

【論文】

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

杉田明宏・いとうたけひこ・高部優子・井上孝代*

はじめに

筆頭著者の杉田は、小学校教員から高等学校の教員を対象とした教員免許状更新講習を2009年度より継続的に担当してきた。当初より一貫して、暴力の低減とコンフリクトの転換によるガルトウングの平和理論（ガルトウング，2000；ガルトウング・藤田，2003；ガルトウング，2014）を柱に据え、講義とグループワークを組み合わせた方法により、学校における教育活動と教師の役割を平和心理学の立場から見直す視点を提示してきた。2012年度からは、コンフリクト転換のテーマ部分に第3著者の高部が監督したアニメーション『みんながHappyになる方法』を導入して、プログラムの改訂を図ってきた。

杉田（2017）においては、この教員免許状更新講習における平和教育ワークショップの実践報告と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、2012年度の大学新入生合宿において、アニメーション（前出）を用いた体験授業を実施し、コンフリクト対処スタイルが「自己志向」と「他者志向」の双方を重視する「統合型」にシフトしたことを報告した。その結果を踏まえ、同年の教員免許状更新講習においても、前出のアニメーションを導入したことによって、コンフリクト転換についての理解が深まり、「統合型」の対処スタイルが増加したことが確認された。ただし、自分たちが教育活動の中で直面する実際のコンフリクトに、講習内容を応用して考察を深め、グループワークにより深める時間は不足していた。

なお、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イエーション（池島，2010）、水野・井上（2017）等にも応用が期待されている。高部（2016）はこのアニメの教育的活用の有効性についての考察を行っている。

さて、以上の成果と課題を踏まえ、2017年度は「平和心理学からの教育論：よりよい発達の支援者となるために」と題する約6時間の講義とグループワークを第4著者の井上のアシストを得て実施した。2016年度の講習プログラムへの改善のポイントは、協同学習的なワークを導入することによって、主体的で深い学習を実現することであった。すなわち、講義とアニメーション（前出）により学習した暴力とコンフリクトの概念を、自分自身に引きつけて考えるために、各自の実際の教育活動での困難を分析する視点として使う作業を行ない、それをグループ内で交流するプログラムを導入したことと、グループメンバーの一人の問題を取り上げて、メンバー全員で討議・分析し改善策を考える協同学習的プログラムを導入したことである。

本研究の目的は、以下の三点である。

- (1) 教員免許状更新講習の内容を概括する（第1部）。
- (2) 講習のなかで実施した質問紙の回答をテキストマイニングにより分析して教育効果を検証する（第2部）。
- (3) プログラムの総合的な評価、とりわけ協同学習の意義について検討する（第3部）。

第1部 講習の概要

(1) 内容

本講習は2017年8月16日午前9時半～午後4時半に、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1-1 2017年度教員免許状更新講習のプログラムの概要

セッション・テーマ	主な内容
1 暴力ー平和論 (85分)	・暴力・平和の定義・基本概念 ・日本の子どもたちをめぐる暴力的状況
2 コンフリクトー平和論 (85分)	・コンフリクトの定義・基本概念 ・DVD1「ジョニー&パーシー」視聴と討論 (I メッセージの重要性) ・DVD2「Happyになる5つの方法」視聴と討論 (コンフリクト転換における「5つの決着点」)
3 教育活動の中の暴力・コンフリクトを考える (55分)	・自分の教育活動の中で直面した(している)暴力・コンフリクトの事例を思い起こし、概要を書く。→評価シート(2)記入 ・その事例を暴力の三角形(直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力)、あるいはコンフリクト(誰と誰の何をめぐる対立か)の視点から分析する。→評価シート(3)記入 ・上記の問題状況を改善するプランを立てる。暴力の三角形・コンフリクトの関係発想で考える。 →評価シート(4)記入 ・グループ内で各自発表しシェアする。
4 暴力・コンフリクトを克服するグループワーク [協同学習] (55分)	・Session3で記入した内容をグループ内で紹介しあう。 ・グループのみんなで考えてみたい事例をひとつ選び、問題の概要・問題の構造・改善の方法といった枠組みで問題状況の改善へのアイデアを模造紙に表現。 ・グループワークの成果を、全体で交流する。
評価表記入 (60分)	・評価シート(5)にグループワークの感想を記入 ・講座のまとめ ・その他、全体についての感想を記入

(1)Session1 暴力ー平和論

48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、1グループ6人の8グループに分けて着席してもらった。

はじめに本講座の趣旨が以下の3点にあることを説明した。

- ①人間の潜在的実現可能性の開花を阻害する「暴力」の構造を解明し、「対立（コンフリクト）」を非暴力的に転換していく方法論について究明する平和心理学について学ぶ。
- ②その視座から、教育現場において生じる対立・もめ事を分析し、建設的に克服していく方法を学ぶ。
- ③全体を通じて、学校における教育が本質的に平和を創る営為であり、教師はそのため重要なアクターであり、ロールモデルであることを学ぶ。

その後、評価用のシートに「自分の日頃の教育活動の中で生じている（いた）困りごと、悩み」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、「最近の困りごと・悩み」を述べる自己紹介を行った。なお、このグループは全セッションを通じて固定した。

以上を踏まえ暴力・平和についての理論を概観した。

平和とは暴力が無い（あるいは、減らされた）状態であり、暴力とは人間の潜在的可能性の開花を妨げる何らかの影響力である。この暴力は3つの側面から描くことができる。まず、直接的暴力 **Direct Violence (DV)** の側面がある。すなわち、ある行為主体によって行使される物理的・身体的影響力であり、最も認識しやすい。次に、構造的暴力 **Structural Violence (SV)** の側面があり、これは政治・経済・社会の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)** の側面があり、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。そしてこれら三側面は互いに影響し合い、強め合って暴力的状況を構成する。

