

韓国におけるロールレタリング技法を活用した
受刑者教育プログラムの開発及び効果に関する研究

同志社大学大学院社会学研究科
社会福祉学専攻

朴 順龍

論文題目

韓国におけるロールレタリング技法を活用した
受刑者教育プログラムの開発及び効果に関する研究

【目 次】

序 論	1
第1章 研究の背景及び意義	1
第1節 研究の背景	1
第2節 研究の意義	5
第2章 研究目的及び研究方法	7
第1節 研究目的	7
第2節 研究課題及び論文の構成	7
第3節 研究方法	9
本 論	11
第3章 ロールレタリング(Role Lettering)の理論的背景	11
第1節 本章の背景及び目的	11
第2節 RLの誕生と概念	11
第3節 RLの理論的手がかり	12
第4節 RLと交流分析	13
第5節 RLの臨床的仮説とメリット	15
第6節 RLにおける「対決と受容」の心理過程及び「思考と感情」の表現過程	17
第7節 RLの効果	18
第8節 本章のまとめ	19
第4章 先行研究レビュー	21
第1節 本章の背景及び目的	21
第2節 研究方法	21
第3節 日韓における受刑者教育プログラム関連研究のレビュー	22
3-1 日韓両国の受刑者教育プログラム関連研究の概要	22
3-1-(a) 韓国の受刑者教育プログラム関連研究の概要	22

3-1-(b) 日本を受刑者教育プログラム関連研究の概要	25
3-2 日韓両国の受刑者教育プログラム関連研究の分析結果	26
3-2-(a) 教育対象・教育人員・平均セッション・平均教育時間	26
3-2-(b) 研究方法及び教育効果の検証	26
3-2-(c) 教育方法	27
第4節 日本における RL 技法を活用した矯正教育関連研究のレビュー	28
4-1 RL 技法を活用した矯正教育関連研究の概要	28
4-2 RL 技法を活用した矯正教育関連研究の分析結果	31
4-2-(a) ラポール形成の重要性	31
4-2-(b) 先行研究での研究対象	32
4-2-(c) RL の対象	32
4-2-(d) 先行研究で採用された研究方法	34
4-2-(e) RL と併用された教育技法	34
4-2-(f) RL 技法関連先行研究の効果検証	35
第5節 先行研究レビューから得られた示唆	36
5-1 受刑者教育プログラム開発のための基本的な考慮事項	36
5-2 複数の受刑者を対象にした教育プログラムの構成及び教育方法の多様化 ...	37
5-3 教育初期の RL 対象選定への自律性付与	38
5-4 研究方法及び教育効果検証の多様化	39
第6節 本章のまとめ	40
第5章 RL 技法を活用した受刑者教育プログラムの開発	41
第1節 本章の背景及び目的	41
第2節 プログラムの開発過程	41
第3節 プログラムの特徴及び概要	43
3-1 岡本の教育プログラム	43
3-2 本プログラムの特徴	45
3-3 本プログラムの概要	47
第4節 プログラムのセッション別目標及び内容	48
4-1 教育前期	48
4-1-(a) セッション 1	48
4-1-(b) セッション 2	50

4-1-(c) セッション 3	51
4-1-(d) セッション 4	52
4-2 教育中期	54
4-2-(a) セッション 5	54
4-2-(b) セッション 6	55
4-2-(c) セッション 7	56
4-2-(d) セッション 8	57
4-3 教育後期	58
4-3-(a) セッション 9・10	58
4-3-(b) セッション 11・12	60
第 5 節 教育方法	61
5-1 視聴覚媒体の活用	62
5-2 グループワーク (Group Work)	63
第 6 節 本章のまとめ	64
第 6 章 RL 技法を活用した受刑者教育プログラムの効果	65
第 1 節 本章の背景及び目的	65
第 2 節 受刑者の心理的特性と RL	65
2-1 自尊感情と RL	65
2-1-(a) 自尊感情の定義	65
2-1-(b) 自尊感情と犯罪の関係	66
2-1-(c) RL による自尊感情の向上	66
2-2 共感能力と RL	67
2-2-(a) 共感の定義	67
2-2-(b) 共感能力と犯罪の関係	68
2-2-(c) RL による共感能力の向上	69
2-3 怒りと RL	69
2-3-(a) 怒りの定義	69
2-3-(b) 怒りと犯罪の関係	70
2-3-(c) RL による怒りの低下	70
2-4 衝動性と RL	71
2-4-(a) 衝動性の定義	71

2-4-(b) 衝動性と犯罪の関係	72
2-4-(c) RLによる衝動性の低下	73
第3節 教育プログラムの実施	73
第4節 研究方法	74
4-1 自尊感情尺度(Rosenberg's Self-Esteem Measure)	74
4-2 対人反応性指標(Interpersonal Reactivity Index)	74
4-3 衝動性尺度(Barratt Impulsiveness ScaleII)	75
4-4 状態-特性怒り表現尺度(State-Trait Anger Expression Inventory-Korea)	75
第5節 倫理的配慮	75
第6節 結果	76
6-1 対象者の属性	76
6-2 分析結果	78
6-2-(a) 自尊感情尺度の分析結果	78
6-2-(b) 対人反応性指標の分析結果	79
6-2-(c) 衝動性尺度の分析結果	79
6-2-(d) 状態-特性怒り表現尺度の分析結果	79
第7節 考察	80
第8節 本章のまとめ	81
第7章 RLノート及び教育感想文の質的内容分析を通じた受刑者の心理的变化に関する研究	82
第1節 本章の背景及び目的	82
第2節 研究方法	82
第3節 結果	83
3-1 教育前期	84
3-2 教育中期	88
3-3 教育後期	89
第4節 考察	90
第5節 本章のまとめ	92
第8章 FGIを通じた受刑者教育プログラムの有効性向上に関する研究	93
第1節 本章の背景及び目的	93
第2節 研究方法	93

2-1	調査方法	93
2-2	分析方法	94
2-3	倫理的配慮	95
第3節	結果	95
3-1	対象者の属性	95
3-2	分析結果	97
3-2-(a)	【信頼関係の形成】	99
3-2-(b)	【受刑者の自我省察】	99
3-2-(c)	【教育方法に対する理解】	100
3-2-(d)	【共感範囲の拡大】	101
3-2-(e)	【教育に対する負担】	103
3-2-(f)	【グループ構成】	104
3-2-(g)	【教育時間の不足】	104
3-2-(h)	【刑務所教育の根本的限界】	105
第4節	考察：プログラムの有効性向上のための取り組み	106
第5節	本章のまとめ	109
結	論	110
第9章	結論	110
第1節	本研究のまとめ	110
第2節	研究の限界と本プログラムの活性化のための姿勢と課題	112
2-1	研究の限界	112
2-2	本プログラムの活性化のための姿勢と課題	113
2-2-(a)	プログラム自体の改善のための取り組み	114
2-2-(b)	教育担当者の姿勢	115
2-2-(c)	矯正当局への提言	116
【参考文献】		126

序 論

第1章 研究の背景及び意義

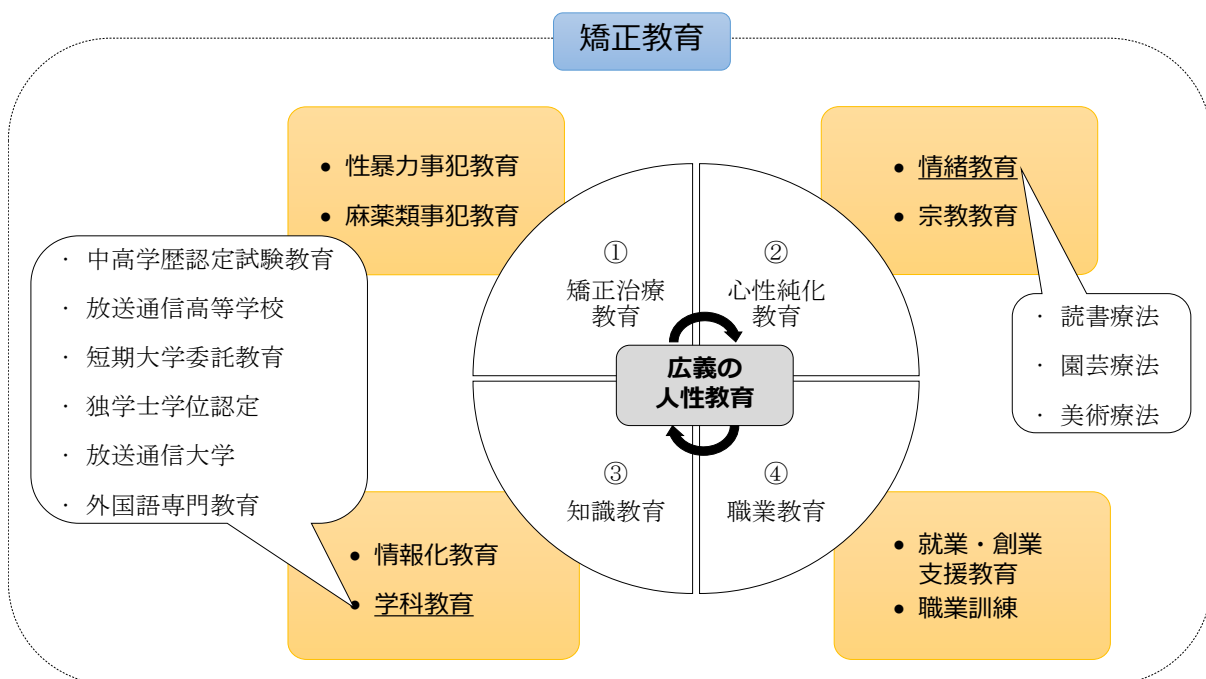
第1節 研究の背景

刑務所のことを「回転式ドア」「犯罪学校」と呼んでいる。これは、それだけ受刑者が出所後、社会に定着できず、再犯する比率が高いということを比喩的に表現する言葉であろう。実際に、近年発表された韓国の法務部統計によると、受刑者再服役率は2004年出所者の22.7%から2009年22.2%に至るまで22.5%前後で大きな変化がない(韓国犯罪白書2014)。また、前科のある犯罪者の割合は、2004年60.6%から2009年58.6%に至るまで増減を繰り返す、2010年には64.1%に大幅増加した。その後、2013年67.8%に達するまでは増加傾向を見せている(韓国大検察庁犯罪分析2015)。このような統計データは、犯罪者の検挙段階から矯正段階に至るまで、司法体系に莫大な社会的費用を支払わなければならないことを意味する。さらに、司法体系の最後の段階である矯正当局が施行している様々な教化活動や矯正プログラムの実効性に対する疑問や不信の原因になることもある。

もちろん、再犯の原因は多様である。Maruna(2001)は、最初の逮捕年齢、罪質、成長期の家族の支持、虐待経験、薬物使用の有無、教育発達程度、社会的支持網、雇用機会の安定と適応能力などが再犯の要因であるということを明らかにしている。また、怒りや攻撃性、精神疾患程度、衝動性、反社会的価値・態度・信念、対人関係能力、教育能力程度などのような心理的・個人的な要因も挙げている。そして、相対的に高い教育水準や結婚が再犯を減少させるという研究(Dejong1997; イ2004)もある。あるいは、再犯の要因のなか、アルコール乱用と成長期の暴力経験を挙げる研究もある(Duttonら1997; Gendreauら1996)。イ(1997)は、非行少年の社会内処遇と施設内処遇の比較を通じて、処罰よりは社会的烙印を減らしたほうが再犯を抑制する効果があ

るということを明らかにしている。以上のように再犯の原因は、低い学歴や経済水準、不安定な職業、低い自尊感情や共感能力などのような個人問題、親の養育態度や家族の経済的・心理的支援のような家族問題など、非常に複雑多岐である。また、社会的支持システムや社会の烙印など、社会安全網の構築及び成熟した市民意識の確立のような社会の責任も排除できないため、高い再犯率を単に矯正の責任に帰するのは語弊があることも事実である。

しかしながら、矯正の本質的な役割と義務からみると、矯正当局は高い再犯率に対する責任と批判を免れることができない。よって、韓国の矯正当局は受刑者を対象に再犯率と反社会性を減らすための様々な矯正教育²を実施している。現在、韓国の矯正施設で行われている矯正教育は、図 1-1 のように、①犯罪傾向性を下げ、心理治療を目的とする「矯正治療教育」、②心性純化と情緒涵養を目的とする「心性純化教育」、③学習機会を付与する「知識教育」、そして④出所後、経済的に自立できるように支援する「職業教育」など、大きく4つに分けられる。もちろんこのような矯正教育が前述した多様な犯罪要因に基づいていることは事実である。実際に矯正教育の結果を分析した月刊矯正(2010)は、このような矯正教育が出所者の再犯防止に一定程度寄与していると報告した³。然るに、依然として高い再犯率は、現在矯正施設で行われている受刑者教育の効果に対する疑問を投げかけている。ここには、受刑者の犯



出所：シン(2012)「受刑者矯正教育の現況と改善方案」から抜粋した内容を追加，図で再構成

図 1-1 韓国の矯正教育

罪行動の修正や犯罪の原因になる心理的特性、即ち、彼らの犯罪傾向性の改善を目標とする純粋な意味の矯正教育は矯正治療教育のみであるということにも一つの原因があるだろう。なぜならば、矯正治療教育以外の矯正教育は、受刑者の需要と矯正行政の供給が接する地点で処遇の一つの形態として現れる場合が多いからである。したがって、近年、韓国の矯正政策は教育を通じて受刑者の内面を変え、出所後、希望を抱いて社会に復帰できるようにすることを志向している。そのため、再犯によって発生する社会的費用を減らし、国民を保護するために受刑者教育を強化している。このような流れに歩調を合わせ、矯正当局は受刑者の犯罪傾向性の改善を目標として、代表的な矯正治療教育である性犯罪者及び薬物事犯教育を専門化・体系化した。その上、一般受刑者を対象に形式的に実施されてきた受刑者人性教育を改編し、2015年から集中人性教育⁴を実施し始めた。

薬物事犯教育は『麻薬類事犯再犯防止のための更生教育及び収容管理対策示達(2011)』により、薬物事犯の初・再犯のなかで投薬者を対象に全国8つの専担教育機関⁵に収容し、「韓国麻薬退治運動本部」の専門講師が認知行動療法(Cognitive Behavior Therapy)を中心に2段階教育プログラムを実施している。特に、教育履修後、初・再犯投薬者に治療保護条件付き仮釈放項目が追加された点は注目に値する。また、3犯以上の薬物事犯は、警備処遇級⁶によって全国の各矯正施設に分散収容・管理している。性犯罪者教育は、『性暴力治療プログラム履修命令執行方案(2011)⁷』によって、すべての性犯罪者を対象に認知行動療法を基に、行動修正を目標とする3段階教育⁸を実施している。この方案の第8項「プログラムの内容」では、強姦通念、自尊感情、怒りと衝動性などを評価できる心理評価尺度を採用している。また、グループワーク(Group Work; 以後、GW)による認知行動療法及び社会生活機能訓練(Social Skills Training)などが明示され、教育効果の向上と再犯の減少のために努力している。とりわけ、全国に矯正心理治療センター⁹を開設し、性犯罪者のなかで、再犯高危険群に分類された受刑者を対象に6ヵ月間300時間の専門教育を実施している。この教育の主要内容は、歪曲されている性意識の修正、再犯誘発原因の分析及び対処能力の向上、被害者共感及び事件に対する責任の受容、対人関係や社会的対処能力の向上などである。

一方、すべての受刑者を対象とする人性教育は「受刑者に人間としての基本的な資質・態度・品性を養うための教育を通じて正しい人間性を涵養し、収容生活の安定と

健全な社会復帰」を目的として施行されている(受刑者教育教化運営指針 2 条 1 項)。

2015 年以前の人性教育は、全ての受刑者を対象に 3 年ごと 1 回以上実施された。教育内容は、感受性訓練、人間関係回復、心理治療、集団カウンセリング、遵法教育、孝行教育、レクリエーション、その他、収容生活に必要な教育などで構成されていた。しかし、集団カウンセリングと課題発表、講義式授業などが主要教育方法である点と、委託団体の人性教育マニュアルが主に一般人を対象にしている点が指摘されてきた¹⁰。その上、受刑者の問題性向に対する考慮が不十分であり、単に各種プログラムの体験の場になるだけであるという問題が絶え間なく提議されてきた。さらに、シン(2012)は、教育内容の重複性、各実施機関の格差、慢性的な予算不足、専門教育機関の都市偏在などを人性教育の問題点として付け加えた。よって、チェラ(2014)は、犯罪者の内面の変化を刺激することで犯罪性を改善し、効果的に再犯防止に対応するためには、従来の矯正のパラダイムのみでは限界があると主張している。言い換えれば、個人の犯罪行動は大部分多様な要因の複合的關係から発生し、したがってこのような側面を効果的に解決するためには応報的観点ではなく、さまざまな要因を考慮する多元的アプローチ(教育的観点)が重要である(ぺら 2007)。このような動向に合わせ、矯正当局が注目したことは、民営刑務所(所望刑務所)で実施している段階別集中人性教育であった。段階別集中人性教育を実施した所望刑務所の場合、2013 年の再犯率は 2.59%であり、全国平均の 22.4%に比べて 19.8%ポイントも低かった(フィナンシャルニュース 2014.3.21)。矯正当局はこのような点に着目して 2013 年 10 月から驪州(ヨジュ)刑務所など 6 つの矯正施設で集中人性教育を実験的に実施した後、参加した受刑者(649 名)から教育満足度が 71%に達するという結果を得た。以上の結果と同時に、受刑者矯正教化総合対策(2013 年 7 月)の一環として樹立された学習総量管理制¹¹を踏まえ、集中人性教育制度¹²が 2015 年 3 月から全国 51 個所の矯正施設で、21,500 名の受刑者を対象に全面的に拡大施行されている(法務部報道資料 2015.3.15)。

以上のような制度の施行は、従来の形式的な刑務所教育から脱却し、受刑者の内面の変化を図るための大きな一歩として非常に前向きな成果であると考えられる。しかしながら、矯正現場の現実を考慮せず、省庁の理念と目標に合わせてトップダウン式で行われているため、前述した従来の人性教育の問題点が完全に解消されていない状態で、教育の相当部分を外部の無料ボランティア(外部講師)に依存している(韓国経済新聞 2015.7.9)。これは結局、矯正施設内での受刑者教育に関する議論と熟考が足

りないからであると言えるだろう。そして、このような議論と熟考の出発点は、教育の主体が被害者ではなく受刑者であるという認識、即ち教育は受刑者(加害者)の立場から始めなければならない(岡本 2013d)という認識にあると考えられる。その上、ナムら(2011)は、再犯の主要要因を改善して社会復帰を強化するためには烙印的な受刑者観から転換し、より実質的な次元の矯正福祉政策を設ける必要があると主張している。パク(2009)は、矯正教育プログラムは静的なものではないため、矯正環境の変化に合う持続的な変化を要求している。つまり、「変化する受刑者の特性に応じる新たな矯正教育プログラムが持続的に開発・実施されなければならない」ということを強調し、受刑者の特性を考慮した専門的なプログラムの導入と専門人材の拡充を促した。チェ(2015)は、改めて実施されている集中人性教育の効果を高めるため、人性教育の特性を考慮した改善案と、アンケート調査を基にした改善案を提示した。まず、人性教育の特性を考慮した改善案としては、「①受刑者のニーズと自発性を尊重すること、②刑務所全体が人性教育の場になるようにすること、③専門性を備えたプログラムを開発し評価体系を設けること、④長期的なプログラムを提供し事後管理すること、⑤ボランティア(外部講師)を募集・教育すること、⑥法律の制定を通じて受刑者人性教育制度を支援・拡散すること」などを提言した。次に、アンケート調査を基にした改善案としては、「①細部プログラムの構成や教育内容を充実化すること、②集中人性教育過程Ⅲの運営及び詳細プログラムを再編成すること、③教育対象者の特性を考慮して集団を構成すること、④外部講師間の意見を調整すること、⑤教育運営協議体を構成すること、⑥教育環境を改善すること」などを提案している。

第2節 研究の意義

しかし、以上の提案を短期間に全て実践することは制度の整備や予算の確保、時間・空間・人力の問題などのような現実的な制約が伴う。したがって、本研究は受刑者のニーズと自発性を尊重し、専門性・標準性を備えた受刑者教育プログラムの開発に対する矯正現場の要求から出発している。その上、受刑者の犯罪傾向の改善のため、教育プログラムを開発し、その効果を明らかにした研究は様々であるが(第4章で詳述)、教育技法に関して具体的に扱っている研究は非常に不足している実情である。

よって、本研究では日本で開発・実施されているロールレタリング(Role Lettering ; 以後, RL)という矯正教育技法に焦点を当てている。RLとは、「自分から相手へ」の手紙を書いたり、時には相手の立場になって、「相手から自分へ」の手紙を書いたりするなかで、さまざまな思いや感情を書くことによって、自分自身だけでなく、相手のことも理解し、人間関係が改善していく技法である(岡本 2012)。近年、日本ではRLが個人の心理的問題だけでなく、家族関係、ひいては対人関係の問題を解決するためにも活用されている。特に岡本(2012)は、「本当の反省や謝罪というものは、自分の内面と向き合った結果として自然と生まれてくる」と主張し、矯正施設でのRLの活用を強調している。これはRL技法の臨床的仮説と効果(第3章で詳述)からみると、受刑者の心理的特性を改善する可能性が高いからであると考えられる。しかしながら、RLが矯正処遇技法として大きな効果が期待される潜在力を持っているにもかかわらず、日本での研究の大部分が事例研究に止まっており(第4章で詳述)、その効果を検証した研究はごく限られている実情である。また、使用する尺度の妥当性・信頼性を備えた検証方法を確保し、RLの記述データの特別性を考慮して独自の質的研究法の応用・開発が必要である(金子ら 2012)。このような背景から、本研究は矯正施設という閉鎖的な空間の中で、時間や人力の確保のような物理的な限界を克服し、複数の受刑者に教育機会を付与するため、韓国では最初に独自のRLプログラムを開発し、心理検査と質的分析によってその効果を検証する。

今までの矯正教育は、受刑者(加害者)に対する懲罰の一つの形態として被害者に無条件的な謝罪を要求する傾向が大きかった。しかし、反省を「する」教育ではなく、反省を「させる」教育の実効性に対する疑問が絶え間なく提起され、加害者と被害者の和解を重視する修復的司法の概念が浮き彫られている。このような脈絡でキム(2013)は、「受刑者に対する処遇は処罰の観点ではなく、和解の観点から出発しなければならない」という点を強調した。したがって、韓国では最初にRL技法を活用したプログラムを試み、受刑者が自ら犯罪の原因を探し、自己省察によって被害者に対する認識を変えることが、本研究の焦点であり範囲である。即ち、加害者の立場から始まり、被害者の立場に共感できるようにすることが、本研究が追求する方向である。ひいては、本研究を通じて、受刑者の変化が受刑者本人だけでなく、市民を保護することができる矯正福祉の究極的な目標達成にも役に立つようにすることにその意義がある。

第2章 研究目的及び研究方法

第1節 研究目的

本研究の目的は、日本で開発され矯正現場や学校教育現場で行われている RL を活用して受刑者教育プログラムを開発し、受刑者の心理的变化を確認することである。前述のように、韓国では性犯罪者や薬物事犯など、特定犯罪者の犯罪傾向性の改善を目標とする教育プログラムは、2011 年以降実施されている。しかし、一般受刑者を対象にした「集中人性教育」の重要性を強調しているにもかかわらず、実施初期であるため制度的整備や予算の支援が不十分な実情である。その上、朴(2015)は、「受刑者教育プログラムの一般的な教育方法は、強制性を前提とした環境(キムら 2009 ; 堀越 2010)の下に、主として講義・講演や集団カウンセリングなど、伝統的な方法に依存しているため(第4章で詳述)、受刑者の自発性と積極性を誘導することには限界がある」と述べている。したがって、本研究の第一の着目点は、受刑者が教育に自発的・積極的に参加できるように教育方法的側面で日本の RL 技法を取り入れたプログラムを開発することである。

一方、受刑者を対象にした RL には、日本でもその指導方法が多様であり、体系化・標準化されているプログラムがなく、その上、RL 技法に関する研究のほとんどが事例を基にしているため、教育効果を測定しにくい一面があった。したがって、本研究の第二の着目点は、複数の受刑者を対象に RL 技法を取り入れた教育プログラムを3期にわたって実施した後、教育前後の心理検査による効果測定と、RL ノートとインタビュー内容の質的分析を通じて受刑者の心理的变化を探索することである。

第2節 研究課題及び論文の構成

本論文の構成は、図 2-1 に示したように、序論に該当する 2 つの章と本論に該当する 6 つの章、そして結論に該当する 1 つの章を含めた合計 9 つの章で構成されている。「韓国における RL 技法を活用した受刑者教育プログラムの開発及び効果に関する研究」の具体的構成と課題は以下の通りである。

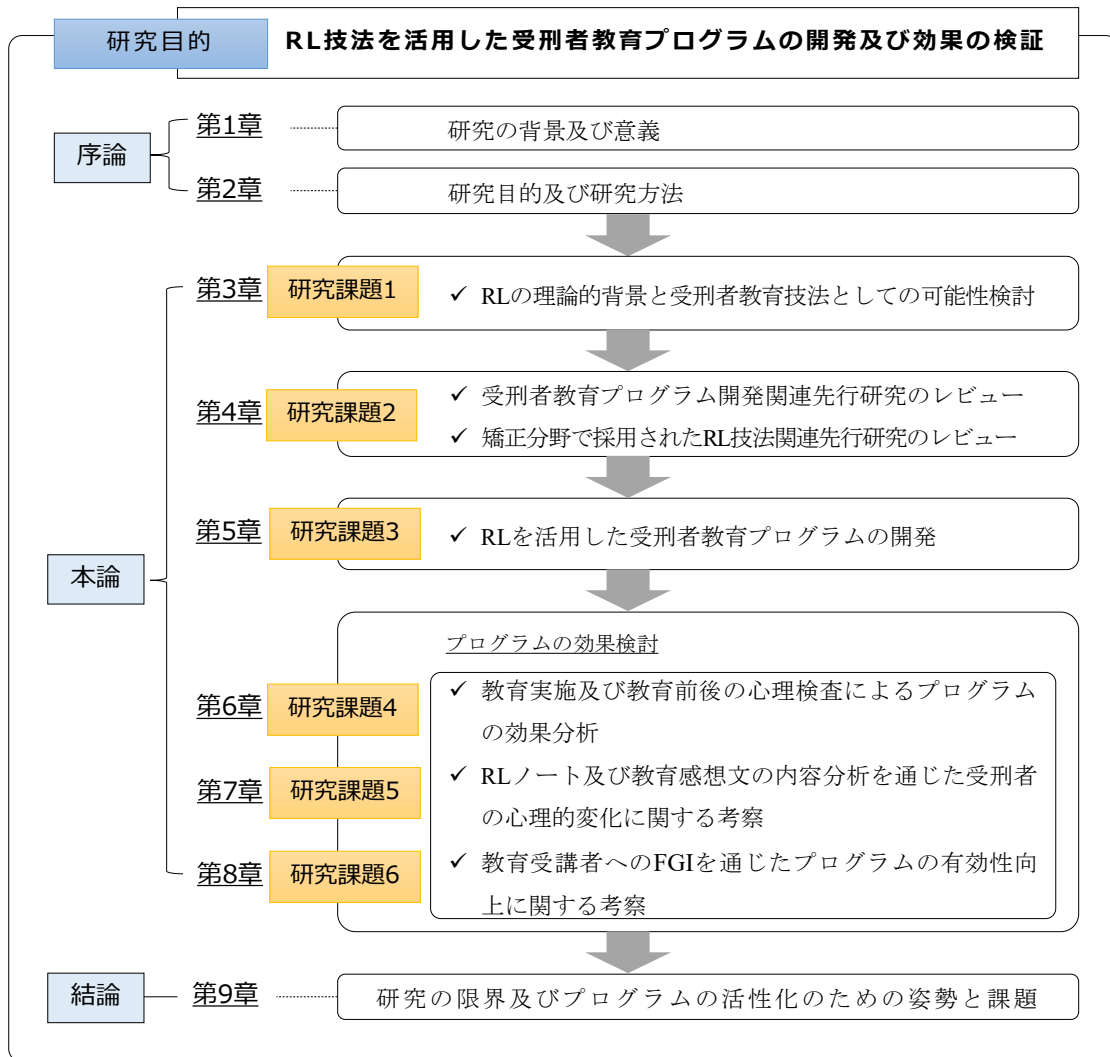


図 2-1 研究課題及び論文の構成

第 1 章では、研究の背景と意義，そして第 2 章では研究目的及び研究方法に対する内容で構成されている。

第 3 章の研究課題は、RL の理論的背景を考察することである。これを通じて RL 技法を活用した受刑者教育プログラムの開発と、受刑者教育技法としての可能性を検討する内容で構成する。

第 4 章の研究課題は、受刑者教育プログラム及び RL 関連先行研究をレビューすることである。この章は、受刑者教育プログラム開発及び効果関連先行研究と、矯正処遇技法としての RL を活用した先行研究をレビューし、これを通じてプログラム開発のための示唆を得る内容で構成する。

第5章では、受刑者教育と関連して従来の文献を検討し、プログラムの開発背景や開発過程、その流れ及び各セッションの構成内容など、RLを活用した受刑者教育プログラムを開発することが研究課題であり、主要内容になる。

第6章の研究課題は、RL技法を活用した受刑者教育プログラムを実施し、その効果を明らかにすることである。この章は、自尊感情、共感能力、怒り及び衝動性などのような受刑者の4つの心理的特性とRLとの関係を究明し、各心理尺度を採用して教育前後の受刑者の心理的变化を確認し、教育効果を明らかにする内容で構成する。

第7章の研究課題は、教育終了後、受刑者が作成したRLノート及び教育感想文の内容を分析することである。この章では、心理検査のみでは確認しにくい受刑者の心理的变化をうかがい、示唆を得ることを主な内容とする。

第8章の研究課題は、教育に参加した受刑者を対象にフォーカス・グループ・インタビュー(Focus Group Interview ; 以後、FGI)を行い、受刑者が作成したRLノートと教育感想文の分析によって得た示唆をもう一度確認することである。また、この章では、インタビューの内容分析を通じてRLを活用した受刑者教育プログラムの有効性向上のための取り組みへの示唆を得ることが主要内容になる。

結論に該当する第9章では、本論の内容をもう一度まとめ考察し、研究の限界と今後の課題を提示する。

第3節 研究方法

本研究は、以上の研究課題を明らかにするため、文献研究、心理尺度を採用した量的研究、RLノート及びFGIの内容分析による質的研究など、3つの研究方法を使用する。具体的な研究方法は以下の通りである。

研究課題1は、RL関連文献のレビューを通じて、RLの理論的背景及び臨床的効果を提示し、成人受刑者の矯正処遇技法としての可能性を探る。

研究課題2では、先行研究をレビューする。検索対象として、韓国語文献はRISS(韓国教育学術情報検索システム)、KISS(韓国学術情報検索システム)、DBpia(ヌリメディア検索システム)を利用する。日本語文献はCiNii(NII論文検索のナビゲーター)、Google scholar(グーグル学術検索システム)、DOGS Plus(同志社大学

学術検索システム), 日本矯正図書館の文献検索システムを利用して先行研究を収集・分析する。

研究課題3は, RL技法を活用した受刑者教育プログラムを開発するため, 教育方法及びプログラムの構成内容など, 従来の受刑者教育関連文献を収集・検討・応用する。

研究課題4は, 量的研究として教育に参加した受刑者(3期, 合計34名)を対象に, 自尊感情尺度・対人反応性指標・衝動性尺度及び状態-特性怒り表現尺度など, 4つの尺度をSPSS(ver.23)「対応のあるt検定」を通じ, 教育実施前後の効果を測定する。

研究課題5は, 質的研究として, 教育に参加した受刑者(3期, 合計34名)が作成したRLノートと教育感想文の内容分析を行う。調査方法はMayring, P.(2004)が提示した質的内容分析の一般的なプロセスモデルを基に, 心理検査のみでは確認しにくい受刑者の心理的变化に関する内容を分析する。

研究課題6も質的研究として, プログラムの有効性向上のための手がかりを得るため, 教育に参加した受刑者(3期, 合計22名)を対象に3回にわたってFGI調査を行い, Mayring, P.が提示した質的内容分析の進行モデルを採用・分析する。

以上の方法を採用して本研究を行う。具体的な研究方法については各章, または各節で詳しく論じる。

本 論

第3章 ロールレタリング(Role Lettering)の理論的背景

第1節 本章の背景及び目的

日本の『刑事施設及び受刑者の処遇等に関する法律(平成17年法律第50号)』には「受刑者には矯正処遇として作業を行わせるとともに、改善更生及び円滑な社会復帰を図るため必要な指導を行うものとする」と明示している。これによって日本では受刑者を対象に多様な処遇が行われている。特に韓国とは異なり¹³、罪の大きさや被害者等(被害者遺族を包含する)の心情を認識させ、被害者等に誠意をもって対応する方法を考えさせるため、「被害者の視点を取り入れた教育」を施行している。この教育では講義や講演のような教育方法以外にも、GW、RL、視聴覚教育などの方法を使用している。「被害者の視点を取り入れた教育」の実態調査を試みた佐藤ら(2009a)は、4つの矯正施設からGWやRLが全体の6割以上の講座で採用されていると報告した。また、少年院ではRLが生活指導や特定教育で、自己洞察や行動修正技法として活用されている。これは、日本の矯正施設で非行少年や受刑者の矯正処遇技法としてRLが持っている潜在力について多くの期待を寄せているということの意味することであろう。

したがって、本章では矯正技法としてのRLの理論的背景を検討し、これを踏まえ韓国の成人受刑者教育技法としての導入可能性をうかがうことにその目的を置いている。

第2節 RLの誕生と概念

1983年当時、熊本県のある中等少年院で、仮退院の直前になった少年の引き取りを義母が拒否したことから、荒れていた少年に対して法務教官であった和田英隆が母親に対する不満を書いてみるように勧めたことからRLが始まったとされている。少年は

一気に義母への不満や怒りを書きあげ、落ち着きを取り戻したという。これが矯正処遇技法としての RL が「役割書簡法」という名称で誕生したきっかけになった。後に、役割書簡法は、「役割交換書簡法」という用語で定着され、「ロールレタリング」という用語とともに使われている(岡本 2003)。

このような RL 技法は、本来ロールプレイング(Role Playing ; 以後, RP)から発想した造語を英文で表記したものである。文字通り「Role」は「役割」であり、「Lettering」は「手紙を書くこと」の意味である(岡本 2012)。春口(2013)は RL を「自分自らが、自己と他者という両者の視点に立ち、役割交換を行ないながら、双方から交互に相手に手紙で訴えている。この往復書簡を重ねることによって、相手の気持ちや立場を思いやるという形で、自らの内心にかかえている矛盾やジレンマに気づかせ、自己の問題解決を促進する」と説明している。岡本(2012)は「RL とは、『自分から相手へ』の手紙を書いたり、時には相手の立場になって、『相手から自分へ』の手紙を書いたりするなかで、さまざまな思いや感情を書くことによって、自分自身だけでなく、相手のことも理解し、人間関係が改善していく技法である」と定義している。そして、Harano(2005)は「たとえ手紙が発送されることはないが、怒りや敵愾心、または憎悪のような否定的な感情を持っている人たちを対象に手紙を書くようにして変化を誘導する技法」として定義している。以上のような定義から見ると、「RL とは自分と相手の役割を交換しながら手紙をやりとりする過程のなかで、相手の立場から自分の問題を客観化し、それを解決していく技法である」と言えるだろう。

第3節 RLの理論的手がかり

RL 技法は、ゲシュタルト療法の体系的な技法である空椅子技法(Empty Chair Technic ; 以後, ECT)¹⁴に手がかりを得た春口によって 1984 年に日本交流分析学会で初めて提唱されたものである。ゲシュタルトは、ドイツ語で「全体性、パターン(形)あるいは個々の部分が全体にまとまっていく機能」という意味を持っている(岡本 2007)。ゲシュタルト療法とは、『今、ここで』の体験や感覚を見つめ直し、気づいていなかった自分の側面に目を向けることによって、個人を全体的に総合していこうとする療法である。これは、心の中の矛盾やジレンマに焦点を合わせ、気づきをうながすとともに、自己治癒力としての心の

ホメオスタシス(恒常性：生きていくうえで重要な機能を正常に保とうとするはたらき)が作用し、ジレンマが解消されていくという考えに基づいている。心の中の矛盾やジレンマは、戦う機会が与えられると、相手の存在を知るようになったり、相手を許し、妥協を求めるようになったりするとされている(岡本 2007)。即ち、RL は過去の経験を対話形式で「今、ここで」で再体験することを可能にするというゲシュタルト療法の目的にそった技法である(『現代のエスプリ』杉田 2007)。春口はこれを「対決と受容」の統合過程で説明している(第6節で詳述)。なぜなら、一人二役のヤリトリの過程のなかで相手の立場になって受け入れられない(対決)ことを受け入れるようになり(受容)、問題を解決(統合)していく過程がゲシュタルトの ECT に一致するからである。以上のように、RL は相手との役割交換のなかで自分の矛盾やジレンマのような問題に対する「気づき」を得るという点から、ゲシュタルト療法の代表的技法と言える ECT を応用している。

第4節 RL と交流分析

交流分析(Transaction Analysis)は、1957年アメリカの精神科医 Berne. E.が開発した理論体系である。この理論は、コミュニケーションを通じて人の行動を理解することによって人間関係の改善を目的としている。特にパーソナリティー理論に基づき、自分が人との関連する時のクセを理解しようとする分析方法である。Berne によると、表 3-1 のように人は誰でも親(P)・大人(A)・子供(C)の3つの自我状態を持っており、このような自我は固定されているものではないため、コミュニケーションスタイルによって他人との関係が改善できるという点に着目している。また、自我状態の機能的

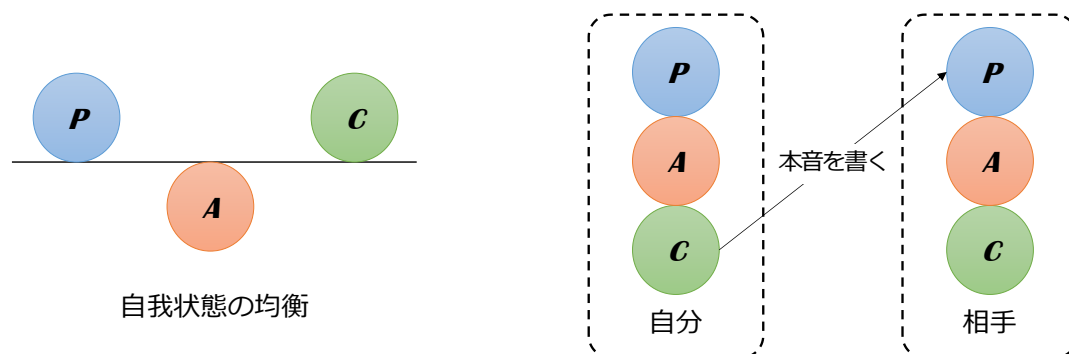
表 3-1 3つの自我状態

自我状態	説明	自我状態の機能的側面
親(超自我) P(Parent)	自分を育ててくれた親(または養育者)から取り入れた部分	批判的(父性的)親(Critical Parent=CP) 養育的(母性的)親(Nurturing Parent=NP)
大人(自我) A(Adult)	現実を客観的に評価し、自律的に働くコンピュータのような部分	A は一つ(分けられない)、価値中立的
子供(エス) C(Child)	子供の時代と同じような感じ方、考え方、振る舞い方をする部分	自由な(自然な)子供(Free Child=FC) 順応した(いい)子供(Adapted Child=AC)

出所：春口徳雄(2013)の内容を表で再構成

側面から、親は批判的親(CP)と養育的親(NP)に分けられ、子供は自由な子供(FC)と順応した子供(AC)に分けられる。交流分析では、この5つの自我状態を Dusay. M. J. が開発した心理尺度であるエコグラム(egogram)¹⁵を通じてバランスを確認し、不均衡な自我状態を改善することができる」と説明している。自我状態は「感情や思考、さらにそれらに関連した一連の行動様式を総合した一つのシステム」であるため、春口(1991)は交流分析による自我状態の分析を、「自己変容の過程を明瞭な形で記述するのに優れた方法」として規定し、RL によって変化していく自我状態の説明を試みた。そして、問題行動を起こした人たちは、まさしく PAC のバランスが大きく崩れている」と述べた。その上、「非行少年や犯罪者は FC が高いものが多いという事実は、彼らが人格の総合性を欠き、いまだ自分自身の一部分しか意識せず、全体の自己を所有できずにいるということを示唆している」と、詳しく述べている。

また、岡本(2012)は RL による自我状態の変化過程を次のように説明している。「RL で自分の本音を出すと、自分の中に押し殺してきた感情に気づき、自分にとって問題となっていた影の部分が見えてくるようになる。自分のことが分かるようになると相手のことも理解できるようになる。相手が理解できると、相手の弱さや弱点がみえてきて自然と相手に優しくできる」。そして、「フラストレーションがあったり問題が起きたりした時、RL で自己の気持ちを素直に表現できるようになると、客観的に合理的な判断力を身につけることができ、A が上昇する」と A の重要性を強調している。しかし、図 3-1 のように、本音を吐き出すこと、つまり抑圧していた感情を表出することが問題を解決するきっかけになるため、RL では、C の開放が重要なポイントになる。したがって、AC が解放されることから始まり、「自分の本当の気持ちを書いてもいい」と思うようになり FC の解放へと進むのである(岡本 2012)。



出所：岡本茂樹(2012)の図より追加・再構成

図 3-1 自我状態の均衡と RL を行なう時の自我状態

第5節 RLの臨床的仮説とメリット

春口(1997)によると、RLには以下のような7つの臨床的仮説¹⁶がある。本節ではこの仮説を紹介し、矯正での応用可能性を探索する。

第一に、「文章による感情の明確化」である。自分の考えや感じをうまく表現できたと感じる時、はじめて自分のそれまでの考えや思考が文章によって明確化される。矯正教育では自らの感情を整理し、自我を省察する方法として応用できると考えられる。

第二に、「自己カウンセリングの作用」である。RLは、自分の気持ちや考えを相手に訴えるという仮想書簡文である。したがって、この手紙は自分自身が差出人であり、受け取り人なのである。実際にこれを相手が読むことはないため、自由に率直な表現が可能になる。ありのままの感情と思考の表現が許容されるなかで、それまであいまいであった感情や考えが明確化され、自己の問題に気づき、成長する方向へ進んでいくことができる。特に、この仮説を通じて、受刑者は自分の犯罪行動の原因を考え、被害者の視点に一層近づくことができるようになると考えられる。

