

いかに非行少年は問題のある人物となるのか？

—ある更正保護施設でのソーシャルスキルトレーニングにおける言語的相互行為

松嶋秀明 Hideaki Matsushima

名古屋大学教育発達科学研究科

Graduate School of Education, Department of Clinical Study for Development, Nagoya University

要約

本稿では、非行少年の問題を自明なものとし、施設のなかでいかに社会的に構成されていくのかが検討された。そのために、ある更正保護施設において、非行少年の社会復帰を目的として行われているソーシャルスキルトレーニング (SST) という一種の心理療法場面がとりあげられた。特に、SST 中のスタッフと少年との言語的な相互行為、そして、スタッフによる、自らの実践、あるいは少年についてのナラティブが注目された。これらを総合的に分析することで、非行少年が「問題のある少年」として周囲からみられるようになる過程が記述された。その結果、SST が抽象的な知識の獲得に主眼をおいてデザインされていることや、スタッフが意図的に少年たちの過去体験を十分に話させないようにしていることなどが、非行少年の失敗を、彼らの能力のなさとしてみせることに役立っていることが指摘された。また、スタッフのナラティブは、自らの実践の正当性を主張するものとなっていた。最後に、SST の中で、いかにすれば少年にとって有用な学びが生まれるのかが検討された。

キーワード 非行少年, 相互行為, ソーシャルスキルトレーニング, 更正保護施設

Title

How delinquent youths in a juvenile group home come to be seen as troublesome people: A study on the verbal interactions between the staff and delinquents in social skills training sessions.

Abstract

In this paper, it was examined how the problems of juvenile delinquency are socially constructed within a juvenile institutional setting. For that purpose, observational data of Social Skills Training sessions (SST), held in a juvenile group home were analyzed. This study was especially focused on the verbal interactions between the staff and delinquent youths. In addition, some narratives told by the staff in this home were analyzed.

The main focus of SST was to increase knowledge. Staff's attitudes such as not listening to the delinquents' past experiences were used to attribute the delinquents' failure to their lack of abilities. Also, Staff's narratives justified the legitimacy of their intervention. Finally, it was discussed how authentic learning for the delinquent youths can be formed in the SST.

Key words

juvenile delinquency, interaction, social skills training, juvenile group home

問題と目的

はじめに

一般に「非行少年」と呼ばれる人々の社会復帰への援助は、心理学者にとって重要な課題である。施設では、様々な心理療法的関わりが行われている。なかでもソーシャルスキルトレーニング（以下、SST）は、非行少年への矯正教育の場面においてしばしば用いられている（Cunliffe, 1992; Hains & Ryan, 1983; Haines & Higgins-Hains, 1987; 前田, 1997）。SST についての研究で、第一に注目されるのは、対象となる人物の行動上の変化である。効果的な方法の発見のために多くのレビューが行われている（例えば、Ladd & Mize, 1983; Ogilvy, 1994）。反面、SST における治療者とクライアントとの具体的な相互作用についての検討は少ない。本研究では、ある更正保護施設において、少年の社会復帰を目指して行われている SST をとりあげ、少年と指導者、あるいは少年同士による具体的な相互行為を記述していく。

個人のスキルの欠損をおぎなうものとしての SST

SST とは、参加者が、日常的に遭遇すると予想されるテーマについて、ロールプレイを行い、それについて討論、あるいは指導者から教示を受けるなどして、社会に適応するためのスキルを学ぶという認知行動療法である。SST の具体的な手法、あるいは社会的スキルの定義には、これまでに数多くの立場があり、一致した見解は得られていない。しかし、Ladd & Mize (1983) によれば、多くの SST が基本的にもっているのは「欠如仮説 (deficit hypothesis)」である。つまり、攻撃的だったり、非行化したりする少年は、対人関係における適切なスキルを欠如しており、そのために社会適応に失敗したのだと説明される。もちろん、SST は、社会的スキルの学習過程について、例えば Albert Bandura を理論的支柱とすることで、学習過程における、社会的な対人関係の役割を重要視している（Ladd, & Mize, 1983; Wise, Bundy, Bundy,

and Wise, 1991; Thompson, Bundy, and Broncheau, 1995)。しかしながら、我が国での SST 研究の代表的な存在である相川（2000）は、社会的スキルの学習過程を、(1) 相手の反応の解釈、(2) 対人目標の決定、(3) 対人反応の決定、(4) 感情の統制、(5) 対人目標の実行、(6) 相互作用という段階を、円環的にくり返すものとして記述している。このモデルからは、SST の学習過程が、社会的な対人関係を視野に入れつつも、あくまでも個人の内部でおこる過程として説明されていることが分かる。治療者の存在や、施設、制度など、治療をささえる場所がもつ意味は、個人の内的な学習過程に、外部から影響を及ぼす1要因として考えられているといえる。

実践共同体としての SST

このような考え方がある一方で、「問題」の生成には、そもそも他者の存在や、制度、社会が本質的に関わっていると見る立場もある（Becker, 1979; 石黒, 1998）。Becker は次のように述べている。「社会集団はこれを犯せば逸脱となるような規則をもうけ、それを特定の人々に適用し、彼らにアウトサイダーのレッテルを貼ることによって、逸脱を生み出すのである。この観点からすれば、逸脱とは人間の行為の性質ではなくして、むしろ、他者によってこの規則と制裁とが『違反者』に適用された結果なのである。逸脱者とは首尾良くこのレッテルを貼られた人間のことであり、また、逸脱行動とは人々によってこのレッテルを貼られた行動のことである（『アウトサイダース』邦訳書 p.16-17)。」この記述にもとづいて考えれば、SST において、少年に関わる治療者は、非行少年の問題に外部から介入する人物であるというよりも、非行少年の問題を構成する重要な一部分であるとも考えられる。

実際、これまでに、「学習/発達」の成立に、社会文化的な状況が大きな役割を果たしていることが示されてきている（Lave & Wenger, 1993; Rogoff, 1990; Wenger, 1998）。また、今日、心理療法も一種の教育的実践であり、クライアントの行動の変化への注目だけでなく、それが成立している治療者とクライアントとの関係、あるいは施設、制度といった、社会文化的状況を含めて検討していくことの必要性が主張され

ている (Portes, 1999; Tharp, 1999)。SST を一つの教育的実践として、社会文化的な状況のなかで再検討することは、現在行われている実践を反省的に見直し、これからの非行臨床における処遇を改善していくうえでは重要な意味をもつと思われる。

教室談話研究からの示唆

心理療法場面を、治療される側の問題としてだけでなく、治療者や施設、制度との関係のなかで検討するためには、どのような分析の枠組みが適切だろうか。代表的な教育的実践として、学校の教室での授業があげられる。多くの研究では、教室においては伝統的に教師が絶対的な権限を握った、教師主導のディスコースが流通していることが指摘されている (例えば、Heap, 1985; Mehan, 1979)。参与している生徒たちのアイデンティティも、教師や他の生徒、あるいは生徒本人によって、集合的に交渉 (negotiate) される。例えば、Ray McDermott (McDermott, 1993; McDermott & Varenne, 1997) は、アダムという少年が、学校での活動でいかに「学習障害児」として、周囲に (そして時には自分自身にも) 理解されるようになるかを記述している。McDermott は、一般的に神経学的な原因が想定される障害とみなされる「学習障害 (以下、LD)」について、それが「いかに人々が制度的、あるいは文化的なリソースを用いることで、アダムを古典的な LD としてみることを可能にしているか (McDermott & Varenne, 1997. p.56)」と問いなおして、それを提唱している。そうすることで、彼は、アダムの個人的能力の不足が、それを個人的な能力の不足と結びつけてみることを可能にするような、特定の相互行為をとおして、周囲の人物に、あるいは、自分自身にも発見されることを例示している。刑部 (1998) も、これと同様に、幼稚園における1年間の参与観察から、ある子どもに対する、保育者の「ちょっと気になる」という実感が、その子どもの個人的能力によって生みだされているというよりも、保育園での仲間関係、あるいは保育者との関係をつうじて構成され、かつ解消されていることを示している。

