

博士論文

規範をつくり直す

—共同的省察プロセスとしての修復的正義と教師—

山辺恵理子

【目次】

序章	正義の多面性	
第1節	本論の目的	p.1
第2節	正義の省察における対話の必要性	p.7
第3節	本論の構成	p.15
第I部	修復的正義の理論と教育	p.17
第1章	修復的正義とは	
第1節	修復的正義の起源と展開	p.18
第2節	修復的正義の実践上の形式	p.23
第3節	修復的正義の解釈	p.28
第2章	修復的正義における教育	
第1節	修復的正義の正義論	p.34
第2節	ハワード・ゼアの人間観	p.38
第3節	他者や対話の必要性	p.46
第3章	修復的正義から修復的实践へ	
第1節	教育実践への導入	p.51
第2節	大規模な修復的实践：キングストン・アポン・ハル市の事例	p.56
第3節	修復的实践の基本構造	p.60
第II部	修復的正義の現状と課題	p.68
第4章	修復的实践を行う教師の課題	
第1節	修復的实践における合理性と感情	p.69
第2節	修復的实践の目的の再検討	p.71

第 3 節	初期の修復的実践：マルーチドール高校の事例	…… p.76
第 5 章	修復的実践の落とし穴	
第 1 節	修復的正義への批判と抵抗	…… p.81
第 2 節	感情の強制性論争	…… p.83
第 3 節	修復的実践への警鐘：大学における修復的実践例	…… p.89
第 III 部	規範をつくり直す共同的省察プロセスという展望	…… p.101
第 6 章	要としての省察的な教師	
第 1 節	教師はいかに成長するのか	…… p.102
第 2 節	教師の資質論および能力論の限界	…… p.104
第 3 節	教師の資質能力の発達における省察の役割	…… p.112
第 7 章	共同的省察プロセスとしての修復的正義	
第 1 節	省察とは何か	…… p.121
第 2 節	教師教育と省察	…… p.127
第 3 節	共同的省察プロセスの重要性	…… p.140
終章	総括と今後の課題	…… p.149
	謝辞	…… p.154
	参考文献一覧	…… p.156

【図表一覧】

図 1	VOM の基本形態	p.25
図 2	調停軒本形態	p.26
図 3	修復的司法の分類	p.61
図 4	連続隊としての修復的実践	p.62
図 5	修復的正義を学校教育に適用した際に用いられる介入の種類	p.75
図 6	玉葱モデル	p.116
図 7	思考の 4 事象	p.125
図 8	コルトハーヘンの ALACT モデル	p.133
図 9	5 段階の手順	p.137
表 1	修復的正義における実践形態を示す 4 事象	p.27
表 2	基本的な修復的な問いかけ	p.63
表 3	加害者への修復的な問いかけ	p.63
表 4	被害者への修復的な問いかけ	p.63
表 5	修復的な問いかけ	p.75
表 6	ユトレヒト大学 IVLOS における教師教育プログラム図解	p.130
表 7	具体化を促す問い	p.134

序章 正義の多面性

第1節 本論の目的

人は、何かしらの暴力に巻き込まれたり、平穏な生活が乱される出来事が発生したりして、すぐには状況を理解しきれない場面に遭遇したとき、その原因を問い、思考を始める。そして、二度と同じような状況を前にしなくて済むようにするための対策や問題解決方法を導き出そうとする。

この振り返り（省察）のプロセスは、暴力などの深刻な出来事が起きた際に限って辿るものではない。例えば、幼い子どもは、画用紙にクレヨンで線を描くと、大人に褒められることを知る。しかし、その同じクレヨンで、同様の線を床や壁に描くと、突如叱られる。初めて床や壁に線を描いてしまった子どもは、自分の行動のどこが叱られる原因となったのかを、幼いながらに思考し、次第に「クレヨンで描くに適切な場所」があるということに気づいていく。こうした振り返りのプロセスが繰り返されることで、「クレヨンで描くに適切な場所」といったものの基準を自らの中で定めていくことができ、褒められる行為と叱られる行為を分ける基準を理解している限り、安心して線を描き続けることができる。さらに、その基準が周囲の人間のものと合致することを確認することができれば、その基準は一種の社会的な規範として捉えられるようになり、当然視される。例えば、親戚の家でも、保育所でも、同様の基準が適用できることを知れば、その基準は子どもにとってある種絶対的なもののように感じられるようになるのである。こうして、床や壁に線を描いて叱られた子どもは、自分がしたことと同じことをする別の子どもを見たとき、その基準・規範の意味を理解していなくても、大人と同様にその子にその行為の不適切

さを伝えようとする。

しかし、実際には、こうして各々の人の中に構築された基準・規範は、立場や文化、宗教などの要因から、国や地域、家庭や個人によって、多少なりとも異なっていることが多い。友人宅に遊びに行き、あるいは、旅行に出て、自分が今まで当然視してきた規範が、自分の家庭や国・地域に限定されたものであったことを知るのには、よくあることである。このようにして、人は自らのうちに規範を構築し、他者との出会いの中で、それを再構築していく。他者との出会いと振り返りに基づく規範の再構築のプロセスは、人がより広い社会に適應することを助け、オープンマインデッドネス（寛容性）を高めることにつながるかもしれない。だが、一方で、相容れない基準・規範を持つ二者が出会った場合、規範の再構築を生むよりも先に、重大な衝突を引き起こすことも少なくない。

基準・規範の違いによって重大な衝突が起き、それを機に各人や各団体の基準・規範が省察され、問い直された一例として、本節では以下にいわゆる「シャルリー・エブド襲撃事件」を取り上げる。

2015年1月7日。風刺画を多く掲載する週刊新聞を発行していたフランスの新聞社、シャルリー・エブド（Charlie Hebdo）の編集会議の場に何者かが乱入し、銃乱射事件を起こし、警察官を含む12名の犠牲者を出す事件が起きた。容疑者らはその後、パリ郊外の店舗で人質をとって立てこもるなどした末に、警察に射殺された。世界中のメディアがその悲劇を伝えると、パリ市民をはじめ、多くの国の人間が、突然の惨事に驚きと不安、悲しみの感情を抱いた。それと同時に、すぐさまこの事件の原因について思考され始め、様々な基準・規範に基づく意見が示された。そこで出された意見の多くは、他の意見と複雑に対立しており、本事件は今なお世界中の人々の基準・規範に揺さぶりをかけていると言える。

本事件について第一に報道されたのは、おそらくほとんどの国で共通して、容疑者らがイスラム教過激派と関係のある人物であるという点である。すると、

シャルリー・エブドがこの 10 年ほどに渡って度々発行してきたイスラム教を様々な映画などに引きつけながら風刺する漫画に表される同社の宗教的姿勢を、侮辱的ないし攻撃的であるものと受け止め、そのような姿勢への反発から今回の事件を起こしたのではないか、という推測が広がった。すると、欧米をはじめとする多くの国々の漫画家やジャーナリストたちは、この事件を宗教や思想に関する〈「表現の自由」を侵すもの〉と捉え、改めて「表現の自由」の重要性を訴え、その復権を求める運動をいち早く展開した。フランス政府だけでなく、アメリカのオバマ大統領もこの銃乱射事件について会見で語り、「表現の自由」および「出版の自由」を脅かす「卑劣で邪悪な攻撃」であるとし、犯人の行為を断固として許さない姿勢を発表した¹ほか、日本の安倍晋三首相も同じような趣旨で、「卑劣なテロはいかなる理由でも許されず、断固として非難する」というメッセージを伝えた²。さらに、「私はシャルリー (Je suis Charlie)」という文字を掲げたデモ行進や集会が各地で行われ、フランスでは参加者が 70 万人に上ったとも言われているが³、その参加者の多くが「表現の自由」を貫いたシャルリー・エブドを擁護し、暴力をもってその「表現の自由」を侵害しようとした犯人たちを非難した。つまり、〈「表現の自由」は侵してはならない〉という規範が、事件の後、第一に示されたと言える。

一方で、同新聞社が描く風刺画に対しては、イスラム教過激派以外からも、懸念を示す声が上がっていた。とりわけ 2012 年には、「イノセンス・オブ・ムスリム」と題したイスラム教を風刺した低予算映画が発表されたことが引き金となってアメリカの在外公館が襲撃される事件が起きたことなどを背景に、アメリカ政府が、当時同映画の一場面をパロディ化した風刺画を掲載していたシャルリー・エブドに苦言を呈している。これは、無論、一部のイスラム教過

¹ <http://www.washingtonexaminer.com/full-text-president-obamas-comments-on-the-shooting-in-paris/article/2558307> [2015 年 1 月 13 日取得]

² <http://www3.nhk.or.jp/news/html/20150108/k10014526261000.html> [2015 年 1 月 13 日取得]

³ <http://www3.nhk.or.jp/news/html/20150111/t10014600551000.html> [2015 年 1 月 13 日取得]

激派のさらなる暴徒化を抑えたいというリスク回避の観点から示されたという側面もあるが、それだけではなく、同紙が発表する風刺画が「表現の自由」という言葉で守られるべき域を出ており、イスラム教徒の「感情を逆なでするものである」⁴と捉える者・国があることを配慮しての行為とも受け止められる。例えば、銃乱射事件後にシャルリー・エブドが初めて発行した新聞で、再度イスラム教を風刺する預言者ムハンマドの絵を1面に掲載した際には、エジプトの大マフティは「憎悪を増幅させ、世界中のイスラム教徒の心を乱す、差別的な行為である」〔強調は引用者〕と、極めて強く非難した⁵。「今号により、フランス社会や西洋社会一般に対する憎悪の波は新たに起こるだろうし、この雑誌がしていることは共生や文明間の対話に貢献しない。(中略)これは、世界中のイスラム教徒の感情に対する不当な挑発である」⁶。

また、フランスに住むイスラム教の若者たち取材したインデペンデント紙の記事によれば、セヌ＝サン＝ドニ県のとある中等学校では、「生徒の80%が、シャルリー・エブドの社員は「殺されるに値する」と言い、〔銃乱射事件の被害者に捧げる黙祷の指示に：引用者補足〕従わなかった」と記されている⁷。そこまで、シャルリー・エブドの風刺画は広くイスラム教徒の怒りや反感を招くものであったと言えよう。

「私はシャルリー」の動きに反対する姿勢を即座に見せたこれらの人々は、「表現の自由」が重要でない述べているわけではない。原則としては、〈「表現の自由」は侵してはならない〉という先述の論者らの規範を理解しつつ、他者の宗教を侮辱したり抑圧したりする、いわゆる「差別的」な表現は、守られるべき「表現の自由」の範疇に含まれない、という制限をその規範にかけよう

⁴ エジプトの大マフティの発言より。“Egyptian cleric warns Charlie Hebdo against publishing ‘racist’ cartoons.” Reuters, January 13, 2015. <http://www.reuters.com/article/2015/01/13/france-shooting-egypt-idUSL6N0US2EK20150113> [2015年1月20日取得]

⁵ 同上。

⁶ 同上。

⁷ “Charlie Hebdo cover: We are not Charlie say the dissenting voices angered further by French solidarity.” The Independent, January 13, 2015.

としているのだ。

これらの異なる二者の立場の表明は、差別の定義に関する議論をはじめ、「表現の自由」が守られるべき範囲をどう捉えるべきか、という議論へと発展していく。一方では、「平等な権利とは、同等の扱いを受けることを意味する」という解釈に基づき、シャルリー・エブドが「特定の一つの集団や宗教を嫌ったり、罵ったり、無視することなく」、全ての宗教組織を同様に風刺していた点を強調し、シャルリー・エブドを「差別的」であると捉える人々に対して抵抗感を示す者もいる⁸。そしてもう一方では、シャルリー・エブドも必ずしも全ての集団・宗教・思想について平等な扱いを貫いてきた訳ではないと主張し、シャルリー・エブドの擁護者が持つ〈「表現の自由」は侵してはならない〉という規範の適用範囲を問い直そうとする動きも生じている。

さらに具体的な例を挙げるならば、銃乱射事件後の1月14日、世界の多くの人が「私はシャルリー」というスローガンを掲げる中で、あえて「私はシャルリー・クリバリ (Je suis Charlie Coulibaly)」という言葉が SNS に投稿したフランス人コメディアンデュドネ氏が身柄を拘束される事件が起きた⁹。「クリバリ」とは、銃乱射事件の容疑者の名字であり、それを本事件で多くの社員を亡くしたシャルリー・エブドの「シャルリー」と組み合わせることで、加害者および加害者の暴力行為を擁護したと捉えられたのである。フランスのバルス首相も本件について「表現の自由はあるが、テロ礼賛は見過ごせない犯罪だ」として非難した一方、デュドネ氏は「自分は人を笑わせようとしただけ。

⁸ “Charlie Hebdo: They’re not racist just because you’re offended.”
Huffington Post UK, January 14, 2015.
http://www.huffingtonpost.co.uk/liana-bird/charlie-hebdo_b_6461030.html
[2015年1月20日取得]

⁹ 「パリ銃撃犯に共感示した芸人デュドネさんを拘束 フランス捜査当局」ハフィントン・ポスト、2015年1月25日。
http://www.huffingtonpost.jp/2015/01/15/dieudonne_n_6475998.html
[2015年1月12日取得]、

“Why satire is holy to the French.” Al Jazeera, January 14, 2015.
<http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2015/01/why-satire-holy-french-islam-2015113124829607350.html> [2015年1月20日取得]

シャルリー・エブドと同じだ」と主張しているという¹⁰。

また、トルコのエルドアン大統領は、各国の代表が参加したパリでのデモ行進に参加することもなく¹¹、むしろ以下のような言葉とともにシャルリー・エブドを擁護する西洋諸国に対する不信感を「偽善」という表現で示した。

国によるテロにより、ガザ地区で 2,500 人を殺害した人間が、なぜパリで手を振ることができるのか？ なぜ彼がそうするのを人々が待ち望んでいると思えるのか？¹²

さらに、シャルリー・エブドはユダヤ人差別を理由に、2008 年に一人の画家兼ライターを解雇し、裁判へと発展した経緯もある。

これらの点から、「表現の自由」は侵してはならない」という最初に示された規範の内容、とりわけ、それが適用されるべき範囲について、より細かく思考・議論し、規範を書き換えていこうとする動きが生じている。他者を傷つける風刺は、「表現の自由」として守られるべきか？ 守られるべき風刺と、守られないべき風刺があるとしたら、その境は今どこにあって、どこに引き直すべきであるのか？ 同様に、擁護しても許される暴力と、許されない暴力があるとしたら、その境は今どこにあって、どこに引き直すべきであるのか？ 積極的にこうした問いを投げかけ、規範を再構築しようとする者に限らず、本事件を機に自らの基準や規範を揺さぶられ、再構築を余儀なくされている者も国を跨いで多く存在していると推測される。

最終的に、この規範はどう書き換えられていくのか？ 本稿では、この問いの答えを推測することもしなければ、「どう書き換えられていくべきか」とい

¹⁰ “Why satire is holy to the French.”前掲記事。

¹¹ なお、同国の首相はデモ行進に参加している。

¹² “Turkey’s Erdogan accuses West of hypocrisy over Paris attacks.”
Reuters, January 12, 2015.

<http://www.reuters.com/article/2015/01/12/us-france-shooting-erdogan-idUSKBN0KL23M20150112> [2015 年 1 月 20 日取得]

うことを論じることもしない。そうではなくて、上述のように相容れない意見が衝突する状況を前にした時、その衝突や対立を無視・回避するのではなく、あえて議論を促すことで、規範を再構築する機会としてその衝突や対立を生かすことはできないか？ この問いを探求することを、本稿の第一の目的に掲げる。そして、その探求に当たっては、「修復的正義」および「省察」という概念に注目する。

第 2 節 正義の省察における対話の必要性

先のシャルリー・エブドの銃乱射事件後の、様々な国の新聞などのメディアで取り上げられた議論を概観してみると、様々な立場からの意見が表明されるに従い、自身の規範に対して改めて自覚的になり、その再認識された規範に則って自分の立場をより確かなものへと定め直していくプロセスが多く見て取れる。とりわけ、自分と同じ規範を共有する者を見つけ、そうした者同士の集団を（バーチャルであれリアルであれ）作り上げると、その立場をより強固なものにするプロセスが加速される。自分自身の規範やそれに基づく意見を明確化し、他者に伝えることは、議論をする上で極めて重要な第一歩になることは間違いない。しかし、いざ同じ規範を持つ者同士だけで構成されるコミュニティの外に出ると、自分の意見を強く持ち、それをぶつけ合うように主張し合っているだけで衝突が解消することは極めて稀であることに自ずと気づかされる。すなわち、基準や規範を共有できる仲間と集まり、異なる基準や規範を持つ者に近づいたり交わったりすることなく暮らしているうちは平和であるが、いざ別の立場の人間と出会った際に、自分たちの基準や規範を相手に主張しているだけでは、相手の主張を理解することができないだけでなく、そもそもな

ぜ対立や衝突が起きているのかという問題の「本質的な諸相」¹³を捉えることもできない。問題の「本質的な諸相」を理解し、その問題の解消や軽減を目指すのであれば、分断されたコミュニティの中で安心感を確保するのではなく、あえて議論の中に身を置き、生々しい衝突の中で自らの規範をも揺さぶられる経験が重要となる。

ジュネーブに本部を置く、ジャーナリストの非政府組織（NGO）「プレス・エンブレム・キャンペーン（PEC）」は、「表現の自由」を守るためにこそリスク回避が重要であるとする立場を取る。シャルリー・エブドでの銃乱射事件は「表現の自由に対する卑劣な侵害行為」と述べる一方で、事件後に再度イスラム教を風刺する絵を掲載したことについては、「配慮に欠ける」行為であり、「緊張緩和に努めなければならないときに、火に油を注ぐだけである」と批判した。そして、「過激派に屈しまいとするシャルリー・エブドの編集部の意志は理解するが、何を描いたり書いたりしてもよいわけではない」、「表現の自由は、相互尊重によって規定される制限を受けるものである」〔強調は引用者〕という文章を発表し、シャルリー・エブドを牽制した。その背景としては、何よりもまずこの団体が「10年以上に渡り、危険地域にいるジャーナリストの安全確保に苦勞してきた」ことが挙げられる。「言葉遣いや姿勢・身のこなし方に細心の注意を払うことを含め、そのような初歩的な手段をとることはジャーナリストの安全保障を支えることに繋がる」と言う¹⁴。

ここで、PEC がプレス・リリースで発表した文章の中の以下の一文に注目したい。

絶望的で、押し出される形で一線を越えさせられてしまった人間しか、このような無慈悲な（senseless）行為をとることはない¹⁵。

¹³ 「本質的な諸相（essential aspects）」への気づきについては、第7章で「省察」概念を扱う際に詳しく取り上げる。

¹⁴ Press Emblem Campaign の公式ホームページより。

<http://www.pressemblem.ch> [2015年2月28日取得]

¹⁵ 同上。

シャルリー・エブドでの銃乱射自体は、あってはならない行為である。また、その被害者は第一に犠牲になった 12 名の人々であり、その家族である。さらに、本事件で「表現の自由」が脅かされることになったことも事実である。本事件について考察する前提として、これらのことを踏まえた上で、それでもなお、PEC は加害者側の背景や文脈について推測している。

どれほど精神的に追いつめられていようが、どれほど風刺画によって心が傷ついていようが、あるいは、いくつかの風刺画で銃乱射事件を起こしてしまうほどに日常的に差別されていると感じたり孤立感を抱いたりしていたとしても、「表現の自由」は侵してはならない」という規範を破らない者もいる。だからこそ、それを破ったら、その人間が犯罪者となり、その人が規範を破る際に犠牲になった者が被害者となる——こうした論理は共感を得やすい一方で、それはあくまで「規範を破らない」マジョリティないしは強者の論理であると言える。少なくとも、シャルリー・エブドの事件をこのように捉えてしまっただけでは、議論は非常に短絡的になり、問題が単純化されてしまう。こうした論理でこの事件の加害者らを非難する声の中には、例えばこのようなものがある。「どのようなレベルであっても、誰かを侮辱したり傷つけたりしたことが今回の恐ろしい悲劇を招いたとほのめかすことは、レイプ被害に遭った人間について、短いスカートを履いていたのだから『本人が誘った』のだと語る古くからの語り口と同等にひどい語り方であるように、私の目には映る。それはまさに、最悪の形の被害者たたきである」¹⁶。しかし、性犯罪とシャルリー・エブドの銃乱射事件では、いわゆる加害者と被害者の関係性が一様ではなく、同一視することができないだけでなく、「被害者たたき」を恐れすぎているのは議論の角度が狭められ、結局のところ、「なぜこのような悲惨な事件が起きたのか」という、衝突の解消への糸口ともなり得る問題の「本質的な諸相」を捉えることが

¹⁶ “Charlie Hebdo: They’re not racist just because you’re offended.” 前掲記事。

できなくなってしまう危険性が生じる。というのも、どのような事件や問題においても、被害者の加害者性や、加害者の被害者性は存在し得る。それがシャルリー・エブドの事件のように、加害者がそれまでに受けた被害経験や社会への不満を世に伝えるために起こした事件であれば、なおさら被害者と加害者を一つの犯罪行為にのみ焦点を当てる形で固定的に捉えることは避け、被害者の加害者性と加害者の被害者性を検討する必要があるだろう。

PEC が述べている通り、背景として何もない状態で自身が信仰する宗教を風刺する漫画をいくつか発表されたからと言って、銃乱射事件を引き起こす人間がいるとは考えにくい。今回の銃乱射事件で犠牲になった警察官の一人、アフメッド・メラベ氏がイスラム教徒であったことが報道されたのを受け、シャルリー・エブドの風刺画によって自身の宗教や文化をからかわれながらも、彼らの「表現の自由」を守り通した同警察官への敬意を表し、「私はシャルリー」ではなく、「私はアフメッド (Je suis Ahmed)」をスローガンとして掲げる動きも一部で起こった¹⁷。しかし、インデペンデント社の記事に登場するフランスに住むイスラム教徒の若者は、『私はシャルリー』と書かれたバッジをつけている人だけでなく、『私はアフメッド』と書いたものをつけている人をも蔑視している¹⁸と語っている。理由としては、「あの警察官はイスラム教徒を抑圧してきた組織の一員になることを選んだんだ。そういう人間は恥じるべきだ」からだという¹⁹。この一人の若者の発言だけを見ても、フランス警察や欧米社会に対する根深い不信感を無視することはできない。

以上のように、シャルリー・エブドの銃乱射事件を1つ取り上げても、人間は立場や経験によって様々な規範を形成していること、そして、重大な衝突が

¹⁷ 「【パリ銃撃】殺害された警察官はイスラム教徒だった」ハフィントン・ポスト、2015年1月9日。

http://www.huffingtonpost.jp/2015/01/09/ahmed-merabet_n_6441186.html
[2015年1月9日取得]

¹⁸ “Charlie Hebdo cover: We are not Charlie say the dissenting voices angered further by French solidarity.”前掲記事。

¹⁹ “Charlie Hebdo cover: We are not Charlie say the dissenting voices angered further by French solidarity.”前掲記事。

起きるまでに決定的な違いを有する規範を持つ者同士の対話は困難であることが理解できよう。そのような中で、PECのように、衝突の真ただ中にあえて身を据えて、両者の声を傾聴する立場は、誰もが身を置けるものではないが、こうした対立の原因の究明や本質的な解決や軽減を目指すうえで非常に重要な役割を果たし得る。「なぜこのような事件が起きたのか」について加害者やその周辺の人物に聞き出すことができるのも、歩み寄りのための現実的なステップを提示し得るのも、つまるところ、対立する規範を持つ者双方の立場や主張を理解し、尊重している者であることが多いからである。

しかし、現代において一般的である、いわゆる西洋的な刑事司法制度においては、PECのような立場の者に問題の追究や解決を委ねることはなく、むしろ対立する者たち双方と利害関係にない第三者としての裁判官あるいは裁判員、陪審員らが判決を下す。また、立件された時点でどちらが「被害者」でどちらが「加害者」ないし被疑者であるかは固定され、司法プロセスでは「加害者」が有罪であるかどうか、有罪であるとすればどれだけの量刑が適切か、が検討される。無論、被害者と加害者をはじめとする関係者らの証言は重視され、事件の全体像の把握に最善が尽くされる。だが、例え事件の全体像が描き出されたとしても、なぜそのような事件が起きたのか、という根本的な問題に焦点を当て、二度と同じような事件が起きないようにその根本的な問題を解消するのに、加害者への量刑は十分に貢献し得ないことが、指摘されている。こうした視点から、従来の刑事司法制度を批判し、代替案ないし補完的なアプローチを提案しているのが、「修復的正義 (restorative justice)」の理論である。日本における修復的正義の代表的な研究者である高橋則夫は、この視点を以下のように説明している。

犯罪が行われた場合、加害者は逮捕され、起訴され、裁判が行われ、刑が執行されるというプロセスが遂行される。これが現在の刑事司法システムである。また、非行の場合は、保護処分の適否に向けて少年

手続きが進行し、たとえば、少年院送致などの保護処分を課するのが少年司法システムである。しかし、これらによって、一体何が解決されたのであろうか。加害者に刑（あるいは処分）が科せられたことによって、一件落着といえるのであろうか²⁰。

被害者・加害者・コミュニティの三者間の修復が行われない状態では、一件落着とは到底いえないであろう。刑事司法（少年司法）は、もっぱら加害者の処罰（処分）の適否に向かうシステムであり、このような三者間の修復に向かうシステムではない。この後者のシステムを構築しようとするのが、修復的司法²¹である²²。

また、「修復的正義の祖父（grandfather of restorative justice）」とも呼ばれる、修復的正義の最も初期の論者のひとり、ハワード・ゼア（Howard Zehr）は、刑事司法においては「規律・ルール侵害」を問題視し、規律の回復のためにそれを侵害した加害者に対して量刑を与えるのを「正義」とする一方で、修復的正義においては、実際の「ひとや関係性に対して加えられた危害」を問題とし、その人たちが被った害の回復や壊された関係性の修復を目指すことを「正義」と捉える、と説明する²³。既存の規律の回復を「正義」と見なした際には、確かにその規律に関する理解の深い専門家が、客観的な視点から対応を決定することは理に適っている。しかし、実際に何かしらの事件を通してひとや関係性が傷ついた場合、その回復・修復を目指す「正義」を、第三者視点の「正義」によって達成することはできない。なぜなら、第一に、第三者視点の

²⁰ 高橋則夫『対話による犯罪解決：修復的司法の展開』成文堂、2007年、p.1。

²¹ 本論文では、「restorative justice」の訳語を「修復的正義」としているが、高橋らは「修復的司法」と訳すことが多い。この点に関しては、第1章第1節にて説明するが、ここでは修復的正義と修復的司法を同義のものと捉えても問題ない。

²² 高橋（2007）前掲書、p.2。

²³ Howard Zehr (1990) *Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice*. 3rd edition, Scottsdale and Waterloo: Herald Press, p.184. (日本語訳は、西村春夫監訳『修復的司法とは何か：応報から関係修復へ』新泉社、2003年)

刑事司法においては、「被害者」と「加害者」が対立したままの形で分断・固定されるため、相互の立場と主張をより強固なものにする作用が働くばかりで、対話が促されることはない。従って、前述のように、対立する相手の基準や規範への理解や、そもそもなぜそのような事件が起きたのかという問いの探究が促進されることもない。これでは、傷ついた関係性の修復という意味での「正義」が達成されにくいことは明白であろう。一方、修復的正義においては、「被害者」と「加害者」というラベルを貼りながらも²⁴、対話を通じた相互の歩み寄りを促す。また、関係者全員が加害者の主張や言い分に共感することはできなくとも、なぜ事件を起こしたのかについての説明を聞き、その説明から問題の「本質的な諸相」を抽出することを目指して議論し、どうすれば事件発生の要因を取り除くことができるのかについて、コミュニティで話し合い、理解を深めることが目指される。

修復的正義の実践に関する詳細は次章以降で取り扱うのでここでは言及を避け、第三者視点の「正義」がひとや関係性の回復・修復を達成し得ない第二の理由を記す。それはすなわち、加害者に処罰を与えることによって既存の規律の重要性を示すことには、同じような事件が再度起きることを予防する効果があるとはいえ、それはあくまで「無慈悲な行為」をとる際に超える「一線」をより目立たせて、それを超えようとする人間が自主的に思い止まるように仕向ける社会全体に向けられた予防的アプローチであり、「絶望的で、押し出される形で一線を越えさせられてしまった人間」をこれ以上同じコミュニティから生み出さないように、コミュニティ内の関係性を修復しようとするアプローチとは異なる、という理由である。刑事司法による犯罪予防の意義が重大であることは間違いなく、決して、修復的正義のアプローチの方が刑事司法よりも優れていると論じている訳ではない。ただ、シャルリー・エブドの事件のような重大な犯罪事件を起こす人間は、PECが推測するように、「絶望的」な状況へと追いやられている、いわば回復へのサポートが必要な傷ついたひとであっ

²⁴ 第3章以降で取り扱う「修復的实践」(教育の分野における修復的正義の実践)においては、こうしたラベリングをあえて行わない実践も存在する。

たり、周囲との関係性の修復が必要な孤立したり差別されたりしているひとであったりすることが少なくない。その問題に直接的に対応するには、刑事司法よりも、修復的正義のアプローチの方が適していると考えられる。

以上のことを考慮し、本論文では（１）様々な立場からの意見を聞きながら自分自身の意見を固め、言語化するための機会を与え、なおかつ（２）意見同士をぶつけ合うだけではなく、実際の問題解決や衝突の解消あるいは軽減に向けて規範を細かく再構築するプロセスを重視し、さらに（３）その規範の再構築のプロセスの中で、加害者の被害者性や被害者の加害者性をはじめ、より広範な視点から問題の「本質的な諸相」を見極めようとする——そのような省察のプロセスを引き起こすことに、「修復的正義（restorative justice）」と呼ばれる理念が寄与し得るのではないかという仮説を立てる。そのうえで、修復的正義の特徴や問題点を整理し、規範の再構築へと向かう対話を可能にする要因について考察する。

なお、シャルリー・エブドの銃乱射事件を教育の場面に置き換えて考えてみると、現在国際的に語られている論法が必ずしも当てはまらないことがわかる。というのも、もし学校のあるクラスにイスラム教の子どもと、「宗教からの自由」を掲げる子どもがいて、後者が休み時間にイスラム教を侮辱するような内容の漫画を書いてクラスメイトに見せて歩いていたとしたら、高い確率で教師はこの子どもを止め、注意すると考えられるからだ。注意を無視して続けるようであれば、罰則が与えられるかもしれない。そして、イスラム教徒の子どもが耐えかねて漫画を書いた子どもに暴力をふるったとしたら、教師は暴力はいけないとイスラム教徒の子どもを叱りつつも、もう一方の子どもにも、再度人を傷つける言動をとってはいけないことを諭すことが考えられる。「キリスト教や仏教も侮辱していたから、差別ではない」と言った意見や、「休み時間に書いた漫画のせいにするのは、被害者たたきだ」と言った発言は、おそらく教師の間で耳にされることは稀だろう。このことは、修復的正義の思想や実践が教育関係者の支持を得て、第３章以降で取り上げる、「修復的実践（restorative

practices)」(教育の分野における修復的正義の実践)が広がる一因となっていると考えられる。

第3節 本論文の構成

本論文では、まず第1部として、上述のように問題の「本質的な諸相」をより広範な視点から捉えられるようにする対話のあり方について考察するために、修復的正義の理論を取り上げる。第1章において、修復的正義の思想と実践の概要を、主な先行研究を取り上げながら説明したのち、第2章においては、ハワード・ゼアの修復的正義論に焦点を当て、その理論に含まれる人間観を整理する。また、教育の分野に修復的正義の思想が適用された実践、「修復的実践」と呼ばれる教育実践についてレビューを行う。

第II部では、修復的実践および修復的正義そのものの課題に関する議論を紹介しつつ、その議論から見えてくる更なる問題点を分析する。主に、(1) 修復的正義から修復的実践へと発展する際に、介入の範囲が拡大したこと、(2) 修復的実践の「効果」と「目的」が混合されがちであること、(3) 修復的正義の実践を望まない者に対して歩み寄ろうとしないように修復的正義論者の姿勢が一部に見えることなどを背景に、価値観の押し付けの問題が一部で強く指摘されていることを取り上げる。さらに、その危険性の回避のためにこそ、修復的実践のあり方を含めて共同的に省察することが求められるほか、修復的正義の実践を担う教師のあり方が要となることを確認したうえで、第III部へと進む。

「修復的実践」を展開するためには、教師の役割が要であるとされる。では、その教師らにはどのようなスキルないし資質能力を獲得することが求められているのか？ また、規範の再構築への向かう対話を教師に起こそうとするな

ら、教師はどのようなスキルや資質能力を身につける必要があるのか？ 第Ⅲ部では、これら問いを「省察（reflection）」という概念と教師の専門性発達との関わりについて整理を行いながら検討する。

終章では、本論文のまとめとして、議論の整理を行うとともに、再度シャルリー・エブド事件後の国際的な議論について「共同的省察プロセス」の視点から補足的な分析を行う。なお、本論文では、「cooperative」という言葉を想定し、「共同的」省察プロセスという概念を提示する。「collaborative」という用語の日本語訳として用いられることの多い「協同」や「協働」という言葉を用いず、あえて「共同」を使う理由は、一つの共通の目的をもって様々な立場の人間が協力する、という形式の省察プロセスは理想的ではあるものの、シャルリー・エブドの事件のように、実際に重大な被害が生じているような状況で対立する者同士が集まるケースでは、こうした協力的な関係性は生じにくいからである。また、そうした協力的な関係性を築くことを強く勧めるような意図も、本論文には一切ないため、協力的な関係性を彷彿とさせ得る表現を回避するために、「協同」「協働」を避けた。自身のニーズを訴えるため、自分の視点からのストーリーを聴いてもらう機会を得るため、など、修復的正義の実践の場に集まる被害者や加害者、その他関係者は、それぞれ異なる目的を持ちながら、また、悲しみや怒りなど、様々な負の感情を相互に抱きながら、それでもなお一つの場やプロセスを共有し、ともに省察を行う。こうしたプロセスを、本論文では「共同的省察プロセス」と呼ぶ。

第 I 部

修復的正義の理論と教育

第1章 修復的司法と修復的正義

第1節 修復的正義の起源と実践的流行の経緯

修復的正義の思想や関連する諸運動の起源は、1974年5月28日、カナダのオンタリオ州にあるエルマイラという町で2人の青年が22件の器物損壊事件で有罪判決を受けたことに始まると言われている²⁵。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マーク・ヤンツィーらが集まり、このような事件にキリスト教徒としてどのように対応すべきかを信徒同士で議論した結果、加害者の青年たちを全ての被害者に直接面会させることが最善であろうという結論に至った。そして、通常の司法措置では前例のない処遇案であったため、その実現を提案者本人らもさほど期待していなかったものの、オンタリオ州キッチナーにあるメノナイト（メノー派）・セントラル・コミティーのボランティア・サービス・ワーカーの取りまとめ役デーブ・ウォースの後押しもあって、ヤンツィーは同事件を担当していた裁判官にこれを提案した。すると、ヤンツィー自身驚いたことに、同案が認められ、直接面会の案が実現したのである。保護観察官やボランティアの取りまとめ役に付き添われながら、二人の青年は、既に引越しをしまっていた2軒を除く全ての被害者の家を訪問し、弁償について直接交渉し、数ヶ月後には弁償を終えた。

²⁵ なお、西村が「現代の修復的司法の「流れ」の源は最近のものではあるが、概念と実践はともに人類の歴史と同じくらい深く、そして世界のどの地でも、伝統に依拠している」（西村春夫監訳『修復的司法とは何か：応報から関係修復へ』新泉社、2003年、p.3（原著はZehr（1990）前掲書）と述べる通り、修復的正義に類する思想や実践は、世界各地の伝統的な問題解決方法の中に見いだされている。

この事件を契機に、まずカナダにおいて、VORM(被害者-加害者和解運動:Victim Offender Reconciliation Movement)が起こり、続いてアメリカにおいても 1977-1978 年にインディアナ州で VORP (被害者-加害者和解プログラムVictim Offender Reconciliation Program)が展開した。調停者の下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提供するこれらの実践は、修復的正義の代表的な形式として定着する一方で、FGC(家族集団カンファレンス:Family Group Conference)やサークルといった、より多くの関係者が集まる形式の実践も展開され、修復的正義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司法のあり方として注目を集めた。

染田恵はこうした状況を細かく整理したうえで、「現在この理論が再評価されているのは、高度に組織され、制度化された現行の刑事司法制度の限界を自覚して、その外で、犯罪減少に対応しようとする点にある」²⁶と分析している。修復的正義の考え方に則ったシステムの導入を検討する国々の多くは、(1)再犯率低下(更生)の効果を持つ実践として²⁷、(2)犯罪被害者支援に有効な方策として²⁸、あるいは(3)刑務所の過剰収容問題に対する解決策として²⁹、これを評価している。さらには司法の枠を超えて、(4)紛争解決と平和構築の

²⁶ 染田恵『犯罪者の社会内処遇の探求：処遇の多様化と修復的司法』成文堂、2006年、p.347

²⁷ 例えば、James Bonta, Tanya A. Ruge, Robert B. Cormier, and Rebecca Jesseman (2006). "Restorative Justice and Recidivism: Promises Made, Promises Kept?" IN Dennis Sullivan and Larry Tifft (eds.) *Handbook of Restorative Justice: A Global Perspective*. London: Routledge. pp.108-118)。なお、再犯率低下の効果についての実証研究については、染田前掲書 pp.379-384 に整理されている。

²⁸ Lorraine Stutzman Amstutz, (2004). "What is the Relationship Between Victim Service Organizations and Restorative Justice?" IN Howard Zehr and Barb Toews (eds.) *Critical Issues in Restorative Justice*. Monsey, New York: Criminal Justice Press and Willan Publishing, pp.85-93 参照。

²⁹ 例えば、Sinclair Dinnen (2001). "Restorative Justice and Civil Society in Melanesia: The Case of Papua New Guinea" IN Heather Strang and John Braithwaite (eds.) (2001) *Restorative Justice and Civil Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

ための方法論としても評価されており³⁰、南アフリカにおいて内戦や過去の大虐殺の根本的な解決を目指して結成された「南アフリカ真実および和解委員会 (SATRC South African Truth and Reconciliation Commission)」にも修復的正義の思想は取り入れられた³¹。日本でも、「被害者の視点を取り入れた教育」の一環として受刑者を対象としたプログラムが導入されたり³²、犯罪被害者と加害者が対話できる場を提供する NPO 法人「被害者加害者対話の会運営センター」が千葉県で、同じく NPO 法人の「被害者加害者対話支援センター」が大阪府で活動を展開しているほか、研究も 1990 年代末より蓄積されている³³。なお、日本における修復的正義の実践は、海外ほど数として多くなく、また多様性も欠いており³⁴、それゆえに日本の修復的正義研究はその導入・普及を検討するた

³⁰ この他にも、刑事司法のコスト削減、マイノリティや社会的弱者(DV 被害者等)への対策として、修復的正義に基づく司法・運動を評価する立場がある。詳しくは、染田前掲書 pp.360-361 参照。

³¹ Clifford Shearing (2001). “Transforming Security: A South African Experiment” IN Strang and Braithwaite (2001) 前掲書所収、参照。なお、修復的正義を論じる際には、南アフリカ真実および和解委員会への修復的正義の貢献について言及されることが多いものの、その関係性はそうした論者が想定しているよりも薄いものであったと指摘する研究もある(例えば、Christian B. N. Gade (2013). “Restorative Justice and the South African Truth and Reconciliation Process.” *South African Journal of Philosophy*. 31(1):10-35. など。)

³² 日本では、警察庁が「修復的カンファレンス(少年対話会)」という名称で修復的司法実践を少年のための「立ち直り支援」の一環として導入する方針を明らかにしている。詳しくは、警察庁生活安全局少年課長による通達「少年対話会による立ち直り支援について」(2007年11月21日)を参照。

³³ 修復的正義に関する日本の代表的な文献として、細井洋子・西村春夫・榎村志郎・辰野文理編『修復的司法の総合的研究—刑罰を超え新たな正義を求めて—』風間書房、2006年。

³⁴ 例えば、イギリスには修復的司法協会(Restorative Justice Consortium)と呼ばれる、100 程度の組織や団体によって支援される、修復的司法を広めるための市民団体が存在する。支援団体の中には、警察や被害者支援団体、更生施設のほか、学校に修復的正義に基づく実践を取り入れようとする団体(Restorative Justice 4 Schools)や、児童福祉団体、教会なども含まれており、様々な分野での実践の拡大が望まれている。また、被害者と加害者の対話の場を提供したり、被害者同士の話し合いの場を整えるフランスの NPO(Centre de Services de Justice Réparatrice)は、複数の省庁から支援を受けている。こうした幅広い支持は、残念ながら日本には見られない。

めの理論的研究が多いこと³⁵を指摘しなければならない。

本節の最後に、訳語について少し述べておきたい。本章のタイトルにもある「修復的正義」という語の原語（restorative justice）は、日本では一般的に、「修復的司法」と訳されることが多い。だが、この「修復」的な「司法」という表現は、法学や刑事学の歴史において、さほど新しいものではない。犯罪者や非行少年について、その再犯性を矯正することで社会に危険を及ぼす可能性を低下させようと提言したり、刑罰を与えるだけでなく、個人や社会が負った損害を補修しなければならないと主張したりする、いわゆる伝統的な「修復」的な「司法」論は古くから見受けられる³⁶。

では、近年になって世界中の司法をはじめとする分野で注目を集めている修復的正義の、どこが新しく、従来の「修復」的な「司法」論とどのような点で異なるのだろうか。それはまさに、修復する内容・対象（何を修復したいのか）が改めて問われるようになり、新たな答えが出現し始めたことにある。エリザベス・スペルマン（Elizabeth Spelman）は、人間が何をどのように修復しているかを観察するとその人々が何を大事にしているかがわかる、と述べているが³⁷、この論理で伝統的な「修復」的な「司法」論を見ると、国家や社会の金銭的利益、国際社会における相対的繁栄を大事に考えるゆえに国家や社会の秩

³⁵ 例えば、染田前掲書の第6章、吉田敏夫『犯罪司法における修復的正義』成文堂、2006年、竹原幸太(2004)「開かれた修復的司法システムへの視座～リスク・コミュニケーションとしての修復的司法」、早稲田大学教育学論集第27号など。

³⁶ 正木亮「自由執行上の仮出獄の価値」（正木亮『犯罪と矯正』矯正協会、1969年所収、初出は1924年）など参照。なお、英語圏においても、「restorative justice」という言葉は決して新しいものではない。Gade (2013) 前掲書によれば、古いものでは1834年の文献に同語が登場することが確認されている。一方で、1977年に出版されたアルバート・イグラシュ（Albert Eglash）の書物に登場する「restorative justice」という言葉が、現代広く用いられている意味で使われた最初の例であるという考え方も広く浸透している（Dan W. Van Ness. (1993) “New Wine and Old Wineskins: Four Challenges of Restorative Justice.” *Criminal Law Forum* 4(2), 251–276.をはじめとして、Laura Mirsky. (2003) “Albert Eglash and Creative Restitution; A Precursor to Restorative Practices.” *Restorative Practices Eforum*, Bethlehem, Pennsylvania: IIRP.など参照）。

³⁷ Elizabeth Spelman. (2002) *Repair: The Impulse to Restore in a Fragile World*. Boston: Beacon Press.

