

児童館で実施される小学生向け防災教育の概念化の試み ～ 和歌山県上富田町朝来児童館での生活者目線の実践をもとにして～

Conceptualization of Disaster Management Education Programs
for Elementary Students at Children's Center
- case study of practices of viewpoint of ordinary people
at Asso Children's Center in Kamitonda Town, Wakayama Prefecture, JAPAN -

佐藤 公治¹, 木村 玲欧², 幾島 浩恵³, 澤野 次郎⁴, 宮崎 賢哉⁴,
小野 裕子⁴, 橋本 雄太⁴

Koji SATO¹, Reo KIMURA², Hiroe IKUSHIMA³, Jiro SAWANO⁴,
Kenya MIYAZAKI⁴, Yuko ONO⁴ and Yuta HASHIMOTO⁴

¹ 宮城県 南三陸町立歌津中学校

Utatsu Junior High School, Minami-sanriku Town, Miyagi Prefecture

² 兵庫県立大学 大学院環境人間学研究科

Graduate School of Human Science and Environment, University of Hyogo

³ 和歌山県 上富田町 朝来児童館

Asso Children's center in Kamitonda Town, Wakayama Prefecture

⁴ 一般社団法人 防災教育普及協会

General Incorporated Association for Disaster Education

This study categorized the disaster management education programs at the children's center in Kamitonda Town, Wakayama Prefecture, developed a model based on analyses, and suggested a conceptualized school disaster management education. This program is a program where housekeepers are developing for the purpose of "learning disaster responses in daily life" from viewpoint of ordinary people. Since 2007, more than 160 programs have been practiced. In this study, these programs were organized based on learning objectives, and evaluated using the three pillars of qualities and abilities of the new educational guidelines in Japan. We also examined and proposed whether these activities could be applied to disaster management education in future school education programs.

Keywords: disaster management education, viewpoint of ordinary people, new educational guidelines in Japan, cluster analysis, three elements of competencies

1. 研究の背景・序論

2017年に告示された、小・中学校の新学習指導要領(文科省,2017)¹⁾において、防災の教科化は果たされなかった。しかし、災害の多発する日本にあって、災害に関する学習の必要性は高い。子どもたちに災害について教え、自らの身を守る術を身に付けさせていくのは、子どもたちを守る大人の務めである。

2020年度から、新学習指導要領が小学校で完全実施となる。この学習指導要領は、いわゆる「コンテンツ・ベースの学力観」から「コンピテンシー・ベースの学力観」¹⁾に大きく舵を切ったことが特徴である。

OECDのDeSeCoプロジェクト²⁾の、生涯学習において育むべき力として掲げられた、キー・コンピテンシーの定義に関する比較研究をはじめとする各種のコンピテンシスの議論は、世界各国共通の潮流となっている(国立教育政策研究所,2013)³⁾。日本においても、各種の諸能力として、「人間力」(内閣府,2003)⁴⁾や「社会人基礎力」(経済産業

省,2006)⁵⁾、「学士力」(中央教育審議会,2008)⁶⁾などの議論がなされ、各種の政策的提言がなされている。

このことについて、坂野、藤田(2015)⁷⁾は、著書の中で、「1996年1月には、パリで開催されたOECDの教育大臣級会議において、21世紀へ向けた教育改革の目標として「万人のための生涯学習の実現」を唱えたコミュニケが採択された。コミュニケの中で、「生涯学習」の概念については、(中略)すべての個人のためのあらゆる学習活動を包括する総合的な概念とすることとされた。これにより、まさに、「ゆりかごから墓場まで」のライフサイクルを包括し、フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルのあらゆる形態の学びをつながりあったシステムとみなすこととなった。」と述べている。

つまり、教育はフォーマルとしての学校教育だけで行われるものではないということである。公民館等で行われてきた、カルチャースクール的な学びがイメージする狭義の生涯学習という考え方ではなく、ゆりかごから墓場まで学び続ける「生涯学習」の中に学校教育というフ

フォーマルな教育があるのだと捉えるのである。

そういった、教育に対する考え方の、世界的な流れの中で、今回の新学習指導要領は理解されるべきである。国民が生きて行く上で必要となる資質・能力を、幼児期から継続的にいろいろな場において育成し続けて行かなければならない。

まさにそのような「生涯学習」の潮流を汲んだかのような防災教育の事例がある。小学生を対象とした事例であるが、前述の意味で、フォーマルな場としての小学校ではなく、児童館において取り組まれている実践事例である。

和歌山県西牟婁郡上富田町の朝来児童館で、土曜日に月4回のペース実施されている（令和元年度から月3回のペースで実施）「上富田町地域ふれあいルーム（以後、ふれあいR）」は、小学校3年生から6年生までの児童が対象の子供教室である。

子どもたちの参加は自由で、強制されずに任意に集まる形である。このような形態で、10年以上もの長期にわたって、160個もの実践プログラムを累積している防災教育の事例である。

ふれあいRは、活動資金の調達等の目的から「防災教育チャレンジプラン」⁸⁾に応募し、2014年度から3度に渡って実践団体として採択されており、実践報告を行っているが、百を超える数の実践報告は、チャレンジプランにおいてもこれまでに例が無く、他に類を見ない。児童館を活動の場とする小学生を対象とした防災の実践研究についても、例が見当たらない。

この稀有な取組について研究し、実践の背景や実態等から、防災教育の実践において有効な要素等を明らかにすることによって、学校現場においても何らかの示唆を得る事例となると考えた。

もちろん、ふれあいRの取組は、学校教育とは違い教育課程上の縛りは何も無い。本実践の指導者である主婦たちに聞くと、彼女らが、生活者目線で子どもたちと向き合っており、防災教育を行っているのみであった。彼女らは、指導案も何も作らずに実践を行っているとのことであった。学校教育とは条件も方法も違うものであるが、子どもを教育するという点では同じである。そのような共通の視座に立って、学校の防災教育の実践において、参考とすべき事などを明らかにしたいと考えた。

なお、学校との対比を行うために、事例の分析には、新学習指導要領編成時の『教育課程企画特別部会 論点整理』（文科省、2015）⁹⁾において登場した、育成すべき「資質・能力の三つの柱」（図1）を用いた。三つの柱とは、図1にもあるように「知識・技能」「思考力・判断力・

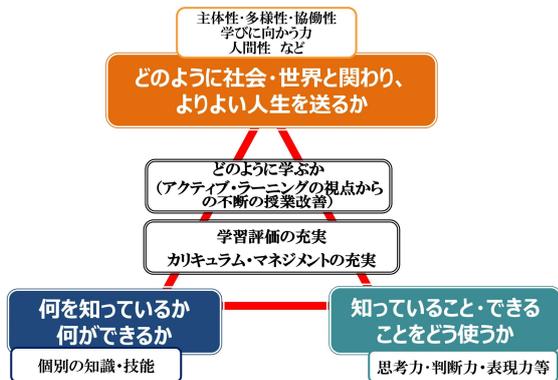


図1 育成すべき資質・能力の三つの柱(教育課程企画特別部会論点整理補足資料(文科省, 2015)¹⁰⁾より)

表現力等」「学びに向かう力・人間性等」（表記は学習指導要領解説(文科省,2017)¹¹⁾ ¹²⁾のものを使用した)の3つである。

特に今回の学習指導要領において、新たに強調されているのは、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」つまり、(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)である。

防災教育にこれを当てはめれば、学んだ災害に関する知識や技能を使って、自分の身の回りの家族や地域社会の人々を思いやり、人々と協働するなど、我が事として災害に備え、災害について学び続ける資質・能力ということになる。そのような視点で、ふれあいRの実践事例の分析を試みることにする。

2. 目的

和歌山県上富田町の朝来児童館で土曜日ごとに開催されている「上富田町地域ふれあいルーム」において、小学生を対象にした、100を優に超える膨大な量の防災教育プログラムが累積されているという事実に触れ、この稀有な事例の実践の背景を探る。

