

Common Curriculum Guide *for*

Peace Education in Northeast Asia

北東アジアにおける平和教育のための
共通カリキュラムガイド (抄訳)

・ 日本語資料



APCEIU
Asia-Pacific Centre of
Education for
International Understanding
유네스코 아시아태평양 국제이해교육원

『北東アジアにおける平和教育のための共通カリキュラムガイド(抄訳)・日本語資料』

本資料は Common Curriculum Guide for Peace Education in Northeast Asia (APCEIU, 2023) の第1章から第3章を翻訳したものと、本ガイドを元に作成された日本の授業案および収集した日本語平和教育資料の2部構成になっている。本ガイドの抄訳は日本国際理解教育学会が APCEIU から正式な許可を得た上でやっているものである。

翻訳・編集協力メンバー（所属は2024年度末時点）

浅川和也（平和教育地球キャンペーン）

阿部裕子（東京福祉大学）

織田雪江（同志社中学校・高等学校）

小島江津子（千葉県立松戸国際高等学校）

小林亮（玉川大学）

下島泰子（お茶の水女子大学）

坪井ひろ子（EU/UNESCO 文化的表現の多様性の保護及び促進に関する条約エキスパートファシリティ）

野島大輔（立命館大学 国際地域研究所）

平澤香織（横浜市立横浜サイエンスフロンティア高等学校）

藤井三和子（兵庫県立神戸商業高等学校）

松井克行（西九州大学）

松井ケティ（清泉女子大学）

松倉紗野香（埼玉県立伊奈学園中学校）

宮下章（山梨県北杜市の小学校／元横浜市立鴨志田第一小学校）

矢野淳一（伊豆の国市立大仁北小学校）

嶺井明子（元筑波大学）

米田伸次（元日本国際理解教育学会会長）

Common Curriculum Guide for Peace Education in Northeast Asia

<https://www.unescoapceiu.org/post/5051>

出版社 APCEIU © APCEIU 2023無断転載禁止 ISBN 979-11-93573-06-8 BE-RND-2023-021

アジア太平洋国際理解教育センター（APCEIU）は、大韓民国政府とユネスコとの協定により、2000年に設立されたユネスコ・カテゴリ-2のセンターである。APCEIUは、ユネスコ加盟国と協力して平和文化の構築を目指し、国際理解教育（EIU）、現在はグローバル・シティズンシップ教育（GCED）を推進することを使命としている。

ドラフトチーム

CHEN Sicong（九州大学准教授）

EOM Jeongmin（APCEIU 研究開発室長）

Kevin KESTER（ソウル大学准教授）

プロジェクト調整チーム

EOM Jeongmin（APCEIU 研究開発室長）

LEE Nakyung（APCEIU 研究開発室プログラム・スペシャリスト）

連絡先 APCEIU 研究開発室

120, Saemal-ro, Guro-gu, Seoul, Republic of Korea, 08289

Tel: (+82-2) 774-3981, Fax: (+82-2) 774-3958

<https://www.unescoapceiu.org> / rnd@unescoapceiu.org



免責事項

本書で述べられている考えや意見は、著者および寄稿者のものである。

本書に含まれる事実の選択と表示については、著者と寄稿者が責任を負う。

これらは必ずしも APCEIU の見解を代表するものではない。

北東アジアにおける
平和教育のための
共通カリキュラムガイド
(抄訳)

序文

2021年、アジア太平洋国際理解教育センター（APCEIU）は「北東アジアにおける平和教育」という調査を実施し、その中で、北東アジアにおける平和教育の現状を調査し、平和教育を促進・強化するための政策を提言しました。

調査の結果、平和と平和教育は、この地域全体で多様な形で理解、解釈、実践されており、各国の平和教育は、歴史的、社会文化的、政治的背景の違いを反映し、独自の焦点と特徴を打ち出していることがわかりました。本研究ではさらに、ユネスコの包括的平和教育または平和文化のための教育という概念の下、現在この地域で実践されている平和教育の共通点を踏まえた共通のカリキュラムを開発することを提案しました。この共通カリキュラムは、平和についての共通理解を促進し、東アジア全域の平和教育者間の交流と協力を強化するものです（APCEIU, 2021）。

その後、2022年から2023年にかけて、APCEIUはこのような共通のカリキュラムガイドを作成するプロジェクトをコーディネートしました。このために、同センターは以下のパートナー団体とチームを組みました。

- ユネスコ東アジア地域事務所（ユネスコ北京事務所）
- 南京大学ユネスコチェア「平和学」（中国）
- 九州大学ユネスコチェア「平和、社会正義、グローバル市民のための教育」（日本）
- 日本平和学会平和教育分科会
- 日本国際理解教育学会
- 韓国国際理解教育学会

ガイドの作成には、3つの専門家グループが協力しました。専門家作業部会は、中国、日本、韓国から平和教育の専門家6人を集めて結成されました。これらの専門家は、上記のパートナー団体から推薦され、ガイド草案の作成を担当しました。専門家作業部会メンバーは以下の通りです：CHEN Sicong（九州大学）、CHEN Liu（南京大学）、阿部裕子（東京福祉大学）、松井ケティ（清泉女子大学）、SEOL Kyujoo（慶仁教育大学）、YOO Sung Sang（ソウル大学）。

専門家作業部会と協議の上、APCEIUは草案を作成・修正する起草チームを特定しました。起草チームのメンバーは以下の通りです：CHEN Sicong（九州大学）、EOM Jeongmin（APCEIU）、Kevin KESTER（ソウル大学）。

プロジェクト・パートナー団体を代表して、九州大学（ユネスコチェア「平和、社会正義、グローバル市民のための教育」）のEdward VICKERS、日本国際理解教育学会の小林亮、南京大学（ユネスコチェア「平和学」）のCHEN Liu、韓国国際理解教育学会のJHO Daehoonが、一連の協議会や意見書の提出を通じて、専門家作業部会および起草チームと緊密に協力しました。また、ユネスコ北京事務所のPARUA Robertも、このプロセスを通じて継続的な支援を提供してくれました。

ガイド草案の作成と改訂の過程で、一連のワークショップがソウル（2022年8月）、福岡（2023年3月）、南京（2023年9月）で開催され、教員、ノンフォーマル教育者、教育行政関係者、研究者、その他の関係者が草案に対する意見やフィードバックを提供しました。

ガイド草案作成の終盤には、各国の教育関係者の協力を得て、草案が試験的に使用されました。中国からは、CHEN Hong, JIN Bei, LU Deting, LU Tianyang, SHANG Yuanyuan, TANG Junjing、日本からは、浅川和也、藤井三和子、平澤香織、松井克行、松倉紗野香、宮下章、野島大輔、織田雪江、矢野淳一、そして韓国からは、BAE Sungho, HAN Sang-Hee, HWANG Jimin, KIM Inchul, LEE Hansol, OH Yongjin,そしてMOON A-Youngが参加しました。

プロジェクトの全体的なコーディネーションは、APCEIUの同僚である研究開発室のEOM JeongminとLEE Nakyungが担当しました。

APCEIUは、パートナー団体、作業部会の専門家、起草チームメンバー、ワークショップの主催者と参加者、試案の検討にあたられた先生方の惜しみないご尽力によって遂行されたことに深く感謝いたします。

このガイドが、この地域のより多くの教員や実践者を勇気づけ、また私たちがともに力をあわせ、教育における、そして教育を通じた平和を実現する一助となることを願っています。

LIM Hyun Mook
APCEIU所長



教育者や教育研究者にとって、教えと学びが平和の促進に貢献するものであることを保証すること以上に重要な任務はありません。私たちの世界、とりわけ東アジアの歴史を見ると、教育が容易にその真逆の目的に利用され、憎悪を煽り、紛争を助長してきた例が数多くあることに気づかされます。だからこそ、私たちはここに集い、ユネスコのアジア太平洋国際理解教育センター（APCEIU）が主導するこの重要な取り組みに熱意を持って協力しようとしているのです。

カリキュラムガイドラインや教材の作成における国を超えた協働作業は、労苦を伴う論争の絶えないプロセスになりえます。特に東アジアのような地域ではなおさらです。なぜならこの地域では、カリキュラム開発は国家によって厳重に管理されており、国際理解は困難で論争の絶えない歴史に覆い隠されているからです。だからこそ、このカリキュラムガイドの作成にあたり、多様な国々から集まったパートナーたちをまとめ、そのプロセスを成功裏に完了させたAPCEIUスタッフの能力と献身は称賛に値します。

私たちはパートナー団体として、APCEIUに感謝の意を表するとともに、このプロジェクトに関わったすべての人々の努力に感謝の意を表します。私たちの協力の最終成果であるこのカリキュラムガイドが、東アジア全域で平和教育に携わる人々の活動を支援し、情報を提供する一助となることを心から願っています。私たちは、この起草プロセスが国境を越えた新たな協力関係の構築に役立ったことで、それ自体が国際理解の促進に貢献したと証言することができます。このプロジェクトは、この地域およびその他の地域で教育を通じて平和を促進するためのさらなる努力の基礎となり、インスピレーションとなるはずです。

Shahbaz KHAN
ユネスコ東アジア地
域事務所



杉田明宏
日本平和学会平和教育
分科会



LIU Cheng
南京大学ユネスコチェア
「平和学」



永田佳之
日本国際理解教育学会



Edward VICKERS
九州大学ユネスコチェア
「平和、社会正義、グローバル
市民のための教育」



YI Kyeong Han
韓国国際理解教育学会



目次

III 序文

01 概要

第1章 はじめに

- 06 プロジェクトの背景
- 07 北東アジアの文脈
- 18 定義／主要概念
- 22 北東アジアにおける平和の概念と平和教育
- 27 まとめ

第2章 概念的枠組み:学習目標と主導原則

- 32 主な学習目標と学習成果
- 35 平和教育プログラムをデザインするための枠組みと原則
- 39 推奨される教育学的アプローチ

第3章 主な学習目的、トピック、学習方法

- 44 学習目的
- 44 主な学習トピック
- 50 学習方法
- 51 平和教育の事例

第4章 教授と学習の資料

- 62 教育者のための読み物資料
- 67 教授と学習の資料

付録

- 81 付録A 平和と平和教育に関する諸々の作業定義
- 93 付録B 授業案とプログラムデザイン事例

*第4章と付録は翻訳していない。第4章と付録を再構成したものを日本語資料として掲載している。

概要

本ガイドは、北東アジア全域の多様なコミュニティにおける平和教育を支援するための枠組みとして役立つ。本ガイドの役割は、北東アジア地域のさまざまな文脈における平和教育プログラムの設計と開発を支援することである。

このガイドは、包括的なカリキュラムの青写真を提供するものではないが、各地域の状況に合わせられるような活動例が含まれている。設計原則と提案された教育方法は、北東アジア地域全体で実施された、多文化、多言語、マルチレベルの共同作業を通じて議論され、合意されたものである。

このガイドの主な読者および利用者には、フォーマルおよびノンフォーマルな教育に携わる教育者が想定される。平和教育に関心のある教員、教育行政関係者や管理職、ノンフォーマル教育に携わる者、政策立案に携わる者、研究者の参考となることを意図している。

このガイドの想定読者

- 学校教員（現職教員および今後教員となる者）
- 教員の養成/研修に携わる者
- 教育行政関係者およびスクールリーダー
- ノンフォーマル教育に携わる者
- 政策立案者
- 研究者

ここで提案される共通カリキュラムの枠組みは、平和教育を設計するための4つの相互に関連したアプローチを中心に構成されている：第1章「紛争下または平和下における教育」（それぞれの文脈における特有の課題を議論）、第2章「平和のための教育」（平和教育の概念を詳述）、第3章「平和についての教育、平和を通しての教育」（内容と教育方法を詳述）、第4章「推奨する学習資料」。

読者は、相互に関連し補完し合うさまざまなアプローチをとることができる。例えば、平和教育を特定の教科等で実施することに関心のある人は、付録にある授業案事例を参照することができる。

このガイドは、次のような関心をもつ方々にも参考になるものとなっている

- 平和創造を教育、授業、学校やコミュニティのプログラムに取り入れる
- すでに積み重ねてきた以下の教育実践の中に、平和教育の要素を拡大し、進展させる：
 - 国際理解教育
 - 人権教育
 - 公民教育
 - 多文化・文化間教育
 - グローバル・シティズンシップ教育
 - 持続可能な開発のための教育
 - いじめ防止教育
 - 反差別教育
- 北東アジアの文脈に照らし、平和教育における自分の取組みを文脈化する
- 平和教育がこの地域でどのように文脈化されうるかを学び、あるいは一般的に平和教育が地域でどのように文脈化されうるかを探求する

補完的なアプローチとして、学校のカリキュラム全体に平和教育の価値観を組み込むことも考えられる。具体的な平和教育活動や教育方法に関心のある読者のために、本ガイドの各所で、これらの活動や教育方法を囲み記事で紹介している。また、ノンフォーマルな教育環境に適した平和教育資料の提案もある。

実践者のための一目でわかるガイド

どのような平和のために、どのような平和教育が必要なのか？

本ガイドが説明するように、平和教育はさまざまな方法で理解され、実践されてきた。単一の「青写真」は存在せず、さまざまなアプローチが可能である。教育者の最も適切なアプローチの選択は、その教育者自身が設定する特定の目的や目標によるが、それはまた、文脈、つまり、その教育者が取り組まなければならない状況にも左右されるであろう。

平和教育の授業や活動、プログラムを考案する場合、教育者はまず、その背景がもたらす限界や機会を考慮する必要がある。

- 政治情勢は教育者にどのような制約を与えているか（例えば、どのような

問題を授業で「安全に」議論できるかという観点から)。

- 平和の推進に関連する課題や論点で、現在「ニュース」になっているものは何か。これらを使い、教室での討論を促すことができるか。
- 通常のカリキュラムの要求が、平和教育に使える時間とスペースをどのように制限しているのか。
- 平和に関連した学習や活動を、学校の通常科目の授業に組み込む機会には、どのようなものがあるか。どのような教科やテーマが、そのための最良の機会となるか。
- 組織レベルでは、どのような現実的な制約や支援が存在するか（例えば、学級規模や生徒数、オンライン資料にアクセスできるかといった学校の設備環境）。
- カリキュラムに組込むことのできる学校外での支援やリソースは何か（例えば、地域社会の施設やプログラム、市民社会のプログラム、教材やリソースとなる人材）。

このような背景を念頭に置き、教育者は次のような項目を判断する必要がある。

- **目標**：授業や活動は、どのような具体的な目的を達成するために行われるか。どのように生徒の知識を伸長させ、態度あるいは信念を変容させることを目指すか。
- **内容**：授業や活動の中心となるトピックや課題は何か。その理由は何か、選択した目的とどのように関連するのか。
- **方法**：授業の目的を達成するために、どのような教育方法が最も適切か（グループディスカッション、クラス討論、ロールプレイ、ペアワーク、プロジェクトワークなど）。授業のねらい、内容、クラスの規模などの状況を考慮した場合、どのような方法の組合せが最も効果的か。
- **メディア**：選択したトピックや目標に関連した教えと学びを支援するために、（オンラインまたはその他の）どのようなリソースを利用できるか。

第1章

はじめに

本章では、本ガイドブックの背景と指針となる概念について概説し、北東アジアの文脈をクリティカルに分析し、想定読者を明確にし、本ガイドブックがなぜ必要なのかを説明する。続いて、本ガイドブックの構成と、本ガイドの制作に反映させた理念と主要概念について説明する。また、これらの考え方の実践的な意味について読者に考えてもらうために、練習問題を例題として取り上げている。

ガイディング・クエスチョン(手がかりとなる問い)

1. なぜ平和教育が必要なのか？
2. なぜ北東アジアに平和教育が必要なのか？
3. このガイドは北東アジアが必要とする平和教育をどのように支援できるのか？(誰のためのガイドなのか、なぜこのガイドが必要なのかを含む)
4. 私たちが使う概念と定義は何か？(例:あなたは平和と平和教育をどう定義するか?)
5. このガイドブック全体を通してどのような構成になっているのか？

プロジェクトの背景

平和構築はグローバル社会にとって不可欠である。特に、地政学的不安定性や歴史的緊張がさまざまな社会政治的問題を引き起こし、人々の想像力や個人の意識にも影響を及ぼしている北東アジア地域にとっては極めて重要である。したがって、持続可能な平和の構築に貢献するための知識、価値観、技能を学習者が培うために、この地域における平和教育の価値と重要性を強く強調しすぎることはない。

しかし、他の地域と同様、北東アジア地域でも平和教育が物議を醸したり、政治化することがある。平和教育は特定の政治的立場に傾倒したグループによってのみ実施されるものだと思われたり、平和教育は配慮を要する問題を避けられないので、学校教育で取り組むのは不適切だと考えたりする人もいる。このような、またその他の理由から、この地域の多くの教員やノンフォーマル教育者は平和教育にほとんど関心を示さず、学校やコミュニティでの実践をためらっている。

同時に、北東アジア地域内では、平和教育は、国際理解教育、人権教育、文化多様性教育、多文化教育、持続可能な開発のための教育など、別の名称で実施されることも多い。これらの変容的教育は、それぞれの焦点において異なるものであるが、概して互いに補完し合うものでもある。教員やノンフォーマル教育者が、必ずしも「平和教育」という用語を使わずに、平和構築を目的とした教育活動を行うことも多い。

例えば、教育を通じて持続可能な平和を発展させるために、平和構築は特に、平和、人権、民主主義の文化を支える知識、技能、行動の育成に関心を持つべきである。従って、本ガイドブックでは、こうした変容的教育を相互に補強し合うものにとらえている。

さらに、最近ユネスコが提唱しているグローバル・シティズンシップ教育（GCED）や持続可能な開発のための教育（ESD）などもその一例であり、いずれも他のアプローチとともに平和教育を包含していると考えられている。これらの異なる関心事がどの程度重なり合うかは、どれほど「平和」を私たちの社会のより広範な政治的、経済的、文化的背景と絡み合い、それらに依存しているか考えるかどうかにかかっている。「平和」はしばしば、学習者が置かれた状況とは無関係に培われる心の状態であるかのように語られる。しかし、平

和の文化は、人間の尊厳、社会正義や国際協力を促進する制度や構造、そして実践なくして花開くことはない。

平和教育に役立つさまざまな教材は、すでに入手可能である。国際連合児童基金（ユニセフ）は、アンゴラやモーリシャスからインドやレバノンまで、各国の事務所やユニセフ国内委員会を通じて、平和教育プログラムのための教材を作成した（Fountain, 1999）。欧州評議会（2023年）もまた、欧州社会全体の教育を通じて平和を促進しようとしている。近年は特に、ウクライナに力を入れている。北東アジアでは、中国、日本、韓国の教育者・歴史家の委員会が起草した共通歴史副教材『A History to Open the Future（未来をひらく歴史）』のような取り組みが行われているが、これはより広範にとらえた平和教育ではなく、歴史教育に焦点を絞ったものである（第3章のケーススタディを参照）。本ガイドブックは、平和教育における先行的な取り組みから得られた洞察に基づき、平和文化の構築に忠実で、特に北東アジアの文脈に即した平和教育への提言を提供しようとするものである。本書は、この地域の教育者を主要な読者とし、指針となる原則、実践的・教育的戦略、特にこの地域に適した事例や参考文献を提供することを目的としている。

このガイドは、包括的なカリキュラムの青写真を提供するものではないが、ローカルな設定に合わせるができる活動例が含まれている。本ガイドは、北東アジア地域全体にまたがるパートナーが、多文化、多言語、マルチレベルの共同作業の成果である。このガイドは、平和教育に関心のある教員、管理者、ノンフォーマル教育者、政策立案者、研究者に参考となることを意図している。

北東アジアの文脈

このプロジェクトは北東アジアに取り組むことを目的としているが、扱っているのは中国、日本、韓国^{*1}のみである。特定の国を除外する意図はないが、現実的な配慮から、今回はより広い範囲を採用することが難しかった。ここで取り上げた3カ国は、北東アジア全域における平和教育の課題と展望を考える上で有益な基礎となる。本ガイドブックは、国境を越え、地域特有の関心事と地域で共有される関心事の両方に注意を払おうとしている。

この共通カリキュラムは、学習者が地域共同体を想像することを奨励すると同時に、この地域のアイデンティティを包括的で開かれた交渉可能なものに保つ必要性を認識するものである。ナショナル・アイデンティティの排他性とそれに伴う悪影響に対抗するためには、北東アジアのアイデンティティが必要である。ただし、このような地域アイデンティティ自体が、決して排他的で排外主義的なものであってはならない。北東アジア市民であるという地域的アイデンティティは、「グローバル・シティズンシップ」というむしろ抽象的な目標に向けた、より直接的で具体的、親近感のある一歩として機能するはずである。前者は、後者の地域固有の「地に足のついた」バージョンとみなすことができる。

北東アジアには、何世紀にもわたる伝統の共有と国境を越えた交流の豊かな遺産がある。この地域は、帝国主義、植民地主義、戦争の記憶によって傷つけられ、現在進行中の社会政治的緊張と領土紛争によって引き裂かれている。こうした記憶や遺産は、しばしばこの地域の社会内や社会間に分断の種をまいてきた。教育者が直面する課題は、過去のトラウマや不正義が共有する性質や、それらを克服するためにさまざまな団体や国籍の人々が協力する必要性について認識を高めることである。このため、和解に向けた具体的な取り組みは、この地域の平和構築にとって不可欠である。和解に向けた教育の貢献度を高めることは極めて重要であるが、教育システム以外の要因の重要性にも留意しなければならない。

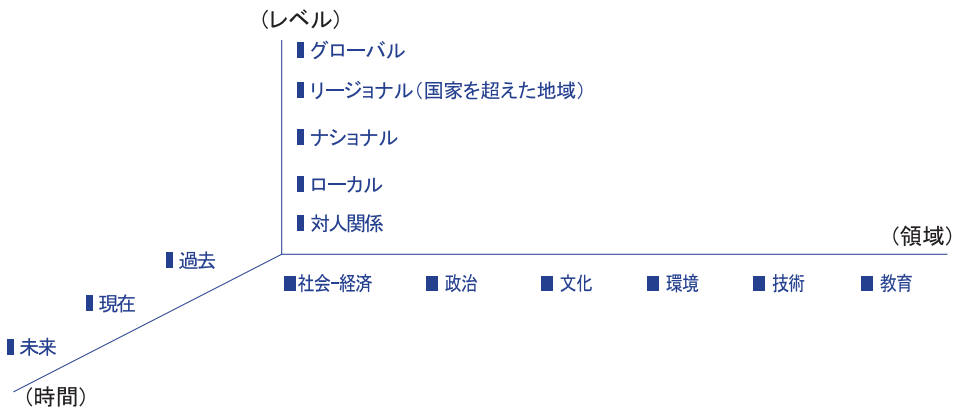
北東アジア全域で、平和は多くの問題や課題によって脅かされている。なかでも最も深刻なものは、偶発的な紛争が戦争に発展する可能性である。北東アジアは世界で最も軍備増強が進んだ地域のひとつであり、近年、軍事化が加速し、国境を越えた緊張がエスカレートしている。平和が叫ばれる中、戦争の脅威はこの地域のすべての社会の市民にとっていまだに存在することはあきらかである。

同時に、北東アジアは冷戦の終結以来、経済的統合がますます進んでいる。これによってこの地域は世界貿易の強国となったが、成長は経済的不平等の拡大や環境悪化などの問題を伴ってきた。公的福祉制度は一般に貧弱で、労働市場の硬直的な雇用や昇進の慣行（多くの場合、年功序列や性別といった伝統的なヒエラルキーに関連している）に支配されているため、経済的不安の脅威が

教育競争の激化に拍車をかけている。人びとは、学歴を求めるあまり、ますます孤立化し、社会的な結びつきが損なわれ、礼節や相互尊重につながる活動のためのエネルギーや時間が奪われる傾向にある。このことは、人びとの心や、対人関係、そして社会レベルの平和に重大な影響を及ぼしている。

このように、地域全体の平和に対する脅威や課題は多岐にわたり、複雑で、相互に関連している。このような課題を表現するために、3つの次元が交差する枠組みを用いることができる（図1）。レベルの次元は、国家間だけでなく、個人間からグローバルなレベルまで、さまざまなレベルでの関係が直面する課題を浮き彫りにする。領域軸は、平和が社会-経済、政治、文化から環境、技術、教育まで、人間社会のさまざまな分野にまたがっていることを強調する。私たちはまた、歴史的な過去から現在を経て、私たちが形作ることを目指す未来に至るまで、時間というさらなる次元も考慮しなければならない。

図1. 北東アジアの文脈を理解するための3次元枠組み(レベル、領域、時間)



この3次元枠組みは、北東アジアにおける平和と平和教育の重要な課題と機会を特定し、理解するのに役立つだろう。例えば、仲間内でのいじめは、学校教育現場における対人関係や集団レベルでの平和的関係に対する直接的な課題となっている。しかし、いじめは、ナショナリズムの高まりや、移民や難民を含むマイノリティ集団が受ける差別や疎外など、国や国境を越えたレベルでの

政治的・文化的要因に関連することもある。家庭内暴力（ドメスティック・バイオレンス）やより広範なジェンダーに基づく暴力は、この地域に広く浸透している家父長的伝統に影響を受けたジェンダー不平等に関連する、対人関係の調和や平和を脅かす課題となっている。

さらに、対人関係や集団レベルの人間関係をめぐるその他一般に共通する課題には、高齢者の貧困、若者の失業、世代間対立、都市と農村の格差などがあり、これらはすべて、国家レベルや世界レベルで社会経済的不平等が急激に拡大していることと関係している。

レベルと時間の次元が交錯する中で、帝国主義、植民地主義、北東アジア諸国間の紛争の歴史と記憶は、地域の和解と平和にとって依然として未解決の重要課題となっている。さらなる脅威は、核拡散を含む現在進行する軍事化によってもたらされている。過去と現在の軍事的・政治的緊張は、北東アジア全域の人々の間にある地域アイデンティティの希薄さを反映しており、この弱点を強化している。このことは、過去のこの地域における紛争の遺産に立ち向かい、共通の課題をあきらかにし、協力して解決できるような、将来を見据えた視点の重要性を強調している。

北東アジアに限ったことではないが、おそらく最大の共通課題は気候変動であろう。これは、特に多くの若者が強く意識している問題でもある。気候変動に関連する問題は、紛争を悪化させたり誘発したりするかもしれない。しかし、この問題を議論することで、より狭い地域の紛争や緊張をめぐる議論に新たな視点を獲得することもできる。気候変動に注目することで、地球全体を脅かす問題を引き起こした責任の共有や、地球規模の解決策を模索するための国境を越えた協力の必要性に対する意識を高めることができる。

北東アジアの社会は、平和教育を推進する上でいくつかの特別な課題に直面している。受験志向と競争意識の強い教育制度は、知識の伝達と資格の取得に力を注ぐという特徴があり、他の形態の教育法を展開する時間や余地が制限されている。また、比較的権威主義的で階層的な教育文化により、教員の自主性や生徒の声を聞く機会が制限されることも多い。

とはいえ、この地域の各国政府が平和を推進することを表明している事実は、平和のための教育に取り組む潜在的な可能性を提供している。地域を拠点に、

また全国や国際的に活動するNGOやNPOは、社会、文化、環境問題との関連で、平和と持続可能性の促進を能動的に模索している。平和教育に関するその他の資料や先例としては、ユネスコ関連プログラムがある。

ユネスコスクール(ASPnet)は、平和な未来の追求を加盟校の使命としている。このカリキュラムの枠組みは、地域全体の学校と地域社会で平和を推進するための、こうした事前の取り組みに基づいている(APCEIU, 2021)。

囲み記事1. 暴力と平和の「関係的」側面に関する覚書

トラウマとなる過去の経験から立ち直り、対話を個人的および社会的な変革の手段として用いるというプロセスは重要です。しかし、そのプロセスにおいて、対話を個人の内面に限定された紛争や平和の問題に還元してはならないことが大切です。これは、暴力と平和の問題の心理学的矮小化として知られています。個人と社会・政治的プロセスとの相互作用を認識することは、平和構築と平和教育において極めて重要です。さらに詳しく説明すると、いくつかのアジアの伝統で概念化された内面の平和は、個人の心理のみに関わるものではなく、他者との調和の追求(仏教の場合は人間界を超えたもの)にも関わるものであると理解されるかもしれません。個人は常に、コミュニティ、より広い社会、自然環境の中に位置しているという関係的な観点から捉えられます。言い換えれば、「内なるもの」と「外なるもの」から完全に切り離すことはできないのです。

平和への課題は、網羅的なものでも包括的なものでもない。3次元枠組みを活用することで、平和教育の範囲に対する私たちの概念をいかに広げることができるかを示しているにすぎない。この枠組みによって、読者は平和の多次元的な性質についてクリティカルに捉えるよう促されるだろう。例えば、ヘイトスピーチという社会問題は、様々な暴力の形態と絡み合っているかもしれない。一方では、極めて特殊な社会経済的、政治的、文化的背景によって醸成された個人的偏見を表現している場合もある。しかし、社会におけるより広範な暴力の常態化の兆候である可能性もある。このように、ヘイトスピーチは個人や集団のレベルだけでなく、機能不全や悪質な政治的、制度的、経済的、教育的取り決めを通じて、疎外、不信、憎悪を煽る社会全体のレベルでも表現される(そして対処される)。

本ガイドは、北東アジアに固有の問題や課題をあきらかにするためにも、3次元枠組みを利用することを推奨している。提案されている主要な課題と機会のリストは、北東アジア固有のものというよりも、むしろグローバルなもののように見えるが、読者は、ローカル、ナショナル、リージョナルな文脈との関連性について考えることが重要である。そうすることによってのみ、考察、議論、行動のための、より具体的でわかりやすく、適切な課題があきらかになるであろう。そのために、読者は次のように問うことができる。

あなたのさまざまな人間関係において、平和への主な課題は何ですか：

- 対人関係／組織内？
- ローカル？
- 社会的？
- リージョナル？
- グローバル？

あなたやあなたのコミュニティに影響を及ぼす平和への主な課題を、どのように分類すればよいのでしょうか：

- 社会-経済的（身体的、物質的、心理的）？
- 政治的？
- 文化的？
- 環境的？
- 技術的？
- その他？（暴力や紛争の原因として、他にどのようなカテゴリーや原因が考えられますか？）

本ガイドは、上記の3次元枠組みを提案しているが、他者によって提案された枠組みにも、異なる概念的カテゴリーを見出すことができる。例えば、ガルトウングの「消極的平和」と「積極的平和」という分類は、教育者にとって有益である（Galtung, 1969; Galtung, 2007も参照）。消極的平和とは、暴力的な紛争や戦争がないことを意味し、積極的平和とは、社会正義と、協力や対話など非暴力的な紛争解決のための仕組みづくりに関わるものである。さらに、物理的暴力、構造的暴力、文化的暴力、環境的暴力という概念は、暴力の種類を明確にするのに有用である。

以下に、平和と平和教育の推進に関する主な課題を挙げるが、これはすべてを網羅しているわけではない。これらの課題については、「北東アジアにおける平和教育の課題」のセクションで詳述している。

困み記事2. 北東アジアにおける平和と平和教育推進の主な課題

平和への主な課題：

- ◆ エスノセントリズム（自民族中心主義）/ナショナリズム/帝国主義
- ◆ 階級闘争/富の分配（貧困、若年層の失業、世代間の潜在的な対立）
- ◆ 植民地時代からつづく遺産
- ◆ 学校におけるいじめ
- ◆ ヘイトスピーチ
- ◆ 家庭内暴力
- ◆ ジェンダー不平等
- ◆ 反移民・反難民感情
- ◆ マイノリティに対する差別
- ◆ 環境の搾取と汚染
- ◆ 都市と地方の格差
- ◆ テクノロジーの負の影響（ソーシャルメディアの乱用、監視のためのAI使用など）
- ◆ 軍事化（軍拡競争）
- ◆ 戦後の和解（歴史、記憶、和解）
- ◆ 核問題（軍事的および環境的）
- ◆ 北東アジアへの帰属意識の欠如と超国家的な北東アジアアイデンティティおよび市民性の確立の必要性

