

保育科学生に対する司法面接演習の効果

—子どもへの面接に対する意識調査から—

佐々木 真吾

The Effects of Forensic Interview Training on Students Majoring in Early Childhood Education : Analysis of Beliefs about Interviewing Children

Shingo SASAKI

1. 問題と目的

児童虐待やいじめは、子どもの心身の健やかな成長を妨げる (e.g., 岸田, 2018; 西澤, 2010; 杉山, 2007)。「児童虐待の防止等に関する法律」や「いじめ防止対策推進法」などにより、児童虐待やいじめの早期発見、早期解決が目指されているが、相談件数や認知件数はいまだに増加傾向にある。例えば、厚生労働省 (2017) の調査では、児童虐待の相談対応件数は平成28年で122,575件と過去最多となっている。また、文部科学省 (2018) の調査では、平成28年のいじめの認知件数は323,143件であり、前年度から98,011件の増加となっている。子どものいのちを守り、心身の健やかな成長を保障するためには、教育・福祉・医療・司法など、子どもに関わる全ての機関が連携して問題の解決に取り組むことが求められる。とりわけ、子どもとの接点が多い保育所や学校の教職員には、児童虐待やいじめを早期発見する役割が期待される。

保育・教育現場の教職員が、児童虐待やいじめを早期発見するためには、子どもの様子を意識的に観察し、虐待やいじめの兆候を見逃さないことが重要である (Lowenthal, 2001 玉井・森田訳 2008; Monteleone, 1998 加藤訳 2003; 森田, 2004; 玉井, 2013)。それに加え、虐待やいじめが疑われる際には、目撃者や被害者から「何があったか」話を聞くことも必要となるだろう。ただし、子どもは他者から与えられた情報を自分の記憶のように思い込み、面接者からの誘導や暗示の影響を受けやすい (Lamb, La Rooy, Malloy, & Katz, 2011; 仲・上宮, 2005)。例えば、Ceci & Bruck (1993) の研究では、誘導質問(「Aさんは本を破ったよね? 覚えていない?」など)を用いて、幼児に出来事の報告を求めた。その結果、幼児は誘導質問の内容にあわせて、実際にはなかった出来事を報告するようになった。子どもの不正確な報告が事実を不明にした事例も報告されていることから (Ceci & Bruck, 1995)、子どもから話を聞く際には子どもの記憶やコミュニケーションの特性に配慮した聞き方が重要となる。

そこで、近年では司法や福祉の領域において、子どもから話を聞く際に「司法面接」という技法が用いられている (Home Office, 1992, 2002; Lamb, Hershkowitz, Orbach, & Esplin, 2008; Lamb, Orbach, Hershkowitz, Esplin, & Horowitz, 2007; 仲, 2016)。司法面接は、子どもに心理的な負担をかけずに、正確な情報を聴取することを目指して開発された面接法であり、以下の原則で行われる (仲, 2016; 仲, 2017a)。

第一に司法面接では、子どもの自由報告を促す「オープン質問 (何があったかお話しして下さい、など)」を主体として聞き取りを行う。誘導質問や暗示質問を排除し、子どもが自分の言

葉で語ることを重視する。また、面接は構造化されており、複数のステップから成り立つ。子どもに特化した司法面接の一つであるNICHHDプロトコル (Lamb et al., 2007) では、①導入、②自由報告、③ブレイクと質問、④クロージングの段階があり、面接者の台詞が台本形式になっている (<http://nichdprotocol.com>, <http://forensic-interviews.jp/>を参照)。

第二に、面接は原則一度だけとし、全て録音・録画する。そして第三に、面接は関連機関の職員が連携して行う。面接者以外はバックスタッフとして別室で面接をモニターし、面接で得られた情報を整理したり、面接者に助言をしたりする。これらの原則により、記憶の汚染や供述の変遷、ネガティブな出来事を複数回思い出すことによる精神的二次被害が生じるのを防ぐ。司法面接の効果を検討した研究では、司法面接はそれ以外の面接法よりも、正確な情報が多く得られることを明らかにしている (Memon, Meissner, & Fraser, 2010; Orbach, Hershkowitz, Lamb, Sternberg, Esplin, & Horowitz, 2000; Sternberg, Lamb, Orbach, Espline, & Mitchell, 2001)。

以上に示した司法面接の技法は、研修により修得することができる。仲 (2016) は、児童相談所職員や警察官などを対象とした、司法面接研修の内容と効果について報告している。研修は、①子どもの特性と司法面接の意義などを説明する講義、②面接演習 (ロールプレイ)、③面接演習の振り返り (フィードバック) といった内容で構成される。ロールプレイは、4人1組で行い、それぞれ面接者役、被面接者 (子ども) 役、バックスタッフ役に分かれて、20分程度の練習を行う。また、フィードバックでは、面接演習の録画を振り返りながら、子どもの話を十分に聞いているか検討をしていく。一連の研修の結果、研修後にオープン質問の使用が増加すること、被面接者の発話量が増加し、多くの情報が得られるようになることがわかっている。

