

ジョン・ウィンズレイド 著
マイケル・ウィリアムズ
綾城初穂 訳

SAFE AND PEACEFUL SCHOOLS
Addressing Conflict and Eliminating Violence

いじめ・暴力に向き合う 学校づくり

対立を修復し、学びに変えるナラティブ・アプローチ

対立を、生きる力を 身につける学びに！

いじめや暴力は、規律と罰則では対応できない。
悪くなった関係性を修復する仕方を学ぼう。
対立をどうとらえているか＝ナラティブの視点から、
学校で使える多様な方法を具体的に紹介。

新曜社

いじめ・暴力に向き合う 学校づくり

対立を修復し、学びに変えるナラティブ・アプローチ



ジョン・ウィンズレイド 著
マイケル・ウィリアムズ
綾城初穂 訳

新曜社

本翻訳書は、SAGE 社と新曜社の協同プロジェクトによる出版です。

John Winslade and Michael Williams
SAFE AND PEACEFUL SCHOOLS
Addressing Conflict and Eliminating Violence

Copyright © 2012 by Corwin, a SAGE subsidiary. All rights reserved.
This translation is published under cooperation contract between SAGE and Shinyosha.

はじめに

本書の目的

私たち著者は二人とも、学校におけるさまざまな対立をどう解決するか、そのためのアプローチに関心を持っており、これが本書を書くきっかけになった。私たちはこれまで、調停や仲裁（メディエーション）、修復会議、カウンセリング、対立コーチングといった活動に携わってきた。それから、秘密いじめ対策隊というアプローチや、暴力を無くすためのグループカウンセリングなどの活動も行ってきた。こうした活動は、どれも共通の視点を持っている。しかし私たちの知る限り、まだこれらの活動の全体が一つのプログラムとして体系化されたことはない。

「学校で対立が起きたら、どちらの側にも敬意を持って対応しよう。厳しい罰に頼らないで問題に向き合い、暴力を減らし、傷ついた関係を修復し、排除するのではなく包摂する雰囲気を生み出していこう。」もし学校がこんなふうに宣言したら、そのあり方もきっと変わってくるのではないだろうか。このような方向に歩みを進めるためには、学校コミュニティの人間関係に働きかける必要がある。そのためには、具体的にどういうプロセスが必要なのだろうか。私たちの関心は、そこにあった。

私たちが本書で論じようと思っているさまざまな対立解決アプローチには、ある共通した視点がある。それは「ナラティブによる仲裁（ナラティブ・メディエーション）」（Winslade & Monk, 2000, 2008）という考えから始まったもので、これまでにさまざまな対立の解決に応用されてきて、いまではおよそメディエーションと呼ぶものを超えて広がっている。理論的には、ポスト構造主義、社会構成主義、ポストモダンといった多様な領域で豊かな展開を見せた諸概念から影響を受けているが、私たちは、そうした概念を全面的に支持しているわけではない。そもそも本書では理論以上に、ナラティブ・セラピーやコミュニティ・ワークといった実践を重視して取り上げている。その意味で、本書はこれまで包括的に論じられることのなかった複数の具体的実践の一つにまとめようと試みた、実践書なのである。

対立が起ころうとも効果的に対処できる、そんな雰囲気を学校の中に作り出したい。こうしたことに関心を持つ、学校で指導的な立場にある方々（スクールリーダー）を念頭に置いて、本書は執筆された。なお、ここで言う「対処」とは、上から対立をコントロールするという意味ではない。そうではなく、対立に関わる人々全員に敬意を持って対応するという意味である。また、読者としては、本書の実践に関

