

学校におけるリストラティブ・ジャスティスに基づく実践の実際

—イギリスの学校現場の視察から—

松山 康成¹

(2017年12月22日 受理)

Study on Restorative Justice and Restorative Approaches in Schools

—From Inspection at School in the UK—

Yasunari MATSUYAMA

Abstract: The purpose of this report is to study Restorative Justice (RJ) and Restorative Approaches in Schools (RAiS) efforts in the United Kingdom. I learnt 1) How to introduce RJ and RAiS to School, 2) Educational system for teachers to support the introduction of RJ and RAiS. 3) How to implement RAiS at school, In order to introduce RJ and RAiS to school, support of the board of education and school management is necessary. There is a RAiS facilitator at the school. The RAiS in the school can be operated smoothly by RAiS facilitator teaching RAiS to the teachers of the school.

Key words: Restorative Justice, Restorative Approaches in Schools, Problem Solving, School Counseling

キーワード: リストラティブ・ジャスティス, 学校における修復的対話(RAiS), 問題解決, 学校カウンセリング

I. 問題と目的

2017年に文部科学省が実施した「平成28年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査(速報値)」によると、暴力問題認知件数は小学校、中学校、高等学校の合計数では2年連続で増加傾向であり、小学校では著しい増加が見られた。また、いじめ認知件数は小学校、中学校、高等学校のそれぞれで増加が見られ、暴力問題認知件数と同じく小学校では著しい増加が見られた。このように、わが国の学校現場では他者とのトラブル、またそれに伴う暴力問題が増加傾向であり、他者を排除しようとするようないじめ問題も増加傾向にある。またこれらの低年齢化も問題となっている。

文部科学省(2006)は、いじめ等の対立問題に対して教員は、「他の人と共によりよく生きようとする態度や集団生活における規範等を尊重し、義務や責任を果たす態度、具体的な人権問題に直面してそれを解決しようとする実践的な行動力などを、児童生徒が身に付けることができるようにすることが大切である。」と示している。わが国の学校現場では、学校目標や学級目標に「けんかはいけない」、「みんな仲良くしよう」というような標語がしばしば掲げられる。また、「他者と仲良く向き合うことこそが人としてのよい生き方である」というような価値観を学校教育から推し進めているようなところもある(池島, 2010)。このように、学校において「他者と仲良くすること」に重きが置かれ、対立問題が生じることを予防することに重点

¹ 大阪府寝屋川市立啓明小学校
広島大学大学院教育学研究科

が置かれている。社会的にも、裁判などをネガティブに捉え、どちらかといえばそのような対立場面は避けるべきだ、という風潮が存在する。

学校では、子どもの対立問題への対応は、明確に手順が定められたマニュアル等は存在せず、学校や教員に委ねられている場合が多い。そのため、対立問題への対応は様々である。問題の解決が難しい場合は、校長などの権威ある第三者が介入し、問題の善悪を判断して解決する場合もある。池島・吉村・倉持(2007)はこのような現状を、「問題解決を生産的で建設的なものが生じる機会ととらえる(Kleidler, 1990)」という視点に欠けていると指摘する。より子どもが有益かつ心地よく過ごせる学校環境を作っていくためには、教員が主体的かつ積極的に、修復的な対話を通した子ども同士の対立問題の解決を行っていかなければならないであろう。

ところでイギリスでは、学校内で生じる対立問題に対して、修復的な対話による問題解決を行うための特別なトレーニングを受けた教員や担当者が第三者として介入し、仲裁するという取り組みとして、学校におけるリストラティブ・ジャスティス(Restorative Justice、以下 RJ と記す)に基づく実践、Restorative Approaches in Schools (以下 RAiS と記す)が行われている。対立問題が増加するわが国の学校現場において、このような修復的な対話による子どもの対立問題を実現していくことは、非常に重要であると考えられる。

