

教師に共有された安全観と行動様式 —ISS認証中学校の学校文化に着目して—

高野 結衣

大阪大学大学院人間科学研究科

本稿の目的は、ISSの認証を受けた公立中学校（以下、X中）において、教師に共有されている安全観と行動様式を明らかにするとともに、それらが形成されるうえで個別学校の文化がどのような影響を与えているかを明らかにすることである。そのために、参与観察とインタビュー調査によって得られた質的データをもとに分析を行った。対象となったX中学校では、学校安全は物理的安全と心理的安全という2つの軸で捉えられており、特に心理的安全を重視していた。心理的安全とは、周囲の人間から支持や承認を得ていると感じることで得られる主観的な安心のことである。そして、教師たちは「安心という土台の上に安全が成り立っている」という安全観と、それに基づいた行動様式を共有していた。このような安全観や行動様式は、X中学校で個別学校の文化として継承されてきた「自他を尊重する人間性を育成することが荒れの克服につながる」という価値観や自尊感情を高める実践を学校安全の側面から捉えなおすことで形成され、共有されていた。このように、個別学校の文化に着目することは、学校安全の取り組みを学校にどのように根付かせていくかの検討やリスク管理型の学校安全とは異なる学校安全の模索という点で意義があり、今後の研究蓄積が期待される。

キーワード：学校安全、教師の安全観、学校文化

I. はじめに

1. 問題の所在

近年、学校安全に関する様々な取り組みが、政策、実践の両方で推進されている。こうした中で、取り組み上の課題についても指摘がなされるようになってきた。例えば、近年の学校安全対策は、社会的な関心を集める事件や事故の対策に「熱いまなざし」¹⁾が注がれ、学校現場で実際に発生しているもっと別の事故等への対策が等閑視されてしまい、それまで取り組んでいた学校安全対策が中断されてしまう可能性があるということが指摘されている。

こうした指摘は、学校安全施策が学校現場において必要と感じられている子どもたちの安心・安全に関わる事項よりも、社会的関心を集める危機事象の影響を受けて講じられることに起因する。例えば、平成7年に発生した阪神・淡路大震災を契機として議論されるようになった学校施設の耐震化の問題や、大阪教育大学附属池田小学校事件発生後に注目されるようになった学校の防犯対策など²⁾である。学校安全施策は、新たに発生する子どもが被害者と

なる事件・事故への社会的関心に後押しされる形で進められてきたのである。

当然、このような子どもの安心・安全を脅かす非日常的な危機への対策を講じることは必要であるが、一方で子どもたちが日常的に遭遇する危機にも目を向けなければならない。こうした中で、2022年度に閣議決定された「第3次学校安全の推進に関する計画」³⁾において、計画期間内に取り組むべき施策の基本的な方向性として、次のことが示された(表1)。

表1 取り組むべき基本的な方向性^{注1)}

- 学校安全計画・危機管理マニュアルを見直すサイクルを構築し、学校安全の実効性を高める
- 地域の多様な主体と密接に連携・協働し、子供の視点を加えた安全対策を推進する
- 全ての学校における実践的・実効的な安全教育を推進する
- 地域の災害リスクを踏まえた実践的な防災教育・訓練を実施する
- 事故情報や学校の取組状況などデータを活用し学校安全を「見える化」する
- 学校安全に関する意識の向上を図る（学校における安全文化の醸成）

第3次学校安全の推進に関する計画において示されたこれらの方向性は、学校安全活動をより効果的なものとして実施するために、どのような取り組みを行うのかを示したものである。また、「全ての学校における実践的・実効的な安全教育を推進する」「地域の災害リスクを踏まえた実践的な防災教育・訓練を実施する」について、各学校園の置かれた実情に即した形で学校安全に取り組む必要性が示されたことは、非日常的な危機の対策に傾倒しやすく、日常的に発生する危機を等閑視してしまう課題の克服という点で大きな意義があったといえるだろう。

しかし、第1次、第2次学校安全の推進に関する計画^{4) 5)}から引き続き、「地域、学校設置者、学校、教職員の学校安全の取組内容や意識に差がある」ことが指摘されている。学校安全の取り組みを実施していくために、担当教員のみが活動に取り組むのではなく、同じ学校の教員が、学校安全に対して共通した認識のもと、組織的に取り組むことが求められている。

一方で、「学校安全の担い手として各学校の状況に沿った活動の継続性や意義を踏まえた上で活動に臨まなければ、継続的な活動を要請することに留まり、事件発生時やその対策への機運が高まった際の一過性の活動に終始することも考えられる」という西村の指摘⁶⁾にあるように、学校や地域、児童生徒の実態といった、各学校の置かれた状況から切り離れた形で学校安全の取り組みが実施されることで、かえって学校現場に取り組みが根付かない可能性がある。そのため、いかに学校の置かれた状況に即した形で、学校安全活動を行うのかということが、今日的な課題であるといえる。

2. 先行研究

江澤によると、従来、子どもたちの安全に関わる学校の事故・災害は、体育の授業や休憩時間中、あるいは部活動・クラブ活動に伴う事故やプール等学校施設設備に係る事故等が学校安全上の問題とされてきたが、震災や不審者侵入事件等の発生を受けて、防災や防犯、交通安全に向けた取り組みが行われるようになる。近年ではいじめによる自殺が社会的な問題として注目されるようになり、学校安全の視点から取り組むべき課題となっている⁷⁾。

一方で、学校安全に対する社会的ニーズに応じようとどこにでも起こりうる「危険」を「リスク」と

して捉えることが、かえって「できることは何でもやろう」型の安全対策につながっているという指摘⁸⁾もなされている。広田によれば、リスクには「決定/非決定」の責任が発生するという。すなわち、学校は防げたはずのリスクを見逃し、対処を怠ったのではないかという責任追及の可能性を回避しようとして、かえって学校安全の取り組みが過剰になってしまうのである。

学校や地域の安全上の課題について具体的な根拠となるデータが存在しない中で、責任追及の可能性に対する不安から、学校や地域の特性、児童生徒等の実態を考慮しないまま、現場教員や管理職の主観や裁量によって過剰な安全管理や間違った安全教育が行われる学校安全のことを、本稿ではリスク管理型の学校安全と定義する。

