

〔研究論文〕

米国における対立解決教育の歴史的展開 ——第一期 (拡大期)

齋藤 宙治¹⁾ (さいとう・ひろはる)

東京大学大学院法学政治学研究科助教 (元・ハーバード・ロースクール客員研究員)

I はじめに

本研究は、米国における「対立解決教育」(Conflict Resolution Education²⁾)が、米国の教育政策の動向の中で、歴史的にどのように展開してきたのかを明らかにするものである。「対立解決教育」は、その名のとおり、対立の解決に関する教育の総称である。法教育の1つといえる。対立解決教育の日本での認知度はまだ低いですが、米国では、州規模での導入がなされた州もあり、広く公的に認知された教育実践である (Jones 2004)。

米国の対立解決教育の個別の実践事例は、すでにいくつか日本にも紹介されている。例えば、テネシー州での実践について紹介した寺本 (2003) や、コロンビア大学教育大学院の協調・紛争解決国際センター (ICCCR) による実践を紹介した鈴木 (2006) などがある。

また、対立解決教育のおおまかな概要を紹介したものもある (中村 2007 など)。しかしながら、日本においては、未だに米国の対立解決教育の全貌が見えていないというのが現状であろう。そもそも、米国本国においても、教育政策の動向の中での対立解決教育の歴史的な展開・変容について論じた研究は、管見の限り見当たらない。

そうしたところ、本研究は、マクロな視点から、米国の対立解決教育の歴史的な潮流を明らかにする初めての試みである。各時期の時代背景や教育政策に応じた展開・変容を説明することによって、対立解決教育の体系的

な議論を深めていくことが可能になると期待される。

特に対立解決教育については、本研究のようなマクロな視点が重要だと思われる。米国では、対立解決教育のプログラムの多様性 (後述 II-1) が研究の1つの障壁になっているように見受けられる。各時期の時代背景に応じた歴史的な展開・特徴の潮流を明らかにし、個別の各プログラムをその潮流の中に位置付けることで、議論を深めていくことが可能になるとと思われる。また、日本において、他国における法教育実践を参照する際には、当該法教育の時代背景や特徴を十分に踏まえることが望ましい。日本の現在の時代背景・学校現場に合った教育実践を模索する必要がある。米国の対立解決教育のマクロな潮流を明らかにすることで、日本の現状に適した形での対立解決教育のあり方の議論に貢献できれば幸いである。

本研究の研究方法としては、米国の対立解決教育の実践家や研究者らによる解説書・研究論文などの文献を分析対象とした。対立解決教育をめぐるマクロな議論の経年的変化を追うことで、その展開・変容を解明できると考えたためである。

筆者の分析の結論を先に述べると、米国の対立解決教育の展開は、2つの時期に大別することができる (便宜上、「第一期」「第二期」と呼ぶことにする)。第一期は、1980年代半ばから90年代後半にかけての急速な拡大期である。対立解決教育は、1970年代初め頃から各地で登場した。しかし、急速に拡大し始めたのは、1980年代半ば以降である。これは、

1980年代半ば以降の少年犯罪・暴力問題が吹き荒れた時期において、暴力防止の対策の1つとして、対立解決教育が採用されたという背景があった。具体的な数字(推定)を挙げると、1984年の時点では、対立解決教育のプログラムは、せいぜい全米で50校程度の学校における実施であった(Girard & Koch 1996: xxv)。その8年後の1992年の時点では、約2,000校にまで拡大し(Johnson & Johnson 1996: 459)、さらに3年後の1995年時点では、米国内の6,000校以上にまで拡大したとされる(Girard & Koch 1996: 111)。

第二期は、1990年代後半以降の変容期である。暴力・問題行動への対応策としてゼロ・トレランス方式が普及したことや、学力テスト重視の教育政策が推進されるなど、対立解決教育の展開にとっては逆境の時期となった。しかし、対立解決教育は、衰退することなく、そのような逆境の時代背景に適応し、拡大を維持した。学業成績の向上という目的効果が意識されるようになるなど、新たな方向へと変容した。2004年時点の推定として、米国内の公立学校のうちの約5分の1に相当する学校(約15,000から20,000校)において、何らかのプログラムが実施されるに至ったとされる(Jones 2004: 234)。

本稿では、このうちの第一期、すなわち1980年代半ばから90年代後半の対立解決教育の拡大期に焦点を当てる。なぜ、この時期に対立解決教育が急速に拡大したのか。そして、この時期の対立解決教育は、どのような特徴を持っていたのか。

II 対立解決教育の概要

まず、第一期における展開を論じる前に、対立解決教育の概要を簡単に整理しておきたい。対立解決教育とはいったい何か。

1 対立解決教育の誕生

対立解決教育の特徴の1つは、もともとは、異なる背景の中で多様なプログラムが別々に生まれてきたということである。主要

な草分け的プログラムは、①平和教育を背景とするもの、②協同学習に関する研究を背景とするもの、③地域社会におけるADRを背景とするもの、④法教育を背景とするもの、の4類型に分類できる。以下、具体的な草分け的プログラムを類型ごとに概観する。

