

# 社会的包摂に着目した小学校防災学習の開発

— 第5学年社会科「インクルーシブ防災のまちづくりを考えよう」を事例にして —

野元 祥太郎<sup>1</sup>

## 要約

本研究の目的は、社会的包摂 (social inclusion) に着目し、多様性が尊重される社会や共生社会の担い手となる児童の育成を目指す小学校社会科授業を開発することである。社会科教育における位置付けは、学習機会、内容、目標、学習環境の視点から考えられるが、特に内容として取り上げることが重要である。その視点は次の3点である。①社会的包摂に関わる具体的なテーマや社会単位を明らかにすること。②社会的包摂 (排除) に関わる社会問題の構造や要因を明らかにすること。そして、特に③包摂される側 (当事者) の主体性や参加の構造 (関係性) に着目すること、が重要である。本研究では、実際に第5学年の単元を開発した。災害弱者問題やインクルーシブ防災のまちづくりを取り上げ、障害の社会モデルの見方や災害発生に関わる社会構造や背景に着目させ、共助の大切さ、包摂される側 (当事者) の主体性や参加に着目したまちづくりについて考えることができた。

キーワード: 社会的包摂, 防災学習, 障害の社会モデル, 災害社会学, インクルーシブ防災

## 1. はじめに

2006年12月、第61回国連総会において「障害者権利条約」が採択された。日本は国内での法整備を進め、2014年2月19日に批准した。とりわけ、「障害者権利条約」の考えに基づき施行された、2016年「障害者差別解消法 (障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律)」は、障害者差別を解消し、共生社会を形成しようとする機運を大きく高めている。

このような流れは教育においても同様である。2012年文部科学省・中央教育審議会初等中等教育分科会より「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」が報告され、合理的配慮や基礎的な学習環境の整備を行うことが求められるようになった。2017年改訂の学習指導要領においても、十分な配慮をしていくことを求める記述がされるようになった。これを受けて、近年「授業のユニバーサルデザイン」の実践が広がっている。日本授業UD学会 (2022) によると、これは「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級におけるすべての子が楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す授業デザイン」と説明され、授業における指導技術や学習活動の工夫により、障害のある児童も含めた多様な子どもの参加を保障し、包摂していく取り組みが積極的に進められていると言える。

しかし、「障害者権利条約」を始めとする国際的な動き、日本全体における、障害者差別の解消や共生社会の実現を目指した動きに立ち返ったとき、学校教育の基盤として合理的配慮や基礎的な学習環境の整備を行うような取り組みだけでは十分でないことは言うまでもない。つまり、多様な人々が包摂されるような社会の形成者を育成することを目指した教育活動が求められるということである。これについて、石橋 (2018) は、これまでは国語科や道徳科、特別活動、生活科、総合的な学習の時間などが中心であったと述べ、社会科教育において障害者差別や共生社会のあり方について取り上げることの必要性を指摘している。さらに石橋は、「単に文章を読み取ることを中心として障害者についてとらえるだけではなく、また体験や活動をして理解した気になるのでもなく、人権意識を醸成しながらより深い理解に迫り将来にわたってこの問題解決に迫っていく人間を育てることのできる教科である」と社会科で取り上げる意義に言及している (pp.116-117)。

これに関わって、全国社会科教育学会では第70回全国研究大会 (2021年) の大会テーマを「民主主義社会と社会科における多様性と包摂—分断が進む社会の中での教育的使命とは—」に設定し、シンポジウムや課題研究において議論された。また、明治図書発行の月刊誌『社会科教育』では、連載「全国社会科教育学会の広場

<sup>1</sup> 広島大学附属小学校

私の論点・私の授業 民主主義社会と社会科における多様性と包摂:分断が進む社会の中での教育的使命とは」(2022年4月～)が掲載された<sup>1</sup>。このように、社会科教育研究においても、多様な人々が包摂される社会の実現に向けた社会科教育の使命に関心が集まっていると言える。

しかし、先の連載内容を検討した時、児童生徒の多様性を尊重し包摂する評価のあり方や民主的な教室づくりなど、言及されている内容は広範である。また、多様な人々が包摂されていない社会問題を取り上げる授業開発は見られるが、包摂(社会的包摂, social inclusion)その概念自体を学習対象とすることを目的とした社会科授業は少ない。そこで本研究では、社会的包摂に着目し、その概念形成を促す小学校社会科授業を、防災学習を事例に開発することを目的とする。まず、社会科教育全体における社会的包摂の位置付け、次に社会的包摂を取り上げた小学校社会科の学習内容の視点を整理し、開発した小学校社会科単元の学習指導過程を示す。最後に、本研究で得られた成果と今後の課題について述べる。

## 2. 社会科教育における社会的包摂 (social inclusion)

### 2.1. 社会的包摂 (social inclusion) の概念整理

社会的包摂は、「包摂 (inclusion)」と類義的に使われていることが多い。厚生労働省 (2019) によると、この概念は、1980年代から1990年代にかけてヨーロッパで普及した概念である。ヨーロッパでは、1970年代以降起こった失業と不安定雇用の拡大を受け、若者や移民などの生活の基礎的なニーズが欠如し、社会的な参加やつながりが絶たれた。このような状態のことを「社会的排除 (social exclusion)」と規定し、社会参加を促し保障する政策として社会的包摂が用いられるようになった。以下に、社会的包摂に関わる重要な論点を整理する。

第1に、社会的包摂が理念的な概念であることである。渥美 (2020) は、「多様な人々を対象とすることを、インクルージョン (包摂) といった概念で捉え、エクスクルージョン (排除) とセットで議論することが多い。原理的には、すべてを包摂することは不可能であり、何かを包摂するたびに、何かは排斥される」としている (p.70)。このように、社会的包摂は、排除とセットで議論されるとともに、引き起こされている排除・排斥に関わる社会問題を捉え、解決を志向する理念的な概念だと言える。

第2に、社会的包摂は様々な社会単位で考えられることである。阿部 (2011) は、社会的包摂を、人と人、人と社会との関係に着目した概念としている。その上で、包摂される単位は国家のみではなく、会社や労働組合、地域、町内会、家族、私的なグループやクラブなど、小

さな社会単位が多様にあると述べている。つまり、社会的包摂、ならびに問題となっている社会的排除を議論するにあたっては、どのような社会単位が中心となっているのか、またどのような社会単位が関係してくるのかを明確にする必要があると言える。

