

【論文】

コンフリクト転換を重視した平和教育とその評価

教員免許状更新講習における アニメ『みんなが Happy になる方法』活用の実践と効果

杉田明宏・いとうたけひこ・井上孝代*

杉田・いとう・井上（2010）は、ガルトゥングの平和学（Galtung,1996, 2000；ガルトゥング・藤田 2003）に基づく平和心理学を、教員免許状更新講習における平和教育のワークショップに適用した実践報告と、研修の最後のセッションで取った質問紙の結果を分析して平和教育の実践の成果（アウトカム）を評価した。また、杉田・いとう・井上（2012）では、アニメ『みんなが Happy になる方法』を用いた紛争解決を主軸とする平和教育を大学新入生におこない、コンフリクト対処スタイルにおける自己志向性と他者志向性がともに上昇したことを報告した。このアニメーションは小学校などでも利用されつつあり、小学校からのピア・メディエーション（池島, 2010）等にも応用が期待されている。とりわけ、桃太郎と鬼の和解のストーリーは、山本（2012）法教育の基盤となる対立への考え方を学習するための体験プログラムの開発（日本メディエーションセンター、JMC ピアメディエーション研究会、平和のための心理学者懇談会・心理科学研究会平和心理学部会 2012 年度第 5 回合同研究会発表資料）（未公刊）などとの関連でも利用が期待される教材であると考えた。

著者の一人（杉田）は、2009 年にひきつづき 2012 年度の教員免許状更新講習として小学校教員から高等学校の教員に対して「平和学からの教育再論：発達のよりよい援助者となるために」と題する約 6 時間の講義とワークショップを実施した。本研究では、前回 2009 年度の教員免許状更新講習のプログラムの中にアニメーション教材（『みんなが Happy になる方法』）を導入することによって改善を加えた平和教育ワークショップの講習内容について報告する。また、アニメーション視聴を中心としたコンフリクト理論・スキルの学習によって、受講者のコンフリクト対処スタイルにおける自己指向性と他者指向性がどのように変化したかについて報告する。

本論文の構成は、まず第 1 部でこの教員免許状更新講習の内容について説明し、次に第 2 部で講習のなかで実施した質問紙の回答を分析して教育効果を検証する。最後に第 3 部でプログラムの総合的な考察とアニメの位置づけについての検討を行う。

1. 講習の概要

(1) 内容

本講習は 2012 年 8 月 20 日(月)午前 9 時半～午後 4 時半（50 分または 60 分のセッションを 6 回）に私立 D 大学（東京都）において行われた。ここで、今回の講習プログラムの

概要を表1に示す。

表1 教員免許更新講習(2012年8月20日)のプログラムの概要

テーマ	内容
セッション1 暴力ー平和	<ul style="list-style-type: none">・日本の子ども・青年 二つの断面・暴力・平和の定義・基本概念・暴力の事例検討 シエラレオネ
セッション2 コンフリクトー平和論(1)	<ul style="list-style-type: none">・セッション1の暴力の事例のまとめと解説・コンフリクト対処スタイルの事前テスト・コンフリクトの定義・基本概念
セッション3 コンフリクトー平和論(2)	<ul style="list-style-type: none">・トランSENDにおける「私メッセージ」・DVD1「ジョニー&パーシー」視聴と討論
セッション4 コンフリクトー平和論(3)	<ul style="list-style-type: none">・トランSENDにおける「5つの決着点」・DVD2「Happyになる5つの方法」視聴と討論
セッション5 コンフリクトー平和論(4)	<ul style="list-style-type: none">・トランSENDにおける和解・DVD3「鬼退治したくない桃太郎」視聴と討論
セッション6 まとめと評価	<ul style="list-style-type: none">・コンフリクト対処スタイルの事後テスト・まとめとふりかえり、評価票記入

1日の午前・午後で行われた6セッションの研修の詳細は以下の通りである。

セッション1:「暴力ー平和論」 子ども・青年と暴力・平和の基本概念

31人(申し込みは33人)の受講者を小・中・高の学校種および性別が偏らないように配慮し、31人を平均4人の8グループに分けて着席してもらった。1日のセッションを開始するにあたり、評価用「記入シート」に「この講座を選択した動機」を記入してもらった。その後、各グループ毎に、氏名・所属・担当教科などの自己紹介を行った。グループは全セッションを通じて固定した。

