



2020년도 동아시아 사회과교육 심포지움 [제2부]

한국과 일본의 사회과 예비교사들에 의한 “보다 좋은 히로시마 교과서 만들기 프로젝트”

히로시마대학 김종성

과학연구비(연구대표자: 김종성_19 K14238)

타자의 이야기에 열려 있는 교육관을 육성하는 사회과교원양성의 디자인리서치

김 종성 (Jongsung Kim)

- 한국과 일본 (일본의 한국학교)에서 교원으로서 근무한 경험: **국가 간의 이야기의 차이**에 관심
- 김종성 (2018). ‘**진정한대화**’에 기초한 상호이해교육 –한국과 일본의 학생들에 의한 사회과 교과서 만들기의 **실행연구**. 박사학위논문, 히로시마대학대학원.
- **교사교육으로의 방향 전환: 타자의 이야기에 열려 있는** 교육관을 육성하는 **사회과 교원양성의 디자인리서치** (과학연구비, 연구대표자: 김종성_19 K14238))

목차

- I . 한국과 일본의 이야기, 그리고 히로시마의 기억
- II . 이론적 프레임워크
- III . 연구 디자인
- IV . ‘보다 좋은 히로시마 교과서’ 를 둘러싼 제안 및 의논
- V . 한국과 일본의 사회과 예비교사들이 배운 것
- VI . 고찰 및 결론

| . 한국과 일본의 이야기, 그리고 히로시마의 기억

국가의 이야기 (내러티브)로서의 교과서

- 내러티브와 아이덴티티

(Tajfel & Turner, 1986; McAdams & McLean, 2013)

- 국가의 내러티브에 의한 국민의식의 형성

(Anderson, 1983/2006; Ulich, 1967; Phillips, 2000; 中村, 2008; 西川, 1998)

- 공인된 국가의 내러티브로서의 교과서

(Apple, 2000; Apple & Christian-Smith, 1991; Berger & Lorenz, 2008)

과거에 대한 다른 이야기 (내러티브)

- 한국과 일본에 있어서의 이야기의 충돌→사회과교육 및 시민성교육에 영향

(Hundt & Bleiker, 2007; Lim, 2010; Hasegawa & Togo, 2008; Van Dyke, 2006)

- 고대사에 대한 이슈 예) 임나일본부설
- 식민지 지배에 대한 이슈 예) 합법인가 위법인가, 보상이나 사죄는 충분했는가
- 현재 진행형의 이슈 예) 독도/다케시마 문제, 위안부 문제, 강제징용 문제



- 교육에 관한 이슈 (교과서내용과 그 기술) 예) 진출인가 침략인가

다른 이야기의 상징으로서의 히로시마

	과거 ⇒	히로시마 ⇒	현재
일본의 교과서	• 전쟁의 과정 (원자폭탄의 투하와 그 이전의 역사와의 분단)	• 종전 • 피해	• 현재진행형 • 평화 • 부흥 • 핵폐기 • 계승
한국의 교과서	• 일제에 의한 식민지배	• 광복 (독립)	• 히로시마의 부재

일본의 교과서 속의 히로시마

해보자

원자폭탄의 투하가 전후의 사람들의 생활과 사고방식에 미친 영향에 대해 생각해 보자.

空襲などによる死者数 東京大空襲では、8万人以上の市民が死亡し、100万人が焼け出されました。

被害者数

- 1000人未満
- 1000～1万人未満
- 1万人～10万人未満
- 10万人以上

都市圏(500人未満)

- 500～1000人未満
- 1000～1万人未満
- 1万人以上

【1945年時点】経済復旧は困難な状況にあり、死者数は推定されています。

原爆の投下後、戦後の人々の暮らしや考え方に大きな影響を与えました。

イタリア、ドイツ、日本はこのような経過をたどって降伏したのでしょうか。

1945年3月、アメリカ軍が沖縄に上陸しました。日本軍は、特別攻撃隊(特攻隊)を用いたり、中学生や女学生まで兵士や看護要員として動員したりして強く抵抗しました。

民間人を巻きこむ激しい戦闘によって、沖縄県民の犠牲者は、当時の沖縄県人口のおよそ4分の1に当たる12万人以上になりました。その中には、日本軍によって集団自決に追いこまれた住民もいました。

【日本の降伏】 1945年7月、連合国はポツダム宣言を発表し、日本に対して軍部の無条件降伏や民主主義の復活、強化などを求めました。しかし、日本は、すぐにはそれを受け入れませんでした。

アメリカは、原子爆弾(原爆)を8月6日に広島、9日には長崎に投下しました。また、ソ連が、アメリカ・イギリス両国と結んだヤルタ会談での秘密協定に基づき、8月8日に日ソ中立条約を破って宣戦布告し、満州や朝鮮に侵攻してきました。

ようやく日本は、ポツダム宣言を受け入れて降伏することを決め、8月15日には、昭和天皇がラジオ放送(玉音放送)で国民に知らせました。こうして、第二次世界大戦が終わりました。

④⑤ 一瞬にして焼け野 became になった広島(左)と長崎に落とされた原子爆弾。原爆の投下後から5年以内に、広島で20万人以上、長崎では14万人以上の生命がうばわれ、現在でも多くの人々が放射線による後遺症で苦しんでいます。(左: 1945年10月5日、上: 1945年8月9日)

④⑤ ベルリンの陥落 ドイツの国会議事堂の屋根にソ連国旗をかかげる兵士。(着色写真: 1945年5月2日)

④⑤ 沖縄戦でアメリカ兵に投降した母子(沖縄県公文書館蔵) (1945年4月)

【イタリアとドイツの降伏】 ヨーロッパでもアジア・太平洋でも、初めは枢軸国が有利に戦争を進めました。しかし、1942(昭和17)年の後半から連合国が反撃を開始し、巨大な経済力と軍力を持つアメリカが中心になって、ドイツや日本を追いつけていきました。

ヨーロッパでは、1943年2月にソ連軍がスターリングラードでドイツ軍を破り、同年9月にアメリカ・イギリス軍がイタリアを降伏させました。1944年8月にはフランスのパリが解放されました。東西から攻めこまれたドイツは、1945年5月に降伏しました。

【空襲と沖縄戦】 日本も、1943年2月にガダルカナル島で敗北してから、後退を重ねていきました。1944年7月にはサイパン島が陥落し、東条内閣が退陣しました。

しかし、日本の指導者は、勝利の見通しを失った後も、戦争を続けました。アメリカ軍と決戦を行い、大きな損害をあたえることによって、有利な条件で講和をしたいと考えたからです。その結果、犠牲者が著しく増大しました。

サイパン島の陥落をきっかけにして、本土への空襲が激しくなりました。アメリカ軍は、初めは軍需工場を主な攻撃目標にして

1945年3月、アメリカ軍が沖縄に上陸しました。日本軍は、特別攻撃隊(特攻隊)を用いたり、中学生や女学生まで兵士や看護要員として動員したりして強く抵抗しました。

民間人を巻きこむ激しい戦闘によって、沖縄県民の犠牲者は、当時の沖縄県人口のおよそ4分の1に当たる12万人以上になりました。その中には、日本軍によって集団自決に追いこまれた住民もいました。

【日本の降伏】 1945年7月、連合国はポツダム宣言を発表し、日本に対して軍部の無条件降伏や民主主義の復活、強化などを求めました。しかし、日本は、すぐにはそれを受け入れませんでした。

アメリカは、原子爆弾(原爆)を8月6日に広島、9日には長崎に投下しました。また、ソ連が、アメリカ・イギリス両国と結んだヤルタ会談での秘密協定に基づき、8月8日に日ソ中立条約を破って宣戦布告し、満州や朝鮮に侵攻してきました。

ようやく日本は、ポツダム宣言を受け入れて降伏することを決め、8月15日には、昭和天皇がラジオ放送(玉音放送)で国民に知らせました。こうして、第二次世界大戦が終わりました。

ポツダム宣言(部分)

7. ...日本に平和、安全、自由の経済が保証されるまでは、連合国は日本を占領する。

8. ...日本の主権がおよそ、本州、北海道、九州、四国と、東部国境に限定される。

10. ...全ての戦争犯罪人には厳罰を課する。日本政府は、国民の民主主義的傾向を復活強化させ、言論、宗教、思想の自由をはじめ、基本的人権の尊重を尊重せねばならない。

④⑤ ラジオで8月15日の玉音放送を聞く聴衆の子どもたち。ほとんどの国民は、初めて聞く天皇の声(玉音)によって、敗戦を知りました。(通称)

한 순간에 폐허가 된 히로시마와 나가사키에 떨어진 원자폭탄

원자폭탄 투하로부터 5년 이내에, 히로시마에서는 20만명 이상이, 나가사키에서는 14만명 이상이 목숨을 빼앗겼으며, 현재에도 많은 사람들이 방사능에 의한 후유증으로 고통을 겪고 있습니다.

