

学校安全と危機管理教育

—安全教育から危機管理教育へ—

Education in school through safety and risks

—From safety education to risk-management education—

上北 彰・狩野 勉・戸塚唯氏

Akira UEKITA¹⁾, Tsutomu KARINO²⁾ and Tadashi TOZUKA³⁾

近年、子どもたちに関する事件・事故が続発している。学校はこうした危機を予防するために子どもたちに対して、「安全教育」を実施してきた。しかしながら、急激な社会の変化や教師の資質の変化のため、この「安全教育」が必ずしも十分な成果を上げてきたとは思われない。本研究は、これまでの学校における「安全教育」の問題点を明らかにして、子どもたちが自立的に、リスクとしっかり向きあい処理していけるよう支援する、「危機管理教育」を提唱する。

1. 子どもたちの危機

わが国の教育を取り巻く環境は、近年ますます不安を増幅する状況を呈している。

1986年の東京都中野区立・富士見中学校2年生の鹿川裕史君(当時13歳)がいじめを理由に自殺した事件では、葬式ごっこにベテラン教諭まで加わって、彼を追いつめてしまった。この事件は、学校や先生が、子どもたちにとってもっとも信頼できる場、信頼できる人ではもはやなくなってしまふ、そんな不安をもたらすような事件であった。

また、1997年の兵庫県で起きたいわゆる神戸児童連続殺傷事件の少年Aの事件も、14歳の子どもがあのような残酷

な事件を起こしてしまったということで、その衝撃は非常に大きなものであった。

2001年には大阪池田市にある大阪教育大学附属池田小学校に不審者が乱入して、児童8名を殺害し、13名に傷害、さらに教諭2名に傷害を負わした事件では、もし学校側が不審者の侵入に対してもっと十分な対応ができていれば、ここまで大事件にはならなかったのではないかという問題を提起することとなった。

そこで文部科学省も同年「学校の安全管理に関する緊急対策と財政支援について」をまとめ、各都道府県教育委員会に適切な対応を要請した。監視カメラの設置、防犯ブザー等の非常通報装置の設置、校門やフェンス等の整備、教室や職員室の配置等、学校現場でも予算を得て対応に乗り出さざるを得なくなった。さらに、2002年には「学校への不審者侵入時の危機管理マニュアル」を作成し、これを参考にして各学校で独自の危機対応マニュアルを作成するよう要請した。

この不審者への対応教育にともない、各学校で防犯カメラの設置、校門の施錠、インターフォン等施設の改善もだいぶ進んできており、また教員研修による危機管理教育も各教育委員会が中心になって実施している。筆者の一人もこうした講習会に2回ほど参加したが、警察の協力により作成したビデオの上映や、不審者対応模擬実習、さすまた

1) 千葉科学大学危機管理学部防災システム学科(教職課程)
Department of Disaster System Science, Faculty of Risk and Crisis Management, Chiba Institute of Science

2) 千葉科学大学危機管理学部環境安全システム学科(教職課程)
Department of Environment System Science, Faculty of Risk and Crisis Management, Chiba Institute of Science

3) 千葉科学大学危機管理学部危機管理システム学科(教職課程)
Department of Risk and Crisis Management System, Faculty of Risk and Crisis Management, Chiba Institute of Science

(2007年10月1日受付, 2007年11月30日受理)

(刺股)の使用実習などがその内容となっていた。

1999年にアメリカ合衆国コロラド州コロンバイン高校の銃乱射事件は12名の生徒と1名の教師が殺害され、24名が重軽傷を負った衝撃的な事件であり、学校の危機管理が世界的な問題となったが、2007年4月のバージニア工科大学ではこれを上回る32名が死亡する(容疑者を含む)銃乱射事件が起きている。

幸い日本では銃の所持が一般人には認められていないため、このような事件はこれまでは起きなかったが、近年の銃による事件の続発から、日本も銃社会へと歩み始めている状況にあるといった話を聞くと、いつ学校で子どもたちが犠牲になるとも限らないと考えることもできる。こうした銃危機への対応マニュアルは、当然わが国の学校のマニュアルには載っていない。そもそもマニュアルというのは、過去の事件・事故の因果関係を分析し、これを背景にして組み立てるものであるから、データになれば直接それに対応すべき方策は載っていないであろう。

このような前例のない事件・事故に対しては、その被害の多寡は、マニュアルの善し悪しだけではなく、対応者が現場のとっさの機転で凌げるかどうかにかかっていると言えるのではない。実際多くの事件・事故のあとでは「このようなことが起こるとは思ってもいなかった」つまり、「不測の事態」であったというコメント(対応者の責任の有無は別として)がなされるものである。そしてその後「2度とこのようなことが起こらないように努力したい」で結ばれる。しかし、全く同じ事件・事故が起こるはずはないのであるから、つねに「不測」の要素は隠れているといえるであろう。

ではいったい「不測の事態」に我々は備えることができるのであろうか。

「備えあれば憂いなし」「転ばぬ先の杖」といった諺は、予測のできる状態での備えである。リスクを予測しそのリスクが発生した場合、どのように対応すべきかのマニュアルを作成し、そのマニュアルを実行できるように訓練して「備え」をしておくことは、学校における安全教育・安全管理上もちろん重要なことであるには違いないが、では予測もしなかったリスクが突然発生したらどうするのか、という問題についてはあまり取沙汰されていないように思える。

「リスクに気づかない」というのはリスクについての知識がない(そのようなリスクを経験したことがない等)あるいは、知ってはいても気づかない、予見できない場合、そして現段階ではリスクに気づくのは不可能な場合等があるであろう(同様な言葉に「想定外の事態」というのがあるが、これはリスクが潜んでいると思われるハザードには気づいていたが、リスクが顕在するとは考えなかったというような判断ミスにも繋がるので、ここでは問題としない)。

確かに、リスクに気づかなければ、対応が遅れるわけで

あるから、マニュアルを熟知していれば、いち早くリスクに気づくことができるという利点はあるが、このようなデータの積み重ねによって、どのようにリスク対応マニュアルを改訂していったとしても、「不測」のリスクはゼロにはならない。またこうして積み上げたリスクの数々は、時がたてば膨大な量となり、あらゆるリスクを予め熟知しておくことは果たして可能なのだろうかという問題も生じるであろう。

もう一つの問題は、一般に何らかの事件・事故が生じると、これを詳細に検討し次にこのような危機が生じそうになったときにどう対応すべきかを考えるという、「短期的な」危機対応のための安全管理、安全教育がなされるわけであるが、いつ起こるか分からない危機への備え、つまり「長期的な」危機対応のための安全教育については、十分意識して行われているようには思えないということである。火災や、地震、津波等の自然災害への備えとして、定期的に避難訓練が行われるが、だからといって毎月そうした訓練を学校で実施するというわけにはいかないであろう。1年にせいぜい1~2回位であって、もし訓練直後にそうした災害が生じたならば、恐らく非常にスムーズに避難が行われ、被害も最小限に抑えられ賞賛されるに違いない。しかし「災害は忘れた頃にやってくる」のであるから、避難訓練のように具体的に防災に直結する安全教育とは別に、子どもたち一人ひとりが危機への対応能力を高めていくことが、日常の教育を通して行われているのかどうかということも考えなければならぬであろう。こうした教育こそが、「不測の事態」に際して、被害を最小限度にとどめる可能性を提示してくれるのではないだろうか。

いみじくも、最近では自然災害に対する備えについては、「防災」に加えて「減災」という用語がよく使用されるようになってきた。少なくとも現段階では、自然災害を完全に「防ぐ」ことはできない、むしろ少しでも被害を減らすという意味で「減災」と考えることが妥当であろう。この「減災」は、自然災害に対しては「絶対に安全」であることを約束はできないが、常にリスクに対して細心の注意を払っている、という姿勢を示す上で、有効な用語であると思える。

ところが、一般に私たち日本人は「安全」は約束されなければならぬと思込まされている。あるいは、そういう土壌が我が国にはあるようである。したがって、こうした思い込みや土壌のために、ちょっとしたリスクが認知されても、結果として問題が顕在化しなければ、その情報の共有化が果たされない。いわゆる「ヒヤリ・ハット」がうやむやになりかねないのである。「安全」でなければならぬのだとすれば、リスクを生じた責任を問われかねない。実際には何も起こらなかったのだから黙っていよう。そういったことは、学校でも良く見られるのではないだろうか。

例えば、「看護師のミスに関して、実際には問題が起きな

かった場合でも、何でも報告できるような環境が必要」^{注1}という指摘が医療現場からも起きているように、学校がいかに今後こうした情報に関して「開かれた環境」へと展開していくかが問われている。ここでいう「開かれた」はもちろん、教員同士の関係もあるが、最近良く耳にする「地域に開かれた」学校という意味でも重要となってくるであろう。

