宮城学院女子大学発達科学研究
2022. 22. 37-46

東日本大震災に学ぶ防災教育プログラムの開発と評価に関する研究
―保育者養成カリキュラムにおける保育内容（健康）、保育内容（環境）、教育相談、教育心理学の視点から―

守　　涉[1]
俞　　幙　蘭[1]
伊　藤　哲　章[1]
西　浦　和　樹[1]

我が国の防災教育プログラムに関する研究は小中学生向けが多く、幼児向けの研究はわずかである。その中で、保育者を目指す学生向けの防災教育プログラムに関する研究は見当たらないのが現状である。

そこで、本研究では、災害発生時の保育者の対応について学習可能な被災地研修を企画し、保育者養成における危機管理体制の構築支援プログラムの編成を試みた。被災地研修によって参加学生44名の学習効果や意識の変化を確認するとともに、レジリエンスと問題解決能力がどれほど有効かを探索的に研究した。また、「被災地研修から学んだこと」について、被災地研修の参加学生から自由記述を収集し、KH Coderを利用してテキストマイニングを実施した。その結果、本研修が目的としていた「命の大切さ」を学ぶ研修プログラムになっていることがうかがえた。加えて、現地で語り部から学び、実際の避難を想定した訓練を考えることができる研修プログラムとなった。このことから、本研修プログラムは、質的・量的側面から裏付けられた教育効果の高いプログラムであったことが示唆された。

Keywords：保育士、幼稚園教諭、防災教育、危機管理、被災地研修

Ⅰ　はじめに

2011年に東日本大震災が発生し、その後地域社会の復興は今なお道半ばであり、なかでもハード面の復興の陰で、子ども・子育てに関わる諸問題の解決が喫緊の課題となっている[1)2)3)4)5)6)]。このような災害が、今後保育活動中に発生することは十分に考えられる。本学教育学科幼児教育専攻では、保育の専門性を備えた人間を学士力と捉え、子どもの保育だけでなく保護者支援を含めた子育て全般に関わる専門的知識と技術を兼ね備えた保育学生の育成を目指して、保育者養成プログラムを編成し、毎年、多くの卒業生を幼稚園教諭や保育士として保育現場に輩出している。

東日本大震災以降、災害発生後には、保育所が被災者をはじめとする地域住民の生活の維持や再建を支える役割を担うことがあり、保育学生が防災に関する専門的知識と技術を習得することの必要性が高まっている。

災害時の防災対策を取りまとめている内閣府によると、乳幼児を「災害時要援助者」[7)]として位置付けている。就学時前の施設の子どもは、日常的には健常者であっても理解力や判断力の乏しい状態であるため、災害時には要援護者となる可能性が高い。こういった状況からも、乳幼児が災害時に自力で行動することが難しいと考えられえる。就学時前の施設における防災への取り組みがますます注目されてきている。

2018年の保育所保育指針と幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂では、「健康及び安全」の項目に「災害への備え」に関する記述が追加された。幼稚園では、学校保健安全法により、学校安全に関する1年間の基本的な計画や危険等発生時対処要領の作成が求められているが、保育所や認定こども園では、このような作成が求めら

1. 宮城学院女子大学教育学部教育学科

れていなかったことも背景にあると考えられる。こういった点からも、就学時前の施設における災害への備えは喫緊の課題であり、災害への備えを強化していく必要があると考えられる。子どもの生命を守るために、災害発生時の対応を保護者と共有するとともに、平時からの備えや危機管理体制づくり等を行政機関や地域の関係機関と連携しながら進めることが求められる。

国立情報学研究所のCiNii Articlesを利用し、キーワード「防災教育プログラム」で検索する（本文あり）と、64件の論文が抽出された。それらの論文を防災教育プログラムの対象者で区分すると、幼児1件、小学生25件、小中学生10件、中学生5件、中高生1件、高校生5件、特別な支援を要する者2件、学校・地域9件、市民・その他6件であった。我が国の防災教育プログラムに関する研究は小中学生向けが多く、幼児向けの研究はわずかに1件のみであった。また、本研究で取り上げる保育者を目指す学生向けの防災教育プログラムに関する研究は見当たらなかった。一方、幼稚園段階における防災教育に関して、文部科学省（2012）は「安全に生活し、緊急時に教職員や保護者の指示に従い、落ち着いて素早く行動できる幼児」の姿を目標と定めている[8)]。当然のことではあるが、保育者を目指す学生は、第一に幼児の身の安全を守る方法や手段を修得しなければいけない。しかしながら、現状では保育者養成校における幼児の身の安全に関する方法や手段の学修は不十分であり、保育者養成校の喫緊の課題のひとつといえる。