仲 (2016) で示されたとおり、司法面接の技法は研修により修得可能である。保育・教育関係者に対しても、司法面接研修を実施することにより、面接技法の修得を促すことができるだろう。虐待やいじめの早期発見、早期解決を達成するためにも、子どもの特性をふまえて話を聞く司法面接の技法は、保育・教育現場においても有効な技法であると考えられる。ただし、保育・教育現場には、司法や福祉の現場とは異なる文化や文脈があることが予想される (佐々木, 2016)。そのため、保育・教育現場で司法面接を実施する際には、保育・教育現場の文化や文脈をふまえた導入の在り方を検討する必要がある。

例えば、保育・教育現場では、子どもの心身の発達援助が大きな目標となる。そのため、保育・教育現場では、子どもの気持ちを受容・共感しながら話を聞く、カウンセリングマインドが重視される (e.g., 春日井・伊藤, 2011; 水野・石隈・田村・田村・飯田, 2013)。一方、司法面接では、子どもの気持ちを受け止めることはあっても、子どもの気持ちを積極的に尋ねたり、気持ちに焦点を当てることはない (仲, 2017b)。事実確認を目的とし、温かみはあるが、中立的態度で子どもが体験した出来事を聞いていく。子どもの気持ちではなく出来事に焦点をあてる司法面接の技法が、保育・教育関係者にいかに受け止められるのかを検討する必要があるだろう。

また、保育・教育現場では、虐待が疑われる際に親への援助を重視する。子どもから話を聞くことはあったとしても、親との信頼関係の維持や、親の養育力の向上を目指して支援が進められる (e.g., 青木, 2015; 無藤・安藤, 2008)。そのため、虐待が疑われる事案では、子どもへの司法面接は、親との信頼関係に負の影響を及ぼすと認識され、その効果が理解されない可能性もある。虐待やいじめといった事案の性質によって、司法面接の受け止め方が異なるか否かを検討する必要があるだろう。

以上をふまえ本研究では、保育・教育現場への司法面接の導入の在り方を検討するために、保育・教育職を目指す保育科学生を対象に、仲（2016）の司法面接研修を大学の授業内で行う（以下、授業の一貫であることをふまえ、司法面接演習とする）。その際、司法面接演習に加え、受容・共感を主とするカウンセリング演習もあわせて行い、両面接法の目的や技法の違いに対する理解を促す。演習後、質問紙調査により、子どもへの面接に対する意識を調査する。具体的には、演習受講者が、①司法面接の意義を適切に理解するか、②事実確認と受容・共感で用いる面接法を区別するようになるか、③事実確認において司法面接を用いようとする意識が生じるのか否かを検討する。また、先に述べた通り、いじめや虐待といった事案によって、面接法の効果に対する判断が異なる可能性も示唆される。そこで本研究では、いじめと虐待が疑われる事案をとりあげ、子どもへの面接に対する意識調査を行う。結果をふまえ、保育・教育現場における司法面接の導入の在り方を考察する。

2. 方法

（1）調査対象者

調査対象者は、短期大学保育科に通う学生であった。演習受講者は保育科2年生104名である。また、演習を受講していない保育科1年生102名を統制群とした。参加者には事前に研究の意向を伝え、書面にて研究参加の承諾を得た。

（2）手続き

演習内容は、仲（2016）に準じる。演習は大学の授業内で実施した。90分×3回の演習時間を取り、第1回目は子どもの記憶とコミュニケーションの特性、および司法面接の技法について講義した。第2、3回目は4名1グループで面接のロールプレイを行った。全ての参加者が面接者役、子ども役、バックスタッフ役を体験した。

司法面接演習の終了後、受容・共感を主体とするカウンセリング演習を実施した。演習時間は90分×3回であり、内容は玉瀬（2008）に準じる。全ての演習が終了した約1ヶ月後に、子どもへの面接に対する意識を調査する質問紙を実施した。

（3）質問紙

質問紙は子どもへの面接場面とそれに対する意識を尋ねる質問項目で構成した。

面接場面は、虐待およびいじめが疑われる事案について、担当するクラスの子どもの聞き取りを行ったという設定のもと、会話形式で提示した（Figure 1）。各事案につき、以下の4つの面接場面を作成した。①司法面接で好ましいとされる「オープン質問主体」の面接（以下、OP）、②司法面接で好ましくないとされる「クローズド質問主体」の面接（以下、CL）、③カウンセリングで好ましいとされる「励まし主体」の面接（以下、EN）、④カウンセリングで好ましくないとされる「指示主体の面接」（以下、DI）である。各面接場面では、子どもの発話のある程度統一し、面接者の発話を中心に操作した（Appendix参照）。

面接場面を提示した後、以下8項目について「1. 全くそう思わない」～「7. とてもそう思う」の7段階評価を求めた。①この面接は正確な情報を得ることができる、②この面接は多くの情報を得ることができる、③この面接は子どもの気持ちを理解することができる、④この

