

修復的实践と道德性の発達

竹原幸太

1. 問題の設定

昨今、日本の少年非行は治安問題や被害者問題と関連づけて厳罰論が論じられ、子どもの問題行動への統制が強化されつつある。教育の分野でも、2004年に起きた佐世保小学生女児殺害事件を受け、立ち上げられた文科省「児童生徒の問題行動対策プロジェクト」の中間報告「新・児童生徒の問題行動対策重点プログラム」では、アメリカのゼロトレランス（問題行動に対する毅然とした対応）が参照されている。2006年5月には、国立教育政策研究所生徒指導研究センターと文科省が、問題行動を起こした小中学生を出席停止とするなど、ゼロトレランス的対応を含む報告書「生徒指導体制の在り方についての調査研究－規範意識の醸成を目指して－」（以下、報告書）を公表した。

このように、子どもの問題行動に対する厳格な統制、指導の政策化が加速しているが、現代の問題行動の特徴を考察した場合、人間関係の希薄化に伴う発達上のつまずきに問題の根本を見出すことができるのではないだろうか。報告書においても、発達問題として問題行動を捉え、子どもの自律性を促す点は打ち出されているものの、発達を促す方法は、厳格な対応で規範意識を教える大人主導の品性教育の性格が強く、他者との対話により、自ら問題行動を克服していく認知的発達を促す視点が弱い。つまり、問題行動を捉える上での発達観が問題となる。

ゼロトレランスを展開するアメリカでは、非行対策のもう一つのアプローチとして、少年司法分野で展開される被害者、加害者、コミュニティの三者の対話によって^①、非行で崩れた人間関係の回復を目指す修復的司法（Restorative Justice）の原理を生かした修復的实践（Restorative Practices）が、校内暴力やいじめなどにおいて取り組まれている^②。修復的实践では問題行動を法や規範への違反としてではなく、人間関係への害悪として捉えるため、大人の一方的な指導であるゼロトレランスで抜け落ちている、対話によって促される他者への共感や道德的葛藤を経由した道德性の発達が期待できる。

本稿では、現代の子どもの問題行動に対して修復的实践を試みる意義を発達論の観点から明らかにし、学校教育における修復的实践の導入形態を提起することをねらいとする。なお、修復的司法と同様に、修復的实践でも入念に事前準備がなされた上で、対話が実施されることを断って

おきたい。

2. 修復的実践の対話構造に埋め込まれた機能

(1) 親密圏における再統合的恥づけ

修復的実践における対話では、加害者にとって「重要な他者 (significant other)」となる家族や友人などの支援を受けながら、被害者と対面する。加害者は自分の支援者の態度を知り、一方で被害者の苦しみを知ることとなる。この過程で、加害者は自分の行為の言い逃れではなく、被害者、支援者の両者に迷惑をかけたという行為への恥が導き出され、自発的な謝罪と更生が導き出される。この点を、犯罪社会学者ブレイスウェイトは、刑事司法における加害者へのラベリング (敬意を欠いた恥づけ) と対峙させ、再統合的恥づけ理論 (Theory of Reintegrative Shaming) と説明した⁽³⁾。

犯罪学ではハースがボンド (社会的紐帯) 理論の中で、「重要な他者」への愛着が犯罪抑止の一要素であると提唱しているが⁽⁴⁾、再統合的恥づけ理論は犯行時に弱くなっていた「重要な他者」の存在感を、「重要な他者」との対話の中で回復させるアプローチであることが分かる。つまり、世間一般、いわゆる「一般化された他者 (generalized other)」とのマクロな関係性 (公共圏における関係性) が欠如した根本には「重要な他者」とのミクロな関係性 (親密圏における関係性) の欠如があり⁽⁵⁾、再統合的恥づけ理論は、ミクロな関係性の再構築によって、マクロな関係性の回復を目指すアプローチだといえよう。

ブレイスウェイトは再統合的恥づけをコミュニティ規範と結合させて行うことの重要性も指摘するが、ジョンストンは対話の中にコミュニティの偏見が入り込まないようにする警告をしており⁽⁶⁾、コミュニティ規範の内実を問う必要がある。この点と関連して、謝罪を促す場面における対話への第三者 (コミュニティ) の介入を懸念する見方もある⁽⁷⁾。