序の補修を求めていることが伺える。そして、そのために補修の作業を担うのは、国家や社会を代表する公的機関とされる。一方で、修復的正義の擁護者たちは、人間の日常的な平穏な生活を大事に考えるが故に、国家、社会や法の秩序ではなく、具体的な人間同士の関係性を修復することにこだわっており、その修復の作業を担うのは当事者たちと、その当事者たちが日常生活を送るコミュニティのメンバーであり、公的機関などから派遣される第三者ではない。スペルマンの論に沿うならば、このような修復的正義の考え方に注目が集まり始めている現代の社会においては、日常的な平和（平穏な生活）とその必要条件である人間同士の正義に適った関係性というものの重要性が改めて問われているのだと理解できよう。

また、修復的正義が日常的な平和と人間同士の関係性に重点を置く以上、修復的正義が取り扱うのは法的に定義される非行や犯罪を通して築かれる瞬間的で形式的な関係性や、司法によって修復され得る、保持された「秩序」という意味での狭義の平和に留まらない。むしろ、実際に日常生活を営む上で配慮せざるを得ない具体的な関係性をより善いものにするためにはどうすればよいか、という実際の共生と倫理の話に及ばざるを得ない。

修復的正義の内容をこのように捉えていくと、先述の「修復的司法」という訳語には違和感を抱かざるを得ない。宿谷晃弘³⁸は、以下のように定訳としての「修復的司法」への違和感を表している。

Restorative Justice は、従来、「修復的司法」と訳され、とくに日本においては司法の領域に限定した議論が展開されてきた。だが、その基本的主張を考慮するならば、司法への視野の限定はR J〔**Restorative Justice**の略称：引用者注〕の射程範囲の削減につながるが見取れるであろう。³⁹

³⁸ 宿谷晃弘(2006)「修復的正義・修復的司法の構想と法定刑の理論的位置について」『法律時報』78巻、第3号、日本評論社。

³⁹ 同上、p.61。

さらに、同論文の中で、宿谷は、「修復的正義」を訳語として提示し、それと「修復的司法」の関係性を明確に表記している。

R Jは、まず第一に修復的なのであり、修復的司法はその実現の手段のひとつであると考えることが可能であろう。そして、この修復的正義のもとにある実現手段の大まかなリストを挙げるとすれば、それは、修復的外交（世界の秩序）、修復的経済、修復的立法・行政・司法、修復的文化活動などとなるのであろう。⁴⁰

宿谷の同論文発表を前後して、修復的正義という訳語を用いる論者は徐々に増えた⁴¹。本稿でも、この宿谷の構図に準拠して、「修復的正義」と「修復的司法」を区別して用いることにする。

第2節 修復的正義の実践上の形式

上述のように、修復的正義はエルマイラ事件を機に主に司法分野でまず運動を起こし、その後、教育や福祉、政治や国際関係の分野にまで発展していった。このように分野の垣根を越えて広く発展していく以上、修復的正義という理念・理論はある程度共有されつつも、その実践のあり方や形式は、分野や地域などによって異なりを見せるようになっている。

⁴⁰ 宿谷晃弘(2006)前掲論文、p.62。

⁴¹ 例えば吉田敏雄(2006)前掲書、Howard Zehr and Ali Gohar(2012) *The Little Book of Restorative Justice*. Intercourse, PA: Good Books(日本訳は、森田ゆり訳『責任と癒し：修復的正義の実践ガイド』築地書館、2008年)、細井洋子・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、などを参照。

まず、エルマイラ事件のような初期の修復的正義の実践は「純粹モデル (purist model)」と呼ばれることが多い。これは、当該犯罪⁴²に関する当事者が一同に会し、犯罪の影響とその将来への関わりをいかに取り扱うかを集団で話し合い、解決へと導くプロセスとして修復的正義を定義するものである。一方、1990年代以降、議論と実践が蓄積されるに伴って、これとは別の「最大化モデル (maximalist model)」が主流となる⁴³。「何らかの問題行動によって害を第一義的に被った人間」が、直接面会をする必要は必ずしもないが、「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」⁴⁴を辿るあらゆる実践を修復的正義に基づく実践であると定義づけるのが、このモデルの特徴である⁴⁵。

⁴² 修復的正義に基づく初期の実践は、犯罪に対して行われる司法制度の代替策として展開されることがほとんどであったため、ここでも「犯罪」と記述する。本論文で後述する通り、次第に法的に「犯罪」と定義されないような問題に対しても、修復的正義の理念は適用されるようになる。

⁴³ ここで言う「最大化モデル」とは、第一に①修復的正義の定義自体を広義に拡大することを指し、それによって②「修復的正義の実践」としてカテゴライズされる実践の種類も数多くなると同時に、③修復的正義の擁護者や実践家としてもより多くの人を認めることとなる。

⁴⁴ Paul McCold and Ted Wachtel (2002) “Restorative Justice Theory Validation” IN Elmar Weitekamp and Hans-Jürgen Kerner (eds.) *Restorative justice: Theoretical Foundations*. London: Routledge, 2012, p.113.

⁴⁵ 2つのモデルについての国内外の議論についての詳細は、高橋則夫『修復的司法への探求』成文堂、2003年、pp.77-78。

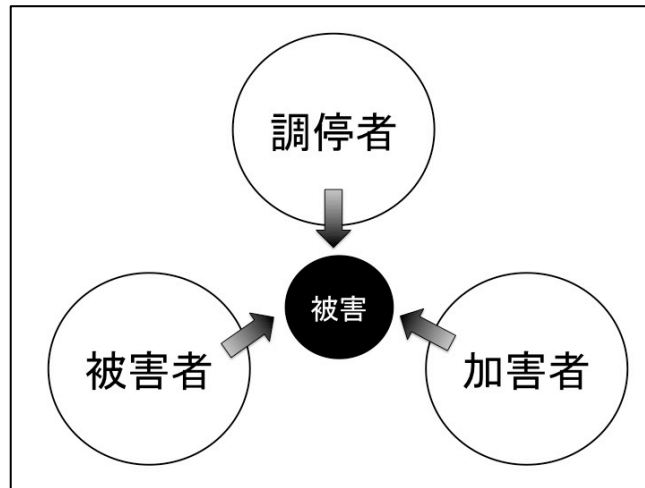


図 1 VOM の基本形態

Hopkins (2004)をもとに作成

修復的正義の具体的な実践としては、先述の VORM や VORP が代表的であるが、VORM や VORP で用いられる修復的正義の実践の最も基本的な形態は、VOM（被害者／加害者調停；Victim/offender mediation）のモデルであると言える。これは、下図のように被害者と加害者が、調停者の立会いのもと直接面会し、実際に生じた被害とその修復の方法や可能性について話し合うプロセスを取る。被害者と加害者が直接面会するという点で、VOM モデルはいわゆる「純粹モデル」を象徴する形態であると言える。これは司法分野における修復的正義の代表的な実践形式として定着する一方で、1990 年頃からは FGC やサークルといった、より多くの関係者が集まる形式の実践も展開されるなどして、実践形態は多様化した。例えば、そうした話し合いの場に加害者自身あるいは被害者自身が出席せずとも、代理者を立てるなどして、「感情の共有」や「被害状況の共有」、そして「今後の計画立案」のプロセスに参加できる仕組みを採用するケースも多く見られるようになっている。

なお、上図⁴⁶では一見、調停者、加害者および被害者が一人ずつであるように見えるが、必ずしもそうとは限らない。加害者が集団であったり、被害が複数人に及んでいたり、被害にあったのが未成年者である場合などには、複数人

⁴⁶ Belinda Hopkins (2004) *Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice*. London: Jessica Kingsley Publishers をもとに作成。

の被害者、加害者が参加し得る。なお、この VOM のモデルは、言うまでもなく、いわゆる調停のモデルがもととなっている（下図⁴⁷参照）。

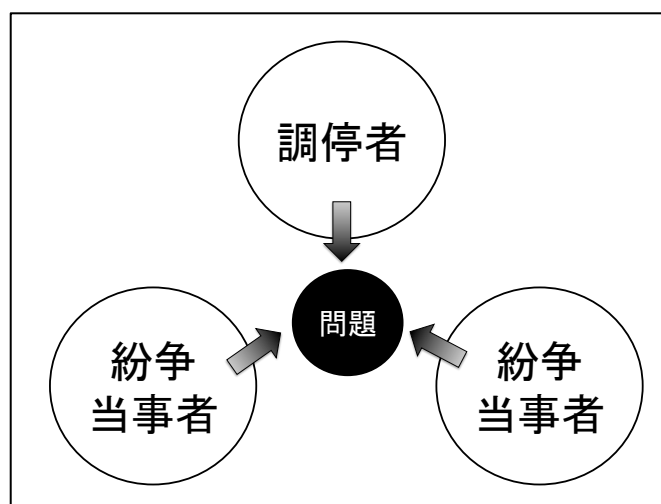


図 2 調停の基本形態
(Hopkins (2004)をもとに作成)

ただし、VOM に表される初期の修復的正義実践の基本形態は、図 2 に表される一般的な調停とは異なり、(1) 問題だけでなく、すでに何かしらの被害が生じており、さらに(2) その被害について、誰が誰に対して生じさせてしまったものなのかが既にすべての関係者の間で共有されていることが前提となる。ここでは便宜上、これらの 2 つの条件を満たすものを「加害-被害ケース」と呼ぶことにする。「加害-被害ケース」において、上の 2 つの条件が満たされたうえで、より広く関係者やコミュニティのメンバーを呼び集め、被害とその修復について多角的に話し合おうとする場合には、図 1 に「被害者／加害者の家族」などを加えた形の「カンファレンス」などと呼ばれる形態が取られる。国連薬物犯罪事務所は、修復的正義を「犯罪行動に対して、コミュニティのニーズ、被害者のニーズおよび加害者のニーズを調和させながら応答する方法」と定義し、その手続きについては「被害者と加害者、そして適切な場合に

⁴⁷ Hopkins (2004)前掲書をもとに作成。

は、その犯罪による影響を受けた個々人やコミュニティのメンバーらが、積極的に参加して犯罪によって生じた問題の解決に共に取り組むあらゆる手続きを指す」⁴⁸という国際的な指針を示しているが、この定義はまさに「加害-被害ケース」における「最大化モデル」を支持するものと読むことができる。また、加害-被害関係は明らかになっているものの、加害者が逃走中であつたり、被害者がすでに亡くなっているような場合においても、「最大化モデル」は機能し得る。

表 1 : 修復的正義の実践形態を示す 4 事象

	被害-加害ケース	問題解決ケース
純粹モデル	<ul style="list-style-type: none"> ●代表的な実践形態: VOM ●実践の目的: 直接面会、謝罪、被害の回復など 	<ul style="list-style-type: none"> ●代表的な実践形態: FGC、サークル、修復的实践※ ●実践の目的: 問題の共有、解決策の考案など
最大化モデル	<ul style="list-style-type: none"> ●代表的な実践形態: カンファレンス ●実践の目的: 被害状況の共有、被害の回復など 	

※修復的实践にも多くの段階・手法がある。ここでは、「感情に関する言葉を引き出す問いかけ」などを想定しているが、修復的实践の詳細については、第3章以降で取り扱う。

また一方で、上記の2つの条件が満たされなくとも、修復的正義の実践は展開され得る。実際に被害が生じているが、誰に責任を問えばよいのかが不明である場合、あるいは、まだ具体的な被害として取り上げられるものは生じてい

⁴⁸ United Nations Office on Drugs and Crimes (2006). “Handbook on Restorative Justice Programmes”, United Nations, p.5.

ないが、生活に不具合が生じる事態が発生している場合などには、図2の調停モデルを拡大した形で、FGC やサークルといった形態が採用されることが多い。ボイズ=ワトソン (Carolyn Boyes-Watson) が示したとされる、「修復的正義とは、被害、問題解決並びに法的権利および人権の侵害に対して、平和的なアプローチを組織化しようとする、発展中の社会運動を包含する広い意味を持つ用語である」という定義は、こうした実践形態をも射程に入れたものとなっている⁴⁹。こうした形態が採用される事案を、「加害-被害ケース」に対して、便宜上「問題解決ケース」と呼ぶ。

以上、「純粹モデル」と「最大化モデル」、および、加害者-被害者関係の自明性を前提とする「加害-被害ケース」とそうではない「問題解決ケース」の実践を区別しながら、修復的正義の実践形態を大まかに整理した(下表参照)。なお、修復的正義の実践はすでに世界 62 カ国以上で展開されており⁵⁰、その実践は多くの議論を蓄積させながら多様化・変化し続けている。

第3節 修復的正義の解釈

修復的正義の実践形態と同様に、その定義や解釈についても、分野や論者毎に違いがあり、統一されていないことは、前節で示した。では、修復的正義の実践であると言えるものとそうではないものの区別は、どのようにつけられるのか。本論文筆者の見解は第II部、第III部を通して論じていく。その前に、本節では、主な修復的正義解釈をいくつか取り上げよう。

まず、Restorative Justice Online は、修復的正義の実践は以下の4つの条

⁴⁹ アメリカ・サフォーク大学の修復的正義センターのホームページより。

<http://www.suffolk.edu/college/centers/15970.php> [2015年2月28日取得]

⁵⁰世界の修復的司法実践を紹介する公式のネットワークのホームページ

(www.restorativejustice.org) に実践報告記事が掲載されている国数より算出(2011年10月12日現在)。

件を満たすと記している⁵¹。

- ① 直接面会の機会が与えられている
- ② 償いをすることに力点が置かれている
- ③ 被害者と加害者の再統合（reintegration）が行われている
- ④ プログラムに被害者と加害者が含まれている

なお、これとは反対に、「何が修復的正義ではないのか」を示す枠組みを、次章以降で取り上げる、ハワード・ゼア（Howard Zehr）は、合計8つの項目に分けて示している⁵²。

「修復的正義は、万能薬ではないし、必ずしも法制度を代替するものでもない」、「修復的正義は必ずしも応報に対峙するものではない」、「修復的正義は新しく開発されたものでもなければ、北米で発達したものでもない」、「修復的正義はそもそも「軽」犯罪や初犯の加害者を対象にすることを意図しているわけではない」というのが、その一部の項目である。「修復的正義は、再犯率低下を第一の目標に掲げて設計されたものではない」とも語っている。

再犯率低下は予測された副産物ではあるが、修復的正義をなぜ実践するのかと言え、それがすべき正しいこと（right thing to do）〔強調は引用者〕だからである。つまり、被害者のニーズ〔を満たすよう：引用者補足〕に取り組まれるべきであり、加害者が〔その後〕加害〔行為：引用者補足〕をとらないようになるならならぬに問わず、〔なぜそのような行為がいけないのかが〕加害者の「腑に落ちて」、加害者が自身の責任を果たすように促されるべき〔強調は原文〕である⁵³。

⁵¹ 前掲ホームページ。 <http://www.restorativejustice.org>
〔2015年2月28日取得〕

⁵² Zehr and Gohar (2002) 前掲書、pp.6-8。

⁵³ Zehr and Gohar (2002) 前掲書、p.8。

また、ゼアはここで、「修復的正義は、赦しや和解を第一に重視するものではない」とも論じている。互いの顔を見たり、互いの話を傾聴し合ったりして、参加者同士が人間として関係性を持つように促す修復的正義の実践には、赦しを被害者に押し付ける要素がある、という批判があることについては、第5章で詳しく取り上げる。しかし、原理としては、そのような強制はあってはならないとゼアは主張する。

確かに、刑事司法制度において展開される敵対的な〔構図の：引用者補足〕場よりもかなり高い頻度で、ある程度の赦し、そして和解さえも、引き起こされる。しかしながら、これは選択によるものであり、完全に参加者にかかっている。それを選択するように向かわせる一切の圧力は、かけられるべきではない⁵⁴。

さらに、本章において8つの中で最も重要であると思われる項目は、以下の項目である。

修復的正義は、調停（mediation）ではない⁵⁵。

本章において、修復的正義の実践形態の基本にはVOMのモデルがあることを論じてきた。しかし、ゼアは以下に示す3つの理由から、修復的正義と調停を切り離して捉えるべきであると述べる。

第一に、修復的正義は調停と同様に面会などで関係者が顔を合わせることを前提とするが、「面会は常に選択されるわけでもなければ、常に適切というわけでもない」という。「むしろ、修復的正義は、加害者が捕まっていない場合

⁵⁴ Zehr and Gohar (2002) 前掲書、p.6。

⁵⁵ 同上、p.7。

や、関係者らが会いたくない、あるいは会えない〔事情を抱えている：引用者補足〕際においてもなお、重要となる」⁵⁶。すなわち、先の表1において、修復的正義の実践に当たるのは「被害-加害ケース」における「純粹モデル」に限定されることはなく、「被害-加害ケース」における「最大化モデル」も含むものである、という見解をゼアは示している。

第二に、面会をする場合でも、「調停」という言葉は問題のある表現であるという。というのも、「紛争や論争の調停において、各関係者は道徳的に対等な立場にあることが想定され、すべての立場の人間がともに負う責任が取り扱われる。レイプ被害者〔はもちろん〕、強盗事件の被害者でさえ、『紛争当事者 (disputant)』として見なされることを望みはしない。むしろ、そうした人々は、〔被害者である〕自分自身を責めてしまう傾向をなんとか克服しようと模索していることが多い」⁵⁷ため、責任を各当事者が対等に負うことを連想させる「調停」という言葉を用いるのは危険であるというのである。

最後の第三の根拠は、修復的正義は本論文で言うところの「被害-加害ケース」のみを範疇に含むものであり、いわゆる調停に近い「問題解決ケース」は含まない、とするゼアの見解に置かれている。すなわち、修復的正義において被害者と加害者の面会を実現する際には、「問題を起こした人間 (wrongdoer)」がその加害についての責任を一定程度まで認めなければならない」という⁵⁸。また、その際に「引き起こされた不正行為 (wrongdoing) に名前をつけ、承認すること」が重要であると述べている⁵⁹。

以上の3点を論じた末に、ゼアはこのようにまとめている。

この分野の初期段階では「調停」という用語が使われていたが、上述の理由から、「カンファレンス (conferencing)」や「対話 (dialogue)」

⁵⁶ Zehr and Gohar (2002) 前掲書、p.7。

⁵⁷ 同上。

⁵⁸ 同上。

⁵⁹ 同上。

という用語に置き換えられるようになってきている⁶⁰。

なお、刑事司法批判として修復的正義の理念を提示したゼアは、先の表 1 における「問題解決ケース」を修復的正義の実践に含まないという見解を示しているが、本論文の第 3 章以降で取り上げる「修復的实践(restorative practices)」をはじめ、修復的正義の理念が刑事司法以外の分野へと適用された実践においては、こうした事案も修復的正義に基づくものとして取り扱われることがある。従って、本論文では、より広義に修復的正義を捉える立場を取り、こうした実践も修復的正義の実践に内包されるものとして議論を進める。

以上のことを踏まえて、本論文では修復的正義を以下のように定義する。

修復的正義とは、何かしらの問題が起きた際に、当事者のニーズと個別具体的な状況に適した解決方法を創造的に選択することで、可能な限り、当事者にとって正義に適ったプロセスと帰結の双方を実現することを目指そうとする理念である。

すなわち、修復的正義はプロセス自体によってではなく、プロセスを通して実現しようとする目的によって定義される。だからこそ、ある実践を見た際に、そこで用いられている手法をもってそれが修復的正義の実践であるかどうかを判断することはできない。しかも、修復的正義を定義づけるその目的とは、それぞれの問題の当事者が持つ主観的な「正義」観に合致するプロセスと帰結の実現であるため、その効果に関する評価の基準や方法も厳密には事例一つひとつで異なるという複雑さを有する。

本章を締めくくるにあたり、「何が修復的正義ではないのか」を示すためにゼアが記述した 8 つの項目のうち、最後に以下の項目を紹介する。

⁶⁰ Zehr and Gohar (2002) 前掲書、p.7。

「修復的正義は、特定のプログラムや青写真ではない」⁶¹

修復的正義は、「地図〔強調は原文〕ではないが、修復的正義の諸原理は一つの方向を指し示すコンパス〔強調は原文〕に見立てることができる。すくなくとも、修復的正義とは、対話と探求への招待なのである」⁶²。

次章では、修復的正義がどのようにして「対話と探求へ」関係者を招待するのかを整理し、その理論に含まれる教育への示唆について論じる。

⁶¹ Zehr and Gohar 前掲書、p.8。

⁶² 同上。

第2章 修復的正義における教育

第1節 修復的正義の正義論

修復的司法の効果が注目されるにつれて、その基盤となっている「衝突を通しての学び」を紡ごうとする考え方があり、という理解から、修復的正義の考え方は多くの教育者の共感を得た。例えば、スコットランドにおいて修復的実践を研究するリチャード・ヘンリー（Richard Henry）は、「衝突は対人関係のプロセス——人々の考え、ニーズ、信念に基づく不一致やぶつかり——である。こうした考えやニーズ、信念を表現する能力は、人間であるための必須の要素である。一人の人間の考え、ニーズや信念は必ずしもその他の人々のものとは一致せず、衝突は2人以上の人間が自身の考え、ニーズや信念を通そうと競えばいつでも生じ得る。衝突は、この意味において、人間関係における正常な要素なのである」⁶³と述べ、衝突は必ずしも避けるべきものではなく、正当な形で対応すべきものであるという見解を示す。さらに、「非合意、議論、および友人たちと異なっていることは、社会的発達に不可欠な要素であり、とても個人的な経験として体験されるが故に、全ての人にとって豊かな学びの機会となる」⁶⁴と論じ、衝突を学習プロセスの契機とすることを提案している。

本章では、修復的正義の第一人者であるハワード・ゼア（Howard Zehr）の議論を取り上げ、修復的正義の教育的意義および人間観について考察する。

まず、ゼアは修復的正義が提案する正義について、次のように述べている。

正義を応報と定義する代わりに、私たちは正義を修復と定義する。犯

⁶³ Richard Henry (2009) *Building and Restoring Respectful Relationships in Schools: A Guide to Using Restorative Practice*, Oxon: Routledge, p.39.

⁶⁴ 同上。

罪が損害であるとするれば、正義は損害を修復し、癒しを促す。(中略)
もちろん、私たちは完全な復元 (recovery) を保証することはできない。しかし、真の正義ならば、[完全な復元に向かう：引用者補足] プロセスが始まるような状況を提供することを試みるはずだ⁶⁵。

つまり、加害者が被害者に損害を負わせたことに対して、司法によって応報的に加害者に罰を与えようとするのではなく、被害者が被った損害を修復しようとし、そうすることが「正義」であると考えるのが、ゼアの論じるところの修復的正義なのである。また、修復しなければならない損害は、被害者のものだけに留まらない。加害者や被害者が所属するコミュニティ全体の日常や人間関係も損害を受けているし、さらに言えば、暴力行為に及んだ時点で、その背景として加害者も社会の中で何かしらの損害を受けていたものと考えられる。これらの損害をすべて考慮し、包括的に修復することを試みるのが、修復的正義であると言える。

では、損害の修復とは、どのようにして行うのだろうか。

[傷ついた箇所を：引用者補足] 埋め、さらに [過去の状態を維持するだけでなく、新たに改善を加えるという意味で：引用者補足] 溢れさせることを目指す正義というものは、人間のニーズを特定し、それを満たそうとすることから始めなければならない。犯罪において、出発点は被害者のニーズでなければならない。犯罪が起こった際(「加害者」が特定されているかどうかに関係なく)、最初の質問は、「誰が損害を受けたのか?」「どのようにして傷つけられたのか?」「彼らのニーズは何か?」ということであるべきだ。

このようなアプローチは、言うまでもなく、まず「誰がやったのか?」「彼ら [加害者：引用者補足] に何をすべきか?」を問い、それか

⁶⁵ Zehr (1990) 前掲書, p.186.

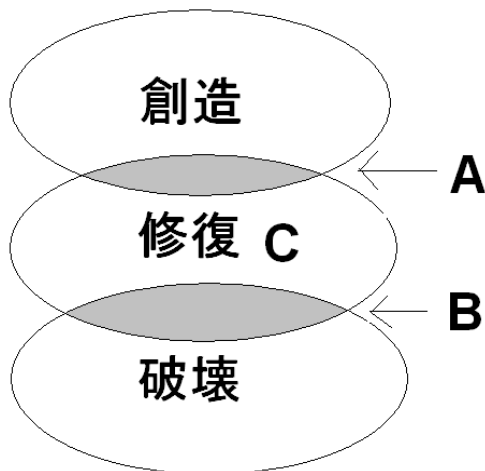
らほとんど先へ進まない応報的な正義とはかけ離れている⁶⁶。

つまり、修復的正義とは損害の修復を目指すことで正義が実現されると考える理念であり、事態を修復しようとする際には、ニーズに耳を傾けることが重視されるのである。それゆえ、関係者間の「面会」自体が目的とされるのでは

⁶⁶ Zehr (1990) 前掲書、p.191。

「完全な復元 (recovery) を保証することはできない」(Zehr (1990) 前掲書、p.186) と認める一方で、ゼアは傷を埋めるだけでなく溢れさせることを目指すという。その意味が「repair」や「recovery」(本稿では「回復」や「復元」と訳す)と「restore」(本稿では「修復」と訳す)の言葉の違いによって表現されていると考えられる。

さて、スペルマンは著書 *Repair* の中で、「repair」(同書の文脈ではゼアの「restore」に近い意味で使われているため、ここでは「修復」と訳す)を「creation (創造)」と「destruction (破壊)」と比較し、以下のような構図で説明している。



修復は、完全に新しいものに価値を見出す作業ではないが、その手法は常に創造的であるし、修復後のものも必ず創造された当時の姿に戻るのではなくて、いわば新しく修復されたものになるという側面を持つという意味で、創造的でもある。よって A の部分はある程度、常に存在する。一方で、修復は、ものの継続性 (continuity) に価値を見出す作業であり、ものの継続性の根絶を意図する破壊とは相反する。修復の作業の中で不要と思われる傷や損害は取り除かれる場合もあるが、基本的に、修復における破壊的な側面 (B の部分) は極力抑えられなければならない。(Spelman (2002) 前掲書、p.130などを参照。) 以上のスペルマンの構図に沿うと、ゼアの「修復」はなるべく B の部分を少なくし、A の存在を意識したものとして理解できる。一方の「回復」や「復元」は、A も B も含まれない C を指すものとして使われるが、暴力などにより精神的ショックを受けたり金銭で表せないものを損傷されたりした被害者に対して、それを行うことは不可能であり、だからこそ、それを補填する意味でも必ず A の部分が必要になると考えられる。

なく、それを通して、個別具体的なニーズに耳を傾けることが、面会の目的となる。

さらに、損害の回復が完全になされ、関係性がよりよい形に移行した（実現可能性の高くない）理想の状態を、「和解」という言葉で表現し、ゼアは以下のように述べている。

正義は和解を保証することも強制することもできないが、そのような和解が起こるための機会を提供するべきである。⁶⁷

この和解が起こるための機会の一つが、被害者と加害者の面会である。しかし、被害者、加害者のいずれかが拒否する場合に面会を強制的に実施しようとすることをゼアは否定する。これは意思の伴わない面会はよい結果を生まないという実際の経験を根拠にした姿勢であるが、この点に関してはなおも誤解が多い。第一に、強制なしでは面会などほとんど成立しないのではないかと、この懸念が聞かれ、第二に、修復的正義の実践は面会を押し付ける実践なのではないかと、面会を望まない犯罪被害者たちから激しい抵抗を受けることもある⁶⁸。だからこそ、被害者-加害者の面会は修復的正義のきっかけであり土台となっている実践方法ではあるが、決して修復的正義の核ではなく、損害の修復は面会以外の方法に頼ってもよいのだということをゼアは繰り返し主張している⁶⁹。

⁶⁷ Zehr (1990) 前掲書、p.188。

⁶⁸ 被害者から示される抵抗感や批判については、鴨志田まゆみ(2011)「修復的司法の被害者支援の可能性」東洋大学大学院紀要、48: 1-18 に詳しい。

⁶⁹ Zehr (1990) 前掲書、Zehr and Gohar (2002) 前掲書など。

第2節 ハワード・ゼアの人間観

ゼアの理論の基盤となっている人間観を検討する際に留意すべきは、ゼアがいくら被害者と加害者の関係の修復や、赦し、和解について述べていても、ゼア自身、実際には必ずしも常にそうしたポジティブな解決を志向できる自信はないと認めている点である。つまり、ゼアの修復的正義はある種の理想なのであり、ある特定の人間像を想定して描かれた枠組みに過ぎず、それが今ここにあり、ある現実において普遍的に実現されるものとは想定していないと理解するのが適切であろう。

私個人、私自身の生活について言えば、それ〔修復的正義：引用者補足〕はユートピア的であると感じられる時があることを白状しなければならない。私自身の中に湧き起こる怒り、他人に責任を押し付ける傾向、話し合いを億劫と思う感情、衝突への嫌悪などを鑑みて、私は時に、この本を書くことが怖くなった。

しかし、私は理想を信じる。多くの場合、私たちはそれらにたどり着けないが、それでもそれらは目標とすべき灯台であり続け、私たちの行動〔の良し悪し：引用者補足〕を検証するための基準であり続ける。それらはある方向を指している。〔進むべき：引用者補足〕方向を感じること（*sense of direction*）なしには、私たちは道から外れてしまっていることを自覚することができないのだ⁷⁰。

では、理想としての修復的正義を部分的にでも現実社会において機能させることができると考えるなら、そこにはどのような人間像が想定されているのだろうか。まず、ゼアの人間論の最も基本的な部分に、自己安定（*wholeness*）

⁷⁰ Zehr (1990) 前掲書、p.228。

71という考え方がある。人間が自己安定の状態に達するには、(1) 世界が規則立っている故に予測可能であり、安全であると信じられること、および(2) 自分自身が何かを決定することのできる自律的存在であると信じ得ることが必要である⁷²。この自己安定、およびそのために不可欠な(1)と(2)は、人間の基本的なニーズであるとされる。

71 本稿では、ゼアの「wholeness」にあえて「自己安定」という意識を与えた。その原語「wholeness」から、ホリスティック教育や全人教育を連想し、そこで語られる神的なものや他者、世界とのつながりを思い浮かべるが故に「自己安定」という訳語に違和感を覚えるかもしれない。確かに、修復的正義は人間同士の関係性を重視し、その関係性の中で人が学ぶことに注目し、また、人間個人のもつ主観を邪魔なものに見なさずに受け入れようとする点などで、ホリスティック教育と共通する側面を持つ。しかし、あくまでゼアの論じる「wholeness」という言葉には、さほどこれらの意味合いは含まれておらず、各個人が自らの最低限のニーズを満足して精神的に安定していることを指すように解釈できる。これは、ゼアが「wholeness」と別に説明する、自らの修復的正義の論の基礎にあるキリスト教の「シャローム (shalom)」という概念と比較することでわかりやすくなるだろう。

ゼアは、自身の理論における「wholeness」という概念を包含あるいは下支えしていると考えられるヘブライ語のシャロームという考え方は、キリスト教の基礎的な思想であると指摘した上で、その中身を以下のように説明している：シャロームは法や正義に関する聖書に記された考え方を解き明かすために、はじめに理解しなければならない概念の一つであり、「シャロームは基本的な「中核的信条」であって、多くの他の信条がこれを基に整理される。シャロームは神の人間に対する基本的な意思やものの見方を捉えている。そのため、私たちは救い、償い、赦しや正義を、シャロームを辿って理解しなければならない」(Zehr (1990) 前掲書、p.130)。

シャロームは英語で「平和 (peace)」と訳されることが多いものの、この訳語では十分に意味を含みきれていないことを指摘し、ゼアはペリー・ヨーダーの著作 (Perry B. Yoder (1987) *Shalom: The Bible's Word for Salvation, Justice, and Peace*. Newton, KS: Faith and Life Press) に書かれたシャロームに含まれる3つの基本的な意味を紹介する。これはすなわち、(1) 健康、物質的豊かさ、そして病気、貧困や戦争などの身体的恐怖の不在、(2) 平和で、憎しみがなく (とはいえ、衝突がないとは限らない) 人々が生きること、そして(3) 正直さ、道徳的誠実さである。これらはそれぞれ、物質的・身体的な状態、人間同士の関係性、そして個人における道徳という3つの異なる角度から神の意思に適った世界を築くための条件を示している。

以上のシャロームに関するゼアの説明をもとに解釈すると、シャロームの主に3つの条件をそれぞれ達成するための共通する必要条件として「wholeness」があること、および「wholeness」はその3つの条件を志向するためにもまず個人が達成できていなければならない状態である、と解釈できる。よって、ゼアの語る「wholeness」はその個人的な側面、および「状態」を示すことを強調しても、本稿では「自己安定」と訳すことにする。

72 Zehr (1990) 前掲書、p.24。

これら（１）と（２）は、それぞれ「予期妥当性の実感」および「決定力の実感」と呼ばれる。以下に、それぞれの概要をより詳しく説明する。

（１）予期妥当性の実感（sense of security、sense of order and meaning）

英語「security」は通常「安全」などと訳すし、ここでも「安全」で意味は成立するが、あえて本論では「予期妥当性」と訳すことにする。それは、これと同義の言い回しとして「sense of order and meaning」（規則性や意味〔が存在し、それを理解し、それをもとに妥当な予期を持つことができること：引用者補足〕の実感）という表現が使われているため、この意味合いを包含させるためである。

