

大規模災害における子どものメンタルヘルスサポート

—J. ケナルディ教授による講演とわが国での 学校心理学における今後の取り組み—

福岡教育大学 小 泉 令 三

2014年11月に日本列島の北から南へ縦断的に実施された、J. ケナルディ教授とそのチーム（オーストラリア、クイーンズランド大学）による講演について、その概要とおもな内容、そして成果を概観した。講演のテーマは、大規模災害（地震、火事、洪水など）にともなう子どものメンタルヘルスの維持・改善について、予防および治療の両面から、教師や学校教育関係者が実施できる支援についてであり、その量的・質的両面での成果を整理した。その後、わが国における今後の取り組みの方向性について、学校での防災教育の概要とその中でのメンタルヘルスに関する取り組みを概観した。そして、海外での動向もふまえたうえで、(1) 防災教育において、地域の拠点として学校がもつ役割の重要性と、(2) 防災教育を学校における予防教育全体の中に位置付けて実施する必要性、そして(3) レジリエンスを高めるための取り組みの推進と、その成果を海外へ発信することによる世界における貢献への期待について考察した。

キーワード：大規模災害、メンタルヘルス、防災教育、レジリエンス、社会性と情動の学習

I. はじめに

2011(平成23)年3月の東日本大震災後の学校心理学会の被災地支援について、その経緯と詳細が2011年度以降、学校心理学会と当年報で順次報告されてきた。今回は、そうした取り組みの一環として実施されることになった、ジャスティン・ケナルディ教授グループによる講演およびワークショップの報告と、これをふまえてのわが国における今後の取り組みの方向性について考察を述べる。

II. 講演とワークショップについて

1. 概要

この講演とワークショップ（以下、WS）は、千葉大学大学院医学研究院の松本有貴特任講師の紹介によるものであり、各会場での実施に際しても氏に負うところが非常に大きかったことを初めに記しておく。また、WS 遂行は、日本学術振興会二国間交流事業、千

葉大学国際交流事業、日本学校心理学会、日本学校心理学会の助成や協力によるものである。さらに、WS で使用された日本語資料は、オーストラリア政府およびクイーンズランド州政府の助成によって作成されたものである。なお、この章（II）での報告内容は、全国での一連の実施状況をまとめた報告書（千葉大学大学院医学研究院附属子どものこころの発達研究センター、2015）等にもとづくものである。

このWSの目的は、大規模災害（地震、火事、洪水など）にともなう子どものメンタルヘルスの維持・改善のために、予防および治療の両面から、教師やその他の学校教育関係者（教育委員会関係者、大学の学部生や大学院生を含む）等への支援を行うことであった。

講師は、オーストラリアのクイーンズランド大学子どものトラウマ研究ユニット（Child Trauma Research Unit: CTRU）のジャスティン・ケナルディ（Justin Kenardy）教授（医学部・心理学部）とロビン・レ・ブ

表1 講演・ワークショップの開催状況 (2014年)

開催月日	研修会	参加者	参加人数 (概数, 人)
11月 1日 (土)	日本学校心理士会仙台支部研修会	教員, 学校心理士	170
11月 2日 (日)	日本学校心理学会東京研修会	教員, 学校心理士	70
11月 5日 (水)	千葉大学子どものこころの発達研究センター特別講義	学生, 心理士, 地域の子ども支援者	45
11月 8日 (土)	日本教育心理学会第56回総会(神戸)	教員, 心理士, 学生	35
11月11日 (火)	プロジェクトチーム主催地域勉強会(京都)	教員, 学生	15
11月13日 (木)	広島大学教育学研究科附属教育実践総合センター講義	教員, 心理士, 学生	80
11月15日 (土)	学校心理士会福岡支部研修会	教員, 学校心理士	55
11月15日 (土)	FUE 学校適応研究会(福岡教育大)研修会	教員, 学校心理士	25

(注) 心理士=学校心理士及び臨床心理士等, 学生=学部生と大学院生

ロック (Robyne Le Broque) 上級研究員の2人で、オーストラリアの大規模火災(山火事)や洪水、ニュージーランドの地震等を支援した経験を有する。また、東日本大震災では、2011年10月に現地を訪問しており、その際、阪神・淡路大震災被災地も訪ねている。

表1に、2014年11月の約2週間にわたるWSの全日程等を示した。今回の取り組みの全体像がわかるように、学校心理士関連以外のものも含めてある。なお、各地での開催は、西野美佐子(東北福祉大学)、石隈利紀(筑波大学)、山口豊一(跡見学園女子大学)、岡直樹(広島大学)諸氏の多大なるご協力によるものであることを記しておく。プロジェクトチームは、次のメンバーから成っていた(所属は当時のもの): 青山郁子(東京福祉大学)、石本雄真(立命館大学)、小泉令三(福岡教育大学)、原田新(徳島大学)、松本有貴(千葉大学)。