『새로운 역사』
(東京書籍)

일본의 교과서 속의 히로시마

**우리들은 역사탐
험대**
원폭돔의 보존과 평화에
로의 길

私たち歴史探検隊
地域の歴史を調べてみよう①
原爆ドームの保存と平和への願い
原爆ドームの歴史 広島県広島市

12ウェブページ
を作ろう

たくみさんたちは原爆ドーム保存に関する理解を深めるため、平和記念公園の中にある広島平和記念資料館を見学しました。

さらに、インターネットで調べてみると、第1回保存工事を終えた後の原爆ドームの写真を見つけました。また、保存活動を行うために募金活動が行われていたことを知りました。

⑤原爆ドーム爆撃後の原爆ドーム(上) 1945年9月)と第1回保存工事後の原爆ドーム(1968年) 原爆ドームはこれまでに3回保存工事が行われており、1967(昭和42)年に第1回目の工事が行われました。

1966(昭和41)年7月11日に、広島市議会は原爆ドームの保存を決議し、11月1日には保存資金を得るための募金活動が始まりました。国内外から多くの寄付が集まり、募金活動への参加者は130万人以上にも上った。

⑥募金趣意書(部分)

あの戦争すべき日から、すでに21年の歳月は過ぎ去りました。しかし、あの日、あの時の広島の様子は、ついに私たちの記憶から消え去ることはいけません。私たちは、これを後世の遺物、歴史の形として保存するのではなく、人類の教訓として、平和祈願のために保存しようとするものであります。…その原爆ドームも戦後21年を経た今日では、これに保存の手を加えない限り崩壊のおそれなしといえない状態にあります。…ただ、私たちは、これを保存するには、一人でも多くの人の協力を得たいと思うのであります。…

たくみさんたちは、原爆ドーム保存運動に多くの人々が関わっていたことを知りました。たくみさんたちはグループで次のような学習課題を設定し、課題を解決することで、世界平和の実現に向けて自分自身何が出来るかを改めて考えました。

グループ全体の学習課題 原爆ドームが保存され、世界遺産になった背景には、どのような人々の思いや社会の動きがあったのだろう。

ここには、身近な地域に残る史跡から身近な地域の歴史を調べる学習の例が紹介されています。歴史探検隊の方法も参考にして、近くの史跡を訪れてみましょう。

④黒瀬真一郎先生に話を聞く

河本さんは、被爆した後の広島市で学校の職員をしていた。午後5時に仕事が終わると、毎日自転車で被爆者が入院している病院を訪ね、午後9時ごろからは、平和記念公園で「原爆の子」の像の掃除をするという生活を40年以上続けていた。

河本さんは、「広島折鶴の会」を立ち上げた人でもあった。「広島折鶴の会」では、子どもとともに、放課後の学校で鶴を折ったり、広島を訪れる外国人を広島駅で出迎え、平和記念公園を案内したりする活動を行っていた。口数は多くなかったが、思いやりと優しい。

1 調べてみよう

たくみさんたちは、原爆ドーム保存運動に関して調べていくうちに、学校教育を通して平和の大切さを伝える活動をしている黒瀬真一郎先生という方を知りました。

黒瀬先生は、原爆ドーム保存運動を始めた河本一郎さんという方との交流をきっかけに平和を強く意識するようになり、現在では、河本一郎さんのことを人々に伝える活動をしています。そこで、黒瀬先生にお願いして、河本一郎さんと原爆ドーム保存運動について、話を聞くことにしました。

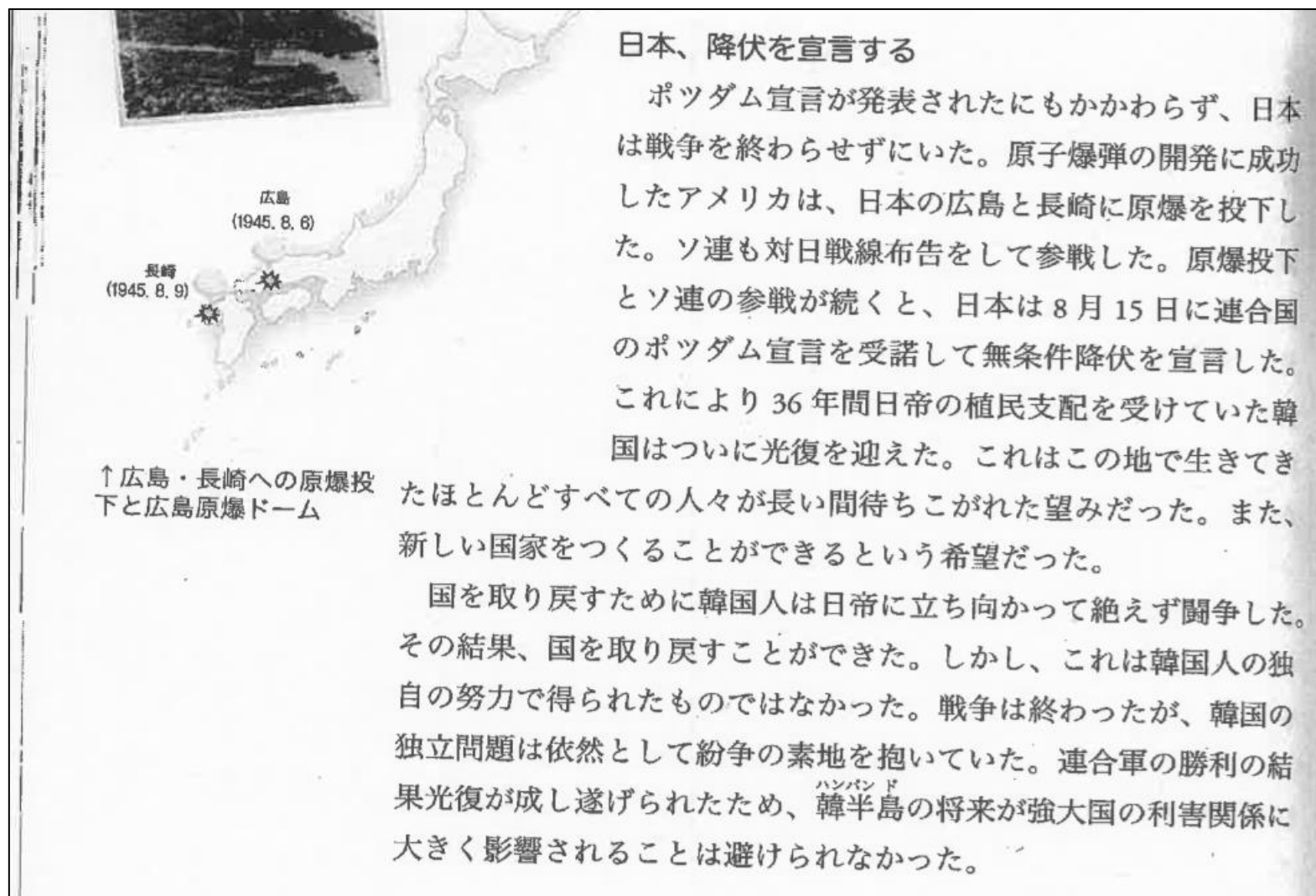
河本一郎さんは、被爆して白血病に苦しみながらも「鶴を千羽折れば病気が癒える」と希望を持ち続けた佐々木幸子さんの思いを伝えようと、「原爆の子」の像の建立を呼びかけた人だった。

⑤「原爆の子」の像

河本さんは、被爆し、1960年に白血病で亡くなった黒山ヒロ子さんの日記を読んで強く心を打たれた。

그룹 전체의 학습과제
원폭돔이 보존되어 세계유산이 된 배경에는 어떤 사람들의 바람이나 사회의 움직임이 있었을까?

한국의 교과서 속의 히로시마



일본이 포츠담 선언
을 수용하지 않음



원자폭탄의 투하 등



광복 (독립)

『한국의 역사교과서:
고등학교 한국사』
(明石書店)

문제제기

자국의 밖에 존재
하는 사고방식에
대한 무지

자기와 다른 타자
와의 공존에의
요구

타자의 이야
기에 열려 있
는 시민의
육성

이야기의 다름의 현상 분석
(Shin & Sneider, 2011; Lim, 2010; Hasegawa
& Togo, 2008)

차이를 메워 가기 위한 방향제시
(Hundt & Bleiker, 2007; Van Dyke, 2006)

교육은 무엇을 할 수 있을까?
어떠한 교원을 양성해야 하는가?

II . 이론적 프레임워크

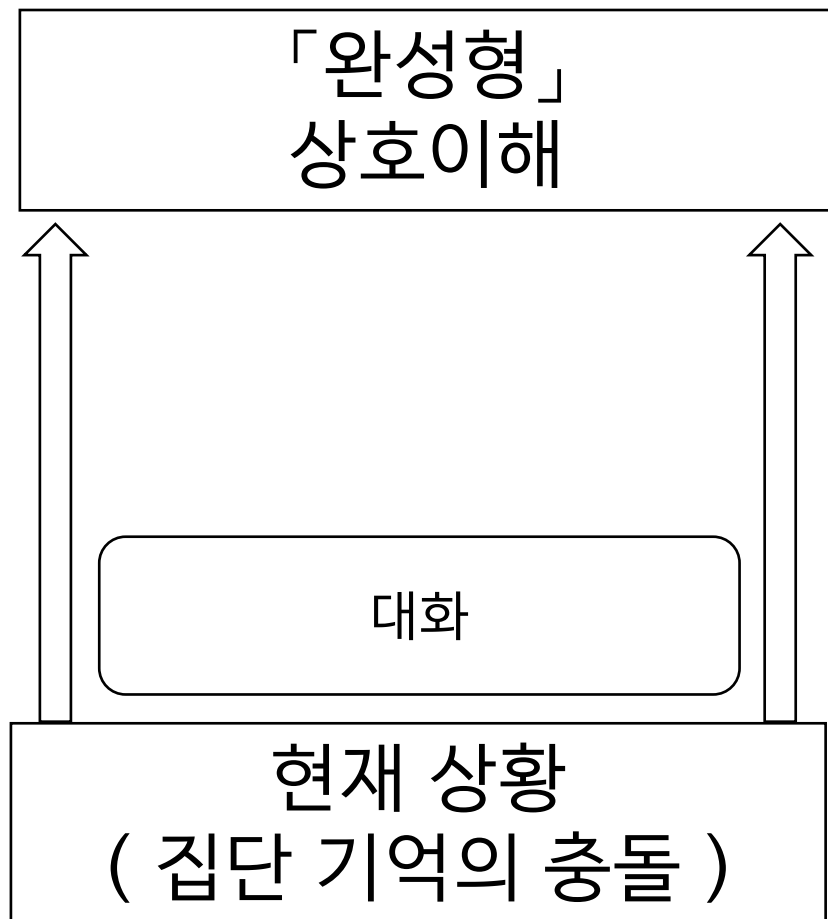
집단 기억과 그 충돌

- 집단기억의 정치성 (Schwartz, 1982; West, 2008)
누구를, 혹은 무엇을 어떻게 기억할 것인가?
우리들의 기억은 그들의 기억과 어떻게 다른가?
- 국가 내외의 기억전쟁 (Saito, 2006; Schwenger & Treat, 1994)
국가 내: Majority vs. Minority / 집단 vs. 개인
국가 간: 각국의 (정치적) 문맥에 의한 이야기의 충돌

