

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—

草原 和博・守谷 富士彦*・小栗 優貴*・鈺 悠介*・宅島 大堯*・
両角 遼平*・小野 創太**・久保 美奈**・奥村 尚***・孫 玉珂***・
高松 尚平***・玉井 慎也***・真崎 将弥***・渡邊 竜平***

(2020年12月7日受理)

Concept-based teaching and learning for reconstructing the meaning of peace
: a practice of integrated study in Hiroshima Global Academy

Kazuhiro Kusahara, Fujihiko Moriya, Yuki Oguri, Yusuke Tatara, Hirotaka Takushima,
Ryohei Morozumi, Sota Ono, Haruna Kubo, Naoki Okumura, Yuke Sun,
Shohei Takamatsu, Shinya Tamai, Shoya Masaki and Tappei Watanabe

The aim of this study is to design the peace education unit, which support the students to achieve the two goals: (1) to reconstruct their own notions of peace, and (2) to acquire interdisciplinary concepts and apply them to find and describe the (non-)peaceful situations in our usual life. Therefore, we developed and implemented a concept based inquiry unit (18 class hours) at Hiroshima Global Academy (HiGA) middle school by contextualize the previous unit plan into the integrated learning program on “Global Justice.” As a result, we could choose the six concepts explaining a nonviolent but threatening the peaceful governance, human relation, and agency, demonstrate the social examples to apply them, and set a controversy defining the criteria of peace.

The first outcome of this study is that we show the curricular-instructional gatekeeping adjusting to the school context of HiGA. The second is to find the relations between the students' learning of peace concepts and the reconstruction of peace notion.

Key words : peace education, concept-based learning, global justice, HiGA

1. 問題の所在と研究方法

1.1 問題の所在

日本における平和教育の課題を指摘した代表的な研究に池野(2009)がある。氏によると、日本の平和教育は、戦争に関する特定の認識や価値観、生き方や嫌悪感を理解させる傾向があり、必ずしも社会科学的な知見が活かされてはこなかったという。こうした「閉ざされた」平和教育を「開かれたもの」へと変えていくためには、具体的などのような手立てが考えられるのだろうか。

時代を遡ると、池野同様に森分(1978)は、閉ざされた態度教育を批判し、そのオルタナティブとしての科学教育と概念の探求学習を提案した。また、それに基づいて多数の授業計画書が考案されてきている(金子, 1999, 小山, 1999, 小谷, 2005)。これら一連の研究は、「開かれた」平和教育を実現していく上で援用できるモデルとして解されるが、以下の点で課題が残る。

第1に、学習者自身が獲得した平和概念の相対化に「開かれていない」点である。山田(2007)

* 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期, ** 広島大学大学院人間社会科学研究科博士課程後期,

*** 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

は、従来の概念探求学習では、理論の批判可能性に開かれていないことを指摘し、「複数の理論の暫定的な並存」が必要であると提起した。同じ事象を複数の視点から捉えさせるべく、多様な概念を扱い、それぞれの強みや弱みを知り、多元的な説明可能性に「開かれた」学習への展開も考えられなくてはならない。

第2に、学習者自身が平和の意味を追究する過程に「開かれていない」点である。平和の学習を科学的・認知的な側面に留めるのではなく、情意的側面に拡張していくこと、そしてこれらの理論を自身の平和観のメタ認知に活用したり、平和の意味を再構築したりする過程にも「開かれる」ことで、市民性教育としての平和教育の意義は、さらに高まるのではないかと。

これらの課題を乗り越えた研究として、草原ら(2018b)がある。同研究は、子どもが生活経験のなかで意識的・無意識的に確立してきている「平和」の意味(当該論文では「平和観」)をメタ認知させ、さらに再構築を促すためには、平和をめぐる複数の理論を使って自らの平和観を相対化させる場が必要であると述べ、同論に基づく授業モジュールを開発した。すなわち、平和を捉える理論をレンズとしながら、社会の中にある多様な平和・非平和な状態を捉えさせるとともに、その理論を鏡として学習者自身にとっての平和の意味を振り返り、言語化させる。このような授業モジュールは、上述の意味での「開かれた」平和教育を実現したプランとして評価できる。

ただし、同授業モジュールは、草原ら(2018b)の論に基づく平和教育をモデル的に開発したに過ぎない。実際には、個別の学校文脈や教科目標、時数等に対応してこのモデルを調整・再構成していくことになるだろう。

そこで本研究では、以下3点を目標とする平和教育を特定の学校向けに再構成して実践するとともに、新たな授業デザインの原則とその効果を検討することを目的とする。なお、目標③は対象校での実践と調整の過程で派生的に立ち上がった目標であるため、本稿では直接の評価対象とはしない。

- 目標①：平和の意味を再構築できる。
- 目標②：多様な概念を習得し、様々な平和・非平和状態を発見し、記述できる。
- 目標③：日本文脈の中にある(非)平和を省察し、認知できる。

1.2 研究方法

本研究では、「開発的・実践的研究(草原ら, 2015)」の方法を採用する。同方法に準拠し、本研究では、以下の研究手順をとる。

第2章では、研究協力校の状況とニーズに基づいて、2つの目標①・②を達成するため設定された単元と授業の構成原理を示す。なお、今回は、IBの理念を受けて概念ベースでの総合的な学習の時間を展開したいという協力校の関心に基づいて米国のIDMを導入し、草原ら(2018b)の提案の理論的な再構成を試みた。

第3章では、新たに設定された単元と授業の構成原理を受けて計画、実施された実際の授業展開を記述する。

第4章では、目標に準拠して、子どもの学びを分析する。分析するデータには、①授業記録(写真、メモ) ②授業後の研究協議の記録とそれをまとめた報告パワーポイント、③単元を通じて子どもが作成した1枚物ポートフォリオ、の3点を取り上げる。

第5章では、第4章の子どもの学びに基づき、新たに設定された単元・授業の構成原理の有効性と課題を示す。

2. 単元・授業の構成原理

2.1 研究協力校と実践の概要

本実践は、直接的には2018年(平成30年)4月に広島県立広島叡智学園中学校・高等学校(以下「叡智学園」と、筆者がセンター長を務める教育ヴィジョン研究センターの間で研究協力に関する覚書を締結したこと)に由来する。両機関の関係者は、2016年から定期的に勉強会を開催してきた。本覚書はそれまでの取組をオーソライズし、制度化したものとなった。

本覚書は、共同の研究内容として「国際バカロレアプログラム及び学習指導要領の双方に基づく教育カリキュラムとその指導法・評価法の開発・改善」「教員の資質・能力向上を支援する研修プログラムの開発・改善」などを掲げている。この内容を実質化させるために立ち上げられた企画が、「IBの理念を踏まえた総合的な学習の時間のカリキュラムづくり」だった。これは、叡智学園の先生方の研修を兼ねるとともに、広島大学の大学院生の実践的な研究・開発力を養う場になることが企図されていた。

