

紛争解決教育の思想と方法 — peer mediation と conflict resolution に着目して

【発表構成】

- 1 はじめに
- 2 peer mediation とは何か
- 3 conflict resolution とは何か
- 4 分析
- 5 考察
- 6 おわりに

1 はじめに

本特講・展開1の目的は、「平和科目」授業モジュールを作成する際の、教育の目的と方法について検討することにある。つまり、どのような状態を平和というか、どのような社会や人を作ることを目的とするのか、また、それを実現する方法としてどのようなものが考えられるか、ということを検討することである。そして、どのような状態を平和と考え、どのように実現していくかについては様々な考え方や手法があることが予想できる。そして、その中の代表的な教育方法について検討した上で、「平和科目」授業モジュールを作成するために、より良い手法を選び、または組み合わせていくことが求められる。そのため、本稿では、紛争解決教育、特に peer mediation と conflict resolution を取り上げ、それらを比較するとともに、紛争解決教育以外の教育法との比較を通して、紛争解決教育の持つ利点と限界について分析を行い、「平和科目」授業モジュール作成への示唆を得たいと考える。よって、RQを以下の通り設定する。

RQ 平和教育の授業作成という視点から見た、紛争解決教育の利点と限界とは何か。

SRQ1 peer mediation は何を平和と考え、その実現のためにどのような内容・方法をとるのか。

SRQ2 conflict resolution は何を平和と考え、その実現のためにどのような内容・方法をとるのか。
--

SRQ3 peer mediation と conflict resolution の共通点と相違点は何か。
--

SQR4 紛争解決教育の問題点としてどのような点が指摘され得るか。

2 peer mediation とは何か

ピア・メディエーションについて、池島（2010）¹¹の論（以下、池島論文）に沿って概観していく。

我が国においては、もめごとなどの対立問題が起きた場合、対立問題をネガティブなものとしてとら

¹¹ 池島徳大（2010）「ピア・メディエーションに関する基礎研究」『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』19,pp.37-45.

え、トラブル自体が悪であると考えられる傾向がある。そして、教師は当事者の言い分もきかずに問題に直接介入して裁くというパターンリズム的な考え方のもとで対応をとることが多い。それに対して、ピア・メディエーションは、対立が起きることは自然なことととらえ、問題を冷静に眺め、問題への対応をクリエイティブに変換し、問題の解決を通して成長していこうと考える。

この対立に関する新しい考え方の起源は、公民権運動に代表される反体制運動がおきた、1960年代のアメリカに求めることができる。当時のアメリカ社会全体が敵対していたため、紛争処理に関して権威者の判断を仰ぐような権力的な紛争システムではなく、紛争に直面した当事者同士が自分たちの手により解決方法を発見する非権力的な紛争システムを希求したのが始まりであり、メディエーションの最終的なゴールは、争いのない理想社会であり、紛争当事者による解決である。

また、我が国においては、いじめの問題を解決していくため、子どもたちが自浄能力を発揮し、メディエーション能力を高めて学級の成員の共同体意識の高揚を図る指導法として注目されている。

レビン小林（1988）²は、メディエーションが成り立つ要素を次の3点に整理している。

- ①対立とは、私たちの個性、モノの見方、立場の違いから生じるもので、それをどう受け入れ、どうしたら共存できるかを探ることである。
- ②トラブルを災いや不幸の原因であるとみることをやめ、人生を改善する貴重なきっかけと考える。つまり、メディエーションを通じて自己解決能力を高めていく。
- ③争いの視点を、相手へ不満から、対立問題となっていることから、考え方、価値観などに目を向ける。そのような視点に立てるように、話し合いを始める前にお互いに相手を非難しないというルールを確認しあってから始める。

さらに、池島はメディエーションの留意点として次の3点を挙げている。

第一に、図1のように紛争解決の戦略には5つのものが考えられるが、相手にも自分にも配慮した解決法である、「Win-Win Solution によるコンフリクト解決戦略」が最も望ましいと考える。ピア・メディエーションは当事者双方が知恵を出し合い解決していく協調志向の解決を目指す。