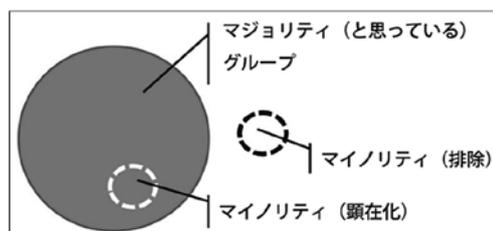
### 2.2. 包摂される側 (当事者) の主体性や参加

最後に、社会的包摂を議論する際に留意しなければならない点がある。それは、包摂される側 (当事者) の主体性や参加を巡る問題である。大阪大学未来共創センター (2020) は、渥美公秀・石塚裕子・山本晃輔・木村友美・寺村晃・織田和明 (以上、大阪大学) の6名で「インクルージョンと共生をめぐる」という問題について議論し、整理している。そこでは、包摂する主体がマジョリティ世界にマイノリティをインクルージョンすることが暴力性を孕んでいることや包摂する論理や過程が、包摂する側の独りよがりになってしまうことなどの課題が取り上げられている。

例えば、障害者運動においては「Nothing about us without us」がスローガンとなって進められてきた。石塚 (2020) は、災害発生時の障害者の避難支援や防災・減災のまちづくりについて協議したり実際に取り組んだりする場面において、包摂される側 (当事者) の参加は十分に保障されていない、障害者団体の長を招くことで「意見を聞いた」という手続き論に終わらせたり、自治体が、ある目的のために当事者の声を都合よく利用したりするようなことも起こっている、と述べている。

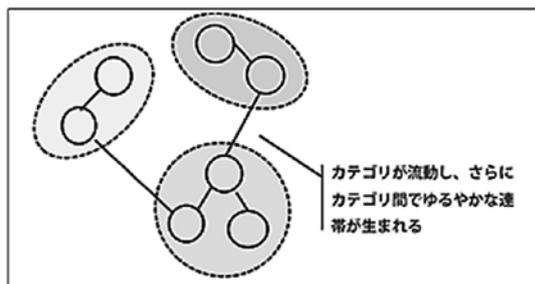
このように、包摂される側 (当事者) の主体性や「積極的な参加」を考えていくことが、社会的包摂の理念を実現していくためには必要であるということである。このことに関わって、石塚 (2020) は、図1・図2のように「インクルージョンとは、マジョリティがマイノリティを包含するようなイメージを抱きやすいが、そうではなく、複数のカテゴリが連帯し相互に浸透することといえる」と整理している (p.95)。

図1 エクスクルーシブな社会



(石塚, 2020, p.94 を引用し、一部改変)

図2 インクルーシブな社会



(石塚, 2020, p.94 を引用し, 一部改変)

### 2.3. 社会科教育における位置づけ

以上のような整理をもとに、次に社会科教育において社会的包摂の概念がどのように位置付けられるかを検討する。整理するにあたっては、始めに森(2000)による「人権教育の四つの側面」を参考にし(p.49), 表1のように整理した。社会的包摂と学校教育全体の関わりを表の左に、社会科教育が果たすべき役割を右に整理している。(1)は、社会科においても、近年「授業のユニバーサルデザイン」として多くの実践が積み重ねられてきたものである(as)。また(2)は、多様性が尊重され包摂される学習集団を形成することに、社会科などの各教科等や日常的な生活指導などを通じながら取り組んできたものだとと言える(in)。(3)は、社会的包摂や排除について学習内容として取り上げるものである(on)。そして、これら(1)(2)(3)を包括した上で、(4)社会的包摂が実現する社会を目指した教育活動を推進していく(for)。

このように、(4)社会的包摂が実現する社会を目指した社会科教育においては、(1)as, (2)in, (3)onの3つの位置付けからアプローチすることが必要である。その中で、本研究においては、(2)社会的包摂を学習内容として取り上げることに着目する(on)。その理由は以下の2点にある。第1に、既に「1.はじめに」において述べたように、社会的包摂の概念自体を学習対象とすることを目的とした社会科授業は少ないからである。社会科は、教育内容とし

て社会的包摂を取り上げることができることに教科としての特質があり、学習内容として取り上げることに大きな役割を果たすことができる。第2に、(3)学習内容を充実させること(on)では、教師や児童生徒が学校や教室における社会的包摂に目を向けることにもつながる可能性があるからである。つまり、それは(3)の充実が(1)や(2)の変容にもつながるといことである(as, in)。

なお、「人権教育の四つの側面」について、森(2000)は、「人権について教えること(on)」から、「教育全般の目的(for)」「人権教育方法論の問題(through or in)」「教育機会などの問題(as)」などが加わり、概念が広がっていったと述べる(p.53)。また、1994年に国連総会において決議された「人権教育のための国連の10年」の内容を受け、四つの側面のうち「人権についての教育(on)」の側面を充実させることが今後の課題であると述べる(p.54)。

以上のことから、(3)社会的包摂について学ぶ社会科教育(on)を充実させる必要性を捉え、社会的包摂を学習内容として取り上げた授業開発を試みた。

## 3. 社会的包摂(social inclusion)の視点を取り上げた小学校社会科における学習内容

### 3.1. 小学校社会科における従前の学習内容

小学校社会科において、社会的包摂を取り上げた授業として、どのようなものが考えられるだろうか。中村(2021)は、2017年改訂の「小学校学習指導要領解説(社会編)」から関連・接続可能箇所を抽出している。中村も述べるように、小学校社会科においては、障害者やマイノリティについて直接的に扱う項目・箇所は少ないが、関連させながら取り扱うことができる内容は多数ある。例えば、身近な地域や市の変化に関わり障害者や外国人も過ごしやすいまちづくりについて(第3学年)、工業生産に関わり車いすや義足の製造を行っている企業や工場についての学習(第5学年)などが例示されている。これ

表1 社会科教育と社会的包摂の関係

学校教育全体と社会的包摂	社会科教育が果たすべき役割	
education as inclusion 多様な子どもが学校教育を受ける機会があるということ(学校教育という機会への包摂)	(1)	特別支援教育の文脈の「インクルーシブ教育」の実現の中で、社会科教育において、多様な子どもたちの学びを支援する指導方法や技術を研究・改善・実施する。例えば、授業のユニバーサルデザイン。
education in inclusion 一人ひとりの多様性が尊重され包摂される集団の中で学ぶこと	(2)	一人ひとりが民主的に議論することができる学習集団を、社会科授業を通じて育成する。
education on inclusion 社会的包摂(社会的排除)について学ぶ教育	(3)	社会科教育の学習対象としてや社会的包摂(社会的排除)に関わる社会的事象を学習材として学習する単元を構成する。
education for inclusion 社会的包摂が実現する社会を目指す教育	(4)	多様性の尊重や社会的包摂が実現する社会の形成に求められる資質や能力・態度を明らかにし、特定の単元やカリキュラム全体を通して実現する。例えば、批判的思考の育成や他者と協働する態度の育成、またそれに伴う授業方法の開発。

