

学校におけるいじめへの対応の課題

— 修復的正義の理念にもとづく生活指導実践の可能性 —

田 淵 久美子

Appropriately Dealing with the Bullying Issue in Schools:
Possibility of Educational Guidance Practice Based on the Philosophy of Restorative Justice

Kumiko TABUCHI

Abstract

The purpose of this paper is to consider how school communities should deal appropriately with school bullying issues. Appropriately dealing means that parties resolve conflicts with the dispute settlement process, victims are healed, and offenders genuinely apologize.

In this paper, I have focused on the theory and practice of restorative justice. Therefore, it is important to develop the concept of restorative accommodation for school bullying. Several restorative cases were obtained from Japan's educational guidance practice. The "Seikatsu Tsuzurikata" and the "Gakkyu Shudan Zukuri" cases are some examples, they based on the philosophical construct for restoring personal relationship. Some cases addressing school bullying problems indicate that if teachers could facilitate mediation.

Key words: Restorative Justice, School Bullying, Educational Guidance

1. 問題の所在

「いじめの解決」をどのようにとらえるか。現在、日本の学校では、2013年のいじめ防止対策推進法の制定を受けて、いじめの「未然防止」「早期発見」に力点が置かれた指導が構想・実践されているといえる。もともといじめは、教師の目につきにくいところで行われる。そのため、早期発見のための努力は不可欠である。しかし、いじめは起り続けているし、新聞などで報道されるように、いじめ自殺も後を絶たない。なかには、いじめを知った教師が、加害者である生徒に謝罪をさせたが、いじめは教師に見えないところで継続しており、被害生徒を追い詰めたケースも見られる。本研究はとくに、このようなことがなぜ起こるのか、指導の課題は何かといった問題意識の下に進めたい。

文部科学省は、2013（平成25）年10月1日付けで発表された『いじめの防止等のための基本的な方針』を2017（平成29）年3月14日に改訂し、「いじめは、単に謝罪をもって安易に解消とすることはできない」とし、いじめ解消の要件を示した。それによれば、①いじめに係る行為が少なくとも3ヶ月は止んでいること、②被害児童生徒が心身の苦痛を感じていないこととしている。文科省においても、謝罪・反省指導に課題が残されていることを危惧した上で、このような方針改定を行ったと考えられる。

本研究では、「いじめの解決」を、表面的な「いじめの収束」に焦点を当てるのではなく、「い

じめの解決」によって加害者と被害者双方が救われ、成長し、当事者である子どもと周囲の人間関係が「修復される」ことまでを視野に入れて、つまり、学級・学校集団がいじめを経験したことによって再構築されることを本当の意味での「解決」ととらえたい。そのため、いじめの解決における適切な指導について模索するために、修復的正義の思想と実践に依拠しながら、これまで行われてきた実践を読み解いてみたい。

2. いじめへの指導の現状

文部科学省は、学校において「いじめの正確な認知」が行われるよう、たびたび働きかけている。2015年に岩手県矢巾町で中学2年生が自殺した事案について、亡くなった生徒がいじめを受けていることをアンケートに記したが、学校はいじめではなく人間関係のトラブルととらえ解決済みとしていた¹⁾。このことを受けて、2015（平成27）年8月には「平成26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』の一部見直しについて（依頼）」によって、平成26年度における調査のいじめの部分についての再調査を依頼している。そこには「『いじめの真の発生件数／児童生徒数』に、都道府県間で数十倍の差があるとは考えられない」として、調査結果が正確ないじめ把握になっていない可能性が述べられている。また、2016（平成28）年3月には、「いじめの正確な認知に向けた教職員間での共通理解の形成及び新年度に向けた取り組みについて（通知）」を出し、正確な認知をうながしている。その後、総務省の「いじめ防止対策の推進に関する調査」の結果を受けた勧告に従い、2018（平成30）年3月に「いじめ防止対策の推進に関する調査結果に基づく勧告を踏まえた対応について（通知）」によって、「1. いじめの正確な認知の推進、2. 重大事態の発生報告など法等に基づく措置の徹底、3. 教職員、児童生徒及び保護者に対するいじめ防止対策の周知の徹底」を促している。

文部科学省は「いじめの認知件数が多い学校について、『いじめを初期段階のものも含めて積極的に認知し、その解消に向けた取組のスタートラインに立っている』と極めて肯定的に評価する」としている（平成27年度依頼）。このように「いじめの正確な認知」がなされるよう働きかけが繰り返されるのは、いじめは起きているはずなのに学校がそれを認知していないこと、またそれによって、重大事態につながっていることを重く見た結果である。先に挙げた岩手県の事案のように、いじめの正確な認知が欠如していたことに加えて、指導が行われたにもかかわらず、その指導が不適切であったことについて、どのような指導が適切なのかを追究することが実践上の重要な課題であるといえる。

文部科学省が実施している「児童生徒の問題行動等生徒指導の諸問題に関する調査」について2015（平成27）年度の結果（確定値）を見てみたい（文部科学省2017）。小中高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は、225,132件であり前年度より増加している。この調査では、調査時点でいじめが「解消しているもの」は、88.7%である。また「いじめ発見のきっかけ」について、学校の教職員等が発見したものは、149,293件であり、全体の66.3%を占めている。内訳は、下記の表1の通りである。表1の結果からは、いじめ発見のきっかけについてアンケート調査などの取り組みが51.5%を占め、いじめの発見については有効であることが示されているといえる。さらに、このアンケート調査などの内容および実施率は、下記の表2に示される。

発見者	認知件数に対する構成比 (%)
学級担任	11.8
学級担任以外の教職員が発見（養護教諭、スクールカウンセラー等の相談員を除く）	2.4
養護教諭	0.4
スクールカウンセラー等の相談員	0.2
アンケート調査など学校の取組	51.5

表1 いじめ発見のきっかけ（文部科学省2017：30）

	アンケート実施率 (前年度実施率)	個人面談実施率 (前年度実施率)	個人ノート実施率 (前年度実施率)
いじめを認知した学校	99.3 (98.8)	89.4 (87.7)	55.5 (55.6)
いじめを認知していない学校	95.0 (94.5)	86.1 (85.5)	51.4 (51.5)

表2 いじめの日常的な把握のために行った具体的な方法（文部科学省2017：37）

アンケートの実施率が99.3%と、ほとんどの学校で行われており、また「個人ノート」以外の項目で前年度より実施率が増加している。またいじめを認知した学校の方が、いじめを認知していない学校よりもすべての項目で実施率が高い。この結果によれば、アンケートを用いたいじめの早期発見は、全国の学校で実施されるようになっており、しかも効果のある方法として認識されていることになるだろう。調査項目として掲げられることによって、学校現場においては調査内容に示された項目の推進が図られると考えられるため、いじめの早期発見が重要であり、発見率を上げることが重要であるという方針は、学校現場に浸透しているといえる。

