環境を創造するための有望なアプローチである。今後の研究・実践の発展を期待したい。

参考・引用文献

- [1] Felitti VJ, Anda RF, Nordenberg D, Williamson DF, Spitz AM, Edwards V, et al. Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *Am J Prev Med.* 1998 ;14(4):245-58.
- [2] Fujiwara T. Impact of adverse childhood experience on physical and mental health: A life - course epidemiology perspective. *Psychiatry Clin Neurosci.* 2022 ;76(11):544-51.
- [3] Wakuta M, Nishimura T, Osuka Y, Tsukui N, Takahashi M, Adachi M, et al. Adverse childhood experiences: impacts on adult mental health and social withdrawal. *Front Public Health.* 2023 ;11:1277766.
- [4] Phung B. Potential challenges and future implications for trauma-informed approaches in schools. *Front Educ .* 2022;7.
<http://dx.doi.org/10.3389/educ.2022.1040980>. (参照 2025-01-25)
- [5] Maynard BR, Farina A, Dell NA, Kelly MS. Effects of trauma - informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Syst Rev .* 2019 ;15(1-2). https://schoolsocialwork.net/wp-content/uploads/2019/07/Campbell-Maynard_et_al-2019-Campbell_Systematic_Reviews.pdf. (参照 2025-01-25)
- [6] 日本精神神経学会（日本語版用語監修）高橋三郎大野裕（監訳）．DSM-5-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル．医学書院；2023.

- [7] Substance Abuse and Mental Health Services Administration. SAMHSA' s Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach. HHS Publication No. (SMA) 14-4884. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014.
- [8] Perfect MM, Turley MR, Carlson JS, Yohanna J, Saint Gilles MP. School-Related Outcomes of Traumatic Event Exposure and Traumatic Stress Symptoms in Students: A Systematic Review of Research from 1990 to 2015. School Ment Health. 2016 ;8(1):7-43.
- [9] Cole S, Eisner A, Gregory M, Ristuccia J. Helping Traumatized Children Learn. Vol 2: Creating and Advocating for Trauma-Sensitive Schools. Boston, MA: Massachusetts Advocates for Children; 2013.
- [10] The National Child Traumatic Stress Network. Creating, Supporting, and Sustaining Trauma-Informed Schools: A System Framework . The National Child Traumatic Stress Network. 2018 .<https://www.nctsn.org/resources/creating-supporting-and-sustaining-trauma-informed-schools-system-framework>. (参照 2025-01-25)
- [11] Guarino K, Chagnon E. Trauma-sensitive schools training package. Washington, DC: National Center on Safe Supportive. 2018 .
- [12] Stevens JE. Massachusetts, Washington State lead U.S. trauma-sensitive school movement . ACEs Too High. 2012. <https://acestoohigh.com/2012/05/31/massachusetts-washington-state-lead-u-s-trauma-sensitive-school-movement/>. (参照 2025-01-10).
- [13] Cole S, Greenwald O' Brien J, Gadd MG, Ristuccia J, Wallace DL, Gregory M. Helping Traumatized Children Learn: A Report and Policy Agenda. Boston, MA: Massachusetts Advocates for Children; 2005.
- [14] Trauma and Learning Policy Initiative .Safe and Supportive Schools law . Helping Traumatized . 2013 . <https://traumasensitiveschools.org/get-involved/safe-and-supportive-schools/>. (参照 2025-02-27)
- [15] Stevens JE. Lincoln High School in Walla Walla, WA, tries new approach to school discipline - suspensions drop 85% . ACEs Too High. 2012 . <https://acestoohigh.com/2012/04/23/lincoln-high-school-in-walla-walla-wa-tries-new-approach-to-school-discipline-expulsions-drop-85/>. (参照 2025-01-15).
- [16] Collaborative Learning for Educational Achievement and Resilience . CLEAR implementing schools . CLEAR. <https://extension.wsu.edu/clear/clear-schools/>. (参照 2025-02-27).
- [17] Center for Safe & Resilient Schools and Workplaces. About us - center for safe & resilient schools and workplaces . The Center for Safe and Resilient Schools. <https://traumaawareschools.org/index.php/about-us/>. (参照 2025-01-25).
- [18] Dorado JS, Martinez M, McArthur LE, Leibovitz T. Healthy environments and response to trauma in schools (HEARTS): A whole-school, multi-level,