Ⅱ　研究目的

本研究では、災害発生時の保育者の対応について学習可能な被災地研修を企画し、保育者養成における危機管理体制の構築支援プログラムの編成を試みる。東日本大震災の当事者であるにもかかわらず、高等教育機関において、高度で体系的かつ継続的な防災教育に関する学習機会は十分に提供されているわけではない。子どもの安全を考えることができ、「命の尊さ」と向き合う被災地研修を実施し、災害発生時の保育者の対応や諸課題について検討する。

具体的には、被災地での研修を実施し、災害発生時の保育者の危機管理を石巻市日和幼稚園のバス事故を通して学ぶ。被災地研修によって参加学生の学習効果や意識の変化を確認するとともに、レジリエンスと問題解決能力がどれほど有効かを探索的に研究する。

Ⅲ　研究方法

1　事前研修

子どもの生命を守るための危機管理体制づくりを学ぶために、本プログラムでは事前説明会を実施した後に、被災地研修を行った。

対象となる学生と授業については、幼児教育専攻に所属する3年生の専門演習（近隣の教育環境や生活環境の今日的課題を研究テーマとして扱う授業）の1コマ90分の中で行った。

事前説明会の目的は、災害発生時の保育者の危機管理を日和幼稚園のバス事故を通して学ぶことであった。このため、子どもの安全に関する事前情報として、日和幼稚園送迎バスの事故と裁判の経緯、日和幼稚園遺族有志の会との打合せ事項、災害発生当時の状況がわかる伝承交流施設MEET門脇と周辺情報を講義した。また、沿岸部にあった門脇保育所の園児は難を逃れ、日和幼稚園の園児から犠牲者が出たことから、災害当日のバス運転手が園児を置き去りにして園に戻ったことの救護義務違反の可能性と、当日の夜、園児の安否確認を行わず、炊き出しを行っていた安全配慮義務違反の可能性が発生することを、資料を交えて説明した。

これらの救護義務違反と安全配慮義務違反が起こる背景として、ヒューマンエラーの可能性があることを理解しておくことも重要である。そのため、ヒューマンエラーには、スリップ（正しい目的での行動ミス）、ラプス（うっかりミス）、ミステイク（意図的なミスによるもの）という主に3つの種類があること、それらが発生する原因は、知識と経験の不足（思い込み）、不注意、疲労や

加齢による機能低下、危険の軽視・慣れ、パニック、コミュニケーションの不足、同調行動などによることを解説した。

さらに、子どもの安全に関わる資料についても解説を行った。ここでは、教育・保育施設などにおける事故報告の調査データ（内閣府、2019）[9]を取り上げた。このデータは、保育現場の事故が平成30年の1年間で1641件、その中で9件の死亡事故が報告されている（表1）。

表1　事故報告

	認定こども園・幼稚園・認可保育所等	放課後児童クラブ	合計	割合
負傷等	1212	420	1632	99.5%
（うち意識不明）	(11)	(2)	(13)	（負傷等の0.8%）
（うち骨折）	(974)	(356)	(1330)	（負傷等の81.5%）
（うち火傷）	(4)	(2)	(6)	（負傷等の0.4%）
（うちその他）	(223)	(60)	(283)	（負傷等の17.3%）
死亡	9	0	9	0.5%
事故報告件数	1221	420	1641	100%

死亡および負傷の事故の概要については、認可保育所での事故件数が多い（表2）。しかし、事故率（負傷等/施設・事業者数）は、幼保連携型認定こども園（0.039%）、幼稚園（0.007%）、認可保育所（0.037%）、小規模保育事業（0.003%）、放課後児童クラブ（0.017%）となっており、幼保連携型認定こども園と認可保育所ではほぼ同等となっていることがうかがえる。

年齢別のデータでは、幼保連携型認定こども園と認可保育所で、年齢が上がると事故報告が増えていること、認可保育所と小規模保育事業では、0歳児の事故も報告されていることがわかる（表3）。