らを複層的に繰り返し取り上げるようなカリキュラムの検討も今後必要になると考えられるが、本稿では紙幅の関係で省略したい。

本研究では、その中で災害弱者問題、そしてインクルーシブ防災のまちづくりを取り上げた授業開発を行う。以下にその意義を整理していく。

### 3.2. 社会的包摂 (social inclusion) の視点から捉えた「災害弱者問題」を取り上げる意義

2018年、「平成最悪の水害」と称された西日本豪雨災害では、いわゆる「災害弱者」に被害が集中したことが注目を受けた。西日本豪雨災害において広島・岡山・愛媛3県では260人超が死亡したが、そのうち約7割を占めたのが60歳以上の高齢者であった。特に、岡山県倉敷市真備町では、亡くなった51人のうち、45人(約88%)が65歳以上、要介護・要支援者は19人と約3分の1を占めている。また、身体障害者は12人(23.1%)と報告され、65歳以上の死亡者6名のうち2名(親子)は知的障害者・児であった。しかし、この問題は西日本豪雨災害に始まった問題ではない。高齢者や障害者といった社会的弱者に被害が集中する状況は、阪神・淡路大震災や東日本大震災でも同様で、変わることなく続いてきた。このように、災害発生時においては、多様な人々の命や生活、そして存在自体が包摂されていない状況が生じていると言える。

#### 3.2.1. 「障害の社会モデル」の見方の獲得

立木(2016)によると、災害弱者は「障害の個人モデル」と「障害の社会モデル」に基づいて捉えられてきたと整理されている。久野(2018)は、「障害の個人モデル」について「障害を個人の問題として、問題の所在を障害者個人に置く」考え方で、「障害の社会モデル」について、「障害や機能障害によってではなく、多様な人々を考慮しない社会や環境の障壁によって引き起こされる」と説明している(pp.53-54)。立木は、これまでは、災害弱者に被害が集中する問題については、災害弱者問題は、障害者の身体的・知的・精神的な機能不全、すなわち個人に内在する問題として、「障害の個人モデル」に基づき捉えられ、対応が進められてきたと指摘する。また、障害の個人モデルでは「そもそも被害は高齢者や障害者だけに集中したのか」といった「当事者と自然環境、構造物や社会環境との相互作用に関わる本質的な問い」を生んで来なかったことを問題視している(p.51)。そのため、障害者の生活環境や社会システム側を要因と捉える、「障害の社会モデル」に基づく必要性について述べている。

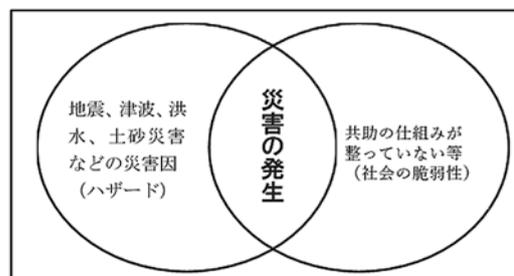
このように、災害弱者を巡る問題は、「障害の個人モ

デル」から「障害の社会モデル」による捉え方・対策に移り変わっている。これらを取り上げることで、児童に、社会的包摂に関わって、「障害の社会モデル」(個人モデル)という見方の獲得を促し、災害の社会構造や社会的背景に着目させることができる。

#### 3.2.2. 社会構造や社会的背景に着目する防災学習

以上のような、災害弱者を巡る問題を社会構造や背景の要因から分析することに大きな役割を果たしてきたのが災害社会学の分野である。立木(2016)によると、災害社会学では災害を「脆弱な素因を抱えたところに、災害の誘因になるハザードが襲う結果として災害の被害が生まれる」と捉える(p.12-13)。すなわち、図3のように、「ハザード」と「社会の脆弱性」の2つから捉えている。ハザードとは、災害を引き起こす要因となる自然環境に関わるものである。社会の脆弱性とは、例えば家屋の建築に耐震基準がないことや木造住宅が密集して建築されること、地域の共助の仕組みが整っていないことなどが当たる。また、田中(2007)は、災害弱者問題について、「災害弱者問題は社会的排除の問題に他ならない」「災害というフィールドが、日頃は隠されている社会の問題構造を白日のもとに曝す」と述べている(p.135-136)。

図3 災害社会学が捉える災害



(立木(2016, pp.12-13)を基に筆者が作成)

一方で、小学校社会科では、第5学年の防災学習において、災害の発生について主に国土の自然条件と関連付けて考えることになっている。災害弱者問題を取り上げることで、より自然災害の発生を社会構造や背景から考える学習を構成することができる。そして、災害をより新しい見方で捉えられ、災害を単に天災として考えるのではなく、課題解決のあり方について主体的に考えることにもつながると言える。

### 3.3. 社会的包摂 (social inclusion) の視点から捉えた「インクルーシブ防災のまちづくり」学習の意義

#### 3.3.1. 現代の地域社会の課題について考える学習

災害弱者の問題に対しては、災害対策基本法により

避難行動要支援者名簿を作成することが義務付けられている。また、西日本豪雨災害後は、要支援者の具体的な避難に関わる計画「個別避難計画」の策定についても「努力義務」とされるようになったが、全国の自治体での策定率は現在10%に過ぎない状態である。

なぜ、個別避難計画の作成が進まないのか。その原因は地域コミュニティが抱える様々な問題が大きいとされている。例えば、少子高齢化に伴う要支援者の増加や支援者の減少、地域住民同士のつながりの希薄化などが挙げられる。このように、災害弱者問題について学習することは、今日の地域社会やそれに関わる社会全体の構造や変化について考えることにもなる。

なお、防災のまちづくり学習について、吉水ら(2019)は先行研究を分析し、社会科教育では教室での学習に留まっている点を課題として挙げている。その上で、地域の人々とリスクコミュニケーションするとともに、身近な地域の防災上の課題を実際に解決するような実践開発の必要性について述べている(p.8)。本単元では、特に災害弱者という具体的なリスクを取り上げることで、リスクへの対応策を考えることにもつなげることができると考えられる。また、自分たちの身近な災害を取り上げるとともに、地域の災害弱者の避難支援を想起させることで、身近な地域の課題解決に結び付けることもできると考えられる。

