

家庭科における主権者意識育成の可能性

－UD・減災授業実践からの検討－

富田 道子¹⁾・植田 幸子²⁾・鈴木 裕子³⁾

広島都市学園大学 子ども教育学部¹⁾・英明高等学校²⁾・福島県立福島商業高等学校³⁾

要 旨

本研究の目的は、UD授業で生徒の共生・多様性の視点を育成後、発展学習として実施した、自然災害時の支援者視点の育成をめざした減災授業による生徒の感想の自由記述から、2つのセット授業が主権者意識の育成につながる可能性の有無を検討することにある。

感想の自由記述から、生徒は多様な他者の立場に身をおきながら、自然災害という社会が抱えるリアルな課題に協働と対話で向き合い、「何かしたい」という社会への主体的な姿勢が生まれたことを確認することができた。また、避難してくる人々への支援策を考えるなかで、自分たち高校生にもできることがあることを確認するとともに、高校生の支援に限界があることも感じ、公助の必要性を述べる生徒がいることが明らかとなった。「命を守るために逃げてきた避難所で、亡くなるなんておかしい」という意識の表れと受けとめる。

キーワード：主権者意識，家庭科，ユニバーサルデザイン，減災，授業

1 研究背景

(1) 選挙権年齢および成人年齢の引き下げ

公職選挙法の改正により、平成28年6月以降の選挙から18歳の若者も投票ができるようになった。そして、「民法の成年年齢」を20歳から18歳に引き下げる改正民法は、令和4年4月から施行される。国連で採択された「子どもの権利条約」第1条でも「子ども」は18歳未満としていることから、これらの動きは世界の趨勢であり、若者の社会形成への企画が期待される。

このような時代を迎えるなか、文部科学省（2019）は高等学校学習指導要領の改訂のポイントの1つに「主権者教育，消費者教育，防災・安全教育などの充実」を挙げた。

主権者意識を育む教育としては、令和4年から高等学校で科目「公共」が始まる。平成30年告示の学習指導要領解説によると、「人間と社会の在り方についての見方・考え方の基礎となる概念的な枠組みとして『公共』の学習全体を通して働かせることが求められる『幸福，正義，公正など』が示され、人間の尊厳と平等，個人の尊重，民主主義などの視点から現代社会の諸課題として財政や税，社会保障，雇用，労働や金融といった内容を取り上げると述べられている。学習の主たる目的は、選挙啓発教育，政治教育の推進だという（小玉重夫，2020：文部科学省主催 主権者教育推進オンラインシンポジウム）*1。

家庭科の場合、同年告示の学習指導要領解説によると、成年年齢の引き下げを踏まえて期待されているのは、契約、消費者の権利と責任、消費者保護など消費者教育に関する内容のみである。とりわけ、契約、消費者被害の防止・救済の学習が主権者教育の要とされている。しかし、本教科は、学習者自らの生活をくぐらせながら生活の営みと社会との関係を考え、よりよい社会をつくる主体的な市民の育成を推進する役割を担っていることから、消費生活以外の学習領域においても主権者意識を育成できる可能性があるように思われる。

(2) 新しい生活様式と人権意識

急速な新型コロナウイルスの感染拡大に伴い、新しい生活様式が求められて2年が経とうとしている。その間、見えないものに感染する怖さもさることながら、日常生活および社会生活を送るうえで無意識に行われる「人の分断」行為等にやるせない気持ちも増幅した。例えば、職業、出身地、家族の居住地等に対するまわりの反応である。国籍や民族などを理由にするような、あからさまな言動ではない。しかし、ヒロシマやフクシマにおける差別に似たようなものを感じ、次第にこれは無意識に行われる不当な扱いではないかと思うようになった。

四日市市人権センター(2011)は、「人権とは何かを正しく理解していないと、社会のさまざまなことがら『人権問題』であることに気付かず、その結果として自分や他の人々の人権を大切にすることができない」と述べる。また、キム ジへ(2021)は著書のなかで、みずからを善良な市民であり差別などしない人だと思い込んでいる「悪意なき差別主義者」の存在を取り上げる。人権の尊重や差別の理不尽さを学び理解していたとしても、自身も含め、人はそれだけで「差別をしない人」になれるわけではないのが難しい。

家庭科におけるユニバーサルデザイン(以下、UDとする)^{*2}研究の出発点もここにある。小さな工夫や配慮で人をエンパワーしてくれるモノ、コトを探し求め、生きづらさや困り感の背景に何があるのか、社会状況と人々の意識との関連を考え続けた。