平和教育を実施する上での課題：

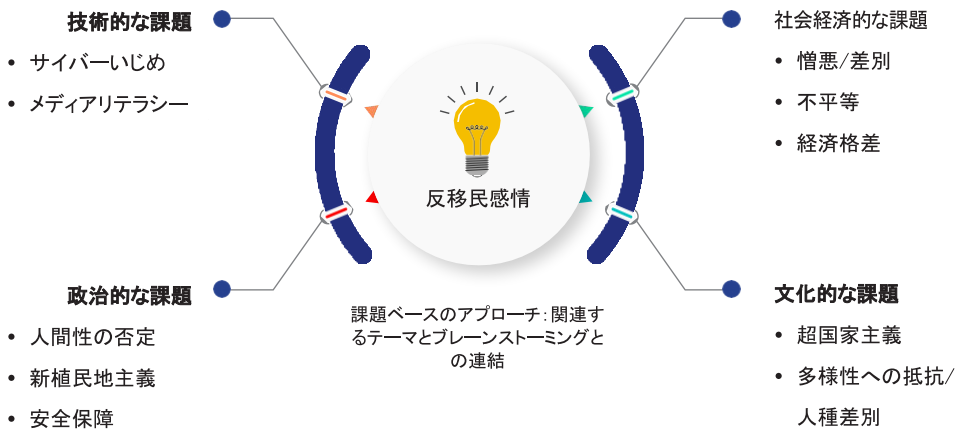
- ◆ 試験重視で競争に煽られる教育と学習
- ◆ 教育を単なる知識伝達と見なすような教育観
- ◆ 権威主義的で階層的(ヒエラルキー)な学校文化
- ◆ 「平和構築」と「平和維持/平和化」の混同（これらは同じものではない。「平和維持/平和化」とは、論争的となる問題の回避、生徒の声の封殺、現状維持を意味する。）
- ◆ 教員の自律性の欠如

上記のリストは、読者によって拡大したり再編成したりすることができる。以下はブレインストーミングの演習課題である。

演習1 | マッピング演習

課題 1-1. 上記のトピックのうち1つを選び、あなたのコミュニティにおける平和と平和教育に対する課題について深く考察してください。これらの課題に関する具体例を認識している、または経験したことがありますか？

マッピングの例



課題 1-2.: 北東アジア地域における平和と平和教育に対する課題について考察してください。上記のリストに欠けている課題を特定できますか？

課題 1-3.: これらの様々な課題を次のいずれかに従ってマッピングしてください:

- 3次元枠組み
- ガルトウングの暴力のカテゴリー(1969、1990)
- あなた自身の異なる枠組み

A) 3次元枠組み



	対人関係	ローカル	ナショナル	リージョナル	グローバル
社会-経済					
政治			例: 国レベルでの政治問題としてのヘイトスピーチ		
文化	例: 対人関係レベルでの文化問題としてのヘイトスピーチ				
環境					
技術					
教育					

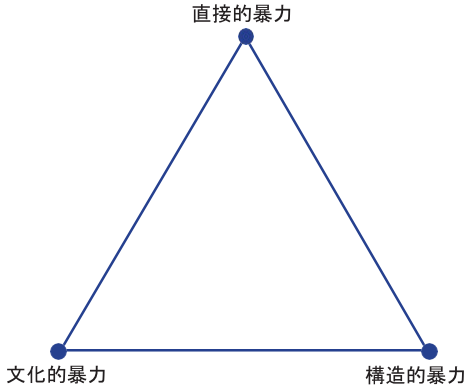
ブレインストーミングされた問題は、3次元枠組みの中に位置づけることができる。例えば、ヘイトスピーチは対人レベルの文化的課題として位置づけられるかもしれないし、国家レベルの政治的課題として位置づけられるかもしれない。問題をマッピングすることで、学習者はこれらの社会問題の多層的・多層的側面を理解することができる。

下の表は、対話を生み出すためのマッピングの例である。

これらの問題について教室で話し合う。教育段階が低い場合は、具体的な事例を参照しながら、表の中で提起されている問題をどのように説明できるかについて話し合うことが有効であろう。より高い段階では、この表は、異なるボックスで特定された問題がどのように重なり合い、つながっているかについて、より深い議論を促進するのに役立つだろう。例えば、家父長制は文化的慣習として理解されることもあれば、政治的制度として理解されることもある。教育学的な例については第3章を参照のこと。

	対人関係	ローカル	ナショナル	リージョナル	グローバル
社会経済	ヘイトスピーチ、 家庭内暴力、 ジェンダーに基づく暴力	都市部と農村部の格差	経済的不平等 差別 高齢者の貧困 若者の失業	ヘイトスピーチ ジェンダー不平等	経済格差 デカップリング
政治			分極化、人権抑 圧、表現の自由	領土問題、 核兵器、 軍備増強、 戦争・植民地主義 の和解	米中間の緊張
文化	家父長的伝統		権威主義的・階層的 (ヒエラルキー) 文化	リージョナル・アイ デンティティの欠 如、国家としての 被害者意識	ナショナリズム
環境		生態系の破壊	汚染	放射能汚染水 放射性物質を含む水	気候危機
技術	ネットいじめ、オン ラインでの性的虐待		オンライン・ソーシャル メディアの乱用	オンライン・ナショ ナリズム	AIの倫理、 メディアリテラ シー
教育	学校におけるいじめ		試験重視、 教員の自律性		

B) ガルトゥングによる暴力の 카테고리 (1969年、1990年、2007年)^{※2}



●直接的暴力:

生命そのものを脅かし、人間としての基本的ニーズを満たす能力を低下させる行動(ガルトゥング、1969年)、例えば、戦争や家庭内暴力など。

●構造的暴力:

社会構造や社会制度が、個人の基本的ニーズを奪うことによって、個人に害を与える可能性のあるあり方(ガルトゥング、1969年)、例えば、偏見に基づく法律や排除的な政策など。

●文化的暴力:

直接的または構造的な形態の暴力を正当化するために利用される文化のあらゆる側面(ガルトゥング、1990年)を指す。例えば、家父長制や人種差別など。

C) 自分自身の枠組み

定義／主要概念

平和と平和教育には、数多くの定義が存在する。実際の運用概念は現場で構築されなければならないため、本ガイドは、単一の定義を提示しようとするものではない。しかし、さまざまな国連機関が提唱している平和教育の概念は、それぞれの現場で平和の定義を検討する際の参考となる。本セクションでは最後に、世界的な市民社会の取り組みや北東アジア地域において活動する識者による平和と平和教育の定義について論じる。

平和への願望の典型的な表現としては、ユネスコ憲章の前文にある「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない」（中略）がある。第二次世界大戦後に国連が設立されて以来、ユネスコの使命について考える際の試金石となっているこの言葉は、教育の力によって世界平和を達成するという目的を強調している。ここ数十年で、平和の概念は構造的暴力や積極的平和にまで広がり、平和とは単に個人の心の状態だけでなく、文化的規範や法律、社会的慣行も含めた要素であることが示されるようになった。積極的平和とは、直接的な暴力や戦争がないことと、正義が存在すること（例えば、支援的な人間関係や公正な法律など）の両方を指す。ユネスコによる「1974年勧告」は、積極的平和のための教育について次のように主張している：

（教育は、）…諸国間の矛盾と緊張との底にある経済的政治的性質を有する歴史的及び現代的諸要因についての批判的分析並びに理解、真の国際協力及び世界平和の発展に対する現実の障害であるこの矛盾を克服する方途についての研究を含むべきである。

積極的平和とは、社会正義を重視し、軍国主義、人種差別、家父長制、搾取的資本主義、過度の競争など、さまざまな制度的、構造的、文化的な紛争の原因を排除することである（Reardon, 1988）。教育に目を向けると、ユネスコ（1995）は平和教育をその目標という観点から定義している：

平和・人権・民主主義教育の最終目的は、平和の文化が達成されるような普遍的な価値と行動様式の間があらゆる個人において発達することである。

異なる社会的・文化的な条件においても、おそらく普遍的に認められるような

価値を明らかにすることは可能である。(中略)教育は、非暴力的な紛争解決の能力を発達させなければならない。(ユネスコ, 1995年、第2節)

この目標は、平和的価値観、文化的認識、非暴力的な紛争解決能力の育成を通じて、学習者と教育者に、個人的、倫理的、政治的主体性の実現をはかるものである。

ユニセフが提示した平和教育の定義(Fountain, 1999)は、持続可能な平和を達成するために必要な構造的変化をさらに浮き彫りにしている。ユニセフによれば、「平和教育とは、子ども、若者、そして大人が、あからさまなものであれ構造的なものであれ、紛争や暴力を予防し、争いを平和的に解決し、個人内、個人間、集団間、国家間、国際間のいずれのレベルであれ、平和に資する条件を整えることができるよう行動の変容をもたらすために必要な知識、技能、態度、価値観を促進するプロセスである」(Fountain, 1999)。

前世紀末、国際協力への世界的信頼が比較的強かった時期に、国連からも、より広範な概念「平和の文化」が概説された(1998年)。国連は、平和の文化とは「自由、正義、民主主義、あらゆる人権、寛容、連帯の原則に基づき、社会的相互作用と分かち合いを反映し、鼓舞するような価値、態度、行動で構成され、暴力を拒絶し、対話と交渉を通じて問題を解決するためにその根本原因に取り組むことによって紛争の防止に努め、権利の完全な行使と、その社会の発展過程に全面的に参加する手段を保証するものである」と述べている(国連決議A/Res/52/13)。

もうひとつ、簡潔で今日広く知られた平和の定義は、さまざまな市民社会組織による理念と活動を活用した地球憲章(2000年)によってもたらされた。地球憲章は、21世紀の平和で公正かつ持続可能な地球社会を構築するために有用と考えられる基本的価値観と原則を国際的に宣言したものである。憲章は、平和を「自分自身、他人、他の文化、他の生命、地球、そして全てがその一部を構成する、さらに大きな全体との間の、適切な関係によって創られた総体」(第16条f)と定義している。この定義は、人間と、他の生物種、そして自然界との関係の多重性、交差性を認識している点で、特に有用である。前述した定義を踏まえて、人間関係の役割を強調しているのである。ここで、平和教育は生態学的、社会的、文化的、政治的、経済的な平和のビジョンを達成すること

を目指している。

今日の気候変動、戦争、新型コロナウイルスなどの疾病に関連する交差的な課題を考慮すると、地球憲章の定義は特に有用である。

以下の表1は、これらのさまざまな定義と関連する概念をまとめたものである。

表1 定義/概念のまとめ

起源	概念	アプローチ
ユネスコ憲章(1945)	戦争は人の心の中で生れるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない。	精神的な方向付け、変化する世界観、国際理解
国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告(1974)	「国際理解」、「協力」、「平和」という用語は、人々や国家間の友好関係の原則に基づき、不可分の一体としてみなされるべきである。	平和と平和教育に対する包括的(ホリスティック)なアプローチ 強調する点: 戦争や武力行使の容認の不可能性、植民地主義、人種主義、ファシズム、アパルトヘイトとの闘い、平和を妨げる経済的・政治的矛盾や緊張の批判的分析
平和、人権、民主主義のための教育に関するユネスコ宣言および総合的行動枠組み(1995)	平和、人権、民主主義のための教育の究極の目標は、平和の文化の基盤となる普遍的価値観と行動様式を一人ひとりが身につけることである。	普遍的価値観の重視と平和への包括的アプローチ
学習: 秘められた宝; 21世紀教育国際委員会ユネスコへの報告書(1996)	平和のための教育は、4つの学習の柱を強調することに集約される。教育は、生涯学習であり、包括的な取り組みであると認識され、learning to know, learning to do, learning to live together, and learning to beという4つの柱がある。特に、共に生きることを学ぶことは、他者への理解を深めたり、相互依存への認識を深めたり、共同プロジェクトを実施したり、多元主義、相互理解および平和の価値を尊重する精神で対立をコントロールすることを学んだりすることで達成される。	学びを包括的かつ生涯にわたるプロセスとして重視し、教育の4つの柱が平和のための教育を支える。

<p>世界の子どもたちのための平和の文化と非暴力のための国際の十年に関する国連決議(1998)</p>	<p>平和の文化は、自由、正義、民主主義、人権、寛容、連帯の原則に基づく社会的な相互交流と共有を反映し、それを奨励するような知識、価値、態度、行動から構成される。平和の文化は暴力を拒絶し、対話と交渉を通じて問題を解決するために、その根本原因に取り組むことで紛争を防止しようと努める。平和の文化は、学習者が自らの社会の発展プロセスに全面的に参加することを支援する。</p>	<p>平和と平和教育を促進する幅広い文化と環境の醸成、およびそのために必要な条件の整備</p>
<p>ユニセフにおける平和教育(1999)</p>	<p>平和教育は、子どもや若者、そして大人たちが、個人内、個人間、集団間、国家間、国際間のいずれのレベルにおいても、紛争や暴力を防止し、平和的に紛争を解決し、平和を促進する条件を作り出すための、行動変容に必要な知識、スキル、態度、価値を促進するプロセスである。</p>	<p>集団間および構造的平和のための知識、価値、行動、スキルの育成</p>
<p>地球憲章(2000)</p>	<p>平和とは、自分自身、他人、他の文化、他の生命、地球、そして全てがその一部を構成する、さらに大きな全体との間の、適切な関係によって創られた総体であることを認識しよう。(環境省訳)</p>	<p>あらゆるレベル、領域、時代を通して、平和を構成するものとしての関係性に焦点を当てている。</p>
<p>私たちの未来を共に再想像する:教育のための新たな社会契約:教育の未来に関する国際委員会からの報告書(2021)</p>	<p>複数の危機に直面している現在の状況において、私たちの行動様式を根本的に変えない限り、平和で持続可能な未来を実現することはできない。教育は共通善/共有財として、特に未来志向の教育ビジョンを通じて、社会の変革に寄与すべきである。このことは現在の課題に向き合うためにグローバルな協力を呼びかけている。</p>	<p>平和で持続可能な未来に対する脅威として浮上するグローバルな問題についての議論。これには、技術の進歩による新たな不平等、AIと倫理、気候変動、ヘイトスピーチ、新しいメディアとフェイクニュースなどが含まれる。</p>
<p>平和と人権、国際理解、協力、基本的自由、グローバル・シティズンシップおよび持続可能な開発のための教育に関する勧告(2023)</p>	<p>平和とは、単に戦争のない状態を指すだけでなく、対話と連帯が奨励され、相互理解と協力によって紛争が解決され、持続可能な開発が達成され、生涯にわたり生活のあらゆる場面で行われる教育への普遍的なアクセスが提供され、貧困が根絶され、人権が擁護され、グローバル・シティズンシップが促進されるプロセスである。</p>	<p>変容的教育は、学習者が深く熟慮し、情報に基づいた意思決定や行動を通じて、個人、コミュニティ、ローカル、ナショナル、リージョナル、そしてグローバルなレベルで変化の担い手となることを可能にする。また、変容的教育は、グローバル・シティズンシップ教育、持続可能な開発のための教育、人権教育などのアプローチを通じて行われる。</p>

北東アジアにおける平和と平和教育の概念

このような考えやその他の概念に触発され、北東アジアの関係者は、付録Aの例に示されるように、平和教育を多様に理解し、関連する実践を発展させてきた。本ガイドは、このような理解と実践の多様性を尊重しつつ、北東アジアの既存の平和教育プログラムに見られるいくつかの共通点と、専門家作業部会のメンバーによって提案された考え方にに基づき、次のような本ガイド（編纂のため）の定義を提案している（英語原版のAppendix（付録）Aを参照）

北東アジアでは、関係性、相互連関、相互依存が平和の概念において重要である。そのため、平和は対人関係からグローバルなレベルまで、また政治的、社会-経済的、文化的、環境的といったさまざまな領域に関連するものとして包括的に理解される。平和教育は、戦争だけでなく、構造的、文化的、生態学的、その他の暴力の形態についても学ぶことを通して、平和構築に貢献する教育活動であると、フォーマル、ノンフォーマルを問わず定義することができる。このような学習は、自国の経験の特殊性に焦点を当てるのではなく、このような暴力に苦しむという共通の性質を強調し、非暴力的な方法で争いを解決するための知識、価値、技能、態度を身につける必要性を強調すべきである。

これは、本ガイドの概念的基礎となる、本ガイド作業上の平和と平和教育の定義である。しかし、これは、北東アジアにおける平和と平和教育の唯一の、あるいは包括的な定義ではない。専門家作業部会メンバーが平和と平和教育についてさまざまな解釈を提案したように、本ガイドの読者も、独自の定義や理解を提案することが奨励される。以下では、中国、日本、韓国の既存の平和教育プログラムの概要を紹介する^{*3}。

中国では、平和教育の焦点は年々、国防やプロレタリア国際主義から、1937年の南京大虐殺のトラウマへと移っている。また、平和教育を人権、多様性、持続可能な発展といったより積極的平和につながるような普遍的な価値観と結びつけようとする動きもある。

日本では、戦時中の苦しみ、特に沖縄の地上戦や広島と長崎の原爆投下による悲劇が、長い間、学校のカリキュラムやノンフォーマル平和教育プログラムや活動の重要なテーマとなってきた。しかし、最近では平和教育の概念が広がり、多様化しており、さまざまな平和教育プログラムで積極的平和に関連する内容が取り上げられている。

韓国では、平和教育に関する言説は北朝鮮との関係と密接に結びついてきた。かつては、反共主義と「国家安保のための統一教育」が公式教育の主流であった。最近では、「統一-平和教育」は「平和-統一教育」に置き換えられ、「平和」がより重視されるようになってきている：いわゆる「統一教育」は今でも正式な学校カリキュラムの重要な構成要素とみなされているが、今日、校内暴力、オンライン性的虐待、ジェンダーに基づく暴力、マイノリティ(社会的少数者)に対する差別、北東アジアを超えた歴史的和解など、より多様なテーマが平和教育プログラムで扱われている。

こうした平和教育の異なるパターンは、これら3カ国の政治的背景や歴史的経験の違いを反映している。しかし、いくつかの共通点もある。第一に、単に戦争の害悪に焦点を当ててではなく、より包括的かつ広範に平和を理解しようとする傾向が最近見られる（とはいえ、まだ特に広まっているわけではない）。

第二に、3カ国に存在する多くの平和教育プログラムの根底には、被害者意識という心情に基づくものとなっている。これは、1937年の南京大虐殺（中国の場合）、広島・長崎への原爆投下（日本の場合）、第二次世界大戦中の性奴隷制や強制労働（韓国の場合）など、過去の悲劇や苦しみを際立たせ、その国の人々固有の被害者意識を重視するものとなっている。

第三に、3カ国は「調和」(和)というレンズを通して平和を考えるという共通の伝統を持っている。これは、すべての生きとし生けるものの相互関連性と相互依存性を強調することを意味する。北東アジア全体において、「調和」という言葉は、市民が互いに連帯責任を負っていることを想起させる。しかし、「調和」を求める訴えは、しばしば（時には意図的に）「画一性」や「同一性」を求めるものと誤解される（Ho & Barton, 2022参照）。調和を追求するには、変化と流動を永遠のプロセスとして認識する必要がある。そのため、相違や緊張を和らげることは強制することなく、相互融和の精神をもって追求されるべ

き、終わりのないプロセスである。こうした考え方は、北東アジア全体で広く共有されており、さまざまな文化的慣習に浸透している。このような北東アジアに共通する哲学的伝統を認めることは重要であるが、その一方で、こうした遺産が「北東アジア的なもの」の固定的あるいは排他的な概念を意味することは避けなければならない。

中国、日本、韓国におけるその他の哲学的、倫理的伝統を参考にすることは大切である。以下、これらを紹介する。

地球憲章（2000年）が定義するように、平和とは「正しい人間関係」のことである。孔子の言葉として有名な中国の格言に、次のようなものがある。

「己の欲せざる所は人に施すなかれ」。『論語』において、孔子はこのことわざを使って「互惠性」を説明している。この格言は、キリスト教における黄金律（「自分がしてもらいたいことを他人にもしなさい」）やイスラム教におけるハディース13（「自分のために愛することを兄弟のために愛するまでは、あなたがたの誰も真に信じる者はいない」）など、多くの宗教的・倫理的伝統に見られる互惠性の倫理と呼応している。この中国のことわざは、互惠の倫理的伝統を示し、正しい関係としての互惠関係を提唱している。

日本国憲法は、反戦倫理の法的・道徳的枠組みを提供している。消極的平和の概念に沿って、この枠組みは1945年以来、日本のあらゆる世代が軍国主義と国家侵略の文化を拒否するための指針となってきた。具体的には、特に前文、第9条、第11条に指針となる考え方が示されている。前文は平和の精神を確立し、平和とは他との関係的なものであり、安全保障と世界的連帯に関するものであることを示唆している。第9条は戦争と侵略を放棄し、日本政府が戦争への潜在能力を保持しないことを宣言している。第11条は、日本国民は、憲法が保障する基本的人権を有することを再確認するものとなっている。全体として、憲法は、（戦争制度を放棄することによって）消極的平和の文化を確立し、正義、人権、民主主義の文化をさらに支えるために、積極的平和の文化を包含する平和構築の基礎を築いている。

韓国では「平和」（평화 / 平和）は文字通り「平穏で調和のとれた」という意味である。韓国の文脈における平和の概念を解釈する方法の一つは、「弘益人間」（홍익인간 / 弘益人間）という建国の精神と結びつけることであ

る。例えば、学校教育の基本理念（教育基本法）は、「広く人類世界に利益をもたらす」あるいは「全人類の利益のために」と訳すことができ、人間同士の共生の価値を暗に強調している。

現代の韓国では、これは他の社会や自然との共生にまで拡大されるかもしれない。しかし、韓国では「平和」がさまざまなグループによってさまざまなニュアンスを伴って使われていることも知っておく必要がある。南北統一を意味する概念として用いる国家主義者から、あらゆる支配や暴力に対する抵抗という意味で「平和」を解釈する自由民主主義者まで、さまざまである。本ガイドが推進する平和の概念とよく一致するこのような構成要素のひとつは、韓国のガンジー」として知られる咸錫憲（ハム・ソクホン）が推進した思想である「シアル（씨알、種／草の根／民）」の概念に見出すことができる。この思想は、帝国主義や国家中心のナショナリズムなど、あらゆる形態の支配と暴力に対して人々が立ち上がることを呼びかけ、批判的思考と倫理的反省によって平和、民主主義、非暴力を促進するための人々のエンパワーメントを強調している（Kim, 2016）。

北東アジアに共通するこれらの哲学的な伝統は、道教や儒教の平和の理想である「調和」を包含している。つまり、あらゆる生命の相互関連性と相互依存性を強調している。上述したように、この「調和」の強調は、市民に互いに対する集団的責任を思い起こさせる。しかし、同様に重要なことは、北東アジアでは、さまざまな文化的多様性が急激に増大しつつあることを認識して、これまでの共有された伝統の解釈を尊重するとともに、他からの影響や伝統を取り込むことも大切になっている。したがって、「アジア的なもの」についての本質主義的あるいは文化的決定論的な見方を避け、共有された考え方とは何かが常に議論され、見直され、多様な方法で解釈されていることを認めることが不可欠である。北東アジアの人々は、共通の遺産という共有資源を認め、大切にしながらも、この遺産を多様な方法で解釈し、実践し、発展させることができるだろう。支配的な考え方とは、たえず異議が唱えられうるものであり、これまでも争われてきたということを理解することは、平和教育にとって極めて重要な第一歩である。言い換えれば、北東アジアが共有の遺産を有しているからといって、批判的な反省なしにそれを受け入れるべきではないということである。

北東アジアにおける平和教育への課題

以下は、この地域の3つの社会における平和教育の変遷を、それぞれの社会の専門家が簡潔にまとめたものである。

中国の伝統的な平和文化に根ざし、中国における平和教育は、2000年代に中国に平和学が導入されて以来、中国の特色を生かして徐々に理論化され体系化されてきた。

すべての学校・大学レベルをカバーする平和教育のカリキュラムが開発され、一部の地方で実践され、周辺地域に影響を及ぼしている。平和教育をさらに推進するための主な課題は、平和教育がまだ十分に制度化されていないことと、進学の実選抜や入学に関して現行の学校教育制度から圧力を受けていることである。

日本における「平和教育」の実践を阻む文脈は複雑である。第二次世界大戦直後の日本は、平和と人権の国際規範を遵守する民主主義国家となり、一刻も早く国際社会に復帰することが急務であったため、官民一体となって平和を尊重する教育改革を推進した。日本教職員組合（JTU）は「教え子を再び戦場に送るな」をスローガンに、独自の平和教育キャンペーンを展開した。しかし朝鮮戦争が勃発する頃には、既に日本は米ソ冷戦構造の中で「反共の砦」と位置づけられ、日教組は危険視されるようになっていた。こうした文部省と日教組の対立関係の力学の中で、文部省は「平和教育」という用語の使用を慎重に避けてきた。平和教育の制度化と実践は、常に政治的緊張にさらされてきた。それでも、広島、長崎、沖縄などの戦争体験を伝える平和教育実践は、地域によって大きな違いはあるものの、広く展開されてきた。1980年代以降、日本の歴史認識がしばしば批判され、近隣諸国との摩擦が高まるにつれ、「平和」はますます敏感な対象となってきた。「平和教育」という言葉には、その時の国際情勢に左右される政治的でセンシティブなニュアンスが埋め込まれているという懸念は、まだ十分には払拭されていない。

朝鮮戦争後、朝鮮半島の分断はより強固なものとなり、それ以来、紛争やイデオロギーによる争いがこの地域の地政学的対立を煽ってきた。このような状況下で、韓国の平和教育はしばしば統一教育として概念化されてきた。統一教育としての平和教育は、朝鮮半島の平和と共存の価値を実現するための教育ではなく、統一の必要性和その実現方法に重点を置いている。このような限定的

な平和教育の概念では、平和の理解も異なってくる。多くの場合、それぞれのイデオロギーに沿った異なるグループによって、二極化された形で行われる。その結果、政治情勢により、韓国の一般市民は平和教育を支持したり拒否したりする。

韓国では、正規の学校教育が、真の学習や成長よりも、特定の社会的地位を獲得し利益を得るためのもの (a positional good) として認識され、追求されているため、教育分野は主に入学試験や試験で高い点数を取るための準備として理解されている。このような教育の目的に対する狭い概念の中で、十分に意味のある教育や学習を推進することは困難であった。このように、教員と学習者の間で有意義な学習体験を求めるモチベーションが低い状況では、学校での平和教育は有意義な形で実践されないことが多い。

まとめ

本章では、消極的平和と積極的平和を含め、平和と平和教育を概念化する方法を検討した。ガルトゥング (1969) は、消極的平和を戦争のない状態、積極的平和を正義のある状態と定義している。また、物理的／直接的暴力、構造的暴力、文化的暴力を包含する暴力の類型を提唱した (Galtung, 1990)。北東アジアの文脈では、関係性と相互依存が重要な概念となっている。本ガイドは、平和と平和教育に関するこれらの概念を、私たちの専門家作業部会による平和と平和教育の概念 (付録A参照) や、国際機関、世界の市民社会、教員団体の活動から得られたその他の概念と組み合わせて用いている。これらの考え方の多様性は、平和教育が解釈され、実施される方法の幅の広さを反映している。

最後に、専門家作業部会のメンバーが平和と平和教育についてさまざまな解釈を提案したように、教育者や本ガイドの利用者にも、独自の定義や理解を提案することが期待されている。読者は、次のような質問を自らに投げかけてみてはいかがだろうか。

- あなた自身の社会、地域社会、学校に影響を及ぼしている平和への主な課題は何だと思えますか？
- 「積極的平和」の視点に立ち、あなたの社会に影響を及ぼしている最も深刻な形態の不正や社会的緊張は何だと思えますか？

- 「構造的暴力」と「文化的暴力」という概念は、あなたの文脈でどのように適用できますか？あなたが生活し、働いている状況において、構造的暴力や文化的暴力の形態を特定できますか？
- 平和と正義に対するこのような課題に対する認識を高め、理解を深めるには、地域社会や生徒の間でどのような方法があると思いますか？

- ※1 (P9)本ガイドではこれ以降、“Korea”は朝鮮半島全体を指し、“South Korea”は特定の国家「韓国」を指します。
- ※2 (P19)ガルトゥングのいう『積極的平和』とは、戦争や内戦などの「直接的暴力」、経済的搾取などの「構造的暴力」、それらの2つを肯定する選民思想などの「文化的暴力」の3つの暴力が、単に無くなった状態だけでなく、以下に示すように、協力、衡平、対話などが創造されている状態を意味する。平和の概念の定義には、実に様々なものがあるが、平和学では便宜上、ガルトゥングのこの定義が使われることが多い。

本書の原典では、ガルトゥングによる、当初の「積極的平和」の定義（「直接的暴力」と「構造的暴力」が無くされた状態としていた）や、それに「文化的暴力」「文化的平和」を加えた段階での旧い定義が、諸稿の前提として未だ使われていることについて、特に留意を要すると思われたため、日本語訳文には、この注記を加えている。

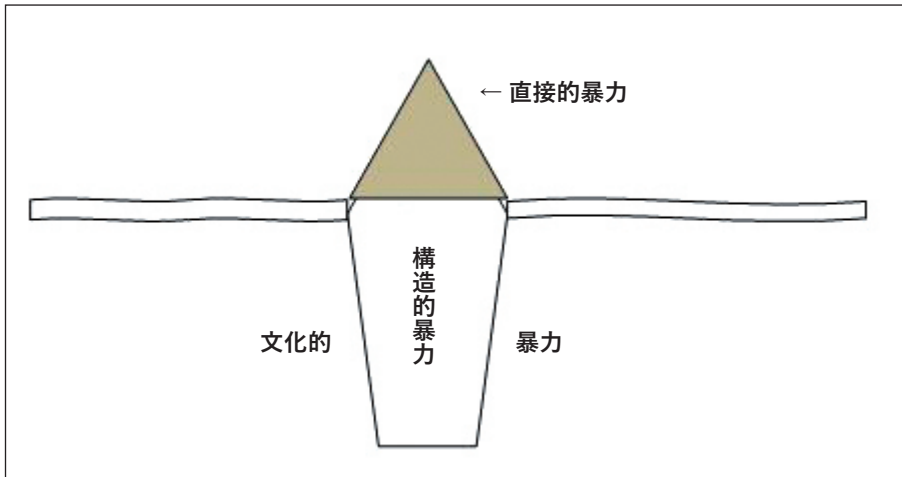
- (1) 平和研究(のちの平和学)の創設世代の一人であるヨハン・ガルトゥング博士が、「積極的平和」の概念を提言したのは、1969年の論文「暴力、平和と平和研究」(“Journal of Peace Research” Vol.6, No.3)において、である。戦争(「直接的暴力」)の無い状態が平和、と当然に解されていた時代にあつて、飢餓、抑圧、差別などの「構造的暴力」も平和研究の対象として設定し、それらの克服された社会的正義としての状態を「積極的平和」と位置づけることを、提唱した。もちろんそうすると、平和研究の研究範囲は果てしなく拡がるように見え、当時は大きな論議を呼んだが、「直接的暴力」も「構造的暴力」もともに無い状態を「積極的平和」とする考え方は、その後、次第に広く意識されるようになった。日本国内では、「積極的平和」の概念は、翻訳書の『構造的暴力と平和』(高柳・塩屋・酒井 共訳、1991年)によって、本格的に知られるようになった。
- *同書の一部に誤訳が見られたとして、トランスセンド研究会の藤田明史は、新訳を試みている(「ガルトゥング平和学の進化と深化：なぜ私は『暴力・平和・平和研究』を訳し直したか」『トランスセンド研究』第14巻2号 2017年)。
- (2) 1990年に、ガルトゥングはさらに、既存の思想やイデオロギー、宗教、神話などの一部に含まれている、選民思想や自民族中心的・差別的な考え方のように、「直接的暴力」「構造的暴力」を正当化したり、やむを得ないものとしたりする考え方を、「文化的暴力」と呼び(「文化的暴力」JPR Vol.27, No.3, 1990)、暴力の概念をさらに拡大することを提唱した。そして「文化的暴力」の克服された状態を、「文化的平和」と定義した。これはユネスコの「平和の文化」と密接な関係を持っている。
- (3) 2007年に、ガルトゥングがこれらの様々な概念を改めて整理し直したものが、次の表である。ここでは、『積極的平和』は、「直接的暴力」「構造的暴力」「文化的暴力」が無くされた状態(新たに設定し直された『消極的平和』)だけでなく、協力、衡平・平等、平和の文化・対話などが存在する状態として、新たに設定し直されている。旧い定義での「構造的暴力」は、「構造的平和」に対するサブ概念として、これも設定し直されている。

表4 直接的・構造的・文化的暴力／平和及び消極的・積極的平和

暴力	直接的暴力 (DV)	構造的暴力 (SV)	文化的暴力 (CV)
平和	直接的平和 (DP)	構造的平和 (SP)	文化的平和 (CP)
消極的平和 (NP)	DV の不在 (休戦・砂漠・墓場)	SV の不在 (搾取の不在・構造の不在)	CV の不在 (正当化の不在・文化の不在)
積極的平和 (PP)	DP の存在 (協力)	SP の存在 (衡平・平等)	CP の存在 (平和の文化・対話)
平和	NP + PP	NP + PP	NP + PP