両機関の協議の結果、上の構想は2019年4月に入学する1期生の総合的な学習の時間「未来創

造科」の開発と実践で具体化されることとなった。未来創造科は, "Well Being", "Enviromenmet", "Global Justice"の 3 領域で構成される。Global Justice は中 1 後期から中 2 前期の 1 年間に配当された。目標はシンプルに「peace maker になろう」である。この目標は, 叡智学園の教育理念「社会の持続的な平和と発展に向け, 世界中のどこにおいても地域や世界の『より善い未来』を創造するリーダーを育成する」を「平和」に焦点化して引き受けたものである。

Global Justice は, 有機的に関連付けられた 4 つの単元で構成された。すなわち, ①教科書プロジェクト「アメリカの小学生とヒロシマ教科書を作ろう！」(4 週 10 時間), ②概念プロジェクト「平和に関する専門家の考え方を学び使いこなそう」(6 週 17 時間), ③博物館プロジェクト「戦争と平和に関する博物館を見学しよう」(1 週 2 時間), ④総合プロジェクト「HiGA ミュージアムをつくらう」(3 週 5 時間) の約 34 時間である(放課後等の追加作業あり)。この 4 つのプロジェクトを, 中学校 1 年の 10 月から 2 年の 9 月にかけて実践することとした。

本稿は, 「平和」に関する社会諸科学の概念を習得・活用させるとともに, それを通して子どもの平和観の省察と再構築をめざした②の「概念プロジェクト」に焦点化して, その成果と課題を報告する。

2.2 単元・授業の構成原理

(1) 単元構成原理

単元は, 表 1 に示すように, 導入・展開・終結の 3 段階で構成する。以下の構成を説明していこう。

第 1 に, カリキュラム本来の「目標①: 平和の意味を再構築できる」と, 協力校の Global Justice の目標「peace maker になろう」を受けて, 単元の導入と終結を設定する。

導入では, 子どもが認知している平和・非平和状態を書き出す活動を行う。学習者のもつ既有認識を可視化し, その認識を揺さぶりながら「平和とは何か」, すなわち平和の意味の探究に向かわせる足場かけを行う。

本実践では, 池野(2009)など先行研究の指摘を受け, 学習者のもつ素朴概念として, 「平和=戦争のない状態」という認識を既有していると想定した。この枠組みを揺さぶり, 拡大・拡張させるために, 展開部には 6 つの概念を選定し, それら

表 1 概念プロジェクトの単元構成

学習の概要・扱う概念	
導入	平和状態の解釈を書く (0.5 時間)
展開	第 1 次 (2.5 時間) 「紛争解決理論」(和解) 第 2 次 (2 時間) 「ゲーム理論」(対立) 第 3 次 (3 時間) 「分配的正義」(競争) 第 4 次 (3 時間) 「積極的平和」(暴力) 第 5 次 (3 時間) 「ラベリング理論」(普通) 第 6 次 (2 時間) 「権威主義的パーソナリティ論」(盲従)
終結	概念の整理 (1 時間) 平和状態の解釈をあらためて書く

(筆者作成)

の概念から捉えられる平和・非平和の意味を探究させる。終結では, あらためて概念の関係性を整理する場を設ける。各概念を有機的に結び付けて平和の意味を再考し, それを自己の生き方への省察に結びつけるまとめとした。

第 2 に, カリキュラム本来の「目標②: 多様な概念を習得し, 様々な平和・非平和状態を発見し, 記述できる」と, 研究協力校の「IB の理念を踏まえた総合的な学習の時間のカリキュラムづくり」を受けて, 単元の展開を組織する。

展開には, 時間の制約に基づいて 6 つの概念を選択し, 次元を異にする多様な平和・非平和な状態を発見し, その背景や解決策を考察させることとした。概念の選定は, 基本的には草原ら(2018b)に準拠したが, 「社会的アイデンティティ論」についてのみ「分配的正義」に変更した。その理由は, 単元開発の協議の過程で, 社会的アイデンティティ論とラベリング理論に基づく授業が, 概念の性質上, 類似してくること, また積極的平和を実現する視点として社会制度上の「公正さ」の観点が欠落していることが確認されたからである。

再選定された 6 つの概念は, 以下 3 つの原則を考慮して配列することとした。

第 1 に, 直接的暴力を捉える概念から, 構造的・間接的な暴力を捉える概念への移行である。具体的には, 第 1 次から第 3 次は主に前者を基準に, 第 4 次から第 6 次は後者を基準に, 緩やかに 6 つの概念を配列することとした。この原則は, 子どもの素朴概念を受けとめつつ, それを長期的に揺さぶり再構築していくという本単元の目標とも深く関係している。

第 2 に, マクロな社会事象に内在する平和・非

平和状態を捉える概念から、次第にミクロな社会事象に埋め込まれた平和・非平和状態を捉える概念への移行である。第1次と第2次は主に国際関係や歴史的な制度化された構造を、第3次と第4次は主に国家内のシステムを、第5次と第6次は、人間関係やそこを規制する規範を捉えることを強みとする概念を配置することとした。これは、社会や平和を捉える視点を構造的に網羅したいという内容構成上の要請に基づくものである。

第3に、学習者が必ずしも直接関与していない外部世界を捉える概念から、学習者が当事者になりうる内部世界を捉える概念への移行である。すなわち、第1次と第2次ではアパルトヘイトや核開発競争などを捉える概念を、第3次と第4次は受験や就活、貧困などを捉える概念を、第5次と第6次ははじめを含む学校内部の複雑な人間関係を捉える概念を配列した。これは、研究協力校の中学校1年生には余り当事者性の高い概念を配置してほしくない、できれば精神的に安定し成熟した2年生に回してほしいという希望に由来するものである。

これら3つの原則を総合的に勘案して、①「紛争解決理論」(和解)→②「ゲーム理論」(対立)→③「分配的正義」(競争)(ここまでは1年生)→④「積極的平和」(暴力)→⑤「ラベリング理論」(普通)→⑥「権威主義的パーソナリティ論」(盲従)(ここまでは2年生)の展開案を策定した。

(2) 授業構成原理

次に、概念を単位とした各次の授業(平均3時間構成)の構成原理を説明する。

授業構成の理論的根拠として、米国の Inquiry Design Model (以下、IDM) を参照した (Swan et al., 2018)。IDM は、米国の NCSS (全米社会科学協議会) が提唱する探究志向の単元デザインの枠組みである。問い、タスク(活動)、資料の3点を中核にして授業を組織し、Blueprint(青写真)と呼ばれる1枚物シートに単元デザインを表現することを特色とする。このIDMは2013年に発表されたC3フレームワーク(NCSS, 2013, 草原ら, 2018a)を理論的起点とするものであり、それを実際の単元デザインに活かす方略として開発された。本プロジェクトの場合、概念ベースでの総合的な学習の時間の展開が期待されていることもあり、IDMとの親和性が高いと判断した。