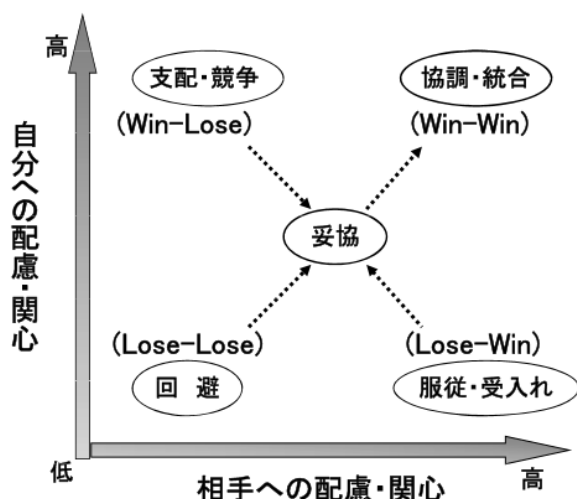


図1 コンフリクト解決戦略³

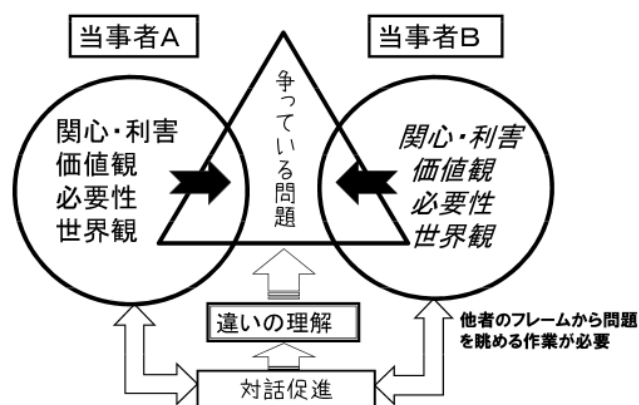


図2 対話促進による違いの理解⁴

² レビン小林久子（1998）『調停者ハンドブック』新山社。

³ 前掲池島論文，p.41.

⁴ 同，p.42.

第二に、そのような解決案のためのメディエーターの役割は、サポートであり、レスキューではない。レスキューとは、「当事者に代わって問題を解決する」「アドバイスを与える」などで、依存を助長し、子供たちの力を奪う行為である。一方、サポートは「当事者の問題に対する理解を助ける」「問題に対して責任を持つように促す」「フィードバックを与える」「当事者が事態の収拾にあたるよう促す」「当事者がとった行動の結果に対処できるよう助ける」といった、カウンセリングの知見に基づいた、自立を促し、子供たちを力づけるアプローチである。メディエーターは、このような立場から当事者同士が冷静に Win-Win の解決に向かうよう援助することが重要である。

最後に、図2のように、対立している者同士は、それぞれ異なる関心や利害、価値観、必要性、世界観を持っており、それが争っている問題に影響を与えている。表面的な意見や主張は比較的互いに見えるやすいものとなっているが、それらの意見の背景にあるものは互いからは見えにくいものになっているということである。対話を促進し両者の違いを他者のフレームから問題を眺めることで、見えにくい部分が見えるようになり、違いを理解し、Win-Win の解決法が可能になりうる。

次に、メディエーションのプロセスである。その段階モデルはいろいろあるが、基本的な流れはほぼ同じで、図3のように、合意する、聴く、解くという流れである。

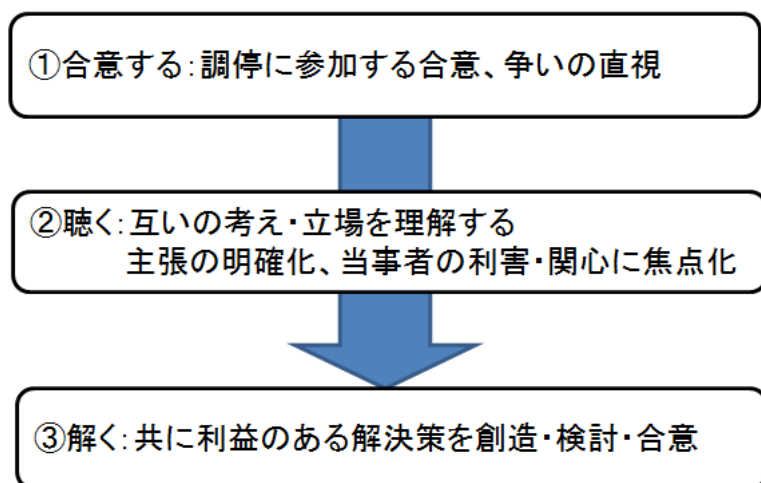


図3 ピア・メディエーションの流れ（池島論文⁵より発表者作成）

それでは、具体的にどのような授業が行われているのだろうか。池島論文にはイギリスの初等学校におけるシティズンシップの授業例が挙げられているが、詳細については触れていないため、森川ら（2016）が紹介しているハワイ州のカイルア高等学校で使用されているピア・メディエーションプログラムを見ていくこととする⁶。このプログラムは9年生から12年生の選択授業でオリエンテーションを含む計17回で構成されており、2015年8月から12月まで実施された授業のうち、森川らは12人の生徒が受講した授業を、休憩をはさんで約3時間参観した。

