

2020 年度

日本における平和創造力を涵養する積極的平和教育の構築

平和教育実践者と紛争解決支援者の視点から

Constructing Positive Peace Education for Cultivation of Creativities

in Peacebuilding in Japan:

The Perspectives of Peace Education and Conflict Resolution Practitioners

横浜国立大学都市イノベーション学府

高 部 優 子

目次

序章.....	1
第1節 問題の所在	1
第2節 研究の目的	5
第3節 研究の視座	7
第4節 研究の方法	8
第5節 本論文の構成.....	11
第1章 積極的平和教育に関する概念の整理と定義.....	12
第1節 暴力の不在としての平和：平和学における平和概念の拡大.....	12
第2節 紛争解決の定義：peacebuilding（平和創造）の概念の拡大	14
第3節 ガルトゥングの消極的平和・積極的平和概念の変遷.....	18
第4節 暴力除去としての消極的平和	20
第5節 積極的平和と平和創造.....	23
第6節 積極的平和を実現する平和創造力.....	27
第7節 消極的平和教育、積極的平和教育の定義.....	30
第2章 消極的平和教育としての日本の平和教育.....	32
第1節 広義の平和概念を採用する国際社会における平和教育	32
第2節 社会的構成主義の学習理論に基づいた教育	34
第3節 包括的平和教育における消極的平和のための教育と積極的平和のための教育.....	36
第4節 戦後の日本の消極的平和教育	37
第1項 戦後の日本の消極的平和教育の概要.....	37
第2項 戦後の日本の平和教育における平和概念	38
第5節 近年の日本の平和教育への批判.....	45
第1項 池野の平和教育への批判とその課題への提案	46
第2項 村上の平和教育への批判とその課題への提案	47
第3項 竹内の平和教育への批判とその課題への提案	47
第4項 杉田の平和教育への批判とその課題への提案	49
第5項 上村の平和教育への批判とその課題への提案	50
第6節 近年の日本における平和教育の課題の整理	51

第1項 「テンプレート」化した平和教育	51
第2項 平和教育の非政治性	52
第3項 隣接教育との差異を示す平和教育の固有性.....	53
第4項 平和を築く方法論としての紛争解決.....	55
小括 積極的平和教育への発展が求められる日本の平和教育.....	56
第3章 紛争解決教育実践の分析と課題	60
第1節 二項対立を超越する紛争解決	60
第2節 日本における紛争解決教育.....	62
第3節 紛争解決アニメーション教材のデザイン.....	63
第1項 ガルトゥングの紛争モデル	64
第2項 ガルトゥングのトランセンド法による平和創造	65
第3項 紛争解決教育の到達点	66
第4項 紛争解決アニメーション教材の概要.....	67
第4節 アニメーション教材による紛争解決教育実践分析	70
第1項 紛争解決教育実践の概要.....	70
第2項 アンケート結果からの考察：教育の目標	72
第3項 アンケート結果からの考察：教育の課題	77
第4項 アンケート結果からの考察：積極的平和教育の要素	79
小括 紛争解決教育実践の学習効果と課題.....	81
第4章 日本の現場から考察する紛争解決の資質・能力.....	82
第1節 紛争解決の現場で働く人へのインタビュー	82
第1項 インタビュー概要.....	83
第2項 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ	84
第3項 インタビューの分析方法.....	86
第2節 分析結果.....	87
第1項 分析ワークシート	87
第2項 概念図：紛争解決のプロセスにおける暴力と平和.....	90
第3項 紛争解決のプロセスにおける暴力と平和のストーリーライン	90
1 紛争解決支援者から見た相談者を取り巻く暴力.....	91
2 紛争解決のプロセスと紛争解決支援者の態度	92

3 紛争解決のプロセスに表出した平和	94
第3節 平和創造としての紛争解決の資質・能力	99
第1項 紛争解決の現場における暴力と積極的平和	99
第2項 資質・能力（コンピテンシー）についての危険性と可能性	101
第3項 平和創造力としての紛争解決の資質・能力	103
第4項 紛争解決教育実践へのフィードバック	109
小括 日本の現場から考察する紛争解決の資質・能力	111
第5章 実践から導き出される積極的平和教育	112
第1節 東北アジア地域平和構築インスティテュート（NARPI）の実践	112
第1項 「平和教育の理論と実践」プログラムの内容分析	114
第2項 参加者のアンケート自由記述部分の分析	119
第3項 NARPIの実践から導き出された積極的平和教育	124
第2節 平和教育プロジェクト委員会の実践分析	128
第1項 平和教育プロジェクト委員会の実践	129
第2項 平和教育プロジェクト委員会の実践から導き出された積極的平和教育	137
第3節 積極的平和教育で求められる資質・能力	140
小括 実践から導き出される積極的平和教育	143
第6章 消極的平和教育から積極的平和教育への進展	147
第1節 「テンプレート」化しない積極的平和教育	147
第2節 中立性を担保した政治に関する教育	148
第3節 隣接教育との差異を示す積極的平和教育の固有性	150
終章 平和創造力を涵養する積極的平和教育の構築	156
第1節 本論文が示したもの	156
第2節 積極的平和教育が目指す消極的平和と積極的平和	158
第3節 積極的平和教育の内容と紛争解決教育目標の資質・能力	159
1 積極的平和教育の目的	159
2 積極的平和教育の目標	159
3 積極的平和教育の構成要素	160
4 積極的平和教育の方法	160
5 積極的平和教育における教師・ファシリテーターの役割	161

6 紛争解決教育の目標	161
第4節 本研究の意義.....	162
第5節 今後の課題	163
用語の定義一覧	164
初出一覧	166
引用・参考文献	167
謝辞.....	186
資料1：シナリオ.....	187
シナリオ『ジョニー&パーシー』	191
シナリオ『鬼退治したくない桃太郎』	194
シナリオ『HAPPYになる5つの方法』	200
資料2：紛争解決の現場で働く紛争解決支援者のインタビュー.....	204

凡例

1. 本文、参考・引用文献は、基本的に日本社会学会『社会学評論スタイルガイド』第3版に従った。
2. 引用文は「」を付したが、長文引用は2マス空け、フォントサイズは9ポイントとした。
3. 第5章第1節の東北アジア地域平和構築インスティテュート（NARPI）の「平和教育の理論と実践」のワークについては、1マス空け、フォントサイズは9ポイントとした。
4. 本文でのインタビューの抜粋は、斜体で2マス空け、フォントサイズは9ポイントとした。資料は、インタビューのみフォントサイズを9ポイントとした。
5. 表記のない日本語翻訳は筆者が行ったものである。
6. 数字については、基本的に単位とともに使う際にはアラビア数字、単語として体をなす際には漢数字を使用した。

序章

第1節 問題の所在

平和な社会を望む自らは、真に平和的な存在だろうか。

“平和”はかつて“戦争の不在”を指していた。その意味で、戦争に直接的に関わっていない個人は平和的であると言えるであろう。第二次世界大戦が終結して75年もの年月が経過した日本では特にそう言える個人が多数存在するであろう。

「戦争をなくすにはどうしたらいいのか」。かつて高校教員であった筆者への生徒からの質問である。長年にわたる人々の切望とも言えるこの問いに対し、国際社会では戦争違法化の努力が続けられ、国際政治、国際人権、国際法など様々な領域で研究されてきた。

平和研究は、19世紀はじめに「平和の科学」という名称で行われていたが、1950年代に固有の学門として平和学が成立し（君島 2009: 22）、東西冷戦期における核戦争の危機感の中、戦争を回避するための具体的な方法が模索された（岡本 2009: 3-4）。しかし、戦争がなければ平和であるとは言い切れない。インドの研究者スガタ・ダスグプタ (Sugata Dasgupta) は、先進国では戦争がなければ平和だが、餓死者が多く存在する途上国では戦争がなくても平和ではないと指摘し、“非平和” (Peacelessness) という言葉で表現した (Dasgupta 1968)。それを受け、ヨハン・ガルトゥング (Johan Galtung) は“平和”を“戦争の不在”ではなく“暴力の不在”とし、平和の概念を大きく広げ、戦争などを直接的暴力、差別や貧困などを構造的暴力と定義し、直接的暴力がない状態を消極的平和、構造的暴力がないことを積極的平和とした (Galtung 1969b)。その後、直接的暴力や構造的暴力の受容や正当化する考え方や態度を文化的暴力と定義し (Galtung 1990)、平和の対概念である暴力概念も拡大させた。直接的暴力、構造的暴力、文化的暴力は互いに影響し合い、支え合っている。つまり、直接的暴力である戦争がなくても、差別などの構造的暴力や偏見などの文化的暴力があれば平和とは言えないということである。直接的暴力と構造的暴力について阿部浩己は「差別・排除があれば必ず戦争が起こる、というわけではないが、しかし、差別・排除は、人間個々人の潜在的可能性の発現を妨げるものとしてそれ自体が(構造的)暴力であるとともに、戦争という究極の(直接的)暴力を煽動し、支える動因となってきたことも否めない」と関連を指摘している。さらに「どの戦争にも共通して見られるのは、人間を分け隔てる思考態度」と直接的暴力と文化的暴力の関連も指摘している (阿部 2018: 58-9)。

改めて問うてみる。平和な社会を希求する自らは、真に平和的な存在だろうか。暴力的な

構造に甘んじていないだろうか。苦しむ隣人に向けるまなざし、傾ける耳、差し出す手はあるだろうか。

平和と暴力の拡大した概念が提示された現在において、自らが平和的な存在であると全面的に肯定できる人はいるのだろうか。直接的暴力について、戦争はしていない、決して人を殴らない、と言えるかもしれないが、構造的暴力、文化的暴力に与していない、あるいは被害者ではないと言い切ることはできない。構造的暴力や文化的暴力の中にいる自らを発見するのは容易ではない。我々は可視、不可視の暴力に晒されている。しかし逆に言えば暴力に晒されているからこそ、手を伸ばし、それを掴み、変革、変容し、平和な社会を築くことができるのではないだろうか。

暴力的な社会を変革し、平和な社会を築こうとする国際社会の動きの中で教育の重要性がしばしば指摘される。

1986年、国際連合教育科学文化機関（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 以下ユネスコ）の後援で、スペインのセビリアに科学者が世界各国から集まり、「暴力についてのセビリア声明」を採択した。声明は、「戦争は人間性に内在するものであるからなくすことはできない」という生物学的悲観主義を否定し、人間はもともと非暴力的な存在であり、人間は暴力を使わずに争いを解決できる、とした（平和の文化をきづく会編 2000：56-8）。ユネスコは1989年の総会で「暴力についてのセビリア声明」を確認し、積極的に「平和と非暴力の文化」の普及を推し進めた。1999年には、国連で「平和の文化に関する宣言」が総会で採択された。翌2000年は「平和の文化国際年」、2001年から2010年までを「世界の子どもたちに平和と非暴力の文化をつくる国際10年」とし、国連総会は各国に対し平和の文化を広めていく活動を展開するよう要請し、またユネスコに対しては、この10年を主導する機関として自らの平和の文化促進の活動を一層活発化させるよう要請した。

1899年のハーグ平和会議100周年を記念して開催されたハーグ平和アピール市民社会会議（ハーグ平和市民会議）で採択された「21世紀の平和と正義のための課題」（ハーグ・アジェンダ）は50項目あり4つの柱に分けられているが、そのうちの1つ「戦争の根本的原因／平和の文化」は当初4番目に置かれていたが、討議の中で1番目に変更され、冒頭に平和教育が挙げられている（平和の文化をきづく会編 2006, 2007）。

また、2001年コフィ・アナン国連事務総長（当時）が報告書で紛争予防における市民社会の役割を指摘、それに応じて発足した武力紛争予防のためのグローバルパートナーシッ

プ (Global Partnership for the Prevention of Armed Conflict : GPPAC) は、世界各地から行動提言を持ち寄り 1 つにまとめ国連に提出、2005 年 7 月、ニューヨーク国連本部にて「武力紛争予防のための世界行動提言」が採択された。その行動提言の「平和と非暴力の文化」の中で、「平和教育は個人の思考および行動様式を変化させることにつながり、適切な紛争解決の生活技術を養う」「紛争の理由への理解を生み出すことにより、平和教育は信頼と和解を育み、文化的多様性の尊重を促進し、民主的文化および制度を支援することにつながる」と、紛争に配慮したジャーナリズムおよび平和メディアとともに平和教育の重要性が指摘された¹。

さらに、2016 年 12 月に国連総会で採択された平和を人権とする「平和への権利(Right to Peace)」宣言²においても、平和のための教育の促進が条文に記されている。

第二次世界大戦後の平和教育を牽引したのはユネスコである。1920 年前後、フランス、ノルウェー、デンマーク、スウェーデンで行われた教科書点検運動はユネスコの活動に引き継がれる³。ユネスコ憲章 (1945 年) の前文には、「戦争は人の心の中で生れるものであるから、人の心の中に平和の砦を築かなければならない」と書かれおり、政治的、経済的のみに基づく平和は人々に永続的には支持されず、永続する平和のためには、人々の知的、精神的連帯の上に平和を築かなければならないとしている。そして、1970 年代には国際理解教育、80 年代には軍縮教育、90 年代には識字教育、人権教育を推進していく。1994 年に国連総会で採択された「人権教育のための国連 10 年」の原動力となったユネスコ国際会議「平和・人権・民主主義のための教育に関する宣言」では、持続可能な開発、発展を鍵概念として、教育は人権に基づく平和の文化を構築するとされた (小宮山 2014: 273)。ユネスコが牽引した平和の文化は、持続可能な開発のための教育⁴との連関が指摘されている (浅川 2019: 99)。

一方、日本における平和教育は、戦後初期には、ユネスコと文部省の間での理念は共有さ

¹ Global Partnership for the Prevention of Armed Conflict (GPPAC) "A global action agenda for the prevention of violent conflict"

² UN Document #A/RES/71/189

³ 『教育小事典』学陽書房 1982 年

⁴ 持続可能な開発目標 (SDGs) の前進である 2000 年ミレニアム開発目標 (MDGs) は教育が不可欠のことから、持続可能な開発のための教育 (ESD) が推進されることになった。SDGs では目標 16「平和と公正をすべての人に」とし、「持続可能な開発のための平和で包括的な社会の促進、全ての人々に対する正義へのアクセスの提供、あらゆるレベルで効果的な責任ある包括的制度の設立」としている (文部科学省ウェブサイト：最終閲覧 2020 年 12 月 23 日)

れていたものの、1952年のサンフランシスコ講和条約以後、1960年代、70年代は、長い保守政権のもとでの高度経済成長や米ソ冷戦がもたらす思想的対立などにより、ユネスコの国際理解教育への関心が低下していった（藤原 2017）。そのような状況下で、日本の平和教育は、日本国憲法（1946年公布）の平和主義、教育基本法（1947年公布）を理論的支柱としながら、「教え子を再び戦場に送るな」というスローガンをはじめ、教師による平和教育運動という側面を持ちながら発展していった（竹内 2011b: 20-1）。その実践の中心の1つは戦争の被害体験を共有することであった。例えば、家族や親戚からの戦争体験の聞き取りであり、修学旅行などで戦禍の残る場所に行き、被爆者や戦争体験者から直接話を聞いたり、写真や映像、アニメーションなどで戦争の悲惨さを教え、平和の大切さを訴えかけたりするものであった。1980年代には、平和教育が日本の被害のみを強調しているという批判に対して、アジア地域への“加害”や、日本市民の戦争遂行への“抵抗”や“加担”についての内容を加えた実践を展開していく。しかし平和教育を否定する言説や、学生の習得した知識と学生の行動や態度の結びつきの弱さが指摘されたり（堀・伊藤 1991）、平和を築く方法論がないなどの批判がある（池野 2008: 402-3、竹内 2011b: 114-8、杉田 2017: 10-1）。

第1章第3節で詳述するが、ガルトゥングは、近年、積極的平和の定義を“構造的暴力の不在”から、“平和を築く”という概念を追加し、“直接的平和・構造的平和・文化的平和の存在、構築”と深化させた。

[旧概念]

消極的平和：直接的暴力の不在

積極的平和：構造的暴力の不在（Galtung 1969）

[新概念]

消極的平和：直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力の不在

積極的平和：直接的平和・構造的平和・文化的平和の存在・構築（Galtung 2007, 2012）

日本のこれまでの平和教育は、戦争についての学習、つまり、戦争という直接的暴力をなくすための教育が主流であった。ガルトゥングの新しい定義に従うと、それは消極的平和教育ということができ、また、それに対し、積極的平和を実現する力を培う教育を積極的平和教育とすることができる。

平和教育は、理想と現実の矛盾において、平和な社会を目指すベクトルを創出する。ゆえに国や地域によって平和教育の内容は異なる。敗戦後の日本では、反核平和教育が教師によ

る平和教育運動として発展したが、アイルランドでは、カトリックとプロテスタントの何世紀にも渡る敵意を払拭するために相互理解教育として発展した(Harris 2004:7-8)。平和教育が、平和という価値を持ちながら、社会矛盾にアンチテーゼを投げかけ、社会のプロセスへの一石であるならば、社会の変化に伴い平和教育も変化していい。日本は第二次世界大戦の敗戦後、平和的生存権と戦争放棄が明記された憲法を持ち、公式の戦争をせずに70年以上、“戦後”を保ち続けた国である。その過程において日本の平和教育は、広島、長崎の原爆教育に始まり、沖縄戦、アジア・太平洋諸国への加害責任などの膨大な実践を積み重ねてきた。しかし、55年体制後、自民党一強の中で(佐藤1997)、平和主義の根本を変え得る、憲法によって縛られるべき権力からの憲法改正の動き、枚挙にいとまがない不正義と不公正の中で、マスメディアやインターネットにおいて語られる自己責任論により人々は分断され対立させられている。いま求められる日本の平和教育は、戦後日本で蓄積された膨大な反戦平和教育などの実践を大事にしながら、対立を超えて、不正義と不公正、格差や貧困、差別や排除による分断を再び繋ぎなおす力を育てる消極的平和と積極的平和を実現する力をつけることを目指した実践なのではないか。様々な課題を克服し、平和を創る力を涵養するために、日本の平和教育は、消極的平和のみ扱うのではなく平和を築く概念を包含する積極的平和教育への進展が必要である。

第2節 研究の目的

本研究の目的は、戦争という直接的暴力をなくすための教育が中心となっている日本の平和教育を、その成果を継承しながらも平和を創る力を涵養する積極的平和教育へと発展させるために、紛争解決を鍵概念とし、実践を通して積極的平和教育の内容を構築することである。

そのために、平和・暴力、紛争解決、平和創造・平和創造力、消極的平和・積極的平和の概念を整理し、消極的平和教育・積極的平和教育の定義を行う。その上で、日本の従来の平和教育の課題を整理し、消極的平和教育が主流である日本の平和教育に紛争解決教育を導入することで、平和を創る力が涵養出来るか考察する。さらに紛争解決の現場で働く人へのインタビューから紛争解決の資質・能力を導き出す。また、積極的平和教育だと考えられる実践を分析し、積極的平和教育の内容を構築し、その積極的平和教育が、日本の従来の平和教育の課題を克服できるかを検討する。

紛争解決については、ユネスコが牽引し1997年に国連総会で採択された「平和の文化に

関する宣言 (Declaration on a Culture of Peace) 」の中で、平和の文化の基礎にあるものの1つとして挙げられている⁵。この宣言の起草委員会委員長だったアンワルル・K・チョウドリ (Anwarul K. Chowdhury バングラデシュ大使) は、平和とは“対話が促進され、相互理解と協力の精神のもとに紛争が解決される”という積極的でダイナミックな参加のプロセスで、平和の文化への転換のために欠かせないものとしており⁶、本論文で明らかにしようとしている積極的平和教育の要素として紛争解決を捉えることができる。なお、本論文で扱う紛争は、戦争や武力紛争以外の対立やもめ事、葛藤なども含む広義の意味で使用する。オリバー・ラムズボサム (Oliver Ramsbotham) らは紛争を「異なるグループによる互いに相容れない目的の追求を意味する。これは武力紛争よりも時間的に長く、また広い種類の抗争」と定義している (Ramsbotham et al. 2005: 27-8)。井上和代は、コンフリクトの定義を、二つ (以上) のゴール (目標) が両立、共存しない状況で、以下のような四つのレベルがあるとしている。

- ・個人の感情や精神内の対立を表すコンフリクト (葛藤)
- ・個人と個人の間での対立を表すコンフリクト (諍い、争い、もめごと、いじめなど)
- ・集団内の対立を表すコンフリクト (内部抗争、もめごと、派閥、争い、いじめなど)
- ・集団と集団の間でのコンフリクト (抗争、紛争) (井上 2005: 7-16)

本論文で広義の意味を採用するのは、積極的平和や積極的平和教育を考察するにあたり、直接的暴力以外の構造的暴力・文化的暴力に関わる紛争も射程に入れるからである。ゆえに、紛争は、個人の感情や精神内、個人間、集団間、国家間で起こる、互いに相容れない目的の追求であると定義する。個人の中で起こる葛藤も紛争と捉えるのは、積極的平和の構成要素である文化的暴力は葛藤の変容でも現れると考えるからである。

積極的平和は直接的平和・構造的平和・文化的平和の存在、構築であるが、ある特定の事象について考察すると消極的平和 (直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力の不在) は積極的平和の前提にならざるを得ない。例えば、何か衡平な法やシステムが出来た時 (構造的平和)、不平等な法やシステム (構造的暴力) はなくなったことになる。日本は第二次世界大戦後七十数年が経ち、戦争体験を持たない世代が大半を占めるようになった。消極的平和が積極的平和の前提であるとすれば、戦争などの直接的暴力だけではなく構造的暴力や文化的暴力の不在も前提であるので、国家が主体となる戦争などの直接的暴力が少ない日本を

⁵ UN Document #A/RES/53/243.

⁶ “Culture of Peace Takes Big Stride as UN Observes 20th Anniversary of Norm-Setting 1999 Decision” (September, 2019)

対象にする意味がある。武力紛争の最中にある地では、どうしても直接的暴力に重点が置かれるからである。

第3節 研究の視座

本研究の視座は、社会的構成主義 (social constructivism)⁷に立脚する。それは筆者が教育実践を行う中で、この理論と技法に基づいて実践を行うようになったためである。

実証主義の知識観は、“現実”は人と独立して実在し、一定の方法に基づいた実験により世界の一部を切り取り、分析することで“現実”を見つけ、それを“こころ”に正確に写し取ったものが“知識”であると捉え、学習は、“現実”を“こころ”に写し取ることであり、教師は権威者で、教室での授業は、教師による“提示”、生徒の“反応”、“教師からの、生徒の反応に対するフィードバック”という三方向のコミュニケーションを繰り返すことで学習が深まると捉えられている (久保田 2003: 12-3)。

一方、「現実や意味は主体の意識が構成すると見なす認識論」である構成主義 (constructivism) の立場はカントを起源としているが、学習を意味と関係の構成と捉える理論はすべて、構成主義の立場に立っている (佐藤 1996: 192)。構成主義の学習理論は、1980年代から米国を中心に教育界でも大きな影響力を持つようになった (関口 2013: 135)。それは、“我々は知識や経験の中から情報を選択したり変形させたりし、個人的な新しい知識や理解を創り上げていく”という考え方に基づいたもので、学習においては、学習者は生活し成長していくなかで、経験に基づいて、自分を取りまく世界の理解を創り上げていく、という考え方に基づく理論である (Pritchard and Woollard 2010 = 2017: 11)。理解の発展には学習者側の積極的な関与が必要であるという考えは、構成主義の考え方に共通している (Jenkins 2000: 601)。この学習論は、ジャン・ピアジェ (Jean Piaget) のように、「学習を個人の心理的過程と捉える狭義の構成主義」と (佐藤 1996: 192)、ジョン・デューイ (John

⁷ 社会的構成主義 (social constructivism) の日本語としては「社会的構成主義/社会構成主義」があり、「社会構築主義/社会構成主義」と訳される social constructionism と混在して使用されている場合もある。社会学において social constructionism は構成主義 (constructivism) の批判であり (千田 2001: 14-5)、教育の文脈において constructionism は、ピアジェと共同研究を行っていたシーモア・ババート (Seymour Papert) が、学習において物を作ることの意義に焦点を当てて constructivism と異なる概念として提示したので (Ackermann 2001)、本論文では social constructivism を採用し、使用する日本語訳は、social constructionism と混同しやすい「社会構成主義」という訳語は使用せず、「社会的構成主義」を使用する。

Dewey) やレフ・ヴィゴツキー (Lev S. Vygotsky) らの、人間の発達や学習を他者や社会との相互作用としてとらえる社会的構成主義がある。社会的構成主義は、理解・意義・意味は他者との協働において展開されることを前提としている (Amineh and Davatgari 2015: 13)。

社会的構成主義の視座に立ち研究を進める場合、教育の諸要素と学習者が獲得した効果を点数で図るなど量的に検証することは不十分である。特に、平和を創る力を涵養する教育において、その力は他者との対話や社会問題との関係性など、学習者がどのような意味を構築したかということが重要であり、それを理解するためには質的調査が適している。

第4節 研究の方法

筆者は第1節で述べたように、高校教員の時に生徒からの「戦争をなくすにはどうしたらいいのか」という質問の答えを探し、日本の平和教育の課題から非暴力による紛争解決の理論やスキルの教育を目的とした3編のアニメーション教材⁸を制作した。その映像教材を使用し、中学生・高校生・大学生・社会人に平和に関する授業やワークショップを行ってきた。教材研究と教育実践を繰り返し行い、また教育実践から研究を行い、新たに映像教材を制作した。今日まで、筆者は教育実践者であり研究者であり映像教材開発者として平和教育に関わり続けている。これらはアクション・リサーチと言える⁹。

箕浦康子によると、アクション・リサーチは学際性を特色とする社会実践を伴う研究活動で三つの源流がある。1つは1940年代にクルト・レヴィン (Kurt Lewin) が場の理論やグループダイナミクスを提唱し、介入実験で変化を起こし、その影響を観察することで社会事象を研究する手法である。二つ目は、パウロ・フレイレ (Paulo Freire) のインフォーマル教育において、自らをエンパワーする術を身につけていく介入活動としての実践である。三つ目はデューイが19世紀末に設立した実験学校で、教育という行為自体が何らかのアクションを持って働きかけることであり、アクション・リサーチではなく教育実践と表現されたが、デューイを教育におけるアクション・リサーチの源流とみなしている (箕浦 2009: 53-6)。

教育界において、1970年代後半から80年代、国際的に、授業研究は「行動科学を基礎と

⁸ 『アニメ みんなが Happy になる方法 関係をよくする3つの理論』(平和教育アニメーションプロジェクト 2012) は、3編のアニメーションが入ったDVDと書籍である。3編のアニメーションの内容については、第3章3節4項を参照のこと。

⁹ 研究と実践の往還やアクション・リサーチの気づきは藤掛 (2009) による。

する数量的研究から認知科学や文化人類学を基礎とする質的研究へとパラダイム転換が進行」しており（佐藤 2005: 4）、教育活動に積極的に介入し、現状を変える形態の教育研究の1つとしてアクション・リサーチが挙げられている（関口 2013: 132）。関口靖広によると、授業研究のように、実践者が直接関わっている問題を改善することを目指して行う研究一般をアクション・リサーチと呼ぶ。その進め方は、現状の見直し、改善のための実践計画、実践の遂行、評価、全体の見直しをして新たな実践の計画、新たな実践、というサイクルを繰り返す（関口 2013: 141）。

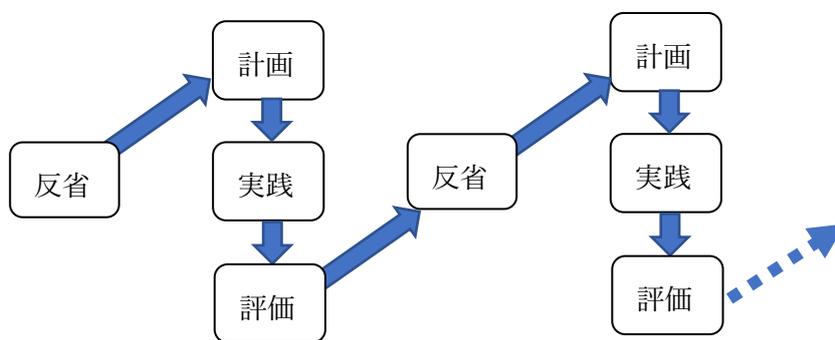


図1：アクション・リサーチの教育実践のサイクル（関口 2013: 141）を元に筆者が作成

平和教育実践者であり研究者であり、また映像教材開発者である筆者が、これまで行ってきたアクション・リサーチの中で、以下を研究対象とした。

①紛争解決の映像教材『みんなが Happy になる方法』を使用した紛争解決教育実践

この実践に使用した映像は3編で、1つは「トランセンド法 (Galtung 2000: 21-3)」を伝える教材である。トランセンド法は、ガルトゥングが世界で200以上の紛争を仲介した経験をもとに理論化を重ね、紛争を非暴力で建設的に転換し解決する方法である。それに基づき紛争解決教育を世界各地で行い、国連でもテキストを作り、紛争を解決できる平和ワーカー／紛争ワーカーの養成を行っている。その他、集団での話し合いの方法である「ホーポノポノ (奥本 2010: 10)」、紛争が悪化しないコミュニケーションの方法である「私メッセージ (クライドラー 1997)」を伝える教材となっている。その3編の映像教材を使用し筆者が実践を行った2011年から2016年の高校生、社会人を対象とした授業・講座・ワークショップのアンケートの自由記述の分析を行い、学習の効果と課題を検討した。なお、この教育実践は、当初から研究の目的とはしていなかったが、アンケートの使用については、アン

ケート用紙に仮名であることを条件に使用可、または不可の欄を設け、使用可の記述のみを分析対象としている。

②紛争解決の現場で働く人へのインタビュー

①の紛争解決教育実践の課題から、紛争解決教育で涵養すべき紛争解決の資質・能力を明らかにするため、また積極的平和教育の理論的知見を生み出そうと、実際に紛争に直面している人に向き合う紛争解決の現場で働く人へのインタビューを行った。本論文で扱う紛争は、序章第2節で定義したように、個人の感情や精神内、個人間、集団間、国家間で起こる互いに相容れない目的の追求と広義の意味で使用する。それゆえ本研究ではメディエーター、ソーシャルワーカー、カウンセラー、弁護士の7人をインタビュー対象者とした。2019年8月から2020年7月にかけて、東京都内にて4人、2020年6月以降はインターネットのオンラインツールを介して3人行った。インタビュー対象者は、筆者と互いの活動や研究において長期間に渡り交流があり、ラポールが形成されている人を対象とした。そのインタビューを修正版グラウンデッドセオリーで分析した。

③平和教育のデザインや理論の知見を得ようと参加した東北アジア地域平和構築インスティテュート（Northeast Asia Regional Peacebuilding Institute：以下NARPI）の「平和教育の理論と実践」のプログラムと参加者アンケート

NARPIは、東北アジア地域の敵意と軍事優先の文化を平和と和解の文化に転換させようと平和に関するトレーニングを年に1回行っている¹⁰。筆者は2018年8月17日から21日までの5日間、7つのトレーニングコースのうちの1つ「平和教育の理論と実践」のプログラムに教育実践者として参加した。そこで日を追うごとに参加者間の連帯感を感じ、暴力に晒されている人たちへの共感や、身近な問題の紛争解決方法や平和教育の理論を習得できたと感じ、NARPIで行われている実践は積極的平和教育であると考えた。そこで、筆者が参加した「平和教育の理論と実践」のプログラムから積極的平和教育の内容を検討するために、ファシリテーターの松井ケティに許可を得、実践分析を行った。またNARPI運営委員会に依頼、許可を得て2011年から2018年までの8年間のNARPI参加者アンケートのうち自由記述部分の分析を行い補完した。

¹⁰ NARPI ウェブサイト

④日本平和学会の平和教育プロジェクト委員会のメンバーとして行ったワークショップの実践

平和教育プロジェクト委員会は、2014年に発足して以来、日本平和学会内で年に2回、直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力をなくし、平和創造のためのワークショップを提供しているため（高部ほか 2018:67-8）それらは積極的平和教育と言える。筆者は2016年から2年間は委員として、2018年からは委員長としてワークショップのデザインやファシリテーターなどを務めた。平和教育プロジェクト委員会が設立された2014年から2019年まで年2回、日本平和学会内でワークショップの実践が行われているが、主にワークショップの内容が掲載されたプログラムと、その報告や振り返りが掲載されたニューズレター（2014年から2017年まで）／研究大会・研究集会記録（2018年から2019年まで）からワークショップを分析し、積極的平和教育の内容を考察した。

第5節 本論文の構成

第1章では、平和学、紛争解決学の議論を踏まえ、平和・暴力、peacebuilding の概念を整理し、消極的平和・積極的平和の概念の歴史の変遷を追い、平和創造・平和創造力、紛争解決、消極的平和・積極的平和、消極的平和教育・積極的平和教育の定義を行った。

第2章では、国際的な平和教育の中で理論、実践の核となっている包括的平和教育と第二次世界大戦後の日本の平和教育を概観し、新しい様相を見せた2000年代以降の平和教育批判から課題を整理した。

第3章では、第2章の日本の平和教育の課題を克服するために、アニメーション教材を使用した紛争解決教育実践の分析を行い、学習効果と課題を検討した。そこから導き出された課題から、第4章では、紛争解決の現場で働く人のインタビューを分析し、紛争解決教育目標である紛争解決の資質・能力を考察し、積極的平和の概念を日本の文脈で具体化した。第5章では、積極的平和教育の実践として捉えられるNARPIと日本平和学会の平和教育プロジェクト委員会の実践を分析し、積極的平和教育の内容を考察した。

第6章では、構築された積極的平和教育が、第2章で整理した日本の平和教育の課題を克服し得るものなのか、積極的平和教育の内容の再検討を行った。

終章では、本研究の意義と課題について述べた。

第1章 積極的平和教育に関する概念の整理と定義

平和学において、1960年代にガルトウングの提唱した平和—暴力論から、平和の概念についての議論がなされてきた。その後は拡大した平和概念の方向に進んできたとはいえ（松尾 2004、横山 2009）、平和概念については現在でも論争的である。

また、紛争解決学における紛争変革（conflict transformation）の議論や peacebuilding の概念拡大、ガルトウングによる平和・暴力に関する概念の深化により、消極的平和・積極的平和の定義も変更されているにも拘わらず、1960年代時点のガルトウングが提出した旧概念で論じられている場合が多い。

本章では、平和学、紛争解決学における平和に関わる概念を整理しながら、本論文での、平和・暴力、消極的平和・積極的平和、平和創造・平和創造力、消極的平和教育・積極的平和教育の定義を行う。

第1節 暴力の不在としての平和：平和学における平和概念の拡大

そもそも平和学、平和についての研究（Peace Studies）は19世紀から1930年代まで、英米、オランダ、ベルギー、ドイツなどで「平和の科学」という名称で行われていた。

他の学問から区別される固有の学問として平和学が始まったのは1950年代の東西冷戦期である（君島 2009: 22）。当時、平和学が誕生した理由とその存在意義について岡本は三つ挙げている。第一は、当時米ソ核戦争への恐怖があったということである。米ソ核戦争の勃発は「人類滅亡の可能性を孕んでいたため、核戦争の回避は至上命令」であり、これを回避するための具体的な方法を模索する中で平和についての研究が誕生したとしている。第二の要因には「世界の富の不均衡な配分から生じる途上国の貧窮」を挙げている。当時悪化の一途をたどっていた途上国の政治的・経済的状況、旧ソ連・東欧諸国の激変の最中で暴力革命による解決の不毛さや非現実性が明らかとなっており、暴力を媒介としない解決方法を模索する手段として平和研究が注目されたと言えよう。第三には「紛争解決手段の研究」に対する需要が高まったことが挙げられる。これは「戦争そのものの廃絶という人類永遠の悲願に繋がるもの」であった（岡本 2009: 3-4）

上述の通り、1950年代の東西冷戦期、平和学への需要が世界的に高まったが、当時、平和は戦争がないことであるという捉え方が主流であった。それに対し1968年にインドのダスグプタが、平和という概念を捉える上で新たな視点を提示する。それは南の世界において

「戦争がないからといって平和であるとはいえない」という現状の指摘である。戦争が終結した以後も、夥しい数の餓死者がいるという事実を指摘しながら、ダスグプタはこの状態を「非平和 (peacelessness)」と形容した。その上で、非平和の状況下で死者を出さない方法や政策を探求することも、平和学の課題だと主張したのである (Dasgupta 1968、君島 2009: 22)。

翌 1969 年に、ダスグプタの影響を受けたガルトゥングが、暴力との対比で平和を定義した。平和とは暴力の不在であり、暴力を克服するプロセスであると理解し、暴力を戦争などの「直接的暴力 (direct violence)」、経済的搾取などの「構造的暴力 (structural violence)」とし、直接的暴力がない状態を「消極的平和 (negative peace)」、構造的暴力がない状態を「積極的平和 (positive peace)」と定義した (Galtung 1969b: 167-191)。

差別や貧困、不平等などを構造的暴力という概念によって包括し、平和の概念を広げたという点はガルトゥングによる功績である。このように平和という概念が広げられた一方で、それまで個別に存立してきた差別や貧困、不平等といった概念が、社会に組み込まれた目に見えない暴力 (構造的暴力) として位置づけられたと同時に、戦争などの直接的暴力と相互に関連するものとして捉えられるようになったのである。

その後、平和概念拡大について議論が盛んに行われた。ケネス・エワート・ボールディング (Kenneth Ewart Boulding) は、平和学の中心的課題は戦争の問題であると考え、平和の概念拡大を批判し、ガルトゥング = ボールディング論争が展開された。ボールディングは、ガルトゥングが定義する構造的暴力がない状態の積極的平和は、「彼が良しとする尺度で高得点を獲得したあらゆる状態」が含まれており、実際には平和とはほとんど関係がないと主張した (Boulding 1977: 78)。ボールディングは、戦争の発生原因と過程の解明に専念すべきであると主張した。人間の可能性を阻む現象として、ガルトゥングは目の前に現れた結果を重視し、暴力の結果と理解するに対して、ボールディングは戦争を生み出す構造、過程と貧困を生み出す構造と過程とは、基本的には異なるものとする (松尾 2004: 10-1)。例えば、①パンを持っている子どもから腕力でパンを奪う、②貧困でパンを買えない子どもがいる、この 2 人の子どもはパンを食べられないという結果は同じであり、ガルトゥングはそれを暴力と捉え、①は直接的暴力、②は構造的暴力とする。一方ボールディングはパンを食べることができないという結果は同じであっても、原因は異なる、という考え方である。

なお、ガルトゥングは直接的暴力、構造的暴力に加えて、もう 1 つの暴力概念である「文化的暴力 (cultural violence)」を提示した (Galtung 1990)。これは平和学における構成主義

やポストモダンの影響の高まりに対応するための努力であったとの指摘もある (Gleditsch et al. 2014: 150)。文化的暴力とは、直接的暴力または構造的暴力を「正当化あるいは合法化するために利用されうる、われわれの存在の象徴的領域である宗教とイデオロギー、言語と芸術、経験科学と形式科学（論理学・数学）などの文化の諸側面」と定義されている。この文化的暴力という概念の登場により、暴力という概念はさらに拡大することが提唱されたのである (Galtung 1990)。

平和概念はガルトウングの提唱した暴力の対概念として捉えられる方向には進んできたが、ボールディングが提起した批判は克服されたわけではなく、現在でも論争的である (松尾 2004: 11)。確かに、ガルトウングにより拡大された平和・暴力の概念は、「社会構造に内在化する『暴力』性を浮き彫りにする優位性をもつ反面、『平和』創造にむけてのダイナミズムに欠ける」(池尾 2013: 6) という批判は当を得ていた点もあったが、本章第3節で述べるように、ガルトウングの平和概念はやがて深化し、平和を創造する概念を取り込んだ積極的平和へ変貌を遂げた。したがって日本の平和教育に積極的平和教育を位置づけることを念頭におく本論文では、拡大された平和及び暴力の概念を採用することとする。

第2節 紛争解決の定義：peacebuilding（平和創造）の概念の拡大

平和・暴力概念を拡大させたガルトウングは平和概念をさらに深化させていくが、そこには peacebuilding の概念が影響を与えている。平和・暴力概念の深化については次節で述べるが、本節では、紛争解決学の歴史を概観しながら、peacebuilding の概念の拡大を追う。

ラムズボサムらによると、紛争解決学が学問として成立したのは、平和学と同じ時期の1950年代から1960年代である。核兵器の開発と大国間の対立により、人類の生存の危機が懸念された冷戦の時代であった。様々な学問分野の研究者が、国際関係、国内政治、労使関係、地域コミュニティ、家庭の中、そして個人の心の中でのコンフリクト（紛争）を、似たような特性を持つ一般的な現象と捉え、研究を進めた。紛争解決は、平和研究者や平和活動家の間の思想的相違にもかかわらず発展してきたが、それは非暴力と不戦主義の共通した思想による。ジーン・シャープ (Gene Sharp) などの非暴力理論研究とマハトマ・ガンジー (Mahatma Gandhi) の思想などに基づいた平和主義の実践が、相互に影響を与えあってきた (Ramsbotham et al. 2005: 3-4)。

1957年にボールディングは研究者グループで『紛争解決ジャーナル』を創刊、1959年には紛争解決研究センターを設立した。1960年代に紛争解決モデルを提案したガルトウング

は平和研究、紛争研究を牽引し、最も長く活動している。第3章で詳述するトランセンド法（超越法）を編み出し、1993年にはトランセンド・インターナショナル（Transend International）、2000年には日本にトランセンド研究会（Transend Japan）が設立された。ボールディングやガルトゥングと並び紛争解決学の創設者とされるジョン・バートン（John W. Burton）は、人間のニーズ理論から問題解決アプローチを提起した。アダム・カール（Adam Curle）は仲介の理論と実践の結合を重視、またレデラックらと共に、下からのpeacebuildingへの新しいアプローチを開発した。（Ramsbotham et al. 2005: 32-54）。

そのような流れは国連にも影響を与えていた。1976年のガルトゥングによる著書"Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking, and Peacebuilding" (Galtung 1976)における見取り図は、当時の国連事務総長であるブトロス・ブトロス＝ガーリ（Boutros Boutros-Ghali）が『平和への課題』で示したそれと同様の構図を呈している（篠田 2002: 24）。篠田英朗は以下のように解説する。ガルトゥングは「平和創造（peacemaking）」や「平和維持（peacekeeping）」は、敵対勢力の引き離しに関わる「分離的アプローチ（the dissociative approach）」に依拠し、これに対して「平和構築（peacebuilding）」は、「結合的アプローチ（the associative approach）」として特徴づけられる。さらに平和構築は「平和の構造（the structure of peace）」にかかわり、「戦争の諸原因を取り除き、戦争が起こるかもしれない状況で戦争に代わるものを提示する諸構造」を作るものである。この「平和の構造（the structure of peace）」とは、「直接的暴力」を軽減しながらも「構造的暴力」を温存する大陸支配ではなく、むしろ北欧諸国やヨーロッパ共同体諸国間の関係をモデルとし、「上部構造（superstructure）」ではなく、「下部構造（infrastructure）」にかかわり、軍縮そのものよりも目標非設定化（distanting）を促すような「構造」である（篠田 2002: 44）。

『平和への課題』発表後、国連安全保障理事会国家元首級会合は、preventive diplomacy（予防外交）、peacemaking（平和創造）、peacekeeping（平和維持）の3つについて、国連の能力を高めるための分析と勧告を行うことを要請したが、これに対してガーリはもう1つ重要な概念としてpeacebuilding（平和構築）を提示しながら議論を行った。『平和への課題』において、これら4つの概念は次のとおり定義された¹¹。

- ・ preventive diplomacy（予防外交）：争議（disputes）の発生を予防し、既存の争議が紛争（conflicts）にエスカレートすることを予防し、紛争が発生した際には、紛争が拡大する

¹¹ Boutros Boutros-Ghali, 1992, UN Document # A/47/277-S/24111

ことを予防するための取り組み。

- ・ peacemaking (平和創造) : 原則的に国連憲章第 6 章で想定される平和的な手段によって敵対する当事者に合意をもたらすための取り組み。
- ・ peacekeeping (平和維持) : 国連ミッション (a United Nations presence) の現地への展開。全ての当事者の合意を受けて展開し、通常、国連の軍事部隊及び/または警察部隊より構成され、頻繁に民生部門の職員も含む。平和維持は、紛争予防と平和創造の双方の可能性を拡大するための技術である。
- ・ post-conflict peacebuilding (紛争後の平和構築) : 紛争が再発することを避けるために平和を強化し、強固にするための構造を特定し、それを支援するための取り組み。

当初、国連は、peacebuilding の時期について、preventive diplomacy、peacemaking、peacekeeping の後であると考えていた。しかし、peacebuilding の活動に従事するための特定の時期が存在するという考え方について、レデラックなどから疑問が出される。その捉え方は peacebuilding の狭義の解釈であるとし、正式な和平合意がない中でも、多くの分断された社会で peacebuilding が可能であると主張した。レデラックは社会の紛争を変容 (conflict transformation) する重要性とともに、peacebuilding を、単に熟した果実を摘むのではなく、土地を耕し、地面を整え、土壌を豊かにし、種を蒔くプロセスであり、それには何年も、あるいは何世代にもわたる時間がかかるとし、peacebuilding の概念を広げた (Kriesberg 2010: 415)。レデラックと学問的に深い交流があるわけではないが (片野 2010: 69)、ガルトゥングも同様の主張をし、peacebuilding の概念を紛争解決教育に取り入れた (Galtung 2000)。

レデラックはまた、conflict transformation (紛争変革) を紛争解決と区別し、「紛争変革とは、満ち引きを繰り返す社会的衝突を建設的変化のプロセスを生み出す「いのちの機会」と捉え、「そしてそれは、相互の直接的な関わりと社会構造において暴力を減らし、正義を増し、人間関係の現実の実際的問題に取り組むこと (Lederach 2003=2010: 12)」と定義した。

ここで、本論文で使用する紛争解決の定義を行う。紛争 (conflict) については、序章第 2 節で述べたとおり、個人の感情や精神内、個人間、集団間、国家間で起こる、互いに相容れない目的の追求であると定義した。

紛争解決 (conflict resolution) については、紛争変革、紛争変容、紛争転換と訳される

conflict transformation と異なるものとして捉える議論がある。一方、両者は本質的に同じ活動を行っているため、conflict transformation を紛争解決の理論と実践の最も深いレベルとみなすラムズボサムらのような捉え方もある (Ramsbotham et al. 2005: 8-9)。本論文は、後者の定義を採用し、紛争変革を紛争解決の理論と実践の最も深いレベルとする。それにより、紛争解決の定義は、レデラックが示した「相互の直接的な関わりと社会構造において暴力を減らし、正義を増し、人間関係の現実の実際的問題に取り組む」という意味を内包するものとなる。それにより、紛争解決は、「紛争を解決する」のみならず、より良い状態を目指す継続的なプロセスとなる。ゆえに紛争解決 (conflict resolution) の定義は、個人の感情や精神内、個人間、集団間、国家間で起こる、互いに相容れない目的の矛盾について、より深い原因に対処し、暴力を減らし、正義を増すよう変革されるプロセス、とする。

peacebuilding の定義については、消極的平和・積極的平和の実現は言うまでもなく長い時間がかかるため、紛争後の短期間だとする狭義の定義はあり得ず、本論文では広義の概念を採用する。また日本語訳を「平和構築」ではなく「平和創造」とするが、その理由は以下の通りである。

『平和への課題』以降、peacebuilding は国際社会で取り上げられ、ガーリの後を継いだコフィ・アナン国連事務総長の元、2000 年には「単に戦争がないという以上の状態を構築する手段を提供する措置」と定義された「ブラヒミ報告」が提出され、積極的平和関与政策が加速していくこととなった (福富 2014: 125)。さらに peacebuilding は「紛争状態を超えて、平和の基盤を再構築し、その上に単に戦争の不在以上のものを作り出すための手段を提供すること」とであると説明された¹²。

日本では一般的に peacebuilding は「平和構築」と訳されて使用されていることが多い。日本における「平和構築」は、揺らぎを見せながらも人間の安全保障確保のための手段と位置づけられている (佐渡 2005: 4-7)。上村英明は、日本における「平和構築」という概念について「日本政府が外交政策として、この概念を対テロ戦争ともリンクさせて展開、強化したことは否定の余地がない」と指摘する (上村 2009: 76)。また日本での「平和構築」についての研究のほとんどは 1990 年代以降しか対象にしないことから、日本において「平和構築」の概念の位置づけそのものに大きく誤った方向性を与えてしまった」としている。それは、「米国の平和構築概念は、第二次世界大戦後の『占領政策』や冷戦時の紛争処理を含め、米国

¹² Brahimi Report, UN Document #A/55/305-S/2000/809

が『自由主義陣営』確保のために行った活動全体を意味する」にもかかわらず、日本において「平和構築」は、国連の平和活動から登場した「善意」だという認識へと陥ってしまったことだと指摘する（上村 2009: 79）。堀芳枝も、現在の平和構築活動が目標とする価値は、西欧諸国が非西欧世界に 19 世紀の植民地統治時代から一貫して押し付けてきたものと本質的に同じではないかと指摘している（堀 2008: 159-160）。

2000 年代にはいわゆる「平和活動」の中核がこの時期に「平和構築」という言葉で語られるようになり、「平和構築」は「平和活動」全体の代名詞とも言える存在になったが（上村 2009: 76）、このように「平和構築」という用語は、紛争や対テロとリンクして用いられてきた経緯や平和構築概念が持つ政治性、暴力性を鑑み、筆者が本論文で想定する平和とは異なる意図を想起させる可能性があるため、本論文では peacebuilding を「平和構築」ではなく「平和創造」という言葉を用いることとする。

第 3 節 ガルトウングの消極的平和・積極的平和概念の変遷

本章第 1 節で述べたように、ガルトウングは当初、直接的暴力がない状態を消極的平和、構造的暴力がない状態を積極的平和と定義したが、1998 年立命館大学で行われた西山俊彦の報告において批判を受けた。西山の批判は、以下の通りである。

繰り返して指摘すれば、「戦争のない状態」が「平和の状態」と言えるのは、前者が後者の条件である消極的意味としてだけであって、積極的には「平和は正義のわざ、愛の実り」である完成態を待たなければならない。実際的にも「戦争を止めれば正義と平和が実現される」というものではなく、正義が実現される程度に応じて、戦争の原因もなくなり、平和が実現されるというのが真実である。この意味で「不戦を誓えば」「平和憲法を持てば」平和は実現されるとの思いは錯覚であって、真の平和は凡ゆる関係に「自由と公正」を基軸とする正義の実現をまって初めて可能となる。暴力の不在としての消極的平和は平和構築課題の前提条件でしかなく、積極的平和、真の平和の実現こそ、真の、そして最も困難な課題である（西山 2003: 108）。

ガルトウングは、西山の批判を受け、積極的平和の定義を「構造的暴力の不在」ではなく「何か積極的なものの存在であると定義する」ことに同意した（ガルトウング 2003b: 118）。2007 年には消極的平和・積極的平和の概念を整理し、消極的平和は、直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力の不在、積極的平和は、「直接的平和 direct peace（協力）」、「構造的平和 structural peace（衡平・平等）」、「文化的平和 cultural peace（平和の文化・対話）」の存在、

とした (Galtung 2007)。

さらにガルトゥングは積極的平和に peacebuilding (平和創造) の概念を追加する。積極的平和は、直接的平和・構造的平和・文化的平和の存在・構築とした (Galtung 2012: 52)。奥本京子は、直接的平和・構造的平和・文化的平和の「存在」を「構築」と発展的に置き換えることで、より動的な平和の概念が明示されるとし、直接的平和の構築とは協力を、構造的平和の構築は公平・衡平を、文化的平和の構築は対話・調和の動的なあり方を指すことがより明示化されたと指摘する (奥本 2017: 59-60)。

	直接的平和(DP)	構造的平和(SP)	文化的平和(CP)
消極的平和(NP)	(1)DVの不在 =停戦：廃墟・墓場	(2)SVの不在 =無搾取：無構造	(3)CVの不在 =無正当化：無文化
積極的平和(PP)	(4)DPの存在・構築 =協力	(5)SPの存在・構築 =公平・衡平	(6)CPの存在・構築 =対話・調和
平和(NP+PP)	(1)+(4)	(2)+(5)	(3)+(6)

D V：直接的暴力 (direct violence)

DP：直接的平和 (direct peace)

SV：構造的暴力 (structural violence)

SP：構造的平和 (structural peace)

CV：文化的暴力 (cultural violence)

CP：文化的平和 (cultural peace)

表 1：平和 = 消極的平和 + 積極的平和 (藤田・松元 2015: iv) を元に筆者作成

消極的平和・積極的平和を整理すると以下の通りである。

・消極的平和

[旧概念]直接的暴力の不在

[新概念]あらゆる暴力 (直接的暴力、構造的暴力、文化的暴力) の不在

・積極的平和

[旧概念]構造的暴力の不在

[新概念]あらゆる平和 (直接的平和、構造的平和、文化的平和) の存在・構築

第4節 暴力除去としての消極的平和

本節では、消極的平和の概念を詳しくみていきたい。消極的平和は、直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力の不在である（Galtung 2007）。しかし暴力がなくなり平和になる、というのはプロセスである。その意味で、ガルトゥングも表現しているように消極的平和はあらゆる暴力の低減、と言ってもよいだろう。

ガルトゥングは、暴力を下記の3つの暴力として捉える¹³。

- ・直接的暴力（direct violence=DV）

（極端なケースで示せば）迅速で意図的な殺人である。例としては、戦争、軍隊、テロなど軍事力が代表的である。

この場合、暴力を行う主体は明らかである。

- ・構造的暴力（structural violence=SV）

社会構造にビルト・インされた暴力であって、（極端なケースで示せば）緩慢な意図しない殺人である。政治的抑圧、経済的搾取、文化的疎外などがこれに該当する。

この場合、暴力を行う主体は目に見えない。

- ・文化的暴力（cultural violence=CV）

直接的暴力・構造的暴力を合法化・正当化する文化の諸側面と定義される。ある種の宗教・芸術・科学・コスモロジーなどがこれに該当する。

3つの暴力の形態は相互に支え合い、影響し合っているという意味でガルトゥングは暴力の三角形として表現する（Galtung 1996:199）。ガルトゥングの著書を多数翻訳している藤田明史は、それを次のような図で表した¹⁴。

¹³ ヨハン・ガルトゥング・藤田明史、2003、『ガルトゥング平和学入学』法律文化社：176-177を元に整理

¹⁴ 藤田に三角形の作図について尋ねたところ、註16の『ガルトゥング平和学入学』第1章「平和とは何か」を執筆したとき、「Peace by peaceful means」(Galtung 1996)に沿って作図をし、その英訳をガルトゥングが確認しているとのことである。

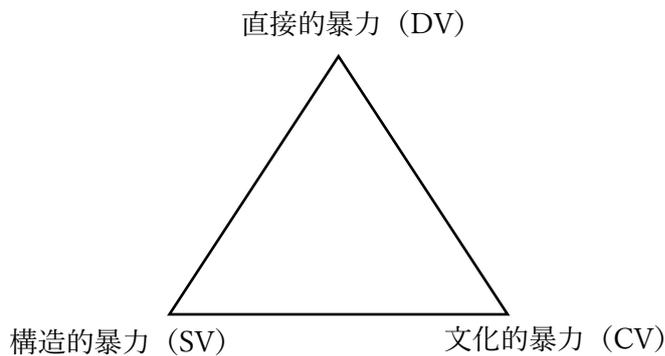


図2：藤田の暴力の三角形を元に筆者作成（2003: 7）

確かに、直接的暴力と構造的暴力と文化的暴力は相互作用があり、互いに影響し合っているであろう。しかし、構造的暴力がない状態で直接的暴力のみがあるということはあるのであろうか。また、文化的暴力がない状態で、構造的暴力、直接的暴力がある、ということはないであろう。例えば、直接的暴力である戦争状態の時、そこに至る原因は様々考えられる。例えば、政治的抑圧、経済的搾取、その他何らかの構造的暴力が背後にあるであろう。そして文化的暴力は直接的暴力、構造的暴力を正当化するものである。暉峻僚三は文化的暴力を2つの暴力の正当化とさらに被害者化、無関心によって、直接的暴力や構造的暴力を支えるような言説や情緒としている（暉峻 2019: 147）。文化的暴力が構造的暴力と直接的暴力を支え、直接的暴力の背後には構造的暴力と文化的暴力が存在する。3つの暴力の関係性を表すと以下の図になる。

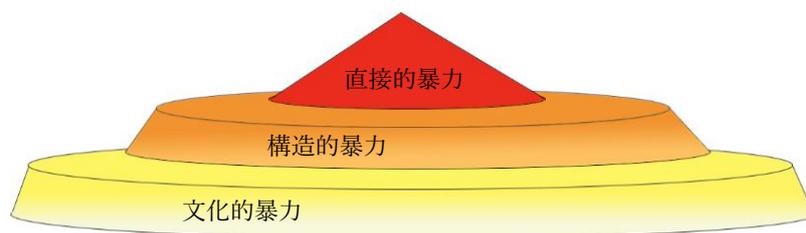


図3：3つの暴力：ガルトウングの3つの暴力概念を元に筆者作成

消極的平和は、3つの暴力それぞれの不在、または低減である。ガルトゥングが指摘するように、消極的平和の狭義の概念は、直接的暴力の不在であるとする（Galtung 2015=2019:1）、横軸を「暴力」、縦軸を「可視」とすると消極的平和の概念図は以下のようになる。

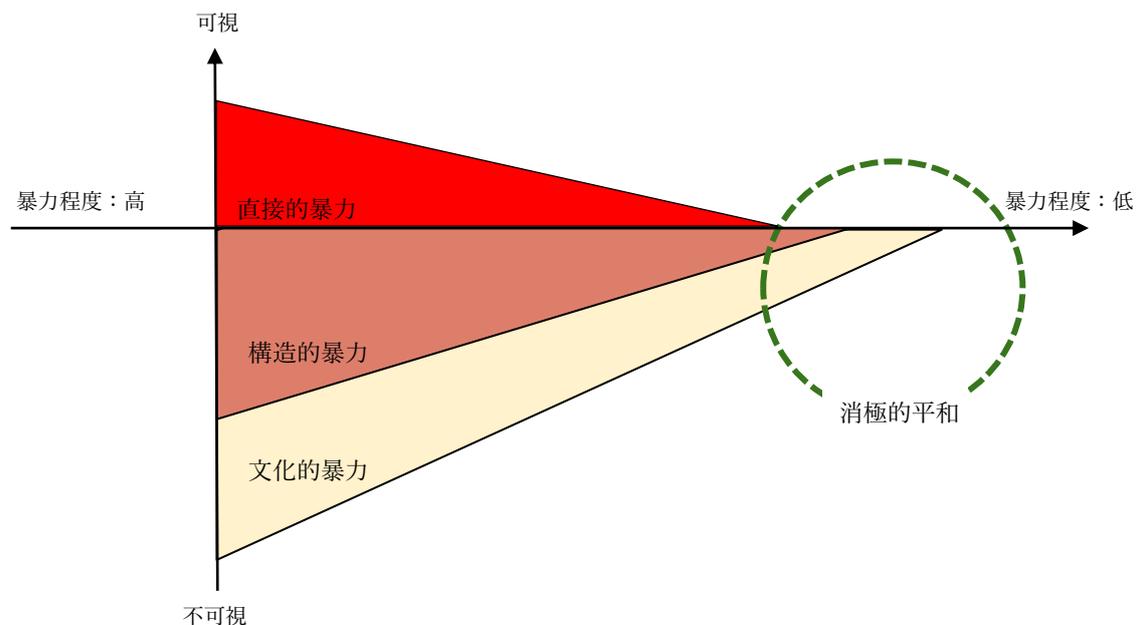


図4：「暴力除去」としての消極的平和：ガルトゥングの3つの暴力概念を元に筆者作成

横軸は、暴力の程度で、右方向は暴力が低減されている状態を表している。縦軸は暴力の不可視、可視である。直接的暴力は可視、構造的暴力、文化的暴力は目に見えない。消極的平和は、ある時点でいきなり暴力がなくなるのではなく、少しずつ減っていくプロセスである。また、可視化できる直接的暴力は構造的暴力に支えられ、その2つの暴力は文化的暴力に支えられている。

例えば、企業内での上司から部下に対するパワーハラスメントを例にとって説明すると、上司から部下に対する必要以上の叱責や業務過多は目に見える直接的暴力であり、上司に逆らえない企業内の権力構造などの構造的暴力に支えられている。その二つの暴力は、会社の業績を上げるためには仕方ないという考えや、自分には関係ないという同僚の態度などの文化的暴力に支えられている。

暴力をなくすということは、多くは、まずは直接的暴力を止めるであろう。例えば、殴る

ことを止める、怒鳴ることを止める、戦争を止めるなどである。直接的暴力をなくす作業の作用で、構造的暴力、文化的暴力も低減されていくであろう。あるいは、すぐには止められない直接的暴力について、例えば、戦争が起きていることを認識しながら他人事とするような文化的暴力について、気づきなどの認識の変化などにより文化的暴力が低減すれば、構造を変革し構造的暴力を低減させ、直接的暴力を低減させる行動もできるであろう。

それら暴力の除去、低減を目指した行動や作用は、平和創造とも言えるが、ガルトゥングが消極的平和を近視や風邪を例に「われわれが共存可能な低レベルの暴力」で平和への第一歩にすぎず、「受動的共存 (passive co-existence) の概念は消極的平和の概念をかなり良く包摂する」と説明しているように (Galtung 2015=2019: 1)、「暴力除去」としたい。

本論文において、消極的平和の定義は、直接的暴力、構造的暴力、文化的暴力の不在、または低減している状態とする。それら暴力の三形態は、関連しながら、あらゆる権力性の中に存在すると捉える。直接的暴力は、戦争やドメスティックバイオレンスなど暴力を行う主体が明らかで、目に見える暴力で、構造的暴力は、政治的抑圧、経済的搾取など暴力を行う主体が見えない社会構造に組み込まれた暴力、文化的暴力は、直接的暴力や構造的暴力を正当化、合法化する考え方や態度とする。

第5節 積極的平和と平和創造

本章第3節で述べたように、ガルトゥングは、積極的平和について、直接的平和 (direct peace) を「協力」、構造的平和 (structural peace) を「衡平」、文化的平和 (cultural peace) を「対話、調和」の存在、構築とした (Galtung 2007, 2012)。しかし、詳しい定義は、まだなされていない。積極的平和については様々な研究者がそれぞれ定義を行っている。それらを三つの平和の概念に整理していき、本論文での積極的平和の定義を行いたい。

平和の三形態を暴力の定義に沿って考察すると、直接的暴力は暴力を行う主体が明らかで、目に見えるので、直接的平和は、主体が明らかで、目に見える平和である。構造的暴力は、主体が目に見えず、社会構造に組み込まれた暴力なので、構造的平和は、主体が見えない社会構造に組み込まれた平和となる。文化的暴力は、直接的暴力や構造的暴力を正当化、合法化する考え方や態度なので、文化的平和は、直接的平和や構造的平和を正当化、合法化する考え方や態度であり、また直接的暴力や構造的暴力を違法化、不当であるとする考え方や態度である。