しかし、いじめが関連すると考えられる自殺などの問題は繰り返し起こっている。東京都の中2女子の自殺についての報道記事を見てみたい。

陽菜さんは両親に残した手書きの手紙で、不登校になった理由は、元の学校の部活動だったとし、SNSで悪く言われたことや、先輩ともめたときに助けてくれる人がいなかったことを記した。転校後も不登校だったことについて、「ごめんなさい」とわび、「もっと不登校にやさしい世界だったらな」などつつづっていた。

市教委の設楽恵学校教育部長は記者会見で、部活動のトラブルで不登校となり、転校に至ったのは「法の定義でいういじめ」に当たるとの認識を示した。陽菜さんの死亡については「後悔と痛恨の極み」と語った。部活動をめぐる問題については、学校側が先輩に謝罪させるなど、指導で解決したとの認識だったとした。

両親は、学校側が当初問題が解決したと判断したことについて、「解決したなら陽菜は学校に行っていたはず」と疑問を投げかけ、「事実を解明し、第2第3の陽菜を出さないようにしてほしい」と訴えた（朝日新聞2018年11月7日記事）。

また他紙では、「前に通っていた中学校の校長が吊問のため、自宅を訪れると、父親から、転校後もSNS上でいじめが続いていたとの趣旨を伝えられた」とされている（長崎新聞2018年11月7日記事）。この事例では学校側が、いじめが解消したと考えても、本当の意味で解決していないこと、また転校しても、いじめが継続し、不登校が続くなど、被害者を追い詰めていることが読み取れる。いじめの早期発見と解決を目指しても、その解決がどのようになされたのか、加害者が二度といじめをしないことや被害者の傷付きが癒やされることが重要であるといえる。学校では、謝罪や解決に至る指導を今以上に深くとらえ直さなければならないだろう。

3. いじめへの対応のあり方

いじめへの対応を、現在学校で取り組まれていると考えられている内容から「1. 予防的対応、2. 解決的対応」、また本研究において、いじめの解決について新たに取り組まれることを提起したい「3. 修復的対応」の3つに分けて表3に示した。表3では、いじめへの対応を3つの段階に分けてみたが、1～3それぞれは別個に存在するのではなく、予防的対応と分類した教育方法にも解決的な対応として用いられる場合もあり、逆もまたある。その意味では、この段階的 분류は、力点の違いを表現している。「3. 修復的対応」についても、「修復」の視点を取り入れた実践は、解決への方途でもあり、予防の方法として意味づけられる効果を生むと考える。

表3 いじめへの段階的対応

1. 予防的 対応	いじめが起 こらない ようにする 指導*	いじめ防止対策推進法（いじめ防止基本方針）、ゼロトレランスによる生徒指導、道徳教育の強化、生活に関するアンケート実施など 道徳教育、人権教育、シティズンシップ教育、児童会・生徒会の取り組みなど、学級集団づくり、ピア・サポートなど心理教育的プログラムの実施、生徒指導における子ども理解の深化（発達課題として・いじめられる子どもの背景・現代社会の病理など）、など
2. 解決的 対応	起こったいじめを 収束させる指導	指導方法 ：事実関係を明らかにする、叱責・懲戒、仲直りをさせる、謝罪をさせる、学級・学校などの集団で考え合う、作文を読み合い話し合うなど。ほかに、クラス替え・転校・不登校・出席停止など。 指導体制 ：教職員のチームによる生徒指導の強調、早期発見・早期対応の強調、教職員の研修 事後の対応 ：いじめられた子どもへの心理的ケア
3. 修復的 対応	コミュニティ・人間関係 に対する修復と再統合	いじめた子どもがいじめの事実を認めること ↓ いじめた子どもといじめられた子どもを含む対話やカンファレンス ↓ 心からの謝罪と補償 コミュニティ（学級・学校）における「害」の修復 ↓ 癒しと救済（いじめられた子どもに対して強制されるものではない）

*必ずしもいじめの予防だけを目的とするものではないが、いじめを防ぐために効果や役割を持つという文脈の中で言及されることがあるものを列挙した。解決的対応と重なりを持つこともある。

「1. 予防的対応」に示したように、「いじめ防止対策推進法」においては、いじめを防ぐことに力点が置かれている。先に見たように文部科学省が実施している「児童生徒の問題行動等生徒指導の諸問題に関する調査」の項目が、内容に掲げられたアンケートなどを推進する役割を果たすことを考えると、学校における取り組みの基調をなすのは文科省の示した対応である。そのほかにも、予防的対応として多様な取り組みが提唱され、また実施されていると考えられる。しかし一方で、解決的な対応が、すべてのケースで本当の意味での解決に結びついていない事例があることは先に述べたとおりである。

また、現実にいじめの予防が成功しない事実から、学校での取り組みを考えざるを得ない。「いじめはどうしても起きる」ものとしてとらえ、当事者である加害者・被害者を含め、学級・学校にいる子どもたちが、いじめという問題を繰り返さないために、生じた問題から何を学ぶのかということが重要であると考えられる。宮下（2013：15-16）は、中学校教諭としての勤務経験から次のよう

に述べている。

問題にすべきなのは、「いじめ（対人トラブル）が起きる」ことではなく、初期のいじめを「深刻ないじめに深化させてしまう」ことであり、教師の指導が問われるのは、いじめを未然に防ぐことではなく、子どもを主体者として初期のいじめと向き合い解決する活動を通して子どもたちに学び体験を保障することだと考える。

では、いじめの解決から学ぶためにどのような指導過程が必要となるだろうか。必要な条件として、第1に加害者の反省と謝罪、被害者の精神的苦痛が癒やされること、第2に解決過程において加害者・被害者が排除されることなく、学級集団に再統合されること、第3にいじめの解決から学ぶ学級集団が形成されることであると考え。そのための指導論を見いだすために「修復」という概念を中心に検討したい。

表3に示した「3. 修復的対応」とは、修復的正義の思想と実践を意識して提示した概念である。教師の指導後に悪化した多くの場合は「2. 解決的対応」、特に加害者である子どもの謝罪、おそらくは形式的な謝罪を以て収束とすることに留まっているのではないか。それは被害者も加害者も救い、人格形成に働きかけるという教育的発想ではなく、「予防→解決」というリスクマネジメント的発想に留まっているともいえる。日本の学校の現状においては、教師によって「修復的正義」を意識し、「修復」を目的とした実践が意図的に行われているケースはほとんどないと思われる。しかし、後述するように、生活指導実践において、結果として「修復」につながる実践構造を持つ実践が行われてきていると考えられる。

