

中動的防災の実現に向けた中学生の責任に対する認識調査

— 中学校第一学年を事例として —

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教育分野 瀧口 藍丸

1. 研究の背景および目的

近年、我が国では地震、豪雨、土砂災害などの自然災害が全国各地で頻発しており、人々の生活に深刻な影響を及ぼしている。2023年の能登半島地震や、毎年のように発生する線状降水帯による水害はその代表例であり、将来的には南海トラフ地震の発生も高い確率で予測されている。このような状況を背景として、防災教育の重要性はこれまで以上に高まっている。

一方、日本の防災意識に関しては、行政への依存が強く、個人が受動的になりやすいという問題点が指摘されてきた。及川・片田(2021)は、災害発生時において行政に対する責任追及意向が高い傾向を示し、防災が必ずしも「自分事」として捉えられていない可能性を明らかにしている。近年の防災教育では、「主体的に判断し行動する力」の育成が重視されている(文部科学省, 2013)。しかし、防災教育において主体性を強調することは、理論的には重要である一方、その扱い方には慎重さが求められる。防災行動を個人の責任として強調する枠組みは、行為の判断を個人に集中的に帰属させる傾向をもつ。その結果、防災を「誰が責任を負うのか」という問題として理解させてしまう可能性も否定できない。この点から、行為を個人の属性としてではなく、状況や他者との関係の中で成立するものとして捉える必要がある。

そこで本研究では、行為を「する／される」という二項対立で捉えるのではなく、環境や他者との関係の中で成立するものとして捉える「中動態」という概念に着目する。矢守(2020)は、防災教育において中動的な思考様式を導入する重要性を指摘している。中動態とは、「動詞は主語がその座となるような過程を表す態」であり(國分, 2017)、行為の主体を固定せず、関係性の中で行為が生起することを重視する視点であ

る。この視点を防災教育に取り入れることで、「誰が責任を負うのか」という責任追及型の思考から、「どのように行動すれば被害を減らせるのか」という関係的・協働的な行動理解への転換が可能になると考えられる。

このような防災の在り方は、中動的防災として位置づけることができる。中動的防災は、責任の所在の尋問に腐心するのではなく、防災行政と住民との一体感のもと、我々の責任をそれぞれが自覚して営まれる防災である(及川・片田2021)。具体例としては、キューバ型防災やニュージーランド型防災が挙げられる。キューバ型防災では、行政が住民に対して丁寧な情報提供や避難所整備を行い、住民は日常的に防災訓練に参加することで、行政と住民が共通の目的に向かって協働する体制が形成されている。また、ニュージーランド型防災では、事故や災害の責任を問うのではなく、被害そのものに対する補償を重視する制度が整備されている。及川・片田(2021)の調査においても、ニュージーランドでは災害に対する自己意識が高く、責任追及を行わない防災意識が示されている。

このような日本とニュージーランドの防災意識の違いについて及川・片田(2021)は、国民性や社会的風土の影響が大きいと考えられるが、社会や地域の在り方は変容可能であり、中動的防災の実現可能性は日本においても残されていると指摘している。中動的防災の実現に向けては、責任ある行動を取る個人や集団の育成が重要な課題となる。

理科教育においては、主体的な問題解決や科学的探究の過程を通して、責任ある個人や集団の育成が可能であることが示されている(角屋, 2013)。しかし、中動態の視点から防災教育と理科教育を接続し、学習者の責任認識に着目した

研究は十分に蓄積されていない。

そこで本研究では、中動的防災を検討するための基礎的知見の一つとして、中学生の責任に関する認識を明らかにすることを目的とする。具体的には、中学生の防災観、とりわけ災害時および集団活動における責任意識の実態を把握するため、災害時の責任追及に対する考え方や、班活動における役割と責任の捉え方を質問紙調査によって明らかにし、その結果を中動態の視点から分析することで、理科教育における防災教育の新たな可能性を検討する。

2.研究の方法

2-1. 研究の概要

本研究では、2025年10月中旬に、山梨県内の公立中学校に在籍する第1学年の生徒98名を対象として質問紙調査を実施した。調査の目的は、生徒が責任や行動主体をどのように認識しているのかを把握することであった。質問紙は、先行研究をもとに中学生が回答しやすい内容へと再構成し、二種類作成した。