これらの研究で言及されている、学校という空間でおこる相互行為の特徴を、Wertsch (1995) の「特権

化 (privilege)」概念は良くあらわしている。特権化とは、他の語り方が潜在的には可能であるにも関わらず、ある特定の語りかだけが適切であると考えられるようになる過程をあらわしている。上述の諸研究に共通するのは、学校という空間の特徴の一つとして、本来、多様な展開が可能であるはずの相互行為が、一定の方向性に収束し、それ以外の展開がありえないかにみえてくることをとりあげ、それを自明なものとして相対化したことであろう。Tharp (1999) は、こうした分析枠組みは、心理療法研究にも適用可能であることを示唆している。今回の研究においても、「非行」少年が問題をもつこと、あるいは SST 場面で見られる、ふさわしい語り方といったものを自明視せず、逆に、なぜそのようにみえるようになるのかを、SST の具体的な相互行為の観察にもとづいて、分析するという視点をもつことが有効だろう。

現在の実践をとりまく社会的、歴史的文脈

もちろん、非行少年の問題は、ミクロな相互行為だけで成立しているわけではない。マクロな社会構造や、社会に流通するディスコースも、問題の構築に影響を及ぼしている。例えば、現在の非行臨床実践は、「保護」理念を、その特徴とする少年法によって運営されているが、この理念自体、日本において明治期に出現したものである。更正保護思想の歴史をたどった、安形 (1994) によれば、法制度上、刑罰主義から、教育・保護を重視する方向へと、非行少年への処遇をめぐる理念の転換がみられたのは、1900年に成立した「感化法」からである。アメリカ、イギリスの更正保護思想の影響を受けて登場したこの理念は、大正時代の「少年法」の成立をめぐる過程 (森田, 1997) など、その後も大きな影響力を持ち続けている。広田 (2000) は、非行の発生原因についての、社会に流通するディスコースを調べている。彼によれば、1970年代以後、非行の原因には、それ以前のような少年自身の人格にかわり、家庭のしつけ・学校の対応の悪さがとりあげられるようになったことを示している。

現在のミクロな相互行為は、以上でみてきたような、歴史的な流れのうえに、あるいはマクロな社会構造の

なかで成立している。これらの存在に盲目であることが、ミクロな相互行為の分析を指向する研究に対してしばしば批判されている（例えば広田，2000）。本研究でも、ある施設で現在行われている SST 場面という、限られた範囲を分析対象として、マクロな社会構造や、時代の変遷にともなう実践の移り変わりといったテーマをとりあげていないという意味では、上述の批判に十分応えているとはいえない。ただし、まったく無視しているというわけではない⁽¹⁾。ミクロな相互行為の分析を指向する研究のなかには、マクロな社会構造が、客観的な事実として存在するだけでなく、ミクロな相互行為のなかでその存在が語られることによって可視化されていること、それらは人々が自分の行為を説明可能（accountable）なものとするためのリソースとなっていること、語りと実際の実践との関係は、相互に構成しあう（reflexive）関係をもっていることなどが主張されることもある（Wieder, 1974; Mehan, 1991; 上野, 1999）。本研究ではこの主張を取り入れ、主に SST での相互行為が分析の対象となるが、実践を意味づけるために有用であると思われるスタッフの語りも同時にとりあげる。このことによって、SST で行われている相互行為を、それが埋め込まれたより大きな文脈とのつながりにおいてとらえることが可能になるだろう。

以上のような検討から、SST のなかで、非行少年が「問題のある」少年としてみられるために、どのような相互行為が展開されているかを記述していくことを目的とする。そのために、主にスタッフと少年との相互行為に注目しつつも、スタッフが自らの相互行為や、少年の性質について語ったナラティブとともに分析していく。

方法

観察場所

東海地方にある更正保護施設がこの参与観察の舞台である。現在この施設の経営を担当するスタッフの祖父である、ある篤志家によって創設された。男子少年

専用であり、通常、6-20 人の少年が生活している。

観察期間

X 年の 9 月から X+1 年の 9 月まで。

データ

データは、筆者自身の約 1 年間の参与観察によって収集された。フィールドノート、音声テープのトランスクリプト（これには、SST のやりとり、スタッフへの公式のインタビューが含まれる）が主なデータ源である。筆者は月に 1-2 回のペースでこの施設に通っている。この施設における、筆者の位置づけは、第 1 に非行少年の更正保護活動を援助するボランティアの一員であり、第 2 に臨床心理学を専攻する大学院生である。データの収集、公開にあたっては、全てこの施設のスタッフ、およびこの地区の施設を監督する、保護観察官の許可を得て行った。

注目された場面

1 年あまりの観察データから、ここで特に注目されるのは、初期に観察された 3 ヶ月分のデータである。この期間には通常行われている、施設内、あるいは職場での人間関係についての課題とともに、「友だちの悪い誘いを断ること」という課題が行われていた。後者の課題設定は、少年が課題に対してもつ既有知識、意味づけが、前者とは異なると予想され、それぞれの課題における相互行為を比較することで、一つの課題の観察によってはみえなかった SST での相互行為の特徴を良くあらわすと考えられたからである。

調査参与者

スタッフ：SST は通常、二人のスタッフによって運営されていた。すなわち、この施設の職員であり、少年たちと日常的に接する N 氏、および、保護観察官で、月に 1 回この施設を巡回する T さんである。

少年：少年たちは、家庭裁判所からの審判の結果、保護観察、試験観察であったもの（1 号観察という）、

あるいは、少年院を退所後、受入れ先がない少年（2号観察という）であり、社会へ復帰すること、自立することが目標となっている。就労しながら共同生活をしている。

簡単なSSTについての説明

SSTは毎月1回、夕食後の自由時間を利用して実施される。スタッフは、少年に、SSTが、社会でうまくやっていくために、良い対人関係のもち方、方法を勉強する場所であると伝えている。そして、「良いコミュニケーション」の条件を提示する。これは、大書されて壁に貼られ、少年はこれを参照できる（表1参照）。

表1 望ましいコミュニケーション（実際に黒板に貼られた文面）

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. 視線をあわせる。2. 手を使って表現する。3. 身を乗り出して表現する。4. はっきりと大きな声で。5. 明るい表情で6. 話の内容が適切。 |
|--|

場をほぐす目的でのウォーミングアップが終わった後の、SSTの手続きは、以下の3つに大分される。

(1) **課題を選ぶ**：ここでは、二人の少年が、自分たちがロールプレイを行うテーマを決定する。ただし、ここでは、少年には漠然とした状況設定しか提示されていない。したがって、彼らは具体的にどのようにそれを演ずるのかを話しあわなければならない。(2) **ロールプレイ**：ここでは、少年たちは即興的に自分の役を演じる。(3) **討論**：ここでは、先に行われたロールプレイについての評価、および討論を行う。評価する際、少年に許されているのは、ほめることだけであり、他者を傷つける発言、批判などは、スタッフによって厳しく禁止されている。討論の最後には、スタッフが総括し、一つの課題が終了する。

分析手法

分析にあたっては、以下のような仮定を導入する。

すなわち、SSTの手続き、SSTの定義、少年がもつとされる問題、といった、一般的には社会的事実だとみなされるものが、相互行為のなかで、治療者と少年との相互行為によって共同でつくりあげられているというものである。これは、また、社会学の1分野であるエスノメソドロジーにも共有される前提である。エスノメソドロジーの経験的な記述をするために開発されたものとして「会話分析（conversation analysis）」がある。例えば、Sacks, Schegloff, Jefferson (1974)は「会話の順番取り」という概念を開発している。これは、日常、あるいは制度的場面での会話において、一度に一人の話者しか喋らないこと、話者は交代すること、言い淀み、くり返し、会話の重なりなどの、会話の進行上になんらかのトラブルが生じた時は、会話に参加しているメンバーによって修復がなされるといった、会話の組織化のルールを描き出したものである。こうした分析概念を用いることで、いかに相互行為のなかで特権化されたディスコースが現れるのかが検討できると考えられる。

特に、SSTの言語的相互行為の分析では、会話の進行過程で生じたなんらかのトラブルに注目する。会話の自然な進行が滞る場面では、他にも多くの可能性がおりえたにもかかわらず、一つのディスコースが選ばれている可能性があり（當眞, 1997）、前述の「特権化」されたディスコースの存在を暗示すると考えられるからである。多くの研究者（Erickson & Shultz, 1982; Goodwin, 1981; Jefferson, 1974, Schegloff, 2000）は、笑いや、言い淀み、くり返しといった言語的な指標に注目し、これらの一見すると無意味に思える言語的な指標が、それ自体、会話を適切に進行させるための重要なリソースとして機能していることを指摘している。本研究でも、まずこうした言語的な指標に注目しながら、相互行為を分析していくことにする。

