

# 修復的サークルの実践構造とシチズンシップ教育

## －対話の形式に着目して－

田淵久美子

### The Practice Structure of Restorative Circles and Citizenship Education: Focusing on the Form of Dialogue

Kumiko TABUCHI

#### Abstracts

This paper clarifies the practice structure of circles based on the philosophy of restorative justice by focusing on the form of dialogue. For this purpose, I used P4C as a clue. Both the restorative circle practice and the P4C practice create a safe and respectful place for everyone. The values common to both are mutual respect, safety, care, and self-improvement. Moreover, in the communities, self-improvement, supported by caring thinking, is underway. The structure of the practice ensures that the content of the dialogue is constructive and democratic, which is significant for citizenship education.

Key words: Circles, Restorative Practice, Restorative Justice, Dialogue, Community, Citizenship Education, Philosophy for Children (P4C)

#### 1. 問題の所在

本研究にいう修復的サークルとは、修復的正義 (Restorative Justice) の理念に基づいて行われる集団的な対話の形式を指すものとして使用している言葉である。一般に単に Circle と言われることが多いが、Restorative Circles, Peacemaking Circles, Circle Conversations などと目的の違いや表現する人によって呼び分けられることもある。サークルは、対話の形式を示すと同時に、修復的正義を実践する方法の一つでもある。

田淵 (2019) においては、学校というコミュニティにおける指導の課題として、対立 (conflict) などの問題が起こった際に、修復的正義の理念に基づき、子どもたち自身が問題解決過程に主体的に参加できるよう指導することが、修復的包摂的な学校コミュニティをつくり、子どもたちを市民社会の形成者として育てていくことを述べた。その実践のためには、修復的正義の理念を生かす具体的な指導方法を示すことが必要である。

そこで本研究では、修復的正義の理念を教育の場で生かすことを目的として設立された IIRP (International Institute for Restorative Practices) および Boyes-Watson, Pranis らによるサークルの実践についての方法および理念などを元に、サークルの実践構造を明らかにする<sup>1</sup>。

IIRP のハンドブックにおいては、修復的実践 (Restorative Practice) の考え方の元になっている修復的正義の理念と実践について「修復的正義に関する研究により、被害者と加害者の双方にとって、再犯の減少を含め、非常に良い結果が得られることが明らかになった」と紹介し、「同様に学校における修復的実践は、行動や学校風土 (school climate) に大きな改善をもたらしている」と述べている (Costello, Wachtel & Wachtel 2019a:5)。修復的実践が学校における子どもの行動や学校風土の改善といった肯定的な結果をもたらしている、その指導方法のひとつがサークルである。

本研究では、サークルの実践構造を明らかにすることによって、サークルが対立の修復を含む修復的正義の理念を実現する方法として教育の場で用いられることによる教育的効果を示したい。さらにサークルという集団における対話の形式によって可能となる対話が、どのような性質を持っているのか、ほとんど同じ形式の対話を行う「こどもの哲学対話」を手がかりに、サークルという対話の場で参加者に何が起こり、シチズンシップ教育につながると考えられているのか、考察を行いたい。

## 2. サークルとは何か

### 1) サークルの起源

サークルの起源は、世界各地の伝統的部族の中で行われてきた慣習であるとされる。多くの伝統的部族にとっては、円 (Circle) は、すべてのものがつながっており等しく価値があるという世界観の象徴であるといわれる (Boyes-Watson, Pranis 2015:61)。また、古くから人々が炎を囲んで語り合う場が、サークルとして引き継がれてきたといわれる (Costello, Wachtel & Wachtel 2019b:5)。たとえば Coates らは、カナダやアメリカの先住民族を起源としていると述べている (Coates, Umbreit & Vos 2003:265)。また Pranis らも、先住民族の伝統であると紹介している (Pranis, Stuart & Wedge 2003: xiii)。オーストラリアのクイーンズランド州では、アボリジニ及びトレス海峡島嶼部の伝統的慣習を引き継ぐものとして、Yarning Circle という実践があり、学校教育に取り入れられている。QCAA (Queensland Curriculum & Assessment Authority) のウェブサイトによれば、Yarning Circle (or Dialogue Circle) には、次のような意味があることが示されている。

- 参加者間の責任、尊敬、誠実な交流を促し、信頼関係を構築する。
- 説明責任を果たし、意見を聞き、対応するための安全な場所を提供する。
- 生徒と生徒の交流、生徒と学校と地域の結びつきを促進する。
- 生徒の学習体験を豊かにする。

サークルの基本的な形式は、参加者が円をつくって向き合って座り、そこにファシリテーター (またはキーパー) も入り、視線が合うように向き合うものである。参加者が全員対等平等で上下関係がなく、サークル (円) は、平等性の象徴であると考えられている。話し手は、トーキング・ピース (Talking Pieces) と呼ばれる物 (鳥の羽、石、ぬいぐるみなど何でも良いが、集団の象徴としての意味を持つ物が選ばれたり、自分たちでつくることもある) を持ち、ファシリテーターとトーキング・ピースを持っている人だけが話すことができるというルールがある。他の参加者は、話のあいだは黙って傾聴し、コメントなどはしない。トーキング・ピースを順番に回していくことによって、誰でも平等に話す機会が与えられ、話を聴いてもらうことができる場をつくる。サークルでの話題は、後述するように、学習に関わることや日常生活の人間関係や問題に関わること、哲学的なテーマ設定などさまざまな内容が可能である。Boyes-Watson, Pranis<sup>2</sup>によれば、1回のサークルでは、まず気持ちを落ち着かせ、導入の後、メインテーマについて語り合い、振り返りをして終了するというパターンが示される。サークルの持ち方に、バリエーションはあるが、以上が最も基本的な形式であると思われる。学校で実践される場合には、教師がファシリテーターを務めることが多い。

### 2) サークルの実践形態と種類

#### (1) 修復的実践の連続体

IIRP では、クラスルームにおける修復的実践の全容を連続体としてとらえ、図1のように示している。

INFORMAL		FORMAL		
感情の表現	感情の問いかけ	小規模で 即興的な会話	サークル	フォーマルな カンファレンス

図 1 修復的実践の連続体 (Costello, Wachtel & Wachtel 2019a:10)

図 1 によれば、「サークル」は、比較的多くの人数が参加する、よりフォーマルな対話の形式であるといえる。以下、他の内容についても説明しておきたい。

「感情の表現」とは、日々の生活の中で起こる感情を、肯定的な感情であれ否定的な感情であれ、表現するよう教師が促すことであり、「修復的な教室を作るための最も単純で便利なツールの一部である」とされる (Costello, Wachtel & Wachtel 2019a:10)。教師自身が会話の中で、たとえば「がんばったね。」という代わりに「私は、最後の仕上がりに感心したよ。」というように、教師自身の感情を表現することも重視される (Costello, Wachtel & Wachtel 2019a:13)。

