

広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 第67号 2018 47-56

平和観の再構築とそのメタ認知を促す授業モジュール

草原和博・尾藤郁哉¹・福元正和¹・城戸ナツミ¹・高 錦婷¹
近藤秀樹¹・山口安司¹・鉦 悠介・河原洗亮
(2018年10月4日受理)

Developing Lesson Modules for Reconstruction of Perspectives on Peace and
Meta-cognition of its Process

Kazuhiro Kusahara, Fumiya Bito¹, Masakazu Fukumoto¹, Natsumi Kido¹, Jinting Gao¹,
Hideki Kondo¹, Yasuji Yamaguchi¹, Yusuke Tatara and Kosuke Kawahara

Abstract: The aim of this study is to develop the module for peace education which helps learners to reconstruct their own perspectives on peace. Previous studies introducing lesson plans on peace education have limitation in that these lesson plans focus heavily on wars or issues unfamiliar to students. In addition, they were not intended to give opportunities to meta-cognize the reconstruction of perspectives on peace.

The lesson module we developed consists of three section: introduction section, main section, closing section. The main section consists of six units, and we chose six concepts or theories with which learners reconstruct their perspectives on peace : (1)game theory, (2)Galtung's theory of peace, (3)conflict resolution, (4)authoritarian personality, (5)labeling theory, and, (6)social identity. This lesson module includes not only various concepts or theories about peace but also the process through which learners reconstruct their own perspectives on peace and reflection on the process in order to cultivate peace-makers.

Key words: Peace Education, Meta-Cognition, Lesson Module

キーワード：平和教育，メタ認知，授業モジュール

1. 問題の所在

本研究の目的は、学習者が多様な平和概念を獲得することを通して自分自身の平和観を再構築すると共に、その再構築についてのメタ認知ができる平和教育授業モジュールを開発することである。ここでいう平和観とは、個人々人がもつ平和のとらえ方であり、平和に関する知識＝平和概念に基づいて平和を実現する行動の指針となるものとする。

平和教育は、「広義の教育における平和題材に関する知識の習得と平和的態度や技能の形成」と規定されている(村上, 2009)。しかしながら、これまでの平和教育は本当に平和的態度や技能が形成されてきたと

いえるのだろうか。日本と英国の中学生を対象にした彼の調査によると、「社会が平和であるために何かしたいと思っているか」という質問に、両国の7割以上が「はい」と回答した。しかし、その中で「平和のためにしたいと思っていること」を尋ねると、約6割が「何かしたいと思っているが、何をしたらよいかわからない」と回答したという(村上, 2009)。このような回答が多数を占めるのは、平和に向けた多様な行動様式と、その基盤となる考え方＝平和観が、子どもの中に構築されていないし、それもメタ認知できていないことを意味する。

一方で、戦後日本の平和教育は、政府の圧力に対抗する平和運動と結びつきが強く(例えば、教科書問題、自衛隊派遣問題など)、政治的イデオロギーに支えられた明確な行動様式と平和観が教えられてきた(西尾,

¹広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

2011)。そしてその政治的イデオロギーに対しては、大きく2通りの対応が行われてきた。

1つは、戦後日本の平和教育の主流である、戦争・軍事関係を中心とした平和教育である。これらは民教連系によって主張され、戦争体験の継承などによって、戦争の悲惨さを訴え、反戦という平和主義的な態度を育成することがねらいとされた。例えば、15年戦争においてそれまでの民衆の被害の側面からではなく、中国をはじめとするアジア諸国への加害の側面を扱った実践（小松，1982）、当時の国家のあり方から集団自決を行った沖縄の人々の心情を推察する実践（加藤，2001）、などが挙げられる。これらは戦争に対する認識を獲得させることには成功しているが、安全保障や戦争についての限定された知識と平和観の形成になっている。

もう1つは、ユネスコの理念に基づいた、国際理解教育系の平和教育である。これらは、政治的イデオロギーに巻き込まれることを避けるために、戦争の内容に直接触れない平和教育を行ってきた。テーマとして異文化、国連、人権、環境といった広く人類の諸課題を扱い、開発教育やグローバル教育など、海外で発達した教育活動の手法が徐々に取り入れられた。例えば、9・11事件をメディア・リテラシーの視点から取り上げ、その後生徒をタリバン政権、アフガニスタンの国内避難民、米国政府、日本政府の立場に立たせてロールプレイングを行い、解決のシナリオを作らせる実践（高野，2002）や、欧州の難民問題を人権の視点から考え、難民問題の現状を学習した後、ドイツはEU中核国としてこのまま難民の受け入れを続けるのが良いかという点で討論を行う実践（上園，2017）などが挙げられる。しかしながら、これらは取り上げる問題が紛争、難民など、生徒たちの日常とはかけ離れており、例えば政策決定について討論を行っても、自分のことから切り離して平和について考えさせてしまう恐れがある。平和についての判断は、政策決定レベルにとどまるものではない。普段の生活の中でどのように平和に貢献していくか、という日常生活レベルにおける平和観の構築も必要なのではないだろうか。