次に、それぞれの平和の要素を考察していく。ガルトゥングは、直接的平和を「協力」と

している。人と人、あるいは人と組織、組織同士、人と国家、組織と国家、国家同士などの平和的な関係性の存在、また、その構築である。ガルトゥングが「衡平」と表現している構造的平和は、社会に組み込まれた平和的な構造の存在、構築である。ガルトゥングは「衡平」としている。文化的平和についてガルトゥングは「対話、調和」としているが、対話は二者以上においての言葉や思考のやりとりで、主体が明らかなので、直接的平和とするのが適当である。

ボールドィングは積極的平和を「十分にマネジメントが機能しており、紛争解決が整然となされていて、成熟した関係性・思いやり・愛情に紐づいた調和のある状態」としている (Boulding 1978: 1)。十分なマネジメントの機能、整然となされた紛争解決とは、紛争当事者の「対話」や「協力」が現れている直接的平和と捉えることが出来、また十分なマネジメント機能を有した社会の構造、つまり「紛争解決のシステム」がある構造的平和と捉えることが出来る。「成熟した関係性」は直接的平和、「思いやり」や「調和」は文化的平和とすることが出来る。

社会を変革する手段としての教育の力を支持し、包括的平和教育を提唱したベティ・リアドン (Betty A. Reardon) は「すべての人があらゆる範囲の人権を完全に享受するという意味での正義が積極的平和を構成する」としている (Reardon 1988: 26)。メアリー・キングは、積極的平和は、議論を呼び起こすものであるとしながら「正義と人権を実質的な要素とする平和と非搾取的な社会構造の構築と解釈することができる」としている (King 2016: 42)。「正義」は社会正義と捉える、あるいは法によって体现できると捉えるのであれば構造的平和とすることができるし、価値や理念と捉えるのであれば文化的平和とすることもできる。「人権」は構造的平和と捉えることが出来る。「非搾取的な社会構造」は搾取という構造的暴力の不在であるから消極的平和であり、積極的平和としては不当や不公平を是正する社会構造なので「衡平」と表現でき、つまり構造的平和である。

以上から、直接的平和は、協力・対話・成熟した関係性、構造的平和は、衡平・紛争解決のシステム・人権・正義、文化的平和は、調和・思いやり・正義と捉えることができる。積極的平和は、それらが存在している状態、または構築、つまりプロセスである。積極的平和をプロセスと捉えるのであれば、序章 2 節でも述べたが、ある限定した事象について考察すると、積極的平和は消極的平和を前提とすることとなる。例えば、A と B が対立し、妨害行動がなされていた両者が「協力」関係になれば、妨害行動という直接的暴力が「協力」という直接的平和になり積極的平和が構築されたと言える。プロセスとして見ると妨害行

動という直接的暴力の低減、あるいは不在があり、協力関係という直接的平和が構築される。

しかし、それは、特定の事象についてプロセスを見たときであり、社会全体を見たとき、消極的平和がなければ積極的平和が成立しない、ということではない。当然、何かしらの積極的平和が存在している状態でも、様々な暴力は存在している。

レデラックは、積極的平和の達成は、対話を第一の手段として紛争を変革、転換させ、社会的、文化的に肯定的な変化をもたらす平和創造の活動だと言及している(Lederach et al. 2007)。

つまり、積極的平和は消極的平和を前提とする平和創造である。暴力除去としての消極的平和、また平和創造、つまり広義の peacebuilding とあわせて概念図にすると積極的平和の概念図は以下ようになる。

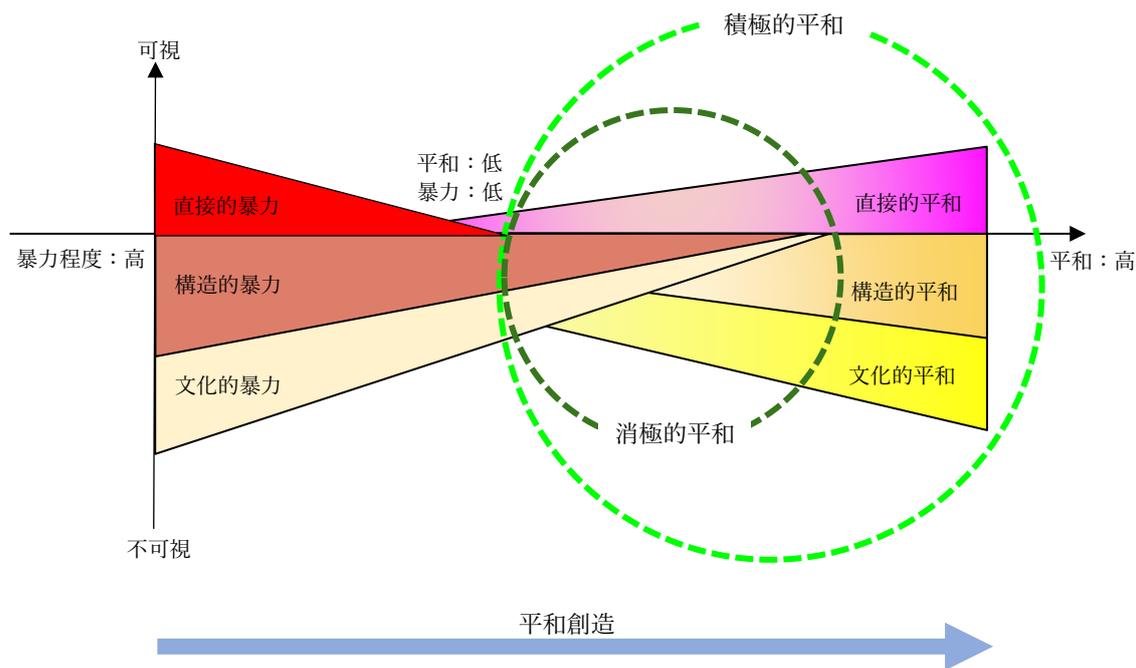


図5：積極的平和と平和創造：ガルトゥングらの暴力・平和概念を元に筆者作成

縦軸は、消極的平和の概念図(図4)と同様に、可視、不可視である。直接的平和は直接的暴力と同様に可視、構造的平和・文化的平和は、構造的暴力・文化的暴力と同様に不可視である。直接的暴力と直接的平和は、主体が明らかなので相互関係において表出する。構造的暴力と構造的平和は社会構造に、文化的暴力と文化的平和は個人の内面や社会の文化と

して存在、あるいは構築される。

横軸は暴力と平和で、左が暴力の程度が高く、右に行くに従い暴力の程度は低くなる。やがて暴力がゼロになり、さらに右に行くに従い平和の程度が高くなる。平和の程度が高いとは直接的平和（協力・対話・成熟した関係性）・構造的平和（衡平・紛争解決のシステム・人権・正義）・文化的平和（調和・正義・思いやり）の要素が多くなることである。

積極的平和は消極的平和を前提とするので消極的平和を内包する。しかし、前節で述べたように狭義の意味で、直接的暴力の不在を前提とする。積極的平和は暴力の低減、不在である消極的平和を内包する、動的なプロセスである。目に見える直接的平和は構造的平和に支えられ、その二つの平和は文化的平和に支えられる。

平和を創り出すということ、平和な社会を築くということは、まさに動的なプロセスであり、戦争などの暴力の不在のみならず、平和を維持するものの存在やそれらを目指す人々の営みが平和創造である。つまり、消極的平和と積極的平和を目指す営みである。

また、本論文において積極的平和の定義は、「平和創造のプロセスで、消極的平和を前提とし、1) 協力・対話・成熟した関係性などの直接的平和、2) 衡平・紛争解決のシステム・人権・正義などの構造的平和、3) 調和・正義・思いやりなどの文化的平和の存在、構築」と定義する。この定義により積極的平和は平和と同義となる。

なお、本論文の積極的平和は、第2次安倍晋三内閣の「積極的平和主義」とは異なる。本論文の「積極的平和」は、あらゆる暴力（直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力）の不在を前提としている。その上で、直接的平和・構造的平和・文化的平和が存在、構築されていることを指す。また重要な特徴として、平和は暴力を克服するプロセスであるとされており、平和を構築する手段としても非暴力の手段をとる。暴力は容認されていない。ここで、「非暴力」と聞くと、インド独立運動の父として知られるガンジーを連想する人も多いだろう。本章の第2節で述べたように、ガルトゥングはガンジーの影響を受けた人物の一人であり、平和の概念を拡張させる際などに、ガンジーの非暴力アプローチにインスピレーションを得た（Grewal 2003: 23-26）。

一方、2013年9月12日安倍首相（当時）の私的諮問機関「安全保障と防衛力に関する懇談会」の第1回会合の冒頭挨拶の中で、同首相により「国際協調主義に基づく積極的平和主義」という言葉が初めて使用された。その後「積極的平和主義」は第二次安倍内閣(2012年

12月発足)から安全保障政策の基本理念となった¹⁵。同政権はこの基本理念のもと「国家安全保障会議(日本版 NSC)の創設」(2013年)、「武器輸出3原則の見直し」(2014年)、「集団的自衛権の行使容認」(2014年)などを進めてきたが、これらは非暴力とはいえないアプローチである。

したがって、本論文の「積極的平和」と安倍政権の「積極的平和主義」は非暴力アプローチをとるか否かという点で大きく異なる。この違いは英語にするとより明らかである。安倍政権の掲げた「積極的平和主義」="proactive contributor to peace"を直訳すると「平和への積極的な貢献者」であるが、"proactive"は「積極的」の他、「事前に行動を起こした、先回りした」という意味があり、米軍がテロを防ぐための作戦名などでも用いられる¹⁶。ここでは非軍事、非暴力を含意する pacifism という英語は登場しない。

以上のように、第2次安倍内閣の「積極的平和主義」と本論文における積極的平和とは異なるものである。

第6節 積極的平和を実現する平和創造力

消極的平和は、直接的暴力、構造的暴力、文化的暴力の不在、または低減している状態である。積極的平和は、平和創造のプロセスで、消極的平和を前提とし、1) 協力・対話・成熟した関係性などの直接的平和、2) 衡平・紛争解決のシステム・人権・正義などの構造的平和、3) 調和・正義・思いやりなどの文化的平和の存在、構築である。

平和創造は、相互関係と社会構造、個人の内面において暴力を減らし、平和を築くために現実の実際的问题に取り組むこと、つまり積極的平和を目指す取り組みである。

積極的平和を実現する力は、消極的平和と積極的平和へのベクトルを持った平和創造を促進する個人の資質・能力とすることが出来る(図6)。本論文では、そのような個人の力を「平和創造力」とし、積極的平和を実現する行為者の資質・能力とはどのようなものなのか定義を行う。

小田博志は『平和の人類学』の中で、「平和する」という言葉を使い、「平和を状態ではなく、実践として」捉える意義を説く。また平和を「他者との関係性」のあり方であり、連続体として捉え、一方の極を「平和=創生軸」、もう一方を「暴力=相克軸」とし、関係性を

¹⁵ 外務省ウェブサイト「外交政策・日本の安全保障と国際社会の平和と安定」

¹⁶ 神奈川新聞ウェブサイト(2020年9月10日)「安倍首相が提唱、「積極的平和主義」って？」

平和軸へと動かしていく実践が平和実践であるとする（小田 2014: 13-4）。小田が述べているのは、図6の左の「暴力程度：高」から右の「平和：高」へ向けた平和創造とすることができ、また、他者との関係性において「平和する」ので、主体が明らかなため、直接的平和を目指した平和創造と捉えることが出来る。

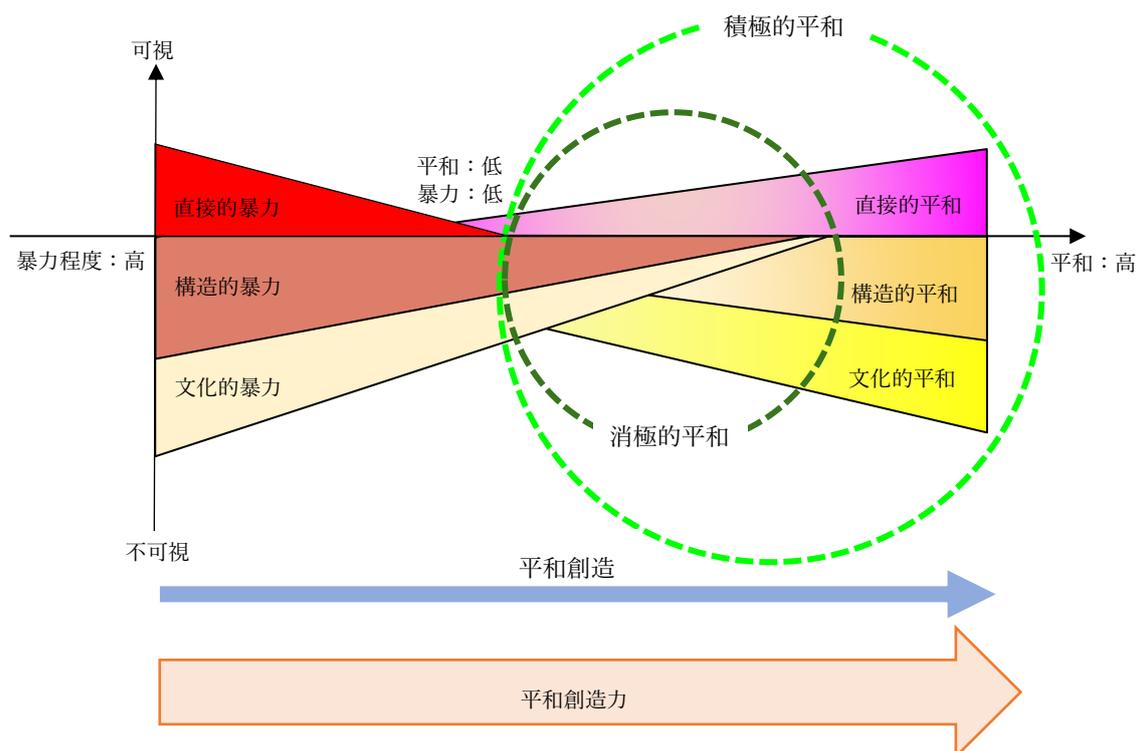


図6：平和創造と平和創造力：ガルトゥングらの暴力・平和概念を元に筆者作成

小田はまた、「暴力は人間的現実において遍在し、撲滅不可能」だが、「それにもかかわらず平和を生み出す力が人間にはあると考え、そのポジティブな側面に焦点を当てよう」としている（小田 2014: 14）。平和創造力とは、小田が述べた「平和を生み出す力」であろう。佐貫浩は「現代社会において矛盾や対立自体はなくなることはない」としながらも「たたかい」という言葉を使い次のように述べている。

「平和は、ともすれば、たたかわないことによる「和」の維持というふうと考えられるところがある。しかし、現代社会において矛盾や対立自体が無くなることはないのであり、矛盾の解決、正義の追求のためのたたかいは不可避かつ不可欠であろう。とするならば、たたかいが進められている

中で、なおかつ平和という状態が実現されなければならないこととなる。その意味では、平和はた
たかひの最中にこそ実現されるべきものであるということが出来る。」(佐貫 1994: 13)

同様の指摘を、スペインの著名な教育学者たちが行っている。積極的平和は常に不完全で
未完成のプロセスと捉えるべきで、直接的平和は建設的な紛争解決のプロセスを通じて、構
造的平和は社会正義の政治的手段によって、文化的平和は共通の価値観によって、達成され
るべきであるという主張である (Pascual 2019: 79)。

ある特定の事象を見ると積極的平和は消極的平和が前提となると序章第2節で述べたが、
本章第5節で述べたように、全体的に見ると何か積極的平和として捉えられる事象が構築
されたとしても、それは完全ではない。例えば衡平を実現する法ができたとしても全ての人
に衡平ではないかもしれないし、運用が衡平でないかもしれない。時代や場所でも変化する。
そのように積極的平和を不完全で未完成なものとして捉えようとするところに、批判的思考の
重要性を指摘できる。奥本は、「暴力についてのセビリア声明」に依拠し、「平和的感性」を
「人間は戦争をはじめとする暴力に運命づけられているのではなく、教育などの文化・制度
を通じて、他者を認め、尊敬し、協力・調和することによってこそ生存が可能であるという、
人間が持つ感覚」とし、「批判的精神」を誰もが納得できるような言語で、平和的感性を表
現し、概念化しようとする精神の活動だとしているが (奥本 2011: 71-5, 198)、これは批判
的視点で事象を捉え、積極的平和を構築しようとするプロセスと通底する。

平和創造力とは、積極的平和を不完全で未完成なプロセスと捉え、批判的思考により、消
極的平和と積極的平和へのベクトルを持った平和創造を促進する個人の資質・能力と定義
する。

積極的平和は不完全で未完成なプロセスであるから、あらゆる暴力を減らし、平和を創り
出す行動をし続けるが平和創造力であるのだが、その減らすべき暴力や創り出す平和がど
のようなものなのか、批判的思考により、あるいはその行動を取りながら捉える必要がある。
つまり具体的な暴力や平和の概念は平和創造力の一助となる。第4・5節の先行研究から整
理された暴力・平和の定義から以下のように整理する。

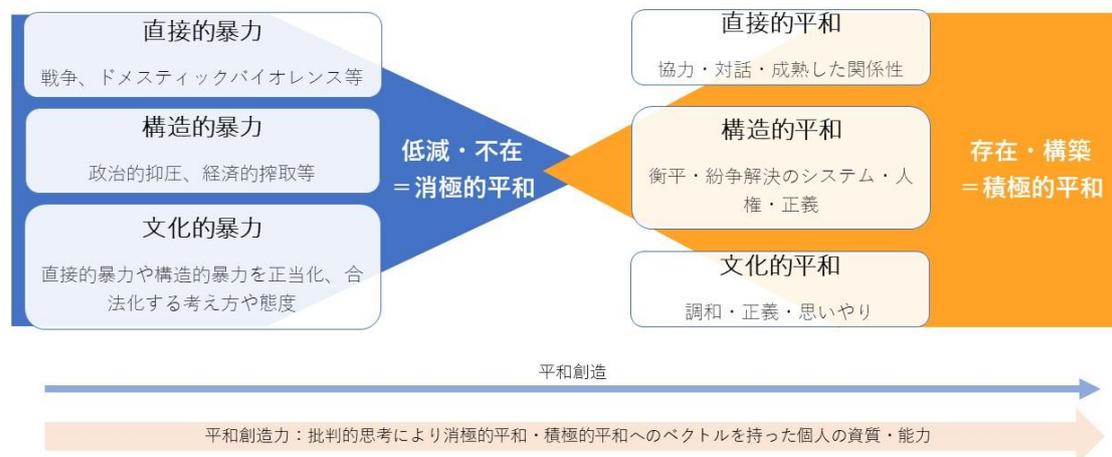


図7 平和創造力（先行研究から筆者作成）

前節で述べたように直接的平和、構造的平和、文化的平和は、具体的にどのようなものかは明らかになっていない。平和創造力の一助となる暴力と平和の具体化は、平和創造の行動を取る上でも重要な要素となる。

第7節 消極的平和教育、積極的平和教育の定義

本章では、平和学と紛争解決学を概観し、本論文での拡大した平和・暴力概念の採用、また、peacebuildingの日本語訳を「平和構築」という用語が持つ政治性、暴力性を鑑み、「平和創造」を使用し、広義の定義を採用すると述べた。さらに紛争解決、消極的平和、積極的平和、平和創造、平和創造力について定義を行った。

紛争は広義の意味を持つ、個人の感情や精神内、個人間、集団間、国家間で起こる、互いに相容れない目的の追求であると定義した。紛争解決は紛争変革の意味も内包する、個人の感情や精神内、個人間、集団間、国家間で起こる、互いに相容れない目的の矛盾について、より深い原因に対処し、暴力を減らし、正義を増すよう変革されるプロセス、とした。「暴力を減らし、正義を増す」というのは、本章第4節、5節で定義したように消極的平和・積極的平和を意味する。つまり紛争解決の定義は、個人の感情や精神内、個人間、集団間、国家間で起こる、互いに相容れない目的の矛盾について、より深い原因に対処し、消極的平和・積極的平和を目指す、変革のプロセスである。

消極的平和は、直接的暴力、構造的暴力、文化的暴力の不在、または低減している状態であり、直接的暴力は、戦争やドメスティックバイオレンスなど暴力を行う主体が明らかで、

目に見える暴力、構造的暴力は、政治的抑圧、経済的搾取など暴力を行う主体が見えない社会構造に組み込まれた暴力、文化的暴力は、直接的暴力や構造的暴力を正当化、合法化する考え方や態度である。

積極的平和は、平和創造のプロセスで、消極的平和を前提とし、1) 協力・対話・成熟した関係性などの直接的平和、2) 衡平・紛争解決のシステム・人権・正義などの構造的平和、3) 調和・正義・思いやりなどの文化的平和の存在、構築である。

平和創造は、相互関係と社会構造、個人の内面において暴力を減らし、平和を築くために現実の実際的問題に取り組むこと、つまり積極的平和を目指す取り組みである。

平和創造力とは、積極的平和を不完全なプロセスと捉え、批判的思考により、消極的平和と積極的平和へのベクトルを持った平和創造を促進する個人の資質・能力である。

積極的平和教育は、平和創造を可能とする能力、平和創造力を涵養するものである。つまり積極的平和教育は「積極的平和を目指す個人の平和創造力の涵養を目的とした教育」である。消極的平和教育は「直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力をなくすための教育」である。本章第5節で述べたように、積極的平和は消極的平和を包含している。それゆえ、積極的平和教育も消極的平和教育を包含する。積極的平和教育は、消極的平和を前提とした積極的平和を目指す個人の平和創造力の涵養を目的とした教育で、批判的思考を持ち、非暴力により、あらゆる暴力をなくし、現実の実際的問題に取り組む、平和な社会を築く、個人の力を育てる教育と定義する。

次章では、戦争の諸問題を中心的に扱ってきた、つまり直接的暴力についての教育が中心であった消極的平和教育としての日本の平和教育について述べる。

第2章 消極的平和教育としての日本の平和教育

消極的平和教育は、あらゆる暴力、つまり直接的暴力、構造的暴力、文化的暴力をなくすための教育である。「消極的」という用語は否定的な意味合いも持つが、消極的平和教育は重要であり、「基本的平和教育」と言っていいただろうし、第1章第4節で行った概念整理から「暴力除去教育」とも言える。しかし本論文では、積極的平和教育の前提であることを強調したいため、消極的平和教育という用語を使用する。

第二次世界大戦後、日本において実践されてきた平和教育の主流は反戦平和教育であった。つまり、消極的平和教育であったと言える。平和教育とは、教育史辞典において「平和の創造を目的とする教育である¹⁷⁾」と定義される通り積極的平和教育であるべきである。消極的平和教育が主流であった日本の平和教育は果たして平和創造力を涵養してきたのであろうか。

本章では、平和学や包括的平和教育において拡大してきた平和概念は、日本の平和教育ではどのように捉えられてきたか、またこれまでの多くの研究者や実践者が平和教育を批判し、問題点を指摘してきたが、近年のそれらに焦点を当て先行研究を整理していく。

第1節 広義の平和概念を採用する国際社会における平和教育

1964年に創設された国際平和学会(International Peace Research Association: IPRA)において、1972年に平和教育委員会(Peace Education Committee、現在 Peace Education Commission: PEC)が設置された。ここでは「より効果的で広範な平和教育になるよう教育者・平和研究者・諸活動間における国際協力を促進し、平和・正義と戦争・不正義を引き起こす原因についての教育活動を促進すること」が目的とされた(村上 2009: 41)。PECの研究者たちが編集委員となり、“Journal of Peace Education”が2004年に創刊され、イギリスから発行されているその学術誌は、創刊当時は年2回の発行であったが、2011年から年3回発行されている(山根 2017)。

ユネスコのリテラシー教育に影響を与えた、識字教育への貢献でも知られるパウロ・フレイレ(Paulo Freire)は、1968年、代表的著作『被抑圧者の教育学』で、“知識のある”教師が“何も知らない”生徒に対し、一方的に知識を伝達する従来の教育を「銀行型教育」と批判

¹⁷⁾ 2001年『現代教育史事典』東京書籍

し、対話を重視する新たな「課題提起教育」を構想した。また、貧困問題や途上国の開発といった社会的な問題も、平和教育で扱われる課題の範疇に入れられた。

平和の概念が拡大する国際的な平和教育界において、リアドンは、1988年に『包括的平和教育(“Comprehensive Peace Education”)』を執筆した。これは、リアドンの著作の中で最も影響力があり、リアドン自身も平和学習における「重要な分かれ目」であったと表現する(Snauwaert 2019: 22)。ここで、リアドンは、核の時代において、地球的責任のための教育に向けて、平和についての教育(education about peace)を超える、平和のための教育(education for peace)である包括的平和教育(comprehensive peace education)の概念を提示する(Reardon 1988: 74)。包括的平和教育の主たる目的は、社会的不正義をなくし、暴力を拒否し、戦争をなくすことだとしており(Reardon and Cabezudo 2002: 17)、平和の文化を促進するものと位置づけている。

1990年代に入ると欧米を中心として、平和教育に関連する教育領域が包括的平和教育の枠組みで捉えられ、実践されるようになった(村上 2009: 45)。

リアドンは、平和教育の一般的な目的を「地球市民としての役割を果たし、それを生み出してきた社会構造や思考パターンを変えることによって、現在の状況を変革することを可能にする、真の地球市民としての意識を促進することである」としている(Reardon 1988: x)。また、戦後の平和教育を、第二次世界大戦後の「改革期」、1960年代に発展した「再構築期」、そして現在進行中の「変革期」の3つの段階に分け、それぞれのアプローチを下記のように説明している。

「改革アプローチ」の目標は戦争を防ぐことである。それは戦争の予防と軍備競争の統制に焦点を合わせている。そのために求められる変化は、中間目標に必要なものも含めて、すべての国民とその国民の行動の変化である。中心的な主張は、人々と国家が異なる行動をとり、非暴力的な代替手段をより考慮に入れれば、戦争を防ぐことができるというものである。

「再構築アプローチ」は、このような行動目標を超えて、国際システムの再構築、戦争の廃絶、完全な軍縮の達成を目指すものである。したがって、その目的は、行動的な変化ではなく、主に構造的・制度的な変化である。制度を変える方法を中心とした再構築的教育は、紛争を解決し、平和を維持するために世界的な制度を確立するという概念を探求する。

「変革アプローチ」は、軍拡競争や戦争だけでなく、あらゆる暴力の拒否という、より大きな、より包括的な目標を追求するものである。変革アプローチの目標は、個人間、国家間において暴力を容認できないものとし、外交政策において暴力的な結果を容認できないも

のにすることである。求められる変化は、行動面や制度面での変化だけでなく、思考や価値観の変化である (Reardon 1988: xi)。

3つのアプローチの教授法は異なり、「改革アプローチ」と「再構築アプローチ」は、一般的に指導的な方法を採用する。情報を提供し、改革と再建に必要な特定の批判的プロセスに人々が関与できるようにするために、特定の情報を提供し、特定のスキルを教育する。「変革アプローチ」は、“引き出す”という意味の教育方法に重点が置かれている (Reardon 1988: xii)。これは、対話を基礎とした他者と自己、また社会との関係性の中で相互作用として意味を構築していくという社会的構成主義の学習理論で説明することができる。

	改革期 改革アプローチ	再構築期 再構築アプローチ	変革期 変革アプローチ
時期	第二次世界大戦後	1960年代	現在進行中
目的	戦争を防ぐこと	紛争を解決し、 平和を維持する	あらゆる暴力の拒否、 より包括的な目的
求める変化	行動の変化	構造的・ 制度的な変化	行動面や制度面での変化だけ でなく、思考や価値観の変化
教授法	指導的		“引き出す(drawing out)” 社会的構成主義の学習理論

表2：リアドンの戦後の平和教育の分類 (Reardon 1988: xi)を元に筆者作成

従来の日本の平和教育の主流は改革アプローチであり、リアドンは、「変革アプローチ」が、平和教育として最も期待できるとしているが、本論文で構築しようとしている積極的平和教育も、直接的暴力から直接的平和へ、構造的暴力から構造的平和へ、また文化的暴力から文化的平和を実現する力を涵養するものなので変革的アプローチである。

第2節 社会的構成主義の学習理論に基づいた教育

平和教育における変革的アプローチの“引き出す”学習は、社会的構成主義の学習理論で説明できる。社会的構成主義の学習論について、佐藤学はデューイから4つの要素を導き出す (佐藤 1999: 98-99)。

1. 道具としての言葉を媒介として意味を構成する言語的实践として学びを規定

2. 問題解決過程における反省的思考として学びを規定
3. 社会的コミュニケーションとして学びを規定
4. 自己と社会（アイデンティティとコミュニティ）を構成し続ける実践として学びを規定

この要素からも導き出されるように、社会的構成主義の学習は、対話を基礎とした他者と自己、社会との関係性の中で相互作用として意味を構築していく。教師は、対話や学びを促進するためファシリテーターとも表現される。教師・ファシリテーターは知識を与える権威的な存在ではなく、共に学び、共に変化・成長していく存在である。佐藤はまた、「社会的構成主義の言語実践において『客観性』は『間主観性』であり、『対称性』は『相互主体性』と同義である。教室の文脈に則して言うとは、教育内容の意味は、所与の知識として存在するのではなく、教師と子ども、あるいは、子ども相互の社会的コミュニケーションにおいて生成されるのであり、相互主体的な実践を通して構成されるのである」と述べている（佐藤 1999: 100）。このように、社会的構成主義の学習は、教師と学習者との相互作用の中で学習者の学習を“引き出す”ことが可能となる。

社会的構成主義の影響が最もよく現れている場所の1つが教室であるとされる。教師は、学習者同士の相互作用やクラス全体のコミュニティの力を意識し、小グループでのワークやクラス全体でのディスカッションを行っており、中学校や高校では小グループで作業をしやすい可動式の机に移行している（Jones and Brader - Araje 2002）。

学習の見直しと平行して授業の概念も再定義を迫られ1980年代の半ば以降「技術的実践（technical practice）」から「反省的実践（reflective practice）」への転換として議論されてきた。佐藤は、反省的実践の特徴を、「“活動過程における省察”という実践的認識論を基礎としている点にある」と説く。活動過程における省察は、問題の状況との対話を通して問題を省察し、協働でその問題の背後にあるより大きな問題へと立ち向かっていく実践的探求である（佐藤 1996: 73-9）。そのような学びを実現するために教師・ファシリテーターは授業やワークショップをデザインしていく。

前節で、積極的平和教育は「変革的アプローチ」であると述べた。求められる変化は、行動面や制度面のみならず、思考や価値観の変化でもある。その変化は、知識を学ぶだけでは達成されない。他者との相互作用、社会との関わりから、自ら学び、考え、行動することによって、思考や価値観が醸成されていく。ゆえに、本論文で主張する積極的平和教育は、社会的構成主義の学習理論に基づくと言える。

第3節 包括的平和教育における消極的平和のための教育と積極的平和のための教育

リアドンは、消極的平和のための教育 (education for negative peace) として、反核教育と軍縮教育を挙げる。また、暴力を紛争解決の手段として使用されるのは、政治的指導者の最高レベルの人々でさえ、他の紛争解決の方法を知らず、また紛争の根本的な原因を知らないためだとし、学校教育や大学に紛争解決の平和教育の導入を提唱する理由としている (Reardon 1988: 17-9)。

積極的平和のための教育 (education for positive peace) は、国際理解教育、グローバル教育、地域研究、多文化教育、環境教育、開発教育、人権教育、市民性教育を挙げている。リアドンは、戦争の原因と予防のための可能性を学ぶことから始まった平和教育は、その範囲を大きく広げ、個人的なものから世界的なものまで、そのほとんどの暴力現象全体に関心を持つようになっており、真に包括的な世界の変革のための教育の出発点と考えていると述べている (Reardon 1988: 27-37)。

ここで包括的平和教育と積極的平和教育 (positive peace education) の関係について論じる。1999年オランダのハーグでハーグ平和アピール市民社会会議 (ハーグ平和市民会議) が開催された。世界中から1万人の市民が集まり、戦争をなくす (to abolish war) という共通の目標が掲げられ、「21世紀の平和と正義のためのハーグ・アジェンダ」が採択された。ハーグ・アジェンダと呼ばれる目標には、平和を実現するための50の勧告が示され、それが4つの柱に分類されている。(Reardon and Cabezudo 2002=2005: 93)。このリアドンらは、このアジェンダに焦点を当て、具体的な包括的平和教育の実践案を示した。ハーグ平和市民会議への参加者らにより、その後平和教育地球キャンペーンが立ち上げられ、キャンペーンを推進していくための共通のテキスト『戦争をなくすための平和教育「暴力の文化」から「平和の文化」へ』が作成された。平和教育者として知られるベティ・リアドンも著書の一人として参画し、以降平和教育地球キャンペーンを推進した (上條 2006)。

この共通のテキストで提示された包括的平和教育は「学習方法論の面だけでなく、内容論としても、従来の戦争がないという消極的な平和を扱うだけでなく、多文化やジェンダー、環境、開発、宗教間対話、人権、価値、紛争解決、非暴力的抵抗などの積極的平和を含むものである」(上條 2006: 93-6)。

では、なぜ日本において包括的平和教育ではなく積極的平和教育が適切といえるのか。共通テキスト『戦争をなくすための平和教育「暴力の文化」から「平和の文化」へ』に、「平

和をきずくことは人類の普段の努力によってなされる。平和は固定された状態ではなくダイナミックで永続的に常に刷新される教育のプロセスなのである。この本も例外ではなく、随時、平和を求めてつづけられる教育の成果を必要に合わせ更新するように意図されている」とあるように、時期によって、状況によって、また国や地域など場所によって、平和教育はその必要に応じて変化、対応するべきである。上條も包括的平和教育の日本における実践については次のように述べながら、すでに行われている教育活動との接近は欠かせないという立場をとっている。

「日本における地球的課題を扱うさまざまな教育活動の実践現場に身を置く実感からすると、日本における平和教育は、欧米諸国のような確立の仕方はしていない。各教育活動は、固有の成り立ちや学習内容を深化させて発展してきていることを考えると、平和教育の中心的なテーマである軍縮教育（非武装化教育）（ハーグ・アジェンダの第四の柱）もその緒についたばかりの現状では、実践上はまずは平和教育独自のテーマを深化していくことと、すでに行われている教育活動との接近は欠かすことのできないことであろう」（上條 2006: 96）

すでに述べたように、戦後の日本においては、反戦平和教育など、直接的暴力についての消極的平和教育が実践されてきた。平和教育は、各国家、各地域に適した形で実施され、それぞれの社会において必要とされているテーマや課題の克服を志向する中で位置付けられる。したがって、包括的平和教育を日本で実践する際には日本における教育という文脈に学習内容も最適化される必要がある。消極的平和教育を前提としながら、平和創造力を涵養する積極的平和教育には、日本における従来の平和教育の文脈との連続性が担保される。それゆえ筆者は日本において包括的平和教育ではなく積極的平和教育を主張するのである。

第4節 戦後の日本の消極的平和教育

第1項 戦後の日本の消極的平和教育の概要

平和教育の動向を村上登司文が論じているので、それに基づいて整理をする。

1950年代、広島、長崎の一部では、子どもたち自身の原爆体験に基づいた平和教育の実践がなされていた。他の地域は、いくつかの学校教科書を通して戦争の惨禍を学んでいた。また、この時期の平和教育において、映画鑑賞が平和意識の形成に重要な役割を果たしていたと村上是指摘する。しかし、1955年の日本教職員組合（日教組）に対する「偏向教育」キャンペーンなどにより、平和教育への政治的規制がはじまり、教科書検定により1960年

代に教科書の原爆に関する記述は、数行になり、全く記述がないものもあった。1968年から、広島県教職員組合から平和教育実践運動が進められ、1979年代中頃以降は全国に広がっていった。また、広島、長崎、沖縄への修学旅行による平和教育も指摘されている（村上：75-88）。

また、1970年代に平和学に関心を持つ研究者が増え、1973年に日本平和学会が創設され、1980年代には「平和教育」を冠する講義が大学で開設されるようになった（村上 2009: 90-1)

学校外における平和教育は、報道については、1945年12月8日からGHQによる日本の戦争加害の報道がなされた。原爆報道については、ラジオで1947年に初めて報道が行われ、年毎に増加し、テレビが一般家庭に普及するに伴い、ラジオからテレビへと移行した。その他、戦争体験の継承として平和記念式典や戦争モニュメント、戦友会や空襲体験の記録、「おこりじぞう」や「はだしのゲン」など漫画とアニメによる継承、戦争加害の伝達などが挙げられている（村上 2009: 93-109）

第2項 戦後の日本の平和教育における平和概念

本節では、戦後日本の平和教育における平和概念を、西尾理の『戦後日本における平和教育の分析と教材開発研究』（西尾 2010）から概観する。同書で挙げられている5名の論考と日本教育学会の『教育学研究』の記録に対する西尾の分析を参考に、戦後の日本の平和教育において、どのように平和の概念が捉えられていたのかを考察する。

西尾が取り上げた5名は、継続して平和教育の論考を発表し続けている佐貫浩、森田俊夫、戦後日本の平和教育の体系化、類型化を図った藤井敏彦、岡本三夫、村上登司文である。

また『教育学研究』における西尾の分析は、日本教育学会の課題研究において継続して平和教育が取り上げられた時期に報告された記録を対象としている。

西尾は、まず、佐貫の平和教育論を概説し（西尾 2010: 27-33）、佐貫の平和教育論を4つの特徴として提示した。第1の特徴は、「平和の概念を単に戦争のない状態だけをいうのではなく、課題解決能力や方法論として提起したこと」で、第2の特徴は、「平和を国家間の戦争のようなマクロな問題だけではなく、個人の内面の価値観や自己実現、また個々人の日常生活における関係のようなミクロな問題にまで拡大したこと」、第3の特徴は、第1と2の特徴の「達成のための価値として人間の尊厳と人権、民主主義を押し出したこと」、第4の特徴として、「そのための方法として、対話や『コミュニケーション的理性』を提唱した

こと」で、「そうした中で、個々人の自己実現が図られ、協働を生み出し、正義が実現していくのだとした」とまとめた（西尾 2010:31-2）。

佐貫は『平和を創る教育』の中で「平和とは、個人や集団が、自己の考えを主張し、それを実現していく方法＝問題解決の方法の中から、暴力（武力や腕力等々）を行使するもの、暴力によって人間の生命や尊厳を奪ったり侵すようなもの、主権や人権を侵害するようなものを取り除いていくことによって実現されるものであろう」と述べ、非暴力の重要性を指摘し（佐貫 1994: 14）、さらに平和の概念拡大の意義を次のように説いている。

「争いが無いという消極的な意味において平和を定義するのではなく、人間がこの世に生まれ出で、最も素晴らしく自己を実現し輝くことのできる状態や方法として、平和という概念をつくり出しているだろうか。私たちは単なる戦争へのアンチテーゼとしての平和の概念を提示するにとどまっていて、現代を力強く切り開く方法的な価値としての平和については、いまだ十分には提示しえていないのではないだろうか。差別と暴力に脅かされ、自分の力と存在についての誇りと確信が持てない状況にあるなかで、子どもたちが自分の存在の弱さを克服することと結びついて共感できるような平和とはどのようなものなのかということを考えてみる必要があるのではないだろうか。」（佐貫 1994 : 13）

佐貫の平和教育論は、平和を単に戦争のない状態としてだけ考えることから脱却させ、個人の自己実現と平和と関連づけ、対話やコミュニケーションを、平和をつくるための方法として重視している¹⁸。つまり、佐貫は拡大した平和概念を採用し、平和をつくるための方法として対話やコミュニケーションを重視していることから、積極的平和教育という言葉は用いてはいないが、佐貫が主張する平和教育論は積極的平和教育の概念と通底する。

続いて、西尾は森田の平和教育を分析、検討し、以下のように整理し、他の論者との違いは第5の点であると指摘した（西尾 2010: 42-3）。

1. 森田の平和教育は、日教組の全国教研を中心とする民間教育研究団体に沿って研究、実践してきたものである。
2. 時の日本政府・文部省の政策、アメリカの対外政策を批判する中から抽出されてきた側面が強いことである。

¹⁸ 西尾は、佐貫がガルトウングの平和概念、平和の文化からの影響を受けているように感じられると指摘している（西尾 2010: 32）。しかし西尾が佐貫へ直接尋ねたところ、ガルトウングの影響はないと否定された旨記されている（西尾 2010 : 33）。

3. 平和教育の理論化、体系化よりも平和教育運動の側面が強いことである。
4. ユネスコ等の平和教育を積極的に取り入れ、それまでの民間教区研究団体における平和教育の蓄積との融合、発展を視野にいれていることである。そのため、それまでの平和教育の内容、方法、実践を包括するものになっている。しかし、当時の冷戦状況における社会主義・民族主義の立場からの取り入れという限界も持っている。
5. 国際法・国際人道法・国連学習を早い時期から提唱してきたことである。

西尾は、また 2000 年代に、日本の平和教育（運動）の成果に立って、森田が行った平和教育の具体的学習課題の整理を、以下のように紹介している（西尾 2010: 37）。

1. 広島・長崎原爆、ビキニ水爆実験の実相を心に刻むことから人道法を知る。核兵器廃絶の展望をもつ。
2. 沖縄戦、都市戦災の実相を心に刻む。憲法第 9 条の理念をつかむ。
3. 朝鮮人、中国人「強制連行、労働力」の史実を掘り起こし、学ぶ。人道法を知る。政府に誠実な戦後処理の実行を求める。帝国主義、植民地支配の理解を深める。
4. 日本各地の米軍基地・演習の実態を踏査し、その役割の変化（日米防衛からグローバルな出撃基地へ）を知る。軍事同盟から平和友好への展望を。
5. 地域に埋もれている戦前戦後 130 年の自由・反戦平和での非暴力のたたかひの伝統を掘り起こし、学ぶ。非暴力の伝統・方法・態度をつかむ。
6. 日本の資本の海外展開、「政府援助」と収奪、環境破壊の実態を知る。途上国の発展の権利、日本の平和主義に立つ国際社会への参加を。

これら、森田の平和教育の課題について、消極的平和教育、積極的平和教育の視点から分析する。1 や 3 の国際「人道法を知る」については、衡平を達成しようとする法を学ぶと言う点で構造的平和に向けた教育と捉えることも可能である。また、2 の「憲法第 9 条の理念をつかむ」については、日本国憲法第 9 条が「武力による威嚇又は武力の行使を放棄、戦力不保持」を規定することを鑑み、反戦平和教育としての消極的平和教育への言及と理解できる。さらに原爆・ビキニ水爆実験・沖縄戦・米軍基地・戦災・戦後補償問題・反戦平和における非暴力とのたたかひに関連した学習は、反戦平和教育の範疇に分類しうる。一方で 6 の日本の政府援助・途上国の発展の権利などは、構造的暴力にもその射程が広がるが、いずれも消極的平和教育に分類される。しかし 4 「軍事同盟から平和友好への展望」や 6 「平和主

義に立つ国際社会への参加」に関しては、積極的平和教育と捉えることも可能である。以上のように森田が提示した平和教育の課題は、反戦平和教育という直接的暴力だけではなく、構造的暴力も射程に入っており、また積極的平和教育と捉えることができる内容もある。

藤井は、平和教育を 1992 年に「直接的平和教育」「間接的平和教育」と分類した（西尾 2011: 43-44）。後者の間接的平和教育は音楽、体育、文学、芸術教育、動植物の飼育栽培、集団づくりなどを指し、感染的平和教育は、直接的平和教育のための土壌作りとして位置づけられた。

次いで西尾は、平和教育の体系化を試みた一人として藤井の直接的平和教育と間接的平和教育を紹介する（西尾 2010: 46）。竹内も『平和教育実践事典』（1981 年）から、1970 年代までの平和教育研究の理論的到達点として「直接的平和教育」と「間接的平和教育」の二面から構造的に整理されたと述べそれぞれの定義を以下の通り述べた。

- ・「直接的平和教育」とは、「戦争と平和に関する問題を直接、かつ意図的・計画的に取り上げて考えさせたり、それに関連した行動をさせたりする教育」で、「とりたてて行う平和教育」とも呼ばれる。具体的には、「戦争体験の継承」「戦争原因の分析」「反戦平和のたたかい」「平和維持の国際的努力」「人種差別や民族差別の問題」などをテーマとして構成される。
- ・「間接的平和教育」とは、「戦争と平和の問題を直接とりたてては扱わないけれども、人権意識や仲間意識を育てたり、豊かな人間的情操を育んだりして、若い世代に人間の命の尊さと美しさを教える教育」で、「直接的な平和教育のいわば土壌を耕す教育」とされる。具体的には、「文学や歴史の学習」「音楽や絵画制作」「スポーツや集団活動」「仲間づくり」「自然の観察や動植物の飼育栽培」などを通じて行われるもので、「間接的平和教育」によって「生きとし生けるものへの愛」「命に対するすどい感受性、正義を愛し不正を憎む気持ち」や「人間的な優しさ」を育てるものとされる。（竹内 2011 b: 36）

間接的平和教育は、積極的平和教育と捉えることも可能だが、西尾によると藤井は「ガルトゥングの構造的暴力の概念や教育方法にも言及している」ものの、「平和教育の中心はあくまでも核戦争を中心とする戦争の防止と、世界の平和な新秩序の創出」にあるのだという。また竹内も、両者のうち直接的平和教育に焦点が当てられなければならないとしている（竹内 2011 b: 36-7）。

日本の平和学の第一人者として知られる岡本三夫の論を基に、西尾は戦後の日本における平和教育を次の4類型に分類した(西尾 2011: 44-45)。

①戦争批判としての平和教育

戦争の悲惨さを訴える、反戦の平和教育。原爆被災、核兵器除去、校内暴力等

②解放としての平和教育

途上国の解放運動とともに生まれてきた、構造的暴力からの解放としての平和教育。持続可能な開発・発展、差別撤廃、いじめ等。

③学習過程としての平和教育

柔軟性、寛容性、批判性、創造性に富んだ創造力豊かな人間性を目指す。教育の内容よりも教育の形式を重視した平和教育。ファシズム批判、「権威」の見直し等。

④ライフ・スタイルとしての平和教育

環境問題や途上国の貧困など、世界の平和構造の敵となっている、過剰開発や過剰消費等の先進国における生活スタイルの変革を模索する平和教育。(岡本 1981: 100-5, 西尾 2010: 47)

②における「解放」は、途上国の解放運動とともに生まれた構造的暴力からの解放を意味する。したがって、①と②は消極的平和教育であり、一方で③は「柔軟性、寛容性、批判性、創造性に富んだ創造力豊かな人間性を目指す」という目標を掲げているため、積極的平和教育に分類される。④は「環境問題や貧困問題など、世界の平和構造の敵となっている、過剰開発や過剰消費等の先進国における生活スタイルの変革を模索する平和教育」を指すため、積極的平和教育といえる。

村上について、西尾は下記の5つの平和教育概念を紹介している(西尾 2010: 48)。

① 平和についての教育

「平和についての教育」(education about peace)は、平和問題に関する教育であり、戦争や紛争などを平和題材として取り上げ、それに関する知識(情報)を学習者に(直接的に)提供しようとする。それゆえ直接的平和教育と呼ばれる。この平和教育では、平和問題に関する知識を与えることを目的とする。平和教育を行う教師にとっては、どの範囲の平和問題を扱い、題材として何を選び、どのような知識を与えるかが課題となる。

② 平和のための教育

「平和のための教育」(education for peace)は、平和をめざしての教育であり、平和を志向する態度や技能(スキル)を学習者に育成することを目的とする。平和を志向する態度を形成する情操教育や

芸術教育もこれに含まれる。この教育は、平和な社会の建設に適した人格形成を通じて「間接的に」貢献しようとする。それゆえ間接的平和教育と呼ばれる。平和のための教育には、集団間の争いを非暴力的に解決する能力や技能、また平和的な国家や社会を形成することに積極的にかわろうとする資質（姿勢や態度）を形成する教育が含まれる。この平和のための教育では、命や人権を大切にす人権教育や、異文化に対する寛容的態度を形成する異文化理解教育や多文化教育などと、教育目的や教育方法で重複する部分が多い。

③ 平和を大切にす教育

「平和を大切にす教育」(education in peace) または「平和を通じての教育」(education through peace) では、教育方法そのものが平和的であるべきとされる。教育方法が平和的であるとは、強制的、威圧的、抑圧的などの権威主義的な教育方法を教師がとらず、教育対象の一人ひとりの個性や感性と人権を尊重した教育方法を用いることである。たとえ平和問題を題材として授業で取り扱っていても、そこでの教育方法が権威主義的であったり、体罰を用いるなど平和的でないと、それは平和教育とはみなせない。この平和を大切にす教育は、児童中心主義の教育とか、個性尊重の教育、参加型の学習を用いて実践される教育と方法を同じくする。

④ 教育における平和

「教育における平和」(peace in or through education) では、学校、教室などの各レベルの教育組織において、いじめ・暴力・葛藤などが少ない平和的な教育状況（場）を形成しようとする。具体的には、次のことが課題となる。教育場面では、相手を非難・中傷することがない温かい教室の風土をつくり、いじめや暴力のない仲間づくりを行う。また、自由で明るい学校現場をつくる、などが「教育における平和」をめざす平和教育となる。

⑤ 積極的平和としての教育

「積極的平和としての教育」(education as positive peace) では、単に戦争がない「消極的平和」の成立だけでは不十分とみなし、貧困・差別・不公正がない「積極的平和」な社会においてのみ、一人ひとりの教育権（学習権）が十分に保障されると考える。教育界における男女差別や障害者差別やマイノリティ差別をなくすことがめざされる。また、日本国内のみを問題にするのではなく、開発途上国の貧困問題を改善して子どもたちの就学率を高め、教育権を人々に保障する社会状況をつくることに参加することも望まれる。日本国内の外国籍の子どもたちの多くが未就学状態にある問題の解釈はこれに含まれる。

(村上 2009: 26-8)

①の平和についての教育は、上述の藤井による分類のうちの直接的平和教育（＝消極的平和教育）と内容が重複する。②平和のための教育は、包括的平和教育と捉えることが出来、

また③平和を大切に作る教育や④教育における平和も積極的平和教育に分類できる。しかし村上が述べている⑤の「積極的平和としての教育」は、構造的暴力の解消を目指す教育なので、本論文の分析では、消極的平和教育に分類する。

以上、5人の論考からも平和概念の拡大が見て取れた。西尾は、様々な分野を包括的に取り入れて平和教育の内容が「拡散化」してしまい、日本の学校教育においては、具体的な教材化やカリキュラムづくりの実現可能性に疑義を付している（西尾 2010: 49）。

続いて西尾は日本教育学会における平和教育に関する課題研究（1974年－2003年）を分析した（西尾 2010: 50-64）。西尾は課題研究の内容を分類し、特徴を下記の通り提示した。

1. アジア・太平洋戦争に関する内容で、15年戦争、原爆被害、戦争責任など
2. 戦後日本の平和課題に関係する内容で、平和運動、民族問題、臨教審批判、教科書問題、日韓関係、湾岸戦争、小林よしのり『戦争論』など
3. 平和教育思想に関係する内容：平和思想、戦前の平和教育など
4. 授業、カリキュラムに関係する内容：小学校、中学校、高等学校の授業、大学での講座開設など
5. 平和概念の発展やユネスコなどの国際的な動向に関連した内容：国際理解教育、開発教育、グローバル教育、軍縮、環境、南北問題、人権、青少年の平和意識・発達課題、学校教育、セビリア声明、異文化、共生、「平和の文化」など
6. 平和教育そのものを対象とした内容：これまでの課題研究の経過と課題、海外の教科書や平和教育の動向、海外からの日本の平和教育への視点など（西尾 2010: 58）

ここから、西尾は年代ごとにテーマを追っており、まとめると次のようになる

1970年代は1と2に分類されるテーマがほぼ全てを占めていた。その後1979年に「報告が日教組を中心とした内容に変更している」と指摘され、イデオロギーが先行する平和教育ではないかと批判が起きた。これらを反映するかたちで5の内容が増加し、論点が多角化した。

1980年代に入ると4に分類されるテーマが登場し、1980年代中盤以降は、軍縮・開発・環境・ユネスコ・開発教育などが扱われた。1987～88年には、教育における戦争責任が多く論じられ、西ドイツとの比較や教育者、教育学者の責任を問うものなど、平和教育に関する課題研究のテーマはより広範囲に拡大した。構造的暴力に関しては、1981年（第40回大会）の討論において初めて論じられた。その後1989年（第48回大会）に議論が本格化した。

1990年代は、湾岸戦争を転換期として、ユネスコや海外の平和教育の動向を見据えた発表の増加、アジア太平洋戦争の教育でも国際的な視点からの発表が目立つようになった。1994年には課題研究の名称が「平和・人権・国際理解の教育」へと改められた。その理由は、戦争の問題を中心としつつも、構造的暴力をも視野にいたした広義の平和研究、平和に不可欠な人権尊重を実現するための人権教育の研究、諸国民の相互理解に立つ平和な世界建設に資するための国際理解教育の研究を総合的に追求するためだという。さらに、1999年には「平和教育・平和文化」に、2003年には「人間の尊厳と矯正の教育」に名称が変更されたが、課題研究自体はここで終了になった。最後には平和教育どころか、平和という冠も消えてしまった（西尾 2010: 58-60）。

以上、西尾の分析に沿い、戦後日本の平和教育における平和概念をみたが、戦争についての教育が主流であったものの、構造的暴力についても扱われてきており、平和の概念拡大がなかったわけではなかった。また積極的平和教育と捉えられる論考もあった。日本教育学会の課題研究においても平和の概念拡大がみられ、しかし、2003年には名称から「平和」が消え、課題研究自体も消滅した。

第5節 近年の日本の平和教育への批判

前節で、戦後日本の平和教育の概要と平和概念をみたが、竹内は1970年代から90年代前半は平和教育の「昂揚期」であったとし、その特徴を5点挙げる。

- ①平和教育研究運動の組織的取り組みの進展
- ②戦争学習に関する多様な教材・実践の広がり と理論的整理
- ③戦争の被害体験（原爆空襲等）に加え加害・抵抗・加担をも組み込んだ戦争学習の展開（80年代以降）
- ④構造的暴力に焦点を当て、開発・人権・環境をも課題とした（80年代以降）
- ⑤学校や教室の暴力を克服する学校づくりや生活指導を平和教育の課題として位置づけた（80年代以降）（竹内 2011b: 31）

しかし、1990年代半ばより「自由主義史観研究会」（1995年発足）や「新しい歴史教科書をつくる会」（1996年発足）など、平和教育を否定する言説が登場したことにより、低迷・混乱期を迎える（竹内 2011b: 31-62）。

一方、本章1節に記したように、国際的には包括的平和教育が主流となり、平和概念が拡大したことにより、日本の平和教育も広がりを見せる。CiNiiにおける平和教育に関する文

献や論文のタイトルに着目し、キーワードを「平和」And「教育」とし、その分析結果から、戦後の日本の平和教育は、1970年代から増加、1980年代には隆盛期を迎え、1990年代には平和教育を否定する言説により低迷するが、2000年代に「対テロ戦争」、また平和概念の拡大や包括的平和教育の影響などで新しい広がりを見せた、ということが明らかになった（高部ほか 2018）。

本節では、日本の平和教育についての課題を、平和教育が新しい様相を見せた2000年代以降を中心に時系列に整理する。

第1項 池野の平和教育への批判とその課題への提案

池野範男は、これまでの多くの平和教育に対し、開かれた民主主義教育という観点から見て3つの問題点を挙げる。

第1に、心情、情緒に依存した平和教育がなされてきたという指摘である。

「いずれの平和教育も、教師が望ましいと考える平和のための資質を先取りし、その手段として戦争や平和の学習を行い、特定の認識を形成させるものである。それも特定の認識を人々の悲しさ、惨めさとしてわからせる情緒的理解により進められ、合理的理解に欠けている。資質形成のための平和教育として行われてきたことである（池野 2008: 401）。」

第2は、イデオロギーや価値観に囚われた平和教育だったという指摘である。

「これらの平和教育は、都合のよい事実や認識、また生き方だけを取り上げ、特定の認識、価値観、生き方だけに囚われ、他を排除するものであったことである。特定の認識を伝えるために、特定の事実や生き方を取り上げ、開かれたものではなかった。本来、平和教育は民主主義的な国家や社会の形成に貢献する人材を育成する教育の一環であり、特定のイデオロギーや価値観に囚われない開かれたものであったはずである。しかし、実態は、特定の主義主張に拘泥した極めて狭隘なものであった（池野 2008: 401-2）。」

第3は、戦争学習、戦争教育になっているという指摘である。

「平和が戦争の裏返しとして受け取られており、直接的暴力と結びつけ、狭く捉えられている。そのために、平和を希求することは戦争を無くすことだという極めて短絡的な学習に陥っていることである。また、戦争を教材にした平和教育もまた、平和をもたらしと考えられているが、実態は戦争を教えており、逆説に陥っている（池野 2008: 402）。」

池野は、これらの課題を乗り越えるために3点提案する。

第1は、平和教育を4つのレベルに区分し、それぞれのレベルで重点課題を特定するこ

とだとする。

①教科における平和教育：原爆に関わる事実を情景や心情とともに伝えること。

②教科外の活動における平和教育：現在の平和を発展させる行動を促進すること。

③社会における平和教育：多様な活動に広く援助し、より広い範囲の平和の実現、より深い平和の理解に貢献すること。

④学校と社会が連携した平和教育：社会での多様な平和の実現を考慮に入れ、双方向においていろいろな平和の実現に向かうようにはからうことである。

2点目は、平和教育の概念を再整理し、民主主義教育、市民性教育など他の教育概念とも通底した共通の枠組みで考察し、平和教育の汎用性を広げること、第3点は、特定のイデオロギーや価値観に囚われず、「閉ざされた平和教育を脱却し、開かれた平和認識・意識を形成することができるものへ転換することが必要である」としている。

第2項 村上の平和教育への批判とその課題への提案

村上は、平和教育の社会学的アプローチとして書いた著書に「本書は、日本の平和教育が現在までどのように展開してきたかを社会的に明らかにすることが目的であり、平和教育がどうあるべきかの理念的研究や、平和教育をどう実践するかという方法学的研究を直接の目的とするものではない」としながらも、この後の平和教育のあり方について述べている（村上 2009: 408）。

村上は、「現実の戦争や紛争問題に主体的に考えられるよう平和教育の内容と方法を改善していくことが求められている」としている（村上 2009: 408-9）。

また、日本の平和教育において戦争被害は教えられてきているが、加害が適切に教えられていない側面があるとしている（村上 2009: 410-1）。さらに双方向の視点がある平和教育の必要性を、ノーモア・ヒロシマ（日本の視点）とリメンバー・パールハーバー（アメリカの視点）を例に指摘している（村上 2009: 411-2）。

第3項 竹内の平和教育への批判とその課題への提案

竹内は、これまで平和教育に取り組んできた実践者の豊富な蓄積と努力にもかかわらず、「4つの乖離」が生じていることを指摘する。

1 過去の戦争と今日の戦争の乖離

2 遠くの暴力（戦争・飢餓・抑圧など）と身近な暴力の乖離

3 平和創造の理念（平和憲法）と現実の乖離

4 これまでの平和教育と新しい平和教育の乖離

（竹内 2011b: 7）

竹内は平和教育の歴史を整理し、ガルトゥングの論や実践などにも触れながら4つの乖離を埋める展望を示した。

戦場における兵士に着目した平和教育実践（西尾 2008）や、高校の教育現場が、現代の世界の戦争の変化にどのように対応しているのかを広範に調査し、教材開発に向けた問題提起をしているものもある（華井 2010）が、「過去の戦争と今日の戦争の乖離」を埋める展望として、竹内は、高校教師の実践を紹介しながら、平和教育が戦争被害者を二度と出さないことを目指すのであれば、加害者への「共感共苦（コンパッション）」を契機とする平和教育を提案する。また「反実仮想（もし〇〇だったら）」による思考の揺さぶりや、戦争体験の継承については、まず①体験世代から非体験世代へ、そして、②非体験世代から非体験世代への継承、また子どもたちの身近な「モノ」から過去と今を結ぶ学びを、和解については過去と今の新たな関係の創造として、フィリピンの被害者と日本の加害者とをビデオメッセージで結ぶ取り組みなどを紹介する。

「遠くの暴力（戦争・飢餓・抑圧など）と身近な暴力」については、子ども兵や携帯電話など日本に暮らす生徒たちと繋げようという実践やインターネットのツールを駆使して遠くの子どもや若者とつながることを提案している。また近年の多くの実践が試みられているホームレス状態の人たちから、生徒自らのマイノリティ性を発見し、暴力をどうしたら排除できるかへの思考に導くという、マイノリティへのまなざしの重要性も指摘する。

野島大輔は、日本国内の平和教育において国際関係論の知見を平和教育に導入したカリキュラムを提示し、自身の高等学校における7年間の授業実践を通じて、その有効性を検証している（野島 2016）。これは、「過去の戦争—今日の戦争」、「遠くの暴力—身近な暴力」の乖離を埋める実践として注目に値する。

3つ目の「平和創造の理念（平和憲法）と現実の乖離」について、竹内は、この乖離を埋めることこそが、平和教育の根本的な目標であると述べている。ここで竹内は「平和創造」という言葉を使用し「武力以外のあらゆる手段を用いて国際紛争を解決する」という日本国憲法9条を「優れて積極的かつ能動的な条文」と説く¹⁹。その上で「人間が生きて

¹⁹ 竹内はここで「生き方の原理としての憲法」を記しているが、麻生は憲法学的見地から批判をしている（麻生 2018）。

いくうえで、生活を営むうえで直面するさまざまなコンフリクト（葛藤・諍い・矛盾・対立・紛争）一般を、非暴力的方法によって解決し新たな平和的関係を構築することを宣言したものと読み解くことが可能」とし、それは紛争解決教育の考え方そのものであると主張しながら、ガルトウングのトランセンド法を紹介する（竹内 2011b: 114-8）。

竹内は「平和創造の理念（平和憲法）と現実の乖離」を埋めることこそが、平和教育の根本的な目標であるとしている。ここで竹内は「平和創造」という言葉を使用している。竹内は、日本国憲法9条を、「武力以外のあらゆる手段を用いて国際紛争を解決するという」日本国憲法9条を「優れて積極的かつ能動的な条文」とし、「人間が生きていくうえで、生活を営むうえで直面するさまざまなコンフリクト（葛藤・諍い・矛盾・対立・紛争）一般を、非暴力的方法によって解決し新たな平和的関係を構築することを宣言したものと読み解くことが可能」とし、それは紛争解決教育の考え方そのものであるとしている。（竹内 2011b: 114-8）。

