

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——

田 淵 久美子

Restorative Justice Principles and Educational Significance A solution to students' bullying

Kumiko Tabuchi

ABSTRACT

This study discusses the principles of restorative justice and applies this idea to educational practice. Furthermore, the study compares restorative justice theory and zero-tolerance policy. In zero-tolerance policy, the teacher excludes offenders from their school community, whereas in restorative justice practice, offenders have a responsibility and a need for the community. Restorative justice theory draws upon educational concepts and encourages students to develop personal maturity. Educational practice should implement a restorative justice approach. All community members can then their dignity as human beings.

Key words: restorative justice; zero-tolerance; bullying; guidance

はじめに

本稿では、修復的正義の人間観を理解し、教育実践への適用可能性と教育的意義について考察を加えることを目的としている。修復的正義の理論家・実践家は、学校教育における修復的実践の可能性と必要性についても模索している。私たちが、そのことを学ぶ際の鍵となるのは、修復的正義の考え方に基づく実践が、わが国での学校教育における生徒指導に広く取り入れられようとしているゼロトレランス方式と、対照的な考え方であるにとらえられていることであると思われる。そこで、修復的正義の人間観とゼロトレランスの人間観とを対比しながら、生徒指導上の重要問題であるいじめの解決について考察したい。

1. 修復的正義の理論と人間観

1) 修復的正義とは

修復的正義は、Restorative Justiceの訳語であり、これまで、我が国では「修復的正義」のほかに、「修復的司法」という訳語も用いられてきた¹。

宿谷晃弘は、修復的正義を次のようにとらえることを主張している²。すなわち、従来の日本における議論においては、「Restorative Justice = 修復的司法 = 犯罪・非行を取り扱うもの」と理解されることが多かったが、そうではなく、Restorative Justice = 修復的正義と訳すべきであり、「犯罪・非行の分野の理論・実践は、修復的正義の理論・実践の全体像の中で周辺に位置するものにすぎない」とされる。今日まで、修復的正義の理論・実践は広がりや深まりを見せているのであって、

それを前提とした理論的立場から修復的正義をとらえるべきであるといい、「修復的司法」の方が狭義の概念であるとし、「修復的正義」・「修復的司法」のふたつの概念を区別している。その際、「修復的正義とは、人と人、人と自然、人と文化の公正で持続的なつながりを形成していくという目的のために、対話・連帯・批判を通じて、一定の文化的秩序を構築し、人々の紛争を予防・転換することを試みるという理念と実践を意味する」とされる。この定義においては、修復的正義の原理は、①平和、②対話、③連帯、④批判であるとされる。本稿では、こうした主張を念頭に置きながら、修復的正義の理念の教育的意義について考えていきたい。

また、修復的正義の推進者のひとりとして広く知られているのは、ゼアである。ゼアは、修復的正義を次のように、定義している³。

修復的正義とは、犯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。

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、ここにいう、「損害」とは、ゼアによれば、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。さらに、修復的正義の原則はゼアによれば、次のように図示される(図1)⁴。

損害とニーズに焦点を当て、責任を明らかにし、利害関係者が参加し、可能な限り包括的で協力的なプロセスを取る、そしてすべてが、全員を尊重する態度で行われなければならないとされる。修復的司法のプログラムにおいて、実践としては、これまで、VOM (Victim Offender Mediation) のように、犯罪被害者と加害者との対話を行うことによって、犯罪の「損害」を回復するという実践や、被害者・加害者・コミュニティに着目し、当事者が主体的に問題解決に向けたアプローチを行う FGC (Family Group Conference)、CPC (Community Peacemaking Circle) などが積み重ねられてきている。

近年では、「修復的实践」という概念も用いられるようになっており、ゼアも「今日では学校が修復的实践の重要な場となった」と述べている⁵。先行研究において、山辺恵理子はワクテルの実践を参照しながら、「RJに教育的意義を見いだした人々の手で形作られた修復的实践は、司法制度論や正義論から一線を画した別の分野として独立しつつある」と評価している⁶。また、たとえば山下英三郎は、学校での取り組みについて、アメリカなどの事例を紹介しながら、「修復的対話」という用語を使用している⁷。山下は次のように述べている⁸。

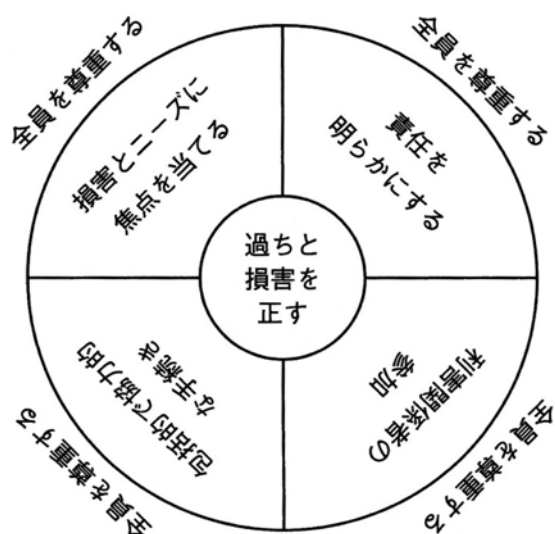


図1 修復的正義の原則

ここで改めて強調しておきたいのは、修復的対話が対人間で発生したトラブルを解決するための技術的なツールに留まるものではないということです。アメリカでもオーストラリアの学校でも、学校全体を安全で安心できる環境にするために活用されているということです。相手を非難することなく尊重し、お互いに耳を傾け合うというマナーを全校生徒が身につけることができれば、学校の中には落ち着きが生まれ深刻ないじめもなくなるはずです。