明らかにするのは、プログラムを指導する実践者たちについて、また、町や学校、子供たち、保護者等について、さらには、どんなことからプログラムを着想するか、その構想において重視している点は何かなど、実践の背景・環境等に関することである。

また、この事例の防災教育プログラムによって、子供たちにもたらされる効果を、平成29年告示の新学習指導要領で謳っている、育成すべき「資質・能力の三つの柱」すなわち、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」にもとづいて整理し、評価を試みる。これによって、学校教育の視座から、本事例の児童館で行われている防災教育プログラムを分析し、その特性等を明らかにするとともに、防災教育プログラム個々が育成する「資質・能力」について整理・精査し、実践プログラムを概念化するモデルを作成する。

前述の実践の背景と、後述の防災教育プログラムの概念化を受けて、学校における防災教育の展開について、考察・提言を行うことを目的とする。

3. 方法

(1) 朝来児童館の防災教育プログラム実践の背景

a) 実践者からのインタビュー

ふれあいRは、和歌山県上富田町の朝来児童館内で、ほぼ毎週の土曜日に開催されている。児童館の館長は教育長が兼任し、常駐職員は、臨時の町職員が1名おり、この方が土曜日にもコーディネーターとして勤務し、ふれあいRの運営管理をしている。

ふれあいRで、実際に子どもたちの指導に当たる大人は、実践のチーフである講師1名と、安全管理員と呼ばれ

表1 実践者との面談の記録

日程	場所	インタビュー対象
2018/12/8	東京	講師1名
2019/4/21	東京	講師1名
2019/7/14	和歌山県 上富田町	講師1名, 安全管理員2名, ボランティア1名, 小学生1名

表2 「季節のイベント 防災カレンダー」の100の実践

No	題 材 名	No	題 材 名
1	食べられる野草を知り、非常時に備えよう①	50	かまどベンチの使い方を学びながら芋を焼こう
2	福島のみまわりを育てて、被災地の思いに迫ろう	51	牛乳パックを燃料にして食材を温めてみよう
3	衣類や風呂敷でリュックを作り、安全に避難しよう	52	アルミ缶でご飯を炊こう、サバメシ体験
4	上富田ジオパークで、水害の歴史と治水による恩恵を知ろう	53	食材入りポリ袋を湯煎して調理してみよう
5	様々な方法で、火起こしを体験しよう	54	空き缶に、油をしみこませた段ボールを入れて、コンロを作ろう
6	ダイバーで、マイトイレとなるカーネーションのケーキを作ろう	55	非常時に役立つ焼き網を使って、壁掛け飾りを作ろう
7	景勝地「天神崎」の自然に親しみ、津波の危険を知ろう	56	食品トレーで待ち合わせ場所表示ボードを作ろう
8	牛乳パックをケースにした、マイ非常食セットを作ろう	57	ペットボトルで緊急情報キットを作ろう
9	起震車体験をとおして、地震時の対応を学ぼう	58	山桃染めの手ぬぐいを作り、災害時の手ぬぐいの活用を学ぼう
10	ゴミ袋のレインコートで、雨や寒さの対策を行ってみよう	59	山桃染めの手ぬぐいで、避難袋になるリュックを作ろう
11	コンテストで楽しく大声を出して、緊急時に備えよう	60	マッチとろうそくを花に見立てて飾って、停電に備えよう
12	名産の保存食「梅干」と「梅シロップ」を作ろう	61	市販の防災グッズの中身を見てみよう、使ってみよう
13	廃油キャンドルを作って、非常時の夜に備えよう	62	災害時の灯りになるキャンドルスタンドを作ってみよう
14	ろうそくが入るキャンドルスタンドを作って、災害に備えよう	63	ロープのストックにもなるリースを作ってみよう
15	除虫菊パウダーから蚊取り線香を作って、蚊から身を守ろう	64	食べられる野草を知り、非常時に備えよう②
16	脱水とその予防について学び、経口補水液を作ろう	65	「171」を使って家族に感謝の言葉を伝えよう
17	空のペットボトルが浮きになることを学ぼう	66	今年の防災目標を書こう①
18	5W1Hを意識して、七夕短冊に願い事を書いて伝えよう	67	今年の防災目標を書こう②
19	太陽光で、火起こしを体験しよう	68	ダイバーで、お寿司型のマイトイレを作ろう
20	ブルーシートで、非常時に過ごすテントを作ろう	69	防災標語を考えて、かるたを作って遊ぼう
21	ハイゼックス炊飯袋でご飯を炊こう	70	自分の正常性バイアスに気づき、それを追い払おう
22	カードを使って、家族に情報を伝えよう	71	カンパンでバレンタインのお菓子を作ろう
23	新聞や段ボールでお化け屋敷を作りながら、避難所での仕切りの作り方を知ろう	72	空缶コンロでホットケーキを作ってみよう
24	新聞紙で作った帽子を被って、熱中症を予防しよう	73	食品の保存を学び、ジャムを作ってみよう
25	牛乳パックで作った帽子を被って、熱中症を予防しよう	74	毛布でガウン、新聞紙やラップで防寒対策をしてみよう
26	空缶やペットボトルでランタンを熱中しよう	75	ブルーシートで寝袋、防寒対策をしてみよう
27	身近なもので、照明になるものを作ってみよう	76	新聞マスク、ポリ袋で手袋、感染症対策を学ぼう
28	ペーパーオイルを貯蔵するハーバリウムを作ろう	77	空缶コンロでお好み焼きを作ってみよう
29	家庭にあった粉類を活用して、お月見団子を作ろう	78	緑の日にちなんで、神戸や福島のみまわりについて学習し、合わせてペットボトルで観葉植物を水栽培しよう
30	身近な容器を使って水の運搬競争をやってみよう	79	ペットボトルトロフィーで防災の頑張りを顕彰しよう
31	防災運動会（三角巾で利き手を固定してエッグレース・物干しざお担架を作って10キロの米を運び・新聞スリッパを作ってそれを履いて競争・もやい結びで身体を結んでペアで競争・2人組でお菓子探し競争、一方は目隠しをし、他方は時計にちならえて位置を教える）	80	家族写真を持ち歩けるようバウチを作ろう
32	救助を要請するSOSシートを作ろう	81	ハンディを体験し、互いに助け合い、要配慮者について理解を深めよう②
33	椅子として使える非常持ち出しリュックを作ろう	82	自分がなりたい職業が災害時にどう役立つか考えよう
34	モールス番号でSOSを伝えよう	83	ダイバーで、クッションになるマイトイレを作ろう
35	防災ずきんになるクッションを作ろう	84	発災時、初期の身の守り方を学ぼう
36	朝来児童館を避難所にHUGをやらう	85	ダイバーで作ったマイトイレの使い方を学ぼう
37	朝来児童館避難所で宿泊体験してみよう	86	足を守る手作りスリッパを作って、履いてみよう
38	広村堤防を訪れ、稲むらの火について学ぼう	87	牛乳パックや新聞紙を食器にしてみよう
39	SOSシートを使ってヘリコプターに救助を要請しよう	88	応援メッセージ入り三角巾を作ってみよう
40	障書のある人と交流し、要配慮者について理解を深めよう①	89	目が見えない方のお話を聞き、それを体験して理解を深めよう
41	防災グッズで楽しむハーロウィンパーティー	90	安否札を作って、地域に配布し活用してもらおう
42	弁慶みたいな防災グッズ入りのずきんを作ろう	91	朝来防災手ぬぐいをデザインしよう
43	風呂敷や三角巾になる弁慶頭巾で仮装してみよう	92	手ぬぐいで避難リュックを作ろう
44	手ぬぐい・バンダナ・風呂敷を災害時に役立てよう	93	朝来防災バンダナを使って、要配慮者に声をかけよう
45	英語や手話で困っている人を助けてみよう	94	朝来防災バンダナで巾着を作ろう
46	溶かせば味噌汁、味噌の効能を学ぶ味噌人形を作ろう	95	避難リュックの中身を2千円以内で準備しよう
47	いろいろな乾物を、火を使わずに戻して食べてみよう	96	災害時に、身近にある物で代用する方法を考えよう
48	保存食になる乾燥野菜・果物を作ってみよう	97	作ったダイバーマイトイレの、トイレ以外の活用法を考えよう
49	お菓子を調理して、おかずを作ろう	98	災害時に必要な物が、身近にあるかどうかをチェックしてみよう
		99	トルコ船救出の歴史やジオパークから見て聞いて学ぼう
		100	ボルダリング体験で、よじ登る時の手や腕の動かし方を学ぼう

