

「法と教育 Vol.8」(法と教育学会誌) 抜刷  
(2018年8月発行)

## 米国における対立解決教育の歴史的展開

### ——第二期(変容期)

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、学術目的又は教育目的に限ってご利用ください。

齋藤宙治(2018)

「米国における対立解決教育の歴史的展開: 第二期(変容期)」  
法と教育 8号 5-16頁(「法と教育学会」学会誌)

齋藤 宙治

〔研究論文〕

## 米国における対立解決教育の歴史的展開 ——第二期（変容期）

齋藤 宙治（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

### I はじめに

本稿は、米国における子どもを対象とする「対立解決教育」(Conflict Resolution Education)の1990年代後半以降の第二期の展開について分析する。拙稿齋藤(2016)で整理したとおり、米国の対立解決教育の展開は、1980年代半ばから90年代後半までの第一期(拡大期)と90年代後半以降の第二期(変容期)に大別することができる。対立解決教育自体の概要や第一期(拡大期)の詳細については、齋藤(2016)を参照されたい。なお、上記論文と本稿は連載物というわけではなく、別個独立の2つの論文である<sup>1)</sup>。

研究の目的は、米国の対立解決教育の歴史的な展開の全貌をマクロな視点から明らかにして、対立解決教育のあり方の体系的な議論につなげることである。とりわけ第二期の展開を分析する意義としては、第二期の対立解決教育は、その時代背景に適応して内容を変容させたという特徴がある。そのため、対立解決教育やひいては様々な法教育について、学校現場への現実的な導入のあり方を検討するうえでも、参考になる点が多いと思われる。

本稿の第二期の分析手法は、第一期の分析手法と同様である。マクロな視点から経年的変化を追うべく、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資料とした。

### II 第二期の時代背景と研究の問い

対立解決教育は、少年犯罪・暴力が急増して深刻な問題になったという米国の1980年代の時代背景の中で、暴力防止対策の1つとして拡大することに成功した(第一期)。しかし、1990年代後半に入ると、時代背景が変わってしまう。具体的に3点指摘したい。

第一に、少年犯罪・暴力問題が緩和傾向となった。例えば、重大な暴力犯罪<sup>2)</sup>による少年(10歳から17歳)の逮捕率は1994年をピークに減少に転じた。1999年には80年代半ばと同じ水準に戻った(U.S. OSG 2001: Figure 2.1)。また、犯罪被害率を見ても、1993年以降、子ども(12歳から18歳)の犯罪被害率は、学校内及び学校外のいずれの場所においても、継続して減少し続けている(Roberts, et al. 2013: 10-13)。したがって、このような緩和傾向に鑑みると、1990年代後半以降は、学校における暴力防止対策のニーズは弱まったはずである。

第二に、暴力防止の対策に関連して、米国では1990年代半ばからゼロ・トレランス政策<sup>3)</sup>が普及した。ゼロ・トレランスは、凶器(銃・ナイフなど)や薬物を学校に持ち込む行為や、学校の安全を脅かす行為を厳しく規制する。当該規制に違反した児童・生徒には、例外なく、情状酌量の余地なく、停学や退学などの厳しい懲戒処分を下すという厳罰主義の政策である。ゼロ・トレランスが全米の学校に普及するきっかけとなったのは、1994年のクリントン(William J. Clinton)政

権の下でのガン・フリー学校法 (Gun-Free Schools Act of 1994)<sup>4)</sup> の制定であった。同法は、各州の連邦資金受給のための条件として、学校で凶器を所持する児童・生徒を最低1年間の停学処分にする州法の制定を各州に義務付けたのである。その結果、1996-97年には、全米の公立小・中・高校のうち少なくとも4分の3の学校が何らかのゼロ・トレランス (銃、銃以外の凶器、アルコール、薬物、暴力、タバコなどに対して) を実施するに至った (船木 2003: 158 参照)。

このゼロ・トレランスという教育政策は、形式的には対立解決教育 (ピア・メディエーション) と矛盾するものではない。例えば、薬物・凶器関連などの問題についてはゼロ・トレランス方式で大人が介入し、その他の問題についてはピア・メディエーションを用いて子どもたちに対応させるという形で棲み分けをすれば、形式的には両者を併用することは可能である。

しかし、文化的・理念的には、ピア・メディエーションとゼロ・トレランスは相容れるものではない。ピア・メディエーションは、児童・生徒が主体となる問題解決方式であり、児童・生徒のエンパワメントを目指す方向性のものである。ところが、ゼロ・トレランス方式は、従来の大人主体の問題解決をさらに強化したものであり、児童・生徒のエンパワメントを否定する方向性のものである。したがって、1つの学校の文化・理念の下で、2つの真逆の方向性の問題解決方式が共存することは、現実的には容易ではない<sup>5)</sup>。

第三に、米国は、1990年代半ば以降、学力テスト重視の教育政策へと舵を切った<sup>6)</sup>。具体的には、クリントン政権下の1994年 IASA (Improving America's Schools Act of 1994 [アメリカ学校改善法]) と、ブッシュ (George W. Bush) 政権下の2001年 NCLB法 (No Child Left Behind Act of 2001 [どの子ども置き去りにしない法]) という2つの教育法<sup>7)</sup>によって、学力テスト重視に転換した。

まず、クリントン政権下で、IASA が立法化されたが、このIASAの最大のポイント

は、州レベルのスタンダードと学力テストに基づくアカウンタビリティ (説明責任) 制度の確立を各州の連邦資金受給の条件としたという点にある。具体的には、連邦資金を受給するための条件として、各州には、読解と算数・数学のスタンダードの策定が要求され、学校と学区のための到達目標となる AYP (adequate yearly progress [適正年次進捗度]) を設定することが要求された。IASAは、「不利な状況にある生徒へのインプット重視から、すべての生徒の学力向上を目指すアウトカム重視に転換した歴史的な連邦教育法」(吉良 2012: 3) であった。もっとも、あくまでも連邦資金獲得の条件として位置付けるにとどまっており、その意味では実施は各州の任意であった。