表2は簡略化版のBlueprintを示したものである。IDMの構成要素を、探究の導入、CQ(Compelling Question)、資料、活動、総括的パ

フォーマンスタスク、の5点に整理した。

「探究の導入」とは、探究の起点となる状況や場面の提示である。CQを導く平和・非平和な状態が示される。

「CQ」とは、単元を貫く探究の原動力となる問いのことである。子どもの切実な問題関心に根差し、かつ学問的に厳密な概念を活用してこそ取り組むことのできる問いを設定する。「資料」とは、CQを通して検討される具体的なデータのことである。平和・非平和な状態がリアルに顕在化される映像や文書等を取り上げる。「活動」とは、CQを具体化したもので、資料の考察を牽引する身体的で知的な活動のことである。例えば、資料の内容を読み取る読解タスク、読み取ったデータを分類・比較したり、関連付けたりする分析タスク、分析結果に基づいて平和をめぐる論点・争点にTake a stand(立場表明)する葛藤タスク、平和・非平和な状態を自ら調べて発見する調査タスク、などを用意する。

最後に「総括的パフォーマンスタスク」とは、CQ・資料・活動の一体的な相互作用から導かれる学習成果を最終的に表現させる課題である。具体的には「論証タスク」のことであり、CQの答えを根拠に基づいて論証させる。毎次の直接的な学習成果を表す。一方で「表現タスク」とは、毎次の学習成果に基づいて平和・非平和な状態を定義させるタスクのことであり、単元を通じて使用する1枚物ポートフォリオに表現される。なお、「今日学んだ概念を振り返って、学校や家庭、地域の中にある平和・非平和な状態を例示しなさい」と指示される宿題プリントの課題も、この表現タスクに含めてもいいだろう。

このように各次には、平和・非平和を捉える中心的な概念を設定する。授業は、概念を内包したCQに基づいて多様な資料を記述、分析・判断、評価する活動として組織する。最終的には、子ども自身がCQに対応した学習成果物を作り上げたり、日常世界に潜む平和・非平和な状態を見出したり、それを社会的に発信したりするようにデザインすることを原則とした。

3. 「平和とは何か」の単元・授業

本章では、前章で提示した構成原理に基づく授業の実際を提示する。原則として各次は、「未来創造科」が配置される土曜日の1-3時間目に、ほぼ月一度の間隔で開講されることになった。

表2 IDM をアレンジした各次の授業構成原理

授業構成原理		
探究の導入	平和をめぐる探究の起点となる状況や場面 例：映画「Love is all you need」を観る	
CQ	子どもの切実な問題関心に根差し、かつ学問的に厳密な概念を活用して取り組むことのできる問い 例：映画の世界では、何が「普通」で、何が「変」とされていたのか？	
資料	CQを通して検討される具体的なデータ 平和・非平和な状態がリアルに顕在化される映像や文書等 例：映画「Love is all you need」のシナリオ	
活動 (形成的タスク)	CQを具体化したもので、資料の考察を牽引する身体的で知的な活動 (1) 読解タスク：動画・文献・新聞・統計等を読み取る (2) 分析タスク：資料で読み取ったことを比較・分類したり、関連付けたりする (3) 葛藤タスク：論点争点をめぐって Take a Stand (立場表明) する (4) 調査タスク：資料を自ら調べて、未知や既知の事実を発見する (5) 省察タスク：これまでの経験を振り返り、疑問や気づきを表現する	
総括的 パフォーマンス タスク	総括的 論証タスク	CQの答えを根拠に基づいて論証させる 例：普通とは何か。叡智学園の「普通」は普通のままで良いか
	総括的 表現タスク	国内外の社会や日常において平和・非平和な状態とは何かを定義させる 例：ラベリング論から見て、平和・非平和な状態とはどのようなものか 生活の中にある様々な「普通」を探さない

(筆者作成)

3.1 単元の導入と第1次「紛争解決理論」

(1) 学習の目標

紛争解決理論とは、ラムズボサムらによって提唱されたものである。ラムズボサムら(2009)は、世界各地で紛争が発生している状況下で、紛争の定義や紛争状況の分析、紛争の解決について理論化を試みている。

第1次では、この紛争解決理論の中でも「和解」の概念に焦点化して、「過去の事実を受け止め、罪を許すことで将来の方向性を構想する」ことを探究させる。目標は、「和解」を視点にしてアパルトヘイトとその後の社会を分析し、平和状態を実現する方策を提案し、その可能性や限界を説明できると設定した。

(2) 授業展開

第1次は3時間で実践された。単元全体の導入部にもあたる1時間目には、その冒頭で「平和とはどんな状態？」と問いかけ、生徒の「平和」に関する素朴概念を言語化させた。

続いて、子どもの素朴概念に近似し、非平和と現認されやすい南アフリカでの紛争状態を取り上げた。探究の導入として、2019年のラグビーワールドカップで優勝を果たした南アフリカ代表チーム主将の発言や居住区の制限に関する資料を提示し、人種差別や暴力の存在を読み取らせた。またウェビングマップを作成させる分析タスクを通して、当時の南アフリカの状況を概観させた。

2時間目は、「和解」概念の習得をめざす。そのために新旧ラグビー代表チームの2枚の写真(1965年と2019年)を示し、人種差別をめぐる状況の変化を読み取らせ、CQ「アパルトヘイトは、なぜ・どのように解決されたのか？」を立ち上げた。次に真実和解委員会の活動に関する新聞記事や委員の発言を読み取る読解タスクを行い、和解の意味を確定させた。最後に南アフリカの国旗や国歌に注目させ、和解に向けた取り組みがどのように反映しているかを読み取らせた。

3時間目は、「和解」概念を活用して、南アフリカ社会は本当に和解したかを問うた。その際、今なお人種間の雇用格差やわだかまりが残ることを報道した新聞記事を示し、和解の可能性と難しさを確認した。最後に「南アフリカの未来を描く4コマ漫画の4コマ目を描こう」という論証タスクに取り組ませた。また、1枚物ポートフォリオに平和状態を再言語化させる表現タスクを指示して授業を終えた。

(3) 授業構成の事後省察

本次終了後に開かれた研究協議の結果、授業構成に関して以下の原則と課題が共有された。

第1に、「探究の導入」には時事的トピックを取り入れること、「活動」の時間を十分に保証することの重要性である。とくにラグビー代表チーム主将の発言は、子どもの問題意識と発言を引き出す効果が見られたことが報告された。

第2に、南アフリカのアパルトヘイトに焦点化した資料群は、子どもの当事者意識を欠落させる帰結をもたらしたことである。具体的には、4コマ漫画の4コマ目にハッピーエンドを描く子どもが少なくなかったこと、その一方でポートフォリオには「人々は考え方が異なるので和解は難しい」と事態を突き放した記述をする子どもの存在が報告された。