他方、平和とは暴力が無いことであるから、この暴力の三角形に対応させて、それぞれの側面での平和を考えることができる。それが直接的平和、構造的平和、文化的平和である。

以上をまとめると「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」であると定義し直すことができる。

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。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）を変えることであり、この最後の側面を担う機能をもつ営為として学校教育があり、教師はそのための重要なアクターであることを強調して、暴力・平和論のまとめとした。

以上の説明の後、具体例として、日本の子どもたちをめぐる暴力的状況を表す資料を3点提示した。それは、(1)平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」の中の暴力行為、いじめ、不登校、自殺に関する統計、(2)日本の中高生の自己肯定感の低さを示す新聞記事（朝日新聞、2009年4月5日）、(3)自尊感情を基本的自尊感情と社会的自尊感情によりとらえた図式（近藤卓、2010）であった。これらを概観し、本セッションで説明してきた暴力の問題が、子どもたちの暴力行為・いじめ・不登校・中退・自殺等の諸問題や、自己肯定感・自尊感情の問題に現れていること指摘した。

(2)Session2 コンフリクトー平和論

本セッションでは、コンフリクトー平和論に視点を移し、コンフリクトの定義と基本概念を次のように解説した。

最初にコンフリクトをキーとして平和を定義するならば、「平和とは、コンフリクトの非暴力的・創造的な転換(transformation)である。」(Galtung,1996, p.9)。

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。アクターには個人のほか、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者とは限らず、表面に現れていない潜在的なアクターの存在も考える必要がある場合もある。また、コンフリクトには破壊的な側面と建設的な側面があることに留意することが必要である。建設的側面とは、対立が相手に関する新たな発見・理解のきっかけになり、当事者のその後の関係を深化・発展させる場合のことをいう。したがって「けんか」のようなコンフリクトを「いけないこと」として抑制することは、誰かが我慢する暴力的状況を不可視化し、持続させてしまう危険性があるので、むしろ顕在化させることが必要なケースもある。コンフリクトは社会的存在である人間の生活において避けることができないものであるが、暴力に発展することは避けることができるし、コンフリクトを非暴力的・創造的に転換することは可能である。

以上のコンフリクトの基礎理論の概説を踏まえ、コンフリクト転換の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 DVD の視聴と意見交流を行った。

まず、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、対立を協力で転換する。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をイメージしてもらった。その上で続きを視聴した後、DVD を視聴して、「私メッセージ」のポイントを確認し補足説明を行った。

次に、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「みにくいあひろの子」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（時間を半分にしてお互いやりよう）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、また、そのトランセンドに至るには、クラスの一人ひと

りが安心して自分の考え、「私メッセージ」を表明できる関係づくり、学級文化が前提として必要となる、といった点を指摘した。さらに、本作品のクラスで合意されたトランセンズの案、すなわち「新しい劇の創作」が唯一絶対の正解ではなく、実際の教育場面においては、諸条件の組み合わせによって様々な選択肢がありうることに注意を喚起し、グループ毎に、他にどのような解決方法があるかを出し合ってもらった。

(3)Session3 教育活動の中の暴力・コンフリクトを考える[事例演習]

午後のプログラムでは、午前中のセッションで学んだ暴力・コンフリクトというキー概念を、自分が直面している問題に適用することによって、問題の捉え方や解決法を冷静に整理して考えることができるようになるためのワークを行った。

まず、各自の個人的作業として、自分の教育活動（教科指導／生活指導／部活動／その他）の中で直面した（している）暴力・コンフリクトの事例を思い起こし、その中でグループ全体で話してみたいケースの概要を評価シートに記入した。

次にその事例を、午前に学習した暴力の三角形（直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力）、あるいはコンフリクトの視点（誰と誰の何をめぐる対立）で分析し、評価シートに記入した。

その上で、当該の上記の問題状況を改善するプランを立案した。「暴力の三角形のどこをどのように変えたら良いか？」あるいは、「コンフリクトを平和的に転換するために、どのようなやりとりをして、妥協や超越によって、関係をどのように変えていけそうか？」といった発想で考え、評価シートに記入した。以上が、各自が行った作業である。

(4)Session4 暴力・コンフリクトを克服するグループワーク[協同学習]

このセッションでは、講習の最初の時点で分けた8つのグループ単位で協同学習的なグループワークを行った。各グループは、これらは学校種、性別を可能な限りばらつかせた6人で構成した（図1-1参照）。

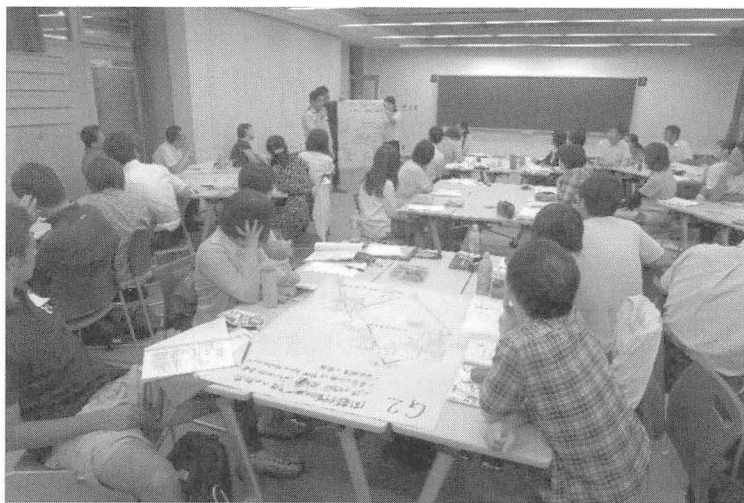


図1-1 グループワークの発表風景

そこでは、まず、前の Session 3 で記入した内容をグループ内で紹介しあった。次に、グループのメンバー全員で考え合っていた誰かの事例をひとつ選び、問題の概要（誰と誰との間に何が生じたかという事実や経緯）、問題の構造（背景や原因、関係する直接的・間接的当事者は誰か）、改善の方法（誰が何をすればよいか、どこを変化させれば良いか）を考え、そのアイデアを模造紙に表現した。その後、グループワークの成果を、全体でシェアした。