次に、スタッフのナラティブの特徴を考えてみると、通常の会話場面に比べて、話者の交代は少ないものの、やはり相互行為的につくられていると仮定できる。Bakhtin (1996)の「発話の宛名性（addressivity）」では、人の言葉が、聞き手となる他者にむかって、第3者の与えた言葉を引用してなされると主張している。この発話理論にもとづけば、語り手は、自らの主張を

正当なものとするために、目の前の（あるいは想像上の）他者が自分に対して投げかけてくる様々な声に応答しなければならない。発話中の言葉や表現などが、どのような聞き手を想定して選択されているのかを探ることで、比較的話者交代が少ない「語り」のなかにも、それがもつ相互行為的側面をみることができるだろう。

結果の記述についての留意点

本研究では、いずれの分析でも、会話分析的手法が用いられている。分析の中心をしめるのは録音データであり、文字化されたトランスクリプトが論文中に提示されている。これは、読み手に、現象の再解釈の余地を残すことにつとめたためである。ただし、結果の記述には、録音されたデータについて、筆者がその意味を記述していくという形式をとっている。できるだけ読み手にも共有されやすい行為の記述につとめたが、こうした記述方法は、観察データを、筆者がつくりあげたストーリーにしたがって読ませてしまうという危険性をともなう。筆者はこうした危険性を認識しているが、それは、なかば不可避免的なものであると考える。むしろ、そのような危険性を犯しても、限られた録音資料のもつ臨場感を伝えること、その資料の解釈を助けている情報をコンパクトに提示することを優先した。

結果と考察

なぜSSTは行われるのか？

—あるスタッフの語りの検討から

最初にN氏の語りの検討から始める^④。これはN氏が筆者の公式のインタビューにおいて、少年の問題とは何かという質問に答えて語ったものである。これを検討することで、この施設において、なぜSSTが、実践する価値のある介入とみなされているのかが理解されるだろう。

N氏は、少年自身の問題として、基本的な生活能力、社会的規範が不足していることをあげた。ただし、

彼は少年について語る時、例えば、「やることは大人でも、彼らはまだまだ子どもですから」というように、しばしば「子ども」という言葉を用いている。この施設では、19-20歳の少年も珍しくない。こうした少年を「子ども」と呼ぶことは、いつ、どこでも適切な表現というわけではないだろう。実際、多くの少年たちは、この施設にくる以前から、社会人として働いており、その意味では「大人」であるといっても良い。Sacks (1972) は、「子ども」という言葉が、例えば「大人」といった言葉とともにカテゴリー集合を形成すること、単に人生の一時期の名前をあらわすだけではなく、例えば「養育する」「愛情をそそぐ」といった、規範的な関係が期待されることを示していると述べている。N氏の語りにある「子ども」という呼び方は、我々にその両親を「大人」としてみせ、子どもを養育するという責任を想起させている。これは、N氏の両親の養育に対する批判を正当化するものとなっていると考えられる。ただし、現代の日本において、N氏のこの主張はただちに受け入れられるとは限らない。近年の日本では10代の少年のひきおこす凶悪犯罪が多く報道され、「凶悪な子ども」というイメージが社会に流布しており（大庭，1990）、少年自身が我々に理解不可能な脅威とされることもあるからだ。N氏は、抜粋1-a, bのなかで、少年を「普通」なものとして意味づけている[抜粋1-a, b中の()内はインタビューの相槌をあらわす]。

彼は、更正保護婦人会や保護司といった、非行少年への理解がありそうな人物の名前を出しつつ、彼らでさえ「怖い」というイメージが先にたってしまうと語ることで、いかに非行少年が「怖い」というイメージで語られやすいのかを示している[1-4行]。続く、N氏の「彼らは怖くない」という言葉は、こうした集合的なイメージに対抗するスタンスをとるものと考えられる。「怖い」といったイメージにかかわって、N氏が提示するのは、「普通の」少年というイメージである。彼は抜粋1-bで、以下のように語っている。

この抜粋では、まず、「専有離脱物横領」という法律用語と並列させて「自転車を盗んだ」という具体的な行為が述べられている[1行]。両者は実質的には同じことかもしれない。しかしながら、後者に「本当は単に」と、前者を価値下げするような前置きとともに

抜粋 1-a (X+2月の公式インタビュー)

1 やっぱりー、すごい偏見があるでしょうね(うーん)。こういった子どもに対し
2 ては(うーん)。あの一、こういう施設、更正保護事業に対してはねえ、一応、
3 あの一、支援してくれる団体、更正保護婦人会とか、保護司とかってあります
4 けど(うん)。婦人会の人ですらありますからね(うーん)。うーん、怖くない
5 です。やっぱり怖いってイメージがつよ、先にたっちゃいますよね(うーん)。で、
6 集団でいると、やっぱり、彼たちもそうだけど、一人よりも(うん) やっぱり
7 強くなりますけど(うん)、でも、個として見てあげなきゃいけないので(うん)、
8 うーん、ここではね、彼たちが怖い怖いというのは、そりゃあ、あの、マスコ
9 ミでクローズアップされるような[略]事件とかね。ああいう特殊な事例に関し
10 て恐怖心というのがあるのかも分かんないけど(うん)、子ども一、単に子ども
11 (うん) ってことでとらえるならば、自分の子どもとみんな同じなんだし

抜粋 1-b (X+2月の公式インタビュー)

1 専有物離脱横領とかね、本当は単に自転車を盗んだらうなとか(うん)、そ
2 ういうね、そのときタイミングが悪くて。ま、タイミングが悪くてって、そ
3 れはすごい語弊があるな。うーん、そういういろんなものの状況がね、(うー
4 ん)、少年院送致とか、保護観察とかってなっている部分もある(うーん)。で、
5 犯罪行為をね、あの一、肯定しているわけではないんだけど、でも一、そう
6 いう部分でやっぱり、みんな一、なんだろう、もっと素直になっていけばね、
7 [笑]あてはまるところが当然ねえ、どんな人にもあるだろうと思うので。う
8 ーん、だから、特別な人間がやっているわけじゃないですからね。

語ることで、「自転車を盗む」ことが、N氏にとっては法律用語が呼びおこすイメージほど重大な意味をもっていないことのように聞こえる。N氏がその後語った、「たまたまタイミングが悪くて」、少年院などに送致される少年もいるという語り[2行]や、法的な罪が「素直になっていけばーどんな人にもある」[6-7行]は、これと一貫している。ただし、これは、世間一般の道德規範からすれば逸脱しているとみられかねない。N氏は、上述のことを冗談として語ったり、「すごい語弊があるな」と語ったりしている[3行]。このことから聞き手には、N氏も世間一般の道德規範を共有しており、単に罪を犯すことが少年の問題ではないことを強調するために、レトリックとしてこれを語っていると理解できた。このようにしてN氏は、施設に収容されている少年が、普通の少年であることを主張し、両親の不適切な養育によって、社会的規範や、基本的な生活能力が学ばれていないことが問題であると語った。彼は両親の不適切な養育を示すために、

以下のようなことを雄弁に語っている。すなわち、第1に、多くの親が少年に虐待を行っていること、第2に「子どもの個性の尊重」を求める一方で、基本的な社会規範を教えなくなっていること、第3に、その背景には第二次大戦での敗戦、地域の崩壊、日本人の無宗教などがあること、第4に、両親は、少年の反抗によって困らされてきてはいるといった事情はあるものの、両親と少年との関係が大変悪く、この施設の退所後の受け入れ体制が非常に悪いこと、などである。そして、これらの事情が、少年の問題をつくりだしていると考えられるとしている。これらのナラティブは、少年にSSTを実践することの意義を示している。また、これらの語りによって描かれる少年像が、少年法のもつ「犠牲者としての子ども」(佐藤, 1998)という理念に合致しているという意味で、これが非行臨床が埋め込まれている歴史的な文脈に沿ったものであることも分かる。

