

子どもの危険感受性を育てるための問題解決型教材の開発

伊東知之・大野木裕明・石川昭義

仁愛大学人間生活学部

The development of problem-solving teaching material for raising children's risk sensitivity

Tomoyuki ITO, Hiroaki OHNOGI and Akiyoshi ISHIKAWA

Faculty of Human Life, Jin-ai University

子どもの怪我・事故に関する Q アンド A に関する問題解決型の描画を 36 組作成し、これを幼児教育の現職者 142 名に提示して、子どもたちの危険感受性を育てる教材利用の説明の脚本（せりふ、怪我・事故防止スクリプト）の案を依頼した。半数以上の現職者が選択した 8 場面 72 怪我・事故防止スクリプトを検討した結果、(1) 前報告（伊東ら、2014）で得られた怪我・事故防止スクリプトに従うプロトタイプが存在が再確認された。(2) 新たに怪我・事故防止スクリプトにおいて追補的な指導・助言カテゴリー D（役割分担の依頼）が見出された。以上のことから、本研究では、これらのヒヤリハット場面を用いた問題解決型の教材の実用可能性について検討した。

キーワード：ヒヤリハット認知、子どもの事故防止、保育の安全管理

1. はじめに

子どもたちの身体的な怪我や事故発生の要因には、大きくは環境整備的な要因と人的な要因の 2 つがある。我々は、子どもたちと保育者の危険感受性を高め事故発生直前のヒヤリハット認知の能力を育成することが事故防止に効果的であるという立場から、人的要因に関する調査的研究を続けてきた（石川・大野木・伊東、2009；伊東・大野木・石川、2012；伊東・大野木・石川、2014；大野木・石川・伊東、2011；大野木・伊東・石川、2013）。本研究は、このような一連の流れの中の 1 つとして位置づけられる。

幼児教育の領域では、これまでに、保育者や幼児教育者あるいは子どもたちの危険感受性訓練（田中、2006）やヒヤリハット体験の列挙作業がなされなかったわけではない。実際、リスク・マネジメント作業はどこの園でも策定されているし、安全管理の啓発活動は日常化されている。しかしながら、看護師の養成や現職研修の領域を一例にとると、川村（2003）が『ヒ

ヤリハット 11000 事例によるエラーマップ完全本』、田中（2007）が『新子どもの事故防止マニュアル（改訂第 4 版）』を編集して、病院内の事故の発生と事前防止策に関する全体像の把握などを行っている。職能の向上や職場の教育的研修については、川島（2007）が『看護学生のためのヒヤリ・ハットに学ぶ看護技術』をまとめ、兵藤（2007）は「看護学生のヒヤリ・ハット傾向と危険予知トレーニングの実践」を報告している。ところが保育や幼児教育のような領域においては、他にも緊急の諸問題があるためか、必ずしも総合的に取り組んだ成果が十分といえない現状である。

本研究では、幼児教育の分野においても看護教育と同様の取り組みが必要であると考えて、園内で発生する日常的な怪我や事故の防止策として、人的な要因の 1 つであるヒヤリハット認知の育成あるいは危険感受性を養うための具体的な教材を開発しようとするものである。

このような文脈の中で、前報（伊東ら、2014）では、(1) Q アンド A による問題解決型の教材、(2) 現職

者が身近に目の当たりにするヒヤリハット場面の採用という2点に配慮しながら、幼児教育・保育の現職者が、通常はこのヒヤリハット場面の図版をどのように使って指導・助言するかに関する実態的な調査を行った。そして、得られた調査結果から、子どもたちに指導・助言する時の発言内容（脚本、怪我・事故防止スクリプト）を点検して、その共通部分と包括的な脚本をプロトタイプとして帰納的に抽出した（表1）。しかしながらこの作業はまだ途中段階に留まっている。帰納的に得られたプロトタイプがより汎用的かどうかの検討が行われていない。怪我・事故防止スクリプトについても同様である。

本稿の目的は、前報告（伊東ら, 2014）で抽出した問題解決型のヒヤリハット場面を用いる時の指導・助言のせりふ、すなわち教材利用の怪我・事故防止スクリプト（表1）が、新たな別のヒヤリハット場面でも認められるか否かを確認することにある。具体的には次の2点を中心に検討を加える。

目的1：表1の怪我・事故防止スクリプトが、抽出したヒヤリハット場面とは別の新規のヒヤリハット認知の場面でも利用可能であると再確認できるかどうか。

目的2：問題解決型の教材として実用性に耐えうるかどうか。

目的1に関しては、前報告で分析したヒヤリハット場面とは別のヒヤリハット場面について、教材として使用する時の怪我・事故防止スクリプトの作成を現職者に依頼する。目的2に関しては、多くの現職者に採用される場面が見出されるかどうかを確認する。

なお、ヒヤリハット場面として、前報告のように事前に塗り絵作業を使用する段階を踏むのは、その描画の場面設定を子どもたちが具体的に理解・意識化するのを促進させるためである。ただし、必ずしも子どもたちの塗り絵行為の手順を踏まなくとも、教示によって注意喚起は可能であるとも考えている。

以下に研究方法と結果報告を行うのであるが、それに先立って、前報告で抽出した「怪我・事故防止のために注意・説得をする時の脚本の怪我・事故防止スクリプト」の解説をしておく。一例として、表2に「プールに早く入りたい」（伊東ら, 2014 p.60 より）を示

す。

表1 描画を用いて怪我・事故防止の注意・説得をする時の脚本の概略（伊東ら 2014）

-
1. 子どもの興味・関心の喚起
 2. 描画の中の不適切行為への焦点化
 3. 引き起こされる危険な結末の予想
 4. 「不適切行為→危険な結末」の因果関係の意識化
 5. その回避策の立案
カテゴリー A：不適切行為の禁止→安全な結末
カテゴリー B：適切行為の遵守→安全な結末
 6. 回避策の確認
カテゴリー A：禁止・指導
カテゴリー B：約束
カテゴリー C：示範・実技指導
-

注. 抽出・要約した脚本（怪我・事故防止スクリプト）のプロトタイプ、A～Cの分類カテゴリーを前報の表に付加してある。

表2 「プールに早く入りたい」の脚本例（伊東ほか, 2014 より）

-
- ①保育者：「プール好きな子？」
 - ②子ども：「はい」
 - ③保育者：「みんな大好きだよ。先生もプール早く入りたいなあ。でも、すぐに走って入りに行ったらどうなる？」
 - ④子ども：「転ぶー」
 - ⑤保育者：「そうだね。プールのまわりは水がいっぱい濡れているから走ると滑るね。滑ると怪我をして入れなくなるね。どうするといい？」
 - ⑥子ども：「ゆっくり行く。歩いて入るー」
 - ⑦保育者：「そうだね。ゆっくり入ってみんな楽しく遊びましょうね。」
 - ⑧子ども：「はい」
-