はじめに、導入として、日本の子ども・青年の現状が肯定的と否定的両面を持ち合わせていることについて考えてもらった。まず、二つの側面のうち、否定的側面の第一の例として、文科省の統計を用いて、暴力行為・いじめ・不登校が近年微増し、子どもをめぐる暴力的状況が強まっていることを指摘した。次に、否定的側面の第二の例として、朝日新聞記事『自分ダメ』日本突出：中高生調査『疲れ感じる』も(2009年4月5日)の記事を紹介し、日本の中高生が韓国・中国・米国に比べて自分の能力に自信がないことが示されている。こうした自己肯定感の低さの原因として、学校や家庭などにおいて、「ありのままの私」が継続的・系統的に否定されがちであるという状況があり、その背景として、競争的環境の拡大・格差・貧困のといった社会的・構造的問題が存在することを指摘した。そこから懸念されることとして、この自己肯定感の低さを補償するために、他者への優越

の欲求や力強い主張・存在・権力へのあこがれ、ひいては強い武力への欲求などが増大すること、さらに、それに偏狭なナショナリズムや民族中心主義（エスノセントリズム）が結びつくことによって、排外主義や差別・いじめ・社会的弱者迫害が生じる危険性があることなどを述べた。

他方、肯定的側面として「日本の若者は殺さない」という見解を紹介した。まず、カントの『永遠平和のために』を引きながら、常備軍の存在は青年に対して否定的な教育的影響力を持つこと、すなわち、常備軍・国民軍を持てばその国民に対して合法的な殺人訓練としての銃器の操作や手入れ方法を教えることになり、このような教育は、その国の平和の文化に脅威を与え、戦争の文化・暴力の文化を肯定することにつながっていき、その国内的な影響力は侮りがたいものがあることを指摘した。次に、長谷川（2000）の資料より、日本の終戦後では20歳代の男子による殺人が多かったが、年とともに殺人数が減少していることを示し、軍隊教育や軍国主義教育の影響が弱まるにつれ殺人が大きく減少した事実を指摘した。そして、日本の若者による殺人率が先進諸国と比べてきわめて少ないことを、新聞記事を提示して説明した。

このような子ども・青年の現況の説明の次に、ガルトゥングの平和学理論に則り、いじめの事例に即して暴力・平和概念を平易に紹介した文章（杉田，2004）を読みながら暴力と平和について、概略以下のように説明した。

すなわち、平和の定義は暴力が無い（あるいは、減らされた）状態であり、また、その状態を創り出すプロセス・行動の総体をいい、暴力とは人間の潜在的可能性が実現しない状態である。暴力には3つの側面がある。まず第一に、直接的暴力 **Direct Violence (DV)** すなわち、ある行為主体によって行使される物理的・身体的影響力がある。次に、構造的暴力 **Structural Violence (SV)** があり、これはシステムに埋め込まれた影響力である。第三に、文化的暴力 **Cultural Violence (CV)** があり、これは直接的・構造的暴力を正当化・合法化しようとする思想・価値観のことである。ふるまい・しくみ・考え方の側面を持つ暴力は、事例や局面によって、いずれか一側面が前景（表面）に出ていることが多いが、他の側面も伴っている。そして三側面は互いに影響し合い、強め合っていく性質がある。

この暴力の具体例として、直接的暴力では、殺傷（他殺・自殺）、戦闘行為、拷問、苦役、虐待、家庭内暴力、対教師暴力などがある。構造的暴力では、独裁政権（先進諸国）、大企業による富・資源（モノ・ヒト・カネ）の独占・偏在・搾取、格差社会、サービスや情報へのアクセス可能性の不平等によってもたらされる飢餓・貧困・社会的差別、人権抑圧、教育・衛生の遅れ、失業、児童労働、システムの歪みによる負担の集中による過労死・過労自殺などがその例である。また、文化的暴力には、自民族（自文化）中心主義、民族・人種偏見、勝ち組・負け組、弱肉強食、自己責任、二分法的思考（善か悪か、敵か味方か等）などが挙げられる。いじめに即して述べるなら、直接的暴力として身体的・言語的行為とともに、偏差値競争の教育システムなどの構造的暴力、および「勝ち組・負け組」や「自己責任」といった考え方としての文化的暴力の総体としてとらえることが重要である。