そして、2001年に誕生したブッシュ政権下で、学力テスト重視の教育政策はさらに加速した。ブッシュ大統領は、自身の州知事時代のテキサス州での教育改革の実績を踏まえて、学力テストによるアカウンタビリティ政策を推進した。そのための NCLB法が2001年に可決され、2002年から施行された。NCLB法は、まず、「どの子ども置き去りにされないようにアカウンタビリティ、柔軟性、選択により学力格差を縮めること」という目的の下で、学力テストを重視させた。具体的には、各州に対して読解、算数・数学、理科のスタンダードの策定を要求し、当該スタンダードに合わせた学年別の学力テストの実施と評価の義務付けを強化した。そして、到達目標である AYP を達成できない学校に対しては、改善のための厳格な罰則規定を設けるというものであった。NCLB法は、IASAとは異なり、任意ではなく各州に対して義務付けを行うものであった。NCLB法は、「アウトカム重視に政策転換したIASAよりもさらに連邦政府の権限を強化したという意味で歴史的な連邦教育法」(吉良 2012: 41) であった。

以上の時代背景を小括すると、1990年代後半以降は、①対立解決教育が拡大したきっかけであった少年犯罪・暴力の問題が緩和し、②対立解決教育 (ピア・メディエーション) と

は理念的に相容れないゼロ・トレランスが普及した。そして、③学力テスト重視の教育政策が推進された。学力テストの成績によって子ども・教師・学校が評価される流れの中では、学校現場は学力テストの成績を向上させることを最優先に置かざるを得ない。このような時代背景からすれば、対立解決教育は、もはや無用で余計な教育活動とみなされ、衰退してもおかしくなかったはずである。しかし、実際には、1990年代後半以降も対立解決教育はその規模の拡大を維持することができた(齋藤 2016: 6)。それはなぜか。1990年代後半以降、時代背景に適応して生き残るために対立解決教育はどのように変容したのか。

### Ⅲ 第二期の対立解決教育の変容

第一期の対立解決教育は、暴力防止の対策という側面に強く規定されていた。では、第一期と比べて、第二期の対立解決教育はどのような特徴を持つようになったのか。その変容を対立解決教育の目的、効果、適用範囲、内容、導入という5つの観点から分析する。

#### 1 目的の観点から

まず特筆すべきは、第二期では、学業成績の向上という目的が意識されるようになった。すなわち、第一期から見られた基本目的3つ(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)に加えて、対立解決教育の目的の1つとして、学業成績の向上が掲げられるようになった。

例えば、後述(Ⅲ-4)のNCIPという対立解決教育に関する全米プロジェクトにおいても、その目的の中で「学業的成功(academic success)」が明示的に言及された。具体的には、「生徒の学習環境と学業的成功の可能性を促進する」(下線強調は筆者)と明記された。NCIPは、ある特定の一実践家・団体が主催するプログラムではなく、全米規模の横断的なプロジェクトである。そのような全米横断的なプロジェクトの目的の中に、学業成績の

向上が含まれたことの意義は大きい。

おそらくは学力テスト重視の教育政策の中で生き残るために、学業成績の向上という目的を新たに掲げるようになったのであろう。

#### 2 効果の観点から

とはいえ、対立解決教育は本来あくまでも対立の解決に関する教育に過ぎず、教科教育ではない。対立解決教育によって学業成績が向上するという主張は、単なる強弁ではないのだろうか。この点、第二期には、学業成績の向上の効果を裏付ける学術的な実証研究も登場した。主なものとして、以下の2つの研究(中等教育対象と初等教育対象)がある。

##### (1) 中等教育対象の研究

まず、対立解決教育の草分け的プログラムの1つであるミネソタ大学協同学習センターによるTSBPプログラム(齋藤 2016: 6参照)における研究がある。TSBPプログラムの一連の研究の中で、1990年代半ばに、対立解決トレーニングを通常の教科の授業内に組み入れた場合の効果について検証がなされた。具体的には、中等教育の英文学や社会科の科目の時間内に導入した場合の効果を確認された。

英文学への導入については、カナダのオンタリオ州の郊外の中等学校(secondary school)1校で検証された。必修教材の小説「Crabbe」(William Bell著)を取り扱う授業の中で、1994年春には8回(合計9時間30分)の授業時間内で(Stevahn, et al. 1997)、1994年秋には10回(合計10時間)の授業時間内で(Stevahn, et al. 1996)、それぞれ約40人の9年生(14-15歳相当)を対象に検証が行われた。また、社会科への導入についても、1996年春に、カリフォルニア州の郊外の高校(high school)1校で92人の生徒を対象に検証がなされた。必修の世界史の授業の中で、第二次世界大戦について取り扱う合計17.5時間の授業時間内で検証が行われた(Stevahn, et al. 2002)。

具体的な効果検証の手法としては、まず、①対立解決トレーニングを当該科目の授業時間内に組み入れたクラスと②対立解決トレー

ニングを実施しないクラスのいずれかに、生徒を無作為に割り当てた。前者①の実験対象クラスに割り当てられた生徒（実験群）は、当該科目の教材（小説など）の学習方法として、教材の中に登場する対立を題材に、交渉とミディエーション手続について学んだ。これに対して、比較対象である後者②の生徒（対照群）は、授業時間のすべてを当該科目の教材の学習（小説を読んでワークブックを解くなど）に費やした。

