

# 学校安全推進センター紀要

2026年3月 第6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6号 (2026年3月)

## 目次

### 学校危機管理部門

コロナの影響と低学力等の理由から「学級崩壊した学年」  
の分析・立て直し・教員との共同

増田修治 ..... 1

登下校の安全を構築する学校コミュニティの可能性

松井典夫 ..... 25

### トラウマ回復部門

教員志望学生におけるトラウマ理解と対応に関する一考察  
—カリキュラム開発に向けた試論的検討—

中村有吾 ..... 39

編集・出版の基準 ..... 51

執筆上の留意事項 ..... 52

# Research of School Safety Promotion

Vol. 6 (March 2026)

## Contents

### Division of School Crisis and Management

Analysis, rebuilding, and collaboration with teachers of grades where the class structure has collapsed due to the impact of COVID-19 and reasons such as low academic ability

Shuji Masuda..... 1

The Potential of School Communities for Building Safe Commuting to and from School

Norio Matsui..... 25

### Division of Trauma Care

A Study on Trauma Understanding and Response Among Prospective Teachers

—An Exploratory Examination Toward Curriculum Development—

Yugo Nakamura ..... 39

Brief Guide for Authors..... 51

## コロナの影響と低学力等の理由から「学級崩壊した学年」 の分析・立て直し・教員との共同

— 荒れた学級・学年は、子どもの倫理観を揺さぶりいじめを助長させる —

増田 修治

元白梅学園大学 子ども学部教育学科教授  
実践女子大学・立正大学 非常勤講師  
合同会社保育教育実践向上研究会 代表社員

「学級崩壊」は、新しいフェーズに入ると言えるのではないだろうか。低学年の「学級崩壊」が増えているのはもちろん、どの学年でも「学級崩壊」が起きる可能性が高まっている。

本報告は、現代の小学校の状況やその分析を通し、学年や学校で一致して立て直しを図っていく取り組みをまとめたものである。今は、「学級崩壊」というより「学級溶解」とでも呼ぶべき状況が生まれている。その新しいフェーズに入った子どもの状況を、様々な資料を用いて明らかにしていくことを目的としている。

キーワード：コロナの影響、低学力、学級崩壊、学級溶解、いじめ、教員の共同性

### I. コロナの影響をまともに受けた町田市のY小学校の「算数文章題調査」の分析結果

#### 1. 町田市のY小学校の状況

まずは、町田市のY小学校の状況を報告したい。町田市のY小学校は、学区内に都営住宅を抱えている。そのためか、生活保護世帯も多い。また、駅からバスで30分近くかかる学区である。町田駅周辺と比べて子どもの学力に対して無関心層が多く、以前から低学力の児童が多いので有名であった学区だった。その学校から、「子どもの状況が大変なので来てもらいたい」との依頼があり、2024年4月からY小学校に関わることになった。全学年のクラスを見学した所、どのクラスも学年に応じた音読が出来なかったり、低学年ではひらがなの未習得の児童が半数近くいたりと全体的に低学力層が広がっていることが分かっていった。一言で言うと低学力層の児童が7割以上いる状況子であった。

びっくりしたのは、2025年5月に5年生の教室で光村の「言葉の意味がわかること」の授業（7時間扱いの7時間目）を筆者が行った。全体の文章を読んで、要旨を150字にまとめることが課題であった。しかし、「文章全体から要旨にまとめて！」と言ったところで書くことが出来ない児童が多いと思われた。そのため、筆者の方で学習プリントを用意した。本文を【はじめ】【中1】～【中6】【終わり】の8個に分け、それぞれを一言ないしは短い言葉で下に書き込む形にした。その時間を20分、全体の要旨を20分で終わらせるように指導案を作成した。しかしながら、単元最後の段階になっているのにも関わらず、8個に分けた文章そのものの意味が分かっていなかったり、何が大事な言葉であるかを見つけ

出すことも出来ずに、45分の授業が終わってしまった。学校長からは、5年生の学習課題として「論理の通っている文章を書くことが出来ない子どもが多い」「文章の意味を正確に読み取れない」「思考することが苦手」といったことは言われていたが、これほどとは思わなかった。この町田市Y小学校は「ユニバーサルデザイン」を取り上げて研究しているが、その理由が改めて分かった瞬間であった。Y小学校の「ユニバーサルデザイン」は、「出来ない児童も分かるようなスモールステップを用意する」という意味で使っていたのである。

児童の状況は、①授業に集中せず立ち歩く児童がいる。②授業が全く分からず何もしようとしてしない児童がいる。③放課後公園等で打ち上げ花火をして地域から学校に文句がいくなどの状況があった。特に、学校だけでなく地域でもたくさんの問題を起こし、それが学校に通報されて副校長が忙殺されるという状況があり、指導の難しさを全教師が感じていた。

## 2. 「算数文章題調査」の実施とその分析

児童の学力や思考力の状況を調べるために、「算数文章題調査」を実施した。その時の問題は、下記のような1～3年生までの基礎的な問題である。(2025年1月調査)資料1<sup>(1)</sup>

### 問題1

子どもが14人、1れつにならんでいます。ことねさんの前に7人います。ことねさんの後ろには、何人いますか。

### 問題2

ケーキを4こずつ入れたはこを、1人に2はこずつ3人にくばります。ケーキは、全部で何こいりますか。

### 問題3

けんさんは、午前9時20分に家を出て、午前10時40分に遊園地に着きました。家から遊園地まで何時間何分かかりましたか。

### 問題4

えりさんは、山道を5時間10分歩きました。山をのぼるのに歩いた時間は、2時間50分です。山をくだるのに歩いた時間は、何時間何分ですか。

### 問題5

1まいの画用紙から、カードが8まい作れます。45まいのカードを作るには、画用紙は何まいいりますか。

### 問題6

りんさんが、ジュースを $\frac{3}{7}$ L(リットル)のんだので、残りは $\frac{2}{7}$ L(リットル)になりました。はじめにジュースは、何L(リットル)ありましたか。

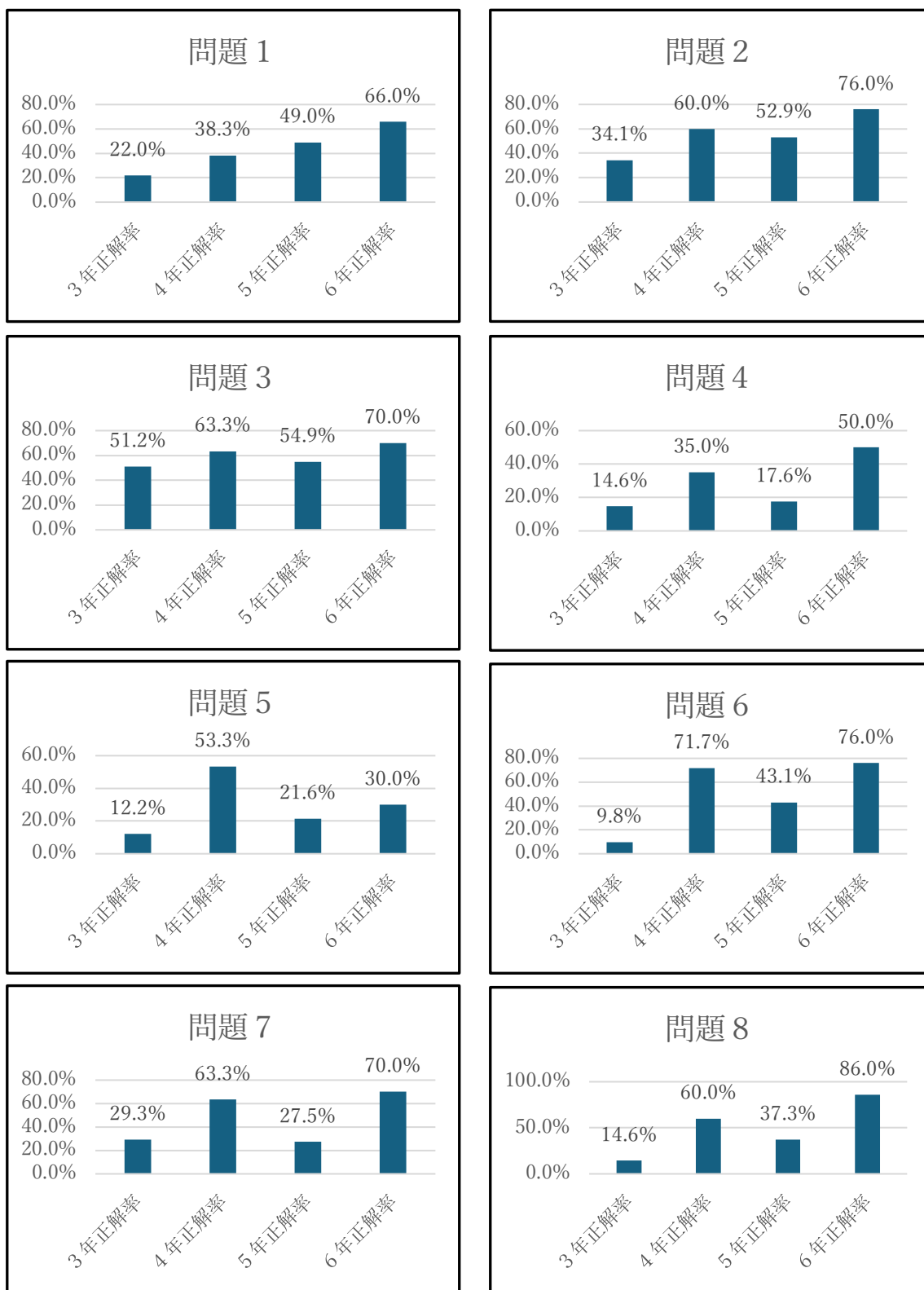
### 問題7

リボンが4mありました。けんたさんが、何mか切り取ったので、リボンは1.7mになりました。けんたさんは、何m切り取りましたか。

### 問題8

なおきさんのテープの長さは、えりさんのテープの長さの4倍で、48cmです。えりさんのテープの長さは何cmですか。

その結果は、次のようなものであった。



【図1 「算数文章題調査」の結果分析】

この調査は、2025年1月に実施した。そのため、2025年度現在では1学年上がっている。

これを見ると分かるように、問題1の「並び方」(1年生の問題)を除いて、問題2～問題8までの正答率が、5年生だけ大きく下がっていることが分かる。この5年生は、2025年度現在6年生であり、2020年のコロナ禍の時に1年生だった学年である。そのため、入学式がなかっただけでなく、2ヶ月半近く長期学校が休校になったのである。

筆者の論文『「2019年度調査」との齟齬が見られる項目の再調査を通して学級・学校経営上の課題の明確化すると共に、長期休校後の学校再開後の変化について考える」<sup>(2)</sup>は、東京都3市と埼玉県1市の319人にアンケートを取ったものである。その調査の中の「指導困難」の質問項目から、次のようなことが明らかになっている。

#### ①暴力行為の増加について

暴力行為が「増えていると思う」が15.0%、「全学年が増えていると思う」が4.4%で、合計19.4%が増えていると考えている。約2割の教員が、「暴力行為が増えている」と答えている。

#### ②学級経営が困難になった経験について

「学級が困難になった経験」については、「あった」と答えた教員が167人で52.4%もの高率になったことは、驚きであった。半数以上の教員が「学級が困難になった経験がある」とするならば、教育的な危機が広がっていると言えるのではないだろうか。

次に、コロナ禍における長期休校及びその後の学校再開についての質問に対して、次のようなことが明らかになった。

#### ③休校中に先生方は、どのような対応をしましたか。

休校中の対応で一番多いのは、「課題等のプリントを親に学校に来てもらい渡していた」で391人中180人で56.4%であった。「登校日に課題を子どもに渡した」が391人中163人で51.1%であった。どちらにしても、休校中の課題を作成することとそれを配布していくことが大変であった。中には、「休校中の課題プリントを5万枚以上印刷した」という記述があった。

まさに、家庭の学習環境が大きく影響せざるをえないことがハッキリした。

#### ④学校再開後、どのような問題が子どもに起きたか

「いじめ」については、「学校再開後、いじめが増えた」という回答が21人で6.6%と、比較的少なかった。休校後には、いじめが増えていないことが分かった。

しかし、学力差の影響がとても大きかったことがわかった。「学力差が広がったと思うか」について、「とてもそう思う」と「ややそう思う」を合わせると64.5%もの教員が「広がった」と答えているのである。この学力差は、当然休校中の課題への取り組みと関係がある。家庭環境の差が、学力差としてあらわになったと考えられるのではないだろうか。

「精神的に不安定な子どもが増えた」では、「とてもそう思う」と「ややそう思う」を合わせて、64.6%であった。コロナ禍における長期休校は、子どもたちのメンタルに大きな影響も与えていた。

#### ⑤身体接触が減ったことによる影響

「身体接触の影響があると思う」と回答した教員のデータのみを抽出してみると、「人間的な成長が遅れた」が32.2%、「トラブルを解決する力が不十分になった」「人との接触を嫌う子どもが増えた」が319人中61人で共に30.7%であった。その他には、「無気力な子

どもの増加」(44人、22.1%)、「指導が入りにくくなった」(43人、21.6%)、「自主休校や不登校の増加」(41人、20.6%)、などの回答も見られた。

#### ⑥学級経営の困難さ

「学級経営が困難になった経験がありますか」については、52.4%と過半数以上が学級経営の困難さを経験している。その理由としては、「教師の責任が大きい」が30.5%で一番高い回答率であった。その次が、「子どもが教師の指示に従わず、反抗する子がいたから」が21.6%となっている。

#### ⑦長期休校後の授業の進め方

1年生長期休校後の授業の進め方については、「とにかくカリキュラムをこなすことが最優先になった。長期休校後は、ひらがなが習得済みとして学習が始まった。もうロケット授業どころか、ワープ授業であった」との話をしてくれた担任もいた。

以上のことから、コロナ禍を中心として、学力が定着しない児童が増え、人との関わり方が未熟になったことがわかるのではないだろうか。

コロナ禍当時の「THE WORLD BANK」のホームページには、次のようなことが書かれていた。<sup>(3)</sup>

①新型コロナウイルスによる学校閉鎖などによる学力低下で、生涯を通じて得られはずだった収入を失い、世界全体で損失額が7兆ドル(約2000兆円)に上る可能性があることを、世界銀行が試算した。

②試算された17兆ドルは、今日の世界のGDPの約14%を失うことにつながる。

③コロナ禍の学校閉鎖による影響は、低所得層や女子教育に大きな影響を与えています。また、就学前の子どもや低学年の子どもの方がより大きな影響を受けている。

また、世界銀行の教育担当グローバルディレクター：ハイメ・サアベドラは、次のような言葉を残している。

「現在、21ヶ月後、学校は何百万人もの子供たちのために閉鎖されたままであり、他の子供たちは決して学校に戻らないかもしれません。多くの子供たちが経験している学習の喪失は、道徳的に受け入れられません。そして、学習貧困の潜在的な増加は、この世代の子供と若者、その家族、そして世界経済の将来の生産性、収入、そして幸福に壊滅的な影響を与える可能性があります。」

町田市Y小学校の「算数基礎学力調査」は、まさにハイメ・サアベドラの言葉を証明する結果となった。また、低学力層の拡大と学級の指導困難さの広がり、コロナ禍以降の学年にも大きな影響を与えていることが分かってきた。

