

【論文】

テキストマイニングによる平和教育に関する文献研究 CiNii における論文タイトルのテキストマイニング分析

高部優子・いとうたけひこ・杉田明宏・井上孝代

1. 問題と目的

戦後の日本の平和教育は、ヒロシマ・ナガサキの反核教育から始まり、全国各地で豊かな教育実践が積み重ねられてきた。しかし、習得した知識と行動や態度の結びつきの弱さが指摘されたこともあった（堀・伊藤, 1991）。また 1990 年代に台頭した歴史修正主義に応える平和教育理論が確立したとはいえない。ヨハン・ガルトゥングが提起した、平和学における暴力概念を核とする平和概念の登場、国際的な平和教育界におけるベティ・リアドンらによる包括的平和教育の提唱などにより、平和概念が拡張され、国際理解教育や開発教育などの隣接領域の教育内容との重なりが大きくなってきた。

隣接領域の教育においても、平和は重要な要素となっている。例えば、国際理解教育は、世界の平和を実現することを理念として掲げているし、開発教育も主要課題の一つとして平和を挙げている。さらに、2016 年 12 月に国連総会で採択された「平和への権利」宣言においても、「平和のための教育」の促進が条文に記されていることから、改めて平和教育の実践と研究を整理し、その意義をとらえ直す課題が生じているといえよう。

平和教育の実践分析においては、西尾（2011）が日教組全国教研や国際理解教育などを対象に綿密な分析、考察を行っている。日本の平和教育に関する研究においては、平和教育の内容や方法論についての関心が高く、各研究者が自己の平和教育論を展開することに終始し、学問としての成立をめざすことなく、研究成果の体系的な整理がなされてこなかったことが指摘されている（村上, 2009）。

このような状況を整理する視点として、本研究ではこの分野の論文のタイトルに着目して、それを計量的に分析することにより、客観的かつ可視化された結果に基づいて考察するという科学的アプローチを取ることとする。それにより日本の戦後の平和教育の歴史をたどることにしたい。そのためにはテキストマイニングという技法を採用する。文献を展望する研究において、テキストマイニングが有効な分析方法であることがこれまでに確認されている（伊藤・いとう, 2013; いとう, 2013; 迫田・いとう・城丸, 2013; 鈴木・城丸・いとう・大高, 2010; 孫波・いとう・城丸・大高, 2010）。

以上を踏まえ、本研究では、平和教育に関する文献のタイトルについて、テキストマイニングを用いて分析することにより、戦後の日本の平和教育研究動向を量的に描き出すことを目的とする。

2. 方法

2-1 分析対象

データベース CiNii の検索結果を分析対象とした。キーワードを「平和」And「教育」と設定し、1950 年以降を対象として論文検索を行った。また、論文の著者と出版年が不明であるものは本分析の対象外とした。

2-2 調査時期

2018 年 2 月 13 日に検索を行った結果を分析対象とした。

2-3 分析方法

Text Mining Studio Ver.6.0.3 を用いて、テキストマイニングによる論文タイトルの分析を行った。

分析については、単語頻度解析、係り受け頻度解析、単語頻度推移の順に行った。なお、分析を行う際に 1950 年から 5 年ごとに 14 の属性に分け、それぞれの分析を行った。2015 年からの属性は 5 年ではない。

3. 結果

3-1 分析対象

CiNii において「平和」「教育」をキーワードに設定したところ、検索結果は 5307 件であった。このうち、1949 年以前と年代、著者が不明などの 56 件を分析対象から除外した。その結果、5251 件が分析対象となった。

3-2 年代別推移

年代別推移の結果について、上位 20 単語を図 1 に示した。

図 1 の分析結果から「平和教育」のみを抜き出し、図 2 を作成した。

1980 年から 1984 年までは 115 件と、その前の 5 年間の 52 件の倍以上となっている。その後は、75 件、71 件、84 件だが、2000 年から 2004 年は 154 件、その後も 124 件、126 件であった。

3-3 単語頻度解析

名詞について単語頻度解析を行った。その結果については図 3、図 4 に示した。

図 3 に示したように、「平和」「特集」「平和教育」「教育」に次いで、上位 10 単語は、「戦争」が 402 件、「子ども」330 件、「考える」313 件、「学ぶ」307 件、「日本」286 件、「地域」259 件、「課題」258 件、「実践」208 件、「世界」183 件、「めざす」が 182 件であった。