最後の「これまでの平和教育と新しい平和教育の乖離」については、新しい平和教育について、ひとりよがりの平和教育論という危うさの内包を指摘し、これまでの豊富な平和教育の蓄積を踏まえた上で新しい平和教育の実践と研究を目指すグループを、教員組合や党派的な団体とは無縁のグループを立ち上げるべきと主張している（竹内 2011b: 105-19）。

第4項 杉田の平和教育への批判とその課題への提案

杉田明宏は、戦後日本で行われてきた平和教育についての問題点を4点指摘している。

1点目は、日本人の物語に偏しているという点である。日本人の被害的事象に焦点を当てること自体は、日本人にとっての戦争認識を深める上では意義があるとしながらも、加害に触れたとしても原爆、空襲、沖縄戦、生活の困窮、戦争動因、学童疎開といった日本人の被害的側面に終始する傾向にあるとし、侵略戦争の本質に迫る学習への気づきを妨げる可能性を指摘する。

2点目は、原因・構造・プロセスの欠如で、「日本人が体験した過酷な事態が子どもたちの印象・記憶に残ったとしても、その事態がどのような要因構造と展開によって生じるにいたったかという点については、知識や問題意識が乏しいというのが実態」で、「どこにどのような手を打てば対立のエスカレートを止め、戦争を予防することができるのか、という教訓を引き出すことはできない」とする。

3点目は、平和を築く方法論に触れていないという点で、「いったん対立が暴力（戦闘・殺戮）へと展開してしまった当事者（国）が、その後、どのようにして和解し共存していくことができるのか、という視点での学習もほとんどなされていないのではないかと疑問を呈する。

4点目は、戦争学習に限定されているという問題点である。平和教育として広く認知されているのは、主に第2次世界大戦を題材として、戦争の悲惨さから戦争に対する否定的態度を形成するという教育プログラムは戦争学習というべきであると指摘する。戦争学習は、過去の悲惨な経験を教訓化し、過ちを繰り返さないための重要な位置づけを有しているとするものの、平和を「戦争が無い」ことではなく、「暴力が無い」と捉え、暴力が存在する様々な状況・事態を題材として取り上げられることは、可能であるし必要であると主張する（杉田 2017: 4-6）。

そのために、ガルトウングの平和理論とコンフリクト概念を用いて、「子ども、さらには教職員・保護者を含む教育活動におけるさまざまな構成員に関わる暴力の事態を対象として、その改善・克服に関わる活動のコンセプトとして平和教育をとらえなおす視点を提起」している（杉田 2017: 10-1）。

第5項 上村の平和教育への批判とその課題への提案

上村英明は、戦後日本社会で展開された平和教育を「従来型平和教育」とし再検討を行っている。

上村は「従来型平和教育」は悲惨で過酷な戦争体験の反復学習であり、学習者にとって平和教育は、知識偏重教育や偏差値教育と同じ押しつけや抑圧構造を持っていると指摘する。「敗戦の体験を繰り返し『平和＝善／戦争＝悪』と感情的に学ばせようとする」平和教育は、平和と戦争の概念が交錯し多様に映る若者たちにとって未消化になり平和への無関心につながり、理解や実感ができなかった若者たちの多くは平和教育でも切り捨てられ、「従来型平和教育」は無意識の「平和のエリート教育」になっていると指摘する。

リアドンに依拠する包括的平和教育については、「平和教育の重要な方向性であることは議論の余地がない」としながらも、国際的に活躍する「平和のエリート」を育成する教育になりかねないと指摘する（上村 2019: 122-6）。

上村は平和教育の構造の転換を目指して行っている、自身の大学での平和教育実践の特徴を紹介する。

- ①平和教育の基軸を、日本の戦争や戦争体験の教訓から構成されるべきものとし、より基本的な平和の課題を論理的に説明する。
- ②平和教育は「大戦争（The Great War）」と呼ばれた第一次世界大戦を契機する。
- ③社会変革につながる平和教育を志向し、国際機関の誕生や発展、国際人道法や人権法の拡大など成功事例を学ぶ。
- ④重要な土台となる第二次世界大戦に関する基礎知識を確認する。
- ⑤権力構造を知るための実例として戦争や戦争体験を継承することを認識させる。
- ⑥具体的な論戦に、反論できる枠組みを学ぶ。
- ⑦平和と地球環境、平和と開発・貧困、そして平和と民主主義、とくに政治参加の手段や選挙の意味、NGO と NPO の活動の役割と課題を説明する。
- ⑧平和の授業が抑圧的にならないよう、授業における学生と教師の関係性に細心の注意を払う。

上村は竹内の狭義の平和教育、広義の平和教育（竹内 2011b: 51）から、②から⑥は狭義の平和教育、⑦から⑨は広義の平和教育で、平和と関連分野の接続を取り入れているとしている（上村 2019: 129）。

第 6 節 近年の日本における平和教育の課題の整理

前節で、平和教育が新しい様相を見せた 2000 年代以降の批判とその課題を示したが、本節では、それらを整理する。

第 1 項 「テンプレート」化した平和教育

村上は、先行調査と調査データから「日本の学校教育や平和博物館やマスメディアによる平和教育が、子どもたちの平和志向的な意識をそのアウトプットとして形成している」とし、日本の平和教育は「平和志向的態度を形成する上で、有効な教育領域」であると結論づける（村上 2009: 408-9）。

戦後の日本における平和教育は、戦争体験のある人々からの体験の継承、戦禍の残る戦争跡地へのフィールドワーク、そのほか写真や映像など様々なメディアを通じて戦争の悲惨さを伝えるなど、「平和教育」という枠組みの中で様々な工夫が凝らされながら数多くの実践が積み上げられてきた。

これらを通じて、数多くの人が戦争に対してネガティブな感情を持ったという点等にお

いては、一定の学習効果をもたらしてきたということが言えるのかもしれない。しかし、時代の経過・変化や、時間的制約などの様々な要因により、このネガティブな感情を起こさせるコンテンツが「テンプレート」化していないであろうか。学習者たちは皆“同じような話”を“同じような形式”で聞く。そして同じような映像を見、「感想文を書かせる」などの同じようなアウトプットしか求められない。本章第5節第5項に書いたように、上村はこれを「戦争体験の反復学習」と呼ぶ。まさにフレイレが批判する「銀行型教育」に当たり、平和教育において学習者が自分の頭で深く考える機会を奪い、思考停止を招くことが危惧される。

平和教育の内容が多様性にかけていることに対する批判はこれまでも指摘されてきたところである。例えば杉田が指摘するように、1945年8月、ヒロシマ・ナガサキで被爆した者の10人に1人は朝鮮半島出身者であったにもかかわらず（鄭 2017:16）、被爆者の証言を聞くとき、スピーカーは日本人のみが選ばれる傾向にあり、またその他、空襲や兵士、戦時下の生活なども「日本人の物語」に偏している点である。条件が整わない、教材研究の限界、あるいは無意識であったとしても、「戦争をしない心を育てる」ことを目標とした平和教育実践によって、戦争に対してのネガティブな感情を持つことが出来、「戦争は二度としたくない」と学習者が感じたとしても、それは「(自分や周囲の近しい人や日本が巻き込まれるような)戦争は二度としたくない」という狭小なエスノセントリズムの種を作ることになりかねない²⁰。

第2項 平和教育の非政治性

本章5節1項で平和教育がイデオロギーや価値観に囚われているという批判を紹介した。教師の平和教育運動という側面を持ちながら発展してきた日本の平和教育の特徴や、また1990年代の平和教育を否定する言説など、その批判は複雑であるが、平和教育が、特定の政党の支持へ誘導するものであったり、特定の価値観を押し付けるものであったりしてはならないのは自明のことである。

²⁰ 「テンプレート」化を乗り越える実践として、被爆証言の脱構築の実践等いくつか見られる。例えば、平田は「テンプレート」化を「プロットの定型化」と表現し、その被爆証言がどのように脱構築され得るのかを調査した。被爆者が一方的に話すのを避けるため、7名で聞き取りを行い、プロットの定型化した被爆証言を回避しようとする中で、「被爆者」であると同時に、権利をおとしめられてきた「女性」であったなど、被爆者のアイデンティティの複数性が、被爆者と若者との相互理解とともに、平板な理解の拒否をもたらしたとしている（平田 2012）。

しかし長く続く平和教育の中立性の議論の中で、1990年代の平和教育を否定する組織により、原爆教育に加害・抵抗を加えた平和教育は「自虐史観」のレッテルを貼られ、インターネットや教科書など既存のメディアを通さないプロパガンダにより平和教育は「反日」であるとされ、「教育の『中立化』の原則を犯した偏向教育としてバツサリと切り捨てられて（上村 2019: 124-5）」しまった。

国の下で行われる学校教育やそれに則す教育についての中立性については注意しなければならない。そもそも、特定のイデオロギーや価値観をもつ特定の政党の支持基盤のもとで政権が作られ、そのパワーバランスのもとで教育基本法が制定され、教科書が選定され、指導要領が作られる。このような構造の中で行われる学校教育そのものが、元から中立ではない。したがって教育の中立性を主張し遂行すればするほど、中立でなくなっていくことが危惧されるのである。

また、教育は中立でなければならないとされながらも、近藤孝弘によれば「日本では従来、この言葉のもとで、実際には政治的な中立性ではなく非政治性が求められてきた（近藤 2009: 20）」。その結果、例えば海外では当たり前となっている選挙と連動した模擬投票の方法（①架空の政党やマニフェストを作成して模擬投票を行うもの、②実際の選挙における政党のマニフェストや政策を用いて模擬投票を行うもの）のうち、②は「政治的中立性違反」というレッテルを貼られることへの懸念のために、なかなか採用できないという学校現場の教諭の声がある（麻生 2018: 332）。

第3項 隣接教育との差異を示す平和教育の固有性

「平和」教育であるのにもかかわらず、「戦争」教育になっているという先行研究の批判は（池野 2008、杉田 2017）、平和教育の固有性を「扱う領域が戦争に関連する諸問題」としてきたことも要因の1つであろう。

平和教育が扱う領域についての議論は、平和教育学を成立させようとする中でも行われてきた。村上は、国際理解教育、開発教育、人権教育など隣接教育と平和教育との違い、つまり平和教育の固有性を鑑み、これからの日本の平和教育研究が進む道として、「従来の反戦平和教育や原爆教育を継続して中心とみなし、平和教育の独自性を保つけれども人々の関心が低下することが予想される（縮小路線）」ので、「平和教育に関連する教育領域をつなげ、外国の包括的平和教育とつながる（拡大路線）」、つまり「戦争を教えるという平和教育を研究して固有性を保ちつつ、平和教育研究の研究対象のウィング（守備範囲）を積極

的に広げ」ることを提案している。また固有性については「世界の平和研究が研究対象を広げることで発展したように、日本の平和教育学も研究対象に段階制（優先順位）をもたせること」で確保できるとしている²¹。

西尾は、構造的暴力を扱うことで平和教育の境界線が曖昧になり、拡散化した内容を各教師に負担させることは困難であるとして、実践者である教師の状況を重視し、構造的暴力を扱うことに批判的立場をとる（西尾 2007）。

竹内は、平和教育を狭義の平和教育としていたのは、平和の問題を扱う国際理解教育や開発教育などの隣接教育との差異、固有性（アイデンティティ）、存在意義を喪失しかねない危惧からであると述べている（竹内 2011a: 226-227）。また、広義の平和教育により、扱う内容が拡大し、「平和教育は教育一般に回収されてしまい固有の意義を見失ってしまう」（竹内 2011b: 87）という危惧も述べられている。

さらに竹内は、2000 年前後から出てきた「新しい平和教育」を分析し、構造的暴力も含む「広義の平和教育」の問題点を指摘する。竹内は「新しい平和教育」は、(1)これまでの平和教育を否定する、いわゆる歴史修正主義の立場をとる類型、(2)これまでの平和教育実践・研究に関わってきた実践者と研究者という類型、(3)2000 年代になってから登場した類型（平和憲法の理念を尊重し、非軍事・非暴力の立場を堅持する点で②と似る）の 3 つに分類した。その上で、(1)を「保守派」による平和教育批判とし、(2)と(3)を「リベラル派」の平和教育批判とし、それぞれ、(1)として高橋史朗、(3)として足立力也の平和教育批判と構想について分析し、両者に共通する 3 点を挙げる（竹内 2011b: 55-75）。

- ①これまでの日本の平和教育では戦争の悲惨さを学ぶことに焦点が当てられており、平和をつくる思考と行動へと結びついていなかった。
- ②そこで、平和教育の焦点を戦争の問題から個人の内面（心）や日常生活（身近な問題）の問題に移す必要がある。
- ③さらに、従来の「狭義の平和教育」が射程に入っていなかった。環境・人権や仲間づくりといった課題をも含み込んだ豊かな内容のものへと組み替えていかねばならない。（竹内 2011b: 75）

竹内は①については日本の平和教育の弱点に対する批判として受け止めているが、②と③に

²¹ これは筆者が参加した 2016 年 8 月 20 日の関西平和教育学フォーラムで配布されたレジメ『基礎提案「平和教育学の展開」』や村上の発言に基づきまとめたものである。

関しては、問題点を挙げる。

第 1 に、従来の平和教育の弱点は、戦争の悲惨さの学習を戦争原因の科学者認識の学習や平和創造の主体形成といった方向へと結びつける「教育方法」（教え方）が弱かったという点であって、戦争やその悲惨さを「教育方法」（教材）とすること自体ではない。にもかかわらず、方法と内容を区別して論じないまま、戦争に焦点を当てることを回避・後退させてしまっている。

第 2 に、焦点を内面の問題や身近な問題に限定して戦争の問題とは切り離しているが、本来追求すべきことは、内面や身近な問題と「遠い」戦争の問題をどう切り結んでいくかということである。

第 3 に、従来の「狭義の平和教育」には含まれていなかったさまざまな領域を含み込んで平和教育を構想することは、今日では「包括的平和教育」と呼ばれる世界的な潮流でもある。しかし、戦争の問題を後景に退かせた結果、一見豊かに再構成されたかのような平和教育が教育一般と同義になってしまい、結果として平和教育は解消する（平和教育と呼ぶ必要がなくなる）。必要なことは、環境・人権や仲間づくりといった諸問題を視野に入れつつも、平和教育の固有性を失わないような平和教育のあり方を模索することである。（竹内 2011b: 75）

さらに、両者の相違点も 2 点指摘している。

第 1 に、日本の加害・侵略を教えることについて、高橋は批判的立場をとる一方足立は歴史教育実践として必要であるとの立場をとる。（なお、足立の平和教育構想において加害・侵略の問題は「他人事のごとく」位置づけられ回避されるため結果的に高橋の平和教育構想と親和する）

第 2 に、軍事力に関して、高橋は平和をつくる手段として容認する一方で、コスタリカ問題に取り組む足立は批判的立場をとる。（竹内 2011b: 76）

竹内の指摘は、「新しい平和教育」の構想が、戦争を教える「狭義の平和教育」の教育内容（特に日本の加害・侵略の歴史）を否定、あるいは回避しているという危惧、また扱う領域を拡げ、構造的暴力も含む「広義の平和教育」は、固有性がなくなり教育一般と同義になるという危惧、平和教育にもかかわらず非暴力的手段を選択しない危惧である。

第 4 項 平和を築く方法論としての紛争解決

先行研究においては、池野（2008）、竹内（2011）、杉田（2017）、上村（2019）らにより平和を築く方法論も平和教育に含まれるべきであると主張されてきた。では、平和を築く方法論とは具体的には何か。

池野は「閉ざされた平和教育を脱却し、開かれた平和認識・意識を形成することができるものへ転換することが必要である」としながら(池野 2008: 402-3) 平和教育における原因・構造・プロセスの欠如について「日本人が体験した過酷な事態が子どもたちの印象・記憶に残ったとしても、その事態がどのような要因構造と展開によって生じるにいたったかという点については、知識や問題意識が乏しいというのが実態」で、「どこにどのような手を打てば対立のエスカレートを止め、戦争を予防することができるのか、という教訓を引き出すことはできない」という批判もされてきた。さらに「いったん対立が暴力(戦闘・殺戮)へと展開してしまった当事者(国)が、その後、どのようにして和解し共存していくことができるのか、という視点での学習もほとんどなされていないのではないか」という疑問・批判も呈されている(杉田 2017: 10-1)。

これらの批判に応えるものとして、平和を築く方法論の具体化を考える上で参考にしたのが、竹内による論説である。竹内は、「武力以外のあらゆる手段を用いて国際紛争を解決するという」日本国憲法9条を「優れて積極的かつ能動的な条文」とする。この前提に立ちながら「人間が生きていくうえで、生活を営むうえで直面するさまざまなコンフリクト(葛藤・諍い・矛盾・対立・紛争)一般を、非暴力的方法によって解決し新たな平和的関係を構築することを宣言したものと読み解くことが可能」とし、これが紛争解決教育の考え方そのものであるとしている(竹内 2011b: 114-8)。

紛争解決教育に関しては、阿知良が平和学習の焦点であると述べており、「個人が抱える被害と加害の二重性と葛藤を対象化すること(阿知良 2015: 12)」にも有効であると述べている。

このようなことから、平和を築く方法論は紛争解決教育の中で教授されると考えられ、また、竹内は紛争解決教育の実例として、対立と矛盾を活用した授業を取り上げる。「展開のある授業」と呼ばれるこの授業の主体は「教師」「子ども」「教材」であり、これら三者が相互に生み出すもの、あるいは各々の内部に生み出されるものとして「対立」「衝突」「葛藤」「矛盾」が挙げられている。またこれらは意識的・計画的にあるいは咄嗟に生み出され、これを契機に授業が展開し、結果的により高次元の理解・認識が生み出されることになる(竹内 2015)。

小括 積極的平和教育への発展が求められる日本の平和教育

2000年代以降の日本の平和教育研究においても、平和教育の扱う領域についての議論が

なされてきた。教育内容を、戦争に関する諸問題とするか、さらに構造的暴力も対象にするかというものである。構造的暴力を扱うことについては、本章第6節3項で述べたように、隣接教育との差異を示す平和教育の固有性が失われるという危惧、学校教育現場で教師の負担が増えるとの指摘などがあった。

しかし、戦後日本の平和教育研究者の論考にも、日本教育学会の課題研究にも拡大した平和概念が見られた。それにも関わらず、平和教育の扱う領域について戦争に関する諸問題を中心とする主張は、下記の3点が根本にあるからだと考える。

1点目は、本章第6節第3項の竹内の指摘に現れているが、日本の加害・侵略の歴史を否定する言説やそれを回避する平和教育に対しての批判から、これまで日本で行われてきた、戦争についての被害や加害の教育実践を踏襲した平和教育を固持したいとの考えである。

2点目は、拡大した平和概念を採用した平和教育は、領域の限定ができず、全ての教育が平和教育となってしまうという疑義である。

3点目は、平和概念が拡大することによって平和教育自体が分散、消滅してしまうのではないかという危惧である。本章第4節第2項で西尾が分析した日本教育学会の課題研究は、構造的暴力等を視野に入れ拡大した平和概念が見られ、課題研究の名称も変更され、最後には「平和」も「平和教育」も名称からなくなり課題研究自体も消滅した。そのような経験は他の場所でも見られる²²。

本章では、近年の日本の平和教育の課題を、教育内容の「テンプレート」化、中立性ではなく「非政治性」であること、「平和」教育はなく「戦争」教育であること、平和を築く方法論がないことと整理した。これらの課題は、平和教育の固有性を戦争に関する諸問題を扱うとしたこと、つまり平和教育が消極的平和教育に限定されていることにより立ち上がっているものではないかと考える。これまでの培ってきた平和教育実践の積み重ねを大事にしながら、しかし、これまでの「平和教育」概念を大きく転換しなければ、これらの課題は克服できないのではないだろうか。本論文で主張する積極的平和教育が内包する消極的平和教育は、直接的暴力はもとより、構造的暴力、文化的暴力をなくすための教育である。扱う領域が戦争についてのみであるならば、日本の平和教育は消極的平和教育の中の直接的暴力についてという、さらにその中の一部の教育となる。そうではなく、直接的暴力・構造

²² 例えば1980年代に、ある県の教員組合に平和に関する委員会ができ、環境問題や差別問題、原発問題等、幅広く活動してきたが、徐々に、環境問題に関心がある人は環境に関する委員会に、差別に関心がある人は差別に関する委員会へ移動し、平和に関する委員会の活動が先細るなどが見られる。

的暴力・文化的暴力をなくす教育、さらに直接的平和・構造的平和・文化的平和の存在、構築を目指した個人の能力を涵養する積極的平和教育に、日本の平和教育は発展する必要があると考える。

積極的平和教育は、扱う領域は、戦争に関する諸問題のみではない。しかし、積極的平和教育で扱う積極的平和は、消極的平和を前提としている。それゆえ、上述した1点目の、これまで日本で行われてきた、戦争についての被害や加害の教育実践を継承することは、当然可能である。従来の平和教育の成果を踏襲しながらも、直接的暴力だけに留まらず、構造的暴力、文化的暴力にも触れ、直接的平和・構造的平和・文化的平和を実現するための力を涵養する目的を持った実践が積極的平和教育である。それは従来の平和教育の発展的継承である。

2点目とは3点目は、平和教育が拡大した平和概念を採用すれば、全ての教育が平和教育となってしまうということ、逆に分散、消滅するのではないかということである。平和教育の特徴をはっきりさせ、限定させることで、隣接教育との差異を持たせる、つまり隣接教育と同列にしようとする点で同様の意味を持っている。しかし、平和教育は、扱う領域で限定されるものではないと考える。平和教育は、平和に関する価値を有する教育である。それは、即ち、批判的思考により、暴力に敏感になり、他者や社会との相互関係の中で、平和に転換していくプロセスの中での価値である。それゆえ、積極的平和教育は全ての教育であるべきだし、そうであることを望む。リアドンも、包括的平和教育は、学校教育のあらゆるレベル、あらゆる分野で行われる平和教育のことで、教科教育は、真の平和を達成するために必要な教育プロセス全体の一部にすぎないと述べている (Reardon 1988: xii)。また、本論文は主に学校教育における平和教育について述べているが、積極的平和教育は学校教育に限らず、生涯教育やインフォーマルな教育、さらに活動や生活の場でも望ましい教育であると考え

る。

これまでの消極的平和教育は、学校教育においては、社会科、国語、英語、道徳などの教科や修学旅行や映画鑑賞などの特別活動、2000年代からは「総合的な学習の時間」(以下「総合学習」)で行われてきた(村上 2009、仲谷 2013、藤原 2013、麻生 2018、白井 2020 など)。

積極的平和教育は、上述の通り、全ての教科、学級活動や学校行事も含む全ての教育活動の価値となり得る。中央教育審議会『教育課程企画特別部会 論点整理』(2015: 26)の中で、新しい教育課程は、「社会が著しく変化する中で未来を創造する次世代への教育を実現

するものであり「各学校段階と各教科等が相互に連携し全体としての学校教育の在り方を示す」ことを特色としており、そのために「各学校段階、また各教科等の具体的な内容についても、学校教育全体の姿を常に念頭に置き、学校間、教科等間の相互連携と協働にも努めることが重要である」としており、さらに地域との連携も示されている。教科間、学校間、地域との連携の中での包括的な教育活動で、積極的平和教育は有用であると考え。また、特に取り組みやすい教科は、消極的平和教育が行われてきた社会科、国語、英語、道徳、総合学習と、2018年に告示され2022年度から随時実施される高等学校の「公共」²³であろう。総合学習の新学習指導要領では、各学校の総合的な探究の時間の目標を各学校で定めるとされており²⁴、積極的平和教育の内容の活用ができる。

2016年の中央教育審議会答申において、従前の「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成すべき資質・能力の3つの柱が「生きて働く『知識・技能』の習得」、「未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成」、「学びを人生や社会に活かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養」に整理された。それに伴い、2017年・2018年に改訂した学習指導要領（以下「新学習指導要領」）では、ほとんど全ての教科等の目標や内容を資質・能力の3つの柱で整理している。

本研究で構築しようとしている積極的平和教育の内容も、その資質・能力の3つの柱を参考にし、検討していく。

²³ 高等学校「公民科」は、「主権者教育において重要な役割を担う教科」である（文部科学省『高等学校学習指導要領解説公民編』（2018: 157）。現行の「現代社会」が廃止され、必修科目「公共」が新設される。

²⁴ 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』

https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf（最終閲覧2020年12月1日）

第3章 紛争解決教育実践の分析と課題

日本の消極的平和教育を、積極的平和教育に発展的に転換するにはどうするか。まずは、紛争解決の導入が望ましいと考える。その理由は、第2章第6節第4項で述べたように日本の平和教育の課題から提案されたものであること、紛争解決は、紛争を単に解決するのであれば消極的平和教育であるが、平和を築く力を涵養するという点も目標に設定すれば積極的平和教育となるからである。また、藤田は、平和的紛争転換（peaceful conflict transformation）を担う行為者の能力を「共感（empathy）・非暴力（non-violent）・創造性（creativity）によって紛争を扱う能力である（藤田 2003: 9）」とし、そこから生成する平和は暴力の場合と同様三つの形態（直接的平和・構造的平和・文化的平和）と述べている（藤田 2019: 177-8）。

以上のことから、平和を築くという目標を設定した紛争解決教育を積極的平和教育として実践し、成果と課題、またそこから見えてきた構築されるべき積極的平和教育の内容を考察する。

第1節 二項対立を超越する紛争解決

21世紀は平和な世界になるだろう。その期待は、イラク戦争、イスラム国、シリア内戦など世界各地での終わりのない武力紛争の現実に打ち砕かれている。格差や貧困、環境破壊も一向に無くならない。各国内をみてもエスノセントリズム（ethnocentrism：自民族中心主義／自文化中心主義）の大統領や政権、政党が力をつけ、対立と分断を煽っている。ロジックはおおよそ同じだ。敵を作り、二項対立の構図を国民に示し、敵対心を煽る。例えば、アメリカのジョージ・ブッシュ元大統領はテロ支援国家と、それと対抗する有志連合という図式で世論を喚起し、アフガニスタン、イラク戦争へと突き進んだ。ドナルド・トランプ大統領は移民を閉め出すパフォーマンスとしてメキシコとの国境の壁を建設したり、非白人の民主党女性下院議員たちに「国に帰ったらどうか」と人種差別的な発言を行っている。フランスやドイツでも移民排斥を主張する極右政党が台頭し、日本でもヘイトスピーチなどの問題がある。

さらにこれらの二項対立をマスメディアやウェブメディアがより顕著にしている。例えば、日本と韓国の間をみると、両者のメディアが互いに批判的な報道をし合っている。日本のマスメディアでは、日中韓の歴史認識・戦後補償問題や北朝鮮問題の報道については、多

様な視点よりも相手国を非難する内容が目立つ。インターネット上では、2000年代に入る頃から在日韓国・朝鮮人に対して差別をあおる言説が目立ち始めた（金 2017: 147）。そのような言説は、匿名掲示板「2ちゃんねる」からツイッター等のソーシャルメディアにも広がりを見せ、ネット内にとどまることなく、2010年頃には街頭でのヘイトスピーチが繰り返されるようになった（辻 2017: 211-2）。

誤情報、虚偽情報も存在するメディア、またインターネットや SNS の発達によって拡散されるフェイクニュースや、自分の好みに合った情報ばかりに囲まれるフィルターバブルなどにより、自分と異なる相手を批判したり、メディアの情報と異なる可能性を吟味しなくなり、自分で考えなくなる、考える必要がないと思ってしまうという思考停止に陥り、また、周囲と違った言動を恐れ同調圧力が生まれていく。

このようにして身近なところまで浸透するエスノセントリズム、思考停止、同調圧力は、暴力の文化を醸成しかねない。「暴力の文化は、恐れているから発言できない、行動できない、予防できない、という恐怖（“fear”）の文化でもあり、（中略）平和主義を拡大しようとする動きに歯止めをかけてきた（奥本 2011: 71）」。また、ナチスドイツの親衛隊の中佐としてホロコーストに参与したアドルフ・アイヒマンの裁判を傍聴したハンナ・アーレントによる叙述のなかで、アーレントが「アイヒマンがごく平凡なドイツ人だ」ということに驚いたという事実にも注目するべきであろう。ユダヤ人迫害は根源的、悪魔的な悪ではなかった。思考や判断を停止し、外的規範に盲従した人々によって行われた、陳腐で「凡庸な悪」であり、ありふれた悪だからこそ社会に蔓延し世界を荒廃させようとアーレントは述べた（アーレント 1984）。そしてこの「凡庸な悪」は今日我々の社会に蔓延るエスノセントリズム・同調圧力と形容されるものと言えよう。さらにこれらの風潮は各国内で顕在化しつつあるエスノセントリズムを支え、二項対立の構造を強固にする。

逆説的ではあるが、二項対立は平和を目指す運動の中にも出現する。1970年代に労働組合などが中心となって展開された社会運動は、主に「対決型」の運動であった（上條 2005: 30）。その後「政策提案型」への推移がみられるものの、最近の平和運動においても依然として「〇〇辞めろ」「〇〇反対」などのキャッチフレーズに表されている通り「対決型」の様相が見て取れる。しかしながら、二項対立や対決型による思考において留意すべきことがある。それは、対立する対象を駆逐できたとしても、相手が目の前から消えたとしても、問題が解決したとは限らないということだ。高坂正堯は「平和の問題に対する人々の態度は、あまりにも単純なものでありつづけてきた。おそらくその第一の理由は、われわれの知的な

怠惰に求められるかもしれない。戦争の原因をある特定の勢力に求め、それを除去することによって平和が得られるという善玉・悪玉的な考え方は、我々人間が行動力には勤勉でも、知的には怠惰な存在であることに原因している。昔から困難な状況に直面した時の態度はいつでも判を押したように同じであった。そんな時人間は、いつも非難すべき悪い人間や悪いものを見出して、それを血祭りにあげてきたのである（高坂 1966: 14）」と指摘する。

二項対立における暴力的な対立相手の攻撃や思考停止を克服するためにも紛争解決教育は効果があると考えられる。

第2節 日本における紛争解決教育

日本において紛争解決教育はどのように位置付けられ、実践されてきたか。日本の現行の教育制度のもとでは、紛争解決教育はカリキュラムとして内包されてはいない。

一方で海外の教育制度を見てみると、アメリカで1970年代から紛争解決教育が開始されている（名嘉 2011）。また“Conflict in Context: Understanding Local to Global Security”と呼ばれる紛争解決能力の育成のためのプログラムがあり、これは単に対立する両者間での「合意形成」を目指すのではなく、個人や集団にとっての「安全保障」の観点からの紛争解決を目指す。「紛争の解決に必要な概念や技能を学習した上で、個人・地域から国際レベルに至る様々な種類の紛争を、安全の視点を軸に、社会的・歴史的な文脈から分析し、具体的な政治的手続きによる解決のあり方を考えさせる」ものである（長田・谷口 2010）。ただこのようなプログラムの日本における実践例はなく、したがって日本の学校に導入した場合の学習効果は未知数である。このほかイギリスでは初等教育にピア・メディエーション（仲間による調停）がカリキュラムとして組み込まれる（池島 2010）など、海外においては教育制度に紛争解決教育が採り入れられている例も散見される。

では日本において、紛争解決教育は行われていないのだろうか。日本においては、個別具体的に紛争解決教育の実践が行われているに止まる。例えば池島・吉村は小学校4年生を対象としたピア・メディエーションの導入事例を紹介している（池島・吉村 2013）。

平和教育に位置づけている紛争解決教育の実践としては、華井和代が「武力紛争をどう止めるかという平和教育の最も原初的な問題に再び焦点を当て」という意図で、社会科教育において、リビア紛争を事例として、国際社会が実際に行った紛争解決を体験するプロセスの中で、日本が果たすべき役割を具体的に考える実践を行った。2回の授業（130分）で、日本が、武力行使以外の方法でどのようにして紛争解決に向けた貢献ができるのか、生徒た

ちは数多くの現実的な提案ができるようになった（華井 2013）。

一方で竹内や杉田はガルトウングのトランセンド法に基づいた紛争解決教育を推奨する。竹内は、日本国憲法9条の解釈を「人間が生きていくうえで、生活を営むうえで直面するさまざまなコンフリクト（葛藤・諍い・矛盾・対立・紛争）一般を、非暴力的方法によって解決し新たな平和的関係を構築することを宣言したものと読み解」き、これを紛争解決教育の考え方の基盤としてきた（竹内 2011b:114-8）。杉田は、ガルトウングの平和理論とコンフリクト概念を用いて、平和教育をとらえなおす視点を提起している（杉田 2017:10-1）。その他、平和教育の2つの柱として、ガルトウングの平和理論に基づいた、暴力ー平和論、コンフリクトー平和論を立て、コンフリクトの非暴力的解決という観点に立つ平和教育の理論と実践の追究を重視するという主張もある（いとう 2010）。これらは、紛争解決を単に、紛争を解決するのみならず、積極的平和を構築するものとしている。筆者はこれらの解釈・方針に則り、紛争解決教育を積極的平和教育として捉え、トランセンド法に基づく紛争解決教育を実践した²⁵。

第3節 紛争解決アニメーション教材のデザイン

まず、筆者が教材開発に至った経緯、開発した教材の概要と目的について説明する。社会の中で生きる私たちは、人と接しコミュニケーションを取りながら生きる中で、しばしば解決が困難とも思える様々な問題に直面する。それは例えば学校においては、いじめであったり、会社の中での人間関係や労働問題など多岐にわたる。また個人同士の問題だけでなく、国家という主体が関わる紛争も私たちの生活に多大な影響を及ぼす。

それでは何か問題が生じた時に、私たちはどのように解決すべきなのだろうか。この問いは社会を生きる上で重要にも関わらず教育という現場において、十分に検討されてきたとは言いづらいと筆者は考えている。他者との間で問題が生じた場合・他者と協力しながら問題を解決する場合、私たちはしばしば暴力や暴言という手段を取りかねず、これによって問題をさらに悪化させ、時に自殺や他殺などの悲惨な事態を招くということは過去の多くの事例が証明するところである。

したがって、筆者は非暴力による解決方法に着目した。そしてその理論とスキルを学校教

²⁵ 近年、竹内も大学においてトランセンド法による平和教育実践を行っている（竹内:2020）。

育という枠組み、または社会人を対象としたセミナーという形式で学習されるような教材の開発が必要であると考えた。また、当該教材を通じて、私たちが社会の中で直面しうる問題の仕組みに目を向け、新しい視点を持ちながら、建設的に行動できるようになることが必要であると考え、教材の開発を開始した。

第1項 ガルトウングの紛争モデル

紛争解決理論的枠組みのひとつにガルトウングの紛争モデルが挙げられる。1960年代後半に提案されたガルトウングの紛争モデルは紛争解決学に大きな影響力を与えた。このモデルは紛争を、矛盾(Contradiction)、態度(Attitude)、行動(Behavior)を頂点とする三角形で表し、それぞれの頭文字をとり、ABCトライアングルと呼ばれる(Galtung 1969, 1996, 2000)。

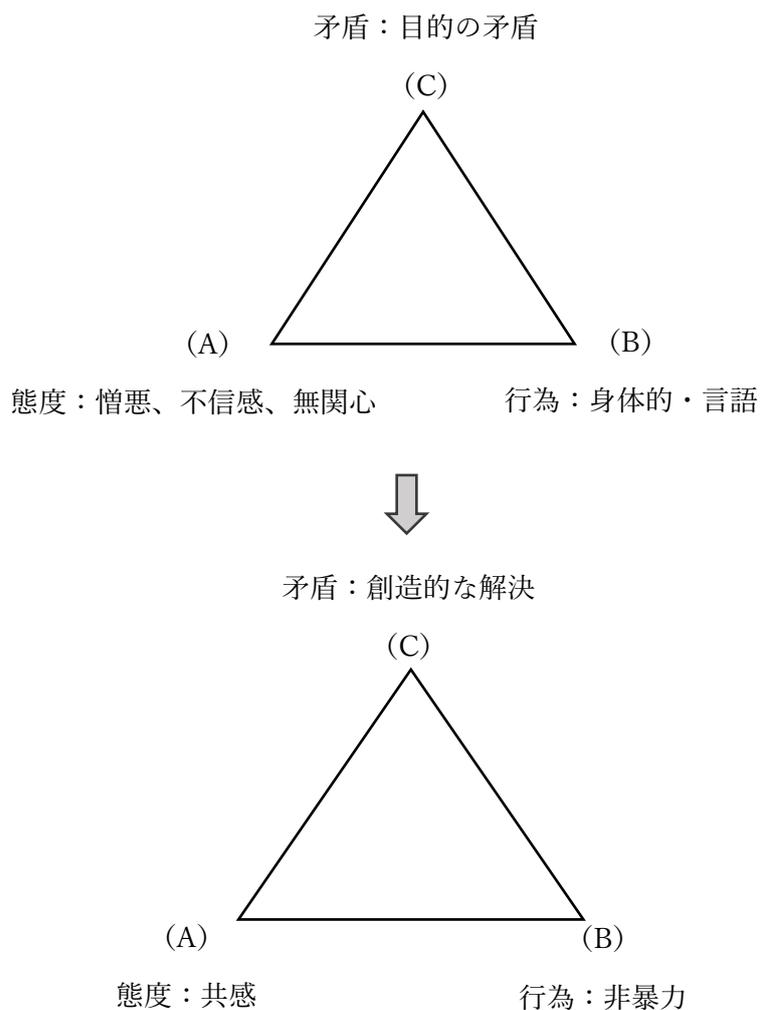


図8：ガルトウングの紛争のトライアングル (Galtung 2000: 13) を元に筆者が整理

ガルトゥングは、紛争は、A の態度(Attitude)、B の行動 (Behavior)、C の矛盾 (Contradiction) の 3 つの構成要素が存在すると説いた。また、紛争は、それら 3 つの要素が常に変化し、互いに影響を与えあう動的なプロセスであるという。

例えば、二者以上の当事者の目的が相容れないときに矛盾が発生する。次にこの矛盾により欲求不満が生じ、憎悪の態度、言葉の暴力や身体的暴力などの行動へとつながる可能性がある。また、憎悪や暴力は、さらなる憎悪と暴力を生む可能性がある（例えば相手の目的を妨害したり、これにより自らの目的が閉塞する可能性もある）。

したがって、紛争を発生させないためには次のことが重要となる。憎悪や不信感、無関心など紛争の原因となる態度が生じた時点で、これらを共感へと変容させること。また、行動においては暴力から非暴力へと変容させることや、創造的な解決方法により矛盾を変容させることである（Galtung 2000: 13-20）。

第 2 項 ガルトゥングのトランセンド法による平和創造

これまでの紛争解決論は、相談者間の交渉により妥協点を見つけるという考え方が強かったが、それでは双方に不満が残り、完全な解決策にはならないという考えのもと（田島 2007）、ガルトゥングは、紛争を転換させるトランセンド法（超越法）を見つけることを提案した。紛争当事者の目標を乗り越えた新たな創造的な解決策である。従来の多くの紛争解決法と異なる点は、紛争を妥協ではなく転換し、超越することである。

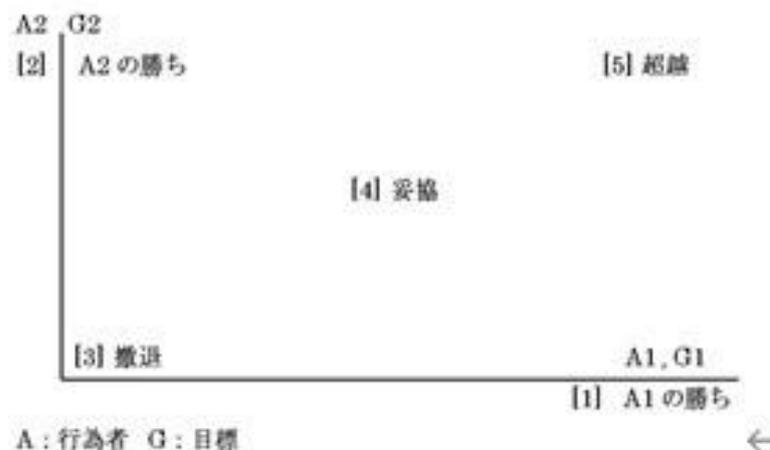


図 9 トランセンド法（ガルトゥング 2000: 28）を元に筆者が作成

図9の[1][2]は、紛争当事者どちらか一方の目標だけ実現する解決方法である。[3]は対立を放置するなどの「撤退」である。[4]は、従来の多くの紛争解決方法であった紛争当事者両者の目標をバランス良く実現する「妥協」である。[5]がトランセンド法による解決点である。対立する当事者同士が対話を行い、持続可能な双方が納得する解決法を創出し、紛争を転換・変容させる（Galtung 2000: 21-3）。どの解決方法にも長所・短所があり、当事者同士の関係性や紛争解決に費やすことの出来る時間などで解決方法が選定される。トランセンド法は対立する当事者同士の関係性が今後も続く場合、対話により、当事者両者の深層の目的、また両者の目的の矛盾は何かなどを探り、建設的で創造的な解決方法を考え出す。時間はかかるが、そのプロセスにおいて紛争当事者同士または社会との関係性が構築され、創造的なアイデアを捻出するため思考停止に陥らず、両者が満足する方法を導き出すことができるため、平和創造とすることが出来、またトランセンド法を学び、トレーニングすることが平和創造力を涵養すると考えた。

第3項 紛争解決教育の到達点

ガルトゥングは、外交官、国連職員、NGO職員等を対象に紛争ワーカー／平和ワーカー（以下「平和ワーカー」）を養成するプログラムを行っていた。平和ワーカーは、対立関係にある当事者・当事国と対話をしながら紛争解決を実現する。筆者は、教材の開発において、平和ワーカーを育成するプログラムでガルトゥングが使用するテキストを参考にした。

ガルトゥングの平和ワーカーのプログラムを参考に日本における紛争解決教育の到達点を作成した。

表3 紛争解決教育の到達点

対話の価値及び対話方法の理解
① 紛争は話し合いで解決できることを知る。 ② 建設的に話し合う方法を学ぶ。
トランセンド法の理解
③ 紛争の解決方法は複数あり、創造的な解決方法(トランセンド法)があることを知る。
紛争の理解
④ 紛争の要素を理解する ²⁶ 。 ⑤ 紛争解決の理論、スキルは、個人、集団、国家でも応用できることを理解する。
平和・暴力の概念の理解
⑥ 非暴力の重要性を理解する。 ⑦ 直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力を理解する。 ⑧ 消極的平和・積極的平和(直接的平和・構造的平和・文化的平和)を理解する。
トランセンド法の応用
⑨ 紛争転換の創造的なアイデアが出せるようになる。 ⑩ 平和転換の創造的なアイデアが出せるようになる。 ⑪ 実際に紛争転換、平和転換ができるようになる。

(Conflict Transformation by Peaceful Means (Galtung 2000)をもとに筆者が加筆修正)

第4項 紛争解決アニメーション教材の概要

筆者が開発した教材は、アニメーション3編(表4)によって構成される。

まずは身近な紛争時の話し合いにおいて、他人を批判しがちなコミュニケーションではなく、「私」を主語に自分の気持ちを伝え、お互いの気持ちを理解し合い、対立が激化しないようなコミュニケーションの方法である私メッセージ(クライドラー 1997)を、傾聴の

²⁶ 第1の要素：紛争には当事者(パーティ)が2つ以上ある

第2の要素：当事者の達成しようとしているゴールを、それぞれの当事者において明らかにすること

第3の要素：当事者の目標に対立や矛盾があるということ

伊藤武彦(2003)『ガルトゥング平和学入門』ガルトゥング、ヨハン・藤田明史編著 pp.18-23. 法律文化社

注意点も加え、ペンギンとアザラシの餌の取り合いという設定で制作し、積極的平和の対話の基礎となり得る建設的に話し合う際の自らの気持ちの表現方法、相手の話を聞く方法を提示した。

表中央の作品『鬼退治したくない桃太郎』は、「ホーポノポノ」という集団での話し合いの方法を学習する内容である。ホーポノポノとは、ポリネシアの『正しく戻す』という意味を持つ言葉であり、ハワイに伝わる紛争の転換や和解へのプロセスの手法の呼び方として借用している。その紛争解決方法は、「長老」が議長を務め、そのテーブルを囲み、紛争の加害者、被害者、両方の要素を持つ人、どちらでもない人、すべてが、話し合うというものである（奥本 2010: 10）。アニメーションのストーリーは、日本昔ばなしの『桃太郎』を基にしている。鬼と村人が対立する構図の中で、当事者の一人・桃太郎は、鬼退治をすることを迫られる。しかし、ハワイに伝わるホーポノポノという集団での話し合いの手法を知ることによって、暴力を用いずに両者を和解に導く。この作品は、紛争の構図や和解の手法を、新たな視点から捉えなおす理論（奥本・藤田 2005）を参考にしながら制作した。この作品を通じて、視聴者が「一見解決不可能に見える紛争にも、話し合いによる解決が可能で、有効である」という気付きを得ることを期待している。そして視聴後も身近な問題に対して、建設的な話し合いの方法を提案し、実践できるようになるという積極的平和教育の効果を期待したものである。

表右の『Happy になる 5 つの方法』は、トランセンド法についての学習用教材である。学校を舞台にし、発表会の劇を「みにくいあひるの子」と「うらしま太郎」のどちらにするかというホームルームでの話し合いで、多数決ではなくトランセンドするという、生徒に身近な設定にし、トランセンド法を理解しやすくした。トランセンド法が紛争解決教育の教材のテーマとして有効だと考えたのは、次の理由からである。トランセンド法はそもそも、これまでに数多くの紛争を解決した実績を有しており、さらに、その後当事者・当事国の間において紛争が再燃しづらいという事後的な効果も示唆されている。トランセンド法は、紛争が起きた際に、紛争の構造自体を変え、転換させるため、当事者・当事国、またその周辺の関係性が建設的に変化する。トランセンド法を学ぶことで、積極的平和教育の目的である平和創造力の涵養が期待できるからである。

表4 『みんなが Happy になる方法』 3編のアニメーション概要

タイトル	『ジョニー& パーシー』 	『鬼退治したくない 桃太郎』 	『Happyになる 5つの方法』 
長さ	約7分	約10分	約7分
ストーリー	ペンギンのジョニーとアザラシのパーシーが食料を取り合う ²⁷	鬼退治したくない桃太郎が、鬼と村人の話し合いを行う ²⁸	発表会でやりたい劇が2つある、学校のホームルームの話し合い ²⁹
紛争解決の理論・スキル	私メッセージ	ホーポノポノ	トランセンド
制作手法	平面アニメーション 虫プロダクション株式会社に依頼 ³⁰	人形を少しずつ動かす ストップモーションアニメ ³¹	平面アニメーション作成ソフト、フラッシュ(Adobe)による作画 ³²

(筆者作成)

3編のアニメーションは、続けて見ても飽きないよう、人形アニメーションと平面アニメーションなど異なる制作手法で変化をつけた。また、1つのアニメーションでも紛争解決教育の授業が成立できるような内容にした。時間は7分～10分と、授業で使いやすい長さにした。最終的にプロデューサーという立場で下記の2点を制作した。

- ・紛争解決のスキルを伝える3編のアニメーション
- ・紛争解決の理論や3編のアニメーションを活用した授業実践例等が書かれている書籍『みんながHAPPYになる方法』(平和教育アニメーションプロジェクト2013)

²⁷ シナリオ… 堅川遼一

²⁸ シナリオ… 高部優子

²⁹ シナリオ… 末木千尋、鳥羽悦郎、日高夢

³⁰ 演出… 秦義人、キャラクターデザイン・作画監督… 小野隆哉、美術監督… 中村嘉博

³¹ 演出… 渡辺健一、制作… 高村早央里、林綾美、本田雄己、古沢明子、高部優子、三重野豊他

³² 演出・作画… 渡辺健一、背景… 小野彩子

なお、今回制作した教材は紛争解決の基礎的理論やスキルを内容としている。そのため、より発展的な内容を含む紛争解決学や平和学の授業などにおいて導入編として用いられるなど、様々な授業形態における活用が可能であり、すでに本教材を用いた紛争解決教育は、小学校、中学校、高校のみならず大学、社会教育でも実践されている(杉田ほか 2012a, 2012b, 2013)。

第4節 アニメーション教材による紛争解決教育実践分析

紛争解決教育の導入に用いたのは、非暴力による紛争解決の理論やスキルの教育を目的としたアニメーション教材で、筆者が開発した『みんなが Happy になる方法』である。

『みんなが Happy になる方法』は、下記の3編で構成される。

- 1 『ジョニー&パーシー』
- 2 『鬼退治したくない桃太郎』
- 3 『Happy になる5つの方法』

本節では、このアニメーション教材を使用した授業およびワークショップへの参加者アンケートの質的調査により、紛争解決教育が平和創造力を涵養し得るか考察を行う。

第1項 紛争解決教育実践の概要

対象者は下記の通りである。

東京都内私立高校3年生「夏の講座：人権」(男性10人、女性11人)

2014年7月24日

東京都内私立高校3年生「夏の講座：人権」(男性9人、女性12人)

2016年7月22日

京都の団体(女性33人中アンケート回収19人) 2011年12月19日

東京都内の平和団体(男性8人、女性12人) 2013年11月9日

神奈川県生涯学習4回連続講座の3回目(男性5人、女性4人) 2015年10月19日

当初、本教材(『みんなが Happy になる方法』)は、小学校高学年から中学生向けに開発したものの、制作側の予想に反して、高校・大学生・社会人を含む幅広い層を対象に、本教材を用いた講演やワークショップを行って欲しいという依頼をされるようになった。当初

は高校の社会科教員の経験から、それを視聴するだけで十分な学びがある映像教材を制作して、学習者は映像視聴後に感想を書くだけで学びが成立するような映像制作を考えていた。しかし授業やワークショップを行うごとに、グループでの学習のほうが人間関係も構築でき、紛争解決のアイデアも多く出て学びが多いということに気づいた。このような経緯から、授業・講座・ワークショップを行った。参加者の人数や時間、雰囲気によって変更するが、筆者が実施した大まかな流れは以下である。

1. 筆者の自己紹介

筆者が大学生のときにアジアで出会った第二次世界大戦の戦争被害者やベトナム戦争の枯れ葉剤の影響を受けた子どもたちとの交流から、戦争や平和について考えるようになり、映像制作を始めたこと、戦争をなくすだけでは平和にならないと考え、紛争解決学と包括的平和教育を大学院で学び紛争解決のアニメーションを制作したことなどを、写真を交えながら話す。

2. グループにわかれて自己紹介を兼ねたアイスブレイキング

4-5人のグループにわかれてもらい、話しやすい雰囲気を作るために、名前などと共に、好きな物（趣味、食べ物、場所等）や、自分の長所を3つ言ってもらい、などポジティブな出合いを意図した自己紹介など。

3. 紛争解決の簡単な説明

紛争の広義の定義や、紛争解決の基本的な説明を行う。

4. 私メッセージの説明と『ジョニー&パーシー』の視聴、グループワーク

グループワークでは、話し合いの困難さのハードルを下げるため、身近な紛争・対立のケースを各自で書いてもらい、その後、グループで、その対立のときに「私メッセージ」をどのように使うことができるかを話し合う。紛争・対立のケースを出すことが難しそうであれば、下記のような場面を提示し、「私メッセージ」のコミュニケーションを考えてもらう。

- ・親友のひとりが近頃あなたを無視している。あなたは何がいけなかったのか、わからない。

- ・あまり知らない友達が、あなたについて事実よりも悪い噂を広めていることがわかった。
- ・あるクラスメートが、あなたのテストの点数が悪いことをいつも馬鹿にする。
- ・先生が、やってもいないことであなたを叱った。

5. ホーポノポノの説明と『鬼退治したくない桃太郎』の視聴

まず、紛争当事者は何を求めているのか（ニーズ）、紛争当事者はそれぞれ異なる価値観を持っていること、立場が変われば紛争の見方も変わる等、紛争の背景や、集団での話し合いの方法であるホーポノポノを説明する。『鬼退治したくない桃太郎』を視聴後、アニメーションの桃太郎やおじいさん、おばあさん、鬼たちとの紛争の背景を考える。

6. トランセンド法の説明と『Happyになる5つの方法』の視聴、グループワーク

グループワークは、以下のような紛争の場면을提示して、その紛争のトランセンドを考える、ロールプレイで集団での話し合いを体験する、などである。

- ・1つのリンゴがあります。そのリンゴをほしいAさんとBさん。さてどんな建設的な解決方法「トランセンド」があるでしょうか。
- ・明日はテスト。家で勉強しようと思ったら兄弟がCDをかけてダンスの練習。どんな「トランセンド」がある？
- ・閑静な住宅街にある保育所では、行事で盛り上がると、子どもたちの声がうるさいと、裏に住む中年の男性が、夜勤明けなのに眠れないとクレームをつけてくる。子どもたちもおびえている。理解してもらえる方法はないか

7. 全体での共有

グループで話し合ったことを、全員に向けて発表してもらおう。

8. 感想記入

第2項 アンケート結果からの考察：教育の目標

紛争解決教育の目的は、トランセンド理論から、非暴力の態度、他者への共感、創造性を培うこととした。これらの目的を達するためには、話し合いの重要性を理解する必要がある。

非暴力での解決は対話によって可能となり、また建設的な対話によって、様々な解決方法に気づく創造性を養うこととなる。建設的な対話は、対立を悪化させないようなコミュニケーション方法、つまり、自分の気持ちを整理し、傾聴の態度を学ぶことも含まれ、そのことによって他者への共感も培われる。そこで、教育の第1目標を、紛争は話し合いで解決できることを知る、第2目標を、建設的に話し合う方法を学ぶ、第3目標は、紛争の解決方法は複数あり、創造的な解決方法（トランセンド法）があることを知る、とした。本章3節3項で提示した紛争解決教育の到達点の①、②、③である。

第1目標：紛争は話し合いで解決できることを知る

第1目標については、話し合いが紛争解決に重要であるという感想が、どの年代にも優位に見られた。いくつかの記述を紹介する。

高校生

1. たまに家族とケンカをしてしまうので、今回学んだ解決方法を使ってみたいと思いました。
2. 対立したときはちゃんと話しあうことが大事だということをしりました。
3. 自分のケンカの原因や正しい解決方法を改めて考えさせられた。世界にはいろいろな解決方法があるんだと思った。
4. ケンカを解決する方法がアニメでわかりやすく教えてもらってよかった。しっかり話し合って自分の何が悪かったのかなどを相手に伝えるのが大切なんだと思った。
5. 人とのコミュニケーションがいかに大切かということが分かったと思う。自分はそういうのは苦手、人をさげ、もめ事を嫌い、自分の意見は一切出さないでいました。でも今回の講演で、そんなもめごとの解決方法を学べてよかったです。

社会人

6. 平和的に話し合いの中で解決できることに確信を持つことができた。
7. 家庭の中から、国際紛争まで、どんなもめごとでも、こうした話し合いが必要だということ、これを繰り返すことでしか平和を維持していくことができないと感じました。

話し合い、対話が紛争解決の最も重要なものの1つであり、話し合うことによって平和創造のきっかけともなる。高校生の1や3は、身近な人とのケンカでも紛争解決の方法があるという気づきや、解決方法を使ってみたいという気持ちが表現されている。5で書かれているように、他者を遠ざけ、もめ事を忌避し、自分の経験を出さない学生も、コミュニケ

ーションの重要さの気づきがあった。社会人も、話し合いで解決できることに確信をもてたという感想がある。また、7は、身近な家庭、そして国際紛争にも話し合いが必要で、それを繰り返すことでしか平和を維持していくことができないと感じたと書いている。これは、平和は、存在している“状態”ではなく、常に行動し続け、創り続けていくものだという積極的平和の意味を捉えているものである。また竹内の「4つの乖離」(竹内 2011b:7 第2章第5節第3項で引用)の「遠くの暴力(戦争・飢餓・抑圧など)と身近な暴力の乖離」を架橋した実践だと言える。国際紛争という遠くの暴力も、身近な家庭内の暴力や紛争も、解決の方法は話し合いが必要であるという思考が醸成できたと捉えることが出来る。

第2目標：建設的に話し合う方法を学ぶ

第2目標の、建設的な話し合いについての気づきについては、以下のような記述があった。

高校生

- 1.自分は、自分の気持ちを表現することが苦手で、それを他者に伝えるということがあまりよくできていませんでした。しかし、今回「私メッセージ」を受けて勉強に出来ることがたくさんわかりました。今回の授業でケンカや争いなどあるときに、その対処法がたくさんあり、集団の話し合いで解決をしていく「ホーポポノ」を使ってみたいと思っています。人の話を聴く、自分の意見もしっかりと尊重することが大事だと思いました。
- 2.ケンカでも、戦争でも、どうしてケンカになったのか、お互いの話し合いをすればなくなる。どう言うのかとか、まず自分のきもち、どう感じたかを最初に言うといいってことを知った。だから、あ、そこで自分の気持ちをいえば、ケンカにならなかつたんだと、学んだ。ケンカも戦争も重みはちがうけど、仲直りの方法は、一緒なんだとわかりました。
- 3.学級会のアニメでは、色んな解決方法が出たが、「妥協を超えた、お互いが満足できる意見を出す」という新しい解決方法に驚いた。「家で勉強しようと思ったら～」という身近なことを舞台にしてくれたので、わかりやすかった。今回で「ホーポポノ」という方法を初めて知った。アニメの中だけじゃなく、国際紛争や、クラブでのめ事を解決していると聞いてすごいと思った。僕は今まで、世界から戦争はなくならないと思っていたが、こういう風に当事者だけで話し合っていけば、世界は本当に平和になるかもしれないと思った。

社会人

- 4.話し合いに必要な基本的なこと(ホーポポノの段階)が、やはり必要不可欠なのだと感じまし

た。アニメがもともとわかりやすく、班でのワークも理解が深まりました。

1の記述からは「自分の気持ちを表現することが苦手で、それを他者に伝えるということがあまりよくでき」ない生徒にとっても紛争解決のスキルを知ることにより、それを「使ってみたい」と感じている。平和を希求しない人、あるいは話し合うことや自分の意見や気持ちを表現することができない人にこそ平和創造力に繋がる紛争解決の力の育成が望まれる。紛争解決のスキルを理解したことによって表現が苦手な人でも取りこぼさず、また建設的な紛争解決の方法、言い換えると平和創造を知ったからこそ、「自分の意見もしっかりと尊重することが大事だ」という感想になったのではないだろうか。

2の感想については、この授業では著者の自己紹介の時に、第二次世界大戦について少し話をしたが、それ以外は戦争については扱わず、紛争解決のスキルや身近なテーマでの紛争解決トレーニングを行った。しかし、それでも「ケンカでも、戦争でも重みはちがうけど、仲直りの方法は一緒なんだ」という感想があった。この感想は、“ケンカ”という紛争が暴力に繋がらうという暴力概念の学習をすれば、竹内の「4つの乖離」の「遠くの暴力（戦争）と身近な暴力の乖離」を架橋しようとする。また、3番目の感想も同様である。戦争を扱う反戦平和教育は重要であるが、戦争を特段扱わない紛争解決教育でも身近な紛争から遠くの暴力へ思いを馳せ、身近な紛争についての紛争解決トレーニングから遠くの暴力についても紛争解決方法の有効性を確信できるのではないだろうか。そしてそのことが、平和創造力であり、この紛争解決教育実践が平和創造力を涵養できた事例としてあげることができる。

第3目標：紛争の解決方法は複数あり、創造的な解決方法（トランセンド法）があることを知る

高校生

1. よりよい解決方法をするためのトランセンド法を考えるのは難しいことなんだと思いました。このような方法が難しいと感じるのは日常生活でその方法が活用できていないからだと思います。私もそのような考えが出来るようになったらいいなと思います。
2. 普段の日常で起こっているもめごとが今日学んだ3つの解決方法を上手く使えば解決できると思った。一番印象に残ったのは、トランセンドです。例であった「家で勉強したい自分とダンスの練習をしたい兄弟のこと」が自分の中ですごく身近にあるもめごとだと思ったので、実際にトランセ

ンドを実践してみたいと感じた。

社会人

- 3.私自身の考え方、発想の傾向が、取るか取られるか（譲るか）、撤退するかという範囲を出ることが出来ないんだなーと気付きました。「トランセンド」を獲得していくために、どんなことが必要なのだろうかーと思いました。
- 4.撤退か、半分わけにして、関係を争いにしないようにと考えることしかなかった。
- 5.DVD、とても良いと思いました。問題を解決する方法がいろいろあること、もめずに解決できる方法があるのはとても良いことだと思う。このことをみんなができれば一番けんかもなく、平和に暮らせることができるのではないだろうか？

1の感想にもあるように、紛争解決の撤退や妥協ではない建設的な超越した解決方法を考え出すのは難しい。アニメーション『Happyになる5つの方法』を見ることにより、トランセンド法というものを理解することができるが、身近な紛争を提示して、その解決方法を考えてもらうグループワークで、はじめて具体的に超越した解決方法について考えることができる。提示された紛争のストーリーの中で、誰と誰が対立しているのか、紛争の根本的な原因は何なのかなど、仲間と意見を出し合いながら考えていく。情報を整理し、背景にある問題を想像し、紛争当事者が納得する解決方法の考察を深めていく。この作業は、何度も繰り返し行うことによって、紛争解決の創造的な解決方法が身についていくので、感想にもあったように紛争に直面したとき、日常的にトランセンドの思考を働かせることができるようになれば、あるいはそのような態度が身につくことが平和創造力であるということができる。

2の感想は、紛争解決の題材を身近なものとすることで、実際の紛争に紛争解決の方法として有効なのではないかと捉えている。教材選択の示唆でもあり、また身近な題材だからこそ、日常での紛争解決の有効性に確信を持つことが出来ているのであろう。

社会人の3や4の感想から、紛争解決の方法は、どちらかの勝ちか、撤退か、妥協という消極的平和の紛争解決方法という選択肢が少ない状況であったことがわかる。トランセンド法を知り、理解することによって、平和創造に繋がる選択肢が増えたと言える。平和創造に繋がる選択肢とは、直接的平和と捉えることが出来る。

大学生にこのアニメーション教材を使用して紛争解決教育実践を行った杉田の分析によると、第3目標について、アニメーション視聴前と視聴後の大学生のアンケート分析では、

葛藤対処スタイルのタイプが「統合」の人数が優位に増加、「回避」の人数が優位に減少し、全体の48%にプラスの効果があり、70%に葛藤解決方略の点数の向上が見られ、事後の感想文は記入者の72%が肯定的評価を行い、「事後の自由記述の感想文には、解決方法は多数決だけではない、答えは1つだけではない、話し合うことで発想や違った意見が出る、柔軟な発想が重要など、さまざまな気づきが記されており、今後に役立てたいという意欲も記されている」(杉田 2012)としていることから、大学生についても効果があったと言える。

第3項 アンケート結果からの考察：教育の課題

本節第2項で述べたように、アニメーション教材を使用した紛争解決教育実践は、紛争解決教育到達点の第1目標、第2目標、第3目標において学習効果があった。しかしながら課題もあった。