場所についてのデータでは、全体的に、室内・室外の事故に加えて、施設外での事故も報告されていることがわかる（表4）。

上記の内容を事前に説明を行い、幼児教育専攻の3年生のゼミナール44名を参加者・分析対象者としてフィールドワークを実施した。

表2　死亡及び負傷等の事故概要

	負傷等					死亡	計	（参考）施設・事業者数（時点）
		意識不明	骨折	火傷	その他			
幼保連携型認定こども園	173	2	146	1	24	0	173	4,409　か所（H30.4.1）
幼稚園型認定こども園	19	0	14	0	5	0	19	966　か所（H30.4.1）
保育所型認定こども園	40	0	31	0	9	0	40	720　か所（H30.4.1）
地方裁量型認定こども園	0	0	0	0	0	0	0	65　か所（H30.4.1）
幼稚園	40	0	36	1	3	0	40	5,672　か所（H30.4.1）
認可保育所	892	7	711	2	172	2	894	23,524 か所（H30.4.1）
小規模保育事業	14	1	11	0	2	0	14	4,298 か所（H30.4.1）
家庭的保育事業	0	0	0	0	0	1	1	940 か所（H30.4.1）
居宅訪問型保育事業	0	0	0	0	0	0	0	35 か所（H30.4.1）
事業所内保育事業（認可）	1	0	1	0	0	0	1	541 か所（H30.4.1）
一時預かり事業	1	0	1	0	0	0	1	9,732 か所（H29 実績）
病児保育事業	0	0	0	0	0	0	0	2,886 か所（H29 実績）
子育て援助活動支援事業（ファミリー・サポート・センター事業）	1	0	1	0	0	0	1	863 か所（市区町村）（H29 実績）
子育て短期支援事業（ショートステイ・トワイライトステイ）	1	0	1	0	0	0	1	ショートステイ 845 か所 トワイライトステイ 413 か所（H29 交付決定）
放課後児童クラブ	420	2	356	2	60	0	420	25,328 か所（H30.5.1）
企業主導型保育施設	6	0	6	0	0	0	6	企業主導型保育施設 2,597 か所（H30.3.31）
地方単独保育施設	7	0	5	0	2	0	7	認可外保育施設（ベビーホテル・その他）5,903 か所（事業所内保育施設）1,786 か所（H30.3.31）
その他の認可外保育施設	17	1	10	0	6	6	23	
認可外の居宅訪問型保育事業	0	0	0	0	0	0	0	1,977 か所（H30.3.31）
計	1632	13	1330	6	283	9	1641	

表3　年齢別（死亡・負傷等）

	0歳	1歳	2歳	3歳	4歳	5歳	6歳	放課後児童クラブ等	計
幼保連携型認定こども園	0	3	15	21	46	71	17	−	173
幼稚園型認定こども園	0	0	1	4	4	8	2	−	19
保育所型認定こども園	1	1	8	5	6	10	9	−	40
地方裁量型認定こども園	0	0	0	0	0	0	0	−	0
幼稚園	0	0	1	1	11	19	8	−	40
認可保育所	5 (0)	32 (1)	86 (0)	135 (0)	194 (0)	310 (0)	132 (1)	−	894 (2)
小規模保育事業	1	5	6	1	0	1	0	−	14
家庭的保育事業	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	−	1 (1)
居宅訪問型保育事業	0	0	0	0	0	0	0	−	0
事業所内保育事業(認可)	0	0	0	1	0	0	0	−	1
一時預かり事業	0	0	0	1	0	0	0	−	1
病児保育事業	0	0	0	0	0	0	0	−	0
子育て援助活動支援事業（ファミリー・サポート・センター事業）	0	0	0	0	0	0	0	1	1
子育て短期支援事業（ショートステイ・トワイライトステイ）	0	0	0	0	0	0	0	1	1
放課後児童クラブ	−	−	−	−	−	−	−	420	420
企業主導型保育施設	1	3	0	1	1	0	0	−	6
地方単独保育施設	0	2	1	3	1	0	0	−	7
その他の認可外保育施設	4 (3)	4 (3)	4 (0)	7 (0)	3 (0)	0 (0)	1 (0)	−	23 (6)
認可外の居宅訪問型保育事業	0	0	0	0	0	0	0	−	0
計	**13 (4)**	**50 (4)**	**122 (0)**	**180 (0)**	**266 (0)**	**419 (0)**	**169 (1)**	**422 (0)**	**1641 (9)**