- prevention and intervention program for creating trauma-informed, safe and supportive schools. *School Ment Health*. 2016 ;8(1):163-76.
- [19] Harris M, Fallot RD. *Using Trauma Theory to Design Service Systems: New Directions for Mental Health Services*, Number 89. Jossey-Bass, San Francisco; 2001.
- [20] Wolpov, R., Johnson, M. M., Hertel, R., & Kincaid, M. *The heart of learning and teaching: Compassion, resiliency, and academic success*. Washington Office of Superintendent of Public Instruction; 2009.
- [21] Pawlo E, Lorenzo A, Eichert B, Elias MJ. All SEL should be trauma-informed. *Phi Delta Kappan*. 2019 ;101(3):37-41.
- [22] Cook A, Spinazzola J, Ford J, Lanktree C, Blaustein M, Cloitre M, et al. Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatr Ann*. 2005 ;35(5):390-398.
- [23] De Bellis MD, Zisk A. The biological effects of childhood trauma. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*. 2014 ;23(2):185-222.
- [24] Thomas MS, Crosby S, Vanderhaar J. *Trauma-Informed Practices in Schools Across Two Decades: An Interdisciplinary Review of Research*. *Review of Research in Education*. 2019 ;43(1):422-52.
- [25] Kim S, Crooks CV, Bax K, Shokoohi M. Impact of trauma-informed training and mindfulness-based social-emotional learning program on teacher attitudes and burnout: A mixed-methods study. *School Ment Health*. 2021;13(1):55-68.
- [26] Fondren K, Lawson M, Speidel R, McDonnell CG, Valentino K. Buffering the effects of childhood trauma within the school setting: A systematic review of trauma-informed and trauma-responsive interventions among trauma-affected youth. *Child Youth Serv Rev*. 2020 ;109:104691.
- [27] Onipede ZA, Park AL, Lau AS. Common elements of trauma-informed schools and attention to racial equity: A scoping review. *School Ment Health* . 2024 . <http://dx.doi.org/10.1007/s12310-024-09721-2>.
- [28] Cox B, Flemen-Tung M, May N, Cappella E, Nadeem E, Park C, et al. Adapting SEL interventions to meet student needs: A research-practice partnership supporting students with emotional disabilities. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*. 2024 ;3(5):100047.
- [29] Pyscher T, Crampton A. Issue 43: Possibilities and problems in trauma-based and social emotional learning programs. *Occasional Paper Series*. 2020 ;43.
- [30] Greenberg MT. *Evidence for social and emotional learning in schools* . Learning Policy Institute; 2023 . <http://dx.doi.org/10.54300/928.269>.
- [31] Overstreet S, Chafouleas SM. *Trauma-Informed Schools: Introduction to the Special Issue*. *School Ment Health*. 2016 ;8(1):1-6.

- [32] Riggs L, Landrum T. Trauma-informed PBIS: How educators can combine evidence-based practices for behavior management with trauma-informed care. *Beyond Behav.* 2023 ;32(3):152-61.
- [33] Manian N. *Becoming Trauma Informed - Taking the First Step to Becoming a Trauma-Informed School.* Rockville, MD: National Comprehensive Center at Westat; 2021.
- [34] Eber, L., Barrett, S., Scheel, N., Flammini, A., & Pohlman, K. *Integrating a Trauma-Informed Approach within a PBIS Framework.* Center on PBIS: University of Oregon; 2020.
- [35] Kim RM, Venet AS. Unsnarling PBIS and trauma-informed education. *Urban Educ (Beverly Hills Calif).* 2025 ;60(3):700-728.
- [36] Liasidou A. (Internalising) challenging behaviours and trauma-informed Positive Behavioural Interventions and Supports (PBIS). *Emot Behav Diffic.* 2024 ;1-14.
- [37] Hunter W, Taylor JC, Bester M, Nichols S, Panlilio C. Considerations for incorporating trauma-informed care content within special education teacher preparation and professional development programs. *Journal of Special Education Preparation.* 2021 ;1(2):48-55.

中村：トラウマに配慮した学校とは

What is a trauma-informed school?

Yugo Nakamura*

*Doshisha University Counselling Center

Since the definition of trauma-sensitive schools (TSS) remains ambiguous , the concept, developmental history, current status, challenges, and relationship to related approaches (SEL/SWPBS) were examined from multiple perspectives to organize the concept of TSS. Comparison of previous studies identified four common elements that TSS emphasizes: understanding trauma, safe environment, comprehensive support, and school-wide efforts, but also revealed differences in emphasis among definitions. TSS in the U.S. has evolved in multiple states since the mid-2000s, with agencies, drivers, and frameworks interacting with each other, suggesting that TSS may have commonalities with SEL and SWPBS, but may also have unique elements.

Keywords: Trauma Sensitive School, SEL, MTSS, SWPBS

言語流暢性検査の有用性についての一考察

やまうち み ほ いわきりまさひろ
山内 美穂*, 岩切 昌宏**

*国立循環器病研究センター

**大阪教育大学学校安全推進センター

言語流暢性検査は、認知機能や前頭葉機能を測定することができる簡易な検査である。その簡便さから単独で使用されるだけでなく、認知障害のスクリーニング検査の一部としても取り入れられている。言語流暢性検査はスクリーニング検査として疾患に対する感度が高く優れているが、検査に使用される文字やカテゴリー、教示方法には多様なバリエーションが存在している。統一的な基準は未整備な状況であり、検査方法や目安となる標準値等が整備されることが期待される。

キーワード：言語流暢性検査，文字流暢性，カテゴリー流暢性

I. 言語流暢性検査の成り立ち

言語流暢性検査 (Verbal fluency test) は、指定された文字で始まる言葉または指定されたカテゴリーに属する言葉を、一定の制限時間内 (通常は 60 秒間) にできるだけ多く口頭で報告し、生成できた語数によって評価するものである。指定された文字で始まる言葉を報告する文字流暢性検査 (Letter fluency test) または音韻流暢性検査 (Phonemic fluency test) と、指定されたカテゴリーに属する言葉を報告するカテゴリー流暢性検査 (Categorical fluency test) または意味流暢性検査 (Semantic fluency test) に大別される。文献によって検査の呼び名が異なるため、本論文では『文字流暢性』および『カテゴリー流暢性』との表現を採用した。