以上の直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力の具体例を考えるために、ビデオ「NHK スペシャル データマップ 63億人の地図 第1回」（2004年放映）の最初の事例、すなわち平均寿命34歳の国シエラレオネの取材レポート部分を全員で視聴した。資料として、『い

のちの地図帳』(NHK スペシャル「データマップ 63 億人の地図」プロジェクト, 2004: pp. 14-15) の「世界の平均寿命」の地図とデータを参照した。最後に評価用シートに暴力・平和について感じ、考えたことを記入してもらった。

セッション 2: 「コンフリクト - 平和論(1)」暴力のまとめとコンフリクトの定義・基本概念

このセッションの前半では、セッション 1 で視聴したビデオの内容を、暴力の三角形と平和の三角形に対応させながら解説した。また、暴力のレベルとしてマイクロ、メゾ、マクロ、メガという 4 つのレベルが存在することに触れた上で、「平和とは暴力の三角形の状態から、平和の三角形の状態に、社会が全体として転化していく、不断の過程」であると再定義し、平和は暴力の低減としての「消極的平和」と、調和の促進としての「積極的平和」の総和であることを補足した。最後に、平和を作るとは、非暴力・共感・創造性によって、ふるまい(行動)を変え、しくみ(構造)を変え、考え(価値観)を変えることであるとして暴力-平和論のまとめとした。

本セッションの後半では、コンフリクト-平和論に視点を移し、コンフリクトの定義と基本概念を解説した。最初にコンフリクト(conflict)をキーとして平和を再定義し、「平和とは、コンフリクト(conflict)の非暴力的・創造的な転換(transformation)である。」(Galtung, 1996, p. 9)と述べた。

コンフリクトの定義は「複数のアクター(人・集団)が相容れないゴール(目標または要求)をめぐる肯定的・否定的な相互作用をする状況」である。コンフリクトには破壊的な側面と創造的な側面があり、コンフリクトに対応する日本語として、争い、紛争、論争、闘争、衝突、摩擦、軋轢、競合、葛藤などがある。コンフリクトは、肯定的相互作用もあり、顕在化させるべきことも多くあるなかで、人間生活、社会生活において避けることができないものである。しかし、コンフリクトを非暴力的・創造的に転換することが平和の実現の方法であり、またそのプロセスが平和そのものであるといえる。

コンフリクトには、アクターとゴールの要素がある。アクター(actor)は行為主体であり、当事者(party)とも呼ばれる。個人のほか、集団・組織・民族・国家・地域・文明、などの様々なレベルがある。アクターは 2 者とは限らないし、表面に現れていない潜在的なアクターの存在も考えなければならない。ゴール(goal)あるいは目標は、何を実現したいかということである。

セッション 3: 「コンフリクト-平和論(2)」トランSENDにおける「私メッセージ」

セッション 2 でのコンフリクト理論の基礎知識を踏まえ、コンフリクト転換(トランSEND)の考え方とスキルを具体的に学ぶために、『みんなが Happy になる方法—関係をよくする 3 つの理論』のアニメーション教材の DVD と解説テキストを教材に用いたグループワークをセッション 3~5 において行った。後述のように、この教材による教育効果を測定するため、杉田・いとう・井上(2012)において大学生対象に実施したコンフリクト対処スタイルの変化測定のための質問紙を実施した。セッション 3 の最初に事前テスト(アンケート A)とセッション 6 の最初に事後テスト(アンケート B)を実施した。また、併せ

て、3作品それぞれの視聴直後にも「感じ、考えたこと」を評価用シートに記入してもらった。

さて、本セッションでは、コンフリクト転換における「私メッセージ」の重要性とスキルを学ぶために、アニメーション作品「ジョニー&パーシー」を視聴した。本作品では、ペンギンのジョニーとアザラシのパーシーが、食料である一匹の魚をめぐる言い争いとなり、暴力寸前まで行くが、仲裁・アドバイザーの役回りのキャラクター・キャシーが登場し、自分の気持ちをうまく伝え、互いの気持ちを理解し合うコミュニケーションの方法「私メッセージ」を提案し、対立を協力を転換する。セッションでは、キャシーの登場直前でDVDをいったん停止し、グループ毎に対立する2者にどのようなアドバイスをするか話し合ってもらった。その上で続きを視聴した後、DVDを視聴して「感じ、考えたこと」を記入してもらった。その後、資料として提供したテキストのコピー「Chapter1 『私メッセージ』とは」(pp. 5-8)を読みながら、「私メッセージ」のポイントを確認し補足説明を行った。最後に「このセッション全体を通じて感じたこと考えたこと」を記入して終了した。