このように「ヒヤリ・ハット」が重要なのは、重大事故の背後には300倍もの「ヒヤリ・ハット」が存在するという、ハインリッヒの法則でも指摘されておりであるが、「安全」が至上命令となると、結果として被害が生じなかった場合には、「危険は生じなかったのだから」ということで報告されない可能性がある。「ヒヤリ・ハット」があれば、当然危機は起こりうるものという前提があれば、こうした情報交換はスムーズに行われるであろう。「開かれた」学校は、こうした氷山の底にある「ヒヤリ・ハット」の情報までも、学校の中だけでなく、保護者や地域とも共有しようとする姿勢から生まれる。

しかし、皮肉にも現実には、喫緊の対応に迫られ、校門の閉鎖、インターフォンの設置、防犯（監視？）カメラの設置、刺股の配備等々が進められ、さらにはスクールバス（最近ではタクシーの利用まで試験的に行われるようになった）、GPS付きランドセル等々の管理が進み、企業等のいわゆるリスクマネジメント同様、リスクとコストを秤にかけて、管理施設の整備がなされるのである。このまま進むと学校関係者が好むと好まざるとに係わらず、子どもたちが囚人のように監視されるようになりかねない状況にある。

不審者の事件の他にも、2004年奈良市で小学1年女児が下校途中で誘拐殺害された事件、2005年の広島市や栃木県今市市でも同じ小学生女児が下校時を狙われた誘拐殺人事件が起き、世間の親たちを震撼させ、各地の学校でスクールバスの導入、親の送迎、GPS付ランドセル、防犯ベル等、子どもを誘拐から守る対策が様々に提案されるようになって、メディアを巻き込んだ防犯グッズの開発、広告が盛んになり、子どもたちが商業主義に巻き込まれるといった、新たな問題まで生じてきた。

また、この誘拐に関しては、警視庁が「いかない」「のらない」「おおごえをだす」「しらせる」の頭文字から「イカノオスシ」という標語を作って、子どもたちの安全を守るための教育を大人たちに呼びかけている。

しかし、現実には起きている近年の事件では、顔見知りや親、親戚の犯行も少なくなく、そうなると「イカノオスシ」がどこまで犯罪抑止に効果的かは定かではなくなってくる。このような誘拐事件に関しても、幼い子どもにまでどこまで危機判断力を要求できるのかは大変難しい問題であるが、だからといって、「他人を見たら、誘拐犯だと思え」のような指導は、あまりに非教育的であろう。

ここでも「不測の事態」が起きているのである。さらには、このような事件が起きてしばらくの間は気をつけていても、大泉光一の言うように「熱しやすく、冷めやすい」^{注2}日本人の国民性を想定すると、はなはだ心もとない。「喉元過ぎれば熱さを忘れる」という諺は今でも通用している。このような問題に対しては地域ぐるみで子どもたちを守る体制を整えていくことが重要であるという考えの基に、文部科学省でも2007年7月に「登下校時における幼児児童生徒の安全確保について」という依頼を出している。先に述べた「ヒヤリ・ハット」情報の交換もその対策の一つであろう。

また他にも、2004年には長崎県佐世保市の小学6年生が同級生をカッターで死亡させた事件は、なぜこれまで被害者と加害者との危うい関係に誰も気がつかなかったのか、加害者の方に成長の段階で何か欠けているものがあつたとの見方もあるが^{注3}、ここでは憶測の域を出ない。実際に「いじめ」の関係があつたのかなかったのか、という疑問を投げかける深刻な事件といえるであろう。

大人たちには見えない子どもたちの世界が、一体どれほどのものなのか。大人がしっかり子どもと向き合っていないことが問題なのか、価値が多様化し、さらに大量の情報（とくに視覚情報）に押し流され、社会が複雑化し、何が善くて何が悪いのかの判断が難しくなる一方で、学校では決まりごとに縛られ、受験勉強に追いまわられ不満の言葉を失った（言語表現力が乏しくなって）まま、子どもたちの心にストレスが溜め込まれ、それが突然暴発した（キレた）というような問題なのか定かではないが、このような、小学生同士の殺人事件、しかも学校の教室で起こったということで、大変衝撃的な事件であった。ここにも「安全」を前提にした対応の危うさが見えてくるような気がする。

この事件が、「いじめ」という行為がエスカレートして、殺人事件にまで発展したものなのかどうかは別として、「いじめ」も子どもたちの危機として大きな問題となっている。なかでも「いじめ」が子どもたちの自殺につながったと思われる事件は、2006年になって日本各地で問題化して、一つの社会現象となった。

11月には自殺予告の手紙を受けて、「文部科学大臣からのお願い」としていじめによる自殺の防止を呼びかけるような、前代未聞の事態にまで至ったことは記憶に新しい。同月に文部科学省は「子どもを守り育てるための有識者会議」を立ち上げ、12月には「いじめ問題などに対する喫緊の提案について」を発表しているが、翌年2月に第1次のまとめとして「最近の相次ぐいじめ事件は、子どもたちの日常生活を不安なものとし、学校、家庭及び地域が一体となって子どもを守り育てるための体制をつくっていくことが急務であることを痛感させた。子どもたちが様々な経験と多様な人間関係を通して、一步一步着実に成長し、安心して自分らしく生きることができる環境を整えることは、社会全体に課せられた喫緊の課題である。」と発表している。

確かに「喫緊の対応」が迫られていることに違いないが、だからといって、対処療法的な管理主導の危機管理だけでは、十分ではない。ここでも地域ぐるみ社会ぐるみの対応が求められている。そしてこのような地域を作っていくのには、時間がかかるということを考えておかなければならないであろう。人々の意識を変えるのはそう簡単ではない。国に、自治体に、学校に、あるいは保護者に守ってもらう「安全」を求めるのではなく、「安全」を求めるためには、自ら「リスク」と向き合っただけで対応していくという姿勢の人々によって構成される「地域」へと展開していくには、改めて子どもの頃からの教育に負うところが大きなのではないだろうか。

成果主義が求められる昨今、教育が「100年の大計である」(現代の情報社会であれば、100年程ではないにしても)ことを忘れさせられ、すぐに結果が出ないと評価されないようになってしまっているのではないだろうか。

以上のような事件、事故の発生は、「学校の安全」が、もはや学校の中だけでは守ることができない事態に至っているのである。さらに、こうした危機への対応策として、リスクの排除だけでは限界があることをも示しているであろう。

2. 学校の安全

最近の様々な事件、事故、災害の発生を通して、日本の安心・安全が脅かされているということが、盛んに言われている。西部邁は「日本を含め、先進諸国において少年犯罪の激増、凶悪化そして低年齢化が進んでいる」^{注4}と論じているが、メディアにおけるコメントでも凶悪犯罪が激増しているかのような言動が数多く見られる。

しかし昔に比べてそんなに殺人事件が増えたのかというとうとうやらそうでもないらしい。

長谷川寿一・長谷川真理子の論文「戦後日本の殺人の動向」によると、日本の若者(10代後半から20代前半)の殺人事件は40年前と比べると世界でも珍しいぐらい激減しているそうである。若者はもともとエネルギーが有り余っているから、かっとなって人を殺めることに、生物学的には不思議はない。にもかかわらず、実際にはわが国では減少しているというのは世界でも稀な例である、と述べている。^{注5}

彼らによれば、メディアが報じるような増加傾向は実際には見られない。「マスコミ報道も然りである。印象に残る特別な事例だけから、安易に一般論を引き出す風潮があまりに強いのではないか。」^{注6}と、注意を促している。

少年犯罪のデータを見ても、殺人事件に限って言えば、終戦直後の1946年には249件(1.49)、1961年には448件(2.19)でピークとなり、その後減少をたどり、1977年には71件(0.47)。1998年に一端117件(0.79)と増加が見られるが、2004年は62件(0.48)で、西部が言う

ような「激増」は見られない[()内数値は10歳~20歳の少年人口10万人当たりの少年刑法犯検挙人員の比率である]。^{注7}

10歳未満の子どもについてはどうかというと、例えばインターネット上の「子どもの犯罪被害データベース『子どもの殺人事件』」^{注8}によれば、1976年頃では未就学者が100人、小学生が370人を超える殺人被害があったそうであるが、2005年には未就学者が27人、小学生が78人とかなり減少している、という報告もある。

したがって、実際には近年の少子化傾向を差し引いても、殺人被害が増加しているとは言いがたい。

ここでは、実際に凶悪犯罪が増加したのかどうかの事実関係を明らかにすることが目的ではないので、これ以上の論究は控えるが、いずれにしても安易な判断は現実を見えにくくするということを指摘しておきたい。これも、危機管理の上で重要な問題と言えよう。

とはいえ、最近の、若者、子どもの事件の大々的な報道に接すると、私たちは必要以上に不安を感じさせられてしまい、あたかもこうした事件が増大したかのように思われてしまうということも事実である。長谷川寿一・真理子の言うように、「印象に残る特別な事例」例えば、死体をバラバラにするなどの極めて残忍な殺しかたをしたり、あまりにも些細なことで簡単に子どもをあるいは親を殺してしまうといった、これまでの経験からは理解し難い事件(不測の事件)の質的な問題が、不安を呼び起こすのではないとも言えよう。

