

【論文】

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—

いとうたけひこ・杉田明宏・井上孝代

はじめに

本稿は、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、教員免許更新講習として行った平和教育のワークショップに適用した実践報告である。また、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）を評価するものである。

杉田・伊藤（2008）は、日本の平和心理学の歴史的展開を跡付け、平和教育にとってガルトゥング理論に基づく平和心理学が有用であることを示した。

本研究では、教員免許更新講習の中で実施された、ガルトゥングの平和学の理論から立案した平和教育ワークショップによって、教師が学校で直面するコンフリクト状況を転換していく力量を形成するための取り組みについての紹介と報告を行う。

著者の一人（杉田）は、2009年度の教員免許更新講習として幼稚園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：発達の援助者となるために」と題する講義とワークショップを実施した。本論文の構成は、まず第1部でこの教員免許更新講習の内容について説明し、次に第2部で講習終了時に行った自由記述形式の質問紙の回答を分析して教育効果を検証し、最後に第3部で総合的な考察を行う。

第1部 講習の内容

講習会は2009年8月22日午前9時半～午後4時半（50分のセッションを6回）に大東文化大学の板橋キャンパス（東京都）において行われた。ここで、今回の教員免許更新講習プログラムの概要を表1に示す。

表1 教員免許更新講習のプログラムの全容

セッション	テーマ	内容
(1)	暴力ー平和論(1)	子ども・青年と暴力・平和
(2)	暴力ー平和論(2)	暴力の構造のエクササイズ: シエラレオネの場合
(3)	コンフリクトー平和論(1)	コンフリクトの構造
(4)	コンフリクトー平和論(2)	例題のエクササイズとトランセンド
(5)	平和学からの教育再論	ドイツ国際平和村と平和教育ゼミ
(6)	まとめと評価課題	アンケートと振り返り

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（1）」子ども・青年と暴力・平和

最初に、グループの中で、氏名・所属・担当教科などの自己紹介を行った。次に日本の子ども・青年が肯定的側面と否定的側面の2つの性質を持ち合わせていることについて考えてもらった。まず、2つの性質のうち、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。その説明として、カントが『永遠平和のために』のなかで「常備軍はつねに武装して出撃する準備をととのえており、それによって、たえず他国を戦争の脅威にさらしている」「軍拡競争によって軍事費が増大の一途をたどる」「常備軍そのものが先制攻撃をしかける原因となる」として常備軍を批判していることが紹介された。そして、この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が指摘された。

これを受けて長谷川・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小さいことを、新聞記事を提示して説明した。

もうひとつの性質では、現代日本の若者の弱点として、自己肯定感に乏しいという否定的側面が次のように指摘された。学校などにおいては、「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現実がある。その背景としては、競争的環境の拡大・格差・貧困の問題が指摘できる。懸念として浮かび上がるのが、この自己肯定感の無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である。これと、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）が結びつき、排外主義が生まれる。また、国内でも、差別・いじめ・社会的弱者迫害という行為となる危険性がある。2009年4月5日の朝日新聞記事『自分ダメ』日本突出：中高生調査『疲れ感じる』も」の記事によれば、日本の中高生は韓国・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。

このような、子ども・青年の現況の説明の次に、ガルトウングの平和学文献に則って、暴力と平和について、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・行動の総体をいう。暴力とは、人間の潜在的可能性が実現しない状態であり、暴力には「する暴力」と「しない暴力」（不作為）がある。つまり、実際の能力と潜在的可能性の隔たりの減少に対する阻害要因を取り除くことが平和への道である。

暴力には3つの形態（側面）がある。まず第1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3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。これら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3側面は互いに影響し合い、強め合っていく性質がある。

これら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。

セッション（２）「暴力ー平和論（２）」暴力の構造のエクササイズ：シエラレオネの場合

セッション（１）で説明した、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、シエラレオネにおいてどのような暴力が存在しているか、という問いをたてた。ビデオにより、「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）を全員で視聴し、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」の地図を提示した。そこには「シエラレオネの平均寿命は 34.0 歳。長寿国・日本の半分以下しか生きられない。」という説明がある。次に、ロム・インターナショナル（2006）の第 4 章の「アフリカ」の紛争がわかる地図というタイトル部分（pp. 80-81）を提示し、無政府状態が続いたソマリア内戦や 200 万の死者を出したスーダン内戦とともに、ダイヤモンドの密売で得た資金により反政府組織のゲリラ活動が展開され、政情不安の中で市民に残虐行為が行われたシエラレオネ内戦の概要を紹介した。このシエラレオネにおける暴力について、3つの暴力の形態（側面）による分類を行うエクササイズを参加者とともに実施した。

セッション（３）「コンフリクトー平和論（１）」コンフリクトの構造

コンフリクト（conflict）をキーとする平和の定義を「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）として、マンガによる「お引っ越しの落とし穴」のエピソード（小栗, 2002 図参照）を提示し、外国人のアパート探しの際



に発生しがちな大家側と入居者側のコンフリクトについて皆で考えた。続いて以下のような小講義を行った。

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。ゴールは客観的に相容れない場合と、主観的に相容れない（思い込み）場合がある。また、ゴールは複数の要素が入り交じっている可能性があり、固執の強さに順位がある（優先順位）。また、ゴールの内容・構造・固執の強さはコンフリクトの過程で変化するし、相手への恐れや不安、自己のトラウマ（心理的外傷）は防衛を生み、目標への固執を強め、コンフリクトを激化させる可能性がある。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（ガルトゥング・藤田，2003）。

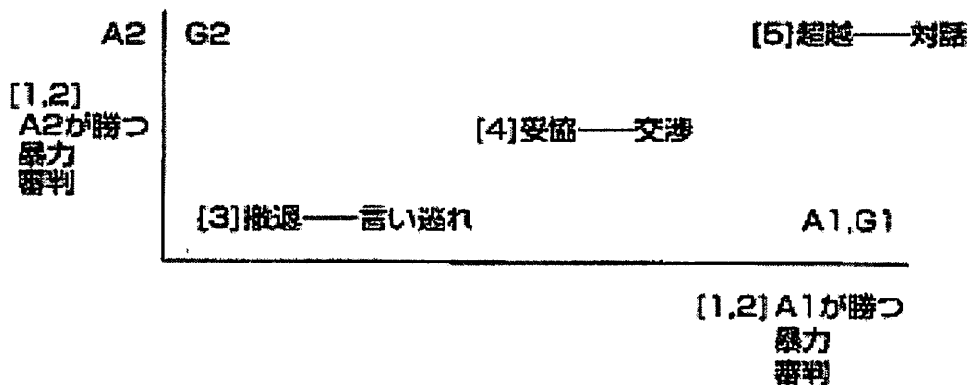
以上の説明の後、「お引越しの落とし穴」のコンフリクト事態におけるアクターとゴールとレベルは何かについての例題を行った。また、コンフリクトのライフサイクルすなわち、暴力以前の予防と、暴力最中の被害の最小化・戦争犯罪の防止・暴力の停止、および暴力後の解決・再構築（復興）・和解の課題について説明した。