(原文:Galtung, Johan, “Introduction: Peace by Peaceful Conflict Transformation—the TRANSCEND Approach,” Handbook of Peace and Conflict Studies. Weibel, Charles P; Galtung, Johan, eds. Abington, Routledge, 2007, p.31; 邦訳:奥本 京子『平和ワークにおける芸術アプローチの可能性』法律文化社 2012年3月 p.25)

これらの「暴力」の相互関係として、原典書には、「直接的暴力」「構造的暴力」「文化的暴力」の3つを頂点に持つ三角形の図が掲載されているが、平和学の教室では、学習者の理解のために、次のような、海水に浮かぶ氷山を用いたモデルが使われることがある。



この図では、「直接的暴力」はまさに氷山の一角であり、その水面下には、水上から見えにくいところで「直接的暴力」を支える「構造的暴力」が、大きな氷山の下部として描かれている。さらに、「文化的暴力」が、温床としてこの2つの暴力を浮かばせている海水にたとえられながら図示されており、3者の関係が、よりわかりやすく表現されている。

例えば、ある国内で特定の民族に対する襲撃（「直接的暴力」）が行われたとして、その下部には特定の民族を抑圧するための不平等な法律（「構造的暴力」）があり、それら2つを肯定する差別的な思想の蔓延（「文化的暴力」）がある、というように、3者の関係性を意識しながら紛争の分析を進めるべきことを、学ぶことができる。

なおガルトゥングは、様々な文化的・歴史的な背景を持つ平和の概念についても注視しており、1981年に、世界各地の文化圏での伝統的な「平和」の概念を比較・検討した論文「社会的な観念と平和の概念」(JPR Vol.18, No.2)を公表していた。

またガルトゥングは、平和（『消極的平和』+『積極的平和』）は、必ず非暴力的な手段によって達成されなくてはならない、としている。例えば、日本国の旧・安倍政権による「積極的平和主義」（米国との軍事同盟を強化し、軍備を増強する方向性を元とする国家安全保障政策）のスローガンに対して、ガルトゥングは、本来の「積極的平和」には、例えば軍事同盟が入り込む余地はない、と表明しつつ、「積極的平和主義」と本来の『積極的平和』との誤用・混用について、強く留意するように訴えている。（文責：野島 大輔）

※3 (P24) 中国、日本、韓国で実施されている平和教育における相違点と共通点の一部は、上記のAPCEIU2021の研究から導き出されています。

第2章

概念的枠組み： 学習目標と 主導原則

前章では、北東アジアにおける平和と平和教育を阻害する文脈的条件(社会、経済、政治、環境など)を分析した。つまり、主に制度や構造を扱った。本章では、平和のために活動する学習者の力量を高める取り組みの指針となる目標と原則について考察する。そのため、平和の文化に資する個人的、社会的、教育的特質に焦点を当てる。ここでは、平和教育プログラム設計者の指針となる概念的枠組みとともに、主要な学習目標を概説する。

ガイディング・クエスチョン(手がかりとなる問い)

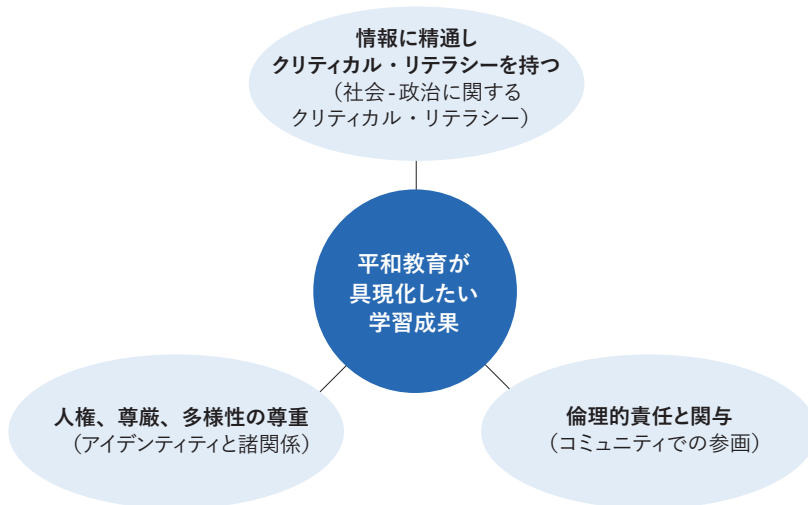
1. 平和教育の主な学習目標は何か(認知的、社会情緒的、行動的など)。
2. 平和教育は、学習者にどのような資質(人間の尊厳の尊重、寛容、クリティカルな思考、能動的市民性の力量など)を育むことを目指しているのか。
3. 平和教育の指針となる概念枠組みは何か？
4. 平和教育の目標を設定し追求する上で、指針とされる主な原則は何か。

主な学習の目標と学習成果

平和教育の主な学習の目標は、**認知的、社会・情動的、行動的**に分類することができる（UNESCO, 2015）。^{※4}

認知的目標には、平和、平和構築、平和教育の概念や、平和を妨げたり損なったりするさまざまな暴力の形態についての理解を深めることが含まれる。**社会・情動的**目標には、尊重、思いやり、（北東アジア内外の）国境を越えたアイデンティティー、連帯といった価値観や態度を促進することや、平和の文化を支え、あるいは妨げているローカル、ナショナル、リージョナル、グローバルな関係をクリティカルに検討する力量と意欲を身につけることが含まれる。**行動的**目標は、持続可能な平和を追求する能動的市民性と協調性の力量を培うことを包含している。これらの目標は、学習成果（learner attributes）として表現することもできる（図2参照）。

図2. 期待される学習成果／力量



平和教育の学習者資質案
(UNESCO 2015のGCEDの学習者資質より引用)

※4 このガイドでは、ユネスコのグローバル・シティズンシップ教育(GCED)の取り組みから、学習の3つの次元を提案している。読者は、「知識、態度、技能」、あるいは「頭、心、手」のための学習として、これらのさまざまな次元の学習になじみがあるかもしれない。

以下は、ユネスコがグローバル・シティズンシップ教育（UNESCO, 2015）のために提案した学習者が身につけるべき資質を、平和教育に関連する問題を浮き彫りにするために適応・修正し、詳細に説明したものである。

求められる学習者像：

❖ 情報に精通し、クリティカル・リテラシーを持つ

学習者は、紛争、暴力、平和について、概念的にも、また現実世界においても、特に北東アジア地域で自分自身や他者の生活に影響を及ぼしている実態に関する理解を深める。学習者は、メディア情報リテラシーを含め、クリティカルな探求と調査（分析）のスキルを身につける。これには、（特定の国家、ソーシャルメディア関係者、ネット上の陰謀論者などによる）誤った情報の危険性と、平和の文化を構築することを目的とした知識生産に能動的かつクリティカルに関与することの重要性を理解することが含まれる。人工知能の新たな発展により、クリティカル・リテラシーの重要性はますます緊急性を増している。

❖ 社会とのつながりを持ち、多様性を尊重する

学習者は、暴力と平和の様々な側面（ローカル、ナショナル、トランスナショナル）を理解するための基礎として、自分のアイデンティティが複層的な関係の中でどのように位置づけられるかを意識するようになる。学習者はまた、不平等と差別の原因と結果についての理解を深める。文化的、政治的な違いを超えた共通基盤や共有される特性を見だし、異なる文化や信条を持つ人々を尊重し、共に生きるために必要な知識、スキル、価値観、態度を身につける。地球市民として、また北東アジア市民として、（相互の）つながり、帰属意識、責任感、倫理的行動へのコミットメントを育む。最終的には、自分とは異なる人々の共通の人間性をより深く認識するようになる。

❖ 倫理的責任と関与

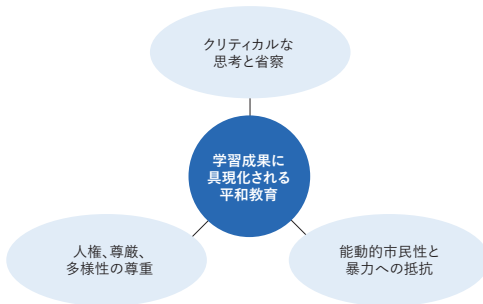
学習者は、平和の文化が、人権、社会正義、持続可能性の原則の上に、北東アジア地域内外でどのように築かれているかを理解する。学習者は、あらゆる形態の暴力に立ち向かうという共通の責任を自覚する。この認識に沿っ

た行動には、正義と公平の擁護、差別反対、非暴力的紛争解決、国境を越えた信頼に基づく多国間軍縮、思いやりと連帯の実践、持続可能なライフスタイルと行動などが含まれる。

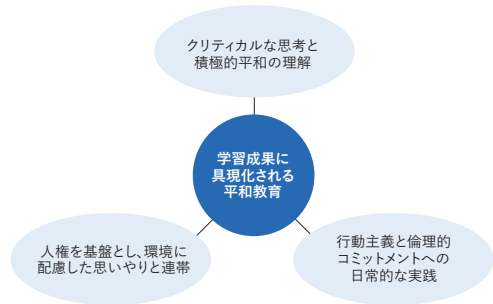
平和教育が育成を目指す重要な資質は、さまざまな形で表現することができる。例えば、以下の例では、「クリティカルな思考」、「多元的アイデンティティ」、「行動に対するコミットメント」という3つの重要な学習目標について、さまざまな解釈を示している。読者は、以下の演習を通じて、重要な資質に関する独自の図を作成することができる。

演習2 | 思考実験

例1 「省察、人間の尊厳、非暴力的抵抗」に着目すると

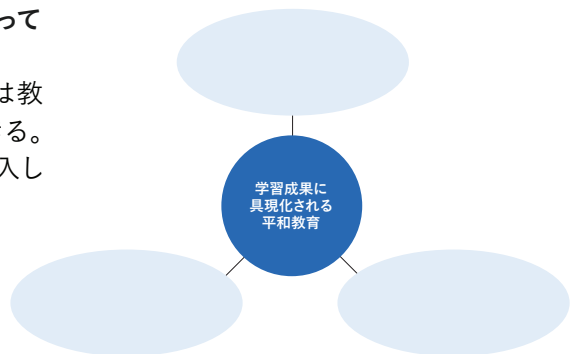


例2 「積極的平和、エコロジー意識、個人の倫理」に着目すると



各自で「期待される学習成果」をつくってみよう。

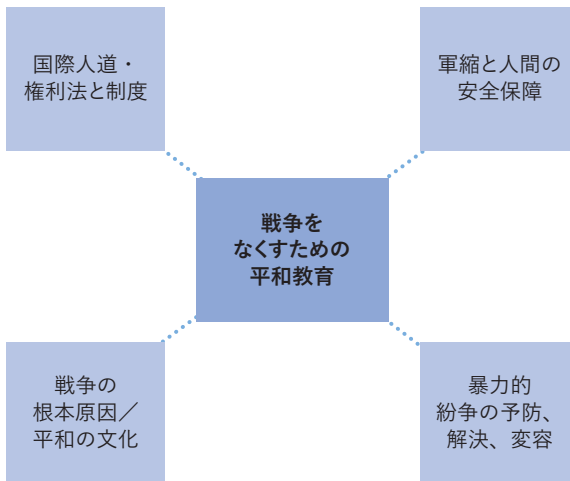
各自の考えで自身の授業案あるいは教育プログラムを開発することができる。あなたなら、この図をどのように記入しますか？



平和教育プログラムをデザインするための枠組みと原則

このセクションでは、平和教育をデザインするための概念的枠組みを紹介する。2つの枠組みモデルに続いて、いくつかの原則が提示される。『Learning to Abolish War（戦争をなくすための学習）』の枠組みでは、4つの重要な学習分野を中心に平和教育を展開することを提案している：「国際人道・権利法と制度」、「軍縮と人間の安全保障」、「戦争の根本原因／平和の文化」、「暴力的紛争の予防、解決、変容」である（図3参照）。

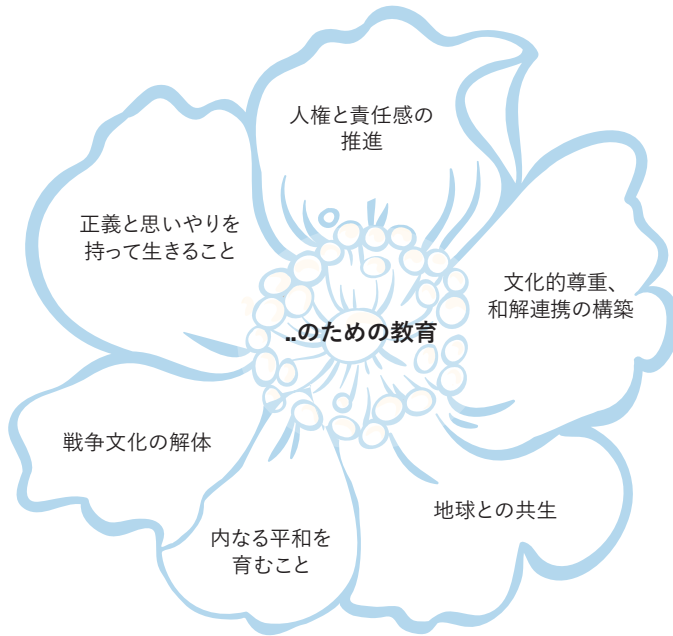
図3. 戦争をなくすための学習モデル



(Reardon & Cabezudo, 2002, p. 25)

APCEIUが以前発表した「平和の文化モデル」は、平和教育のための6つの重要な学習分野を強調している：「戦争文化の解体」、「正義と思いやりをもって生きること」、「人権と責任感の推進」、「文化的尊重、和解、連帯を構築」、「地球との共生」、「内なる平和を育成」（図4参照）。

図4. APCEIUの平和の文化モデル



(Toh & Cawagas, 2002; APCEIU, 2004)

これらの枠組みは、フォーマルな場やノンフォーマルな場で活躍する教育者を導くためのいくつかの原則を示唆している：

平和教育カリキュラムは、消極的平和だけでなく積極的平和の概念も導入すべきである。こうした概念の導入は、平和教育の目標と焦点、すなわちあらゆる形態の暴力と闘い、積極的かつ持続可能な平和のために建設的な紛争解決能力を育成することを明確にするのに役立つ。

さらに、平和教育は平和の文化を構築するための努力であり、そのため、特定の教科として扱われるのではなく、日常生活や実践の一部であるべきである。言い換えれば、平和教育は状態というよりむしろ実践とプロセスであり、すべての教科と教育の側面において学校全体で実践されるべきである。さらに、認知的な学習目標だけでなく、社会・情動的、行動的な学習目標にも重点が置かれており、つまりその影響は教室の中だけにとどまらないのである。

平和教育は、学習者が二分法（二項対立）を超えて考え、さまざまな視点や世界観をクリティカルに吟味するよう促すものである。エスノセントリズムや極端なナショナリズムを克服するために、学習者は自らの信念をクリティカルに再検討すると共に、他者の信念に共感するよう指導されるべきである。人間性や平和文化の観点から、人々の決断や行動がどのように違っていたかを振り返るよう促すべきである。

囲み記事3. 二項対立を超えた例

批判的愛国心：平和教育でよく見られる緊張は、生徒がグローバルまたはトランスナショナル（北東アジアなど）な市民であることと、善き愛国者であることのどちらかを選ばなければならないと感じることである。しかし、これらは相互に排他的なアイデンティティではなく、市民は同時にその両方であることが可能である。批判的愛国心は、偏狭なナショナリズムや自民族中心主義に異議を唱え、共有されたトランスナショナルな目標にむけて協働して追求するよう国家政策を方向づけるコミットメントを持って、状況に応じたアイデンティティのより深い理解を促進することができる。

平和教育は国家を超えた視点を取り入れるべきである。国家間の戦争や気候変動のような地球規模の問題は、一国の力を超えた解決策を必要とする。学習者は、一国だけを対象とした解決策が、いかに他国に悪影響を及ぼし、国際紛争を助長するかを理解しなければならない。例えば、ダムなどの水管理対策、海洋汚染、過剰な漁業、熱帯雨林の破壊などが国境を越えて影響を及ぼしている問題としてあげられる。

平和教育は、学習者に、誰が誰に暴力を振るったかにかかわらず、あらゆる形態の暴力に立ち向かうことを教えるべきである。平和教育では、抑圧と暴力の歴史的事例と現在の事例の両方を省察することが重要であるが、これは単純に「被害者」と「加害者」を対立させることを避けるような方法で行われるべきである。学習者は、特定のコミュニティの純粋な、あるいは本質的な「被害者性」を主張することの危険性を理解するよう奨励されるべきである。学習者は、自分たちのコミュニティ（国や地域に関わらず）の被害者性だけに焦点をあてるのではなく、「自分たちの」コミュニティが他者に暴力や苦痛を与えていることに加担していたかもしれないエピソードについて振り返るようすべきである。

囲み記事4. 複雑さの例

被害者／加害者の複雑な物語：国家が自国民に暴力を振るう場合、国民は国家による暴力の被害者であると同時に、その政府を選んだ（民主主義社会の）政治的な主体として潜在的な加害者であると位置づけられるかもしれない。さらに、新型コロナウイルス感染拡大期にアジア人が体験した「アジア人ヘイト」は、多くのアジア人が、アジア人を標的にした海外でのヘイトクライムの被害者として経験した役割を明らかにしている。しかし、東アジアでは、他の国の人々も人種差別やさまざまな排斥を経験しているのである。いずれの事例でも、加害者と被害者の役割が入れ替わっていることが明らかである。また、戦争、破壊、暴力の負の影響は、ある民族や国家集団に限定されるものではないことも認識すべきである。戦争とその結果を学習者に語り聞かせる場合、当時、教育に権限を行使していた集団だけに注目するのではなく、あらゆる社会集団の犠牲者を認識するべきである。

平和教育は、暴力の形態やその構造的・政治的側面についての学習だけでなく、平和構築の事例やそれを可能にする条件も提示する。平和教育は、北東アジア地域全体、そしてより広い世界に平和を創造するために、学習者の能動的な取り組みを促進することを目的としている。

平和教育においても、セクターを超えた視点が必要である。国内およびグローバルな課題に取り組むためには、国家、企業、NGO、NPO、市民社会など、様々な主体が関わる必要がある。平和教育は、創造的かつ建設的な方法で紛争を解決するために必要な知識、価値観、技能、力量を培う上で、文化、政治、経済、教育の各分野の様々な関係者を巻き込むことの重要性の理解を促進すべきである。

平和教育は将来を見据えたものであるべきであり、特に若い世代を中心に、北東アジアに共通する共通点に注目すべきである。歴史的な知識と理解は平和構築の鍵であるが、平和教育は過去にとらわれ過ぎてはいけない。平和教育において、紛争の歴史を振り返ることに過度に注力することは逆効果になりかねない。北東アジア全体で若い世代が関心を寄せている問題や課題を教室に持ち込むべきである。また、北東アジア内外の若い世代の間で新たに生まれつつあ

る対話、友好、ネットワーキングの可能性を能動的に探り、平和教育の潜在的資源としてカリキュラムに取り入れるべきである。

推奨される教育学的アプローチ

上記の原則を実現するために、以下のような教育学的アプローチを推奨する：

学習者を中心に据える：平和教育の目標や関連する主題を選ぶ際、教育者は生徒の意見や経験を考慮すべきである。生徒は、自分自身の経験、興味、関心に基づき、討論や討議のためのトピックやテーマを提案するよう奨励されるべきである。学習をより学習者に身近なものにするため、平和教育者は、大衆文化やソーシャルメディアなど、従来の「教育的」リソース以外の幅広いリソースを利用することもできる。これは、参加型デザインの教育学的アプローチと関連している。

参加型デザイン：平和教育者は、生徒の体験を中心に学習をデザインし、授業中だけでなく、授業外でも生徒の参加を促すことを目指すべきである。教室は、民主的、包摂的、対話的、倫理的な実践を育む場として機能し、能動的市民性に資するものでなければならない。

状況に応じたものであること：可能な限り、あるいは適切な範囲で、平和教育者は、生徒やその家族、より広範な地域社会の声や視点を考慮し、授業内容の親しみやすさを確保しながら、地域のニーズに沿った学習をデザインすべきである。同時に、平和教育は定義上、学習者の先入観や偏見を問い直そうとするものであるため、教育者は、より広範な関心事に取り組むために、状況に応じたトピックや資料を使用すべきである。

学際性：平和のための包括的かつホリスティックな教育は、歴史、哲学、心理学、社会学、経済学、政治学、その他の学問分野の見識を統合するものでなければならない。気候変動、戦争、疾病、貧困といった地球規模の問題には、1つの学問分野の枠を超えた探究が必要である。例えば、公衆衛生に対する脅威と闘う努力は、生物学、医学、財政学、経済学といった分野の知識を活用しなければなら

ない。また、学際的なアプローチは、平和教育のカリキュラム設計、授業、管理、評価、資金調達に関するホールスクール・アプローチも示唆している。

多角的視点：平和を追求するためには、異なる視点に辛抱強く耳を傾ける習慣を養うことが重要である。そのような視点とは支配的な言説に異議を唱えたり、学習者が悩んだり不安を感じたりするような体験談や物語が含まれるかもしれない。20世紀初頭の韓国の歴史を「下から」語るハム・ソクホンの記述は、既成の前提を覆す語られざる物語の一例である。その他にも、エリス・ボールディングの平和をめぐる女性の語りに関する研究など、地域や国の歴史をめぐるフェミニストの語りなどがある。重要なことは、多様な視点に耳を傾けることは、健全な猜疑心を伴った上で、証拠を検証する必要性（特にオンラインからの実態のない情報を扱う際には）も認識すべきということである。民族、ジェンダー、階級、宗教などを理由とする偏見に対抗するためには、さまざまな国やコミュニティの視点に対する認識を高めることが不可欠である。

囲み記事5. 正義の視点の対立の例

正義に対するさまざまな主張：正義とは多次元的な概念であり、正義を主張する際には、その主張がどのような立場にあるのかを考慮することが重要である。私たちは正義を主張する者に対し、その主張が正当であることを確認するよう求めるべきである。そのためには、多様な視点の探求、権力力学の解体、集団内・集団間の対話、基本的人権と責任の尊重、社会的・政治的・経済的衡平性への信念が必要なのである。

クリティカルな思考：クリティカルな思考は、特定のカリキュラムおよび／または教育学的決定から誰が恩恵を受け、誰が恩恵を受けないかを問うことを含む。例えば、（再）分配、（再）認識、（再）提示、（再）調停といった問題を検討することが含まれる（Novelli, Lopes Cardozo, and Smith, 2017）。クリティカル（批判的）平和教育は、構造的不平等を問い直し、学習者が積極的な社会変革の担い手となることを奨励することを目的としている。クリティカルな思考は単に否定的なものではなく、建設的でなければならない。クリティカルな思考の実践は、不公正な状況を変革する力をグループに与えるために、知識と実践のギャップを特定することを目指す。

対話：平和のための教育には、社会問題に対するさまざまな視点を考慮し、意見の相違を解決するための無数の可能性を想像する、互いを尊重する対話的な教授法が求められる。すべての生徒が学習過程に参加し、互いの意見に敬意を持って耳を傾けるようにすることが、能動的で民主的な市民性を培うための最も効果的な方法である（Reardon & Cabezudo, 2002）。

省察：省察の実践は、平和を促進したり紛争を助長したりする自分の個人的な役割を認識し、平和の文化を育む個人的な責任について自覚させるために不可欠である。省察とは、教育者や学習者が、さまざまな形の暴力を、温存するにもあるいは中断させるにも、自分たちの役割を振り返ることを求めるものである。それは、学校、社会、国家、自然環境（「地球憲章」を参照）という交錯する領域における自分たちの役割を、教員と生徒がクリティカルに考えることが含まれる。

第3章

主な学習目的、 トピック、学習方法

本章では、具体的な学習目的と、それらに対応するレッスンでとりあげるトピックを紹介する。さらにこの章では、特定の目的やトピックの選択にあたって根拠とされる、哲学的・教育学的な原則との関連を概説する。文脈を異にし、異なる状況(レベル)において、主題へのとりくみをどのようにすすめるか、平和教育の内容や方法の事例をも提示する。

ガイディング・クエスチョン(手がかりとなる問い)

1. 北東アジアにおいてとりくまれる平和教育の主な学習目的とトピックにはどのようなものがあるか。
2. どのような価値や態度をどのように育むべきか。
3. どのような知識を提示すべきか、多様な視点に対する感受性を高めるにはどのようにすればよいか。
4. 平和教育の内容を学習者の生活に関連させ、力を与えるにはどうすればよいか。
5. 学習者が自分の知識や価値、理想を行動へ移すためには、どのようなスキルや経験が必要なのか。
6. より広く平和教育の目的に資する具体的な教育・学習方略は何か。

学習目的

主な学習目的は以下の通り：

- 学習者は、平和、暴力、非暴力についての知識を習得し理解を促進する。
- 学習者は、人間同士の相互依存関係や、人間とその他の自然界との相互依存関係を認識するようになる。
- 学習者は、平和と人権に関する国内法および国際法を知り、知識を持つようになる。
- 学習者は、国内外の情勢や政策の背景や意味をクリティカルに検討するための知識を身につける。
- 学習者は、多元的アイデンティティ（個人的、文化的、機構的、国家的、リージョナルなど）を使い分けるするスキルを身につけ、アイデンティティの流動的で状況的な性質を理解する。
- 学習者は、地域や国境を越えて、同じような興味や関心を持つ人々とネットワークを築くスキルを身につける。
- 学習者は、身近にも遠くにもあるあらゆる形態の暴力に対抗し、それをなくするための行動を起こすことを約束し、実行できるようになる。

主な学習目標を表2に示す。

主な学習トピック

以下の表（表2参照）は、北東アジアにおける平和教育のための18のトピックとその具体的な学習目標を提案したものである。このトピックと目標は、平和教育プログラムを通じて育成すべき認知的、社会・情動的、行動的な力量に対応している。^{※5} 学習目標は、3つの教育レベル（基礎、中級、上級）別に提案されている。基礎レベルでは、個人の経験に基づく平和学習の記述的目標が推奨されている。中級レベルでは概念を分析し見直すに焦点を当てており、上級レベルでは、学習者は、地域からグローバルな文脈に至るまで、とるべき行動を検討することになる。学習者が各レベルに進むにつれ、平和の推進におけ

※5 第2章で述べたように、これらの学習領域は、知識、価値観、態度、技能として理解することもできる。

る自律的な主体性を高める能力が身につくはずである。まとめると、ここに挙げたトピックと学習目標は以下の通りである。

平和教育のあり方を示す

多元的なアイデンティティと視点、クリティカルかつ省察的思考、行動へのコミットメントを促進することができる。

クリティカルな思考を鍛える
多元的な視点とアイデンティティの探求
行動へのコミットメント

囲み記事6. 多元的なアイデンティティとアイデンティティの変容

開かれた、流動的な、多元的な、変化するアイデンティティ

「北東アジアのアイデンティティ」を呼び起こすことは、私たちが何者であるか、あるいは私たちの「特徴」を「定義」しようとする試みではなく、私たちの相互のつながり、共通の人類への帰属意識、共通の問題の共有、互いへの責任、連帯の必要性を認識するための努力である。それはまた、多様性と対話の必要性を認識するための努力でもある。

知ることを学び、人間として生きることを学び、為すことを学ぶ

北東アジアの平和の視点からのアイデンティティの探求には、(個人的および社会的な)複数のアイデンティティに対する認識、批判的思考能力、行動への取り組みが含まれる。これら3つの中核的な領域は、「人間として生きることを学ぶ」、「知ることを学ぶ」、「為すことを学ぶ」と要約することができる(Delors, 1996)。例えば、「人間として生きることを学ぶ」には、模範的な平和構築者の気質や、身近なコミュニティを超えたアイデンティティの(再)構築に関する内容や方法が含まれる。「知るための学習」には、平和構築の事例研究の長所と短所を批判的に評価するために必要な内容や方法が含まれるかもしれない。「為すこと学ぶ」ということは、平和および平和でない状況、正義および不正義、民主主義といった地域の問題を対象とした取り組みについて話し合うことが含まれる。

あること／なることを学ぶ：クリティカル・エンパワーメントのための多元的なアイデンティティとアイデンティティの変容

狭い民族中心主義から脱却し、より広範で包括的なアイデンティティの概念を促進することは極めて重要である。これは、アイデンティティは単一で、固定的で、自然に与えられるものではなく、多元的で、関係的で、社会的に構築され、流動的なものであるという理解から始めることができる。アイデンティティを単に心理学的にではなく、関係的、社会的に理解することが基本的に重要である。

要するに、多元的なアイデンティティを理解することは、自分自身のアイデンティティ(社会的、政治的、経済的、教育的)と他者のアイデンティティの両方について、その複数性と複雑性をクリティカルに検討することを含むのである。また、「他者」に対する対立や敵意を生むような、狭量で排他的、あるいは排外主義的なアイデンティティのあり方を人々がとるようになる原因について考えることも含まれる。

ここに挙げたトピックと学習目的は、一般的な用語で説明されている。このガイドの読者は、北東アジアの文脈に関連する関心事、問題、出来事、事例、情報源、資料などを参考に、これらの考えを深めることが奨励される。

表2 主な学習トピックと学習目的

トピック	学習目的		
	基礎	中級	上級
認知的			
平和	平和についての個人的な理解を述べ、平和がどのように脅かされ、または促進されるかについて、日常生活から引き出された例を挙げることができる	消極的平和と積極的平和を理解し、人権、社会正義、持続可能な開発との関係について話し合うことができる	さまざまなレベル、さまざまな領域で平和に貢献する方法を提案することができる
暴力	家庭や学校で起こりうる暴力を特定することができる	構造的暴力と文化的暴力を理解し、生活のさまざまな側面におけるその現れについて探求することができる	構造的・文化的暴力の原因と影響を検証し、ローカル、リージョナル、グローバルな文脈において、それらを除去するための戦略/解決策を提案することができる
多様性	共通の人間性を強調し、北東アジアが共有する関心事を認識しつつ、個々人の多様で複雑なアイデンティティに気づくことができる	北東アジアの社会と文化の共通点を認めあうとともに、社会的・文化的多様性を理解し、さまざまな形態の差別を識別することができる	差異と統一性の主張を検討し、あらゆる種類の多様性(民族文化、ジェンダーなど)をよりよく調整する方法を提案することができる
人権	人権の意味と歴史を理解できる	人権に基づく共通の価値観と責任を識別することができる	北東アジアおよび世界各地における人権侵害をクリティカルに考察し、人権侵害に対抗または防止するための方策を提案することができる
持続可能性	生物多様性と人間と自然の相互依存の重要性がわかる	人口増加、資源消費、気候変動など、人間社会が自然界に与える影響を評価することができる	地域、地方、世界的な関心事の交わりを理解し、北東アジアおよび世界の環境保護運動の記録をクリティカルに検討することができる
クリティカルメディアリテラシー	さまざまな情報源を理解し、探究の基本的スキルを培う	信頼できる情報源を評価し、その根底にある仮定を調査することができる	多様なメディアに関して責任を持ってクリティカルに消費し、創造することができる

トピック	学習目的		
	基礎	中級	上級
社会・情動的			
尊重	他者を対等な人間として尊重することができる	異なる社会的・文化的背景を持つ人々に敬意を持って接することができる	人種差別、性差別、年齢差別、能力差別など、日常的で構造的な差別に対抗することができる
アイデンティティ	自分自身を知り、さまざまなグループやコミュニティへの帰属意識を認識することができる	北東アジア共同体への帰属意識と、地球市民としての共通の人間性を育み、固定的なものではなく、交差的で多元的なアイデンティティを探究することができる	流動的で構築されたものとしてのアイデンティティに対するクリティカルな意識を養い、民族中心主義に対抗する、あるいはそれを防ぐ方法について話し合うことができる
関係性	他の人々や自然との関係を認識する。	他の人々や自然界にとって有害な関係を特定し、検討することができる	人間と人間、人間と環境の公正な関係を提案し、実践することができる
思いやり	他人を気遣い、ケアする態度を養うことができる	出来事や経験を他者の視点から理解することができる	さまざまな社会における共感と思いやりの事例をクリティカルに検討し、平和構築と、今日の北東アジアとの関連性について議論することができる
連帯	暴力の被害者に共感し、連帯の重要性を理解することができる	身近なコミュニティを超えた連帯感を養うことができる	地域間の隔たりを越えて信頼を築き、地域間暴力の再発を防ぐ方法を検討することができる
ケア	他者に自己表現の場を与えることができる	公的な言説や政策に誰が含まれ、あるいは排除されているかを検証することができる	知識の生産と普及における不平等な力関係に立ち向かうことができる