る方2名、それに前述のコーディネーターの計4名で行われる。これらの人々は、町の報償費で雇用される地域の主婦たちである。また、ほとんど毎回のようにボランティアで指導に当たる方もおり、人数はその都度、前後するようである。なお、表1に、筆者と共著者らが、上記の講師や安全管理員、ボランティア等に、複数回に渡って面接し、インタビューした状況を示す。これらのインタビューによって、実践の背景について明らかにする。

b) 実践者が行った評価の統計的分析から

この防災教育プログラムのチーフをしている講師の方は、阪神・淡路大震災を、看護師として神戸で被災した方で、防災士でもある。震災後、結婚され、和歌山県の上富田町に落ち着いた。実践をされるに当たって、活動資金の確保等の目的もあり、2014、2017、2018年度の3度に渡って、「防災教育チャレンジプラン」に応募し、実践団体として採用され、活動を継続してきた。この中で、2014年度は、「防災教育優秀賞」、2018年度には「防災教育大賞」を受賞している。

2018年度の活動報告には、ふれあいRの活動を広く普及させる目的で『季節のイベント 防災カレンダー』（2019）¹³⁾と題する全64ページに渡る冊子を製作し、それ

を添えている。

この冊子の中には、地域の歴史や、四季折々の地場産品等の自然の恵みや景勝地などを、防災教育の題材として取り入れた100個の実践プログラムが掲載されている。

表2に、100個の実践を掲載順に列挙した。冊子の実践プログラムの表題は、子供たちに参加を呼び掛ける際に使用したものであった。それらは、あえて内容を曖昧にするなどして、子供たちの興味を引こうとしたものが多く、内容等が分かりにくいので、筆者は実践者からのインタビュー等をもとに、内容とねらいが分かるように題材名にあたる標題を作成して、表に列挙した。

また、冊子には、これを編集したふれあいRの講師が

表3 100の実践に添えられた実践者の評価

子ども	楽しさ度	5段階評価(以下すべて、実践者による表現)
	目標達成度	
大人	安全度	A ある
	準備の簡易度	B そこそこある(1時間前後)(3000円まで)
	知識の不要度	C あまりない
	お金の不要度	D ない(2時間以上)(5000円以上)
両方	地域を知る	
	ネットワークづくりに役立つ 短時間でプログラムが終わる	※ Sに近いほど、楽しく簡単、安全、短時間、安く実施できることになる。

「子ども」とは、ふれあいRの活動に参加した子ども、「大人」とは、指導・実践に当たった大人たちである。表は、全て『季節のイベント 防災カレンダー』¹³⁾より引用

行った評価が掲載されている。この評価項目は、表3に示すように9項目である。これらを変数として、因子分析等、統計的な分析を行って、各プログラムの企画・実践において考慮されたもの等を明らかにする。

(2) 資質・能力等を加味したふれあいRの実践の評価と分析

防災教育という言葉で括られた、ふれあいRの100個の実践は、学校の視座から見て、実に多岐に及んでいる。国語、社会、理科、図工、家庭、体育などの教科はもとより、ふるさと教育、環境教育、シティズンシップ教育、キャップハンディ体験なども含んだ障害者理解教育、そして、これらを包含するキャリア教育的な取組までである。

ふれあいRの取組は児童館で行われたものである。児童館は、児童福祉法(昭和22年法律第164号)に基づく児童厚生施設であり、厚労省が管轄とするところである。しかし、断片的ではあっても、上記のような教育活動を行っており、学校教育に準ずる施設であると見ることできる。

ましてや、子どもたちが、自ら積極的に参加を希望し、休日の土曜日に足を運んで活動に参加しているといった事実は、子どもの「学びに向かう力」の醸成を標榜している、新学習指導要領にも合致すると考える。

このような捉えをきっかけとして、ふれあいRの100の実践を防災の尺度、すなわち、「身を守る方法が分かったか？」などといった観点だけではなく、それらも包含した形の、新学習指導要領の改訂に際して、議論にのぼっていた育成を目指す「資質・能力の三つの柱」を加味した形で評価を行うこととする。

平成28年の中央教育審議会答申で述べている「資質・能力の三つの柱」とは、Ⅰ「知識・技能」、Ⅱ「思考力・判断力・表現力等」、Ⅲ「学びに向かう力・人間性等」(ローマ数字、筆者)の3つである。図1はその論点を整理する過程のものであり、図1の状態から、さらに収斂されて答申に至ったが、筆者は、多くの変数を評価に使用したいと考えたので、収斂される前の論点整理の段階の議論を参考にした。

ⅠとⅡについては、表4に示すように、ほぼそのままの形で評価項目とした。Ⅲについては、論点整理を参考にし、主体性や学びに向かう力を「防災に関する意識の高揚」とした。

多様性は「いろんな人がいることが分かる」とした。ただ、この場合の「分かる」は、知識・理解として分かることではなく「認める」や「ともに歩もうと思う」などといったニュアンスであることを説明に加えた。また、協働性は「他の人と力を合わせようと思う」とした。

残るは人間性に関する項目であるが、論点整理の中に“優しさや思いやり”とあるのを、「被災にまつわる心情」として、災害や災害に遭った人々へ寄せる思いやりとして、評価項目に加えた。

上記に挙げた「資質・能力の三つの柱」から得られた評価項目を、ここでは大項目の1つとして、実践によって『身に付く資質・能力』と呼ぶことにする。それに加

表4 評価項目の一覧

大項目	小項目(学び等)
『学習の手法や分野』	① 地域の人と交流(して)
	② 成果物をつく(ったり)る
	③ 地域の自然の恩恵(を学習したり)
	④ 地域の歴史(を学習したり)
『防災の活用場面』 (フェーズ)	⑤ 災害の備えになる
	⑥ 発災時の応急対応となる
	⑦ 避難生活で役立つ
『身に付く資質・能力』 (ローマ数字は、「資質・能力の三つの柱」と対応している。)	⑧ (防災に関する)知識Ⅰ
	⑨ (防災に関する)技能Ⅰ
	⑩ (防災に関する)思考力Ⅱ
	⑪ (防災に関する)判断力Ⅱ
	⑫ (防災に関する)表現力Ⅱ
	⑬ (防災に関する)意識の高揚Ⅲ (主体性、学びに向かう力)
	⑭ 被災にまつわる心情Ⅲ (優しさや思いやり)
	⑮ いろんな人がいることが分かるⅢ (多様性)
	⑯ 他の人と力を合わせようと思うⅢ (協働性)

えて、他の評価項目も設けた。加えたのは、『学習の手法や分野』と『防災の活用場面(フェーズ)』という2つの大項目である。これら3項目を評価の大項目とした。

こうすると大項目から1つずつ選択して並べる形で、活動の評価が出来る。例えば、「地域の歴史を学習して『手法』、発災時の応急対応になる『フェーズ』、知識を身に付ける『資質・能力』」ができる。」のように各プログラムを評価することが出来る。

表4は、上で述べてきた、大項目3つ、小項目16項目で構成する評価項目をまとめたものである。

評価は、小項目に当てはまるか否かの二者択一とした。中には大項目の中のいずれの小項目にも当てはまらないという実践もあるし、1つの大項目から、複数の項目が当てはまる場合もあることとした。