私たちは普段、たくさんの規則的なことに囲まれて生きている。いつも歩く道を歩けばいつも見る風景が広がる、などのごく身近な例から、働けばお金が貰え、家に帰れば誰にも侵入されない自分（と同居人）だけの居場所があり、夜には眠って疲れをとることができる、といった、基本的人権として認められるような事柄もある。更には、食べれば空腹感が抑えられ、物を空中で手放せば落下する、などの生理的・物理的法則に基づくものもあり、種類はさまざまである。これらの規則性が保証されてはじめて、人びとは安心して、意識的にも無意識的にも多くの予期をしながら日々暮らすことができる、とゼアは論じている。

犯罪や事故などは、周囲の世界の予測可能性を急減させるものである。それゆえ、犯罪や事故などによって周囲の世界の予測可能性が急減したと感じられた際、人はどうにかしてそれを取り戻さなければならない。現実の原因を究明するのが理想的だが、何かしらの理由で無理である場合、人は虚構の原因を考え出し、誰かに責任を転嫁することで、精神的な均衡を保ち、自己安定を保っていると錯覚しようとする（ゼアはこれを〈擬似的な自己安定〉（semblance of

wholeness) と呼ぶ⁷³⁾。また、原因に関する答えを得ることだけが重要なわけではない。このような状況に直面した人が抱く最も基本的なニーズとして、ひとは、予期妥当性を実感できなくなってしまうからこそ、そのひと自身が規則性や意味を理解でき、「正義に適っている」という実感を持てるような対応が行われることを求める⁷⁴⁾。こうして、正義を実感・経験することで、人々は予期可能性の実感を回復していく。

(2) 決定力の実感 (sense of control, sense of personal autonomy and power)

予期妥当性に加えて、ひとは精神的な均衡を保って生きていくために、自分の人生や生活に関することの決定力を自分自身が握っているという実感を持つことも必要であるとゼアは論じている⁷⁵⁾。決定力を実感するためには予期妥当性の実感が前提となるが、予期妥当性の実感だけでは安定した生活は保障されない。つまり、規則性が明確な世界において予測の多くが的中しながら暮らすだけで、周囲の規則性に何ら抵抗できなければ、すなわち自律性を少しも実感できなければ、ひとの精神は不安定になってしまうという。人間には、周囲を取り巻く規則性を理解したうえで、その規則性を利用して周囲のものやことをいくらかコントロールできることが必要なのである。そしてこの決定力の実感を奪われるということは、意図せずして誰か、あるいは何か他のもののコントロール下におかれることを意味し、激しく下劣かつ非人間的な扱いを受けることを意味する⁷⁶⁾。自分の人生や生活に関して自ら決定することができない状況下では、予期妥当性の実感が欠如した時と同様、自己や他者に責任を押し付けることが、なんとか事態を乗り切る術となり得る。このような状態を自己安

⁷³⁾ 〈擬似的な自己安定〉については「決定力の実感」についての説明部分でも述べるが、要するに、自分以外の何か、あるいは何者かの存在なしには崩れてしまうような自立的でない脆い安定の状態を指す用語であると言える。

⁷⁴⁾ Zehr (1990) 前掲書、p.29。

⁷⁵⁾ 同上、p.25。

⁷⁶⁾ 同上。

定とは言い難く、ゼアはこれも〈擬似的な自己安定〉と呼ぶが、自己安定の2つ目の条件である決定力の実感は、より一層擬似的であってはならないと論じている。

決定力の実感が擬似的であるとはどのような状態を指すのか？ それは端的に言えば、他者を支配している状態である。他者を支配して得られるのは擬似的な決定力の実感であり、それから得られる擬似的な自己安定は、擬似的な予期妥当性の実感から得られるそれよりも更に見過ごすべきでない擬似的な自己安定の形である、とゼアは強調する。

ここで示される自己安定と擬似的な決定力の実感に基づく擬似的な自己安定の区分について、ゼアはこれ以上論じていないため、さらに理解を深めるためには「他者を支配することで自らの安定を保つこと」に関する他の理論で補足することが有効かもしれない。例えば、心理学者エーリッヒ・フロムは、「ひとは、完全に受け身な、物に過ぎない存在として自身を経験すると、自らの意志やアイデンティティの感覚を失う。それを補うために、そのひとは何かすることができるという感覚、誰かを動かすことができるという感覚、『ちょっとした成果を上げる』感覚、あるいは、最も適切な英語の言葉で表すなら、「エフェクティブ (effective ; 有能)」であるという感覚を獲得しなければならない」と述べ⁷⁷、ゼアが決定力の実感と名づけたニーズと同様の概念を説明している。更にフロムは、「他者との関係性における基本的な選択肢は、愛を引き起こす有能さ (potency to effect love) を感じ取るか、恐怖心や苦しみを引き起こす意味での有能さを発揮するか、の2つに分けられる。物との関係性においては、選択肢は構築と破壊に分けられる。これらの選択肢は互いに反対の意味を持つものであるが、いずれも同一の実存的なニーズ、すなわち、何かを引き起こす (to effect) というニーズへの応答の仕方なのである」⁷⁸と続け、前

⁷⁷ Erich Fromm (1973) *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York: Henry Holt and Company, p.264. (日本語訳は、作田啓一・佐野哲郎共訳『破壊』、紀伊国屋書店、1975年)

⁷⁸ 同上、p.265。

者（愛の道）によって得られるものを「喜び」、後者のものを「快樂」と名づけて区別することで、ゼアの自己安定と擬似的な決定力の実感に基づく擬似的な自己安定の区分に通ずる2つの選択肢を提示する⁷⁹。

人間の実存的なニーズに関する議論を通して、こうしたニーズは様々な方法で満足させることができることがわかる。献身の対象へのニーズは、神への、あるいは愛や真実へと向かうような献身〔的な奉仕：引用者補足〕を通して応えることができる；あるいは、狂信的な崇拜や破壊的な神像を描くことでも応えることもできる。他者とのつながりへのニーズは、愛や親切さをもって応えることができる；あるいは、依存、サディズム、マソヒズム、破壊によって応えることもできる。結束（unity）や自己のルーツに関する安定的な感覚（rootedness）へのニーズは、連帯（solidarity）、兄弟のようなつながり（brotherliness）、愛、そして神秘的な経験によって応えることができる；あるいは、深酒、薬物依存、離人症によって応えることもできる。有能であること（effectiveness）へのニーズは、愛や生産的な労働によって応えることができる；あるいは、サディズムや破壊によって応えることもできる。刺激や興奮へのニーズは、ひとや自然、芸術や創造的思考（ideas）への建設的な関心によって応えることができる；あるいは、刹那的な快樂の欲深い探求によって応えることもできる。⁸⁰

フロムの議論とゼアの議論とでは、破壊的な「エフェクト」のあり方と擬似的な決定力の実感に基づく擬似的な自己安定の保ち方のそれぞれの概念に含まれる行為・状態が、必ずしも一致しているとは言い難い。とはいえ、ゼアは確かに擬似的な決定力の実感に基づく擬似的な自己安定のあり方として「他人

⁷⁹ より詳しくは、Erich Fromm (1956) *The Art of Loving*. New York: Harper and Row. (日本語訳は、鈴木晶訳『愛するということ』紀伊国屋書店、1991年)。

⁸⁰ Fromm (1973) 前掲書、p.284。

を支配すること」を示しているのであり、これはフロムが提示する破壊的な「エフェクト」のあり方の中に含まれるものであると考えられる。

フロムは、「攻撃というものが〈遺伝的に〉ひとの遺伝子の中に組み込まれている以上、それは自発的なものではなく、そのひと自身の発達や生存、あるいは〔ヒトという：引用者補足〕種全体の生存など、ひとの生命に関わるような事柄への脅威に対する防衛であると言える」⁸¹という人間の攻撃性や破壊性に関する解釈を提示したうえで、それでもなお、遺伝的とは言えない、すなわち、ひとの発達や生存に寄与しない攻撃性があることを指摘する。

攻撃の〈悪性の（malignant）〉形態、すなわち、サディズムやネクロフィリアは、生まれ持ったものではない〔強調は原文〕。つまり、社会経済的な条件がひとの真正な（genuine）ニーズや能力の十全な発達に適したより好ましいものになったとき、こうした悪性の攻撃は多いに削減され得る。〔より好ましい条件とは：引用者補足〕すなわち、ひとの自主的な活動（self-activity）や創造する力（creative power）を、それ自体を目的に発達させることに適した条件を意味する。搾取や操作は退屈と瑣末（triviality）を生む。これらはひとを不自由にし、ひとを精神的に不自由な者のたらしめるあらゆる要因は、そのひとをサディストや破壊者へと変容させる⁸²。

ここでフロムが語る「悪性の攻撃性」とは、まさに先に挙げた破壊的な「エフェクト」のことであり、ゼアのいう擬似的な決定力の実感を得るために「他者を支配すること」を意味する。フロムの議論にしたがえば、他者を支配しようとする行動は、生物学的に検討してもその正当性を認めることはできず、そうした攻撃的な行動をとろうとする傾向を生み出す社会経済的な条件を社会の中から少しでも取り除く必要があるという。そこで創るべき社会の条件として、

⁸¹ Fromm (1973) 前掲書、p.482。

⁸² 同上。

「自主的な活動や創造する力」を発達させる事ができることを挙げるフロムの議論は、「他人を支配する」行為・状態をまっとうな自己安定のあり方として認めず、より建設的な形で他者と関わり、決定力の実感を回復するための方法として修復的正義を提唱するゼアの主張にある程度親和するものと捉えることができる。

以上を踏まえた上で、暴力の原因と現制度における暴力への対応に関するゼアの理解がまとまって示された箇所を紹介する。

手短かに言えば、犯罪は加害者にとって決定力を主張し、人間的価値を実感する方法である場合がある。しかし、こうして引き起こされた犯罪は、被害者から彼らの人間的決定力を奪ってしまう。被害者が自己安定を取り戻すには、決定力の実感が再び得られる必要がある。加害者が自己安定を身につけるには、他者を支配しない決定力の実感を養わなければならない。しかし、刑事司法制度は、危険なことに、決定力を少数の手に委ねてしまっていることで、被害者からも加害者からも正当な決定力の実感を奪うことで、この問題を悪化させているのである⁸³。

こうして現制度を批判する一方で、暴力に対してうまく対処することができれば、それは「学びの機会」となるという見解を示す。

結局のところ、犯罪は人間間の衝突を生み出し、時に衝突から生まれる。犯罪が社会におけるその他の損害や衝突と関係していることも確かである。的確に対応されたなら、このような衝突的な状況の多くは、それを犯罪と定義するとしないと関わらず、学びと成長の機会にな

⁸³ Zehr (1990) 前掲書、pp.55-56。

り得る⁸⁴。

ここで語られている的確な対応というのが、被害者、加害者、およびコミュニティの人びとのニーズを満たし、それぞれの自己安定を取り戻すような対応であり、このような理想的な対応をゼアは修復的正義、ないし〈正義の経験〉と呼ぶ。

第3節 絶対性への不信と対話への信頼

ゼアの修復的正義の理念では、問題解決方法の決定過程へ参加する自由が、被害者、加害者およびコミュニティの人々すべてに与えられている。これはつまり、話し合いに参加し、意見を述べる権利が与えられていることを意味する。この点から、第1章で引用した「すくなくとも、修復的正義とは、対話と探求への招待なのである」⁸⁵という言葉の通り、ゼアが「対話」に重要性を見出していたことは明らかである。

なお、この対話重視の姿勢は、個別具体的なものを重視するゼアの世界観の現われだと理解することができる。というのも、ゼアは絶対的な真実や法則の存在を信じていない。

この100年もの間で、私たちは絶対的に知っている事柄に関して、やや謙虚になってきた。(中略) 歴史的、そして多文化的なものの方により、私たちは私たち自身の世界の見え方が、私たちが覗く特定のレンズによって形作られているものであることを知った。〔私たちが見

⁸⁴ 同上、p.183。

⁸⁵ Zehr and Gohar (2002) 前掲書、p.8。

ているものは：引用者補足] 真実の写真的複製品ではなく、モデルあるいはパラダイム [にすぎない：引用者補足]。⁸⁶

このような考えに立脚すると、全ての犯罪の原因を1つの法則で語ることもできないし、それ故に加害者を1つの方法で扱うことも有効ではないことになる。だからこそ、加害者への刑罰や対応の公平性よりも、個別具体的な事例に応じた適切な対応を行うことを重視する立場を貫く。さらに、加害者に目を向けてみると、「加害を起こしてしまったという事実は、その人の今後の職業選択の幅やキャリアの方向性をはじめ、残りの人生を決定する。他に持っている様々な資質ではなく、罪だけが、[加害者の将来の：引用者補足] 決定要因となるのである。現行の刑事司法制度においては、こうした状況を克服するすべを一切提供しない。たとえ実刑をもって『社会への負債』を償ったとしても」⁸⁷と述べ、こうした課題を抱えている刑事司法制度を批判する。すなわち、刑罰をはじめとする対応の同一性や均一性をもって公平性を計ることを正義と捉えるのではなく、それぞれのひとが抱える課題や状況の個別具体性を考慮した対応を行うことが公平であり、正義であるという主張である。

このように、普遍性を疑い、個別具体性を重視するゼアは、究極的には、人間同士が相手の必要としているものごとを察することも不可能であることを示唆する。人間は他者のニーズに気づくことが難しいからこそ、自ら表現し、対話に参加しなければならないとする考え方に至るのである。

以上のように、ゼアは、公平で正義に適っているように見える普遍的な規則に則って他者から対応を決定されるのではなく、対話に自ら参加して自分自身が真に正義を経験したと実感することができるような対応を実現することを提唱する。そうすることで、ひとは自己安定を回復し、成長することができるというのが、ゼアの主張である。

⁸⁶ Zehr (1990) 前掲書、pp.83-84。

⁸⁷ 同上、p.69。

なお、予期妥当性の実感を保証するためには、むしろ刑事司法制度による普遍的な規律を貫くことが重要であるという主張も成り立つだろう。とりわけ被害者や加害者を取り巻くコミュニティや社会にとっては、何かしらの犯罪行為がなされた際に、その人間が一定の罰を受けることが予期できることが、安心につながるるとともに、予期妥当性の実感、ひいては自己安定につながると思えることができる。しかし、ケアが優先して考えるのは、コミュニティや社会よりむしろ、加害者や被害者といった当事者の自己安定の回復である。犯罪などの問題の当事者になった場合には、社会の規律の一貫性では満たされないニーズが生じるため、それらを満たし、当事者の自己安定を回復することを目指すことを正義であると思える。

一方で、エリザベス・スペルマン (Elizabeth Spelman) は、修復的正義が修復しようとするものとして、「関係性」に注目する。「私たち、私たちが生きる世界、そして私たちが創る物質や関係性は、それ自体の本性として、壊れ、腐敗し、ほどけ、バラバラになり得る物である」⁸⁸という世界観を述べるスペルマンは、「人間とは、修復する動物である」⁸⁹と定義する。そのうえで、キャロル・ギリガン (Carol Gilligan) をはじめとする、いわゆる「ケアの倫理 (ethics of care)」の提唱者らの共通認識として、「ひとは、その根本的な本性からして、他者との関係性の中に縛られていて、そうした関係性の中で生じる緊張や衝突こそが、〔常に：引用者補足〕道徳的なジレンマの核心にある。こうした衝突を解決するためには、関わっている人々にとっての特定の状況や、その人たちが他人と築いているクモの巣状に張り巡らされた関係性、また、そうした関係性をいかに損なわないようにするかという問題に焦点を当てなければならない」⁹⁰という考えを示す。

ケアの倫理と呼ばれるものは、道徳性の核には、脆さ (fragility) とい

⁸⁸ Spelman (2002) 前掲書、p.2。

⁸⁹ 同上、p.1。

⁹⁰ 同上、p.44。

う事実への応答があることを示唆する。それは、人々の人生を取り巻く関係性における脆さである。そして、〔ケアの倫理が提示する：引用者補足〕壊れやすさ、脆さ、そして修復の言語は、ケア志向と正義志向との違いを特徴づける一つの方法を提示する。すなわち、ケア志向においては、関係性に関するものとしての道徳性に注目が集まり、それが破綻し得るものであると捉えられる。一方で、正義志向においては、原理としての道徳性の力（force）や権威は朽ち得るとしながら、まさにそうした道徳性に焦点を当てる。この整理が正しいとすれば、ケアが修復に関するもので、正義はそうではない、といった理解は正しくなく、これら2つの決定的な違いは、どこにひとの修復的な努力が向けられるかにあると考える事ができる。つまり、人間同士の関係性〔の修復：引用者補足〕に向けられるのか、生きるうえでの指針となる原理〔の修復：引用者補足〕に向けられるのか〔、という違いである：引用者補足〕⁹¹。

スペルマンは、関係性の修復を目指す正義に関する理念⁹²として捉えられる修復的正義には、時に昔ながらの関係性のあり方に固執してしまう保守性を持つことや、関係性の修復を目指す故に、時に謝罪を受けた被害者がそれを受け入れざるを得ないような圧力を受け得ることについて論じているが、こうした修復的正義の課題や問題点については、第5章にて取り扱うため、ここでは詳細を省く。

⁹¹ Spelman (2002) 前掲書、pp.48-49。

⁹² ケアは「care」という語をおそらく自身の著作の中では一度も用いていないため、ケアの倫理と修復的正義の関係性をどのように捉えているのかを解釈するには限界がある。しかし、スペルマンをはじめ、ケアの倫理を重視する立場からも修復的正義に注目する論者は多く、ケアの倫理と正義の倫理の狭間にある理念として、注目されている。例えば、Peggy Lobb (2010). "The Art of Caring: Woman and Restorative Justice". Dissertation submitted to Antioch University、Marie A. Failing (2005). "Lessons Unlearned: Women Offenders, the Ethics of Care, and the Promise of Restorative Justice." *Fordham Urban Law Journal*, 33:101-137.など。

そのうえで上記のスペルマンの整理に従うとすれば、修復的正義はまさにケア志向と正義志向の双方の要素を持つ理念であると考えられる。しかし、関係性という個別具体的なものの修復を目指す以上、その方法もまた個別的にならざるを得ず、普遍的な原理としての道徳性をとらえる正義志向と衝突する。こうした曖昧で複雑な位置づけの理念であるからこそ、「どのような関係性にしたいのか」や「自分自身にとって正義に適っている対応とは、どのような対応か」といった問いを当事者たち全員が考え、対話し続けることにこだわるのかもしれない。

最後に、ゼアの提唱する修復的正義の理念における対話の重要性について整理する。上述のように、ゼアは、原則として被害者自身から対話に参加するなどしてニーズを表明することを求めている。察することの限界を前提とし、はっきりと表明することを求めるゼアの論理は、表明できるような環境づくりにも配慮しているとは言え、(1) 言わなければわかり合えない壁のある人間関係や、(2) 自分の被った損害やニーズについてはっきりと表明する能力のある人間像を想定しているものと理解できる。このことに関連して、修復的正義は被害者が声を上げないとプロセスが始まりづらいという特徴がある。

このように整理すると、ゼアの修復的正義の理念およびその背景にある世界像は、普遍的なものに対して個別具体的なものを重視する点においてケアの倫理と親和的だが、当事者らの自己安定の回復における対話の重要性を信じ、場合によっては対話する能力を前提とした議論を組み立てている点において、ケアに関する議論とは一線を画すものであると言える。

第3章 修復的正義から修復的实践へ

第1節 教育実践への導入

第2章で述べた通り、ハワード・ゼア（Howard Zehr）は著作において修復的正義の前提としてひとに関する多くの洞察を記している。

ゼアの人間論の最も基本的な部分には、自己安定（wholeness）という考え方があることは、第2章に記した。ゼアによれば、自己安定を成り立たせる（1）予期妥当性の実感と（2）決定力の実感という2つの条件は、いずれも人間の基本的なニーズである。

ここで注意しなければならないのは、序章で述べた「基準」や「規範」と同じように、ゼアが述べる上記2つの条件、およびそれらによって支えられる自己安定は、日々の生活の中で常に多少なりとも脅かされ、修復されていると考えられる点である。新しい価値観に出会ったとき、初めての体験をしたときなど、その度に人は規律と安全性の実感を揺るがされ、時には決定力と自律性の実感を失う。しかし、日常的には自分自身で何をどうすべきか考え実行することが可能であるのに対し、犯罪などの場合にはそれが不可能となる⁹³。ゼアは、犯罪などのケースにおいても、日常と同じように関係者ら自身が考え実行するプロセスを踏むことで、人間の基本的なニーズを満たすことを提唱しているといえる。

ゼアは修復的正義論者の代表的論者として国際的に認識されているにも関わらず、上述の人間形成に関する視点を取り上げた研究は、国内外ともに見当

⁹³ 対人的な問題であるため自分ひとりでは解決し得ない、従来の司法制度などでは制度上認められていない、などの理由から。

たらない⁹⁴。しかしその一方で、修復的正義は海外において数多くの教育者の関心を集め、修復的正義に基づく諸実践が教育の分野で多く展開されている⁹⁵。

初めて修復的正義の実践が学校教育に導入されたのは、1994年オーストラリアのクイーンズランド州のマルーチドール高校においてである⁹⁶。このオーストラリアにおける修復的正義に基づく教育実践の第一人者のブレンダ・モリソン（Brenda Morrison）は、「方法やレベル、基準は様々であれ、修復的正義はおそらく常に学校のなかで実践されてきたといえる。よい学校教育は、よい家庭教育と同様に、概して修復的な要素を持つもの」であると記している⁹⁷。また、現在教育現場における修復的正義に基づく実践の導入を進める世界的な拠点となっている IIRP（International Institute of Restorative Practices。詳細は後述）の創立者らも、「『修復的』だと考えたことはないかもしれない」が、「教師たちは生徒に対応するために用いるツールを幅広く備えている」と述べている⁹⁸。「修復的」な活動が日常的な教育実践に潜んでいるというこうした指摘は、自己安定の揺らぎと回復というプロセスは日常に多く存在しているばかりか、新しいものや知識と出会う教育の場面ではなお一層頻繁に展開されているはずであることを考えると、驚くべきものではない。さらに、「修復的実践を学ぶ最初の一步は、それらを意識できるようになること、そして意識的かつ戦略的に—常に意図的に—それらを用いることが出来るようになること」⁹⁹と言われるように、教育場面に潜んでいた「修復的」な活動に注目す

⁹⁴ なお、RJ 研究者が取り上げることの多い人間形成論に近い理論として、シルヴァン・S・トムキンズ（Silvan S. Tomkins）の「情動理論（affect theory）」と、ジョン・ブレイスウエイ（John Braithwaite）の「恥つけ理論（shaming theory）」が挙げられる。

⁹⁵ 日本では、一部の法曹が法教育の一環として修復的正義（修復的司法）を学校に紹介する動きが見られるものの、広い関心を集めているとは言い難い。

⁹⁶ 同学校の実践については、第4章に詳述する。

⁹⁷ Brenda Morrison (2007) *Restoring Safe School Communities: A Whole School Response to Bullying, Violence and Alienation*. Annandale, Australia: Federation Press, p.121.

⁹⁸ Bob Costello, Joshua Wachtel and Ted Wachtel (2009) *The Restorative Practices Handbook: for Teachers, Disciplinarians and Administrators*. Bethlehem: International Institute for Restorative Practices, p.39.

⁹⁹ 同上、p.39。

ることで、教育実践をより豊かにすることができると期待されている。本章では、このIIRPに注目して、修復的正義と教育の関わりを概観する。

IIRPの歴史は、1977年、テッド・ワクテルが妻スーザンと共に、公立学校の教師を辞職し、NPOのCSF（Community Service Foundation）を立ち上げ、問題を抱えた若者のための学校およびカウンセリング施設の運営を手掛け始めたことに始まる。

1989年、オーストラリアにおいて、青少年家族福祉法（Children, Youth and Families Act）の一環として、問題行動のある若者に対して、親戚を広く呼び寄せて話し合わせるカンファレンスの手法（FGC；Family Group Conference、家族集団カンファレンス）を導入することが認められた。ワクテルらは試行錯誤の中で多くの実践を蓄積する中、そのオーストラリアの警察巡査部長が1994年にアメリカで行った講演を聴く。そして、こうした取り組みが関係者の感情に重きをおくものであること、そして「感情がカンファレンスを強力なものにしている」¹⁰⁰ことを感じ、自身が蓄積してきた教育実践に通じる部分があることを知った。その後積極的にFGCを学んだワクテルは連続的に修復的正義の概念にも出会い、次第に当時の自身の活動の名称であった「Real Justice（真の正義）」を「RJ」（restorative justiceの略称）と言い換える箇所も登場する¹⁰¹。さらにその後、修復的正義をもとにしていると明記しつつも、自らの実践を修復的正義とは区別して「修復的实践」と呼ぶようになる¹⁰²。こうして、2000年には修復的实践を担う人間を育成するためのNPO組織としてIIRPを立ち上げるに至るのである。この組織の活動の成果は州政府に認められ、ついに2006年、IIRPは世界初の修復的实践の修士号が取得できる専門の大学院となった。以降、多くのアメリカ人教師をはじめ、ルーマニアの保護

¹⁰⁰ Ted Wachtel (1997) *Real Justice: How We Can Revolutionize our Response to Wrongdoing*, Philadelphia: Piper's Press, p.13（日本語訳は、山本英政訳『リアル・ジャスティス—修復的司法の挑戦』成文堂、2005年）。

¹⁰¹ 同上、pp.62-63。

¹⁰² なお、「修復的实践」は福祉や紛争解決など、幅広い実践に対しても用いられており、教育実践に限って使われる用語ではない。詳しくは、Zehr (2002) 前掲書、pp.42-57参照。

観察官、アイスランドの警察や、コスタリカの法学者、南アフリカの児童福祉士、ジャマイカの検察官や香港の教師たちもIIRPで教育を受けた他、タイでの修復的司法の制度化にも寄与したとされている¹⁰³。ワクテルとともにIIRPで活動するローラ・マースキーがその目的について「人々を参加型の学習と意思決定に従事させることで、人間関係を豊かにすること」¹⁰⁴と述べるように、修復的正義に教育的意義を見出した人々の手で形作られた修復的实践は、司法制度や正義に関する規範的な諸理論から一線を画した別の分野として確立しつつあるのである¹⁰⁵。IIRPの修復的实践は、コストや効率性、制度との整合性よりも安心できる学習の場としての雰囲気がつくれているかどうかに関心をおいた調査を、しかも修復的司法の分野で一般的に行われている調査よりも同一調査対象者に対してより質的な調査を継続的に行うことで、フィードバックを得ている¹⁰⁶。こうした独特の評価方法を通して、IIRPは修復的实践が人

¹⁰³Ted Wachtel and Laura Mirsky (eds.) (2008). *Safer Saner Schools: Restorative Practices In Education*. Bethlehem, Pennsylvania: International Institute of Restorative Justice, pp.8-9.

¹⁰⁴ 同上、p.26。

¹⁰⁵ なお、教育実践における修復的正義に基づく実践を修復的实践と呼ぶ動きは飛躍的に拡大している。例えば、モリソンは数多くの実践評価を概観したうえで、「修復的正義の言語（例えば、「被害者」「加害者」）、とりわけ「正義」という用語自体が、容易には学校現場に馴染まなかった」(Morrison(2007)前掲書、p.147)ことを課題として挙げている。そして、次の文章では、「修復的实践の導入は各機関の間のパートナーシップを改善する素晴らしい手段である」(同上)と述べ、「修復的实践」に換言している。また、近年では「修復的实践」という用語を使った書物が多く出版されている。例えば、Henry (2009)前掲書、Jude Moxon, Catherine Skudder and Jim Peters (2008). *Restorative Solutions for Schools: An Introductory Resource Book*. Laughton: Essential Resources Educational Publishers Limited, Helen Cowie and Dawn Jennifer (2007). *Managing Violence in Schools: A Whole School Approach to Best Practice*. London: Paul Chapman Publishingなど。ただし、同じく教育の分野における修復的正義の実践を「修復的アプローチ(Restorative Approach)」と呼ぶ論者や実践家もある。例えば、山下英二郎『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』明石書店、2012年。

¹⁰⁶ Wachtel and Mirsky (2008)前掲書、pp.34-35。また、Youth Justice Board for England and Wales (2004). "National Evaluation of the Restorative Justice in Schools Programme."

間形成上重要な意義を果たしていることを確認し、正義に関する議論とは別の方向から修復的正義の思想の意義を論じているのである¹⁰⁷。また、修復的司法においては問題が生じてからの対応に重点が置かれがちなのに対して、IIRPは毎時間の初めの5分程度を教師と生徒が教室で円になって座り、今日の目標や最近考えていること、昨日何をしたかなど、思いつくままに共有する「サークル」¹⁰⁸の手法などを導入・提唱すると同時に、教師が生徒に対して「人間らしくあること」、すなわち「感情を表現する言葉かけ (affective statements)」をし、生徒の感情を尊重してその表出を促す努力をすることの重要性を論じるなど、日々の教育場面の中で注意して実践すべき手法を説明している¹⁰⁹。こうした実践の積み重ねは、学習の場としての学校の秩序や安全性、子どもの自律性を高める効果があるとともに、実際に問題が生じた際に修復的な実践をより円滑に運ばせる「先回り (proactive)」効果も有していると考えられており、修復的实践は修復的司法の有効性を高める土台としての役割、さらには修復的正義実現の鍵としての役割も果たすことが期待されている。

第2節 キングストン・アポン・ハル市の事例

(creducation.org/resources/National_Eval_RJ_in_Schools_Full.pdf [2010年5月10日取得]) など参照。

¹⁰⁷ さらにIIRPは経験的評価に基づき、修復的実践の効果として以下の項目を挙げている：問題件数の削減、平和構築、紛争解決学習、学力向上、教師の負担軽減、居場所の確保、共感の習得、感情コントロールの習得、ケアの学び、シティズンシップ教育。詳しくは、Wachtel and Mirsky (2008) 前掲書、p.45 および第17、18、19章を参照。

¹⁰⁸ これは、本稿第1章に登場した修復的司法の手法の一つである「サークル」とは異なる。後者は問題が生じてから関係者がその問題と今後の対応について話し合うために集まるものを指し、問題が起きる以前からの日常的な実践とは異なる。

¹⁰⁹ 詳しくは、Costello, Wachtel and Wachtel (2008) 前掲書、pp.11-41。

本節では、上述のような形で誕生した修復的实践が、実際にどのように学校教育に導入され、どのような効果を上げているかの一例として、一つの町の取り組みについて紹介する。

19世紀後半に貿易港として栄え、近年まで漁業を主要産業にして発展してきたイギリス・ヨークシャー地方のキングストン・アポン・ハル（Kingston upon Hull、以下「ハル市」）。漁業の衰退とともに地域経済が大きく揺るがされたこの市は、失業率の高さ、平均所得の低さなどから、1990年代半ば以降しばしば「イギリスの国民が最も住みたくない市町村」としてマスコミに取り上げられてきた¹¹⁰。このハル市にて、2010年10月、第13回IIRP国際会議と呼ばれる学術会議が開催された。出席者は世界24カ国から460名に上り、多くは学校教員をはじめとする教育関係者であった。

ハル市の中でも、修復的实践を導入し大きな成果を上げた学校の一つとして2010年のIIRP国際会議で注目を集めたのは、ハル市中心部のコリングウッド小学校である。同校は、2004年には英国における公的なインスペクター機関であるOFSTED(Office for Standards in Education, Children's Services and Skills)より最低ランクの「特別措置の必要あり」という評価を受けるほど、児童の出席率は低く、教師と保護者の関係も崩壊し、児童間、保護者間の衝突や対立が絶えなかった。しかし、2004年9月よりエステル・マクドナルド（Estelle MacDonald）が校長に転任してから、学校は大きな転機を迎えた。

マクドナルドが修復的实践に出会うのは2006年になってからであったが、着任当初からサークルやSFA（Solution-Focused Approach；解決志向アプローチ）など、修復的实践に通じる手法を数多く導入した。さらに特徴的なのは、子どもたちの感情に日頃から注意して耳を傾けるために、「感情チャート」を開発し、一日に数回、クラスの全児童にその瞬間の気持ちを尋ねる時間を設けた（写真1）。なお、気持ちを尋ねられても答えたくない時には答えなくても

¹¹⁰ 例えば、「Hull Worst Place to Live in UK」BBC news、2005年8月10日。
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk/4136342.stm> [2015年7月15日取得]

よいという共通理解をクラスに浸透させるとともに、外国人労働者の移住が多い地域であることから、英語をまだ十分に習得していない児童でも感情を表現できるように、また、自然と感情に関する英語の語彙を増やしていけるように、写真付きの「感情チャート」を作成するといった工夫を凝らした。その後、2006年に修復的実践を知ってからは、IIRP のワクテルと連絡を取り合いながら、マクドナルドが行おうとしている児童へのアプローチをよりわかりやすく他の教職員に伝え、教職員の間で一つのアプローチを共有することを目指した。

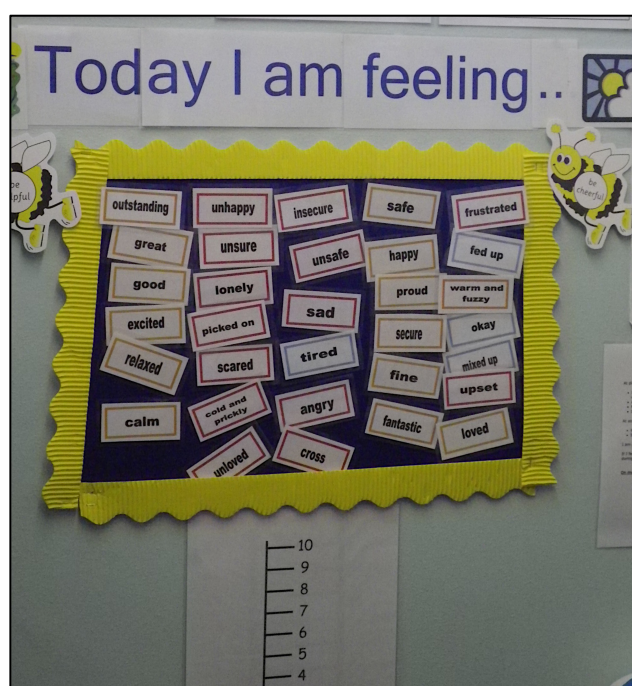


写真 1 : コリングウッド小学校が開発した感情チャート

(山辺撮影。2010年10月12日)



写真 2 : いま現在の気持ちを表現する朝のサークル
(コリングウッド小学校・GRADE 1 (4, 5 歳)
山辺撮影。2010 年 10 月 12 日)

こうした取り組みによって OFSTED の評価がわずか 2 年間で最高ランクの「極めて優秀」にまで高まったことなどから、市議会の承認のもと、翌年の 2007 年に市議会の中に修復的実践センターが立ちあげられた。マクドナルドらが率いる同センターでは、「あらゆる専門家——教師、ソーシャル・ワーカー、福祉の専門家、警察、少年犯罪チーム (youth offending team) など、子どもや若者に携わるあらゆる人々——が子どもや若者に修復的な形で接する、修復的なコミュニティを出来る限りつくる」¹¹¹ことを目的に、ワクテルをはじめとする IIRP の指導者を招き、大規模なトレーニングを行った。リバーサイド地区内の学校教員のほか、養護施設や社会事業、医療機関、警察、地域巡視員、里親、ボランティア、一般企業のとりわけ幹部らにも無料でトレーニングを提供し、福祉関係者には同トレーニングへの参加を義務付けた。

なお、子どもたちに対しても授業を通して修復的実践の考え方を説明し、ど

¹¹¹ Estelle MacDonald (2009) “My Restorative Journey and the Story of Hull, UK” 12th IIRP World Conference (2009 年 10 月 21–23 日) 発表資料より。

のような関係性を教職員が全学校関係者と築こうと考えているのかを示してはいるものの、正式なトレーニングといったものはあえて大人を対象としたものしか行っていない。これは、変革すべきは大人同士の関係性や、大人が持つ子ども観であり、少なくとも小学校段階の子どもたち自身ではない、という考えに基づいていると考えられる¹¹²。感情という、善悪や上下の区別のない事柄を表現し合うことを通して、まずは子どもが否定されることや間違いを恐れることなく発言できる機会をつくる。また、子どものものであっても大人のものであっても、互いの感情および感情の表現を尊重し合うことを重視することで、子どもを取り巻く関係性、ひいては環境としてのコミュニティ全体を変革するこの取組みは、結果として、家庭内での大人のどなり声や、一方的な親から子への説教の減少、親子関係・教師—児童生徒関係の改善、子どもの問題行動の減少などに繋がっていると報告されている¹¹³。

第 13 回 IIRP 国際会議の会場には、現地の子どもたちの修復的実践についての感想や発言がポスターとして印刷され、数多く展示されていた。以下に、その例として 2 点紹介する。

人と人が話し合えるようになると、コミュニティが築けて、子どもたちに声が与えられる。すると、自然と成熟するようになって、責任感も引き出される。

みんなが平等になる。世界が平和になる。

修復的実践が、子どもたちに「声を与え」、あらゆる人々を「平等」あるいは対等な立場に置くことに寄与しているとすれば、それはどのようなプロセス

¹¹² ただし、同じハル市のエンデバー高校では、生徒たちへのトレーニングも行っている。詳細は”Restorative Practices in Hull: The First Restorative City” (2010年にIIRPにより制作されたDVD)など参照。

¹¹³ IIRPの活動の成果については、Wachtel and Mirsky (2008) 前掲書などを参照。

を通して行われているのか？ 次節では、この点を検討するために、修復的実践の内容とプロセスについて整理する。

第3節 修復的実践の基本構造

修復的実践の手続きは、問題そのものの特徴や当事者らの関係性などに合わせてその都度設計されるため、一概に説明することは難しい。しかし、その基本構造をできる限り描くために、本節ではとりわけ IIRP のワクテルやイギリスにおける修復的実践の第一人者であるベリンダ・ホプキンズ (Belinda Hopkins)¹¹⁴などによる修復的実践論を取り上げ、整理を行う。

