

学校防災教育を規定する4つのフレームワークに関する評価—クロスカリキュラム化をめざして—

岡田 夏美¹・矢守 克也²

Evaluation of 4 Frameworks in School Disaster Education: Aiming “Cross-Curriculum” for Disaster Prevention Education

Natsumi OKADA¹ and Katsuya YAMORI²

Abstract

In recent years, expectations for school disaster prevention education have increased. In the discussion to promote school disaster prevention education there are approaches reflecting the standard institutional “norm theory” of what to teach and a “reality theory” actually taught by the teacher in the classroom. To further organize this argument, there are four frameworks: (1) disaster prevention as a subject, (2) implementation in the “Period of Integrated Study”, (3) implementation in existing subjects, and (4) implementation as a cross-curriculum. In this study, based on discussion and the results of these four frameworks, we investigated the method that the “norm theory” and “reality theory” of disaster prevention education can coexist. And, we conclude that development of disaster prevention education under the concept of cross-curriculum is necessary in future school educational field.

キーワード：学校教育, 防災教育, クロスカリキュラム

Key words: school education, disaster prevention education, cross-curriculum

1章：4つのフレームワーク

近年、多発する自然災害を受けて、学校教育現場における防災教育への期待が高まっている。文部科学省(2011)¹⁾は、学校防災教育について、災害に対して「主体的に行動する態度や支援者と

しての視点を育成すること」、そのために「必要な知識を習得させること」という、大きな二つの目標の達成を求めている。この目標の達成を実現するためには、防災に関する学習を体系立てた教育・学習が必要だとする考えから、「防災」の学習

¹ 京都大学情報学研究科
Graduate School of Informatics Social Informatics, Kyoto University

² 京都大学防災研究所
Disaster Prevention Research Institute, Kyoto University

本論文に対する討議は2020年2月末日まで受け付ける。

を独立させ教科化しようとする議論がある²⁾。

しかしながら、そのような“何を教えるべきか”，という政策的な“規範論”に対して、教師の側には、教育現場の実態を反映した、言わば“現実論”が存在する。たとえば、現場の教師は「その必要はない」と、教科化には必ずしも賛同していない³⁾。その背景には、教師自身が、防災に対して知識や経験不足と考え、自信をもてない⁴⁾、何をしたいのかわからない⁵⁾といった教育現場の現状がある。防災教育に対する社会的な期待と、現場の教師が置かれた現状との間に乖離があるのだ。

さて、防災が持つ教科横断的な特性を踏まえ、近年の防災教育では、特に総合的な学習の時間の活用に期待が寄せられ⁶⁾、現実に頻繁に防災教育に活用されている⁷⁾。学校や教師が、テーマを随意に決められる長所がある一方で、教師が一からカリキュラムを構築し、教材を用意し、研究し、そして授業に臨むには、その負担が大きいという短所もある。さらに、この時間枠での実施が期待されているテーマは防災だけではなく、他のテーマとの競合も考えねばならない。

他方、文部科学省は、「『生きる力』を育むための防災教育の展開」の中で、教育活動全体を通じて、教科等の枠を超えて学習目標を達成することを防災教育に求めた⁸⁾。総合的な学習の時間は、カリキュラム構成の点では柔軟性が高いが、発達段階に応じた系統的な指導の必要性からすると、教科教育の枠組みに頼らねばならない部分は多い。逆に、知識の習得は、教科教育で達成できたとしても、主体的な行動・態度の育成は教科教育の中では困難であり、やはり総合的な学習の時間や特別活動での取り組みが期待される。そのため、防災という一つのテーマを、多教科間で関連づける教科横断型の防災教育が提案されている⁹⁾。

以上を踏まえると、近年、わが国における学校防災教育については、以下の4つのフレームワークのもとで実施することが模索されていることがわかる。すなわち、①「防災」を独立させて教科化する、②総合的な学習の時間で行う、③理科や社会科などの既存の教科の中で行う、④複数の教

科を通して教科横断的に行う、という4つのフレームワークである。

本研究では、これら4つのフレームワークについてこれまでなされてきた議論や、独自の調査結果に基づいて、それぞれのフレームワークが、防災教育の“規範論”と教師の“現実論”の対立の中で、どのように評価できるかについて考察した。

まず、筆者が実施した質問紙調査（以下、調査A）ならびに教科用図書（以下、教科書）の内容分析（以下、調査B）の概要について2章で述べる。次に3章で、調査AとBの結果を踏まえて、4つのフレームワークについて評価した結果について述べる。最後に4章で、教科書を用いたクロスカリキュラム的な防災教育の有効性を示し、それに基づいた実践事例を紹介して、本稿のまとめとする。

2章：フレームワーク評価の手法

4つのフレームワークについて評価するにあたって、大きく分けて、2つの調査を実施した。一つは、現場の教師の防災教育への意識の実態を知るために実施した質問紙調査〈調査A〉である。もう一つは、教育現場で実際に使用されている教科書の内容分析〈調査B〉である。

2.1 教師への質問紙調査〈調査A〉

(1) 調査対象校

本調査の対象としたのは、以下に述べる、約10年以上継続して防災教育に熱心に取り組んでいる、3つの小学校の教師である。

一校目の興津小学校は、高知県四万十町にある小規模校（児童数は約20名）で、大きな津波リスクに直面している学校である。南海トラフ地震が最悪想定で起これば、地震後20分程度で津波が学校に押し寄せ、校舎付近は10メートル以上浸水するとされる。こうした事情から、同校は、2005年に文部科学省「地域ぐるみ学校体制整備推進委員会モデル事業」として選定されて以降、継続して防災教育に取り組んでおり、県内でも有数の防災教育実践校として知られている。特筆すべきは、12年間にわたって、毎年、地域の防災マップを児

童が作成し、そのマップの内容が地域の防災活動を後押ししている点である¹⁰⁾。

二校目の根雨小学校（児童数は約60名）は、2000年の鳥取県西部地震や2016年の鳥取県中部地震による揺れや被害を経験した、鳥取県日野町に立地する。校舎からも2000年の地震で起こった土砂崩れの跡を見ることができる。児童の中には、その地震によって自宅が全壊したことを家族から聞く経験を持つ児童もあり、また教師の中にも、2つの地震を覚えている人もいることから、災害の痕跡や記憶が身近にある学校といえる。

三校目の京都府京丹波町に位置する下山小学校（児童数は約60名）は、近年大きな地震の揺れは経験していないものの、冬には大雪に見舞われることもあり、また山間の土地柄から、土砂災害によって道路が寸断されるなど、災害への認識は存在する。3つの活断層が近くを通過していることも既知のことであり、地震への意識も存在している。

なお、根雨小学校と下山小学校には、長年、京都大学防災研究所と協働で、小学校に設置された地震計を活用した特徴的な地震防災教育を実施してきた経緯がある（詳細は、岩堀ほか¹¹⁾を参照）。根雨小学校は2010年度から、下山小学校は2009年度から現在に至るまで、この防災教育は継続して実施されている。

このように本調査の対象3校は、それぞれ約10年以上、防災教育を継続的に実施してきた防災教育「熱心校」だと見なすことができる。ここで「熱心校」は、単に防災教育が盛んであるのみならず、社会的な期待が大きい防災教育の推進と、現場の教師が抱える現実的な制約との間で、種々のコンフリクトが生じ、両者を融合・両立させるための努力もなされている点が重要である。すなわち、防災教育の実施に関わる諸問題は、防災教育がほとんど実施されていない学校よりも、「熱心校」においてこそ、より明確な形で顕在化すると想定できる。本研究で、「熱心校」を調査対象としたのは、このためである。