評価は、すべてのプログラムを企画した講師と筆者で行った。まず2019年7月14日に、2人で100個のプログラムを1つずつ、16の評価項目を見ていく形で評価を行った。この際に、筆者が各評価項目の規準や評価の注意事項等を説明した。

2回目以降は、筆者と講師がメールでやりとりをする形で評価を実施した。2回目は講師がひとりで行い、1回目と同様の形で各プログラムごとに評価してもらった。

3回目は、各プログラムのケースごとではなくて、16の評価項目ごとに、各プログラムを比較するような形で評価してもらった。

4回目は、2回目と3回目の評価の差異がある項目や、その他にも、筆者が疑問に思う点を取り上げて、その項目1つ1つにコメントを添えて評価シートを送り、そのシートにコメント付きで回答してもらおう形で行った。

5回目は、4回目の評価に付されたコメントに対する筆

表5 資質・能力等を加味した実践に関する評価の結果(小項目の丸数字は、表4と対応)

大項目	『学習の手法・分野』				『防災の活用場面』			『身に付く資質・能力』								
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯
講師4回目該当数	22	74	17	17	33	14	68	84	26	16	11	2	38	20	8	17
筆者修正意見数	0	33	1	7	26	2	19	25	12	2	6	0	11	8	0	10
一致率(%)	100	67	99	93	74	98	81	75	88	98	94	100	89	92	100	90
講師5回目該当数	22	48	17	13	36	14	55	69	15	16	6	2	28	16	9	5

者の疑問や意見を添えて、また、筆者が各プログラムに、16項目全体の評価を俯瞰することで気付いた点等を意見として添えた評価シートを送り、再び講師にコメント付きで評価してもらった。また、この過程を、共著者にも逐一提示・共有し、随時、意見をもらう形で評価を行った。

表5に、講師が4回目の評価で、該当するとした数を評価項目毎にまとめた。またその際の筆者の修正意見数や評価の一致率も挙げた。それを受けて講師が行った5回目の評価の該当数も示す。この5回目の評価が、この評価の最終的な結果である。なお、筆者の修正意見には、該当、非該当の意見に加えて、筆者の疑問や講師への確認等も含んだ数である。

この評価結果を変数として、クラスター分析を行い、ふれあいRの防災教育を類型化する。そして、この結果を使って、ふれあいRの防災教育が育成する「資質・能力」の全体像を概念化するモデルを作成する。

4. 結果と考察

(1) 朝来児童館の防災教育プログラム実践の背景

a) 実践者からのインタビュー

ふれあいRは、文部科学省と厚生労働省が連携して取り組む「地域子供教室推進事業」を受け、和歌山県の補助事業として、国、県、町の3者が、年間計60万円の予算(人件費を含む)の3分の1の20万円ずつ負担し、上富田町が運営する。

ふれあいRは、平成30年度の土曜日の午前中に、2時間程度を基本として全48回開催された。このうちの多くを防災教育プログラムが占めている。プログラムの内容は、チラシ等で事前に子供たちに周知され、それを見た子供

表6 ふれあいRの実践の背景(実践者インタビューの結果から)

<ul style="list-style-type: none"> 実践者たちは、防災の専門家集団とは言えない人々である。 活動予算に余裕が無く、必要なものがあっても、廃品等を利用することが多い。また、近隣の町村への移動なども、町のバスを利用するなどしている。 実践者相互の打合せは、活動の開始直前に、準備をしながら行うことがほとんどである。 地域の自然や歴史に関する題材を、防災にからめて、季節の行事等に合わせた日程で、実施している。 各回の活動案のほとんどは、講師が1人で考えている。 子どもたちを飽きさせずに楽しませるということを、常に念頭に置いてプログラムを開発している。 火を使ったプログラムや、料理や工作など刃物を使うプログラムも多い。これが、子どもたちの関心・意欲を高めている。 危険なプログラムに対する、保護者のクレーム等は無い。 物づくりを行うプログラムも多い。牛乳パック等、工作に必要な物を集めたりする場合には、電話やLINE等で、知人等に声掛けを行って、必要数を集めている。 物づくりの工程等の詳細についても、やはり、土曜日に指導者たちが、児童館に集まってから、口頭で共通理解する。 ふれあいRの実践は、地域の人々によって支えられている。実践者たちは、地域の方々の知恵を借り、手を借りて、はじめて、これまでの実践を行うことが出来たと感じている。 地域の人々の中には、目が見えない方などの障害者も含まれている。子どもたちは、肢体が不自由な方や、知的障害の方などと、実際に交流することによって、多くの気付きや学びを得ていた。
--

表7 ふれあいRの特徴的な題材

自然に関する題材	<ul style="list-style-type: none"> 野草を始め、梅、山桃などの地場産品を、美味しく食べたり染め物に使うなどしている。(→表2中の1, 12, 15, 48, 58, 59, 64 など) ジオパークやナショナルトラストなど、風光明媚な郷土についても題材にしている。(→表2中の4, 7 など)
歴史に関する題材	<ul style="list-style-type: none"> 豪雨災害等、地域の災害の歴史について話して聞かせる。(→表2中の4, 90, 91 など) 地域固有の歴史として語り継がれているものを取り上げる。 <ul style="list-style-type: none"> ➢ 稲村の火 (→表2中の38 など) ➢ 地元出身の武蔵坊弁慶 (→表2中の42, 43 など) ➢ トルコ船エルトゥールル号の遭難 (→表2中の99 など)
物づくりを行う題材	<ul style="list-style-type: none"> ペットボトルや牛乳パック、食品トレーなど廃品等を用いた題材。(→表2中の2, 8, 10, 17, 25, 56, 66, 67, 87 など) ダイパー(紙おむつ)を使ったケーキやお寿司等の製作。(→表2中の6, 68, 83, など) 灯りとなる物をつくる。(→表2中の13, 14, 26, 62 など)

たちが面白そうだと思えば参加する形で、参加はあくまでも任意である。ほぼ毎週土曜日といった頻度で開催し、強制的に参加させる形ではないにもかかわらず、2007年以降12年間で、トータル160個もの実践を積み重ねて来たことは驚異的である。

プログラムの実践の概要について、インタビューによって聞き取った内容を、表6に示す。また、表7に、ふれあいRの特徴的なプログラムを示す。「自然に関する題材」「歴史に関する題材」「物づくりを行う題材」の3つである。かっこ内の数字は、表2の掲載番号である。

具体物を操作して体験する形のプログラムは、料理なども含めると、全体の7割を超える。中でも、成果物が残る物づくりは、全プログラムのほぼ半数で、物づくりが多いのが、ふれあいRの大きな特徴である。

物を作って実践の成果物とするにも、実践者たちの姿勢は特徴的で、子どもに自由に考えさせて作らせることを基本としている。事細かに説明をして、全員に同じように作らせるといったことはしないで、自由に子どもたちに考えさせ、子どもたち自身が創意工夫を楽しめるようにしている。

1つ例を挙げると、避難所の衛生面を考えて、マスクの必要性を理解させるプログラムを行ったとき、ティッシュや輪ゴムなどを使って、マスクの代用品を作らせた。このとき、ある男の子が生理用のナプキンに耳掛けを付けて、代用しようとしていたのを見て、指導者の主婦たちが慌てたという話を聞いた。

男の子が、ナプキンを口に当てさせるのだけは阻止したとのことであったが、筆者は、話の後で、彼女らがよくその場にナプキンを準備したものだと思った。自由な発想であるし、そもそも、こうであるべきといった固定化した考え方を、指導者である彼女らも持っていないという点が、子どもたちも自由に楽しめて、継続的に参加しようとする素地を作っていると感じた。