まず、ワクテルは修復的司法の意味での「restorative justice」と比較しながら、修復的実践はそれを内含する概念であることを説明する。すなわち、修復的司法は問題が発生した「事後」の対応しか行わないのに対して、修復的実践は、事後対応だけでなく、「不正行為 (wrongdoing) [の発生：引用者補足]」に先立って、正式なものにせよそうでないにせよ、何かしらの手続きを行い、先回り (proactively) 関係性やコミュニティの意識をつくり上げることによって、衝突や不正行為を予防すること¹¹⁵をも含むものであると説明する。

こうした考えのもと、ワクテルは修復的実践を以下のように定義する。

¹¹⁴ ホプキンズは、「修復的実践 (restorative practices)」という言葉よりも、「修復的アプローチ (restorative approach)」を好んで用いているが、学校をはじめとする教育の場に修復的正義の理論を適用した実践であることに変わりはなく、本論では修復的実践の説明として、ホプキンズの修復的アプローチ論を取り上げる。なお、IIRP の協力・指導なく修復的正義の実践を教育に取り入れてきた地域の論者は、ホプキンズと同様に「修復的アプローチ」という用語を用いることが多いほか、ソーシャルワークなど福祉の分野への適用の文脈でも、「修復的アプローチ」はよく用いられる。

¹¹⁵ Ted Wachtel. (2013). “Defining Restorative Practices,” p.1.
(<http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>) [2015年4月30日取得]

修復的实践とは、参加型学習と意思決定を通して、ソーシャル・キャピタルをいかに構築し、社会的な規律をいかに達成するか、ということを探究する社会科学である¹¹⁶。

すなわち、修復的正義が「いかに事態を正し、関係性を修復するか」に関するものであるのに対し、ワクテルは、「いかに傷つきにくい関係性をつくることで、乱れづらい規律をつくるか」を模索するものとして、修復的实践を定義している。

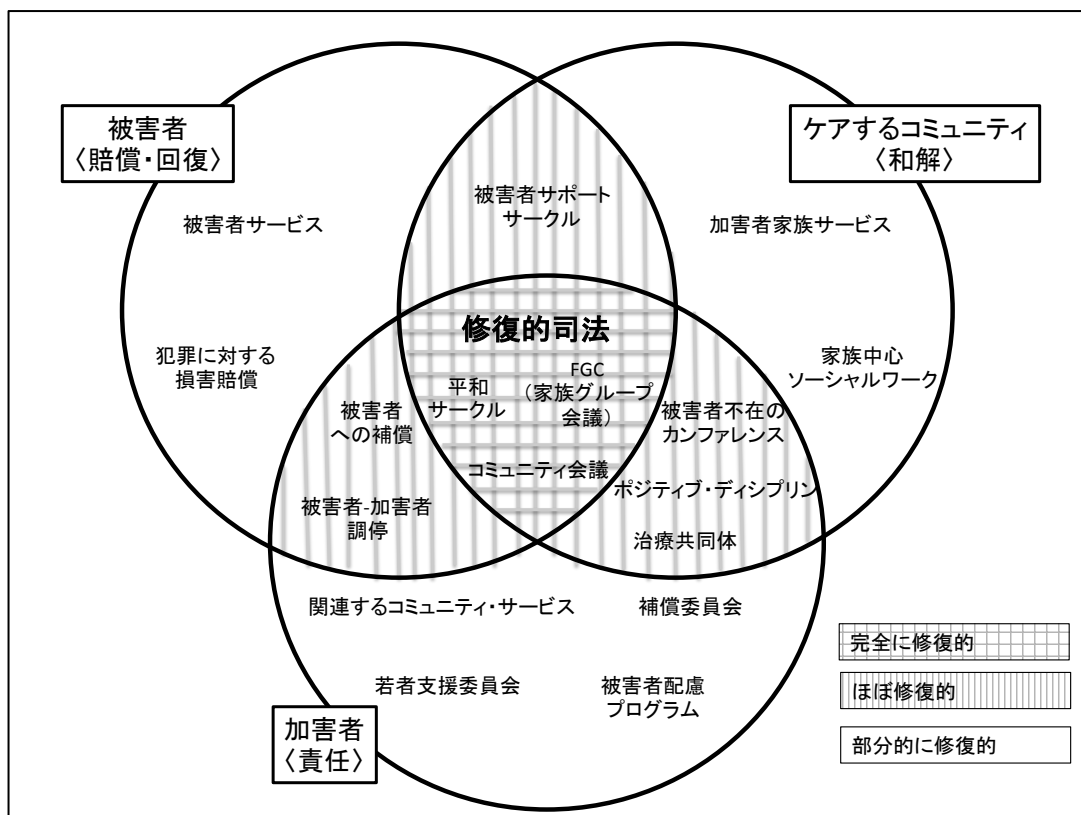


図 3 修復的司法の分類
(McCold and Wachtel (2003)より)

さらに、ワクテルは修復的司法の「最大化モデル」と「純粹モデル」(第1章参照)を、図3のように3段階7種類で表すことによってその連続性を強調し、「被害者」、「加害者」および「コミュニティ」の参加すべてが満たされた、

¹¹⁶ Wachtel (2013) 前掲記事、p.1。

図の中心部に位置づく実践こそが「完全に修復的」なもので望ましいとしながらも、それ以外の実践の有効性も認めている¹¹⁷。しかし、こうした実践が教育の分野に適用される修復的実践においては、その範囲はさらに拡大されるとして、ワクテルは修復的実践にも5つの段階をつけて説明する(図4参照)¹¹⁸。

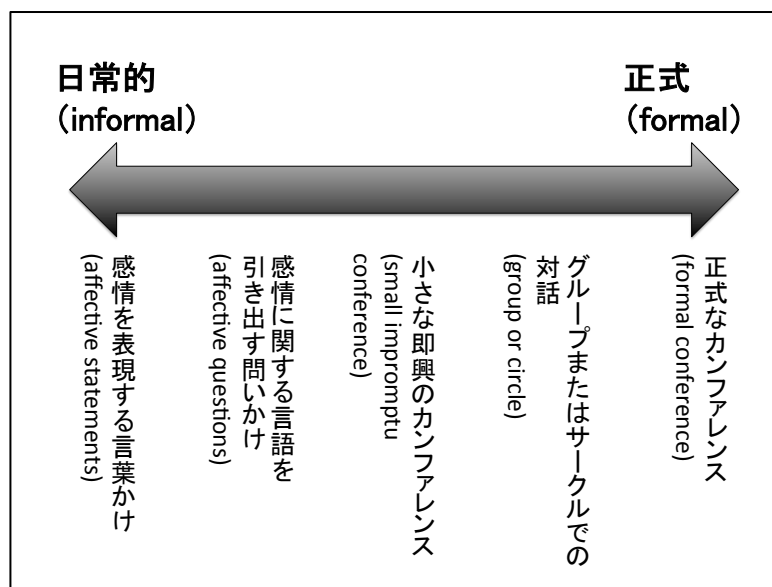


図 4 連続体としての修復的実践
(Wachtel (1997)などより)

図4における「正式なカンファレンス」とは、いわゆる修復的カンファレンスやFGCと呼ばれる実践を指す。修復的カンファレンスは、被害者、加害者、およびその双方の家族などの関係者が集まり、当事者たち自身によって問題解決することを重視する取り組みであり、刑事司法の代替として、あるいは刑事司法を補完する手続として用いられることも多い。また、ファシリテーターは台本をもとにカンファレンスを進行させることも多くある。台本には、下記の「修復的な問いかけ」が網羅されている¹¹⁹。

¹¹⁷ Paul McCold and Ted Wachtel. (2003). “In Pursuit of Paradigm: A Theory of Restorative Justice.” 第13回世界犯罪学会（リオ＝デ＝ジャネイロ、ブラジル）における発表資料より。Wachtel (2013) 前掲記事にも転載あり。

¹¹⁸ Wachtel (1997) 前掲書、p.212 など。

¹¹⁹ Wachtel (2013). 前掲論文、pp.4-7。

表2 基本的な「修復的な問いかけ」

基本的な「修復的な問いかけ」

- ・ 何が起きたのですか？
- ・ 誰にどのような影響が及んでいますか？
- ・ 損害を回復するためには何ができるでしょうか？
- ・ どのようなことを学んだからこそ、次に似たようなことが起きた際に別の行為を選択することができるようになったと思いますか？

表3 加害者への「修復的な問いかけ」

加害者への「修復的な問いかけ」

- ・ 何が起きたのですか？
- ・ その時どういうことを考えていたのですか？
- ・ 事件以降、どういうことを考えましたか？
- ・ あなたがしたこと、誰にどのような影響が及んだと思いますか？
- ・ 状況を立て直すために、どうすればよいと思いますか？

表4 被害者への「修復的な問いかけ」

被害者への「修復的な問いかけ」

- ・ その時どのような反応をとりましたか？
- ・ 起きたことについて、どのように感じていますか？
- ・ 一番辛かったことは何ですか？
- ・ 事件について聞いたとき、家族や友人はどのような反応をとりましたか？

一方、FGCは、家族やコミュニティの関係者を対話の場に呼んで問題解決に当たる点については修復的カンファレンスと同様であるが、ソーシャル・ワーカーなどの専門家がコーディネーターを務め、被害者、加害者、そしてその家族などにサポートを行い、対話が成立するような場を整えたのち、一時的にその場から専門家が退室し、各家族やグループごとに話し合う時間が設けられ

ている点に最大の特徴がある¹²⁰。解決方法や対処方法について参加者全員の合意を確認する前に、身内だけで話し合うプロセスを重視しているのである。さらに、ホプキンは、FGCは修復的カンファレンスと異なり、自分が加害者であることを認めている人間が存在する必要はない点を指摘する。すなわち、加害者が誰であるか発覚していなかったり、そもそも加害者と言えるような者が存在せずに被害や問題、対立だけが生じていたりする場合にも、FGCは適用される¹²¹。

修復的実践の連続体（図4）の右から2番目にあるサークルは、その時々々の場面に応じて臨機応変に設計することが可能である。前節で取り上げたコリングウッド小学校で毎朝行っているような、関係性づくりや感情に関する言語の習得を主な目的としたサークルもあれば、問題解決を目的としたものもある。問題解決を目的としたサークルは、FGCと同様、修復的カンファレンスに似た形式をとることになるが、特定の加害者がいなかったり誰が加害者であるか判別できていなかったりする場合だけでなく、被害者がいなかったり特定できない場合にもサークルは開くことができる¹²²。また、サークルでは台本を使うことは稀で、修復的な問いかけをより自由な形で取り入れることができる。

基本的なサークルでは、机などを一切置かず、すべての人の身体が見える形で着席する。トーキング・ピースと呼ばれるものを何かしら指定し、それを順々に回していき、トーキング・ピースが手元にある人だけが言葉を発することができるというルールを採用することも多い。一方で、取り上げているテーマや問題、目的によっては、トーキング・ピースを使わないか、あるいは使うとしても順々に回すのではなく、発言したい者に適宜回す形で、順序を自由に発言できるように設計する場合もある（ポップコーン・サークル）。参加人数が多くなりすぎて一つの円（サークル）で対話することが困難である場合には、直接的な当事者が中央に円をつくり、その周りに間接的な当事者（家族やコミュニティの構成員など）が円の形で着席し、中央の円を中心に対話しつつも、適

¹²⁰ Wachtel (2013) 前掲論文、pp.8-9、Alian MacRae and Howard Zehr. (2004). *The Little Book of Family Group Conferences: New Zealand Style*. Intercourse, PA: Good Books Publishing.

¹²¹ Hopkins (2004) 前掲書、p.36。

¹²² Wachtel (2013) 前掲記事、p.8。

宜外円からの意見も聞き取る「フィッシュボウル」などの手法が取り入れられることもある。さらに、誰が直接的な当事者で、誰が間接的であるかの区別が不明瞭な場合などには、あえてフィッシュボウルの中央の円の椅子を空けておき、座りたいと思った人がそう思った時に外円の席から中央に移動して対話を行うというやり方もある（スパイラル・サークル）。その他、サークルの形式は教師やファシリテーターの判断により、創意工夫することが可能であるとともに、そうすることが求められている¹²³。

図4の中央にある「小さな即興のカンファレンス」とは、何か軽微な問題が起きた際に、即座に関係者数名を集め、修復的な問いかけを行うことを指す。「感情に関する言語を引き出す問いかけ」や「感情を表現する言葉かけ」に関しては、前節で説明した通りである。

以上から、修復的实践は、修復的司法に比べて適用場面の幅が広く、それ故に手法も多岐に渡ることが理解できよう。問題が生じた後の対応だけでなく、予防の観点から、様々な教育場面に浸透していると言える。

こうした整理をしたうえで、ホプキンは、「学校全体の取り組み（whole school approach）」として修復的实践を展開することの重要性を唱え、修復的实践をジグゾーパズルに喩えている（下図）。修復的实践を効果的に展開しようとするならば、図5に示されるように、学校に関わる大人や組織がうまく機能し、環境が整備され、傾聴を重視することなどを含む、ケアや正義に関する一定の価値観としてのエートスが共有されていることが必要であるというのが、ホプキンの主張である。なお、ジグゾーパズルに喩えながらも、その組み合わせ方は一つに限定されない。より多くのピースが調和することが理想であり、「？」と書かれたピースには、それぞれの学校の特徴や課題に応じて、ホプキンズが想定しき

¹²³ サークルの具体的な手法については、Amos Clifford（発行年不明）“Teaching Restorative Practices with Classroom Circles.” *Handbook developed by the Center for Restorative Practices for the San Francisco Unified School District* に詳しい。

<http://www.healthiersf.org/RestorativePractices/Resources/documents/RP%20Curriculum%20and%20Scripts%20and%20PowePoints/Classroom%20Curriculum/Teaching%20Restorative%20Practices%20in%20the%20Classroom%207%200lesson%20Curriculum.pdf> [2015年4月30日取得]

れていない要素を創造的に盛り込むことができる。さらに言えば、「？」のピースが一つであるとも限らない。

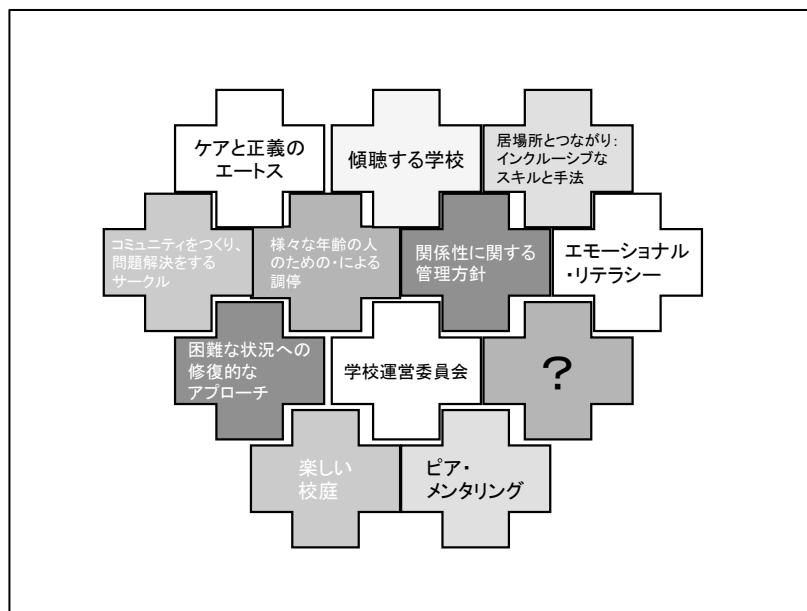


図 5 ジグゾーパーズルとしての修復的実践
(Hopkins (2004)より)

以上、本章では、修復的実践が（１）感情を大事にする実践であること、（２）様々な教育場面に浸透することが求められること、そして（３）一定の価値観の共有が図られることを整理した。これら３つの点はそれぞれ、第Ⅱ部で論じる修復的正義・実践の課題に関わってくるポイントとなる。

最後に、ホプキンズによる修復的実践の説明を引用する。

修復的正義〔の実践〕は、信頼、相互尊重、および寛容さを強調する価値群（set of values）とエートスによって突き動かされる。また、それは人間の感情、ニーズと権利の重要性を考慮する。この価値基盤

(value base) とエートスが、行動や修復的なスキルを様々な場面に適用する際の指針となっていなければならない。¹²⁴

¹²⁴ Hopkins (2004) 前掲書、p.31。

第Ⅱ部

修復的正義の現状と課題

第4章 修復的実践を行う教師の課題

第1節 修復的実践における合理性と感情

ジェーン・ローランド・マーティン (Jane Roland Martin)¹²⁵は、作家リチャード・ロドリゲスの自叙伝 *Hunger of Memory*¹²⁶を取り上げて、現代の教育を通して培われる教養の偏りを指摘している。メキシコからアメリカのカリフォルニア州に移民したスペイン語を第一言語とする家庭に生まれたロドリゲスは、小学校入学まではほとんど英語を話せなかった。しかし、アメリカの学校に通いアメリカ人として教育されるに従って英語を不自由なく話せるようになり、大学はスタンフォード大学、大学院修士課程はコロンビア大学、博士課程はカリフォルニア州立大学バークレー校と、次々と名門校に進学し、英文学の博士号を取得するに至った。しかし、この自叙伝は決してサクセス・ストーリーとして書かれてはいない。むしろ、この輝かしいキャリアを歩むに伴って失ったものを描いている。

まず、英語を習得するに伴って、ロドリゲスはスペイン語を話せなくなった。そして家庭内でも両親の母語であるスペイン語でなく、英語で会話するようになるにつれて、家族間の情緒的なつながりが薄れていったことを記している。以前は言葉が行き交い騒がしい家庭だったのが、母国語でない言語で話すようになると、全員が言葉の意味を考えながら話したり聞いたりしなければならなくなり、静かで抑制された雰囲気を漂わすようになった。ロドリゲスは、両親

¹²⁵ Jane Roland Martin (1994). "Becoming Educated: A Journey of Alienation or Intergration?" IN Jane Roland Martin (1994). *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women, and Curriculum*. New York: Psychology Press.

¹²⁶ Richard Rodriguez (1983) *Hunger of Memory: The Education of Richard Rodriguez: An Autobiography*. London: Bantam.

とのつながり、スペイン語そしてメキシコ人としてのルーツを失い、さらには自身の感情や身体から分離した経験として自身の過去を語っている。デューイが生涯をかけて軽減しようとした教育を通しての身体と心の分離、感情と理性の分離、そして他者と自己の分離が、ロドリゲスの自叙伝には明確に描かれている、とマーティンは分析する。

マーティンはまた、このロドリゲスの経験に多くの人が共感できる事実に注目する。ロドリゲスのような生い立ちの者は多くないとしても、教育を通じての分離は一般的に経験されているものである、というのである。そして、私たちの社会において「教養のある人 (educated person)」というのはこうした分離を内包している人間を指し、こうした分離を内包していることが「優秀さ (excellence)」の条件の一つになっていることを指摘する。そしてこのような教育において人は、「他者に関する知識は与えられても、彼らの福祉について配慮したり、優しく接することができるようには教育されない。社会に関する理解はある程度得られるが、その中にある不正義を感じ取ったりその将来について気を揉むようには教育されない。教養を身につけた人間は、象牙の塔の住人のように浮世離れした人間になってしまう——合理的に思考することはできるが、現実社会における実際の問題を解決する意思を持たない人間、あるいは実際の問題を解決するのが好きだけれどもその解決方法が関係している実際の人間や世界自体に及ぼす影響については気に留めない、技巧的な人間になってしまう」¹²⁷という。

マーティンが30年前に指摘したこの教育の合理的思考への偏りの問題は、現代の日本においても一定の重要性を持つと考えられる。例えば、日本において情操教育や心の教育といった文脈で語られているものも、部分的にはマーティンに似た問題意識から生まれた議論であると言えそうだからである。しかし、情操教育や心の教育の議論を考えてみると、他人の「福祉について配慮」したり、他人に「優しく接することができるように教育」すること、社会「の中に

¹²⁷ Martin (1994) 前掲書、p.202。

ある不正義を感じ」取れるようになるように教育することは、一種の価値を教育することに必然的に繋がってしまい、その正当な範囲を定めることの難しさもまた深く議論されなければならないことがわかる。この問題については、主時に次章で取り上げる。本章では、その議論の前提として、修復的実践の特徴とそれ故の課題について整理する。

前章で見たように、修復的実践が感情を重視する教育実践であるとするれば、教育における合理的思考と情緒的要素のバランスについて検討するための参考資料として、合理的思考によって体系化されてきた司法制度への対抗として生まれた修復的正義の議論を検討することは、可能だろうか。本章では、修復的実践への批判を取り上げながら、検討を行う。

第2節 修復的実践の目的の再検討

修復的実践論者は、揃ってその実践の背景にある修復的正義の思想についても文献に記している。しかし、その「効果」として、第一には子どもの問題行動の減少や学級運営の効率化などを掲げているものが大部分を占めている¹²⁸。日本においても、そもそも修復的実践に関する文献自体多くは発表されていないが、まず目立つのが、いじめへの対応策として修復的実践を紹介するもの¹²⁹、および生徒・生活指導の文脈で体罰やゼロトレランスに対抗する実践としてそれを検討するもの¹³⁰である。

¹²⁸ 例えば、Wachtel (1999) 前掲書, Wachtel and Mirsky (2008) 前掲書, Morrison (2008) 前掲書, Cowie and Dawn (2007) 前掲書, Anstutz, Lorraine Stutzman and Judy H. Mulley (2005) *The Little Book of Restorative Discipline for Schools*. Pennsylvania: Good Books など。

¹²⁹ 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、2000年、吉田卓司 (2008b) 「学校における生徒指導と修復的司法」前野育三先生古稀祝賀論文集刊行委員会『刑事政策学の体系』法律文化社、など。

¹³⁰ 吉田卓司 (2008a) 「生徒指導と修復的司法：いじめ事件における VOM の

確かに、修復的実践は修復的司法の手法を教育現場に応用し、子どもの問題行動をより早期に改善しようとして誕生したことに間違いはない¹³¹。また、量的な評価研究からも、修復的実践がこれらの事柄に一定の「効果」があることが示されている¹³²。しかし、その「効果」が修復的実践の「目的」であるという誤解を招いてしまっただけでは、その真意が見落とされてしまうのではないか。

IIRP は公式ホームページにおいて、「修復的実践とは、参加型学習と意思決定を通して、社会規範を固め、ソーシャル・キャピタルを構築する」ためのものであると記している¹³³。すなわち、修復的実践の「目的」を論じる際には、子どもの問題行動の軽減などではなく、社会自体の改善を掲げているのである。しかし、一方で、IIRP の出版物をはじめとして、修復的実践に関する文献には、上の引用にもある「社会規範」、あるいは「統制」といった用語が頻繁に用いられている。こうした用語が、修復的実践とは児童生徒の行動を「規範的に「統制」するものである」という誤解を招きかねないことを指摘しているのが、ドロシー・ヴァンダリング (Dorothy Vaandering) である。

活用」大阪教法研ニュース第 232 号、竹原幸太 (2008)「生活指導における修復的実践 (Restorative practices) の可能性—ゼロトレランスの批判的考察と代替的生活指導論の創造—」日本教育学会研究発表要項。なお、竹原幸太 (2007)「学校における修復的実践の展望」(犯罪と非行 (153)、156-172、日立みらい財団) は同様に事後的対応としての修復的実践について論じている一方で、それを道徳教育の一部として位置づけている点、およびコールバーグのジャストコミュニティと修復的実践で構築されるコミュニティを関連付けて論じている点で注目される。また、竹原幸太 (2010)「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『修復的正義の今日・明日：後期モダニズムにおける新しい人間観の可能性』RJ 叢書 8、成文堂、所収) では、「修復的実践は問題行動を契機に教育学者〔引用者注：デューイ〕が主張してきた民主的教育異論を強力に展開する実践例とされている」と論じ、修復的実践を民主主義教育の一環として捉える視点を打ち出している。

¹³¹ Morrison (1994) 前掲書, Wachtel (1997) 前掲書。

¹³² Youth Justice Board for England and Wales (2004) 'National Evaluation of Restorative Justice In Schools Programme', Minnesota Department of Children, Family and Learning (2002) 'In-school behavior intervention grants: A three-year evaluation of alternative approaches to suspensions and expulsions' Report to the Minnesota Legislature など。

¹³³ IIRP 公式ホームページ (<http://www.IIRP.org/whatisrp.php>)。〔2015 年 4 月 30 日取得〕

ヴァンダリングは、修復的実践がその名称から「正義 (justice)」という語を落としたことで、司法 (justice) の基準を教育に持ち込もうとする実践であるという誤解を招きづらくなったことに一定の評価を示す一方で、その背景にある修復的正義の思想が目指していた「正義」の実現という目的を忘却してしまいかねないことに、危機感を示している¹³⁴。また、児童生徒を自身と対等の人間として認識するプロセスを辿らないまま教師が修復的実践を展開すると、修復的実践がもたらす「効果」としての子どもの問題行動の減少や学級運営の効率化を目指す実践へと歪曲されてしまうと論じ、実際にそうした現象が生じていることを報告している¹³⁵。

ヴァンダリングがこうした誤解に対して強い危険感を抱くのは、修復的実践の構造的特徴に理由の一つがあると考えられる。すなわち、日常的な場面へと踏み込む構造である。

修復的実践は、前章で説明した通り、修復的司法などの実践とは異なり、問題が生じてからの (reactive) 対応に重点を置くのではなく、問題が起きる前に互いを尊重できる関係性を回復・構築しておくことで、問題の発生と深刻化を予防すると同時に、問題が発生した際には修復的な対応をとりやすくしようとする、「先回りの (proactive)」実践を基盤とする。再度例を示すとすれば、学校では毎日数回にわたって教師と生徒が教室で円形に座り、その日の気持ちや目標、昨日何をしたか、好きなスポーツなどを自由に共有する「サークル」¹³⁶、教師が生徒の前で「人間らしくあること」、すなわち生徒たちに「感情を表現する言葉かけ (affective statements)」や「感情に関する言語を引き出す

¹³⁴ Dorothy Vaandering (2010). “A Window on Relationship: Enlarging the Social Discipline Window for Broader Perspective” presentation in IIRP 13th World Conference.

¹³⁵ Dorothy Vaandering (2009). “Towards Effective Implementation and Sustainability of Restorative Justice in Ontario Public Schools: A Critical Case Study” Dissertation submitted to the University of Western Ontario.

¹³⁶ これは、第1章に登場した修復的司法の手法の一つである「サークル」とは異なる。後者は問題が生じてから関係者がその問題と今後の対応について話し合うために集まるものを指し、問題が起きる以前からの日常的な実践とは異なる。

問いかけ (affective questions)」をすることが重要視されており、日常的に「人間らしい」関わりを築くことが目指される¹³⁷。

ワクテルは、こうした日常的な工夫を基盤とする実践を「連続体としての修復的实践」と表現しており¹³⁸、他の論者もまた、修復的实践の内容を、日常的なやりとりを基盤とする幅広い実践の体系として論じている¹³⁹。

様々な教育場面に踏み込み、日常的に教師や児童生徒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实践は、教師が児童生徒を「統制」と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。

日本の先行研究を見てみても、ヴァンダリングの論じる危険を孕んだ表現が潜んでいることがわかる。例えば、山下英二郎は、修復的实践を「コミュニケーションが希薄になっている私たちの社会において、人々の交流を活性化する方法」¹⁴⁰と捉える一方で、「相手を非難することなく尊重し、お互いに耳を傾けあうというマナーを全校生徒が身につけることが出来れば、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」である¹⁴¹と論じている。対象を「全校生徒」だけに区切ってしまっただけでは、修復的实践とは、教職員などの「大人」が、生徒に「マナー」を身につけさせる実践であるという印象を与えかねない。しかし、実際には、第3章で紹介したコリングウッド小学校などでは、「マナー」を身につける研修を受けるのは教師の方であるとされ、児童たちには、そうした研修を受けた教師たちの振る舞いの変化から、自然と「マナー」が伝わり、共有され、浸透していった、という手順で展開されている。

自身に多大な影響を与えた理論として、ワクテルはしばしばドナルド・ネイ

¹³⁷ 詳しくは、Costello et al. (2009) pp.11-41 を参照。

¹³⁸ Wachtel (2009) 前掲書。

¹³⁹ Morrison(1994) 前掲書、Hopkins(2004) 前掲書など。

¹⁴⁰ 山下 (2000) 前掲書、p.128。

¹⁴¹ 同上、p.100。

サンソン (Donald Nathanson) の恥 (shame) の理論を挙げる¹⁴²。何かしらの行動や感情を妨害された際に抱く「恥」の感覚は、(1) 他者への攻撃 (Attack Other)、(2) 自己への攻撃 (Attack Self)、(3) 引きこもり (Withdrawal)、または④逃避 (Avoidance) を引き起こすというネイサンソンの理論¹⁴³に基づき、ワクテルはこのような問題行動を目撃した際には、何がどのような行動や感情を妨害して、子どもを問題行動に駆り立てたのかを探ることが重要であると論じる。「大抵の場合、衝突のきっかけとなった特定の出来事は本当の原因ではなくて、原因はその日のもっと早い時間に起きた出来事だったり、前の授業中に起きた出来事だったりする」¹⁴⁴という周囲の教師の経験知も、ワクテルの論を支えている。

そして、問題行動の原因を探るに当たって、教師などの他人が当人の代わりに探り当てることは不可能であるという認識から、ワクテルらは子ども本人の省察を促し、行動の原因を探るために有効な問いかけを整理している (下表、第3章も参照)。

表5：修復的な問いかけ¹⁴⁵

(Costello et al. (2009) より)

修復的な問いかけ

1. どうしたの？何があったの？
2. その時どういうことを考えていたの？
3. それから、どういうことを考えた？
4. あなたがしたこと、誰がふり回された？どんな風に？
5. 状況を立て直すために、どうすればよいと思う？

¹⁴² Donald Nathanson (1994) *Shame and Pride: Affect, Sex, and the Birth of the Self*, New York: WW Norton & Company.

¹⁴³ Nathanson(1994) 前掲書、pp.312-377。

¹⁴⁴ Wachtel (2009) 前掲書、pp.68-74。

¹⁴⁵ 第3章に掲載した「加害者への「修復的な問いかけ」」と同じ内容であるが、台本に書かれたものではなく、会話の中で発せられることが多いことを考慮し、本章では口語体で訳した。

これはすなわち、子ども自身の感情を省察・表現させることで、客観的な視点からではわからない事態の側面に気づき、問題を解決しようとする取り組みであると言える。前述の通り、修復的実践を取り入れている各国の評価研究において、修復的実践導入後に問題行動の数が減少したと報告されているのは、感情への省察とそれを表現する行為が問題行動の低下に一定の効果があることを示しているといえる。

しかし、それ以上に重要なのは、子どもの感情に大人が耳を傾ける際、その対話の主導権が子どもにある点にあるのではないだろうか。ヴァンダリングやコステロ (Bob Costello) ¹⁴⁶らが指摘している通り、明らかに力関係が不均衡な状態で表5の質問を教師が児童生徒に問いかけても、児童生徒は話さない(話せない)。また、感情を自分自身で省察し、表現できるようになるためには、感情を振り返ることに日頃から慣れておくことと同時に、安心して感情を表現できる関係性が重要であることから、日常的に、感情という抱いた当人にしかわからない事柄に耳を傾けられるような対等な関係性を築くことが、修復的実践の基礎的な内容であり、最大の特徴であるといえる。

第3節 初期の修復的実践：マルーチドール高校の事例

修復的正義の起源となったエルマイラ事件からちょうど20年後の1994年、オーストラリアのクイーンズランド州のマルーチドール高校において初めて、修復的正義に基づく教育実践が、明示的に学校教育に導入される。モリソンは、「方法やレベル、基準は様々であれ、修復的正義はおそらく常に学校のなかで実践されてきたといえる。よい学校教育は、よい家庭教育と同様に、概して修

¹⁴⁶ Costello, et al. (2009) 前掲書。

復的な要素を持つもので」あると記す一方¹⁴⁷、そのより徹底した実践を実現するための修復的な教育実践のあり方を模索する。

モリソンは、学校におけるいじめの問題への事後対応策としてだけでなく、効果的な早期介入策を示唆するものとして修復的正義に注目した。図6のように介入を3水準に区別した上で、モリソンは最も底辺に位置する第一水準の介入を徹底してはじめて、第二、第三水準の介入の効果が発揮されると考えたのである。そして、第一水準の介入プログラムとして「責任ある市民性プログラム (Responsible Citizenship Program)」を学校に導入し、生徒たちが関係性の構築や恥の意識との付き合い方などのスキルを習得することを目指した¹⁴⁸。同プログラムの中で生徒たちは自分たちの意見を交換する習慣を身につけるとともに、楽しむためのアクティビティなどを通してより親密な関係性を築くことになる。さらに、葛藤や対立に関して考える際には、その当事者らの感情に注目し、正当な解決方法を客観的に考えるのではなく、不快な感情を解消するための方法を模索するトレーニングを受ける。そして、「尊重 (respect)」、「配慮 (consideration)」および「参加 (participation)」の3つの原理を核として定め、いじめの問題が発覚した際にも(1)関係者は皆それぞれこれから変わり得る存在であるとして、(2)人格そのものへの尊重は崩さず、(3)いじめの行為によって生じた危害に耳を傾けながら、(4)害されたものの回復に努め、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、相互と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5つの原則を掲げる。こうした実践はマルーチドール高校において一定の評価が得られた後、オーストラリア全国の小学校でも実験的に2000年代前半に展開され、特に児童生徒が学校コミュニティで抱く安心感が増した、児童生徒が恥の感覚¹⁴⁹を

¹⁴⁷ Morrison (2007) 前掲書、p.121.

¹⁴⁸ Brenda Morrison (2002) “Bullying and Victimization in Schools: A Restorative Justice Approach” IN *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, Australian Institute of Criminology, p.3.

