

安全教育論の古層 — 潜在危険論にもとづく主体的な安全教育 —

本 山 敬 祐*

MOTOYAMA Keisuke

(令和5年2月1日受理)

要 約

本稿の目的は1960年代より潜在危険論にもとづく主体的な安全教育を提唱し実践、実証してきた須藤春一の安全教育に関する文献調査をもとに、領域横断的な安全教育の理論的基盤を検討することである。潜在危険論は環境、行動、服装、心身状態から構成される潜在危険の重なりによって事故の発生メカニズムを説明する。潜在危険論では環境や行動だけでなく自身で選択可能な服装が事故の要因になりうるという点で、事故予防にあたって自身の在り方が問われ主体性が喚起される素地がある。また、小学校における潜在危険調査では安全点検を通して児童を安全に関する情報の提供主体へと位置づけるとともに、行動の省察が促されている。潜在危険論にもとづく安全教育は日常生活のなかで児童生徒の自己理解を深め安全に関する資質・能力を育成するものであり、心身状態や人の認知傾向に対する理解を基盤とした領域横断的な安全教育の要として今日的な可能性が見出される。

1. 課題設定

本稿の目的は潜在危険論を提唱し主体的かつ「前向き」な安全教育の必要性を主張し実践、実証してきた須藤春一の業績に対する再分析を通して、領域横断的な安全教育の理論的基盤を検討することである。

2022年3月25日に「第3次学校安全の推進に関する計画」が閣議決定された。同計画では目指す姿のひとつとして「全ての児童生徒等が、自ら適切に判断し、主体的に行動できるよう、安全に関する資質・能力を身に付けること」が謳われている。全ての児童生徒等が安全に関する資質・能力を身に付けるというのは、「第2次学校安全の推進に関する計画」(2017年3月24日閣議決定)における目指す姿が踏襲されている。第3次計画ではさらに「自ら適切に判断し、主体的に行動できるよう」という文言が追加された形となる。ただし、「学校安全の推進に関する計画」(2012年4月

27日閣議決定、以下第1次計画と表記する。)においても、「主体的に行動する態度や共助・公助の視点を踏まえた安全教育」の円滑な導入が目指されていた。第1次計画における「主体的に行動する態度」とは、事件・事故災害に対し、自ら危険を予測し、回避するために日常生活において状況を判断して最善を尽くそうとする姿勢を指す。このように、危険予測や危険回避のために状況を判断し最善を尽くす態度の育成は第1次計画から一貫した安全教育の目指す姿だといえる。

また、第3次計画では「現代的課題への対応」として児童生徒等が被害に遭うSNSに起因する犯罪をはじめ、性犯罪・性暴力への対策を安全教育の対象として柔軟に扱うことが求められた。さらに、新型コロナウイルス感染症対策をはじめ、熱中症予防、弾道ミサイル、サイバーセキュリティに関する国の対策についても言及されている。システムの巨大化、ブラックボックス化とともに複

* 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

雑化する世の中にあっては、子どもだけでなく教職員や保護者にも新たなリスクに対する理解や対処が求められるのは必然という¹⁾。

しかしながら、限られた年間授業時数のなかで第3次計画に示された新たな課題に網羅的に対応できるのかは別途検討を要する。安全管理について、福本(2018)は危機管理概念の定着に伴い「肥大化してきた学校に対する要請や期待を見誤り、もしくは十分に応えられないという学校経営上の課題を生じさせた可能性がある」(福本2018: 99)と指摘し、危機管理マニュアルの策定などあらゆる手法が提案されながらも事件対処型の危機管理にとどまると論ずる。この点について福本(2018)は、E. ホルナゲルによる *Safety - I*、*Safety - II* モデルを援用して安全観を問い直し、失敗を減らすための安全管理から複雑な状況下でも成功を増やす安全管理について考察している。

安全教育においても同様に、領域や対象ごとに求められる固有の知識や技能が一定程度存在し、そのいずれもが子どもの安全を守る上で不可欠なのは確かである。しかしながら、際限なく肥大化する安全に関する諸課題に限られた時間や資源で対処するには限界がある。したがって、学習者の中で領域別、対象別の知識やスキルが関連付けられ、未知の局面においても安全な判断や行動につながる資質・能力の育成が求められる。そのためには、領域や対象に関する理解とともに、領域横断的な安全教育に関する理論的基盤が求められる。

領域や対象を横断した安全に関する教育実践の一例として「いじめの避難訓練」(高橋・小沼2018)があげられる。「いじめの避難訓練」とは、いじめの早期発見や援助要請につなげるべく関係機関やカウンセラーへの相談方法を体験的に学ぶものである。その由来は「子どもたちの命を守るための学校の重要な安全対策の一つとして位置づけられている避難訓練を、いじめ予防に援用しようというもの」(高橋2022: 31)である。災害安全分野で自身の命を守るために行われる避難訓練を比喻として活用することで、いじめという危機

から自分の心身の安全を守ることは当然のことであり、学校生活における「まさか」としてのいじめ被害から適切な方法で心身の安全を確保するためのスキルを身に付けさせる実践だといえる²⁾。小学校5年生を対象とした特別活動における実践では、「いじめの避難訓練が実施された3週間後も子どもの「被援助志向性」と援助要請行動に対して効果があると報告されている(小沼2021)。

教育効果の観点からも、領域横断的な波及効果に関する言及がみられる。高橋他(2022)は、防災教育を通して育まれる自助と共助の力がいじめ抑止教育における傍観者から仲裁者への変容や、マインドフルネスの向上による教育課題の解消に相乗的な効果が認められることを指摘している。このような領域横断的な安全教育の方法や評価の根拠としても、安全教育一般に対する理論的基盤が不可欠となる。そこで、本稿は1960年代より主体的な安全教育をはじめ安全教育の科学化と体系化を訴えた須藤春一の業績を参照し、日常生活での安全に関する資質・能力の向上を起点とした領域横断的な安全教育の理論的基盤を検討する。

須藤春一(1908-1979)は東京帝国大学医学部を卒業後に臨床医としてのキャリアを重ねた後、福島大学特設保健体育科(学校保健担当)、東京大学教育学部(健康教育学講座)、仙台大学副学長等を歴任した。安全教育の体系化や科学化に努めた須藤春一に対する評価はかねてより高く、「我が国における学校安全教育の開拓者」(松岡2002: 47)や戦後学校安全研究における源流の一つとも位置づけられている(池田他2020)。また、堀(2013)は文部科学省が示す安全教育の基本的な方向性には須藤が提唱した潜在危険論が通底しているのを指摘するとともに、須藤が積極的には言及していなかった防災教育について潜在危険論を踏まえた枠組を提示している。

須藤春一が安全教育論を精力的に展開しはじめたのは1960年代である。当時は子どもの死因として不慮の事故が上位を占め、学校管理下における災害も増加し、安全教育へのニーズが高まっていた時期であった。また、自動車保有台数の急速な

拡大により交通事故が多発していたこともあり、安全教育はすなわち交通安全教育といえる状況であった。このようななか、事故を繰り返さないためにも繰り返し行われた科学的実験の成果にもとづく安全教育の体系化を主張していたのが須藤である。

学校安全に関する須藤の研究歴は外傷や事故に関する疫学的研究、安全教育に関する実験研究、潜在危険に関する理論的・実践的研究、安全能力の開発に関する研究に大別される。本稿はこのなかで潜在危険に関する理論的・実践的研究に焦点をあて、主体的安全教育として実践された潜在危険調査に関する実践を再分析するものである。