これらの反省から、第1章でも言及したが、新たに目標③「日本文脈の中にある（非）平和を省察し、認知できる」を設定する必要が提起された。あわせてアパルトヘイトのような典型的な人権問題や紛争事態を分析させることは有効であるが、同時に子どもの日常生活にある平和・非平和を分析する機会を授業内や宿題等で保証する必要があることも確認された。

3.2 第2次「ゲーム理論」

(1) 学習目標

ゲーム理論とは、ノイマンら（2009）によって提唱された理論である。合理的に意思決定する二つ以上のアクターが一定の条件下でいかに意思決定し、その結果どうなるかを分析する理論である（渡辺，2019）。

第2次では、このゲーム理論の中でも「囚人のジレンマ」に焦点を当てて、非平和をもたらす背景を探究させる。目標は、「囚人のジレンマ」の視点から、広島と長崎が発表する平和宣言と、2017年のアメリカ国連大使の声明文を分析し、非平和をもたらす要因を説明できると設定した。

(2) 授業展開

第2次は2時間で実践された。1時間目は、探究の導入として、冷戦期における核兵器数の変化を示す動画を提示した。米ソの核兵器数が同時に増加していき傾向を読み取らせ、CQ「なぜ、核兵器はなくなるのか」を設定した。次に、4つのルール（核兵器を増やすか減らすかして相手より優位に立とう、相手の選択は分からずコミュニケーションはできない、自分の行動の結果を予想しよう、アメリカ班とソ連班は核兵器を増やすか減らすかを同時に宣言しよう）に基づいてシミュレーションに取り組みせ、それをもって、囚人のジレンマ概念を体感的に獲得させた。その後、同概念の活用を促すために「対抗する2人が競争した経験・事例はないか」と問い、生活体験の中の対立に目を向けさせた。

2時間目は、資料として広島と長崎が毎年発表

する平和宣言と、2017年にアメリカ国連大使が核兵器禁止条約に反対した際の声明文を取り上げ、平和のために核兵器はどれほど必要かを問いかけた。子どもには「平和」に対する異なる見解を読み取らせ、それをウェビングマップに表現させた。最後に子ども一人ひとりに「平和」の定義を記述させる論証タスクを課した。子どもは自分とは異なる定義や立ち位置を示した子どもと議論し、定義に違いが生じる背景を探究していった。

第2次は、ゲーム理論から見た平和・非平和状態を1枚物ポートフォリオに再言語化させる表現タスクで締め括った。宿題として「身近な生活にあるゲーム理論で原因を説明できそうな2つの対立を見つけよう」「どうすれば対立を解消できるか提案しよう」が指示された。

(3) 授業構成の事後省察

研究協議の結果、以下の2点が確認された。

第1に、「活動」としてシミュレーションを行うことは、囚人のジレンマ概念の獲得において効果が認められたことである。この点は、授業後の宿題で、本概念を友人関係や家庭の出来事、コンビニの経営戦略など多様な場面に活用していた事実から推定された。

第2に、「活動」における葛藤タスクが必ずしも効果を発揮しなかったことである。具体的には、一部の生徒が「核兵器があることで戦争が起きない」という見方を無批判的に主張し、他の見解に一切関心を示さなかった場面が指摘された。子どもの信念に由来する主張を揺さぶることの困難さを共有するとともに、多様な見方をもつ子どもが相互に対話し、見方の差異や広がりを開示していく必要性が確認された。

3.3 第3次「分配的正義」

(1) 学習目標

分配的正義とは、ロールズによって提唱された理論である。重田（2013）によると、社会格差を縮小するために、①社会の中で最も不遇な人々に最大の便益を提供すること、②社会全員に公正かつ均等の機会を提供することを説くのが本論である。

第3次では、分配的正義の中核となる「公正」に焦点を当てて、平和を実現する方策を探究させる。目標は、「公正」を視点にして、様々な競争がもたらしている結果とその背景を分析し、公正な社会を実現する方策を構想できるとした。

(2) 授業展開

第3次は、3時間で構成される。1時間目は、探究の導入として、受験「戦争」や就活「戦争」と称される状況が示された写真を提示し、兵器を使っていないのに、なぜ「戦争」とよばれているのかを問いかけた。

1時間目は、「競争の仕組みとはどのようなものか？」の問いの下、資料として受験や就職の選抜過程を提示し、競争とその結果をフロチャートで表現する活動を行った。さらに、兵器を使う戦争と使わない戦争との類似と相違を整理する分析タスクを指示した後、メリトクラシーの意味を調べさせ、クラス内で意見交換をさせた。

2時間目は、「競争」を説明する（立場を異にする）哲学者や経済学者、自殺未遂経験者のことばを取り上げ、CQ「競争の結果を放置すべきか否か？」を設定した。そして、競争の結果、不利な立場に置かれる人に対して、仕様が異なる⇒放置すべきではないの間でTake a Standする葛藤タスクを設けた。最後に貧困等を扱ったドキュメンタリーを視聴するタスクを課し、競争と不利な状況をもたらす背景を読み取らせた。

3時間目は、「競争で不利な立場にいる人に対して私たちはどうすればいいのか？」の問いの下、2時間目で扱った資料の状況に対して、政府の立場から行うべきプランを提案する活動を行った。最後に、自分のプランの理念を「機会の均等」と「結果の均等」のベクトル上に位置付ける論証タスクを行い、そこから「分配的正義」の概念化を図った。また表現タスクとして「分配的正義」の視点から平和・非平和な状態を1枚物ポートフォリオに記述させた。宿題では、現代社会で「参加の機会で不利な立場、参加の結果として不利な立場が生まれている状況を探そう」を提示して、第3次を終えた。

(3) 授業構成の事後省察

研究協議の結果、以下の2点が確認された。

第1に、「資料」としてドキュメンタリー動画の効果が指摘された。2時間目には、競争をもたらす課題を、学術書や啓蒙書、ドキュメンタリーで提示したが、なかでもドキュメンタリーの内容については休憩時間中にも生徒同士や教師と話をする姿が見られた。リアルかつ共感的に理解できる資料を含めて、多様な資料を提示することの必要性が示唆された。

第2に、「概念」の不確かな理解と活用が確認できた。本次では「競争」の概念の提示を先行させ、「分配的正義」の概念の獲得を後発させた。そ

の結果、後者の視点から非平和を見だし、平和を実現する方策を考えるという目標が十分に達成できていない可能性が指摘された。例えば、宿題の回答に「厚底シューズに使われている技術は最高峰で、厚底シューズを使っている選手と使っていない選手とでは、調子が全く違うという話もあるほどだ」の記述が見られた。厚底シューズ使用の有無が競争に不公正をもたらすという認識は認められるが、有無を左右する社会構造は意識されていない。不利な立場の改善も個人の問題に還元される傾向にあった。概念の構築過程を、毎次の前半に確実に位置付ける必要性が確認された。