¹⁴⁹ なお、ネイサンソンの恥の理論においては、恥は決してネガティブな感情とは捉えられていない。何かしらの意思や行動が、何らかの理由で阻まれたり中断された場合、その瞬間に抱く驚きに近い感覚を恥と呼ぶ。詳しくは、Nathanson

抱かざるを得ない場面に遭遇した際にその意識とよりうまく付き合えるようになった、という効果が見られたという¹⁵⁰。

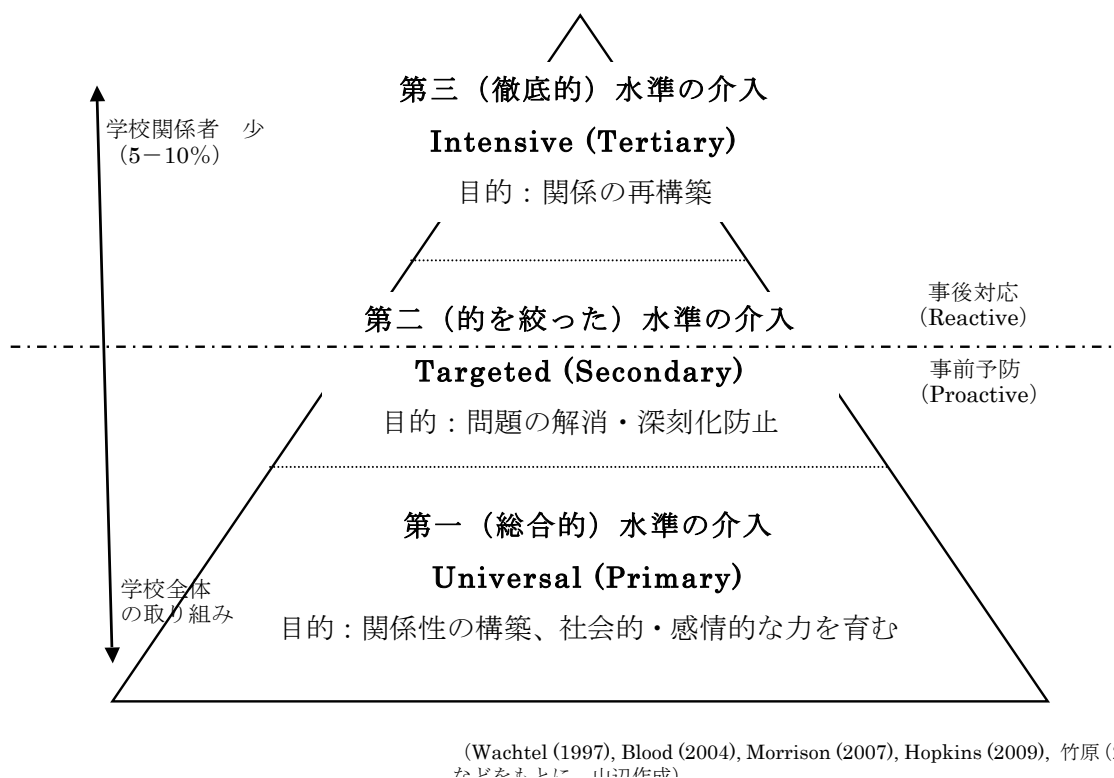


図 6 修復的正義を学校教育に適用した際に用いられる介入の種類

その後、先述の通り誕生した IIRP は、修復的实践を「参加型学習と意思決定を通して、社会規範を固め、ソーシャル・キャピタルを構築する」ための実践と定義し¹⁵¹、修復的司法や初期の修復的正義に基づく教育実践において重視されていた問題の解決や問題行動の軽減などではなく、社会への参加や当事者意識を高めることをその目的として捉え直した。この目的の転換は、修復的な営みを社会（学校）において習慣化することができれば、問題行動の軽減以

(1994) 前掲書を参照。

¹⁵⁰ Morrison (2002) 前掲書、p.4。

¹⁵¹ Wachtel (2013) 前掲記事。

外にも多くのよい結果（教職や授業の効率の向上や学力向上、出席率の上昇など）が得られるという理解に基づいているだけでなく、修復的实践とは子どもなどの問題行動を軽減するために教師などが児童生徒「に対して」用いるべき手法であると捉えることはあってはならないということを強調するために為されたと考えられる。これは、ヴァンダリングが報告するように、児童生徒をそれぞれ固有の、そして自身と対等の人間として認識し、パターンナリスティックな教育観から脱するプロセスを辿らないまま教師が修復的实践を展開しても、学校コミュニティにおける関係性は構築・強化されないどころか、同実践の目的が子どもの問題行動の減少や学級運営の効率化と、歪曲され価値観や行動を押しつける教育に繋がりがねない。

第3章で取り上げたコリングウッド小学校のマクドナルド校長は修復的实践との出会いを通して、今まで自身が行ってきた教育実践は、子どもたちが自分の感情や意見をうまく表現できるように、また、相手の感情や意見に耳を傾けられるように援助し、協働するための能力としてのエモーショナル・リテラシーを身につけさせ、協働的な関係性、すなわちコミュニティを構築することを目指す実践であったことに気づく。そして、関係性・コミュニティに少しでもよくない部分や崩れかけた部分が生じた際には、それをよりよくするために主体的に、また協働的に取り組む姿勢を表す言葉として、「修復的」という用語が最も的確であると確信する。特に、「修復（restore/restoration）」ではなく「修復的（restorative）」という形容詞で表現することの意味を、以下のよう説明する。「修復的『をする』ことはできません。修復的『である』ことしかできないわけです。修復的实践はすぐに導入できるものではなく、真に身につけなければならないものであるからこそ難しく、また、だからこそ効果があるのです」¹⁵²。

¹⁵² 2010年10月12日の学校訪問時のインタビューより。学校訪問およびインタビューは、第13回IIRP国際会議出席者の中から約12名が行った。この引用は、筆者の記録より。

以上概観してきたように、修復的正義の教育実践への応用は、(1) 問題への事後対応策から早期介入策や予防策として体系化された後、(2) 問題の有無に関わらず、関係性構築の重要性を認識し、周囲の人間との関係性の構築と修復に積極的に取り組む姿勢を身につけることへと、その目的が転換されてきたと言える。上述のマクドナルドの言葉に表されている通り、害を「修復する」ことではなく、些細な害にも耳を傾け、その修復を志向する「修復的」な姿勢に価値を置くものとして展開されている修復的实践は、本章冒頭で取り上げたマーティンが指摘する合理的思考に偏った現代の教育を、情緒に耳を傾け合う教育へと転換する側面を持つと言える。また、修復的な姿勢を身につけさせる同実践は、何か問題が生じた際にもその解決のプロセスに参加する姿勢を養い、周囲の人間もまた当事者自身の感情や物語を尊重して当事者自身がそのプロセスに参加することの重要性を理解できるようになる点で、ゼアの論じる修復的正義に適っていると考えられる。これは、修復する行為ではなくそれを志向する人間の価値観に、他人の情緒を理解することではなく情緒に耳を傾けようとするその価値観に、一種の正当性を見出している実践と言えるだろう。

しかし、その価値観の正当性を判断し受け入れるかどうかを選択する主体は、子どもたちであるという理解が近年強調されている。前章で取り上げたハル市においても、子どもに関わる職業の大人を対象とした研修は数多く展開されている一方で、子どもたち自身に対しては学校における教育活動の中で修復的正義を説明することはあるものの、正式な研修や講習といったものは実施していない。子どもたちが修復的な営みに参加し、その価値を理解する機会を与えるのが大人の役割であると考えられているのである。従って、修復的实践は教師や子どもに関わる職業に従事する大人に焦点を当てた一種の教師教育、あるいは専門家教育であると解釈することも可能である。

なお、価値観を教えるという意味で、修復的实践はしばしば押し付けの問題を内包する。修復的正義ないし修復的实践は、どこまでその問題によって揺るがされ得るのだろうか？

第5章 修復的実践の落とし穴

第1節 修復的正義への賞賛と批判

1970年代から北米、オセアニア、欧州、そしてラテンアメリカ、アフリカ、アジアへと展開した修復的正義の実践は、犯罪加害者の更正と再犯率の低下の効果、犯罪被害者のニーズと権利を尊重できる仕組み、あるいは刑務所の過剰収容問題対策などの視点から世界的に評価されてきている。また、従来の司法制度において第三者に委ねられてきた意思決定のプロセスを当事者自身の手に取り戻すという意味で当事者参加、市民参加を促すとともに、実践を通してコミュニティを育み、コミュニティとしての問題解決能力を養う実践であるという点からも、注目される。修復的正義は「取扱いがとても困難に思われるような重大な不祥事に対しても、参加型熟議民主主義に則った問題解決方法を実践する道を開く」ものであるとして、民主主義における「参加(participation)」や「熟議(deliberation)」の徳目と関連してその重要性を評価する論者もいる¹⁵³。

加害者の再犯率や被害者の満足度などいった、修復的正義の実践の効果に関しては、世界各国の実践をもとに分析・評価することが可能であり、こうした研究によってより効果的な実践のあり方が議論・試行されている¹⁵⁴。一方で、修復的正義を自身の価値観と相容れないものとして退けたり、その根本的な原

¹⁵³ Margaret Thorsborne and Lisa Cameron (2001). "Restorative Justice and School Discipline: Mutually exclusive?" IN Heather Strang and John Braithwaite (eds.) (2001) *Restorative Justice and Civil Society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp.180-194.

¹⁵⁴ 例えば、"Restorative Justice: An Evaluation of the Restorative Resolutions Project" Solicitor General Canada, 1998、"An Exploratory Evaluation of Restorative Justice Schemes", 2001、"Restorative Justice Action Plan for the Criminal Justice System", 2012 など。

理を疑問視したりする修復的正義の価値に対する問いや批判に対しては、十分に議論が積み上げられているとは言い難い。本章では、第二節において、この点にまつわる論争を一つ取り上げる。

なお、仮に修復的正義がその価値に対する批判に対応しきれていないとすれば、この状況は、修復的正義が教育の分野に適用され、広く展開されていることを考えると、重大である。修復的正義は、いじめなどの学校内の深刻な人間関係上の問題を乗り越える手段として、また、シティズンシップ教育のアプローチとして評価されて教育の場に導入された¹⁵⁵。その後、問題への事後対応から事前予防へと焦点が移り、学校コミュニティの構築のためのアプローチが確立されるに従って、教育分野における修復的正義の実践は「修復的实践 (restorative practices)」という別の名称で呼ばれることが一般的になった¹⁵⁶。それに伴い、修復的实践を展開する学校においては、修復的正義の基本的な考え方が生徒指導だけでなく、道徳教育などの分野にも適用され、浸透していくことになった。従って、修復的正義が持つ価値への批判は、それが批判しているのが民主主義的な価値か道徳的な価値かに関係なく、修復的实践の正当性を揺るがしかねない。

そこで、本章では、修復的正義の価値に対して特に痛烈に批判したアナリーズ・エイコーン (Annalise Acorn) を取り上げ、その批判の修復的实践における有効性を検討しながら、その批判を解消するために修復的实践および正義の目的をいかに捉え直す必要があるかを考察する。なお、エイコーンの批判は司法の分野における修復的正義の実践 (修復的司法) に焦点を当てたものであるが、上述の理由から考えても、教育の分野における修復的实践により大きなイ

¹⁵⁵ Thorsborne and Cameron (2001) 前掲書、Brenda Morrison (2001). "The School System: Developing Its Capacity in the Regulation of a Civil Society." IN Strang and Braithwaite (2001) 前掲書、pp.195-210.など参照。

¹⁵⁶ 前述の通り、特に、アメリカのペンシルベニア州ベツレヘム市を拠点とする Buxmont Academy およびに Community Service Foundation (創立者はテド・ワクテル (Ted Wachtel) とスーザン・ワクテル (Susan Wachtel)) が 2000 年の NPO 法人化に伴いその名称を「International Institute for Restorative Practices (以下、IIRP)」に改め、2006 年に IIRP が大学院 (修士課程) として認定されて以降、この名称が定着した。

ンパクトを与え得るものと考えられる。従って、第三節ではエイコーンの修復的正義批判と修復的実践のアプローチ・理念を突き合わせることに焦点を当てる。

第2節 感情の強制性論争

1 エイコーンの修復的正義批判

エイコーン¹⁵⁷の文章は、説得的で読みやすいと評価される一方で、修復的正義の原理や、修復的正義批判の際に依拠しているマーサ・ヌスバウム (Martha Nussbaum) の理論の解釈などに誤りと捉え得る部分が多いことが指摘されている¹⁵⁸。そのため、批判自体を検討するよりも先にその前提部分からエイコーンの修復的正義批判を退けることは難しくない。しかし、一時的であれ、修復的正義に惹かれ、その実践に関わってきたエイコーンでさえもその原理を誤解してしまうこと自体、修復的正義の理論が未だ洗練された形で実践の中に浸透していないことを示しているだけでなく、エイコーンの修復的正義批判は修復的正義の弱みを的確に指摘している部分もあるように思われる。

まず、エイコーンは修復的正義を以下のように説明する。

〔修復的正義において：引用者補足〕相手を滅ぼそうとする意志を示すあらゆるものが消えてはじめて、正義は達成される。(中略) 修復的

¹⁵⁷ Annalise Acorn (2004) *Compulsory Compassion: A Critique of Restorative Justice*. Vancouver: UBC Press.

¹⁵⁸ 例えば、Bruce P. Archibald (2005). "Why Restorative Justice is Not Compulsory Compassion: Annalise Acorn's Labour of Love Lost" [A Review of 'Compulsory Compassion: A Critique of Restorative Justice,' Annalise E. Acorn (Vancouver: University of British Columbia Press, 2004)] *Alberta Law Review*, Vol. 42, No.3.

正義・司法とは単純に、そうした状況を実現するために必要なあらゆる手立てを指す¹⁵⁹。

そして、修復的正義は、正義を実現するに当たって「愛 (love)」や「慈悲の心 (compassion)」を必要とすることを確認する。

修復的正義は、〔被害者が：引用者補足〕加害者に対して苦痛を伴う形での当然の報いを与えよと乞うのが正義であるという、私たちの道徳的な直観を消し去ってしまえるほど強い、何かしらの爆発的な力を必要とする。加害者を、人やものを傷つける傾向から抜け出させるだけのインパクト、被害者の復讐願望を鎮めて真の赦しに向けて動機づけするだけの力、そしてコミュニティの道徳的な絆を修復するだけの深みのある何か、である。(中略) 修復的正義は、こうした偉業のすべてを達成するために何よりも重要なものは、普遍的な愛であると捉える¹⁶⁰。

こうしたエイコーンの修復的正義理解に対して、ジョン・ブレイスウェイト (John Braithwaite) は、エイコーンは修復的正義における愛の役割を過大に解釈していると反論する。そもそも、修復的正義の擁護者の中で、愛の役割を認めたり語ったりしているのはごく僅かであることを指摘したうえで、ブレイスウェイト自身を含むこうした論者は、愛が生じた場合に修復的正義はうまくいきやすいことを経験的に知り、その理由を探求しながら愛が生じやすい環境を考案・試行しているのだと説明する¹⁶¹。「それ〔修復的正義：引用者補足〕は、被害者、加害者、あるいはその他の参加者に対しても、慈悲の心を見せる

¹⁵⁹ Acorn 前掲書、p.28。

¹⁶⁰ Acorn 前掲書、p.27。

¹⁶¹ Braithwaite, John. (2006) "Narrative and" Compulsory Compassion". *Law & Social Inquiry*, 31:2:425-446.

ことを強制」せず、「裁判所や、刑務所、検察官のオフィスといった伝統的な刑事司法の機関よりも慈悲の心を育みやすい場をつくるものである」という¹⁶²。しかし、こうした性質ゆえに、たとえ修復的正義の実践において被害者が誰からも赦しを要求されたり強制されたりすることがないとしても、「赦さない限り、無慈悲であると思われてしまうと被害者に感じさせる可能性がある」ことを認め¹⁶³、だからこそ、修復的正義の実践を評価する際には、被害者に対して、自分の意思とは異なる内容に合意するように、あるいは反論しないようにする圧力を感じたかどうかを聞くことが重要であり、既にこうしたアンケートをカンファレンスなどの後にとることは一般的になっていると説明する。

しかし、エイコーンは、愛や慈悲の心を問題解決に利用すること自体、危険であると述べる。第一に、加害者に対して愛を示すことを社会的に要求されがちなのは、ドメスティック・バイオレンス、性犯罪、その他の被害にあった女性たちであり、修復的正義の実践はこの傾向を助長し得るという¹⁶⁴。第二に、エイコーンは自分や身近な人を傷つける行為をとった人間に対して愛や慈悲の心を持つことは、偽善的ですからあると語る¹⁶⁵。「修復的正義は、他人事、自分自身が苦まされていない事柄に関してであれば、問題ないように思えたが、〈私〉のこととなると、私は修復的正義を望んでいなかった」¹⁶⁶と述べ、自分の正直な望みや感情を変容しようとする修復的正義を偽善的であると感じ始めた経緯について記している。このエイコーンの修復的正義に対する疑念を、ブレイスウェイトは真正さ（authenticity）の問題と言い換える。そして、人間はたとえ適正な富の分配を求めている、ふと景色のきれいな、大きい素敵な家に住みたいという欲望を抱くかもしれないし、ダイエット中でもパイを食べたいと願うことがあるが、だからといって偽善的で、真正さに欠けると非難されるべきではない、と論じる。「徳が、私たちの生まれ持った弱みが暴食へ

¹⁶² 同上、p.437。

¹⁶³ 同上、p.440。

¹⁶⁴ Acorn 前掲書、p.44。

¹⁶⁵ 同上、pp. 6-7。

¹⁶⁶ 同上、p.7。

と繋がることを抑制するように、修復的正義の哲学において、徳とは、他者に当然の報いを与えようとする、生まれながらにして抱きがちな願望を抑制することに」あり、「私たちが生まれながらにして弱い人間であることを理解し、その弱さを笑い飛ばすことを学びながら、できるだけそれを変容させようと努めること」を目指しているという¹⁶⁷。しかし、エイコーンは、ブレイスウェイトのように復讐心を抑制すべき悪しき欲望と捉え、それを抑制あるいは変容することを徳と捉えることの根拠は宗教をもって説明されることが多いことを指摘したうえで¹⁶⁸、まさにこうした考え方自体が偽善的である場合があるにも関わらず、修復的正義にはそれを押し付ける要素があることに、警鐘を鳴らそうとしていると考えられる。だとすれば、こうしたエイコーンの批判に対する上述のブレイスウェイトの応答は、修復的正義を受け入れないエイコーンの姿勢が、人の弱さを変容させようとしないう、(宗教的)徳に反した行為であると反論していると解釈することが可能であり、エイコーンの指摘する修復的正義における愛や慈悲の心の強制性がより鮮明に浮かび上がって見える。

愛や慈悲の心を利用することの危険性を論じるエイコーンの第三の根拠として、双方向の愛の成り立ちにくさがあり、エイコーンはこの点を最も多く語っている。何よりも、エイコーンは修復的正義では加害者のもつ「今後も悪くあり続ける傾向」を捉えきれていないと語る¹⁶⁹。これに対し、ブレイスウェイトは人間にはいくつもの側面があり、人間中で最も欲深い人間でも寛大な側面を持っているし、最も暴力的な人間にも優しい側面があると語る。「修復的正義は、私たちが持つ最もよい自己の表出を促すような熟議の場をつくるものである」と語り¹⁷⁰、その方法については今後も経験に習って検討・改善していく必要があるものの、少なくとも現在まではこうした修復的正義の試みがよい結果を生んでいることは多くの実証研究が明らかにしていると論じる。しか

¹⁶⁷ Braithwaite (2006) 前掲書、p.433。

¹⁶⁸ Acorn (2004) 前掲書、p.28。

¹⁶⁹ Acorn(2004) 前掲書、p.66。

¹⁷⁰ Braithwaite (2006) 前掲書、p.433。

し、ブレイスウェイトが実証研究や今までの修復的正義の実践の功績にその正当性の根拠を求めるのに反して、エイコーンは修復的正義の擁護者が成功例ばかりを提示することに根本的な不信感を示す¹⁷¹。そして、「暴力的な抑圧によってしか制約することができない人間の脅威」に対応できず、「摩擦のない調和という、永遠に実現されることのない期待や望みを育む」点で、愛や慈悲の心を加害者に向けることは危険であり、こうした変容しない悪人の存在を想定しない点で、修復的正義は「傲慢」であると語る¹⁷²。つまり、ブレイスウェイトが修復的正義の効果の大きさや、成功する確率の高さに注目するのに対し、エイコーンはその失敗例が持ち得る危険性の大きさと、それを軽視する修復的正義の性質の危険性に注目しているのである。

この疑念は、以下の分析にも繋がっている。

私たちが愛の宗教的な倫理に対して情動的に惹きつけられていればいるほど、私たちは必死で修復的正義を成功させようと駆り立てられる¹⁷³。

つまり、愛や慈悲の心が持つ力への信頼は宗教的な背景に依拠するもので、それを信じることは修復的正義の効果を信じることへと繋がる。しかし、愛などの力を宗教的、倫理的に信じる事が真に善いことなのか。この問いへの答えは、結局のところ、考える人自身の信仰のあり方や価値観によって異なる。修復的正義は、こうした信仰や価値観のあり方を異にする人たちと相容れ得るのか、とエイコーンは問うているのだ。

2 ブレイスウェイトの反論にみる、修復的正義の課題

¹⁷¹ Acorn(2004) 前掲書、p.19。

¹⁷² 同上、p.34。

¹⁷³ 同上、p.19。

以上のように、エイコーンの修復的正義批判とそれに対するブレイスウェイトの反論は、噛み合わない点が多く、ブレイスウェイトの反論によってさらに修復的正義の論理の脆弱性が浮き彫りになっている箇所まで存在する。ブレイスウェイトの反論の弱さの背景には、修復的正義に反する考え方に対する不寛容が見て取れる。

修復的正義に反する考え方は、多く存在する。その中でも主にエイコーンは、復讐心を抑制・変容すべき欲望と捉えること、および愛や慈悲心をもって接すれば加害者が変容するという考え方に注目して、批判を呈した。この二つの批判に対し、ブレイスウェイトはある共通の論法で反論している。それは、エイコーンが修復的正義の実践に関して既に集められている実証的なエビデンスを見落とすとともに、自身の論理を支えるような新たなエビデンスも提示していない、という論法の反論である。Xに価値をおいたプログラムでは実証的な効果が薄いため、Xを修復的正義の価値として掲げることをやめた方がよいのではないか、といった、実証的エビデンスに基づく具体的な批判であれば修復的正義の擁護者は受け入れやすいと述べたうえで、ブレイスウェイトは以下のように語る。

修復的正義の理論構築は、正義とは何か、修復とは何かということを再構成して考えていく反復的なプロセスである。(中略) 司法の分野の理論をラディカルに再編することや、不正義への取り組み方や、犯罪、戦争、不法行為、脱税、あるいはいじめといった具体的な問題への取り組み方に関して、新しく新鮮な実験的試行を展開することにこそ、〔修復的正義の：引用者補足〕重点と面白みがある¹⁷⁴。

従って、哲学的には、修復的正義はプラグマティズムの伝統——実験的

¹⁷⁴ Braithwaite (2006) 前掲書、pp.426-427。

で、経験によって価値が調整される——の中にあるといえる¹⁷⁵。

そして、修復的正義がポジティブな効果をもたらしている事例が多いことを確認し、「なぜそうであるのかを理解するためには長い道のりを辿らなければならない」が、「エイコーンはこの長い実証的な旅に興味を持っていないようである」として、エイコーンへの反論を締めくくる¹⁷⁶。しかし、先に述べたとおり、エイコーンは多くの成功例の背景にある愛や復讐心などに関する価値観の偏りと、その成功例の陰で見落とされるかもしれない危険な失敗例を危惧しているのであり、成功例が多い理由の探求に付き合うつもりがないことは明白である。

確かに、エイコーンの修復的正義批判は実証的エビデンスだけでなく、理論的にも精密な論拠を持っているとは言い難い。とはいえ、ブレイスウェイトの反論を読む限り、修復的正義はブレイスウェイトの言うところのプラグマティックな議論の手法を共有する批判しか受け入れないと理解でき、修復的正義の代表的論者の一人であるブレイスウェイトのこうした姿勢は問題を孕んでいる。数多くの成功例や成功例における効果の大きさを考慮してもなお、修復的正義の実践の実験的な試みを停止しなくてはならないほど重大な原理的な問題は存在し得るし、エイコーンはまさにそのような問題として、愛や慈悲の心の強制性について論じようとしたのである。

第3節 修復的实践への警鐘：大学における修復的实践例

1 エイコーンの修復的正義批判と修復的实践

¹⁷⁵ Braithwaite (2006)前掲書、p.427。

¹⁷⁶ 同上、p.444。

エイコーンは、修復的正義論者が想定するよりも愛や慈悲の心が双方向に成立しにくいものであること、すなわち、一方が愛や慈悲の心を相手に与えても、それをないがしろにされたり、逆に利用されたりする可能性があることを語る。ただし、双方向の愛や慈悲の心が成立した、バランスのとれた関係を「正しい関係」と言い換えたうえで、エイコーンは以下のようにも語っている。

もちろん、私の人生にも「正しい関係」が全くなかったわけではない。

(中略) 中には、それなりに「正しい」関係もあったと言ってよいだろう。しかし、正しいものを振り返ってみてみると、共通して〔愛ではない：引用者補足〕他の特徴を持っていたことも、また明らかな事実である。たとえば、自然と生じた親しみの感情、共通の目的、共通の興味関心、共通の経歴、深刻な悪事を働いた経験がないこと、きちんとした約束に対する双方の適切な関与、多くの時間と労力、思いやりや、努力の投資（そして、それらが実っていること）、さらに、愛着やユーモア、そして楽しい経験。こうした特徴を揃えて、〔一部の関係性は：引用者補足〕貴重な正しいものとなったのだ¹⁷⁷。

すなわちエイコーンは、こうした関係性が成立不可能であると論じているわけでも、こうした関係性が成立したうえで愛や慈悲の心をもって正義の実現や問題解決を目指すことを否定しているわけでもない。むしろ、こうした関係性がないにも関わらず、短期間に、しかも本来敵対している立場として対面する場面において、愛や慈悲の心を期待することを問題視しているのである。

さて、修復的正義の考え方やアプローチを学校教育の場に適用した修復的実践は、まさにエイコーンが稀に経験したと記しているような対等な関係性の構築と強化を目指すものである。修復的実践の世界的拠点となっている IIRP

¹⁷⁷ Acorn (2004) 前掲書、p.8。

(International Institute for Restorative Practices) の創設者テド・ワクテル (Ted Wachtel) は、「ますます繋がりが薄くなる世の中において、修復的実践は、コミュニティを修復し関係性を育む営みにおける肝心な役割を果たし得る」¹⁷⁸と語っている。修復的実践は、他の修復的正義の実践と同様に問題の事後対応のアプローチも行う一方で、問題が起きる前の予防的アプローチをも同程度以上に重視して行うことが第一の特徴とあってよい。予防的アプローチにおいて「学校における衝突や加害・被害の問題を最小化するような、建設的なコミュニケーションや関係性を築くためのスキルや〔学校：引用者補足〕風土を確立」し、それでもなお問題が生じた際には、応答的なアプローチで「効果的なコミュニケーションを再構築する」のである¹⁷⁹。

関係性の構築に焦点を当てた予防的アプローチの内容としては、日ごろから教室で円形に座っての挨拶や遊びの時間を設けたり、対等な立場で他者と協働することの重要性を教え、その練習をしたり、あるいは、「感情を表現する言葉かけ (affective statements)」や「感情に関する言語を引き出す問いかけ (affective questions)」とワクテルが呼ぶ言葉かけ・問いかけを重視して、日ごろから感情を表現・傾聴する習慣をつけるなどの手法が挙げられる¹⁸⁰。こうした手法が、強制性をなくして愛や慈悲の心をもって加害者・被害者の双方が問題解決に取り組むことをどれだけ可能にするか、その効果の度合いについては、ここでは立ち入らない。むしろ、関係性の構築と強化に焦点を当てた修復的実践においてもエイコーンの修復的正義批判が有効性を持つか、また、それを解消するためにはどうすればよいのか、を次節で検討する。

¹⁷⁸ Wachtel (2008) 前掲書、pp.4-5。

¹⁷⁹ Henry (2009) 前掲書、p.5。

¹⁸⁰ 詳しくは、Costello et al. (2009) 前掲書、Wachtel and Mirsky (2008) 前掲書、Hopkins (2004) 前掲書、Hopkins (2009) 前掲書、など参照。また、坂上香 (2012) 「クリエイティビティを生かした「修復的アプローチ」の実践：英米の学校および表現活動の現場から」修復的アプローチ海外取り組み報告書、pp.9-32、日本社会事業大学、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)、pp.45-51、こども環境学会、にも具体的に記している。

2 初期の大学における修復的実践にみる問題点

修復的実践は、日本において、義務教育段階と高校の実践が中心的に紹介されている¹⁸¹。しかし、初期の段階から修復的司法のアプローチを大学の学生課などの実践に導入する試みは展開されており、アメリカ東部や中部、そしてカリフォルニア州などの多くの大学で実践されている。また、以下で述べる通り、大学でも高校以前の修復的実践と同様に、修復的司法に倣うだけでなく、教育の場としての大学の性質に合わせた事後対応のアプローチが開発されている他、近年では事前予防のアプローチも採用され始めている。本論文では、大学における修復的実践を日本に紹介するためにも、あえて大学における修復的実践に注目してその展開の経緯と理念を解説する。

大学で修復的正義の理念を適用した実践をはじめて展開したのは、ワクテルであるとされている¹⁸²。問題が生じた後の事後対応のアプローチとして修復的正義を導入していたこの時期の事例として、ワクテルは学生による薬物乱用事件と、体育会のチーム内で起きた選手間の対立事件を挙げる¹⁸³。前者は、関係者を集めてカンファレンスを開き、大学の警備員および看護師にいわゆる直接の被害者として自身がいかに不安でこわい思いをしたかを学生に話してもらったことで、学生は反省するとともに、自分が周囲から気遣ってもらわれている存在であることを確認したという。カンファレンスの結果としては、二度と薬物を乱用しないことを約束し、コミュニティ・サービスを担うことで合意した。一方、後者の場合、問題となった学生はカンファレンスに積極的ではなかった。学生はチーム内でも重要な優秀な選手だったが、他の学生たちと繰

¹⁸¹ 竹原幸太（2007）、山辺（2011）、坂上（2012）など参照。

¹⁸² Wachtel (1997) 前掲書、Joshua Wachtel and Ted Wachtel (2012) *Building Campus Community: Restorative Practices in Residential Life*, Bethlehem, Pennsylvania: International Institute for Restorative Practices.

¹⁸³ Wachtel (1997) 前掲書、pp.142-144。

り返し衝突し、彼らへの不満などを口にしたため、チーム内で孤立していた。そこでカンファレンスが開催されることになり、学生はしぶしぶ参加したものの、その中で自身の両親の離婚、恋人との別れや、親友との死別といった出来事が背景にあったことを語り、チームメイトに赦しを乞うた。チームのキャプテンは学生の話聞いてもなお怒りが収まらず、謝罪を受け入れられなかった。すると、他のメンバーや新入生がキャプテンの態度を非難する場面も生じた。ところが、その後どのようにして害を修復するかということに議論の焦点が移ると、問題の学生とキャプテンは自然とチーム内の関係性の再構築に向けて協力し合うことに合意したという。

これら2つの事例は、ごく初期の修復的実践であり、現在の基準で修復的実践の成功例として認められ得るかは議論の余地がある。双方とも、問題を起こした学生が大学やチームというコミュニティとのわだかまりを軽減して再統合された、という意味では成功している一方で、前者の薬物乱用事件の場合、学生が行ったコミュニティ・サービスが薬物乱用とそれを理由に生じた今回の被害とどのような直接的な関係があったのかが明らかにされていないし、後者の場合、修復的アプローチに対して懐疑的でカンファレンスに対して消極的だった問題の学生が、どのような説得や圧力を受けてしぶしぶ参加することに至ったのか不明瞭である。さらに、これら2つの事例において、エイコーンが指摘した修復的正義における2つの重要な落とし穴も見えて取れる。

エイコーンが指摘した一つ目の問題点は、復讐心を抑制・変容すべき欲望と捉え、それを愛や慈悲の心に転換しようとする修復的正義の性質に関するものである。後者の事例において、エイコーンが指摘した愛や慈悲の心の強制、そしてそれを基盤とした赦しの強要が、どれほどキャプテンに対して行われたか、疑問が残る。ワクテルは「カンファレンスは感情を示しあえる安全な場であったため、ネガティブな気持ちがしばらく鳴り響いた」¹⁸⁴と補足するが、仮にもキャプテンが一人で表現したネガティブな感情を封じるまでに、他の複数の

¹⁸⁴ Wachtel (1997) 前掲書、p.144。

選手がキャプテンに対する不快感を示していたとすれば、このカンファレンスは「安全な場」であったとは言えない。また、特に問題の学生がチームにとって欠くことのできない重要な選手であり、その学生を赦せなかったのがチームのキャプテンであったということから、チームの存続や今後の戦績にとって、この二人の関係性を再構築することは非常に重要であったことが推測される。従って、誰によるものでもない赦しに向けた圧力がこのキャプテンにかかっていたことは恐らく事実であり、キャプテンは自身の立場上背負っている責任感ゆえに問題の学生を赦す決断をしたとも考えられる。こうした赦しを余儀なくされる関係性において、人は怒りや復讐心を隠し、見せかけの愛、慈悲の心、そして赦しを合理的判断のもと示す傾向があるが、それで修復的实践が目指す「正しい関係性」が築けるのかどうかには、疑問が残る¹⁸⁵。

次に、エイコーンは愛や慈悲心をもって接すれば加害者が変容するという修復的正義の前提を疑っている。加害者の中には、全く反省も変容もしていないにも関わらず見せかけの反省でその場を乗り切ろうとする者がいれば、人々の愛や慈悲の心を悪用しようとする者もいるというというのがエイコーンの見解である。ワクテルが挙げた1つ目の薬物乱用事件は、チーム内衝突の事件とは異なり、関係が希薄でさほど継続的ではない者同士を巻き込んだ事件であるがゆえに、こうした問題が生じやすいと考えられる。相手の話に耳を傾け、反省するふりをしていれば、当たり障りなくその場を凌ぐことができ、警察への通報などを回避することができる、という合理的判断のもと、学生がカンファレンスの場で演技をする可能性は否定できない。ワクテルが記述した薬物乱用事件で学生がこのような目論見のもと謝罪したのかどうかは、ワクテルの記述だけからは判断することができないが、同様に、ワクテルの記述には、その可

¹⁸⁵ もちろん、この場合の学生とキャプテンは合理的判断のもと関係性をそれなりに修復し、時間の経過とともに真の反省や赦しを経験する可能性は大いにある。しかし、例えばこの学生がさほど有力な選手ではなかった場合、より有力な選手が転校してきた場合、あるいは、怪我によりこの学生がチームに貢献できなくなった場合などを想定すると、合理的判断は修復的实践が避けようとする排除の論理を受け入れかねないことがわかる。

能性を否定できるほどの根拠も示されていない。

以上のように大学における初期の修復的実践の事例を検討すると、壊しがたいチームなどの密な関係性や自分の利益を守ろうとする合理的判断が介入すると、修復的実践は本来の意義を損ないかねない一方で、そうした合理的判断が介入しない状況を保障することが容易ではないことが理解できる。これは、エイコーンの修復的正義批判が修復的実践においても効力を持つことを示していると考えられる。

3 大学における規範の修復と修復的実践

修復的実践はその後、数多くの大学で導入されるようになった。大学における修復的実践の重要なモデルとして論じられている大学のひとつに、アメリカ・ニューヨーク州にあるスキッドモア・カレッジという名のリベラル・アーツ・カレッジがある。同大学で社会学を教えるデイビッド・カープ (David R. Karp) とニュー・メキシコ大学のトム・アレナ (Thom Allena) は、修復的正義を以下のように定義する。

修復的正義は、被害者、加害者、そして以下3つの要素によって加害者に責任を担わせようとする他の人々が協同的に意思決定を行うプロセスと定義することができる。3つの要素とは、(1) 加害の責任を受け入れ、認めること、(2) 被害者やコミュニティが被った害を可能な限り回復すること、そして(3) コミュニティにポジティブな社会的結びつきを築くことで再発のリスクを抑えるように努めること、である¹⁸⁶。

¹⁸⁶ David Karp and Thom Allena (eds.) (2004) *Restorative Justice on the College Campus: Promoting Student Growth and Responsibility, and Reawakening the Spirit of Campus Community*, Springfield, Illinois:

教育分野においても、関係性の構築や修復よりも、加害者が積極的に責任を担うこと、および関係者が協同的に意思決定プロセスに参加することを重視するものとしてここで定義される修復的正義は、大学における学生の問題行動軽減といった効果だけでなく、大学の根本的な価値と重なる価値を持つという。大学はそれ以前の教育段階以上に、学生の権利や自治、民主主義的な議論を尊重する。その意味で、「大学のコミュニティは、民主主義的かつ平等主義的なエートスと教育的な目標を持つがゆえに、修復的正義に特に適しているのかもしれない」¹⁸⁷とカーブは推測する。

また、カーブは修復的正義の中に大学にとって極めて重要な教育的価値があることも語っている。「修復的アプローチは（中略）、リベラルの回避〔というアプローチ：引用者補足〕や保守の取り締まり〔の手法：引用者補足〕とは別の、コミュニタリアニズムに則ったやり方を提案する。このアプローチは、学術的な学び、学内の司法プロセスへの学生参加、および修復的正義の原理を統合することで、道德教育に焦点を当てるものである」¹⁸⁸。無論、道德教育といっても、大学では他の教育段階とはその目的を異にする。「修復的プロセスは、市民参加（civic commitment）やコミュニティの中で自身がとる行動がもたらすインパクトを理解する能力について、〔大学：引用者補足〕コミュニティの構成員を教育することを手助けする」¹⁸⁹と述べるように、カーブは、修復的実践が大学生を大学というコミュニティの構成員として、そしてより広い社会を構成する市民として、必要な能力を養うような道德教育のプロセスを果たすと語る。

こうした見解から、カーブが大学における修復的実践として、なんらかの明白な暴力が起きた際に被害者と加害者との話し合いを通じてその解決を図る、

Charles C Thomas Publisher Ltd., p.xv.