以上のような実践を長年積み重ね、毎年、実施時期や方法などの改善を図りながら、より良い物にしようという工夫を続けているとのことであった。

b) 実践者が行った評価の統計的分析から

3. (1) b) で触れた防災教育チャレンジプランの報告

表 8 実践者の評価項目の相関係数

	楽しさ	目標到達度	安全度	準備の簡易度	知識の不要度	お金の不要度	地域を知る	ネットワークづくりに役立つ	短時間でプログラムが終わる
楽しさ	1.000	.322**	-.219*	-.122	.040	-.115	-.040	-.025	-.282**
目標到達度	.322**	1.000	.096	-.102	.155	-.105	.032	.065	-.077
安全度	-.219*	.096	1.000	.078	.070	.021	.217*	.203*	.180
準備の簡易度	-.122	-.102	.078	1.000	.430**	.485**	-.225*	-.217*	.453**
知識の不要度	.040	.155	.070	.430**	1.000	.209*	-.194	-.169	.197*
お金の不要度	-.115	-.105	.021	.485**	.209*	1.000	-.278**	-.254*	.384**
地域を知る	-.040	.032	.217*	-.225*	-.194	-.278**	1.000	.656**	-.334**
ネットワークづくりに役立つ	-.025	.065	.203*	-.217*	-.169	-.254*	.656**	1.000	-.354**
短時間でプログラムが終わる	-.282**	-.077	.180	.453**	.197*	.384**	-.334**	-.354**	1.000

**、相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である
*、相関係数は 5% 水準で有意 (両側) である

表 9 実践者評価の回転後の因子行列 a

	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子
準備の簡易度	.921	.132	.053
知識の不要度	.556	.019	.198
お金の不要度	.520	-.091	-.053
短時間でプログラムが終わる	.403	-.195	-.278
ネットワークづくりに役立つ	-.023	.803	.028
地域を知る	-.051	.788	-.007
安全度	.173	.349	-.196
楽しさ	.083	-.112	.858
目標到達度	.067	.046	.392

因子抽出法: 最尤法
回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法 a
a 5 回の反復で回転が収束した

に添えられた表 3 の実践者評価にある 9 項目の尺度を、評価の低い D を 1、高い S を 5 として数値化し、相関係数を求めたのが表 8 である。

あまり高い相関は見られないものの、有意な相関が多数見られたので、実践者の評価がどのような意味をもつものなのかを検証するために、因子分析を行った。最尤法・プロマックス回転にて因子分析を行い、スクリーニングによって 3 因子が抽出された (表 9)。

第 1 因子は、4 つの変数で構成されており、それらは、「準備の簡易度」「知識の不要度」「お金の不要度」「短時間でプログラムが終わる」の 4 変数である。準備のしやすさと、知識やお金も必要なく短時間で終了するなど、実践のしやすさを示す変数で占められているので、第 1 因子を「準備や実践の簡便さ」の因子と命名した。

第 2 因子は、3 つの変数で構成されており、それらは、「ネットワークづくりに役立つ」「地域を知る」「安全度」の 3 変数である。地域のネットワークである人的資源を活用し、なおかつ、地域の地場産品やジオパーク、歴史的遺産等の学習に関連する因子であると思われる。「安全度」が少々異質に思えるが、地域の人との交流や歴史等から学ぶ学習は、見学や説明を聞くなど講義的形式の活動で、比較的、安全であることがその関連であると考えられる。以上のような理由から、第 2 因子を「地域資源の利活用」因子と命名した。

第 3 因子は、2 つの変数で構成されており、それらは、「楽しさ」「目標到達度」の 2 変数である。いずれも、子どもたちの活動に対する評価を構成する変数であり、楽しく、目標を達成するといった子供たちの意欲や満足度の度合いに関係する因子であるので、第 3 因子を「子どもの主体的な取組」因子と命名した。

表 10 因子相関行列及び α 係数

	第 1 因子 「準備や実践の簡便さ」	第 2 因子 「地域資源の利活用」	第 3 因子 「子どもの主体的な取組」
第 1 因子	1.000	-.409	-.352
第 2 因子	-.409	1.000	.100
第 3 因子	-.352	.100	1.000
α 係数	.690	.646	.475

因子抽出法: 最尤法
回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

また、表 10 に、因子相関行列及び α 係数を示す。項目の数も少ないこともあり、α 係数が低い因子もあったが内容的には他と独立しており、必要な項目であると判断した。

第 1 因子「準備や実践の簡便さ」、第 2 因子「地域資源の利活用」、第 3 因子「子どもの主体的な取組」の 3 つの因子については、2018 年 12 月、2019 年 4 月と 7 月に行ったインタビューの中で実践者たちが話していた内容と一致する。それは、プログラム開発において、講師が念頭に置いていると話していた内容で、「子どもたちが楽しむ活動」(第 3 因子)、「簡単、簡便で、準備に時間やお金がかからない」(第 1 因子)、「そして、「地元に着した創意工夫で、地域の人を巻き込む」(第 2 因子)といった内容である。因子分析の結果は実践者たちの話と齟齬が無く、継続的な防災教育プログラム実践の背景が、統計的にも裏付けられたと考える。

3. (1) a) のインタビューでは、普通の主婦たちが、防災教育の実践を多数累積している背景に、予算や施設・設備、実践を継続的に支援する組織的な基盤等について、特段に恵まれた状況は無いことを述べた。防災に関する専門家集団でもない彼女たちが、簡単に実践できるように、そして、地域資源を活用して、子どもたちが楽しく活動できるように、創意工夫を積み上げた結果と言える。

筆者は、28 年間に渡って中学校の教員として勤務し、小・中学校の防災教育を担当する先生方から相談を受けてきた。その経験をもとに言うと、永田ら(2013)¹⁴⁾も述べているように、防災教育を行おうとする学校で、担当者がまず言うことは、「何を教えれば良いか?」「職員の研修をどうすれば良いか?」そして、それに加えて、「自分は、防災の専門家ではないので…」といったことなどであった。このような学校では、防災教育の現状がある意味で硬直化しているのだと考える。

しかし、ふれあい R の実践に触れて、学校の担当者たちが言うようなことは、本当に必要なものであろうかとの疑問を持つ。ふれあい R の実践者たちは、ただ、ただ、生活者目線で、地域で暮らす子どもたちと相対し、地域の災害の歴史等から子どもたちに身に付けさせたいことを考え、地域資源を利用して子どもたちと一緒に活動を行っているだけである。学校現場で言うところの自校化を行っているだけとも言える。

また、彼女らの活動にねらいはあっても、その指導過程は概略を、活動直前に口頭で確認するのみである。時には、活動しながら目標となるねらいを変更することさえある。インタビューでも、活動中の子どもたちの行動や言動など、思いもしない反応に、驚き、時には戸惑い、悩み、そして、感動する実践者たちの姿が語られた。

実践者たちの、まず実践してみるという姿勢は、一見、無謀にも思えるが、そのような彼女らの姿は、学校の防

災教育の現状に、一石を投ずるものであると考える。

なお、この実践者評価の結果をもって、すべての継続的な防災教育プログラムの実践に関する考察を行うことはできないと考えている。ふれあいRの稀有な実践の背景等を整理したに過ぎないことを申し添える。

(2) 資質・能力等を加味したふれあいRの実践の評価と分析

a) ふれあいRの実践プログラムの類型化

3. (2) で作成した「資質・能力の三つの柱」を加味した16の小項目を用いて行った評価結果を使って、クラスター分析(ward法)を行った。これによって、100個あるふれあいRの実践をケースとして分類し、類型を整理した(図2)。クラスター分析によって得られたデンドログラムを要約し、表11に示すように、8つの類型があると捉えた。

デンドログラムは、下が第1類型で、順次上に行くに従って、第8類型まで並んでおり、表11の順番とは上下が逆になっているので注意願いたい。

上記のクラスター分析の要約結果をもとに、8つの類型で使われている文言を使って、防災の活用場面(フェーズ)毎に分けると、表12のようになった。

b) ふれあいRの実践の概念モデルの作成

表12を見ると、第5類型と第8類型に分類された実践には、当てはまる災害の活用場面(フェーズ)が無かった。第5類型や第8類型は、もはや防災教育ではなく、「ふるさと教育」などといった、別の「〇〇教育」(国立教育政策研究所,2012)¹⁵⁾と呼ぶべきなのかも考えた。