しかしながら、須藤春一による学校安全に関する書籍は絶版となっており、入手が容易ではない。そのため、潜在危険論を安全教育論における古層として再訪し、潜在危険論にもとづく領域横断的な安全教育の基盤を探るとともに、須藤自身が主体的安全教育として実践した事例について文献を検討する。そして、安全教育を通して目指す子どもの「主体的な行動」力の育成に関する示唆を得ることを目的とする。

2. データ

国立国会図書館オンライン（NDL ONLINE）にて須藤春一の学校安全に関する業績を検索し、分析対象の文献を抽出した。本稿が分析対象とした文献は引用・参考文献の通りである。以下では潜在危険論の概要を説明するとともに、主体的な安全教育とされる潜在危険調査について記述する。

3. 潜在危険論の概要と変遷

須藤春一が潜在危険論についてまとめた研究成果として発表したのが須藤（1963）である³⁾。潜在危険という用語は須藤独自のものではないが、須藤は「あらゆる事故の疫学的考察において事故の発生要因を潜在危険と名づけ、潜在危険を発見し認知せしめることに出発する安全教育の革新を強調しつつづけていることは事実である」（須藤1963:2）と述べている⁴⁾。また、潜在危険論は「私

の安全教育に関する一枚看板」（1975:26）とも表現されるように、須藤による安全教育の体系化には欠かせない理論的基盤である。

以下では潜在危険論について言及されている主な文献から、潜在危険論の概要や変遷について記述する。本稿では須藤（1963）と体系的な安全教育論に関する最後の単著と想定される藤（1972）を中心に、潜在危険論の展開をたどる。

須藤（1972）は潜在危険論を「事故と災害の考え方」、「事故発生のからくり」、「事故防止のきめて」を統合した理論として提示している。この分類に従い、須藤の記述に依拠しながら潜在危険論を構成する各要素を概観する。

（1）「事故と災害の考え方」

事故と災害の考え方について、須藤は事故と災害を区別するとともに、事故については「不慮の事故」や「当然の事故」と区別せず、いずれも複数の潜在危険の重なりによって生じるものと論じる。「不慮の事故」という表現は、今日でも厚生労働省が実施する「人口動態調査」において使用されている。そして、「不慮の事故」は今日も子どもの死因の上位を占めている⁵⁾。しかしながら、須藤は「不慮」という言葉が不可避や不可抗力によって生じた避けることができないもの、あるいは、宿命的なという認識を生み、効果的な安全対策が検討されない一因となっていると指摘する。「不慮の事故」であろうと「当然の事故」であろうと事故が潜在危険によって生じることは共通していることから、須藤は潜在危険論の前提として一律に事故として扱うことを提唱する。

ただし、須藤の提唱する事故概念は一般的な理解とは異なる。潜在危険論における事故とは、「異常な状態がはっきりと認められる有様」（須藤1971:26）や、『ひやっとしたあの一瞬』の状態すなわち異常な事態」（須藤1972:1）を指す。したがって、「自然現象でも生活現象でも人事現象でも、異常な状態はすべて事故」（須藤1975:26）といえる。そして、事故の結果として「心身に障害をもたらした状態または財産の損害」が災害と

される（須藤1972：2）。事故と災害をこのように区別することで「事故は事故だけですむ場合と災害になる場合」（須藤1972：2）に細分化しうるとともに、事故を災害にしない方策を検討する余地が生まれる。須藤にとって、事故は「潜在危険→事故→災害の経過をもつ不可逆現象である」（須藤1974：55）。

このような事故や災害に対する考えのもと、天災以外の「人災を絶滅するために凡ゆる事故を防止すること」（須藤1972：3）が安全教育の目標として位置づけられる。天災は原因となる事故（地震や台風の発生等）を防ぎようがないものとして、須藤は防災教育について積極的に議論を展開していなかった⁶⁾。

また、事故の疫学的研究を踏まえて将来の事故防止につなげる観点からも、事故と災害を分ける必要性が指摘されている。須藤・斉藤（1958）は教員が経験した児童生徒の不慮の災害事例261件を対象に、児童生徒のいかなる行動がどのような災害に結びついているかを分析した。その結果、全261件のうち負傷が189件で最も多いのに対し、遊戯においても死亡例が認められるとともに、悪戯によって肢体不自由等の身体障害が報告されている。そのため、「行動毎の災害程度を％にして、行動の如何による災害の程度を比較することは当を得たものではなく、すべての行動に伴う災害の軽重は運命と見るの他なからう」（須藤・斉藤1958：104）と結論付ける。このことから、発生した事故や災害に対して、片方が災害に発展し片方が事故にとどまった理由を偶然で済ませることが戒められる。事故が発生する条件とその結び付きを明らかにするためにも、「事例研究は例外なく災害事例についてなされてきたが、私は事故のみの事例に関する研究をなすべきこと」（須藤1966a：9）が提唱される。

（2）「事故発生のからくり」

須藤は事故について「因果の理法に従って発生する社会的現象である。社会的といったのは化学的とか物理的とか理学的のことは包括しきれな

い人間との関わりあいでの現象とみねばならないからである」（須藤1972：5）と述べている。そして、須藤は事故を招く要因としての潜在危険を環境、服装、行動、心身状態の4つに分類し、事故発生のメカニズムを説明する。

潜在危険論では4つの潜在危険は単体では事故を起こさない。ただし、潜在危険は時間の経過とともに「活動する・変化する・浮沈する・明滅する」（須藤1963：6）ものであり、「それぞれの潜在危険が時間の経過とともに増大して、しかも同時に存在するようになった場合には必然的に事故発生をもたらす」（須藤1972：5-6）とされる。

須藤によれば、人々が生活する社会は潜在危険に満ちているものの、人々はそれを見逃している。潜在危険という観念を持たなければ「見れども見えず、くらくらでもその味わいを知らざる」状態にあると度々強調されている。潜在危険の構成要素にもとづいて、須藤は以下の原則を提示する。

第一の原則は「事故は環境のなかにかくれて君をねらっている」⁷⁾。不良な環境や安全管理が不完全な環境は潜在危険となる。環境の潜在危険について「廊下に穴があいていないなら、君は友人と話に夢中になって歩いていても怪我はしないだろう。穴が君をおとそうとして待ち伏せているのである」（須藤1963：2-3）という例が頻繁に示される。また、「空間・面積・大小・長短・深淺・視野・視程・温度・湿度・気流・気圧・照度・重量・音響などの環境条件はプラス・マイナスいずれかに傾くことによって事故発生の要因すなわち潜在危険となり得る」（須藤1974：55）と一般化される。

第二の原則は「事故は君の服装のなかにかくれて君をねらっている」。すなわち、頭から足のつま先まで不適当な服装が潜在危険になりうる。具体例として「裸足で道路で遊べば、ガラス片で足の裏を切るかも知れないし」、「薄いシャツ1枚を着て天ぷらを揚げれば熱くなった油が飛んできて火傷をするだろう」（須藤1963：3）等と示されている。目的に合わせた服装でなければ、事故やけがの原因になる。また、「子どもたちが受ける外傷部位で最も多いのは下肢であることを参考にす

れば女兒の通学用スカートは潜在危険服装」(須藤1972: 11) となり、スラックスが安全服装であるという。そして、「一般に正規の作業服装は安全装備であり、そうでないのは潜在危険服装と心得」(須藤1966b: 21) るとともに、「老若・男女・職業・作業・生活場面ごとに健康と安全の生活を脅かすデザインや用い方に着眼すべきである」(須藤1974: 56) とされる。

また、服装の潜在危険には持ち物も含まれる。そのため、「ランドセルは手提鞆よりも保健的にみて優れているが、右手に上履用ズック靴を入れた袋を左手に絵具箱をもてば、危険に曝露したさいに咄嗟の身のこなしが不自由になるので服装の潜在危険となる」(須藤1972: 12) のである。