心を持って取り組んでくれるスクールカウンセラーや心理士の方々も想定している。スクールリーダーとスクールカウンセラーという二つの専門職を本書の読者として設定したのは、政策と実行をつなぐ上で、言い換えれば、援助計画と援助実践をつなぐ上で、この二つの専門職の協力関係が必要不可欠だと思うからである。本書を読むと会話の細かいやりとりを目にするとと思う。読者がスクールリーダーであれば、そうした詳細なやりとりの手法を習得することは必ずしも必要ではない。ただし、実践を担うスクールカウンセラー／心理士をサポートすることができるよう、そうした活動がどのように行われるのかは理解しておいていただきたい。また、読者がスクールカウンセラーや心理士である場合には、スクールリーダーにすべての意思決定や方針策定を任せたりせず、学校で生じる対立に対処するための体制づくりに積極的に加わっていただきたい。アメリカでは実践の指針として、スクールカウンセリングのための ASCA ナショナルモデルや教育介入反応 (RTI) といったものがあるが、本書で示す包括的アプローチは、これらと良く適合すると思う。

本書では、スクールカウンセラーをさまざまな援助技能を持つ実践家として位置づけている。ただし現場によっては、たとえ専門的的技能を持っていたとしても、さまざまな理由から本書のような実践活動は行わないと判断するカウンセラーもいるだろう。そうした場合には、学校心理士やスクールソーシャルワーカー、時には実践スキルのある生徒たちが、本書で紹介する援助アプローチの担い手となって活動することも可能である。それに学校現場には、本書の内容に関心を持ち、実際に実践もできる教師も多くいる。地域によっては、援助活動を担える人に、また違った役職名が付けられているかもしれない。たとえばアメリカでは「生徒マネジメント専門士」(student management specialists) という専門職があるし、ニュージーランドでは「学習・行動支援教師」(resource teachers of learning and behavior) という職がある。ヨーロッパの一部では「ペダゴグ」(pedagogs) と呼ばれる専門職もある。私たちは「誰が何をするか」にこだわったりはしない。管理職をはじめとした教育の専門家の皆さんが、何かこれまでと違ったことを試すために、包括的・理論的に複数のアプローチをまとめた本書のアイデアを活用していただけるならば、それで良い。

学校のスケジュールに巻き込まれてしまい、カウンセリングや対立解決のトレーニングを受けられないという話をスクールカウンセラーからよく聞く。だがこれは、レベルの低い活動の言い訳をしているに過ぎないと思う。私たちは本書を通して、自分の専門活動をより高いレベルに引き上げたいと願うカウンセラーたちに、そのツールを提供していきたいと思っている。そのようなスクールカウンセラーがいたら、スクールリーダーも大いに期待してほしい。

本書では修復的实践、ナラティヴによるメデイエーション、アンガーマネジメントグループ、秘密いじめ対策隊、カウンセリングといった実践が扱われている。そ

れぞれの実践の有効性については先行研究から支持されているが、複数の実践を一つにまとめるといふアイデアはまだ萌芽の段階にある。こうした実践の有効性の検証に取り組んでも良いという学校があれば、ぜひ一緒に活動したい。とはいえ、その場合でも、優先すべきなのは研究よりも実践であり、研究が実践を主導するのではなく、実践が展開してからその意義を研究で確認するという順序で進めなければならない。本書は実践に関する本だからである。

本書が書かれた背景

第一著者のジョン・ウインズレイドと第二著者のマイケル・ウィリアムズが最初に出会ったのは、マイク（マイケル）がワイカト大学（ニュージーランド）の教育学修士課程に在籍していた時である。ジョンはワイカト大学の教員だった。マイクの最終学位論文の指導教官だったジョンは、スクールカウンセラーとしての活動でも続けてナラティヴのアイデアを実践していくようマイクに勧めた。偶然であったが、マイクが働く学校は、その10年前にジョンがスクールカウンセラーとして働いた学校でもあった。

マイクが再びジョンに連絡をとった時、マイクは秘密いじめ対策隊という新しいアプローチに着手し始めたところだった。二人はこのアプローチについていくつかの論文を共同で発表するようになった。そのうち二人の会話と執筆への熱意は秘密いじめ対策隊からナラティヴによるメデイエーションにまで及ぶようになり、そこから徐々に、さまざまな実践を包括的にまとめた本を書こうというアイデアが生まれてきた。二人は多くのEメールを交わし、時々電話やスカイプで会話し、毎年ニュージーランドの学会でも検討を加えながら、少しずつ本書を形にしていった。