リスク管理型の学校安全の例として、防犯標語である「いかのおすし」を使用した安全教育を挙げる。松井は防犯標語そのものには間違いはないが、「教師にとっても他の大人にとっても、『いかのおすし』とは、疑いようもなく、子どもたちの安全にとって大切なものであり、覚えておけばいいというものになって」しまっているという⁹⁾。つまり、安全教育として子どもたちに知識や能力を教えることが社会的に要請されており、また学校としてもその重要性は理解しているが、学校や地域の特性、児童生徒の実態を考慮せずに安全教育が行われれば、教育の内容は形骸化してしまう可能性がある。

これらの指摘に見られるように、社会への説明責任を担保しようとするあまり、管理が過剰になる危険性のあるリスク管理型の学校安全ではなく、学校や地域の特性、児童生徒の実態といった、各学校の置かれた状況に即した形で学校安全の活動を行うことが求められている。

一方で、近代の学校制度は管理主義的な側面を内包しており、このことから「保護とエンパワメントが同時に求められる子どもにとって、過剰な保護が学習機会を奪いかねない」¹⁰⁾という課題が存在しており、単に学校の置かれた状況に即した形で学校安全の活動を行うだけでは、リスク管理型の学校安全を克服することは困難であるといえる。しかし、全ての学校が管理主義的であるわけではない。本山は、『個別学校の文化』に着目すれば同じ設置主体や同じ学校種においてもその内実は多様性や可変性に富む¹¹⁾として、個々の学校が持つ固有の文化に

着目した研究が必要であると述べている。しかし、これまでの研究では、学校安全の取り組みについて学校文化という視点から調査した研究は少ない。

例えば、「学校文化」をキーワードとする学校安全研究として、池田・福本・難波らの研究が挙げられる¹²⁾。池田らの研究は、生徒の安全に関する知識や能力は生徒個人レベルの要因にのみ還元されるのではなく、生徒を含めた学校組織が形成する学校文化にも影響を受けているということを明らかにした点で示唆に富む。一方で、これらの結果はあくまで生徒の安全・安心の捉え方と学校文化に対する生徒の適応度との関連について論じたものであった。そのため、学校文化の主たる形成者である教師がどのように安全・安心を捉えているのかについては検討されていないという課題が残されている。

池田らのほかに、本山によって学校文化に着目した研究が行われている¹³⁾。池田らとは異なり、本山の研究では、学校における安全文化の醸成プロセスを明らかにすることに主眼が置かれており、学校安全の取り組みがどのようにして学校現場に根付いていくのかという本稿の関心と類似するものである。

本山は、学校における安全文化の醸成プロセスをあきらかにするために、国内ISS認証校のISS認証に係る申請書を分析し、安全な学校づくりに継続的に取り組んでいる学校がどのような実践を行っているのかを検討している。この研究により、安全な学校づくりに積極的に取り組む学校の実践について、学校という組織の文化という視点で考察が試みられた点で意義がある。しかし、本山自身も述べているように、ここで示されたことはあくまで教師や生徒の行動の一部であり、その行動に影響を与える価値観については明らかになっていない。加えて、学校安全の取り組みが学校に根付いていく背景についても十分な検討がなされていない。

以上のことから、先行研究における課題として次のことがいえる。第一に、教師が学校安全をどのように捉えているのかという、教師の安心・安全に対する価値観（以下、安全観）について明らかにされていない。第二に、学校安全の実践に影響を与える教師の安全観がどのようなものであり、なぜ形成されるのかについて、個別学校の文化という視点から調査した研究蓄積は乏しい。そこで、本稿の目的を次のように設定する。本稿では、教師に共有されている行動様式やその背後にある安全観を明らかに

するとともに、それらが調査対象校においてなぜ形成されたのか、個別学校の文化^{注2)}の影響について明らかにする。そのために、学校安全に積極的に取り組んでいるある公立中学校で参与観察とインタビュー調査を行う。

Ⅱ. 調査概要

1. 調査対象

本稿の目的に照らして、学校安全について積極的かつ継続的に取り組み、教師全員が共通した行動様式や安全観を有している学校を対象とすることが望ましいと考える。そこで、インターナショナルセーフスクール（以下、ISS）の認証を受けているX中学校（以下、X中）を対象として選定した。藤田によれば、ISSとは、「明確な根拠に基づいて持続可能な安全推進の取組が実践されていると認められた学校をISSとして認証しようとする活動」であり、「学校関係者全員が一体となって、持続可能な安全をゴール（目標）とするスタートラインに立ち、そして歩みはじめた学校」がISSとして認証される¹⁴⁾。このことから、X中学校の教師は学校安全に対して共通した安全観を有していることが推測され、学校文化が安全観にどのような影響を与えているのかを調査する上で適していると考え、選定した。

調査対象となるX中が位置するA市は県内で最初にセーフコミュニティとして認定された自治体であり、現在も継続してセーフコミュニティの国際認証を受けているという点で特徴的な自治体である^{注3)}。セーフコミュニティの認証に伴ってISS認証校の第一校目として選ばれたのがX中である。そのため、X中は市内において、学校安全のモデル校として位置づいている。

X中を特徴づけるものとして、もう一つは被差別部落を校区に有していることが挙げられる。また、生徒の実態として、被差別部落出身の生徒やひとり親、貧困、障害、外国にルーツのある生徒など、教育的配慮を要する生徒が数多く在籍している。こうした背景から、X中では配慮を要する生徒を中心に、多様な人々とのつながりや人のあたたかさを大切にしながら、学校と地域が協働して教育活動に取り組むことを教育の中心的課題に据えてきた。

特に、1970年代からは「非行と低学力の克服」をX中学校区の教育課題として位置付け、地域と学校が一体となった教育実践が展開され、人権に対する

共感的な理解を育成し、生徒たちの人権感覚と自他を尊重する豊かな人間性の育成を目指してきた。現在もこの取り組みや理念は継承され、「集団づくり」を中心に据えた学級運営をはじめ、学力保障や進路保障など人権の視点を基盤とした、生徒を「ほっとかない」教育実践が成されている。中でも人権総合学習に力が入れられ、3年間の教育活動を通した連続的な人権教育を行っており、校区独自の人権学習のカリキュラムが組まれている。