4. 「修復」の視点とは

(1) 修復的正義・修復的実践の構造

修復的正義とは、もともと応報的司法に対置される思想と方法を提起する修復的司法の理論と実践から始まり、さらに広い概念として用いられている。学校等での「修復的実践」については多様であるため、まずは、修復的正義の研究で確かめられてきたことを述べておきたい。

ゼア（2008）によれば、修復的正義は「罰よりもニーズに着目する」。さらに、被害者と加害者だけでなく、コミュニティの人間関係の中で課題解決を図ろうとするのが特徴である。それぞれの、ニーズは要約すると以下のように表現される（2008：11-24）。

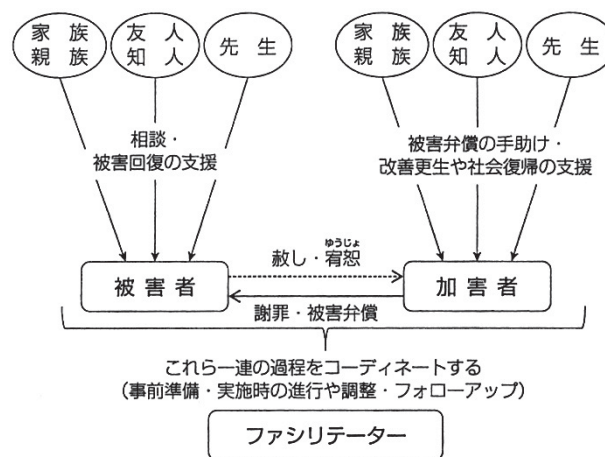
- ①被害者のニーズ＝加害者に直接・間接にアクセスし、本物の情報を得る。真実を語る。エンパワメント、補償と謝罪。
- ②加害者の責任とニーズ＝本当に責任を取るとは、自分のしたことに直面すること。自分のもたらした傷や損害を認め語る。被害者への共感と責任を持つ。など。
- ③コミュニティのニーズ＝二次的な被害者である。問題の発生をコミュニティ意識と相互責任を育てる機会とする。コミュニティ・メンバーの福祉に対する義務を引き受け健康なコミュニティを育てる。

田淵（2014）においては、対話を通じて人間関係を修復し、人間の相互理解と変容への信頼を基盤とする修復的正義の人間観が、教育的人間観と通じるものがあることを指摘した。また、修復的正義においては、個人と個人の関係だけではなく、コミュニティの修復が求められる。修復的司法論において、コミュニティをどうとらえるかは議論のあるところだが、ここでは「参加と対話を通じて、それぞれの価値の実現を可能にするコミュニティの建設を志向する」という理念を重視した

い。特に、ここでは修復的实践を意識しつつ学校をベースに考えるため、「人的ネットワークという意味でのコミュニティ、すなわち、ミクロ・コミュニティ」という視点で学校をとらえるものとした（高橋2007：18-119）。

では、修復的司法プログラムにおいて、コミュニティにおける紛争や犯罪に対する修復はどのように実践されるのか。共通する構造は以下の通りである。

被害者と加害者に関わる人々とその修復を、ファシリテーターが間に立って対話によって進めていく。ファシリテーターは、当事者や関係者ではなく被害者・加害者に対して中立的立場を取ることができ、さらには専門的なトレーニングを経た人が担当する。また、ファシリテーターの事前準備が修復的対話の成否を左右する。VORP (Victim Offender Reconciliation Program)、FGC (Family Group Conference) などの対話の場を設けるが、修復的司法プログラムの共通構造は、図1のようなものである（柴田2014）。こうした共通構造については、学校などで行われる修復的実践のカンファレンスもほぼ同様である。



(出所) 柴田 (2011b)。

図1 修復的司法プログラムの共通構造 (柴田2014：255)

修復的正義の基本的な考え方である「衝突を通しての学び」は、多くの教育者の共感を得、またそのひとりであるワクテル (Wachtel, T) が自らの実践を「修復的実践」と呼び、この概念が諸外国に広がっている。山辺 (2001) は、学校などにおける修復的実践を、ワクテルの「連続体としての修復的実践」という概念に基づいて、図2のように示している (p.47)。この図から、事前予防から事後対応に至るまで、状況に応じて連続性を持って行われる修復的実践の構造を読み取ることができる。注目しておきたいのは、「感情的な言葉」を重視し、日常的に「人間らしい」関わりを築くことに価値を置いている点である。

また山辺は、修復的実践を学校などに取り入れていく上で考慮すべき重要な点を指摘している。それは、修復的実践が教師が子どもを「統制」するための手段に矮小化されることへの危機感である。「このようにあらゆる教育場面に踏み込み、日常的に教師や生徒児童がコミュニケーションをとる機会を増やすことを推し進める修復的実践は、教師が生徒児童を『統制』するという役割認識から脱却できない限り、教師の過剰な『介入』になりかねない」と山辺は述べている (同上、p.47)。これは実践を行っていく上で、踏まえておかねばならない重要な点だと考える。

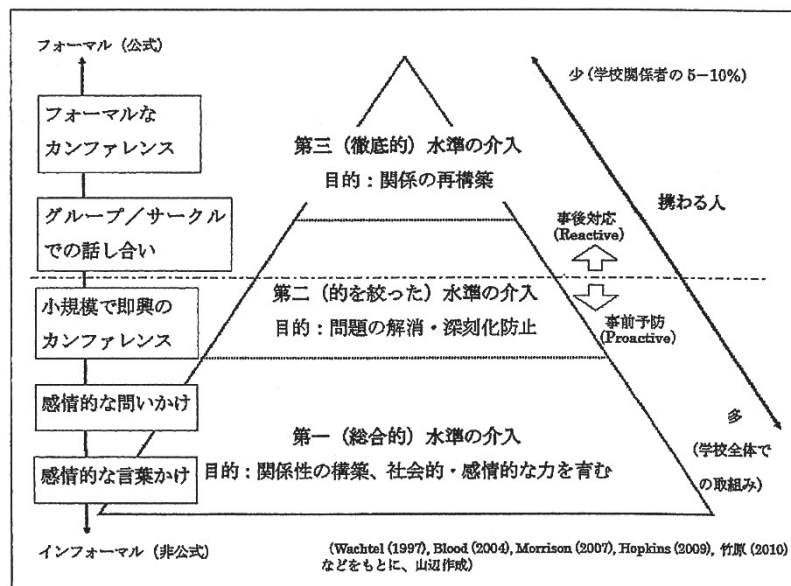


図2 連続体としての修復的实践 (山辺2011: 47)