3.4 第4次「積極的平和」

(1) 学習目標

「積極的平和」とは、ガルトゥングが提唱した概念である。ガルトゥング・藤田（2003）によると、「平和」とは「暴力の不在または低減」であり、取り除く「暴力」には直接的・構造的・文化的な形態があるという。これら3つの暴力形態が取り除かれ、対話的な空間が築かれた状態が「積極的平和」である。

第4次では、「積極的平和」の対になる「暴力」を概念に設定した。そして、「見える直接的暴力だけでなく、見えない構造的暴力や文化的暴力を解消すること」を探究させることとした。目標は、3つの暴力形態を視点にして、5つのCMを分析し、平和・非平和状態を実現する方策を提案し、その可能性や限界を説明できるとした。

(2) 授業展開

第4次は2時間で構成される。なお、新型コロナウイルス感染症の影響から、本次は広島智学学園と広島大学教育ビジョン研究センターをオンライン（Zoom）で繋ぎ実践した。

子どもには予習課題を2つ提示した。1つは、日常・学校生活に見られる「暴力」を複数取り上げておくこと。もう1つは、「子どもの貧困」を取り上げた「クローズアップ現代」の動画を視聴し、「暴力」に当たる場面とその理由を記述しておくことであった。この課題が実質的に探究の導入として機能した。

1時間目は、「暴力」の諸概念を獲得させるため、CQ「殴るだけが暴力か？」を設定した。そして、子どもが生活経験で得ている「暴力」概念それ自体を資料として取扱い、ガルトゥングの3つの暴力形態の視点からそれらを分類する分析タスクを行った。この活動を通して、予習課題の「子ども

の「貧困」の動画に認められる「構造的暴力」や「文化的暴力」を読み取り、クラス全体で共通理解を形成した。

2時間目は、「暴力」概念の活用を意図して、教材としてAC Japanが作成した約30秒のCM5本を提示し、「見えない暴力の恐ろしさを最も訴えかけているCMはどれだろう？」の問いを投げかけた。それを受けて、「構造的暴力」や「文化的暴力」の視点から、見えない暴力を最も訴えている作品とその象徴的な場面を選択させる論証タスクへと移行した。その後、選択した作品と場面を各班の生徒同士で共有させ、選択の多様性ととも、判断規準の多様性に気づかせた。最後に、「暴力」を視点にして平和・非平和な状態を1枚物ポートフォリオに記述させる表現タスクを行った。また、「日々の生活で見聞きした見えない暴力を具体的に説明しよう」の宿題を提示した。

(3) 授業構成の事後省察

研究協議から、以下の3点が確認された。

第1に、「資料」に取って非日常性なものを取り上げる意味である。宿題の回答には、「公衆トイレに男性用・女性用しかないことは、トランスジェンダーやクエスチョニングの人にとって構造的暴力になるのではないか」「習っていないところの宿題を出し、最後までできなかった生徒に対して説教をすることも『見えない暴力』と記述をした子どもがいた。こうした自立的な気づきと省察は、取り上げたCMに学校や寮などの事例を組み込まなかったからこそ得られたと解される。

第2に、「論証タスク」を授業展開のヤマ場にもっていく必要性である。班活動のファシリテーターによると、①CMを「構造的暴力」や「文化的暴力」を視点に分析できていたこと、②優れた作品の選考では「社会への訴え」「わかりやすさ」「分析のしやすさ」といった判断規準の多様性が見られたこと、③「見えているだけの暴力」というタイトルで発表した生徒や、「数の暴力」といった独自の言い回しを用いた子どもがいたことが報告されている。これらの事実は、論証タスクを本次の中心課題として認識し、そこに十分な時間を確保したこと由来すると考える。

第3に、「概念」は、子どもの論証タスクやCQへの取組を視点に言語化しておくことである。本次では「構造的暴力」と「文化的暴力」を「見えない暴力」という表現で統合したために、論証タスクの取組において両者が区別できず、悩む生徒の姿が報告された。1枚物ポートフォリオや宿題

の記述では、「構造的・文化的暴力」と連続的に記すか、「見えない暴力」と記す子どもが大勢いた。概念を定義する際には、単純化と厳密化を調整し、最終的な目標を達成できるように表現する必要性が確認された。

3.5 第5次「ラベリング理論」

(1) 学習目標

ラベリング理論は、ベッカーが提唱した理論である。ベッカー(2011)によると、人がある行動に対して普通とは異なる「逸脱行動」であるというラベルを貼ること(ラベリング)で、その行為の主体までもが「逸脱者」と規定されるという。

第5次では、ラベリング理論を構成する概念の中でも「普通」に焦点化し、「社会の『普通』に合致しない人や現象を『普通でない』と分類して排除する」現象を探究させる。目標は、「普通」の視点から映画や学校空間を分析し、非平和をもたらす要因を説明できるとした。

(2) 授業展開

第5次は、変則的にはなるが、前半と後半の1.5時間に分けて実施した。

前半の1.5時間は、「普通」概念を獲得させるために、教材として同性愛が社会規範の世界で異性愛者の少女がいじめを受ける様子を描いた映画「Love is all you need」を提示した。この場面は、実質的に探究の導入を兼ねていた。本映画の視聴を受けて、CQ「映画の世界では、何が『普通』で何が『変』とされていたのか？」が立ち上がった。映画が描く世界を再構成させる読解タスクの活動を通して、同性愛が「普通」の社会では、「異性愛者」の少女は「逸脱者」と見做されることが共有されるとともに、「普通」が社会的に構築されたものであることが確認された。

後半の1.5時間では、「普通」概念を活用させるために、問いとして『「叡智学園の普通」は普通のままで良いか？』が設定された。子どもは「叡智学園の普通」を校内で探す調査タスクに取り組み、最後にクラスで成果を共有し議論させる論証タスクを実施した。子どもからは、叡智学園の普通として「校内に階段が多く、足が不自由な人は利用するのが難しいこと」「部活動がないため『どうせ勉強しかできないんでしょ』と他校の子どもたちからラベルを貼られていること」「生徒間で男女が対立し、女子が『実権』を握っていること」などが語られた。また、他次と同じように、「普通」の視点から平和・非平和な状態を1枚ポートフォリ

オに定義させる表現タスクを促した。宿題としては、「新聞やニュース、本で見聞きした社会の中の『普通』と『排除』を具体的に説明しよう」を指示した。

(3) 授業構成の事後省察

研究協議から、以下の2点が確認された。

第1に、「資料」に非日常と日常の双方を組み込む意味である。性的マイノリティの排除を描いた映画を子どもは席を立ち上がった見えやすい位置に移動したりして視聴する様子が確認できた。また、映画の世界の「普通」をグループ活動で図示しながら説明できていた。学校や友人関係という日常的な生活空間を取り上げながらも、それを性規範という非日常的な視点から捉え直させる指導の効果が見出された。