表4　場所別

	施設内		施設外	不明	計
	室内	室外			
幼保連携型認定こども園	84	74	15	0	173
幼稚園型認定こども園	6	13	0	0	19
保育所型認定こども園	17	21	2	0	40
地方裁量型認定こども園	0	0	0	0	0
幼稚園	12	25	3	0	40
認可保育所	374 (1)	414 (1)	106 (0)	0 (0)	894 (2)
小規模保育事業	7	4	3	0	14
家庭的保育事業	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
居宅訪問型保育事業	0	0	0	0	0
事業所内保育事業(認可)	0	0	1	0	1
一時預かり事業	0	0	1	0	1
病児保育事業	0	0	0	0	0
子育て援助活動支援事業（ファミリー・サポート・センター事業）	0	1	0	0	1
子育て短期支援事業（ショートステイ・トワイライトステイ）	0	0	1	0	1
放課後児童クラブ	131	249	40	0	420
企業主導型保育施設	4	1	1	0	6
地方単独保育施設	6	0	1	0	7
その他の認可外保育施設	14 (6)	3 (0)	6 (0)	0 (0)	23 (6)
認可外の居宅訪問型保育事業	0	0	0	0	0
計	**656 (8)**	**805 (1)**	**180 (0)**	**0 (0)**	**1641 (9)**

2　レジリエンス調査

被災地研修終了後、参加した44名を対象に、レジリエンスと解決構築能力を測定した。レジリエンスを測定する尺度として、二次元レジリエンス尺度[10]を用いた。この5段階のリッカート尺度は、資質的要因の12項目（たとえば、「困難な出来事が起きても、どうにか切り抜けることができると思う」）と獲得的要因の9項目（たとえば、「人と誤解が生じたときには積極的に話をしようとする」）に分かれている。本研究では、各調査対象者に対し、ふたつの合計得点を独立に評価した。一方、解決構築能力を測定する尺度として、解決構築尺度[11]の和訳版SBI-R[12]を用いた。この5段階のリッカート尺度は、13項目によって構成されており（たとえば、「私は、解決策を生み出すことができる」）、各調査対象者の合計得点を評価した。また、その後の統計処理において、他文献との得点平均の比較ではMicrosoft EXCEL 2016が、他はSPSS v.22が用いられた。

Ⅳ　結果

1　レジリエンスと解決構築能力

表5に、調査対象者の資質的レジリエンス、獲得的レジリエンス、解決構築能力の得点の平均（m）と標準偏差（SD）を示す。本研究の三つの得点分布が異質的ではないことを示すために、杉本（2018）が専門学校3年生を対象に実施した調査結果（資質的レジリエンスと獲得的レジリエンス）、ならびに、Takagi, Wakashima, Kozuka, Yu, & Sato[13]が女子大学生を対象に実施した調査結果（解決構築能力）との比較を行った。

この際、本研究（SD_1）と比較対象（SD_2）の標準偏差には大差はないとし（SD_1/SD_2＝0.62～1.12）、プールした分散によるt検定を用いた。その結果、資質的レジリエンス（$t(df=111)=-0.38$; $p=.703$）、獲得的レジリエンス（$t(df=111)=0.89$; $p=.373$）、解決構築能力（$t(df=243)=1.62$; $p=.107$）のいずれも有意な差はみられなかった。また、対応のあるt検定を用い、各調査対象者における資質的レジリエンスと獲得的レジリエンスの得点を比較した。その結果、資質的レジリエンスが獲得的レジリエンスより得点が高いとうかがえた（$t(df=43)=6.77$; $p<.001$）。したがって、本研究のサンプルが特異なものではなく、また、各調査対象者は自分の資質的レジリエンスを獲得的レジリエンスより高く評価していることがいえる。

表6に、調査対象者の資質的レジリエンス、獲得的レジリエンス、解決構築能力の得点間の、Pearson相関分析結果を示す。三つの間では、すべて正の相関が見出された。資質的レジリエンスと獲得的レジリエンスの間では、有意な正の相関がみられるものの、相関係数のr値がそれほど高

表6　レジリエンスと解決構築能力の相関係数

	資質的レジリエンス	獲得的レジリエンス
獲得的レジリエンス	.406**	
解決構築能力	.678**	.664**

**$p<.01$

表5　レジリエンスと解決構築能力の得点

	サンプル数（N）	平均値（m）	標準偏差（SD）	t値（自由度）	有意確率（p）
資質的レジリエンス	44	41.3	7.9	−0.38(111)	.703
杉本（2018）[1]	68	41.8	7.1		
獲得的レジリエンス	44	33.8	4.1	0.89(111)	.373
杉本（2018）[1]	68	33.0	4.9		
(資質的レジリエンス)−(獲得的レジリエンス)				6.77(43)	.000***
解決構築能力	44	47.4	6.6	1.62(243)	.107
Takagiら（2019）[2]	200	44.7	10.6		