2. 内容等

一連の研修会の特徴は、①地震などの大規模災害にともなうトラウマ的出来事に対する子どもの反応に焦点化したこと、②教師や学校心理士、あるいは教職を志す者など約500名の教育関係者を対象にできたこと、そして③オーストラリア等での研究と実践にもとづく研修内容であったことである。以下に、これらの3点を中心に、WSの内容等を概観する。

(1) 子どものトラウマ的出来事に対する反応

大規模災害については、まずは生命を守ることが第一であるが、その後の被災地の復興において、生活再

建の過程における心の問題が注目されるようになった。特に将来を担う子どもの心の問題に目が向けられるようになったのは、1995年(平成7年)1月17日(火)の阪神・淡路大震災と、2011年(平成23年)3月11日(金)の東日本大震災以降である。健康に関して、“心と身体”あるいは“心身”というように、両者は一対のものとして頻繁に表現されるが、関心の順序としては“身体と心”となっている。最近になってようやく、“心”にも注目されるようになった。

WSの中では、トラウマ的な出来事とは、子どもが主観的に精神的苦痛または恐怖を覚える出来事を意味するというので、子どもの具体的な反応について説明があった(表2)。そして、これらの反応の時間経過をもとに、子どもを3グループ(頑強=レジリエント、回復=リカバリー、慢性=クロニック)に分類することができ、各グループの震災直後、中期、長期の臨床症状(図1)や、子どもの回復に影響する要因、年齢による違いなどが紹介された。

そして、これらをふまえて教師がクラスでできることが、学級経営の視点からまとめられ、生活リズムの整え方や子どもと話し合うときの注意点が示された。最後に、教師自身のストレスに関して二次的外傷的ストレスへの対処方法やセルフケアの方法等について、説明と模擬的なセルフケア計画の立案等の演習があった。

以上の内容に関して、WSでは教師に必要なリソースが提供され、具体的に学級で取り組む支援が可能になるように、webに公開されている日本語の説明文書や教材等が配布された。どの会場でも、演習を交えて

表2 ト라우マ的出来事に対する子どもの反応の種類

恐怖／脅威	気分	行動	身体
不安／恐怖	引きこもる	被災者を助けようとする	集中することが困難、動揺する
トラウマな出来事や将来のことについて多くの質問をする	泣く、落ち込む	学校の課題をこなすのが困難	寝付けない、夜中に目が覚める、夢中歩行をすることがある
出来事について話そうとしない	ショックを感じる	同じ年代の子どもや大人と関わり合うのが困難	身体的な反応（例：心拍の上昇、腹痛、頭痛）
大人から離れようとし、大切な人、家、ペットから離れることを恐れる	大切な人、ペット、私有物を失くしたことに對する悲嘆や悲しみ	日常生活への支障（例：宿題を終えることができない、カバンの準備を忘れる、水着を持っていくのを忘れる）	
悪夢や怖い夢		機嫌が悪い、すぐにカッとなる	
トラウマのある場面を再演したり、遊びや絵として表現する			

（クイーンズランド大学医学部「Post Disaster Resources 教員研修向けパワーポイント資料」より）

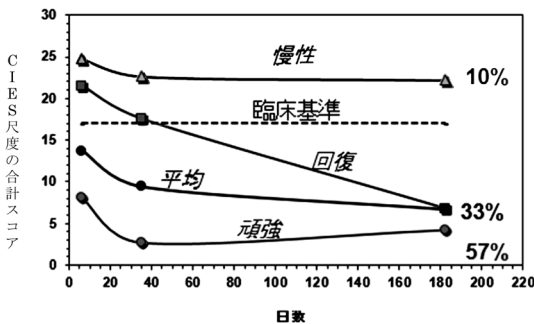


図1 時間経過ともなう児童用トラウマ影響尺度 (CIES 尺度) の得点変化 (クイーンズランド大学医学部「Post Disaster Resources 教員研修向けパワーポイント資料」より)

2～3時間の研修であった。なお、参加者はWS内でクイズに回答することによって、研修内容に関する自身の知識や認識の変化を体験することができた。

(2) 教育関係者の役割

教師は、教科等の指導や児童・生徒との日常的な関わり合いを通して、災害のあとに児童・生徒が抱える悩みに気づくことができる立場にある。そのため、自然災害を経験した児童・生徒のメンタルヘルス面の症状の長期化を未然に防ぐ方法として、教師の支援能力を高めれば学校における支援の効果が期待できる。今回のWSは、ケナルディ教授から「教師や学校教育に