河合幹雄は「たとえば、日本ではかつて、犯罪は、いわゆる繁華街や歓楽街、東京でいえば、渋谷、新宿、池袋などにおいて多く観察され、住宅街には犯罪は少なかった。ところが、郊外化が進んでからは、その住人たちは、わざわざ都心に出なくなった。そのため、郊外の住宅を含んだあらゆる地点で犯罪が満遍なく散見されるようになった。全体の犯罪数が増加しなくても、住宅街の住民は、この街の境界の弱体化によって、犯罪の危険にさらされる可能性が増大する、あるいは、心理的に守られている感覚を喪失するようになっていこうと考えられる。」^{注9}と述べている。

犯罪の場の変化というのが、我々の不安を大きくしているのであろうか。札幌の「すすきの」や新宿歌舞伎町等の繁華街を、ニューヨーク市長時代にジュリアーニのとった「破れ窓理論」に基づいて、犯罪浄化対策を行ったとすれば、ここに巣くっていた犯罪の種が、郊外の住宅地に移動しても不思議はない。安全だと思っていた地域に突然凶悪犯罪が起これば、誰もが不安を感じざるを得ないであろう。

2000年12月30日に起きた世田谷の一家殺害事件は、不可解な点も多く未解決ということもあって、まさに「不測」の事件であり、我々に不安を植え付けるに十分なインパクトがある。筆者の一人も、ちょうど31日の事件発見直

後の朝偶然に現場前を通って、その異常な光景（たくさんの警察や報道関係の車が道路に駐車し、黄色いテープが路地を遮断している）を見て、不安を感じたのを今でも思い出す。区の施設（テニスコート）と川を挟んで公園がある、まさに閑静な住宅街で、特別な理由もなく（？）子どもたちまでも殺されてしまうというこの事件は、社会的にも大きな衝撃であった。

このような不安感を子どもたちに与えるのはもっての外である。そういう意味で、学校はかつて子どもたちの聖域であり、「安全」が当たり前でなければならない場であった。ところが、前章で挙げたような様々な事件が発生し、報道されるようになって、学校はもはや子どもたちの聖域ではなくなってしまったことを決定づけられているように見える。もともと学校というところは、次代を担う社会にとって大切な、守られるべき、か弱い子どもたちの生活の場であった。そこは子どもたちにとっては毎日通う日常的世界であるが、社会からみれば、非日常的世界であったと言える。子どもだから許される、子どもだから守らなければならない等々、様々な約束事で守られた聖域であった。学校は子どもたちにとって「絶対安全」な場であるというヒューマニスティックな思いに支配されていたのである。

しかし、急速な高学歴化が進み、受験勉強中心の学校生活、情報化の波等々、競争主義が子どもの世界を支配するようになり、子どもが子どもであった時代とは様相が変わってきた。

かつては、良い子か悪い子か（白黒が）がはっきりしていたので、対処の仕方もある程度予測できた。しかし、1980年代前半のTVバラエティー「欽ドン」で「普通の子」が登場したことに象徴されるように、良い子と悪い子の柵が低くなってきた。

そして価値観の多様化が進み、いわゆるボーダーレス社会の進展によって「赤信号みんなで渡れば怖くない」のように、グレーゾーンが広がっていった。学校もその例外ではなく、良くも悪くも社会との柵をすくすく取り払っていき、子どもと大人、そして教師と生徒との垣根をも低くしていった。学校はもはや特別な場ではなくなったのである。

一方では、集団主義的教育が個性尊重主義教育に転換し、受験勉強を中心とした競争主義が知らず知らずのうちに子どもたちを圧迫するようになっていった。家の手伝いよりも勉強が大事。放課後は塾が中心の生活。教育的には部活動の大切さをいくら訴えても、所属する部は「帰宅部」と言ってはばからない。多くの子どもたちが、学業ではなく学習の成績の善し悪しを何よりも優先的に評価されるようになっていく。

日常生活の中で、様々な「リスク」と向き合い、試行錯誤しながら生活力を身につけていく、そんな余裕はない。親も先生も成績に悪影響を与えるような「リスク」は排除する。こうして、子どもたちの周りから「リスク」が遠ざ

けられると、逆に、自己中心的な行動を取る子どもが増えてくる。どうかするとそれを「個性」として評価する大人たちまで現れる。まだ十分自己を確立できるはずもない子どもたちが、自己主張することが大切であると言われれば、その振る舞いが自己中心的になるのは当然であろう。その一方では、この自己主張が困難な一部の生徒たちは、引きこもりというマイナスの方向で自己主張をし始めるようになる。このように考えると、学校の危機、子どもたちの危機の変質も分かるような気がする。

学校における子どもたちに起こりうる昔からの危機は、火災や地震、津波等の自然災害は別にして、喧嘩、体育での怪我、理科の実験事故、放課後の課外活動での事故、給食等の食中毒、体罰等の学校内の危機や、交通事故、遠足、修学旅行等学外での危機が主流であった。しかし、今日ではこれに加えて、いじめ（喧嘩とは質的に異なる）、校内暴力、教室崩壊（学級崩壊）、登校拒否、（引きこもり）、自殺、不審者の侵入、体罰（かつてはある程度大目に見られていたが今日的には許されない行為）、食物アレルギー、教員不祥事等の危機が問題となっている。もちろん、昔からいじめや自殺、体罰や教員不祥事も無かったわけではないであろう。前述したように、学校が特別な場（閉じられた場）であっただけに、こうした問題が表に現れなかったことも予想される。こうした問題が、目立ってきたのは、学校がもはや特別な場（聖域）ではなくなったこと、子どもたちを取り巻く環境が急速に、激しく変化してきたことをまさに意味しているのであろう。

そして、近年ではこれらの危機が顕在化し社会的に問題となるたびに、この「リスク」にどう対応したら良いのかという、対処療法的な対応（短期的な危機管理）に迫られるようになってきているのは、前章でも示したとおりである。何もかも抗菌にしていくような商品開発。ここでも「絶対安全」が求められている。今年の大学生の麻疹の流行の問題も、ワクチン至上主義の中で育った世代が、気づいたらその効力が失われていたという状況から生まれたとも考えられる。あるいは、このワクチン接種のおかげで、麻疹の流行が喧伝されなくなり、ワクチン接種をしない者が増えたということも一因となっているかもしれない。40～50年前であれば、近所の子どもが麻疹になったら、早いうちに免疫を作ってしまおうと、わざと一緒に遊ばせていたと記憶している。もちろん、だからといって、今でも小さいうち故意に麻疹に罹患させるのが良いのかどうかは分からない。麻疹のウィルスが以前よりも強力になっていけば、ワクチンを打っておく方が安心といえるかもしれない。リスクを排除するのが良いのか、リスクに対抗するのが良いのかといった問題が見えてくる。

ではもともと学校ではこうした危機に対して、どのような備えをしてきたのであろうか。ここでは個々の詳細は避けるが、「日本国憲法」から始まって、「教育基本法」、「学

校教育法」、「学校給食法」、「学校保健法」等 1946～1958 年にわたって法的に学校の安全が整備されてきた。1956 年に「学校安全」という用語が行政上整理され、1959 年に「日本学校安全会法」が成立し、1960 年頃から「学校安全」が一つの独立した領域として取り扱われるようになったようである。この法律はとくに「学校給食法」、「学校保健法」と合わせて、学校福祉三法と言われ、学校の安全を考えるには欠かせないものであろう。

一方、地方教育行政の組織及び運営に関する法律でも安全が謳われ、また学習指導要領でも「総則」の 3(保健・体育の項目)に「～生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎が培われるように配慮しなければならない。」と記されている^{註10}。同じく「保健」の中では、「交通安全」と「応急措置」が指導の内容として挙げられている。これまでの子どもたちのリスクが「交通安全」に大きなウエイトが置かれていたと想像される。

「安全」が求められるのは当然ではあるが、だからといって子どもたちをあらゆる「リスク」から遠ざけた教育では、子どもたちの危機管理能力は育たないことは、現場の教師ならば誰もが知っていることではあるが、かといって今日のような訴訟社会では、何か事故で怪我をさせたら後が大変だと思うと、そういった「リスク」は冒したくないと考えるのも当然であろう。自分が担任のときは、あるいは自分が校長の間は、この子が卒業するまでは・・・という気持ちが全く生じないといったらウソになるであろう。したがって「学校の安全」がどうしても「安全目標の達成」を目指して、教師主導になりがちになってはいないだろうか。

また 1998 年に導入された「ゆとり教育」の目玉、「総合的な学習の時間」では学習指導要領に、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」、「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的な課題についての学習活動」といった、直接「安全」という言葉は使われてはいないが、子どもたちの安全につながると思われる教育目的が示されているが、こうした「長期的な」安全のための教育が、果たしてどこまで意識化されて実行されているかは疑わしい。