抜粋 2-a (X月のセッション)

1. ヒ： どういうふうによればいいんですか？
2. N： いつもおまえ、あの一、〇〇さんが
3. [3行省略。N氏が〇〇と呼ぶ人物が、実際は△△であることが指摘される]
4. N： あ、△△さんか、すいません。ね、したら、朝車で向かえに来てくれたか
5. ら、
6. ヒ： はい
7. N： そこでやってみよう。向かえにきたんだよ。ね、それで一、おまえは来て
8. もらったんだから、
9. ヒ： 車の中とか一全然話さないですよ。
10. N： いやいや、それを自分でさー。う、まず、向かえに来たところから。朝、××
11. さん、朝、向かえに来てくれるやろう？ 同じ様にそういう時やれるように
12. 挨拶してごらん？
13. シ： え、自分は一一分は自分の（（[従業員]））すか。
14. N： 従業員 [笑い]
15. ヒ： え、ちゃう、親方はほんとにあれですよ。何も、現場に、今日これやると
16. か何もいわないですよ。
17. N： あ、それは何も言わなくていいから。挨拶をして一、それで一、ま、分かる
18. やろ。自分が親方だと思ってやればいいんだ。やられているのと同じに
19. やらなくても良いから。

いかにして課題は遂行されるのか？—課題その1

抜粋 2-a は、ロールプレイに先立って、少年とスタッフが打ち合っている場面である。テーマとなっているのは「仕事場で挨拶をする」ことであった。この課題では、ヒロシ（ヒ）とシンゴ（シ）が、スタッフから、それぞれ会社社長と従業員の役割を割り当てられた（抜粋にある記号については、付表参照）。

まず、ヒロシはどのようにして良いか分からず戸惑い、「どういうふうによればいいんですか？」と質問している [1行]。N氏はこれに対して、彼らの普段の仕事場で遭遇するだろう場面を例に出している [2-9行]。その後もヒロシは、自分の経験した実際の仕事場面の知識を動員して、課題で自分がどうふるまったら良いか分からないことを主張している [9行、15-16行]。これに対してN氏はしばしば言い淀んだり、[5行、10行]「ま、分かるやろ」[17行]。ということで、明確にヒロシにどのようにすれば良いのかを示そうとしていない。こうしたやりとりからは、2-9行目での、N氏の具体的な状況の提示が、ヒロシに具体的な体験の再現をさせるためではなく、「挨拶をす

る」という課題を、分かりやすくするためであったことがみてとれる。もし、この課題が、実際の現場の再現であれば、N氏は、ヒロシの発言に対して、「あ、そうなのか」「本当はどういうふうなのか説明してくれ」と返答することが適切だったであろう。N氏のみせる言い淀みや笑いは、自分が当然できると思っていた課題状況のイメージが、ヒロシには共有できないことに戸惑いをあらわすとみることができる。18行では、N氏はヒロシの自分の体験へのこだわりを、「やられているのと同じにやらなくても良いから」と言って打ち切っている。N氏のこの発言によって、ヒロシの発言は、この場にふさわしくないことが周囲に明らかになっている。

これに続いて行われたロールプレイでは、シンゴはヒロシに大きな声で挨拶をかわした。課題が終わった後の討論では、多くの少年が、彼の演技を賞賛した。抜粋 2-b は、この討論部分である。

まず、N氏は少年たちに感想を求めている。そして、少年たちの答えを専有（appropriation; Wertsch, 1998）して、評価されるべきポイントを示そうとしている [5-6, 8, 11, 19行]。7行目で指名されたタロー

抜粋 2-b (X月のセッション)

1. N：したら、今のみてどうだった？ えーと、テツオ
2. テ：自分から積極的に、仕事の内容を聞いたところがよかった
3. N：うーん。えー、コージ。
4. コ：んーと、[沈黙] 話の内容が分かりやすかった
5. N：うん、適切だったね。あの、ちゃんと職場の、今日から、今から仕事にい
6. こうって感じの話の会話だったね。うーん、と、タローどうだった。
7. タ：ヒロシ君が、親分がうまかった。
8. N：うん、うまかったね。
9. タ：はい
10. タ：うん、それと、シンゴ君が (())
11. N：うん、そってるね。
12. タ：はい
13. N：マコトどうだった？
14. タ：今から頑張るぞって
15. N：そんな感じだった？ [笑] そうだなー。
16. タ：はい。
17. N：マコトどうだった？
18. マ：[咳] 丁寧にあいさつできた。
19. N：丁寧にあいさつできたね。おはよーってね。うん、イチローどうだった？
20. イ：聞き取りやすかった。
21. N：聞き取りやすかった。うん。声が、もう、初めてやったわりには、ね、
22. 随分上手だったね。うん。シンゴうまかったよ。それで朝、ああやってね、
23. 例えば、おはようございますから始まってー。それでさ、きちんとそういう
24. 流れで話しているとき、今日も一日頑張ろうという気持ちになるだろう。
25. シ：でも、なんか、話しても話してくれないっすよ。
26. N：えっ、それはー [笑] それはいつもおまえがうるさいと思われてるんだ。
27. F： [笑]
28. シ：違いますよ。[笑] 本当、[笑] 言っても全然はなしてくれない
29. すよ。
30. N：つらいなー [笑]
31. シ：しごっ、仕事の時だけ逆にうるさいっすよ。
32. N：あ、そうかー。先生どうでした？

(タ)は、N氏がマコトにターンを渡した後も、「今から頑張るぞって [14行]」と割り込んでいる。N氏は15行目でタローのこの会話を許容しつつも、笑っている。そして、再びマコトにターンを渡している。ここから、タローの会話は、(積極的な発言であるにも関わらず)この場では不適切な発言となっているとみることができる。これらから、ここでの会話は、教師がはじめに発問(Initiation)し、それに生徒が返答(Reply)し、それを教師が評価(Evaluation)するという、I-R-E構造(Mehan, 1979)にそって組織化されていることがみてとれる。21-24行目では、N氏は、

毎日、朝に大きな声で挨拶をすることが、人間関係を良くするために有用であると語り、議論をまとめようとしていた。ところが、シンゴは、先ほどの課題の状況は、実際の彼らの生活ではありえないと主張している [25行]。N氏は一瞬「えっ」と驚いているが、すぐに笑いながら、それをシンゴの態度の悪さのせいにして [26行]。N氏はシンゴの直前の発話がこの場にふさわしくないことを、笑い話にして示そうとしたのかもしれない。フロアの笑いは、シンゴの発話に対してのものかもしれないが、N氏とともに笑うことで、彼の意見に同意することを示しているとも考

抜粋 3-a (X月のセッション)

1. N: そしたら、テツオから、どうやって断つたらいいか。
2. テ: 僕が一もし、あの立場だったら、
3. N: うん
4. テ: もう、はっきりいっちゃいます。
5. N: どうやっていう?
6. テ: あの、もう、おまえらとは縁切るからって
7. N: うーん。
8. テ: (()) つきあわないからって。
9. N: シンゴはどうだった?
10. シ: うん、やっぱり、一緒に、断らないと。ちょっと、ちょっと、なんか、
11. こう中途半端な気持ちがあると、そこにつけ込んでくるじゃないですか。
12. N: うん
13. シ: だから、やっぱり、はっきりいったほうがいいとおもいます。
14. N: うーん、コージは
15. コ: ん? 友だちは友だちで、やっぱりその友だちも大事やから。
16. N: うん
17. コ: そのかわり、その友だちを、わ、悪い方向に
18. N: うん
19. コ: せんとー、
20. N: うん
21. コ: やっぱり、悪いことをしんとー、
22. N: うん
23. コ: 二人でいいことをする
24. N: うん、[その] ように話をしたらいいなー、とおもう?
25. コ: うん。
26. N: うーん、タローどう思う?
27. タ: あの一、友だちをいいほうに連れていくようにして一、
28. N: うん
29. タ: 同じ (([おそらく、「コージと一緒に」]))
30. N: うん