関係する教育関係者を対象にしたい」という願いが企画段階から出されていた。そのため、おもに学校関係者にターゲットを絞って計画が練られたが、表1に示すように、教師や学校心理士、あるいは教職を志す者など約500名の教育関係者に研修の機会を提供することができた。

なお、詳細な分析はされていないが、一口に教育関係者と言っても実は各会場の参加者の大規模災害への姿勢や関心は多様であったと推測される。すなわち、仙台ではまさに大震災の直接の体験者がほとんどであり、切実感は強かったと予想される。東京においては、これも東日本大震災の震源地に近かったうえ、大都市に居住する者として関心が高かったであろう。関西においては、阪神・淡路大震災後、一定の時間経過を経ており、その期間子ども等への影響に注目する関係者がいたと予想される。また、広島ではWS直前の2014年8月に豪雨による大規模土砂災害があり、被災者支援にあたった大学教員や大学生などが参加していて、決して他人事とは思えない心境であったであろう。一方、福岡においては関東・関西地方に比べて、物理的な距離の遠さのゆえに切実感は高くなかったと思われるかもしれない。しかし、従来地震がないと言われていた地で、2005(平成17)年3月20日に福岡県西方沖地震を経験しており、これも無関心ではいられない者が多かったであろう。

このように、それぞれの地で経験の種類や程度は異なるが、学校教育に関わる者として、改めて子どものメンタルヘルス支援の重要性と必要性を実感したのは間違いない。そして、その具体的なツール(説明用のスライド、資料等)の存在と、それらをホームページから手軽に入手可能であることを知り、かつ今後は各自がそれぞれの働きの場で、それらのツールを使って取り組みを開始できることを学んだことは大きな収穫であったと予想される。

なお、東北・関東地方の会場では、医学関係者および行政に携わる者も参加しており、それぞれの専門性にもとづいて今回の研修を活かしていくことが期待される。

(3) オーストラリアでの取り組みと日本での導入

非公式ではあるが、何人かのWS参加者から、オーストラリアを中心に大規模災害に関する子どものメンタルヘルスへの支援が具体的に展開されていることについて、多少なりとも驚いたとの感想を聞いた。確かにオーストラリアでの山火事や洪水の被害が報道されているし、隣のニュージーランドでは地震も多い。また、オーストラリアはイギリス連邦の構成国であり、欧米での研究や実践の流れを取り入れやすい環境にある。こうしたことから、今回の研修会で紹介されたような取り組みが進んでいても全く不思議ではないが、日本に入ってくる情報量の問題として、オーストラリアについては、十分に知られていないのが実情であろう。

さらに、エビデンスにもとづく取り組みのための資料が、すでに日本語に訳されていたというのも、個人的な驚きの一つであった。この点に関しては、ケナルディ教授グループの視野の広さに感謝せずにはいられない。ともすると、欧米の取り組みを日本で紹介するには、まず関係資料の翻訳などから始める必要があるが、今回はその必要がなくスムーズに企画と準備が進んだ。これを機会に、オーストラリアでの取り組みからも多くのものを学んでいけることを期待したい。

3. 成果

WSの成果については、参加者の理解度の変化、WSの評価、出された質問を通して見えてきたことという3点で検討する。

(1) 理解度の変化について

WSの実施前後に回答を求めたクイズの解答結果を分析した(原田・石本・松本・青山・小泉, 2015)。回答者は162名で、クイズは全22問(A1~A13, B1~B6, C1~C3)からなり、Aはトラウマの一般的内容に関して問うもの、Bは災害から6か月たった時点での児童生徒のことについて問うもの、Cは自然災害後に教師が子どもの回復を支えるうえで役立つ行動について問うものであった。

その結果、Aでは9問、Bでは4問、Cでは全3問で正答率が高まっていた。またAの6問では、誤答から正答に変わった人数が、正答から誤答に変わった人数より多かったり、あるいはその傾向が見られた。特にAに関する結果からは、このWSが子どものトラウマ反応の学びに有効であったことがわかる(原田ら, 2015)。

(2) WSの評価について

設定した7項目を分析したところ、次の3項目すなわち「ワークショップは役立つものだった」「子どものトラウマ反応に対する理解が進んだ」「学んだ情報を使おうと思う」で、5段階評価(1.0~5.0)の4.3以上の平均値であった。このことから、多くの参加者にとって本ワークショップが、子どものトラウマ反応に関する知識の獲得や、その知識を使用する意識の促進に有益であったと考えられる(石本・原田・松本・青山・小泉, 2015)。