こうして、今日、修復的正義の考え方を教育に取り入れていこうとする、研究と実践も進んでいると言える。

2) 修復的正義の人間観

修復的正義は、「罰よりもニーズに注目する」とゼアは述べている⁹。まず、被害者・加害者・

コミュニティそれぞれについて、ニーズの内容を見ておきたい¹⁰。

<被害者のニーズ>

1. 情報 起きた出来事について、本物の情報を必要としている。本物の情報を得るためには、それを持つ加害者に直接または間接にアクセスしなければならない。
2. 真実を語る 犯罪被害の経験を癒し、それを乗り越えるために被害者は起きたことを語る機会が不可欠である。……これらの被害経験の苦しみを超えるということは、自分の物語を繰り返し語ることである。それもときには多くの人々が被害者の困難を認めてくれる場において。被害者が自分の経験を、それを引き起こした人物に向かって語り、こうむった影響を理解させることは重要である。
3. エンパワメント 司法の過程を通して自分のケースに直接関わることは、自分の力を取り戻すエンパワメントの過程である。
4. 償いか復讐か 加害者からの補償は被害者にとって重要なことである。ときには実際の損失を埋め合わせるために。そして補償の持つ象徴的な意味のゆえに。……補償は公正を求めるニーズを満たすための方法の一つでもある。謝罪もまた、負った傷や損失を理解されたいという被害者にニーズを満たす方法である。

<加害者の責任とニーズ>

修復的正義は、懲罰の限界と懲罰の否定的な副産物の認識を提示した。それだけでなく懲罰が本当の責任の取り方にならないことも論じてきた。本当に責任を取るとは、自分のしたことと直面することに他ならない。つまり加害者が自分のしたことの否定的な影響を理解し、可能な限りことを正すためのステップを踏むことである。このような責任の取り方は被害者にとっても、社会にとっても、また加害者にとってもよいと論じられている。

<加害者が正義 (justice) から必要としていること>

1. 次のことに向き合う
 - ①自分もたらした傷や損害を認め語る。
 - ②被害者への共感と責任を持つ。
 - ③恥を超える。
2. 人間としての変革を促進する
 - ①加害行動を起こすことに寄与した内的な傷の癒し
 - ②嗜癖や中毒などから回復する機会
 - ③技能を高める
3. コミュニティに帰属するための社会復帰サポート
4. 中には、少なくとも一次的な拘束

<コミュニティのニーズ>

コミュニティ・メンバーは犯罪から生じたニーズを持っており、また果たせる役割がある。……コミュニティは犯罪によって影響を受けるのだから、多くの場合、利害関係者もまた二次的な被害者とみなされるべきである。コミュニティ・メンバーもまた被害者、加害者、そして彼ら自身に責任があり、重要な役割を果たすことができる。

<コミュニティが正義 (justice) から必要としていること>

1. 彼らもまた被害者だという認識

2. コミュニティ意識と相互責任を育てる機会
3. 被害者、加害者を含めたコミュニティ・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環境を育てることを勧める。

修復的正義においては、以上のような責任とニーズを認める。ここから、コミュニティにおける被害者と加害者の対話を、修復の方法として重視する考え方が導き出される。

では、先に述べたようなニーズと責任についての考え方を支える、修復的正義の人間観はどのようなものだろうか。山辺は、ゼアの人間観についてまとめている¹¹。ゼアの人間論の根本には、「自己安定 (wholeness)」の必要性についての考えがあり、その自己安定の状態に達するための2つの条件があるとされる。1つめは、「規律と安全性の実感」であり、2つめは「決定力と自律性の実感」であるとされる。すなわち、「ゼアは、犯罪や事故、暴力は有無を言わずに被害者の日常を奪うという意味で、規律と安全性の実感を脅かすと同時に、決定力と自律性の実感をも奪うと理解する。そのため、被害者は自身が正義に適っていると納得できるような対応が行われ、正義を実感すること、および、問題解決方法を模索・決定するプロセスに参加し、自分の意見に耳が傾けられ、相手の行動に反映される経験を積むことを通して、これらを回復しなければならないと論じている」とされる。

人間の「自己安定」に関するこうしたゼアの主張には、「被害者」に関して言えば、心的外傷体験をめぐるハーマンの見解と共通する点があるように思われる。精神科医であるハーマンは、次のように述べている¹²。

外傷的事件は基本的な人間関係の多くを疑問視させる。それは家族愛、友情、恋愛、そして地域社会への感情的紐帯を引き裂く。それは<自分以外の人々との関係において形成され維持されている自己>というものの構造を粉碎する。それは人間の体験に意味を与える信念のシステムの基盤を空洞化する。

そして、それを回復するには、エンパワメントが必要であるとする。その理由は、次のように述べられる¹³。

心的外傷の体験の中核はなんだろうか。それは、無力化 (disempowerment) と他者からの離断である。だからこそ、回復の基礎はその後を生きる者に有力化 (empowerment) を行い、他者との新しい結びつきを作ることにある。回復は人間関係の網の目を背景にはじめて起こり、孤立状態においては起こらない。

ハーマンは、「他者との新しい結びつき」「人間関係の網の目」が、心的外傷からの回復のためには、必要不可欠であると考えている。ここでの、被害者の回復のために必要とされる「人間関係」とは、ゼアの論では、「コミュニティ」に置き換えることができると考えられる。このことは、「損害」を受けたことは、被害者をとりまく人の誰か、つまりコミュニティの誰かとの関わりなしには癒されないことを、示しているといえるからである。