えられる [27 行]。こうした会話からは、課題場面と実際の場面との齟齬を問題にするシンゴの発言が、この場にふさわしくなかったことがみてとれる。シンゴは笑いつつも、自分の主張を貫こうとしている [28-29 行]。N 氏はシンゴの辛い状況に同情している [30 行]。しかしながら、シンゴが続けて彼の普段の仕事について語り出すと、彼はそれを十分にはとりあげず、T さんにターンを渡してしまった [32 行]。N 氏は今回のシンゴの発話にも冗談で返せたはずだが彼はそうはしなかった。もしかしたら、N 氏は、単に早く話題を切りたかっただけかもしれない。しかし、この連鎖からは、N 氏がシンゴの発話 [31 行] をその場にふさわしくないものとしてみていたとも考えら

れる。ただし、と同時に、少年にとっては、ここでの課題にかならずしもリアリティがなかったこともうかがえる。

いかにして課題は遂行されるのか? — 課題その 2

本節でとりあげるのは、「友だちの悪い誘いを断る」という課題の討議場面である。この課題は、先ほどの「挨拶課題」後 (抜粋 3-a, b)、および、その翌月 (抜粋 3-c) に行われた。「挨拶課題」と同日に行われたのにも関わらず、ヒロシはこのテーマを提示されると、すぐに自分がなすべきことを飲み込み、自分から具体的な状況設定まで行ってみせた。ロールプ

レイでは、ヒロシの巧みな誘いのテクニックが披露され、フロアのメンバーは笑いに包まれた。課題が終わった後、N氏は少年に、もっとうまく断るにはどうすればいいかについて討議させた。抜粋 3a はこの討議の前半部分である。

ここではテツオ(テ)が意見を述べている。2-6行目でテツオは、「もう、おまえらとは縁切る」と言うことが、友だちからの誘いを断るための有効な方法であると述べている。彼は、この施設のなかで最も「能力のある」と評価されている少年であった。ただし、私は、N氏から、彼が大人の前でだけ良い格好をするということを知っていた。私は、彼のアイデアは、たしかに模範的であると感じたが、ためらいもなく、友だちを切り捨てるという主張には、どこか息苦しさを感ずる(9)。シンゴはテツオの発言に同意した[10-13行]。これに対してコージ(コ)は、友だちもまた重要であることを指摘した。そして、友だちを説得してともに良いことをすることを提案した[15-25行]。コージの喋り方は流暢ではなかった。彼はしばしば言葉につまっていたし[17行]同じ言葉をくり返してもいた[19, 21行]。にもかかわらず、コージは、「～も」という言葉を[15行]付加することで、自分もまたテツオの考えの重要性を理解していることを示し、そのことで、適当に答えたのではなく、前の意見を踏まえた反対意見を提示できた。タローはこれに賛成した[27-29行]。ここまでの連鎖では、二つの解決法が提示されている。前者は「解決指向的」であり、後者は「関係指向的」と名付けられよう。また、先の課題と同様、ここまでの連鎖も、典型的にI-R-E構造にもとづいて組織化されている。このようなやりとりの後、N氏はイチロー(イ)に自分の意見を述べるように指名した。抜粋 3-b はこの部分から始まっている。

1-8行目では、イチローは、それ以前に提出された二つの声を調停するような意見を提出した。すなわち、断りやすい相手だったらはっきり言い、断りにくい相手だったら嘘をついてごまかすというものである。9行目以降、タローとコージはイチローの案に対して疑問を投げかけている。9行目のタローの発言は、我々に奇妙な感じを与えるだろう。というのも、たいいていの場合、会話のターンはスタッフによって配分さ

れており、少年は、スタッフの承認なくしては発言権を獲得できなかったからである。また、この前に行われている相互行為でも、ターンのやりとりが、スタッフと少年との間に交互になされていることが分かる[1-7行]。ここでの会話の連鎖が好ましくなければ、N氏は抜粋 2 のように、すぐさまこれを止めることも可能だったはずである。しかしながら、止めるどころか、彼は嘘をつくことを提唱しさえしている[11-12行]。コージはこのN氏の意見に、スタッフに対してであるにもかかわらず疑問をさしはさんでいる[13行]。最終的に、彼は議論をなんとかまとめようとする[15-18行]。N氏はもしかすると、11-12行において、少年に良いアイデアを提供するつもりで発言したのかもしれない。しかし、結果的に彼の発言は、少年たちから、断ることの難しさをひきだす結果となった。N氏は友だちの誘いを断ることが難しいことを一度は認めている。もちろん、タローとコージの一見逸脱した発言に関わることで、N氏は、「友だち」を、少年が断る際に、その障壁となるものとしてのみとらえさせることに成功したともいえるが、N氏が断ることの難しさを認めたことから、そのような結論を彼にとらせるほど、少年たちが友だちからの圧力(peer pressure)についての経験や知識を豊富にもっていたことを示してもいるだろう。最終的に、彼はテツオの意見が、現状をみれば最良であるとまとめている。このように、N氏はなんとか望ましい回答を提示してはいるものの、我々はこの一連のやりとりから、「友だちの悪い誘いを断る」課題は、彼らに単に断るスキルが不足しているからだけではなく、彼らが日常場面でおかれた状況そのもののなかに、いくつもの困難が存在しているためでもあると考えることもできる。

次月のSSTでは、同様の課題が再び実施された。この課題では、ヒロシは他の少年のしつこい誘いを断りとおせた。Tさんはこれをほめた。そして、全員に、この課題について議論するように求めた。その議論の最後の部分で、N氏は話を締めくくろうとした。抜粋 3-c はそのような場面から始まる。

まずN氏は、どうしてヒロシが良くできるのかということの理由を考えている。そして、ヒロシが日頃から考えているからだと思われようとしている。そ

抜粋 3-b (X月のセッション)

1. N: イチローは?
2. I: 断りにくい相手とかいてる
3. N: うん
4. I: いてるでしょ。断りやすい相手やったら、もう、はっきり言うて、
5. N: 断りにくい相手だったら?
6. I: バイトとかあるからと
7. N: うーん
8. I: 言ったら、
9. タ: それでもええやんていわれたら?
10. I: ええ? [笑]
11. N: お母さんが今倒れて入院しとるもんで、お母さん今から手術するから行か
12. ないイカンとか、
13. コ: そんなん、やばなったら [やばくなったら] ?
14. ヒ: そんなん関係ないやん。
 [4行削除]
15. N: 難しいね、いまのね。けどねー、うちにいるもんは、今の状況じゃあ、
16. テツオがいったみたいに、もう「つきあわないから」っていったほうが
17. 早い。ね、その後で、その人間関係を、またね、その子も立ち直った後で
18. 会うんだったら、できるかも分らんけど、まだ、今の状況だったら、
19. 難しい。遠ざかることが先だぞ。とりあえず。

抜粋 3-c (X月のセッション)

1. N: どうだった? ヒロシの断り方は、T先生 [Tさん] がいったみたいに、
2. いつもね、普段、こういうことがあったらどうやって、うーん、
3. 言おうとかかね、そういうことでやっぱり多少なりとも、生活の中で
4. 感じてることもあるから、だから、とっさにそういうことが出て、
5. 断れる部分も] (())
6. タ: [センセ]
7. N: うん?
8. タ: あの、二人の場合どうするんすか。
9. N: ん? ど、どう? [笑い]
10. タ: 二人で来られたとき
11. N: 相手 [に] 二人でこられたとき? それで、自分が「シンナー吸わんかーって
12. 来られた時? そらもう、走ってにげたらいいんじゃないか [笑い]

の瞬間、タローはN氏のターンを遮ってN氏に質問をしている [5-6行]。彼は二人から同時に誘われた時にはどうすれば良いのかと尋ねた [8行]。こうした質問は、先月から行われているもとの課題を専有 (Wertsch, 1998) してつくられているといえる。N氏は、タローのこの質問に対して、「ん? ど、どう?」と反応している。この場合、N氏の言い淀みの理由として考えられるのは、第1にタローの発話を聞

き取れなかったという可能性であり、第2にタローの質問が予測もつかないものだった可能性である。10-11行目ではN氏は、タローが質問したのに対して、再びその内容を明確化しようとしている。こうした一連の会話からは、N氏の聞き取りの失敗が、タローがいきなり質問をしたため、これを聞き取れなかったためばかりではないことがうかがえる。質問を明確化した後、N氏はタローの質問に笑いながら答えている