ただし、「今日のワークショップを学校で行おうと思う」など、WSで示された教材の学校現場での使用や普及に関する残りの4項目については、3.5~3.9の平均値であり、回答のバラつきも多少大きくなっていた。満足している参加者がいるものの、一部の参加者にとっては知りたい内容が不足していると感じたり、十分に地域に応じた内容が提供されていないと感じたりしていたと考えられる。こうした結果から、今回のWSの資料をそのまま日本の学校で使うことについては、さらに工夫が必要となる可能性があることがわかる。今後、日本の子どもの実態、教員組織や教師の専門性の分化の程度、教職員の研修方法、教育課程の編成方法、そして文化の違い等を考慮して、効果的な導入方法を探る必要があるといえるだろう(石本ら, 2015)。

(3) 出された質問について

会場で出された質問の分析によると、内容的に次の4つのカテゴリーに分けることができた。①トラウマ的イベント後、時間がたってからの子どもたちの反応(delayed onset)について(例:翌年以降の同じ日にトラウマ反応が出るというアンバーサリー反応)、②トラウマ的反応と類似する子どもたちの行動や反応との違い(例:鬱や統合失調症との誤診断)、③サポートシステムの具体的な方法(例:バディシステムについて)、④大規模自然災害以外のトラウマ反応についての支援(例:交通事故や虐待、コミュニティでの暴力事件)である(松本・青山・原田・石本・小泉, 2015)。

トラウマ反応は出来事を経験した直後に生じるだけでなく、半年または1年など、かなりの時間が経過した後に発生することもある。教師など学校関係者にとっては、そのような反応は想定しにくく、対応が難しいと考えられる。また医療場面でも、子どものトラウマ症状が鬱やADHDと誤診され、間違った治療がなされることもあるようである。そしてトラウマ的なイベントは、自然災害や殺人事件の目撃などの出来事だけでなく、事故での大怪我や大病の経験なども含むという点、子どもと大人では脅威と感じる出来事には大きな相違があるといったことについて、知識のギャップがある可能性などが明らかになった(松本ら, 2015)。

Ⅲ. わが国における今後の取り組みの方向性

1. 学校における防災教育の概要

学校における防災教育は、安全教育という大きな枠組みを構成する生活安全、交通安全、災害安全という3つの領域の中の災害安全に位置付けられるものである。これらのどの領域においても、理解、思考力、判断力、意思決定に関する安全学習と、実践的能力・態度、習慣形成を担う安全指導の2側面がある(文部科学省, 2013)。

図2に、学校教育における防災教育の全体像を示した。この中で防災学習とは安全学習にあたるもので、「防災に関する基礎的・基本的事項を系統的に理解し、思考力、判断力を高め、働かせることによって防災について適切な意志決定ができるようにすることをねらいとする側面」を言う。他方、防災指導とは安全指導に該当し、「当面している、あるいは近い将来予測さ

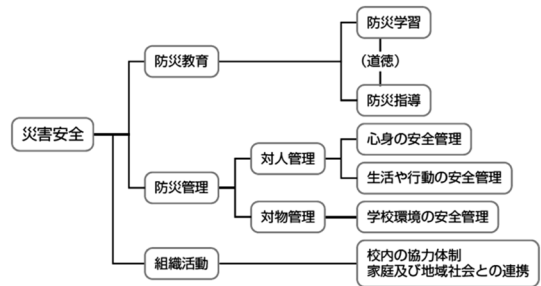


図2 災害安全の構造(文部科学省, 2013)

れる防災に関する問題を中心に取り上げ、安全の保持増進に関する実践的な能力や態度、さらには望ましい習慣の形成を目指して行う側面」を意味している。なお、道徳教育は、防災学習と防災指導の両方の基盤として位置付けられている(文部科学省, 2013)。

東日本大震災以後、各地の学校で防災教育の重要性と必要性の認識が高まり、取り組みが進められている。例えば、筆者の勤務先がある福岡県でも、2012～2014年度の3年間、福岡県教育委員会の重点課題研究指定・委嘱が2つの中学校区でなされ、実践の成果が報告されている。取り組みの柱は、防災教育の推進体制づくり、計画やマニュアル作成、指導の推進や改善の3つである(豊前市立角田小学校・角田中学校, 2014; 福津市立津屋崎小学校・中学校, 2014)。その基本にあるのは、自らの命を守る「自助」と、ともに協力し助け合う「共助」の考え方である。地域の防災対策としては、これに公の機関等が関わる「公助」がある。