言語流暢性検査は Thurstone[1]の Word Fluency Test に由来する。Word Fluency Test は、5 分間で文字 S で始まる単語をできるだけ多く書き、次に 4 分間で文字 C で始まる単語をできるだけ多く書くように、被検者に求めるものだった。しかし書字は被検者の運動能力や教育歴の影響を受けることから、Bechtoldら[2]が F・A・S の文字で始まる単語を口頭で 60 秒間回答する方法を開発した。文字 F・A・S は現在でも最もよく使用される 3 つの文字で、文字流暢性検査 F-A-S test と呼ばれる。

その後、X と Z を除くアルファベットで始まる各単語について 1 分間のテストで標準化し、2 つのセット刺激の難易度が同等になるように使用する文字の選択が行われ、Multilingual Aphasia Examination に含まれる COWA テスト (Controlled Oral Word Association Test) では「C・F・L」または「P・R・W」が使用されている。その他にも使用される文字には、複数のバージョンが存在している。

カテゴリー流暢性検査では、「動物」が最もよく使用されるカテゴリーである。他には、「果物または野菜」[3]、「キッチンにあるもの」「衣服」[4, 5]などが組み合わせて使用されることが多いが、カテゴリーも多数のバージョンが存在している。母国語に関係なく、「動物」のカテゴリーは「果物や野菜」よりも多くの例が生成され、「動物」カテゴリーは年齢や教育と関連している一方、「野菜や果物」カテゴリーでの生成語数は女性が男性を上回り、性差が見られる[6]。カテゴリー流暢性検査は、文字流暢性検査よりも生成語数が多い傾向があり、これには生成プロセスに対する検索の違いが影響していると考えられている[7]。

II. 言語流暢性検査と脳機能

前頭葉に損傷が起きると、注意障害やワーキングメモリを含む記憶の障害、遂行機能障害などが出現するが、前頭葉損傷群では他の大脳皮質領域の損傷群と比較して言語流暢性検査の成績が低下することが知られている[8, 9]。加えて左前頭葉損傷があると文字流暢性検査に大きな障害をもたらす、右前頭葉の病変を持つ患者の言語流暢性も低下することが示されている[10]。PET (Positron Emission Tomography) や fMRI (functional Magnetic Resonance Imaging) などの脳画像研究の知見からも、文字流暢性検査は左前頭葉と関連が深く[11, 12, 13]、カテゴリー流暢性検査は側頭葉領域が関連することが報告されている[11, 14]。これらの知見から、文字流暢性検査には前頭部領域、カテゴリー流暢性検査には前頭側頭部領域が主に関連すると考えられている。

また前頭葉はワーキングメモリに関与する部位であるが、抑うつがあるとワーキングメモリの働きが低下することが指摘されている。言語流暢性課題を用いた NIRS (Near-infrared spectroscopy) 研究では、前頭部から側頭部の広範囲の領域において、うつ病者群では健常者群と比較して脳血流賦活反応の低下を認めることが報告されている[15]。言語流暢性課題中の前頭部の賦活とハミルトンうつ病評価尺度 (The Hamilton Rating Scale for Depression) によるうつ病の重症度には相関が認められる[16]。近年、精神疾患を客観的に評価することが期待されており、早期診断に結び付ける一助として言語流暢性課題を用いた NIRS 検査「光トポグラフィ検査を用いたうつ症状の鑑別診断補助」が日本では保険適用になっているが、この検査における言語流暢性課題は、文字流暢性検査を 60 秒間の間に 20 秒間ずつ 3 種類の文字を呈示するもので、前頭葉を活性化させるタスクとしての意味合いが大きい[17]。

なお子どもでは、言語流暢性検査によって成人と同様に左下前頭皮質と左中前頭回での賦活を示すが、さらに右大脳半球と下前頭回の賦活が成人よりも有意に高く、脳の活性化が広範囲に認められる。これは神経ネットワークの組織的可塑性との関連を反映していると考えられている[18]。

III. 言語流暢性検査による言語行動の評価

言語流暢性検査は、語彙要素へのアクセスや柔軟な思考、セルフコントロールおよびセルフモニタリングの能力など、言語行動の「実行的」側面を評価する目的で開発された[19]。斎藤ら[9]は前頭葉損傷群と健常者を対象に言語流暢性検査を行い、言語流暢性の低下と発動性障害、衝動性障害との関連について報告している。

言語流暢性の障害は、アルツハイマー病、前頭側頭型認知症、脳血管性認知症、レビー小体型認知症、進行性核上性麻痺、パーキンソン病などで見られる[20, 21, 22]。言語流暢性検査での生成語数の特徴から、健常者群と認知症などの患者群の区別[23]だけでなく、アルツハイマー病群と軽度認知障害群を区別できることが示されている[20]。Hanyu ら[24]は、文字流暢性検査とカテゴリー流暢性検査を実施することで、アルツハイマー病群・軽度認知障害群・健常群を分類し、アルツハイマー病の早期変化を検出できる可能性があると述べている。St-Hilaire ら[25]は、文字流暢性検査で一つの文字 P でも健常高齢者とアルツハイマー病および大うつ病患者の検出が可能だが、難易度の異なる 3 文字を組み合わせるとより特異性が高くなることを指摘している。

