

生活科・総合的な学習の時間を核とした防災・減災教育の研究

市川 真基
(生活科教育領域)

I 論文構成

序章

第1節 関心の所在と研究の目的

第2節 防災・減災教育とは何か

第I章 学校教育における

防災・減災教育の位置づけと変遷

第1節 学校教育における

防災・減災教育の位置づけ

第2節 学校防災の枠組み

第3節 学習指導要領の変遷過程に見える

課題と方向性

第4節 まとめ

第II章 先行研究の成果と課題

第1節 三助三局面の概念整理

第2節 地域連携とは何か

第3節 家庭・地域社会との連携と協働

第4節 今次改訂の学習指導要領における

防災・減災教育の方向性

第5節 防災・減災教育の現状と課題

第6節 まとめ

第III章 新学習指導要領の動向を踏まえた

防災・減災教育の枠組み

第1節 新学習指導要領

(平成29年3月公示)の動向

第2節 カリキュラム・マネジメントと

防災・減災教育

第3節 静岡県・神戸市・仙台市の

防災・減災教育の枠組み

第4節 防災・減災教育と

新学習指導要領の結びつき

第5節 まとめ

第IV章 実践者の語る防災・減災教育

第1節 インタビューの概要と目的

第2節 近藤ひろ子氏へのインタビュー

第3節 千葉久美子氏へのインタビュー

第4節 まとめ

第V章 防災・減災教育の

カリキュラム構築過程モデルの提案

第1節 生活科・総合的な学習の時間を

防災・減災の核として

第2節 防災・減災教育の

カリキュラム構築過程モデル

終章

第1節 研究のまとめと成果

第2節 研究の課題と今後の方向性

II 研究の目的

日本は、多種多様な災害を経験してきた「自然災害大国」である。また、これまでの災害の経験を踏まえ、防災・減災のための技術も知見も分厚く蓄積されてい

る「防災先進国」でもある。しかし、「防災先進国」である日本においても、頻発する自然災害への備えに差があることが、平成23(2011)年の東日本大震災で浮き彫りになった。平成28(2016)年10月26日に出了た、仙台地方裁判所の石巻市立大川小学校を巡る訴訟の判決結果¹は、子どもの教育を司る教員には、子どもの命を守るために最善を尽くす責任があることを改めて教育界に警鐘を鳴らしたのである。

学校が防災・減災に有効的な影響を及ぼすことはできないだろうか。そのような想いが、教育を学び、今後、学校教育現場において子どもと向き合うことになる筆者にとって大きな課題となり、本研究に向き合うきっかけとなった。

東日本大震災や様々な自然災害を踏まえた今次改訂の学習指導要領には、防災・減災の視点から関心が寄せられるだろう。今次改訂の学習指導要領総則の中で、

「2 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成

(1) 各学校においては、児童の発達の段階を考慮し、言語能力、情報活用能力(情報モラルを含む。)、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする。

(2) 各学校においては、児童や学校、地域の実態及び児童の発達の段階を考慮し、豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することにに向けた現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、教科等横断的な視点で育成していくことができるよう、各学校の特色を生かした教育課程の編成を図るものとする。²⁾と述べられており、「災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題」とは、自然災害に向き合うための防災・減災の課題のことでもあり、「教科等横断的な視点」や「各学校の特色を生かした教育課程の編成」とは、まさに防災・減災教育において求められるものでもあろう。つまり、今次改訂の学習指導要領の根幹に関わる部分で防災・減災教育の目的が上述のように述べられているのである。

以上の研究の背景により、本研究では、第一に、今後起こり得る自然災害に立ち向かうための防災・減災教育が、「命を守る」ためだけの究極的な役割だけでなく、学校と地域社会を連携させる役割も果たし得る可能性があることを明らかにしていくこと、第二に、教