A. 紛争相手との対話の困難性

紛争解決の有用性を認めつつ、また紛争解決への願望はあるが、紛争相手との対話をするのが困難であると感じている記述が見られた。

1. 色々な場面で紛争を抱えることが多い中、解決に向けて「そうありたい」と思うことが多々ありました。(中略)しかし、向き合い、話し合うということ、そのものが難しいことが多いとも思っています。
2. 同じテーブルにつく、丸くなって話し始めるということ自体が、いま難しくなっていて、なかなか活かすことがむずかしいです。身近な生活では使える余地が今までもあったし、これからもありそうです。
3. 共同住宅の中では、利害対立がおきることがあり、管理組合という中で、話し合いの場の提供の義務があるシステムになっているので、最初のスタートはきりやすい。その後、話し合いの場をどう運営していくかについては、この解決法の提示は参考になります。現実の社会の中では、最初のスタートの場の設定が難しいことが多いと思う。
4. 同じ立場で話し合いにのってこない人との対話は難しいと思いました。

1は、日常生活で紛争に直面する場面が多く、解決はしたいが、紛争や紛争相手と「向き合い、話し合うということ、そのものが難しい」と感じている。2は「身近な生活では使える」機会があるが、「同じテーブルにつく」「丸くなって話し始める」ということ自体が困難

だと書いている。3では、共同住宅の管理組合では「話し合いの場の提供の義務があるシステム」を挙げられており、紛争解決の話し合いを始めることが出来るという点で構造的平和だと指摘できる。場の構築という構造的平和への取り組みも紛争解決の重要な要素となる。4の「同じ立場で話し合いにのってこない人との対話」は、3の「同じテーブルにつく」「丸くなって話し始める」と同様の意味と捉えることも出来るし、次に述べる対等な立場ではない、という意味にも捉えることができる。

B. 権力が強い紛争相手との紛争解決の困難性

対等な立場や身近な紛争の場では紛争解決は有効であるが、紛争当事者において権力の強弱がある場合は、紛争解決は困難であるとの記述が見られた。

- 1.ホーボノボノは、共同体では成功している。家庭とか学校のクラス内とか強弱のないところでまとめ役がいれば効果があるが、強弱のあるところでの対立では難しい。武力を使わないで平和的にしたいという目的を共有できれば、可能性がみえてくるのでしょうか。
- 2.しかし政治問題は難しいのでは？
- 3.今の政治的には権力者との間では利用できないと思う。平等の立場でないと成功しない。

1は、「家庭」や「学校のクラス内」など、紛争当事者や関係者の権力の強弱がない場では紛争解決は可能であるが、そうでないところは難しいとしている。2と3は政治問題に紛争解決の方法は活用できないのではないかという意見であり、3は権力性を指摘している。

C. 遠くの暴力について「学びに向かう力・人間性等」の不涵養

また、国際紛争では紛争解決は困難であるとの記述があった。

- 1.国際紛争で生かせればとてもよいと思うが、私たちのような『一市民』は何ができるか、悩みがますます深くなった。

この記述では、国際紛争という遠くの場で紛争解決の方法が生かせればいいが、自分が「何ができるか」と悩みが深くなったとある。「悩みがますます深くなった」ということは、元々国際紛争について思考を巡らせ、何とかしたいという思いがあったのであろう。この教育実践では、本節第2項で挙げた「家庭の中から、国際紛争まで、どんなもめごとでも、こうした話し合いが必要だということ、これを繰り返すことでしか平和を維持していくこと

ができないと感じました」や「ケンカも戦争も重みはちがうけど、仲直りの方法は、一緒なんだなとわかりました」という感想から「遠くの暴力（戦争・飢餓・抑圧など）と身近な暴力の乖離」と架橋したが、その気づきを得る実践であったものの、現実の問題として紛争解決が可能であると実感できるまでに至っていなかった。つまり、新学習指導要領の資質・能力の3つの柱で表わすと、遠くの暴力と身近な暴力の紛争解決の方法の「知識・技能の習得」はできたものの、「学びを人生や社会に生かそうとする」、「学びに向かう力・人間性等」の涵養までには至っていないということである。

第4項 アンケート結果からの考察：積極的平和教育の要素

次に、積極的平和教育の内容となる要素を抽出するため社会人のアンケートの類似の記述を集め、カテゴリー化した。

A. カテゴリー＜直接的平和：平和な関係性の構築＞

「直接的平和」のカテゴリーは、協力・対話・成熟した関係性など主体が明らかな平和創造と考えられる感想である。

- 1.グループの中で、話し合いながら人によって何を大事にするとか、ポイントにおくかということが違うことを肌で感じました。しかし、ひとりひとりが自分の思いを他に向かって伝える機会がまずあることが大切だとも感じました。自分の思いが直接取り込まれなくても、自分の思いを人に伝えられた、できれば一度は、わかってもらえたという気持ちがそれぞれの中でひとつ、気持ちが落ちるところがあるように思います。
- 2.トラブらないようにして、よい関係づくりが肝要です。謙虚に出会い、人の思いを知り、丁寧に対応することが大事だと思います。和合の精神を永遠に持ち続けたい。

社会人の講座やワークショップは、初対面の人が多く、安心して話すことができる場の構築が難しいことがある。その中でも、アイスブレイキングやその場に適したテーマをグループで話すと思わぬ気づきが見えてくる。見知らぬ人と語り合うことの大切さ、また意見が異なってもお互い受け入れる寛容さが人間関係を構築していく気づきになる。紛争解決を行い、平和を築くプロセスにおいて他者との関係性の構築は重要な要素である。平和な関係性の構築は直接的平和と捉えられる。

B. カテゴリー〈文化的平和：共感／多様性への寛容／思考／自尊心〉

「文化的平和」というカテゴリーは、調和・正義・思いやりなど、直接的平和、構造的平和を支える考え方や態度、また直接的暴力や構造的暴力を違法化、不当であるとする考え方や態度が見て取れた感想である。

1. ネガティブな感情が生む対立。共通する動機やニーズを引き出し、共感を生むことによりポジティブな関係に変えていくことができる（仮想ですが）手ごたえのようなものを感じました。
2. 改めて、いろいろな人がいる。いろいろな見方がある。自分が「これで解決！」と思った案でも、人によってはそうではないのだ、と思いました。
3. 振り返りシートの中身を報告しあう場面でも、人によって着眼点が違ったり、同じ場面でも人によってちがうというのが面白かったです。
4. グループでの話し合いがよかった。まず、今日のことを考えて、まず話し合いを考えて、考えて。
5. 自己肯定感が得られて良かったです。少数派に属していると、「自己肯定」をしにくい状況があります。”平和”の為に自分を役立たせたいと思います。

1 は、共感という概念である。共感により、対立からポジティブな関係性を創ることができると「手ごたえのようなものを感じました」と書いているが、まさに平和創造の実感であり、それを積み重ねることにより力強い平和創造力が培われていくだろう。2、3の感想は「いろいろな人がいる。いろいろな見方がある」など、他者との相違点の気づきを得ている。特に3は着眼点の相違などを面白いと感じており多様性への寛容が見て取れる。共感や多様性への寛容は、他者との協力など直接的平和を生み出す力にもなり文化的平和と言える。4は思考についての記述がある。紛争を解決することも平和創造も、考察なしには実現できない。グループワークが思考するトレーニングになっていたことが明らかとなった。5は、自己肯定感を感じたと書かれていた。発言が苦手な様子であったが、グループワークでのアイスブレイキングや、紛争解決の方法を考えると、グループメンバー全員が発言できるように著者がファシリテーターとして介入するなど、お互いの話を聴き合う仕掛けをしたことが要因と考えられる。自分の話を傾聴してもらい、また他の人の話も聞き合う関係により、互いの存在を肯定しあうことができ、自尊心が構築されたと捉えられる。自尊心があるからこそ、他者への寛容や平和創造の力も出てくるのではないだろうか。そのような意味で自尊心は、文化的平和と言える。

小括 紛争解決教育実践の学習効果と課題

アニメーション教材を使用した紛争解決教育実践は、紛争解決教育到達点の第1目標、第2目標、第3目標において学習効果があり、また積極的平和の直接的平和と文化的平和の構築も見て取れた。

しかし、社会人の感想から紛争解決の知識やスキルを一定認めはするが、紛争相手との対話の困難性、また権力が強い紛争相手への紛争解決の困難性を感じる記述があった。筆者の印象では年齢が高くなると、そのような疑問を持つ人が多くなるように感じられる。一般的に学校を卒業し、年齢を重ねると身近な紛争が複雑になるということも考えられるが、この紛争解決教育実践が、紛争解決の困難を乗り越える態度の寛容までには至らなかったということである。

また政治、国際問題に関心を持っている人が、そのような問題（遠くの暴力）を自分では解決できない、無力感を抱えている記述から、本実践が、新学習指導要領の資質・能力の3つの柱の「知識・技能の習得」はできたものの、「学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養」までには至っていないことが明らかとなった。

紛争解決の理論やスキルを学び、理解することは重要であるが、実際に紛争解決の行動に繋がらなければ平和創造力が涵養できたとは言えない。つまり、本教育実践において、紛争解決の困難性を乗り越える資質・能力、また「遠くの暴力」を解決しようとする、あるいは、できると考え行動できる資質・能力を涵養出来なかった。

それでは、紛争解決の困難性を乗り越える能力や資質とは、どのようなものなのだろうか。あるいは「遠くの暴力」を解決しようとする、できると考え行動できる能力や資質とはどのようなものなのだろうか。それを明らかにするために、次章では、紛争解決の現場で働く人のインタビューを分析、考察を行う。

第4章 日本の現場から考察する紛争解決の資質・能力

第3章の紛争解決教育実践では、下記の紛争解決教育到達点の学習効果があったことが示された。

対話の価値及び対話方法の理解

- ① 紛争は話し合いで解決できることを知る。
- ② 建設的に話し合う方法を学ぶ。

トランセンド法の理解

- ③ 紛争の解決方法は複数あり、創造的な解決方法（トランセンド法）があることを知る。

また積極的平和である直接的平和と文化的平和の構築も見て取れた。

しかし、紛争相手との対話の困難性、権力が強い紛争相手への紛争解決の困難性、国際紛争への無力感という記述が見られた。実生活、実社会での実現可能性への疑問は、実際に紛争に直面したとき、それを変革・解決する行動に繋がらない可能性があり、その紛争解決教育実践において平和創造力の涵養は不十分であったと言える。

そこで、本章では、第3章の紛争解決教育実践を見直し、紛争解決の困難性を乗り越える資質・能力、紛争解決に対する無力感を超える資質・能力を明らかにするため、また積極的平和教育の理論的知見を生み出そうと、実際に紛争に直面している人に向き合う紛争解決の現場で働く人へのインタビューを行った。日本における積極的平和教育の1つである紛争解決教育の具体的な改善に繋がる理論を考察するために、紛争解決の現場で起こっている事象から、紛争解決のプロセスを分析し、考察する。

第1節 紛争解決の現場で働く人へのインタビュー

本研究では、紛争を広義の定義を用いている。即ち、紛争とは、個人の感情や精神内、個人間、集団間、国家間で起こる、互いに相容れない目的の追求である。また紛争解決については、conflict transformation を紛争解決の理論と実践の最も深いレベルとみなし、紛争解決の定義は、個人の感情や精神内、個人間、集団間、国家間で起こる、互いに相容れない目的の矛盾について、より深い原因に対処し、消極的平和・積極的平和を目指す、変革のプロセスとしている。つまり、「顕在化した紛争に直面し、それを解決した」という「紛争解決」ではなく、直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力という、あらゆる暴力のより深い原因に対

処し、暴力を低減、またはなくし、直接的平和・構造的平和・文化的平和を構築しようとするプロセスである。

その定義を基に、紛争解決の資質・能力を明らかにするために、紛争を抱えている人の相談に乗ったり、対処したりする職業を持った、メディエーター、ソーシャルワーカー、カウンセラー、弁護士をインタビュー対象者とした。

ガルトウングは紛争解決にあたる人々を、紛争ワーカー／平和ワーカーと名付けた(Galtung 1996:266)。奥本は平和ワーカーを「平和の創造に意識的に努力する人々であり、固有のスキルを活用して紛争転換などの非暴力介入を実践する」人で、具体的には紛争当事者間の調整や対話を促す調停や、場作りや介入など紛争当事者が事態を好転させるための直接行動、和解を行う(奥本 2012:26-37, 198)と詳細に定義している。そのような意味で、本研究のインタビュー対象者を平和ワーカーと捉えることは可能である。

第1項 インタビュー概要

インタビューは、筆者が2019年8月から2020年7月にかけて、東京都内にて4人、2020年6月以降はインターネットのオンラインツールを介して3人、計7人行った。新型コロナウイルスの関係で2020年6月以降のインタビューはオンラインにならざるを得なかったが、インタビュー対象者は、以前より話を聞くなど、交流があり、ラポールが形成されている。

実際に紛争に直面している人に向き合う紛争解決の現場で働く人にインタビューすることで、日本人の紛争解決に向き合う態度やどのような過程で紛争に向き合い紛争を解決しようとするのか、具体的にどのような実践を通じて紛争解決をしているかを分析し、そこから紛争解決教育の知見を得るという目的のもと、その目的を明示したうえでインタビューを行った。また守秘義務、また倫理上、個別の事例は伺っていない。インタビューデータは仮名で個人が特定されないよう注意し、筆者の論文以外には使用しないと伝えた。

インタビュー対象者は以下の通りである。

1. T氏：家事調停委員、メディエーションやそのトレーニングを提供する民間組織のメディエーターとして相談業務を行う。50代女性。T氏の事務所で約1時間半。
2. A氏：司法書士、メディエーションを提供する民間組織のメディエーター相談業務を行う。50代男性。A氏の事務所近くの喫茶店で約1時間。
3. R氏：ソーシャルワーカー（社会福祉士）、非常勤で市の子ども、若者、親の相談業

務を行う。60代女性。喫茶店で約1時間半。インタビューの後、R氏の講演に同行、約2時間の講演の一部もデータとして使用。

4. S氏：弁護士として相談業務を行う。50代男性。S氏の事務所で約1時間。
5. G氏：ソーシャルワーカー（精神保健福祉士）としてホームレス支援のNPO法人で相談業務など行う。30代女性。オンラインで約1時間。
6. N氏：弁護士として相談業務を行う。40代男性。オンラインで約1時間。
7. I氏：心理学者、カウンセラー。70代女性。オンラインで約1時間。

半構造化インタビューで、予定した質問項目は以下の通りである。

1. この仕事は何年やっているか。
2. どんな相談があるか。
3. どのように解決に導いているか。
4. 問題を解決する力は、どのような力だと考えるか。
5. この職業を選んだ理由。
6. 今後の希望。

第2項 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ

分析には、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified-Grounded Theory Approach：以下 M-GTA）を用いた。M-GTAは、質的研究法の1つとして広く知られているグラウンデッド・セオリー・アプローチ（Grounded Theory Approach：以下 GTA）に木下が独自の修正を加えたものである。

GTAは、1960年代にグレイザーとストラウスという二人のアメリカの社会学者によって提唱されデータに密着した(grounded on data)分析から独自の理論を生成する研究方法として国際的にも注目されている。当初はアメリカの看護領域で関心をもたれたが、日本でも現在は、看護・保健、医療、リハビリテーション、ソーシャルワーク、介護、教育、臨床心理などの領域と、質的研究法の観点から社会学でも注目されている(木下 2003: 7-8)。M-GTAにおいて、GTAから継承された基本特性は以下の通りである(山崎 2019: 108-9)。

(1)理論生成への指向性

(2)グラウンデッド・オン・データの原則

自ら集めたデータを帰納重視で分析＝解釈し、データに根ざした概念を複数生成し

て、それらの関係性を検討して関係付けて理論生成する。

(3) 経験的実証性

概念生成と概念間関係の検討を経て生成される理論は、具体的なデータ分析に根ざした実証的なものでなくてはならない。同時に、理論を生成する研究者自身と生成された理論を応用する現場の人間の双方にとって、感覚的ないし経験的にフィット感があり、説得力のあるものでなくてはならない。

(4) 応用が検証の立場

生成された理論は、関連現場で実践的に応用されることを通じて、その有効性が検証される。M-GTA ではこの点が強調されており、理論の応用者による検証結果が研究者に還元されて理解がさらに洗練され、その洗練された理論が再び現場に還元される、という循環が目指される。

M-GTA はアクション・リサーチの強力な方法ということもできると木下は指摘しているが、現実の実践的課題への対応に有効であるとされ、M-GTA は GTA の基本特性を継承しつつ、「コーディング方法の明確化」「意味の深い解釈」「インターラクティブ性という独自の基盤」を挙げている（木下 2014: 136）。M-GTA は分析の厳密さは重視するが、GTA と違い、データの切片化はせず、分析をする研究者（【研究する人間】）を前面に出し、その問題意識に忠実にデータを解釈していく点に特徴がある（木下 2003: 158）。

山崎は、医療、福祉、教育、経営など、ヒューマンサービス領域の質的研究で多用されている M-GTA は、サービス提供者と利用者との関わり合い（社会的相互作用）の展開過程を明らかにする理論の生成が求められるとしている。M-GTA では、この社会的相互作用の展開過程を「プロセス」と呼び、生成された理論にプロセス性があるため、理論の応用者は、現場で、誰と誰が、いつ、どのようにかわりあうべきかという、支援の要点や適切なタイミングのヒントを得ることができる。また、実践の理論化と理論の実践化という循環運動を推進する研究方法論であり「実践的グラウンデッド・セオリー」とも呼ばれる（山崎 2019: 108-10）。

M-GTA が適している研究について、木下は 3 点挙げている（木下 2003: 90）。

- ①人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用にかかわる研究であること
- ②ヒューマンサービス領域
- ③研究対象とする現象がプロセス的性格を持っていること

紛争解決は、紛争が生成するときも、それを解決しようとするときも、人と人との、あるいは人間が構成する社会と人との関わり合いの過程がある。紛争解決のプロセスにおいて、紛争解決にはどのような要素があり、それを可能にする資質・能力とはどのようなものなのかを明らかにし、積極的平和教育、紛争解決教育の理論を考察するという目的を持った本研究に M-GTA は適していると考えた。

第3項 インタビューの分析方法

紛争解決の現場で働いている人を紛争解決支援者として、分析テーマは、以下の3点とした。

- ①どのようなプロセスで紛争に向き合い紛争を解決しようとするのか
- ②紛争解決のプロセスにおいて、どのような暴力と平和が表出するのか
- ③紛争解決に必要な資質・能力はどのようなものか

M-GTA は、データから、概念を生成し、カテゴリーを作成し、そのカテゴリーとカテゴリーの関係を表す構成図からストーリーラインを作成する。

概念の生成には分析ワークシートを使用した。分析ワークシートは、(1)概念名、(2)定義、(3)バリエーション、(4)理論的メモ、がある。

具体的な方法として、まず録音したインタビューを書き起こし、そのデータから、分析テーマに即して着目する文章、段落を(3)のバリエーションに書き写した。その際に後からたどれるよう発言者を識別するため名前のアルファベットを追記した。

(3)のバリエーションから、概念名を生成し(1)に記入し、その定義を(2)に書いた。次に他のデータから同様の解釈ができる箇所を(3)のバリエーションに書き写した。(4)には採用しなかった概念名や解釈過程での疑問やアイデアなどを記述した。また対極を意味するデータにも着目し、(4)に記入し、概念の解釈を深めるよう留意した。着目する全てのデータを(3)バリエーションに記入するまで、何度か(1)概念、(2)定義、(4)理論的メモを書き直したり、分析ワークシートを分離したり合体したりして、整理した。(1)概念名は、木下が指摘している通り、現象の多様性を説明できるような概念名を心がけ、定義が広がらないようアカデミックの場で使用されている既存の概念名を避けた。

以上の作業の中で、概念の関係性を検討すると同時に、カテゴリーを生成していった。カテゴリーは、紛争解決のプロセスの中で積極的平和教育である紛争解決教育の理論を考察する目的のため、消極的平和（直接的暴力、構造的暴力、文化的暴力）と積極的平和（直

接的平和、構造的平和、文化的平和)を分析枠組みとして用いた。

- ・直接的暴力 (direct Violence) : 戦争やドメスティックバイオレンスなど暴力を行う主体が明らかで、目に見える暴力。
- ・構造的暴力 (structural Violence) : 政治的抑圧、経済的搾取など暴力を行う主体が見えない社会構造に組み込まれた暴力。
- ・文化的暴力 (cultural Violence) : 直接的暴力や構造的暴力を正当化、合法化する考え方や態度。
- ・直接的平和 (direct Peace) = 協力・対話・成熟した関係性など主体が明らかな平和創造。
- ・構造的平和 (structural Peace) = 衡平・紛争解決のシステム・人権・正義など社会構造に組み込まれた平和的な構造。
- ・文化的平和 (cultural Peace) = 調和・正義・思いやりなど、直接的平和、構造的平和を支える考え方や態度、また直接的暴力や構造的暴力を違法化、不当であるとする考え方や態度。

分析の結果、36の概念と8のカテゴリーが生成された。データの取りこぼしがないか、再度インタビューデータを確認した。

第2節 分析結果

第1項 分析ワークシート

データから生成した概念名、その定義、どのようなデータがあるか(バリエーション)、解釈の際に浮かんだ疑問やアイデアなど(理論的メモ)の4点からなる分析ワークシートは資料に掲載した。ここでは、(1)概念名と(2)定義を提示する³³。

³³ 4点の分析シートは、本論文の資料に掲載した。

表5 紛争解決の現場で働く人（紛争解決支援者）へのインタビュー分析ワークシート

	概念名	定義
<直接的暴力>		
1	『ドメスティックバイオレンス』	家庭内などや恋人など親密な関係にある、またはあった者から振られる暴力
2	『虐待』	むごい扱いをすること
<構造的暴力>		
3	『家父長制・ジェンダー』	男性優位により、女性が不利益を被っていること
4	『生活における余裕の欠如』	経済的、時間的、精神的にも余裕がないこと
5	『精神障害・発達障害による障害 ³⁴ 』	障害があり紛争を抱えること
6	『画一化した社会』	多様性のない社会
7	『正解を求める競争社会』	他人と比較し、間違いが許されない社会のこと
8	『情報格差』	適切な情報にたどり着けないこと
9	『社会との断絶』	社会との関係性がない、少ない状態
<文化的暴力>		
10	『同調圧力』	日本人は、みんなが同じ、また仲良くするのが理想で、空気を読まず、それを逸脱すると異端視されること
11	『紛争の忌避』	紛争に対して否定的な見解、態度を示すこと。紛争はない方がいい、仲が悪い人間関係であるはずがない、と思いきみ、紛争を見て見ぬふりをしたり、否定すること
12	『感情表出を許容しない風潮』	怒りなどの感情を受け入れることが難しい風潮
<紛争解決のスキル>		
13	『紛争解決の知識』	紛争を解決するための知識があること
14	『紛争解決の経験』	紛争解決の成功体験があること
15	『問題の整理』	抱えている紛争にどのような問題があるのか整理する
16	『傾聴』	相談者の話をよく聴くこと
17	『根気』	相談者の話や行動を根気よく待つこと

³⁴ 『障害』の表記は「障害」「障碍」「障がい」と議論があるが、ここでは『障害』とする。

<紛争解決支援者の脱暴力>		
18	『固定概念を捨てる』	紛争解決支援者と相談者、あるいは相談者同士が対話をする事
19	『正義を振りかざさない』	自らが“正義”を持っているときに、他者にその正義を振りかざさない
<直接的平和>		
20	『個人的つながり』	紛争解決支援者と個人的に繋がりを持つこと
21	『不動の存在』	気持ちをぶつけても動じない人がある
22	『社会的ネットワーク』	人や NGO など団体とのつながり、労働を通じての社会とのつながりなどがあること。また紛争解決支援者、相談者以外に紛争解決の援助をしてくれる人、組織のこと
23	『対話』	紛争解決支援者と相談者、あるいは相談者同士が対話をする事
24	『信頼関係』	信頼し合える関係があること、できたこと
25	『協働』	紛争解決支援者と相談者、あるいは第三者と共に紛争解決に向かい行動すること
26	『選択肢』	個人の可能性としての選択肢を持つこと
27	『変革の行動』	紛争や紛争を生み出す社会システムを変えようとして行動すること
<構造的平和>		
28	『裁判運動による衡平』	違法なシステムを裁判により変化させ、衡平を実現すること
29	『紛争解決のシステム』	社会に紛争解決を行うシステムがあること
30	『労働の場』	働く場所があること
<文化的平和>		
31	『社会変革の志向』	直接的平和、構造的平和を志向する考え、態度のこと
32	『正義感』	相談者や人々のために権力構造や体制を変化させようとする原動力のこと
33	『共感』	紛争解決支援者が相談者に共感、また相談者が紛争相手に共感すること
34	『相場感』	一般的な相場、社会通念を知識として獲得すること
35	『自尊心』	相談者が自分の良い面を自覚し自尊心を持つこと。
36	『思考的連帯』	思考の中に見えない他者とのつながり、先人とのつながりがあること

第2項 概念図：紛争解決のプロセスにおける暴力と平和

概念間、カテゴリー間の関係図の試作を重ね、概念図を作成した。

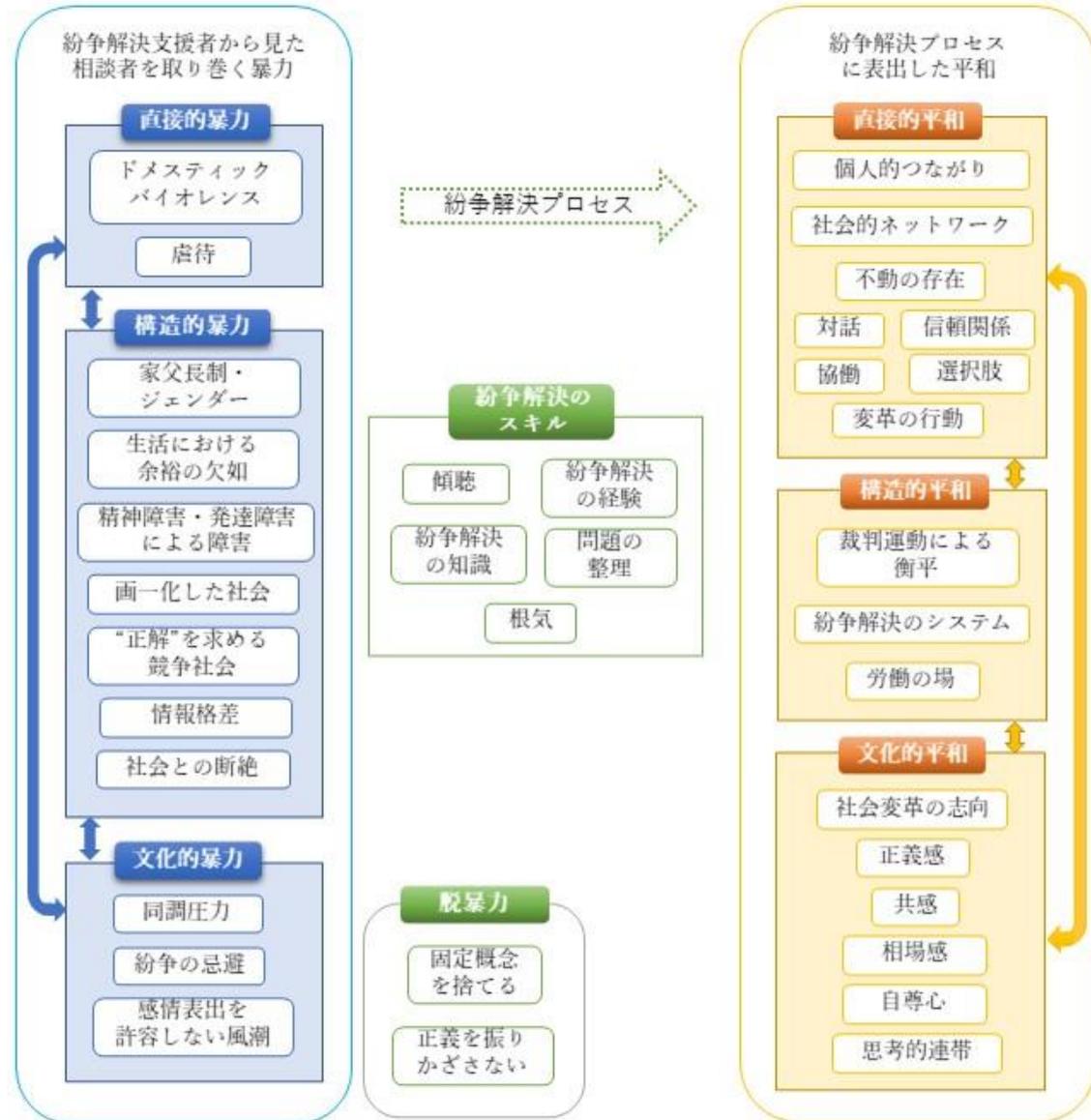


図10 紛争解決のプロセスにおける暴力と平和

第3項 紛争解決のプロセスにおける暴力と平和のストーリーライン

概念図と、以下のストーリーラインにより、紛争解決のプロセスで表出する暴力と平和、紛争解決の資質・能力について示す。見出したカテゴリーは<>、概念は『』、バリエーションとしてのインタビューデータは「」で示す。

1 紛争解決支援者から見た相談者を取り巻く暴力

<直接的暴力>

紛争を抱えた<相談者>は、暴力に晒されている。家庭内などや恋人など親密な関係にある、または過去に親密な関係であった者から振るわれる「ドメスティックバイオレンス」や「虐待」など、暴力の加害者、被害者が明確である<直接的暴力>が表出する背景には、<構造的暴力>や<文化的暴力>が存在する。

<構造的暴力>

男女同権の教育や女性の社会進出は進んでいるものの、「家父長制・ジェンダー差別」が存在し、家庭内では、未だ家事の多くは女性が行っている。「生活における余裕の欠如」は経済的、時間的、あるいは精神的な余裕のなさであり、他の暴力概念とも関連を見せる。例えば、「精神障害・発達障害による障害」によって経済的に余裕がなくなったり、「画一化した社会」や「“正解”を求める競争社会」などによる精神的な余裕の欠如などであり、<直接的暴力>である「ドメスティックバイオレンス」につながったりもする。また、「“正解”を求める競争社会」においては、正解を追求する学校教育などにより、他者との比較を強いられ、間違いが許されない雰囲気が生まれ、「同調圧力」が強まる。周りの“空気を読む”ことにより、相手の面子を立てることができる、また相手への思いという側面もあるが、他者との違いを許容できない<文化的暴力>にもなり得る。“多数派からの逸脱を許容しない”という意味では「精神障害・発達障害による障害」という暴力とも繋がってくる。「画一化した社会」とは、多様な働き方、生き方を許容しない社会である。そのような社会から、こぼれ落ち、繋がるが出来なくなり「社会との断絶」が起きる。インターネットの普及などにより多くの情報に囲まれている現代社会でも、情報を得ることが出来ない、あるいは情報を得ることが出来ても適切に対応できず「情報格差」から「社会との断絶」に陥る人もいる。

<文化的暴力>

「同調圧力」が強い社会では、“みんな同じ、みんな仲良く”という雰囲気の中で「紛争の忌避」、つまり紛争は在ってはならないもの、避けるべきものとして捉えられる。このような社会は、“怒り”や“悲しみ”の負の感情も歓迎されない。親として、子として、教員として、学生として、上司として、部下として、それぞれの場でそれぞれの立場で要求される振る舞いをし、「感情表出を許容しない風潮」を形成していく。

2 紛争解決のプロセスと紛争解決支援者の態度

このような<文化的暴力>、<構造的暴力>、<直接的暴力>により、紛争を抱えた相談者に対して、紛争解決支援者は、相談者の話を『傾聴』するところから始める。相談者の話を『傾聴』し、『紛争解決の知識』や『紛争解決の経験』により、相談者が抱える紛争において『問題の整理』を行っていく。その際の紛争解決支援者の態度は『傾聴』するときも待ち、紛争解決の行動も『根気』よく待つ。紛争解決のプロセスは時間がかかる。

『傾聴』は、「相談者の訴えたいこととか、言いたいことをよく聞」く、である。また、「聞き出すとか、何がどうしたの？ということではなくて、本人が言ったことに対して、どンドンドンドン話していくと、なんとなく本人が、気が付いて行く時があるんですよ」という、紛争解決支援者のペースで聞きたいことを聞くのではなく、相談者のペースで話したいこと、話すことができることを聴く、という態度があった。また、「当事者が、何が起きてるか分からない時。本人がよくわかってない時。結局、何が嫌なんですかって言うと明確に出てこないんですよ。何かがあるんだけどよく分からない時は、質問せずに待っている」というように、相談者が話すことが出来るまで、あるいは話しながら、相談者自身が気づかない紛争や問題に気づくまで、急がずに待ちながら聴く態度もあった。しかし、そのような『傾聴』の態度を示しても、深いところまで聴くのは難しい。

「綺麗な鏡に写したい。その人が在りたい姿になれるように返したい。それまでは気がつかなかったことが見えてくる。そうするとその人がより良くなりたい自分がある。(中略)綺麗な鏡だということを実にわかってもらう、信頼があれば言えるじゃん。例えば子供のことで先生と戦っているとしても、息子が本当はにくいってことが言えなかったとするじゃん。でもそれを言えなかった。でも言えたら、何かが解かれる。必死で頑張って「それは言っはいけない」と思っていた認識から解放されたら、もっと何かが言えるようになる。ていう風にしていくと「実は・・・夫から攻撃されるのがいやで」とか、「統合失調症を診断されて辛かったんだ」、とか、そういう何か重しを解こうとする作用が働く。」

『信頼関係』を作り、相談者の「在りたい姿」を引き出しながら、相談者が問題の本質や自らの感情や状況を自覚し、それらのことを「言っはいけない」という気持ちを解放させるという『傾聴』の態度もあった。

『紛争解決の経験』は、他の人に伝えるのは難しい。内容面もあるが守秘義務があることも多い。しかし、「メディエーターとしての成功体験もそうだし当事者としても成功体験と言うか情報ないとこれが本当に有効かなっていうのがわからないみたいで、現場がある人

がやってみてなんか違うってわかった時にすごく大きい」と、実際に紛争解決を行って、成功した経験が紛争解決の力となる。

『問題の整理』については、紛争の原因や感情の揺れの要因は、相談者はなかなかわからないものであり、「何が苦しいかとか、一番困ってるのは何なのかとか、何を解決すべきなのかっていうことは整理されてないとしても、少なくとも何か自分を苦しめているということはわかっていて、それをどうにかしたいという状態」である相談者に対し、「揉め事があるのは確かなんだけど、どうしたらいいかわからないというところから」、何が問題なのか理解するまで聴く力や、紛争当事者は、何が問題なのか、あるいは自らの負の感情の原因がわからないのだということを理解する力も必要な力である。そして、その問題が『傾聴』によって徐々に理解できてきたら「心がけているのがそのトラブルがどういう問題があるのかフィルタリングをかけています。要するにこの問題ってこうですよ、ということを理解してもらおうということから始まります」、「問題が何かがよく理解できなくて、こんなごちゃごちゃになってるから、もう動けないだろうから。問題を解き話してどんな問題があるのか自分がわかるようにね。その手助けをしていくから」と何が問題なのか整理をしていく。

『根気』については、「時間もかかるし、関係をその人と作ることなしにはありえないし」とあるように、紛争解決は時間がかかるということを受容することである。また、紛争解決には相手との関係性を作らなければならない。また、海外での紛争解決トレーニングの経験をもつ紛争解決支援者は、海外では自分の意見や主張をできるが、日本人は「しどろもどろになっちゃって、みんなが主張をきちんとできる文化ではない中で」、紛争解決支援者のペースで質問されると「結局、何が嫌なんですかって言うと明確に出てこないですよ。何かがあるんだけどよく分からない時は、質問せずに待っている」と『傾聴』でも出てきた相談者のペースで話を聞くが、それには「待つ」という誘導しない態度を必要とする。また、話し合いを拒否する相手への対応は、何度もコミュニケーションをとることである。「電話をして10分ぐらいで切るんですけど。2-3回電話をすると、ちょっと俺のことも聞いてくれよっていう風になるんですよ、だいたい。私が聞いてもあれなんで、そうならば今度、会ってみてはどうですかと。行きたくないって言われたら、じゃあその言い分は相手に伝えてもいいですかって言う。そうすると訴えてきてる人、怒ってる人も、ちょっとずつ変わってくる」。最初の2-3回の電話は、ほとんど紛争についての会話ではなく、天気の話など単なるコミュニケーションをとることであるが、そのように拒否する態度を取られながらも何度もコミュニケーションをとり続けて関係性を作っていく根気のいる行動である。また

「喧嘩してる相手と会いたくない。喧嘩してる相手に会おうと思えるまで時間がかかる。会って、これを話さなきゃ自分ではどうしようもならないんだということになるまで時間が必要、勇気も必要」とあるように、紛争相手との対話は、時間がかかるという覚悟や、紛争を拒否している相手と話し合う勇気が必要である。さらに、「怒っている人も消耗するよね。だから本当にたどり着きたい根本的なところにどっちもたどり着けないということもある。だから一緒にたどり着いてあげると、その人にとっての本当の解決になる」と、紛争相手、または相談者の負の感情を受け止める態度も『根気』の要素である。

紛争解決支援者は、紛争解決のプロセスにおいて、＜脱暴力＞を行っていく。相談者や紛争をコントロールしようとせず、相談者や紛争自体を固定化して見ないという『固定概念を捨てる』態度や、自らが持つ『正義を振りかざさない』態度は、文化的暴力を低減させていると言える。

『固定概念を捨てる』というのは、「自分が心していることの1つに「固定化して見ない」ということがあって。その人を理解するには時間がある。縦軸・・・歴史的なこと、時間的な経緯とか、その人の歴史、と横軸・・・関係、いろんな人との関係性、があって、その中でいろんな表情を見せている」というような、相手や状況をそのまま受け止め、自分の価値観で相手や紛争を意味づけられない態度である。また、「メディエーターが話し合いをコントロールして問題解決をはかっていくという解決方法」は「今、話したくないのに、第三者がいて目の前に相手がいればプライドもあるから話さざるを得ないという状況を作り出して無理に話させている」方法で、「当事者はとても戸惑っている感じがした」とあるように、話し合いの方向を決めつけたり、プロセスを強制しない態度でもある。

『正義を振りかざさない』というのは、「正義を持った人が強い。正義を持っている人ほど、緩めないと、振りかざすようなことになったら、絶対うまくは行かない」という言葉である。ここで言う正義とは正しさでもあるし、社会規範でもあろう。その正しさや社会規範を振りかざすのではなく、「逆に相手の辛さとか、何でそういう風に言っているのかを知る方向に進む」。相談者に寄り添う態度である。

3 紛争解決のプロセスに表出した平和

<直接的平和>

相談者は紛争解決支援者と繋がり、出会い『個人的つながり』ができる。あるいは知り合いやインターネットなど情報を通じて NGO や行政など『社会的ネットワーク』にたどり着

き、そこから紛争解決支援者を紹介され、紛争解決支援者との『個人的つながり』ができることもある。紛争解決支援者は、紛争の背景を知ろうとし、背景にある問題を『社会的ネットワーク』を使いながら環境調整を行うなど、相談者は再び社会と繋ぎ直されていく。

紛争解決支援者は『不動の存在』である。紛争を抱えた不安定さも含め、動ぜず受け止め、話をよく聴き、適切なコミュニケーションを返す、という『対話』により、相談者との『信頼関係』を構築し、『協働』で紛争解決にあたる。また、いつもその場所にいる、いつも話を聞く『不動の存在』だからこそ安心して繋がり『信頼関係』も構築できる。紛争に直面している人は往々にして余裕がなく選択肢が少ないように思えるので、紛争解決支援者は紛争解決のプロセスにおいて相談者の『選択肢』を増やしていく作業を行う。時に、紛争解決支援者は紛争解決に必要であれば、紛争や紛争を生み出す社会システムを変えようと、平和を構築する『変革の行動』をする。

『社会的ネットワーク』の役割の 1 つは、相談者と紛争解決支援者と繋がりを実現するものである。例えば法律事務所にハラスメントの相談に来る際は「最初から弁護士に来るんでなくて、例えば被害者の相談に乗ってくれる NGO のホームページを見て、まず気軽に相談してみて、それだったら弁護士に頼んだ方がいいというアドバイスを受けて」紛争解決支援者と繋がる。生活に困窮した人が「スマホ持ってて無料 wi-fi があるところだったら wi-fi 拾ってネット検索できる、所持金もなくなって、あーもうとうとネットカフェ泊まるお金もなくなったわ、生活困ったな、支援団体って検索してたどり着くパターンが多いです」と何とか『社会的ネットワーク』に繋がる。あるいは「学校に対して何か不満がある、何かもめているようなことがある場合、X 布は教育相談所もそうですし、市民に窓口が直接開かれていますので、直接相談ができるわけです。だから保護者から直接入ってくる」という『社会的ネットワーク』であるが、『紛争解決のシステム』が社会に組み込まれているとも言えるので<構造的平和>でもある。

しかし、そこにたどり着けない人もいるであろう。「社会的な繋がりがないと繋がれないよね。そういう人たちが一番気の毒なんだけどね」というのは構造的暴力『社会との断絶』である。それでは、どのように『社会的ネットワーク』にたどり着き、『個人的つながり』を求めればいいのか。「少なくともわたしにつながった時点で今の状態は嫌だ、辛いという気持ちがあるから繋がるんだよね。少なくとも繋がろうとする意思が、意図がある。無理やりはできないことだからなんかしらの形で向こうが手を伸ばしてくれたから私も手を伸ばせるということだよね」、「1 つはね、諦めないってことだと思う。何もかもに失望して、傷

ついて、人間不信になった人もいる。そうして私と出会った人もいる」ということから、「今の状態は嫌だ、辛いという気持ち」を自覚することや、「手を伸ばす」という行動、「諦めない」ことが挙げられる。

『不動の存在』とは、1つは上述した『社会的ネットワーク』の場が「いつでもここはあるということ」、まさに存在していることである。また紛争解決支援者の揺るがない姿勢である。「私はお世辞とか言えないし、変わらないっていうのもあるでしょうね。自分が中立でいつも立っている。迎合しないで、転移って言ってぶつけてくることがあるんですよ。親への憎しみをこっちにぶつけてくることもあるんですが、その時、嫌になっちゃうから引きたくなくなっちゃうんだけど、動かないでいてあげると、だんだん落ち着いてくる。ぶつかってきたり遠のいたり色々するんですけど同じところに立っていてあげる」のように負の感情を受け止め、動じない態度である。

『信頼関係』については、「人を信頼する力が必要だと思います」、「どうせ自分のことは解決するはずがない、誰か人を信頼する力がない人は残念ながら難しい」と、紛争解決において紛争解決支援者と相談者との信頼関係の必要性を述べている。それでは人を信頼するにはどうしたらいいのか。幼少期の家族の愛やサポートが重要で、それは両親からだけではなく「たった一人でもおじいちゃんでもおばあちゃんでもおじさんでも身内の人がアシストすることで信頼関係ができる」。しかし紛争解決のプロセスの中で「就労のサポートをする人たちの働きかけが一生懸命なので、人を信頼することができるということを取り戻していったのでよかったなど。自分をわかってくれる人がいるということ、励まそうとしてくれる人がいるということが若い人にとっても大きいのだと思います」とあるように、人を信頼すること、『信頼関係』を作っていくことができる。

紛争解決は、本論文では、変革のプロセス、としたが、紛争解決とはどのようなことを言うのか。「最終的には、私は本人の新しい生き方の選択ができるという選択肢を増やすことしかないんですよね」、「ある程度選択肢を与えてあげて、ああしたい、こうしたいというのが出てきたら、そのためにはこういうことができますよという」。紛争を解決するということの1つは『選択肢』が増えることである。

紛争に直面している相談者は、「1人で抱えなくていいんだという、そういう心の拠り所が必要なんじゃないかな。石がそこにあった。石になんとかたどり着いた。乗っけてもらえた。乗っかることができたなら、なんとか次のことを考えられる。そこまでは一緒にしないと。石の上に乗せてもらわないことには思考は動かない」と紛争解決支援者にたどり着き『協働』

で紛争解決にあたる。困難な状況では思考はできない。そのプロセスを経て『変革の行動』を行い、平和を築く。例えば下記のインタビューで表れている行動である。

「父親が子供に面会を求めようとする離婚調停なんかでは、月に1回ぐらいしかせいぜい会えないし、すごく回数が少ないんだけど、他の外国だと共同親権の制度があったりして、そういう実例を見ると、もっと面会とかがたくさん認められるんだけど、そういう風に制度を変えようとして、裁判が終わった後に共同親権の会を立ち上げた人もいますよ。それは裁判とか調停を一緒にやっていく中で、どんどん意識が変わって、勉強をしていたんじゃないでしょうかね。」

<構造的平和>

<直接的平和>で述べたように社会にある『紛争解決のシステム』は<構造的平和>である。また違法なシステムや不適切な運用がなされていた場合、『紛争解決のシステム』の1つである裁判により、権利を勝ち取ることができる。つまり、裁判は<構造的暴力>を<構造的平和>に変更しうるものであるということである。『裁判による衡平』である。勝つ見込みがないばあいでも、裁判を起こすことによって世論に訴えることもできる。

また働く場も社会との繋がりである。「障害を持ってる人と関わると、働きたいって言わはる人がすごく多いなあと思って。働くって、すごく人間の、なんすかね、生きていく上での、原動力と言うか、社会との繋がりも、コミュニケーションが苦手でも仕事を通して社会と繋がりことができるというのがあるんじゃないか」。労働の場の確保という意味でも『社会的ネットワーク』は構造的平和の側面もある。

<文化的平和>

暴力を変化させ平和を構築しようとする『社会変革の志向』の原動力となるのは人権に裏打ちされた『正義感』である。

『社会変革の志向』は、下記のインタビューに見られるように批判的思考がみとれる。

「あえていえば、フリースクールとかサードスペースと呼ばれるような場所で、民間の子供食堂とかいろんな取り組みが出てきていますけれども、ややもするとそれは、私としては危険性があると思うのは、ガス抜きようになってしまう危険性もあると思っています。そういうことをする中で、本当の問題を見出すのであれば良いと思いますが、体制を本当に変革していかなければいけない。みんな笑顔があって、ここがあってよかったね、っていうだけで終わってはだめなんです。」

また、権力への批判的思考や人権意識も『社会変革の志向』を促すものとなっており、『正

義感』もその1つである。

「計りが強いものに傾いてる気がするから、それがもう少し変われば世の中も変わってくるんじゃないかなと思いますね。」

「法律上認められなくても人権意識とか、常識的に見て認められるべきだという事件は、裁判所が認めてくれない可能性が高くてもやる場合がありますね。それは本人の話を聞いて、絶対本人を救ってあげなきゃいけないと言う。今までの判例とかからすると、結構なかなか認められないかもしれないけど、救わないと人道的じゃないとか、人道に反するなという場合には、むしろ認められないことほうが問題だと思うから、それはやると。一緒にやると。」

『共感』とは、「あなたの怒りはここについては真っ当だとか、共感とかもしてもらいたいものなんだよね」と紛争解決支援者が相談者に持つ共感である。

『相場感』とは、「話をよく聞いて、本当にそのトラブルと言うか、実現したい要求が成り立つような、世間的に、法律的に成り立つかどうか。過度な要求だったらそもそも紛争解決できないから」という言葉が示すように、紛争解決のゴールが「過度な要求」であつたら紛争解決は難しい。『相場感』は「皆さんが納得できるような、これぐらいのもんじゃないとか、これはおかしいとか、こんなもんじゃないとかいうのをある程度持っている」こと過去の例や常識とも言えるであろうが、「相手への共感力というのもありますね。相手が言っていることをわかるところがある、と思える人というのは。自分の意見ばかり言っていると通らないということもあるので。自分の言っていることが、おかしいと思えるかどうかというのは結構大きいと思います」と、紛争当事者同士の『共感』する力が『相場感』とも言え、紛争解決の必要な要素となっている。

紛争解決支援者は、相談者の在りたい姿や良い面を提示する。そのことにより、相談者は『自尊心』を持つことができるようになる。

「あなた本当はこういうこと思っているんじゃない？という、自分の気づかない届かない像が見えてくる。いや、もっと自分が思っているよりもいい自分、力のある自分があったんだ！っていう感じ。だから、例えばお家に訪問すると、相談室で見るときと全然違う。お茶を入れてくれるそのひとのことを、すごく新鮮ねっていうと、やっている人はすごく普通のことをしているけれど、無意識のことの中に違う面があることに気づく。やれている面もあるということに気づく。」

「綺麗な鏡に写したい。その人が在りたい姿になれるように返したい。それまでは気がつかなかったことが見えてくる。そうするとその人がより良くなりたい自分がわかる。」

『思考的連帯』とは、法律などの社会システムは「これが正しい、という先人がいろいろと議論して」できてきたもので、過去との繋がりであり、また人々の思考も時空を超えて繋がっているという考え方である。

「思考のあり方はそもそも1人で考えているように見えて、そうではない。言葉で考えている時点で、言葉というのは歴史、文化的なもので、継承によって成り立っているもの。1つの言葉のイメージをみんなで共有しているから成り立っている。だから対話の集積が自分にも埋め込まれている。だから、1人で考えているように思っている、かつてお母さんから聞いた話を考えているのかもしれないし、お母さんから聞いた物語、お友達の言葉、テレビの言葉があって、そういう対話の中で生み出されたもの。私1人で生み出した言葉なんてない。私と私たち、私たちの中の私の思考。そういう意味では、自分が考えているという時点で、誰かに相談しているようなもの。私の中の誰かに。」

一人でいても、あるいは孤独だと感じても、考えること、感情などは、歴史的、文化的な継承によるものなので、孤独な存在ではない。そのような考え方、感じ方はどのようにしたら持つことができるのか。それは、まず他者と自らの考え方、感情などの違いを理解することである。例えば同じ本を読んでも「『私はこう読んでいたけど、そういう風に読む人もいるんだ』っていうのがわかるだけで全然違う。なんか、同じ空気を吸ってここにいる人たちだけど、イメージの受け方がこんなに違うんだって思うことだけでも違う」と他者との違いを理解した上で共通性を見つける。

「私はみんな違ってみんないいっていうのは、私は怖いとっていて、みんなが共通するものがあった、その中でどう自分が自分らしく生きていくかということ、競ってすることじゃなくて、共通のものを増やせば増やすほど、自分が生きていくにあたってすごく大事。そういうのをもっとみんながでまきるといい。みんな繋がっているんだっていうのがわかるといい。」

他者との違いを認めつつ、他者との共通性を見出していくことで『思考的連帯』を培っていく。

第3節 平和創造としての紛争解決の資質・能力

第1項 紛争解決の現場における暴力と積極的平和

日本の紛争解決の現場から見えてきた暴力は下記である。

<直接的暴力>

『ドメスティックバイオレンス』『虐待』

<構造的暴力>

『家父長制・ジェンダー』『生活における余裕の欠如』『精神障害・発達障害による障害』

『画一化した社会』『正解を求める競争社会』『情報格差』『社会との断絶』

<文化的暴力>

『同調圧力』『紛争の忌避』『感情表出を許容しない風潮』

積極的平和は、消極的平和を前提とし、直接的平和、構造的平和、文化的平和の存在、または構築のプロセスと定義した。日本の紛争解決の現場から見てきた積極的平和の構成要素である直接的平和、構造的平和、文化的平和は、以下の通りである。

<直接的平和>

『個人的つながり』『不動の存在』

『社会的ネットワーク』『対話』『信頼関係』『協働』『選択肢』『変革の行動』

<構造的平和>

『裁判運動による衡平』『紛争解決のシステム』『労働の場』

<文化的平和>

『社会変革の志向』『正義感』『共感』『相場感』『自尊心』『思考的連帯』

これらは、積極的平和の定義にあるように消極的平和を前提としている。例えば、構造的暴力として分類した『社会との断絶』状態であった相談者が、紛争解決支援者との繋がりを持ちたり（『個人的つながり』）、『社会的ネットワーク』と繋ぎ直されることによって、『社会との断絶』という構造的暴力が低減・不在の状態になる。あるいは、構造的平和として現れた『裁判運動による衡平』は、違法なシステムという構造的暴力の不在である。このように、積極的平和の個別の要素を検討すると積極的平和は消極的平和を前提とする。しかし積極的平和が構築され、存在している場合でも、全ての暴力の不在を意味しない。世界が完全に積極的平和が構築された状態になることはない。ゆえに、上記の積極的平和と暴力は併存する。

インタビュー分析から抽出した積極的平和は、理想でもあり、紛争解決プロセスを促進する具体的に存在しているものでもあった。また、紛争解決支援者、または相談者が紛争解決

のプロセスを行いながら積極的平和を創り出したとも言える。その意味で、ここで分析された紛争解決のプロセスは平和創造と言える。紛争解決支援者は平和創造の行為者であるため、紛争解決支援者がどのように紛争解決に臨んでいたのかを考察することで、平和創造と言える紛争解決の資質・能力を導き出したい。

第2項 資質・能力（コンピテンシー）についての危険性と可能性

新学習指導要領（2017年・2018年改訂）では、育成すべき資質・能力の3つの柱が「生きて働く『知識・技能』の習得」、「未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成」、「学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養」に整理された。

平和創造と言える紛争解決の資質・能力を考察するにあたり、資質・能力（コンピテンシー）についての批判と可能性について概観する。

1980年代後半以降、変化が激しいグローバルな知識社会に対応するために求められる能力観が大きく変容し、リテラシー概念は、最低限の読み書き能力から高次の情報処理能力へと拡張され、情意を含む人間の全体的能力を視野に入れるコンピテンシーへの展開がみられた（松尾 2016）。経済協力開発機構（Organisation for Economic Co-operation and Development 以下 OECD）がキー・コンピテンシーを提起し、学習到達度（Programme for International Student Assessment :PISA）調査に導入して以来、資質・能力に基づくカリキュラムの開発や整備が世界的に進行してきた（大瀬など 2020: 107）。コンピテンシーの概念は、知識や技能の習得だけではなく、知識、技能、態度、価値観を動員して複雑な要求に対応することを意味する（OECD 2018: 5）。

石井英真は、日本における「資質・能力」（コンピテンシー）ベースのカリキュラムに向けた改革の動向を下記のように指摘している。

現在、学習指導要領で内容のみならず、教科横断的な汎用的スキルなどの資質・能力も明確化し、系統立てて指導したり評価したりしていくこと、大学に進学したり職場や社会に出たりしたときに実際にうまく学んでいける力（能力面での準備性）を問うような入試や高大接続システムの構築といった具合に、教育課程編成とその評価において、資質・能力ベースの方にシフトする動きが本格的に進もうとしている。こうした動きは、社会の変化に伴う学校教育への能力要求の変化という構造変容を背景としている。グローバル化や知識基盤社会化などの進行する現代社会（ポスト近代社会）においては、生活者、労働者、市民として、他者と協働しながら正解のない問題に対応する力や、生涯にわ

たって学び続ける力など、高度な知的・社会的能力が必要とされている。それに伴い、学校教育に対しても、知識を習得 させるだけでは不十分で、知識を使いこなしたり創造したりする力を育成すべきとの社会的要求が高まっている。社会が求める「実力」との関係で、学校の役割を、学校で育てる「学力」の中身を問い直すことが求められているのである。(石井 2016: 83)

コンピテンシーを重視する教育については疑問や批判もある。例えば、教育活動に新たな展望を与えるものとしつつも、コンピテンシーは、本来は競争力を示す言葉で、潜在的に相手との競争を含意していると疑問を呈している論考(岡本 2019: 46)、教育思想史の観点から、西洋の教育思想史の源流に「資質」は人間の手中にはないとする考え方があるが、現代の教育課程においては「資質・能力」を一体化して捉え、子どもを「将来有能な人材とすべく専ら開発・操作の対象としている」との批判もある(菱刈 2019)。

松尾知明は、「(1) コンピテンシーに基づく教育改革は知識社会が進行する今日的な状況においては不可避な現象である、(2) こうした動き自体は必ずしも全面的に否定されるべきものではなく、危険性と可能性を併せもつ両義的な性格をもつ、(3) 重要なのは、教育関係者が、教育のあり方をグローバル人材論に回収させることなく、真正な(authentic) 学力の育成に向けた学びのイノベーションを実現する契機にすべきである」としている(松尾 2016: 163)。

本研究では、資質・能力(コンピテンシー)に基づく教育改革は進行しているので、批判を考慮しながら、紛争解決における平和創造力の資質・能力を、新学習指導要領(2017年・2018年改訂)の、資質・能力の3つの柱「生きて働く『知識・技能』の習得」、「未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成」、「学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養」を元に考察する。

その際、石井が、資質・能力を重視する改革について危険性と可能性を見据えながら、資質・能力ベースのカリキュラム改革をプラスの方向で構想していく3つの視点を参考にしたい。1つは、「資質・能力を構成するカテゴリーよりも、それを導き出すもともなった、めざす人間像や社会の中での活動のイメージに注目する」という視点である。「『○○力』一般を問うのではなく、現代社会や未来社会に関する議論の上に、そこで求められる具体的な文脈と活動様式を明らかにすること、そうした活動の中で、各教科の知の枠組み(見方)や思考法(考え方)がどう位置づいているのかを問うこと、そして、それをふまえて各教科の目標・内容を再考したり、教科横断的なテーマや活動を設定したりすることが必要」と説く。2つ

は、「学校でできること、すべきことに限定して、学校が保障すべき『学力』の内実を考えつつ、学校カリキュラム全体でどう受け止めるかを考えるということ」、3つは、「思考スキルや社会的スキルといった資質・能力の直接的指導よりも、思考しコミュニケーションする活動が自ずと生じる課題設定や場づくりを優先する」ことである（石井 2016: 84-5）。

1つ目については、次項で、紛争解決の現場で働く人のインタビューから抽出した概念と紛争解決に向き合う態度を、新学習指導要領の資質・能力の3つの柱に収斂させつつも、それぞれの資質・能力が具体的に理解でき、また紛争解決の場に立つ人間像がイメージできるような記述にしていく。そこで求められる具体的な文脈と活動様式を明らかにすること

2つ目については、実際に紛争解決教育や積極的平和教育が学校で実践されるときに、各学校現場で検討されるべき事である。

3つ目については、「思考しコミュニケーションする活動が自ずと生じる課題設定や場づくりを優先する」ことについては、第5章の積極的平和教育が実践されていると考えられる東北アジア地域平和構築インスティテュート（NARPI）と日本平和学会の平和教育プロジェクト委員会の実践を参考にされたい。

第3項 平和創造力としての紛争解決の資質・能力

本節第1項で述べたように、分析された紛争解決のプロセスは平和創造と言えるため、本項では、紛争解決支援者の紛争解決を促進する力や紛争に向き合う態度を考察することで、平和創造としての紛争解決の資質・能力を導き出したい。

紛争解決支援者のインタビューの分析結果から、紛争解決のプロセスにおいて、＜紛争解決のスキル＞＜紛争解決支援者の脱帽力＞の概念が抽出された。

＜紛争解決のスキル＞

『紛争解決の知識』『紛争解決の経験』『問題の整理』『傾聴』『根気』

＜紛争解決支援者の脱暴力＞

『固定概念を捨てる』『正義を振りかざさない』

それらの概念を、新学習指導要領の資質・能力の3つの柱、【知識・技能の習得】【思考力・判断力・表現力等】【学びに向かう力・人間性等】に分類する。資質・能力の三つの柱

の詳細は以下である³⁵。

i) 「何を知っているか、何ができるか(個別の知識・技能)」

各教科等に関する個別の知識や技能などであり、身体的技能や芸術表現のための技能等も含む。基礎的・基本的な知識・技能を着実に獲得しながら、既存の知識・技能と関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、知識・技能の定着を図るとともに、社会の様々な場面で活用できる知識・技能として体系化しながら身に付けていくことが重要である。

ii) 「知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」

問題を発見し、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、プロセスを振り返って次の問題発見・解決につなげていくこと(問題発見・解決)や、情報を他者と共有しながら、対話や議論を通じて互いの多様な考え方の共通点や相違点を理解し、相手の考えに共感したり多様な考えを統合したりして、協力しながら問題を解決していくこと(協働的問題解決)のために必要な思考力・判断力・表現力等である。

特に、問題発見・解決のプロセスの中で、以下のような思考・判断・表現を行うことができることが重要である。

- ・問題発見・解決に必要な情報を収集・蓄積するとともに、既存の知識に加え、必要となる新たな知識・技能を獲得し、知識・技能を適切に組み合わせ、それらを活用しながら問題を解決していくために必要となる思考。
- ・必要な情報を選択し、解決の方向性や方法を比較・選択し、結論を決定していくために必要な判断や意思決定。
- ・伝える相手や状況に応じた表現。

iii) 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力、人間性等)」

上記の i)及び ii)の資質・能力を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素であり、以下のような情意や態度等に関わるものが含まれる。

- ・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考のプロセス等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。
- ・多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの。

³⁵ 中央教育審議会『教育課程企画特別部会 論点整理』(2015年8月:10-1)

また分類の際は、大瀬幸治が高等学校での実践を基に考察した高等学校での育成が求められる資質・能力の具体例も参考にする（大瀬 2020: 108-9）。大瀬は、以下の4点の「学校として育成を目指す資質・能力を設定するポイント」とした。

- ① 生徒の実態を重視する
- ② 学校として伝統的に取り組んできた教育活動を重視する
- ③ 校訓・綱領に類する目標やスローガンの文言を重視する
- ④ 学校として特に力を入れている活動・特色のある活動を重視する

それらに加え、「社会的要請に関わる以下の点を考慮」している。

- ・社会が変化しても必要な普遍的価値
- ・教科横断的に育成する価値及び力
- ・「義務教育を終える段階」と「18歳の段階」で身に付けておくべき力

大瀬が提示した、高等学校での育成が求められる資質・能力の具体例は以下の通りである。

【知識・技能の習得】

情報活用力、情報収集力、傾聴力、知力、体力、キャリアプランニング力、技能

【思考力・判断力・表現力等】

論理的思考力、批判的思考力、分析力、創造力、発信力、課題対応力

【学びに向かう力・人間性等】

協働力、省察力、行動力、社会参画力、自己実現力、自己管理能力、人間関係形成力

上記の詳細記述や具体例を参考に、インタビュー分析結果を【知識・技能の習得】【思考力・判断力・表現力等】【学びに向かう力・人間性等】に分類していく。

『紛争解決の知識』は文字通り【知識・技能の習得】である。

『紛争解決の経験』については、実際に紛争解決を行って、成功した経験が紛争解決の力となり、また紛争解決の知識や技能を実際に使ってみようという気持ちを起こさせるということなので、資質・能力よりも、身近な問題や社会問題など様々な設定の紛争解決のトレーニングを何度もすることによって紛争解決の疑似の経験を積む、という教育方法の示唆として捉える。

『問題の整理』については、分析結果から以下が抽出された。

- ・何が問題なのか理解するまで聴く力
- ・紛争当事者は、何が問題なのか、あるいは自らの負の感情の原因がわからないのだという
ことを理解する力
- ・何が問題なのか整理をする力が抽出された。