①平和教育を背景とする類型は、CCRC, RCCP, PEFである。平和教育にも色々な種類のものがある。1972年にニューヨーク州で誕生したCCRC(Children's Creative Response to Conflict [対立に対する子どもたちの創造的な応答])³⁾は、クエーカー教の非暴力トレーニングプログラムの実践を子どもにも適用したものであった(CRCウェブサイト)。RCCP(Resolving Conflict Creatively Program [対立を創造的に解決するプログラム])は、1985年に開発された対立解決教育プログラムである。ESR(Educators for Social Responsibility [社会的責任のための教育者たち])⁴⁾という反核運動を背景に設立された教師団体と、ニューヨーク市教育委員会によって共同開発された(Haft & Weiss 1998: 220-222)。PEF(Peace Education Foundation [平和教育財団])は、1980年に、フロリダ州マイアミ市を拠点として設立された非営利組織である。Grace Contrino AbramsとFran Schmidtという2人の教師による平和教育活動(教室におけるカリキュラムに、対立解決の原則や実践を取り入れる試み)をもとに設立された(PEFウェブサイト)。

②協同学習に関する研究を背景とするのは、ミネソタ大学協同学習センターによって開発されたTSBP(Teaching Students to Be Peacemakers [ピース・メイカーになることを児童・生徒に教える])プログラムである。1960年代半ばから研究がすすめられ、1972年に対立解決教育のプログラムとして登場した(Johnson & Johnson 1995: 20; Bodine & Crawford 1998: xxv)。

③地域社会におけるADRを背景とするものには、CBP(Community Boards Program [コミュニティ委員会プログラム]、サンフランシスコ市、1982年誕生)、NMCDR(New Mexico

Center for Dispute Resolution [ニューメキシコ州紛争解決センター], ニューメキシコ州, 1984年誕生), SMA (School Mediation Associates [学校ミディエーション協会], マサチューセッツ州, 1984年誕生) がある (CBP ウェブサイト; SMA ウェブサイト; Haft & Weiss 1998)。米国では, 1960年代の反体制運動を契機として, 1970年代に, ADR (裁判外紛争解決手続) の潮流が生まれた。コミュニティ内の紛争解決手続をコミュニティ自身が主催するという, 地域社会レベルでの自治的な紛争解決を図ろうとする試みであった (早川 2004 など)。上記プログラムは, そのような地域社会レベルにおける紛争解決をさらに発展させ, 学校レベルでの紛争解決プログラムを導入したものであった (Cohen 1995: 42)。

④法教育を背景として誕生したのは, NICEL, IADR, PYN である。NICEL (National Institute for Citizen Education in the Law [法についての市民教育のための全米機構], 現在の Street Law, Inc.) は, 1985年に米国司法省の「少年司法と非行防止」室と共同でプログラムを創設するなど, 学校向けの対立解決教育のプログラムやカリキュラム・教材の開発を行ってきた (Bodine & Crawford 1998: 66-68)。1992年に設立された IADR (Illinois Institution for Dispute Resolution [イリノイ紛争解決機構]) は, イリノイ弁護士会及びイリノイ州教育委員会と提携して, 連邦政府からの法教育に関する補助金を受けて, 州規模でのプログラムを誕生させた (Bodine & Crawford 1998: xxvi, 71-73)。1993年にマサチューセッツ州ケンブリッジ市に設立された PYN (Program for Young Negotiators [青少年交渉者のためのプログラム]) は, ハーバード・ロースクール発祥の交渉理論をベースに, 子どもたちに交渉教育を行ってきた (Curhan ウェブサイト)。

2 対立解決教育の定義

このように, 1970年代初め頃から, 多様な団体が主催する様々なプログラムが誕生していた。なお, 「対立解決教育」という総称は,

当初は存在していなかったことに留意したい。上記のような様々なプログラムが, 1990年代後半以降の第二期において, 事後的に「対立解決教育」という名称で括られた。後付けで総称をつけたためか, 対立解決教育の範囲・中身は必ずしも明確ではない。

明文化された定義は, 一応存在する。対立解決教育についての全米規模の団体である ACR (Association for Conflict Resolution [対立解決協会]) は, 対立解決教育を, 「個々人の, 個人間の又は組織上⁵⁾ の対立 (conflict) に対処し, 安全で友好的なコミュニティを創造するために役立つ多様な手続, 実践及びスキルについて, 文化的に有意義な方法を用いて, その模範を示し, 教える教育実践」(ACR 2007: 4)⁶⁾ と定義している。もっとも, この抽象的な定義からは, 対立解決教育の範囲・中身は依然として明らかではない。そこで, 以下では, 対立解決教育の目的と内容について, もう少し具体的に見ていくことにする。

3 対立解決教育の目的

対立解決教育の目的・導入根拠については, Davis & Porter (1985: 123-128) が10個, Cohen (1995: 47-50) が15個ものポイントを挙げている。これらをもとに整理すると, 対立解決教育の基本目的は3つある⁷⁾。第一期と第二期とでは, その中のいずれの目的に重点を置くかが異なっているが, 目的の基本的な大枠は一貫している。

第一の目的は, 紛争や暴力・問題行動を減少させることそれ自体, 及びそれによる校内の安全確保である。すなわち, 単に子どもたちの個人的成長や集団づくりを促進するという教育的な目的にとどまらず, 子どもたちの間の紛争を解決・予防するという紛争解決の側面自体を目的とするものである。非暴力的に対立を解決する手段を提供することで, 暴力・問題行動を減少させ, ひいては校内の安全確保にもつながる。また, 子どもたち自身によって紛争を解決させることで, 教師は, 規律維持ではなく教科の教授により多くの時間を割くことができるようになる。