UDの対象となるものは特別なものではなく、私たちの生活に密着したものばかりであり、それらには生活用品や施設設備といった形のあるものだけでなく、情報・サービス、社会制度なども含まれる。そして、これらの使い手・利用者は、高齢者や障がいのある人だけでなく、自分も含めたすべての人である。

北欧で生まれたノーマイゼーションやソーシャルインクルージョン、その影響を受けてアメリカで生まれたUDの思想は、家族や地域を支え、衣・食・住生活を支え、労働・社会参加を支えるなど、家庭・社会生活のすべてに関わるものであり、家庭科教育の根幹に据えられるべきものと捉える。そして、より多くの人々の自由・自立^{*3}を実現できる社会、持続可能な社会は、共生・多様性の視点をもった自分たち生活者の声なしには成り立たないこと—どんなに小さな気づきでも社会を変えるきっかけになること、必要であれば行政や企業などに声を届けることの大切さ—に学習者が気づき、他者と協働しながら自ら

の生活をマネジメントできる力をつけられるような家庭科の授業が必要だと考えた。2020年に開発した教材*⁴は、人のもつ多様性を時間軸・空間軸から捉えることで、人はいつでも「ケアする側・ケアされる側」の両方の存在になり得ることを学ぶことができ、社会の諸課題を自分に引き寄せて考えるきっかけをつくることができる。

(3) ノルウェー社会を支える主権者教育

2017年、先述した教材開発の手がかりとして、北欧の思想と現状を知るためにノルウェーの教育機関等を視察した(富田, 小谷, 松岡, 2017)。

ノルウェーは、人権、多様性への理解といった人間形成視点と民主主義が底流する福祉社会である。民主主義とは、市民一人ひとりが積極的に社会活動や政治の決定に関わることであり、その実現のために家庭や学校において、社会に貢献すること、自分の選択に責任をもつこと(「良き社会人」になること)をめざした教育がなされている。この国では、18歳ですべての若者が親から独立して生活するからである。

視察先の1つである中学校で、10年生(中学3年生24名)の社会科の授業を見学した。

その日の授業では、間もなく行われる選挙について、どのような政策を打ち出す政党を支持するのかをグループで話し合い、発表していた。以下は、その時の生徒(S)の発表内容と教員(T)とのやりとりの一部である。

S₁: 学童保育を無料にしてくれる党。

S₂: 収入の格差が大きいので、それに応じて税金の額を決められる党。

S₃: 少数民族の人々への教育の必要性を理解する党。

S₄: 環境問題に取り組む党。

T: 具体性がないが、どんな目標を掲げるの?

S₄: 車のガソリン税を高くして、ガソリンを買えないようにする。

S₅: いじめ防止に取り組む党。

T: 具体的には、どういう提案をしている党?

S₅: 先生の数を増やす。

T: ノルウェーの経済に目を向けていないわね。

いじめの防止は、学校内だけでなく家でもできることがあるよね。

いじめが起こる前のことを考えたことはある?

どうやっていじめを発見できる?自分からいじめられていると言わないかもしれないよ。

生徒の発表に対する教員の助言から、社会が抱える問題等の現状を把握し自分の意見を持つようにすること、物事を多角的に捉える姿勢を生徒の中に育てようとしていることが窺える。

本授業で注目したのは、中学3年生が国の政策として推進すべき項目に、学童保育、収入格差、マイノリティの人々と教育、環境問題、いじめを挙げたことである。彼らの声は、自身の生活だけでなく身近な他者の生活も想像しながら、社会の抱える課題と関連させるなかで生まれたものと推察する。そして、このような生活者の視点が育成されているからこそ、社会参画のきっかけとなる投票を題材にした授業が成立しているように思われた。ノルウェーの「考える材料は生活の中にちりばめられている」という思想は、日本の家庭科教育にも通じるものだ。

2 研究目的

本研究の目的は、先述した開発教材を用いた授業、すなわち、UD授業で生徒の共生・多様性の視点を育成後、発展学習として実施した、自然災害時の支援者視点の育成をめざした減災授業によって得られた生徒の感想の自由記述から、2つのセット授業が主権者意識の育成につながる可能性の有無を検討することにある。