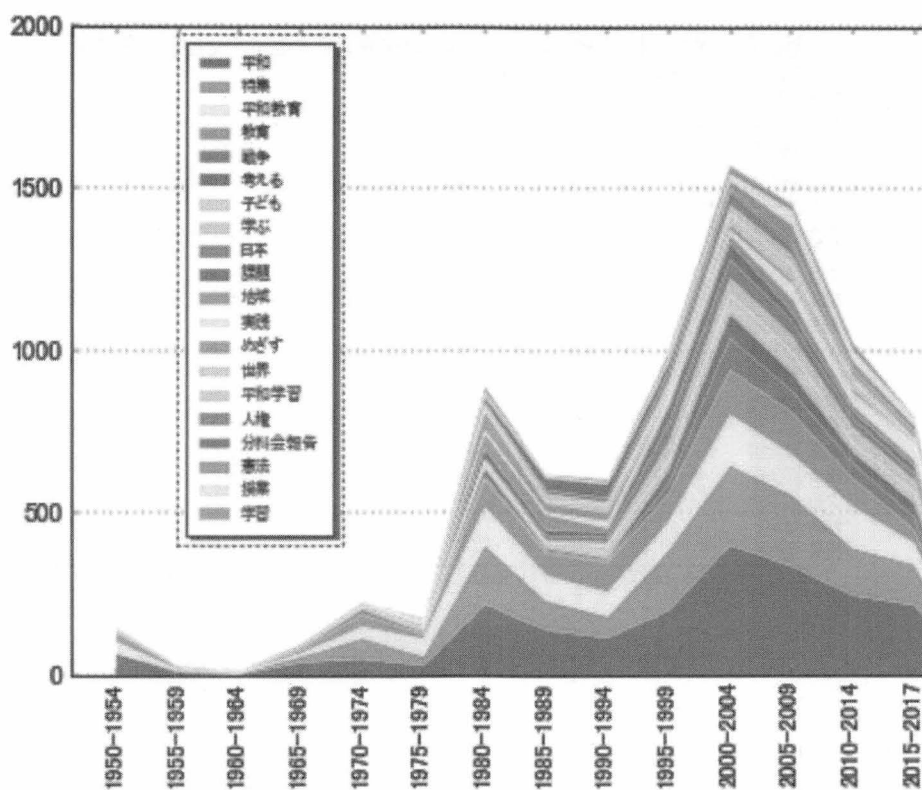


図1 「平和」「教育」をキーワードとした論文の年代別推移

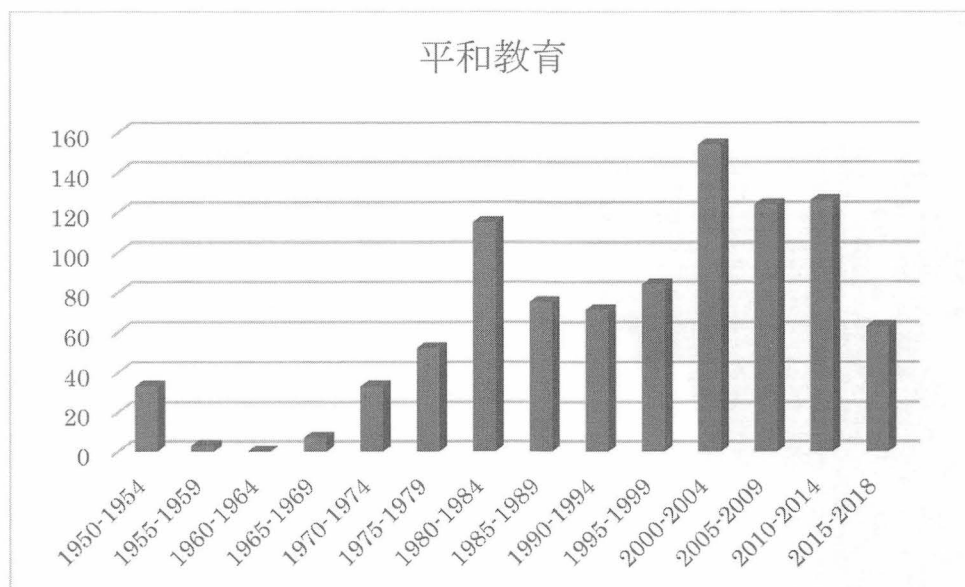


図2 「平和教育」がタイトルにある論文の年代別推移

4. 考察

(1) 平和教育の論文の戦後史：歴史的変遷

1980-84年にはそれまでのピークに達した研究論文数も、1999年までは減少し、2000年以降は再び増加していることが明らかになった。1980年に論文数が増加したのは、米ソ冷戦を背景にした核軍拡競争が「核戦争3分前」のピークに達し、国際平和年と「暴力についてのセビリア声明」といった国際的な平和運動・世論の高まりということも関係しているのではないだろうか。竹内も、1980年代は平和教育研究運動が高揚した時期だと指摘している（竹内, 2011, pp31-47）。竹内は、被害、加害、抵抗、加担を含め、戦争体験を多面的に構造的にとらえる平和教育が広がりを見せたと言及しているが、このことはタイトルに「沖縄」という言葉が入っている論文は1980年からの5年間に増加していることから伺える。

1990年代の論文の減少は、ソ連崩壊による核緊張の低下に伴う反核運動の退潮、歴史修正主義の立場からの平和教育批判があったことなどが背景として挙げられるであろう。

しかし、また2000年代以降に論文数が増加している。「テロ」などの単語が含まれるタイトルもあることから、9.11以後、アフガニスタン・イラク等で展開されてきた一連の「テロとの戦い」の影響を見ることができる。また、「文化」という単語が含まれるタイトルの占める割合が増加していることから、ユネスコが牽引した「平和の文化」の一連の国際的な動きの影響などが考えられる。また、「特集」が多かったことは、1990年代からの平和教育批判を乗り越えようとした姿勢とも捉えられるのではないだろうか。

また、「暴力—平和」が見られたのは1988年以降である。この結果から、1980年代後半には、平和の問題に暴力の観点から取り組むという変化が生じたといえるだろう。

(2) 日本における平和教育のテーマの特徴

分析では紛争（コンフリクト）との関わりで平和教育が追究されることが少ないということが明らかになった。

いとう・杉田・井上（2010）は平和教育の2つの柱として、暴力—平和論、コンフリクト—平和論を重視している。これはガルトゥングの平和理論に基づいて平和教育の枠組みを構想していることによる。前述のように暴力—平和の対概念は平和教育の中にも徐々に浸透してきているが、さらに紛争（コンフリクト）の非暴力的解決という観点に立つ平和教育の理論と実践を追究していく課題がここに現れているといえよう。

