

## 英国の学校における平和な関係作りに向けた教育

坂出 義子\*・栗原 慎二  
(2011年12月2日受理)

### Education to Promote Peaceful Relationships in Schools in the UK

Noriko SAKADE and Shinji KURIHARA

**Abstract.** This article examines the current practice of education to promote peaceful relationships in schools in the UK, and how it responds to the issues of bullying, violence and conflict occurring in the playground and classroom. By drawing on the study of an existing project in schools in England, it investigates the principles and practice of the initiative as well as its impact, and identifies some factors which can either promote or undermine its effective and sustainable practice in schools. The project mainly aims to nurture children's social skills, self-confidence and emotional literacy, with a view to enabling them to resolve conflict in nonviolent and constructive ways. While the findings suggest its positive effects that the project has had on children, there are some challenges in implementing its practice in the context of schooling.

#### 問題と目的

今日、世界では、本研究の対象である英国や、日本をはじめ多くの国々において、学校でのいじめや暴力、文化や民族を異にするグループ間の対立が問題になっている (Smith, 2003; Cowie & Jennifer, 2008; Jimerson ら, 2010)。このような状況において各国で、いじめ対策、反人種差別教育、暴力防止教育、対立解決教育、ピア・サポート、ピア・メディエーション、関係修復的正義など様々な取り組みが行われ、その実践及び効果についての研究がなされてきている (Bickmore, 2001; 池島ら, 2006; Cremin, 2007; カウイ・栗原, 2009)。そのなかで学校において、子ども達同士が相談に乗ったり助け合ったりするピア・サポートや子ども達自身で対立を解決するピア・メディエーションは、いじめや暴力、対立などに対する予防的な対策として広く認められてきている (Cowie & Jennifer, 2007; Cremin, 2007)。例えば、英国政府後援のもとにイングランドとウェールズの学校で行なわれたピア・メディエーションを中心としたオン・トラック (On Track) プログラムでは、その実践によって、校庭で起こるさまざまな問題や

いじめが減少し、生徒達の行動や態度に良い変化がみられたと、最近の調査で報告されている (Noaks & Noaks, 2009)。英国での同様の取り組みに関しては Tyrrell (2002) や Cremin (2007) などの研究により、対立解決のスキルを習得するだけでなく、生徒達の自尊心や自信が高まったり、けんかが減少して学校全体がより安全な場所になるなどの報告がされている。

このような取り組みの一つとして、本稿でとりあげる教育活動は、学校における平和な関係作りを促進し、子ども達が暴力を用いずに、自分達自身で問題や対立を解決できるようになることをめざすものである。このプログラムは、英国の一教育団体によって実践され、イングランドの学校における PSHE (Personal, Social and Health Education) の教科課程及び SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning - 社会性や情緒面の学習) などと関連づけて行なわれている。本稿では、その教育の原理と実践を詳しく検討するとともに、このような取り組みを学校で行なう利点、実施に伴う困難や問題点についても考察する。

従来の、平和に向けた教育の実践とその研究は、

\*英国バーミンガム大学

しばしば理論的及び教育的な裏付けに欠けると指摘されるが（Gur-Ze'ev, 2001; Page, 2004; Johnson & Johnson 2005など）、本稿ではそのことをふまえ、事例研究で示す教育実践を支える理論となるものを提示している。また、学校でこのような取り組みを効果的に持続して行なうことに関わる問題については、これまでの先行研究においても認識され論じられてきているが（Bickmore, 2001; Cremin, 2007; Sellman, 2002; 2011）、本稿はこの面においてさらなる議論の展開に役立つことをめざす。

## 事例研究

### (1) 調査の目的と対象

事例研究は、「英国の学校において、平和に向けた教育が実際にどのように行なわれているか」を探ることを目的とした。下記の教育団体とその団体のプログラムが実施された学校を対象に、「その教育が何を目的とし、どのような教育方法や実践を取り入れているか。又、それはどのような理由からか」という問いを中心に調査し、教育効果や実践に関わる問題についても検証した<sup>1)</sup>。

#### 1) 教育団体：ウエスト・ミッドランズ・クエーカー平和教育プロジェクト

(West Midlands Quaker Peace Education Project: WMQPEP)

英国の教育団体WMQPEPはイングランド中部の大都市バーミンガムに拠点を置き、1980年代半ばの設立以来、平和主義で知られるクエーカー教徒の支援のもとに、ウエスト・ミッドランズ地域の学校を中心に平和を推進する教育に携わる。この団体は学校において様々な対立についての認識を高め、その解決策と平和な関係作りについて学ぶプログラムを提供している。主な活動は、小学生向けのワークショップ「Peace Maker Project」であり、事例研究はこれに焦点を当てた。また、子ども達自身が仲間同士の対立の調停役を務めるピア・ミディエーター (peer mediator) を養成するトレーニングも行なっている。団体全体で約10人のプロジェクト・ワーカー（教育担当者）が通年約10-15の学校において、このような教育活動を実施している。