喜多明人等は、このような問題の解決に向けて、これらの法律や制度では、学校の安全点検の目安として示すべき学校環境の安全基準や点検基準が示されていない等の不備を指摘し、別に「学校安全法」の制定を求める運動をしている^{註11}。

確かにこの「学校安全法」が制定されれば、これだけの備えをしておけば、先生方も安心して子どもたちの危機管理教育を行えるようになるかもしれない、という可能性も見えてくるが、それでもまだ、やはり何か問題が生じたときの対処に向けられているように思える。

それでは学校現場では、「学校安全」をどのように定義し

ているかという、図 1 のようになる。この図は、石毛昭治の『学校安全の研究』^{註12}からの引用であるが、一般的に「学校安全」の構造はこの組織図で表され、これに基づいて、学校内で「学校安全」が運用されている。

この石毛の『学校安全の研究』は、教員養成のためのテキストとして書かれたものであるが、長い教育現場での経験（とくに交通安全についての専門家）を生かし、具体的に分かり易く書かれており、現在の「学校の安全」について大変良く纏められているので、これを参照しながら論を進めたいと思う。

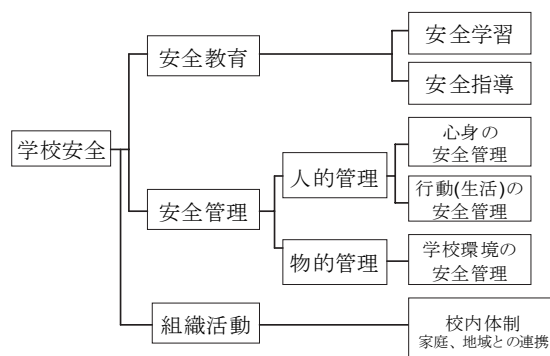


図 1 「学校安全の構造」

石毛昭治『学校安全の研究』2003 年

さて、石毛はここではまだ、「危機管理」という言葉はほとんど使っていない。2001 年の池田小学校の事件以降、学校で「危機管理マニュアル」の作成が喫緊の問題として取り上げられてはいるが、わが国においては、一般的には「危機管理」あるいは「危機」、「リスク」という言葉は馴染まないようである。当然のことながら、1990 年刊行の『新教育学大辞典』^{註13}には、もちろん、まだ「危機管理」という言葉は登場していなかった。

文部科学省の「安全・安心な社会の構築に資する科学技術政策に関する懇談会の中間報告」が 2003 年 4 月に発表されたが、この中で『「安全・安心は意識せずとも得られる」という神話は崩れ、日常生活のどこにでも危険が潜んでいる状態であり、安全・安心に対する意識と投資が必要な社会というのが我が国の現状ではないだろうか』^{註14}として、あらためて安全・安心の定義を行い、今後リスクといかに向き合っていくべきかを示している。「我が国の現状」はすなわち「学校」もしかりということになるであろう。しかしここでも「危機管理」という言葉は、2 頁目の「危機管理体制がわが国には根付きにくくなっている」と 8 頁目の「危機管理システムの整備によって、極小化したリスクを保持できる社会であること」という表現に留まっている。ただ、これまでは、「安全」と「安心」をはっきり区別せず

に使用することが一般的であったが、ここで明確に区別しているということは、明らかに、われわれは「安全」と向き合うのではなく、「リスク」と向き合う必要があるという、暗黙の提示をしているように見えるのである。

そして、この頃から学校現場では、「危機管理」という言葉が日常的に使用されるようになってきたと推定される。これにともなって「学校の危機管理」に関する書籍も数々出版されるようになってきたようであるが、それでも「学校安全」の図式は旧来のままで、各学校も月ごとに「安全指導目標」として、「交通安全」「プールの安全」「健康」「生活安全」等々を掲げ指導に当たっているようである。教師たちは子どもたちに、いかに「安全」が大切かを教え、「安全」のためのルールを守らせることに工夫をこらし指導をするといった風景が見えてくる。これらは前述した学校主導、教師主導の危機管理と違ってよいであろう。

したがって、学校現場での関心は多くの場合、「いかにリスクを取り除くか」あるいは「いかにリスクを最小に抑えるか」に向いていると思われる。しかし、先に挙げた文部科学省の報告書で述べられているように、今や学校は『安全・安心は意識せずとも得られる』という神話は崩れ、日常生活のどこにでも危険が潜んでいる状態であり、安全・安心に対する意識と投資が必要だというのが現状であるとすれば、果たしてリスクの排除、最小化だけで対応できるのであるか。一体どれだけのリスクを排除しきれるのであろうか。学校はそれらすべてを把握しきれるのだろうか。学校の社会的信頼は衰えたとはいえ、それでも子どもを預けている保護者の立場から言えば、一応の信頼を得ているのであろう。この信頼のもとに、「これこれのリスクを排除しましたからこれでもう安心です」と言い切れるのであろうか。

前掲の文部科学省の報告の「安心」の定義の中で、「完全に安心した状態は逆に油断を招き、いざというときの危険性が高いと考えられる。よって、人々が完全に安心する状態ではなく、安全についてよく理解し、いざというときの心構えを忘れず、それが保たれている状態こそ、安心が実現しているといえる」^{注15}とあるように、このような姿勢が、教師にも児童生徒にも親にも身につけているということが理想であろう。つまり「安心するためには、心配しなければならない」という、逆説的な表現が成り立つのではないと思われる。従って、学校（教員）は常にリスクと向き合おうとすることが求められているのである。そして同時に子どもたちも、安全に守られているという背景から自立して、リスクと向き合って生活するが求められているのではないだろうか。「結局最後は自分で自分の身を守るしかない」というコメントを最近良く耳にするようになったのも、「安全」の限界を皆が感じるようになってきたからではないだろうか。これは当然子どもたちにおいても例外ではない。もちろん、できる限り大人たちが守らなければ

ならないのではあるが・・・。

今年の夏に、クロックスサンダルを履いた子どものエスカレーターの事故が話題になったが、このときメディアでは、即サンダルの安全性の問題として取り挙げた。もちろん、そうした意識も大切であるが、エスカレーター自体がいつでも「リスク」に変貌するものであることを考えれば、その乗り方に大人たちが注意を払い、しっかりと教育しておかなければならないという問題もあるのではないかと。長いマフラーをしたまま自転車に乗っていて、車輪に絡まって重態に至った事件同様、危機管理教育の不足が原因といえるような場合が実際数多く見られるのではないだろうか。

では、今の学校の「安全教育」の構造はこうした姿勢を育てるのに十分なのであろうか。

3. 安全教育とは

「安全教育」については図1で示しているが、もう少し詳しく示すと図2^{注16}のとおりになる。

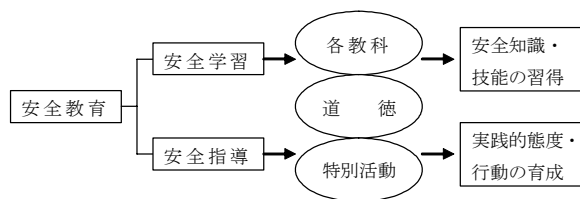


図2 安全教育の構造『教育学大事典』より

石毛によれば、「安全教育」は図2のように「安全学習」と「安全指導」の2本の柱からなっている。

「安全学習」とは「教科の学習を通しておこなうもので、生活安全、交通安全、災害安全を包括した安全な生活の仕方についての学習であり、生涯にわたって安全に生活できる知識、技能を習得させることをめざすもの」^{注17}であり、「安全指導」とは「児童生徒の自己教育力を育て、安全な生活の実践力を育成するものであり、こうした態度・能力の育成は人格の形成と深くかかわるもの」であり、「学習指導、学業指導、進路指導、生徒（生活）指導等と密接に関連し、安全教育の内容の習得と実践能力の育成をめざすものである」^{注18}となっている。ここで注目したいのは、「安全指導」が「人格の形成と深くかかわる」と指摘しているように、「道徳教育」と重なるところが大きいということである。これは図2にもあるように、道徳が各教科や特別活動と並んで位置付けられていることから分かる。

石毛は「教科の学習を通して」と述べているが、彼が想定している主な危機は「校内での負傷等の事故」「交通事故」「いじめ・暴力」「学級崩壊」^{注19}であり、先に述べた近年の危機「いじめ・暴力」「学級崩壊」も確かに挙げられているが、後の「安全計画」の項目を見る限り、古典的な「校

内での負傷等の事故」「交通事故」への対応教育として「保健体育」「公民」「理科」等の教科が中心となっているように見える。

確かにこれらは、基本的には子どもたちの安全を考える上で必要な項目を示していることに間違いはないであろう。しかしここでも、「安全知識・技能の習得」や「実践的態度・行動の習得」を目標として、「安全」を教えようとするあまり、結局現場ではリスクを排除する学習・指導が中心になっているように思えるのである。