「感情の問いかけ」とは、葛藤や対立 (conflict) が生じた際の対応として重要なことであるとされる。修復的実践の考え方として「対立が人生の重要な一部であることを受け入れることは、修復的実践を採用する上で非常に重要である。修復的実践は学校における対立について、学びを促進し、より良い関係を築くための機会としてとらえるよう、私たちの考えを改める手助けをするものである」と述べられている (Costello, Wachtel & Wachtel 2019a:15)。問題が生じたとき、対立が生じたときには、それをよりよい人間関係をつくっていくための機会ととらえるのである。そこでの問いかけは、「修復的な問い」とも表現される。「何が起こったのか?」、続けて「それについてどのように感じたのか?」を問いかける。さらに最終的な問いは、「これをどのように修復することができるか」である。そのように問う理由は、「感情をテーマにした質問は、発想を転換するために役立つ。不適切な行為に対処することに変わりはないが、その行為が他の人々にどのような影響を与えるかについて考えることができる」と説明される (Costello, Wachtel & Wachtel 2019a:17)。また「感情の表出は、限度を明らかにし、フィードバックを提供し、共感を形成するのに役立つ」と述べられている (Costello, Wachtel & Wachtel 2019b:12)。自己の感情を表現することは、自己認識を明らかにすることでもあり、他者の感情を知ることは、他者理解を深め、生じた対立や事実への理解を深めることになる。そのうえで、共感を形成するのである。

「小規模で即興的な会話」とは、たとえば教師が状況に応じて生徒に声をかけたり、望ましくない行動があった際に、エスカレートする前に解決するといったことを指し、「小規模で即興的な会話は、積極的な行動を支援し、懸念される行動に対処するための方法である」とされる (Costello, Wachtel & Wachtel 2019a:20)。またこうした働きかけにおいて、「教師は指導をする人 (disciplinarian) ではなく、むしろファシリテーターになる」と位置づけられている (Costello, Wachtel & Wachtel 2019a:21)。

「フォーマルなカンファレンス」とは、非行や犯罪などが行われ、害 (harm) が生じた際の修復を図るカンファレンスであり、restorative conference または family group decision making、family group conferencing といわれるものを指している (Costello, Wachtel & Wachtel 2019a:33)。これらは学校においては、日常生活の中で教師によって行われるサークルとは異なり、学校運営の一部として実施されることになる。被害者と加害者、教師、管理職および家族やソーシャルワーカーなどの関係者が集まり、ファシリテーターが介入しつつ、謝罪や補償も含めて出来事や人間関係に生じた害をどう修復するのかを話し合う機会である。

「サークル」は、最もフォーマルな、たとえば被害者と加害者を含む調停の場をつくるカンファレンスとは目的も異なり、学校の日常的な生活において、感情の表出を基盤とする構造化された対話の場をクラスの中につくるものであるといえる<sup>3</sup>。

以上のように、修復的実践を連続体としてとらえるということは、学校においてインフォーマルな場から、フォーマルな場まで、さまざまな状況において修復的正義の理念を以て教育実践を行っていくということに他ならない。これらの実践は、「感情の表現と感情の問いかけという共通の糸で結ばれている」とされ、個人の感情の表出を重視しているところに特徴がある（Costello, Wachtel & Wachtel 2019a:38）。

## （２）サークルの種類

IIRP において「サークル」は、事前予防的サークル（Proactive Circles）、事後対応的サークル（Responsive Circles）に大別されている。それぞれの概要は以下の通りである（Costello, Wachtel & Wachtel 2019a:23-32）。

### ①事前予防的サークル（Proactive Circles）

- ・チェックイン：1日のはじまりや授業の始まり、学期の始まりに行う。
- ・チェックアウト：1日の終わりや授業の終わり、学期の終わりに行う。
- ・学級の規準（classroom norms）：クラスで期待されることや方法について話し合う。「生徒がどのように行動すべきか、また、そのような期待を実行するために全員がどのように努力すべきかについて生徒と話し合うことは、学級経営の本質を変える」とされる（Costello, Wachtel & Wachtel 2019a:24）。いいかえれば、学級づくりを行う際に共通のめあてを考える場面などに必要な話し合いであるということができよう。
- ・授業内容（classroom content）：授業の中にサークルを取り入れ、それぞれの生徒が授業の内容に即して発言をする機会をつくる。
- ・アカデミックな目標（academic goals）：生徒自身が、これからの授業や休暇中、次の單元などについて計画を立てる。これは計画を立てる生徒自身を、受動的な態度から積極的な参加者に変えるという効果がある。

### ②事後対応的サークル（Responsive Circles）

これは、対立や害が起こった際に計画される。グループの関係者全員を集め、「安全、学習、集団の生産性に影響を与える問題」に集団で取り組むものである。1～2人に関わる問題は「小規模で即興的な会話」によって解決するが、クラス全体のような、より大きなグループにおいて、「問題がより多くの生徒を巻き込んだり、影響を与えたりする場合、または教師が特定の事例ではなく、行動のパターンに対処したい場合、サークルによって問題に対応し、感情を吐き出し、害を修復し、問題に取り組み、将来のために改善を計画することが可能になる」とされる（Costello, Wachtel & Wachtel 2019a:28）。

事前予防的サークルは、日常生活の中に位置づけられ、日々の学校生活を豊かにするために用いられる。また教科等の授業に取り入れることによって、授業への積極的な参加を促し、授業内容をより深く考えるために用いられる。そのことは、「サークルは、コミュニティの構築と学問的達成の目標を融合させることができ、生徒は内容分野に取り組みながら人間関係を強めることができる」（Costello, Wachtel & Wachtel 2019a:27）といわれるように、対話によってクラスが学びを深め、コミュニティとして成長することを促す日々の働きかけであることを示す。「生徒にとっては、事前予防的サークルでは、安全感と帰属感を保障するために、自分たちがよりどころとするやり方を確立することができる。事前予防的サークルは、コミュニティで実施されるサークルの少なくとも80%を占めるべきである」とされている（Costello, Wachtel & Wachtel 2019a:23）。

一方、事後対応的サークルは、後で述べるように、よりカンファレンスに近い役割を持つことになる。

### 3. 修復的実践の理念とサークルという対話の形式の整合性

#### 1) 事前予防的サークル——学校風土の改善

学校における修復的実践の基本的な考え方と事前予防的サークル (Proactive Circles) との関係は、以下のように示される (Costello, Wachtel & Wachtel 2019b:21)。

修復的実践は、非行だけでなく、暴力、いじめ、犯罪などの最も深刻な問題にも対処するのに役立つ。従来の懲罰的指導 (punitive discipline) では、生徒の行動に前向きな変化をもたらすことはなく、基本的な礼儀作法の崩壊に対処することもできない。しかし、問題が起こる前に事前予防的サークルを利用することで、学校風土を改善し、学校が必要とする持続的な解決策を達成するプロセスを開始することができる。