言語流暢性検査は特別な道具を必要とせず短時間で実施できることから、汎用性が高い。そのため単独で使用されるだけでなく、MoCA (Montreal Cognitive Assessment) や FAB (Frontal Assessment Battery) では文字流暢性課題が、RBANS (Repeatable Battery for the Assessment of Neuropsychological Status) や HDS-R (Hasegawa's dementia scale. Revised : 長谷川式認知症スケール) では意味流暢性課題が、認知障害のスクリーニングのための評価プロトコルの一部となっており、脳卒中や脳外傷など脳損傷による認知機能の評価や、アルツハイマー病やパーキンソン病など神経変性疾患による認知障害を評価するために使用されている。

またうつ病では文字流暢性課題とカテゴリー流暢性課題の感度がほぼ同等で、言語流暢性検査の成績が全体的に低下するが、アルツハイマー病などの認知症ではカテゴリー流暢性課題の成績低下が大きい。よって言語流暢性検査に文字流暢性課題とカテゴリー流暢性課題を含めることによって、うつ病と認知症の鑑別が支援される可能性が指摘されている[26]。

IV. 言語流暢性検査の有用性

言語流暢性検査は、前頭葉機能や認知機能の障害を診る一助となることから、比較となる健常者の標準値についての検討も行われてきた。先行研究によると健常者における言語流暢性検査の成績は、年齢と教育歴の影響を受けることが知られている[25, 27, 28]。子どもを対象にした研究でも、年齢と言語流暢性検査の成績に相関がみられ[29]、実行機能の発達と関係している可能性がある[30]。加えて教育環境や養育環境の影響が示されている[30]。性別の影響は研究によって異なるが、カテゴリー流暢性課題における性差が報告されている[6, 28]。

日本においては、伊藤ら[31]が日本人成人を対象とした言語流暢性検査の標準値作成を目的に、18歳から91歳の健常者を対象に文字流暢性課題(あ・か・し)とカテゴリー流暢性課題(動物・スポーツ・職業)を実施し、生成語数と保続語数の各年代の平均値を示している。結果は欧米の先行研究と同じく年齢の影響を示し、特に50歳以降で加齢の影響を認めた。また教育歴による生成語数への影響を認めており、特にカテゴリー流暢性課題においては年齢と教育歴の影響が示されている[31, 32]。

山下ら[33]は大学生を対象に日本語清音仮名44文字の文字流暢性を測定し、想起された語数と辞書に記載がある語彙数との相関を報告している。30歳未満の想起された語数は、生成語を名詞のみに制限していた伊藤ら[31]の結果より多いが、内容的には名詞が高頻度に想起されていた。李ら[34]は大学生と高齢者(65歳~79歳)を対象にカテゴリー流暢性

課題を行い、伊藤ら[31]と共通する課題「動物」においては、ほぼ同様の結果を示している。日本人の進学率は、1955年では高等学校 51.5%、短大・大学 10.1%だったものが、1975年には高等学校 91.9%、短大・大学 38.4%となり、その後も高く推移し [35]、平均的な教育年数が長くなっている。若年者群を対象にした研究では教育年数の差が小さいが、高齢になるほど過去の高齢者群と教育年数に違いがあり、教育歴の影響が表れることが推測されるため、高齢者の生成語数を比較する際には考慮する必要があると考えられる。

終ら [36] は、DASC-8 (the Dementia Assessment Sheet for Community-based integrated Care System-8 items : 認知・生活機能質問票) の総得点とカテゴリー流暢性課題「動物」の生成語数に有意な正の相関があり、カテゴリー流暢性検査が DASC-8 の代替検査となりえると述べている。DASC-8 は対象者の家族や介護者から聴取を行う質問票のため、身寄りのない対象者の評価は難しく、独居世帯が増加している日本の社会状況を鑑みても言語流暢性検査の有用性は高い。

これまでの先行研究によって明らかになっていることは、言語流暢性検査は認知機能に関するスクリーニング検査として優れている、ということである。但し“言語流暢性検査”の内容が、文字流暢性課題か、カテゴリー流暢性課題か、両方の流暢性課題を含むのかや、検査課題や教示、さらには検査そのものの名称が必ずしも統一されておらず、それによって疾患の検出精度は異なっている。日本では伊藤ら[31, 32]の研究から約 20 年が経過しており、現在の標準値として適しているかどうかは明らかでない。因って検査課題と教示を明示した定量的な評価研究の実施が望まれる。なお言語流暢性検査では生成語数や保続語数が検査結果として評価されるが、生成語は被検者にとってアクセスしやすい語彙を反映しており、生成語の定性的評価方法の検討も行われると、より多くの情報が検査結果からもたらされるのではないかと考えられる。