では「道徳」といえば、「生命尊重」「人権尊重」「道徳的心情や態度の育成」「善悪の判断」「遵法精神」等として、教科とは別にその役割を示している^{注20}。しかし、道徳教育はもともと「道徳の時間」だけで行われる教育ではないことは周知のとおりである。人格の形成にかかわる道徳教育は教科を超えて、特別活動や学校生活のあらゆる場面で、常に考えられていなければならない。とするならば、安全教育ももはや、「保健体育」や「公民」や「理科」といった特定の教科だけに頼っているわけにはいかないのではないだろうか。確かに、直接的あるいは短期的な危機への対応のための、安全知識や技能や実践的態度を育成するには有効であろう。しかし、私たち教育に携わるものとしては、学習指導要領「道徳」総則第1の3に「日常生活において適切な体育・健康に関する活動の実践を促し、生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎が培われるよう配慮」^{注21}するとあるように、子どもたちが、生涯にわたって安全に暮らすことができるための能力を育成していくことも重要なのではないか。しかしながら、「日常生活において適切な体育・健康に関する活動の実践を促し」とあるように、ここでも直接的な効果に目が向けられているように見えるのである。もっと長期的に考えて、子どもたちの安全に対する、いやリスクに対する根本的な能力の育成を求めることはできないのだろうか。

現場の「安全教育」ではよく、「交通安全週間」のときのように標語を掲げたりして、年間、月間、あるいは週間の「安全指導目標」を掲げて指導に当たっていることが多い。ではその期間中に結果として事件事故が起こらなかった場合、少なくとも「ヒヤリ・ハット」は報告されたとしても、この安全指導が徹底されたというふうに判断して良いのであろうか。「安全教育」は前述したように「道徳教育」同様評価が困難な教育であり、だからこそ教科を越えて実施されるものであろう。教科教育ではいわゆるテストによって一応の評価ができ、こうした評価を前提に指導を行うことが当たり前になっている。何も起こらなかったことを、「安全」と評価しリスクの芽を見落とすということは十分起こり得ることなのである。

4. 問題としての安全教育

前述したように、近年、学校の危機管理がさかんに問われるようになり、校門の施錠、監視カメラ、刺股等の防犯上の装備が、全国の学校で一斉に整備されるようになり、危機管理マニュアルを作成し、防災訓練だけでなく防犯訓練までが実施されるようになった。予算が許されるならば、当然校舎、教室も作り直さなければならないであろう。今学校によっては、耐震設計上の問題等で、改築を余儀なくされているところもあるので、これを機会に、危機管理の行き届いた校舎の建築が可能となれば幸いであろう。

しかし、リスクマネジメントという意味では、当然のことながら許された予算の範囲内でしか整備できないという現実がある。損失と利益を秤にかけてマネジメントする企業の場合「不測の事態」が生じて大きな不利益を被っても、建て直しを図ることはいくらでも可能である。

学校の危機管理の場合は何よりも子どもたち・教職員の生命の安全を守ることが前提にある。学校のコストは施設設備よりも子どもの生命であり、何にも替えがたいコスト、取り返しのつかないコストなのである。『一人までなら怪我をしても仕方が無い』というような目標を設定することは困難^{注22}なのである。教師は、大災害の時にはトリアージを受け入れなければならないこともあるかもしれないが、日常的には、『聖書』の「見失った羊のたとえ」^{注23}の100匹の羊飼いのように、いなくなった1匹の羊を探し回るような仕事とも言えるであろう。

このような危機管理体制の構築とは別に、教育体制の問題が考えられる。これまで例示した事件の背景には、少子化、都市化、受験教育中心の学校教育の硬直化、あるいは学校の地域との乖離等の問題が見られる。いわゆる「ゆとり教育」はこれを打開する試みであったはずであるが、「ゆとり」の意味を、物理的な時間数や内容の軽減としか思えない方法で進められたため、基礎学力の不足というデータが出ると、一気に見直し論が浮上してきた。ここで一番気になるのは「ゆとり教育」が誤りであったかのような論が主流を占めていることである。教育はそもそも「ゆとり」の中で求められるものであるはずが、「ゆとり教育」の廃止＝「ゆとり」の廃止となると、子どもたちはもとより、先生方のゆとりがますます失われ、学校内のリスクはさらに高まるように思えてならない。

「ゆとり教育」の目玉だった「総合的な学習の時間」は学校を地域と結びつける格好の機会であり、これも見直し、廃止となるとますます学校は孤立しかねない状況にいたるであろう。もっとも、筆者はもともとは「総合的な学習」をわざわざカリキュラムに組み込む必要はないと考える立場にある。この授業で求められているようなことは、教員にゆとりがあり、その意識の持ちようではいくらでも期待できると考えている。「道徳」が教科を越えて行いうわば「隠れたカリキュラム」的性質のものであるように。そして実は、子どもたちの危機管理能力の育成も同様な性質のもの

であると考えられるのである。だからこそ、あらためて「ゆとり」が必要となるのであるが・・・。

そのようなわけで、学校の危機管理については、前述した危機管理対策によって学校が要塞化してしまわないよう、教育が本分の学校においては、逆に学校は地域社会に開かれていなければならない。「人を見たら泥棒と思え」では、望ましい教育は行えない。「コミュニケーション能力」は育てられない。そのためには、やはり、学校が「子どもたちを地域のみんなが見守っている、そんな環境」＝「ゆとりある環境」として位置付けられることが今求められるようになってきたのではないかと。

そこで、「地域に開かれた学校」「地域と連携した学校」を逆に利用して、危機管理していく方策が現在問われている。学校がみんなに慕われ、役立っていれば、その地域からいつも注目されているようになり、みんなの目が子どもたちを守るようになるというのが、その基本的な考え方となっているのであろう。

そのためには私たちの「安全・安心」の考え方を根本的に見直さなければならないと思われる。例えば、これまでの学校は、子どもたちの安全を守るために、前述したように「学校安全」という概念の下で、「安全教育」「安全管理」「組織活動」という3つの柱で運用してきた。しかしこの「安全」の概念が、ある意味で落とし穴になっているのではないかと。まず学校管理者（校長、教育委員会・・・）は当然のことながら、子供たちと学校の安全を第一に考えるであろう。すると多くの場合、前述したように学校生活の中に発見できるリスクを排除することがその中心課題となるのである。社会も同様である。何か事故があればその原因を究明するのは当然のことであるが、その後の対応は結局リスクの排除である。もしこの対応を怠れば、行政側が非難される。こうして現代社会はリスク排除を目的として「安心、安全な社会」を目指してきた。抗菌製品も麻疹のワクチンも同様であろう。そうすると、われわれ市民は「安心、安全」が当然のことで、「安心・安全」が脅かされると、すぐに責任追及が始まり、時には安易にそれを他人のせいにする。メディアも一緒になって犯人探しをし、結果として松本サリン事件の河野義行氏のような冤罪事件をも引き起こしかねない。

一般市民にとっては「安心、安全」は絶対でなければならないような錯覚を持ってしまう。そして誰かが「安心・安全」を保障してくれなければ安心できない状態に陥ってしまう。日本人の場合は、「世間」がいつも守ってくれる、あるいはお上が守ってくれるといった構図が伝統的にある。大泉も言うように、いわゆる「島国根性」ともいうようなものが、未だに残っていると見えるであろう。

前述した子どもの殺害事件も同様に、メディア自身が検察官、裁判官となって、裁く相手を炙り出そうとすることで、聴視者の関心を引き、いつの間にか子どもの犯罪、子

どもの事件がことさらに増えたかのような印象を世間に与えてしまっている。

つい最近のいじめによる自殺の連鎖や、文部科学省への自殺予告の手紙への対応、そしてメディアの報道などをみていると、大人たちが完全に振り回されているように見えてくる。自殺をすることによって、見事に学校や教育に復讐できるときさえ思わせてしまうような状況を作っているのではないかと。しかし、イジメは昔からあったのである。なぜそれが、自殺にまで繋がってしまうのかが少しも議論されない。イジメは確かに悪ではあるが、人間社会の中では多かれ少なかれ、イジメは生じる。にもかかわらずイジメは自殺につながる「リスク」であるから、何が何でも排除しなければならないという観点からしか考えられていないということに問題があるのではないかと。

私たちはあまりにも完全を求めすぎのではないかと。だから、イジメに気づけなかった教師、学校がまず槍玉に上がり、次にイジメを行った子どもたちの処罰（＝リスクの排除）という解決策しか出てこない。リスクの排除という対処療法は、これまで何回も行ってきた。そして事件のたびに「このようなことが2度と行われぬように」で締めくくられてきた。もちろん、しょうがないと言っているわけではないが、前提に「完全な安全」を置いているのか、起こりうる「リスク」があることを前提に置いているかで、教育的姿勢は全く異なってくるのである。『イジメをするな！』と教えるより『イジメに立ち向かうこと』を教えるのが、まともな教育である^{註24}。「学校安全」の「安全」の捉え方がやはり落とし穴となっているのではないだろうか。