## Ⅱ. コロナの影響と学級崩壊で苦しむ川越市A小学校

埼玉県K市教育委員会と学校長から「学級崩壊で学校全体が苦しんでいる」との連絡があり、T小学校に7月に視察に行くことになった。

この文中の名前は、全て仮名である

### 1. 学級崩壊と思考力・算数文章題調査の関連性

#### (1) 2025年7月中旬の視察をもとにした現状とその分析

①視察日時 2025年7月中旬 3・4時間目

## ②全体の状況

- ア、もともと落ち着きがない子が多い。
- イ、教師の言うことを聞かない児童がいる。
- ウ、4年生の時に、担任が1人メンタルで休職。
- エ、決まりを守らないだけでなく、マイルールがあり、指示に従わない子が多い。

## ③クラス視察をして感じた子どもや学級の様子

### 【5年1組】3時間目視察 浦河先生

- ア、授業は、家庭科「整理・整とん」
- イ、子どもの様子
  - ・西川陽子…学力が低い、崩れが見える。
  - ・村上進…机の中がぐちゃぐちゃで、見通し能力が低い。
  - ・山田薫…机の中がぐちゃぐちゃで、見通し能力が低い。
  - ・佐々木陽介…指導が一番入らないタイプ。空気を乱すタイプ。暗黙知（スキーマ）が全く身につけていない。言語の理解力が極端に低いと思われる。「算数文章題調査」からも、学力が1年生の段階で止まっている。思考力テストを見ても、殴り書きをする形であり、思考することが苦手である。離席多い。
  - ・塚田浩二…集中力がなく、話を聞いていない。
- ウ、クラスの課題
  - ・国語の音読がスラスラ読めない子が多いため、学習内容や指示が明確に理解できない。
  - ・ノートの書き方に指導が入っておらず、思考の整理が出来ない。
  - ・感覚統合に問題がある子が多い。
  - ・授業はそれなりに進んでいたが、集中して聞けない子が多い。
  - ・佐木森君が離席していても、誰もとがめないことに問題がある。自分も他人も諦めているのではないか。特に、佐木森君の勝手気ままな離席が、学級の雰囲気崩し、授業への集中力をそいでいる。
  - ・集中力が全体的に欠けている。

### 【5年2組】3時間目視察 植村先生

- ア、授業は、社会の水産業の「養殖はどのように行われているか」
- イ、子どもの様子
  - ・長田玲奈…かなり大人びている。ミーハー。字がひどい。顔立ちは良い。学級の女子の雰囲気を作り出す中心になっている。スクールカースト上位。
  - ・矢田飛翔…授業を全く聞かず、帽子をかぶっている。（学校の帽子がない）授業中、平気で立ち歩く。育児放棄 or 幼児虐待による後天的 ADHD の可能性が大きい。言葉が全く入らない。いつも同じ洋服を着ている。←ADHD の特徴
  - ・土川蓮…字がひどく、低学力。
  - ・石川敏夫…ノートの字がひどい。教科書も出さない。授業に参加していないが、発言はした。
  - ・山風太…漢字が読めない。
  - ・諏訪昴太…ADHD。下に物が落ちている。机の上に何も出さない。授業に全く参加

せず。

ウ、クラスの課題

- ・授業における発言のルールがない。
- ・発問してから考える時間がない→すぐに勝手に発言する→思考する時間がない。
- ・ノートの書き方に指導が入っておらず、思考の整理が出来ない。
- ・感覚統合に問題がある子が多いのではないか。
- ・授業における思考圧力がない。教科書をなぞるだけの授業はダメ。
- ・授業が悪化し、学級が崩壊していくパターンに入り込んでいる。
- ・授業が成立しない→教師が中心の授業になり、発問をするが、すぐに答えを求めてしまう。→**問いと答えの間がない**→思考圧力がない→思考しない子どもの量産→行動規制がかからず、授業規律が崩壊し、学級全体が崩壊していく。

### 【5年3組】3時間目視察 吉川先生

ア、授業は、算数の「小数の割り算」

イ、子どもの様子

- ・渡部流歌…学力がかなり低い。
- ・池川徹…いじけ方がひどく、感情コントロールが苦手。
- ・月川海生…茶髪、パソコンで答えを見ている。激昂しやすい。
- ・新輪航士…崩れが見える。学力が低い。

ウ、クラスの課題

- ・全体的に計算の習熟が不足している。
- ・子どもたちのグループを作るのに、机の移動が大変。
- ・グループを生活班にしていく必要あり。
- ・授業に集中していない子が多い。
- ・小数の考え方が理解していないのではないか？ 計算の方法ではなく、小数の割り算とは、どういうものなのかを学んでいく必要あり。
- ・小数と分数の性質の違いとは何かが分かっていない。

### 【5年生全体】4時間目視察

ア、授業は、合唱練習

イ、子どもの様子

#### 【1組】

- ・藤川湊翔…参加せず、歌っていない。
- ・松田丈志…授業に参加していなかった。
- ・佐々木陽介…参加していない。

#### 【2組】

- ・矢作幸太…うしろで一人でいて、参加しなかった。
- ・森武順…授業中とてもうるさい。
- ・長田玲奈…歌っているが、集中していない。
- ・松田文太郎…歌っているが、集中していない。
- ・鈴木幸太…「立つ」ように言っても、なかなか立たない。
- ・佐々木陽太…歌っているが、集中していない。

【3組】

- ・新輪航士…全く参加していない。
- ・神野芹生…しっかり取り組んでいた。
- ・香山流歌…しっかり取り組んでいた。
- ・吉田聡…参加せず、歌っていない。

【たいよう組】

- ・塚田浩二…真面目に取り組んでいた。

【全体として】

- ・授業がいつまでも始まらず、話を勝手にしている。
- ・女の子で歌っていない子が結構いる。
- ・長田玲奈に気を遣って、チラチラ見ながら歌っていない女子が多い。

④学年全体の課題

ア、感覚統合に難がある子が多いので、感覚統合を進める。

※多くの感覚情報を必要なものとそうでないものに分けて整理したり、関連付けたりしてうまく行動できるようにするための働きのこと

イ、感覚統合の中でも、特に視覚認知力が弱く、手と目の協応生が育っていないことが、様々な困難さを生み出している。

- ・身体バランスを整え、体幹を鍛える運動を取り入れる
- ・ビジョントレーニングを取り入れる。
- ・体育で、ペットボトルボーリングを取り入れる。
- ・「片足ケンケン」や「ケンケンパ」を取り入れたたり、片足ケンケンのじゃんけんをする。
- ・スキップやギャロップなどの様々な動きを取り入れる。

ウ、国語の音読について

- ・「つれ読み」を練習し、スラスラ読めるようにする。
- ・漢字ドリルの使い方を教え、とにかく漢字が読めるようにする。
- ・ペア学習で、間違えずに読めるように確認する。
- ・誰と誰を組み合わせるかを考える。

エ、算数について

- ・問題の意味が理解出来ず、応用問題が解けない。
- ・フイーバー計算に取り組み、基礎的な計算力の向上を図る。
- ・「絵解き算数」に取り組みさせる。

(5) 子どもの学力分析（思考力テストと「算数文章題調査」の関連性）

⑤5年生の「論理的思考力テスト」と「算数文章題調査」の相関性

(1) 論理的思考力テスト

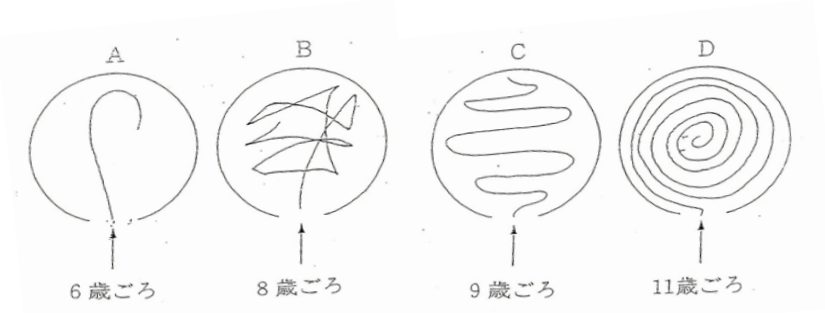
教育心理学で有名な「ボール探し」という「論理的思考力テスト」を実施した。問題は、以下のようなものである。(2025年7月実施)

下のまるの中は広い広い運動場です。学校の運動場よりもっと広い運動場です。一面に草がはえています。この中に、どこにあるのかわからないが、ボールが落としてあり

ます。そばにいくと見えるようにしてあります。

このボールをきつと見つけるのには、この中をどういふふうに通る道を探したらよいでしょう。入り口から入って、あなたが探すときに通る道を、エンピツで、このまるの中に書いて下さい。

そして、その発達段階は、次のようなものである。

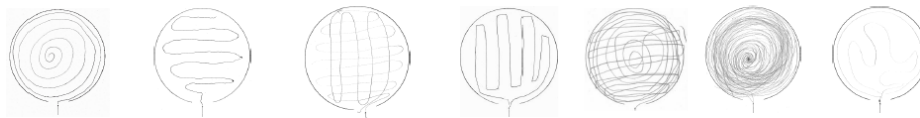


【図2 論理的思考力テスト発達段階】

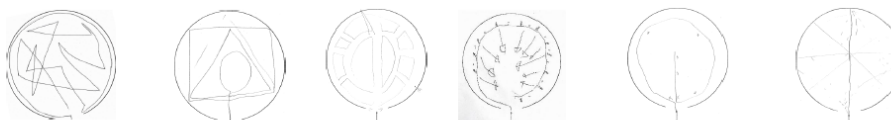
このK市立Y小学校は、次のような結果であった。

K市立T小学校の論理的思考力テストの結果（2025年7月）

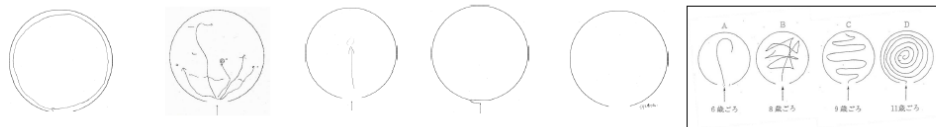
1、うずまき型（25人） 2、スラローム型（7人） 3、縦横スラローム型（2人） 4、もみじ型（9人） 5、縦横歩き型（1人） 6、塗りつぶし型（8人） 7、適当歩き型（6人）



8、ジグザグ適当歩き型（5人） 9、図形作図型（1人） 10、造作り型（1人） 11、みんなで集まり型（1人） 12、1周回って真ん中型（4人） 13、十字型（1人）



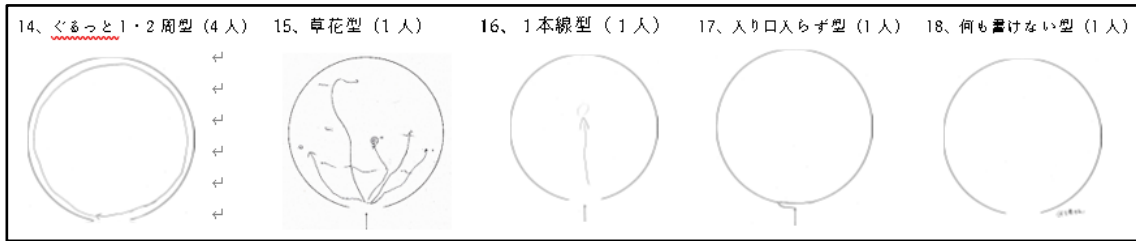
14、ぐるっと1・2周型（4人） 15、草花型（1人） 16、1本線型（1人） 17、入り口入り型（1人） 18、何も書かない型（1人）



・11歳の思考力(25人、31.6%) ・9歳の思考力(19人、24.1%)

【図3 K私立Y小学校の論理的思考力テストの実態】

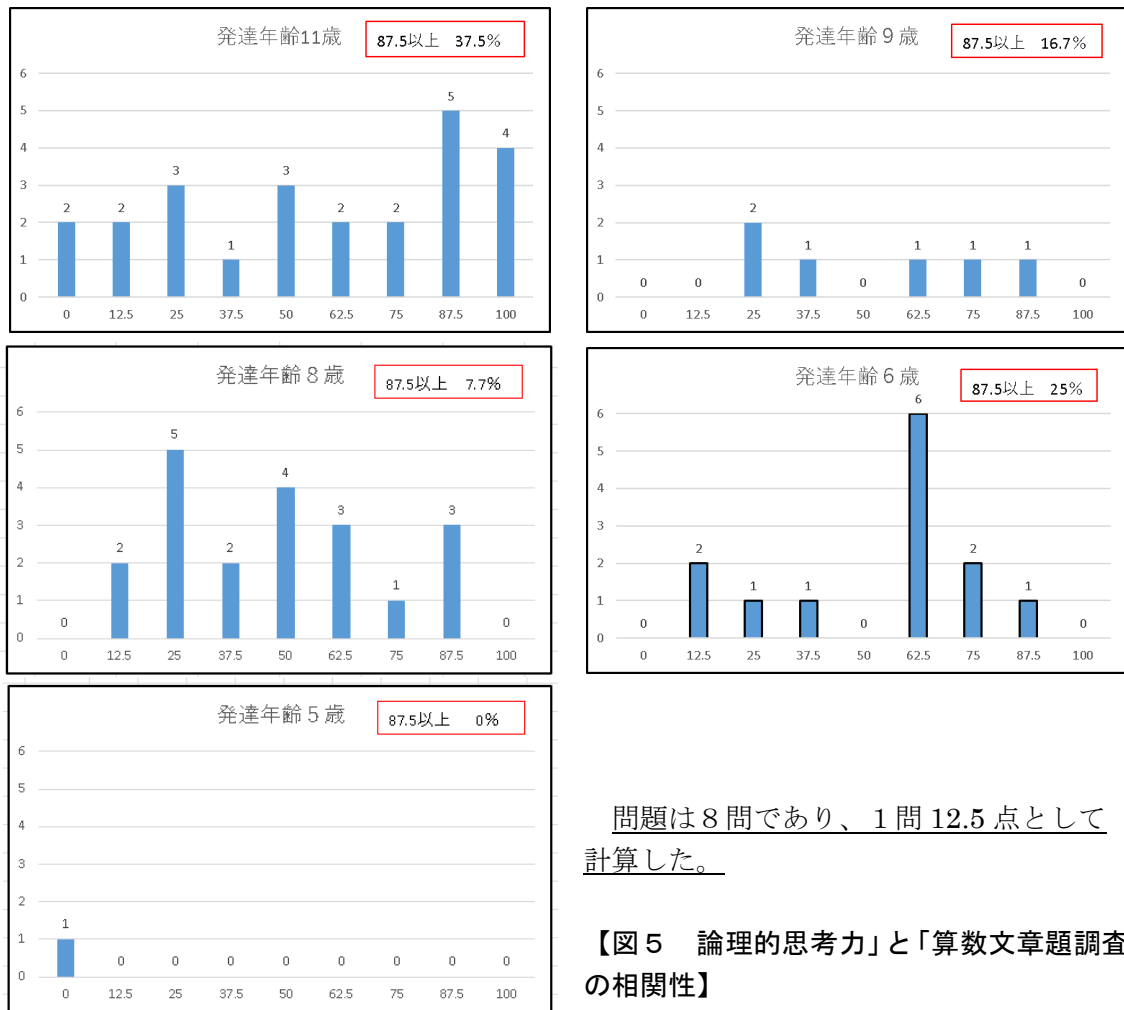
特に下段の児童は、「問題の意味が分かっていないのではないか?」と思われる結果となった。