このように、人間関係のなかで「回復」が図られることが必要という見解については、ゼアの主張と共通点を見出すことができるように思われる。「損害」によって生じた「心的外傷」の回復が、エンパワメントという表現を用いて、その必要性が述べられることもまた同じである。それは、被害によって損なわれた自己の回復のために、損なわれた関係を修復するという考え方の必要性を示している。

またここでは、修復的正義において、被害者・加害者という当事者だけではなく、コミュニティのニーズを満たすことを重視しているという点に注目したい。被害者と加害者の対話だけでなく、コミュニティのメンバーも「損害」についてニーズを持つとされる点が重要であると考えられる。学校教育について考える際に、学校を機能的コミュニティとしてとらえると、そのなかでの人間関係の在り方を育て、子どもたち一人一人が自己実現していくということが、生徒指導の重要な目的の一

つであるからである。教育も、エンパワメントを図る働きかけのひとつであると考えれば、生徒指導上の問題などに対し、コミュニティ、すなわち学校の人間関係のなかで、いかに修復を図るかということを考えていかなければならないだろう。

2. 生徒指導における厳罰化の流れとゼロトレランスの人間観

1) 文部科学省の生徒指導観

わが国の学校教育において、ゼロトレランスの導入が顕在化したのは、少年法の改正や出席停止制度の活用である。生徒指導体制についての転機は、特に、2005（平成17）年9月に出された「新・児童生徒の問題行動対策重点プログラム」であり、これを受けて国立教育政策研究所生徒指導研究センターが、2006（平成18）年5月に出した「生徒指導体制の在り方についての調査研究（報告書）－規範意識の醸成を目指して－」である。この報告書においては、社会の変化とともに生徒指導体制の再構築が求められるとしており、その背景として、2001（平成13）年4月の少年法の改正、同年7月の学校教育法の一部改正による出席停止制度の改善に関する内容をあげている。

同報告書では、規範意識の醸成について、生徒指導がどのように関連しているかについて、以下のように述べられている¹⁴。

学校教育において、規範意識は、そのような家庭教育での土台のもとに、生徒指導、教科指導、道徳教育及び人権教育などのあらゆる教育活動の中で、学校の中での規則など、例えば、校則、服装、時間の厳守、規律ある集団行動、挨拶などの具体的な指導を通じて育成されるものである。……児童生徒が自ら日常的な学校生活の中で自律的に行動するよう、児童生徒の集団の力を利用するとともに、仮に規則に違反することがあった場合には、これを見逃すことなく、一貫性を持って指導していくことが重要である。そのような学校全体としての組織的な取組によって児童生徒の規範意識の醸成を図ることが必要である。

このような生徒指導の方向性が、ゼロトレランスの考え方に基づくものであることは、次のように示されている。「生徒指導上の取組を通じて児童生徒の規範意識を醸成するためには、あらかじめ基準の明確化を図り、その周知を図るとともに、日常的な指導の中で、学校の教職員が一丸となって毅然とした粘り強い指導をしていくことが必要である」とし、懲戒や懲戒処分の必要性が示されている。また、「懲戒処分等の内容及び程度について、どの処分をどの程度実施するかについては、一概にはいえず、ケース・バイ・ケースで判断せざるを得ないが、参考になるものとして、「段階的指導（プログレッシブディシプリン）の事例を参照されたい」としている。そこでは、以下のように述べられており、ゼロトレランスが紹介されている。

段階的指導とは、大きな問題行動に発展させないために、小さな問題行動から、曖昧にすることなく注意をするなど、段階的に指導をする方式である。この指導方式は、アメリカで広く実践されているゼロトレランス（直訳すれば「寛容ゼロ」ということだが、各学校現場では、「安全で規律ある学習環境」を構築するという明確な目的のもとで、小さな問題行動に対して学校が指導基準にしたがって毅然とした態度で対応するという理念をさす）と深く関わっている。

2010（平成22）年に公刊された『生徒指導提要』（文部科学省）においては、ゼロトレランスという表現は出てこないものの、「毅然とした対応」といった表現は頻出しており、現在、こうした方向性を基調とした生徒指導をしていくことが教育行政によって求められている現状である。

2) ゼロトレランスの人間観

また、生徒指導について論じるもののなかには、積極的にゼロトレランスを支持する声もある。加藤十八は、文部科学省が生徒指導体制の再構築に踏み切ることを提言したことを歓迎し、「こ

のことは、従来の文科省の指示してきた指導法を根本的に変えるものです。今回の文科省の方針は、従来からの“教師が目線を下げて…”というような観念的な方法と違って、きわめて実効的指導法を提議しています¹⁵。また、「このゼロトレランス方式は、アメリカが学校崩壊にも似た学校規律の乱れを、劇的に立て直した“魔法の杖”とでもいうべきものです。学校規律再生においては、すばらしい指導法で、効果抜群であったのです¹⁶」としている。加藤がなぜゼロトレランスを支持するのかは、次のような内容に表れている¹⁷。

1990年代当初からの文部省（当時）は、生徒指導方針を、“規則に頼らない非管理、非指示的指導観”によって、統制してきました。このことは、実は優秀な教師たちの手足を縛ってきってしまったのです。……しかし、今回の報告書にあるように、「校則をしっかりと整備し、それを生徒・父母にしっかりと伝え、校則に違反した生徒には罰を与え立ち直らせる」などの当たり前の指導観であれば、それこそ教師たちは水を得た魚のように、一生懸命生徒指導に邁進します……また、大多数の善良な生徒は、合理的な校則には何の抵抗感もなく、教師の指導に素直に従います。生徒たちは、このようにして規律の正された学習環境において、“明るく、自由に、のびのびと”学業に励むことができます。