加えて、これまでの平和教育において十分に行われてこなかったもう1つの課題がある。それは、自らの平和観をメタ認知する機会がないという点である。われわれが生きる社会の中で、平和概念は多様に存在しているし、今後も拡散していく可能性がある。そのため、すべての平和概念を一時の平和教育で考慮することは不可能に近い。しかしながら、学習者が自らの平和観が変容し得ることを自覚し、平和観は多様に想定されるということを理解すれば、現状の平和観をベー

スにして獲得した知識や概念を自らの平和観に引き付けて考え、行動していくことができるだろう。

これらの克服には、学習者が多様な平和概念を獲得し、自らの平和観とその再構築をメタ認知することが必要である。本研究は、上記の3つの問題意識に基づき、「平和とはなにか」を考える、6つの平和教育科目授業モジュールを開発した。これらのモジュールを通して、自らの平和観を相対化し、平和実現に向けて「具体的にどうすればよいか」、「自分はどうあるべきか」と考え、積極的に平和を構築しようとする Peace Maker の育成を目指す。

2. 平和モジュールの構造と原理

平和モジュール全体構成とその中の主要モジュールは、1章の問題意識の克服を意図して、①多様な平和概念・理論の獲得、②自らの平和観の再構築、③平和観の再構築のメタ認知、の3点を視点に構成する。

第1に、平和モジュールの全体の構造について。モジュール全体は、導入・主要・終結の3種類の段階で構成される。図1は、平和モジュール全体の展開を示している。導入モジュールでは自らの平和観のメタ認知を促し、主要モジュールでは、平和に関する理論・概念を学び、それらを基盤に平和観の再構築を支援する場を用意する。そして、終結モジュールでは、再構築された自らの平和観をメタ認知させることをねらいとしている。これらの展開を学習者に経験させることで、自らの平和観の変容を省察することができ、1章で挙げた「③平和観の再構築のメタ認知」が可能になると考える。

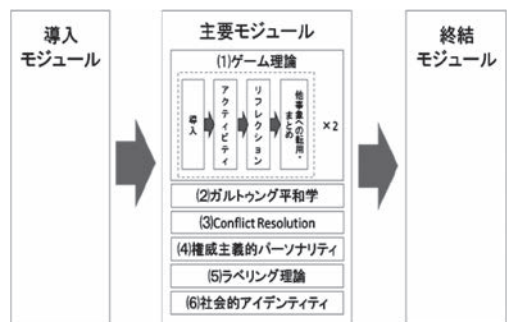


図1 平和モジュールの全体構造

第2に、主要モジュールの構造について。今回、主要モジュールとして6点を開発した。それぞれの主要モジュールは90分×2から成っている。ここでは、各主要モジュール扱う概念・理論の選択原理と、全ての主要モジュールに共通して組み込まれた学習活動の構

でのポートフォリオ、あるいは自らの平和観の変化をまとめたエッセイ等が評価の対象として考えられよう。

共通点	相違点

図3 各々の平和観の多様性をみるためのTチャート

3.2 各概念・理論に基づく平和観の応用

(1) 直接的暴力（ゲーム理論）

「ゲーム理論で平和を考える」

1. 本単元の理論と想定する平和・非平和状態

私たちの行動は他者の行動に影響を与え、また、私たちが他者の行動から影響を受けている。ゲーム理論は、このように社会において相互に影響し合う人間の行動や意思決定を研究し、人間行動の分析を通して社会の成り立ちやあり方を研究する学問である（岡田, 2014）。本モジュールでは、ゲーム理論の一つである「囚人のジレンマ」を用いて平和について考えさせる。囚人のジレンマとは、2人のプレイヤーが、互いに他者の行動が分からない際に、自己の利益追求するそれぞれのプレイヤーは、最適な選択を行うが、それが社会全体にとって望ましい選択になっていない、換言すると、互いに協力することが互いにとっての利益につながるのに、協力できないというジレンマである。この理論は冷戦下の米ソの軍拡、寡占企業間の競争といった対立状況など様々な分野の説明に用いられる（例えば、松井・清水, 2003）。