また、「平和—共生」という組み合わせがテーマに比較的多い（図4）ということは、反戦という消極的平和を超える積極的平和の考え方が反映されているとみることができるのではないだろうか。

(3) 日本の平和教育の到達点と問題点

杉田（2017）は、日本の平和教育のこれまでの到達点を確認しつつ、そこに内在する問

題点を次の四点にわたり指摘している。

① 日本人の被害の物語への偏重

前述のように、戦後の教職員組合の教育研究運動や民間の歴史教育研究活動等、平和教育の理論・実践の最先端部分が、被害体験のみならず、加害・抵抗、さらに加担（民衆の戦争協力）といった体験の諸相を統一的にとらえ、学習内容を深化させる努力を積み重ねてきた事は重要な到達点である。問題は、日本の小・中・高の教育全体の中で、そのような平和教育としての観点の広がり、不十分と言わざるを得ない点にある。歴史教育の中の平和教育において、沖縄戦、原爆投下、都市空襲等について学習する際、住民の惨しい犠牲や体験者の過酷なエピソードが文字や映像の形で示され、そのような悲惨な過ちを繰り返さない決意を引き出すという展開が一般的であろう。しかし、そこには植民地化された台湾や朝鮮半島等の人々や、ましてや欧米人の戦争捕虜のこと等は、触れられることは少なく、結果として日本による加害の側面が児童・生徒の記憶や認識に定着していないことを指摘せざるを得ない。

② 原因・構造・プロセスの欠如

日本が関わる「先の大戦」を取り上げる歴史教育（日本史）を中心とする平和教育は、パールハーバーからの対米英戦争（太平洋戦争）の、しかもその末期の都市空襲、沖縄戦、広島・長崎の悲劇に焦点化されることが多い。いうまでもなく、これは、個々の教員の問題意識や力量の問題というより、本質的には学習指導要領と検定教科書の分量・配列に起因するカリキュラム構造の問題というべきであろう。その結果、日本人が体験した過酷な事態が子どもたちの印象・記憶に残ったとしても、その事態がどのような要因構造と展開によって生じるにいたったかという点については、知識や問題意識が乏しいというのが実態である。そこからは、アジア諸国に武力・経済力によって進出・支配しようとしてきた明治以降の国策の問題性や、それが十五年戦争へと展開していった問題、あるいは、そのことを構造的に支えた日本の資本主義の帝国主義的な海外進出、大日本帝国憲法体制の問題性などの視点が出てこない。それでは、どこにどのような手を打てば国家・民族間の対立のエスカレートを止め、戦争を予防することができるか、という教訓を引き出すことは困難であろう。