セッション4: 「コンフリクト→平和論(3)」トランセンドにおける「5つの決着点」

本セッション4では、コンフリクト転換における「トランセンドと5つの決着点」の考え方とスキルを学ぶために、アニメーション作品「Happyになる5つの方法」を視聴した。本作品では、小学校のホームルームにおいて学習発表会の出し物の劇を「みにくいあひるの子」にするか「浦島太郎」にするかで投票して同数となり膠着状態となるが、一人一人の意見を聞いていく中で、一人勝ち(どちらか一つに決定)・撤退(劇自体をやめよう)・妥協(時間を半分にして両方やろう)といった意見が出され、最後に新しい劇をみんなで創作するという超越(トランセンド)の案が出されてみんなが意欲的に取り組み始める展開となる。ここでは、問題の解決方法がひとつではなく複数あること、建設的な解決方法としてトランセンドという決着点があることが伝えられる。

セッションでは、膠着状態となった所でDVDをいったん停止し、どのような展開になるか、司会の学級委員にどのようなアドバイスをするか話し合ってもらった。その上で続きを視聴した後、DVDを視聴して「感じ、考えたこと」を記入してもらった。その後、資料として提供したテキストのコピー「Chapter3 トランセンドとは」(pp. 27-32)を読みながら、「トランセンド」のポイントを確認し補足説明を行った。最後に「このセッション全体を通じて感じたこと考えたこと」を記入して終了した。

セッション5: 「コンフリクト→平和論(4)」トランセンドにおける和解

本セッション5では、トランセンドにおける「和解、ホーポノポノ」の考え方とスキルを学ぶために、アニメーション作品「鬼退治したくない桃太郎」を視聴した。本作品では、桃太郎・村人と鬼たちの間の反目がエスカレートしたところで、仲介役のキャシーが登場し、ハワイに伝わる和解の方法である「ホーポノポノ」の方法を使って話し合いを行ううちに、相互理解と協力関係が促進されていく。

セッションでは、まず作品全体を視聴して「感じ、考えたこと」を記入してもらった。

その上で、資料として提供したテキストのコピー「Chapter2 鬼退治したくない桃太郎」(pp. 15-18)を読みながら、トランセンドにおける和解の12のアプローチ、中でも各アプローチの利点を総合的に合わせた形のホーポノポノの意味と方法を確認し補足説明を行った。最後に「このセッション全体を通じて感じたこと考えたこと」を記入して終了した。

セッション6: 「まとめ&ふりかえり」評価用シート記入

セッション6の冒頭では、セッション3,4,5のDVDを使ったコンフリクト学習の効果を測定するために、コンフリクト対処スタイルの事後テスト(アンケートB)を記入してもらった。

その後、1日のセッション全体をふりかえり、以下のようにまとめを行った。

まず、コンフリクトには、メガ mega、マクロ macro、メゾ meso、ミクロ micro、の4つのレベルがあることを説明した。また、コンフリクトのライフサイクルすなわち、暴力以前の予防と、暴力最中の被害の最小化・戦争犯罪の防止・暴力の停止、および暴力後の解決・再構築(復興)・和解の課題について説明した。最後に、午前・午後のセッションを通して学んだことの総括を評価用シートの項目(付録参照)に沿って記入してもらった。

以上がガルトウングの平和理論を軸にし、『みんながHappyになる方法—関係をよくする3つの理論』のDVDを主教材とした教育免許更新講習の概要である。この講習会のプログラム評価をおこなったので検討する。

(2) 教材

アニメーション教材の概要は次の通り(製作者・高部優子監督の説明に基づく)。

「ジョニー&パーシー」(約7分)

