

# ドイツの暴力予防教育に関する動向研究（1）

## ードイツにおける子ども・若者の暴力の現状と 暴力予防教育の研究・実践動向を中心にー

A Study of Current Trend of Education for Prevention of Violence at School in Germany(1) :  
Focusing on the Present Situation in Youth Violence and Education

高橋 英 児\*  
TAKAHASHI Eiji

**要約**：近年、我が国に限らず、ポスト産業資本主義国家においては、学校における子どものいじめや暴力行為などの問題行動に対する予防教育の必要性が高まっており、各国において様々な予防教育プログラムが開発されてきている。ドイツの取り組みは、これまで我が国において十分に紹介されてきていないが、地域性、学校段階（初等教育・中等教育）、子どもの発達の問題と対応させながら、多様な予防教育の取り組みを各州が独自に展開してきている。本研究は、こうしたドイツにおける学校での暴力問題の現状と特徴、暴力予防教育の実践および研究動向を概観し、我が国の暴力予防教育への示唆を探った。

**キーワード**：子ども・若者、暴力、いじめ、予防教育

## I. 問題設定

我が国に限らず、ポスト産業資本主義国家においては、学校における「暴力」（いじめも含む）が共通の克服課題となっている。とりわけ、我が国では、90年代半ば以降から2000年代にかけて社会問題となった児童生徒の「新しい荒れ」と呼ばれる問題行動や少年事件、また2000年以降のいじめ問題に対応する形で、従来の生徒指導を見直し、新たな体制づくりが展開されてきており、学校における暴力の問題もこの新たな生徒指導体制の中で取り込まれてきている。

特にこの新たな生徒指導体制の構築の契機となったのは、2004年の長崎の小学生同級生殺傷事件であった。この事件を受けて、児童生徒の暴力行為を中心とした問題行動の防止のための教育プログラムの開発が進められ、「児童生徒の問題行動対策重点プログラム」（2004年）および「新・児童生徒の問題行動対策重点プログラム」（2005年）という形で提案されている。これらのプログラムでは、従来から取り込まれてきた心の教育や情報モラル教育、人間関係の指導の他に、規範意識の指導に重点が置かれており、ゼロ・トレランス方式などアメリカの研究と実践が参照された。またこの時期には、青少年の発達環境と暴力行為の関係に注目し、青少年の暴力行為の背景・要因を明らかにする研究も進められてきており、国立教育政策研究所内「発達過程研究会」『「突発性攻撃的行動および衝動」を示す子どもの発達過程に関する研究』（2002年）、情動の科学的解明と教育等への応用に関する検討会「情動の科学的解明と教育等への応用に関する検討会報告書」（2005年）などが公表されている。これらの報告書では、生育歴を始め青少年がおかれた文化的・社会的な環境の分析と共に、脳科学などの知見に基づいた医学的な視点からの分析もなされている。

\*教育人間科学域 教育学系

これら 2000 年代初頭の一連の研究・対策等を通して、児童生徒の規範意識の醸成（「毅然とした粘り強い指導」など）とそのための児童生徒理解（心や行動の実態の把握）、関係機関との連携強化を基軸とした生徒指導体制が確立されることとなった。そして、対教師暴力、生徒間暴力、器物損壊などの暴力行為だけでなく、2006 年に社会問題化した「いじめ」問題も含めて、児童生徒の問題行動に対する生徒指導体制のさらなる強化が追求され、その成果は、国立教育政策研究所生徒指導研究センター『規範意識をはぐくむ生徒指導体制』（2008 年）および『学校と関係機関等との連携』（2011 年）や文科省『生徒指導提要』（2010 年）として具体的な形で示されている。

さらに 2010 年には、文部科学省は、児童生徒の暴力行為への実効的な対応による学習環境の改善が、不登校やいじめといった暴力行為以外の児童生徒の問題行動等の改善にも資することを期待して、「暴力のない学校づくり研究会」を立ち上げた。同研究会は、児童生徒の暴力行為への実効的な対応（即時的な対応、予防的な対応、予後的な対応）を検討し、各学校において活用しやすい研修教材を提案することを目的としており、その成果を「暴力行為のない学校づくりについて（報告書）」（2011）として発表した。同研究会が提起した児童生徒の暴力行為に対する指導構想では、早期発見・早期対応のための指導に重点が置かれており、教師の子ども理解、教師－子ども関係の構築を基軸に据えながら、従来から取り組まれてきた心の教育や情報モラル教育、人間関係の指導の他に、規範意識の指導などが位置づけられている\*<sup>1</sup>。また、2011 年に再び社会問題化したいじめ問題に関しては、2013 年に「いじめ防止対策推進法」が公布され、国、地方公共団体及び学校の各主体が、「いじめの防止等のための対策に関する基本的な方針」を策定し、関係機関と連携しながら取り組みを始めている。近年、いじめ防止対策においては、「絆づくり」と「居場所づくり」による「未然防止」と、関係機関と連携した「早期対応」の生徒指導が提起されている\*<sup>2</sup>。

これら近年の暴力問題やいじめ問題への対策の特徴は、子どもの問題行動に対して、対処療法的な取り組みにとどまるのではなく、未然防止に力点を置いている点である。特に、日常的な指導だけでなく、望ましい成長・発達を保障するための環境づくりも視野に入れるなど総合的な視点からの「予防」に重点が置かれ、学校内及び学校以外の機関との連携も含めた指導体制のあり方が提起されている。

しかし、これらの取り組みにもかかわらず、児童生徒の暴力問題への対応は依然として喫緊の課題として社会的には意識されており、児童生徒の暴力予防に向けた裾野の広い研究および実践の蓄積が課題になっている。特に、我が国においては、児童生徒の暴力行為・いじめ問題の予防のための効果的な各種のプログラムの開発と組織化、特に、学校が抱える地域的背景、子どもたちの生活背景、子どもたちの発達段階等のさまざまな要因を考慮に入れたバラエティのある効果的な予防教育プログラムの開発が課題となっている。その課題に対する手がかりとして、これまでは、英米系の研究と実践が主に注目されてきたが\*<sup>3</sup>、それに比べてヨーロッパ圏の研究と実践の知見はあまり紹介されていない現状があり、国外のより多くの研究と実践からの知見に基づきながら、暴力予防教育プログラムを開発することが求められている。

本研究では、その手がかりの 1 つとして、ドイツの暴力予防教育プログラムの取り組みに注目する。その理由は第一に、既に述べたように、海外の暴力予防教育プログラムの研究はこれまで主に英米系が中心で、ヨーロッパ圏の研究が少ないためである\*<sup>4</sup>。ドイツに関しても、わずかに見られる程度である\*<sup>5</sup>。

また第二の理由は、現在のドイツにおいて、「暴力予防」は重要な課題として認識され、連邦政府・州政府、学校、関係機関などが一体となって、社会的な問題も視野に入れながら、様々な形態の暴力（いじめも含む）を予防するための多様な取り組みを行い、一定の理論的・実践的な蓄積があるからである。実際、ドイツでは、学校を舞台とした凶悪殺人事件の発生を受けて、暴力予防教育の

構想を見直し、新たな枠組みに基づいて、学校以外の関係機関の連携・支援も位置づけながら、総合的な予防教育を展開する動きがある。また、各地域・各学校レベルでのそれぞれの課題や特性に応じ、また、初等教育段階から中等教育段階（日本で言う高校段階まで）にわたる多種多様な暴力予防教育のプログラムが開発・実施されてきている。ドイツでは、我が国で報告されている以上の暴力予防教育のプログラムが存在している。

第三に、ドイツの暴力予防教育においては、子どもたち（親たち）が学校や地域・社会に参加していくプログラムが開発されており、我が国の取り組みを考える上で重要な示唆が得られると考えるからである。