2003年からジョンはカリフォルニアに拠点を移したが、ニュージーランドにはいまでも定期的に戻っており、マイクが働いているエッジウォーター・カレッジ高校にもよく訪れている。現在、ジョンはカリフォルニア州立大学サンバーナーディーノ校でスクールカウンセリングを教えながら、アメリカの文脈で本書の実践をどのように形にすることができるのか、その方法を検討している。

つまり本書は、ニュージーランドとアメリカ合衆国という二つの国をまたいだパートナーシップを基盤に執筆されたことになる。著者はそれぞれ高校と大学で働いているが、このように違った領域にいる者同士のパートナーシップも、本書を執



筆する上では意識された。本書には面白い実践のストーリーがたくさんある。これはほとんどすべて、ニュージーランドの高校でマイクが行ったものである。そのため、本書のストーリーにはそこかしこにニュージーランドの趣があるし、高校というバイアスもかかっている。実践を解説する際は、ニュージーランド以外、高校以外の実践家にも意味がわかるよう注意したが、なかには読者が自分の領域の言葉に翻訳しないとイケない箇所もあるだろう。

本書で紹介する修復的实践は、アメリカでもそれ以外の国でも展開している方法である。アメリカには秘密いじめ対策隊というアプローチを実施している学校もある。たとえば、カリフォルニア州サンバーナーディーノのスクールカウンセラーであるミッシェル・マイアーズは、秘密いじめ対策隊を小学校に導入し、成功させている。なお、アンガーマネジメントグループについてはかなりの数の論文があるが、本書のように「暴力に向き合う」グループという視点で検討したものはほとんどない。

各章で読めること

本書の最初の2章は、言わば場面設定である。第1章では対立の性質について解説し、学校での暴力が現実問題としていかに深刻であるかを指摘した。また、暴力の対応策としてよく知られる「ゼロトレランス」に関する主なレビューも紹介し、その効果がイメージほど良いものではないことを示した上で、新たにどのようなアプローチが必要となるか議論した。さらに本書のアプローチが、民主主義社会の市民になる経験を若者に積ませることにもつながるということも論じた。

第2章では、本書が採用するナラティブの視点について解説した。特にこの章では、対立解決へのナラティブ・アプローチの特徴がまとめられている。また、第3章以降で取り上げる諸概念についても解説している。

第3章は、対立時や対立後に個別の生徒に実施するカウンセリングに焦点を当てた。また、関係性の視点に立って実施する対立コーチングの方法についても解説している。さらに、生徒と関係するいろいろな規則（ルール）を「脱構築する」ことについても触れた。その他、対立をきっかけとしてトラウマ的な出来事が起きてしまい、「事後対応」的なカウンセリングが必要となる場合についても取り上げた。ここでは、トラウマを抱えた人や集団をカウンセリングする際の原則や実践についてまとめている。

第4章と第5章は メデイエーション 仲 裁 に関する章である。第4章では、スクールカウンセラーが行うナラティブによるメデイエーションの実践過程が事例とともに解説されている。続く第5章では、ピア・メデイエーションプログラムについて論じた。こ

ここでは、ピア・メディエーションプログラムを作る上で、学校として検討すべき課題についても示した。さらに、同輩（ピア）の仲介者に対する初期のトレーニングについても概説している。

第6章と第7章では、学校での修復的实践について取り上げた。第6章では、重大な規則違反に対応する際に有効な修復会議という手法について、その概要と実践事例を記した。第7章では、修復会議をさまざまな場面で使えるようアレンジした、修復的対話という手法についてまとめた。

第8章では学級に場面を移し、サークル会話という方法について取り上げた。サークル会話はある生徒間で起きた対立ではなく、学級全体の関係の中で起きた対立に使える方法である。本章ではサークル会話の目的と背景を概略した上で、学級内の対立にこの方法がどう使えるのかを解説している。

第9章では、いじめや対人関係への攻撃といったテーマをめぐって構築されるナラティブについて取り上げた。また、秘密いじめ対策隊というアプローチを使うことで、いじめ関係がどのように変容していくのか、その可能性についても示した。