修復的正義の基本理念がそうであるように、修復的実践においても懲罰ではなく対話によって問題状況を修復していくことを志向するが、それ以前に学校風土を改善していくための方法として事前予防的サークルがとらえられていることがわかる。さらに修復的実践において、なぜサークルという対話の方法を用いるのか、「サークルは、その構造上、言うまでもなく、ある重要な考えや価値を伝えるものである」として、6つの価値がキーワードとして示されている (Costello, Wachtel & Wachtel 2019b:22-23)。

- 平等性 (Equality) ——サークルでは全員が平等に座っている。
- 安全と信頼 (Safety and trust) ——サークルでは全員を見ることができ、何も隠されない。
- 責任 (Responsibility) ——サークルでは、誰もが役割を果たすチャンスがある。
- 促し (Facilitation) ——サークルはリーダーに、レクチャーするよりむしろファシリテートすべきことを気づかせる。
- 当事者意識 (Ownership) ——集まることによって、そのサークルが自分たちのものであると感じる。
- つながり (Connections) ——これらは、みんながみんなの反応を見ながら作っていくものである。

サークルの実践とは、以上のような価値を備えた学校あるいは学級のコミュニティを創造し、そのなかで個々の人格が発達していくことを目指す教育の方法であると位置づけることができる。

「平等性」は、円という形が象徴するように、対話の形式の中にも含まれている価値である。「安全と信頼」とは、信頼関係のある人間関係が整えられ、安全を脅かされることなく発言することができることである。また「責任」は、修復的正義の理念において重視されている概念でもある。たとえば修復的正義の研究者であるブレイスウェイトは、責任が受動的に果たされるものではなく、いま何がなされるべきかを考える「能動的責任」であることを求めるとし、個人のコミュニティに対する責任を強調している (ブレイスウェイト 2008:55)。「促し」は、参加者の主体性や自発性を尊重する態度である。また、「当事者意識」とは、参加者自身がコミュニティの一員であるという自覚を持つことができることを意味し、「つながり」とは、コミュニケーションを通じて人間関係をつくっていくことである。

サークルは、コミュニティのメンバーがともにひとつのテーマについて考えあうための場である。Boyes-Watson, Pranis (2015) は、サークルで取り上げるテーマの例として、友情とは何か、自分の未来について考える、ユニバーサルに考えるとは、ジェンダーについて、怒りとその表現の仕方、トラウマについて考える、社会的不平等の問題、セクシャルハラスメント、愛と結婚について、責

任を取るとはどういうことか、物事を正しくするとはどういうことかなど、なかには哲学的なテーマも含め多岐にわたる内容を提示している。

## 2) 事後対応的サークル——対立的状況における対話

事後対応的サークルは、対立や害の修復を行うためのものである。その際、重要であるのが先にも述べた「修復的な問い」である。たとえば、「あなたはどんな役割をすることになったのか?」「このようなことが二度と起こらないようにするために、私たちは何をしたらよいだろうか?」「あなたは、からかわれたとき、どう感じるだろうか?」といった、自分について考え、事実を明らかにし、未来を考えるための問いをしていくことが重要であるとされる。問題が起こり、誰が問題を起したのかわからないときに、「誰がしたのか?」と問うても、修復という目的を達成することは難しい。しかし「修復的な問い」によって、「学校コミュニティでは、被害者の気持ちを理解し、共同で支援するなど、普段は見過ごされがちなことである他の重要な目的に到達することが重要である」とされる (Costello, Wachtel & Wachtel 2019a:31)。

また、問題解決のための事後対応的サークルは、事前予防的サークルによってサークルプロセスに慣れるまでは、試みてはならないとされている。すなわち、問題行動に対峙する前に、コミュニティの前向きなあり方をつくり、生徒のリーダーシップを育てておかなければならないということである (Costello, Wachtel & Wachtel 2019b:55)。また問題行動への対処に対しては、個別に事情を聴いておくなど、前もって十分な準備が必要である。事後対応的サークルを実践するにあたって、重要なことは次のように示される (Costello, Wachtel & Wachtel 2019b:57)。

1. クラスで何が起っていて、何がうまくいっていないのかを考え、その行動の原因となっている自分の行動に責任を持たせる。
2. 生徒や教師がどのような雰囲気のある教室を理想としているのかを問う。
3. その理想を実現するために、各自が何をするのかを考え、振り返る。

IIRP のハンドブックには、事例として、いじめなどの人間関係のトラブル、学級崩壊など直接に学校生活から生じた問題以外に、家庭崩壊、ドラッグやアルコールの問題、暴力問題、発達障害をめぐる問題、人種差別、身近な人の死などに向き合ったことが挙げられている。いずれも予め答えが用意されているような問いではなく、自分たちの問題として考えていくためには、一人ひとりが考え、共同体としての学校・学級のあり方を追求していくことは欠かせない。

Boyes-Watson, Pranis によれば、事前予防的サークル・事後対応的サークルという呼び方はしていないが、事後対応的サークルにあたるものを、Restorative Discipline and Conflict Circle と表現しており、いじめ、暴力問題など、上述の IIRP のハンドブックに示されたものと同様の問題を取り扱っていくことが示されている。そこでは、家庭崩壊やドラッグ、アルコール問題、近隣での暴力問題などの現実的な問題に対処するために生徒同士が支え合う場を提供するものであり、「サークルは、生徒に、他者は自分と同じような問題を抱えており、自分はひとりではないと認めるような機会を与える」とも述べている (Boyes-Watson, Pranis 2015:76)。

また学校におけるサークルの役割と修復的正義の理念との関係は次のように述べられている (Boyes-Watson, Pranis 2015:429)。

自分の行動が相手にどのような影響を与えるかを理解し、責任を取って良好な関係を修復する方法を学ぶことが、成長と発達の一部として必要なことである。修復的指導 (restorative discipline) は、学校コミュニティ全体が問題行動の肯定的な解決に関与することで、より強固なコミュニティを構築しようとするものである。修復的プロセスでは、

対立 (conflicts) を、肯定的な関係を強化する機会として利用する。問題が生じた場合、害 (harm) を解決することは、悪いことをした人だけでなく、コミュニティのすべてのメンバーにとって重要なレッスンとなる。

このように、生じた問題から学ぶことは子どもの「成長と発達」にとって必要であり、生じた害を修復することが、問題の当事者だけに限らず学校コミュニティの全員において重要であることが述べられている。