ここで、想定する平和状態とは、「当事者にとっての合理的な選択が、社会全体にとっても合理的である状態」であり、非平和状態は一致していない状態と設定する。また、私たちは、紛争や対立の原因を個人や集団の性質に求めることが多いが、私たち一人ひとりができることを積み重ねて社会のしくみの変革によって平和状態へと移行させるという発想を持たせることが、平和で民主的な社会の形成者育成にとって肝要であると考えられる。

2. 授業の概要

○第1時：「囚人のジレンマの理解・適用」

第1時では、囚人のジレンマの理解と他の事例への適用を目的としている。

導入：「広島原爆投下について調べよう」

広島への原爆投下に関する動画、ホームページの記述、資料を検索し、原爆被害の大きさに気づき、「なぜ、核軍縮や廃絶が進まないのか」ということについて小

グループで考え、学習への動機づけを行う。

アクティビティ：「あなたはアメリカ大統領」

冷戦期のアメリカ大統領になるというロールプレイを行い、核軍縮を選択すべきか、核軍拡を行うべきかソ連の動向を踏まえて、図4の利得の欄に「0～10」までの数字を入れ、利得の高い順に順位をつけ、このデータを基に、表1のような利得表を作成する。

リフレクション：利得表を用いて、「なぜ、米ソは社会全体にとっての利益が大きい軍縮が選択できないのか」「どうしたら米ソが軍縮を選択できるようになるのか」ということについて考えることで、社会のしくみ（利得表でいうと数字）を変更させることや互いに交渉しないというゲームのルールを見直すことで解決できることに気づく。

他事象への転用・まとめ：囚人のジレンマのような事例が身近にないか話し合い、その事例について利得表を用いて説明できるようにする。

【4つのケース】	順位	ケース	利得
①アメリカもソ連も軍縮	1	() ()	() ()
②アメリカは軍縮、ソ連は軍拡	2	() ()	() ()
③アメリカは軍拡、ソ連は軍縮	3	() ()	() ()
④アメリカもソ連も軍拡	4	() ()	() ()

図4 利得表作成のためのワークシート（筆者作成）

表1 米ソの軍拡・軍縮利得表の記入例（筆者作成）

米 \ ソ	軍縮	軍拡
軍縮	7, 7	0, 10
軍拡	10, 0	5, 5

○第2時：「囚人のジレンマで隣国の対立を解決する方策を考えよう」

第1時で習得した囚人のジレンマという概念を用いて、自国と隣国との対立について分析、解決策を創造することを目的としている。

導入：「政治的に対立している隣国は？」

自国と政治的に対立する隣国はどこか、そしてその原因について話し合う。

アクティビティ：「なぜ対立するの？」

インターネットなどを使用し、それぞれの国の政府やマスコミの言説とその原因を調べる。またそれぞれの国にとっての、対立することのメリットとデメリットについて調べ、第1時に利得表を作成した要領で、隣国同士の対立の利得表を作成する。

リフレクション：得表を用いて、「なぜ、両国は社会全体にとっての利益が大きい選択できないのか」「ど

うしたら両国が対立を緩和させる政策を選択できるようになるのか」ということについて考え、四人のジレンマを踏まえた、具体的な両国の友好を図る方法を提案する。

他事象への転用・まとめ：単元の学習を受けて、平和とは何か、平和はどのようにすれば達成できるかということについて考え、そのために私たちは何をすることができるのかということについて発表する。その際、日常レベル・世界レベルの特定の事例を題材にして話してよいものとする。

(2) 構造的暴力・文化的暴力

「ガルトゥング平和学で平和を考える」

1. 本単元の理論と想定する平和・非平和状態

現代平和学の第一人者と言われるガルトゥングは、戦争と平和という伝統的二分法とはまったく異なった平和概念を再定義した人として知られている。ガルトゥング平和学では、「平和とは、暴力の不在または低減である」と定義している。ここで言う暴力を直接的・構造的・文化的の3つの形態があると述べた。(ガルトゥング・藤田, 2003) 本単元では、平和とは何かを考える時、当事者の間に着目し、平和を阻害するのは、直接的暴力だけでなく、構造的暴力・文化的暴力であり、これらを減らすことによって、平和な社会が作れるという視点から、新たな平和の捉え方を考えさせることをねらいとする。したがって、本単元で想定する平和は「構造的暴力・文化的暴力を減らして、構造的平和・文化的平和を増やす状態」であり、非平和状態は「構造的・文化的暴力のある状態」とする。

2. 授業の概要

○第1時：「構造的・文化的暴力」

第1時では、平和を阻害する暴力には、直接的暴力だけではなく、構造的暴力・文化的暴力があることを理解することを目的としている。

導入：「暴力」と言ったら

導入では、まず「あなたにとって暴力とは何ですか」と聞き、既存の暴力イメージを出す。そこで、実は直接的な暴力だけでなく、間接的(構造的・文化的)暴力もあることに気づかせ、暴力の三角形を提示する。