そこで本研究では、2016年5月2日から5月5日に筆者が行ったイギリス・イングランド地方南部の学校視察、特に RAiS の実際の取り組みから、わが国の学校における子どもの対立問題の修復的な対話による問題解決の実現について示唆を得ることを目的とする。

II. RJ の歴史と RAiS の学校教育への広がり

1. RJ とは

RJ は、アメリカ、ニュージーランド、オーストラリア、イギリス、カナダ、ノルウェー、オランダなどの国において広く活用されており、欧州全土でも 900 を超える機関が RJ の考え方を汲んだプログラムを実施している(前野, 2001)。RJ とは被害者、加害者間の対話を通じて加害者に責任を自覚させることにより反省と更生を促し、被害者も加害者からの直接の謝罪や賠償を受けることを現実化する考え方である(坂上, 2000)。RJ であるという判断基準を Zehr(2003)は、①被害者が正義を実感できるシステムであること、②加害者が正義を実感できるシステムであること、③被害者・加害者間の関係を念頭に置いたシステムであること、④コミュニティの関心が考慮されるシステムであること、⑤将来に向けた取り組みが行われていること、の 5 つを大きな基準として示している。RJ は、侵された罪悪を可能な限り正し、癒すために、その罪悪による損害、ニーズ、果たすべき責任をすべての関係者がともに認識し語る協力的な手続きである(田淵, 2014)。すべての関係者とは、被害者・加害者・コミュニティのメンバーであり、ここに損害とは、犯罪などが行われたことによって生じた被害者への侵害とコミュニティへの害であるとされる(Figure1)。



Figure1 RJ の原則(Zehr, 2003)

2. RJの歴史

Zehr(2003)は、RJの起源を、古代ギリシア・ローマの紛争解決方法に見出している。また、それはヨーロッパにのみ存在するものではなく、北アメリカの先住民の社会など世界中の至る所にその風土に合ったものとして存在し、普遍的なもの指摘する。

近代的なRJの起源は1974年のカナダ・オンタリオ州エルマイラで2人の青年が起こした22件の器物損壊事件である(山辺, 2010)。2人の青年に有罪判決が下ったことを受け、信仰様式やルーツの面でアーミッシュに近いとされるキリスト教の一派、メノー派の信徒である保護観察官らは、キリスト教徒としてすべき対応を議論し、青年たちをほぼすべての被害者に直接合わせ、弁償について直接交渉をさせた。この事件のちにエルマイラ事件と呼ばれるようになり、RJは「何らかの問題行動によって害を第一義的に被った人が、各々の感情を共有し、どのような被害を受けたかを説明し合いながらその害の回復と再発の防止のための計画を立てるプロセス」と定義され、国際的に広がっていった(McCold & Wachtel, 2002)。RJはこの後、1974年からカナダにおいてVORM(被害者-加害者和解運動: Victim Offender Reconciliation Movement)が起こることにより社会に広がり(Umbreit, 2002)、アメリカでは1977年にVORP(被害者-加害者和解プログラム: Victim Offender Reconciliation Program)が確立された(Coates & Gehm, 1985)。類似するものとして、VOC(被害者-加害者カンファレンス: Victim Offender Conference)がある。このような仲裁者のもとで被害者と加害者を対面させるなどして二者が話し合う場や手段を持つという被害者-加害者メディエーションプログラムがRJの主流な形として広がっていく一方で、FGC(家族集団カンファレンス: Family Group Conference)といった、より多くの関係者が集まる形式の実践も展開されている。RJの形式は地域やケースによって多様化しながら、従来の制度を代替あるいは補完し得る新しい問題解決の在り方として注目されている(山辺, 2010)。