以下に 8 グループの中から 3 つのグループの成果を紹介する。

図 1-2 のグループは暴力・平和の三角形の枠組みを使って考え、表現した。取り上げたのは、授業中や休み時間に落ち着かず、自分の気持ちの整理に時間がかかり時に暴力的な行動になってしまいトラブルになる生徒のケースであった。その生徒をめぐってクラスの中でどのような否定的な言動のやりとりがあるのか、クラス集団や家庭等でどのような否定的な環境にあるのか、その生徒が小学校の時期から周囲にどのように思われていたのか、というように暴力の三角形を使って問題状況を整理した上で、それぞれの側面をどのように変えることによって状況が改善されるのかという、平和の三角形づくりの発想でアイデアを出し合った。その結果、クラスの中で役割を与え、それを教師がサポートしたり、運動部活を共にして励ましたりしながら、周囲からの信頼感を高め、自尊感情を育てていく、という指導イメージが出来上がった。

図 1-3 のグループは、コンフリクト転換の 5 つの決着点の枠組みを使って考えた。対象とされたのは、中学校のクラスの中の男女間の摩擦の問題であった。男子は女子が消極的で行動が遅いと思っており、女子の方は男子がうるさく、幼く、だらしがないと思っていて、体育祭や合唱コンクール、日常生活の中で、事あるごとに不満が双方から出されるという状況であった。こうしたクラスの運営の改善を考えるのであるから、男・女どちらか強い方の一人勝ち的な決着や、対立の放置（学級崩壊）ではなく、双方の短所を改善して不満をおさえる「妥協」の方法にとどまらず、さらに、双方の長所を取り上げてクラス集団として成長していく「超越（トランセンド）」のアイデアが多数考え出された。例えば、合唱コンクールの練習の過程で、男女パート幹部会や練習の中でお互いの良さを教師が意識的に評価したり、歌以外の場面でも男女が共同して取り組む作業を入れて双方の「良さ」を共有できるようにしたり、教師の思いを明示的に伝えたり、といった取り組みを通じて共感的な関係を築いていく指導イメージが表現された。

図 1-4 のグループは、「コンフリクトのライフサイクル」の観点から、運動部活で起きた暴力事件を取り上げ、プロセスを整理した。以前は、勝利至上主義的な考えが強く、下級生が上級生に「へたくそ」などの言葉を発するような緊張関係の中で、上級生が下級生に暴力をふるう事件が起る。事後には、双方が日頃思っていることを「I メッセージ」として伝え、悪かったところは謝るといった和解の場を教師が設けたり、試合後に技術面・態度面についてお互いの良いプレーを伝え合う、練習を下級生・上級生ペアで行なって絆を深め、人を技術だけで判断せず、結果にかかわらず喜び合い、互いを高め合える集団をつくる工夫をしたりして、チームの質を改善していった。これらを皆でふり返りながら、暴力が発生する以前に何が必要か、起きてしまった時に何が必要か、事後に何が必要かという形で、コンフリクトプロセスの全体像に当てはめて整理していった。