1）平均年齢21.4歳の専門学校3年生（男女の比率＝4：6）
2）平均年齢21.0歳の女子大学生
***$p<.001$

くないことから（r=.406, p<.01）、これらの共線性は十分控えられたといえる。また、資質的レジリエンスと解決構築能力の間（r=.678, p<.01）、獲得的レジリエンスと解決構築能力の間（r=.664, p<.01）には、中程度の正の相関がみられた。したがって、前述の対応のあるt検定の結果も含め、資質的レジリエンスと獲得的レジリエンスは異なる尺度として機能しつつ、両者とも解決構築能力の得点に肯定的な関連があるといえる。

表7に、このような関連をより明らかにするために、資質的レジリエンスと獲得レジリエンスを独立変数とし、解決構築能力を従属変数とする、重回帰分析を実施した結果を示す。F値（=36.405; (df_1, df_2)=(2,41), p<.001）と標準化係数（獲得的レジリエンス：.488, p<.001、資質的レジリエンス：.465, p<.001）、いずれも有意であり、かつ、調整済みR^2値（R^2_{adj}=.622）も高い水準であることから、独立変数の数が少ないにも関わらず、大変有義な回帰モデルが得られたといえよう。解決構築能力への影響度をうかがえる標準化係数は、獲得的レジリエンスの方が資質的レジリエンスの方より若干高かった。だが、どちらがより解決構築能力に影響を与えるとはいえない水準の差であると考えられる。したがって、資質的レジリエンスと獲得的レジリエンスは同程度の水準で解決構築能力の向上に有意に働くとされる。言い換えれば、両者のレジリエンスは解決構築能力に重要な要素である可能性がこの回帰分析からうかがえる。

表7　重回帰結果（独立変数：資質的レジリエンスと獲得レジリエンス、従属変数：解決構築能力）

調整済みR^2(R^2_{adj})	.622
F値	36.405***(df_1=2; df_2=41)
	標準化係数（β）
獲得的レジリエンス	.488***
資質的レジリエンス	.465***

2　自由記述の共起ネットワークの分析

「被災地研修から学んだこと」について、被災地研修の参加学生から自由記述を収集し、KH Coderを利用してテキストマイニングを実施した。

(1) 語の抽出と頻出語の確認

KH Coderを用いて前処理を実行し、テキストの単純集計を行った結果、318の文が確認された。総抽出語数11,186（異なり語数1,098語）から「助詞」「助動詞」「名詞B」「動詞B」「形容詞B」「副詞B」「否定助動詞」「形容詞（非自立）」を除外し、最終的に分析に使用された語数は、4,248語（異なり語数858語）となった。その中で上位50語で全体の66.5%を占めていた。そのため、上位50語を共起ネットワーク分析に使用した。

(2) 共起分析

図1は、Jaccard≧0.2かつ上位50位までの出現語を用いた共起ネットワーク分析を実施し、出現語の中心性が円の大小関係で、また、それぞれの出現語の出現頻度とパターンの似通った語の強弱関係を数値で示す（図2）。

「子ども」「保育」「思う」「感じる」「被災」「命」「考える」「今回」「学ぶ」「災害」といった出現語が中心になっている。Jaccard≧0.3以上であり、その関係性の強さが数値にも表れている。

さらに、色分けされたグループ別の特性について述べる。

①保育を通して命を守る

「保育」「命」「守る」といった関係性が抽出され、「保育」が関連グループの「子ども」と強く関係している。「保育園は多くの家族の大事な子どもを預かっているため、自分の命も大事だけれど第一に子どもが助かるには、ということを考えなければいけない。子どもが助かるということは保育者も一緒に避難することだから保育者も助かると思う。」（M.F.）

②震災で津波の被害にあった門脇小学校「震災」「津波」「門脇」「小学校」が抽出された。

「とても印象的だったのが、津波の被害を受けたことがわかる門脇小学校である。自分が想像していた以上に被害に遭っていて、ここまで大津波が来たのだと実感した。」（M.H.）