学校における修復的实践は、「正義」の実現に向けられた修復という思想の具体化であるべきであり、教師の過剰な介入により、教師が子どものことをすべて理解しているつもりになったり、管理的な介入に転化してはならないといえる。このことは、学校における子どもの精神的自由の保障に関わる問題であり、教師の役割が特別権力関係に基づく権力の行使、あるいは意識しない「微細な権力の行使」(棚瀬2002: 175)が行われることにつながりやすいという自覚が必要だということになる。

(2) いじめの指導に「修復」の視点が必要だと考えられる理由

いじめの指導に「修復」の視点が必要だと考えられる理由は、3点ある。それぞれについて以下のように考える。

①いじめた側-いじめられた側の関係は、指導によっても改善されていない場合がある

いじめの解決を指導する場合、いじめの事実関係の認定が終わったら、教師が間に入り、いじめた側の子どもに謝罪を促すことになると思われる。そこに確かな反省があるかどうかは重要なことである。しかし、宮下が引用する中1女子の作文では次のように綴られている(宮下2013: 16)。

先生やおとなに言うと助けになってくれる。そしていじめた人へ「もういじめてはいけない」などと言う。そしていじめた人が「ごめんなさい」と謝る。これで一件落ち着いた気がするが、そんなことでいじめはおさまらない。昔はこれで大丈夫だったのだろうが、残念なことに最近のいじめはとても悪質だ。いじめた人はとりあえず「ごめんなさい」と、まるで心から言っているような顔で謝る。それでおとなは許してしまうのだ。しかし、おとなの気づかないところでいじめはまだ続いている。

「ごめんなさい」と謝ってもいじめが続くのは、いじめた側の子どもが謝罪の後、いじめをやめるという行動選択に至らなかったからである。教師は、心からの真摯な反省を促すことに失敗したのである。一方で、いじめられた側も、学校の中では心からの謝罪なのかどうか判断する機会も与えられず、教師の前で謝られたら「許さなくてはならない」と思うのではないだろうか。教師が介在したやりとりでは、謝罪されたら許さなくてはならない、といういわば隠れたカリキュラムとなっ

ているように思われる。教師が、加害者の謝罪・被害者による謝罪の受け入れというやりとりを以ていじめの収束と見なしても、いじめられた側の納得や感情の折り合いはついていない。考えてみれば、子どもたちは幼少期からこのような「ごめんねーいいよ」のやりとりを繰り返し教え込まれてきているような謝罪指導の構造的な問題があるといえないだろうか。いじめ／いじめられが逆転する場合でも、いじめをやめるという行動選択に至らないという点では、同じような問題を含んでいる。

②いじめがその後の人生に与える影響は軽視できない。しかし、いじめを乗り越えることは子ども個人の力ではできない。

いじめられた体験は、その後の人生に大きな影響を残す。個人差はあるが、いじめ被害の体験は、自尊感情の低下や特性不安の面で、長期的にその後のWell-Beingに影響を与えている（水谷・雨宮2015）。よって、いじめが起こった時にこそ修復しておかなければならない、修復のニーズがあるといえる。また、いじめられ体験は、心的外傷体験となることもある。ハーマン（Herman,J.D.）は、心的外傷体験の中核は「無力化と他者からの遮断」であるとし、回復は「人間関係の網の目を背景にしてはじめて起こり、孤立状態においては起こらない」と述べている（ハーマン1999：205）。しかし、重いトラウマへのケアは、医師や心理臨床の専門家によって、時には学校を離れたクリニックなどの場で行われることがほとんどであると考えられるため、もともとのコミュニティ（学級・学校）や人間関係の修復を目的とはしない。その意味で回復に至る過程は、自分を傷つけた人の謝罪を得られないまま、専門家の支えはあるものの独力で取り組まねばならない、つらい作業であるだろう。いじめが起こったとき、今いる場で人間関係がよい形で修復されるのであれば、孤独な治療は必要ないかもしれない。他者と関わり続けたいと思えるような立ち直りと「癒し」が得られるかどうかは、いじめた側の「心からの謝罪」の有無によって大きく左右される。このことは、修復的正義の研究においても明らかにされている。

また、いじめ加害者についても、なぜいじめという行為に至ったのか、教師は十分に理解を深めなければならない。楠（2002, 2013）によれば、加害者には加害者にならざるを得ない理由や発達課題が存在している。いじめ加害という非違行為のみを問題にして、ゼロ・トレランスによって子どもの言い分を聞かずに、事前ルール化された「特別な指導」などを行うだけでは、立ち直りを促すことにはならないと考える²⁾。

③いじめはコミュニティへの「害（harm）」であり、いじめを乗り越え、繰り返さないコミュニティの再構築が必要である。

いじめを防ぐ、あるいは悪化させないためには、いじめの4層構造モデル（森田1985）（図3）から、「観衆・傍観者」を減らし、「仲裁者」を増やし、集団の「共同性」をつくりだすべきことが示唆される。いじめをいじめた側といじめられた側だけの問題に限定するのではなく、当事者を含む集団の中で考えていかなければならない。

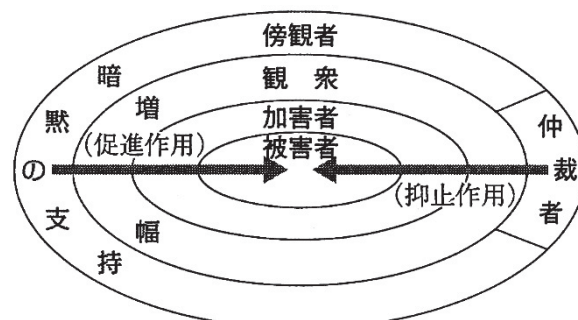


図3 いじめの4層構造モデル（森田2010，初出1985）

それは、修復的正義論が主張する「コミュニティにおける問題解決」の考え方に通じるところがある。学校・学級は、日常的に子どもたちが顔を合わせる場であるから、学校・学級を「コミュニティ」ととらえる視点から、指導が必要と考えるのは、格別飛躍したことではない³⁾。修復的正義においては、問題が起こり関係が損なわれたり被害が生じたりすることを、「コミュニティへの害(harm)」ととらえる。宿谷(2007:249)は「害という経験を深く受け止める」ことの必要性を主張している。「害」を教育学な概念に近づけていくとすれば、ただ迷惑したなどということにとどまらず、それぞれの立場が様々であっても、生じた問題が自分にとってどのような意味を持つのかを一人一人の子どもが考えることが重要であると思われる。