しかし、これらの取り組みの中で、本論で取り扱うようなメンタルヘルスの問題への取り組みはほとんど見られない。まずは命を守ることが最優先であり、そのためのシステムづくりと、子どもへの指導の在り方を探るという意味ではやむを得ないことであろう。しかし、さらに改善を図り、より質の高い防災教育、そして被害を最小限に抑える減災教育を推進するという意味では、メンタルヘルスの問題は、今後取り組むべき課題の一つと言える。

2. 災害にともなうメンタルヘルスへの取り組み

安全教育の3つの領域(生活安全、交通安全、災害安全)全般に関して、危機への対応とそのための学校支援、あるいは学校での支援という枠組みでは、すで

に何冊かの関係図書が出版されている(例:藤森, 2009;福岡県臨床心理士会・窪田・向笠・林・浦田, 2005;小林, 2012)。

災害安全という,より特化した事態に関する内容については,学校心理士会が被災地の震災支援の中で,アメリカ学校心理士会(NASP)の支援を受けて支援マニュアルを翻訳している(日本学校心理士会「東日本大震災 子ども・学校支援チーム」,2011)。また,それ以前に,学会レベルでは詳細なマニュアルも出されている(日本生理人類学会ストレス研究部会,1998)。このマニュアルは,阪神・淡路大震災での支援経験等をもとに,震災後に予想される時間経過にともなう被災地の状況の変化と,それにとまなう子どものストレス反応の特徴および推移,そしてそれに対するケアのポイントが丁寧に説明されている。

ただし,以上の災害安全に関する取り組みやそのためのマニュアル等は,基本的に震災発生後の対処が中心であり,震災前の予防的な取り組みを含めたものはまだ始まったばかりといえよう(例:藤井・石川・吉武・窪田・坪井・松本・森田,2013)。

3. 参考になる海外の動向

防災教育をどこが実施するのかという主体の問題として,わが国から情報を入手しやすい米国では,アメリカ合衆国連邦緊急事態管理庁(Federal Emergency Management Agency:FEMA)という連邦政府の機関が設置され,多様な対策を実施している。その中に,事前準備(preparedness)として子どもや家族,地域コミュニティ対象の取り組みが含まれている(岡村,2012)。州単位の学校安全に関する取り組みもあるが,例えば非営利団体(例:The Center for School, Youth and Citizen Preparedness)が実施する数日間の合宿形式での学習や,またボーイスカウト(Boy Scouts of America)による取り組みなどがあり,日本よりも多彩である。

被害の中でも子どものメンタルヘルスの面に注目すると,まず,地震や津波,そして熱帯性低気圧(ハリケーン,台風など)のような自然災害だけでなく,人為的な大事故やテロなども含まれているが,世界における1980~2001年の間の160の災害の被害者60,000人に関する研究では,先進国よりも発展途上国,また大人よりも若年者で全般的な被害が大きいことが確認

されている。そして,子どものメンタルヘルスについて,家族の状況が重要な意味をもつことが報告されている(Norris,Friedman,&Watson,2002;Norris,Friedman,Watson,Byrne,Diaz,&Kaniasty,2002)。

具体的な家族の役割については,まず災害時に子どもは保護者の行動を見てそれに従おうとするし,保護者の動揺や混乱は子どもに影響を与える。一方で,子どもが防災教育を受けていると,災害への備えについて家族での会話が多くなり,家庭での備えが進む。そして,そうした家庭が増えると地域コミュニティとしての防災への備えも進むと考えられる(Ronan,Crellin,Johnston,Kirsten Finnis,Paton,&Becker,2008;Ronan&Johnston,2001)。

教師の果たす役割については,1999年のトルコでの地震の被災者を対象にした3年間の縦断研究で,教師による災害後のメンタルヘルス支援が,そうした支援を受けていない子どもと比較して,症状の緩和や適応行動に有効であることが示されている(Wolmer,Laor,Dedeoglu,Siev,&Yazgan,2005)。本論前半で報告したクイーンズランド大学の子どものトラウマ研究ユニットの取り組みと合わせて,学校の教師による子どものメンタルヘルス支援には重要な意味があることがわかる。

4. 今後の取り組みに向けて

(1) 地域の拠点としての学校

学校の役割は子どもの教育であり,防災教育の第1の目的は災害から子どもの命を守り,被災を最小限にとどめることである。しかし,上の海外の報告で見たように,子どもへの防災教育は,単に子どもだけでなくその保護者や家族に防災や減災に向けての準備を促進させるという意味で好ましい影響を与え,さらにそれが地域コミュニティの災害への備えを高める機能を有することがわかる。このようにより広い視野で,子どもを対象とした防災教育を捉える必要性は,日本においても同じであろう。