第三に、「カタルシス作用」である。RLは、目の前にいない相手に対し、思う存分自分の心情や考えを表出することができる。相手からの反論や評価もないため、それまで抑えてきた感情を思いきり訴えると、その後は相手への理解と受容を示すことが多くなる。この「カタルシス作用」は、矯正教育では受刑者本人の収容生活の原因になった「被害者」に対する共感と理解のための前提になると考えられる。

第四に、「対決と受容」である。RLでは、役割交換によって相手の立場になると、相手からの怒りや不満などの否定的な感情は率直に受容できないことを体験する。ここに相反している感情の両立(アンビバレンス)やジレンマが生じる。しかし、RLという自己による対決を重ねるにつれ、相手の立場になって洞察を深まり、他者受容が促進される(第6章に詳述)。矯正教育では「相手」を「被害者」に置換して応用するための一番重要な仮説である。

第五に、「自分と他者、双方からの視点の獲得」である。自分が相手の立場になって、その視点から自分を見ると、人間関係または自分の立場を客観化することができるようになる。これは、矯正教育では相手(被害者)に対する共感能力を高めることができる仮説であると考えられる。

第六に、RLによる「イメージの変化」である。これまで誤っていた否定的な自己イメージから客観的・妥協的・事実評価的なイメージと変化する。

第七に、「自己の非理論的・自己敗北的・不合理な思考への気づき」である。RLによって自分と相手の観点からのやりとりのなかで、自分の非理論的・自己敗北的・不合理な思考への繰り返しをしていたことを気づく。第六と第七の臨床的仮説は矯正教育の側面で受刑者の自尊感情の向上を期待できる仮説であると考えられる。

以上のような臨床的な側面からの仮説以外にも、Harano(2005)は次のように方法上のメリットも強調している。

第一に、RLはシンプルながら危険が少ない。RLは、クライアントの自我開放と秘密保持の対立している欲求を利用するものである(Harano 2001)。

第二に、RLの秘密保持の機能は、安全な環境下にクライアントの抑圧されている否定的な感情を表出することができるように彼らの心理的な警戒心を保護・保障する。

第三に、RLにおいて、クライアントはセラピストの不注意なコメントや非言語的行動(例えば、時期不適切に止まること、声整え、表情、または非言語的な散漫さなど)によって誘発される心理的な影響や圧力から自由であると考えられる。これは、クライアントに安堵感を向上させ、即座に彼らの問題の核心に焦点を合わせることができるということを意味する。

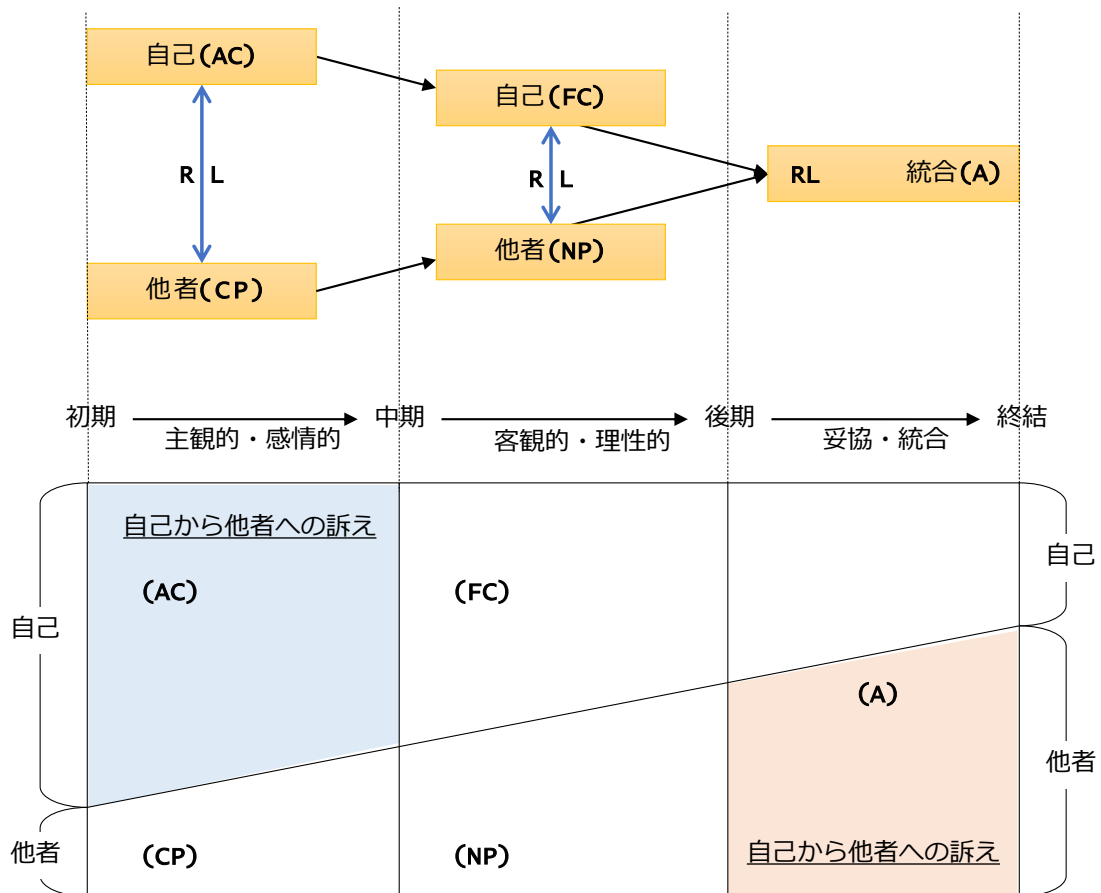
第四に、RLは「書く治療法」である。James(1998)は「書くことはクライアントが彼らの不明確なエネルギーをコントロールし、持続的に大人(A)の自我状態の警戒を強化することに役立つ」と述べている。書くことはクライアントが彼らの心を探して論理的に考えることに役立つ。

第五に、RLは自己調整手段を提供する。RLを通じて、クライアントはどれほど悪い感情を表出するか、いかに早く書くか、いつ止めて休憩を取るかなどについて調節することができる。結果的にRLは自己カウンセリングの形態として作用することになるものである(Harano 2001)。

第六に、RLは他の手法と共に応用できる融通がある。(Harano 2005)

第6節 RLにおける「対決と受容」の心理過程及び「思考と感情」の表現過程

RLの臨床的仮説のなかで春口(1997)は、特に「対決と受容」の心理過程に注目した。RLによっていくら自由に自分の思いを吐き出すことができるとは言えども、人によっては一気に書くのは非常に難しいことである。例えば、矯正施設でRLを行う場合、役割交換によって被害者の立場になると、被害者からの怒りや苦痛などの否定的な感情は率直に受容できないことを体験する(対決)。これは、自分が犯した犯罪を思い出したくないからであろう。しかし、RLの狙いはここにある。RLによって受刑者が被害者の立場になることを思う瞬間から自分の犯罪事実について合理化している自分を見つける可能性が高い。言わば、自分の不合理な感情や考えを明確にするようになる(受容)。したがって、春口(1997)は、図3-2に示したとおり、RLによる「対決と受容」の心理過程及び「思考と感情」の表現過程を、前述した交流分析の観点から3段階に分けて以



出所：春口(1997)の図を再構成

図3-2 RLによる「対決と受容」の心理過程及び「思考と感情」の表現過程

下のように説明している。

「まず、初期段階では、RLによって対象者の心理過程が、自己の悩み、苦しみなどの背後にある欲求不満や不安を他者にぶつける(AC)。相手の立場では過去の行動について批判的・懲罰的に訴える。また、思考・感情の表現過程は、自分から相手に対して、主観的・感情的表現の量は図のように大きなスペースになる。一方、自分が相手の立場になって訴える表現の量は、初めて経験するだけに、極めて少ない。

次に、中期段階では、RLによって心理過程が自己の欲求不満や不安から問題行動を起こさなければならなかった感情や思考を自由に表現する(FC)。相手の立場では、相手が苦悩、不安などの内心を率直に告白したことに対し、共感的・受容的な態度を示す(NP)。この段階の思考・感情の表現過程は、自分から他者へ、また、他者から自分への思考・感情の量と質は変化し、初期における主観的・感情的表現から客観的・理性的表現へと移行していく。

最後に、後期段階では、RLによって対象者の心理過程は、自分と他者の双方から問題解決についての対決の過程で互いの立場を客観的・理性的に洞察し、心のしこりを解き、自分の問題性に気づくことによって相互統合していく(A)。この段階では、自分の問題性を批判する思考・感情の表現が増大する。この過程を経て心理的妥協から統合へと進み、終結を迎えることになる」(春口 1997)。

第7節 RLの効果

岡本(2012)は、RLの7つの臨床的仮説(春口 1991)及び方法上のメリット(Harano 2005)に加え、RLの効果について以下のように述べている。

第一に、吐き出しによる「カタルシス効果」である。春口(1991)もRLの臨床的仮説の一つとしてカタルシス作用を挙げているが、岡本はRLの最大の効果をカタルシス効果であると強調している。岡本はカタルシス効果を「RLに取り組むまで、言えなかった怒り、不満や悲しみといった感情を初めて書くことで、心のなかにあった嫌な気持ちが少しずつ消失する」と説明している。長年持ち続けていた抑圧されていた感情の表出が大きければ大きいほど対象者の気分は大きく変わる。この効果は、受刑者が被害者に対して不満や怒りを吐き出してこそ、被害者の視点に接近することがで

きるということを示唆する。

第二に、「自己理解効果」である。岡本は RL による自己理解を二つの「気づき」に分けて説明している。一つは、相反する感情があることへの「気づき」として、RL で思い切り否定的感情を書いて、背景に押しやられていた逆の感情に気づかせることである(ゲシュタルト療法の ECT の応用)。もう一つは、自分の問題行動(犯罪)に対する「気づき」として、RL を通じて吐き出すことによって自分の問題行動の原点を気づき、それが本当に力になりうるということである。

第三に、「他者理解効果」である。RL を通じて、自分のことが理解できると、自然と相手のことが理解できる。他者理解があってから自己理解が生まれることはありえない。これは、自己理解ができない受刑者を対象に、無条件的な他者理解(共感または反省)を要求してきた従来の矯正教育の過ちを的確に指摘することであると言えるだろう。

第四に、「自己受容と他者受容効果」である。RL は、今の「ありのままの自分」でいいという気持ちに次第になってくるという「自己受容」と、自分のことを許せると、相手のことも許せるようになってくる「他者受容」の効果がある。

第五に、「自己表現力の向上」である。RL によって、自然な形で自己表現をする訓練が可能であり、SST(Social Skill Training)の効果もある。

第六に、「認知と行動の変化」である。RL によって、相手の立場や気持ちを考えるという習慣が身に付き、自分の内面をみつめて自己の認知と行動を変容させるという効果がある。

第七に、「性格の変化」である。RL は、自分の心のなかの「感情」に気づくことによって、感情を深まり(感情の明確化による精神的な安定)、人間関係を変容させる効果がある。また、自分のことを客観的にみつめる点や、自己を客観視することによって冷静な判断力が身に付く点など個人の性格も変化させる効果がある。第五・第六・第七の効果は結局、RL が受刑者の自尊感情を高める手段になり得るということを示唆する。

第8節 本章のまとめ

本章では、受刑者教育プログラムを開発するため、RL の理論的背景を詳しく検討した。まず、RL の誕生と概念から RL の理論的手がかりがゲシュタルト療法の ECT

にあるということがわかった。次に、交流分析という理論的基盤を基として、RL の臨床的仮説とメリット、そしてその効果を検討した。最後に、RL の臨床的仮説のなかで、特に重要な観点である「対決と受容の心理過程」と「思考と感情の表現過程」を検討した。本章では、このような RL の理論的背景の検討を通じて、RL 技法を活用した受刑者教育プログラムの開発のための方向を設定することができた。

第4章 先行研究レビュー

第1節 本章の背景及び目的

近年、韓国では矯正施設的环境や受刑者の特性を考慮した専門プログラムの導入と、専門人材の拡充を強調している(パク, 2009)。また、キムら(2009)は、「効率的な矯正教育のため最初に考慮しなければならないことは、受刑者を処罰の対象ではなく、教育と教化の対象であると考え認識の転換である」と主張している。さらに、「こうした認識の転換があつてこそ、専門矯正教育プログラムを開発しなければならない」と述べている。このような動向と知見から、日韓両国では多様な受刑者グループを対象にした教育プログラムを開発・実施し、様々な方法でその効果を検証する研究が行われている。そのなか、RLが矯正教育の一つの技法としての役割を越え、個人の心理的問題だけでなく、家族や対人関係などのような問題を解決する手法として研究されてきた。

したがって、本章の目的は、「日韓両国で行われた矯正教育プログラム関連先行研究」と、「日本で開発された矯正技法としてのRL関連先行研究」のレビューを通じ、韓国における受刑者教育技法としてRLを取り入れたプログラムの開発可能性を探索することである。

第2節 研究方法

先行研究レビューのため、韓国語文献はRISS(韓国教育学術情報検索システム)、KISS(韓国学術情報検索システム)、DBPia(ヌリメディア検索システム)を検索対象とした。また、日本語文献はCiNii(NII論文検索のナビゲーター)、Google scholar(グーグル学術検索システム)、DOGS Plus(同志社大学学術検索システム)、日本矯正図書館の文献検索システムを利用し、先行研究を収集・分析した。

受刑者教育プログラム関連文献検索のメインキーワードは「受刑者」「加害者」「犯罪者」「刑務所」などであり、「プログラム」「教育」「効果」「有効性」

などをサブキーワードとして、この二つのキーワードを組み合わせて検索した。検索は学術誌のみを対象とし、検索後、重複検索された文献やプログラム開発に対する提案のみを内容とする文献、ならびに教育効果の検証がない文献は除外した。

一方、矯正教育技法としての RL 関連文献検索のメインキーワードは「ロール(・)レタリング」「役割(交換)書簡法」「Role Lettering(RL)」などであり、「矯正」「非行」「犯罪」「受刑者」などをサブキーワードとして、この 2 つのキーワードを組み合わせて検索した。検索後、重複検索された文献や RL を矯正技法として採用していない文献は本研究から除外した。

第 3 節 日韓における受刑者教育プログラム関連研究のレビュー

3-1 日韓両国の受刑者教育プログラム関連研究の概要

日韓における受刑者教育プログラム開発及び効果関連文献として、韓国の文献が 32 件、そして日本の文献が 10 件検索された。本節では、まず、関連先行研究を韓国と日本に分けて研究対象及び人員、教育セッション及び時間、研究方法(使用尺度)、教育方法、研究結果などを年度順にまとめ、これを基に文献を分析した。次に、分析された文献から得られた受刑者教育プログラム関連研究の実態と内容などを特徴別に分類・整理し、レビューした。

3-1-(a) 韓国の受刑者教育プログラム関連研究の概要

表 4-1 は、韓国の関連文献を研究対象や教育対象、教育セッション及び時間、分析方法(使用尺度)、主要教育方法、研究結果などを、年度順にまとめたものである。

表 4-1 韓国の受刑者教育プログラム関連研究の概要

番号	研究者 (発行年)	対象 (人数)	S/時間	研究方法 分析方法(尺度)	教育方法	結果
1	ソヘソク (2006)	性犯罪者(9)	6/50	自己統制感, 自尊感情, コミュニケーション技術, 質的分析	講義, 討議, 視聴覚教育等	量的・質的分析の混合研究としてプログラムの有効性確認
2	キムスジン (2007)	少年受刑者(16) 統(8)/実(8)	12/18	Hare の自尊感情の3つの領域(家庭・同僚・学問)	集団美術(絵画)療法	実験集団の自尊感情の向上
3	パクサンギユ (2007a)	少年受刑者(30) 統(16)/実(14)	10/15	自尊感情, 対人関係変化	講義, 発表, RP	実験集団の自尊感情の向上
4	パクサンギユ (2007b)	一般受刑者(17)	10/15	人生の満足度	講義, 視聴覚教育	人生の満足度向上
5	イチョルホら (2007)	一般受刑者(49) 統(24)/実(25)	12/10	自尊感情, 状態-特性怒り	講義, ゲーム, 筋弛緩法	自尊感情と状態怒りの変化確認
6	ソヘソク (2007)	一般受刑者(34) 統(17)/実(17)	10/15	特性不安尺度, 質的分析	講義, 討議	特性不安の低下及び質的分析の有効性を確認
7	チョンサンギユ (2007)	少年受刑者(9) 統(5)/実(4)	10 か月	MMPI2 回, 質的分析	動物(犬)媒介プログラム	心理療法の有効性確認
8	ソヘソク (2008)	一般受刑者(34) 統(17)/実(17)	8/16	特性不安, 攻撃性, 質的分析	講義, 筋弛緩法	特性不安と攻撃性の低下及び質的分析の有効性を確認
9	オミンザ (2008)	性犯罪者(8)	12/18	絵画の変化分析性犯罪者8人中1人の事例分析	絵画, 討論	情緒感, アイデンティティー, 自尊感情の向上
10	イヨンヒ (2009)	常習規律違反受刑者(?)	10/40	非合理的信念(IBT), 否定的評価に対する恐れ(FNE), アンケート, 質的分析	認知情緒行動療法(REBT)を基にした講義と集団カウンセリング	プログラムの有効性確認
11	ユチョルミン (2009)	一般受刑者(20) 統(10)/実(10)	9/9	攻撃性	集団カウンセリング	攻撃性の低下
12	コジョンエら (2009)	少年性犯罪者(45) 統(21)/実(24)	10/40	被害者共感, 対人共感反応, 強姦通念受容	講義, RP, 謝罪の手紙	共感能力の向上と強姦通念の低下確認
13	ソヘソクラ (2010)	一般受刑者(20) 統(10)/実(10)	7/14	自尊感情, コミュニケーション能力	講義	自尊感情, コミュニケーション能力の向上
14	チョンミエら (2011a)	少年受刑者(26) 統(13)/実(13)	10/15	注意集中・受容, 攻撃性, 衝動性, 憂鬱	講義, 瞑想, 呼吸法	衝動性以外の尺度の変化確認
15	チョンミエら (2011b)	一般受刑者(20)	8/16	Kentucky Inventory of Mindfulness, 簡易精神診断検査, 韓国怒り行動尺度	瞑想法, 呼吸法	教育プログラムの有効性確認
16	ユチョルミン (2011)	一般受刑者(33) 統(18)/実(15)	12/ 18~24	自尊感情, 対人関係能力, コミュニケーション能力	NLP 集団カウンセリング	自尊感情及び対人関係能力の向上

17	チョンユンジョンら (2012)	女子少年(20) 統(10)/実(10)	10/21	攻撃性, 衝動性, 自尊感情, 行動観 察による質的分析	集団美術(絵画) 療法	攻撃性, 自尊感 情, 質的分析の有 効性を確認
18	チョンジュンヒョンら (2013)	薬物事犯(28) 統(14)/実(14)	9/約 16	憂鬱, 衝動性, 断薬自己効力感	Mindfulness 基 盤認知療法, 瞑 想法, 呼吸法	教育プログラムの 有効性確認
19	ヤンヘキョン (2013)	一般受刑者(30)	?	事前-事後満足度	音楽療法	プログラムの終了 後満足度向上
20	パクソウン (2014)	一般受刑者(85)	6/?	衝動性, 攻撃 性, 自尊感情	講義, 発表, 視 聴覚教育	教育プログラムの 有効性確認
21	チェキョンファンら (2014)	一般受刑者(15)	8/24	自己効力感, 対 人関係, 面接に よる質的分析	交流分析技法を 用いた講義	教育プログラムの 有効性確認
22	ハンウンアら (2014)	60歳以上の認 知低下受刑者	12/?	認知症選別検 査, 憂鬱, 自尊 感情, 満足度	筋力運動, 美術 療法	自尊感情意外の尺 度から教育プログ ラムの有効性確認
23	イムヨンシク (2014)	一般受刑者(162) 統(76)/実(186) 少年受刑者(112) 統/(43)/実(69)	30/?	教育効果性分 析, インタビュ ーの質的分析	文化芸術教育	ストレスの減少, 文化芸術前向きと 自己調節力の向 上, 質的分析を通 じても効果確認
24	カンジョンヒら (2014)	性犯罪者(12)	8/?	両性平等意識検査, 自己責任認定意識, 性暴力通念意識, 敏 感性, 少年対象性暴 力深刻性意識	講義, RP, 面 接, 討議	敏感性以外の有効 性確認
25	チョンサンギユ (2015)	少年受刑者(9) 統(5)/実(4)	10 か月	MMPI2 回, 質的 分析	動物(犬)媒介プ ログラム	心理療法の有効性 確認
26	ヤンヘキョンら (2015)	軍関心兵士(10)	3/9	攻撃性, 特性-状 態不安	音楽療法	特性不安で有効性 を確認
27	イジョンファら (2015)	軍関心兵士(34) 統(17)/団(17)	7/?	衝動性, 攻撃 性, 参加観察	講義, 弛緩, 催 眠療法, 瞑想法	教育プログラムの 有効性確認
28	オスンジュら (2015)	少年受刑者(20) 統(10)/実(10)	18/約 20	自動的思考尺 度, 共感能力	CBT を基にした 集団美術療法	否定的思考と社会不 安・身体的威嚇・敵対 的認知の変化確認
29	ユンイルス (2015)	性犯罪者(106)	9/40	動画感想の質的 内容分析	映画・ドラマの 感想及び討論	質的分析を通じて 変化確認
30	イドンイムら (2015)	一般受刑者 (265)	?	アンケート, 因 果関係模型	講義など	因果関係模型教育プログ ラムの有効性確認
31	イインスク (2015)	少年受刑者(13)	13/?	情緒的不安定 自尊感情	演奏及び歌唱	教育プログラムの 有効性確認
32	リュチャンヒョン (2015)	非行少年(69) 認知行動療法(38) 笑い療法(31)	??	縦断的追跡調査	?	認知行動療法と笑 い療法は長期的な 効果は低いという ことを確認
33	イヨンエら (2015)	一般受刑者(32) 統(16)/実(16)	10/?	自尊感情	集団カウンセリ ング	自尊感情の向上

注1: 統(統制集団)/実(実験集団)

注2: 本研究での一般受刑者は, 性犯罪者や 薬物事犯または老人・女性・少年受刑者以外の受刑者を指す。

3-1-(b) 日本の受刑者教育プログラム関連研究の概要

表 4-2 は、日本の関連文献を研究対象や教育対象，教育セッション及び時間，分析方法(使用尺度)，主要教育方法，研究の結果などを年度順でまとめたものである。

表 4-2 日本の受刑者教育プログラム関連研究の概要

番号	研究者 (発行年)	対象 (人数)	S/時間	研究方法 (使用尺度)	教育方法	結果
1	楡木佳子 (2003)	覚せい法違反 女子受刑者(9)	6/50	状態特性不安検査，質的分析	グループカウンセリング，コラージュ療法，SK 法，作文，討論，想定書簡法	個人の変容の可能性を確認
2	堀越 勝 (2010)	一般受刑者 (回当たり 15)	12/18	状態-特性怒り表現尺度 II，対処法略尺度，自己効力感	PPT，固定されたクローズド形式の GW，討議	(罪種別に)特性怒りと自己効力感の変化 確認
3	岡本茂樹 (2011b)	一般受刑者(5)	9/約 14	単一事例	RL，面接，GW	受刑者の心理的改善を確認
4	原田隆之 (2012)	覚せい法違反男子受刑者(60) 統(30)/実(30)	12/?	コーピング・スキル，セルフ・エフィカシー，動機づけ	J-MAT プログラム	コーピング・スキルのスコアの変化
5	岡本茂樹 (2013b)	一般受刑者(5)	9/約 14	単一事例	面接，GW，RP，交換ノート，アンケート	受刑者の心理的改善を確認
6	岡本茂樹 (2013c)	一般受刑者(5)	9/約 14	単一事例	面接，GW，RP，交換ノート，アンケート	受刑者の心理的改善を確認
7	堀越ら (2014)	一般受刑者 (252)	12/18	状態特性怒り表現尺度 II，TAC-24，自己効力感，P-F スタディ	PPT，固定されたクローズド形式の GW，討議	用いたすべての尺度から受刑者の変化確認
8	松本俊彦 (2015)	覚せい剤乱用受刑者(251) (平均 10)	12/18	DAST-20，SSD，SOCRATES-8D	ワークブックの自習後の GW	自己効力感及び薬物に対する問題意識の変化確認
9	高野光司 (2015)	一般受刑者(27) 暴力犯(18) 非暴力犯(9)	15/約 23	絵画-欲求不満テスト	アンガネージメント，SST，講義など	攻撃性の低下可能性提示
10	日下菜穂子ら (2015)	女子 高齢受刑者(10)	9/約 13	主観的 well-being	GW，ワークシート，呼吸法	意志や希望，積極的他人関係，自己受容，生きる目的など主観的 well-being の向上

注：太字の文献は後述する日本の RL 関連研究と重複

3-2 日韓両国の受刑者教育プログラム関連研究の分析結果

3-2-(a) 教育対象・教育人員・平均セッション・平均教育時間

図 4-1 は、先行研究で開発されたプログラムの適用対象を示したものである。韓国では、一般受刑者を対象に 15 件、次に少年受刑者を対象に 10 件、そして性犯罪者を対象に 3 件が行われた。日本では一般受刑者を対象に 6 件、薬物事犯が 3 件、高齢受刑者が 1 件として、両国ともに一般受刑者を対象にした研究が相対的に多かった。また、教育人数が明示されている研究での教育平均人員は韓国が約 14 名、日本が約 13 名であった。平均セッションは日韓両国ともに 10 セッションであり、平均教育時間はセッション当たり約 2 時間であった。

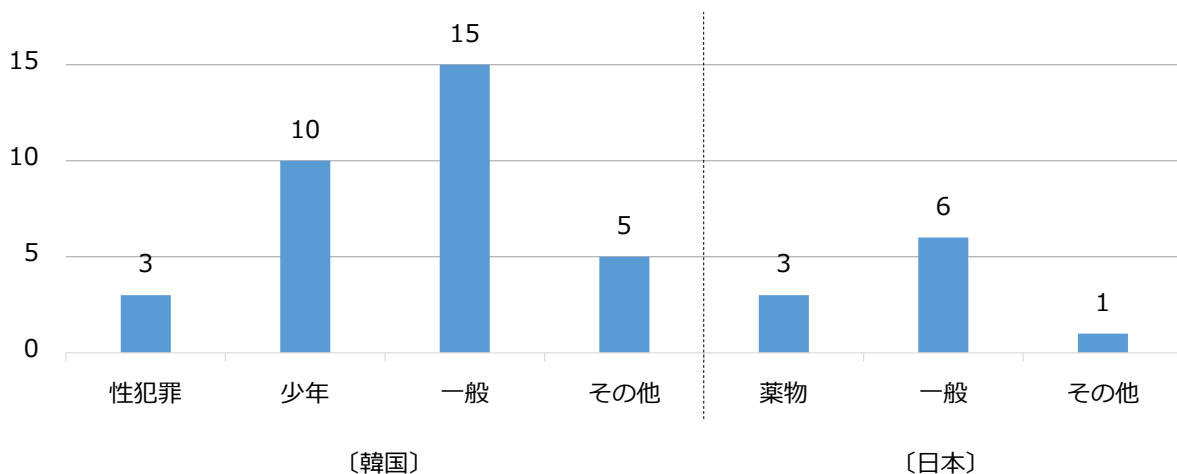


図 4-1 教育対象

3-2-(b) 研究方法及び教育効果の検証

日韓両国の研究方法を分析した結果、図 4-2 のように、韓国では心理尺度を採用して教育効果を検証した研究が 21 件であり、量的研究と質的研究を混合設計して教育効果の検証を試みた研究は 10 件であった。とりわけ、美術療法を通じて受刑者が描いた絵画の変化を分析した事例研究(オ 2008)が 1 件、認知行動療法と笑い療法を受講した少年受刑者の再犯率を追跡した縦断追跡研究(リュ 2015)は 1 件であった。そして、心理尺度を採用したすべての研究と、量的研究と質的研究を混合した研究では教育プ

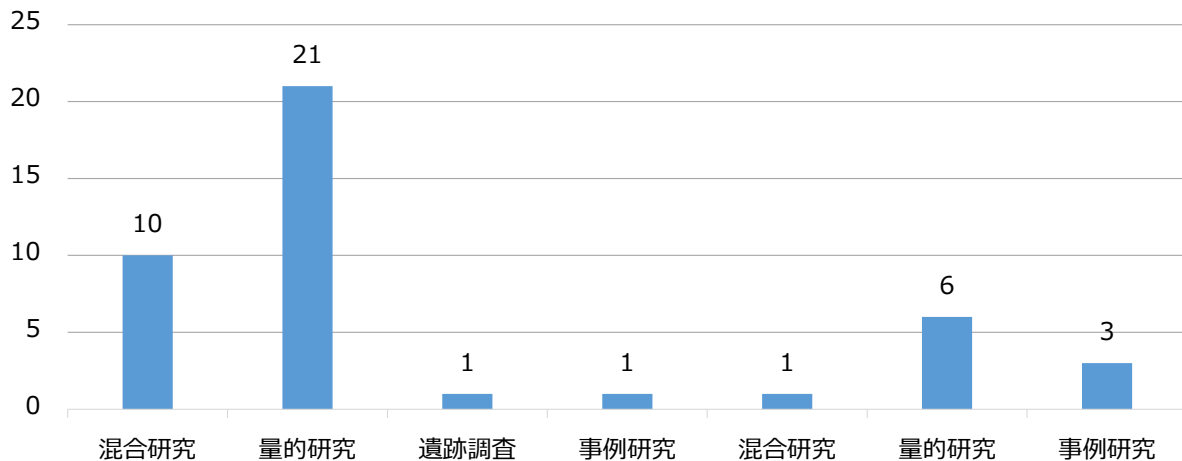


図 4-2 研究方法

プログラムの実施後に受刑者の心理的变化を明らかにした。しかし、唯一に実施された縦断調査(リュ 2015)では、プログラムの長期的な効果がほとんどないと報告している。一方、日本では量的研究が 6 件、混合研究が 1 件(楡木 2003)、単一事例研究が 3 件(岡本 2011b, 2013b, 2013c)で、すべての研究から受刑者の心理的变化が明らかになったと報告している。

3-2-(c) 教育方法

日韓両国の受刑者教育プログラムの教育方法を分析した結果、韓国では基本的に講義・討議・集団カウンセリングなどのような教育方法を基にしているが、ここに受刑者の特性を考慮して特別な教育方法を併用した研究が多様に行われている。瞑想・呼吸法(チョン 2011; チョンら 2011; ソ 2013; イ 2015)、美術療法(キム 2007; オ 2008; チョン 2012; ハン 2014)を採用した研究が各 4 件であった。RP(パク 2007a; コら 2013; カン 2014)と視聴覚教育(ソ 2006; パク 2007b; パク 2014; ユン 2015)、音楽療法(ヤン 2013; ヤンら 2015; イ 2015)、そして筋弛緩法(イら 2007; ソ 2008; イ 2015)を併用した研究は各 3 件であった。特に、動物を媒介とした研究(チョン 2007, 2010)や、書簡法(コら 2013)を採用した研究もあった。一方、日本では講義やカウンセリング、GW を主に採用しつつ、特別な教育方法を組み合わせて教育が行われた。特に、RL 技法などのような書簡法を採用した研究(楡木 2003; 岡本 2011b, 2013b, 2013c)が 4 件であった。また、ワークブック(松本 2015)やワークシート(日下 2015)の手法を採用した研究もあった。

第4節 日本における RL 技法を活用した矯正教育関連研究のレビュー

4-1 RL技法を活用した矯正教育関連研究の概要

日本で RL を矯正処遇技法として活用し、効果を報告した文献は計 22 件が検索された。本節では、まず、各研究の研究対象、研究方法、内容及び結果を表 4-3 のように年度順にまとめ、これを基に文献を分析した。次に、分析された文献から得られる RL の実態と内容などを特徴別に分類・整理し、レビューを行った。

表 4-3 RL 技法を活用した矯正教育関連研究の概要

番号	研究者 (発行年)	対象と方法 (併用方法)	概要 (内容及び結果)	RL 対象
1	春口徳雄 (1984)	少年 単一事例 面接	<u>RL 技法を採用した最初の研究</u> である。RL を通じて少年が親の立場から「返事」という形で投射する方法で行った。心の歪曲を双方の立場になって客観化し、自己洞察を通じて反省・思考することによって、親との不和を改善した。RL によって親に対するイメージの変化と自己洞察の事例を報告した。	両親 兄弟 祖父 先生 被害者 遺書
2	春口徳雄 (1985a)	少年 単一事例 面接	義母との不和と父親との悩みを RL 技法を通じて改善していく(イメージの変化)事例に関する研究である。 <u>臨床的仮説を交流分析理論で説明</u> し、これを証明しようと試みた。RL 導入時のラポール形成の重要性と対象者に RL に対する理解と認識を付与することの重要性を強調した。	両親 兄弟 祖父 先生 被害者 遺書
3	春口徳雄 (1985b)	少年 単一事例 面接 TEG 説明	RL のについて拒否的態度(抵抗)を持っている対象者に自律トレーニングを取り入れた後、RL 技法を通じて家族との不和を解決していく事例研究である。「書くこと」を通じて感情移入と自己認知の促進過程を考察した。特に、 <u>RL 技法の抵抗を内的(心理的)抵抗と外的(環境的)抵抗に区分して説明</u> した。	両親 兄弟 祖父 先生 被害者 遺書
4	和田英隆 (1987)	少年 単一事例 面接	RL を通じて非行少年が自分の存在を明確化し、自分の内部のジレンマを気づき、生育過程の愛情体験が、悩みの解決と大きな関連があるということを示唆する研究である。 <u>RL 使用時に非指示的カウンセリングの選定理由を提示</u> した。	母親 指導者
5	和田英隆 (1988)	少年 複数事例 面接	少年院への新入者 11 名を対象にオリエンテーション時に RL を取り入れた事例を報告している。新入時には、自己洞察をするには適切な時期ではないため、RL 技法が不適切であるという点と、 <u>取り組みやすいテーマでアプローチすることを提案</u> した研究である。RL による自己洞察を通じて非行の合理化・正当化を気づくようになったことを説明した。	両親

6	春口徳雄 (1988a)	少年 複数事例 面接	事例①：過呼吸の症状の A 少年は RL を通じて敵愾心と憎悪など、抑圧されていた感情を発散させ、自己カウンセリングによって悩みと不安が解消できるということを示唆する研究である。 <u>RL において、指導者が秘密を厳守する際、対象者が率直になることを強調</u> した。 事例②：激しい対人関係のパターン、不適切な怒りと不確実な同一性を持っている境界性人格障害の対象者に、カウンセリングと RL を通じて改善可能性を示唆する研究である。	母親 知人 O 少年
7	春口徳雄 (1988b)	少年 単一事例 面接	RL の理論的背景(交流分析理論)を提示し、非行少年がカタルシス効果と気づきを通じて改善されるいく過程を考察している単一事例研究である。 <u>素直さを誘導するため、秘密保持が重要であるということ</u> を強調した。	少年 知人
8	春口徳雄 (1991)	少年 (19 歳) 単一事例 面接	覚せい剤依存者を対象に RL 技法を行った研究である。対象者が RL を通じて本人の問題性を自覚し、感情を客観化していくなど、症状の好転された事例を報告している。この研究では、 <u>RL を通じて自分の問題性に気づいた場合、アルコールや薬物乱用の対象者にも有効であるということ</u> を示唆している。	義母
9	大村芳之 (1993)	少年 複数事例 面接 エゴグラム	少年院の生徒を対象に RL を実施し、TEG を利用して効果を明らかにした研究である。特に、二人の少年の事例を提示し、 <u>対象によって異なる効果が導出される可能性があるということ</u> を確認した。	家族
10	中林拓人ら (1994)	少年 単一事例 面接	規律違反に対する反省がなく、言動が一致していない対象者の心理的变化を追跡していく研究である。課題役割を設定し、RL を通じて本人の問題性を気づき、 <u>受容的な姿勢を取ることができるということ</u> を示唆した。	母親 父親
11	岡田幸治 (1998)	少年 複数事例 面接 エゴグラム	両親とのトラブルだけでなく、集団生活や対人関係にも困難を経験している 3 人の少年を対象にケースワークアプローチ手法で RL を実施し、少年たちの問題性を改善することを明らかにした研究である。 <u>RL を他の治療法と並行する時、薬物依存や歪曲されている性行動、いじめなどにも応用可能</u> であると述べている。	対象者 ①, ② 両親 対象者③ 加害者
12	高木春仁 (1999)	少年 単一事例 自己表出法 面接	自分の感情を認識し、言語化できる RL 技法が自己洞察を通じて被害者の苦痛に対する共感能力と罪の意識を涵養するのに効果的であるということを示唆する研究である。特に <u>絵画による自己表出法を併用して RL の効果を高める試み</u> をした。	両親 被害者
13	竹下三隆 (2001)	少年 複数事例 面接	RL は自分の気持ちを素直に表現し、視点を変えて自分の洞察ができる優れた技法として、加害者が被害者の立場になっていく過程が自己洞察することに大きな効果があるということを強調した研究である。 <u>矯正施設だけでなく、一般学生たちを対象に活用することを提案</u> している。	母親

14	高木春仁 (2004c)	少年 単一事例 面接	強い現実逃避傾向のある少年の事例に関する研究である。RL 技法を通じて被害者(母親)と認識を転換し、被害者の心情を理解するようになった処遇上の効果があつたことを報告してる。 <u>RL 技法を用いる指導者の姿勢を提示</u> している。	被害者 母親
15	岡本茂樹 (2008b)	成人 単一事例 面接	<u>最初に成人受刑者を対象</u> とした。殺人罪で服役中である 30 歳の成人受刑者に個別面接と RL 技法を活用し、受刑者の内面の問題が解消されていく過程を追跡した研究である。本音を吐き出すところ、感情の発散による自己理解と他者理解に効果的であることを確認した。また、 <u>反省の出発点は、心から自分の問題と向き合う後であるということ</u> を強調している。成人受刑者の心理的支援についても、矯正処遇プログラムとして RL の活用可能性を示唆している。(この研究は 2008a の内容と重複され、2008a は省略)	妻 被害者 父親 子供 被害者
16	岡本茂樹 (2009)	成人 複数事例 面接 ECT	3 人の成人受刑者に対して、2 人には ECT を、そして殺人を犯した 1 人には <u>ECT と RL の併用後</u> 、面接を行った。この研究では、2 つの <u>技法の相異点と相違点を整理</u> し、2 つの技法を併用した時、自己理解の効果だけではなく、心理的なケアにも有効であることを強調した。	対象者③ 父親 母親 被害者
17	矢々崎ら (2010)	少年 調査研究 評価表、 意図的 行動観察 RL 手帳	少年たちを対象に RL を通じて認識を変化させ、被害者に対する一般的な反応傾向を把握することを目的とする研究である。 <u>評価表を作って効果検証</u> を試みた。また、事例別に被害者に対する認識が異なり、その個人差が激しいということを確認した。	自分が迷 惑をかけ た人
18	岡本茂樹 (2011a)	成人 複数事例 ECT	2 人の成人受刑者に対して、ECT と RL を導入した面接を実施し、内面の問題が整理されていく過程を追跡した研究である。相手に対する気づきや反省ではなく、 <u>受刑者本人の内面を気付かせて抑圧されている感情を解放</u> させる時こそ、RL による心理的支援が効果的であるということを明らかにした。	対象者① いじめら れた子 対象者② 母親
19	岡本茂樹 (2011b)	成人 単一事例 面接 GW	<u>最初で、成人受刑者 5 人を対象に 7 つのセッションのプログラムを構成して受刑者の心理的改善を確認</u> した研究である。研究の焦点は 5 人全員に当てられたことではなく、殺人罪で服役している受刑者 1 人を対象にしている。この研究では、RL による自己内対話法を用いて本音を吐き出しながら自分の心に接近した時、高い効果があるということを明らかにした。	私が 嫌がる人 不特定 10 年後 の私
20	岡本茂樹 (2013a)	成人 単一事例 面接 交換ノート	無期懲役囚を対象に個人面接と RL を併用して受刑者が更生の意志を蘇らせた事例を報告した。この研究では、まず、個人面接を通じて心身の安定と信頼関係を構築し、RL を通じて自分の内面と向き合った後、罪の意識が深まるということを確認した。これにより、 <u>被害者に対する不満を吐き出すことを経験した後こそ、更生可能性が高まる</u> ということを示唆した。	父親 伯母 過去の私 被害者遺族 被害者

21	岡本茂樹 (2013b)	成人 単一事例 GW RP 交換ノート アンケート	成人受刑者を5人を対象に、7つのセッションのプログラム(別途の個人面接2回実施)を構成し、心理的变化を追跡した研究である。研究の焦点は5人全員ではなく、覚せい剤取締法を違反した受刑者に当てられている。この研究では、覚せい剤事犯に行われる教育は一般的に <u>認知行動療法</u> であるが、ここに <u>RLを併用した場合、一層有効であるということ</u> を報告している。	兄 両親 被害者
22	岡本茂樹 (2013c)	成人 単一事例 GW RP 交換ノート アンケート	成人受刑者を5人を対象に、7つのセッションのプログラムを実施した後、危険運転致死罪で服役中である受刑者1人の心理的变化を追跡した事例研究である。この <u>研究で被害者の視点を取り入れた教育にRL技法を活用</u> し、RLが自己理解と意識改革に効果的であることを明らかにした。また、教育が加害者の視点から始め、被害者の視点で行わなければならないということを力説している。	過去の私 大切な人 被害者

注：太字の文献は前述した日本のRL関連研究と重複

4-2 RL技法を活用した矯正教育関連研究の分析結果

4-2-(a) ラポール形成の重要性

先行研究レビューを通じて、RLの活用において、指導者の基本姿勢は対象者の秘密を保持することであるということがわかった。春口(1985a)は、RLに対する抵抗¹⁷を外的抵抗と内的抵抗に区分している。また、RLを実施する際、このような抵抗を弱めるためには、まず信頼関係を高めることが大切であり、対象者にRLに対する理解と認識を植え付けることを強調している。このように、RLは基本的に秘密維持のため、本音を出せることを認め合う他者との関係性が構築されていなければならない、指導者と対象者間の信頼関係形成が極めて重要である(岡本 2008a)。竹下(2001)は、「対象者に対する指導者の受容性にかかわり、信頼関係を構築することが前提である」と主張している。これは対象者と指導者との信頼関係が形成されてこそ、対象者が本音を吐き出せる姿勢になるからであろう。高木(2004a)も、「対象者にRLの説明と同意の必要性を主張しつつ、カウンセリングと並行される際、ラポールが形成できるように指導者に細心な配慮が必要である」と主張している。