本論考では、こうした課題意識に基づき、ドイツにおける青少年の暴力問題の現状を示し、ドイツの暴力予防教育の研究及び実践動向について概観する。

## II. ドイツにおける学校での暴力問題の現状

### 1. 学校での暴力問題の議論と青少年暴力

#### (1) 学校での暴力問題の議論の経緯

ドイツにおいて学校での暴力の問題が社会問題化し、学校での暴力に関する調査が盛んに行われ、対策が講じられるようになるのは1990年代以降であるとされる<sup>\*6</sup>。もちろん、それ以前にも学校での暴力に関する調査やプロジェクトは、1960年代～1980年代にも存在していたが、1970年代より、暴力の行為者としての生徒に研究の重点が移っていったという<sup>\*7</sup>。

1990年代に学校での暴力は、極右主義の青少年暴力<sup>\*8</sup>や学校での生徒の攻撃性（Aggression）の問題に関心が集まる中で社会問題化していくこととなる。1990年に連邦政府の暴力の阻止と克服のための独立委員会（通称 暴力委員会）（Unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt : Gewaltkommission）（1987年12月発足）は、公的空間での青少年（14歳～21歳未満）の暴力に関する調査を行う中で、学校における暴力をテーマとして取り上げている<sup>\*9</sup>。1990～91年頃には、大手マスメディアによって深刻な学校での暴力のケースが報告されるようになり、社会的な関心を呼ぶようになっていく。その結果、1990年代には、多くの州で暴力に関する調査（主として、教師や生徒に対する質問調査）が行われるようになった。なお、ドイツで行われている学校での暴力に関する調査は、当事者（加害者、被害者）に対する調査（Selbstbericht）、観察者（主として校長や教師など）による調査、労災保険による集計、これらの調査の組み合わせ、などの形態がある<sup>\*10</sup>。このように、1990年代は、学校における暴力の増加が意識され、教育課題とされるようになっていた。

一方、2000年代以降には、学校での暴力の問題は、新たな局面を迎える。それは、学校を舞台とした凶悪殺人事件“Amok(lauf)”（アモック、凶暴性精神錯乱）あるいは“School shooting”の発生である。例えば、2002年のエアフルト（テューリンゲン州）で起こった19歳の元ギムナジウム（退学）の生徒による大量殺人事件（生徒2人をはじめ死者16名）、2003年にコーブルグ（バイエルン州）で、実科学学校の第8学年の生徒（16歳）が授業中に教師を射殺した事件、2007年にケルン（ノルトライン＝ヴェストファーレン州）の学校での大量殺人の計画事件の発覚、2009年にヴィネンデン（バーデン＝ヴュルテンベルク州）で19歳の元実科学学校の少年が自分の通っていた実科学学校等で起こした大量殺人事件（生徒9名・教師3名を含む15名を殺害）などがある<sup>\*11</sup>。これらの学校を舞台とした凶悪殺人事件によって、暴力予防教育のプログラムを見直す動き（例えば、バーデン・ヴュルテンベルク州など）も生まれてきている。

連邦レベルでは、特に、2002年のエアフルトの事件を受けて、各州首相会議（Ministerpräsidentenkon



ferenz) (MPK) が2003年7月に、暴力と暴力賛美の追放のための全社会的な同盟を高度な政治的レベルで支援することを決定し、ドイツ青少年研究所 (Deutsches jugendinstitut) (DIJ) および各州・連邦の警察の犯罪防止 (Polizeiliche Kriminalprävention) 部門が中心となり、犯罪防止のためのドイツフォーラム (Deutsches Forums für Kriminalprävention : DFK) の協力のもとで、ドイツで行われている暴力予防のための取り組みを調査している。これらの動きの中で、児童青少年犯罪防止予防研究グループ (Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention) による報告書「児童期・青少年期の暴力予防戦略 6つの行為分野の中間総括」(Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern) (2007年) が発表され、連邦レベルで暴力予防のための調査・研究がなされている<sup>\*12</sup>。

現在、ドイツでは16州全てにおいて、何らかの形で暴力予防教育の取り組みが展開されている。連邦と州の教育関係資料等を提供している情報サイト (連邦と州の共同で運用) Deutscher Bildungsserver (<http://www.bildungsserver.de/>) では、暴力予防教育に関する様々な取り組みの情報や各州の情報を随時更新しながら公表しており、おおよその情報をつかむことも可能となっている<sup>\*13</sup>。

なお、ドイツ全土にわたるプロジェクトとしては、例えば、連邦政府による反極右主義的暴力への取り組み「Jugend für Toleranz und Demokratie - gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus」(寛容と民主主義を旨とする若者—極右主義、外国人への敵意、反ユダヤ主義に対抗して) (2001年～)、「Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie - gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus」(多様性は素晴らしい。多様性、寛容、民主主義を旨とする若者—極右主義、外国人への敵意、反ユダヤ主義に対抗して) (2007年～)、「TOLERANZ FÖRDERN - KOMPETENZ STÄRKEN」(寛容性を促進する—コンピテンシーを強化する)がある<sup>\*14</sup>。また、連邦文部大臣会 (KMK) による「学校と学校関連施設における性的暴行と暴力行為の予防と再検討のためのKMKの行為勧告」(Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen) (2010年)<sup>\*15</sup>などの勧告もなされてきており、各州の取り組みにも影響を与えているものと思われる<sup>\*16</sup>。

## (2) ドイツにおける青少年暴力の現状

以上のように、1990年代以降の学校での暴力問題の議論を概観したが、学校での暴力も含めた青少年の暴力問題は深刻化しているのかという点に関しては、ドイツでも様々な議論がある。ドイツの青少年の暴力に関しては、連邦内務省 (Bundesministerium des Innern) による統計調査「警察犯罪統計」(PKS — Polizeiliche Kriminalstatistik) によって、1990年代から2000年代にかけて青少年の暴力犯罪の著しい増加が報告されている一方で、こうしたデータと対立するような調査結果も指摘されており、青少年暴力が増加し深刻化しているという見解に関しては、否定される傾向が強い<sup>\*17</sup>。

例えば、警察などの公的機関が認知している青少年暴力 (犯罪) 件数 (Hellfeld) と、それらに認知されていないが実際に起きている件数 (Dunkelfeld) のそれぞれの調査結果 (1998年～2008年) を見た場合、調査研究の方法論場の限界もあるが、犯罪統計に基づいた青少年の暴力増加仮説は立証されず、暴力事件は減少傾向にあることを示唆する論考がある<sup>\*18</sup>。むしろ、実際には青少年の暴力行為は減少傾向にありながらも、青少年の暴力に対する社会的関心の高まりとそれに基づいた通報行為の増加によって、かえって統計が高くなる傾向があることが指摘されている<sup>\*19</sup>。

以下でも言及することになるが、学校での暴力行為に関しても、いわゆる身体的な暴力行為は増加しておらずむしろ減少傾向にあるという事実も指摘されている。これらを踏まえると、ドイツでは、学校での少年による凶悪殺人事件 (Amok) によって、青少年暴力及び学校における暴力の問題に対

する社会的関心が高まり、各州の政策へ影響を与えているという状況が推測される。これは、我が国の状況とも類似する傾向ではないだろうか。

## 2. 学校での暴力の具体的行為とその実態

### (1) 学校での「暴力」の行為の範囲

では、ドイツにおいては、学校での「暴力」(Gewalt) どのようなものとして規定しているのか、そして、暴力予防教育はどのような具体的行為を対象にしているのだろうか。

ドイツにおける青少年の暴力問題の議論を概観すると、例えば、暴力の問題を意図的・直接的に行われる肉体的な侵害 (Schädigung) に限定する狭義の暴力概念から捉えるのか、それとも心理的ないし言葉による侵害や「構造的暴力」をも含む広義の概念から捉えるのか<sup>\*20</sup> といった点や、心理学的概念である「攻撃性」(Aggression) や社会学の概念である「逸脱」(Devianz) との関わりから「暴力」をどのように規定するのか<sup>\*21</sup> といった点などの論点があり、これらの議論に基づいて、具体的な行為が類型化されることになる。