面接は子どもの気持ちを受けとめることができる、⑤この面接は虐待などの事実を明らかにするのに有効である、⑥この面接は子どもの悩みや問題を解決するのに有効である、⑦「子どもが体験した出来事を知る時」には、私は実際にこのような聞き取りをしようと思う、⑧「子どもの気持ちを理解し、受け止める時」には、私は実際にこのような聞き取りをしようと思う。これらの質問のうち、質問①、②、⑤、⑦は事実確認に関する意識を調査する質問項目である。一方で、質問③、④、⑥、⑧は受容・共感に関する意識を調査する質問項目である。

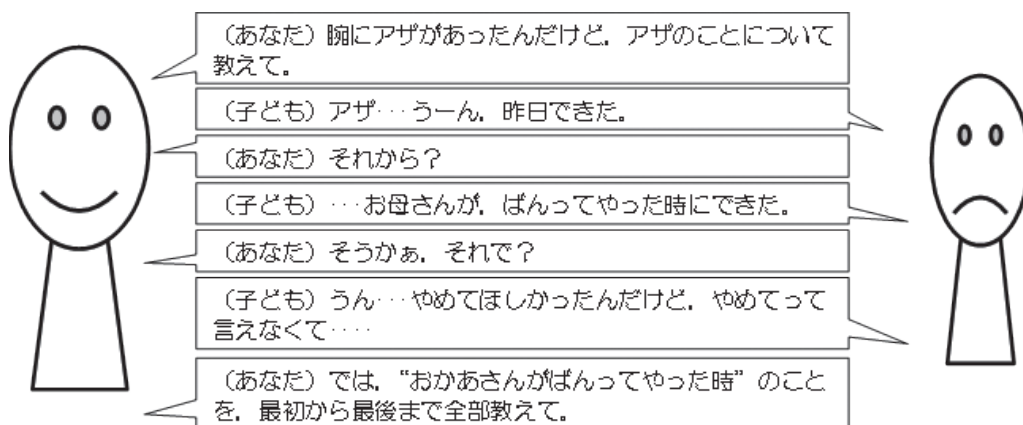


Figure 1 質問紙で提示した面接場面の例 (虐待・OPの面接場面)

各参加者には4つの面接場面を提示した。面接場面の組み合わせとして、①虐待・OP/いじめ・CL/虐待・EN/いじめ・DI、②いじめ・OP/虐待・CL/いじめ・EN/虐待・DIの2パターンを作成し、参加者にはいずれかを提示した。なお、各パターン内で提示する面接場面がランダムになるように質問紙を作成した。

3. 結果と考察

虐待、いじめの事案別、質問ごとに、面接法 (4 : OP、CL、EN、DI) × 受講経験 (2 : 統制群、受講群) の分散分析を行った。有意水準は5%とし、多重比較にはRyan法を用いた。以下、事案別に分析結果を述べる。

(1) 虐待事案

各質問の平均値および標準偏差をTable 1に示す。

質問①「正確な情報を得ることができる」では、面接法の主効果が有意であり、OP ($M=4.30$)・CL (4.44)・EN (4.19) > DI (3.48) であった ($F(3,404) = 11.35, p < .01$)。また、交互作用が有意であり ($F(3,404) = 5.16, p < .01$)、多重比較の結果、受講群ではOP・CL・EN > DIであったが、統制群では差はなかった。演習を受講した学生は、指示主体の面接はその他の面接に比べて、正確な情報が得られないと認識していた。

質問②「多くの情報を得ることができる」では、面接法と受講経験の主効果が有意であり、OP (4.35)・CL (4.10)・EN (3.89) > DI (3.25) であり、統制群 (4.04) > 受講群 (3.76) であっ

た(順に、 $F(3,404) = 12.79, p < .01$; $F(1,404) = 4.22, p < .05$)。加えて、交互作用が有意であり($F(3,404) = 3.00, p < .05$)、多重比較の結果、受講群では $OP > EN > DI$ および $CL > DI$ であったが、統制群では差はなかった。演習を受講した学生は、オープン質問主体の面接で、励ましや指示主体の面接よりも多くの情報が得られると認識していた。

質問③「子どもの気持ちを理解することができる」では、面接法の主効果が有意であり、 $EN(4.62) > OP(3.90) \cdot CL(4.12) > DI(2.91)$ であった($F(3,403) = 27.62, p < .01$)。また、質問④「子どもの気持ちを受けとめることができる」においても、面接法の主効果が有意であり、 $EN(4.62) > OP(3.95) \cdot CL(3.98) > DI(2.83)$ であった($F(3,401) = 27.22, p < .01$)。演習の受講にかかわらず、保育科学生は、励まし主体の面接はその他の面接に比べて、子どもの気持ちを理解・受容できると認識していた。