すなわち、校則や教師の指導に抵抗感を持つのは一部の「善良ではない」生徒であり、大多数の生徒は違うという生徒観である。こうした生徒観は、少数であるが厳罰によってしか指導のできない生徒が、生徒集団の中にいるのだということを前提とし、そのような生徒に対してゼロトレランスで臨む指導でなければ学校の秩序が維持できないとみているのである。

また加藤は、「ゼロトレランスによって、問題生徒を正規の学校から外すとすると、私はこれらの生徒を矯正的に指導するオルタナティブスクールが絶対に必要であると考えています¹⁸」と、オルタナティブスクールの必要性も述べており、ゼロトレランスの意味するところが、問題を持つ生徒をもともと所属する集団から排除するという側面を持つことを明示している。

他にもゼロトレランスの生徒観と共通する見解はある。たとえば、内藤朝男は、いじめ問題の根本的な問題は学校共同体主義であり、解決のために教育制度を変えるべきことを主張している。短期的政策として、学校の<聖域としての特権>を廃して学級制度を廃止せよとしているが、その内容は、以下のような主張である¹⁹。

1. <学校の法化>

加害者が生徒である場合も教員である場合も等しく、暴力系のいじめに対しては学校内治外法権（聖域としての無法特権）を廃し、通常の市民社会と同じ基準で、法にゆだねる。そのうえで、加害者のメンバーシップを停止する。

2. <学級制度の廃止>

コミュニケーション操作系のいじめに対しては、学級制度を廃止する。

こうした、上に引用した見解に含まれる「加害者のメンバーシップの停止」は、ゼロトレランスを肯定する流れに連なる要素を持っているといえるだろう。

いじめなどの加害行為に対して、まずいじめを止め、学校の秩序を回復することは必要であるが、その際の加害者への厳罰と排除をどう考えるかは、重要な分岐点である。ゼロトレランスか、修復的正義かという、背景にある人間観・教育観によって、指導の方向性や方法論に違いが生じる。ゼロトレランスに基づけば、教師の権力を活用した即効性のある問題の解決をめざし、加害者の排除や厳罰を念頭に置いた指導となる。一方、修復的正義の考え方に立てば、長期的な見通しのもとに、加害者の心からの謝罪を引き出し、被害者の損なわれた自己の修復を行う、また損なわれた人間関係を修復するという発想の指導になるだろう。被害者・加害者・コミュニティそれぞれのニーズを満たすことを考えるのであり、コミュニティの「損害」の修復のために、どう修復的に問題を解決

し、被害者・加害者を含む既存の学校・学級等の集団を、どう育てて行くのかということと結びつくはずである。

3) ゼロトレランスへの批判

竹原幸太は、学校におけるゼロトレランスについて、「即効性を求める発想が強い余り、本来、時間をかけて営まれるはずの人間の成長発達を促す教育の発想が後退している印象が強い」と述べている²⁰。また、竹原は、学校への修復的実践の導入の動向について以下のように説明している²¹。

欧米諸国ではゼロトレランスへの批判として、教育の発想に立ち、1990年代半ばより、少年司法で発達した修復的司法の原理（被害者、加害者、コミュニティの三者の対話による問題解決）を生かした修復的実践（restorative practices）を導入し、効果を挙げている。実践から浮上した共通原理は、問題行動で生じた害悪（崩れた人間関係）を対話を通じて修復する過程で対話参加者の感情に触れながら関係性を強化し、個々の情動的発達を促進しつつ、同時に健全で安全な学校コミュニティを構築する点である。すなわち、個人と学校コミュニティ両者の相互成長（エンパワメント）である。

修復的実践が、被害者・加害者・コミュニティの対話によって、問題解決をめざし、また関係性を強化することをめざすものであることが示されている。それは、コミュニティから加害者を排除することを意味しない。その点で、ゼロトレランスの考え方とは対照的であるといえる。

学校、学年、学級などをそれぞれコミュニティとしてとらえると、当然その中には、加害者も被害者も双方が含まれている。修復的正義の教育的意義は、個人と学校コミュニティのエンパワメントをめざし、コミュニティ・メンバー全員の参画や対話を実践するということにあるのではないだろうか。

ところで、ここで加害者と被害者の対話を進めることの意義にも触れておきたい。宿谷は「これまで、修復的司法に対しては、被害者のための正義を唱える論者や被害者から、幾度となく激しい批判が投げかけられてきた」²²と述べる。また、一般的な人々の感覚として、被害者と加害者が対話することで、二次的被害が生じることを危惧するなどの考えもあるだろうと想像できる。しかし、修復的正義の考え方は、十分な準備が必要であることなど、二次的被害については考慮した上での主張であることを述べておきたい。その上で、ゼアが述べていたように、被害者の回復にとって、「本物の情報」を得るために、加害者との直接的・間接的なアクセスは必要と考える。

近年の少年犯罪被害についていえば、被害者感情を重視する世論が強くなっている。それは、少年法の厳罰化の流れにつながったともいわれる。しかし、被害者遺族が望むのは、厳罰ということだけなのであろうか。佐世保小6女児同級生殺害事件の遺族の思いが新聞で取り上げられ、「事件の被害者遺族はどう位置付けられているのか、それが見えなかった。警察や裁判所、児童相談所など第三者の動きをみることしかできなかった」と記されている²³。また、山下は、1998（平成10）年にいじめを苦にして自死した高校生の母親が「遺族側と加害者側が直接対話できる場があれば良かった」と述べたことを紹介している²⁴。少年法の改正によって、確かに厳罰化が進んだといえる。しかし、一方で情報開示の幅が広げられるなど、被害者遺族の感情の反映も行われている。