トピック	学習目的		
	基礎	中級	上級
行動			
倫理的行動	どんなに些細に見える行動にも結果が伴うことを知り、自分の行動に責任を持つことができる	人権と責任を尊重し、相手が望むように接することができる	他者に対してあらゆる種類の危害(身体的、心理的など)を与える行為を、どのように抑止または防止するかを検討することができる
社会参加 ソーシャル・ エンゲージメント	不慣れな人々とコミュニケーションをとり、グループ活動に参加することができる	オンライン、オフラインを問わず議論を開始し、イベントを企画することができる; 理解を示すために質問できる; 能動的に傾聴することができる	相互理解を深めるために、地域内外の他者との関わり方を模索することができる
能動的な非暴力	言動を通じて、平和を追求する可能性、あるいは他者を傷つける可能性を認識することができる	仲間や隣人との争いを解決するために、能動的な非暴力のスキルを学ぶ。個人的・集団的行動を起こす前に、暴力的紛争のリスクを考慮し、予防することができる	北東アジアに住む私たちが、将来世代と地球に対する連帯責任を果たすにはどうすればよいかを考えることができる
民主的参加	同じような悩みを持つ人々やグループとつながり、ネットワークを築くことができる	民主的な関与のさまざまな方法を学び、民主的な方法で共通の目標を立て、達成することができる	ローカル、ナショナル、グローバルな問題に対して、情報に通じた能動的な市民として参加し平和と持続可能性を追求する市民社会の活動に貢献することができる
デジタル・ シティズンシップ	デジタル空間での行動が他人に影響を与えることを理解し、安全で責任あるソーシャルメディア習慣を身につけることができる	安全で、責任感があり、礼儀正しい方法でデジタル環境をナビゲートすることができる	デジタル・プラットフォームとテクノロジーを能動的に活用して暴力と不正義に対抗し、平和志向の資源を創造することができる
社会変容	日常生活、自分自身の実践、社会で、どのような変化が必要かを特定することができる	地方、地域、国の文脈における社会変革のための行動計画を立てることができる	他者を支援し、社会変革に向けた集団行動を促進するために行動することができる

学習方法

これらの目的やトピックは、どのように教えればよいのだろうか。平和教育では、教育方法は平和の内容を反映したものでなければならない。平和教育の教育方法は、一般に、価値観を重視し、探求を主体とし、参加型であり、省察的で、民主的な行動を促すものである（APCEIU, 2004）。平和教育の教育および学習方法には、以下のようなものがある：

- クリティカルな思考
- 多角的な視点の推進
- パブリック・アクションの可能性について話し合う
- ホリスティック・デザイン
- 学際的知識
- 共同学習
- 参加型教育方法
- 体験学習

これらの教育・学習方法に関する推奨事項は、第2章の指導的教育原則を反映したものである。加えて、学習者が日常生活や社会との関連で問題を探求する時間、空間、機会を与える教育方法が強く推奨される。また、学習者が知識を共同構築し、協力的に取り組む力量を身につけるよう支援することも望ましい。例えば、協同学習活動、多様な視点の引き出し、振り返り日誌の使用、創作、演劇、ロールプレイ、共感形成活動、手紙の書き方、平和のための代替的な可能性を学習者に思い描かせるゲームや活動などの指導法が考えられる。プロジェクトに基づいた学習、プロジェクトに基づいた学習、地域に基づいた学習なども、これらの目的に適した教育・学習方法の一つである。その他の例については、以下の囲み記事を参照のこと。

囲み記事7. 具体的な指導法の例

これらの例は、特に平和教育におけるドラマやロールプレイの活用の幅を想像させる。ドラマやロールプレイの活動は、生徒が紛争の原因や対処法、互いの新しい関わり方について考えるための手がかりとなるだろうか。

- ◆ アイスブレイキングとウォーミングアップのためのゲーム（緊張緩和、サポート作り、安全な空間作り）；
- ◆ 集中力を高めるためのエクササイズ（リラクゼーション、瞑想、ビジュアライゼーション、アクティブリスニングなど）；
- ◆ 生徒同士が1対1で短時間話し合うことで、多様な視点からトピックを理解し、アクティブリスニングの練習をするためのダイアド・アクティビティ；
- ◆ トーキング・サークル生徒が輪になって座り、互いに向かい合う。これにより、平等感、価値観、尊敬の念が育まれる。また、すべての生徒の参加を促します；
- ◆ 基本的なドラマや葛藤のスキルを身につけるためのエクササイズ（感情や思考を形にする、人間関係の構築、即興による葛藤の理解、キャラクター設定、ロールプレイなど）；
- ◆ 紛争と紛争管理の力学の理解を促進し、共感、主体性、責任感を持たせるためにドラマを使用する；
- ◆ 紛争探求（ストーリーテリング、劇づくり、フォーラムシアター、第三者介入、調停劇など）。

(Malm & Lofgren, 2007; Reardon & Cabezudo, 2002, pp.71-74も参照)。

平和教育の事例

以下は、北東アジアのさまざまな状況や世界の他の地域で実践されている平和教育の例である。これらの事例は、北東アジア内外のフォーマルおよびノンフォーマルな文脈における平和構築と平和教育の実践に関わるものである。これらは、上記の平和教育の原則と教育法を、それぞれの教育的背景を踏まえて紹介している。

北東アジア地域の事例

東アジアにおける歴史認識～日中韓3国共通歴史教材編集の挑戦

日中韓の公式歴史教科書は、多くの場合、民族中心的主義による国家による筋書き（ナショナリスティック・ナラティブ）となっている。ここ数十年、教科書における歴史的出来事の記述をめぐる論争や対立が激化している。こうした問題を克服し、相互理解を深めるために、3カ国の歴史研究者と教育者が協働して、北東アジアの地域における視点から日中韓の歴史を叙述する副読本を編纂した。2005年に『未来をひらく歴史』高文研（History for the Future）、また2012年から2013年にかけて『新しい東アジアの近現代史』日本評論社（New Modern and Contemporary History in North East Asia）上・下2冊が日中韓3カ国で出版された。これらの共通歴史副読本は、一部の学校で使用されている。概要については、大日方（2020, 2022）を参照のこと。

https://www.jstage.jst.go.jp/article/tits/25/9/25_9_31/_pdf/-char/ja

https://www.jstage.jst.go.jp/article/tits/27/8/27_8_27/_pdf/-char/ja

この国境を越えた協力関係は、北東アジアの教育者と学習者が協力し、現在と未来の平和、人権、民主主義のために、過去についての共通理解を構築するための教育的模範となる。

日本・中国・韓国子ども童話交流プログラム

日本・中国・韓国子ども童話交流プログラムは、日中韓3カ国の小学生（4～6年生）が一堂に会し、協働で絵本を制作したり、さまざまな交流活動を行ったりする年1回のイベントである。2002年に始まり、2002年から2010年まで日本で開催され、2011年からは参加3カ国の持ち回りで、教育省庁や地方の教育関係機関の協力または支援を受けて開催されている。また、2010年からは、参加経験者を定期的に招き、参加経験者の交流会も行っている。参加者は協働で絵本を制作し、最後にそれを発表する時間を持つ。

言葉の壁を乗り越え、3カ国の学生が協力して絵本を制作し、相互理解を深める。この共同作業は、参加者が東アジア地域の平和に貢献する地球市民として成長するための足がかりとなる。

北東アジア地域平和構築インスティテュート（NARPI）

2009年に設立された北東アジア地域平和構築インスティテュート（NARPI）は、韓国を拠点とする研究所で、平和構築トレーニングの提供と異文化間ネットワークの構築を通じて、北東アジアの人々を強化し、力を与えることを目的としている（NARPIウェブサイト）。NARPIの使命は、平和構築トレーニングを提供し、北東アジアの人々をつなぎ、力を与えることによって、軍国主義の文化や構造、恐怖と暴力の共同体を、公正で平和なものに変えることである。具体的には、毎年8月、NARPIは15日間の夏期平和構築研修を地域の各都市で実施している。平和構築研修の構成は、通常、参加者が第1週にコースを受講し、中間に3日間のフィールドトリップに出かけ、第2週に別のコースに参加するというものである。2023年までに、地域内外から約550人が平和構築研修に参加した。これらの参加者は、NGO職員、大学生、教授、教師、宗教関係者、コミュニティ・リーダーなど、多様な経歴を持つ人々であった。

このプログラムは、相互学習と関係の深化を通じて、歴史に対する地域の共通理解を生み出すのに役立っている。NARPIのビジョンは、北東アジアを能動的な非暴力、相互協力、そして恒久平和の地域に変えることである。

「異己」プロジェクト

2014年から始まった「異己」プロジェクト（日中韓「異己」理解・共生授業プロジェクト）。日中韓の研究者・実践者が参加するこのプロジェクトは、日本国際理解教育学会の国際委員会が主導した。「異己」とは、価値多元主義社会における価値観や立場の異なる相手を指す。研究者や教育者は、この概念をプラットフォームとして、異なる自己の存在を認識し、自己と「異なる自己」との対話を国内および国境を越えて促進し、相互理解と共存のプロセスについて個人および集団で考えるよう学生を奨励することによって、個人間および国家間の紛争を解決する。このプロジェクトは、柔軟で強固なネットワークを通じて、3カ国で授業案を開発し、実践し、交換してきた。

このプロジェクトは、北東アジアの研究者と教育実践者がどのように協力し、この地域の小学生が平和の中で共に生きるための対話を促進するためのネットワークを構築できるかを例証するものである。

南京平和フォーラム

南京大学ユネスコ平和学講座からの提案を受け、南京市政府とユネスコは南京平和フォーラムを共催している。第1回フォーラムは2020年10月に「包括的、多元的かつ持続的な平和ビジョンの構築」をテーマに開催され、5大陸5都市が参加した。第2回フォーラムは「平和のための自然との共生」をテーマに、2021年10月に世界4地域で開催された。このフォーラムでは、40以上の国と地域から500人近い参加者が、自然環境と人間の運命、持続可能な開発目標とグリーン投資、環境課題と若者の行動、グローバルなグリーン復興とビジネスといったテーマについて、オンラインとオフラインで意見を交換した。2022年はパンデミックのためフォーラムは開催されなかった。第3回南京平和フォーラムは2023年9月に成功裏に開催された。

このケースは、地元政府と国際機関がいかに協力し、リソースを配分して、地元と世界の両方に影響を与える平和に関する対話を促進できるかを示す一例である。

南京大学平和学ユネスコチェア

南京大学の平和学ユネスコチェアは、中国の幼稚園から大学までのすべての教育レベルに平和教育に関する一連のコースを導入している。同ユネスコチェアは、平和学の種まき教員を対象とした研修や、中国および北東アジア諸国における平和教育に関する国際的なサマースクールを開催している。同ユネスコチェアは、「グローバル化する世界における平和構築」、「国際平和都市シリーズ（英語・中国語）」、「平和教育翻訳シリーズ」、「中等学校における平和教育」、「中国平和研究ジャーナル」、「アフリカにおける持続可能な開発のための平和研究」など、20冊の本を出版している。

このケースは、北東アジアの平和学者が、この地域における平和の理論と実践の普及と知識の創造に貢献する可能性を浮き彫りにしている。このような知識生産は、その地域の状況に適した平和実践を更新するために不可欠である。

韓国仁川広域市教育庁による東アジアのシティズンシップ教育

東アジア・シティズンシップ教育方針は、仁川広域市教育庁が2019年に開始したもので、地域のアイデンティティを促進し、地域の共通課題に対する知識と責任感を高め、協力と平和構築のための能力と意欲を育成することを目的としている。北東アジアと東南アジアの両方を含む東アジア・シティズンシップ教育とは、「東アジアのアイデンティティに基づき、地域に対する知識と理解を深め、多様な視点から地域の紛争や課題を探究し、地域の共存と協力のためにイニシアティブをとることができるグローバル市民を育成するための教育」と定義されている。(仁川広域市教育庁、2021年)。この政策イニシアチブの下で、カリキュラム、教科書、教師用ガイドが開発され、仁川広域市教育庁所管の学校全体に普及された。

この政策イニシアチブは、この地域に共通する課題に取り組むために、国家とグローバルな層の間に位置するアイデンティティとして、東アジアのアイデンティティを強調する。「多文化」化が進む仁川という地域の状況を踏まえ、このイニシアチブでは、『東アジア』をリソースや参照点として捉え、それを通じてグローバル・シティズンシップ教育をより具体的な学習機会に変換し、学習者自身の状況や生活とより関連づけられるようにする。

韓国のオリニオッケドンムの子どもたち

韓国のオリニオッケドンムの子どもたち (Okedongmu Children in Korea) は韓国のNGOである。「オリニオッケドンム」とは、お互いの肩に腕を回すしぐさを意味する。同団体の使命は、朝鮮半島の地政学的状況を反映した韓国と北朝鮮の子どもたちの交流と協力を通じて、朝鮮半島の平和を促進することである。その活動には、平和教育講座や教材作成、北朝鮮の子どもたちや教育環境の支援、そして、東アジアの子どもたちの交流プログラムなどがある。東アジアにおけるメッセージ付き自画像の交流プログラムは、2001年以来、東アジア地域の複数の施設と共同で運営されており、日本、在日コリアンの子どもたち、韓国、北朝鮮の子どもたちが参加している。

このケースは、韓国と北朝鮮の関係という文脈に深く根ざしているが、最終的には自然と北東アジアにおける南北朝鮮の準地域プログラムへと発展してきた傾向にある。また、最も重要な社会政治的文脈の中で文脈化された平和教育の一例でもある。

ピースボート

平和、人権、持続可能性の促進を目的とした、日本を拠点とする国際NGOピースボートは、船内や港での体験学習や異文化コミュニケーションを中心とした活動を含む、地域的・世界的な航海を企画している。日本、北東アジア、そして世界中の団体や個人と協力し、地域の草の根活動、国際会議、グローバルネットワーク、メディア、そして船を活用することで、社会政治、経済、環境問題に対する意識を高め、ポジティブな影響を与えることに努めている。

この事例では、クルーズ航海というユニークな方法を用いて人々をつなぎ、平和、人権、持続可能性についての学習や参加型の体験を提供している。学び、行動するためのこの旅は、学齢期を超えた多様な背景を持つ人々に届くよう、平和教育が創造的な方法で実施できることを示している。

他地域の事例

スリランカ・ユナイツ

スリランカ・ユナイツ (Sri Lanka UNITES) は、「民族や宗教の異なるスリランカの若者を団結させる」ことを使命とするNGOで、15年にわたり、異なる民族間の和解を促進するためのプログラムを運営してきた。そのプロジェクトは、職業訓練や学位取得プログラムから、ヘイトスピーチに取り組むオンライン活動、ジェンダー平等の推進に若い男性を参加させるキャンペーンまで多岐にわたる。ユニークなプログラムのひとつが和解センターで、スリランカの8つの地域に設置され、民族紛争の中で平和を築くために青少年が能動的な役割を果たすことを奨励している。地域の草の根コミュニティこそが変革の主体であるとの信念に基づき、センターは民族間の和解を求める対話の機会を提供するとともに、コミュニティ・センターとしての役割を果たす訓練や教育の機会も提供している。

スリランカ・ユナイツの幅広いプロジェクトは、若者がいかにして地域社会の和解と平和構築に主導的な役割を果たし、貢献できるかを紹介している。

ユーロクリオ（ヨーロッパ歴史教育者協会）

1992年に欧州評議会（CoE）の支援を受けて設立された欧州歴史教育者協会（EuroClio）は、質の高い歴史・遺産・市民教育を通じて、地域の相互理解と平和を促進するというビジョンを実現するために、さまざまなプロジェクトを実施している。ユーロクリオは、学習者が責任ある有能な市民となり、過去に起きた紛争だけでなく、現在、欧州で問題となっている課題にも対処できるよう教育者や教育プロジェクトを主導し、支援している。現在進行中のプロジェクトのひとつに、バルカン半島における最近の戦争を取り上げた「まだ歴史になっていない歴史を学ぶII」がある。

このプロジェクトは、教師への研修や教師の教育実践を支援する教材の開発を通じて、最近の戦争に対するより多角的なアプローチを追求し、教育者が授業で戦争に対処できるようにするものである。

キプロスの「イマジン・プロジェクト」

「イマジン」は、2017年10月、キプロス島の2つの共同体の指導者の合意のもと、開始された反人種主義教育／平和文化のための教育プログラムである。キプロスは、ギリシャ系キプロス人とトルコ系キプロス人のコミュニティ間の紛争の長期化により、深く分断された社会となっている。キプロスは、1963年から1967年にかけての共同体間の激しい衝突と、キプロスとギリシャを統一しようとした軍事クーデターの失敗を受けた1974年のトルコ軍の介入以来、分断されてきた。それ以来、島は北部（トルコによってのみ承認され、トルコ系キプロス人が居住）と南部（国際的に承認されたキプロス共和国、ギリシャ系キプロス人が居住）に分割されている。このような状況の中で、「イマジン」は、国連の文書、決議、行動計画に提唱された「平和と非暴力の文化」の全体的な理解の中で、平和、理解、反人種主義を促進するキプロスの2つのコミュニティ間の接触を増やすことを目的とした信頼を醸成する策である。このプログラム

は、2つのコミュニティのメンバーを結びつける活動に従事するため、特に機会の少ない島の地域に働きかけることを目的としている。

「イマジン」は、歴史対話研究協会と協力の家が、二共同体教育技術委員会の後援のもとに実施するもので、ドイツ連邦外務省の資金援助を受けている。このプロジェクトは、国連キプロス平和維持軍（UNFICYP）と国連特別顧問事務所（OASG）の支援も受けている。

イマジン・プロジェクトは"出会い"プログラムの一例である。紛争の異なる側からの参加者が、非暴力的かつ教育的な手段を通じて能動的に互いに関わり合うことで、相互理解、尊敬、そして開かれたコミュニケーション・チャンネルの確立に貢献すると想定されている。

平和教育地球キャンペーン

平和教育グローバル・キャンペーンは、1999年のハーグ平和アピール世界会議で結成された国際的な市民社会グループである。教育者の国際的なネットワークは、学校、家庭、地域団体に平和教育を推進し、暴力文化を平和文化に変えることを支援することを目的としている。このネットワークは、世界中の教育者と平和実践者を集め、多様な専門知識を共有している。一例として、同グループの平和教育グローバル・ナレッジ・クリアリングハウスをご覧ください。<https://www.peace-ed-campaign.org/clearinghouse/>

日本でも教育関係者をはじめとした有志によって「平和教育地球キャンペーン」(GCPEJ)が組織され、活動をおこなっている。<https://gcpej.jimdofree.com/>

この事例は、国境を越えた知識ハブの一例である。グローバル・キャンペーンは、世界中の平和教育政策と実践のための国際的なリソース・センターとして活動することを通じて、世界的な連帯と平和構築を促進することを目的としている。

南アフリカ真実和解委員会および Shikaya

1994年、アパルトヘイトが終焉を迎えた南アフリカで、ネルソン・マンデラとフレデリック・ウィレム・デクラークは、新しい社会を構築するという困難な課題を抱えていた。マンデラの視点からすれば、アパルトヘイト下の犯罪の加害者を裁くことが重要だった。それなしには、南アフリカの黒人のために

前進する土台は築けなかった。デクラークにとって、これは今後の安定と白人社会からの信頼を脅かすものだった。しかし、過去の犯罪に対する責任を完全に免れることは不可能であり、公に認めることが必要だった。マンデラとデクラークが新しい社会をどのように前進させるかを交渉した創造的な結果が、真実和解委員会を生み出し、南アフリカ社会のより広範なウントゥ哲学を生み出したのである：「私たちがいるから私がいる」のである。この件に関する詳細は、ヨハン・ガルトゥングの『平和的手段による紛争の転換：超越法』(Johan Galtung's (2004) *Transcend and Transform*) を参照されたい。

南アフリカの状況においても、シカヤの活動は、青少年の批判的思考、思いやり、民主的行動を育むための研修プログラムを通じて、教師や学校の指導者を支援し、特に有色人種の子どもたちや、自分たちの居場所がないと感じている子どもたちの居場所づくりを支援している。この活動は、より広い意味での社会変革のための予兆的空間として、教室に変革の場を作り出すことを目的としている。A School Where I Belong を参照：詳しくは、『A School Where I Belong: Creating Transformed and Inclusive South African Schools』(ディラン・レイ、ロイ・ヘレンバーグ、ジョナサン・ジャンセン著) を参照。

これら2つの事例は、修復的正義、革新的な紛争解決、そして分断された状況における平和教育の役割を示している。創造的で批判的な思考、思いやり、協力、民主的な審議に従事する行為者の能力は、これらの事例の重要な側面である。

引用文献

- APCEIU (2004). *Learning to Live Together: Teachers Resource Book on Education for international understanding*. Seoul: APCEIU.
- APCEIU (2021). *Peace Education in Northeast Asia: A Situational Analysis*. Seoul: APCEIU.
- Council of Europe (2023). *Consultative Meeting on Peace Education*. Accessed on May 31, 2023, <https://www.coe.int/en/web/youth/consultative-meeting-on-peace-education>
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.
- Earth Charter Initiative (2000). *The Earth Charter*. URL: <http://www.earthcharter.org/>
- Fountain, S. (1999). *Peace Education in UNICEF*. New York, NY: UNICEF.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6, 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27, 291-305.
- Galtung, J. (2004). *Transcend and Transform: An Introduction to Conflict Work*. London, UK: Pluto Press.
- Galtung, J. (2007). Introduction: Peace by Peaceful Conflict Transformation—the TRANSCEND Approach. In *Handbook of Peace and Conflict Studies*, edited by C. Webel and J. Galtung. NY: Routledge.
- Ho, L. & Barton, K.C. (2022) Critical Harmony: A Goal for Deliberative Civic Education. *Journal of Moral Education*, 51:2, 276-291.
- Incheon Metropolitan City Office of Education (2021). *Master Plan for East Asian Citizenship 2021* (인천광역시교육청 (2021) 2021 동아시아시민교육기본계획). Available at: https://edubook.ice.go.kr/20210524_111306/
- Kim, D. (2016). Ham Suk-heon's Peace Theory: The Doctrine of Nonviolence. *Reunification and Peace*. (김대식. "함석헌의 평화사상 비폭력주의와 협화주의 (協和主義) 를 중심으로." 통일과 평화) 8.2 (2016): 45-79.
- Malm, B. & Löfgren, H. (2007). Empowering students to handle conflicts through the use of drama. *Journal of Peace Education*, 4(1), 1-20.
- Novelli, M., Lopes Cardozo, M. T., & Smith, A. (2017). The 4Rs framework: Analyzing education's contribution to sustainable peacebuilding with social justice in conflict-affected contexts. *Journal on Education in Emergencies*, 3(1), 14-43.

- Reardon, B. A. (1988). *Comprehensive Peace Education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Reardon, B. A. (2001). *Education for a Culture of Peace in a Gender Perspective*. Paris: UNESCO.
- Reardon, B. A. & Cabezudo, A. (2002). *Learning to Abolish War*. New York, NY: Hague Appeal for Peace.
- Obinata, S. (2020). 大日方純夫. 歴史認識をめぐる協力と協働—日中韓3国共通歴史書の挑戦. 学術の動向, 25(9), 9_31-9_35.
- Obinata, S. (2022). 大日方純夫. 未来をひらく歴史—日中韓連携の継続的發展. 学術の動向, 27(8), 8_27-8_30.
- Toh, S.H. & Cawagas, V.F. (2002). Presentation at the Experts Consultation on EIU toward a Culture of Peace, organized by APCEIU (Suva, Fiji, July 2002.)
- UN. (1998). *International Decade for a Culture of Peace and Nonviolence for the Children of the World*. NY: UN.
- UNESCO. (1945). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. London: UNESCO.
- UNESCO. (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relating human rights and fundamental freedoms*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1995). *Declaration and integrated framework of action on education for peace, human rights and democracy*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: a new social contract for education; Report from the International Commission on the Futures of Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2023). *The Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development*. Paris: UNESCO. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation>



資料編

日本の授業案

本ガイドに基づいた授業案の作成に協力した教員
(作成当時(2023年8月)の所属先)

1. 矢野 淳一(伊豆の国市立大仁北小学校) 1
2. 宮下 章(横浜市立鴨志田第一小学校) 4
3. 松倉 紗野香(埼玉県立伊奈学園中学校) 14
4. 織田 雪江(同志社中学校・高等学校) 21
5. 藤井 三和子(兵庫県立神戸商業高等学校) 43
6. 平澤 香織(横浜市立東高等学校) 52

矢野 淳一（伊豆の国市立大仁北小学校）の授業案（教育デザイン）

From the Guideガイドから	
Target Level 該当レベル	基礎レベル
Topic トピック	認知的 社会・情動的
Learning Objectives 学習目的	生物多様性と人間と自然の相互依存の重要性を知る。 他者を気遣い、配慮する態度を養う。

Lesson Overview 授業の概要			
Key questions 主要な問い	平和のために、小学生が心と心をつなぐ教育交流をどのように行ったら良いだろうか。		
Goals 目標	小学生が、お互いの人や自然、文化を知り、共通点や相違点を見つける活動を通して、多様性を尊重する心を育て、仲良く教育交流を行うことができる。		
Target Grade 該当学年	小学2年生から 小学4年生まで	Subject/Chapter 科目／章	生活科または総合的な学習を中心とした 教科横断型学習
Integration strategies 統合戦略	子どもたちが、様々な教科で学んだことを通して、伝える内容を友達と一緒に考えたり、調べたり、伝え方を工夫したりして教育交流をする。 【GCEDとESDの統合】		
Outline 授業のアウトライン	人間と文化の虹の架け橋 平和のために、開かれた心で教育交流 ・自己紹介や学校及び地域の紹介 ・自己紹介の手紙交換 ・学級での好きな物ランキングの紹介(プラン1) ・地域の自然の特色や特産物の紹介 ・手作りのクリスマスカードや年賀状 ・生活科で育ててきた野菜作りの紹介(プラン2) ・一年間の思い出紹介と教育交流のお礼 テレビ会議とお手紙交換を通して		

Main Ideas 主旨	
<p>Framework (Teaching&Learning Strategies : Pedagogical Approaches) フレームワーク (指導&学習戦略: 教育学的アプローチ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・交流学习 ・問題解決学習 ・価値学習
<p>Evaluation Plan 評価計画</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分自身や地域の文化や自然について、相手に分かりやすく伝えることができたか。 ・学級の友だちと対話しながら、自分たちが発表する内容を考えることができたか。 ・調べたことや体験した事実と共に、自分の思いや考え、願いを伝えることができたか。 ・教育交流を通じて、相手の考えや気持ちを理解し、尊重しようとすることができたか？
Process / Lesson Flow 授業の流れ	
<p>(レッスン事例1)学級での好きな物ランキングの紹介【お気に入りとお勧め】 T:「教室の好きなものベスト3」を友だちに紹介しよう。 どんなものが好きですか？ C:好きな食べ物ベスト3はどうか？ C:好きなお菓子ランキングもいいね。 C:交流の友だちの国で食べてみたい料理ベスト3もいいね。 C:相手の国で行ってみたい場所を紹介するのがいいね。 *子どもたちの発想は多様なので、ランキングの内容を決める際には、「交流国の友だちが喜ぶオススメ」という視点で話し合いを行うようにする。 *人、文化、自然、生き物などを大切にするという視点でランキングの内容を決めたい。 *できる限り、子どもがお互いに友だちの考えが分かるように、理由や根拠を付けて意見を言えるようにしたい。 *子どもの紹介したいことが多くなった場合は、似ている内容を考えながら関係付けて数を減らすとよい。</p> <p>T:みんなで順位発表の準備をしましょう。 *子どもたちは、プレゼンテーションの準備のために、本やインターネットを使って、交流する国の伝統的な食べ物、お菓子、衣服、建物などを調べる。 *他学年の友だちや保護者に好きな食べ物についてインタビューする活動もできる。 *言葉だけでなく、絵や写真、短い映像を使って表現することができる。 *交流の前に、ペアやグループ、クラスで発表の仕方を工夫したり、発表の練習をしたりして、友だちと協力して発表することのよさを感じられるようにする。 *教育交流においては、互いの国の文化の多様性を尊重し、理解から生まれる相互信頼を大切にすべきである。 *交流後、活動そのものを振り返り、お互いの素晴らしさを実感させる。相手の国の文化をもっと知りたいという子どもの意見を大切にする。</p>	

(レッスン事例2)

生活科で育ててきた野菜作りの紹介【地域の自然との触れ合いを紹介する】

T:交流会の野菜づくりを紹介しよう。

どんな内容を紹介したいですか？

C:私たちがどんな野菜を育てているか紹介したいです。

C:野菜を作るためにどんな活動をしたかを伝えたい。

C:私たちが野菜を育てているときに感じたこと、願ったことを紹介したいと思います。

C:私たちが落花生を育てているときに、夜中に動物が学校にやってきて、落花生を食べてしまって大変だったことを話したいです。

C:畑で見つけた足跡をインターネットで調べたら、ハクビシンだったということを知りたい。

C:ハクビシンが来ないように問題を解決する方法をみんなで話し合ったことを伝えたいです。

C:ハクビシンが苦手なニンニクを入れたこと、畑の周りにみんなで柵を作ったことを伝えたい。

C:野菜を収穫したときの喜びを伝えたい。

C:自分たちで育てた大豆で豆腐を作ったことも伝えたい。

C:大豆が中国や朝鮮半島を經由して日本に伝わったことも知りました。

C:豆腐以外にも、味噌、醤油、納豆など、大豆を使った加工品があることも調べました。

C:私たちが食べている野菜の多くが、交流国で栽培されていることも知りました。

*子ども同士がお互いに、地域で自然のために、文化のために、体験したり、活動したりしたことを伝え合う。

*子どもたちが、知識だけではなく、野菜作りの楽しさ、収穫の喜びを伝えられるようにアドバイスするとよい。

*子どもたちが身の回りで起こった問題を解決するために、どのように行動を起こしたかという経験を大切にする。

*また、野菜の原産地や伝わり方を知ることで、相手国から恩恵を受けていることを認識することも重要である。

*双方が世界市民として、互いの国民、文化、自然を尊重することが不可欠である。

Further Information さらに詳しい情報

Key Resources /
Worksheet
主要資料/ワークシート

<https://worldheritagesite.xyz/>
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/eiyou/syokuseikatsu.htm

Tips & Reflections to
Share with Educa-
tors in NEA
北東アジアの教育者と
共有すべきヒントと考察

- ・多様性の尊重と相互理解を通じて、相互信頼を促進する。
- ・心の交流には、開かれた心が必要。
- ・文化を学ぶことは、人間を学ぶことにつながる。
- ・子どもにとっては、好きな食べ物や動物など、日常生活で身近な話題の方が親しみやすい。
- ・伝えるべきテーマとして、SDGsを通じた活動も素晴らしい。例えば、ペットボトルを捨てるとマイクロプラスチックが発生することを学び、日常生活でどのように問題解決に貢献できるかを話し合い、行動するなど。
- ・合唱や踊り、楽器の演奏等、授業で練習してきたことを紹介し合うのも良い。
- ・平和で住みやすい町を絵に描き、お互いにどんなことが幸せにつながるのか紹介し合うのも良い。

宮下 章（横浜市立鴨志田第一小学校）の授業案（教育デザイン）

From the Guideガイドから	
Target Level 該当レベル	基礎&中級&上級
Topic トピック	平和(&批評&社会変革)
Learning Objectives 学習目的	<p>基礎 平和についての個人的な理解を述べ、日常生活における平和についての例を挙げる。</p> <p>中級 消極的平和と積極的平和を理解し、人権、社会正義、持続可能な開発との関係について話し合う。</p> <p>上級 さまざまなレベル、さまざまな領域で平和に貢献する方法を提案する。</p>

Lesson Overview 授業の概要			
Key questions 主要な問い	戦争を起こさない方法にはどんなものがあるか		
Goals 目標	全員が「戦争を起こさない方法」を提案して応え合うことができる人になる。		
Target Grade 該当学年	6	Subject/Chapter 科目/章	総合的な学習の時間・社会
Integration strategies 統合戦略	事前(自由):保護者含め、身近な大人たち、子どもたち(他クラス、他学年)への取材調査(戦争が起きる理由、起こさない方法)事後:提案をまとめてYouTube等で世界に発信しレスポンスを得て提案の改善をするループレARNING		
Outline 授業のアウトライン	「戦争を止める方法」ではなく「戦争を起こさない方法」にフォーカスすることで「戦争が起きる理由」は何なのかに迫る。		