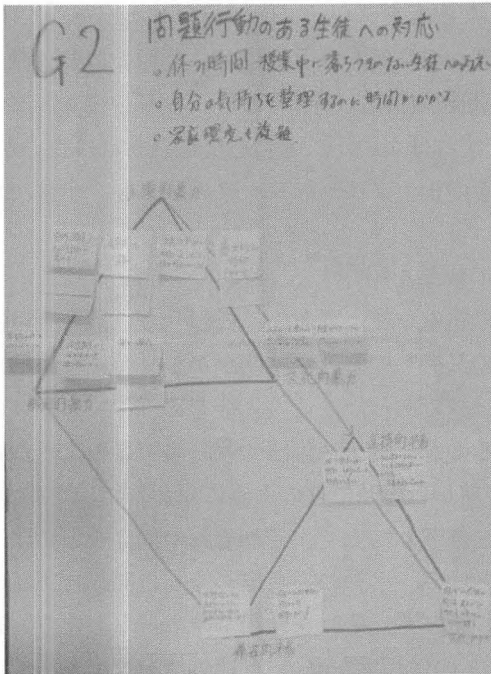


図 1-2 グループワークの結果
「問題行動のある生徒への対応」

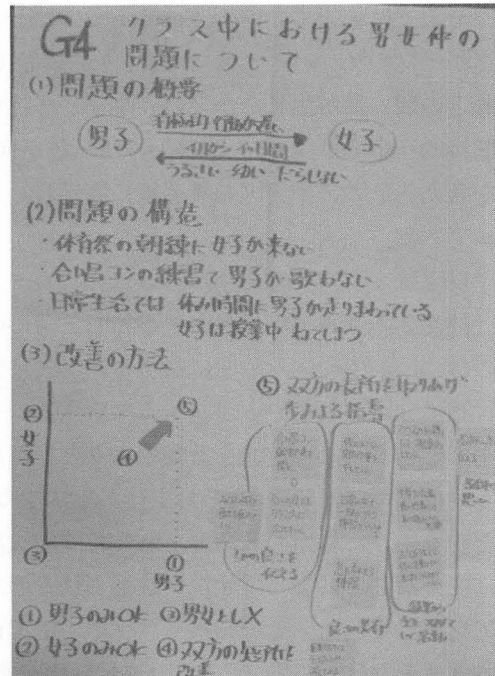


図 1-3 グループワークの結果
「学級内の男女仲の問題」

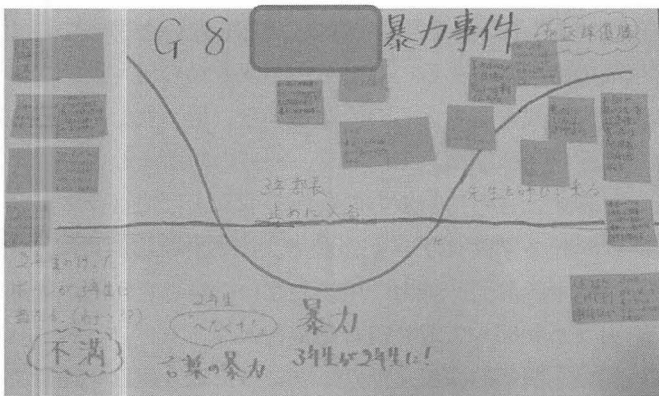


図 1-4 グループワークの結果：「運動部活での暴力事件」

(5) Session5 評価記入

前 Session4 で気づいたことを評価シートに記入した。

最後に、本講座の 3 つの目標（はじめに 参照）を改めて振り返った後、総括として以下のようにポイントを述べた。

- ① 平和は、暴力の低減（消極的平和）と調和の促進（積極的平和）の総和である。
- ② 平和の学びとは、否定的・破壊的過去から肯定的・建設的未來に向けて、非暴力・共感・創造性を通じて、Ⅰコンフリクトを暴力化させない（予防）、Ⅱ暴力化したコンフリクトを止める（停止）、Ⅲ暴力後のコンフリクトを再暴力化させない（回復 和解 解決）ための知識・態度・スキルを修得することである。

- ③ 教育は、人間ひとりひとりの潜在的実現可能性を開花させる営為であるので、本質的に平和を創り出す機能を有している。学校はそのための重要な時空であり、教師はそのための重要な知的アクター（主体）である
- ④ 教師は、「平和のロールモデル」であり、ミクロ（クラス・学校内の個人間のコンフリクト）～メゾ（社会集団間の差別や搾取等のコンフリクト）～マクロ（国際的コンフリクト）にさまざまな困難な課題にどのようにとらえ、向き合って、人権・民主主義をどのように実現し平和を創り出すかを、教育活動を通じて児童・生徒に示す存在が教師であり、その場が学校・教室である。教師・教室・学校はそれ自体が子どもたちにとっての「教材」でもある。したがって、教師は、日常的に協同的な活動によって、暴力への気づきを高め、その低減のためにコンフリクトの転換の知識とスキルを高めていくことが必要である。

第2部 テキストマイニングによる参加者の語りの分析

（1）目的

第2部の研究目的は、協同学習を重視した教員免許更新講習による今回の平和教育の参加者によって書かれた語りの分析により（1）現代日本の小中高教員が持つ困り事・コンフリクトの具体的解明、（2）協同学習の感想と意見による教育方法の妥当性の評価、（3）参加者の全体的評価と今後の希望からみた協同学習による平和教育の方向性と課題、の3点を明らかにすることである。

（2）方法

セッション（1）（3）（4）において質問紙調査を実施して、参加者48名に回答してもらった。このうち、研究協力を承諾した47名（男性22名、女性25名）の回答を分析した。分析対象者の内訳は小学校18名、中学校14名、高等学校14名の教員であり、無記入1名も含めた合計47名であった。

参加者から得られた回答・感想文の分析には、まず、回答をテキストファイルにして、それを対象にNTTデータ数理システム社のテキストマイニングソフトであるText Mining Studio Ver.6.0.2を用いて分析した。

（3）結果と考察

表2は、参加者から得られた回答文についての基本的統計量である。なお、基本的統計量に基づく基本情報は、全項目と各設問についてであり、表2として6つの表にて示した。全5項目の設問による回答の基本情報を表2-6に示す。表2-6における総行数235とは、47人が5項目に答えた各回答を1と計算した総数である。表2（1-5）は、一人あたり一行のデータとしているので、総行数とは回答者数と同じである（無回答の場合は原文参照において欠損値となっている）。平均行長とは一人当たりの回答文の文字数の平均である。

平均文長とは回答文の一文当たりの文字数である。総文数とは、句点（マルまたはピリオド）で区切られた文の総数である。延べ単語数とは、全員の回答における内容語の単語総数である。単語種別数とは、全員の回答における内容語の異なり語数（同じ単語は何回出現しても1とカウント）である。

表 2 分析の対象とした各設問の基本情報

表 2-1 困りごと 表 2-2 コンフリクト 表 2-3 グループワーク

	項目	値		項目	値		項目	値
1	総行数	47	1	総行数	47	1	総行数	47
2	平均行長(文字数)	143.0	2	平均行長(文字数)	90.0	2	平均行長(文字数)	189.4
3	総文章数	273	3	総文章数	194	3	総文章数	293
4	平均文章長(文字数)	24.6	4	平均文章長(文字数)	21.8	4	平均文章長(文字数)	30.4
5	延べ単語数	1565	5	延べ単語数	933	5	延べ単語数	1914
6	単語種別数	849	6	単語種別数	588	6	単語種別数	889