### 3.3.2. これからのまちづくりを考える学習

災害弱者問題に対して、渥美(2020)や石塚(2019)が提唱しているのがインクルーシブ防災のまちづくりである。渥美(2020)は、災害時に「ああ、助かった」と言い合えるような、誰もが〈助かる〉社会を作る必要性を述べ、その要件として①これまでの防災活動が地域コミュニティにとって負担にならないこと、②防災を専門家任せにしないこと、③多様な住民＝当事者が企画し、主体的に参加することを挙げている。①・②は、近年進められている共助のまちづくりと同様の考え方である。インクルーシブ防災のまちづくりにおいては、③が重要な視点であると言える。この点に着目してインクルーシブ防災のまちづくりを推進しているのが、岡山県倉敷市真備町にある一般社団法人まびラボである。障害がある人や高齢者、子どもなど、災害時・復興やまちづくりにおいて声が届かない人たちの「小さな声」から町をつくる、ことを理念にまちづくりを推進している。精神障害がある当事者たち自身が中心となって、真備町において「まちコン」と呼ばれる交流イベントを開催したり、身体障害がある人や精神障害がある人が被災体験を話す「七夕会」を開催したりするなどの取り組みをしている。先に述べたように、当事者も含めた多様な人々がつながり合うまちづくりを進めている、と言える。とりわけ特徴的なのは、「真

備への想い数珠つなぎプロジェクト」である。自身も精神障害があるY氏が中心となり、真備町の様々な被災者の声を聞き書きし、インターネットや書籍を通して町民に共有している。Y氏の取り組みによって、地域活動の中心を担う人々にも当事者の声が届くとともに、障害者や高齢者も含めた多様な人々の交流が生まれてきている。

本単元でも、まびラボの事例を取り上げるとともに、防災まちづくりから排除されてしまうことがある当事者の声にも耳を傾ける機会をもつことで、多様な人々が包摂されるインクルーシブ防災のまちづくりの在り方について考えを深めることができると言える。

## 4. 第5学年「インクルーシブ防災のまちづくりを考えよう」の単元開発

### 4.1. 倫理的配慮

本研究で開発した単元は、以下の対象及び期間で実施した。なお、協力校ならびに学習材として取り上げた団体には、研究の目的や方法等について説明し、発話や記録内容の掲載に関わる承諾を受けている。

- ・授業実践の対象 広島県A小学校 第5学年30名
- ・授業実践の期間 20XX年9月からの1ヶ月

### 4.2. 単元構成の原理

本単元では、自然災害に関わる学習について、国土の自然条件と関連付けて学習するだけでなく、先に述べたように災害社会学の知見に基づき、災害発生の要因として社会構造や社会的背景にも目を向けて学習する展開にする。松岡(2021)によると、災害を対象にした社会科授業開発の視点として、「①学習の中心となる災害の段階を明確化し、段階に応じた教材を位置付けること」「②社会システムと地域コミュニティの脆弱性といった社会的背景を明確化すること」「③各段階において「減災」に向けての自律した意見や対策を形成できる構築型の学習過程を構成すること」の3つが挙げられている(p.98)。本単元においても単元構成の原理として、①災害弱者の避難行動場面に焦点化する、②共助の基盤となる地域の脆弱性や高齢化社会という社会背景を追究する、③インクルーシブ防災のまちづくりを構想する、ことに留意して単元全体を構想することで、防災に関わる児童の意見形成を目指している。

一方で、児童は災害時に困難を生じる当事者との交流も少なく、理解も乏しいため、問題全体の緊急性や重要性を実感することは容易ではない。そのため、本単元においては、災害時においては誰もが避難に困難が生じる状態になり得ること(時間や場所、状況など)を繰り返し取り上げることで、問題への当事者意識が高まるようにした。また、片田(2021)が述べるように、フィーチャー

デザインの発想のもと、長期的な時間軸の中で「誰もが将来において当事者になる」という視点で問題を捉えさせるようにする。

また、本単元では、児童の社会的包摂を捉える概念の変容を図4、図5のように想定している。始めの児童は、図4のように高齢者や障害者などの災害弱者の人の避難行動は、行政（公助）がトップダウン的に助け、守ってあげるイメージを多くもっていると考えられる。また、地域コミュニティの力（共助）で、助け・守ってあげるという発想もあるだろうが、その地域のつながりに災害弱者の人は包摂されていないと考えられる。単元の終末では、図5のような認識形成を目指す。①インクルーシブ防災のためにはまちづくりが中心となること（共助、人のつながりが重視されること）、②高齢者や障害者など多様な人の意見の発信や参加があるまちづくりであること（当事者の主体性）、③誰かが誰かを「助けてあげる」「守ってあげる」発想ではないこと（矢印無し）が、イメージの主要要件である。

図4 社会的包摂（インクルーシブ防災のまちづくり）の概念形成（授業前）

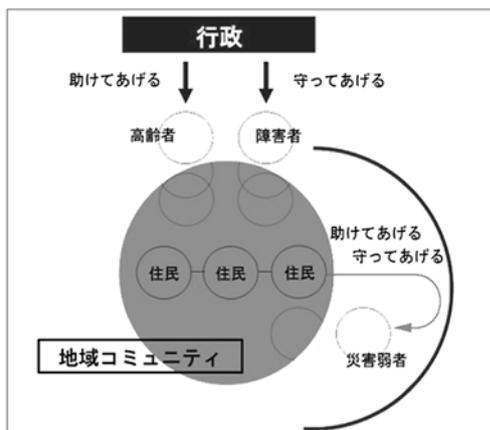
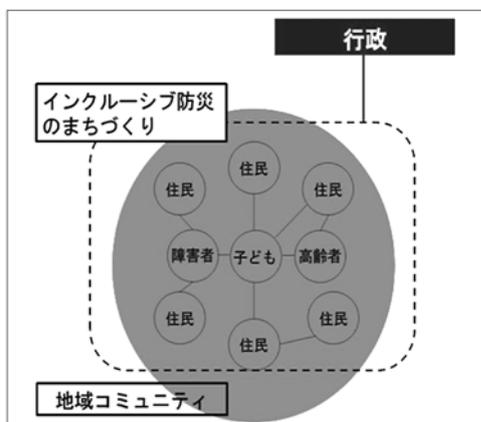