師として防災・減災教育のカリキュラムを構築する過程を明らかにしていくことを目的とする。

そのために、防災・減災教育に必要な概念整理を行い、そして、防災・減災教育の役割と地域連携における可能性を視点に先行研究を整理していく。その際に、これまでカリキュラム・マネジメントを行いながら地域連携や探究を意識した防災・減災教育の実践を行ってきた教員へのインタビューを手がかりに、生活科・総合的な学習の時間が防災・減災教育の核となり得るのかを検討していく。本研究を遂行することで、学校教育における防災・減災教育の必要性と今後の課題・方向性を導き出す。

Ⅲ 研究の概要

1 序章（第2節）・第1章

まず、序章では、「防災」「減災」の定義を整理した。そうすることで、「命を落とさないこと」を上位目標としている「防災教育」と、関心のある部分からはじめることのできる「減災教育」の両方の性質を合わせもった「防災・減災教育」の重要性を述べてきた。

第1章では、学校教育における防災・減災教育の目標の変遷や、学習指導要領の変遷を辿った。その中で、義務教育段階の学校教育課程の基準をなす学習指導要領において「防災・減災教育」が根付いてこなかったことや、現行の防災教育のねらいが、単純に安全教育の流れを汲んでいるだけということが見えてきた。現行の防災教育のねらいである「防災教育のねらい

(2013)」は、「安全教育の目標 (2010)」に準じているが、「安全教育」には「生活安全」「交通安全」「災害安全 (防災と同義。)」が含まれており、単に「安全教育の目標 (2010)」に準じた形式でよいのだろうか。「東日本大震災を受けた防災教育・防災管理等に関する有識者会議」がどのように活かされているのだろうか。この点について再検討の必要があるということを指摘した。

また、矢守(2007)³が著書『夢みる防災教育』の中で、「第2次世界大戦直後の混乱期に生まれ、わずか数年後には改定され短命におわった学習指導要領 (昭和22年度) において、防災教育がきわめて特異な形でとり上げられている。4)」と述べた上で、「幻の防災教育」と呼んだ昭和22年度の学習指導要領 社会科編 (Ⅱ) を筆者は考察した。さらに、学習指導要領の変遷を辿ることで、死者・行方不明者が1000名を超える災害などの直後でしか学習指導要領に防災・減災に関する明記がないことが分かった。それらを踏まえ、各地域で起こりやすい災害の特徴を踏まえた防災・減災教育の目標を、各学校において設定し、学校文化として防災・減災教育を根付かせていく必然性を読み取った。

2 第Ⅱ章（第1節）

長嶺(2013)⁵の研究によると、『自助』『共助』が困難な場合に最終手段としての『公助』だけでなく、『自助』『共助』によって新たに作りだすことのできるものとしての『公助』の解釈もある⁶と述べられている。つまり、「自助」「共助」の学習を深めた段階で、「公助」を改めて考え直すことができるのであり、学年が上がるにつれて公助内容を再検討していくような内容が充実されていけば、社会参画の基礎を養うこともできるのである。

また、矢守は『防災人間科学』の中で、防災の時間論について、「事前」「事中」「事後」を概念として、局面の類型をしている。局面を類型する意義として、矢守は「災害をめぐる社会の諸反応の中に認められるはずの〈時間〉の異常に注目することによって、災害に対する〈社会〉のリアクション (防災・減災の活動や復旧・復興の営み) を体系的に整理することができるのではないか。」⁷と述べている。つまり、時間軸を基に、局面を類型することで、社会の異常を俯瞰的に捉えることができるのである。

これまで「自助」「共助」「公助」については、先行研究において異なる定義がされており、本研究では、自分の命は自分で守るという「自助」、共に助け合う「共助」、行政による個人や地域への取り組みである「公助」と定義する。これらの連携と協働の重要性を学び取っていくことが、防災・減災教育には必要なのである。これら「自助」「共助」「公助」を本研究では「三助」と定義する。また、災害発生前、災害発生時、災害発生後の想像とそれぞれに対応した行動が行われる姿を期待している。これら「災害発生前」「災害発生時」「災害発生後」を本研究では「三局面」と定義し、防災・減災教育に必要な概念整理として「三助三局面」を提唱する。