V. 結語

言語流暢性検査は簡便で有用な検査であり、非常によく使用されているが、標準となる値が問題にされることは少ない。これは言語流暢性検査が認知機能の評価プロトコルの一部として取り込まれ、検査の一項目に留まっていることが多いことや、言語流暢性検査の内容、すなわち文字流暢性課題で用いられる文字やカテゴリー流暢性課題で用いられるカテゴリーの種類、その課題の組み合わせや教示方法などが統一されておらず、直接的な比較が難しいことがある。言語流暢性検査は認知評価および前頭葉機能評価のための検査として感度が高く、短時間で実施できる点では被検者の負担が少なく、スクリーニング検査として優れている。今後、検査課題や教示方法、生成語数について検討されることで、より有用な検査方法となると考えられる。

謝辞

本論文作成にあたり、助言をいただきました兵庫教育大学市井雅哉先生に感謝申し上げます。

参考文献

- [1] Thurstone, L. L. (1938). *Primary Mental Abilities*. University of Chicago Press.
- [2] Bechtoldt, H. P., Benton, A. L. & Fogel, M. L. (1962). An application of factor analysis in neuropsychology. *Psychological Record*, 12, 147-156.

- [3] Bolla, K. I., Gray, S., Resnick, S. M., Galante, R. & Kawas, C. (1998). Category and letter fluency in highly educated older adults. *Clinical Neuropsychologist*, *12*(3), 330-338.
- [4] Nogueira, D. S., Reis, E. A. & Vieira, A. (2016). Verbal Fluency Tasks: Effects of Age, Gender, and Education. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, *68*(3), 124-133.
- [5] Jebahi, F., Jaoude, R. A., Daaboul, H., El Achkar, R. & Jacobs, M. M. (2023). Preliminary normative data for 12 categories using semantic verbal fluency: The role of animacy. *Applied Neuropsychology: Adult*, *30*(6), 680-685.
- [6] Acevedo, A., Loewenstein, D. A., Barker, W. W., Harwood, D. G., Luis, C., Bravo, M., Hurwitz, D. A., Agüero, H., Greenfield, L. & Duara, R. (2000). Category fluency test: normative data for English- and Spanish-speaking elderly. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *6*(7), 760-769.
- [7] Schmidt, C. S. M., Schumacher, L. V., Römer, P., Leonhart, R., Beume, L., Martin, M., Dressing, A., Weiller, C. & Kaller, C. P. (2017). Are semantic and phonological fluency based on the same or distinct sets of cognitive processes? Insights from factor analyses in healthy adults and stroke patients. *Neuropsychologia*, *99*, 148-155.
- [8] Miceli, G., Caltagirone, C., Gainotti, G., Masullo, C. & Silveri, M. C. (1981). Neuropsychological correlates of localized cerebral lesions in non-aphasic brain-damaged patients. *Journal of Clinical Neuropsychology*, *3*(1), 53-63.
- [9] 斎藤 寿昭・加藤 元一郎・鹿島 晴雄・浅井 昌弘・保崎 秀夫 (1992). 前頭葉損傷と Word Fluency — 特に抑制障害との関連について 失語症研究, *12*(3), 223-231.
- [10] Stuss, D. T., Alexander, M.P., Hamer, L., Palumbo, C., Dempster, R., Binns, M., Levine, B. & Izukawa, D. (1998). The effects of focal anterior and posterior brain lesions on verbal fluency. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *4*(3), 265-78.
- [11] Warkentin, S., Risberg, J., Nilsson, A., Karlson, S. & Grrae E. (1991). Cortical activity during speech production: A study of regional cerebral blood flow in normal subjects performing a word fluency task. *Neuropsychiatry, Neuropsychology, & Behavioral Neurology*, *4*(4), 305-316.
- [12] Elfgren, C. I. & Risberg, J. (1998). Lateralized frontal blood flow increases during fluency tasks: influence of cognitive strategy. *Neuropsychologia*, *36*(6), 505-512.
- [13] Baldo, J. V., Shimamura, A. P., Delis, D. C., Kramer, J. & Kaplan, E. (2001). Verbal and design fluency in patients with frontal lobe lesions. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *7*(5), 586-596.
- [14] Baldo, J. V., Schwartz, S., Wilkins, D. & Dronkers, N. F. (2006). Role of frontal versus temporal cortex in verbal fluency as revealed by voxel-based lesion symptom mapping. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *12*(6), 896-900.
- [15] 里村 嘉弘・山岸 美香・櫻田華子・滝沢 龍・小池 進介・榊原 英輔・岡田 直大・松岡 潤・木下 晃秀・笠井 清登 (2017). NIRS を用いたうつ病研究 日本生物学的精神医学会誌, *28*(4), 185-189.