図5 社会的包摂（インクルーシブ防災のまちづくり）の概念形成（授業後・想定）



#### 4.3. 開発単元の実際

全12時間の学習を表2のような学習指導計画のもとに実施した。単元を実施する中で、児童の学びは次のように展開した。

第一次は、社会的包摂が実現していない状態、すなわち社会的排除の問題を把握し、単元の学習問題を設定する場面である（単元構成の原理①に対応する）。始めに第1時では、我が国で災害が繰り返し起こってきたことについて、自然環境や地理的条件などの特色と関連付けて概観した。第2時では、身近な広島県、そして西日本豪雨災害を取り上げた上で、「日本や広島県で繰り返し自然災害が発生することは仕方ないだろうか」と発問した。「天災には抗えない」「自然と共存していく」などの意見を共有した上で、災害弱者に被害が集中してきた事実を提示した。先の発問に対比させる形で、「災害が起こったときに、お年寄りや障害がある人たちに被害が集中するのは仕方ないだろうか」と発問した。前者の問いとは違い、児童からは「しょうがないとは言えない」「何かできることがある」等の反応が出てきたことを受け、単元の学習問題「災害が起こっても、どんな人でも助かるためには、どうすればよいだろうか」を設定し、それに対する予想を記述させた。第3時では、予想について話し合うと、始めは公助の働きに期待する意見が多かった。続く第二次は、社会的排除の問題に関連する社会構造や社会の変化を分析する段階である（単元構成の原理②に対応する）。始めに第4時では、防災行政に携わる方から避難行動要支援者支援事業について出前授業を行っていた。続く第5・6時は、災害弱者に避難が集中する要因について考えた。第5時では、要支援者（助けられる側）に関わる課題について、少子高齢化や核家族化、人口オーナス期による介護の外部化などの社会構造や変化に関わる問題から考察した。第6時では、支援者（助ける側）に関わる課題について、住民どうしのつながりの希薄化や地域団体の後継者不足など地域コミュニティの課題と変化から考察した。第7時では、避難行動要支援者支援事業が進まない要因について、実際のインタビュー動画をもとにしながら、①避難行動要支援者の方の思い、②地域住民の方の思い、③その人たちの関係性、④計画づくりに関わるその他の問題の4点について関連付けながら考察した。児童は、資料から地域住民どうし（要支援者の人も含めた）のコミュニケーションが少ないことや関係性の希薄化等をきっかけに、困っても頼れない・支援に踏み出せないもどかしさがあることに気付いた。そして、第二次の第8時では、それまでの学習を受け、単元の学習問題について再考した。特に、「災害が起こっても、どんな人でも助かるためには、誰の役割が重要か」、さらに言えば、三助のうちどの役割が重要か、に

ついて話し合った。話し合いでは、始めはやはり公助の役割に期待する児童が多かったが、ある児童が「リアルタイム」と「災害発生前」での役割を比較して考えたことをきっかけに、公助の役割の限界と共助の大切さを認識した。最後に資料として、中央防災会議「国民の皆さんへ」の文書の「行政は万能ではありません」「命を行政に委ねないでください」の意味について考え、行政に依存するのではなく、共助の力が災害弱者の問題の解決に必要なことを整理した。

第三次は、社会的包摂が実現する社会を構想する場

面である(単元構成の原理③に対応する)。第二次までを受け、「災害が起こっても、どんな人でも助かるためには、どんなまちづくりが大切なのだろうか」という形に単元の学習問題を変えることで、まちづくりの視点に焦点化して考えることができるようにした。第9時では、これまでの学習を踏まえて自分たちでまちづくりの取り組み案を考え、続く第10時では、自分たちが考えた案をさらに改善するべく、実際に西日本豪雨災害において弱者への被害が集中した真備町の事例、特にまびラボの取り組みを学習材とした。取り組みが整理された小冊子『川と

表2 学習指導計画(全12時間)

単元の目標	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自然災害は国土の自然条件や社会の変化、構造と関連して発生していることや、自然災害から国土を保全し多様な人々一人ひとりの命と生活を守るために国や県、地域団体などが様々な対策や事業を進めていることを理解している。</li> <li>○ 我が国の人口、住まい方等の変化や地域の人々の相互関係に着目し、地域社会における多様な人々が包摂される現状と関連付けて考え、表現している。</li> <li>○ 我が国が災害と共生していかねばならない必要性から、災害が起こっても多様な人々が包摂されるような地域社会のあり方について主体的に考え、自分にできることを考えようとしている。</li> </ul>	
学習活動	教師の働きかけ
<b>社会的排除の課題把握</b> ①日本と自然災害の深い関係 我が国で近年起こってきた自然災害について調べ、自然災害と自然条件や地理的条件との関わりや災害発生の歴史について考える。 ②西日本豪雨災害からの教訓～要支援者の避難問題～ 広島県で近年起こってきた自然災害について調べる、自分たちの身近な地域との関わりについて考える。 ③単元の学習問題づくり 西日本豪雨災害で災害弱者に被害が集中した事実を知り、単元の学習問題について予想し、単元の見通しを立てる。	・自然災害が毎年のように発生する現状を捉えさせ、わが国では減災発想が広がっていることを理解できるようにする。 ・広島県においても自然災害がたびたび発生する現状を捉え、身近な問題として考えられるようにする。 ・災害弱者の避難問題を取り上げることで、単元の学習問題に焦点化する。 ・災害社会学の知見から、社会の構造の変容によって「災害弱者」への被害を減らす防災・減災のあり方について構想することを促す。
<b>関連する「社会構造」や「社会の変化」の分析</b> ④「災害弱者」に対する広島市の取り組み 広島市における災害時の「避難行動要支援者」に対する取り組みについて、広島市役所危機管理室の方の話を聞いて調べる。 ⑤「災害弱者」に被害が集中する理由Ⅰ(要支援者の問題) 災害弱者に被害が集中する要因について、地域社会における要支援者の実態、特に日本の高齢化や人口オーナス期に伴う福祉サービスや住まい方の変化の視点から考える。 ⑥「災害弱者」に被害が集中する理由Ⅱ(支援者の問題) 災害弱者に被害が集中する要因について、地域社会における支援者の実態、特にまちづくりの担い手不足の視点から考える。 ⑦うまくいかない?!個別避難計画 避難行動要支援者の個別の避難計画作成が全国的に滞っている要因から、地域のつながりの弱体化について考える。 ⑧誰が取り組む?「災害弱者」問題 前時までの学習を受け、「災害弱者」の問題に対して、どのような主体が関わっていかなければならないか考える。	・行政職員の方の実際の話聞くことで、災害時の公助の働きとその限界を理解し、公助の働きが「避難行動要支援者名簿」作成を支えていることが理解できるようにする。 ・災害時に避難行動に困難が生じる特に高齢者や障害者に着目し、地域社会における実態の変化に着目させることで、まちづくりの改善の必要性を認識できるようにする。 ・「避難行動要支援者名簿」の提供先である地域の諸団体について、担い手不足や高齢化等の実態に着目させることで、まちづくりの改善の必要性を認識できるようにする。 ・個別の避難計画がうまく機能している地域の事例を取り上げ、地域の共助が成り立つためには、地域住民同士のつながりや交流が活性化することが大切であることに気付けるようにする。 ・国も、行政主導の防災・減災から、「住民主導・主体」を明文化している事実を提示し、「災害弱者」問題は、それぞれの地域が取り組む必然性に焦点化していく。
<b>社会的包摂が実現する社会の構想</b> ⑨インクルーシブ防災のまちづくりを提案しようⅠ 災害が起こっても、誰もが助かるまちづくりのために、どんな取り組みが大切か考え、話し合う。 ⑩倉敷市真備町「まびラボ」の事例 災害が起こっても多様な人々が助かり、安心して避難できるまちづくりについて考える。 ⑪多様な人々が包摂されるためには 真備町「まびラボ」のT氏や自身も障害をもつY氏と対話し、自分たちのまちづくりの提案について再考する。 ⑫インクルーシブ防災のまちづくりを提案しようⅡ 単元全体の学習を通して、災害が起こっても、どんな人でも助かるためには、どんなまちづくりが大切になるか考える。	・前時までの学習内容を整理することで、「災害弱者」問題の解決に向けた方策を考えられるようにする。 ・倉敷市真備町・まびラボの事例から、当事者の主体性や参加が重要であることが理解できるようにする。 ・前時までの提案について、災害時の避難に困難が生じる当事者の方の意見を聞くことで、災害が起こっても多様な人々が「包摂」されるということの概念が拡張される(当事者の参加・参画や主体性)ようにする。 ・単元全体の学習問題を振り返り、災害が起こっても多様な人々が包摂されるまちづくりのあり方について考えられるようにする。