ちなみに「安全」の意味は、広辞苑では「安らかで危険のないこと。平穏無事。物事が損傷したり、危害を受けたりするおそれのないこと。」^{註25}とされている。これは実際には、その時そのときの状態を表すだけで、「危険がない」という逆説的定義しかできない言葉といえる。ちょうど「健康とは、病気や怪我を負っていない状態」というのと同様であろう。つまり私たちには「安全」は目に見えない、形に表れない、対象化することのできないものなのである。従って、「安全」をいくら教えようと思って無理なのである。いくら管理しようと思っても対象のない「安全」は管理できないのである。

にもかかわらず、われわれは「世間」に守られて安全を保障されてきた（長いものに巻かれてきた）。

阿部謹也によれば、この「世間」とは、「個人個人を結ぶ関係の環であり、会則や定款はないが、個人個人を強固な絆で結び付けている。しかし、個人が自分からすすんで世間をつくるわけではない。何となく、自分の位置がそこにあるものとして生きている。」^{註26}なのであって、「世間」が「所与とみなされている。」^{註27}と考えられる。そして日本人は、「対象を自分から切り離して捉える」^{註28}ことのでき

る「個人が前提となる」^{註29}「社会」という考え方に馴染まず、日常的には「社会」と言いながら、多くの場合未だにそれをそのまま「世間」に置き換えて使用している、と述べている。閉じられた世界の中で、皆と一緒に守られている「世間」という概念と、開かれた外の世界と個人個人が結びつき、共同して(あるいは競いながら)作り上げようとする「社会」という概念が混在している、ということであろう。

危機管理の問題においても、この「世間」は良くも悪くも大きな意味を持つてくると思われるのである。

長い歴史の中で、わが国土が脅かされたのは、13世紀の元寇くらいなものである。太平洋戦争時でさえ、空爆はされても、沖縄での悲惨な現実を除けば、内地が侵略された経験はない。戦国大名の割拠した時代には確かに国内が戦乱になったが、徴兵に駆り出された農民は別として、多くは頭の挿げ替え、領主が変わっただけで、土地とそこにいつている農民は皆殺し、あるいは奴隷になるというようなことは滅多になかったであろう。生活の苦しさはあったとしても、一般庶民はいつも土地に守られていた。江戸時代の土農工商も実際の生活内容とは裏腹に、農民はその土地を治める領主に守られていたのである。その構図は明治になっても、戦後になっても変わらない。

民主主義国家としての日本国が、自治体が、町が、村が、自治会が、国民、県民、町民、村民を守ってくれていたのである。公立学校は県や市の学校という考えが強く残っている。日本では「公」は上に立つもの「お上」と同様な言葉として使われてきたのである。Public school がイギリスでは私立学校であることと対象をなす。

大石久和が「日本人は自分たちが『皆殺し』に遭うという恐怖に直面してはこなかった」「『ギリギリとした長期的な見方』を養う機会を得ることはなかった」^{註30}と述べているように、日本はそういう意味で、きわめて恵まれた国であったといえよう。ヨーロッパのような地続きの他民族の国々ではこうはいかなかったであろう。頼れるのは自分自身だけ。ぐずぐずしていたら殺される。自分の安全は、自分で守らなければならない。新大陸に移住した人々によって建国されたアメリカ合衆国の西部開拓も、まさにそうした世界であったであろう。

大石はまた、日本人は歴史的に「大局観」を養わなかったと述べているが^{註31}、全てにおいてそうだとはいえずとも言えない。たとえば宮大工の世界では、西岡常一棟梁が薬師寺の西塔を再建したとき、現存する東塔よりも1.7メートル高く建てている。500年経つとちょうど同じ高さになるという計算がされているのである。1000年のヒノキは木材として1000年もつと言われ、古来から宮大工たちは、大げさに言えば1000年先をも見ているのである。

教育が政治的な意味ではなく「百年の大計」であることを思い直してみることも必要なことであろう。しかし、大

方の場合、確かに「世間」に守られてきた我々は、大石が言うように「『ギリギリとした長期的な見方』を養う機会を得ることはなかった」のであろう。しかし今日の国際社会を迎えて、これまでの「世間」に守られた生活を継続するのは難しくなってきた。情報化社会は、子どもの「世間」や学校という「世間」も大きく変えてしまった。にもかかわらず、まだまだ「世間」に頼り、行政頼りの観はぬぐえない。しかし、どれだけ「世間」に守られていても、絶対に安全であるという保障は誰もできないことはみんな知っているはずなのである。

それでも、「二度とこのようなことが起きないように…」という言葉が使われるのである。厳密に言えば、「二度とこのようなこと」は起きるはずはあり得ない。同じように見えても、どこかに違うリスクを見落としているから、事件は起きるのである。マニュアルにぴったりの事件など滅多にあることではない。仮にマニュアルどおりにやっとうまくいったとしても、たまたまだと考えた方がよいのではないか。したがって効果的なマニュアルを作成する、あるいはマニュアルどおりに実行する能力も大切であるが、マニュアルどおりに行かない局面をどう乗り切るかという時に発揮する能力を育むことを考えなくてはならないのではないだろうか。

筆者は教員養成に携わる関係上、学校現場に赴き学校長、教頭、教務主任、あるいはベテランの先生方と話しをする機会が多いが、最近の先生方の特徴として、命じられたこと、決まったこと、マニュアル通りに実施することには十分な能力を持っているが、予想もしない問題への対応には不得手であるそうである。また、与えられた仕事については一生懸命やるが、全体が見えないために、独りよがりになってしまうということもよく見られるそうである。学生時代優秀な成績で過ごし、教員として採用された彼らの子ども時代は、受験のための勉強が生活の中心であって、遊びや家事での経験が不足していたのではないかと思われる。受験勉強は、正解があることが前提となっている問題を、いかに効率よく解くかが求められ、いくつもの解答が予想される問題、あるいは正解があるのかどうか分からないような問題と格闘する機会は、あまりなかったのではないだろうか。

また、同様にこうした受験勉強中心の生活を送ってきた若い教師たちの中に、十分なコミュニケーション能力が備わっていない者が多くなってきているという話もよく聞く。千葉県教育委員会では、平成18年4月に、イラスト入りのソフトな雰囲気で作成された、『人間関係づくりのためのヒント集～教室で使える10のスキル～』^{註32}のテキストを作成し、当委員会のホームページ上に公開し、コミュニケーション能力のスキルアップを促している。最も、このコミュニケーションが上手くできないのは、若い先生だけでなくいらしく、生徒たちと真正面から向き合うことが

できず、黒板に向いたままでないと話せないベテランの先生もいると聞いている。この場合は、おそらく生徒の変化、時代の変化についていけなくなった結果ではないかと思われる。

危機管理の基本に、「情報の共有」「リスクの認知」「全体を見渡す(俯瞰)」等が挙げられるが、こうした教師の資質の変化、とくにコミュニケーション能力の低下は、これらの基本能力と非常に関連性が高く、危機管理上重要な問題となってくる。

このような状況の中で、学校では未だに「安全管理」「安全教育」に基づいてリスクを排除する対処療法が基本となっていると思われる。近年「危機管理」「リスクマネジメント」「クライシスマネジメント」ということばが使われるようになって、ようやく学校でも「危機管理マニュアル」等の言葉が使われるようになった。「危機」を管理するという言葉にどうしてもなじめないために、なかなか定着しづらいが、論理的にはこちらの方が「安全管理」よりも的を得ているであろう。あくまでもこれは言葉の問題ではあるが、実際にネット上で検索しても「危機管理教育」という用語は、あまり学校では使用されていないようである。石毛が示している「安全教育」は十分な危機管理の内容を示しているにもかかわらず、「安全教育」が「安全管理」である限り、リスクを排除すれば「安全」が求められるものだという錯覚を起こし易いのである。

この思い込みがもっとも危機管理上危険なのである。したがって、「安全教育」は「危機管理教育」であると考えることが必要なのではないだろうか。

これは、語源的定義からも言えることではないだろうか。「危機」はリスクあるいはクライシスの訳として使われているが、「危機」が「大変なことになるかも知れないあやうい時や場合。危険な状態。」^{注33}とあるように、我々にとってネガティブの意味しかもたらさないのに対して、「リスク」や「クライシス」はこうした意味と同時に、「リスク」ではその語源「絶壁の間を船で行く」から、「みずから覚悟して冒す危険、冒険、賭け」「～思い切ってやってみる」。

「クライシス」では「(将来を左右する重要な)分岐点」(ジーニアス英和辞典 大修館書店)といった、ポジティブの意味を持っていることが分かる。英語圏では「リスク」や「クライシス」がポジティブに使用されるのに対して、私たちが「危機」という言葉にネガティブな反応しか示せないのは、「安全」が目に見えるように錯覚してしまうのと同様、こうした言葉の意味の影響も少なくないであろう。