セッション（４）「コンフリクトー平和論（２）」例題のエクササイズとトランセンド

セッション（４）は、コンフリクトの例題として、オレンジ課題を変形した次の例題を題材とした。「ある小さな公園にブランコが一つ。二人の子どもがやってきた。どのようなストーリーが考えられるか？できるだけたくさん挙げてみよう。」

エクササイズの終了後、以下のように、コンフリクトの5つの決着点について説明した（図1）。

- ① A1 の一人勝ち：A1 のみが自分のゴールを達成し、A2 はメリット・ゼロの状態。
- ② A2 の一人勝ち：A2 のみが自分のゴールを達成し、A1 はメリット・ゼロの状態。
- ③ 撤退（退却）：どちらも自分のゴールを達成できない。相手もゼロということで諦め、痛み分け、漁夫の利、トンビに油あげ。
- ④ 妥協：どちらもゴールを一定程度達成し、あるいは一定程度達成できない。五分五分、六分四分など・・・。
- ⑤ 超越（トランセンド）：どちらも自分のゴールを達成できる。ゴールが発展・変化することも有る。



(A=アクター、G=ゴール)

図1 ヨハン・ガルトゥング（2000）による紛争結果と紛争過程の関係性

この例題の回答例として

- ① A1の一人勝ち：A1が1人で使用（独占）、A2はメリット・ゼロで強い不満が残る。[例] 力づくで押しのける、じゃんけん等で一方に決定、第三者が裁定。
- ② A2の一人勝ち：A2が1人で使用（独占）、A1はメリット・ゼロで強い不満が残る。[例] 力づくで押しのける、じゃんけん等で一方に決定、第三者が裁定。
- ③ 退却（撤退）：A1, A2ともにメリット・ゼロで両者に強い不満が残る。痛み分け。A1, A2ともにブランコを使用できない。[例] ブランコが壊れる（壊す）、悪天候になる、帰る時間になる、けんかで対立して終わる、興味を失いともにブランコ以外の遊びに移るか帰る、第三者にとられる。
- ④ 妥協：A1, A2とも、半分我慢。両者に不満が残る。A1, A2がともに半分（少し）ずつブランコを使用する。[例] 一定のルールで交互に使用（じゃんけん、年齢）、二人乗り（不本意）、交換条件（金品等）で一方を他の遊びへ誘導。
- ⑤ 超越（トランセンド）：新しい要素を持ち込み、創造的に発展させる。A1, A2ともにメリット。[例] 二人乗りや交互に押し役になって楽しむ、こぎ方（ジャンプ）競争に発展する。二人で別の遊びに移る。また、中・長期的には、みんなで公園管理者に交渉し、ブランコ台数、遊具バリエーションや公園（面積や数量）を増やす。

これら5つの案を、井上（2005；pp. 50-57）の資料をもとに、夫婦の日曜日の対立の解決を例に補足解説した。平和的紛争転換の手段としては、井上（2005）のいう「共感」「対話」を生かしながら「非暴力」「創造性」を用いることの重要性を指摘した。

セッション（5）「平和学からの教育再論」ドイツ国際平和村と平和学習旅行

ここでは、教育・学校・教師の役割・機能をガルトゥング平和理論の視点から意味づけ

しなおす視点を、最後の講義セッションとして提供した。

そのために、まず、「ドイツ国際平和村」^{注1)}を取り上げたテレビ番組の録画ビデオ「世界ウルルン滞在記 東ちづるのドイツ国際平和村再訪」(2000年放映)を視聴した(東, 2000参照)。

番組では、世界の紛争地域から傷ついた子どもたちを多数受け入れ、治療・リハビリを施して帰郷させる国際平和村のプログラムの実際が紹介されている。その中で、代表者がナチス・ドイツの罪への反省の上になって活動していることや、ボランティアで関わる高校生や教師たちが、自分たちが過去の罪に向き合っていることや教育・歴史教育の意味を語る場面が含まれている。

視聴後に、

問1 ドイツの侵略戦争後の和解過程に果たしてきた国際平和村の役割(機能)は?

問2 ドイツの侵略戦争後の和解過程に果たしてきた教育/教育者の社会的役割は?
という2つの問いをたてて、討論をしてもらった。

そして、ドイツ国際平和村による活動をふまえた上で、日本で日本の教員にできることは何かという問題を提起した。

その手がかりとして、「杉田明宏による平和学的教育論」をレジュメ(付録A)とする講師の教育論を提示した。また、付録Bの文献一覧を受講者に紹介した。

そして杉田ゼミ紹介の資料を元に、ガルトゥング平和理論に基づく平和教育実践としてのゼミ活動を以下のように紹介した。

ゼミでの勉強は座学とフィールドワークの二本柱であり、文献に当たり平和の概念や理論歴史などを学び、ある程度の知識を得た上で現場におもむく。ゼミに入ってから第五福竜丸の展示館へ、夏には長野県の松代にある大本営跡に、さらに11月には広島に行き、2月には1年間の仕上げとして“ピースツアー”と銘打って沖縄に行くというように、現場で暴力の傷跡を目の当たりにするような体験的な教育活動を重視する。特に、戦争や基地などの多くの問題を抱える沖縄へのツアーは、1997年から続くゼミのメイン活動であり(杉田, 2006a 参照)、平和ガイド(杉田, 2006b)との交流も含めた刺激的な体験に満ちていることを紹介した。2007年12月には沖縄で出会った歌手を東京に招き、地域の平和のつどいで沖縄問題を考えるコンサートを開催するなど、大学と地域の連携による平和活動も重視している。