3 研究方法

(1) 調査対象者・調査時期・調査方法

授業実施時期は2019年6月～7月である。

調査対象者は、香川県と福島県の高校生、計262名である。

UD・減災のセット授業*⁵後の感想記述を収集し、実践協力校の家庭科教員に聞き取り調査も行った。

(2) 分析方法

UD・減災のセット授業を実施後、各学校の生徒の感想記述内容を先行研究（富田，小谷，植田，鈴木他，2017）で使用した調査項目に従い、類似した回答ごとに分類して整理し、数量的把握を行った。その際、生徒の感想や考察に複数の内容が記述されているものは、それぞれ分けてカウントした。

これら分析結果から、聞き取り調査も併せて、生徒の記述内容の特徴を検証した。

4 結果と考察

(1) UD授業一人権意識を育てる

本授業について、B教員（以下、Bとする）の実践報告はすでになされている（鈴木，2021）ことから、ここではA教員（以下、Aとする）のUD授業後に行った聞き取り調査結果を報告する。

UD授業には、教具となる生活用品のさりげない配慮・工夫点をグループで見つけ、発表・交流する活動と、UD視点が社会環境にも活かされていることを視覚教材で確認する活動がある。Aによると、この授業直後に一人の生徒が駆け寄り「先生、私、初めてみ

んなの前で発表することができたんです」と言ったという。個の尊厳や公平さを教具のなかに見つけたこと、その発表に他者からの共感的応答があったことが、生徒の気持ちの高揚を生んだのではないかと推察する。

本授業での学びは文化祭につながった。模擬店で食品販売をすることが決まり、その準備を進めていたある日、海外にルーツをもつ生徒が病院に行った時のことを話し出した。「医者は一生涯懸命説明をしてくれたけれど、理解しづらかった」と話す生徒に対し、まわりの生徒は「大変だったね」と優しく声をかけたそうだ。

後にこの話がきっかけとなり、模擬店にUD視点を取り入れることになった。具体的には、模擬店における車いす利用者の受け入れ、筆談用ブースの設営、点字や他言語表示などの環境整備をし、多くの来客者が快適に利用できる会場になるよう工夫した。成功裏に終わった文化祭後のLHRで、生徒らは「一人ではできないことがみんなとならできる、ということを実感した」と振り返ったという。

鈴木(2017)は、子どもの福祉(しあわせ、生活の質の向上)を権利として要求し行使する主体に育てていくことが学校の使命であり、子どもの声を聞くとは子どもを置き去りにしないことだと述べている。Aの実践にはそれらが窺える。

(2) 減災授業－「権利主体」の目を育てる

減災授業は2時間設定になっている。1時間目の到達目標は、①多発する自然災害と避難所の実態、災害関連死について理解する、②自然災害を自分ごと化し、避難してくる多様な人々への支援策をUD視点から考える、であり、2時間目の目標は、1時間目に考えた支援策を念頭に、多様な人々(10ケース提示)が安心・安全に過ごせる避難所をデザインすることにある。

ここでは、先行研究(富田・小谷, 2019)において「生徒が避難所で多様な人々に配慮しながら主体的に行動できる力を育成するポイントは、1時間目の授業にある」ことが明らかになったことから、二校の教員がUD授業後に実施した、減災授業の1時間目について取り上げる。

各学校の生徒が1時間目の授業後に記述した生徒の感想を、プレ調査で使用した11項目で分類し、その分類ごとの数量的把握を行った。

二校を合わせて分析した結果(表1)、感想の記述割合がもっとも高かった項目は『避難所・関連死理解』の69.8%であり、次いで『多様な人々への対応』の56.9%であることがわかった。そして、これらの結果が、減災授業1時間目の到達目標として設定した内容に合致するものであることも確認できた。

また、『支援主体』は38.5%であった。約4割の生徒が、万一避難所での生活を余儀なくされた場合、自身も支援する側に立つことを考えたことが明らかとなった。

さらに『備蓄・対策』は23.7%、『共助』は19.8%であった。これら2項目についてはすでに小・中学校の家庭科授業でふれられているため、本授業ではあえて強調していない。

それが反映したと思われる。

「公助」については13.7%と、1割強の生徒が記述していることがわかった。

表1 減災授業1時間目 生徒の感想自由記述（全体）

分類項目	心配不安	災害意識化	避難所・関連死理解	備蓄・対策	支援主体	多様な人々への対応	共助	公助	避難所支援の難しさ	視野の広がり	
全体 262名	5	38	183	62	101	149	52	36	35	32	(名)
	1.9	14.5	69.8	23.7	38.5	56.9	19.8	13.7	13.4	12.2	(%)