(2) 調査項目

防災教育に関する“規範論”と“現実論”の葛藤

について探るためには、まず、現場の教師が、防災教育に対して、どのような課題・問題を抱えているのか、また、それをどのような工夫を通して克服しようとしているのかについて明らかにする必要がある。このため、＜調査A＞では、特に、以下の3つの項目に焦点を当てた。

1. 防災教育のために使用した教材
2. 防災教育のための準備時間と、他の授業の準備にかかる時間の差異
3. 防災教育を実施する上で「困難、大変」だと教師が感じていること

(3) 分析対象および、回収率

質問紙の配布と回収は、各校の校長を通じて行った。また教師個人で各自の回答に封ができるように、質問紙と封筒1部ずつを1セットとした。

対象となった全教師数と実際の回答者数、ならびに回収率は、以下の通りである。興津小学校5人/5人(100%)、根雨小学校9人/16人(56.3%)、下山小学校14人/19人(73.7%)であった。3校の教師をすべて合わせた回収率は、28人/40人で、70.0%である。なお、男性15人(53.6%)、女性13人(46.4%)、そして、20代1人(3.6%)、30代3人(10.7%)、40代6人(21.4%)、50代15人(53.6%)、年齢無回答3人(10.7%)という内訳である。

本調査結果については、次章で考察していく。

2.2 教科書内容の分析＜調査B＞

防災教育をめぐる“規範論”と“現実論”の関係について検討しようとするとき、教科書は最も重要な調査対象の一つである。言うまでもなく、教科書は、学校教育の基本となる学習指導要領の表現形態であり、教育現場では、教科書の内容を逸脱した教育を実施することは非常に困難だからである。よって、防災教育についても、教科書の中に、防災に関連する内容がどの程度記載されているのかについて分析することで、学校教育の中で、特に教科教育の中で、防災教育がどのように表現されているのか、どのような形で実施されうるのかについて理解することができると思われる。

(1) 分析の対象

近年災害が多発し、そのたびに教育内容が見直されてきたわが国においては、現在使用されている教科書のみを取り上げるのではなく、これまでの災害経験を踏まえて、現在に至るまでのように変化してきているのかをとらえる必要がある。特に、阪神・淡路大震災という大きな震災を経て、近年の防災教育内容がどのような変遷をたどっているのかをとらえるために、阪神・淡路大震災を経験する“直前”から、東日本大震災を受けた“直後”に改訂された教科書までを取り上げる。

教科書は基本的に4年ごとに改訂されるので、その検定・採択・使用開始年のそれぞれのタイミングと、災害の発生年を注意して考える必要がある。たとえば、阪神・淡路大震災が発生したのは1995年1月であるが、同年新学期の4月から使用された教科書は、1994年に検定が済んでいた教科書であり、震災が発生する“前”に内容が決定していることになる。次に改訂されたのは2000年に検定を受け、2002年から使用が開始された教科書であり、すなわちこれが、震災“後”の教科書であるといえる。このように、震災が発生した年度と、教科書の改訂のサイクルは、慎重にとらえる必要がある。

以上を念頭に、本研究において調査対象とした教科書は、以下の6改訂分である。以下、次の番号で指示することとする。

- ①1994年度に検定、1995年度に採択、1996年度に使用が開始された教科書
- ②1998年度に検定、1999年度に採択、2000年度に使用が開始された教科書(阪神・淡路大震災“直後”)
- ③2000年度に検定、2001年度に採択、2002年度に使用が開始された教科書
- ④2003年度に検定、2004年度に採択、2005年度に使用が開始された教科書
- ⑤2009年度に検定、2010年度に採択、2011年度に使用が開始された教科書
- ⑥2013年度に検定、2014年度に採択、2015年度に使用が開始された教科書(東日本大震災“直

後”)

なお、こうした教科書の改訂には、学習指導要領の改訂も大きく影響する。基本的に10年ごとに改訂される学習指導要領と、4年ごとに改訂される教科書改定のサイクルを合わせて考えると、学習指導要領1改訂に、2改訂分の教科書が相当することになる。ここでは、平成元年版学習指導要領に①と②が、平成10年版学習指導要領に③と④が、平成20年版学習指導要領に⑤と⑥が該当することとなる。

次に、本調査で取り上げる教科は、社会科(3・4年生用、5年生用、6年生用)とした。自然災害による被害の様相は、単なる自然現象を超えて複雑に入り混じっており、社会現象ともいえる。時代ごとの出来事や世論等の動向に敏感に反応する形で、改訂に際して内容に最も大きな変化が見られると考えられる。社会科を対象とすることが適当だと考えたからである。

また、社会科の教科書を発行している出版社は5社あり、近年、全国で最も採択率の高い出版社をここでは取り上げる。分析対象となる年度における全国シェア率は、平成24年度～平成26年度で47.5%¹²⁾、平成27年度で46.1%¹³⁾であった。

(2) 分析手順

本分析にとってもっとも重要なことは、教科書にどのような記述が登場すれば、「防災に関連する」ことが取り扱われていると見なすか、この定義である。たとえば鳥井・澤田(2005)¹⁴⁾は、「災害の特徴・対策・法律・被害」の記述に着目している。本研究でも、災害名だけでなく、災害時や防災の文脈の中で使用されている単語が、「防災に関連する」学習に結びつくと考えに依拠して、以下の用語が使用された場合に、「防災に関する」記述があったと見なした。詳細は表1に示す。

- ①基本単語
- ②震災・災害名。
- ③災害対策基本法を参考に、“自然災害”に該当するもの。
- ④防災に関連する単語。

以上の定義のもと、206語が抽出された。

表1 <調査B>で「防災に関する」と見なし
た単語

基本単語	“防災”・“減災”・“災害”・ “自然災害”・“震災”
震災・災害名	“阪神・淡路大震災”・“東日本大震災”・ “関東大震災”・“東南海地震”・“東海 地震”・“岩手内陸地震”・“安政南海 地震”・“昭和南海地震”・“新潟県中 越地震”・“北海道南西沖地震”・“四 川大地震”・“トルコ大地震”・“雲仙 普賢岳噴火”・“三宅島噴火”・“東海 豪雨”・“平成18年豪雨”・“平成20年 8月末豪雨”・“台風〇号のような表 記”
災害対策基本法を参 考に、“自然災害”に 該当するもの	“暴風”・“洪水”・“土石流(土砂崩れ を含めた)”・“地震”・“豪雨”・“火事(火 災を含めた)”・“崖崩れ(山崩れを含 めた)”・“豪雪”・“津波”・“竜巻”・“高 潮”である。さらに“台風”・“集中豪 雨”・“火山(噴火・火砕流・火山灰 を含めた)”・“水害”・“大洪水”・“大水”
防災に関連する単語	“防火”・“消防”・“砂防ダム”・“緊急 消防援助隊”・“仮設住宅”・“災害対 策本部”・“災害時応援協定”・“防災 無線”・“津波記念碑”・“報道被害” といった、災害時や防災に関連する 用語。 さらに、こうした単語が複合的に用 いられて使われている場合。たとえ ば“防火服”や“消防自動車”・“防災 マップ”・“津波警報”・“防災無線”。