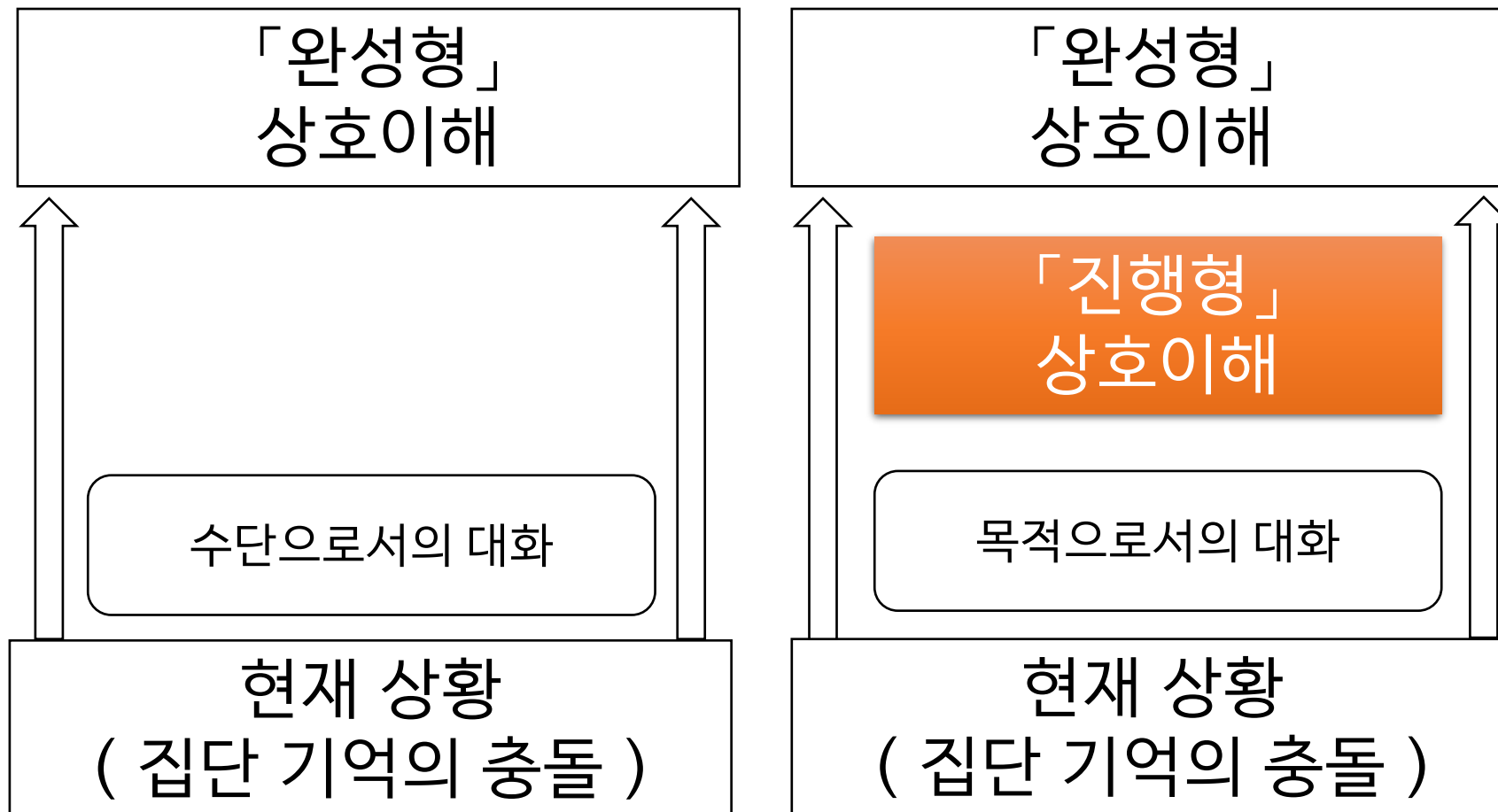


충돌을 넘어선 상황으로서의 「**상호이해**」와 「**화해**」

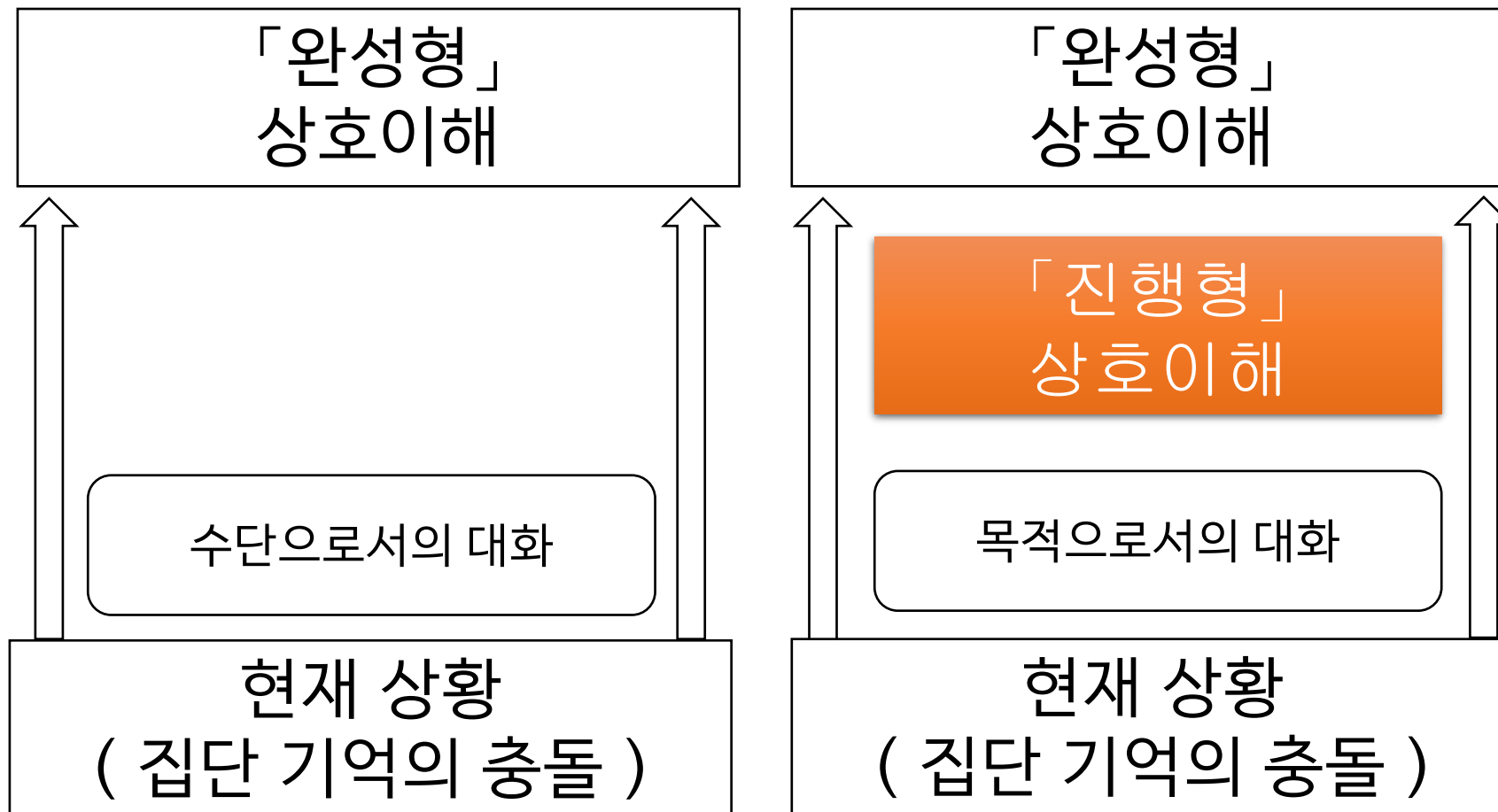
「완성형」 상호이해 (数士, 2001)



「진행형」 상호이해 (数士, 2001)



「진행형」 상호이해 (数土, 2001)



최근, 「화해」의 개념을 새롭게 이해하 하려는 시도

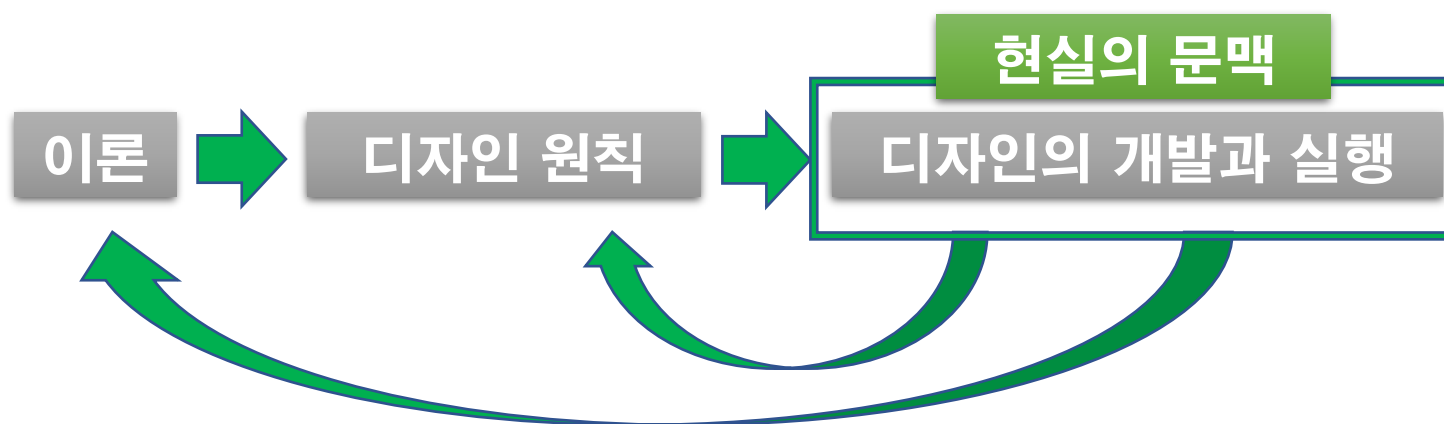
- 상호적이고 점진적인 프로세스로서의 「화해」 (Crocker, 2000)
- 계속되는 정치적 프로젝트로서의 「화해」 (Hundt & Bleiker, 2007)

III . 연구 디자인

디자인 리서치 (Design-based Research)

- 「실생활의 환경에 있어서 연구자와 실천가의 협력에 의한 반복적인 분석, 디자인, 개발, 실행을 통하여, 교육실천을 개선하고 문맥에 민감한 디자인 원칙 및 이론의 도출을 지향하는 시스템적이며 유연한 연구방법론」