このような地域の歴史的な背景から、X中では人権教育の文脈の下で生徒に安心感を与える実践が行われており、連綿と継承されてきた実践のノウハウや理念は、ISSの活動にも受け継がれている。例えば、生徒の自尊感情の測定やいじめに関するアンケートなどを用いて「こころの安心・安全」に関するデータを収集したり、支援や指導の必要な生徒に対しては「話し込み」と呼ばれる個別対応が徹底して行われている。

以上のことから、X中は学校安全の取り組みが根付いており、加えて固有の地域の歴史的な状況が存在する学校であるといえる。

2. 研究方法

本研究は、志水の解釈的アプローチを援用している。解釈的アプローチとは、「社会的現実を諸個人の相互作用の積み重ねにより構成されるものと捉え、社会的事象の把握に際して行為者の行為にこめられた主観的意味付けを重視するという行き方をとる方法」¹⁵⁾である。そのため、本稿では教師の行為に込められた主観的な意味付けをありのまま記述し、その解釈に対して筆者自身の解釈を加えることで、教師が捉えている個別学校の文化と、その中に位置づいている学校安全に関する価値観や行動様式について検討した。

データについては、X中にて行ったフィールドワークに基づいている。筆者は2021年11月から現在も継続して、学生ボランティアとして参与観察を実施している。また、本稿では参与観察に加えて、管理職を含む教師9名^{注4)}に対して行ったインタビューを行っている。

学校安全の取り組みについて、教師に共有された行動様式やその背後にある安全観を捉えるためには、教師自身が「学校の安全」をどのように解釈しており、その解釈が実践の中にどのように表出して

いるのかを描くことが必要である。加えて、X中教師の安全観がなぜ形成されたのか、学校文化との関連性から明らかにするには、学校安全の取り組みだけに注目するのではなく、学校において生起するあらゆる営みを網羅的に調べ、学校文化という全体像の中で学校安全がどのように位置づいているのかを検討する必要がある。したがって、研究方法として、調査者が現場の人々の生活する社会や集団に参加し、現場の人々と共に生活することによって、彼らの視点から対象の社会の構造や人々の解釈を観察する参与観察の手法が有効である。

加えて、教師自身の実践に対する意味づけや解釈を明らかにしたり、言葉や行動として表れる、教師に共有された価値観やその根底にある学校文化を捉えたりするには、参与観察だけでなく、インタビューの手法を用いる必要がある。当事者の行動や態度に関する主観的な意味付けは、観察だけでは捉えられない。そこで、複数の教師に対して学校安全の取り組みに関する主観的な意味付けや、安全・安心に関する教師の解釈を聞き取ることで教師に共有された安全観や行動様式を明らかにするという目的を踏まえ、半構造化インタビューを採用した。

参与観察とインタビューから得たデータは定性的コーディングにより、類似の性質を持つトピックをカテゴリー化して分類し、分類されたカテゴリーごとにデータ分析を行った。

2.1. 参与観察

調査にあたって、校長に対する事前の説明を行い、承諾を得たうえで参与観察を実施した。立場としては、「完全なる参加者」に近い「観察者としての参加者」として参与観察を行った。X中の生徒にとって、筆者は「大学生」であり、教師の授業を手伝う「ボランティアの。」として認識されていた。また、教職員からは「調査に来ている大学生」として認識されていた。

教師の日常的な教育実践の観察では、1時間目から5時間目までは、中学1年生では数学や国語、中学2年生では数学、中学3年生では理科や社会の授業に入り、主に支援の必要な生徒の学習サポートを行った。学生ボランティアとして入る授業は、登校後に教頭から指示される。行事や教師の出張、他の学生ボランティアの配置等の都合により変更される場合もあったが、基本的には固定されたタイムテー

ブルで動いていた。

ボランティアとして入る授業がないときは、様々な学年・学級の朝礼や授業、総合的な学習の時間、道徳、探求学習、学年レクなどに参加し、生徒と共に活動した。休み時間には廊下や教室の様子を観察したり、生徒と会話したりした。また、学校内で生起する包括的な出来事理解のために、生徒会会議や各学年で行われる班長会議、部活動、体育大会や卒業式などの学校行事に加えて、職員研修や学年会議などにも許される範囲で参加し、そこでのやり取りや情景をフィールドノートとして記録した。

参与観察では、特にX中の学校文化と密接な関わりがある人権教育に関する授業や関連行事に参加し、そこで行われる教師と生徒の相互行為に着目して観察した。人権教育に参加し、そこでの教師と生徒の相互行為に着目する理由は、人権教育がX中の学校文化と密接な関わりがあり、X中教師たちに共有された安全観から表出される行動様式や、安全観が形成される背景に迫ることができると考えたからである。

2.2. インタビュー

インタビューでは、管理職を含む教師9名（表2）を対象に、1人約1時間の半構造化インタビューを実施した。インタビュー対象者の選定では、まず教頭にインタビュー協力を依頼し、学校安全に携わっている、あるいはX中に長期間勤務している教師の名前を挙げてもらった。名前が挙げられた中で、筆者が直接依頼をして了承を得られた教師を対象にしている。

調査にあたって、自身が想定している安心安全な学校はどのような学校か、自身が想定する安心安全な学校の実現に向けてどのような実践を行っているのか、学校安全に関わらずX中において特徴的な取り組みは何かなどに主眼を置いて話を聞いたが、教師自身の解釈を深く掘り下げるために、会話に応じて質問を追加するなど対応した。基本的には1人につき1回ずつインタビューを行ったが、校長に対してのみ、事前調査及び全調査対象者へのインタビュー終了後の計2回、インタビューを行った。インタビュー中の会話は対象者の許可を得て録音し、音声データはテキストデータ化してトランスクリプトを作成した。

調査にあたって、事前に本研究の調査目的及び調

査方法、調査により得られた全てのデータの保管方法と公開方法について文書及び口頭で説明し、同意書への署名を得たうえで調査を行った。また、調査への協力は任意であり、いつでも中止できることや、協力の同意を撤回できること、その際に何ら不利益を被ることはないことを説明した。