表 2-4 役立つこと 表 2-5 今後への要望 表 2-6 全項目合計

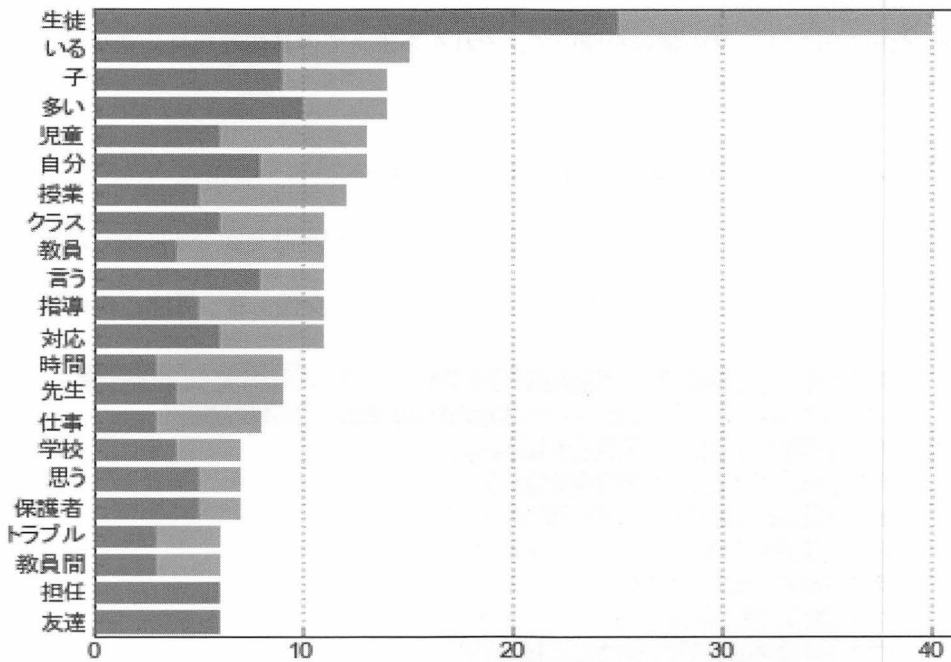
	項目	値		項目	値		項目	値
1	総行数	47	1	総行数	47	1	総行数	235
2	平均行長(文字数)	176.5	2	平均行長(文字数)	54.4	2	平均行長(文字数)	130.7
3	総文章数	219	3	総文章数	96	3	総文章数	1075
4	平均文章長(文字数)	37.9	4	平均文章長(文字数)	26.6	4	平均文章長(文字数)	28.6
5	延べ単語数	1654	5	延べ単語数	510	5	延べ単語数	6576
6	単語種別数	765	6	単語種別数	302	6	単語種別数	2291

これから先は、各設問についての内容を見ていくことにする。

(3) -1 現代日本の小中高教員が持つ困り事・コンフリクトの具体的解明（問1、問2）

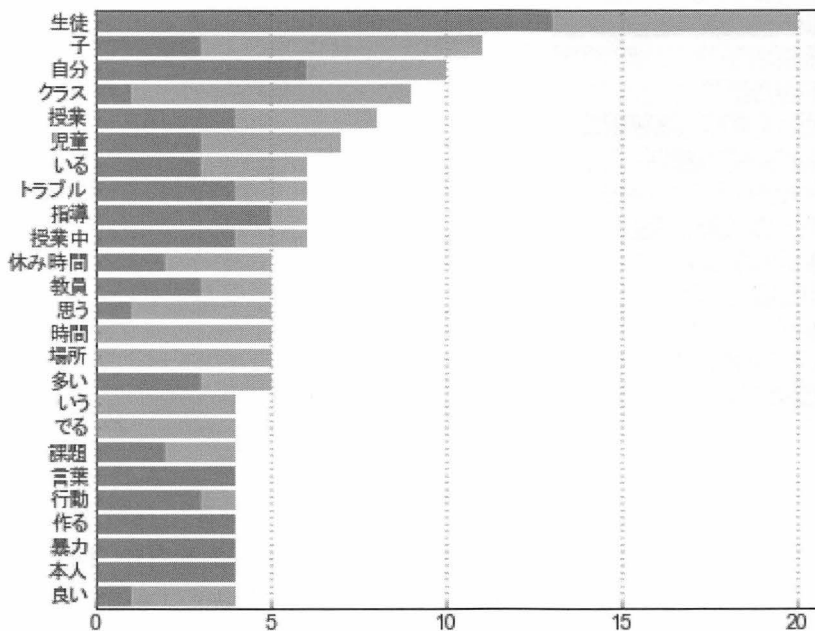
問1で聞いた「困りごとについて」に対する回答文の基本情報を表2-1から見ると、47名の回答には全1565単語のなかに849種類の単語が含まれていた。それらの単語数や単語種別数の情報から、6回以上出現したものを示したのが図2-1の単語頻度一覧表である。棒グラフの左側は女性教師、右側は男性教師を表している。ここで目立つのは「生徒」、「子」、「児童」、「教員」、「先生」、「保護者」、「教員間」、「担任」、「友達」などの単語に示される人間関係に関する単語である。教師の困り事のかなりの部分が人間関係によるものであることを指名していると言えよう。

図 2-1 問 1 「困りごと」で 6 回以上出現した単語



それらのなかには「保護者」、「教員間」など教室の外で起こっている困りごとについての単語も多かったことは興味深い。

図 2-2 問 2 の「コンフリクト」(左：女性教師、右：男性教師、4 単語以上)