アクティビティ：「構造的・文化的暴力」

写真を見せ、「これは構造的暴力ですか、文化的暴力ですか」と聞き、グループで分類し、ワークシートに書く。

リフレクション：結果の考察

グループワークの後に、どのような結果になったかを全体で共有する。同じ写真でも視点を変えれば、構

造的暴力とも文化的暴力とも言える結果が予想できる。その際には、異なる判断をした生徒同士で意見交換をする。こうすることで構造的・文化的暴力に対する理解を深めていく。

他事象への転用・まとめ：「どっちなのか」

導入で出した暴力の例を振り返り、それらの暴力は構造的暴力なのか、文化的暴力なのかを考える。また、どうすればこれらの暴力が減り、平和につながるのかを考える。

○第2時：「どうしたら暴力を低減できるか？」

第2時では、紛争解決には対話が一つの大事な手段であることを理解することを目的としている。

導入：紛争解決

第1時で学んだ内容を踏まえて、「どうしたら暴力を低減できるか？」の発問を、紛争から考えようとする。

アクティビティ：ロールプレイ

「ドレスの争い」のロールプレイをする。43歳の母親と18歳の娘の間の紛争である。背景としては、同窓会の参加のため選んだドレスを着て、娘の部屋に「どう思う？」と聞き、そこから二人の紛争が始まった。生徒が2人ペアになり、娘役と母親役に分かれて、「お互いどうやってこの紛争を解決するか」を、ロールプレイする。

リフレクション：ロールプレイの振り返り

ロールプレイの中で、「紛争の原因にはどのようなものがありましたか」、「どうやって解決しようとしたか」、「話し合う際に、どんなことに気をつけましたか」、「話し合うことで、どんな変化がありましたか」について発表する。

MA：平等な人間として互いが尊敬し合い、理解し合おうと努力するような「対話」が重要であることに気付かせる。

他事象への転用：ミクロからマクロへ

最後に、今回はミクロなレベルで紛争解決を考えたが、マクロのレベルではどのような紛争があり、その際にどうすればいいのかを考える。

(3) Conflict Resolution

「Conflict Resolution で平和を考える」

1. 本単元の理論と想定する平和・非平和状態

Conflict Resolution は、グローバル化が進む社会において、そのスキルを育成することが重要視されている理論である。

紛争については、グローバル化の進行に伴い、異文化同士が接触する機会が増加するにつれて、紛争は起

こりやすくなるとされる。一方で、多様な文化的背景をもつ人たちが、異質性を相互に認め合いながら「共生」できる社会の実現は望まれるところであるとされる（栗原，2004）。

Conflict Resolution に関して、話し合いによる解決方法は、① Negotiation（交渉）② Mediation（調停）③ Arbitration（裁定）の3つがある。本單元では、上記の②に該当する、Peer Mediation を取り扱う。これは、当事者間に第三者（メディエーター）が入り、話し合いで解決できるように援助するものである。したがって、本単元のねらいは、メディエーターとしてのスキルを育成することである。これは、本單元で想定する平和状態は、「紛争（対立）が解消・予防される状態」であり、非平和状態は、「紛争（対立）が解消されない状態」であることに基づいている。

2. 授業の概要

○第1時：「良い話の聴き方はどんな聴き方か？」

第1時では、ゲームやロールプレイといったアクティビティを通じて、Peer Mediation の基礎となる聴くスキル・態度の育成を目的としている。

導入：「風船ゲーム」

アイスブレイクも兼ねて、言葉による情報伝達に制限が設けられた、「風船ゲーム」を行う。これは、クラスを3つのグループに分けて、それぞれのグループに任務が与えられ、その遂行を目指すゲームであるが、その際に言葉を使って情報伝達することに制限が設けられている。アクティビティが終わったら、任務中に衝突や対立が起っていないかを確認し、MQ「どのようにお互いの話を聴けば、相手のことが分かって対立が防げるだろう？」を提示する。

アクティビティ：「話の聴き方ロールプレイ」

このロールプレイは、2人組になり、話し手・聞き手に分かれてテーマに関して話し合うという活動を行う。このロールプレイでは、聞き手の話を聞く態度を変えて行う。1回目は偉そうな態度で、2回目は無関心な態度で、3回目に真剣な態度で聞く。それぞれのロールプレイが終わるごとに、話し手はどのように感じたのか、聞き方の良い所・悪い所を話し合わせる。