表2 インタビュー対象者

対象者	教師歴（X中歴）	備考
校長		X中で16年勤務、2021年度よりX中校長。
教頭	17年（8年）	A市出身。
T 1	13年（6年）	A市出身。
T 2	13年（6年）	人権教育主担及び主幹教諭。
T 3	14年（2年）	学校安全担当。
T 4	10年（10年）	X中卒業生。教育実習、講師ともX中で経験。
T 5	10年（4年）	
T 6	15年（4年）	
T 7	2年（2年）	養護教諭。

なお、本文中に登場する生徒及び教職員の学年や配置については調査当時のものである。論文で引用されるデータは、文意が伝わりにくい場合には（ ）内に補足として説明文を加えている。また、テキストの省略は（…）で示している。加えて、本研究は特定中学校に入り込んで行う調査であるため、調査にあたって得た個人情報などの取り扱いには十分な配慮を行い、論文にて引用するデータにおいて登場する個人名や自治体名等、個人が特定される可能性のあるものは全て仮名とした。

本調査は、大阪大学人間科学研究科教育学系研究倫理委員会での承認を得た上で、倫理的配慮のもと実施した。

Ⅲ. 結果

1. 「安心という土台の上に安全が成り立ってる」という安全観

本項では、X中の教師たちに共有された安全観がどのようなものかを記述していく。

X中では、安全を「物理的安全（ハード面）」と「心理的安全（ソフト面）」という2つの軸で捉えている。物理的安全とは、危機管理マニュアルの作成や校内施設設備の点検などの安全管理によって維持する安全のことで、外傷予防に関する側面である。

やっぱりまずは、こう、ハード面。（…）安全チェックとかするけども、やっぱり子どもたちが怪我とかそ

うということがないように、ハード面を整えていくっていうことは絶対必要やし。で、もう一つはソフト面。心の部分で、やっぱりその、しんどい思いを一人で抱えてないかなとか。(…) それこそ話を聞くことで、そこが安心出来たりとか。

(2022/7/27：T 2 インタビュー)

一方で、X中教師たちが心理的安全について語るときは「しんどい思いを一人で抱えてないかな」(T 2 インタビュー) といった、「ここにいても良い」と感じられる、周囲の人々の支持や承認を感じられる状態のことを心理的安全として捉えている。

子どもにとっての安心安全は、(…) みんなが、教室が居場所になるということと、後、授業なのかな？1日の大半は授業やから、授業がわかるっていうのが一番、心の安定につながる。

(2022/7/27：T 6 インタビュー)

(安心・安全な学校は) みんながのんびり暮らしてる学校やな。なんか、あんまり嫌な気持ちにならないっていうか。ああ、学校行きたいなって思えるっていうか。そういう穏やかな学校かなって思いますけど。

(2022/8/1：T 3 インタビュー)

上記のように「教室が居場所」(T 6 インタビュー)、「嫌な気持ちにならない」(T 3 インタビュー) などそれぞれの言葉で表現されるものの、教師たちにとっての「安心・安全な学校」とは「居場所のある学校」のことであると理解される。

物理的なものは簡単ですけど、気持ち的なところがやっぱり、(…) 担任が何を言ってきたかやろうし、そのクラスを作る上で。何を言ってきた、どういう人間関係を作ってきたかによって変わってくるので。

(2022/8/1：T 5 インタビュー)

私は、やっぱ安心安全っていうとメンタルの部分かなって。そっちがやっぱ思う。もちろん建物の作りとかね、なんかバリアフリーやとかその、教室の中の危険なものとか、もちろんそれも(大事だけど)。(…) でも、それって目に見えるものやから防止しやすいんやけど、心の中って見えへんから。(…) 安心安全って言われたら、やっぱここ、心の中か

な。気持ち的な部分で、子どもらは安心できているか、安全かなっていう。

(2022/7/21：T 4 インタビュー)

物理的安全について、具体的な内容を語る教師は少なく、語られる場合は「月2回の安全点検」「体育教師による熱中症予防の講習会」「保健室来室状況やアンケート等の各種データ」が挙げられている。しかし、心理的安全についてはすべての教師が具体的な内容や自身の実践について語っていた。したがって、X中では心理的安全の確保に向けた取り組みが必要であり、学校安全において最も取り組むべきものであるという認識がされているといえる。

物理的な安全については、「物理的なものは簡単」(T 5 インタビュー)、「目に見えるものやから防止しやすい」(T 4 インタビュー) といった語りが得られたことから、X中において物理的な安全は目に見えるため、定量的なデータなどを用いて客観的に判断することが可能であり、対処が容易であると認識されている。

一方で、心理的安全については「心の中って見えへん」(T 4 インタビュー) ため、定量的に測ることが難しく、教師が日常の生徒との関わりの中で推し量り、保障していくものであるという共通認識が存在している。そして、心理的安全を保障するためには、日常的な生徒との関わりの中で教師がどのような働きかけを生徒に行っているかが重要であると捉えられている。

例えば安全を確保するために、学校内、校門の入り口に警備員が立ってて。で、校内にとりどころに警備員が立ってて、(…) 事故が減ったりとかっていうこと、怪我が減ったりするかもしれへんから、そういう意味で言うと安全は担保されるかもしれんけど。子どもたちはじゃあそういう意味で言うと、安心なんかって言ったら、そこはどうかなっていう。やっぱり安心は安心に向けての取り組みをしていけへんかったら安心につながっていかへんし(…) どっちも大切なんやけども、やっぱりきちんと安心という土台の上に安全が成り立ってるっていう考え方っていうのを大事に行きたいなって言うところがある。

(2022/5/25：校長インタビュー)

校長の「安心という土台の上に安全が成り立ってる」という捉え方は、X中の教師が共有している「安全観」を一言で表した言葉であると考えられる。また、ここでいう「安心」とは、自身が安全な環境にあると認識することで得られる客観的な安心ではなく、周囲の人間から支持や承認を得ていると感じることで得られる主観的な安心である。したがって、身体の安全を確保することが安心につながるという捉え方が一般的であるのに対して、X中学校では生徒が安心して学校に通い、集団の中に位置づけることが、自身の安全について考え、行動したり、周囲の生徒の安全について配慮したりすることが可能になると捉えられている。