3. 学校教育へのRJの導入

初めて学校教育においてRJに基づく教育実践が行われたのは1994年、オーストラリア・クイーンズランド州マルチドール高校であった(Morrison, 2007)。マルチドール高校でのRJに基づく教育実践を中心になって進めたMorrisonは、尊重(respect)、配慮(consideration)、参加(participation)を3つの原理とし、①当事者は皆それぞれこれから変わり得る存在であること、②人格そのものを尊重すること、③他者への侵害行為によって生じた害に傾聴すること、④害されたものの回復に努めること、⑤最終的には関係者全員がコミュニティに再統合されるだけでなく、相互により強い絆で結ばれることを目指さなければならないという5つの原則を掲げた(山辺, 2011)。このマルチドール高校の取り組みがオーストラリア国内で一定の評価が得られたことにより、オーストラリアの小学校でも2000年代より実験的に展開された。こうした学校教育で展開されるようになったRJであるが、現在はアメリカ・ペンシルベニア州にあるIIRP(International Institute for Restorative Practice)が世界的な拠点となって展開されている。2006年、IIRPは世界で初めてRJの修士号が取得できる大学院となり、アメリカやカナダをはじめ、イギリスや香港の教員がIIRPで教育を受け、世界でRJに基づく実践が広がっている(山辺, 2008)。アメリカでは学校教育におけるRJによる問題の対応・考え方はTable1のように整理されている(Ashley & Burke, 2009)。

Table1 RJによる問題の対応・考え方(Ashley & Burke, 2009)

	これまでの学校における対立問題への対応・考え方	RJにおける対応・考え方
問題の定義	学校規則に従った罰則が処されたり、学校を辞めるように促されたりする誤った行為と定義される。	ある人物/グループに他人が行った害(感情的/精神的/身体的)として定義される。
解決の焦点	何が起こったのか、責任や罪悪感を確立すること。	感情やニーズを表現し、将来の問題に対処する方法を探ることによって、問題の解決に集中すること。
問題解決に携わるメンバー	当事者と罰則を決定する権限を持つ人物を含む。	当事者と問題解決の協力を携わるメンバー。メンバーは時に仲裁や調停を行う。
解決のゴール	痛みや嫌悪感を与え、それを通して問題を抑止・防止する。	両当事者を回復させる手段としての賠償、和解であり、その選択の責任を認めること。
介入者の役割	規則への注意と適切な罰則決定のプロセスの順守。	関係修復への注意と相互に望ましい結果の達成。
問題の理解	対立問題は非個人的かつ抽象的である。個人対学校。	対立問題は、対人葛藤として認識され、学習の機会となる。

4. イギリスの学校教育への RJ 及び RAiS の広がり展開

筆者が視察を行ったイギリスでは、1998年に制定された犯罪・秩序違反法(Crime and Disorder Act 1998)をきっかけに、RJの要素を大幅に取り入れた Youth Offending Team が各地方自治体に設置され、RJの考え方にに基づく問題解決の手法が学校教育にも取り入れられるようになってきた。そのような流れの中で、学校教育における RJ に基づく修復的対話として、Restorative Approaches in Schools (RAiS)が広がりつつある。現在は、Restorative Justice Council や Restorative Solutions といった NPO などの非営利の団体や企業、またはコミュニティ共益企業(CIC: Community Interest Company)が中心となって RJ や RAiS の教員向けの研修を実施している。学校だけでなく職場や家庭などにおける RJ や RJ に基づく実践のエビデンス調査を実施し、効果的な研修プログラムの開発を行っている。このような活動を通して、社会的なコミュニティで良質な RJ や RAiS が展開されている。イギリス国内で広く RAiS の研修を実施している Restorative Solutions は、学校における RJ や RAiS の教員向けの研修として 5 種類のトレーニングを実施している(Table2)。また、Restorative Solutions は、学校内における RAiS の展開として、7 つのステップを提唱しており、管理職や教育委員会の同意とサポートと、学校内におけるファシリテーターを中心とするチームによる RAiS の展開が提案されている(Table3)。