Schaubarth(2011) は、社会科学分野のこれまでの議論から、暴力の形式を、①物理的暴力 (physische Gewalt) (身体的な力を用いて他者を傷つける)、②心理的暴力 (psychische Gewalt) (愛情や信頼を示さなかったり、精神的な苦痛と感情的な脅しによって他者を傷つける)、③言葉による暴力 (verbale Gewalt) (感情を害したり軽蔑的であったり辱めるような言葉によって他者を傷つける)、④破壊行為による暴力 (vandalistische Gewalt) (対象物に対する物理的な損傷と破壊の形式)、⑤極右ないし人種差別的、外国人排斥的、反ユダヤ主義的な暴力 (die rechtsextremistische bzw. rassistische, fremdenfeindliche und antisemitische Gewalt)、⑥いじめの形式 (Formen von Mobbing bzw. Bullying) (より強い者による、“弱者”に対する長期にわたる傷つけ、例えば、身体的、言葉や間接的に)、⑦性的ないし女性敵視的な暴力 (Formen von sexueller bzw. frauenfeindlicher Gewalt)、の7つの区分を示している<sup>\*22</sup>。

上記の Schaubarth が示した暴力の形式の区分では、物理的 (身体的) なものだけでなく、心理的 (主として言葉による) なものも含めるという点で、広義の暴力概念に基づいていることが分かる。しかし、心理的暴力と言葉による暴力との区分や物理的暴力と破壊行為による暴力の区分だけでなく、心理的暴力と物理的暴力の双方にまたがる可能性のある暴力 (いじめ、極右的な暴力、性的な暴力など) を区分している点で、ドイツでの青少年の暴力の現状を踏まえた類型化が試みられていることも読み取れる<sup>\*23</sup>。

いずれにせよ、ドイツの議論において共通的な傾向としてみられるのは、対象 (他者、器物などの物) に対する物理的 (身体的) 侵害行為と心理的 (主として言葉による) 侵害行為を両軸にして、具体的な学校での暴力行為を捉えようとする点である。例えば、物理的 (身体的) 侵害行為として、身体への攻撃、恐喝・脅迫、武器の所持、性的な嫌がらせ、ヴァンダリズム (器物等の破壊) などが、心理的 (主として言葉による) 侵害行為として、罵倒、社会的な排除、からかい・あざけり・怒らせる、言葉による・言葉によらない挑発などが具体的に挙げられている<sup>\*24</sup>。

### (2) 学校での暴力の実態—学校での身体的暴力の現状

上記のように具体的な暴力行為が類型化されて捉えられる一方で、それらの実態はドイツではどのように把握されているのか。我が国の場合、いじめや暴力行為など学校での暴力問題に関する全国的な統計として、文科省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」がある一方で、ドイツではそのような性格の統計は存在しない。

だが、その一方で、学校で起きた暴力行為の客観的な統計データとしてしばしば利用されるのが、

ドイツ法定労災保険組合（Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung Spitzenverband : DGUV）の児童生徒の学校事故に関する調査<sup>\*25</sup>である。DGUVは、学校（正課の授業として行われる学校外の活動、通学路も含む）で起きた報告義務のある学校事故のうち暴力に起因する事故（Gewaltbedingte Unfälle）の統計データを報告をしている<sup>\*26</sup>。これらの暴力に起因する事故は、Rauffällen（ケンカ）などであり、日本の調査での生徒間暴力や対人暴力に近い暴力行為が多い。したがって、暴力の別の出現形態（言葉・精神的な攻撃、ヴァンダリズムと呼ばれる器物損壊、対教師暴力など）は含まれていない。このような制約はあるが、以下では、DGUVの調査データから、学校での暴力に起因する事故の変化を概観し、近年の特徴を示す。

2010年のデータによると、学校で起こった暴力に起因する事故は85,384件で、全体の学校事故件数1094,533件の7.8%であった。暴力に起因する事故は、前年と比べて1.7%減、2005年と比べると18.3%減であり、減少傾向であると指摘されている。また、暴力事故が起こる活動時間は休憩時間が最も多く（47.0%）、次いでスポーツ（22.2%）、授業中（16.0%）となっている<sup>\*27</sup>。

以下は、2010年度の学校種毎の学校事故と暴力に起因する事故の件数である。

表1 学校種ごとの学校事故と暴力に起因する事故の件数（2010年度 ※DGUV, 2012, S11より）

	報告義務のある学校事故			暴力に起因する学校事故		
	件数	%	生徒1000人あたりの件数	件数	%	生徒1000人あたりの件数
基礎学校 (Grundschulen)	235,962	21.56	80.85	15,725	18.42	5.39
基幹学校 (Hauptschulen)	233,360	21.32	306.21	21,813	25.55	28.62
特別支援学校 (Sonderschulen)	46,298	4.23	120.38	6,059	7.10	15.75
実科学学校 (Realschulen)	186,075	17.00	150.98	15,711	18.40	12.75
ギムナジウム (Gymnasien)	227,405	20.78	91.91	12,015	14.07	4.86
総合制学校その他	165,433	15.11	155.97	14,060	16.47	13.26
全 体	1,094,533	100.00	123.92	85,384	100.00	9.67

この表からも明らかのように、学校での暴力事故は、件数で見ると、基幹学校が最も多く、基礎学校、実科学学校、総合制学校その他、ギムナジウム、特別支援学校という順になっている。また、児童生徒1000人当たりの事故率で見ると、基幹学校が突出しており、次いで特別支援学校、総合制学校その他、実科学学校、基礎学校、ギムナジウムという順になっている。

また、暴力に起因する事故の1000人当たりの発生率を男女別で見ると、男子の方が高い。表2は、学校種ごとの5年ごとの時系列データである<sup>\*28</sup>。年齢別で見ると、男子は13歳が最も多く、次いで12,14歳、11歳という順になっている。女子は、12歳が最も多く、次いで、13歳、14歳、11歳となっている。男女とも、12歳～14歳に暴力事故に巻き込まれていることが報告されている。

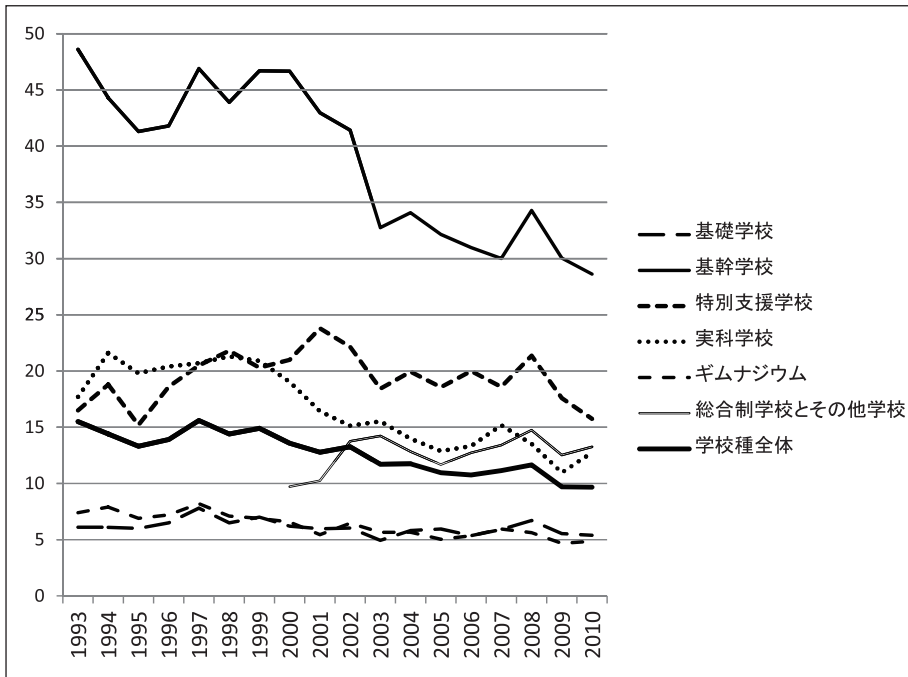
また、表3にも示される通り、学校種別に見た場合、児童生徒1000人当たりの事故発生率は、総合制学校とその他を除く学校種では、93年以降微妙に増減を繰り返しながらも、ピーク時に比べれば減少傾向に向かっていることが分かる。