#### 2) ピース・メーカー・プロジェクト (Peace Maker Project)

この学校はバーミンガムの都心部に位置し、移民や難民を含めた様々な民族の児童達が在籍し、転移入が頻繁である。学校での昼食が無料となる貧困家庭に育つ児童が60%を越える。調査時点においてすでに5年以上にわたってWMQPEPによる教育活動が行なわれていた。事例研究は、5年生全体（約30人）を対象に2006年春に行なわれた10週間（各週2時間）のピース・メーカー・プロジェクトを中心に調査したものである。プログラムの目的や内容を検討するとともに、担当のプロジェクト・ワーカー、参加した児童達やクラス担任教師も調査の対象とした。

### (2) 調査方法

事例研究では、質的研究法を用い、各目的に応じて以下の方法によって調査を行なった。

- ・筆者の直接参加によるプログラム全体の観察（教授法、児童達の反応、教育効果）
- ・教育団体WMQPEPの職員8人（マネージャーとプロジェクト・ワーカー）とのインタビュー（活動方針、プログラムの目的・実践）
- ・プログラムに参加したクラスの全児童約30人との小グループ（5～6人）でのインタビュー（プログラム終了後の感想）
- ・クラスの全児童に対してプログラム開始前と終了後に行なった無記名のアンケート調査（教育効果、特に態度や価値観の変化）
- ・担当プロジェクト・ワーカーとクラス担任とのインタビュー（プログラム終了後の教育効果）
- ・校長とのインタビュー（同校が抱える問題やプログラムの体験）
- ・関連資料の参照（学校や団体に関する資料）

### (3) 研究結果

#### 1) なぜ学校で平和を推進する教育が必要か

教育団体WMQPEPは、学校において平和な関係作りに向けた教育が必要な理由として次のようなものを挙げている。以下はWMQPEP職員達とのインタビュー調査の結果である。

- ・苛立ち、不安、失望、恐れ、怒りなどの強い感

情をうまくコントロールできない子ども達が多く、それが攻撃的、自己中心的、破壊的な態度となつて表われることが多い。そのため、多くの学校では、いじめ、けんか、口論など、子ども達の行動や態度に関わるさまざまな問題を抱えている。

- ・いじめやけんか、暴力や差別などによって感情が吹き乱され、勉強に集中できなかつたり、不安で落ち着かなかつたりする子ども達が多い。
- ・勉強その他での失敗や停学を経験することによって、自分に対して自信が持てなかつたり、自尊心の低い子供が少なくない。
- ・現代の子ども達は、テレビやメディア、コンピューターゲーム等を通し、あるいは現実の生活の中で、攻撃的な態度や暴力、対立や紛争の場面を目にすることが多い。
- ・昔に比べて、社会性を育む機会に恵まれていない。

また調査校の校長先生とのインタビューにおいても次のように同様の理由が挙げられた。

当校が5年以上前にプロジェクトを取り入れた際には、多くの子供達が問題を抱えていた。例えば自尊心が低く、自分に自信が持てなかつたり、社会性や情緒の面で困難を抱えていたりする子供がかなり多かった。子供同士の交流が乏しく、よい関係を築くことが出来ず、休み時間には校庭でのけんかも多かった。学校はいつもそのような問題に対応しなければならなかつたので、問題が起こる前に何か出来ることがないかと予防策を探していた時、このプログラムが対立解決やけんかの仲裁、感情理解、自尊心などを扱うということを知って、協力をお願いした。

## 2) WMQPEPの活動方針と実践

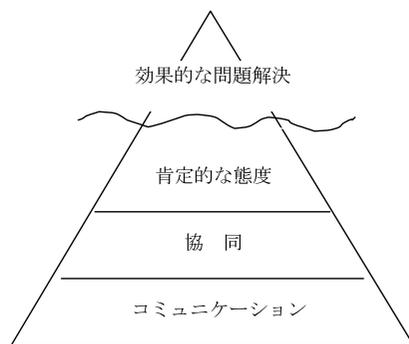
WMQPEPの活動は、学校で子ども達が平和な関係を築くために、「暴力を用いず、創造的に対立を解決することが、どのように良い変化をもたらす力となるか」についての理解を促すことを目的としている (WMQPEP, 2004)。対立をこのように肯定的に捉える見方は、平和・紛争解決理論における変容の考え (Francis, 2002 など) に基づい

