

## 科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 30 年 6 月 8 日現在

機関番号：35413

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2013～2017

課題番号：25380822

研究課題名(和文)「修復的实践」に基づく包括的「いじめ」対応モデルの構築

研究課題名(英文) CONSTRUCTION FOR PROGRAM AND METHOD

研究代表者

下西 さや子 (SHIMONISHI, SAYAKO)

広島国際大学・医療福祉学部・教授

研究者番号：80645490

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,800,000円

研究成果の概要(和文)：2012年に行った大学生に対するいじめ経験の調査によって、被害者は、加害者の出席停止や停学・退学などの処罰よりも、被害者の気持ちを理解し、心からの謝罪の方を強く求めていることが明らかになった。このことから、修復的实践によって、壊された関係の修復に向けた対話を準備すること、RJサークルと呼ばれる日常的な相互理解の場を提供することの意味と意義が確認できた。また、修復的实践のダイナミックな展開によって学校文化を変えるためには、ミネソタ州教育局が実践したように、学校全体を対象とした計画的な研修・実践・評価のプロセスが必要であることも、本研究によって明らかにすることができた。

研究成果の概要(英文)：According to a survey conducted among college students in 2012 on the experience of bullying, it has become clear that the bullied would much prefer being understood of their sentiments and receiving a heart-felt apology from the bully rather than punishing the bully by suspending attendance at classes or from school or by expelling the bully. This survey confirmed the meaning and the significance of preparing for dialogues to restore broken relationships by the use of the Restorative Practice and offering a day-to-day place called RJ (Restorative Justice) Circle to develop mutual understanding between the bully and the bullied. Also, this study has shown the need of a systematic process of training, practice, and evaluation involving the whole school as practiced by the Minnesota State Department of Education in order to change a school culture through a dynamic development of the Restorative Practice.

研究分野：児童福祉

キーワード：いじめ 修復的实践

### 1. 研究開始当初の背景

(1) 文部科学省は、アメリカで実施されたゼロトレランス方式に基づく生徒指導のあり方を評価し、2007年、「出席停止制度の活用」「教室外の退去」などを盛り込んだ「いじめなどの問題行動に対する防止策」を初等中等教育局長名で全国の教育委員会に発信した。

さらに、2011年、大津市の中学校で、中学2年生の男子生徒がいじめによって自死したことが、深刻な社会問題としてマスコミなどで大きく取り上げられた後、同省は、先の防止策を基調とした、いじめ防止策の初めての法令となる「いじめ防止対策推進法」を制定(2013年に公布9月施行)した。このように、日本におけるいじめ対策は、近年の少年法改正にも見られるように、総じてゼロトレランスをモデル化した厳罰化傾向にある。

(2) 1990年代に、アメリカやオーストラリアでは、ゼロトレランスへの批判から、少年司法分野で発達した修復的司法の原理と手法を応用した学校教育が、単にいじめ対策のみならず、健全な学校コミュニティの形成を目指して導入され、世界各国で、効果を挙げていることが明らかになってきた。

### 2. 研究の目的

(1) 文部科学省が進めるゼロトレランスに基づいたいじめ対応が、加害者・被害者、また学校コミュニティにもたらす影響を明らかにする。

(2) 世界各国で広がりを見せる修復的実践の日本の学校への導入の可能性と課題を明らかにする。

### 3. 研究の方法

(1) 修復的実践の理念、方法論および国際的動向に関する文献収集と整理。

(2) いじめ経験、とりわけ、被害者、加害者、傍観者がそれぞれ、いじめの起こっている現場で何を感じ、何を望んでいたのかを明らかにするために、大学生を対象に、自由記述を含めたアンケート方式による集合調査と協力者に対するインタビュー調査を実施した。

(3) 修復的実践の学校への導入を教育行政主導で先駆的に推進してきたミネソタ州教育局および州内の実践校を視察し、取組みの現状や効果について情報収集を行った。

(4) 日本の学校で、主にRJサークル(修復的実践の実施形態の一つ)を実践しているNPO法人修復的対話フォーラムのスタッフに対する聞き取り調査、および、RJサークルや加害者・被害者を対象としたカンファレンスなどの修復的実践を導入している学校を視察し、推進者であるスクールソーシャルワーカー、学校関係者から取組みの経緯と現状、課題について聞き取りを行った。