表2 男女別から見た暴力に起因する事故の発生率（1000人当たりの発生件数）（1995～2010）

		1995	2000	2005	2010
基礎学校 (Grundschulen)	男子	7.9	8.2	8.4	7.5
	女子	3.9	4.1	3.5	3.2
基幹学校 (Hauptschulen)	男子	51.9	57.3	40.1	37.1
	女子	28.0	33.0	22.0	17.8
特別支援学校 (Sonderschulen)	男子	18.5	24.5	22.0	18.3
	女子	9.4	14.9	12.7	11.4
実科学学校 (Realschulen)	男子	29.4	27.4	18.7	19.3
	女子	10.7	11.0	7.1	6.1
ギムナジウム (Gymnasien)	男子	10.7	10.8	7.4	8.0
	女子	3.7	3.0	2.7	2.1
総合制学校その他	男子			17.0	18.4
	女子			5.9	7.9
全 体	男子			15.3	14.0
	女子			6.3	5.2

※ BUK(2005), GDUV(2012) より作成

表3 学校種別から見た暴力に起因する事故の発生率（1000人当たりの発生件数）（1993～2010）



※ BUK(2005), GDUV(2012) より作成

以上から、ドイツの学校での暴力行為は、男女とも12、3歳に頻出し、基幹学校が高いなど学校種による相違があること、また、長期的に見ると減少傾向にあることが分かる。

### 3. 学校での暴力問題の特徴

学校での暴力に関する多くの調査や研究の結果に見られる一般的な特徴として、Fuchsらは以下の7点を挙げている<sup>\*29</sup>。

- ①(最も頻発するという意味で)“典型的な”学校での暴力の形態は、言葉による暴力(罵倒、侮辱)である。典型的な例として、バイエルン州の調査(1999年)では、9割の生徒がこの形態の暴力を行っ



ているという結果が挙げられる。また、身体的な暴力は、多くの調査では生徒の半数は関与していない結果も示されており、言葉による暴力に比べて本質的には減少に行われない。

- ②暴力は、実科学校やギムナジウムよりも、基幹学校、支援学校（Förderschule）、職業学校（Berufsschule）で頻繁に起こる。生徒の暴力は、教育期待の水準が高まると共に減少するという傾向がある。また、基幹学校や職業学校の生徒は、ギムナジウムの生徒に比べて、身体的暴力の頻度が明らかに高い傾向も見られる。しかし、これは学校種ではなく、生徒たちの社会的な構成と彼らの抱える問題の負荷（die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft und ihre Problembelastungen）が様々なレベルの暴力を招いているためである。ドイツの選別的な学校制度が、生徒たちのコントロール能力の技法を基礎づけている。基幹学校では卒業資格の価値が長期にわたって低下してきており、就労体系への確実な移行も難しい状況がある。その結果、未来がますます確信できない状況が高まり、問題に取り組むための手段が不十分であることによって、周辺に追いやられたりそれに怯えている生徒たちにとっては、暴力がコンフリクト克服の資源となってしまうている。
- ③暴力は、男子の現象である。「男らしさ」というアイデンティティ形成と暴力の関係が注目されている。そのため女子の問題は十分に考察されていないという現状がある。
- ④学校での暴力は、一過性の現象（ein passageres Phänomen）である。暴力行為は12歳頃から、15、16歳頃に頻度が高まるが、それ以降は下降していく傾向にある。青少年期の早期移行と一致する。
- ⑤特に身体的暴力は、相互性（reziprok）がある。身体的暴力の場合、加害者と被害者の状態は比較的關係しており、たびたび殴られている者は、自ら過度に暴力を振るう傾向があるという特徴が紹介されている。例えば、バイエルン州の調査では、身体的に強い暴力を振るう者の9割は、身体的暴力の被害者であり、半数以上は頻繁に被害に遭っているという結果がある。
- ⑥学校で暴力をたびたび起こす問題グループが、暴力の小さな中核（die “kleine harte Kern”）である。したがって、暴力的な児童生徒が所属するグループへのアプローチが必要である。
- ⑦学校での暴力は、1980年代の始めから、全体としては相対的に一定している。「学校での暴力は増加しており生徒は暴力的になり、若者が暴力を振るう」という世間や政策の見方と、暴力調査の知見とは対立している。1990年後半に起こった学校での生徒による同級生や教師の殺害事件に関するメディアの報道がこうした世間の見方に影響を与えている一方で、これらの事件が、学校での暴力が予想外の新たな質に達している可能性を示していることも考えられる。

ドイツの学校での暴力問題を考える上で最も示唆的なものは、学校種による暴力行為の頻度の問題から、暴力行為を起こす子どもたちの背景に注目がなされている点である。なぜなら、学校での暴力の問題が、学校のあり方の問題<sup>\*30</sup>だけでなく、子どもたちの置かれた社会的関係（地域、家族、ピア・グループなど）の問題や、社会経済的な状態の問題<sup>\*31</sup>などと密接に関わっていることが自覚されているからである。加えて、暴力の加害者が被害者でもあるという見方<sup>\*32</sup>は、我が国のいじめ問題などで指摘される「加害者の被害者性」<sup>\*33</sup>とも共通しており、注目すべき点である。

### Ⅲ. 暴力予防教育の特徴

#### 1. 暴力を生み出す背景要因への注目

ドイツの学校での暴力に関する調査およびその分析では、上述のように、子どもたちの置かれた社会的関係・社会経済的な状態の問題を視野に入れている。では、実際にどのような社会的な要因に注目しているのか、その議論を紹介したい。

例えば、1990年代から2000年代の研究などを通して、個人に作用している背景要因（性・年齢・



社会的および認知的コンピテンシー)、メゾーミクロ社会的な文脈(家族の状態、居住区域の質、ピアグループの気質や態度)、社会のマクロ構造(個人化とグローバル化による、社会のイメージの変化、価値の転換、移民問題や民族的ないし社会的な離反の問題など)から学校での暴力問題をとらえる分析が紹介されている。これらの背景を、Fuchsらは、以下のようにまとめている<sup>\*34</sup>。

表4 学校での暴力の背景 (Marek Fuchs u.a., 2009, S.34)

マクロレベル	メゾレベルおよびミクロレベル
青少年期の変容	形成される空間 (gestalteter Raum)
教育の拡張 (Bildungsexpansion)	住宅環境、居住区域
失業と貧困	家族
アノミー/分裂 (Desintegration)	ピアグループ
移民 (Migration)	学校の成績 教師の態度 (Leherverhalten) メディアの接触 (Medienumgang)