第二の目的は、学校内の良好な人間関係の構築（集団づくり）である。「学校風土を改善する」という表現が用いられているが、その具体的な中身は次の3点に集約される。1点目は、子どもたち自身が自らの判断で対立解決をすることで、学校生活への帰属や当事者意識等を生じさせる。2点目は、話し合いを重視することで、コミュニケーションを促進させる。子どもたち同士の間のみならず、学校全体で、子どもたちと教師・保護者らとの間のコミュニケーションも改善できる。3点目は、対立に建設的に対応できるようになることで、対立に起因する精神的な緊張感・不安感を減少させる。

第三の目的は、子ども個人の社会的・感情的な成長である。読み書きスキルと同様に必要不可欠な「対立解決スキル」を習得させる。それに加えて、傾聴、批判的思考法、問題解決といったあらゆる学習の基本をなすスキルを子どもたちに身につけさせる。対立の本質や対処方法を理解させることで、多文化や多様性の理解にもつながる。さらには、自分たち自身で対立解決を成し遂げることで、子どもたちの自尊感情を高める。

4 対立解決教育の内容

では、対立解決教育の個々のプログラム内容にはどのような種類のものがあるのだろうか。中心的な要素を抽出すると、①通常カリキュラム外の特別授業、②ピア・ミディエーション⁸⁾、③通常カリキュラムへの統合、という3種類に整理することができる⁹⁾。基本的には、対立解決教育の個々のプログラム内容は、これら3種類のいずれか、あるいはその複数の組み合わせで構成されている。

一つ目は、特別な課外授業（通常カリキュラム外の特別授業・ワークショップなど）を実施するというものである。対立解決について教えるための特別の時間を設けて、対立解決の原則や手続（交渉や調停など）を教える。シミュレーション、ロール・プレイ、グループ討論、協同学習などの手法を用いて指導される。小学生の場合には毎日短時間の特別

レッスンの形式で、中高校生の場合には連続したワークショップの形式で実施されることが多い（Crawford & Bodine 2005: 477）。

二つ目のピア・ミディエーションとは、子ども同士による調停の実践である。具体的には、もめている当事者の子どもたちの間に、中立な立場のミディエーター（調停人）の子どもが入り、当事者間の話し合いを助け、両当事者が納得できるような解決策に至らせるという手続である。前述の特別な課外授業の方式と比較すると、単なる架空の事例を用いたシミュレーションやロール・プレイの形式に留まらず、学校内で実際に起こっている対立・もめごとを、実際に子どもたち自身に解決させる手続だという点が特徴的である。なお、留意すべき点として、ミディエーターの子どもは、あくまでも話し合いを促進させる立場の者であり、自らが善悪の意見を述べたり、判断・結論を下したりする立場の者ではない¹⁰⁾。

ピア・ミディエーションには、大別して、選抜（cadre）型と全体（whole）型の2種類がある（ACR 2007: 12; Jones 2004; Johnson & Johnson 1995: 21-22）。

選抜型ピア・ミディエーションは、ごく一部の（中核となる）児童・生徒に対して別途特別なトレーニングを施したうえで、当該一部の児童・生徒のみがミディエーターとして、ピア・ミディエーションを行うというタイプである。ミディエーターは、ピア・ミディエーションのために学校内に特別に設けられた部屋でピア・ミディエーションを実施したり（Jones 2004）、ミディエーターであることを示す特別なシャツや帽子などを身につけて、休み時間中に校庭を見回り、もめごとを発見した場合に即座に対応したりする（Johnson & Johnson 1995: 100）。

全体型ピア・ミディエーションは、クラス内の児童・生徒全員が対立解決のスキルや手続に関するトレーニングを受けたうえで、全員が交代でミディエーター役になり、必要に応じてクラス内の対立解決のためのピア・ミディエーションを実施するというタイプのも

のである。例えば、日直のように、毎日交代で2名の児童・生徒がクラスのみディエーターになる方式 (Johnson & Johnson 1995: 73) などがある。

三つ目の通常カリキュラムへの統合は、既存の通常カリキュラムの中に、対立解決に関する教育を組み込む形のことを指す。例えば、対立解決の原則・手続やスキルに関する教育を、通常の教科 (社会科や英語など) のカリキュラムの中に組み込んだり、学級経営の中に取り入れたりするというアプローチである。

例えば、前述 (II-1) の主要な草分けのプログラムのうち、PEF, NICEL, PYN は、①通常カリキュラム外の特別授業が中心のプログラムである。CCRC, RCCP, TSBP, CBP, NMCDR, SMA, IIDR は、②ピア・ミディエーションが中心のプログラムである。そして、③通常カリキュラムへの統合の種類のプログラムは、主に、第二期から登場する。

5 小括

以上、対立解決教育の概要を簡単に整理した。

1970年代以降、①平和教育を背景とするもの、②協同学習に関する研究の文脈を背景とするもの、③地域社会におけるADRを背景とするもの、④法教育を背景とするもの、といった異なる多様な背景から草分け的なプログラムが誕生した。これらを総称して、1990年代後半の第二期に事後的に「対立解決教育」の名称で括ったのが、対立解決教育である。そのため、対立解決教育の範囲は必ずしも明確ではない。

もっとも、教育の目的と内容を見ることで、その範囲・中身に迫ることができる。対立解決教育の目的としては、①紛争や暴力・問題行動の減少、②学校内の良好な人間関係の構築 (集団づくり)、③子ども個人の社会的・感情的な成長、という3つの基本目的がある。