[11-12 行]。N 氏は、最後に彼らに説教をしようとしました。しかしながら、彼はそこでは、断るためにいかに強い意思が必要かということを描べるに終わり、タローによってふられた質問を十分にはフォローしていなかった。もし N 氏がタローの声を議論すべき問題としてとりあげようとしたのなら、以降の展開は幾分異なっていたかもしれない。

SST はスタッフによっていかに語られるか？

2 ヶ月目の会の帰路、T さんと私はその日の感想について話しあった。その時、T さんは、自らの考えを述べた。抜粋 4 はこの模様について書いたフィールドノート（以下 FN）の記述である。

抜粋 4 (X+1 月のフィールドノートの記述)

T さんは保護観察官として 23 年の経験をもっているという。[略] その後、T さんは、今日のセッションで非行少年がみせたすばらしい演技や受け答えについて、「あの子たちには、ある意味ですごい社会性があると思う」「びっくりしたんだけど、あの子たちはいろんなことができる。私は、いままであの子たちが上手くやっているのをみても、それはたまたまその子ができるだけで、社会性があるとは思っていなかった」と語った。そして、「ああ、あの子たちはできるんだわと分かったのはショックだったわね」と言った。また、「なぜできるんだろうと考えていたんだけど」と前置きして、「あの子たちは自分で考えて、(暴走族とかでも) それなりにどんなことがあるか想像しつつやっているわけだから」だと推測した。

彼女の語りには、彼女が、これまで、その存在に気づきつつもハッキリと意識してこなかった非行少年の特徴が語られている。T さんは、SST を導入した当初には、少年をソーシャルスキルに乏しい人としてのみとらえていたが、後には自分達をもつとは異なる社会性をもつものとして再認識したといえる。彼女は、この発見について語る前、私に、彼女の 20 年にわたる観察官としての人生を語っている。このことから、彼女のこの発見は、単に少年がうまくやれるという事実の指摘にとどまらず、非行臨床において重要な意味

をもつことが感じられた。

私は、これまでの SST での課題が、少年にとっては現実味に欠けるのではないかという印象をもっていた。そのため、T さんの上述の発言を聞いた時、彼女の見方の変化が、実践をかえることにもつながるのではないかと期待した [X+2 月の FN より]。しかしながら、期待とは裏腹に、次月のミーティングで、T さんは「友だちの悪い誘いを断る」課題が、少年たちにとってはあまりに生々しいために、ふさわしくないと言いだした [X+2 月の FN より]。この発言の理由を尋ねる私に対して、彼女は、SST があくまでも抽象的なスキルを学ぶ場であり、彼らの内面を吐露させ、カタルシスをもたらすものではないと語った [X+2 月の FN より]。彼女のこの発言は、SST では常識的な見解である (前田, 1997) が、同時に、この課題を導入した N 氏の批判にもなる。T さんは「N 氏みたいに、常に子どもと生活をともにしている人物ならできるけど」と、自分と N 氏の活動の違いを材料にして説明していた [X+2 月の FN より]。また、研修にきた新人の観察官に SST を説明する時にも、上述のような説明を用いていた [X+3 月の FN より]。一方、N 氏は先月のセッションには別段悪いところはないと判断していた [X+2 月の公式インタビューより]。彼は先月のセッションに関して、抜粋 3c において不意の質問を行ったタローのことを語っている。いわく、タローはこのセッションの 2 週間後、実際に特別に外出した際、集団にからまれるという事件に遭遇した。その際、ケンカをすることなく、そこから無事に脱出してくることができた。N 氏によれば、タローはこのような状況下では自ら先頭に立ってケンカをしかけていく少年だったという。もしかしたら、タローが、ケンカをせずに逃げることでできたということは、SST の効果なのかもしれないと N 氏は語っている [X+2 月の公式インタビューより]⁽⁴⁾。N 氏は公式インタビューで、T さんや他の観察官が子どもを「点」でみているのに対して、自分は「線」でみているという表現を用いて、活動の違いによって視点に差が出てくることを説明していた [X+3 月の公式インタビューより]。N 氏がより問題だとするのは抜粋 3a において触れた、テツオであった。これらのことから、SST という実践に参加し、指導的な立場にいても、

非行少年のどこに問題性を見出すのかは、スタッフの間でも異なること、それは彼らの指向する活動の違いに依存しており、そのことは彼ら自身が、自らの活動を説明するためのリソースの一部になっていること、そして、こうしたことが、課題の選択や、存続についての意思決定に、実際に影響を及ぼしていることが分かる。また、SSTでの相互行為からだけではみることの難しい少年の問題も、スタッフには意識されていることも分かる。

総括的考察

ここまで2ヶ月間にSSTでおこったことを中心として、非行少年に社会的な能力を身につけさせるために、SSTが実際にどのように運営されているのかを、非行少年とスタッフとのやりとり、およびスタッフの語りに注目して分析してきた。以下では、まず、どのようなリソースが用いられることで、少年を「問題のある少年」としてみせているのかを考察する。そのうえで、どうにすれば少年はスキルを学んでいくのかというテーマについても考察してみたい。本研究は、実践のなかで使われる「非行少年の問題」や、SSTの狙いといったものをあえて自明なものとして、相互行為的に作りあげられていくものとしてとらえてきた。この観点からすれば、第2の考察は、再び実践内の論理に逆戻りすることになるという批判があるかもしれない。しかしながら、実践を相互行為的に達成されたものとしてみることは、単に実践の批判が目的的なのではなく、実践を反省的に見直すことで、実践的にも有用な知見をもたらすものであることを強調するため、ここであえてとりあげる。

いかに少年は「問題のある少年」としてみえてくるのか？

まず、前者の課題について。冒頭でとりあげた、相川(2000)にしたがえば、この課題における少年の日常生活への固執は、「対人目標の決定」の問題、すなわち、何を問題ととらえるかについての、少年自身

の認知がずれていたことにあると説明できるかもしれない。しかしながら、どのようなリソースが、こうした見えを成立させているのかと問いなおせば、同じ現象は、以下のようにもみることができる。すなわち、前者の課題では、N氏と少年は異なる指向性をもってSSTに参加している。N氏は抽象的で、脱文脈的ディスコースを使用しているのに対して、少年たちは、日常生活に密着した状況依存的ディスコースを用いている。そして、前者の課題においては、最終的に、前者のディスコースが特権化され、彼らの日常的な経験の語りは、即座にふさわしくないものとして却下されている。脱文脈的で抽象的なディスコースは、伝統的学校において、長年にわたって権威づけられてきたディスコースである。そして、この施設で目指されているのも、学校で目指されているのと同様に、当該施設を出た後、その知識を活かすことにある。このことは、N氏の語りにおいて、両親の(少年が施設を退所した後の)受け入れ体制の悪さが、少年たちの抱える問題としてあげられていたことと無関係ではないだろう。あくまでも、ここでできることが問題なのではなく、実際の環境に戻った後にできることが重要視されているのである。その意味で、N氏の学校的なディスコースの導入、そして、少年の過去経験を意図的に聞かないことは、少年を「問題のある少年」としてみせることに役立っていると考えられる。

後者の課題ではどうだろうか。少年たちは二つの異なるディスコース、すなわち「解決指向的」ディスコースと「関係指向的」ディスコースを用いている。結果的には前者のディスコースが特権化され、後者のディスコースは現在の自分がおかれた状況を正しく判断していない考えであるとみなすことも可能である。相川(2000)にしたがって、後者の立場をとる少年たちのことを、社会的スキルが不足しているために、悪い誘いをする友だちを説得して良い行いをするという、「現実的でない対人目標を設定(p.124)」していると説明できるかもしれない。しかし、ここでは同時に、少年にとっての友だちが重要な意味をもっていることもみてとることができる。Lightfoot(1997)は非行少年に及ぼす「友だちの圧力(peer pressure)」について、「子どもの生活世界の外部から、子どもを一方的に危険な方向へと追いやる力として考えたり、