第10章で焦点を当てたのは、学級で実施するガイダンス授業である。ガイダンス授業では、人々の間にある差異について生徒たちに考えてもらうことを通して、暴力や差別を減らすことを目指す。この意味でガイダンス授業というアプローチは、学校で起きる対立の背景にある社会一般の問題に取り組む方法でもあると言える。

第11章では、グループカウンセリングについて扱った。特に、暴力的な行動パターンから抜け出せない生徒たちを支援し、怒りのあまり他の人を傷つけないよう個々の生徒の変化を促すグループカウンセリングを取り上げた。こうしたカウンセリングは一般的にはアンガーマネジメントと呼ばれるが、私たちはこうした名称を避け、代わりに「暴力に向き合う」グループと呼ぶことにした。その理由は、章内で説明している。

第12章では、ここまでの章でつたってきた紐を手繰り寄せ、一つに結ぶことを目指した。どのアプローチを使うか決める際、スクールリーダーが考慮すべき課題もリストにしておいた。また、本書の手法を実践する上で必要となるトレーニングについても論じた。

謝 辞

本書を書くにあたっては、多くの方々にお手伝いいただいた。まず、エッジウォーター・カレッジ高校の生徒や教師の皆さんに感謝したい。皆さんがいなかったら本書を書くことはできなかった。この学校の環境はとても素晴らしく、本書に記したストーリーの数々を提供してくれた。名前は変えてあるが、本書で取り上げ

た実践はすべて、実際のものである。言わばこの学校の若者たちが直面し、そして打ち勝った奮闘の歴史が本書には記されているわけである。生徒たちはメディアエーション、ピア・メディアエーション、サークル会話、修復会議、そして秘密いじめ対策隊の事例の元であるとともに、その取り組みの励みでもあった。また、マイクが多くのフォーラムで本校の実践を研究発表することができたのは、校長のアラン・フェスターと学校の理事会の応援のおかげでもある。

対立解決のためのナラティブ実践をジョンと共に発展させてきた長年の同僚であるジェラルド・モンクは、本書の草稿も読んでくれ、励まし、支えてくれた。なお、彼もまた、サンディエゴのプロジェクトで本書のアイデアを実践している。

ウェンディ・ドルーリィとワイカト大学の修復的実践発達チームにもお礼を申し上げたい。このチームにはアングス・マクファーレン、マリア・ケチケメート、キャシー・クローニンランプ、ロン・クローニンランプ、ドナルド・マクメナミン、ヘレン・アダムス、そしてケリー・ジェンナーが所属している。彼らの活動には、私たちが本書で触れた実践の精神が体现されている。

秘密対策隊 (undercover teams) という用語を作ったのは、ビル・ハーバードである。マイクがこのアイデアに最初に出会ったのは 2004 年であった。ビル・ハーバードは、教室で実施するサークル会話についても、マイクに多くのインスピレーションを与えてくれた。ビルはニュージーランドの高校の多くで修復的実践を行ってきたパイオニアでもある。なお、ビルが秘密いじめ対策隊を展開しようとした時に特に参考にしたのは、イギリスのメインズとロビンソンによる「誰も責めない」アプローチである。こうした方法をナラティブのメタファーに変換した責任はマイクとジョンにあるが、革新的な手法を生み出したビル・ハーバードにはとても感謝している。

マイクを個人的にサポートしてくれた友人のロジャー・モルツェンにもお礼申し上げたい。学校での活動を行う中でも、本書を形にしていく中でも、ロジャーはマイクを励まし続けてくれた。また、マイクの妻ジェニーにも感謝したい。彼女はマイクの話聞いてくれたばかりでなく、本書の実践にはじめて触れる読者が抱くであろう数々の疑問を提起してもくれた。

ジョンの妻ロレインも、多くの会話と励ましを通して本書の執筆を助けてくれた。ジョンはロレインのサポートについてこの場で感謝できることを、とても嬉しく思っている。

カリフォルニア州立大学サンバーナーディーノ校およびワイカト大学のカウンセリングプログラムの学生と職員にも一言お礼を述べておきたい。学生たちはジョンの聞き手となって本書のアイデアに耳を傾けてくれ、また問いを投げかけてくれた。本書のアイデアをさまざまな実践の文脈に関連づけることができたのは、彼らのおかげである。