4-2-(b) 先行研究での研究対象

表 4-4 は、RL を矯正技法として活用した文献を研究対象別に分類したものである。表 4-4 からわかるように、矯正現場での RL は、非行少年を対象にした研究が 14 件、成人を対象にした研究が 8 件であった。周知のとおり、RL は非行少年を対象に誕生した技法であるため、近年までも非行少年を対象としている研究が多い反面、成人を対象にした研究のなか、覚せい剤依存者を対象にした春口(1991)の研究以外はすべてが岡本の研究である。しかし、春口の研究も、刑法上、少年の範疇に含まれる 19 歳の少女を対象としているため、本格的に成人を対象にした研究は岡本(2008b)からであると言えるだろう。

一方、岡本(2008b)は、最初に殺人罪で服役した 30 歳の成人受刑者を対象に個別面接と RL 技法を併用した研究を行った。この研究により RL 技法の本質は本音を吐き出すことにあり、感情の発散を通じた自己理解と他者理解は、自分の問題と向き合うようになると、成人受刑者にも有効であるということを示唆した。また、受刑者本人の内面を気付かせて抑圧されている感情を解放させる方法で、RL による心理的支援の有効性に関する研究を持続的に行い、成人矯正処遇技法としての RL の可能性を提示した(岡本 2008b, 2009, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b, 2013c)。

表 4-4 RL 技法関連研究の研究対象

研究対象	文献	合計
少年	春口 1984, 1985a, 1985b ; 和田 1987, 1988 ; 春口 1988a, 1988b ; 1993 ; 中村ら 1994 ; 岡田 1998 ; 高木 1999 ; 竹下 2001 ; 高木 2004c ; 矢々崎ら 2010	14 件
?	春口 1991	1 件
成人	岡本 2008b, 2009, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b, 2013c	7 件
合計(件)		22 件

4-2-(c) RL の対象

先行研究の分析結果、RL の対象と関連してほとんどの研究から明確に「自分」の立場から出発していることがわかった。竹下(2001)は、RL の手順を「自分から

相手へ」で思いきり本音を出させることから始めることを強調している。「自分から相手へ」で自分の気持ちを率直に訴えることができると、「相手から自分へ」と相手の立場や気持ちになって率直に書ける場合が多いと述べている。また、岡本(2008b)は、「相手の立場から始まると抵抗が大きいため、自分から他人への課題を中心とすることが効果的である」と説明している。しかし、『『往復』書簡の形にこだわらず、書き手の書く気持ちに寄り添った方法で RL を書くことが重要である」という点も強調した。

一方、高木(2004a)は、「RL は少年がこれまでの人間関係で最も重要なかわりを持った人(父母など)に自ら手紙を書き、これに対して少年が返信するという往復書簡を重ねるため、おのずからその人との人間関係のこじれに気づき、そのことが問題行動に走った 1 つの原因でもある」と述べている。実際に、矯正分野の文献分析結果、表 4-5 に示したとおり、6 件が RL の対象を両親または兄弟のように最も近い関係の「家族構成員」を対象にしていることが確認された。また、問題行動の原因となった親との関係や兄弟との悩みなど、家族から出発し、次に先生や友達のような知人(6 件)や被害者にまで RL の相手を拡大していくことを確認することができた。とりわけ、被害者の視点への RL の相手を拡大していく研究は 12 件であった。

表 4-5 RL の対象

RL 対象	文献	合計
家族のみ	和田 1988 ; 春口 1991 ; 大村 1993 ; 中村ら 1994 ; 竹下 2001 ; 岡本 2011a	6 件
知り合いまで	和田 1987 ; 春口 1988a, 1988b ; 岡田 1998 ; 岡本 2011a, 2011b	6 件
被害者まで	春口 1984, 1985a, 1985b ; 高木 1999 ; 岡本 2008b ; 矢々崎ら 2010 ; 岡本 2009, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b, 2013c	12 件
家族=被害者	高木 2004c	1 件
合計(件)		25 件

注：太字は重複

4-2-(d) 先行研究で採用された研究方法

先行研究を研究方法別に分析した結果、図 4-3 のように、事例研究が 21 件で、他の研究方法に比べて圧倒的に多い。このうち、単一事例研究は 14 件、複数事例研究は 7 件であった。また、調査研究は 1 件(矢々崎ら 2010)に過ぎなかった。

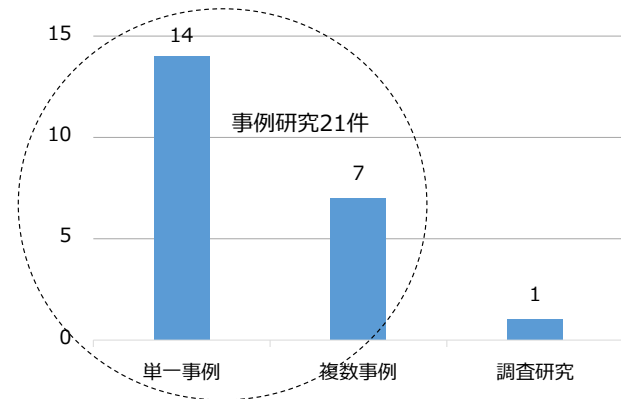


図 4-3 研究方法別研究の件数

4-2-(e) RL と併用された教育技法

RL 技法は基本的にカウンセリング方法を並行するようになっている。春口(1985b)は、「RL の実施時に職員に対する抵抗を解消し、信頼関係を構築するため、非指示的カウンセリングの重要性」を強調している。また、「非指示的カウンセリングが RL と併用される時、自分の問題性発見が促進される」と述べている。和田(1987)も、「対象者の主体的確立を期待するため、非指示的カウンセリングが適する」と説明している。春口(1988b)は「秘密維持が前提となると、対象者は真剣に考えて対応する」と主張した。以上のように、RL を活用して矯正教育をする場合には、ほとんどが事例研究を採用しているため、カウンセリングは必須的な手法として併用されていることが確認された。

一方、カウンセリング以外に他の技法を併用した研究もあった。竹下(2001)と高木(1999)は対象者に抑圧されている心理的な悩みを直接描かせる自己表出法を活用し、自分の状態を原始的な形で表現するようにした。この手法は、対象者が描いた絵画を媒体にしてコミュニケーションを目的とすることである。また、新しく RL との並行を試みた研究として、RL 手帳を配布し、顔の絵を描くことのような内容を追加して意図的に行動観察を試みた研究もある(矢々崎ら 2010)。岡本(2011a)の場合には、指導者と対象者間のラポール形成を強調しつつ、ECT を併用した RL を活用するため、

7つのセッションで構成された独自のプログラム開発し、GWとRPや役割交換ノートなどのような様々な方法を併用した(2009, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b, 2013c). 特に、RLを活用して独自のプログラムを構成(2011b, 2013b, 2013c)し、試みたのは岡本の研究が唯一であり、それ以外には個別プログラムなしにカウンセリングとRLを併用した研究であった。そして、RL関連研究方法は事例研究が主流であるため、RL技法の適用対象においても表4-6に示したように、個人を対象に行った研究が17件である反面、グループを対象に行った研究は5件に過ぎなかった。

表4-6 RL技法関連研究の個人及びグループ別分類

適用対象	文献	合計
個人	春口 1984, 1985a, 1985b ; 和田 1987, 1988 ; 春口 1988a, 1988b, 1991 ; 大村 1993 ; 中村ら 1994 ; 岡田 1998 ; 高木 1999 ; 竹下 2001 ; 高木 2004c ; 岡本 2008b, 2011a, 2013a	17件
グループ	矢々崎ら 2010 ; 岡本 2009, 2011b, 2013b, 2013c	5件
合計(件)		22件

4-2-(f) RL技法関連先行研究の効果検証

RLを用いて矯正教育を行った文献の分析結果、表4-7に示したように、心理尺度を採用して効果を検証した研究が2件(大村 1993, 岡田 1998)に過ぎなかった。そして、補助的にアンケートを使って効果を検証した研究が2件(岡本 2013c, 2013d)、評価表を作成して効果を検証した研究が1件であった(矢々崎ら 2010)。それ以外には、

表4-7 RL技法の効果検証方法

検証方法	文献	合計
仮説的検証	春口 1984, 1985a, 1985b, 1988a, 1988b, 1991 ; 和田 1987, 1988 ; 中村ら 1994 ; 高木 1999 ; 竹下 2001 ; 高木 2004c ; 岡本 2008b, 2009, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b, 2013c	19件
尺度採用	アンケート 岡本 2013b, 2013c	2件
	エゴグラム 大村 1993 ; 岡田 1998	2件
	評価表 矢々崎ら 2010	1件
合計(件)		24件

注：太字は効果検証方法の併用

ほとんどが事例研究であるため、臨床的仮説から得られた効果を強調する研究が多かった。しかし、仮説検証による事例研究では、統計的な方法で効果を証明できないため、各効果別に研究結果を分析することには大きな限界があった。

第5節 先行研究レビューから得られた示唆

本章の目的は、日韓両国で行われた矯正教育プログラム関連先行研究と、日本で開発された矯正技法としての RL 関連先行研究のレビューを通じて示唆を得、韓国における受刑者教育技法としての RL を取り入れたプログラムの開発可能性を探索することである。よって、日韓両国で行われた矯正教育プログラム及び矯正処遇技法として採用された RL 関連先行研究を、研究対象・研究方法・内容及び効果などでまとめ、レビューした。以上の結果を踏まえ、得られた示唆は以下のとおりである。

5-1 受刑者教育プログラム開発のための基本的な考慮事項

日韓両国で行われた矯正教育プログラム関連先行研究を通じて、受刑者教育は平均 13 名(日本)～14 名(韓国)の人員を対象に、1セッション当たり約 2 時間、平均 10 セッションくらいの教育が行われたということがわかった。教育人員の人選理由や時間・場所について詳細に言及した研究は見当たらなかったが、受刑者たちの自発性・作業時間・教育場所など、刑務所の現実的な与件を考慮してグループを編成し、セッションと時間を構成したことであると考えられる。特に、平均 13 名(日本)～14 名(韓国)の教育人員は黒木ら(2002)が GW の適正人員として提示した 6～12 名を少し超える人員であるが、受刑者教育プログラムを開発する際に参考に値する事項であると思料される。また、各研究ごとに受刑者の特性と導入された教育手法によって、セッションと教育時間が異なっているが、各セッションごと 2 時間程度で構成した点や平均 10 セッションで編成した点も、今後の受刑者教育プログラムを開発する際に考慮に値する事項であると考えられる。

一方、日韓の受刑者教育プログラム関連研究では、ラポール形成をプログラムの導入部に提示している研究が 9 件に過ぎなかった(ソ 2007, 2008 ; ユ 2009, 2011 ; コ

2013 ; ヤン 2013 ; チョンら 2012 ; ハン 2014 ; イ 2015). もちろんラポールが、受刑者教育時に基本的に考慮しなければならない事項であるからかもしれないが、教育目標として提示されておらず、プログラムの構成内容にも含まれていない研究が多かった。RL 関連先行研究のレビューを通じてわかるように、RL の効果を高めるためには、基本的にラポール形成が前提にならないといけない。RL 関連文献研究を行った金子ら(2012)は、「RL はその簡便さから『いつでもどこでもできる(春口 1984)』側面はあるが、それが安全で効果的であるためにはラポールの形成が必要である」と述べている。また、竹下ら(1993)は「RL を実施するに当たっては、指導者は少年が自己の感情を率直に表出できるような場作りと援助を行うという姿勢が最も重要であり、同時にその率直な感情の表出を受け止め、理解・共感していく人間的な懐の大きさが求められる」と教育担当者の姿勢を強調している。その上、朴(2015)は、「受刑者が教育に興味を失い、他律的・受動的な態度をとる場合が少なくない」と述べ、「その背景には、職員と受刑者間のラポールの不在と、定型化・画一化されている教育方法にある」と主張した。したがって、ラポールの形成は、矯正施設のように受刑者グループを様々な個人差を反映して構成することが難しい場合には基本的に考慮しなければならない事項であると言えるだろう。

5-2 複数の受刑者を対象にした教育プログラムの構成及び教育方法の多様化

日韓両国で行われた矯正教育プログラム関連先行研究での主要教育技法は講義・討論・集団カウンセリングであった。ここにグループの性格に合わせ、様々なプログラムを開発し、特別な技法の組み合わせを試みた研究もあった。反面、RL 関連先行研究では RL を行う際、基本的にカウンセリングが併用されていることがわかった。しかし、閉鎖的で保守的な矯正施設の性格上、個別受刑者を対象に RL とカウンセリング技法を併用することには時間と空間の問題、そして予算や人材の確保といった効率性の問題を考慮しなければならない。したがって、複数の受刑者に教育機会が付与されるように、体系的な教育プログラムを開発する必要があるという点が示唆された。前

述のように、成人受刑者を対象に RL 技法を取り入れた教育プログラムを編成・実施したのは岡本が唯一である(岡本 2011b, 2013b, 2013c). もちろん、岡本の研究では複数の受刑者の中で、1 人の事例に焦点を置いている限界はあるが、複数の対象者にアプローチしたという点に大きな意義がある。反面、従来の研究では事例による考察がほとんどである。このような研究は極めて少数の人員を対象にしているため、RL とカウンセリング技法の併用だけで得られる効果が高かったかもしれない。

しかし、複数の受刑者を対象にグループを構成し、プログラムを実施する場合には、視聴覚教育や GW などのような、より多様な方法が要求される。RL 技法の効果を高めるため、岡本(2012)は「ビデオ教材などを使って、視覚に訴える方法も効果的である」と述べ、「登場人物の立場になって相手に訴えてみる『投影』の方法も有効である」ということを言及し、視聴覚資料を活用した RL 技法を提案している。その上、視聴覚教育の長所は、教育主題や教育目標に関する理解を高め、注意を喚起する機能がある点、そして教育効果を長期間維持することも期待できるという点である(カンら 1996)¹⁸。矯正施設では受刑者個人の特性に合う個別課題を付与することには限界があるため、受刑者の個人差に関係なく課題への理解を高めることができる視聴覚資料の活用がさらに求められる(朴 2015)。その上、複数の受刑者を対象とする場合、視聴覚媒体と RL 課題を素材とする GW の方法も考慮に値する。黒木ら(2001)は人を援助する方法としての GW の目的は、グループを活用して個人(メンバー)の成長や問題の解決を促すことであると述べている。したがって、RL と視聴覚教育の内容を素材に受刑者が教育の主体になり、自由に討論と発表が可能な GW を通じて、本人の問題を解決していけるように、視聴覚教育や GW を併用・実施するなど、多様な方法との組み合わせを試みる必要がある。

5-3 教育初期のRL対象選定への自律性付与

従来の研究を通じて RL の対象を両親または兄弟のような一番近い家族から始め、先生や友達のような知り合いや被害者にまで、その対象を拡大していくことを確認す

ることができた。和田(2008)は、「本人が抱えている問題によって役割を取るべき相手が異なる」ため、相手選定の重要性を強調した。これは、RLの根本的な目的が、「対決と受容」を通じて本人の問題を解決していくことであるため非常に重要な指摘であると考えられる。しかし、RLに慣れていない場合、問題の対象に本音を吐き出しながらすぐ手紙を書くのは容易なことではない。そのため、不特定した人や未来の自分を相手に行ったり(岡本 2011b)、大切な人を相手に行ったりする場合もある(岡本 2013c)。

以上のように成人受刑者を対象とする場合には、RLの導入初期に自分の立場から多数の相手を先に考えてみて本人と近い人から始まり、「漸進的」に、その対象を拡大していく必要があるという点が示唆された。例えば、教育の導入部から問題の原因を模索するよりも、ありがたい人への感謝の手紙のやりとりをしたり、自分を対象として過去から始まり、現在・未来に繋がる手紙を書いてみることも一つの方法になるだろう。このようにRLに対する抵抗を減らしながら個人の問題に接近し、ひいては、被害者を相手へ拡大していく形で展開しても良いと考えられる。

5-4 研究方法及び教育効果検証の多様化

日韓両国で行われた矯正教育プログラム関連先行研究では、一般的に様々な心理尺度を採用した量的研究が好まれていることがわかった。これに、質的研究との並行研究を試み、教育効果の検証に信頼性と妥当性を確保するために努力した研究も多数あった。反面、従来のRL関連研究はほとんどが事例研究であるため、臨床的仮説から得られる効果を強調する研究が多かった。これは、妥当性と信頼性を備えた尺度を用いて教育効果を検証した研究は絶対的に不足しているということを意味する。したがって、RL技法の効果検証のためには、様々な尺度の適用を試みる必要がある。その上、心理検査だけでは確認しにくいRLの内容に対する質的分析を通じて受刑者の微妙な心理的变化を考察する必要があるという点が示唆された。

RL関連文献研究を行った金子ら(2012)は、「RLにおいても臨床的に重要な知見の

過小評価、また限られた条件での効果の過度な一般化が起りうる」と述べている。その上、「使用する尺度の妥当性・信頼性を担保する検証方法を確保し、RLの記述データの特別性を考慮して独自の質的研究法の応用及び開発の必要性」を主張した。また、「事例研究においても、一般的な知見の例外や新たな方法の開発として位置づけられる研究、長期的なフォローアップがなされた研究などが求められる」ということを強調している(金子ら 2012)。

第6節 本章のまとめ

本章では韓国の矯正教育技法としてのRLを取り入れたプログラムの開発可能性への示唆を得るため、日韓両国で行われた矯正教育プログラム関連研究及び日本で活用されているRL関連文献をレビュー・分析した。近年の受刑者関連研究は、犯罪行動の原因は複雑多岐であるため、このような原因をより効果的に解決するためには応報的観点ではなく、教育的観点を考慮する多元的アプローチを強調する傾向にある。それにもかかわらず、先行研究レビューを通じてわかるように、受刑者を対象に教育プログラムを開発して効果を検証した研究は日本と韓国を合わせて合計43件に過ぎない。また、日本の矯正施設で非行少年や受刑者の矯正処遇技法として、RLが多様に活用されているが、分析に採用された文献は22件で、その数が極めて少なく、事例研究がほとんどであり、効果の検証も臨床的仮説を証明するものが多かった。

しかしながら、①受刑者教育プログラム開発のための基本的な考慮事項、②複数の受刑者を対象にした教育プログラムの構成及び教育方法の多様化、③教育初期のRL対象選定への自律性付与、④研究方法及び教育効果検証の多様化など、4つの示唆を得られた点から本章の意義を探ることができるだろう。以上のように矯正技法として活用されたRL関連研究から得られた示唆に基づき、受刑者教育プログラムを構成・実施し、その効果を検証できるようになると、今後RLは成人受刑者教育技法の一つとして位置づけることができるだろう。

第5章 RL技法を活用した受刑者教育プログラムの開発

第1節 本章の背景及び目的

第3章のRLの理論的背景を通じて、日本において開発されたRLの臨床的仮説は、矯正現場での適応可能性も高いということがわかった。しかしながら、第4章から確認したように、今までのRL技法関連研究は少年の個別処遇を中心とした事例研究が一般的である。一方では、近年の韓国矯正が受刑者の犯罪行動の多様な要因を考慮する多元的アプローチの重要性を強調しているにもかかわらず、方法・内容の充実した体系的な教育プログラムは、依然として備えていない実情である。

したがって、本章では、韓国の矯正現場における標準化・体系化されている教育プログラムに対する要求と、日本でのRL技法の成人受刑者グループへの適用可能性という二つの側面を考慮し、受刑者が教育に自発的・積極的に参加できるプログラムの開発を目的としている。

第2節 プログラムの開発過程

教育プログラムの開発過程は図5-1のとおりである。

第一に、2014年1月から6月にかけて本教育プログラムを構想し、岡本(2013b, 2013c)のプログラムと、RL技法を用いている従来の文献を参考(第3節に詳述)に、教育内容及び流れの初案を作成した。そして、セッション別に教育の流れと内容が適用できる韓国と日本の教育プログラム関連文献を検討し、先行研究を基にセッションと教育時間、そしてRL技法と併用できる教育方法を選定した。

第二に、同年7月に韓国のZ刑務所を教育実施機関として選定した。Z刑務所の選定理由は、受刑者が再犯せず、社会の一員として「自活(self-support)」できるようにする支援プロジェクト¹⁹を実施しているからである。このプロジェクトは、2つのプ

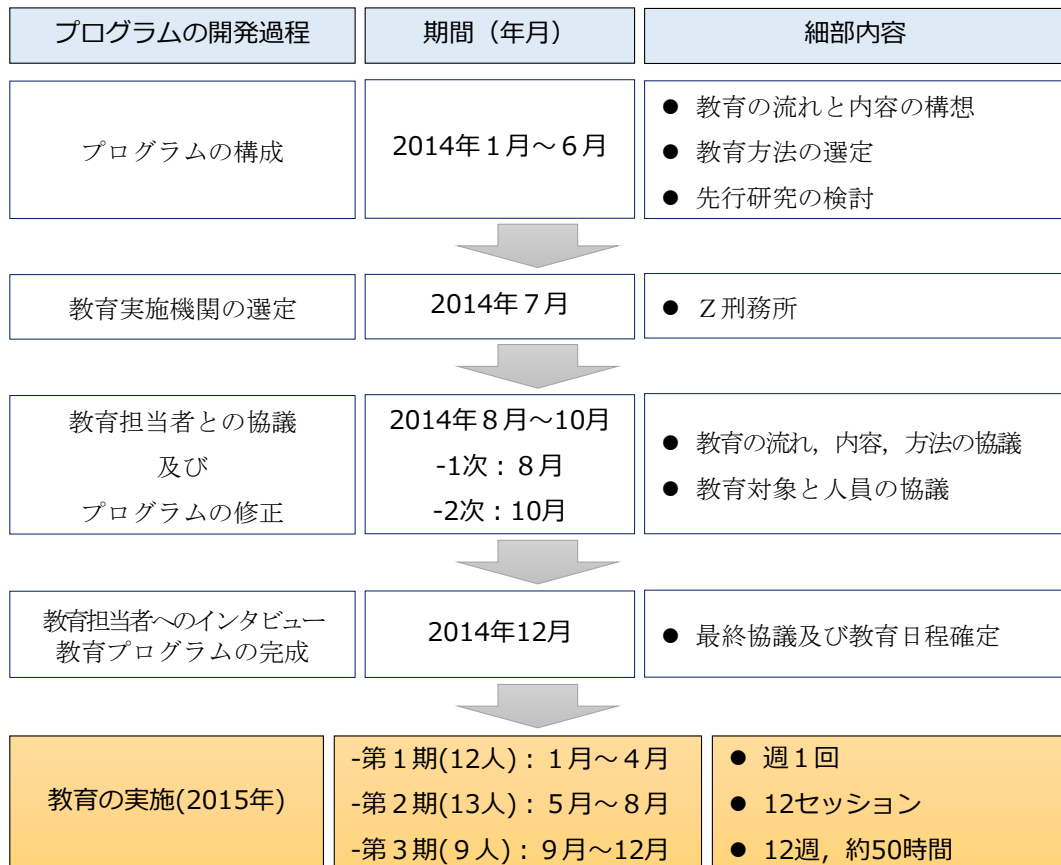


図 5-1 プログラムの開発過程

プログラムで構成されている。一つは、受刑者が自ら能動的に参加し、目標を立て自立の道に行くことができるように一人一人に応じる個別処遇プログラムである。そしてもう一つは、自分の犯罪に対する反省と犯罪のトラウマから脱することができるようにサポートする処遇プログラムである。したがって、このプロジェクトと本教育プログラムの目標が根本的に合致している点から、Z刑務所を教育機関として選定するようになった。

第三に、教育対象者、各セッションの流れと内容、教育方法などについて、教育担当者と協議した。このプログラムは外部講師でなく教育担当者が教育を行わなければならない(第3節に詳述)。したがって、同年8月には教育担当者の教育に対する負担を軽減するため、教育内容や教育方法について協議した。特に、RLの対象選定や視聴覚資料の収集・選定について議論した。同年10月には、主に教育対象者の選定に

ついて協議した。教育担当者は受刑者の処遇に直接的に関与している職員であるため、受刑者の事情と情報に詳しいということ considering 刑期 10 年以上の殺人、または殺人に準ずる罪名の受刑者を対象とすることに協議した。

第四に、同年 12 月には、本プログラム実施予定の矯正施設(Z 刑務所)へ訪問し、教育担当者へのインタビュー(朴 2015)を行った。インタビューは韓国の矯正心理治療センターで性犯罪者教育を担当している職員と Z 刑務所の職員を対象に実施した。このインタビューを基に、性犯罪者だけでなく一般受刑者にも適用する必要がある一般的な教育上の注意点及び教育内容と方法上の問題点を考察し、これを基にプログラムの一部を修正した。その後、教育方法・教育内容・教育資料などについて教育担当者と最終協議を行いプログラムを完成し、教育日程を確定した。

最後に、2015 年 1 月から 12 月まで 3 期にかけて教育を実施した。第 1 期(12 名)は 2015 年 1 月から 4 月、第 2 期(13 名)は同年 5 月から 8 月、そして第 3 期(9 名)は同年 9 月から 12 月にかけて、週 1 回、セッション当たり約 4 時間(課題包含)、合計 12 セッション(12 週)、約 50 時間の分量で行った(第 6 章に詳述)。

第 3 節 プログラムの特徴及び概要

3-1 岡本の教育プログラム

本研究で開発されたプログラムの全体的な流れは、表 5-1 のように岡本(2013b, 2013c)のプログラムを参考にしている。岡本は RL に対する「交換ノート」の方法を活用し、毎回授業の最後に課題を提示した後、受刑者が書いたノートにコメントを書いて返却する形でプログラムを行った。プログラムの構成は、合計 7 セッション、1 セッション当たり 90 分の授業である。また、第 2 セッションと第 7 セッションの後には個人面接を行った。プログラムの流れは、最初の授業の気まずさの減少とラポール形成のため、アイスブレイキングから始まる。そして、万引きした女子高生の反省

表 5-1 岡本のプログラム

回	GWの内容	ノートの課題
1	① アイスブレイキング：後出し負けジャンケン	① 授業の感想
	② 万引きをした女子高生 F 子の反省文を用いた GW	② 今、考えていること・悩んでいること
2	① 自己開示と自己受容の GW	① 授業の感想
	② 覚せい剤使用の芸能人 G の謝罪文を使用した GW	② 幼い時のこと
個人面接(第1回)		
3	① 虐待の事例を用いた GW	① 授業の感想
	② 感情表現を促すワーク 1	② RL「幼い時の私から父親・母親へ」
4	① 虐待の事例を用いた GW(復習)	① 授業の感想
	② いじめの事例を用いた GW	② 率直な感情を出せなくなった理由
	③ 感情表現を促す GW2	③ RL「今の私から過去の自分へ」
5	① リフレーミング	① 授業の感想
	② 殺人事件の事例を用いた GW	② 私にとって更生するために必要なこと
		③ RL「私から大切な人へ」
6	① 友人からの依頼の断り方の GW	① 授業の感想
	② 被害者に関する GW	② RL「私から被害者へ」
7	① 非行少年の作文を用いた GW	全体の授業の感想
	② 被害者の視点を取り入れた RL	
個人面接(第2回)		

出所：岡本(2013b, 2013c)

文と覚せい剤を使用した芸能人の謝罪文を通じて真の反省の意味について GW を行う。また、本人の問題の原因を探索し、虐待やいじめ、殺人事件の事例を素材に GW を行い、感情表現と断りの方法を考えてみる。最後に、被害者の視点に接近し、被害者に対して認識することでプログラムを終了する流れである。RL 課題は「幼い時の私から父親・母親へ」と「今の私から過去の自分へ」のような本人の過去を対象に始め、大切な人への手紙を書き、最後に被害者に手紙を書く流れである。

3-2 本プログラムの特徴

本プログラムの特徴は、次の通りである。

第一に、受刑者の変化を確認するため、自尊感情、共感能力、怒り及び衝動性のよ
うな心理検査を、セッション1とセッション12に編成した(第6章に詳述)。

第二に、教育初期RLの対象選定に自律性を付与するため、セッション1に関係図
を作成することである。図5-2のように関係図を通じて受刑者の過去と現在に密接に
関係している人々を家族と家族以外の人に区分して作成するように構想した。その上、
和田(2008)は、「本人が抱えている問題によって役割を取るべき相手が異なるため、
相手の選定が最も重要である」と強調している。これは、RL技法に対して受刑者の
抵抗を下げる一つの方法にもなるだろう。したがって、本プログラムの開始から教育
に対する負担を軽くするため、課題の対象を受刑者本人が選択するように構想した。

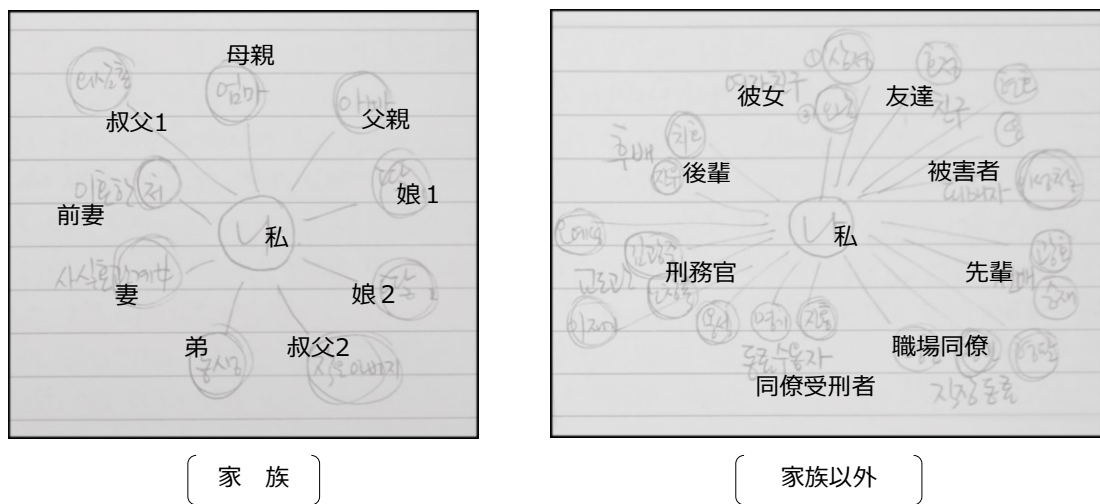


図 5-2 受刑者が作成した関係図の例

第三に、教育方法として、GWと視聴覚教育を併用した(第5節に詳述)。

第四に、教育担当者は受刑者の事情と個人情報に詳しく、処遇することができる内
部職員である。受刑者の犯罪概要から家族関係や現在の状況などをよく把握している
職員であるため、教育の開始時点から信頼関係形成に有利であると判断した。また、

受刑者をよく把握しているということは、受刑者が自分の犯罪行為について嘘をついたり、歪曲したりしない蓋然性が高いということの意味する。言い換えれば、職員が受刑者についての情報が多ければ多いほど、受刑者自分の犯罪事実を合理化したりまたは、縮小したりする可能性が低くなり、ありのまま率直に話す(または書く)ように誘導することができる立派な基盤になると考えられる。そして、プログラムの進行に先立って、①読みやすく、書きやすく、参加しやすいように配慮すること(強要や強制しないこと)、②受刑者の秘密を厳守すること、③受刑者の感情表現や発表を傾聴・支持すること、④発表・討議内容に基本的に介入しないことなどのような4つの注意事項についても教育担当者と協議した。

第五に、RL課題に対する負担を軽くするため、まずは感謝の手紙から始める。関係図を基にして、受刑者本人と関係のある人たちのなかで、受刑者が感謝している人との手紙のやりとり練習を通じてRLを理解できるようにすることが主な狙いである。その次に、過去と現在の悩みの対象に対するRLを通じて本人の問題に接近するようにした。これは、収容以前の生活と収容生活を省察することが主な狙いになる。また、映画の主人公の立場(加害者、または被害者)でRLを実施する。これは、次のセッション(本人の被害者に対するRL)についての予告の性格もあり、他人を理解・受容する練習を目標とすることである。その次は、被害者に対する手紙を書くことである。これは、被害者に対して本音を出し、他者理解と他者受容のために構成した。最後に、出所後(未来)の自分に対するRLである。これは、出所後、どのような人生を計画することか具体的に考えてみるためのことである。最後のセッションの遺書とバケツリストも出所後、更生の意志を固める計画を具体的に立ててみる狙いで構成した。また、RLのやりとり方法は、授業時間に本人の立場で手紙を書き、課題時間に相手の立場で返事を書くように構想した。返事は授業の直後ではなく、手紙が実際に到着する時間を考慮して少なくともセッション終了後3日頃から次のセッションの授業直前までに書くようにした。

3-3 本プログラムの概要

本プログラムは、表 5-2 のように合計 12 セッションで構成されている。セッションごとに 2 時間の授業と約 2 時間の課題を遂行し、毎週 1 セッションずつ合計 12 週にわたって行われる。受刑者に対する心理的変化を期間別に確認するため、4 セッションずつ分けて、前期(セッション 1～セッション 4)・中期(セッション 5～セッション 8)・後期(セッション 9～セッション 12)で大きく 3 段階で構成し、各段階に合わせて 3 つの目標が設定されている。教育前期の目標は「ラポールの形成と省察の開始」、教育中期の目標は「共感と省察の深化」、教育後期の目標は「変化の発見-私は変わったのか」である。各セッションにおいての内容と目標、そして日韓両国から本プログラムに参考にした文献などは第 4 節に詳しく論じる。

表 5-2 本プログラムの概要

S	主題	主要内容
教育初期／目標：ラポールの形成と省察の開始		
1	自己理解 I	事前心理検査，関係図の作成，自己紹介書の作成
2	自己理解 II と開放	自己に対する理解
3	反省文，感謝の手紙	反省文の紹介及び GW，ありがたい人との RL
4	過去の悩み I	過去に本人の悩みの種になった人との RL I
教育中期／目標：共感と省察の深化		
5	過去の悩み II	過去に本人の悩みの種になった人との RL II
6	現在の悩み	現在，本人の悩みの種になる人や状況に対する RL
7	収容以前の私	虐待やいじめ関連 GW，収容以前の自分との RL
8	断りと説得	断りと説得関連 GW，映画主人公と被害者の立場で RL
教育後期／目標：変化の発見-私は変わったのか		
9	犯罪事実の直視 I	本人と被害者間の RL I
10	犯罪事実の直視 II	本人と被害者間の RL II
11	出所後の計画	出所後の自分との RL
12	遺書，教育終了	遺書，バケットリストの作成，教育感想文，事後心理検査

第4節 プログラムのセッション別目標及び内容

4-1 教育前期

前述したように、教育前期はセッション1からセッション4までであり、目標は「ラポールの形成と省察の開始」である。先行研究を通じてもわかるように、教育前期には教育担当者だけでなく、受刑者相互間にもお互いを探索する時期であるため、信頼関係形成の有無が教育の成敗を左右すると言っても過言ではない。したがって、セッション1・2の間でラポール形成を目標とはせず、比較的長い期間であるセッション4までをその範囲で設定した。また、RLの課題選定のための関係図を作成し、RLに対する理解を高めるため、RLの対象を「ありがたい人」から始まり、自分の過去につながるように構成した。これを通じて自己省察のためにありのままの自分を客観化して「自己洞察」ができるようにすることが、この期間の主要目標になる。

4-1-(a) セッション1

セッション1の主題は「オリエンテーションと自己理解I」である。プログラムの初期には教育に対する防御的・否定的な固定観念を持っている受刑者が多いため、ラポール形成を目標として教育担当者は受刑者を受容・支持する姿勢で臨まなければならない。また、受刑者の態度が肯定的であるといえども、本人の犯罪行為に対

表 5-3 セッション1の主題と内容

S	主題	主要内容	目標
1	オリエンテーション 自己理解 I	-プログラムの紹介・ルール説明 -アイスブレイキン(動画視聴) -ノートの支給・作成方法説明 -事前心理検査 -関係図の作成 -自己紹介書の作(動)画の提示	-ラポールの形成 I -省察の始まり I -動機づけ -関係づくり -ルールの共有
	課題	教育感想文(毎セッション)、自己紹介書の完成	

する反省や罪悪感よりは、自己防御や良い処遇を狙う場合もあるため、受刑者のこのような心理的なパターンを考慮しつつ、信頼関係を形成する必要がある。

このセッションでは、韓国の「性暴力被害者治癒・加害者矯正プログラムマニュアル(ビョンら 2005)²⁰」と「自我省察を通じた自己開発プログラム(円光大学 1985)²¹」を参考にした。韓国の女性家族部が発刊した「性暴力被害者治癒・加害者矯正プログラムマニュアル」の中で、グループの性格と目的を明確にして各メンバーの個人的な目標を定める部分を参考にした。また、本格的な教育の前に受刑者と教育担当者、そして受刑者間のラポール形成を主な狙いとする部分を参考に本セッションを構成した。そして、「自我省察を通じた自己開発プログラム」は、円光大学新入生を対象に集団相互作用を通じて自己成長を図るため、同大学の学生生活研究所で作成したものである。このプログラムは、自己理解、自己受容、自己開放と自己責任、そして人間関係の発展を目指している。このようにプログラムの目標が RL の性格と類似である点に着目し、本プログラムのセッション 1・2 の自己紹介書の作成と

表 5-4 ノートの作成方法

ノート I・II の 共通事項	<ul style="list-style-type: none"> ① 文字、文法などの形式に拘らず、自由に書くこと ② ノートの表紙に名前(ニックネーム)を記入して毎セッションの日付と課題の作成日付を記入すること
ノート I	<ul style="list-style-type: none"> ① RL 課題のノートであり、基本的に教育終了後回収しないこと ② 受刑者本人の個人事を作成したものであるため、秘密の保障を約束する代わりに、教育の効果のために素直に作成するようにすること ③ 教育終了後、受刑者本人が保管しても廃棄してもかまわないことを説明すること(しかし、必要時、読んでみると役に立つ場合もあるため、なるべく保管するように勧誘する) ④ 受刑者が自らノートの内容を公開または、発表しても差し支えないと判断される場合には受刑者の同意を得、回収またはコピーすること
ノート II	<ul style="list-style-type: none"> ① セッション別教育に対する感想を作成するノートであり、これを基に相互意見の交換、または討論することを説明すること ② 教育感想文ノートは教育終了後回収されるが、処遇上の不利益はないため、素直に作成するように案内すること

自己開放の部分に参考にした。

セッション1の具体的な内容は、ラポール形成を狙いとして、教育担当者はまず、プログラムとルールを説明する。受刑者が守るべきルールは、①積極的な参加と課題を果たすこと、②相手の意見を傾聴・尊重すること、③相互秘密を厳守すること、④自分の感情・考えを率直に表現することである。そして、堅苦しい教育雰囲気にならないように、流行りの動画などを活用して教育参加度を高めるようにした。この手法は、受刑者のニーズを反映してセッション毎に時間的な余裕を考慮して活用することにした。その後、受刑者に2冊のノートを支給する。ノートの作成方法は表5-4に示した。ノートIには、RLの対象を関係図によって選択できるように、本人と関係のある人たちに対する関係図を作成するように構想した。その上、自己理解の一つの方法として自己紹介書を書く方法を採用した。もちろん、自己紹介書は一定の形式はないが、就職時の面接試験を想定して例示画面を提示するように構想した。課題は、授業時間に完成できなかった自己紹介書を作成し、各セッションについての感想文を作成することである。

4-1-(b) セッション2

セッション2は、セッション1に続いて「自己理解と自己開放」が連続される主題である。このセッションでも、韓国の「性暴力被害者治癒・加害者矯正プログラムマニュアル(2005)」と「自我省察を通じた自己開発プログラム(1985)」を参考にした。特に、円光大学マニュアルでは、「成熟した人間になるため、第一にしなければならないことは、ありのままの自分を正確に理解することである」と述べている。このよ

表 5-5 セッション2の主題と内容

S	主題	主要内容	目標
2	自己理解Ⅱ	- 自己に対する理解	- ラポールの形成Ⅱ
	自己開放	- 人生の経験、現在の悩みなどのノート作成及びGW - アイスブレイキング(動画視聴)	- 省察の始まりⅡ (過去と現在の省察) - RLの対象選択
	課題	- 教育感想文、自己理解ノートの完成	

うに、自己理解というのは、自分の心身についての状態、他人との関係、そして価値観と関連されている自分の行動などに関して現実的に理解することである。前述のように、岡本(2012)も、「RLの『自己理解』は自己の内面の相反する感情と自分の問題行動(犯罪)に対する『気づき』であり、これは他者理解にも役立つ」と主張している。つまり自己理解は、個人が既存の自己概念や価値体制に適合させるため、ありのままの自分の経験を真面目に探索する過程である。

したがって、セッション2は、セッション1で作成した自己紹介書を基に、プログラムに参加した受刑者に「自分」を理解する内容で構成されている。この自己紹介書を職場の面接試験のような場面を想定して交互に発表するようにし、受刑者間の相互理解を通じ、円滑な教育雰囲気が造成されるように構想した。もちろん、授業の基本姿勢は相手に対する尊重と傾聴であり、教育担当者だけでなく、受刑者間の信頼関係形成も狙いとしている。また、自己理解と省察を深めるため、「自分の人生で一番楽しかった日、一番つらかった日、困難を克服した経験、現在考えていること」などについて作成するようにした。このセッションの最後には、セッション1に続いて本プログラムの主要技法であるRLについてもう一度説明し、次のセッションのRLの対象(ありがたい人)を選択することができるように構成した。課題は、授業時間に作成できなかった内容を作成することと、教育感想文を作成することである。

4-1-(c) セッション3

「反省文と感謝の手紙」を主題としたセッション3は「岡本の著書(2012)と教育プログラム(2013b, 2013c)」を参考にした。岡本(2012)は矯正教育で活用されているRLの問題点として、被害者の感情を理解させようとするあまり「反省」を求める使われ方を指摘している。また、「問題行動を起こした後の人間の自然な感情

表 5-6 セッション3の主題と内容

S	主題	主要内容	目標
3	反省文とは? 感謝の手紙	- 有名人の反省に関する動画視聴 - 反省文の紹介及びGW - ありがたい人とのRL	- ラポールの形成Ⅲ - 私は反省しているか? - RLへの適応
	課題	- 教育感想文、ありがたい人の立場からの返事	