### 4. 研究成果

(1) 大学生を対象としたいじめ経験に対する回顧的調査結果

修復的実践の視点に立つ介入へのニーズを探るため、いじめ発生当時の被害者の思い、加害者に対してとった行動・とれなかった行動、被害者の加害者に対する感情の変化、加害者と傍観者の現在の思いを中心にアンケート調査を実施した。調査対象を大学生とした理由は、いじめが顕在的、あるいは潜在的に進行している可能性の高い世代(小・中学生・高校生)に対し質問を投げかけることによる影響を考慮すると同時に、過去の経験に距離を置きながら省察でき、いじめ問題に近い世代を想定したためである。

A 大学1年生から4年生までの在大学生281名のうち、調査当日の欠席者、無効票、回答拒否者を除いた176名(有効回答率62.6%)を分析対象とした。その内訳は、以下の通りである(表1)。

表1 調査対象者の内訳(人)

1年生	2年生	3年生	4年生	合計
89	37	23	27	176

#### 調査方法

自由記述を含めた無記名のアンケート方式による集合調査。調査票回収は、調査者の研究室前の専用ボックスに個別に投函するか、調査者に直接郵送するよう求めた。

#### 調査内容

いじめの定義は、文部科学省による定義を援用し、「殴る・蹴るなど意図的に負傷させるような行為、侮辱や無視、からかい、脅しや金品の強要によって心身の苦痛を感じること」など、いじめの具体例を冒頭に示し、小学校1年生から高校3年生までの被害・加害・傍観経験の有無を尋ねた。それぞれの経験者のなかから、いじめ発生時における被害者の思い、その後のいじめ加害者に対する感情の変化、及び加害者と傍観者の現在の思いなどを主に尋ねた。回答は、自分の思いに近い項目を選択(複数)した上で、5~6項目のうち、より自分の思いを表している項目順に順位をつけてもらった。

なお、回答中、2つ以上の項目に同順位を付けた場合も、回答者の心情を考慮し採用した。いじめ加害者に対する感情の変化を尋ねた項目では、具体的な感情についても記述してもらった。また、すべての質問項目に自由記述欄を設け、該当項目がない場合や補足及び強調したい思いを記述してもらった。アンケート調査を補強するために、調査後にインタビューに応じることが可能な学生のために、連絡先を記入する欄を設けた。

#### 倫理的配慮

調査対象者には、以下の3点について、口頭および書面にて説明を行った。A) 回答するか否かは自由であること、調査に協力しない、もしくは記入途中で中止しても回答者には一切の不利は生じないこと。B) 個人が特定されることはないこと。C) プライバシー保護のためのデータ管理・廃棄の方法について。なお、本調査の実施に当たっては、事前に、広島国際大学医療研究倫理審査委員会の承認を得ている（承認番号：倫 14-87）。

#### 集計と分析

IBM SPSS Statistics22 for Windowsを使用。なお、文中の自由記述に関しては、文意を損なわないように配慮し、簡潔な表現に直した。

#### アンケート調査結果の概要

いじめられた経験があると回答した者（以下、いじめ被害者）は76人（全体の43.1%）、いじめた経験があると回答した者（以下、いじめ加害者）は27人（全体の15.3%）、傍観した経験があると回答した者（以下、傍観者）は93人（全体の52.8%）であった。また、いじめ被害者・いじめ加害者両方の経験があると回答したのものもいた。

加害者に望んでいたこととして、最も多く選択された項目は、「自分がかかわらないでほしかった」（39.5%）であった。自由記述には、「自分が同じことをされたらと考えてほしかった」「本気でやめてほしいと言っていることをわかってほしかった」など、被害者の気持ちへの理解を求める内容が多く見られた。

傍観者に対して望んでいたことについて、最も多く選択された項目は、「自分の気持ちをわかってほしかった」（46.1%）であり、つづいて、「見て見ぬ振りをしていることもいじめであると気づいてほしかった」（35.5%）、「いじめを止めようとしてほしかった」（23.7%）であった。主な自由記述は、「感情を出さなかったのが怖かった」「いじめについてのうわさを広めないでほしかった」「同情されなくなかった」であった。

当時、いじめ（加害者）に対して自分がとった行動／（当時はできなかったが）自分自身がしたかったことは、加害者に対するものとしては、「やめてほしいと言った」「話をした」「距離をとる」「無視した」「関わらない」「避ける」「加害者と会うのが嫌だったので、駅で待ち伏せされていると思い、一駅離れた駅まで歩いて電車に乗った」「機嫌をとった」「謝った」「いじめに気づいていない