以上の定義を行った上で、大きく分けて、次の2つの分析を行った。まず、教科書ごとに、「防災に関連する」記述量を同定した。記述量は、上の関連用語が登場したページ数が教科書全体のページ数の中に占める割合と定義した。このとき、分析単位はページ単位とした。つまり、あるページに上の用語が一語でも登場すれば、そのページには「防災に関連する」記述があったと見なした。

次に、該当ページが、どの単元(たとえば、「安全な暮らし」「国土と環境」「政治のはたらき」など)で登場するのかについて分析した。この分析により、どのような単元に防災に関する記述が登場するか、言い換えれば、どの単元で防災学習が期待されているのかがわかる。

本調査結果についても、次章で考察していく。

3章：4つのフレームワークに対する評価

1章において、防災教育を取り巻く4つのフレームワークを提示した。本章では、防災教育に

おける“規範論”と“現実論”の対立の中で、それぞれのフレームワークが、どのような長所と短所を持つのかについて、2章で説明した独自調査、および、関連する先行研究、報告などをもとに検討、考察していく。

3.1 「防災」の教科化

2011年の東日本大震災を受けて、文部科学省は「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」を設置した。そこでは、防災教育の教科化の議論が取り上げられた¹⁾。さらに、2012年に閣議決定された「第1次学校安全の推進に関する計画」では、「安全教育」の教科化を検討する方針が盛り込まれた²⁾。

このような防災の教科化の背景には、防災教育のための授業時間は、現状の学校教育現場では確保しにくいという実情がある。あるいは、防災教育で目指されている「必要な知識を習得させること」や、「主体的に行動する態度や支援者としての視点を育成すること」を達成するための、それらに関連した内容は各教科にまたがってはいるが、その体系や児童生徒等の発達の段階に応じた系統性が不明確であること¹⁵⁾が挙げられる。そのため、防災の教科化には、一定の授業時間を確保し、系統性を保ち、学校や教職員の意識や熱意の差によって防災の取り組みに差が生じないようにする目的があり、社会的にも注目されていた¹⁶⁾。

しかしながら、全国の都道府県の教育委員会に対して行われた意識調査によると、「防災の教科化が必要」と回答したのは、11都道府県にとどまっていた³⁾。半数以上の33都道府県が、教科化は必要がない、と回答したのである(4県は無回答)。教育現場に近いところでは、必ずしも“防災の教科化”が望まれているわけではないことが明らかとなっている。また、その理由として、既存の教科等で対応が可能であることや、成績評価が困難という点が挙げられている。

2014年に設置された「中央教育審議会 スポーツ・青少年分科会 学校安全部会」¹⁷⁾でも、防災教育の教科化については、「新たな教科等として位置づけることの必要性については、引き続き検

討すべき」と触れるにとどめ、教科化が見送られている。その後2017年に閣議決定された「第2次学校安全の推進に関する計画」¹⁸⁾では、教科化に対する言及がなくなっている。

防災を独立した教科化とすれば、たしかに、質量ともに防災教育を拡充することは容易だと思われる。“何を教えるべきか”という“規範論”が求められるところは満足されるだろう。しかし、これまで述べてきたように、この独立した教科化というフレームワークは、教育現場からの支持は必ずしも受けていないのが実情だと評価できる。

3.2 総合的な学習の時間

(1) 期待と課題

前節において、防災教育の教科化は必ずしも支持されていないことについて述べた。とはいえ、教科化は困難でも、防災に必要な知識を身につけ、主体的に行動する態度を育成するための指導の時間の確保は求められている。そこで注目されているのが、総合的な学習の時間（以下、総合学習）で“防災”を取り上げることである^{6,7)}。

事実、防災教育が、総合学習で実施された事例は多い（たとえば、鈴木（2011）¹⁹⁾や、島崎ほか（2012）²⁰⁾など）。総合学習とは、文部科学省によれば、「教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な学習、児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うこと」²¹⁾が目指される、教科横断的な学習を可能とする授業時間枠である。総合学習の時間枠を使った防災教育実践事例も多数公開されており、またそれらには、インターネットから容易にアクセスすることができる²²⁾。

ただし、ここにも課題は残る。まず、防災教育と総合学習との結びつきが強いことは事実だが、それは、2.1節で触れた「熱心校」における防災学習のイメージに左右されている可能性もある。たとえば、元吉（2015）による、次のような調査結果も存在する²³⁾。この調査では、現場の教師は、防災教育を実施した時間枠として、多い順に、理科、特別活動、学級活動・HR、社会、総合学習の順で答えており、総合学習は5番目になること

が報告されている。

次に、これに関連して、総合学習には、決まった教材がなく、学習目標や内容は、各学校が定めることとなっており、その負担感が大きいという課題を指摘できる。すべての学校において、総合学習を活用して防災教育が行われているわけではない。1章ですでに述べたように、教師自身が防災に対して知識不足、経験不足と考えている現状^{4,5)}が、負担感をより大きくしている。

加えて、総合学習で取り上げることが期待されるテーマには、国際理解や情報、環境、福祉、そして健康など、学習指導要領²¹⁾で触れられているだけでも多くのテーマがある。そのような中で防災だけを取り上げることは全体のバランスを欠いてしまうといった懸念の声もある²⁴⁾。

(2) <調査A>の結果から

筆者が実施した<調査A>でも、現場の教師は、「防災教育を実施するにあたって、困難なことや、大変なことはありますか？（複数回答可）」という質問に対して、「事前の準備をすること」が最も大変であると回答した（図1）。次いで、「防災教育を行う時間がないこと」という理由が続く。多忙な教師は、そもそも、防災教育のための事前準備に要する時間を確保することが困難である現状がある。特に総合学習では決まった教材がないため、準備を一から行う必要がある点が、より困難性を高めていると言える。また本設問は複数回答を認めていることから、多くの回答が集まった上記の2つの選択肢について見比べてみると、防災教育

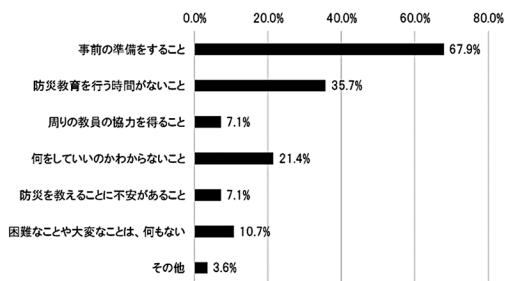


図1 防災教育を実施するうえでの困難なこと (n = 26)

を行う時間がないこと、と回答した10人中9人が、事前の準備をすること、とも回答していた。つまり、防災教育を行う時間がないと回答している人は、事前の準備をすることが、そもそも大変で困難であるという現状がわかる。熱心校が、特別に防災のための時間を設定して実施していたり、進んで事前の準備に時間を割いているわけではなく、むしろその点に大きな困難を感じており、これは、熱心校であっても、そうでなくても、同様に抱える課題であろう。そのため、熱心校でも、そうでない学校でも、教師が、防災教育に対して抱えている、実施が困難だ、という意識に大きな変わりはないといえる。