防災・減災教育で、災害の一つの事象を取り上げる際に、「三助」と「三局面」は複雑に絡み合っており、それらの概念があることを知らず、整理されないままであれば、学習者は混乱に陥るだろう。例えば、「自分でできることは何か」といった視点で防災・減災に関する発問をした際、「地域の災害を知る」という行動は「災害発生前」の行動であり、「近所に避難することを呼びかける」という行動は「災害発生時」の行動であり、「避難所で肩もみをする」という行動は「災害発生後」の行動である。子どもがどこに時間軸をたてて発言しているのか教師は把握し、自分の発言と友だちの発言は似ているのか子どもは判断していく必要がある。それゆえに、「三助三局面」を整理することが、教師にも学習者にも求められるだろう。

3 第Ⅱ章

豊沢ら(2010)の研究⁸では、自宅の耐震性強化や家具の固定等、学校の中だけで実施可能な防災対策だけでなく、家庭での対策までを視野に入れた教育の方法について考えていくことが必要であるとした上で、防災教育を行って保護者への伝達意図を高くすることができれば、保護者の協力が得られやすいことを示唆している。そのため、「児童を媒介者として保護者の防災行動促進を目的とする場合には、児童に対して、防災教育の内容を保護者に伝えたいと思わせるような教育内容を工夫することが有益であると考えられる。⁹⁾」と豊沢らは述べている。また、この研究で用いた防災教育の内容が、感情や認知に変化を生じさせるものであったかを確認している点では、緻密な分析であると評価できるが、どのような過程で防災教育の内容を検討していく必要があるのかまでは明らかになっていない。子どもに対する防災教育の効果や「防災教育のねらい」の達成を考える上では、単に、学校での子どもの様子を捉えるだけでなく、子どもの家庭環境にも考慮して、カリキュラムを考案していく必要があるだろう。

元吉ら(2008)による研究¹⁰では、「自分と社会とのつながりを意識し、社会における問題を自分のこととしてとらえ、適切な判断や行動を積極的に行う」という概念である社会考慮が高い人が、地域防災活動への行動意図が高いこと」を明らかにした上で、次のように述べている。「リスク認知や災害に対する不安感が高くても、地域の防災行動への参加意図は高くない。むしろ、社会考慮や地域コミュニティに対する意識を高めることが重要である。短期的な効果を望むことは困難であるとしても、社会について考えることのできる人々を教育することや、地域に根ざした活動を積極的に行う人々を育成するといった長期的な視野が必要であり、このような点に焦点を当てることが重要である。社会考慮の高い人とは、自分と社会とのつながりを意識し、社会における問題を自分のこととしてとらえ、適切な判断や行動を積極的に行う存在である。このような意識は、コミュニティ意識とも関連があったことから、社会考慮についての教育は重要である。¹¹⁾ (下線は筆者による)」

つまり、地域における防災・減災行動を促すためには、自分と社会とのつながりを意識させるような防災・減災教育を行っていく必要がある。リスク認知や災害に対する不安感が高いだけであれば、豊沢ら(2010)が導き出した「地震に対する感情や認知は、3ヵ月間持続しないことを示している¹²⁾」という結果のように、防災意識も長続きしないだろう。地域に根ざした活動を積極的に行っていくことで、継続的な防災意識を保つことにもなるのである。

黒崎ら(2006)¹³では、防災教育をそれぞれの特性から「仕込み型」「引出し型」の2つに分類している。ここでは、『仕込み型』の学習とは、生徒に主体性がなくその授業形態から受動的な学習として分類し、一方『引出し型』の学習とは、生徒に主体性を持たせて、生徒自らが学習に取り組めるよう配慮された学習であるとしている。なお防災ゲームはそのやり方次第で『仕込み型』とも『引出し型』ともなり得るのだ。¹⁴⁾ フィールドワークなどの生徒の自主的活動を重視する、いわゆる「引出し型学習」を行うことで防災に対する関心度を維持し高めることが可能であるが、防災に対する知識を提供する、いわゆる「仕込み型学習」では防災教育を受けたことによる満足感のため、逆に防災に対する関心を低下させることもあることを示している。