Table2 Restorative Solutions が提供する研修

段階・種類	提供される研修・トレーニングの内容
学校研修	Level1 すべての教員が、子どもの比較的軽微な問題に対して修復的に対応できるようになるためのトレーニングを実施する。
	Level2 生徒が停学・退学になるような深刻な問題に対応する学校担当者を対象としたトレーニングを実施する。
トレーナートレーニング	問題に対応できる能力を有し、Level1と2のトレーニングを同僚にトレーニングできるトレーナーを養成する。また、トレーナーには「トレーナーのためのトレーニングパッケージ」が提供される。
要望に応じた支援	特に困難なケースでの問題の解決を支援する工夫を、問題に応じて学校に提供し、トレーナーの初めての問題の事例に対して支援を行う。
子ども対象のトレーニング	子どもの対人関係の問題を解決するための修復的な対話の子ども向けのトレーニングを実施する。この研修は、ピア・メンタリングと市民性教育のカリキュラムを含んでいる。

Table3 Restorative Solutions が提唱する RAiS の学校での展開

ステップ	学校内における活動
Step1	学校管理職や教育委員会からの支援の実現。
Step2	学校内におけるRAiSのファシリテーターの指名。できれば熱心で十分な情報収集が可能となるベテラン教員が望ましい。
Step3	RAiSを学校運営方針や教育計画に書き込んだり、モニタリングシステムを構築するなど、RAiSを学校内で運営するためのプロセスを構築する。
Step4	あまり重大でない問題に対応するRAiSのトレーニングを実施し、RAiSが学校でどのように機能するかを説明する。教員を指導することなど、意識を高める学校全体のトレーニングの設定を行う。
Step5	深刻な問題に取り組むRAiSチームをつくり、そのメンバーに対して高度なRAiSを促進する2日間のトレーニングコースを実施する。
Step6	経験豊かなRAiSファシリテーターが、新しいRAiSを実施できるメンバーを養成し、会議におけるファシリテーターを増やすための能力を高めるための「トレーナーのトレーニング」を実施する。
Step7	進捗状況の確認、ケーススタディの公開、成功の祝い

Ⅲ. イギリスの RAiS の実際 —A 校での取り組みから—

ここでは、イギリス・イングランド地方南部の A 校で取り組まれている RAiS について、学校への RAiS の導入の方法とプロセス、そして取り組みの実際と考察という 4 つの観点からまとめる。

1. 学校の概要

A 校は、イギリス・イングランド地方南部の大都市近郊に位置する学校である。A 校は、イギリスの教育カリキュラムにおける初等教育と中等教育を担う学校である。各学年の定員 60 人で 4 歳から 18 歳の幅広い年齢の子どもが通っている、800 人規模の大規模の学校である。

2. 倫理的配慮

視察に際して、A 校の RJ 担当教員に対して、視察の目的について筆者と現地の研究協力者より説明を行った。その結果、学校名の公表、及び学校が特定される情報の公表の許可は得られず、実践に関する情報の公表のみ許可された。

3. 学校での RAiS の導入とプロセス

A 校では、RJ 担当教員(B 先生)が校内のファシリテーターとなって、RAiS が行われている。B 先生は 2008 年に RAiS を習得され、A 校内で 13 名の教員に RAiS を指導された。特に学校内でプロジェクト的に RAiS を広げていったわけではなく、最初は学校内で生じる対立問題の解決を B 先生が中心となって行っていた。その問題の解決の手法と考え方が口コミのように学校内で広がっていき、そこから他の教員への指導が始まった。現在は教員の異動などもあり、A 校では 6 人の教員が RAiS を実践することができる。RAiS は、B 先生が実践を始める 2008 年以前も A 校では取り組みとしては存在したが、それほど熱心に取り組まれているものではなかった。B 先生の学校での熱心な他の教員への指導や、積極的な RAiS の活用によって、RJ 及び RAiS は学校において根付いていた。