いじめがいじめられた子どもの自尊感情を傷つけるのは、本来、対等で公平であるはずの人間関係に、力関係(上下関係)が作り出され、押しつけられることが大きく影響していると考えられる。そのような状況下で行われる人権侵害は、加害者—被害者だけの問題ではなく、コミュニティにおける公正さを損なう。コミュニティとしての学校・学級に公正さを取り戻し、これからどうするかを考えあていかなければならない。いじめた側もいじめられた側も学級や学校から排除されることなく、またメンバーシップを停止されたり、別室指導によって一人にし、反省をさせるということではなく、コミュニティを再構築するという視点が必要なのではないだろうか。それは「いじめ解決を通して子どもが学び成長する学校へ」(宮下2013)と、指導の考え方を変えることにつながる。

また、森田はいじめを防ぐために必要な市民性教育を考えるに当たって、ソーシャル・ボンド理論を引用しながら、その要素である「愛着(attachment)」「投企(commitment)」「巻き込み(involvement)」「規範の正当性への信念(belief)」を強めることを重視している。すなわち「ソーシャル・ボンドは、私事化により、個人がリスクを引き受けざるをえない状況にあって、公共性を再構築する方途を示唆するものでもある」と述べている(森田2010:181)。学校は加速する私事化社会の方向性に逆らって、人間的結びつきを強めようとしなくてはならないとの指摘である。こうした考え方は、共同体主義を基調とする修復的実践のコミュニティ論に通じるところがあるように思われる。

(3) 修復的実践の事例

以下は、修復的正義の立場から論じられたもの、および修復的実践の事例からいじめに関する取り組みを拾い上げ、取り組みの特徴を意味づけたものである。

a. 学校における修復の事例(ワクテル2005より要約)

学校で男子生徒たちが女子生徒についてのひどい噂を流し、学校中に広まった。相談を受けたカウンセラーはこの問題をカンファレンスで扱うことにした。カウンセラーがファシリテーターである。生徒たちとその両親が参加した。女子生徒は、噂を聞いたときの気持ちを涙ながらに話した。「女生徒は、なぜ、自分にこんな災難が降りかかったのか、理解できずに苦しんだのである。ひとりの少年の父親は話を聞き目に涙をため、他の参加者も被害少女に深く同情した。」少年と親たちは女子生徒に謝罪をした。「誰も罰を科されることはなかったが、女生徒の気持ちは癒やされた。自分の苦しみをカンファレンスの場の皆に理解してもらったことで、彼女は安堵したのだ。」

以上の事例から、気持ちが癒やされるために必要な要素を読み取ることができる。すなわち、次の4点である。①被害に遭ったときの自分の気持ちを語る。②加害者との対話によって、なぜ自分が被害に遭わなければならなかったのか、ということを理解する機会を与えられる。③カンファレンスの参加者が自分の気持ちに共感してくれる。④心からの謝罪を受ける。

b. 学校における修復的実践の導入（オーストラリア・ロゼール公立小学校）

栗原（2010）のロゼール公立小学校で修復的実践の調査によれば以下の通りである。校長によれば、子どもが他者に対して自分が与える影響を理解することが大切だと考えており、open-ended question（Restorative Question）を大切にすることが行われている。主な内容は、行動を振り返る、状況の確認、その時の気持ち、影響を受けたのは誰か、どうすればいい方向に行くと思うか、などである。また、学校内で実践されるサークルは、教師がファシリテーターになるが、ワクテルにも影響を与えたテリー・オコンネルのレクチャーを教職員・児童・保護者が受け、7年の訓練や実践を経て肯定的な変化が見られるようになったという。

c. 修復を目的としたいじめの解決といじめ防止プログラム

日本では、NPO法人などによって子ども向けのいじめ防止プログラムが実践されている。

①中学校におけるいじめ防止プログラム（NPO法人湘南DVサポートセンター瀧田伸之）（瀧田2013）

いじめについて考え、アサーションについても学ぶ5時間のプログラムを中学校で実施した。終了後、スクールバディの募集（8時間のトレーニング）を行い、バディルームで生徒の相談を受けるピアサポートが進められた。

②中学校におけるメディエーション授業（一般社団法人メディエーターズ）（田中・山本2014）

メディエーション授業（アニメーション、ロールプレイ）で、対立におけるコミュニケーションを考察する。ロールプレイによって「メディエーター的な視点を意識する」ことを教える。

③いじめ予防のための「修復的サークル」、いじめの解決のための「修復的対話」の提案（NPO法人被害者加害者対話の会・弁護士山田由紀子）（山田2013）

「修復的サークル」では、学校において子どもたちがトーキング・ピースを使った語り、他者の語りを聞く機会を作ることやレクリエーション的にコミュニケーションを学ぶ機会を提案している。「修復的対話」については、独自のプログラムをつくり、ロールプレイなどを通じて対話のあり方を伝えるワークショップを行っている。

サークルとは、子どもたちが輪になって自分の語りたいことを語る、その際、トーキング・ピース（話し手を示す目印）を持っている人以外は黙って話を聴くというものである。特定の時間をつくって子どもたちが自分の思いを表現することは、日本の子どもの現状において指摘される「気遣い」や人間関係づくりの難しさといった、本音を隠したまま周囲と「うまくやる」ことを強要される空気が強い中でいきなり取り入れることには抵抗があるかもしれない。また、「自分の本当の思いを他者の前で語ることは簡単ではないだろう。しかし、自分の気持ちのままに思いを語ることや周囲はそれを傾聴すること、傾聴を通して自分の思いを深めることができる。誰かに自分のことを理解してもらい安心感や喜びは、他者への感情を育てることになると思われ、教育実践上、そのような機会が必要だと考える。

d. これまでの生徒指導実践を意味づける

近年、学校で行われてきた生徒指導の実践について、修復的実践として意味づけることも提案されている。吉田（2012）は、「日本の学校教育には、問題行動を惹起した児童生徒を学校というコミュニティから排除や疎外をせず、再統合する試みが、集団づくりの一環として、組織的、系統的に実践されてきた」（p.30）とし、「これまでの実践事例からRJ〔Restorative Justice－引用者注〕的内実を有する実践、あるいは今後の修復的実践の参考となる実践例を掘り起こす」（p.31）ことの必要性を述べている。

また寺田（2013）は、みずからの中学校教師としての実践を振り返り、いじめへの取り組みを「修

復的要素を含む」と位置づけている。その実践は、下記のような流れで取り組まれた。

担任した学級でのいじめに対して、学級全体の問題として考えさせ自分たちの手で解決させたという願いを持ち取り組んだ。具体的な方法として、アンケートで実態をつかみ、紙上討論を取り入れ考えあう。最終的にいじめ追放の決議文を採択することができた。