ただ嫌だ (No) と言えば取り去れるようなものとして考えることは意味がない (p.163)」と述べている。そして、いわゆる、「非行少年」の生活を丹念に記述した多くの研究 (例えば、Willis, 1977; 佐藤, 1983; Giordano, Cernkovich, Pugh, 1986) と同様に、青年が、実際には、リスク行動に対して、ある種の楽しさや効力感をともなった意味づけをしていることを示している。本研究でも、幾人かの少年は、SST の討論において、N 氏に友だちの誘いを断ることの難しさを訴えていた。そのため、我々は、その存在を予想できてはいても、それまで観察できなかった、少年の過去経験を垣間みることができた。こうした過去経験は、スタッフには推測のつきにくい事柄であるだけに、スタッフはそれについて口をはさむことは難しい。こうした条件は、少年が友だちの悪い誘いを断れないことを、彼らのスキル不足に帰属しづらくすると考えられる。実際、T さんのように、この課題における少年のふるまいをみた後で、少年の社会的能力に関する見方を変えていったものもいた。

まとめれば、SST の現場では、スタッフは抽象的なスキルについての知識の教育を指向しており、相互行為のなかではスタッフ主導の学校的なディスコースが特権化されること、少年の過去経験を聞こうとしないことが、少年を問題のあるものとしてみせていたと考えられる。二つの課題における相互行為を比較した時、前者の課題での相互行為のなかのほうが、後者のそれにおいてよりも、少年は「問題」があるように観察できたのは、後者の課題において、彼らの豊富な生活経験にはからずとも触れたことにより、こうした原則が遂行できなかったことに起因すると考えられる。

いかに適切なスキルは学ばれるのか？

前者の課題では、スタッフは少年の課題に対する意味づけに十分に沿うことなく、自分たちの考え方を押しつけていった。そのために、この課題は少年には本物らしさを欠いていたものとなった。Wertsch (1998) は、人間の学習を「習熟 “mastery”」と「専有 “appropriation”」の二つに区別している。前者の課題では最終的にヒロシは課題を行うことができた。しかしながら、これは単にスタッフの言われた通

りにやったにすぎないともいえる。前述の Wertsch による学習の区分をもとにして考えてみれば、少年が課題をできたことは「習熟 “mastery”」のレベルにとどまっていると考えられる。後者の課題ではどうだろうか。この課題において、スタッフは、少年の逸脱的とも思える会話に積極的に参加している。このために、その後、少年は課題を自分自身の問題としてとらえることが可能になった。前節でみたように、少年たちは、独自の自分史をもち、現在の自分たちが行っていることについて独自の意味づけをしている存在でもある。これまで、例えば正統的周辺参加論 (Lave & Wenger, 1991) のように、学習や発達を実践共同体への参加として描く理論では、学習や発達を、初心者が一方的にすでに存在している共同体への参加していくものとして描きがちであったと指摘されている (高木, 1993; Engeström & Cole, 1997; Hodges, 1998)。Wenger (1998) が「多重成員性 “multiple membership”」⁽⁵⁾ という概念を用いて説明しているように、実践共同体に参加している人々は、多くの実践共同体に同時に参加するものとして考えられる。異文化の子どもを対象とした心理療法では、一つのセッションにおいて学ぶことの内容を、普段の生活における経験や知識の文脈のなかに位置づけることが学習を促進する効果をもつとされる (Tharp, 1991; 1999) が、セラピーを効果的にするためには、こうした独自の意味づけをセラピストが発見することが重要であろう。これに関連して、Gutiérrez ら (Gutiérrez, Rymes & Larson, 1995; Gutiérrez, Banquedano-Lopez, Tejada, 1999) の提唱する「第三空間 (The Third space)」は、有用な示唆を与えてくれる。彼女らは、多様で、互いに葛藤を起こしさえするようなディスコースのなかで、生徒と教師のそれが交わって生まれ、生徒の学びを生むような空間のことを「第三空間 (The Third space)」と呼んでいる。そして、それがいかなる相互行為によって形成され、教室における学習を拡張するのかを示している。本研究においても、スタッフや少年は独自の論理に基づいたディスコースをもっていた。そして、正統な SST の見方からすれば、T さんが指摘したように、N 氏の関わりは、「失敗事例」だとされたかもしれない。しかし、N 氏の後者の課題における関わりは、先に述べた「第三空間」を形成している

ともみることができる。スタッフ側が彼らの独自の意味づけに触れていくことができれば、単なる上からの押しつけでない、真の意味での学習を達成できるのではないだろうかと考えられる。

今後の課題

本研究では、後者の課題をみた後、それを N 氏は特に問題はないとしていたのに対して、T さんは SST にふさわしくない課題であったと評した。N 氏と T さんはともに SST にスタッフとして参加しているが、T さんが保護観察官であるのに対して、N 氏は、更正保護施設という活動にも参加しているという点で相違している。このことは、両者の語りでも実際に触れられており、このことが両者の SST についての評価に微妙な相違を生んでいるようだった。Gutiérrez がいう「空間 (space)」とは、ディスコースのなかにアプリオリに存在しているわけではなく、その実践における相互行為を詳細に検討することによって初めて理解することができる。本研究でも、非行少年の問題のみいだされかた、それへのアプローチのされかたが、同じく SST という場を共有し、指導的な立場にいてさえ、かならずしも共有されておらず、SST がスタッフにとっても、同一の意味をもつわけではないことが示された。その意味で、セラピストが行う実践と、その人の実践についての語りとの関係も、さらに詳細な検討が必要になるとと思われる。

また、N 氏が最も気掛かりになっているテツオのようなケースは、この共同体で十分に対処されているとは言えない。テツオは、一見したところ正当に実践共同体に参加しているが、実際にはまったく参加しようとしていない。広井 (2000) は、非行事例のなかには、周囲に認められない自己を「非自己 (not-me)」として、自己 (me) から分離させるために、治療者には一見好ましくみえるが、そういった態度の例があることを報告している。テツオの例が、広井の報告している例と同じものかどうかについては留保が必要であろうが、こうした例からは、実践共同体における成員の自己やアイデンティティの生成過程をより

詳細に検討していく必要を示しているだろう。これらの点をさらに詳細に記述した研究が望まれる。

付表 抜粋のシンボルの意味

あのさー	前の音（この場合は「さ」）が引き延ばされたことをあらわす。
という] ことが [あのー	二つの発話の重なりをあらわす。
(())	発話聞き取れなかったことをあらわす。
[文章]	筆者からの付加的情報をあらわす。
な、なに？	最初の音が、つまり、2 回くり返されたことをあらわす。
* 抜粋の横につけられた日付は、1 回目の SST を X 月として、X+1、X+2、X+3 というように表記されている。	

注

- 1 Rogoff (1995) は、発達や学習の記述にあたって、分析の主眼が対人関係の過程におかれていたとしても、そこで行われていることのもつ意味は、共同体/制度的な過程を考慮することなしには、見出せないと述べている。
- 2 本研究では、紙幅の関係から、N 氏のナラティブの全てをとりあげることはできなかったため、かなり要約した内容になっている。筆者は彼のナラティブのみに関しての検討も行っている (松嶋, 2000)。N 氏のナラティブについての詳細については、そちらを参照されたい。
- 3 これは、このセッションの行われる 2 週間前に行われた集会での、彼の発言に対しても感じられたことである。この集会では、「規則を守る」というテーマで話し合いがもたれた。そのなかでテツオは、自分の過去を完璧に悔い改めるべきであると主張していた。そして、周囲の少年が提案する、比較的ゆるやかな生活目標を、ことごとく否定していった。私は、完璧な悔い改めを求める彼の姿に、「そんなに上手くいくのか?」「すこし甘えたい気持ちはないのか?」と問わずにはいられない気持ちになった。彼の言動には、私が感じる「甘えたい」、「まあまあでよい」といった感情がまったく感じられていないかのように感じられた。

- 4 結果の記述が煩雑になることを避けるため、タローについて語ったとしたが、実際には、N氏はX+2ヶ月でのインタビューでは、「今までであれば、まっさきに飛び出して行きそうな子」と表現していた。タローであることが分かったのは、筆者が、このインタビューから半年後に確認した時である。筆者は、抜粋 3c の分析を行った結果、質問に先立って N氏が語った少年は、タローだという予感をもっていた。このことは、抜粋 3c でのタローの発言が、すくなくとも筆者には非常に印象的に聞こえたことを示していると思われる。
- 5 もちろん、他のコミュニティにおける体験の存在を、アブリオリに決定できるわけではない（高木，1999）。非行少年の過去経験は、特定の課題での、少年の活動の変化をみることで始めて明らかになった。