リフレクション：「風船ゲームの振り返り」

ロールプレイを通して獲得した良い聞き方・悪い聞き方を踏まえて、風船ゲームの振り返りを「風船ゲームの時の対立はなぜ起こったのか」「どうすれば対立を解消・事前予防できただろう」の2つの問いを通じて行う。ここで、相手の意見にしっかりと傾聴することが対立を防ぐということが理解できるだろう。

他事象への転用：自分の経験との照合

対立は身近なところでも数多く存在する。その代表例は喧嘩であろう。喧嘩などの過去の経験を振り返り、なぜ衝突してしまったのかを、授業内容とあわせて考え、MAを導く。また、実社会においても対話がうまくいかず、対立（紛争）へとつながってしまっている事例を考える。

○第2時：「メディエーターになろう」

第2時では、実際にPeer Mediation のロールプレイを行い、メディエーターとしてのスキルの育成を目的としている。

導入：「オレンジゲーム」

アイスブレイクを兼ねて「オレンジゲーム」を行う。2人組を作り、それぞれに以下の設定を渡す。①ジュースのためにオレンジを欲する。②マーマレードのためにオレンジを欲する。そして1つのオレンジをどうするかを2人で話し合わせる。ここでは、実と皮で分ければWin-Winな関係を築くことができるということを気づかせる。そして、MQ「平和とはどのような状態か？」を提示する。

アクティビティ：「Peer Mediation」

ここでは、実際にPeer Mediation を体験させる。4人組を作り、紛争当事者2人と、調停者、副調停者に分け、ロールプレイをする。ロールプレイは、森川らの手法に従って行う（森川ら，2016）。

リフレクション：「調停のポイント」

先のPeer Mediation のロールプレイを踏まえて、調停をうまく遂行するために大切なことを考えさせる。調停が成功した際に、当事者がどのように感じるのか、前時で扱った良い話の聴き方を踏まえて考えさせる。

他事象への転用：「調停による平和」

ロールプレイやアクティビティを踏まえてMAを考えさせる。実社会でPeer Mediation が成功して平和につながった事例がないかを調べ、考えさせる。

（4）権威主義的パーソナリティ

「権威主義的パーソナリティで平和を考える」

1. 本単元の理論と想定する平和・非平和状態

権威主義は、厳密には理論ではないが、社会科学全般においてきわめて重要度の高い中心概念である。歴史的には、ナチス・ドイツによるホロコーストという政治的社会的現象の分析、つまり、罪なき人を大量に組織的に殺戮するという行為を「ドイツ人の純血を守るため」という教条のもとで、軍全体、国全体に強いるときに権威主義が用いられた、という文脈に由来する。したがって、倫理観・正義感の発揮や良心の発露

という人間本来の善性を妨げる脅威として位置づけられている。(岡本, 2005)

本単元では、このような人間の良心の発揮が妨げられる状況を省察し、社会に対して望ましい個人の在り方を考えさせることをねらいとする。したがって、本単元で想定する平和状態は、「人々が権威主義を批判的にとらえ、自律的に思考している状態」であり、非平和状態は、「個人の良心の発揮が妨げられ、権威主義的な思考が社会に蔓延している状態」とする。

2. 授業の概要

○第1時：「身近に潜む権威主義」

第1時では、ロールプレイを通して身近に潜む権威主義の萌芽を自覚させ、その要因について考えさせることを目的としている。

導入：「和食と洋食どちらが好き？」

アイスブレイクとして、数名のグループになり、「和食と洋食どちらが好きか」について意見交換を行う。

アクティビティ：「社員旅行の晩ご飯」

社員旅行の際の晩ご飯を決めるという設定でロールプレイを行う。5人組のグループに分かれ、各人に「会社内の立場」、「社員旅行の晩ご飯に対するはじめの意見」、「性格」が書かれたカードを配布する。そして与えられた立場や性格に基づいて、晩ご飯を何にするか話し合いを進めていく。なお、ここで指定された「性格」は、日常行動で観察可能な権威主義的人物の特徴に基づいて設定している。アイスブレイクで立場がフラットな状態で一度同じような話し合いをしていることもあり、ロールプレイで立場の低い役割の学習者は、自分の意見がなかなか言えず、周りの意見に合わせざるを得ないという状況を強く認識する。

リフレクション：結果の考察

アクティビティ後、どのような結果になったかを全体で共有する。おそらくほとんどの班が上司の意見に合わせる結果となることが予想される。次に、なぜそのような結果になったのか、どんな要素が影響したのかを考えさせ、MQ「権威主義とは何か？」を提示する。こうすることで、身近に潜む権威主義的な性格や、会社組織にはびこる権威主義的風潮に気づく。