まず、メディエーションとは、生徒同士による調停と、2人の調停人が論争中の人たちに自発的な問題解決の糸口を提案するものであり、異なる考えを持つ人が平和的な共存関係を構築できる手段であることなど、教師がピア・メディエーションの定義について確認を行う。その上で、win-winを目指して

⁵ 同，p.42.

⁶ 森川敦子，須本良夫，田中伸（2016）「問題解決力を育成する道德教育に関する基礎研究」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』2，pp.98-108.

いること、両者の考えや気持ちを吐露する機会を得て、今までとらわれた感情から解き放たれると同時に、少し譲歩するようになることが理想であることなどを伝える。また、メディエーションが万能なものではないという限界も示される。このように、ピア・メディエーションの定義や概要を学習したのちに、メディエーターの役割や責任、心構え、メディエーションで扱う問題と扱えない問題、生徒同士でメディエーションを行う場合の留意事項など、プログラムの概要を学ぶ。これらを生徒に適切に理解させることは、スキルの獲得や向上だけでなく、生徒自身がピア・メディエーションのよさを実感し、自分たちの問題を自己解決しようとする意識の向上にも効果的である。

授業の後半では、ピア・メディエーションの進行過程について学習し、最後にロールプレイを行った。具体的には、図4に示したように進められる。図4の進行過程を考察すると、主としてピア・メディエーター同士、ピア・メディエーターと当事者間のやりとりで終始し、当事者同士のやりとりが極めて少ないことが読み取れる。また、池島論文において紹介されているイギリスの初等学校の例にも「低学年の子供たちに遊び場でトラブルがあったときに、メディエーターとして活動する場を作る」⁷との記述があることから、ピア・メディエーションはメディエーターの育成に重点化したものと考えることができる。