また、何らかの問題を起こした生徒について、コミュニティからの排除を否定し、包摂的であること、再統合されることが求められる。「問題のある生徒を隔離することは、烙印づけをすることになる。本当にしたいことは、彼らを統合し、彼らが重要であり、彼らの行動が皆に影響を与えることを知らせることである。この隔離するというアプローチは、実際に物事がうまくいくことを望み、それを支援する圧倒的多数の生徒を意図的に排除している」とされる (Costello, Wachtel & Wachtel 2019b:55)。Boyes-Watson, Pranis も、生徒がサークルを経験することが「クラスで問題行動をした生徒を再統合することを助ける。そして、生徒が生徒に陰口を言ったり、本人に直接言ったりすることが少なくなった」としている (Boyes-Watson, Pranis 2015:62)。問題を起こした生徒に対する共同体への統合あるいは再統合の重視は、修復的正義のコミュニティ観の核心のひとつとあって良いだろう<sup>4</sup>。「修復」とは、何事かが起きたとき、それを単に元に戻すということを目的とするのではなく、コミュニティをコミュニティの成員の手で新しく作り替えていくことを意味しており、その根源には、対話による「修復」によってそれが可能であるという理念および人間観がある<sup>5</sup>。

#### 4. こどもの哲学対話

サークルに見られるような共同体における対話の基本的な構造を探るため、対話の形式として、サークルと同様の形を取る「こどもの哲学対話」に言及してみたい。ここで取り上げる「こどもの哲学対話」は、リップマンが体系化した P4C (Philosophy for Children) をもとに実践されている。その基本的な形式は以下の通りである (河野 2018: 115-118)。

- ①お互い全員が見えるように丸くなって座る。その際に、自己紹介をしながら、糸を巻き付けてボールにしたコミュニティボールをつくる。
- ②ゆっくりアイスブレイクを行う。
- ③ファシリテーターが、進め方や心構え、対話で大事にしたいことを伝え、自分たちで話し合いたいテーマを決める。
- ④テーマについて個々に考える。
- ⑤意見を出す。
- ⑥質問し合う。
- ⑦時間が来たら、振り返りをして終了する。無理に結論づけずオープンエンドで終了する。

対話を進めるコミュニティは「探求の共同体」(リップマン)と位置づけられ、対話をやりやすくするために、円をつくりみんなが平等な立場で参加する。学校で行う際には、教師も円の中に入りファシリテーターとしての役割を果たす。対話の際には、コミュニティボール<sup>6</sup>を持っている人だけが発言できる。これは、対話のやりとりが一部の人に偏ることを防いだり、展開に入っていけない人がでたりしないようにする、つまりすべての参加者が平等に参加し発言するためのツールである。

こうした進行の仕方は、修復的实践におけるサークルと全くといって良いほど同じだということができる。コミュニティボールが対話をコントロールしていく役割も、トーキング・ピースと全く

同じである。つまりこのような対話の形式は、コミュニティのメンバーがみんな対等であり、安全で平等に発言する機会が保障されるための形式である。

このような対話の形式を取る理由は、対話によって共同体が形成されることに意味を見出すからである。河野（2018:101）は、「こども哲学で第一に重要な特徴とは、『探求の共同体（community of practice）』という対話集団を形成することを目指す点にあります。（中略）こども哲学の実践家は、思考は対話によって生まれ、人間の絆は真実の追究によって深まると考えている点で一致しています。私たちは、思考力と判断力を持った個人と、真実を追究する社会の双方を持つ必要があります」と述べている。「こどもの哲学対話」の目的は、リップマンによれば思考力を育てることであるとされる。「育成されるべき最も重要な思考の側面は、批判的側面、創造的側面、ケア的側面である」とし、「それを教えるための方法論には探求の共同体が必要とされる」と述べている（リップマン 2014: 285）。これら思考の3つの側面が重なり合うところに、「多元的思考」が成立する。このように教育の場において、子ども自らが対話を通じて思考力を獲得することを重視しているのである。さらには、そのことが真実を追究する社会をつくることにつながると考えられている。

対話を行う問題の例としては、「個人の生に関わる問題（たとえば、愛情や友情、死、いじめなどの問題）や、もっと社会的な問題（たとえば、公平性や正義、経済格差のような問題）、さらに一般的な哲学の問題（たとえば、心身関係や人格の同一性、人間と動物の違い、時間や空間、正しい認識の仕方といった問題）」があるとされる（河野 2018:102）。このようなテーマを見ると、「こどもの哲学対話」と修復的サークルは、きわめて近いテーマを取り扱うことが分かる。もちろんサークルは、学校においては、学校風土の改善や対立の解決を念頭に置いた実践でもあり、直接的に生活の中から話題を拾い上げていくことが多いと考えられる。「こどもの哲学対話」の目的観は、直接的には修復的实践と同じではない。しかし、自分と他者が存在する共同体において真実を追究することがめざされ、その方法として対話が重視されるという点においては、多くの共通項があると考えられる。

先に示したように、修復的サークルにおいても、人間関係の修復という点だけに目を向けるのではなく、教科の授業や学びのなかにサークルでの対話を取り入れるという側面があり、哲学的なテーマを取り上げることもある。これも対話によって、一人ひとりが共同体の中で、思考を深めていくということに他ならない。また、修復的实践において展開される人間関係や害の修復ということを考えてみても、それは一つの正しい答えがあつての対話ではなく、学校コミュニティにおいて、最善の修復のかたちを考えあつていくための対話であると言える。Boyes-Watson, Pranis は、「サークルは、グループ内のつながり・理解・対話を促進するためにデザインされた高度に構造化された意図的な空間である」と述べている（Boyes-Watson, Pranis 2015:54）。すなわち、輪になって語り合うというサークルの対話の形式は、単に語る場をつくるということだけではなく、真実を追究する対話にふさわしい場の構造をつくりだし、そこに語り合う目的を共有する共同体をつくるための方法論であるといえる。

## 5. 共同体における対話の規範とその意義

では、上述のような対話の形式に備わっている、共同体でなされる対話の規範とその意義は何か、修復的正義の理念から導き出されるサークルでの対話と「こどもの哲学対話」における共通項を考えてみたい。河野は、哲学対話について「真の対話」が成立するためには、公平、対等、平等、自由、安心などの条件が必要であると述べている（河野 2019:207）。ここで河野によって示された条件は、サークルの実践にあつても同じであるといえる。さらに相互尊重、安全、ケア、自己変革といった視点をとりあげて、詳しく論じてみたい。「対話が成立する状況は、対話の内容ではなく、対話が従うルールから生まれてくる」と述べられる（河野 2019:211）。サークルという対話の実践構造を明らかにするに当たっても、このような指摘はたいへん重要なことであると考えられる。

## ①相互尊重 (respect)

サークルの実践においては、メンバーが相互に尊重し合うことは重要であると繰り返し述べられているし、また、サークルでの対話によってその尊重が促されると考えられている。たとえば、次のように述べられている。「サークルの実践は、すべてのメンバーがつながりを感じ、尊重されるような (respected) 健全なコミュニティを築き、維持するために役立つ」とされる (Boyes-Watson, Pranis 2015:28)。