この場合、我が子の死という、とりもどせない「損害」に直面した後、少しでも被害者遺族の回復を図るとすれば、それは加害者との対話や司法における問題解決過程への主体的な関与しかないのではないだろうか。もちろん、こうした事例は、被害者の死と遺族に関する特別な問題である。それでも、ここで対話は望まれているのだといえる。また、いじめなどの場合、同様に被害者についても、損なわれた自己の回復を図りエンパワメントをめざすならば、直接的・間接的対話というのは必要な方法なのではないだろうか。もちろん対話の内容については、被害者のニーズを満たす補償や心からの謝罪が含まれ、修復的正義の趣旨が実現できるようにしなければならないことは言うまでもない。

3. いじめの解決とは

1) 真のいじめの解決とは

では、修復的正義の理念に基づく実践を、どのように学校現場に取り入れていくのか。ここでは、生徒指導上の課題であるいじめを取り上げてみたい。いじめについては、2013（平成25）年、いじめ防止対策推進法が施行されるなど、対策が国家の手で進められつつあることに見られるように、生徒指導の課題としては喫緊のものである。

いじめは、できるだけ教師の目に触れないような形で行われるのであって、教師がそれを発見することは、なかなか難しい。また、多くの人が指摘するように、解決を図ることも難しい。さらには、被害と加害を両方経験する子どもたちも多い。学校ではいじめを発見したとしても、教師がいじめる側といじめられた側の間に立って、安易に仲裁を行うような形で解決を図ろうとされることのあるのではないだろうか。内藤がいくつかのいじめの事例で示しているように、教師の不適切な介入がいじめに拍車をかけることもある²⁵。また、2011（平成23）年に滋賀県大津市で中2の男子生徒が自死した事件では、いじめがあると認識した担任教師が、被害者と加害者をハグさせて「形式的に」仲直りさせようとした²⁶。この事件の第三者委員会の委員でもあった尾木直樹は、いじめを解決できなかった教師らの対応に対して、力量不足や「同僚性」の希薄さを指摘している。こうした事例を見ると、教師の側に、本当にいじめが解決された状態とはどういう状態をいうのか、認識が不足しているといわざるを得ない。教師には、人間関係のなかでの「損害」と「ニーズ」を具体的にとらえる視点と、被害に遭ったことによって傷ついたことを、どう回復するかという視点が必要なのである。

尾木は、厳罰を与えるだけでは、いじめの解決とは言えないという見解を示している。いじめ加害者に「厳罰を与えるだけでは、いじめ問題の解決、再発防止という観点からは不十分です」とし、いじめをする子どもを「きちんと責任が取れる人格に成長させてやるべき」であるとしている。そのために大切なことは「いじめたことの責任の重さを自覚させることです」とし、次のように述べている²⁷。

いじめられた子どもが、どれだけ苦痛に感じ、絶望に満ちた状況に置かれたのか。そうした心理状況をイメージし、被害者の心情に共感させ、理解させることで、自分の行為の深刻さに気づかせる。そして、自分の行為を心の底から反省し、被害者に対して心からの謝罪をさせる。そこには、専門家による時間をかけた、丁寧な対応が求められるでしょう。こうした過程を通して、被害者側も恐怖を克服し、心の傷を癒しながら自信や自尊感情を回復できるようになる。

そのために、修復的な対応が必要であることを主張し、「修復的司法」にも言及している。

加害者が心から謝罪することは、それまでの加害者であった自分の行動をふり返り、行動を変える決意と、これからどうするのかという決意を必要とすることである。それは、加害者の人間としての成長を意味している。その人格的成長を促すことが、教育の発想としては必要なことなのである。

また、いじめの場合は、直接的な加害者だけに問題があるのではない。傍観者もまた加害者であるといわれる。ここで、いじめについて、森田洋司が明らかにしたいじめの四層構造（図2）²⁸を手がかりに改めて考えてみたい。

「観衆」は、直接手を下してないが「いじめる子」にとっては、いじめを積極的に是認してくれる層、「傍観者」については、「見て見ぬふりをする態度の背景には、他者の抱えている問題の無関心さ、自分が被害者になることへの恐れ、優勢な力に対する従順さ、集団への同調志向などが横たわっており、この層の大部分は、実際には、いじめを抑止する力となりえない。傍観者的な態度は、かえっていじている子どもを支持する存在となる」²⁹とされる。こうした集団の性質について、

森田は次のように述べている³⁰。

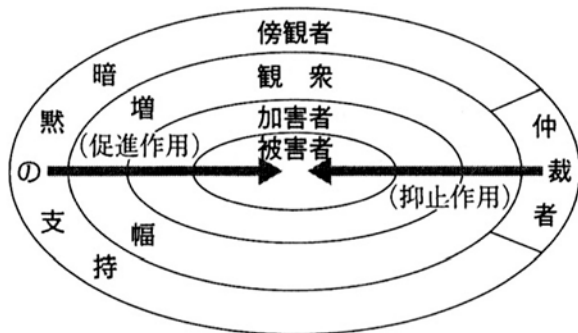


図2 いじめ集団の四層構造モデル

多くの傍観者のなかで、いじめが進行していく状況は、抑止力を欠いたまま、学校が四層へ収斂していく過程であり、子どもたち自身による歯止めを失った状態は、集団の自己制御機能が脆弱した証である。この状態は、「集団のインファンティリズム（退行的原初化）」とも呼ばれ、集団の「共同性」が瓦解したことを意味する。共同性を欠いた学級内の人間関係はますます希薄になり、子どもたちを孤立させる。「四層化」とは、いじめられた子どもを孤立させ、追い詰めていくことでもある。