本書の出版元であるコーウィン社の協力にも感謝申し上げたい。編集者のジェシカ・アランは、本書の執筆を提案した際、その可能性を最初に認めてくれた人である。原稿の編集ではテレサ・ハーリンガーにお世話になった。また、8名の校閲者からは素晴らしいコメントをたくさんいただいた。本当に感謝している。彼らの提案、コメント、批評のおかげで、本書は良いものになった。

最後になるが、この本を読んでいる読者の皆さんにも感謝を伝えたいと思う。私たちはこれを読んでいるあなたのニーズ、関心、反応を想像しながら本書を書いてきた。だから、ある意味で、あなたがこの本を知るずっと前から、あなたはこの本の中に存在していたということになる。きっとあなたは、あなた自身が思っている以上に、そして私たちが本書で示した以上に、本書を先へと連れて行ってくださるのだらう。

コーウィン社からも下記の校閲者にお礼申し上げます。

スコット・ホリンガー
テキサス州ダラス、テキサスコミュニ
ティ財団
教育コーチ、前高等学校長

ニール・マクニール
オーストラリア、エレンブルック、エ
レンブルック小学校
校長

アマンダ・メヨー
ルイジアナ州ジェイズマー、アセン
ション学校
学校改善コーディネーター

ケイティ・オルワイラー
ワシントン州シアトル、レイクサイド
学校カウンセラー

ジョイス・スタウト
カリフォルニア州トーランス、レドン
ドビーチ統一学区
小学校スクールカウンセラー

ブリジット・テニス
ワシントン州レッドモンド、レイクワシ
ントン学区ステラスコラミドルスクー
ル
学校創設者・校長・8年生担任

目次

はじめに i

第1章	学校で起きている対立を理解する	1
	対立が起きるのは普通のこと	1
	暴力は問題である	3
	ゼロトレランスはうまくいかない	5
	包括的アプローチ	6
	暴力とは何か？	8
	暴力に至るきっかけ	10
	民主主義への備え	14
	まとめ	16
第2章	ナラティブの視点	19
	ナラティブ実践入門	19
	人が問題なのではない	20
	欠陥思考の副作用	22
	複数のストーリー	24
	ダブルリスニング	25
	外在化する会話	26
	問題の影響をマッピングする	27
	脱構築	28
	参考ケース	29
	謝ること	33
	カウンター・ストーリーを広げていく	34
	まとめ	36
第3章	カウンセリング	39
	学校でのカウンセリングは学びに関するものであり、治療ではない	39
	対立コーチング	41
	ナラティブによる対立コーチング	42
	参考ケース	46

	ルールを脱構築する	51
	トラウマへの対応	54
	まとめ	58
第4章	メデイエーション	61
	関係性のオルタナティヴ・ストーリーを探し出す	61
	ナラティヴによるメデイエーションのプロセス	63
	参考ケース	65
	まとめ	74
第5章	ピア・メデイエーション	77
	ピア・メデイエーション入門	77
	ピア・メデイエーションの過程	81
	ピア・メデイエーションのトレーニング	89
	まとめ	101
第6章	修復会議を開く	103
	規則違反に罰則を適用することの問題	103
	修復的司法の考え方	104
	修復会議の原則	105
	参考ケース：修復会議	109
	まとめ	122
第7章	修復的实践	125
	問題改善の原則	125
	参考ケース：「押した」	127
	修復過程	131
	修復的対話のガイドライン	135
	まとめ	138
第8章	サークル会話	141
	サークル会話の背景と目的	142
	参考ケース	144
	まとめ	152