暮らす』(一部分抜粋)を配布し、それをもとに自分たちが考えた取り組み案とまびラボの取り組みの共通点と相違点(まびラボ独自のもの)を考えた。表3の発話応答記録にあるように、児童は、まびラボでは、誰かが障害者や高齢者、子どもなどの災害弱者になりうる人々を包摂してあげるのではなく、彼らを「スタッフ」や「開催者」として、まちづくりを進める同じ主体者として考えていることに気付いた。その後、その取り組みの意図やねらいについて考え、渥美・石塚(2021)に掲載されている「災害後に発信された要望・提言」という資料を用いて、障害がある人たちの声を確認した。それを見たある児童は、「僕たちの案では、障害のある人はお客さんになってしまっている」と発言した。これを取り上げ、災害弱者になりうる方も含めた多様な人々がまちづくりに関わる活動に主体的に参加できるようにすることで、そのような人たちの声を聴き合いまちづくりに生かせるとともに、信頼関係・相互理解が深まり何かあったときに助け合える地域になっていくことを確かめられた。

表3 第10時の発話応答記録(中盤)

T: (自分たちが考えていたものとまびラボについて) 似ているところはどんなところがありましたか。
C1: 両方とも「助け合える」。
C2: みんなで協働して作業している。
C3: 町の人たちが集まっている。
C4: 無料。
T: 無料。お金かからない。集まりやすいということ。
C5: 付け足して、元気な人から障害者まで。
T: 「みんな」の中には元気な人から障害者まで。
C6: いろいろなイベントを開催している。
T: 今いろいろなイベントが、って出てきたけど、真備の人たちはどんなイベントがあった？ (それぞれのイベントについて確かめる)
T: そんな中でちがいは、どんなものがありましたか。
C7: さっきの七夕会のことなんだけど、いろいろな障害者の人たちを集めて、いろいろな交流をする。
T: なるほど、いろいろな人の声を聴く。
C8: 季節の行事とかじゃなくて、月に1回定期的にやっている。
C9: 僕たちが考えていたのだったら、大人ばかりでやって、障害者や子どもの人たちは「やる」っていうより「やってもらったことをなんかする」っていう感じだったけど、これは障害者の人たちとか子どもの人たちがやっている。
C10: 災害が起こってから。僕たちは災害が起こる前に避難しますとかを考えている。
C11: 実際に1時間位のお話を記録してホームページに載せている。
T: ホームページで発信するということね。
C12: アンケートをとってみんなのアイデアを入れる。
T: これさ、みんながよく見てくれた中で、この人見つけた？
Cn: 見つけた！
T: この方も障害がある方です。精神障害というものを抱えています。この人どんなことをやったかわかる？
C13: アンケートを聞いて回った。
T: これ(真備復興プロジェクト)やってるんよ。あとは？
C14: 数珠繋ぎプロジェクトをやっているの。
T: ちなみにまちコンでビールを販売するんだけど、ビールを販売するのもこの人たちがやっている。七夕会も。

Cn: あ！Yさん。すごく重要な人。
T: この真備の人たちは、みんなとは違って…。
C15: 障害者の人とやっている。
T: 障害のあるような人たちも。
Cn: スタッフの方。開催する側。
Cn: すげえ。
T: TさんがYさんに一緒にやろうという形で始まっていったんだけど。どうして、Tさんたちは障害がある人もスタッフや開催する側に入ってもらおうと思ったのだろうか。
C16: そっちの方が、自分たちの中で働いている障害のない人との交流も深まる。
C17: Yさんも障害をもってから大変なことにあっているから、その意見も聞ける。障害をもっているから、前みたいに「迷惑をかけられない」とか「たのめない」とかじゃなくて、もう話している人がいるから違うようになる。
C18: うつを抱えている人とかだったらいろいろな人と交流することで改善するかもしれない。
C19: 障害者サイドの意見もちゃんと聞くことができる。

その後の第11時においては、オンライン会議システムを用いてまびラボに関わるT氏(運営)、Y氏(精神障害がある当事者)、I氏(研究者)と交流する学習を行った。自分たちが考えた取り組み案を提案し、感想や修正点についてご意見をいただいた。とりわけ、精神障害がある当事者のY氏の話を書くという機会を大切にしたい。小学校社会科教育の段階では、人々の立場や役割、工夫について共感的に理解し認識する過程も重要になると考えるからである。最後に、第12時においては、オンラインでの交流を受けて修正した取り組み案について学級全体で発表し合った。なお、完成した取り組み案は、本単元で交流した方々に報告もした。