注. 現職者からの回答の一例。

表1と表2を対応・照合させながら、プロトタイ

プと怪我・事故防止スクリプトの実例とを照合する。表1の「1. 子どもの興味・関心の喚起」は、現職者が最初に描画を提示した際の現職者と子ども間のやり取りである。興味・関心の十分でない子どもたちには、塗り絵教材として事前に塗り絵作業をさせておく段階である。表2の具体的な脚本と対応させると、①保育者：「プール好きな子？」／②子ども：「は～い」の箇所が主としてこれに当たる。

以下、同様に見ていく。次の段階「2. 描画の中の不適切行為への焦点化」と「3. 引き起こされる危険な結末を予想」は、③保育者：「みんな大好きだよ。先生もプール早く入りたいなあ。でも、すぐに走って入りに行ったらどうなる？」の箇所である。ただし、2と3の区別は必ずしも明確ではないことがあるかもしれない。

次の4.「不適切行為→危険な結末」の因果関係の意識化は、特に、④子ども：「転ぶー」の箇所である。保育士は、⑤保育者：「そうだね。プールのまわりは水がいっぱい濡れているから走ると滑るね。滑ると怪我をして入れなくなるね。どうするといい？」として子どもの発言を承認し、併せて補足・確認している。最後の「どうするといい？」は困った場面の対策を考えるという問題設定になっている。この例では子どもたちに考えさせる怪我・事故防止スクリプトになっているが、実際には子どもたちからの発言が期待できないので、直接に現職者が教え込むこともあるだろう。

「5. その回避策の立案」は、問題設定に対する解答作業である。この例の場合、⑥子ども：「ゆっくり行く。歩いて入るー」の箇所である。分類カテゴリーとして、先の「不適切行為→危険な結末」について現職者が不適切行為の禁止を呼びかける場合は5A、「適切行為の遵守→安全な結末」を示す場合には5B、両方が併用されている場合には5A + 5Bと表記する。

最後の「6. 回避策の確認（A 禁止・指導、B 約束、C 示範・実技指導）」は、子どもから出た解答が正解であるかどうかの確認である。プール遊びそのものの禁止ではなく遊ぶ時の注意であることの確認も行っている。これは、⑦保育者：「そうだね。ゆっくり入ってみんな楽しく遊びましょうね。」／⑧子ども：「はい」の箇所である。この5と6は別々の段階として

いるが、実際には5だけで終わる場合もあれば、5と6が同様に区別しにくい指導助言のやり取りの場合もあるだろう。

このように、以上の内容が押さえられているかどうかについて個々に確認していくが、少なくとも2点について多少の選択肢・分岐点があることが想定される。第1は、怪我・事故防止スクリプトの1から6までのやり取りと思考の流れについてであるが、対象とする子どもたちの年齢が影響するということである。低年齢の子どもたちにおいては回避策の問題設定や自発的な解答が出てこないのが、現職者からの一方的な教え込み・説得によることが考えられる。これは保育観、子ども観、時間的な制約などにも依存する。第2は、禁止する内容や指導内容が言葉で説明しやすい内容か否かである。示範を行ったり、実演させて承認する方が適切な場合がある。そこで、「6. 回避策の確認（禁止・指導、約束、示範・実技指導）」については、可能な限り、「禁止・指導」をA、「約束」をB、「示範・実技指導」をCとして分類しておくのはこのためである。

以上をまとめる。本報告では、現職者の協力を得ながら分析の対象とする子どもの日常的なヒヤリハット場面の教材候補を選ぶ。そして、その場面を危険感受性トレーニングの塗り絵教材（問題解決型）として用いるに際してどのような指導上の説明を行うのが無理なく適切であるかを、表1のプロトタイプと対照しながら脚本分析を行う。すなわち前報告（伊東ら、2014）で帰納的に抽出した表1が、今回の新しいヒヤリハット場面で現職者の協力において調査的に確認する。

2. 方 法

1. 描画の作成と使用のねらい：

2013年8月に実施した現職の幼稚園教諭と保育士を対象とする幼児教育の研修会の参加者95名に対し、子どもの事故発生前のヒヤリハットする場面を自由記述してもらうように求めた。それらの場面を要約してA4版80場面の描画を作成した。このうち前報告（伊東ら、2014）では40場面を使用したもので、残りから36場面を選んだ。これらはすべて前報と同様に場面A（事故や怪我の発生前のヒヤリハットする事前場面）

と場面 B（その後に事故や怪我の発生した事後場面）の対になっている。

2. 調査日：2015 年 8 月 6 日，7 日

3. 回答協力者：幼児教育に関する研修会「教育現場の質をより高めるために」に参加した現職の保育士と幼稚園教諭。記入の不備等を除いた 142 名の回答を集計の対象とした。

4. 調査手続：

36 場面から無作為に 4 場面を選び，それを 2 × 2 に配置して A3 用紙 1 枚に複写した。この各場面には事前場面 A のみを用いた。回答協力者はこのランダムに配布された 1 枚（4 場面）の中から現場で最も指導が必要と判断する場面を 1 場面選び，この絵を塗り絵教材として使用する時に事故防止のための注意喚起をする時の指導・助言内容（せりふ，怪我・事故防止スクリプト）をまとめることを求めた。調査の際に依頼する場面は 36 あるので，1 場面あたりの被選択数は最大で 15 から 16 程度となる。回答は集団に対して行い，各自個別に所定の用紙に記述することを依頼した。なお，回答の依頼の直前には，場面 A と場面 B（いわゆる事前事後）の 36 対すべて連続してプロジェクターで Q アンド A 式にプロジェクターを使って順に提示し，各自への依頼内容の理解を図った。

3. 結 果

1. 場面の精選

どの場面を何名が選んだか集計したところ，表 3 のようになった。表 3 には 36 場面のうちで最低 1 名でも選択のあった 31 場面が掲載されている。表 3 のタイトルは暫定的に付けたものである。回答者からまったく選択されなかった場面は表 3 には掲載していない。場面の番号は通し番号であり，何かの優先順位を示すものではない。

典型的な場面を抽出するために，約半数（7/15 ないし 8/16）の 7 件以上を目安として列挙すると，場面 2（8 名），場面 10（7 名），場面 16（10 名），場面 20（9 名），場面 28（14 名），場面 30（9 名），場面 32（8 名），場面 34（10 名）が残り，以上を数えるとヒヤリハット場面数は 8（表 3 の下線部分），回答総数は 75 件（75 名）となった。そこで，これらをも