対立解決教育のプログラム内容としては、①通常カリキュラム外の特別授業、②ピア・

ミディエーション、③通常カリキュラムへの統合、という3つの要素が存在する。

III 対立解決教育の拡大期—その理由

1 時代背景

ここからは、1980年代半ばから1990年代後半の第一期に焦点を当てる。この時期に対立解決教育が飛躍的に拡大したのはなぜか。

実は第一期は、米国で、学校内外における少年犯罪・暴力の深刻化の問題が生じ、その対策が急務となった時期と一致している。例えば、重大な暴力犯罪¹¹⁾による少年 (10歳から17歳) の逮捕率は、1983年から1993年にかけて急激に上昇した。国及び州レベルで新たな銃規制法が制定され、少年犯罪の厳罰化を進めるなどの対応が取られた (U.S. OSG 2001 など)。暴力犯罪の問題は、学校という場所においても同様に出現した (Kachur, et al. 1996; Johnson & Johnson 1995: 2 など)。

すなわち、第一期に、対立解決教育が急速に浸透した背景には、子どもの暴力防止のための対策が叫ばれる中で、その対策の1つとして対立解決教育が採用されたという事情があった。以下、具体的に、対立解決教育の側の視点と、暴力防止対策の側の視点、という相互の立場からこれを確認する。

2 対立解決教育の側の視点

まず、この時期の対立解決教育は、たしかに、暴力防止との関係性を強く意識していたように見受けられる。この意識が顕著に打ち出された例として、「Reducing School Violence Through Conflict Resolution [対立解決を通じて、校内暴力を減少させる]」と題する Johnson & Johnson (1995) は、まさに校内暴力への対策という観点から対立解決教育を位置付けるものであった。同書の表紙のデザインでは、題名のうち「Violence [暴力]」という単語だけがとても大きなフォントで抜き出されて強調されている。

同書において、Johnson & Johnson は、金属探知機を用いて凶器を学校から排除するこ

とや、警察に校内のパトロールを要請することなどの強硬手段を含む直接的な暴力防止プログラムの導入だけでは暴力対策として不十分であること、これらに加えてピア・メディエーションなどの対立解決教育を導入することが重要であること、を強調した。

なお、Johnson & Johnson は、別の論文の要旨の冒頭において、次のようにも述べている。

学校内の暴力に対する懸念は、増加し続けてきた。そして、それに伴って、対立解決やピア・メディエーション・トレーニングのプログラムが急速に広まってきた。(Johnson & Johnson 1996 : 459)

3 暴力防止対策の側の視点

他方で、暴力・問題行動防止の議論全体の中でも、対立解決教育は、たしかに、その対策の1つとして明示的に挙げられていた。

例えば、米国教育省と司法省が共同で作成した、安全で薬物のない学校をつくるための報告書(アクション・ガイド)の中では、「対立解決」という項目が設けられていた。同項目は、「学校における少年の銃による暴力の防止」「凶器や薬物の所持品検査」「スポーツをする児童・生徒への薬物検査」「不登校」「制服」「退学した児童・生徒へのオルタナティブ教育プログラム」「学校におけるメンター(助言者)プログラム」といった他の項目と並列的に挙げられた(U.S. DOE & DOJ 1996)。

また、暴力防止の対策についての論者も、対立解決教育を挙げた。例えば、Yell & Rozalski (2000) は、暴力防止の対策について、①全生徒を教育することによって、暴力を回避するように導く試み(一次的防止。対人関係スキルのトレーニングや対立解決プログラムなど)、②凶器や禁止物品等の没収(二次的防止。所持品検査や金属探知器の設置など)、③校内の安全確保のために、もはや手に負えない生徒を学校から排除する措置(三次的防止。ゼロ・トレランス方式など)という三段階のレベルに分類した。一次的防止の対策とし

て、対立解決教育が明示的に挙げられていた。

すなわち、暴力防止対策の分野では、基本的には、各種プログラムの優劣を比較するのではなく、プログラムの分類を行ったうえで、各学校の状況・目的に応じたプログラム(の組み合わせ)を採用すべきだという方向で、議論が整理されていた。そして、その中の一方策として、対立解決教育が位置づけられていたわけである。

IV 対立解決教育の拡大期—その特徴

それでは、第一期の対立解決教育はどのような特徴を持っていたのか。対立解決教育が、暴力防止のための対策として急速に拡大したことを考えれば、この暴力防止という側面に強く規制されながら展開したのではないかと推測できる。以下、この仮説を、対立解決教育の目的、効果、適用範囲、内容、導入という5つの観点から検証する。

1 目的の観点から

第一期の対立解決教育においては、前述の3つの基本目的のうち、学校内における紛争や暴力・問題行動の減少という紛争解決の側面に焦点を当てた目的が、最も重視された。

その他の、②学校内の良好な人間関係の構築(集団づくり)、③個人の社会的・感情的な成長といった基本目的については、これらの目的達成を介して、間接的に①紛争や暴力・問題行動の減少という目的につながるという位置付けがなされていたように見受けられる。

例えば、Davis & Porter (1985) は、対立解決プログラムの利点・導入根拠を列挙した筆頭¹²⁾で、「学校環境における対立に対応するためには、退学処分、停学処分、裁判所による措置及び居残り罰よりも適切かつ効果的なシステムが必要である。」ことを挙げた。同様に、Cohen (1995) も、「最も基本的な利点として、児童・生徒同士の対立を効果的に解決することができる。約90%のミディ