上記の表のマクロレベルの問題の構造は、次のように説明される。まず、社会変化とそれに伴う社会的枠組みの変化が、青少年期の変容(成人文化に対する青少年文化の相対的優位性、余暇の拡大、青少年期の長期化とそれに伴う教育期間の拡大、大人と青少年の年齢的な境界の曖昧化など)、さらに教育の拡張をもたらす。教育の拡張によって、教育修了資格、職業的成長に通じる資格の獲得の重要性が増す。そのため、このような資格を得られない状況は、より良い生活・人生のチャンスを抑制することを通じており、教育の拡張に失敗した者は周辺化されていくことになる。また、失業と貧困を生み出す経済的変化も、社会的排除などの周縁化のリスクを高め、その結果、アノミー状態や分裂状態を生み出していく。この状態と関係が深い問題が、移民から生じる問題である。移民背景の持つ若者は、経済的な問題だけでなく、生活において必要な様々な資源(関係など)も不足しており、社会への参加の機会と共に帰属意識を奪われているからである<sup>\*35</sup>。

また、メゾーミクロレベルの問題は、マクロレベルのプロセスよりも直接的に、青少年の「客観的」な全体的状況(身体、性格傾向、その他の環境など)を構成している。青少年が生活する社会的・文化的な空間(住宅環境・居住区域)は、例えば特定の社会階層が集中したり、排除されたりするなどの問題を抱えており、そうした空間の中で営まれる諸関係(家族・ピアグループ)や環境にも影響を与えている。そのため、これらの関係・環境の中で育つ青少年は、その関係・環境に応じた社会的な振る舞い方(暴力行為なども含む)を学習していくこととなる。特に学校での暴力問題に関わっては、親子関係(特に家族での暴力の経験)、逸脱的・犯罪的なピア・グループへの所属、学校や社会的環境での(反)暴力的な環境(教師-生徒関係を含む)、マスメディアの暴力表現、社会化の中で獲得される暴力を指示する男らしさ像の影響、などが重要な条件として指摘されている<sup>\*36</sup>。

このように、学校での暴力の背景となる要因を学校や学級の環境から社会的な環境までも含めて構造的に捉える議論は、我が国の議論よりも社会的要因に注目している点で示唆的であろう。また、ドイツの暴力予防教育は、社会的な要因に注目することで、学校教育以外の領域にもわたりながら予防のための措置が構想される傾向を持つことになる<sup>\*37</sup>。

## 2. 暴力予防教育の類型と暴力予防教育の基本指針

### (1) 暴力予防教育のバリエーションと3つの類型

ドイツの暴力予防教育は、学校での暴力の背景となる要因を幅広く捉えていることを述べたが、特にどのような要因に注目していくかによって依拠する理論が異なっており、暴力予防教育のバリエーションも多様に存在する。Schaubarth (2011)は、そのバリエーションを、①暴力の要因の心理的

な側面に注目する心理学的な視点、②社会的な諸条件（例えば、家族、学校、ピアグループ、社会構造など）の作用に注目する社会学的な視点、③両者の視点を相互に結びつける視点、の3つに大別し、それぞれで展開されている暴力予防教育の特徴を以下の表にまとめている<sup>\*38</sup>。

表5 暴力の解明の試みと暴力予防の帰結（Schubarth, 2011, S52f.）

理論	特徴	予防のための帰結
<b>心理学理論</b>		
衝動理論	攻撃は、人間の器官の内的な衝動に帰する。	内的な攻撃的衝動を誘導する。感情的な緊張状態の表出。活動の欲求のために空間を与える。
フラストレーション理論	攻撃は、フラストレーションを通して生じる。	怒りの感情を言葉で表現する。解釈の仕方を変える。フラストレーションへの寛容さと常道のコントロールを発展させる。セルフコントロールの訓練。緊張緩和の練習。
学習理論	攻撃は、学習過程に基づいている。	家庭、学校、メディアなどの攻撃的なモデルへの批判。望ましい振る舞いを強化する。望ましくない態度を無視するか、ないしは教育的に応答する。別の前社会的な行動様式を獲得する。
精神分析理論	人格破壊の表現としての攻撃（例 精神的外傷）。	隠された怒りを認識する。場合によっては、個別支援を行う。保護を受けているという信頼と感情をもたらす。認知を促進する。自己価値の喪失を避ける。
発達心理学的な構想	攻撃は、認知的、道徳的、そして精神社会的な発達状況に左右される。	攻撃についての発達に基づいた規定の理解。攻撃抑制の構築。前社会的関係の促進。
<b>社会学理論</b>		
アノミー理論	逸脱的な態度は、対立的な文化的目標と社会構造的な関係への“適応”を通して生じる。	生活状況の改善。社会的な不平等の解体。機会の構造の公正な形成。特に、不利に扱われている者への支援措置と援助。
サブカルチャー理論	文科全体並びにサブカルチャーの要求への“適応”としての逸脱。	反社会的グループの解体。別の統合機会の提供。
ラベリング理論	逸脱は、社会的な定義過程と承認過程を通して生じる。	レッテル張りを避ける。肯定的な側面を強化する。
個別化理論	近代化過程の結果としての暴力と、それと結びついた、崩壊と不安定の経験。	個別化の暗い面を緩和する。問題の際の助言と支援。参加の機会を促進する。連帯の経験と統合を可能にする。
学校に関係したアノミー理論的試み	学校のアノミー的構造の結果としての暴力。	学校の中に、社会空間的・社会教育的な要素を拡充する。“社会システム”としての学校の強化。
<b>統合的な試み</b>		
社会化理論的試み	“生産的な”現実の処理としての暴力、自分のコンピテンシーと社会的な要求の不適合。	生活条件の改善。社会的な行為能力の発達。社会的感情の経験空間としての学校。
性特有の試み	男性の生活処理としての、そして“実践されている男らしさ”としての暴力。	家父長的な構造の解体。支配的な“男性像”への批判。青少年固有の教育的な活動。男性的な教師。
学校に関係した社会生態学的な試み	学校の環境と生徒の間での関係の処理の形式としての暴力。	公平な機会の構造の形成。学校の質の発展および学校文化・学習文化の発展。プロセスとしての学校開発。

上記の表からも明らかなように、心理学的な理論に依拠した暴力予防教育は、個人の暴力表出の内的なプロセスに注目しており、ストレスを緩和したり感情をコントロールするなどのスキルの獲得に力点を置いていることが読み取れる。これに対し、社会学理論に依拠したものは、暴力の表出を招く社会的条件（生活環境、文化的環境など）の影響に注目しており、個人を取り巻く環境要因（特に、生活、文化）の改善などによる社会な統合に力点を置いている。統合的な試みは、上記2つの試みを文字通り統合したものである。その試みは、個人と社会との相互的な関係に注目しており、個人と社会それぞれの変容と両者の関係の改善とをつなぐことに力点が置かれているといえる。

これら3つのタイプの試みのうち、Schubarth (2011) が特に重要なものとしてあげているのは、統合的な試みの中の社会化理論的試みである。この社会化理論的試みの特徴は、第一に、“生産的な現実活動”の形式の中で人間発達が生じるという前提に立ち、暴力もその一形態（個人の行為コンピテンシーと社会的な要求の非調和の表現）と捉える点にある。第二に、子どもの社会化の過程（家

族、学校、ピア・グループ、メディアの影響）をはじめ、状況的な要因（例えば、アルコールの影響、外国人蔑視などのゆがめられた状況認知など）、社会的条件とそれによってもたらされる危機的な状態（失業や貧困など経済的に不利な生活状況、排除・不当に扱われる経験、職業・生活の展望の困難さなど）によって、暴力の現れが左右されると促える点にある。そして、第三に、子ども・青少年の行為コンピテンシーの促進とともに、多様な社会的な支援（対家族も含む）を暴力予防のための措置として位置づける点である<sup>\*39</sup>。

## （2）暴力予防教育の基本指針

Schaubarth (2011) は、上記の社会化理論に基づいて、学校と青少年保護活動での暴力予防のための指導指針を以下のように示している<sup>\*40</sup>。

表6 学校と青少年保護における予防のための指導指針 (Schubarth, 2011, S.56)