とに以下の分析を行うことにした。

表 3 選択された場面の一覧

場面番号	選択した人数
1 前方に注意	2
2 歯磨き中に注意	<u>8</u>
4 ひも遊び	4
5 走ってぶつかる	5
6 プールでふざけるとあぶない	6
7 落っこちないように	2
8 横転	3
9 首にかけないこと	1
10 落とすと足にあたる	<u>7</u>
11 人に向けて投げない	3
12 開閉に注意	4
13 水中に落下	4
15 うんてい	1
16 柵にのぼる	<u>10</u>
17 頭上から落下物	4
19 樹の下で虫さされ	2
20 砂場でぶつける	<u>9</u>
21 木から落下	4
22 鼻いじり	5
23 イスの持ちはこび	1
24 おんぶで共倒れ	3
26 柵を乗り越え落下	1
27 イスからころぶ	3
28 ハサミを持って走らない	<u>14</u>
29 誤配でジンマシン	1
30 飛び出して交通事故	<u>9</u>
32 ハサミで手を切る	<u>8</u>
33 袋をかぶる	3
34 木枝を持ってころぶ	<u>10</u>
35 タマネギの皮むき	1
36 口にはおぼりすぎ	4

142

2. 場面ごとの検討結果

2-1. 場面 2 (8 件)「歯ブラシを持って走ってぶつかる」

一例を表 4 に示した。表 4 に示したほかの残り 7 件は次のようであった。

- ① 1, 2, 3, 4, 5A, 6A
- ② 1, 2, 3, 4, 5A, 6A
- ③ 1, 2, 3, 4, 5A + 5B, 6A
- ④ 1, 2, 3, 4, 5A + 5B, 6A
- ⑤ 1, 2, 3, 4, 5A + 5B, 6B
- ⑥ 3, 4, 5A + 5B, 6A
- ⑦ 1, 2, 3, 4, 5A + 5B, 6C.

ここで、5 の分類カテゴリーについては先に触れたように「不適切行為→危険な結末」について現職者が不適切行為の禁止を呼びかける場合は 5A, 「適切行為の遵守→安全な結末」を示す場合には 5B とした。両方が併用されている場合には 5A + 5B と表記した。「6. 回避策の確認(禁止・指導, 約束, 示範・実技指導)」は、「禁止・指導」を A, 「約束」を B, 「示範・実技指導」を C として分類した。①から⑦および表 4 をみると、5 は 5B よりも 5A の方が多く 6 は 6B や 6C よりも 6A が多いかのようであるが、もちろんケース数が大きくないので統計的に意味ある傾向がどうかはわからない。以下も同様である。

表 4 ケース 1

保育者 (2, 3): みんなはこの絵を見て何が危険と思いますか?

保育者 (2, 3): 歯ブラシを持って走ると、持ったまま転び、その歯ブラシが自分に当たり、ケガをすることもありますね。

保育者 (2, 3): 「それにもう 1 つ、前で歯磨きをしている子とぶつかり、歯磨きをしている子の歯ブラシが口の中にささり、ケガをすること考えられますね。」

保育者 (4, 5A): 「だから、歯ブラシを持って走るのはやめましょう。また、歯ブラシだけじゃなく、保育室や廊下を走るの

も、ぶつかったりして危ないからやめましょうね。」

1 ~ 6 は表 1 の怪我・事故防止スクリプトの主な該当番号。

2-2. 場面 10 (7 件)「作業中をそばで見学」

表 5 に一例を示した。表 5 のほかの残り 6 件は次のようであった。

- ① 1, 2, 4, 5A, 6A
- ② 1, 2, 4, 5A, 6A
- ③ 1, 2, 3, 4, 5A, 6A
- ④ 4, 6A
- ⑤ 2, 4, 6A
- ⑥ 2, 6A.

同様に、5 の分類カテゴリーについては「不適切行為→危険な結末」について現職者が不適切行為の禁止を呼びかける場合は 5A, 「適切行為の遵守→安全な結末」を示す場合には 5B とした。両方が変容されている場合には 5A + 5B と表記した。「6. 回避策の確認(禁止・指導, 約束, 示範・実技指導)」は、「禁止・指導」を A, 「約束」を B, 「示範・実技指導」を C として分類した。①から⑥および表 5 をみると、④⑤⑥のように不完全なスクリプトが見られている。これは子どもたちに考えさせる思考プロセスは省略して、いきなり禁止を求めたスクリプトになっているためである。

表 5 ケース 2

教諭 (1): (絵を見せながら)「この 2 人の子たちは何をして遊んでいるところかな?」

子どもたち (1): 「紙で何か作ってる所だよ」

教諭 (2): 「そうだね。はさみで何か切っているところだね。よくこの 2 人を見てみてね。何か危ない事はないですか?」

子どもたち (2): (絵を見て考える)「はさみが机のはしっこに置いてあるよ。」「セロテープもあるよ。」(など、子どもたちの意

見をたくさん聞く)

教諭 (3): 「そうだね. 危ないね. もし, 隣で見ているお友だちの手が, セロテープやはさみに当たったらどうなるかな?」

子どもたち (4): 「落ちてくる!」「血が出ちゃう!」

教諭 (4): 「危ないね. はさみもセロテープも落ちてきたら大変だね.」

教諭 (5B, 6A): 「工作をする時にはなるべく使う道具は机のまん中に置くようにしましょうね.」

1 ~ 6 は表 1 の怪我・事故防止スクリプトの主な該当番号.

2-3. 場面 16 (10 件)

表 6 に一例を示した. 表 6 のほかの残り 9 件は次のようであった.

- ① 2, 3, 4, 5A, 6A + 6C
- ② 4, 5A, 6A
- ③ 1, 2, 3, 4, 5A, 6A
- ④ 1, 2, 3, 4
- ⑤ 1, 2, 3, 4, 5A, 6A
- ⑥ 1, 2, 3, 4, 5A, 6C
- ⑦ 3, 4, 5A, 6A
- ⑧ 3, 4, 5A
- ⑨ 2, 3, 4, 5A.

これらと表 6 の 10 件では④⑦⑧⑨のように不完全なスクリプトもあれば, ①③⑤のように子どもの思考プロセスを保障するスクリプトもみられている.