2-2. 調査の内容及び分析の視点

一つ目の質問紙では、及川・片田(2021)の防災意識に関する質問紙を参考に、図1に示すような架空の災害状況を設定した。その上で、「この出来事は誰も悪くないと思う」という設問を提示し、1を「とてもそう思う」(責任追及意向が低い)から5を「全くそう思わない」(責任追及意向が高い)とする5件法で回答を求めた。得られたデータから、回答番号1「とてもそう思う」および2「そう思う」を選択した生徒を「責任追及意向の低い群(以下、低群)」、4「そう思わない」および5「全くそう思わない」を選択した生徒を「責任追及意向の高い群(以下、高群)」として集計し中学生の責任追及意向を調査した。

次に設問2では、選択した理由について自由記述で回答を求めた。自由記述回答については、内容の意味に基づき、「自然災害の予測困難性に言及するもの」「結果論であり仕方がないと考える

もの」「行政の責任に言及するもの」「住民の行動への言及を含むもの」「全員に責任があると考えもの」「文意に対する誤解」のカテゴリーを生成し、(1)での回答とクロス集計を行い、責任追及意向とその根拠の関連を探った。

二つ目の質問紙では、下山ら(2015)の調査をもとに、場面を図2に示すような、飼育当番から架空の科学コンテストにおける班活動の状況に変更し、5つの設問を設定した。

まず一つ目の設問を(1)「約束の実験当日、Aさんが来ませんでした。あなたならどうしますか。」とした。本設問は、事前に役割や約束が成立している状況において、当事者が不在となった場合に、生徒が責任の所在をどのように捉えるかを把握することを目的として設定した。

この設問から得られた回答を下山ら(2015)における責任の所在に関する分類枠組みを参照しつつ、本研究で実際に得られた記述内容を精査し、記述の意味内容が近いものをまとめる形で類型化を行った。分類にあたっては、責任の帰属の仕方に着目して分類基準を設定した結果8つの分類に分けられ、①が「呼びに行く」で当事者への責任の継続を前提とする記述、②は「班員で続行」で当事者の責任を班内で再分配しようとする記述、③は「人を補充」で責任を他の人員を補充することで再分配する記述、④は「辞退」で連帯による責任の継続を示す記述、⑤は「文意に対する誤解」、⑥は「呼びに行きいなければ続行」で、①と②の複合、⑦は「呼びに行きいなければ補充」で、①と③の複合、⑧は「呼びに行きいなければ辞退」で①と④の複合となっている。その後、各類型に該当する回答数を集計し、類型ごとの人数および割合を算出した。これにより、不在者が生じた状況において、中学生がどのような責任認識を示す傾向にあるのかを調査した。

次に、(2)「Aさんの役割は、水上置換法で気体を収集することでした。Aさんの役割はどうしますか。」という問いを設定した。班員が不在の状況において、生徒が責任の所在と活動遂行とをどのように区別して捉えているかを明らかにすることを目的として設定した。設問(1)では、不在者に対する責任の帰属そのものを問う

たのに対し、本設問では、実験活動という具体的な行為場面に焦点を当て、不在者が担う予定であった役割を「誰がどのように引き受けるのか」という判断を求めた。これにより、責任を当事者に帰属させる認識と、活動を成立させるための役割分担の判断とが、同一の論理で扱われるのか、あるいは分けて考えられているのかを検討できると考えた。

得られた回答を(1)同様に分類わけを行い、5つの分類に分けた。①が「当事者が行う」で役割の継続を指示する記述、②が「ほかの人が行う」で役割の再分配を指示する記述、③が「文意に対する誤解」、④が「当事者が行い、いない場合ほかの人が行う」で、①と②の複合、⑤が「ほかの人が行い、戻ってきた場合当事者が行う」で同様に①と②の複合である。④と⑤では、当事者と他者のいずれを優先するか、また役割の主たる帰属をどこに置いているかという点で判断の方向性が異なるため、分析上区別して分類した。④は、当事者による役割遂行を原則としつつ、不在時のみ代替的に他者が対応するという記述であり、役割の主体を当事者に置いた考え方を示している。一方、⑤は、活動の進行を優先して他者が役割を担い、後に当事者が復帰する可能性を含む記述であり、役割を状況に応じて可変的に捉える考え方を示している。