本作の趣旨は、対立をエスカレートさせないコミュニケーションの方法である“私メッセージ”を伝えることにある。ケンカやもめ事が起きたとき、なかなか自分の気持ちを伝えられなかったり、攻撃的になってしまったりするときがある。“私メッセージ”は、「私」を主語に自分の気持ちをうまく伝え、お互いの気持ちを理解しあうコミュニケーションの方法である。ペンギンのジョニーとアザラシのパーシーが食料を取り合う物語のなかで、「私メッセージ」を伝える。映像制作は虫プロダクションの協力を得た。



「鬼退治したくない桃太郎」(約10分)

本作の趣旨は、集団の話し合いで対立を解決する方法である“ホーポノポノ”を伝えることである。対立に関係するすべての人が集まって話し合う、ハワイに伝わる「ホーポノポノ」によって鬼と村人の対立の解決が図られる。これは、15 cm前後の人形と背景セットを作り、人形を少しずつ動かすストップモーションアニメである。



「Happyになる5つの方法」(約7分)

本作では、対立の建設的な転換のための「トランセンド」法が描かれる。小学校のホームルームの話し合い場面で、問題の解決方法は1つではなく複数あるということ、また建設的な解決方法「トランセンド」があるということ、ホームルームの話し合いという設定の中で伝えようとした。



2. 教育効果の検証

(1) 目的

本研究の目的は DVD を用いた紛争解決教育がどのような効果を持ったかを、事前事後テストの比較により検討することである。

(2) 方法

教育の場と対象

実施概要：2012年8月20日、私立D大学を会場に現職小中高教員を対象に実施された教員免許状更新講習において、第1著者が実施した「平和学からの教育再論：発達によりよい支援者となるために」を受講した31名のうち、研究協力に同意した30名（男13人、女17人）のデータを分析の対象とした。

実施手順

表1に示した講習プログラムにおいて、コンフリクト対処スタイルの事前テストをセッション2において実施し、3つのアニメーションでの学習後、事後テストを最終セッション6で実施した。

調査内容

村山・藤本・大坊(2005)のコンフリクト対処スタイル尺度を用いた事前テスト・事後テストを3つのアニメーション視聴の前後に実施した。村山ら(2005)は、2回の予備調査を経て尺度の原案を作成し、大学生233名を対象とした調査により検出された自己志向対処(7項目)、他者志向対処(7項目)の2因子14項目を抽出している。その項目については、杉田・いとう・井上(2012)も参照されたい。

(3) 結果

a. 自己志向と他者志向

効果の有無

自己志向の平均点の、事前テストから事後テストへの推移を見ると、全体の平均点の変

化は $M = .167$, $95\%CI [.034 .298]$, $SD = .354$ と増加しており、統計的に有意であった ($t(30) = 2.578$, $p = .015$)。効果の大きさは $ES = .47$ であり、プラスの「中ぐらいの」効果量が得られた (大久保・岡田, 2012, p.134およびpp. 94-96参照)。また、効果の一般性をみると、点数が増加した人が18人、変化なしが6人、減少した人が6人で、全体の60%の参加者に自己志向のコンフリクト対処スタイルの点数の向上という効果が見られた。

他者志向の平均点の合計の、事前テストから事後テストへの推移を見ると、全体の平均点の変化は $M = .309$, $95\%CI [.201 .4172]$, $SD = .288$ と大きく増加しており、統計的に有意に増加していた ($t(30) = 5.879$, $p < .001$)。効果の大きさは $ES = 1.07$ であり、プラスの「大きな」効果量が得られた。また、効果の一般性をみると、点数が増加した人が22人、変化なしが7人、減少した人が1人で、全体の73%の参加者にコンフリクト対処スタイルの点数の向上という効果が見られた。

感想文の評価分析

感想文について、肯定的な内容のものを (+)、否定的な内容のもの (−)、中立的 (どちらとも言えないもの、または両方の評価が含まれているもの) (0) の3つのカテゴリに分類した。

DVDのみの感想については、セッション3で用いたDVD作品「ジョニー&パーシー」は、肯定的な感想が22人(73.3%)、否定的な感想が2人、中立的感想が6人であった。セッション4で用いた作品「Happyになる5つの方法」については、肯定的な感想が21人(70.0%)、否定的な感想が4人、中立的感想が5人であった。セッション5で用いた作品「鬼退治したくない桃太郎」については、肯定的な感想が28人(93.3%)、否定的な感想が2人、中立的感想が0人であった。