今後どうしたらよいかについて、生徒たちは「見て見ぬふりは、いじめている人と同じだと思う」「人間には、いじめをしてしまうような弱い心があるけれど、それを抑えて、そういう行為をなくしていかなければならない」などと書いている (p.17)。紙上討論とは、いじめの事実をプリントで伝え、生徒はそれに感想や意見を記名で書き込む。それに担任がコメントして返す。みんなに紹介したいものを選び、名前を伏せてプリント・配布、感想や意見を書かせて回収といった手順を繰り返す。これは、主に学級集団づくりの実践において取り組まれているが、生活綴方教育に取り組む教師が、作文に赤ペンを入れて返したり、学級の問題を通信や文集として配布し、それについての話し合いを持ったりしてきた実践の流れとも共通する。

寺田は、生徒指導をめぐる学校の現状についてゼロトレランスに対して批判的な立場から次のように述べている (寺田2013: 14)。

長い間、学校現場で生徒と直接接し、現在、市町村教育委員会事務局として重篤な生徒指導事例に触れている経験からすると、毅然とした指導の名の下に、問題を起こした子どもを警察などの外部機関にゆだねる事例が見られるようになってきていると感じる。これらの事例には、学校の指導によっても問題の改善が図られず、学校の秩序を維持するための苦渋の選択という側面があることが認められる。それでもなお私が危惧するのは、毅然とした指導、警察との連携といった耳触りのよい言葉の下、問題を起こす子どもを害悪と見なし排除しようとする考え方 (学校としての指導の撤退) が広まっていくことや問題を起こした生徒を学校から排除したところで当該の生徒の立ち直りや被害を受けた生徒のケアにはつながらないのではないかということである。

寺田にとっては、上記のような危機感に対する解決策として修復的正義の理念と方法があることが示される。

5. いじめに取り組んだ学級・学校づくりの実践を振り返る

いじめへの取り組みは、事実を明らかにしていくと学級の中で留まらず、学年全体の問題になることがあると思われる。さらには例えば部活動など学年を超えたところに問題がある場合もあるだろうし、地域や学校の状況、雰囲気、教職員の姿勢なども関わるために、学校全体の取り組みが、必然的に必要になってくるだろう。いじめを視野に入れて取り組まれた学級・学校づくりの実践を、生徒指導・生活指導に関わる実践からいくつか取り上げてみる。その際、上で述べたような「修復」の価値と関係づけてみたい。

(1) 生活綴方教育

生活綴方教育の実践では、特徴としては、いじめ／いじめられの経験を子ども自身が深く掘り下げていく中で、自分と向き合う機会をつくっている。教師は、作文からいじめに気づき、子どもの思いに寄り添いながら共に考える姿勢を持つ、学級で考え合うなどの取り組みが多いように思われる。また、いじめが社会的に「弱い者いじめ」と認識されていた時期⁴⁾には、事例 a のように、

学級の中の「弱い者」を守ることに重点が置かれていたことを読み取ることができる。一方、いじめ／いじめられが入れ替わることが指摘されるようになってからは、そうしたいじめの実態に即して思いを綴る指導が実践されている⁵⁾。学校づくりを意図した実践（田宮1978）を取り上げる。

事例 a：田宮輝夫・いじめをなくす全校集会の取り組み（小学校）の概要

いじめをなくすことに取り組んできた児童会が、取り組みの一つとして全校集会で「いままでに、いじめられている子の作文をよみ、全校で考えあう」という提案をした。その趣旨は「この集会は、だれがだれをいじめたかということの問題にする会ではありません。いじめられている人が、どんな思いでいるか、どんなにつらいか、いじめられている人の気持ちや、立場をみんなで考える会です。」

田宮の学級（3年生）から問題提起をするという子どもたちの意見で、幼稚園からずっといじめられてきた小関くんが自分の思いを伝えることになった。学級の中では、その作文を書くことを子どもたちが手伝い、できたものを学級で読み合う。さらに全校集会に備え、子どもたちは小関くんがもし笑われたら、それに強く抗議することも話し合って集会に臨む。結果、全校で5人の子どもの発表を誰一人あざけることなく集会が終わった。

集会後、田宮の学級では、小関くんの家の近くにある落書きを消しに行くことになり、いじめに関わっていた子どもは次のようなことを作文に書いた。「スプレーで、小関くんのわる口をかいたのを、なんで、いじでもとめなかったのかと、今、思っています。小関くんや、いじめられたほかの人がどんな気持ちだったか、『第一回いじめをなくす集会』で、よくわかりました。」

田宮によれば、全校集会で「問題提起をする学級は、それをすることによって学級の団結がいつそうつよまり、正しく問題をうけとめられ、発展させられるような学級であることなどの見通しをもったうえで選ばれた」という。背景にある教師集団の丁寧な指導が窺える。

（2）児童会・生徒会の取り組み

文部科学省「平成27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（確定値）」においては、「学校におけるいじめの問題に対する日常の取組」について「児童・生徒活動を通じて、いじめの問題を考えさせたり、児童・生徒同士の人間関係や仲間作りを促進した」という問いを設けている。その結果は、下の表4のようになっている。

	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	計
構成比 (%)	78.7	79.3	41.6	62.5	72.8

表4 児童・生徒活動を通じて、いじめの問題を考えさせたり、児童・生徒同士の人間関係や仲間作りを促進した学校の割合（文部科学省2017）

この設問では、7割以上の学校で、いじめへの対策としてこのような取組が重要であることが自覚され、実践されていることが伺える。詳細を聞く機会のあった実践を紹介したい。

事例 b：佐賀大学教育学部附属中学校生徒会による「いじめバスターズ」の取り組み（2014～15）の概要⁶⁾

生徒会で行ったいじめアンケートでいじめがあったことから、生徒会を中心にいじめをなくす取組が始まった。香港の協定校などとSkypeを使って話し合いも行った。「いじめバスターズ」を組織し、いじめ問題に取り組むことについて生徒総会での討議を始めた際には、「全員が取り組むべきだ」という賛成意見と「傍観者はある意味賢い」といった反対意見が出された。3回の総会を経

て発足した「いじめバスターズ」では、学習・啓発・巡回活動等を行った。その後、いじめがほとんど見られなくなる。活動当初の生徒総会で「傍観者は悪くない」と主張していた生徒が取り組みを経て、「いじめバスターズ」の中心メンバーに変わっていった。また附中生徒会主催で「SAGA いじめ撲滅会議」が行われ、県内の74校が参加し取組を共有する機会が持たれた。

上の(1)(2)で紹介した取り組みに共通に見いだせるのは、子ども自身が傍観者になってはいけないと気づくことの価値である。その気づきを得るまでには、学校全体での取り組みがある。いじめが、いじめた側といじめられた側だけの問題とされていたのでは、たどり着けなかった認識である。