第三の原則は「事故は君の行動のなかにかくれて君をねらっている」。潜在危険行動にはルールを守らない行動や不道德な行動に加えて、いたずら、定石に外れた非常識な行動等があり、このような行動が自分だけでなく他者を傷つけることがあるという。本来の使い方ではない方法で物を使用することも行動の潜在危険である。ポケットに手を入れて歩くのは咄嗟の対応がとれなくなることから、服装と関連した行動の潜在危険であるとされる。しかし、いたずらに危険な行動を禁止してしまうと、子どもが外で遊ばなくなる。子どもが外で遊ばなくなれば、身の安全を守る行動を支える運動能力が育たないだけでなく、屋内で悪ふざけをするようになり、それが新たな潜在危険となりうる。この点についても考慮すべきとして、須藤は潜在危険行動ができないように環境を修正し続けるのが望ましいとする(須藤1972)。

そして第四の原則が「事故は君の心身状態のなかにかくれて君をねらっている」。心身状態が行動の潜在危険を引き起こす要因であるとして、注意や意識の異常を含む心身状態が潜在危険だとされている。この点について須藤は「当事者の不注意がしばしば事故の原因とされているが、不注意をもたらず動機まで掘り下げて追究されることが少ないのは遺憾である」(須藤1974: 56) と述べ、不注意をもたらず原因分析の結果として潜在危険

としての心身状態が提示されるに至った。

ただし、須藤(1963)では心身状態について詳しい説明は加えられていなかった。その後、須藤(1965)は西川好夫による意識の中断と迂回に関する研究及びJames William (1842-1910) による「意識の流れ」に関する研究を援用して、意識の興奮と弛緩の関係をもとに心身状態の潜在危険について説明している。須藤が提示する心身状態の潜在危険を生み出さう意識の状態は図1の通りである。

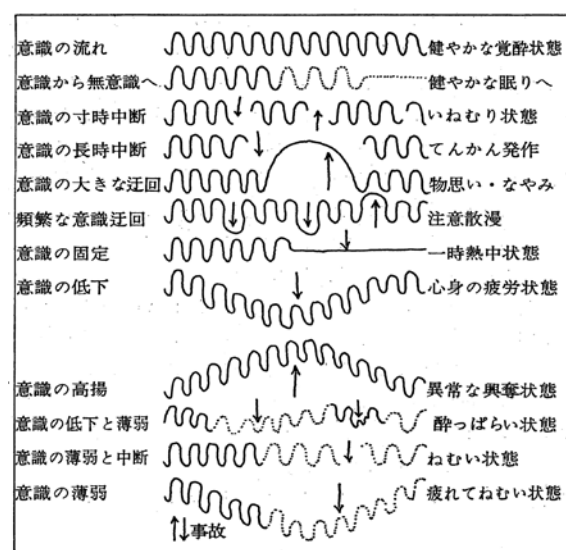


図1 心身状態の潜在危険と意識の状態

(出典) 須藤 (1972) 18頁。

なお、須藤は心身状態の潜在危険は成人でも自覚しづらいものであることから、子どもに心身状態の潜在危険の自覚を促すことは無理であることを理解し、家庭や教員による環境整備の重要性を指摘している(須藤1972)。

また、須藤(1972)は、不注意に対して単に「気をつけてね」と声かけするのではなく、「今日は雨だから傘をトラックに引っかけられぬように気を付けてね」と声かけするよう注意を促す。これは環境や服装の潜在危険に対して適切な行動を促し、潜在危険の重なりによる事故の発生を回避するねらいがある。

本稿の調査した範囲では、1963年から潜在危険が環境、服装、行動、心身状態から構成されるといふ須藤の理論は一貫しており、新たな構成要素

が追加されることも特定の構成要素が除かれることも無かった。ただし、潜在危険の構成要素のうち、心身状態については用語が安定していなかった時期がある。上述の通り、須藤（1963）は心身状態の潜在危険の解説については他日に譲るとして、西川好夫による不注意に関する研究が注目に値すると言及するにとどまっていた。潜在危険の重なりによる事故発生メカニズムを示した図に「心身状態」が含まれているものの、1963年の時点では他の潜在危険と同様に「事故は君の心身状態のなかにかくれて君をねらっている」という原則は提示されていない。

さらに、その後の一部の文献では「心身状態」が「精神状態」（須藤1968a；須藤1970）と表記されている。ただし、「心身状態」であろうと「精神状態」であろうと意識の流れに関する図1の内容は変わらない。また、「精神状態」と説明されている場合にも意識の流れのなかには「心身の疲労」が含まれていることから、身体性への関心に変化が生じたとも考えづらい。須藤（1963）及び須藤（1972）ではともに「心身状態」と表記されているが、その間「心身状態」と「精神状態」が互換可能なように扱われていたことが指摘できる。

以上が須藤による潜在危険論の概要である。潜在危険論では、環境、服装、行動、心身状態の4つの潜在危険が2つ以上重なり合うことで事故が発生すると説明する。潜在危険の重なりによる事故の発生を示したものが図2である。さらに、図2の通りそれぞれの潜在危険は時刻、天候、季節

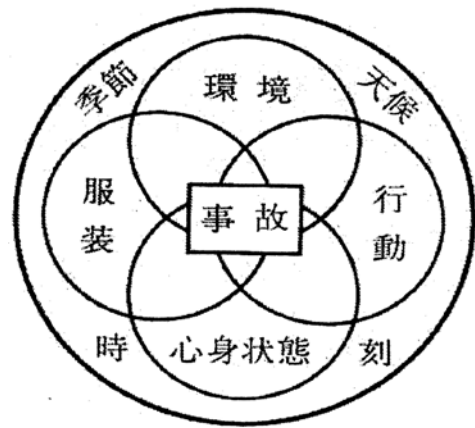


図2 潜在危険の重なりによる事故発生

（出典）須藤（1974）58頁。

の影響を受けて常に動的に変容し続けるものである。この点も須藤（1963）において言及されている通りである。

須藤は潜在危険のチェックポイントとして、次頁の図3を提示している。紙幅の都合から図3に示す潜在危険のチェックポイントについて、一つ一つ言及するわけにはいかない。ただし、一点言及するとすれば、潜在危険はプラスにもマイナスにも過度に傾くことで潜在危険となりうるものとして考察されている。

心身状態を例とすれば、心身の疲労や悩みがあることで注意すべき対象に意識が十分に向かなくなるのは理解されやすい。一方で、意識の高揚、すなわち興奮も程度が過ぎれば危険な行動につながりうると考えられている。これは教員が子どもを指導にあたって留意とすべき点となる⁸⁾。