次に、(3)「代表者は、実験当日に決めることにしていました。代表者はどのように決めますか。」という設問を設定した。班活動における代表者の役割、成績の加点という報酬に対して、生徒がどのような基準や価値を用いて判断するのかを明らかにすることを目的として設定した。代表者は作業分担とは異なり、「責任」や「評価」と結びつきが強い立場であり、代表者を決定する方法を自由に選択させることで、生徒が実験への関与や責任遂行を重視するのか、あるいは手続きの公平性や形式性を重視するのかといった判断基準の違いを把握することを意図した。また、代表者を「実験当日に決める」という条件を設定することで、不在者の存在を考慮する可能性を含ませ、生徒が実際の活動状況をどの程度意思決定に反映させるかを検討した。

こちらでも得られた回答を前述の設問同様分類わけし、5つの分類に分けた。①が「話し合い」で班員同士の話し合いや相談によって代表者を決定するとする記述をこの分類とした。具体的には、「みんなで話し合って決める」「できそうな人を相談して決める」「納得できるように話し合う」といった、合意形成の過程を重視する表現が含まれるものを該当とした。②が「じゃんけん・くじ」で偶然性に基づく方法によって代表者を決定するとする記述をこの分類とした。「じゃんけんで決める」「くじで公平に決める」など、手続きの公平性を理由として挙げている記述も含めた。③が「他者にきめてもらう」で教師や他の班、あるいは特定の第三者に代表者の決定を委ねるとする記述をこの分類とした。「先生に決めてもらう」「他の人に決めてもらう」など、班員以外の判断に依拠する内容を該当する。④が「自分が立候補」で自ら代表者として名乗り出る、または進んで引き受けるとする記述をこの分類とした。ここでは自発的な意思表示に基づく回答を含めた。⑤が「文意に対する誤解」とした。

最後に(4)「代表者は、くじ引きで決めることにしました。くじ引きの結果、実験に来ていないAさんが代表者になりました。Aさんを代表にして良いですか。理由も含めて教えてください。」という問いを立てた。設問(3)で示された代表者決定の判断を、具体的かつ葛藤を伴う状況において再度問い直す形で設定した。本設問では、「くじ引き」という形式的に公平な手続きによって代表者が決定された場合であっても、その人物が実際の活動に参加していないという条件を付すことで手続きの正当性と、役割遂行の実態とをどのように調整して判断するのかを明らかにしようとした。また、代表者を「代表にしてよいかどうか」だけでなく、その理由を自由記述で求めることで、生徒が代表を名目的な立場として捉えているのか、それとも実際の行為や貢献と結びついたものとして捉えているのかを検討するための資料を得ることを意図した。設問(4)の記述内容をもとに類型化を行った結果、理由は主に「手続きの公平性」「実験への不参加」「報酬の有無」の三つに整理された(重複あり)。

ある町は、地震が起きやすいと言われている場所でした。そこでは、地震を予測する研究をしている専門家がありました。政府は、専門家から大地震が起きる可能性を指摘されれば、「非常事態宣言」を出し、町の住民に避難してもらう体制を整えています。

ある日、その専門家はデータを調べて「大地震が起ころうだ」と気づき、すぐに政府に知らせました。政府はその知らせをもとに「非常事態宣言」を出し、町の住民に避難するよう命令しました。ところが、3日たっても、1週間たっても、1か月たっても地震は起きませんでした。避難を続けた町の住民は、不満を言うようになりました。不満がたまり始めたころ、専門家はついに「予測は間違いだった」と認め、政府も40日後に非常事態宣言を取り下げました。

人々は家に帰り、いつもの生活に戻っていきました。しかし、45日目に本当に大きな地震が起きてしまいました。「もう大丈夫だ」と安心して油断していた人が多かったため、大きな被害が出て、多くの命が失われてしまいました。

図1 質問紙1の場面設定の内容

学校で、科学コンテストに応募することになりました。

そのコンテストは、6人1グループで協力して観察や実験の方法を考えて行い、その結果をレポートにまとめて提出するものです。優秀なレポートを作成したグループは表彰されますが、表彰は代表者1人に対して行われます。また、代表者は、学校の成績にも、少しだけ加点されることになっています。