しかし、2つの類型のうち、特に第5類型の資質・能力の評価には、防災に関する知識を得たり、防災に関する意識を高揚させたり、被災にまつわる心情を我が事として理解したりといった効果が認められる(評価時の講師コメントより)。フェーズの欄に評価が付いていなかったからといって、どのフェーズにも属さないというのはなく、フェーズによらないで、むしろすべてのフェーズに関連していると理解するのが妥当であると考えられる。

直接、災害時に活用することが出来ない資質・能力であっても、それを子どもたちが身に付けることによって、

表11 ふれあいRの実践の8つの類型

1st	発災時の応急対応等の知識や技能を学ぶ活動
2nd	災害の備えとなる知識を学ぶことにより意識を高める活動
3rd	避難生活に関する学びから、いろんな人がいることを理解する活動
4th	多彩な手法により避難生活において役立つ知識を学ぶ活動
5th	歴史や地域のひととの交流から、防災に関する意識を高め、心情を豊かにする活動(フェーズによらない)
6th	災害の備えとなる成果物をつくる活動
7th	避難生活で役立つ知識を学ぶ活動
8th	フェーズによらない活動(しいて挙げれば行事にちなんだ活動と言えなくもない)

表12 活用場面に該当したプログラムの個数と類型

防災の活用場面(フェーズ)	個数	該当する類型
災害の備えになる	36	2nd, 6th
発災時の応急対応となる	14	1st
避難生活に役立つ	55	3rd, 4th, 7th
(フェーズによらない)	22	5th, 8th

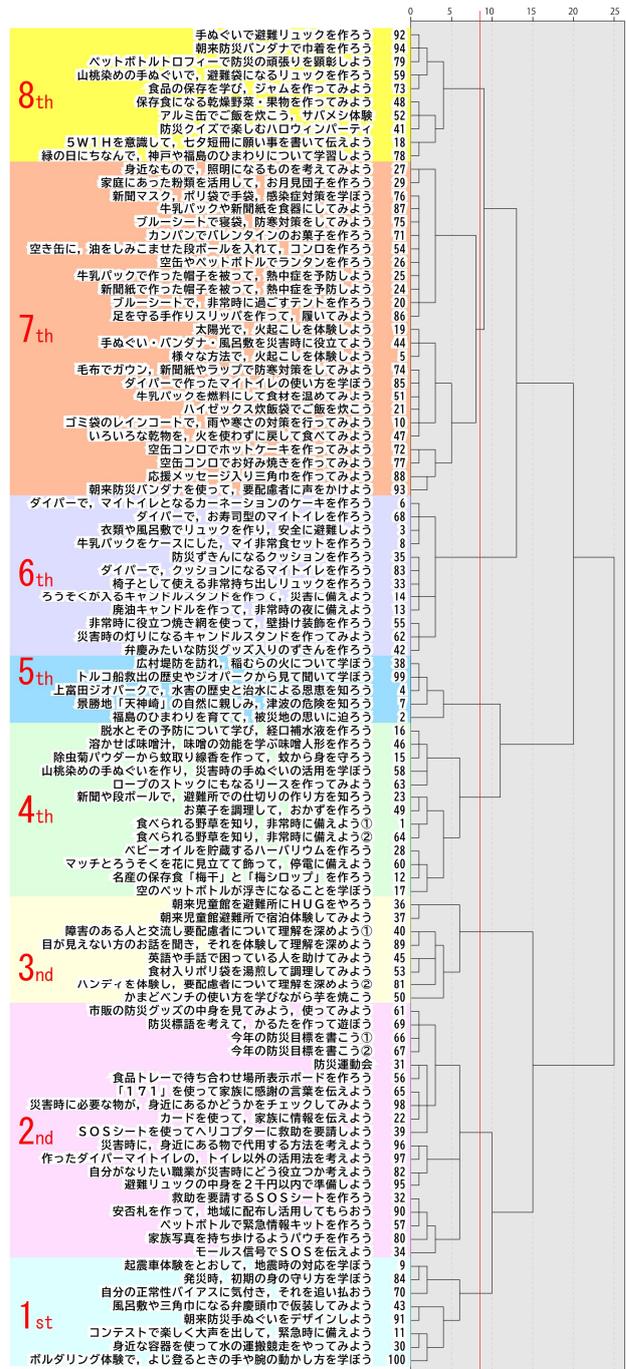


図2 ふれあいRの実践のクラスター分析結果

災害に対する意識が醸成され、災害全般にわたって、災害そのものへの“態度”や“身構え”であったり、または、被災後の避難所等における振る舞いに関することなど、自らがなすべきことに関する“態度”や“身構え”といった情意的側面を育成する防災教育があることを指し示す結果であると考えられる。このような実践の例を広く全国に求めると、災害にまつわる演劇や音楽、絵画等の芸術的活動などが、その例として挙げられる。

図3に、これらの考察をもとに作成した概念モデルを示す。なお、図3中の集合の標題は、活動する子どもたちを主語に、“実践”ではなく”活動“と表記している。

図3のモデルの3つの円が表している、「発災時の応急対応となる活動」、「避難生活に役立つ活動」、「災害の備えとなる活動」のすべてに、防災に関する知識が分類されている。実践者たちが、知識・理解を重視して

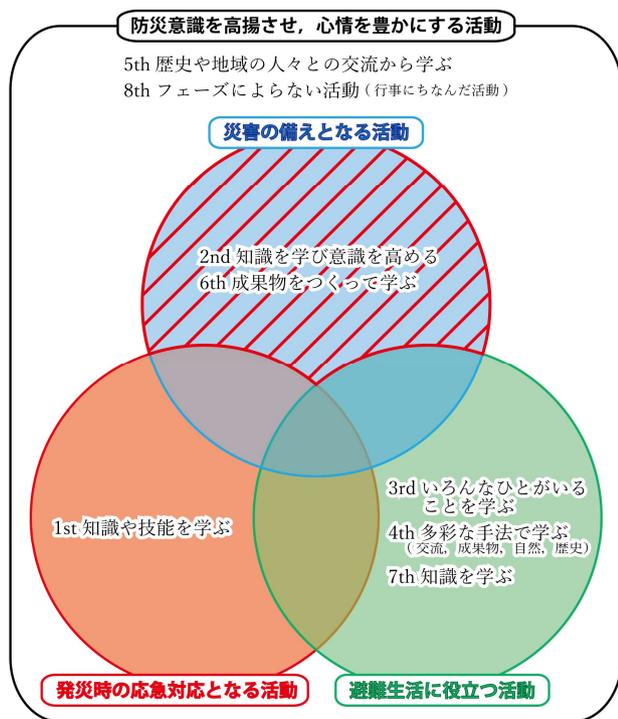


図3 ふれあいRの実践の概念モデル

いることが分かる。特に、命を守ることにつながる発災時の応急対応には、知識・技能しか分類されていない。そもそも、応急対応は、知識・技能といった資質・能力に偏重した領域と見ることが出来る。

モデルの下方に位置する2つの円が示す「発災時の応急対応となる活動」と「避難生活に役立つ活動」は、これまでも、広く防災教育として取り組まれてきた領域である。表12を見るとこれに当てはまる活動は、延べ69個、重複を除くと65個あった。防災教育の主たる活動と言える。

これに対して、モデルの上方に位置する円が示す活動、すなわち、「災害の備えとなる活動」であるが、これに該当すると評価された活動は、表12より36個あった。災害の備えであるので、本来は発災以降の緊急事態において、何らかの備えとならなければならないはずである。そうであれば、本来は36個すべてが、下方の2つの円のいずれかに包含されるはずなのだが、包含されない活動が13個あった(表13)。これが、図3上方の円の赤色のハ