さらに、防災教育を実施している教師は、実際どれくらいの時間で準備しているのかについて、「防災の授業の準備をするために要した時間はどれくらいですか？ 普段の授業（1時限分）の事前準備にかかる時間はどれくらいですか？」という質問を通して調査した（図2、図3）。いずれも、準備時間として、30分以上～1時間未満があげられていることがわかる。ここで重要なことは、普段の授業、つまり防災ではない、他の教科の準備にかかる時間と、防災教育のための準備時間がどれくらい異なるのかという点である。他の教科のための準備時間から、防災教育のための準備時間

が増えている回答者を、図4に示す。42.9%の人が、防災教育のための準備に、より多くの時間を割いていることがわかる。これは、普段の授業よりも、防災のための準備により時間を要することが、“防災教育のための準備時間がない”や、“防災教育をすることが困難だ”と教師が考える理由になっていることを示唆している。

総合学習における防災教育は、地域特性に応じた、各校それぞれの学習指導案を作成できるという点で、柔軟性に富んでいる。しかしながら、そうした指導案を、多忙な教師は一から作成する必要があり、そのことに対して負担を感じている現状がある。さらに、文部科学省は、新学習指導要領²⁶⁾において、教科の学習をより充実させることで、総合学習での、教科横断的な課題解決能力の質的充実を図ろうという目的から、総合学習の授業時数を減縮させ、国語や理数等の時数を増加することを目指している。総合学習で期待される防災教育が、さらに実施困難な状況になるのは想像に難くない⁷⁾。

3.3 既存の教科

(1) 既存教科，教科書の再評価

平成20年改訂版の学習指導要領において、防災教育を含む安全教育が教育課程に位置づけられ、

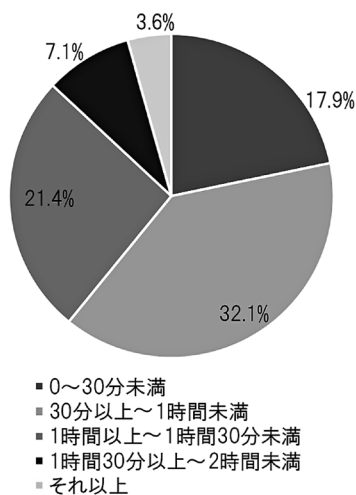


図2 防災の授業の準備に要する時間 (n = 23)

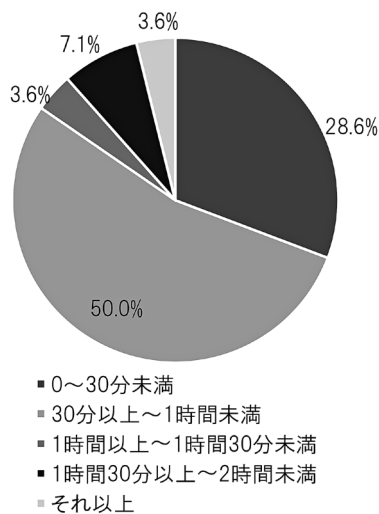


図3 普段の授業の準備に要する時間 (n = 24)

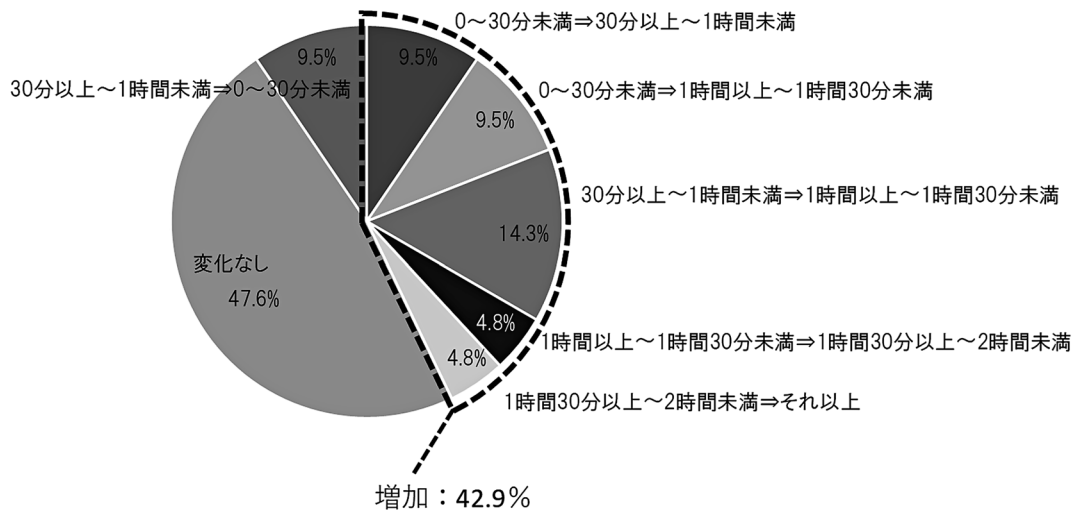


図4 普通の授業の準備時間と防災のための準備時間の差異 (n = 23)

各教科や特別活動等における方針について具体的に加えられるようになった²⁶⁾。さらに東日本大震災を受けて、文部科学省は、「現在の学校教育においては、防災を含めた安全教育の時限数は限られており、主体的に行動する態度の育成には不十分であり、各学校において、関連する教科等での指導の時間が確保できるように検討する必要がある」としている²⁷⁾。

そのような背景を受けて、既存の教科の中で、防災と関連させた学習を実施するケースが増えている。たとえば、社会科（たとえば、川真田・村田（2017）²⁸⁾）や、理科（たとえば、滋野（2015）²⁹⁾、家庭科（たとえば、村山・伊藤・鈴木（2011）³⁰⁾）や、道徳（たとえば、藤井・生澤（2013）³¹⁾）、そして算数（たとえば、倉光（2014）³²⁾）などであり、その有効性や重要性に関する議論も盛んである。ただし、中島（2016）は、「教科では、何らかの形で防災に関する意識を高める教育内容が盛り込まれている」としながらも、「実質的な時間、授業が確保されていない」現状では、「防災教育が教科学習と関係あることは学習者である子どもには意識されないこと」を懸念している³³⁾。

教科教育で使用される教科書に、防災教育に関係するような記載があることは確認されており³⁴⁾、そうした部分を活用することによって、教

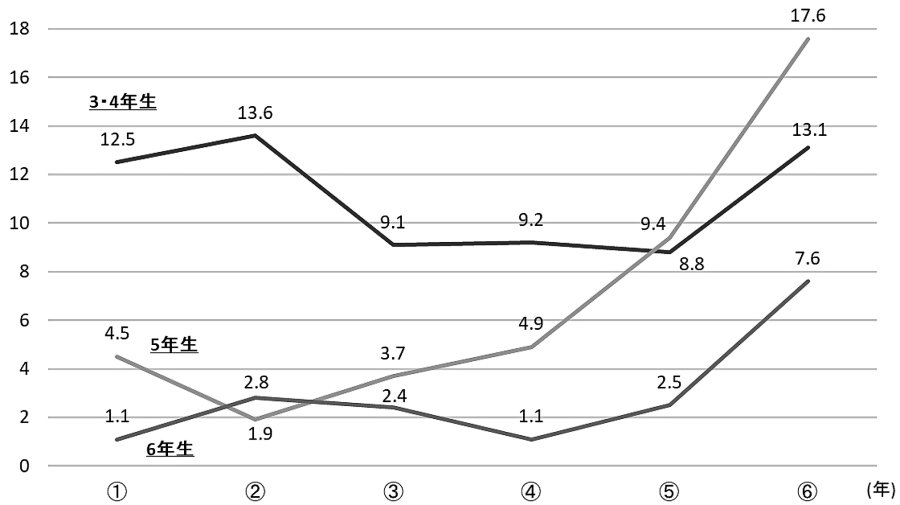
科教育の中で、防災に関連する授業時間を確保する方向性について十分議論する必要があるだろう。そのためにも、教科書に含まれている“防災に関連する内容”を整理することが必要である。以下、第2章で説明した<調査B>の結果を用いて、この点について考察していく。