文 献

- 相川 充. (2000). 人づきあいの技術：社会的スキルの心理学：セレクション社会心理学 20. 東京：サイエンス社.
- 安形静夫. (1994). 更正保護史考 4：明治保護思潮の形成：感化保護事業への息吹を探る。犯罪と非行, **99**, 137-159.
- Bakhtin, M. (1996). 小説の言葉. (伊東一郎, 訳) 東京：平凡社. Бахтин, М (1975). Ба С л о в о в р о м а н е, И з л р е д ь б ы с т о р и и р о м а н н о г о с л о в а .
- Becker, H. (1979). アウトサイダース：ラベリング理論とはなにか. (村上直之, 訳) 東京：新泉社. (Becker, H. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York, N.Y.: The Free Press.)
- Cunliffe, T. (1992). Arresting youth crime: A Review of Social skills training with young offenders. *Adolescence*, **27**, 108, 891-901.
- Erickson, F., & Shultz, J. (1982). *The counselor as gatekeeper: Social interaction in interview*. New York, N.Y.: Academic Press.
- Engeström, Y., & Cole, M. (1997). Situated cognition in search of an Agenda. In Kirshner, D., & Whitson, J. (Ed.) *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. (pp.301-310). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Giordano, C., Cernkovich, S., Pugh, M. (1986). Friendship and Delinquency. *American Journal of Sociology*, **91**, 1170-1202.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York, N.Y.: Academic Press.
- Gutiérrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, Counterscript, and Underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of education. *Harvard Educational Review*, **65**, 3, 445-471.
- Gutiérrez, K., Baquedano-Lopez, P., & Tejada, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and Hybrid language practice in the Third space. *Mind, Culture, and Activity*, **6**, 4, 286-303.
- 刑部育子. (1998). 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析。発達心理学研究, **9**, 1, 1-11.
- Haines, A., & Higgins-Hains, A. (1987). The effects of a cognitive strategy intervention on the problem-solving abilities of delinquent youths. *Journal of Adolescence*, **10**, 399-413.
- Hains, A., & Ryan, E. (1983). The development of social cognitive processes among juvenile delinquents and non-delinquent peers. *Child Development*, **54**, 1536-1544.
- Heap, J. (1985). Discourse in the production of classroom knowledge: Reading lessons. *Curriculum Inquiry*, **15**, 3, 245-279.
- 広井いずみ. (2000). 「居場所」という視点からみた非行事例理解。心理臨床学研究, **18**, 2, 129-138.
- 広田照幸. (2000). 教育言説の歴史社会学。愛知：名古屋大学出版会
- Hodges, D. (1998). Participation as dis-identification with/in a community of practice. *Mind, Culture, and Activity*, **5**, 4, 272-290.
- 石黒広昭. (1998). 心理学を実践から遠ざけるもの：個体能力主義の興隆と破綻。佐伯 胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭（編）心理学と教育実践の間で。(pp.103-156). 東京：東京大学出版会.
- Jefferson, G. (1974). Error correction as an interactional resource. *Language in Society*, **3**, 2, 181-199.
- Ladd, G., & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social skill training. *Psychological Review*, **90**, 127-157.
- Lave, J., & Wenger, E. (1993). 状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加。(佐伯 胖, 訳) 東京：産業図書. (Lave, J., & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, N.Y.: Cambridge University Press.)
- Lightfoot, C. (1997). *The culture of adolescent risk-taking*. New York, N.Y.: Guilford Press.
- 前田ケイ. (1997). 矯正における SST のありかた。刑政, **108**, 16-26.
- 松嶋秀明. (2000). 実践家による「非行少年」の物語りの構成：定性的研究の実際(61). 第 64 回日本心理学会

- 大会発表論文集 (p.20).
- McDermott, R. (1993). Acquisition of a child by a Learning Disabilities. In Chaiklin, S., Lave, J. (Ed.) *Understanding Practice*. New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- McDermott, R., & Varenne, H. (1997). Adam, Adam, Adam, and Adam: The cultural construction of Learning disabilities. In Varenne, H., & McDermott, R. (Ed.) *Successful Failure, The school America Builds*. (pp.25-44). Oxford, N.J.: Westview Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons : social organization in the classroom*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1991). The schools' work of sorting student. In Boden, D. & Zimmerman, D. (Ed.) *Talk & Social structure, Studies in Ethnomethodology and Conversation analysis* (p.71-92). London: Polity Press.
- 森田 明. (1997). 大正少年法の施行と「司法保護」の概念：宮城長五郎の場合. *犯罪社会学研究*, **22**, 64-84.
- Ogilvy, C. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, **14**, 73-83.
- 大庭絵美. (1990). 犯罪・非行の「凶悪」イメージの社会的構成：「凶悪」事件ニュース報道をめぐって. *犯罪社会学研究*, **15**, 18-33.
- Portes, P. (1999). Cultural Historical Theory and the Practice of Counseling & Psychotherapy. XMCA: Paper for discussion in May, 1999. (http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/99_00.html).
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York, N.Y.: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, apprenticeship. In Wertsch, J., del Rio, P., & Alvarez, A. (Eds.) *Sociocultural studies of mind*. (pp.139-164). Cambridge, M.A.: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1972). An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In Sudnow, D. (Ed.) *Studies in social interaction* (pp. 31-74). New York, N.Y.: Free Press.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, **50**, 696-735.
- 佐藤郁哉. (1983). 暴走族のエスノグラフィー：モードの反乱と文化の呪縛. 東京：新曜社.
- 佐藤直樹. (1998). 大人の責任，子どもの責任：刑事責任の現象学 (増補版). 東京：青弓社.
- Schegloff, E. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*, **29**, 1-63.
- 高木光太郎. (1993). 「状況論的アプローチ」における学習概念の検討：正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation) の概念を中心として. *東京大学教育学部紀要*, **32**, 265-273.
- 高木光太郎. (1999). 正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張：実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために. *東京学芸大学海外子女教育センター紀要*, **10**, 1-14.
- Tharp, R. (1991). Cultural diversity and treatment of children. *Journal of consulting and clinical psychology*, **39**, 799-812.
- Tharp, R. (1999). Therapist as a Teacher: A developmental model of Psychotherapy. *Human Development*, **42**, 18-25.
- 當眞千賀子. (1997). 社会文化的，歴史的當みとしての談話. 茂呂雄二(編). *対話と知：談話の認知科学入門*. (pp.151-174.). 東京：新曜社.
- Thompson, K., Bundy, K., & Broncheau, C. (1995). Social skills training for young adolescents: Symbolic and behavioral components. *Adolescence*, **30**, 723-734.
- 上野直樹. (1999). 仕事の中での学習：シリーズ人間の発達 9. 東京：東京大学出版会.
- Wertsch, J. V. (1995). 心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ. (田島信元, 佐藤公治, 上村佳世子, 茂呂雄二, 訳). 東京：福村出版. (Wertsch, J.V. 1991. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.)
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. Oxford, N.Y.: Oxford University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- Wieder, L. (1987). 受刑者コード. (山田富秋, 好井裕明, 山崎敬一, 編訳) *エスノメソドロジー：社会学的思考の解体*. (pp.155-214). 東京：せりか書房. (Wieder, L. 1974. "Telling the Code" In Turner, R. (ed.) *Ethnomethodology*, Penguin, [Language and social reality: The case of telling the convict code. The Hague: Mouton.]
- Willis, P. (1985). ハマータウンの野郎ども. (熊沢 誠, 山田 潤, 訳) 筑摩書房 ちくま学芸文庫. (Willis, P. 1977. *Learning to labor*. London: Saxton House.)
- Wise, K., Bundy, K., Bundy, E., & Wise, L. (1991). Social skills training for young adolescents. *Adolescence*, **26**, 233-241.

付 記

この場ではプライバシー保護の観点から名前をあげる

ことはできませんが、筆者の観察、発表を許可して下さった N 先生に感謝します。なお、本稿は、2000 年の 7 月 16-20 日にかけて、ブラジル、サンパウロ州のキャンピーナスにおいて行われた III conference for Socio-cultural research での発表原稿を、修正・加筆したものである。

(2001.4.10 受理, 2001.9.27 受理)