また、哲学対話については「探求の共同体で規範として存在するのは、相互尊重だけだと言って良いでしょう。誰でもが自由に自分の意見を言うことができ、他人の意見はきちんと尊重されなければなりません。この手続き的な規範だけが、探求の共同体の守るべき唯一の価値です」(河野 2019:173) と言われるように、相互尊重は、対話が成り立つために必要な規範である。

## ②安全 (safety)

さきに IIRP によるサークルにおける重要な価値についての6つのキーワードを示したが、そのなかに Safety and Trust と記されていたように、サークルという場においても他者から脅かされることのない、安全な場として発言できることは重要であり、「サークルは、人々が安全と感じ、自分の考えを共有できる場所である必要がある」(Costello, Wachtel & Wachtel 2019b:26) とされている。対話が、表面的に言葉を交わすことではなく、自らの感情や思いを真摯に表現する場であるためには、自分の表現に対して安全感を得られることが重要である。

他方、哲学対話の場のあり方について河野は次のように述べている。「対話はじつに環境に左右される。(中略) 哲学カフェを行うには、平等な立場で、自由な発言が許される知的に安全な場所が確保されなければならない。安全だけではなく、物理的にも心理的にも話しやすく、聞きやすく、発想が豊かになり、多様な角度から思いつきがなされる必要がある」(河野 2019:147)。このように平等で安全であり、対話に適した環境を備えた場であるということが重要視される。

## ③ケア (care)

Boyes-Watson, Pranis は、学校におけるケアの役割を重視しており、「教室で生徒とサークルを実践するためには、教師の関わりがケア (caring) と尊敬の念に満ちた (respectful) 教室文化を創造することを約束するところから始まる」と述べている (Boyes-Watson, Pranis 2015:80)。また「学校コミュニティの中で強固で良好な関係を築くことは、学習についても、また生徒や大人が間違いを犯したときに前向きな指導 (discipline) をもって対応するための鍵になります。私たちは、コミュニティのすべてのメンバーが大切にされ (cared)、尊重されるような (respected) 学校文化を確立することで、その基礎を築いている」と述べられている (Boyes-Watson, Pranis 2015:553)。サークルは、このような学校コミュニティを前提として成立する教育の方法であり、また逆にサークルという対話の形式が規範として持つ、参加者の平等や相互尊重、安全、などが作用することと相俟って、ケアの存在するサークルの実践とコミュニティのあり方をつくっていくことができると考えられる。

さらに、一方の「こどもの哲学対話」の思考における「ケア」の役割とは何であろうか。なかでもリップマンのいう「ケア的思考」とは、「対象をケアする態度や行為の一環としての思考」であり、「気遣いを持って自分の思考の主題を考えると意味」と「思考の方法について関心を持つ」というふたつの意味があり、「人に共感すると同時に、自分がどのようなケアを考えるかについての思考力」であると説明される (河野 2018:97)。そこには、思考の対象や方法に対する関心と、共同体における他者の存在を前提とした、ひとりよがりではない思考の過程が必要とされているといえる。

さらにリップマンの見解をみていきたい。リップマンは、「ケア的思考」について、次のように述べている。「批判的で、創造的で、ケア的な思考の組み合わせとして思考を説明するとき、最も議論的となるのはこの情熱の問題である。(中略)情動のない思考は平坦で人の興味を惹かないであろう。(中略)ケアすることとは、私たちが尊重する対象に焦点を当てること、その真価を認め、その価値を評価することだ」(リップマン 2014:378)。すなわち、ケアは「情動」を伴い、関心を表現する行為でもあり価値づけでもあるといえる。リップマンはケア的思考を、5つの価値原理(基準)に分類しており、それぞれの標準のあり方を次のように示している(リップマン 2014:393)。

正当な評価——尊ぶ、価値付け、祝福、大切、賞賛、尊敬、留意、賛美  
 行動的思考——組織的、参加、管理、達成、築く、貢献、実行、救済  
 規範的思考——要求、恩義、強要、適切、実施、要求、期待  
 情緒的思考——行為、愛、育成、名誉、調和、友好、激励  
 共感的思考——思いやり、情け深さ、管理、慈しみ、同情、気遣う、心に留める、本気、想像力

これらの思考のあり方に示された価値からは、他者や探求の対象に対する情動の存在、すなわち対象に対して感情が動き、それによって、考える態度や思考の方法が形成されていることを読み取ることができる。リップマンは、ケア的思考の意義について、以下のように述べている(リップマン 2014:391)。

私は、教育において思考を向上させるための重要な見方から生じたどのような考察においても、ケア的思考を、批判的思考と創造的な思考に付け加える必要があると主張してきた。それには二つの大きな理由がある。(1)ケアは、認知的企てとして十分に信用できる。(中略)(2)ケアがなかったら、思考は価値という側面を欠くことになる。もし思考が価値付けを含まないのであれば、思考は無感情で、無関心、ケアを欠いた形で主題にアプローチするようになるし、そのことは探求そのものさえ滞りがちになることを意味している。

すなわち、何かについて考えるときには、その対象に対する情動、つまりその思考の対象にどのような感情を持ち、価値を認め、どのような姿勢で取り組もうとしているのか、ということが「ケア」として、思考のひとつの重要な側面となると考えられている。河野(2018:97-98)は、リップマンの考え方を次のように説明している。

ケアは、物事を丁寧に調べたり、物事どうしの関係性を発見したり想像したり、他の行動の選択肢を思いついたり、問題を調べて解決法を見つけようとしたりするような認知的な作用として機能します。そのときのケアリングはある種類の思考となっているのです。ケア的思考は、批判的な思考と創造的な思考に並んで、とても重要な思考の側面です。というのも、思考には、何かに配慮する、世話をする企てが含まれているからです。

以上のように「こどもの哲学対話」においては、対話の中でケア的思考を働かせ考えることが重視される。そして一方の修復的サークルでは、例えば自分たちの問題について話し合うときにも、感情の表出が重視されていたことが思い起こされる。コミュニティの一員として、自分たちの問題に関心をもち、他者への関心や共感といったケアの感情をもつことが求められる。つまり、そこには「ケア的思考」が求められているとあってよいだろう。他者への関心や共感、その対象となる他者のコミュニティへの統合における過程に不可欠であり、ケアもまた両者の共通項であるといえるのである。

#### ④自己変革

コミュニティにおける対話の場では、参加者の内面に何が起きているのであろうか。まず、サークルでの対話が日常の会話とどう違うのか検討してみたい。Boyes-Watson, Pranis は次のように説明している（Boyes-Watson, Pranis 2015:55）。

サークルでは、普段の会話よりも、自分の気持ちを振り返り、話す機会が多くある。（中略）参加者は、自分が話すのを待ち、すぐに反応せずに耳を傾け、自分自身の話したいことを後にしなければならない。これは、私たちの普段の話し方とは異なる。そこには、自己指導（self-discipline）がある。参加者一人ひとりが自己コントロール（self-control）を發揮することで、サークルは成り立っている。