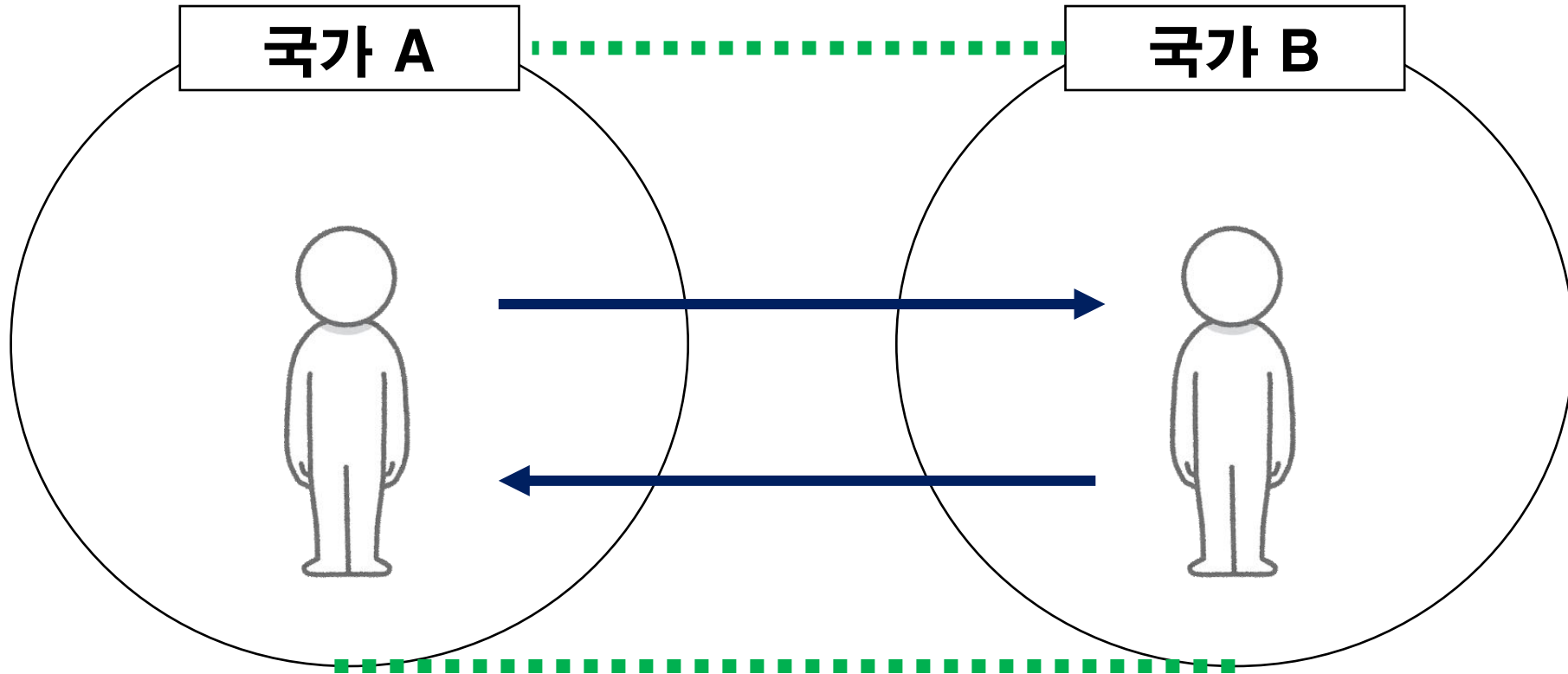
(Wang & Hannafin, 2005, pp. 6-7)



Rubin, B. C., Freedman E. B., & Kim, J. (Eds.). (2019). *Design research in social studies education: Critical lessons from an emerging field*. New York, NY: Routledge.

국가를 넘어선 공공권의 창조 (Habermas, 1991)

- 상호이해의 주체로서의 시민 = 「나」의 문제



「진정한 대화」 (金, 2017a, 2017b; 김 종성 · 宇ノ木, 2018; Kim, 2019)

- 비판 이론 (Apple & Christian-Smith, 1991; Habermas, 1991)

권력성에 대한 연구, 이의 제기, 행동

- 비판적 애국주의 (Banks et al., 2003)

나라 자체가 아닌, 나라의 올바름을 사랑하는 것

- 대화적 구축주의 (桜井 , 2002)

이야기는 (상호)이해의 주체의 대화에 의해 구축되는 것

**상호이해의 주체에 의한 (실제의) 대화
= 「대화적으로」 담론을 해체 · 재구축하는 방법론**

디자인 원칙으로서의 「진정한 대화」

1. 참가자의 이야기를 가시화한 후 새로운 이야기의 가능성을 시사하는 것을 통해, 기존의 인지방식을 뒤흔든다.
2. 참가자가 자기와 타자의 이야기를 둘러싼 (정치적) 문맥을 이해하도록 지원한다.
3. 참가자가 자기와 타자의 이야기를 둘러싼 (정치적) 문맥을 분석 · 비판하는 기회를 마련한다.
4. 상호이해의 주체가 내집단의 이야기의 결과를 외집단의 구성원에게 전달할 수 있는 기회를 마련한다.
5. 집단의 내러티브를 상징하며, 참가자에게도 익숙한 것을 대화의 매체로 선정한다.

선행연구

- 상호이해를 위한 사회과교육 · 국제이해교육 (金、2017a) :
체험 · 교류형, **수업형** (원칙 3에 멈추는 경우가 많음), 공동교재개발형



- 사회과교육 · 국제이해교육과 교사교육
谷川彰英編著 (2005) 『日韓交流授業と社会科教育』東京:明石書店.
藤原孝章 (2010) 「教師のカリキュラム・デザイン力」日本国際理解教育学会
編著『グローバル時代の国際理解教育』東京:明石書店, pp. 40-45.
釜田聡 (2015) 「国際理解教育と教師の育成」日本国際理解教育学会編著
『国際理解教育ハンドブック』東京:明石書店, pp. 33-40.

선행연구

- 상호이해를 위한 사회과교육 (金、2017) :
체험 · 교류형, 수업 (재개발형)

- 사회과교육 (明石書店.
谷川彰基
藤原孝幸
編著『
釜田聡(2015) 『
『国際理解教育ハンドブック』東京:明石書店, pp. 33-40.

「국가를 넘어선 공
공권의 창조」라는
발상의 부재 · 부족

「보다 좋은 교과서 만들기」의 배경

- 박사논문연구의 확장판 (참가자 : 학생→사회과 예비교사)

- 각 대학의 수업의 일부로서 프로젝트를 실시

한국측: KR대학 (수도권 국립대, 교원양성 · 연구기관)의 15명의 참가자

일본측: JP대학 (지방 국립대, 교원양성 · 연구기관)의 20명의 참가자

- 왜, 교과서를 매체로 「진정한 대화」를 행하는가?

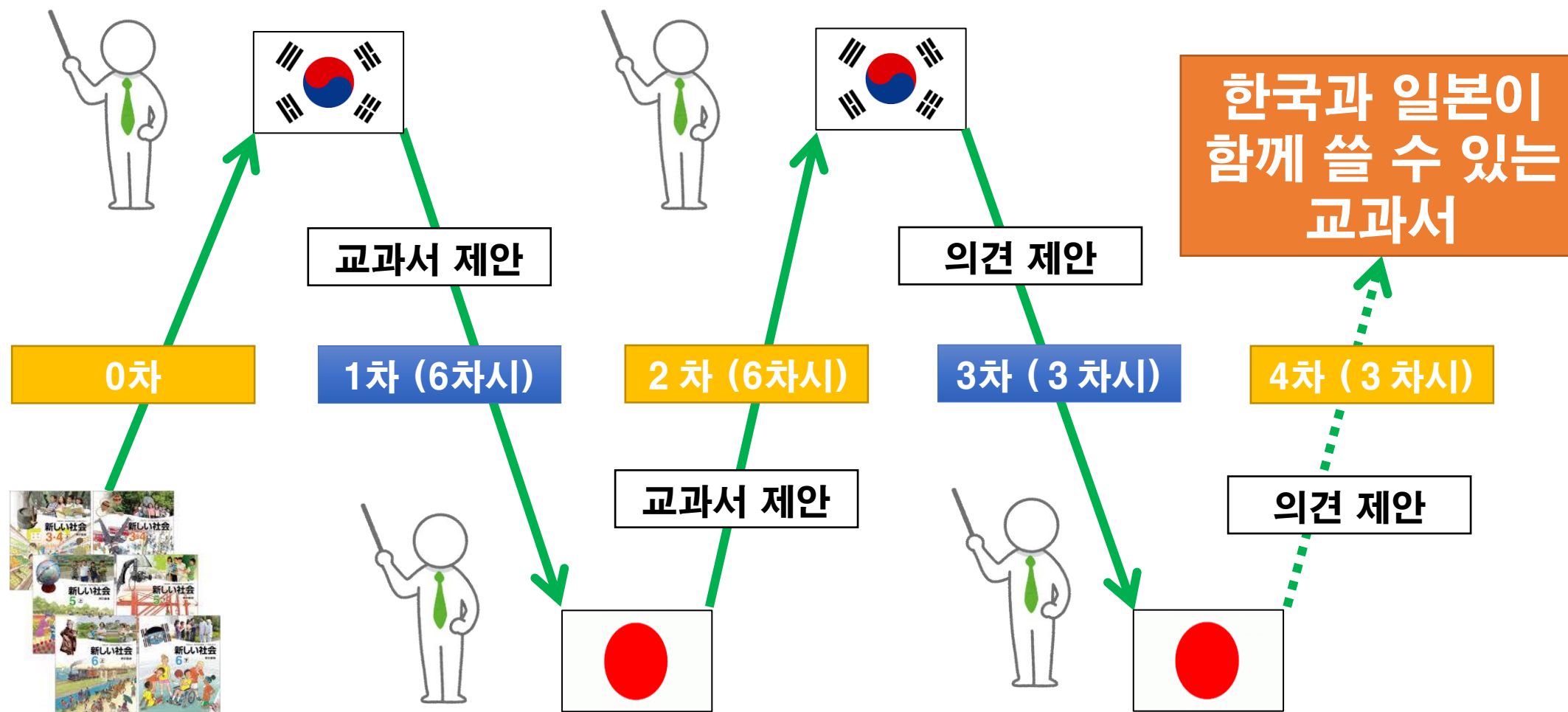
익숙한 매체

공적 지식으로서의 교과서 : 「바이블」, 혹은「절대 권력」으로서의 교과서

(Apple, 2000; Carretero, Asensio, & Rodríguez-Moneo, 2011)