第9章	秘密いじめ対策隊	155
	いじめとは何か？	155
	いじめのストーリー	157
	いじめへの一般的なアプローチ	161
	秘密いじめ対策隊	163
	参考ケース	164
	社会的学習活動	174
	まとめ	176
第10章	ガイダンス授業	179
	ガイダンス授業で抑圧行為についての意識を高める	179
	ガイダンス授業におけるナラティブ原則	182
	問題にインタビューする	184
	受け入れるか、抵抗するか	191
	まとめ	195
第11章	「暴力に向き合う」グループ	197
	暴力行動を変化させる上でグループカウンセリングには	
	どんな意義があるか	197
	なぜアンガーマネジメントではないのか？	199
	「暴力に向き合う」グループとジェンダー	200
	「暴力に向き合う」グループカウンセリングの原則	202
	「暴力に向き合う」グループのプラン	204
	まとめ	221
第12章	すべてを一つにまとめ上げる	223
	個々の糸を結び合わせる	223
	正しいアプローチを選ぶために	225
	必要なトレーニングは何か？	231
	誰が決定を下すか？誰が相談を受けるか？	232
	最後に	233
	訳者あとがき	235
	文献	245
	索引	249

第1章 学校で起きている対立を理解する

この章で何を学ぶか

対立が起きるのは普通のこと

暴力は問題である

ゼロトレランスはうまくいかない

包括的アプローチ

暴力とは何か？

暴力に至るきっかけ

民主主義への備え

まとめ

対立が起きるのは普通のこと

^{コンフリクト}対立が起きるのはいたって普通のことである。最初にこのことを認識しておく必要がある。対立が起きるのは避けられない。たとえ学校の中に同じような人ばかりがいたとしても、生徒も教師もみんなどこかしら違うものだ。だからいろいろな決まりを守ろうとすれば、他人の決まりとぶつかるのは仕方がないことである。

そういう意味では、学校は社会の縮図だとも言える。周りの大人に、誰かと対立した経験があるか聞いてみるといい。みんな笑うだろう。もちろんある。誰にでもある。若い時とは違って年齢を重ねると、対立が起きても落ち着いていられるものではあるけれども。

対立自体は避けられるものではない。対立は人と人との間にある違いが、お互いに影響し合って生じるからである。文化的背景や考え方、個性、世界観、見方、希望、情熱など、人は十人十色である。そして多くの場合、対人間の摩擦はこうした違いから生じる。これは学校というコミュニティにおいても、社会の他の場所においても同じである。だから学校は、対立が生じない環境づくりを目指す必要はない。それよりも、対立が起きた時に、効果的に対処できる環境づくりを目指した方がいい。

そうすれば、お互いの違いが尊重され、相反する考え方のどちらにも価値が置かれ、生徒や教師一人ひとりの話に耳が傾けられ、皆が会話に入れてもらえるようになるだろう。こうした環境づくりは、教育活動を続ける上で欠かせないことである。

とはいえ、多くの人たちにとって対立は良いものではない。対立の経験がどんなものであったか誰かに聞いてみれば、すぐにわかる。対立が起これば、人は傷つく。うまく対処できないことも多いし、たいていは前を向いて進んでいけるような建設的な解決方法も見つからない。対立相手との間に亀裂が走り、痛みが生まれる。他のことに使えたはずの多くのエネルギーが、その対立を考えるのに浪費される。その上、対立のせいで、時には暴力まで起きる。そんなふうにして、対立の痛みは何倍にも膨れあがっていく。

このように、対立に建設的に対処するのは難しい。にもかかわらず、家庭や学校で学ぶ対処法の多くは、行き当たりばったりなやり方でしかない。他者とうまくやりながら、互いの違いを乗り越えていける、そんな対処法を学べる学習カリキュラムなど、ほとんど見たことがないだろう。だから対立への対処法を生徒たちが学んでいるとは、必ずしも言えないわけである。たしかに生徒たちは、時に講義を受けたり、うまいやり方をアドバイスされたりもする。しかし、具体的なスキルを教えてもらうとか、実際に実践する機会を与えてもらうとかいったことはほとんどない。

この本で私たちはいくつかの方法を紹介するが、それらは学校コミュニティで起きるさまざまな対立に使えるものである。これらの方法はそれぞれ特色が違うが、組み合わせれば、一つの包括的なプログラムになる。学校で起こる対立に対処するためには、一つの介入法の紹介だけでは不十分である。何か一つの介入法だけで、たとえばピア・メディエーションだけで、学校で起きるあらゆる対立に対応できると考えるのは無理があるからだ。だから本書では、複数の方法を紹介していく。こうした方法を通して生徒も教師も平和に共存することを学ぶことができるならば、そして、学び教えるという学校本来の活動を続けていくことができるならば、幸いである。