【図4 K私立Y小学校の論理的思考力テストの特に下位の者】

(2) 「論理的思考力」と「算数文章題調査」の相関性

「論理的思考力」と「算数文章題調査」の両方の相関性を調べたのが、次の結果である。



思考力が高い子どもの方が、87.5点以上取る割合が高い。思考の壁は3年生あたりである。

当然のことかもしれないが、思考力の高い児童の方が、算数の文章題が解けることが分

かった。算数の文章題は、1～3年生の問題であるのにも関わらず、解けない児童が多いのである。

正直、次期学習指導要領の「探求的な学び」などは、この児童たちには実現出来ないと思わざるを得なかった。こうした実態を、文部科学省はどれだけ知っているのだろうか。それは、「一部の子どもだけだ!」と言うかも知れないが、こうした児童・生徒も理解できるようなカリキュラム編成が必要なのではないかと思わざるを得ない。

## 2. K市立T小学校の再生計画

### ①学年再生計画について学級をどのように立て直していくか?

このA小学校では、特に指導困難なのが5年生であった。しかしながら、他の学年もそれぞれ課題を抱えていると同時に、学力に大きな課題を抱えていることは同じであった。

そのため、8月の夏休みに全教職員対象に「A小学校の課題と解決策を考える」とした研修会を実施した。その時に、次のような内容を話していった。

---

# K市立T小学校5年生 再生計画 (案)

2025年8月22日 (金)

元白梅学園大学 増田修治

## 1. 学級におけるパワーバランスの分析

- ・どのようなグループが作られているかの分析
- ・それぞれのグループの上下関係やカースト制が存在しているはず。グループの力関係を考えてみる。
- ・クラスを崩しているグループ層を把握

## 2. 担任教師の力だけで学級を変えるのはムリだと考える

- ・5年生の立ち直りには学校全体の力を結集する必要がある。他人事として考えない。
- ・学校全体で見守っていく体制を創る。

## 3. クラスや学年の正義派の結集

- ・学級の状況に不満を持っている層を把握 (みんなで話し合う)
- ・一緒に怒られていることに不満を持っていることを理解する
- ・少人数からスタートして、会議を開く
- ・力になってくれそうな人に呼びかける

## 4. 学級を崩しているグループ層に、くさびを打ち込む。

- ・正義派が、きちんと注意したり、指示をする雰囲気を作る。
- ・怒られることに慣れている子どもたちに、怒ってもムダである。学校中で肯定的な評価を与える努力をする。

## 5. 班長立候補制で選挙を行い、クラスのヘゲモニーを握っていく。

- ・学級を変えたいと思っている正義派に、他の学年の先生が声をかける。
- ・困難さが待ち受けていることは目に見えている。学校で支える。

## 6. 学習班と生活班を一緒にし、班での活動を評価していく。

- ・集団での思考活動が必要

## 7. 親からの情報収集を行い、同時に学力状況を説明する。

- ・学年を変えたいと思っている親を確認し、声をかけて力になってもらう。

- ・認知力テストなどを通して、子どもの学力状況を説明する。(保護者会を開く)
- 8. 思考力を育て、基礎学力向上の取り組みを、学校全体で取り組む。
- 9. 学校全体で、「パーフェクト読み」「連れ読み」を2学期早々に取り組み。
- 10. 1年生から学習規律を育てていくことを、親に周知徹底する。(褒める教育ではなく、子どもの将来を見据えた教育への転換)
- 11. フィーバー計算、8回掛け割り算等にも取り組む(アルゴリズムの獲得)
- 12. 中で、特に「パーフェクト読み」は、難しいけど早急に取り組むべき課題であることを伝えた。

この「パーフェクト読み」は、国語の教科書を全単元に分けて(長い単元はいくつかに区切る)、全員が間違えずに読めるようにする取り組みである。まずは、「文章を読める」ということが、この学年の大きな課題と考えたからである。

### ③9月中旬に「あとかくしの雪」の授業実施

#### ア. 授業実施とその後

児童たちを変えていくためには、こうした取り組むだけでは不十分である。当然ながら、授業の質を高めていかななくてはならない。

そこで、木下順二という有名は戯曲家を書いた「あとかくしの雪」という以下の教材を使って授業を行った。

あとかくしの雪

木下順二

あるところに、なんともかとも貧乏な百姓がひとり、住んでおった。

ある冬の日のもう暗くなったところに、ひとりの旅びとが、とぼりとぼり雪の上をあゆんできて

「どうだろうか、おらをひとばん、とめてくれるわけにいくまいか」というた。

百姓は、じぶんの食べるもんもろくにないぐらいのもんだったが、「ああ、ええとも。おらここは貧乏でなんにもないが、まあ、とまってくれ」というと、旅びとは、

「そうか、それはありがたい。おら、なんにもいらんぞ」というて、うちにあがった。

けれどもこの百姓は、なにしろなんともかともびんぼうで、何をひとつ旅びとにもてなしてやるもんがない。それで、しかたがない、晩になってから、となりの大きないえの、大根をかこうであるところから大根を一本ぬすんできて、大根やきをして旅びとに食わしてやった。

旅びとは、なにしろ寒い晩だったから、うまいうまいとしんからうまそうにしながら、その大根やきを食うた。

その晩さらさら雪はふってきて、百姓が大根をぬすんできた足あとは、あゆむあとからのように、すうっとみんな消えてしもうたと。

この日は旧(きゅう)の十一月二十三日で、今でもこのへんではこの日には大根やきをして食うし、この日に雪がふればおこわをたくもんもある。

たった1枚のプリントであったが、次のようなことが伝わって欲しいと願って、授業を行った。

**この単元は、「人間の優しさとは何か？」ということが描かれている。貧乏な百姓が疲れ切って尋ねてきた旅びとをもてなしてやる。しかも、心からもてなす様子が随所の言葉や描写に巧みに描かれている。**

疲れ切っている旅びとのために、百姓は大根を盗んでくる。盗むという行為は、当然悪いことである。誠実で真面目に生きてきた百姓は、今まで悪いことをしたことなどなかったに違いない。それなのに、自分が罪をかぶるつもりで、大根を盗んできて旅びとに食べさせる。しかも、「百姓も食べた」とは一言も文章に書かれていない。食べたかもしれないし、食べなかったかもしれない。しかし、少なくとも、旅びとに腹一杯食べさせてやりたいと切実に願ったことだけは確かなのではないだろうか。

その気持ちを受け止めた旅びとは、大根を「うまいまい」としんからうまそうに食べる。それは、百姓の罪を全部かぶるといふ気持ちを込めての行為でもある。この作品の百姓と旅びとのやりとれを通して、人間の優しさについて考えると同時に、人間を善か悪かの二分法で見ることが難しいことを伝えたい。そのことが、学級の仲間を見る時の複眼的なとらえ方につながっていくはずである。

この授業を実施後、児童たちの感想文を「授業紹介」として学年通信にし、担任や校長等の許可を得て、実名で掲載したものを配布した。その中から3名ずつの児童の感想をピックアップしたい。(次に紹介する感想文は全て仮名)

## 1. 5年2組の感想

①「物語をよく見て考えることが分かりました」

石川 加奈子

とても面白かったです。

特に物語をよく見て考えてみるところが、とても勉強になりました。最初は、とてもきんちょうしていましたが、先生の面白い勉強で、きんちょうがほどけました。国語だけでなく、歴史のこともよくわかりました。

文字だけでしたが、そうぞうしてそのときの人の表情までよくわかりました。ありがとうございました。

②「授業に熱心なのが伝わってきた」

堂山 陽菜

今日は、お忙しい中ありがとうございました。増田先生が、授業に熱心なのが伝わってきました。そして、「すごい先生！」とっていました。

私はあまり意見を発表することができなかったので、次に増田先生が来るときには、もっと思考力を上げ、自分の意見をみんなの前で言えるようになりたいです。

本当にありがとうございました、 Thank you☆ for ミスターMASUDA.

③「ほめてくれたことがうれしかった」

佐々木 陽太

国語のじゅぎょう、ありがとうございました。たび人と百姓のかんけいが、おもしろかったです。つづく言葉のこともかべんきょうになりました。

ほめてくれたことがうれしかったです。ありがとうございました。

## 2. 5年1組の感想

①「授業が楽しかった」

二階堂 沙織

文の中で、いろんなことがつまっていたし、授業も楽しかった。あと、「これはどんな意味」とか、最後の文の意味が読んでみるとふしぎだったけど、意味がわかってなっとくした。ヒントみたいなのがあって、分かりやすかった。

②「自信がなくても意見を言うのが大切」

山田 純夫

いつもより手をあげたり、自分の意見を言うことができた。自信がなくても、意見を言うことが大切なことがわかった。

③「ちゃんとできた」

佐々木 陽介

ちゃんとできた。はっぴょうできた。

感想文を読むと、児童たちは「考える授業」を切望していることが分かった。また、この学年通信を発行した時のことを、学校長が次のように書いてくれた。

イ. 学校長からのメール

【2025年9月下旬のメール】

増田先生へ

お世話になります。前日、臨時保護者会を行いました。5年生の保護者61名（夫婦もあり）の参加でした。特に心配な児童の保護者は参加していなかったです。

佐々木さんは、前日、本当は参加をしなければいけないのですが、すみませんとの連絡がありました。

趣旨はおおむね理解をしていただき、家庭の問題と捉えられた保護者もいたようです。

この後、教室の様子を見に来ていただける保護者がいるとよいなと思っています。

簡単な報告ですみません。

T小学校 井山

増田先生のお手紙を読んで

- ・コメントをじっくり読んでいた。
- ・佐々木陽太（2組）は、とても上機嫌でした。感想を短いことをクラスの子に指摘されましたが、「俺、授業で活躍したからな」と偉そうでした。他の子も、「やったー。のってる」と嬉しそうでした。3組は体育だったと聞いて、「体育も受けたかったな」と話している子もいました。
- ・子どもたちの頑張りを、具体的にクラスに伝えることの大切さ、承認してあげることの効果も、担任も改めて感じました。ありがとうございます。

ここに出てくる佐々木君は双子で、1組と2組に在籍している。2人とも授業を妨害したり、出歩くのが日常茶飯事だった。乳幼児期に複雑な家庭環境のため、児童相談所のお世話にもなっている。「自分はできない」「やりたくない」という思いが、強く出ている児童であった。その2人がしっかりと授業を聞き、参加もしてくれた。

特に、1組での佐々木陽介君の活躍は、目を見張るものがあった。授業の終わりの方で、「『旅びとは、なにしろ寒い晩だったから、うまいうまいとしんからうまそうにしながら、その大根やきを食うた』と書いてあるけど、どうして百姓と一緒に食べなかったの。どうして旅人だけが、食べたのだろう？」

と聞いたところ、

佐々木陽介君は、

「百姓が盗みをしたのは知っていた。だから、一人で食べた。」と答えてくれた。私はさらに突っ込んでいった。「だから、どうして一人で食べたの?」「それは、百姓に罪をきせなくなかったから…。」「それは、どういうこと?」「このままだと、百姓が捕まってしまう。だから、百姓の罪を全部背負うために、全部自分が食べたんじゃないかな?」

この考え方は、とても本質をついているだけでなく、一人にこうした質問を突っ込むことに、必死でこたえようとしていた。筆者は、この姿に大きな感銘を受けた。思わず、「君はすごい! よく考えたね!」と少し大げさに褒めた。すると、彼は立ち上がってピースサインをしながら得意満面であった。

今回の授業を通じてわかったことは、「どの子ども、考える授業をしたい!」と思っているということである。それと同時に、「学級通信を実名で掲載することの価値」は、思っている以上に大きいということである。

学校長も、「子どもたちの頑張りを、具体的にクラスに伝えることの大切さ」を指摘しており、「実名で掲載することの価値が分かった」とも言ってくれた。(ここでは仮名)

個人情報保護法によって、学級通信や学年通信が実名で出せなくなっている学校が多くなっている。ただ、実名で掲載することは、紙面に自分の名前が残り、自分の感想文を読んでいる時間は、その子が主人公になっている時間なのである。口頭で褒めるよりも、児童の中に入り込んでいく力を持っているのではないだろうか。

学校長には、次のような返事を書いた。

K市立T小学校 横田校長先生へ

校長先生、ありがとうございます。時間をとって、通信を書いた甲斐がありました。

子どもはどの子ども、「褒めてもらいたい!」と思っています。口で褒めるのもありますが、通信のような形で褒めることが大切なのです。それは、言葉は消えてしまいますが、文字や文章は消えないからです。

そして、その子の文章を読んでいる時間は、その子だけの時間なのです。その子だけが主人公になることができる時間なのです。

子どもが感想を書いたら、それに対してリアクションをすることが、「子どもを大切にすること」だと思っています。

子どもの感想を読みながら、「この子は、こんな発言をしたなあ」とか「手を挙げて発言したなあ」などと思い返していました。

そして、子どもが愛しくなりました。

「子どもへの愛」は、創造の愛なのです。お互いの努力で創り上げる結晶みたいなものなのです。「子ども観」をこそ、教職員で共有すべきものなのです。通信、誤字が多くてすみません。

横田校長先生も大変だと思っていますが、一緒に頑張っていきましょう。

増田修治

### 3. 臨時保護者会の開催

2025年9月下旬に、臨時保護者会が実施された。その時に配布した学年通信臨時号の一部を紹介したい。

この中で、一番素晴らしかったのは、学年での共通意識が生まれていることと、学校長が全面的に学年に協力していることである。一部を抜き書きしてみたい。

## 第5学年臨時保護者会 概要

### ○校長挨拶

- ・子どもたちのよりよい成長のためにご協力いただきたく開催した。
- ・進級以前から、好ましくない行動（悪口、授業中の態度、トイレでのいたづら等）が見られた。
- ・その都度対応をしてきたが、5年生になっても好ましくない行動が見られる。
- ・子どもたちが、本来持っている力をより発揮できるように。また、しっかりと力を身につけて小学校を卒業できるように。
- ・教職員も精一杯努力をしていく。保護者の皆様のご理解とご協力をお願いしたい。

### ○臨時保護者会の趣旨と経緯の説明（教頭）

- ・現状とこれまでの取り組みを共有し、ご家庭でのご協力もお願いしたい。
- ・特定の子どもたちを責めるのではなく、学校全体で課題に向き合い、改善していく必要がある。

#### 【経緯】

- ・5月 離席。不必要に数名でトイレへ。授業妨害。端末の不正利用。
- ・6月 生徒指導部会。職員に声がけ。職員による見守り。
- ・7月 増田元教授による授業分析。アンケート。
- ・8月 増田元教授による職員研修。
- ・9月 増田元教授による示範授業。臨時保護者会。