지식의 「생산자」로서의 학습자상을 구현하기 위한 매체 (金 , 2017b)

「보다 좋은 교과서 만들기」의 개요



각 차의 활동

- 「알기」: 자국과 타국의 교과서 속의 히로시마를 알기
- 「인식하기」: 히로시마를 둘러싼 각국의 (정치적) 문맥에 근거하여, 이야기의 다름의 배경에 있는 자국과 타국의 시점을 인식하기
 - 일본의 문맥: 평화기념자료관 홈페이지
 - 한국의 문맥: 히로시마와 관련된 기사 (오바마 대통령의 히로시마 방문 등)
- 「분석 · 비판하기」: 증거를 바탕으로, 자국과 타국의 이야기에 대한 서로의 생각을
- 「제안하기」: 의논의 결과를 교과서 및 의견문으로 정리하고, 「진정한 대화」의 상대방에게 제안하기

연구 문제

- 「보다 좋은 교과서 만들기」 프로젝트의 참가자는 무엇을 어떻게 배웠는가?
- 어떻게 기존의 디자인 (「보다 좋은 교과서 만들기」) 을 개선할 수 있는가?

자료 수집 및 분석

- 자료 : 참가자가 작성한 교과서 및 의견서, 학습지, **에세이**

사전조사 :

히로시마에 대해 알고 있는 것, 생각하고 있는 것을 자유롭게 쓰세요.

사후조사 (각 차의 실천 후 : 한국 (1차, 3차) , 일본 (2차, 4차)) :

프로젝트에서 배운 것, 생각한 것, 다르게 생각하게 된 것이 있으면 자유롭게 쓰세요.

- 배움을 읽어내기 위한 **질적자료 분석법** (Saldaña, 2015)

- 1 . 개개인의 에세이를 오픈 코딩
- 2 . 집단 별 경향의 파악: 1 의 결과의 재정리 (2차 코딩)
- 3 . 집단 간의 비교: 2 의 결과의 재정리 (3차 코딩)
- 4 . 프로젝트가 진전되는 것에 의한 배움의 경향의 추적 (3 에 근거한 분석)

Ⅳ . ‘보다 좋은 히로시마 교과서’ 를 둘러싼 제안 및 의논

0 차 (일본의 사회과 교과서)

①[1] 沖縄戦 住民の多くが戦争に巻きこまれ、アメリカ軍の攻撃で追い詰められた住民の中には、集団で自決するなど、悲惨な事態が生じました。

②[3] 「ひめゆり」の生徒たち 地上戦が始まると、200人以上の女子生徒が陸軍病院に動員され、その多くが命を落としました。

元ひめゆり学徒の証言

③[5] 原爆投下後の長崎のまち(上)と④[6] 平和記念公園(右上) 長崎にも原子爆弾が落とされ、それから数年以内に、14万人以上の人々がなくなったと推定されています。新築物は投下から10年後にたてられました。

⑦[7] 玉音放送を聞く人々 ラジオ放送で昭和天皇の声によって戦争の終結が国民に伝えられました。

米国の 공격과 그
에 의한 피해에 관
한 학생들의 증언

계속되는 일본의 패퇴

沖縄も占領されました。しかし、政府や軍の指導者は、戦争をやめる決断ができませんでした。

調べる

戦争はどのようにして終わったのでしょうか。

●中国	約1000万人
●朝鮮	約20万人
●東南アジア (ベトナム、フィリピン、インドネシア、インドなど)	約890万人
●日本 (軍人)	約310万人
(民間人)	約230万人
	約80万人

⑧[8] 第二次世界大戦でなくなったアジアの人々 はっきりとした人数はわかっていませんが、各国では、このように推定されています。

오키
나와
전투

히로시마와 나가사키;
소련의 공격

ビエト連邦(ソ連)軍がせめこみ、やがて樺太南
部、千島列島にもせめこんできました。

일본 국내외의
8월 15일의 의미

8月15日 悲惨な戦争を二度と起こさないことを願い、平和をいのるための「終戦の日」です。この日に、全国戦没者追悼式などが行われ、戦争の記憶を語りつぐため、さまざまな取り組みがなされています。

원폭투하후의 나가사키의 상황

나가사키 평화공원

1 차 (한국→일본) : 「전체의 스토리가 필요하다」

• 「에필로그 - 왜 우리는 이 교과서를 제안하는가 -」

...이러한 **간극을 줄여 나가는 것**이 교육자로서 우리의 역할이다. 이 과정의 첫 걸음으로서 이 교과서를 제안한다. ...히로시마 사건은 **전쟁의 결과**이자 원폭 피해의 원인이다. 이를 이해하기 위해서는 전쟁이 시작된 원인, ...원자폭탄으로 인한 피해, 특히나 기존에 **잘 알려지지 않았던 숨겨진 피해**에 초점을 맞추었다.

日本の帝国主義と侵略戦争

近代日本では、明治維新を通して天皇制の支配体系が完成された。議会の開設とともに工業の発達によって経済的に大きく発展を遂げた日本は、朝鮮と清に対して政治的・経済的な影響力を高めることで徐々に帝国主義を形成していった。

日本は日清戦争(1894年)と日露戦争(1904年)をきっかけに、台湾と朝鮮を植民地化した。第1次世界大戦後には、東アジアと太平洋地域の旧ドイツ植民地を支配下に収めた。日本関東軍による満洲の不法占領(1931年)とその後の日中戦争(1937年)によって、帝国主義はさらに明確になってきた。最終的に、日本は、ハワイの真珠湾を奇襲攻撃(1941年)し、太平洋戦争の砲門を開いた。しかしながら、太平洋における主導権はミッドウェー海戦(1942年6月)を転換点として米軍に渡り、沖縄からの米軍の空襲が加わることで、日本本土への攻勢は絶頂に達した。

1945年8月6日、米国は歴史上はじめて広島に原子爆弾を投下し、3日後には長崎に二つ目の原子爆弾が投下された。8月10日に天皇は連合国軍に無条件降伏の意思を伝え、8月15日には降伏を宣言することで、開戦5年を経て太平洋戦争は幕を閉じた。

この日は 8月15日

1945年8月15日は、第2次世界大戦が終わった日です。日本では悲惨な戦争を二度と起こさないことを約束し、平和を祈念するために、この日を「終戦の日」に決めました。韓国では、36年におきた日本による植民地支配から脱却し、光復(＝独立)を記念するために、この日を「光復節」に決めました。

広島への被害と平和の必要性

原子爆弾が投下された当時、広島には約35万人の市民と軍人および軍関係者が居住していたと言われている。原爆の投下で、広島は居住人口の63%に達する約20万人が死亡した。原爆による被害者総数は、日本人と強制連行された韓国人、中国人、連合軍の捕虜と宣教師を含めて、約14万人に達する。原子爆弾の爆発や爆風で多くの人が死んだり負傷されたが、特に、放射能で人体に深刻な被害を受けた被害者は、いまだ被害に等しい。

戦争は多くの被害をもたらした。戦争の残酷さを世界が感じ、二度と残酷な戦争が起きないようにするべきだという点で共通した。この願いを実現するために、世界で多くの努力があった。そのなかでも、最も代表的な例が、国際連合(UN)である。国際連合の憲章には、この不戦の目的が掲げられている。

国際連合憲章 国際連合の目的は次のとおりである。

第1条 国際の平和及び安全を維持すること。そのために、平和に対する脅威の防止及び除去と侵略行為その他の平和の破壊の鎮圧とのため有効な集団的措置をとること並びに平和を破壊するに至る虞のある国際的紛争又は事象の調整または解決を平和的手段によって且つ正義及び国際法の原則に従って実現すること。

第2条 人民の同意及び自決の原則の尊重に基礎をおく諸国間の友好関係を発展させること並びに世界平和を強化するために他の適当な措置をとること。

第3条 経済的、社会的、文化的または人道的性質を有する国際問題を解決することについて、並びに人種、性、言語または宗教による差別なくすべての者のために人権及び基本的自由を尊重するよう奨励することについて、国際協力を達成すること。

第4条 これらの共通の目的の達成に当たって諸国の行動を調和するための中心となること。

エピローグ

—なぜ私たちはこの教科書を提案するか—

歴史は絶えぬ対話である。歴史とは、過去だけの占有物ではない。数十年間異なる環境と関係で生きてきた私たちが、観点が異なるのは、ある程度は当然かもしれない。しかし、その隔たりを埋めていくことが教育者としての私たちの役割である。その過程の第一歩として、この教科書を提案する。この教科書を通して、学習者がより深い歴史的見方を育て、戦争に関する認識を再考する機会を設けたいのである。

広島で起きた事件は、戦争の結果であり、原爆被害の原因である。これを理解するためには、戦争が始まった原因、すなわち日本の帝国主義にもとづく侵略までさかのぼるべきである。この教科書の起点を戦争のはじまりとセッTにすることで、広島になぜ原子爆弾が投下されたのかに関する内容に言及することにしたい。

また、原子爆弾による被害、特にあまり知られていない隠された被害に重点をおいた。私たちの教科書では、一般的な教科書で接することができる事実以外の側面を扱うことが、本プロジェクトの趣旨に合致すると判断したからである。

広島は原爆の傷跡がある都市であり、「平和」を祈念する場所である。この教科書の最後では、戦争に対する人類の反省について触れるようにした。今後、私たちは、戦争の危険に対して警戒していく必要があることを強く主張したい。

〇 調べよう

下に示されたドイツの事例を読んで、日本の戦後処理について調べよう。

ドイツの戦後処理	日本の戦後処理
ニュルンベルグ裁判をはじめ、様々な戦犯(＝戦争責任者)裁判を開いてナチズムが残したものを清算した。また、「ドイツ連邦賠償法」を制定し、外国人強制労働者への補償を進めた。現在ではダハウ受容所博物館に指定し、強制労働、生体実験、大虐殺(ジェノサイド)に代表される当時の惨状を再現しています。	