(2) <調査B>の結果から

まず、防災に関連する記述の総量が、歴史的にどのように変遷してきたのかについて、図5に示す（縦軸：割合、横軸：教科書の年）。

阪神・淡路大震災“直前”から東日本大震災“直後”の教科書における、防災に関連する記述量の変遷を見ると、近年の防災教育に対する期待が、その量の変化に如実に現れていることがわかる。つまり、防災に関連する記述量は、大きな災害の発生と深く関連している。

次に、こうした記述が、どの単元に登場しているかについて分析した結果を示したものが図6である（縦軸：頁数、横軸：単元と学年と教科書の年）。ここで、学習指導要領の中で、防災について取り上げるよう記載されている単元で、記述量が多くなるのは当然である。そこで、学習指導要領に防災について記載のある単元に該当する記述量の数字を□で囲んだ。



- ①1994年度に検定、1995年度に採択、1996年度に使用が開始された教科書
- ②1998年度に検定、1999年度に採択、2000年度に使用が開始された教科書(阪神・淡路大震災“直後”)
- ③2000年度に検定、2001年度に採択、2002年度に使用が開始された教科書
- ④2003年度に検定、2004年度に採択、2005年度に使用が開始された教科書
- ⑤2009年度に検定、2010年度に採択、2011年度に使用が開始された教科書
- ⑥2013年度に検定、2014年度に採択、2015年度に使用が開始された教科書(東日本大震災“直後”)

図5 防災に関する頁の量の変化(学年別)

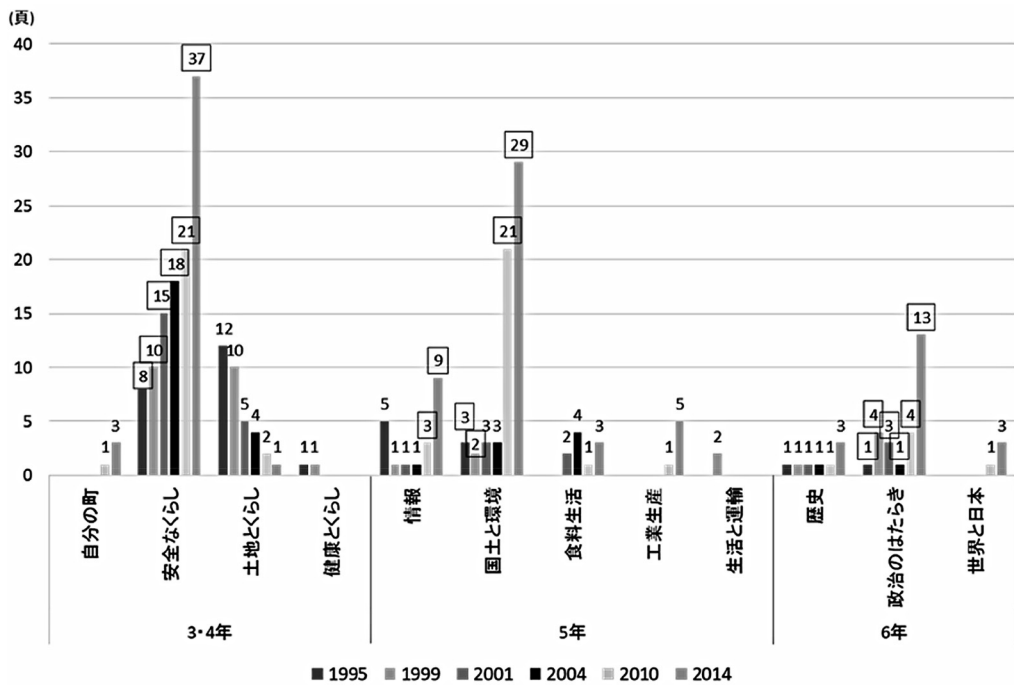


図6 防災に関連する項目がある単元

分析の結果、学習指導要領の改訂（3改訂分）によって、防災に関する記述が登場する単元に変化があることがわかった。

特に、学習指導要領に記載がない単元である、「自分の町」、「土地と暮らし」、「健康と暮らし」、「食料生活」、「工業生産」、「生活と運輸」、「歴史」、「世界と日本」でも、防災に関する内容が扱われていることが明らかとなった。その中でも、「自分の町」、「工業生産」、「世界と日本」は、⑤の教科書から、新しく登場するようになった単元である。

このように、教科書における防災に関連する内容の量は、年々増加してきており、またそれが扱われている単元も、多岐にわたっていることがわかった。このことから、防災が抱える幅広い分野をカバーしうるポテンシャルが、教科書にはあると言える。以上から、教師が防災教育を実施する際に、教科教育の中で、防災教育に資する学習時間を十分確保できることが示唆される。

さて、前節で課題となったのは、教師が、防災教育のための準備時間を設けることや、防災を授業内で取り入れることが困難な現状であった。副読本のような、防災教育のための新たな教材が作成されたとしても、結局のところ、それをどのように授業で用いるかを工夫しなければならない点において、教師の負担は解消されない。しかしながら、教科書という日常的に活用している教材であれば、小さなエネルギーで防災に関する授業案を組み立てることも容易であろう。以上より、教科書の有効活用を通して、準備時間を最小限におさえつつ、一方で、防災教育のために必要な時間を確保できると考えられる。

<調査A>の結果からも、教科書の有用性がわかる。前節で「防災教育のための準備時間がない」や「防災教育を行う時間がない」と回答した教師に着目して、そうした教師はどのような教材を用いて防災教育を実施しているのかについて、さらに分析を行った。「準備時間がない」と回答した教師が使用する教材を図7に、「行う時間がない」と回答した教師が使用する教材を図8に示す。

いずれも、教科書を最も多く使用していることがわかる。映像資料や副読本がその後に続くが、

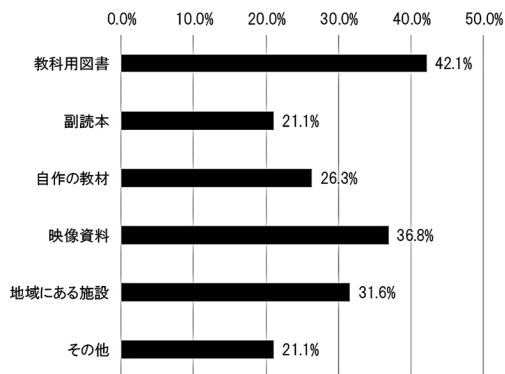


図7 事前の準備時間がないと回答した教師が使用している教材 (n = 19)

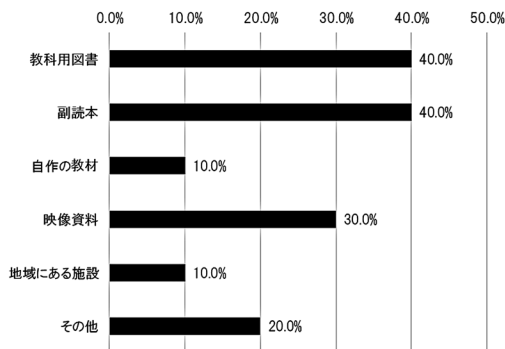


図8 防災教育を行う時間がないと回答した教師が使用している教材 (n = 19)