③被災地研修で実際に感じ、子どものことを考える

「子ども」「思う」「実際」「感じる」「考える」「被

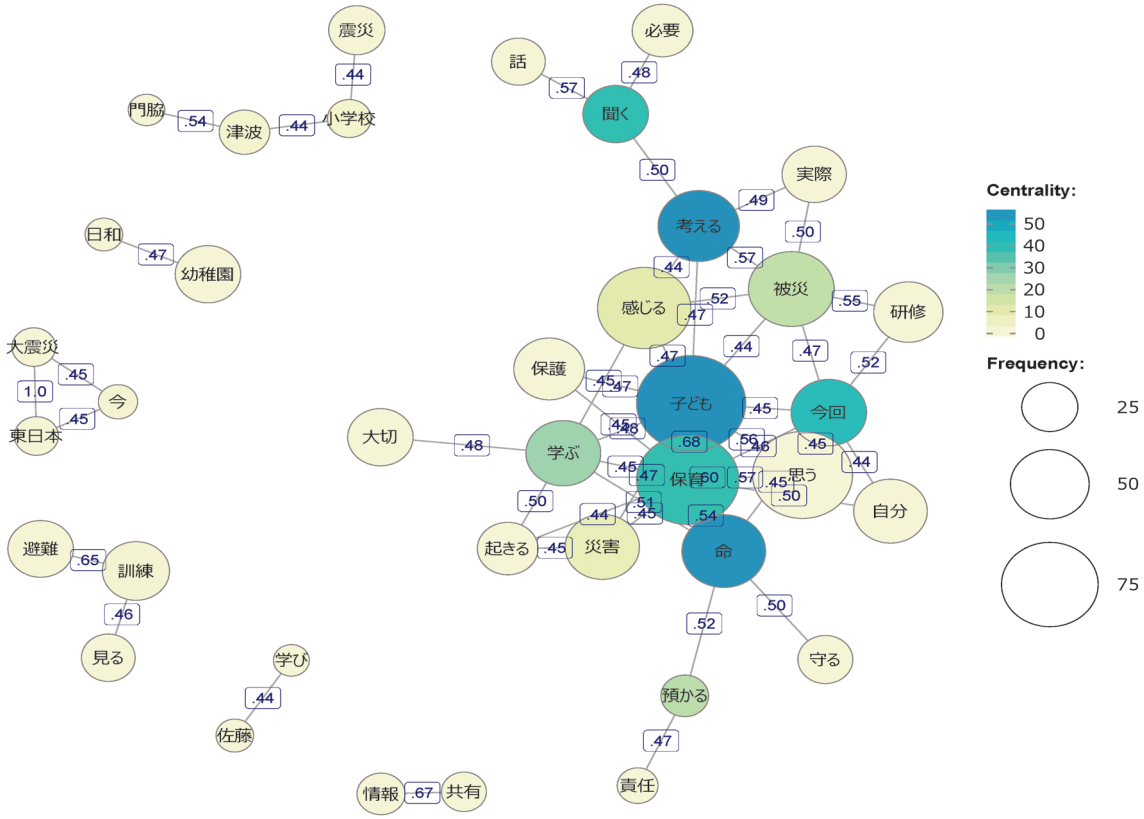

図1　出現語を用いた共起ネットワーク

災」「研修」といった関係性が抽出された。「この研修を通して、愛するわが子を亡くした保護者、家族の心の声に耳を傾けるとともに、実際に被災現場などを回りながらお話を伺うことで、命の尊さと、保育者を目指す者として、子どもの命を預かることの責任の重さを実感した。また、改めて災害の恐ろしさを知るとともに、いつでも起こりうるものであることから、自分が保育者になったときに、想定外の事態に備えてどのような準備をして、いざというときにどのような対応が求められるのか、よく考えることができた。」（S.S.）

④佐藤美香さん（日和幼稚園遺族有志の会）の講演から学ぶ

「佐藤」「学び」といった関係性が抽出された。「佐藤美香さんたちのお話を聞きながら、これからの保育者になるために必要なことを考えることができました。話を聞いているときは、かなり心が苦しくなりましたが、それとともにたくさんの学びがあったので、今回の被災地研修に参加できてとても良かったと思います。」（Y.W.）

⑤実際に見て、避難訓練の大切さを知る

「避難」「訓練」「見る」といった関係性が抽出された。「避難訓練で避難経路となる道に事前に慣れておくことはとっても重要なのだと感じた。少しでも落ち着いて行動できるように、子どもたち慣れさせ、その様子を見ることで先生側も子どもの様子が把握できるのではないかと思う。」（K.I.）

⑥その他

「話」「聞く」「必要」といった関係性、「日和」「幼稚園」といった関係性、「情報」「共有」といった関係性、「東日本」「大震災」「今」といった関係性も抽出された。いずれも今回の被災地研修を肯定的に捉える感想であった。