一方、責任執行過程に焦点を当てた応答責任論を主張する瀧川裕英は、応答責任成立の重要な要素として第三者の存在を挙げる。瀧川は第三者が責任実践で果たす機能として、①理由の応答が成立しているか否か認定する「援用理由の制約」、②責任過程を第三者に公開することによる「公共性の保障」、③当事者の実践が第三者に影響を与えて規範形成を促すという双方向的な関係性による「規範形成」の3つを挙げている⁽⁸⁾。とりわけ、公共性の保障、規範形成では、対話が被害者-加害者の二者間の関係回復を促すのと同時に、コミュニティ規範の再構築も促し、問題が生じた環境 (コミュニティ) をエンパワーメントしていく副次的効果にも目が向けられている。修復的実践におけるコミュニティの関与は、罪種や被害者、加害者の属性、ニーズによって柔軟に設定する必要があり、対話の事前準備が最重視される所以でもあるが、被害者、加害者が同一空間に存在する学校内でのいじめや校内暴力などの問題では、コミュニティに対話を開く意義は大きいと考えられる。

(2) 子ども観・発達観を問い直す修復的実践

犯罪社会学において再統合的恥づけ理論は、逸脱者をいかにして社会へ再統合していくのかという社会的コントロール理論の系譜で捉えられているが⁽⁹⁾、再統合的恥づけの意義を心理的レベルで考察することもできる。その際、葛藤と道徳的判断の関連性に注目した発達心理学者、コールバーグの道徳教育論が示唆に富む。

コールバーグはG.H.ミードやデューイらのプラグマティズムの伝統を継承しながら、他方でピアジェの認知的発達論を展開し、哲学と社会科学を統合した立場から、道徳性の発達を迫及した⁽¹⁰⁾。コールバーグ理論は様々な論争を生み、それに応じて修正されるが⁽¹¹⁾、ほぼ一貫して主張されるのは、他者の役割取得 (role taking) による葛藤経験を積み重ねることで、正義 (justice) の推論に基づく発達段階 (3水準6段階) に沿って認知構造が質的に変化し、道徳性が発達するという点である。

コールバーグ理論で注目すべきは、認知的発達観である。認知的発達論では、発達を人間の内部 (認知構造) と外部 (環境) が相互作用を繰り返す中で自律的に更新されるものとして捉える⁽¹²⁾。つまり、心理社会的観点から発達を生理的成熟の所産でも文化的学習の所産でもなく、不断に更新される動的なものとして捉える。したがって、大人が一方向的に価値や規範を教え込む品性教育は否定され、同時に子どもの価値を絶対視する価値明確化教育も否定される。

もっとも、コールバーグは品性教育と価値明確化教育を完全に否定するのではない。他者との対話によって様々な道徳的な動機付けに触れる中で、正義の推論に基づく発達段階 (規範的要素) に沿って、子どもが自律的に認知構造を調整し、道徳性を高めることを促す対話的教育を志向する。すなわち、コールバーグ理論は、品性教育と価値明確化教育を統合した教育論となる。このようなコールバーグ理論に従えば、子どもの問題行動への対応は、大人が価値・規範を教え込む統制・指導主義的対策、大人社会への反発としてサブカルチャーを美化する放任主義的対策のいずれも不十分であり、他者との対話によって、問題行動を捉える認知構造の変容を促す道徳性の発達が求められる。

コールバーグ理論を再統合的恥づけと関連づけて考察した場合、「重要な他者」に囲まれた親密圏の中で被害者感情を聞き、加害者の内面に<非行行為の正当化>と<被害者や周囲へ迷惑をかけたこと>との道徳的葛藤が誘発される部分が注目される。コールバーグの発達段階論に即していえば、再統合的恥づけは、他者の役割取得を通じて、道徳的判断の理由づけを現在の発達段階より向上させる発達効果が読み取れる。つまり、再統合的恥づけ理論を心理的レベルで考察すれば、加害者の内面において、道徳的葛藤を経由した上で、被害者や周囲に迷惑をかけてしまった後悔の念に基づく再統合的恥づけが誘発され⁽¹³⁾、応答責任へつながっていくと考えられる。