次に、学校別の分析結果（表2）および記述内容の詳細について取り上げる。

表2 減災授業1時間目 生徒の感想自由記述（学校別）

分類項目	心配不安	災害意識化	避難所・関連死理解	備蓄・対策	支援主体	多様な人々への対応	共助	公助	避難所支援の難しさ	視野の広がり	
A 勤務校 124名	2	12	73	23	65	52	24	9	2	14	(名)
	1.6	9.7	58.9	18.5	52.4	41.9	19.4	7.3	1.6	11.3	(%)
B 勤務校 138名	3	26	110	39	36	97	28	27	33	18	(名)
	2.2	18.8	79.7	28.3	26.1	70.3	20.3	19.6	23.9	13.0	(%)

A実践においては、「避難所があっても入れない人がいることを初めて知った」「避難所にはいろんな人が来るので、それぞれの人に配慮した生活が重要だということがわかった」「避難所に行けば安心、ではないことがわかった」「中学の時から地震についてはよく学んできたが、避難所で亡くなることは知らなかった」など、『避難所・関連死理解』についての記述が58.9%と、もっとも割合が高いことがわかった。

次いで、「想定内は常にあるわけではないので、想定外にしっかり対応できる人になりたい」「少しでも気持ちが和らいでもらえるよう話しかけ、その人たちをサポートしたい」など、『支援主体』についての記述が52.4%、「避難所にやってくる一人ひとりが異なる意思や身体的な特徴を持っているので、その人に合った支援をする必要がある」「色々な人に対応できるようにするためには、日頃からいろんな人と接していきたいし、LGBTや障がいについての理解を深めたい」など、『多様な人々への対応』についての記述が41.9%あることがわかった。

また、記述割合は高くないものの、「日本はグローバル化が進んで海外から来る人も増えている。日頃から、そういう多様な人の立場に立って物事を考えることが大切だと学んだ」「自分一人で考えただけでは思いつかない支援策も、グループでたくさん考えることができた」「災害が起きていない今だからこそ、できることがあると思った。前もっているような知識・経験を積んでおきたい」など、課題を自分に引き寄せて考えられただけでな

く、他者とともに解決策を考えるという対話の重要性など、『視野の広がり』に関する記述が11.3%あることもわかった。

加えて、「多様な人々に対応できるような設備が大切だと思った」「避難所に必要なものを準備しておく必要がある」「災害時の対策を事前に立てておいたほうが良い」「安全に過ごせるよう環境整備をしておくことが大切だ」など、『公助』についての記述が7.3%あることも確認できた。

Aによると、「日本では地震が頻発しているが、なかでも熊本地震は近県でのことであったため、生徒たちは地震をより身近に感じた」「災害関連死を初めて知ってショックを受けた」という。それでも、「熊本県の高校生の地域住民と連携した取り組みに心を動かされ、避難所運営に自分も関わろうとする主体的な姿勢が生まれたように思う」と生徒の意識の変化も語った。

次に、B実践においては、「自分は避難所生活をしていないのでよくわからなかったが、今日の授業で本当に何もない状態に近いのだとわかった」「私は地震の時に家に帰れ、テレビも見てご飯も食べられたが、避難所は大変な状態で、それで亡くなった人がいることに驚いた」「避難しただけでは安全とは言えないということを実感した」「避難所に入れないうの多くが高齢者や障がいをもつ人、外国人というのがとても驚きだった」など、『避難所・関連死理解』についての記述が79.7%と非常に高い割合であったことが明らかとなった。

次いで、「避難所には色々な特性をもった人たちがいるため、何より配慮が大切だと思った」「多様な人々への配慮を考えながら避難所を運営するのは大変だということがわかった。もし自分が避難所に行った時には、多様な人々への気遣いを忘れず協力したい」など、『多様な人々への対応』についての記述が70.3%あることがわかった。

また、「自分たちのことで手いっぱいになってしまうかもしれないけれど、そういう状況のなかでも地域の人たちとうまくやっていきたい」「熊本地震の時の高校生のように私たちが中心になって素早く動けるよう、今しっかり学んでおきたい」など、『支援主体』についての記述が26.1%、「支援する側も被害を受けている。自分の事だけではなく他人の事も考えないといけないという難しい立場を確認した」「色々な人がいるなかで、みんなが納得できるような避難所の環境にするのはとても難しい」など、『避難所支援の難しさ』についての記述が23.9%あることがわかった。