あなたのグループは、何度か集まってみんなで方法を考え、身の回りのもので気体を発生させる実験を行うことにしました。最後の話し合いで、実験は1週間後の昼休みに理科室で行うこと、実験に使う身の回りのものは各自が家から持ってくること、実験は役割分担して行うこと、代表者は実験当日に話し合いで決めること、を決めました。

1週間後の実験当日、5人は理科室に集まりましたが、Aさんが来ません。グループのうちのひとりが、理科室に向かう途中、体育館へ向かうAさんを見かけています。

図2 質問紙2の場面設定

3. 結果および考察

3-1 質問紙1の分析

質問紙1の、架空の災害場面における責任追及意向についての調査の(1)の結果は表1に示すように、低群が52名で、全体の57.1%を占めた。一方、高群は42.7%であった。この結果から本調査における中学生には及川・片田(2021)が指摘した日本人の防災意識の問題点である「責任追及意向の高さ」は見られなかった。

この結果は、中学生が災害を「誰かの過失」として単純に捉えるのではなく、出来事そのものの性質に目を向けている可能性を示している。責任の所在に腐心するのではなく、出来事の理解を優先する態度は、防災をめぐる認識の特徴として注目される。

表1 生徒の責任追及意向

追及意向	回答番号	人数	割合(%)
高	1	14	15.4
↑ ↓	2	38	41.7
	3	12	13.1
	4	27	29.6
低	5	0	0

次に、設問(2)で得られた自由記述を分析した。これらの分類群を設問(1)の回答番号別に整理したものが表2である。低群において最も多かったのは、「自然災害はいつ起こるかわからない」といった災害の偶発性に着目した記述で26名であった。次いで、「それぞれが最善を尽くしていたため仕方がない」と捉える記述が17名見られ

表3 質問2(1)の結果

類型	責任の所在に関する内容	人数	割合
①：呼びに行く	当事者への責任の継続	51	58.0
②：班員で続行	班内で責任を再分配	14	16.0
③：人を補充	新たな人に責任を再分配	2	2.3
④：辞退	連帯による責任の継続	0	0.0
⑤：文意に対する誤解	—	2	2.3
⑥：呼びに行き、いなければ続行	継続→再分配	12	13.6
⑦：呼びに行き、いなければ補充	継続→再分配	4	4.5
⑧：呼びに行き、いなければ辞退	継続→継続	2	2.3

表4 質問2(2)の結果

類型	人数	割合
①当事者が行う	12	13.2
②ほかの人が行う	66	72.5
③文意に対する誤解	3	3.3
④当事者が行い、いない場合ほかの人が行う	9	9.9
⑤ほかの人が行い、戻ってきたら当事者が行う	1	1.0

表2 責任追及意向の根拠

類型	1	2	3	4	5	合計
自然災害	6	20	4	8	0	38
仕方ない	7	10	5	0	0	22
住民	0	1	2	12	0	14
行政	0	0	1	16	0	17
全員	0	0	0	4	0	4
誤解	1	7	0	3	0	11

た。一方、高群では、「行政に責任がある」とする記述が最も多く、次いで「住民に責任がある」とする記述が12名であった。また、「自然災害」に着目した高群の8名はいずれも、「災害は予測できないが、住民が油断していた点に問題がある」といった内容を記述していた。

これらの結果から、中学生の責任追及意向が低い背景として、災害の偶発性に着目する生徒が多いことが示唆される。加えて、責任追及意向が高い生徒の中には行政に責任を求める傾向が見られる一方で、住民、すなわち自分自身を含む立場に責任を見出す生徒も存在していることが明

らかとなった。

これらの自由記述の分析から、中学生の責任認識は、単純な責任追及型にとどまらず、災害の不確実性や状況全体を踏まえた理解に基づいて形成されていることが示唆される。この点は、「誰が悪い」を問うよりも、「起こり得る出来事としてどう捉えるか」を重視する中動的な行為理解と親和的であるともいえる。

3-2 質問2の分析

次に、質問紙2の結果について述べる。まず、

(1)「約束の実験当日、Aさんが来ませんでした。あなたならどうしますか。」という問いの結果を表3に示す。本人が不在であっても当事者に責任があると捉える回答(①～⑤)が58.0%を占めた。さらに⑧を含めると、60.3%の生徒が当事者への責任の継続を支持していた。一方で、②・③のように責任を他者に再分配する回答は18.3%であり、⑥・⑦のように状況に応じて柔軟に対応する回答を含めると36.4%であった。