Table 1
虐待事案の各質問の平均値および標準偏差

	OP		CL		EN		DI	
	統制群	受講群	統制群	受講群	統制群	受講群	統制群	受講群
①正確な情報が得られる	4.11 (1.39)	4.50 (1.49)	4.48 (1.17)	4.39 (1.24)	4.29 (1.16)	4.09 (1.24)	3.98 (1.31)	2.98 (2.98)
②多くの情報が得られる	4.22 (1.56)	4.48 (1.46)	4.21 (1.31)	3.98 (1.28)	4.02 (1.26)	3.76 (1.30)	3.67 (1.27)	2.82 (1.11)
③気持ちを理解できる	3.78 (1.67)	4.02 (1.54)	4.23 (1.44)	4.00 (1.23)	4.70 (1.24)	4.55 (1.07)	3.17 (1.54)	2.64 (1.20)
④気持ちを受容できる	4.00 (1.66)	3.90 (1.59)	4.09 (1.46)	3.87 (1.32)	4.61 (1.32)	4.63 (1.22)	3.15 (1.56)	2.50 (1.29)
⑤事実確認に有効だ	4.39 (1.55)	4.58 (1.64)	4.43 (1.24)	4.32 (1.43)	4.66 (1.33)	4.39 (1.34)	4.02 (1.55)	3.38 (1.37)
⑥悩み解決に有効だ	4.00 (1.69)	4.00 (1.70)	4.13 (1.50)	3.80 (1.35)	4.49 (1.38)	4.11 (1.32)	3.11 (1.55)	2.63 (1.37)
⑦事実確認で実践したい	3.50 (1.75)	3.98 (1.68)	4.13 (1.54)	3.92 (1.41)	4.30 (1.38)	3.85 (1.35)	2.61 (1.51)	2.29 (1.29)
⑧受容共感で実践したい	3.30 (1.73)	3.76 (1.57)	3.93 (1.57)	3.72 (1.25)	4.36 (1.38)	3.93 (1.45)	2.39 (1.44)	2.16 (1.28)

質問⑤「虐待などの事実を明らかにするのに有効だ」では、面接法の主効果が有意であり、 $OP(4.49) \cdot CL(4.37) \cdot EN(4.53) > DI(3.70)$ であった($F(3,404) = 7.31, p < .01$)。また、質問⑥「子どもの悩みや問題を解決するのに有効だ」では、面接法と受講経験の主効果が有意であり、 $OP(4.00) \cdot CL(3.96) \cdot EN(4.30) > DI(2.87)$ であり、統制群(3.97) > 受講経験(3.65)であった(順に、 $F(3,397) = 17.68, p < .01$; $F(1,397) = 3.99, p < .05$)。演習の受講にかかわらず、保育科学生は、虐待の発見や悩みの解決において、指示主体の面接は、その他の面接法に比べて効果がないと認識していた。

質問⑦「『子どもの体験した出来事を知る時』には、私は実際にこのような聞き取りをしようと思う」では、面接法の主効果が有意であり、 $OP(3.74) \cdot CL(4.02) \cdot EN(4.08) > DI(2.45)$ であった($F(3,399) = 26.03, p < .01$)。保育科学生は、演習の受講にかかわらず、子どもの体験した出来事を知る際には、指示主体の面接を用いないように考えていた。

また、質問⑧「『子どもの気持ちを理解し、受けとめる時』には、私は実際にこのような聞き取りをしようと思う」では、面接法の主効果が有意であり、 $EN(4.14) > OP(3.53) > DI(2.28)$

およびCL (3.82) >DI (2.28) であった ($F(3,400) = 30.93, p < .01$)。保育科学生は、演習の受講にかかわらず、子どもの気持ちを受け止める際には、励まし主体の面接を実施したいと考えていた。

(2) いじめ事案

各質問の平均値および標準偏差をTable 2に示す。

質問①「正確な情報を得ることができる」では、面接法の主効果が有意であり、EN (4.79) >OP (4.27) >CL (3.53)・DI (3.17) であった ($F(3,404) = 32.28, p < .01$)。また、交互作用が有意であり ($F(3,404) = 3.91, p < .01$)、多重比較の結果、受講群ではOP・EN >CL >DIであったのに対し、統制群ではEN >OP・CL・DIであった。さらに、OP、DIで受講経験の効果が有意であり、OPは受講群 >統制群、DIは統制群 >受講群であった。演習を受講した学生は、未受講の学生よりも、オープン質問主体の面接で正確な情報が得られると認識していた。

質問②「多くの情報を得ることができる」では、面接法の主効果が有意であり、OP (4.42)・EN (4.58) >CL (3.68) >DI (3.14) であった ($F(3,404) = 27.82, p < .01$)。また、交互作用が有意であり ($F(3,404) = 2.95, p < .05$)、多重比較の結果、受講群ではOP・EN >CL >DIであったが、統制群ではEN >CL・DIおよびOP >DIであった。さらに、OPで受講経験の効果が有意であり、受講群 >統制群であった。演習を受講した学生は、未受講の学生よりも、オープン質問主体の面接で多くの情報が得られると認識していた。

質問③「子どもの気持ちを理解することができる」では、面接法の主効果が有意であり、EN (4.96) >OP (4.17)・CL (3.87) >DI (3.39) であった ($F(3,402) = 23.04, p < .01$)。また、交互作用が有意であり ($F(3,402) = 3.89, p < .01$)、多重比較の結果、受講群ではEN >OP・CL >DIであったのに対し、統制群ではEN >DIであった。加えて、EN、DIで受講経験の効果が有意であり、ENは受講群 >統制群、DIは統制群 >受講群であった。演習を受講した学生は、未受講の学生よりも、励まし主体の面接で子どもの気持ちを理解できると認識していた。