表 6 ケース 3

先生 (1): 「絵を見て下さい. この子は何をしていますか? そして, この後どうなると思う? 先生と一緒に考えて行きましょう」

先生 (2, 3): 「棚に登っている様子がわかるね. では, この子はこのまま棚に登っていくとどうなるかな?」

先生 (4): 「そうだね. この子の重みで, 棚が倒れて, この子は棚の下敷きになってしまうよね. そして, 痛い思いをしちゃうよね. もしかしたら, 大ケガをして病院へ行くことになるかもしれないよね」

先生 (4): 「では, この子は どうすれば良かったかな?」

先生 (5A): 「棚は登るものではなく, 本を入れたり物をかたづけるものだよね. だから, 棚に登ってはダメなんだよね.」

先生 (5A): 「みなさん, よく覚えて危ない事はしないようにしましょうね」

1 ~ 6 は表 1 の怪我・事故防止スクリプトの主な該当番号.

2-4. 場面 20 (9 件) 「スコップを振り回して当たる」

表 7 に一例を示した. 表 7 のほかの残り 8 件は次のようであった.

- ① 1, 2, 3, 5A
- ② 5A + 5B, 6A
- ③ 5A + 5B, 6A
- ④ 2, 3, 4, 5A, 6A
- ⑤ 1, 2, 3, 4, 6B
- ⑥ 1, 2, 3, 4, 6B
- ⑦ 1, 2, 3, 4, 5A, 6A
- ⑧ 2, 3, 4, 6A.

①から⑧と表 7 では子どもの気づきに関わる思考プロセスを略した不完全な②③などもあり, 1 から 6 までを含む⑦のようなものもある.

表 7 ケース 4

先生 (1, 2): 「この絵を見て」「何をしたらお友だちが嫌な思いをするかなあ」

子どもたち (3): 「砂をかける」「スコップを振り回す」など

先生 (4): 「みんな, こんなことをされたら, どう思う」

子どもたち (2): 「いやー」「痛いー」

先生 (4): 「そうだよね. こんな事して, いいの
かなあ? ダメかなあ?」

子どもたち (4): 「ダメー」

先生 (5A): 「じゃあ みんなも お友だちが嫌が
ったり痛い事はしないでおこうね」

1～6 は表 1 の怪我・事故防止スクリプトの主な
該当番号.

2-5. 場面 28 (14 件)「ハサミをもって走り他者と 衝突」

一例を表 8 に示した. 表 8 のほか, 残りの 13 件は
次のようであった. このうちで, 「お友だちが間違っ
ていたらどうする? あぶないよね. 教えてあげよ
うね」と A, B, C のいずれにも該当せず, いわば子
ども自身に役割を持たせることによって禁止行為を
守らせる指導法を取る例が見出された. そこで, こ
れを 6 のカテゴリーに追加してカテゴリー D とした.
(下線のケース).

- ① 1, 2, 3, 4, 5A, 6A
- ② 3, 4, 5A + 5B, 6A
- ③ 3, 4, 5A, 6A + 6B
- ④ 3, 4, 5A, 6A + 6B
- ⑤ 1, 2, 3, 4
- ⑥ 2, 3, 4, 5A + 5B, 6A
- ⑦ 2, 3, 4, 5A, 6B
- ⑧ 1, 2, 3, 4, 5A, 6D
- ⑨ 1, 2, 3, 4, 5A, 6A
- ⑩ 2, 3, 4, 5A, 6C + 6C
- ⑪ 5A, 6A
- ⑫ 1, 2, 3, 4, 5A + 5B, 6A
- ⑬ 1, 2, 3, 4, 5A, 6A.

このケースにおいては, 5A + 5B, 6A + 6B のよ
うに社会心理学の研究で知られる「両面提示による
説得的コミュニケーション」の指導・助言が見られた.
また, 現職者から子どもたちへの指導というよりも
子どもたち同士の教え合い・学び合いを指示したカ
テゴリー D が見られた.

表 8 ケース 5

保育者 (2): 「ここに 2 人の友だちがいるよね.
この 2 人の絵を見て どう思うか
な?」

子どもたち (2): 「ハサミがあぶない」(予想される言
葉)

保育者 (3): 「そうだよね. ハサミの持ち方が危
ないよね」

保育者 (4): 「じゃあ, どんな風に持てば良いか,
教えてくれる?」

子どもたち (5C): 「(子どもにハサミを実際に持たせ,
ハサミの使い方をやってもらう)」

保育者 (5C): 「そうだね. こういう風に持つとハ
サミの切れる部分(刃)が隠れるよ
ね」

保育者 (4): 「じゃあハサミを正しく持てば走っ
てもいいかな?」

子どもたち (4): 「ダメー」「あぶない」(予想される
子どもの言葉)

保育者 (4): 「そうだよね. 走ってハサミを持つ
と転んだときに危ないよね」

保育者 (6B): 「ハサミの使い方の約束を みんな
で守ろうね」

1～6 は表 1 の怪我・事故防止スクリプトの主な該
当番号.

2-6. 場面 30 (9 件)「園から走って飛び出して自動 車にぶつかる」

一例を表 9 に示した. 表 9 のほか, 残りの 8 件は
次のようであった.

- ① 1, 2, 3, 5B, 6B
- ② 2, 3, 4, 5A, 6A
- ③ 4, 5A + 5B, 6A
- ④ 1, 2, 3, 4, 5A + 5B, 6B
- ⑤ 1, 2, 3, 4, 5A, 6A
- ⑥ 1, 2, 3, 4, 5A, 6B
- ⑦ 2, 3, 4, 5A, 6D
- ⑧ 1, 2, 3, 4, 5A, 6A + 6D.

⑦と⑧には子どもたちの教え合い・学び合いを勧めるスクリプト（カテゴリー D）が見られた。6Aのほか、①④⑥と表8には6Bも見られた。

表9 ケース6

保育者（1，2）：	「この子は何をしているのかな？」
子どもたち（2）：	「走ってる」
保育者（3）：	「そうだね。カバンをかけているから保育園から帰るところかな。このまま走って外に飛びだしたらどうなると思う？」
子どもたち（3）：	「クルマが来たらぶつかる」
保育者（4）：	「そう。クルマが来たらパーンってぶつかって怪我しちゃうね。もしかしたら自転車やバイクが来るかもしれない。あぶないね」
保育者（5B）：	「じゃあ、危なくないようにするにはどうしよう？」
子どもたち（5A + 5B）：	「歩く」「止まる」「飛びだしたらだめ」「右左を見る」
保育者（6B）：	「みんな わかってるね。外に出る時は飛び出さない。止まって右左を見る。お母さんと一緒に出る。絶対、約束を守ってね」

1～6は表1の怪我・事故防止スクリプトの主な該当番号。

2-7. 場面 32 (8 件)「置いてあるハサミで手を怪我」

一例を表10に示した。表10のほか、残りの7件は次のようであった。

- ① 5A, 6A
- ② 3, 4, 5A, 6A
- ③ 1, 2, 3, 4, 5A, 6A
- ④ 3, 4, 5A, 6A

⑤ 3, 4, 5A, 6A

⑥ 1, 2, 3, 4, 5A + 5B, 6A

⑦ 1, 2, 3, 4, 5A + 5B, 6A.