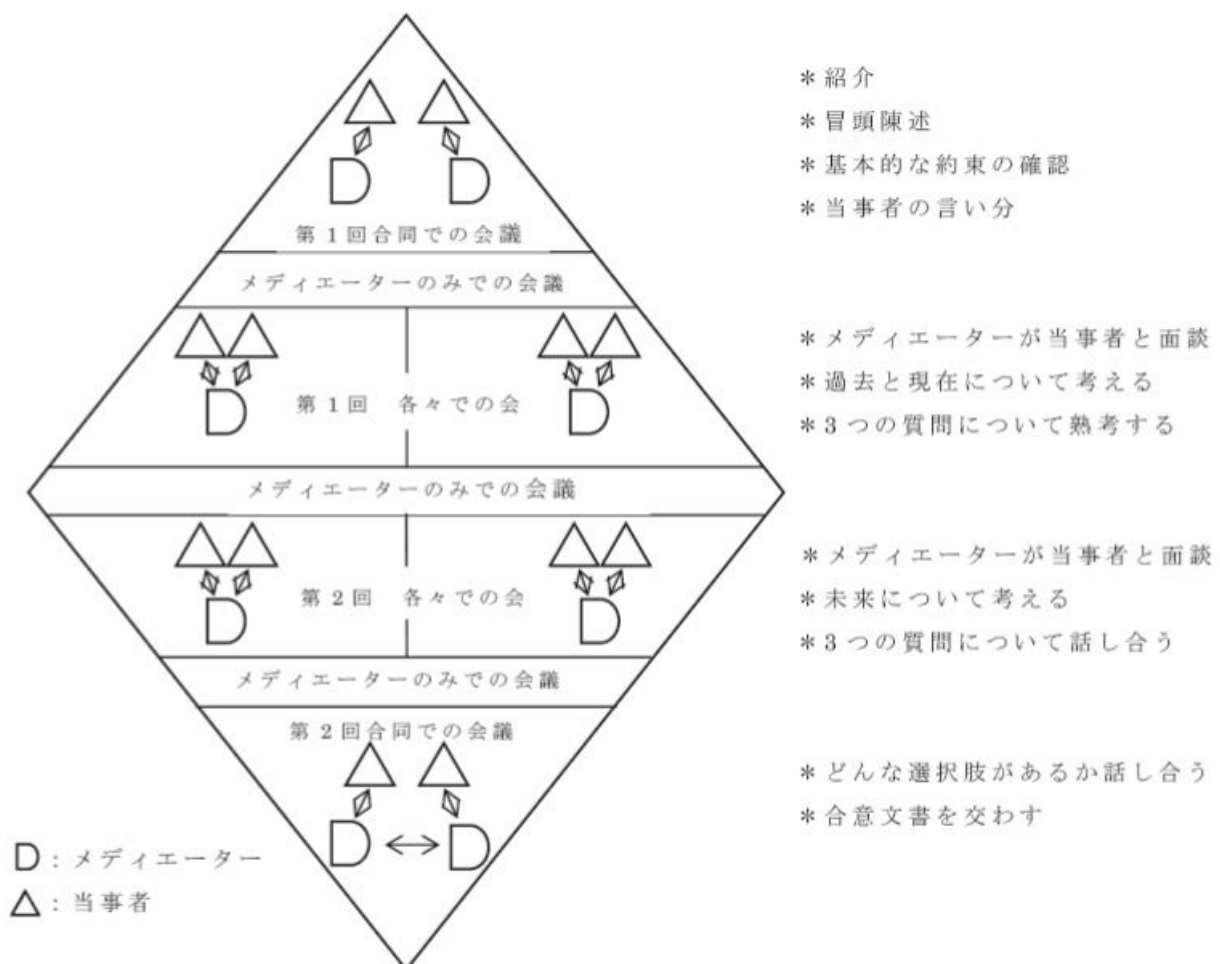


図4 ピア・メディエーションの進行過程全体図 (Kailua High School Peer Mediation Program Student Manual をもとに邦訳して森川らが作成⁸⁾)

⁷ 池島論文, p.43.

⁸ 同, p.103.

表 ロールプレイ用の課題例 (Kailua High School Peer Mediation Program Student Manual をもとに森川らが邦訳したものから抜粋⁹⁾)

課題	当事者1の言い分	当事者2の言い分
授業中の迷惑行為	デビッドって本当に騒がしいやつだわ。授業中毎日話しかけてくるから、私が先生に怒られる羽目になるの。自分のこと面白いって思っていて、確かに私も笑ったりするけど、でも私面倒なことに巻きこまれるのは、嫌よ。この間、自分の席に戻ろうとしたら、デビッドが足を引っ掛けてきて転ばされたの。クラスの子たちは笑うし、先生は私を責めるし。だから、彼の腕を引っ叩いてやったわ。	マリーンはイライラしすぎなんだよ。冗談も通じないんだ。ほとんど笑いもしないから、僕があの子の毎日をもっと面白くしてやろうとしているだけなのに。僕はふざけたりして、面白いことするのが好きなんだ。マリーンが転んだあの日は、疲れているように見えたから目をしっかり覚ましてやろうと思ったただだよ。そしたらシャンとできるようになるかなって思ってたさ。

教材には「授業中の迷惑行為」「噂話」「転校生」「授業中のからかい」「家庭不和」等に関する対立や争いが取り上げられている。たとえば、授業中の迷惑行為については2人の当事者の言い分は表のとおりである。これらの課題について、それぞれカード形式で情報が与えられる。各カードには「合同会議で明確になる当事者相互の言い分」「メディエーターの質問によって入手できる情報」「各々の会議で明確になる当事者相互の言い分」などが具体的に示されている。生徒は4人1組のグループを作って、教師から配付された課題カードの設定で、ピア・メディエーションを体験した。

図4のような手順で進め、最終ステップである第2回目の合同会議で、当事者同士が合意に達したら合意文書を交わす。必要であれば、追加日時を設定し、再度話し合いを行うこともできる。また、よい合意のためのチェックリストを活用し、その合意の具体性、公平性、現実性、合理性、持続可能性についても確認するようになっている。

カイルア高等学校では、ピア・メディエーションの前提として、積極的傾聴スキルの獲得がとりわけ最重要視されている。共感、非言語コミュニケーション、言語コミュニケーション等、積極的傾聴に関する様々なスキルを活用しながら、ピア・メディエーションを実践することによって、はじめて相手が心を開き、ピア・メディエーションが実り多いものになるとしている。