近年、「矯正可能性を疑う人間観」や「子ども期の消滅論」が台頭し、発達の視点が抜け落ちた子ども観に基づき、問題行動への対策が打ち出されてきた⁽¹⁴⁾。そのような中で、修復的実践に

おける対話構造は、コールバーグの主張する発達筋道を自ら発見する「哲学者としての子ども観⁽¹⁵⁾」に基づく認知的発達を促す場となり、「発達可能態としての子ども観」を問い直す可能性がある。同時に、修復的実践は、問題行動を媒介に個人と環境（コミュニティ）を関連づけ、各々の認知的発達を促すことで道徳的環境を構築し⁽¹⁶⁾、全体をエンパワーメントしていく教育的実践といえるだろう。

3. 学校教育における修復的実践の展望

(1) 道徳教育活動の一部としての修復的実践

修復的実践の理論的考察に加え、修復的実践の具体的な実践形態を提起することも求められる。修復的司法とは異なり、修復的実践の場合、司法に触れる以前の様々な問題行動（虐待、DV、校内暴力、いじめなど）において取り込まれるが、本稿では、学校教育に限定して修復的実践を考えてみたい。

子どもの成長発達を知育、徳育、体育に渡って包括的に保障していく学校教育の現場では、司法の場とは異なり、紛争解決のみを行うわけではない。しかし、道徳性の発達の観点からいえば、道徳教育は学校教育活動全体において取り込まれるとされるため⁽¹⁷⁾、紛争解決を行う場合は、他の教育活動と相互に関連しながら、道徳教育の一部として位置づく。この考えに立てば、修復的実践は道徳教育活動の一部として位置づくだろう。

問題は、修復的実践を紛争解決のスキルとして教えるのか、それとも生徒指導部や生徒会、学級集団などの自治活動に委ねるのかである。つまり、修復的実践という考え方を意識化して事前に教えるのか、それとも具体的な問題行動が生じた際に修復的実践のような取り組みが自発的に生じることを待つかということが問題となる。

結論を急げば、両者の発想が必要であろう。単に修復的スキルを身につける技術主義では不十分であり、一方で修復的実践の理念を教えることなく、既存の問題行動を解決する習慣に委ねるだけでも不十分である。それでは、修復的実践を教育活動の一部に位置づけ、根付かせるにはどのような方法が現実的なのだろうか。その際、参考となるのが、コールバーグが1970年代に取り組んだ、参加型民主主義を理念とする正義の学校共同体（just community、以下JC）実践である。

(2) JCの目的と構成

JCが提唱された1970年代のアメリカは、社会制度の正当性が喪失する中で犯罪が激増し⁽¹⁸⁾、学校中退者の非行が問題化した時代であった⁽¹⁹⁾。コールバーグは、初期に提唱したモラルジレンマ（架空の道徳的葛藤場面）討論を行う前提である道徳的雰囲気（moral atmosphere）が希薄になった事態に対処すべく、学校コミュニティ自体を民主主義に基づく道徳的環境という「潜在

的カリキュラム」の舞台として人工的に設定し、教育を通じて社会における民主主義を再構築しようというねらいから JC を提唱した⁽²⁰⁾。

コールバーグは JC を実践するに先立ち、デューイの実験学校における問題解決学習を促した生徒参加の実践を参考にした。そして、実験学校の実践の失敗要因として、①参加が「人道主義的なお飾りの参加」にとどまっていた、②参加討議が長く、退屈なものであった、③参加の訓練がない中で、「暴君政治」に墮落したという3点を挙げている⁽²¹⁾。そこで、失敗を克服するため、日常的な生徒参加、教師と生徒の対等な関係の確立を徹底させた。

JC は公立の大規模な高校の中に設けられた選択校で実践され、マサチューセッツ州ケンブリッジクラスター高校、ブルックリン高校、ニューヨーク州スカースデール高校、セオドル・ルーズベルト高校、ブロンクス理科高校などで実践された⁽²²⁾。