第2に、「論証タスク」を通じて当事者性を欠落させていたことである。授業では、自分たちは「〇〇校生」としてラベルを貼られ、排除される被害者として意識されていた。宿題では、「トイレは男女で分けられているが、LGBTの人はどちらを使用するか困ってしまう」「英語が世界共通語になっているが、英語が公用語ではない国の人々はコミュニケーションがとりづらい」のように状況を客観視する答えが多かった。子どもの側からは、自分自身が他者を排除している可能性を自覚的に語るものはなかった。自分が排除する側になる可能性があることに気付く場面を総括的論証タスクの中に取り入れる必要があるだろう。

3.6 第6次「権威主義的パーソナリティ論」と単元の終結

(1) 学習目標

権威主義的パーソナリティ論とは、主にアドルノらによって提唱されたものである。岡本(2012)によると、権威主義的パーソナリティは、教条主義的人格を中核とする概念である。すなわち、伝統や自民族中心主義など単純な規範を妄信しやすいような人格であるといえる。

第6次では、権威主義的パーソナリティが引き起こす「盲従」に焦点化し、「物事の良し悪しを自分で判断せず、権威の判断に無批判に従う」主体の在り方を探究させることとした。目標は、「盲従」の視点から映画やシナリオを分析し、非平和をもたらす要因を説明できるとした。

(2) 授業展開

第6次は3時間で構成される。なお、前半の2時間で権威主義的パーソナリティを取り扱い、後

半の1時間は単元全体の終結として実践した。

1時間目は、「盲従」の概念を獲得させるために、「世にも奇妙な物語」の映像『23分間の奇跡』を資料として提示した。これは、実質、探究の導入を兼ねていた。CQには「としゆき君は盲従者か？非盲従者か？」が設定された。映像を視聴し、登場人物の言動を分析するタスクを通して、「盲従」は、一定の状況下では盲従させる側の強制的な働きかけだけでなく、盲従する側の自発的な行為としても現れることが概念化された。さらにとしゆき君とアイヒマンを比較させ、「盲従」がもたらす「暴力」を、第4次で学習した3つの暴力形態から分析させるタスクに取り組みさせた。

2時間目は、「盲従」の概念を活用させるために、「草原先生と対決し、盲従を回避するにはどうすればよいか」の問いが設定された。子どもには、盲従させようとする草原への対抗策を考えるタスクが指示され、最終的な論証タスクでは、対抗策を使って実際に草原と対決する活動が実践された。本タスクを通して、盲従しまいと抵抗する子どもに収容所送りや買収などの手段を提示し、一個人の主体的判断の難しさとその難しさをもたらす状況が共有された。表現タスクでは、盲従の視点からみた平和・非平和状態を定義させるとともに、宿題として「学校や家庭・地域の中で盲従してしまった経験はありますか？盲従を避けることは可能ですか？」「日本や世界の歴史の中で盲従がもたらした悲劇的な事件や出来事を具体的に挙げて、説明しましょう」が指示された。

本単元全体の終結に当たる3時間目には、あらためて「平和とはどのような状態か？」の問いが提起された。これまでに学んだ6つの概念の関係を意識し、構造化させるために、各概念のロゴが描かれたカードをホワイトボードに貼り付け、それらの関係を図示していった。最後にそれぞれの概念からACジャパンのCM「子どもたちの惑星」に埋め込まれた平和・非平和状態を読み取る総合的な課題に取り組んだ。各班の発表から、争いに限らず、児童労働や女性の権利、健康的ではない生活環境などの課題が総合的に描き出された。

(3) 授業構成の事後省察

研究協議から、以下の3点が確認された。

第1に、「タスク」に葛藤場面を取り入れることの有効性である。権力者（権威）への対抗策を考える場面で、子どもは「盲従」を回避する難しさに悩んでいた。例えば、気づきを書き込んだワークシートには、「1人では絶対にできないことだ

な「反対の人が多かったら、逆に自分が排除の対象になってしまう」との記述も見られた。こうした子どもの姿からは、適切なタスクの設定だけでなく、概念を通して内省に向かいやすい環境づくりの必要性も示唆された

第 2 に、「タスク」がゲーム化していくおそれである。草原との対決場面では、内省に向かわず、単に権力者を困らせるためにゲーム感覚で立ち振る舞ったり、他者の人権を損なう姿も認められた。平和を実現するための対決が、しばしば非平和をもたらしかねないことに関心を寄せない子どももいた。特に非日常的なタスクを指示するに当たっては、本時の CQ や単元全体の目的に立ち返って、学習の意味を確認する必要がある。

第 3 に、自身の世界観や評価の枠組みをメタ認知させる意義である。単元全体の振り返りで行った CM 分析では、「貧しさ」を視点に他者をラベリングする自己の「普通」規準を開示する子どもがいた。一方で、戦争下の人々を見て、「どの社会に生まれたかで境遇が決まってしまう」と述懐する子どももいた。この発言は、国家の暴力的行動を批判しているとも解されるし、自己を安全圏＝平和圏において他者と境界を引いているとも解される。概念を世界を捉えるレンズして活用するとともに、自己の考えを振り返る鏡とする必要性も確認された。

4. 子どもの達成カリキュラムの分析

4.1 目標の達成状況と子どもの学び

本単元を通して、子どもはどのような学びを達成したのだろうか。本節では、目標①「平和の意味を再構築できる」と目標②「多様な概念を習得し、様々な平和・非平和状態を発見し、記述できる」が達成されたかを視点に、生徒の学びの姿を叙述していく。

上の目標の達成状況は、①については、平和認識の変化を捉えることで、②については、概念の獲得・活用の可否をみとることで、評価できる。この 2 つの視点を掛け合わせて得られるのが、表 3 の枠組みである。

この枠組みから見ると、平和の認識が変化し、概念の獲得・活用ができていない A 象限が、目標①と②を両立して達成できた子どもでもある。

B 象限と C 象限は、①と②のいずれか一方のみが達成できている子どもでもある。なお、単元の学習前に既に多様な平和のあり方を構築していた子どもからすると、学習後の平和認識の広がりとは

表 3 目標①②の達成をみとる枠組み

		平和の認識の変化	
		変化して いない	変化して いる
概念の 獲得・ 活用	できて いない	D	C
	できて いる	B	A

(筆者作成)

びしろは、どうしても小さくなることに留意するべきである。平和認識が変化せず、概念の獲得・活用もできていない D 象限の子どもは、さらなる支援が必要とされている生徒として受け止めなくてはならない。

以下、表 3 の枠組みをもとに、各象限の代表的な子どもの学びを詳述する。

4.1.1 概念の獲得・活用による平和認識の変化

子ども A は、6 つの概念を獲得・活用し、平和認識に質的な成長がみられた生徒である。

単元の学習前に実施した「平和とはどんな状態？」の問いに、次のように答えている。

平和とは戦争や紛争、内戦などの大きな争いや殺し合いがない、みんなが平等で笑顔が絶えないのが平和だと考える。平等になることは難しいけれど、おだやかで日常がいつも送れるというのはできると思うしそれも平和の一つだと感じられた。