Main Ideas 主旨	
Framework (Teaching&Learning Strategies; Pedagogical Approaches) フレームワーク (指導&学習戦略: 教育的アプローチ)	①仲間たちの提案について称賛と改善の視点(クリティカル・シンキング、複数の視点)でやりとりをする。 ②全員がやりとり(合意形成、対話)に参加できるようにするというミッション(プロジェクト・ベースド・ラーニング)の達成を目指す。 ③年齢を超えて様々なステークホルダー(複数の視点)を教室内(グループ内)に配置する。
Evaluation Plan 評価計画	①全員がやりとりに参加できたか、応え合えたか。 ②(ベーシック)平和についての個人的な理解を述べ、 <u>日常生活における平和についての例を挙げられたか。</u> (中級)消極的平和と積極的平和を理解し、人権、社会正義、持続可能な開発との関係について話し合えたか。 (上級)さまざまなレベル、さまざまな領域で平和に貢献する方法を提案する。
Process / Lesson Flow 授業の流れ	
<p>「戦争を起こさない方法」～自主調査、理由、あるなし、身近、問いかけや気付きの自然発生、オーディエンスヒエラルキー</p> <p>※教室で「争いになったこと」「争いにならなかったこと」のリフレクションを繰り返し、世界での「争い」と比較して分析することに日常的に取り組む。</p> <p>※日常の学びで「全員が」を常に意識することで、その価値と難しさについてやりとりする。</p> <p>①全員が「戦争を起こさない方法」を提案し、応え合うというミッションを確認する。(戦争を起こさない方法を考えることで、ナチュラルに戦争が起きる理由を自発的に調査することになる)</p> <p>②自分の「戦争を起こさない方法」についての『自信度』を共有端末でインジケータ表示する。(プレゼン後の称賛や改善のやりとりを経て自信度が上下することで、応え合いの影響力について認識する)</p> <p>③グループ内で「戦争を起こさない方法」をプレゼンし合い、称賛や改善の視点で応え合う。(受容とクリティカルシンキングを繰り返すことで、お互いの考えが深化することを体験する)※大人が一人は必ず配置されている。</p> <p>④グループ内での応え合いの様子で、称賛や改善の視点で気付いたことを全体シェアする。(戦争を起こさない方法について特化せず、あくまでやりとりのプロセスをコアにすることで、合意形成や対話のクオリティを上げることを目指す)</p> <p>⑤子どもや大人、それぞれの学び方、発想の仕方について全体でリフレクションする。その後、自他のプレゼンの改善作業に入る。(世界視野の発信～オーディエンスヒエラルキー)</p>	
Further Information さらに詳しい情報	
Key Resources / Worksheet 主要資料/ワークシート	以下の資料(p.7-13)参照

<p>Tips & Reflections to Share with Educators in NEA 北東アジアの教育者と共有すべきヒントと考察</p>	<p>教室では「応える」を学びの中心に据えている。「応える」とは【自他の存在に気付き、その背景を思いやって寄り添い、自分の行動を決めること】と定義している。英語ではrespond, responseと読み替えられるが、そこから派生してのresponsibility(責任)があるので、「応える」ことは我々の「責任」であると考えられる。その相互作業を「応え合い」としている。「話し合い」が漢字の語源を考えると、決まったことに対する外れた行為に「罰則」が伴うことを表しているので、教室では主に「応え合い」を使っている。そしてこの「応え合い」こそが世界平和への道すじだと考えている。自分の存在や行動、発信に対して「応え」(そうっとしておく行動含める)があると、そこに「安心」の場になり、すると「自由」な発想や要求が創出される。そこで「自由」と「自由」のぶつかり合いが生じる。それが「戦争」(争い)の発生メカニズムでもある。どうしたらお互いの「自由」を守ることができるのか、そのことについて対話し「合意形成」のプロセスに乗ることが「平和」学習であると考えている。すなわち【世界平和はゴールではなくプロセスである】ということである。(ある意味で「世界平和」は永遠にたどり着かない。しかしながら常に目指していくべきものであるという考え)</p> <p>補足</p> <p>①(小学校は特に)内なる「平和」と外界に見られる「平和」の分断は難しい。子どもたち一人ひとりがそれぞれ「一つの脳内ですべてを関連付けて捉える」とするならば、むしろ分断すべきではない。</p> <p>②ガイド草案(指導原則)にもある「反省性」は授業の根幹になると考える。起きた事象について客観的ときには主観的にリフレクションすることは歴史学習はもちろん、すべての学び、人としての変化成長に寄与する。授業の大半をリフレクション(「称賛」と「改善」)にかけてもよいと考える。</p>
--	--

戦争を起こさない方法 バンド授業

そこで、どうしても起こってしまうのが、

「戦争」



地球上には、様々な国があり、それぞれの考えを持った人たちがいる

↓富士急に行きたい人



↓富士急に行きたくない人



戦争を起こさない方法はあるのか？

私が考える戦争を起こさない方法

1. 国民の意見も取り入れる
2. 女性リーダーをもっと増やす
3. 核兵器や武器をなくす
4. 他国とのやり取りを減らす

例えば、、、



1. 国民の意見を取り入れる

選挙だけでなく、普段の暮らしについて国民がどう思っているかを政治からアンケートをとって、改善していけばもっといい国づくり?ができるかもしれない



もっといい国づくりとは?

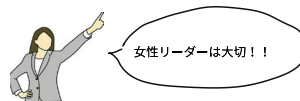
めいさんの改善

2. 女性リーダーをもっと増やす

今の政治は女性が少なく、男性で決めている
衆議院の465人中45人が女性で、その割合はなんと約10%
女性の権力を上げ女性の考えを受け入れるといいかも



少ない理由



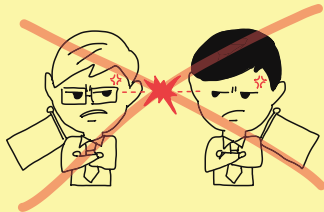
3.核兵器や武器をなくす

銃や核兵器をなくせば、武器がなくなって本格的な戦争が起きないのでは？また銃や爆弾を使った犯罪とかもなくなるかもしれない



4.他国とのやり取りを減らす

そもそも戦争のほとんどの原因となるのは、他国とのやり取り。他国とのやり取りを減らして、貿易も最低限にすれば、戦争が起きるリスクも減るかもしれない



〇〇町が爆発した！？

でも、、、

こっそり武器を作って爆破したら、逆に戦争が起こるかも体とか使って戦争したら意味ない

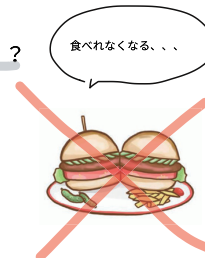


お前の国ショボ～！！

でも、、、

発展がなくなる 日本しょぼくなる
貿易いっぱいしないと逆に日本やばくなる、、、？

食べれなくなる、、、





どのことにも課題はある

でもその課題を直して世界平和を目指していくことが大切
 少しずつでも戦争を止めて平和な世界を目指していこう!!!



戦争を起こさない方法 BAND授業

61の家族の考え

- 各国それぞれ軍隊をなくす
- 平和条約を結ぶこと
- 内側から変えていく
- 女性の地位向上
- 各国のリーダーの資質
- 対話をする（続けていく）
- 情報を国民全てに言う
- 全世界共通の目標をもつ
- 貧しい国への寄付
- 信頼性を高める
- アルゴリズムを作る



皆さんは戦争を起こさない方法を
考えたことはありますか？

今現在ロシアとウクライナで起きていることをどう思いますか？



あなたが思う平和とは何ですか？



そして戦争を起こさない方法を見つけて、あなたはどうしますか？
一体私たちは何ができるのでしょうか？

例えばこんな例は？

- 各国それぞれ軍隊をなくす
- 平和条約を結ぶ
- 全世界共通の目標をもつ
- 各国のリーダーの資質
- 女性の地位向上
- 対話をする

私の意見①

私は、まず軍隊をなくすことがよいと思います。

理由

守るためだからといっても軍隊をもつことは相手に敵意を示しているのと同じだから。

私は自衛隊を持てばいいと思います。自衛隊だったら自分の国が災害にあった時に役に立つから、自衛隊だったら良いと思います。

救助優先の自衛隊を作る！

私の意見③

ラスト一つは全世界共通の目標を持つこと。

全世界共通の目標を持つことで、地球🌍のみんながそれに向かって頑張ろうと思える。一緒に・協力という力が身につくと思います。それでも、うまくいかないことは絶対にあるし、しょうがないことです。でもそこを乗り越えていかないと先には進めません。大事なのは目標を達成することではなく、目標を達成するまでの日々が一番大事なんじゃないかなと私は思います。

私の意見②

リーダーに必要な要素とは？

それから、各国のリーダーの資質も大事です。

私は最初リーダーがいなくなれば平和になると思っていたけど、それは違ってリーダーがいるから今私たちの国が何となくまとまって、何となく幸せに過ごしていることそれは『リーダー』のおかげだなと思いました。でも世界にはいい人ばかりではなくて、



みたいな人もいますので、国民は良いリーダーを決めなくてはなりません。良いリーダーを決めるにはどうしたらいいでしょう？

みんなの意見を聞かせてください

- ①戦争を起こさない方法
- ②戦争を起こさない方法を見つけて自分にできることは？
- ③貴方が思う平和とは何ですか？

批判的思考（ひはんてきしこう、英: critical thinking）またはクリティカル・シンキング^{[1][2]}とは、「物や言説を無批判に受け入れるのではなく、多角的視点から検討し、論理的・客観的に検討すること」を意味し、クリティカルな態度は「学びを促す」。『教育』、「批判（闘）の」、「健全な判断を下す」など^[3]。教育認知心理学の研究者の定義では批判的思考とは、『批判的思考は批判的思考（自分の信念が正しいと信じていること）に際して自己の思考を検証する」という、「多角的に一つの立場に立って考えること」である^[4]。ケンブリッジ大学出版局では次の定義がある^[5]。

生きた上で教育的思考が重要な役割を担っている。一 批判的思考とは、科学的探究の核心である。優れた科学者は、論議的な証拠を求め、必要に応じて結論を導き出す。批判的思考は、科学的探究の核心である。科学は、われわれの現時点の科学的考えと矛盾するデータをわれわれが発見する時に、進歩している^[6]。[註 1]

【①の質問】

•

～終わり～

軍隊をなくす 世界条約を結ぶ	相手を自分と同じくらい大事にする	海外との信頼性(仲良くなる)を高める	
明白な技術と事実がなければ 世界平和が実現される	貧しい人に寄付などをする →結局はそういう人たちが戦争を起こすことが多い	自己中心になり戦争が起こる	
選挙権がある国民が代表者を選ぶ時によく考える	人の話を聞く	アルゴリズムを作る (問題を解決したり目標を達成したりするための計算方法や処理方法のこと)	
全世界共通のスポーツをする	<p>戦争を起こさない方法</p> <p>民族の戦い 宗教の戦い 資源の戦い</p> <p>あとは政治や領土の戦いなどがあります</p> <p>本当の資料</p> <p>使うを押してもらわないと資料が見れません</p> <p>さあ？</p> <p>？</p>		
自分の意見を主張するのではなくみんなが同じ考えにならなければ無くなる			
民族同士の争いを避ける			
経済制裁(ロシアに対してそれを世界がしてるから怒ってる			

松倉紗野香（埼玉県立伊奈学園中学校）の授業案（教育デザイン）

From the Guideガイドから	
Target Level 該当レベル	中級
Topic トピック	人権
Learning Objectives 学習目的	生徒たちは、スティーヴィー・ワンダー、マーティン・ルーサー・キング・ジュニア、ネルソン・マンデラの思想や人生について深く学び、彼らの人種問題を含む社会活動について、自分の言葉で調査し、要約することができるようになる。

Lesson Overview 授業の概要			
Key questions 主要な問い	3人の歴史上の人物の生活に関連する社会的背景はどのようなものだったか。		
Goals 目標	写真や資料を用いて、スティーヴィー・ワンダー、マーティン・ルーサー・キング・ジュニア、ネルソン・マンデラの信念や活動について、生徒たちが調査した概要を表現する。		
Target Grade 該当学年	8年生 13～14歳	Subject/Chapter 科目／章	英語
Integration strategies 統合戦略	生徒が、様々な教科で学んだことを通して、伝える内容を友達と一緒に考えたり、調べたり、伝え方を工夫したりして教育交流をする。 【GCEDとESDの統合】		
Outline 授業のアウトライン	<ol style="list-style-type: none"> 1) 教科書に掲載されているスティーヴィー・ワンダー、マーティン・ルーサー・キング・ジュニア、ネルソン・マンデラの物語を読む。 2) この3人の共通点や活動を見つける。 3) 社会的背景と彼らの活動、そして人生と関連づける。 4) グループで写真や資料を使って年表を作成する。 5) 彼らの信念について考える。なぜ3人は自分の考えを貫き通したか、そして彼らはどのような社会を目指していたか？ 		

Main Ideas 主旨	
Framework (Teaching&Learning Strategies: Pedagogical Approaches) フレームワーク (指導&学習戦略: 教育的アプローチ)	- 批判的思考 - 生徒中心 - PBL - システム思考 - 振り返り(生徒は授業終了後に毎回、自分の考えやコメントを記述する必要がある。
Evaluation Plan 評価計画	1) 生徒は問題をどのように結びつけているか? 2) 生徒がコメントを書く際に様々な見解があるか コメントを書く際に多様な視点があるか? 3) 生徒は歴史的問題を発見しているか? (教科書だけでなく、教材を収集・活用しているか? 資料を収集・活用しているか?) 4) 生徒たちは歴史的・社会的問題の背景を考えようとするか?
Process / Lesson Flow 授業の流れ(以下の資料参照)	
Further Information さらに詳しい情報(以下の資料参照)	

第2学年1組 外国語科(英語科) 学習指導案

令和4年11月17日(木) 第5校時

場所 2年1組 教室

指導者 教諭 松倉紗野香

1 単元名 Program6 Live Life in True Harmony『Sunshine English Course2』(開隆堂)

2 単元について¹

本単元では、スティービー・ワンダーの曲を題材として、世の中の困難に対して問題提起し続けた活動の背景を扱う。スティービー・ワンダーは、公民権運動をリードしたキング牧師や、南アフリカ大統領であったネルソン・マンデラ氏の活動や信念に影響を受け、そのことは彼の音楽にも大きな影響を及ぼした。彼が

¹主に以下の資料を参照した。

Global Citizen Life ; Stevie Wonder's Incredible History of Creating Change — On Stage & Off
 Sandra Marie Kilman, "Wonderful Words: Stevie Wonder's Musical Politics During the 1970s and 1980s",
 UNIVERSITY OF CALIFORNIA Los Angeles (2017)

作曲した『Happy Birthday』（1980年）は、キング牧師の誕生日を祝うために、『I just Called to Say I Love You』（1984年）は、27年という長い間投獄されたマンデラを励ますために作曲された。その後、1985年には当時、深刻化していたアフリカ地域の飢餓救済のために結成されたUSA for Africaプロジェクトの一環として本趣旨に賛同するアーティストと共に『We are the World』を発表している。

本単元では、こうした社会活動に「なぜ、スティービー・ワンダーは、音楽を通して社会にメッセージを送り続けたのか」という問いを「人種」をめぐる問題をとおして共に考え、自らの考えを表現できるよう授業を展開する。Black Lives Matter、ヘイトスピーチをはじめ、現代社会においても、人種をめぐる問題が絶えない。こうした人種をめぐる問題を「過去に起きたこと」や「海外での出来事」と一括りにせず、本単元で取り上げる3名が抱いた熱く深い思いに触れ、自らの問題として捉えられるようにしたい。そのために、授業内では、スティービー・ワンダーの曲のみならず、彼の社会活動についての記事や映像資料を活用すると同時に、アメリカの公民権運動を描いた映画やネルソン・マンデラについて描いた映画や自伝などを活用し、多様な資料から本文内容に迫りたい。

3 生徒の実態について

英語のみならず、言語への関心が高い生徒が多い。併せて、社会事象への関心が非常に高く、目の前の問題状況だけに着目するのではなく、その背景になっている事象や多様な立場を踏まえ、社会を構造的に捉えようとしている姿がある。昨年から実施している韓国の学校との交流活動をとおして、国を超えた友人と共に語り合うことの楽しさを実感している。活動の中では映画や音楽など互いに共通した趣味を持つ生徒も多く、音楽やアーティストをとおして発信される社会へのメッセージに関心を寄せている生徒も見られる。本単元から、自らの活動が社会を変え、より良い社会をつくろうとした事実を学び、今後の生徒の社会参加への姿勢をうながしたい。

4 単元の目標

- ・「受け身」のかたちの用法を理解し、「されていること」「されたこと」を表現することができるようになる。（知識・技能）
- ・スティービー・ワンダーの信念と彼の曲について本文内容を踏まえて、他者に伝わるように説明することができるようになる。（思考力・判断力・表現力等）
- ・スティービー・ワンダー、キング牧師、ネルソン・マンデラの考え方や生き方を深く知り、彼らの活動が人種をめぐる問題をはじめとする社会にどのように影響を与えたのか、を調べ、自分のことばでまとめることができるようになる。（学びに向かう力、人間性等）

5 単元の評価規準

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
書くこと	<p><知識> ①受け身の用法を理解している。</p> <p><技能> ②受け身の用法の働きの理解をもとに誰によってされたものなのか、原料・材料について聞き取ったり書いたりする技能を身につけている。</p>	<p>スティービー・ワンダーについて彼の曲や信念、また影響をうけた人たちに関する英文の概要や要点を捉えている。「なぜ、スティービー・ワンダーは、音楽を通して社会にメッセージを送り続けたのか」という問いを考え、表現することができる。</p>	<p>スティービー・ワンダー、キング牧師、ネルソン・マンデラの3氏が取り組んだことや彼らの信念について調べ、現代社会においても続く人種をめぐる問題を自らの問題として捉えようとしている。</p>

6 単元計画・評価計画（7時間扱い）

時	◆ねらい ○活動	評価
		◎評価規準<評価方法>
1	<p>Scenes①</p> <p>◆「受け身」の用法(肯定・否定・疑問文)、byを用いた「受け身」の用法を理解し、表現する。</p> <p>○受け身の用法を理解し、肯定・否定・疑問文の例文を作成する。</p> <p>○byを用いて身の回りのもの、絵画、音楽作品を用いて誰によってされたものか例文を作成する。</p>	<p>◎受け身の意味や働きを理解し、肯定・否定・疑問文をつくることができる。</p> <p>◎byを用いた受け身の用法を理解し、誰によってされたものか表現できる。</p> <p><例文作成></p>
2	<p>Scenes②</p> <p>◆by以外の前置詞を使った受け身の用法を理解し、原材料について表現する。</p> <p>○by以外の前置詞を使った受け身の用法を使って、原料や材料について表現する。</p>	<p>◎by以外の前置詞を用いた受け身の用法を理解し、原料・材料について表現することができる。</p> <p><例文作成></p>
3	<p>Think1</p> <p>◆スティービー・ワンダーについて知り、彼が政治的な問題に興味を示していることを理解する。</p> <p>○本文の内容理解とスティービー・ワンダーの活動についての情報収集、整理を行う。</p>	<p>◎スティービー・ワンダーについて知り、歌をとおして政治的なメッセージを伝えていることを理解している。<音読・QA></p>

4	<p>Think2 ◆スティービー・ワンダーとキング牧師との関係について理解する。 ○本文の内容理解。 ○キング牧師について調べ、公民権運動について情報を収集し、整理する。</p>	<p>◎スティービー・ワンダーの曲が公民権運動を進めたキング牧師をたたえるために作成されたことを理解している。 <音読・QA> ◎人種をめぐる問題について調べ、情報を整理している。<ワークシート></p>
5	<p>Think3 ◆スティービー・ワンダーとネルソン・マンデラとの関係について理解する。 ○本文の内容理解。 ○ネルソン・マンデラについて調べ、アパルトヘイトについて情報を収集し、整理する。南アフリカの現在の様子について写真や資料から学ぶ。</p>	<p>◎スティービー・ワンダーの曲がネルソン・マンデラにささげるために作成されたこと、彼の歌が世界中の人に歌われていることについて理解している。<音読・QA> ◎ネルソン・マンデラについて調べ、情報を整理する。 <ワークシート></p>
6 本時	<p>Retell① ◆スティービー・ワンダー、キング牧師、ネルソン・マンデラの信念や活動について調べた内容や写真や資料を見て概要を表現する。 ○Thinkの内容をふりかえる。 ○スティービー・ワンダー、キング牧師、ネルソン・マンデラについて、人物の情報を整理し、英文にまとめる。</p>	<p>◎スティービー・ワンダー、キング牧師、ネルソン・マンデラの信念や活動について調べた内容をまとめ、英文をつくることができる。 <英文作成></p>
7	<p>Retell② ◆「なぜ、スティービー・ワンダーは、音楽を通して社会にメッセージを送り続けたのか」を考え、自分の考えを表現する。 ○前時の活動をふりかえり、スティービー・ワンダーとキング牧師、マンデラの関係や当時の社会問題を踏まえ、スティービー・ワンダーの信念について自分の考えを表現する。</p>	<p>◎単元の問いについて自分の考えを表現することができる。 <英文作成></p>
後日	<p>・単元テスト</p>	<p>◎受け身の用法を理解し、表現できる。本文内容について理解を深めているか。</p>

7 本時の展開 (6/7)

(1) 本時のねらい

- ・ スティービー・ワンダー、キング牧師、ネルソン・マンデラの信念や活動について調べた内容を写真や資料を用いて概要を表現することができる。

(2) 準備


- ・ スティービー・ワンダーとキング牧師、ネルソン・マンデラとの関係が示された年表
- ・ 公民権運動、アパルトヘイトなどの状況を示す資料 (映像資料、写真など)

	○学習活動 ・学習内容	・指導上の留意点 ◎評価<方法>
導入	○基礎英語 ・ キーフレイズの確認	
展開	○Think のふりかえり ・ QAを用いて本文内容を再度、確認する。(5分)	・ ピクチャーチャートを用いて本文内容をふりかえる。
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>What did these three people do and why? How are these three people related to Stevie Wonder?</p> </div> ○Retell 活動 ・ スティービー・ワンダー、キング牧師、ネルソン・マンデラの誰を担当するのか決め担当ごとにグループをつくる。 ・ スティービー・ワンダー、キング牧師、ネルソン・マンデラの活動について担当を決めて調べ、調べた内容を英文で表現する。(15-20分) ○共有① 3氏について調べた3人が1つのグループに入るようにグループをつくり、英文を伝え合う。それぞれの情報を共有し、スティービーワンダーとキング牧師、ネルソン・マンデラとの関連について ○共有② ・ ワールドカフェ方式で他のグループとの情報を共有する。	・ タブレット等を活用し情報収集し、調べた内容を整理できるようシートの用意しておく。 ◎調べた内容について既習事項を用いて英語で表現しているか。 <ワークシート分析> ●社会科(地理)や総合的な学習の時間での学びと関連づけ、多様な視点から3氏の活動を捉えられるようにする。 ・ 本文内容と調べた内容を重ね合わせ、スティービー・ワンダーと2氏の関連につなげる。 ◎まとめた内容をグループで伝え合おうとしているか。<観察>

まとめ	<p>○ふりかえりと次回のアナウンス</p> <ul style="list-style-type: none">・ 本時の内容ふりかえり・ 次回のアナウンス <p>次回、「なぜ、スティービー・ワンダーは、音楽を通して社会にメッセージを送り続けたのか」について考えを共有することを伝える。</p>	<ul style="list-style-type: none">・ 本時に書いた英文を提出する。・ 3氏の活動を調べて気がついたこと等を記入する。
-----	---	--

English × Peace Education Program6 Live Life in True Harmony

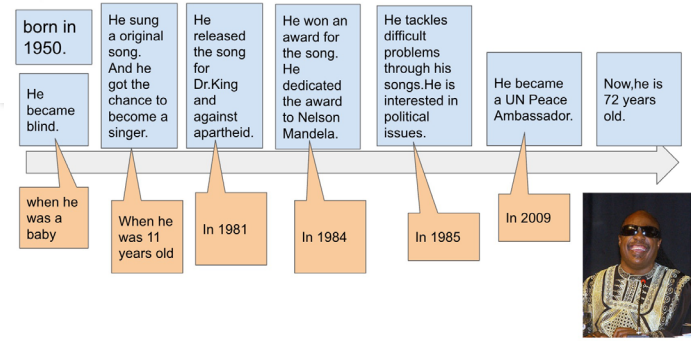
We can and must live life in true harmony




スティーヴィー・ワンダーを題材に、彼が尊敬するキング牧師やマンデラ氏の人生に触れ、真の調和(True Harmony)が実現する社会について考えた実践
 -歴史的背景への着目
 -研究者との共同授業の実施

10 Stevie Wonder Timeline

Choose one person and make a timeline from reading the story.

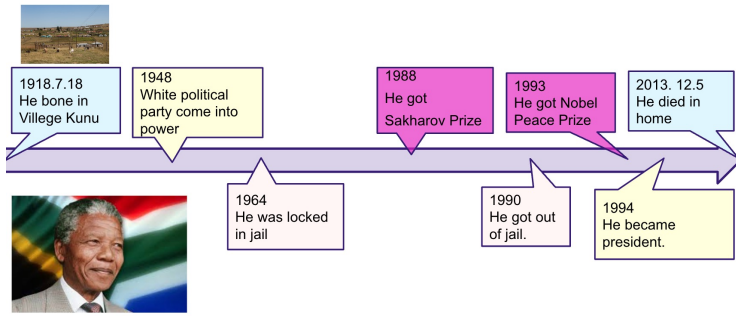


Timeline for Stevie Wonder:

- born in 1950.
- He became blind.
- When he was 11 years old, He sang a original song. And he got the chance to become a singer.
- In 1981, He released the song for Dr.King and against apartheid.
- In 1984, He won an award for the song. He dedicated the award to Nelson Mandela.
- In 1985, He tackles difficult problems through his songs.He is interested in political issues.
- In 2009, He became a UN Peace Ambassador.
- Now,he is 72 years old.

1 Nelson Mandela Timeline

Choose one person and make a timeline from reading the story.

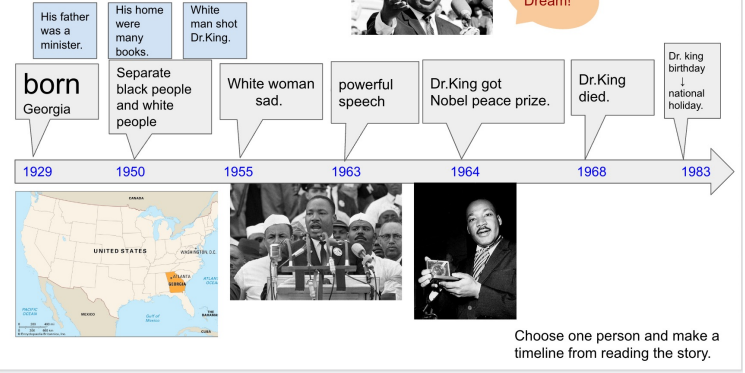


Timeline for Nelson Mandela:

- 1918.7.18 He bone in Villege Kunu
- 1948 White political party come into power
- 1964 He was locked in jail
- 1988 He got Sakharov Prize
- 1990 He got out of jail.
- 1993 He got Nobel Peace Prize
- 1994 He became president.
- 2013. 12.5 He died in home

5 Martin Luther King, Jr. Timeline

I have a Dream!



Timeline for Martin Luther King, Jr.:

- born 1929 Georgia
- 1950 His father was a minister. His home were many books. Separate black people and white people
- 1955 White man shot Dr.King. White woman sad.
- 1963 powerful speech
- 1964 Dr.King got Nobel peace prize.
- 1968 Dr.King died.
- 1983 Dr. king birthday ↓ national holiday.


Choose one person and make a timeline from reading the story.

織田 雪江（同志社中学校・高等学校）の授業案（教育デザイン）

From the Guideガイドから	
Target Level 該当レベル	中級 Intermediate Advanced
Topic トピック	平和・人権・クリティカルメディアリテラシー・リスペクト・思いやり・倫理的行動・ソーシャルエンゲージメント
Learning Objectives 学習目的	<p>(peace平和)「平和」についてのポスターを作成することで平和な社会をつくることに貢献する。</p> <p>(Human Rights人権)人権に基づく価値観と責任で、植民地時代に日本が行ったことを捉える。</p> <p>(Critical Media Literacyメディアリテラシー)日本と韓国の歴史をめぐる現代の報道やSNSなどの情報をクリティカルに捉える。</p> <p>(Respect尊重)「原爆」と「解放を喜ぶ姿」がデザインされたTシャツをめぐる反応について、異なる社会的・文化的背景を持つ人々に敬意を持って接する。</p> <p>(Compassion思いやり)「原爆」と「植民地からの解放」を喜ぶ写真を見て、できごとや経験を他者の視点から理解する。</p> <p>(Ethical behavior倫理的行動)「平和」ポスターを作成し、他者に発信することに責任を持つ。</p> <p>(Social Engagemantソーシャルエンゲージメント)植民地時代に日本が行ったことや、現代のメディアのあり方についても批判的にふりかえる。</p>

Lesson Overview 授業の概要	
Key questions 主要な問い	日本と韓国の近代史から学び、平和な北東アジアをつくるには
Goals 目標	<p>①日本と朝鮮半島の近代史を知るとともに、在日コリアンの歴史的背景を知る(知識・技能)</p> <p>②異なる人の立場を想像できる。自分たちが学んだことを、ポスターにデザインして他の誰かに伝えることができる(思考・判断・表現)</p> <p>③メディアをクリティカルに見るまなざしと、一人ひとりの尊厳を大切にして歴史を見るまなざしを身につける(社会参画への態度)</p>

Target Grade 該当学年	中学1年生	Subject/Chapter 科目/章	社会科地理的分野、世界の諸地域、アジア州
Integration strategies 統合戦略	学習指導要領では、世界の各地域の学習では、地域を大観すると共に主題を設定することになっている。アジア州では、学習指導要領で推奨されている主題に加え、「過去の克服」と今を生きる人々の尊厳を守るために日韓の近代史を扱う。		
Outline 授業のアウトライン	<p>まずK-POPで人気のBTSを知る。次に、Tシャツに掲載された2つの写真(西大門刑務所前で植民地からの解放を喜ぶ政治犯と群衆の写真、原爆のきのこ雲の写真)から想像できることを書くことによって、知識や想像力がなければ、容易に情報の波に流されてしまうことに気づかせる。その後、解放を喜ぶ写真について解説し、原爆については生徒の小学校時代の知識を紹介してもらう。さらに在韓被爆者の証言を聞くことで、被爆者は日本人だけではなくたことを知る。</p> <p>そして植民地からの解放の喜びを想像するために、7つのグループに分かれて植民地時代の写真を読み取る。その後発表することで全体に共有し年表で整理する。年表では、この時代に同志社大学で学んだ尹東柱(ユン・ドンジュ)のことも解説する。</p> <p>最後に、学習のまとめとしてBTSのTシャツをめぐる出来事から学んだことを通して「平和」に関するポスターを作成する。そして、デザイン性とメッセージ性という観点からクラスメートの作品を講評し、自分の作品をふり返るレポートに取り組む。</p>		

Main Ideas 主旨	
Framework (Teaching&Learning Strategies; Pedagogical Approaches) フレームワーク (指導&学習戦略: 教育学的アプローチ)	<p>【活動2】BTSのTシャツに描かれた2枚の写真をみて、何が描かれたかを想像するフォトランゲージ</p>  <p>【活動3】植民地時代に何があったのか想像するグループごとのフォトランゲージ。</p> <p>【活動4】「平和」に関わるメッセージを込めたポスターをつくる。</p>
Evaluation Plan 評価計画	<p>【活動5】生徒による評価レポート。デザイン性とメッセージ性という観点からベストな作品2つを選び講評し、作成された作品から発信されるメッセージを受け取る。さらにメッセージを発信するにはどうしたらいいのか自分の作品をふりかえる。</p>