加えて、「災害時は様々な問題が発生する。色々なことを想定しながら必要なものが準備できているべきだ」「震災で避難所の実態が明らかになった。それを生かして国や地域も動き、備えておくことが必要だ」「避難所になっている学校は事前に配置などを考え、スムーズに準備が進められることが大切だ」「出張中に震災に遭ってしまった人は、土地勘もなく、どこが避難所かもわからない。そういう人のために道に地図か防災マップが多くあるといい」など、『公助』についての記述が19.6%あることも確認できた。

さらに、「LGBTについて、内面・心理の配慮をこれからは考えていかなければならない」

「今日の学習で、もし自分が喘息になった時どのような対応をしてほしいか、どんなものがあったら便利かなど、自分のことに置き換えて考えることができた」など、『視野の広がり』についての記述が13.0%あることもわかった。

Bは、災害関連死についての記述量の多さについて、「生徒の多くは避難所生活を経験していないため、災害関連死を知らなかった。そのため、授業で初めて実態を知り、県民の多くが避難所で亡くなったことに衝撃を受けたのだろう」と話した。また、多様な人々への対応についての記述量の多さについては、「生徒のなかには祖父母と同居している者もあり、地域住民と日常的に関わっている」「県内の農業・畜産業従事者や、地域住民が日常的に食べている、いわゆるB級グルメを販売している人たちを巻き込んで、学校行事を計画・実施した」と語っており、それらがUD授業によって生徒のなかに多様な人々の存在を一層浮き上がらせたものと思われる。

加えて、A実践において5割以上の記述があった『支援主体』は、B実践においてそれほど割合が高くなかった。しかし、Bの高校の生徒は、支援主体としての役割を担う自覚に近づく割合で、国や自治体主体の被災者支援である『公助』を求めていることが明らかとなった。鈴木(2013)は、東日本大震災当時のマスコミ取材に「大丈夫です」「特に困ったことはないです」と応じる高校生の姿、子どもや保護者の県外避難による傷つき経験、「みんなから忘れ去られているような気がする」とつぶやく中学生の声を取り上げる。東日本大震災から10年が経過した現在、減災授業を通して生徒のありのままの気持ちが垣間見れたように思われる。

UD授業後の減災授業実践における、二校生徒の感想記述内容や実践協力校の教員へのインタビュー等から、生徒は多様な他者の立場に身をおきながら、自然災害という社会が抱えるリアルな課題に協働と対話で向き合い、「何かしたい」という社会への主体的な姿勢が生まれたことを確認することができた。また、避難してくる人々への支援策を考えるなかで、自分たち高校生にもできることがあることを確認するとともに、高校生の支援に限界があることも感じ、公助の必要性を述べる生徒がいることも明らかとなった。「命を守るために逃げてきた避難所で、亡くなるなんておかしい」という意識の表れと受けとめる。

5 まとめ

日本社会はいま、コロナ禍にあるだけでなく、貧困、非正規雇用、失業、搾取、孤立(育児不安、ヤングケアラー、老老介護なども含む)、暴力、環境破壊といった多くの課題を抱えており、自然災害や福島第一原子力発電所の事故による被災者の生活再建も未だ復興途上にある。そして、これらの様態は、いまそれに直面している当事者だけの問題ではなく、いつでもその当事者になり得るすべての人の問題である。今回、二校の生徒が実感したのは、このような課題の自分ごと化がもたらした人権保障への希求ではないだろうか。

家庭科は、生活の営みを学習対象とし、生活の主体者を育てることをめざしている。こ

の点について荒井（2013）は、「生活の何が大切かを考え、どうすればよいかを明らかにし実行することは、どんな些細なことであっても、それぞれが新たな生活を創り上げることを意味している。同時に、地域の町づくりや自治体の制度づくりなど、一人ではできないことであっても、市民として他の人と協働して発想し、考えを表明し、実現していくことは不可能ではない」と述べている。