わが国でも,実際に学校での防災教育が,子どもの認知の範囲ではあるが,保護者にも影響を与えることが報告されている(豊沢・唐沢・福和,2010)。また被災後の話であるが,東日本大震災で避難所となった学校で,小中学生が率先して行った奉仕活動(例:トイレ掃除,支援物資運びなど)が,共助の具体的な事

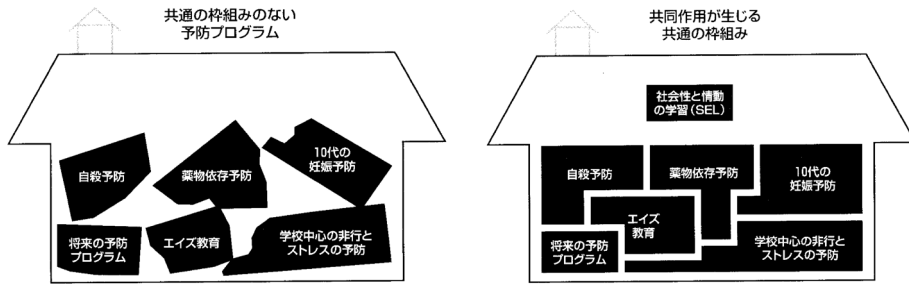


図3 共通の枠組みの有無による予防教育全体の構成の違い（イライアス他，1999）

例として報告されている（文部科学省 online）。こうした子どもたちの活動は、避難所生活の維持に貢献し、また避難した人々を少なからず力づけたであろうことは容易に推測できる。

義務制の小中学校は、その校区における子どもの教育のためだけでなく、地域社会にとってもその存在意義は大きい。地域住民にとって、地域社会が心理的に意味ある存在となる際に、学校が重要な役割を果たすための方策が提案されているが（小泉，2002）、防災教育においても、この考え方が重要であることがわかる。地域コミュニティ形成を通しての災害への備えとして、学校を拠点とした防災・減災教育は非常に重要な意味をもっている。

そして、こうした子どもを対象とした取り組みは、将来的に災害に強い人材を育成することになり、合わせて災害に強い地域コミュニティ、そして社会を形成することにつながると考えられる（元吉，2013）。

（2）予防教育さらには学校教育全体の中での位置付け

2011年の東日本大震災前の話であるが、過去に大きな被災経験のある地域や、今後、そうした災害が予想される地域を除くと、防災教育は避難訓練だけという学校が多いと指摘されている（豊沢，2010）。その後、本論でも見たように、各地で具体的な防災教育が進みつつあると予想される。その際、こうした防災教育を学校教育の中にどのように位置付けるのか、特に予防教育という観点から、以下に今後の在り方を検討する。

学校教育の中には、これまでにもいくつかの予防に関する教育が導入されてきたが、導入の時期やきっかけ、そして理由が異なるため、それぞれがバラバラに実施される傾向にある。図3はアメリカでの状態を左

右で対比して示したものである（イライアス・ジンズ・ワイスバーグ・フレイ・グリーンバーグ・ハynes・ケスラー・シュワーブストーン・シュライバー，1999）が、ちょうどこの図の左側のような様相を呈していると言えよう。今後、防災教育を新たに位置付けようとするとき、図の中で言えば「将来の予防プログラム」の場所になる。そこで、この状態を整理し改善して右図のような状態にすると、予防のための学習が互いにかみ合い、全体が適切に機能すると考えられ、防災教育もより効果的に実践されることになる。

この図の中で、共通の枠組みとされているのが社会性と情動の学習（social and emotional learning, 以下SEL）である。これは、「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性（対人関係）に関するスキル、態度、価値観を育てる学習」（小泉，2011）と説明されるもので、多くの心理教育プログラムの総称あるいは枠組み（フレームワーク）を意味する。

具体的には、すでに学校で実施されている予防教育を整理し、それらとの関係でどのように防災教育を位置付けるのかを検討する作業となる。それによって、ここで注目している防災教育全般やそれに関連する子どものメンタルヘルスの保持・増進を効率よく、かつ効果的に進めることができるようになる。一例をあげると、自己への気づき、他者への気づきなどの8つの社会的能力の育成を目的としたSEL-8Sプログラム（小泉，2011）に、いのち、こころ、共助という3つのテーマに関する防災関連の追加の学習ユニットを新たに作成して関連付けることが提案されている（米山・小泉，2015）。これらの学習ユニットは、もともとSEL-8Sプログラムでねらいとしている意思決定能力、対人関係能力、ストレスマネジメント力、奉仕の精神などと有機的に関連付けて、より効果的に学習で