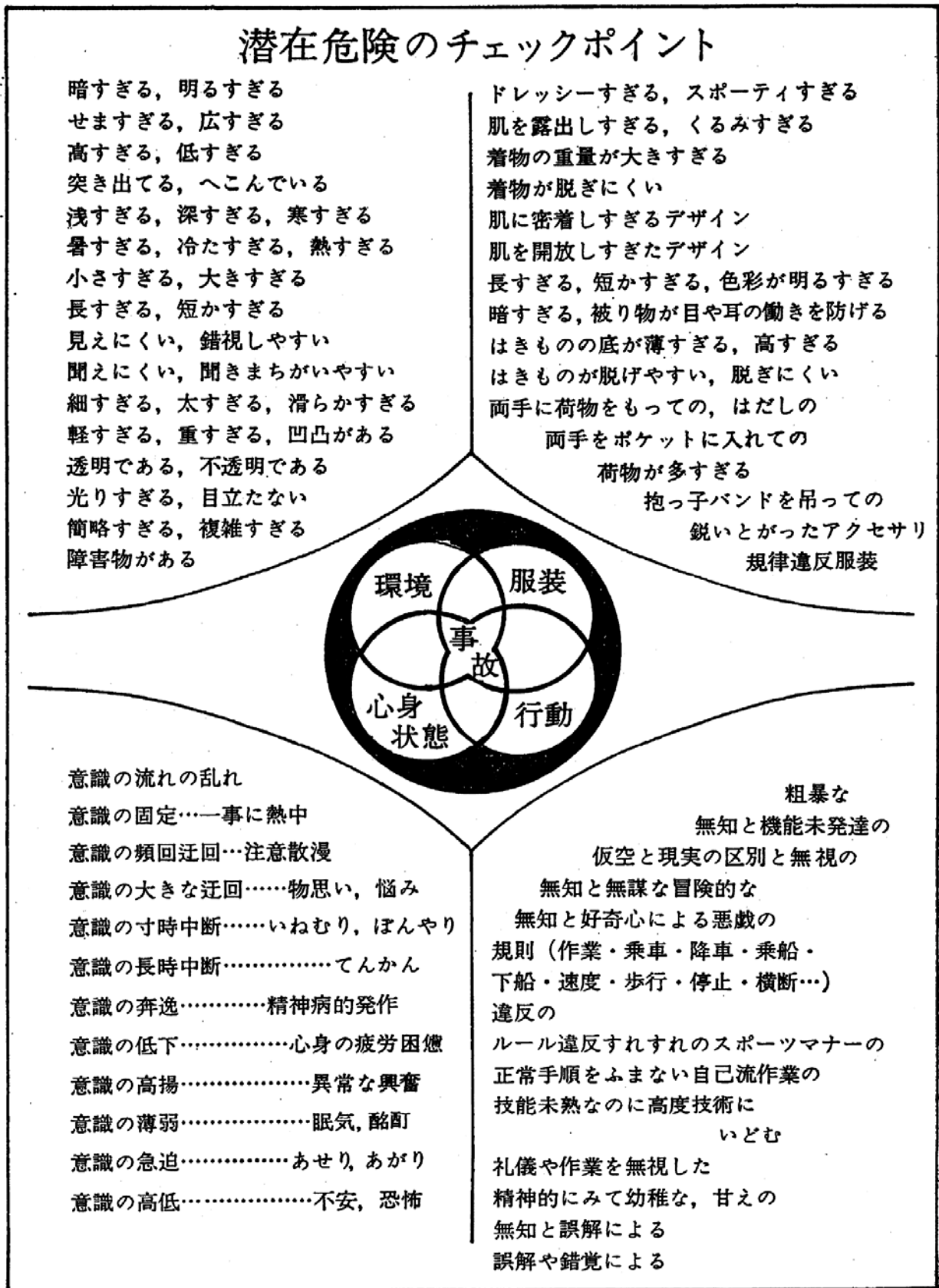


図3 潜在危険のチェックポイント

（出典）須藤（1972）28頁。

（３）「事故防止のきめて」

事故の原因である潜在危険が適切に分類されたならば、いかにして事故を防ぐかが問われる。須藤は事故防止の決め手として、潜在危険の早期発見と即時除去を強調する。ただし、須藤は人が生まれつき潜在危険を発見したり、潜在危険を意識的・積極的に取り除いたりする能力を持ち合わせてないとする。須藤は事故防止能力、すなわち安全能力の発達には、事故の体験、間接的経験としての事故の見聞、心身の成長発達、そして潜在危険の発見と除去があるとする。須藤は心身の成長発達によって一定程度は事故防止能力が高まるが、成人になったからといって必ずしも事故がなくなるわけではないことから、安全能力の開発方法を検討する必要があると指摘する。

須藤によれば、事故の体験及び事故の見聞はいずれも事故が発生してから取り組まれるものとして、時間的に「後向き」(retrospective)の姿勢であると位置づける。また、社会の急激な変化によって新しい事故の発生が余儀なくされるものであり、「過去の災害事例に依存して教訓を求める限り、それは事故の後手後手（手遅れになること）に人間を立たせるので、明日の新しい生活における新しいタイプの事故発生の防止に対しては当然防止可能の限界がある」（須藤1972：27）と指摘する。須藤は過去の事故や災害から得られる教訓を継承する意義を否定するわけではないが、その限界にも目を向けると同時に、安全教育が「後向き」一辺倒になっていることを危惧する。

一方で、潜在危険は「過去より存在して今に及んでいるものもあろうし、今この時に出現するものもあろうが、大部分は未来に出現が予想されるものである」（須藤1963：6）。そのため、潜在危険の発見と除去は、過去の災害事例から得た教訓を将来の新しい種類の事故の未然防止に生かすという点で「前向き」(prospective)な事故防止策であり、子どもの主体性を育む教育につながるものと位置づけている。

もとより、潜在危険論を教育活動に結びつけたのは、須藤が子どもを安全教育の受け手から安全

活動の主体への移行を重視したことが背景にある。須藤が潜在危険に関する着想を得たアメリカの家庭や学校における安全に関する文献では、環境の安全管理が主であったという（須藤1963）。これに対して須藤は「教育としては不徹底を感じ」、「学童や生徒に主体性をもたせる教育的配慮からいえば、どうしても学童や生徒自身の活動にもとづく潜在危険調査の実施を打ち出さずにはいられなかった」（須藤1963：6）と述べている。

ここまで確認してきた潜在危険論と主体的な安全教育の関係を踏まえて、次章では小学生に対する潜在危険調査の実践例を概観する。

4. 主体的安全教育としての潜在危険調査

須藤が主体的安全教育と銘打って実践を重ねたのが生活環境や通学路における潜在危険調査である。「これはあらゆる社会、あらゆる年令層に向かって要請される安全教育」（須藤1961：5）として、小学生をはじめ、高校生、大学生、一般成人を対象として実践が蓄積された。生活環境や通学路における潜在危険調査を通して、須藤は学習者が安全教育における受動的立場から主体的に潜在危険を発見し除去するための方策を検討する立場へと移行することを目指している。また、潜在危険論にもとづく主体的安全教育について「恒常的課題の解決に当たるべき態度であり実践であると思う」（須藤1966a：11）と述べられている。

須藤による安全教育における恒常的課題とは、安全教育の定義や目標とも関連する安全教育の本質的課題を指す。須藤は「凡ゆる生活の型 pattern において個人的にも集団的にも生活安全を確保するための課題を探究し、解決をはかり、指導に及ぼし、管理に力を尽くすこと」（須藤1966a：6）を安全教育の恒常的課題としている。とりわけ学校において多く発生するスポーツや体育、実験あるいは実習における事故に加えて、家庭で発生する事故の解決が重視された。

また、須藤は「日常生活における恒常的課題と取り組んで解決の努力を積み重ねていない限りは今日的にして臨機的な課題の解決に顕著良好な成果

を期待することが極めて困難というよりも不可能であることを声を大にして叫ばねばならない」(須藤1966:7)と強調する。上述の通り、1960年代は交通安全が社会的課題となり、行政当局による交通安全教育の強化徹底が図られた時期である。

しかしながら、須藤は次のように指摘する。

いくら学校当局が交通安全教育に熱心であっても、家庭のなかで子どもは柱に衝突したり器物を蹴飛ばして怪我をし、母親は庖丁で指を刺してひょうそう(指の化膿症)にかかり皿小鉢を割る、学校では安全給付申請災害が頻発しているようなことでは、交通安全を確保するための自主的活動が子どもの身につくはずはないということである。自主的活動を身につけさせるためには、生活すべての分野にわたって安全確保をめざす教育計画をたてる必要がある(須藤1967a:328)。