DVD視聴と討論、補足解説を含むセッション全体についての感想は、以下の通りであった。まず、セッション3については、肯定的な感想が24人(80.0%)、否定的な感想が3人、中立的感想が3人であった。次に、セッション4については、肯定的な感想が26人(86.7%)、否定的な感想が1人、中立的感想が3人であった。最後に、セッション5については、肯定的な感想が25人(83.3%)、否定的な感想が3人、中立的感想が2人であった。

また、事後テストにおける自由記述の感想文の内容を分析したところ、ポジティブ評価44人、中立的評価16人、ネガティブ評価1人、無記入10人であり、記入者の72%が肯定的評価を行っていた。

6つの変数に性差や学校差や年齢差があるかを検定したところ (Bonferroni の補正をおこなった)、性差、学校種別差、年齢差がいずれも統計的に有意ではなかったため、全体的に分析する。

効果の大きさ (効果量)

効果の大きさを、大久保・岡田 (2012: pp. 64-68)の第一の考え方により Glass の Δ を算出したところ、自己志向は $d = .31$, 他者志向は $d = .91$ であり、他者志向の向上の効果が大きかった。

効果の一般性

自己志向平均点は増加した人数 18 人、変化なしの人数 2 人、減少した人数 10 人であり、全体の 60% に効果が見られた。他者志向平均点は増加した人数 22 人、変化なしの人数 4 人、減少した人数 4 人であり、全体の 73.3% に効果が見られた。

b. 4 つのタイプ分け

自己志向と他者志向の得点をそれぞれの中央値 (3.14~3.29 点: 3.57~3.71 点) で上位群と下位群に分けた。加藤 (2003) の命名を参考にして、両方上位群を「統合」群、自己志向上位群でかつ他者志向下位群を「強制」群、自己志向下位群でかつ他者志向上位群を「譲歩」群、両方とも下位群を「回避」群と名付け、4 つのコンフリクト対処スタイルを比較した。事前テスト得点平均の中央値に基づき、自己志向高低群・他者志向高低群で全体を便宜的に 4 群に分けると、「統合」(高高群) 9 人 (30%)、「強制」(高低群) 7 人(23%)、「譲歩」(低高群) 8 人 (27%)、「回避」(低低群) 6 人 (20%) であった。

同じ点数基準で事後テストの結果を見たところ、「統合」(高高群) は 20 人 (67%) で事前テストよりも 11 人増加、「強制」(高低群) は 3 人(10%)で 4 人減少、「譲歩」(低高群) は 5 人 (17%)、で 3 人減少、「回避」(低低群) は 2 人 (5.6%) で 4 人減少という変化が見られた。以上を表 2 にまとめて示す。

表 2 事前・事後でのコンフリクト対処スタイルの変化

コンフリクト対処スタイル	事前		事後	
	人数	%	人数	%
統合	9	30.0	20	66.7
強制	7	23.3	3	10.0
譲歩	8	26.7	5	16.7
回避	6	20.0	2	6.7
合計	30	100.0	30	100.0

事前と事後の各タイプの人数の変化から効果の有無を検討すると、 $\chi^2(3) = 8.465, p = .039$ であり、統計的に有意な効果があったと確認できる。残差分析より「統合」の人数が有意に増加した。効果の大きさの指標としては、Cramer の $V = .376$ であり、「大きな」効果量が得られたと解釈できる(大久保・岡田, 2012, pp. 94-96 参照)。効果の一般性(南風原, 2011)をみるために、「統合」に 3 点、「強制」「譲歩」に 2 点、「回避」に 1 点を与えて点数の増減をみると、プラスの変化 12 名、変化なし 18 人、マイナスの変化 0 人であり、12 人を 30 人で割ると全体の 40%にプラスの効果があったといえる。