質問④「子どもの気持ちを受けとめることができる」では、面接法の主効果が有意であり、EN (4.91) >OP (3.93)・CL (3.70)・DI (3.48) であった ($F(3,403) = 19.45, p < .01$)。また、交互作用が有意であり ($F(3,403) = 4.37, p < .01$)、多重比較の結果、受講群で面接法の効果が顕著であった。さらに、ENとDIで受講経験の効果が有意であり、ENは受講群 >統制群、DIは統制群 >受講群であった。演習を受講した学生は、未受講の学生よりも、励まし主体の面接で子どもの気持ちを受け止めることができると認識していた。

質問⑤「虐待などの事実を明らかにするのに有効だ」では、面接法および受講経験の主効果が有意であり、OP (3.57)・EN (3.50) >CL (3.00)・DI (2.64) および受講群 (3.41) >統制群 (2.94) であった (順に、 $F(3,403) = 9.17, p < .01$; $F(1,403) = 10.23, p < .01$)。また、交互作用が有意であり ($F(3,403) = 3.25, p < .05$)、多重比較の結果、受講群ではOP・EN >CL・DIであったが、1年生では差はなかった。さらに、OPとENで受講経験の効果が有意であり、ともに受講群 >統制群であった。演習を受講した学生は、未受講の学生よりも、オープン質問主体の面接や励まし主体の面接は、虐待の早期発見に有効であると認識していた。

質問⑥「子どもの悩みや問題を解決するのに有効だ」では、面接法の主効果が有意であり、EN (4.61) >OP (4.03)・CL (3.76) >DI (2.95) であった ($F(3,402) = 23.06, p < .01$)。また、交互作用が有意であり ($F(3,402) = 5.28, p < .01$)、多重比較の結果、受講群ではEN >OP・CL >DIであったが、統制群ではEN >DIであった。さらに、ENとDIで受講経験の効果が有意で

あり、ENは受講群>統制群、DIは統制群>受講群であった。演習を受講した学生は、未受講の学生よりも、励まし主体の面接は子どもの悩みを解決することに有効だと認識していた。

Table 2
いじめ事案の各質問の平均値および標準偏差

	OP		CL		EN		DI	
	統制群	受講群	統制群	受講群	統制群	受講群	統制群	受講群
①正確な情報が得られる	3.96 (1.34)	4.57 (1.24)	3.50 (1.18)	3.56 (1.36)	4.65 (1.31)	4.92 (1.21)	3.46 (1.35)	2.87 (1.26)
②多くの情報が得られる	4.09 (1.30)	4.76 (1.23)	3.70 (1.21)	3.66 (1.39)	4.46 (1.23)	4.70 (1.29)	3.32 (1.28)	2.96 (1.23)
③気持ちを理解できる	4.23 (1.52)	4.11 (1.37)	4.00 (1.27)	3.74 (1.43)	4.67 (1.40)	5.26 (1.34)	3.75 (1.29)	3.04 (1.33)
④気持ちを受容できる	3.89 (1.63)	3.96 (1.44)	3.78 (1.44)	3.62 (1.36)	4.54 (1.53)	5.28 (1.36)	3.84 (1.39)	3.13 (1.28)
⑤事実確認に有効だ	3.07 (1.46)	4.07 (1.55)	2.96 (1.33)	3.04 (1.33)	3.09 (1.64)	3.92 (1.67)	2.66 (1.24)	2.61 (1.45)
⑥悩み解決に有効だ	3.88 (1.43)	4.19 (1.36)	3.93 (1.44)	3.58 (1.39)	4.30 (1.56)	4.92 (1.45)	3.38 (1.57)	2.52 (1.33)
⑦事実確認で実践したい	3.48 (1.70)	4.25 (1.40)	3.48 (1.51)	3.41 (1.50)	4.35 (1.59)	4.96 (1.40)	2.75 (1.67)	2.17 (1.29)
⑧受容共感で実践したい	3.46 (1.71)	3.79 (1.47)	3.37 (1.55)	3.49 (1.55)	4.30 (1.64)	5.04 (1.50)	2.80 (1.71)	2.19 (1.44)

質問⑦「『子どもの体験した出来事を知る時』には、私は実際にこのような聞き取りをしようと思う」では、面接法の主効果が有意であり、EN (4.65) > OP (3.87)・CL (3.44) > DI (2.46)であった ($F(3,400) = 36.19, p < .05$)。また、交互作用が有意であり ($F(3,400) = 4.24, p < .01$)、受講群ではEN > OP > CL > DIであったが、統制群ではEN > OP・CL > DIであった。さらに、OPとENで受講経験の効果があり、ともに受講群 > 統制群であった。演習を受講した学生は、未受講の学生よりも、子どもが体験した出来事を知る際には、オープン質問主体の面接や励まし主体の面接を実践したいと考えていた。