きるように工夫されている。

このように、防災教育をより大きな枠組みの中で捉える必要性は、日常生活や自殺、交通事故による死亡リスクの方が、自然災害によるものよりはるかに高いという現実の中では、リスク教育（適切にリスクを管理するために必要な知識や技能を獲得することをねらいとした教育）において言われている（元吉，2013）。より大きな枠組みの中で防災教育を位置付けることによって、現実的かつ持続しやすい取り組みになると考えられる。

(3) レジリエンスを高める取り組みの世界への発信

災害に強い社会の形成という意味では、まさにレジリエンス（回復力，復元力）を高めるための取り組みが求められている。この分野では、これまで見てきたように、心理学の側面からは、(a) 子どもに関わる関係者（保護者，教師，医療関係者など）に、子どもに必要な支援方法を提供する，(b) 予防教育のためのプログラムを開発する，そして (c) 実証的な研究を行ってエビデンス（科学的証拠）を示していくといった役割が求められており（Margolin, Ramos, & Guran, 2010），わが国でも学校心理士への今後の期待は大きいと考えられる。

わが国のこれまでの取り組みは、一部海外にも紹介されている（例：Shaw & Matsuura, 2013）。また、台湾では、わが国で実施されている学校教育での防災教育の報告を受けて、それをもとに学校の管理職や教師を対象にした集中的な指導者養成プログラムが開発され、その実施効果が報告されている（Chen, Yu, & Chen, 2012）。こうした分野での世界への貢献も、今後大いに期待されるであろう。

引用文献

- 豊前市立角田小学校・角田中学校 2014 自らの命を守り抜く児童生徒を育てる防災教育の推進—防災対応能力を高める手立ての工夫を通して—
- Chen, C. Y., Yu, K. H., & Chen, M. Y. 2012 Planning of professional teacher - training program for disaster prevention education and executing efficiency evaluation. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 21, 608-623.
- 千葉大学大学院医学研究院附属子どものこころの発達研究センター 2015 大規模災害後の子どものメンタルヘルスサポート報告書
- 藤井菜摘・石川沙紀・吉武久美・窪田由紀・坪井裕子・松本真理子・森田美弥子 2013 心の減災教育プログラムの効果測定に関する研究（1）—事前・事後，フォローアップアンケートから— 日本教育心理学会第55回総会論文集 p.338.
- 藤森和美（編著） 2009 学校安全と子どもの心の危機管理—教師・保護者・スクールカウンセラー・養護教諭・指導主事のために— 誠信書房
- 福岡県臨床心理士会（編）・窪田由紀・向笠章子・林幹男・浦田英範（著） 2005 学校コミュニティへの緊急支援の手引き 金剛出版
- 福津市立津屋崎小学校・津屋崎中学校 2014 自らの命を守り抜く児童生徒を育てる防災教育の推進—コミュニティ・スクールの機能を生かした組織づくり，授業づくりを通して—
- 原田 新・石本雄真・松本有貴・青山郁子・小泉令三 2015 大規模災害後の学校における子どものメンタルヘルスサポートについてのワークショップの効果（2）—理解度の変化を通して— 日本教育心理学会第57回総会発表論文集 p.716.
- イライアス M. J.・ジンズ J. E.・ワイスバーグ R. P.・フレイ K.・グリーンバーグ M. T.・ハインズ N. M.・ケスラー R.・シュワープストーン M. E.・シュライバー T. P. 小泉令三（編訳） 1999 社会性と感情の教育—教育者のためのガイドライン 39— 北大路書房
- 石本雄真・原田 新・松本有貴・青山郁子・小泉令三 2015 大規模災害後の学校における子どものメンタルヘルスサポートについてのワークショップの効果（3）—ワークショップへの評価を通して— 日本教育心理学会第57回総会発表論文集 p.717.
- 小林 宏 2012 学校における心の危機対応ワークブック—13の事例から学ぶ危機管理と心のケア— 金子書房
- 小泉令三 2002 学校・家庭・地域社会連携のための教育心理学的アプローチ—アンカーポイントとしての学校の位置づけ— 教育心理学研究, 50, 237-245.
- 小泉令三 2011 子どもの人間関係能力を育てるSEL-8S①—社会性と情動の学習（SEL-8S）の導入と実践— ミネルヴァ書房