ているとみられる。

活動の中心は、小学生を対象とした10週間 (各週1-2時間) の教育プログラム、「the Peace Maker Project (ピース・メーカー・プロジェクト)」であり、WMQPEPの職員である各学校担当のプロジェクト・ワーカー (project worker) が、クラスの全児童と担任教師や他の職員に対して行う。このプログラムにおいては、子ども達の自尊心や感情理解能力とともに、コミュニケーション能力 (communication)、協同性 (cooperation)、相手や自己を肯定的に捉える態度 (affirmation) を養成することを目指す。これら三つの要素は人間同士の関わり合いに必須であり、暴力を伴わない効果的な問題や対立の解決という最終的な目標に欠かせないものと考えられている。

コミュニケーション能力には、話したり傾聴したりするなど言葉や態度を通して暴力を用いずに意思疎通をすることが含まれる。協同性には、チームの一員として行動し、順番を守り、助け合い、分かち合うことが含まれる。相手や自分を肯定的に捉える態度には、自分への自信や自尊心を持ち、相手の良い点を認めることが含まれる (WMQPEPとのインタビューより)。WMQPEPは、このような要素や関わり合いの手段を積極的に用いる能力がなければ、調停や平和作りは不可能だと考える。従って、すべてのゲームや活動にこのような面での学習が取り入れられており、教授方法も全体としてこれらの要素を支える価値観と態度を促進するものである。

このような形の平和教育への取り組みは「氷山の原理 (the iceberg principle)」 (図1を参照) と



(Kingston Friends Workshop Group, 1987; Stacey & Robinson, 1997 より)

図1 氷山の原理

呼ばれる考えに基づいている。この原理が示すのは、「問題解決は単なる氷山の一角であり、コミュニケーション能力、協同性、肯定的な態度という要素が、解決の成功を影で支えている。水面下の部分実践され、経験されれば、多くの困難は自然に解決する」(Kingston Friends Workshop Group, 1987)。この原理は元来、ニューヨークの都心部における暴力に取り組む「子ども達の創造的な対立解決プログラム」(Prutzmanら, 1978を参照)によって生み出されたもので、英国でも広く採用されている(Stacey & Robinson, 1997)。

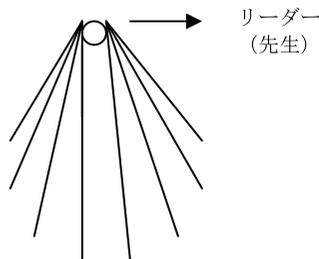
プログラムで用いられるアプローチは、学習者を主体とした、共同的で体験型の学習方法に基づいている。主に、皆が輪になって座るサークル・タイム<sup>2)</sup>のかたちを取り、全員の参加と対等の立場を実践する。その過程では、子ども一人ひとりの考えや気持ちが尊重され、子ども達とプロジェクト・ワーカーの関係は、学校での教師と生徒の関係よりも対等で、お互いに姓ではなく名前呼び合う。サークル・タイムは、集団における理想的な傾聴の方法を示すことで、良い人間関係と肯定的な態度を促進する(Mosley, 1996)。それは、子ども達の自尊心を高め、道徳的な価値観や集団意識を養い、社会性を育てることを目指しているが、プロジェクトも同じ意図のもと、この手法を取り入れている。

このような学習において子ども達は、皆で輪になって行なう活動や協同ゲーム及びペアやグループでの活動のなかでの自分自身の体験を通して学ぶ。特に自分の行為や態度が周りに与える影響に気づき、責任感が育つように、又、相手の立場に立って物事を考える機会が持てるように考案され

ている。各活動の後には、子ども達が考えたり感じたりしたことを話し合う時間が設けられる。その際、プロジェクト・ワーカーは「ゲームは楽しかった?」、「どんなことがうまくいった?」、「どんなことがうまくいかなかった? それはどうして?」、「どうしたら次はうまくいくかな?」、「(例えば、誰かに笑われた時) どう感じた?」などと問いかける。

そこでは、子ども達は、リーダーとしてのプロジェクト・ワーカーから指示されるのではなく、相手との関わり合いや経験の分かち合いを通して学ぶ。下の図2が示すように、慣習的な形式の教室での授業は、前方にいる教師あるいはリーダーが子ども達と向かい合うものであるが(Tyrrell, 2002)、図3のサークル・タイムの形式では子ども達と教師は輪になって座り、対等な関係性、責任感、自己規制、集団への帰属意識などを養い、子ども達は考えや気持ちを分かち合い、互いに助け合うよう促される(Mosley, 1996)。WMQPEPが促進する価値観や態度はこのようなサークル・タイムの特徴と一致するものである。

子ども達がこのような価値観や態度を学べるような適切な学習環境を提供するためには、WMQPEPはプロジェクト・ワーカーの大切な役割は管理や統制をするというより、促進することであると考えられる。促進者としてプロジェクト・ワーカーは、子ども達の中にあるものを引き出す。実際には、様々な活動を通して、子ども達が自身の行動や周りとの関係についての意識を高め、自分の経験や考えに基づいて適切な態度や行動がとれるように導く。従って、この方法では子ども達が集団の中でお互いに学びあう能力を信じて、彼