平和な状態とは、戦争などの「大きな争いや殺し合い」がない状態であり、誰もが「平等」で「おだやか」な状態と認識していた。これが 6 つの概念を学習した後は、以下のように変化した。

平和とはガルトゥングが定めている積極的平和の状態であることだと考える。固定概念やラベリングなどがうすまると偏見が減ってどちらにも十分影響を与える。また平和の考え方は人それぞれ違う。人を盲従することが平和だと考えているかもしれないが、従わなかったら強制収容所などに入れられたりするため全体的にみて平和ではないと考える。積極的平和とは、争いごとや人種間の差別、人に対して殴ったり精神的にダメージを与えることなどの暴力がなく、一人ひとりの多様性が尊重される状態の

ことである。その状態でいられると人々は *well-being* を生活の中で感じやすいのではないかと考えた。

単元の学習前には、どちらかという「笑顔が絶えない」「おだやかで日常が送れる」などの感情的な表現が目立った。しかし単元の学習後は、「積極的平和」や「ラベリング」「盲従」の諸概念を活用しながら、状況を記述している。そして「人に対して殴ったり」する目に見える暴力だけでなく、「精神的にダメージを与える」構造的・文化的暴力の不在にまで認識を拡張し、「多様性の尊重」を基調とした平和の在り方を述べている。

4.1.2 概念の獲得・活用

子ども B は、6つの概念を獲得・活用しているものの、学習以前から「平和」の状態を広く捉えていたために、平和認識においては明確な変化が見だしにくい生徒である。

単元の学習前には、「平和とはどんな状態？」の問いに次のように答えている。

争いごとがない(紛争などがない)、平等な世界(ジェンダーの平等など)、互いの文化などを尊重し認め合う、誰もが笑顔で過ごせる状態、基本的人権が尊重されている状態、すべての人々が安心・安全。

平和な状態について、「紛争などがない」といった目に見える暴力だけでなく、「ジェンダーの平等」や「基本的人権」などの目に見えない暴力の不在にも言及している。これが6つの概念を学習した後は、以下のように変化した。

積極的平和の状態。暴力が無い世の中。私が思う『平和』とは、ガルトゥングからみた暴力のない世界、積極的平和の状態だと考えます。私が以前考えていた争いごと(紛争など)がない社会はガルトゥングでいう直接的暴力でありはっきり目に見える。当然、このような目に見える(可視化された)暴力が無い社会も重要だが、可視化されていない言葉の暴力が世の中からなくなることでようやく平和は実現されるのではないかと思います。

単元の学習前から「平和」の状態を広く定義していた子ども B であるが、6つの概念を獲得した

ことで、「私が以前考えていた」認識を「直接的暴力でありはっきり目に見える」とメタ認知し、再概念化を試みている。加えて、「可視化されていない言葉の」暴力をなくしていく必要性にも言及している。学習前の平和の意味付けを、単元の学びを経てより具体的かつ概念的に言語化していることが分かる。

4.1.3 平和の認識は変化した、概念を活用できていない

子ども C は、単元の学習前後における「平和とはどのような状態か」への回答を比較したとき、平和認識には変化が認められるものの、それを記述するときに概念を明示的に活用できていない生徒である。

単元の学習前には、「平和とはどのような状態か」の問いに、以下のように記述していた。

- ・あたりまえの生活
- ・安心・安全
- ・自分自身について考えることができる
- ・他の誰かに手をさしのべられる
- ・誰もが気持ちよく生活できる

平和な状態として5点を箇条書きしているが、その多くが安心・安全を基調とするもので、生活実感に由来するものである。学習後の同様の問いには、以下のように記述している。

平等(立場、状態など)

平和を生むもの、争いを見つけるものはそれぞれ関係しあっている。そのため、平和の状態をつくるためには、それぞれの相互作用を理解する必要があるのではないかと。

お互いが手を取り合って、誰もが悲しむ必要のない世界が平和?

単元の学習後には、「平和を生む」「争いを見つける」という2つの対作用から平和を捉えようとしている。また2つの作用が相互に関係することについても理解している。これは、教員が6つの概念を問題解決志向と問題発見志向に分けて整理したことの影響と解される。また平和な状態を「誰もが悲しむ必要のない世界」と定義しつつも、それを実現する手段は「お互いが手を取りあうこと」に落ち着いている。

このように生活感覚にとらわれない世界的視

野で平和を捉える変化は認められるが、平和の実現策は情緒的な域を超えるものではない。これは、子どもに新たな視点をもたらす概念を意図的に活用して非平和な状態を捉えたり、平和の実現策を構想できていないことの現れと解される。

4.2 子どもの学びからみた単元構成の課題

子どもは毎次学習が終わるたびに、1枚物ポートフォリオに平和・非平和な状態の記述を繰り返した。ここから読み取れる定義の変化を追うことで、各次の配列の妥当性を検証できる。

ここでは、「暴力」「普通」「盲従」の概念を通して、身近な生活に埋め込まれた非平和をもたらす規範や構造を分析し、平和を実現する方策を考えさせる単元の後半部、第4次から第6次の展開を批判的に検討していこう。

子どもP、Q、Rは、第4次から第6次にかけて平和な状態を表4のように記述している。

子どもPは、第4次で「普通」が相対的な線引きであることに気がついている。そして第5次において「普通」が相対的であるがゆえに、ある「普通」が他者にとって「普通」ではなく、不快感を与えてしまうことにも気付いている。このように第4次から第5次にかけて、子どもPは「普通」概念を平和に向けて連続的に結びつけられるようになっていくなると言えよう。

子どもQは、第4次の段階で「固定概念」のキーワードを使って、「積極的平和」を意味づけている。続く第5次では、「固定概念」と新たに獲得した「ラベリング理論」との類似性に言及し、両者を「積極的平和」の実現に結びつけて説明している。子どもPと同様に、子どもQの記述からも、第4次を第5次の前に配置したことが連続的な学びを導いたことが読み取れる。

子どもRは、第4次の段階で「積極的平和」という理想の平和状態を学んだことをきっかけに、身近な場所に非平和な構造が組み込まれていることに気づく。第5次では「普通」のことに苦しむ人を意識すれば平和に近づく并希望を示すが、第6次に至ると、平和の構築可能性に疑念を抱くようになる。このような未来が閉塞化していく展開は、「積極的平和」という包括的な平和概念を先行して示したことの影響とも推察される。この視点から学校空間や人間関係を分析させたことで、平和実現に向けたハードルの高さが過度に強調された可能性も否定できない。