質問⑧「『子どもの気持ちを理解し、受けとめる時』には、私は実際にこのような聞き取りをしようと思う」では、面接法の主効果が有意であり、EN (4.67) > OP (3.63)・CL (3.43) > DI (2.49)であった ($F(3,401) = 32.02, p < .01$)。加えて、交互作用が有意であり ($F(3,401) = 3.23, p < .01$)、受講群ではEN > OP・CL > DIであったのに対し、統制群ではEN > OP・CL・DIであった。加えて、ENで受講経験の効果があり、受講群 > 統制群であった。演習を受講した学生は、未受講の学生よりも、子どもの気持ちを理解・受容する際には、励まし主体の面接を実践したいと考えていた。

4. 全体考察

本研究では、保育・教育現場における司法面接の導入の在り方を検討するために、保育・教育職を目指す保育科学生を対象に司法面接の演習を行った。演習受講者と未受講者の子どもへの面接に対する意識を調査した結果、以下の4点が明らかとなった。

第一に、演習受講者は未受講者よりも、オープン質問の効果を適切に判断した。具体的には、いじめ事案において、受講者は未受講者よりも、OPで正確な情報、多くの情報が得られ、事実を明らかにするのに有効だと判断した(いじめ事案、質問①、②、⑤)。また、受講者は、いじめ事案において、OPはCLよりも、正確な情報、多くの情報が得られ、事実確認に有効だと判断した(いじめ①、②、⑤)。このことから、司法面接演習により、受講者はOPとCLの違いを区別し、OPの効果を適切に理解したといえるだろう。虐待事案においても、受講者はOP>EN>DIの順で、多くの情報が得られると判断しており(虐待②)、司法面接演習の効果がある程度みられた。

第二に、面接効果の判断には、事案による違いがあった。具体的には、いじめ事案では全ての質問に交互作用があり、受講者は、OPはCLよりも多くの情報、正確な情報が得られ、事実確認に有効だと判断したが(いじめ①、②、⑤)、虐待事案ではOPとCLの判断に違いはなかった(虐待①、②、⑤)。また、いじめ事案では、受講者は未受講者よりも、ENで子どもの気持ちを理解、受容でき、DIで子どもの気持ちを理解、受容できないと判断したが(いじめ③、④)、虐待事案では、受講者と未受講者の判断に違いはなかった。このことから、受講者は、いじめ事案の方が、虐待事案よりも面接効果を適切に判断できたといえる。事案により判断が異なった理由として、事案の想像しやすさが関係しているかもしれない。保育・教育現場では、虐待事案よりも、子ども同士のケンカやいざこざをはじめとする、いじめ事案に対処することが多い。そのため、いじめ事案の方が虐待事案よりも子どもへの面接場면을想像しやすく、得られる子どもの反応を推測しやすかった可能性がある。また、問題部分で述べた通り、虐待事案では親への援助が重視される。そのため、受講者は子どもへの面接は適切ではないと判断し、ENやOPの面接効果を低く見積もったのかもしれない。

第三に、司法面接とカウンセリングの両演習を実施したとしても、両面接法を明確に区別するわけではなかった。分析の結果、受講者は、ENの方がOPよりも、子どもの気持ちを受容・共感し、悩みの解決に有効であると判断したが(いじめ③、④、⑥)、ENとOPとでは、得られる情報の正確さや量、事実確認における有効性は変わらないと判断した(いじめ①、②、⑤)。第一点目で述べた通り、受講者はOPとCLを区別し、OPの効果を適切に理解していた。しかし、ENとOPの区別は不十分であり、事実確認におけるENの評価が高かった。

これに関連して第四に、演習受講者は、子どもの体験した出来事を聞く時であっても、励まし主体の面接(EN)を行いたいと回答した(いじめ⑧)。司法面接演習を受けたとしても、事実確認において、オープン質問主体の司法面接を優先して用いようとする意識が生じるわけではなかった。

演習受講者が、励まし主体の面接を高く評価した理由として、問題部分でふれた、保育・教育現場における文化、文脈が影響していると考えられる。保育・教育現場では、子どもの心身の発達援助が大きな目標であり、子どもの気持ちを受容・共感することを重視する。そのため、受容・共感を控える司法面接の技法は、子どもの発達援助に繋がらない対応だと判断され、事実確認であっても励まし主体の面接を行うべきだと考えたのかもしれない。

また、本調査で用いた励まし主体の面接場面には、誘導・暗示的な質問は存在せず、情報の正確さという点では、オープン質問主体の面接とほぼ同レベルの正確な情報が得られると予想される。そのため、誘導・暗示がないならば、子どもの気持ちを受容・共感する、励まし主体の面接の方が好ましいと判断した可能性もある。ただし、情報の量から考えると、出来事の報告を促すオープン質問主体の面接の方が、励まし主体の面接よりも多くの情報が得られると予

想される。司法面接の意義や目的、オープン質問の効果をより詳細に伝える必要があるのかもしれない。

以上の結果をふまえ、保育・教育現場における司法面接の導入の在り方を考察する。第一に、虐待やいじめが疑われた場合には、はじめに司法面接的な手法で子どもへの面接を行い、その後、子どものケアや問題解決に向けた取り組みを行うという流れを構築する必要がある。また、子どもへの面接を行う際には、事実確認を目的とするのか、受容・共感を目的とするのか、面接の目的を明確に意識する必要がある。