(Kingston Friends Workshop Group, 1987; Tyrrell, 2002の図を基に筆者が作成)

図2 慣習的な授業

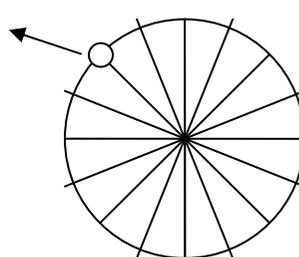


図3 (サークル・タイム) ワークショップ

らに権限を与えることになる。その過程において促進者の大切な役割は、何かをするよう指示を与えるというよりも、子ども達がそのことを自分で出来るよう手助けをし、お互いに考えや経験を分かち合うよう促すことである。(Kingston Friends Workshop Group, 1987; 1996) このように、子ども達の自主性や自律性を高めることで責任ある行動や態度がとれるように促す方法は、プログラム全体に反映されている。例えば、活動全体を通して守るべきルールは、グループ活動の一環として皆で相談して決める。子ども達はそれまでの活動での自身の経験をもとに、「どうしたらプログラム中、皆で共に協力し、安全に楽しめるか」について考え、グループごとの話し合いで出された案が、クラス全体の投票による合意のもとに規則として定められる。この過程でプロジェクト・ワーカーは進行役を務め、又、その後は活動全体を通して子ども達がいつも規則に従い、自分の態度に責任を持って行動するように促す。以下は子ども達が決めた規則の例である。

表1

<p>〈ピース・メーカーの規則〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●話し合いに参加し、考えを分かち合う</li> <li>●けんかをしない</li> <li>●お互いに敬意を払う</li> <li>●人が話している時は、注意してよく聞く</li> <li>●落ち着いて集中する</li> <li>●チームで協力する</li> </ul>
---

10週間のプログラムは毎回、基本的な構成に従って行なわれ、対象となる児童たちの能力や上達度によって異なる活動や協同ゲームが取り入れられる。

〈実践の例〉

- ・ペアでの活動：良い聞き方と良くない聞き方  
目的：
  1. コミュニケーション能力、協同性、相手や自分を肯定的に捉える態度を高める。
  2. 良い聞き方を認識し、練習する。
  3. クラスの融合に焦点を当てる。

実践過程：

1. ペアが向かい合って座り、自分の部屋についてお互いに話す。この過程で、子ども達はプロジェクト・ワーカーの指示に従って、話す側と聞く側の役を交代です。良くない聞き方には、二人が同時に話したり、一人が話している時にもう片方がさえぎったり、一人が話している時にもう片方がそっぽを向くなどがある。
2. 次に、自分が得意なことと、したいことをお互いに話す。この過程で、今度は同様の方法で良い聞き方（両方が順番に話す）を体験する。プロジェクト・ワーカーは、子ども達に、相手の話した事を後で皆の前で言えるようによく聞くようにと伝える。
3. その後、全員で輪になって座り、各ペアが相手から聞いた事を皆の前で話す。「こちらは…さんです。彼/彼女が得意なことは…で、彼/彼女は…をしたいと思っています。」
4. この後、プロジェクト・ワーカーは子ども達に、「自分が話している時に、相手が聞いていなかったり、さえぎったりした時、どんな気持ちになった？」と尋ねる。子ども達は、「相手の話が聞こえなかった」、「自分の声だけが聞こえた」、「悲しかった」、「腹が立った」、「いらいらした」などと答えた。次の質問、「相手が自分の話をよく聞いた時はどうだった？」に対しては、「嬉しかった」、「尊重されていると感じた」などの答えがあった。
5. さらにプロジェクト・ワーカーは、「何を学んだ？」、「良い聞き方とはどんなものかな？」と尋ね、皆の意見を前に書き出した。そして、「お互いに、相手が自分の話を聞いていないと感じることで、対立になることも多い。仲たがいがいた時には、相手の言い分を聞くことが、仲直りにつながる」と話した。

- ・対立に関する活動(1) 友達との様々な場面のポーズ  
目的：
  1. コミュニケーション能力と協同性を養う。
  2. 様々な関係や気持ち、及び対立の原因を理解する。

## 実践過程：

- 子ども達がペアになり、日常生活における友達との色々な場面のポーズをとる。(例：犬を連れて散歩している友達同士が道で出会う。友達が電話で話している。友達が冗談を交わし合っている。秘密を分かち合っている。口論をしている。仲間割れする。仲直りする。)その後、プロジェクト・ワーカーは各場面ごとに、「その時どんな気持だろう？」と子ども達に問いかける。(答えの例：「嬉しかった」「悲しかった」)。
- 次に、ペア2組が1グループとなり、校庭が平穏な日とそうでない日のポーズをとる。その後、プロジェクト・ワーカーは子ども達に、「何を見たかな？」と尋ねる。(答えの例：「子ども達が一緒に遊んでいる」「子ども達がけんかしている」)。