ーションのセッションが、対立当事者のみならず、教師や保護者らも納得させる形での解決を達成している。」という点を筆頭に挙げた。すなわち、両者ともに、紛争・問題行動を解決させるという実用的な目的を最も重視していたことがわかる。

2 効果の観点から

対立解決教育の効果に関する研究においても、主に、暴力・問題行動の減少に対する効果に焦点が当てられていた。

Johnson & Johnson (1996) は、1996年時点の研究蓄積をレビューし、効果に関する研究のレビューも行った。その中で、挙げられた先行研究の数が最も多かった項目は、「規律問題、けんか、停学 (Discipline Problems, Fights, and Suspensions)」であり、その年代分布も1980年代からの幅広いものであった¹³⁾。具体的には、計32件の先行研究が挙げられた。レビューの結論としては、ピア・ミディエーション等の対立解決プログラムは、規律違反、暴力、居残り罰、停学などの問題を減少させる効果があると結論付けられた。

また、前述の米国教育省及び司法省による報告書においては、それまでの実践を踏まえて、対立解決教育の各種の効果についての整理がなされた。その中では、「それらの環境における破壊的及び暴力的行為の数を減少させ、暴力への恐怖に起因する不登校の数を減少させ、懲戒処分や停学の措置の数を減少させ」として、暴力の減少やそれに関連する効果が筆頭に挙げられていた (U.S. DOE & DOJ 1996: 76-77)。

2004年に対立解決教育の効果に関する過去の研究蓄積をレビューした Jones も、先行研究を批評して、「暴力減少に対して強い関心がおかれていたため、多くのレビューは、暴力的行為又は暴力的態度に関連する結果尺度を用いた研究に、強く又は排他的に焦点が当てられている。」 (Jones 2004: 238) と批判している。

3 適用範囲の観点から

適用範囲について、1980年代半ばから90年代後半にかけての時期においては、ピア・ミディエーションは、ごく一部の例外を除いて、児童・生徒間のあらゆる対立・もめごとに対して用いることができると位置付けられていた。学校現場に対して、ピア・ミディエーションを暴力対策のプログラムとして売り込むためには、適用可能な暴力・問題行動の範囲が普遍的だとアピールする必要があったのであろう。

例えば、「友人間の口論、校庭でのけんか、物や盗難に関すること、うわさ話、恋愛関係などを含む、最も一般的な紛争がミディエーションの対象となる。」 (Haft & Weiss 1998: 214) などと説明されていた。

ピア・ミディエーションの指導者である Cohen (前述 SMA の創設者) は、当時、「ピア・ミディエーションは、『最も凶悪』なものを除いて、学校におけるほぼすべての紛争に適している。」 (Haft & Weiss によるインタビュー。同 1998: 222) との見解を述べていた。そして、ピア・ミディエーションという解決手続に適さない、ごく例外的な紛争としては、薬物関連、凶器関連、虐待を挙げている (Cohen 1995: 134)。これらの紛争については、校則違反として懲戒処分に付する学校が一般的であった。暴力が生じる可能性が過大である場合には、まずは懲戒処分に付するべきだとしつつも、「ただし、慎重になり過ぎないように注意すべきである。そのような(暴力が生じる可能性が過大な)紛争は、最も荒れた学校でさえもごく例外的なものなのである。」という見解であった (Cohen 1995: 134)。すなわち、暴力が生じる可能性のある紛争であっても、基本的にはあくまでも広くピア・ミディエーションが利用可能だと考えられていた。

4 内容の観点から

(1) ピア・ミディエーション中心

第一期において、対立解決教育のプログラム内容の中核は、ピア・ミディエーションで

あった。例えば、Cohen は、2003 年に、対立解決教育の中でのピア・メディエーションの位置付けを振り返って、次のように述べた。

学校単位のピア・メディエーションは、対立解決の実践を学校に組み込むための最も一般的かつ効果的なアプローチの1つである。1980年代前半の現代の対立解決教育の運動の当初から、ピア・メディエーションは、その中核の1つを成してきた。(Cohen 2003)

また、対立解決教育に関する最初の横断的な全米ネットワークは、1984年に形成されたNAME (National Association of Mediation in Education [教育におけるメディエーションの全米協会]) (下線強調は筆者による)であった。NAMEは、停学、居残り罰及び除籍といった伝統的な規律維持手段に対して、メディエーション、交渉及び集団的問題解決のスキルを付け加えることを促進するためのネットワークであった。異なる団体が提供する学校における対立解決のプログラムを横断的に整理することなどを試みたが、その名称(上記下線部)のとおり、ピア・メディエーションに焦点を当てたものであった(Bodine & Crawford 1998: xxvi; Girard & Koch 1996: xxxii など)。

(2) 理由の考察

ピア・メディエーションが広がった理由を考察すると、需要と供給の双方が満たされていたからではないかと考えられる。

(a) 需要

まず、暴力・問題行動に対する実用的かつ低コストな対応策として、学校側のニーズがあったことである。まず、目的について前述したとおり、ピア・メディエーションには、単なる子どもの能力開発やスキル・トレーニングに留まらず、それ自体が対立解決手続であるという特徴がある。能力開発やスキル・トレーニングに焦点を当てた他の類似の教育実践とは異なり、児童・生徒の問題行動に対して実用的に対処するプログラムであったと