表13 災害の備えにはなるが、応急対応や避難生活に役立たないと評価された実践⁽³⁾

No.	題材名
3	衣類や風呂敷でリュックを作り、安全に避難しよう
8	牛乳パックをケースにした、マイ非常食セットを作ろう
12	名産の保存食「梅干」と「梅シロップ」を作ろう
22	カードを使って、家族に情報を伝えよう
32	救助を要請するSOSシートを作ろう
42	弁慶みたいな防災グッズ入りのずきんを作ろう
55	非常時に役立つ焼き網を使って壁掛け装飾を作ろう
56	食品トレーで待ち合わせ場所表示ボードを作ろう
57	ペットボトルで緊急情報キットを作ろう
60	マッチとろうそくを花に見立てて飾り、停電に備えよう
62	災害時の灯りになるキャンドルスタンドを作ってみよう
65	「171」を使って家族に感謝の言葉を伝えよう
98	災害時に必要な物が身近にあるかをチェックしてみよう

ッチングの部分にあたる。この部分は、災害の備えにはなるが、応急対応や避難生活には役立たないという活動が入る領域である。

表13を見ると、「備えとしての活動であれば、応急対応か避難生活のいずれかにおいて効果を認めても良いのではないか」(評価時の筆者コメントより)と考えられるものも多いのだが、彼女らの頭の中では、「このようなことは、実際の災害では役に立たない」(評価時の講師コメントより)だろうと、冷静に評価が下されている。

彼女たちへのインタビューでも「～という理由で防災に引付けた。」といった表現で、実際の災害ではあまり役に立たないと、彼女たち自身が評価する、ある意味で「防災にこじつけた活動」がいくつか見られる。

ごまかしといった類いではなく、前向きな思考でこじつけているのである。前向きに、おもしろく、楽しい防災として活動し続けることで、子どもたちの「我が事意識」が確実に育まれ、高められているのである。この点が、ふれあいRの実践の大きな、見えざる特徴なのだと考える。そして、それは有効な実践を継続するための思考の核であると考えられる。

モデルの一番外側の、第5類型と第8類型が属している四角形であるが、3つの円の背後に位置して、3つの円の活動を下支えするように、防災意識を高める活動である。先程は例として芸術活動を挙げたが、被災後のボランティア活動なども、これに当てはまる活動と言えよう。

「防災意識を高揚させ、心情を豊かにする活動」である。

5. 学校の防災教育との比較・考察

4章で、ふれあいRの実践は、防災意識を高揚させ心情を豊かにする活動や、防災にこじつけた活動など、多様なプログラムによって、子どもたちの「我が事意識」を高めていることに触れた。この豊富なプログラム構成の理由には、実践者である講師が、元看護師だったということも要因として挙げられる。彼女らは、田村ら(2000)¹⁶⁾が生活再建目標とした「生活7領域」、すなわち、「衣」「食」「住」を始め、「からだ」「こころ」としての衛生や医療、「家庭との関係」「社会との関係」といった人間関係に関する内容まで、実に広範な領域に関する内容を、主婦としての生活者目線で取り上げていた。

片や学校では、冒頭でも述べたように、平成29年告示の新学習指導要領が、教員にパラダイムシフトを迫っている。新学習指導要領は、「資質・能力の三つの柱」を提唱し、学校は、まさに新しい教育の展開を模索している最中である。特に、育成すべき「資質・能力」で、新たに強調されているのは、「学びに向かう力・人間性等」の涵養である。

序論でも述べたが再掲すると、「防災教育で学んだ災害に関する知識や技能を使って、自分の身の回りの家族や地域社会の人々を思いやり、人々と協働するなど、我が事として災害に備え、災害について学び続ける資質・能力」を育成することが求められている。そのような学びは、教科書を暗記するような学びだけで得られるのではなく、子どもたちが社会と関わり、試行錯誤を繰り返す、自らの目的のために、さらに学びに向かうといったスパイラルによって、学力を高めていくことを求めているのである。

今回、ふれあいRの豊富な実践を、新学習指導要領の

育成すべき「資質・能力の三つの柱」を使って評価した。実践者である彼女たちは、一般の主婦であり、育成すべき資質・能力について何の知識も持たない。そのような彼女たちが、防災という括りの中で、自らの生活者目線の思考のもとで行った実践プログラムの数々は、図らずも、新学習指導要領が提示した「資質・能力の三つの柱」のすべてについて、網羅的に教育することが出来ていた。防災教育は、広範な学習領域を持ち、様々な資質・能力と関連しており、まさに、新しい学校教育の展開に適した稀有な領域であると言えるのである。

また、ふれあいRの指導者たちが、子どもたちの主体性を重視して、単に知識を一方向的に教え込んだり、全員に同じ動きを強制するようなことをしなかったことから、防災の領域は、学校の教育を「コンテンツ・ベース」から「コンピテンシー・ベース」へ転換させる題材としても適していると考えられる。

ふれあいRの指導者たちが、主体性を重視して子どもたちと向き合ったことによって、子どもたちは、各プログラムで与えられた課題を自分のこととして捉え、それぞれの子どもたちが、自身で導き出したいくつもの答えがあった。これらには決まった正解があるわけではなく、言わばどれも正解と言える。だから、個々の子どもが、それぞれの答えを、充実感を持って導き出していた。この事が、子どもの興味・関心の継続や活動の楽しさを生み出していたし、防災の「我が事意識」を醸成していた。

村越(2017)¹⁷⁾は、「災害発生時には、教え込まれたモデルケースを忠実になぞるような子どもであっては好ましくない」とし、その例として、地震発生時に、わざわざ遠くにある自分の机に隠れようとするケースを報告している。時には「想定外の事態」が子どもを襲ったり、子どもが離れた机に身を隠すような、状況に応じていない固定化された行動によって、子どもを危険にさらす可能性があるとして述べている。子どもたちは、発災時の状況に応じて、主体的に思考し、判断して、自他の命を守るようではなければならない。しかし、災害は、実際に起きてみるまでは、対処方法が本当にその場の状況に応じているかどうかを判断することは難しい。発災時の応急対応は、元来そのようなものである。

防災教育の活動は、このように明確に答えが1つに決まらない問いを多く含んでいる。しかし、答えが1つに決まらないからこそ、それぞれの子どもが、論理的に思考し、判断し、主張すれば、どの子も正解者になれるのである。防災教育のそういう学びが、子どもたちの主体的な学びをつくり出すのである。コンピテンシー・ベースの教育は、単に何を暗記するかではなく、どのような思考を行って、どのように事象と関わっていくのかを問うている。まさに、新しい学校教育の展開にうってつけであると考えられる。

佐藤ら(2018)¹⁸⁾は、学校教育において、生徒が大人に指示されること無く、生徒個々が自分の資質・能力に応じて、主体的に取り組む『避難所運営訓練』を提案した。このようなシナリオの無い訓練によって、個々の生徒が自由に、主体的に思考・判断する中で、生徒個々に情意面をも含んだ「生きる力」が育まれることを示した。このような活動も、明確な答えがあるわけではなく、子どもたちが主体性をもって創意工夫できる活動である。

もちろん、これらの活動の推奨は、知識の習得を否定するものではない。ふれあいRの概念モデルでも示したが、発災時の応急対応のコアな部分は、知識や技能が占めている。必要な「知識・技能」を確実に身に付けさせ

る防災教育が必須であることは、言うまでもない。

以上、学校において「資質・能力の三つの柱」を育成するのに、防災教育という領域がもつ優位性について述べてきた。さらに、知識（コンテンツ）の量を問う教育から、子どもたちが何を思考し、社会（事象）と関わっていくのか（コンピテンシー）といった教育への転換においても、防災教育が有効であることを述べた。

これまで防災の領域は、学校の教員にとって、教科指導などの主たる流れから見ると、傍流であったと言わざるを得なかった。しかし、ふれあいRの防災教育の取組は、新しい学校教育の展開において、防災教育が今後果たすべき大きな役割を持つことを示唆するものであった。防災教育は、決して、偏った一部の領域を掌理しているのではなく、知識、技能、思考力、判断力、表現力、学びに向かう力、人間性等といった「三つの柱」の中で掲げられた「資質・能力」のすべてが、欠けることなく育成できる、閉じた領域なのである。