は、『反省』ではなく『後悔』である」と述べている。特に、受刑者の場合には、真の反省よりは「反省の技術」に上手な場合が多く、これは自分に得になること(減刑や良い評判または処遇など)を学習したからであると主張する。このため、反省を「させる」のは、「受刑者に自分の内面と向き合う機会を奪うことである」と力説している。言い換えれば、真の反省は「させる」ことではなく、自分の内面と向き合った結果として自然に「する」ことである。したがって、真の反省は本音を書くこと、つまり、怒りや不満のような抑圧されている感情を「吐き出す」ことから始まる(岡本 2012)。

このような岡本のアプローチを基にして、セッション 3 では、岡本のプログラム(2013b, 2013c)の素材である「覚せい剤を使用した芸能人 G の謝罪文」を応用した。韓国でも有名芸能人の覚せい剤使用、兵役忌避、飲酒運転、賭博事件などのように社会的に物議をかもした事例が多いため、芸能人たちの反省または謝罪の動画や、いわゆる立派な反省文を紹介するように構想した。その後、芸能人の謝罪や立派な反省文が真心のこもっている謝罪または反省なのか、それともその場しのぎの対策か、それとも良い印象を与えるための意図なのかなど、謝罪や反省の真正性について議論するようにした。その次、GW の後半に本人の学生時代や収容生活の中で、反省文を書いた経験について発表するように構想した。RL は、ありがたい人へ「感謝の手紙」を書くことである。誰でも RL の感謝の対象になりうるため、セッション 1 に作成した関係図を参考する。また、感謝を内容とする手紙は他の内容の RL に比べて相対的に取り組みやすいという点に着目した。ここには RL に対する拒否感を減らし、RL 技法を理解するための狙いもある。

4-1-(d) セッション 4

過去を省察する内容であるセッション 4・5 は「感受性訓練プログラム(ヤン 2003)²²」、そして前述した「自我省察を通じた自己開発プログラム(1985)」と「岡本の教育プログラム(2013b, 2013c)」を参考にした。ヤン(2003)が開発した「感受性訓練プログラム」は、導入・自己発見・自己啓発・自己実現など、4 段階で構成されている。このなか、本プログラムでは過去を振り返ってみるセッション 4・5 を構成するために参考にした。その上、「自我省察を通じた自己開発プログラム」の「自己省

表 5-7 セッション4の主題と内容

S	主題	主要内容	目標
4	過去の悩み I 対決と受容 I	-過去に本人の悩みの種になったとのRL I -関連動画の視聴及びGW	-ラポールの形成IV -問題の原因はI -他者の視点把握 I
	課題	-教育感想文 過去に本人の悩みの種になったの立場からの返事 I	

察のための相互信頼感の形成」と「自己覚せい」,そして「自分のありのままの姿の表出を通じて自信のある人間関係を形成する自己表出」の内容を参考にした。「岡本の教育プログラム」では、「幼い時の私から父親・母親へ」のRLを参考にした。以上のようなプログラムを基にして、このセッションは、自分の過去を振り返り、省察することが主な狙いになる。ここにはすべての人生は大事であり、自分も自分固有の人生があるということを認識させ、自分の人生を愛するようにし、加えて罪に対して認識させるにも主眼を置いている。

一方、このセッションは、過去を省察する目標のみならず、自分の問題の原因を探索する過程でもある。過去の悩みの対象との「対決」を通じて本音を吐き出しながらカタルシス効果を狙い、「受容」の過程を経て問題を解決(統合)していくことができるように構想した。過去からの問題の対象に対する探索が可能であれば、現在の問題を見つけて解決することにも役立つと考えられる。なぜならば、過去の問題の原因は現在の収容生活と直接的、または間接的に関わっている可能性が高いからである。高木(2004a)によると、RLは、個人がこれまでの人間関係で、最も重要なかかわりを持った人に自ら手紙を書き、返事する往復書簡を重ねながら自然に人との人間関係のこじれに気づき、そのことが問題行動の原因でもあることに気づかせる技法である。このような側面から、RLは現在の収容生活がどこから始まったかを探してみることを求めている。その上、このセッションからRLによる自己カウンセリングが始まる(春口 1991)。過去に本人の悩みの種になった人とのRLを通じ

て、ありのままの感情と思考を表現して明確化する。その次、「対決と受容」の過程を経て「自分と他者、双方からの視点を獲得」して行くという臨床的仮説を適用した。もちろん、春口(1997)によると、RLによっていくら自由に自分の思いを吐き出すことができるとは言えども、個人にとっては一気に書けるのは非常に難しいことである(対決)。よって、「過去に本人の悩みの種になった人とのRL」をセッション4とセッション5にかけて2回編成した。

セッション4では、セッション3の課題である「ありがたい人とのRL」を素材としてGWを行う。その次、動画を提示してセッション5の主題に対する理解を深め、RLの内容が「過去に本人の悩みの種になった人への手紙」であることを説明し、セッション1に作成した関係図を参考にしてRLを進行する。課題は「過去に本人の悩みの種になった人」の立場になって返事を書くことである。

4-2 教育中期

教育中期は、セッション5からセッション8までであり、主要目標は「省察と共感の深化」である。教育前期からの自己省察の流れが自然につながるように、過去の自分の悩みから始まるように構成した。これを通じて、本人の問題の原因を探索する過程を開始する。ここには過去と現在の問題を探索するため「対決と受容」という臨床理論を基にしている。RLは過去と現在の悩み、収容以前の私に対する課題後に映画の主人公(加害者及び被害者)の立場でのやりとりで構成されている。このようにRLや動画を素材にしてGWにより相手の意見や考えを共有しながら自分を客観化するようにした。また、自己と他者の理解から高くなった受容過程を通じて省察と共感が深化される期間になるように構成した。

4-2-(a) セッション5

セッション5の内容と主題はセッション4と同じである。現在の問題に接近するためには過去の問題を探索しなければならないため、その重要性を考え合わせて「過去に本人の悩みの種になった人」とのRLをもう1回実施する。

表 5-8 セッション 5 の主題と内容

S	主題	主要内容	目標
5	過去の悩みⅡ	-過去に本人の悩みの種になった人とのRLⅡ	-問題の原因はⅡ
	対決と受容Ⅱ	-関連動画の視聴及びGW	-他者の視点把握Ⅰ
	課題	-教育感想文, 過去に本人の悩みの種になった人の立場からの返事Ⅱ	

4-2-(b) セッション 6

セッション 6 は「現在の悩み」が主題である。このセッションの目標は、過去の問題が現在にもかかわっているかを把握することである。したがって、セッション 4・5 と同様に「感受性訓練プログラム(2003)」, 「自我省察を通じた自己開発プログラム(1985)」, そして「岡本の教育プログラム(2013b, 2013c)」を参考にした。セッション 4・5 で過去の自分の悩みの対象を思い出しながら「対決と受容」を通じて、本人の問題に接近できたと言え、現在の問題にも集中できるだろう。現在の問題に集中しにくい人は、このセッションで過去の問題にもう一度接近することも構わない。一般的に受刑者の現在の悩みは現在の収容生活に対する悩み、または過去に対する後悔や反省ではなく、出所後の生活の場合が多い。例えば、出所後のこじれた家族関係の回復、就職問題、その他の人間関係の改善などを考える。しかし、それは厳密に言えば、出所後の未来の問題であり、現在の問題ではない。RL の目的は、過去から問題の原因を探り、現在を改善することにあるため、教育に参加した受刑者に現在の問題が過去から出発していることを喚起させなければならない。また、過去に集中できるように、未来に対する話はプログラムの後半に編成されていることを予告することもよいだろう。

したがって、このセッションはセッション 4・5 の課題からつながるように編成されている。前のセッションで扱った「過去に悩みの種になった人の立場」から、GW

表 5-9 セッション 6 の主題と内容

S	主題	主要内容	目標
6	現在の悩み	-現在, 本人の悩みの種になる人や状況に対するRL	-問題の原因はⅢ
	対決と受容Ⅲ	-関連動画の視聴及びGW	-他者の視点把握Ⅲ
	課題	-教育感想文及び 現在, 本人の悩みの種になる人の立場からの返事	

を通じて受刑者が交互に発表するようにする。これを通じて本人が嫌だった人の立場から考えられなかった点は何だったのか、または相手の立場を少しでも理解できるようになったのかなどについての意見共有が主な狙いになる。このような過程によって他人の意見のなかで本人が一向に考えられなかった部分について気づくことができるように構想した。いわゆる、他者との共感が深化されるようにすることを目標としている。課題は、現在本人の悩みの種になる人の立場からの返事である。

4-2-(c) セッション7

セッション7は、「虐待といじめ」を主題にしている。このセッションは「いじめや自殺防止のためのRL事例(春口2013)²³」と「岡本の教育プログラム(2013b, 2013c)」を参考にした。いじめと自殺は非常に重い主題であるが、命の大切さや加害者視点と被害者視点の認識の転換のために良い素材であると考えられる。春口(2013)は、中学生を対象にして「いじめと自殺防止」のための教育に、RL技法を導入して共感性と規範意識を高め、ストレスの発散を通じてカタルシス効果と自分の問題点を客観化するようになったと報告している。一方、朴(2015)は、一般的に韓国の刑務所教育が導入部から被害者に対して即時的な反省や謝罪を要求する傾向があるということを指摘しながら、対象者が加害者になった契機や原因を探索するように工夫する必要があると述べている。例えば、対象者の幼い時のDVの被害体験や、学生時代の「いじめ」の加害または被害経験について考えてみるようにすることも一つの方策であると提案している。このように、各自の体験や被害と加害に対する認識を第三者の立場から客観化して眺めた後、本人の犯罪事実を直視させる過程の一つとしてこのセッションを構想した。いわゆる、加害者

表5-10 セッション7の主題と内容

S	主題	主要内容	目標
7	虐待といじめ 収容以前の私 立場を変えること 課題	- 虐待やいじめ関連動画視聴及びGW - 収容以前の自分とのRL - 教育感想文、収容以前の自分からの返事	- 加害と被害の認識 - 他者の視点把握IV

の立場(対決)から始め、「漸進的に」被害者の立場(受容)になっていく一つの過程である。

このセッションでは、RLの課題として「収容以前の私」を提示しており、受刑者が過去を探索する最後の段階である。セッションが進むにつれ、本人の犯罪事実に直面するための前段階(緩衝段階)としてこの課題を選択した。RLを通じて収容以前の生活態度や周りの人との関係を省察し、収容直前の犯罪行為に至るまでの過去を探索することが主な目標である。課題としては、収容以前の「自分」の立場に立って収容生活をしている現在の「自分」へ返事をするように構想した。RLによって現在の自分と過去の自分の観点からのやりとりのなかで、自分の非理論的・自己敗北的・不合理な思考への繰り返したことを気づくこと(春口 1997)が狙いである。

4-2-(d) セッション8

セッション8は「断りと説得、立場を変えること」を主題にしている。このセッションでは「被害者の視点を取り入れた教育の指導項目(佐藤ら 2009a, セッション9・10で詳述)」の基本的な趣旨に従っており、前述した「岡本の教育プログラム(2013b, 2013c)」を参考にした。セッションの導入部に関連動画の視聴後、他人に本人の考えを説得する場合や、逆に断る場合を想定してGWを行う。説得と断りの裏面には「共感」が前提されている。相手の立場で共感が大きいほど説得される可能性が高く、逆に共感できなければ、断れるはずであろう。しかし、説得と断りの主体は自分であり、他人ではない。つまり、自己理解が前提されなければ説得と断りはできない。このセッションで説得と断りを主題に採択した理由がここにある。岡本によると、「自分のことが理解できると、自然と相手のことも理解できる。結局、自己理解が前提さ

表 5-11 セッション8の主題と内容

S	主題	主要内容	目標
8	断りと説得	- 関連動画の視聴及びGW	- 私は断れる
	立場を変えることII	- 関連映画鑑賞：主人公と被害者の立場でRL	- 私は説得できる - 被害者への接近
	課題	- 教育感想文，映画の被害者の立場からの返事	

れなければ、他者理解はできなくなる。自分のことを許せる(自己受容)と、相手のことも許せるようになる(他者受容)。人は、相手に対していつまでも怒りや憎しみの感情を持ち続けていると、いつまでも相手を許すことができない。しかし、吐き出すことによって自己理解と自己受容ができると、自分の弱点や嫌だった面を受け入れられるようになり、結局は他者の弱点や嫌だった面も受け入れられるようになることに通じる」(2012)。したがって、問題の中心には、受刑者(加害者)が存在し、RLは加害者を中心に行われなければならない。

このセッションでは、悔しい濡れ衣によって加害者となった人と被害者の物語を内容とした映画をRLの素材に選定した。まず、無実の加害者の立場で手紙を書き、その後、被害者の立場からの返事を課題とした。このRLでの目的は、加害者の立場から不満や怒りのような否定的な感情を吐き出すことにある。また、本人の犯した犯罪事実への直面を内容とする次のセッションに対する予告の性格も持っている。

4-3 教育後期

教育後期はセッション9からセッション12までであり、変化の発見(私は変わったのか)が目標である。教育中期までのRLを通じて自己省察と共感が深化される流れの中でセッション9・10には本人が犯した犯罪事実を直視する。RLを通じた「対決と受容の統合過程」の中で本人の犯罪を客観化してカタルシス効果を通じた自分の不合理性(犯罪事実の合理化)を認識するように構成した。また、セッション11・12には、未来の私とのRLを通じて出所後の人生に対する具体的な計画を立ててみるようにした。特に教育の最後には本教育を振り返り、自らの変化を確認するように構成した。

4-3-(a) セッション9・10

セッション9・10は、受刑者本人が「自分の犯罪事実を直視」することが主題である。このセッションでは、自分の犯罪事実を直視し、被害者の苦痛を共感するため、

表 5-12 セッション 9・10 の主題と内容

S	主題	主要内容	目標
9	犯罪事実の直視 I	-関連動画の視聴とGW -本人と被害者間RL I	-被害者の視点 I
	課題	-教育感想文 被害者の立場からの返事 I	
10	犯罪事実の直視 II	-関連動画の視聴とGW -本人と被害者間のRL II	-被害者の視点 II
	課題	-教育感想文 被害者の立場からの返事 II	

「被害者の視点を取り入れた教育の指導項目(佐藤ら 2009a)」を参考にした。一般的に日本の矯正施設で実施されている「被害者の視点を取り入れた教育」は、①生命の大切さについての認識、②被害者やその遺族の実情理解、③罪の重大さの認識、④謝罪・弁償についての責任の自覚、⑤具体的な謝罪の方法、⑥加害を繰り返さないという決議など、大きく 6 つの内容で構成されている合計 12 セッションのプログラムである(佐藤ら 2009a)²⁴。この中で、罪の重大さを認識し、被害者とその家族の心情を理解させる部分を参考に、セッション 9・10 を構成した。

どころが、受刑者を対象に被害者の視点を導入することは非常に慎重すべき面がある。なぜならば、受刑者は自分が犯した犯罪を思い出すことに強い抵抗感を持っているからである。前述のように、春口(1997)はこうした点を「対決と受容」という臨床的仮説を通じて説明している。例えば、矯正施設で RL を行う場合、役割交換によって被害者の立場になると、被害者からの怒りや苦痛などの否定的な感情は率直に受容できないことを体験する(対決)。しかし、RL によって受刑者が被害者の立場になって自分の犯罪事実について合理化している自分を見つける可能性が高い。言わば、自分の不合理な感情へ気づくようになる(受容)。

しかしながら、岡本(2012)によると、教育初期から被害者に対する直接的な謝罪や反省を要求することは、むしろ逆効果をもたらす恐れがある。したがって、前のセッションでありがたい人への RL を行い、本人の過去と現在を省察し、映画の主人公(加害者または被害者)の立場になってみる練習を通じて「漸進的」に被害者の視点を

導入する段階に至るように構想した。実は、このセッションに隠れている狙いは、被害者や被害者家族に対する共感に先立ち、このセッションに至るまでも自分の否定的な感情を吐き出すことができなかつた受刑者に、その機会を提供することである。ここで重要なことは受刑者に被害者を対象とする RL が反省文や謝罪文ではないということ想起させることである。受刑者本人の立場で受刑生活の原因になった被害者に対する不満や怒りを吐き出すことだけでも、このセッションの基本的な目的を果たすことである。逆説的であるが、「被害者に対する否定的な感情を吐き出すことによって罪の意識が深まる」(岡本 2012)。このセッションでは、本プログラムの全体的な内容の中で最も重くて難しい主題を扱っているため、被害者に対する手紙と被害者の立場からの返事は2回往復するように構成した。

4-3-(b) セッション 11・12

セッション 11・12 は「出所後の計画と遺書の作成」を主題にしている。このセッションは、前述した「岡本の教育プログラム(2013b, 2013c)」「自己省察のための自己開発プログラム(1985)」と「RLによる生と死の教育(才田 2000)」を参考にした。「岡本の教育プログラム」では、プログラムの後半に被害者の視点を取り入れた RL を実施し、更生の意志を固める個人面接を実施した。「自己省察のための自己開発プログラム」では、計画的・体系的な生活姿勢の確立のため、誕生から最期

表 5-13 セッション 11・12 の主題と内容

S	主題	主要内容	目標
11	出所後の誨 課題	- 関連動画の視聴及びGW - 出所後の自分と RL - 教育感想文及び出所後の自分立場からの返事	- 更生への意志 I
12	遺書 教育終了	- 遺書、バケツトリストの作成 - 教育全体の感想文 - 事後心理検査	- 更生への意志 II

までの計画書を作成し、真の人生の意味を認識することを目標に、死の前で自分の人生を省察する内容で構成されている。ここに「RLによる生と死の教育」内容の一部を適用した。このプログラムのRL課題の時間的な流れは、過去(入所前)から始まり、現在の悩み(問題の原因)を探し、未来(出所後)の計画まで設定されており、死に迫った状況を想定してパケットリストと遺書を作成することで構成されている。このなか、本セッションでは、更生のための希望的な内容を計画することで、人生いかに生きべきかについて具体的に考えてみるように構想した。例えば、パケットリストを作成する時、とんでもない項目を内容とすることではなく、人生の目標を設定し、その具体的な領域として、「職場を持つこと」「私を大事にすること」などの内容で作成するように案内する必要がある。そして、もう具体的には「職場を持つためにはどんな努力や試みをしなければならないのか」あるいは、「自分を大事にするためには何からしなければならないか」などのような質問を投げることもよいだろう。

最後に、教育全体に対する感想文を作成する前に、セッション1からセッション12まで振り返り、問題の原因は本人にあり、問題の解決も本人の努力にかかっていることを再度想起するようにした。その上、未来の人生を計画することにおいて、同じ過ちと問題が繰り返されないような心構えで臨むように構成した。

第5節 教育方法

周知のとおり、RLの理論的背景を通じてRLの臨床的仮説と効果は、受刑者の変化にも有効である蓋然性が高い。また、先行研究を通じて個人を対象にカウンセリングを併用した事例研究が一般的であるため、複数の受刑者を対象とする場合、教育方法を多様化する必要があるという示唆も得られた。その上、前述のようにHarano(2005)はRLは他の手法と共に応用できる融通があると述べている。したがって、本教育プログラムでは、RL技法以外の主要教育方法として視聴覚教育とGWを採用している。

5-1 視聴覚媒体の活用

以下の表 5-14 は、本プログラムに採用した視聴覚資料である。前述のように、岡本(2012)は「ビデオ教材などを使って、視覚に訴える方法も効果的である」と言及し、「登場人物の立場になって相手に訴えてみる『投影』の方法も有効である」と述べながら、視聴覚資料を活用した RL を提案している。パクラ(1989)によると、視聴覚媒

表 5-14 本プログラムに使用された視聴覚資料

S	動画	時間 (分)	PPT
1	①ムードアップ動画(毎セッション)	5~10	①ルールの提示
	②仇になった父親Ⅰ(ドキュメンタリー)	10	②ノート作成方法
	③自己紹介書作成方法	13	③関係図の例示 ④自己紹介書作成例示
2	①困難克服Ⅰ(講義)	7	①自己理解ノート作成例示
	②仇になった父親Ⅱ(ドキュメンタリー)	10	②セッションⅠの関係図
	③傾聴とは?(講義)	20	
3	①困難克服Ⅱ(講義)	12	①反省文の事例
	②仇になった父親Ⅲ(ドキュメンタリー)	13	②セッションⅠの関係図
	③芸能人謝罪動画(ニュースなど)	20	③私の問題の原因は?
	④感謝の表現(資料)	3	
4	①誰でも秘密はある(講義)	20	①「自分→相手」内容例示Ⅰ
	②仇になった父親Ⅳ(ドキュメンタリー)	10	②「相手→自分」内容例示Ⅰ ③セッションⅠの関係図
5	①私の父親(講義)	30	①「自分→相手」内容例示Ⅱ ②「相手→自分」内容例示Ⅱ ③セッションⅠの関係図
6	①映画(出会いによる改善)	60	①セッションⅠの関係図
7	①いじめ・虐待関連動画(ニュースなど)	20	①RLの例示
	②虐待から始まること(講義)	17	②セッションⅠの関係図
8	①説得と断り関連動画(ドキュメンタリー)	10	①映画に対する考えⅠ
	②映画(冤罪に関する内容)Ⅰ	30	②セッションⅠの関係図
9	①映画(冤罪に関する内容)Ⅱ	30	①映画に対する考えⅡ ②セッションⅠの関係図
10	①映画(冤罪に関する内容)Ⅲ	30	①意見の共有 ②セッションⅠの関係図
11	①あなたの価値(講義)	10	①セッションⅠの関係図
	②映画(バケットリスト関連内容)Ⅰ	30	
12	①映画(バケットリスト関連内容)Ⅱ	30	①セッションⅠの関係図
	②諦めるな(講義)	10	②バケットリストの例示

体のメリットとして、①個人差に関係なく、その適用範囲が非常に広くて普遍的である点、②情報を速やかに伝達する特性を持っている点、③状況と内容を伝達する量が文字より非常に多い点などを挙げている。また、大学視聴覚研究会(1990)は、①学習意欲を高めて動機付けを強化する点、②経験の限界を拡大し、時空を超越する点、③現実を再構成する点、④反復利用が可能である点などを視聴覚媒体のメリットとして述べている。その上、教育効果の長期間維持が可能であるという点も大きなメリットである(カンら 1996)。

以上のような視聴覚媒体のメリットを基に、学歴や年齢のような受刑者の個人差を考慮し、教育目標と主題を理解させ、その内容を長期間保持できるようにするため、表 5-4 のように各セッションに表 5-14 のように視聴覚媒体を活用した。

5-2 グループワーク(Group Work)

本プログラムは、以上で述べた視聴覚媒体と自分の RL 課題を素材に問題を解決していく「GW」の方法で教育を行い、受刑者たちが積極的に教育へ参加できるように構想した。GW は社会福祉援助技術の一つである。援助者(ソーシャルワーカー)が、「グループの準備」「GW の開始」「メンバーとの関係づくりとプログラム活動」「グループダイナミクスの活用」「問題解決への取り組み」「終結と評価」という援助過程を通じて、個々のメンバーの成長や問題の解決を促す援助技術である。独自の専門援助技術としてプログラム活動等を通じて援助者と個々のメンバーとの援助関係だけでなく、メンバー同士の相互援助システムをその援助媒体として活用することに特色がある(黒木ら 2002)。もちろん、本プログラムの教育担当者が専門ソーシャルワーカーではない限界はあるが、以上のような一連の活動を通じて個々の受刑者のみならず、メンバー同士の相互作用によって自分の問題に「気づく」ことができると考えられ GW を採用した。

また、黒木ら(2001)は、①GW の主体はグループのメンバーにしなければならない点、②徹底的に個人を尊重しなければならない点、③メンバーの自己決定を尊重して本人への信頼をしなければならない点、④メンバー間の相互作用を通じて行われる

社会関係を重視しなければならない点などを GW 実践のための価値基盤として述べている。したがって本プログラムでは、このような GW の価値基盤を基に、受刑者が教育の主体になって自発的に参加できるように構想されている。

第6節 本章のまとめ

本章では、理論的背景と先行研究から得た示唆を踏まえ、RL技法を活用した受刑者教育プログラムを開発した。そのため、まず、プログラムの試案から教育担当者との協議を通じて本プログラムの完成に至るまでの過程をまとめた。次に、本プログラムの特徴を提示し、岡本(2012)のプログラムを参考に教育期間別目標と RL 技法を中心に本プログラムの内容及び流れについて説明した。最後に、教育方法として、RL 以外に併用された視聴覚教育や GW 技法の導入背景について考察した。以上のように、閉鎖的で保守的な刑務所という特性を考慮し、複数の受刑者を対象とするプログラムを開発したという点に本章の意義があると言えるだろう。

しかし、本プログラムでは RL と併用された技法である GW を活用する内部職員が援助者(ソーシャルワーカー)としての専門性を確保できなかった限界がある。ただし、本プログラムが実験的な性格を持つものであるため、今後本プログラムの定着と活性化のためには教育の準備段階から教育の終結と評価段階に至るまで一連の過程を運営できるように、矯正当局次元の「刑務官としてのソーシャルワーカー」または「ソーシャルワーカーとしての刑務官」を養成・支援する努力が必要である²⁵。

第6章 RL技法を活用した受刑者教育プログラムの効果

第1節 本章の背景及び目的

本章の目的は、韓国の成人受刑者を対象に、第5章で開発したRL技法を活用した教育プログラムの実施後、その効果を確認することである。従来のRL関連研究の効果測定は、一般的に非行少年の事例に対して臨床的仮説を証明したものであるため、臨床的に重要な見地の過小評価や制限された条件での効果の過度な一般化の発生可能性があった(金子ら 2012)。これはRLの臨床的仮説と効果が適用される範囲と対象によって、その効果が多様に解釈される限界を克服すべきということを示唆することである。

したがって、本章では、RLの臨床的仮説から改善されると考えられる自尊感情、共感能力、怒り及び衝動性のような受刑者の心理的特性とRLとの関係を究明する。また、成人受刑者を対象にRLを活用した教育プログラムを行い、RLの臨床的仮説と効果が受刑者の心理的な変化に実際にどのようにかかわっているかについて明らかにすることを目的としている。

第2節 受刑者の心理的特性とRL

2-1 自尊感情とRL

2-1-(a) 自尊感情の定義

Wells と Marwell(1976)は、「自尊感情(self-esteem)とは、自己愛の形態で知覚され、自己受容の過程を経て自分に対する有能性または能力を信じること」と定義した。また、自尊感情とは「自我概念の評価的要素として、自分を肯定的に評価し、価値ある人間として認知すること(Taft 1985)」という定義もあれば、「自分の価値に対する全般的な評価(Harter 1999)」という定義もある。内田ら(2010)は、「自尊、自己受容などを含め、人が自分自身についてどのように感じているのか、その感じ方であり、自己の価値と能力に関する感覚及び感情である」と説明している。このような定義のなか

でも、自尊感情尺度を開発した Rosenberg(1965)は、自尊感情を自分に対する「主観的評価」とみなし、「自尊感情が高いというのは、自分を受け入れ尊重し、自分が好きで、価値ある人間として感じることである」と定義しており、今日最も広く受け入れられている(チェ 1999)。

以上の定義を踏まえ、自尊感情とは、少なくとも自分の価値について自分自身が下す「主観的評価」という共通点をうかがうことができる。自尊感情についてはその他の研究でも多様に定義されているが、自分に対する主観的な評価という点に着目して、本研究では「自分に対して愛と尊重を持って自らを肯定的に評価する感情」と定義する。

2-1-(b) 自尊感情と犯罪の関係

以上のような自尊感情が低い場合、暴力や攻撃性犯罪の可能性が高くなることを明らかにした研究は非常に多い(Kirschner 1992 ; Lochman & Lampron 1986 ; Long 1990 ; Wiehe 1991 等)。Anderson(1994)と Jankowski(1991)は、組織暴力団が暴力性を維持する原因は低い自尊感情にあると述べている。ホン(2002)は、自尊感情が低い人は、困難な状況に直面した時、回避したり、暴力で自尊感情を高めようとするため、低い自尊感情は殺人と暴力犯罪に関連性があるということを明らかにした。また、自尊感情が傷つけられれば、自我を回復しようとしたり、これ以上の傷ができないように防御し、その侮辱について報復しようとする衝動を持っており、自尊感情は怒りと直結する感情の一つであるということを報告した研究もある(Toch 1993 ; キム 2004 ; イラ 2006)。反面、キムら(2010)は、自尊感情が高い人は、攻撃性が低く、怒りの感情を表出したり抑制するなど不適応的に怒りを表現する可能性が低いということを明らかにした。

2-1-(c) RLによる自尊感情の向上

一方、RL は自己カウンセリングによって「自己理解、自己受容及びイメージ変化の効果」という臨床的効果があるため(岡本 2012)、個人の自尊感情の向上にも効果がある

という推論ができる。例えば、浜口(2014)は、中学生を対象に自尊感情尺度とエゴグラム・チェックリストを用いて RL を実施した後、自尊感情の有意な向上を報告している。飛永(2011)は、大学生を対象に未来の自分への RL の実施後、自尊感情と信頼感が向上したことを明らかにした。高田(2011)は、福祉実習大学生を対象に RL の実施後、自律的に成熟した肯定的な自己イメージへの変化を確認した。下村(2003)は、RL による看護学生たちの患者理解を通して自尊感情を高める事例研究を行った。三星(2006)は、教師一人を対象に被援助志向性、職場におけるソーシャルサポート、教師自尊感情などに関連したアンケートの実施後、RL によって自尊感情が向上する心理的变化があったことを報告した。中嶋ら(2007)は、大学生を対象に統制群と実験群に分けて RL を実施し、実験群のほうが自尊感情が向上したことを確認した。

以上のように多様な RL 関連研究から、受刑者教育へ自己理解、自己受容そしてイメージ変化の効果がある RL 技法を活用することが、受刑者の自尊感情の向上にも役に立つ蓋然性があるということが示唆される。

2-2 共感能力とRL

2-2-(a) 共感の定義

共感(empathy)の定義はアプローチによって様々である。小池(2003)は共感について「相手の感情を自分の内部で経験すること」という情緒的側面を強調する立場(Baston, Stotland など)と、「相手の立場に立って洞察し、相手の気持ちを把握すること」という認知的側面を強調する立場(Dymond, Katz, Rogers など)で区分し、この二つの立場を総合して共感の多次元的な性質を強調する立場(Hoffman, Feshbach, Davis など)でまとめている。

まず、情緒的立場での共感は、「他者が情緒的状态を経験しているか、または経験しようとしているかを認知したため、観察者に生じる情緒的反応(Stotland 1969)」という定義もあれば、「他人の苦しみや悩みを見ることから生じる他人に対して観察者が感じるあわれみの気持ち(Baston ら 1987)」という定義もある。次に、認知的立場の定義は、「他者の心的・情動的状態を理解する認知能力(Broke 1971)」、「他人の目を

持って見，他人の耳を持って聞き，他人の心を持って感ずること(Katz 1964)」，そして，「クライアントの私的な世界をあたかも自分自身のものであるように感じて取り，『あたかも～のように』という性質を失わないこと(Rogers 1957)」などがある．最後に，共感の多次元的な性質を強調する立場では，「他人の経験についてある個人がただく反応を扱う一組の構成概念(Davis 1983)」，「知覚された対象の情緒的な経験に対する反応者の代理的情緒反応(Freshbach & Roe 1968)」，そして「観察者における感情の覚せいであり，それは観察者自身の状況への反応ではなく，他者に対する代理的情緒反応である(Hoffman 1975)」と定義している(小池 2003)．

以上のような共感の定義を踏まえ，本研究では，共感というのは「他人の気持ちを把握したり，その気持ちを自分の立場に移入したりする過程の中で他人と感情を共有すること」と定義する．

2-2-(b) 共感能力と犯罪の関係

先行研究によると，共感と犯罪には深い相関関係がある．Day & Casey(2010)は，共感が欠乏していると，犯罪の危険指数は増加するということを明らかにした．Jolliffe & Farrington(2004)は，暴力と共感に関する 35 冊の研究論文を対象にメタ分析を行い，暴力と共感には深い相関関係があるという示唆を得た．河野ら(2013)は，多次元共感測定尺度を採用して犯罪者は他者の不運な感情体験や苦しみに対して同情的で，何らかの配慮をすることに方向づけられやすい一方で，他者の立場にたつて物事をとらえる視点が十分に高くない「アンバランスな共感性」を持つことを確認した．コ(2009)は，少年の性犯罪者を実験集団と比較集団に分けて共感向上プログラムを行い，実験集団のほうが比較集団に比べて被害者に対する共感能力及び対人間共感水準が向上され，強姦通念指数は低めるという結果を得た．また，加害者が自分の行動が被害者たちに及ぼす影響を理解し，自分の行動を後悔するようにする役割をするということを報告した研究(Briggs, Doyle, Gooch & Kennington 1998)もある．Hildebran & Pithers(1989)は，加害者に共感が注入されれば，加害を防ぐ役割をするという示唆を得た．そして Marshall & Hall(1995)は，共感が低い人は他人に向けた攻撃性を抑制する要因が欠乏しているということを明らかにした．

2-2-(c) RLによる共感能力の向上

以上の研究から、受刑者は被害者や被害者家族、そして周りの人たちと共感する能力が低いと考えられる。前述のように、春口(1987)はRLによって「自己と他者双方からの視点を獲得」しつつ、共感能力が向上すると説明している。また、RLについての文献研究を実施した金子ら(2012)は、「共感能力に関する尺度は多く、目的に応じた効果検証が行いやすい研究領域である」と述べている。その上、受刑者の共感能力の向上のためには、教育プログラムに相手のことを許せるようになる「他者受容効果」と、相手の立場を気づかう「他者理解効果」のあるRLの導入を考慮に値する。患者と看護者関係において、他者に対する志向性、共感性及び自己受容性などが他者理解と深い関係があるということを述べている深田(1998)の研究は、このようなRLの臨床的効果を裏付けている。また、大学生を対象にRPによって他者理解が共感能力を高めるということを明かにした新田ら(2011)の研究を通じて、他者理解が共感能力の向上と無関係ではないことがわかる。したがって、RL技法を導入した受刑者教育プログラムが受刑者の共感能力の向上にも効果があるという推論が可能である。

2-3 怒りとRL

2-3-(a) 怒りの定義

Feindler & Ecton(1989)は、怒りを「怒り誘発事件に対する情緒的ストレスの反作用」と定義した。Buss & Perry(1992)は、怒りを「攻撃のために生理的に覚せいされた状態」で、Novaco(1994)は「自分が非常に嫌悪していることを誘発した人や物に対する否定的な情緒の経験」と定義した。反面、Rothenberg(1971)は、「怒りをコミュニケーション方法の一つの形態」として、Carter & Minirth(1993)は「個人的成長と必要な欲求、そして、基本的な確信を保存しようとする意志」で定義した。Spielbergerら(1985)は、怒りを「状態怒り」と「特性怒り」に分けて説明した。「状態怒り」は、軽微な怒りから激怒に至るまで様々な強さの主観的感情になっている心理生物学的状態であり、これは個人が経験する様々な状況によって変わりうる一時的な怒り状態である。一方、「特性怒り」は、個人が感じる怒りの頻度と強さが反映された怒り傾向

性として、状態怒りを引き起こす恐れのある個人が持っている性格特質である。高木ら(2006)は「怒りに関する観点やアプローチが異なるため、立場や研究者によってさまざまであり、一般的な同意がない」という Rubin(1986)の定義を紹介すると共に、「ある程度抽象的な概念を用いれば、完全にではないにせよ、どの立場からも一定の同意が得られるような定義も可能であるように思われる」と怒りの概念を述べている。そして怒りに関して「自己もしくは社会への物理的もしくは心理的な侵害に対する、自己防衛もしくは社会維持のために喚起された、心身の準備状態」という湯川(2004)の定義を引用し、怒りが生理・心理・社会的な側面からなる感情であると説明した。

以上のように怒りは肯定的な面と否定的な面を合わせる人間の自然な感情の一つであるため、その概念を一言で定義するのは非常に難しいことである。しかし、本研究では怒りの調節に失敗した場合、非行や犯罪の原因になる特性の一つとみなして「本人の期待や欲求が不十分であったり、阻止されたりした時、その原因となる対象に加害の形で現れる否定的な感情」と定義する。

2-3-(b) 怒りと犯罪の関係

Vecchio & O'Leary(2004)は、怒りは動機を増加させたり、目標指向行動のような肯定的な行動を引き起こす可能性もあるが、攻撃行動や家庭内暴力のような否定的行動と深い関係があり、薬物濫用のような身体的問題とも関連していることを明らかにした。また、怒りの調節が、怒りとそれに関連されている問題行動を減少させるためには非常に重要であるということを示した研究もある(Deffenbacher, Oetting & Digiuseppe 2002 ; Hollin 2004)。そして、怒りは攻撃性と暴力犯罪の必要十分条件ではないが、平均的に受刑者の中で、暴力受刑者のほうが非暴力受刑者のほうより高い怒り水準を表すということを示した研究(Howell ら 2005)など、怒りと犯罪との関係を明らかにした研究は多様である。

2-3-(c) RLによる怒りの低下

怒りと犯罪の関連性を明らかにした研究からわかるように、怒りの調節と犯罪行動の抑制とは比例的相関関係にある。これは、収容態度の変化や出所後の再犯防止のた

めに怒りを低下させる教育プログラムを実施する必要があるということの意味する。特に、春口(1997)が提示している臨床的仮説の中で「文章による感情の明確化」「自己カウンセリング作用」「カタルシス効果」などは、RLが怒りの低下に効果的であることを示唆している。また、怒りとRLについて岡本は、「RLでは、相手への怒りや不満感情など積極的に本音を吐き出させることが主な目的となる」と主張し(2003)、「不満や怒りといった攻撃的感情が外に出ると、他者を攻撃することになり、極端な場合には非行や犯罪という形になる」と述べている(2012)。その上、「RLに取り組むまで、言えなかった怒り、不満や悲しみといった感情を初めて書くことで、心の中にあった嫌な気分は少しずつ消失する」という「カタルシス効果」が、RLの最大の効果であることを強調している(2012; 2003)。周知のとおり、一般的に人は他人から無視された場合や侮辱を感じた場合、自尊感情に傷ついて憤怒する。これは、自尊感情が怒りと直結する感情の一つであるということの意味する(Toch 1993; キム 2004; イラ 2006)。

したがって、RL技法を導入した教育プログラムが受刑者の自尊感情の向上のみならず、怒りを低下させる効果があり、ひいては、本人の否定的な感情を調節して表現し、心理状態を改善することとも深い関連があるという推論が可能である。

2-4 衝動性とRL

2-4-(a) 衝動性の定義

アメリカ精神医学会(American Psychiatric Association, 1994)では、衝動性(impulsiveness)を「臨床的に衝動調節障害や反社会的性格障害または境界性人格障害などを診断する時、含まれる主な特徴」とみなした。また、衝動性について小橋ら(2014)は、Evenden(1999)の概念をまとめ、「乏しい思考・未熟な表現・過度にリスクの高い、または不適切な状況での行動、そして望ましくない結果を導く行動などを含む多次元の概念」と定義している。パク(2014)は様々な立場をまとめ「行動の結果を考慮せず、即興的に自分の気持ちどおりに行動する性格特性」と定義した。Petry & Casarella(1999)によると、衝動性は「概して長期的・遅延的補償よりも、小さくて即興的・一時的な補償を選択する行動」である。したがって、補償の遅延期間が長けれ

ば長くなるほど、元の補償影響力は減少し、より小さくて即刻的な強化を好むようになるため、物質使用障害やいわゆるギャンブル依存症などの依存症を衝動的な行動の一種としてみなした。Gorenstein & Nenmam(1980)は、「脱抑制的な性格を持っている人が脆弱な環境に置かれた時に現れる反社会的行動」と述べている。Buss(1966)は、衝動性が反社会的行動に影響を与える重要な特質として定義した。

以上のように衝動性についての多様な定義から、衝動性は少なくとも「即興的」という言葉と関係があるという共通点を見つけることができる。したがって、本研究では衝動性とは「熟考の過程を経たず、問題行動や犯罪のような否定的な結果を招く即興的な性格特性」と定義する。

2-4-(b) 衝動性と犯罪の関係

小橋ら(2014)は、「衝動性はしばしば突発的な行動を取ることから社会生活のなかで様々な問題行動を引き起こし、精神科臨床においても問題となることの多い行動特性である」と述べている。増井(2010)は「衝動性が暴力や犯罪などの反社会的行動、薬物またはアルコールなどへの物質依存、さらには『衝動食い』や『衝動買い』といった用語にみられるような逸脱行動の基底にある」と論じている。Moffitt(1993)は、「長期的に言えば、衝動性が直接的・間接的に反社会的行動の危険性を高め、個人の生涯にわたって持続的に反社会的行動を誘発する主な原因である」と主張している。イ(1991)は、「犯罪集団に対して運動的衝動性と認知的衝動性を測定した後、運動的衝動性の側面が統制集団よりもっと衝動的である」ということを明らかにした。チョ(1997)は「衝動性の高い人たちの攻撃性水準は幼い時から高いという点から、対物犯罪よりは暴行、強姦などの暴力性犯罪を犯す確率が高い」と主張している。また、パク(2014)は「一生の間、持続的に非行を繰り返すようにする性格要素とみなす立場もあれば(Cleckley 1976)、犯罪の最も大きな決定要因としてみなす立場もある(Hollin 1996)」という研究や、「怒りが衝動的で、爆発的な行動を引き起こす要因になるということを示した研究(カン 1997)」などを通じて衝動性と怒りとの関係をまとめた。

2-4-(c) RLによる衝動性の低下

ゲシュタルトの観点からは、個人の解決されていない情緒、あるいは欲求に対する「未解決課題」の一つとして怒りを挙げている。この解決されなかった攻撃的衝動や、抑圧されている怒りの感情がある場合には、自分から分離され他人や外部環境に投射され、簡単に不信感と被害意識を持つ場合もある(キム 2008)。この観点から、怒りは人間の自然な感情の一つであるが、適切に対処できず瞬間的・衝動的に反応することによって非行につながる可能性が高くなる。また、春口(1997)は、RLの自己カウンセリング作用を通じて、過去を想起し、現実を直視することによって思考をめぐらし、2人の当事者の立場に立って、それぞれの気持ちや考えを相手に訴えるなか「自己洞察」が始まると説明している。その後「対決と受容」を通じて自分内面の矛盾やジレンマを気づいていく。つまり感情や思考の「自己洞察」と、対決と受容を通じる「気づき」が衝動性を軽減させることと無関係ではないということを示唆している。