最終的には、もっとも基本的教材であり、手元にある教科書を有効に活用して、時間がない中でやり繰りして防災教育のための時間を確保し、実施しているという現状が、このデータからも傍証される。

(3) 社会科以外の教科でも

本調査は、「学習のねらい」や「学習目標」といった学習内容ではなく、「キーワード」や「記述量」に着目した。これは、どのようなコンテンツを防災教育として取り上げるべきかという、教育内容の議論と同時に必要な、どのように防災教育を授業内で展開しうるか、といった授業スタイルの議論であり、「多忙な教師が防災教育を実施する際の教科書の有用性」を測るための一つの事例とし

て、まずは、もっとも該当頁が多く、多単元にわたって扱われていると考えられる教科として、社会科を取り上げた。今後は、理科や他の教科でも同様に、カリキュラムの精査を行い、防災に関連する単元を整理し、防災教育への有用性を見出すことが必要であり、引き続き調査を進めていく。現時点では、すでにいくつか報告されている、他の教科の教科書にも、防災に関連する記述があることを取り上げる。たとえば、2015年4月に公表された中学校教科書では、全9教科104点のうち、55%にあたる58点の国語や数学なども含め、全教科に、何らかの形で東日本大震災が取り上げられているという³⁵⁾。また、家庭科の教科書にみられる防災教育に関する内容とその取扱いの程度が考察された事例も見られる¹⁴⁾。さらに、教科書出版社においても、防災の内容をどのように教科書に盛り込むかについて特に意識されていることは、ホームページなどから確認することができる³⁶⁾。

以上のように、教科書に記載された内容を防災教育の観点から再整理して、その有用性を見直し、既存教科を活用して達成可能な防災教育を構築することは、“規範論”の期待に応えつつ、現場の“現実論”に沿った防災教育を実現するための有力な方途の一つとして期待できる。

3.4 「教科横断型の防災教育」

(1) 総合学習とクロスカリキュラムの違い

本節の鍵概念は「教科横断型」および「クロスカリキュラム」である。「教科横断型」については、すでに3.2節で、総合学習が、教科横断的な授業が展開される時間枠としても期待されていることを述べた。教科横断的な学習の必要性は、次期学習指導要領(平成30年度から実施)でも言及されていることから²⁵⁾、今後、総合学習の時間が減少されたとしても、学校教育の中で、何らかの形で目指されていくと考えられる。

さて、総合学習で期待される学習も、この後詳しく述べる「クロスカリキュラム」に基づく学習も、ともに「教科横断型」の教育や学習を志向するという特徴をもつが、「総合的」と「クロスカリキュラム」には、本来、根本的な定義の違いがあ

ることに、ここで注意を促しておきたい。

まず、総合学習とは、「各教科・道徳・特別活動の枠を取り去って、特定のテーマに関する新たな学習内容・活動を構成する学習」である。「枠を取り去って」が重要なポイントである。他方、「クロスカリキュラム」には、「教科等の性格を変えず一つのテーマに基づいて横断的に学習活動を展開し、そのテーマに対して各教科の見方・考え方を示すことが可能であり、多角的な思考力を育成すること」³⁷⁾が期待されている。つまり、「各教科・道徳・特別活動の枠を残しながら、特定のテーマに関する学習内容・活動を関連付けて構成する学習」である。教科の枠を残すか、残さないか、という点に大きな違いがあることがわかる。

このように、クロスカリキュラムでは、教科があることが前提であり、「複数の教科、科目の指導者が、横断的で現代的な課題に関するカリキュラムを作成し、その学習を共通の理念に沿って、計画的、関連的、交差的に指導していく方法」と定義される点で、総合学習と大きく異なる。よって、この手法であれば、教師が防災教育に対して抱えている負担感を軽減するだけでなく、各教科での目標そのものもしっかり達成できることが期待される。

(2) クロスカリキュラムを通じた教科書の有効活用

藤井・生澤(2017)³¹⁾は、「教科の授業のなかで児童生徒が防災に関する一定の知識を学ぶことができても、災害時における主体的・自律的な判断力を形成するための授業を実施することは実質的に難しい」と指摘する。防災教育に求められる二つの柱のうち、知識に関しては教科教育の時間枠で、主体的な態度の育成は、総合学習や特別活動などの時間枠で、それぞれの特徴を生かして実施されることが望ましいが、そうした各教科での指導を、児童に、一つのテーマの学習として総括的に理解させるためにも、クロスカリキュラムの概念は必要である。しかも、各教科の教科書には、そのような防災教育を可能とするポテンシャルが十分存在することも、すでに前節3.3で明らかにしたとおりである。

これまでも、防災というテーマを、多教科間で扱い、クロスカリキュラムを目指した取り組み事例は、報告されている。たとえば、岩手県釜石市で作成された「津波防災教育のための手引き」は、学習指導要領に定められたカリキュラムの中で、全学年、全教科で津波防災教育と関連づけられた授業案が構築されている³⁸⁾。さらに自助・共助の意識を養うために、避難訓練と社会科・家庭科をクロスさせた防災教育カリキュラムの提言や、体系的かつ計画的な「新たな防災教育」を目指し、横断的・総合的な指導のためのカリキュラム³⁹⁾が提言されている。

こうした事例は、教科でできることは教科で学びながら、“防災”というテーマでそれら教科の間を編んでいくような学習カリキュラムであるといえる。ただしこうした提言の中でも、具体的な学習内容のカリキュラム編成は教師に委ねられており、体系的かつ計画的な防災教育のカリキュラムが完成しているわけではない。そして、多忙な教師の“現実論”では、そのような防災教育はやはり実施され難いことは、これまでに見たとおりである。

ゆえに、ここでも、教科書の有用性が見直されるべきである。各教科において“もとからあるもの”を活用して防災教育を実施することで、教師の負担は大幅に軽減される。かつ、一つ一つのピースがクロスカリキュラムの概念のもとで全体として一括して体系化されることで、結果として、より総合的な防災教育が達成される。特定の教科、特定の時間枠の中だけで防災教育を実現しようとするのではなく、教科にゆだねられる部分はゆだね、総合学習や特別活動で必要なことは、そこで達成し、そしてそれらのすべての学習が、“防災”に関連していることが学習者にわかるような工夫がなされることで、教師が現実的に達成可能な形で、しかも望ましい防災教育が実現するものと考えられる。

4章：クロスカリキュラムの有効性

本稿では、わが国で議論されている学校防災教育に関するフレームワークを4つに整理し、それ

ぞれの評価と考察を行った。災害多発国であるために、特に期待されている学校での防災教育に対して、これまで多くの実践がなされ、議論されていた。しかしながら、どのような議論であっても、実際に子どもたちの前に立って授業する教師が「できる」と思えるものでなければ、それらは意味をなさない。何を、どのように学ばせるべきかという“規範論”を議論すると同時に、現場の教師の“現実論”的な視点に立った防災教育の両立が目指されるべきである。