Process / Lesson Flow 授業の流れ	
<p>【活動1】BTSを知る! →新聞記事や彼らの国連でのスピーチの一部を視聴しながら、BTSの発信する広い意味での「平和」についてのメッセージを受け取る。</p> <p>【活動2】BTSのTシャツに描かれた2枚の写真をみて、Tシャツに何が描かれたと想像しますか? →想像したことを記録することで自分の思い込みに気づく。クリティカルシンキングの必要性に気づく。</p> <p>【活動3】植民地時代に何があったの?—写真から読み取ってみよう →グループごとのフォトランゲージ。写真から読み取れることからその時代にあったことを想像する。複数の視点でものごとを見る必要性に気づく。歴史の知識を身に着ける。</p> <p>【活動4】BTSが着用したTシャツを素材に「平和」に関わるメッセージを込めたポスターをつくろう →行動へのコミットメント。メッセージをデザインに載せて発信する。</p> <p>【活動5】ポスターを講評し、自分の作品をふりかえる。 →デザイン性とメッセージ性という観点からベストな作品を選び講評すること、自分の作品をふりかえることで、社会にメッセージを発信するにはどうしたらいいのか考える。</p>	
Further Information さらに詳しい情報	
<p>Key Resources / Worksheet 主要資料/ワークシート</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・加藤圭木監修・一橋大学社会学部加藤圭木ゼミナール編 (2021)『「日韓」のモヤモヤと大学生のわたし』大月書店 ・在日韓国人歴史資料館編『写真でみる在日コリアンの100年在日韓人歴史資料館図録』(2008)明石書店 ・辛基秀編著『映像が語る「日韓併合」史』(1987)労働経済社 ・水野直樹・庵途由香・酒井裕美・勝村勝『図録 植民地朝鮮に生きる—韓国・民族問題研究所蔵資料から—』(2012)岩波書店 ・平野伸人『海の向こうの被爆者たち—在韓被爆者問題の理解のために—』(2009)八月書館 ・ハフポスト:2018年12月11日「BTS原爆Tシャツ問題「語られない」背景とは? K-POP研究、第一人者の分析「原爆、ナチスイメージの騒動は、成長したK-POPは外からの視点を意識しなければならない」という教訓になった」石戸 諭 https://www.huffingtonpost.jp/2018/12/11/bts-matter_a_23614728/(最終閲覧日2021年9月20日) ・防弾少年団のTシャツは果たして愛国心の象徴なのか ハンギョレ新聞 2018.11.13 https://japan.hani.co.kr/arti/politics/32095.html(最終閲覧日2023年3月26日) ・BTS2018 国連スピーチ(6:43) https://www.youtube.com/watch?v=LE-CffipZA ・BTS2021国連スピーチ(4:27) https://www.youtube.com/watch?v=cXATUFrELFw

Tips & Reflections to
Share with Educa-
tors in NEA

北東アジアの教育者と
共有すべきヒントと考察

日本、韓国、中国のそれぞれの教育者が、国の示す教育課程にとられないで、人権を尊重するといった普遍的な価値に基づいて授業を展開すると良いのではないか。

学びのアウトプットの方法を試行錯誤する

～BTSの「原爆Tシャツ」を用いた日韓近代史の授業から～

織田雪江

はじめに

本校では、中学1年時の地理的分野で主に世界地理を学ぶ。学習指導要領には各州の学習では、主題を定めて学習を展開することが例示され、加えて各学校において例示と異なる展開も認められている。そこでアジア州の地域学習では、従来から韓国の学習で「尹東柱の生きた時代」と題して、日韓の近代史を主題として取り上げてきた。

2020年度からは、この主題の入口として、BTSのメンバーの一人が着用したTシャツを教材に使用するようになった。この年の3月はコロナによって全国一斉に登校が禁止され、新学期の授業がオンラインでスタートする中、担任する生徒たちとzoomで交流しながら、生徒から教えてもらったアーティストだった。BTSについて調べていくうちに、図1のTシャツについてメディアが取り上げていた経緯を知り、メディアリテラシーの教材として取り上げた。

2021年夏 APCEIU（ユネスコアジア太平洋国際理解教育センター）企画の日韓教員交流事業に参加した際、この授業を再構成した。そしてこの年の実践を織田（2023）にまとめた。ここでは生徒が学んだ内容をアウトプットする方法として新聞を作成した。

そして2022年度は、前年度の授業を踏襲しつつ、生徒たちが学んだこと新聞からポスター作成に変えることを試みた。本稿では、2022年度の生徒作品の紹介と、作品に対する講評を記した生徒レポートを通して、学びの軌跡をふり返る。そして、それらを2021年度の新聞記事作成と比較しながらアウトプットの方法を検証し、さらにその評価方法についても考察する。



図1 BTSメンバーのひとりが着用した「原爆Tシャツ」

1. 「見つめてみよう日韓の近代史」の展開授業の全体の流れ

織田（2023：210-213）に掲載した展開計画を、2022年度の授業の流れに即して修正した（表1）。2021年度は、京都国際高校4が夏の高校野球で京都代表になったことを誹謗中傷するSNSの書き込みに対して、市民団体が抗議の声をあげるという新聞記事を読むことから始めた。今年度はその部分は割愛し、生徒たちにとって身近なBTSを知ることから始めた。

表1：「見つめてみよう日韓の近代史」の展開

1. 活動名見つめてみよう!日韓の歴史	
2.対象:同志社中学校1年生8クラス 授業者:織田雪江	3.教科領域との関連性 社会科地理的分野
4.実施時期:2023年9月	5.総時数:5～6時間
6. 活動目標 ①日本と朝鮮半島の近代史を知るとともに、在日コリアンの歴史的背景を知る(知識・技能) ②異なる人の立場を想像できる。自分たちが学んだことを、ポスターにデザインして他の誰かに伝えることができる(思考・判断・表現) ③メディアをクリティカルに見るまなざしと、一人ひとりの尊厳を大切に歴史を見るまなざしを身につける(社会参画への態度)	7. キーワード 日韓の近代史 メディアリテラシー 「過去の克服」 人権の尊重 デザイン
<p>8. 授業について</p> <p>地理的分野の学習において、1学期は世界を見渡し多様性や格差などを学習した。2学期からの世界の各地域の学習では、地域を大観すると共に主題を設定する。アジア州では、学習指導要領で推奨されている主題に加え、「過去の克服」と今を生きる人々の尊厳を守るために日韓の近代史を扱う。2021年夏に出版された『「日韓」のモヤモヤと大学生のわたし』には、文化だけを消費して、歴史に向き合うことを避けているのではないかと、そして「中立」という言葉をたてに何もしないことは、加害の歴史に加担することになるのではないかと指摘されている。それらを後ろ盾に、日韓の近代史を見つめる授業を再構成した。このことは共に日本で暮らす在日コリアンの歴史的背景を知ることでもあり、多文化共生社会をつくる一助ともなる。</p> <p>まず授業を進めるにあたってK-POPで人気のBTSを知る。次に、Tシャツに掲載された2つの写真から想像できることを書いてもらう。そのことによって、知識や想像力がなければ、容易に情報の波に流されてしまうことに気づかせる。</p> <p>当時「原爆Tシャツ」と名付けて日本で報道されていたことや、ネット上では2つの写真を結びつけて「原爆バンザイTシャツ」と書くものまであり、メディアリテラシーを意図した。その後、2つの写真の解説を行う。1枚目は、西大門刑務所前で、植民地からの解放を喜ぶ政治犯と群衆の写真で、この刑務所には3, 1独立運動を闘ったユガンソンなどが収監されていたことや、今は歴史博物館として学習の場になっていることも説明する。もう一方の原爆の写真については、小学校時代までに習ってきたことを発表させ、知識を共有した。さらに在韓被爆者の証言を聞くことで、被爆者が日本人だけではなかったことを学習する(実際の授業では課題を紹介した授業で視聴)。</p>	

そして植民地からの解放の喜びを想像するために、「植民地時代に何があったの？—写真から読み取ってみよう」と題して、この時代を概観した。7つのグループに分かれて写真を読み取り、発表することで全体に共有し、その後、年表で整理した。この作業で、在日コリアンが日本に来ざるをえなくなった背景も確認できる。本校では、この時代に同志社大学で学んだ尹東柱(ユン・ドンジュ)のことも年表に加えた。

最後に、まとめとしてBTSのTシャツをめぐる出来事から学んだことを通して「平和」に関するポスターを作成した。そして、名前を伏せて、クラスの生徒の作品を見ながら、デザイン性とメッセージ性という観点からベストだと思う作品を2つ選び講評するレポートに取り組んだ。そこで改めてクラスメートが作成した作品から発信されるメッセージを受け取るとともに、発信するにはどうしたらいいのかを学ぶことになった。

9. 展開計画

時	主な学習活動	○留意点 ・教材
20分	<p>【活動1】BTSを知る!</p> <ul style="list-style-type: none"> ・BTSを知る。検索エンジン「朝日けんさくくん」2018・2021年の国連でのスピーチ紹介 PermissiontoDance(3:44) 	<ul style="list-style-type: none"> ・BTS2018国連スピーチ (6:43) https://www.youtube.com/watch?v=LECfffIPZA ・BTS2021国連スピーチ (4:27) https://www.youtube.com/watch?v=cXATU-FrELFw
45分	<p>【活動2】BTSのTシャツに描かれた2枚の写真をみて、Tシャツに何が描かれたと想像しますか?</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2枚の写真から想像できることをロイロノートに書いて提出。2枚を関連づけても別々に考えてもよい。 <div data-bbox="252 1179 490 1334" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・Tシャツ写真(下)の解説 1945年8月15日植民地から解放された翌日。西大門刑務所前で解放を喜ぶ政治犯と群衆 <div data-bbox="252 1379 445 1616" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・Tシャツ写真(上)についての生徒の知識を共有 1945年8月9日長崎の原子爆弾投下について知っていることを発表する。 ・大学生の朝倉希実加さんの文章K-popアーティストが着た「原爆Tシャツ」を読む。 	<ul style="list-style-type: none"> ○アメリカの教科書では原爆が日本の戦争を終わらせたと書かれている。韓国でも、原爆と終戦(敗戦)を結びつけて考える人は多い。一方、原爆は人類にとっての悲劇であることを見落とさないようにと考える人もいる。 ・『「日韓」のモヤモヤと大学生のわたし』2021大月書店p86～89より

45分	<p>【活動3】植民地時代に何があったの？—写真から読み取ってみよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・朝鮮総督府の行った支配を7つの写真から考える。7つの班に分かれ担当した写真を読み取る。 ・グループごとに発表する。 ・読み取った写真の番号を年表にあてはめて概観する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・7枚の写真カード ①土地調査事業 ②日本語教育の強要 ③工場労働者の募集 ④産米増殖計画 ⑤労務動員始まる ⑥創氏改名 ⑦徴兵制度
45分	<ul style="list-style-type: none"> ・年表をみながら、土地を奪う、言葉を奪う、人を奪う、米などを奪う政策だったこと、同化(皇民化)政策が行われていたことを確認する。 ・植民地時代に同志社で学んだ尹東柱のことを紹介する。 	
45分	<p>【活動4：課題】BTSが着用したTシャツを素材に「平和」に関わるメッセージを込めたポスターをつくろう</p> <p>植民地、非核、メディアリテラシーなど授業で学んだことから「平和」に関わるポスターを作成する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・在韓被爆者キム・ギョングさんの証言を聞く ・ACジャパンの広告から作品のヒントを得る。 ・課題作成のポイント <p>授業で学んだことを他の誰かに発信する。</p> <p>メッセージ性・デザイン性の2点から評価する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・提出方法 <p>ロイロノート（アプリ）1枚目ポスター+2枚目200字までの解説をつける。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・NHK「長崎原爆100人の証言」イブニング長崎（2019年9月16日放送） キム・ジョンギさん(8:56) https://www.nhk.or.jp/archives/shogencarchives/no-more-hibakusha/library/shogen/ja/699/ ・ACジャパン広告学生新聞広告部門 https://www.ad-c.or.jp/campaign/cm/winners/np/index.html
	<p>【活動5】ポスターを講評し、自分の作品をふりかえる。</p> <p>クラスメートの作品を見ながら、良いと思う作品を2つ選び講評するというレポート課題に取り組む。</p>	

11. 評価計画

- ①日本と韓国の近代史を知るとともに、在日コリアンの歴史的背景を知ることができた。(知識・技能)
- ②異なる人の立場を想像できる。自分たちが学んだことを、デザインを工夫しながらメッセージとして、他の誰かに伝えることができた。(思考・判断・表現)
- ③メディアをクリティカルに/見るまなざしと、一人ひとりの尊厳を大切にして歴史を見るまなざしを持つことができた。(社会参画への態度)

<p>12. 苦労した点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・政府の立場と異なっても、人権侵害は見逃せないことを理解してもらうこと。 ・クラスを越えてポスター作品を見てもらえるように優秀作品を掲示すること。 	<p>13. 改善するとしたら</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「日韓の近代史」としたことで北朝鮮への「過去の克服」も必要だという意識が抜け落ちないようにすること。 ・作品の評価方法を再考すること。
<p>14. 授業づくりのための参考資料</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一般財団法人アジア・太平洋人権情報センター『人権ってなんだろう?』（2018）解放出版社 ・加藤圭木監修・一橋大学社会学部加藤圭木ゼミナール編(2021)『「日韓」のモヤモヤと大学生のわたし』大月書店 ・在日韓国人歴史資料館編『写真でみる在日コリアンの100年在日韓人歴史資料館図録』（2008）明石書店 ・辛基秀編著『映像が語る「日韓併合」史』（1987）労働経済社 ・水野直樹・庵途由香・酒井裕美・勝村勝『図録植民地朝鮮に生きる一韓国・民族問題研究所蔵資料から-』（2012）岩波書店 ・平野伸人『海の向こうの被爆者たち-在韓被爆者問題の理解のために-』（2009）八月書館 ・ハフポスト：2018年12月11日「BTS原爆Tシャツ問題「語られない」背景とは？K-POP研究、第一人者の分析「原爆、ナチスイメージの騒動は、成長したK-POPは外からの視点を意識しなければならないという教訓になった」石戸諭https://www.huffingtonpost.jp/2018/12/11/bts-matter_a_23614728/（最終閲覧日2021年9月20日） ・防弾少年団のTシャツは果たして愛国心の象徴なのかハンギョレ新聞2018.11.13 https://japan.hani.co.kr/arti/politics/32095.html（最終閲覧日2023年3月26日） 	

2. 「平和」ポスターを作成してみようの流れと意図

2021年夏 APCEIU の日韓教員交流プログラムで交流した王氏（高校歴史教員）から、お互いの国のポスターを題材に生徒交流の提案があった。彼が、日本のポスターで選んだのが図2だった。「15歳から、ブラックだった」というキャッチコピーで、校則に対しての批判や反抗を直接語るのではなく写真とキャッチコピーで表現している。このように、デザインの中で、学んだことを発信できれば、実際の社会にも生かせるのではないかと考え、2022年度の授業ではアウトプットの方法をポスター作成に変更した。

生徒とともに、このポスターが掲載されている「第18回 AC ジャパン広告学生」新聞広告部門のサイトを開き、この他の作品も見た。興味深い作品が多数あり、生徒たちは楽しみながら初挑戦となるポスターの構想を練ることになった。



図2 第18回 AC ジャパン広告学生新聞広告部門の作品（静岡デザイン専門学校）

「平和」の意味は広いが、ここではBTS着用のTシャツを素材にした学習内容で、「平和」につながるメッセージ（日韓の歴史、非核、メディアリテラシーなど）を込めるものとした。授業で学んだ内容を反映する課題にしたかったので、当初はTシャツに描かれた2枚の写真（長崎原爆・日本からの解放を喜ぶ朝鮮の人々）のいずれかを使用することを条件にするつもりだった。しかし、2つ目に授業をしたクラスで、「写真を使わないでポスターを作りたい」という声があがり、その条件を外した。また、ポスターはメッセージ性とデザイン性で評価することをあらかじめ紹介した。

授業では、在韓被爆者のビデオを視聴した後の時間、クラスによってはもう1時間使ってポスターを作成した。ポスターのメッセージを他の人に届けることも目標のひとつなので、ロイロノート（アプリ）の生徒氏名を隠した状態で、じっくりクラスメートの作品を見ながら、お気に入りのポスターを2枚選んで講評した。甲乙つけがたい作品ばかりだったが、生徒たちの投票によって順位を決めることができた。各クラスの2位までの作品をB4サイズに、3位～6位までの作品をA4サイズにプリントアウトして、50枚近い作品を写真（図3と4）のように、社会科の教室とMS（メディアスペース）に貼りだして、他のクラスの生徒作品も見ることができるようにした。ねらい通り、生徒たちが立ち止まって他のクラスの作品の感想を述べあったり、自分の作品を誇らしげに説明する人もいたりした。



図3 A～D組の優秀作品の展示



図4 E～H組の優秀作品の展示

3. 2022年度「平和」ポスターの作品例

全体的な傾向としては、核兵器の廃絶を訴える作品が多く、中でも在韓被爆者に注目したものが多かった。また、植民地下で日本が行ったことに気づかせようとするものもあり、当時同志社大学で学んだ尹東柱を題材する生徒も数名いた。さらにBTSのTシャツをめぐる出来事を受けて、メディアリテラシーの必要性を訴えるものもあった。以上3つに大別して以下で紹介する。さらに筆者が意図していなかった作品として、BTSのスピーチから「平和」につながるメッセージを拾い上げた優れた作品もあった。

最初に課題を提示する時に、Tシャツに掲載された2枚の写真のうち、少なくともひとつを使うように規制したこともあってか、原爆の「きのこ雲」の写真を使った生徒は多かった。また、課題に取り組み始めた授業で視聴したキム・ジョンギさんの被爆証言は、多くの生徒作品に影響していた。ジョンギさんは、年表で学習したことを裏付けるかのように、植民地化で体験した労働や被爆の経験を話した。それでも「今は何の恨みも憎しみもない」「核兵器をなくさない限り平和は来ない」などと語る。その結果、在韓被爆者を通して非核や植民地支配の不当性を訴えるものが多くなったと考える。

(1) 在韓被爆者に触れ、非核を訴えるもの



図5 生徒の作品例 (Sさん)

Sさん (1D) の作品 (以下、生徒の文章は小さいフォントで示す)

戦前、韓国は日本の植民地で韓国人は日本に連行され、強制労働を強いられていた。陝川は韓国の被爆者の70%の出身地であることから、「韓国の広島」と呼ばれている。朝鮮人被爆者は合計7万人以上で、そのうち4万人以上が命を失っており、3万人だけが生存した。原爆の被害を被ってから70年経ったが、韓国人被爆者らは去年になってようやく公式に法的支援を受け始めた。ただし原爆被害が受け継がれたとされる子世代や孫世代の被害に対する実態調査や医療支援策などは、同法に盛り込まれなかった。(生徒作品のまま掲載。実際には77年経過)

解説: このポスターで伝えたいことは、「人種など関係ない。平等に福祉を。」ということです。陝川(ハプチョン)は韓国の被爆者7万人のうち、4万9000人の出身地。また、韓国の広島と言われています。このように、莫大な被害が出た韓国に、公式に法的支援をしたのは昨年。遅すぎると思いました。韓国人よりも日本人を先に支援するのは差別で、不平等だと思います。工夫したポイントは、一番言いたいことを大きいフォントにすること。読みやすいように改行をすること。1文が長くなりすぎないようにしたことです。また、黒と白で統一しシックな感じにしました。

～つくった感想～

私は原爆の被害者は日本人がほとんどだと思っていました。しかし、この授業を受けて、韓国人たちも大勢の被害があったことを知って、とても悔しくなりました。自分が全然知らなかったことにも、日本がどれだけ酷いことをしていることにも、腹が立ちました。今まで習ってきた教科書にも載っていなかったのが、反省していくために、ちゃんと書かなくてははいけないと思いました。



Kさん(1G)の作品

さて、この写真。加害者は誰で、被害者はだれだろうか。加害者はアメリカ、被害者は日本。でも被害を受けたのは日本人だけじゃない。

あのとき、ぼくもいた。

図6 生徒の作品例 (Kさん)

解説:戦前、朝鮮人は労働者として日本へ動員される。その数72万人。「募集」という形で徴用されたというが、実のところ強制的に連行され、無法に暴力が加えられた。そして、1945年8月、長崎・広島市に原爆が投下される。強制連行された朝鮮人はまだ、日本にいる。長崎・広島にいる。さて、自分の意志とは関係なく、自分の起こした戦争でもないのに被爆したのは誰だろうか。そして、それを起こしたのは誰だろうか。



Fさん(1G)の作品

解説:このポスターが表しているのは核爆弾を作るお金があるなら、今お金がなくてご飯も満足に食べられていない方や、病気を治す治療費が払えない方々のために、命を奪うより救うために使う方が良いのではないかということです。

私がこのようなポスターを作った理由は、授業で見た朝鮮から日本に連れこられていた方がさっきのようなことを話されていて、その通りだなと共感したからです。その方の話を聞いて、他にも核による被害を受けたのは日本人だけではないことを知りました。

図7 生徒の作品例 (Fさん)

(2) 植民地時代にあったことを訴えるもの



図8 生徒の作品例 (Yさん)

Yさん (1G) の作品

解説: 朝鮮人は強制的に日本の勉強を受けさせられ、日本のために米を作った。そして朝鮮労働員は何も知らずに列車に乗せられ、船を乗り、長崎に連れて行かれた。そこで飯を食ったら仕事、飯を食ったら仕事と、外のことが何もわからず自由もないままひたすら働かされた。働いていた人々は、長崎に落とされた原爆によって吹き飛ばされ、生き残ることができても被爆直後は人間らしくなかったという。また、後遺症が残っていたりと強制的に労働させられたのにひどい影響を受けた。人間はこの国の者であろうが皆等しいはずなのに、なぜ

こんなにも日本のために犠牲にならないといけないのか。私は当時の日本の植民地の者への扱いが許せない。もうこれ以上人々がたくさん犠牲になるような戦争を起こしたくない。

Nさん (1B) の作品

解説: 自分が朝鮮人だと、思いその時の状況などを想像してどうするか考えてほしいという気持ちを込めた。

日本の工場で働きませんか？
炭鉱・鉱産や土木工事などの作業員になり、
日本人の半分にならない安い賃金で長時間は
たらかされる場所で、あなたは働きますか



図9 生徒の作品例 (Nさん)

(3) メディアリテラシーの必要性をうたえるもの



図10 生徒の作品例 (Sさん)

Sさん (1E) の作品

解説: 自分で調べる周りの意見に流されている人が多いから私は韓国が好きだけどあまり韓国に良い印象を持っている人が少ないと知ったから。

「k-popアイドルはどうせ反日なんやろ」「嘘つきやから」「あの過去があるから」「政治が嫌い」「なんか嫌い」だけで決めつけているみなさん、ちゃんと調べず周りに流さ韓国という国を批判していませんか。

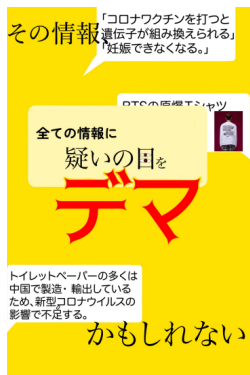


図11 生徒の作品例 (Mさん)

Mさん (1B) の作品

解説: 原爆Tシャツ部分を切り取ってニュースに流した。それを疑わずにBTSを批判した私達は一体正しいのだろうか。目の前にある情報を本当か見極める力を身につけなければいけない。

Yさん (1E) の作品

解説: Z世代は私も含めてテレビとかあまり見ないと思うし全て携帯で情報を得ている人が多いと思います。ネットだけじゃわからないことやTikTokなどは間違った情報ばかり散らばっています。その情報を正しいか間違っているかわからないのにアンチをしたりするのはとってもだめなことだし誹謗中傷で亡くなってしまう方もいるからしっかり正しい情報を得ようという意味を込めました。

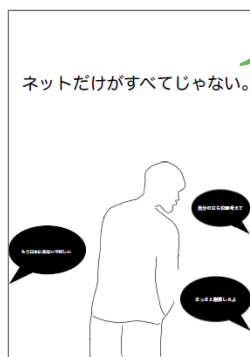


図12 生徒の作品例 (Yさん)

「自分の立ち位置を考えて」「さっさと謝罪しろ」
「もう日本に来ないでほしい」

Hさん (1B) の作品

解説: 尹東柱はハングルで詩を書き続けたため、「思想家」として殺されました。ですが、これは偏見によるものです。ハングルを使っている→日本政府に対して反抗意志を持っているのではないかと思想家だ! 処刑しろ! という日本政府の臆病な思いがこの尹東柱の処刑に繋がってしまいました。

これが何を意味するのか。今回勉強したBTSが着用していたあのTシャツも、一部の人の偏見により勝手に批判されてしまったのです。そう全ては偏見により勝手にその人のレッテルを貼られてしまったのです。このような決めつけは、どのようにしたら一体無くなるのでしょうか。

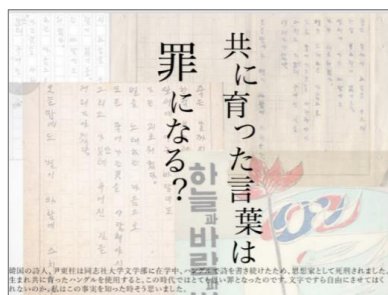


図13 生徒の作品例 (Hさん)

韓国の詩人、尹東柱は同志社大学文学部に在学中、ハングルで詩を書く続けたため、思想家として死刑にされました。生まれ共にそだったハングルを使用すると、この時代ではとても重い罪となったのです。文字ですら自由にさせてはくれないのか。私はこの事実を知った時そう思いました。

(4) BTSのスピーチから「平和」につながるメッセージを発信

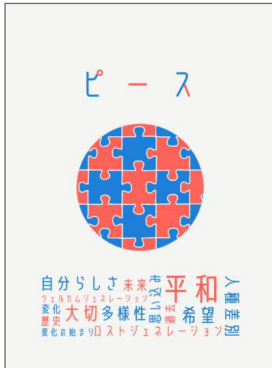


図14 生徒の作品例 (Nさん)

Nさん (1F) の作品

解説：BTSのスピーチを参考に作りました。真ん中のパズルは、日本や韓国の歴史がパズルのピースのように沢山の出来事で出来ているので、パズルの『ピース』と平和の『ピース』をかけました。赤と青を使ったのは、日本と韓国の国旗をイメージして作ったからです。

4. 生徒たちが選んだ作品に書いた講評とその考察

(1) 在韓被爆者に触れ、非核を訴えるポスターの講評から

まず、Sさん (1D) の作品は、在韓被爆者が多く住む陝川について取り上げている。授業では触れることができなかつたことを、参考資料にあげたサイトを読んで自ら学びを深めている。そしてそれをポスターに盛り込み、講評する生徒がまたそれを読んで学びを深めている。

- ・朝鮮人の被爆者が7万人と、こんなに多いとは思わなかつた。改めて原爆のこと、植民地のことを考えないといけないと思った。(Aさん)
- ・ポスターがとても引きつけられて「日本人だけだと思っていたけど、授業で習って、日本人だけじゃない」というところにとっても共感した。黒と白で統一しているのがすごくポスターっぽい。(Sさん)
- ・「傷ついたのは、日本人だけじゃない」下に要約されて書いてある文章もはじめて知ることばかりで、びっくりしたしわかりやすかつた。写真とキャッチコピーが大きくてパツと心をひくものだなと思った。(Yさん)
- ・原爆の被害にあったのは日本だけと教えられていて、当然のように日本人だけがと考えてしまっていたけど、朝鮮の人々も被害にあっているということに気づかされました。講評する時に、核はなくならなくてはいけない物だと感じました (Sさん)

つぎに、在韓被爆者に注目しキャッチコピーもデザインもインパクトのあつたのがKさん (1G) の作品である。

- ・「あの時ぼくもいた」というキャッチフレーズが印象的で、白黒の字、フォントも戦争の暗さを表している感じでいいと思いました。(Aさん)
- ・「あのとき、ぼくもいた」(キャッチフレーズ)は、日本以外の被爆者もいることがわかつて印象が強かつた (Iさん)

- ・キャッチフレーズが目をひきました。そして右下にある文章で読み手に問いかけるような形になっていて戦争について考えることができると思いました。(Sさん)
- ・日本人だけが被爆者ではなく、関係もないのに被害を受けた人がたくさんいたということの思いがよく伝わってきた。(Tさん)

最後に、核兵器の廃絶をイラストで訴えた作品で、「核ではなく幸せをとどけたい そのお金で救える命はありませんか」というキャッチフレーズに核爆弾から3人の人物の上にお金が落ちてくる様子がイラストで描かれている。解説を読むと、キム・ジョンギさんのメッセージから影響を受けていることがわかる。戦争にもお金がかかるということ、その金を必要なところに使って欲しいという生徒の感想を引き出している。

- ・横の説明と違った解釈だけど、貧しい人々からお金を吸い上げて核をつくってとれるお金で核をつくるみたいになって気づいた瞬間鳥肌が立った。(Iさん)
- ・なるほどと思いました。ぼくは戦いにお金がかかるということを忘れていました。(Iさん)
- ・イラスト上部にある核爆弾からお金が降っている点も幸せを作りだすお金が核に使われ、失われているところが切実にあらわされている。メッセージ性の深い作品だと思った。(Oさん)
- ・お金があるならご飯が満足に食べられてない人、病気を治す治療費が払えない人に使えばいいということに共感した。(Oさん)

(2) 植民地時代に起こったことを訴えるポスターの講評から

Yさん(1G)の作品については、生徒が書いているように、戦時中に労働や兵隊で動員されたたくさんの人々の写真を下において「人間は物じゃない」というキャッチコピーを置くことで、印象に残るインパクトのある作品となったことがわかる。

- ・白黒写真の周りに黒色のクレヨンで描いたような線があると戦争の恐ろしさが表現されて絵に奥行きがでるから。(Mさん)
- ・デザイン性と、ちゃんと被害者たちのメッセージが入っているので良いと思った(Oさん)
- ・主にモノクロのポスターでインパクトがありました。メッセージ性も「人間は物じゃない」というところがぐっときました。そして実際の写真を使うのが良いと思いました。(Tさん)

Nさん(1B)の作品は、工場の写真が現代的だからこそ、「工場労働者募集」のポスターも自分ごととして引き寄せることができるのだろう。この単元で、写真から歴史をみた時、第11次世界大戦の頃には、戦争による好景気にわいた日本では、工場労働者を募集し、日本人の半分にもならない安い賃金で長時間働かされることになったことを学習している。

- ・工場労働者募集中という文字が真ん中にあり、背景が向上の写真になっている。一見広告にも見えるポスターだが、下にある文字を読むと作者の意図が分かる。自分がもしそうだったらと思わされる。(Kさん)・不気味な工場の写真を背景にしているいいと思った。他国の人を奴隷?のように扱うという現状があると分かった(Mさん)
- ・働く人の募集ポスターのように見えるけれど、よく見ると安いお金で長時間働かせるという事実が書かれているのがすごいと思った。(Nさん)

(3) メディアリテラシーの必要性を訴えるポスターの講評から

Sさん(1E)自身はBTSのファンで「ちゃんと調べた?」というセリフを様残な言語で配置し、デザインしている。

- ・言葉をたくさん入れることで世界を表現していると思いました。周りに流されていることで、誰かを傷つけてしまうと思います。(Aさん)
- ・自分で調べることの重要さと、偏見を持つなという思いをととも感じました(Iさん)
- ・色々な国の言葉で書くことどの国の人でも伝わるからいいなと思った(Yさん)。Mさん(1B)の作品は、「その情報はデマかもしれない」「すべての情報に疑いの目を」というキャッチコピーで、BTSの原爆Tシャツの部分は一部だけみえるようにして、コロナ関係のデマの例をあげている。
- ・デザインは明るい色で目につきやすく、一番重要なところは赤で大きく書いている周りにその例を書き出して伝わりやすいと思った。(Hさん)

Yさん(1E)もK-popのファンで、BTSのTシャツをめぐってネット上で非難があったことをあらかじめ知っていた。授業を終えて「ネットだけがすべてじゃない」というキャッチコピーでポスターを作成した。

- ・簡単なキャッチコピーにわかりやすい文面が伝えたいことを強調していました。書きすぎない下を向いている人が悲しんでいるように見えました。ネットの不確かさがわかりました。(Mさん)
- ・ネットのアンチについてのことを上手く表していた。誹謗中傷で亡くなっている人もいたりしていることを知れたから、このようなことをしないとというメッセージが伝わった。(Hさん)

Hさん(1G)の作品は、生徒が選んだ作品にはなかったが、背景にユンドンジュの詩集『風と空と星と詩』の初版本の表紙と彼の直筆原稿を置いて、文字ですら自由に使えなかった時代について訴えている。解説を読んで、この事実をメディアリテラシーの方に分類したが、植民地化で行われたことを訴えているとも言える。

他の作品も言えることだが、整理するために3つに大別してきたが、植民地支配がなければ被曝することもなかった人たちを取り上げることが、植民地の問題を取り上げることでもある。

(4) BTSのスピーチから「平和」につながるメッセージを発信したポスターの講評から

Nさん(1F)がポスター作成のために利用した資料は、2018年と2021年のBTSの国連スピーチに加え、ブラックライブズマターの後におこったアジア系へのヘイトクライムに抗議する声明も用いている。彼らのスピーチの全文も読みながら、平和につながるキーワードを探した。Nさんが選んだキーワードを文字の大きい順にあげていくと、平和が最も大きく、そのあとに続く自分らしさ、多様性、希望、が平和をつくっていくのかと思わせる。縦書きには、人種差別、思い込みといったネガティブな言葉も入っている。そして、平和ってなんだろうと考えさせることにつながっているのだろう。