予防の指導指針 (Präventionsleitlinie)	実施例
早期の、対象グループと関わった予防。	家庭、幼稚園、(基礎) 学校での予防活動。
社会的なアイデンティティ発達の支援。	コミュニケーションおよびコンフリクト解決コンピテンシーを発達させる。; 仲介 (Mediation)、性役割モデルを反省的に獲得することを支援する。
規則を構築し、枠組み (Grenzen) を設定する。	義務的な行動の型を身につけ、守る。例えば、学校規則や学級規則。
教師-生徒関係の質を発展させる。	協力関係があり、討論のある相互作用のスタイルを促進する。; レッテル張りを避ける。; 承認の文化を促進する。
民主主義的で興味を起こさせるような学習文化と学校文化。	肯定的な自己構想 (Selbstkonzept) の媒介; 公正な機会の構造; 行為志向的な授業; 学校風土、参加、責任の促進。
自己学習の過程ないし自己コンピテンシーの促進。	自己の有用性を学ぶ (Selbstwirksamkeitslernen)、協同的な学習。
協同関係、組織的な試みを発展させる。	学校内外で、例えば、親たち、青少年支援、市区/市町村。
予防措置を評価する。	自己評価及び他者評価、例えば、アンケート調査あるいは理想と現実の状況比較調査 (Soll-Ist-Stand-Vergleich)。

ここで示されている8つの指導指針は、暴力予防教育が取り組むべき領域を示していると考えられる。特に、望ましいアイデンティティの発達を支援するための支援と、その発達を支える環境づくり、の2つが軸になっていること、また、取り組みの領域と対象が、個人・グループから学校・地域へ、という形で広げられていることも読み取れる。この指導指針の特徴は、さらに以下の3点にまとめられるだろう。

第一に、子どもたちが、学校・教室の風土など自らを取り巻く環境や文化を改善したり、創造したりしていく活動を通して、暴力行為へと駆り立てる構造的暴力に対抗する世界を学校・教室の中から築き上げていくことに力点が置かれている点である。この点は、規則に関わる指針、教師-生徒関係の質の発展、学習文化・学校文化に関する指針に現れている。なお、学校では、「成果と承認を可能にし、拒絶と締め出しをやめ、協力的な交わり、明白な達成評価、参加と構成的なコンフリクトの解決へと向かうような学校文化と学習文化の促進の課題を立てること」<sup>\*41</sup> が特に重視されており、授業づくり・学校づくりに子どもたちが参加していくことが位置づけられている点にも注目する必要がある。なぜなら、この点は、いじめの未然防止の指導として近年指摘される「居場所づくり」と「絆づくり」の指導<sup>\*42</sup> よりも、さらに授業づくり・学校づくりへの児童生徒の「関与・参加」が積極的に位置づけられていると考えられるからである。

第二に、こうした活動を通して、子どもたちが他者とのコミュニケーションや問題を平和的に解



決するためのスキルを獲得すると共に、自尊感情を獲得したり、自己の有用性を実感できるように構想されている点である。これは、社会的なアイデンティティの支援、自己学習の過程・自己コンピテンシーの促進に関する指針に現れている。

第三に、予防のための取り組みが、子ども同士、子どもと大人、大人と大人の協同的な取り組みという形で重層的に展開される点である。これは、協同関係・組織的な試みを発展させること、予防措置の評価に関する指針に現れている。

このように、社会化理論に基づいた暴力予防教育の構想は、暴力行為に駆り立てる関係や環境から子どもたちを解放し、自己・他者と共に平和的に生きる世界を創造しようとする意志や希望を育むという視点があり、我が国の暴力予防教育を世曲的に発展させていく上で示唆的であると考えられる。

#### IV. おわりに

以上、ドイツにおける学校での暴力問題の現状と特徴および展開されている暴力予防教育の特徴や動向などを概観した。ドイツも、我が国と同様に、子ども・若者の暴力は減少傾向にあるにも関わらず社会的な問題とされていた。これは、ドイツも我が国も、大人に対する子ども・若者へのまなざしの変化、特に厳しいまなざしが子ども・若者に注がれていることと無関係ではないだろう。

しかし、他方で、ドイツでは、そうした子どもたちの成長過程の現象として捉えながら、多様な暴力予防のための取り組みが展開されている。その中でも、子ども・若者が置かれた社会的経済的環境の要因に注目し、これらの環境の改善も視野に入れた取り組みに注目が集まりつつある。暴力行為やいじめに駆り立てられている子ども個人ではなく、そうした子どもたちが生きている生活現実、社会や学校の仕組みを問題にするこのような視点は、我が国の暴力予防教育を考える上で重要な手がかりとなるだろう。今後は、ドイツの連邦レベルの取り組みおよび各州や各地域での具体的な取り組みを見ながら、学校や子どもの地域的・文化的特性、および発達段階に即した初等中等学校の暴力予防教育プログラムの開発のための理論的枠組みとプログラムの全体構造、主要な個別プログラムについて検討していきたい。

〈付記〉本稿は、平成 23～26 年度科学研究費補助金・若手研究（B）「学校の暴力防止・克服プログラムの開発と実践に関する研究—ドイツの取り組みを中心に」（研究課題番号：23730828）による研究成果の一部である。

---

\*<sup>1</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/079/houkou/1310369.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/079/houkou/1310369.htm)（2014.11.5 閲覧）

\*<sup>2</sup> 例えば、国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2013）「生徒指導リーフ leaf.2 『絆づくり』と『居場所づくり』など。（<http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf02.pdf>）（2014.11.10 閲覧）

\*<sup>3</sup> 例えば、アメリカ・カナダに関する研究として、以下のものがある。；加藤十八（2000）『アメリカの事例から学ぶ学校再生の決めて』、学事出版、新福知子（2001）「だれにでもできる“校内暴力”対応法—非暴力的危機介入法の理論とエクササイズ（1）」『学級経営研究』40（5）、明治図書、Doug Winborn, Jane Williams, 昼田源四郎（2004）「アメリカの学校における包括的学校保健プログラム—子どものいじめ・暴力・自殺を予防するための学校を基盤とした取り組み」『福島大学教育学部論集 教育・心理部門』（77）、福島大学教育学部、船木正文（2004）「カリフォルニア州の学校安全計画と暴力予防」『大東文化大学紀要．社会科学』（42）大東文化大学、船木正文（2002）



「アメリカの衝突解決教育：抄訳と素描 — 子どもの暴力予防へのアプローチ」『大東文化大学紀要・社会科学』(40) 大東文化大学、中出佳操 (2001) 「カナダのピア・サポート活動の実際とその意義」『北海道浅井学園大学短期大学部研究紀要』(39)、北翔大学、など。

\*<sup>4</sup> 近年、世界（アメリカ・カナダ、欧州、オーストラリア、中国、日本）の学校予防教育の現状の報告がなされている。しかし、欧州は、各国の主な予防教育の名前と、3カ国の主要プログラム（英国のピア・サポート、オーストリアのヴィスク、フィンランドのキヴァ）の概要が紹介されるにとどまっている。：山崎勝之他編 (2013) 『世界の学校予防教育』金子書房、139頁～186頁参照。

\*<sup>5</sup> ドイツに関しては、以下の文献がある。：山田容子 (2000) 「学校における暴力予防の取り組みの検討：ベルリン州の小プログラム『生活世界としての学校』を手がかりとして」『日本教育学会大会研究発表要項』(59) 日本教育学会、増子則義 (2000) 「ドイツにおける暴力行為・いじめ対策—『シュトライト・シュリヒター』について」『季刊教育法』(127) エイデル研究所、伊藤賀永 (2007) 「ドイツの学校におけるいじめの問題とスクールカウンセラーの取り組み — 比較教育的見地から」『関東学院大学人間環境研究所所報』(6) 関東学院大学人間環境研究所、尾島卓 (2009) 「学校教育における現代的課題としての『暴力』に関する一考察—教育と『暴力』の関係に関する分析枠組みの比較を中心に—」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』(140) 岡山大学大学院教育学研究科、松本 浩之・柳生 和男 (2014) 「ドイツの学校におけるいじめ防止プログラム」『生活科学研究』(36) 文教大学、など。管見の限りであるが、先行研究の多くは、暴力予防教育の個別のプログラムの検討が主となっている。『世界の学校予防教育』でも、ドイツに関しては一つのプログラムの簡単な紹介しかされていない。同上書、144頁参照。

\*<sup>6</sup> Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann u.a.(2007) : Schülergewalt als Schulproblem, JUVENTA, S.13ff. および Marek Fuchs u.a.(2009) : Gewalt an Schulen, VS Verlag(2. überarbeitete und aktualisierte Auflage), S.11ff. および Wilfried Schaubarth(2011) : Jugend und Gewalt heute—Forschungsergebnisse und Folgenden für die Prävention, In : Achim Schröder u.a.(Hrsg.) : Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik, WOCHENSCHAU VERLAG, S.45.