以上のことから SRQ1 に対して、次のように答えることができる。

SRA1 peer mediation は、対立や紛争が起きることを自然と考え、紛争に直面した当事者が、対話の促進を通じて他者のフレームワークから問題を眺め、互いの考えや価値観などの違いに目を向け、win-win の解決しようとするような社会を平和と考える。そのために、身近な事例を題材として、合意する一聴く一解くというプロセスを、ロールプレイを通じて体験することでこれを実現しようとし、特にメディエーターの育成に重点がおかれている。

3 conflict resolution の分析

次に、conflict resolution education について、栗原 (2004)¹⁰⁾の論 (以下、栗原論文) に沿って概観

⁹⁾ 同, p.103.

¹⁰⁾ 栗原久 (2004) 「紛争の多発化と紛争解決スキルの育成について ―「共生」の実現のために―」『信

していく。栗原論文は、社会的スキルとその習得方法についての議論を基に分析の視点を示した後に、アメリカの紛争解決学習プログラムの紹介をしている。

conflict resolution education は、基本的に紛争は人間関係の問題と考える。そして、人間関係の得手不得手は生まれつきの性格に関連付けられて説明されることが少なくないが、そうすると生まれつきの性格だから仕方がないということになる。これに対して、社会的スキル (**social skill**) という考え方では、これを技術・技能の問題と捉え、技術や技能の学習不足に原因があるのなら、学習機会をつくればよいと考える。

社会的スキルとは、良好な人間関係を維持するために必要な知識、具体的な技術やコツのことであり、それを身に付けることにより、環境にうまく適応することができ、他者とのコミュニケーションにおいても言語的、身体的な対立を避けることができる。

社会的スキルの具体については、相川充 (2003) ¹¹が示した一般成人に必要な社会的スキルなどが示されている。相川は、以下のようなスキルを挙げている。

- ①自分自身をあらわにするスキル
- ②報酬を与える聞き手になるスキル
- ③話し手を助けるように反応するスキル
- ④内気に打ち克つスキル
- ⑤人間関係を選択するスキル
- ⑥人間関係を深めるスキル
- ⑧怒りを管理するスキル
- ⑨争いを避けて管理するスキル

次に、その社会的スキルの習得のメカニズムを4つに分類する。

- ①言葉で教えられて身に付く「言語的教示」
- ②ある言動をとった際に肯定的な効果が本人にもたらされた場合、その行動が繰り返されるようになる「オペラント条件付け」
- ③他者をモデルとして、モデルの行動が肯定的な結果をももたらすのを見て真似る (反対の場合もある)「モデリング」
- ④言語的教示やモデリングによって示された社会的スキルを頭の中や実際の行動で繰り返し反復・記憶し、スムーズに行動ができるようになる「リハーサル」(ロールプレイによる社会的スキルの定着はこれに含まれる)

本来は、社会的スキルが自然と身に付くことが望ましいが、社会の変化の中で身に付きにくい状況が生まれている。このため、意図に適切な社会的スキルを教えようとする社会的スキルトレーニングを行おうとする試みが見られるようになった。

紛争は社会に不可避であり、これを適切に管理・解決するスキルが必要である。換言すると、個人間や集団間で紛争が生じた場合、ここから逃れたり、暴力的な手段で対処したりせずに、紛争に対するより望ましい解決策 (非暴力的である、紛争当事者のそれぞれに利益がある、紛争当事者の関係が改善される) を見出せるような紛争解決スキルが必要となる。

アメリカでは、紛争解決教育プログラムの導入によって、暴力やけんか、停学者が減少し、自尊心が

州大学教育学部紀要』112, pp.13-23.

¹¹ 相川充 (2003)『人づきあいの技術』岩波書店, p.20.