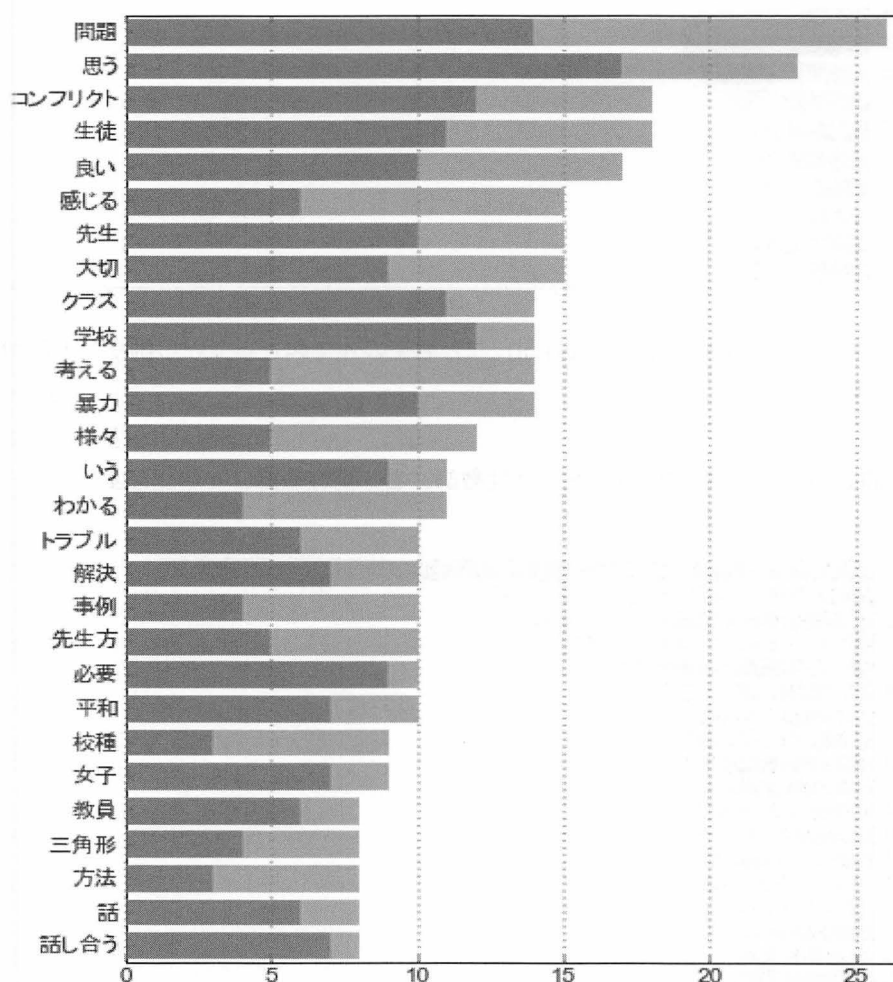
問 2 の「コンフリクト」についての回答でも「生徒」、「子」、「自分」、「児童」、「教員」、

「本人」など対人関係についての単語が多い。同時に「クラス」、「授業中」、「休み時間」など特定の場所や時間についての表現が出てきていることが問1の「困り事」との違いである。セッション1, 2の講義を聞いて、それをふまえての具体的なコンフリクトを思い浮かべていることがわかる。

(3)-2 グループワークによる協同学習についての感想

問5の「グループワーク」についての感想における出現単語を図2-3に示した。

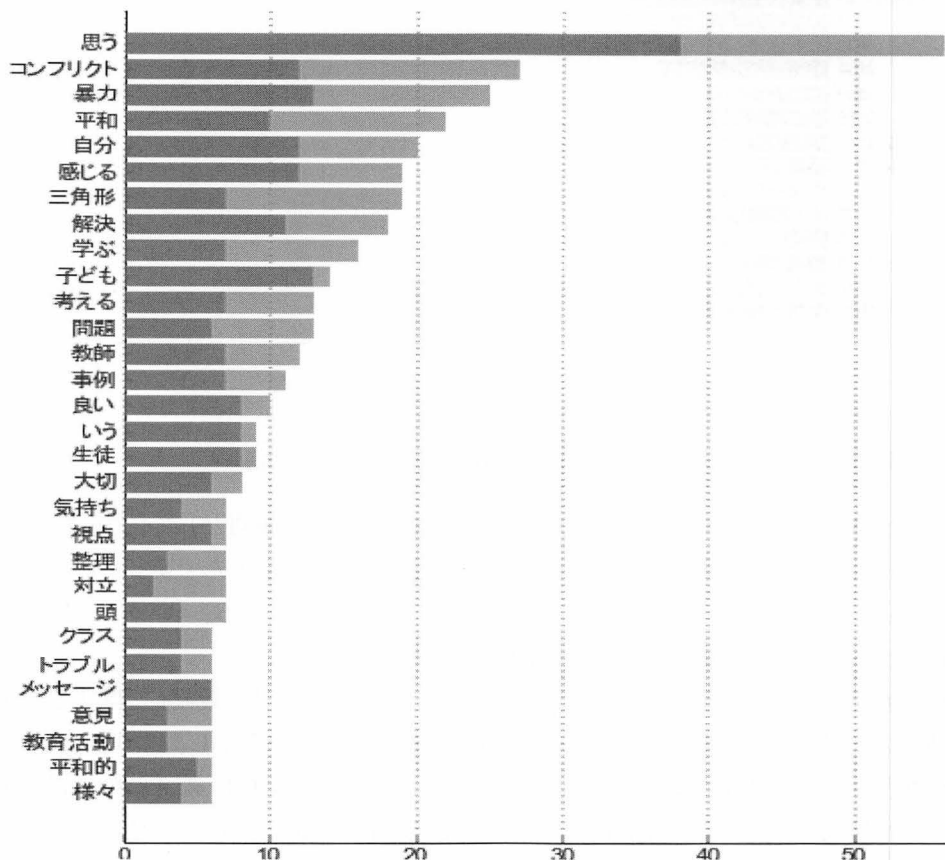
図2-3 「グループワーク」についての単語頻度（左：女性、右：男性、8回以上）



ここで目立つのは、「思う」、「感じる」、「考える」、「いう」、「わかる」、「話し合う」などのグループワーク活動に関連する動詞が多く出ていることである。討論内容に関する語は「問題」、「コンフリクト」、「クラス」、「暴力」、「トラブル」、「解決」、「事例」、「三角形」（暴力・平和の三角形のこと）などの単語である。また、小中高の先生が「校種」を超えて語り合った意味も垣間見える。