(3) 学級集団づくり

事例c：橋元義文(2013)「学年の仲間・保護者と一緒になって」(小学校6年)の要約

5年生で学級崩壊した6年(4クラス)で、様々なトラブルがある。恐喝事件、差別、女子の関係が悪いこと、低学力、授業の不成立、係活動や当番活動の不成立、暴力・校舎破壊など。現状分析と指導方針は次のようなものである。

- 現状分析：前年度の担任と子ども・保護者、保護者同士の関係の崩れと訓練主義・管理主義的な学校の体制の問題があった。
- 学年の方針：①子どもたちと対話ができる関係を作る、②当面個別指導を控え、みんなと話し合う、その内容は保護者に伝える、③少し頑張れば全員ができる学習の取り組み、④保護者(とくに役員)に隠さず事実を伝え協力を得る、⑤学年会でクラスの様子を交流する、⑥学年の問題を生徒指導部会に報告し、学校全体で子どもを指導する雰囲気や体制をつくる。

その後、役員との話し合いをきっかけに各クラスで夜の茶話会が開かれる(橋元の学級では36家庭中26名参加)。ハムスター事件が起こった。これはハムスターを飼うという名目でお金を恐喝し遊びに使った子どもがいたというものである。脅した子と脅された子は別々の学級であった。両方の保護者を呼んで話し合うことにし、担任4人も出席した。話し合いの中で、脅された子の親の「家からお金を持ち出していたことに気がつかなかったことも申し訳なかった」という発言をきっかけに、悩みを出し合える雰囲気になった。保護者が涙ながらに語る。結果、地域の問題は青少年連絡協議会に報告することにし、お金の精算をし、保護者同士はメールアドレスを交換し、何かあったら連絡し合えるように約束して解散した。橋元は「加害者対被害者といった関係で問題をとらえるのではなく、教師も含めて一緒になって頭を抱えていくことが大切なんだということがわかったね」と述べた。

ハムスター事件の保護者との面談は、問題の当事者である子どもたちは参加していないものの、修復的実践のカンファレンスによく似ている。事実と事実に対する思いを話し、謝罪があり補償(お金の精算)をするという手続きがなされている。涙ながらに語ることができるのは、自分の感情も含めた思いを受け止めてもらえると感じられるからだ。修復的司法の実践でも成功したカンファレンスでは、犯罪の加害者と被害者および双方の保護者などを含めたコミュニティの関係者が、涙ながらに語り、別れを惜しむように話をし、また会う約束をすることがよくあることとして示される。心から謝罪すること、赦しの気持ちを持つことは、自らの感情が受け入れられて初めてできることなのではないだろうか。また、この実践では、おそらく茶話会の開催が土壌となり、ハムスター事件の解決の際にカンファレンス的な話し合いができたのではないかと思う。話し合いに当事者である保護者と双方の担任だけでなく、他の学級の担任2名も加わっている。結果として、このような状況が教師集団がファシリテーターの役割を果たすことにつながったと考えられる。

6. 修復的実践の生活指導の方法としての可能性と課題

これまで述べてきたように、修復的正義・修復的実践を意図していなくても、実際に行われた実践に修復的正義や実践と同様の意図や目的を持って行われた取り組みがあるといえる。それは、「修復」という理念や問題解決の方法、つまり加害者を罰する応報的な決着の付け方よりは、加害者が反省・謝罪し、人間関係やコミュニティが修復されることを望ましいとする考え方を志向する教師が、学校の中で実践化して子どもの人間的成長を引き出しており、その実践において「修復」という価値が具体化されたという意味づけることができる。ただし、多くの学校でいじめの本当の意味での解決ができていないのではないかという疑問について本論で述べてきたように、「修復的対応」という人間関係の「修復」を重視する生活指導の実践構造や方法論を構築することができれば、学校における人間関係や仲間づくりであったり、自らの行為を反省し謝罪することへの指導などについて、教師の経験や感覚のみに頼らない、明確な解決を目標とした指導ができるのではないかと考える。

一方で、ゼロ・トレランスの発想が浸透している学校においては、厳罰より修復を新たに求めることから始めなければならないことになる。これまで、戦後の日本で実践されてきた生活指導は、生活綴方教育であれ、学級集団づくりであれ、被害者であっても加害者であっても子どもの生活の事実や思い・感情を表現してもらい聴き取ることを重視してきた。その基本的な実践のあり方が、ゼロ・トレランスとは異なる方法で子どもの立ち直りを求めるものであり、修復的正義の基本的な実践構造と重なるものにみえる。

そのように考えたとき、修復的実践において取り組まれてきたことから、生活指導の実践が学ぶこともあると考える。一方で、今考える最も大きな課題は、教師とくに担任がファシリテーターの役割を果たすことができるかということである。

山田（2013）は、「公平中立という点で、残念ながら担任の教師や部活の顧問など、通常ならまず「いじめ」対応をするであろう教師が進行役（ファシリテーターのこと－引用者注）を務めることには問題がある」としている。教師は「ニュートラルな存在たり得ない」ので、ボランティア・スクールカウンセラー（SC）・養護教諭がファシリテーターであるべきというのである⁷⁾。あるいは、山下（2012）は、教師ではなくスクールソーシャルワーカー（SSWr）がファシリテーターの役割を果たすべきだと考える。

日本の学校における生徒指導については、とりわけ担任が指導上の大きな責任を負う形となっている。現在、SCやSSWrがほとんど非常勤や数校掛け持ちであると考えられる状況であるため、教師が中心に指導することになる。実践的な可能性を考えると、制度が大きく変更されない限り、教師がファシリテーターの役割を担いつつ指導できなければならないことになる。その際に重要なのは、誰が最も子どもをよく理解しており、公平中立であることを強く心がけながら、子どもに関わるかであると思われる。さきに引用した橋元実践は、カンファレンス的な話し合いの場に、担任だけでなく複数の教師が関わることで、当事者の視点を持つ担任教師とそこから少し外れる立場の教師がいることで、中立に近い視点を持ち込むことに成功したという解釈ができるかもしれない。今後、もし修復的実践の方法を学校現場に取り入れることを考えた場合、対話という方法だけをなぞればよいということにはならない。具体的には実践を展開する際に、日常的に対話的な土壌のある学級を育てる指導と、被害者加害者対話のカンファレンスとは、厳密に指導原理を区別していかなければならないと考えられる。

また修復的実践の方法を取り入れようとするときには、山辺が述べていたように、教師の指導が「統制」にならないようにしなければならない。「修復」をめざす実践には、子どもの自由や自己決定を尊重する姿勢が欠かせないと考える。たとえば、生活綴方教育に取り組んできた教師が、子どもの文章表現を促す一方で、子どもの「書かない自由」を保障しなければならないと考えたこと、