A 校では、RAiS は、子ども同士、子どもと教員、子どもと親、教員同士、親同士という、学校に関係する立場にある者の対立問題であればすべての問題を対象としている。そしてそのほとんどの問題は B 先生が RAiS を実施する。RAiS を受けることは強制ではなく、問題解決の選択肢の一つとして提案される。しかし、学級担任から当事者へ、B 先生のところで解決してみてもどうか、と提案されることは少なくないようである。A 校では、対立問題の内容によっては当事者に処罰が下る場合があるが、RAiS は処罰が決まった後に実施されることが多い。なぜなら問題に対しての処罰は、その当事者の責任であることは変わらないからである。RAiS は処罰の変更を行うものでもなく、あくまでも当事者間の関係修復の場として行われるからである。しかし例外はある。RAiS によって、被害者側が、「もう処罰はしなくていい」と願い出た場合は、B 先生がその話し合いの過程と被害者側の要望を管理職に伝え、処罰が軽減またはなくなる場合がある。しかしこの判断はあくまでも管理職に委ねられており、B 先生が積極的に処分の軽減を訴えることは少ない。

このような RAiS は、以前は集会等で問題解決の選択肢の一つとして紹介されたりしたが、現在は特に全校に周知したりしなくても、子どもの間や保護者の中のやりとりで周知の事実となっている。

4. RAiS 事例の実際

①問題

美術室での絵具の使用をめぐる

②当事者

子ども C(7 年生)

D 先生(学力支援スタッフ)

③仲裁者

B 先生(RJ 担当教員)

④問題の概要と背景

美術のデザインの課題に取り組もうと美術室へ行った子ども C は、いつものように絵具を使用しようとした。しかし、いつも使用している絵具が置いている棚の扉が閉まっていたため、その部屋にいた D 先生に「どこに鍵があるの?」と尋ねた。美術室の担当の先生からその時の部屋の管理を任せられ、絵具を使用しないように指示されていた D 先生は、子ども C に対して「今は使えない」と言い、そこから言い合いになっていった。

⑤RAiS のプロセス

D 先生に暴言を言ってしまった子ども C は、暴言の内容は問題であったが、学内の処罰の対象とならなかった。子ども C から暴言を言われた D 先生は、子ども C との関係を修復するとともに、自分の気持ちを子ども C に伝えたいということで、B 先生に RAiS を希望した。実際の B 先生、子ども C、D 先生の話し合いを Table4 に示す。また、プライバシーに配慮するため、真意を損なわない範囲で若干脚色して示した。

5. RAiS 事例の考察

A 校における対立問題の解決のほとんどは B 先生が担っている。よって、話し合いの始まりは非常にスムーズであった。子ども C、D 先生ともに RAiS のプロセス(Figure2)に同意し、話し合いのテーブルに心理的な抵抗なく向かっている姿が見られた。また、本事例は B 先生の教務室で行われたが、テーブルは円形で、子ども C と D 先生が直接対面する形ではなく、B 先生を含めた 3 名の間がちょうど 120 度で座り、B 先生が中立な位置で話し合いを聞くことができるよう、配慮されていた。

話し合いは、B 先生の RAiS の流れの説明から始まった。はじめに、4 つの質問を通して話し合いを行っていくことを提示することで、対立当事者の話し合いへの心情に対して配慮している様子が見られた。加えて、本事例では、D 先生の依頼によって RAiS が行われることになったので、子ども C の話し合いへのモチベーションの低下が心配されたが、RAiS を実施する前に B 先生が子ども C に対して優しく談話し、子ども C の責任追及の場ではないということを確認していたため、子ども C も穏やかに話し合いに参加できているように見られた。