フリをした」「気にしていないフリをした」「耐える」「やり返した」「暴力で反撃した」などがあげられた。第三者に対するものとしては、「先生や親に報告した」「友達に言った」があげられた。その他、「学校帰り毎日泣きながら1人で家に帰った。」「常に見下し、さげすみ、自分の気持ちを保つ。家で泣く。（自分の評価のためでなく）加害者には逆にすごく優しくするように心がけていた」「何もしていない」「何もする気がおきなかった」「わからない」「転校した」という記述もあった。当時はできなかったが、したかったこととして、最も多く選択された項目は「いじめていた子に自分の気持ちを言いたかった」（31.6%）であり、次いで「いじめていた子に（理由などを）聞いたかった」（25.0%）、「先生に安心して相談したかった」（22.4%）という結果であった。

被害者の加害者に対する感情の変化について尋ねた質問では、最も多い回答は（いじめ発生時と）「変わらない」であった（27人：36.0%）。記述された具体的な感情は、「怒り」「許すことはない」「劣等感」「一言では言えない」「落ち込み」「憎しみ」「恐怖心」「不安」である。「許せない気持ちが強くなった」（76人中の3.9%）と回答した者は、数的には最も少なかったものの、「怒りより悲しみが強くなった」「相手を許せない気持ちより、情けない気持ち」「仕返しをしたいと思うようになった」などの記入があった。「許せるようになった」（21.1%）、「許せない気持ちは弱くなった」（15.8%）を選択した者は、合わせて36.9%であり回答数のうちの4割弱であった。その理由についての主な記述内容は、「相手がいじめをして（自分をいじめることで）優越感を得ていると気づいたから〔括弧内筆者〕」「いじめる側にも辛い側面があるとわかったため」「いじめに（自分が）反応しなかったため〔括弧内筆者〕」「相手と話したため」「相手がつまらない人間だと気づいたから」（同じような内容として「弱い人間」・「バカなやつ」〔原文ママ〕などの記述があった）。

加害者と傍観者の現在の思いを尋ねた質問では、いじめたことに対する気持ちは、回答の多い順に「後悔している」（63.0%）、「謝りたい」（29.6%）および「自分の気持ちを分かってほしかった」（29.6%）であった。また、いじめの傍観経験があると回答した93人（全体の52.8%）の回答にも同

様の傾向が認められた。被害者が教員にしてほしかったことを尋ねた質問では、最も多く回答された項目は、「安心して相談したかった」(39.5%)であった。 つづいて、「自分の気持ちをわかってほしかった」(26.8%)、「加害者にどんな気持ちでいじているのが聞いてほしかった」(13.2%)、「クラス全体に、いじめを問題にする雰囲気を作ってほしかった」(13.2%)の順に多く回答されていた。「その他」の具体的回答(自由記述)では、教員に「気づいてほしかった」「いじめを認知してほしかった」「バカにしないでほしかった」「いじめられている生徒の気持ちになってクラスでとりあげてほしかった」などがあげられた。

アンケート調査後のインタビュー  
アンケート調査実施後にインタビューに応じることを承諾し連絡先を記入した学生5人を対象に、2016年2月、1人1~2時間程度の半構造化インタビューを実施した。

いじめ発生時に被害者が加害者・傍観者に対して最も望んでいることは、「学校に来てほしくなかった」や「謝ってほしかった」よりも、「自分の気持ちをわかってほしかった」が上回っていたことについてAさんは、「いじめた生徒を学校に登校できないようにするとか罰を与えるといっても、2~3人の中心的存在の生徒だけを一時的に出席停止にしても、何の意味もない」と語っている。いじめがクラスの多数を巻き込んで行われている場合、特定の中心人物を対象とした出席停止などの処分は、問題解決になるどころか、「逆にいつ戻ってくるか不安の方が大きくなる(Aさん)仕返しされるんじゃないか(Cさん)など、不安を増幅させる対応でしかないと指摘している。

いじめ発生時、多くの被害者が「自分の気持ちをわかってほしかった」と回答していたことは、その当時、気持ちを語ることも、助けを求めることもできなかった被害者の孤立状況を表している。こうした孤立化は、主に同調者や傍観者を増やすことによる力関係の不均衡と被害者の無力化を図ろうとする加害者によって強いられるものであるが、告げ口(チクリ)の禁止という暗黙の学級文化の存在や、被害者の立場に立っての介入が期待できないという教員の現状がもたらす不信感・失望感によって強化されることがインタビューからうかがわれた。

精神科医のハーマンは、暴力の被害

者にとって、回復につながるのは、自己の体験と感情を言語化できるようになること、そして、加害者の心からの謝罪であると指摘する(Herman 1992 = 1996 : 170-171)。いじめについても同様のことが言えよう。しかし、本調査結果に表れているように、いじめの被害者は、「怒り」「劣等感」「憎しみ」「恐怖心」「不安」など「一言では言えない」感情を相手に伝えることのないまま、何年もの間、そうした否定的感情を抱き続けていた。加害者にとっても、自らが行った攻撃が被害者にどのような影響を与えたかを知るとは、加害行為を繰り返さないために極めて重要な意味を持つが、いじめ加害者のみならず傍観者の経験を持つ者もまた、「後悔」や「謝りたい」感情を抱いたとしても、被害者に伝えられることなく放置されていることが明らかになった。