\*<sup>7</sup> Vgl. Marek Fuchs u.a.(2009), ebenda, S.11ff. および Klaus-Jürgen Tillmann u.a.(2007), ebenda, S.13ff

\*<sup>8</sup> 極右主義の青少年問題に関しては、1990年10月3日のドイツ再統一後に、極右主義の動きが活発化したと言われている。1993年にはゾーリンゲン（ドイツ西部に位置するノルトライン＝ヴェストファーレン州）でトルコ人宅への放火事件が起こり、5人のトルコ人女性が殺害された。犯人の4人のうち2人が17歳と16歳の少年であったことや、ネオナチ組織とつながりも取り沙汰された。：星野智『現代ドイツ政治の焦点』中央大学出版部、1998年、59頁以下参照。

\*<sup>9</sup> この暴力委員会による報告書は、Schwind/Baumann u.a.(Hrsg.) : Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Duncker & Humblot, 1990. にまとめられている。同報告書は、第1巻（Bd. 1. Endgutachten und Zwischengutachten der Arbeitsgruppen）、第2巻（Bd. 2. Erstgutachten der Unterkommissionen）、第3巻（Bd. 3. Sondergutachten (Auslandsgutachten und Inlandsgutachten)、第4巻（Bd. 4. Politische Gewalt und Repression）の4冊が刊行されている。なお、ニーダーザクセン州学校の質的開発のための州立研究所HPで、この委員会の報告のうち学校に関する内容が要約して紹介されている。（<http://nibis.ni.schule.de/~infosos/gewaltko.htm>）(2014.11.10 閲覧) なお、この報告は、2000年代においても注目すべき成果があることが指摘されている。Vgl. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.)(2007): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München. S.13f. ([http://www.dji.de/index.php?id=43264&no\\_cache=1&tx\\_solr\[q\]=7794&f=2](http://www.dji.de/index.php?id=43264&no_cache=1&tx_solr[q]=7794&f=2)) (2014.11.10 閲覧)

- \*10 Vgl. Marek Fuchs u.a.(2009), ebenda, S.15ff. なお、ブランデンブルグ州、バイエルン州、ヘッセン州、ハンブルグ、ザクセン州、シュレーズヴィヒ＝ホルシュタイン州、チューリンゲン州などでは、1990年代から2000年代にかけて縦断的な当事者調査が行われている。これらの調査・研究の主眼とするテーマは変遷を重ねている。Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann u.a.(2007), ebenda, S.13ff.
- 例えば、バーデン・ヴュルテンベルク州では、州文部省の委任により、州の教育・授業研究所によって1994年に州内の校長に暴力に関するアンケートが行なわれている。報告書によれば、校長の主観によって左右される調査ではあるが、1991年と1994年では優位に増加しているとされる。とりわけ、促進学校（Förderschule）と基幹学校での増加、生徒間暴力の増加が多い傾向が示されている。Vgl. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart(1995)：“Gewalt an Schulen”.S.8ff. und S.70ff.
- \*11 Vgl. Marek Fuchs u.a.(2009), a.a.O., S.29f. および Expertenkreis Amok(2009)：Gemeinsam Handeln - Risiken Erkennen und Minimieren; Prävention - Intervention - Opferhilfe - Medien. ,2009. ([http://www.stiftung-gegen-gewalt-an-schulen.de/tl\\_files/doc/BERICHTExpertenkreisAmok.pdf](http://www.stiftung-gegen-gewalt-an-schulen.de/tl_files/doc/BERICHTExpertenkreisAmok.pdf)). (2014.11. 10 閲覧)
- \*12 Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.)(2007), a.a.O.S.319ff. この報告書で示されたドイツの暴力予防教育の内容等に関しては、稿を改めて検討したい。
- \*13 <http://www.bildungsserver.de/Gewaltpraevention-788.html> (2014.11. 10 閲覧) なお、その他に、Kliegel, Matthias u.a.(2011):IAG Report 3/2011 Maßnahmen zur Prävention von Gewalt an Schulen:Bestandsaufnahme von Programmen im deutschsprachigen Raum. Literaturstudie (2., überarbeitete und erweiterte Auflage), Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung. も、ドイツ各州及びドイツ語圏の国の暴力防止教育の取り組みがまとめられている。
- \*14 Vgl.Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.)(2007),a.a.O,S.21. なお、現在のプログラムの内容は、連邦政府内の家族・高齢者・婦人・青少年省(BMFSFJ)のHPを参照のこと。(<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=164672.html>) (2014.11. 10 閲覧)
- \*15 KMKのHPの以下に、この勧告の要約と本文が紹介されている。<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/kultusministerkonferenz-beschliesst-handlungsempfehlungen-zur-vorbeugung-und-aufarbeitung-von-sex.html> (2014.11. 10 閲覧)
- \*16 なお、ドイツでは、犯罪予防および隣接する予防領域に関する情報などを交流する研究大会「Deutscher Präventionstag」（ドイツ予防大会）が1995年より年1回行われている。この大会では、学校での暴力予防教育などに関しても多くの報告がなされている。これまでの大会の成果は出版物及び以下のサイトで確認できる。(<http://www.praeventionstag.de/>) (2014.11. 10 閲覧)
- \*17 Vgl.Wilfried Schaubarth(2011),a.a.O.,S.47f. および註18のWolfgang Kahl(2011)を参照のこと。
- \*18 Vgl.Wolfgang Kahl(2011): Gewalttätiges Verhalten von Jugendlichen in Deutschland. Ein Überblick auf der Grundlage aktueller empirischer Erkenntnisse.S.11ff. ([http://www.soziales-training.de/down/aktuelles/DFK\\_Gewalt\\_Jugend\\_Forschungs%C3%BCberblick.pdf](http://www.soziales-training.de/down/aktuelles/DFK_Gewalt_Jugend_Forschungs%C3%BCberblick.pdf)) (2014.11.10 閲覧) この論考では、Hellfeldに関する調査として警察犯罪統計（PKS）や後述するドイツ法定労災保険組合（DGUV）による児童生徒の学校事故に関する調査を、Dunkelfeldに関する調査としてニーダーザクセン犯罪研究所（Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen）(KfN)による質問紙調査を用いて検証している。
- \*19 Vgl.Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (Hrsg.), Scheithauer, Herbert et.al.(2012): Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter, Bonn(3. korrigierte und überarbeitete Aufgabe).S.46f. ([http://www.kriminalpraevention.de/images/pdf/dfk\\_2012expertise\\_gelingensbedingungen\\_2012.pdf](http://www.kriminalpraevention.de/images/pdf/dfk_2012expertise_gelingensbedingungen_2012.pdf)) (2014.11.10 閲覧)
- \*20 Vgl.Wilfried Schaubarth(2011),a.a.O.,S.45. このような広義・狭義の暴力概念の規定は、ガルトウン