JC としての学校設立目的は、学校コミュニティの諸問題を討議し、積極的な生徒参加によってルールを作り、正義の理念に貫かれた環境を全員で作りに上げる点にある。この理念に基づき、学校は生徒と教師が対等の権利をもつ直接民主主義に基づく共同社会として構成され、①コミュニティミーティング、②コア・グループミーティング（相談グループ）、③相談ミーティング（助言グループ）、④議題委員会、⑤公正委員会（風紀委員会）を核としたカリキュラム構成がされている。各プログラムの位置づけは下記ようになる。

①コミュニティミーティング

JC の中心となるのは、コミュニティミーティングである。コミュニティミーティングは全員参加のミーティングであり、学校規則に関する問題、違反者への対応などが討議される。しかし、初めからコミュニティミーティングのような全員参加による大規模な討議がなされるのではない。コミュニティミーティングが開催されるまでに、小規模な下部組織での討議が行われるのであり、下部組織での日常的な討議を踏まえてコミュニティミーティングが開催されることになる。つまり、下部組織での日常的な討議経験によって、コミュニティミーティングに積極的に参加できるようになる仕掛けが設けられている。

②コア・グループミーティング

コア・グループミーティング（相談グループ）は、約15人の生徒と1人の教師によるもので、週に1度、コミュニティや個人的な事柄について討議する。これは、コミュニティミーティングで討議される問題を事前に理解したり、自分の意見をまとめたりする経験を育む場である。また、人数が少ないため、正義に基づく道德的判断力を向上させることよりも、親密な人間関係における思いやりを促し、連帯感覚を育てるねらいがある。

③相談ミーティング

相談ミーティング（助言グループ）は、各生徒の個別的な問題について教師やスクールカウンセラーなどが助言するもので、2週に1度開かれる。

④議題委員会

議題委員会は、コミュニティミーティングで討議する事柄を決定する役割を担っており、それぞれのコア・グループから選出された2人の議長（計10数名）と教師から成り立っている。議題委員会では、それぞれのコア・グループから提起された問題を、学校コミュニティ全体の道徳的問題として取り上げることについて討議される。具体的には、薬物問題、盗難問題、教師への脅迫、差別などの諸問題が取り上げられる⁽²³⁾。

⑤公正委員会

公正委員会（風紀委員会）は、5人弱の生徒と1～2名の教師によって構成され、学校コミュニティ内の規則違反への対処を目的としている。ここで重要なのは、規則違反への対処が単なる処罰ではなく、他者への責任の自覚を促す手段として位置づけられている点である。生徒はこの委員会の経験を通じ、仲間に対する処分を討議し、決定することにおいて、学校コミュニティ全体へ責任を負っていることを自覚する。そして、公正委員会への参加経験は、日常において問題行動を目撃した際、傍観するのではなく、葛藤を感じさせ、注意を促すことにもつながる。

(3) 子どもの自治力を育てる JC

興味深いのが、JCが開始されて数年後、公正委員会の任務が拡大し、人間関係のもつれの問題を扱うに至ったという点である⁽²⁴⁾。この場合、公正委員会は口を出すのではなく、関係がもつれた生徒間同士が互いの立場を理解し、問題を主体的に解決できることを援助する仲介的役割を担う点が注目される。これは子どもの自治力を生かした修復的实践といえるだろう。

加賀裕朗はJCの利点として、①学校実生活における諸問題を全員参加で討議する、②学校のすべての者が平等な権利を有し、尊重される、③生徒が日常的に民主主義実践を経験し、基本原理を学ぶ、④自分の考えの誤りを討議によって正される機会がある、⑤教師と生徒が平等なコミュニティ参加者であるという5点を挙げている⁽²⁵⁾。