他事象への転用：身近に潜む権威主義を考える

権威主義とは、本当は権威が無いのに十分あるように装うこと、あるいは妥当性のない権力行使が行われることである。また、権威主義から生じる行動は、環境的な要因や個人の人格的な要因により生じる。以上のことをMAとして聞いたのち、最後に、自分の身近にも権威主義者がいないかを考える。

○第2時：「権威主義の影響と予防」

第2時では、調べ学習を中心に、行き過ぎた権威主義が与える影響と、そうならないために（平和な社会実現のために）どうすべきかを考えさせることを目的としている。

導入：「ミルグラムの実験」の予想

「ミルグラムの実験」の動画を見せ、実験結果の予想を行う。結果と被験者の声から、人は誰でも権威主義的人格を持っており、状況次第ではそれが発揮されてしまうことに気づく。

アクティビティ：調べ学習

アイヒマンやオウム真理教信者と、彼らが関係した社会問題について調べ学習を行い、権威への同調・盲従が社会問題に発展した事例を学ぶ。そして、権威主義的性格としてどんな特徴が挙げられるかを帰納的に考える。

リフレクション：調べた内容の発表

グループで考えた結果を「アドルノの権威主義的人格類型」と比較して、権威主義的性格についてまとめる。そして、先の事例のようにならないためにはどうすべきかをグループで話し合う。

他事象への転用：自身の国の権威主義の問題を考える

最後に、権威主義が社会問題に発展した事例が自分の国や地域にないかを考える。

(5) ラベリング

「ラベリング理論で平和を考える」

1. 本単元の理論と想定する平和・非平和状態

「ラベリング理論」とは、犯罪社会学の分野で社会学者ハワード・ベッカーによって提唱された理論である。ラベリングとは、ある行動に対し周囲の人々がラベル（レッテル）貼りをすることによってその行動や人の性質が規定・判断されるとする。ベッカーは、ある人の行動が「逸脱行動」と周囲にみなされるために、その行動が「逸脱行動」とされ、対象自身も「逸脱者」と規定されること、さらに「逸脱者」というラベルがその対象自身によって自覚され自己認識へ影響することで、その状況を強化し社会との距離を広げさせてしまうという「逸脱の増幅」の特徴を述べている。

本単元では、このような人為的なラベルの形成と、それに影響される個人の自己認識やアイデンティティの関係を明らかにし、ラベルをどのように扱っていくことが望ましいかについて考察することをねらいとする。したがって、本単元で想定する平和状態は、「人々が人為的なラベルやその影響について自覚的、批判的に考察することのできる状態」とし、非平和状態は「ラベルによるステレオタイプや偏見、差別、アイデンティ

ティへの悪影響や逸脱の増幅のある状態」とする。

2. 授業の概要

○第1時：「ラベル」とは何か

第1時では、人が物事や他者を認識する際に用いる枠組みとしての「ラベル」の存在について自覚し、その効果と影響について考察することを目的としている。

導入：他己紹介をしよう

アイスブレイクとして、ペアを作り、相手の他己紹介を行う。まずは学習者自身が自己紹介カードを記入し、ペアの相手と交換する。ペアの相手は記入内容から性格や人物像を想像し、紹介する。これを通して、出身地や趣味などの人の様々な要素が、あるイメージと結び付けられラベル化（ステレオタイプ化）していることに気づく。

アクティビティ：血液型占いをしよう

数名のグループになり、血液型占いを行う。血液型占いの結果を基に、同意や納得するかどうか、それぞれの血液型がどのようなイメージと結び付けられているのか、スティグマとなるようなイメージはないかについて話し合う。

リフレクション：血液型はアイデンティティか

アクティビティ後、血液型診断によって「自分や他者がどのような人であるのか」という認識や自覚へ影響があるかどうかを考える。そして、日本で血液型診断が生まれブームになるまでの推移を説明し、「人は自分や他者のごく一部に着目しラベルを貼ることで規定・判断したり、それが自己認識に影響したりする」ことを理解する。

他事象への転用：ラベルと国際的問題の関わり方の考察

最後に、例えば宗教や不登校の問題など、偏見や差別を含むラベルが要因となっている国際的な問題がないかを考える。

○第2時：「ラベル」はどのように形成されるのか

第2時では、ラベルが人為的に生まれ、時には偏見や差別に結び付けられる過程について考察することを目的としている。

導入：この子は男の子？女の子？

導入として、さまざまなドレスやタキシードなどの女性装／男性装が明確に区別されやすいものや、様々な色の服を着せた動物のぬいぐるみを提示する。ここで、服の形や色と、性別というラベルの間に何らかの関係があることと、それが時代と共に変化していることを確認する。