こうした状況を克服し、いじめを認めない学級や学校をつくっていくためには、集団の「共同性」を回復する手立てが必要とされる。コミュニティという概念を使って考えるとき、学校も学年、学級もひとつのコミュニティであるといえるのであって、加害者・被害者だけではなく、観衆・傍観者もコミュニティの一員である。修復的正義の考え方を取り入れると、観衆・傍観者も、当然コミュニティの一員としての責任とニーズを持つことになる。したがって、コミュニティ・メンバー全員が参画する形で、修復が図られなければならないのである。

2) いじめに対する修復的アプローチの実際

いじめの問題への対処を考えるに当たって、予防と解決とを分けて考える必要があるように思われる。予防的な取り組みは、学校や学年、学級の集団づくりと連動するものと位置づけることができる。いじめ防止にテーマに特化した集会や学級での話し合いなど、特別活動の機会をうまく使いながら、日頃の人間関係を育てる働きかけが直接的な予防策としては考えられる。

たとえば森田は、いじめ問題への取り組みについて、児童会・生徒会の活用の意義を述べている³¹。その意義は、①支え合いの絆 (social bond) を形成させ、集団の連帯感を高める。②自分たちの手で集団が直面する問題を見出し、それを解決することで、学校を楽しく過ごせる場にできる。「シティズンシップ」教育の一環としても有意義であるとされる。集団をどう育てるか、といった視点を持ち日頃の教育実践を考えていく必要があることがわかる。

いじめに対する修復的アプローチの有効性を提言する立場の意見を見てみよう。少年事件を対象に被害者と加害者の対話を進めてきた、「NPO法人被害者加害者対話の会」の運営を行っている弁護士山田由紀子は、活動を学校にひろげる試みを行っている。山田は、いじめの本来的解決について、次のように述べる³²。

「いじめ」の最も良い予防と解決は、学級や学年や学校という集団そのものの持つ病理を改革すること、あるいは「いじめる側」が持つ心のストレスに手をさしのべることである。また、教師集団が日常の学校生活の中で「いじめの四層構造」（森田洋司1986）を意識した適切な対応をすることが肝要である。

また、山田は、いじめ予防プログラム試案として「修復的サークル」を提言している。これは、どの教師にも取り組みやすいプログラムが必要と考えて作られたものである。朝の会やホームルームの時間を使い、トーキング・ピース（その人が今話している主人公だという印の物を決め、それを持っている人の話を口をはさみず傾聴する）をまわしながら、各自が話をすることを中心に、思いを出し合うことが有効であろうと考えられている。山田は、いじめには学校そのものが持つ病理があるという指摘をしながらも、いじめが起きてしまった場合の解決については、「いじめる側」へのケアの必要性を言っている。「心のストレスに手をさしのべる」という表現は、「いじめる側」

にもつらさやストレスがあることを、教育的働きかけの前提として認めた上で指導するのだという人間観の表れである。

いじめの解決としては、被害者加害者対話の手法を応用することが可能と考えられている。ただし、いじめの場合は、「被害者加害者という呼び方はもちろん、どちらかが一方的に悪いという決めつけもすべきでないことが多い」点に留意する必要があるとしている。進行役（ファシリテーター）が両当事者の話を聞き、十分に準備をして対話することが双方にとってプラスになると判断される場合に対話が行われる。「十分な準備と進行役の見極めなくして安易に対話の場を設ければ、対話が二次的「いじめ」の場になりかねない。まして、いじめ問題では、多くの場合、いじめられた生徒一人に対して、いじめた生徒は複数である。この人数のアンバランスを考えれば、準備段階でいじめた側に相当な反省や後悔が生まれていなければ安全な対話は望めない」とされている³³。周到な準備があつてこそ、修復的な対話が成立するのである。

ゼアは対面を伴うアプローチについて、ロン・クラッセンのこぼしを引用して次のように述べている³⁴。

どのようなタイプの不正や過ち行動を解決するにせよ、三つのことが行われなければならない。1. 過ちや不正義は認知されなければならない。2. 公平さが取り戻されなければならない。3. 今後の予定が語られなければならない。

今後の予定とは、これからどうするつもりなのか、という補償や謝罪に関わることである。教育実践において対話を行っていくときにも、これから先のことが語られるということは、非常に重要なことである。なぜならば、被害者の「損害」の回復だけでなく、加害者の立ち直りや反省、人格形成の上での主体的な行動変容が、教育的働きかけの目的とするところだからである。こうした働きかけは、未来を志向することなしには成立し得ない。

では、こうした対話を学校で具体化するには、どのような方法をとったらいいのだろうか。山田によれば、学校ではこの進行役を誰がやるかという点が難しいとされる。すなわち、「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を務めることには問題がある。いかに彼らが公平中立であろうと努めても、やはり生徒にとって教師は、自分たちを評価する権限を持った人であり、日頃の、叱ったり褒めたりする関係性の中でニュートラルな存在たり得ないからである」とし、NPOのボランティアやスクールカウンセラーや養護教諭などが進行役を務めることが望ましいとしている³⁵。また、スクールソーシャルワーカーの必要性を早くから提言した山下は、いじめの解決に対話を取り入れ、進行役をスクールソーシャルワーカーが行うことを想定している³⁶。このことは、被害者加害者対話のような機会を設ける場合には、「評価」をしない第三者であり、しかも対話の準備をする力量を持った者が必要とされていることを示している。「進行役」である第三者と教師の専門性との違いも考慮すべきであるし、教師が進行役として「公平中立」であることが、立場上難しいという指摘も重要なことである。解決を目指して対話を行うことになったとき、「公平中立」の立場を取ることができる第三者の手を借りて、対話やカンファレンスを実施するといった連携の姿勢が、教師には要求される。