高まり、学校の雰囲気改善などの効果があったという。日本でも主として学級崩壊・いじめなどの事態に対して、紛争解決スキルを含む社会的スキルを学ばせようとする研究・実践が行われるようになってきている。もちろん、生活指導的な観点から行われる紛争解決スキルの育成も、身近な人間関係における紛争解決で得られるスキルが、国内から国際にいたるさまざまなレベルの紛争解決に活かされることを期待して行われている。

では、紛争解決スキルを育成するためのカリキュラムの一例として、W.J.クライドラー（1997）¹²の提案する紛争解決学習プログラムについて分析する。

紛争解決教育に共通する考え方として、「紛争はだれもが必ず経験する正常で自然なもの」「紛争は競争ではなく、紛争解決で目指すのは“win-win”型」「すべての紛争を直ちに解決するような万能の解決策はない」の3つを挙げる。この考え方に基づいて、暴力に訴えることなく、紛争に対して積極的に取り組めるような技術を生徒に身に付けさせ、対人関係の問題で学んだ紛争解決の力をより広い世界に紛争に適用できるように支援する。

生徒に習得させようとしているスキルには次のようなものがある。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①紛争の当事者・争点、紛争をエスカレートさせる要因など、紛争の構造について把握できる「紛争状況を的確に把握するスキル」②紛争の中で高まる怒りの感情をコントロールし、紛争の緩和をはかる「感情をコントロールするスキル」③自分の思いを適切に表現でき、相手の発言を積極的な態度で聴ける「適切なコミュニケーションを維持するスキル」④協調的な交渉を通して、紛争当事者双方が納得のいく解決案を導き出せる「win-win型の紛争解決に取り組めるスキル」⑤調停者・仲介者として紛争解決にかかわれる「第三者の立場から紛争解決に取り組めるスキル」⑥人々の多様性に対する理解の上に、紛争解決に取り組める「異なる文化背景を持つ人との紛争に対処するスキル」 |
|---|

プログラムは三部構成 20 回の授業で構成されており、第一部では紛争解決のために必要となる中心的な概念やスキルが取り上げられ、第二部では第一部での学習を踏まえ、交渉・調停・仲裁などについて学ぶ。第三部では、人々の多様性、多様性から引き起こされる紛争について理解させようとしている。また、ここでは、個人間の紛争だけではなく、より広い社会レベルの紛争が扱われる。

扱われる紛争は具体的に示されていないが、授業のねらいの中に、「紛争の中で感情がどのようにエスカレートしていくか」「怒り」の引き金は何か」「怒ったときにどのようにしたらよいか」「交渉のロールプレイを行う」「調停のロールプレイを行う」¹³などという記述がある。また、「これらの授業を、国語や社会、数学などの教科の学習やホームルームの時間に取り入れることができる」としている。以上 2 点から、より広い社会レベルの紛争が扱われるという記述はあるものの、扱う内容は、具体的な国際紛争などを想定しているのではなく、生徒の日常生活文脈かせいぜい地域レベルにおける conflict が想定されているように思われる。

授業の方法については、「アイスブレイキング→今日の課題の確認→中心的アクティビティ→授業の

¹² W.J.Kridler（1997）*Conflict Resolution in the Middle School:aCurriculum and Teaching Guide,Educators for Social Responsibility.*

¹³ 前掲栗原論文、pp.19-20.

振り返りとキーポイントの確認→しめくくりのアクティビティ」の流れで進行する。中心的なアクティビティでは、ロールプレイと事例研究が多く使われており、主にリハーサルとモデリングによって社会的スキルを身につけさせようとしている。

以上のことから **SRQ 2** に対して、次のように答えることができる。

SRA 2 紛争は自然なものであり、皆が「良好な人間関係を維持するために必要な知識、具体的な技術やコツである社会的スキル」を身につけることで、他者とのコミュニケーションにおいて対立を避けることができるようになる状態を平和と考える。生徒の生活に比較的近い内容を題材とし、「アイスブレイキング→今日の課題の確認→中心的アクティビティ→授業の振り返りとキーポイントの確認→しめくくりのアクティビティ」の流れで進行し、中心的なアクティビティでは、ロールプレイと事例研究を用いることで実現しようとしている。また、習得すべきスキルが細分化されて示されているとともに、紛争解決のために必要となる概念の理解をも求めている。仲介者としてだけでなく、紛争当事者としての紛争解決スキルの育成を目指している点が特徴である。