上記の引用より、家庭や学校を問わず子どもの生活環境を中心として、子どもだけでなく周囲の大人にも一貫した安全に対する姿勢が求められている。このような日常生活における安全に対する態度の育成に学校における計画的な安全教育が加わり恒常的課題の解決に取り組むことで、臨機的な課題の解決につながるというのが須藤の強調するところである。

それでは、子どもによる潜在危険調査について、本稿ではとりわけ小学校における潜在危険調査に関する記録を参照する。本稿が収集した範囲の文献では、1962年に飯坂小学校で実施された潜在危険調査と1960年に実施された四倉小学校での実践に関する概要が得られた。時間的には前後するものの、記述の厚さから潜在危険調査について具体的な理解が得られやすい飯坂小学校における実践を先に提示し、潜在危険調査を通して得られた知見について四倉小学校における実践の概要を示す。以下、本章の記述は主に須藤(1965)ならびに草野(1961)の記述に依拠する。

飯坂小学校における潜在危険調査は、1962年2

月22日に在籍児童1,121名のうち当日出席していた1,099名に対して実施された。調査の事前指導として担任が資料を配布して事故発生の必然性を含む潜在危険論の概要を説明したのちに、児童一人一人が所定の調査用紙に学校環境・服装・行動について、潜在危険の場所、その理由、その対策を記入した。

小学生による潜在危険調査の記述は、事前に用意した「整理分類規約」によって共通理解をもって担任が集計した。また、記述内容の疑義については校内研究会を実施して解明し、共同研究の方法がとられたという。紙幅の都合上、本稿では環境に関する潜在危険調査の概要を記述する。

飯坂小学校の児童が潜在危険を感じた場所は図4の通りである。各学年で「凡そ5%の記述」(須藤1965:136)が1本の線として示されており、児童が潜在危険を感じた場所に多くの線が集まっている。

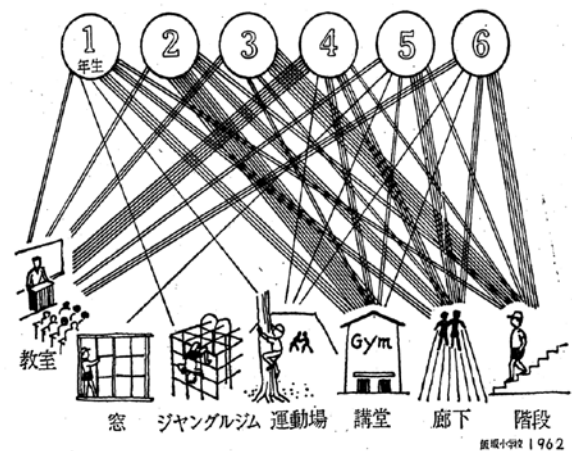


図4 小学生による潜在危険環境の発見対象
(出典) 須藤(1965) 137頁。

図4より、講堂(体育館)、教室、階段の潜在危険が多く指摘されている。また、次頁の図5より、指摘された場所の大半が施設・設備の破損や整備不十分によるものであった。

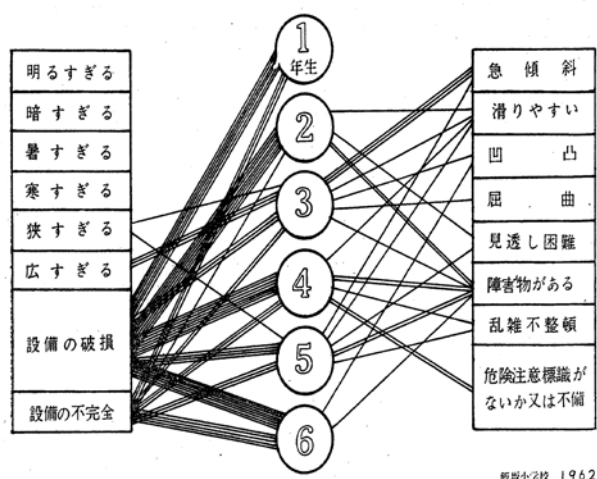


図5 小学生による潜在危険環境の状態

(出典) 須藤 (1965) 138頁。

なお、児童が発見した潜在危険の全てが教員にとっても潜在危険として認識されるとは限らない。むしろ、教員の目には環境の潜在危険ではなく児童の行動における潜在危険として映る場合もある。この点について、須藤 (1965) では階段の例があげられている。児童が階段の破損や設備の不完全を潜在危険環境として認識しているとしても、教員は階段を駆け上る児童の行動こそ潜在危険だと認識するかもしれない。この点について須藤は児童の判断が教員の判断と比べて妥当でない場合があると認めつつ、「大袈裟に言うならば、学童が階段に対して不安を抱き、学校生活の安定感が脅かされているといわねばならない。教師はこれを無視してはならないと信ずるし、誤った潜在危険の理解に対しては懇切に指導せねばならぬことを実感した」(須藤1965:138) と述べている。

つづいて、発見した潜在危険に対する解決策の記入を求めたところ、児童1人当たり0.99件の解決策が記述された。潜在危険環境に対する児童の解決策を自主的か依存的かに分けた結果が表1である。表1における自主的解決とは①自分個人の力で、②級友と協力あるいは学校の力で、③クラブ活動・学年会・子ども会による解決策の合計である。依存的解決とは①学校当局の力あるいはPTAの力で、②社会の人々の協力で、③県や国の行財政の力による解決策の合計である。

表1 小学生による潜在危険環境の対策概要

学年	自主的		依存的	
1	62	69.7%	27	30.3%
2	46	26.6%	127	73.4%
3	42	23.6%	136	76.4%
4	58	38.7%	92	61.3%
5	76	36.0%	135	64.0%
6	40	17.2%	193	82.8%
計	324	31.3%	710	68.7%

(出典) 須藤 (1965) 139頁をもとに筆者作成⁹⁾。

表1より、学年によって解決策に傾向が見られる。とりわけ1年生の約70%が自主的な解決を志向している点が注目される。

ただし、須藤 (1965) では自主的解決を選択した1年生の62件のうち48件が自分個人の力での解決を選択している点に注意喚起がなされている。その理由は「都市を離れた地域では、雨雪のために切れて地上に垂れた電線が通行を妨げていることがあるが、その潜在危険を小学生が取り除こうとしての感電事故も稀ではあるがニュースになる。このような場合には環境の潜在危険と無知という行動の潜在危険とが重なりあって、事故が発生したと」(須藤1965:139) 解釈しうるためである。いくら子どもの主体的な行動であったとしても、それが無知によるものだとすれば、かえって事故になりうるものが潜在危険論から説明される。

対照的に、6年生では依存的な解決が志向されている。6年生の回答の傾向について、須藤は社会科学習の成果かPTAの負担を前提とする当時の学校教育の実態が反映されたものと解釈しているが、明確な結論は提示していない。このような傾向が望ましいかどうかは別に議論すべき問題とされる。

潜在危険調査では、児童が指摘した学校における潜在危険環境を校舎の平面図にプロットし、学校として対策の検討や改善が行われた。次頁の図6は潜在危険調査を通して飯坂小学校の児童が発見した潜在危険環境を示したものである。図中で