その結果、実験群の生徒は、対立解決手続に関する知識、態度、応用力が向上した。のみならず、実験群の生徒は、対照群の生徒に比べて、当該教材・単元の学習確認テストの点数が高かった。また、実験群の生徒のほうが、授業終了の数ヶ月後に実施した学習定着度確認テストでも点数が高かった。両群の点数の差はいずれも統計的に有意なものであった（つまり、偶然の誤差の範囲ではなかった）。実験群の生徒は、同じ学習時間の中で、当該科目の教材に加えて対立解決についても学んだ。そうしたところ、実験群では一挙両得に、対立解決の習得に加えて、教科の当該教材についても高い学習効果を得たわけである。

これらの結果については、対立解決という視点を学んだことにより、実験群の生徒らは当該教科の知識をより洞察力のある方法で解釈できるようになったのではないかとの総合考察がなされている（Johnson & Johnson 2002: 35）<sup>8)</sup>。

## (2) 初等教育対象の研究

次に、1998年から1999年にかけて、オハイオ州クリーブランド市（都市部）の小学校を対象にした研究がある。クリーブランド市立学校区（Cleveland Municipal School District）の対立解決センター（Center for Conflict Resolution）によって制度化された選抜型ミディエーションのプログラムを小学校28校に導入し、そのうち計14校において効果の検証がなされた（Bickmore 2002）。

プログラムの主な内容は、対立解決センターに所属するスタッフ<sup>9)</sup>が、ミディエーターとして選抜された3年生から5年生の児

童たちに3日間の集中的なピア・ミディエーションのトレーニングを施し、ピア・ミディエーションの支援をするものであった。

同研究では、プログラムの効果の検証の一環として、学業成績にも着目した。具体的には、「読解」と「市民（シティズンシップ）」の2科目について、4年生向けオハイオ州熟達度テストの合格率を用いた統計的分析を行った。その結果、両科目とも、1996-97年度（プログラム開始前の1998年春実施のテスト）から1998-99年度（プログラム終了後の2000年春実施のテスト）にかけての学区全体の平均合格率の変化に比して、同プログラムの対象校では児童のテストの合格率の上昇が大きかった。学区の平均合格率は、「読解」で22.8%、「市民」で38.1%上昇した。これに対してプログラム実施校の合格率は、「読解」で37.2%、「市民」で45.4%ほど上昇した。両群の差はいずれも統計的に有意なものだった。

この結果については、対立解決教育（ピア・ミディエーション）の実施で、コミュニケーション能力や言語能力が向上したことによって「読解」テストの成績が上昇し、問題解決やコミュニティの理解が向上したことによって「市民」テストの成績が上昇したのではないかとの考察がなされている（Bickmore 2002: 155-156）<sup>10)</sup>。

## 3 適用範囲の観点から

また、ピア・ミディエーションの適用範囲に関しても、論調に変化が生じた。

第一期では、ピア・ミディエーションは、ごく一部の例外（薬物関連、凶器関連、虐待）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考えられていた。これに対して、第二期では、ピア・ミディエーションが適したものとそうでないものを区別するような論調に変わった。

具体的には、第二期に組織化された後述（Ⅲ-4）のACR（対立解決協会）のスタンダードでは、次のような区別を推奨した。

【ミディエーションに適した紛争タイプの

明確化】ピア・ミディエーションは、当事者間のコミュニケーションと理解を増進すること、人間関係を改善すること、個人間、集団間又は組織上の対立に関する行動の交渉による解決を促進すること、に適している。ミディエーションのプログラムは、人間関係や物などに関する問題のみならず、人種、宗教、性的指向、ジェンダー及び信条といった難しいテーマが絡む対立についても取り扱うことができる。特別なトレーニングを受ければ、児童・生徒のミディエーターであってもより難しい事案を扱うことができるし、あるいは難しい事案については、大人がミディエーターを務めることや大人と児童・生徒が共同でミディエーターを務めることも考えられる。薬物、凶器、その他の違法行為、虐待、ハラスメント又はいじめについては、上記の基準を満たさず、ミディエーションに適していない。その他のタイプの介入が必要である。(ACR 2007: 13<sup>11)</sup>) (下線強調は筆者)

すなわち、人種、宗教等の難度の高いテーマが絡む対立については、特に高度なトレーニングを受けた児童・生徒がミディエーターにならなければ、ピア・ミディエーションの実施が困難であることが自認された。また、ピア・ミディエーションが適さない紛争の範囲の認識についても、従来の議論と比較して、ハラスメントやいじめが追加されて拡大したといえる。

特にいじめに関しては、いじめ防止(反いじめ)の教育実践やいじめ研究の立場からの議論が、対立解決教育の議論にも取り入れられたようである。つまり、いじめ研究において、いじめという現象の解明が進み、力(power)の不均衡のもとにおける虐待だと整理されるようになった(Olweus 1994など参照)。そのうえで、いじめ防止の立場からピア・ミディエーションを批判する見解も登場した。例えば、いじめ防止の実践家であるTitleは、一方当事者が力によって他方当事者を支配するような力の大きな不均衡がある

以上、「子どもたち自身が自分たちの問題を解決する」というアプローチが不適切であることを強調した。大人が介入する必要があると指摘した(Title 2003: 223, 229)。

そして、これらのいじめ防止の立場からの批判を受け入れて、ピア・ミディエーションの実践家の側でも、いじめに対してピア・ミディエーションを用いてはならない<sup>12)</sup>との警鐘を鳴らすに至った。例えば、第一期には適用範囲を非常に広く考えていた実践家Cohenも自ら、「これらの対立をミディエーションするのは今すぐやめよう!」と題する記事を出すに至った。