〇 考えよう

今日、第2次世界大戦にどのような態度を持つべきかについて、国家的側面と個人的側面から考えよう。

国家的側面	個人的側面

1 차 (한국 → 일본) : 「전체의 스토리가 필요하다」

- 「왜, 원폭이 투하되게 되었는가에 대한 기술이 없다. 」
⇒ 「제국주의와 침략전쟁」으로부터 시작하는 교과서의 제안
- 「조선인 피해자에 관한 기술이 없다. 」
⇒ 일본인이 아닌 희생자의 존재를 명기
- 「전후처리 및 전쟁에 대한 의식을 재고할 필요가 있다. 」
⇒ 독일의 전후처리와 일본의 경우를 비교하는 활동
⇒ 제2차세계대전에 대한 태도를 재고하는 활동

1 차 (한국 → 일본) : 「전체의 스토리가 필요하다」

- 「전쟁 자체의 무서움을 전하고 싶다. 」
⇒ 유엔헌장의 원문과 그에 관한 내용을 추가
- 「표현의 뉘앙스를 생각할 필요가 있다」
⇒ 8월 15일을 종전일이 아닌 광복절로 기억하는 나라가 있다는 것을 명기

2 차 (일본 → 한국) : 「히로시마는 히로시마로서 가르치자」

• 「에필로그 - 교과서를 제안함에 있어서 - 」

‘**피폭지로서의 히로시마**’를 무엇보다도 전하고 싶다고 생각했다. ... 과거에만
눈을 향하는 것이 아니라 **장래에 대해서도 아이들이 주체적으로 생각할 수 있**
는 질문을 설정했다. ... 우리들은 편향된 인식으로 과거를 파악하며 현재나
과거를 논하면 안 된다고 생각하고 있다. 이 교과서가 양국 간의 역사에 대
한 인식의 벽을 넘어 **양국의 학생들이 히로시마에 대해 배우고 평화에 대해**
생각할 수 있는 계기로서의 재료가 되기를 바란다.

歴史を通してヒロシマに原爆が投下されるまでの経緯とその後のヒロシマについて学ぶ。

1. 20世紀前半の日本

日本は日清戦争（1894年）と日露戦争（1904年）をきっかけに列強国に肩を並べるようになり、その結果、台湾を植民地化、韓国を併合した。第一次世界大戦を経て、東アジアや太平洋地域への影響力を強め、日本軍部による満洲の不法占領（1931年）、日中戦争（1937年）を経て、日本の帝国主義の姿はさらに明確になった。最終的に、日本によるハワイの真珠湾への奇襲攻撃（1941年）をきっかけに太平洋戦争が始まった。はじめこそ日本は優勢であったが、ミッドウェー海戦（1942年）の敗北をきっかけに形勢は転換し、日本本土への攻撃が本格化した。その結果、被害は軍人だけでなく、民間人や日本人に強制連行された植民地の人々にも及んだ。

1945年8月6日、米国は歴史上はじめて原子爆弾を広島に投下し、その3日後には長崎に二つ目の原子爆弾が投下された。8月14日に日本は連合国軍に無条件降伏の意思を伝え、8月15日の降伏宣言をもって太平洋戦争は幕を閉じた。

○ことば「8月15日」 1945年8月15日は、第二次世界大戦が終わった日です。日本では終戦記念日を二度と定めないことになり、平和を祈念するために、この日を「終戦の日」に定めました。戦後では、36年たった日本による植民地支配が終結し、光復（→解放）を記念するために、この日を「光復節」に定めました。このように、一つの出来事に対してのとらえ方は立場によって違いがあります。

Ⅱ. ヒロシマ

（1）原爆投下とそれによる被害

1945年8月6日午前8時15分、広島に第一の原子爆弾が投下された。投下された原子爆弾は「リトルボーイ」と名付けられたもので、上空で閃光を放って大きく裂けた。その中に含まれていた放射線や熱線が広島市街を一周して焼き尽くした。爆心地から2km以内の建物はすべて破壊され、当時の広島市の人口の63%にあたる約20万人が亡くなった。原爆による被害者総数は、日本人と強制連行された韓国人、中国人、連合軍の捕虜と軍医が含まれていた。原子爆弾による熱線や放射線は人体に大きな影響を及ぼした。熱線と爆風により8月6日だけで12万人が命を落とした。原爆投下の間に負傷した人も多かったが、放射線の影響で後遺症を負った人々もいる。吐き気や嘔吐・白血球の減少などいわゆる「原爆症」と呼ばれる症状が出た。70年たった今でもその後遺症に苦しんでいる人もいる。

【被爆後の広島市街】

爆後に空襲損壊ドームは世界文化遺産に登録されている。

（2）復興と平和への道

ヒロシマは焦土と化したがい、その悲惨な状況を生き延びた人々は、徐々に前向き、復興へと歩み始めた。人々はバラックに住み、原爆投下前の広島を取り戻そうと懸命な努力を続けた。原爆投下の翌年には、平和大通りの建設計画が動き始め、1965年に全通させた。そこを拠点として様々な町おこしイベントが開催され、復興の気運が高まった。特に、1950年に結成したロケット野球団である「広島カープ」は、広島市民の精神的支柱となった。市民の足であった広島電は、被爆3日後には運行を始めた。1950年には大方の復興が終わり、町の人々の往来も元に戻っていった。

また、広島は世界で始めて原爆が落とされた都市であるという立場から、「平和都市」として世界に恒久的な平和を発信していく決意をした。爆心地付近に平和記念公園を設立し、1954年から、毎年8月6日に平和記念式典を開催している。そして、原爆被害の象徴となっている原爆ドームは、市民の努力もあって保存が図られた。また、原爆被害の記憶を風化させないよう、実際に被害を経験された方や、被爆二世の語り部の方が当時の様子を語り、戦争の悲惨さや危険さを伝えている。

【原爆投下時の広島市街地の建物被害】

身体的被害だけでなく、被害者は精神的な苦痛も味わった。家族の無残な死、助けを求めた人を見捨ててしまった罪悪感、さらにはその後の引き戻され体験にも苦しめられた。また、損った知識に基づく差別や偏見、風評被害も被害者の心を傷つけた。精神的被害は治療・補償が満足に得られず、被害者は長く被害に苦しんだ。精神的被害は現在も続いており、原爆の被害はいまだ終わっていない。生き残った被害者の中には、語り部や手記によって当時の様子を伝え、平和を願い続けている人もいる。しかし、当時のことを思い出したくない人もいることを忘れてはならない。

↑ 1952年の広島

↑ 現在の広島

（3）核廃絶への取り組み

核廃絶に向けて、広島市は積極的に取り組みを行っている。1955年には広島で原水爆禁止世界大会が開催され、平和都市広島から世界へ核廃絶の生活を取り戻そうと懸命な努力を続けた。原爆投下の翌年には、平和大通りの建設計画が動き始め、1965年に全通させた。そこを拠点として様々な町おこしイベントが開催され、復興の気運が高まった。特に、1950年に結成したロケット野球団である「広島カープ」は、広島市民の精神的支柱となった。市民の足であった広島電は、被爆3日後には運行を始めた。1950年には大方の復興が終わり、町の人々の往来も元に戻っていった。

また、広島は世界で始めて原爆が落とされた都市であるという立場から、「平和都市」として世界に恒久的な平和を発信していく決意をした。爆心地付近に平和記念公園を設立し、1954年から、毎年8月6日に平和記念式典を開催している。そして、原爆被害の象徴となっている原爆ドームは、市民の努力もあって保存が図られた。また、原爆被害の記憶を風化させないよう、実際に被害を経験された方や、被爆二世の語り部の方が当時の様子を語り、戦争の悲惨さや危険さを伝えている。

○調べよう

戦後、核兵器に対して日本と世界各国はどのように向き合ってきたか調べよう。

	日本	世界
1945年	○	○
1949年	○	○
1950年	○	○
1954年	○	○
1955年	○	○
1956年	○	○
1957年	○	○
1958年	○	○
1959年	○	○
1960年	○	○
1961年	○	○
1962年	○	○
1963年	○	○
1964年	○	○
1965年	○	○
1966年	○	○
1967年	○	○
1968年	○	○
1969年	○	○
1970年	○	○
1971年	○	○
1972年	○	○
1973年	○	○
1974年	○	○
1975年	○	○
1976年	○	○
1977年	○	○
1978年	○	○
1979年	○	○
1980年	○	○
1981年	○	○
1982年	○	○
1983年	○	○
1984年	○	○
1985年	○	○
1986年	○	○
1987年	○	○
1988年	○	○
1989年	○	○
1990年	○	○
1991年	○	○
1992年	○	○
1993年	○	○
1994年	○	○
1995年	○	○
1996年	○	○
1997年	○	○
1998年	○	○
1999年	○	○
2000年	○	○
2001年	○	○
2002年	○	○
2003年	○	○
2004年	○	○
2005年	○	○
2006年	○	○
2007年	○	○
2008年	○	○
2009年	○	○
2010年	○	○
2011年	○	○
2012年	○	○
2013年	○	○
2014年	○	○
2015年	○	○
2016年	○	○
2017年	○	○
2018年	○	○
2019年	○	○
2020年	○	○
2021年	○	○
2022年	○	○
2023年	○	○
2024年	○	○
2025年	○	○
2026年	○	○
2027年	○	○
2028年	○	○
2029年	○	○
2030年	○	○
2031年	○	○
2032年	○	○
2033年	○	○
2034年	○	○
2035年	○	○
2036年	○	○
2037年	○	○
2038年	○	○
2039年	○	○
2040年	○	○
2041年	○	○
2042年	○	○
2043年	○	○
2044年	○	○
2045年	○	○
2046年	○	○
2047年	○	○
2048年	○	○
2049年	○	○
2050年	○	○
2051年	○	○
2052年	○	○
2053年	○	○
2054年	○	○
2055年	○	○
2056年	○	○
2057年	○	○
2058年	○	○
2059年	○	○
2060年	○	○
2061年	○	○
2062年	○	○
2063年	○	○
2064年	○	○
2065年	○	○
2066年	○	○
2067年	○	○
2068年	○	○
2069年	○	○
2070年	○	○
2071年	○	○
2072年	○	○
2073年	○	○
2074年	○	○
2075年	○	○
2076年	○	○
2077年	○	○
2078年	○	○
2079年	○	○
2080年	○	○
2081年	○	○
2082年	○	○
2083年	○	○
2084年	○	○
2085年	○	○
2086年	○	○
2087年	○	○
2088年	○	○
2089年	○	○
2090年	○	○
2091年	○	○
2092年	○	○
2093年	○	○
2094年	○	○
2095年	○	○
2096年	○	○
2097年	○	○
2098年	○	○
2099年	○	○
2100年	○	○