「何が問題なのか理解するまで聴く力」については、表出しているものの背景にある問題を理解しようとするものであり、それを根気よく聴こうとすることである。いま見えているものだけが問題の本質なのかを問い、考えるという点では「批判的思考」と言え、問題の本質を理解できるまで聴こうという姿勢は「傾聴」と言える。「紛争当事者は、何が問題なのか、あるいは自らの負の感情の原因がわからないのだということを理解する力」は、他者への理解であり、想像力でもあり、それは共感と言え。紛争に直面すると、往々にして自らの負の感情の原因を理解することは難しく、すぐに問題の本質を捉えるのは難しいということを理解し、共感する力、である。「何が問題なのか整理する力」は「分析」であろう。以上から、『問題の整理』は下記のように分類できる。

【知識・技能の習得】

「傾聴」・・・問題の本質を理解できるまで聴く

【思考力・判断力・表現力等】

「批判的思考」・・・表出している状況の背景にある問題を理解しようと、問題の本質を問
い、考える

「共感」・・・紛争に直面すると、負の感情の原因を理解することは難しく、また、すぐに
問題の本質を捉えるのは難しいということを理解し、そのことに共感する

「分析」・・・何が問題なのか整理する

『傾聴』は、**【知識・技能の習得】**に分類されるが、以下が抽出された。

- ・相手が訴えたいこと、良いたいことを良く聴く
- ・紛争解決支援者のペースで聞きたいことを聞くのではなく、相談者のペースで話したい
こと、話すことができることを聴く
- ・相談者が話すことが出来るまで、あるいは話しながら、相談者自身が気づかない紛争や
問題に気づくまで、急がずに待ちながら聴く
- ・『信頼関係』を作り、相談者の「在りたい姿」を引き出しながら、相談者が問題の本質
や自らの感情や状況を自覚し、それらのことを「言ってはいけない」という気持ちを解

放させる

『根気』は、紛争解決は時間がかかるということを受容する態度である。また、紛争解決には対話が必要なので対立する相手との関係性を作らなければならない。話し合いを拒否された場合、諦めずにコミュニケーションをとり続けて関係性を作ろうとする態度である。

『固定概念を捨てる』は、他者や状況などを自分の価値観で意味づけず、そのまま受け止める態度である。また、話し合いの方向を決めつけたりせず、紛争解決のプロセスを強制しない態度でもある。

『正義を振りかざさない』は、正しさや社会規範を振りかざすのではなく、他者の感情や状況を理解するよう努めることで、「他者に寄り添う」と表現できる。

これらは、どのように人と、社会と関わるかということであり、協働と捉えることもできるので【学びに向かう力・人間性等】に分類できる。

【学びに向かう力・人間性等】

「根気」・・・紛争相手との対話は、時間がかかるという覚悟や、紛争を拒否している相手と話し合う勇気を持つこと

「固定概念を捨てる」・・・他者や状況などを自分の価値観で意味づけず、そのまま受け止める

・・・話し合いの方向を決めつけない

・・・紛争解決のプロセスを強制しない

「他者に寄り添う」・・・正しさや社会規範を振りかざすのではなく、他者の感情や状況を理解するよう努める

また、積極的平和の『選択肢』については重要な要素であると考えます。インタビューにもあったように暴力に晒されたときに選択肢があると紛争解決にもつながるし、平和創造にも選択肢は多ければ、より豊かな平和創造が期待できるであろう。多様な『選択肢』を考えるトレーニングをすることが平和創造力の涵養に繋がると考えるので【知識・技能の習得】に追記したい。

以上が、紛争解決のプロセスにおける、紛争解決の資質・能力の分類である。整理すると次のようになる。

【知識・技能の習得】

「紛争解決の知識」

「傾聴」・・・問題の本質を理解できるまで聴く

・・・相手が訴えたいこと、良いたいことを良く聴く

・・・紛争解決支援者のペースで聞きたいことを聞くのではなく、相談者のペースで話したいこと、話すことができることを聴く

・・・相談者が話すことが出来るまで、あるいは話しながら、相談者自身が気づかない紛争や問題に気づくまで、急がずに待ちながら聴く

・・・信頼関係を作り、相談者の「在りたい姿」を引き出しながら、相談者が問題の本質や自らの感情や状況を自覚し、それらのことを「言っではいけない」という気持ちを解放させる

「選択肢」・・・紛争を解決するための選択肢を増やす

【思考力・判断力・表現力等】

「批判的思考」・・・表出しているものの背景にある問題を理解しようと、問題の本質を問い、考える

「共感」・・・紛争に直面すると、往々にして負の感情を捉えることが難しく、また、すぐに問題の本質を捉えるのは難しいということを理解し、共感する

「分析」・・・何が問題なのか整理する

【学びに向かう力・人間性等】

「根気」・・・紛争相手との対話は、時間がかかるという覚悟や、紛争を拒否している相手と話し合う勇気を持つこと

「固定概念を捨てる」・・・他者や状況などを自分の価値観で意味づけず、そのまま受け止める

・・・話し合いの方向を決めつけない

・・・紛争解決のプロセスを強制しない

「他者に寄り添う」・・・正しさや社会規範を振りかざすのではなく、他者の感情や状況を理解するよう努める

紛争解決の現場から導き出された、紛争解決の資質・能力の根底には、紛争や暴力、また、それらがもたらす感情にも気づくことが困難な場合があること、そもそも紛争解決は困難であり、それでも、それを行う覚悟が必要であることが示された。そのため例えば「傾聴」も相手の話をよく聴くだけでなく、相談者のペースで話したいこと、話すことができることを聴く態度や、相談者が話すことが出来るまで、あるいは話しながら、相談者自身が気づかない紛争や問題に気づくまで、急がずに待ちながら聴く、などの態度が必要となる。これらの資質・能力は、様々なテーマや手法を用いて、時間をかけて涵養していくほかない。

第4項 紛争解決教育実践へのフィードバック

第3章の紛争解決教育実践の課題は、紛争相手と対話をするものの困難性、権力が強い紛争相手に紛争解決方法は実用不可能という記述がみられ、平和創造力の涵養に至らなかった点があるということである。

前項で、紛争や暴力、また、それらがもたらす感情にも気づくことが困難な場合があること、そもそも紛争解決は困難であり、それでも、それを行う覚悟が必要であること、それゆえ紛争解決の資質・能力は、様々なテーマや手法を用いて、時間をかけて涵養していくほかないということが明らかになった。それを踏まえ、インタビューから抽出された概念で課題について考察する。

紛争相手と対話することの困難性、つまりそれぞれのゴールが異なり矛盾している相手と同じテーブルにつくことができるか、できたとしても対話ができるかという不安である。現実的に、望んでいない紛争相手との話し合いは困難であろう。これについては、インタビューから抽出された『根気』という概念が参考になる。それは、そもそも紛争解決は時間がかかるということである。時間がかかる、待つ、ということも紛争解決のプロセスであると認識することである。インタビューにもあったように少しずつコミュニケーションをとり、少しずつ関係性を構築していくと、複雑な紛争の相手とも対話ができるようになるかもしれない。そのようなことを念頭に置いた教育実践をデザインするのが良いであろう。

次に、権力が強い紛争相手には紛争解決方法は実用不可能、つまり自分より権力を持った相手に紛争解決方法は使えないであろうというものだ。確かに身近な紛争でも権力を持った紛争相手では困難を感じるであろうし、それが国の政治や国際政治であれば尚更難しいと感じるであろう。それについては、改めて、紛争解決は、個人の葛藤、個人と個人、集団間、国家間で起こる紛争に対処し、変革可能な方法であることを確認したい。表3「紛争解

決教育の到達点」の⑤である（第3章第3節第3項に記した表3「紛争解決教育の到達点」を下記に再掲する）。また、紛争については権力性が同一であることは、ほとんどない。紛争は権力の違いがあるということを認識するべきであろう。また、本章のインタビューから抽出された『選択肢』という概念も参考になる。選択肢があると紛争解決にも、平和創造にも、より豊かな紛争解決方法が考えられるようになる。また権力が強大な紛争相手との紛争解決プロセスは個人で行うのは困難である。仲間を作り、学び合い、行動する『協働』が必要である。そのためワークショップは人との繋がり、他者からの学び合いを体験できる手法も必要である。

（再掲）表3 紛争解決教育の到達点

対話の価値及び対話方法の理解
① 紛争は話し合いで解決できることを知る。 ② 建設的に話し合う方法を学ぶ。
トランセンド法の理解
③ 紛争の解決方法は複数あり、創造的な解決方法（トランセンド法）があることを知る。
紛争の理解
④ 紛争の要素を理解する。 ⑤ 紛争解決の理論、スキルは、個人、集団、国家でも応用できることを理解する。
平和・暴力の概念の理解
⑥ 非暴力の重要性を理解する。 ⑦ 直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力を理解する。 ⑧ 消極的平和・積極的平和（直接的平和・構造的平和・文化的平和）を理解する。
トランセンド法の応用
⑨ 紛争転換の創造的なアイデアが出せるようになる。 ⑩ 平和転換の創造的なアイデアが出せるようになる。 ⑪ 実際に紛争転換、平和転換ができるようになる。

（Conflict Transformation by Peaceful Means (Galtung 2000)をもとに筆者が加筆修正）

社会人のワークショップや講座は、1時間半から2時間程度で1回のみ、ということが多いので、ポジショナリティが顕在化するようなテーマとそれを他者との学びの中で変容させるような内容で表3「紛争解決教育の到達点」の⑨の「紛争転換の創造的なアイデアが出

せるようになる」や⑩の「平和転換の創造的なアイデアが出せるようになる」をデザインすると、異なる権力との紛争解決のトレーニングになると考える。

小括 日本の現場から考察する紛争解決の資質・能力

第3章の紛争解決教育実践では紛争解決の学習効果はあったものの、課題も見つかった。困難な紛争を解決しようとする力、権力が強い紛争相手との紛争解決に立ち向かう力はどうのように培えばいいのか。そこで本章は紛争解決の現場で働く人へのインタビューを行い、その分析から紛争解決のプロセスを分析し、紛争解決の資質・能力を導きだし、新学習指導要領の資質・能力の3つの柱に分類し、紛争解決の困難性を乗り越え、紛争解決に対する無力感を超える資質・能力を明らかにした。

紛争解決の現場から導き出された、紛争解決の資質・能力の根底には、紛争や暴力、また、それらがもたらす感情にも気づくことが困難な場合があること、そもそも紛争解決は困難であり、それでも、それを行う覚悟が必要であること、それゆえ紛争解決の資質・能力は、様々なテーマや手法を用いて、時間をかけて涵養していくほかないということが明らかになった。

また、インタビュー分析から紛争解決のプロセスにおいて積極的平和が示された。

<直接的平和>

『個人的つながり』『不動の存在』

『社会的ネットワーク』『対話』『信頼関係』『協働』『選択肢』『変革の行動』

<構造的平和>

『裁判運動による衡平』『紛争解決のシステム』『労働の場』

<文化的平和>

『社会変革の志向』『正義感』『共感』『相場感』『自尊心』『思考的連帯』

積極的平和については、第1章第5節で、「平和創造のプロセスで、消極的平和を前提とし、1) 協力・対話・成熟した関係性などの直接的平和、2) 衡平・紛争解決のシステム・人権・正義などの構造的平和、3) 調和・正義・思いやりなどの文化的平和の存在、構築」と定義をしたが、先行研究でも具体的な内容は示されていなかった。本章のインタビュー分析から、日本の文脈においての積極的平和が具体化された。次章では、これら積極的平和を築く平和創造力を涵養する積極的平和教育の内容を構築していく。

第5章 実践から導き出される積極的平和教育

本論文で扱う紛争解決は、単に紛争を解決するのみならず、消極的平和・積極的平和を目指す、変革のプロセスでありため、紛争解決教育は積極的平和教育の一部となる。第4章では、紛争解決の現場で働く人のインタビュー分析から、紛争解決教育で涵養する紛争解決の資質・能力の3つの柱を考察した。

本章では、積極的平和教育が実践されていると考えられる東北アジア地域平和構築インスティテュート（Northeast Asia Regional Peacebuilding Institute、以下 NARPI）と日本平和学会の平和教育プロジェクト委員会の実践から、積極的平和教育の要素を導き出し、積極的平和教育の内容を構築する。

第1節 東北アジア地域平和構築インスティテュート（NARPI）の実践

NARPI は、多文化間のネットワークを構築することによって、歴史的に緊張関係にある東北アジア地域の敵意と軍事優先の文化を平和と和解の文化に転換させるために平和に関するトレーニングを提供している³⁶。日本、朝鮮半島、台湾、中国、モンゴル、東ロシアの協力団体からなる運営委員会により、ボランティアに企画、運営されており、毎年、夏に行われる約2週間のトレーニングは合宿スタイルで、複数のプログラムとフィールドトリップで構成されている。

NARPI の成り立ちは、2001年に発足した武力紛争予防のためのグローバルパートナーシップ（Global Partnership for the Prevention of Armed Conflict、GPPAC）に求めることが出来る。2005年に国連総会で採択されたGPPACによる「武力紛争予防のための世界行動提言」の「平和と非暴力の文化」の中で、平和教育の重要性が指摘された。それを受け、2009年にソウルで開催されたGPPACによる国際平和教育会議で議論され、2010年、広島でのパイロット企画を経て、2011年、NARPIの第1回目のトレーニングがソウルと非武装地帯近くのインジェで行われることとなった。2011年に続き、広島、インジェ、南京、ウランバートル、台湾、沖縄、濟州島、南京で開催された。毎年、日本、モンゴル、中国、台湾、韓国などから、学生や教員、市民、約70名の参加がある。

³⁶ NARPI ウェブサイト (<http://narpi.net>)、Facebook (<https://www.facebook.com/narpipeace>)（最終閲覧2020年9月9日）

以下、2011年からのコース概要である³⁷。

【2011年】				
セッション1 (8月16日～20日)	Understanding Conflict & Peace	Theory & Practice of Peace Education	A Framework for Restorative Justice	
フィールドトリップ (8月21日～23日)				
セッション2 (8月24日～28日)	Historical & Cultural Stories of Peace	Theory and Practice of Peace Education	Negotiation, Mediation & Dialogue	

【2012年】				
セッション1 (8月12日～16日)	Critical Understanding of Conflict and Peace Issues	Trauma Awareness and Healing	Community-based Restorative Justice for Schools	
フィールドトリップ (8月17日～19日) Field trip to Etajima Island/Navy Memorial Museum and Hiroshima Peace Park/Peace Museum				
セッション2 (8月20日～24日)	Historical and Cultural Stories of Peace	Theory and Practice of Peace Education	Peacebuilding Skills	

【2013年】				
セッション1 (8月6日～10日)	Conflict & Peace Framework	Trauma Awareness and Healing	Theory & Practice of Peace Education	
フィールドトリップ (8月11日) Field trip to DMZ				
セッション2 (8月12日～16日)	Restorative Justice: Aiming for Healing and Reconciliation	Gender, Peace and Everyday Life Security	Nonviolent Communication and Facilitation	
フィールドワーク (8月17日～19日) Cultural experience in Taechon; House of Sharing tour; peace NGO visit				

【2014年】				
セッション1 (8月9日～13日)	Conflict & Peace Framework	Theory & Practice of Peace Education	Restorative Approach to Historical Conflict	
フィールドトリップ (8月14日～16日)				
セッション2 (8月17日～21日)	Arts and Stories for Peacebuilding: Presenting our Histories Justly	Psychosocial Trauma: Awareness and Response	Peacebuilding Skills: Transformative Mediation	

【2015年】				
セッション1 (8月9日～13日)	Conflict & Peace Framework	Theory & Practice of Peace Education	Peacebuilding and Sustainable Development	
フィールドトリップ (8月14日～16日) Visits to Zaisan Memorial, Gandan Monastery, Chinggis Khan State Complex and various other sites of history, culture and current peace work				
セッション2 (8月17日～21日)	Applied Theatre in Peacebuilding	Restorative Justice: A New Lens for Justice	Conflict Transformation in Organizations	

【2016年】				
セッション1 (8月7日～11日)	Conflict & Peace Framework	Theory and Practice of Peace Education	Restorative Justice: A New Lens for Justice	Trainer's Training
フィールドトリップ (8月12日～15日) Visits to 228 Memorial Museum, Jing-Mei Human Rights Memorial and Cultural Park				
セッション2 (8月16日～20日)	Nonviolent Struggle for Social Change	Optimizing Peace Making by Ending Generational Trauma	Conflict Transformation in Organizations	

【2017年】				
セッション1 (8月7日～11日)	Conflict & Peace Framework	Identity-Based Conflict	Peace Education II: Program and Curriculum Design	
フィールドトリップ (8月12日～14日) 平和祈念資料館、キャンプ・シュワブ、 辺野古の海、金武町				
セッション2 (8月15日～19日)	Optimizing Peace Making by Ending Generational Trauma	Restorative Justice: Rebuilding Identity, Community, and History	Nonviolent Response to Militarization	

【2018年】				
セッション1 (8月9日～13日)	Conflict and Peace Framework	Restorative Justice Paradigm and Its Practice	Optimizing Peace Making by Ending Generational Trauma	
フィールドトリップ (8月14日～16日)				
セッション2 (8月17日～21日)	Theory and Practice of Peace Education	Peacebuilding Beyond Nationalism and Militarization	Arts, Media, and Peacebuilding	

【2019年】					
セッション1 (8月9日～13日)	English for Peacebuilding	Conflict and Peace Framework	Theory and Practice of Peace Education	Diverse Approaches to Peacebuilding	Trainer's Training (for repeat participants)
フィールドトリップ (8月14日～16日) Visits to Comfort Women Museum, Nanjing Massacre Memorial Hall, Mei Yuan Community Center					
セッション2 (8月17日～21日)	Restorative Justice for Historical Harms	Optimizing Peacemaking by Ending Generational Trauma	Space and Facilities for Peacebuilding: the roles of the arts, education and exhibition	Community-Based Conflict Transformation	

表6 NARPI プログラム (2011年～2019年) NARPI ウェブサイトから筆者作成

³⁷ 2020年に10周年を迎えたがコロナ禍のため約2時間のオンラインイベントを行った。

筆者は、2018年8月17日から21日までの5日間、「平和教育理論と実践」のプログラムに参加し、日々追うごとに参加者同士の連帯感を感じることができ、またそこにはいないが暴力に晒されている人たちへの共感や、身近な問題の紛争解決方法や平和教育の理論を習得できたと感じ、NARPIで行われているのは積極的平和教育であると考えた。

また、NARPIの運営委員³⁸で「平和教育理論と実践」のファシリテーターも務める松井ケティは、日本、韓国、中国などにおける第二次世界大戦についての現在にまで残る問題と、それらの国々の関係を再構築する必要性を指摘し、NARPIが東北アジアの新たな良好な関係を築くために貢献できるとしている（Matsui 2019: 219-20）。積極的平和教育は、消極的平和を前提とした積極的平和を目指すものであり、日本の従来の平和教育の成果を継承するものである。積極的平和教育について検討しようとする本研究においてNARPIのプログラムを分析することは妥当であると判断した。

第1項 「平和教育の理論と実践」プログラムの内容分析

本節では、筆者が参加した「平和教育の理論と実践」のプログラム（2018年8月17日～21日）で起こったことから、積極的平和教育の要素を抽出するための考察を行う。その際は、第4章で抽出された積極的平和を参考にする。

<直接的平和>

『個人的つながり』『不動の存在』

『社会的ネットワーク』『対話』『信頼関係』『協働』『選択肢』『変革の行動』

<構造的平和>

『裁判運動による衡平』『紛争解決のシステム』『労働の場』

<文化的平和>

『社会変革の志向』『正義感』『共感』『相場感』『自尊心』『思考的連帯』

韓国濟州島のユースセンターで行われた2018年のNARPIは、濟州島のブヨン・ユースセンターで、Session 1（8月8日～13日）として「紛争と平和のフレームワーク」「修復的正義」「トラウマ」の3つのプログラム、フィールドトリップ（8月14日～16日にガンジョン村・韓国海軍基地など）、Session 2（8月17日～21日）で、「平和教育の理論と実践」

³⁸ http://narpi.net/?page_id=2（最終閲覧 2020年9月27日）

「ナショナリズムと軍事化を超えた平和構築」「アートとメディア」の3つのプログラムを提供した。

本節なおここで使用する「平和教育の理論と実践」の内容については、筆者のメモを使用した。以下にいくつかのアクティビティとその特徴を記すが、積極的平和教育の要素として抽出する語には『』を付す。

「平和教育理論と実践」のファシリテーターは、松井ケティと Cheryl Woelk で、参加者は、日本、中国、台湾、韓国、モンゴルからの17名だった。プログラムは朝10時から昼食をはさんで18時まで行う。コース内では基本的に、その都度、適した人数に振り分けられたグループでアクティビティを行い、途中で理論についての講義が行われた。

グループワークの最初には、必ず話し合いをしやすい雰囲気をつくるアイスブレイキングが行われる。例えばコースの仲間の名前を覚えるアイスブレイキングは以下のようなものであった。

自分が呼ばれたい名前を名札に書き、身につける。全員で1つの輪になり、ボールを他の人に投げるのだが、その際相手の名前を呼ぶ。ボールを受け取った人は、違う人の名前を呼んでボールを投げる。途中からボールを2つ、3つと増やしていく。楽しみながら名前を覚えられる。

全てのアクティビティで、グループメンバーや全体の『連帯感』を醸成する仕掛けがなされていた。特に下記のアクティビティは連帯感を感じることが出来た。

- ・「パジョンワーク」(パジョンとは韓国のお好み焼きのような料理の名前): ①4人組になる、②模造紙の上に4人で乗り、グループ対抗で、模造紙から誰も出ないで模造紙を早く裏返すことを競う。ゲームを楽しみながらグループメンバーの連帯感を醸成する。
- ・「難民ワーク」: 4-5人のグループに分かれ、「お金」「食べ物」「薬」と書いた紙を数枚ずつ渡される。教室の端でグループが集められ、ファシリテーターから「美しい場所にいくつかの家族が住んでいた」と状況を伝えられ、グループごとに紙が渡される。その紙には「内戦が勃発。どうするか。①家を捨て、ビザを持たずにとりあえず国境に行く、②ビザを買い、国境に行く、③この場にとどまり様子を見る」と書いてあり、それぞれの家族で選択する。国境にいった場合、再びそれぞれ紙を渡され、グループで話し合いながら選択をする。最終的に先進国で難民として生活の場を得たものの仕事がない家族や、国境から出られない家族など、難民に共感できるシミュレーションゲームである。

「バジョンワーク」では、狭い模造紙の上に4人が乗り、さらに模造紙を裏返すためにコミュニケーションと一部身体を触ることも必要になる。ファシリテーターは事前に確認し、無理はしないようになど、身体の接触への拒否感がある参加者がいた場合への配慮をしていた。拒否感がなければゲームを通じ、文字通り身近に感じることで仲間であることや連帯感が生まれた。

「難民ワーク」については、仮想ではあるが家族としてのグループの生存を考え危機的な選択を何度も迫られるので、グループが本当の家族のように感じられた。ワークが終了したあとも、家族のように振る舞うことから、強い連帯感が生まれたと感じられた。『連帯感』、難民への『共感』が創出できるゲームではあるが、ファシリテーターはこのゲームの導入には、参加者同士の信頼関係や場の雰囲気など様々な考慮が必要だと話していた。確かに「難民ワーク」は、様々な学びと信頼関係が構築されつつある4日目に行われていた。

NARPIは平和創造を目指した人々が集まる場であり、さらに何度か運営側やファシリテーターから「安心して語り交わすことのできる場の創出」について話されている。これら共通の認識が根底にある参加者だからこそ経験できた連帯感や共感であるのかもしれない。

文化の違いを認識できるようなアクティビティも用意されていた。

- ・「挨拶ワーク」：二人組で、「こんにちは」のアクション、「さようなら」のアクションを自由に決める。全員で教室内を歩き回り、他の人とすれ違うとき、二人組で決めた挨拶を行う。
- ・「類似点と相違点ワーク」：①2人 ②4人 ③8人のグループに分け、①、②、③の順で、メンバーそれぞれの類似点、相違点を出し合い、その後、全体で共有する。
- ・「文化的価値の違いワーク」：個別の作業で、いくつかの文化的価値（例えば「時間に正確」など）が書かれたプリントが配られ、国（集団）と自分の価値を比較し、「とても合っている」から「違っている」のレベルを記入し、グラフにして、集団と自分の違いを認識する。
- ・「異文化理解ワーク」：5-6人のグループになって机に座り、英単語が書かれた100枚ぐらいの単語カードを、「アルファベット順に並べる」「単語の長さ順に並べる」など書かれた指示カード通りの順番に並べて時間を競うというゲームである。単語カードは、全グループ同じであるが、指示カードはグループごとに異なり、参加者にはそれを知らされない。参加者は一言も発してはいけないというルールの中で、指示カード通りに単語カードを並べる時間を競い、2回目の最初にグループ

の中で1人か2人、他のグループの人と入れ替え、その人には指示カードは見せずに、再び単語を順番に並べる時間を競う。

「挨拶ワーク」は、様々な挨拶が色々な場所で繰り返され、自分とは異なる異質な挨拶をし合うことで楽しみながら文化の違いを体感できる。

「類似点と相違点ワーク」は、2人の時は、髪の色や住んでいる場所など具体的なものが多く出てくるが、4人、8人と多数になるにつれ抽象的なものが多くなることなどを学ぶことが出来た。

しかし、その多数の抽象的な類似や相違が、実は自分とは異なったり同じだったり、一様ではないことを「文化的価値の違いワーク」で確認することが出来た。

「異文化理解ワーク」では、2回目には入れ替わった人が違うルールしか知らないということを知ることができないので、入れ替わった人は違うルールの中でとまどい、元からいたメンバーも何故自分たちと同じことをしないのかと戸惑う。入れ替わった人は、とにかく自分のルールで並び替えようとして他の人に拒否されたり、様子を見て何もしない人もいて様々であった。それらの状況やその時の感情をグループや全体で共有する。丁寧な共有の作業で異なるルールを持つ人への感情や状況の理解となり、マジョリティとマイノリティ、あるいは異なる文化を持つ『他者への理解』や共感による『多様性への寛容』に繋がっていた。

その他、以下のようなアクティビティがあった。

・「平和の言葉のポスター制作」：平和に関する有名な引用文が複数提示され、その中から1つ選び、それに関連するポスターを書き、部屋に展示する。次に、自分以外のポスターについて、ポジティブなコメントを付箋に書き、ポスターに貼っていく。

・「役割ワーク」：6人のグループにわかれ、「Director」「Presenter」「Encounter」「Time Keeper」「Artist」「Writer」という役割が書かれた紙を一人一枚配布する。その紙は他の人には見せずに、あるテーマ（例えば、ピースキャンプをする企画等）をその役割になりながら話し合っていくロールプレイ。関係性が見えるアクティビティとなっている。

・「紛争ワーク」：全員で起立して行う。シンプルな文章が書いてある様々な紙が一人一枚配られる（例えば「学校に向かうバスに乗っていたら、いつも隣に座る友達が、他の子と座っていた」）。紙に書いてある紛争の相手を探す（例えば「新しい友達ができたので、一緒に学校にバスで向かっていたが、友人

に睨まれた』)。2人で紛争の解決策を3つ考え、一番良いと思うものを2人で選択する。これを何度か繰り返す。

「平和の言葉のポスター制作」は言葉をポスターにすることで『思考』する訓練や『創造性』、また自分のポスターに参加者からの褒め言葉や評価する言葉が連なっていくことで『自尊心』などポジティブな感情が生まれるワークであった。

「役割ワーク」は『話し合い』のトレーニングをしながら、自分に割り振られた秘密の役割を演じることで、現実社会での話し合いでも、人はある役割を担いながら話し合いを進めていることが理解できた。

「紛争ワーク」では、1つの紛争を巡って、立場が違っていると紛争が異なる様相に見えるということを学ぶことができた。また話し合いによって『紛争解決』の策を模索するトレーニングをすることができた。

このプログラムではアクティビティごとにグループメンバーを変更するので様々な人と知り合い、語り合うことになる。しかし、プログラムの最初に2人組を作り、相手を Co-learner としてプログラムが終了するまで継続する関係も構築した。Co-learner との最初のワークは、互いの名前の意味や、名前にまつわるストーリーを共有し、お互いを知り合う時間であった。プログラムの間、1~2日に1回程度、Co-learner という『他者との学び合い』を共有する時間が作られる。お互い教え合い、学び合い、心にとめる関係となっていく。今後の自分の平和教育の計画を練るのが、Co-learner との最後のワークである。「今後の自分の平和教育を考えるワーク」は、授業のみならず自らのあらゆるフィールドにおいて仲間と学び合うための取り組みである。平和教育において重要だとされる「感情」「認知」「行動」のサークルにおいて、『感情』、『認知』を今後の『行動』に結びつけようというワークであろう。

また、アクティビティごとに全体で共有する時間を設けており、またテーマや一日の終わりなどに必ず全員で学びや気持ちを共有する時間を持つ。例えば以下のようなものである。

・「サークルプロセス」：全員で椅子を丸く並べ、トーキングピース（手に持てる象徴的な物。持っている人が発言するというルールを作る）を使って振り返りを行う。例えば、このクラスがどうしたら、よ

り良くなるか、質問などを順番に話していく。トーキングピースが廻ってきても後で話すという選択肢も許されている。

この『振り返り（リフレクション）』によって、さらに感情や考えを仲間と共有できるので、教え込まれるものではなく、自らが納得して学ぶものとなっている。

プログラム最終日の全体の振り返りでは、台湾からの参加者が自国の歴史を詳細に述べ、それを中国からの参加者が受け止めるというシーンもあった。参加者は、国や、無自覚に抱いているコミュニティへの帰属意識を脱ぎ捨て、自らも個として立つことで他者の固有性を認め、多様性を容認できた。プログラムがこれらの影響を与えられたのは、プログラムのデザインやファシリテーターの経験や介入、さらに NARPI における「平和教育の理論と実践」以外でも参加者同士あるいはファシリテーターとの交流が仕掛けられていたことによるものと言える。例えば、NARPI 参加前に運営側から「できれば参加者は地域のお菓子を持参してほしい」と伝えられた。参加者が持参した各国・各地域のお菓子がプログラム期間中、廊下に並べられ、休憩時間はお菓子を通じて他のコースの人とも交流ができるなど、交流のきっかけづくりが行われていた。このほか、毎朝 10 時のコース開始前に地域における平和創造活動の中心に立つ人物などから講演が行われ、これを参加者全員で聞く機会が設けられた。さらに、1 つの建物で寝泊まりもトレーニングもできるという合宿形式なので、夜通し、交流し議論ができた。さらに、話し合いたいことがあれば、運営側と相談の上、参加者が企画をし、プログラム外の時間にシンポジウムやグループワークなど開催できた。参加者全員が、基本的にいつも同じ建物内などに一緒におり、たまに外食をするなどの交流も行われていた。

以上、「平和教育の理論と実践」のプログラムの内容分析から、『』の部分を積極的平和教育の要素となり得るものとして以下のように整理した。

『連帯感』（信頼などポジティブな人間関係を構築する）／『共感』／『他者への理解』
／『多様性への寛容』（文化の違いを理解する）／『思考』／『創造性』／『自尊心』／
『話し合い』／『紛争解決』／『他者との学び合い』／『感情－認知－行動』／『振り返り』
（リフレクション）

第 2 項 参加者のアンケート自由記述部分の分析

さらに、参加者の自由記述部分のアンケートからも積極的平和教育の要素を見てみたい。

NARPI は毎年、トレーニング後にアンケートを行っている。2011 年から 2018 年までのアンケートを分析することにより、積極的平和教育の要素はどのようなものなのか検討する³⁹

総合的な NARPI での経験の評価は 4 択で質問され、ほぼポジティブなものであった。

	2011 年 ソウル・ インジェ	2012 年 広島	2013 年 インジェ	2014 年 南京	2015 年 ウランバ ートル	2016 年 台湾	2017 年 沖縄	2018 年 済州
Excellent	36	20	24	36	29	23	40	21
Good	9	7	8	13	10	22	7	15
Fair				1	1	1		
Poor								
Total	45	27	32	50	40	46	47	36

表 7 NARPI の参加者アンケート (2011 年～2018 年)「経験の評価」

NARPI で何が役立ったか、最も良かったものを挙げる自由記述は、意味の近い記述を集め、内容からカテゴリーに分類した。年代ごとの明らかな特徴は見受けられなかったので、NARPI で何が役立ったか、最も良かったものを挙げる自由記述に対する回答のうち、意味の近い記述を集め、記述の内容ごとに分類した。また、年代ごとの明らかな特徴は見受けられなかったので、NARPI が開催された計 8 回分を分類の対象とした。1 年ごと (1 回ごと) に分類するのではなく 8 年間分 (8 回分) をまとめて分類した。なお、下記では回答人数が多かった順に並べていく。

(1) 人間関係の構築：出会い、友人

- ・たくさんの友達を作り、友好的な会話ができた。いくつかあった誤解は消え、私たちはすべて同じ人間であることに気づいた。
- ・幅広い年齢層の人と話すことができた。
- ・新しい友人と一緒に学ぶことができた。韓国と台湾の共通点が見つかった。

³⁹ 8 年分のアンケートは NARPI 運営委員会から提供していただいた。原文は英語で翻訳は筆者による。

最も多かった記述が、新しい出会いや友人ができたなど人間関係が構築された点についての記述である。他者と繋がり、信頼関係を構築することで安心して発言できる場が生まれる。それが学びを生み出し、またその関係性自体が直接的平和の顕現である。

(2) 知識・スキルの習得

- ・さまざまな国や地域の活動家や現地における活動の代表者とのコミュニケーションは、理論的知識と実践を考えるのに役立った。
- ・沖縄県平和祈念資料館で沖縄の歴史や現状について知ることができた。特に、沖縄戦の生存者の話を通じて、他の人と話し合い、平和を作る方向性について考える機会があった。また米軍基地賛成、反対の両方の立場から話を聞くことができてよかった。
- ・NARPIの最も重要だと思うのは、他国の問題、歴史や教訓を知り、聞くことができる点だ。
- ・平和について、どれだけ自分が知らなかったかに気づかされた。平和創造に尽力している人から学び、考えが広がった。
- ・平和を作り出す知識とスキルについて学ぶことができた。

知識やスキルの習得についての記述は、特に、フィールドトリップでの学び、現地における活動の代表者や他国の参加者からの学びを挙げているものが多かった。ここで社会的構成主義の学習理論をみることができる。NARPIでの学びは参加者や活動の代表者などの他者や、場や物から現状を知り、歴史認識や社会問題の意味を構成していく。人間関係の構築と他者からの学びという有機的連関により平和創造の意味を学び取っていく。

(3) フィールドトリップ

- ・フィールドトリップは自分にとって価値ある体験だった。
- ・韓国の文化、韓国の人々をより理解するための手助けとなった。
- ・現地の人の良さを知る機会となった。
- ・台湾の歴史を知ることができて本当に良かった。足を運んで訪れなければならない。
- ・フィールドトリップによって、台湾の歴史、問題を本当の意味で知ることができた。多くのことをフィールドトリップから学ぶことができた。

アンケートでは「本当の意味で」知るということについて言及された。また、現地に行くことの価値にも「訪れなければならない」という言葉によって言及されている。これは、参加者がこれまで書籍や映像、講義などで見聞したことと、現地で知ったこととの間の隔たり

を意識させるものであり、物事の見聞、理解にいくつかのフェース、段階があることを認識した上での発言と捉えることが可能であろう。フィールドトリップを通じて、それまでの自身の理解・認識が、(部分的にであれ) 覆るということを経験し、この経験は社会における情報の非対称性の認識、自己の理解・世界観の相対化、客観視を手助けすると言える。

(4) 多様な視点への気づき

- ・他の国や地域の人々と異なる意見を共有できてよかった。
- ・様々な場所から様々な視点で聞くことは良いことだった。

その他、プログラムやフィールドトリップにおいて、また他の参加者から、異なる視点、多様な視点、グローバルな視点、オルタナティブな手段があることを学ぶことができた、視野が広がった、などの記述があった。このように多様性を認識することは、異質な他者を受け入れる寛容さにも繋がり、また自らの個性を認めることにも繋がるため、平和創造における重要な要素と言える。

(5) 教育方法への評価

- ・ロールプレイは、考えがより理解できるので、非常に役に立った。
- ・参加型アプローチによって、包括的な理解と実践的なトレーニングが提供された。
- ・プログラムで行われた振り返り。振り返りは非常に重要だった。
- ・様々な国の人と対話したり、協力したりするためのいくつかの機会があった。

平和教育は様々な方法、手法がある。例えばフィールドトリップ、ロールプレイ、シミュレーション、対話参加型、相互学習型、振り返り、アート、講義などである。何を目的にし、どのような学びをデザインするか、どの方法を選択するかはそれぞれ特徴があるので適切な教育方法を選べるように比較検討することが必要である。

(6) 対話が可能な場の提供

- ・プログラムの参加者が家族のようになったと感じた。
- ・NARPIの家族のように感じる雰囲気や環境が好きだ。
- ・難しい問題を学ぶ機会に心から感謝し、また安全な空間で、笑い、一緒にプロセスを体験できた。
- ・歴史的な問題を話せた。

NARPIの運営において、意見を発言し合える対話の場を提供することは、重要な要素と

して位置付けられている。さらにこのような場では、自分の意見や疑問、感情を不安なく発信できる・他者の声を傾聴しあうという前提があるからこそ、自分の表現を受け止めてもらい、相手を受け止めることが成立し、信頼関係が構築される。実際に、対話ができる場が提供されることで、各地域・国際社会でタブーとされているテーマや、論争の余地のあるテーマについても議論や対話をすることができた。筆者が参加した2018年のトレーニング期間の日常生活の中で、参加者が「普段は息苦しいが NARPI では何でも話せる」「何を言ってもいい雰囲気がある」という発言があった。また「今まで話したことはないんだけど」と食事中にいじめの経験を語る人もいた。信頼関係があるからこそ、普段の生活では話せない、話さない、いじめやアジアの歴史について話し、対話することができる、学び合うことができる。筆者は、まさに平和的な関係を作り出すことができていると感じた。NARPI の場合は、様々な国から、平和創造を学びに、多くの時間を割き、遠い場所からわざわざやってくる参加者であるから安心して話すことが出来る場を構築できたとも考えられる。しかしながら、そうではない場所でも安心して話すことが出来る状態に近づけることが積極的平和教育に重要な要素である。

(7) ファシリテーターへの評価

- ・ファシリテーターは、非常に大きい影響を与える。学校教育の中の伝統的な「教師」ではない。
- ・ファシリテーターは、参加者のニーズに対して敏感で、柔軟性がある。
- ・ファシリテーターは柔軟性があり、問題を話すとすぐに対応してくれた。

何を教えるかということと同様、どのような態度で教えるかということも積極的平和教育において重要である。NARPI のファシリテーターは学校教育の中の伝統的な教師とは異なる態度がある。

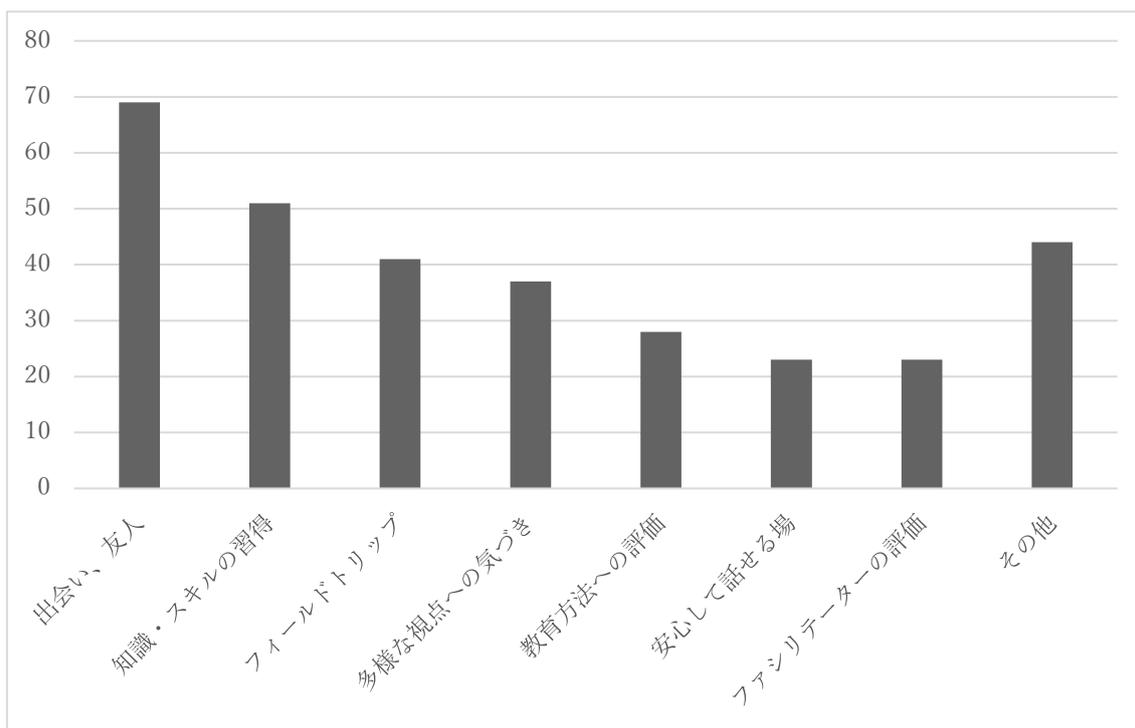


表8 NARPIの参加者アンケート（2011年～2018年）自由記述部分の分析

第3項 NARPIの実践から導き出された積極的平和教育

本章第1項のプログラムの内容分析から抽出された積極的平和教育の要素は以下の通りである。

『連帯感』／『共感』／『他者への理解』／『多様性への寛容』（文化の違いを理解する）／『思考』／『創造性』／『自尊心』／『話し合い』／『紛争解決』／『他者との学び合い』／『感情—認知—行動』／『振り返り』（リフレクション）

2項において、NARPIの8年間の参加者アンケートからの積極的平和教育の要素は以下の通りである。

人間関係：出会い・友人／知識・スキルの習得／フィールドトリップ／多様な視点への気づき／教育方法への評価／安心して離せる場／ファシリテーターの評価

本項では、抽出された要素から積極的平和教育の目標・方法の整理を試みる。

1 NARPI の実践から導き出された積極的平和教育の目標

1) 人間関係・連帯感の構築

「平和教育の理論と実践」プログラムでは、連帯感を感じるような「パジョンワーク」や「難民ワーク」をはじめ、参加者の人間関係を築く様々な取り組みがあった。人間関係が構築され、他者と繋がり、信頼関係を構築することで安心して発言できる場が生まれた。その関係性自体が直接的平和であり、また積極的平和の構築は一人で可能なことは多くはなく、そのような関係を作ることが重要となる。それゆえ、積極的平和教育の目標として、人間関係・連帯感の構築を挙げる。目標の説明としては、信頼関係などポジティブな人間関係を構築する。他者と繋がり、信頼関係や連帯感を構築し、協働すること、である。

2) 知識・スキルの習得

暴力と平和について、また扱うテーマについての知識やスキルを習得することである。具体的には、平和創造を実際に行っている人の話や歴史を知ることが示されたが、これは、方法に分類する。また話し合いの方法や紛争の背景を知ることをはじめ紛争解決の知識やスキルを習得することである。

3) 文化的平和の構築

NARPI の実践から抽出された積極的平和の要素で、下記のは平和創造力に重要なもので、これらは文化的平和に分類できる。

共感／他者への理解／多様性への寛容（多様な視点への気づき、文化の違いを理解する）／思考／創造性／自尊心

文化的平和は、調和・正義・思いやりなど、直接的平和、構造的平和を支える考え方や態度、また直接的暴力や構造的暴力を違法化、不当であるとする考え方や態度であるので、その構築は、積極的平和教育が目標とするものである。

2 NARPI の実践から導き出された積極的平和教育の方法

実践やアンケートから出てきた手法を整理した。

他者との学び（グループワーク、対話参加型、相互学習型等）／ロールプレイ／シミュレーション／感情－認知－行動／アート／振り返り（リフレクション）／

フィールドトリップ／講義⁴⁰／平和創造を実際に行っている人の話や歴史を知る

3 NARPI の実践から導き出された積極的平和教育における教師・ファシリテーターの役割

社会的構成主義に基づく学習は、学習者が他者や社会と接点を持つ中で、新たな経験や経験を自分自身の中に取り入れ、咀嚼し、今まで内包していたものを再構築する営みである。積極的平和教育において教師やファシリテーターは、コミュニケーションにより学習者の学びを促進する役割を果たす。

佐藤は次のように説明する。

社会的構成主義の言語実践において、「客観性」は「間主観性」であり、「対称性」は「相互主体性」と同義である。教室の文脈に則して言う、教育内容の意味は、所与の知識として存在するのではなく、教師と子ども、あるいは、子ども相互の社会的コミュニケーションにおいて生成されるのであり、相互主体的な実践を通して構成されるのである。(佐藤 1999: 100)

中野は、ファシリテーションのスキルの内、「メタスキル」という言葉を使って、「スキルを上を超えるのではなく、むしろスキルを下支えする姿勢や態度」を説明するが、その1つとして指摘しているのが、「ファシリテーターの人や場に対する基本的な姿勢や態度が、実は参加者に大きな影響を与えている」という点である(中野ほか 2009: 161)。

NARPI のファシリテーターは、どのような態度でファシリテーションを行っているのか、下記にファシリテーターへのインタビューをまとめた⁴¹。

⁴⁰ 佐藤は、教育学者フィリップ・ジャクソンの『授業という実践』(1986年)から、知識や技能の伝達と習得を基本とする授業の様式である「模倣的様式(mimetic mode)」と、学習者の思考の態度や探求の方法を形成することが授業の基本とされる「変容的様式(transformative mode)」が、リベラル・アーツの教育や20世紀の新教育(進歩主義教育)の子ども中心主義の系譜に引き継がれてきたが、研究から「模倣的様式」から「変容的様式」へという単純な理解は否定されているとし、その2つの授業の概念は、授業改革のアポリア(難題)で、どちらが正しいと言うことではないとしている(佐藤 1996: 63-4)。

⁴¹ インタビューは、筆者がNARPIに参加し、濟州島に滞在した2018年8月17日～22日で、対象者は、A(40代女性)、B(40代女性)、C(50代男性)、D(50代男性)の4人である。日本の文脈での積極的平和教育の教員・ファシリテーターのコミュニケーション・態度を考察するため日本人ファシリテーターのみにした。インタビューは筆者のフィールドノートからまとめた。

A：信号をキャッチすること。発言したような態度、目線だったり。発言の中からも信号を探す。色々な発言が出てくるが、それを1つの方向に束ねていく感じ。他の人が聞いて何を言っているかわからない、自分でも何を言ってるかわからなくなる人もいるけど、それをわかりやすくする、整理する。それで話しやすくする。

B：ファシリテーターは「促進する」という意味をもっているが、じっくり待つということもする。介入をするときは常に注意している。介入は、いいものが引き出されて起爆剤になるときもあるが、要注意。介入は、「逸脱」という言葉がキーワードかもしれない。ルールに反する時、発言がトピックから逸脱したとき。発言自体は面白いし、広がるテーマを持っていたとしても、トピックから逸脱すると介入する。ただ、参加者には、逸脱など気にせず自由に話してほしい。逸脱しているから修正しよう、というのはファシリテーターの仕事だから。「見えないものを聴く、聴こえないものを見る」。ファシリテーターの役割は、もちろん、参加者の表情、態度をよく視て、発言をよく聴くというのは当然のことだけど、見るや聴くというチャンネルではキャッチすることができないものを、より深く理解するよう心がけている。だからボディや心のワークが必要。文章に書いて引き出したりとか。

C：ファシリテーターはコメントを引き出すという感じではなく、アクセルをふむ、そして緩めるという感じ。「コメントを出してみたら」とアクセルを踏む。そして緩める。ブレーキを踏む時は、グランドルールが守られていないときかな。ただ、あまりやらない。例えば、誰かが話しすぎたり、テーマと違うことを話していたら、場が決める。場を信じる、ということだと思う。

D：ワークショップは1人でやるもんじやないから、繋がりを作るためのワークだと思う。場が先生。

インタビューから見えたファシリテーターの態度は、学習者を注意深く見て、聴いて、場の力、つまり学習者やその関係性を信じながら、時にリーダーシップをとり、時に後ろから支え恣意的にならないよう学びを進めていく。また、教えるという立場ではなく、共に学び合うという態度も見えた。

A：新しい視点を見せられ、聴かされ、共感する、ということはある。ワークでの反省、後悔はある。落ち込み、振り返り、反省して、次のワークにいかす。その小さいことの積み重ねを行っている。

B：常に怖い。怖くて仕方がない。自分の考えを押し付けてしまったのではないか、誘導したのではないか、常に振り返り、反省している。辞めないのは、その反省をいかして、次の時に更にいいワークショップができるようにしたいから。

また、安心して話し学ぶことができる場の構築もファシリテーターの役割であろう。

以上のように、NARPI の実践から積極的平和教育の目標、方法、教師・ファシリテーターの役割についてまとめた。

第2節 平和教育プロジェクト委員会の実践分析

次に、日本において積極的平和教育を行っていると考えられる日本平和学会に平和教育プロジェクト委員会の実践を分析する。

日本平和学会は1973年に設立され、平和教育プロジェクト委員会は2014年に発足した。2014年より前から平和教育分科会は存在するが、そこでは実践報告や議論が中心であり、平和教育プロジェクト委員会は、学会開催時にワークショップにて「平和の問題について語り交わす場の提供」（高部ほか 2018:67）を行っている。積極的平和教育で扱う内容については、従来の平和教育が中心課題とした戦争についての学習は否定しない。むしろ従来の平和教育の実践を継承、発展させようとするものである。平和教育プロジェクト委員会は「暴力の究極の一形態といえる戦争は、平和教育においては大きな学びの軸の1つである」としながらも、「身のまわりから派生する」暴力や「平和をどう創造するか」「紛争解決の方法」「独創的な発想の訓練」など平和創造の内容も含まれている（高部ほか 2018:67）。それゆえ平和教育プロジェクト委員会の実践は積極的平和教育であるといえる。

筆者は、2016年は平和教育プロジェクト委員会の委員として、2018年からは委員長としてワークショップの企画、ファシリテーターとして実践を行った。ここでは、平和教育プロジェクト委員会の2014年から2019年にわたり、春季研究大会、秋季研究集会の年2回、日本平和学会内で行われたワークショップの内容をプログラムと、その報告が掲載されているニューズレター（2014年から2017年まで）と研究大会・研究集会記録（2018年から）⁴²から積極的平和教育の構成要素を分析する。

⁴² 日本平和学会ウェブサイト（<https://www.psaj.org>）「研究大会・集会」「刊行物・ニューズレター」「刊行物・研究大会・研究集会記録」「プロジェクト・平和教育プロジェクト」（最終閲覧2020年9月10日）

第1項 平和教育プロジェクト委員会の実践

【1】2014年度・春季研究大会（神奈川大学）

日本平和学会において初めておこなったワークショップで、今後の方向性についての合意を形成するためアイデアを出し合った。アイスブレイキングとしてヨガを行い、「ワークショップという形態を用いて平和教育について、なんでもできるか、できないか」を話し合った⁴³。

【2】2014年度・秋季研究集会（鹿児島大学）『平和な関係性をつくろう！～新しい平和教育のあり方を一緒に模索する～』

このワークショップは「学校・教室において、また社会運動の現場において、われわれは常に平和的な関係性を模索するものの、ともすれば支配的・独善的になったり、あるいは情報の伝達のみで終始してしまったりする。われわれの日々の営みにおいて、豊かで相互に助け合う関係性が如何に可能になるのか、「現場」を意識しながら共に考える機会を設定する」（奥本 2015a: 8）という目的である。このワークショップは、アイスブレイキングの後、参加者の「現場」のニーズを聞くところからはじめ、「参加者同士がファシリテーターと対話しながら進め」、さらにグループに分かれ話し合ったところ、「（平和教育プロジェクト）委員会の実践がターゲットとしていた『現場』の参加者のニーズは、むしろ平和についての知識であったかもしれない」と課題を述べていた（奥本 2015a: 8）。

このワークショップの報告に書かれていたキーワードは、平和な関係性、イメージシアターの手法、フォーラムシアターの手法、多様性の拒否／受容について身体表現、平和についての知識、である。

【3】2015年度・春季研究大会（広島大学）『ヒロシマをめぐる＜コンフリクト＞』

このワークショップは「『ヒロシマ』をめぐるさまざまな課題の顕現」「地域性、期待の温度差、世代間の理解・知識の差、広島の内と外の差、教育現場におけるジレンマ、学校と行政の協力・せめぎ合いなどの＜コンフリクト＞すなわち、葛藤・対立・紛争を積極的に扱う」ことを目的都市、「平和を創造しようとする個人・団体どうしの交流を推進し、地元の教師・

⁴³ 日本平和学会ウェブサイト (<https://www.psj.org>) 「プロジェクト・平和教育プロジェクト」（最終閲覧 2020年12月17日）

活動家・市民の思いを共有し、相互にケアできる場」として企画している(奥本 2015b :12)。
全体の流れは下記の通りである。

「コンフリクト」という概念とは何かを人間彫刻の手法を用いて理解・感じとる作業をする。次に、「わたしと“ヒロシマ”」の多面的な距離感を可視化するワークにより、手と感性を使いながら感じていく。徐々に出現するイメージや概念を、ときどきに共有しあう。さらに、3人1組になり、1人がアーティスト、2人が粘土となり、人間彫刻の作業を続けながら、「ヒロシマ彫刻美術館」を開催、相互に鑑賞する。この作業では、今ここにあるテーマを顕在化していき、作品にタイトルを付け、語り合う。大きな円に戻り全体で共有した後、次に、2つのグループが一緒になり6人のグループを構成、「ヒロシマ」「平和」「平和教育」等の出現してきたイメージをめぐるコンフリクト分析(プレーンストレーニング)を行う。(中略)身体を用いて1つの動く彫刻作品「ヒロシマ・ピース・生き物」を共同創作し、最後に、「わたしと“ヒロシマ”」の作業を行った模造紙のところに再集合、この時点での距離感を視覚化し、少し言葉で共有し、ワークショップを終えた(奥本 2015b :12)。

このワークショップは身体を動かし、感性に働きかけるものである。紛争解決の資質・能力に【学びに向かう力・人間性等】の「他者に寄り添う」で「正しさや社会規範を振りかざすのではなく、他者の感情や状況を理解するよう努める」というものがあつたが、それを涵養するには、このような身体を動かしたり、自分のイメージを表現したり、視角化するトレーニングも有効なのではないかと考える。このワークショップの報告に書かれていたキーワードは、広島、被ばく、紛争概念、紛争分析、紛争転換、人間彫刻の手法、表現芸術セラピーの手法、感性、である。

【4】2015年度・秋季研究集会(琉球大学)『平和でゆんたく～沖縄の平和を創る取り組みから 沖縄平和学習マップを作ろう～』

沖縄で行われた、このワークショップは展示と合わせて行われ、午前から沖縄において平和を創る取り組みを行っている団体・人々の活動を紹介するブースを設置した。夕方からは2時間半のワークショップを行った。不屈館、南風原文化センター、ひめゆり平和祈念資料館、沖縄市戦後文化資料展示室ヒストリーットの4グループを中心に、それぞれワークのためのテーブルについてもらい、その後、参加者が、その4グループに分かれ「平和学習マップ」を作成した(奥本 2016b: 4)。全体の流れは下記の通りである。

最初に、テーマ設定を行った。沖縄から発信している人たちの「どんなことを沖縄で体験・獲得してもらいたいか」を共有し、次に、沖縄にやって来て平和について考えようとする人たちの「どんな

ことを沖縄にて体験・獲得したいか」との期待を共有した。その後、その対話から紡ぎだされたことから、「平和学習マップ」を作成するにあたり、何をテーマとするかを検討してもらった。それぞれ、「顔」、「土地の記憶」、「現在と過去をつなげ自らの未来をつくる」、「沖縄の終わっていない戦争 もう一度来たい（ような）体感ツアー」といったユニークなテーマが対話の中から浮上した。

「平和学習マップ」を作成するにあたり、上記の各テーマをめくり、さらに具体的な対話を行った。これは、マップ作成のための準備に欠かせない詳細を詰めていく作業となった。

「平和学習マップ」を作品として模造紙の上に作成する。色糸やカラーマーカー、折り紙などを用いて、旅程をなぞりながら、平和ミュージアムや地点などの要点を、A3サイズの沖縄地図を中央に貼り付けた模造紙に描いていった。

参加者全員で報告しあい、対話の中身を共有した（奥本 2016b: 4）。

このワークショップは、学会の参加者と地域の人々との交流をはかっている。「平和学習マップ」を一緒に作成しながら「どんなことを沖縄で体験・獲得してもらいたいか」、「どんなことを沖縄にて体験・獲得したいか」などやテーマ設定で、参加者と地域の人々の対話が生まれやすい問いかけをファシリテーターがいくつか行っている。創作活動が対話をしやすい雰囲気も作っている。キーワードは、沖縄戦、米軍基地、展示、創作活動、対話、地域である。

【5】2016年度・春季研究大会（東京女子大学）『Active Citizen 養成講座——対話を通じて住みたい社会をつくる』

このワークショップは「民主主義社会における主役である市民1人ひとりが、1)自分の住みたい社会を考える、2)社会に向かって発信する、3)他者と対話して合意を形成するというプロセスを通じて Active Citizen になる（暉峻 2016: 8）」という目標を設定している。全体の流れは下記の通りである。

アイスブレイキングとして、体の動きをお互いに感じ合う、幸せな社会を音を使って表現するなど、言葉という記号を使わないグループワークを20分程度行った。

アイスブレイキングの後は、Active Citizen 養成講座を次の手順で実施した。1) WSの参加者はまず、一人一人が「日本に暮らしていてこれが嫌だ」か「こんな日本に住みたい」のどちらかに対する、自分の想いを配布されたシートに書く、2) その後、シートを持って会場を回り、自分と共通点があると思われる「仲間」をお互いに質問しながら探す。必要に応じて、ファシリテーターが、仲間探しの手伝いをする。仲間を見つけたら、共通項がありそうだと感じた参加者同士でグループを作る、3) グ

グループ内でそれぞれの「社会のこれが嫌だ」や「こんな社会がいい」を出し合い、話し合いながら、グループの主張としての「今暮らしている日本社会のこれが嫌だ」か「こんな日本に暮らしたい」を作り、ポスター用紙に書き出す、4) それぞれのグループが会場全体に対して、まとめた自分たちの意見を主張する。会場から反論が出た場合には、相手の説得や、自分たちの意見の調整を行

う。5) 会場全体の主張を作る（暉峻 2016 :8）

このワークショップは、自分の住む国を、どうやったらより良くすることができるのか、という社会変革の志向を持ったものである。キーワードは、民主主義、active citizen、社会変革、音を使うワーク、である。

【6】2016 年度・秋季研究集会（明星大学）『レイシズムにさよならする方法：マニュアル作りを通じてレイシズムを考える』

このワークショップの目標は「社会の構造に深く埋め込まれており、直接的暴力を正当化する文化的暴力としても機能し、また直接的な暴力としても行使される、レイシズムについて考える。」で、全体の流れは下記の通りである。

まずアイスブレイキングとして「集団意識を意識する」ワークショップを行った。参加者には目を閉じ外側を向いて円形に立ってもらい、ファシリテーターが数色のシールを参加者のひたいに貼ってゆく。その後、目を開けてもらい「グループを作ってください」という指令の下、参加者が集団を作るというものだが、参加者は何を基準としたグループなのかを一切伝えられていないにもかかわらず、みんなお互いのひたいに貼られたシールの色でグループの仲間を探しており、ヒトの群意識を再認識するアイスブレイキングとなった。

アイスブレイキングの後は、まず、本人の意思では変えられないか変えることが難しい属性に対して発生する差別行為の中でも、特に民族や国籍への属性に対して発生するレイシズムを対象とするワークショップであることが説明された。手順としては、まず第 1 部として、1) どのようなレイシズムが起きているかを出し合う、2) 出てきたケースは、誰に対して、どのような場で、何をしているのかをポストイットに色分けする、3) グループで出されたようなレイシズムを無くす、または減らすには「何を禁止すれば良いか」をマニュアルとして作ってゆく、という 3 つをグループワークで行った（暉峻 2017a: 12）。

「本人の意思では変えられないか変えることが難しい属性」というのは、民族や男女などのことである。その属性に対しての差別をグループで出し合うことにより、顕在化、意識化し、自分がその差別においての立場性、つまり被害者なのか加害者なのか傍観者なのかを自

覚する作業の後、それら暴力をなくすためのマニュアルを作るという消極的平和を目指したワークショップである。ここでのキーワードは、直接的暴力、構造的暴力、文化的暴力、消極的平和、レイシズム、集団意識、民族問題、属性である。

【7】2017年度・春季研究大会（北海道大学）『ロールプレイを通じて考える、植民地・先住民・同化、そして平和への権利』

このワークショップは、架空の寸劇と条文づくりを通じて、自分の社会の中に実際にある支配や同化を考え、対話することを目標にしている。架空のストーリーにしたのは、参加者の多様性を鑑み、知識や理解により差が出ないようにしたためである。実際の植民地支配や先住民への抑圧の要素を入れたストーリーを作り、アニメーションを作成した⁴⁴。ストーリーは、インデ島という架空の島を舞台にした、先住民であるインデ人、植民者・支配者であるコロナ人の物語で、現在進行形の油田をめぐる対立で終わるように描かれている。全体の流れは下記の通りである。

提供したプログラムは大きく分けると、2つのパートからなっている。1つ目は、アニメーションの中の役柄を演じ、自分の役柄の立場としての、不満や不安、要求をサークルプロセスを使ってつぶやき合い、共有するパート。そして、2つ目は共有されたつぶやきから見えてきた要求を実現するために、昨年国連で採択された「平和への権利」にどんな条文を書き加えるかを考えるワークショップである（暉峻 2017a: 7-8）。

このワークショップは「自分の社会の中に実際にある支配や同化を考え、対話すること」を目標とし、ロールプレイという手法で、支配者や被支配者の気持ちや思いを考える、というものである。そのことにより、日本や世界にある諸問題に目を向け、他者への共感や想像力を育てる意図がある。また5条のみの「平和への権利」宣言に書き入れる具体的な条文を考えることにより、国際的な条約や規範などに目を向け、平和創造力を育てるものとなっている。