¹⁸⁷ 同上、p.5。

¹⁸⁸ 同上、p.7。

¹⁸⁹ 同上、p.7。

VOM（被害者—加害者調停）型のモデルだけを想定しているわけではないことが理解できる。カープは、「この〔修復的実践の：引用者補足〕アプローチは、大学の倫理規定や方針に拡大して適用することが有効であろう」¹⁹⁰と述べ、カンニングやレポートの盗用から、差別発言やハラスメントといった、大学の規範に違反する行為が発生した場合に大学コミュニティとして話し合いの場を持ち、その規範の理解を徹底する試みを実施・推進している。

カープと同じスキッドモア大学で教鞭をとるボウ・ブレスリン（Beau Breslin）は、差別発言などを無くすためには、倫理規範を設けるだけでは不十分であるとして、修復的実践の導入を推奨する。理由は、規範として差別発言を抑制しようとする、発言の自由を重んじる人間と合意に至りづらいため、規範は漠然とした内容に落ち着かざるを得ないこと、また、同じ言葉を発しても重大な差別的意図が明らかに見て取れる場合とそうでない場合があり、こうした文脈に依存する性質を少なからず持つ差別行為について抽象的な規範で白黒をつけようとする、こと自体に無理があることなどが挙げられる。実際、ミシガン大学（University of Michigan）やウィスコンシン大学（University of Wisconsin）に関しては、裁判によって差別発言を禁止する倫理規範の有効性を否定されている¹⁹¹。一方、修復的実践を活用すれば、問題を被害者—加害者間に限定することなく、その他の大学コミュニティの構成員を交えた形で話し合いの場を設けることができるうえ、被害者に必要な支援を提供することができるし、問題があまりに深刻化してしまう前に介入することも可能となるという。

しかし、スキッドモア大学やそこに倣って修復的実践を導入した大学の事例や論者の言葉を見てみると、ブレスリンが挙げている修復的実践の利点以上に重要な修復的実践の特徴が浮かび上がる。それは、カープが述べた通り、大学

¹⁹⁰ Karp and Allena (2004) 前掲書、p.7。

¹⁹¹ 詳しくは、Beau Breslin (2004) “Responding to Hate Speech: The Limitations of Speech Codes and the Promise of Restorative Practices” IN Karp and Allena (2004) 前掲書、pp.209-213。

の倫理規範違反が生じた際に、その規範の重要性について民主主義的に議論する場を設けられる点にある。司法制度に倣った対応方法では、規範違反として完全に認められる行為について、行為者が個人的に大学という組織から罰せられるという形式をとらざるを得ないが、それでは既存の規範を守ることや、違反行為とそうでない行為との境界について大学関係者が主張することはできても、それを建設的に話し合う場は得られない。それゆえ、倫理規範の意味について、そしてその重要性について、大学コミュニティの構成員が深く考え、議論し、理解を深めるプロセスは保障できない。それに対し、修復的实践においてはこうしたことが可能になるため、倫理規範の深化(構成員の変容や成長)と修復(コミュニティや関係性の発達)が可能になるのである。

先に述べたように、エイコーンや、IIRP のワクテルらは、修復的实践が関係性やコミュニティのためのものであると定義する。しかし、それでは先に見た通り、愛や慈悲の心、そして赦しの強制性の問題が生じたり、合理的判断に基づき見せかけの謝罪や赦しを展開する可能性が否定できないという原理的な問題が生じる。協同的で参加型の意味決定プロセスを通してコミュニティ内の倫理規範の構築と修復を目指すものとして修復的实践を捉えなおすことで、感情の表出やエモーショナル・リテラシーなどを通して関係性の構築と修復を目指すものとされてきた修復的实践のアプローチの焦点を規範に関する理性的な議論に移し、エイコーンが指摘した修復的正義が抱える価値的な問題を回避することができるかもしれない。

最後に、本論文では記述を省いたが、IIRP は 2010 年より、ヴァーモント大学 (University of Vermont) の学生寮における修復的实践の導入に携わっている。住生活課長 (director of residential life) のステイシー・ミラー (Stacey Miller) は、大学の寮が子ども、中年、あるいは老人もいない、若い青年期 (young adulthood) の人間でほぼ構成される独特の空間であるものの、「それでも、新入生たちはこの人工的な現実を積極的に受け入れようとする。それは、彼らに以下の単純な目的があるからである。すなわち、親、家族、その他の大人によ

るあらゆる監視からも逃げて、自立と成人期への旅に入ろうとする目的である」¹⁹²と大学の学生寮の独自性を捉える。そのうえで、この独特の性質ゆえに毎年多く生じる逸脱行為に対して、無理なく効果的に対応する方法として修復的实践を採用したという。

IIRP が大学における修復的实践に携わるのは、おそらく初期のワクテルの实践以来である。IIRP が小学校、中学校、および高校に注目してプログラムを開発・実践してきた間に、が関係性の修復を重視する IIRP とは別の、より理性的で熟議型の修復的实践をカープら展開してきた。ヴァーモント大学における IIRP のプログラムは、他の大学における实践とは違って、学生寮という他の大学内のコミュニティ以上に密で壊しづらい関係性が成立しているコミュニティに焦点を当てていること、そして、大学段階にも関わらず「感情を表現する言葉かけ」や「感情に関する言語を引き出す問いかけ」を活用するなど、感情を重視していることなどが特徴として挙げられる。

この IIRP の試みが、どれほどエイコーンの指摘した修復的正義の価値的な課題を乗り越えられるものであるのかに関しては、現時点では資料やデータが足りないため、本論文では検討しない。しかし、復讐心を抑制すべきもの、愛や慈悲の心をいかなるときも促すべきものと捉え、その価値観を何らかの形で強制してしまう危険性、そして、愛や慈悲の心をもって接すれば相手は変容するという「傲慢」な考えに基づいて、弱い立場のものをより劣勢に貶めてしまう危険性を解消するためには、少なくとも修復的实践においては、IIRP はエモーショナル・リテラシーによる関係性修復の論理を一度手放してみる必要があると考えられる。そして、その際には、カープが示唆しているような規範に関する熟議によるコミュニティの規範修復の論理へと転換することが、有効であるかもしれない。こうした枠組みの捉え直しを試みなければ、修復的实践はある価値観を共有する者同士の間でしか健全な形で成立することができない教育アプローチでしかないことになりかねない。

¹⁹² Wachtel and Wachtel (2012) 前掲書、p.1。

なお、こうした枠組みの捉え直しを担うべきは誰であるか？ 修復的正義や修復的实践の研究者はもちろんであるが、それ以上に重要なのが、教師であると考えられる。前節でヴァンダリングの指摘を紹介した通り、修復的实践を真に正義に適った関係性や状態の回復を志向するものとして実践するのか、児童生徒の問題行動を軽減させるための手段として、いわば統制のためのツールとして実践するのかは、最終的には教師一人ひとりの手にかかってくる。そうだとすれば、エイコーンのように修復的正義の実践に違和感を抱く者に対しては、ブレイスウェイトのように反論し、修復的正義論を押し付けようとするのではなく、対話をしながら一般的な修復的正義の実践とは別の解決方法を模索するプロセスを辿ることのできるような教師を、一人でも多く養成することが重要となってくる。

こうしたことを踏まえ、第Ⅲ部では、対話を通じた省察を促す教師の成長や養成について考察する。

第Ⅲ部

規範をつくり直す共同的省察プロセスという展望

第 6 章 要としての教師の成長

第 II 部では、教育分野における修復的正義の実践においては、教師を含む大人がその研修を受けること、そして教師が修復的正義に潜む危険性を認識することが重要であることを論じた。すなわち、教育分野における修復的正義の実践が真に修復的正義の理念を実現するものになり得るかどうかは、一人ひとりの教師にかかっているととっても過言ではない。本章では、近年国内で議論されている「教職の高度化」の議論に触れながら、教師の成長について考察する。

第 1 節 教師はいかに成長するのか

教職の高度化の議論とともに、教師の専門性や今後担うべき役割について、多くの議論がなされてきた。2012 年、中央教育審議会の答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」の中で、「これからの教員に求められる資質能力」として以下 3 点が掲げられたことは、周知のとおりである。

- (i) 教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）
- (ii) 専門職としての高度な知識・技能
 - ・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
 - ・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得

に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探求型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)

・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力

(iii) 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

本章では、近年の教職の高度化の流れを検討する上で、その是非や意義、課題について論じる前に、同議論内で繰り返し語られてきた教員の「資質能力」という概念についての整理を行う。

「資質能力」という言葉は、教育学に携わる者にとってはもはや聞きなれたものとなっているが、他分野で使われることは稀である¹⁹³。資質 (trait) と能力 (competence, competency)¹⁹⁴は、本来分けて議論されてきた概念であり、それら二つを包含する概念として教師の質 (quality) が論じられてきた。しかし、国内において上記3つの概念がすべてまとめられた形で「資質能力」という概念がつくられ、用いられているとすれば、(1) この概念の特殊性はどこにあるのか。そして、(2) この概念を用いる意義とはどこにあるのだら

¹⁹³ 保育士養成の文脈では、用いられることがある（後藤範子(2011)「4年制大学における保育士養成教育と資質能力向上に関する一考察」東京家政学院大学紀要、第51号など）。しかし、その他の分野では、資質と能力について語られる際には、それぞれを分けて議論し、「資質・能力」と表記上もわかることが多い。

¹⁹⁴ 現在ではコンピテンシーの下位概念としてコンピテンスを定義することが一般的だが、このふたつの用語の定義・区別は、歴史的に定まっていたわけではない。例えば Norman Dodi (1973). "Selecting Competency Outcomes for Teacher Education," *Journal of Teacher Education*, 23:3:194-199 は、現代米国文献で一般的にいうところのコンピテンスをもコンピテンシーと記し、特定の具体的な能力と、それぞれの能力が集合体となって表出される教師の力量とでもいうべきものを区別しておらず、論者や年代によって、これらの用語の使われ方は異なっている。さらに、英国文献では、C B T E が Competence Based Teacher Education と記されることも多く、地域によっても用語の用法に差が見られる（例えば、FEU "Towards a Competence-based System." London, Further Education Unit, 1984、Geoff Whitty and Elizabeth Willmott. "Competence-based teacher education; approaches and issues." *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 1991, pp.309-318.）。

うか。最後に、同概念をこのまま用いるとすれば、(3) 日本の教師教育にはいかなる課題が浮き彫りになるだろうか。

第2節 教師の資質論および能力論の限界

まず、「資質能力」という包括的な概念を用いて議論することの意義を考えるに当たり、その手掛かりとして、測定可能なものとしての能力が重視された20世紀アメリカの教師教育改革に注目して検討を行う。次節ではこうした教師教育のアプローチが生じた歴史的経緯について記述し、第2節において能力重視型の教師教育改革とその問題点について整理した後、第3節では、資質と能力を統合して論じることの意味について考察する。

1 知識、道徳的成熟性、能力

教員の能力については、国内では1980年代になってから多く議論されることとなったが、国際的に見れば、同様の議論の歴史はより古く遡る。19世紀から20世紀におけるアメリカの教師教育に関する論争と展開を教員認定制度の推移を中心に記述したデイビッド・アングス (David L. Angus)¹⁹⁵は、教師の最低限の質を保証するために19世紀に用いられていた試験制度(教科の知識を評価するための試験)が、20世紀前半に衰退し、教師になるための条件が専門的な高等教育の修了へと転換した経緯を説明している。1919年に、アメリカではヴァーモント州がはじめて試験制度を廃止し、専門的な教育の有無を重視する教師認定制度へと移行した。1921年の段階では、教師になるに

¹⁹⁵ David L. Angus (2001) *Professionalism and the Public Good: A Brief History of Teacher Education*. Washington DC: Thomas B Fordham Foundation.

当たって学歴を問わない州は当時 48 州中まだ 30 あったが、1930 年になるとそれが 12 州にまで減少する。さらに、ここで問われる学歴は、もともと高校卒業レベルだったが、徐々に大学などの高等教育へと引き上げられていく。1937 年には、28 州が試験制度を撤廃し、大学などの高等教育機関で 4 年間学んだことを義務付ける州が 5 つ、3 年間を義務付ける州が 8 つ、2 年間で 11 州、1 年間で 8 州誕生している¹⁹⁶。

この改革は、それまで最低限の教科内容に関する知識を有することだけが教師の条件と考えられていたのに対し、教師の道徳的成熟性の重要性が認識され始めた中で、社会における教師の信用を高めるために行われたものであったと考えられる。19 世紀アメリカにおける教師像は、ワシントン・アーヴィング (Washington Irving) の小説「スリーピー・ホロウの伝説」の主人公、イカボッド・クレーン (Ichabod Crane) によく表されていると、フィリップ・シュレクティとヴィクター・ヴァンス (Phillip C. Schlechty and Victor S. Vance)¹⁹⁷は記述する。つまり、無類の迷信 (怪談) 好きのイカボッドに表されるように、非科学的で、教師の立場から児童たちに道徳を教え込もうとしているにも関わらず自分自身には極めて甘く、ある教え子の若さ、美しさと裕福さに魅了されて恋に落ちたイカボッドのように、ひととして未熟である、というのが、当時のアメリカ社会における一般的な教師イメージであったというのである。高等教育を一定期間受けることで人として成熟できるか、という問題はさておき、20 世紀前半のアメリカ教師教育改革は、より長く、また幅広く高等教育機関で学ばせることで、教師の知識レベルを高めるとともに、倫理的・道徳的な成熟性を保証しようとしていたと考えられる。

次に、1950-60 年代になると、能力 (competence, competency) について多く議論がなされ、その重要性が語られ始める¹⁹⁸。しかし、当時はまだ「教

¹⁹⁶ Angus (2001) 前掲書。

¹⁹⁷ Phillip C. Schlechty and Victor S. Vance (1983). "Recruitment, Selection, and Retention: The Shape of the Teaching Force," *The Elementary School Journal*, 83:4:469-487.

¹⁹⁸ Dodi (1973) 前掲書。

職の専門性の広範さについてはほとんど考慮されていなかった」¹⁹⁹。第二次世界大戦後の1950年代、アメリカは急速な都市化に伴い都市部の治安が悪化したことで学校の規律が乱れ始めるとともに、急激な教師不足に直面していたことを考えれば²⁰⁰、教師の力量を測定可能な指標によって見定めようとする効率化の動きが生じたことも、その議論が精緻化されるだけの時間的投資が行われ得なかったことも、理解できる。

1960年代以降、特に1970年代に入ってから、1954年のブラウン対教育委員会裁判以降の学校における有色人種差別を撤廃する動きや、ベトナム戦争などの影響を受け、大人と若者、あるいは異なる思想を持つ者同士の対立が激しくなる。さらに、麻薬の乱用の件数が激増したことなどを受け、学校教育が直面する問題が変化していった。精神科医療や心理学に社会的関心や信頼が寄せられるようになり、カウンセラーが生徒指導の一部を担うよう、学校は関係諸機関との連携を求められるようになった。その中で、教師の役割は、生徒指導や道徳教育ではなく、授業に限定すべきではないか、といった議論も生じ始める²⁰¹。さらに、冷戦などの影響で、国際的にみたアメリカの教育水準の低さがアメリカ国民の不安を煽り、国力の低下などが懸念されるようになると、教育の質の向上のための教師教育改革が急務の課題として取り上げられるようになり、「教師に必要な能力とは何か」という問いが改めて社会的な関心を集めるようになった。こうした状況を背景に、1970年代前後、「効果的な授業づくりに必要と思われるいくつかの能力を教員志望者に習得させるための特定の努力」²⁰²としてのC B T E（コンピテンシーを基盤とした教師教育；Competency-Based Teacher Education）と呼ばれる教師教育のアプローチが確立され、約半世紀の年月を経て、再び教師の認定試験が導入される動きが生

¹⁹⁹ Dodl (1973) 前掲書、p.194。

²⁰⁰ Judith Kafka (2011) *The History of "Zero Tolerance" in American Public Schooling*. London: Palgrave Macmillan など参照。

²⁰¹ 同上を参照。

²⁰² Carolyn M. Evertson, Willis D. Hawley, and Marilyn Zlotnik (1985). "Making a Difference in Educational Quality Through Teacher Education" *Journal of Teacher Education*, 36:3:2-12.

じたのである。では、この 1970 年代前後の教師教育改革は、どのような変化を目指すものだったのだろうか。

2 能力重視型の問題点

この教師教育改革は、知識重視型と能力重視型の対立の中で考えると理解しやすい。つまり 19 世紀後半から 20 世紀初頭までの「教師の認定制度は、特定の学術的かつ専門的な授業をきちんと修了すれば、その人は教壇に立つ準備が整ったことを意味する、という前提のもとに成り立ってきた」一方で、1970 年代頃には、「教師は基幹的な能力を機能的に発揮してみせてこそ、教員免許が与えられる」べきという考え方へ移行したのである²⁰³。C B T E が議論されるようになるまでは、試験制度が撤廃される前も後も、教師は教師として必要な知識を習得していることが何よりも重視されていた（試験制度では知識の習得した結果が、高等教育の必須化においてはそれに加えて学びのプロセスが、問われた）。しかし、「(従来 of 学術的なプログラムにおいて目的とされてきた) 知識 [の獲得: 引用者補足] は、C B T E においては、能力 (コンピテンシー) というよりも何かの実現を可能とする鍵 (enabler) や何かを促進するもの (facilitator) として」再定義される。つまり、C B T E において知識は、決して軽んじられるものではないが、コンピテンシー発揮のための必要条件であっても十分条件ではない。必要な時に必要な対応を実際にとることができて初めて、単純な「知識」ではなく特定の「能力」(コンピテンシー) を習得したと判断しよう、というのである。

ノルマン・ドードル (Norman R. Dodl) は、「C B T E が直面している最も継続的で広範な問題は、おそらく選択された能力 (コンピテンシー) に妥当性がない、という (中略) 問題であろう」と指摘する。「コンピテンシーの妥当性とは、基本的に、特定の能力や諸能力の集まりを所持することで、『なんら

²⁰³ Dodle (1973) 前掲書、p.194。

かの違いがでる』ことを示す信用できる証拠がある、ということの意味する」が、「一般的な人間の変動性を考えれば、どのような行動の仕方も特徴も、優秀な教師としてのパフォーマンスを保証し得ない」²⁰⁴。

さらにドードルは、C B T Eにおいてどのコンピテンスを重視するかを選択は、「第一に政治的なプロセスであり、第二に研究に基づく、学者の選択として捉える必要がある」という²⁰⁵。つまり、コンピテンシーの科学的根拠が薄い限り、コンピテンシーの定義は、学術的というよりもむしろ、様々な立場や価値観に基づく政治的なものになる。それゆえに、1970年代は教師教育に関する意思決定を行う母体を広げることが重視された。多くの州でどのような立場や視点を議論の場に取り入れるかが議論され、保護者や地域コミュニティ、教師団体、公立学校の校長ら、大学の教職員、そして学生たちが参加することが一般的になったという。

加えて、ケネス・ザイクナーとダニエル・リストン (Kenneth M. Zeichner and Daniel P. Liston)²⁰⁶は、1970年代にC B T Eに向けられた批判の一つとして、C B T Eにおいて評価されるコンピテンシーは、現状の教育・教師に見られるものに留まるがゆえに、先駆的な教育観を反映しづらく、保守的になってしまうというものを取り上げている。教育は常に社会に合わせて変化するものであるだけでなく、1970年代頃の教師教育改革はまさに現状の教育を抜本的に改革することを目的に導入されたものであるのに、そこで採用されたC B T Eが保守的性質を持っていたことは、皮肉である。G. プリッチー・スミス (G. Pritchey Smith)²⁰⁷は、「コンピテンシー・テストを教師認定の第一の判断基準として用いた結果は、悲劇的である」と語る²⁰⁸。コンピテンシー・リストを採用した州では、著しい数の社会的マイノリティの候補者が教職から

²⁰⁴ Dodle (1973) 前掲書、p.197。

²⁰⁵ 同上、p.194。

²⁰⁶ Kenneth M. Zeichner and Daniel P. Liston (1990). "Traditions of Reform in U.S. Teacher Education," *Journal of Teacher Education I*, 41:3-20.

²⁰⁷ G. Pritchey Smith (1984). "The Critical Issues of Excellence and Equity in Competency Testing" *Journal of Teacher Education*, 35:6-9.

²⁰⁸ Smith (1984) 前掲書、p.6。

排除されるという事態が発生したからである。「優秀さ (excellence) は標準的な試験で測定可能な質へと矮小化され」、「優秀さの定義は危険なほどエリート主義に近いもの」となっていたと記述されている²⁰⁹。

以上から言えることは、C B T E が定める教師のコンピテンシーとは、(1) 十分な科学的妥当性を持たず、(2) むしろ政治的で、しかも (3) しばしば保守的な性質を持ち得るものであると捉えることができる。また、その弊害を軽減するためには幅広い視点を取り入れることが重要であるものの、容易ではない、ということである。

3 資質を測定する試みの問題点

前節でまとめた能力に基づいた教師教育アプローチの3つの問題点は、そのまま教師の資質論が抱える問題点と捉えなおすことができよう。

教師に必要な資質として、2012年の中央教育審議会の答申を基に、「使命感」「責任感」「教育的愛情」の3点を挙げるとする。これらは、確かに学校コミュニティからの信頼を得るに当たって重要な要素であるかもしれないが、「使命感」と「責任感」に溢れ、「教育的愛情」を持った教師であるからといって、この教師が実践する教育の質が保証されるわけではない。また、これら3つの「資質」(あるいは、人間的特徴)が、教師が持ち得る他の資質以上に重要である、という主張が科学的論拠によって支えられているとも言い難い。

このように考えると、上記の3つの資質を例として掲げた中央教育審議会の選択には、恣意性や審議会内の各人の価値観の影響を認めざるを得ない。もちろん、「使命感」も「責任感」も「教育的愛情」もない教師から、質の高い教育を期待することはできない、という主張はあり得る。しかし、その論理では、「公平性」「批判的考察を志す姿勢」「配慮の細やかさ」などといった言葉が挙

²⁰⁹ Smith (1984) 前掲書、p.6。

げられていないことを説明することはできない²¹⁰。また、仮に、「使命感」と「責任感」と「教育的愛情」を持つ教師の方が、そうでない教師に比べて、質の高い教師である確率が高い、という経験的データがあり、そのデータに則って掲げられた資質であるとしても、それは今までにない教師像の出現を阻む保守的な教師像を反映した基準であると言えなくはないのである。

このように考察を進めると、「能力」と「資質」はともに類似する性質を持ったバズ・ワードであることが見えてくる。しかし「能力」論と同様に「資質」を取り上げようとするならば、追加して考慮すべき問題も発生する。本稿では、特に「資質」概念を測定することの困難さに注目したい。

例えば、「ピタゴラスの定理を証明することができる」、あるいは「学校教育法に記された体罰の不当性について説明することができる」というように、教師にとって必須であると考えられる知識やスキルの習得状況の一部をある程度正確に測定することは、可能であり、この点において「能力」の内容を細分化して規定することが一定の意味を持つことは、おそらく既に社会的な合意を得られている。このような細分化・測定可能化が行われるからこそ、評価に信用性が生まれ、教職や教科に関する授業が提供する知識をどれだけ習得できたかという大学等が行う評価、それらの知識を実践場面において発揮できるかどうかという教育実習先での評価、さらには、これらの知識や能力を再度確認する教員採用試験における評価が、客観的で妥当性の高いものとして社会に認められ得るのである。

だが、「資質」に関しては、こうは細分化・測定できない。どのような「資

²¹⁰ ここで挙げた「資質」の例は、「教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」という中央教育審議会が立てた項目に関連する資質の例としてふさわしくない、ということはできよう。だが、そもそも中央教育審議会が「これからの教師に求められる資質能力」としてここに挙げた3つの項目のうち、「資質」を表す言葉が使用されている項目がこの「教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」だけであるという点にも、そもそも恣意性が含まれていると考えられる。「総合的な人間力」の項目こそ、教師の人としての資質について語られてもよさそうであるが、「コミュニケーション力」や「連携・協働できる力」といった「能力」として区分されることを示唆させる言葉づかいがなされている。

質」がふさわしいか、という議論が恣意的にならざるを得ないことは前述のとおりだが、そもそも、資質の内容を具体化・細分化し、基準を定めたとしても、それを客観的な指標で測ることは極めて困難である。「使命感」と「責任感」と「教育的愛情」を、ある教師（あるいは教員志望の学生）の行動から測ろうとするならば、ある評価者は、「いじめられている児童Aの状況に心を砕き、状況を打開してやるために、主な加害者である児童Bに出席停止処分を下し、反省を促すこと」こそが、これら3つの資質の示し方だと考えるかもしれない。一方で、別の評価者は、「いじめられている児童Aに寄り添いつつも、いじめの原因を探るために、いじめの主犯格となっている児童Bの家庭状況に注意して、しばらく様子を見る」という、前者ほど明確な形で「使命感」を発揮しない行動を支持するかもしれない。結局、同一の「資質」として表現され得る人としての特徴（姿勢、価値観、志など）を持った教師であっても、行動へのうつし方は人それぞれであり、一方の基準で他方がある資質を持っていないと認定することには現実にそぐわない。これをあえて測定・規定しようとするれば、教師の「資質」だけでなく、それを発揮するのに伴う「思考様式」や「行動様式」を規定することにつながるだろう。

言うまでもなく、「火災が発生した際に、子どもたちを置いて一人で逃げない」といった、職業倫理上最低限の思考・行動様式であれば規定しても、問題はさほど生じない。しかし、中央教育審議会が掲げるように「これからの教員に求められる」、教職の高度化のための「資質」を考えるならば、職業倫理上最低限必要なものというよりも、要求段階が少なからず高い、教師として「望ましい」資質が念頭に置かれていると考えられる。

教師として望ましい資質をいくつか定め、その表出方法としての思考・行動様式を規定するとすれば、それは、教師の倫理綱領が既に行っていることに似ている。しかし、ここで他の専門職のための綱領に目を向けてみたい。例えば日本看護協会が定める「看護者の倫理綱領」は、綱領を「自己の実践を振り返る際の基盤を提供する」「行動指針」と位置付けている。つまり、望ましい思

考・行動様式についての共通理解を促すためのこうした倫理綱領というのは、本来、職業団体が「自ら」「振り返り」のために作成するものであり、政府などが評価のために作成するものではないのである。万が一、政府が教師にとって望ましい資質を具体的に規定し、教師の言動からその資質の有無を評価しようとするならば、それは教師の多様性や自律性を脅かすものと言わざるを得ない。

「自ら」の「振り返り」の対象として「資質」を捉える視点は、次節でも重要となるポイントである。

第3節 教師の資質能力の発達における省察の役割

ここまで、「資質」と「能力」はともに曖昧で恣意的な側面を持つ概念であることを考察してきた。これらをさらに統合し、「資質能力」という概念にまとめるとすれば、その示すものはますます混沌とせざるを得ない。

とはいえ、20世紀アメリカの教師教育に関する議論を概観した通り、教師の「知識」や「道徳的成熟性」、「(行動に発揮される測定可能なものとしての)能力」を分けて伸ばそうとする議論や試みが展開されても、それぞれ偏重的になり、教師教育改革の決定的な打開策とはならなかった歴史もある。ならばあえて、「資質」と「能力」の連動性に注目し、「資質」と「能力」を統合した形で議論を進めてみることで、従来の教師教育に見られた問題点で解消できるものがあるのではないか。

なお、現在の教師の「資質能力の向上」についての議論が、資質と能力の連動性についての理解を基盤としているかどうかの検証は、本稿では行わない。ただ、教師の資質と教師の能力という2つの概念を細分化することで求められる教師像を描こうとするのではなく、あえてバズ・ワードを2つ統合し、バズ・

ワードとして残しながら議論することの利点として、資質と能力の連動性を語りやすくする点があると考えられると仮定して、考察を進めることとする。

では、資質と能力の連動性とは、いかなるものだろうか。本章では、オランダ・ユトレヒト大学のフレット・コルトハーヘン（Fred A. J. Korthagen）の教師教育論を取り上げる。

1 能力の二分化

1999年発表の論文の中で²¹¹、コルトハーヘンは、まず教師の能力の向上に関する施策や研究を受けて、教師の能力を（１）技術的能力と（２）省察的能力に分けて提示し直すことを試みた。従来の教師の能力の向上論やそれに基づく教師教育制度は、（１）と（２）の関連性を十分に検討できていないことを指摘したのである。（２）省察的能力を発揮し、教師が自ら成長していくためには、その前提として、自身の教育活動を分析できる程度に教師としての（１）技術的能力が発達していなければならない。だからこそ、C B T E以降の教師教育は、（１）技術的能力の発達に重みを置いてきた。しかし一方で、（１）技術的能力を発達させるためには、自身の授業や児童生徒への教育的関わりの中の弱みを客観的に理解するための（２）省察的能力が不可欠である。コルトハーヘンは、これを鶏が先か卵か先かといった議論に持ち込まず、（１）と（２）をバランスよく発達させるために、（１）と（２）のそれぞれに重点を置いたプログラムを学生が往還するシステムが必要であると考え、ユトレヒト大学においてこうしたプログラムを開発・実施した。その際、（２）の教師の省察能力を高めるための教師教育のアプローチ・プログラムにより重点を置いて研究・開発を進めた²¹²。

²¹¹ Fred A. J. Korthagen (1990). "Linking Reflection and Technical Competence: The Logbook as an Instrument in Teacher Education". *European Journal of Teacher Education*, 22:2/3:191-207.

²¹² 同上、および Fred A. J. Korthagen et al. (2001) *Linking Practice and Theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum

コルトハーヘンが提示した教師教育のアプローチはリアリスティック・アプローチ (realistic approach) と呼ばれる。大学での教職や教科に関する理論を勉強する期間と、学校現場で実際の教育活動を行う期間を、大学在籍中に何度も往還する設計のプログラムがその大きな特徴となっており、そのプログラムの中のあらゆる段階で、教師教育者 (大学の教員養成課程を担う教員や、学校現場で学生の指導を行う指導教諭) が学生の現場での経験に対して省察を促し、自身の実際の (リアリスティックな) 関心や課題に沿った形で教職や教科に関する理論を提示し、学生の実際的な (リアルな) 理解の定着を促そうとするものである²¹³。

2 能力と資質の連動性

以上のように、従来の教師教育改革とは異なる特徴を持ったアプローチを提示したコルトハーヘンだが、恐らくこのアプローチでも教師の学びや成長について十分に説明しきれていないとの認識から、その後、能力論からも距離をとるようになる。

2005 年になると、コルトハーヘンは、学生および教師の行動の中に見えて発揮される能力 (コンピテンシー) というものは、環境などの外的要因、および、その人自身の考え方 (beliefs)、自己理解 (identity)、存在意義 (mission)、ならびに自身の揺るがない強みとして持っている「自己の核を成す資質」(core quality) といった内的要因が、相互に複雑に影響を与え合いながら表出されたものであるという見解を示し、連動する各諸相を玉葱モデルに描いた (下図参照)²¹⁴。これは、まさに教師の資質と能力の連動性を描いたモデルである。

Associates (日本語訳は、武田信子監訳『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社、2010年)を参照。

²¹³ 第7章でより詳しく取り上げる。

²¹⁴ Fred A. J. Korthagen (2005). "Levels in Reflection: Core Reflection As a Means to Enhance Professional Growth". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11:1:47-71.

環境や、人の行動は、その人自身の考え方や自己理解、そして人となりとしての資質²¹⁵に影響を与える。そして、逆に、人間の生まれ持った資質や、自身が考える自己の存在意義をもとに、人は行動を選択し、能力を伸ばし、周囲の環境と関わっている。この双方向の作用が働くことで、人は日々変容・成長していることを、このモデルは示している。

より具体的に説明すると、玉葱モデルの外側の皮は、外的な「環境」を指している。自分以外の人間や、教室の設計、学校文化や、学ばなければならない教科内容などもこれに含まれる。さて、この「環境」において何かしらの問題が生じたり、教師教育者などの誰かから課題を課せられたりした場合、玉葱の外から二層目の皮に当たる「行動」をとることになる。一人の人間であっても、「行動」には必ずある程度のバリエーションがある。そのバリエーションの幅を規定するのが、「能力（コンピテンシー）」である。本稿の第2章で説明したC B T Eなどの教師教育アプローチにおいては、以上の3つのレベルに注目して、教師としての専門性の高さを測定・評価しようとしてきた。また、2005年以前のKorthagenも、これら3つのレベルの「振り返り（省察）」に焦点を当てて、「省察的能力」について論じてきた。

だが、Korthagen (2005)は、これら3層の皮の内側にさらに3層あることを描き、計6層を学生や教師自身が万遍なく「振り返る」ことで、玉葱モデルの中央部にある「自己の核を成す資質」についての理解を深めることができると説いた。

²¹⁵ コルトハーヘンは「資質」を表す際に、一貫して **trait** ではなく **quality** という用語を使用する。これは、**trait** としての資質が、しばしば先天的で変容しづらいものとして語られることがあるとともに、外から見たときに識別される特徴を指す傾向があるのに対して、コルトハーヘンは教師の能力との連動的な成長の中で資質を捉えようとしていると同時に、それを捉える主体が教師（教員志望の学生）本人であることを重要視している点で、「資質」に関する根本的な捉え方が異なるため、2つの資質観を差別化しようとする狙いがあるものと推測される。

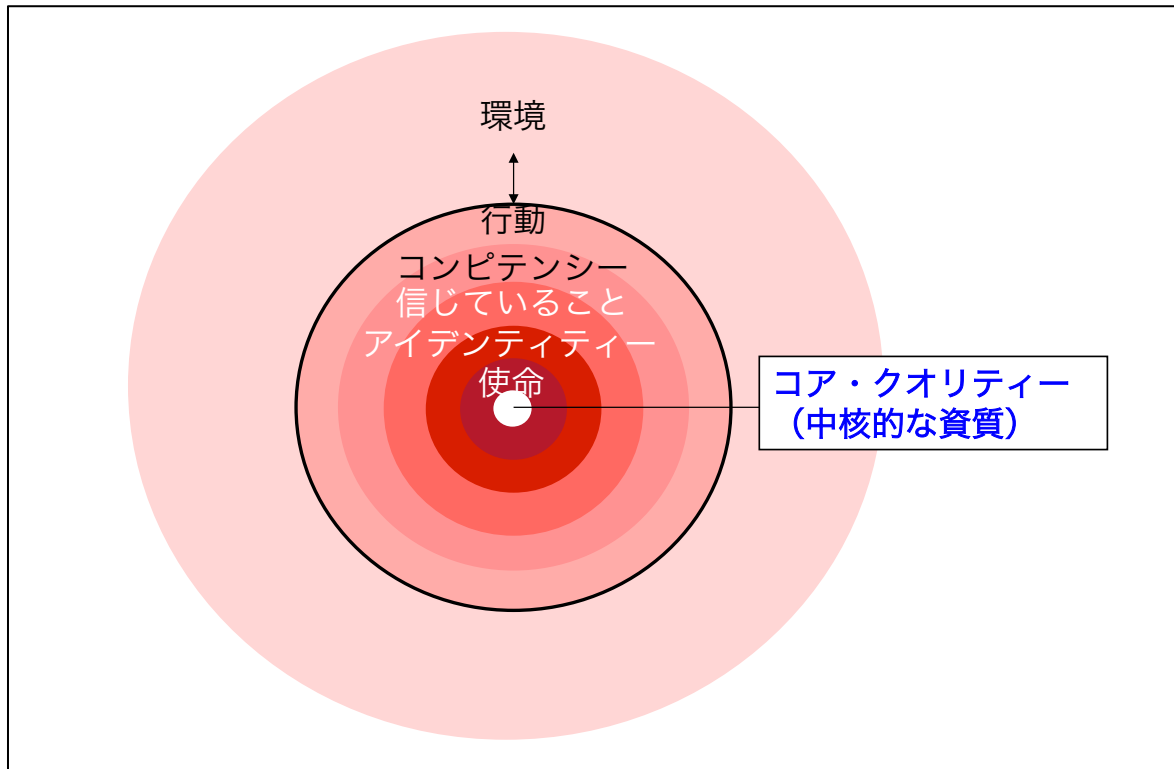


図 6 : 玉葱モデル

(Korthagen 2005 などに基づき、山辺が翻訳・加筆)

ひとが行動として外に発揮する「能力」は、実際にその人が潜在的に有している「能力」の一部でしかない。では、発揮する（できる）能力とそうでない能力の違いは何によって生じるのか。コルトハーヘンによれば、第一に、「考え方」がある。ここで言う「考え方」には、（１）「環境」に対する状況判断、（２）価値観、それに（３）自分自身の「能力」についての評価、などが含まれる。第二に、「アイデンティティ」がある。自分は何が得意・苦手で、どのようなことを志向する人間だと捉えているか、である。最後に、「使命」。これは、自分が何を目指しているのか、仕事や人生に意味を与えてくれるような自分の理想を指す。例えば、同じ児童 A と B の殴り合いの喧嘩の場面を見たとしても、「ひとと仲良く平和を築く」ことに「使命」感を抱き、自分は叱るのは苦手だが話を聴くことには長けているという「アイデンティティ」を持つ教師は、この場면을「自分がサポートしながら本人たちに解消してもらおうべき対立

場面」と捉え、仲直りへと働きかけるかもしれない一方で、「正義を貫く」ことに「使命」感を抱き、自分は客観的に公平な判断をする教師であるという「アイデンティティ」を持つ教師は、この場面を「自分が介入して善悪を明確にすべき場面」と捉え、聞き取りや処分の検討を行うかもしれない。

なお、この場合、前者の教師に「やさしさ」があっても「公平性」がなく、後者に「公平性」があっても「やさしさ」がない、などと判定することはできない。ただ、様々な資質の中で、自分ほどの資質を最も大切なものとして自己の核に持っているのか、そして、その核にある資質によって、教師としてどのような思考・行動様式をとりやすいのか、「自ら」の「振り返り」によって理解を深めることはできる。

3 資質から能力への作用の重要性

さらに近年、2013年の論文では、日常生活においては玉葱モデルの外から内へ向かう作用がより頻繁に行われがちであるが、人の潜在的な力を引き出す際には、むしろ内から外への作用を活用することが重要であると論じている²¹⁶。ポジティブ心理学に関する諸研究が示すように、その人にとって肝心の資質を自覚させることに焦点を当てた教師教育を受けることで教師は自信を高め、結果的に測定される能力は高く評価されるようになるという。

また、同論文は、ここ十数年間、世界中の教師が児童生徒の潜在的な力を最大限に発揮できるようにしてあげたいと願いながらも、「自身が抱く教育の目的についての理想や核心的な価値観が、問い直されたり、価値の低いものとされたり、無視されたりして」教職にやりがいを感じにくい状況に置かれていると分析したうえで²¹⁷、このことが若い教師の間でもベテランの教師の間でも

²¹⁶ Fred A. J. Korthagen, Younghee M. Kim, and William L. Greene (eds.) (2013) *Teaching and Learning From Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education*. Oxon: Routledge.