本稿で提起した、教育現場における防災教育の4つの基本形態の分類は、あくまで理念形であり、実態としては、これらのうちの複数が混在している場合がほとんどだと考えられ、フレームワークの是非や優劣を、完全に客観的かつ横断的に評価することはむずかしい。加えて、たとえば、何らかの形で、4つのフレームワークの理念形に近い形で実践されている防災教育場面を抽出しえたとしても、理想的な比較のためには、それらすべてを横断的に一貫通貫した評価軸を設定し、その評価基準に基づいた比較・評価を行うことが求められよう。しかしながら、学校(教師, 児童)の条件、学年(年齢), 教育内容等をすべてコントロールし、4つのフレームワークだけを変化させる実験室実験的な制御を、現実的教育現場で実現することはより困難である。そのため、本論文では、防災教育の位置づけを整理する作業の端緒として、4つのフレームワークを提示し、そのもとで、それぞれのフレームワークの要素がより強く表れた典型的な事例をとりあげて、定性的で初歩的な考察を開始した段階に過ぎない。この点、今後チャレンジを継続すべき課題と認識している。

このような制約のもとにある考察ではあるが、「防災教育の実施が困難だ」と考える教師の“現実論”に寄り添う形で、大きな負担をかけずに、防災教育の居場所を学校教育の内部に確保するための一つの手法として、本研究が目指したのがクロスカリキュラムであった。特に防災のように、その内容が複合的・総合的で多岐にわたるテーマに対しては、数多くの教科との防災教育との接点を丁寧に見いだしていけば、それぞれの教科の特性

を生かして、クロスカリキュラムに基づいた横断的な防災教育を実施することが可能であるし、また望ましい。それによって、現行の教科教育の枠に大きな手を加えることなく、つまり“現実論”との融和を図りながら、防災教育を実施できる。各教科での学習を防災というテーマのもとで交差的に理解させることによって、“規範論”と“現実論”との共存を実現できるであろう。

このような認識をもとに、筆者は、“クロスカリキュラム的防災教育”実践のための足掛かりとして、平成29年度の1年間、＜調査B＞において調査対象校とした鳥取県根雨小学校の第6学年の担任教諭の協力のもと、教科書に記載のある単元をそのまま活用する防災カリキュラムを構築した。理科・社会科・家庭科・保健科の教科書に記載されている、防災に関連のある項目をピックアップし、担任教諭に、“通常通り”授業を行ってもらった。その際、児童には、“防災マスターカード”（図9）を一人一枚配布し、防災に関する学習をしたら、教科ごとに色を変えて、マス目に色を塗るように指導した。マス目の項目は、すべて教科書に記載されている単語を取り上げているが、これらは一般的に、防災教育で学習が目指される防災知識とリンクしている。

カードで取り上げた単語の具体的な教科の内訳は、理科（オレンジ色）10マス、社会科（緑色）15マス、総合学習（紫色）4マス、その他（特に家庭科から）1マス、筆者が行った授業の中での学習（青色）10マスの、合計40マスである。結果と

して、児童が色を塗った時の内訳は、理科3マス、社会科12マス、総合学習3マス、その他4マス、筆者の授業18マスであった。教科学習の進捗に合わせて、担任教諭と協議しつつ、筆者の授業で取り扱った単元もあるため、当初期待していた色の数に変動したことは想定内である。ここで注目することとしては、ピンク色で塗られた“その他”のマスであろう。当初は家庭科から1マス分ピックアップしていたが、結果的には4マス塗られている。ピックアップしたもとの教科以外のところでも、防災に関して学習されていることが確認できた。

このカードの導入により、児童は、防災の学習が、多教科間にわたることを視覚的に認識することが期待できる。さらに教師側にもメリットがある。教科書にある内容をそのまま授業することで、一から防災教育のカリキュラムを構築するという負担が軽減される一方、特別に準備作業のための時間を確保しなくても、防災教育は達成されるのである。年度が終わるとき、担任教諭は、「思っていたよりも、（防災関連項目をピックアップしたことを）意識せずに、授業で（普通に）教科書を使う中で、防災に関係することを扱うことができた。」と述べている。

図9に示したカードは、平成29年度の授業で初めて導入したものである。その後、平成30年度に担任が変わったが、この取り組みは高く評価され、継続して実施されていることから、クロスカリキュラムに基づく防災教育は、現場の教師に支持されていると認識している。さらに、平成30年度からは、5年生にも、5年生バージョンで作成した“防災マスターカード”を導入した。学校教育で重要視される、学年を超えた教科の系統性の確保を、このカードの導入によって、防災の分野でも達成することを目指している。このように、クロスカリキュラムの概念に基づいた防災マスターカードは、実際に授業で活用されており、この点もこの取り組みに対する現場教師からの支持を裏づけるものである。ただし、このカードの教育効果を詳細に検証するためには、より多くの学年で、より多くの教師のもとで取り組みを継続し、教師



図9 防災マスターカード

からのフィードバックを得る必要がある。さらに、カードの導入によって教科横断的な学習がどの程度達成されているのかどうかについて、児童を対象とした評価を実施する必要もある。これらは、今後の課題である。

学習指導要領が改訂されるにあたり、防災教育の位置づけに関する議論、すなわち、どのフレームワークのもとで防災教育を行うのかに関する議論が、今後ますます盛んになると予想される。新学習指導要領のもとで行われる防災教育の可能性と課題について、教育現場の実情を知る現場の教師との議論をより深める必要がある。その際、新学習指導要領において、教科を横断した学習がこれまで以上に重視され期待されている事実からも、クロスカリキュラムのフレームワークは、防災教育の位置づけとして、他の3つのフレームワーク以上に有力な選択肢の一つとなると考えられる。上で提起した手法についても、今後、実施学年・クラス、実施校を増やして、その効果性と課題について、より詳細に検討していく予定である。

参考文献

- 1) 文部科学省：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 中間とりまとめ, 2011. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/012/toushin/_icsFiles/afiedfile/2011/10/05/1311688_01_1.pdf, 2018年6月11日確認
- 2) 文部科学省：学校安全の推進に関する計画, 2012. http://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/anzen/_icsFiles/afiedfile/2012/05/01/1320286_2.pdf, 2018年6月11日確認
- 3) 全国都道府県教育長協議会第1部会：防災教育の推進について, 2014. (現在参照不可), 2016年2月14日確認
- 4) 吉岡竜巳・建部謙治：小学校の教師の防災教育に対する意識の調査, 日本建築学会大会学術講演梗概集, pp.973-974, 2007.
- 5) 豊沢純子：学校における防災教育の現状と今後のあり方, 学校危機とメンタルケア, 第2巻, pp.9-19, 2009.
- 6) 城下英行・河田恵昭：学習指導要領の変遷過程に見る防災教育展開の課題, 自然災害科学, vol.26, No.2, pp.163-176, 2007
- 7) 矢守克也・諏訪清二・船木伸江：夢見る防災教育, 晃洋書房, pp.159-162, 2012
- 8) 文部科学省：学校防災のための参考資料『生きる力』を育む防災教育の展開 第2章 学校における防災教育, 2013. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2013/05/15/1334780_04.pdf, 2018年6月11日確認
- 9) 兵庫県教育委員会 義務教育研修課：小学校における防災教育推進に向けての一提言－クロスカリキュラムへの試み－, 研究紀要, 第18集, 1996. <http://www.hyogo-c.ed.jp/~kenshusho/04kiyou/108pd/108-2.pdf>, 2018年6月11日確認
- 10) 孫 英英・矢守克也・近藤誠司・谷澤亮也：実践共同体論に基づいた地域防災実践に関する考察－高知県四万十町興津地区を事例として－, 自然災害科学, Vol.31, No.3, 217-232, 2012.
- 11) 岩堀卓弥・宮本 匠・矢守克也・城下英行：正統的周辺参加理論に基づく防災学習の実践, 自然災害科学, vol.34, No.2, pp.113-128, 2015.
- 12) 株式会社 学書：平成24年度 教科書採択一覧表, (年度が更新されたため, 当時の採択表は, 現在参照不可), 2016年2月14日確認
- 13) 株式会社 育伸社：平成27年度 公立中学校・小学校 教科書採択一覧表, (年度が更新されたため, 当時の採択表は, 現在参照不可), 2016年2月14日確認
- 14) 鳥居葉子・澤田亘生：高等学校家庭科における防災教育の構想－「家庭総合」教科書・指導資料の考察－, 鳴門教育大学研究紀要, 第20巻, pp.41-51, 2005
- 15) 文部科学省：学校防災のための参考資料『生きる力』を育む防災教育の展開 第2章 学校における防災教育, 2013. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2013/05/15/1334780_04.pdf, 2018年6月11日確認
- 16) 防災情報新聞社：中高生・大学生に期待) 防災教育の教科化も視野 卒業後は地域を守る『即戦力』(2014年6月7日付), 2014. http://www.bosaijoho.jp/topnews/item_6785.html, 2018年6月11日確認
- 17) 文部科学省 中央教育審議会 スポーツ・青少年分科会 学校安全部会：学校における