- [16] Kawano M, Kanazawa T, Kikuyama H, Tsutsumi A, Kinoshita S, Kawabata Y, Yamauchi S, Uenishi H, Kawashige S, Imazu S, Toyoda K, Nishizawa Y, Takahashi M, Okayama T, Odo W, Ide K, Maruyama S, Tarutani S, Koh J, Yoneda H. (2016). Correlation between frontal lobe oxy - hemoglobin and severity of depression assessed using near - infrared spectroscopy. *Journal of Affective Disorders, 205*, 154-158.
- [17] 福田 正人 (監修) (2011). 精神疾患の光トポグラフィ検査ガイドブック 中山書店
- [18] Gaillard, W. D., Hertz-Pannier, L., Mott, S. H., Barnett, A. S., LeBihan, D. & Theodore, W. H. (2000). Functional anatomy of cognitive development: fMRI of verbal fluency in children and adults. *Neurology, 11, 54(1)*, 180-185.
- [19] Villalobos, D., Torres-Simón, L., Pacios, J., Paúl, N., & del Río, D. (2023). A Systematic Review of Normative Data for Verbal Fluency Test in Different Languages. *Neuropsychology Review, 33(4)*, 733-764.
- [20] Ramanan, S., Narayanan, J., D'Souza, T. P., Malik, K.S. & Ratnavalli, E. (2015). Total output and switching in category fluency successfully discriminate Alzheimer's disease from Mild Cognitive Impairment, but not from frontotemporal dementia. *Dementia & Neuropsychologia, 9(3)*, 251-257.
- [21] van den Berg, E., Jiskoot, L. C., Grosveld, M. J. H., van Swieten, J. C. & Papma, J. M. (2017). Qualitative Assessment of Verbal Fluency Performance in Frontotemporal Dementia. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders, 44(1-2)*, 35-44.
- [22] Troyer, A. K., Moscovitch, M., Winocur, G., Leach, L. & Freedman, M. (1998). Clustering and switching on verbal fluency tests in Alzheimer's and Parkinson's disease. *Journal of the International Neuropsychological Society, 4(2)*, 137-43.
- [23] Henderson, S. K., Peterson, K. A., Patterson, K., Ralph, M. A. L. & Rowe, J. B. (2023) Verbal fluency tests assess global cognitive status but have limited diagnostic differentiation: evidence from a large-scale examination of six neurodegenerative diseases. *Brain Communications, 21, 5(2):fcad042*.
- [24] Hanyu, H., Kume, K., Takeda, Y., Onuma, T. & Iwamoto, T. (2009). The 1-minute mental status examination in the memory clinic. *Journal of the American Geriatrics society, 57(6)*, 1130-1131.
- [25] St-Hilaire, A., Hudon, C., Vallet, G. T., Bherer, L., Lussier, M., Gagnon, J.-F., Simard, M., Gosselin, N., Escudier, F., Rouleau, I. & Macoir, J. (2016). Normative data for phonemic and semantic verbal fluency test in the adult French-Quebec population and validation study in Alzheimer's disease and depression. *The Clinical Neuropsychologist, 30(7)*, 1126-1150.
- [26] Henry, J. & Crawford, J. R. (2005). A meta-analytic review of verbal fluency deficits in depression. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 27(1)*, 78-101.
- [27] Tombaugh, T. N., Kozak, J., & Rees, L. (1999). Normative data stratified by age and education for two measures of verbal fluency: FAS and animal naming. *Archives of Clinical Neuropsychology, 14(2)*, 167-177.

- [28] Rivera, D., Olabarrieta-Landa, L., Van der Elst, W., Gonzalez, I., Rodríguez-Agudelo, Y., Arelis, A. A., Rodriguez-Irizarry, W., de la Cadena, C. G. & Arango-Lasprilla, J. C. (2019). Normative data for verbal fluency in healthy Latin American adults: Letter M, and fruits and occupations categories. *Neuropsychology*, *33*(3), 287-300.
- [29] Becker, N., Piccolo, L. R. & Salles, J. F. (2019). Verbal Fluency Development Across Childhood: Normative Data from Brazilian-Portuguese Speakers and Underlying Cognitive Processes. *Archives of Clinical Neuropsychology*, *34*(7), 1217-1231.
- [30] Jacobsen G. M., Prando, M. L., Moraes, A. L., Pureza, J. R., Gonçalves, H. A., Siqueira L. S., Joannette, Y. & Fonseca, R. P. (2017). Effects of age and school type on unconstrained, phonemic, and semantic verbal fluency in children. *Applied Neuropsychology: Child*, *6*(1), 41-54.
- [31] 伊藤 恵美・八田 武志・伊藤 保弘・木暮 照正・渡辺 はま (2004). 健常成人の言語流暢性検査の結果について—生成語数と年齢・教育歴・性別の影響— 神経心理学, *20*, 4; 254-263.
- [32] 伊藤 恵美・八田 武志 (2006). 言語流暢性課題の信頼性と妥当性を見当 神経心理学, *22*, 146-152.
- [33] 山下 光 (2006). 大学生における清音仮名 44 文字の文字流暢性 神経心理学, *22*(2), 112-118.
- [34] 李 多暉・澤田 陽一・中村 光・徳地 亮・藤本 憲正 (2013). 言語流暢性課題における品詞と加齢の影響 高次脳機能研究, *33*(4), 421-427.
- [35] 国立社会保障・人口問題研究所 (2024). 人口統計資料集 (2024) 性別高等学校・大学への進学率：1950～2023 年.
- [36] 柗寛子・南太一・福田真也・寺内康夫 (2023). 言語流暢性検査は DASC-8 のスクリーニング検査として有用である 日本内分泌学会雑誌, *99*Supple.Update,67-69.