これまでも見られたスクリプトがあらわれ、特に新しいスクリプトは得られなかった。

表10 ケース7

保育者（1）：	「みんなで絵描きをして 描いたらハサミで切ろうと思います」
保育者（2，3）：	「みんなに聞きたいんだけど、ハサミって切れるし、危ないよね？」 「この女の子のハサミの置き方どう？」（子どもの意見を聞く）
子どもたち（3，4）：	「手が切れそう」「あぶない」
保育者（5A）：	「そうだよね。ハサミは ちゃんと 人がいない方に向けて 危なくないように置いてね。」「そして、切る時も気を付けてください」

1～6は表1の怪我・事故防止スクリプトの主な該当番号。

2-8. 場面 34 (10 件)「棒を持って走り、転んで顔を突く」

一例を表11に示した。怪我・事故防止スクリプトの1～6が含まれていて、5はA、6はBであった。残りの9件は次のようであった。6に関しては、「忘れている友だちがいたら教えてあげてね」「もし小さいお友だちが棒を持って走ってきたら、みんなは教えてあげてね」など、A、B、Cのいずれにも該当せず、いわば子ども自身に役割を持たせることによって禁止行為を守らせる指導法を取る例が見出された。そこで、これは表8と同様のカテゴリーに追加してカテゴリーDとした（表11）。

- ① 1, 2, 3, 4, 5A, 6A
- ② 1, 2, 3, 4, 5A, 6B
- ③ 1, 2, 3, 4, 5A, 6A
- ④ 1, 2, 3, 4, 5A, 6D
- ⑤ 1, 2, 3, 4, 5A + 5B, 6B

⑥ 4, 5A + 5B, 6A

⑦ 4, 5A + 5B, 6A

⑧ 3, 4, 5A + 5B, 6A

⑨ 1, 2, 3, 4, 5A, 6B.

表 11 ケース 8

保育者 (1) :	「みんな、この絵を見て！ 何してる絵なのかな～？」
子どもたち (2) :	「棒を持ってる」「走ってる」「笑ってる」「リレーしてる」(さまざま意見が出る)
保育者 (2) :	「そうだねー」
保育者 (2) :	「みんなは、この絵を見て どう思ったかな？」
子どもたち (3) :	「棒を持って走ると危ない」(中には、「楽しそう」などの意見もあるかもしれない)
保育者 (3) :	「そうだねー、みんなの言うとおりだね。先生も この男の子、ニコニコ笑ってるし楽しい絵かなと思ったけど、こんなに長くてとがった棒を持って走るのはとっても危ない事だね」
保育者 (4) :	「なんで棒を持って走ると危ないのかな～、みんなどう思う？」
子どもたち (4) :	「転ぶ～」(年長児なのでただ危険というだけでなく、どんな事が危険なのかも一緒に考えたいと思う。)
保育者 (4, 5A) :	「そうだね。棒を持って走っていて、もし転んだら自分の目や顔、体に刺さって大ケガするね。」「それから、向こうからお友だちも走ってきたりしたら、お友だちにも大ケガさせてしまうね。ダメだね～」
保育者 (5A + 6D) :	「もし小さいお友だちが棒を持って走ってきたら、みんなは教えてあげてね」

年長児を対象とする時、1～6は表1の怪我・事故防止スクリプトの主な該当番号。

4. まとめ

本研究では、現場で発生する多くのヒヤリハット場面から帰納的に抽出して得た怪我・事故防止スクリプト(伊東ら, 2014 表 1) が、新規の Q アンド A 型(問題解決型)場面についても再確認できるかどうかを検討した。36 場面のうちで現職者の約半数以上が作成した 8 場面に関して、これらが教材として汎用性・実用性があると判断した。さらに、その怪我・事故防止スクリプトの内容を分析したところ、表 1 のスクリプトから大きく逸脱したスクリプトは認められなかった。以上から、表 1 の怪我・事故防止スクリプトは、教材として現職者の使用に耐える要件を満たしているものであると判断したい。なお、本稿において分析の対象としなかったヒヤリハット場面であるが、これらにはここで示したようなスクリプトが見られないということではない。サンプリングの問題として、汎用性に関する分析の対象から外したに過ぎない。

以上のように Q アンド A の問題解決型の教材のヒヤリハット場面とスクリプトが得られたわけであるが、この怪我・事故防止スクリプトにおいて 1 から 4 までの思考プロセスを保障する用い方と欠落した用い方の 2 通りについて言及をしておきたい。日常に忙殺される保育場面においては、何が問題なのかという思考的な気づきの時間を取るのか取らないのかは大きな分岐点であろう。もしも時間がかなりあれば 1 から 6 までのスクリプトをたどることが可能である。しかしながら、短い時間しかないのであれば、理由の有無にかかわらず禁止だけをはっきりと告げることは現実的である。さらに、子どもたちの年齢も関わる。何が危ないのか理解できない年齢や Q アンド A で示した時系列的な因果関係、すなわち怪我・事故へのみちすじは思考時間を保障しても発達的に理解が困難なことがある。安全管理や事故防止と、危険感受性やヒヤリハット認知の育成とは必ずしも同一ではないからである。

最後にカテゴリーDについて触れておく。カテゴリーDは、表11を一例として、「もし小さいお友だちが棒を持って走ってきたら、みんなは教えてあげてね」というような指導・助言の SCRIPT である。これは当該の子どもたちに指導・序言をするのであるが、教育的な技法として子どもたちに他の子どもたちへの指導・序言の機会を与えることによって当人自身にも自覚を促すという機能があるのだろう。別の例でいうと親が子どもに「あなたはお姉ちゃん（お兄ちゃん）だから、妹（弟）にも教えてあげてね」などと述べる技法と通じる。A（禁止）、B（約束）、C（示範）のほかに本研究で得られたD（役割分担）のような技法も使われることが見出された。A～Cと併せて有効な技法と考えられる。

今後の作業としては伊東ら（2014）と本研究で得られたヒヤリハット場面と怪我・事故防止SCRIPTを、具体的な実践にかけてアクションリサーチを行うことが残されている。