対立や緊迫した状況というのは、教師同士の間でも、学校と地域のコミュニティの間でも、生徒個人とグループの間でも、生徒と教師の間でも、組織と教師との間でも起き得る。ここで認識しておく必要があるのは、どの場合であっても対立は普通のことであり、学校には対立に対処する用意もすでにあるということである。対立に対処するということは、ある見解を押し付けることではない。対立に関係している人々がいろいろな見方を話し合い、互いに影響を受け合い、聞き合い、そうして多くの見方を取り入れ合っていく、そんな解決に近づこうとすることである。だから、学校で求められるリーダーシップにも、ベストな決定を常に判断できる能力は必要ではない。それよりも、人々の間の違いを建設的に扱えるプロセスを作り出

すような、そのためには時に対立さえ呼び起こせるような、そうした力が、学校のリーダーシップでは求められるのである。

暴力は問題である

対立が生じるのは普通のことであり、それに対処する方法を優先して考えるべきだといっても、だからといって私たちは暴力が起きるのも仕方がないと考えているわけではない。暴力は解決しなければならない問題である。

傷つくことを恐れている子どもたちや困惑し怒りを抱えている子どもたちは、学習する精神状態にはない。これは難解な書物に目を通さずともわかることだ。効果的な学習は、落ち着いて楽しめる感情状態でこそ可能になるのであって、不安や怒り、恐怖といった感情が支配するところではできないものではない。有名な教育思想家であるネル・ノディングス (Noddings, 2002) は、はっきりと次のように述べている。

私は 50 年以上教育と子育てに携わってきて、子どもたちは (大人たちもですが) 幸せな時に最も良く学ぶのだと気づきました。(p.2)

ノディングス (Noddings, 2002) によれば、学びの能力には、実際に暴力を受けること以外に、暴力を振るうと脅されることや暴力を受けるのではないかと恐れること、さらに他の人が暴力を受けるのを見ることもまた影響するという。アメリカ合衆国司法長官のエリック・ホルダーが 2009 年 10 月に発表した調査結果を見ると、学校における暴力問題がいかにひどいかわかる。シカゴで発表されたこの調査報告は青年期の若者の暴力に限定されたものではあるが、ホルダーはその中で次のように述べている。

今日、アメリカ国内の青少年暴力について司法省は新たな研究を発表したが、その結果には愕然とさせられた。これによれば、調査対象となった子どもたちの 60% 以上が過去 1 年に間接的あるいは直接的な暴力にさらされている。ほぼ半数の子どもと青少年が少なくとも一度は暴行を受けており、その結果 10 人に 1 人以上が負傷している。四分の一以上が強盗、器物破損、窃盗の被害者となっており、16 人に 1 人が性被害を受けている。これらの数字は驚くべきものであり、受け入れられないものだ。暴力の蔓延は青少年から彼らの日々を奪い去り、今日の被害者が明日の加害者になるような悪循環を生み出す。これを看過することなどできない。

全国児童暴力問題調査 (Slowikowski, 2009) によれば、46.3%の子どもたちが過去1年に少なくとも一度暴力を受けており、そのうち14.9%は武器によるものであった。また、10%はその暴力によって負傷していた。6.1%は性的暴行を受け、9.8%は家庭内の暴力を目撃し、13%は1年以内に、21.6%はいままで一度は、いじめの被害者となっていた。他のデータ (U. S. Department of Education, Institute of Education Sciences, 2007) によれば、いじめの被害者で最も多いのは12歳から18歳で、調査の前年には32%を占めていた。このうち4%が、電子機器によるいじめ (インターネットやテキストメッセージ) によるものであった。

とはいえ、これらの数値を見る限り、子どもたちの大多数はまだ直接的には暴力にさらされてはおらず、事態が悪化しているという危機感を支持しているとは言えない。実際、アメリカ心理学会 (APA) のゼロトレランス委員会 (The American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, 2008) は次のように述べている。