A Study on the Usefulness of the Verbal Fluency Test

Miho Yamauchi*, Masahiro Iwakiri**

*National Cerebral and Cardiovascular Center

**Osaka Kyoiku University, National Center for School Safety Promotion

The verbal fluency test is a simple test that can measure cognitive and frontal lobe function. Because of its simplicity, the test has also been incorporated as part of screening tests for cognitive impairment. The verbal fluency test is excellent as a screening test because of high sensitivity to cranial nerve disease. There are many variations in the letter or category tasks, and instructions used in the tests. However, the methods are not standardized. We expect that the test will become more useful once standardized testing methods and reference values are established in Japan.

Keywords: Verbal fluency test, Letter fluency, Categorical fluency

「学校安全推進センター紀要」編集・出版基準

学校安全推進センター長裁定

令和3年1月1日

- 1 大阪教育大学学校安全推進センター（以下「当センター」という。）の学術論文の発表誌として、「学校安全推進センター紀要」（Research of School Safety Promotion）（以下「紀要」という。）を発行する。
- 2 紀要は、電子版のみ刊行する。
- 3 紀要は、毎年度発行する。ただし、投稿論文（以下「論文」という。）が少数の場合にはこの限りではない。投稿は以下の部門のいずれかに行うものとする。
 - 学校危機管理
 - ト라우マ回復
- 4 紀要は、A4版（本文の活字は和文、欧文とも10.5ポイントとする。）を基準とする。
- 5 編集及び出版細目についての審議および実務作業は、別に定める、当センターに設けられた紀要編集ワーキンググループ（以下「紀要編集WG」という。）で行う。
- 6 論文の採否については、紀要編集WGにおいて検討する。
- 7 前項の検討に基づき、論文の訂正もしくは掲載中止について、学校安全推進センター長は、紀要編集WGの議を経て、投稿者に勧告することができる。
- 8 論文の筆頭著者は、本学教員、本学学生および当センター共同研究員とする。ただし本学学生が筆頭著者となる場合は、指導教員である本学教員との共著とする。
- 9 論文の投稿に際して、筆頭著者として投稿できるのは一号につき一編限りとする。
- 10 論文の投稿に際して、連絡責任者は当センター担当教員とする。
- 11 論文は、投稿者又は連絡責任者（以下「投稿者等」という。）の意思により、妥当と思われる部門に投稿することができる。
- 12 投稿者等は、論文を別に定める紀要執筆上の留意事項に基づいて作成の上、所定の締切日を厳守し、当センター事務室へ提出する。
- 13 論文は、未発表の原著に限り、完成印刷頁で20頁以内を原則とする。
- 14 紀要に掲載された論文、抄録の著作権は当センターに帰属する。ただし著者は、当センターに事前に申し出たうえで、自己の論文を、複製・翻訳・翻案などの形で再利用することができる。（注：複製とは、出版・転載を意味する。）
- 15 投稿者による校正は、初校までとする。

学校安全推進センター紀要執筆上の留意事項

この留意事項は、大阪教育大学学校安全推進センターの学術論文の発表誌「学校安全推進センター紀要」に論文を投稿しようとする人たちへの手引きである。当センターの紀要が一つの研究発表として一定のスタイルを保つため、この留意事項にご協力をお願いします。

I. 投稿論文の形式

原稿は Microsoft 社の Word を使用して作成する。校正段階で加筆・補筆の必要がないよう、完全原稿（本文、要旨、図表とも）で、割付も同時に行ったものを提出する。

1. 完成印刷頁のレイアウト（和文 40 字×42 行、欧文 70～80 字×42 行）の書式で原稿を作成する。提出の際、原稿を A4 版用紙にプリントアウトしたハードコピーおよび電子ファイルの両方を提出する（メモリースティック、CD-ROM 等）。データは互換性のある形式で保存する。

※原稿・電子ファイルの提出の際には、万が一の事故に備え、必ず執筆者の手元に控えを残しておくこと。

2. 図表は本文中に組み込み、完全原稿で提出する。なお、図表の網掛けは鮮明に印刷されないので注意すること。

II. 表題及び本文等の執筆

1. 記述の項目とその順序

- (1) 表題・執筆者名・所属機関名・受付年月日・抄録・本文・注または参考文献・謝辞（必要な場合）・要約の順とする。

2. 表題

(1) 和文の場合

- ① 原稿の 3 行目から記述する。
- ② 副題を付ける場合は、主題と同行とせず、左右に 1 字幅のハイフンを付ける。
- ③ 連続報告の場合は、原則として主題の次の行に『第 I 報』のようにローマ数字で記述し、各報の表題があれば続けて記述する。『第 I 報その 1』のような記述はわかりにくいので避ける。
- ④ 本文または要約の欧文タイトルで上記のような一連の論文の場合は、主題に続き、一字空けて『I』『IV』のように記し、『Part I』『Chapter I』のような記述はしない。
- ⑤ 表題が 30 字を超える場合は、短縮した欄外見出し用の表題を投稿票に記入する。

(2) 欧文の場合

- ① 欧文タイトルは『名詞』『形容詞』『動詞』の単語の頭は大文字で統一する。
- ② 連続報告の場合は、『(Ⅱ)』のような表現とする。
- ③ 表題が 10 語を超える場合は、省略した表題を投稿票に記入する。