第3節 教育プログラムの実施

RLを取り入れた受刑者教育プログラムは該当矯正施設の教育室を利用し、教育に必要な装備や経費は当該刑務所からの支援を受け、2015年1月から12月まで3期にかけて実施した。第1期(12名)は2015年1月から4月、第2期(13名)は同年5月から8月、そして第3期(9名)は同年9月から12月にかけて、週1回、1セッション当たり約4時間(課題包含)、合計12セッション(12週)、約50時間の分量で行った。RL技法が実質的に活用されるように、教育時間には本人の立場で手紙を書き、課題としては手紙をもらった相手の立場から返事を書く時間を反映して毎週1セッションで進めた。また、平日には懲役刑受刑者たちが義務的に作業や職業訓練をしなければならないため、週末を利用して教育を実施した。教育人員は、多数の人員を教育する場合に発生する保安上の負担を軽くするため、教育の設計時点から最大15名を越さないように教育担当者と協議した。その上、黒木ら(2001)が「通常のGWでは、メンバー一人一人の顔と名前がマッチし、グループの中に適度な変化と多様性が生まれる規模として6~12人程度が望ましい」と提示している点も参考にした。

第4節 研究方法

本研究では、教育前後の受刑者の自尊感情、共感能力、怒り及び衝動性などのような4つの心理的变化を確認するため、「対応のあるt検定(SPSS ver. 23)」を採用・分析した。受刑者の心理的变化を測定する4つの尺度は以下のとおりである。

4-1 自尊感情尺度(Rosenberg's Self-Esteem Measure)

Rosenberg(1965)の自尊感情尺度は、自尊感情を測定する際に最も多く使用される尺度である。Rosenbergは、自分が「とてもいい(very good)」と感じる面と、自分は「これでいい(good enough)」と感じる面に分け、後者を測定した。つまり自分自身について尊重でき、価値ある人間かという自我承認様相を測定したのである。本研究ではチョン(1974)が韓国語で翻案したものを採用した。尺度は合計10項目²⁶で構成されており、Likert4件法の自己記入式評価として、総点10点から40点までの範囲であり、点数が高いほど自尊感情が高い。

4-2 対人反応性指標(Interpersonal Reactivity Index)

Davis(1983)が開発した対人反応性指標は、一般的な共感傾向を測定する尺度として、認知的・情緒的共感要素を評価するものである。この尺度は、①他人の心理的観点を自然に取る傾向を測定するPT尺度(Perspective-Taking scale)、②虚構的人物の感情や行動(例：本、映画、ドラマ、演劇など)を自分自身の想像に変える傾向を測定するFE尺度(Fantasy-Empathy scale)、③不幸な他人に対する同情や懸念の感情についての反応する傾向を測定するEC尺度(Empathic-Concern scale)、④他人の否定的な経験を見る時、自分の個人的な不安や懸念を移入する傾向を測定するPD尺度(Personal-Distress scale)など、4つに分けている。Likert4件法としてこの4つの下位尺度別質問項目は各7つであり、合計28項目²⁷で構成されており、本研究ではパク(1996)が韓国語で翻案したものをを用いた。

4-3 衝動性尺度(Barratt Impulsiveness Scale II)

衝動性は性格要因の下位尺度とみなされてきたが、Barratt & Patton(1983)は、衝動性を操作的に定義し、それを測定するため、一般性格理論体系のモデルを構成した(Barratt 1990a, 1990b)。本研究では Barratt が開発した衝動性尺度を翻案したもの(伊 2001)を採用した。下位項目は、①素早い認知的判断をする認知衝動性、②考えることなしに行動する運動衝動性、③計画の欠如を意味する無計画衝動性などで構成されている。合計 23 項目²⁸の Likert5 件法として、点数が高いほど衝動的である。

4-4 状態-特性怒り表現尺度(State-Trait Anger Expression Inventory-Korea)

「状態-特性怒り表現尺度」は、Spielberger ら(1983)が開発したものをチョンらと Spielberger(1997)が韓国版で改めて開発したもの(チョンら 1997)を採用した。怒りの表現方法は「怒り表出(Anger-out)、怒り抑制(Anger-in)、怒り統制(Anger-control)」である。「怒り表出」は、怒りの表情を見せたり、悪口を言ったり、口論や過激な攻撃行動を見せる逆機能的な怒り表現様相を意味する。「怒り抑制」は、怒りを表出しなかったり、心だけで相手を批判したりする、もう 1 つの逆機能的怒り表現様相である。「怒り統制」は、順機能的怒り表現様相として怒りの状態を自覚し、統制するため様々な方策を駆使することである。この尺度は各 8 問ずつ合計 24 問²⁹で構成されており、各項目は Likert4 点尺度で評定する。

第5節 倫理的配慮

本研究は、「日本社会福祉学会研究倫理指針」を遵守しており、同志社大学の「人を対象とする研究」の承認(申請番号：14079)を得て行った。本教育プログラムの運営と関連して、教育実施前に教育実施機関へ「教育協力依頼書」を送付して許可を得た。教育対象者は、教育に自発的に志願した受刑者のみを選定しており、受刑者には研究の趣旨と目的を説明した。その上、調査内容は研究のみに使用されるという点と、受刑者の身分が露呈しないように名前は符号で表記するという点を十分に説明した。また、プロ

グラム実施直前に研究目的と個人情報の保護・匿名性の保障を改めて説明し、プログラムに誠実に臨むという「誓約書」と「個人情報と教育結果の提供及び活用に関する同意書」を受け取った。また、第7章のデータになる受刑者のRLノートと教育感想文の原本は本人に返却し、コピーデータは、Z刑務所の担当課のキャビネットに保管した。また、このデータは韓国の公文書管理規定に準じて3年間保存後、破棄するようにした。

第6節 結果

6-1 対象者の属性

対象者の属性は表6-1に示した。第1期から第3期まで教育に参加した対象者は全員がZ刑務所の男性受刑者であり、具体的な属性は以下のとおりである。

第1期の対象者は、2015年1月現在、平均残刑期が1年10月、平均年齢は46.8歳である。また、共通的に罪名が殺人であり、平均刑期が12年の長期囚である。そして学歴は大卒から中学校中退まで多様に分布されており、結婚状態は、既婚者が2名、未婚者が6名、結婚経験者は4名である。

第2期の対象者は、2015年5月現在、平均残刑期が1年2月、平均年齢は40.8歳である。また、罪名が殺人である8名以外にも、強盗傷害2名、殺人未遂2名、特殊強盗1名として多様である。刑期は最短3年6月から最長15年(平均刑期9年)まで大幅に分布されている。そして高卒以上が7名として比較的学歴が高い。結婚状態は、既婚者が3名、未婚者が6名、そして結婚経験者は4名である。

第3期の対象者は、2015年9月現在、平均残刑期が1年10月、平均年齢は42.7歳である。罪名は強盗殺人を含めて殺人が7名、殺人未遂2名である。また、刑期は最短5年から最長20年まで(平均刑期13.6年)で幅が大きい。そして、学歴は大卒から小学校中退まで多様に分布されており、結婚状態は、既婚者が2名、未婚者が6名、結婚経験者は1名として、未婚者のほうが多い。

表 6-1 対象者の属性

第1期(2015年1月現在)						
符号	年齢	刑名・刑期	残刑期	罪名	学歴・結婚状態(名)	
1-A	52	懲役12年	1年7月	殺人	学歴	
1-B	46	懲役15年	1年9月	殺人	大卒	1
1-C	51	懲役10年	1年6月	殺人	大学生	1
1-D	50	懲役12年	1年7月	殺人	大・中退	1
1-E	34	懲役10年	1年8月	殺人	高卒	4
1-F	43	懲役10年	1年4月	殺人	高・中退	2
1-G	55	懲役20年	3年1月	殺人	中卒	1
1-H	56	懲役12年	1年3月	殺人	中・中退	2
1-I	28	懲役10年	1年10月	殺人	結婚状態	
1-J	54	懲役12年	2年4月	殺人	既婚	2
1-K	53	懲役12年	2年	殺人	経験者	4
1-L	39	懲役12年	1年10月	殺人	未婚	6
合計：12名		平均年齢：46.8歳		平均刑期：12年	平均残刑期：1年10月	
第2期(2015年5月現在)						
2-A	53	懲役12年	2年1月	殺人	学歴	
2-B	31	懲役15年	1年8月	殺人	大卒	3
2-C	29	懲役10年	10月	殺人	大・中退	1
2-D	30	懲役3年6月	6月	強盗傷害	高卒	4
2-E	51	懲役10年	1年3月	殺人	高・中退	3
2-F	56	懲役12年	2年1月	殺人	中・中退	2
2-G	37	懲役7年	8月	殺人未遂	結婚状態	
2-H	48	懲役12年	1年9月	殺人	既婚	3
2-I	35	懲役3年8月	6月	特殊強盗	経験者	4
2-J	54	懲役8年	1年1月	殺人	未婚	6
2-K	38	懲役12年	1年6月	殺人		
2-L	46	懲役7年6月	1年1月	殺人未遂		
2-M	22	懲役3年6月	6月	強盗傷害		
合計：13名		平均年齢：40.8歳		平均刑期：9年	平均残刑期：1年2月	
第3期(2015年9月現在)						
3-A	36	懲役15年	2年2月	殺人	学歴	
3-B	25	懲役6年	1年8月	殺人未遂	大卒	1
3-C	63	懲役15年	2年1月	強盗殺人	大・中退	1
3-D	54	懲役10年	1年7月	殺人	高卒	2
3-E	33	懲役15年	3年1月	殺人	高・中退	3
3-F	60	懲役20年	2年3月	殺人	中・中退	1
3-G	34	懲役5年	1年1月	殺人未遂	小・中退	1
3-H	36	懲役20年	1年1月	強盗殺人	結婚状態	
3-I	43	懲役16年	1年8月	強盗殺人	既婚	2
					経験者	1
					未婚	6
合計：9名		平均年齢：42.7歳		平均刑期：13.6年	平均残刑期：1年10月	

注1：学歴と結婚状態は、個人が特定される恐れがあるため、別途の人員で示した。

注2：結婚状態のなか「経験者」は、結婚経験はあるが、離婚、または死別、または別居などの理由で把握が不可能な人員を示したものである。

6-2 分析結果

前述のように、本研究では受刑者の自尊感情、共感能力、怒り及び衝動性の変化を測定し、プログラムの効果を検証するため「対応のある t-検定」を採用して分析を行った。その結果は以下の通りである。

6-2-(a) 自尊感情尺度の分析結果

自尊感情尺度の分析結果、表 6-2 のように、第 1 期は、プログラムの実施前には平均が 29.6 であった反面、実施後には 32.0 に向上し、t 値は -3.13、p 値は 0.01 であった。第 2 期でもプログラムの実施前には平均が 26.6 であった反面、実施後には 31.7 に向上し、t 値は -2.34、p 値は 0.037 であった。そして、第 3 期でもプログラムの実施前には平均が 26.4 であった反面、実施後には 31.4 に向上し、t 値は -3.94、p 値は 0.004 として、全ての期数から教育前後の自尊感情の変化が統計的に有意であった。

表 6-2 各測定尺度の分析結果

期数	尺度	自尊感情		対人反応性		衝動性		状態-特性怒り	
		事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
第 1 期	平均	29.6	32.0	68.8	73.6	53.5	46.2	46.2	40.3
	標準偏差	4.44	4.24	7.16	5.49	13.46	14.64	10.91	9.09
	t 値	-3.13		-3.24		2.74		-2.84	
	p 値	.010*		.008**		.019*		.016*	
第 2 期	平均	26.6	31.7	69.5	73.0	54.4	52.2	41.7	41.4
	標準偏差	5.45	5.12	6.76	6.76	15.76	16.40	8.74	9.22
	t 値	-2.34		-2.62		2.29		0.21	
	p 値	.037*		.022*		.041*		.837	
第 3 期	平均	26.4	31.4	64.0	71.0	63.4	53.6	48.1	43.1
	標準偏差	1.24	1.89	1.20	2.93	3.32	3.60	2.81	2.58
	t 値	-3.94		-2.45		3.04		1.66	
	p 値	.004**		.049*		.016*		.136	

*p<0.05, **p<0.01

6-2-(b) 対人反応性指標の分析結果

対人反応性指標の分析結果，表 6-2 のように，第 1 期は，プログラムの実施前後の平均が 68.8 から 73.6 に向上し， t 値は-3.24， p 値は 0.008 であった．第 2 期はプログラムの実施前後の平均が 69.5 から 73.0 に向上し， t 値は-2.62， p 値は 0.022 であった．第 3 期でもプログラムの実施前には平均が 64.0 であった反面，実施後には 71.0 に向上し， t 値は-2.45， p 値は 0.049 として，全ての期数から教育前後の共感能力変化が統計的に有意であった．

6-2-(c) 衝動性尺度の分析結果

衝動性尺度の分析結果，表 6-2 のように，第 1 期は，プログラムの実施前後の平均が 53.5 から 46.2 に低下し，衝動性尺度の t 値は 2.74， p 値は 0.019 であった．第 2 期ではプログラムの実施前後の平均が 54.4 から 52.2 に低下し， t 値は 2.29， p 値は 0.041 であった．第 3 期でもプログラムの実施前には平均が 63.4 であった反面，実施後には 53.6 に低下し， t 値は 3.04， p 値は 0.016 として，全ての期数から教育前後の衝動性の変化が統計的に有意であった．

6-2-(d) 状態-特性怒り表現尺度の分析結果

しかし，状態-特性怒り表現尺度の分析結果は，表 6-2 のように，第 1 期は，プログラムの実施前後の平均が 46.2 から 40.3 に低下し， t 値は-2.84， p 値は 0.016 として統計的に有意であった．反面，第 2 期は，プログラムの実施前後の平均が 41.7 から 41.4 として変化がほとんどなく， t 値は 0.21， p 値は 0.837 として統計的にも有意ではなかった．また，第 3 期でもプログラムの実施前には平均が 48.1 に比べて実施後には 43.1 に低下したが， t 値が 1.66， p 値は 0.136 として，統計的に有意ではなかった．

第7節 考察

本章では、RL技法を活用した受刑者教育プログラムの実施後、受刑者の心理的变化を測定し、その効果を明らかにすることに目的を置いた。そのため、Z刑務所の第1期受刑者(12名)と第2期受刑者(13名)、そして第3期受刑者(9名)を対象にして本教育プログラムを行い、教育前後の心理検査を分析・比較した。その結果、教育の実施前に比べて教育終了後、受刑者たちの自尊感情と共感能力、そして衝動性の変化を確認することができた。したがって、本プログラムが受刑者の収容態度を肯定的な方向へ変化させ、出所後再犯を防止することに効果的手段になる可能性があるということを確認することが示唆された。本プログラムの実施前後の分析結果を通じて明らかになった具体的な内容は以下の通りである。

第一に、RL技法を活用した本教育プログラムが受刑者の自尊感情の向上に効果があるということを確認することができた。自尊感情尺度の分析結果、第1期と第2期は $p < 0.05$ 水準であり、そして第3期は $p < 0.01$ 水準として、すべてのデータから統計的に有意な結果が導出された。したがって、低い自尊感情が犯罪と深い関連がある(ホン 2000; キム 2004; イラ 2006 など)という点から、受刑者という社会の烙印と長期間の拘束生活から低くなった自尊感情(イラ 2007)を向上させることに本教育プログラムが効果的であるという点が明らかになった。

第二に、本教育プログラムが受刑者の共感能力を向上させる効果があるということが明らかになった。対人反応性指標の測定により、第1期は $p < 0.01$ 水準で、そして第2期と第3期は $p < 0.05$ 水準で共に統計的に有意な結果が導出された。これは、低い共感能力が暴力や殺人のような犯罪と深い関連がある(Day & Casey 2010; Jolliffe & Farrington 2004; Marshall 1995 など)という点からみると、本教育プログラムで主な教育方法として活用されたRL技法が、他人との共感形成を通じて犯罪可能性を低くする効果があるということを示唆する。

第三に、本教育プログラムが受刑者の衝動性を低下させるにも効果があるということを確認することができた。衝動性尺度の分析結果より、第1期と第2期、そして第3期共に統計的に $p < 0.05$ 水準で有意な結果が導出された。前述のように、衝動性が高いと暴力性犯罪を犯す可能性が高くなる点(チヨ 1997; 増井 2010 など)、衝動性が

犯罪の最も大きな決定要因になる場合もある点(Hollin 1996),そして怒りは衝動性と深い関係があるという点(Averill 1983;カン 1997など)から,RLを活用した本教育プログラムが受刑者の衝動性を下げる効果があるということがわかった。

第四に,本教育プログラムが受刑者の怒りを低下させることと関連して,第1期は $p < 0.05$ 水準で統計的に有意な結果があったが,第2期及び第3期では有意な結果が得られなかった。これについて,受刑者の属性が,第1期グループは罪名が共通的に殺人であり,平均刑期が12年以上の長期囚である反面,第2期と第3期グループは刑期が最短3年6月から最長20年まで分布されており,年齢や罪名も多様であるということがわかった。例えば,年齢が若く,刑期が短く,そして罪名が殺人ではない場合³⁰,怒りが低下される可能性が低いという点,そしてグループメンバーの属性によって教育結果に差が発生する余地があるという点から,グループを慎重に構成する必要があるということが示唆された。

第8節 本章のまとめ

本章では,Z刑務所の男性受刑者34名を対象としてRLを取り入れた受刑者教育プログラムを実施し,自尊感情・共感能力・衝動性に統計的に有意な変化があったことを確認することができた。しかし,比較的少数の男性受刑者のみを対象としている点と研究参加の自律性を考慮して比較集団の不在している点によって,研究結果の一般化にはもう少し検証が必要である。ただし,矯正施設の保安上の負担を軽減し,GW技法の効果を高めるため研究の設計時点から教育人員を8名以上15名以下で設定した。よって,後続研究では受刑者の年齢・刑期・罪名・性別など受刑者の特性を基準としてグループを構成し,教育人員と教育機関を拡大する必要がある。その上,心理検査だけでは確認しにくい受刑者の微妙な心理的变化をうかがうため,受刑者が作成したRLノートと教育感想文が持っている記述データの特殊性(金子ら2012)を考慮した質的研究も必要である。

第7章 RLノート及び教育感想文の質的内容分析を通じた受刑者の心理的变化に関する研究

第1節 本章の背景及び目的

第6章では、RL技法を活用して受刑者教育プログラムを実施した後、事前事後心理検査を行い、RLと関係があると考えられる受刑者の心理的变化を明らかにした。しかし、「様々な要素が個別の具体的な文脈から分離されることなく描写され、説明される(Flick, U. 2007)」, 即ち、心理検査のみでは得られない、受刑者の微妙な心理的变化についての考察が足りないという限界があった。これは、先行研究レビューを通じてもわかるように、単にこの研究だけでなく日韓両国における受刑者教育に対する効果検証研究の一般的な傾向でもある。言い換えれば、両国での受刑者教育の効果において、量的研究の限界を補完するための質的研究や、質的・量的研究の混合設計を試みた研究はその数が少ないということの意味する。また、日本で実施されているRL関連研究でも、その記述データが持つ特殊性にもかかわらず、RL内容や感想文をデータとして分析を試みた研究はあまり見当たらない。

したがって、本章では、第6章に対する相補的性格の研究として、受刑者が作成したRLノートと教育感想文の質的内容分析を試み、これを通じて受刑者の心理的变化及び教育認識変化に関する示唆を得ることを目的とする。

第2節 研究方法

本節を論じるに先立ち、本研究は第6章と同様に教育に参加した3期34名全員を対象とした。同時に倫理的配慮もそれに準じていることを予め確認しておきたい。

本章での分析は、Mayring. P.(2004)の質的内容分析に基づいて行った。内容分析はテキストに含まれているメッセージの特性や意図、構造などを客観的な単位で項目化・分析する手法である。インタビュー内容をコーディングし、それを特定のカテゴリ

リーや主題に束ねて比較していくことが一般的な分析過程である(チョラ 2004 ; Creswell 2010). コーディングとは, データのなかに内在されているテーマを表面化する過程としてその意味を概念化させる作業であり, 分類されたデータに象徴や記述的な単語, カテゴリーなどに名をつける過程である(キム 2010).

分析の手順は, Mayring. P.が提示した質的内容分析の一般的なプロセス・モデル³¹(Flick, U. 2007)を参考に, 図 7-1 のように 3 期 34 名の受刑者が作成した RL ノートと教育感想文の元データを初期コーディングした後, コードを抽出してコード化単位を設定した. コード化単位は, 教育期間別に設定されている教育目標の達成可否の把握できる内容のみを抽出した. 教育目標が教育期間別に設定されているため, 教育期間によって抽出されたコード化単位を組み合わせるサブカテゴリー化し, 最後に教育期間別にカテゴリーを設定した. 最終的に, 内容分析の後には構成内容間の相違点や類似点を確認し, カテゴリー間の関係を再検討する過程を経た. また, 研究協力者のフィードバックを通じてカテゴリー間の内容と関係を確認する作業を行った.

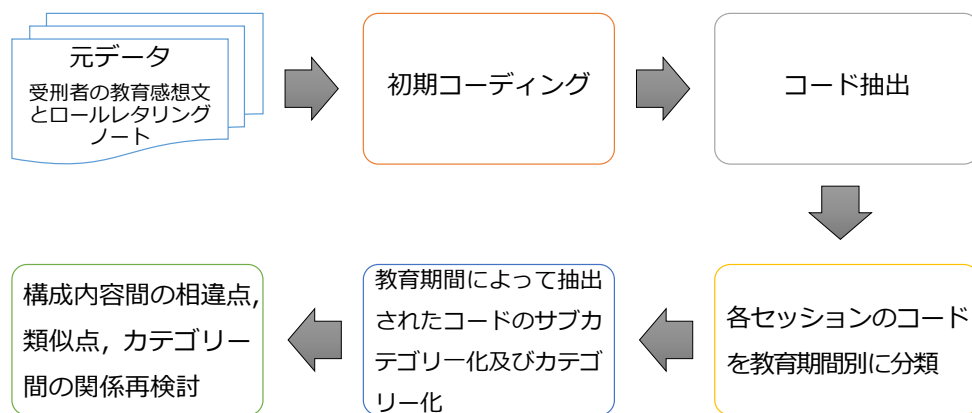


図 7-1 分析の手順

第 3 節 結果

前述のように, 本研究では受刑者の心理的变化及び教育認識の変化をうかがうため, 受刑者が作成した RL ノートと教育感想文の内容を分析した. その結果, 受刑者の心理的变化及び教育に対する認識の変化を教育期間別に概念化し, 図 7-2 のように, 9 つの

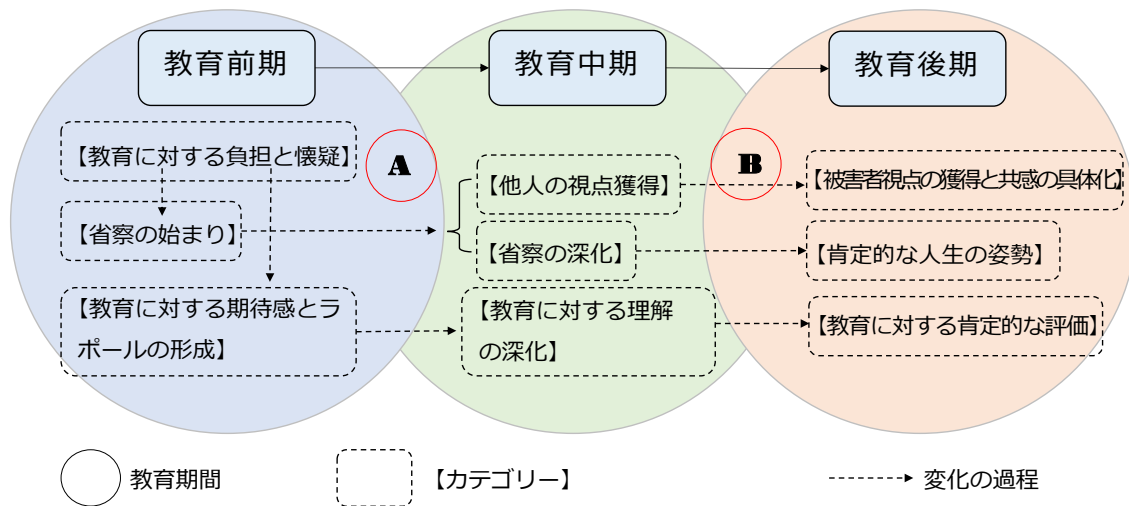


図 7-2 受刑者の心理的变化及び教育認識の変化過程

カテゴリと 24 個のサブカテゴリを抽出することができた。図 7-2 の A と B の領域は、教育目標に到達した個人の時間差を意味する。以下では、カテゴリを【 】, サブカテゴリを [_] に示し、教育期間別に分類したカテゴリについて論じる。

3-1 教育前期

教育前期では【教育に対する負担と懷疑】、【省察の始まり】、【教育に対する期待感とラポールの形成】の 3 つのカテゴリが抽出された。

まず、表 7-1 のように、受刑者が自ら教育を志願したにもかかわらず、【教育に対する負担と懷疑】を感じる人が多かった。このカテゴリでは、刑務所で行われる教育は形式的で受動的であるという考え方を受刑者が持っており、仮釈放や帰休³²などのような教育後の恵みを期待するなど、[刑務所教育に対する先入観(23 名)]を持っていることがわかった。また、講義や講演のような受動的な教育方式ではなく、RL や感想文のような課題を作成し、これに基づいて発表するなど、教育に直接参加する方法に慣れず、[教育方法と課題についての負担感(21 名)]を感じる受刑者が多かった。そして、過去を思い出し、心の傷を表現するなど、[自己開放に対する拒否感(17 名)]を持つ受刑者もいた。特に教育前期から教育後期に至るまで教育目的や趣旨に否定的な傾向を見せながらも、自分の意見を積極的に表現する人もいた(2 名)。

表 7-1 受刑者の心理と教育認識の変化分析

教育期間	カテゴリー	サブカテゴリー	コード化単位
教育前期	教育に対する負担と懷疑	刑務所教育に対する先入観	教育というのは、教育者にも被教育者にも面倒くさいものである。教育を受ける時間があったくない。教育後の恵み(帰休、仮釈放など)を期待した。既存の教育と違うところがないと思った。受動的に時間を潰したらいいと思った。
		教育方法と課題についての負担感	課題が多くて難しそうだ。文章の作成(手紙の作成)に大きな負担がある。教育にストレスが溜まる。意見を発表したり、討論したりすることに悩みがある。課題をしなかった時、不利益があるかもしれないと気になる。
		自己開放に対する拒否感	人の前で私について話すことが怖い(慣れていない)。傷を受けるかもしれないと私を現しにくい。思い出したくない過去を思い出さなければならぬので負担になる。私を開放しなければならぬといわれ、教育参加したことが悔やまれる。
	省察の始まり	本人と周りの関係について省察	あまりにも利己的な生活を送った。家族に苦痛だけを与えた。過去、欲や執着がひどかった。反省することをたくさん作った。私だけの意地(あるいは悪い性格)が強かった。刑務所に入ってから初めて家族の大切さと愛をわかるようになった。
		同僚受刑者に対する共感	相手の話を傾聴して共感できた。みんなの事情が悲しい。先に心を開いて近づく同僚に感謝の気持ちを感じた。相手から学ぶ点(長所)が多いということを感じた。
		問題の原因を自分に帰因	根本的にすべての原因(責任)は私にある。私はとても悪い父親(または家族)だ。私と関係のある人たちの真ん中に私があった。私の人生の障害は私である。
教育に対する期待感とラポールの形成	刑務所教育に対する期待感	教育に集中してやりがいのある時間がなれるように努力する。教育を通じて自分を省みるきっかけになったらいいと思う。既存の教育とは別の方法なので楽しんでいる。教育後に少しでも変わった私の姿を期待してみる。	
	教育担当者への感謝と信頼	率先垂範する担当者を信頼するようになった(心を開くようになった)。受刑者を尊重してくれる職員に大きな感動を受けた。受刑者の立場や状況をよく理解してくれる内部講師(刑務官)でよかった。	
教育中期	他人の視点獲得	相手の立場に立って配慮	厳しい関係を解決するためには相手の立場を理解することが重要だ。相手を私の基準に合わせるのは利己的だ。視聴覚資料(映画、動画など)の登場人物の感情を私に移入することができた。まず私の心を開くことが重要である。
		同僚受刑者に対する共感の深化	私だけが生きづらいと思ったが、同僚の悩みを理解するようになった。同僚の発表に共感ができる内容が多かった。教育後にもそれぞれ違った考え方や感想を持っているという点(考え方の多様性)が興味深かった。

		謝罪と許しの難しさを認識	反省してもあらゆる事が許されることではない。動画を見て許しがどんなに難しいことかわかるようになった。心のこもった謝罪は本当に難しいことだ。許しを願うにはとても大きな罪を犯した。私も私を許し難い。
		家族の苦痛を理解	家族にすごくありがたくてすまない気がする。一人で私の子供を育てた家族がとてもかわいそうだ。私よりもっと大きい傷を抱えている子供たちにすまない。家族の関心と信頼を背くことになり申し訳ない。
省察の深化		被害者の苦痛についての無視を認識	被害者に対する過ちについて後悔だらけだ。被害者を謝罪の対象ではなく、恨みの対象と置いていたことがわかった。私と私の家族の苦痛だけを考えてきた。被害者の苦痛を無視し、私の悔しさだけを主張してきた。時間が経つほど、被害者の痛みを忘れるようになった。
		犯罪事実の回避または自己合理化を認識	私の中の過ちを隠して他人のせいにしてきた。刑を縮めるために反省したふりをしていたことがわかるようになった。あの日(事件当日)ただ運が悪かっただけだと思ってきた。被害者が私に挑発した(原因は被害者にある)と思った。過去私の犯した罪を合理化してきた(すべてが言い訳に過ぎない)。
		過去の人生についての後悔と反省	教育を通じて人生を顧みるようになった。過去には忍耐と努力が足りなかった。もう一度深く考えてみなかった。何でそんなことを犯したのかもう一度考えてみた。過去の怠惰でわがままな生活を送ってきたことが悔やまれた。過去私のことを愛していなかった。私を改善するためには、過去を直視しなければならない。
教育に対する理解の深化		教育内容及び方法について共感	視聴覚資料の内容に大きく共感した。教育方式が負担になったが、既存の教育プログラムと異なる楽しみがあった。相手の立場になって考えてみる方法が気に入る。発表を通じて同僚の意見を傾聴することができて有益な時間だった。
		教育に対する前向きな姿勢への変化	セッションが進むにつれ、どんな方式の教育か理解できた。最初はうんざりしたが、次のセッションが期待される。課題は難しいが、頑張るようになる。既存の刑務所教育と異なり、非常に興味深い。課題の内容が初めより難しくなったが、教育をうけてよかった。ロールレタリングのテーマが難しいだけに、勉強になる。
教育後期	被害者視点の獲得と共感の具体化	被害者と被害者家族の苦痛に対する共感と謝罪	被害者への手紙を書く課題が与えられて、惨めな思いをした(課題がとても大変だった)。故人の家族にでも必ず弁償したい。被害者に心から近づきたい。被害者の立場では加害者を許す考えはないだろう。世の中で最も尊い生命を奪って申し訳ない。被害者家族の苦痛は生きている私の苦痛とは比ではない。
		共感を具体化	同僚の話聞いて彼の苦痛をわかるようになった。相手は私の鏡だ(勉強になる)。人の長所を見るのは、私の人生に有益である。人をほめようと努力しなければならない。許しというのは過ちを犯した場合、即座で具体的に求められなければならない。(相手の話または動画などを通じて)私にも起こりうることだと思った。

肯定的な人生の姿勢	家族関係の回復のための努力	今回の教育を通じて家族の大切さをわかるようになった。帰るところは結局家族のところだ。子供たちとの関係回復のために、忍耐する。家族と一緒に過ごす時間(旅行、食事など)をたくさん作るように努力する。家族に心を開いて許し貰う(対話したい)。
	他人を配慮する生活	出所後、奉仕活動(宣教活動)をしたい。誰にでも役立つ道があるから、躊躇しない。先私を開放す努力をしたい。世の中は私一人て暮らしていけない。人を憎まぬ、配慮しながら生きたい。小さなことで共有する人生を生きて行く。人を許すためにためらわない。周りを顧みる姿勢増やしたい。
	肯定的な人生のための努力	計画的な人生後悔しない人生を生きたい。最善を尽くす時、人生の価値があるということがわかった。禁煙、禁酒、運動などを通じて私を大事にしたい。肯定的な人生の重要性がわかるようになった。人のすべての瞬間がとても大事だということを感じるようになった。
教育に対する肯定的な評価	教育方法に対する肯定的な評価	雰囲気既存の教育と違い、とてもよかった。受動的な詰めこみ式の教育ではなく、討論発表の方法がよかった。教育を通じて「収容生活全体を振り返る契機になった。課題を踏まえて、考える機会が多くてよかった。被害者に対して考えてみる教育は初めてであり、やり甲があった。一過性の教育ではなく、継続的な教育だったらいいと思う。教育時間が短すぎて時間セッション増やしてほしい。特に長期囚に特別教育である。
	教育を通じて自分の変化を認識	教育を通じて改善された気がする。何の過ちをしか明確にわかるようになった時間だった。過去を省察し、出所後を語れるようになった。教育を通じて心から反(懺悔)できるようになった。心の中にあることを正直に吐き出せることができてよかった。真の反省が何なのかわかるようになった。閉じた心を開くようになった。教育を通じて自分の変化を感じることにできた。

その上、教育セッションが進むにつれ、【省察の始まり】に関する内容が多くなった。このカテゴリーでは、本人と周りの関係を整理しながら過去を省察し、同僚受刑者に共感し始める受刑者が多く、問題の原因を自分に帰因する受刑者が多かった。セッション1に作成した関係図を基に、過去と現在を振り返り、課題を作成して発表しながら、〔本人と周りの関係について省察(26名)〕する内容が多く、発表と討論を通じて〔同僚受刑者に対する共感(20名)〕を表現した内容もあった。特に現在の状況について〔問題の原因を自分に帰因(18名)〕する内容が多かった。

また、省察が始まるとともに、教育内容が理解できるようになり、教育方法にも慣

れ、【教育に対する期待感とラポールの形成】が認められる内容も目立った。このカテゴリでは、出所前、本人を省察する姿勢で教育に臨むという内容や、教育後、自分の変化した姿を期待する内容など、〔刑務所教育に対する期待感(21名)〕を持つ受刑者、教育担当者が外部講師ではなく、受刑者の立場をよく理解している内部講師(刑務官)であるため、〔教育担当者への感謝と信頼(21名)〕を感じた受刑者もいた。もちろん、教育の初めから本人の犯罪事実を直視する人(8名)や、教育について肯定的な立場を示す人(6名)もいた。

3-2 教育中期

教育中期では【他人の視点獲得】、【省察の深化】、【教育に対する理解の深化】の3つのカテゴリが抽出された。

まず、前の表 7-1 のように、教育中期に入り、【他人の視点を獲得】していく様相を見せた。このカテゴリでは、相手の立場を理解するという内容や、「もし私なら」という表現も多数あり、ようやく〔相手の立場に立って配慮(20名)〕する傾向が見えた。また、同僚受刑者の事情に深く共感し、同僚の悩みを認識するなど、〔同僚受刑者に対する共感の深化(20名)〕を表現した内容も多数あった。そして、本人の犯罪事実を想起しつつ、〔謝罪と許しの難しさを認識(17名)〕するようになり、特に〔家族の苦痛を理解(16名)〕できるようになったという内容もあった。

また、教育前期と同様に、関係図を基にした教育が進むにつれ、【省察の深化】を表現した内容も多数目に付いた。このカテゴリでは、今までの受刑生活の中で本人や家族のみを思っていたが、改めて〔被害者の苦痛についての無視を認識(15名)〕するようになったという受刑者もいれば、〔犯罪事実の回避または自己合理化を認識(12名)〕するようになったという受刑者もいた。そして過去の誤った人生への態度や生活方式を認めながら、〔過去の人生についての後悔と反省(24名)〕をする内容もあった。

その上、教育がセッション 5 からセッション 8 まで行われ、【**教育に対する理解の深化**】が認められる内容が多かった。このカテゴリーでは、教育を通じて相手と立場を変える方法を理解し、視聴覚資料の内容に深く共感しながら、自分の感情を移入した受刑者や、発表と討論を通じて同僚受刑者の考え方に共感できるようになったという受刑者など、〔教育内容及び方法について共感(23名)〕する内容が多かった。そして、セッションが進むにつれ、教育が理解できるようになったという内容や、既存の教育と全く違った方式であるということを確認した内容など、〔教育に対する前向きな姿勢への変化(18名)〕も目立っている。

3-3 教育後期

教育後期では【**被害者視点の獲得と共感の具体化**】、【**肯定的な人生の姿勢**】、【**教育に対する肯定的な評価**】の3つのカテゴリーが抽出された。

教育後期に入り、前の表 7-1 のように、ほとんどの受刑者から【**被害者視点の獲得と共感の具体化**】を確認できる内容が多かった。このカテゴリーでは、何よりも、〔被害者と被害者家族の苦痛に対する共感と謝罪(30名)〕を表現した内容が非常に多かった。本人の罪に対する罰(受刑生活の苦痛)のみを思っていたが、被害者の苦しみについて本気で考えてみるようになったという受刑者もいれば、被害補償を考慮する受刑者、もう取り返しできない大きな罪(殺人)によって大きな罪悪感を感じている受刑者、被害者の立場からの許しがどれほど難しいことかを確認するようになった受刑者もいた。一方、被害者の立場で手紙を書く課題の達成度は非常に低かった。これは、被害者の立場から返事を書くことが大変難しかったと告白した受刑者が多かったからである。そして、同僚受刑者の発表を通じて、その苦痛を推測するようになったという受刑者、本人の過ちによって周りの人たちの苦痛の大きさがわかるようになったという受刑者、他人の立場で許しや配慮について思うようになったという受刑者など、自分の立場から〔共感を具体化(22名)〕する内容も多かった。

また、教育後期の主題である「出所後の人生」についての課題を通じて、【**肯定的な人生の姿勢**】を持つようになったという内容が多かった。このカテゴリーでは、特に、家族の大切さを改めてわかるようになり、〔家族関係の回復のための努力(23名)〕をしようとする受刑者、困っている人を助けて奉仕しながら〔他人を配慮する生活(20名)〕をしたいという受刑者、自分を大事にして出所後の計画をよく実践するとともに現実に満足し、最善を尽くして誠実に生活したいという〔肯定的な人生のための努力(22名)〕を誓う受刑者もいた。

そして、教育が終了され、多くの受刑者から【**教育に対する肯定的な評価**】があった。このカテゴリーでは、被害者の立場で手紙を書くことは非常に難しかったが、心から被害者の痛みを考えてみるようになって非常によかったと供述した受刑者、手紙・視聴覚資料・討論や発表など、教育方法的な面が既存の刑務所教育と異なり、非常によかったと思った受刑者など、多くの受刑者から〔教育方法に対する肯定的な評価(21名)〕があった。また、〔教育を通じて自分の変化を認識(19名)〕した受刑者もいた。教育を通じて立場を変えるようになったという内容もあり、共感と配慮をテーマとする教育は過去の人生(受刑生活全般)を振り返り、残りの人生を考えるため、実質的な助けになったと思う受刑者が多かった。特に、教育を通じて心の中にあるものを吐き出すこと(カタルシス)ができて非常によかったと記述した受刑者(6名)もいた。

第4節 考察

本研究の目的は、Z 刑務所の受刑者を対象に、RL 技法を活用した教育プログラムを行い、受刑者の心理的变化及び教育認識の変化に関する示唆を得ることである。分析した結果、教育期間によって作成された RL ノートと教育感想文の内容から、受刑者の心理的变化を概念化し、本プログラムが受刑者に肯定的な影響を及ぼすということが示唆された。具体的に、本研究を通じて得られた示唆は以下の通りである。

第一に、本教育プログラムが受刑者の自己省察を深化し、過去に対する後悔と反省よ

り自分の人生について前向きな姿勢を取ることができるように、自分に対する認識が変化したことがうかがえる。ノートの分析結果、本プログラムが関係図を基に受刑者が自分と周りの関係をめぐり、これにより自己省察の契機になったということがわかった。教育前期には自分の過去を後悔・反省する内容が多かった反面、教育が進むにつれ、自分を価値あるものと評価したり、自己満足をしたり、人生について前向きな希望を抱いたりする内容を多数見つけることができた。教育終了時点では、自分を大事にすると同時に出所後の計画をよく実践し、誠実な生活を誓っている。そして、困っている人を助けて奉仕する生活を送りたいという内容が多く認められ、本プログラムが受刑者自信を肯定的に認識させるのに影響を及ぼすという点が示唆された。

第二に、ノートの分析結果、本教育プログラムが受刑者に他人の立場、特に被害者の立場について具体的に考えさせることにも影響を及ぼす可能性があるということが示唆された。セッションが進むにつれ、受刑者は他人の立場を理解するようになり、周りの人への苦痛を無視し、本人の犯罪行動を合理化していたことを改めて認識している。教育終了時点に至っては、被害者や被害者家族の苦痛を認識して謝罪し、他人の立場について具体的に共感できるようになった。これは、本教育プログラムが受刑者において他人に対する認識を変化させることにも影響を及ぼすということを意味する。

第三に、本教育プログラムにおいて、ほとんどの受刑者が教育方法や教育内容について前向きな姿勢を取ることになった。即ち、本プログラムについての受刑者の認識が変化したことがうかがえる。一般的に、刑務所教育は強制性を前提とした教育であるため(キム 2009; 堀勝 2010)、他律的・受動的な傾向が強い。しかし、本教育プログラムでは、教育目標やテーマまたは課題に入る前、視聴覚資料を提示することで理解度を高めた。また、自分の立場と周りの人の立場を考えてみることが重要であるため、RL技法を採用した。この技法とともに、教育時間に提示された視聴覚資料と本人が作成した課題を踏まえ、自分の問題を解決していけるように、GWの方法で教育を行い、受刑者が積極的に参加できるように

した。ノートの分析結果より、教育前期には教育や課題に対する負担と先入観によって拒否感を持っていた受刑者が多かった反面、教育が繰り返されるほど、教育内容と教育方法を理解し共感するなど、教育に対する認識が変化したと認められる内容が多くなった。教育終了時点ではほとんどの受刑者から相手の立場(特に、被害者の立場)を考えることができ、有益であり、本人の変化を発見することになったと供述するなど、本教育に対する肯定的な評価があった。これは、受刑者の教育への参加度や教育効果を高めることに、本プログラムの教育方法が有効であるということを示唆する。