③ 平和を築く方法論の欠如

前述の「予防」の問題とならんで、いったん対立が暴力（戦闘・殺戮）へと展開してしまった当事者（国）が、その後どのようにして和解し、共存していくことができるのか、という視点での学習もほとんどなされていないのではないだろうか。歴史的分野で考えるならば、それは、過去の戦争（武力行使）を引き起こした原因・構造・プロセスを、対立国・国民の関係を通して描き、そこから平和共存の関係をどのように回復していくか（あるいは、なぜ回復できないか）を検証し、考え、教訓化する学習が必要であるが、こうしたコンフリクトの展開・収束プロセスとして意識されることは、教師にも学習者にも少ないのではないだろうか。

④ 戦争学習に限定されている

日本で実践されてきた「平和教育」と位置づけられる分野には、国語における「平和教材」と呼ばれる文学・評論作品を用いた実践が挙げられる。例えば、小学校教科書に掲載されているものとしては、「ちいちゃんのかげおくり」「一つの花」「平和のとりでを築く」等が挙げられる。戦争の問題を考える教材として現在も残っている貴重なものといえよう。国語分野や前項の歴史分野において「平和教育」として広く認知されているのは、過去の戦争（主に第2次世界大戦）を題材として、戦争の悲惨な結果を認識し、戦争に対する否定的態度を形成するという文脈での教育プログラムであり、これは戦争学習と名付けられるものである。戦争学習は、過去の悲惨な経験を教訓化し、過ちを繰り返さないための重要な位置づけを有している。その点における課題については、上記①から③において指摘した。しかし、平和を「戦争が無い」ことではなく、「暴力が無い」ことと考えると、平和教育においては「暴力」が存在する様々な状況・事態が題材として取り上げられることが必要になる。実際、社会科をはじめとする教科教育においては、人間の尊厳（人権）、生存権、マイノリティーの権利、子どもの権利が侵害される多様な事態が事項として取り上げられている。また、生徒指導や生活指導の中で取り上げられるいじめ、差別、体罰、管理主義、ハラスメントの問題も、子どもが直面する暴力の問題として位置づけて、教材化することは可能であるし、必要であるとも言えよう¹¹。

(4) 日本の平和教育の未来と課題

以上の観点を踏まえて、日本の平和教育の未来を考えるならば、以下のような課題を指摘できるだろう。

まず第一に、戦後日本の民主主義と平和主義の伝統の継承・発展である。この点では、憲法9条の発展としての平和主義、戦力を保持せず交戦権を認めないという原則が、なし崩し的に形骸化されようとしつつある今日においてきわめて重要な継承的課題である。

第二に、日本においては基本的人権の尊重、および排外主義・ヘイトスピーチとの闘いなどの、多様性と異質性を認め尊重するという課題である。この点で、対話と共感性と非暴力による紛争転換との密接な関係性がある。

第三に、杉田ら(2017)が述べているように、教育のプロセスそのものにおいて、暴力的でなく、お互いを尊重して、高め合うような積極的平和の方法が重視されなければならない。中井(2017)の辛辣な日本の学校批判によれば、日本の学校教育の中では、暴力的な犯罪が横行しているにもかかわらず、罰せられることなく、いわば日本国憲法の治外法権の状況にある。プロセスとしての平和教育はこのような状況をポジティブな活動によって打開していくことが必要である。

そのうちの一つの可能性がアクティブラーニングによる教育である。杉田・いとう・井

¹¹ ただし、このように「平和」を、「戦争」ではなく「暴力」との対応でとらえるガクトゥング平和理論に依拠する平和教育は、竹内(2011)が「広義の平和教育」の問題として指摘したように、平和教育の対象課題を拡大し「包括性」が強まることにより、その「固有性」を失い、「教育一般」に回収されてしまうという批判がなされている(pp.78-93)。この点については改めて検討する課題がある。