自分の話したいことをすぐに口にするのではなく、後で話すためには、自己指導・自己コントロールが必要であり、つまりトーキング・ピースを持っていない間は、他者のことばを傾聴する時間であるということが、はっきりしていることになる。そのように他者のことばを傾聴するとき、自分自身の中では、他者との関係性において自己省察が進められる。河野は対話の効果として、自分の考えが全体に位置づけられること、および対話は新しい自己を生み出す過程であるとしている。詳しくは以下のように述べられる。

対話に多くの人が参加していれば、さらに自分の考えがより広く多様性を持った全体に位置づけられていく。参加者たちが分かち合うのは、この意味の全体像である。これが、全体性による意味づけの対話の第一の効果である。これにより、当事者は自分の経験や振る舞いを解釈するより広い枠組みを得て、いわば自分の経験が自分のものとして自己帰属されていく。他者から解釈されることで、自分から発した考えや思いが自分固有のものであることが自覚される。対話とは、自分と他人をつなげると同時に、自分と他人が異なっていることの価値を知る行為である（中略）。

対話の第二の効果は新しさの発現である。新しさとは、ここでは、それまでの自分の経験が新しい枠組みに置かれることで、これまでの経験の意味づけから自由になり、新しい自己が生み出されることである。（中略）このように対話は、他者との関係性をつなげるとともに、それを新しい関係性へと超出していく。それは共同体をつくりながら、新しい自己を生み出していく過程である（河野 2019:142-143）。

対話を拒否する人は、自分を変えることを拒否している。会議の場で一方的に話し続ける人も、やはり対話を拒否している。それは聴くことの拒否だと言ってよい。話しても自分は変わらない。相手の話を聞き、相手の自分への応答を聞いたときに、私たちは変わらざるを得ない。（河野 2019:192）。

すなわち対話の場において参加者に求められるのは、語ることでもあるが、それ以上に他者の語りを聴くことなのだといえる。そのことによって自己を知り、かつ新しい自己が生み出される。また、河野は議論の性質について、次のように述べている（河野 2019:174）。

いわゆる極論というものが議論の場を支配することを心配する先生がいますが、探求の共同体においてセーフティが保たれている限り、極論は意外に簡単に退けられています。（中略）こうした議論の安定性は、探求の共同体そのものの性質からくるものです。すなわち、誰もが自由な立場から発言できて、個々人が尊重されるという共同体の手続きから理性的な議論の展開が帰結するのです。したがって、共同体が不健全となったときには、議論も不健全になることがあります。この不健全さとは、内容の不健全さではなく、議論の手続きの不健全さです。

自由に考え、自由に表現することができる安全なコミュニティにおいて、またそのように参加者一人ひとりの自己コントロールと自己省察、相互尊重、ケアが働き、対話の場にふさわしく構造化された対話の形式の元では、「議論の安定性」が保たれるとあってよいと考えられる。極論に固執するような、自己中心的な態度をとらないためには、対話の中での参加者自身の自己変革が必要と

される。対話の中で、自分自身および他者に向き合うことによって、参加者の自己変革が起こっていくのではないだろうか。たとえばサークルのなかで、はじめ自分に話したいことがあったとしても、他者の話を聴くうちに、その内容が少しずつ変化するようなことが起こる。また関心を持っていなかったことへの関心が芽生えたりする。他者への共感が生まれるといった変化も生じる。Boyes-Watson, Pranis は、サークルの効果として、問題を起こした生徒が「彼らがしたことについてどう感じているか友人から聴くとき、肯定的に変化していく必要性を強く感じる」とも述べている (Boyes-Watson, Pranis 2015:62)。

共同体の対話のベースに安全や個人の尊重といった「手続き」の健全さがあることによって、自分の考えが他者への傾聴を通して全体性につながり、「理性的な議論」につながる。そのことは、共同体において「真の対話」が成立する条件を満たすように構造化されたルールが存在する対話の形式によって、語られる内容の健全さが導き出されることを示している。

## 6. 対話とシチズンシップ教育

### 1) 民主主義社会の形成に対して対話をもつ意義

河野は、リップマンの「探求の共同体」という考え方も、対話的合理性の思想に基づいていることを述べ、対話的合理性について次のように述べている (河野 2019:186)。

対話的合理性とは、対話をより深いレベル、哲学的と言ってよいレベルまで掘り下げることで、議論を新しい段階へと進ませる。哲学的とは、自己反省的、自己修復的、自己変革的と言うことである。(中略) 対話的合理性とは、集団において包括的な価値を見出していく活動であると同時に、その集団に新しい人間関係、新しい社会構造を作り出していく過程でもある。

このように、対話的合理性に基づき、新しい人間関係や社会を作り出していくことが肯定されており、その新しい社会のあり方は、真理を探求する共同体としての民主主義社会であると考えられているといえる。すなわち河野は、こどもの哲学の本来の目的とは何かについて、次のように述べている (河野 2019:229)。

対話を中心とする哲学教育のもっとも大きな意義は、民主主義の主権者を、すなわち、能動的に民主社会に参画する市民を作り出すことである。すでに述べたように、民主主義社会とは真理を探求する共同体である。この基本的なあり方を身につけることは、学校においてもっとも優先されるべき課題である。

いいかえれば、「こどもの哲学対話」において、対話という方法は、学校教育に位置づけられるとき「能動的に民主社会に参画する市民」を育てるという教育方法として成立する。

では学校において、事後対応的サークルのように対立を修復するために行われる対話の意義はどのようにとらえられるだろうか。Bickmore は、修復的正義の実践を行い、学校においても懲罰ではなく対立を修復するための対話 (Conflict Dialogue) が重要であると考えている。平和維持 (peacekeeping) という観点は「暴力を一時的に防いだり止めたりするための監視と制御」であり、消極的な現状維持となるため、むしろ、積極的な平和の構築 (peacemaking, peacebuilding) をめざすべきだとしており (Bickmore 2012:116-117)、その観点から、次のように述べている。

対立に関する建設的な話し合いは、民主主義や民主主義の教育、そして peacebuilding の基礎となるものである。(中略) 対立は社会生活に不可避であるため、問題は、学校が対立に取り組むかどうかではなく、むしろどのように取り組むかが重要である (沈黙や否定的な懲罰も、肯定的で包摂的な経験と同様に、学習経験を形成する) (Bickmore 2012:116.下線部は原文イタリック)。

Peacekeeping に重点を置いたシステムにおける対立のマネジメントで実際に行われている‘シチズンシップ’カリキュラムは、特に地位の低い生徒や褒められない生徒に対する監視と制限を強調することになる。その代わりに、Peacemaking と Peacebuilding のシステムは、自律的で公平な民主的スキルと関係の育成に重点を置くことになる。対立についての対話は、Peacemaking と Peacebuilding の重要な構成要素の1つである（Bickmore 2012:117,イタリックは原文のまま）。