第5節 本章のまとめ

本研究は、受刑者を対象にした教育プログラムを実施し、受刑者が作成した RL ノートと教育感想文の内容分析を通じて、心理検査では得られない微妙な心理的变化及び教育認識の変化に関する示唆を得たという点に意義がある。しかし、この教育が閉鎖的な空間の中で複数の受刑者を対象にしているという点から、不可避に構造化・定型化されている教育プログラムを行ったという根本的な限界がある。そのため、本研究では受刑者が自分の本音を100パーセント率直に吐き出したと断定することは難しいだろう。

したがって、今後は教育実施機関及び研究対象を拡大する一方、インタビューなどを通じて個別受刑者を対象に事例研究を行うなど、研究対象や研究方法を多様化する必要がある。また、一般的に人間は簡単には変化することができないため、受刑者を対象とする教育は一過性教育ではなく、より長期的かつ計画的な取り組みが必要であると言えるだろう。

第8章 FGIを通じた受刑者教育プログラムの有効性向上に関する研究

第1節 本章の背景及び目的

第6章では受刑者が自発的・積極的に参加できるRL技法を活用した教育プログラムを実施し、教育前後の検査を通じて受刑者の心理的变化を確認することができた。しかし、Z刑務所の少数の男性受刑者のみを対象としている点、そして比較集団のない点により、研究結果の一般化にはまだ検証が必要である。また、第7章では受刑者が作成したRLノートと教育感想文の質的内容分析を通じて受刑者の心理的变化及び教育認識の変化を明らかにすることができた。とは言え、教育の修了いかんによる受刑者本人が持つ処遇に対する憂慮や、構造化・定型化されている刑務所教育の根本的な限界によって、自分の内面を100パーセント吐き出すことは難しかっただろう。

したがって、本章ではこのような研究の限界を克服するためのもう一つの試みとして、本教育プログラムに参加した受刑者を対象にFGIを実施した。この手法を通じ、第7章で受刑者が作成したRLノートと教育感想文の分析によって得た示唆をもう一度確認し、本教育プログラムの有効性向上のための取り組みへの示唆を得ることに本章の目的がある。

第2節 研究方法

2-1 調査方法

前述のように、本研究ではFGI(Focus Group Interview)を採用している。FGIは集団に集中討論を行うことを通じて同質の人たちから質的データを収集するため(ミン2014=Richard.A.K & Mary.A.C.2009)、教育を修了した受刑者集団に活用することに適した手法である。FGIに参加した受刑者たちは研究テーマに合わせた共通の特徴を持っており、投票や合意の導出のような負担から離れ、自由に討論することができる。したがって、自然に質的データの確保が可能な手法であるという長所(オム2015)から、

表 8-1 FGI の日程及び場所

日付	回数	場所
2015.12.5 (土)	1回 FGI	作業場の相談室
2015.12.6 (日)	2回 FGI	Z 刑務所教育室
2015.12.7 (月)	3回 FGI	〇〇センター相談室

この手法を採用するようにした。また、3回にわたって FGI を実施したため、教育を修了した受刑者の認識の傾向やパターンを把握することにも最適な方法であると判断した。

FGI を行うため、まず Z 刑務所の教育担当者に電話連絡を通じて研究目的を説明し許可を得た後、表 8-1 のように日付・時間・場所などを協議・決定した。FGI にかかった時間は平均約 2 時間程度で、すべての参加者に発言の機会が与えられるように考慮した。質問は、基本的に Krueger(2002)が提示した FGI 研究方法の質問手続きとして「開始質問→導入質問→転換質問→主要疑問→修了質問」の構造を従った。しかし、気楽で自発的な雰囲気の中で討論が進められるように、質問項目は細かく分けず、「グループメンバーの属性、教育内容に対する理解、教育方法と特徴及び長所と短所、教育後の感想、その他の問題点」など、大きな項目のみで区分して質問した。また、FGI 途中に進行方式や質問に対する負担感または拒否感などをうかがいながら、FGI の後にもインタビューの感想について話し合う時間を持った。その上、前回 FGI の際、現場で現れた参加者たちの反応や応答のパターン、そして参加者間の相互作用などを観察し、後回の FGI に反映した。その後、研究司会者が討議を行いながら作成した現場ノートと FGI の録音内容を中心に内容分析を行った。

2-2 分析方法

FGI の結果分析は体系的な関係性を維持しなければならない(Richard.A.K & Mary.A.C. 2009)。よって、体系的分析のため各項目間の関係性が維持されるように、FGI 設計時に 3 回にわたるインタビューに対する質問を選定し、質問に対する答えの時間配分に一貫性が

あるように構成した。本章での分析の手順は、第7章と同様に Mayring, P.が提示した質的内容分析の一般的なプロセス・モデル(Flick, U. 2007)を参考にした。したがって、インタビュー内容から初期コーディングされたデータの中で重複される内容を削除しつつ、意味ある単語や文章または段落を選択し、コード化作業を行った上で類似した文章と段落を区分してサブカテゴリーを構成した。最後には、サブカテゴリーを組み合わせ、脈絡を再構成してカテゴリー化した。また、研究協力者のフィードバックを通じてカテゴリー間の内容と関係を再確認する作業を行った。

2-3 倫理的配慮

本研究は、「日本社会福祉学会研究倫理指針」を遵守して行った。FGIを行う前、研究目的と個人情報の保護、匿名性の保障などの説明が含まれている参加同意書を受け取り、事前に告知したとおりインタビュー録音についての承諾を得た後録音した。FGIの場所は、その内容が外部に漏れないよう矯正施設の相談室または教育室を使用した。また、プライバシーを厳守した上でインタビューの記録を研究のみで使用することと、個人の身分が露呈されないように教育時のニックネームを使用するように案内した。同時に、各個人は符号で表記することと、答えたくない質問には答えなくても構わないということの説明し、理解を得た。最後に、録音データと初期コーディングデータは、パスワードが設定されている研究者のPCに再度フォルダにパスワードを設定して管理した。

第3節 結果

3-1 対象者の属性

本研究では、表8-2に示したとおり、2015年12月現在、Z刑務所の男子受刑者22名を対象としている。これは、前述のように本教育プログラムを修了した3期34名の中、出所や帰休、または余儀ない作業のため参加できなかった人を除いた人選である。これを期数別に分類すると、第1期は合計5名で平均年齢は45.8歳、そして平均残刑期は1

年3月である。第2期は合計8名で、平均年齢は45.6歳、そして平均残刑期は11月である。第3期は合計9名で、平均年齢は42.7歳、平均残刑期は1年7月である。第1期から第3期にかけての22名の平均年齢は44.7歳、平均残刑期は1年3月である。第1期及び第2期はいずれも罪名が殺人である反面、第3期は殺人7名、殺人未遂が2名である。特に第3期は教育終了日にFGIを実施したため、全員参加することができた。

表 8-2 対象者の属性(2015年12月現在)

第1期	符号	年齢	刑名・刑期	残刑期	罪名
	1-E	35	懲役10年	9月	殺人
	1-G	56	懲役20年	2年2月	殺人
	1-I	29	懲役10年	11月	殺人
	1-J	55	懲役12年	1年5月	殺人
	1-K	54	懲役12年	1年1月	殺人
	合計：5名	平均年齢：45.8歳	平均刑期：12年8月	平均残刑期：1年3月	
第2期	2-A	54	懲役12年	1年6月	殺人
	2-B	32	懲役15年	1年1月	殺人
	2-C	30	懲役10年	3月	殺人
	2-E	52	懲役10年	8月	殺人
	2-F	57	懲役12年	1年6月	殺人
	2-H	48	懲役12年	1年2月	殺人
	2-J	54	懲役8年	6月	殺人
	2-K	38	懲役12年	11月	殺人
	合計：8名	平均年齢：45.6歳	平均刑期：11年4月	平均残刑期：11月	
第3期	3-A	36	懲役15年	1年10月	殺人
	3-B	25	懲役6年	1年4月	殺人未遂
	3-C	64	懲役15年	1年11月	強盗殺人
	3-D	54	懲役10年	1年3月	殺人
	3-E	33	懲役15年	2年11月	殺人
	3-F	61	懲役20年	2年	殺人
	3-G	34	懲役5年	11月	殺人未遂
	3-H	37	懲役20年	11月	強盗殺人
	3-I	43	懲役16年	1年4月	強盗殺人
	合計：9名	平均年齢：42.7歳	平均刑期：13年6月	平均残刑期：1年7月	
総合計：22名 平均年齢：44.7歳 平均刑期：12年6月 平均残刑期：1年3月					

3-2 分析結果

分析の結果、表 8-3 のように「肯定的側面」の 4 つのカテゴリーと表 8-4 のように「否定的側面」の 4 つのカテゴリーが導出された。以下では各カテゴリーを代表すると考えられる発言を「(発言者)」に示して紹介する。また、カテゴリーを【 】、サブカテゴリーを〔 〕に示し、分析された内容の肯定的側面から論じる。

表 8-3 FGI を通じて導出された肯定的側面の内容

カテゴリー	サブカテゴリー	コード化単位
信頼関係の形成	内部職員に対する信頼	先に自己開放しながら優しく接してくれて信頼を感じた。受刑者の話をよく聞いてくれて感謝の気持ちを感じた。教育担当者との信頼関係形成が極めて重要だと思った。受刑者の状況と立場を理解してくれた。受刑者の意見を次のセッションによく反映してくれた。教育内容や RL 方法などを分かりやすく説明してくれた。みんなに公平に接してくれた。
	受刑者間の信頼	私を開放するためには相手受刑者との信頼関係形成が非常に重要である。同僚受刑者は私の意見をよく聞いてくれた。相手が私を尊重してくれた。泣いたり笑ったりしながら感情を共有してくれた。お互いの意見を共有しながら相手の立場を理解できた。セッションが進むにつれ、互いにさらに開放するようになった。お互いの立場をさらに共感できるようになった。
受刑者の自我省察	収容以前の生活省察	教育を通じて過去の過ちを省みることができた。教育前には、過去に対する反省はなく、後悔ばかりであった。収容以前の生活が収容生活につながっていたことがわかった。私の利己的な心をわかるようになった。過去を振り返り、すべての原因が私にあるということがわかった。教育を通じて自分の本当の姿を見ることができた。
	収容生活の省察	教育中に、現在も収容以前の生活態度を持っているのか考えてみた。教育を通じて、より模範的な収容生活をしたいと思った。同僚受刑者と葛藤がないように努力したい。受刑生活を振り返り、助けてくれた刑務官に感謝の気持ちを感じた。
	家族関係の省察	家族に大きな苦痛を与えたということを改めてわかった。家族が自分の人生のなかで一番大事だということがわかった。出所後、家族関係の回復のために努力したい。家族のためにも、過去と同じ過ちをしない。
	出所後の人生	教育を通じて自分の未来の計画を具体的に立ててみることでとてもよかった。過去を振り返ることが出所後の人生に大きく役立つということがわかった。従来の教育より過去の人生から未来(出所後)までの人生を具体的に考えられる教育だったのでよかった。
	自己理解	教育を通じて私がどんな人なのかわかるようになった。私の長所と短所をわかるようになった大切な時間だった。本当の私を把握することが、さまざまな悩みを解決するために役立つということを理解した。私のありのままの姿を見られた時間だった。

教育方法 に対する 理解	RL 技法への 理解と共感	RL は、相手の立場を考えてみるために非常に良い方法だ。RL を通じて私の過去を振り返ってみることができて良かった。既存の教育とは違い、私が直接しなければならない。次のセッションの課題を期待するようになった。RL を通じて自分の過ちを知り、被害者の立場を具体的に理解できるようになった。被害者に対する RL が謝罪文または反省文ではないことを理解した。RL は私をわかっていく過程だと思う。RL を通じて相手に私の立場を説得するには、相手の立場になってみなければならないということがわかった。RL を通じて自分の問題についてわかるようになった。ノートの作成を通じて感情や考えを整理することができた。RL を通じて胸がすっとした。
	視聴覚資料の適 切性	視聴覚資料は教育初期に課題と RL を理解するのに大きな助けになった。内容が興味深いため教育に集中することができた。視聴覚資料はお互いの考え方を共有することにとっても良い素材だった。次のセッションの動画が期待された。動画は良い教育雰囲気を作ってくれた。動画を見て私のことについて考えられるきっかけになった。RL 課題に先立って提示された動画は相手の立場を考えてみるのに助けになった。
	GW による感 情・考えの共有	GW を通じて相手の考えや感情がわかった。相手の話を傾聴する姿勢を持つようになった。相手が私と同じ考えを持っているという事実を驚いた。相手が私が気づかなかった考えをしていることに驚いた。人の感情は同じで、表現方式も同じだということがわかった。人の前で私を隠せずに開放しながらすっきりした。
共感範囲 の拡大	動画への共感	主題に合う視聴覚資料は、課題を理解し、その立場になってみることに大きな助けとなった。動画を通じて自分を投影することができた。視聴覚資料に大きく共感した。動画が興味深く、討論することに役に立った。いまでも思い出す動画がある。動画を見て私の幼い時を思い出した。動画を見るのが非常につらかった。
	同僚受刑者への 共感	みんな類似な悩みをしていることに驚いた。同僚受刑者の悩みを理解することができた。人たちの考えや感情が似ているということを感じた。相手の話を聞いてまるで私の話のように思った。相手の泣く姿を見て私も涙を流した。人たちの考えが多様であることを感ずると共に、そんなこともありうると思った。私の立場を伝えるためには、まず相手の話をよく聞かなければならない。相手の手紙の内容を聞いて胸がつぶれた。
	被害者への共感	私が被害者を恨んでいたという事実をわかるようになった。私の罪を合理化していたという事実をわかるようになった。被害者と遺族に大きな罪を犯した。被害者と遺族の厳しい人生を考える契機になった。教育当時、言葉が出ないほど惨めな気持ちだった。被害者家族に謝罪したい。教育の中にも被害者よりも、自分と自分の家族を考えている自分を見つけて驚いた。

3-2-(a) 【信頼関係の形成】

「従来の刑務所教育を多く受講しましたが、いずれも外部講師だったので形式的に参加する機会が多かったです。しかし、今回の教育は受刑者たちの情報と事情をよく知っている内部職員が教育を行い、受刑者を観察することができる最も賢明な方法ではないかと思いました。今後、(この教育を)さらに拡大すればいいと思います(2-A)」

「同僚受刑者間で相互尊重し傾聴する雰囲気だったので、(従来よりも)もっといい教育だったと思います。もしかしたら教育そのものより受刑者との絆が教育に積極的に参加するきっかけになったかもしれません(1-K)」

FGI の内容分析を通じて抽出された第一のカテゴリーは【信頼関係の形成】である。インタビューを通じて、教育効果を高めるための基本的な前提として〔内部職員に対する信頼〕が重要であるという発言が多かった。受刑者たちは、いくら素晴らしい教育であっても、信頼関係が形成されなければ、従来の教育と同じであるということをよく認識していた。受刑者たちは犯罪を犯した時点から収容生活に至るまで、比較的詳しく彼らを把握している内部職員に信頼と同時に不信を感じていた。しかし、教育が進むにつれ、教育初期の内部職員に対する不信を解消し、彼らを尊重して公正に教育を進行したことについて感謝するようになったという表現が多かった。また、本教育プログラムの特性上、彼らは自分を開放しなければならないということをよく知っていたため、受刑者間の傾聴と尊重の必要性や秘密維持の重要性など、〔受刑者間の信頼〕も非常に重要であるということをよく認識していた。

3-2-(b) 【受刑者の自我省察】

「教育が私の過去から始めて現在の受刑生活と家族関係、そして被害者について考えてみて出所後の計画まで続いていて、私の人生全体を省察してみることができる良い機会でした(3-E)」

「RL を通じて私と家族間の関係を省察し、未来に対する計画を立てられたことが大きな結実だと思います。入所後忘れていたことに対して大切に作る時間で、私の感情と気持ちを整理する教育でした(2-E)」

第二の категорияは【**受刑者の自我省察**】である。インタビューを通じて、大部分の受刑者は、教育の流れに合わせ〔収容以前の生活省察〕から現在の〔収容生活の省察〕まで、自分を顧みるきっかけになったと発言した。また、このような自我省察のなかで受刑者本人の〔家族関係の省察〕にも自然とつながり、〔出所後の人生〕まで考えてみられるやりがいのある時間であったと供述した。そして、省察を通じて被害者の立場に立ち、許すことの難しさを分かるようになり、真に被害者を考える時間になったという内容もあった。その上、出所後の人生が過去に対する省察と〔自己理解〕を基にしていることをわかるようになったという意見もあった。

3-2-(c) 【教育方法に対する理解】

「内部職員の講義，RL の内容及び課題，視聴覚資料の提示がすべて適切にうまくつながっている良い時間でした。特に，教育途中に視聴した動画資料と，同僚と一緒に討論した内容はいまだに生々しく思い出されます。さらに，従来の教育に比べて RL は期待感があり，課題を通じてその期待が満たされました。手紙を書きながら私の考えを整理できた場合が多かったことを感じました(2-H)」

「肯定的に考えながら虚心坦懐に討論できる機会があつて良かったです。教育は難しかったんですが，小規模グループの中で親密感と連帯感を形成して集中することができました。また，動画を見ながら主人公の立場を投影することができ，被害者との RL は非常に大変でしたが，すべてを吐き出すことができて胸がすっきりしました(3-F)」

第三の categoriaは【**教育方法に対する理解**】である。本教育プログラムの主要教育方法として導入した RL 技法が，同僚受刑者，または第三者や被害者の立場を共感するのに助けになったと発言する受刑者が多かった。そして，教育方法的にも既存の刑務所教育技法が受動的で形式的な反面，RL は能動的で自発的に参加できる技法であると供述するなど，〔RL 技法への理解と共感〕を表現する発言が多かった。特に，毎セッションの課題を通じて周りのことを省察した上，次のセッションに対する期待

が高まったと供述する受刑者もいた。その上、ノートの作成を通じて考えや感情を整理し、自分自身を率直に開放することができてスッキリしたことを感じた点を強調する受刑者もいた。そして、受刑者たちは教育時に提示された動画を通じて教育に対する理解が高まり、深く共感したと語り〔視聴覚資料の適切性〕を非常に肯定的に評価した。また、〔GWによる感情・考えの共有〕を通じ、相互の信頼感と共感を高めるようになったという発言も多かった。

3-2-(d) 【共感範囲の拡大】

「動画を見て私自分を考えるようになりました。動画が仮想ではなく現実のように感じられました。動画を見ながら、私と私の周りを考えてみることになり、あの人はなぜああするしかできなかつたのか、その人の立場について考えるようになりました。(中略)教育時間に同僚受刑者と心を開いて頼るようになる良いきっかけになりました(2-J)」

「RLにより自分自身と被害者(被害者家族)との対話を通じて涙を流しながら許しと反省が何なのか分かるようになりました(1-J)」

第四のカテゴリーは【共感範囲の拡大】である。インタビューを通じて教育時に提示された〔動画への共感〕から登場人物の立場になってみたという受刑者が多かった。特に、現在までも動画と討論の内容を印象深く記憶しているという受刑者もいれば、動画を見ているうちに、幼い時、または犯罪事実が浮かび上がって大変だったという受刑者もいた。また、動画やRLを素材にしたGWをしながら〔同僚受刑者への共感〕が深くなったという発言が多数あった。その中には相手の話に本人の感情を移入すると共に、泣いたり笑ったりする良い時間だったと供述する受刑者もいた。そして、時間が経つほど(教育が進むにつれ)、より少し心を開いてお互いを理解するようになったという受刑者もいた。教育の流れによって共感の範囲が拡大され、〔被害者への共感〕と同時に罪悪感を感じる受刑者たちがいた。さらに、収容後に本人の犯罪事実を隠しながら合理化していた利己的な自分を改めて見つかるきっかけになったという発言もあった。

以上の4つのカテゴリーでは、プログラムの肯定的側面に対するインタビューの内容分析である。他方、以下の4つのカテゴリーでは、表8-4のように教育を通じて受刑者たちが否定的側面として発言した内容を分析したものである。

表8-4 FGI を通じて導出された否定的側面の内容

カテゴリー	サブカテゴリー	コード化単位
教育に対する負担	RL 課題に対する負担	RL 手法に馴れるのに多くの時間がかかった。教育初期にこのような手法を理解(共感)しにくかった。被害者を対象とする RL はとても大変だった。RL のテーマを予想し難かったので、当惑した場合があった。課題の量が多すぎて時間が足りなかった。立場を変えて考えることが困難であった。書くこと自体に拒否感があった。事件当日を思い出すことはとてもつらかった。課題自体の量が多くて時間をもたないと思った。セッションが進むにつれ、課題がますます難しくなり、ストレスが多くなった。
	自己開放に対する負担	人の前で私を開放することが難しかった。私の恥部をさらけ出すのが嫌だった。どこまで私を開放しなければならないのかわからなかった。教育初期にはお互いに顔色を見ながら話すことを躊躇した。私の罪を他の人に話すことが嫌だった。私を開放するのに非常に多くの時間がかかった。秘密を暴露する気分だった。今まで話せなかったことについて再び思い出すことに抵抗があった。
グループの構成		長期囚にだけ良いプログラムだと思う。短期囚は RL 技法を無視する場合があった。短期囚は長期囚の意見や立場に共感できない場合が多い。短期囚が教育雰囲気を阻害する場合があった。短期囚がいる場合、信頼関係形成に邪魔になる。長期囚グループの場合、連帯感と信頼感が高いと思う。短期囚には別の教育方法が必要だと思った。年齢や学歴別に区分するよりは、刑期を考慮してグループを編成する必要がある。グループの規模として6~8人が適切である。罪名が異なる場合、プログラムの内容に対する共感が低いと思う。殺人やそれに準じる者に適合した教育だと思う。共感形成のため罪名別にグループを編成し、プログラムの内容も修正する必要がある。同質感と信頼感を高めるため、同じ罪名の人たちでグループ化する必要がある。罪名によって、被害者の立場のような重いテーマに接近することを決定したほうが良いと思う。グループを構成するのに学歴や年齢は関係ないと思う。

教育時間の不足	教育時間が短くて、提示された視聴覚資料を途中で止める場合が多かった。教育内容を理解するには視聴覚資料の提示時間が足りなかった。教育時間に RL が編成されており、一気に書くことは時間的に足りなかった。討論時間が不足して発表しない人がいた。プログラム内容に真剣に接近するには全体的に時間が足りないと感じた。特に難しい主題の RL の場合には時間が不足しているため、セッションを分けたらいいと思う。全体的な時間不足で教育方法に慣れるのに、多くの時間がかかったと思う。同僚の意見を聞いて考えてみる時間が不足した。考えや感情の共有のために時間が足りなかった。
刑務所教育の根本的限界	日課以外の休日の教育のため負担になった。教育を参加しない場合、処遇(仮釈放、帰休など)の不利益が心配になった。参加したくない時も参加せざるを得なかった。毎週見られない強圧がストレスだった。教育効果の維持のための補充教育がなくて残念だ。一時的な教育になる可能性が大きい。教育に参加してみてもその時だけだと思った時がある。

3-2-(e) 【教育に対する負担】

「課題の量が多すぎ、発表することがとても大変でした。特に忘れていた被害者に対する考えを再度思い出さなければならないので、非常に大きなストレスでした。そして、自分の恥部をさらけ出すことが本当に嫌でした。(中略)私の悩みになった人に書く手紙も非常に難しかったです(3-A)」

「教育がいい点もありましたが、人はそんなに簡単には変わらないと思います。しかも、短い教育何回で人が変わるとは思いません。特に私を開放することが良いこととは知っていますが、大変負担を感じました(2-J)」

第五の категорияは【教育に対する負担】である。インタビューを通じて、他律的で受動的な教育方式に慣れていた受刑者が多かったため、教育方法に慣れておらず、適応が難しかったという意見が多かった。また、課題自体の量が多すぎてストレスが大きかったと言う受刑者もいれば、被害者を対象とする RL はとても大変だったと言う受刑者もいた。そして、RL のテーマを予想し難かったので、当惑した場合があったというなど、【RL 課題に対する負担】が大きかった。さらに、思い出したくない本人の恥部を想起しなければならないので拒否感や抵抗感があって【自己開放に対する負担】も大きかった。

3-2-(f) 【グループ構成】

「罪名によって共感帯が違うと思います。同僚の事情にみんな泣いたり笑ったりしながら連帯感と信頼感を感じるためには、基本的にそれに合わせて受刑者グループを構成しなければならないと思います(1-J)」

「長期囚と短期囚の異質感が大きいと思います。長期囚は、短期囚が共感できない生活をしたために短期囚の前で自己を開放することを回避する反面、短期囚は相対的に刑期が短いため、プログラムの内容を少し変更する必要があると思います(1-I)」

第六のカテゴリーは【グループ構成】の問題である。インタビューを通じて、本教育の最も大きな改善点として、グループ構成に関する受刑者たちの多様な意見を聴取することができた。多数の受刑者(特に第2期、第3期)から教育グループを罪名・刑期など、ケース別に構成することが非常に重要であるという供述があった。ほとんどの受刑者は、グループの性格は受刑者間の共感や絆の形成に決定的な要素であり、これは教育雰囲気や教育効果とも直結すると認識していた。また、グループを様々な年齢層で構成し、多様な考え方と経験や情報を共有することが望ましいという内容もあった。そして、教育対象者が少なすぎると共有する情報の量が少なくなり、多すぎると周りが散漫になって集中できない場合があるという理由から、グループの適切な規模として6～8人に建議する内容もあった。

3-2-(g) 【教育時間の不足】

「教育時間が短くて、提示された視聴覚資料を途中で止める場合が多く、討論時間が不足して発表しない人がいました。教育時間やセッションを増やしたほうがいいと思います(2-H)」

「教育内容を理解するには視聴覚資料の提示時間が足りないと思いました。またRLがとても難しい課題であるにだけ、考えてみる時間がもっと必要だと思います(2-F)」

第七のカテゴリーは【教育時間の不足】である。インタビューを通じて、教育時間が短くて提示された視聴覚資料を途中で止める場合が多く、プログラムへの集中が難しかった場合があったという意見が多かった。また、教育時間に RL と視聴覚資料と GW などが編成されており、すべてのことを消化するのは時間的に多少無理があるため、各セッションの時間を増やすか、またはセッションを増やしたほうがいいという意見もあった。特に、難しい主題の RL の場合には課題作成時間の不足と共に、もっと真剣に考える時間が必要であるため、セッションをもっと詳しく分けてもいいという供述もあった。

3-2-(h) 【刑務所教育の根本的限界】

「教育が休日に実施されて資格証取得の勉強や出所後の準備などができなくて時間的に負担になりました(3-G)」

「刑務所側ではそんな意図はないとは思いますが、私たちのような長期囚たちは、教育に参加しなかったり、課題をしなかったりする場合、自然に処遇上の不利益を思います(3-B)」

第八のカテゴリーは【刑務所教育の根本的限界】である。インタビューを通じて、教育に参加しない場合、または課題をしない場合、自然に処遇(仮釈放、帰休など)の不利益を心配するようになるという意見があった。また、本プログラムが日課以外の休日に行われ、出所準備や個人学習ができなくて負担になったという受刑者もいた。教育に参加した受刑者のなかで、参加したくない時にも余儀なく参加した人もいれば、教育初期に刑務所教育に対する不信や先入観を持っている人もいた。そして、刑務所では教育効果の維持や補完のための補充教育または追従指導が不足している点や、教育に自由に参加したり、教育後意見を共有する場が不足している点を訴える受刑者もいた。

第4節 考察：プログラムの有効性向上のための取り組み

本研究の目的は、FGI を通じて受刑者が作成したノートの分析から得た示唆をもう一度確認し、本教育プログラムの有効性向上のための取り組みへの手がかりを得ることである。インタビューを通じて、本教育プログラムの肯定的側面として①信頼関係の形成、②受刑者の自我省察、③教育方法に対する理解、④共感範囲の拡大など、4つのカテゴリーが導出された。このようなカテゴリーは第7章のノート分析の結果と相当部分一致すると考えられる。反面、否定的側面としては、①教育に対する負担、②グループ構成、③教育時間の不足、④刑務所教育の根本的限界など、4つのカテゴリーが導出された。このような結果から、今後プログラムの有効性向上のため、改善する必要があると考えられる5点の手がかりを得ることができた。以下ではこの5点の手がかりを提示し、これを踏まえ、向上・改善すべき本プログラムの具体的な取り組みを提示する。

第一に、教育効果を高めるためには職員と受刑者間のラポールの形成が重要であるという点を改めて確認することができた。インタビューを通じて受刑者たちは彼らに対する情報が多く、処遇に直接関与する内部職員を信頼する傾向があるということがわかった。これは、受刑者たちとのラポール形成のための時間や努力の側面からみると、内部職員が教育を進行するほうが、外部講師より効率的であるということを示唆する。したがって、このような効率性を浮き彫り、より良い信頼関係形成を通じて教育効果を高めるためには教育担当職員の取るべき取り組みとして、次のようなことを考えられる。まず、教育実施前から受刑者のニーズを把握できるカウンセリングを活性化し、それを教育に反映することである。次に、教育時間に教育担当者が自己開放を通じて親密感を形成し、受刑者に対する固定観念や先入観を捨てるべきである。そして、受刑者の個別性を尊重し、彼らの意見を傾聴する姿勢も必要である。最後に、教育時に得た情報に対する秘密を厳守し、教育に関する受刑者の悩みを注視しながら

できるだけ早くフィードバックする姿勢も必要であろう。

第二に、受刑者相互間の信頼関係形成も職員と受刑者の間に劣らず重要であるという点を確認することができた。インタビューを通じて受刑者たちが教育へ真剣に取り組んで肯定的な姿勢を持つためには、自己開放が重要であるという点をよく認識していることがわかった。しかし、グループの性格によって自己開放が決して容易ではなかったことを訴える意見が多かった。これは、受刑者がグループの中で同質感と連帯感が形成されていなければ、自己開放が難しくなり、結果的には教育効果にも大きく影響を及ぼすということを示唆する。したがって、受刑者相互間の信頼関係形成を通じて教育の有効性を高めるためのいくつかの取り組みを考えられる。まず、受刑者の刑期を考慮して教育生グループを構成することである。お互いの絆を形成するため、刑期を基準に長期囚と短期囚グループを構成することにより、グループの同質感を確保することができるだろう。次に、罪名別にグループを構成することである。一般的に罪名と刑期は高い相関関係があるため、罪名別にグループを構成することも親密感と連帯感を高める方法であると考えられる。実際に、本教育において第1期は対象者の属性は罪名が殺人であり、平均刑期が12年の長期囚であるため、同質感と連帯感を持ち、比較的容易に自我を開放することができたという意見が多かった。特に、インタビューに参加した大部分の受刑者は、本教育プログラムが加害の事実が具体的に明確な長期囚(殺人など)に適合するという事に同意した。これは、相対的に罪の意識が低い短期囚には、本プログラムの修正と改善が必要であるということを示唆することでもある。最後に、グループの構成人員も黒木ら(2001)が提示した6人から12人程度で維持されるように比較的小規模で編成する必要があると考えられる。なぜなら、人数が少なすぎると共有される情報の量が少なくなり、多すぎると意見が分散され雰囲気散漫になる恐れがあるからである。

第三に、受刑者たちが教育自体に対して多くの負担を感じていることがわかった。インタビューを通じて、受刑者たちが教育について肯定的な姿勢を持っており、課題を真面目に遂行する一方で、拒否感と負担感も非常に大きいということがうかがえる。

従来の刑務所教育に慣れている受刑者たちは RL のような新しい教育方法に慣れておらず、課題の量が多いということに難しさを訴えた。また、悩みの対象や被害者を対象に課題を遂行することに大きなストレスを受けていることがわかった。その上、本人の思い出したくないことを想起しなければならないため拒否感があり、これによって自我開放にも多くの時間がかかったという意見もあった。これは本教育プログラムの主な技法である RL や課題に対するオリエンテーションが不十分であったということを示唆する。したがって、このような示唆を踏まえ、プログラムの有効性を向上させるための取り組みとして、次のような点が挙げられる。まず、課題に対する予告を通じて考えてみる余地を与え、高圧的・義務的な課題にならないように RL 以外の方法(例えば、内部講師との交換ノート、カウンセリングやメモ)に対する考慮が必要である。次に、課題の一部を教育時間に作成するようにし、分量と内容に縛られないように指導する。併せて、自己開放について義務的な認識を持たないように内部職員や受刑者間の信頼関係が最大限形成された後、自分を表現できるように教育の流れを再構成する必要がある。最後に、教育初期にプログラムのオリエンテーション時間を拡大編成し、比較的取り組みやすいテーマや内容でお互いの考えと感情を共有する時間をできる限り多く確保する必要もある。

第四に、インタビューを通じて本教育プログラムの教育セッションと教育時間を拡大する必要があるという点を確認することができた。インタビューへ参加したほとんどの受刑者は教育初期には課題と発表について負担を感じるが、セッションが進むにつれ、教育を理解できるようになったと語った。このことから教育方法にも慣れていくということがわかった。しかし、時間とセッションに不足を感じ、教育内容について真剣に接近する前に教育の流れが途切れたり、同僚受刑者の多様な意見を共有できなかったり、課題に集中できなかつたりする場合があったという意見が多かった。これは本教育プログラムが比較的多い内容と資料を取り扱っていることに比べ、それぞれの内容に対する時間配分が不十分であったということの意味する。したがって、課題や時間に追われて GW を疎かにしたり、動画資料の流れが途切れないようにセッションを増やし、セッションの時間も拡大編成する必要がある。

第五に、受刑者たちが刑務所教育に対する負担感と先入観を持っていることがわかった。例えば、受刑者たちは教育に参加しない場合、または課題を作成しない場合、本人の処遇上の不利益を気にする旨の発言をした。また、教育効果の維持や向上のための補充教育が不十分であるという考え方(一過性教育に過ぎないという考え方)を持っていた。これは、従来の刑務所教育が受動的・形式的であり、受刑者の自発的な参加を促すには足りない一面があったことを意味する。したがって、これから先の刑務所教育は受刑者の自発的で能動的な参加を高められる多様なプログラムの開発が必要である。また、これによって矯正当局としては、受刑者たちが刑務所教育に対する先入観と固定観念が原因になって学習性無力感へ陥らないように補充教育や追従指導を実施して教育効果を維持できるシステムを開発する必要がある。

第5節 本章のまとめ

本章では、受刑者のノート分析から得た示唆をもう一度確認し、本教育プログラムの問題点を聞き取り、その有効性向上のための手がかりを得るため、教育に参加した受刑者を対象に FGI を行い、分析した。これによって、教育効果を高めるための取り組みとして、職員と受刑者間及び受刑者相互間の信頼関係の形成、教育に対する負担感の克服、セッションと教育時間の拡大編成、そして、矯正施設からの受刑者教育に対する認識転換が必要であるということがわかった。

以上のような示唆を踏まえ、本教育プログラムが修正・改善されれば、より体系的な受刑者教育プログラムとして位置づけることができるだろう。しかし、より信頼性と妥当性を備えたプログラムになるためには、刑期や罪名・性別・受刑時期などを基準にグループを構成し、教育を実施した後、多様な研究方法を通じてプログラムの改善点を考察する必要もある。

結 論

第9章 結論

本研究の目的は、日本で開発され矯正処遇技法として用いられている RL を取り入れた受刑者教育プログラムを開発・実施し、受刑者の心理的变化を確認することである。したがって、本章ではまず、本論で明らかになった成果を改めて総括したい。次に、本研究の限界を提示し、これを踏まえ、本プログラムの活性化のための姿勢及び課題について提言する。

第1節 本研究のまとめ

第1章では、RL を取り入れた受刑者教育プログラムの開発及び効果に関する研究の背景について論じた。近年、韓国の矯正当局では、再犯防止のため受刑者の多様なアプローチに対する重要性を認識し、多様な努力を傾けている。そのなか、より効率的な取り組みとしての受刑者教育に対する矯正現場の要求から本研究が出発していることを述べた。

第2章では、制度の整備・予算の確保・時間や空間の問題を考慮し、受刑者の再犯を減らすための一つの挑戦として、日本で創案された RL 技法を活用した受刑者教育プログラムを韓国最初に開発・実施し、その効果を検証することを本研究の目的として設定した。また、研究目的の達成のため、6つの研究課題と研究方法を提示した。

第3章では、RL 技法を活用した受刑者教育プログラムの開発のための理論的背景を検討した(研究課題1)。この章では、まず、RL の誕生と概念から理論的手がかりがゲシュタルト療法の ECT にあるということ、そして RL が交流分析理論にその基盤をおいていることを明らかにした。次に、RL の臨床的仮説とメリット、そしてその効果について検討した。最後に、RL の「対決と受容」及び「思考と感情」の臨床理論を検討した。これを通じ、RL 技法を取り入れた受刑者教育プログラムの開発のた

めの方向を設定した。

第4章では、日韓両国の受刑者教育プログラム及び矯正技法としてのRL関連先行研究をレビューした(研究課題2)。これを通じ、韓国の矯正教育技法としてのRLを取り入れたプログラムの開発可能性への4つの示唆を得られた。それは、①受刑者教育プログラム開発のための基本的な考慮事項、②複数の受刑者を対象にした教育プログラムの構成及び教育方法の多様化、③教育初期のRL対象選定への自律性付与、④研究方法及び教育効果検証の多様化などである。この章で得られた4つの示唆のほか、第3章からの理論的背景を踏まえ、韓国においてRLを導入した受刑者教育プログラムの開発に対する手がかりを得ることができた。

第5章では、RLの理論的背景と先行研究から得られた示唆を踏まえ、RL技法を活用した受刑者教育プログラムを開発した(研究課題3)。まず、本プログラムの試案から完成までの過程をまとめた。次に、本プログラムの特徴を提示し、教育期間別目標とRL技法を中心にプログラムの内容について説明した。最後に、教育方法として、RL以外に併用された視聴覚教育やGW技法の導入背景を述べた。この章は複数の成人受刑者を対象にRL技法を導入して体系化された教育プログラムを開発したということにその意義がある。

第6章では、第5章で開発したRLを活用した受刑者教育プログラムを第1期から第3期にわたって行い、その効果を確認した(研究課題4)。とりわけ、再犯の原因と知られている自尊感情、共感能力、怒り及び衝動性などのような受刑者の心理的な特性とRLとの関係を究明し、本プログラムが自尊感情と共感能力を高め、衝動性を下げることに効果的であるということを明らかにした。RLを矯正処遇技法として導入して事例分析を試みた多くの研究とは異なり、妥当性・信頼性を備えた尺度を採用したという点から本章の意義を探ることができる。

第7章は、教育に参加した受刑者が作成したRLノートと教育感想文の内容分析を通じ、心理検査では得られない心理的变化及び教育認識の変化に関する示唆を得られた(研究課題5)。ノート分析により、教育が進むにつれ、受刑者たちの教育への認識と心理状態が変化したと見られることを確認した。受刑者が作成したノートは、その質的な特殊性を考慮する際、非常に大きな研究価値があるにもかかわらず、その分析を試みた研究はほとんど見当たらなかった。しかし本研究では、稀にノートの質的分析を試みたという点からその意義を探ることができる。

第8章では、教育に参加した受刑者を対象に FGI を行い、受刑者のノート分析から得た示唆をもう一度確認し、本教育プログラムの問題点を聞き取り、その有効性向上のための手がかりを得られた(研究課題 6)。これによって、本教育プログラムの肯定的な側面が第7章のノート分析を通じて得られた示唆と相当部分一致することを確認することができた。さらに、本プログラムの改善点として供述された点を基に、本教育プログラムの有効性向上のための手がかりを得ることができた。

第2節 研究の限界と本プログラムの活性化のための姿勢と課題

2-1 研究の限界

本研究の限界は以下の通りである。

第一に、本研究において、比較的少数の男性受刑者 34 名のみを対象としている点と比較集団の不在している点によって、研究結果の一般化にはもう少し検証が必要であるということである。しかし、これは矯正施設で決まっている日課を避け、休日を利用して自発的に志願した受刑者のみを対象にしたため、余儀なく比較的少数の人員が参加することになった。また、比較集団を構成することにも、自発的な参加を考慮しなければならなかったため、刑務所の立場を勘案して比較集団なしに研究を行った。

第二に、様々な尺度を採用しなかった限界がある。本研究では RL の臨床的仮説を踏まえ、自尊感情・共感能力・怒り及び衝動性などを評価した。しかし、受刑者の多様な心理的特性を考慮してプログラムの効果を明らかにした先行研究のように、本教育が受刑者にいかなる心理的变化を与えられたのかについて他の尺度を採用できなかった。特に、RL の理論的背景が交流分析手法から出発しているにもかかわらず、エコプログラムを通じた効果の検証が行われてこなかった。

第三に、構造化・定型化されている教育であるという刑務所教育の根本的な限界がある。刑務所教育は、閉鎖的な空間の中で複数の受刑者を対象にしているという点により、不可避に構造化・定型化されている教育プログラムを行うべき限界がある。したがって、受刑者たちが教育に自発的に参加したとはいえ、果たして彼らは教育が終了される時まで自発的だったのかに対する疑問が発生する。そのため、本研究では受

刑者が自分の本音を 100 パーセント率直に表現することは難しかった可能性がある。

第四に、本教育プログラムと再犯との関連性を追跡した調査を進めなかった限界がある。もちろん、すべての教育が終了された時点が 2015 年 12 月であるため、教育を修了した大部分の受刑者がまだ収容中であり、一部出所した人は出所後の期間が短い
ため事後追跡調査を実施できなかった。しかし、事前事後検査による短期間の研究を通じて教育の有効性を分析したため、持続的な効果についての調査は必ず必要なこと
であると思料される。

第五に、本研究が受刑者の再犯防止と国民保護ということにその意義をおいているにも関わらず、本研究で開発されたプログラムの適用対象の多様性が不足しているという限界がある。もちろん、本プログラムが実験的な性格を持っているため、多様な個人、またはグループを対象に行うことには現実的に無理があったことを否認できない。その上、本プログラムがすべての受刑者に有効であるとは言えないため、向後には受刑者の罪名・刑期・性別・教育時期別(入所直後または出所直前など)に教育を実施し、教育に適合な個人またはグループを探る作業も必要である。

2-2 本プログラムの活性化のための姿勢と課題

以上では本研究の限界について述べた。このような限界を踏まえ、本プログラムの位置付けのための提言は図 9-1 のように、3 つの側面から考えられる。まず、プログラム自体の改善のための取り組み、次に、教育担当者の姿勢、最後に、矯正当局への提言である。