被害者をエンパワーすることと同時に、加害者が心からの謝罪ができるように働きかけ、当事者間の対話の実現に向けて介入していくことは、被害者の回復とともに、加害者の変容を促す可能性を持つことのみならず、学校コミュニティそのものを変えていく重要な意味を持つであろうという示唆を、本調査を通して得ることができた。

## (2) ミネソタ州教育局および州内の学校に対する視察結果

ミネソタ州教育局は、ゼロトレランス策導入後2年間(1994~1996年)で退学率の上昇など、学校の荒廃が深刻化していることが調査結果から明らかになった。こうした事態に対処するため、少年司法分野で発展してきた修復的司法(Restorative Justice 以下RJ)の理念と方法を取り入れた修復的実践(Restorative Practices 以下RP)の導入を決定し、1997年から、学校全体での取組みを開始した。単にいじめ対策ではなく、いじめや暴力を発生させない健全な学校コミュニティの形成が目標とされ、日常的にRJサークルが広く取り入れられている。RJサークルは、生徒も教員も車座に座り、トーキングピースと呼ばれる鳥の羽やぬいぐるみを順番に回しながら、トーキングピースを持っている人のみが発言し、その他の生徒はその発言を尊重しながら聴くという形式で行われる。教員も生徒と同じ立場で自分の経験や感情を語り、生徒の話に耳を傾けることで、教員と生徒の属性に捉われない会話が可能になっている。

ミネソタ州教育局学校生活環境専門官で、修復的実践の導入を主導した

Nancy Riestenberg は、インタビューのなかで、「修復的实践がもたらした大きな効果の一つは、単にいじめが減少したことだけではなく、いじめや対立が起こったときに、それを解決するプロセスを生徒たちが修復的プロセスのなかで学び、かつ、自信を持てるようになったこと」「二つ目は、サークルで生徒たちと語り合うことを楽しいと感じる教員や、さまざまな問題を一緒に取り組むことで生徒との絆の深まりを感じるようになったという教員、自信が持てるようになり、この仕事をより好きになったという教員が増えたこと」を挙げ、「学校全体の雰囲気は前向きになった」と述べている。

また、同教育局では、PBIS(Positive Behavioral Interventions and Supports)プログラムを取り入れ、望ましい行動を促進するための予防的介入が修復的実践と並行して行われていた。

ミネソタ州で視察した4校は、生徒数も生徒の家庭環境など、まちまちであったが、RPが生徒や教員に良い効果を挙げていることに関しては一致していた。以下、効果と課題の要点に絞って報告したい。

#### 【効果】

Farnsworth Aerospace High School  
子どもたちの80%が、貧困や学校以外の問題を抱えている。RPを単独で用いるのではなく、様々なプログラムにRPの手法を取り入れて活用している。RPの効果測定を9年間実施。RP導入後、3年間で退学と休学通知が259回から82回と1/3以下に減少。今後さらに減少の可能性がある。

Minnesota Internship Center High School

2015年8月よりRPを導入。当校のほとんどの生徒たちは、学校が唯一の居場所である。サークルを行うことの効果としては、停学・退学の減少、在校生の口伝えにより、入学者が増加している。子どもたちが落ち着いて様々な活動ができるようになり、そのことを教員が上手にサポートできるようになった。また、子どもたちの活動の中から、別のグループが派生的につくられる契機を与えた(ex. グリーフワークのグループなど)。

Roseville School District

停学後に復帰する子どもに対するサポートとして、サークルを活用。停学日数は、以前、2~3日であったが、RPを導入した現在は1日に減少。RPを行うことで、学校(教室)環境に馴染めるようになった。RPは、早く、子ども

を学校(教室)に戻すために有効。

Anishinabe Academy

ネイティブ・アメリカンの生徒たちが中心となって実施。サークルの開始と終了時は、ネイティブ・アメリカンの文化に基づいて行われている。

#### 【課題】

修復的実践の有効性が共有されている学校においても、生徒が重大な他害行為を行ったのをきっかけに伝統的な生徒指導法に回帰する傾向が見られる。

学校の一日のスケジュールは予め決まっており、時間の制約がある。

研修を受け修復的実践の理念や意義を理解している教員とそうでない教員の認識の違いが大きく、中心的な教員が異動すると継続が難しくなる傾向があるので、学校全体で継続的に研修を受けることで、教員間の認識の差を縮小する努力がなされている(教育局)。