学級集団づくりなどさまざまな実践の中で、子どもの表現の自由と精神的自由の保障が重視されていることなどの意味を、掘り下げていく必要があると考えている。修復の理念を体現できるような実践のあり方を模索することが課題であるといえる。

注

- 1) 矢巾町いじめ問題対策委員会は、2016年12月の調査報告書において、いじめがあったことを認定し中学校の対応が不適切であったことを認めた。
- 2) ゼロ・トレランスの考え方に従って行われる別室指導の問題点については、横湯・世取山・鈴木(2017)に詳述されている。
- 3) 学校をコミュニティととらえることについて、内藤(2009)は、学校は「心理的な距離を強制的に縮めさせられ」る「強制収容制度」であるとして、「学校共同体主義イデオロギー」という表現で批判している。内藤は、学校において友達のみならず教師すらも、足下をすくう存在となり得るのであり、市民社会の論理が通用しない、と述べている。いじめ問題の現状を見る限り、現象として、指摘されるようなことは起きていると考えられる。現状を変えるべきであるという点で、首肯できるところもある一方で、本論で述べるように、学校・学級が無条件でコミュニティとして存在するのではなく、その人間的な結びつきの質を問題にしなければならぬのであって、市民社会の論理にふさわしい問題解決の方法を手に入れるべきであると考えられる。
- 4) 文部科学省によるいじめの定義では、2007年に「弱いものいじめ」という概念を排除している。
- 5) たとえば、佐藤(1993)など。佐藤の実践記録にある中学生がいじめを綴った事例については、田淵(2018)において分析を行った。
- 6) 佐賀大学教育学部附属中学校の取り組みについては、長崎総合科学大学長崎平和文化研究所主催の2015年度第1回平和文化シンポジウム「いじめ防止対策と学校の平和」において生徒会役員生徒の発表を聴いた。
- 7) 養護教諭についていえば、確かに担任を持たない立場で中立的であろうとすることは可能であるだろう。1997年の保健体育審議会答申「養護教諭の新たな役割」において「いじめなど心の健康問題」などに気づくべきことなど、生徒指導における役割期待が高まっているのであるが、養護教諭もまた専門的なトレーニングの経験や調停についての知識があるわけではなく、それなりに学んでからでなくては、ファシリテーターの役割を行うのは無理があると感じる。しかし、このような、「担任である教師は公平中立たり得ない」という指摘は重要であり、これを教育的見地からどのようにとらえるべきかが課題である。

引用・参考文献

- ハーマン, J. L. 1999 (中井久夫訳) 『心的外傷と回復<増補版>』 みすず書房.
- 佐藤淑子1993『仮面を脱いだ子どもたち』 エミール社.
- 柴田守2014「犯罪被害者をめぐる諸問題」岡邊健編著『犯罪・非行の社会学—常識をとらえなおす視座』有斐閣.
- 宿谷晃弘2007「修復的司法の害(ハーム)概念の再考に向けて—被害者の視点と修復的正義による応答」『早稲田法学会誌』58-1, 249-275.
- 高橋則夫2007「修復的司法のパラダイム—コミュニティ概念を中心に—」菊田幸一・西村春男・宮沢節生編著『社会のなかの刑事司法と犯罪者』日本評論社.
- 瀧田伸之2013「誰も被害者にも加害者にも、傍観者にもならないために—こどもたちが寄り添い支え合ういじめ防止プログラム—」『共生と修復』第3号、8-10.
- 田中圭子・山本このみ2014「学校授業におけるピア・メディエーションプログラムの実践と課題—

- こどもたちへの「対立」へのかかわり方プログラム』『共生と修復』第4号、東京学芸大学宿谷研究室、18-21.
- 棚瀬孝雄2002『権利の言説：共同体に生きる自由の法』勁草書房.
- 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』第57集、95-108.
- 田淵久美子2018「学校は『いじめ』問題にどう取り組んできたか－いじめへの指導のこれまでとこれから－」日本教育方法学会編『教育方法47教育実践の継承と教育方法学の課題』図書文化社.
- 田宮輝夫1987『生活綴方と学級づくり』百合出版.
- 寺田是2013「生徒指導上の問題解決へのRJの適用の可能性について－学校現場での生徒指導事例を通して－」『共生と修復』第3号、東京学芸大学宿谷研究室、14-20.
- 橋元義文2013「学年の仲間・保護者と一緒になって」全国生活指導研究協議会『生活指導』No.706、2013年2月.
- 内藤朝雄2001『いじめの社会理論－その生態学的秩序の生成と解体』柏書房.
- 内藤朝雄2009『いじめの構造』講談社現代新書.
- 水谷聡秀・雨宮俊彦2015「小中高時代のいじめ体験が大学生の自尊感情とWell-Beingに与える影響」教育心理学研究、63(2)、102-110.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課2017「平成27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』（確定値）について」URL:http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/02/1382696.htm（最終アクセス：2019年12月10日）
- 宮下聡2013「いじめ論に求めたい現場からの論点と実践上の課題－子どもをいじめで死なせない、いじめていることを救う、いじめ解決を子どもの“学び体験”にするために－」日本教育方法学会研究推進委員会編、日本教育方法学会第17回研究集会報告書『いじめ問題にどう取り組むか－教育方法学からのアプローチ』15-24.
- 森田洋司2010『いじめとは何か－教室の問題、社会の問題－』中公新書.
- ワクテル, T. 2005（山本英政訳）『リアル・ジャスティス』成文堂.
- 山下英三郎2012『修復的アプローチとソーシャルワーク－調和的な関係構築への手がかり』学苑社.
- 山田由紀子2013「『いじめ』の予防と解決に修復的対話を！－千葉のNPOの試みから－」『共生と修復』第3号、東京学芸大学宿谷研究室、27-29.
- 山辺恵理子2011「子どもに『声を与える』こども環境としてのコミュニティの役割－イギリス・ハル市における修復的実践を題材に－」『こども環境学研究』7(2) 45-51.
- 横湯園子・世取山洋介・鈴木大裕2017『「ゼロトレランス」で学校はどうなる』花伝社.
- 吉田卓司2012「学校教育とリストラティブ・ジャスティス（RJ）」『共生と修復』第2号、東京学芸大学宿谷研究室、30-32.
- ゼア, H. 2003（西村春夫・細井洋子・高橋則夫監訳）『修復的司法とは何か－応報から関係修復へ』新泉社.
- ゼア, H. 2008（森田ゆり訳）『責任と癒やし－修復的正義の実践ガイド』築地書館.