〈付記〉

本研究をすすめるにあたり日頃よりご指導賜っております西村重稀先生（仁愛大学名誉教授）、三和優先生（仁愛女子短期大学教授、附属図書館長）に厚くお礼申し上げます。

引用文献

- 兵藤好美（2007）．「看護学生のヒヤリ・ハット傾向と危険予知トレーニングの実践」，看護展望 32（2），185-192．
- 石川昭義・大野木裕明・伊東知之（2009）．「保育士のヒヤリ・ハット体験」，仁愛大学研究紀要（人間生活学部篇），1，39-52．
- 伊東知之・大野木裕明・石川昭義（2012）．「保育実習生のヒヤリハット認知を高める教材開発研究」，仁愛大学研究紀要（人間生活学部篇），4，39-52．
- 伊東知之・大野木裕明・石川昭義（2014）．「子どもの安全意識を高めるための塗り絵教材の開発的研究」，仁愛大学研究紀要（人間生活学部篇），6，57-72．
- 川村治子（2003）．『ヒヤリハット11000事例によるエラーマップ完全本』，医学書院．
- 川島みどり（監）（2007）．『学生のためのヒヤリ・ハットに学ぶ看護技術』，医学書院．
- 大野木裕明・石川昭義・伊東知之（2011）．「保育士・幼稚園

教諭・学生による事故防止策の評価—事故場面へのヒヤリハット認知—」，仁愛大学研究紀要（人間生活学部篇），3，49-62．

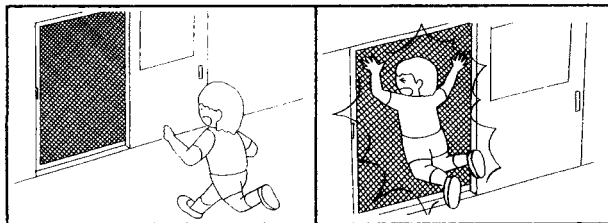
大野木裕明・伊東知之・石川昭義（2013）．「子どもの危険な行為24場面に対する大学生のヒヤリハット認知の学年差」，仁愛大学研究紀要（人間生活学部篇），5，73-80．

田中哲郎（2006）．『保育園における危険予知トレーニング—事故を防ぐリスク感性を磨くための—』，日本小児医事出版社．

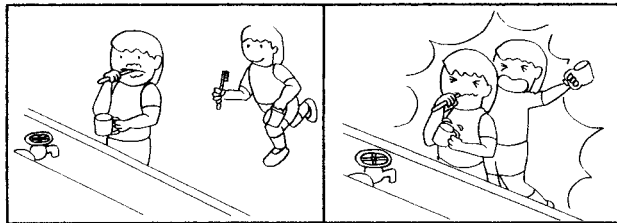
田中哲郎（2007）．『新子どもの事故防止マニュアル（改訂第4版）』，診断と治療社．