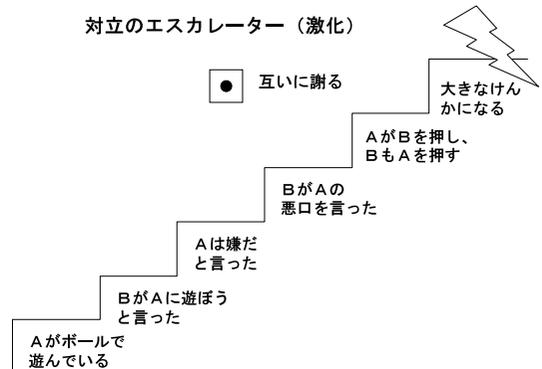
・対立に関する活動(2) 対立のエスカレーター  
目的：

- コミュニケーション能力、協同性、問題解決能力を高める。
- 対立がエスカレートする理由を探り、対立について話し合う。

## 実践過程：

- 対立の例を提示：プロジェクト・ワーカーとクラス担任教師が対立の場面を演じる。二人はお互いの失敗を非難し侮辱し合っており、対立がエスカレートするにつれて、ますます意地悪で攻撃的な態度をとるようになる。(子ども達の反応：対立が実際に起こっていると思ひ込み、初めはショックを受けるが、次第に興奮してきて、何人かが「もっとやれ！」と叫ぶ。)この後、プロジェクト・ワーカーは子ども達に感想を尋ねる。
- 対立がエスカレートする段階を確認：グループで、学校で起こる対立の原因、なぜ対立が悪化し、どうしたら対立が解決できるかを話し合う。また、関連する用語「対立のエスカレーター」や「停止ボタン」(けんかに代わる対立解決の方法)なども学ぶ。
- 「対立のエスカレーター」を演じ、理解する：対立の状況について出し合った考えをもとに、各グループで短い劇のシナリオを作り、

図4



「対立のエスカレーター」の始まり、途中経過及び結末をロールプレイで演じる。以下(図4)はその一例である。

- まとめ：活動終了後、皆が輪になって座り、各自が対立をエスカレートさせる原因について述べる。

## 3) 教育効果

調査を中心であった5年生対象のプログラムでは、プロジェクト・ワーカーと担任教師との事前の話し合いをもとに、クラスが抱える課題に合わせた内容が取り入れられた。特に、異なる民族や性別によって分かれているグループ間の交流を促し、クラス全体の融合をめざすことと、コミュニケーション能力、問題解決能力を高めることに力が注がれた。

このプログラムの実践効果に関して、筆者が行った10週間にわたるプログラムの観察、担当プロジェクト・ワーカーやクラス担任教師の所見によると、個人レベルにおいて子ども達の諸能力が向上したことが分かった。特に、プログラムが主に重点を置いているコミュニケーション能力、協同性、及び自分や相手を肯定し受け入れる態度などにおいて、かなり良い効果がみられた。例えば、傾聴の態度が全体的に向上したほか、皆の前で発言する自信がついた子ども達も多かった。普段よく注意されている子ども達の中には、今までより自分の行動をコントロールできるようになったものも多かった。一方、クラス全体では、子ども達がお互いにより関わりあうようになったが、異なるグループが融合するまでには至らず、さらに長

期的な努力を要するとみられた。

子ども達との小グループでのインタビューでは、良い影響を示唆する感想や所見が多く聞かれた。他者との関係については、「協力したり助け合ったりするなど、どうやって良い関係を築くかを学んだ」、「他人の気持ちを理解することを学んだ」、「他人に敬意を示すことを学んだ」、「相手のことをよく知ると、けんかになりにくいと思った」などがあつた。また、自分自身の態度や行動への影響については、「腹が立った時、どうやって自分の気持ちを静めるか分かった」、「対立が大きくならないようにする方法や調停する方法をを学んだ」「行動する前に考えることを学んだ」、「腹が立ったら、(気持ちを静める為に) 1 から 10 まで数える」などの感想があつた。グループでの活動については、「チームの中で皆が協働した」、「クラス全体が共に協力した」、「皆で共にゲームに取り組んだ」など、協同に関わるコメントが多く述べられた。協同についての学習では、「助けが必要な人に気がついて、手を差し伸べることを学んだ」、「協働し、分かち合うことを学んだ」などがあげられた。