本研究から、司法面接研修を受講したとしても、司法面接とカウンセリング面接の区別が明確に意識されるわけではなかった。この原因は先に考察したが、司法面接の効果を最大限に発揮するためには、受容・共感を主とする面接と司法面接とを区別することが望ましい。事実を明らかにすることで、被害者だけではなく、加害者への介入にも繋がることを理解し、司法面接的な手法でまず事実を聞くという意識を持つことが大切であろう。

また、事案の性質に関わらず、司法面接の手法を用いるという意識も必要かもしれない。本研究では、いじめ事案よりも虐待事案で、司法面接の効果が低く判断された。予想される原因は先に述べたが、教職員が見ていないところで生じる事件・事故は様々である。子ども同士のいざこざのような日常的に遭遇する事案もあれば、虐待が疑われる事案や通学・帰宅途中での犯罪被害など、比較的頻度の少ない事案もある。頻度の低い事案であっても、何があったかを明らかにすることで、その後の対応を検討することができる。子どもの安全・安心を守るためにも、事案に関わらず、子どもから司法面接的手法で話を聞き、事実を明らかにすることが望ましいだろう。

以上、保育・教育現場への司法面接の導入の在り方を考察した。今後の課題として、保育・教育関係者への研修の在り方を検討することも重要な課題として挙げられる。特に、受容・共感と事実確認を区別し、事実確認における司法面接の効果をより実感できるようなプログラムや、様々な事案でロールプレイを行い、司法面接の手法を様々な場面で適応できるように促す工夫などが求められる。虐待やいじめの早期発見、早期介入は、子どものいのちを守ることに繋がる。司法面接の手法を保育・教育現場で活用していくためにも、保育・教育現場の文化、文脈をふまえた導入の在り方を今後も検討していく必要がある。

引用文献

- 青木紀久代 (2015). 実践・保育相談支援 みらい
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1993). Suggestibility of the child witness: A historical review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 113, 403-439.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1995). *Jeopardy in the courtroom: A scientific analysis of children's testimony*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- Home Office (1992). *Memorandum of good practice on video recorded interviews with child witnesses for criminal proceedings*. London: The Stationery Office.
- (英国保健省・内務省 仲真紀子・田中周子 (訳) (2007). 子どもの司法面接——ビデオ録画のためのガイドライン—— 誠信書房)
- Home Office (2002). *Achieving best evidence in criminal proceedings: Guidance for vulnerable or intimidated witnesses, including children*. London: Home Office Communication Directorate.
- 春日井敏之・伊藤美奈子 (2011). よくわかる教育相談 ミネルヴァ書房
- 岸田雪子 (2018). いじめで死なせない——子どもの命を救う大人の気づきと言葉 新潮社
- 厚生労働省 (2017). 平成28年福祉行政報告例の概況

- Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Orbach, Y., & Esplin, P. W. (2008). *Tell me what happened: Structured investigative interviews of child victims and witnesses*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E., La Rooy, D. J., Malloy, L. C., & Katz, C. (2011). *Children's Testimony: A Handbook of Psychological Research and Forensic Practice, 2nd Edition*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2007). A structured forensic interview protocol improves the quality and informativeness of investigative interviews with children: A review of research using the NICHD Investigative Interview Protocol. *Child Abuse and Neglect*, **31**, 1201-1231.
- Lowenthal, B. (2001). *Abuse and Neglect: The Educator's Guide to the Identification and Prevention of Child Maltreatment*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
(ローエンサル, B. 玉井邦夫 (監訳)・森田由美 (訳) (2008). 子どもの虐待とネグレクト——教師のためのガイドブック 明石書店)
- Memon, A., Meissner, C. A., & Fraser, J. (2010). The cognitive interview: A meta-analytic review and study space analysis of the past 25 years. *Psychology, Public Policy, and Law*, **16**, 340-372.
- 水野治久・石隈利紀・田村節子・田村修一・飯田順子 (2013). よくわかる学校心理学 ミネルヴァ書房
文部科学省 (2018). 平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」(確定値)について
- Monteleone, J. A. (1998). *A parent's and teacher's handbook on identifying and preventing child abuse*. St. Louis: G. W. Medical Publishing.
(モンテリオン, J. A. 加藤和夫 (訳) (2003). 児童虐待の発見と防止——親や先生のためのハンドブック 慶應義塾大学出版会)
- 森田喜治 (2004). 虐待の初期対応と観察のポイント 月刊学校教育相談 2004年4月号, 22-25.
- 無藤隆・安藤智子 (2008). 子育て支援の心理学——家庭・園・地域で育てる 有斐閣コンパクト
- 西澤哲 (2010). 子ども虐待 講談社
- 仲真紀子 (2017a). 司法面接の四つの特徴と応用: 自由報告, 構造, 録音録画, 多機関連携. *刑政*, **128**, 11, 50-60.
- 仲真紀子 (2017b). 実務における司法面接の課題: 非開示にどう取り組むか. *心理学評論*, **60**, 404-418.
- 仲真紀子 (編著) (2016). 子どもへの司法面接——考え方・進め方とトレーニング 有斐閣
- 仲真紀子・上宮愛 (2005). 子どもの証言能力と証言を支える要因 心理学評論, **48**, 343-361.
- Orbach, Y., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2000). Assessing the value of structured protocols for forensic interviews of alleged child abuse victims. *Child Abuse and Neglect*, **24**, 733-752.
- 佐々木真吾 (2016). 保育・教育現場への司法面接の導入——虐待の早期発見と予防を目指して—— 光塩学園女子短期大学紀要, **14**, 65-73.
- 杉山登志郎 (2007). 子ども虐待という第四の発達障害 学研教育出版
- Sternberg, K., Lamb, M. E., Orbach, Y., Espline, P. W., & Mitchell, S. (2001). Use of a structured investigative protocol enhances young children's responses to free-recall prompts in the course of forensic interviews. *Journal of Applied Psychology*, **86**, 997-1005.
- 玉井邦夫 (2013). 新版学校現場で役立つ子ども虐待対応の手引き——子どもと親への対応から専門機関との連携まで 明石書籍
- 玉瀬耕治 (2008). カウンセリングの技法を学ぶ 有斐閣