課題作成後にNさんにインタビューしたところ、BTSのファンではないが、とても楽しみながらこのポスターを作成したと答えていた。1位に選んだ生徒が13名、2位に選んだ生徒が5名とクラスの半数程度の生徒に支持されていた。8クラス分を掲示した時もモノトーンの作品が多い中で、特に目立っていた。

- ・色をはっきりしていて目に入りやすい。ピースを2つの意味で使っていて、地球が色んな物でできていることを連想させる。下に「平和」「自分らしさ」などたくさんの良い言葉が並んでいて、とても分かりやすいと思う。(Gさん)
- ・パズルのピースと平和のピースをかけてあっておもしろいと思った。「平和を大切に!」ではなく、いろいろな出来事をのせた上で平和って何だろう?という疑問がわくからいいと思った。(Mさん)
- ・キーワードを色々な角度で書いてあり、めずらしい形になっているのが目につきやすいパズルのピースと平和のピースをかけあわせているのもいいと思った。(Sさん)
- ・この作品はデザイン性がすごいと思いました。そしてBTSのスピーチでできた言葉を使っていて良いと思いました。この赤と青の色使いも日韓の国旗をイメージしていて何もかもかんえられている作品です。(Tさん)

社会 地理プリント no.27

1 シャツが描かれた2つの写真の並びから抽選した
「平和」ポスターの講評(レポート課題)

ロイノート上のクラスメート作品をみながら以下のレポートを仕上げましょう。

1. 1番気に入った作品がある位置を確認し、左下の表に○をつけて下さい。
デザイン性とメッセージ性の2つの観点から、その作品の講評(コメント)を書いて下さい。

1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32
33	34	35	36	37			

2. 2番目に気に入った作品がある位置を確認し、右下の表に○をつけて下さい。
デザイン性とメッセージ性の2つの観点から、その作品の講評(コメント)を書いて下さい。

1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32
33	34	35	36	37			

3. 自分の作品についてA~Dの評価をつけて下さい。 デザイン性 A・B・C・D
メッセージ性 A・B・C・D

4. クラスメートや自分の作品について調べる過程で気づいたことを書いて下さい。

表2 ポスター評価プリント

以上ここまで取り上げてきた生徒の講評は、表2を配布して、クラスメートの作品の中から、デザイン性とメッセージ性で優れたものを2つ選んでコメントしたものである。そして自分の作品についてはデザイン性とメッセージ性でA~Dの評価をつけ、ふりかえりを記述した。新聞作成時には、他の生徒の作品からメッセージを受け取ることではできなかったのが、この点でも前進したと言える。

しかし、ポスター作成というパフォーマンスを評価していくためには、ルーブリックも有効かもしれないと、以下のように評価項目を考えてみた。

- ① BTSのTシャツを素材にした授業で学んだことを使用できている。

- ② キャッチフレーズにメッセージが込められている。
- ③ デザインに見る人を引き付ける力がある。
- ④ 一人ひとりの尊厳を大切に物事を見るまなざしが感じられる。

今回採用したメッセージ性とデザイン性は②と③にあたり、評価項目を考えると2つは分かちがたいものだと思えた。一方で、社会にアピールしていくポスターとして考えた時、最初に見た印象やそこから発せられるメッセージは大切に、2項目評価の良い点もあり、今後の取り組みの課題としたい。

5. 2021年度「新聞」の生徒作品

2021年度は学習した内容を小学生にもわかりやすく説明する「新聞」をつくることを課題とした。この時のすぐれた作品を5つ紹介する。



図15 生徒の作品例 (Aさん)

Aさん(図15)は「韓国視点の原爆投下～BTS原爆Tシャツから学ぶ～」とタイトルをつけた。想像よりはるかに残酷で悲惨なものだったとした植民地下で行われたことを書いた後、「植民地支配から解放された朝鮮人の喜びはどれほど大きかったろう」と日本からの解放を喜ぶ写真を大きく取り扱って説明している。

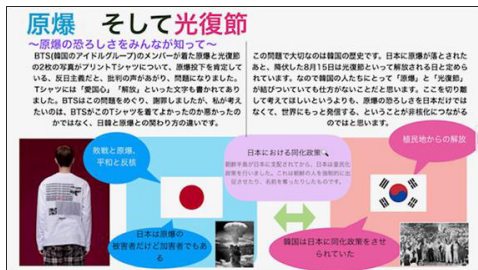


図16 生徒の作品例 (Bさん)

Bさん(図16)は、「原爆そして光復節～原爆の恐ろしさをみんなが知って～」と見出しをつけ、韓国の人たちが、原爆と光復節を結びつけることへの理解を示し、切り離して考えて欲しいというより、ここから「原爆の恐ろしさを日本だけでなく、世界にもっと発信することが非核化につながる」というメッセージにしたものもあった。図式化された部分には、授業で学んだ植民地下の同化(皇民化)政策についても書き込まれている。



図17 生徒の作品例 (Cさん)

Cさん(図17)は「BTSから正しく知る日韓の歴史」と見出しをつけ、日韓で異なる歴史認識について、図式化して整理し、吹き出しのセリフを用いて丁寧に



図18 生徒の作品例 (Dさん)

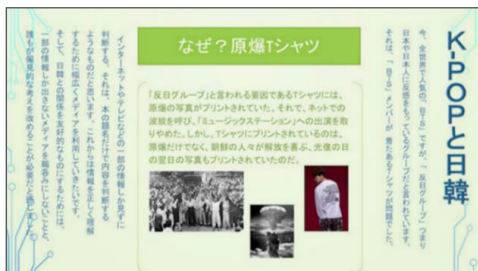


図19 生徒の作品例 (Eさん)

比較した。原爆ドームを見た経験があったので、BTSのTシャツを見たときは驚いたと記している。そして、「日本は原爆の被害者である前に戦争において加害者であったことを忘れてはならない。そのために朝鮮の人たちが被爆したということも。」とメッセージを書いている。

Dさん(図18)は「植民地支配によって生活を破壊され、生計を立てたためやむをえず日本に移住してきた朝鮮人や、雇用などにより強制的に連行されてきた朝鮮人たちも、爆弾により被害を受けた」と加害の歴史に触れ、原爆投下のことを考える時、日本人としての目線からしか考えていなかったことに気づいたと書いている。

Eさん(図19)は「日韓の関係を友好的なものにするためには、一部の情報しか見ずに判断することを改める必要がある」と書いて、メディアリテラシーを込めた作品だった。このように、新聞作成の場合には、ひとつのトピックを捉えるものは少なく、日本と朝鮮半島の歴史全体も網羅して作品づくりをしようとするものが多かった。

6. 「新聞」と「ポスター」生徒作品を比較して

以上で考察してきたように、新聞の優れた作品を見ていくと、日本の加害の歴史にしっかり触れたり、植民地支配を受けた側からの視点から見ると今まで学んだこととは違うことが多くあることに気づいたりしている。そして、日韓関係を友好的なものにするためには、一部の情報しか見ずに判断することを改める必要があるといったメディアリテラシーの必要性を込めた作品もあった。新聞は、学んだ内容そのままに、わかりやすく表現されていて、アウトプットの方法として評価できるように思われる。しかし、ポスター作成をアウトプットにしてみると、新聞より生徒作品の個性が際立ち、デザインの手でひきつけられるので、メッセージも伝わりやすくなる感じた。このような作品をつくる力が、社会を動かすことにつながるかもしれないのでポスター作成を推奨したい。

ポスター作成の良い点は、ひらめきやセンスで優れたキャッチフレーズが作成できたり、

デザインの得意な生徒が力を発揮できたりする。つまり、必ずしも授業内容のすべて理解していなくても、届けたいメッセージを載せた優れた作品を完成させることができる。新聞であれば、知っている情報を網羅して掲載しようとする傾向があった。

今回、改めて課題の提出状況を調べてみると、新聞作成の時は、ひとクラスあたり14名も未提出で、これは他の課題の提出状況と比較してもかなり悪いので中学1年生には難しい課題だったことがわかる。一方ポスターの方は、平均すると3名が未提出だった。先に述べたように、ポスターの場合には、自分の理解した範囲で発信できる良さがあったといえるだろう。

さらに、ポスターを推奨する理由として、ポスター作成には、学びの「遊び」の部分があるということだ。在韓被爆者の多い陝川のことを調べて深めたり、BTSのスピーチを何度も聞いて平和につながるメッセージを探したり、自分で学びを広げたり深めたりすることができた。授業で学べることは限られているが、ポスター作成時に、さらに自ら学ぶ余地がある。

また、ポスターの時には、提出を締め切った後、みんなで完成した作品をロイロノートで公開し、講評する活動を加えることができた。こうすることによって、評価基準も明確になり、他の生徒の作品からメッセージを受け取り、自分とは異なる作品を楽しむことができた。未提出の生徒もこの活動を通して、メッセージを受け取ることはできた。

おわりに

日韓の懸案となってきた「徴用工」の訴訟をめぐる問題で、韓国政府は2023年3月6日、傘下の財団が寄付金で日本企業に命じられた賠償分を肩代わりする「解決策」を発表した。日本政府は植民地支配への「反省とおわび」を盛り込んだ歴代内閣の歴史認識の継承を表明するというが、現在のところ主だった動きは見られない。これに対して、南基正氏（ソウル大日本研究所）は、日本企業に賠償を命じた2018年の大法院判決の趣旨が全く反映されず、日本の協力や貢献がひとつも入っていない「解決策」だという。日本の「反省とお詫び」についても、90年代の前向きな歴史認識は、実質的に受け継がれてきたのだろうか。韓国政府の動きに対して日本政府も呼応すべきではないだろうか。

政府のこのような態度があるので、植民地支配について授業で扱うのは勇気がいると感じるのは織田（2023：218）で述べたとおりである。しかし、過去の植民地支配を考えると、「人権」という普遍的なレンズを使えば、今を生きる生徒たちにも十分に理解し、過去から現代社会に生かせる視点となる。植民地支配の過程で起きたことを学び、そこから誰かにメッセージを発信する生徒の作品には、また彼らが学んだことを、社会に波紋のように広げていく力となるだろう。

オードリー・オスラー他（2018：42）には、学校の中で行われている人権教育は「人間の水平関係に関するもの」で、「個人と国家の垂直的関係を考慮していない」と鋭い指摘がある。同（2018：42）にあるように、人権は、「自国の政府が自他の権利を侵害した場合に政府にその責任を問う手段」であることを認識し、人々の尊厳を守ることの大切さを、勇気をもって伝えていかなければならない。実際に韓国の大法院判決は民主化運動の流れを汲んだ人権に配慮したものだだったと考える。隣国の良きモデルを見ながら、本教材のようなオリジナルの教材で、人権という普遍的なレンズを用いて、日韓の近代史を見ていくことを大切にしていきたいと考える。

¹ 尹東柱（ユン・ドンジュ）は韓国の国民的詩人で、植民地時代に同志社大学に学び、大学構内に設置された彼の詩碑は日韓交流の場所にもなっている。勤務校が同大学の敷地内にあった時には尹東柱の詩碑を訪ね、この主題の授業に生かしていた。

² BTSは、韓国のBIGHIT MUSIC所属の7人組アイドルグループ。2013年から活動を始め、現在は活動休止中。ダンスパフォーマンスに定評がある他、メンバー自らも作詞作曲や振り付けミュージックビデオ制作の考案を行う。

³ BTSのメンバーの一人が着用していたTシャツをめぐる、「反日だ」などとSNSで批判の声があがり、原爆投下を肯定するTシャツを着ていたとNHKなどの一部大手メディアも取り上げの中で、テレビ朝日系の音楽番組への出演が直前にキャンセルになるなど反響が大きかった。

⁴ 京都国際中学高等学校は、1947年に「京都朝鮮中学」として開校。その後、1958年に学校法人「京都韓国学園」として京都府知事の認可を受け、2003年に京都府知事の認可による学校教育法的一条校となる。翌2004年に京都国際中学高等学校開校した。

⁵ 「人権は、私たちに状況や出来事を批判的に検証できるようにするレンズを提供する。」（オードリー・オスラー他、2018：56）とある。

【引用文献】

織田雪江「一人ひとりの尊厳が守られる社会をつくるために日韓近代史を授業に—APCEIUの2021日韓教員交流事業に参加して」森茂岳雄編『多文化教育と国際理解教育のまなざし』（2023）・内海愛子編『日韓の歴史問題をどう読み解くか—徴用工・日本軍「慰安婦」・植民地支配』（2020）新日本出版社

- ・戸塚悦郎『「徴用工問題」とは何か？韓国大法院判決が問うもの』（2019）明石書店
- ・太田修『「日韓財産請求権協定で解決済み」論を批判する』吉沢文寿編『五十年目の日韓つながり直し—日韓請求権協定から考える』（2016）社会評論社
- ・オードリー・オスラー／ヒュー・スターキー著、藤原孝章・北山夕華監訳『教師と人権教育—公正、多様性、グローバルな連帯のために』（2018）明石書店
- ・南基正（ソウル大日本研究所教授）日本の協力なき「解決策」に懸念
日韓の未来は—徴用工問題識者に聞く2023年3月7日「朝日新聞」

以上、同志社中学校の学内研究誌『教育・実践研究No.18(別冊 彰栄)』（2023）より再掲

藤井三和子（兵庫県立神戸商業高等学校）の授業案（教育デザイン）

From the Guideガイドから			
Target Level 該当レベル	上級	中級	中級
Topic トピック	多様性	思いやり	社会的変革
Learning Objectives 学習目的	差異に関する主張を検討し、差異を受け入れるための方法を提案する	他者による出来事や経験を理解する 他者の視点から	地域、地方、そして国家レベルでの社会変革

Lesson Overview 授業の概要			
Key questions 主要な問い	ある問題について、異なる視点からどのような意見が述べられるか？		
Goals 目標	生徒会長の報告を受けて学んだ福島の実現を受け止め、異なる考えが入り混じった現実において、他者を理解し共感することの大切さを認識できる。		
Target Grade 該当学年	高校1年生から 3年生	Subject/Chapter 科目／章	特別活動における 生徒会活動
Integration strategies 統合戦略	学習指導要領における特別活動の1つである生徒会の活動は、「異なる年齢の生徒と自発的かつ実践的に協力し、様々な問題を計画・役割分担・協力して解決することで、学校生活を豊かにし向上させること」(学習指導要領、2018年、文部科学省)を目的とする。この目的に基づき、学校は様々な社会問題について学び、生徒全体を啓発することを目指す。		

<p>Outline 授業のアウトライン</p>	<p>東北地方太平洋沖地震及び福島第一原子力発電所事故の現地を訪問した平和学習ツアーに参加した生徒会長は、自身が提起した課題について報告した。「敷地内に貯蔵されているALPS処理水の海洋放出については様々な意見があり、生徒会としてこれをどう考えるか議論したい」という点を踏まえ、生徒たちは処理水対策について多角的な視点から検討した。</p> <p>この授業の目的は、ALPS処理水の解決策を提案することではなく、立場の異なる人々の多様な考え方を学び、理解することである。 そのため、以下の4つの視点を小グループで話し合い、付箋を使って言葉にしてみた。</p> <p>このグループ活動の目的は、各自が自分とは異なる視点があることを学び、共感し、理解することである。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>視点1: 処理水が貯蔵されている福島に住む人々 視点2: 処理水問題の解決策を講じる行政担当者 視点3: 海を隔てた近隣アジア諸国の人々 視点4: 私たち</p> </div> <p>各グループは互いに意見を提示し、他のグループの考えを共有する。 この活動の目的は、解決策を提案することではなく、意見の多様性と、考え続けることの重要性を認識することである。 各グループは、自分たちの考えと、それを今後の活動にどうつなげていくかを振り返る。</p>
------------------------------	---

Main Ideas 主旨	
Framework (Teaching&Learning Strategies: Pedagogical Approaches) フレームワーク (指導&学習戦略: 教育学的アプローチ)	活動全体は主に学生のグループ活動である。学生がグループで付箋にアイデアを書き出すKJ法を用いる。 (1)生徒会長による「東北・福島平和スタディツアー」の報告を聞く。 (2)報告を補足するため、東北地方太平洋沖地震による被害と福島第一原子力発電所の被害状況・現状について説明する。 (3)グループに分かれ、ALPS処理水の海洋放出について、四つの異なる視点から考えを想像し、付箋に書き出す。 (4)各グループの意見を共有する。 生徒たちが互いにアイデアを発表する。 (5)個別考察 この活動で考えたこと、特に意見の多様性や視点の変化によって明らかになったことを振り返る。
Evaluation Plan 評価計画	新たな生徒会として、また個人として、相互の振り返りを通じて学びを深めることを期待している。
Process / Lesson Flow 授業の流れ	
(1) 導入:本授業の目的と手順の説明 (2) 生徒会長による東北・福島平和研修旅行の報告。 (3) 教員報告(2)を補足する形で、東北地方の被災状況、福島第一原子力発電所の事故被害と現状について説明する。	
	
(4) グループ活動:ALPS処理水の海洋放出について、4つの異なる視点からアイデアを出し合い、口頭で発表する。	
 	

(5)各グループで出したアイデアの共有
各グループで創出したアイデアの発表



(6)生徒個人の振り返り
この期間に気づいたことや今後他の生徒と共有したいことを考える。

Further Information さらに詳しい情報

<p>Key Resources / Worksheet 主要資料/ワークシート</p>	<p><u>経済産業省</u> https://www.meti.go.jp/earthquake/nuclear/hairo_osensui/shirou_alps/no4/(最終閲覧日:2023.8.18)</p> <p>グリーンピースホームページ https://www.greenpeace.org/japan/campaigns/story/2023/02/22/61694/?en_txn9=7703&en_txn8=FR-SpecialAppeal&en_txn7=FR-General&utm_content=Brand&utm_campaign=GeneralGreenpeace&utm_source=SupporterServicee-mail&utm_medium=email&utm_term=20230603_SpecialAppeal-warmup3_water (最終閲覧日:2023.8.18)</p>
<p>Tips & Reflections to Share with Educa- tors in NEA 北東アジアの教育者と 共有すべきヒントと考察</p>	<p>政治的な利害に焦点を当てるよりも、アジアに住む人々が考え方の多様性や、異なる視点が180度異なる意見につながる可能性があることを理解できるよう、授業が向けられると良い。</p>

藤井 三和子（兵庫県立神戸商業高等学校）の授業資料

平和教育 学習指導（活動）案

【実践者】

授業者氏名	藤井三和子	学校名	兵庫県立 神戸商業高等学校
教科(科目)・領域	特別活動(生徒会)	対象学年(人数)	27名(2・3年生)
実践年月日もしくは期間(時数)		2023年8月4日	

【実践者】

1. 単元名(活動名):「生徒会活動での東北大震災に伴う福島第1原子力発電所事故を通して学ぶ平和と共生」					
2. 実践する教科・領域: 特別活動 生徒会	3. 学習領域				
		1	2	3	4
	A多文化社会	文化理解	文化交流	多文化共生	
	Bグローバル社会	相互依存	情報化		
	C地球的課題	人権	環境	平和	開発
	D未来への選択	歴史認識	市民意識	社会参加	
4. 単元の目標(評価規準を意識して設定): 生徒会長の報告を聞き、知ることになった現実に対して、解決策は簡単に出てくるものではないが、多様な考えが絡み合う現実の中で、他者を理解したり、共感したりすることの大切さを考えることができるようになる。					
5. 単元の評価規準	①知識及び技能	福島原発事故の問題や課題を理解し、世界の平和と関連付けることができる			
	②思考力、判断力、表現力等	解決困難な事項に対して多角的な視点から問題を捉え、自身とは異なる考えを理解しようとする			
	③学びに向かう力	積極的に課題に向き合い、共感する心を持つことができる			

<p>6. 単元設定の理由・単元の意義(生徒観、教材観、指導観)</p>	<p>【単元設定の理由あるいは単元の意義】 2011年3月11日に発生した東北地方太平洋沖地震による災害及びこれに伴う福島第一原子力発電所事故は、発生後12年を経過しているが、特に福島原発事故の後の廃炉に向けた取り組みは続いており、解決にはまだ時間がかかると言われている。本校は1996年1月17日の阪神・淡路大震災を経験した神戸市内に位置する高等学校である。毎年1月には震災追悼行事を行っているが、東北の震災や原発事故に関しては、身近に学ぶ機会が少ない。今回、生徒会長が福島・宮城平和スタディーツアーに参加したことで、生徒会執行部での学びの機会を設け、その成果を10月の文化祭で全校生徒へ発表する計画である。1人の生徒の経験を多くの生徒に繋いでいく可能性を持つこの企画により災害を通して、平和を考える機会を全校で共有することができると考えている。</p> <p>【生徒観】 生徒会の執行部に属し、全校集会や学校行事で中心的な役割を担い、活動を行っている。生徒会長と副会長を中心に、体育大会や文化祭、球技大会の運営を教員と共に行う、学校の中のリーダー集団である。</p> <p>【教材観】 生徒会長の福島訪問の報告レポートをもとに、彼女の問題提起に基づいて、議論をしていく展開である。福島・宮城平和スタディーツアーで学んだことを、生徒会のメンバーと共有したいと強く願っており、仲間の言葉であるからこそ、伝えることに期待し、議論を展開させることが可能であると考えている。</p>
--------------------------------------	--

7. 単元計画（全1時間）

時	ねらい	学習活動	資料など
1	<p>授業の目的と目標を説明</p> <p>①生徒会長からの福島平和スタディツアーの報告</p> <p>②参加者への問題提起 今回のスタディツアーで新たなことは、大きすぎるほどの問題や悲しみがある。その中で私が深刻な問題であると感じたのは、ALPS処理水の問題である。燃料デブリを冷却するため必要であるが、その後安全に処理されているが、安全性について意見が割れている。しかし、今もその処理水は増え続けており、保管している場所は、高校生である私の目から見ても、大変なことが起きていることがわかる。この事実に対して、話し合いたい。</p>	<p>この時間で、何を学び、どのような活動をするかを理解する</p> <p>生徒会長のレポートを聞き、その後のグループ活動について理解する。</p> <p>①の報告に対しての質疑と感じたことを話し合う。</p> <p>問題提起を受けて、ALPS処理水について、どのように考えることが想像できるか、下記の4つの視点から考えることを試みる。 視点1：処理水が貯められている福島で生活する人々 視点2：処理水の問題を解決する施策を行う行政側 視点3：海を隔てて、近隣のアジアの国に住む人々 視点4：私たち、神戸に住む学生</p> <p>各グループでそれぞれの視点から、どんな考えや思いが出てくるか、意見を出し、4色の付箋で分類しながら、話し合う。</p>	<p>2011.3.11の東北震災と福島原発事故についての資料</p> <p>各グループで、パソコンを使い、必要な情報を得ながら、議論を進める。</p>

予想される各視点の意見

[視点1]

「私たちだけが何故、我慢しなければならないのか」「早く普通の生活に戻りたい」
 「本当に海に放出してもいいのか」「原発の電力は他の地域へも行っているの、他の地域に処理水を持って行くべきだ」
 「風評被害が心配だ」「漁業ができない」

[視点2]

「処理水は科学的に安全が認められている」「海に放出しても問題ない」「処理水を一時的にためておくのは、現場の近くが現実的だ」「もうすぐ処理を終える」

[視点3]

「日本だけの問題ではない」「日本の問題だから日本国内で処理してほしい」「海に放出すると我々に影響するので、反対だ」「安全性が本当に事実なのか」「日本は周囲の国のことを考えていない」「日本の漁業製品は輸入しない」

[視点4]

「福島の人たちは気の毒だ」「現実的に私たちに何ができるのか」「福島だけの問題ではない」「電力を使う東京の人たちも何かすべきではないか?」「処理水をずっと貯めておくことは限界だ」「どうしたらいいかわからない」

	<p>③まとめ 結論や解決案を作ることではなく、考えつづけることの大切さを全体で確認する</p>	<p>各グループの意見のシェアリング 議論したことへの各自の感想をグループで話し合う。</p>	
--	---	--	--

実践授業後の記録



◆全体のシェアリングの後の生徒の振り返り

◆4つの視点を考える活動で実際にでてきた生徒たちの意見

福島で生活する人の視点

- ・早く復興したいから早く流してほしい
- ・処理水をなくしてほしい
- ・不運だ、他の県に移せないのか
- ・早く原発問題を終わらせてほしい
- ・解決しないと周りからなんて言われるかわからない

施策を行う行政側の視点

- ・安全って証明されているから信じてほしい
- ・税金を使っている、補助金とかで
- ・ずっと置いておくにもお金がかかる。早く流してしまいたい
- ・次のステップに進みたい

私たちの視点

- ・流す以外の解決策を出せないなら今は流すのが最適解
- ・専門的な知識を持つ人がいるうちにやったほうが良い
- ・なんか力になりたい！
- ・処理してるって言うてるから安全

近隣アジアの人々の視点

- ・処理水のことをよく理解できていないから流さないで
- ・日本"だけ"そんなじぶんかってなことするな
- ・魚が売れなくなるからやめて
- ・自分たちの国の海域も汚染されてしまう！迷惑です！

- ・私は処理水を流す派だから、「安全だ」というレポートが出ているのに、何が原因で流したくないのか全く理解できず、不思議で難しかった。だが、実際にそれで被害を受けた人は当時のトラウマ等で安全だということが信じられないのはりかいできる。
- ・全てが知っているようで知らなかったのも、いろいろな立場になって考えられる機会があったよかった。
- ・考えることは難しかったけれど、立場によって意見が180度違って面白かった。
- ・自分が思っている意見だけでなく、立場を変えて考えられる機会があったよかった。
- ・私たちにできることが何なのかが難しい。
- ・政府や行政からの意見を出すことが難しかった。
- ・多様な考え方があるので、言葉にするのが難しかった。
- ・あらゆる視点に立ち、異なる意見を想像することでより学びを深めることができたと感じた。
- ・他の視点で物事を考えることが難しかった。
- ・日本だけでなく他国からの視点について考えるのが難しかった。
- ・いろいろな視点から考える難しさを知った。出た意見を基に次回も楽しんで勉強したい。これからのニュースにも注目したい。
- ・正解がないから考えにくいと思った。
- ・原発の処理水という言葉はニュースで聞いたことがあったけれど、全く知識はありませんでした。また、12年前の震災のことは忘れてはならないし、原発問題の解決を一刻も早くしなければならぬということを再認識するとともに、国際社会における日本の対応をどうするのかということに今日を機に興味を持ちました。原発の再稼働・福島原発について学んだことがなかったため、とてもためになった。

平澤 香織（横浜市立東高等学校）の授業案（教育デザイン）

From the Guideガイドから	
Target Level 該当レベル	中級
Topic トピック	平和の文化・人権・ 地域アイデンティティ・北東アジア市民・地球市民 ESD・GCED
Learning Objectives 学習目的	<認知的> 平和：中級 <社会・情動的> アイデンティティ：中級 連帯感：中級 <行動> 倫理的行動：中級

Lesson Overview 授業の概要			
Key questions 主要な問い	対話的理性と討論の倫理を通じた平和の文化の構築 ～北東アジアのアイデンティティをいかに構築するか？		
Goals 目標	<ul style="list-style-type: none"> ●倫理的・歴史的分野で習得した知識と技能を活用し、対話を通じて強制なしに合意を求める対話的推論（コミュニケーション的合理性）を発展させる。 ●コミュニケーション的合理性の発展を通じて、北東アジアのアイデンティティを構築する方法を探求する。 		
Target Grade 該当学年	第三学年	Subject/Chapter 科目／章	倫理×歴史／ 生活学習または総合 学習を中心とした教 科横断的学習
Integration strategies 統合戦略	<p>【ユネスコ憲章(1945年)】 【世界人権宣言(1948年国連総会採択)第26条】 【国連持続可能な開発のための教育の10年(ESD)2005-2014 ヨハネスブルグサミット(2002年)で提案】 【SDGs目標4:包摂的かつ公平な質の高い教育を確保し、すべての人のための生涯学習の機会を促進する 目標4.7 2030年までに、すべての学習者が、とりわけ持続可能な開発のための教育、持続可能なライフスタイル、人権、ジェンダー平等、平和と非暴力の文化の促進、地球市民意識、文化の多様性および文化が持続可能な開発に貢献することへの理解を通じて、持続可能な開発を推進するために必要な知識と技能を習得できるようにする】</p>		

<p>Outline 授業のアウトライン</p>	<p>-歴史領域：近代・現代史までは既に1年生で学習済み。 -倫理領域：第10章「現代思想(近代思想の潮流)」 歴史と倫理の分野を融合した教科横断型授業と、総合的な探究のための時間。 -授業の目的説明と倫理分野の復習講義。ハーバーマスの理論を復習し、対話的理性と議論に関する理論の理解を深める。 -「ハーバーマスの対話的理性と議論の倫理を用いて、中国・日本・韓国の三カ国における8月15日の認識の違いを検証する」をテーマに対話を開始する。対話を通じて、生徒は学んできた対話のルールを再認識し、また、各自「北東アジアのアイデンティティ」について考え、「北東アジアのアイデンティティをどのように構築できるか」について考察し、その考えを共有する。</p>
------------------------------	--

<p>Main Ideas 主旨</p>	
<p>Framework (Teaching&Learning Strategies: Pedagogical Approaches) フレームワーク (指導&学習戦略: 教育学的アプローチ)</p>	<p>高校3年生を対象に、歴史と倫理を組み合わせた教科横断的な授業を実施する。生徒は小学校から第二次世界大戦について学び、基礎的な知識と技能を身につけてきた。しかし、その知識と技能は自国に偏り、近隣諸国における「戦争の終結」が自国とは異なっていたことを理解するには不十分であり、異なる文化や戦争史に対する多様な視点を理解する姿勢を育むには至っていない。 本授業では、倫理の分野で扱われるハーバーマスの理論を通じた対話により、生徒同士が三カ国それぞれの「8月15日」について学ぶ機会を提供する。さらに「北東アジアのアイデンティティ」を各自の定義で捉えた後、対話を通じて「北東アジアのアイデンティティ」をいかに構築できるかについても議論する。 この経験を通じて、生徒は三カ国における「8月15日」の認識の違いへの理解や「北東アジアのアイデンティティ構築の方法」だけでなく、平和文化を構築するために、対話を通じて実現される強制のない対話的理性の重要性を学ぶ。議論の倫理を念頭に置きながら、対話の手法を学び、習得したものを将来の人生に応用する。</p>
<p>Evaluation Plan 評価計画</p>	<p>形成的評価 生徒同士の相互評価、リフレクションシート、教師による授業中の観察など。</p>

Process / Lesson Flow 授業の流れ		
<p><授業のテーマ>「北東アジアのアイデンティティはどのように構築されるか?」 演習形式:生徒参加型(生徒に委ねる指導スタイル)</p> <p>授業の流れ</p>		
	生徒の活動	学習目標
導入	<ul style="list-style-type: none"> -これまで学習した近代・現代史の復習(概要) -倫理学の分野に関する考察(現代思想の潮流) 	
	<ul style="list-style-type: none"> -本日の授業の流れの理解(教師は授業がハーバーマスの理論に基づくと説明する) 	
グループワーク	<ul style="list-style-type: none"> -役割分担を決める -担当する役割(CJK諸国の一員として、いずれかの国の立場を体現する) -担当国が自国でない場合、その国民がどう感じているかを想像し、彼らに寄り添うことで理解を試みる -担当国における「8月15日」について調査する(歴史的事実を確認し、異なる視点・価値観・批判的思考を養う) -調査結果を共有する(対話と議論の時間)。(対話の目的と議論の倫理、すなわち既に習得した知識を踏まえて対話を継続する)。 -互いにフィードバックを与え合う。(ワークシートのフィードバックに関する注意事項に留意しながら、互いにフィードバックを行う)。 	<p><認知> 平和:中級 暴力:中級 多様性:上級 人権:上級 持続可能性:中級 批判的リテラシー:上級 <社会性・情緒> 尊重:上級 アイデンティティ:中級 人間関係:中級 思いやり:上級 連帯感:中級 批判:中級 <行動> 倫理的行動:中級 社会的関与:中級 積極的非暴力:中級 民主的参加:中級</p>
要約	<ul style="list-style-type: none"> -生徒が感想を記入する。 -生徒同士で感想を共有する。 -生徒は授業のテーマ「北東アジアのアイデンティティをどのように構築できるか」について考えを書き留める。 -生徒同士で共有する。 	

Further Information さらに詳しい情報	
<p>Key Resources / Worksheet 主要資料/ワークシート</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・高校倫理 令和2年発行 実教出版 ・アプローチ倫理資料集2020 とうほう ・詳説歴史総合 2022年出版 実教出版 ・山口祐弘 訳『 理性の腐蝕 』せりか出版 ・徳永恂 訳『 啓蒙の弁証法 』岩波文庫 ・日高六郎 訳『 自由からの逃走 』東京創元社 ・河上倫逸・M. フーブリヒト・平井俊彦ほか 訳『コミュニケーション的行為の理論』 ・清水多吉・朝倉輝一 訳『討議倫理』法制大学出版会
<p>Tips & Reflections to Share with Educators in NEA 北東アジアの教育者と共有すべきヒントと考察</p>	<p>生徒自身が、自らの国民的アイデンティティを剥ぎ取り、中国、日本、韓国のいずれかの国民的アイデンティティを持つ市民として自己を提示し交流することで、北東アジアのアイデンティティがどのように構築されるかを考察する。</p>

<倫理×歴史> Work Sheet平和教育 学習指導（活動）案

北東アジアのアイデンティティはいかに構築され得るか。

～ハーバーマスの対話的理性・討議倫理を活用して、日中韓三か国の終戦について考察する～

Date: _____ No. _____ Name: _____

○日本にとっての8月15日はどのような日でしょうか。

○韓国にとっての8月15日はどのような日でしょうか。

○中国にとっての終戦は、いつでしょうか。それはどのような日でしょうか。

★対話してみよう★

～手順とルール～

- ・ 予め決められていたグループになる（1クラス40人=4人×10グループ）
- ・ 役割分担をする
（4名：日中韓それぞれ1人ずつ、ファシリテーター1名）
- ・ 対話（討議）を始める
- ・ 必要に応じてメモをとる
- ・ 対話中は、討議のルールを守る
- ・ 誰かの発言に対して、聞いたままにせず、必ずフィードバックをする
- ・ 対話を通しての感想を記す

フィードバックのルール

- ・ 決めつけない
（が、はっきり伝える）
- ・ 曖昧な表現は避ける
- ・ 論破することを目的としない
- ・ 決めつけない
- ・ 偉そうにしない

対話を通しての感想

☆多最後に…「北東アジアのアイデンティティはいかに構築され得るか」自分の考えを書こう!!