c. D 大学「免許状更新講習受講者評価結果報告」による評価結果

なお、教員免許状更新講習の受講者アンケートからの公式的な評価書である、「免許状更

新講習受講者評価結果報告」によれば、本講習の参加者 31 人のうち 30 人が回答している。その結果は、評価項目Ⅰ「本講習の内容・方法についての総合的な評価」では、4「よい」が 27 人、3「だいたいよい」が 3 人で 2「あまり十分でない」と 1「不十分」がともに 0 人であった。評価項目Ⅱ「本講習を受講したあなたの最新の知識・技能の修得の成果についての総合的な評価」では、4「よい」が 27 人、3「だいたいよい」が 3 人で 2「あまり十分でない」と 1「不十分」がともに 0 人であった。

d. 下位尺度間の相関係数

本研究の 2 つの下位尺度間の相関係数はその結果、事前では $r = -.202$ 、事後では $r = .208$ 、事前と事後の変化は $r = -.123$ であり、有意ではなかった。ほとんど相関が無かったことは、村山ら (2005) の結果と一致している。

3. 考察

(1) プログラムの評価

今回の事前事後テストの結果では、自己志向と他者志向のいずれもが、プログラム終了直後に向上した。また、この 2 つに基づく二重関心モデル (大淵, 2012) による 4 つの類型の人数の変化から見ても、自己志向と他者志向の両方を兼ね備える「統合」タイプの人間が増加した。杉田・いとう・井上 (2012) の大学 1 年生の変化と同様に、今回の教員を対象としたプログラムの結果も当該 DVD を用いた教育の有効性を示唆するものであった。

(2) アニメ導入による 1 回目と 2 回目 (今回) の講習の比較

第 1 著者による教員免許状更新講習は、今回が 2 回目である。前回のプログラムの紹介とプログラム評価は、いとう・杉田・井上 (2010) で紹介されている。この報告と比較すると、今回のプログラムは、より紛争解決 (コンフリクトー平和論) に重きをおいたこと、アニメ教材を導入したこと、よりディスカッションを取り入れたこと、事前・事後テストの比較によるプログラム評価をとりいれたこと、という 4 点が特徴的だった。感想文から、アニメを導入することにより、より親しみやすいテーマとして捉えられ、また、リラックスして受講できたということが明らかになった。

(3) ピア・メディエーションへの活用

池島 (2010) たちのグループは、小学校でピア・メディエーションという方法で、紛争解決教育を行なっている。池島らは、小学校 4 年生頃からピア・メディエーションが可能であるとしている。池島・竹内 (2011) では、現場教師が出演した DVD の付録付きで、ピア・メディエーションを紹介している。このような、身近な出演者が登場する実写のス

トリーを教育的に活用することも有効な方法の一つであろう。これに対して、本研究では、アニメという手法を用いて、別の意味で小さな子どもにも親しみやすい映像教材を使用している。それぞれの方法での有効性や制約を認め合いながら、各々の特徴を生かした教材利用が今後求められよう。

(4) 本研究の限界と今後の課題

今回の実践は心理学実験としてではなく、現場教師への平和理論の紹介と、その具体化としての紛争解決教育の導入を目的としたワークショップ型の教育場面で実施された。したがって、アニメーション作品以外の要素の効果も含めた総合的な評価がされているといえる。厳密にアニメーション作品自体の効果測定するためには、より配慮された実験計画による条件統制が必要である。

杉田・いとう・井上 (2012) でも指摘したが、本 DVD 作品は、解説テキスト (平和教育アニメーションプロジェクト, 2012) にあるように、参加型学習、ロール・プレイ、分かちあい、アクティブ・リスニング、協同学習 (Cooperative Learning)、問題解決といった学習活動に組み込まれた使用を想定としている (平和教育アニメーションプロジェクト, 2012, p.41)。実践的には、そうしたひとまとまりの教育活動を通してどのような効果があるかを検証することも重要である。

上記のような限界があるにもかかわらず、本研究では1日間の教育的介入でも視聴覚教材を取り入れた紛争解決教育をおこなうことにより、コンフリクト対処スタイルが大幅に向上するという結果をえた。今後のアニメーション教材のさらなる活用が期待される。