実際のところ単元の開発に際しては、「積極的

表4 第4次から第6次の平和の捉え

	次	振り返りの記述 (抜粋)
P	4	普段自分が当たり前だと思っていることは、誰かにとって当たり前ではないことを改めて考えることができた。
	5	普通だと思ってやっている行動は、時に人を不快にさせてしまう。
	6	権威主義的パーソナリティに平和はないと思う。
Q	4	固定概念が少なく多様性が尊重され、人種間の差別がなく、人に対して殴ったり精神的ダメージを与えないなどの暴力がない状態のことである。
	5	固定概念や偏見がラベリングと似ている。それらは時として人を傷付けてしまうこともある。だから固定概念や偏見を減らすことで積極的平和に近づいていくのではないか。
	6	自分に対して反抗的であったり従わない人が一人でもいると平和ではない状態だと思う。
R	4	見えない暴力は身近なところにたくさんあると思います。“スクールカースト”という事を聞きますが、これも身近な暴力だと思います。
	5	普通の存在は必要か分からないけれど、ずっと存在していると思いました。「普通」というものに苦しめられる人がいるという事も意識できれば、いろいろな人がすごしやすい平和な状態に一步近づくと 생각합니다。
	6	上下関係のように、立場にちがいがあある場面で平和を構築するのはむずかしいと思います。

(筆者作成)

平和」を単元のどこに配置するかが大きな論点となった。具体的には、①平和・非平和な状態を俯瞰する枠組みを第1次で構築させるべきという案、②様々な非平和な状態を克服する見通しを最後の第6次で提案するべきという案、③中間地点の第4次で一度世界やマクロな社会の平和の在り方を展望する機会を与え、生活世界に埋め込まれた非

平和な状態を分析する視点を提供すべきという案である。

今回は③の案を選択した。引き続き多様な子どもの平和理解とその再構築を支援する視点から、単元構成の見直しを図っていく必要がある。

5. 研究の成果と今後の展望

本研究の成果をまとめると、大きく以下の3点に整理することができる。

第1に、草原ら(2018b)で示した平和学習の授業モジュールを特定の学校文脈でカリキュラム化する過程を再現できたことである。実際のところ理論・モデルから実践への移行には様々な困難が伴う。本稿の取組では、①実践校が抱えている課題(総合的な学習の時間の新規立ち上げ)やIB校固有の教育理念(概念ベース)を考慮した上で理論とのマッチングを図ること、②理論をナマのままに導入せず、IDMのような理論変換の枠組みを媒介して導入すること、③当事者間の相互理解と連携協定に基づいて、理論導入の障壁を和らげること、これらの条件に支えられて新たな単元・授業構成を導出することができた。今後、同様の実験的試みを行う上で、本研究の成果の示唆するところは大きい。

第2に、目標の達成状況から判断して、単元・授業の構成原理は、一定水準の子どもの学びを保証していた点である。第4章で明らかになった目標の達成状況の評価は、すべての子どもを評価するには至っていない。詳細は継続的調査に譲らざるを得ないが、①平和の意味を再構築すること、②概念に基づいて平和・非平和の状態を見出すことについては、毎次の研究協議でその効果が語られている。一方で第3章の事後省察では、単元・授業構成について多数の見直しポイントが指摘されていた。その他にも概念の配列には、オプションの検討を含めて多様な可能性を追究していくべきだろう。

第3に、概念ベースでの平和教育の可能性を提起できた点である。平和の定義は、比較的容易に子どもが記述できる反面、それは経験的なものにとられやすい。この点は、第4章の考察でも指摘されていた。本稿では、広島の子どもであれば「そんなこと分かっている」と判断しがちな平和の意味を、あらためて直接的な暴力以外の視点から捉え直させる。そうすることで経験知や先入見を一度相対化させ、平和認識に広がりを持たせる

ことができていた。博物館の見学や被爆証言の聞き取りを中心とした旧来の指導法とは異なる新たな選択肢を提起できたのではないか。

平和教育の新たな地平を切り拓くことができたところに本実践の意義があるだろう。

【参考文献】

- 池野範男(2009)「学校における平和教育の課題と展望—原爆教材を事例として—」『IPSHU 研究報告シリーズ』第42号, pp.400-412.
- 岡本浩一(2012)『権威主義の正体』PHP 新書.
- 金子邦秀(1999)『探究』型社会科授業論の継承と革新」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号, pp.131-140.
- ヨハン・ガルトゥング, 藤田明史編著(2003)『ガルトゥング平和学入門』法律文化社.
- 草原和博, 溝口和宏, 桑原敏典編(2015)『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書, pp.105-162.
- 草原和博・金鍾成・河原亮亮・釘悠介・兒玉泰輔・茂松郁弥・山本稜・吉川友則(2018a)「探究を軸に子どもの「資質・能力」を育成する社会科カリキュラムの原理とその展開—NCSSのThe College, Career, and Civic Life (C3) Frameworkを手がかりに—」広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』第24巻, pp.157-166.
- 草原和博, 尾藤郁哉, 福元正和, 城戸ナツミ, 高錦婷, 近藤秀樹, 山口安司, 釘悠介, 河原亮亮(2018b)「平和観の再構築とそのメタ認知を促す授業モジュール」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』第67号, pp.47-56.
- 小谷恵津子(2005)「概念探求型社会科における納得をともなう概念の獲得と経験」全国社会科教育学会『社会科研究』第62号, pp.11-20.
- 小山直樹(1999)「社会科概念探求学習の発展(1)—歴史理論を相対視する学習を中心に—」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号, pp.141-150.
- 重田園江(2013)『社会契約論—ホッブズ, ヒューム, ルソー, ローラーズ—』ちくま新書.
- J.フォン・ノイマン&O.モルゲンシュテルン/銀林浩, 橋本和美, 宮本敏雄監訳, 阿部修一翻訳(2009)『ゲームの理論と経済行動 1』ちくま学芸文庫.
- ハワードS・ベッカー, 村上直之(訳)(2011)『完

- 訳アウトサイダーズーラベリング理論再考一』
現代人文社.
- 森分孝治 (1978) 『社会科授業構成の理論と方法』
明治図書.
- 山田秀和 (2007) 「社会科授業構成論の改善ー探
求学習における理論の批判可能性を高めるた
めにー」全国社会科教育学会『社会科研究』第
66号, pp.21-30.
- オリバー・ラムズボサム, トム・ウッドハウス,
ヒュー・マイアル, 宮本貴世 (訳) (2009) 『現
代世界の紛争解決学: 予防・介入・平和構築の
理論と実践』明石書店.
- 渡辺隆裕 (2019) 『ビジュアル ゲーム理論』日経
文庫.
- Kethy Swan, John Lee and S.G. Grant.(2018).
*Inquiry Design Model: Building Inquiry in
Social Studies*, National Council for the
Social Studies and C3 teachers College
Career and Civic Life.
- National Council for the Social Studies
(NCSS).(2013). *Social Studies for the Next
Generation: Purposes, Practices, and
Implications of the College, Career, and Civic
Life (C3) Framework for Social Studies State
Standards*, Silver Spring, MD: National
Council for the Social Studies.