また、子ども達がプロジェクトから学んだ価値観を知るために、「良いピース・メーカーってどんなもの?」と小グループでのインタビューで尋ねた結果、「けんかをしない」という答えが多く返ってきた。ピース・メーカーであることは、「お互いに仲良くすること」や「他人を理解すること」など、良好な人間関係を築くことだと考える子ども達も多かった。さらに、「他人と分かち合う」、「協働する」、「助け合う」など、協同の価値を重視した答えもみられた。また、「誰をも同じように扱う」、「私達はみんな平等だ」、「皆に敬意を払う」など、公平の価値や尊敬に関して述べた子ども達もいた。また、プロジェクト開始前と終了後に行なつたアンケート調査の結果の一部は、プロジェクトに参加したことで子ども達の価値観が変化したことを示している。例えば、「私／僕は自分を誇りに思う、なぜなら私／僕は……」という質問では、……の部分の答えとして、手助けしようとする態度や良好な関係に触れた内容(例:「信頼されている」、「他人と分かち合う」、「助けになる」、「人々の問題を解決するのが好き」)を記述した子どもがプロジェクト終了後のアンケ

ートで 4 人ほど増えた。一方、自分自身の成績などに関する答え(例:「僕はサッカーが上手」、「私は算数が得意」)は 7 人も減少した。この変化は自分自身のことよりも他人との関係を重んじる子ども達が増えたことを示していると言える。

#### 4) プロジェクト実施に伴う困難や課題

筆者による観察及び教育団体 WMQPEP と調査校とのインタビューから、学校でプロジェクトを効果的に実施し、その方針や実践を持続させていくうえでの困難や問題がいくつか明らかになつた。

その代表的なものとしては第一に、実施時間の確保の難しさが挙げられる。教育効果を保持し、子ども達が学んだことを内面化させるためには、10 週間のプロジェクト終了後も同様のアプローチを続けていくことが大切である(WMQPEP とのインタビューより)。しかし、他の授業に時間を取られ、プロジェクト終了後にサークル・タイムを行うことがなかなか出来ないようであった(クラス担任とのインタビューより)。

また、時間の不足以外にも、プロジェクトと同様のアプローチを学校で用いることを難しくしている原因があるとみられた(以下、WMQPEP とのインタビューより)。すなわち、第二に挙げられるのは、アプローチ自体に関わる問題点で、教育団体 WMQPEP の視点によると、その理由はプロジェクトが促進する教育の原理や実践と、主流となっている学校の教育方針や教育方法との根本的な違いにあると考えられる(詳しくは Harber & Sakade を参照)。特に、子ども達の自律性や協同を重視するプロジェクトの方法と、学校で広く用いられる大人による賞罰を中心とした規律は、ある意味で相反するもので、その違いが大きな問題であるという意見が述べられた。このような違いを示す状況は、筆者の観察によっても認められた。例えば、良い態度を褒めて自己規律を促すプロジェクトが終了した直後に、教師が子ども達に指令を下し始め、従わないと罰を与える様子が見られることがあつた。従って、プロジェクト実施中とそれ以外の時間において、学校で用いられる教育方法に一貫性が欠けると、プロジェクトの教育効果が損なわれるという点が懸念された(WMQPEP とのインタビューより)。一方で、プ

プロジェクトの方針に近く、子ども達の良い点を褒め、罰をなるべく与えないようにしている教師もあった。

第三の問題は、授業のなかにアプローチをいかに取り入れるかという点である。教師の立場からは、教科の内容を教えることを中心とした普段の授業のなかに、プロジェクトが用いるアプローチを取り入れるのは難しく思われるし、その実践には時間を要するだろうとの意見が述べられた。その一方で、通常の授業でWMQPEPのアプローチをどのように使えるか、見本や例を紹介して欲しいという要望も聞かれた（クラス担任とのインタビューより）。WMQPEPからの提案では、授業中に子ども達が協力しあって学習する機会を増やしたり、教室や学校で起こった事に対して感情面での理解を促すこともできるというものがあった。例えば、授業中に生徒が間違った答えを言ったことに対して周りが笑った時に、「笑われた人はどう感じると思う?」、「その人は次にまた発表したいと思う?」などと教師が問いかけることで、子ども達に自身の態度が相手の感情に与える影響を考える機会を提供できるという提案が出された（WMQPEPとのインタビューより）。

### 事例の考察と今後の課題

上記のような実践が学校において必要な理由として、教育団体WMQPEPが述べた内容から、子ども達の自尊心、感情及び社会性に関わる教育が、いじめや暴力を防止することにつながると考えていることがわかる。

プロジェクトでは、大人を含めて皆が対等な立場で活動に参加し、そのなかで子ども達はお互いに関わりあうなかで学んでいく。子どもが一人の人間として尊重されるなかで、子どもと大人の間の相互的な尊重に基づいた関係は、子どもが自由に自主性を発揮し、様々な面で発達することを促すとされる（DeVries & Kohlberg, 1987）。このような教育方法は、上記の慣習的な教授法にみられる権威主義的な教育実践と対比をなし、ピアジェが唱える以下のような「最適な環境と方法」と共鳴するものでもある。