○調べよう

今日、第2次世界大戦にどのような態度を持つべきかについて、国家的側面と個人的側面から考えよう。

国家的側面

個人的側面

コラム 韓国人による慰霊祭

毎年8月3日に豊島によって命を落とした約3000人の韓国人の墓を慰霊し、豊島慰霊祭を開催しています。

エピソード

なぜ私たちはこの教科書を提案するの？

歴史は絶えぬ対峙である。歴史とは、過去だけの占有物ではない。数十年前異なる環境と関わりで生きてきた私たちが、観点が異なるのは、ある程度は当然かもしれない。しかし、その隔たれを埋めていくことが教育者としての私たちの役割である。そして、その過程の第一歩として、この教科書を提案する。この教科書を通して、学習者がより深い歴史の見方を育て、戦争に関する価値を再考する機会を設けたいのである。

広島で起きた事件は、戦争の結果であり、原爆被害の原因である。これを理解するためには、戦争が始まった原因、すなわち日本の帝国主義にどう関係がもたらされたのか、この教科書の観点から戦争の歴史をたどっていく。広島に原爆が投下されたことに関する内容に言及することはない。

また、原爆被害による被害、特にあまり知られていない被害に被害者を中心に。私たちの教科書では、一般的な教科書で触れることができる事実以外の被害を扱うことが、本プロジェクトの趣旨に合致すると判断したためである。

広島は原爆の被害がある都市であり、「平和」を祈念する場所である。この教科書の裏面では、戦争に対する人々の反省について触れるようにした。今後、私たちは、戦争の危険性に対して警戒し、必要があることを主張し続ける。

2 차 (일본 → 한국) : 「히로시마는 히로시마로서 가르치자」

- 「원폭투하에 이르게 된 배경의관점에서 표현을 수정하였다.»
⇒ 「제국주의와 침략전쟁」을 「20세기 전반의 일본」으로 바꾸는 등, 전체적으로 부드러운 표현으로 수정
- 「히로시마에 집중하고 싶다.»
⇒ 전후처리나 제2차세계대전에 대한 태도에 관한 활동의 삭제
⇒ 원폭 피해를 보다 상세하게, 감정을 담아 기술
⇒ 히로시마의 부흥 및 평화를 위한 노력도 상세하게 기술

2 차 (일본 → 한국) :

「히로시마는 히로시마로서 가르치자」

- 「히로시마 평화공원에의 한국인위령비를 이야기하고 싶다. 」
⇒ 컬럼으로서 한국인 위령비에 관한 내용을 추가
- 「앞으로의 한일관계를 생각하는 계기를 만들고 싶다. 」
⇒ 정리부분에, 지금까지의 학습을 바탕으로 앞으로의 한일관계를 생각하는 활동을 추가

3 차 (한국 → 일본) : 「과거의 반성에 기초한 역사교과서」

- 지역교과서가 아닌 역사교과서
⇒ 「부흥과 평화의 길」의 축소
⇒ 전쟁에 대한 직간접적 반성의 희망 (「전쟁의 주체가 일본이었다」
「일본이 전쟁을 시작했다」등의 표현의 추가 요구)
- 표현의 문제: 「어깨를 나란히」 등
- 「생각해보기」의 갑작스러움

4 차 (일본 → 한국) : 「앞으로를 생각하는 히로시마 교과서」

- 역사교과서가 아닌 히로시마 교과서
 - ⇒ 「「부흥과 평화의 길」의 축소」에 대해서는 동의
 - ⇒ 「전쟁에 대한 직간접적 반성」에 대해서는 반대

(일본이) 전쟁에 대한 가해자의 입장에 서서 기술하는 것은 필요하다. 하지만 “일본이 전쟁의 주체였다.” “일본이 전쟁을 시작하였다”라는 표현을 넣고자 하는 것은 태평양전쟁에 대한 이해가 부족하거나 혹은 주관적인 해석이 반영된 결과라 생각된다. 좀 더 객관적으로 태평양전쟁을 둘러싼 배경 및 상황을 기술하는 것이 필요하다. 또한, 이 교과서를 통해 학생들에게 무엇을 전하고자 하는가를 다시 한 번 생각해 봐야 할 것이다. ...학생들에게 “일본이 전쟁을 시작했다”라고 알려주는 것과 앞으로의 전쟁 없는 세계에 대해 알려주는 것 중에 무엇을 선택해야 할지는 일목요연하다고 생각된다. 두 번 다시 전쟁을 반복해서는 안되겠다”라는 표현은 적절하다고 생각된다. 전후처리에 대한 내용은 무엇을 써주었으면 좋겠는지 조금 더 구체적으로 제안해주었으면 좋겠다.

4 차 (일본 → 한국) :

「앞으로를 생각하는 히로시마 교과서」

- 「표현의 문제「어깨를 나란히」등」이라는오해에 대한 답변

오해를 불러일으키는 표현이 있다면 그 내용은 고치는 것이 필요하다고 생각한다. 하지만, “어깨는 나란히 하다”라는 표현에만 집중하기 보다는 일본이 제국주의 국가로 변모하여 그로 인해 전쟁에 뛰어들게 되었다는 큰 스토리 안에서 이해할 필요가 있지 않을까? 이러한 언어적 차이는 앞으로 기회가 된다면 계속하여 차이를 좁히면 된다고 생각한다.

- 「생각해보기」의 갑작스러움에 동의

V . 한국과 일본의 사회과 예비교사 들이 배운 것

이야기의 다름의 「실감」 : 당혹감과 흥미

- 일본에서 역사를 어떻게 가르치고 있는지 몰랐었다. ...주관적 해석이 많다 등등 포괄적인 이야기만 들었을 뿐 이렇게 **구체적으로 접한 것은 처음**이었다. (KR1, 1차)
- 우리들이 배워온 역사가 한국에서 가르쳐지고 있는 역사와 **입장이 다르다는 것 하나만으로 이렇게도 다르다는 것**을 생각하게 되었다. (JP8, 4차)
- 일본과 한국에서의 전쟁에 대한 인식의 차이, 그 존재는 예측하고 있었지만 **생각보다 그 차이가 크다**는 것을 느꼈다. (JP13, 2차)
- 우리 안에서 의견이 달라 신기했다. (KR 2, 3차)

1. 내용 (주로, 히로시마)에 대한 배움

2. 역사인식에 대한 배움 및 교사로서의 그 활용에 대한 배움

3. 대화의 중요성과 어려움

1. 히로시마와 전쟁의 「재인식」

- 히로시마하면 생각나는 것이 원자폭탄, 폐허가 된 도시 등 밖에 없었는데, 수업이 끝난 후 “평화”라는 이미지가 생긴 것 같다.… “히로시마”라는 단어를 통해 “평화”를 생각하게 될 줄은 전혀 몰랐기… (KR13, 3차)
- 우리들 일본인은 유일하게 원폭이 투하된 나라에 살고 있기 때문에, 아무리 노력해도 연합국을 좋은 식으로 생각하는 것이 어려운 피해자라고 느껴왔다. 그러나 그것을 야기한 것은 일본의 책임이기도 하며, 식민지배를 계기로 제국주의로 전도되어버렸기 때문이라고 생각한다. 그렇게 때문에 일본인은 피해자이기도 하면서 가해자이기도 하다는 것을 강하게 인식할 필요가 있다고 생각한다. (JP12, 2차)
- 평소에는 멀게만 느껴졌던 전쟁의 참혹함을 다시 한 번 깨닫게 되었다. (KR5, 1차)
- 이전에는 원폭이 떨어졌다는 정도로 밖에 생각해오지 않았는데, 피해의 정도나 사람들의 고통 등을 알게 되었다. 앞으로의 인생에 있어서 중요한 것을 배운 것 같다. (JP13, 2차)

2. 구성주의에 근거한 역사이해

- 히로시마 원자 폭탄에 대해 여러 시각이 존재한다는 것을 알 수 있었고 ...역사에는 **(절대적인) 객관성이 없다는 것**을 다시금 느낄 수 있는 시간이었다. (KR15, 1차)
- 역사 자체가 역사가의 서술이기에 **온전히 객관적이기는 어렵겠지만**, 그럴수록 객관화하고자 하는 노력이 필요하지 않을까 싶다. (KR4, 1차)
- **전쟁을 이해하는 입장의 차이로부터 서로가 전하고자 하는 내용이 달랐지만**, 상호이해를 위해 적극적이었다는 것은 확실하기에, 그것을 기쁘게 생각한다. (JP5, 4차)

2. 국가의 이야기에 대한 비판적 태도

- 같은 것이어도, 보는 각도, 시점이 다르면, 전혀 다른 것으로 보인다는 것을 알았다. **자신들이 옳다고 생각하고 있던 것도 상대방이 봤을 때 어떻게 보일 지 항상 생각하는 습관을** 갖고자 한다. (JP9, 1차)
- 이것이 [= 부정적 역사를 은폐하는 문제] 는 과연 **“일본”만의 문제일까?** 우리가 베트남전쟁에서 한국군인이 한 만행을 외면하는 것은? (KR3, 3차)
- **자국에서 받은 교육을 완전히 신뢰해버리는 것에 의문을 갖는 것이** 필요하다고 생각했다. (JP4, 4차)

2. 사회과교육의 의미에 대한 음미

- 교과서에서 전달하고 있는 내용이 진리인 것처럼 학생들에게 가르치기에는 그 보다 훨씬 **다양한 관점**에서 볼 수 있는 여지가 있음에 놀랐고, 그렇게 다양한 관점으로 바라보는 수업 고민하지 않으면, **내가 편향되고 진실 아닌 것을 강요할 수도 있겠다는 생각**이 들었다. (KR12, 1차)
- 우선 수업이 교사의 일방적인 전달이 아니어도 된다는 점과 **교과서를 비판적으로 읽고 재구성하는 법**을 알았습니다. (KR4, 1차)
- **교육이 사람의 가치관, 인식에 미치는 영향이 크다는 것, 교육의 존재감이라는 것을 재인식**할 수 있었다고 생각한다. (JP1, 4차)