4 分析

peer mediation と **conflict resolution** は、次の共通点が認められる。

- ・紛争が生じることが自然であるにとらえている。
- ・対立の背景として人々の多様性が前提とされており、異なる考えを持っている人が平和的な共存関係を構築することを意図している。
- ・紛争を避けるためのスキル（後天的に習得可能）の習得が目指されている。
- ・当事者同士による **win-win** の解決が目指されている。
- ・仲介者として問題解決に関わるスキルの習得を目指している。
- ・いじめや不登校、校内暴力などへの対策として用いられ、共同体意識の醸成・学校の雰囲気の改善が目指されている。
- ・内容としては生徒の日常生活あるいはそれに近い文脈の出来事が題材として扱われる。
- ・ロールプレイが用いられる。
- ・すべての紛争を直ちに解決できるような解決法はないという限界についての認識を持っている。

また、次のような相違点も挙げることができる。

- ・**peer mediation** が傾聴スキルに重点化して習得を目指しているのに対して、**conflict resolution** は紛争を的確に把握するスキル、感情をコントロールするスキルなど、紛争解決のスキルを細分化し、それぞれのスキル習得を目指している。
- ・**peer mediation** がロールプレイを用いた「合意するー聴くー解く」という1つの手法を取るのに対して、**conflict resolution** では、紛争解決に必要な概念やスキルの理解をさせたり、ロールプレイだけではなく、事例研究も用いて複数の手法を用いたり、段階的にスキル育成を図ったり複雑に構造化されている。
- ・**peer mediation** がメディエーター、つまり仲介者、調停者の育成に重点化しているのに対して、**conflict resolution** では、仲介者としてだけでなく、紛争当事者としての紛争解決スキルの育成を目指して

いる。

このように考えると、peer mediation と conflict resolution は相違点よりも共通点の方が多く、明確に違いを見出すことは難しい。実際に、conflict resolution に関する論文の中でピア・メディエーターが登場すること¹⁴もあり、明確に異なる概念として厳密な区分はされていないように見受けられる。また、厳密な区分するよりもその違いに意味を見出す方が生産的であるようにも考えられる。

以上の議論を踏まえ、SRQ 3について、次のように答えることができる。

SRQ3 紛争解決教育とは、紛争が生じることは自然なことであり、その背景には人々の多様性があるにとらえ、当事者同士あるいは仲介者として win-win の解決ができるスキルを皆が習得することによって、紛争を解決することができる、共同体意識の醸成を図ることができると考えている。そして、内容としては生徒の日常生活あるいはそれに近い文脈の出来事が扱われ、ロールプレイによるリハーサルという方法によってスキルが目指されている。

また、傾聴スキルの習得に焦点化して1つの手法で習得させようというアプローチ、社会的スキルを細分化し、それぞれのスキル習得を目指すとともに、紛争解決に必要な概念やスキルの理解、ロールプレイと事例研究の利用など、複数の手法を用いて、段階的にスキル育成を図るアプローチがある。

5 考察

最後に、紛争解決教育の特徴をさらに明確化するために、開発教育や安全保障教育との比較を行う。

長田ら（2010）¹⁵は、次のように紛争解決学習の問題点を指摘した。「1980年代～1990年代に盛んに提唱されたロール・プレイやシミュレーション教材は、様々なアクティビティを通して、クラス内などの身近な人間関係における紛争解決の方法を学ばせた。しかしながら、この種の実践も、現実社会の歴史的・社会的文脈を捨象しているうえに、あくまでもバーチャルな解決であり、現実的な政治的・社会的プロセスの方策を習得できないという問題点があった。これらの実践に対し“Conflict in Context”は現実社会の社会的・歴史的文脈の困難さを踏まえて「合意形成」だけでなく、価値観の異なる個人や集団の「安全保障」による共存という、より現実的で実効性のある紛争解決の在り方を示している。」つまり、紛争解決学習はバーチャルな世界での紛争解決であり、実際の紛争解決のためには、その前提として、それぞれの民族や国家など、時代や社会の文脈の学習が必要となるとともに、人間の安全保障という観点を導入し、紛争を単なる対立ととらえるのではなく、個々人が生きていく上で必要と考えられるものが欠如した状態と考えるべきとの指摘である。そうすることによって、相互の尊重という精神論ではなく、紛争を社会的歴史的文脈を踏まえて分析し、実際的な政治的意思決定過程を用い、その上で、紛争解決のための具体的で実効性の高い解決策を提示することができると考えている。

また、開発教育について、藤原（2005）¹⁶は NPO 法人開発協会の機関誌に掲げられている、次の定義を紹介している。「私たちひとりひとりが、開発をめぐる様々な問題を理解し、望ましい開発の在り方を考え、共に生きることでできる公正な地球社会づくりに参加することをねらいとした教育活動。」

¹⁴ 例えば、鈴木庸裕（1998）「いじめ克服における Conflict Resolution Program の開発的研究—カナダ・トロント市における教育実践の予備調査—」『福島大学教育学部論集』64, pp.21-40.