教師の専門性を考えるとき、学級づくりや人間関係づくりに重点を置き、いじめなどの予防に力を入れることが、最も必要かつ可能なことであろう。しかし、いじめなどの問題が起こった場合、問題解決に当たって、教師は、コミュニティ・メンバーそれぞれの「責任」と「ニーズ」を満たすことを目的とし、全員が参画すること、また人間関係やコミュニティへの損害を修復することという視点を持って臨むべきである。いじめが起こり、被害者と加害者という立場が生じたときに、子どもたちがいじめを認知しているにもかかわらず、教師が学級等のなかで事実関係を秘密にしたり、匿名性を維持しようとするのがままあると思われるが、それでは全員が問題解決に参画していることにならない。修復的正義において確認されてきた、すべてのコミュニティ・メンバーの参画ということをもふまえて指導していくことが、コミュニティの中で人間関係形成能力、問題解決能力な

どさまざまな力を発展させていくという教育的な発想に繋がると考える。修復的正義の理念に基づく実践を、学校での教育実践に取り入れる際には、このように教師が「修復的」であることの教育的意義を自覚するところから始めなければならない。

4. 子どもの立ち直りを支援することと修復の教育的意義

これまで述べてきたように、生徒指導上の問題の解決をいかに図るかということについて、ゼロトレランスの適用をすべきという意見があり、それとは異なる解決法として、修復的实践の導入を提言する意見もある。これらは、どうなることがいじめの解決かという点で、主として加害者のコミュニティへの統合に関して、見解が相違することになる。では、修復的正義では、なぜ加害者を排除せず、被害者・加害者とコミュニティの修復を図るのか。

NPO湘南DVサポートセンターの瀧田信之は、中学校でのいじめ防止プログラムでの実践などをふまえて、次のように述べている³⁷。

被害者をケアすることはもちろんいじめ対策では最も優先されることであるが、加害者を排除すればクラスは平和になるかと思うと、そういうものでもない。誰もがいじめや暴力を振るわないクラスを求めている。これまで出会ってきたクラスで加害者を排除すると言ったクラスは一つもない。加害者に行動を変えてほしいというのが子どもたちの気持ちである。これは仲間を自殺で失った学校でも同じであった……加害者の気持ちを知りたいである。起こってしまったいじめは取り消すことはできないが、当事者がお互いの気持ちを話し合いながら対話を重ねることで壊れてしまった関係を修復することはできる。そして当事者、家族、教師にとっても心を癒すことができる。

ここでは関係の修復が、教師も含むすべての関係者にとっての癒しにつながる事が示されている。すべての関係者がコミュニティの一員であるゆえに、コミュニティの在り方の質が、一人一人がコミュニティに準拠し生きていくことの質を左右するからである。だからこそ、損なわれた関係を修復しなければならないのである。つまり修復とは、コミュニティを単純に「損害」が生じる前の状態にもどそうとすることではなく、修復的正義の理念によって更新された、新しいコミュニティをつくっていくことである。

宿谷は修復的正義において、「害という経験を深く受け止める」者たちの共同体が、加害者の害についても考慮する理由を以下のように述べている³⁸。

「害という経験を深く受け止める」者たちの共同体とは、これらの理を洞察し、それでもなお、諸々の主体たちと彼または彼女から形成される秩序の改変の可能性に賭けようとする者たちの共同体のことである。つまり、彼らは自らが受けた害を見、世界におけるその位置を見、加害者もまたその中で動く存在であることを見、現象としての害がどこから出てくるのを見、そして、すでに発生してしまった害をどうすべきか、今後、同じような害が発生しないようにするためには、何が必要なのかをじっくり考えようとする者たちの共同体なのである。……異質性の排除は、排他性・攻撃性を高め、結局、自らが害をもたらす存在になる危険性があることを見出していく。このような、「害という経験を深く受け止める」ことから出てくる全体論の視点および自らの加害者への転換の危険性の認識こそが、被害者・コミュニティの害のみならず、加害者の害を考慮すべきだという洞察に繋がっていくのである。

異質性を排除しようとする思想つまり応報的な考え方は、共同体において自らが害をもたらす存在に転換する危険性を持つ。そこから、加害者の害を考慮すべきだという考え方が導き出される。被害者でも加害者でもなくとも、コミュニティの一員である自らの在り様への認識を深めることもまた問われている。いじめなどが行われ、被害者と加害者が生じたことによって、コミュニティに生じた異質性を排除するのではなく、すべてのコミュニティ・メンバーが「害という経験を深く受け

止める」ことが必要なのである。

教育の場において修復的な働きかけを行い、対話を進めることは、心からの謝罪を含む加害者の変容を促す可能性を持っている。また、加害者と関わりのある者たちが、その可能性を信頼するがゆえに、修復が可能になるのである。コミュニティ・メンバーについていえば、例えば、大津の事件では、いじめを教師に訴えていた生徒たちが周囲にいた。尾木も指摘するように、そういった生徒たちも、仲間の死によって傷ついた体験からの回復というニーズを持っている³⁹。そのような生徒たちのニーズが考慮されなければならない。また、先に触れた森田の見解では、「仲裁者」である生徒たちの力は、いじめへの抑止力となる。そういう生徒たちの力を認め、集団のなかで引き出しエンパワメントしていくような教育実践が求められている。教育においては、被害者であるか加害者であるか、また、観衆であるか傍観者であるかを問わず、教師が、すべての子どもの人格的成長を保障しようとする姿勢を持ち続けなければならない。そのような考え方をすると、修復的正義の教育的意義が見えてくる。人格的成長を保障し、修復によって人間関係の公正さをつくりだし、維持しようとするものの価値が、修復的正義の教育的意義であるといえる。