この調査結果は、校内暴力がコントロール不可能だという仮説を支持しない。学校の問題全体の中でも、深刻かつ生死に関わるような暴力の発生率は比較的小さい。おおよそ1985年以降は、校内暴力と学校の荒れは増減なしか、あるいは幾分減少していることがデータから一貫して示されている。(p.855)

だが、暴力にさらされている子どもたちにとってみれば、上記のデータは暴力が彼らの生活に及ぼし得る「潜在的」な深刻さを示しているとも言える。ここで「潜在的」という表現を使ったのは、暴力に直面しながらも立ち直っている子どもたちがたくさんいるからである。しかしだからといって、その子どもたちが暴力を人生のありふれた出来事の一つとして受け入れているわけではない。たしかに暴力は心理的傷つきに自動的に直結するわけではない。しかし、暴力が子どもたちにトラウマとなる影響をもたらすリスクがあることは明らかである。

暴力について考える上では、貧困の中で育った子どもの置かれている状況にも関心を払うべきだろう。最近の研究では (Kracke & Hahn, 2008)、アフリカ系アメリカ人の低収入世帯の子どものうち、43%が殺人事件を、56%が傷害事件を目撃している。一方で、上流・中流階級では、その比率はそれぞれ1%と9%である。少し考えてみればわかるように、こうした貧困層の子どもたちの学びやテストの成績には、暴力が影響を及ぼしている。だから学習度の「ギャップ」を埋めようと安易な調査をしたところで、暴力の影響を考えなければうまくいくはずがないのである。

暴力の問題についてもっと詳細に考えていくこともできるが、それが本書の目的ではない。統計を用いた議論の問題点に警鐘を鳴らしても、それで何かを変えるこ

とはない。それどころか、不安や怒りといった意味のない感情的反応をいたずらに掻き立てる可能性すらある。重要なのは、暴力という問題に立ち向かう上で助けとなる、実践的なアイデアを提供することだ。そしてそれこそが、本書の目的である。

ゼロトレランスはうまくいかない

とはいえ、まずは、これまで試みられてきたおなじみの対応策について考えてみたい。物事の順序としては、これまでの対応が望むほどにうまくいっていない場合、何か別の方法を試してみてもどうかとなるからだ。近年、スクールリーダーや管理職の多くによって行われているのは、暴力への荒療治的な対応である。これは、1990年代以降、多くの学校が暴力行為への対応策として採用するようになった「ゼロトレランス」という考え方に基づいている。もともとゼロトレランスという概念は麻薬密売に関する法律のために考案されたのだが、複数の学校での銃乱射事件が世間の注目を浴びた1990年代以降は、暴力に対して使われるようになった。暴力に対するゼロトレランス方式は、その解釈にかなり幅はあるものの、たいていは次のようなものである。

あらかじめ定めておいた決まりを適用する。この決まりのほとんどは性質上、厳しい罰則である。決まりの適用にあたっては、行いの深刻度や酌量すべき事情、状況の文脈といったものは勘案しない。(APA Zero Tolerance Task Force, 2008)

こうした方針に沿って制定された罰則には、ほとんどの場合、違反した生徒を学校から排除するという内容が含まれている。排除さえすれば校内の悪い雰囲気改善し、他の生徒に問題が波及せず、将来的には違反の防止にもつながるという前提があるからである。このように、ゼロトレランス方式は、暴力行為だけではなく暴力を行う生徒にも拡大適用されている。この裏には、暴力は一部の生徒にもともと備わっている性質であって、学校コミュニティはそうした生徒に寛容であってはならないという考えが潜んでいる。このような考え方は、**本質主義**的な前提に基づいていると言えるだろう。なぜなら、暴力を人の「本質」と考えているからだ。だが、こうした考えを押し進めると、結果として、暴力を行う生徒たち自体が学校という権威による象徴的暴力(Bourdieu & Passeron, 1977)の対象となり、学校から追放される事態へと発展してしまうことが多いのである。

このゼロトレランスアプローチには一つ大きな問題がある。それは、うまくいっていないということだ。校内暴力の発生率や生徒の安心感を指標とした場合、ゼ