いう点で、学校側にとって、少年の暴力・問題行動への対策として魅力があったのではないかと考えられる。

例えば、Cohen は、ピア・メディエーションの特徴を次のように述べて、実用的な対立解決手続である点を長所として強調した。

ピア・メディエーションは、児童・生徒が学校生活の質に大きく貢献することを可能にする、具体的な手続である。つまり、多くの教育者(特に、「平和教育者」)が何年もの間、学校で教えることを促進しようとしてきたがより限られた成果しか上げることができなかったようなスキル、を適用する実用的な方法をピア・メディエーションは提供する。(Cohenによる注:ピア・メディエーションは、目的よりも手段に焦点を当てるものであるため、平和教育によるものほど、政治色を帯びていない。このことは、特に1980年代の米国のような保守的時代における受容を促進したかもしれない。)(Cohen 1995: 43) (下線強調は筆者)

また、手軽に導入できるプログラムであったことも、学校側にとって魅力があった点だと思われる。例えば、ピア・メディエーションが広まった後の段階の2001年において、次のように述べた文献がある。

規律システムへの介入は、ピア・メディエーション・プログラムが一般的であり、ピア・メディエーション・プログラムは、学校において最も広く用いられている対立解決の介入の1つである。これらのプログラムは、その低コストと、報告されている有効性によって人気がある。(Sandy 2001: 238) (下線強調は筆者)

このSandyのいう「低コスト」の具体的な意味は必ずしも明らかではないが、おそらく次のような点を指すと考えられる。すなわち、基本的にピア・メディエーションは、児

童・生徒に対して外部団体が提供するトレーニングを施して、ミディエーターの活動を特定の教師が監督するというプログラムであった。したがって、金属探知器などのように物理的な設備を必要とするものではなく、警察による校内パトロールなどのように外部の人材を恒常的に必要とするものではない。監督担当の特定の教師以外には、教師の負担は生じない。そして、特に選抜型ピア・ミディエーションの場合には、ミディエーターになる一部の児童・生徒に対してのみトレーニングを施せば足りるから、全員を対象とする教育プログラムよりも手軽であったはずである。

(b) 供給

次に、ピア・ミディエーションのプログラムを提供できる外部団体が整備されていたというサプライヤーの観点である。従来の学校教育にはなかったものが学校において広く採用されるためには、当該プログラムを提供することができる外部の専門家・団体が整備されていなければならない。そうしたところ、ピア・ミディエーションについては、前述(II-1)のとおり、1970年代から地域社会におけるADRが広まり、さらに1980年代には、そのような地域社会におけるADR組織が、学校向けの調停プログラム(ピア・ミディエーション)を備えるに至った。このように、1980年代半ばの時点において、ピア・ミディエーションのプログラムを提供できる外部団体が、(たまたま)整備されていた。1970年代からの地域社会におけるADRの広まりは、学校教育や少年の暴力・問題行動の動向とは無関係に生じたものであるから、このような外部団体による提供体制の整備は偶発の産物である。

もともと紛争解決手続の提供を本分とするADRを背景とするプログラムであったからこそ、対立解決手続としての実用的な手段という側面が強調されて、学校側のニーズに合致したのだとも考えられる。なお、ピア・ミディエーションは、ADRから発祥したプログラムのみならず、その他の背景(平和教育

や法教育など)から誕生したプログラムの中にもすぐに取り入れられていったようである(Cohen 1995: 44)。

もっとも、平和教育においては、ピア・ミディエーションの取り入れ方としては、対立解決手続としての実用的な手段という側面はやや弱かったように見受けられる。一例として、前述のRCCPの中では、主にピア・ミディエーションの「トレーニング」を行うにとどまっていた。すなわち、現実の児童・生徒間の対立を実際に解決させるというよりは、ロール・プレイによって、ミディエーションの方法・スキルを教えることに力点が置かれていたといえる(Kreidler 1997: 197-227)。

いずれにせよ、ピア・ミディエーションは地域社会におけるADRを背景とするプログラムに限らず、その他の背景を持つプログラムにも波及した。サプライヤーの数が増加していったわけである。

5 導入の観点から

第一期においては、プログラムの導入に関する研究においても、ピア・ミディエーションについての検討が中心であった。主に、既存の通常カリキュラムに、付加的に、いかに新たなピア・ミディエーションという別個独立のプログラムを導入するかに焦点が当てられていた。

例えば、複数の異なる団体が主催するピア・ミディエーションのプログラムの比較研究をしたHaft & Weiss (1998: 230-235)は、(外部指導者、資金源、その他の支援者から独立して)学校内で自立的に成長・発達できるように、プログラムを学校に根付かせることが重要であることを指摘した。特に、ピア・ミディエーションのプログラムがある1人のキーパーソンに依存している場合には、その人物の異動によって、突然の終了を迎えてしまうことから(例えば、熱烈な支持者の校長が学校を去り、全くピア・ミディエーションの知識がない新校長が着任する場合など)、個人への依存を回避する必要性を指摘した。

Haft & Weiss は、そのためのアプローチとして、具体的には、①学校内に、個人ではなく複数人から成るコア・チームを構成するとともに、学校経営者・管理者、教職員、児童・生徒、保護者のすべてを巻き込んで、サポートを得ることを試みるアプローチ（CBPが採用）や、②複数の学校から成る地区単位でプログラムを採用させて、地区レベルのチームが各学校へのプログラムの導入・維持をサポートするアプローチ（NMCDR,RCCPが採用）などがあることを明らかにした。