Bickmore は、対立についての対話が建設的になされることの意義は、積極的に平和を構築することを学習する本当の意味でのシチズンシップ教育であるといえるとも考えている。学校において、対立を避けるのではなく、対立を修復的に扱う過程こそが、民主的な人間関係や社会のあり方を考えさせることにつながると考えている。すなわち、次のように述べている。

欧米の公立学校に典型的な隠れたカリキュラムは、対立を避け（少なくとも暗黙のうちに）ヒエラルキーへの敬意を教えるものであるが、暗黙的・明示的なシチズンシップ教育がこの流れに逆行し、代わりに対立についての建設的な対話を通じて批判的・包括的な関与を促すことは全く可能である（Bickmore 2012:118）。

学校での対立についての対話の学習と実践の機会、目に見える害が発生した後に起こりうる対立に対処する修復的問題解決から、これまで静かに隠れていた根本的な対立や広まっていない視点を意図的に表面に引き出し、意識改革と前向きな平和構築のためのきっかけを作る民主化の取り組みまで、多岐にわたっている（Bickmore 2012:118、下線部は原文イタリック）。

対立は人間関係において、人との差異、意見の違い、トラブル、暴力など多様な形で現れるものであるが、目に見えにくいものも含め、人と人が関わる上で何かしら必然的に生じるものである。それを避け、見なかったことにしたり放置するのではなく、対立を許容したり修復的に解決しようとしたりすることは、健全な価値を求める対話を成立させることによってしかできないことである。河野は次のように説明している。

哲学対話の教育がシチズンシップの醸成に役立つとされているのは、対話が人と人との差異と対立を許容しながらも、人間関係を存続させ、互いにケアし合う関係性を生み出すからです。こうしたことが生じるのは、対話はもともと相手に対するケアを含んでいるからです。（中略）哲学対話では、聞くこと、傾聴することが重視されます。それというのも、対話は参加者への相互のケアなしではありえないし、思考そのものもケアすることから分離されれば成立しなくなるからです」（河野 2018：103-104）。

つまり、共同体としてひとつのテーマについて考えあうことができ、「真の対話」を成立させる態度や経験そのものが、シチズンシップを醸成するという意義を持っているのではないだろうか。先に述べたように、ケアは他者や探求の対象への関心や価値づけでもある。そのような、ケアを含む関係性が価値として存在しているような対話のあり方を経験することによって、たとえ対立があったとしても、それを許容したり修復したりすることができるような思考過程が生まれ、人間関係が構築される。そこでは、共感を媒介として、自分と他者、自分とコミュニティが結びつけられる。その関係性によって、シチズンシップが醸成されるといえるだろう。

また、そうした人間関係やコミュニティをつくっていく役割を果たすことができるサークルは、民主主義の実践であると考えられている。それは、Boyes-Watson, Pranis によって次のように示されている。

サークル・プロセスは、帰属意識を高め、他者への認識と配慮を養い、コミュニティのすべてのメンバーが敬意を持って (respectful) 民主的に参加できるように設計された空間である (Boyes-Watson, Pranis 2015:33)。

サークルは、すべての声を聞きとり、すべての利益が尊厳を持って扱われなければならない、基本的な民主主義の実践である (Boyes-Watson, Pranis 2015:56)。

また Bickmore は、サークルでの対話の実践を自治と位置づけている。

ピア・メディエーションや修復的サークルなどの対話型平和創造は、生徒が自分たちに影響を与える問題を解決するために自律的な意思決定に参加するという意味で、自治 (self-governance) の一例と言えるだろう (Bickmore 2012:119)。

すなわち、サークルにおける対話は、健全な対話の成立に不可欠な条件を満たし、コミュニティにおいて適切に成立するとき、民主主義の実践となり得る構造化された対話の形であるということが出来る。

## 2) 親密圏から公共圏における対話へ

学校が修復的正義の理念を実現しようとするとき、シチズンシップ教育の場とすることができることについては、Morrison (2001:204) も「学校は、教育制度として、核となる仕事だけでなく、責任ある市民を育成するための学習プロセスを提供する適切な機関である」と述べている。しかし、実際の学校の日常生活における人間関係の対立には、いじめや人権侵害など密接な人間関係のなかで起きているミクロな暴力が含まれ、こうした人間関係の問題は子どもの私的領域、つまり、たとえば学級内の私的グループのような親密圏で生じやすい。親密圏における力関係の非対称や対立が、対立のまま存在しているような状況では、生じている問題を修復するような対話は成立していないことになる。したがって、学校においては、日常生活の中に対話の機会をつくる教師の意図的な指導が必要とされる。

田村は、政治学の立場から親密圏における熟議<sup>7</sup>の阻害要因となる課題が「非公開性」「非制度性」「不平等性」にあることを述べている。「非公開性」については、公式の場におけるコミュニケーションに比べ、メンバーが限定されているために「私的理由」の優位がもたらされがちであり、「理由づけ」が相対的に狭く私的なものになる可能性があることを示している。また、「非制度性」については、公式のルールによる規制がないために、操作的なレトリックが浸透する可能性や弱い立場にある者が語るができない可能性を示している。「不平等性」については、非対称な関係によって熟議が疎外されることを示しており、「非公開性」「非制度性」の下で正当な熟議が成立しづらいことは、「不平等性」と関係しているとしている (田村 2017:170-171)。解決策として、「不平等性」については、「立場の平等化とコミュニケーション能力のためのエンパワーメント」などの必要性 (田村 2017:178)、また「非制度性」については、熟議を成立させるために親密圏の「外部」への接続回路の形成が有用であることを示している (田村 2017:175)。

親密圏に外部への接続回路を形成することとは、極めて個人的な私的領域でのコミュニケーションを、公的な性質を持つコミュニケーションへと開いていくことを意味すると考えられる。つまり、本研究の関心に即して言えば、学校における私的に閉じられた人間関係ではなく、サークルのように構造化・制度化された場へと個々の思いを表現し、対話する場を設けることなのだ考える。サークルが、ある程度フォーマルな性質を帯び、その構造において対話の成立に必要な条件が整えば、メンバーが対等平等かつ民主的な空間として成立させることのできる場であることは、これまで述べてきた通りである。

Morrison (2001:202) は、「効果的な修復的正義の実践は、不適切な行為と、被害者、加害者、およびその他の関係者に及ぼした害とを結びつけるプロセスを参加者に提供し、同時に、個人をケアと尊敬 (respect) の共同体に結びつけるものである」と述べている。また先に述べたように、Boyes-Watson & Pranis が修復的指導 (Restorative Discipline) について強調していた、修復的な問いによって「自分の行動が相手にどのような影響を与えるかを理解すること」「責任を取って良好な関係を修復する」ことを重視するといった価値観も、自分自身の言動が自分の私的領域にとどまるのではなく、自分と他者およびコミュニティという公的領域に気づき、視野を広げて考えていくことである。つまりはサークルという場での対話は、親密圏の問題を公共圏へと展開する役割を果たす。「真の対話」が成立することによって、参加者が自分自身の言動を省察し、共同体への責任を持つ者としての公共への意識を育てることができる。そのことによって子どもの市民的資質が高められていくといえよう。