附表 調査に使用したヒヤリハット場面の一覧

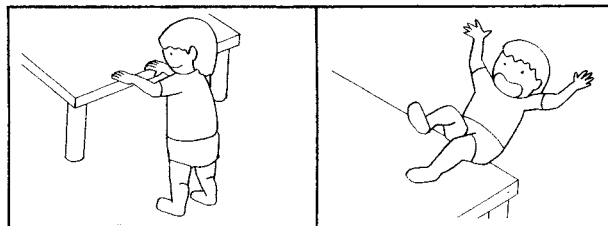
場面 1



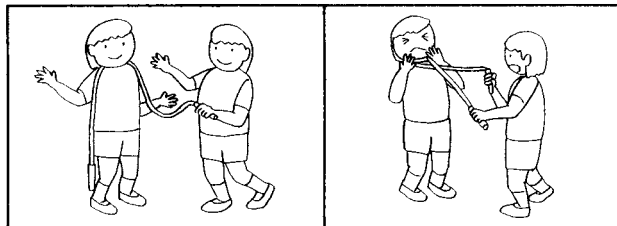
場面 2



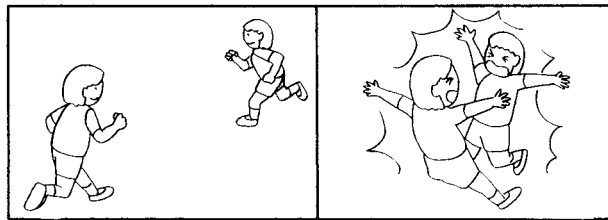
場面 3



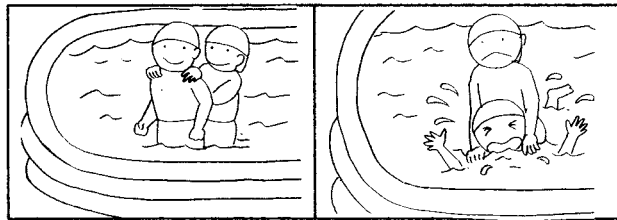
場面 4



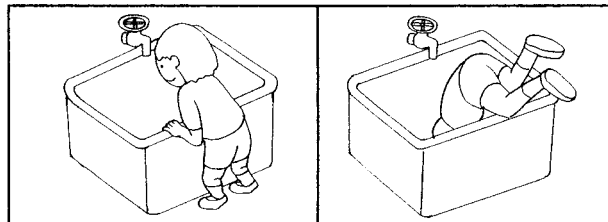
場面 5



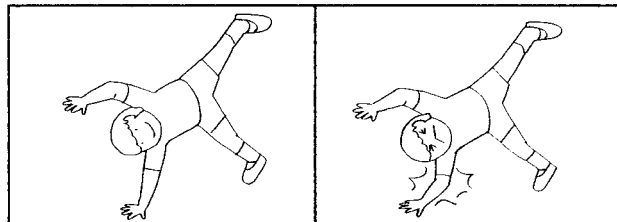
場面 6



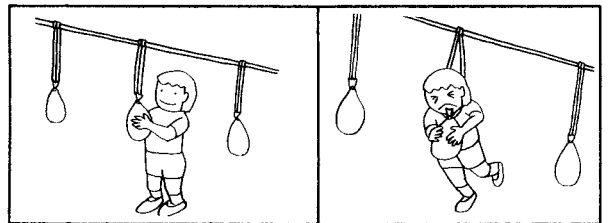
場面 7



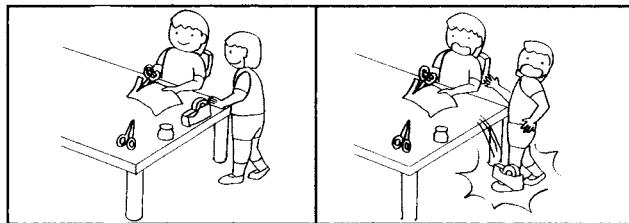
場面 8



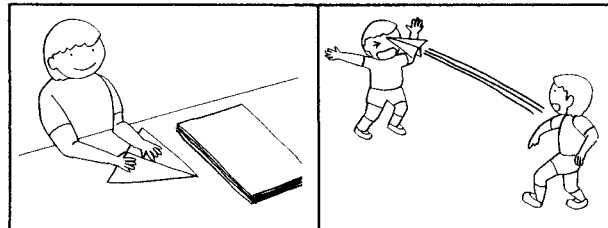
場面 9



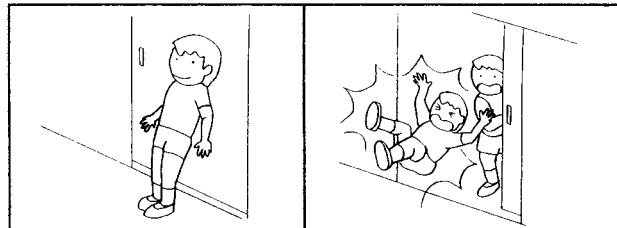
場面 10



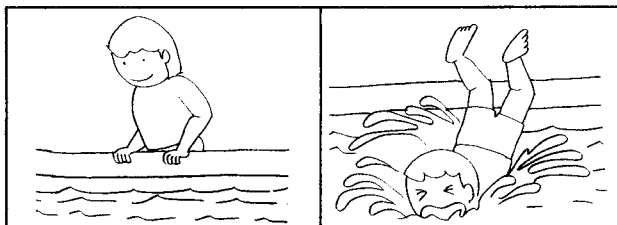
場面 11



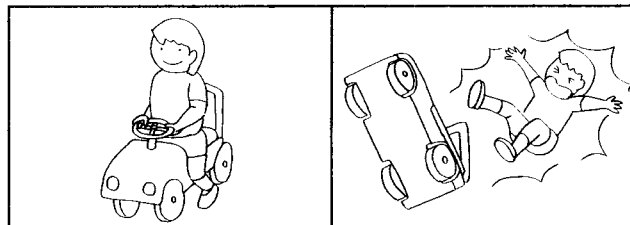
場面 12



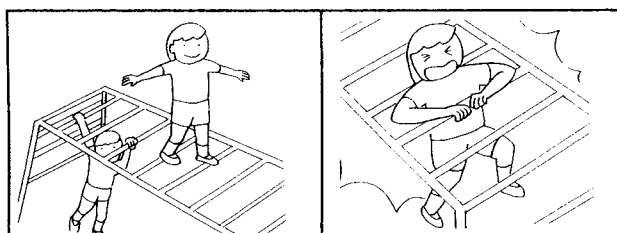
場面 13



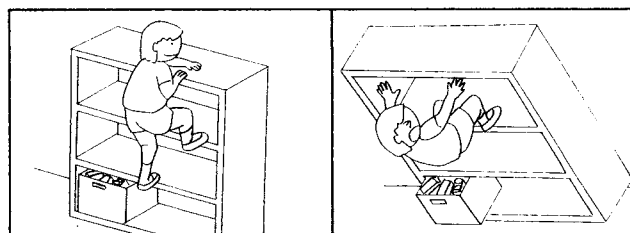
場面 14



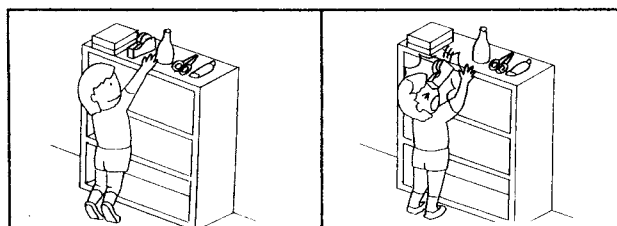
場面 15



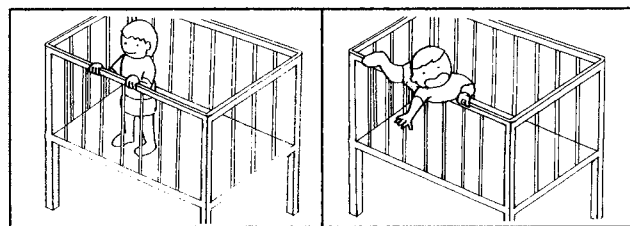
場面 16



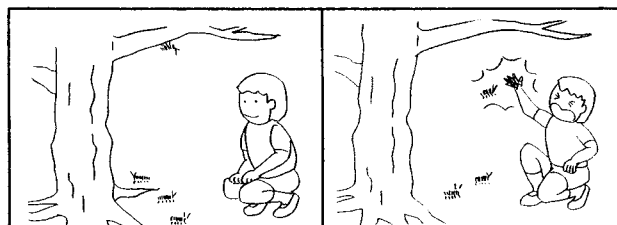