- 安全教育の充実について(審議のまとめ), 2014. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiefieldfile/2014/11/19/1353563_02_3_1.pdf, 2018年5月7日確認
- 18) 文部科学省: 第2次学校安全の推進に関する計画, 2017. http://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/anzen/_icsFiles/afiefieldfile/2017/06/13/1383652_03.pdf, 2018年6月11日確認
- 19) 鈴木裕子: 小学校の「総合的な学習の時間」における防災教育の展開, 北海道立教育研究附属理科教育センター 研究紀要, 第23号, pp.112-118, 2011
- 20) 島崎 圭・岩本 大・大貫翔平: 東日本大震災が防災学習への取り組みに及ぼす効果, 東京都大学横浜キャンパス情報メディアジャーナル, 第13号, pp.95-101, 2012
- 21) 文部科学省: 小学校学習指導要領 第5章総合的な学習の時間 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/sougou.htm, 2018年6月11日確認
- 22) 文部科学省: 学校防災のための参考資料『生きる力』を育む防災教育の展開 第5章学校における防災教育の展開例, 2013. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiefieldfile/2013/05/15/1334780_07.pdf, 2018年6月11日確認
- 23) 元吉忠寛: 防災教育に対する教師の知識と態度, 社会安全学研究, 第5号, pp.3-13, 2015
- 24) 公益社団法人 日本河川協会: 防災教育の今は…?～その2～, 2015. http://www.japanriver.or.jp/publish/book/bousaichousa/bousaichousa_report_2015_05.pdf, 2018年6月11日確認
- 25) 文部科学省: 学習指導要領改訂の基本的な考え方に関するQ&A, 2019. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/kihon.htm, 2018年6月11日確認
- 26) 文部科学省: 小学校学習指導要領「生きる力」第1章 総則, 2009. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/sou.htm, 2018年6月11日確認
- 27) 文部科学省: 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 最終報告, 2012. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/012/toushin/_icsFiles/afiefieldfile/2012/07/31/1324017_01.pdf, 2018年6月11日確認
- 28) 川真田早苗・村田 守: 徳島県吉野市川田川水害頻発地域の小学校4年生を対象とした総合的な学習の時間における防災教育プログラムの実践, 兵庫県教育大学 教育実践学論集, 第18号, pp.145-155, 2017
- 29) 滋野哲秀: 防災を意識した理科教育の在り方ー自然災害に対する知識・思考・判断の育成ー, 龍谷教職ジャーナル, 第3号, pp.46-54, 2015
- 30) 村山良之・伊藤美智子・鈴木貴子: 中学校家庭科での防災教育の試みー山形県第四中学校における実践ー, 山形大学大学院教育実践研究科年報, vol.2, pp.39-46, 2011
- 31) 藤井基貴・生澤繁樹: 「防災道徳」の授業開発に関する研究ー「道徳教育」と「防災教育」をつなぐ授業理論と実践ー, 静岡大学教育実践総合センター紀要, vol.21, pp.91-101, 2013
- 32) 倉光大輔: 自他の命を守る防災教育ー防災教育の視点にたった算数科の実践ー5年 単位量あたりの大きさ, 啓林館 授業サポート資料, 2014. https://www.shinko-keirin.co.jp/keirinkan/tea/sho/jissen/sansu/201411_2/index.html, 2018年6月11日
- 33) 中島賢介: 防災教育を内発的に実施する教科横断型教育に関する研究ー加能作次郎『少年と海』から石川県の防災教育へー, 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要, 第9号, pp.59-70, 2016
- 34) 岡田夏美・河田恵昭: 小学校の教科書における防災学習内容の量的分析, 日本災害情報学会第16回学会大会予稿集, pp.58-59, 2014
- 35) 産経ニュース: 防災意識の定着狙う 震災, 全教科55%が記述 国語, 数学にも(2015年4月6日付), 2015. <https://www.sankei.com/life/news/150406/lif1504060043-n1.html>, 2018年6月11日
- 36) 東書Eネット: 教育課題への取り組み, 2015. <https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/chu/about/approach07.htm>, 2018年6月11日確認
- 37) 静岡県総合教育センター: 横断的・総合的な学習に関する用語の定義・意味, 1996 <http://web.thn.jp/ninjinhouse/j-sougou-teigi.pdf>, 2018年6月11日確認
- 38) 釜石市教育委員会・群馬大学災害社会工学研究室・危機管理監/防災機器管理課: 釜

石市 津波防災教育のための手引き, 2013. http://www.city.kamaishi.iwate.jp/hagukumu/kyoiku_iinkai/bousaikyoiku_tebiki/_icsFiles/afeldfile/2015/03/13/manual_full1.pdf, 2018年6月11日確認

- 39) 寺本 潔：防災と地図「避難訓練＋生活・社会科とのクロスカリキュラムによる防災授

業」, 帝国書院 こどもと地図, 2014. https://www.teikokushoin.co.jp/journals/child_map/pdf/201401/03_jrcmb1_2014_01_p03_04.pdf, 2018年6月11日確認

(投稿受理：平成30年6月20日
訂正稿受理：平成31年2月19日)

要 旨

近年、わが国では、学校防災教育への期待が高まっている。学校防災教育の推進のための議論には、“何を教えるべきか”，という政策的な“規範論”と，教師の側の“現実論”が存在する。そうした議論をさらに整理すると，4つのフレームワークが存在することがわかった。すなわち，①防災の教科化，②総合的な学習の時間での実施，③既存の教科での実施，④教科横断的な実施，である。本稿では，それら4つのフレームワークに対して行われている議論や，調査の結果などをもとにして，それぞれのフレームワークが，防災教育の“規範論”と“現実論”の共存を目指す中で，どのように評価できるかを考察した。本稿では，クロスカリキュラムの概念のもとでの防災教育の展開が，今後の学校教育現場において必要であることを結論とした。