アクティビティ：性別の社会的イメージの列挙

学習者のこれまでの経験の中から、自分が「男の子

／女の子なんだから…」「男の子／女の子は〇〇のほうがいいよね」等、周囲の人々や社会から受けたジェンダー的な発言やそれによってつくられた性別のイメージを列挙し、それぞれの性別について表に整理する。

リフレクション：性別の社会的イメージの検討

アクティビティで学習者が列挙した性別のイメージを振り返り、批判的に検討する。検討を通して、中には偏見や差別的な要素も含まれること、それが社会的に構成されたものであること、性別という作られたラベルによって私たちは良くも悪くも影響を受けたり、逆に反発したりすることについて考察する。

他事象への転用：社会で作り上げられたラベルの想起

これまでの社会で作り上げられ人々に影響してきたラベルを挙げ（例：宗教、人種、地方、職業、趣味嗜好などに関するもの）、結び付けられてきた差別・偏見や、それらが原因となって起きた争いについて検討する。検討を通して、人々が日常的にラベルと相互作用していること、そのラベルによって差別、偏見、社会構造的な格差、紛争、社会からの逸脱等が起きることを理解する。

(6) 社会的アイデンティティ

1. 本単元の理論と想定する平和・非平和状態

社会的アイデンティティ理論とは、我々は人々を自らが属する内集団と属さない外集団に分類し、内集団の一員であるという社会的アイデンティティ、また、それに対する評価から自尊感情が高められるという理論である。また、我々はこの社会的アイデンティティにより、内集団に対しては好意的に評価することや外集団のメンバーを同一なものとしてみなすことがこの理論の中で示されている。しかし、このような社会的アイデンティティの働きは、外集団やそれに属する個人に対する誤った捉え方に繋がり、人々の間に対立を生む原因となり得る。

本単元では、このような社会的アイデンティティの働きについて省察し、集団や個人に対する捉え方に含まれる危険性について認知させることをねらいとする。したがって、本単元で想定する平和状態は「外集団やそれに属する個人に対する誤った捉え方と、それにより生じる対立を自覚している状態」であり、非平和状態は「自身の自尊感情を高めるために外集団やそれに属する集団に対して誤った捉え方をしていることに無自覚な状態」であるとする。

2. 授業の概要

○第1時：『「私たち」のことどう思ってる？』

第1時では、外集団に対するステレオタイプのな

誤った捉え方をする可能性に気づかせることを目的としている。

導入：「自己紹介をしよう」

アイスブレイクとして、「○○（自分の名前）は、△△（所属する集団）の一員です」という自己紹介カードを複数作り、グループで自己紹介をする。その後グループの1人が△△について褒めるようにし、全員が自己紹介を終えたら、教師は褒められた感想を尋ねる。

アクティビティ：「内集団のよさを伝えよう」

グループ全員の自己紹介カードを机に集め、サッカー部と野球部など△△が似ているカードをグルーピングした後、グルーピングされたもの同士で交互に自分が所属する集団のよさを伝える話し合いを行う。その際、1人が審判役になって、自分はどの集団に属したいかを判定する。これを他のグルーピングされた者同士でも行う。

リフレクション：「よさの伝え方を振り返ろう」

アクティビティ後、自分が所属する集団のよさを伝える時に、外集団と比較したり、外集団の欠点について語ったりすることはなかったか、語られたことがあれば、それは納得のいくものであったかについて振り返る。そして、我々は内集団と外集団を比較する際などにおいて、外集団に対してステレオタイプの捉え方など誤った捉え方をする可能性があるという理論の内容について説明する。

他事象への転用：「集団に対する捉え方を考えよう」

アクティビティのように、内集団のよさを伝えるために外集団と比較し、外集団に対して誤って捉える事例として想定されるものを出身地や人種などをヒントに挙げさせ、どのように誤って捉えるか、その結果どのような対立を生じ得るかについて考える。これらを通して、外集団に対して誤って捉えることの危険性に気づかせたい。

○第2時：「『私』のこともどう思ってる？」

第2時では、外集団のメンバーに対して没個性的な捉え方をする可能性があることに気づかせることを目的としている。

導入：「写真にタイトルを付けてみよう」

第1時の授業の様子を撮影した写真を各グループに3枚配布し、各生徒に写真のタイトルを考え、グループ内で発表、他の人と似ていたか否かについて判断する。

アクティビティ：「イメージ像を作ろう」

各グループに黒人や医者などの4つの集団の写真が貼られた模造紙と物や風景などが載った写真12枚を配布し、4人の人物それぞれのイメージと近い写真をそ

の人物の近くに貼り、線で結ぶ。全てのグループが写真を全て貼り終わったら、模造紙を一斉に壁に貼り、グループ間で似ているか否かについて判断する。

リフレクション：「色んなイメージを想定しよう」

生徒が示すイメージ像とは異なるイメージを、教師が模造紙で示す。そして、集団の写真と物や風景などの写真の組み合わせに違和感を感じるか否か、感じるならば、どこに違和感を感じるかを考察する。さらに、集団あるいは集団に属する個人に対する見方を振り返らせる。