### ○生徒指導部会で確認された事案の報告（生徒指導主任）

#### 【トラブルやいたづらの内容】

トイレでのいたづら。クロムブックの使用に関する問題。他者を傷つける言葉の書き込み。給食の準備や授業中の落ち着きのなさ等。

#### 【現状の傾向】

誰がやったか特定されにくい行動・場所を選んで問題行動を起こす。ルールを破る。集団で騒ぐ。他者を傷つける言葉が安易に使われている等。

#### 【指導方針】

「他者の心を傷つける言葉や行為は絶対に許されない」という指導の徹底。  
集団への「見守りと関わり」の強化。組織的な対応。  
クロムブックの安全な使用指導。

#### 【保護者の皆様へのお願い】

積極的な情報共有。些細なことでも気になる事があればご連絡を。  
家庭での「命を大切にする」会話。「死ぬ」という言葉の重さを真剣に話し合ってもらいたい。  
クロムブックの家庭での使用ルールの再確認、適切な管理、監督。

### ○学年での取り組み（学年主任）

#### 【担任の枠にとらわれない指導】

- ・学年のスローガンを「TEAM」に。教科担任制。道徳の交換授業。
- ・「学年みんなの先生」という意識を子どもに持たせる。「誰に相談してもよい」という安心感。
- ・情報交換を密にし、共通認識で子どもと関わる。
- ・学年で同じルール、同じ指導を行う。「どのクラスもダメなものはダメ。」
- ・色々な角度から子どもたちにアプローチできる。プラスの声掛けができる。

△担任がクラスの様子を、一日を通して見るができない。担任が教室にいないときのトラブルが心配。⇒家庭科等、学習支援ボランティアへの協力をお願いしたい。担任が把握しきれていない情報があったら、すぐに教えていただきたい。

【学年集会の実施】

- ・ 4月から7回実施。クラスごとの指導よりも足並みをそろえた指導ができる。
- ・ 集会後の振り返り⇒自分事としてとらえさせる。
- ・ 4月：高学年としての意識。当たり前のことをちゃんとやる。学校のルールの確認。
- ・ 5月：「注意されるからやらない。ばれなければいい。」ではなく、自分の行動に胸を張れるように。「自分の先生は自分」
- ・ 6月：ルールを守ること。周囲を不快にさせる言葉について。ルールとモラルと思いやりについて。「迷惑をかけなければOK」ではない。
- ・ 7月：林間学校に向けて。なぜ高学年にだけ宿泊行事があるのか。行事のねらい。
- ・ 9月：2学期の行事と高学年としての心構え。2学期のめあて。成長した面。
- ・ 9月：よりよいTEAMとなるために。自分たちの現状に向き合う。現状のままで、自分たちが失うものは何か。「成長も見られる。仲間の成長の邪魔は許されない」。臨時保護者会の目的について。
- ・ 9月：他者を傷つける言葉。「自分の言葉に責任を持つ」

【自尊感情を高める指導・支援】

- ・ マイナスの行動が目立つ一方で、自分の考えを表現する力、失敗を恐れず全力で挑戦する力に課題がある児童も多い。
- ・ 「指導」だけでなく、子どもたちの自尊感情を高めていくことも同時に必要。
- ・ 頑張っている、成長している面を認め励ます。悩みに寄り添う。家庭と学校とで協力して取り組んでいきたい。

○増田元教授から保護者へのメッセージ（動画）

「子どもたちの能力を伸ばし、これからの子どもに必要な学力を考える」

【認知力テスト、算数の文章題調査の結果分析】

- ・ 認知力に課題。文章を読めない。九九があやしい。語彙力が低い。

【今後の取り組み。保護者へのお願い】

- ・ 学習班での活動を評価。子どもたちの自治的能力を育てる。
- ・ 思考力を育て、基礎学力向上の取り組みを学校全体で行う。
- ・ 教科書の音読。スラスラ読めるように。家庭でも見てほしい。
- ・ 九九の全員習得。基礎的な計算の繰り返し練習。
- ・ 「絵解き算数」の導入。文章を読んで図に表す。
- ・ 読み聞かせ、親子の会話。語彙を増やす。

### Ⅲ. コロナ禍による影響と学級崩壊のシステムについて

#### 1. コロナ禍による影響

算数文章題調査から、コロナによる長期休校の影響やその後のコロナ禍による身体接触や友人関係の制限、長期休校後のロケット授業などの影響がかなり大きいことがわかってきた。

特に、「コロナで学びを止めない」という名目のもと、ICT教育の導入も児童の学力定着に大きな影響を与えたと考えている。ICT教育が入ったことで、「書くことを面倒くさ

いと感じる子ども」が激増している。一番大きいのは、字の形が取れない子どもが驚くぐらい増えていることである。例えば、町田市とK市の小学校の調査資料を見ると、名前が判読できる子どもが、学年で4～5人くらいしかいないということである。字の上に水を流したような「流れ字」や名前をまっすぐ書けない「ジグザグ文字」などが数多く見られた。

酒井邦嘉（東京大学、言語脳科学）は、『記憶の定着』とマルチタスクの大切さ』の中で、次のように述べている。<sup>(4)</sup>

「情報を記憶として大脳皮質に定着させるためには、『繰り返す』という行為が必要となる。

脳は繰り返し読んだり書いたりするような情報を重要なものと認識し記憶する特性がある。そのため、『繰り返す』という手間のかかる非効率的な作業を行わない限り記憶は定着されず、学習効果も上がらないというわけだ。復習も含めた学習では、デジタル教材ではなく、ペンとノートを使った手書きの方が、理解と既往の双方で効果的である。デジタル教材はパフォーマンス向上を重視した効率的な手法だが、スピードが速すぎるため脳がその速度に追いつかず思考が伴わない。一方、手書きは書きながら内容に思考を巡らせることに最適な速度であり、内容より理解することによって記憶の定着が促される」

しかも、タブレットによるひらがなや漢字の練習は、なぞりながら行っていくが、形がいびつであってもタブレットの方が修正してくれる。しかも、日本語には、「止め」「はね」「払い」があり、「筆圧の強弱」が必要なのである。タブレットで力を入れたら、すぐに壊れてしまう。そうした意味では、日本語の習得には不向きなのである。

コロナによる長期休校による家庭教育の差、学校でのものすごい速い授業、デジタルによるひらがなの未習得などが重なりなどが、学級崩壊がおきる一因となっている。

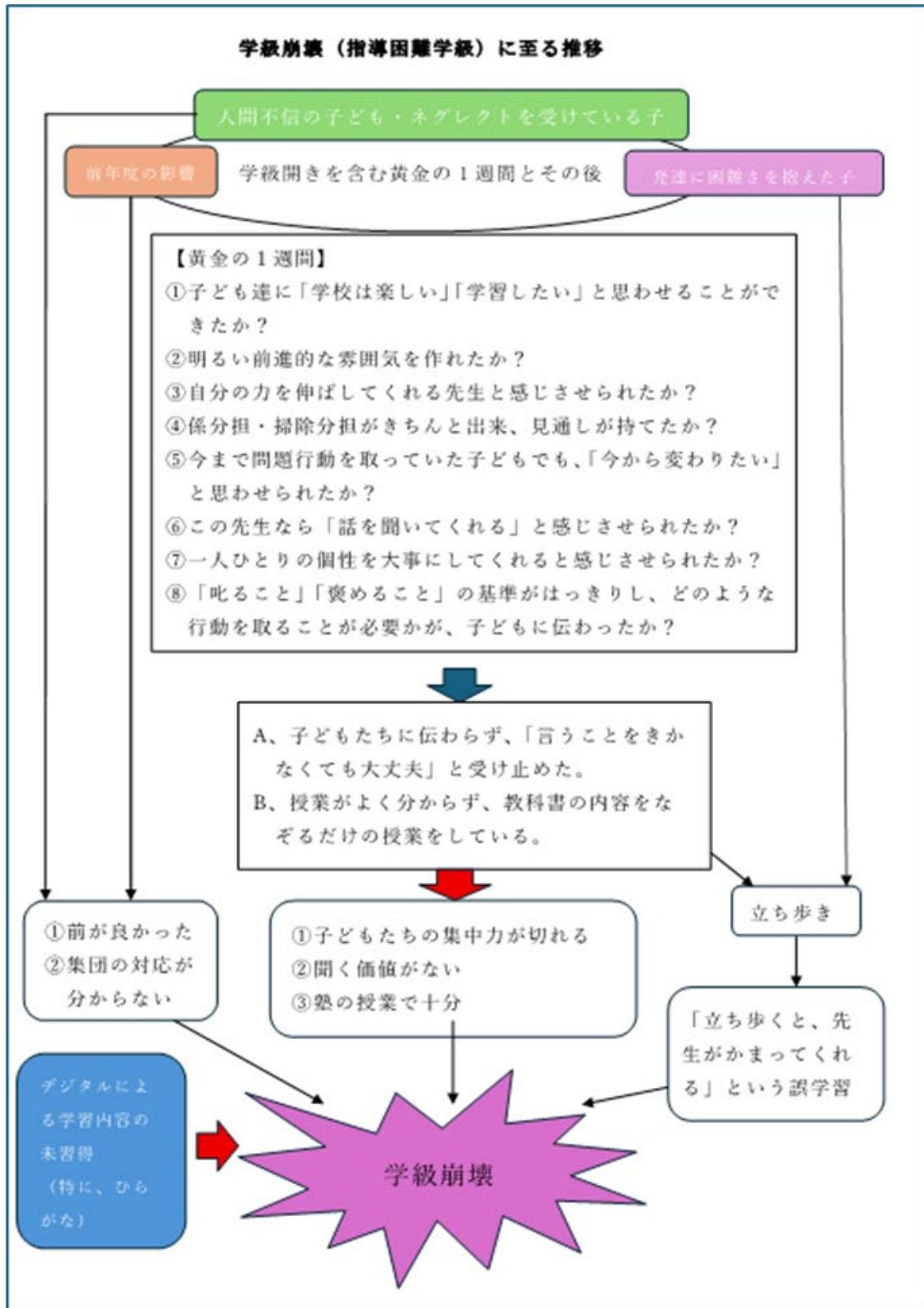
## 2. 学級崩壊のシステム

次ページの図は、提案例として考えたものである。筆者は、主に次のようなシステムが働き学級が崩壊していくのではないかと考えている。

「黄金の1週間」は、子どもとの関係を創り出す最も大切な期間である。右図の8点を見て分かるように、「子どもとの関係を創り、価値観がしっかりしている」ことが大切である。

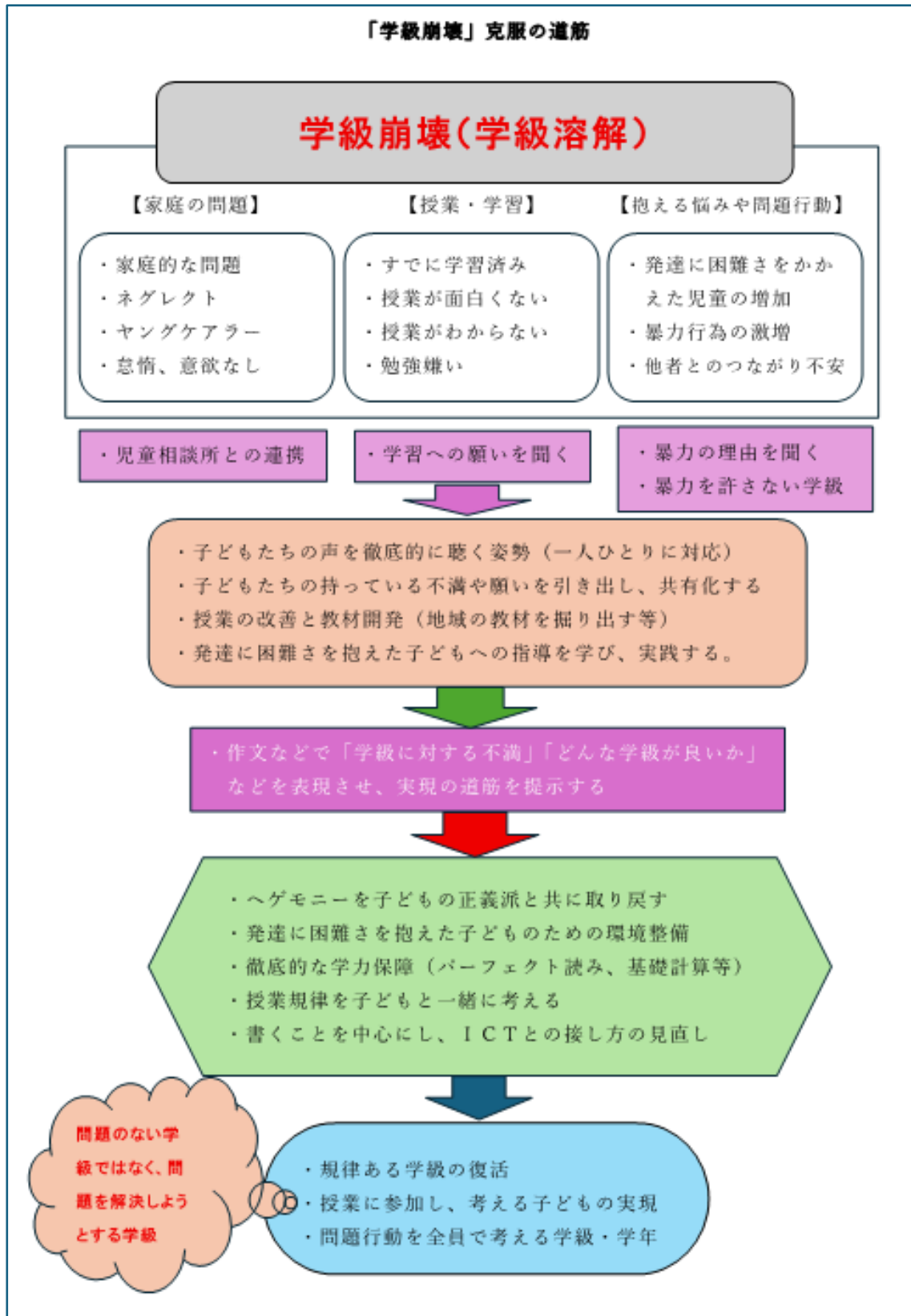
特に、子どもの思いを知り、理解していくことが大切である。

それでは、学級崩壊を乗り越えていくためにはどうすればいいのだろうか。



【図6 学級崩壊（指導困難学級）に至る推移】

3. 「学級崩壊」克服のための方法



「学級崩壊」を克服していく道筋は、多様にあると思っている。ここでは、克服していく道筋を参考例としてあげてみたい。

#### IV まとめ

今や子どもたちの状況は、「学級崩壊」から「学級溶解」となっているように思える。それでは、「学級溶解」とはどのような物なのだろうか。「学級そのものの形が、アイスクリームが溶けるように学級が形をなしていない」といった状況のことである。

箇条書きに述べると、次のようなことが子どもたちの中で起こっている。

- (1) どの子がどのように崩れ始めてもおかしくない状況が広がっていること
- (2) ひらがなもともに書けない子どもが、クラスの1/3以上いる
- (3) 低学力の子どもが5割以上いる
- (4) 思考力がないだけでなく、思考することを嫌がる子どもが多数存在する
- (5) 授業中出歩くなどの行為が複数人で行われ、それを注意する雰囲気がない
- (6) 発達に困難さがある子どもとグレーゾーンと思われる子どもが、1/3～1/2以上いる
- (7) 学級の中に、時々感情が暴走し止まらない子どもがいる。

(8) 学級の中に正義感や規律がなく、「それ以上すると良くない」という歯止めがないつまり、学級の歯止めがなく、どこまでも問題行動が流れるように広がっている、そうした状況が広がっていると思える。それは、子どもだけに限らなくなっている。2026年1月6日に、SNSに栃木県の県立高校における「トイレいじめ問題」の動画が拡散され、問題になっている。この動画には、学校名が入っているだけでなく、「ブレーキングダウンを真似てやってみた」という題名で動画が流失したのである。(下の写真参照)「ブレーキングダウン」とは、1分間殴り合う人気格闘技イベントという動画のことである。

SNS上で拡散した「県立高校生徒による暴行動画」。殴る、蹴る、笑う—その光景に、ただの悪ふざけでは済まされない社会の病巣が見えてくる。加害生徒らは「ブレイキングダウンごっこ」と称して遊びの延長だったと弁明している。もはや「SNS時代の教育現場」は、暴力を軽視したままでは立ち行かない。これは一部の不良の問題ではなく、教師も保護者も目を背けてきた“規律の崩壊”そのものなのではないだろうか。

まさに、規律が崩壊し、「学級溶解」と言われる状況が広がっている証拠でもある。教育者は、その現実を見つめ、分析し、その方策を考える必要があるのではないだろうか。今が正念場である。子ども達の正義感を育て、暴力に対する歯止めを心の中に創っていくことが大切になっている。今回の取り組みは、その問題を解決しようとするものである。ぜひ、この論文がその問題解決に役立つことを願っている。町田市・埼玉県K市の小学校の取り組みは、まだ継続中である。少しずつ子どもたちが変化していることを、担任や学校の先生方が感じ始めている途中であることも付け加えたい。

#### 引用・参考文献

1. 今井むつみ (2024). 学力喪失 岩波新書
2. 増田修治 (2022). 「2019年度調査」との齟齬が見られる項目の再調査を通して学級・学校経営上の課題の明確化すると共に、長期休校後の学校再開後の変化について考える 白梅学園大学・短期大学教職課程研究, 5, 21-62.
3. THE WORLD BANK (2021). Learning Losses from COVID-19 Could Cost this Generation

増田：コロナの影響と低学力等の理由から

of Students Close to \$17 Trillion in Lifetime Earnings.