セッション(5)の最後に、次のように問題提起した。「平和教育」を再考すると、日本史や国語の戦争教材において原爆・空襲・沖縄戦における戦争の悲惨さを知ることだけではなく、過去の戦争の歴史(とりわけ日本が関わった他国への侵略的・加害的行為)の教訓を学びつつ、現在から未来に向けて、暴力を低減し調和を促進する平和の創り方を、教科学習や自治活動、ボランティア活動を通じて理論的・実践的に学ぶことが重要であるのではないか。

セッション(6)「まとめと評価課題」アンケートと振り返り

セッション(6)では、「平和学の観点から、日本における教育・学校はどのようなも

のと考えられるだろうか？」という問いに対するエクササイズを行い、「評価課題」として、以下の設問に答えてもらった。

- (1) 自分の日頃の教育活動（教科指導、教科外指導、他）の中で生じている（いた）コンフリクト・暴力の問題を一つ挙げる。
- (2) それを「暴力・平和論」または「コンフリクト・平和論」の観点からとらえ直してみる。
- (3) 教師としての役割を意識しつつ、問題状況を転換（改善・改革）するプランを立ててみましょう。
- (4) 本日の Session 全体を通じて考えたことをお書き下さい。
- (5) 今後への要望をお書き下さい。

という5つの問いを発した。例として、以下を提示した。

- (1) 教員・学生間、職員間のセクシャル・ハラスメントによる学生のトラウマ、学習勤務継続困難状況。
- (2) 暴力の三角形の存在
 - 直接的：言語的・心理的・身体的侵害
 - 文化的：ジェンダー認識の欠如・歪み（職場・社会・メディア）
 - 構造的：非対称な力関係、賃金格差、法的未整備（職場・社会）
- (3) 平和の三角形の形成
 - 直接的：被害者・加害者へのケア／カウンセリング
 - 文化的：教員・職員への啓蒙講習・ポスター、学校での性教育プラン作成
 - 構造的：学内相談システム、講習システムづくり、法規制

以上がガルトウングの平和理論を主軸にした教育免許更新講習の概要である。次にこの講習会のプログラムとしての評価を行う。

第2部 プログラムの評価

安田・渡辺（2008）は、米国のプログラム評価に立脚しつつ、全体的な紹介をしている。この本の86ページでも触れられているが、Chen（2005）のアウトカム評価とアウトカムモニタリングの違いに基づき、今回の講習プログラムのアウトカム評価とアウトカムモニタリングを行なってみたい。

Chen（2005）によれば、アウトカム評価とは、量的で、客観的で、EBP（証拠に基づいた実践）的で、きっちりとした評価基準を持つものを指す。これに対して、アウトカムモニタリングとは、質的、主観的、NBP（ナラティブに基づいた実践）的で大まかで印象的なアウトカムの価値付けである。本研究では、参加者の回答・感想文を質的に分析するとともに、テキストマイニングの手法を用いた量的分析を試みる。テキストマイニングは、テキストデータという質的資料を対象としたデータマイニングと位置づけられる。言い換えると、質的な文字データを量的に分析する方法である。この関係について小平他（2007）

の表を転載すると、表2のようになる。

表2 テキストマイニングの特徴：他の方法との比較（小平ほか 2007 より）

方法	データ	分析方法
質的研究	数値(量的データ)	量的分析(統計)
量的研究	文字(質的データ)	質的分析
データマイニング	数値(量的データ)	量的分析(統計)
テキストマイニング	文字(質的データ)	量的分析(統計)

講習後に得られた参加者の回答・感想文についてテキストマイニングツールを用いることは、アウトカムの評価とモニタリングの2つの性格を持つ有用性が有ると考えられる。

なおアウトカム評価とインパクト評価の違いについては、安田・渡辺（2008）において109 ページにワンダーズマンたちの考え方が紹介されている。インパクト評価はアウトカム評価の次のステップであるとする考え方もあるが、ここの記述によれば、インパクト評価は、客観的な基準によるアウトカム評価プラス意図されていない効果の合算（総和）のようなものとの説明がある。安田（私信）によれば、アウトカム評価とインパクト評価との線引きは難しく、理論家によって考え方が違うようで、一概に言えない部分が多いのだが、Rossi らの考え方は、実験デザインによるアウトカム評価を特にインパクト評価と呼んでいるようである。「インパクト」の定義自体も、実質効果（ロッシ）と、ケロッグファウンデーションでは、アウトプット、そしてアウトカムのその後にくるものがインパクトであり、副次的な効果も含めたものを指している。このように、プログラムの評価における諸概念は多義的である。

このようなプログラム評価の議論とはちがった観点で重要なのは、Fetterman & Wandersman（2005）が提唱するエンパワーメント評価の理論であろう。安田・渡辺（2008）は、195 ページより、エンパワーメント評価の記述をフェッターマンとワンダーズマンの2001 年までの理論に基づいて紹介している。なお、その後の展開を知るには、伊藤（2007）が参考になるだろう。

【目的】

第2部の研究目的は、コンフリクト転換を重視した教員免許更新講習による平和教育のプログラム評価を行うことである。

【方法】

セッション（6）において与えられた課題を参加者33名に回答してもらい、一日の講座の締めくくりを行った。この一日のプログラムの評価は上記のように、各人に回答・感想文を提出してもらったことによっている。

対象者の内訳は幼稚園1名、小学校14名、中学校8名、高等学校8名の各レベルの教員と、中学高校一貫校1名、教育委員会勤務1名の合計33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.3.2を用いて分析した。

【結果】

表3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3として1-6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3-6に示す。表3-6における総行数165とは、33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3(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）等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3 分析の対象とした各設問の基本情報

表3-1 コンフリクト・暴力

項目	値
1 総行数	33
2 平均行長(文字数)	71.4
3 総文数	101
4 平均文長(文字数)	23.3
5 述べる単語数	897
6 単語種別数	579

表3-2 平和論の観点

項目	値
1 総行数	33
2 平均行長(文字数)	83.1
3 総文数	141
4 平均文長(文字数)	19.5
5 述べる単語数	1004
6 単語種別数	638

表3-3 転換プラン

項目	値
1 総行数	33
2 平均行長(文字数)	174.6
3 総文数	229
4 平均文長(文字数)	25.2
5 述べる単語数	2183
6 単語種別数	1146