3. 執筆者名及び所属機関名

(1) 執筆者名は、表題（副題のある場合は副題）の下に 2 行空けて記述する。姓名を完全に記述し、姓名の上にひらがなでふりがなを付ける。

(2) 所属機関名は、執筆者名の下に 1 行空けて記述する。

- 所属は本学教員および本学学生については、系（部門名）のみをあげる。原稿提出時点のものを記載する。提出後の変化を記載する必要がある場合は、*印に対応して脚注で示す。

(例) 専任教員 : ○○系 (○○部門)
 名誉教授 : 本学名誉教授
 院生 (修了生) : 修士課程○○専攻 (修了)
 附属教員 : 附属○○学校
 学外者 : その所属 (機関名) を正確に記載

(3) 共同執筆の場合で所属機関の異なる場合

- ① 執筆者名の右肩上に「*」、「**」、「+」、「†」などの印を付けるが、同一所属機関の執筆者は同一印とする。
- ② 所属機関名は、執筆者名順に記述することを原則とし、執筆者に対応する印をその左肩上に付ける。

(例)

a) 和文の場合

浅野 太郎*・伊藤 次郎**・宇佐美 花子+
 *学校安全推進センター・**大阪大学・+附属池田小学校

b) 欧文の場合

ASANO Taro*, ITO Jiro**, USAMI Hanako+
 *National Center for School Safety Promotion, **Osaka University,
 +Ikeda Primary School attached to Osaka Kyoiku University

(4) 脚注を付ける場合

- ① 1), 2) のようにルビ数字を使用する。
- ② 執筆者の所属機関表示のために上で述べたような印を使用しない場合は、*や+などの印を使用してもよい。
- ③ 脚注の説明部分の原稿への記入は、原稿第 1 頁の下方に必要な行数プラス 1 行空けて横線を引きその下に記述する。

(脚注を付ける例)

a)表題に脚注を付ける場合

研究費（科研費など）の出所やグループまたは部門（研究室）業績の通し番号を記入する場合。

b)執筆者名に脚注を付ける場合

論文出版の時点で所属機関の変更や退職等のため、変更後の所属機関名と所在地または連絡先を記入する場合。

4. 受付年月日

受付年月日の記入のために所属機関名と抄録との間を3行空けておく。

5. 抄録

(1) 和文の場合：150～300字にする。

(2) 欧文の場合：100～250語にする。

(3) 抄録の記述は、第二次文献検索用に用いられることも多いので、その論文の目的・論述内容（結果）及び論議の焦点等を簡潔にまとめる。

6. キーワード

国立情報学研究所へのデータベース入力のため、キーワードを付ける。

キーワードの記入位置は、抄録・欧文和文要旨の下に1行空けて「キーワード：」、
「Key Words：」の欄を設けて記入する。

● キーワードの付け方について

キーワードは全体の内容が推測できるように以下の点を留意して選ぶ。

①具体的な意味のある語句を選ぶ（できるだけ狭義の語を選ぶ）。

②名詞形を用いる。

③省略形はその専門分野で広く通用しているものを用いる。

④複合語や句は慣用されているものを用いる。

また、英語・独語・仏語以外の言語で表記する場合は、英語表記のキーワードも併記する。

7. 本文

(1) 本文と抄録（キーワード欄）との間隔：和文の場合は1行、欧文の場合は2行空けて書き始める。

(2) 各章等の順序数字

①章は、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ等のローマ数字を使用し、行の中央付近に記述し、章が改まるごとに改行する。

②節は、1、2、3等のアラビア数字を使用し、行の左から1字（和文の場合）

または3字（欧文の場合）空けて記述する。

8. 図表

- (1) 表1 (Table1)、図1 (Fig1) の文字はゴシック体にする。
- (2) 表のタイトルは表の上、図のタイトルは図の下に入れる。

9. 謝辞

本文末尾から1行を空け、行頭を1字空けて記述する。

10. 参考文献

- (1) 本文の後（謝辞があればその後）に [] にアラビア数字をつけて記載する。
- (2) 本文中には、引用箇所 [] のアラビア数字で明示し、その番号と参考文献欄の数字とを一致させる。（文献番号は右肩上に付けず、本文と同列に記述する。）

11. 注

- (1) 注番号は、1)、2)、3)等のように、当該箇所の語句の右肩上に付ける。
- (2) 和文の場合は、各章の終わりに1行空けて入れ、各頁の脚注とはしない。

12. 要約

- (1) 和文論文の場合は欧文で記述する。
- (2) 欧文要約の表題、執筆者名、所属機関名の記述は、上述の2、3に従う。

...the first of these is the fact that the...

...the second is the fact that the...

...the third is the fact that the...

...the fourth is the fact that the...

...the fifth is the fact that the...

...the sixth is the fact that the...

...the seventh is the fact that the...

...the eighth is the fact that the...

...the ninth is the fact that the...

...the tenth is the fact that the...

...the eleventh is the fact that the...

...the twelfth is the fact that the...

...the thirteenth is the fact that the...

...the fourteenth is the fact that the...

...the fifteenth is the fact that the...

...the sixteenth is the fact that the...

...the seventeenth is the fact that the...

...the eighteenth is the fact that the...

...the nineteenth is the fact that the...

...the twentieth is the fact that the...

...the twenty-first is the fact that the...

...the twenty-second is the fact that the...