すなわち、非行や逸脱として表れる安全上の課題に対して、教師が一方的に叱るのではなく、生徒が「しんどい思いを一人で抱えてないか（…）話を聞く」（T2インタビュー）ことを通して教師が生徒を支持・承認してくれる居場所があるという安心を与えることで、生徒が教師の指導を受け入れるようになり、周囲の安心や安全について考えることができるようになるという価値観が、X中の安全観であるといえる。

自分の居場所って何かって自分を認めてくれる周りが居てる事っていうのは、安心安全につながるんちゃう。だって大事にしてくれてるって事やん（…）やっぱり心の安心というのは、僕は本当の安心安全なんちゃうかって思うけどな。（…）ひとりひとりを大事にするっていうこと。（…）走ってバーってぶつかったらさ、実はこれ、（怪我をして）入院してたのにつて。（…）そんな子居る中でそんなことするか？ぶつかったらどうなる？やっぱこれも物理的な話だけど、この子のことを大事に思うんやったら、お前どうせなあかんか分かるやろって、こういう指導もせなあかん訳やんか。

（2022/7/4：T1インタビュー）

例えばT1は、安心・安全な学校を「居場所がある学校、1人1人ね」と述べ、上記のように語っている。すなわち、「ちゃんと誰かが見てくれてるんやな（…）誰かに支えてもらってる」と生徒が感じることで、生徒は「大事にされている」という実感を得て、他者の安心や安全について配慮することができるように考えている。

以上のように、従来の学校安全が安全な環境を整備することで生徒たちを安心させるという捉え方をしていたことに対して、X中学校では「安心という土台の上に安全が成り立ってる」という安全観の下、生徒に安心感を与え、安心することで生徒たちが自ら安全な環境を志向するよう促すような教育実践をすることが、ひいては学校の安全につながると捉えられていた。

2. 安全観に規定された行動様式

本項では、X中の安全観に基づいてどのような行動様式が教師間で共有されているのか記述する。

X中では、非行や逸脱行動が生徒の心理的安全を脅かすものとして対処しなければならないものと捉えられている。この逸脱行動を統制するために集団規律を維持することが、学級内の逸脱行動をしない多くの生徒を安心させることにつながるという共通認識がある。また、T5は集団規律の維持について、次のように語っている。

そんなん、安心できひんやんって。自分勝手な奴が、自分で自由にやってたら。まずスタートはそこかなって。学校の安全はやっぱり規律から始まるんちゃうかなあって、思いますけどね。

（2022/8/1：T5インタビュー）

上記の語りに代表されるように、X中では学級内にいるすべての生徒に安心感を与えるために、集団規律を維持することを重視している。生徒たちに集団規律を維持するという意識を付けるためには、集団規律から逸脱する生徒の気持ちを聞き出し、理解することが重要であると教師たちは捉えている。

このような認識から、X中では「話し込み」と呼ばれる個別対応によって生徒を理解するための実践を行っている。これにより、生徒が抱える課題を理解し、どのような支援が必要かを把握しながら、規律維持のための指導も行い、逸脱的な生徒と周囲の生徒がつながるよう働きかけている。

子どもの気持ちを掴んでないと、先生がどんだけ正しいことを伝えたとしても、やっぱ子どもが言うことを聞かないし、はねるし。（…）そういう時（トラブルが発生した時）は、ある程度関係性も作りながらやけど、時としてはあかんってことはやっぱ

り毅然と、パーンってこう、指導せなあかん。(…)
それをやっぱほかの生徒が、こう、見ている中で、
あ、先生がきちんとこう止めてくれるんやとか、
(…) あ、この先生おってくれたら安心するなって。
 (…) で、もしくはちゃんとその生徒を指導することによって、まわりの子らは、先生に怒られた子に
 あったかい言葉かけれたりとかする。

(2022/7/21: T4インタビュー)

T4の語りにあるように、X中の教師たちには、
 教師が一方的に自身の価値観を生徒に押し付けるの
 ではなく、まずは生徒の気持ちを聞き、生徒の立場
 に立って、生徒が何を感じているのかを把握しなけ
 ればならないという価値観が共有されている。教師
 が子どもの気持ちを理解することができていなければ、
 「先生がどんだけ正しいことを伝えたとしても、
 やっぱ子どもが言うことを聞かないし、はねる」こ
 とになる。そのため、規律指導を行うにあたって、
 個別対応によって生徒の気持ちを理解し、生徒の立
 場に立つということを試みながら、生徒との信頼関
 係を構築しようとする。

一方で、生徒の立場に立ちながらも、集団規律を
 維持するための指導が徹底して行われている。それ
 は、逸脱行動をする生徒を指導することで、その
 周囲にいる生徒が「あ、先生がきちんとこう止めて
 くれるんや」と感じ、安心感をえられるようにする
 ためである。そして、規律維持のための指導を行う
 ことで安心した生徒たちは、「先生に怒られた子に
 あったかい言葉かけれたりとかする」のである。

実際に、逸脱行動をした生徒に対して生徒が
 「あったかい言葉」をかけている場面が観察された。
 次にあげる場面は、1年生の教室で掃除の時間中に
 AとBという2人の生徒間で発生したトラブルにつ
 いて、学級担任から生徒たちに説明が行われている
 場面である。

T8(学級担任)が教室に戻って来る。T8から、
 生徒AとBの間に起きたこと(トラブル)について
 や、二人とどんな話をしたのか説明がされる。(…)
 掃除の時間にAはBと喧嘩をし、その際にAは持っ
 ていた箒を床にたたきつけた。(…) T8が続けて
 「(掃除の) 前の時間にいろいろあって、むしゃく
 しゃした気持ちもあったんやと思う。それで、そ
 の気持ちを抱えたまま戻ってきて、箒床に投げつけ

たりしたんやと思う」とAの行動背景について、話
 し込みで得た情報を生徒たちに共有しつつ、「でも、
 あかんことはあかんし、みんなもあかんって言って
 いてほしい」、「もし言いにくいとか、怖いとか
 あったら、ほくに言ってくれたらいいし」と生徒た
 ちに伝える。

(2022/9/28フィールドノーツ)