黒く示された点は潜在危険が指摘された箇所である。

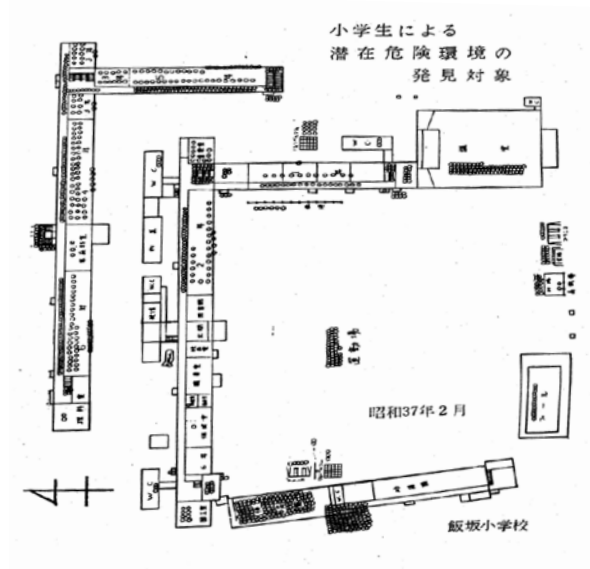


図6 小学生による潜在危険環境の発見対象
(出典) 須藤 (1965) 141頁。

他方、1962年2月に実施された潜在危険調査の後、同年10月に児童が指摘した潜在危険は図7の通りである。

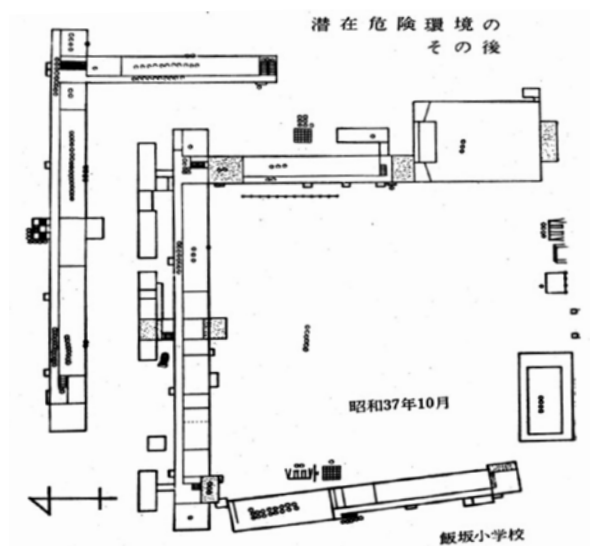


図7 潜在危険環境のその後
(出典) 須藤 (1965) 142頁。

図6と図7を比較すれば、児童の目から見た潜在危険が大幅に改善されていることが読み取れる。ただし、上述の階段の例で示された通り、

「ここで注意すべきは学童が潜在危険としてあげたものは必ずしも全てが危険とは考えにくく、「それを100%除去する必要はない」(須藤1965: 142)。それでも教職員による学校環境の改善が図られ、その根拠が児童による潜在危険調査にあったことの意義について、須藤は次のように述べる。

この調査は学校当局に対しては学校環境の安全管理に寄与し得たし、学童に対しては安全学習と安全指導に役立ち得たことを認めるべきであろう。わが国において、かつてかくの如き徹底した安全教育の実践の在り方が提唱されたことはないので敢えて記述した次第である(須藤1965: 143)。

飯坂小学校における実践に先行して、1960年に四倉小学校において行われた潜在危険調査に関する記録がある。当時同校の校長であった草野(1961)によって潜在危険調査の概要や得られた知見が報告されている。

同校では家庭、学校、社会を対象に①危ないと思う所、②危ない理由、③どうしたら良いと思うかを調査した。その目的は「児童はその生活環境の中でどの程度危険箇所及びその理由や対策を認識しているかを知り指導の手掛かりとする」(草野1961: 16) ことである。

飯坂小学校の実践と同様に、環境面の潜在危険については施設・設備の不備か管理の不十分さに対する指摘が多いという。一方で、「児童自身の取扱いや行動の欠陥を指摘したものも約十パーセントを含み、対策面では施設・設備の改善や配置転換を指摘した外に管理への協力的意見も見られ、使用・取扱いに対する児童自身の反省点もあげられた」(草野1961: 16) という。

危険と認識する理由については、なぜ危ないのかという理由に対する認識が明瞭でないものもあったことから、どこが、なぜ危険なのか具体的な指導が必要であると報告されている。さらに、対策面では安易に「改善」だけを考えがちであるから、危険を発見したら使用を止めて先生等に知

らせるなど、児童自身の行動、取扱い面での指導が特に必要であるという。そして、身の危険箇所・理由・対策を児童自身が知っていることは、そこに注意心が働くので危害を予防する上で大切なことだとまとめられている。

草野（1961）は、限られた紙幅において同校の安全教育全般を報告したものである。また、潜在危険調査は同校が実施する安全に関する調査の一部であることから、潜在危険調査の過程に関する詳細な記述はない。ただし、潜在危険調査によって得られた児童の気づきや行動面での改善並びに指導上の留意点について示唆に富むものといえる。

上述の通り、須藤による潜在危険調査は「環境のみならず服装・行動・心身の状態を含めて『安全』を生活学習化し得る」（須藤1963：6）教育実践である。そして、潜在危険調査を通して身に付く資質・能力は、学校生活における安全に限って生かされるものではない。須藤は潜在危険調査によって身に付く資質・能力の展開について以下のよう

小学生をはじめ生徒たちは自己の生活圏のなかで殊に学校生活を中心とする潜在危険調査の形で行われるべきであり、そこに出発しそれを類推思考の力をかりて家庭とその周辺、そして地域社会さらに社会一般に及ぼす思考を促し、理解から認識へと到達せしめる。ついで自主的な対策と依存的な対策の思考を促し樹立させ、前者に対しては自力または共同による安全活動、後者に対しては行政的・財政的な政治活動への理解協力の形での安全活動を期待できよう（須藤1963：5）。

身近な生活の場である学校における潜在危険調査を通して身に付いた資質・能力は、類推によって家庭や地域社会、さらには社会一般へと対象を拡大しうることが指摘されている。潜在危険調査という活動自体が目的というわけではなく、そこから得られる資質・能力に着目していることが読

み取れる。また、学校における潜在危険調査を通して身に付いた資質・能力を類推しながらより広い環境の安全へと応用しうると指摘される。それは同時に、たとえ対象が異なったとしても安全な判断や行動に求められる資質・能力には本質的に共通するものがあることが示唆される。

5. 考察

本稿は児童生徒の主体的な判断力や行動力を含む安全に関する資質・能力を領域横断的に育成するための理論的基盤を得ることを目的として、須藤春一による安全教育論を検討した。得られた知見を整理し、考察を加える。

須藤春一による主体的な安全教育の理論的基盤が潜在危険論である。潜在危険論では環境、服装、行動、心身状態からなる潜在危険の重なりによって事故が発生すると説明される。また、それぞれの潜在危険は季節、天候、時刻の要因を受けつつ絶えず動的に変化する。本来の目的から逸脱する服装や悪戯を含む行動面での危険に加えて、潜在危険はプラスにもマイナスにも過度に傾くことで事故の要因となりうることが強調される。この点で、潜在危険論は自己理解の深化を要請するとともに、中庸による安全が含意されている。そして、学校か家庭かを問わず日常生活のなかで一貫して安全を「生活学習化」することで、交通安全や社会での安全な生活に結び付くと考えられている。

そして、須藤が主体的な安全教育として位置づけていたのが潜在危険調査である。これは子どもの視点による安全点検によって潜在危険を発見するだけとどまらない。潜在危険調査には自身の行動改善に加えて周囲との協力による自主的解決が求められるのか、あるいは大人の協力やハード面の改善を求めるのかという解決策の検討が含まれている。ここにおいても、リスクの大小やコストの多寡によって周囲の助けを求めるべきか否かといった、主体的かつ適切な行動を選択する前提となるリスク評価に関する能力の育成との関連が指摘でき、これも、潜在危険調査によって主体性が喚起される一因であると考えられる。草野（1961）