²¹⁷ 同上、p.8。

「燃え尽きる (burn out)」現象が起きている原因の一つではないかと論じる。そして、改めて教師一人ひとりが自身の教師としての存在意義や根本的な考え方を自覚し直し、それらと照らし合わせて納得できる形自身の行動を決定していくプロセスを確保することの重要性を主張している。

以上、資質と能力の連動性についての説明として、コルトハーヘンの議論を取り上げた。この議論に従えば、教師の資質と能力・行動は相互作用を及ぼし、教師の行動や成長を形作っているため、これらを分断して捉えることは教師の行動の背景にあるメカニズムを無視することになる。そして、そのことは、教師の自信を削り、教職にやりがいを感じにくい状況をつくることに繋がり得るのである。「資質」と「能力」を切り離して規定・測定・省察するのではなく、「能力」や行動をもとに「資質」を測定・評価しようとするのでもなく、さらには、「能力」や行動を起点に「資質」を省察するのでもなく、自己の核として大切にしたい「資質」についてまず自ら省察することで、自分が伸ばすべき「能力」やとるべき行動を明確化し、自信をもって教師としての目標を掲げることができる。そのことを含意させることができるとすれば、「資質能力」という極めて曖昧な概念を使い続けて議論することは、それを2つに分けて論じるよりも有効であると言えそうである。

最後に、これまでの議論をもとに導かれる日本の教師教育の課題について、いくつか記したい。

まず、資質と能力を統合的に捉え、それらの連動的な成長を促すことで「教師の資質能力の向上」を図るとすれば、教員養成のプロセスも、能力開発に偏重することなく、より包括的なものに設計し直す必要があることは、言うまでもない。だが、ここで求められるのは、教員養成のシステム上の再設計だけでなく、それに関わる人材（大学教員や指導教諭といった教師教育者）も、従来とは異なるアプローチを実践するだけのスキルを習得しなければならないことに注意する必要がある。こうした教師教育者の養成と専門性の向上の必要性

は、欧州全体で議論がなされているテーマの一つでもある²¹⁸。

次に、中央教育審議会の答申の内容について、以下のようにその問題点を指摘している下司晶（2013）²¹⁹の文章を見てみたい：

この〔答申で示された：引用者補足〕制度で生み出されるのは、「主体的に学び続ける教員」ではなく「受動的に教育され続ける教員」である。このまま制度下が進めば、「生涯学習社会」の理念は「生涯研修社会」に墮するだろう。

下司が指摘する通り、教職の高度化の議論は、教師の資質能力を可視化し、客観的に「測定」しようとする以上、誰かが恣意的に設定した資質や能力の目標に向かって教師教育のプロセスをデザインすることになり、結局のところ、「受動的に教育され続ける教員」を養成することになりかねない。そして、繰り返しになるが、「資質」も「能力」もバズ・ワードであるから、本人以外の誰かがこれらの目標やあるべき姿を設定するならば、ここで受動的に教育され続けるのは、非科学的で、政治的で、時に保守的な資質・能力になってしまう。

「教育され続ける」のではなく、真に「学び続ける」ことができるような、資質能力の高い教師を育成するためには、コルトハーヘンの議論が示唆するように、教師や学生一人ひとりが振り返りを通して自らの核にある大切にしたい「資質」を捉え、それに基づいて自分にとって重要となる「能力」を見定めて発達させていく、いわば教師や学生自らが自分たちだけの目標やカリキュラムをカスタマイズするような、学習者主体のシステムを作り直す必要があるのかもしれない。そして、そのシステムを機能させるうえで鍵となるのが、「資質

²¹⁸ 例えば、F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, and J. Stephenson (eds.) (2000). “Green Paper on Teacher Education in Europe” Thematic Network on Teacher Education in Europe など参照。

²¹⁹ 下司晶（2013）「「学び続ける教師像」の実現化のために：生涯学習社会と理論-実践問題」シンポジウム「中央教育審議会答申「今日食生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」を読む」登壇者口頭発表、教育學雑誌、48号、pp.56-60。

能力」の連動性を理解して、学習者の主体性を尊重することができるとともに、「資質能力」についての包括的な省察を促す者としての新たな専門性を持った教師教育者の存在であることは間違いない。

第7章 共同的省察プロセスとしての修復的正義

前章では、教師の資質能力という概念と、教師自身の省察を基盤とした成長について論じた。その中で、教師の主体的で自律的な成長における省察の重要性について確認したが、本章では、省察を教師の成長に限らず、あらゆるひとの学びにおいて重視する様々な論者の視点を概観したうえで、教師の専門性発達特有の文脈から生まれたコルトハーヘンの省察理論を取り上げる。また、第3節では修復的正義の実践がひとつの省察のプロセスを提供するものであることを論じる。

第1節 省察とはなにか

経験から学ぶことが重要だということは、20世紀初頭以来、多くの論者によって論じられ、広く認識されるようになった。実際に体験したり目にしたりしたことがない物事について、抽象化された概念だけを示されても、それを理解することは難解である。逆に、生活のなかで自然と経験している事柄に基づいて示されるのであれば、新たな知識や抽象的な概念もそれに関連づけて意味づけすることができるため、結果的に習得しやすくなる。

なお、経験を伴わない学びの限界が広く認識される一方で、学びにつながらない「やりっぱなし」の経験のもったいなさについても、語られてきた。何らかの経験をさせても、学習者のなかで「面白かった」や「大変だった」といった感想だけで終わってしまうようでは、教育の目的は果たせない。ジョン・デューイ（John Dewey）は、1916年に出版した『民主主義と教育』のなかで、「思考という要素を何ら含まないでは、意味を持つ経験はありえない」と断言

する²²⁰。経験についてふり返り、「われわれがなすことと、生ずる結果との間の、特定の関連を発見して、両者が連続的になる」まで思考するプロセスを経ることで初めて、経験は「熟慮的（リフレクティブ）な経験」となる²²¹。では、経験に意味を持たせる思考のプロセスとは、どのようなものなのだろうか？ また、そうした思考プロセスをうまく辿ることができるようになるには、どうすればよいのだろうか？

こうした問いを考える際に、デューイをはじめとする多くの論者が注目してきたのが、「省察」という行為である。省察（reflection、reflexion）は、反省、内省、自省、ふり返りなど、分野や文脈によってさまざまな訳語を当てはめられてきたが²²²、その定義に関しても、論者によって多少の異なりが見られる。まずデューイは、以下のような定義を記している。

省察とは、様々な側面から、様々な光を当てながら対象を見つめられるようにひっくり返ししながら、それに関する重要な点を見落とすことがないようにすること²²³

また、省察的思考を定義すると、以下のようになる。

何かしらの信念や確立されているかのように見える知識体系に対して、それを支える基盤に光を当て、主体的、持続的、そして思慮深い

²²⁰ ジョン・デューイ『民主主義と教育（上）』松野安男訳、岩波文庫、1975年、p.230。

²²¹ デューイ（1975）前掲書、p.232。

²²² 本論文では、一貫して「省察」という訳語を用いる。その意図としては、「反省」だと「悪事を認める」という別のイメージが先行してしまう危険性があること、「内省」や「自省」だと黙祷や祈りなどを通して一人で静かにとる行為であるという誤解を招きやすいこと、「ふり返り」だと過去の出来事について整理するというニュアンスがついてしまうこと、を考慮し、（1）「何が悪いことか」「誰が悪いのか」という問題の根本から問い直すプロセスを含み、（2）時には一人で、あるいは複数人で共同的に行うような、（3）過去だけでなく現在と未来をも志向する思考プロセスであることを主張するために、できる限り誤解を招きにくい訳語を選択した。

²²³ John Dewey (1910) *How We Think*. New York: D. C. Heath and Co., p.54.

く検討すること²²⁴

一方で、変容的学習や批判的省察について論じているジャック・メズロー (Jack Mezirow) は、省察を以下のように定義する。

とりわけ行為に関する指針を得て、問題解決の手法や手続きの効果 (efficacy) を再評価するために行う、自分の信じていることの正当性の検証²²⁵

すなわち、新しい経験を通して、あるいは新しい状況を前にして、社会で共有されている考え方や自分自身が今まで信じてきた事柄の正当性を検証し直す思考プロセス、というのがここでの省察の基本的な理解といえる。これはまさに、本論文の序章で述べた「基準・規範の再構築」のプロセスとほぼ同義である。

一方で、ドナルド・ショーン (Donald A. Schön) やマックス・ヴァン＝マネン (Max van Manen) は、より無意識的に行われる省察の活動に注目する。

ショーンは、既存の理論や方法論を正確に習得することで対応できる専門職の養成モデルを「技術的合理モデル (technical rationality model)」と呼ぶ一方で、このモデルでは対応しきれない、教師を含む、その場その場での咄嗟の判断や創造的な解決策の発案が必要となるような専門職を「省察的实践家 (reflective practitioner)」と呼び、こうした専門職の人間が持つ専門性について分析した。そのなかで、一般的に省察と言えば、過去の経験を振り返って行う「行為についての省察 (reflection on action)」が想定されてきたが、それとは別の、より瞬時的で直感的な省察として「行為の中の省察 (reflection in

²²⁴ Dewey (1909) 前掲書、p.5。

²²⁵ Jack Mezirow et al. (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., p.xvi.

action)」があると考察した。そして、「行為の中の省察」はある種の「芸術性 (artistry)」²²⁶を持つものであると述べる。

行為-現在が瞬間的なものであっても、行為者は時に〔その瞬間における：引用者補足〕自らの行為について思考できるように、訓練することができる。テニスの試合における一瞬のやり取りのなかでも、熟練した選手は次のショットについて計画するための間をとることを学ぶ。
(中略) 実践家たちは、行為の中の省察を行う機会をつくる方法をいかにして習得しているのか？ この問いを実践の技・芸術性 (art of practice) に関する私たちの概念の中心的な部分に据えるべきである²²⁷。

ヴァン＝マーネンは、とりわけ教師に注目して、ショーと同じく咄嗟の省察について分析を行っている。

一般的に、タクトとは、配慮の細やかさ (sensitivity) や、気配りが広範で (mindful)、美的な知覚を指す。(中略) しかし、タクトの本質とは他者と単純にうまくやっていくことや良好な社会的関係性を築くことを望んだり、そうすることができる能力を持っていることにあるのではないことを示したい。(中略) 私たちは、瞬時にすべきことを理解し、即興的に行動するスキルや、他者との関わりにおいて見せる優雅さ・寛容さ (grace) を表すものとして、タクトという言葉を用いる。タクトのあるひとというのは、複雑あるいは繊細な場面を前にした際に、素早く、迷いなく、自信を持って、そして適切に行為する能

²²⁶ Donald A. Schön (1982) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books, p.276. (日本語訳は柳沢昌一、三輪健二訳『省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、2007年)

²²⁷ 同上、p.279。

力を持っているように見える。²²⁸

タクト豊かな教師は、相手がどのような様子であるかを瞬時に観察する「教育的敏感さ」、その様子がどのような意味を持つかを瞬時に考察する「教育的な感覚」、どのような状況にある相手に対してどのような形で接することができるかを瞬時に整理する「教育的判断」、そして、最終的にどの接し方をすることが正しい・善いかを瞬時に判断し行動にうつす「教育的行為」を、「全身をもって眼前の相手に接しながら咄嗟に発揮」しているのだという²²⁹。

前章でも取り上げたフレット・コルトハーヘン (Fred A. J. Korthagen) は、下図のように思考を分類する。

	意識的	無意識的
言語的	意識的 かつ 言語的	無意識的 だが 言語的
非言語的	意識的 だが 非言語的	無意識的 かつ 非言語的

図 7 : 思考の 4 事象

(Korthagen et al. (2001) ²³⁰より)

²²⁸ Max Van Manen (1991) *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York: Suny Press, p.125.

²²⁹ 村井尚子 (2015) 「教師教育における「省察」の意義の再検討：教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために」大阪樟蔭女子大学研究紀要、5:175-183。

²³⁰ Korthagen et al. (2001) 前掲書。

コルトハーヘンのこの分類は、時間を遡って振り返る「行為についての省察」と、「行為の中の省察」やタクトと呼ばれる瞬時で無意識的な省察の区分をより細かく分けたものと捉えることができる。つまり、デューイに代表される従来の省察概念は、「意識的かつ言語的」な思考プロセスとしての省察に着目したものであり、広く捉えても「無意識的だが言語的」な思考プロセスまでを含むものであったと言えるが、1980年代以降、ショーンをはじめとする論者らの手によって、それ以外の省察の様式についても研究が広げられてきたと言える²³¹。

以上、本節では省察概念を概観した。なお、教師は子どもたちの経験からの学びを引き出すことができるように、自らも省察する能力を習得していくことが求められる。日本でも、例えば2004年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の中で、教職課程の質的水準の向上のために以下のような取り組みを導入することが推進されている。

インターンシップなど学校現場を体験する機会や、学校外における子どもとの触れ合いの機会、現職教員との意見交換の機会等を積極的に提供することが必要である。その場合、これらの活動の機会が、教職課程の全体を通じて、学生の学習状況や成長に応じて効果的に提供されるよう、留意することが必要である。特に、これらの活動が、単なる体験活動に終始しないよう、学生自身による体験活動記録の作成や、それを基にした討論を行うなど、省察的な活動を通して、質の高い学習が行われるよう工夫する必要がある。²³²

²³¹ 日本においては、秋田喜代美(1996)「教師教育における「省察」概念の展開：反省的実践家を育てる教師教育をめぐる」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報5 教育と市場』世織書房所収を筆頭に、とりわけ教師教育や看護師養成の分野において研究が多く蓄積されている。

²³² 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2004年)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337006.htm [2015年5月30日取得]

なお、同じ答申の中で、教職大学院の創設について記しながら、中央教育審議会は教職大学院において採用する「実務家教員の在り方・役割」について、以下のように記している。

理論と実践の架橋を体現する者として、研究的省察を行い、リードする役割が求められる。²³³

「理論と実践の架橋を体現」するために求められる省察とはどのようなものか？ また、自らも省察しながら、子どもたちの省察をも支援することができる教師を養成するためには、どのような手立てがあり得るのか？ まさにこうした点に注目して研究や教師教育プログラムの開発を行ってきた人物として、次節では再度コルトハーヘンの研究を取り上げる。そのうえで、第5章までで論じてきた修復的正義の実践が、なぜ共同的な省察プロセスと言えるのか、そのように捉えることで、修復的正義が持つ課題をどのように軽減し得るのか、を最後に論じる。

第2節 教師教育における省察

コルトハーヘンは、オランダ・ユトレヒト大学における教師教育を担う機関 IVLOS (Interfacultair Instituut Voor Lerarenopleiding Onderwijsontwikkeling Studievaardigheden) で長く活躍したのち、現在は

²³³ 中央教育審議会（2004年）前掲答申の参考資料「実務家教員の在り方・役割」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337032.htm [2015年5月30日取得]

同大学の名誉教授を務める教師教育者²³⁴である。IVLOS の抜本的なプログラム改革に大きく貢献し、教師教育におけるリアリスティック・アプローチ（リアリスティック教師教育）の確立や独自の省察モデルの開発を行ってきた。現在は、教員を目指す大学生や現職教員だけでなく、教師教育者を養成するプログラムも、欧米および東アジアの多くの国々で実施している。

コルトハーヘンのキャリアは、1970 年代初頭に中等学校の数学科教員となったことから始まる。「この学校で私は、子どもたちにとって学校とは数学を学ぶための場所ではなく、人生について学ぶために人と出会う場所であることに気づかされた」と言う²³⁵。教科書や、教育書に書かれた方法論に沿って授業をしていますが、子どもたちの学びにつながらず、反発されることすらある。「数学教師として、子どもたちの人生にとって意味のあるものを何か伝えることができるのだろうか？」と悩みながら、コルトハーヘンが現場を離れ、S O L（Stichting Opleiding Leraren；オランダの「教師教育財団」）と呼ばれる教員養成大学で教師教育者として働き始めたちょうどその頃、同じような問題意識を共有する同僚たちが同大学で数学教育の「リアリスティック・アプローチ」を生みだしていた。

数学教育のリアリスティック・アプローチとは、子どもたちが実際に直面した経験や問題をもとに、数学的概念を発達させようとする教育的アプローチである。抽象的な概念を現実世界に結び付けずに教えようとする当時一般的であった数学教育とは異なり、子どもたちが理解できるような文脈に沿って新しい知識や概念を提示したり、数学の知識を実際の場面に応用したり、生徒による探究と省察、グループ活動、体験学習を行うことなどに重点を置いた。

コルトハーヘンらはその後、このアプローチの教師教育分野への応用を試みる。まず、教員養成課程に所属する学生に対して、学生たちが抱える実際的な

²³⁴ ここで言う「教師教育者」とは、教育実習生を指導する学校の教員や、教員養成に携わる大学教員、現職教員の研修を企画・実施する担当者など、「教師を育てる・教えること」に携わる専門家の総称を指す。

²³⁵ Korthagen et al. (2001) 前掲書、p.1。

問題や、教育実習先での授業経験を出発点とする大学の授業やカリキュラムを設計し、学生たちの意味づけと理解を促した。また、習いたての知識であっても学生たちが教育実習先で瞬時に活用できるようになるために、大学で学習する内容と教育実習先での授業場面との関連性を常に意識できるよう、学生たちの省察の機会を増やした。このようにすることで、各学生が教育に関する理論と実践を自分自身の経験をもとに結び付けて理解することができるようになり、学生が教育実習先で、あるいは教師になってから、「リアリティ・ショック」²³⁶や「移行に対するショック」²³⁷を受けすぎたり、その結果として大学で学んだ理論を実際の教育実践においては必要のないものとして切り捨てたりすることがある程度回避できると考えたのである。

さらに、次にコルトハーヘンが所属することになった IVLOS では、リアリスティック・アプローチを取り入れた大胆なプログラム改革が行われた。その最大の特徴は、学校現場で実践を積む期間の前後に必ず大学などの機関でその実践を省察し、理論に立ち戻る期間が設けられている点にある。学びを目的とした実践（経験）を課す場合には、より確実に学びが生まれるよう、理論と実践を往還するプロセスをカリキュラム上不可避なものとしてしまおう、というのがその背後にある考え方である。

²³⁶ G. Muller-Fohrbrodt, B. Cloetta, and H. D. Dann. (1978). "Der Praxisschock bei jungen Lehrern [The transition shock in beginning teachers]." Stuttgart: Klett.

²³⁷ Ellen Corcoran (1981). "Transition shock: The beginning teacher's paradox." *Journal of Teacher Education* 32:3:19-23.

表6：ユトレヒト大学 I V L O S における教師教育プログラム図解

(Korthagen et al. (2001)をもとに山辺作成)

段階	名称	期間・場所	内容	目的
学部	オリエンテーション	8週間 学校：大学 = 1 : 1	<ul style="list-style-type: none"> ・模擬授業 ・ロールプレイ ・学校訪問 ・授業実践 ・教育学や教科に関する原理の省察 	<ul style="list-style-type: none"> ・観察や議論のためのスキル、社会的スキル、コミュニケーションスキル獲得 ・教職に就くことが本当に自分にとって賢明かの判断
大学院	導入	1～2週間 大学が中心	<ul style="list-style-type: none"> ・模擬授業 ・教科書内容の発表 ・議論と省察 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業を担当する準備 ・基礎的な教育学の原理の理解
	3人単位の授業実践	14週間 学校：大学 = 1 : 1	<ul style="list-style-type: none"> ・2回の学校実習 ・教育や学校に関わる幅広い理論や知識に関する講義と議論 	<ul style="list-style-type: none"> ・一連の授業を担当する準備 ・学校現場での経験を分析できるように
	オリエンテーション	10週間 大学が中心	<ul style="list-style-type: none"> ・省察（経験の文章化） ・テーマ研究 ・研究プロジェクトのデザイン・実行・発表 	<ul style="list-style-type: none"> ・省察 ・洞察を深める
	自律的な最終授業実践	14週間 学校が中心	<ul style="list-style-type: none"> ・教師としての仕事 ・指導カンファレンス 	<ul style="list-style-type: none"> ・専門家としてのキャリアを始めるスキル獲得
	総括	3週間 大学が中心	<ul style="list-style-type: none"> ・報告書作成 ・評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・実習生の能力の評価

コルトハーヘンとその共同研究者のトム・ラッセル (Tom Russell) は、以下のように語っている。「教師教育者の仕事を正式な理論や知識、または実践的な経験のどちらか一方のみに立脚するものと捉えるのは間違いである。教師教育者の専門性において不可欠な特質の一つは、理論から実践へだけでなく、

実践から理論へも結びつける専門的スキルである」〔強調は原文〕²³⁸。すなわち、I V L O S で制度化された実践（学校現場）と理論（大学）を往還する仕組みの中で、それぞれの持ち場で教育実習生（学生）を指導する教師教育者は、理論と実践を双方向的に結びつける形で学びを促すことが求められるのである。そのためには、個人指導、グループ指導、ゼミや講義の場にも、省察の手法を取り入れていく必要がある。

では、学生が理論と実践の双方向的な関連付けを行えるようになるためには、教師教育者は一体どのような省察を促せばよいのか？この問いに答えるために、コルトハーヘンの2つの論文に沿って説明する。

1つ目は、1996年に発表された「教師の思考と教師の行動との関係性を捉えなおす」²³⁹と題された論文である。理論と実践を双方向的に結びつけて理解させることのできる教師教育のあり方を検討するための手がかりを得るために、コルトハーヘンは同論文の中で、教師の学びのプロセスの分析を行った。そして、教師が授業実践の内外においてなす思考を3つのレベルに区別した。

3つのレベルのうち1つ目は、「ゲシュタルト・レベル」と呼ばれる。様々な実際の場面で、咄嗟の言動や判断、癖などを方向付けている、認知や感情などが包括された無意識的で言語化されていないようなものの塊を、ゲシュタルトと呼ぶ。「ゲシュタルト・レベル」とは、そのゲシュタルトによって当人の言動がいわば無意識的・自動的に決定されているときの思考レベルを指す。例えば、赤ん坊を前に、何の考えもなしにいないいないばあをしていたとすると、赤ん坊をかわいいと思う感情や、いないいないばあをすれば赤ん坊が喜んでくれるだろうという考えなどが、無意識のうちに瞬時に働いた結果だといえる。このレベルで対応している際の最大の特徴は、教師自身による思考や省察がほ

²³⁸ Tom Russell and Fred A. J. Korthagen (1995) *Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education*. London: Psychology Press, p. 191.

²³⁹ Fred A. J. Korthagen and Bram Lagerwerf (1996) "Reframing the Relationship Between Teacher Thinking and Teacher Behaviour: Levels in Learning About Teaching" *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2:2:161-190.

とんどなく、意識せぬままに実践を行っている点にある。

次に、2つ目は「スキーマ・レベル」と呼ばれる。無意識だったゲシュタルトが省察を通して意識化されたときに、認知的なスキーマが生まれる。そのスキーマをもって、特定の場面でどのように行動すればよいかを考える際には、この2つ目のレベルの思考を行っていると言える。先の例で言えば、以前に他の赤ん坊にいないないばあをしてみたところ、喜んでもらった経験から、「このくらいの月齢の赤ん坊は、こういう形のいないないばあをみて喜ぶ」というスキーマが生じ、それを思い出してまた目の前の赤ん坊にいないないばあをした場合、「スキーマ・レベル」での思考判断といえる。

最後には、「理論レベル」がある。ここではスキーマ化された自分の感情や考えをさらに体系化し、理論的解釈を行う。前段階で形成したスキーマをつなぎ合わせ、より深い省察を行うことで、理論に発展させるのである。なお、以上の3つの思考レベルは、必ずしも今紹介した順序でのみ行われることが望ましいわけではない。例えば理論レベルでばかり思考しては、教師にとって重要な瞬時の判断（思慮深い機転）ができなくなってしまう。むしろ、この3つのレベルを交互に行き交う思考や省察の仕組みを築くことが重要であり、学校現場での実践と大学での理論の学習を交互に配置した IVLOS のプログラムは、否応なくこれらのレベルを往還させる仕組みになっているのである。

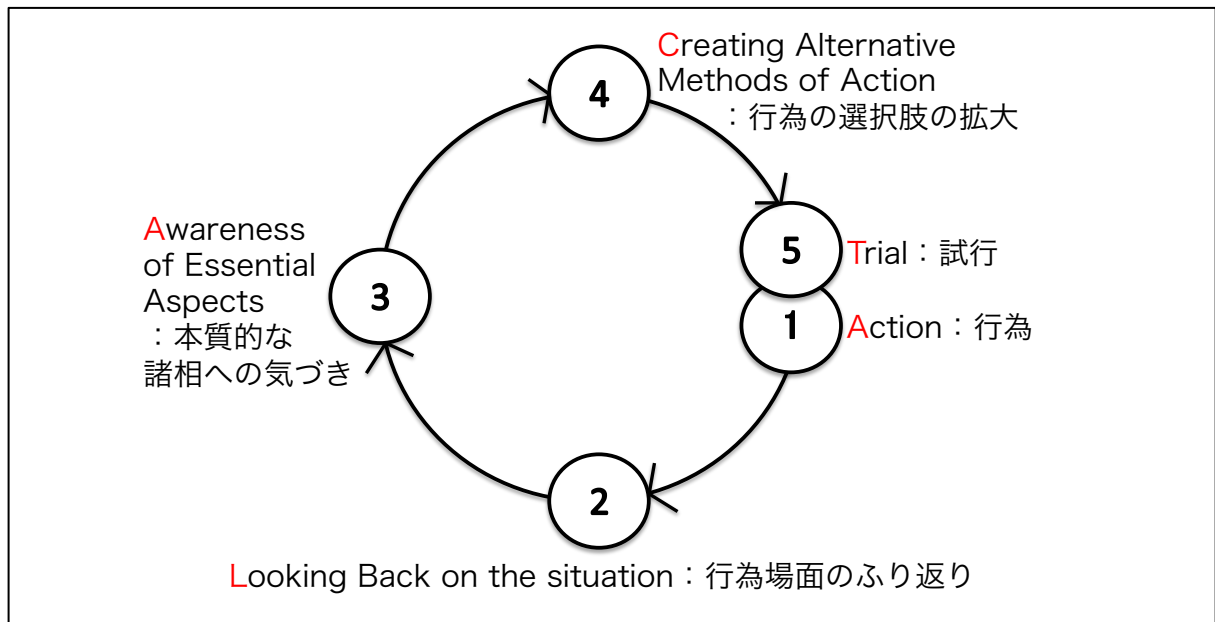


図 8 コルトハーヘンの ALACT モデル

(Korthagen et al. (2001)などより)

さらに コルトハーヘンは、デビッド・コルブ (David A. Kolb) の学習サイクルをもとに、独自の省察モデルとして ALACT モデル²⁴⁰と呼ばれる省察モデル(下図)を開発した。そのうえで、一般的な省察のプロセスにおいて、その第 3 局面として書かれた「本質的な諸相への気づき」があまりに頻繁に飛ばされていることを指摘した。つまり、ある経験に引っ掛かりを感じ、その原因を考察するためにその場面を振り返ったとしても、引っ掛かりを感じた本質的な要因への気づきがないままに、「相手の機嫌が悪かったのかもしれない」「自分の力不足に違いない」など、曖昧な要因を推測したうえで、それらの曖昧な要因を受けて「なぜ引っ掛かりを感じたのか?」という当初の問いに対する答えが腑に落ちる形で得られたわけではないにも関わらず、「次に同じような状況になる時は、相手の機嫌がよいといいな」、あるいは「自分はまだもっと精進しないとイケない」といった、改善策として具体的な行動が何も示されない

²⁴⁰ ALACT モデルは、第 5 局面まである各局面の英語名の頭文字の組み合わせてそう呼ばれるようになった。第 1 局面「行為 (Action)」、第 2 局面「行為のふりかえり (Looking back on action)」、第 3 局面「本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)」、第 4 局面「行為の選択肢の拡大 (Creating alternative actions)」、第 5 局面「試行 (Trial)」。

結論で満足し、省察プロセスを終えてしまう人が多いのである。

このような状況を受け、「本質的な諸相への気づき」をより確実に達成し
るための仕掛けとして、コルトハーヘンは第 2 局面「振り返り」の段階におい
て用いるべき具体化のための「8つの問い」を開発した（下表）²⁴¹。

表 7：具体化を促す問い

(Korthagen et al. (2001)など参照)

1.私は何を考えていたのか?	5. 生徒たちは何を考えていたのか?
2. 私はどう感じたのか?	6. 生徒たちはどう感じたのか?
3. 私は何をしたかったのか?	7. 生徒たちは何をしたかったのか?
4. 私は何をしたのか?	8. 生徒たちは何をしたのか?

この問いかけを活用することで、例えばうまくいかなかった授業場面において、自分の感情や望みがどのようなものだったのか、相手（児童生徒）はどのようなことを考え、感じ、望んでいたのか、ということをもまんべんなく省察することができるため、誰もが無意識のうちに持っている「省察の癖」（例えば、自分の「思考」ばかりに焦点を当てて省察しがちである人もいれば、相手の「感情」ばかりに注目する人もいる）を払しょくすることができ、ALACTモデル上の「本質的な諸相への気づき」を達成する可能性が高まる。また、少なくとも、1番目から8番目までの問いで、自分が答えづらいと感じる問いはどれかを知ることができるほか、1番目から8番目までの問いへの答えの中で、互

²⁴¹ Korthagen et al. (2001) 前掲書のうち、特に第 3 章（邦訳第 2 章）、第 7 章（邦訳第 5 章）、第 11 章（邦訳第 8 章）を参照。

いに辻褃の合わないものがあること²⁴²に気づくことで、省察を深めることができる。

なお、上表では5番目から8番目の問いの主語を「生徒たち」にしているが、必ずしも教師-生徒関係に限定される仕掛けではない。この部分の主語を「相手」に変えることで、同僚教師とのやり取りや、保護者、関係諸機関との関係、あるいは学校や教育分野の枠を超えた経験をも省察することが可能となる。

一方で、2005年に発表した論文「省察の諸段階：専門性開発のためのコア・リフレクション」²⁴³では、コルトハーヘンはさらに以下のことを指摘する。

教師教育者は、こうした省察が有効的でなく、より「深い」ものが絡んでいるようなケースをも多数抱えることになる²⁴⁴。

そして、「その人のパーソナルな領域にまでは入り込まないながらも、核心からの変化を生み出すことができる」²⁴⁵、より深い省察の形として、「コア・リフレクション」と呼ばれるリフレクションのアプローチを提示した。コア・リフレクションは、省察のレベルをさらに細かく分類した「玉葱モデル」を用いる（第6章参照）。

玉葱モデルに描かれる各皮（層）は、教師の機能にそれぞれ影響を及ぼす。内側にある「使命（Mission）」や「アイデンティティ」は、より外側の層「信じていること（Beliefs）」「能力（Competencies）」、「行動（Behaviours）」や「環境（Environment）」に繋がっていくものであるが、日常的には逆に、外

²⁴² 例えば、生徒たちは「もっと知り合い」という望みを持って質問をしようと挙手していたし、教師として自身も「生徒たちに授業内容についての理解を深めてほしい」と望んでいたはずなのに、ふと時計をみて、気持ちが焦り、生徒たちの挙手を思わず無視してしまった、という場合には、1～3番目の問いへの答えと、4番目や8番目の問いへの答えとの間に不一致が起きている。

²⁴³ Fred A. J. Korthagen and Angelo Vasalos (2005). “Levels in Reflection: Core Reflection as a Mean to Enhance Professional Development” *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11:1: 47-71.

²⁴⁴ 同上、p.47。

²⁴⁵ 同上、p.48。

側の層の影響で「使命」や「アイデンティティ」を変えられそうになり、歪ませてしまうこともある。「なぜ教師になろうと思ったのか」「自分は社会にどう貢献できるか」といったことを考え、「使命」を見つめ直すことで、自分の仕事や人生において本当に意味のあるものは何であるのかを確認することができる。そして、「使命」について考えることは、自分自身が自己をどのようなものとして捉えるのか、という「アイデンティティ」について見つめ直すことにも繋がり、それらは結果的に「非常に実践的な重要な変化」を生み出すという。

なぜなら、「新任教員などで、まだ授業をいかに「やり抜くか」ということだけに集中してしまっている段階の教師は、まるで「警察官」のような自己イメージ(アイデンティティ)を取り入れてしまうことがある」という。しかし、自分の「使命」をしっかりと捉えることで、自分は子どもの学びを豊かにしたくて教師をしているのだといった当初の目的を思い出し、子どもたちの関心やニーズに目を向け、教室の雰囲気をもっとよいものに変えていくことができるかもしれないである。

なお、玉葱モデルの内側から外側まで見つめ直してみると、途中で齟齬が起きていることがよくある。上の例では、「子どもの学びを豊かにする」という「使命」と、「警察官」としてルール違反を厳しく罰するような「アイデンティティ」の間には、明らかな齟齬があった。こうした齟齬を見つけた際には、以下の2つの問いかけが有効であるという。

①あなたにとって「理想の状態」とはなにか？

どういう状況をつくりたいのか？

②あなたがその理想を実現するのを阻んでいる「制限要因」とは何か？

特に、2問目の「制限要因」に関しては、全てが「環境」の層にあるものではないことを注意する必要がある。難しい問題を先送りにしようとする自分の

「行動」かもしれないし、日頃感じているいらいらとした「感情」のせいかもしれない。さらには、自分の力ではどうすることもできないといったことを自分自身が「信じていること」が、自分の強みの発揮を制限してしまっている可能性もある。

以上、コルトハーヘンの省察概念について概説した。教師教育に根ざした省察理論を組み立てたコルトハーヘンの理論の最大の特徴として、(1) 自己だけでなく相手についても、(2) 言語化が比較的容易な行為や思考だけでなく無意識的な感情や望みについても、(3) 環境などの外的なことだけでなくアイデンティティや使命といった内的なことについても日常的に省察する仕組みを提案している点が挙げられる。また、コルトハーヘンは省察を通した学びを紡ごうとする際に、客観的にみて明らかな問題の原因を認識することよりも、主観的でありながらも最もよく本人の腑に落ちるような「本質的な諸相」への気づきを得ることを重視する。「主観」の重視は、授業やワークショップなどの、学びを育むことを目的とした場面において望ましい手順としてコルトハーヘンが掲げた「5段階の手順」にも表れているため、本節の最後にこの「5段階の手順」について取り上げる。

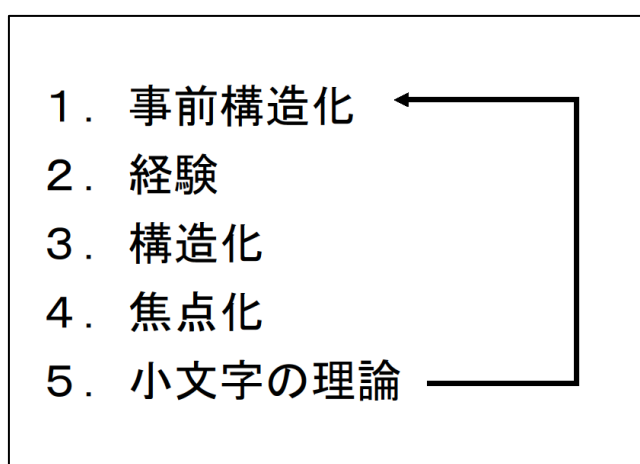


図 9 : 5 段階の手順

(Russell and Korthagen (1995)²⁴⁶をもとに作成)

²⁴⁶ Russell and Korthagen (1995) 前掲書。

まず、授業・研修のはじめに、一つの短い話をしたり、参加者に問いを投げかけたりして、「事前構造化」を行う。これは、授業・研修中の議論がその目的から大きくずれ過ぎないようにするために極めて重要な意味を持つ。特にここで投げかける問いは、それ以降の授業・研修の流れ全体を左右するため、準備段階で最も注意して設計する必要がある。また、最終的にその授業・研修を通して参加者に習得してほしい理論を定め、その理論を紹介できるような授業・研修の流れを作るためにはどのような質問を冒頭で投げかければよいかを検討することが重要である。例えば、教師のコンピテンスについての理論を紹介したいと考えた場合、事前構造化の段階では「自分が最も好きだった教師を一人思い浮かべて、その人の特徴を一言で形容してください」といった指示・問いを提示する、といった具合である。

次に、「経験」の段階では、ペアを組むなどして過去の経験を振り返ったり、その場でロールプレイや模擬授業を行ったりする。先ほどの例であれば、ペアを組んで最も好きだった教師の記憶を共有し、その人の特徴を思い起こす作業などがこの段階に当たる。そして3つ目の段階である「構造化」において、それぞれが思い起こした好きだった教師の特徴を発表し、多くのキーワードを書き出す。その後「焦点化」の段階に入り、教師教育者は参加者の関心の強いキーワードや特に懸念される事項に焦点を絞ってさらなる議論を展開する。最終的に、5段階目の「小文字の理論」において、今まで話しあってきたキーワードやテーマに関する理論を彼らの経験や関心に結びつけて紹介する。なお、コルトハーヘンは自分以外の誰かの知識体系に沿って語られる理論を「大文字の理論 (Theory)」、学習者自身が経験や関心に結びつけた形で自分のものとして理解した理論を「小文字の理論 (theory)」と呼んで区別する。また、理論を厳密かつ正確な解釈で理解することよりも、自分自身の文脈の中で自分なりに理論を理解することの方が、実践のうえでは意義があると考えているため、教師が「大文字の理論」を提示することよりも、各学習者が「小文字の理論」

を習得することを重視する。さらに、理想的には、前回の授業・研修の最後に取り扱った「(小文字の)理論に関連する話や問いを次回の授業・研修の冒頭、「事前構造化」の段階で取り上げることで、さらなる定着を図ることがよしとされている。

こうした「小文字の理論」を導くワークショップを実践するために、教師教育者がそのためのトレーニングを受ける必要があることは言うまでもない。学術的な知見をそのまま参加者に講義すればよかった従来の教師教育者とは異なり、参加者の経験に結びつけて理論を習得させようとするリアリスティック教師教育における教師教育者は、従って、省察のファシリテーター（促進者）ともいえる一つの専門家として見なされるのである。

さらに、経験からの学びと省察を主軸に置いたリアリスティック教師教育において、教師教育者は重要なロールモデルとしても働かなければならない。つまり、子どものよりよい学びを引き出すためには、子どもたち自身が省察的に学べるようになることが重要であり、子どもたちが省察できるようになるためには教師が子どもたちの省察を日常的に促し彼らに省察のスキルと習慣を身につけさせる必要がある。また、そのためには教師たち自身も省察および省察の促し方を身につけている必要があり、これは教師教育者が教師らに省察のスキルと習慣を身につけさせると共に、省察の促し方を実際に見せながら習得させることではじめて可能になると考えられているのである。したがって、リアリスティック教師教育を担う教師教育者は、参加者らの省察を絶えず促しながら、その促し方をも彼らに伝授するという2つの重要な任務を担うことになる。参加者らは教師教育者の指導会・授業・研修などに参加しながら、その教師教育者がどのようにして自分たちの省察を促そうとしているかをメタ分析することが求められるため、教師教育者はいくつもの視点から常に観察される存在となり、ある程度の緊張感を余儀なくされる立場に追い込まれる。

第3節 共同的省察プロセスの重要性

以上、オランダのユトレヒト大学において開発されたリアリスティック教師教育の特徴とそれを担う教師教育者に与えられた従来とは異なる役割について、整理した。オランダでは大学で教師教育を担う教員の大部分が初等中等学校での教育経験を持つなど、日本の教師教育の文脈と異なる点も多々あることは確かであるが、日本でも省察は一部の教職大学院や教員養成課程のカリキュラムに盛り込まれるようになってきており、注目を集めている。その点で、省察はこれからの日本の教師教育のあり方を探求するうえでも重要な概念であることは間違いない。

しかし、本論文は、教師教育における省察の位置付けを検討することを目的としない。序章で述べた通り、「相容れない意見が衝突する状況を前にした時、その衝突や対立を無視・回避するのではなく、あえて議論を促すことで、規範を再構築する機会としてその衝突や対立を生かすことはできないか？」という問いの探求を目指し、そのようなプロセスの実現のための手掛かりとして、修復的正義の理念を取り上げるものである。ただし、第Ⅱ部で議論した通り、修復的正義の理念には課題もあることから、本節では、修復的实践を含む修復的正義の実践を「共同的省察」のプロセスを提供する実践であると捉え、修復的正義を「共同的省察」の理念であると捉えた場合に、省察の方法に関する近年の省察研究の知見をもって修復的正義の課題を解消ないし軽減することができるかどうか、を検討する。

なお、省察プロセスを辿ることの重要性が古くから語られる一方で、その方法に関する研究の蓄積は、コルトハーヘンをはじめとする近年の研究者の台頭まで決して多くなかった。歴史的に一貫して採用されてきた唯一の手法は、「自らに問いかける」という行為である。

修復的正義の実践は、本論文を通して説明してきた通り、まさに「問いかけ」

を重視する。修復的実践に限らず、修復的正義に関する実践全体に共通して用いられている「修復的な問いかけ (restorative questions)」は、責任の所在を追及する応報的な問いの立て方に対抗し、「何が起きたのか？ どうしたのか？」や「事態を正すためにはどのようにすればよいか？」といった問いを並べたものであるが、これは問いかけられた者の「省察」をより効果的に促す効果がある、と考えて採用されている²⁴⁷。

確かに、「違反された法律、乱された規律は何か？」「違反したのは誰か？」「違反した人はどのように罰せられるべきか？」といった応報的な問いかけ²⁴⁸に対して、まず「何が起きたのか？」を聞いた後に、加害者に「その時どのようなことを考えていたのか？」と問い、被害者に「起きたことについて、どのように感じているか？」と問う修復的な問いかけは、コルトハーヘンの8つの問い（「具体化を促す問い」第7章2節）における左側の欄に分類される自身の考えていること (thinking) や感じていること (feeling)、そして行動 (doing) についての省察を促すことをより重視したものであると言える。さらに、「あなたがしたことで、誰がどのような影響を受けたのか？」という加害者に向けられた問いかけでは、8つの問いの右側の欄への省察が促されやすく、被害者のニーズに耳を傾ける際には、被害者の望み (wanting) を聞き出すことにつながる。