## 注

<sup>1</sup> IIRP の掲げる Restorative Practice の考え方は、懲罰よりは害 (harm) や人間関係の修復をめざす犯罪司法の考え方である修復的正義 (Restorative Justice) を元としている。修復的司法は、1970 年代以降、被害者と加害者の調停を進め、1990 年代からコミュニティにおけるサークルやカンファレンスという形で被害者と加害者の対話などを進めてきた。IIRP は、教育の場における Real Justice の実現を掲げ修復的なアプローチを広げていくことを目的に活動している (Costello, Wachtel & Wachtel 2019b:6)。2000 年に成立した IIRP の概要や教育における修復的実践の意義については、竹原 (2018) に述べられている。

<sup>2</sup> Pranis らが IIRP とどのような関わりがあるのかは不明であるが、IIRP のハンドブックには、Pranis らの著書が引用されており、サークルについての考え方は近い関係にあるととらえて良いと思われる。

<sup>3</sup> サークルという名称であっても、調停サークル (Peace Making Circles) と呼ばれるように、調停を目的としているものもあるが、IIRP によれば、学校で実践されるサークルは、本論で「修復的実践の連続体」として述べているようにフォーマルなカンファレンスとは区別されている。

<sup>4</sup> 田淵 (2019) において、修復的司法の研究者であるブレイスウェイト (Braithwaite, J.) およびその再統合的恥づけ理論 (Reintegrative Shaming Theory) を学校教育に応用することを示したアーメッド (Ahmed, E.) の理論をもとに、修復的正義を実現するための再統合の重視について論じている。その際に、共同体主義に基づくコミュニティのとらえ方から導き出されていることを示している。

<sup>5</sup> 田淵 (2014) において、修復的正義の人間観と教育的意義について論じ、田淵 (2019) において、修復的司法の理論の中で、コミュニティとは伝統的なコミュニティの維持ではなく、改めてコミュニティを自分たちの手で修復の理念を実現するものとして再構築することであると考えられていることを述べている。

<sup>6</sup> 河野 (2018) において、コミュニティボールは、毛糸を巻きながらみんなで作っていく、ハワイ発祥のものと紹介されている (河野 2018:128)。

<sup>7</sup> 田村 (2017) において、「親密圏 (intimate sphere) とは、見知らぬ他者ではなく、よく知っている慣れ親しみのある人々から成る場である。具体的には、家族、友人関係、恋愛関係などを指す」と示されている (2017:156)。田村は「親密圏〈からの〉熟議」と「親密圏〈をめぐる〉熟議」とを区別しているが、本稿において参照したいのは、「親密圏〈をめぐる〉熟議」であり、それは親密圏において生じる出来事そのものを対象として行われる熟議のことである。以下のように説明されている (田村 2017:160)。「『政治』を集合的に拘束する意志決定と定義するならば、『親密圏〈をめぐる〉熟議』は、親密な関係にあるとされる人々の間に発生する紛争・問題の解決のために、当該の人々によって行われる意志決定のための方法を意味する。この場合、親密圏は、このような意味

での集合的意志決定の場としての国家・政府へと利益や意見が媒介されるべき場であるだけでなく、それ自体もまた集合的決定の場という意味での『政治』の場となっているのである。」

#### 引用・参考文献一覧

- ・ Ahmed,E 2001 Shame Management: Regulating Bullying. in Ahmed,E.,Harris,N.,Braithwaite,J. & Braithwaite,V.(eds.) *Shame Management Through Reintegration*, Cambridge University Press.
- ・ Bickmore,K. 2012 Peacebuilding dialogue as democratic education: conflictual issues, restorative problem-solving, and student diversity in Classroom.in Arthur,J.& Cremin H.(eds.) *Debates in Citizenship Education*. Routledge.
- ・ Boyes-Watson,C.& Pranis,K. 2015 *Circle Forward: Building a Restorative School Community*. Living Justice Press.
- ・ Braithwaite,J., 1989 *Crime, Shame and Reintegration*, Cambridge University Press.
- ・ ブレイスウェイト, ジョン (Braithwaite,J.) 2008 「責任と修復的司法」 細井洋子・染田恵・前原宏一・鴨志田康弘共訳『修復的司法の世界』成文堂.
- ・ Costes,R., Umbreit,M. & Vos,B 2006 Restorative Justice Circles: An Exploratory Study. *Contemporary Justice Review*, vol.6 pp.265-278.
- ・ Costello,B., Wachtel,J.& Wachtel,T. 2019a *The Restorative Practices Handbook: for Teachers, Disciplinarians and Administrators*. 2<sup>nd</sup> edition. International Institute for Restorative Practices.
- ・ Costello,B., Wachtel,J.& Wachtel,T. 2019b *Restorative Circles in Schools: A Practical Guide for Educators*. 2<sup>nd</sup> edition. International Institute for Restorative Practices.
- ・ 河野哲也 2018 『じぶんで考えじぶんで話せる－こどもを育てる哲学レッスン』河出書房新社.
- ・ 河野哲也 2019 『人は語り続けるとき、考えていない－対話と思考の哲学』岩波書店.
- ・ リップマン, マシュー2014 (河野哲也・土屋陽介・村瀬智之監訳) 『探求の共同体－考えるための教室』玉川大学出版部.
- ・ Morrison,B. 2001 The School System: Developing its Capacity in the Regulation of a Civil Society. in Strang,H.& Braithwaite,J.(eds.)*Restorative Justice and Civil Society*. Cambridge University Press.
- ・ Pranis,K.,Stuart,B.& Wedge,M. 2003 *Peacemaking Circles: From Conflict to Community*. Living Justice Press.
- ・ 田渕久美子 2014「修復的正義の人間観と教育的意義－いじめの解決をてがかりに－」活水論文集 健康生活学部編、第 57 集、pp.95-108.
- ・ 田渕久美子 2019「学校における対立の解決と修復－修復的正義の視点からみた学校コミュニティにおける指導の課題－」日本教育方法学会紀要、第 44 巻、pp.1-11.
- ・ 竹原幸太 2018 『教育と修復的正義』成文堂.
- ・ 田村哲樹 2017 『熟議民主主義の困難－その乗り越え方の政治理論的考察』ナカニシヤ出版.
- ・ QCAA ,Yarning Circles, <https://www.qcaa.qld.edu.au/about/k-12-policies/aboriginal-torres-strait-islander-perspectives/resources/yarning-circles> (最終アクセス 2022 年 2 月 3 日) .

#### 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP20K2929 の助成を受けたものです。