<https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in-lifetime-earnings>

4. 酒井邦嘉 (2025). 「記憶の定着」とマルチタスクの大切さ

[https://pd.epson.jp/bussinessmodel/download/bm\\_studyone\\_whitepaper3\\_sakai2.pdf](https://pd.epson.jp/bussinessmodel/download/bm_studyone_whitepaper3_sakai2.pdf)

Analysis, rebuilding, and collaboration with teachers of grades where the class structure has collapsed due to the impact of COVID-19 and reasons such as low academic ability

Shuji Masudaa\*

\*Former Professor, Department of Education, Faculty of Child Studies,  
Shirayume Gakuen University

\*Part-time Lecturer, Jissen Women's University and Rissho University

\*Representative Member, LLC Research Society for Improving Childcare  
and Educational Practice

It may be said that "classroom disruption" has entered a new phase. Not only is the increase in "classroom disruption" among lower grades evident, but the likelihood of "classroom disruption" occurring in any grade is also rising. This report summarizes efforts to restore order in a coordinated manner across grades and schools, based on the current situation in elementary schools and its analysis. At present, the situation could be described not so much as "classroom disruption" but rather as "classroom dissolution." The aim is to clarify the situation of children who have entered this new phase, using various materials.

Keywords: Impact of COVID-19, low academic ability, Classroom breakdown,  
Classroom dissolution, Bullying teacher collaboration



## 登下校の安全を構築する学校コミュニティの可能性

まつい のりお  
松井 典夫

奈良学園大学人間教育学部

本研究は、学校コミュニティ（ここでは、子供を取り巻く環境としての教師、保護者、地域住民を示す）による協働的な登下校の安全対策の可能性を検討することを目的とした。とくに学校・教師と地域の登下校見守りボランティアについて、実施したアンケート調査の回答結果の分析を通して、その意識や認識の相違を検証した。そこでは、学校・教師は「働き方改革」や昨今の学校教育現場における多忙（感）が影響していることが示唆されるとともに、地域の安全見守りボランティアにおいては、子供の安全に対する使命感の存在が見られた。

キーワード：登下校の安全、登下校見守りボランティア、学校コミュニティ、防犯

### 1. 研究の目的と背景

#### 1-1. 研究の背景として -学校、子供の不安全の概観-

我が国では2000年前後に刑法犯の認知件数が急増しており、それは学校の安全を脅かす事件も含まれる<sup>[1]</sup>。1999年には京都市伏見区で、放課後の校庭に犯人が侵入し、遊んでいた小学校2年生男児を殺害する事件が発生した。この事件が発生する3年前、1996年に中央教育審議会答申で「開かれた学校づくり」<sup>[2]</sup>が提言されたばかりだった。学校施設（運動場）などを地域住民に開放することも提案され、それが「開かれた学校」の象徴的な動向であったと言える。その中で、「開かれた学校」に侵入した不審者により、子供が被害に遭うという事件は、学校教育の未来への指針を傷つける事件であったといえよう。そして、京都市伏見区の事件から2年後の2001年、大阪教育大学附属池田小学校児童殺傷事件（以下、池田小事件）が発生する。この事件は、学校が教育活動を行っているさなか（2時間目の授業中）に不審者が乱入し、児童8人を殺害した（その他に13人の児童が重軽傷を負い、教師2人も重傷を負った）。この事件で犯人は「開いていた」門から容易に学校に侵入し、犯行に及んだ。もはや「開かれた学校」という理想論は子供の命を犠牲にする弊害とさえ言えた。その後、「開かれた学校」は形を変え、現在の「社会に開かれた教育課程」（中教審答申、2016）<sup>[3]</sup>へと発展的に解消された。

学校への不審者侵入事件であるこれら2事例による影響として、学校の出入りにおけるセキュリティ意識は高まり、校門の一門化、警備員の配置、監視カメラ、教員や保護者による巡視等が促進されるようになった。だがその後、犯罪は別の場所で発生することになった。子どもの登下校路である。池田小事件から3年後の2004年11月、奈良市の小学

校1年生女兒が下校中に連れ去られ、殺害される事件が発生した（以下、奈良小1事件）。この事件は世間に対して子どもの登下校時の安全に警鐘を鳴らし、全国的に登下校安全見守りボランティア等の自主防犯組織の成立を促した。実際に、2004年の事件を受けて全国的に派生した自主防犯組織の活動の有効性を示す根拠として、2004年には100件前後あった小学生の略取誘拐認知件数は、2009年までの5年間で50件前後へと半減させている（警視庁犯罪白書）。登下校の時間帯に、黄色や緑のベストを着た大人の存在は、大きな犯罪抑止へとつながったと言えるだろう。

## 1-2. 本研究の目的

一方で、2009年以降は緩やかに、略取誘拐認知件数は増加している。その一因として本研究では、我が国の高齢化社会という社会事情にその一因を置く。共働き世帯やひとり親世帯が増加する中で、登下校の見守りボランティアは高齢者が担ってきたという実態がある。しかし、高齢者が児童の登下校の安全を見守る役割を担う、その動機や「やり甲斐」に着目し、レリバンスを検討する研究の必要性が生じている。金子・大久保・久保田・白松・岡田（2022）<sup>[6]</sup>は、防犯ボランティアに対する動機づけに影響する要因の一つとして「犯罪不安」を挙げた。子供が犯罪に遭う可能性への不安が、登下校の見守りボランティアに参画する動機となっていることが報告されているが、そこに高齢者を主体とする検討はされていない。あるいは島田・大山（2018）<sup>[7]</sup>は、民間の防犯パトロール車両や犯罪発生マップなどは、住民の治安に対する評価を高め、居住満足度を向上させはするものの、それが犯罪に対する不安を解消する影響はないと報告しているが、見守りボランティアの存在には言及がない。高齢者が主体となる見守りボランティアについては、山根・齋藤・島田・小林（2021）は、防犯活動を行うにあたって、諸団体が抱えている問題点として「活動メンバーの高齢化」（74.1%）、「活動メンバーの確保」（69.5%）を主たる結果として挙げている。たしかに、多くの自治体では見守りボランティアの担い手不足という課題に直面している。そこには、高齢者における課題にのみ着目するのではなく、我が国の学校教育における課題にも着目する必要がある。2019年には文部科学省より「学校の働き方改革」に関する通知が各自治体に発出された。そこでは、「登下校に関する対応」は「基本的には学校以外担うべき業務」と仕分けされた<sup>[4]</sup>。

では、いったい誰が子どもの安全を守るのか。現在の学校教育において、子どもの登下校の安全に関しては、対応の方法を見出せないラビリンスに陥りつつ、ただ傍観して事態の正常性に期待しているだけの状態であると言っても過言ではない。

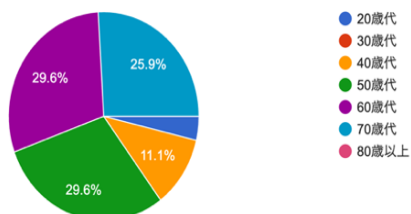
本研究は、高齢者が主となって活動する登下校見守りボランティアの有効性と持続性におけるレリバンスを検討する研究のフレームの中にある、ひとつのチャプターとしての研究である。このチャプターにおける視点とは、学校コミュニティ（ここでは、子供を取り巻く環境としての教師、保護者、地域住民を示す）による協働的な登下校の安全対策の可能性を検討するという視点である。2018年に文部科学省から発出された「登下校防犯プラン」<sup>[5]</sup>では、「地域における連携の強化」として、「警察、教育委員会・学校、自治体の3者に加え、放課後児童クラブ、放課後子供教室、地域住民、保護者等の関係者が連携することが不可欠である」と示されている。これらを本研究では「学校コミュニティ」と称するが、特にそれらを大きく教師（学校）、保護者、地域住民という、子供を取り巻く環境としてもっとも近接する3者を対象に検討する。



び教頭の学校管理職であり、40.5%が学級・教科担任であった。

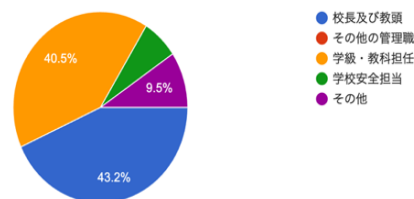
〈見守りボランティア〉

1. 現在のご年齢についてお聞かせください  
27件の回答



〈学校・教師〉

2. 役職について教えてください（複数回答可）  
74件の回答

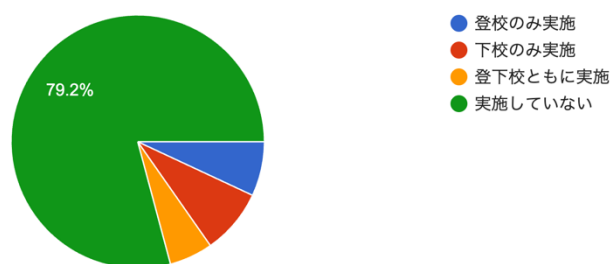


【図1】回答者の属性

3-2. 集団登下校の実態 -学校・教師の回答結果から-

2018年に文部科学省より発出された「登下校時における児童生徒等の安全確保の充実について」では、「第4登下校時の児童生徒等の安全管理の徹底」「①安全な登下校方策の策定・実施」において、「例えば、小学校低学年の児童が登下校時に一人にならないよう、上級学年とともに集団登下校することも一つの方法であり、円滑に進めるため、登下校の順路を工夫したり、学年ごとに異なる下校時間をそろえることも効果的と考えられる」と記載されている。文脈から、集団登下校は重視されていないことがわかる。実際に公立小学校の教員はとあるシンポジウムで、「集団登下校の有効性は理解できるが、それに伴って発生する別の事象を避けたいので、集団登下校の実施には消極的になる」と発言していた。この発言の別の事象とは、集団登下校によって生じる子ども同士の喧嘩やいじめへの発展

4. 現在の勤務先学校では、集団登下校を実施していますか  
72件の回答

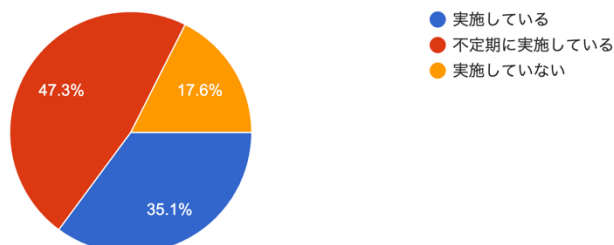


【図2】集団登下校

去り事件、事案はそのほとんどが登下校中、子供が「1人であるとき」に発生している。では、【図2】で示されるように、集団登下校に消極的な学校としては、どのような登下校安全対策を講じているのか、その結果を見てみよう。

### 3-3. 教職員による登下校安全対策の実態 -学校・教師の回答結果から-

5. 教職員による登下校の見回りは実施していますか  
74件の回答



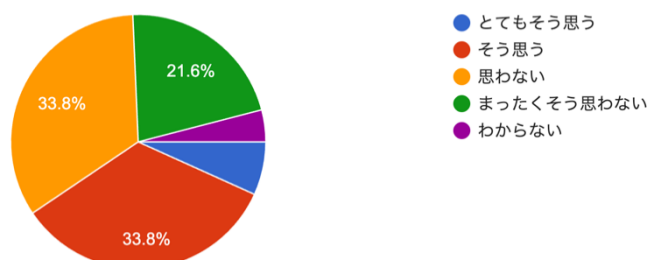
【図3】教職員による登下校の見回り

【図3】は、教職員が登下校の巡視等を実施しているかを問う設問結果である。実施している学校は35.1%であり、不定期に実施が47.3%でもっとも多く、未実施が17.6%であった。実施している学校が3割強という結果は、

先に述べた「学校の働き方改革」による影響や、昨今の教師の多忙感の増大が影響しているように推察される。

また、教職員による巡視等の必要性についての設問に対しては、「とてもそう思う」(6.8%)「そう思う」(33.8%)という積極的な回答は合わせて40.6%であり、「思わない」(33.8%)「まったくそう思わない」(21.6%)の消極的な回答は合わせて55.4%であり、教職員の巡視に対しては消極的意見が過半数を上回った(【図4】)。

8. 教職員が、登下校の見守りをする必要だと思いますか  
74件の回答



【図4】教職員による登下校の見回りの必要性への認識

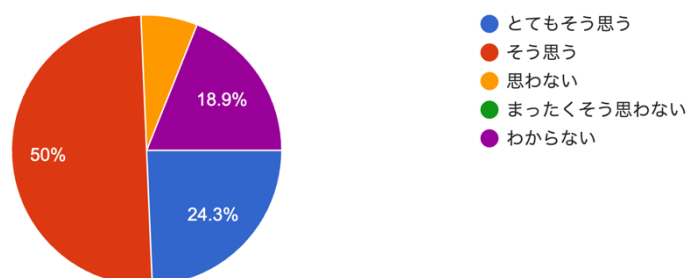
### 3-4. だれが子どもの安全を見守るのか -学校・教師の回答結果から-

では、だれが登下校時の子どもの安全を見守るのか、という視点に立ったとき、学校、教師はどのように考えているのか結果から紐解いてみよう。

【図5】は「登下校の見守りは、地域のボランティアが担うべきだと思いますか」と学校(教師)に問うた設問の回答結果である。ここでは、「とてもそう思う」(24.3%)「そう思う」(50%)で合わせて74.3%を示し、7割以上の学校、教師が登下校の見守りは地域のボランティアが担うべきだと考えていることがわかる。