グによる「暴力」概念の影響を見ることができるだろう。

- \*21 「攻撃性」や「逸脱」と「暴力」の各概念の関係については議論がある。例えば、Schaubarth は、「暴力」概念が「攻撃性」よりも包括的なものとして位置づけられる傾向があることを指摘している (Vgl.ebenda,S.46.)。しかし、これらの概念が指し示す現象は、部分的には重なりながら、明確に異なる点もある。例えば、「逸脱」として挙げられるカンニングや授業妨害、授業の抜けだし等の行為は、学校的な価値規範から逸脱する行為ではあるが、暴力行為には含まれない。Vgl.Klaus-Jürgen Tillmann u.a.(2007),S.23ff.
- \*22 Wilfried Schaubarth(2011),a.a.O.,S.46.
- \*23 例えば、Schaubarth が挙げた④極右ないし人種差別的、外国人排斥的、反ユダヤ主義的な暴力は、暴力予防教育の対象になっているケースがある (例えば、Leipzig 市など)。また、性的な暴力に関しては、本文でも示した通り、連邦政府の取り組みや常設各州文部科学大臣会議 (KMK) による勧告がある。
- \*24 Vgl.Klaus-Jürgen Tillmann u.a.(2007),a.a.O.,S.25ff.
- \*25 この調査の時系列のデータは、以下の報告書にまとめられている。Bundesverband der Unfallkassen (BUK) (2005) : Gewalt an Schulen.Ein empirischer Beitrag zum gewaltverursachten Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993-2003. および、Deutsche Gesetzliche Unfall versicherung (DGUV) (2012): Gewaltbedingte Unfälle in der Schüler-Unfallversicherung 2010. いずれも DGUV の HP (<http://www.dguv.de/de/index.jsp>) で閲覧可能である。なお、BUK は、2007 年に DGUV に統合されている。
- \*26 なお、ドイツでは、1971 年に労災保険 (Unfallversicherung) の対象に幼稚園児、児童生徒、学生保護対象に加えられ、強制被保険者として位置づけられており、「純粋な意味での労働災害補償に限らず、広く社会的被害に対する補償制度として利用されている」点が特徴としてあげられる。また、ドイツの労災保険は、全額事業者負担となっている。日本労働研究機構 (2002) 『調査研究報告書 No.148 労災補償制度の国際比較研究』 ([http://db.jil.go.jp/db/seika/zenbun/E2002060023\\_ZEN.htm#04000000](http://db.jil.go.jp/db/seika/zenbun/E2002060023_ZEN.htm#04000000)) を参照。(2014.11.10 閲覧)
- \*27 Vgl. DGUV(2012),ebenda,S.5ff
- \*28 表 2 および表 3 では、2000 年までは BUK のデータを、2000 年以降は DGUV のデータを使用している。なお、学校での暴力に起因する事故の呼称が BUK(2005) と DGUV(2012) とでは異なっているが、一連のデータを比較して同一のものと判断した。また、BUK(2005) では、「総合制学校その他」と「全体」の男女比のデータが示されていないため、空欄にしてある。
- \*29 Vgl.Marek Fuchs u.a.(2009),a.a.O.,S23ff.
- \*30 特に学校での暴力行為のリスクは、生徒の達成の断念、親の過剰な期待、社会的なスティグマ、逸脱的なピア・グループへの接続などの組み合わせにより生じることも指摘されている。しかし、学校での暴力問題を生み出す要因として、学校そのものが、「暴力生産」の機関 (Institution an der “Gewaltproduktion”) となっている点も指摘される。その際、特に、学習および学校文化 (die Lern- und Schulkulture) のあり方、教師-生徒関係の質 (die Qualitate des Lehrer-Schuler-Verhältnisse)、暴力に対する教師集団の姿勢と具体的なコンフリクト状況の中での教師集団の振る舞いなどが問題にされている。エアフルトをはじめとする学校を舞台にした凶悪事件の加害者が、学校では失敗を繰り返し屈辱を受ける中で、社会的排除と制度的排除を経験し、自尊心の傷つきを抱えていたことが指摘されており、まさにガルトゥングが規定した「暴力」(潜在的可能性の発揮を妨げるあらゆる力) が学校に存在し、子どもに影響を与えている点が問題となっている。Vgl.Wilfried Schaubarth(2011),a.a.O.,S.51f.
- \*31 Vgl.Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (Hrsg.)(2012),a.a.O.,S.41ff. この論考でも、移



民の青少年の問題や学校種による暴力行為の発生の違いから、青少年の置かれた社会経済的な状態（sozioökonomische Status – SÖS）の観点から暴力問題を検討する必要性を指摘している。

\*32 暴力の加害者である子ども・若者が状況によって被害者の立場に入れ替わるという点は、以下の報告書においても強調されている。Vgl.Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.) (2007),a.a.O.,S.20.

\*33 山本敏郎（2007）「加害の側の子どもの苦悩に寄り添い、つなげる」『生活指導』2007年6月号、明治図書。なお、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2013）『いじめ追跡調査2010～2012』（『生徒指導支援資料4 「いじめと向き合う」』所収）でも、小中共にいじめの被害者・加害者ともに大きく入れ替わっており、多くの子どもが被害・加害の両方を経験している点を指摘している。

\*34 Vgl. Marek Fuchs u.a.(2009) a.a.O,S.33ff.

\*35 Vgl.ebenda,S.34f.

\*36 Vgl.ebenda,S.35f.

\*37 しかし、他方で、暴力予防教育の取り組みの範囲に関しては、直接的に暴力予防を目的とする取り組みと、結果として暴力予防の効果を生む取り組み（例えば、移民の子ども・家族への言語教育の支援や親の教育能力の向上のための取り組みなど）を区分して、暴力予防教育を構想する必要性を指摘する議論もある。Vgl.Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.)(2007),a.a.O.,S.18ff. この文献では、前者に関して、暴力予防を目的とする取り組みを6つの分野（家族、就学前の教育施設・全日保育施設、学校、児童・青少年支援、警察、司法）に分け、その取り組みの視点や内容などについて、また、後者に関しては、暴力予防の取り組みを支援する諸条件の改善に関わる取り組みをいくつか挙げている。暴力予防教育のこのような構造化・分類とそれぞれの活動内容についての検討は、稿を改めて行いたい。

\*38 Vgl.Wilfried Schaubarth(2011),a.a.O.,S51ff. なお、Schaubarthは、2000年にも暴力予防教育の類型化を試みている。その際、22の理論が示されていたが、表中では、3つの視点に基づいて分類してはいない。本論で引用した表では、2000年の表から13の理論が選ばれ、3つの視点に基づいて分類されている。Wilfried Schaubarth(2000) : Gewaltpräventionen in Schule und Jugendhilfe. Luchterhand.S.64f.

\*39 Vgl.Ebenda,S.51ff.

\*40 Ebenda.S.56.

\*41 Ebenda.S.55.

\*42 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2013）『いじめについて、正しく知り、正しく考え、正しく行動する』（『生徒指導支援資料4 「いじめと向き合う」』所収）および「生徒指導リーフ leaf.2『絆づくり』と『居場所づくり』」を参照のこと。なお、後者の資料では、「絆づくり」は、「主体的に取り組む共同的な活動を通して、児童生徒自らが『絆』を感じ取り、紡いでいくこと」であり、つくる主体は児童生徒であるとされているのに対し、「居場所づくり」は、教職員が「児童生徒が安心できる、自己存在感や充実感を感じられる場所を提供すること」であり、つくる主体は教職員であるとされている。この説明からは、児童生徒が、教師と共に学級・学校を変えていくという視点は積極的に位置づけられていないと考えられる。