1. 子どもの自発的な活動に訴える教育の方法
2. 教師は、子ども達の仲間の一人として関わり、

子どもに対する大人の権威や支配を最小限にすること。そして、子ども達の自発性、遊び、実験、思考、協同などを促す良き相談相手（指導する助言者：mentor）であること。

3. 子ども達がお互いの関わり合いを必要とするような環境の中で、協同したり、トラブルを解決したりするような機会を広げること。

（デブリーズ・コールバーグ、1992上巻、p.24）

ピアジェの考えによると、二つのタイプの社会的関係に関連した二つのタイプの道徳があり、それらは階層的な権威あるいは平等主義的な共同に基づいている（Kohlbergら、1987）。一つ目のタイプの社会的関係は「親やその他の権威あるいは彼らが定めた規則や法に対する一方的な尊敬」であり、これは学校や家庭での権威主義的な関係に相当する。二つ目のタイプは「仲間や対等な関係にある者同士の尊敬であり、それには彼らの関わり合いを導く規則に対する尊重も含まれる」。相互的な尊敬は、互恵性（reciprocity）や対等という意味での公正さに沿う自律的な道徳のタイプと一致するものであり、それは権威や権威者によって定められた規則へのむやみな遵奉や服従に対抗するものとなる（Kohlbergら、1987）。ピアジェ（1932/1977）は、自らをある立場に置くことによる共同の中で、また共同を通してのみ、互恵の規範が発達すると結論づけている。従って、互いへの尊敬、協同、平等、互恵は、子ども達が道徳的自律を発達させ、共感性を養うために必須な要素と見なされ、権威の規範は自立した行為や自意識の規範にとって代えられ、周囲から押し付けられた意見から子どもを開放する（Piaget, 1932/1977）。従って、上記のプロジェクトにおける実践は、このような理論によって支えられていると言える。

また、プロジェクトでは、各ゲームや活動の後にいつも振り返りの時間が設けられるが、学びの過程における振り返りの必要性は、デューイ（1916/2005）によって唱えられている。その理由は、行動によって生じた変化が、その結果と意味とに意識的に結び付けられる時のみ、経験全体が意義のあるものとなるからである。さらに、振り返りによって、人々は自身の行動の結果に対する責任を受け入れるようになる。このようなデューイの考えと同様に、WMQPEPは子ども達

が自分や他者の行動とその結果を考慮し、自身の行動に対して責任を持つように促す。

対立解決を扱うプロジェクトの教育内容における限界としては、いじめやけんかの背後にある子ども達の力関係について取り上げていないという点があげられる。意見や価値観及び目的の違いなどのほかに、対立の主な原因の一つは、力関係の不均等によるものである (Fisherら, 2000) ということをふまえると、人同士の間の力関係とそれが対立に及ぼす影響への認識を高めることは、対立解決へ向けての理解を深めるうえで重要であると思われる。

WMQPEPによる実践の教育効果に関する調査結果は、全体的に子ども達の行動や態度に良い影響を与えたことを示している。一方、これらは短期にわたる調査の結果であり、プログラムの効果を持続させるためには、学校全体において同様のアプローチを用いた長期的な取り組みやその為の教師へのトレーニングが必要であることが、実践に関する先例研究 (Stewart, 1998; Cremin, 2007; Sellman, 2011) から明らかになっている。教師や職員を含めた学校全体が、子ども達の自律性や協同性を養うことによって暴力やいじめの防止をめざす教育に対する理解を深め、その教育の実践に向けて取り組むことが必要とされる。その過程が、WMQPEPが用いるアプローチと、学校での賞罰を中心とした規律との間の違いという、上記で触れた課題に向き合い、適切な方法を浸透させていく機会ともなる。さらには、日本でこのような取り組みを行なう場合も同様に、時間の確保の難しさや (おそらく特別活動や総合的な教育の時間などをあてることになるとと思われるが)、異なる教授法や規律の問題、又、学校のなかで教師と生徒のより対等な関係を促進することへの困難などが予想される。このような課題は、世界的に見ても、多くの学校で慣習的な授業方法や権威主義的な規律が広く採用されている状態において (Harber, 2004 など)、学校の教育方針や体制への挑戦とも捉えられる。しかし、学校において真に平和な関係作りをめざすには、子ども達自身が学校生活に積極的に関わり、自分達で決定して実行する機会と責任を多く与えられることが大切である (Stewart, 1998 ; Bickmore, 2001) と考えられる。

研究における今後の課題としては、この分野の教育実践における国際比較研究や、子ども達の視点から学校教育を捉える新たな調査方法の試みの必要性があげられる (e.g. Creminら, 2010)。