次に、(2)「Aさんの役割は水上置換法で気体

を集めることでした。その役割はどうしますか。」という問いの結果を表4に示す。当人が不在のまま活動を進める場面では、72.5%の生徒が役割の再分配を支持していた。(1)では約6割が当事者への責任の継続を支持していたのに対し、実際に活動の遂行が求められる場面では、役割を分担し直す判断が多くなることが示された。このことから、責任の所在に対する認識と、仕事(役割)の分配の判断は必ずしも一致しないことが分かる。

続いて、(3)「代表者は実験当日に決めることにしていました。代表者はどのように決めますか。」という問いの結果を表5に示す。「話し合っで決める」と回答した生徒は76.7%と最も多く、「じゃんけん」や「くじ引き」といった方法を選択した生徒は20.0%であった。

代表者の決定方法として最も多かったのは話し合いであり、形式的な公平性よりも、当日の活動への関与を重視する傾向が見られた。この結果は、生徒が代表という役割を単なる名目的地位ではなく、実際に行為を担う存在として捉えていることを示している。一方で、じゃんけんやくじ引きを選択した生徒も一定数存在しており、手続き的公平性を重視する価値観も併存していることが分かる。これら是对立する考え方ではなく、状況に応じて使い分けられている可能性が示唆される。また、この設問の中で、話し合いの段階で不在者を明確に除外して代表者を決定しようとする回答も16件見られた。

次に(4)「代表者は、くじ引きで決めることにしました。くじ引きの結果、実験に来ていないAさんが代表者になりました。Aさんを代表にして良いですか。」についての結果を表6に示す。82.4%もの生徒が仕事(役割)を遂行していない場合に報酬を得ることに否定的な意見であることが分かった。

表7に示すように、代表者にすることに肯定的であった生徒の理由としては、くじ引きという公平な手続きを経て決定された結果であるからとする手続きの公平性に言及した回答が13名と最も多かった。また、実験に参加していないからこそ代表を任せるといった、あえて役割を与え

表5 質問紙2(3)の結果

類型	人数	割合
話し合い	69	76.7
じゃんけん・くじ	18	20.0
他者に決めてもらう	1	1.1
自分が立候補	1	1.1
文意に対する誤解	1	1.1

表6 質問紙2(4)の結果①

類型	人数	割合
肯定	16	17.6
否定	75	82.4

表7 質問紙2(4)の結果②

類型	肯定	否定
手続きの公平性	15	0
実験に不参加だから	1	62
報酬があるから	0	35

ることを肯定的に捉える記述も1名に見られた。

一方、代表者にすることに否定的であった生徒の多くは、「実験に参加していない」という点に言及しており、その人数は62名であった。さらに、代表者には報酬が与えられるため、実験に参加していない者が報酬を得るのは不適切であるとして、報酬と行為の不一致を理由に挙げた生徒は35名であった。これらの結果から、否定的判断においては、実際の行為や貢献の有無が重視されていることがうかがえる。

本設問では、多くの生徒が不在のAさんを代表とすることに否定的であった。この結果は、生徒が報酬や評価を「割り当てられた結果」ではなく、「実際の行為や貢献」と結びつけたものとして捉えていることを示している。また、生徒は代表者という役割を、単に手続きによって形式的に付与されるものとしてではなく、実際の活動への参加や責任の遂行と結びつけたものとして捉えていることが明らかとなった。肯定的な回答においては、くじ引きという決定方法の「公平性」を重視する考え方が確認された一方で、否定

的な回答では、実験に参加していないことや、報酬が伴う役割であることが強く意識されていた。特に、否定的理由として「実験に不参加であること」に言及した生徒が多数を占めていた点は重要である。これは、生徒が代表者という役割を、名目的な立場ではなく、行為への関与や責任の履行と不可分なものとして理解していることを示している。また、「報酬があるから与えてはならない」という記述が多く見られたことから、報酬や評価は結果として自動的に与えられるのではなく、実際の行為や貢献に基づいて正当化されるべきものとして捉えられていると考えられる。

代表という役割は、名称や形式によって成立するものではなく、行為を通じて正当化されるといふ認識が共有されていると考えられる。この点からも、生徒は役割・責任・行為の関係を経験的・実践的に理解していることがうかがえる。