3. 진정한 대화: 중요성, 기대, 어려움

- 국경을 넘어서, 하나의 의제를 공유하며 생각하는 경험은 처음이었다. 내 자에게도 매우 좋은 경험이 되었다고 느끼고 있다. (JP1, 2차)
- 내 의견을 전하고 상대의 생각과 조정해 가는 즐거움을 배웠다. ...앞으로의 프로젝트를 진행하는 것이 기대된다! (JP4, 2차)
- 서로의 관점 차이를 인정하고 바꾸어 나가는 과정이 상당한 시간과 노력이 소요된다는 생각이 들었다. 서로 살아온 환경이나 배운 점들이 모두 다르므로 이 '다름'을 배척하기 보다는 의견을 맞추어가야 할 것이다. (KR13, 3차)
- 「무엇을 전하고자 하는가」를 명확히 하면서 교과서를 만드는 것은 어려웠다. 나는 「히로시마」를 테마로 한 이상, 「히로시마」를 전하는 것에 중점을 두어야 한다고 생각했다. (JP9, 4차)

VI . 고찰 및 결론

진정한 대화의 과정과 참가자의 배움

알기

*다름과의 만남

인식하기

*재인식

비판 · 분석
하기

*구성주의에 근거한 이해

*비판적 사고 · 태도

제안하기

*진정한 대화의 중요성과 어려움

(金, 2017a; 金, 2017b; Kim, 2019; 金, 2020)

「참가」를 촉진하는 진정한 대화

- **본심**을 이끌어 내는 환경 만들기의 방략으로서의 진정한 대화
 - ⇒ **나, 우리들의 문제**로서의 히로시마 (교과서 만들기)
 - ⇒ 토픽에 대한 **깊은 이해**
 - ⇒ 토픽의 **인간화**

교사교육에서 본 프로젝트의 의의

- **구성주의**에 근거한 사회과교육
- 국경은 넘어서 「**진행형**」**상호이해교육**
- 「방법」으로서의 경험학습 (「Learning by Doing」)
장래의 교원으로서 상기의 장점과 단점, 실현가능성을 생각



안전한 공공권 만들기의 중요성

(Osbeck, Sporre, & Skeie, 2017; Gutierrez-Gomez, 2002; Mae, Cortez, & Preiss, 2013)

- **논쟁 문제**를 다룰 때 필요한 안전한 공공권 만들기
- 「보다 좋은 교과서 만들기」프로젝트에 있어서의 안전한 공공권 만들기의 전략
 - ⇒ **공동목표**의 공유 (진정한 대화에 근거한 프로젝트 기반 학습)
 - ⇒ **타자의 가시화, 인간화**

과제

- 기존의 인지틀: 「**어디까지 개입해야 하는가**」

한국측: 제2차세계대전의 문맥에서 히로시마를 보는 것

일본측: 조선인 피폭자

⇒ 근대역사교육의 상대화

- 감정적 반응: 「**어떻게 대응해야 하는가**」

원폭투하로 피해 받은 조선 사람들이 굉장히 많다는 사실을 알았다. 그들도 일본 국민과 같은 피해자, 오히려 징병되어 끌려갔으니 이중적으로 피해를 받았는데, 일본 피해자보다 덜한 보상을 받는 등 차별당한다고 한다. 이 문제를 뒤로 빼놓는 것이 몹시 불쾌하다. (KR14, 1차)

⇒ 안전하게 감정을 발산할 수 있는 환경 만들기

⇒ 그 후의 메타인지의 기회를 제공하기

개선된 디자인 원칙

1. 참가자의 이야기를 가시화한 후 새로운 이야기의 가능성을 시사하는 것을 통해, 기존의 인지방식을 뒤흔든다.
2. 참가자가 자기와 타자의 이야기를 둘러싼 (정치적) 문맥을 이해하도록 지원한다.
3. 참가자가 자기와 타자의 이야기를 둘러싼 (정치적) 문맥을 분석 · 비판하는 기회를 마련한다.
4. 상호이해의 주체가 내집단의 이야기의 결과를 외집단의 구성원에게 전달할 수 있는 기회를 마련한다.
5. 집단의 내러티브를 상징하며, 참가자에게도 익숙한 것을 대화의 매체로 선정한다.
6. 기존의 인식틀을 해체할 수 있는 화제와 그 성찰의 기회를 제공한다.
7. 목표를 공유하며 타자를 가시화하는 것을 통해 안전한 공공권을 만든다. 또한, 감정을 안전하게 발산할 수 있는 환경을 만들고, 그 메타인지의 기회를 제공한다.



참고문헌

- Anderson, B. (1983/2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York, NY: Verso books.
- Apple M. W., & Christian-Smith, L. (Eds.). (1991). *The politics of the textbook*. New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge (2nd ed.)*. New York, NY: Routledge.
- Berger, S., & Lorenz, C. (2008). Introduction: National history writing in Europe in a global age. In S. Berger & C. Lorenz (Eds.), *The contested nation: Ethnicity, class, religion and gender in national histories* (pp. 1-23). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bernard-Donals, M. (2005). Conflations of memory: Or, what they saw at the Holocaust Museum after 9/11. *CR: The New Centennial Review*, 5(2), 73-106.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.
- Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2011). *History education and the construction of national identities*. Charlotte, NC: Information Age.
- Gutierrez-Gomez, C. (2002). Multicultural teacher preparation: Establishing safe environments for discussion of diversity issues. *Multicultural Education*, 10(1), 31.
- Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. Cambridge, MA: MIT press.
- Hasegawa, T., & Togo, K. (Eds.). (2008). *East Asia's haunted present: Historical memories and the resurgence of nationalism*. Westport, CT: Praeger Security International.
- Helm, K. M. (2009). Creating a safe learning space for the discussion of multicultural issues in the classroom. *Ethnicity and Race in a Changing World: A Review Journal*, 1(1), 47-50.
- Hundt, D., & Bleiker, R. (2007). Reconciling colonial memories in Korea and Japan. *Asian Perspective*, 31(1), 61-91.



참고문헌

- Kim, J. (2019). Beyond national discourses: South Korean and Japanese students “make a better social studies textbook” In a B. C. Rubin, E. B. Freedman, & J. Kim (Eds.), *Design research in social studies education: Critical lessons from an emerging field* (pp. 223-244). New York, NY: Routledge.
- Lim, J. H. (2010). Victimhood nationalism and history reconciliation in East Asia. *History Compass*, 8(1), 1-10.
- McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. New York, NY: Routledge.
- Mae, B., Cortez, D., & Preiss, R. W. (2013). Safe spaces, difficult dialogues, and critical thinking. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2), Article 5.
- Naito, T., & Gielen, U. P. (1992). Tatemaie and honne: A study of moral relativism in Japanese culture. *Psychology in international perspective*, 50, 161-172.
- Osbeck, C., Sporre, K., & Skeie, G. (2017). The RE classroom as a safe public space: Critical perspectives on dialogue, demands for respect and nuanced religious education. In M. Rothgangel, K. v. Brömssen, H.-G. Heimbrock, & G. Skeie (Eds.), *Location, Space and Place in Religious Education* (pp. 49-66). Münster: Waxmann.
- Phillips, R. (2000). Government policies, the state and the teaching of history. In J. Arthur & R. Phillips (Eds.), *Issues of history teaching* (pp. 10-23). London: RoutledgeFalmer.
- Richardson, V. (Ed.). (2005). *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings*. London: Routledge.
- Rubin, B. C., Freedman, E. B., & Kim, J. (Eds.). *Design research in social studies education: Critical lessons from an emerging field*. New York, NY: Routledge.
- Saito, H. (2006). Reiterated commemoration: Hiroshima as national trauma. *Sociological Theory*, 24(4), 353-376.
- Schwartz, B. (1982). The social context of commemoration: A study in collective memory. *Social forces*, 61(2), 374-402.
- Schwenger, P., & Treat, J. W. (1994). America's Hiroshima, Hiroshima's America. *boundary 2*, 21(1), 233-253.



참고문헌

- Shin, G-W., & Sneider, D. C. (Eds.). (2011). History textbooks and the wars in Asia: Divided memories. Oxon, Routledge.
- Van Dyke, J. M. (2006). Reconciliation between Korea and Japan. Chinese Journal of International Law, 5(1), 215-239.
- West, B. (2008). Enchanting pasts: The role of international civil religious pilgrimage in reimagining national collective memory. Sociological Theory, 26(3), 258-270.
- 岡本智周 (2013) 『共生社会とナショナルヒストリー—歴史教科書の視点から—』東京: 勁草書房.
- 金鍾成 「『対話型』国際理解教育への試み—日韓の子どもを主体とした『より良い教科書づくり』実践を事例に—」 『社会科研究』第84号, 2017a年.
- 金鍾成 「自己と他者の『真正な対話』に基づく日韓関係史教育—日韓の子どもを主体とした『より良い日清・日露戦争の教科書づくり』を事例に—」 『社会科教育研究』第130号, 2017b年, pp.1-12.
- 金鍾成 「他者の語りに開かれた市民を育てる—『ヒロシマ平和記念資料館の『The Last 10 Feet』再デザイン』プロジェクトと『より良い『ヒロシマ』教科書づくり』プロジェクトを事例に—」 『教育哲学研究』第121号, 2020年, pp.12-18.
- 松村明・三省堂編集所編 『大辞林 (第3版)』東京: 三省堂.
- 数土直紀 (2001) 『理解できない他者と理解されない事故—寛容の社会理論—』東京: 勁草書房.
- 中村清 (2008) 『国境を越える公教育—世界市民教育の可能性—』東京: 東洋館出版社.
- 西川長夫 (1998) 『国民国家の射程』東京: 柏書房.
- 김중성 ·宇ノ木啓太 (2018). 한국과일본의역사교과서는한일관계사를어떻게다루고있는가?—타국의담론에열려있는사회과수업을지향하며—. 사회과수업연구, 6(2), 39-59.