JCは、小集団内で親密関係を形成し、対話の習慣を習得させ、小集団を全体としてのコミュニティと関連づけることで、結果として全員参加型の学校コミュニティづくりを目指している。このような構造に支えられながら、問題解決に際しても、学校の一部で生じた問題を学校全体に開くことにより、問題の事前・事後防止に全員が参加し、学校コミュニティ全体をエンパワーメントしていく効果を見出すことができる。すなわち、JCでは〈民主主義の理念を教えること〉と〈民主主義を経験して学ぶこと〉とが結合しており、民主的学校づくりという教育理念に基づき、子どもたちに自治力が育ち、修復的实践が展開されたといえるだろう。

(4) 修復的实践の教育プログラム

前述したように、修復的实践を学校教育で展開する場合、JCのような参加・対話型自治活動

と並行しながら、修復的実践の考えを教えることも必要となる⁽²⁶⁾。欧米諸国では多様な人種、民族、宗教を背景にもつ子どもが同じ学校に通っているため、文化的価値観の違いから生じる衝突、紛争が問題となり、平和的に紛争解決するための教育プログラムが実践されている⁽²⁷⁾。内容は様々であるが共通しているのは、集団による問題解決、仲裁・調停（ピアメディエーション）、対人関係の形成などに関する知識やスキルを学び、実践することで学校コミュニティを創りあげていく点である。つまり、問題行動が生じる前に紛争解決のスキルを学び、実際の問題に応用していく教育プログラムが展開されており⁽²⁸⁾、修復的実践もそのような教育プログラムとして実践されているといえるだろう。

また、欧米諸国では「修復的実践のための国際組織（International Institute for Restorative Practices 以下、IIRP）」などの機関が⁽²⁹⁾、修復的司法の哲学を生かした教育プログラムを開発、普及しており、教師はそれらの教育機関で事前に修復的実践の研修を受け、州レベルで修復的実践が展開されている⁽³⁰⁾。

IIRP の修復的実践の教育プログラムでは、対話に参加する者は互いに敬意を持って扱われる、一人一人が平等に発言力を持つ、対話は安全な環境の下で実施され、対話による問題行動の解決を通じて、問題が生じた環境（コミュニティ）をエンパワーメントしていくなど、修復的司法の哲学が確認される。その上で、修復的な過程（ファシリテーターが被害者、加害者、コミュニティの意見陳述を順に促し、参加者全員の意見を聞く中で問題行動の根本を探り、参加者の共鳴を通じてコミュニティの関係性を強化していく）や修復的な問い（問題行動で何が起こったのか、なぜ自分が狙われたのか、問題行動を起こしている時にどのように思っていたのか、被害者や周囲に対してどのように思っているかなど）を学び、問題行動の解決に際しての教育指導方法へとつながられている⁽³¹⁾。教師はこの修復的実践の研修を通じ、修復的実践の考え方を子どもたちに教えていくこととなる。

このように、修復的実践を展開する上では、まずは教師が修復的実践の哲学を学び、理解することが前提となる。しかし、修復的司法の実践が位置づいていない日本では、修復的実践の教育プログラムはまだ開発されていない。したがって、海外のように修復的実践の哲学を体系的に習得し、実践することは難しいが、現在の日本の学校教育のカリキュラムの中でも、修復的実践の原理を生かし、修復的スキルを教える機会がないわけではない。

例えば、「総合的な学習の時間」において、SST（Social Skills Training）などのロールプレイングを通じて、いじめやけんかといった問題行動の場面を設定し、修復的実践のような対話による問題解決方法を教えることは可能であろう。また、いじめやけんかの場面設定のモラルジレンマ資料を生かした道徳の授業でも、いじめやけんかの何が問題であったか討論する中で、修復的実践の考え方が浮上してくる可能性もあるだろう。もっとも、修復的実践と同様に、ロールプレイング、モラルジレンマでも教師の問いの深さが、子どもの道徳的葛藤を誘発させる上で重要

となるため⁽³²⁾、教師が修復的実践の哲学や問いをある程度理解していることが求められる。

いずれにしても、少年司法で修復的司法の実践が進んでいない日本では、司法から教育へ修復的実践を応用する構図ではなく、他者の役割取得に基づく道徳性の発達という観点から、教育実践として修復的実践を独自に展開していくことが必要となるのではないだろうか。