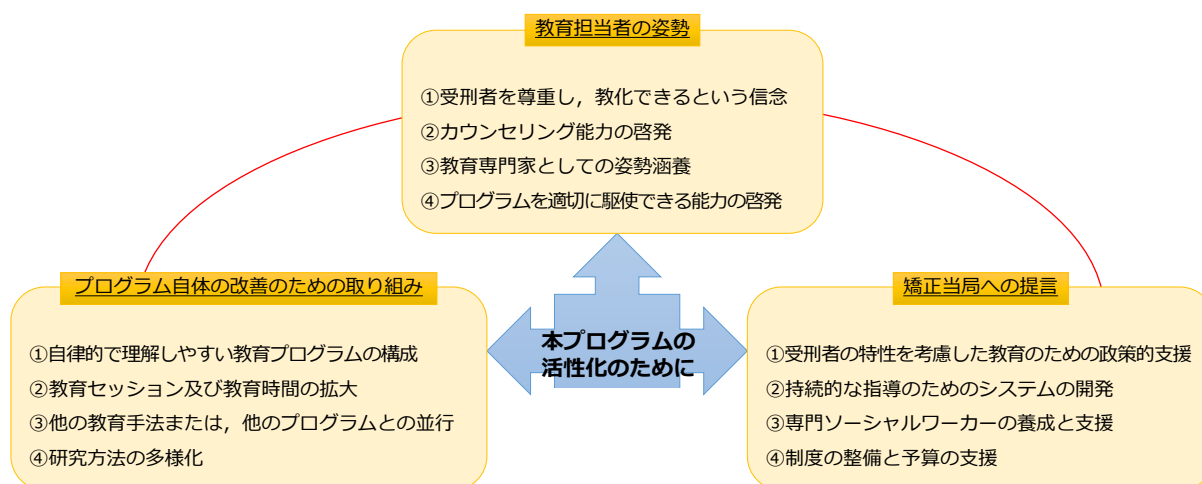


図 9-1 本プログラムの活性化のための姿勢と課題の 3 領域

2-2-(a) プログラム自体の改善のための取り組み

本研究を通じて、本プログラム自体が持っている問題点を改善するための取り組みとして次のようなことを提言することができるだろう。

第一に、自律的で理解しやすい教育とならなければならない。その間の受刑者教育は強制性を前提としており(キム 2009 ; 堀勝 2010), 過ちに対する反省のみを強調する傾向が大きかった。よって、受刑者が刑務所教育について強圧的で義務的であるという先入観を持っていることは否定できない。しかし、教育の主体は加害者(受刑者)であり、教育は加害者の立場から始められなければならない(岡本 2013)。したがって、加害者の立場から教育に対する自発性を誘導するためには、教育自体に対する負担を軽くしなければならない。例えば、視聴覚媒体の活用を通じて教育に対する興味を誘発し理解度を高めたり、または、強圧的な教育にならないようにセッションごとに受刑者のニーズを積極的に把握したりする必要がある。特に RL 手法に対する負担が大きいため、本手法について十分に慣れるように教育担当者との交換ノートを活用、メモまたはカウンセリングなどのような対話の窓口を拡大する必要がある。

第二に、教育セッション及び教育時間を拡大する必要がある。本研究を通じて受刑者たちが教育テーマや内容に真剣に接近するためには、教育セッションと教育時間を拡大編成する必要があるということがわかった。本プログラムで扱っているテーマに対する理解度を高めるための動画の提示、動画を基にした RL の作成、そしてお互いの感情や考えを共有する GW などの技法を適切に活用することには、教育時間が不足していた。特に、本人の過去や被害者に対する課題は難しく重いテーマであるからこそ、1つまたは2つのセッションにわたって内容を扱うよりは、十分なオリエンテーション時間を持って自我を開放できるようにセッションを比較的詳しく分けて拡大編成する必要がある。

第三に、他の教育手法または、他のプログラムとの併用を試みる必要がある。Harano(2005)は RL の方法上の長所として他の手法との併用が可能な点を挙げている。例えば、本プログラムで加味された教育手法である GW や視聴覚媒体の活用以外にも、瞑想・呼吸法や認知行動療法などのような他の手法との並行を通じて教育効果を高める必要がある。また、他のプログラムとの並行も考慮に値する。例えば、イラ(2007)が開発した受刑者の自尊感情を高める効果のある怒り調節プログラムに RL を

並行したり，ホ(2011)が開発した美術療法に RL を並行したりしてみることも有意義な試みになるだろう。

第四に，研究方法を多様化する必要がある。その間の矯正技法としてのRL関連研究は事例研究がほとんどであった。もちろん，本研究では研究方法を多様化し，尺度を採用して受刑者の心理的な変化を確認し，ノートやインタビューの内容分析を試みた。しかし，矯正教育の強制性という根本的な限界を克服することは非常に難しいことであり，よって，受刑者たちがどれほど積極的で自発的に教育に参加したかを把握することは至難のことである。したがって，犯罪と関連のある様々な尺度の採用，累積された事例研究を通じた教育効果の検証，参与観察を通じた教育現場の姿と受刑者の姿勢などを探索する作業，そして事後再犯率との関係を調べる追跡調査などのように研究方法を多様化し，プログラム効果の一般化を図ってみる必要がある。

2-2-(b) 教育担当者の姿勢

本プログラムを行なう際，教育担当者として必要な姿勢は以下の通りである。

第一に，教育担当者は受刑者を尊重して教化できるという信念を持たなければならない。そのため，受刑者に対する固定観念と偏見を捨て，彼らの立場から思いやる心掛けが大切である。また，教育担当者は，受刑者の情報と個人的な事情をよく把握しているため，受刑者から得た情報に対する秘密を維持する姿勢が教育の出発点にならないといけない。その上，秘密以外の情報については，職員間の常時的な共有を通じて多様なチャンネルでフィードバックできるように努力する姿勢も必要である。加えて，教育担当者が先に自分を開放し，受刑者の個別性を尊重し，意見を傾聴する姿勢も必要である。

第二に，受刑者のニーズと教育理解度を把握できるカウンセリング能力を持たなければならない。本教育プログラムの効果をより向上させるためには，教育時間だけでなく，教育時間以外にも常時的なカウンセリングを通じて受刑者のニーズと教育理解度を把握する必要がある。特に，RL で重要に扱っている手法は，非指示的カウンセリングである。この手法は基本的に受刑者とのラポール形成を通じて職員に対する抵抗を減らし，自分の問題性発見が促進されるカウンセリング手法であり(春口 1985b)，対象者の主体的確立を期待することができる(和田 1987)。とりわけ，自ら自分の中に

ある能力を発見するようにすることが重要であるため、教育担当者は受刑者を受容し、真実性を持って共感的理解を基に教育時間、または教育前後にも彼らのニーズと教育理解度を把握できるようにカウンセリング能力を涵養しなければならない。

第三に、教育担当者は本プログラムの一連の過程に通じる教育専門家的姿勢を持たなければならない。本プログラムで重要に扱っている手法の一つは GW である。GW は社会福祉援助技術の一つとして、援助者(ソーシャルワーカー)が、「グループの準備」から「GW の終結と評価」に至るまでの一連の過程を扱う手法である(黒木ら 2002)。したがって、教育担当者はグループの活動を通じて個人の問題解決を促進するだけでなく、グループ活動の中で相互援助が行われるように本プログラムの過程に通じていなければならない。上手に GW を駆使しなければならない。

第四に、教育担当者は本プログラムを適切でスムーズに駆使できる能力を啓発しなければならない。そのためには、まず、本プログラムの理論に対して詳しく理解していなければならない。そして時宜適切にプログラムを活用する能力も必要である。例えば、罪名や刑期または性別など、受刑者の特性に合わせてプログラムを再構成して実施したり、各セッションの内容に合わせて教育資料を確保・提示する能力も必要である。そして、以上で言及した受刑者に対する信念、カウンセリング能力の向上、専門家的姿勢を失わないように絶えず悩み、教育方法や教育内容に対して持続的に研究する姿勢も必要である。

2-2-(c) 矯正当局への提言

本プログラムの活性化のため、矯正当局への提言は以下の 4 点である。

第一に、受刑者の特性を考慮した教育になるように矯正当局の政策的な支援が必要である。これは、本教育プログラムの効果を高めるため、優先的に考慮しなければならない事項である。なぜなら、受刑者グループの性格によって教育の質が左右される可能性が高いからである。例えば、薬物事犯教育や性犯罪者教育、または父親学校プログラム³³などのように罪名や家族構成員としての位置を基準にグループを編成することが望ましい。したがって、性別・罪名・刑期・年齢・警備処遇級・学歴・家族関係などを基準に受刑者グループを細分化して本教育プログラムが適用されるように矯正当局による政策的な支援が必要である。

第二に、本教育プログラムの実施後にも持続的に指導できるシステムの開発が必要である。今までの受刑者教育はほとんどが一過性教育であった。よって、教育実施後、一時的に効果が現れる場合が多かったが、時間が経つにつれ教育効果がなくなり、他の教育に対する期待感も低下されるなど、受刑者たちが学習性無力感に陥る可能性が高い。したがって、教育効果を維持しつつ他の教育に対する期待感が高まるように、一過性教育ではなくより長期的かつ計画的な教育のため、矯正当局によるシステムの開発が必要である。

第三に、専門ソーシャルワーカーの養成と支援が必要である。教育担当者の力量は教育の成否と深い関連がある(キム 2015)。なぜならば、受刑者教育プログラムを運営する教育担当者のレベルによって教育の質が左右されるからである。特に、黒木ら(2002)は、GW 技法の効果を高めるため、ソーシャルワーカーの重要性を強調している。したがって、GW を採用している本教育プログラムの効果を高めるためには受刑者教育の計画段階から評価段階に至るまでの一連の活動を担当できる専門ソーシャルワーカーを養成する必要がある。加えて、教育担当者のための教育マニュアルの開発、持続的な教育の実施、そして事後管理及び評価など、矯正当局次元での体系的な管理と支援も必要である。

第四に、上級機関次元の制度整備と予算支援が必要である。本教育プログラムだけではなく、一般的な受刑者教育プログラムの定着を通じて受刑者の再犯防止と、これを通じた市民の保護という目標を達成するためには制度的・財政的支援が伴われなければならない。基本的に矯正当局の様々な受刑者教育プログラムの開発と運営上の安定性を確保し、その効果を倍増させるための近道は制度を整備することである。例えば、本プログラムが休日ではなく、平日の正規教育として多数の受刑者に教育機会が与えられるように位置付けるための制度的支援が必要である。加えて、このような制度的整備を基盤に受刑者教育を施行するため、教育室・教育資材・教育資料などの確保のために必然的に発生する財政的な支援も必要である。

¹ 受刑者の出所後、また犯罪を犯す割合を称する再犯率のなか、犯罪行為で禁錮以上の刑が宣告され、その執行のため 3 年以内に再び矯正施設に収容された割合を再服役率という(韓国犯罪白書 2014).

² 矯正教育とは、矯正施設で受刑者の社会適応力を高めるために行う各種教育を総称することである。教育刑での矯正教育の意味は犯罪人に道徳性と責任感を喚起させる諸矯正手段であり、社会適応性が欠如されている受刑者に反社会的性格を矯正し、正常な生活人になるように教育する行為である(ヤンら 2008).

³ 月刊矯正(2010)によると、2006 年の出所者のなか、3 年以内の再服役率が 22.5%であった。これに比べて外国語教育修了者の再服役率は 16.2%、日本の短期大学に該当する専門学士教育修了者の再服役率は 8.8%、職業訓練修了者の再服役率は 22.1%として、矯正教育や職業訓練が再服役率を下げる効果があるということを報告している。

⁴ 「集中人性教育」は、既存の単純に「閉じ込める矯正」から脱却し、体系的な人性教育を通じて受刑者の内面の根本的な変化を誘導することとして、これを通じて再犯を減らし、国民の安全と幸福を追求しようとする積極的な矯正政策、即ち「人を変える矯正」の核心プログラムである(法務部報道資料 2015.3.15).

⁵ 8 つの専担教育機関は、議政府(ウィジョンブ)・ソウル南部(ナンブ)・晋州(ジンジユ)・慶州(キョンジユ)・洪城(ホンソン)・群山(グンサン)・長興(チャンフン)刑務所及び忠州(チュンジユ)拘置所に設置されている。

⁶ 警備処遇級とは、収容者が逃走などの危険性によって収容される施設と戒護の程度を区別し、収容者の犯罪傾向の進展と改善の程度、矯正成績により処遇のレベルを決める基準を意味する。警備処遇級は開放処遇級(S1)、緩和警備処遇級(S2)、一般警備処遇級(S3)、重警備処遇級(S4)に大別される(韓国「刑の執行及び収容者の処遇に関する法律施行規則第 72 条、第 74 条」)。

⁷ 『児童青少年の性保護に関する法律』第 21 条(刑罰と受講命令などの併科)第②項によると「裁判所は児童・青少年対象性犯罪を犯した者に対して有罪判決の宣告とする場合には、500 時間の範囲で再犯予防に必要な受講命令、または性暴力治療プログラムの履修命令を併科すべきである」と明示している。また、『性暴力犯罪の処罰等に関する特例法(2010.4.15.制定)』でも、性暴力犯罪者に対する履修命令の併科を明示(2013.4.5.改正)して性的暴力犯罪者の教育を義務化する根拠を設けた。

⁸ 現在，韓国の刑務所においては，①すべての性犯罪者を対象とする「基本教育(1段階)」，②13歳未満児童に対する性犯罪事犯に性犯罪による刑罰と100時間以下の教育履修命令が併科された者を対象とする「集中教育(2段階)」，③基本教育と集中教育の後，再犯危険性評価によって高度危険群に分類された者または，刑罰と101時間以上の教育履修命令の併科者を対象とする矯正心理治療センターでの「深化教育(3段階)」の3段階のプログラムが実施されている(矯正本部 2011)。

⁹ 韓国の法務部は，性犯罪防止対策及び再犯防止システムを構築するため，2011年11月29日ソウル地方矯正庁の下，ソウル南部(ナンブ)刑務所に最初に設置し，浦港(ポハン)，清州(チョンジュ)，群山(クンサン)，密陽(ミルヤン)など，全国に5つの矯正心理治療センターを設置している。

¹⁰ 毎年開催されている韓国の刑務所社会復帰課長分科会議で人性教育の問題点として絶え間なく取り上げられている。

¹¹ 全ての受刑者に刑期及び警備処遇級によって人性教育時間を定め，全受刑期間中に教育を実施し，履修時間を計量化する制度である(法務部 2013)。

¹² 「集中人性教育制度」は，全ての受刑者に対して刑の確定と同時に20時間の新入受刑者教育を行った後，刑期によって3段階に区分して，100時間から300時間までの人性教育を履修するようにする制度である。教育後，受刑者の個人別教育履歴を面会，帰休，仮釈放などの処遇と連携して体系的に管理する予定である(企画財政部報道資料 2013.12.11)。3段階の集中人性教育は下の表のとおりである。

教育種類	教育対象	教育時間	教育内容
集中人性教育Ⅰ	残刑期3月未満	35時間	人文学，心理学，動機づけ，
集中人性教育Ⅱ	刑期5年未満 (残刑期3月以上)	100時間	宗教教育，美術療法，職業訓練体験教育，宗教教育，憲法
集中人性教育Ⅲ	刑期5年以上	300時間	価値教育，家族関係回復など

¹³ 以下の表は日本に対応する韓国の矯正処遇を再構成したものである。もちろん，日韓両国の矯正処遇が完全に一致するとは言えないが，その趣旨や目的が類似であれば一致するものとみなした。このなか，日本にはあるが，韓国にはない処遇は暴力団離脱指導，被害者の視点を取り入れた教育，そして交通安全指導などである。

種類	日本の処遇	符号	対応する韓国の処遇
作業	一般作業	V0	あり
	職業訓練	V2	あり
改善指導	一般改善指導	R0	受刑者人性教育など
	薬物依存離脱指導	R1	麻薬類事犯教育
	暴力団離脱指導	R2	なし
	性犯罪再発防止指導	R3	性暴力事犯教育教育
	被害者の視点を取り入れた教育	R4	なし
	交通安全指導	R5	なし
	就業支援指導	R6	受刑者就業と創業支援
	特別改善指導		
教科指導	補習教科指導	E1	各種知識教育
	特別教科指導	E2	

¹⁴ 空椅子技法とは、自分の内部にある多様な感情や態度、特に相反するものを個人化(擬人化)し、それぞれ空の椅子に座らせ、互いに対話させる方式として「今、ここに」の気づきを得ることに特徴がある(岡本 2012).

¹⁵ Dusay. M. J. によると、「一つの自我状態の強度を増やすと、それを補正するために一つ以上の自我状態が減少されなければならない。心的エネルギーの総量が一定になるようにエネルギーは移動する。心的エネルギーの多くを移動に費やしている自分の姿を RL によって客観視する」という心的エネルギーの恒常の仮説を立て、自我状態の PAC が放出していると考えられる精神エネルギーの量を目で見えるグラフに現す方法であるエコグラムを開発した(春口 2007).

¹⁶ 本稿では、春口徳雄(1997)が述べた臨床的仮説について岡本泰弘(2007)が再度まとめた内容を引用し、これに矯正への適応可能性を提示した。

¹⁷ 春口(1985b)は、RL に対する抵抗を外的(行動的)抵抗と内的(心理的)抵抗で分けて説明している。外的抵抗は、作文や表現など「書くこと」そのものについての負担感・拒否感を意味する。反面、内的抵抗は、①被害者から加害者になり、いわば生命的価値の転換には強い抵抗が働くという力の秘密(生命的価値)、②犯罪事実を直視させられることに拒否的行動をとるという恥辱を意味する秘密、③本音を訴えれば悪く評価され、弱点を暴かれるような感じがして率直な気持ちで接することができないという治療者に対する秘密などである。この抵抗を解消するため、RL について拒否感を持たないように適切なオリエンテーションとラポール形成の重要性を強調した。

¹⁸ カンら(1996)によると、直接してみたことは約 90%程度記憶し、声を出して読んだことは 70%、見て聞いたことは 50%、見たことは 30%、聞いたことは 20%、読んだことは 10%程度記憶する。

¹⁹ Z 刑務所の受刑者支援プロジェクトの名称は、教育が行われた刑務所が特定される恐れがあるため、略する。

²⁰ 韓国の女性家族部(2005)の「性暴力加害者矯正・治療プログラム」は、性犯罪者の歪曲されている性認知体系や性意識の矯正を通じて再犯を防止するため、合計 15 セッションで構成されているプログラムである。このマニュアルは、性暴力加害男性 18 名を対象に深層インタビューを行い、このうち 9 名のグループを構成して予備プログラムの実施後、有効性を分析・開発された。このマニュアルは、教育前期・教育中期・教育後期で構成されている。特に、ラポール形成と動機付け、そして、抑圧されている感情の処理を主題にしている教育前期の部分を、本研究のプログラム構成に参考した。

²¹ 円光大学(1985)の「自我省察を通じた自己開発プログラム」は、指導者 11 名と大学生 68 名を対象にプログラムの実施効果を明らかにし、それを基にマニュアルに作成したものである。プログラムは合計 14 セッションで構成されている。特に、自我省察と動機づけ、自分の特徴確認による自己理解と他者理解、信頼感のある雰囲気造成、自己受容、自我開放及び相互信頼感の形成などが、教育初期の主な内容である。

²² 「感受性訓練プログラム(ヤン 2003)」は、「受刑者人性教育指針(2006)」によって、G 刑務所受刑者を対象(23 名ずつ 4 期まで)として、2007 年から 2010 年まで 3 年間、合計 12 セッションの人性教育プログラムとして開発されたものである。主な内容は、①新しい自我発見、②過去・現在・未来の自我観確立、③自分の人生を率直に評価、④相手の人生の傾聴、⑤共感帯形成、⑥現在から臨終までの計画書作成、⑦死の前で自分の人生省察などで構成されている。

²³ 春口徳雄(2013)は、中学生を対象とする RL 技法を採用して生と死について考えてみ、いじめと自殺を防止する教育の実施後、その結果を分析した。特に、絶望や挫折感によって仮想や非現実逃避しやすい児童や学生たちを対象に遺書を書いてみる体験を通じて、命の大切さを実感するようにした。

²⁴ 日本の矯正局が作成した「刑事施設における被害者の視点を取り入れた教育の手引」

では、指導の狙いや指導者の心構えが示されているほか、指導計画等の例についても示されている。(佐藤ら 2009a).

²⁵ 日本では、「2005年以降の刑事収容施設の改革の流れをうけて、受刑者に対し犯罪の責任を自覚させ、健康な心身を培わせ、並びに社会生活に適応するのに必要な知識及び生活態度を習得させるため必要な指導を行うことや、教育を行うことが『刑事収容施設及び被収容者等の処遇に関する法律』に規定された。そのため、担当する『刑務官』に対しても、指導面での専門性の向上が求められるようになった」(日本司法福祉学会 2012)。その上、日本刑務所のソーシャルワーカーの役割は釈放時の環境調整や地域生活定着支援事業に伴う調整など、受刑者の釈放時に焦点を合わせている(加藤ら 2013)。韓国でも受刑者の再犯防止の一環としてソーシャルワーカーの採用が拡大されているが、受刑者の釈放時に更生保護を主な目的としているため、その役割が極めて制限されている。したがって、刑務所内で入所時又は収容生活中のカウンセリング、再犯防止教育、出所時の生活支援などの業務を通じてソーシャルワーカーの役割が拡大されるように矯正当局次元の支援が必要である。

²⁶ Rosenberg の自尊感情尺度は次の 10 項目である。

-
- | | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| 1. 私は少なくとも価値のある人間だと思う。 | 2. 私は長所をたくさんもっている。(逆) |
| 3. 私は自分を失敗者だと感じることが多い。 | 4. 私は、たいいていの人と同じように物事ができる。 |
| 5. 私は誇りに思っていることがあまりない。(逆) | 6. 私は自信に対して前向きな態度をとっている。 |
| 7. だいたいにおいて、自分に満足している。 | 8. もう少し自分を尊敬できたならばと思う。(逆) |
| 9. 何かにつけて、自分は役に立たない人間だと思う。(逆) | 10. 自分は全くだめな人間だと思うことがある。(逆) |
-

²⁷ 以下の表は、Davis が開発した対人反応性指標の下位尺度別質問項目を分類したものである。

PT 尺度	3. 私は他の人たちの立場に立って、物事を考えることは困難である(逆).	8. 私は何かを決定する時には、自分と反対の意見を持つ人たちの立場にたって考えてみる.
	11. 時々私は友達をよく理解するために、彼らの立場になって考えようとする.	15. 自分の判断が正しいと思う時には、他の人たちの意見は聞かなくなる(逆).
	21. 私はどんな問題にも対立する二つの見方(意見)があると思うので、その両方を考慮するように努める.	25. ある人に気分を悪くされても、その人の立場になってみようとする.
	28. 人を批判する前に、もし自分がその人であったならば、どう思うであろうかと考えるようにしている.	

FE 尺度	1. 私はこんな事が起こるのではないかと、起こりそうな事をよく想像する。5. 私は小説を読んでいて、登場人物に感情移入することがある。7. 私は映画や劇をみても、平常心でのめり込むことはない(逆)。12. よい本や映画に夢中になることは、まれである(逆)。16. 劇や映画を見ると、自分が登場人物の一人になったように感じる。23. すばらしい映画を見ると、すぐ自分を主演の人物に置き換えてしまう。26. おもしろい小説を読んでいる時、もしその中の事件が自分に起こったらどうだろうと、よく想像する。
EC 尺度	2. 私は日分よりも不幸な人たちには、やさしくしたいと思う。4. 私は困っている人たちがいても、あまりかわいそうだという気持ちにはならない(逆)。9. 運動などの試合では、負けている方に応援したくなる。14. 周りの人たちが不幸でも、自分は平気でいられる(逆)。18. 不公平な扱いをされている人たちを見ても、あまりかわいそうとは思わない(逆)。20. 私は時々自分の目の前で突然起こったことに、感動することがある。22. 私はもし自分を紹介するとしたら、やさしい人といえると思う。
PD 尺度	6. 緊急な状況では、どうしようもなく不安な気持ちになる。10. 私は感情が高ぶると、無力感に襲われる。13. 傷ついた人を見ても、冷静な方である(逆)。17. 緊張状態になると、ひどくビクビクする。19. 私は緊急状態でも、比較的うまく対処できる(逆)。24. 私は緊急時には、どうしてよいか、わからなくなる。27. 私は緊急事態で、ひどく援助を必要とする人を見ると、とりみだしてしまう方である。
<p>²⁸ Barrarrrt が開発した衝動性尺度の下位項目は、以下の表のとおりである。</p>	
認知衝動性	5. 私は自制心がある(逆)。8. 私はじっくりと考えた後、行動する(逆)。11. 私は、複雑な問題について考えることが好きだ(逆)。14. 私は問題の解決策を考えているとすぐに飽きる。16. 私は一度にただひとつのことしか考えられない。21. 私は思考するとき、しばしば本質とは無関係なことを考えている。
運動衝動性	2. 私は何も考えずに物事を進める。4. 私自ら自身を抑制することができる(逆)。7. 私は一つの場所で長い間座っていることが大変だ。10. 私は考えなしにものを言う。13. 十分な事前計画なしに行動する。15. 私はまったく「衝動的」に行動する。18. 私は衝動的に買い物をする。22. 何かを鑑賞しているとき、あるいは、講義を受けているとき、じっとしてられない。
無計画衝動性	1. 私は仕事の計画を入念に立てる(逆)。3. 私は前もって、十分に練った旅行計画を立てる(逆)。6. 私は定期的にお金を貯めている(逆)。9. どんな仕事を始める前に、その安定性を深く考える(逆)。12. 私は一つの仕事が終わる前にまた他の仕事を始める。17. 私は住むところをよく変える。19. いったん始めたことは、どんなことがあっても終えるようにしている(逆)。20. 私は稼いだ以上にお金を使う。23. 将来の計画を具体的に立てる(逆)。

²⁹ 状態-特性怒り表現尺度(State-Trait Anger Expression Inventory-Korea)の下位項目は、以下の表のとおりである。

怒り表出 (anger-out)	2. 私は怒りの感情を表現する。 7. 私は怒鳴る。 9. 私はドアをボタンと閉めてしまうような行動をする。 12. 私は人と言い争う。 14. 私は声を高めている。 19. 私は悪口を言う。 22. 私は自制心を失って怒る。 23. 私は怒っている顔をする。
怒り抑制 (anger-in)	3. 私は話をしない。 5. 私はすぐすねったり、へそを曲げたりする。 6. 私は人を避ける。 10. 私は相手の視線を避ける。 13. 私は誰にも言わなくて、恨みを抱く傾向がある。 16. 私は心の中で他の人を批判する。 17. 私は自分が思ったよりもっと怒る。 21. 私は他の人が知っていることよりもっと怒る。
怒り統制 (anger-control)	1. 私は怒りを抑えている。 4. 私は人に忍耐を持って接する。 8. 私は冷静を維持する。 11. 私は私の行動を自制する。 15. 私は怒っても落ち着いて自制することができる。 18. 私はほとんどの人より早く鎮静できる。 20. 私は我慢して理解しようと努力する。 24. 私は怒った気持ちを自制する。

³⁰ 教育人員が少数であるため、分析結果を一般化することは非常に難しいが、第2期と第3期グループの属性の分析結果、第1期グループに比べ、相対的に年齢が低い受刑者(20代2名、30代4名)から、相対的に刑期が短い受刑者(10年未満5名)から、そして罪名が殺人ではない受刑者(強盗傷害2名、殺人未遂3名)から、教育後に怒りの尺度に変化がないか、むしろ高くなる場合があった。特に年齢が低く、刑期が短く、そして罪名が殺人ではない3つの条件に合致する受刑者は計34名のうち4名(2-D, 2-G, 2-M, 3-G)であった。

³¹ Mayring, P.(1983)は、内容分析の段階を「資料の確定→資料の成立状況の分析→資料の形式的分類→分析の方向付け→研究設問の倫理的洗練→分析手法と具体的なプロセス・モデルの確定→分析単位の定義→カテゴリー・システムによる分析の段階(要約・説明・構造化)→理論と資料においてカテゴリー・システムを再検討→主要研究設問に従って結果を解析→内容分析的な品質基準の適用」のように構成し、質的内容分析の一般的なプロセス・モデルとして提示している(Flick, U. 2007)。

³² 帰休とは、受刑者に対する社会的処遇の一つとして、一定期間施設の外部へ送る一種の休暇を意味する。韓国の場合、矯正施設の長は6ヵ月以上服役した受刑者として、その刑期の3分の1(21年以上の有期刑または無期刑の場合には7年)が経過し、矯正成績が優秀な者を対象に次の各号のいずれかに該当すれば、1年中20日以内の帰休を許可す

ることができる。①家族または配偶者の直系尊属が危篤な時、②疾病や事故で外部医療施設への入院が必要な時、③天災地変やその他の災害で家族、配偶者の直系尊属または受刑者本人に回復できない重大な財産上の損害が発生した時または発生する恐れがある時、④その他、教化または健全な社会復帰のために法務部令で定める事由がある時(刑の執行及び収容者の処遇に関する法律第5節77条)。

³³ 2003年、韓国キリスト教財団であるドラノ父親学校運動本部が特殊使役の一環として刑務所に父親学校というプログラムを提案・実施されており、現在は集中人性教育の一つのプログラムとして位置づけられている(イラ 2015)。

【参考文献】

－日本文献－

- 青木 治(2014)「矯正教育プログラム(性非行)の試行結果について：北海少年院の新しいエンジン」『刑政』125(11), 66-76.
- 浅野 正(2011)「被害者の視点を取り入れた教育の効果的な実践(再犯防止と被害者支援の視点から)」『人間科学研究』33, 137-144.
- 足立英彦(2014)「ロールレタリングに関する効果研究の展望：大学生の集団を対象とした予防的心理教育への適用における可能性と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』54, 303-312.
- 新田純子・村田千代(2011)「ロールプレイを行った学生の学びの分析と今後の課題：他者理解，援助的働きかけを促進する学びをねらいとして」『弘前学院大学看護紀要』6, 23-36.
- 伊藤忠弘(2002)『自尊感情と自己評価 船津衛・安藤清志(編)：自我・自己の社会心理学．ニューセンチュリー社会心理学』北樹出版.
- 犬塚石夫(2004a)『矯正心理学上巻(理論編)：犯罪・非行からの回復を目指す心理学』東京法令出版.
- 犬塚石夫(2004b)『矯正心理学上巻(実践編)：犯罪・非行からの回復を目指す心理学』東京法令出版.
- 内田知宏・上埜高志(2010)「Rosenberg 自尊感情尺度の信頼性および妥当性の検討」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』58(2), 257-266.
- 梅崎照行(1990)「役割書簡法(ロール・レタリング)」『矯正教育研究』35, 143-145.
- 大村芳之(1993)「役割交換書簡法の処遇効果の検証と課題等について」『矯正教育研究』38, 78-82.
- 岡田幸治(1998)「G1 少年におけるロールレタリングの活用とその処遇効果の検証について」『矯正教育研究』43, 21-27.
- 岡本茂樹(2003)『ロールレタリングに関する臨床教育学的研究』風間書房.
- 岡本茂樹(2008a)「交流分析からみた矯正教育：ロールレタリングの事例から」『交流分析研究』33(2), 22-29.
- 岡本茂樹(2008b)「受刑者に対するロールレタリングを用いた面接過程」『心理臨床学研』26(5), 568-579.
- 岡本茂樹(2009)「エンプティチェア・テクニックを用いた受刑者への心理面接」『九州ルーテル学院大学心理臨床センター紀要』1, 1-8.
- 岡本茂樹(2011a)「受刑者支援にエンプティチェア・テクニックとロールレタリングを導入した面接過程」『ゲシュタルト療法研究』1, 19-27.
- 岡本茂樹(2011b)「受刑者に対するロールレタリングを取り入れたプログラムによる心理的支援」『ロールレタリング研究』11, 29-39.

- 岡本茂樹(2012)『ロールレタリング：手紙を書く心理療法の理論と実践』金子書房.
- 岡本茂樹(2013a)「無期懲役受刑者に対するロールレタリングを用いた面接過程」『心理臨床学研究』31(1), 95-105.
- 岡本茂樹(2013b)「薬物依存の受刑者に対するグループワークとロールレタリングを用いた心理的支援」『立命館産業社会論集』49(1), 45-56.
- 岡本茂樹(2013c)「『被害者の視点を取り入れた教育』にロールレタリングを用いたプログラムの効果の研究」『ゲシュタルト療法研究』3, 47-57.
- 岡本茂樹(2013d)『反省させると犯罪者になります』新潮社.
- 岡本茂樹(2013e)『無期懲役囚の更生は可能か：本当に人は変わることはないのだろうか』晃洋書房.
- 岡本茂樹(2015)「受刑者に対するロールレタリングを用いた支援の研究：反省と更生に導くための重要な視点」『立命館産業社会論集』51(2), 9-33.
- 岡本泰弘(2007)『実践ロールレタリング』北大路書房.
- 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 誠訳(2011)『質的研究入門：〈人間の科学〉のための方法論』春秋社(= Flick, Uwe.(2007)An introduction to qualitative research, 3rd Ed).
- 小田博志(2010)『エスノグラフィー入門：<現場>を質的研究する』春秋社.
- 加藤博史・水藤昌彦(2013)『司法福祉を学ぶ：総合的支援による人間回復への途』ミネルヴァ書房.
- 金子周平・高木春仁・松岡洋一(2012)「ロールレタリング研究の適用対象・方法論・効果検証に関する分析と課題」『ロールレタリング研究』12, 21-33.
- 河野荘子・岡本英生・近藤淳哉(2013)「青年犯罪者の共感性の特性」『青年心理学研究』25(1), 1-11.
- 菊池安希子(2010)「触法行為を伴った精神病体験の扱いについて(特集 認知行動療法と社会との接点)」『精神神経学雑誌』112(9), 872-876.
- 矯正協会(1991)『矯正処遇技法ガイドブック』矯正協会.
- 矯正協会(2006)『矯正教育の方法と展開：現場からの実践理論』財団法人矯正協会.
- 日下菜穂子・石川真理子・桂 薫(2015)「生きがい創造プログラムによる介入の高齢女子受刑者の主観的 well-being における影響」『心理臨床学研究』33(3), 263-274.
- 國吉美也子(2013)「播磨社会復帰促進センターにおける CBT 基盤プログラムの概要(特集 司法領域における認知行動療法の試み)」『認知療法研究』6(2), 101-112.
- 熊谷 渉(2014)「盛岡少年刑務所一般改善指導「暴力防止プログラム」の試行レポート」『刑政』125(7), 118-126.

- 黒木保博・横山穰・水野良也・岩間伸之(2001)『グループワークの専門技術：対人援助のための 77 の方法』中央法規出版.
- 黒木保博・山辺朗子・倉石哲也(2002)『ソーシャルワーク(福祉キーワードシリーズ)』中央法規出版.
- 毛利真弓(2013)「刑務所内治療共同体の効果と課題：島根あさひ社会復帰促進センター『回復共同体プログラム』」『刑政』124(10), 86-92.
- 小池はるか(2003)「共感性尺度の再構成：場面想定法に特化した共感性尺度の作成」『名古屋大学心理発達科学論集』50, 101-108.
- 小西好彦「少年刑務所での衝動性の高い青少年への対応：アンガーマネジメントを用いて」『教育と医学』63(10), 830-837.
- 小橋眞理子・井田政則(2014)「衝動性とセルフ・コントロールとの関連性の検討」『立正大学心理学研究年報』5, 71-77.
- 小林剛(2010)「非行臨床研究とロールレタリング」『ロールレタリング研究』10, 1-15.
- 才田幸夫・春口徳雄(2000)「ロール・レタリング(役割交換書簡法)による生と死の教育：中学校における実践報告」『犯罪と非行』125, 231-258.
- 佐藤郁哉(2014)『質的データ分析法』新曜社.
- 佐藤良彦・多田一・川譲邊・藤野京子・坂井勇・谷村昌昭・東山哲也(2009)「刑事施設における被害者の視点を取り入れた教育に関する研究(その 1)」『中央研究所紀要』19, 1-29.
- 佐藤良彦・多田一・川譲邊・藤野京子・坂井勇・谷村昌昭・東山哲也(2009)「刑事施設における被害者の視点を取り入れた教育に関する研究(その 2)」『中央研究所紀要』20, 1-47.
- 下村明子(2003)「看護教育におけるロールレタリングケアリングに通じる患者理解のアプローチ」『ロールレタリング研究』3, 49-57.
- 進藤雄三・宝月誠 訳(1997)『社会状況の分析—質的観察と分析の方法』恒星社厚生閣(=Lofland, J. and Lofland, L(1995)『Analyzing Social Settings : A guide to Qualitative Observation and Analysis, 3rd Ed』, Wadsworth Publishing).
- 高岸百合子(2013)「認知行動モデルに基づく矯正教育プログラム：美祢社会復帰促進センターにおける一般改善指導の取り組み」『認知療法研究』6(2), 93-100.
- 高木春仁(1999)「相当長期の処遇勧告が付された少年の事例」『矯正教育研究』44, 33-39.
- 高木春仁(2004a)「処遇技法を学ぶロールレタリング①」『刑政』115(5), 106-113.
- 高木春仁(2004b)「処遇技法を学ぶロールレタリング②」『刑政』115(6), 56-67.
- 高木春仁(2004c)「処遇技法を学ぶロールレタリング③」『刑政』115(7), 83-93.

- 高木 修・阿部晋吾(2006)「怒りとその表出に関わる心理学的研究の概観」『関西大学社会学部紀要』37(2), 71-86.
- 高田美子(2011)「福祉実習に関する教育的効果について」『園田学園大学論文集』45, 107-120.
- 高野光司・本田恵子(2013)「刑事施設におけるアンガーマネジメント：奈良少年刑務所における取組を中心に」『早稲田大学社会安全政策研究所紀要』5, 21-37.
- 高野光司(2014)「アンガーマネジメントプログラムの若年受刑者に対する効果：罪種による欲求不満場面への反応について」『早稲田大学教育学会紀要』16, 127-133.
- 竹下三隆・榊原康伸(1993)「役割交換書簡法の集団指導への応用と実践」『矯正教育研究』38, 74-77.
- 竹下三隆(2001)「少年院におけるロールレタリングの実践的技法の考察」『ロールレタリング研究』1, 39-47.
- 田中孝典(2009)「高齢受刑者の社会復帰及び再犯防止を目的とした処遇プログラムの開発」『矯正研修所紀要』23, 34-46.
- 田中孝典(2015)「(福井刑務所)継続したアルコール依存回復プログラム指導の実践と社会内処遇との連携」『刑政』126(2), 124-131.
- 中嶋 渥・山本眞利子(2007)「『就職後の自分』を用いたロールレタリングが大学生の進路不決断と自尊心に及ぼす影響」『久留米大学心理学研究』6, 75-79.
- 飛永佳代(2011)「青年期において肯定的未来の想像が自己評価に与える影響：未来の自分を対象とした役割往復書簡法による実験的検討」『九共大紀要』2(1), 2-6.
- 中村和人・和田英隆(1994)「役割書簡法：少年の問題点と課題役割の設定」『矯正教育研究』39, 67-69.
- 日本司法福祉学会(2012)『司法福祉』生活書院.
- 日本弁護士連合会刑事拘禁制度改革実現本部(2011)『刑務所のいま：受刑者の処遇と更生』ぎょうせい.
- 根本光隆(2013)「被収容者の問題性とニーズに即応させた認知行動療法モデルに基づく集団プログラムの実践：PFI 刑務所での取り組みを通じて(特集 司法領域における認知行動療法の試み)」『認知療法研究』6(2), 85-92.
- 楡木佳子(2003)「覚せい剤取締法違反女子受刑者へのグループ・カウンセリング：STAI によるカウンセリング効果の検討」『犯罪心理学研究』41(1), 39-55.
- 信田さよ子・高野嘉之 翻訳(2014)『加害者臨床の可能性：DV・虐待・性暴力被害者に責任をとるために』日本評論社(=Alan Jenkins(1990)『Invitations to Responsibility：The therapeutic engagement of men who are violent and abusive』Dulwich Centre Publications).
- 朴順龍(2015)「性犯罪者の教育問題に関する一考察：教育担当者へのインタビューを中心に」『評論・社会科学』114, 19-33.

- 朴順龍(2016)「ロールレタリングノート及び教育感想文の質的内容分析を通じた受刑者の心理的变化に関する研究」『評論・社会科学』11, 13-27.
- 浜口恵子(2014)「中学生の自尊感情へのロールレタリングによるアプローチ」『創価大学大学院紀要』36, 361-383.
- 原田和明・泉浩徳(2010)「司法福祉学から見る知的障害者に対する刑務所における矯正教育の実証的研究」『福祉倫理学会研究会論集』2(1), 19-36.
- 原田隆之(2012)「覚せい剤受刑者に対する『日本版 Matrix プログラム(J-MAT)』のランダム化比較試験」『日本アルコール・薬物医学会雑誌』47(6), 298-307.
- 春口徳雄(1984)「ロール・レタリング：自己洞察の一つの技法として」『交流分析研究』9(1), 59-65.
- 春口徳雄(1985a)「ロール・レタリング：自己洞察の一つの技法として」『矯正教育研究』30, 44-49.
- 春口徳雄(1985b)「ロール・レタリング(役割書簡法)による感情移入に関する考察」『交流分析研究』10(2), 59-66.
- 春口徳雄(1988a)「過呼吸症状のA少年と境界例人格障害のB少年に対するロール・レタリング(R.L)の事例考察」『交流分析研究』13(1), 27-33.
- 春口徳雄(1988b)「ロール・レタリング(役割交換書簡法)による自己理解について：非行少年の臨床事例から」『犯罪と非行』76, 28-51.
- 春口徳雄(1991)「ロール・レタリング(役割交換書簡法)が覚せい剤患者の治療に果たす役割」『刑政』102(3), 22-34.
- 春口徳雄(1997)「役割交換書簡法(ロール・レタリング)の理論と実際」『形成』108(8), 52-65.
- 春口徳雄(2007)『現代のエスプリ：ロールレタリング(役割交換書簡法)』至文堂.
- 春口徳雄(2013)『ロールレタリングの可能性：心の教育・治療から日常の問題解決まで』創元社.
- 深田美香(1998)「患者一看護者関係における他者理解のあり方についての検討：共感性と自己受容性についての概念を中心に」『鳥居短大紀要』29, 43-49.
- 福本 聡(2014)「水府学院における矯正教育プログラム(薬物非行)の取組について」『刑政』125(9), 54-60.
- 藤岡淳子(2010)「治療共同体による薬物依存離脱プログラム：官民協働刑務所島根あさひ社会 復帰促進センターの試み」『こころの臨床アラカルト』29, 97-101.
- 堀越 勝(2010)「受刑者に対する認知行動モデルに基づいた介入」『精神神経学雑誌』112(9), 890-896.
- 堀越 勝・勝田浩章・高岸百合子(2014)「反犯罪性思考プログラムの受講が受刑者の怒りの統制と問題解決法に与える影響：認知行動モデルによる一般改善指導の効果の検討」『犯罪心理学研究』52(1), 31-45.