いじめっ子と被害者との間の対立にはミディエーションを用いるべきではない。特に、児童・生徒によるミディエーションは用いるべきではない。なぜか? 大人の権威(authority)こそが、いじめに対する唯一最大の抑止力であることが研究によって明らかにされている。(Cohen 2002)

以上のような論調の変化は、ピア・ミディエーションの実践の蓄積や、関連分野の研究にまで視野を広げたことで、議論が発展したものであろう。しかし、米国の教育政策の潮流もまた、議論の発展の仕方に影響を与えたのではないかと思われる。

すなわち、第一期の、校内暴力・問題行動への対応策としてピア・ミディエーションの実施を拡大させた時期においては、拡大戦略として(実際の効果や適否は別にして)あらゆる問題行動に対して有効である旨が強調された。その反面、ピア・ミディエーションを用いるべきでない場面についてはあまり意識されていなかった。

これに対して、第二期では、問題行動への対応のニーズが下降した(代わって、学業成績の向上のニーズが上昇した)。そのため、実践家・研究者らが、ある種客観的に、ピア・ミディエーションの有効な適用範囲を検討することができるようになったのではないかと考えられる。

#### 4 内容の観点から

次に、対立解決教育のプログラム内容は、第一期ではピア・ミディエーションが中心かつ一般的な形態であった。これに対して、第二期の展開の特徴は、ピア・ミディエーションに限らず、通常カリキュラムへの統合など、より広く対立解決教育が捉えられるようになったことである。

以下では、具体的に、「対立解決教育」という言葉の登場と、通常カリキュラムへの対立解決教育の統合に関する全米プロジェクト(NCIP)の発足について紹介する。

##### (1) 「対立解決教育」という言葉の登場

対立解決教育に関する最初の全米的な組織は、第一期当初の1984年に形成されたNAME (National Association of Mediation in Education [教育におけるミディエーションの全米協会]) (下線強調は筆者による) である。NAMEは、その名称のとおり、教育内容として主にピア・ミディエーションを念頭に置いていた。

しかし、第二期になると、NAMEは、1996年にNIDR (National Institute for Dispute Resolution [全米紛争解決研究所]) と合併して、CREnet (Conflict Resolution Education Network [対立解決教育ネットワーク]) と名前を変えた。さらに、2001年に、CREnetは、AFM (Academy of Family Mediators [家族ミディエーター学会]) とSPIDR (Society of Professionals in Dispute Resolution, Inc. [紛争解決専門家協会]) という2つの組織と合併して、現在のACR (Association for Conflict Resolution [対立解決協会]) となった(Warters 1999; ACRウェブサイト)。1996年のCREnetへの名称変更からは、まさにピア・ミディエーションに限らず、より広く対立解決教育というくくりが意識されるようになったことがうかがえる。この対立解決教育というくくりは、2001年以降のACRにも引き継がれている<sup>13)</sup>。

さらに文献においても、第一期の時期の文献では、「紛争解決」(Davis & Porter 1985など)、「対立解決」(Girard & Koch 1996; Kreidler

1997など)といった言葉が用いられるにとどまり、「対立解決教育」という言葉は見られなかった。これに対して、第二期の文献においては、司法省と教育省の共同プロジェクトで作成された手引書(Crawford & Bodine 1996)の題名で用いられたのを筆頭に、「対立解決教育」という言葉が広く一般的に使われるようになった<sup>14)</sup>。

以上の組織名・言葉の展開からは、次のことがうかがえる。すなわち、第一期では、ピア・ミディエーションを中核として対立の解決(実際の問題に対処すること)それ自体に重点が置かれていた。これに対して、第二期では、ピア・ミディエーションに限らず、「対立解決教育」というより広くくくりで捉えられるようになった。対立解決(実際の問題に対処すること)自体に重点を置くのではなく、対立解決に関して児童・生徒を「教育」することを広く視野に入れるようになった。

##### (2) 全米カリキュラム統合プロジェクト(NCIP)の発足

特に、学校の通常カリキュラムの中に対立解決教育を統合する方向性が目指されるようになった。1997年に、NCIP (National Curriculum Integration Project [全米カリキュラム統合プロジェクト]) という全米規模のプロジェクトが発足した(Compton 2002)。

NCIPは、「対立解決を教えることやその目的には賛成だが、州のスタンダードを達成したり、テストの点数を上げたりすることへのプレッシャーの中で、対立解決教育をどのように取り入れたらよいか分からない。」「対立解決教育の重要性は理解するが、率直に言って、もっと別の『〜』(例:歴史、科学、学校全体など)のほうが重要だと思う。」という現場教師からの2種類の顕著な声に応じて、既存の教育制度・実践の中に、対立解決教育をどのように統合すればよいかを検討するプロジェクトであった(Compton 2002: 448)。

NCIPは、プログラムの目的として、「対立解決教育の範囲を、ピア・ミディエーションを超えて拡大」することを明示的に掲げた。そして、4つの関連分野(対立解決教育、公民

教育・法教育, 多文化・反差別教育, SEL (Social and Emotional Learning [社会性・感情学習]) の教育実践を1つに統合することを試みた。かつ, 上記の現場教師の声に応じて, それらの教育実践を, 各教科・学問分野(歴史, 数学, 言語, 公民, 科学, 芸術)に横断的に組み込む具体的な方法を教師に提供することを目指すものであった(Compton 2002: 450)。