当事者へ話し合いの流れの同意を得た後、まずは子ども C の話を聞くこととなった。D 先生は話を聞いているときに、やや感情的な表情を見せたものの、話に割り込むことはなく、子ども C の話を最後まで聞いていた。これは子ども C も同じで、お互いに相手の話をしっかりと傾聴し、その姿からは相手を尊重している様子が感じられた。このような話し合いのルールは、話し合いの最初に確認されたわけではないため、素地としてそのような配慮の姿勢が双方に身についている様子が伺えた。これはイギリスでは、11 歳から 15 歳の中等学校の教育課程において、市民性教育(Citizenship Education)が行われているからであると考えられる。市民性教育は公立の中等学校において必修科目として導入されている。また、B 先生は子ども C の話が終わると、D 先生に話が実際と合っているかを確認し、それはどちらの話が終わった後にでも丁寧に行われた。また B 先生は当事者の話を確認する際、事実を繰り返し発言して確認することよりも、その時の気持ちを確認していた。これにより、その問題の際の感情が当事者が知ることができ、感情の共有がスムーズに行なわれていると感じられた。

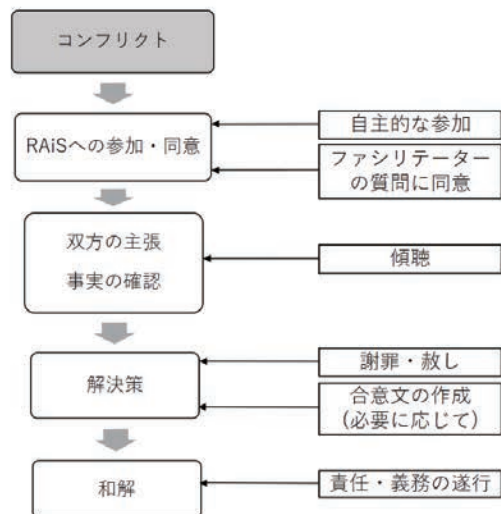


Figure2 RAiS のプロセス

(本事例のプロセスを、山下(2013)を参考に筆者が作成)

Table4 RAiS 事例の実際

セッション	発話者	発話及び行為内容
入室とRAiSへの誘い		子どもCはB先生に連れられて入室。 子どもCはB先生と3分ほど談話。 D先生が入室。
RAiSの流れの説明	B先生	では、話し合いを始めましょう。 まず私からはこの4つの質問をします。 ①What happen?(何が起こりましたか?) ②What did you feel?(なにを感じましたか?) ③Who has been affected?(誰に影響を受けましたか?) ④What do you needs?(あなたの願いは何ですか?)
当事者へ同意を得る	B先生 子どもC D先生 B先生 B先生	いいですか。 いいです。 いいです。 では、話し合いを始めましょう。何が起こりましたか?① ではCから話してくれるかな。
子どもCの主張	子どもC B先生 子どもC	はい。私は、美術のデザインのレポートの提出が金曜日まだったもので、いつも使っている美術室の絵具を使おうと、美術室に入りました。しかし、絵具を使おうと絵具の棚を開けてみると閉まっていたので、美術室にいたD先生に聞きました。そしたらD先生は「今は使えない」と言いました。私はイライラしました。 B先生 イライラしたんだね。 子どもC はい。そして、なんで絵具を使えないの!と強い口調で聞きました。そこで少し言い合いになり、最後にはD先生に出ていけ!と言われました。
D先生への確認	B先生 D先生	Cが言っていることで、いいですか。 はい。
事実の確認	子どもC D先生 子どもC B先生	どこに鍵があるの!と言うと、やはり出ていけ!と言われました。 D先生 あなたが悪口を叫んだから、出ていけと言いました。 子どもC 悪口を言ったのは覚えている。でもイライラしていたんだ。 B先生 イライラしていたのはわかるよ。
D先生の主張	B先生 D先生	D先生はどういう気持ちでしたか?② D先生 あなたはすぐに出ていかなかったわね。でも私はそう言うしかなかったのよ。私たちは昨年いっしょにクラスで美術の授業などで活動したじゃない。何回もあなたの手伝いをしてあげたわ。みんなの手伝いもしたけど、特にあなたにはたくさんサポートしたわ! あなたが無礼だとは思わないけど、敬意を払ってくれてもいいんじゃないかしら?あなたと十分な関係が築けていると思っていたわ。 あなたのレポートの締め切りが迫っていたのも知っていたけど、美術室の先生に絵具を使わせないで、と言われていたのよ。 (D先生は担任や教科担当ではなく、支援スタッフのため、軽く見られているという気持ちをもっていいのではないか、という話であった。)
事実の確認	子どもC B先生 D先生 B先生 D先生 B先生 子どもC B先生	そんなに軽く見ていないよ。美術室の先生に言われていたということを今知りました。 D先生は誰に影響を受けましたか?③ D先生 もちろんCよ。Cの発言で私はとても傷ついたわ。 B先生 D先生はCのせいで嫌な気持ちになったのですね。 D先生 あなたを昨年助けていたのは私よ!あの言葉づかいは傷ついたわ。 B先生 Cは誰に影響を受けましたか?③ 子どもC 先生も感情的になっていたし、ぼくもそうだったかもしれない。いつも使えていた絵具が使えないと言われて、イライラしたんだ。 B先生 D先生にイライラしていたんだね。
D先生の願い	B先生 D先生	D先生の願いは何ですか。④ この学校にいるスタッフは人間であって、敬意といたわりをもって接される人間なのです。言葉づかいをあらためて、ていねいな言葉をすべての人に使ってほしいです。
子どもCの願い	B先生 子どもC	Cの願いは何ですか。④ 子どもC 使えない、とだけ言われて腹が立ったので、理由を知りたかったです。
解決と謝罪	子どもC D先生 B先生 子どもC D先生	あなたを先生として敬意を払っています。ちょっと言ってしまっただけです。すいません。 D先生 わかったわ。私ももう少し配慮ができたと思うわ。 B先生 お互い、いいですか? 子どもC はい。 D先生 はい。