4 第Ⅲ章

第Ⅲ章では、今次改訂の学習指導要領において「内容」(コンテンツ: content) 中心から「資質・能力」(コンピテンシー: competency) を育てることへと学校教育に要請されたことを述べ、カリキュラム・マネジメントの果たす役割の大きさを述べてきた。また、静岡県¹⁵⁾・神戸市¹⁶⁾・仙台市¹⁷⁾の防災・減災教育の枠組みを例に示し、これらの各地方教育行政が示す目標を「育成すべき資質・能力」に再整理していった。

仙台市の示している防災対応能力は、次期学習指導要領改訂における「育成すべき資質・能力」にも整理できるだろう。災害に関する知識・技能や、災害に必ずしも直接的には関連しないが、人として取るべき行動の根底となる心や態度を含めた「知識・技能・態度」は、「何を知っているか、何ができるか(個別の知識・技能)」に含まれる。状況に応じて自己決定し、主体的に行動する力が中心的な力である「思考力・判断力」は、「知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」に包括される。

そして、そこからさらに、静岡県が示している防災対応能力「自らの身を守り乗り切る能力」「知識を備え行動する能力」「地域の安全に貢献する能力」「状況判断し行動する能力」「安全な社会に立て直す能力」これらの構成要素となっている「知識・理解」「関心・意欲・態度・思考判断」「技能(社会貢献等)」はもちろん上記の(個別の知識・技能)(思考力・判断力・表現力等)にも関わる部分はあるが、仲間とのかかわりや、家庭・地域の方々とかかわりである貢献などの「かかわる力」や「行動力」は、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力、人間性等)」に結びつく。

子どもたちが学びに見通しを持って、切実感をもち

粘り強く問題に取り組み、学習活動を振り返って次につなげるという、主体的な学びの過程の実現に向かっているかが重要である。防災・減災の視点に立つと、子どもたちの安全・安心のために一方的な知識の伝達に拘ってしまいがちかもしれないが、「いかに社会と関わろうとするか」「いかに自分や身近な人を守ろうとするか」といった、防災意識や減災行動といった「学びに向かう力、人間性等」に防災・減災教育の目標を定めてカリキュラムをデザインしていく必要があるのではないだろうか。以上を踏まえた上で、防災・減災教育としてのカリキュラムを構築していく過程を明らかにする課題が残っていることが見えてきた。

5 第IV章

第IV章では、日本における防災・減災教育の先駆者に対するインタビューを通して、より具体的に防災・減災教育の姿やカリキュラムを構築する要因を明らかにしてきた。対象者の選定は、防災・減災教育の普及に携わる人物をもとに選定した。防災・減災教育の普及とは、単に赴任校での防災・減災教育活動だけでなく、教職員や危機管理担当の研修に携わる意味での防災・減災教育の普及である。

近藤氏へのインタビューを通し、子どもが主体的に学び取っていく防災学習の重要性が導き出された。また、低学年においては「生活科」・中学年以降においては「総合的な学習の時間」が核となり、他教科・領域等と連携を図って「命の学習」としての「防災学習」を行っていたこと、教材単元と経験単元の両方が必要であり、どちらかが欠けても子どもたちの生きて働く資質・能力を育むことはできないのであること等が明らかになった。子どもたちの活動や体験を充実させるためにも、子どもたちの安全安心を確保するためにも家庭や地域との連携・協働が重要であることも述べられてきた。