ここでのキーワードは、サークルプロセス、ロールプレイ、アニメーション教材、植民地支配、先住民、構造的暴力、共生、平和への権利宣言、である。

⁴⁴ 平和教育プロジェクト委員会で作成したアニメス『インデ島へようこそ』（15分）は平和学会の平和教育プロジェクト委員会のサイトでダウンロードできる。

【8】2017年度・秋季研究集会（香川大学）『平和のためのリテラシー』

このワークショップは「Active Citizen になるための必須のスキルが平和のためのリテラシー力」とし、グループになった参加者自身が「平和のためのリテラシー」をキーワードとした平和教育のプログラムを作り発表するものである。その前に、参加者に作るプログラムをイメージしてもらいやすいような、イシューに対する両極の意見を提示し、お互いを説得し合ったり、意見の違う人との「やりとり」をするトレーニングなどを行い、最終的に平和教育のプログラムを作り、それを全体に実践する、ということを行った（暉峻 2018: 4-5）。キーワードは、リテラシー、憎悪表現、デマの発信、無関心、参加者の間で共有・意見交換、平和教育のプログラム作成、核開発、である。

【9】2018年度・春季研究大会（東京）『「国家・祖国・ネーション」をめぐる』

このワークショップは、対話をする力を涵養するものである。平和教育プロジェクト委員会では、対話をする力を「やり⇄とり力」と表現し、『やりとり』とは、自分の考えや感情を表し（『やり』）、相手の言葉を受け止め（『とり』）、そして返すことである」としている。

エッグシェーカー（たまご型マラカス）を使ったアイスブレイキングは、相手の音を聴く、あわせるなど、音とリズムで相手との「やり⇄とり」を体感した。他者に対して反応することに慣れるためのウォームアップを2種類行い、全員で丸くなって座り、「国家・祖国・ネーション」についての言葉を提示し（例えば「反日」）、その言葉について感じることを、他者の言葉に耳を傾け、それについての言葉を返す、ということを繰り返し行った。最後に、グループに分かれて、やりとりしたときに起こった感情、気づいたこと、良かったこと、良くなかったことを共有し、全体に発表するというまとめの作業を行った（高部 2018a: 2-3）。このワークショップのキーワードは、対話、民族問題である。

【10】2018年度・秋季研究集会（龍谷大学）『高校の新設必修科目「公共」に向けて』

このワークショップは、2022年から、高校の教育課程において、「現代社会」に代わり「公共」が必修科目として新設されることとなったため、公共の授業で使えるように企画された。全体の流れは下記の通りである。

アイスブレイキングでは、「アリとキリギリス」のイソップ寓話を思い出してもらい、教室の端から端へ紐を張り、両端を①「キリギリスが冬を越せないのは自己責任だ」、②「飢え死にするというのはひどすぎる、助けるべき」とし、自分の考えに近いポジションに立ってもらい、それぞれ意見を聞い

ていった。「アリとキリギリス」は直接的な公の話ではないが、セーフティーネットなど公の基本となるものに意識を向けるために行った。

次いで、6人以上でテーブルに座ってもらい、年収、百万円から5千万円まで6段階に分かれてもらい、自分たちの地域に住んでいる誰もが無料で利用できるものを、別紙のイラストから選んでもらう。合意できたものをリスト化し、コストを書き入れてもらった後、合計額を、どの収入の世帯が、いくらずつ負担するのが一番「正しい」かを決めてもらい、なぜ「正しい」のかを話し合ってもらった。

最後に、自分たちのプランに名前をつけてもらい、1. プラン名、2. 合計額、3. なぜその負担が正しいのか、4. リアルな現実とのギャップをグループごとに発表してもらった（高部 2019a: 10）。

このワークショップは、理想の社会を話し合いながら作っていくというものであったが、現実社会とのギャップをどう埋めていくのかという疑問も出された。キーワードは、理想の社会を作る、である。

【11】2019年度・春季研究大会（福島大学）『キーワードから考える当事者性』

このワークショップの目標は「当事者性をテーマとして、いくつかのキーワードから福島で起きていることに対して、自分はどんな当事者かを考え、表現し、語り交わす」である。

最初に「どの水がおいしそう？」という20分のアイスブレイキングを行った。

1. 水が入っている6種類のラベルのない形状が異なるペットボトルや瓶を並べる。
2. グループに分かれ、どの水が一番美味しそうか決めて、理由とともに発表。
3. ファシリテーターから、6種類の水は、①福島の水、②地蔵の水（水俣）、③東京水（土産物）、④普天間の湧き水、⑤14年目の保存水、⑥アラスカの氷河だと説明。グループで再び、どの水を選ぶか決め、発表。

「このアイスブレイキングの意図は、自分の主観と社会とのつながりの気づきである」とあるように、どの水が美味しそうに感じるか、というのは主観である。しかし、なぜ美味しそうに感じるのか、その理由を考えると、場所やその物に対する人々が持っている印象や偏見などとの関係があることがわかる。個人的であると思っている主観が、実は社会と繋がっていることに気づくアイスブレイキングとなっている。

アイスブレイキングの後は、「キーワードから考える当事者性——体を使ったワークショップ」を1時間行った。

4. 全員が、いまの気持ちをキーワードにして黒板に書く。
5. 全員で丸くなる。自分の名前を発すると同時に動きをつける。他の人は、それと同じ動きをするミラーリングを行う。1周した後、次は何か音を出しながら動く。他の人はミラーリングを行う。考えないで体を動かすことに慣れる。
6. 自由に教室内を歩く。ファシリテーターが黒板に書かれたキーワードを1つ選び、参加者は止まって、そのキーワードからイメージしたポーズを作る。
7. 今の気持ちを体で表現する (How are you?と聞かれたら、体でどう答えるか)。10カウントしたら、反対の気持ちをポージング。その後、10の数える内に元の形に戻る。次は、7カウントで行い、次は5、次は3、最後は1でポージング。ペアになって、自分のポージングを説明したり、どう感じたか話す。それを全体に共有 (高部 2019b: 9-10)。

参加者の感想からも、このワークショップは、身体を使いながら感情に向き合うものとなった。キーワードは、福島、原発問題、当事者、表現ワークである。

【12】2019年度・秋季研究集会 (新潟県立大学)『民主主義を機能させる「やり⇔とり力」“シカト力”を超えて Active citizen になるために』

目標は、「平和な社会を築く Active citizen になるために、自らの、そして他者の被害者に気づき、『シカト力』を打ち破り、民主主義のベースである『やり⇔とり力』を身につける」というものである。アイスブレイキングとハラスメントに関するアニメーション⁴⁵を視聴し、その後のワークは以下の通りである。

4~6 人ぐらいの各グループに、大きな木が描いてある模造紙を1枚配布する。

1 痛みの可視化:根っこにある「被害・暴力」(20分)

「シカト力」を低減させるために、他人の痛みや被害者性に気づくことも当然大事だが、そのためには自分の被害者性にも自覚的であることが必要であろう。自分の痛みを自覚するために、自分/自分たちの被害・暴力、身近な人の被害・暴力をポストイットに書き、木の根元に貼る。

2 関わらせない「シカト虫」(15分)

被害・暴力に対する「シカト力」がどこで働いているか、何とその被害・暴力に人を関わらせないのか、シカトさせるものを虫の形のポストイットに書いて、木の幹につける。「シカト」が木を蝕む虫として可視化される。1でそれぞれの「痛み」が出されたが、その痛みを人に伝えられず、抑えてしま

⁴⁵ 『クリスマスのオフィスにて』(2018年)9分。制作：ビープロダクション株式会社

う場合もある。何がある痛みの表現を妨げているのか、または、もし他者の痛みに自分が「シカト」しているなら何が自分をそうさせているのか、何が自分を無関係だと思わせるかについても考えて表現する。

3 「シカト虫」を食べる鳥(15分)

どうすれば「シカト虫」を取り除けるか。鳥の形のポストイットに書く。

4 「シカト」がなくなった後の果実(15分)

鳥が「シカト虫」を啜って行ったら、その後の木には、どんな実がなるか、どういったことが可能になるか、どんなことが実現するかを、リンゴの形のポストイットに書く。

5 振り返りのプロセス(15分)

他のグループの木を見てまわる。テーブルにグループから1人だけ残ってもらい説明をする。

今日のワークで感じたこと、気付いたこと、伝えたいことをグループで共有する。

最後に、最初に自己紹介で使った4マスの紙の4に感想を書く。

これは、理想の平和な社会を思い描き、それを妨げるもの・事（身近な被害・暴力）と、そこにある無関心、非当時性（「シカト虫」）を可視化し、またその平和の妨害物や「シカト虫」をなくすことができるもの・事（鳥）を考えるワークである。その平和の妨害物や「シカト虫」をなくすことができるもの・事は消極的平和であり、消極的平和の後に実ったリンゴの果実は積極的平和である。キーワードは、消極的平和・積極的平和、無関心、被害者性、平和創造、である。

第2項 平和教育プロジェクト委員会の実践から導き出された積極的平和教育

本項では、平和教育プロジェクト委員会の実践の目標や内容から積極的平和教育の目標を考察する。また、目標や内容から抽出したキーワードから、積極的平和教育ではどのようなテーマを教えるのか（構成要素）、どのように教えるのか（手法）を整理する。

平和教育プロジェクト委員会の実践から導き出された積極的平和教育の目標

目標1 暴力と平和の概念を理解する

暴力と平和の概念については、【6】2016年度・秋季研究集会で「社会の構造に深く埋め込まれており、直接的暴力を正当化する文化的暴力としても機能し、また直接的な暴力としても行使される、レイシズムについて考える」など暴力概念は、【6】2016年度・秋季研究

集会など他でも扱われている。また、【2】2014年度・秋季研究集会で「(平和教育プロジェクト) 委員会の実践がターゲットとしていた『現場』の参加者のニーズは、むしろ平和についての知識であったかもしれない(奥本 2015a:8)」と課題を受けて、例えば【12】2019年度・秋季研究集会では、理想の平和な社会を築く過程で平和概念も扱っている。暴力と平和の概念の理解は積極的平和教育実践で重要であるため、積極的平和教育の目標と捉える。

目標2 紛争解決の知識やスキルを習得する

本論文で紛争解決教育は積極的平和教育に包含されると主張してきたが、【3】2015年度・春季研究大会の「地域性、期待の温度差、世代間の理解・知識の差、広島の内と外の差、教育現場におけるジレンマ、学校と行政の協力・せめぎ合いなどの<コンフリクト>すなわち、葛藤・対立・紛争を積極的に扱う」とあり、紛争解決知識やスキルを習得することも積極的平和教育の目標の1つである。

目標3 平和な関係性を構築する

平和な関係性を構築するという目標は、【2】2014年度・秋季研究集会の目標『平和な関係性をつくろう！～新しい平和教育のあり方を一緒に模索する～』で設定されており、また【3】2015年度・春季研究大会の「平和を創造しようとする個人・団体どうしの交流を推進し、地元の教師・活動家・市民の思いを共有し、相互にケアできる場」や、【4】2015年度・秋季研究集会で「学会の参加者と地域の人々との交流」など具体的に関係性を作るワークショップが行われている。また、全体を通してアイスブレイキングを行い、発話しやすい雰囲気を作ったり、グループワークで他者と意見を交わし合う場を積極的に作っているところからも、平和な関係性を構築するという目標が見てとれる。

目標4 暴力(自他の被害者性、加害者性)に気づき、諸問題の当事者であることに気づく

当事者性の目標がよく表れているのは、【11】2019年度・春季研究大会であり、その目標は「当事者性をテーマとして、いくつかのキーワードから福島で起きていることに対して、自分はどんな当事者かを考え、表現し、語り交わす」としている。ワークの課程で、福島で起きていることへの自らの被害者性、加害者性に築くようにデザインされている。その他、【6】2016年度・秋季研究集会のレイシズムに関して考える過程で、自分が被害者なのか加害者なのか傍観者なのかを自覚するワークや、傍観者ではなく当事者として暴力をなくし

平和を築く【12】2019年度・秋季研究集会のワークショップからも、その目標の重要性が表れている。

目標5 平和を創造する市民を育てる

平和を創造する市民とは、平和教育プロジェクト委員会では Active Citizen とも表現されている。平和を創造する市民を育てるというワークショップは、例えば【5】2016年度・春季研究大会の「1)自分の住みたい社会を考える、2)社会に向かって発信する、3)他者と対話して合意を形成するというプロセスを通じて Active Citizen になる」や、【5】2016年度・春季研究大会の、自分の住む国を、どうやったらより良くすることができるのか、という社会変革の志向を持ったワークショップ、【8】2017年度・秋季研究集会のイシューに対する両極の意見を提示し、お互いを説得し合ったり、意見の違う人との「やりとり」をするトレーニング、【10】2018年度・秋季研究集会の、理想の社会を話し合いながら作っていくというワークショップ、【12】2019年度・秋季研究集会の、理想の平和な社会を思い描き、それを妨げる暴力や無関心を取り除き、平和な社会を築くワークショップなどである。

目標6 対話（やりとり）する力を身につける

2018年から2019年を通して対話する力を「やり⇔とり力」と表現し、「『やりとり』とは、自分の考えや感情を表し（『やり』）、相手の言葉を受け止め（『とり』）、そして返すことである」としている。

【9】2018年度・春季研究大会（東京）『「国家・祖国・ネーション」をめぐる』

このワークショップは、対話をする力を涵養するものである。平和教育プロジェクト委員会では、対話をする力を「やり⇔とり力」と表現し、「『やりとり』とは、自分の考えや感情を表し（『やり』）、相手の言葉を受け止め（『とり』）、そして返すことである」として、特に【12】2019年度・秋季研究集会では、その力は民主主義の基本だとしている。

次に、平和教育プロジェクト委員会の実践の目標や内容から抽出したキーワードから、積極的平和教育ではどのようなテーマを教えるのか（構成要素）、どのように教えるのか（手法）を整理する。

平和教育プロジェクト委員会の実践から導き出された積極的平和教育の構成要素

①消極的平和

直接的暴力、文化的暴力、構造的暴力、広島、被ばく、沖縄戦、米軍基地、核開発、福島、
原発問題、憎悪表現、デマの発信、無関心、多様性の拒否、レイシズム、集団意識、民族
問題、属性、被害者性

②積極的平和

平和な関係性、共生、平和への権利宣言、民主主義、対話、多様性の受容、リテラシー、
当事者

③紛争解決、紛争変革

紛争概念、紛争分析、紛争転換、理想と現実

平和教育プロジェクト委員会の実践から導き出された積極的平和教育の手法

イメージシアター／フォーラムシアター／身体表現／人間彫刻の手法／表現芸術セラピー
／表現ワーク展示／創作／音を使うワーク／平和教育のプログラム作成／参加者の間で
共有・意見交換

第3節 積極的平和教育で求められる資質・能力

NARPI、平和教育プロジェクト委員会の実践から示された目標を、新学習指導要領の資
質・能力の3つの柱、【知識・技能の習得】【思考力・判断力・表現力等】【学びに向かう力・
人間性等】に沿い、考察する。

NARPI の実践から下記の目標が示された。

1) 人間関係・連帯感の構築

信頼関係などポジティブな人間関係を構築する。他者と繋がり、信頼関係や連帯感を
構築し、協働すること

2) 知識・スキルの習得

暴力と平和について、また扱うテーマについての知識やスキルを習得することであ
る。また話し合いの方法や紛争の背景を知ることをはじめ紛争解決の知識やスキルを
習得すること

3) 文化的平和の構築

共感／他者への理解／多様性への寛容（多様な視点への気づき、文化の違いを理解する）／思考／創造性／自尊心

平和教育プロジェクト委員会の実践から示された目標は以下である。

目標 1 暴力と平和の概念を理解する

目標 2 紛争解決の知識やスキルを習得する

目標 3 平和な関係性を構築する

目標 4 暴力（自他の被害者性、加害者性）に気づき、諸問題の当事者であることに気づく

目標 5 平和を創造する市民を育てる

目標 6 対話（やりとり）する力を身につける

それら目標を、中央教育審議会『教育課程企画特別部会 論点整理』（2015年8月:10-1）と高等学校での育成が求められる資質・能力の具体例（大瀬 2020:108-9）を参考に、新学習指導要領の資質・能力の3つの柱、【知識・技能の習得】【思考力・判断力・表現力等】【学びに向かう力・人間性等】に分類する。

中央教育審議会『教育課程企画特別部会 論点整理』（2015年8月:10-1）

i) 「何を知っているか、何ができるか(個別の知識・技能)」

各教科等に関する個別の知識や技能などであり、身体的技能や芸術表現のための技能等も含む。基礎的・基本的な知識・技能を着実に獲得しながら、既存の知識・技能と関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、知識・技能の定着を図るとともに、社会の様々な場面で活用できる知識・技能として体系化しながら身に付けていくことが重要である。

ii) 「知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」

問題を発見し、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、プロセスを振り返って次の問題発見・解決につなげていくこと(問題発見・解決)や、情報を他者と共有しながら、対話や議論を通じて互いの多様な考え方の共通点や相違点を理解し、相手の考えに共感したり多様な考えを統合したりして、協力しながら問題を解決していくこと(協働的問題解決)のために必要な思考力・判断力・表現力等である。

特に、問題発見・解決のプロセスの中で、以下のような思考・判断・表現を行うことができることが重要である。

- ・問題発見・解決に必要な情報を収集・蓄積するとともに、既存の知識に加え、必要となる新たな知識・技能を獲得し、知識・技能を適切に組み合わせ、それらを活用しながら問題を解決していくために必要となる思考。
- ・必要な情報を選択し、解決の方向性や方法を比較・選択し、結論を決定していくために必要な判断や意思決定。
- ・伝える相手や状況に応じた表現。

iii) 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力、人間性等)」

上記の i) 及び ii) の資質・能力を、どのような方向性で働かしていくかを決定付ける重要な要素であり、以下のような情意や態度等に関わるものが含まれる。

- ・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考のプロセス等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。
- ・多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの。

高等学校での育成が求められる資質・能力の具体例（大瀬 2020: 108-9）

【知識・技能の習得】

情報活用力、情報収集力、傾聴力、知力、体力、キャリアプランニング力、技能

【思考力・判断力・表現力等】

論理的思考力、批判的思考力、分析力、創造力、発信力、課題対応力

【学びに向かう力・人間性等】

協働力、省察力、行動力、社会参画力、自己実現力、自己管理能力、人間関係形成力

実践から導き出された積極的平和教育の目標は下記の通りである。

NARPI の「1) 人間関係・連帯感の構築」と平和教育プロジェクト委員会の「目標 3 平和な関係性を構築する」は、「学びに向かう力」「多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど」（中央教育審議会 2015 年 8 月: 10-1) から、【学びに向かう力・人間性等】に分類される。

「2) 知識・スキルの習得」は【知識・技能の習得】であり、平和教育プロジェクト委員会の「目標 1 暴力と平和の概念を理解する」「目標 2 紛争解決の知識やスキルを習得する」「目標 6 対話（やりとり）する力を身につける」も含まれる。

「3) 文化的平和の構築」は、全ての資質・能力にまたがり求められるものであるので、【学びに向かう力・人間性等】に分類する。

「目標 4 暴力（自他の被害者性、加害者性）に気づき、諸問題の当事者であることに気づく」は、批判的思考や分析などが必要なため【思考力・判断力・表現力等】に当てはまる。

「目標 5 平和を創造する市民を育てる」は、批判的視点を持ち、相互関係と社会構造、また内面において暴力を減らし、平和な社会を築くために現実の実際的问题に取り組む市民を育てることであるので、【思考力・判断力・表現力等】として良いであろう。

整理すると下記のようなになる。

【知識・技能の習得】

- ・平和や扱うテーマについての知識を習得する
- ・暴力と平和の概念を理解する
- ・紛争解決の知識やスキルを習得する
- ・対話する力を身につける

【思考力・判断力・表現力等】

- ・暴力の気づき・当事者としての自覚：自身や他者の被害者性、加害者性に気づき、諸問題の当事者であることに気づく
- ・平和を創造する市民の育成：批判的視点を持ち、相互関係と社会構造、また内面において暴力を減らし、平和な社会を築くために現実の実際的问题に取り組む市民を育てる

【学びに向かう力・人間性等】

- ・平和な関係性の構築：他者とポジティブな人間関係を構築する。他者と繋がり、信頼関係や連帯感を構築し、協働すること。
- ・文化的平和の構築：共感／多様性への寛容／思考／創造性／自尊心

小括 実践から導き出される積極的平和教育

積極的平和教育の目的は、消極的平和を前提とした積極的平和を目指す個人の平和創造力の涵養である。つまり、批判的思考を持ち、非暴力により、あらゆる暴力をなくし、現実の実際的问题に取り組み、平和な社会を築く個人の力を育てることである。

積極的平和を構成する直接的平和・構造的平和・文化的平和は第1章第5節で先行研究から次のように整理された。

直接的平和：協力・対話・成熟した関係性

構造的平和：衡平・紛争解決のシステム・人権・正義

文化的平和：調和・思いやり・正義

第4章では紛争解決のプロセスから、日本の文脈において積極的平和を抽出した。

直接的平和：『個人的つながり』『不動の存在』『社会的ネットワーク』『対話』『信頼関係』『協働』『選択肢』『変革の行動』

構造的平和：『裁判運動による衡平』『紛争解決のシステム』『労働の場』

文化的平和：『社会変革の志向』『正義感』『共感』『相場感』『自尊心』『思考的連帯』

本章では、このような積極的平和を構築できる平和創造力を涵養する積極的平和教育について、NARPIと平和教育プロジェクト委員会の実践から考察した。

1 積極的平和教育の目標

実践から導き出された積極的平和教育の目標を、新学習指導要領の資質・能力の3つの柱に分類した。

【知識・技能の習得】

- ・平和や扱うテーマについての知識を習得する
- ・暴力と平和の概念を理解する
- ・紛争解決の知識やスキルを習得する
- ・対話する力を身につける

【思考力・判断力・表現力等】

- ・暴力の気づき・当事者としての自覚：自身や他者の被害者性、加害者性に気づき、諸問題の当事者であることに気づく
- ・平和を創造する市民の育成：批判的視点を持ち、相互関係と社会構造、また内面において暴力を減らし、平和な社会を築くために現実の実際的问题に取り組む市民を育てる

【学びに向かう力・人間性等】

- ・ 平和な関係性の構築：他者とポジティブな人間関係を構築する。他者と繋がり、信頼関係や連帯感を構築し、協働すること。
- ・ 文化的平和の構築：共感／多様性への寛容／思考／創造性／自尊心

2 積極的平和教育の構成要素

平和教育プロジェクト委員会の実践の目標や内容から抽出したキーワードから、積極的平和教育ではどのようなテーマを教えるのか、構成要素を整理した。

(1) 消極的平和

直接的暴力、文化的暴力、構造的暴力、広島、被ばく、沖縄戦、米軍基地、核開発、福島、原発問題、憎悪表現、デマの発信、無関心、多様性の拒否、レイシズム、集団意識、民族、属性、反日、被害者性

(2) 積極的平和

平和な関係性、共生、平和への権利宣言、民主主義、対話、多様性の受容、リテラシー、当事者

(3) 紛争解決、紛争変革

紛争概念、紛争分析、紛争転換、理想と現実

3 積極的平和教育の方法

NARPI と平和教育プロジェクト委員会の実践で行われていた手法である。

他者との学び（グループワーク、対話参加型、相互学習型等）／ロールプレイ／シミュレーション／イメージシアター／フォーラムシアター／身体表現／人間彫刻の手法／アート／表現芸術セラピー／表現ワーク展示／創作／音を使うワーク
感情－認知－行動／振り返り（リフレクション）／フィールドトリップ／講義／平和創造を実際に行っている人の話や歴史を知る／平和教育のプログラム作成

4 積極的平和教育における教師・ファシリテーターの役割

実践から見た教師・ファシリテーターの役割は、学習者の観察、学びの促進、学習者と共に学び合う態度、安心して話し学ぶことができる場の構築、であった。

社会的構成主義に基づく学習は、学習者が他者や社会と接点を持つ中で、新たな経験や経験を自分自身の中に取り入れ、咀嚼し、今まで内包していたものを再構築する営みであ

る。積極的平和教育において教師やファシリテーターは、コミュニケーションやワークショップデザインにより学習者の学びを促進する役割を果たす。ファシリテーターの態度は、学習者を注意深く見て、聴いて、場の力、つまり学習者やその関係性を信じながら、時にリーダーシップをとり、時に後ろから支え恣意的にならないよう学びを進めていく。また、教えるという立場ではなく、共に学び合うという態度も見えた。安心して話し学ぶことができる場の構築もファシリテーターの役割である。

以上のように、積極的平和教育を実践している NARPI と平和教育プロジェクト委員会の実践から、積極的平和教育の内容を導き出した。

第6章 消極的平和教育から積極的平和教育への進展

第2章では、日本の従来の平和教育は消極的平和教育が主流であったと指摘し、近年の平和教育批判から第6節では下記の課題を整理した。

「テンプレート」化した平和教育（第1項）

平和教育の非政治性（第2項）

隣接教育との差異を示す平和教育の固有性（第3項）

平和を築く方法論としての紛争解決（第4項）

先行研究から提示された「平和を築く方法論としての紛争解決」において、紛争解決を単に解決するのではなく、消極的平和・積極的平和を目指す、変革のプロセスとして捉え、平和を築く力を涵養する積極的平和教育としての紛争解決教育を第3章で実践した。その実践では紛争の知識やスキルを学ぶことが出来たという学習効果が認められ、積極的平和のうち、直接的平和と文化的平和の構築も示された。しかし、紛争相手との対話の困難性、権力が強い紛争相手への紛争解決の困難性、国際紛争への無力感という平和創造力の涵養について課題があった。

そのため、第4章では、紛争解決の現場で働く人へのインタビューを行い、紛争解決のプロセスから、紛争解決の資質・能力を、新学習指導要領の資質・能力の3つの柱に従い、明らかにした。

また、第5章では、積極的平和教育が実践されていると考えられるNARPIと平和教育プロジェクト委員会の実践から、積極的平和教育の内容を明らかにした。

本章では、以上のプロセスで明らかになった積極的平和教育が、日本の平和教育の先行研究から整理された「『テンプレート』化した平和教育」「平和教育の非政治性」「隣接教育との差異を示す平和教育の固有性」の課題を克服できるか検討する。

第1節 「テンプレート」化しない積極的平和教育

学習者が戦争に対して否定的な感情を持つ等において一定の学習効果をもたらしてきた“日本人の戦争体験の継承”という平和教育実践の「テンプレート」化については、心情、情緒に依存した平和教育がなされてきたという池野の批判（池野 2008）にも表されているように、否定的な感情をもたらすことが平和教育の目標ではない。感情に訴えかけるとともに

知識、さらに行動を伴う学びを提供するべきだと考える。平和教育の教育方法には三要素（感性、認識、行動力）との教育が必要であることは、1950年当初から教育研究者により認識されていた（村上 2000:195）。例えば、NARPIの「平和教育の理論と実践」で松井は、「Touch the heart=心に触れる」「Touch the mind=知性に触れる」「Encourage Action=行動を促進する」と3段階に分かれたプロセスを示しながら、学びの中に知に触れる要素だけでなく、心に触れる要素を取り入れることで、行動に繋がる、と平和教育のあり方を説く⁴⁶。

異文化理解教育でも「認知的局面」「感情的局面」「行動的局面」の3方向から総合的に行なうことを理想とされている（川那部 2006）。すなわち、学習後の行動も視野に入れた教育を行うにはネガティブな感情への訴求に終始するのでは不十分であり、認知・知識・行動促進のバランスを考慮した総合的实践が望ましい。

新学習指導要領の資質・能力の3つの柱も、根底は同様の考え方であろう。

社会的構成主義に基づく学習は、学習者が他者や社会との交流の中で、新たな経験や経験を自分自身の中に取り入れ、咀嚼し、今まで内包していたものを再構築する営みであり、積極的平和教育はその学習理論に基づき教育内容をデザインするゆえ、また積極的平和教育の手法は様々提示されているので「テンプレート」化することはないと考える。しかしながら、その重要性を鑑み、下記のように「積極的平和教育における教師・ファシリテーターの役割」に「学習者が他者や社会の相互関係の中から新たな意味を構築できるよう学習内容をデザインする」と追記したい。

積極的平和教育における教師・ファシリテーターの役割

学習者の観察、学びの促進、学習者と共に学び合う態度、安心して話し学ぶことができる場の構築。学習者が他者や社会の相互関係の中から新たな意味を構築できるよう学習内容をデザインする。

第2節 中立性を担保した政治に関する教育

積極的平和教育の中立性について、どのように政治に向き合い、中立性を担保すればいいのか。中立性について、竹内は「政府見解」を教える場面を例に挙げる。「政府見解を伝え

⁴⁶ 2018年NARPI「平和教育の理論と実践」プログラム参加の際の筆者のフィールドノートによる。

る」ということと「政府見解を正しいものとして教える」ということは全く異なるとし、学校教育でやるべきことは、「政府見解が正しいか否かを判断できる力を育てること」であるとする。この点、竹内は判断力を養うための方法として「政府見解や他の様々な見解とそれぞれの論拠などを公平に示し、それらを考えるために必要な知識と方法を教え、討論などの方法を用いて多様な考え方に触れながら自らの考えを相対化し深めること（竹内 2019: 6）」を提案する。近藤は、「現状では、問題意識を持つ教員が生徒の政治的能力（判断力と行動力）の育成という課題に取り組もうとしても、誰からも教材あるいは教育内容面での十分な支援を得ることができず、さらに仮に自分で教材開発に取り組んだ場合にも、社会に広まった政治を忌避する教育観を授業の中で突破することは極めて困難である」とし、「こうした現状を打開するために必要なのは、まず政治教育の必要性とその原則について党派を超えたコンセンサスを作り、それに基づいて政治教育を支援する公的な機関を設けることである（近藤 2020: 20）」と提案する。

平和教育の中立性に関してドイツの政治教育を参考にしたい。同国には政治教育の長い歴史があり、中立性に関しては、長い議論を経てコンセンサスを得た「ボイテルスバッハ・コンセンサス」と呼ばれる合意が存在する。これは「保革の政治教育学者の厳しい議論の末に、最低限の共通理解として提案され、時間とともに定着した（名嶋・神田編 2020: 14）」ものである。ボイテルスバッハ・コンセンサスの内容は、以下の三点に要約される。

(1) 圧倒の禁止

生徒を期待される見解をもって圧倒し、自らの判断の獲得を妨げることがあってはならない。

これが正に政治教育と教化の違いである。教化は、民主主義社会における教師の役割規定、そして広範に受け入れられた生徒の政治的成熟という目標規定と矛盾する。

(2) 論争のある問題は論争のあるものとして扱う

学問と政治において議論のあることは、授業においても議論のあるものとして扱わなければならない。多様な視点を取り上げられず、別の選択肢が隠されているところでは教化が始まる。

(3) 個々の生徒の利害関心の重視

生徒は、政治的状况と自らの利害関係を分析し、自らの利害関心にもとづいて所与の政治的状况に影響を与える手段と方法を追求できるようにならなければならない。（近藤 2009: 12）

平和な社会を築くということは、政治も含む私たち身のまわりの暴力的な事象を転換し、衡平な社会を創るということであり、政治についての学びは欠かせない。以上の観点を参考

にしながら、積極的平和教育はその政治性に向き合い「中立」を隠れ蓑に「教化」がされないよう議論を行うべきであると考える。

積極的平和教育の内容については、構成要素に「民主主義」とあり、また暴力をなくし平和創造するということは広義の意味で政治的手段を使用し、また政治を考えざるを得ない。さらに「平和を創造する市民の育成」を目標に設定しているので、積極的平和教育の目標や構成要素に内包している捉えることができる。

第3節 隣接教育との差異を示す積極的平和教育の固有性

隣接教育との差異を示す平和教育の固有性については、従来の平和教育のように戦争に関連する諸問題を中心に扱うのか、構造的暴力を扱うのか否か、という議論になっていた。本論文の主張は、構造的暴力はもとより、直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力をなくすための消極的平和教育を包含した直接的平和・構造的平和・文化的平和の存在、構築としての積極的平和教育である。さらに、平和教育は、扱う領域で限定されるものではなく、平和教育自体が、平和に関する価値を有する教育であるので、積極的平和教育は全ての教育であるべきだと考える。しかしながら消極的平和教育が主流の平和教育となっている現状から、積極的平和教育へ進展するプロセスにおいて、これまで議論が続いている隣接教育との差異を示す平和教育の固有性について現時点で明確にすることが、積極的平和教育への進展に繋がると考える。ゆえに、本項では、構造的暴力概念を平和教育に導入する意義とともに、その際に危惧されている、隣接教育との差異を示す平和教育の固有性、従来の平和教育実践で積み重ねてきた第二次世界大戦の学習、学校教育現場の教師の負担について応答する。

構造的暴力概念について佐貫は、ガルトウングの構造的暴力概念は、そのなかに搾取や差別一般を含みこんだ概念として規定されることで、暴力固有の分析概念としての緻密さを失ってしまったと思われる（佐貫 2010:53）」としているが果たしてそうであろうか。例えば、佐貫が同書で、他者への思いやりや共感からではなく、他者との関係断絶への恐れを回避するための戦略的行為の今日の子ども・青年の間に浸透している「優しい関係」について指摘している。「グループへの同調の努力がたりないものを『異端』としてあぶり出し、多くの者をいじめの犠牲者として順番にまわしていくことで、その関係を強固にしようとするような仕組み——暴力的支配と従属再生産のメカニズム——がそこには働いている。子どもたちは、そういう仕組みのなかで、日々を生きているのである（佐貫 2010: 245）」としているが、これこそが構造的暴力である。また「暴力によって、あるいは支配と被支配と

してしかつながりを作りえない状況がある。また孤立を覆い隠すために一緒に『群れる』方法として、脅迫的に同調しあう。それは表現の自由を断念し、強者や支配的な者へ従属することで自分の居場所を確保する方法となっている。自分たちの力に依拠して平和の秩序を作り出しえないなかで、自分を超越する絶対的強者（教師であったり、国家や軍隊であったりする）による暴力の取り締まりとしてしか平和を構想することができなくなる（佐貫 2010 :246)」。これが文化的暴力として捉えられる。佐貫自身、「私は、暴力という概念を、人間同士、あるいは集団や国家の関係を処する方法の問題に限定すること、そして差別や格差などの不正義を含んだ経済や政治の関係（システム）と、その関係を暴力という独自の方法によって遂行したり維持したり取り仕切ったりするという状態とを区分」するが「暴力のシステムとして把握すること」、さらに「暴力が生まれてくる独特のシステム」「暴力を拡大する構造」「暴力を悪循環させるシステム」を平和の理論の重要な課題に設定することを否定していない（佐貫 2010:56-7)。したがって、前述のシステム・構造のなかで生じうる事象や心情は、構造的暴力または文化的暴力という言葉で表現することができる。さらに暴力概念を直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力と言語化することにより、暴力を生み出すシステム・構造すなわち平和創造によって取り除くべき障壁、平和教育のゴールを可視化・顕在化させることができるのである。

構造的暴力を平和教育に導入した際に危惧される隣接教育との差異について、竹内は、1990年の学会発表で、平和教育の残された課題として「『構造的暴力』概念を導入した場合、『平和教育』の概念が拡大され様々な教育問題がその射程に収まる。これは『平和教育』の内実を豊かにすると同時に曖昧にする可能性もあり、『平和教育』の固有性が問い直されるだろう」と提起し、以来数十年にわたり「平和教育に関心を持つだれもが回答を迫られている問題」（竹内 2011b:85)である。筆者の主張は、平和教育に構造的暴力概念を導入するというもので、さらに文化的暴力概念の導入、そして消極的平和教育に留まらず、積極的平和教育を提案している。その際の平和教育の固有性について述べる。

戦争に関する諸問題の平和教育と広義の平和教育を実践している上村は、平和教育の強みとして「権力に対する批判的姿勢」を学ぶという視点を指摘する。そして、その視点は平和教育の隣接教育である国際理解教育や開発教育、環境教育の弱点であるとする。上村は、その視点で、戦争や戦争体験の継承はそれ自体が目的ではなく、現在につながる日本社会の理不尽な社会構造、とくに権力構造を知るための実例として扱い、社会の深部にある近代日本の権威主義的な構造を批判的にあぶり出す実践を行っている（上村 2019:128)。上村の

実践は、「テンプレート」の平和教育を転換し、また平和教育と隣接教育の差異を提示している。「権力に対する批判的姿勢」——これは積極的平和教育の定義にも含まれる——を学ぶという点を平和教育の中心の1つに据えれば、第2章6節2項で述べたような権力性を持つ現在の教育現場において、平和教育が「教育一般に回収される」危惧はあたらないと考える。

ここでいう「権力」は、何か特定の権力を指すわけではない。それを説明するには、近年注目されるポジショナリティ論が有効であると考えられる。池田縁は、まだ定まっていないポジショナリティの概念を「所属する社会的集団や社会的属性がもたらす利害関係にかかわる政治的な位置性」と一時的に定義している。差別や不平等などが顕在するのは、複雑な権力関係が絡み合う中においてだが、ポジショナリティの概念は、その複雑な権力関係を丁寧に紐解き、権力関係の場合分け・切り分けの際に有用な道具であるとしている（池田 2016: 318）。人は他者との関係性において、複数のポジショナリティがあり、そして、それは動的である。平和教育で学ぶ「権力に対する批判的姿勢」の「権力」とは、特定の権力ではなく、個人や集団が持つポジショナリティから描き出されるものである。池田は、岡真理の「私たちがいかに徹底して、他者の存在を忘れ去っているかということであり、その忘却を私たちに可能にするすさまじい力関係のなかで、他者の存在が徹底的に抑圧されている（岡 2000: 195）」を引用し、「権力はポジショナリティの顕在化を許さないことによって維持・強化が可能なものであるということである。抑圧はポジショナリティを隠蔽することによって維持される」と述べている。平和教育は、マイノリティへのまなざしの重要性も指摘され（竹内 2011b: 113）、上村は「足元の社会に生きている、その主流から外れたあるいは外された人々に向き合うこと」だとしている（上村 2019: 129）。このことから、平和教育の固有性として、ポジショナリティ概念から浮かび上がる権力性への批判的態様の涵養とすることができる。

平和教育の固有性は、戦争の学習を中心に置くかどうかということではなく、1つにはポジショナリティにより権力性を顕在化させ、権力や抑圧を可視化し、変容しようとするものである。積極的平和教育は、「教育の中立性」という言説や「偏向教育」という批判により捨て去られた平和の理念に基づいた権力への批判的態度を、これまでの平和教育から引き継ぐものである。

またもう1つの固有性は、これまで述べてきた平和・暴力概念の導入である。それらにより、これまで戦争をなくすための教育が中心だった平和教育が大きく、「暴力をなくし」、

またそれだけではなく「平和を創造する」という積極的平和教育に進展する。さらに、紛争概念を導入することにより、従来の平和教育の成果の継承が容易になる。

平和の概念・平和教育の射程の広がりに伴い、隣接教育との差異をどう定義するかという命題に対し、平和教育の固有性は、扱う領域ではなく、平和・暴力概念の導入、紛争概念の導入、権力への批判的態度とする。

従来の平和教育実践で積み重ねてきた第二次世界大戦の学習について、本論文の主張は日本の平和教育が、積極的平和教育の内容に移行すべきであるということであるが、積極的平和教育では戦争の問題を扱わないということではない。積極的平和教育は、積極的平和を目指す個人の平和創造力の涵養を目的とした教育であり、積極的平和は、平和創造のプロセスで、消極的平和を前提とした、直接的平和、構造的平和、文化的平和の存在、構築である。積極的平和の前提は、直接的暴力、構造的暴力、文化的暴力の不在、または低減であるから、戦争の諸問題も当然扱うこととなる。しかし、扱う題材は戦争の諸問題だけではない。

第2章6節3項で述べたように、竹内は、2000年前後から出てきた「新しい平和教育」を、(1)これまでの平和教育を否定する、いわゆる歴史修正主義の立場をとる類型、(2)これまでの平和教育実践・研究に関わってきた実践者と研究者という類型、(3)2000年代になってから登場した類型（平和憲法の理念を尊重し、非軍事・非暴力の立場を堅持する点で②と似る）の3つに分類した。本論文における積極的平和教育は(3)に該当する。竹内の指摘は、「新しい平和教育」の構想が、戦争を教える「狭義の平和教育」の教育内容（特に日本の加害・侵略の歴史）を否定、あるいは回避しているという危惧、また扱う領域を拡げ、構造的暴力も含む「広義の平和教育」は、固有性がなくなり教育一般と同義になるという危惧、平和教育にもかかわらず非暴力的手段を選択しない危惧である。

この点、積極的平和教育における教育内容は上述の竹内による指摘を克服するものということが可能である。積極的平和教育は消極的平和を前提にしているので、教育内容には、日本の加害・侵略の歴史を含む戦争を教える「狭義の平和教育」も教育内容も含まれる。したがって狭義の平和教育を否定・回避するものではない。積極的平和教育は“あらゆる暴力をなくす個人の力を涵養する教育”でもあるため、非暴力的手段を選択することは必至と言える。

構造的暴力を扱うことによる学校教育現場の教師の負担については、確かに今までの授業内容を変更することによる負担はあるだろう。しかし、序論で述べたように、直接的暴力と構造的暴力について、また直接的暴力と文化的暴力の関連が指摘されており（阿部 2018:

58-9)、構造的暴力・文化的暴力に触れない直接的暴力をなくす教育はむしろ困難である都考える。また積極的平和教育は社会的構成主義に基づいた学習理論、学習方法を採用するが、「構成主義を志向することは、アクティブ・ラーニングを実現することにつながる」（福本 2015: 305）との指摘がある。中央教育審議会（2012）の答申の「第4章 求められる学士課程教育の質的転換」では、アクティブ・ラーニングの重要性が示されており、下地秀樹が2016年の中央教育審議会の答申から、「提唱されているのは、あくまでも『アクティブ・ラーニング』の視点からの授業改善である。それは、兎にも角にもALを導入せよということにとどまらず、たえず授業改善に努めよということである」と指摘しているように（下地 2017: 161）、アクティブ・ラーニングの視点から絶えず授業改善を求められている。さらに竹内はアクティブ・ラーニングの「『どのように学ぶか』という、学びの質や深まり」を重視することが必要だとされている考え方は新しいものではなく、すでに「1998年改訂の学習指導要領総則でも総合的な学習のねらいとして『学び方やものの考え方を身に付ける』と記されており」、また、現在の学習指導要領では、「学習の流れ、あるいは学力の構造として『習得・活用・探究』の3柱がすでに示されている」としている。学校教育現場の過重労働と疲弊は問題であるが、平和教育において構造的暴力を扱い、積極的平和教育へ移行が即ち負担になるとは言えない。

ここで特に指摘しておきたいのは、第4章で明らかになったように、日本の紛争解決のプロセスにおいて、構造的暴力の要素は多いにも関わらず、構造的平和の要素が少なかった。限定的な表象ではあるものの、ここに現代日本の抱える問題点を見ることが出来る。日本は公式な戦争は行っていないものの、沖縄などにおける米軍基地問題に代表される安全保障上の問題、ジェンダーを巡る諸問題、様々なハラスメント、弱者の切り捨て等々、枚挙に暇がない構造的暴力は、従来 of 平和教育が戦争の諸問題を中心に据え、構造的暴力は開発教育で行う、などと隣接教育との差異にこだわってきた弊害なのではないだろうか。先に述べたように、平和教育はそれぞれの社会において必要とされているテーマや課題の克服を志向する中で位置付けられる。第二次世界大戦後から数十年は反核平和教育や反戦教育が日本の必要とされているものであったが、現代社会では構造的暴力を克服するための平和教育が必要である。それには当然、文化的暴力を克服するための平和教育も必要であるが、実践から積極的平和教育の目標に「文化的平和の構築」が抽出されているため、現代日本における積極的平和教育に特に構造的暴力を位置づけたい。そのため、積極的平和教育の構成要素に「特に構造的暴力に焦点を当てる」と特記する。

積極的平和教育の構成要素

(1) 消極的平和 (特に構造的暴力に焦点を当てる)

直接的暴力、文化的暴力、構造的暴力、広島、被ばく、沖縄戦、米軍基地、核開発、福島、原発問題、憎悪表現、デマの発信、無関心、多様性の拒否、レイシズム、集団意識、民族、属性、反日、被害者性

隣接教育との差異を示す平和教育の固有性として、戦争の学習を中心に置くのではなく、平和・暴力概念の導入、紛争概念の導入、及び、ポジショナリティにより権力性を顕在化させ、権力や抑圧を可視化し、変容しようとする事としたが、紛争概念導入については、すでに積極的平和教育の内容には取り入れられている。権力性への批判的態度については、改めて追記する必要がある。目標【思考力・判断力・表現力等】の1番目に下記のように追記する。「ポジショナリティにより権力性を顕在化させ、権力や抑圧を可視化し、変容しようとする批判的態度を育てる」

目標【思考力・判断力・表現力等】

自身や他者の被害者性、加害者性に気づき、諸問題の当事者であることに気づく。ポジショナリティにより権力性を顕在化させ、権力や抑圧を可視化し、変容しようとする批判的態度を育てる。

終章 平和創造力を涵養する積極的平和教育の構築

本論文では、平和学で議論されてきた消極的平和・積極的平和概念を参照し、日本において従来の平和教育の継続性を担保しながら積極的平和教育の内容を構築した。また、先行研究で具体化されていなかった積極的平和の構成要素である、直接的平和・構造的平和・文化的平和を日本の文脈で具体化し、概念を拡げた。

本章では、あらためて、第1節で本論文のまとめを記し、第2節では、具体化された直接的平和・構造的平和・文化的平和の提示、第3節では、構築された積極的平和教育の内容と、それに包含される紛争解決教育目標を提示し、第4節で、その学問的意義と、第5節で課題を述べる。

第1節 本論文が示したもの

本論文の目的は、戦争の諸問題を扱う狭義の平和教育、つまり消極的平和教育が主流であった日本の平和教育を、その成果を継承しながらも、平和を築く概念を包含する積極的平和教育として発展させることであった。積極的平和教育は、日本の平和教育の成果と課題から生成された独自の概念であるため、本研究で内容を検討し、それを構築した。

序章では、研究の目的と学問的な位置づけを示した。平和学、また国際的な平和教育において、平和の概念が拡大する中で、日本の平和教育の平和概念は狭義であり、広義の平和概念を採用する積極的平和教育への発展の必要性を指摘した。

第1章では、積極的平和教育に関する概念の整理と本論文での定義を行った。紛争解決学において議論されていた *peacebuilding* を広義の概念で採用し、訳語は、日本で一般的に用いられる「平和構築」の政治性、暴力性を鑑み、「平和創造」を使用することとした。平和学において示された消極的平和、積極的平和の概念図を提示し（図6）、平和創造力を消極的平和と積極的平和へのベクトルを持った平和創造を促進する個人の資質・能力、と定義した。積極的平和教育は、平和創造力の涵養を目的とした教育であり、消極的平和教育は、直接的暴力、構造的暴力、文化的暴力をなくすための教育である。また、平和学の先行研究から、積極的平和の構成要素である直接的平和・構造的平和・文化平和については具体化されていないことが明らかになった。

第2章では、広義の平和概念を採用する国際的な平和教育の中で、理論、実践の核となっている包括的平和教育から積極的平和教育の差異を示した。また先行研究の批判から、

近年の日本の平和教育の課題を、①「テンプレート」化した平和教育、②平和教育の非政治性、③隣接教育との差異を示す平和教育の固有性、④平和を築く方法論としての紛争解決、と整理した。日本の平和教育は消極的平和教育、特に直接的暴力についての教育が中心で、平和を築くための積極的平和教育が必要であることが明らかになった。

第3章では、第2章の④平和を築く方法論としての紛争解決、という課題から、積極的平和教育として紛争解決教育実践を分析し、学習効果と課題を検討した。本研究での紛争は、武力紛争のみならず、個人の感情や精神内、個人間、集団間、国家間で起こる、互いに相容れない目的の追求であり、紛争解決は、より深い原因に対処し、消極的平和・積極的平和を目指す、変革のプロセスという広義の概念である。日本の平和教育の課題を克服するよう、紛争解決教育プログラムとアニメーション教材をデザイン、製作し、それを使用した紛争解決教育実践のアンケート分析を行った。その結果、紛争解決の知識やスキルの習得、直接的平和、文化的平和の構築など学習効果はあったものの、紛争相手との対話の困難性、権力が強い紛争相手への紛争解決の困難性、国際紛争への無力感という記述が見られた。実生活、実社会での実現可能性への疑問は、実際に紛争に直面したとき、それを変革・解決する行動に繋がらない可能性があるため、本実践では平和創造力の涵養に限界があった事が明らかになった。

そこで、第4章では、第3章の紛争解決教育実践を見直し、紛争解決の困難性、紛争解決に対する無力感を乗り越える資質・能力を明らかにするため、また積極的平和教育の理論的知見を生み出そうと、実際に紛争に直面している人に向き合う紛争解決の現場で働く人へのインタビュー分析をした。日本における積極的平和教育の1つである紛争解決教育の具体的な改善に繋がる理論を考察するために、紛争解決の現場で起こっている事象から、紛争解決の資質・能力を導きだし、新学習指導要領（2017年・2018年改訂）の資質・能力の3つの柱に分類し、紛争解決の困難性を乗り越え、紛争解決に対する無力感を超える、紛争解決教育目標となる資質・能力を明らかにした。これについては、本章第3節6で改めて示す。また、紛争解決のプロセスを分析し、生成された概念から、暴力と平和の要素を抽出した。そのことにより、第1章の先行研究で具体化されていないと明らかになった、直接的平和・構造的平和・文化的平和を具体化し、概念を広げた。これについては、改めて本章第2節で示す。

第5章では、積極的平和教育の内容の構築を試みた。積極的平和教育の実践として捉えることができる東北アジア地域平和構築インスティテュート（NARPI）と日本平和学会の

平和教育プロジェクト委員会の実践分析から、積極的平和教育の内容を検討し、積極的平和教育の目標、構成要素、方法、教師・ファシリテーターの役割を導き出した。なお、目標については新学習指導要領（2017年・2018年改訂）の資質・能力の3つの柱に分類した。積極的平和教育の内容については、本章第3節で示す。

第6章では、積極的平和教育が第2章で整理した日本の平和教育の課題を克服できるか検討した。課題としてあげられた①の「テンプレート」化した平和教育、つまり型にはまった平和教育がなされてきた、という点については、積極的平和教育は、感情に訴えかけ、認識、行動に繋げる、という学習のプロセスを持ち、社会的構成主義の学習理論により他者や社会問題から学びを構築するため、画一化した教育内容になり得えず、課題を克服したとすることができる。また、非政治性が求められてきた②の平和教育の中立性という課題については、ドイツの政治教育における、ボイテルスバッハ・コンセンサスを参考に積極的平和教育もコンセンサスを作る継続した議論の必要性を指摘した上で、積極的平和教育は、政治について学習するという目標設定がなされている。③の平和の概念・平和教育の射程の広がりに伴い、隣接教育との差異をどう定義するかという命題に対し、積極的平和教育の固有性を提示した。それまでは戦争に関する諸問題を扱う狭義の平和教育か、構造的暴力を含む広義の平和教育かという扱う領域についての議論であったが、積極的平和教育の固有性の1つとしてポジショナリティ論により権力性を顕在化させ、権力や抑圧を可視化し、変容させようとする批判的態度を提示した。「教育の中立性」という言説や「偏向教育」という批判により捨て去られた平和の理念に基づいた権力への批判的態度を、これまでの平和教育から引き継ぐことで、教える内容と共に、従来との平和教育との継続性も担保した。また、平和教育の固有性として平和・暴力概念の導入、紛争概念の導入を提示した。以上のように、積極的平和教育は、従来との平和教育の課題を克服することができた。

第2節 積極的平和教育が目指す消極的平和と積極的平和

積極的平和教育は、消極的平和を前提とした積極的平和を目指す個人の平和創造力の涵養を目的とした教育である。しかし、平和学において、積極的平和教育の目指すべき積極的平和の構成要素である直接的平和・構造的平和・文化的平和は具体化されていなかった。また積極的平和教育は日本で行われる実践なので、日本の文脈での積極的平和の具体化の必要がある。そのことから、第4章第3節第1項では、紛争解決のプロセスから積極的平和

の要素を抽出した。その結果を、暴力概念とともに、第1章第6節で示した図7に付け加え、図11を作成した。

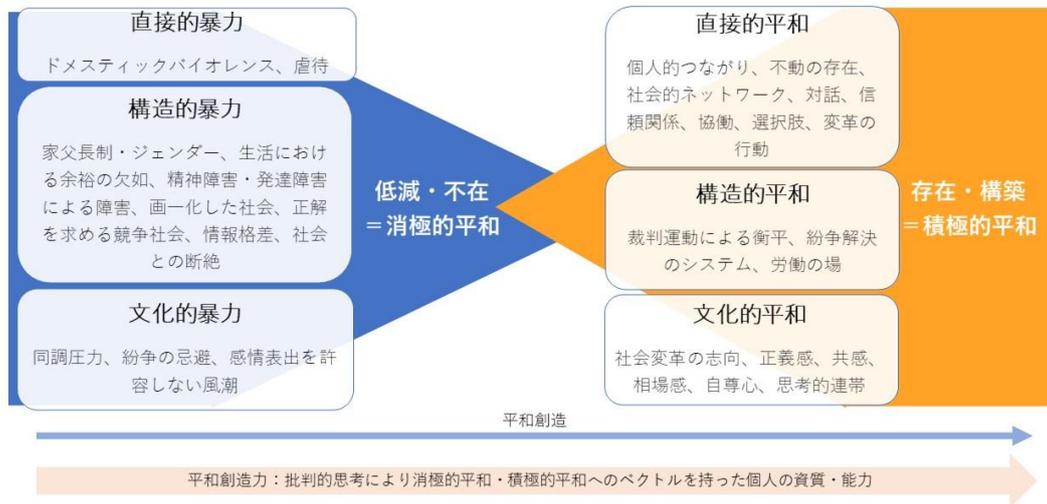


図11 紛争解決の現場における日本の消極的平和と積極的平和

このことにより直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力、直接的平和・構造的平和・文化的平和が日本の文脈で具体化され概念が拡がり、積極的平和教育が目指すべき消極的平和・積極的平和がより明白になった。

第3節 積極的平和教育の内容と紛争解決教育目標の資質・能力

ここでは、本研究から導き出された積極的平和教育の内容とそれに包含される紛争解決教育目標を提示する。

1 積極的平和教育の目的

消極的平和を前提とした積極的平和を目指す個人の平和創造力を涵養すること。批判的思考を持ち、非暴力により、あらゆる暴力をなくし、現実の実際的問題に取り組み、平和な社会を築く個人の力を育てること。

2 積極的平和教育の目標

【知識・技能の習得】

- ・平和や扱うテーマについての知識を習得する
- ・暴力と平和の概念を理解する
- ・紛争解決の知識やスキルを習得する
- ・対話する力を身につける

【思考力・判断力・表現力等】

- ・暴力の気づき・当事者としての自覚：自身や他者の被害者性、加害者性に気づき、諸問題の当事者であることに気づく。ポジションナリティにより権力性を顕在化させ、権力や抑圧を可視化し、変容しようとする批判的態度を育てる。
- ・平和を創造する市民の育成：批判的視点を持ち、相互関係と社会構造、また内面において暴力を減らし、平和な社会を築くために現実の実際的問題に取り組む市民を育てる

【学びに向かう力・人間性等】

- ・平和な関係性の構築：他者とポジティブな人間関係を構築する。他者と繋がり、信頼関係や連帯感を構築し、協働すること。
- ・文化的平和の構築：共感／多様性への寛容／思考／創造性／自尊心

3 積極的平和教育の構成要素

(1) 消極的平和（特に構造的暴力に焦点を当てる）

直接的暴力、文化的暴力、構造的暴力、広島、被ばく、沖縄戦、米軍基地、核開発、福島、原発問題、憎悪表現、デマの発信、無関心、多様性の拒否、レイシズム、集団意識、民族、属性、反日、被害者性

(2) 積極的平和

平和な関係性、共生、平和への権利宣言、民主主義、対話、多様性の受容、リテラシー、当事者

(3) 紛争解決、紛争変革

紛争概念、紛争分析、紛争転換、理想と現実

4 積極的平和教育の方法

他者との学び（グループワーク、対話参加型、相互学習型等）／ロールプレイ／シミュレーション／イメージシアター／フォーラムシアター／身体表現／人間彫刻の手法／アート／表現芸術セラピー／表現ワーク展示／創作／音を使うワーク

感情—認知—行動／振り返り（リフレクション）／フィールドトリップ／講義／平和創造を実際に行っている人の話や歴史を知る／平和教育のプログラム作成

5 積極的平和教育における教師・ファシリテーターの役割

学習者の観察、学びの促進、学習者と共に学び合う態度、安心して話し学ぶことができる場の構築。学習者が他者や社会の相互関係の中から新たな意味を構築できるよう学習内容をデザインする。

6 紛争解決教育の目標

【知識・技能の習得】

「紛争解決の知識」

「傾聴」・・・問題の本質を理解できるまで聴く

・・・相手が訴えたいこと、良いたいことを良く聴く

・・・紛争解決支援者のペースで聞きたいことを聞くのではなく、相談者のペースで話したいこと、話すことができることを聴く

・・・相談者が話すことができるまで、あるいは話しながら、相談者自身が気づかない紛争や問題に気づくまで、急がずに待ちながら聴く

・・・信頼関係を作り、相談者の「在りたい姿」を引き出しながら、相談者が問題の本質や自らの感情や状況を自覚し、それらのことを「言ってはいけない」という気持ちを解放させる

「選択肢」・・・紛争を解決するための選択肢を増やす

【思考力・判断力・表現力等】

「批判的思考」・・・表出しているものの背景にある問題を理解しようと、問題の本質を問い、考える

「共感」・・・紛争に直面すると、往々にして負の感情を捉えることが難しく、また、すぐに問題の本質を捉えるのは難しいということを理解し、共感する

「分析」・・・何が問題なのか整理する

【学びに向かう力・人間性等】

「根気」・・・紛争相手との対話は、時間がかかるという覚悟や、紛争を拒否している相手と話し合う勇気を持つこと

「固定概念を捨てる」・・・他者や状況などを自分の価値観で意味づけず、そのまま受け止める

・・・話し合いの方向を決めつけない

・・・紛争解決のプロセスを強制しない

「他者に寄り添う」・・・正しさや社会規範を振りかざすのではなく、他者の感情や状況を理解するよう努める

第4節 本研究の意義

本研究の意義として、平和学において、日本の紛争解決の現場で働く紛争解決支援者のインタビュー分析から、日本の文脈で、積極的平和を構成する、直接的平和・構造的平和・文化的平和が初めて具体化され、その概念を拡げることができた。

また、積極的平和教育という新しい概念を提示し、従来の日本の平和教育の延長に、積極的平和教育を位置づけ、教育実践や紛争解決の現場から積極的平和教育の内容を構築することができた。

これにより、竹内が指摘した平和教育の「4つの乖離」(竹内 2011b:7) の特に2と3と4を架橋することが出来た。「3 平和創造の理念と現実の乖離」については、竹内がその乖離を埋める教育として指摘した紛争解決教育の実践を行い、積極的平和教育に紛争解決教育を取り入れた。その実践の中で、「2 遠くの暴力(戦争・飢餓・抑圧など)と身近な暴力の乖離」を架橋する学習効果が見られた。また、「4 これまでの平和教育と新しい平和教育の乖離」については、積極的平和教育は「新しい平和教育」に位置づけることができる。積極的平和教育は、日本の加害・侵略の歴史を含む戦争を教えることを否定する「新しい平和教育」とも、平和を築く方法のみを教える「新しい平和教育」とも異なり、消極的平和を前提とすることで戦争の諸問題も扱うことと、平和の理念に基づいた権力への批判的態度を、これまでの平和教育から引き継ぐものとして、従来の平和教育の継続性を担保した。ゆえに「これまでの平和教育と新しい平和教育の乖離」を架橋できたと言える。

また、平和の概念や平和教育の射程の広がりに伴い、隣接教育との差異をどう定義するかという命題に対し、狭義の平和教育か広義の平和教育か、という、これまでの、平和教育が扱う領域の議論を超えて、ポジショナリティ概念を用いることにより、権力性に対する批判

の姿勢と紛争概念の導入、また平和・暴力概念、紛争概念の導入により、平和教育の固有性を提示し、隣接教育との差異をはかった。

第5節 今後の課題

これまで述べてきたように本論文では積極的平和教育の内容を提示し、直接的平和・構造的平和・文化的平和を具体化することが出来たが、本研究の範囲のみで限定的ではあるので、より多様な教育実践や諸現場からの考察や検証が待たれる。

また積極的平和教育は社会的構成主義の学習理論に基づいたものであるが、著者が教育実践を行う中で、学習者の反応や教員・ファシリテーターからの学びなどから構築した、他者との関係性の構築や創造的な学びが実現できる授業・ワークショップデザインが、結果として社会的構成主義の学習理論で説明できたということである。つまり理論からではなく実践の中で、平和教育の分野での社会的構成主義の学習理論の学習効果を実感してきた。しかし、その中でも課題は残されている。社会的構成主義の学習理論の1つの特徴は言語的実践である。学びの中でも様々なアクター同士の対話が重視される。確かに学習者同士のコミュニケーションや他者の発言からの学びは発見や考察にも繋がるし、関係性の構築や創造的学びにとって欠かせないものである。しかし、この学習理論は“対話ができる”という前提に立っている。もちろん“対話ができない”学習者も場を設定したり、トレーニングをすることで可能になるであろうし、教育において対話のトレーニングも含まれるであろう。しかし、何らかの理由・障害で“対話ができない”学習者について、積極的平和教育はどういう実践ができるのか、さらなる研究が必要である。

戦争をなくす教育のみならず、あらゆる暴力をなくす教育にも留まらず、平和を創造する力を涵養する積極的平和教育の多様な実践が行われ、積極的平和教育の内容が豊かに発展することが望まれる。

用語の定義一覧

紛争 (conflict) : 個人の感情や精神内、個人間、集団間、国家間で起こる、互いに相容れない目的の追求。

紛争解決 (conflict resolution) : 個人の感情や精神内、個人間、集団間、国家間で起こる、互いに相容れない目的の矛盾について、より深い原因に対処し、消極的平和・積極的平和を目指す、変革のプロセス。

紛争解決教育 (conflict resolution education) : 紛争解決の能力を涵養する教育。紛争解決は消極的平和・積極的平和を目指す、変革のプロセスなので、紛争解決教育は積極的平和教育に包含される。

紛争変革 (conflict transformation 紛争変容、紛争転換) : 紛争を肯定的に捉え、対話により紛争の形を変えること。平和創造を導き出す紛争解決の理論と実践の最も深いレベル。

暴力 : 直接的暴力、構造的暴力、文化的暴力の三形態で、それらは関連しながら、あらゆる権力性の中に存在すると捉える。

直接的暴力 (direct Violence) : 戦争やドメスティックバイオレンスなど暴力を行う主体が明らかで、目に見える暴力。

構造的暴力 (structural Violence) : 政治的抑圧、経済的搾取など暴力を行う主体が見えない社会構造に組み込まれた暴力。

文化的暴力 (cultural Violence) : 直接的暴力や構造的暴力を正当化、合法化する考え方や態度。

直接的平和 (direct Peace) : 協力・対話・成熟した関係性など主体が明らかな平和創造。

構造的平和 (structural Peace) : 衡平・紛争解決のシステム・人権・正義など社会構造に組み込まれた平和的な構造。

文化的平和 (cultural Peace) : 調和・正義・思いやりなど、直接的平和、構造的平和を支える考え方や態度、また直接的暴力や構造的暴力を違法化、不当であるとする考え方や態度。

消極的平和 (negative peace) : 直接的暴力、構造的暴力、文化的暴力の不在、または低減している状態。

積極的平和 (positive peace) : 消極的平和を前提とし、直接的平和、構造的平和、文化的平和の存在、または構築のプロセス。

平和 (peace) : 消極的平和を前提とした積極的平和が実現されている状態。

平和創造 (peacebuilding)：相互関係と社会構造、個人の内面において暴力を減らし、平和な社会を築くために現実の実際的问题に取り組むこと。積極的平和を目指す取り組み。

平和創造力：批判的思考により、消極的平和と積極的平和へのベクトルを持った平和創造を促進する個人の資質・能力。平和創造を行う個人の能力。

積極的平和教育 (positive peace education)：消極的平和を前提とした積極的平和を目指す個人の平和創造力の涵養を目的とした教育。つまり批判的思考を持ち、非暴力により、あらゆる暴力をなくし、現実の実際的问题に取り組む、平和な社会を築く、個人の力を育てる教育。

消極的平和教育 (negative peace education)：直接的暴力、構造的暴力、文化的暴力をなくすための教育。

初出一覧

各章・各節における初出は以下の通りであるが、本論文の論旨に一貫性を持たせるために大幅な加筆、修正、省略を行っている。

第3章第2節～第4節

高部優子, 2016, 「紛争解決教育における映像教材開発のための試論——アニメーション『みんながHAPPYになる方法』の事例より」『関係性の教育学』15: 25-36.