【謝辞・付記】

研究にご協力いただいた講座受講者のみなさん、ならびに校正を手伝ってくれた末吉悦子さんと堀口裕太さん (和光大学) に感謝いたします。

【引用・参考文献】

- 藤田明史 (2012) 「【アニメ評】アニメ『みんなが Happy になる方法—関係をよくする3つの理論』をめぐる対話」『トランセンド研究』, 10 巻 1 号, 36-37 頁.
- Galtung, J. (1996) *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and Civilization*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- ヨハン・ガルトゥング (伊藤武彦・奥本京子訳, 2000) 『平和的手段による紛争の転換: 超越法』 平和文化.
- ヨハン・ガルトゥング (京都YWCAほーぼのぼの会 訳, 2003) 『平和を創る発想術: 紛争から和解へ』 岩波書店.
- 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.
- 南風原朝和 (2010) 「個を重視する量的研究」『カウンセリング研究』 43 巻, 303-307 頁.
- 長谷川寿一・長谷川真理子 (2000) 「戦後日本の殺人の動向」『科学』 7 月号, 560-568 頁.
- 平和教育アニメーションプロジェクト (2012) 『みんなが Happy になる方法—関係をよくする3つの理論』 平和文化.

- 池島徳大 (2010) 「ピア・メディエーションに関する基礎研究」 『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』 19号 37-45頁.
- 池上徳大・倉持祐二・橋本宗和・吉村ふくよ・松岡敬興 (2005) 「人間関係形成能力を高める対立解消プログラムの学級への導入とその展開」 『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』 14号 133-139頁.
- 池上徳大・倉持祐二・吉村ふくよ (2006) 「子ども同士のもめごと対立問題への介入方略に関する学校教育臨床事例研究」 『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』 15号 181-188頁.
- 池島徳大・竹内和雄 (2011) 『DVD付き ピア・サポートによるトラブル・けんか解決法! : 指導用ビデオと指導案ですぐできるピア・メディエーションとクラスづくり』 ほんの森出版.
- いとうたけひこ (2012a) 「トランセンドとは: アニメーション『Happyになる5つの方法』」 平和教育アニメーションプロジェクト(編) 『みんながHappyになる方法』 平和文化 27-32頁.
- いとうたけひこ・水野修次郎・井上孝代 (2010) 「紛争解決法としてのピア・メディエーション: 関西M高校での取り組み」 『トランセンド研究』, 8巻2号, 70-75頁.
- いとうたけひこ・杉田明宏・井上孝代 (2010) 「コンフリクト転換を重視した平和教育とその評価: ガルトゥング平和理論を主軸にした教員免許更新講習」 『トランセンド研究』, 8巻1号, 10-29頁.
- 井上孝代・いとうたけひこ・飯田敏晴 (2011) 「高等学校のステークホルダーの葛藤対処方略スタイルと適応—教職員のバーンアウト傾向及び学校特性の認知との関連—」 『心理学紀要(明治学院大学)』, 21巻, 1-12頁. (井上孝代 (2012) 『コンフリクト解決のカウンセリング: マクロカウンセリングの立場から』 風間書房, 179-197頁. に再録)
- 村山綾・藤本学・大坊郁夫 (2005) 2重考慮モデルによる葛藤対処スタイルの測定: 議論性・コミュニケーション志向性との関係 日本心理学会第69回大会発表論文集 236 および発表したポスターのPDFファイル
<http://ayamura.com/archives/conferences/index.html> より取得[2010年2月3日]
- 大久保街亜・岡田謙介 (2012). 『伝えるための心理統計: 効果量・信頼区間. 検定力』 勁草書房.
- 杉田明宏(2004) 「平和心理学から見た『心のノート』問題」 岩川直樹・船橋一男(編著) 『『心のノート』の方へは行かない』 子どもの未来社, 187-209頁.
- 杉田明宏・いとうたけひこ・井上孝代 (2012) 「アニメ『みんながHappyになる方法』を用いた紛争解決教育: 大学入門講座『アニメで学ぶ対立の解決』におけるコンフリクト対処スタイルの変化」 『トランセンド研究』, 10巻1号, 24-33頁.
- 山本このみ (2012) 「法教育の基盤となる対立への考え方を学習するための体験プログラムの開発: 日本メディエーションセンター、JMC ピアメディエーション研究会、平和のための心理学者懇談会・心理科学研究会平和心理学部会 2012年度第5回合同研究会発表資料 2012年9月6日) (未刊)

*すぎたあきひろ (大東文化大学)、伊藤武彦 (和光大学)、いとうえたかよ (明治学院大学)