NCIPの具体的な取り組みとしては, 1998年から1999年にかけて, 各地の中学校7校<sup>15)</sup>において, 2年間の試験的プログラムの導入を行った。具体的には, プログラム対象の7校の教師らは, 以下の6項目を行った。①年に数日間<sup>16)</sup>のトレーニングに参加すること, ②自身の学級経営の中にSELの実践を取り入れること(例えば, フィードバックを得て問題に対処するための学級会を定期的で開催するなど), ③対立解決教育, SEL, 公民教育・法教育, 多文化・反差別教育の概念と方法を教科授業の中に統合し, 1年目と2年目の終わりに, 少なくとも1つの授業案を書面で共有すること, ④プログラムのコーディネーターと毎月会って意見交換を行うこと, ⑤2年間の最初, 中間, 最後においてプロジェクトの評価アンケートに回答すること, ⑥実践や授業内容に対する生徒の反応の日記をつけること(Compton 2002: 452)。

## 5 導入の観点から

他方で, ピア・ミディエーション自体についても, 学校にどのように導入すべきかに関する着眼点の変化があった。

具体的には, 第一期には, 通常カリキュラムとは全く別個の付加的なプログラムとしてピア・ミディエーションを位置付け, そのような独立型(スタンド・アローン型)のプログラムを外部からいかに導入するかに焦点が当てられていた。これに対して, 第二期では, 学校の内部に正規のカリキュラムの一部として組み込んでいくことの重要性が強調されるようになった。

### (1) 独立型の欠点

オハイオ州では, オハイオ州紛争解決及び

対立管理に関する委員会とオハイオ州教育省が共同で, 州規模で対立解決教育を実施するに至った。このオハイオ・モデルの経験に基づいて, 対立解決教育プログラムの学校への導入・制度化の障壁について考察した研究がある(Batton 2002)。

この頃の対立解決教育プログラムの導入・制度化の際の一般的な障壁としては, 「①不十分な財政支援・業務支援, ②より包括的なアプローチではなく, ピア・ミディエーションに特化する傾向, ③プログラムの設計・実施のための学校内部の対応力の欠如, ④不十分なプログラム評価」という4点が認識されていた(Batton 2002: 479。下線強調と付番は筆者による)。

そして, これらの障壁を克服するための方法として, 2000年から2001年のオハイオ・モデルでは, 教職員の教育が最重要視された。具体的には, 教職員の教育に資金を投入する学校に対して, 優先的に助成金が給付された(Batton 2002: 490)。

ここで注目すべきは, 上記②のとおり, ピア・ミディエーションに特化する傾向が, 「障壁」として認識されたことである。さらに, 次のようにも指摘された。

助成プログラムの最初の数年間は, 委員会(オハイオ州紛争解決及び対立管理に関する委員会)から助成金を受けた後に, 多くの学校では, ただピア・ミディエーション・プログラムを行うだけであった。(Batton 2002: 490)(下線強調は筆者)

すなわち, 第二期には, 独立型(スタンド・アローン型)のピア・ミディエーションのみでは対立解決教育として不十分だ, という認識が明確に打ち出されるようになった。

その理由はシンプルである。やはり学力テスト重視の教育政策の影響で, 独立型(スタンド・アローン型)のプログラムは切り捨てられやすいというわけである。

プログラムのモデルとしては, ピア・ミ



ディエーションのようなスタンド・アローン型のプログラムや、PYN (Program for Young Negotiators [青少年交渉者のためのプログラム]) (齋藤 2016: 7 参照) のような集中的又は短期間の特別カリキュラムが、しばしば用いられてきた。(中略) 資源が縮小され、教科内容のスタンダードや州の熟達度テストへの集中のプレッシャーが増したときには、これらの [付加的な (add-on)] プログラムは、しばしば、切り捨てられたり、規模が縮小したり、資源不足に陥る。 (Batton 2004: 271) (下線強調と拙稿参照の挿入は筆者)

## (2) 正規化・内部化の重要性

前述 (Ⅲ-2) のオハイオ州クリブランド市の小学校における選抜型ピア・ミディエーションについても、プログラムの導入・維持に関する研究がなされた。参加者及びその他の学校関係者らへのインタビューや参与観察などの方法を用いて定性的な分析が行われた (Bickmore 2002)。

その結果として、まず、各学校の校長は、ピア・ミディエーションのプログラムの実施期間中、多大なプレッシャーを受けたということであった。その理由の1つは、校長は、生徒のオハイオ州熟達度テストの成績について責任 (説明責任) を負わなければならないからであった。他方で、これに関連して、児童の愛校心 (school attachment) についての定量的データも分析された。熟達度テスト前のテスト準備期間においても、ピア・ミディエーションの活動を中断せずに平時と同様に活動を継続した学校のほうが、より愛校心の上昇とプログラムの発展があったとの結果であった (Bickmore 2002: 148)。

これらの点は、ピア・ミディエーションの導入・維持 (及びその研究) において、学力テストによるプレッシャーへの対応、学力テスト準備期間の特別扱いの有無といった新たな視点が出てきたものだと評価することができよう。学力テストとの関係性が明確に意識されるようになったのである。

そして、ピア・ミディエーションの導入・維持を成功させるためには、正規の時間割への組み込みが最も重要だと結論付けられた。

学校の取り組みの姿勢を示し、ピア・ミディエーションの成功を促進するためには、時間割に組み込んだ形で (ピア・ミディエーターの) 定期ミーティングを行うことが、唯一最大の目に見える効果的な方法であった。放課後にミーティングを行う学校やミーティングを毎週行わない学校に比べて、時間割内の決まった時間に毎週ミーティングを行う学校では大幅に異なる成功が見られた。 (Bickmore 2002: 148-149)

さらに、大人の教職員 (特にプログラム・アドバイザーとして学校内プログラムの設計や調整を担当する者) についても、可能な限り、他の教職員や児童が学校にいる時間内に、いわば正規の仕事として必要な関連作業を組み込むことの重要性が指摘された (Bickmore 2002: 157)。