¹⁵ 長田健一、谷口和也（2010）「紛争解決能力を育成する学習方法論とその意義—“Conflict in Context Resolution”における「安全」概念を中心に—」『社会系教科教育学研究』22, pp.71-80.

¹⁶ 藤原孝章（2005）「学びとしての開発教育 臨床的アプローチ」『開発教育』52, pp.124-135.

また、開発教育の特色として、先進国と途上国の在り方を、単に貧しい人びとに寄付をしたり、援助したりすればよいと考えるのではなく、先進国の人びとの暮らしが途上国の人びとの暮らしと何らかのかかわりを持っていると考える点が挙げられる。貧困を欠乏ととらえるのではなく、暮らしの中の多様な要素としての選択可能性や関係性の分断としてとらえるのである。そして、自己と世界のあり方、関係性に気づくためのアクティビティや参加型学習を重視している。つまり、南北問題と包括してよばれている様々な問題の原因を、私たち先進国の生活に求め、その解決のために私たちが何をすることができるのかと問うものである。

これら2つのアプローチと紛争解決教育の共通点は、紛争や平和を生徒の日常生活の文脈から考えることであり、一般に生徒の生活と無関係になりがちな平和教育を克服している点が利点として挙げられる。

また、紛争解決教育は、仮想的に設定した状況下で紛争や平和についてシミュレーションや事例研究を用いて考えるが、そのことが国内あるいは国際的な紛争問題に援用されることは想定されているものの、授業過程においては、ほぼ日常生活の文脈の話に終始している。一方、2つのアプローチは、私たちの生活文脈の話だけでなく、それらと結びつけて現実に行き起きている紛争や問題について原因や解決策を考える点に大きな違いがあり、その点が紛争解決学習の限界と考えることができる。また、「紛争」を単に対立ととらえるのではなく、人々の選択の可能性（ケイパビリティ）や可能性の分断、個々人が生きていく上で必要と考えられるものが欠如した状態と考える点にも紛争解決学習との違いがある。

以上のことから SRQ4 について次のように答えることができる。

SRQ4 紛争解決学習は、仮想的に設定した状況下で、紛争や平和についてのシミュレーションや事例研究を用いて紛争解決スキルを学ぶものであり、私たちの生活と結びつけて、直接的には現実の紛争や平和について原因や解決策を考えておらず、その点が紛争解決学習の限界と考えることができる。また、平和を対立のない状態というような、均質的で単純なとらえ方をしており、ケイパビリティや人間の安全保障といった、個々人の生活や人権、尊厳といったものを勘案しようとする観点が欠如している点も限界と考えられる。

6 おわりに

最後に、「平和科目」授業モジュール作成という視点から見た、紛争解決教育の利点と限界について考える。紛争解決学習はロールプレイを用いてワークショップの形式でおこなわれたため、語学力に難がある私たちが授業を行う際には適した方法である。また、疑似的に紛争の原因を日常生活の文脈で考えることができ、その解決スキルを身に付けることができる点も利点として挙げられる。

しかしながら、疑似的であるがゆえに、社会的・歴史的な文脈から切り離された、絵空事の紛争の解決、平和の創出になってしまう恐れがある。それゆえ、「平和科目」授業モジュールの1つとして用いることは有用であるが、単独で扱うには前述の限界がある。他の授業との連携を図り、紛争解決学習で習得した社会的スキルを用いて現在の社会問題や紛争の原因や解決策を考える単元や授業として扱う必要がある。

また、紛争を単に対立ととらえており、平和観が浅いという問題点がある。その克服のためには、紛争解決学習の授業とともに、あるいはその授業の中に、個々人の生活や人権、尊厳などに着目する視点を何らかの形で入れ込む必要がある。

以上のことから **RQ** に次のように答えることができる。

RQ 紛争解決学習はワークショップの形式でおこなう授業で、疑似的に紛争の原因を日常生活の文脈から考えることができ、その解決スキルを身に付けることができる点は利点である。一方、疑似的であるがゆえに、社会的・歴史的な文脈から切り離された絵空事になる恐れがあり、紛争や平和のとらえ方が浅いという限界がある。