表3-4 全体で考えたこと

項目	値
1 総行数	33
2 平均行長(文字数)	77
3 総文数	109
4 平均文長(文字数)	23.3
5 述べる単語数	953
6 単語種別数	544

表3-5 今後への要望

項目	値
1 総行数	33
2 平均行長(文字数)	47.9
3 総文数	86
4 平均文長(文字数)	18.4
5 述べる単語数	580
6 単語種別数	376

表3-6 全項目合計

項目	値
1 総行数	165
2 平均行長(文字数)	90.8
3 総文数	666
4 平均文長(文字数)	22.5
5 述べる単語数	5617
6 単語種別数	2244

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。

問1「自分の日頃の教育活動（教科指導、教科外指導、他）の中で生じている（いた）コンフリクト・暴力の問題を一つ挙げる」に対する回答文の基本情報を表3-1から見ると、33名の回答には897単語数、579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、4回以上出現したものを示したのが表4の単語頻度一覧表である。

表4 問1「コンフリクト問題」で4回以上出現した単語とその頻度

単語	品詞	頻度	単語	品詞	頻度
1 生徒	名詞	42	13 教える	動詞	5
2 先生	名詞	20	14 見る	動詞	5
3 クラス	名詞	11	15 言葉	名詞	5
4 暴力	名詞	9	16 電車	名詞	5
5 いる	動詞	7	17 保護者	名詞	5
6 教室	名詞	7	18 B	名詞	4
7 持つ	動詞	7	19 いじめ	名詞	4
8 教員	名詞	6	20 絵	名詞	4
9 入る	動詞	6	21 学校	名詞	4
10 A	名詞	5	22 指導	名詞	4
11 コンフリクト	名詞	5	23 親	名詞	4
12 とる	動詞	5			

表5 問1「コンフリクト/暴力の問題」の回答内容

1 生徒間	17 教員と生徒
2 生徒の問題行動	18 携帯ブログでの中傷書き込み
3 学習意欲	19 障害児と教員
4 日本人生徒と外国人生徒との暴力	20 保護者と担任
5 生徒たちのいじめ・問題行動	21 生徒間 いじめ
6 生徒間の問題行動	22 障害児と他の生徒への指導法の悩み
7 生徒間のいじめ、授業妨害	23 生徒間、進度別クラスのいざこざ
8 教員と生徒間、部活継続困難	24 管理職と教員
9 生徒の訴え	25 教員と知的障害者
10 生徒間の暴力	26 生徒間、不登校児・障害児へのいじめ・暴力
11 生徒間の採め事・暴力	27 生徒と教員、担任をめぐって
12 教員間（指導法）、教員と生徒間	28 生徒と教員間
13 保護者（モンスタペARENT）と教員	29 教員と障害児保護者
14 部活の生徒間	30 障害児と他の生徒
15 保護者と学校間、障害児受け入れをめぐり	31 園児間
16 就学委員会と教員、障害児へのかかわりをめぐって	32 携帯電話をめぐり問題
	33 困った生徒と教員

表4を見ると、「生徒」が単語の頻度としては最も多く、また、「子」「児童」「子ども」については特定の生徒を指し示す単語であり、「生徒」として1つの類義語にカウントすると合計で42であった。その次に目立つのは「先生」、「クラス」、「暴力」、「いる」、「教室」といったクラス運営と暴力に関する単語である。また「保護者」も5回出現している。うち2事例は保護者からのクレームに関する記述であり、その1つが「生徒指導の中で校則違反をした茶髪生徒の保護者からのクレーム」であることが原文参照からわかった。受講者が日頃の教育活動の中で生じているコンフリクトは、生徒との関係が中心とはいえ、保護者とのコンフリクトも見られている。

表5は、問1で求められた「コンフリクト/暴力の問題」についての具体的な回答

内容である。まず、生徒間の問題が多く、次に生徒と教員との間にコンフリクトの問題が多くあることが分かる。さらには、教頭などの管理職と教員との間の問題や、保護者と教員の間のコンフリクトも問題として出されていた。

表 6 問 2「平和論の観点」単語頻

単語	品詞	頻度	単語	品詞	頻度
1 生徒	名詞	27	18 教室	名詞	5
2 暴力	名詞	15	19 校則	名詞	5
3 心理的	名詞	9	20 構造的暴力	名詞	5
4 先生	名詞	9	21 自分	名詞	5
5 構造的	名詞	8	22 親	名詞	5
6 直接的	名詞	8	23 文化的暴力	名詞	5
7 文化的	名詞	8	24 偏見	名詞	5
8 三角形	名詞	7	25 問題	名詞	5
9 A児	名詞	6	26 与える	動詞	5
10 クラス	名詞	6	27 学校	名詞	4
11 欠如	名詞	6	28 気持ち	名詞	4
12 言葉	名詞	6	29 強い	形容詞	4
13 考える	動詞	6	30 教員	名詞	4
14 相手	名詞	6	31 授業	名詞	4
15 保護者	名詞	6	32 存在	名詞	4
16 理解	名詞	6	33 直接的暴力	名詞	4
17 A	名詞	5	34 入る	動詞	4

表 7 問 3「転換プラン」単語頻度

単語	品詞	頻度	単語	品詞	頻度	単語	品詞	頻度	単語	品詞	頻度
1 生徒	名詞	58	24 親	名詞	8	47 伝える	動詞	6			
2 先生	名詞	26	25 大切	名詞	8	48 Aちゃん	名詞	5			
3 聞く	動詞	20	26 平和	名詞	8	49 A児	名詞	5			
4 考える	動詞	18	27 保護者	名詞	8	50 B	名詞	5			
5 知る	動詞	16	28 お互い	名詞	7	61 ケア	名詞	5			
6 理解	名詞	16	29 クラス	名詞	7	62 意識	名詞	5			
7 良い	形容詞	16	30 学校	名詞	7	63 一緒	名詞	5			
8 授業	名詞	14	31 校則	名詞	7	64 気持ち	名詞	5			
9 必要	名詞	13	32 指導	名詞	7	65 望	名詞	5			
10 教員	名詞	12	33 二人	名詞	7	66 結果	名詞	5			
11 行う	動詞	11	34 A男	名詞	6	67 言う	動詞	5			
12 問題	名詞	11	35 分かる	動詞	6	68 三角形	名詞	5			
13 構造的	名詞	10	36 する	動詞	6	69 社会	名詞	5			
14 話	名詞	10	37 できる	動詞	6	70 契約相	動詞	5			
15 話し合う	動詞	10	38 まず	動詞	6	61 授業中	名詞	5			
16 どう	動詞	9	39 わかる	動詞	6	62 出る	動詞	5			
17 言葉	名詞	9	40 一人	名詞	6	63 場	名詞	5			
18 持つ	動詞	9	41 解決	名詞	6	64 生徒たち	名詞	5			
19 自分	名詞	9	42 絵	名詞	6	65 他	名詞	5			
20 直接的	名詞	9	43 関係	名詞	6	66 多い	形容詞	5			
21 文化的	名詞	9	44 集会	名詞	6	67 入る	動詞	5			
22 暴力	名詞	9	45 出す	動詞	6	68 被害者	名詞	5			
23 悪い	名詞	8	46 戸	名詞	6						