IV. 結語

本研究では、イギリス・イングランド地方南部の A 校で取り組まれている RAiS について、学校への RAiS の導入の方法とプロセス、そして取り組みの実際という 4 つの観点からまとめ、知見を提供した。

わが国において、RJ や RAiS のような修復的な対立問題の解決の考え方や思想は、まだ広く認知されていない。その要因の一つとして、これまでのわが国の学校現場における対立問題の解決方法に問題があると考えられる。学校では、教員が子どもの対立問題の善悪を判断したり、校長などの権威ある第三者が介入して解決してしまったりするなど、子どもの問題を修復的な対話を通して解決していこうという価値観が築かれてこなかった。学校における問題の増加によって、現場では多忙を極め、指導時間や対応時間の確保が難しい現状も要因として考えられる。このような現状では、子どもは学校で話を十分に聞いてもらえていないという不満を持ちやすく、結果として子ども同士の対立問題が保護者と学校、または保護者同士の対立問題にすり替わってしまう。このような現状のわが国の学校現場には、RAiS のような修復的な対話による子どもの対立問題の解決を実践できる方法を導入することは先決課題である。

A 校で行われていた RAiS では、対話に参加するものは互いに敬意をもって扱われ、発言は尊重されて傾聴される。学校の RAiS のファシリテーターは、対立当事者に対して、対話を通して問題行動を起こしているときにどのような感情であったか、被害者や周囲に対してどのように思っていたかなど、具体的に丁寧に対話を促していく。このような話し合いを展開していくためには、まずは教員が RJ や RAiS の哲学や思想、考え方を学び理解することが前提となる。そのためには、教員が RJ や RAiS の専門家としてのファシリテーターとなるための教師教育が必要である。昨今、日本でも NPO や企業などで、RJ やメディエーションの研修や普及を広める活動をする団体が増えてきた。しかし、教員研修で一般的に扱われるまでには至っていない。海外では IIRP が RJ の大学院の修士課程カリキュラムを構築するなど、体系的に RJ が学ぶことができる環境が整ってきている。今後の日本における RJ の哲学や思想、考え方が広がっていくためには、その教師教育が鍵となり、学校教員が主な担い手となると考えられる。RJ は、特定の問題に対する一つの方法論や手法ではない。世界各地の先人たちが獲得してきた、他者を尊重し、相手の言葉に耳を傾けるという、包括的な枠組みを持った概念であり、生き方である(山下, 2013)。人の歴史は対立の歴史でもある。わが国の学校教育において、人と人の関係の修復、よりよくともに生きるという RJ の考え方とそれに基づく実践が進められていくために、今後も研究と実践に取り組んでいきたい。