V おわりに

1 第一期のまとめ

本稿では、1980年代半ばから1990年代後半にかけての米国の対立解決教育の急速な拡大期（第一期）に注目した。まず、急速な拡大の理由が、暴力防止対策の1つとして採用されたためであったことを論じた。そのうえで、この時期の対立解決教育は、暴力防止対策という側面に強く影響されながら展開したのではないか、という仮説を検証した。

まず、対立解決教育の目的として、紛争や暴力・問題行動の減少という目的が最重視されていた。効果に関する実証研究も、暴力・問題行動の減少に着目した研究が多かった。また、ピア・メディエーションの現実の適用範囲についても、基本的にあらゆる対立・もめごと（暴力が生じる可能性があるものを含む）を対象にできると宣伝されていた。

次に、プログラム内容の観点からは、ピア・メディエーションが中心であった。この時期のプログラム内容は、ピア・メディエーションを中心するものであり、子どもたちの実際の紛争・問題行動を解決するためのプログラムだという側面の強いものであった（II-5で前述のとおり、この時期には、対立解決「プログラム」という呼び方はあったものの、まだ対立解決「教育」という呼び方はなされていなかったことも再度確認しておきたい）。

そして、対立解決教育の導入の観点からは、ピア・メディエーションを既存の通常カ

リキュラムとは別枠で、独立した付加的なプログラムとして、学校に導入することに焦点が当てられていた。このことから、対立解決教育（ピア・メディエーション）が、教科等の通常カリキュラムとは異なる、現実の紛争・問題行動を解決する実用的なプログラムとして認識されていたことがうかがえる。

以上のとおり、上記仮説は正しく、第一期における対立解決教育は、暴力対策という側面に強く影響されていた。その特徴として、紛争や暴力・問題行動の減少という目的・効果が主に意識され、プログラム内容はピア・メディエーションを中心として現実の紛争・問題行動を解決するという実用的・手続的な側面の強いものであった。

2 第二期へ

本稿では、紙幅の都合上、1990年代後半以降の第二期については、取り扱うことができなかった。

最後に、対立解決教育の第二期の特徴について一言だけ触れておくと、第二期には、暴力・問題行動への対応という第一期において中心的だった目的はやや後退し、新たに学業成績の向上という目的・効果が意識されるようになる。ピア・メディエーションの適用範囲が抑制的に理解されるようになる（薬物・凶器関連のみならず、いじめやハラスメントにも適さない）。また、内容の観点からは、ピア・メディエーションに限らず、対立解決に関して子どもたちを「教育」することが広く視野に入れられるようになる。導入の観点からは、学校の通常カリキュラム・時間割への統合が意識されるようになる。

このように、米国の対立解決教育の実践や理論は、第二期においてさらに変容していく。第二期の詳細については、追って、別の機会に別稿を出す予定である。

【文献】

鈴木有香（2006）「紛争解決教育の理論と実践—コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジ協調・紛争解決国際センター（ICCCR）の教育実践」PRIME23号 51-61頁

- 寺本誠 (2003)「アメリカ合衆国テネシー州の紛争処理を重視した法教育の研究—“Peaceable Schools”の分析を中心に」江口勇治編『世界の法教育』現代人文社 40-58 頁
- 中村絵乃 (2007)「アメリカの「対立から学ぶ教育」—子どもが自ら取り組む問題解決」開発教育 54 号 240-253 頁
- 早川吉尚 (2004)「紛争処理システムの権力性とADRにおける手続の柔軟化」早川吉尚他編『ADRの基本的視座』不磨書房 3-20 頁
- Association for Conflict Resolution [ACR] (2007) Recommended Standards for School-Based Peer Mediation Programs 2007, www.acrnet.org.
- Bodine, Richard J. & Donna K. Crawford (1998) The Handbook of Conflict Resolution Education: A Guide to Building Quality Programs in Schools, Jossey-Bass.
- Cohen, Richard (1995) Students Resolving Conflict: Peer Mediation in Schools, Good Year Books.
- Cohen, Richard (2003) “Students Helping Students: Peer Mediation”, in Tricia S. Jones & Randy Compton, eds., Kids Working It Out: Stories and Strategies for Making Peace in Our Schools, Jossey-Bass.
- Community Boards [CBP] (n.d.) <http://communityboards.org> 2015/11/01 アクセス
- Crawford, Donna K. & Richard J. Bodine (2005) “Youths, Education, and Dispute Resolution”, in Michael L. Moffitt & Robert C. Bordone, eds., The Handbook of Dispute Resolution, Jossey-Bass.
- Creative Response to Conflict [CRC] (n.d.) <http://crc-global.org> 2015/11/01 アクセス
- Curhan, Jared R. (n.d.) “Young Negotiators” <http://web.mit.edu/curhan/www/negotiators.html> 2015/11/01 アクセス
- Davis, Albie & Kit Porter (1985) “Dispute Resolution: The Fourth ‘R’”, 1985 Journal of Dispute Resolution, 121-139.
- Girard, Kathryn & Susan J. Koch (1996) Conflict Resolution in the Schools: A Manual for Educators, Jossey-Bass.
- Haft, William S. & Elaine R. Weiss (1998) “Peer Mediation in Schools: Expectations and Evaluations”. 3 Harvard Negotiation Law Review, 213-270.
- Johnson, David W. & Roger T. Johnson (1995) Reducing School Violence Through Conflict Resolution, ASCD.
- Johnson, David W. & Roger T. Johnson (1996) “Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research”, 66 Review of Educational Research, 459-506.
- Jones, Tricia S. (2004) “Conflict Resolution Education: The Field, the Findings, and the Future”, 22 Conflict Resolution Quarterly, 233-267.
- Kachur, Patrick S., et al. (1996) “School-associated violent deaths in the United States, 1992 to 1994”, 275 (22) Journal of the American Medical Association 1729-1733.
- Kreidler, William J. (1997) Conflict Resolution in the Middle School, Educators for Social Responsibility.
- Peace Education Foundation [PEF] (n.d.) <http://www.peace-ed.org/whoarewe/pef-history.pdf> 2015/11/01 アクセス
- Sandy, Sandra V. (2001) “Conflict Resolution Education in the Schools: ‘Getting There’”, 19 (2) Conflict Resolution Quarterly, 237-250.
- School Mediation Associates [SMA] (n.d.) <http://www.schoolmediation.com/aboutus/us.html> 2015/11/01 アクセス
- U.S. Department of Education & Department of Justice [U.S. DOE & DOJ] (1996) Creating Safe and Drug-Free Schools: An Action Guide, <https://www.ncjrs.gov/pdffiles/safescho.pdf>
- U.S. Office of the Surgeon General, Department of Health and Human Services [U.S. OSG] (2001) Youth Violence: A Report of the Surgeon General, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK44294/>
- Yell, Mitchell L. & Michael E. Rozalski (2000) “Searching for safe schools: Legal issues in the prevention of school violence” 8 (3) Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 187-196.