学力テスト重視の潮流の下、教師も児童も時間的余裕がない中で、学校内におけるピア・ミディエーション実践の優先順位は簡単に下がってしまいかねない。そのことを踏まえて、第二期では、ピア・ミディエーションの優先順位が下がらないよう、いかに正規に学校教育の内部に組み込むかを意識するようになったといえる。

## Ⅳ おわりに

### 1 第二期の変容のまとめ

1990年代後半以降の対立解決教育の変容について、目的、効果、適用範囲、内容、導入という5つの観点から分析した。まとめると、以下のとおりである。

まず、対立解決教育の目的・効果の観点からは、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った。単に目的として掲げるだけでなく、学業成績の向上の効果が実際にもあるという学術的な実証研究も登

場した。他方で、暴力・問題行動への対応という第一期で中心的だった目的はやや後退した。またそれにともなって、ピア・メディエーションに適した問題行動の範囲についても抑制的・限定的に考えられるようになった(薬物・凶器関連のみならず、いじめやハラスメントなどにも適さない)。

次に、対立解決教育の内容の観点からは、第一期で一般的な形態であったピア・メディエーションに限らず、より広く対立解決に関する教育として展開されるようになった。現在の「対立解決教育」という名称もこの時期に登場した。対立解決(実際の問題に対処すること)それ自体というよりは、対立解決に関して児童・生徒を「教育」することを広く視野に入れるようになった。教育内容として、通常カリキュラムへの組み込み(カリキュラム統合)が着目されるようになった。

また、対立解決教育の導入の観点からは、ピア・メディエーションについても、正規の時間割への組み込みなどが重視されるようになった。学力テスト重視の潮流の下で教師も生徒・児童も時間的余裕がない中において、ピア・メディエーションの優先順位が下がらないようにいかに制度的に学校教育の内部に組み込むかが意識されるようになった。

すなわち、暴力・問題行動への対応策としてのピア・メディエーションが不要になりつつあった社会的状況や、学力テスト重視の教育政策の流れは、対立解決教育の存亡にとって危機的であった。しかし、対立解決教育は、暴力・問題行動への対応策としての側面を後退させる一方で、より広く対立解決に関する教育として展開した。さらに、学業成績の向上にも効果があるという新たな側面を強調することで、学力テスト重視の教育政策に適応した。具体的には、対立解決教育と教科科目とのつながりを意識させ、また学力テストのプレッシャーの中での対立解決教育の実施を確保させるべく、通常カリキュラム・時間割への統合が着目されるなどの展開を見せた。

なお、本稿では、第二期として、1990年代後半から2000年代までの資料を主に分析対象

とした。その後2010年代以降の対立解決教育については(少なくとも文献レベルでは)資料がほとんどなく、現在の展開規模の詳細は不明である。もっとも、教育実践として衰退しているわけではないようである。とりわけ、多文化理解やSELといった関連教育と組み合わせた実践の研究が散見される(Loode 2011; DeVoogd et al. 2016)。おそらくは現在も、1990年代後半以降の傾向がおおむね維持されているのではないかと推測される。

## 2 変容の功罪

このように、米国における対立解決教育は、1990年代後半以降はその中身が変容した。その功罪についても考察を述べておきたい。

まず、上手く時代に適応することで、対立解決教育の教育実践の維持・拡大に成功した点は、もちろんプラスに評価することができよう。教育実践として生き残るために、必要不可欠の変容だったのだろう。

しかし、他方で、中身が変容したことによる若干の課題もあるように思われる。とりわけ、児童・生徒の「教育」としてカリキュラム統合が重視されるようになると、校内の実際の問題を解決させるという実用的な手続(ピア・メディエーション)の側面が後退してしまうおそれがある。第一期で強調されていた対立解決教育の利点の多くは、それが実用的な手続であることに基づいていた。そうしたところ、実用的側面が後退すれば、児童・生徒への単なるスキル・トレーニングや能力開発に終始してしまうおそれがある。例えば、Cohen(1995: 47-50)が挙げていたような、児童・生徒たち自身が対立解決を行うことによる効果的な対立解決、現実の日常生活上の問題を用いたより実践的な練習機会、児童・生徒のエンパワメント、児童・生徒の学校への貢献機会や自尊感情の向上などについては、実用的な手続ではないカリキュラム統合によっては、さほど効果が期待できない可能性がある。ひいては、児童・生徒たち自身による対立・問題解決や児童・生徒のエンパワメントなどといったピア・メディエーション

の当初の理念も薄れてしまうおそれがある。

また、他の隣接する教育実践（SEL や平和教育など）とのプログラム内容における差別化が難しくなり、対立解決教育としての独自の意義が見いだせなくなるおそれもあるように思われる。

### 3 日本への若干の示唆

本研究では、齋藤（2016）と合わせて、米国の対立解決教育の歴史的な展開の全貌をマクロな視点から明らかにした。この米国での展開を踏まえて、最後に、日本への示唆をごく簡単にだけ述べてしめくりとしたい。

日本の学校教育の現状として、既存のカリキュラムを実施することで手一杯であり、学校内に余裕がないというのが実情であろう。「〇〇教育と名が付くものが溢れかえっているが、学校教育の中でそんなものを実施する時間的余裕はない」という旨の学校現場の教師の声はよく聞かれるところである。