- Margolin, G., Ramos, M. C., & Guran, E. L. 2010 Earthquakes and children: The role of psychologists with families and communities. *Professional Psychology: Research and Practice*, 41, 1-9.
- 松本有貴・青山郁子・原田 新・石本雄真・小泉令三 2015 大規模災害後の学校における子どものメンタルヘルスサポートについてのワークショップの効果(1)—参加者から出た質問を通して— 日本教育心理学会第57回総会発表論文集 p.715.
- 文部科学省 2013 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
- 文部科学省 東日本大震災からの復興—教育現場を通じて— 活動事例 URL <http://fukkokyoiku.mext.go.jp/katsudo.html> (2015年9月29日閲覧)
- 元吉忠寛 2013 リスク教育と防災教育 教育心理学年報, 52, 153-161.
- 日本学校心理士会「東日本大震災 子ども・学校支援チーム」2011 震災に関する子どもや学校のサポート—教師, 保護者へのヒント— (サポート資料 Ver.2)
- 日本生理人類学会ストレス研究部会 1998 震災ストレス ケア・マニュアル (小学校版)
- Norris, F. H., Friedman, M. J., & Watson, P. J. 2002 60,000 Disaster Victims Speak: Part II. Summary and Implications of the Disaster Mental Health Research. *Psychiatry*, 65, 240-260.
- Norris, F. H., Friedman, M. J., & Watson, P. J., Byrne, Diaz, & Kaniasty 2002 60,000 Disaster Victims Speak: Part I. An Empirical Review of the Empirical Literature, 1981-2001. *Psychiatry*, 65, 207-239.
- 岡村光章 2012 米国連邦緊急事態管理庁 (FEMA) と我が国防災体制の比較論 レファレンス (国立国会図書館), 736, 1-19.
- Ronan, K. R., Crellin, K., Johnston, D. M., Kirsten Finnis, K., Paton, D., & Becker, J. 2008 Promoting Child and Family Resilience to Disasters: Effects, Interventions, and Prevention Effectiveness. *Children, Youth and Environments*, 18, 332-353.
- Ronan, K. R., & Johnston, D. 2001 Correlates of Hazard Education Programs for Youth. *Risk Analysis*, 21, 1055-1063.
- Shaw, R., & Matsuura, S. 2013 Enhancing local responses through disaster resilience in schools and communities in Japan. In A. Neef & R. Shaw (Eds.) *Risks and Conflicts: Local Responses to Natural Disasters (Community, Environment and Disaster Risk Management, Volume 14)*. Bingley, UK: Emerald, pp. 207-230.
- 豊沢純子 2010 学校における防災教育の現状と今後のあり方 学校危機とメンタルケア, 2, 9-19.
- 豊沢純子・唐沢かおり・福和伸夫 2010 小学生に対する防災教育が保護者の防災行動に及ぼす影響—子どもの感情や認知の変化に注目して— 教育心理学研究, 58, 480-490.
- Wolmer, L., Laor, N., Dedeoglu, C., Siev, J., & Yazgan, Y. 2005 Teacher-mediated intervention after disaster: A controlled three-year follow-up of children's functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 1161-1168.
- 米山祥平・小泉令三 2015 小中学校における防災教育の授業計画案—社会性と情動の学習「SEL-8S」学習プログラムの追加の学習ユニットとして— 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 5, 53-70.

付 記

本論文の関係資料収集に際しては、福岡教育大学の西山久子教授および米山祥平氏にお世話になりました。記して感謝します。

**Support for Children's Mental Health in Large-Scale Disasters: Lectures and Workshops
by J. Kenardy and His Team, and the Next Steps in School Psychology
for the Prevention Education in Japan**

Reizo KOIZUMI (*Fukuoka University of Education*)

Professor J. Kenardy and his team at the Queensland University, Australia, gave several lectures and workshops in several cities in November 2014. The theme was preventive and therapeutic support by teachers and school-related personnel in children's mental health in large-scale disasters (earthquakes, big fires, floods, etc.). Its content was summarized, and the qualitative and quantitative results followed. The present disaster education in Japan and the efforts for children's mental health were surveyed. With reference to the trends overseas, the following three points were discussed: (1) Each school plays an important role in its local community as a basis for disaster prevention education, (2) disaster prevention education should be based on social and emotional learning, and needs to be involved and located in the whole scheme of prevention education in the school, and (3) efforts to promote children's resilience in disasters and its results are expected to be disseminated globally.

Key words: large-scale disaster, mental health, disaster prevention education, resilience, social and emotional learning

(2015年10月14日受稿 : 2015年11月16日受理)