9. 登下校の見守りは、地域のボランティアが担うべきだと思いますか

74 件の回答

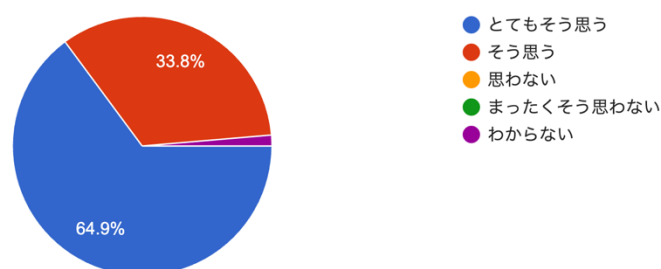


【図 5】見守りは地域ボランティアが担うべきか

また、【図 6】は学校、教師が地域のボランティアによる見守りの有効性について、どのように認識しているかを問うた回答結果である。ここでは、98.7%がその有効性について認識しているという結果となった。では、なぜ地域ボランティアによる見守りが有効であると考えなのか、その理由の記述回答をいくつか見てみよう。記述を整理すると、2つのカテゴリーに分類することができる。

12. 地域住民ボランティアによる登下校の見守りは、子供の安全において有効だと思いますか

74 件の回答



【図 6】見守りボランティアの有効性への認識

【カテゴリーA・地域住民による有効性に言及している記述】

- (ア) 見る目が増えるから。何かあった時に子どもだけではできないことがある。
- (イ) 教職員では巡回する時間が限られるが、子ども全員が下校するまで見守っていただけのため。
- (ウ) 近隣の方は顔見知りでもあるので、子どもたちも安心感がある。
- (エ) 地域の方の見守り活動を通して、児童は地域で守られているという自覚を持つから。
- (オ) ボランティアさんが見守っている状況だと、一目瞭然なので、不審者対応に効果的だと思う。
- (カ) 児童に対して、普段から地域の人たちの目があることは、安全な交通のみならず、犯罪や非行の防止、治安の良い安全な地域環境で子どもたちを養育することに繋がると思うから。
- (キ) 地域の実情を知った方や子どもたちと顔見知りの方が見守りいただくことに安心感がある。

(ク)ながら見守りであっても、犯罪の抑止力や突発的な出来事に対応できると考えるから。  
(ケ)登下校のトラブル回避のため見守りは必要だが、教職員では無理だと思う。登校は勤務時間外、放課後は事務処理、保護者連絡と大変忙しいので、地域の方に対応していただけるのであれば安心である。

【カテゴリーB・地域住民による有効性に言及していない記述】

- (ア)見る目が増えるから。何かあった時に子どもだけではできないことがある。  
(イ)子供を見守る大人の存在が犯罪抑止や交通安全につながると思われる。  
(ウ)信頼できる大人の目があることが、大切。子どもも大人も、運転手も意識レベルが上がる。ボランティアでなく、警察でも同様の効果があると考え。  
(エ)見守られているという安心感を与えると思うから。  
(オ)大人が見ていることで、子ども達も意識してルールを守ろうとする。また、不審者の抑止力にもある。  
(カ)見守られる目があることで子どもが注意することと、ボランティアの人がいることで車側も意識をするため。  
(キ)犯罪を企てている者にとっては抑止力になる。交通事故が起こった際に学校に連絡していただき、迅速に対応できたこともある。

一方で、地域住民による見守りの有効性に対して懐疑的な意見もあったので紹介する。「地域住民による見守りは安心だと思っていましたが、2017年に千葉県でおきた事件は、子どもが同じ学校に通う＝同じ地域住民による犯行でした。あの事件があるため、安全において有効かはわかりません。」

以上の結果から、学校、教師における登下校の安全対策に対する認識、地域ボランティアへの期待などが明らかになっている。次に、地域の見守りボランティア側の結果について検討する。

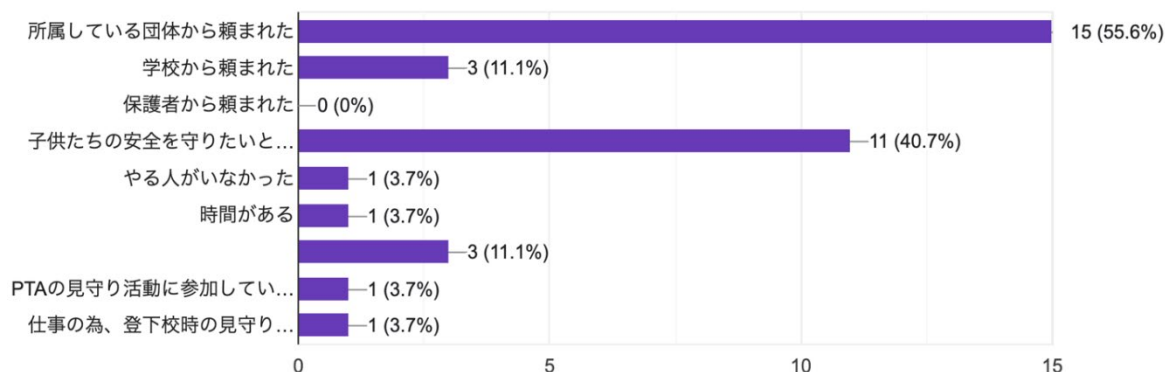
3-5. ボランティアの概要 -見守りボランティアの回答結果から-

現在の就業状況を問う設問では、「現役で仕事をしている」「定年退職後に仕事をしている」を合わせて48.1%、「仕事はしていない」は37%であり、就業しながらのボランティアが半数近くいることがわかった。また、登下校見守りボランティアの活動歴を問う設問では、「5年未満」が「1年未満」と合わせて51.8%で過半数を占めた。「5年以上10年未満」は25.9%あり、「10年以上」が22.2%いた。昨今の「担い手がいない」というイメージから、5年以上のボランティアが多数を占めるように思われたが、そうではないことがわかる。登下校見守りボランティアを始めるきっかけについて【図7】に示す。

【図7】の結果から、きっかけとしては「所属している団体から頼まれた」という回答が最も多かった。「所属している団体」については「設問5見守りの所属」の回答から、最も多かったのは「学校の組織に所属している」が38.5%であり、行政の組織を含めた自主防犯組織の所属は半数の50%だった。また、個人（無所属）で活動をしているボランティアが11.5%だった。

6. 登下校見守りボランティアを始めたきっかけを教えてください（複数回答、可）

27件の回答

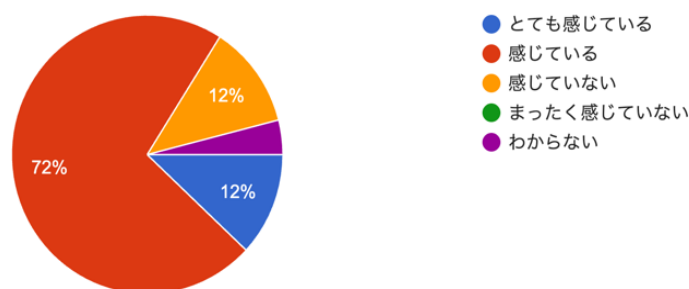


【図7】見守りボランティアを始めたきっかけ

3-6. ボランティア活動への意識 -見守りボランティアの回答結果から-

7. 登下校安全ボランティアの活動に「やりがい」を感じていますか

25件の回答



【図8】見守りボランティア活動のやりがい

【図8】の結果から、84%が見守りボランティア活動にやりがいを感じていることがわかった。その一方でやりがいを感じていない中で活動を継続しているボランティアが12%存在することがわかった。この設問に対しては、その理由を記述式で回答しているので、そのいくつかを見てみよう。

【A・やりがいを感じている】

- (ア) 子どもたちと触れ合ったり顔を覚えてくれて声をかけてくれたりするととても嬉しい。
- (イ) 子供の様子がわかり、学校との連携につながっている。
- (ウ) 子供の登下校の様子や、危険な場所などの把握ができる。
- (エ) 子供は宝です。守らなければいけません。
- (オ) 『おはようございます』『いってらっしゃい』をきちんと子どもたちが返してくれることを嬉しく思う。

【B・やりがいを感じていない、その他】

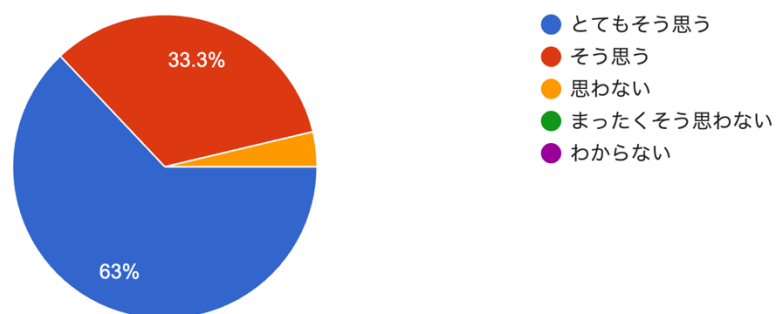
- (ア) 「やりがい」という意味は、何かの見返りを期待しているようです。誰もこの「やりがい」ということを考えている人はいないと思う。
- (イ) 子供達の安全な登下校時の見守り活動は、地域の責務である。
- (ウ) 日常の仕事に家事に追われて、地域活動に負担を感じてしまう為。
- (エ) 仕事の為登下校時の見守りは出来ない為。

「やりがいを感じていない」グループは、使命感の強さがやりがい感を凌駕しているボランティアの姿勢も見られる結果となった。では、ボランティアはその活動の必要性をどのように認識しているだろうか。

設問9の回答から、登下校の安全のための見守りは必要であるという回答は96.3%を占めた。その回答理由としては、「登下校ルート全てで見守ることによって、犯罪被害を防ぐ」や「安全な町であって欲しい」という、安全面に言及する理由が最も多かった。一方で、「集団登下校ではないため」や「働く保護者が増えている現在、子供達を見守る大人の目をもっと必要だと思います。」などのように、その必要性、あるいはボランティアがやるしかないという切迫感を滲ませる回答も見られた。またその必要性について「思わない」という回答については、「見守り活動をしている人の年齢層を考えると。何かあったときにすぐに行動できるかが疑問ですね。」という、現在の見守り活動のシステムへの懐疑について記述した回答もあった。

9. 登下校の安全見守りは、必要だと思いますか

27件の回答

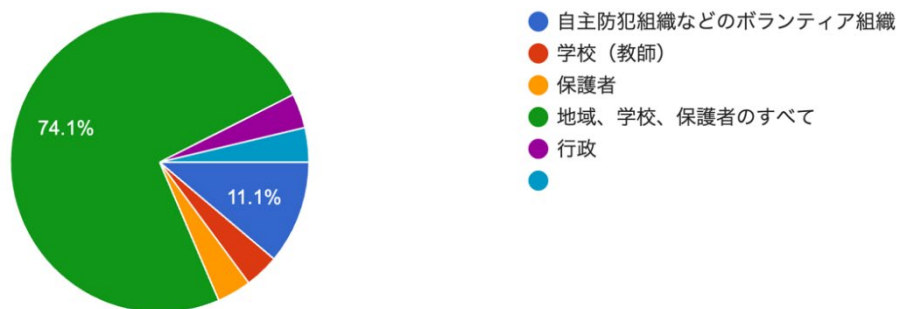


【図9】見守りボランティア活動の必要性

### 3-7. だれが子どもの安全を見守るのか -見守りボランティアの回答結果から-

#### 12. 登下校の見守りは、誰が主体となって実施するべきだと思いますか

27件の回答



【図10】見守り活動の主体

子どもの登下校の安全を実態的に担っている見守り活動ボランティアは、実際には見守りはどのように実施されるべきだと感じているのか。

【図10】から、地域の見守り活動ボランティアの成員は、「地域、学校、保護者」で協働的に子どもの安全を見守ることが重要であると、その多くが認識していることがわかる。その中には「保護者が第1で。地域で難しい問題がある。限界を感じることもある。」「保護者のかたが忙しくなり 時間的に見守りが難しくなってきてはいますが それでも やはり 携わってほしいです 地域と保護者がメインでやっていけたらと思います」というように、保護者の参画を期待する回答も見られた。

## 4. 考察

### 4-1. 学校と地域住民の意識の相違

本アンケート調査で、「登下校の安全を構築する」というテーマにおいて重要な示唆が得られたのは学校と地域住民の意識の相違ではないだろうか。「3-3. 教職員による登下校安全対策の実態-学校・教師の回答結果から-」で明らかになったように、半数以上の教員が、学校、教師が登下校の安全対策（見守り）を実施することに対しては否定的である。これは先に述べたように「学校の働き方改革」や昨今の教師の多忙感の増大に要因があるように思われる。以下は「登下校の安全、見守りの課題」に関する自由記述にみられたいくつかの意見である。

「教師が勤務時間外に行うことには反対である。しかし、PTA 主体でするには人が足りていないとも感じる。」

「保護者・教員共に日々のやるべきことが多すぎて、登下校にまで手が回らない。それを地域で助け合うことが社会全体のプラスになると考える。」

「何でもかんでも、学校に連絡があるので関係機関に窓口を統一してほしい。不審者対策においても子どものケアは学校ですが見守りは警察の仕事だと考える。」

以上のように、学校、教師はそもそも、あるいはもはや登下校の安全（これを「勤務時間外」と捉える意見もみられた。そこでは「学校管理下」の概念と合わせて議論される必要もあるだろう）については学校、教師の役割ではないと言う認識の存在も示唆された。

一方で、ボランティアに特徴的に示されたのは子供の命を守るという「使命感」だった。

「地域の子どもは地域で育てる」

「子供達は、将来の日本を守る力の基である。また、宝物である」

「声かけ等からの子供の安全を守るのは、使命と感じている」

などの記述が多くみられた。登下校の安全をだれが守るのか、という視点に立ったとき、学校、教師では困難であるという認識と、使命感を持ってやるという意識には相違が存在することは明らかである。その意識の相違は、協働的な登下校の安全確保においてどのような影響を及ぼしていくのか。かといって、学校が子供の安全から手を離してしまっている、あるいはその重要性を認識していないと言うわけではないだろう。また、現在の見守りボランティアが現状のまま、そこに持続性と有効性を感じているか。そこには、「それぞれのジレンマ」がアンケート結果から示唆されているようだ。

#### 4-2. それぞれのジレンマ

「3-3. 教職員による登下校安全対策の実態-学校・教師の回答結果から-」では、半数以上の教員が、学校、教師が登下校の安全対策（見守り）を実施することに対しては否定的であったが、その一方で 40.6%が見守りに対して積極的な姿勢を持っていることも見逃してはならない。ここに学校、教師のジレンマが見られる。