それは、「避難生活で役立つ活動」を例に挙げると、その活動には、衣・食・住の全てが関係するし、避難所は人間関係が問われる小さな社会であり、元来、人が知識や思考能力、そして、思いやりなどの人間性等も、社会生活の中で身に付けてきたことなどを考えれば自明である。

以上の考察から、年に数回の避難訓練のみを行うような学校の防災教育とするのではなく、それに加えて、人間性等、情意面の涵養をも意図した、多様な防災教育を計画・実践することによって、学校教育の新しい展開を促し、子どもたちの防災に関する「我が事意識」を効果的に醸成することができると考える。

6. 結論

和歌山県上富田町の朝来児童館において、ほぼ毎週土曜日に開催される、ふれあいRの防災教育プログラムの実践の背景について、3回に渡って行ったインタビューや講師が作成した冊子『季節のイベント 防災カレンダー』の実践者評価を因子分析するなどして、その背景を明らかにした。

インタビューで明らかになったのは、次のような内容である。ふれあいRの実践者である主婦たちは、潤沢な予算があるわけでもなく、恵まれた状況とは言えない中で、生活者目線で防災プログラムを企画・実践していた。対象となる小学校3～6年生の子どもたちの興味を引くように、自然や歴史、行事などにちなんだものや、成果物を作ったり、地域の人々と交流したりといった手法を織り交ぜて、多様なプログラムを工夫していた。活動においては、指導し過ぎないようにし、子どもの工夫や主体性を大切にしていた。予算が無いので、工作等の材料に廃物を利用したり、準備等が簡単になるように、企画・構想時に心掛けていた。さらに、地域の人々との交流等、地域資源の利活用にも留意していたことなどが分かった。

また、冊子の実践者評価の因子分析の結果については、第1因子「準備や実践の簡便さ」、第2因子「地域資源の利活用」、第3因子「子どもの主体的な取組」の3因子が抽出された。以上の3因子は、インタビューにおいて、講師等の実践者たちが実践上、工夫・配慮している点、すなわち、「準備が簡単で予算がいらず」「地元に着した創意工夫等で」「子どもたちが楽しく主体的に学ぶ」

の3点と符合し、矛盾しない。このことから、上記、3因子がふれあいRの実践の重点事項であることが明らかになった。

さらに、「資質・能力の三つの柱」を加味して、大項目3つ、小項目16の評価項目を作成し、ふれあいRの実践を評価し、その結果を使ってクラスター分析を行い、実践プログラムを類型化し、8つの類型を得た。(表11)

さらに、類型化した結果をもとに、ふれあいRの実践事例を概念化するモデルを作成した。概念モデルは図3に示すように、「発災時の応急対応となる活動」、被災後の「避難生活に役立つ活動」、「災害の備えとなる活動」の3つの円が表す活動と、これらを下支えする形で3つの円の背景にある四角形が表す「防災意識を高揚させ、心情を豊かにする活動」の4領域構成となっていることを明らかにした。

図3の下方に位置する2つの円が表している「発災時の応急対応」と被災時の「避難生活」において役に立つ学習は、これまで、学校教育において数多く取り上げられてきた活動である。これらに加えて、ふれあいRの実践の分析から、2つの円の外部に位置する活動もあることが明らかになった。それは、図3の上方の円のハッチングの部分や、3つの円の背後のレイヤーとして、他の学習の基盤となる、図中の四角形が表すような学びである。それらは、防災意識を高揚させ、心情を豊かにするなど、情意的側面の効果が認められる活動であった。

以上すべてきたように、ふれあいRの多様な学習プログラムは、知識・理解を習得させることのみならず、情意的側面の学習をも含んだ、新学習指導要領の「資質・能力の三つの柱」に含まれる資質・能力を網羅的に学習させるものであることを明らかにした。防災教育がこのような希有な領域であることは、新しい学校教育の展開において、防災教育が大きな役割を果たす可能性を有していることを示している。このような考察から、学校においては、情意的側面を意識した防災教育を、さらに推進すべきであると考える。

補注

(1) 「コンテンツ・ベースの学力観」から「コンピテンシー・ベースの学力観」への転換について

育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会 ― 論点整理 ―(2014)¹⁹⁾には、「多くの学校において、学力についての認識が「何かを知っていること」にとどまりがちであり、知っていることを活用して「何かをできるようになること」にまで発展していないこと」が懸念されるとして、新学習指導要領の編成にあたって、「何か(コンテンツ)を知っていること」に加えて、「何かをできるようになること(コンピテンシー)」までを学校で育成すべき学力とし、それらを、「資質・能力」として整理しようと試みている。

(2) DeSeCoプロジェクトについて

OECD(経済協力開発機構)が発足させたプロジェクトで、Definition and Selection of Competencies(諸能力の定義と選択)の頭文字でDeSeCo(デセコ)と通称される。DeSeCoが公表したキー・コンピテンシーは、資質・能力の国際的な枠組みとなっている。

(3) 表13に挙げたプログラムについて

図3の概念モデルは、クラスター分析の結果を、防災教育プログラムの効果を視点として、妥当な分類を探るという目的の

もとに使用して作成した。であるから、表13のリストにあるプログラムが、すべて、第2、6類型に属しているという意味ではない。

参考文献

- 1) 文部科学省：小学校学習指導要領，2017.3
- 2) 文部科学省：中学校学習指導要領，2017.3
- 3) 国立教育政策研究所 プロジェクト研究：教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則，2013.3
- 4) 内閣府「人間力戦略研究会」：人間力戦略研究会報告書 若者に夢と目標を抱かせ、意欲を高める～信頼と連携の社会システム～，2003.4.10
- 5) 経済産業省「社会人基礎力に関する研究会」：社会人基礎力に関する研究会―「中間取りまとめ」―，2006.7
- 6) 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会：学士課程教育の構築に向けて(審議のまとめ)，2008.3
- 7) 坂野慎二、藤田晃之：海外の教育改革，放送大学教育振興会，pp.253-254，2015.3.20
- 8) 「防災教育チャレンジプラン」ホームページ，www.bosai-study.net/top.htm，(2019年8月22日現在)
- 9) 文部科学省：教育課程企画特別部会 論点整理，2015.8.27，http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf
- 10) 文部科学省：教育課程企画特別部会 論点整理 補足資料，2015.8.26，https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110_2_1.pdf
- 11) 文部科学省：小学校学習指導要領解説 総則編，2017.7
- 12) 文部科学省：中学校学習指導要領解説 総則編，2017.7
- 13) 幾島浩恵：季節のイベント 防災カレンダー(季節の行事で学ぼう災)完成版 上富田ふれあいルーム 防災年間計画！，上富田ふれあいルーム，2019.1
- 14) 永田俊光，木村玲欧：緊急地震速報を利用した「生きる力」を高める防災教育の実践―地方気象台・教育委員会・現場教育の連携のあり方―，地域安全学会論文集 No.21，pp.81-88，2013.11
- 15) 文部科学省 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター：キャリア教育をデザインする「今ある教育活動を生かしたキャリア教育」―小・中・高等学校における年間指導計画作成のために―，2012.8
- 16) 田村圭子，立木茂雄，林春男：阪神・淡路大震災被災者の生活再建課題とその基本構造の 外的妥当性に関する研究，地域安全学会論文集 No.2，pp.25-32，2000.11
- 17) 村越真：安全教育の課題と 21 世紀型能力，教科開発学論集 第5号，pp.123-133，2017
- 18) 佐藤公治，木村玲欧，林春男：生徒が主体的に取り組む「避難所運営訓練」によって「生きる力」を育む体験的防災教育プログラムの提案―宮城県南三陸町立津川中学校での試み―，地域安全学会論文集 No.33，pp.313-323，2018.11
- 19) 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会 ― 論点整理 ―，2014.3.31 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf

(原稿受付 2019.8.23)

(登載決定 2020.3. 7)