このように教師の直面するコンフリクトは多様である。多くの場合、生徒と生徒との関係、そして教師と生徒との関係である。また、保護者との関係が問題になることも表5からわかった。それではそのコンフリクトについて、教師たちは、講習後においてはどのように捉え直すことができたのであろうか？ 問2は、前問で出されたコンフリクト・暴力問題を「暴力・平和論」または「コンフリクト・平和論」の観点からとらえ直すという回答を引き出す設問であった。問2の回答文の基本情報を表3-2から見ると、33名の回答には単語数が1,004であり、638種類の単語が含まれていた。表6には、その回答における単語出現頻度が4以上あった単語を示している。問2に見られた単語として特徴的であるのは、「構造的」、「直接的」、「文化的」、「三角形」の単語である。これらはガルトウングの暴力論の鍵となる概念であり、受講者がガルトウングの暴力の三角形の図式にあてはめながら、生徒やクラスや部活などの問題を分析していることの反映であるといえる。

問3は、「教師としての役割を意識しつつ、問題状況を転換（改善・改革）するプランを立ててみましょう」という問いであり、受講者自身が挙げた問題状況に対するコンフリクト転換プランを求めるものであった。問3の回答文の基本情報を表3-3から見ると、33名の回答には2,183単語数と、1,146種類の単語が含まれていることがわかる。表7は問3の回答において頻度が5以上出現した内容語の頻度順の一覧である。表7において目立つ単語は、「聞く」、「考える」、「知る」、「理解」、「話し合う」、「わかる」、「伝える」、「気持ち」、などの単語である。これらは、コンフリクト・暴力問題を改善するための行動、とくにコミュニケーションを取る際に重要なキーワードである。各セッションのエクササイズから、教育現場において教師としての役割を意識しつつ、特に生徒との諸問題につい

てはコミュニケーションを取ることで解決していくという具体的なプランがたてられた事の反映であろう。問3において、コンフリクトを転換（改善・改革）するキーワードが出現したことは、プログラムの成果を評価する上で意義深い。

表8 問4「全体の感想」回答の単語頻度

単語	品詞	頻度
1 平和	名詞	24
2 暴力	名詞	24
3 コンフリクト	名詞	16
4 考える	動詞	16
5 感じる	動詞	9
6 学ぶ	動詞	8
7 平和学	名詞	8
8 解決	名詞	7
9 生徒	名詞	7
10 知る	動詞	7
11 方法	名詞	7
12 思い	名詞	6
13 大切	名詞	6
14 とても	副詞	5
15 もっと	副詞	5
16 改めて	副詞	5
17 言葉	名詞	5

単語	品詞	頻度
18 思う	動詞	5
19 日本	名詞	5
20 平和教育	名詞	5
21 ドイツ	名詞	4
22 どう	副詞	4
23 とらえる	動詞	4
24 意味	名詞	4
25 関係	名詞	4
26 講義	名詞	4
27 今	名詞	4
28 身近	名詞	4
29 先生	名詞	4
30 素晴らしい	形容詞	4
31 側面	名詞	4
32 多い	形容詞	4
33 転換	名詞	4
34 暴力+ない	名詞	4

表9 問5「今後への要望」回答の単語頻度

単語	品詞	頻度
1 先生	名詞	9
2 平和学	名詞	9
3 問題	名詞	7
4 機会	名詞	6
5 自分	名詞	6
6 人	名詞	6
7 考える	動詞	5
8 今	名詞	5
9 平和	名詞	5
10 できる	動詞	4
11 もっと	副詞	4
12 教育	名詞	4
13 多く	名詞	4
14 (無記入)	名詞	4
15 良い	形容詞	4
16 いる	動詞	3
17 これから	副詞	3

単語	品詞	頻度
18 コンフリクト	名詞	3
19 なかなか	副詞	3
20 ひとりひとり	名詞	3
21 もう少し	副詞	3
22 解決	名詞	3
23 学ぶ	動詞	3
24 考える+したい	動詞	3
25 考え方	名詞	3
26 講義	名詞	3
27 講座	名詞	3
28 今後	名詞	3
29 子ども達	名詞	3
30 持つ	動詞	3
31 時間	名詞	3
32 生徒	名詞	3
33 対話	名詞	3
34 本当に	副詞	3

問4は「本日のSession全体を通じて考えたことをお書き下さい。」という講習の感想を求めたものであった。問4において、4頻度以上出現した単語頻度の一覧を表8に示すとともに、図2には、全体の感想文から、ポジティブとネガティブに評価された単語が抽出され、それらの単語との結びつきが示されるネットワーク分析を図示した。問4についての回答文の基本情報を表3-4から見ると、33名の回答には953の単語数と、544種類の単語が含まれている。表8では、「考える」、「感じる」、「学ぶ」、「知る」、などの学びの行動に関する単語と、「思い」、「大切」、「とても」、「もっと」、「改めて」、などの学びの姿勢に関する単語が特徴的である。また、これらの単語頻度分析の結果を受けて、問4の回答における形容詞を抽出したところ「素晴らしい」が4頻度あり、「新しい」が3頻度、「興味深い」が2頻度抽出されるなど、受講者にとって講習内容はポジティブに受け止められていることがわかった。

その発せられた形容詞における具体的内容について、「素晴らしい」の原文を参照すると「傾聴することが素晴らしい。」や「トランセンドの域に達せられる世界になると素晴らしいです。」といった内容が見られた。そして、「新しい」による原文には、「初めて平和学を学んで新しく知ったことが数多くあった。」であり、「興味深い」における原文では、「暴力にもいろいろな要因があり、ただ一つの現象としてみてはいけないうことや、直接的、文化的、構造的なつながりとしてみる見方などがとても興味深かった。」や「暴力があるからできてきた平和学。こういう学問も発生してきたのだと興味深く講義を聞くことができた。」という内容であった。問4の回答から抽出された単語頻度と共に形容詞