#### 4.4. 社会的包摂に関わる認識形成についての考察

単元終了後には、単元の学習問題についての記述から、社会的包摂の概念がどれほど形成されたかを、ルーブリック評価を基に見取った。パフォーマンス課題は「災害が起こっても、どんな人でも助かるためには、どうすればいいのでしょうか。これまでの学習を生かしながら、あなたの考えを書きましょう。」である。なお、これは第2時で設定した単元の学習問題に対応する。第2時にこれに対する予想を記述しており、それと比較する形で分析することを意図したためである。

パフォーマンス課題(表4)に対する評価基準は、Ⅲに設定している。児童の記述を分析すると、ほとんどの児童が社会的包摂に目を向けられたが、基準を達成したのは13人と半数弱であった<sup>2</sup>。最終時では、班ごとに具体的なアイデアについて話し合っており、またその前時(第11時)には真備町のまびラボの方と交流をしていたりするため、その学習内容がパフォーマンス課題の記述にもよく反映されていると言える。表5では、抽出児童のパフォーマンス課題の記述内容を取り上げている。児童Aは、災害弱者に被害が集中する要因を振り返り、それを

踏まえている。また、公助の限界にも触れながら障害者や高齢者などの当事者の参画や主体性を大切にすることで、災害が起ころうとも多様な人々が助かるまちづくりが進むと述べられている。児童Bは、地域のつながりを強めるということだけではなく、災害弱者のような困り感がある人や意見が届きにくい当事者の人たちの声を聴くことやまちづくりへの参加場面を想定した意見を述べることでできている。しかし、その要因となる地域課題と結び付けて説明できておらず、単元で形成してきた社会認識と意見形成が乖離している。児童Cは、障害者や高齢者、子どもなどの災害弱者の当事者参加を大切にしたい地域のつながりの回復について述べているが、彼らが当事者としてまちづくりに主体的に参画するという視点があまり見られない。評価Ⅱの児童については、ほとんどがこのような記述が見られた。

また第2時における記述との比較をすると、多くの児童が公助に依存するのではなく、共助や自助を中心とした考え方に変容している。また、地域のつながりを回復するという共助に関わる考えも、多様な人々がどのように包摂されていくのか、という視点を交えて記述されている。このように、災害発生時を具体的な場面とし、包摂しようとする主体に対する見方（行政が包摂してあげるのが良いのか等）や地域のつながりの質や内実へ言及した考えを形成することには、本単元は一定の効果があったと言える。しかしながら、約半数の児童しか障害者や高齢者などの当事者、包摂される側の主体性に着目してインクルーシブ防災のまちづくりを捉えさせることが十分にできなかった。これは、本単元で言えば、精神障害がある当事者との対話の機会を経ても、なお児童には包摂される側の立場には立ちにくいということが要因だと考えられる。やはり、多くの児童にとっては、日常的に包摂する側（マジョリティ）の立場でまちづくりについて捉え、生活しているため、包摂される側の主体性や参加の構造に対する問題意識を十分に醸成できなかったと考える。

表4 ルーブリック評価 (30人)

Ⅳ	インクルーシブ防災のまちづくりについて、 <u>現在の施策の課題や社会構造などの要因を根拠に、多様な人々が包み込まれた地域のつながりや包摂される側の主体性や参画に着目して自分の考えを述べる</u> ことができる。	2
Ⅲ	インクルーシブ防災のまちづくりについて、多様な人々が包み込まれた地域のつながりや包摂される側の主体性や参画に着目して自分の考えを述べる <u>ことができる</u> 。	11
Ⅱ	インクルーシブ防災のまちづくりについて、多様な人々が包摂された地域のつながりに着目して自分の考えを述べる <u>ことができる</u> 。	16
Ⅰ	それ以外の記述。	1

表5 抽出児童の主な記述内容

<p>児童A <u>災害弱者の方が申し訳なくてたのめないこと、地域の人も（後から）責められそうということ、そして災害弱者の方と地域の人とがあまりコミュニケーションが取れていなくて他人のような関係になってしまっていることが原因だ</u>と思いました。だからまず、災害弱者の方にも地域の人にも町内会に入ってもらいそこから一緒にイベントを企画したりすればよいと考えました。（中略）メールアプリでつながりいつでも連絡やお話ができるようにすることで、障害者の方がお客様ではなくていっしょに考える人になることが大切だと思いました。そうすることで強制的に参加させるのではなく、自分から参加したいと思えるようなイベントを開催でき、仲を深めるきっかけできると思います。公助に頼るのではなく、地域の人たちが助けることができるそんな町にすることが大切だと思います。【評価Ⅳ】</p>
<p>児童B まず近所の人と顔を合わせて、ここにはこんな人がある、ということを知ってもらうことが大事です。なぜなら、自分で避難ができない人は助けてもらわないといけなく、逃げ遅れて命を落とす可能性もあるからです。そのためにできることはないか考えてみました。① 楽しく誰でも参加できるイベントを行うことです。障害を持っている人も老人も若者も子どももすべての人において「参加したい」と思えるからです。② 障害をもつ人を差別しないことです。あたたかくうけとめ災害時に助け合える環境にしていければいい。③ <u>障害者をお客様にしないことです。接待する人になると地域の人とふれあう機会が増えるし、スタッフになると、この障害がある方にはこうしたらいいかも、といったことが考えやすくなる</u>からです。【評価Ⅲ】</p>
<p>児童C 1つ目は、町全体（障害者を含む）で遊ぶ会をつくることです。お話をする会も考えましたが、それよりは遊ぶ方が楽しいし、親しくなってきたところで話をする会をするとよいと思いました。（中略）実行するためには障害者や子どもも含むチームを作ることです。2つ目は、お話し会をすることです。いきなり話せと言われても話すのが怖くて本当に思っていること・考えていることが話せないかもしれないからです。3つ目は、たくさんあいさつをすることです。たくさんあいさつをする人と人どうしでかわりを持つからです。ただあいさつをするだけでは続かないかもしれないので、子どもがあいさつをしてくれたらスタンプを押してあげる制度もあるといい。【評価Ⅱ】</p>

## 5. おわりに

本研究の成果は次の3点である。

第1に、小学校社会科教育における「社会的包摂」の位置付けとして、学習機会、内容、目標、学習環境の視点から、(1)多様な子どもの社会科学習への参加 (as), (2)一人ひとりの多様性が尊重され包摂される民主的な議論の土台となる学習集団 (in), (3)社会科教育の学習対象として社会的包摂・排除について学ぶ学習 (on), (4)社会的包摂が実現する社会の形成を目指した社会科教育の推進 (for) を示したことである。