ところで、省察は、歴史的に見ても、一人で行うことが想定されている場合が多い。自分自身の経験について、一人で振り返り、学びを育めるような、自律的な学習者が想定されているのである。コルトハーヘンの省察理論も、教師教育者が省察のファシリテーターとしての役割を担う一方で、実際の教育場面においては多くの場合、教師は一人で、しかも瞬時に、様々な決断を下さなければならないことから、究極的には一人で省察できる人間を育てることが目的

²⁴⁷ Wachtel (2013) 前掲記事。

²⁴⁸ 紛争解決教育に関するウェブサイトに掲載された修復的な問いかけと追う法的な問いかけとの対比より。

(http://www.creducation.org/cre/teachers/cre_practices_descriptions/restorative_practices) [2015年6月15日取得]

とされる。しかし、修復的正義の理念が適用されるような場面では、一人で省察して解決できる問題は極めて少ない。無論、反省文や謝罪文を書かせることで加害者の省察を促し、被害者に対する心からの謝罪を引き出すという手法は、古くから実践されている。だが、どれだけ加害者が省察したところで、その省察プロセスに被害者やその他関係者が関与していなければ、結局のところ、その問題の解決には繋がらない。なぜなら、「具体化を促す問い」としての8つの質問に一人で答えることは実際には困難であることが多く、また、たとえそれらに答えることができ、「問題の本質的な諸相」が何であるのか、一人だけで答えを出すことができたとしても、それが他の立場に置かれた人間のものと合致することは少ないからである。

ここで、1つの大学の事例を挙げることにする。

アメリカ・カリフォルニア州にあるスタンフォード大学では、2011年から2012年にかけての1年間、パイロット・プログラムとして修復的实践²⁴⁹を学生課の法務部（judicial office）が導入した²⁵⁰。スタンフォード大学での修復的实践の手順・原則は以下のとおりである²⁵¹。

- 1) スタンフォード大学の関係者の身に問題が起きたり、関係者が何か問題を起こしたりすると、法務部がその案件を吟味し、どのような手続きで取り扱うべきか、判断する（選択肢は、正式な司法プロセスを辿るのか、修復的实践を採用するのか、あるいはその他の選択肢を考えるのか、である）。

²⁴⁹ スタンフォード大学のプログラム関係者はこの実践を「restorative justice」と呼んでいたが、正式な司法の手続きを代替あるいは補完するものではなく、大学内部での学生対応に近い位置付けで導入されていたことから、本論文では「修復的实践」のカテゴリーに分類する。

²⁵⁰ 2012年以降は正式な制度として導入され、実践が重ねられている。

<https://communitystandards.stanford.edu/student-conduct-process/restorative-justice> [2015年6月15日取得]

²⁵¹ 2012年9月にスタンフォード大学にて、プログラム責任者のソドニーに行ったヒアリング、および2012年10月に開催された”Stanford’s Restorative Justice Symposium”におけるサダニーの発表より。

2) 法務部が修復的実践で取り扱うことが適切だと判断した案件は、当時プログラムの担当者であったカリフォルニア州の認定調停人 (mediator) であるソヌー・サダニー (Sonoo Thadaney) に報告される。その案件の情報を検討し、本当に修復的実践で対応することが適切かどうかを最終的に判断するのは、専門家であるサダニーである。

3) 修復的実践で対応することが決まると、サダニーは関係者の予定調整を行い、修復的カンファレンスの日程を決定する。

4) 「加害者 (offender)」という言葉を用いず、代わりに、呼び出され、質問されるという意味で、「応答者 (respondent)」という言葉を用いる。

5) サダニーはすべてのカンファレンスに出席し、ファシリテーター役あるいは共同ファシリテーターの一人を務める。

6) 被害を受けた人も、加害者になった人も、カンファレンスには、自分の味方になってくれる人たち (supporters) を自由に呼ぶことが許可される。

7) 各カンファレンスには、学生ボランティアが数名出席する。学生ボランティアは、その事件に間接的に関わるコミュニティ内の人物の役をロール・プレイ形式で演じる²⁵²。

8) カンファレンスは、必ず食卓を囲んで食事をしながら行われる²⁵³。

9) カンファレンスに主要な関係者がどうしても参加できない場合には、学生ボランティアなどが代理人 (surrogate) となって、その人の主張を代弁する。

10) 学生ボランティアは隔月で集まり、実際に取り扱うケースがない場合にも、今後共同ファシリテーターの一人を担っていけるように、ケ

²⁵²例えば、購買部での万引き事件を取り扱う場合、学生ボランティアは万引きの現場にいて目撃もしたけれども、その場では注意できなかった他の学生役などを演じ、実際にその場に集まっている人たちが持っている視点以外のものを提供しようとする。

²⁵³ これはサダニー個人がこだわっている手法であり、「食卓を囲むことで現れてくる知恵 (kitchen-table wisdom)」を生かす狙いがある。

ース・スタディなどの手法を用いたトレーニングを受ける。

1 1) 大学教員が参加する場合は、「教授」や「研究科長」などとしてではなく、あくまで対等なコミュニティの一員としてカンファレンスの場に呼ばれていることを事前に伝える。また、カンファレンス自体も、参加者同士が対等になるように円形（サークル）で行い、大学教員側から学生側に罰を与えようとするプロセスではないことを強調して参加者に伝える。

このパイロット・プログラムに参加した人たちの満足度は、極めて高い。その背景としては、スタンフォード大学で取り上げられる案件はほぼすべて、加害者の無配慮・無自覚（unawareness）によって引き起こされた事件であることが挙げられる。すなわち、修復的実践のプロセスを辿ることで、自分の行為がどのような影響を持つものだったのかを他者の視点から教わることができれば、その問題について自覚し、反省することに繋がりやすい。ただし、このプログラムの中で、参加者の満足度（納得の度合い）が唯一 60～70%と、比較的低かった案件がある。一人の中国人留学生が起こした事件で、宗教・文化による「謝罪」の形式の違いから、満足な解決に至らなかったケースである。

事件の詳細については記述しないが、このケースを起こした中国人留学生は「応答者」として修復的実践の場に呼ばれ、すぐに謝罪の意を表明した。しかし、視線を下げて謝罪するこの学生に対して、他の参加者は不信感を抱いた。「相手の目をみて謝罪してほしい」と参加者らは望んだが、応答者の学生がこの要望に応えることは最後までなかった。「私の国では、相手の目を見ながら謝罪することは、大変な恥」であり、「両親に顔向けできなくなる」と応答者はその理由を説明したという。応答者の学生を除いては、インド出身のサダニーがその場にいた唯一のアジア人であったことから、調停者であるサダニーからもアジア文化の説明を補足し、参加者らに理解を求めたが、最終的に参加者

らに学生の謝罪の意が真に伝わることはなかった、とサダニーは解釈している²⁵⁴。

この事例は、最終的に加害者としての中国人留学生とその他の参加者が、もし「具体化のための問い」に回答したとすると、最後までお互いの回答を一致させることができなかつた例としてみることができる。

スタンフォードの修復的実践プログラムを紹介するウェブサイト²⁵⁵には、修復的実践を行うことの利点として、以下の5点が挙げられている。

- 1) 参加者のエンパワーメント
- 2) 協同的 (collaborative) な意思決定プロセスの促進
- 3) コミュニティの価値観の土台づくり (support)
- 4) 自主的な関与の促進
- 5) 守秘義務が徹底された手続き

これまで論じてきたように、本論文は「規範の再構成」のプロセスとしての修復的正義を検討するものであるから、この5つの利点の中では、「コミュニティの価値観の土台づくり」を最も重要な修復的実践の要素として捉える。ただし、上述の中国人留学生の事例からもわかる通り、「コミュニティの価値観」を一つにまとめることは容易ではない。コミュニティの構成員が多様なバックグラウンドを持てば持つほど、互いの価値観を統合しづらくなり、十分な配慮がなければ、コミュニティの価値観は構成員のマジョリティが持つ価値観によって形作られやすくなる。上述の事例でも、調停者であるサダニーによる介入がなければ、中国人留学生の価値観は否定されたまま、参加者のマジョリティが共有する、いわば謝罪の作法についての考え方が応答者に押し付けられる結

²⁵⁴ この事例の詳細に関しても、2012年9月にスタンフォード大学にて、プログラム責任者のサダニーに行ったヒアリングより。

²⁵⁵ 前掲ウェブサイト

<https://communitystandards.stanford.edu/student-conduct-process/restorative-justice> [2015年6月15日取得]

末となったことが予想される。これでは、マジョリティの価値観の再確認や明確化はなされても、それをコミュニティのものとして再構成することには繋がらない。すなわち、協同的な省察が行われなため、修復的正義の実践としての対話プロセスを進めることの意味は薄れ、関係者と直接顔を合わせることによる圧力の強化により、かえって感情や謝罪の強制といった結末を招くことになりかねない。

この問題は、とりわけ大学の場に修復的实践が導入される場合、何らかの個人の属性に対する偏見や差別意識を背景とした暴力や暴言である、いわばヘイト・クライム (hate crime) やヘイト・スピーチの予防策あるいは対応策としての成果が期待されることが多いことを考慮すると、極めて重大である。ステューブン・ウェスラー (Stephen L. Wessler) は、ゲイの男子学生が数々の差別的発言や嫌がらせを受けたうえで、ついには首を絞められるまでの暴力事件にまで発展したアメリカの某大学で実際に起きた事例を取り上げながら、こうした差別を原因とする事件は発覚や重大性の認識の共有が困難であるからこそ、学内での対話を促していくことが大事であると論じる²⁵⁶。

ウェスラーによれば、こうした事件は発覚後も正式に報告されないケースが多くあるという。その理由としては、(1)「学生や教職員の多くが、どのような事件について、いつ誰に報告するべきかわかっていない」こと、(2)「ヘイト・クライムを報告することで、ヘイト・クライムが起こる大学であると認識されることへの恐怖」を教職員が感じていること、(3)「加害者から仕返しをされることを恐れ、あるいは、大学関係者が真剣に向き合ってくれないと信じて」被害者自身が報告をためらうことが挙げられる²⁵⁷。このような状況においては、大学の規則を作成することも重要であるかもしれないが、それ以上に、まずは「学生支援に携わる教職員や大学の警備員、大学スポーツのチームの指導者や、学生の代表に対してのトレーニング」を行うこと、「学内の対話活動

²⁵⁶ Stephen L. Wessler. (2004). "Hate Crimes and Bias-Motivated Harassment on Campus." IN Karp and Allena (2004) 前掲書。

²⁵⁷ 同上、p.196。

を促すグループ」を設けること、そして「市民の権利運動を行う学生団体」が暴力のターゲットにされやすい属性を持つ人たちのグループの権利を擁護する活動を行うことを支援することが有効であるという²⁵⁸（なお、こうしたヘイト・クライムに対する大学規則の強化を通じた予防・対応策の限界については、ボウ・ブレスリン（Beau Breslin）が詳しく論じている²⁵⁹）。

すなわち、ヘイト・クライムをはじめとする、マジョリティの立場とマイノリティの立場の差異が引き起こす問題を取り上げる場合には、事前のトレーニングや介入がなければ、対等な対話が起こりづらい。対等な対話が起こらなければ、マジョリティの人間の価値観や考え方を問い直そうという、協同的で双方向的な規範の再構成のプロセスが生まれにくい。結果として、形としては修復的实践に見えるものを展開したとしても、実際には、マジョリティの規範の強化という、マイノリティのニーズに応えず、声に耳を傾けないプロセスとなってしまうかねないのである。この危険性は、マイノリティとしての属性を持つ者が被害者であった場合だけでなく、先の中国人留学生の事例のように、加害者であった場合にも当てはまる。

こうした問題を背景に、以下のような展望を示して、本論文の締めくくりとしたい。

修復的正義の実践は、当事者間の関係性の回復を目指そうとすると、感情や謝罪の強制といった問題を孕むことになる（第5章）。当事者間の対話を促すことを目指すと、マジョリティが持つ規範をそうではない者に押しつけることで、問題が解決したかのように見せてしまう危険性を生むことになる。こうした問題を回避するためには、当事者がそれぞれ持っている規範の正当性や有効性について、多数決の原理を取り払った場のもとで、相互尊重を基盤としながら、共同的に省察するプロセスの実現を目指すという視点を加えることが重要

²⁵⁸ Wessler (2004) 前掲論文、pp.200-201.

²⁵⁹ Beau Breslin. (2004). "Policy Case Study; Responding to Hate Speech –The Limitations of Speech Codes and The Promise of Restorative Practices." IN Karp and Allena (2004) 前掲書、p.212.

である。そのためには、「具体化のための問い」を共同的省察プロセスの中で実際に一つ一つ回答することを意識し、当事者間での回答のずれが大きくなりすぎないことに配慮することが有効であるかもしれない。そうすることで、それぞれの当事者が達成する「本質的な諸相への気づき」と、そこから導き出される解決策や対応策は、相手が達する気づきや、導き出す方策を無視しづらくなり、互いに調和しやすくなるのではないか。そのためにも、省察研究としては「共同的」にそれを行うプロセスの重要性について、修復的正義研究としては「省察」の達成度や深みを評価するためのツールの検討について、今後研究を進めていく必要があるだろう。

終章

本論文では、何らかの問題が発生し、一方のひとの「自己安定」が他方によって崩された場合の対応策として、刑事司法に代表されるような応報的なプロセスに対抗して提示された「修復的正義」の理念を取り上げ、その背景にある人間観や教育への示唆を整理した（第1章、第2章）。その後、修復的正義の実践が教育場面にも適用され始めた背景について概説し、その広がりによって議論され始めた教育実践としての修復的実践の課題について論じた（第3章、第4章）。さらに、修復的正義の理念そのものへの批判を唱えたエイコーンの議論とそれに対するブレイスウェイトの応答を通して、修復的正義と修復的実践が持つ理念上の課題について考察した（第5章）。そして、修復的正義を担う教師の成長にとって重要であるとされる「省察」の概念を取り上げ、この省察を共同的に行う意義について論じた（第6章、第7章）。

最後に、序章で取り上げたシャルリー・エブドの事件に戻って、改めて本論文の趣旨を整理したい。

シャルリー・エブドの事件を契機に、ヨーロッパやアメリカにおいて「自己検閲（self-censorship）」の流れが生じていると論じる者は多い。アメリカの反検閲連盟（National Coalition Against Censorship）の広報責任者、ピーター・ハート（Peter Hart）は、アメリカの図書館でも宗教について書かれた本の発注や、宗教に関する展示企画を自粛する動きが出ていることを指摘したうえで、「何が危険かという点、〔宗教に関する本の発注や展示企画をすることで：引用者補足〕図書館司書が暴力を受ける可能性があることよりもむしろ、司書たちが恐怖心からの決断を迫られることにある」²⁶⁰と語る。図書館関係者にとっては、「議論を呼びそうな本は何も持たないようにすることが最も簡

²⁶⁰ “Libraries After Charlie Hebdo: The Threat of Violence, the Fear of Self-Censorship” *Library Journal*, January 29, 2015. <http://lj.libraryjournal.com/2015/01/industry-news/libraries-after-charlie-hebdo-the-threat-of-violence-the-fear-of-self-censorship/#> [2015年7月30日取得]

単な〔リスクの：引用者補足〕回避方法」であるが、そうした行動へと流れていくこと自体が、「表現の自由」への真の脅威となると語る。

しかし、自己検閲の風潮によって生じるのは「表現の自由」の問題だけではない。まず、自己検閲をする側にとっては、暴力によって、事件を起こした者たちが持つそれまでの被差別の経験や境遇への同情や共感を強要され、その者たちの規範を押し付けられた、という不満が残り得る。すなわち、〈「表現の自由」を侵してはならない〉という規範をシャルリー・エブド事件の加害者は暴力をもって侵したと考える立場の人間にとって、正義の経験は達成されないのである。また、事件を起こした者やそれを支持・擁護する立場をとる人間にとっても、相手が自己検閲し、出版等を自粛したところで、事件の背景にある西洋諸国への不信感は解消・軽減され得るか、疑問が残る。例えば、この事件で殉死した警察官、アフメッド・メラベ氏に対して、「イスラム教徒を抑圧してきた組織の一員になることを選んだ」人間であるから「恥じるべきだ」²⁶¹と語っていた少年のニーズは、自己検閲という行動で満たすことはできないのではないか。

ブレスリンは、刑事司法制度の欠陥と修復的司法の意義について語る際、以下のような言葉を記している。

私たちは、裁判所が最も難しい仕事をするべきであると主張する。言い換えるなら、明らかな勝者と敗者がいるような場合には、敵対的な〔アプローチに基づく刑事司法：引用者補足〕システムに〔則って手続きがなされることに：引用者補足〕安心感を覚える。その場合、客観的で私情を挟まないとされる調停者が、競合する、しかし同等の力を持つことが多い、二つの利益のうちから一つを選択することとなる。しかし、常に明らかな勝者と敗者がいることを想定できるだろうか？²⁶²

²⁶¹ “Charlie Hebdo cover: We are not Charlie say the dissenting voices angered further by French solidarity.”前掲記事。

²⁶² Beau Breslin. (2004) Policy Case Study; Responding to hate speech –the

また、図書館の自己検閲について語っていた先のハートは、シャルリー・エブドの事件を考える際に最も重要なこととして、以下の点を挙げている。

この事件は、長い歴史を土台とした一つの悲劇的な出来事であることを忘れてはならない。²⁶³

シャルリー・エブドの事件は、その事件だけを単体で見れば「勝者」と「敗者」が明らかであるが、歴史的背景や加害者となった者たちが抱える「絶望的で、押し出される形で一線を越えさせられ」²⁶⁴までの心情を考慮すると、その捉え方が大きく揺るがされ、誰が「勝者」で、誰が「敗者」であるのかわからなくなる。

「シャルリー・エブドは、マイノリティの窮状を力強く、そして日頃から、訴えてきたし、クルド人を支持する記事を掲載してきたし、違法移民にも永住権を与えるように絶えずキャンペーンを続けきた」²⁶⁵新聞であり、マイノリティの味方であったとする主張もある。確かに、ユダヤ教を風刺し、ガザ地区に住むパレスチナ人たちを支持する漫画には、「弱者を抑圧するな (Ne pas opprimer les faibles)」というタイトルが付けられている通り、新聞社としては、マイノリティや弱者を支援する立場をとってきたと考えているのかもしれない。

誰が「勝者」で、誰が「敗者」であるのか。誰が「弱者」で、誰が「抑圧者」であるのか。誰が「加害者」で、誰が「被害者」であるのか。これらの点に関

limitations of speech codes and the promise of restorative practices, In David R. Karp and Thom Allena. (2004) *Restorative Justice on the College Campus: Promoting Student Growth and Responsibility, and Reawakening the Spirit of Campus Community*. Charles C Thomas Publisher: Springfield, Illinois. p.212.

²⁶³ “Libraries After Charlie Hebdo: The Threat of Violence, the Fear of Self-Censorship” 前掲記事。

²⁶⁴ 前掲の、Press Emblem Campaign の公式ホームページ。

²⁶⁵ “Charlie Hebdo: They’re not racist just because you’re offended.”前掲記事。

する議論が深められず、共通の理解もつくられないままに、自己検閲という形で折り合いをつけようとしたところで、対立する立場にあるひとや集団が、自分たちこそが「被害者」であり、相手こそが「加害者」であるという認識を改める契機は生まれづらいのではないか。「加害者の被害者性」および「被害者の加害者性」についての省察は促されなければ、それぞれの立場からみた問題の「本質的な諸相への気づき」は得られず、「自己安定」は修復されないのではないか。

銃乱射事件を背景に、シャルリー・エブドはムハンマドを風刺する漫画を今後掲載しないことを表明した²⁶⁶。編集長が「すべてが終わったら、何の音もしなかった。苦情もない。愚痴も聞こえない」と語るように、この決断についての報道は決して多くなく、決断に至るまでの数ヶ月間の間に、「表現の自由」に関する議論は驚くほど静かになった。しかし、事態が沈静化したからと言って、それが恐怖心からくる自己検閲の結果であるならば、喜ぶことはできない。

カープは、修復的正義の意義を以下のように説明する。

修復的なプロセスは、コミュニティの構成員に市民としての関与(civic commitment)の必要性を教えること、そして、自分たちの行動がコミュニティにどのような影響を及ぼすのかを吟味する(evaluate)能力を学生たちに養わせることの一助となる。²⁶⁷

修復的なプロセスが、「市民としての関与の必要性を教えること」の一助となるならば、それに参加を求められる者には自ずと、「市民である」こと、「コミュニティの構成員である」ことをメッセージが伝わる。そのメッセージが伝わることで、自分と立場を同じくする集団だけでなく、より多様性のある社会に

²⁶⁶

<https://www.washingtonpost.com/blogs/worldviews/wp/2015/07/17/charlie-hebdo-editor-says-the-paper-is-done-with-prophet-muhammad-cartoons/> [2015年6月30日取得]

²⁶⁷ Karp and Allena (2004) 前掲書、P7.

おける規範を共につくる役割を自分たちが担っていることを自覚することにつながり得る。

第1章で示した本論文での修復的正義の定義は、下記の通りである。

修復的正義とは、何かしらの問題が起きた際に、当事者のニーズと個別具体的な状況に適した解決方法を創造的に選択することで、可能な限り、当事者にとって正義に適ったプロセスと帰結の双方を実現することを目指そうとする理念である。

「当事者にとって正義に適ったプロセスと帰結の双方を実現する」ことが極めて困難な状況も多々あり得るし、まさにシャルリー・エブドの事件はそのような状況をつくりだした出来事であったと言える。しかし、だからと言って「当事者にとって正義に適ったプロセスと帰結の双方を実現することを目指そうとする理念」を投げ出すことは、結果として誰の利にもならないのではないか。

本論文は、こうした思いを背景に、「当事者にとって正義に適ったプロセスと帰結の双方を実現すること」を目指すに当たって、共同的省察プロセスとしての修復的正義の理念が少しでも寄与することを願うものである。

謝辞

拙いながらも、この論文を書き上げることはできたのは、数多くの方々のお力添えのおかげに他ありません。

まず、東京大学文科Ⅲ類から教育学部に進学した2004年以来、一貫してお世話になってきた川本隆史先生には、深い思考を促す貴重な議論の場や機会を数え切れないほどいただきました。修復的正義の概念とも、川本先生のご助言がなければ出会うことがなかったかもしれません。心より感謝申し上げます。

小玉重夫先生には、2009年にティーチング・アシスタントとして授業に参加させていただき、市民性の教育について勉強させていただきました。このことが、後に民主主義教育が専門のエイモン・キャラン（Eamonn Callan）先生のもとで研究しようと思うきっかけとなりました。また、この論文の主査をお願いする運びになった際にも、大変お忙しいなかにも関わらず、ご快諾いただいたこと、誠にありがたく思います。

また、基礎教育学コース（旧教育学コース）ご所属の先生方、あるいはご所属だった先生方にも、卒業論文のご指導や修士論文のご指導をはじめ、様々な形で、時には批判的に、時には大変丁寧に、指導していただきました。その中では、先輩後輩問わず、川本ゼミの方々や、その他のゼミに所属する（基礎）教育学コースの大学院生の方々にも、数々の貴重な助言や指摘をいただくことができました。どうもありがとうございました。

さらに、修復的正義について研究を始める際、発表と議論の場をくださった「非行研」の方々、教育学畑の私をも温かく迎え入れてくださり、修復的正義の理解を急速に深める機会をくださった「RJ（Restorative Justice）研究会」の高橋則夫先生や西村春夫先生、細井洋子先生をはじめとする数多くの先生方にも感謝申し上げます。また、「RJ研究会」の中の若手有志を宿谷晃弘先生が束ねてくださった「共生と修復研究会」では、竹原幸太先生や原口友輝先生などと数多くの議論を交わさせていただきました。

大学院博士課程を育児休学している間には、武田信子先生にお声をかけていただき、フレット・コルトハーゲン（Fred A. J. Korthagen）先生の御本の翻訳に携わらせていただきました。このご縁から、その後も武田先生の科研費プ

プロジェクトに参加させていただき、現代日本の教育に関してまさに深く省察する機会を数多くいただきました。こうしたプロジェクトの活動を通して、コルトハーゲン先生にも数々のご助言をいただくに至り、そのおかげで省察という概念への理解を深めることができました。省察などに関するワークショップを提供する一般社団法人「学び続ける教育者のための協会（Reflective Learning Community for Teaching; REFLECT）」を坂田哲人先生、矢野博之先生、村井尚子先生、そして中田正弘先生が立ち上げる際には、その立ち上げメンバー（理事）に加えていただき、省察について語りながら自ら学ぶ機会を多くいただきました。

大学院博士課程に在籍していた期間には、日本学術振興会の特別研究員（DC2）に採用していただきました。また、2012年から2013年にかけては、フルブライト奨学金の博士論文研究プログラムの一環として、アメリカのスタンフォード大学にて客員研究員を務めさせていただきました。その際には、キャラン先生より丁寧で徹底したご指導をいただいたほか、修復的正義の実践をスタンフォード大学に導入したソヌー・サダニー（Sonoo Thadeney）先生にもヒアリング調査に貴重なお時間を割いていただいたり、修復的正義や紛争解決に関するワークショップに参加させていただきました。

帰国後は、大学総合教育研究センターの教育課程・方法開発部門にて特任研究員を務めさせていただき、中原淳先生や栗田佳代子先生をはじめとする多くの先生方に博士論文執筆を応援していただきました。

振り返ってみれば、大学院だけでなく、大学や高校、中学時代の友人までもが、この論文の執筆を様々な形で支えてくれたり、インスピレーションを与えてくれました。一人ひとりに、心より感謝いたします。

最後に、この論文を書き上げるに当たっては、娘の馨子をはじめ、家族に多くのサポートをもらうとともに、多大な迷惑をかけました。今までのサポートに深く感謝するとともに、これからもよろしく願いいたします。

引用・参照文献一覧

(日本語文献)

秋田喜代美(1996)「教師教育における「省察」概念の展開：反省的实践家を育てる教師教育をめぐる」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報5 教育と市場』世織書房所収

鴨志田まゆみ(2011)「修復的司法の被害者支援の可能性」東洋大学大学院紀要、48号

坂上香(2012)「クリエイティビティを生かした「修復的アプローチ」の実践：英米の学校および表現活動の現場から」修復的アプローチ海外取り組み報告書

下司晶(2013)「「学び続ける教師像」の現実化のために：生涯学習社会と理論－実践問題」シンポジウム「中央教育審議会答申「今日食生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」を読む」登壇者口頭発表、教育學雑誌、48:56-60

宿谷晃弘(2006)「修復的正義・修復的司法の構想と法定刑の理論的位置について」『法律時報』78巻第3号、日本評論社

ジョン・デューイ『民主主義と教育(上)』松野安男訳、岩波文庫、1975年

染田恵『犯罪者の社会内処遇の探求：処遇の多様化と修復的司法』成文堂、2006年

高橋則夫『対話による犯罪解決：修復的司法の展開』成文堂、2007年

竹原幸太(2004)「開かれた修復的司法システムへの視座～リスク・コミュニケーションとしての修復的司法」、早稲田大学教育学論集第27号

竹原幸太(2007)「学校における修復的実践の展望」犯罪と非行153号、pp.156-172、日立みらい財団

竹原幸太（2010）「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『修復的正義の今日・明日：後期モダニズムにおける新しい人間観の可能性』成文堂、2010年所収）

竹原幸太（2008）「生活指導における修復的実践（Restorative practices）の可能性—ゼロトレランスの批判的考察と代替的生活指導論の創造—」日本教育学会研究発表要項

細井洋子・西村春夫・檜村志郎・辰野文理編『修復的司法の総合的研究：刑罰を超え新たな正義を求めて』風間書房、2006年

正木亮（1924）「自由執行上の仮出獄の価値」（正木亮『犯罪と矯正』矯正協会、1969年所収）

村井尚子（2015）「教師教育における「省察」の意義の再検討：教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために」大阪樟蔭女子大学研究紀要、5:175-183.

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、2000年

山下英二郎『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』明石書店、2012年。

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、こども環境学会

吉田卓司（2008a）「生徒指導と修復的司法：いじめ事件におけるVOMの活用」大阪教法研ニュース第232号

吉田卓司（2008b）「学校における生徒指導と修復的司法」前野育三先生古稀祝賀論文集刊行委員会『刑事政策学の体系』法律文化社

吉田敏夫『犯罪司法における修復的正義』成文堂、2006年

(外国語文献)

- Acorn, A. (2004) *Compulsory Compassion: A Critique of Restorative Justice*. Vancouver: UBC Press.
- Angus, D. A. (2001) *Professionalism and the Public Good: A Brief History of Teacher Education*. Washington DC: Thomas B Fordham Foundation.
- Archibald, B. P. (2005). "Why Restorative Justice is Not Compulsory Compassion: Annalise Acorn's Labour of Love Lost" [A Review of 'Compulsory Compassion: A Critique of Restorative Justice,' Annalise E. Acorn (Vancouver: University of British Columbia Press, 2004)] *Alberta Law Review*, 42:3.
- Bonta, J., Ruge, T.A., Cormier, R. B. and Jesseman, R. (2006). "Restorative Justice and Recidivism: Promises Made, Promises Kept?" IN Dennis Sullivan and Larry Tiftt (eds.) (2006) *Handbook of Restorative Justice: A Global Perspective*. London: Routledge. pp.108-118.
- Buchberger, B., Campos P., Kallos, D. and Stephenson, J. (eds.) (2000). "Green Paper on Teacher Education in Europe" Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Braithwaite, J. (2006) "Narrative and" Compulsory Compassion". *Law & Social Inquiry*, 31:2:425-446.
- Clifford, A. (発行年不明) "Teaching Restorative Practices with Classroom Circles." *Handbook developed by the Center for Restorative Practices for the San Francisco Unified School District*
- Corcoran, E. (1981). "Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox." *Journal of Teacher Education* 32:3:19-23.
- Costello, B., Wachtel, J., and Wachtel, T. (2009) *The Restorative Practices Handbook: for Teachers, Disciplinarians and Administrators*. Bethlehem: International Institute for Restorative Practices.
- Cowie, H. and Dawn, J. (2007) *Managing Violence in Schools: A Whole School Approach to Best Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Dewey, J. (1910) *How We Think*. New York: D. C. Heath and Co.
- Dodl, N. (1973). "Selecting Competency Outcomes for Teacher Education," *Journal*

of Teacher Education, 23:3:194-199

Evertson, C. M., Hawley, W. D., and Zlotnik, M. (1985). "Making a Difference in Educational Quality Through Teacher Education," *Journal of Teacher Education*, 36:3:2-12.

Failinger, M. A. (2005). "Lessons Unlearned: Women Offenders, the Ethics of Care, and the Promise of Restorative Justice." *Fordham Urban Law Journal*, 33:101-137.

Fromm, E. (1956) *The Art of Loving*. New York: Harper and Row. (日本語訳は、鈴木晶訳『愛するということ』紀伊国屋書店、1991年)

Fromm, E. (1973) *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York: Henry Holt and Company. (日本語訳は、作田啓一・佐野哲郎共訳『破壊』、紀伊国屋書店、1975年)

Gade, C. B. N. (2013) "Restorative Justice and the South African Truth and Reconciliation Process." *South African Journal of Philosophy*, 31:1:10-35.

Henry, R. (2009) *Building and Restoring Respectful Relationships in Schools: A Guide to Using Restorative Practice*, Oxon: Routledge.

Hopkins, B. (2004) *Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Kafka, J. (2011) *The History of "Zero Tolerance" in American Public Schooling*. London: Palgrave Macmillan.

Karp, D. and Allena, T. (eds.) (2004) *Restorative Justice on the College Campus: Promoting Student Growth and Responsibility, and Reawakening the Spirit of Campus Community*, Springfield, Illinois: Charles C Thomas.

Korthagen, F. A. J. (1990). "Linking Reflection and Technical Competence: The Logbook as an Instrument in Teacher Education". *European Journal of Teacher Education*, 22:2/3:191-207.

Korthagen, F. A. J. and Lagerwerf, B. (1996). "Reframing the Relationship Between Teacher Thinking and Teacher Behaviour: Levels in Learning About Teaching" *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2:2:161-190.

- Korthagen, F. A. J. et al. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Routledge. (日本語訳は、武田信子監訳『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社、2010年)
- Korthagen, F. A. J., Younghee K. M., and Greene, W. L. (eds.) (2013) *Teaching and Learning From Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education*. Oxon: Routeledge.
- Lobb, P. (2010). “The Art of Caring: Woman and Restorative Justice”. Dissertation submitted to Antioch University.
- MacRae, A. and Zehr, H. (2004) *The Little Book of Family Group Conferences: New Zealand Style*. Intercourse, PA: Good Books Publishing.
- Martin, J. R. (1994). “Becoming Educated: A Journey of Alienation or Intergration?” IN Jane Roland Martin (1994) *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women, and Curriculum*. New York: Psychology Press.
- McCold, P. and Wachtel, T. (2002). “Restorative Justice Theory Validation” IN Elmar Weitekamp and Hans-Jürgen Kerner (eds.) *Restorative justice: Theoretical Foundations*. London: Routledge, 2012.
- Mezirow, J. et al. (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning/* San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Minnesota Department of Children, Family and Learning (2002). ‘In-School Behavior Intervention Grants: A Three-Year Evaluation of Alternative Approaches to Suspensions and Expulsions,’ Report to the Minnesota Legislature
- Mirsky, L. (2003). “Albert Eglash and Creative Restitution; A Precursor to Restorative Practices.” Restorative Practices Eforum, Bethlehem, Pennsylvania: IIRP.
- Morrison, B. (2002). “Bullying and Victimization in Schools: A Restorative Justice Approach” IN *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, Australian Institute of Criminology

- Morrison, B. (2007) *Restoring Safe School Communities: A Whole School Response to Bullying, Violence and Alienation*. Annandale, Australia: Federation Press.
- Moxon, J., Skudder, C., and Peters, J. (2008) *Restorative Solutions for Schools: An Introductory Resource Book*. Laughton: Essential Resources Educational Publishers Limited
- Muller-Fohrbrodt, G. Cloetta, G., and Dann, H. D. (1978). "Der Praxisschock bei jungen Lehrern [The transition shock in beginning teachers]." Stuttgart: Klett.
- Rodriguez, R. (1983) *Hunger of Memory: The Education of Richard Rodriguez: An Autobiography*. London: Bantam.
- Nathanson, D. (1994) *Shame and Pride: Affect, Sex, and the Birth of the Self*, New York: WW Norton & Company.
- Russell, T. and Korthagen, F. A. J. (1995) *Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education*. London: Psychology Press.
- Schlechty, P. C., and Vance, V.C. (1983). "Recruitment, Selection, and Retention: The Shape of the Teaching Force," *The Elementary School Journal*, 83:4:469-487.
- Schön, D. A. (1982) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books. (日本語訳は柳沢昌一、三輪健二訳『省察的実践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、2007年)
- Smith, G. P. (1984). "The Critical Issues of Excellence and Equity in Competency Testing," *Journal of Teacher Education*, 35:6-9.
- Spelman, E. (2002) *Repair: The Impulse to Restore in a Fragile World*. Boston: Beacon Press.
- Strang, H. and Braithwaite, J. (eds.) (2001) *Restorative Justice and Civil Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stutzman Amstutz, L. (2004). "What Is the Relationship Between Victim Service Organizations and Restorative Justice?" IN Howard Zehr and Barb Toews (eds.) *Critical Issues in Restorative Justice*. Monsey, New York: Criminal Justice Press and Willan Publishing

- United Nations Office on Drugs and Crimes (2006). "Handbook on Restorative Justice Programmes", United Nations
- Vaandering, Dorothy (2009). "Towards Effective Implementation and Sustainability of Restorative Justice in Ontario Public Schools: A Critical Case Study" Dissertation submitted to the University of Western Ontario.
- Vaandering, D. (2010). "A Window on Relationship: Enlarging the Social Discipline Window for Broader Perspective" presentation in IIRP 13th World Conference.
- Van Manen, M. (1991) *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York: Suny Press.
- Van Ness, D. W. (1993). "New Wine and Old Wineskins: Four Challenges of Restorative Justice." *Criminal Law Forum*, 4:2:251–276.
- Wachtel, T. (1997) *Real Justice: How We Can Revolutionize our Response to Wrongdoing*. Philadelphia: Piper's Press. (日本語訳は、山本英政訳『リアル・ジャスティス：修復的司法の挑戦』成文堂、2005年)
- Wachtel, T. (2013). "Defining Restorative Practices"
(<http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>) [2015年4月30日取得]
- Wachtel, T. and Mirsky, L. (eds.) (2008). *Safer Saner Schools: Restorative Practices In Education*. Bethlehem, Pennsylvania: International Institute of Restorative Justice.
- Wachtel, J. and Wachtel, T. (2012) *Building Campus Community: Restorative Practices in Residential Life*, Bethlehem, Pennsylvania: International Institute for Restorative Practices.
- Whitty, G. and Willmott, E. (1991). "Competence-based teacher education: approaches and issues," *Cambridge Journal of Education*, 21:3:309-318.
- Yoder, P. B. (1987) *Shalom: The Bible's Word for Salvation, Justice, and Peace*. Newton, KS: Faith and Life Press.
- Youth Justice Board for England and Wales (2004). "National Evaluation of

the Restorative Justice in Schools Programme.”

Zeichner, K. M. and Liston, D. P. (1990). “Traditions of Reform in U.S. Teacher Education,” *Journal of Teacher Education* I, 41:3-20.

Zehr, H. (1990) *Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice*. 3rd edition, Scottsdale and Waterloo: Herald Press. (日本語訳：西村春夫監訳『修復的司法とは何か：応報から関係修復へ』新泉社、2003年)

Zehr, H. and Gohar, A. (2012) *The Little Book of Restorative Justice*. Intercourse, PA: Good Books. (日本語訳は、森田ゆり訳『責任と癒し：修復的正義の実践ガイド』築地書館、2008年)