設問(3)では、代表者の決定方法について「話し合い」を選択する生徒が最も多く、じゃんけんやくじ引きといった手続きを選択する生徒も一定数見られた。その一方で、話し合いの段階において、不在者を代表者の候補から明確に除外しようとする回答は16名にとどまっていた。この結果からは、代表者選定の場面では、多くの生徒が不在者の扱いを強く意識するよりも、まずは決定の方法や手続きそのものに関心を向けている様子が見られる。

しかし、設問(4)において、くじ引きという公平な手続きを経て代表者が決定されたにもかかわらず、その結果として欠席者が代表者となった場合の是非を問うたところ、多くの生徒がこれに否定的な判断を示した。このことは、代表者という役割が、形式的に決定されることよりも、実際に活動に参加し、責任を果たせるかどうかと強く結びついて捉えられていることを示している。(3)と(4)を比較すると、代表者選定の「方法」を問う設問では不在者の除外を明示的に意識する生徒は少数であったのに対し、「代表者としてよいか」という役割の正当性を直接問う設問では、不在者を代表とすることに否定的な判断が顕在化したといえる。すなわち、生徒は

一貫して形式的な手続きのみで判断しているのではなく、設問の焦点が役割の遂行可能性や責任の妥当性に移った際に、その判断基準を明確に切り替えていると考えられる。

質問紙2の一連の結果から、中学生の責任認識は一貫して固定的なものではなく、目的・状況・関係性に応じて再構成される柔軟な構造をもっていることが明らかとなった。

以上の二つ目の質問紙の結果から、生徒は、責任を当事者に帰属させる意識を保持しつつも、活動の成立や集団としての成果を優先する場面では、役割や責任の分配を調整している。このような認識は、行為を個人の意志や義務に還元するのではなく、関係性の中で成立するものとして捉える中動的な行為理解と親和的である。

以上より、中学生はすでに、中動的防災の基盤となり得る責任理解の萌芽を有している可能性が示唆される。

4. 結論

本研究では、中動的防災の実現に向けた基礎的知見を得ることを目的として、中学生を対象に、災害場面および集団活動場面における責任認識の実態を質問紙調査により明らかにした。その結果、中学生においては、先行研究で指摘されてきたような行政任せ・受動的な防災観や、行政に対する強い責任追及意向は必ずしも支配的ではないことが示された。多くの生徒は、自然災害の予測困難性や偶発性を踏まえ、特定の他者に責任を帰属させるよりも、自身の行動や状況への向き合い方を重視していた。

また、架空の科学コンテストを想定した設問からは、生徒の責任認識が状況に応じて柔軟に変化する様相が明らかとなった。役割が事前に設定されている場面では、当人への責任を維持しようとする一方で、活動の遂行が求められる場面では、役割や責任をグループ内で再分配する判断が多く見られた。これらの結果は、責任の所在と行為の遂行が必ずしも固定的・一対一で結びつくものではなく、目的や関係性の中で再構成され得るものであることを示している。

このような責任の捉え方は、行為を個人の義務

や責任に還元するのではなく、状況や他者との関係の中で生起するものとして理解する中動的な行為理解と親和的である。中学生は、責任を一義的に誰かに帰属させるのではなく、活動の成立や他者との協働を視野に入れて調整する認識を有しており、中動的防災観の形成に向けた可能性を内包していると考えられる。

以上のことから、理科教育における防災教育では、責任を単に個人に課すのではなく、災害の不確実性や集団での行為の在り方を踏まえた学習の構成が重要であることが示唆された。今後は、本研究で得られた知見をもとに、理科授業の中で責任や行為の捉え方をどのように扱うことが可能かについて、理論的・実践的検討を進めていく必要がある。

5. 文献

及川康・片田康孝（2021）「防災の責任に関する一考察」『災害情報』第19巻，第1号，47-59.

角屋重樹（2013）「"なぜ、理科を教えるのか"」文溪堂

下山薫・砂上史子・松寄洋子（2015）「幼稚園の飼育当番活動における責任と報酬の分配」『千葉大学教育学部研究紀要』第63巻，129-136.

矢守克也（2019）「能動的・受動的・中動的に逃げる」『災害と共生』第3巻，第1号 1-10

文部科学省(2013)「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」

<https://anzenkyouiku.mext.go.jp/mextshiryou/data/saigai03.pdf>