(3) -3 参加者の全体的評価と今後の希望からみた協同学習による平和教育の方向性と課題
問 6「役立つこと」の結果を図 2-4 に示す。

図 2-4 「役立つこと」の単語頻度（左：女性、右：男性、6 単語以上）

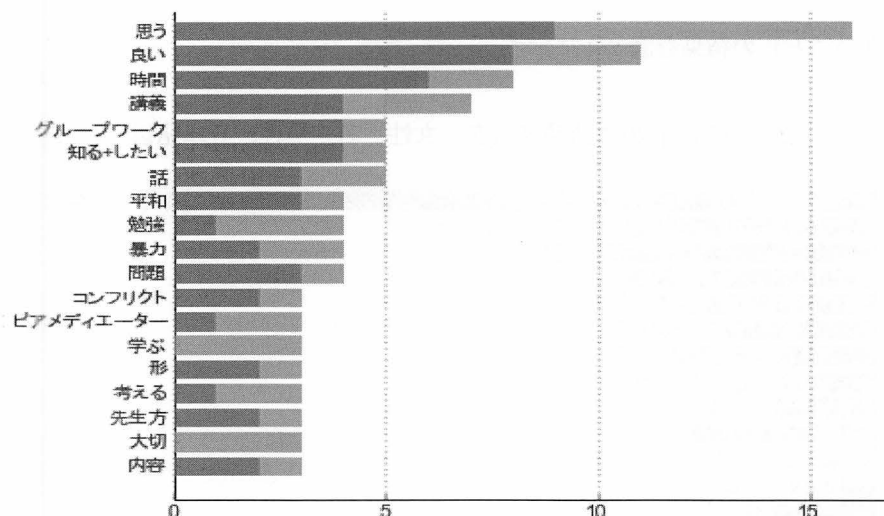


平和にむけての暴力の「三角形」についてのエクササイズをとおして、「問題」の「解決」のための方策を「様々」な「事例」を踏まえつつ、「対立」を「平和的」なものに転換していくための気づきと知識と考える事のスキルを得られ、今後に役立てたいという願望が反映されている。

次に、問 7「今後の要望」の結果を図 2-5 に示す。

図 2-5 においては、グループワークが「新鮮だった」「楽しかった」「定期的に参加したい」という感想、また短く紹介したピアメディエーションについてもっと知りたいという要望が散見された。

図 2-5 「今後の要望」の単語頻度（左：女性、右：男性、3単語以上）



(3)-4 男性教員と女性教員の語の使用の特徴と学習スタイルの違い

男女の性別の違いを見た特徴語分析により、男性がよく使う単語として、「考える」「学ぶ」「三角形」「分析」「時間」「考え方」など抽象的で概念的な語を好んで使っていることがわかった。これに対して、女性は「思う」「子ども」「生徒」「つくる」「いう」「話し合う」「生徒同士」などの具体的な人間関係に関する語が多用されていた。

男性は女性よりも、抽象的概念を表す名詞をよくつかい、「熟考的観察」に関する動詞をよく使うのに対して、女性は男性よりも、具体的体験的な名詞を多用し、動詞では能動的・実践的な行動を表す語彙をよく用いることが示された。Kolb (1984) の4つの学習スタイルでは男性は同化型 (assimilation)、女性は適応型 (accommodation) に位置するといえる。すなわち男性の反応によく現れた同化型とは、抽象的概念と熟考的観察を好み、帰納的に考え理論的モデルを構築する傾向にある。人間関係よりも抽象概念や理論に興味があり、実践的よりも理論的な考えを重視するタイプである。これに対して、女性教師の反応によく現れた適応型とは具体的経験と能動の実験により学ぶ傾向にあり、計画を実行したり新しいことに着手することが好きである、とされている。

これらはあくまで傾向であり、本研究では男女をステレオタイプ的に類型化する意図はない。しかし、テキストマイニングのこれまでの研究でも、女性が具体的な人間関係を重視するのに対して、男性は抽象的な情報について関心が大きいという傾向にあったことがいわれており、本研究の結果もこれらの知見と一致するといえる。

第3部 総合的考察

(1) 現代の学校教員のコンフリクト状況と今回のワークショップの成果

8つのグループの受講者が困りごとおよびコンフリクトとして挙げた内容は、「生徒」という単語が目立っており、1 グループの教師間コンフリクトを除き、学級内や部活での生

徒間のコンフリクト、および、教師・生徒間のコンフリクトが圧倒的に多かった。この結果は杉田（2017）と共通している。これは副校長（教頭）を対象とした井上・伊藤（2009）の研究において、圧倒的に一般教員と管理職との間のコンフリクトが多かったことと対照的である。

このようなコンフリクトを分析し、非暴力的なコンフリクト転換を実現するために、今回のグループワークは参加者教員にとって新鮮で実り多い体験になったと思われる。それは、ガルトゥング理論に基づく内容的な検討に加えて、グループワークというプロセスを参加者が体験することに大きな意義があったからではないか。優れた理論とアクティブラーニングが結びついた時、平和教育の効用は最大化されるといえる。講習を受けた参加者教員が各職場で実践に取り組んでいくことが期待される。感想から察するに、学校内の対立を理論的・実践的かつ前向きに対処しようとする態度も形成されたと思われる。「ふだんの会議などで、こうしたグループワークのような取り組みができるとよい」という意見も見られた。

（2）平和教育におけるアクティブラーニング

第1部では、暴力・平和論とコンフリクト転換という2つの柱から成るガルトゥングの平和理論の学習と、参加者が出し合ったコンフリクトの事例に基づいた協同学習の概要を述べた。第2部では、研修の最初、中間および最後のセッションで回収した参加者の回答・感想文（いずれも自由記述）を、テキストマイニングの手法で分析した。その結果、第1部で紹介した、平和の理論的学習と応用演習としての協同学習とによるプログラムによって、平和教育として十分な教育的効果が得られることが明らかになった。