図2は、評判抽出によるネットワーク分析であり、問4において見られた単語がポジティブかネガティブかに判断され、どのような連関を持って語られているかを図示している。図2における単語ごとに定められたノード(マルで表示)の色について、白抜きはPositive評価であり、黒色はNegative評価であり、そして灰色はそれぞれの評価を受ける単語となっている。図2による、ポジティブに評価された単語との結びつきからいくつかの原文を挙げると、「毎日の忙しさに、目の前のことを一つずつしか見ていけないのだが、このような平和論は全教師が学ばなければならないと思う。」や「今回の講義を聴いて、コンフリクトの転換が大切だということを強く感じている。」といった内容であった。教育現場への実践についても「こうした問題解決のためのコンフリクトも、非暴力的、創造的にどう転換するかその理論にもとづき実践してみたいと感じた。」といった内容や「現場に戻りじっくり考え、できることから実践できればと思う。」という内容にあるように、原文参照によってセッション全体の感想が具体化されるとともに、評価についても内容が具体的に明らかになった。

22

の内容を要約すると以下の通りになる。原文の内容は、ガルトゥングによる平和教育が小学生には難しいと思われること、自己肯定感のなさを問題視または疑問視していたこと、平和についての考えが甘かったことなどを内容とする語連鎖であった。なお、ネガティブな単語との連鎖に見られていても、戦争はよくないという平和の大切さについて暴力・コンフリクト概念を用いて教えたいということ、日本が非道な行為を行ってきたことを知るべきといった表現は、むしろポジティブな気づきにつながる表現である。単語頻度分析と評判抽出による両方のデータを総合すると、受講者にガルトゥングの理論に基づく平和学についての興味が生まれ、ポジティブな思考様式の重要性の認識や、身近なコンフリクト内容と平和との結びつきについての気づきなどが生まれていることが分かる。

問5は、今後への要望について求めた設問である。表3-5から、問5の回答文の基本情報を見ると、580の単語数があり、376種類の単語が含まれていることがわかる。今後への要望（問5）について、3頻度以上出現した単語頻度分析の結果を表9に示す。表9から、「平和学」についての言及が多く、「平和学という学問も、もっと広く知らされ多くの人が学ぶ機会を持つべきです。」という原文にあるように、平和学が学校教員にそれほど知られていないということと、「もっと」、「多く」といった単語が抽出されたこと、「もう一度平和学というものを考えたいと思いました。」といった原文や「今後は自分なりに人の気持ちになって考えるという行動をもっと大切に活用していこうと思いました。」にあるように、今後も学びを深め、対話する姿勢を実践したいという記述が特徴的であった。

今後の要望に関する内容については、「具体的な平和学のできれば高校における授業展開の在り方なども一例として観てみたい。」や「子ども達にも理解しやすい形で推進してほしい。」といった内容が、単語頻度分析から探索的行った原文参照から見られており、さらには「グループ内での対話も有意義であったので、もう少し機会があれば良かった。」や「できれば後半の話がたくさん、時間をとって展開できることを願っています。」といった講習を発展させる提案も生まれている。

【考察】

受講者が問題状況として挙げたコンフリクトの内容は、今回の参加者にクラス担任を持つ一般教員が多かったためか、生徒間のコンフリクトと教師-生徒間のコンフリクトが圧倒的に多かった。たとえば、問1の回答において「教員-生徒間部活動指導における生徒の意欲減退継続困難状況」や「同じ部活内での生徒同士の問題」などが原文に見られている。これは副校長（教頭）を対象とした井上・伊藤（2009）の研究で、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。

学校現場を対象としたコンフリクト分析でも、ガルトゥングの暴力論-平和論および、紛争転換理論すなわちトランセンド理論が、応用可能な有効なツールであるということが明らかになった。学校現場というメゾシステムにおけるコンフリクト分析と、トランセンダ的な介入の有効性が示唆され、今後のさらなるプログラムの開発と実施が期待される。トランセンド理論への期待については、「またコンフリクトの転換のために、トランセンダ法的な解決は、社会の複雑化の中では、とても大切なことですが、それが制度として定着していかないと効果的ではないように思いました。」という内容が問4の回答文に見ら

れた。

参加者の感想は、おおむねポジティブであり、学ぶ意欲とコンフリクトをポジティブに転換・解決させていく意欲を引き出させるものであった。問5の回答文において「教室中の事例等で話し合いができるとよい。」や「事例研究をして、みんなで意見を出し合っていくことに時間をさくような研修もしてみたい。」という要望にあるように、事例検討などの時間が足りなかったことが惜しまれるとはいえ、一日のセッションであっても平和理論に関する重要な内容は伝えられることも分かった。以上の結果により、この教員免許更新講習は、ほとんどの参加者に肯定的・好意的に受け止められたことが明らかになった。すなわち各々の職場における教育現場での具体的なコンフリクトについて、講習の内容が応用できるものとして積極的・実践的に受け止められたといえるだろう。また、平和学について再認識する受講者も多く、たとえば問4の感想では「平和学というものをもっと違う意味でとらえていました。」と、受講者が講習を経て再認識を行っている様子がわかる。教員免許更新講習の制度については、「教師が学びたいことがいつでもどこでも受けられるよう研修の機会を増やしたりその条件整備をすることこそ、教師の指導力を高めるためには必要です。国はそのためにこそ、教育予算を使うべきではないかと考えます。」といった批判的な意見があったが、講習の内容については肯定的な回答で構成されていた。

このように、受講者から得られた回答・感想文をテキストマイニングすることによって、参加者全員の全体的な傾向やプログラムについての感想がモニタリングできた。今後は、客観的な指標や、事前事後テストの実施により、より妥当性と信頼性のある評価法を用いることが課題である。

今回行われた講習は1日のワークショップであり、時間的制約が大きかったものの、「教員免許更新講習で、この講座を開いていただいたことに深く感謝します。」といった問5の回答文に見られるように、意義あるものであった。平和心理学をベースとした平和教育のワークショップは、よく準備をして、教材も用意して望めば、十分な教育的効果があることが明らかになった。