- 1) ハーバード・ロースクール客員研究員。弁護士(留学に伴い登録抹消中)。本研究については、東京大学大学院教育学研究科の勝野正章教授から多くのご指導・ご助言をいただいた。感謝申し上げます。
- 2) 「対立解決教育」という訳が最適だと筆者は考えている。他の訳例としては、「CR教育」「コンフリクト・リゾリューション(教育)」「葛藤解決(教育)」「争いごと解決(教育)」「紛争解決(教育)」などが見られる。英語では、しばしば「CRE」と略される。
- 3) CCRCは、その後CRC(Creative Response to Conflict[対立に対する創造的な応答])と名称

- を変え、その対象を子どもに限定せずに展開を広げている。
- 4) ESRは、2014年に、その名称をEngaging Schools〔学校に従事する〕に変更した。
 - 5) 「組織上の」対立とは、「組織の規則、方針又は規範が理由で生じる」対立を指す(ACR 2007:4)。
 - 6) なお、ACRは対立解決(conflict resolution)についても定義しており、「各人の利益が適切に処理されるように人々の紛争や対立を解決し、各人がその結果に満足することのできる手続」(ACR 2007:4)との定義である。
 - 7) それ以外の発展的な目的としては、地域社会の改善という目的も挙げられていた。学校内において学校風土を改善することのみならず、児童・生徒や保護者を介して、同様の効果を学校外の地域社会にまで拡大することを目指すものである。
 - 8) ピア・「メ」ディエーションという表記も見られるが、本稿では、原語の発音に合わせてピア・「ミ」ディエーションと表記する。
 - 9) 筆者による分類とは異なり、米国では、①プロセス・カリキュラム、②ミディエーション・プログラム、③平和な学級、④平和な学校というアプローチ方法による4分類が提唱されている(Bodine & Crawford 1998:61-101; Jones 2003など)。しかし、この4分類は、各類型の範囲・中身が必ずしも明確ではないという短所がある。
 - 10) ピア・ミディエーションの理念については、Cohen(1995)、同(2003)に詳しい。また、標準的なプログラム(必要なトレーニング時間や項目など)については、ACRが基準を策定している(ACR 2007:16-22)。
 - 11) 殺人、傷害(結果が重傷のものに限る)、強盗及び強姦を指す。一般的に、米国における「violence〔暴力〕」問題という表現は、このような深刻な犯罪行為を指すことが多い。
 - 12) 形式的には2番目の項目だが、目的に関する項目としては実質的に筆頭であった。
 - 13) その他の項目は、「破壊的及び建設的な対立の結果についての児童・生徒の見方」「当事者間の解決」「ピア・ミディエーションによる解決結果」「学業成績」「対立に対する態度と対立解決プログラム」「学校風土」「精神的健康、自尊感情、自己規律及び回復力」「対立解決トレーニングの教師、校長及び保護者に対する影響」であった。

(2016年3月31日 受理)

●編集委員長：大杉昭英

●編集委員：磯山恭子 館 潤二 山下純司

●査読協力者：中原朋生 野坂佳生 藤井 剛

謹呈

これは、学術雑誌に掲載された拙稿を、関係者各位に謹呈するために、著者自身が手作業で複写したものです。

著作権法の範囲内で、かつ、学術目的及び教育目的に限ってご利用ください。

齋藤宙治 (2016)

「米国における対立解決教育の歴史的展開：第一期（拡大期）」
法と教育 6号 5-16 頁（「法と教育学会」学会誌）

法と教育 Vol. 6

2016年8月31日 初版第1刷発行

編 者 法と教育学会

発行者 塚原秀夫

発行所 株式会社 商事法務

〒103-0025 東京都中央区日本橋茅場町 3-9-10
TEL 03-5614-5643・FAX 03-3664-8844〔営業部〕
TEL 03-5614-5649〔書籍出版部〕

<http://www.shojihomu.co.jp/>

落丁・乱丁本はお取り替えいたします。

© 2016 法と教育学会

印刷／広研印刷㈱

Printed in Japan

Shojihomu Co., Ltd.

ISBN978-4-7857-2449-8

*定価は表紙に表示してあります。