付 記

本研究の調査・分析にあたり、名古屋女子大学教育・基盤研究助成費による助成を受けました。また、論文の執筆にあたり、仲真紀子先生 (立命館大学) にご指導を賜りました。記してお礼申し上げます。

Appendix 質問紙で用いた面接場面

(1) 虐待が疑われる事例 ～自分が担当するクラスの子どもの腕／背中にアザがありました。
そこであなたは次のような聞き取りをしました。

①オープン質問 (OP)

あなた 「腕にアザがあったんだけど、アザのことについて教えて。」
子ども 「アザ…うーん、昨日できた。」
あなた 「それから？」
子ども 「…お母さんが、ばんってやった時にできた。」
あなた 「そうかあ、それで？」
子ども 「うん…やめてほしかったんだけど、やめてって言えなくて…」
あなた 「では、おかあさんがばんってやった時のことを、最初から最後まで全部教えて。」

②クローズド質問 (CL)¹⁾

あなた 「腕にアザがあったんだけど、何かあったの？」
あなた 「誰かに叩かれたのかな？」
あなた 「お母さんが叩いたの？」
あなた 「お父さんはいなかったのかな？」

③励まし (EN)

あなた 「背中にアザがあったんだけど、どうしたのかな？」
子ども 「アザ…うーん、昨日できた。」
あなた 「そう…昨日…」
子ども 「…お父さんが、どんってやった時にできた。」
あなた 「そっかあ、お父さんが、どんってやった時にできちゃったんだ。」
子ども 「うん…やめてほしかったんだけど、やめてって言えなくて…」
あなた 「やめて欲しいって言えなかったんだね…先生に何かできることあるかな？」

④指示 (DI)²⁾

あなた 「背中にアザがあったんだけど、今日できたの？」
あなた 「ひどいわ。だれがやったの？」
あなた 「どうして誰かに言わなかったの？誰かに言わないとダメじゃない。」
あなた 「しっかりしなきゃダメよ。このことは、先生からお母さんに言ってあげるわね。」

(2) いじめが疑われる事例 ～自分が担当するクラスの子が、泣きながら近づいてきました。
そこであなたは次のような聞き取りをしました。

①オープン質問 (OP)

あなた 「どうして泣いているのか教えて。」
子ども 「…しんちゃんが仲間に入れてくれないの。」
あなた 「では、仲間に入れてくれなかった時のことを、最初から最後まで全部教えて。」
子ども 「はくは一緒に遊びたいって言ったのに…」
あなた 「それから？」
子ども 「しんちゃんは、ほくがいると、ブロックが壊れるからどっか行けて言ったんだよ…」
あなた 「そうかあ、それで？」

②クローズド質問 (CL)¹⁾

あなた 「誰かに何かされたの？」
あなた 「しんちゃんが仲間はずれにするの？あなたが何か悪いことをしたの？」
あなた 「しんちゃんから何かひどいことされた？」
あなた 「叩かれたりはされなかった？」

③励まし (EN)

あなた 「どうしたのかな？」
子ども 「…さっちゃんが仲間に入れてくれないの。」
あなた 「そう、さっちゃんが仲間に入れてくれないんだね。」
子ども 「そうなの…わたしは一緒に遊びたいのに…」
あなた 「そっかあ、一緒に遊びたかったんだ。」
子ども 「うん…さっちゃんは、わたしがいるとおままとできないからどっか行けて言ったんだよ」
あなた 「一緒に遊びたいのに、どっか行けて言われちゃったんだね…このあとどうしようか？」

④指示 (DI)²⁾

あなた 「どこか痛いのかな？」
あなた 「一緒に遊びたいの？」
あなた 「さっちゃんは、悪い子ね。」
あなた 「ひどいね。先生がさっちゃんの所に行って一緒に遊ぶように言ってあげるね。」

1) 子どもの発話は①オープン質問と同じ

2) 子どもの発話は③励ましと同じ