千葉氏へのインタビューを通し、「自助」が基本で「共助」「公助」が発達段階に応じて成り立っていること、そうして防災・減災教育で育成を図る防災対応能力が「総合的に生きて働く」必要があることについて述べられた。また、カリキュラム・デザインは「総合と他の教科をつなぐためのデザイン」ではなく、「学校教育目標の具現のためのデザイン」であること、「カリキュラム作成委員会」「授業づくり委員会」「地域連携・防災訓練委員会」等の組織体制が上手に連携し、役割を果たして防災・減災教育を成り立たせていること等が明らかになった。学校と地域が協働してカリキュラムをデザインしていること、協働型学校評価により、学校運営のPDCAサイクルを循環させていること等、カリキュラム・マネジメントを行っていることが見えてきた。防災・減災の専門家による教授も重要であるが、

学級担任が子どもたちに防災・減災教育を担当するのからこそ子どもたち一人ひとりに合った防災・減災教育の展開が行われ、生き方に還することができるのではないかという示唆も得られた。

6 第V章

防災・減災教育のカリキュラム構築過程モデルを示すにあたり、現在の「防災・減災教育のカリキュラム・マネジメント」の必要性の段階について述べる。村川(2016)は「阪神淡路大震災や東日本大震災などでの避難や避難所生活での体験に基づいて、児童生徒にどのような知識や技能が必要なのかを検討し、設定することが必要¹⁸⁾」であると述べた上で、「それらの知識・技能を身につけるための教育活動を構成していくことが求められ¹⁹⁾」ていると明言している。

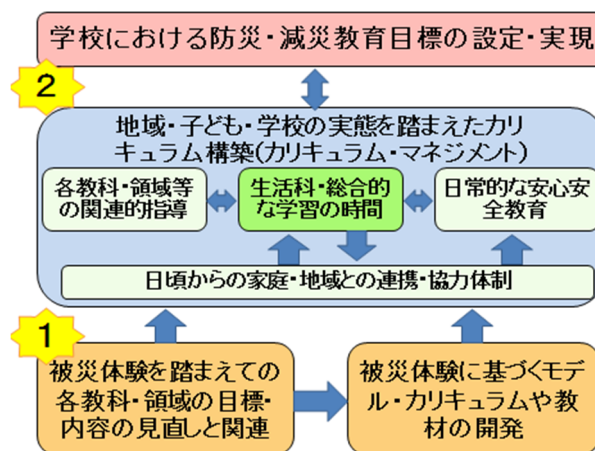


図-1：防災・減災教育のカリキュラム・マネジメントの時間的経過²⁰⁾

図-1の第1段階に示したように、阪神淡路大震災や東日本大震災、熊本地震など度重なる震災以降、そうした「被災体験を基にした各教科・領域の目標・内容の見直しと関連」「カリキュラムや教材開発」が地方教育行政を中心になされてきた。各学校はそれらを踏まえ、カリキュラムを構築していく第2段階に至っているだろう。第2段階においては、各学校が防災・減災教育の目標を設定し、その実現に向けてカリキュラム・マネジメントをしていく必要がある。その際、「生活科・総合的な学習の時間」を核として、「各教科・領域等の関連的指導」や、学級づくりや登下校などの「日常的な安心安全教育」を充実させていかなければならない。防災・減災教育においては、そうした授業づくりのために、「日頃からの家庭・地域との連携・協力体制」が要となってくるのだ。

「家庭・地域との連携・協力」と言っても、経済や社会の発展などが与えた影響により、家族形態も時代によって変化があり、現代では各家族において家族形態は様々である。しかし、竹内ら(2013)は家庭と地域

社会との間における防災教育のつながりの理想的な状況について「1）父親と母親との間、2）親と児童・生徒との間、3）年長者と若い世代との間、という3つの形態がある。家族と地域社会との間の伝達もある。年長者は地域社会のネットワークとの関わり、児童・生徒は学校で他者との関わりを持つのである。」²¹⁾と述べている。「家族と地域社会との間の伝達」を意識した学校教育カリキュラムを構築することで、学校で育成された防災・減災の資質・能力が家庭を介し、地域へ波及されることも考えられるのではないだろうか。子どもたちが獲得した知識・技能を家庭に還すという捉えだけでなく、長期的な視点で捉えれば、地域を担う大人へと子どもが成長した際に、地域における防災・減災の取り組みを指導するリーダー的な存在になることも十分在り得る。そのような考えをもつと、学校教育が防災・減災教育の一端を担う役割は大きいのである。