他事象への転用：「個人に対する捉え方を考えよう」

様々な集団に対してステレオタイプの捉えられがちな事例を挙げ、集団に対する捉え方で個人を捉えた場合にどのような対立が生じ得るかについて考える。これらを通して、個人に対する没個性的な捉え方の危険性について気付かせたい。

3.3 自らの平和観の変化についてのメタ認知

一連の平和モジュールの最後には、以下のような省察場面を配置する。

まず、最初に選んだ「平和」を表す絵や写真と、その説明を振り返る。さらに、個別のモジュールで学んだことをまとめたポートフォリオを振り返り、自らの平和観の変化についてエッセイにまとめる。その際には、「再度、『平和』を絵や写真を表現しよう。なぜそのように表現しましたか？」に対する答えを含めるように留意したい。

本モジュールで目指されることは、単一の平和観や解決策の伴わない平和観からの脱却であり、ポートフォリオの表現に唯一の正解は無い。個々人が自らの平和観の変化についてメタ認知できることが目的である。そして、本モジュール学習後も自らの平和観を省察し、再構築できる自律的な学習者となることが望ましい。

4. おわりに：「平和教育」から「平和教育者教育」へ

本稿は、平和とは何かを多面的・多角的に構想し、自らの平和観に基づいてその実現のために行動している平和構築者（Peace Maker）の育成を目指している。

今後の課題は、大きく2点ある。

第1に、今回確立したモジュールの内容構成および学習指導の諸原則を検証することである。実際に授業をデザインし実践することで、本平和教育モジュールの目的が、異なる環境下の、多様な学習者によって、

どのように達成されるかを、アクションリサーチを通じて解明する。また、子どもによって再構築された平和観の特性とその再構築のプロセスについても、引き続き検討する必要があるだろう。

第2に、第1の原則に基づいて平和教育を実践できる教育者の教育論を構想することである。いくら完成度の高いモジュールを構想できても、それが構想者だけが指導できる、一部の独占物であっては意味を為さない。多様な実践者が、それぞれのねらいと文脈に基づいてモジュールを再構築できるように、平和教育論は教師教育論とのセットで議論される必要があるだろう。

本校で提案した平和教育モジュールを構想できるカリキュラム・デザイナーの育成原理は、あらためてアクションリサーチとして報告したい。

【謝辞】

本学教育学研究科博士課程後期の守谷富士彦氏には、本平和教育モジュールを論文として形にする際の論理的整合性や表現方法等のチェックやアドバイスをいただいた。ここに記して感謝申し上げます。

【注・引用】

上園悦史（2017）「欧州の難民問題を人権の視点から考える」『歴史地理教育』第869号，pp.28-33
岡田章（2014）『新版ゲーム理論・入門 人間社会の理解のために』有斐閣。
岡本浩一（2005）『権威主義の正体』PHP 新書。

加藤公明（2001）「高校生は「集団自決」をどうとらえたか—討論授業で考える沖縄戦」『歴史地理教育』第627号，pp.62-67

栗原久（2004）「紛争の多発化と紛争解決スキルの育成について—「共生」の実現のために—」『信州大学教育学部紀要』第112巻，pp.13-23

小松豊（1982）「加害の面を中心に据えた5年戦争の学習」『歴史地理教育』第216号，pp.14-23

坂本賢三（2006）『「分ける」こと「わかる」こと』講談社学術文庫。

高野剛彦（2002）「テロ事件を学校でどう扱うか—メディア・リテラシーとして—」『開発教育』第45号，pp.82-87

西尾理（2011）『学校における平和教育の思想と実践』学術出版会。

松井彰彦，清水武治（2003）『どんなケースでも「最高の選択」ができる“勝つための戦略”ゲーム理論』三笠書房。

松田健（2008）『テキスト現代社会学 [第2版]』ミネルヴァ書房。

村上登司文（2009）『戦後日本の平和教育の社会学的研究』学術出版会。

森川敦子，須本良夫，田中伸（2016）「問題解決力を育成する道徳教育に関する基礎研究」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』第2巻，pp.98-108

ヨハン・ガルトゥング，藤田明史編（2003）『ガルトゥング平和学入門』法律文化社。

吉田俊和・松原敏浩（1999）『社会心理学 個人と集団の理解』ナカニシヤ出版。