- 増井啓太・野村理朗(2010)「衝動性の基盤となる構成概念, 脳, 遺伝子多型について: Stop Signal Paradigm の観点より」『感情心理学研究』1, 15-24.
- 松本俊彦(2015)「精神医学のフロンティア 覚せい剤乱用受刑者に対する自習ワークブックとグループワークを用いた薬物再乱用防止プログラムの介入効果」『精神神経学雑誌』117(1), 3-9.
- 緑川徹(2009)「被害者の視点を取り入れた教育(1)-刑務所・少年院における贖罪教育の現状と課題」『比較法制研究』32, 59-76.
- 南 保輔(2014)「女子少年院における『矯正教育プログラム(薬物非行)』の調査から」『刑政』125(9), 69-76.
- 三星喬史(2006)「教師の自己肯定感を高めるロールレタリングの一試論」『ロールレタリング研究』6, 63-72.
- 村尾博司(2007)「少年院における被害者の視点を取り入れた教育: 運用の実情と課題」『犯罪と非行』153, 46-61.
- 森田展彰(2007)「刑務所における薬物依存症に対する認知行動療法プログラムの開発」『日本アルコール・薬物医学会雑誌』42(4), 216-217.
- 山本麻奈・森 丈弓(2015)「薬物プログラムによる薬物事犯受刑者の対処スキルの変化と再犯との関連について」『心理臨床学研究』32(6), 716-721.
- 矢々崎道人・小野陽子・尾崎知世(2010)「意図的観察行動ロールレタリングを通してみた被害者に対する少年の認知について」『矯正教育研究』55, 74-78.
- 湯川進太郎(2004)「怒りをコントロールできない子: 沈静化の過程に関する研究か」『児童心理』800, 96-99, 金子書房.
- 和田英隆(1987)「役割書簡法: 知で裁かれた少年の事例」『矯正教育研究』32, 142-145.
- 和田英隆(1988)「役割書簡法: 『私は素直である』の事例」『矯正教育研究』33, 65-67.
- 和田英隆(2008)「ロールレタリング(役割交換書簡法)の原点」『ロールレタリング研究』8, 1-11.

－韓国文献－

- 강명희・한정선(1996)『교육방법 및 교육공학』교육과학사(=カンミョンヒ・ハンジョンソン(1996)『教育方法及び教育工学』教育科学社).
- 강신덕(1997)「비행청소년 분노조절 교육프로그램 개발 및 효과연구」서울대학교 대학원, 박사학위논문(=カンシンドク(1997)「非行青少年怒りを調節教育プログラムの開発及び効果研究」ソウル大学教育大学院博士学位論文).

- 강정희·김선녀(2014) 「성폭력 가해자 교정프로그램의 효과성 분석에 관한 연구」 『교정복지연구』 35, 71-105(= 칸չョンヒ·킴손니ョ(2014) 「性暴力加害者矯正プログラムの効果性分析に関する研究」 『矯正福祉研究』 35, 71-105).
- 고정애, 박경(2009) 「청소년 성폭력 가해자의 공감력 향상을 위한 프로그램 효과」 『한국심리치료학회』 2, 37-51(= 코지쥔에·파크쥔(2009) 「青少年性暴力加害者の共感力向上のためのプログラムの効果」 『韓国心理療学会』 2, 37-51).
- 고정애(2011) 「청소년 성폭력가해자의 피해자 공감향상 프로그램 개발 연구」 서울여자대학교 대학원, 박사학위논문(= 코지쥔에(2011) 「青少年性暴力加害者の被害者共感の向上プログラムの開発研究」 ソウル女子大学特殊治療専門大学院博士学位論文).
- 공은경(2004) 『대인관계 향상 프로그램개발 연구(청소년 성폭력가해자를 중심으로)』 경기대학교 대학원 (=콘운깡쥔(2004) 『対人関係向上プログラムの開発研究(青少年暴力加害者を中心に)』 京畿大学大学院).
- 국회예산정책처(2014) 『2014 회계연도 재정사업 성과평가(사회·행정)』 (= 国会予算政策処(2014) 『2014 会計年度財政事業成果評価(社会・行政)』).
- 김미리혜(2010) 『성범죄자 교육프로그램 개발』 2010년도 법무부 용역과제(= 킴미리혜(2010) 『性犯罪者教育プログラム開発』 2010年度法務部用役課題).
- 김소희(2004) 『스트레스 사건, 인지적 정서조절전략과 심리적 안녕감 간의 관계』 가톨릭대학교 석사학위논문(= 킴소희(2004) 『ストレス事件, 認知的情緒調節戦略と心理的安寧感間の関係』 カトリック大学修士学位論文).
- 김수진(2007) 「집단미술치료가 비행청소년의 자아존중감에 미치는 효과」 『재활심리연구』 14(1), 81-98(= 킴수진(2007) 「集団美術治療が非行少年の自尊感情に及ぼす効果」 『リハビリ心理研究』 14(1), 81-98).
- 김영순(2004) 「매맞는 아내를 위한 분노조절프로그램의 효과」 충북대학교 사회학연구 21, 331-354(= 킴영순(2004) 「殴られる妻のための怒り調節プログラムの効果」 『忠北大学社会科学研究』 21, 331-354).
- 김영식(2013) 「교정단계의 회복·사법의 적용사례에 관한 연구」 『교정담론』 7(1), 273-296(= 킴영식(2013) 「矯正段階の回復・司法の適用事例に関する研究」 『矯正談論』 7(1), 273-296).
- 김영천(2013) 『질적연구방법론 1~4』 아카데미프레스(= 킴영천(2013) 『質的研究方法論 1~4』 アカデミープレス).
- 김용구·김재경(2009) 「수형자의 교정교육 프로그램의 개선안」 『법학연구』 30, 997-1018(= 킴용구·킴재깡(2009) 「受刑者の矯正教育プログラムの改善案」 『法学研究』 30, 997-1018).
- 김은주·조성호(2012) 「청소년 성폭력 통념과 피해자공감이 도움행동에 미치는 영향」 『학생생활연구』 25, 37-59(= 킴은쥬·쥔쥔호(2012) 「青少年暴力の通念と被害者共感が助けの行動に及ぼす

- 影響」『学生生活研究』25, 37-59).
- 김은희·강승호(2010) 「자존감, 인지적 정서조절전략과 공격성 간의 관계」 『교정연구』 47, 119-143(= 김운비·칸스노호(2010) 「自尊感情, 認知的情緒調節戦略と攻撃性間の関係」 『矯正研究』 47, 119-143).
- 김정민 번역(2009) 『인지행동치료』 학지사(= 김묘진(2009) 『認知行動療法』 学志社 Wright, Jesse H., Basco, Monica Ramirez, Thase, Michael E.(2005) 『Learning Cognitive-Behavior Therapy : An Illustrated Guide』 American Psychiatric Press).
- 김정희(2012) 『사회적응훈련원의 활성화안(NEIGHBOR project)』 교정본부 실무연구(= 김묘진(2012) 『社会適応訓練院の活性化案(NEIGHBOR project)』 矯正本部実務研究).
- 김정희(2014) 『성폭력 가해자 교정프로그램의 효과성 연구』 고려대학교 대학원(= 김묘진(2014) 『性暴力加害者矯正プログラムの効果性研究』 高麗大学大学院).
- 김진숙·정세중(2014) 「교도소에 수감된 성폭력 범죄자의 범죄인식과정에 대한 질적 사례연구」 『한국범죄심리연구』 22, 53-80(= 김진숙·최순진(2014) 「刑務所に収監された性的暴力犯罪者の犯罪認識過程に関する質的事例研究」 『韓国犯罪心理研究』 22, 53-80).
- 김태완(2014) 「성구매 경험 남성의 성매매 태도에 영향을 미치는 요인에 관한 연구」 『교정복지연구』 33, 117-143(= 김태완(2014) 「性購買経験の男性の性売買の態度に影響を及ぼす要因に関する研究」 『矯正福祉研究』 33, 117-143).
- 김희성(2008) 『가정폭력 경험 청소년을 위한 게슈탈트 예술치료 프로그램의 개발 및 효과』 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문(= 김희성(2008) 『家庭暴力を経験した青少年のためのゲシュタルト芸術療法プログラムの開発及び効果』 ソンシン女子大学大学院修士学位論文).
- 남상철·박상석(2011) 「수형자의 재범요인 연구」 『교정연구』 50, 115-139(= 남상철·박상석(2011) 「受刑者の再犯要因研究」 『矯正研究』 69, 115-139).
- 대검찰청(2015) 『범죄분석』 (= 韓國最高檢察庁(2015) 『犯罪分析』).
- 대학시청각교육연구회(1990) 『시청각교육의 이론과 실제』 교육출판사(= 大学視聴覚教育研究会(1990) 『視聴覚教育の理論と實際』 教育出版社).
- 류창현(2015) 「비행청소년의 재범률 감소를 위한 인지행동치료(CBT)와 웃음치료(LT)의 장기적 효과」 『교정담론』 9(1), 167-200(= 류창현(2015) 「非行少年の再犯率減少のための認知行動療法(CBT)と笑い療法(LT)の長期的効果」 『矯正談論』 9(1), 167-200).
- 민병오(2014) 『포커스그룹 : 응용조사 실행방법』 명인문화사(= Richard.A.K & Mary.A.C. (2009) 『Focus group : A Practical guide for Applied Research』 SAGE Publications Inc. , 4th Edition).
- 박상규(2007a) 「교도소에 수용 중인 비행청소년에 대한 자존감 향상 프로그램 효과」 『한국심리학회지 : 사회 및 성격』 21(3), 1-12(= 박상규(2007) 「刑務所に收容中の非行少年に対する自尊感情の向上プログラム効果」 『韓国心理学会誌 : 社会及び性格』 21(3), 1-12).

- 박상규(2007b) 「개방교도소 재소자를 위한 사회 재적응 프로그램 효과」 『교정복지연구』 10, 1-12(= پاک سانگ유 「開放刑務所在者のための社会再適応プログラムの効果」 『矯正福祉研究』 10, 1-12).
- 박상열(2009) 「교정 환경의 변화와 교정 교육 프로그램의 다양화」 『교정연구』 45, 7-38(= پاک산열 (2009) 「矯正環境の変化と矯正プログラムの多様化」 『矯正研究』 45, 7-38)
- 박선의·최호천(1989) 『시각커뮤니케이션 디자인』 미진사(= پاک손웨이·첸호츄(1989) 『視覚コミュニケーションデザイン』 ミジンサ).
- 박성희(1996) 『공감·공감적 이해』 서울: 원미사(= پاک손희(1996) 『共感・共感的理解』 ソウル: ウォンミサ).
- 박소은(2014) 「교도소 수형자를 위한 인성교육 프로그램의 유효성 검증에 관한 연구」 『한국치안행정론집』 10(4), 121-144(= پاک소은(2014) 「刑務所受刑者のための人性教育プログラムの有効性検証に関する研究」 『韓国治安行政論集』 10(4), 121-144).
- 박순용·조기룡·黒木保博(2015) 「롤레터링(Role Lettering)기법을 활용한 수형자 교육프로그램 개발 및 효과에 관한 연구」 『矯正研究』 69, 217-243(= پاک순용·조기룡·黒木保博(2015) 「ロールレタリング(Role-lettering)技法を用いた受刑者教育プログラムの開発及び効果に関する研究」 『矯正研究』 69, 217-243).
- 박은우(2014) 『성폭력 범죄자 교정프로그램의 개선방안에 관한 연구』 동국대학교 대학원(= پاک은우 (2014) 『性暴力犯罪者矯正プログラムの改善案に関する研究』 東国大学 大学院).
- 박정희(2013) 『성폭력 가해자 교정프로그램의 효과 분석』 대구 카톨릭대학교 대학원(= پاک정희 (2013) 『性暴力加害者矯正プログラムの効果分析』 大邱カトリック大学大学院).
- 박진혁·이재우·유미경·장소영·김종균(2013) 「핵심프로그램이 성범죄자의 인지 및 사회적 그리고 정서적 특성에 미치는 영향」 『한국법의학저널』 37, 145-152(= پاک진혁·이재우·유미경·장소영·김종균(2013) 「核心プログラムが性犯罪者の認知や社会的そして、情緒的な特性に及ぼす影響」 『韓国法医学ジャーナル』 37, 145-152).
- 배임호·박경일·이태언·신석환·전영록(2007) 『교정복지론』 양서원(= 배임호·박경일·이태언·신석환·전영록(2007) 『矯正福祉論』 良書院).
- 변혜정·현혜순·정희진·정유희(2005) 『성폭력 피해치유·가해자교정 프로그램 매뉴얼』 여성가족부(= 변혜정·현혜순·정희진·정유희(2005) 『性暴力被害者治癒・加害者矯正プログラムマニュアル』 女性家族部).
- 법무부 교정본부(2010) 『월간교정』 11 월호(= 韓國法務部矯正本部(2010) 『月刊矯正』 11月号).
- 법무부 교정본부(2011. 2. 22) 「마약류사범 재범방지를 위한 갱생교육 및 수용관리대책 시달」 (= 法務部矯正本部(2011.2.22) 「麻薬類事犯再犯防止のための更生教育及び収容管理策示達」).
- 법무부 교정본부(2013. 3. 10) 「성폭력사범 치료프로그램 이수명령 집행방안」 (= 法務部矯正本部(2013.3.10) 「性暴力治療プログラム履修命令執行方案」).

- 법무부 교정본부(2013. 7. 30) 「수형자 교정교화 종합대책 : 내면의 근본적인 변화를 위한 실질적 교정교화 프로그램 추진방안」 (= 法務部矯正本部矯正企画課(2013.7.30) 「受刑者矯正教化総合対策 : 内面の根本的変化のための実質的矯正教化プログラム推進法案」).
- 법무부 교정본부(2014. 12) 「『집중인성교육 시범운영』 결과보고」 내부자료(= 法務部矯正本部(2014. 12) 「『集中人性教育師範運営』 結果報告」 内部資料).
- 법무연수원(2014) 『한국범죄백서』 (= 法務研修院(2014) 『韓国犯罪白書』).
- 변혜정·현혜순·정희진·정유희(2005) 『성폭력 피해치유·가해자교정 프로그램 매뉴얼』 여성가족부(= ビョンヘジョン·ヒョンヘスン·ジョン희진·ジョン유희(2005) 『性暴力被害者治癒·加害者矯正プログラムマニュアル』 女性家族部).
- 서혜석(2006) 「성폭력 가해자의 자기통제감, 자기존중감 및 의사소통기술 향상을 위한 집단치료프로그램 효과성 연구」 『교정복지연구』 6, 67-88(= ソヘソク(2006) 「性犯罪加害者の自己統制感, 自己尊重感及びコミュニケーション技術の向上のための集団治療プログラムの有効性研究 『矯正福祉研究』 6, 67-88).
- 서혜석(2007) 「집단프로그램이 교도소 재소자의 특성불안감소에 미치는 영향」 『교정복지연구』 10, 65-79(= ソヘソク(2007) 「集団プログラムが刑務所在所者の特性不安減少に及ぶ影響」 『矯正福祉研究』 10, 65-79).
- 서혜석(2008) 「교도소 재소자의 특성불안 및 공격성 감소를 위한 집단프로그램 효과성 연구 : K 교도소 중심으로」 『교정연구』 38, 83-105(= ソヘソク(2008) 「刑務所の受刑者の特性不安や攻撃性の減少のための集団プログラムの有効性研究 : K 刑務所中心に」 『矯正研究』 38, 83-105).
- 서혜석·양경화(2010) 「Satir 경험적 성장모델을 적용한 집단프로그램이 성폭력 가해자의 자아존중감 및 의사소통변화에 미치는 효과」 『사회과학연구』 36(1), 71-90(= ソヘソク·양경화(2010) 「Satir 經驗的成長モデルを適用した集団プログラムが性暴力の加害者の自尊感情や意思疎通の変化に及ぼす効果」 『社会科学研究』 36(1), 71-90).
- 신용해(2012) 「수형자 교정교육의 현황과 개선방안」 『교정연구』 57, 61-104(= 신용해(2012) 「受刑者矯正教育の現況と改善方案」 『矯正研究』 57, 61-104).
- 양승봉(2003) 『감수성훈련』 법경출판사(= 양승봉(2003) 『感受性訓練』 法経出版社).
- 양점도·현영렬·조미숙·임희규·장정순(2008) 『사회복지학 개론』 서울 : 광문각(= 양점도·현영렬·조미숙·임희규·장정순(2008) 『社会福祉学概論』 ソウル : グワンムンガク).
- 양혜경(2013) 「국내 교도소 수감자가 인식하는 음악치료 프로그램의 만족도에 관한 연구」 『교정복지연구』 28, 1-18(= 양혜경(2013) 「国内刑務所収監者が認識する音楽治療プログラムの満足度に関する研究」 『矯正福祉研究』 28, 1-18).
- 양혜경·류한수·서보람(2015) 「음악치료 프로그램이 군 수형자의 심리정서에 미치는 효과성 연구」 『교정복지연구』 36, 25-44(= 양혜경·류한수·서보람(2015) 「音楽治療プログラムが軍受刑者の心理情緒に及ぼす効果性研究」 『矯正福祉研究』 36, 25-44).

- 엄경남(2015) 『교육복지 현장 사회복지 슈퍼비전 모형 개발』 서울여자대학, 박사학위논문(= オムキョ
ンナム(2015) 『教育福祉現場社会福祉スーパービジョン模型開発』 ソウル女子大学博士学位論文).
- 오민자(2008) 「교정과 미술치료 : 성폭력 수형자 미술치료 사례연구」 『교정담론』 2, 145-169(= 오민
자(2008) 「矯正と美術療法 : 性暴力受刑者美術療法事例研究」 『矯正談論』 2, 145-169).
- 오상봉(2011) 「감수성훈련(S·T)이 교정시설 수형자의 대인관계와 충동성에 미치는 영향」 광주대학교
대학원 석사학위논문(= 오산본(2011) 『感受性訓練(S·T)が矯正施設受刑者の対人関係と衝動性に
及ぼす影響』 光州大学校大学院修士学位論文).
- 오승주·최세민(2015) 「인지행동이론을 기반으로 한 집단미술치료가 소년원재소 비행청소년의 부정
적·자동적 사고와 공감능력에 미친 영향」 『교정복지연구』 38, 120-145(= 오스즈·체세민
(2015) 「認知行動療法を基盤とした集団美術療法が少年院在所非行少年の否定的・自動的思考と共感能
力に及ぶ影響」 『矯正談論』 2, 145-169).
- 원광대학교 학생생활연구소(1985) 「『자아성찰을 통한 자기개발 프로그램』의 지도자용 매뉴얼의 제작
및 훈련 프로그램의 실시결과」 『학생지도연구』 6, 33-77(= 円光大学学生生活研究所(1985) 「『自我
省察を通じた自己開発プログラム』の指導者用マニュアルの製作及び訓練プログラムの実施結果」
『学生指導研究』 6, 33-77).
- 유철민(2009) 「수형자에게 미치는 집단상담프로그램의 효과」 『교정연구』 45, 331-359(= 유철민
(2009) 「受刑者に及ぼす集団相談プログラムの効果」 『矯正研究』 45, 331-359).
- 유철민(2011) 「NLP 집단상담 프로그램이 수형자에게 미치는 효과」 『교정연구』 50, 181-210(= 유철
민(2011) 「NLP 集団相談プログラムが受刑者に及ぼす効果」 『矯正研究』 (2011)50, 181-210).
- 윤일수(2015) 「소시오드라마를 통한 성의식의 변화양상에 관한 현상학적 연구」 『한국사이코드라마학
회지』 18(1), 33-57(= 윤일수(2015) 「ソシオドラマを通じた性意識の変化様相に関する現象学的研
究」 『韓国サイコドラマ学会誌』 18(1), 33-57).
- 윤정숙·Ramond A, Knight·Judith E·Sims-knight(2013) 『성범죄자를 위한 치료프로그램 개발 및 제도화
방안(II)』 한국형사정책연구원(= 윤정숙, Ramond A·Knight·Judith E·Sims-knight(2013)
『性犯罪者のための治療プログラムの開発及び制度化案(II)』 韓国刑事政策研究院).
- 이동임·천정환(2015) 「교도소 아버지학교 프로그램이 수형자의 가족관계 및 교정·교화에 미치는 영
향」 『교정연구』 67, 127-153(= 이동임·천정환(2015) 「刑務所の父親学校プログラ
ムが受刑者の家族関係及び較正・教化に及ぼす影響」 『矯正研究』 67, 127-153).
- 이백철·김영희·김영란(2006) 「소년수형자들의 자기애와 자아존중감이 공격성에 미치는 영향에 관한
연구」 『교정연구』 33, 61-87(= 이백철·김영희·김영란(2006) 「少年受刑者たちの
自己愛と自尊感情が攻撃性に及ぼす影響に関する研究」 『矯正研究』 33, 61-87).
- 이백철(2007) 「Nothing Works의 교정치료 프로그램의 재평가」 『교정연구』 36, 7-41(= 이백철(2007)
「Nothing Works의矯正治療プログラムの再評価」 『矯正研究』 36, 7-41).

- 이성식(1997) 「사회내처우 비행소년과 시설내처우 비행소년의 재범가능성에 대한 비교연구 : 상반되는 두 이론의 검증을 중심으로」 『형사정책』 9, 193-214(= 이송신(1997) 「社会内処遇の非行少年と施設内処遇の非行少年の再犯可能性に対する比較研究 : 相反する二つの理論検証を中心に」 『刑事政策』 9, 193-214).
- 이신영(2015) 「노인수형자를 위한 심리치료 프로그램 개발에 관한 연구」 『교정연구』 22, 115-139(= 이신영(2015) 「老人受刑者のための心理治療プログラムの開発に関する研究」 『矯正研究』 22, 115-139).
- 이영애 · 김수동(2015) 「자기성장 집단상담 프로그램이 수형자의 자아존중감에 미치는 효과」 『교정담론』 9(3), 229-253(= 이영애 · 김수동(2015) 「自己成長集団カウンセリングプログラムが受刑者の自尊感情に及ぶ影響」 『矯正談論』 9(3), 229-253).
- 이영희(2009) 「상습규율위반자 교정시설 적응력향상 프로그램 개발 및 효과에 관한 연구」 『교정연구』 45, 63-93(= 이영희(2009) 「常習規律違反者の矯正施設への適応力向上プログラムの開発及び効果に関する研究」 『矯正研究』 45, 63-93).
- 이인숙(2015) 「오르프음악 프로그램이 소년수형자의 정서적 불안정성 및 자아존중감에 미치는 영향」 『교정연구』 69, 293-312(= 이인숙(2015) 「オルフ音楽プログラムが少年受刑者の情緒的不安定性及び自尊感情に及ぼす影響」 『矯正研究』 69, 293-312).
- 이인혜(1991) 「범죄행동과 성격특성의 연결-정신병적 경향성, 외향성, 충동성 그리고 감각추구 성향을 중심으로」 『한국심리학회지 : 임상』 10(1)126-136(= 이인혜(1991) 「犯罪行動と性格特性の接続-精神病的傾向性, 外向性, 衝動性そして感覚追求傾向を中心に」 『韓国心理学会誌 : 臨床』 10(1)126-136).
- 이종화 · 고병천(2015) 「청소년 교정교화관점에서 본 최면힐링 효과에 관한 연구 : 청소년 관심병사의 최면심리치유를 중심으로」 『교정연구』 66, 89-117(= 이종화 · 고병천(2015) 「少年矯正教化の観点から見た催眠ヒーリング効果に関する研究 : 少年関心兵士の催眠心理治療を中心に」 『矯正研究』 66, 89-117).
- 이철호 · 이민규(2006) 「교도소 수형자의 성격특성과 정신건강」 『한국심리학회지 : 사회 및 성격』 20(1), 77-90(= 이철호 · 이민규(2006) 「刑務所受刑者の性格特性と精神健康」 『韓国心理学会誌 : 社会および性格』 20(1), 77-90).
- 이철호 · 이민규(2007) 「분노조절 프로그램이 교도소 수형자의 분노와 자아존중감에 미치는 효과」 『한국심리학회지 : 사회 및 성격』 21(1), 35-46(= 이철호 · 이민규(2007) 「怒り調節プログラムが刑務所受刑者の怒りと自尊感情に及ぼす効果」 『韓国心理学会誌 : 社会および性格』 21(1), 35-46).
- 이현수(1992) 『충동성검사 실시요강』 서울 : 한국가이드스(= 이현수(1992) 『衝動性検査実施要綱』 ソウル : 韓国ガイドス).
- 이현수(2001) 『성격과 행동』 학지사(= 이현수(2001) 『性格と行動』 学志社).
- 이현희(2004) 「재범요인에 관한 인과적 분석」 『교정학회』 24, 97-122(= 이현희(2004) 「再犯要因に関する因果的分析」 『矯正学会』 24, 97-122).

- 임영선(2008) 『청소년 성폭력 가해자 집단프로그램의 효과성(인지행동프로그램을 중심으로)』 경기대학교 대학원(= イムヨンソン(2008) 『青少年性暴力加害者グループプログラムの効果性(認知行動プログラムを中心に)』 京畿大学大学院).
- 임영식·정경은(2014) 「교정시설/소년원학교 문화예술교육 효과성 연구」 『교정연구』 64, 115-145(= イムヨン식·チョンギョンウン(2014) 「矯正施設/少年院学校の文化芸術教育の効果性研究」 『矯正研究』 64, 115-145).
- 전경구·한덕용·이장호·Spielberger(1997) 「한국판 STAXI 척도 개발 : 분노와 혈압」 한국심리학회지 : 임상, 2(1), 60-78(= チョンギョムク·ハンドクウン·이장호·Spielberger(1997) 「韓国版 STAXI の尺度開発 : 怒りと血圧」 韓国心理学会誌 : 臨床, 2(1), 60-78).
- 전미애·김정모(2011a) 「마음챙김에 기초한 인지치료(MBCT)프로그램이 교도소 수형자의 정신건강과 분노행동에 미치는 효과」 『교정연구』 53, 145-168(= チョン미애·김정모(2011) 「マインドフルネスに基づく認知治療(MBCT)プログラムが刑務所受刑者の精神健康と怒り行動に及ぼす効果」 『矯正研究』 53, 145-168).
- 전미애·김정모(2011b) 「마음챙김에 기초한 인지치료(MBCT)가 청소년 수형자의 공격성과 충동성에 미치는 영향」 『한국심리학회지 : 건강』 16(1), 63-78(= チョン미애·김정모(2011) 「心を満たすに基づく認知治療(MBCT)が少年受刑者の攻撃性と衝動性に及ぼす影響」 『韓国心理学会誌 : 健康』 16(1), 63-78).
- 전병재(1974) 「자아개념 측정가능성에 관한 연구」 『연세논총』 11(= チョン병재(1974) 「自我概念測定可能性に関する研究」 『延世論叢』 11).
- 정병철(2008) 『교정기관 수용자의 인성교육 효과에 대한 연구: 인성교육 프로그램 중심으로』 동신대학교 대학원 석사학위논문(= 정병철(2008) 『矯正機関受容者の人性教育効果に関する研究 : 人性教育プログラムを中心に』 東新大学大学院修士学位論文).
- 정상규(2006) 「교양교육 프로그램이 수용자에게 미치는 효과에 관한 연구 : C 소년교도소 수용자와 교도관을 중심으로」 『교정연구』 33, 199-226(= 정상규(2006) 「教養教育プログラムが収容者に及ぼす効果に関する研究 : C 少年刑務所収容者と刑務官を中心に」 『矯正研究』 33, 199-226).
- 정상규(2007) 「치료도우미견 프로그램이 소년수용자의 공격성 감소에 미치는 효과에 관한 연구」 『교정연구』 37, 237-270(= 정상규(2007) 「治療ヘルパー犬プログラムが少年収容者の攻撃性の減少に及ぼす効果に関する研究」 『矯正研究』 37, 237-270).
- 정상규(2015) 「치료도우미견 프로그램이 소년수용자의 공격성에 미치는 효과 : 천안소년교도소 수용자를 중심으로」 『한국동물매개심리치료학회지』 4(1), 1-27(= 정상규(2015) 「治療ヘルパー犬のプログラムが少年収容者の攻撃性に及ぶ効果 : 天安少年刑務所収容者を中心に」 『韓国動物媒介心理治療学会誌』 4(1), 1-27).
- 정윤정·윤향숙·신지현·장성화(2012) 「집단미술치료가 소년보호시설 여자비행청소년의 공격성과 충동성, 자아존중감에 미치는 영향」 『교정복지연구』 27, 31-58(= 정윤정·윤향숙·신지현·장성화(2012) 「集団美術治療が少年保護施設 女子 비행 청소년の攻撃性と衝動性、自己尊重感に及ぼす影響」 『矯正福祉研究』 27, 31-58).

- ク・シンジヒョン・ジャンソン(2012)「集團美術治療が少年保護施設の女性非行少年の攻撃性, 衝動性, 自尊心に及ぼす影響」『矯正福祉研究』27, 31-58).
- 조은경(1997)「충동성과 공격행동이 강력범죄에 미치는 영향」『형사정책연구』8(2), 125-178(= チョウンギョン(1997)「衝動性と攻撃性向が凶悪犯罪に及ぼす影響」『刑事政策研究』8(2), 125-178).
- 조중현·손정락(2013)「마음챙김 기반 인지치료(MBCT)프로그램이 마약류 중독자의 우울, 충동성 및 단약 자기효능감에 미치는 효과」『한국심리학회지:임상』32(1), 13-31(= チョジュンヒョン·손정락(2013)「マインドフルネス基盤認知治療(MBCT)プログラムが麻薬類中毒者の憂鬱, 衝動性及び断薬自己効力感に及ぼす効果」『韓国心理学会誌:臨床』32(1), 13-31).
- 천정환(2012a)「수형자교정 프로그램의 분석과 개선방안」『한국치안행정론집』9(3), 67-86(= チョン정환(2012a)「受刑者矯正プログラムの分析と改善方案」『韓国治安行政論集』9(3), 67-86).
- 천정환(2012b)「한국의 교정복지정책의 문제점」『교정복지연구』제25호 143-169(= チョン정환(2012b)「韓国の矯正福祉政策の問題点」『矯正福祉研究』25, 143-169).
- 최경환·김태익·허창덕(2014)「수형자의 자기효능감과 대인관계에 관한 교류분석 프로그램의 효과 및 교정상담 적용 가능성 연구」『형사정책연구』25(1), 205-233(= チェ경환·김태익·허창덕(2014)「受刑者の自己効力感と対人関係に関する交流分析プログラムの効果及び矯正相談適用可能性研究」『刑事政策研究』25(1), 205-233).
- 최낙균(2007)「REBT 집단상담이 수형자의 공격성, 충동성 및 희망성에 미치는 영향」건국대학교 대학원, 박사학위논문(= チェ낙균(2007)「REBT集團カウンセリングが受刑者の攻撃性・衝動性・希望性に及ぼす影響」建国大学教育大学院博士学位論文).
- 최영신·홍영오·이법호·정영진·이창한·김안식(2007)『수형자의 사회복귀와 처우연계』한국형사정책연구원(= チュ영신·홍영오·이법호·정영진·이창한·김안식(2007)『受刑者の社会復帰や処遇連携』韓国刑事政策研究院).
- 최영신·이승호·윤옥경·김용명(2014)『재범방지를 위한 교정보호의 선진화 방안 연구(III): 교정처우의 국제규범 이행실태와 개선방안』한국형사정책연구원(= チュ영신·이승호·윤옥경·김용명(2014)『再犯防止のための矯正・保護の先進化方策研究(III): 矯正処遇の国際規範の履行の実態や改善案』韓国刑事政策研究員).
- 최영신(2015)『수형자 집중인성교육 프로그램 운영에 관한 연구』한국형사정책연구원(= チュ영신(2015)『受刑者集中人性教育プログラム運営に関する研究』韓国刑事政策研究院).
- 최해림(1999)「대학생의 자아존중감, 우울증, 가정적 자아와의 관계」『한국심리학회지:상담과 심리치료』11(2), 183-197(= チュ해림(1999)「大学生の自尊心, うつ病, 家庭的自我との関係」『韓国心理学会誌:相談と心理治療』11(2), 183-197).
- 한국경제신문(2015. 7. 9)(= 韓国經濟新聞(2015.7.9)).

- 한은아·금명자(2014) 「치매예방을 위한 『인지강화프로그램』의 효과연구 : 60 세 이상 인지저하 수용자」 『교정연구』 62, 147-166(= 한운아·금명자(2014) 「認知症予防のための『認知強化プログラム』の効果研究 : 60 歳以上の認知低下の収容者」 『矯正研究』 62, 147-166).
- 허경미(2011) 「수용자에 대한 미술치료의 효과에 관한 연구」 『교정연구』 51, 97-119(= 허경미(2011) 「受刑者に対する美術治療の効果に関する研究」 『矯正研究』 51, 97-119).
- 홍성열(2002) 「범죄인의 4 가지 공통심리」 『교정연구』 17, 271-288 (= 홍성열(2002) 「犯罪人の 4 つの共通心理」 『矯正研究』 17, 271-288).
- 홍성열(2005) 『범죄심리학』 학지사(= 홍성열(2005) 『犯罪心理学』 学志社).

－外国文献－

- American Psychiatric Association(1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders(Fourth edition)*, Washington, DC. : American Psychiatric Association.
- Anderson, E.(1994) *The Code of the Streets*, Atlantic Monthly, 273, 81-94.
- Averill, J.R.(1983) *Studies on Anger and Aggression*. American Psychologist, 38(11), 1145-1160.
- Barratt, E. S.(1983) *The biological basis of impulsiveness : The significance of timing and rhythm disorders*, Personality and Individual Differences, 4, 387-391.
- Barratt, E. S.(1990a) *Impulsiveness sub traits : Arousal and information processing*. In J. T. Spence & C. E. Izard(Eds.), *Motivation, emotion and personality*, Amsterdam : Elsevier Science.
- Barratt, E. S. & Patton, J. H.(1990b) *Impulsivity : Cognitive, behavioral and psycho physiological correlates*. In M. Zuckerman(Ed.), *Biological bases of sensation seeking, impulsivity and anxiety*, Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Baston, C. D., Fultz, J., & Schoenrade, P.A.(1987) *Distress and empathy : Two Qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences*, Journal of Personality, 55, 19-39.
- Baumeister, R.F., Smart, L. and Boden, J. M.(1996) *Relation of Threatened Egotism to Violence and Aggression : The dark side of high self-esteem*, Psychological Review, 103, 5-33.
- Briggs, D., Doyle, P., Gooch, T. & Kennington, R.(1998) *Assessing Men who Sexually Abuse : A Practice Guide*, London, Jessica Kingsley Publishers.
- Broke, H.(1971) *Interpersonal perception of young children : Egocentrism or empathy?*, Developmental Psychology, 5, 263-269.
- Buss, A.H. & Durkee, A.(1957), *An inventory for assessing different kinds of hostility*. Journal of Consulting Psychology, 21, 343-349.

- Buss, A., & Perry, M.(1992) *The aggression questionnaire*. Journal of Personality and Social Psychology, 63, 452-459.
- Carter, L., & Minirth, F.(1993) *The anger-workbook*, Nashville, TN : 51 Thomas Nelson publishers.
- Christmas N Covell(2002) 「Empathic deficits in sexual offenders」 『Aggression and Violent Behavior』 7(3), 251-270.
- Cleckley, H.C.(1976) *The mask of sanity(5th ed.)*, St. Louis, Mo : Mosby.
- Davis, M.H.(1983) *Measuring individual differences in empathy : Evidence for a multidimensional approach*, Journal of Personality and Social Psychology, 44, 113-126.
- Day, A. & Casey, S.(2010) *Maintenance programs for forensic clients*, Psychology, Crime and Law 16.
- Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R.and DiGiuseppe, R. A.(2002) *Principle of Empirically Supported Interventions Applied to Anger management*, The Counselling Psychologist, 30, 262-280.
- Dejong, C.(1997) *Survival analysis and specific deterrence*, Criminology, 35(4), 561-575.
- Dutton, D.G., Bodnarchuk, M., Kropp, R., Hart, S.& Ogloff, J.(1977) *Wife assault treatment and criminal recidivism*, International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 41, 9-23.
- Dymond, R.F.(1948) *A preliminary investigation of the relation of insight and empathy*, Journal of Consulting Psychology, 12, 127-133.
- Eveniden, J.L.(1999) *Varieties of Impulsivity*, Psychopharmacology, 146, 348-361.
- Feindler, E. L., & Ecton, R. B.(1989) *Adolescent anger control*, New York, NY : Pergamon Press.
- Freshbach, N.D., & Roe, K.(1968) *Empathy in six- and seven-years-olds*. Child Development, 39, 133-145.
- Gendreau, P., Little, T., & Goggin, C.(1996) *A meta-analysis of the predictors of adult offender recidivism*, Criminology, 34(4), 575-607.
- Gorenstein, E.E. & Neman, J.P(1980) *Disinhibitory psychopathology : A new perspective and a model for research*, Psychological Review, 87, 301-315.
- Harano, Y.(2001) *The integration of disclosing and confidential functions in role lettering*. Japanese Journal of Role Lettering, 1. 15-26.
- Harano, Y.(2005) *Role Lettering Therapy : A new transactional analysis technique from Japan*, Transactional Analysis Journal, 35(3), 254-259.
- Harter, S.(1999) *The construction of the self : A developmental perspective*, New York : Guilford.
- Hildebran, D. & Pithers, W. D.(1989) *Enhancing offender empathy for sexual abuse victims*, In D. R. Laws (Ed.) Relapse prevention with sex offenders. New York : Guilford Press.

- Hoffman, M.L.(1975) *Altruism behavior and the parent-child relationship*, Journal of Personality and Social Psychology, 31, 937-943.
- Hollin, C. R.(1996) *Working With offenders. Psychological Practice in Offender Rehabilitation*, In Chicester England : Jom Qilley & SonsLtd.
- Hollin, C.R.(2004) *The Essential Handbook of Offender Assessment and Treatment*, John Wiley & Sons Ltd.
- Howell, K., Day, A., Williamson, P., Bubner, S., Jauncey, S., Parker, A. and Heseltine, K.(2005) *Brief Anger Management Programs with Offenders Outcomes : and Predictors of Change*, The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology, 16(2), 296-311.
- James, M.(1998) *Diagnosis and treatment of ego-state boundary problems*, Perspectives in transactional analysis, San Francisco : TA Press.
- Jankowski, M. S.(1991) *Islands in the Street : Gangs and American Urban Society*, Berkerly : University of California Press.
- Jolliffe, D. and Farrington, D.P.(2004) *Empathy and Offending : A systematic review and meta-analysis*, Aggression and Violent Behavior, 9, 441-476.
- Katz, B.(1964) *Empathy ; It's nature and uses*, The Free Press of Glencoe.
- Kirschner, D. (1992) *Understanding Apdoptees Who Kill : Dissociation, Patricide, and Psychodynamics of Adoption*, International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 36, 323-333.
- Krueger, R. A. (2002) *Designing and conducting focus group interviews*, Social Development Paper.
- Lochman, J. & Lampron, L.(1986) *Situational Social Problem-solving Skills and Self-esteem of Aggressive and Nonaggressive Boys*, Journal of Abnormal Child Psychology, 14, 605-617.
- Long, D. F.(1990) *The Anatomy of Terrorism*, New York : Free Press.
- Marshall, W. L. & Hall, G.C.N.(1995) *The Value of the MMPI in Deciding Forensic Issues in Accused Sexual Offenders' Sexual Abuse*, A Journal of Research and Treatment, 7, 205-219.
- Maruna, D.(2001) *Making Good : How Ex-Convicts Reform and Rebuild Their Lives*, Washington, DC : American Psychological Association.
- Mayring, P. (2004) *Qualitative content analysis*, Flick U., Kardorff E. V., Steinke I (eds) A Comparison to Qualitative Research, sage, 266-9.
- Moffitt, T. E.(1993) *Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior : A developmental taxonomy*, Psychological Review. 100.
- Moore, B. S.(1990) 「The origins and development of empathy」 『Motivation and Emotion』 14, 75-79.

- Novaco, R. W.(1994) *Anger as a risk factor for violence among the mentally disordered*, In J. Monahan & H. J. Steadman (Eds.), *Violence and mental disorder*, Chicago : The University of Chicago Press.
- Petry, N. M. & Casarella, T.(1999) *Excessive discounting of delayed rewards in substance abusers with gambling problems*, *Drug and Alcohol Dependence*, 56, 25-32.
- Pithers, W. D.(1994) *Process Evaluation of a Group Therapy Component Designed to Enhance Offenders' Empathy for Sexual Abuse Survivors*, *Behavior Research and Therapy*, 5, 565-570.
- Rogers, C.R.(1957) *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change*, *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- Rosenberg, M.(1965) *Society and the Adolescent Self-image*, NJ : Princeton University Press.
- Rothenberg. A.(1971) *On Anger*, *American Journal of Psychiatry*, 128, 454-460.
- Rubin, J.(1986) *The emotion of anger : Some conceptual and theoretical issues*, *Professional Psychology : Research and Practice*, 17.
- Spielberger, C. D., Rusell, S., Crane, R. J., & Jacobs, G. (1983) *Assessment of anger : The State-Trait Anger Scale*, In J. N. Butcher & C. D. Spielberger(Eds.), *Anger and hostility in cardiovascular and behavior, 47, disorders*. New York : Hemisphere.
- Spielberger, C. D., Johnson, E. H., Russell, S., Crane, R. S., Jacobs, G. A., & Worden, T. J.(1985) *The experience and expression of anger : Construction and validation of an anger expression scale*, In M.A.
- Stotland, E.(1969) *Exploratory investigation of empathy*. In L. Berkowiz(Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 14, 271-314.
- Taft, L.B.(1985) *Self-esteem in Later Life : A nursing perceptual*, *Adv Nur Science*, 8(1), 77-84.
- Toch, H.(1993) *Violent Men : An Inquiry into the Psychology of Violence*, Washington, DC : Psychological Association(original work published in 1969).
- Vecchio, T.D. and O'Leary, K.D.(2004) *Effective of Anger Treatments for Specific Anger Problems : A meta-analytic review*, *Clinical Psychology Review*, 24, 15-34.
- Wells, L. E., & Marwell, G.(1976) *Self-esteem : Its conceptualization and measurement*, Beverly Hills, CA : Sage.
- Wiehe, V. R.(1991) *Perilous Rivalry : When Siblings Become Abusive*, Lexington, MA : Health/Lexington Books.