Memo

< 倫理×歴総 >

ハーバーマスの対話的理性・討議倫理を
通した平和の文化の構築

～北東アジアのアイデンティティはどの様に構築され得るか～

<倫理分野>



👤 **ユルゲン・ハーバーマス** (Jürgen Habermas)
1929年6月18日～ドイツの哲学者・社会哲学者・政治哲学者

<倫理分野>



主著 『コミュニケーション的行為の理論』
『公共性の構造転換』
『理論と実践』



<倫理分野>

👣 足跡 👣

ドイツ・デュッセルドルフの中産階級に生まれる。ゲッティンゲン大学などで、哲学、歴史学、心理学を学び、1956年にフランクフルト社会研究所の助手となるが、ホルクハイマー*との確執により研究所を離れる。1964年にフランクフルト大学教授となる。理性や近代を一方的に否定することをせず、それらを捉え直し、フランクフルト派**第二世代の中心的存在となる。ナチズムの犯罪を軽減しようとする動きに対して、歴史から目を背けることを批判するなど社会に対して積極的に発言を行っている。

<倫理分野>



足跡

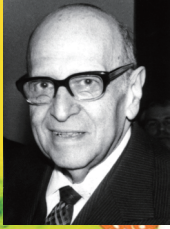
ドイツ・デュッセルドルフの中産階級の家産に生まれる。ゲッティンゲン大学などで、哲学、歴史学、心理学を学び、1956年にフランクフルト社会研究所の助手となるが、ホルクハイマー*との確執により研究所を離れる。1964年にフランクフルト大学教授となる。理性や近代を一方向的に否定することをせず、それらを捉え直し、フランクフルト派**第二世代の中心的存在となる。ナチズムの犯罪を軽減しようとする動きに対して、歴史から目を背けることを批判するなど社会に対して積極的に発言を行っている。

* ●ホルクハイマー (Max Horkheimer, 1895～1973・ドイツ)

主著:『 理性の腐蝕 』・『 啓蒙の弁証法 』(アドルノとの共著)

足跡

哲学者・社会学者。ドイツのシュトゥットガルトのユダヤ人企業家の家に生まれる。フランクフルト大学で哲学を学ぶ。1931年、フランクフルト大学社会研究所の所長となり、フランクフルト学派の中心人物となる。ナチスによる政権奪取によりアメリカに亡命する。戦後はフランクフルト研究所を再建し、多くの著作を出版するとともに、フランクフルト大学の学長も務めた。批判理論を展開し、近代合理主義が人間性の抑圧をもたらしていると厳しく批判した。



<倫理分野>

足跡

ドイツ・デュッセルドルフの中産階級の家産に生まれる。ゲッティンゲン大学などで、哲学、歴史学、心理学を学び、1956年にフランクフルト社会研究所の助手となるが、ホルクハイマー*との確執により研究所を離れる。1964年にフランクフルト大学教授となる。理性や近代を一方向的に否定することをせず、それらを捉え直し、フランクフルト派**第二世代の中心的存在となる。ナチズムの犯罪を軽減しようとする動きに対して、歴史から目を背けることを批判するなど社会に対して積極的に発言を行っている。

**フランクフルト(学)派: 批判理論によって、啓蒙主義・合理主義を批判

1930年代初めにドイツのフランクフルト大学社会研究所に結集した社会哲学者の研究グループの総称。代表的な思想家にホルクハイマー・アドルノ・フロムらがいる。ユダヤ系ドイツ人であった彼らは、ナチズムの台頭によって亡命を余儀なくされ、アメリカに逃れてファシズムに対する理論的抵抗をつづけた。戦後、彼らの多くはドイツに戻り、戦後社会が「管理ファシズム」に陥っていることを批判し、人間的な社会の実現を目指した。



<倫理分野>

ホルクハイマー

<理性の道具化>

自由を放棄して理性は道具となった。…理性は完全に社会過程に結び付けられたものとなった。理性の操作上の価値、人間や自然を支配する上の理性の役割が唯一の基準とされるようになった。
(山口祐弘 訳『 理性の腐蝕 』セリカ出版)

<理性が野蛮を生み出す>

産業社会の進歩のうちで、かつては社会の全体がそれによって自己を正当化していた、人格としての人間、理性の担い手としての人間という概念は反動にされる。啓蒙の弁証法は客観的に狂気へと転化する。狂気は同時に政治的実現の狂気である。…ついに人間は少数の権力ブロックに分割される。…(権力ブロックの)対立葛藤が気狂いじみてくれば、それぞれのブロックの結束は強固になる。
(徳永侑 訳『 啓蒙の弁証法 』岩波文庫)

<倫理分野>

**フランクフルト(学)派: 批判理論によって、啓蒙主義・合理主義を批判

1930年代初めにドイツのフランクフルト大学社会研究所に結集した社会哲学者の研究グループの総称。代表的な思想家にホルクハイマー・アドルノ・フロムらがいる。ユダヤ系ドイツ人であった彼らは、ナチズムの台頭によって亡命を余儀なくされ、アメリカに逃れてファシズムに対する理論的抵抗をつづけた。戦後、彼らの多くはドイツに戻り、戦後社会が「管理ファシズム」に陥っていることを批判し、人間的な社会の実現を目指した。

●エーリヒ・ゼーリヒマン・フロム (Erich Seligmann Fromm, 1900年3月23日～1980年3月18日・ドイツ)

主著:『 自由からの逃走 』『 正気の社会 』『 愛するということ 』

足跡: ドイツ・フランクフルトの裕福なユダヤ人商人の家に生まれる。フランクフルト大学などで心理学、社会学を学んだ。その後、ベルリンの精神分析研究所で精神分析を学び、1929年にフランクフルト研究所の所員となったが、フロイトの精神分析評価をめぐる意見が対立し、39年に同研究所を離れた。彼の思想には、人間性の回復、それを妨げるものに対する批判が一貫して流れている。



<権威主義的パーソナリティ：権威に従い、自らも権威でありたいと願い、他者を服従させようとする性格>

私は、われわれがすでに権威主義的性格について根本的なものとして述べてきた二つの傾向、すなわち人間を支配する力を求めようとする欲望と、圧倒的に強い外部の力に服従しようとする権れとをヒットラーの書物のなかにしめそうと努めてきた。…このイデオロギーが訴えたいのは、性格構造がにているために、これらの説教に魅力と刺激を感じ、自分たちの感情を表現するものに熱烈に追随しようとしたひとびとであった。しかし下層中流階級を満足させたのはナチのイデオロギーだけではなかった。政治的実践がイデオロギーの約束したことを実現していった。一つの階級制度が割り出され、すべてのひとびとが自分の上にしたがうべきものを持ち、自分の下に支配力を感じさせるあるものをもつようになった。…このようにして、ナチのイデオロギーと実践は、民衆のある一部のものにたいしては、その性格構造から免する欲望を満足させ、また支配や服従を楽しんでいないが、人生や自分自身の決断や、そのほか一切のことに信頼を失ってしまったひとびとにたいしては、指導と方向を与えた。

(日高六郎 訳『自由からの逃走』東京創元社)

<倫理分野>



<対話的理性における合理性>

このコミュニケーション的合理性の概念には、次のような意味がある。それは究極的に強制をともなわず議論によって一致でき、合意を作り出せる重要な経験に基づくのであって、こうした議論へのさまざまな参加者は最初はただ主観的にすぎない考えを克服でき、共通に理性に動機づけられた確信をもつことによって、客観的世界の統一性とともなにかれらの生活諸連関の相互主観性が同時に保証されるのである。…

認知的・合理的理性が高度になれば、自己主張する目的志向的な行為主体が偶然的環境からの制約を免れる都合いが大きくなる。コミュニケーション的合理性が高度になれば、コミュニケーション共同体の内部で、強制されずに行いを関連させ、(行為の衝突の原因が協議の認知上の不一致になるかぎり)、行為の衝突を合意によって調整する余地が大きくなる。

(河上倫逸・M. フーブリット・平井俊彦ほか 訳『コミュニケーション的行為の理論』)

<倫理分野>



< 討議倫理 >

討議倫理では、道徳的論議の手続きが定言命法によって代わる。討議倫理は以下における原則「D」[Diskursethik「討議理論」]の「D」である。』を定めている。すなわち、

一実践的討議への参加者としてのすべての当事者の同意をとりつけることができるような規範のみが、妥当性を要求できるということ。

同時に定言命法は、実践的討議において論議の規則の役割を担う普遍的根本命題「U」[Universalsierung「普遍化」]の「U」である。』へと転化せしめられる。

一規範が妥当ならば、各人の利害関心のために、その規範を一般的に遵守することから生まれてくると思われる成果や副次的結果は、すべての人に強制なく受け入れられなければならない。

(清水多吉・朝倉輝一 訳『討議倫理』法制大学出版会)

討議倫理における2つの原則

- 規範の討議手続きにかかわる「D」、つまり「討議倫理」
- 規範の妥当性を普遍化の観点から問う「U」、つまり「道徳原理」



< 生活世界の植民地化 >

生活世界
(日常の社会領域)

システム
(経済・政治の領域)

← 侵襲

言語を媒介にしたコミュニケーション行為で人々が結びつき、対話的理性による合意形成が目指される場。

貨幣や権力を媒介に目的達成への効率性が追求され、システム合理性による秩序形成が目指される場。

< 討議のルール >

：討議は何でもありの言い争いではない。討議の中の論証はルールに従って行われる。

- ① 論理学・意味論上のルール…首尾一貫性の要請
例) 話し手は自己矛盾を犯してはならないなど
- ② 討議の連続性のルール…協働的な真理探究に不可欠な前提
例) 話し手はみずから信じることを主張するなど
- ③ 討議の過程におけるルール…強制と不平等の排除
例) 語る能力をもつ誰もが討議に参加できること、誰もがどんな主張も討議に持ち込めるなど

<倫理分野>

< 倫理×歴総 >

～ 対話してみよう ～

8月15日、もしくは終戦について
日中韓それぞれの立場で対話をしてみよう。

それぞれの国の終戦



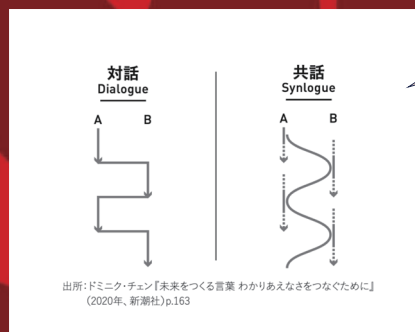
< 倫理×歴総 > ～ 対話してみよう ～

8月15日、もしくは終戦について
日中韓それぞれの立場で対話をしてみよう。

より良い対話の時間になるために…
Work Sheetに取り組もう📝

- ①日中韓三か国それぞれの終戦について調べる
- ②調べたことに対する自分の考えをまとめる
- ③日中韓三か国それぞれの立場で対話する
- ④感想や取り組んでみでの考えなどを記す⇒共有する
- ⑤「北東アジアのアイデンティティはどの様に構築され得るか」
自分の考えを記す⇒共有する

ハーバーマスの対話的理性や討議倫理を意識して



共話ではなく、
対話を!!

ハーバーマスの対話的理性や討議倫理を意識して

< 討議のルール >

討議は何でもありの言い争いではない。討議の中の論証はルールに従って行われる。

- ①論理学・意味論理上のルール…首尾一貫性の要請
例) 話し手は自己矛盾を犯してはならないなど
- ②討議の手続きのルール…協働的な真理探究に不可欠な前提
例) 話し手はみずから信じることをのみを主張するなど
- ③討議の過程におけるルール…強制と不平等の排除
例) 語る能力をもつ誰もが討議に参加できること、誰もがどんな主張も討議に持ち込めるなど

< 使用教科書・教材・参考文献等 >

- ・高校倫理 令和2年発行 実教出版
- ・アプローチ倫理資料集2020 とうほう
- ・詳説歴史総合 2022年出版 実教出版

- ・山口祐弘 訳『理性の腐蝕』せりか出版
- ・徳永恂 訳『啓蒙の弁証法』岩波文庫
- ・日高六郎 訳『自由からの逃走』東京創元社
- ・河上倫逸・M. フーブリヒト・平井俊彦ほか 訳『コミュニケーション的行為の理論』
- ・清水多吉・朝倉輝一 訳『討議倫理』法制大学出版会

資料編

平和教育資料

本資料は、日本の教育関係者が平和教育を実践する際に活用しやすいよう、「北東アジアにおける平和教育共通カリキュラムガイド」英語版第4章および付録を再構成したものである。ここでは、本プロジェクトに寄せられた平和教育資料を、日本語版独自のコンテンツとして収録した。日本の文脈に即した理論と実践の資料を整理している。

なお、中国語・韓国語などによるその他の平和教育資料や授業案については、本ガイド英語版([APCEIU, 2023](#))の第4章および付録を参照されたい。

1. 主要ポータルサイト・国際ネットワーク 65
2. 教員向け文献資料(理論・思想・背景) 66
3. 平和を築いた人々と物語(人物・文学・絵本) . . 69
4. マルチメディア資料(映像・映画・アーカイブ) . . 70
5. 授業で使える実践教材 71

1. 主要ポータルサイト・国際ネットワーク

最新の動向や世界基準のリソースにアクセスするためのプラットフォーム。

- 平和教育地球キャンペーン (GCPEJ)

<https://gcpej.jimdofree.com/>

国際的な平和教育の動向、[GCPE \(Global Campaign for Peace Education\)](#)との連携、国内情報

- 平和教育学事典 (京都教育大学 平和教育学研究会)

https://kyoiku.kyokyo-u.ac.jp/gakka/heiwa_jiten/peace_education.html

理論と実践を体系化した国内最大級のオンライン事典

- 平和教育のページ (村上登司文研究室)

<https://kyoiku.kyokyo-u.ac.jp/gakka/murakami/peaceed/peaceedindex.html>

学術的アプローチ (理論構築と実証分析) による平和教育研究のガイド

- 広島平和教育研究所 (HIPE) 平和教育資料

http://hipe.jp/index.cgi/document/let's_start.html#

小学校で活用できる図書・視聴覚教材の網羅的なリスト

- 広島大学 EVRI 「Global Justice (グローバル・ジャスティス) プロジェクト」

https://evri.hiroshima-u.ac.jp/evri_higa

多角的な平和教育を提案し、持続可能な未来を創る Peace Maker を育む共同プロジェクト

- CASEL (Social and Emotional Learning)

<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

社会・情動的学習 (SEL) の世界標準フレームワーク

- SDI (The Sustained Dialogue Institute)

<https://sustaineddialogue.org/>

対話を通じた関係構築を支援する国際機関

- IPRA (International Peace Research Association) 国際平和研究学会

<https://iprapeace.org/>

- 関係性の教育学会 (EPA Japan : Education toward Relations Association Japan)

<https://epajapan.jimdofree.com/>

- IIPE (International Institute on Peace Education) 国際平和教育研究集会

<https://www.i-i-p-e.org/>

- GPPAC (Global Partnership for the Prevention of Armed Conflict) 武力紛争予防のためのグローバルパートナーシップ

<https://peaceboat.org/projects/gppac.html>

- Conflict Resolution Education Connection : <https://creducation.net/global/>
- World BEYOND War : <https://worldbeyondwar.org/education/>
- iEARN (International Education and Resource Network) / 日本センター JEARN
[iEARN (国際)] <https://www.iearn.org/> [JEARN (日本)] <https://iearn.jp>
ICTを活用して世界中の教室と教室を結び、共同でプロジェクトを行う世界最大級の非営利ネットワーク

2. 教員向け文献資料（理論・思想・背景）

教育の視座を深め、批判的思考を養うための重要文献。

A. 現代の重要文献と理論

- 村上登司文『平和教育研究—理論構築と実証分析のための学術的アプローチ』（明石書店）2025年
- 村上陽一郎・千葉眞（編）『平和と和解のグランドデザイン—東アジアにおける共生を求めて』（風行社）2009年
- 野島大輔「国際的な危機の時代に対する現代平和教育の応接力の再生」『立命館国際研究』Vol.36-4、2024年3月
- ユネスコ『21世紀の平和教育—恒久平和をきずくための基本方法』浅川和也（訳）2024年 [GCEPJ](https://gcepj.org/)にて公開
UNESCO (2024) Peace education in the 21st century: an essential strategy for building lasting peace <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388385.locale=en>
- ヨハン・ガルトゥング著、藤田明史訳『ガルトゥング平和学入門』（法律文化社）2003年
- ヨハン・ガルトゥング著、藤田明史監訳『平和を創る—ガルトゥングの紛争解決学』（岩波書店）2003年
- ヨハン・ガルトゥング著、藤田明史訳『ガルトゥング紛争解決学入門』（法律文化社）2014年
- ヨハン・ガルトゥング著、藤田明史編訳『ガルトゥング平和学の基礎』（法律文化社）2019年
- ベティ・リアドン（著）浅川和也・藤田秀雄（監訳）『戦争をなくすための平和教育—「暴力の文化」から「平和の文化」へ』（明石書店）2005年
- パウロ・フレイレ著、三砂ちづる訳『被抑圧者の教育学』（亜紀書房）2011年

- 西尾理『学校における平和教育の思想と実践』（学術出版会）2011年
- 竹内久顕『平和教育を問い直す一次世代への批判的継承』（法律文化社）2011年
- 阿知良洋平「現代日本における『平和問題への課題化』の検討に向けて」『社会教育研究』28号、2010年
- 大石繁宏『幸せを科学する—心理学からわかったこと』（新曜社）2009年
- 高部優子『平和創造のための新たな平和教育：平和学アプローチによる理論と実践』（法律文化社）2019年
- 大門正克『世界の片隅で日本国憲法をたぐりよせる』（岩波ブックレット）2023年
- 岡真理「『西欧』を問う『人権の彼岸』から世界を観る」『世界』2023年3月号、岩波書店
- 村上登司文『戦後日本の平和教育の社会学的研究』（学術出版会）2009年
- 堀尾輝久『日本の教育』（東京大学出版会）1994年
- 加藤周一『戦後世代の戦争責任』（かもがわ出版）1994年
- 家永教科書裁判弁護団（編）『家永教科書裁判32年にわたる弁護団活動の総括』（日本評論社）1998年
- 佐藤慎司・神吉宇一・奥野由紀子・三輪聖（編著）『ことばの教育と平和：争い・隔たり・不公正を乗り越えるための理論と実践』（明石書店）2023年
- 小松太郎『教育で平和をつくる—国際教育協力のしごと』（岩波書店）2006年
- 前田朗『軍隊のない国家—27の国々と人びと』（日本評論社）2008年
- 佐藤広美「戦争はなくすことができるのか——再建時・教育科学学会の平和教育論の検討」（『教育』2002年9月号）
- 釜田 聡「日韓相互理解のための歴史教育実践上の諸課題について—日韓歴史教育担当教師のアンケート調査結果を中心に—」『教育実践総合センター紀要』（三重大学）第18号 2008年
- 新井立志「東アジアにおける紛争解決と歴史和解—中台青年対話を事例として」浅野豊美（編）『和解学の試み—記憶、感情、価値（和解学叢書1）』（明石書店）2021年
- 月刊誌『教育』2022年12月号＜特別企画＞「今、戦争と平和を考える」
- 波多野澄夫「歴史認識の問題を超えて『和解』は可能か？」『Discuss Japan』2024年（原本：『Voice』2024年9月号）
- 辻田真佐憲『「あの戦争」は何だったのか：現在から見通す国民の物語』（講談社現代新書）2025年

B. 平和教育の原点・古典資料

- 文部省『あたらしい憲法のはなし』（文部省）1947年
新憲法の理念を子供向けに説いた最初の啓蒙書
- ジョン・デューイ（著）松野安男（訳）『民主主義と教育』（岩波文庫）
1975年（原著1916年）
平和教育の根本である「民主的な社会を形成するための教育」の理論的源流（1948年刊）
- 日本教職員組合（編）『日本の教育——平和のための教育計画』（岩波書店）
1952年
師井恒男氏の論文を包含する、組織的平和教育の出発点となる資料
- 長田新（編）『原爆の子—広島の子—の少年少女のうったえ』（岩波書店）1951年
被爆体験を平和教育の核に据えた世界的な古典
- 師井恒男「平和のための教育計画」（『教育』No.9）1952年
生活綴方の伝統を平和教育のカリキュラム論へ昇華させた論考
- 勝田守一『平和と教育』（1951年）、および論文「平和教育の考え方について」（『教育』1954年5月号）
「人間的発達」の保障こそが平和の基盤であると説いた、戦後平和教育の理論的名著
- 沖縄平和教職員会（編）『沖縄・平和教育の創造』（労働旬報社）1970年
沖縄戦体験に基づき、本土とは異なる独自の平和教育を体系化した金字塔
- 長崎市平和教育研究会（編）『ながさきの平和教育』（明治図書）1971年
長崎における被爆体験の継承と、地域に根ざした実践の広がり象徴する一冊
- 浮田久子「試案『平和教育カリキュラム自主編成の手びき』（『平和研究』
1号）1976年
戦後平和教育の成果をまとめ、1970年代以降の質的転換を促した重要論文
- ヨハン・ガルトウング（著）『平和への道』（岩波書店）1978年
「構造的暴力」の概念を提示し、平和教育の対象を貧困や差別へと広げた理論的古典
- 広島平和教育研究所（編）『平和教育実践事典』（労働旬報社）1981年
30年におよぶ広島の実践と理論を網羅した、平和教育研究の集大成

C. 基本資料（法規・国際宣言等）：

- 「ユネスコ憲章（国際連合教育科学文化機関憲章）」1945年
「戦争は人の心の中で生れるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない」という有名な前文で知られる、平和教育の最重要規範
- 「日本国憲法（前文・第9条）」1946年（公布）
日本の平和主義の法的根拠であり、戦後教育の原点

- 「教育基本法（旧）」 1947年
「平和的な国家及び社会の形成者」の育成を掲げ、戦後教育を方向付けた基本法
- 「世界人権宣言」（国際連合） 1948年
人権の尊重を「平和の基礎」と位置づけ、教育が平和維持に貢献すべきことを定めた国際基準
- 「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告（1974年勧告）」（ユネスコ） 1974年
平和教育を国際理解や人権と結びつけた、1970年代の画期的な国際指針
- 「児童の権利に関する条約（子どもの権利条約）」 1989年
「平和の精神の中で育てられるべき」という子供の権利を規定し、現代の平和教育の基盤
- 「平和、人権、国際理解、協力、基本的自由、グローバル・シチズンシップ及び持続可能な開発のための教育に関する勧告（2023年勧告）」（ユネスコ） 2023年
1974年勧告を半世紀ぶりに改定し、気候変動やデジタル時代の課題を反映して平和教育を再定義した最新の国際規範

3. 平和を築いた人々と物語（人物・文学・絵本）

エンパシー（共感力）を育み、他者の痛みを「自分事」として捉えるための資料。

[「平和教育実践のためのリンク集」](#)や広島平和教育研究所の[「平和教育資料」](#)「[今日から始める平和教育資料編](#)」にも整理されている。

- 作間和子, 浅川和也, 岩政伸治, 平塚博子訳『平和をつくった世界の20人』（岩波ジュニア新書 641） 2009年
- アンゲリーカ・ロイッター他（著）『ピース・ウーマン—ノーベル平和賞を受賞した12人の女性たち』（英治出版） 2009年
- 児玉辰春（作）『伸ちゃんのさんりんしゃ』（ひさかたチャイルド） 1992年、『まっ黒なおべんとう』（ひさかたチャイルド） 1989年、『よっちゃんのビー玉』（ひさかたチャイルド） 1996年
- 藤原てい『流れる星は生きている』（偕成社文庫） 1976年
- 中沢啓治『はだしのゲン（全10巻）』（汐文社） 1987年完結
- 今西祐行（作）『一つの花』（ポプラ社） 1977年、『ヒロシマのうた』（岩崎書店） 1982年
- 丸木俊（作）『ひろしまのピカ』（小峰書店） 1980年

- 21世紀をともに生きる地球の仲間（編）『たみちゃんと南の人々びと』（明石書店）1987年
- 映画『パッチギ!』（井筒和幸 監督）2005年
- 松谷みよ子『ミサコの被爆ピアノ』（講談社）2007年
- 岡田黎子『絵で語る子どもたちの太平洋戦争』（2013年）
- ハン・ガン『少年が来る』（クオン）2014年
- 安里有生（詩）長谷川義史（画）『へいわってすてきだね』（ブロンズ新社）2014年
- 浜田桂子（作）『へいわってどんなこと?』（童心社）2011年
- 『風のふいてきた村』韓国船遭難救護の記録（福井県教育庁文化課・坂井市）<http://www.mitene.or.jp/~kazu-o/100syunen.html>
- 日・中・韓平和絵本（全10巻）（童心社）
<https://www.doshinsha.co.jp/special/heiwaehon/index.html>

4. マルチメディア資料（映像・映画・アーカイブ）

視覚と感性を刺激し、多角的な視点（マルチパースペクティビティ）を養う資料。

「[広島平和教育研究所 平和に関する視聴覚教材](#)」や「[今日から始める平和教育 資料編](#)」にも整理されている。

- 映像『青い目 茶色い目 ～教室は目の色で分けられた～』（NHK BS1）2007年
- 映像『ブリッジ・フォー・ピース（Bridge for Peace）』：
<http://bridgeforpeace.jp/>
- 映像『A Force More Powerful（さらに強力な力）』：
<https://www.nonviolent-conflict.org/force-powerful-english/>
- 映画『Monster（怪物）』（是枝裕和 監督）2023年
- 映画『もののけ姫』（宮崎駿 監督）1997年
- 映画『羅生門』（黒澤明 監督）1950年
- 映画『野火』（市川崑 監督）1959年：※描写が過激なため全編視聴には注意。
- ドキュメンタリー『スープとイデオロギー』（ヤン・ヨンヒ 監督）2022年
- 映像『サーロウ節子 ノーベル平和賞受賞演説』（2017年）
- 映像『ヒロシマの平和教育者－「私の平和教育を語る」アーカイブ』（広島大学EVRI）
<https://evri.hiroshima-u.ac.jp/archive-of-hiroshima-peace-educators>

5. 授業で使える実践教材

教室で活用できる、参加型学習やシミュレーション資料。

A. 歴史認識と国際対話

- 日中韓3国共通歴史教材委員会（編）『未来をひらく歴史—東アジア3国の近現代史』（高文研）2005年
- 韓敬九・桑山敬己（編）『日韓共同編集 グローバル化時代をいかに生きるか—国際理解のためのレッスン』（平凡社）2008年
- 藤原孝章『新版 シミュレーション教材「ひょうたん島問題」—多文化共生社会ニッポンの学習課題—』（明石書店）2021年
- 木村宏一郎（編著）『資料生徒と学ぶ日本のアジア侵略—十五年戦争から今日まで』（地歴社）1986年
- 大津和子（編）『日韓中でつくる国際理解教育』（明石書店）2014年
- 歴史教育研究会（編）（日本）『日韓歴史共通教材 調べ・考え・歩く 日韓交流の歴史』（明石書店）2020年
- 三橋広夫『日韓共同の歴史教育—21世紀をきりひらく授業実践交流の軌跡』（明石書店）2019年
- 日中韓3国共同歴史編纂委員会（編）『新・未来をひらく歴史：東アジア3国の近現代史』（高文研）2025年

B. グローバル課題・ESD（参加型学習）

- 開発教育協会（DEAR）『ワークショップ版 世界がもし100人の村だったら』2003年
<https://www.dear.or.jp/books/book01/928/>
- 開発教育協会（DEAR）『Talk for Peace! もっと話そう！平和を築くためにできること』2003年
<https://www.dear.or.jp/books/book01/1253/>
- 立教大学ESD研究センター [ESD・開発教育教材 英訳版ダウンロードコーナー](#) 開発教育協会（DEAR）『コーヒークップの向こう側—貿易が貧困をつくる!?』『パーム油のはなし』、『ケータイの一生』『若者のためのESD』等の英語版がダウンロード可能
- 国連UNHCR協会「難民問題シミュレーション：いのちの持ち物けんさ」
<https://www.japanforunhcr.org/news/2015/1567>

C. マニュアル・指導案集

- 野島大輔『高校地歴・公民科 国際平和を探究するカリキュラム－国連を超えて』（法律文化社）2024年
- 草原和博ほか「平和の意味の再構築をめざす概念探究学習：広島叡智学園の未来創造科の実践を手がかりに」『学校教育実践学研究』第27巻 2021年
- 吉田新一郎『ワークショップ－新しい学びの場』（新評論）2000年
- ディビッド・セルビー/グラハム・パイク（著）小関一也（監訳）『グローバル・クラスルーム』（明石書店）2007年
- トニー・ジェンキンス（著）浅川和也（監訳）『コミュニティ・ベースの平和教育（CIPE）主催者マニュアル』：[GCPEJ](https://gcpej.jimdofree.com/cipe/)にて全編PDFを公開
<https://gcpej.jimdofree.com/cipe/>
- 欧州評議会（著）『[人権教育のためのコンパス \[羅針盤\]](#)』（明石書店）2006年
[欧州評議会公式サイト](#)（英語他・[外務省ページ](#)）では[最新のアクティビティ案](#)が閲覧可能
- 欧州評議会（著）『[コンパシート【羅針盤】：子どもを対象とする人権教育総合マニュアル](#)』2009年
財人権教育啓発推進センターから入手可能／[一部抜粋資料](#)／[英語版全文](#)
- 有田和正『戦争の授業－子どもの心に変化が起こるネタ開発』（明治図書）1991年
- 森田俊男他（編）『平和教育ハンドブック－戦争のない世界平和の文化をきずくために』（平和文化）2006年
- 広島平和教育研究所（編）『アジアふれあいブック』（広島県教育用品）1993年
広島平和教育研究所 [出版物一覧](#) より確認可能
- 村上登司文『平和な社会形成のための教育：いきいき平和学習』（平和教育シリーズ No.4）2011年（村上研究室ホームページから『[子どもに平和を教えよう＝生き生き平和学習](#)』『[平和教育の授業づくり](#)』も確認できる）
- 日教組平和学習冊子編集委員会（編）『総合学習の時間に生かす これが平和学習だ!!』（アドバンテージサーバー）2001年
- 広島平和教育研究所『[今日から始める平和学習](#)』2020年
- 神奈川県高教組『平和BOOK!! 高校生のための平和の歩き方』（公人社）1989年
- 鎌田七男『広島のおばあちゃん－平和学習』（シフトプロジェクト）2005年

Common Curriculum Guide for Peace Education in Northeast Asia

北東アジアにおける平和教育のための 共通カリキュラムガイド(抄訳)

・ 日本語資料



In partnership with