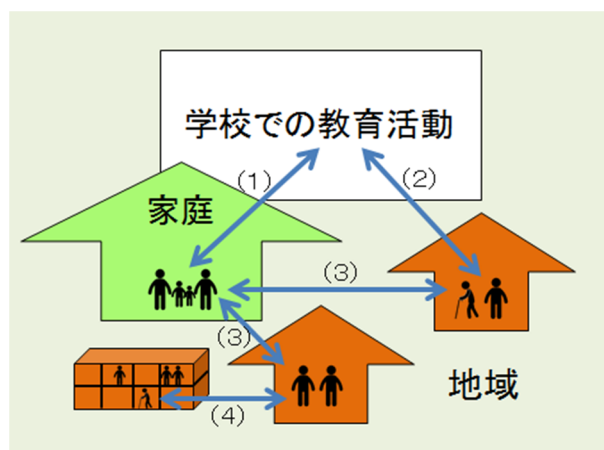


図2：学校・家庭・地域間の防災・減災教育のつながり

図2の(1)では、家庭における子どもの生活経験に基づいて、学校の防災・減災教育は構想され、学校での教育活動により家庭での防災・減災意識や活動が促されることも示している。(2)では、地域の課題に基づいて、学校の防災・減災教育の課題設定がされ、学校での教育活動により、地域の防災・減災意識の向上、防災・減災活動への参画が促されることも示している。(3)では、地域内において、学校に通う子どものいる家庭と子どものいない家庭の相互の共助の取り組みとしての近所付き合いを示している。(4)では、地域における防災・減災意識や防災・減災活動が子どものいない家庭同士でも波及される可能性を示している。このように、学校・家庭・地域間の防災・減災教育のつながりが考えられる。こうした家庭・地域とのつながりを意識した上で、学校はカリキュラムを構築していくのである。

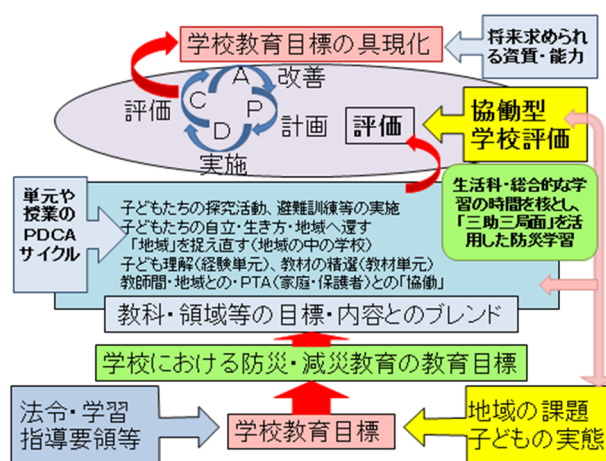


図3：防災・減災教育におけるカリキュラム構築過程モデル

図3のように、カリキュラムを構築する際には、法令や学習指導要領等をもとに、地域の課題や子どもの実態に合わせた各学校の学校教育目標の設定が行われる。カリキュラムを構築・編成することは、そうした学校教育目標の具現化を図ることである。地域の課題や子どもの実態を図る際には、第IV章で述べたようにPTAや地域住民とともに、当該年度の重点目標を設定し、改善活動に取り組み、その成果を次年度に生かしていく継続的な営みである「協働型学校評価」が関与している。そうした学校・家庭・地域の協働の中で、子どもたちの発達に即した形で防災・減災教育が行われれば、日常的な安心安全教育にもつなげることができる。