第5章

高部優子, 2020, 「紛争解決プロセスの意味の構造——メデイエーションの現場からの一考察」『トランセンド研究』16巻2号: 86-96.

高部優子, 2020, 「ベトナム人労働者問題の実態——中峯弁護士のインタビューから」『Interjurist』203: 17-19.

引用・参考文献

- 赤川学, 2001, 「言語分析と構築主義」上野千鶴子編『構築主義とは何か』勁草書房: 63-84.
- 赤川元昭, 2011, 「アブダクションの論理」『流通科学大学論集』24(1): 115-130.
- 秋田喜代美, 2005, 「学校でのアクション・リサーチ——学校との協働生成的研究」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロジー 学校参加型マインドへのいざない』東京大学出版会: 163-190.
- 秋山弘子編, 2015, 『高齢社会のアクションリサーチ——新たなコミュニティ創りをめざして』東京大学出版会.
- 浅川和也, 2019, 「平和の文化——平和メディアへの期待」『メディア情報リテラシー研究』第1巻第1号: 99-102.
- 麻生多聞, 2018, 「中学校社会科公民的分野における平和教育実践の展開と課題」『鳴門教育大学研究紀要』33: 328-343.
- 阿知良洋平, 2015, 『「平和的生存」をつくる学習 ——加害と被害の同時存在からの批判的再構成』北海道大学博士論文.
- 阿部浩己, 2010, 『国際法の暴力を超えて』岩波書店.
- 阿部浩己, 2018, 「差別・排除の克服は平和の礎となるか」日本平和学会編『平和をめぐる14の論点 平和研究が問い続けること』法律文化社: 58-77.
- 有田佳代子, 2008, 「構成主義と日本語教育」『敬和学園大学研究紀要』17: 267-282.
- 晏江林, 2019, 「『積極的平和』の意味——日本平和学会の学会誌(2005年—2016年)を中心に」『創価大学大学院紀要』40: 61-76.
- 池尾靖志, 2013, 「『平和学』の体系化に向けた一考察——国際関係論からのアプローチ(藤岡惇教授退任記念論文集)」『立命館経済学』61(5): 597-617.
- 池島徳大, 2010, 「ピア・メディエーションに関する基礎研究」『教育実践総合センター研究紀要』19: 37-45.
- 池島徳大・吉村ふくよ, 2013, 「あいさつ・頼み方・もめごと解決スキルトレーニングの学級への導入とその効果に関する研究——多層ベースラインデザインを用いて」『学校教育実践研究』(5). 奈良教育大学教職大学院研究紀要: 41-50.
- 池田光穂, 2005, 「政治的暴力と人類学を考える——グアテマラの現在」『社会人類学年報』28: 27-54.

- 池田縁, 2016, 「ポジションナリティ・ポリティクス序説」『法學研究：法律・政治・社会』89(2): 317-341.
- 池野範男, 2008, 「学校における平和教育の課題と展望——原爆教材を事例として」『IPSHU 研究報告シリーズ』42号: 400-412.
- 池野範男, 2014, 「日本の教科教育研究者とは何をどのようにする人のことか」『日本教科教育学会誌』36.4: 95-102.
- 池野範男・川口広美・田口紘子・井上奈穂・伊藤直哉・南浦涼介・河村直明・三反田隆志, 2008, 「中学生の平和意識・認識の変容に関する実証的研究——単元『国際平和を考える』の実践・評価・比較を通して」『広島平和科学』30: 71-93.
- 石井英真, 2016, 「資質・能力ベースのカリキュラムの危険性と可能性」『カリキュラム研究』25: 83-89.
- 石川正明・小野瀬倫也, 2020, 「理科における『学びに向かう力』の背景と実践に向けた課題についての考察」『国士舘人文科学論集』1: 2-28.
- 伊藤恵美・いとうたけひこ, 2013, 「保育者養成における読み聞かせ活動の位置づけ——研究論文タイトル・サブタイトルのテキストマイニング」『静岡県立大学短期大学部研究紀要』27-W号(3): 1-12.
- いとうたけひこ, 2013, 「テキストマイニングの看護研究における活用」『看護研究』46(5): 475-484.
- いとうたけひこ・杉田明宏・井上孝代, 2010, 「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」『トランセンド研究』8(1): 10-29.
- いとうたけひこ・杉田明宏・井上孝代, 2010, 「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」『トランセンド研究』8巻1号: 10-29.
- 稲田十一・吉田鈴香・伊勢崎賢治, 2003, 『紛争解決から平和構築へ』論創社.
- 井上孝代, 2002, 「マクロ・カウンセリングの14の活動とトランセンド法」『心理学紀要』12: 1-16.
- 井上孝代編, 2005, 『コンフリクト転換のカウンセリング 対人的問題解決の基礎』川島書店.
- 岩木 秀樹, 2011, 「最近の平和学の動向と課題——新たなグランドセオリーに向けて」『ソ

- シオロジカ』35(1・2): 19-37.
- 上野千鶴子編, 2001, 『構築主義とは何か』勁草書房.
- 上村英明, 2009, 「国連の『平和構築 (Peace-Building)』と米国の『国民形成 (Nation-Building)』との間にみえる政治戦略——日本における『平和構築』概念の再検討に向けての一考察」『プライム』30: 73-90.
- 上村英明, 2019, 「平和はうまく教えられているか? ——『恵泉の平和学』から『平和の基礎教育』を考える」広岡守穂編『社会が変わるとはどういうことか?』有信堂: 115-131.
- 大瀬幸治・上野秀人・三浦智子, 2019, 「資質・能力ベースのカリキュラムの構築過程に関する考察——高等学校における実践を踏まえて」『弘前大学教育学部研究紀要』24: 107-116.
- 大谷尚, 2017, 「質的研究とは何か」『薬学雑誌』137(6): 653-658.
- 岡崎誠司・加柰山康雄, 2019, 「『主体的な学び』による高等学校『公共』の授業構成」『富山大学人間発達科学部紀要』13(2): 193-205.
- 岡崎正和, 2007, 「数学教育研究方法論としてのデザイン実験の位置と課題-科学性と実践性の調和の視点から-」『数学教育学研究』13: 1-13.
- 岡田了祐, 2014a, 「意思決定型社会科における子どもの飛躍とつまづき——構築型評価モデルによる子どもの社会認識形成過程の分析」『社会科研究』81: 39-50.
- 岡田了祐, 2014b, 「社会科学習評価への質的研究法 Grounded Theory Approach の導入——社会認識形成過程における評価のための視点提示に関する方法と実際」『社会科教育研究』121: 91-102.
- 岡真理, 2000, 『彼女の「正しい」名前とは何か——第三世界フェミニズムの思想』青土社.
- 岡本正志, 2019, 「非認知能力と生活科の改訂」奥田修一郎・村尾聡・岡本正志・松浦善満『幼小連携からみた幼稚園領域と生活科・社会科・国語・総合的学習の学び——非認知的能力と新学習指導要領』大阪千代田短期大学紀要: 46-48.
- 岡本三夫, 1981, 「世界の平和教育 (国防教育を考える< 特集>)」『季刊教育法』38: 100-107.
- 岡本三夫, 1999, 『平和学——その軌跡と展開』法律文化社.
- 岡本三夫・横山正樹編, 1999, 『平和学の現在』法律文化社.
- 岡本三夫, 2009, 「平和学の起源とその構想」岡本三夫・横山正樹編『新・平和学の現在』法律文化社: 3-21.

- 奥田修一郎・村尾聡・岡本正志・松浦善満, 2019, 「幼小連携からみた幼稚園領域と生活科・社会科・国語・総合的学習の学び——非認知的能力と新学習指導要領」『大阪千代田短期大学紀要』49: 42-58.
- 奥本京子, 2002, 「ヴァージニア・ウルフ著『三ギニー』に見る平和主義と『暴力の文化』への考察——男達の"Fear"と女達の"fear"」『大阪女学院短期大学紀要』32: 65-75.
- 奥本京子, 2011, 『平和ワークにおける芸術アプローチの可能性：ヨハン・ガルトゥングによる朗読劇 Ho'o Pono Pono:Pax Pacifica(『ホーポノポノ「アジア・太平洋の平和」』)からの考察』神戸女学院大学.
- 奥本京子, 2015a, 「平和教育プロジェクト委員会主催 平和教育公開ワークショップ (2014年 11月 8日開催)」『日本平和学会ニューズレター』第21巻第3号: 8-9.
- 奥本京子, 2015b, 「『ヒロシマをめぐる<コンフリクト>』ワークショップ」『日本平和学会ニューズレター』第21巻第4号: 12-13.
- 奥本京子, 2016, 「平和教育プロジェクト委員会によるブース展示とワークショップ実践」『日本平和学会ニューズレター』第22巻第1号: 4-5.
- 奥本京子, 2017, 「安全保障アプローチから紛争転換を軸とした平和アプローチへの移行」黒澤満編『国際共生と広義の安全保障』東信堂: 49-75.
- 奥本京子, 2019, 「ストーリー（もの語り）が持つ意味——平和ワークにおいてファシリテーションが何をなしうるか」『大阪女学院大学紀要』15: 1-15.
- 奥本京子・藤田明史, 2005, 「ホーポノポノ『アジア・太平洋の平和』」『トランセンド研究』3巻1号: 3-13.
- 小田博志, 2010, 『エスノグラフィー入門——<現場>を質的研究する』春秋社.
- 小田博志, 2014, 「平和の人類学 序論」小田博志・関雄二編『平和の人類学』法律文化社: 1-23.
- 海部一男, 2004, 「イラク戦争におけるブッシュ政権の情報操作とメディアの責任」『NHK放送文化研究所年報2004』: 71-109.
- 角谷昌則, 2020, 「『総合的な学習の時間』における『思考ツール』の使用について——論理的・合理的な思考力・判断力・表現力の育成のために」『東洋大学教職センター紀要』2: 1-14.
- 片野淳彦, 2010, 「技芸（アート）としての紛争転換」ジョン・ポール・デレラック『敵対から共生へ——平和づくりの実践ガイド』ヨベル: 67-78.

- 片柳真理, 2017, 「人権に基づく転換的平和構築」『国際政治』186: 64-79.
- 上條直美, 2005, 「ベティ・リアドン／アリシア・カベスード著 『戦争をなくすための平和教育 [暴力の文化] から [平和の文化] へ』」『PRIME』23号: 93-96.
- 上條直美, 2006, 「学びが社会参加につながる時——学習者理解の視点から」『PRIME』21号: 21-35.
- 河井亨, 2012, 「授業と授業外をつなぐ学生の学習ダイナミクスの研究——WAVOC プロジェクト参加学生へのインタビュー調査の分析から」『教育方法学研究』37: 1-12.
- 川那部和恵, 2006, 「異文化理解教育における実践的アプローチの可能性」『教育実践総合センター研究紀要』15: 53-60.
- 北澤毅・古賀正義編, 2008, 『質的調査を学ぶ人のために』世界思想社.
- 木下康仁, 2003, 『グラウンデッド セオリー アプローチの実践 質的研究への誘い』弘文堂.
- 木下康仁, 2014, 『修正版グラウンデッド・セオリー論』弘文堂.
- 君島東彦, 2009, 「平和学の見取り図と本書の構成」君島東彦編『平和学を学ぶ人のために』世界思想社: 22-34.
- 金恵玉, 2009, 『平和教育学の可能性と必要性——平和教育の変遷過程を踏まえて』立命館大学博士論文.
- 金善映, 2017, 「『2ちゃんねる』と『イルベ』電子掲示板を通してみた日韓のヘイトスピーチ現象」『国際日本研究』9巻: 147-169.
- 金恵玉, 2009, 『平和教育学の可能性と必要性——平和教育の変遷過程を踏まえて』立命館大学博士論文.
- 金明哲, 2009, 『テキストデータの統計科学入門』岩波書店.
- 木村哲也, 2007, 「「社会構成主義」と日本語教育——欧州の言語教育政策からの示唆」『杏林大学研究報告 教養部門』24: 61-68.
- 久保田賢一, 2000, 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部.
- 久保田賢一, 2003, 「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピュータ & エデュケーション』15: 12-18.
- 久保田賢一, 2012, 「構成主義パラダイムの学習理論」『情報研究』36. 関西大学総合情報学部紀要: 43-55.
- 熊谷奈緒子, 2019, 「平和の概念再考——平和学における和解の位置付け」『世界平和研究=

- Quarterly journal on peace studies and peace policies』45(4): 68-77.
- クライドラー・ウィリアム, 1997『対立から学ぼう 中等教育におけるカリキュラムと教え方』社会責任のための教育者の会.
- 高本誠二郎・岡崎正和, 2008, 「図形の論理的位置づけの初期の様相について——論証への移行を目指した中学 1 年 『平面図形』 のデザイン実験 (1)」『数学教育学研究』14: 41-50.
- 東風安生, 2019, 「自己評価を生かした学びに向かう力の育成——育成すべき資質・能力から見える課題解決へ向けて」『北陸大学紀要』46: 31-41.
- 小林亮, 2018, 「ユネスコの地球市民教育が追求する能力——グローバル時代における価値教育の新たな展望」『論叢』第 18 号: 19-32.
- 小宮山道夫, 2014, 「平和教育」小池聖一『広島における原爆・核・被ばく関連の史・資料の集積と研究の現況』広島大学文書館: 271-276.
- 近藤孝弘, 2009, 「ドイツにおける若者の政治教育——民主主義社会の教育的基盤」『学術の動向』14-10: 10-21.
- 佐川徹, 2011, 『暴力と歓待の民族誌——東アフリカ牧畜社会の戦争と平和』昭和堂.
- 迫田典子・いとうたけひこ・城丸瑞恵, 2013, 「クリティカルケア領域における家族看護の研究動向——質的研究と量的研究の傾向の比較」『昭和大学保健医療学雑誌』11: 1-10.
- 佐藤郁哉, 2008, 『質的データ分析法——原理・方法・実践』新曜社.
- 佐藤誠三郎, 1997, 「新・一党優位制の開幕」『中央公論』112 (5) : 170-83.
- 佐藤学, 1995, 「学びの対話的実践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い (シリーズ学びと文化 1)』世織書房: 49-92.
- 佐藤学, 1996, 『教育方法学』岩波書店.
- 佐藤学, 1999, 『学びの快楽——ダイアログへ』世織書房.
- 佐藤学, 2005, 「教室のフィールドワークと学校のアクション・リサーチのすすめ」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロジー 学校参加型マインドへのいざない』東京大学出版会: 3-14.
- 佐渡紀子, 2005, 『アフガニスタンにおける平和構築と日本』日本国際問題研究所.
- 佐貫浩, 1985, 『生き方を創造する平和教育』一光社.
- 佐貫浩, 1994, 『平和を創る教育 平和と人権のための教育学試論』新日本出版社.
- 佐貫浩, 1999, 『自由主義史観批判と平和教育の方法』新日本出版.

- 佐貫浩, 2010, 『平和的生存権のための教育——暴力と戦争の空間から平和の空間へ』 教育史料出版会.
- 篠田英朗, 2002, 「平和構築概念の精緻化に向けて——戦略的視点への準備作業」『広島平和科学』 24: 21-45.
- シピローワ・アンナ, 2007, 『戦後日本社会における「平和概念」の生成過程に関する研究』 広島大学博士論文.
- 下地秀樹, 2017, 「アクティブ・ラーニング, ディープ・ラーニング, ディープ・アクティブ・ラーニング——講義型教職科目（[教育原論]、「教育制度論・教育課程論」、「教職概論」）を考える」『教職研究』 29: 159-169.
- 庄井良信・中嶋博, 2005, 『フィンランドに学ぶ教育と学力』 明石書店: 234-259.
- 白井章詞, 2020, 「『平和教育のこれから』——ハワイと長崎をつないで」『多文化社会研究』 6: 239-242.
- 心理科学研究会, 2001, 『平和を作る心理学——暴力の文化を克服する』 ナカニシヤ出版.
- 杉田明宏・いとうたけひこ・井上孝代, 2012a, 「大学新入生講座『アニメで学ぶ対立の解決』におけるコンフリクト対処スタイルの変化」『トランセンド研究』 10 巻 1 号: 24-33.
- 杉田明宏・いとうたけひこ・井上孝代, 2012b, 「教員免許状更新講習におけるアニメ『みんなが Happy になる方法』活用の実践と効果」『トランセンド研究』 10 巻 2 号: 24-33.
- 杉田明宏・いとうたけひこ・井上孝代, 2013, 「アニメ『みんなが Happy になる方法』による平和学習——平和博物館における活用を展望して」『トランセンド研究』 11 巻 2 号: 97-110.
- 杉田明宏, 2017, 「コンフリクト転換からの平和教育の再構成——戦争学習を超える地平への視座」『トランセンド研究』 15 巻 1 号: 4-11.
- 鈴木宏, 2017, 「「消極的平和」の枠を越えた平和教育の原理の探究——カントの平和論を手がかりに」『教育学研究』 86(2): 275-286.
- 鈴木有香, 2008, 『コンフリクト・マネジメント入門 人と協調し創造的に解決する交渉術』 自由国民社.
- 鈴木ゆか・城丸瑞恵・いとうたけひこ・大高庸平, 2010, 「自己抜管に関する研究動向——テキストマイニングツールによる分析」『昭和大学保健医療学雑誌』 7: 17-25.
- 関口靖広, 2013, 『教育研究のための質的研究法講座』 北大路書房.
- 千田有紀, 2001, 「構築主義の系譜学」上野千鶴子編『構築主義とは何か』 勁草書房: 1-42.

- 孫波・いとうたけひこ・城丸瑞恵・大高庸平, 2010, 「日本におけるターミナルケアの看護学文献のテキストマイニング——医中誌データベースの1983年—2007年のタイトルの分析」『昭和大学保健医療学雑誌』7: 43-48.
- 孫美幸, 2010, 『日本と韓国の中学校における「多文化共生教育」のあり方——平和教育の包括的な展開を目指して』立命館大学.
- 高坂正堯, 1966, 『国際政治 恐怖と希望』中公新書.
- 高部優子, 2016, 「紛争解決教育における映像教材開発のための試論——アニメーション『みんながHAPPYになる方法』の事例より」『関係性の教育学』15: 25-36.
- 高部優子, 2018, 「『国家・祖国・ネーション』をめぐって」『日本平和学会研究大会・研究集会記録』第23巻第2号: 4-5.
- 高部優子, 2019a, 「高校の新設必修科目『公共』に向けて」『日本平和学会研究大会・研究集会記録』第23巻第3号: 10.
- 高部優子, 2019b, 「キーワードから考える当事者性」『日本平和学会研究大会・研究集会記録』第23巻第4号: 9-10.
- 高部優子, 2020a, 「民主主義を機能させる『やり⇔とり力 “シカト力”を超えて Active citizen になるために』」『日本平和学会研究大会・研究集会記録』第24巻第1号: 14-15.
- 高部優子, 2020b, 「紛争解決プロセスの意味の構造——メデイエーションの現場からの一考察」『トランセンド研究』16巻2号: 86-96.
- 高部優子, 2020c, 「ベトナム人労働者問題の実態——中峯弁護士のインタビューから」『Interjurist』203: 17-19.
- 高部優子・いとうたけひこ・杉田明宏・井上孝代, 2018, 「テキストマイニングによる平和教育に関する文献研究——CiNiiにおける論文タイトルのテキストマイニング分析」『トランセンド研究』15巻2号: 78-86.
- 高部優子・暉峻僚三・奥本京子, 2018, 「平和教育プロジェクト委員会」『平和研究』52: 67-70.
- 竹内久顕, 2010, 「平和教育の課題——人間学的視点に立つ平和教育の考察」『戦争を総合人間学から考える4』学問社: 174-184.
- 竹内久顕, 2011a, 「『平和教育学』への予備的考察(3)——平和教育学の課題と方法」『東京女子大学紀要論集』61(2): 223-236.
- 竹内久顕, 2011b, 『平和教育を問い直す: 次世代への批判的継承』法律文化社.

- 竹内久顕, 2015, 「『対立』『矛盾』を活用した授業づくりの工夫——『展開のある授業』を手掛かりに」『教職研究』26巻: 121-130.
- 竹内久顕, 2017, 「『アクティブ・ラーニングの視点』に立つ多様な教育方法」『東京女子大学紀要論集』67.2: 47-64.
- 竹内久顕, 2019, 「教育の理念・歴史・思想と実践: 教育原理論と教科教育法をいかに架橋するか」『教職研究』33: 1-8.
- 竹内久顕, 2020, 「大学における平和教育実践の記録——トランセンド法によるコンフリクト解決の理論と方法」『トランセンド研究』16.2: 56-67.
- 田島哲也, 2007, 「紛争防止と平和構築——平和学、平和研究の課題」『研究資料』218: 9-182.
- 鄭美香, 2017, 「忘れられた被爆者——在韓被爆者の歴史と先行研究」『社会学論集』30: 16-30.
- 辻大介, 2017, 「計量調査から見る『ネット右翼』のプロファイル——2007年/2014年ウェブ調査の分析結果をもとに」『年報人間科学』(38): 211-224.
- デービッド・アダムズ, 1996, 『暴力についてのセビリア声明——戦争は人間の本能か』平和文化.
- 暉峻僚三, 2016, 「レイシズムにさよならする方法: マニュアル作りを通じてレイシズムを考える」『日本平和学会ニューズレター』第22巻第2号: 8-9.
- 暉峻僚三, 2017a, 「『社会参画の資質』の育成を目指す平和教育の研究——社会科・道徳における「沖縄の未来を描く平和教育」の実践」『日本平和学会ニューズレター』第22巻第3号: 12.
- 暉峻僚三, 2017b, 「ワークショップ ロールプレイを通じて考える植民地・先住民・同化、そして平和への権利」『日本平和学会ニューズレター』第22巻第4号: 7-8.
- 暉峻僚三, 2018, 「ワークショップ 『平和のためのリテラシー』」『日本平和学会ニューズレター』第23巻第1号: 4-5.
- 暉峻僚三, 2019, 「平和学から見たレイシズム」広岡守穂『社会が変わるとはどういうことか?』有信堂: 145-168.
- 時津倫子, 2019, 「質的研究の理論的背景」『異文化コミュニケーション論集』17: 57-65.
- 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”における『安全』概念を中心に」『社会系教科教育学研究』22: 71-80.

- 仲谷祐美, 2018, 「社会参画の資質」の育成を目指す平和教育の研究——社会科・道徳における「沖縄の未来を描く平和教育」の実践『琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻年次報告書』(2): 129-136.
- 中野民夫・森雅浩・鈴木まり子・富岡武・大枝奈美, 2009, 『ファシリテーション——実践から学ぶスキルとところ』岩波書店.
- 名嘉憲夫, 2002, 『紛争解決のモードとは何か——協働的問題解決へむけて』世界思想社.
- 名嘉憲夫, 2011, 「紛争解決教育と平和教育の連携」竹内久顕『平和教育を問い直す——次世代への批判的継承』法律文化社: 217-218.
- 中原滯佳, 2016, 「パウロ・フレイレの<ワークショップ> 批判——ファシリテーターは教育者か」『現代社会文化研究』63: 127-141.
- 中村恵子, 2001, 『教育における構成主義』21. 現代社会文化研究: 283-297.
- 名嶋義直・神田靖子編, 2020, 『右翼ポピュリズムに抗する市民性教育——ドイツの政治教育に学ぶ』明石書店.
- 灘光洋子・浅井亜紀子・小柳志津, 2014, 「質的研究方法について考える——グラウンデッド・セオリー・アプローチ、ナラティブ分析、アクションリサーチを中心として」『異文化コミュニケーション論集』12: 67-84.
- 西尾理, 2010, 『戦後日本における平和教育の分析と教材開発研究』兵庫教育大学博士論文.
- 西尾理, 2011, 『学校における平和教育の思想と実践』学術出版会.
- 西山俊彦, 2003, 『『構造的暴力理論』の批判的考察と平和学の課題』『ガルトゥング平和学入門』法律文化社: 103-116.
- 野島大輔, 2016, 『世界秩序を構想する学習による平和教育の再構築——中等教育におけるカリキュラム開発と実践』立命館大学博士論文.
- 野原博人, 2018, 『能動的な学習を支援する理科授業デザインの理論とその評価に関する研究』横浜国立大学博士論文.
- 華井和代, 2010, 「地域紛争学習に関する一考察」『社会科教育研究』109: 41-48.
- 華井和代, 2013, 「紛争解決への取り組みを学ぶ国際平和学習——リビア紛争に対する国際連合の取り組みを事例として」『社会科教育研究』118: 15-27.
- 東大作, 2009, 『平和構築——アフガン、東ティモールの現場から』岩波書店.
- 菱刈晃夫, 2019, 「教育課程における『資質・能力』再考——『ハイパー・メリトクラシーの大合唱』のなかで」『初等教育論集』20: 1-19.

- 平田俊治・畦五月・時岡晴美, 2012, 「学校教育から見た 「学校と地域の連携・協働」 の動向について——教育政策と学習指導要領の変遷を通して」『香川大学教育学部研究報告』3: 35-47.
- 平田仁胤, 2012, 「戦後日本における被爆体験の継承可能性——若者世代にとっての被爆証言=平和教育のリアリティ」『日本オーラル・ヒストリー研究』第8号: 109-124.
- 福田誠治, 2005, 『競争しなくても世界——フィンランドの教育』アドバンテージサーバー.
- 福富満久, 2014, 『国際平和論』岩波書店.
- 福本義久, 2015, 「構成主義を志向した授業改善を図る枠組みの実践的研究——PM 式指導類型による 「PM メソッド」 の提唱」『四天王寺大学紀要』60: 301-322.
- 藤井真一, 2014, 「『平和の人類学』の射程: ソロモン諸島の『エスニック・テンション』を事例に暴力回避と紛争解決を考える」『年報人間科学』35. 大阪大学大学院人間科学研究科 社会学・人間学・人類学研究室: 107-126.
- 藤井敏彦, 1992, 「平和教育」芝田進午編著『戦争と平和の理論』勁草書房: 242-256.
- 藤岡完治, 2003, 「臨床的教師教育とそのツール・コンセプト・システム」『日本教育工学雑誌』27.1: 49-59.
- 藤掛洋子, 2009, 「研究と実践の往還を越えて」箕浦康子編著『フィールドワークの技法と実際 2 (分析・解釈編)』ミネルヴァ書房: 240-258.
- 古川雄嗣, 2019, 「小・中学校道徳科及び社会科, 並びに高等学校公民科の接続・連携に向けて——予備的考察としての新学習指導要領の分析」『北海道教育大学紀要』70(1): 41-51.
- 藤田明文, 2002, 「学問総合化の方法としての平和学——ガルトゥング平和学の体系的理解のために」『大阪女学院短期大学紀要』(32): 187-199.
- 藤田明史, 2003, 「平和とは何か」『ガルトゥング平和学入門』法律文化社: 3-17.
- 藤田明文, 2014, 「社会科学としての平和学を求めて ——平和学における価値および客観性の問題」『大阪女学院短期大学紀要』(44): 1-16.
- 藤田明史, 2019, 「解題——ガルトゥング平和学の進化と深化」『ガルトゥング平和学の基礎』法律文化社: 174-188.
- 藤田明史・松元雅和, 2015, 「『積極的平和』とは何か 戦後 70 年の時点に立って」日本平和学会『平和研究』第45号. 早稲田大学出版部: i - x vii.
- 藤田秀雄, 1988, 「ユネスコ平和教育論とわが国の教育構造」総合人間学会編『文学部論叢』

88: 89-103.

藤原孝章, 2017, 「国際理解教育と平和教育」『平和教育学事典』平和教育学研究会.

藤原幸男, 2013, 「沖縄と平和学習修学旅行」『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』20: 159-168.

古屋恵太, 2001, 「社会的構成主義におけるヴィゴツキーとデューイ——『活動』概念の導入は何をもたらすか」『人文学報』317: 63-81.

平和の文化をきずく会編, 2000, 『暴力の文化から平和の文化へ——21世紀の国連・ユネスコ提言』平和文化.

平和の文化をきずく会編, 2006, 『平和の文化8つのキーワード』平和文化.

平和の文化をきずく会編, 2007, 『きずきあう平和と非暴力の文化』平和文化.

星野俊也, 2008, 「国連・平和構築・日本——国連平和構築委員会の活動を中心として」『国際公共政策研究』13(1): 101-109.

堀孝彦・伊藤武彦, 1991, 「日本の大学の平和教育全国調査」日本科学者会議平和・軍縮教育研究委員会編『大学の平和学習:大学教の新しいうねり』5: 25-57.

堀江宗生, 1980, 「平和教育学をめざして——その系譜・課題・方法」『平和研究』5: 155-160.

堀芳枝, 2008, 「東南アジア地域における国民国家建設の変遷——平和構築についての問題提起」『恵泉女学園大学紀要』20: 159-178.

本田由紀, 2019, 『多元化する「能力」と日本社会: ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版.

前田輪音, 2019, 「『コンピテンシーベース』と教師」『教育学の研究と実践』13: 10-12.

増井香名子, 2012, 「パワー転回行動——DV被害者が暴力関係から「脱却」する行動のプロセス——当事者インタビューの分析より」『社会福祉学』53.3: 57-69.

益川弘如, 2019, 「デザイン研究による学校の持続的な改善」秋田喜代美・藤江康彦『これからの質的研究法 15の事例にみる学校教育実践研究』東京図書: 124-142.

松尾知明, 2015, 『21世紀型スキルとは何か——コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店.

松尾知明, 2016, 「知識社会とコンピテンシー概念を考える——OECD国際教育指標(INES)事業における理論的展開を中心に」『教育学研究』83(2): 154-166.

松尾雅嗣, 2004, 「国家の平和を越えて——新しいアクターの平和」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: 1-16
- 村山功, 2010, 「協調学習に対するデザイン実験アプローチ——小学校における長期的な実践研究からの知見 (< 特集> 学習場面における他者との関わり-理論, 実践, システム開発)」『科学教育研究』34(2): 61-70.
- 箕浦康子, 2009, 『フィールドワークの技法と実際 2 (分析・解釈編)』ミネルヴァ書房.
- 村上登司文, 2000, 「戦後平和教育論の展開——社会学的考察」『広島平和科学』22: 179-200.
- 村上登司文, 2009, 『戦後日本の平和教育の社会学的研究』学術出版会.
- 森田俊男, 1983, 『平和・軍縮のための教育』新日本出版社.
- 森田俊男, 1996, 『平和教育についての宣言・勧告・条約集』平和文化.
- 森田俊男, 2001, 『国連憲章・国際法を学ぼう——平和・戦争・人道の法とその理念』平和文化.
- 山崎茜・沖林洋平・石井眞治・鈴木由美子・森川敦子, 2015, 「平和教育が平和構築意識に及ぼす影響に関する研究」『学習開発学研究』8: 241-244.
- 山崎浩司, 2019, 「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA)」サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実編著『質的研究法マッピング』新曜社: 108-115.
- 山崎雅子, 2012, 「敗戦後の『平和のための教育』提唱をめぐる平和と教育の問題——平和教育成立の一つの背景として」『立教大学教育学科研究年報』55 巻. 新曜社: 69-85.
- 山田正行, 2006, 『平和教育の思想と実践——宮原社会教育学の意義と継承』東京大学.
- 山根和代, 2017, 「Journal of Peace Education」『平和教育学事典』平和教育学研究会.
- 梁誠崇, 2007, 「グラウンデッドセオリーと現象学的記述の位相についての一考察」『大阪大学教育学年報』12: 27-40.
- 横山正樹, 2009, 「構造的暴力と積極的平和」岡本三夫, 横山正樹 編『新・平和学の現在』法律文化社: 56-68.
- 吉岡一志, 2020, 「『総合的な学習の時間』における LTD の可能性」『山口県立大学学術情報』13: 85-93.
- ヨハン・ガルトゥング・高柳先男・塩屋保・酒井由美子, 1991, 『構造的暴力と平和』中央大学出版部.
- ヨハン・ガルトゥング著・伊藤武彦編・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・藤田明史, 2003a, 『ガルトゥング平和学入学』法律文化社.

- ヨハン・ガルトゥング, 2003b, 『平和を創る発想術——紛争から和解へ』 京都 YWCA ほーぽのぽの会.
- ヨハン・ガルトゥング・矢沢修次郎・大重光太郎, 2004, 『グローバル化と知的様式』 東信堂.
- ヨハン・ガルトゥング, 2014, 『ガルトゥング紛争解決学入門 コンフリクトワークへの招待』 法律文化社.
- Ackermann, Edith, 2001, "*Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference.*": 5.3, Future of learning group publication: 438.
- Amineh, Roya Jafari, and Hanieh Davatgari Asl, 2015, "*Review of constructivism and social constructivism*": Journal of Social Sciences, Literature and Languages 1.1 : 9-16.
- Andrews, Tom, 2012, "*What is social constructionism?*": Grounded theory review 11.1
- Ardizzone, Leonisa, 2002, "*Towards Global Understanding: The Transformative Role of Peace Education*": Teachers College, Columbia University.
- Arendt, Hannah, 1964, "*Eichmann in Jerusalem*": Viking Press.
- Bond, Carol J., 2014, "*Positive peace and sustainability in the mining context: beyond the triple bottom line*": Journal of cleaner production, 84: 164-173.
- Boulding, Kenneth E, 1962, "*Conflict and Defence: A General Theory*", Harper & Bros.
- Boulding, Kenneth E, 1977, "*Twelve friendly quarrels with Johan Galtung*": Journal of Peace Research, 14(1): 75-86.
- Boulding, Kenneth E, 1978, "*Stable Peace*", Univ of Texas Pr.
- Castro, Loreta Navarro, and Jasmin Nario-Galace, 2008, "*Peace education: A pathway to a culture of peace*": Center for Peace Education, Miriam College.
- Charmaz, Kathy, 2006, "*Constructing grounded theory a practical guide through qualitative analysis*", SAGE Publications Ltd.
- Dasgupta, Sugata, 1968, "*Peacelessness and Maldevelopment*": IPRA Studies in Peace Research, IPRA Second Conference, vol. II.
- Galtung, Johan, 1969a, "*Conflict as a way of life*": Journal of peace research, 3: 484-507.
- Galtung, Johan, 1969b, "*Violence, peace, and peace research*": Journal of peace research, 6(3): 167-191.
- Galtung, Johan, 1969, "*Violence, peace, and peace research*": Journal of peace research, 6(3):

167-191.

- Galtung, Johan, 1969, "*Conflict as a Way of Life*". *Essays in peace research*, 3: 484-507.
- Galtung, Johan, 1976, "*Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking, and Peacebuilding*". *Peace, war and defense: essays in peace research*, 2: 282-304.
- Galtung, Johan, 1978, "*A Structural Theory of Revolution*". *Peace and Social Structure Essays in Peace Research Vol. III*, Copenhagen: Christian Ejlertsen: 268-314, 536-539.
- Galtung, Johan, 1990, "*Cultural violence*". *Journal of peace research*, 27(3): 291-305.
- Galtung, Johan, 1996, "*Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*", Sage.
- Galtung, Johan, 2000, "*Conflict Transformation by Peaceful Means (the Transcend Method) Participants' Manual, Trainers' Manual*", United Nations.
- Galtung, Johan, 2007, "*Introduction: Peace by Peaceful Conflict Transformation—the TRANSCEND Approach*". *Handbook of Peace and Conflict Studies*. Webel, Charles P; Galtung, Johan, eds. Abington, Routledge.
- Galtung, Johan, 2012, "*A Theory of Peace: Building Direct Structural Cultural Peace*". *Handbook of Peace and Conflict Studies*. Webel, Charles P; Galtung, Johan, eds. Abington, Routledge, TRANSCEND University Press.
- Galtung, Johan, 2015, "*Positive peace--What is that?*". *Die andere Globalisierung*, TRANSCEND MEDIA SERVICE.
- Gergen, Kenneth J, 1999, "*An Invitation to Social Construction*", SAGE Publications.
- Gergen, Kenneth J, and Stanton Wortham, 2001, "*Social construction and pedagogical practice*". *Social construction in context*: 115-136.
- Nils Petter Gleditsch, Jonas Nordkvelle, Håvard Strand, 2014, "*Peace research – Just the study of war?*". *Journal of Peace Research*, 51(2) Sage Publications.
- Grewal, B. S. and Johan Galtung, 2003, "*Positive and negative peace*". *School of social science*, 30 Auckland University of technology: 23-26.
- Harris, Ian M, 2004, "*Peace education theory*". *Journal of peace education* 1(1): 5-20.
- Heenan, Cathy Gormley, 2010, "*The oxford international encyclopedia of peace*", 3, Oxford University Press.
- Jenkins, E. W., 2000, "*Constructivism in school science education: Powerful model or the most*

- dangerous intellectual tendency?*: Science & Education 9: 599-610.
- Kim, Beaumie, 2001, "*Social constructivism*": Emerging perspectives on learning, teaching, and technology., 1(1):16.
- King, Mary E, and Miller Christopher, 2006, "*A Teaching Model: Non Violent Transformation of Conflict*", Switzerland: University of Peace.
- William J. Kreidler , 1994, "*Conflict Resolution in the Middle School*", Educators for Social responsibility
- Kriesberg, Luis, 2010, "*Timing Peacebuilding*": The Oxford international encyclopedia of peace, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Lederach, John Paul, 2003, "*Little Book of Conflict Transformation: Clear Articulation Of The Guiding Principles By A Pioneer In The Field*", Good Books.
- Lederach, John Paul and Hal Culbertson and Reina Neufeldt, 2007, "*Reflective peacebuilding: A planning, monitoring and learning toolkit*", Joan B. Kroc Inst. for International Peace Studies.
- Jones, M. Gail and Laura Brader-Araje, 2002, "*The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning*": American Communication Journal 5. 3.
- Matsui, Kathy R., 2019, "*Shared Reflections and Learnings from Betty Reardon—Action Planning Models: National and International Partnerships in Asia*": Exploring Betty A. Reardon's Perspective on Peace Education, Springer : 217-228.
- Pascual-Morán, Anaida, 2019, "*Learning and Living Human Rights: Betty Reardon's Transformative Pedagogies and Politics of Peace Legacy*": Exploring Betty A. Reardon's Perspective on Peace Education, Springer.
- Pritchard, Alan and John Woollard, 2010, "*Psychology for the classroom: constructivism and social learning*", Routledge .
- Ramsbotham, Oliver and Tom Woodhouse and Hugh Miall, 2005, "*Contemporary conflict resolution : the prevention, management and transformation of deadly conflicts*": Polity.
- Reardon, Betty, 1988, "*Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*", New York: Teachers College Press.
- Reardon, Betty and Alice Cabezudo, 2002, "*Learning to Abolish War*", New York: Hague Appeal for Peace.

- Reason, Peter and Hilary Bradbury, 2001, *"Participative inquiry and practice"*, Sage.
- Richardson, Virginia, 2003, *"Constructivist pedagogy"*: Teachers college record, 105.9 : 1623-1640.
- Shindo, Takao, 2017, *"Unpacking Grounded Theory: Treading the Murky"*. 『熊本大学社会文化研究』 15 : 219-241.
- Snauwaert, Dale T. ed, 2019, *"Exploring Betty A. Reardon's Perspective on Peace Education"*.
- Talja, Sanna, Kimmo Tuominen, and Reijo Savolainen, 2005, *"Isms' in information science: Constructivism, collectivism and constructionism"*: Journal of documentation 61.1 : 79-101.
- Vygotsky, L. S, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman, 1978, *"Tool and symbol in child development"*: Mind in Society: The development of higher psychological processes.

【引用文献（インターネット・ウェブサイト：和文）】

- 外務省ウェブサイト「外交政策・日本の安全保障と国際社会の平和と安定」
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/page22_000407.html（最終閲覧 2019 年 4 月 14 日）
- 神奈川新聞ウェブサイト（2020 年 9 月 10 日）「安倍首相が提唱、「積極的平和主義」って？」
https://www.jinken.ne.jp/flat_topics/2014/01/post_1527.html（最終閲覧 2019 年 4 月 14 日）
- 中央教育審議会（2012 年）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」文部科学省
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm（最終閲覧 2020 年 10 月 10 日）
- 中央教育審議会（2015 年 8 月）『教育課程企画特別部会 論点整理』文部科学省
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf（最終閲覧 2020 年 12 月 1 日）
- 中央教育審議会（2016 年）「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」文部科学省
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm

(最終閲覧 2020 年 10 月 10 日)

中央教育審議会(2016 年 12 月)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm (最終閲覧 2020 年 12 月 1 日)

日本平和学会ウェブサイト「論説・声明」「安保法制 100 の論点」「21. 安倍政権の基本政策として「積極的平和主義」という言葉をよく聞きますが、これは何なのでしょう。(君島東彦)」<https://www.psaj.org> (最終閲覧 2020 年 9 月 10 日)

文部科学省(2018 年)『高等学校学習指導要領解説公民編』

https://www.mext.go.jp/content/1407073_04_1_2.pdf (最終閲覧 2020 年 12 月 1 日)

文部科学省『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)』

https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf (最終閲覧 2020 年 12 月 1 日)

【引用文献(インターネット・ウェブサイト:英文)】

“Culture of Peace Takes Big Stride as UN Observes 20th Anniversary of Norm-Setting 1999 Decision”.(September, 2019) <http://www.ipsnews.net/2019/09/culture-peace-takes-big-stride-un-observes-20th-anniversary-norm-setting-1999-decision/> (最終閲覧 2020 年 5 月 13 日)

Global Partnership for the Prevention of Armed Conflict (GPPAC) “A global action agenda for the prevention of violent conflict”: <https://www.gppac.net/files/2019-02/GlobalActionAgenda%281%29.pdf> (最終閲覧 2020 年 9 月 25 日)

Northeast Asia Regional Peacebuilding Institute ウェブサイト: <http://narpi.net> (最終閲覧 2020 年 9 月 9 日)

【国連文書】

Boutros Boutros-Ghali, 1992, An Agenda for Peace: Preventive Diplomacy, Peacemaking and Peace-keeping (Report of the Secretary General pursuant to the Statement adopted by the Summit Meeting of the Security Council on 31 January 1992): UN Document #A/47/277-S/24111

‘Declaration on a Culture of Peace’ Article 1(d) “Declaration and Programme of Action on a

Culture of Peace". (October, 1999). U.N. General Assembly Resolution, UN Document #A/RES/53/243.

Declaration on the Right to Peace' "Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2016 [on the report of the Third Committee (A/71/484/Add.2)], 71/189. Declaration on the Right to Peace"(2017,2,2) ,UN General Assembly, UN Document #A/RES/71/189

Brahimi Report, 'Identical letters dated 21 August 2000 from the Secretary-General to the President of the General Assembly and the President of the Security Council', August 21, 2000, para13, General Assembly Security Council, UN Document #A/55/305-S/2000/809

謝辞

本論文の執筆にあたり、多くの方々に御指導と御厚意を賜りましたことを、心より感謝申し上げます。

アニメーション『みんなが HAPPY になる方法』の制作は、紛争解決学を教授していただき、また本研究も御指導いただいた松井ケティ教授（清泉女子大学）をはじめ、多くの人の協力で実現しました。特に虫プロダクション株式会社の故伊藤叡社長は、アニメーション制作を一から御指導いただき、完成まで導いてくださいました。また、アニメーションを用いた紛争解決教育実践とアンケート調査に協力してくださった学校、団体にこの場を借りて謝意を表します。また、インタビュー調査に御協力いただいた方々、NARPI の調査を可能にくださった NARPI 運営委員と参加者の方々、積極的平和教育の学習効果を実感させてくださった平和教育プロジェクト委員の方々、平和学の知見を御指導くださった日本平和学会、トランセンド研究会の方々に厚く御礼申し上げます。

実践から研究の道を開いてくださり、長期に渡り御指導いただいた横浜国立大学都市イノベーション学府の藤掛洋子教授、適切な御指導、貴重な御示唆と励ましをいただきました松本尚之教授、四方田（垂水）千恵教授、江原由美子教授に深く感謝申し上げます。

意見交換と発表の場を与えてくださった研究室内外の研究仲間からは多くの刺激と示唆を得ることができました。

本研究で得られた成果を、今後の映像制作と教育実践に活かしていきたいと思います。ここに書き切れなかった方々にも心を込めて感謝申し上げます。

資料 1：シナリオ

アニメーション『みんなが Happy になる方法』

製作 平和教育アニメーションプロジェクト

製作・プロデューサー 高部優子

チーフディレクター 渡辺健一

「ジョニー&パーシー」

シナリオ 豎川遼一

演出 秦 義人

キャラクターデザイン・作画監督 小野隆哉

美術監督 中村嘉博

原画 小野隆哉 寺田千久紗

動画 勝部知子 佐藤恭子

動画検査 勝部知子

色指定 浅見ゆう子

仕上げ アニメーションスタジオステップ

仕上げ検査 浅見ゆう子

背景 デザインオフィスメカマン 小原志野

撮影 スタジオコスモス 木村康史

編集 岡安プロモーション

制作進行 織田真穂

制作担当 藤田正明

アニメーション制作協力 虫プロダクション株式会社

声の出演

白石恵三（ジョニー）

山川朋美（パーシー）

福島央俐音（キャシー）

「鬼退治したくない桃太郎」

シナリオ・編集 高部優子

演出・編集 渡辺健一

演出・撮影 高村早央里、林 綾美

人形制作

高村早央里（桃太郎、桃朗、おじいちゃん、おばあちゃん、おばあ）

本田雄己（キジ）

古沢明子（犬）

高部優子（サル、黄鬼）

高部進、高村勝利、高村早央里（赤鬼、青鬼）

渡辺健一、三重野豊、古沢明子、高部優子（背景）

イラスト バンイミサコ、上田知代

声の出演

下釜千昌（桃太郎）

浅科准平（サル、おじいさん）

西岡賢吾（犬、赤鬼）

佐野翔子（キジ）

中谷仁美（桃朗）

森 樹里（青鬼・ナレーション）

白石恵三（黄鬼）

山川朋美（おばあ）

福島央俐音（キャシー・おばあさん）

「HAPPY になる 5 つの方法」

シナリオ 末木千尋、鳥羽悦郎、日高 夢

演出・作画 渡辺健一

背景：小野彩子

声の出演

浅科准平（えつろう）

下釜千昌（ゆめ）

佐野翔子（ゆうこ）

山川朋美（ふみお）

中谷仁美（ちひろ）

西岡賢吾（まさき）

森 樹里（真知子）

白石恵三（出目魚）

中谷仁美（金魚）

福島央俐音（キャシー）

音響監督

阿部信行（オンリード）

福島央俐音

効果

ジョン・ジウン（ウォーターオリオン）

渡久地誠（Tプロジェクトスタジオ）

音楽

とり P

慶野由利子（ウォーターオリオン）

録音スタジオ

竜の洞窟

山田美佳（エンジニア）

協力

ウォーターオリオン

オフィスアネモネ

銀プロダクション

ケッケコーポレーション

スターダス21

トリアス

トリトリオフィス

装丁・HP制作

林綾美

チラシデザイン・タイトルデザイン

服部真知子

翻訳

藪田次夫、藪田ゆきえ、山尾邦子（英語）

金明珉（韓国語）

呉雪娜（中国語）

松村真澄（スペイン語）

協力

海老名智子

野口泰子

シナリオ『ジョニー&パーシー』

ジョニー…ペンギン（オス）おっちょこちょいだが、根は気の良い若者

パーシー…アザラシ（メス）ふだんはやさしい母、怒るとこわい

キャシー…全編共通キャラクター。平和教育者。穏やかで物知り。

【氷の海の中。キラキラ光る魚群】

ジョニー「お。見つけた！いただき！」

【魚をくわえるペンギンのジョニー、氷山に激突。あざらしのパーシはその魚を鼻に乗せて氷上へ飛び出す。ジョニーにもヒレで触ってしまい弾きとばす。ピューと口から水を吐き出すジョニー】

ジョニー「ハア～、痛かった～～。なにすんだお前。オレとやろっていうのか？」

パーシー「随分とうるさいペンギンね」

【ムカッとなるジョニーだが魚に気づく】

ジョニー「あ！無事だったか、オレの昼ごはんちゃん」

【パーシーが体で魚をブロック。飛ばされるジョニー】

パーシー「ふん。」

ジョニー「ああ、何すんだよ、いきなり。」

パーシー「あの魚は私の食料よ。」

ジョニー「何言ってる。あの魚はオレのものだ。」

パーシー「分からないペンギンね。これは私の。あんまりうるさいと食べちゃうわよ。」

ジョニー「た、た、食べられるものなら食べてみろ！」

パーシー「お望みならね。ガア…。」

【大きく口を開け襲いかかるパーシー。逃げた拍子に魚を突き飛ばしてしまうジョニー。】

ジョニー「あ～～～。あわわわ。」

【魚を追いかけるジョニー。しかし魚は氷上をすべり、海に逃げてしまう】

ジョニー「お前のせいでオレの大事な食料が逃げちゃったじゃないか。」

パーシー「あなたのせいでしょう。あなたがもっと早く追いつけば。」

ジョニー「何言っている！責任とれよな。」

パーシー「そっちこそ、食べちゃうわよ。」

ジョニー「やっぱり…。こんな愛くるしいペンギンを食べようなんて何考えてんだ！」

パーシー「フン！ただの飛べない鳥じゃない」

ジョニー「地雷ふんだな。」

パーシー「やるっていうの。」

ジョニー「やるとも。」

【雪山の頂上から転がる雪。雪玉となりキャシー出現】

キャシー「こんにちは。お二人さん。」

ジョニー「わわわ～。何だ、お前？」

キャシー「私の名前はキャシー。二人の力になりに来たの。コホン。何だかモメてるみたいだけど良かったら私に訳を教えてくれない？」

パーシー「どうしてって…。このペンギンが私の餌を盗んだあげく逃がしちゃったのよ。」

ジョニー「そっちのせいで逃がしたんだろう。それにオレはジョニーってんだ。『このペンギン』じゃない！デブアザラシめ！」

パーシー「デッ…。私だってパーシーという名前があるわ。チビペンギン！」

ジョニー「チビじゃない、小柄なだけだ！」

キャシー「ちょっと待って。ただ相手を悪く言ってばかりじゃいつまでもケンカは終わらないわ。」

パーシー「じゃあ、どうしろって言うのよ」

キャシー「とにかく、私の言うとおりにやってみて。いい？自分の言いたい事を伝えるためには相手がどうかではなく『自分が』どう思ったか、どうしてそう思い、どうして欲しいのかを相手に伝えるの。」

ジョニー「…。どうゆうこと？」

キャシー「そうね、とりあえず、一度やってみましょう。じゃあ、パーシー、魚を逃がしてしまったことで自分がどう思ったかやってみて。」

パーシー「私が…。そうね、正直言って困ったわ。魚は逃がしちゃうし、ペンギンはうるさいし。」

キャシー「どうして魚がないと困るの？」

パーシー「それは…。うちには育ち盛りの子供がいてその子の餌だったの…。」

ジョニー「子供のために魚が必要だったってこと？」

パーシー「…。」

キャシー「今度はジョニー、あなたの番よ。自分がどう思ったか言ってみて。」

ジョニー「せっかく捕えた魚を横取りされて腹が立ったんだ。オレも2、3日何も食べてないし…。」

キャシー「二人にとって食料は大事よね」

ジョニー「オレを食べようとしたのは子供のため？」

パーシー「それは誤解よ。食べるつもりはなかったわ。あまり頭にきたからつい…。」

ジョニー「オレも子供がお腹をすかせて待ってるなんて知らずにムキになりすぎたよ。」

パーシー「私こそ、あなたにとって大切な魚なのに悪かったわ。」

キャシー「さ、お互いにすっきりしたところでそろそろ解決方法を考えてみない？」

【考えるジョニーとパーシー】

ジョニー「そうだ。二人で協力して魚を捕えればいいんだ！」

パーシー「二人で？」

ジョニー「そう。イヤ～実のところオレ、魚を捕えるの苦手でき。でもあんたがいれば百人力～。それに二人の方が絶対捕まえ易いって。」

パーシー「仕方がないわね。そうしましょう。」

キャシー「これでもう大丈夫ね。今回のこと忘れないでね。」

パーシー「さっ、魚を捕まえに行きましょう。」

ジョニー「エヘヘヘ～。」

【仲良く歩き海に飛び込む2人。】

【まとめ】

キャシー「自分の気持ちを相手に伝わりやすくする方法。『私は・・・』で始まる文章で自分の気持ちを話してみて！

____のとき、私は____と感じました。なぜならば____だからです。

例えばパーシーは『魚がにげたとき』、『困った』って言ったよね。どうしてかっていうと『子どものごはんだったから』。

でも、自分のことばかり言っている！と思われぬように、相手の気持ちもよく聞いてね。お互い相手の話をよく聴きあうことが大切なのよ。

これが自分の気持ちをうまく相手に伝える方法！やってみて！またね！」

シナリオ『鬼退治したくない桃太郎』

桃太郎 ：すなお、普通っぽい
犬（ポチ） ：ほんわか。新潟弁。
サル（モンキ） ：おちゃらけ。関西弁。
キジ（キジ子） ：賢い。キジ子。
Kathy 先生 ：おだやか、物知り。
赤鬼(鬼野夢吉) ：桃郎父、短気、まっすぐ。
青鬼(鬼野青鬼) ：桃郎母。優しい、しっかり。
黄鬼(鬼山鬼太) ：おだやか。いい加減。
おじいさん（山野権兵衛）：働き者。
おばあさん（山野川） ：優しい、気丈。
おばあ（笹本トラ） ：真面目。内気。
ナレーション

【森の中】

ナレーション「むかーしむかし。鬼退治に出発した桃太郎。本当はこわくてなかなか気がすすみません。」

サル「なんやあ。まだびびとんのんかい。」

桃太郎「だって鬼は怖いよ…。すごく凶暴だし。」

桃太郎「畑のスイカを一つ残らず食べちゃうんだ。僕もあつという間に食べられちゃうよ。」

イヌ「モンキも怖いんろー。」

サル「こわない！」

イヌ「したっけ、なしてわざわざ畑のもの盗んでいくんろ？」

サル「知るか！知りたいんやったら鬼に直接聞いたらええやん！」

キジ「そうね。聞きに行きましょう。」

桃太郎、サル、犬「え？」

キジ「理由がわかれば鬼と闘わなくても済むかもしれないじゃない。」

サル「そ、そ、そんなん怖いやんか！」

イヌ「怖いんろー。」

キジ「だいじょぶだいじょぶ。たぶん」

サル「たぶんってなんやねん〜！」

イヌ「なあ、やっぱり怖いんろ？。」

桃太郎「あ！ちょっと待ってよ、みんな…」

【鬼が島、岩山】

桃太郎「押さないでよモンキ…。」

一同「ひっ！」

桃朗「人間が何の用だっ！」

桃太郎「…あ、僕たちはあやしい者ではなくて…。」

桃太郎「えっと…」

桃太郎、猿、キジ、犬「ひ〜」

桃太郎、猿、キジ、犬「ひ〜」

桃朗「…いい匂いがする。」

桃太郎、猿、キジ、犬「え？」

桃太郎「こ、これかな？」

桃太郎「はい。キビ団子。」

桃朗、「おいしい。」

桃太郎、桃朗「食った食ったー」

桃朗「あ、オレ、桃朗。」

桃太郎「え、ぼく桃太郎。似てるね名前。」

桃太郎、桃朗「…。」

桃太郎「あのさ、なんで鬼はぼくらの畑を荒らすの？」

桃朗「…なんで人間は俺たちに石を投げるんだ？」

桃太郎、桃朗「ええ！？」

桃朗「おとうは、人間は石を投げってくるから、もし見かけても、近寄っちゃだめだったんだ。」

桃太郎「それは君たち鬼が僕らのスイカ畑を荒らすから追い払っているんだよ。」

桃朗「うそだっ！俺たち鬼は気高いんだ！他人の食べ物を盗んだりするもんか！」

桃太郎「お、おちついてよ。キビ団子、もっとあるよ。食べる？」

桃朗「うるさっ…」

【キビ団子からキャシーが浮き上がる】

キャシー「ハロー！困ってるみたいだね！キャシーでえす！んおっほん！ケンカして困っているときは、ホーオポノポノっていう方法が使えるかもよ！」

桃太郎、桃朗、猿、キジ、犬「ホーオポノポノ？」

キャシー「私のふるさと、ハワイに伝わる、もめ事とかケンカを解決する方法よ」

サル「ええやんか、桃太郎。なんでキビだんごがしゃべるんや、ちゅうんはおいといて、そのホーポノポノっちゅうやつ、やってみたらどないや。」

桃太郎「うん……。どうかな。」

桃朗「いいよ、それで俺たちの疑いが晴れるなら。」

キジ「決まりね。まず何をすればいいの？」

キャシー「ホーポノポノは、この問題にかかわった本人や関係してる人、みーんな集まってはなしあうの。」

サル「ほんだら、この問題に関わってる人、みーんな連れて、あしたの昼に山のふもとの野原に集合や！」

桃太郎、桃郎「うん！」

【ホーオポノポノ・話し合い】

桃太郎「座ってくださあーい！」

桃太郎「では話し合いを始めます。今回は、鬼さんと村の人たちが仲良くするために集まってもらいました。」

キャシー「まずはお互いをよく知ること。だから自己紹介して、このケンカで何をしたか話してもらって。」

赤鬼「俺は鬼野夢吉だ。桃朗の父親だ。俺は妻や子ども、仲間のために食べ物を持って帰っただけだ。その何が悪いんだ！」

おじいさん「ほう、鬼にも名前があるんじゃな。」

おばあさん「鬼にも家族があるんじゃな。」

おじいさん「山野権兵衛じゃ。ワシは、鬼が畑を荒らして食べ物を盗んで行くから石を投げたよ。」

ナレーション「こうして自己紹介しながらどんなことがあったのか、ひとりひとり話しました。」

桃太郎「キャシー先生、次どうしたらいいですか？」

キャシー「どうしてそういうことをやったか理由をみんなに聞いてみて。」

桃太郎「はい。鬼野夢吉さんはなんで畑を荒らしたりするんですか？」

赤鬼「畑？そんなの知らん。ただスイカがあるからとってるだけだ。だいたい気高い鬼が他人のモノを盗むわけがない！」

おじいさん「お前さんが荒らしたのはワシのスイカ畑なんじゃ！」

赤鬼「え、あれって畑なのか。てっきり自然になってるスイカだと思ってた。スイカは俺らの大好物だからな。そこにたくさんあるから便利だと思ってとってただけ。」

おばあさん「え、鬼ってスイカが好きなの！？」

おじいさん「畑って知らなかったのか？」

桃郎「では桃太郎のおじいさん、山野権兵衛さん。僕らに石をなげるのはどうしてですか？」

おじいさん「そりゃー、鬼たちがわしらの畑を荒らすからじゃよ。」

一同「むむむむ・・・」

キャシー「そのときどんな気持ちになったか聞いてみて」

桃太郎「みなさん、そのときどんな気持ちでしたか？」

赤鬼「どんなって…。スイカがあったから家族に食べさせられるなって嬉しかったよ。でも石投げられるから、痛いし怖かったよ。」

青鬼「私は1日1個スイカを食べないと元気が出ないから、毎日スイカをたくさん持って帰ってきてくれるから、助かったわー。」

黄鬼「俺は、スイカうまかった。」

おじいさん「わしはせっかく作った作物が踏まれたりスイカがなくなったりするから悲しかったよ。スイカは桃太郎の好物だしな」

おばあさん「わたしゃ、せっかくおじいさんが苦勞して作った作物をだめにされたので、本当に悲しかったよ。去年の大雨でがけ崩れがあって、あの岩が川をせきとめてから、おじいさんは遠回りして重い水を運んで畑にまいてたからのお。」

赤鬼「え、あんな岩、動かせないの？」

【赤鬼、岩をぼいっとどける。干からびていた川に水が戻る。】

赤鬼「よっこらしよ。」

おじいさん「ありゃりゃりゃりゃ」

おばあさん「これはありがたい」

桃太郎「キャシー、誤解もとけてきたし、ずいぶん仲良くなってきたみたい。」

キャシー「よかったね。じゃあ、1人1人に自分のどこが悪かったか、どんな責任があったかきいてみて」

桃太郎「じゃあ、みなさん、自分のどこが悪かったと思いますか？」

赤鬼「畑だとは知らずに、スイカをとってしまってすまん。それに周りの作物も踏んでしまってたんだな。申し訳なかった。」

おじいさん「いや、ワシも理由も聞かずに石を投げてすまんかった。」

おばあさん「わたしも鬼といえは怖くて、知りもしないのに怖がってばかりですまなかったよ。」

おばあ「石を投げろなんて言ったのはワシじゃ。すまん。」

青鬼「私もごめんなさいね。盗んだスイカを食べてたなんて。とめればよかった」

黄鬼「俺は別にスイカとりにいったわけでもないし、悪いところはないな。」

桃郎「え～、でもスイカ食べてたじゃん。」

黄鬼「そっかー。そうだな。スイカがあったから食べてたんだけど、そのスイカをどうやって手に入れたか知ろうとしなかった。知ろうとしてたらこんなに仲が悪くなる前になんとかなくてたかもしれないな。ごめんなさい。」