「学校における働き改革の推進」や「保護者・教職員の意識の変化」などにより、徐々に登下校の安全確保が困難になってきていると感じる。」

「雷等で急遽対応を迫られた時、見守りの人が責任を負うことになってしまっている。」

などの記述では、学校としての役割の必要性の実感が示唆されている。あるいは見守り活動のボランティアは「高齢者に限らず誰でも行うべきだ」という意見がありながらも、それを担っている実態は高齢者がほとんどであるという認識は持っている。だからこそ、「ボランティアの健康面が心配」などの記述も見られ、学校、教師の役割へのジレンマを滲ませている。

一方でボランティアは、

「また先生の姿を見ると子どもさん達もより安心感が増します。ご無理のない範囲で先生方にもご協力いただきたいです」

「保護者の危機感が薄い・・・家から学校の校門まで保護者の責任という事を分かっていない方が多い。事故や事件に巻き込まれてからでは遅いので、学校の注意喚起以前に家庭での教えが本当に大事な気がする」

「地域の高齢者が多い。もう少し保護者の協力があってもいいと思います」

と言うように、高齢者によるボランティア活動に対する限界、あるいは不安とともに、もっと協働的に見守りを実施したいという思い、それを容易に提言できないもどかしさがアンケートから滲み出ているようである。

#### 5. おわりに

本研究では「学校コミュニティー」として、学校（教師）、地域住民、保護者をその対象とした。この学校コミュニティーは子供たちのために存在するということは言うまでもない。そして、子供たちの安全を脅かすのは登下校の時間帯であることは、過去の事件、事案の教訓が物語るように明白である。今、私たちの社会は、子供たちの登下校の安全を見守る方法や考え方に歪みと限界が生じてきている。2005年以降に効果を発揮してきた地域の安全ボランティアによる登下校の見守りは、その「有効性」と「持続性」において、見

直されるべき時にきているだろう。そこへの危機感が、本研究に取り組む必要性和エネルギーである。本稿ではあえて学校コミュニティの中に存在するそれぞれの意識や認識、考え方や姿勢の相違を対立的に取り上げた。そこには、「現在の子供たちの安全、とくに登下校の安全については高齢者に頼ってしまっているのではないか」という仮説があった。この仮説は本研究で実証されたのではないだろうか。「超」高齢化社会に突入している我が国において、高齢者が子供の安全を見守ることに有効性があるから、と言う構造ではなく、高齢者が多く、学校は多忙であり、保護者は多くが働いているという社会の構造から生じた実態であるという認識に立たなければならない。この認識がなければ、これから先の有効で、持続可能な登下校の安全の構築にはつながっていかない。学校、保護者、地域の三者協働的な見守り活動は可能なのか、警察や行政がその全てを担うべきなのか、学校の役割として、「子供の命を守る」ことへの認識を高める（かつての学校の意識へと戻す）ことが必要なのか、あるいは全く別の、海外の事例を参考に新たな方法を考えるのか。本研究はここから、子供たちの登下校の安全を守るための有効で持続可能な方法の開発と社会実装に向かっていく。

#### 【参考・引用文献】

- [1] 法務省(2019). 「犯罪の動向」 <https://www.moj.go.jp/content/001338444.pdf>
- [2] 文部科学省(1996). 生涯学習審議会答申 地域における生涯学習機会の充実方策について 第15期中央教育審議会第一次答申 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/960701/960701a.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701/960701a.htm)
- [3] 文部科学省(2019). 平成29、30、31年改訂学習指導要領 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1384661.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm)
- [4] 文部科学省(2019). 学校における働き方改革における取組の徹底について（通知） [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/hatarakikata/1414502.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hatarakikata/1414502.htm)
- [5] 文部科学省(2018). 登下校時における児童生徒等の安全確保の充実について 30文科初第689号
- [6] 金子泰之・大久保智生・久保田真巧・白松賢・岡田涼(2022). 犯罪不安と地域への愛着が防犯ボランティアの動機づけに与える影響：防犯ボランティア10年以内群と防犯ボランティア11年以上群との比較 静岡大学教育研究 18, 23-33

The Potential of School Communities for Building Safe Commuting to and from  
School

MATSUI Norio

Faculty of Human Education, Nara Gakuen University

The purpose of this study was to examine the possibility of collaborative school community (here, referring to teachers, parents, and local residents as the environment surrounding children) measures to ensure safety on the way to and from school. In particular, differences in awareness and recognition were examined through an analysis of the responses to a questionnaire survey conducted on schools/teachers and local volunteers watching over children on the way to and from school. The results suggested that schools/teachers are influenced by "work style reform" and the feeling of being busy in the classroom today, while local volunteers watching over children showed a sense of mission regarding the safety of children.

Keywords: School safety, School watch volunteers, School community, Crime prevention



教員志望学生におけるトラウマ理解と対応に関する一考察  
—カリキュラム開発に向けた試論的検討—

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

本稿は、教員志望学生 41 名を対象にトラウマに関する認識と対応策の実態を調査し、カリキュラム開発への示唆を得ることを目的とした。分析の結果、学生はトラウマを内面的苦痛として捉える傾向が見られた一方、貧困など生活背景に関する認識は相対的に低いことが明らかになった。対応策では、個人による直接的関わりが重視され、環境調整や専門家との連携への言及は限定的であった。特定の認識項目の有無と想定される対応策との間に、有意な関連は認められなかった。以上より、知識や認識が必ずしも対応選択に直結しない可能性が示され、知識と実践的判断を結びつける教育内容の必要性が示唆された。

キーワード：教員志望学生、トラウマセンシティブスクール、カリキュラム開発、逆境的小児期体験

## I. はじめに

近年、学校におけるいじめ認知件数、いじめ重大事案発生件数、暴力行為発生件数は増加の一途をたどり、児童相談所の児童虐待相談対応件数も同様の傾向を示している。これらの事象の増加は、多くの子どもたちが様々な困難に直面し、その置かれている状況が深刻であることを示唆している。また、従来、家庭内の苦境体験とその後の多面的な影響をみる逆境的小児期体験（Adverse Childhood Experiences ; ACEs）研究では、学校 ACE といわれる概念も提唱されるなど対象範囲を拡大している。この研究の結果により、学校環境下における逆境体験もまた子どもたちに影響を与えていることが確認されている[1]。

このような潜在的トラウマ体験のネガティブな影響に対し、レジリエンスを高める要因として保護的・補償的体験（Protective and Compensatory Experiences ; PACEs）が注目されている[2]。PACEs の研究では、学校での肯定的体験がネガティブな体験の影響を緩和する可能性が示唆されており[3]、学校環境の経験が子どもの well-being に影響を与えることが明らかになりつつある。

こうした学校での肯定的体験を組織的に保障し、学校においてトラウマの影響を理解し対応するための代表的な指導の枠組みにトラウマセンシティブスクール（Trauma Sensitive School ; TSS）がある[4]。TSS は、学校規模で再トラウマ化の予防、社会性と情動スキルの習得、学校環境の調整、関係者との連携などに取り組むことにより、子どもた

ちに安全な学びの場を創出することを目指している。このような環境構築を進めていくには、学校のニーズの優先順位を認識した上で、学校関係者が、トラウマが子どもに及ぼす影響を理解することから始まる。トラウマの理解が進展することにより、実際の子どもの行動とトラウマの影響の関係性が認識されるようになる。そして、子どもの個別対応だけでなく、授業の進め方や学校方針といった学校運営の広範囲にトラウマの視点（トラウマレンズ）が反映されてくる。結果的に、徐々に学校風土が変化していくことが期待される。

TSSの実装にはこうした段階的な取り組みが求められるが、多忙を極める日常業務において、教師がトラウマに関する知識や情報を体系的に学ぶ機会を確保することは、現実的に難しい。また、大学の教職課程に目を転じて、虐待やいじめといった個別の事象について各論的に触れることはあっても、それらを「トラウマ」という視座から包括的に扱う機会は乏しい。その結果、トラウマという包括的な視座（トラウマレンズ）を持たないまま現場に出ることになり、子どものニーズと教師の指導との間に、齟齬を生む要因となりがねない。

これらの課題に対処するためには、教師への研修に加え、教員養成段階である教職課程において、トラウマに関する基礎的な知識を包括的に導入することが有効であると考えられる。第一に、実務に追われる前の学生段階であれば、特定の事例や経験則に縛られることなく、トラウマのメカニズムや影響といった基礎的な概念を、学習として体系的に習得しやすいという利点がある。第二に、教壇に立つ前からトラウマレンズを養っておくことで、将来、困難を抱える子どもと対峙した際に、表面的な行動だけに捉われず、落ち着いてその背景に目を向けるための心理的な準備状態を形成することができる。

この背景要因を理解するというアプローチは、特別支援教育の領域が示唆に富んでいる。特別支援教育では、子どもの特性や障害といった背景要因を理解することが、適切な支援の第一歩とされる。同様に、特別な教育的ニーズのある子ども、例えば虐待を受けた経験のある子ども、不登校傾向にある子ども、外国籍の子どもなどの中には、背景にトラウマを抱えているケースも少なくない。教職課程において、これらの多様な背景をトラウマという包括的な枠組みで理解する方法を学ぶことは、特別支援教育と同様に、個々の子どもに応じた適切な対応を導き出すための強力な基盤となるはずである。

このような課題を踏まえ、本稿では、教員養成段階にある教員志望学生がトラウマをどのように認識し、どのようなイメージや認識枠組みを有しているのかを把握するとともに、それらが学生の想定する対応策とどのような関係にあるのかを探索的に検討することを目的とする。あわせて、得られた知見を基に、大学の教職課程におけるトラウマに関する教育内容を検討するための基礎資料を提示する。

## II. 方法

### (1) 調査対象および手続き

調査時期は2025年4月中旬であった。対象は、筆者が担当する大阪府A大学の教職課程を履修する2・3年生、計41名（男性36名、女性5名）とした。調査の実施にあたっては、大学の授業支援システムのアンケート機能を使用した。なお、実施に際しては、本調査が研究データとして使用されること、回答は研究目的のみに使用され個人が特定されないこと、回答は任意であり、回答の有無や内容が授業の成績評価に一切影響しないことを

口頭にて説明した。

## (2) 質問紙の構成

本研究のために独自に作成した質問紙を用いた（資料 1 を参照）。質問項目は以下の通りである。問 1 は「トラウマに対するイメージ」を尋ねる自由記述項目である。問 2 および問 4 は、それぞれ「トラウマとなりうる出来事」、「トラウマの影響」を尋ねる複数選択式項目とし、問 3 は「周囲のトラウマの体験可能性」の有無を尋ねる単一選択項目とした。問 5 は「トラウマのある子どもへの対応」として、教師になった際の関わり方を尋ねる自由記述項目となっている。

## III. 分析方法

本研究は、仮説検証を目的とするものではなく、探索的検討として位置づけられる。自由記述データの分析は、既存のトラウマ関連理論を参照しつつも、学生の記述内容から共通性を抽出する帰納的手法を基盤として実施した。

### 1. トラウマに対するイメージ

自由記述において、1 つの回答内に「怖い出来事」「思い出したくない出来事」のように、複数の意味内容が含まれる場合は、それぞれを独立した記述として扱い、以下の手順で分析を行った。

(1) カテゴリーの作成：まず、全回答データを精読し、記述内容の類似性に基づいて、学生のトラウマに対する認識を分類するためのカテゴリーを生成した。その結果、カテゴリーは、①トラウマの原因・出来事、②トラウマの精神的反応、③トラウマの行動・生活への影響、④当事者性の 4 つに大別された。さらに大項目を下位分類し、①は「身体的・物理的出来事」「心理的・対人関係の出来事」、②は「記憶の苦痛」「感情・感覚の苦痛」「内的な持続性」、③は「回避・行動の制限」「人生全体の影響」のサブカテゴリーで構成した（④にはサブカテゴリーは設定しなかった）。なお、②の「内的な持続性」には、時間の経過に伴っても苦痛の持続に関する記述を、④の当事者性には回答者自身の直接体験であることを明示する記述を含めた。

(2) コーディング（分類作業）：次に、作成したカテゴリー定義に基づき、各回答のコーディングを行った。1 つの回答内に複数の意味内容が含まれている場合は、それらを独立した記述とみなし、該当するすべてのカテゴリーに分類した。具体的には、「思い出したくない怖いこと」という記述は、「思い出したくない」を「記憶の苦痛」に、「怖い」という記述を「感情・感覚の苦痛」に、それぞれ分類した。

(3) 集計と定量化：コーディング後、各カテゴリー（およびサブカテゴリー）の出現の有無を回答者ごとに判定し、集計を行った。なお、同一回答者が同一のサブカテゴリーに該当する記述を複数行った場合でも、重複してカウントせず「1」として扱い、回答者総数に対する割合（出現率）を算出した。

### 2. トラウマに関する知識と認識

問 2 トラウマとなりうる出来事、問 3 トラウマの体験可能性、および問 4 トラウマの影響については、各選択肢を選択した人数を単純集計し、回答者総数に対する割合（出現率）を算出した。

### 3. トラウマのある子どもへの対応

1つの回答内に複数の意味内容が含まれる場合は、それぞれを独立した記述として扱い、以下の手順でカテゴリー化および定量化を行った。

(1) カテゴリーの作成：まず、全回答データを精読し、記述内容の類似性に基づいて、学生が想定する対応策を分類するためのカテゴリーを生成した。その結果、カテゴリーは「傾聴・共感」「専門家との連携」「環境・関係性の構築」「解決・克服へのサポート」「自己開示・情報提供」「見守り・干渉しない」の6項目で構成された。なお、「環境・関係性の構築」には安心できる居場所の確保や信頼関係の形成に関する記述を、「解決・克服へのサポート」には問題解決に向けた具体的な行動を促す記述を、「自己開示・情報提供」には自身の体験談や知識の提供に関する記述を分類した。

(2) コーディング（分類作業）：次に、作成したカテゴリー定義に基づき、各回答のコーディングを行った。1つの回答内に複数の意味内容が含まれている場合は、それらを独立した記述とみなし、該当するすべてのカテゴリーに分類した。

(3) 集計と定量化：コーディング後、各カテゴリーの出現の有無を回答者ごとに判定し、集計を行った。イメージの分析と同様に、同一カテゴリー内の重複記述は「1」として扱い、回答者総数に対する割合（出現率）を算出した。

### 4. トラウマの知識と対応の関連性の検討

トラウマに関する特定の知識領域（心理的反応および社会的背景）への理解が、具体的な対応策の選択に関連しているかを検討した。

第一に、当事者の心理的反応に関する理解との関連である。トラウマのある子どもは、他者への不信感や語ることへの恐怖から、回避的な反応を示すことがある。問4において「誰にも話したくない気持ち」を選択した学生は、こうした心理状態を理解していると考えられる。その結果、性急な介入を避け、まずは「環境・関係性の構築」という心理的な土台作りを優先したり、あるいは子どものペースを尊重して「見守り・干渉しない」という待機の姿勢を選択する可能性がある。そこで、問4の「誰にも話したくない気持ち」を選択した群と選択しなかった群の2群において、問5の「環境・関係性の構築」および「見守り・干渉しない」カテゴリーの出現率に差異があるか検討した。

第二に、トラウマの社会的背景に関する理解との関連である。問2において「貧困」を選択した学生は、トラウマの原因を個人の問題だけでなく、社会・環境的な課題としても捉えていると考えられる。貧困のような複雑な背景要因への対処には、教師個人の関わりだけでなく、組織的な支援が必要となるため、「専門家との連携」を選択する可能性があると予測される。そこで、問2の「貧困」を選択した群と選択しなかった群の2群において、問5の「専門家との連携」カテゴリーの出現率に差異があるか検討した。