第2部をまとめると、このようなガルトゥング平和学に基づく平和理論は、学校教員を対象とする場面であっても、十分に実践を促す効果があり、意義あるものであることが、テキストマイニングによる分析データから言える。

第3部 おわりに

第1部では教員免許更新講習プログラムにておこなった実践の内容を紹介した。教員免許更新講習では、ガルトゥング平和学を暴力論とコンフリクトの2つの側面においてエクササイズを交えて伝達した。第2部では、研修の最後のセッションで取った参加者の回答・感想文を分析した。その結果、第1部で紹介したような実践内容によって、十分な教育的効果がアウトカム評価およびモニタリングによって得られたことを明らかにした。

たった1日であり、6時間の講習でも、ガルトゥング平和学の真髄を伝授することができ、それを生活場面（今回は学校教育場面）で応用しようとする態度形成の効果も確認できた。井上（2004）の多文化カウンセリング能力の観点からすると、平和学の教育目標として受講者に、そして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つの側面の能力が必要である。

今回の講習では基本的な知識と、平和学についての意欲・態度・気づきは充分形成できたと考える。しかし、具体的なコンフリクト解決のスキルについては、短い間であり、セッション数が少なかったので限界があるとも考えられる。とはいえ、短時間ではあっても、最後のセッションで参加者が求められた質問紙を回答する過程で、コンフリクトの具体例に取り組もうとする姿勢を見せたことについては意義がある。

より時間がある講習の場合においては、これらの実際例・具体例を参加者同士で議論したり、ブレインストーミングすることにより、スキル能力も育てることが可能である。コンフリクト解決の授業を3日間または4日間の集中講義で大学生に実践している伊藤は、学生の日常生活におけるコンフリクト場面を提示する宿題を出して、その宿題による学生の回答をもとにブレインストーミングする実践を行っている。偏見低減教育の例（Ito, Kodaira, & Inoue, 2010）でも、まず初期の教育で重要なのは、知識と気づきであり、例えば精神障害者にどの様に接するかというコミュニケーションスキルは、その後の病院実習などの課題でもあるとしている。

今回の第1部で紹介した実践のように、短時間の場合にはスキル評価は困難であるといえる。とはいえ、プログラム評価それ自体は平和教育活動の発展のためにも必要なことであると考えられる。この点で問1, 2, 3は、実際例とその解決プランを立てさせる課題であり、個別的ながらスキル形成教育とスキル形成評価の2つの機能を持っていたと位置づけることができる。

今後の課題としては、第1に、今後の講習プログラムの改善にあたって、上で紹介したように、コンフリクト解決教育や偏見低減教育においてスキル形成のために考案されてきた参加者同士の討論・ブレインストーミングといった方法を導入することが挙げられよう。第2に、参加者の気づき・知識・スキル（井上, 2004）のアウトカム評価とプログラムのプロセス評価によって、さらなる改善を含めた講習を今後とも計画することである。第3に、学校教育場面において頻発する子ども・教師・保護者とのコンフリクト・暴力状況を改善する力量を教師に形成する必要がある。そのためには、教師対象の講習会のような限定的であり非定期的な教育に留まらず、大学教育をふくめた学校教育カリキュラムに位置づけるなどして、平和学教育を「制度化」していくことである。第4には、伊藤（2007）で紹介しているエンパワメント評価の項目に沿って、プログラムを評価することのできる評価法の開発も教育活動、とりわけ平和教育活動を進めるために重要である。

（注1）ドイツ国際平和村のホームページ <http://www.friedensdorf.de/welcome3.html> では以下のように、団体紹介を行っている。

ドイツ国際平和村は、1967年7月6日、ドイツ市民の手によって紛争地域や危機に瀕した地域の子どもたちを助けるために設立されました。紛争や貧困の犠牲となったこの子どもたちは、今このときも、私たちの援助を待っています。設立以来、平和村の活動はどんどんと広がっていきました。その活動の中心にはいつも子どもたちがいます。平和村の活動は、まず、子どもたちの治療をヨーロッパで行うことから始まりました。そして、子どもたちが母国で治療できるようになることを目指し、今で

は多くのプロジェクトが危機的な状況にある様々な国で行われています。それでも医療ケアのためにヨーロッパまでやってこなければならぬ子どもはたくさんいます。また、子どもたちのヨーロッパでの治療、プロジェクトと並び、平和村の紹介を通して平和への関心を高める活動も行なっています。

〔謝辞・付記〕

※ 本研究は学術振興会科学研究費補助金（研究種目：基盤研究（C） 課題番号：20530610 課題名：高校におけるコンフリクト転換のための心理教育的プログラム開発 研究代表者：井上孝代）の援助を受けた。データを提供してくれた当日の受講生の皆さんに感謝いたします。また、テキストマイニングの分析を手伝ってくれ、原稿を点検してくれた大高庸平さんに感謝します。

【文献】

- 東ちづる（2000）『わたしたちを忘れないで：ドイツ平和村より』ブックマン。
- Chen, H-T. (2005) *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fetterman, D. M., and Wandersman, A. (2005) *Empowerment evaluation principles in practice*. New York, NY: Guilford Press.
- 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はーぼのぼの会 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。
- 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、岩波書店、560-568。
- 井上孝代（2004）「多文化カウンセリング能力」、井上孝代（編）『共感性を育てるカウンセリング』川島書店。
- 井上孝代（2005）『あのひとと和解する：仲直りの心理学』集英社。
- 井上孝代（2008）「全校参加型スクールカウンセリング：米国のMEASUREによる実践」『児童心理』2008年4月号臨時増刊N.876、170-175。
- 井上孝代・伊藤武彦（2009）「高校のステークホルダーがかかえるコンフリクトの構造：レパートリーグリッド法とHITY法による個人別態度構造分析」、『心理学紀要（明治学院大学）』19、21-33。
- Inoue, T., & Ito, T. (2010) *Personal construct analysis of a vice-principal on conflicts in a high school as workplace through High Tea Method by using repertoire grid technique*. Paper to be presented at the 27th International Congress of Applied Psychology.
- 伊藤武彦（2007）「エンパワーメント評価：コミュニティのための参加型評価」、井上孝代（編）『エンパワーメントのカウンセリング』、245-262、川島書店。
- Ito, T., Kodaira, T. & Inoue, T. (2010) *TV Program-based preventive education for the prejudice towards schizophrenia*. (Unpublished Manuscript) .