学校教育目標の設定が行われると、そこに即した形で当該校における防災・減災教育目標が設定される。そうした防災・減災教育の目標と、各教科・領域等の目標・内容を重ね合わせ、単元づくりに取り掛かるのである。ここで筆者が強調したいのが、「生活科・総合的な学習の時間」を核とした防災学習を用いることである。「いつ・どこで・誰が・何を・どのように」などを意識して、「三助三局面」を活用した防災学習の展開が望まれる。単元づくりについては次で細かく述べる。

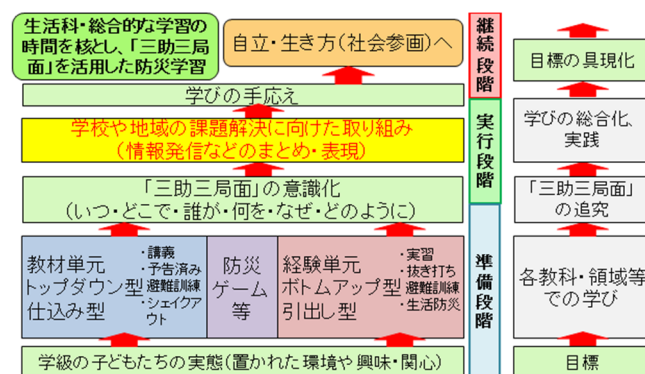


図4：防災・減災教育におけるカリキュラム構築過程モデル（防災学習）

先述したように、カリキュラムを構築する際には、法令や学習指導要領等をもとに、地域の課題や子どもの実態に合わせた各学校の学校教育目標の設定が行われる。そうした学校教育目標、防災・減災教育目標、子どもたちの実態から防災・減災教育のカリキュラムをどのように構築するのかを単元の流れとして留意する点を挙げながら図-4で示した。

根底にあるのは、子どもたちの実態を見取り、定めた目標である。その目標に迫る手立てとして、第Ⅱ章で述べた「仕込み型」や「引出し型」といった学習方法があるのだ。その両輪が上手く回れば子どもたちの学習意欲を高めつつ、幅広い教育活動へと転換が可能となるのである。両輪を回す際には、子どもたちの生活経験などの実態に合わせつつも、内容(コンテンツ)を教授することを重視した形で成り立っている防災ゲーム等を取り入れることも価値がある教育活動であろう。しかし、そういった教育活動を学校現場で行うからには、各教科・領域等の見方・考え方を用いた時間とならなければいけない。避難訓練などは特に学校行事などに分類されることもある。学校行事など学校文化も教育活動として大変意義のあることなので、カリキュラムとして各教科・領域等と関連的指導を行われることが期待される。

次に、各教科・領域等の学びの中で、「生活科・総合的な学習の時間」が核となり、あるべき「三助三局面」の追究や、できる「三助三局面」の探究が意識化の段階である。学校や地域の課題の解決に向けて、自分たちには何ができるのかといった視点で、学びの総合化や実践が行われる。このような段階を経て、「自立し生活を豊かにしていく」ことや「自己の生き方を考える」ことができるようになるのである。防災・減災教育においては、自分事として防災・減災を捉える必要がある。学校や地域の課題解決に向けて、取り組んだ姿を子どもたち自身が認め、学校や地域からの手応えがさらなる学びへと向かう力になるのである。

Ⅳ 今後の課題(終章)

本研究では、カリキュラム構築過程モデルの作成にとどまってしまったため、子どもたちの具体的な姿や学校教育目標から実際に単元をつくるという例が示されなかった。今後は、実際の学校教育現場において、子どもたちの実態や地域の課題に基づき、単元をつくっていくことが課題として挙げられる。また、カリキュラム構築過程モデルは、教師がカリキュラムを構築していく際に役立つ一つのツールとして使うことを目的に作成したが、学校全体や家庭・地域を大きく捉えたカリキュラム・マネジメントについても言及したため、実際に学校教育現場では教師の声かけ一つで全て