4. 結び

本稿では、修復的実践に埋め込まれた心理社会的機能を、ブレイスウェイトの再統合的恥づけ理論とコールバーグ理論を手がかりに整理し、修復的実践の対話構造が道徳性の発達を促し得る点において、他者に配慮する視点が欠如した特色をもつ現代の子どもの問題行動への対応に有益であることを明らかにした。そして、学校教育において修復的実践を位置づける際の方途を、コールバーグのJCを概観した上で、修復的実践の教育プログラムも考察しながら、役割取得に基づく道徳性の発達の観点から明らかにした。

ただし、教育実践として修復的実践が位置づくことを論じることに力点を置いたため、正面から「修復的実践」の定義づけは行っていない。修復的実践の哲学（思想）や方法を詳細に考察し、修復的実践が他の教育実践と比べ、いかなる独自性をもったものであるかを論じることは今後の課題である。

注

- (1) 修復的司法におけるコミュニティの定義をめぐる議論はあるが、本稿では問題行動が生じて影響を受けた人々として、コミュニティという用語を使用する。
- (2) T.ワクテル『リアルジャスティス』成文堂、2005を参照。
- (3) Braithwaite, J., *Crime, Shame and Reintegration*, Cambridge University Press, 1989.
- (4) T.ハーシ『非行の原因』文化書房博文社、1995、pp.8-9。西村春夫は重要な他者となる家族が貧困の場合、窃盗を促すこともあり得ると指摘するが（西村春夫ほか『少年非行を見る目に確かさを』成文堂、2004、pp.35-36）、この場合、正義の推論に基づく道徳的判断力が問題となる。
- (5) 公共圏は人々の間にある共通の問題への関心によって成立するのに対して、親密圏は具体的な他者の生命への配慮によって形成、維持されるものとされる（斎藤純一『公共性』岩波書店、2000、p.92）。
- (6) G.ジョンストン『修復司法の根本を問う』成文堂、2006、p.34。
- (7) Tavuchis, N., *Mea Culpa: A Sociology of Apology and Reconciliation*, Stanford University Press, 1991, pp.41-51.
- (8) 瀧川裕英『責任の意味と制度』勁草書房、2003、pp.156-158。修復的司法との関連で責任論を論じたものとして、前原宏一「ジョン・ブレイスウェイト、デクリン・ロッチェ「責任と修復的司法」」『法律時報』75巻2号、2003、高橋則夫「犯罪・非行に対する修復責任の可能性」『法律時報』76巻8号、2004を参照。
- (9) 宝月誠『逸脱とコントロールの社会学』有斐閣、2004、p.97。
- (10) L.コールバーグ「「である」から「べきである」へ」永野重史編『道徳性の発達と教育』新曜社、1985、L.コールバーグ『道徳性の形成』新曜社、1987、片瀬一男・高橋征仁・菅原真枝『道徳意識の社会心理学』北樹出版、2002などを参照。なお、学習指導要領などでは、道徳性は、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲、道徳的態度などが相互に関連して構成されるものとされる（大西文行『道徳性形成論』放送大学教