- 小平朋江・伊藤武彦・松上伸丈・佐々木彩（2007）「テキストマイニングによるビデオ教材の分析：精神障害者への偏見低減教育のアカウンタビリティ向上をめざして」『マクロ・カウンセリング研究』6巻、16-31。
- 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）『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」）』アスコム。
- 小栗左多里（2002）『ダーリンは外国人：外国人の彼と結婚したら、どーなるの？ルポ』メディアファクトリー。
- ロム・インターナショナル（編）（2006）『ひと目でよくわかる世界の紛争地図』河出書房新社。
- 杉田明宏（2006a）「平和を学ぶ営みへのチャレンジ：沖縄戦の継承活動から考える」『人間と教育』52, 32-39。
- 杉田明宏（2006b）「沖縄・平和ガイドの平和心理学的考察」『心理科学』26(2), 30-47。
- 杉田明宏・伊藤武彦（2008）「日本における平和心理学の発展：心理科学研究会平和心理学部会 20 年の活動を焦点に」『心理科学』28(2), 42-55。
- Wandersman, A. (2004) 『GTO 2004』、井上孝代・伊藤武彦（監訳）、池田満・池田琴恵（訳）GTO 2004(仮題)』風間書房（印刷中）。
- 安田節之・渡辺直登（2008）『プログラム評価の方法（臨床心理学研究法 第7巻）』新曜社。

付録A 杉田明宏による平和学的教育論

■平和学的教育論 試論

A 教育

- * 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、心身の発達援助機能。

cf. 「教育とは人間（子ども等）の発達を助ける活動」＝助成的介入

発達 development とは、人類の社会的経験の総体としての文化（価値観・行動様式）が一人一人の人間の心身の中に入り込むことによって、一人一人の内に潜んでいる可能性が解き放たれること（田嶋一「教育とは何か」、田端他『やさしい教育原理』有斐閣、2007年）。

- * 人類の正・負の遺産（教訓）を継承・社会化する機能
- * 人類社会を持続・発展させる平和の文化を創出する機能
- * 戦争の実相と原因、平和実現の方法を次世代に伝える組織的営み
非暴力・対話・共感・創造性を通じたコンフリクト転換（トランセンド）の発想術の社会的・世界的共有

B 学校

- * 教育の組織化・効率化システム
- * 人類の正・負の遺産（教訓）の継承・社会化の主要な装置

C 教師

- * 学校教育における学習援助・発達援助の専門職
発達の阻害要因の低減・除去＋促進要因の増大
子どもの個々の能力・スキルの向上のみならず、人格発達（自己肯定感・アイデンティティー形成・自己実現）を実現
 - * 幼児期から青年期までの発達途上の子ども・青年にとっての平和のロールモデル
学校生活、日常社会生活、国際社会において、暴力・コンフリクトを平和に転化させる方法の体現者
 - * 専門性を活かし社会的・歴史的発展の責任を担う知的アクターのひとつ
-

付録B 当日受講者に提示した平和学関係の参考文献

- * 公刊（出版）年順：主に2000年以降のもの

- ◇ヨハン・ガルトゥング（高柳先男他訳）『構造的暴力と平和』中央大学出版部、1991年。
- ◇藤原帰一他『平和学がわかる AERA Mook』朝日新聞社、2002年。
- ◇前田哲男（編）『岩波小辞典 現代の戦争』岩波書店、2002年。
- ◇戸崎純・横山正樹（編）『環境を平和学する！』法律文化社、2003年。
- ◇安部竜一郎、郭洋春、戸崎純、横山正樹他（著）『脱「開発」へのサブシステム論 - 環境を平和学する！2』法律文化社、2004年。
- ◇児玉克哉、佐藤安信、中西久枝（編）『はじめて出会う平和学』有斐閣、2004年。
- ◇小柏葉子、松尾雅嗣（編）『アクター発の平和学 誰が平和をつくるのか？』法律文化社、

2004 年。

- ◇郭洋春, 戸崎純, 横山正樹 (編) 『環境平和学—サブシステムの危機にどう立ち向かうか』法律文化社、2005 年。
- ◇岡本三夫・横山正樹『平和学のアジェンダ』法律文化社、2005 年。
- ◇井上孝代『あの人と和解する - 仲直りの心理学-』集英社、2005 年。(新書)
- ◇石原昌家他 (編) 『オキナワを平和学する!』法律文化社、2005 年。
- ◇ヨハン・ガルトゥング (木戸衛一他訳) 『ガルトゥングの平和理論—グローバル化と平和創造』法律文化社、2006 年。
- ◇高橋真司・舟越取一 (編) 『ナガサキから平和学する!』法律文化社、2009 年。
- ◇君島東彦 (編) 『平和学を学ぶ人のために』世界思想社、2009 年。
- ◇日本科学者会議「特集：平和学のすすめ」『日本の科学者』2009 年 8 月号。

■平和の文化／平和教育／平和心理学関係

- ◇デービッド・アダムズ (中川作一訳、伊藤武彦・杉田明宏編) 『暴力についてのセビリア声明』平和文化、1996 年。
- ◇古澤聡司・入谷敏男・伊藤武彦・杉田明宏『語り継ぎ未来を拓く平和心理学』京都・法政出版、1997 年。
- ◇平和の文化をきずく会 (編) 『暴力の文化から平和の文化へ』平和文化、2000 年。
- ◇平和の文化をきずく会 (編) 『脱暴力宣言』平和文化、2001 年。
- ◇アーリア・バラドワージ (平和の文化をきずく会編) 『ガンジーの非暴力に生きる』平和文化、2001 年。
- ◇心理科学研究会 (編) 『平和を創る心理学』ナカニシヤ出版、2001 年。
- ◇ベティー・リアドン&アリシア・カベスード (藤田秀雄・浅川和也監訳) 『戦争をなくするための平和教育：「暴力の文化」から「平和の文化」へ』明石書店、2005 年。
- ◇後藤健二『ダイヤモンドより平和がほしい：子ども兵士ムリアの告白』汐文社、2005 年。
- ◇平和の文化をきずく会 (編) 『きずきあう平和と非暴力の文化—デービッド・アダムズ講演集-』平和文化、2007 年。
- ◇NHK「地球データマップ」制作班 (編) 『NHK地球データマップ』NHK出版、2008 年。