の教育活動が防災・減災教育に変わるという「減災」の良さが隠れてしまい、教師のカリキュラムを構築しようとする意欲を阻害してしまうツールになりかねない。本研究では実際に子どもたちに声かけを行い、防災・減災教育に変わる実例や、教職員の手助けとなる防災・減災教材などを示すことができなかったため、今後検討が必要である。さらに、本研究において学習活動の柱として「三助三局面」概念は、公共性など社会学等でも幅広く活用が可能であろう。実際に「三助三局面」の活用場面などを今後は追究していきたい。

【註】

¹ 「東日本大震災の地震発生を受け、市立小学校の教員が、児童の下校を見合わせて校庭で避難を継続した後、大規模な津波襲来を予見して別の場所に向け移動を始めたが、移動中に襲来した津波により多数の児童が死亡したことについて、教員が学校の裏山に児童を避難させるべき注意義務に違反して避難場所として不適当な場所に向けて移動したことには過失があるとして、遺族らの学校設置者である市及び教員の給与の費用負担者である県に対する国家賠償法1条1項及び3条1項に基づく損害賠償請求が一部認容された事例」

【引用・参考文献】

- ¹ 仙台地方裁判所 第1民事部、「国家賠償等請求事件 判示事項の要旨」平成28年10月26日
〈http://www.courts.go.jp/app/hanrei_jp/detail4?id=86266〉(2018.2.1 参照)
- ² 文部科学省「小学校学習指導要領」, 2017, p.5
- ³ 矢守克也・諏訪清二・舩木伸江『夢みる防災教育』, 晃洋書房, 2007, p.33-35
- ⁴ 上掲書3, p.33
- ⁵ 長嶺知慶『「自助・共助・公助」概念を柱とした総合的な学習の時間における防災学習」愛知教育大学平成25年度 修士論文(生活科教育領域), 2013, pp.1-77
- ⁶ 上掲書5, p.16
- ⁷ 矢守克也『防災人間科学』, 東京大学出版会, 2009, pp.41-42
- ⁸ 豊沢純子・唐沢かおり・福和伸夫「小学生に対する防災教育が保護者の防災行動に及ぼす影響—子どもの感情や認知の変化に注目して—」教育心理学研究 58(4), 2010, pp.480-490
- ⁹ 上掲書8, p.488
- ¹⁰ 元吉忠寛・高尾堅司・池田三郎「家庭防災と地域防災の行動意図の規定因に関する研究」社会心理学研究 第23巻3号, 2008, pp.209-220
- ¹¹ 上掲書10, pp.217-218
- ¹² 前掲書8, p.489
- ¹³ 黒崎ひろみ・中野晋・山本博之・木村泰之・浜大吾郎「中学校における沿岸防災教育の実施とその有効性」海岸工学論文集 Vol. 53, 2006, pp.1316-1320
- ¹⁴ 上掲書13, p.1317
- ¹⁵ 静岡県教育委員会『静岡県防災教育基本方針』, 2013, pp.1-59
- ¹⁶ 新たな神戸の防災教育検討委員会「神戸発『生きる力』を育む防災教育の推進」, 2013, p.2, p.4, p.8-11
- ¹⁷ 仙台市教育委員会『平成29年度杜の都の学校教育』より「Ⅱ章 平成29年度『杜の都の学校教育』の重点事項その1」, 2017, pp.16-17
- ¹⁸ 村川雅弘(第2章), 田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』ぎょうせい, 2016, p.27
- ¹⁹ 村川雅弘(第2章), 前掲書18, p.27
- ²⁰ 「村川雅弘(第2章), 前掲書18, p.27」より「図3 防災教育のカリマネ」を参照に筆者が作成。
- ²¹ 竹内裕希子, ファラ・ムルヤサリ, ショウ ラジブ(第4章), ショウ ラジブ・塩飽孝一・竹内裕希子・澤田晶子・ベンジャミン由里絵『防災教育—学校・家庭・地域をつなぐ世界の事例』明石書店, 2013, p.85