日本では、米国のような強い学力テスト重視の教育政策が採られているわけではない。しかし、日本では、受験競争によるプレッシャーが存在し、それが学校教育のあり方に影響を与えてきた。さらに、2007年度からは「全国学力・学習状況調査」という文部科学省による全国一斉学力テストも実施されている。教科に重点が置かれ、それ以外の教育実践を行う余裕が学校現場に欠けているという点において、日本の学校教育の状況は、1990年代後半以降の米国の状況と類似性がある。

したがって、もし日本の学校現場において対立解決教育の導入を検討する場合には<sup>17)</sup>、本稿で分析した第二期の対立解決教育の変容が参考になると思われる。さらにいえば、もっと幅広く、対立解決教育以外の多様な法教育や「〇〇教育」の導入を検討するうえでも参考になるはずである。どうすれば学校現場に現実的に対立解決教育（やその他の法教育）を取り入れてもらえるかという点への示唆として、具体的には次の2点が挙げられる。

1点目は、目的・効果の観点から、学業成績の向上という目的・効果を打ち出すことの

重要性である。本来の対立解決教育の目的・理念のみにこだわらず、柔軟に、学業成績の向上に貢献できると喧伝することによって、学校現場から受け入れられやすくなるのではないかと考えられる。特に、他の教育実践・教育方法と比べた場合に、学業成績の向上への貢献度・効果の度合いが相対的に高ければ、より学校現場から受け入れられやすくなるはずである。そうしたところ、前述（Ⅲ-2-(1)）のTSBPプログラムの研究では、同じ授業時間数の中で、当該科目（英文学や社会科）の教材のみを学習した生徒よりも、その時間の一部を使って対立解決について学んだ生徒のほうが高い学習成果を得るという結果が出ており、注目に値する。

2点目は、実施形態の観点から、教科科目や時間割とリンクさせて、既存の通常カリキュラムの中に対立解決教育を取り込ませることを模索する視点が重要だということである。逆に、通常カリキュラム外の独立したプログラムという形態では、余裕のない学校現場における継続的な実施は困難なのである。

他方で、前述（Ⅳ-2）の対立解決教育の変容による課題にも留意したい。第二期の対立解決教育では、もめごと解決に必要なスキル・能力を身につけさせるべく、子どもたちを教育するという側面は維持されている。しかしながら、実用的な手続という側面が後退しており、子どもたちをもめごと解決の主体と捉えて、子どもたち自身に実際の問題を解決させるという側面が薄れてしまっている。したがって、子どもたちに解決させるという側面を重視するのであれば、第一期の対立解決教育の内容も参考にする必要があるのであるだろう。

#### 【文献】

- 小貫篤（2016）「交渉教育の有効性と課題：法社会学の成果を取り入れた公民科の授業」社会科教育研究 129号 28-39頁
- 北野秋男・吉良直・大桃敏行編（2012）『アメリカ教育改革の最前線—頂点への競争』学術出版会
- 吉良直（2012）「アウトカム重視への政策転換」北野秋男・吉良直・大桃敏行編『アメリカ教育改革の最前線—頂点への競争』学術出版会 35-51頁
- 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
- 船木正文 (2003)「学校暴力と厳罰主義—アメリカのゼロ・トレランスの批判的考察—」大東文化大学紀要 41号 155-170 頁
- Association for Conflict Resolution [ACR] (2007) Recommended Standards for School-Based Peer Mediation Programs 2007, www.acrnet.org.
- Association for Conflict Resolution [ACR] (n.d.) [https://www.acrnet.org/ACR/About\\_ACR/About\\_US.aspx](https://www.acrnet.org/ACR/About_ACR/About_US.aspx) 2017/11/01 アクセス
- Batton, Jennifer (2002) "Institutionalizing Conflict Resolution Education: The Ohio Model" , 19 Conflict Resolution Quarterly, 479-494.
- Batton, Jennifer (2004) "Commentary: Considering Conflict Resolution Education: Next Steps for Institutionalization" , 22 Conflict Resolution Quarterly, 269-278.
- Bickmore, Kathy (2002) "Peer Mediation Training and Program Implementation in Elementary Schools: Research Results" 20 Conflict Resolution Quarterly, 137-160.
- Cohen, Richard (1995) Students Resolving Conflict: Peer Mediation in Schools, Good Year Books.
- Cohen, Richard (2002) "Stop Mediating These Conflicts Now" , Feb. 2002 The School Mediator newsletter, School Mediation Associates.
- Compton, Randy (2002) "Discovering the Promise of Curriculum Integration: The National Curriculum Integration Project" 19 Conflict Resolution Quarterly, 447-464.
- Crawford, Donna K. & Richard J. Bodine (1996) Conflict Resolution Education: A Guide to Implementing Programs in School, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings, Program Report, U.S. Department of Justice and U.S. Department of Education.
- Davis, Albie & Kit Porter (1985) "Dispute Resolution: The Fourth "R" " , 1985 Journal of Dispute Resolution, 121-139.
- DeVoogd, Karen, et al. (2016) "Direct Instruction and Guided Practice Matter in Conflict Resolution and Social-Emotional Learning" , 33 Conflict Resolution Quarterly, 279-295.
- Girard, Kathryn & Susan J. Koch (1996) Conflict Resolution in the Schools: A Manual for Educators, Jossey-Bass.
- Johnson, Roger T. & David W. Johnson (2002) "Teaching Students To Be Peacemakers: A Meta-Analysis" , 12 Journal of Research in Education, 25-39.
- Jones, Tricia S. (2004) "Conflict Resolution Education: The Field, the Findings, and the Future" , 22 Conflict Resolution Quarterly, 233-267.
- Kreidler, William J. (1997) Conflict Resolution in the Middle School, Educators for Social Responsibility.
- Loode, Serge (2011) "Navigating the uncharted waters of cross-cultural conflict resolution education" , 29 Conflict Resolution Quarterly, 65-84.
- Olweus, Dan (1994) "Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program" , 35 Journal of Child Psychology, 1171-1190.
- Robers, Simone, et al. (2013) Indicators of School Crime and Safety: 2012, U.S. Department of Education & U.S. Department of Justice Office of Justice Programs.
- Sellman, Edward (2011) "Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterize successful implementation?" 37 British Educational Research Journal, 45-60.
- Stevahn, Laurie, et al. (1996) "Effects on High School Students of Integrating Conflict Resolution and Peer Mediation Training into an Academic Unit" , 14 Mediation Quarterly, 21-36.
- Stevahn, Laurie, et al. (1997) "Effects on High School Students of Conflict Resolution Training Integrated Into English Literature" , 137 The Journal of Social Psychology, 302-315.
- Stevahn, Laurie, et al. (2002) "Effects of Conflict Resolution Training Integrated Into a High School Social Studies Curriculum" , 142 The Journal of Social Psychology, 305-331.
- Title, Beverly B. (2003) "School Bullying: Prevention and Intervention" , in Tricia S. Jones & Randy Compton, eds., Kids Working It Out: Stories and Strategies for Making Peace in Our Schools, Jossey-Bass, 221-235.
- 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/>
- Warters, William C. (1999) "The History of