5. 安全教育から危機管理教育へ

「教育」はもともと子どもが大人として自立できるよう、環境の危機管理をしながら、何が危険かを教え、そのリスクへの対処の仕方を教育するという、いわゆる危機管理能力を育てることが中心であったといっても過言ではないだ

ろう。

それは日本の諺にも見ることができる。今では若い人たちの間ではこうした諺は、日常的に使用されることは激減してしまっただけで、先に挙げた「備えあれば憂いなし」「転ばぬ先の杖」を初め「他人を見たら泥棒と思え」等々数え上げればきりが無い。とくに「かわいい子には旅をさせよ」「虎穴に入らずんば虎子を得ず」などは、「リスク」の語源となんら変わらないものまでである。諺は立派に危機管理教育を果たしてきたと考えられるのであるが……。

時代が進んで、危機管理を社会的に行えるようになってくると、教育は「安心」を背景に、子どもたちが社会的に自立できるよう、「より善く生きる」事が目標となってきたのであろう。その時、人間関係が様々な危機の源となることを経験的に学び、「モラル」あるいは「道徳」あるいは「宗教」^{注34}というものが重要になってきた。これが人間社会にとっての新たな「危機管理」となっていたのではないだろうか。近代になって「道徳教育」が学校に導入されるようになり、大人としての「自立」のため、知識や経済、技術・技能等の獲得が中心となったとき、学校教育の中での「危機管理教育」は「安全教育」として一部の教科を除いて、「道徳」とシェアするようになったと言っても良いのであろう。社会的にも「子どもを守る」ということが最重要課題であったが、少子化によりますます社会的な危機管理が強化されてきた。しかしこれと反比例して、子ども自身の危機管理能力が低下してきたことも否めないであろう。最近、まっすぐ走れない幼稚園児や低学年の子どものことが話題になったが、そうした体力や五感の衰えは危機管理能力の基礎力の衰えとして、考えておかなければならない。

たとえば、自動車の安全という面では、オートマチック、エアバック、ABS、ボディ構造、チューブレスタイヤ、排気ガス対策等さまざまな開発がなされてきた。いずれは人間はスイッチさえ入れて、目的地を指定さえすれば、後は何もしなくても良くなるかもしれない。飲酒運転防止のため、酒気を帯びると運転できなくなる装置も目下開発中であると聞く。こうなると、人間の運転の能力は不用になってしまう。

かつて、電動の鉛筆削器が市場に出るようになると、ナイフで鉛筆が削れない子どもが出てくるといって騒がれたことがあった。「鉛筆なぞ削れなくてどうということはない」派と「ナイフが上手に扱えなくなるのが心配」派とが対立していたが、実際今鉛筆を上手に削れる子どもは数少ないのではないだろうか。リンゴの皮が上手にむけない大人たちが少なくないというのも、この延長線上にあるかもしれない。確かに実際に鉛筆を使用する人は減少し、ほとんどがシャープペンシルやボールペンになってしまったのだから、ナイフなどで鉛筆が削れなくてもいいという意見もあるだろうが、ここで注意したいのは、実際に鉛筆を「削れる」とか「削れない」とかが問題なのではないと

いうことである。

ナイフの扱いというのは、子どもにとっては注意を要する行為である。「ナイフ」はいわば「ハザード」として子どもの前に存在する。これはいつ「リスク」に変化するかはその子どもの状況＝使用の目的、おかれた場面での心理状況等による。便利な道具として注意深く扱うことで集中力が身につく、時に指先を怪我すればその痛みを知る。指先の細かい作業は、力の加減や慎重さが要求される。このような経験が危機管理能力の基礎力の養成に関係していくと考えることができる。今日ではナイフはリスクの方に重点が置かれ、かつて肥後守が子どもの遊び道具であったように使われることが少なくなっている。

ナイフ同様、目の前にあるカッターも、いわばリスクハザードであろう。工作に使用される場合には便利な道具であり、これを上手に扱うことができるようになることも、教育の一つであろう。しかしいったん佐世保市の小学生の事件が生じれば、そのリスクの方が、教育目的を上回り、教室から排除されるおそれが出てくるのである。

このような能力を育む機会がどれだけ学校教育の中で確保されているのであろうか。具体的に石毛の前掲書の「安全」に行動するための能力の説明を参考にして考えてみよう。

彼はこのテキストの中で最初に現代社会が「危機管理重視の時代」^{注35}であると述べている。しかし、当然のことながら言葉としては従来からの「安全教育」で一貫して通している。そしてこの「安全教育」の中核に「安全能力」の育成を置いている。「安全」の定義については、先に挙げたとおりであるが、彼はここから「安全」を「やがて危険が発生するという恐れもないこと」として、その「安全」を実現できる能力を「安全能力」と定義している。

彼はこの能力を①「身体・運動」、②「知識・技能」、③「情緒・性格」、④「規範・道徳」を安全能力の4つの要素として示している^{注36}。

①では巧緻性、敏捷性、平衡感覚、瞬発力、持久力等が「安全行動」の上できわめて重要であるとされている。しかしこれらの能力は、ともすると「身体・運動」という区分けから、体育の授業にその比重を置いてしまいがちである。もちろん直接的にはそうであるが、休み時間や放課後の「遊び」の中でも多くを見ることができる。かつては「かくれんぼ」「鬼ごっこ」等が、様々なバリエーションで遊びの中心をなしていた。これらはまさに子どもたちに①の能力を自然のうちに育んでいたのであろう古典的な遊びである。「体で覚える」ことはリスクを体験し、何度も失敗し試行錯誤しながら、より確かなものにしていくと考えられる。したがって体育や理科ばかりではなく、音楽や図工、技術・家庭科等の授業も無関係ではない。しかし学校ではこの役割を単純に体育の授業に期待するとなると、他の授業では省みられなくなる。個々の能力を計画的に育てることは難

しくとも、どこかで関係しているということが教師の側に「隠れたカリキュラム」として意識されていれば、子どもたちは自然にそうした能力を培うことができるであろう。

「安全行動」を目指して指導しようとする、先に述べたように「いかにリスクを避けて行動するか」ということばかりに気持ちが向けられてしまいがちである。何が「安全」なのかを特定できないにもかかわらず、指導することがいったい可能なのであろうか。結局「あれもダメ、これもダメ」式の指導になりかねない。指導者側の「安全」への思いが、子どもの行動を規制するように働きかねない。「リスクを冒していても、それを上手くコントロールしながら行動できる」ように指導するという考え方は、ここでは生まれてこない。

②では「安全」な行動に必要な知識、情報の認知、判断、対処の能力を指摘している。「危険源（ハザード）を知り、危険を予測でき、その危険にどう対処することが最も適切な方法であるかを見通す力」＝「洞察力」が必要であること、及びこれを実践するための力、技能の育成が大切であるとされている。ここでも、一見もつともなように見えるのであるが、やはり「安全な行動」に必要な知識という表現に疑問が生じる。「これが安全な行動である」という思い込みを子どもたちに植え付けてしまうことのリスクは大きい。この「洞察力」はもちろん知識がなければ浅いものになってしまう。だから当然様々なリスクについてしっかりと学習させておくことは必要であろう。「安全な行動」の概念は過去の事件・事故の結果の蓄積を元に知識として示されるが、これは予測できる＝想定内の危険に対応しているスタティックな概念である。しかし、もともと子どもたちはリスクを体験することを好むものである。木登りをする、川に飛び込む、花火を振り回す等、大人の知らないところで「遊び」を通して、身体でリスクを体験する。そういう生活体験のなかで想定外の予測不能の事態に何度も出会いながら、「洞察力」を身につけていく。危機管理能力とはこうしたリスク体験を通した、ダイナミックな判断能力だと考えられる。したがって「安全能力」＝「安全を実現できる能力」という表現には限界があると思われるのである。

③では「安全な行動」を具現するには、「情緒の安定や望ましい性格の形成が重要」とであると述べられているが、これにもとくに異を唱えることはないであろう。ただここでも、「安全な行動」が前提になっていると、「いつも明るくて、性格の良い子」という評価が得られれば、安心してしまおうという問題が出てくる。実際「近所でも評判のいい子が大変な事件を起こしてしまう」事は決して少なくない。初めにも述べたように、普通の子、あるいは普通に良い子が、驚くような事件を起こしてしまうのである。もちろん大人たちが、何らかの変化を見落としているということもあるかもしれない。しかしなぜ見落としてしまうのかといえば、「安全そうな行動」をとっていることで、「安全」だ

と思込まれてしまっているのではないか。

たかが言葉の違いではあるが、「安全教育」は「危険が発生するおそれのない状態を実現する能力を育てる」といった、矛盾に気づかないままで子どもたちを指導することになりかねないのである。