上・高部（2017）は、教員免許状更新講習における協同学習的グループワークによって行った平和教育のプロセスと評価の報告をしている。また、非暴力コミュニケーションの教育も注目される（Rosenberg, 2003/ 2012）。文部科学省もアクティブラーニングや協同学習の採用には積極的であり、われわれもそのポジティブな側面に着目して実践していくべきであろう。しかし、「主体的で対話的な深い学び」と称するものを教師が「強制」してしまつては、全くの矛盾になってしまう。唯々諾々とマニュアル化されたスキルを適用するのではなく、学習者主体の活動が求められる。そこには感情的共感に基づき、違いを認め合う対話があり、強制ではなく、お互いの自主性を尊重する非暴力的なプロセスを通じて、活動のゴール・プロセス・結果（アウトカム）が実現されるようなポジティブな平和教育が求められている。

戦後日本の平和教育は侵略戦争と人権抑圧の反省の上に立ち、教え子を二度と戦場に送らないという教師たちの声に代表されるように、反戦教育の成果を積み重ねてきた。また、日本国憲法の基本的人権の尊重、三権分立、平和主義の基本的構造のもとに、教師たちが創造的に平和教育を進めてきた。このような良き伝統に立脚しながらも、その弱点と新しい社会・世界の情勢に向き合いながら、共感・非暴力・創造の視点を持ち、さらなる展開を図ることが日本の平和教育の課題であるといえよう。

5. 本研究の限界と今後の課題

研究の限界として、データベースを CiNii のみとしたことが挙げられる。今回のデータは、数ある平和教育の論文や報告を網羅的・悉皆調査したものではなく、このデータベースによりサンプリングしたものと捉えられる。

以上のような問題点が研究の限界として存在するものの、本研究は平和教育の論文に関して、客観的かつ可視的に概観することができたといえる。

本研究は、文献のタイトルのみの分析であったが、これをベースに学会や研究会などで行われた発表などの内容分析を行うと、より重層的に平和教育の全貌をとらえることができるであろう。それは今後の課題とする。

参考・引用文献

- 堀孝彦・伊藤武彦(1991). 日本の大学の平和教育全国調査 日本科学者会議平和・軍縮教育研究委員会（編）大学の平和学習:大学教の新しいうねり pp. 25-57. 平和文化
- 伊藤恵美・いとうたけひこ（2013）. 保育者養成における読み聞かせ活動の位置づけ：研究論文タイトル・サブタイトルのテキストマイニング 静岡県立大学短期大学部研究紀要 27-W 号-3, 1-12
- 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(1), 10-29.

いとうたけひこ (2013). テキストマイニングの看護研究における活用 看護研究,46(5), 475-484.

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

中井久夫 (2017) . いじめのある世界に生きる君たちへーいじめられっ子だった精神科医の贈る言葉 中央公論社

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

Rosenberg (2003). *Nonviolent communication: A language of life (2nd ed)*. Puddle Dancer Press. 小川敏子 (2012). NVC: 人と人との関係にいのちを吹き込む法 日本経済新聞出版社

迫田典子・いとうたけひこ・城丸瑞恵 (2013). クリティカルケア領域における家族看護の研究動向：質的研究と量的研究の傾向の比較 昭和大学保健医療学雑誌, 11, 1-10.

杉田明宏 (2017) . コンフリクト転換からの平和教育の再構成ー戦争学習を超える地平への視座ー トランセンド研究, 15(1), 4-11.

杉田明宏・いとうたけひこ(2018). 平和心理学の歴史・理論と授業実践：大学の軍事化への抵抗としての平和教育の提案 日本の科学者, 53(1), 21-27.

杉田明宏・いとうたけひこ・井上孝代・高部優子(2017). アクティブラーニングによる平和教育 教員免許状更新講習における協同学習的グループワークの実践と効果 トランセンド研究, 15(1), 12-27.

孫波・いとうたけひこ・城丸瑞恵・大高庸平 (2010). 日本におけるターミナルケアの看護学文献のテキストマイニング：医中誌データベースの1983年—2007年のタイトルの分析 昭和大学保健医療学雑誌, 7, 43-48.

鈴木ゆか・城丸瑞恵・いとうたけひこ・大高庸平 (2010). 自己抜管に関する研究動向：テキストマイニングツールによる分析 昭和大学保健医療学雑誌, 7, 17-25.

竹内久顕(2011). 平和教育を問い直す 法律文化社.

*たかべゆうこ（横浜国立大学博士課程後期）、伊藤武彦（和光大学）、すぎたあきひろ（大東文化大学）、いのうえたかよ（明治学院大学国際平和研究所）