- 育振興会、2003、pp.166-168)。本稿でも、道徳的感情、道徳的認知、道徳的判断、道徳的行動を含んだ包括的概念として道徳性を捉える。
- (11) 思想的には正義とケアの統合を試みている (L.コールバーグ・C.レバイン・A.ヒューアー『道徳性の発達段階』新曜社、1992、p.199)。
 - (12) L.コールバーグ、前掲書、pp.1-33。
 - (13) 再統合的恥づけの機能を謝罪、赦しと関連させて論じているものとして、G.ジョンストン、前掲書、6章、徳岡秀雄「少年司法における恥と謝罪の意義」『犯罪と非行』127号、2001を参照。
 - (14) 徳岡秀雄『少年司法政策の社会学』東京大学出版会、1993、10、11章を参照。
 - (15) 片瀬・高橋・菅原、前掲書、p.100。
 - (16) 同様の主張はジョンストンにも見られるが (G.ジョンストン、前掲書、p.173-181)、本稿では役割取得に基づく道徳性の認知的発達の観点から考察することに力点を置いている。
 - (17) 大西、前掲書、pp.162-164。
 - (18) G.ラフリー『正当性の喪失』東信堂、2002を参照。
 - (19) R.ローレンス『学校犯罪と少年非行』日本評論社、1999、pp.132-145。
 - (20) 片瀬・高橋・菅原、前掲書、pp.107-111。
 - (21) 邦訳紹介として、藤田昌士『道徳教育』エイデル研究所、1985、pp.150-151。
 - (22) アン・ヒギンズ「アメリカの道徳教育」L.コールバーグ・A.ヒギンズ『道徳性の発達と道徳教育』麗澤大学出版会、1987、日本道徳性心理学研究会編『道徳性心理学』北大路書房、1992、pp.70-113、荒木寿友「生きる力とジャスト・コミュニティ」佐野安仁監修『現代教育学のフロンティア』世界思想社、2003、J.ライマー・D.P.バオリット・R.H.ハーシュ『道徳性を発達させる授業のコツ』北大路書房、2004、7章を参照。JCが実施される選択校の形態には、通常の親高校で多くの課程を履修し、特定の課程のみ選択校で履修する半日参加の形態と、親高校から独立した校舎(選択校)での終日参加の形態がある。
 - (23) 授業放棄、盗難事件がコミュニティミーティングにかけられた事例は、L.コールバーグ・A.ヒギンズ、前掲書、pp.14-16、154-158を参照。
 - (24) 同前、p.159。
 - (25) 加賀裕郎「モラル・ディレンマからジャスト・コミュニティへ」佐野安仁・吉田謙二編『コールバーグ理論の基底』世界思想社、1993、pp.74-75。
 - (26) JCでの紛争解決方法は、被害者、加害者、コミュニティが参加する形態は修復的実践と同様である。しかし、厳密に言えば、民主主義の理念は教えられるが、修復的実践の理念が教えられていない点では、修復的実践と類似する実践ではあるが、修復的実践ではないといえるかもしれない。修復的司法(実践)が目指す社会観と民主主義の思想との関連に関しては、稿を改めて論じたい。
 - (27) アメリカの紛争解決プログラムに関しては、R.ローレンス、前掲書、10章、船木正文「暴力予防と子どもの権利・責任—アメリカの衝突解決教育から学ぶ」『季刊教育法』No.125、2000を参照。
 - (28) アメリカで実践されている法関連教育では、法的知識・技術の習得とともに、その成果を学校で生じた問題に応用し、子ども同士の生徒法廷で問題解決を図るティーンコートが取り組まれている(山口直也編『ティーンコート』現代人文社、1999、p.32以下)。
 - (29) IIRPは1999年にワクテルを中心に設立され、教育、社会福祉、企業などの組織運営の各領域における修復的実践のプログラムを開発している(T.ワクテル、前掲書、p.153)。IIRPの実践と活動の紹介は、竹原幸太「ローラ・ミルスキー「家族集団会議の世界的広がり—第三弾」」『法律時報』76巻7号、2004、細井洋子「「修復的実践のための国際組織」の活動を通して」『法律時報』77巻4号、2005を参照。
 - (30) 数年間の修復的実践の試験的実施を試み、そこでの良好な結果に基づき、広く学校教育に導入されている。アメリカの事例は、Mirsky, L., *Transforming School Culture with Restorative Practices*, 2003 (<http://www.iirp.org/library/ssspilots.html>)、オーストラリアの事例は、柴田守「リサ・キャメロン、マーガレッ

ト・トーズボーン「修復的司法と校則：互いに受け入れられないのだろうか」『法律時報』75巻7号、2003、西尾憲子「オーストラリアにおける修復的司法」藤本哲也編『諸外国の修復的司法』中央大学出版部、2004、p.196以下を参照。

- (31) IIRP の HP(<http://www.iirp.org/whatisrp.php>)及び、ワクテルの論稿(<http://www.iirp.org/library/safersanerschools.html>) を参照。
- (32) J.ライマー・D.P.パオリット・R.H.ハーシュ、前掲書、pp.148-171.