謝辞・付記

本論文では、子どもと教師のプライバシーに配慮するため、真意を損なわない範囲で若干脚色して記述しました。現地での視察をコーディネートしていただきましたケンブリッジ大学博士課程鶴原利泰氏、現地学校教職員の皆様のご協力に感謝いたします。また、本研究は JSPS 科研費(課題番号 16H00072)の助成を受けたものです。

引用・参考文献

- Ashley, J., & Burke, K. (2009) *Implementing restorative justice A guide for schools* Illinois Criminal Justice Information Authority.
- Coates, R. B., & Gehm, J. (1985) *Victim meets offender: An evaluation of victim-offender reconciliation programs*. PACT Institute of Justice.
- 池島徳大 (2010) ピア・メディエーションに関する基礎研究 奈良教育大学教育実践総合センター 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・倉持祐二 (2007) ピア・メディエーション (仲間による調停) プログラムの実践的導入に関する研究. 教育実践総合センター研究紀要, (16), 261-269.
- Kreidler, W. J. (1990) *Elementary Perspectives 1: Teaching Concepts of Peace and Conflict*. Educators for Social

Responsibility, 23 Garden Street, Cambridge, MA 02138.

前野育三 (2001) 少年に対する厳罰要求と『改正』少年法 関西学院大学法と政治 52, 1, 9-39.

McCold, P., & Wachtel, T. (2002) Restorative justice theory validation. Restorative justice: Theoretical foundations, 110-142.

文部科学省 (2006) 人権教育の指導方法等の在り方について.

文部科学省 (2017) 平成 28 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査(速報値)

Morrison, B (2007) Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation. Federation Press.

坂上香 (2000) 少年犯罪 「加害者対被害者」を超えて--リストラティブ・ジャスティスとは何か. 世界, (673), 259-274.

田淵久美子 (2014) 修復的正義の人間観と教育的意義: いじめの解決を手がかりに. 活水論文集. 健康生活学部編, 57, 95-108.

Umbreit, M. S. (2002) The handbook of victim offender mediation: An essential guide to practice and research. John Wiley & Sons.

山辺恵理子 (2008) <正義の経験>を通じての人間形成 ―ハワード・ゼアの修復的正義の基礎にある人間論― 東京大学大学院教育学研究科 2007 年度修士論文学位請求論文.

山辺恵理子 (2010) 修復的正義から「修復的实践」へ--「修復的」であることの教育的意義の探求. 東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室紀要, (36), 73-78.

山辺恵理子 (2011) 修復理論における「正義」概念: 関係性の構築と修復に主眼を置いた教育実践をめぐる議論を手掛かりに. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 63-70.

山下英三郎 (2013) 修復的アプローチのソーシャルワーク実践への適用に関する考察: 学校におけるコンフリクト解決手段として. 日本社会事業大学研究紀要, 59, 139-150.

Zehr, H. (2003) 修復的司法とは何か-応報から関係修復へ. 新泉社.(原書: Zehr, Howard, Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice, Herald Press, 1995.).

<http://www.restorativesolutions.org.uk/> (2017 年 11 月 23 日閲覧)

<https://restorativejustice.org.uk/> (2017 年 11 月 23 日閲覧)

<https://www.gov.uk/> (2017 年 11 月 23 日閲覧)