#### 注

- 1) 本稿は、筆者の一人、坂出義子の博士論文、Sakade, N. (2009) *Peace Education in Practice? A Case Study of Peace Education in England*. (The University of Birmingham) の一部を基にしている。
- 2) サークル・タイムとは、クラスの児童全員が輪になって座り、歌やゲームなどの活動や話し合いに参加する時間であり、イングランドの小学校で広く行なわれている。

#### 引用文献

- Bickmore, K. (2001) 'Student conflict resolution, power "sharing" in schools, and citizenship education.' *Curriculum Inquiry*, 31(2), 137-162.
- Bickmore, K. (2011) Policies and Programming for Safer Schools. *Educational Policy*, 25(4), 648-687.
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2008) *New Perspectives on Bullying*, Maidenhead: Open University Press
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2007) *Managing violence in schools: A whole-school approach to best practice*. London: Sage.
- カウイヘレン・栗原慎二 (2009) 日本におけるピア・サポートの発展への展望 中野武房・森川澄男 (編) 「現代のエスプリ：ピア・サポート」 ぎょうせい pp.60-72.
- Cremin, H. (2007) *Peer Mediation*. Buckingham: Open University Press.
- Cremin, H., Mason, C. & Busher, H. (2010) Problematising pupil voice using visual methods: findings from a study of engaged and disaffected pupils in an urban secondary school, *British Educational Research Journal iFirst Article*, 1-19.
- DeVries, R. and Kohlberg, L. (1987) *Programs of Early Education*. London: Longman. (邦訳: デブリーズ, R.・コールバーグ, L. 1992 「ピアジェの理論と幼児教育の実践」上・下巻)

- Dewey, J. (2005) (First published in 1916) *Democracy and Education*. Stilwell: Digireads.com Book. (邦訳：デューイ著 2005 「民主主義と教育」上・下巻 松野安男訳 岩波文庫)
- Fisher, S. et al. (2000) *Working with Conflict*. London: Zed Books.
- Francis, D. (2002) *People, Peace and Power*. London: Pluto Press.
- Gur-Ze'ev, I. (2001) 'Philosophy of Peace Education in a Postmodern Era.' *Educational Theory*, 51(3), 315-336.
- Harber, C. (2004) *Schooling as Violence*. London: RoutledgeFalmer.
- Harber, C. & Sakade, N. (2009) 'Schooling for violence and peace: how does peace education differ from 'normal' schooling?' *Journal of Peace Education*, 6(2), 171-87.
- 池島徳大・倉持祐二・橋本宗和・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, 181-188.
- Jimerson, S. R. et al. (2010) *Handbook of bullying in schools: an international perspective*. New York: Routledge.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2005) 'This Issue: Peace Education.' *Theory Into Practice*, 44(4), 275-279.
- Kingston Friends Workshop Group. (1987) *Ways and Means*. Kingston upon Thames: KFWG.
- Kohlberg, L. et al. (1987) *Child Psychology and Childhood Education*. London: Longman.
- Mosley, J. (1996) *Quality Circle Time in the Primary Classroom*. Cambridge: LDA.
- Noaks, J. & Noaks, L. (2009) 'School-based peer mediation as a strategy for social inclusion.' *Pastoral Care in Education*, 27(1), 53-61.
- Page, J. S. (2004) 'Peace Education: Exploring Some Philosophical Foundations.' *International Review of Education*, 50(1), 3-15.
- Piaget, J. (1977) (First published in 1932) *The Moral Judgement of the Child*. Harmondsworth: Penguin books. (邦訳：ピアジェ著 1977 「臨床児童心理学Ⅲ 児童道徳判断の発達」大伴茂訳 同文書院)
- Prutzman, P. et al. (1978) *The Friendly Classroom for a Small Planet*. (Children's Creative Response to Conflict Program) Wayne (NJ): Avery publishing Group.
- Sakade, N. (2009) *Peace Education in Practice? A Case Study of Peace Education in England*. PhD thesis. The University of Birmingham.
- Sellman, E. (2002) 'Peer mediation, school culture and sustainability.' *Pastoral Care*, June, 7-11.
- Sellman, E. (2011) Peer Mediation Services for Conflict Resolution in Schools – What transformations in activity characterise successful implementation? *British Educational Research Journal*, 37 (1), 45-60.
- Smith, P. K. (ed.) (2003) *Violence in schools: the response in Europe*. London: RoutledgeFalmer.
- Stacey, H. & Robinson, P. (1997) *Let's Mediate*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Stewart, S. (1998) *Conflict resolution: A Foundation Guide*. Winchester: Waterside Press.
- Tyrrell, J. (2002) *Peer Mediation: A Process for Primary Schools*. London: Souvenir Press.
- WMQPEP. (2004) *West Midlands Quaker Peace Education Project*. (WMQPEP leaflet) Dudley: WMQPEP.