④の「規範・道徳」は、まさに「道徳教育」と重なる能力ということになる。「自他の生命尊重や互譲互助の精神に基づく社会的規範意識」「社会性のある道徳的価値観」を「安全能力」として挙げ、道徳教育が安全教育の一翼を担っていることを示している。「安全」のためにこの「生命尊重や互譲互助精神に基づく社会的規範意識」や「社会性のある道徳的価値観」を実際にどのように子どもたちの中に根付かせ、危機管理上の自立を支援することができるのかとなると不明な点が多い。「安全のためには～のようにしなければならぬ」的な指導が、未だに行われているのではないか。最近一部の学校の「道徳」の授業で、二律背反の状況で試行錯誤しながら、より良い判断を各自に考えさせる「モラルジレンマ」という手法を取り入れているそうである。これなどは、まさに危機管理能力を高める上でも効果的であろう。こうした試行錯誤は、子どもの判断の構造を活性化するのに大切なことだと思われる。そしてここでも試行錯誤には「ゆとり」が必要となるのである。

しかし石毛はこの後に「危機対応能力」として、①危険予測能力として、危険源に関する知識および必要な情報を収集できる認知能力、②危険回避能力として、危険回避の判断、決断、選択、実行等を瞬時にできる能力、③事故対処能力として、冷静に事故状況を把握し、応急措置や連絡、安全措置をとることのできる能力を挙げている。これはいわゆる危機管理能力といっても差し支えないのではないかとと思われる。ただしこの「対応」というのが、ともするとマニュアル的な画一的な対応を求めがちになりはしないか。そうしたスタティックな能力として捉えるのではなく、前述したように、もっとダイナミックに捉え、理性的知と五感と身体との総合的能力によって「コントロール」できるようになれば、「生涯にわたって」働く能力として育てていくであろう。教師の「安全」への思いよりも、子どもたちの「危機」に対する意識をどう育てるかがカギになりそうである。

6. むすび

前述したように子どもたちは、もともとリスクを好むものである。遊びの中でいかに上手にリスクと付き合い、いくかを学びながら成長していく。例えば、木登りや橋や岩の上からの飛び込み(「6年生になったら、ここから飛び込むんだ!」というような、子どもたちにとってのイニシエーションの儀式にもなっている)。鬼ごっこやかくれんぼ。肝試しやお化け屋敷や、怪談話し。遊園地のジェットコースター等々。子どもたちは遊びの中に、「ドキドキ」や「ワ

クワク」体験＝リスク体験を求めていると言えるであろう。

しかし残念ながら、昨今ではこのような、遊びを通して身体全体でリスクと向き合い、克服する機会は激減してしまった。その結果として「これ以上やったら危ない」という「加減」を学ぶ機会が、ますます失われようとしている。

公園の遊具で事故が起きれば、すぐ使用停止、撤去となり、子どもたちの遊びの場は排除されてしまうことになるのが現状であろう。もちろん、遊具は安全であるべきではあるが、遊びの中から全てのリスクを排除してしまったら、おそらく「楽しく」なくなるのではないだろうか。前述した「リスク」の語源からも言えるように、この「リスク」を克服することで、子どもたちは大きな喜びを体験することができ、それが彼らの成長を促すことになると考えれば、このようなリスク体験は、教育の面からも重要な要素となると言って良いのではないか。

しかし「安全教育」の概念は、そのリスクから子どもたちを遠ざけることに集中しがちである。石毛も「安全指導をめぐる諸課題」として、「教師主導型の指導」^{注36}を挙げているが、これがまさしく「安全教育」か「危機管理教育」かの問題だといえるのではないか。これらの課題は、「安全教育」を「安全指導」のまま維持していけば、なかなか解決できないのではないか。何が何でもリスクを排除しようとする教育ではなく、子どもたちがリスクと向き合っ、これを克服する教育＝「危機管理教育」への発想の転換が、教師の意識を変える最良の近道なのではないだろうか。

危機管理教育は道徳教育同様その性質から評価することが難しい。しかし子どもたちは毎日の生活をとおして様々な能力を高めていく。「安全教育」の構造はあくまでもそれらの能力を育てるのに大切な要素を分析した結果としてまとめあげたものに過ぎない。従って構造的にスタティックなもの(原則とか基準のようなもの)である。実際の現場では、「これは～を高める学習」「これは～を高める指導」ということを意識して働きかけることばかりではいけない。また、いったいどこまで高めれば「安全」なのかを決めることもできない。このような原則や基準の学習や指導ばかりでなく、子どもたち自身がリスクを発見し、リスクと向き合い、それをどうコントロールしたらよいか試行錯誤する、そういう学びの構造をいかに活性化していくかが重要になってくるのではないだろうか。「危機管理教育」とは、そうした子どもたちの学びのダイナミズムに働きかけることであると考えられるのである。

注および引用文献

- 1) 朝日新聞 朝刊(全国版)「病院が変わる」2-「ヒヤリ集めて「改善」」- 2005年3月1日

- 2) 大泉光一 『子どもを守る学校の危機管理ガイドライン』 教育開発研究所 2004年 8頁
- 3) 全日本カウンセラー協会ボンソナーレ カウンセラー養成講座『11歳の学校砂漠』[http:// www.porsonale.co.jp/semi_c107.html](http://www.porsonale.co.jp/semi_c107.html) より (2007年9月30日閲覧)
- 4) 西部邁 『国民の道徳』 産経新聞社 2000年 604頁
- 5) 長谷川寿一・長谷川眞理子 「戦後日本の殺人の動向」 『科学』 2000年6月号 岩波書店 参照
- 6) 前掲書 568頁
- 7) 警察庁 『犯罪白書』 平成18年度版 資料4-4 「少年刑法犯の主要罪名検挙人員」 より
- 8) <http://kodomo.s58.xrea.com/> 2007年9月30日閲覧。
なお、このサイトの主催者、管賀江留郎の『戦前の少年犯罪』 (築地書房 2007年10月) も参照した。
- 9) 河合幹雄 『安全神話崩壊のパラドックス』 岩波書店 2004年 11頁
- 10) 「日本国憲法」から「学習指導要領」までの例示は、石毛昭治『学校安全の研究』文化書房博文社 2003年 18頁より。
- 11) 喜多明人・橋本恭宏編『〈提言〉学校安全法』2005年5月 参照
- 12) 石毛昭治 前掲書 20頁
- 13) 細谷俊夫・奥田真丈他『新教育学大事典』第一法規 1990年
- 14) 文部科学省『安全・安心な社会の構築に資する科学技術政策に関する懇談会報告書』「第1章1-1 検討の背景(4)」2004年
- 15) 文部科学省 前掲書「第2章2-2 安心とは何か③」
- 16) 細谷俊夫・奥田真丈他 前掲書 492頁
- 17) 石毛昭治 前掲書 36頁
- 18) 石毛昭治 前掲書 45頁
- 19) 石毛昭治 前掲書 22頁 参照
- 20) 石毛昭治 前掲書 21頁 参照
- 21) 文部科学省『中学校学習指導要領平成10年12月』解説一道徳編一 2005年 参照
- 22) 三菱総合研究所 野口和彦 『シンクタンクの視点から日本の姿を考える(4)「安全・安心社会の確立に向けて」』 <http://www.mri.co.jp/COLUMN/ASPECT/NOGUCHI/20070604NK.html> (2007年6月4日閲覧)
- 23) 聖書 新共同訳 ルカ15
- 24) サンデー毎日 『牧太郎の青い空白い雲』 「イジメ自殺騒動が『新しいイジメ』を生む」 2006年11月5日版
- 25) 『広辞苑』第五版 岩波書店
- 26) 阿部謹也『「世間」とは何か』講談社現代新書 1995年12月 16頁
- 27) 阿部謹也 前掲書 14頁
- 28) 阿部謹也 前掲書 3頁
- 29) 阿部謹也 前掲書 13頁
- 30) 大石久和 「国土のかたち」 サンデー毎日 2007年7月8日版
- 31) 千葉県教育委員会ホームページ「千葉の教育」 参照
- 32) 大石久和 前掲書
- 33) 『広辞苑』第五版 岩波書店
- 34) 人間がより善く生きる上で、宗教と道徳は歴史的に見ても密接な関わりがある。ここではとくに言及しないが、筆者は宗教も人間の最も大きな危機＝「死」を管理する重要な役割を担っていると考えている。
- 35) 石毛昭治 前掲書 10頁
- 36) 石毛昭治 前掲書 13頁
- 37) 石毛昭治 前掲書 50頁

Education in school through safety and risks —From safety education to risk-management education—

Akira UEKITA¹⁾, Tsutomu KARINO²⁾ and Tadashi TOZUKA³⁾

1) Department of Disaster System Science, Faculty of Risk and Crisis Management, Chiba Institute of Science

2) Department of Environmental Security System, Faculty of Risk and Crisis Management, Chiba Institute of Science

3) Department of Risk and Crisis Management System, Faculty of Risk and Crisis Management, Chiba Institute of Science

Recently, the affairs and the accidents concerning children happen frequently. To prevent such crisis, schools have executed “the safety education” for children. However, the safety education seems not to have achieved an enough result, because of change of social structure and change of teacher’s quality. This research clarifies the problems of the current safety education, and advocates a new risk-management education which supports children face some risks and manage them.