さらに、主権者教育先進国ノルウェーにおける『基本原則—基礎教育の理念と方針』の「第1章 6 民主主義と協働」には、次のことが書かれている（富田他，2021）。

社会に参加するということは、互いを尊重することや、寛容、個人の思想、表現の自由、自由な選択といった基本的な民主主義の理念を尊重し、支持することを意味する。

学校は、この民主主義の理念を理解し、偏見と差別に対抗する姿勢を育てる場である。

学校という共同体に参加する者はみな、少数派と多数派、両方の視点に立つ意識をもち、協働、対話、意見交換を行なうための余地を残しておかなければならない。

生徒（小学生から高校生をさす：富田注）は日常的な教科での活動で、そしてたとえば生徒会やほかの委員会組織を通して、さまざまな形で民主的な参加と協働を経験・実践する。教師と生徒の間での対話、学校と家庭での対話は、互いへの敬意に基づかなければならない。学校で自分の声を聞いてもらうことができれば、生徒は意識的な選択を行えることがどのようなものを体験する。こうした経験はいまここで価値をもち、そして生徒が責任ある社会市民になるための準備となる。

今後も、社会が抱えるリアルな課題と児童・生徒の生活実態や関心事との関連を掴み、彼らの「自分の話を聞いてくれる人がいる」「自分にも何かに影響を与える力がある（あるかもしれない）」「意見を表明してみた（意見を表明してみたい）」といった実感・経験が積み重ねられ、権利主体としての自覚の醸成につながるような家庭科の授業を検討していきたい。

【注】

- 1 文部科学省は、選挙権年齢や成年年齢の引き下げなどに伴い、子どもたちが主権者として他者と協働しながら社会形成への参画を推進するため、家庭や地域、学校において主権者意識を育むことの大切さについて考えるシンポジウムを令和2年10月4日に開催した。
- 2 アメリカのUD提唱者、ロナルド・メイスは「建物や施設を追加の費用なく、あるいは最低の費用で、障害のある人だけでなく全ての人にとって機能的で魅力的にデザインする方法」と説明しているが、筆者は「より多くの人が社会生活を送りやすくするための製品、施設、情報・サービス、制度等のデザインのこと。その人の自立や自由をより可能にするもの」と定義した。
- 3 誰にも依存せず一人で生きていくことを指すものではなく、社会のなかにある多様な支援（依存先）を得ながら、人生のさまざまなシーンで自己決定ができること、と捉える。
- 4 2020年に『UD授業から減災授業へ—共生社会をめざす実践研究』（一藝社）を出版し、小学校から大学、生涯学習としても活用できることを示した。

- 5 富田道子, 小谷教子, 木村玲欧他. (2020). 家庭科ユニバーサルデザイン学習を活かした減災教育プログラムの実践. 地域安全学会論文集, 36, 55-63.

【参考・引用文献】

- 荒井紀子. (2013). 新版 生活主体を育む: 探究する力をつける家庭科. 東京: ドメス出版.
- キム・ジヘ. (2021). 差別はたいてい悪意のない人がする: 見えない排除に気づくための10章. 東京: 大月書店.
- 鈴木庸裕. (2013). 震災復興が問いかける子どもたちのしあわせ. 京都: ミネルヴァ書房.
- 鈴木庸裕. (2021). 地域課題を子どもの声を活かして考える: 「謙虚な問いかけ」からはじめる家庭科教育. 家庭科研究, 363, 4-9.
- 富田道子, 小谷教子, 植田幸子, 鈴木裕子他. (2017). 共生・多様性の視点に立った家庭科における減災教育プログラムの開発. まちと暮らし研究, 25, 83-98.
- 富田道子, 小谷教子, 松岡依里子. (2017). ノルウェーの学校教育とそれを支える共生社会: インタビュー調査を中心に. 広島都市学園大学子ども教育学部紀要, 4, 1, 11-23.
- 富田道子, 小谷教子. (2019). 高校生の減災学習を支える授業デザイン: 教師に対するインタビュー調査によるリフレクションを手がかりとして. 広島都市学園大学子ども教育学部紀要, 6, 1, 17-28.
- 富田道子他. (2021). 多様性を包摂するノルウェーの学校教育方針と理念: 家庭科・家政教育の手がかりとして. 広島都市学園大学子ども教育学部紀要, 7, 2, 35-44.
- 文部科学省 高等学校学習指導要領の改訂のポイント https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/09/30/1421692_2.pdf 令和2年8月31日閲覧
- 文部科学省 高等学校学習指導要領解説 公民編 https://www.mext.go.jp/content/20211102-mxt_kyoiku02-100002620_04.pdf 令和2年8月31日閲覧
- 四日市市人権センター. (2011). 四日市市人権教育・啓発推進プログラム 1.eps (yokkaichi.lg.jp) 令和3年11月2日閲覧