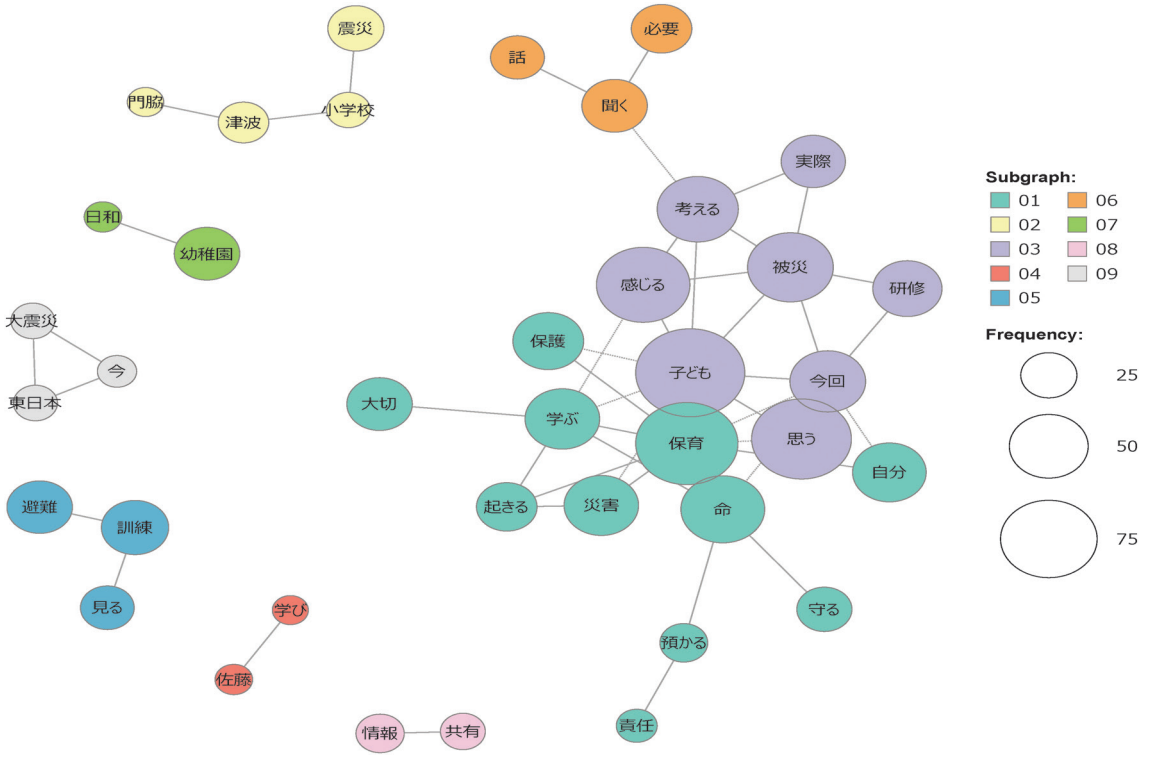

図2　出現語の出現頻度とパターンの似通った語の強弱関係

V　総合考察

総合的に考察すると以下の4点にまとめることができる。第一に、重回帰分析の結果より、資質的レジリエンスと獲得的レジリエンスは、解決構築能力を高めることにつながる。第二に、資質的レジリエンスを高めるには、偏回帰係数の高かった統御力・行動力に焦点化し、目標を粘り強く達成するグリットを高める研修プログラムが有効である。資質的レジリエンスとは、ストレスや傷つきをもたらす状況下で感情的に振り回されず（楽観性）、ポジティブに、そのストレスを打破するような新たな目標に気持ちを切り替え（統御力・行動力）、周囲のサポートを得ながらそれを達成できる（社交性）ような回復力としている[14]。第三に、獲得的レジリエンスを高めるには、偏回帰係数の高かった問題解決志向に焦点化し、積極的に問題にかかわろうとするオーナーシップを高める研修プログラムが有効である。獲得的レジリエンスとは、自分の気持ちや考えを把握することによって、ストレス状況をどう改善したいのかという意志をもち、自分と他者の双方の心理への理解を深めながら（自己理解・他者心理の理解）、その理解を解決につなげ（問題解決志向）、立ち直っていく力としている[15]。第四に、テキストマイニングの結果より、本研修が目的としていた「命の大切さ」を学ぶ研修プログラムになっていることがうかがえた。加えて、現地で語り部から学び、実際の避難を想定した訓練を考えることができる研修プログラムとなっていた。このことから、本研修プログラムは、質的・量的側面から裏付けられた教育効果の高いプログラムであったことが示唆される。