も潜在危険調査を通して子ども自身の行動に対する反省が生まれていたと記録されている。子どもによる安全点検にもとづく環境改善の検討や要望は重要だが、環境における潜在危険の全てを速やかに改善できるとは限らない。容易に改善しえない環境の潜在危険に対しては、注意喚起や個人の行動変容によって対処する必要がある。そのため、意図せざる副産物としてではなく、潜在危険の一つである行動に対する省察を必然的に促す潜在危険調査の有効性が認められる。ここに理論にもとづく実践の意義があると考えられる。

また、草野（1961）は安全教育に関する指導の手がかりを得るために潜在危険調査を実施していた。子どもの安全に関する感性を理解して適切かつ効果的な安全教育を行うには、子どもの実態把握が不可欠である。調査であれ行動観察であれ、何らかの形で子どものアウトプットを前提としなければ、効果的な安全教育の見立てが得られないだろう。また、子どもにアウトプットの機会を保障しなければ、子どもの主体性を育む可能性が限られるものと想定される。

第3次計画では「子供の視点を加えた安全対策を推進する」ことが施策の基本的な方向性に含まれており、「児童生徒が安全点検に参加する活動を行っている学校数」が主要指標の一つとして示されている。しかし、国立教育政策研究所（2021）では児童生徒が校舎内における事故防止の安全マップを作成している学校は調査対象の約2割であり、児童生徒が教職員に対して学校施設の安全性の改善について意見を伝えているのは約4割だとされている。子どもの視点を取り入れた活動について依然として普及の余地があると捉えるならば、潜在危険論にもとづく主体的安全教育や「この本は21世紀に入っても生きつづける内容」（須藤1972：はしがき1）であるといえる。また、須藤は潜在危険調査について、「潜在危険調査はそれを実行する熱意さえあれば楽しい『師弟同行』で主体的学習が可能であり、その効果は極めて大きく事故防止に役立ち得ることを確信する」（須藤1965：155）とも述べている。子どもの視点を

取り入れた安全管理と安全教育の一体的推進の原点の一つに1960年代に実施された潜在危険調査を位置づけ、その方法や知見を踏まえた実践の今日的な普及が期待される。

上記の知見をふまえ、潜在危険論にもとづく領域横断的な安全教育の可能性について検討する。

「悪意や犯意の有無にかかわらず人間の過失行動による結果」（須藤1971：26）である事故及びその原因となる潜在危険の早期発見と即時除去を重視する須藤は、自然災害から身を守る防災教育について積極的には言及していなかった。しかしながら、災害の程度を少しでも抑えようとする点で、潜在危険論と防災教育や交通安全教育で重視されている知見は接続しうると考える。

今日、防災教育では地域の災害リスクに対する理解を深めることが重視されている。しかしながら、潜在危険論では、環境に加えて服装、行動、心身状態が考察対象となる。潜在危険の重なりによって事故の発生や災害の程度が変わりうるという意味で、潜在危険論にもとづく防災教育は自身の生活を振り返り、服装を含む選択可能な内なるリスクへの対処に意識を向ける契機となる。

一例として、服装に着目して潜在危険論と防災教育の関連が見出される。いつ津波が発生しても避難できるように、就寝時には「明日着る服は枕元においておけ」、「靴は履きやすいように並べておけ」という三陸沿岸に伝わる教訓¹⁰⁾は、津波被害に対する服装の観点からの潜在危険の除去にあたる。また、服装には持ち物が含まれる点に注目すれば、非常時持出袋を用意していることは災害時における生活上の被害を抑えるために服装の点から備えているとも解釈できる。

そして、心身状態の観点からも防災教育と潜在危険論の新たな接続を見出ださう。須藤は危険な行動を引き起こす要因や不注意をもたらす原因として、心身状態を潜在危険の一つとして提示していた。一方で、第3次計画や2021年にとりまとめられた内閣府に設置された防災教育・周知啓発ワーキンググループ（防災教育チーム）による提言は、内発的に避難する態度を育成するために、

危険な状態からの避難行動を困難にする正常性バイアスについて全ての小・中学校で指導することを強調している。行動の向きは逆ともいえるが、危険な行動を引き起こす要因と危険な状態からの回避を阻害する要因として、人の心身状態と認知傾向を理解したうえで安全な判断や行動につなげようとする視点は共通している。

さらに、不注意や焦りが事故の原因になりうるという点では、文部科学省（2012）のように交通安全教育の領域における感情と行動の関係を理解する教育や、メタ認知能力の向上を重視した実践との関連が指摘できる。小川（2018）はメタ認知能力の育成を意図して、コーチングの技法を活用した自転車安全教育プログラムを開発している。上述の通り、須藤は子どもには自己の心身状態が把握できないという立場をとっていた。メタ認知能力に関する研究との接続によって、潜在危険論の発展可能性が指摘できる。そして、教育方法の観点からは、コーチングの技法を防災教育や潜在危険調査に用いることで、領域横断的に子どもの安全に関する資質・能力を育む展望が開かれる。

日々の生活を安全学習の対象として位置づけ人間理解の深化や主体的な判断や行動を促す潜在危険論は、他領域の実践や研究と接続することによって領域横断的な安全教育の基盤の一つとしての今日的な可能性が見出される。

最後に、本稿の主な課題を示す。須藤（1965）では、潜在危険環境に対する解決策に学年ごとの傾向が示された。しかしながら、その要因については詳細に分析されておらず、本調査において検討した文献に限れば、潜在危険調査を通して子どもの安全能力にどのような変化が生じたかも詳しくは分析されていない。学校種や発達段階に応じて、また、子どもの安全能力との関連で潜在危険調査の結果を考察することで、子どもの安全に関する感性の働き方や領域横断的で効果的な安全教育の一端が明らかになる。

もとより、本稿は須藤による安全教育に関する膨大かつ体系的な業績の一部を取り上げたものに留まる。とりわけ須藤（1972）以降積極的に追究

されている、あたま、からだ、こころを統合的にとらえた安全能力の構造と須藤以外にも蓄積されている安全能力の研究動向を関連付けながら、潜在危険調査を通した安全能力の向上に関する知見を蓄積していく必要がある。

注

- 1) 新たなリスクへの対応がなされなかったために起きた事故として、2020年11月30日に町田市立小学校に在籍していた児童の自死事案が記憶に新しい。同事案はGIGAスクール構想の一環で学校に配布された端末のID・パスワードの設定および管理上の不備がネットでのいじめの温床にあったとされている。2023年1月31日現在、本事案については町田市いじめ問題調査委員会による第三者調査が継続中である。
- 2) 文部科学省（2019）には、学校保健安全法第26条における「加害行為」のなかにいじめや暴力行為といった児童生徒同士による傷害行為が含まれるものとして考える旨が記されている。ただし、「いじめ等の発生防止については、基本的には生徒指導の観点から取り組まれるべき事項であるが、いじめ等により児童生徒等が身体的危害を受けるような状態にあり、当該児童生徒等の安全を確保する必要があるような場合には、学校安全の観点から本法の対象となること」（文部科学省2019：15）と記載されている。所管の違いによる制約があるとしても、子どもや保護者からすれば、安全・安心な学校生活を脅かす最たるものとしていじめがあげられる。この点については、学校教育に関連する多様なリスクを「学校リスク」（内田編者2022）をとらえ、「学校リスク」に対する安全を確保するアプローチを検討するのが有力だと考えられる。
- 3) 須藤（1963）における図の出典は「Sutoh 1962」と記載されている。しかしながら、本稿で収集した文献の範囲内でその所在は確認できていない。
- 4) 須藤（1963）によれば、潜在危険という用語はprobable exposure to accidentsを翻訳したもの