第2に、社会的包摂を学習内容として取り上げる際の視点を明らかにしたことである。その視点とは、①社会的包摂に関わる具体的なテーマや社会単位を明らかにすること、②社会的包摂（排除）に関わる社会問題の構造

や要因を明らかにすること、の2点に加え、③包摂される側(当事者)の主体性や参加の構造(関係性)に着目することである。

第3に、社会的包摂の概念に着目した小学校防災学習の実践事例を示したことである。災害弱者の問題を取り上げることを通して、自分たちが多様な人々と共生しながら地域生活・社会生活を送っていることへの気付きを促すとともに、災害時など、障害者や高齢者などの一部の人々に被害が集中し、安心・安全なまちづくりに包摂されていない人々がいるという事実や場面がある、という社会問題に目を向けさせることができたことである。また、特に「社会的包摂の主体は行政だけでなく、身近な地域社会であること」の理解を促すことができた。

今後の課題としては、次の3点が挙げられる。

第1に、「社会科教育と社会的包摂の関係」に関わり、(3) 社会的包摂について学ぶ社会科教育(on)が、それ以外の視点(as, for, in)とどのような関係があるか明らかにすることである。新たな単元開発・カリキュラム構成により、どのような関係性があるかを実証していく必要がある。

第2に、社会的包摂について、包摂する側の主体性や参加の構造に対する問題意識や概念を深める単元開発を行うことである。本研究で開発した実践では、「トップダウン的な包摂ではなく、当事者の声を聴き、参画や主体を考える必要性」「包摂する・包摂される人々の信頼関係や理解の必要性」など、包摂される側(当事者)の主体性や参加の構造に関わる概念を十分に獲得させることができなかった。今後、特に包摂する側の問題性に気付いたり、包摂される側の立場に立ったりすることに焦点化し指導することで、より社会的包摂に関する概念形成に寄与できる可能性がある。

第3に、防災学習以外の小学校社会科授業開発である。本単元を通して獲得した見方が、他の社会問題を捉えるものとなるように、引き続き単元を開発することが必要である。例えば、第3学年における市の様子の移り変わりについての単元で、市の未来について話し合う学習、第6学年の基本的な人権に関わる単元で、身近な人権に関わる問題を取り上げる学習などが考えられる。

最後に、実践を通して得られた課題として、多様性への理解が挙げられる。本単元では、高齢者や障害者など、取り上げられた多様な人々へのイメージが乏しいまま学習が進められた。福祉教育等とも関連付けながら、多様性自体への理解を深める過程が必要である。さらに、どのように教室の多様性と関連付けるかも重要な視点だと言える。

## 注

- <sup>1</sup> 連載には、筆者もその1回分の記事を執筆している。
- <sup>2</sup> 基準Iの児童は、人との関わりに言及しているが詳細な記述が少なくまちづくりの視点をもっているかが明確ではないためこのように位置づいている。

## 参考文献

- 渥美公秀(2020)「防災第3世代のインクルーシブ防災とは」『未来共創』7, 67-81.
- 渥美公秀・石塚裕子編(2021)『誰もが(助かる)社会-まちづくりに織り込む防災・減災』新曜社
- 阿部彩(2011)『弱者の居場所がない社会』講談社
- 石塚裕子(2019)「災害と障害-インクルーシブな防災を実現するための視座」『福祉のまちづくり研究』21, 3, 1-12.
- 石塚裕子(2020)「まちづくりとインクルージョン-「小さな声」による復興まちづくりを通じて-」『未来共創』7, 83-98
- 石橋昌雄(2018)「社会福祉の視点から見た社会科教育-障害者福祉に関する教科書分析を通して-」『人間の福祉』32, 105-136.
- 大阪大学未来共創センター(2022)「インクルージョンと共生をめぐって」『未来共創』7, 152-160.
- 片田敏孝(2020)『人に寄り添う防災』集英社
- 久野研二(2018)『社会の障害を見つけよう-一人ひとりが主役の障害平等研修』現代書館
- 厚生労働省(2019)『厚生労働白書(平成30年版)』日経印刷
- 立木茂雄(2016)『災害と復興の社会学』萌書房
- 田中淳(2007)「災害弱者問題」大矢根淳・浦野正樹・田中淳・吉井博明編『災害社会学入門』弘文館, 135-136.
- 中村浩康(2021)「インクルーシブ教育・ダイバーシティ教育と社会科教育-求められる社会的意義」『教員養成教育推進室年報』11, 157-168.
- 日本授業UD学会(2022)「UD Q&A」  
<http://www.udjapan.org/UDQA.html>
- 松岡靖(2021)「災害社会学の成果に基づく社会科「災害単元」の開発研究」『京都女子大学 研究紀要(宗教・文化研究所)』34, 85-100.
- 森実(2000)「『人権教育の四つの側面』に関する考察」『大阪教育大学 教育実践研究』9, 49-54.
- 吉水裕也・佐藤克士・澁谷友和・曾川剛志(2019)「社会科におけるまちづくり学習の研究動向と展望」『兵庫教育大学 研究紀要』55, 1-10.

# Development of a Unit Focused on Social Inclusion in Elementary School Disaster Prevention Learning: The Case of Social Studies Unit “Inclusive Community for Disaster Prevention” for the Fifth Graders

Shotaro NOMOTO

Elementary School Attaches to Hiroshima University

## Abstract

The purpose of this study is to focus on the concept of “social inclusion” in elementary school social studies and develop a unit that aims to nurture children who will willingly build a symbiotic society that respects diversity. In social studies education, social inclusion can be delivered as learning opportunities, contents, goals, and learning environment. The authors claim that it is especially important to introduce social inclusion as a learning content with the following three points in mind; (1) to specify themes and social units that deal with the issues of social inclusion (2) to clarify the structure and factors of social problems related to social inclusion/exclusion (3) to pay special attention to the relationship, including the identity of the subsumed side (the parties) and their participation structure. In this study, a unit was developed about the disaster-vulnerable people and inclusive community for disaster prevention. The fifth graders were introduced to the social model of disability as well as the social structure and social background in the occurrence of disasters. The unit helped the pupils to ponder on community development that embraces self-determination and participation of all people including minority.

Keywords : social inclusion, disaster prevention learning, social model of disability, disaster sociology,  
inclusive preparedness for disaster