おばあ「そんなにスイカが好きならこれからおすそ分けしたらどうだい？」

おばあさん「いいんじゃないかい、おじいさん？」

おじいさん「いいとも、いいとも。川の流れも元に戻ったし、これからは沢山できるだろうから。」

赤鬼「よしっ！そんじゃ、おじいさんたちができない力仕事は俺らにいいなよ、手伝ってやる。」

桃太郎「みんなで集まって話し合ったら仲良くなれたね。」

桃郎「ごめんね、桃太郎。俺、本当のこと知りもしないのに、君たちのこと悪く思ってた。」

桃太郎「気にしないでよ。僕もこうやってみんなで話さなかったら、君たちのこと誤解したままだったろうし。これからは仲良くやっていけそうだね！」

桃郎「うん！」

サル「一件落着やなあ～。」

イヌ「そうらね。」

サル「え～？何やってんのん？」

キジ「ああ、ホーポノポノのポイントを忘れないうちに復讐しようと思って。」

【メモ帳にまとめを書くキジ】

キジ「ホーポノポノ。みんなが集まってはなしあう。みんなの話を聞く人を司会にする。そのケンカで何がおこったか事実を話す。どうしてそういうことをしたのか話す。自分の悪かったと思うことを話す。」

サル「よっしゃ、これからも何かもめ事が起きたらホーポノポノで解決やな！」

キャシー「そうそう、その調子、その調子！最後はどうやったらお互いが満足してくらせるかよく話し合っただね！じゃあね！」

サル「…消えてもうた…。あれ、なんやったんや…？」

ナレーション「こうして鬼と人間は何年も何年も仲良く暮らしましたとき。おしまい」

シナリオ『HAPPYになる5つの方法』

出目金 : 男。ダメ。関西出身。

金魚 : 男。金太郎。関東出身。

キャシー : 忙しい。物知り。

えつろう : 学級委員でまとめ役。

ゆめ : 学級委員でまとめ役。

ゆうこ : 女子。活発。まじめおかし。

ふみお : 男子、元気もの。

ちひろ : 女子。少しやる気なし。

まさき : のんびり屋。

真知子 : 女子。おとなしい。

【金魚鉢の中の出目金と金魚。石で何を作るかもめている】

出目金「あかん！」

出目金「あかん言うたらあかんねん！」

金魚「なんでダメなんだよ！」

出目金「あかん言うたらアカン。ここは門やないとカッコがつかへんねん。」

金魚「洞窟のほうがいいよ。」

出目金「ぜったい門のほうがカッコエエ！」

金魚「洞窟っ！」

出目金「門や！」

金魚「洞窟！」

出目金「門や！」

【5年2組の教室】

悦郎「今日は学習発表会の出し物を決めたいと思います。」

夢「先週みんなから出た、みにくいアヒルの子と浦島太郎で多数決をとりたいたと思います。」

悦郎「まず『みにくいアヒルの子』が良い人は手を挙げてください…。」

【金魚鉢の中】

出目金「門や！」

金魚「洞窟！」

出目金「門や！」

【教室の騒ぎに気づく出目金】

出目金「ん？なんや？」

夢「どうしよう。」

悦郎「ちょうど半分だね。」

金魚「どうしたの？」

【金魚鉢の泡からキャシー登場】

キャシー「久しぶりね。」

出目金「なんや、キャシー先生かー。」

金魚「お久しぶりで～す。」

キャシー「何か問題が起きてるみたいね。」

出目金「せやねん。」

出目金「話し合いしたんやけど、みんなの意見が真っ二つにわれてしまうた。」

キャシー「こんなときどうすればいいと思う？」

金魚「どっちか1つに決めればいいんじゃないの？」

キャシー「うふふ。では、もう少しみんなの様子を見てみましょうか。」

【話し合い】

悦郎「では、なぜその劇をやりたいのか理由を発表してください。」

ゆうこ「はい。『みにくいアヒルの子』にしたほうがいいと思います。だって、仲間はずれの問題って、とっても大切でしょ。だから私は、これをやるべきだと思います。」

ふみお「えー、浦島太郎でしょー。勇気をもってカメを助けた浦島太郎は、みんなのヒーローです。」

ゆうこ「ぜったいみにくいあひるの子。」

ふみお「浦島太郎！」

ゆめ「静かにしてください！」

【金魚鉢】

出目金「なんや、決まらんようやな。」

キャシー「そうね…。このままみにくいアヒルの子をやるなら、浦島太郎をやりたい半分の子どもたちは悲しいかもしれないね。」

金魚「じゃあ、浦島太郎をしても、半分の子どもたちは悲しいね。」

出目金「ん、キャシー先生。何かええ方法はないのんかな？」

ちひろ「はい。劇をやるのをやめにしませんか？」

一同「えー？」

ちひろ「なんかもめてるし。劇なんてもう面倒くさくなってきちゃった。」

金魚「ええ？」

出目金「そんなんあかんわ！」

キャシー「そうねえ。劇をやめること。それも問題を解決する方法の1つね。でもみんな、何もしなくても本当に満足なのかしら？」

まさき「ちょ、ちょっと待ってください。あのう…。お互いの時間を半分ずつにすれば、時間は短くなるけど、両方できるからいいんじゃないかな。」

金魚「その手があったね！」

出目金「ええんちゃうか。」

ゆうこ「でも、時間を半分にしたら、お互いの伝えたいことが、伝わらないんじゃないですか？」

ふみお「俺もそう思います。」

キャシー「半分ずつってことは、両方の劇ができるけど、時間が短くなって不満が残るみたいね」

出目金「それやと、本当にハッピーになれへんちゆうことか。」

金魚「何かほかに方法はないの？」

キャシー「その方法はあの子が知っているかもしれないわ。」

出目金「ほんまかいな？」

悦郎「ん？どうしたの？」

真知子「は、はいっ…。」

悦郎「何かいい案はありますか？」

真知子「み、み、みんなのやりたいことを出し合って、新しい劇を作るってどうですか？」

出目金「そうや、そうや！」

ちひろ「私も賛成です。そうすれば仲間はずれの問題と動物を助ける勇気の両方を伝えられると思います。」

悦郎「じゃあ、もう一度、みんなが劇から何を伝えたいのか確認してみよう。」

キャシー「みんなの意見を入れた新しい劇をつくることに決まったようね。」

出目金「みんな、おもしろそうやなー。」

金魚「みんなの劇！だもんね。」

キャシー「さて、解決法は5つ出てきたわね。みにくいアヒルの子だけやる。浦島太郎だけやる。劇をやめる。劇の時間を半分にして2つの劇をする。でも、今回、この4つは全員がハッピーになれる方法ではなかったみたいね。みんなの意見をすべて入れた新しい劇を作る。これでみんながハッピーになれるそうね。」

出目金「一件落着やな。」

金魚「よかったー。」

キャシー「じゃあ、私はこれで。ばいばい！」

金魚「あ、帰っちゃった。」

出目金「せわしないヤツやな。せやけど、まあええ勉強になったわ。」

金魚「そうだよね、みんなの意見がちがうのは当たり前だよね。」

出目金「せやけど、その意見をぶつけあったからこそ、いろいろな解決方法が出たんやな。」

金魚「そして一番大切なのは、みんながハッピーになれる方法を話し合うことなんだね。」

出目金「あ！」

金魚「どうしたの？」

出目金「わたしらけんかしてたんやな。」

金魚「あ。」

金魚「すっかり忘れてたね。」

出目金「せやな。せっかくやから、洞窟でも門でもない、別のヤツ作らへんか。」

金魚「ナイスアイデア！」

出目金「せやったら、こういうのはどうや？」

【キャシー】

キャシー「みんなも、意見の違いや対立を怖がらないで、5つの解決方法からハッピーになる方法をみつけてね！」

資料 2：紛争解決の現場で働く紛争解決支援者のインタビュー

<カテゴリー：直接的暴力>

(1)概念名 ドメスティックバイオレンス

(2)定義

家庭内などや恋人など親密な関係にある、またはあった者から振るわれる暴力。

(3)バリエーション

- ・DVものすごく多いです。お父さんの暴力、暴言。(R氏)
- ・女性が、言葉でわかってもらえないから暴力になることが多い。男性は腕力に任せると問題になるから、男性は、暴力はふるわないけど、女性が暴力をふるうということで男性が相談に来ることが多い。時代に応じて変わってくる。(I氏)
- ・感情的にカットとなってるから、子供にあたるか旦那さんに物を投げるか、みたいな。(I氏)

(4)理論的メモ

- ・構造的暴力の影響で家庭内では男性の暴力が多いが、近年は女性の暴力も増加している。男性DVの問題が顕在化したため変化があった。

(1)概念名 虐待

(2)定義

むごい扱いをすること。

(3)バリエーション

- ・虐待を受けていた子もいますが、そこまで行かないけど家族と折り合いが悪くなくて早く家でたいとか、進学させてくれなかったとかがあって、(G氏)
- ・子ども家庭支援センターというのは虐待予防の意味もあるので、虐待であると明らかになった場合は児童相談の管轄となるのですが、やはり虐待の予防という意味ではお母さんが非常に苦しい状況に置かれていて、「子供に手をあげているらしい」とか、あるいは「もう子供を殺したいと言っている」とか危機的な状況ではあるけれど、少しお母さんのサポートしてあげる中で改善が測れるかもしれないところで要請がかかって、会議に参加して、お母さんに繋いでもらって、話をするということもあります。なので、保護者の方から直接相談される時と関係機関から声がかかる時と、両方あります。(R氏)

(4)理論的メモ

- ・児童虐待、高齢者虐待。

<カテゴリー：構造的暴力>

(1)概念名 家父長制・ジェンダー差別

(2)定義

男性優位により、女性が不利益を被っていること。

(3)バリエーション

- ・話を聞いてみるとお父さんが暴力・暴言・経済的な管理をしてしまって、お母さんが自由に使えない。

(R氏)

- ・男女同権という教育を受けてきてますよね。だけど社会のシステムが追いついてないから、なんで私だけが子育てしなければいけないの、同じような仕事をやっているのに男の人は遊んで帰ってきて、その不平等さというのについて。(I氏)

- ・大卒の女性が働きながら子育てしてその時に夫婦関係がうまくいなくて男の人が支援できる人があまりないのね。(I氏)

(4)理論的メモ

- ・家庭内での男女差別。
- ・女性の社会進出は進んでいるものの、家庭内では依然として女性の負担が大きい。
- ・築かれようとしている構造的平和と現実とのギャップ

(1)概念名 生活における余裕の欠如

(2)定義

時間的、経済的、精神的にも余裕がないこと。

(3)バリエーション

- ・やっぱり生きてると、お金かかるから、働かないとあかん、というところで、なかなかゆっくり考えていくことができひん。働かないと、という所って、ここに来る人は絶対そこなんですよね。先のことじゃなくて、今、困っているから今をどうにかしたいというので、先のこと、長期的なことは考えないので、それをいくら言っても響かないというのがあるので。そういう余裕がないっていう状態を、余裕がある、もういいやん2-3か月ゆっくり考えたらいいやん、これだけお金あるんだからってなったらいいなって思う。(G氏)

- ・ひとり親もとても多いと思います。1人親の苦勞というのは、いろんなところで言われます。私がある

座談会で「そうなんだ・・・」と思った方は、看護師さんで、経済的にはそこそこいい状況ですが、一人息子さんを育てている。どういうことが起こるかという、その息子さんは話がスムーズに通じない、なんでこれを聞いているのにこれが帰ってくるの？ということがありました。ただ、お母さんは仕事を休めないわけですよ。仕事を休んでしまったらお金にならない中で、なんとか息子を病気にさせないようにしようと思う。すると保育園から帰ってきたら早く寝かせようと思う、学校に入っても同じ。本当の意味で無駄な時間を保証されない。ふわっと余裕を持つ時間がなくて、なんとか体調管理をされる。その人にいずれ自立してもらわないといけないのに、それにいい成績をとってもらって、いい大学に行ってもらって、就職をしてもらわないといけないという見取図があるわけですよ。そのためにはきちんと宿題をして、きちんといい点をとってもらわないといけない、ってなると、本当に子どもが子どもらしい生活をするというのが優先順位でなくなってしまう。これはギリギリなところですよ。虐待ではないけれど、という感じ。お母さん自身も苦しんでいるけれど、そこまでの責任は誰ももてない話な訳ですよ。そこになんていうかな、お母さんの肩の荷がどうやったら軽くなるのかなと話し合いをする。(R氏)

・あと若い子たち、どうしたらいいんだろうって悩むことがあって。彼ら、彼女らは、中学を卒業してすぐに働かざるを得ない子達が多くて、自分が何になりたかったとか夢とか、こんななら、こんなしたい、というのを語れるように育ててきてない。やりたい仕事とか、なりたいもの、ないの？って言ったら、そんなの考えたことないし、そういうことを考えられる幼少期になかったんだろうなって思う (G氏)

(4)理論的メモ

- ・今困っている人は長期的なことは考えられない。

(1)概念名 精神障害・発達障害による障害⁴⁷

(2)定義

身体的・精神的障害があり紛争を抱えること。

(3)バリエーション

- ・相談の内容としては不登校が一番多いですけど、それに乗じて発達障害というのがかかってくる。そしてその裏に経済問題や虐待が絡んでくる。(R氏)
- ・住むとこなくて、メールしてきたりとか、実際に来る人の中で精神障害は、めっちゃ多いです、めっちゃ多い。(G氏)

⁴⁷ 「障害」の表記は「障害」「障碍」「障がい」と議論があるが、ここでは「障害」とする。

(1)概念名 画一化した社会

(2)定義

多様性のない社会。

(3)バリエーション

- ・もう少し働くということに関しての多様化、正社員が全てよし、そうじゃなかったら派遣、非正規雇用で不安定って二極化しているので、どっちかっていう極端になっている。お金稼いで生活していかなければならないというのが日本社会はそうじゃそうですけど、働き方ということが多様化したらこの生きづらさというのがもう少し何とかならないかなとは思ったりもしますね。(G氏)
- ・あと若い子たち、どうしたらいいんだろうって悩むことがあって。彼ら、彼女らは、中学を卒業してすぐに働かざるを得ない子達が多くて、自分が何になりたかったとか夢とか、こんななら、こんなしたい、というのを語れるようには育ってきてない。やりたい仕事とか、なりたいもの、ないの？って言ったら、そんなの考えたことないし、そういうことを考えられる幼少期になかったんだろうなって思うと、生まれた環境は…ってなっちゃうけど、生まれた環境でそうなるって言うのはおかしいなと思っていて。私はたまたま母子家庭だけど、母が大学を行かせたいという気持ちがあって、大学に行けたというのがあって、今、目の前にいる子の立場だったら逆やったし、っていうのが個人的にはすごくあるので、若い子達が、こういう生き方したいなとか、考えれる時間とか持てるようにしたいな、っていうのがあるにはあるんですけど、でも、そういう考える時間って、ねえ、やっぱり生きてると、お金かかるから笑、働かないとあかん、というところで、なかなかゆっくり考えていくことができひん。働かないと、という所って、ここに来る人は絶対そこなんですよね。先のことじゃなくて、今、困っているから今をどうにかしたいというので、先のこと、長期的なことは考えないので、それをいくら言っても響かないというがあるので。そういう余裕がないっていう状態を、余裕がある、もういいやん2-3か月ゆっくり考えたらいいやん、これだけお金あるんだからってなったらいいなって思う。(G氏)

(1)概念名 正解を求める競争社会

(2)定義

他人と比較し、間違いが許されない社会のこと。

(3)バリエーション

- ・意見を言わないというのは、多分僕は学校教育の問題だと思う。学校の中では間違っただ意見を言っちゃいけないという雰囲気がある。間違ってもいいんですよ。算数には答えがあるけど意見には間違いはない。(A氏)

・受験とか、競争社会って点数を比べることを連想しがちだと思いますが、子どもたちって、絶えず比較することでしか自分のポジションが見えてこないというのが問題なのだと思います。そこで常にやるから、ひとつ自分がプライドを満たしたと思っても、次の瞬間また何かを比べて自分を探さないとけない。あ、それは苦しいわ、終わりが無いっていう感じがしますね。親もそういうものの中でなんとか子供を順応させ、うまく生きて欲しいと思ってて、逃れさせる手段を持っていないという風に思います。親も必死で生きているだけだから。(R氏)

(1)概念名 情報格差

(2)定義

適切な情報にたどり着けないこと。

(3)バリエーション

・スマホ持ってて無料 wi-fi があるところだったら wi-fi 拾ってネット検索できる、所持金もなくなって (G氏)

・ざっくりばらんな話で言うと、技能実習生ってどんな方かと言うと、先ほど中卒、高卒と言いましたが、一般的に背景で言うとそんなに教養が高くないんですよ。一般的には教養を身につけてきた人ではなくて、情報にすぐにたどり着けて、いろんな情報を自ら触れて、というふうな立場の人ではないんですよ。(N氏)

(1)概念名 社会との断絶

(2)定義

社会との関係性がない、少ない状態。

(3)バリエーション

・社会的な繋がりがないと繋がれないよね。そういう人たちが一番気の毒なんだけどね (I氏)
・現代の相談は、息子さんのひきこもり。四十代、五十代。当事者からの相談も来ます (I氏)

(4)理論的メモ

<カテゴリー：文化的暴力>

(1)概念名 同調圧力

(2)定義

日本人は、みんなが同じ、また仲良くするのが理想で、空気を読まず、それを逸脱すると

異端視されること。

(3)バリエーション

- ・日本人は周りの面子を立てていく文化があるような気がする。面白いのは個別に話す時は散々人の悪口言うんだけど、面と向かうと悪口が出なくなる。日本人は空気を読む力が外国人よりもあってだからこそ。(T氏)
- ・日本はみんな同じが当たり前、違う人がいると変だと言って、そうするとやっぱり紛争があると変な人だってなりかねなくて、そういうの嫌がるんでしょうね。(A氏)

(4)理論的メモ

空気を読むとは、相手の面子を立てる、相手への思いやりという側面もあるが、一方、それが同調圧力になる。同調圧力により、コンフリクトは避けるべきものとして捉えられるし、感情表出を許さない社会にも繋がる。

(1)概念名 紛争の忌避

(2)定義

紛争に対して否定的な見解、態度を示すこと。紛争はない方がいい、仲が悪い人間関係であるはずがない、と思ひこみ、紛争を見て見ぬふりをしたり、否定すること。

(3)バリエーション

- ・相続っていう話をしてると、紛争はない、あつてはいけないものって考えてる人が多い。兄弟の中で紛争なんでもってのほか。でも本当は実際にはあるわけですよ。でも紛争はないものとしたいと。紛争はあるのになににしようっていう人が多いと思う。(A氏)
- ・確かにみんな仲良くっていう教育だから、紛争はないんだよ、ないものないんだと。しかし実際にはある。そのギャップが埋まらないのかなっていう感じがよくありますけど。(A氏)
- ・コンフリクトはあるのに、あっちゃいけないものだから見ないことにしてるんですよ。だからコンフリクトはあってもいいんです、あつても解決できるんですけどっていうふうにならないと、そういうふうでいきなないと思う。(A氏)
- ・自分の意見を言ってトラブルになったら嫌だつていうのがあるんでしょうね。大前提としてトラブルはあるものあつてもいいものあつたとしても解決できるものという価値観が大事なんじゃないかな (A氏)

(1)概念名 感情表出を許容しない風潮

(2)定義

怒りなどの感情を受け入れることが難しい風潮。

(3)バリエーション

- ・怒りをバーっとだす人って日本の社会では受け入れられないですね。この社会はもっと怒りを受け入れられない社会だなんて思います。なんか表面的なパワーとか、表情とか、言葉使いとかっていうようなところにまずは嫌悪感を抱く。(R氏)
- ・多分、日本人の傾向として自分のことは言わない。意見を言わないことには話が始まらない。上司も部下も意見を言わないで、こういう風に思ってるに違いないとか、そこだけでやってるから突然バーンとなってしまう。(A氏)
- ・学校だけの問題ではなくて社会全体の問題なのだと思いますが、本当に、どこで本当の自分を出していかかわからないんだと思います。だって学校にいけば勉強や競争や、「先生の前ではこう振る舞え！」っていうのがある。友達とはこういうコミュニケーションを取らないといけないというのがある。帰ってきたら宿題はやったの？と言われ。なんかこう、何を自分の心の中の言葉として自分は持っているのか、わからないんだと思います。本当はいやだと思っていたり、本当はこんな社会に生きていたくないとするだけの視野も与えられていないとすれば行き詰まるし、もう無理となったら学校をやめるというのもしい浮かばないから、死ぬということを選ぶし。全体的な問題なのだと思います。(R氏)
- ・ちゃんと聞いてもらっていないとか。まずはそういうところだろうと思う。私が言いたいのはそういうことじゃないんです、とかバカにされているとか。なんかわかりましたと言っているけどわかっていないとか。それがこじれていく。あとはやっぱり怒りって悲しみが含まれているのに、奥に隠れている。怒りのパワーばかりが出るから。相手もそれに対する嫌悪感が生まれて悪循環になる。(R氏)

(4)理論的メモ

同調圧力の中で、人間関係において仮面をかぶっている。

<カテゴリー：紛争解決のスキル>

(1)概念名 紛争解決の知識

(2)定義

紛争を解決するための知識や経験があること。

(3)バリエーション

- ・解決する術を知る。(A氏)
- ・メディエーターは使えないっていう人は、使う気がないから。劇的に変わらないかもしれないけど、少し使えば少し変わる。それを使うことによって、何とかなるコンフリクトもあるし。全てのコンフリク

トがなんとかなるわけでもない。(A氏)

- ・いろいろな人が知識を持てたり、泣き寝入りしなくていいような力を、情報を得たりすれば、より弁護士に頼らなくても実現できる範囲が多くなるからそういう社会になって、弁護士の必要性が低い方がいい社会かなという気がします。(S氏)
- ・最初の相談を受けて方針を決めるところが一番難しいし、弁護士としては経験とか知識が必要になるかと思います。(S氏)
- ・一つ目は、その相談者の要求が法律上成り立つかどうか。二つ目はまあ成り立ったとして、それをどういう方法とか手段で実現していくのか (S氏)
- ・解決するためには弁護士に行くのがいいんだという知識がある人となない人では違うと思うんですね。(S氏)
- ・ホームレスの人ととにかく関わりたいなど、大学の時はそう思ったけど、卒業した後どうやって関わっていけばいいのかわかんなくて、一旦大学を卒業してから給与をもらって、1年間プラプラとしていたんですよ。釜ヶ崎の炊き出し行ったりとか釜ヶ崎で子供たちの学習塾とかあって、そういうのに参加というか、行ったりしてて。で、そこで、ホームレスの人とかで知的障害や精神障害の人が多いていうのがあって、精神障害が何かがよく分からないっていうのがあって、ホームレスの人がめっちゃ独り言を言ってる人がいて、みんなそれは怖いって思うじゃないですか。一人で怒ってるから。何で一人で怒ってんのやろう？というのが統合失調症なのかなっていうのを知って、精神障害をもっと知って、資格を取ろうと思って、専門学校に行って。(G氏)
- ・ネット検索で引かかるようにしたのが、広告出してたのが大きいかなと思うんですけど。(G氏)
- ・知識があるから？そうです。心理支援力のためには基礎の心理学をきちんと学ばなければならない。特に私は、実験心理が入ってるから、体の仕組みとかそういうものも理解してそれから心理の方に。だから反射的なものも理解できてくるから。(I氏)

(1)概念名 紛争解決の経験

(2)定義

紛争解決の成功体験があること。

(3)バリエーション

- ・メディエーターとしての成功体験もそうだし当事者としても成功体験と言うか情報ないとこれが本当に有効なっていうのがわからないみたいで、現場がある人がやってみてなんか違うってわかった時にすごく大きい。本や映像で見るとすごく簡単なことをやってるように見える。(T氏)

- ・メデイエーターは使えないっていう人は、使う気がないから。劇的に変わらないかもしれないけど、少し使えば少し変わる。それを使うことによって、何とかなるコンフリクトもあるし。全てのコンフリクトがなんとかなるわけでもない。(A氏)

(1)概念名 問題の整理

(2)定義

抱えている紛争にどのような問題があるのか整理する。

(3)バリエーション

- ・自分がどうしたらいいかわからないということから、特に私たちはスタートさせたくて。なので、もやもや相談というのがあって。(T氏)
- ・揉め事があるのは確かなんだけど、どうしたらいいかわからないというところから (T氏)
- ・何が苦しいかとか、一番困ってるのは何なのかとか、何を解決すべきなのかっていうことは整理されていないとしても、少なくとも何か自分を苦しめているということはわかっている、それをどうにかしたいという状態。(R氏)
- ・心がけているのがそのトラブルがどういう問題があるのかフィルタリングをかけています。要するにこの問題ってこうですよ、ということを理解してもらおうということから始まります。(N氏)
- ・まずは整理ですね。できることできないこと。何がしたいのかということです。(N氏)
- ・問題が何かがよく理解できなくて、こんなごちゃごちゃになってるから、もう動けないだろうから。問題を解き話してどんな問題があるのか自分がわかるようにね。その手助けをしていくから。(I氏)
- ・伴奏するのが私の役目で、プールで泳ぐのはあなた自身だから、代わりに泳いであげるわけにはいかないので。だけど、いっぱい持ってるから、泳ぎにくいから、これは離してもいい、これはこっちはこうすると身軽になって、この方が泳ぎやすいでしょう。(I氏)
- ・感覚期っていうのは、カウンセリングで言うと一番初めの幼児の発達力時期だから「もう私苦しくて苦しくて」(顔や頭に手を持っていく仕草をしてくれた…筆者注)という時期です。こうなるんです。それをずっと抑えてあげる。次にどんな時に「あー」ってなるの?って聞いてあげる。そうすると「だってね馬鹿にしてると思いませんか」って、説明はじめるんです。家事の問題だ、育児が問題だ、私が仕事をするキャリア形成の問題だ、っていう風にして具体的にしていくと、ジャンルにまとめて考えたりできるようになるんです。形式的操作期っています。(I氏)
- ・理解の解って、牛の角を刀で斬るということで、分けるって事なんですね。だから分けようって。何に困ってるのか、生きづらいつて感じていることをわけてみようねって。(I氏)

- ・一つ目は相談者の要求が法律上成り立つかどうか。二つ目は 成り立ったとして、それをどういう方法で実現していくのかどうか。その二つについて最初の相談の時に大体の方向性を出すんですけど、その判断が非常に難しいし、決定的です。(S氏)

(4)理論的メモ

- ・ただ、それは適切な支援をしているともいえるけども、うーん、何と言うか一方で選別をしているとも言えて、うちで出来るか出来ないかという。(G氏)

(1)概念名 傾聴

(2)定義

相談者の話をよく聴くこと。

(3)バリエーション

- ・そこに対話があって、聞き出すとか、何がどうしたの？ということではなくて、本人が言ったことに対して、どんどんどんどん話していくと、なんとなく本人が、気が付いて行く時があるんですよね。それまでずっと待ちますよ (I氏)
- ・自分がどうしたいか当事者から聞いて、話し合いをしたいということで あればセッティングをしてそこで助けていくという感じ。(T氏)
- ・ずっと喋ってる人を聞かなきゃいけないからしんどいですよ。(A氏)
- ・当事者が、何が起きてるかわからない時。本人がよくわかってない時。結局、何が嫌なんですかって言う と明確に出てこないんですよ。何かがあるんだけどよく分からない時は、質問せずに待っている。対立点がわからないとどうしていいかわからないじゃないですか。(A氏)
- ・相談者の訴えたいこととか、言いたいことをよく聞いて、それで何をすべきかを話し合って決めます。(S氏)
- ・まず最初に、相談者の訴えたいこととか、弁護士に頼みたいことをよく聞いて、何をすべきかというのを話し合って決めていくんですけど。(S氏)
- ・ちゃんと聞いてもらっていないとか。まずはそういうところだろうなと思う。私が言いたいのはそういうことじゃないんです、とかバカにされているとか。なんか、わかりましたと言っているけど、わかっていないとか。それがこじれていく。(R氏)
- ・綺麗な鏡に写したい。その人が在りたい姿になれるように返したい。それまでは気がつかなかったことが見えてくる。そうするとその人がより良くなりたい自分が見える。(中略)綺麗な鏡だということを本当にわかってもらう、信頼があれば言えるじゃん。例えば子供のことで先生と戦っているとしても、息

子が本当はにくいってことが言えなかったとするじゃん。でもそれを言えなかった。でも言えたら、何かが解かれる。必死で頑張って「それは言うてはいけない」と思っていた認識から解放されたら、もっと何かが言えるようになる。ていう風にしていくと「実は・・・夫から攻撃されるのがいやで」とか、「統合失調症を診断されて辛かったんだ」、とか、そういう何か重しを解こうとする作用が働く。(R氏)

(1)概念名 根気

(2)定義

相談者の話や行動を根気よく待つこと。

(3)バリエーション

- ・何か言い出すまで待ってるんだけど。これからどうしますかなどは聞くけども事柄に対して突っ込んで聞くということは一切しない。最初もお話ししてくださいと言わないでどうしますかとしか言わない。黙っていたければ黙っていたまま。(T氏)
- ・アメリカ、イギリスでトレーニングを受けたんだけど向こうは主張する国で、逆にギャンギャン言うからおさえるためにプロセスをコントロールしないと、っていう感じがするんだよね。逆に日本はしどろもどろになっちゃって、みんなが主張をきちんとできる文化ではない中で、あれはどうですかこれはどうですかと言われる。背中を押すんであればまだしも、無理やり吐き出させる感じがしてしまって。当事者が、何が起きてるかわからない時。本人がよくわかってない時。結局、何が嫌なんですかって言うて明確に出てこないんですよ。何かがあるんだけどよく分からない時は、質問せずに待っている。(A氏)
- ・トランスフォーマティブは自分で相当考えて悩むから時間はかかるけど、後が楽かなと思う。(T氏)
- ・相手に連絡をする。私がする場合もあるし、関係性が近かったら当事者から連絡をしてもらったり、そこは当事者と話し合っ。例えば申し込みが100だとして相手方が話し合いに応じる確率は15%。そこは日本でも海外でも。特に私たちのような弱小な団体は、振込み詐欺とかあるし、取り付く島もないくらい断られることもあるし、逆に継続的に連絡をとっていたら相手から信頼されていることもあるし。(T氏)
- ・フォローアップというのをやっているんで、結論が出て半年ぐらいはその後どうですかとマメに連絡を取る。必要だったらもう1回話し合いをしますよという、そこは裁判所と随分違う。(T氏)
- ・電話をして10分ぐらいで切るんですけど。2-3回電話をすると、ちょっと俺のことも聞いてくれよっていう風になるんですよ、だいたい。私が聞いてもあれなんで、そうならば今度、会ってみてはどうですかと。行きたくないって言われたら、じゃあその言い分は相手に伝えてもいいですかって言う。そうすると訴えてきてる人、怒ってる人も、ちょっとずつ変わってくる。(A氏)

- ・10年以上その人と関係を作っていったから、結婚式にも親がわりに出ました。(I氏)
- ・グループっていう意味では遺産相続だね。まずは個別に聞いて、それからみんなで揃って話し合う。個別に話す時間が長いから、みんなでの話し合いは1~2回で終わっちゃう。個別に話すのが1年かかるという時もある。喧嘩してる相手と会いたくない。喧嘩してる相手に会おうと思えるまで時間がかかる。会って、これを話さなきゃ自分ではどうしようもならないんだということになるまで時間が必要、勇気も必要。(T氏)
- ・時間もかかるし、関係をその人と作ることなしにはありえないし。(R氏)
- ・怒っている人も消耗するよね。だから本当にたどり着きたい根本的なところにどっちもたどり着けないということもある。だから一緒にたどり着いてあげると、その人にとっての本当の解決になる。時間もかかるし、関係をその人と作ることなしにはありえないし。(R氏)

<カテゴリー：紛争解決支援者の脱暴力>

(1)概念名 固定概念を捨てる

(2)定義

相談者に対しても、紛争に対しても、固定概念を捨てること。

(3)バリエーション

- ・自分が心していることの一つに「固定化して見ない」ということがあって。
どうしてもその子の考えを一旦掴まないわけには行かないから掴むんだけど、それは仮止めだと思っ
ている (R氏)
- ・自分が心していることの一つに「固定化して見ない」ということがあって。その人を理解するには時間
がいる。縦軸・・・歴史的なこと、時間的な経緯とか、その人の歴史、と横軸・・・関係、いろんな人との関係
性、があって、その中でいろんな表情を見せている。その人を見立てる感じはわかりますよ。「この子っ
て〇〇」すぐに発達障害だとか、みんなすぐ言うんですよ。すぐに特殊だって言う。それも一つの表現
だと、まずは受け止める中からしか生まれられないんだけど、すぐに何かを意味付けてしまう。しかも自分
も持っている力量の中のことでしかないのに、まるで正解のようなものをバシッと貼り付けてしまうの
は、とても気をつけないといけないと思っています。深読みとか先読みとか、そういうのをしてしまう
のはすごくわかるけれど、私は基本的にわからないと思っています。いつも、この人のことはわからない
と思っています。そんなに簡単にわかってもらってたまるものか、とみんな思っていると思っています。
(R氏)
- ・氷山の下のインタレストやニーズをメディエーターが引っ張り出し、当事者がどういう風に考えてるか

などを議題に持って行って、ある意味メディエーターが話し合いをコントロールして問題解決をはかっていくという解決方法がファシリテティブメディエーションなの。(中略) ファシリテータティブでやっていた時に違和感を感じていたのは、これについてどう思いますかとか、あの時どう感じますかっていうのは、無理矢理話させてる感じがした。あまり今、話したくないのに、第三者がいて目の前に相手がいればプライドもあるから話さざるを得ないという状況を作り出して無理に話させている。それはプロセスをコントロールしてるからそうなんだけど、私は強制的に感じる。今、それを話したくないのに自分は話したいことはここにあるのにこっちから話を始められてしかもそれを前向きに話しましょう、と言われて当事者はとても戸惑っている感じがした。(T氏)

(1)概念名 正義を振りかざさない

(2)定義

自らが“正義”を持っているときに、他者にその正義を振りかざさない。

(3)バリエーション

・昔の私の親友がよく言っていたんだけど、正義は強い。だから、正義を持った人が強い。正義を持っている人ほど、緩めない、振りかざすようなことになったら、絶対うまくは行かない。それはもしかしたら日本的かもしれない。それから正義の主張の仕方が下手なのかもしれない。理論下手なのかもしれないけれど、この論理は、絶対誰かが私に味方してくれるな、と思ったら、間を置く。逆に相手の辛さとか、何でそういう風に言っているのかを知る方向に進む。私は正義がついている、弱くないわけだから。相手が怒っているとしても相手の方が弱者。10人いる時に、ほぼ10人が私を正しいだろうという場合は、相手が弱者。(R氏)

<カテゴリー：直接的平和>

(1)概念名 個人的つながり

(2)定義

紛争解決支援者と個人的に繋がりを持つこと。

(3)バリエーション

・少なくともわたしにつながった時点で今の状態は嫌だ、辛いという気持ちがあるから繋がるんだよね。少なくとも繋がるという意思が、意図がある。無理やりはできないことだから何かしらの形で向こうが手を伸ばしてくれたから私も手を伸ばせるということだよね。(R氏)

・少なくとも繋がるという意思が、意図がある。無理やりはできないことだから、何かしらの形で向こ

うが手を伸ばしてくれたから私も手を伸ばせるということだよね。(R氏)

- ・その人は必死に手を伸ばそうとしていれば、協働作業をする人は見つかると思う。時間はかかるかもしれないし、その途中経過は色々傷つくかもしれないけど。(R氏)
- ・一つはね、諦めないってことだと思う。何もかもに失望して、傷ついて、人間不信になった人もいる。そうして私と出会った人もいる。(R氏)

(1)概念名 不動の存在

(2)定義

気持ちをぶつけても動じない人がいる。相談できる場所がある。

(3)バリエーション

- ・私はお世辞とか言えないし、変わらないっていうのもあるでしょうね。自分が中立でいつも立っている。迎合しないで、転移って言ってぶつけてくることがあるんですよ。親への憎しみをこっちにもぶつけてくることもあるんですが、その時、嫌になっちゃうから引きたくなっちゃうんだけど、動かないでいてあげると、だんだん落ち着いてくる。ぶつかってきたり遠のいたり色々するんですけど同じところに立っていてあげる (I氏)
- ・この、子ども若者支援事業のいいところは、ただ繋ぐのではなくて、いつでもここはあるということ。(R氏)
- ・相談支援コーディネーターという名前とプラスもう一個つけてほしいと言って子ども若者ソーシャルワーカーという名前をつけてもらった。希望して。この言葉は私にとっては本当に大切な名前で、これをつけてもらったということは私にとってはやってきたことの証だなと思っている。(R氏)

(4)理論的メモ

- ・場所と人の違いがあるので、分けたほうがいいか。
- ・相談できる場、変らない人の「存在」。名前をつけることによって支援の対象を明らかにするという「構築」。「存在」と「構築」である直接的平和。

(1)概念名 社会的ネットワーク

(2)定義

人やNGOなど団体とのつながり、労働を通じての社会とのつながりなどがあること。また紛争解決支援者、相談者以外に紛争解決の援助をしてくれる人、組織のこと。

(3)バリエーション

- ・ソーシャルワーカーというのは環境調整が仕事なので。その人自身というよりも環境を調整する。例えば最初は「不登校」だと聞いてやって来てても、分入って聞いてみたらご家庭に不和がある、夫婦仲が悪い、だとか経済的に条件が非常に悪いだとか、その後自身が学校に行く・行かないということを直接やるよりは、まずは家庭を風通しの良いところにするだとか、少なくとももらっていない手当なんかはすぐにもらってほしいです。それからカードローンなどで首が回らないなんてことがあれば、市役所の消費者相談のところに一緒に行って、何か整理できることがないかを相談するようなこともやります。そういう中で、もちろんお子さんとも会って話をすることもありますけれど、多くはお母さんと話すことがあります。(R氏)
- ・援助モデルというのは困った人がいるわけ。サポートモデルっていうのは困った人ではなくて困った問題があるわけ。問題がそこに生じていてそれを抱えた人がそこにいるから、この人が問題を解決できるような環境をしてあげていろんな人が協力し合ってそういうサポートのネットワークを作ってあげる(I氏)
- ・X市は取り組みを色々やってたじゃない、市民活動的に。そこで障害児者親の会という、割とポジションとして重責な人とお仲間だった。その彼女は親の会なので当然、教師と話し合いをしていた。そこには教育相談所の所長さんも入っていた。(R氏)
- ・来てる人は最初から弁護士に来るんでなくて、例えば被害者の相談に乗ってくれるNGOのホームページを見て、まず気軽に相談してみて、それだったら弁護士に頼んだ方がいいというアドバイスを受けて、間に誰かが入る場合は、比較的来やすいと思うんですけど。(S氏)
- ・最初に聞いてくれるNGOとか救済団体があるから、辿り着けるんじゃないかなと思いますね。(S氏)
- ・社会的な繋がりがないと繋がれないよね。そういう人たちが一番気の毒なんだけどね(I氏)
- ・青年司法書士協議会というのがあって色々な人と話をして、民主主義がどうのこうのっていう話とか、そういう運動もあるんだって思ったのが最初かもしれない。青年会は活発ですよ、今でも。全国からいろんな人が集まるし。先輩も若い子も集まるし。ある程度著名な学者を呼んで話を聞いたり、そこでちょっとあーなるほどねと思って。(A氏)
- ・スマホ持ってて無料wi-fiがあるところだったらwi-fi拾ってネット検索できる、所持金もなくなって、あーもうとうとネットカフェ泊まるお金もなくなったわ、生活困ったな、支援団体って検索してたどり着くパターンが多いです。(G氏)
- ・それから学校に対して何か不満がある、何かもめているようなことがある場合、X市は教育相談所もそうですし、市民に窓口が直接開かれていますので、直接相談ができるわけです。だから保護者から直接入ってくる。そうした時にはまずはその立場で聞き取るのでもいいなと思いますけれど、そこに置いて、

学校において親御さんによる非常に攻撃的なことがあったとすれば、ワーカーさんに入ってもらいたいという依頼がくることもあります。お母さん自身にもなにか怒りが苦しみがあるので、子供のために何ができるのか、みんなで手を繋げるようにするというのが仕事だと思います。(R氏)

・奥さんの味方である弁護士なので、やはり向こうとしては奥さんに対する態度とかなり似通った態度で反対したり、離婚に応じなかったりします。だからその後、調停を起こす場合が多くて。第三者の裁判官とか調停で相手を説得してもらったりするプロセスが必要になります。(S氏)

・調停の中である程度、裁判所が入ってくれるので、あなたの言ってることは通りませんよ、通りますよとある程度整理してくれるんです(N氏)

・この、子ども若者支援事業のいいところは、ただ繋ぐのではなくて、いつでもここはあるということ。

(R氏)

・他府県からメールとか電話があるので、そこの支援団体があれば支援団体を伝えて、行ってみて言うとか、支援団体がいないところに関しては、一応行政って生活困窮者の窓口って一定程度あるので、そこに行って相談して、というのをやっていますね。(G氏)

・シェルターは数に限りがあって期間も2週間って決めてるんですよ。2週間で次のことを決めてくださいって。なんで2週間ってしてるかっていうと、2週間で何とかできない人は一か月経っても何とかできないんですよ。それは説明すると結構みんな納得してて。生活保護の基準を参考にしてるんです。

(G氏)

・義務教育終わった時点でガツと薄くなり、十八歳過ぎてもっとガツと薄くなる。支援がね。例えば高校に入ったけど挫折したり止めちゃったりというこの行ってみれば相談場所がない。それから大学には入ったけどあるいは大学に失敗したと、就労に困っているとそういう人たちが一定数いることが分かっている、そこに合流する他の流れもあったんだけど、切れ目のない支援をということで、子ども若者支援事業。おおむね15歳から39歳までという枠になった。(R氏)

・障害を持つ人と関わると、働きたいって言わはる人がすごく多いなあと思って。働くって、すごく人間の、なんすかね、生きていく上での、原動力と言うか、社会とのつながりも、コミュニケーションが苦手でも仕事を通して社会と繋がることのできるというのがあるんじゃないか。(G氏)

(4)理論的メモ

・紛争解決する人間関係を持っていた、情報があった。働く場所があり、社会とのつながりもある。「存在」である直接的平和。

・働くということ、いろんな働き方があればいいのになんていうのはある。(G氏)

・概念名『相談する場』として独立させていたが合体。紛争を抱えたとき相談する場がある

こと。

(1)概念名 対話

(2)定義

紛争解決支援者と相談者、あるいは相談者同士が対話をする事。

(3)バリエーション

- ・そこに対話があって、聞き出すとか、何がどうしたの？ということではなくて、本人が言ったことに対して、どんどんどんどん話していくと、なんとなく本人が気付いて行く時があるんですよね。それまでずっと待ちますよ (I氏)
- ・要求を実現させる方法についてはよく話し合いますね。(S氏)
- ・話して、話して、話して。(I氏)
- ・とにかく話をする。無駄話が多いんですけど。人間って話さない人には信頼しないから。(A氏)
- ・とにかく話をする。電話をして10分ぐらいできるんですけど。2-3回電話をするとちょっと俺のことも聞いてくれよっていう風になるんですよ、だいたい。(A氏)

(1)概念名 信頼関係

(2)定義

信頼し合える関係があること、できたこと。

(3)バリエーション

- ・人を信頼する力が必要だと思います。(I氏)
- ・素直に信じてくれる人、初めから疑っている人、どうせ自分のことは解決するはずがない、誰か人を信頼する力がない人は残念ながら難しい (I氏)
- ・基本的信頼感。2-3歳までにできるベシックトラストというやつですけども。それができてない、それと環境ね。たった一人でもおじいちゃんでもおばあちゃんでもおじさんでも身内の人がアシストすることで信頼関係ができる。だから早く気づいてあげて、お母さんは信頼できないけど、あのお婆ちゃんはずっと愛してくれたと思うことができたら大丈夫。(I氏)
- ・彼が私に、「いや、もう僕の顔は変ですよ」っていうんです。最近、引きこもりによる事件がありましたよね。息子を殺してしまった官僚の事件があった時の話だったので。僕だっていつ殺されるかもわからないし、いつ殺してしまうかわからなくて怖いです。僕の顔はもう人間の顔じゃないと思いますっていうんです。そういう彼だったのですが、私としては、彼といろんなことを話す中で、あなたに何が

できるかを一緒に考えていこうという話をしたんです。就労につなぐためにサポートをつけてもらっていました。そこで就労のサポートをする人たちの働きかけが一生懸命なので、人を信頼することができるということを取り戻していけたのでよかったなど。自分をわかってくれる人がいるということ、励まそうとしてくれる人がいるということが若い人にとっても大きいのだと思います。(R氏)

(4)理論的メモ

- ・人を信頼する力
- ・信頼できる人だと思ってもらう力=動かないでいることに繋がる。
- ・(反対のバリエーション)裏で手を回して裏でコソコソやる人。相手の人以外の包囲網を作って、勝手にやろうとするんだけど、どこかで破綻する。そういう人はよくいますよ。そういう人の方が多くな。元々信頼関係がなくて、作ろうとしないで自分がどんなにやりたかって示したいのかな。信頼関係がないと無理ですよ。信頼関係がないと話が違うじゃん、ってことになるんです。(A氏)

(1)概念名 協働

(2)定義

紛争解決支援者と相談者、あるいは第三者と共に紛争解決に向かい行動すること

(3)バリエーション

- ・協働関係がそこで生まれて行かない限り何もできないよね。(R氏)
- ・その人は必死に手を伸ばそうとしていれば、協働作業をする人は見つかると思う。時間はかかるかもしれないし、その途中経過は色々傷つくかもしれないけど。(R氏)
- ・よく援助職の世界で、あの親はとか、あの人は非常に依存的だ、依存してくるから気を付けた方がいいよという言い方をするけど、でもまずは私なら、私に依存をしてくれなかったらできない。弱まった状態で誰かにすがりたいって思ってきてるんだよね。縋りたいのにすがれないんじや力になれないと思うから、まずは寄りかかってもらわないとだめだよ。(R氏)
- ・1人で抱えなくていいんだという、そういう心の抛り所が必要なんじゃないかな。石がそこにあった。石になんとかたどり着いた。乗っけてもらえた。乗っかることができたなら、なんとか次のことを考えられる。そこまでは一緒にしないと。石の上に乗せてもらわないことには思考は動かない。(R氏)

(1)概念名 選択肢

(2)定義

個人の可能性としての選択肢を持つこと。

(3)バリエーション

- ・話を聞きますね。私は結構過去の事を聞くんですけど。生活状況とか。それを聞いた上で選択肢を提示するって決めているので。(G氏)
- ・最終的には、私は本人の新しい生き方の選択ができるという選択肢を増やすことしかないんですよね(I氏)
- ・自分が、自分の解決策はこれしかないと思っていたのが、それこそいろんな選択肢があるんだということに気がついて、その選択肢をやってみる、というところを勇気付けると言うかなそういう事しかないのね。(I氏)
- ・俯瞰させるといふ。そしたら選択肢がどんどん増えてきて、旦那に稼いでもらってあなただけ資格を取りに行ったらいいじゃないとか、いろんなことが出てくるから。選択肢が増えてなんとなく元気になったんだよねとか言って。(I氏)
- ・トラブルになるカテゴリーと言いますか、類型があります。認められる権利、義務というのがありますので、二者択一とまでは言いませんが、ある程度選択肢を与えてあげて、ああしたいこうしたいというのが出てきたら、そのためにはこういうことができますよということ。(N氏)

(1)概念名 変革の行動

(2)定義

紛争や紛争を生み出す社会システムを変えようとして行動すること。

(3)バリエーション

- ・これは我々の仲間が、自治体とか政府に働きかけたんです。技能実習、留学生など^{在留資格が切れたと、特定活動という在留資格に切り替えた上で}仕事をしていいよということにしてくださいとの申立をしました(N氏)
- ・例えば父親が子供に面会を求めようとする離婚調停なんかでは、月に1回ぐらいしかせいぜい会えないし、すごく回数が少ないんだけど、他の外国だと共同親権の制度があったりして、そういう実例を見ると、もっと面会とかがたくさん認められるんだけど、そういう風に制度を変えようとして、裁判が終わった後に共同親権の会を立ち上げた人もいますよ。それは裁判とか調停と一緒にやっていく中で、どんな意識が変わって、勉強をしていたんじゃないでしょうか。(S氏)
- ・法律上認められなくても人権意識とか、常識的に見て認められるべきだという事件は、裁判所が認めてくれない可能性が高くてやる場合がありますね。(S氏)
- ・自分の悩みは他の人と連携して、世の中に発信し変えていくような、そういう声を出していくような事

にしていかないとね、敵は旦那だけじゃないとか言って。なんか知らないけどそういう人は資格を取ったりしている (I氏)

<カテゴリー：構造的平和>

(1)概念名 紛争解決のシステム

(2)定義

社会に紛争解決を行うシステムがあること

(3)バリエーション

- ・それから学校に対して何か不満がある、何かもめているようなことがある場合、X 布は教育相談所もそうですし、市民に窓口が直接開かれていますので、直接相談ができるわけです。だから保護者から直接入ってくる。そうした時にはまずはその立場で聞き取るのでもいいなと思いますけれど、そこに置いて、学校に置いて親御さんによる非常に攻撃的なことがあったとすれば、ワーカーさんに入ってもらいたいという依頼がくることもあります。お母さん自身にもなにか怒りが苦しみがあるので、子供のために何ができるのか、みんなで手を繋げるようにするというのが仕事だと思います。(R氏)
- ・東京都知事に落ちましたけど宇都宮健児が手弁当でこれがおかしいと裁判起こしてたんですよ。結局最高裁まで行って、利息制限法に触れている取り立ては違法だということになって、全部返さなければいけないということになったんです。
- ・今までの常識とか、常識から法律って成り立ってるから、その常識が変わんなきゃいけない場合もあって、今までも変わってきた場合もあって。女性の権利とか。そういうのが認められるための一つの方法として、裁判起こして行くというのもあるんじゃないかと思うんですけど。(S氏)
- ・裁判をする時に記者会見をするんです。それを世論に訴えて、これで判決が出れば大きな成果で、一般的に社会にまかり通ってる規則がこれは違法だということになると、変えさせることができるので。そういう意味では。だいたい世の中変わってきたという問題は裁判起こして判決を勝ち取っている。(N氏)

(4)理論的メモ

「直接的平和」の<社会的ネットワーク>と両面ある。

(1)概念名 裁判運動による衡平

(2)定義

違法なシステムを裁判により変化させ、衡平を実現すること。

(3)バリエーション

・東京都知事に落ちましたけど宇都宮健児が手弁当でこれがおかしいと裁判起こしてたんですよね。結局最高裁まで行って、利息制限法に触れている取り立ては違法だということになって、全部返さなければいけないということになったんです。そこで救われた債務者が多数いたんですよ。その宇都宮健児弁護士は、その人は手弁当で正義感で負ける裁判をしながら権利を勝ち取ったんですが、結局それも制度が変わっていたんですよ。その結果逆にそれを金にしようという弁護士事務所が現れて、変になったこともあるんですけど。成功されて勝って社会が変わったというのがあります。(N氏)

(4)理論的メモ

・法律上認められなくても人権意識とか、常識的に見て認められるべきだという事件は、裁判所が認められない可能性が高くてもやる場合がありますね。(S氏)

(1)概念名 労働の場

(2)定義

働く場所があること

(3)バリエーション

・障害を持つ人と関わると、働きたいって言わはる人がすごく多いなあと思って。働くって、すごく人間の、なんすかね、生きていく上での、原動力と言うか、社会とのつながりも、コミュニケーションが苦手でも仕事を通して社会とつながることができるというのがいるんじゃないか。(G氏)

(4)理論的メモ

「直接的平和」の＜社会的ネットワーク＞の要素もあるか。

<カテゴリー：文化的平和>

(1)概念名 社会変革の志向

(2)定義

直接的平和、構造的平和を志向する考え、態度のこと。

(3)バリエーション

・あえていえば、フリースクールとかサードスペースと呼ばれるような場所で、民間の子供食堂とかいろんな取り組みが出てきていますがけれども、ややもするとそれは、私としては危険性があると思うのは、ガス抜きのようにになってしまう危険性もあると思っています。そういうことをする中で、本当の問題を見出すのであれば良いと思いますが、体制を本当に変革していかなければいけない。みんな笑顔があつて、ここがあつてよかったね、っていうだけで終わってはだめなんです。(R氏)

- ・大いなどこかに向けてみんなが対話していくことが理想と言うか私たちにとってより良い所に行くんじゃないかと思ってる (I氏)
- ・強いもの、会社とか国に対して要求したい場合は、もう少しいい法律ができたり裁判所が良くなったり、弱いものも権利が認められるような法律とか裁判とかの仕組みができればいいなと思います。労働者とか、結構労働事件って企業側が勝つ場合が多いし、国を相手にする裁判も大抵負ける場合も多いけど、本当にそれは正しい結果なのかなど。計りが強いものに傾いてる気がするから、それがもう少し変われば世の中も変わってくるんじゃないかなと思いますね。(S氏)
- ・知識とシステムかな。簡単に頼めたりお金がかからなかったり紛争を解決するシステムがあれば。トラブルはなくなることはないと思うけど。やっぱり相続とかの事件も何年も兄弟間で争っているのを見てみると、もっと簡単に早く解決する方法はないかなと思うけど。(S氏)
- ・法律上認められなくても人権意識とか、常識的に見て認められるべきだという事件は、裁判所が認めてくれない可能性が高くてやる場合がありますね。(S氏)
- ・今までの常識とか、常識から法律って成り立ってるから、その常識が変わんなきゃいけない場合もあって、今までも変わってきた場合もあって。女性の権利とか。そういうのが認められるための一つの方法として、裁判起こして行くというのものもあるんじゃないかと思うんですけど。(S氏)
- ・裁判をする時に記者会見をするんです。それを世論に訴えて、これで判決が出れば大きな成果で、一般的に社会にまかり通ってる規則がこれは違法だということになると、変えさせることができるので。そういう意味では。だいたい世の中変わってきたという問題は裁判起こして判決を勝ち取っている。(N氏)

(1)概念名 正義感

(2)定義

相談者や人々のために権力構造や体制を変化させようとする原動力のこと。

(3)バリエーション

- ・東京都知事に落ちましたが、宇都宮健児が手弁当で、これがおかしいと裁判を起こしてたんですよね。結局、最高裁まで行って、利息制限法に触れている取り立ては違法だということになって、全部返さなければいけないということになったんです。そこで救われた債務者が多数いたんですよ。その宇都宮健児弁護士は、手弁当で、正義感で負ける裁判をしながら権利を勝ち取ったんですが、結局それも制度が変わっていたんですよ。その結果逆にそれを金にしようという弁護士事務所が現れて、変になったこともあるんですけど。成功されて、勝って社会が変わったというのがあります。(N氏)
- ・法律上認められなくても人権意識とか、常識的に見て認められるべきだという事件は、裁判所が認めて

くれない可能性が高くてやる場合がありますね。それは本人の話を聞いて、絶対本人を救ってあげなきゃいけないと言う。今までの判例とかからすると、結構なかなか認められないかもしれないけど、救わないと人道的じゃないとか、人道に反するなどという場合には、むしろ認められないことが問題だと思うから、それはやると。一緒にやると。(S氏)

(4)理論的メモ

正義感をもって紛争解決に挑む、という文化的平和と、次のインタビューにあるように正義をふりかざす文化的暴力。

- ・昔の私の親友がよく言っていたんだけど、正義は強い。だから、正義を持った人が強い。正義を持っている人ほど、緩めないと、振りかざすようなことになったら、絶対うまくは行かない。それはもしかしたら日本的かもしれない。それから正義の主張の仕方が下手なのかもしれない。理論下手なのかもしれないけれど、この論理は、絶対誰かが私に味方してくれるな、と思ったら、間を置く。逆に相手の辛さとか、何でそういう風に言っているのかを知る方向に進む。私は正義がついている、弱くないわけだから。相手が怒っているとしても相手の方が弱者。10人いる時に、ほぼ10人が私を正しいだろうという場合は、相手が弱者。(R氏)

(1)概念名 共感

(2)定義

紛争解決支援者が相談者に共感、また相談者が紛争相手に共感すること。

(3)バリエーション

- ・あなたの怒りはここについては真っ当だとか、共感とかもしてもらいたいものなんだよね。(R氏)
- ・相手への共感力というのがありますね。 相手が言ってることをわかるところがある、と思える人というのは、自分の意見ばかり言っていると通らないということもあるので、自分の言ってることが、おかしいと思えるかどうかというのは結構大きいと思います。(N氏)
- ・生まれた環境でそうなるって言うのはおかしいなと思っていて。私はたまたま母子家庭だけど、母が大学を行かせたいという気持ちがあって、大学に行けたというのがあって、今、目の前にいる子の立場だったら逆やったし、っていうのが個人的にはすごくあるので。(G氏)

(1)概念名 相場感

(2)定義

一般的な相場、社会通念を知識として獲得すること。

(3)バリエーション

- ・社会的に見て、常識的に見て、それが成り立たない場合は要求しすぎっていう場合もあるんですけど、相手から感謝料として何百万、何千万奪いとってくださいよとか、例えば。裁判所ある程度、相場とされている金額より大きく上回るものは要求しすぎるから、それは難しいですよって言ったり (S氏)
- ・ひとつ思うのはトラブルに巻き込まれるのは不便な面もありますので、しょうがないんですが、早期解決できるか長引くかというところで、ある程度の相場観を持つてるかどうか。皆さんが納得できるような、これぐらいのもんじゃないとか、これはおかしいとか、こんなもんじゃないとかいうのをある程度持っている というのは結構早く解決できるというのは思いますね。どっちかと言うと相手の共感力というのがありますね。相手が言ってることをわかるところがある、と思える人というのは自分の意見ばかり言っていると通らないということもあるので。自分の言ってることがおかしいと思えるかどうかというの結構大きいと思います。(N氏)
- ・話をよく聞いて、本当にそのトラブルと言うか、実現したい要求が成り立つような、世間的に、法律的に成り立つかどうか。過度な要求だったらそもそも紛争解決できないから。それでも相手と言いつ分が違う場合があるからね。(S氏)

(4)理論的メモ

- ・相場観は共感に繋がるが、行きすぎた相場感は文化的暴力に繋がるのではないか。

(1)概念名 自尊心

(2)定義

相談者が自分の良い面を自覚し自尊心を持つこと。

(3)バリエーション

- ・あなた本当はこういうこと思っているんじゃない？という、自分の気づかない届かない像が見えてくる。いや、もっと自分が思っているよりもいい自分、力のある自分があったんだ！っていう感じ。だから、例えばお家に訪問すると、相談室で見るときと全然違う。お茶を入れてくれるそのひとのことを、すごく新鮮ねっていうと、やっている人はすごく普通のことをしているけれど、無意識のことに違う面があることに気づく。やれている面もあるということに気づく。だから自覚化というのは、そのまま返すと「以下」になっちゃう。でもそれも、うわべのことやお世辞を言っても、その人にとって納得感がない。みんなそうですよ。その人の実感からあまりにも離れていると、受け入れられない。ストレスのところを言わないと、そんなそんな、って言って終わっちゃう。どこかに眠っているものを出してあげるイメージ。(R氏)

- ・綺麗な鏡に写したい。その人が在たい姿になれるように返したい。それまでは気がつかなかったことが見えてくる。そうするとその人がより良くなりたい自分がわかる。(R氏)
- ・その彼も発達の凸凹がある人なので、とても拙かったり、極端な言い方をしてしまったり。そういう自分はわかってくれないと思っていたけれど、そこを私もですけど、サポートの方が「そんなことはないよ。あなたはたくさんいいものを持っているよ」と引き出してくださったりしながら、彼は前向きになっている状態ですね。(R氏)
- ・もっと自分が思っているよりもいい自分、力のある自分があったんだ！っていう感じ。(R氏)

(4)理論的メモ

- ・権利意識が低かったり諦めたりするのも多いと思うのですが、洗脳されやすいところあったり、自己肯定感もそんなに高くなかったり、ある意味素朴な人たちが多くて。(N氏)

(1)概念名 思考的連帯

(2)定義

思考の中に見えない他者とのつながり、先人とのつながりがあること。

(3)バリエーション

- ・あなたが考えている時に、1人で考えているってとき。本当にそうでしょうかという。思考のあり方はそもそも1人で考えているように見えて、そうではない。言葉で考えている時点で、言葉というのは歴史、文化的なもので、継承によって成り立っているもの。一つの言葉のイメージをみんなで共有しているから成り立っている。だから対話の集積が自分にも埋め込まれている。だから、1人で考えているように思っている、かつてお母さんから聞いた話を考えているのかもしれないし、お母さんから聞いた物語、お友達の言葉、テレビの言葉があって、そういう対話の中で生み出されたもの。私1人で生み出した言葉なんてない。私と私たち、私たちの中の私の思考。そういう意味では、自分が考えているという時点で、誰かに相談しているようなもの。私の中の誰かに。それが豊かであればあるほどいい。(R氏)
- ・法律は過去の争いで起きて、これが正しい、という先人がいろいろと議論して、これがやはり争いはあるけど大多数、まあ何て言うんですかね、多数の方が正しいんじゃないかということで作っていったもので、それはすごいいいなと思って。それを盾にじゃないですけど、仕事にできるというのが、それを本当に大変な人がいっぱいいますからね、そういう人のために使えるというのがいいなと思いました。(N氏)
- ・世界を知るっていうのは。それだけでも全然違うと思うんだけど、だけど、鑑賞するという構造だね。

鑑賞するというのとはどういうことなのかとか、文字の配列だけのものからどういうイメージをして、どういう読みをするのかっていうのを意識的に話し合ったりすると全然違うんだよ。そういうのをすると、例えば「あ、私はこう読んでいたけど、そういう風に読む人もいるんだ」っていうのがわかるだけで全然違う。なんか、同じ空気を吸ってここにいる人たちだけど、イメージの受け方がこんなに違うんだって思うことだけでも違う。それから、そうだね、やっぱり言葉を刺激としてどう受け取ってどう反応する自分なのかというのも全人格的な反応、今までの経験が全部含まれた反応なわけだから。そういうのを分析していくと、自分というものがわかってくる。それは悪いことじゃないと思うし、そういうことを学校なんかでできると、世界は繋がっているんだなというのがわかる。私はみんな違ってみんなないっていうのは、私は怖いと思っていて、みんなが共通するものがあるって、その中でどう自分が自分らしく生きていくかということ、競ってすることじゃなくて、共通のものを増やせば増やすほど、自分が生きていくにあたってすごく大事。そういうのもっとみんなができるといい。みんな繋がっているんだっていうのがわかるといい。(R氏)

- ・例えば自分で文章を書くというときに、同じ事象について書くって言ったってさ、全然人によって違うわけですよね。それがその人の人生をかけたもの。そういう構造を知ること。だからやっぱり思考のあり方を知ることかな。あえていえば。そうすると、よくもう1人の自分が見ているっていうじゃない。そういうのも思考のあり方だよ。自分の頭の中で、対話しているっていうのはまさにそういうこと。もっとちゃんとみんなと学びあうといいし、孤独とかいうけどあなたの中に他者が存在しているでしょっていう。あなたが考えている時点で歴史的社会的継承の中にあなたがいるということだし。と語ってあげたらいいのにな。(R氏)