「箒を床に投げつける」という行為を逸脱として
 みなしている一方で、「いろいろあって、むしゃく
 しゃした気持ちもあったんやと思う」と生徒の気
 持ちに寄り添うような発言もある。また、「あかん
 ことはあかんし、みんなもあかんって言ってほし
 い」と声をかけることで、周囲の生徒に対してAが
 逸脱行動を行った際には積極的にAに関わることを
 促している。他にも、「クラスの仲間やから、ほっ
 とかんといてほしい」(2022/9/28フィールドノーツ)
 という発言もあった。これは、逸脱行動をする生徒
 とその周囲の生徒たちをつなげるための指導である
 といえる。上記の場面の後、Aが教室に戻ってきた
 とき、彼に対して「大丈夫か?」と声をかける生徒
 がいた。

このように、規律維持のための指導と並行して個
 別対応を行い、規律から逸脱する生徒とその周囲に
 いる生徒をつなぐ実践の中で、教師と生徒集団との
 信頼が構築されていた。したがって、教師たちは集
 団規律を維持するために「先生との信頼のあるクラ
 ス」を作ることが重要であり、教師との信頼がある
 ことで、学級の中が落ち着き、生徒たちは安心する
 という共通認識が存在するといえる。

以上のように、X中学校では、集団規律の維持の
 ために「話し込み」という個別対応や、普段の生徒
 の様子から得た情報によって生徒を理解し、指導と
 支援のバランスを取りながら時に厳しく、時に包容
 し、規律から逸脱してしまう生徒と関わっている。
 その背景には、生徒が「自分を認めてくれる」、「大
 事にしてくれてる」周囲の存在に気付くことが生徒
 にとっての「こころの安心・安全」であるという共
 通認識がある。

T1:安心安全な学校は、自分の居場所がある学校。
 ひとりひとりね。それが安心安全な学校ちゃうかな
 と思う。(…) 自分の居場所って何かって自分を認
 めてくれる周りが居てる事っていうのは、安心安全

につながるんちゃう。だって大事にしてくれてるって事やん、それは。(…)それ見てないと出来ひん、どれも。

筆者：教師が。

T1：そう、教師も仲間も。まあ、僕も、全体の立場の先生も、誰かが見てないと。その子にはその声をかけられないし。だから、ああ、なんか、自分はここにおいて、ちゃんと誰かが見てくれてるんやなっていうのは、誰かに支えてもらってるっていうんやな、っていうところが居場所につながるから。(…)それは安心安全な学校と僕は思うけどね。それがないとやっぱ孤独感、感じる。不安になる。

(2022/7/4：T1インタビュー)

「自分を認めてくれる」存在や「大事にしてくれてる」存在に気付くことで、生徒は教室を居場所として認識し、孤独や不安を感じることなく学校生活を安心して過ごすことができるという価値観をX中教師たちは共有している。そして、生徒が教室を居場所として認識できるようにするために、教師の積極的な介入によって教師と生徒間の信頼関係を構築することが重視されているのである。

なんかね。うちのまあ、これが1学期の、ある部の総括なんですけどね。大きな生指^{注5)}事象がなかったんですよ、一学期。なんか、他中で言ったら、割と結構、大きなことがあった学校もある中でここで収まっているのは、(…)校長先生の見立てでは、色んな先生が常に子どもと喋ったりとか、気持ち聞いたり。そんなこと丁寧に、やっぱやってる積み上げの成果かなっていうのは言ってる。私もそう思うんですよ。(2022/7/27：T2インタビュー)

X中では、教師と生徒の間に信頼関係を築き、そのうえで生徒たちをつなぐ集団づくりの実践を積み上げてきた。その成果として、非行や逸脱などの形で現れる安全上の課題が減少しているということが、上記のT2の語りからうかがえる。それは心理的安全を重視し、安心できる居場所を提供するための関係づくりや規律指導の徹底による信頼関係の構築といった価値観や実践を継承する中で、教師たちが「知らず知らずのうちに、(関係づくりや信頼関

係の構築を)する必要性ということを感じて」(T2インタビュー)いることで実現する。

このように、X中では生徒の心理的安全を確保することを重視し、その実現のために規律指導の徹底と生徒を支持・承認する関係づくりを行うという行動様式が共有されていた。

3. 安全観の背景にある学校文化

本節では、X中の個別学校の文化に影響を与える地域的・歴史的な背景について記述するとともに、これまで見てきた教師に共有された行動様式や安全観に対する学校文化の影響について明らかにする。

これまで見てきたように、X中において、学校安全とは第一に生徒の心理的安全を確保することであった。ここでいう心理的安全とは、生徒が「自分を認めてくれる」、「大事にしてくれてる」周囲の存在に気付き、ここにいてもいいと感じられる居場所があることであると捉えられている。そのために、規律指導の徹底による生徒と教師との信頼関係の構築と、生徒を支持・承認する関係づくりが重要であると捉えられていた。換言すると、X中では学校の安全を確保するためには生徒の心理的安全を確保することが重要であるという安全観が共有されており、生徒たちが安心して学校に通うことが非行や逸脱といった形で現れる安全上の課題を克服することにつながると思われていた。

このような安全観の背景には、X中の置かれる地域的・歴史的な文脈が影響している。X中学校区は長年、人権・同和教育の実践と子どもを中心に据えた地域との密な連携を基盤として、学力向上や授業改善、人権学習、集団づくりなどに取り組んできたという歴史がある。

特に、1970年代からは「非行と低学力の克服」を中学校区としての教育課題に位置付け、地域と学校が一体となった教育実践が展開された。当時、X中では特に荒れの克服が大きなテーマとなっていた。そこでは、様々な課題を有する児童生徒をクラスを中心に据えながら、子どもたちが互いのよさを認め、思いを共有する集団づくりと、校区の学校で行われていた同和教育実践をつなぐことで、児童生徒たちの人権感覚と自他を尊重する豊かな人間性の育成が目指されていた。その中でも、集団づくりの取り組みの中で、子どもたちの自尊感情を育むことが重視されていた。