VI　おわりに

今回の被災地で起こった事実に向き合いながらフィールドワークを実施したが、最悪の結果を回

避するために早急に防災に対する保育環境を整えることが必要である。しかし、物的な保育環境だけを整えても、それを扱う人的な環境の中心である保育者や職員の判断する力を育成しなければ、大切な子どもの命を守ることができない。今後、保育者や職員の判断力の育成も喫緊の課題である。防災教育を行う保育者や職員の防災に対する意識を保育学生に向けても育成することが不可欠となる。本研修プログラムが、高い教育効果が示された結果からも、被災地研修を通し、保育学生に子どもの命を守るための防災の正しい知識を教授し、防災における関心の高い学生の育成に今後も取り組んでいきたい。

被災地研修のワークショップにおいて予測される事故について学んだが、日頃から事故の原因や影響を理解することが大事である。予備知識と訓練方法を熟知し、災害時の安全配慮の知識と避難訓練をしていれば、防げる事故も多いことを理解したい。

今後の課題は、現地視察を実施する際には、地域住民への十分な配慮が欠かせないと感じた。また、被災を経験している参加学生へのケアも忘れてはならないと考える。そして、このような研修を行う際は、時間をかけて関係者との事前調整をしながら、研修内容の構築を行う必要がある。

謝辞

本研究の被災地研修実施にあたり、日和幼稚園遺族有志の会の佐藤美香氏はじめ会の皆様、宮城学院女子大学社会連携課真山裕司氏にご協力いただきました。心から感謝申し上げます。

文献

1）西浦和樹・小谷英文・足立智昭・平野幹雄・池田和浩・田山淳・須藤康宏・橋本和典（2014）「東日本大震災による不測の衝撃：心理的支援の現状と課題」，SS-025-SS-025，日本心理学会大会発表論文集，p.78.

2）西浦和樹・小谷英文・足立智昭・橋本和典・平野幹雄・池田和浩・武田健・柴田理瑛（2015）「東日本大震災による不測の衝撃：心理的支援の現状と課題(2)」，SS-099-SS-099，日本心理学会大会発表論文集，p.79.

3）柴田理瑛・平野幹雄・西浦和樹・足立智昭（2016）「保育・教育現場における子どもの攻撃性とその対応について　2017年度ライオンズクラブ心の復興プロジェクト震災復興心理・教育臨床センター活動報告」，宮城学院女子大学発達科学研究，16, pp.33-40.

4）柴田理瑛・平野幹雄・西浦和樹・足立智昭（2017）「保育・教育現場における子どもの攻撃性とその対応について　2017年度ライオンズクラブ心の復興プロジェクト震災復興心理・教育臨床センター活動報告」，宮城学院女子大学発達科学研究，17, pp.59-62.

5）柴田理瑛・平野幹雄・西浦和樹・足立智昭（2018）「保育・教育現場における子どもの攻撃性とその対応について　2017年度ライオンズクラブ心の復興プロジェクト震災復興心理・教育臨床センター活動報告」，宮城学院女子大学発達科学研究，18, pp.77-80.

6）柴田理瑛・平野幹雄・西浦和樹・足立智昭（2018）「東日本大震災の長期的影響と今求められる支援者支援：一般社団法人東日本大震災子ども・若者支援センター2018年度活動報告」，宮城学院女子大学発達科学研究，19, pp.8-16.

7）内閣府（2006）「災害時要援護者の避難支援ガイドライン」，p.2.

8）文部科学省（2012）「学校防災のための参考資料『生きる力』を育む防災教育の展開―第2章学校における防災教育」，pp.8-10.

9）内閣府（2019）「平成30年教育・保育施設等における事故報告集計」の公表及び事故防止対策について，https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/outline/pdf/h30-jiko_taisaku.pdf（2021年12月17日）

10）平野真理（2010）「レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み：――二次元レジリエンス要因尺度（BRS）の作成」，パーソナリティ研究，19(2), pp.94-106.

11）Smock, S. A., McCollum, E., & Stevenson, M.（2010）. The development of the solution building inventory. Journal of Marital and Family Therapy, 36(4), pp.499-510.

12）Takagi, G., Wakashima, K., Kozuka, T., Yu, K.-R., & Sato, K.（2019）. The development of the revised version of solution building inventory Japanese version. International Journal of Brief Therapy and Family Science, 9(1), pp.1-7.
13）前掲 12）
14）前掲 10）
15）前掲 10）