ハーマンは、心的外傷体験の被害者が、加害者からの心からの謝罪を必要としていることを述べている。しかし、医師としてのハーマンの治療は、クライアントであった心的外傷体験の被害者には、その心からの謝罪は得られないことを前提としたものであった。一方、学校という場は、教育という仕方で、加害者の心からの謝罪を導き出す働きかけができる可能性を持つ場である。いじめなどが行われた場合でも、加害者と被害者は学校というひとつの空間を共有している。被害者の「損害」への心からの謝罪がなければ、被害者と加害者が学校というひとつのコミュニティにおいて共生していくことはできないし、すべての関係者にとっても癒しは得られない。先に述べた内藤の主張のように、いじめは学校共同体主義を原因とするものであり、学校が治外法権の場となっているという見解もあるが、修復的正義の考え方を学校に取り入れることは、学校内治外法権を維持することではない。応報的な正義の実現という現在の思考の枠組みを変え、学校における人間関係に公正さを取り戻すための方法を取ることである。

おわりに

ゼアは、修復的正義について論じた著書のあとがきで、次のように述べている⁴⁰。

本書で書かれたことはあまりにも理想的で、非現実的に映るかもしれない……にもかかわらず私は理想を信じている。多くの場合、理想に達しなくとも、理想は標識、つまりそれをめざして進むもの、あるいは私たちの活動の達成度を測るものとして働く。それは方向を指し示してくれる。方向を示してくれるからこそ、私たちは道はずれたことが分かるのである。教育実践にもまた同様のことがいえるのではないだろうか。理想を理想として退ける必要はない。損なわれた関係を修復することは、人間の人格的成長の可能性に信頼を寄せることであり、それは言い換えれば、子どもの発達の可能性への最大限の信頼である。

本稿では、先行する修復的实践については触れられなかった。他の機会を期したい。

註

- ¹ ゼアのRestorative Justice概念については、「修復的司法」「修復的正義」という2種類の訳が存在するが、ここでは「修復的正義」と訳した使い方を採用することとする。
- ² 宿谷晃弘「修復的正義とは何か」宿谷晃弘・安成訓『修復的正義序論』成文堂、2010、pp2-5。
- ³ ハワード・ゼア（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、2008年、p.50。
- ⁴ ハワード・ゼア、同上書、p.45。
- ⁵ ハワード・ゼア、同上書、p.56。また後掲の竹原論文、山辺論文などを参照。

- 6 山辺恵理子「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究」東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室紀要 第36号、2010年6月、p.75。
- 7 山下英三郎『いじめ・損なわれた関係を築きなおす—修復的対話というアプローチ』学苑社、2010、p.68。
- 8 山下英三郎、同上書、p.100。
- 9 ハワード・ゼア、前掲書、p.25。
- 10 ハワード・ゼア、前掲書、pp.19-24。
- 11 山辺恵理子、前掲論文、p.74。関連する箇所として、ハワード・ゼア（西村春夫・細井洋子・高橋則夫監訳）『修復的司法とは何か—応答から関係修復へ—』、新泉社、2003年、pp.25-39。
- 12 ジュディス・L・ハーマン（中井久夫訳）『心的外傷と回復〈増補版〉』みすず書房、1999年、p.75。
- 13 ジュディス・L・ハーマン、同上書、p.205。
- 14 国立教育政策研究所生徒指導研究センター「生徒指導体制の在り方についての調査研究（報告書）—規範意識の醸成を目指して—」2006年5月、p.3。
- 15 加藤十八『ゼロトレランス—規範意識をどう育てるか』学事出版、2006年、p.2。
- 16 加藤十八、同上書、p.3。
- 17 加藤十八、同上書、pp.18-19。
- 18 加藤十八、前掲書、p.164。
- 19 内藤朝男『いじめの構造—なぜ人が怪物になるのか』講談社現代新書、2009年、p.199。
- 20 竹原幸太「学校における修復的実践の展望」細井洋子、西村春夫、高橋則夫編『修復的正義の今日・明日—後期モダニティにおける新しい人間観の可能性』成文堂、2010年、p.12。
- 21 竹原幸太、同上。
- 22 宿谷晃弘「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、p.249。
- 23 長崎新聞「闇を照らす 第2部 少年事件遺族の今」2013年12月15日。
- 24 山下英三郎、前掲書、p.56。
- 25 内藤朝男、前掲書。
- 26 尾木直樹『いじめ問題をどう克服するか』岩波新書、2013年、p.79。
- 27 尾木直樹、同上書、p.177。
- 28 森田洋司『いじめとは何か』中公新書、2010年、p.131。
- 29 森田洋司、同上書、p.133。
- 30 森田洋司、同上書、p.135。
- 31 森田洋司、同上書、pp.60-61。
- 32 山田由紀子「『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、2013年3月、p.27。
- 33 同上、p.28。
- 34 ハワード・ゼア、前掲（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、2008年、p.60。ロン・クラッセンは、カリフォルニア州フレズノ郡のVORP（Victim Offender Reconciliation Program）責任者である。
- 35 山田由紀子、前掲論文、p.27。
- 36 山下英三郎、前掲書。
- 37 瀧田信之「誰も被害者にも加害者にも、傍観者にもならないために—子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、2013年3月、p.10。
- 38 宿谷晃弘、前掲論文、p.270。
- 39 尾木直樹、前掲書、p.223。

- ⁴⁰ ハワード・ゼア（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、2003年、p.230。