X中では、課題となっていた荒れの克服のために、生徒の自尊感情を育むことで自他を尊重する人間性が涵養され、荒れが収束していくと考えられていた。「非行と低学力の克服」から始まった一連の人権・同和教育の取り組みは、現在も教師たちによって継承され、生徒をつなぐ集団づくりを中心に据えた学級運営をはじめ、人権総合学習などの教育実践として継続して行われている。X中が長年にわたり取り組んできた同和教育・人権教育の歴史の中で重視されていた「自他を尊重する人間性を育成することが荒れの克服につながる」という価値観を安全という側面から捉えたものである。このことから、X中では社会的に弱い立場に置かれやすい生徒が数多く在籍している中で、生徒たちの心理的安全を保障し、学力保障や進路保障に繋げようと様々な実践が取り組まれてきた。

その中で、特に生徒1人1人の規範意識を向上させる規律指導の徹底が目指されていた。X中において、規律指導は集団づくりの一部として位置づいており、社会的に弱い立場にある生徒が自己開示をしたとき、「そのことを真剣に受け止めることができたとか、もっと言えば、共感的にそれを返してくれる」(2022/11/2校長インタビュー)環境を整備することである。規律から逸脱する生徒に対して徹底して規律指導を行うのは、そうした生徒が集団から排除されず、集団の中に位置づくために行われる。生徒が安心して教室を居場所とし、周囲の仲間や教師からの承認や支持が得られる環境づくりのために、規律指導が徹底されていた。そして、こうした環境整備によって生徒の心理的安全が保障されることが、ひいては暴力やいじめなどの形で現れる非行や荒れも落ち着いていくという、同和教育・人権教育の実践に取り組む中で継承されてきた価値観が、今日の「安心という土台の上に安全が成り立っている」というX中の「安全観」に影響を与えているのである。

ISSの認証校第一校目として指名を受けた際には、新しいことを始めるのではなく、むしろX中で継承されてきた学校文化をISSという側面から捉えなおした。そのため、X中では外傷予防の項目だけでなく、「こころのケガ」の項目を作成し、非行や荒れへの対応もISSの活動として位置付けている。

それまで (ISS認証以前) はどっちかっていうと、

安心していうところの部分というのが、例えばその人権教育であったりとか、集団づくりっていうところで、あの目指してきたこと、ところやと思うねんか。居場所づくりであったりとか、(…) ありのままの自分を隠すことなく学校生活を送ることができることがまあ安心やしっていう。(…) そのような形っていうのが多分、(…) X中を始めとしたA市内の中学校の目指すところであって。そういう意味でいうと、(…) 背景、土台には必ず、安心があつての安全やというところが (…) X中の中での安全教育の土台になっているところかな。それが例えば人権教育だったりとか、集団づくりであったりするっていうところ。安心を担保することによって、安全を保障する。

(2022/5/25：校長インタビュー)

このような背景から、現在X中で行われている実践には、「生徒の自尊感情を育むことで、自他を尊重する人間性が涵養され、荒れが収束していく」という、X中が歴史的に取り組んできた実践の中で継承されてきた価値観や、それによって継承されてきた実践の影響を受けたものが多い。そのため、生徒の安全を確保しようとする際には、事件や事故の防止に向けたリスク管理などの物質的な対策よりも、生徒同士の関係性といった「安心」を与えるという情緒的な対策が重視されるのである。

以上のことから、X中の教師たちが継承してきた学校文化をISSという側面から捉えなおし、ISSの活動を新規の活動とするのではなく、学校文化の一部として位置付けたことが、X中の安全観形成に影響を与えているといえる。

IV. 考察

一般に、教師は安全管理面を重視する傾向があるといわれている¹⁶⁾。また、日本の学校文化が管理的であることからリスク管理型の学校安全に陥ってしまうという指摘も存在する。このことから、学校は管理面を重視し、さらに社会的要請に影響されて管理体制が過剰になってしまうという特徴があるといえる。しかし、本稿で示してきたように、X中では教師が「安心という土台の上に安全が成り立っている」という安全観が共有されていた。このような安全観のもとで、X中では生徒たちが安心を実感することで周囲の仲間の安心に気付き、周囲の仲間が安

心できるために自分はどうすべきか考え行動する力を付ける実践が蓄積されてきた。

藤田がその一連の研究の中で示唆したように¹⁷⁾¹⁸⁾¹⁹⁾、自尊心の高い子どもは事故や事件に遭遇した際、自己責任論に陥らず、進んで安全に行動しようと努める安全に関する自助能力や他者の安全にも配慮することができる共助能力が育成される。X中の実践は、まさにこの自助能力と共助能力を育成するための実践であるといえるだろう。このような安全観や行動様式が共有されている背景には、X中が置かれた地域的・歴史的背景の中で構築され継承されてきた学校文化があった。X中の安全観や行動様式は、X中で継承されてきた学校文化である同和教育・人権教育実践の理念「自他を尊重する人間性を育成することが荒れの克服につながる」という価値観をISSの「安心・安全」という側面から捉えなおすことで形成され、共有されていたのである。

以上の知見から、各学校において学校文化として継承されてきた価値観や実践を学校安全と関連付けられることで、教師に共通した安全観が形成される可能性が示唆される。

V. まとめ

これまでの学校安全研究において、安全教育や安全管理にその主眼が置かれていたが、リスク管理型学校安全の背後にある学校文化に着目した研究が徐々に蓄積されてきている。その中で、生徒の安全に関する知識や能力が学校文化に影響を受けていることが明らかにされたり、積極的に学校安全に取り組んでいる個別学校の文化として教師や生徒に共有された行動の一部が明らかにされたりしてきた。しかし、教師が学校安全をどのように捉えているのかについてや、学校安全の取り組みが学校に根付く背景については検討されていないことが課題であった。

本稿では、こうした課題に応えるためにX中という個別の学校に着目し、教師に共有された行動様式や安全観について明らかにするために、参与観察とインタビュー調査を行った。その結果、「安心という土台の上に安全が成り立ってる」という安全観を共有していることが明らかとなった。また、X中において継承されてきた学校文化をISSの側面から捉えなおすことで、安全観が共有される可能性があることを示した。