この成果の要因としては、①前半において平和理論を講義形式とアニメーション教材の組み合わせによって学んだこと、②それらを意識的に子どもの現状や教室での教育活動に結びつけながら学んだこと、③後半にグループワークによる協同学習を導入したことが挙げられる。1日6時間の講習でも、ガルトゥング平和学に基づく理論の学習と、それに基づく協同学習により、それを学校教育場面で応用しようとする能動的な態度が形成されたことも確認できたといえる。

井上（2004）の多文化カウンセリング能力の観点からすると、平和のための主体形成の課題として、「知識」と「気づき」と「スキル」の3つの側面の能力を形成することが平和教育において必要である。

今回の講習では、ガルトゥング平和理論に基づく基本的な知識の習得と、平和学についての意欲・態度・気づきの形成は十分に行われたと考えられる。杉田（2017）が実施・分析した2012年度の講習プログラムでは、とりわけ具体的なコンフリクト解決のスキル形成については、十分な展開ができなかった。その反省を踏まえ、今回は、グループ毎に参加者が各自のコンフリクトを出し合い、その中の1つに絞ってグループ全員で討論することにより、問題をとらえる視点や平和的解決のアイデアが生まれるプロセスを各自が体験し、問題を解決するスキルを自分のものとする実習を行なった。その結果、第2部のテキストマイニングの分析が示すように、満足度の高い参加経験になったものと推測される。

1 日講習という短期ではあれ、このようなセッションを工夫することにより、井上の言う3つの能力が開発されたと言える。

今回の講習プログラムの基底にある平和教育は、従来の社会科の歴史教育における戦争学習を中心のマクロ・レベルを対象とするものとは異なり、暴力・コンフリクトをキー概念として、各自の日常的教育・学校空間でのミクロからメゾ・レベルの対立事象に着目する構成になっていた。したがって、自らの教育活動の中で直面している困難を、非暴力的に解決・改善して行こうとする実践的な動機付けがなされていた。

岡田・澤海・いとう（2017）はAV教材と協同学習的なアクティブラーニングを組み合わせた英語教育を提案している。本研究も、視聴覚教材と協同学習のグループワークの結合例として平和教育の一つのモデルとなると思われる。今回の研究の発展として、杉田・いとう・高部・井上（2017）では、AV教材を活用して、より協同学習的なワークショップを取り入れたアクティブラーニングの教育を紹介・提案している。

（3）本研究の限界と課題

本研究の限界は、第1に、アウトカム評価が文字データに基づくもののみであったことである。質的分析とテキストマイニングにより、参加者の内的世界に迫ろうと試みた。これに加えて、事前・事後テストによる量的アプローチによる分析がなされれば、成果の評価がより明確になったであろう。第2に、グループワークのプロセスをビデオ等で記録し、やりとりを分析することができなかったことである。どのようなコミュニケーション過程によって問題の認識や気づきが深化して行ったかを跡づけることができれば、協同学習のグループワークの効果と意義を明確にできたと考えられる。

とはいえ、アクティブラーニングによる平和教育の実践を現職教員に対して行い、そのアウトカムを明らかにすることができたことには意義がある。

〔謝辞・付記〕

本研究はJSPS 科研費 JP 15K04148 の助成を受けたものです。データを提供することを許可していただいた当日の受講生の皆さんに感謝いたします。また、データ入力では阿部恵子さんに感謝します。

【文献】

Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*, International Peace Research Institute, Oslo, SAGE, p.9.

ヨハン・ガルトゥング（2000）『平和的手段による紛争の転換:超越法』伊藤武彦・奥本京子訳、平和文化。

ヨハン・ガルトゥング（2003）『平和を創る発想術：紛争から和解へ』京都YWCAほのぼのの会訳、岩波書店。

- ヨハン・ガルトゥング・藤田明史（共編著）（2003）『ガルトゥング平和学入門』法律文化社。
- ヨハン・ガルトゥング（2014）『ガルトゥング紛争解決学入門：コンフリクト・ワークへの招待』藤田明史・奥本京子監訳、トランセンド研究会訳、法律文化社。
- 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。
- 井上孝代編（2004）『共感性を育てるカウンセリング—援助的人間関係の基礎（マクロ・カウンセリング実践シリーズ 1）』川島書店。
- 井上孝代・伊藤武彦（2009）「高校ステークホルダーのコンフリクトについての個人別態度構造分析：レパトリートグリッド法を用いた対話法による『HITY 法』の可能性」『心理学紀要（明治学院大学）』、19, 21-33。
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. NJ: Prentice Hall.
- 池島徳大（2010）「ピア・メディエーションに関する基礎研究」『教育実践総合センター研究紀要（19）』奈良教育大学教育実践総合センター。
- 水野修次郎・井上孝代（2017）『ワークブック「対話」のためのコミュニケーション：ピアメディエーションによるもめごと防止』協同出版。
- 岡田靖子・澤海崇文・いとうたけひこ（2017）「英語授業におけるビデオ映像を活用したアクティブラーニング：展望論文」『外国語教育メディア学会 関東支部紀要』。
- 杉田明宏（2017）『コンフリクト転換の平和心理学：沖縄と大学教育をフィールドとして』風間書房。
- 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(1), 24-33。
- 杉田明宏・いとうたけひこ・高部優子・井上孝代（2017）「アニメ教材『インデ島』を用いた植民地問題を通じた紛争解決教育の実践」『マクロ・カウンセリング研究』、10。
- 高部優子（2016）「紛争解決教育における映像教材開発のため試論：アニメーション『みんなが HAPPY になる方法』の事例より」『関係性の教育学』、15(1), 25-36。

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