Campus Mediation Systems: Research and Practice”, CNCR-Hewlett Foundation Seed Grant White Papers, Paper 10.

- 1) 連載ではないが、本稿の内容は齋藤(2016)の内容を前提にしているため、同論文から先にご覧いただきたい。本稿中で第一期について言及する箇所は、すべて同論文による(個別の引用は省略する)。
- 2) 殺人、傷害(結果が重傷のものに限る)、強盗及び強姦を指す。
- 3) ゼロ・トレランス政策についての日本語文献としては、船木(2003)が詳しい。
- 4) 後述のIASAの一部である。
- 5) 例えば、英国の研究だが、Sellman(2011)は、ピア・メディエーションを新たに導入した学校を調査し、導入前後での変化を観察している。従来の大人主体による問題解決の文化を持つ学校に対して、新たな児童・生徒主体のピア・メディエーションという問題解決方法を導入することは、従来の学校内の力関係・支配関係を根本的に変革することに他ならず、決して容易なことではないことを明らかにしている。
- 6) 米国の学力テスト重視(広くいえば、アウトカム重視、アカウンタビリティ重視)の教育政策への転換の全体像は、北野・吉良・大桃編(2012)に詳しい。
- 7) いずれも、1965年に制定されたESEA(Elementary and Secondary Education Act of 1965〔初等中等教育法〕)の改定である。
- 8) 一連の研究は心理学の研究手法(実験計画法に基づくフィールド実験)による科学的な実証研究であるし、考察も妥当だと思われる。唯一弱点を指摘するならば、対照群は各々一人でワークブックに取り組んだのに対して、実験群は2人のペアあるいは3人のグループで対立解決の視点から学習に取り組ませたという点で、群間に条件の違いがある。つまり、対立解決教育の有無ではなく、協同学習か否かという学習方法の違いが結果に影響した可能性もあるかもしれない。
- 9) なお、同プログラムには、高校を卒業したばかりの青少年がスタッフとして指導を担当するという特徴があった。また、自分自身の高校でメディエーターをしている現役高校生も指導のアシスタントをすることがあった。このように大人ではなく青少年が指導を担当するタイプのプログラムを、メンター型と名付ける研究者(Jones 2004)もいる。
- 10) 別の考察としては、対立解決教育の効果として、学校内の良好な人間関係の構築が進み、それによって、間接的に児童の学業成績の向上につながった可能性もあるかもしれない。もっとも、もし読解や市民の科目においてだけ学業成績が向上したのであれば、Bickmoreによる考察が妥当であろう(他の科目の成績向上の有無については、同論文では触れられていない)。
- 11) 2007年改訂のメディエーション・スタンダード(第2版)。なお、本来であれば1996年の初版(ACRの前身であるNAMEによるもの)も分析対象にすべきであるが、初版の内容についてACRに照会したところ回答を得られなかった。
- 12) 他方で、ピア・メディエーションの導入によって、結果として校内のいじめの減少・予防につながる可能性までは否定されていない。つまり、ピア・メディエーションはすでに発生しているいじめ解決に直接的に用いるべきではないとしても、学校内の良好な人間関係の構築(集団づくり)や子ども個人の社会的・感情的な成長などを通じて、間接的にいじめを減少・予防させる効果はあるかもしれない。もっとも、ピア・メディエーションの導入がいじめ減少・予防に役立つことは未だに実証されていない。最近の研究で、ピア・メディエーションの導入が校内のいじめの減少・予防につながることを示唆するものは一応ある(DeVoogd et al. 2016)。しかし、同研究が対象とした小学校では、ピア・メディエーションのほかにもいじめ防止に関するプログラムも同時に導入しており、ピア・メディエーションの効果を純粋に測定したとは言い難い。
- 13) なお、正確には、ACR全体としては、対立解決教育に限らず対立解決全般に関する協会である。その中に教育部門を設けており、当該部門が対立解決教育について取り扱っている。
- 14) 90年代後半以降は、「対立解決教育」という言葉を題名に含む文献だけでも多数見受けられる。
- 15) ルイジアナ州、メイン州、コロラド州、マサチューセッツ州、メリーランド州、ノースカロライナ州、カリフォルニア州の7校。
- 16) プロジェクトの1年目は5日間、2年目は2日間のトレーニング。
- 17) 対立解決教育を「日本の『学校教育に』導入することの意義については、小貫(2016)などを参照。

(2018年3月31日 受理)