であり、アメリカの学校安全に関する文献で目にしたと記されている。

- 5) 0歳から14歳までの子どもの死亡者数は減少傾向にある一方、子どもの「不慮の事故」による死亡は病気を含むすべての死因の中で上位にある。消費者庁(2022)「子どもの不慮の事故の発生傾向～厚生労働省『人口動態調査』より～」(子供の事故防止に関する関係府省庁連絡会議資料)を参照。
- 6) 須藤(1972)には潜在危険論を扱う第1章のなかに「大地震のときの心得」という自然災害から身を守る術に関する記述がある。ただし、これは諏訪彰気象庁地震課長による「もし大地震が起こったら」という論考の要旨を紹介したものであり、潜在危険論に基づく須藤独自の考察とは異なる。
- 7) なお、潜在危険に関する原則について、須藤(1966b)及び須藤(1966c)までは「不慮の事故は環境のなかにかくれて君をねらっている」というように、環境の潜在危険に限らず「事故」ではなく「不慮の事故」と表記されていた。公的統計において使用される「不慮の事故」を使用しなくなった背景には、須藤が研究の過程で潜在危険の重なりによる事故発生の必然性に対する認識を強くしたためと推察される。
- 8) 日本スポーツ振興センターによる「学校事故事例検索データベース」では次のような事例が確認できる。

体育の授業中、サッカーのゲームをしていた。ゴールキーパーだった本児童は、自陣がゴールを決めて得点を入れたことに喜んでサッカーゴール(ハンドボール用ゴール)のネットにぶら下がった。その際、バランスを崩して地面に倒れ込んだ。直後にゴールポストが転倒し、倒れてうずくまっていた本児童の肩・背中を圧迫した。救急車を要請し、ドクターヘリにて移送され治療を受けたが同日死亡した(2018年30死2 小学校4年生男児)。

- 9) 須藤(1965)では依存的対策の合計欄が650と表記されている。他の表においても各学年による件数が合致しており、出典の合計欄が誤記と推定されることから、本稿では合計欄を710と表記した。そのため、表1の小数点以下が出典とは若干異なっている。
- 10) 岩手県教育委員会(2014)『いきる かかわる そなえる(中学校用)』27頁。

引用・参考文献

- 池田隆英・福本昌之・難波知子・湯藤定宗(2020)「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』第41巻第2号、287-300頁。
- 内田良編著(2022)『学校リスク論』放送大学教育振興会。
- 小川和久(2018)「コーチングを適用した教育プログラム開発」太田博雄編『コーチングによる交通安全教育 メタ認知の向上をめざして』ナカニシヤ出版、91-108頁。
- 草野仁(1961)「わが校における安全教育」『初等教育資料』1961年1月号、東洋館出版社、14-16頁。
- 国立教育政策研究所(2021)『「児童生徒の安全・安心と学校空間に関する調査研究」(報告書)』(研究代表者:丹沢 広行)。
- 小沼豊(2021)「小学生の援助要請を促進させる授業実践―5年生の授業『いじめの避難訓練』を通して―」『日本特別活動学会研究紀要』第29号、71-80頁。
- 須藤春一(1961a)「安全教育の志向」『学校保健研究』第3巻第11号、2-13頁。
- 須藤春一(1961b)「体育の安全教育への寄与」『体育の科学』11巻9月号、杏林書院、470-475・449頁。
- 須藤春一(1962)「安全教育の領域と内容」『体育の科学』12巻5月号、杏林書院、219-222頁。
- 須藤春一(1963)「潜在危険論」『学校保健研究』第5号第3巻、2-6頁。

須藤春一（1965）『安全教育のすすめ方』日本学校保健研究所。

須藤春一（1966a）「安全教育の批判と志向」『健康教室』第17巻第15号、東山書房、4-13頁。

須藤春一（1966b）「安全教育論」『学校保健研究』第8巻第4号、17-23頁。

須藤春一（1966c）「家庭の安全管理」『家庭科教育』第40巻第6号、家政教育社、279-287頁。

須藤春一（1967a）「子どもの交通安全」『教育と医学』第15巻第4号、慶應義塾大学出版会、324-329頁。

須藤春一（1967b）「安全能力の開発について」『学校体育』第20巻第10号、日本体育社、34-40頁。

須藤春一（1968a）「安全教育と体育の役割」『体育科教育』1968年11月号、大修館書店、13-16頁。

須藤春一（1968b）「災害防止のための学校環境」『教育と医学』第16巻第11号、慶應義塾大学出版会、1105-1111頁。

須藤春一（1969）「安全教育の科学的基礎をめぐって」大場義夫・詫間晋平編著（須藤春一監修）『安全教育の科学』帝国地方行政学会、3-29頁。

須藤春一（1970）「安全教育」『家庭科教育』第44巻第6号、家政教育社、123-136頁。

須藤春一（1971）「『危険のおそれ』と『危険』と」『健康教室』第22巻第6号、東山書房、26-28頁。

須藤春一（1972）『21世紀の安全教育〈安全能力開発の構想〉』帝国地方行政学会。

須藤春一（1974）「安全教育の原理と方法《能力開発》」『交通安全教育』第9巻第4号、日本交通安全教育普及協会、54-59頁。

須藤春一（1975）「潜在危険と事故の発生」『健康教室』第26巻第14号、東山書房、25-27頁。

須藤春一（1978）「安全能力の育成とその課題」『交通安全教育』第13巻2月号、日本交通安全教育普及協会、12-22頁。

須藤春一・斉藤松雄（1958）「児童生徒の不慮の災害事例の分析」『体育の科学』8巻3月号、杏林書院、103-107頁。

須藤春一・郡司庄平（1963a）「高校生による主体的安全教育の試みⅠ：環境と服装の潜在危険調

査」『学校保健研究』第5巻第7号、23-30頁。

須藤春一・郡司庄平（1963b）「高校生による主体的安全教育の試みⅡ：行動と通学往復の潜在危険調査」『学校保健研究』第5巻第9号、24-32頁。

須藤春一・鈴木武雄・鳴原トミ・大橋京子（1963）「頻回受傷学童生徒の心身特異性」『体育の科学』13巻10月号、杏林書院、559-563頁。

須藤春一・詫間晋平（1967）「交通事故の防止と教育」『保健の科学』9巻3月号、杏林書院、110-113頁。

須藤春一・渡辺太賀司（1958）「安全教育に関する基礎的研究（1）小中学生の不慮の外傷事故の分析」『体育学研究』第3巻第1号、203頁。

高橋知己（2022）「『いじめの避難訓練』で子どもたちの安心を支える」『月刊学校教育相談』編集部編『シンプルな12のワークが子ども同士の関係性を劇的に変える』ほんの森出版、30-35頁。

高橋知己・小沼豊（2018）『いじめから子どもを守る学校づくり—いますぐできる教師の具体策』図書文化社。

高橋教義・中村玲子・前川真奈美（2022）「防災教育を通じたいじめ抑止教育とマインドフルネスによる相乗効果」『安全教育学研究』第22巻第1号、25-35頁。

福本昌之（2018）「学校における危機管理に関する組織論的考察—E. ホルナゲルの Safety-II の安全観を手がかりに—」『大分大学教育学部研究紀要』第40巻第1号、97-112頁。

堀清和（2013）「潜在危険論に基づく防災教育方法」『日本教育保健学会年報』第20号、77-87頁。

松岡弘（2002）「21世紀の学校安全教育—課題展望—」『安全教育学研究』第2巻第1号、45-54頁。

文部科学省（2012）「安全な通学を考える～加害者にもならない～」。

文部科学省（2019）『学校安全資料「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育』東京書籍。

謝辞

須藤春一の略歴について仙台大学より資料をご恵与いただきました。記して御礼申し上げます。