場面 17



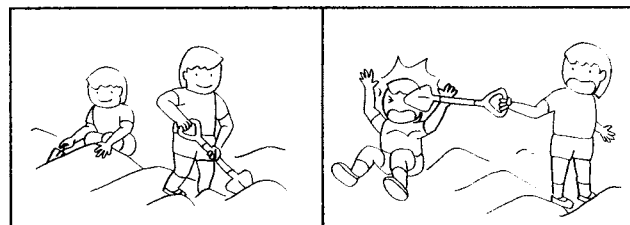
場面 18



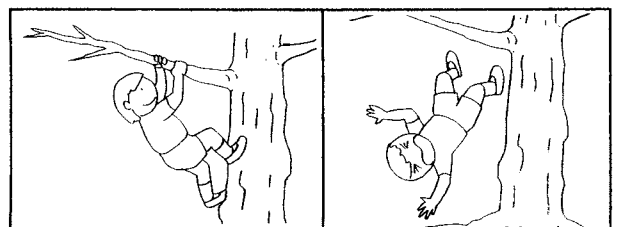
場面 19



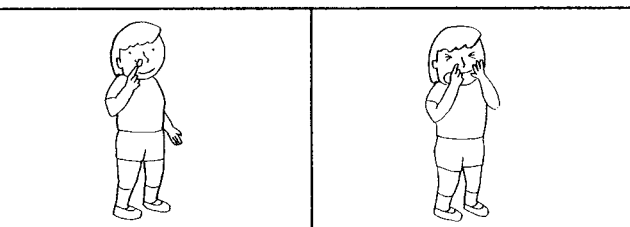
場面 20



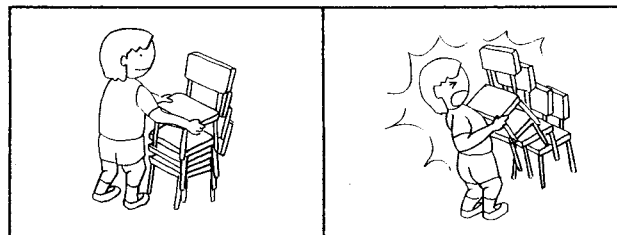
場面 21



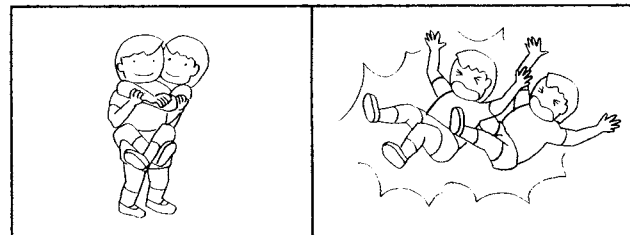
場面 22



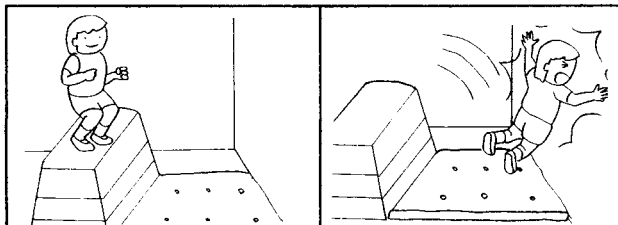
場面 23



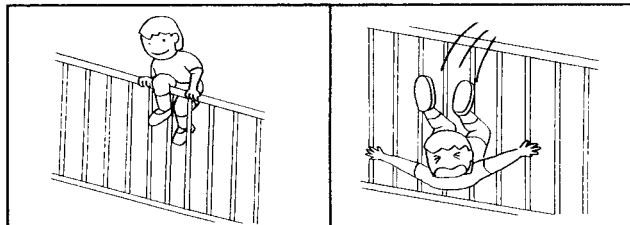
場面 24



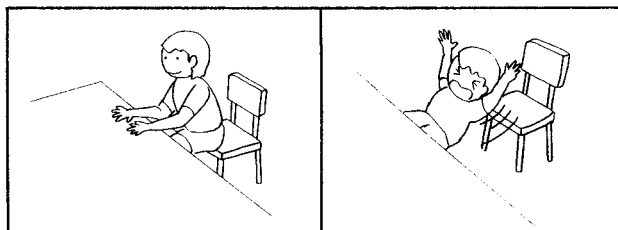
場面 25



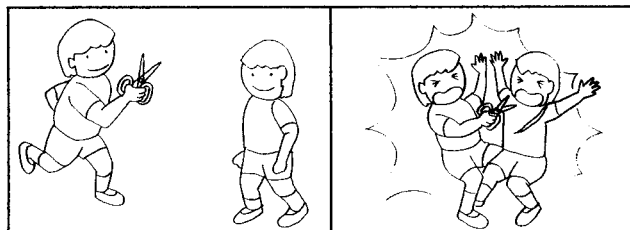
場面 26



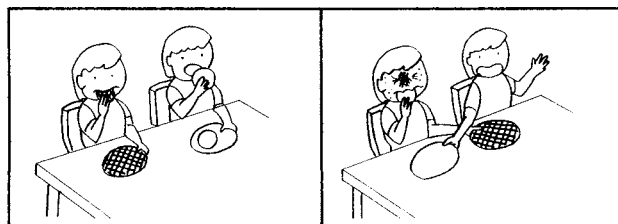
場面 27



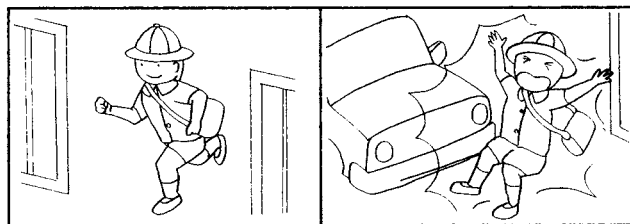
場面 28



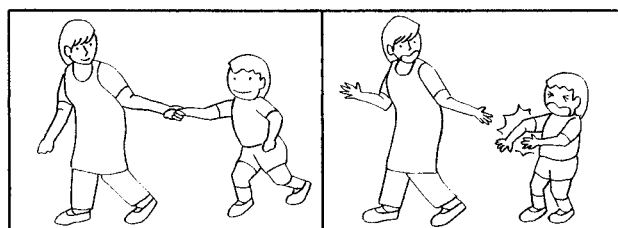
場面 29



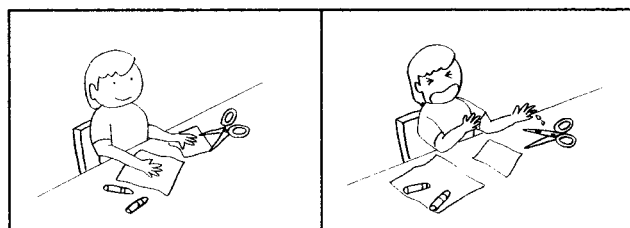
場面 30



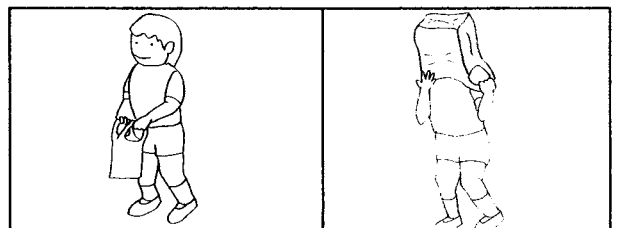
場面 31



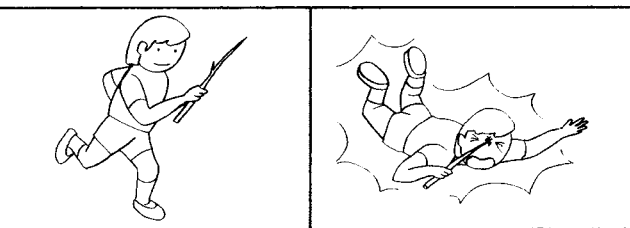
場面 32



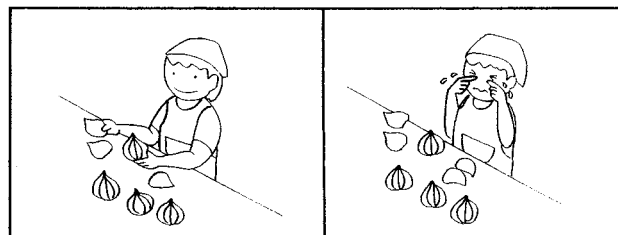
場面 33



場面 34



場面 35



場面 36