#### (3) 日本での修復的実践の取組み

日本の学校においては、2013年頃からいくつかの自治体で、スクールソーシャルワーカーを中心とした学校内での取組みが始まっている。そのうちの2校のスクールソーシャルワーカー、教員から取組みの経緯と現状について、聞き取りを行った。

A自治体のB小学校では、クラス内で暴力事件が頻発していることから、スクールソーシャルワーカーが、RJサークルの開催を提案。RJサークルでは、原因の追及ではなく、どのようなクラスだったら心地いいか、どんなことをやってみたいかという未来志向の質問から始め、もし、いやなことが起こったとき、自分に何ができるかという問いかけを行った。

最初は戸惑っていた子どもたちも、他者への非難以外は何を話しても受け止めてもらえることに安心したのか、日ごろあまり聞けないような気持ちの表出があった。RJサークルによって、お互いの気持ちが落ち着いた頃に、暴力事件に関わった「加害者」「被害者」の当事者を中心としたカンファレンスと呼ばれる対話の場を持ち、関係の修復が行われた。RJサークルを始めて以降、日常的なコンフリクトはあるものの、それが暴力行為に発展することが減少した。

C自治体のD中学校では、2015年から修復的実践を導入した。日常的なサークルを教員が、クラス内で問題が起きた時に全体で語り合うためのRJサークルをスクールソーシャルワーカーが不定期で担当している。両者に厳

密な区別はなく、日常的なサークルであっても、話し合いの流れによって、RJサークルになる場合もあるし、カンファレンスとミックスされた調停型のサークルに発展することもある、というように、その時々の問題に適合した修復的実践のやり方を選択している。オランダのピースフルスクールやエンカウンターにRJの要素を入れるなど、形式にとらわれない柔軟なやり方をとっている。修復的実践導入前は、問題行動を起こした生徒に対して、教員と生徒が反省と謝罪を求め、あたかも「吊し上げ」のようなやり方が取られていたが、修復的実践を導入して以降は、生徒は、それぞれに「できることはなかったか」という問いを投げかけるとともに、被害生徒にどうしてほしいかを聞くこと・加害生徒の思いを丁寧に聞くことなどを重視したRJサークルやカンファレンスによって関係の修復が行われている。最近、キーパーと呼ばれる進行役を生徒たちが務めることもある。

日本の学校における修復的実践の取り組みは始まったばかりで、その効果など、評価できるだけのデータは蓄積されていないが、少ないながらも取り組んだ学校側の修復的実践への評価はいずれも高く、取り組みがなければ、クラス内での対立が一層強まっていたであろうという認識は共通している。この評価の高さが、取り組みに関わったスクールソーシャルワーカーの個人的力量の高さに依るところが大きいことを考えれば、今後さらに修復的実践を広げるためには、ミネソタ州教育局が実践しているように、教育行政による組織的な研修・導入が必要であろう。

## 5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計2件)

下西さや子・岡本晴美・西村いづみ、  
『『修復的実践』に基づくいじめ対応の課題と可能性 - 大学生のいじめ経験に対する回顧的調査から - 』、『広島国際大学医療福祉学科紀要』、査読無、第12号、2016年、P79-98

下西さや子・岡本晴美・西村いづみ、  
『対立から対話を通じた学校コミュニティの形成へ - ミネソタ州に学ぶ修復的実践の取り組み - 』、『広島国際大学医療福祉学科紀要』、査読無、第14号、2016年、印刷中

〔学会発表〕(計2件)

下西さや子・岡本晴美・西村いづみ、  
『『修復的実践』に基づくいじめ対応

のモデル構築に向けて - 大学生のいじめ経験に対する回顧的調査から』、日本社会福祉学会第63回秋季大会、2015年9月20日、久留米大学  
下西さや子、『『修復的実践』に基づくいじめ対応の必要性と課題 - いじめ当事者インタビューとミネソタでの視察を通して - 』、日本社会福祉学会第64回秋季大会、2016年9月11日、佛教大学

## 6. 研究組織

(1) 研究代表者

下西 さや子 (SHIMONISHI, SAYAKO)  
広島国際大学・医療福祉学部・教授  
研究者番号：80645490

(2) 研究分担者

岡本 晴美 (OKAMOTO, HARUMI)  
広島国際大学・医療福祉学部・教授  
研究者番号：80331859

西村 いづみ (NISHIMURA, IZUMI)  
県立広島大学・保健福祉学部・講師  
研究者番号：90405522