現在、リスク管理型の学校安全ではなく、各学校

の置かれた状況に即した形で学校安全の取り組みを実施することが求められている。本稿によって、個別学校の文化を学校安全の側面から捉えなおすことで、学校や地域の特性、児童生徒の実態といった各学校の置かれた状況に即した安全観を教師たちは共有することが明らかとなった。このことはリスク管理型の学校安全とは異なる学校安全の探求だけでなく、学校安全の取り組みの継続性という点でも重要な示唆を与えると考える。しかし、本稿は一つの中学校の9名の教員へのインタビューに基づいた限られた検証である。今後、異なる学校種や地域という点で多様な事例の蓄積が求められる。また、個別学校の文化を学校安全の側面から捉えなおすことで発生する弊害についても検討する必要がある。

注釈

注1) 文部科学省. 第3次学校安全の推進に関する計画. 2022. https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/anzen/1419593_00001.htm (2023年6月29日利用) より、筆者作成。

注2) 学校文化研究は、教育社会学の分野を中心に多くの研究蓄積がなされている。例えば、耳塚寛明. 学校文化. 新教育社会学辞典. 東洋館出版社、1986: 117-118. は学校文化を「学校集団の全成員あるいはその一部によって学習され、共有され、伝達される文化の複合体」と定義している。また、志水宏吉. 学校文化の比較社会学—日本とイギリスの中等教育. 東京大学出版会、2002. は学校文化の定式化を行い、学校文化を「近代の制度としての学校が持つ文化」「国・時代・段階別の学校文化」「個別学校の文化」という、マクロ・メゾ・ミクロの三層構造として捉えている。本稿で扱う学校文化は、この中の「個別学校の文化」のことである。さらに、本稿においては、学校が置かれた地域的・歴史的背景の影響を受けながら、特に教師集団に共有され、継承されている行動様式や、その背後にある価値観を個別学校文化の一部として定義する。

注3) セーフコミュニティの活動として、A市では子どもの安全、高齢者の安全、交通安全、犯罪の防止、自殺予防、災害時の安全を重点課題として対策委員会を設置している。

注4) 調査対象の選定にあたり、①X中での勤務歴が長い教師、②学校安全活動の主となる教師(学校安全担当教師、養護教諭)のいずれかを条件としている。調査期間における在職者(管理職を除く)の中で最長の勤務年数が10年で、次点が6年であった。

注5) 生徒指導を省略した表現である。

引用文献

- 1) 内田良. 転落事故—学校安全の死角—. 愛知教育大学研究報告、教育科学編. 2007; 56: 165-174.
- 2) 江澤和雄. 学校安全の課題と展望. レファレンス. 2009; 59(11): 29-53.
- 3) 文部科学省. 第3次学校安全の推進に関する計画. 2022.
- 4) 文部科学省. 学校安全の推進に関する計画. 2012.
- 5) 文部科学省. 第2次学校安全の推進に関する計画. 2017.
- 6) 西村吉弘. 学校安全に関するメディアの関心と学校の取り組みの継続性に関する一考察. 淑徳大学人文学部研究論集. 2018; 3: 133-144.
- 7) 江澤和雄. 前掲書. 2009.
- 8) 広田照幸. 格差・秩序不安と教育. 世織書房. 2009.
- 9) 松井典夫. どうすれば子どもたちのいのちは守れるのか—事件・災害の教訓に学ぶ学校安全と安全教育—. ミネルヴァ書房. 2017.
- 10) 本山敬祐. 学校における安全文化の醸成に関する予備的考察(1)—国内のインターナショナルセーフスクール認証申請書にみるけがの予防を起点とした安全な学校づくり—. 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要. 2021; 1: 61-76, 2021.
- 11) 本山敬祐. 前掲書. 2021.
- 12) 池田隆英・福本昌之・難波知子他. 高校生の「学校の安全・安心」に関する認識の分析(2)—高校生の「学校の安全・安心」意識の規定要因の分析—. 大分大学教育学部研究紀要. 2020; 40(2): 287-300.
- 13) 本山敬祐. 前掲書. 2021.
- 14) 藤田大輔. International Safe Schoolの理念と実践. 学校保健研究. 2014; 55: 469-472.
- 15) 志水宏吉. 「新しい教育学」その後—解釈的アプローチの再評価—. 1985; 40: 193-286.
- 16) 石毛俊三. 中学校における自律的・主体的な安全行動の育成—体験学習を通して—. 安全教育学会. 2002; 2(1): 69-73.
- 17) 藤田大輔. ソーシャルサポート調査を通じた連携教育. こどもと教育. 2003; 32: 6-9.
- 18) 藤田大輔. 小学生を対象とした安全統制感(Safety Locus of Control) 尺度開発の試み. 安全教育学研究. 2007; 7(1): 35-44.
- 19) 藤田大輔. 共感・共生を基盤とした「学校安全」の展開—危険発生論から安全共感論に基づく学校安全へ—. 学校危機とメンタルケア. 1: 3-10, 2009.

A perspective of safety and behavioral patterns shared by teachers: focusing on the school culture of an ISS-certified middle school

Yui Takano

Osaka University, Graduate School of Human Sciences

The aim of this paper is to clarify the perspective of safety shared by teachers in an International Safe School (ISS)-certified middle school (hereinafter referred to as the “X middle school”), as well as the behavioral patterns that stem from this perspective. Furthermore, it aims to determine the influence of individual school culture on the values and behaviors. In the selected school, which I have referred to as X middle school, I conducted fieldwork research. My analysis was primarily based on qualitative data obtained from this research. At X Middle School, school safety was viewed along two axes, physical safety, and psychological safety, with particular emphasis on psychological safety. Psychological safety is the subjective sense of security that comes from feeling supported and approved by the people around you. And the teachers shared a perspective of safety that physical safety is built on a foundation of psychological safety, and a mode of behavior based on that perspective. These perspective of safety and behaviors were formed and shared by rethinking the values of "cultivating a human nature that respects self and others leads to overcoming school disruption" and practices to enhance self-esteem, which had been inherited as the individual school culture at X middle School, from the aspect of school safety. Thus, focusing on the culture of individual schools is significant in terms of examining how school safety initiatives can take root in schools and exploring school safety that is different from risk management-type school safety, and future research accumulation is expected.

Keywords: school culture, school safety, teacher's perspective of safety