なお、いずれの検討においても、統計的検定にはフィッシャーの正確確率検定を用いた。分析には、統計解析プログラムHAD[5]を使用した。

## IV. 結果

### 1. トラウマに対するイメージ

トラウマに対するイメージに関する自由記述の分類結果および出現率を表1に示す。分析の結果、最も高い出現率を示したのは『トラウマの精神的反応』であった。内訳を見る

と、「感情・感覚の苦痛」が63.4%（26名）、「記憶の苦痛」が56.1%（23名）となり、過半数の学生がトラウマを恐怖や悲しみ、あるいは忘れられない記憶として捉えている特徴が見られた。一方で、『トラウマの原因・出来事』については、「身体的・物理的出来事」と「心理的・対人関係の出来事」が共に24.4%（10名）と同率であった。その他、『トラウマの行動・生活への影響』として「回避・行動の制限」（14.6%）などが挙げられ、自身の体験として記述した『当事者性』も14.6%（6名）確認された。

## 2. トラウマの知識と認識

トラウマの知識と認識に関する各質問項目に対する回答結果と出現率を表2に示す。『トラウマとなりうる出来事』では、「交通事故」「いじめ」「虐待」「自然災害」のいずれもが85%以上の高い出現率を示した一方、「貧困」は43.9%と相対的に低くなった。『トラウマの体験可能性』については、90.2%の学生が「はい（あると思う）」と回答し、トラウマの生起を身近なものとして認識している傾向が示された。また、『トラウマの影響』に関しては、「怖い」（95.1%）という感情的反応や、「ずっと考える」（73.2%）という認知的反応が多く選択されたほか、「悲しい」（58.5%）や「話したくない」（39.0%）といった反応も一定数見られた。

表1 トラウマに対するイメージ(N=41)

カテゴリー	サブカテゴリー	該当者数 n (%)
トラウマの原因・出来事	身体的・物理的出来事	10(24.4)
	心理的・対人関係の出来事	10(24.4)
トラウマの精神的反応	記憶の苦痛	23(56.1)
	感情・感覚の苦痛	26(63.4)
	内的な持続性	6(14.6)
トラウマの行動・生活への影響	回避・行動の制限	6(14.6)
	人生全体への影響	2(4.9)
当事者性（自己経験の言及）		6(14.6)

\*多重回答を含むため、各カテゴリーの度数の合計はサンプルサイズ(N=41)と一致せず、割合の合計は100%を超える。

## 3. トラウマのある子どもへの対応

トラウマのある子どもへの対応に関する自由記述の分類結果および出現率を表3に示す。分析の結果、最も出現率が高かったのは「傾聴・共感」（80.5%）であり、他のカテゴリーと比較して突出して高い割合を示した。これにより、多くの学生が受容的な関わりを最優先している傾向が確認された。次いで割合が高かったのは、具体的な行動を促す「解決・克服へのサポート」（43.9%）であった。一方で、組織的な対応である「環境・関係性の構築」（29.3%）や「専門家との連携」（24.4%）の記述は、全体の3割未満に留まった。なお、「見守り・干渉しない」（19.5%）や、「自己開示・情報提供」（4.9%）を選択する割合は相対的に低かった。

#### 4. トラウマの知識と対応の関連性

トラウマに関する知識と具体的な対応策の関連について、フィッシャーの正確確率検定を用いて検討を行った。

まず、問4において「誰にも話したくない気持ち」を選択した群（16名）と選択しなかった群（25名）の間で、問5の対応策を比較した。「環境・関係性の構築」の出現率は、選択群で31.3%（16名中5名）、非選択群で28.0%（25名中7名）であり、両群間に統計的に有意な差は認められなかった（ $p = 1.000$ ）。また、「見守り・干渉しない」の出現率についても、選択群で25.0%（16名中4名）、非選択群で16.0%（25名中4名）となり、選択群の方が高い傾向を示したものの、有意差は認められなかった（ $p = .689$ ）。

次に問2において「貧困」を選択した群（18名）と選択しなかった群（23名）の間で、問5の「専門家との連携」の出現率を比較した。その結果、貧困選択群では27.8%（18名中5名）、非選択群では21.7%（23名中5名）となり、両群間に有意な差は見られなかった（ $p = .724$ ）。

以上の結果から、本調査の範囲においては、トラウマの原因や心理的反応に関する知識の有無が、対応策の選択に直接的な統計的関連を示さないことが明らかとなった。

表2 ト라우マに関する知識と認識 ( $N = 41$ )

質問項目	選択肢	該当者数 $n$ (%)
トラウマとなりうる出来事	交通事故	40 (97.6)
	地震や台風などの自然災害	35 (85.4)
	虐待	39 (95.1)
	いじめ	40 (97.6)
	貧困	18 (43.9)
	親しい人との死別	31 (75.6)
	どれも該当しない	0 (0)
トラウマの体験可能性	わからない	0 (0)
	はい	37 (90.2)
	いいえ	0 (0)
トラウマの影響	わからない	4 (9.8)
	悲しい	24 (58.5)
	怖い	39 (95.1)
	話したくない	16 (39.0)
	ずっと考える	30 (73.2)
	何も感じない	4 (9.8)
	どれも該当しない	0 (0)
	わからない	0 (0)

\*多重回答を含むため、各カテゴリーの度数の合計はサンプルサイズ（ $N=41$ ）と一致せず、割合の合計は100%を超える。

表3 ト라우マのある子どもへの対応 ( $N=41$ )

カテゴリー	該当者数 n (%)
傾聴・共感	33(80.5)
解決・克服へのサポート	18(43.9)
環境・関係性の構築	12(29.3)
専門家との連携	10(24.4)
見守り・干渉しない	8(19.5)
自己開示・情報提供	2(4.9)

\*多重回答を含むため、各カテゴリーの度数の合計はサンプルサイズ（ $N=41$ ）と一致せず、割合の合計は100%を超える。

## V. 考察

本研究では、教員養成段階にある大学生を対象に、トラウマに対するイメージ、知識、および想定される対応策の実態を調査し、その関連性を検討した。得られた結果に基づき、今後のトラウマに関する教育のカリキュラム構築に向けた課題と展望について考察する。

第一に、トラウマの原因認識における「生活背景の具体的な想像の困難さ」と「心理的苦痛」への着目である。イメージの分析において、「感情・感覚的苦痛」や「記憶的苦痛」といった精神的反応への言及が過半数を占めたことから、学生はトラウマを主に個人の内面的な心理的苦痛として捉えている傾向が示された。この結果は、単に知識を有していないことを示すのではなく、心理的側面が想起されやすいことを反映した結果である可能性が考えられる。また、知識面においては、「交通事故」や「虐待」といった顕在的な出来事への回答率は高かった一方で、「貧困」を選択した者は4割程度に留まった。これは、慢性的・構造的な逆境体験を具体的に想像する機会が限られている可能性を示唆している。このように、原因認識において「目に見えやすい出来事」が優先される傾向は、自由記述において「個人の精神的反応（内面）」への言及が突出して多かった結果とも合致するものである。つまり、学生の認識は「個人の内面」や「顕在的な衝撃」に焦点化されており、結果として、認識が個人の内面に閉じたものとなり、背景にある生活環境や社会構造的な課題（逆境的な地域環境[6]）への視点が抽象的な理解に留まっている傾向が示唆された。実際の学校現場において、トラウマは複合的な要因で生じることが多いため、個別の事象だけでなく、子どもを取り巻く生活背景を具体的に想像し、社会モデル的な視点を養う教育が必要であると考えられる。

第二に、対応における「個人の直接的関わり」を重視する傾向と、「安心・安全の基盤」

形成に対する認識の希薄さである。子どもへの対応策として、「傾聴・共感」(80.5%)が突出して多く、次いで「解決・克服へのサポート」(43.9%)が挙げられた。この結果は、多くの学生が受容的な態度を保持していることを示す一方で、支援の焦点を教師と子どもとの情緒的な相互作用に強く置いていることを示唆している。もちろん、これは学生が子どもに対し誠実に向き合おうとする姿勢の表れでもあるが、対照的に、TICにおいて優先事項である「環境・関係性の構築」(安心できる場の保障や信頼関係の土台作り)や、「専門家との連携」の記述は3割未満に留まった。この背景には、トラウマのある子どもが抱きやすい「他者への不信感」に対する理解の不足があると考えられる。不信感が強い子どもに対し、性急に共感や介入を試みても拒絶される可能性があるが、学生はその特性や、対人援助の前段階として「安心・安全な基盤(土台)」の構築が不可欠であるという支援の順序性を十分に認識できていないと推察される。したがって、今後の教育では、教師個人の対人スキルに依存したアプローチから、子どもの不信感を前提とした「環境(場)とチーム」で支える多層的な視点へと視野を広げる学習が必要である。

第三に、知識と対応策の乖離である。関連性の検討において、「貧困」や「回避的な心理(話したくない)」に関する知識の有無は、それぞれに対応する「専門家との連携」や「環境・関係性の構築」といった対応策の選択に、統計的な影響を与えていなかった。もちろん、本調査は小規模であり統計的検定力が十分ではない可能性を考慮する必要があるが、少なくとも本データの範囲においては、知識の有無が対応策の選択に明確な差異をもたらす傾向は確認されなかった。この結果は、学生が知識として「貧困がトラウマになり得ること」や「子どもが話したがるらないこと」を知っていても、それを「だからこそスクールソーシャルワーカーと連携する」「だからこそ無理に聞かずに環境を整える」といった具体的な対応策の選択に、必ずしも直結できていない現状を示唆している。このことから、知識を網羅的に伝達するだけの講義では不十分であることが推察される。今後は、具体的な事例検討(ケーススタディ)などを通じて、「なぜその知識が、その対応を必要とするのか」という思考プロセスを可視化し、知識と対応を論理的に架橋するトレーニングを含んだカリキュラム開発が急務であると言える。

本研究の限界として、調査対象が特定の一大学の学生に限定されている点に加え、質問紙調査による記述内容の分析に留まり、実際の教育実践場面における行動を直接測定したものではない点が挙げられる。質問紙の設定表現が回答傾向に一定の影響を与えた可能性も考慮する必要がある。しかしながら、教員志望学生に見られる「知識と対応策の乖離」や「個人の直接的関わりを重視する傾向」といった実態の一端を明らかにした本研究の見解は、今後のトラウマに関する教育の在り方を検討する上での一助となることが期待される。

#### 参考・引用文献

- [1] Wakuta, M., Nishimura, T., Osuka, Y., Tsukui, N., Takahashi, M., Adachi, M., Suwa, T., & Katayama, T. (2023). Adverse childhood experiences: impacts on adult mental health and social withdrawal. *Frontiers in Public Health*, 11, 1277766.
- [2] Morris, A. S., Hays-Grudo, J., Zapata, M. I., & Kerr, K. L. (2021). Adverse and protective

childhood experiences and parenting attitudes: The role of cumulative protection in understanding resilience. *Adversity and Resilience*, 2, 181-192.

[3] Mitani, H., Kondo, N., Amemiya, A., & Tabuchi, T. (2024). Promotive and protective effects of community-related positive childhood experiences on adult health outcomes in the context of adverse childhood experiences: a nationwide cross-sectional survey in Japan. *BMJ Open*, 14(6), e082134.

[4] Cole, S., Greenwald O'Brien, J., Gadd, M. G., Ristuccia, J., Wallace, D. L., & Gregory, M. (2005). *Helping Traumatized Children Learn: A Report and Policy Agenda*. Massachusetts Advocates for Children.

[5] 清水裕士 (2016). フリーの統計分析プログラム HAD の機能と操作法. *関西学院大学心理科学研究*, 42, 163-176.

[6] Ellis, W., Dietz, W. H., & Chen, K. D. (2022). Community Resilience: A Dynamic Model for Public Health 3.0. *Journal of Public Health Management and Practice*, 28(S1), S18-S26.

A Study on Trauma Understanding and Response Among Prospective Teachers  
—An Exploratory Examination Toward Curriculum Development—

Yugo Nakamura\*

\*Doshisha University Counseling Center

This study investigated perceptions and coping strategies regarding trauma among 41 pre-service teachers, with the aim of deriving implications for curriculum development. Analysis revealed that while students tended to perceive trauma as internalized distress, their awareness of environmental factors such as poverty was relatively low. Regarding coping strategies, individual intervention was emphasized, whereas references to environmental adjustments or collaboration with specialists were limited. No significant correlation was found between specific perceptions and the anticipated coping strategies. These findings suggest that knowledge and awareness do not necessarily translate directly into coping choices, highlighting the need for educational content that bridges knowledge with practical judgment.

Keywords: Prospective teachers, Trauma-Sensitive Schools, Curriculum development, Adverse Childhood Experiences

### 資料 1

以下のアンケートは、現時点での「トラウマ」に関する知識や考え、イメージなどについて質問するものです。皆さんの回答は、今後の授業の内容をより充実させ、質の高いものにしていくための貴重な資料とします。回答の内容で、皆さんの不利益が生じることは決してありませんので、安心してください。趣旨をご理解の上、協力いただけますようお願いいたします。

問 1. 「トラウマ」という言葉を聞いて、どんなことを思い浮かべますか？（自由に書いてください。複数書いても構いません。）

例：「怖いこと」「悲しいこと」「忘れられない出来事」など

( )

問 2. 次の出来事の中で、「トラウマ」になりうると思うものをすべてお選びください。（複数選択可）。

1. 交通事故
2. 地震や台風などの自然災害
3. 虐待
4. いじめ
5. 貧困
6. 親しい人との死別
7. どれもトラウマにはならないと思う
8. わからない

問 3. あなたの周りの人が、つらい経験をして「トラウマ」を抱えてしまうことはあると思いますか？該当するものをお選びください。

1. はい
2. いいえ
3. わからない

問 4. 「トラウマ」を経験した人は、どのような気持ちになると思いますか？該当するものをすべてお選びください（複数選択可）。

1. とても悲しい気持ち
2. とても怖い気持ち
3. 誰にも話したくない気持ち
4. ずっとそのことを考えてしまう気持ち
5. 何も感じない気持ち
6. どれも該当しない
7. わからない

問 5. もし、あなたが教師になったときに、クラスの子どもがつらい経験をして「トラウマ」を抱えてしまったら、あなたはどのようにしてあげたいですか？（自由に書いてください。複数書いても構いません。）

例：「専門家でないので対応はしない」「共感的に話を聞く」など

( )



## 「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々への手引きである。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 of these is the fact that the ...

...the third of these is the fact that the ...

...the fourth of these is the fact that the ...

...the fifth of these is the fact that the ...

...the sixth of these is the fact that the ...

...the seventh of these is the fact that the ...

...the eighth of these is the fact that the ...

...the ninth of these is the fact that the ...

...the tenth of these is the fact that the ...

...the eleventh of these is the fact that the ...

...the twelfth of these is the fact that the ...

...the thirteenth of these is the fact that the ...

...the fourteenth of these is the fact that the ...

...the fifteenth of these is the fact that the ...

...the sixteenth of these is the fact that the ...

...the seventeenth of these is the fact that the ...

...the eighteenth of these is the fact that the ...