

## 非行少年を対象としたソーシャルスキル トレーニングにおける相互行為

— 少年自身の課題への意味づけの検討を中心にして —

松 嶋 秀 明<sup>1)</sup>

### 問 題

ソーシャルスキルトレーニング(以下SST)とは、ある課題場面についてのロールプレイや討論によって、ある種のスキルを学ぶことが目指された一種の認知行動療法である。これには、近年、我が国の非行臨床においても注目が集まりつつある(相川, 2000; 前田, 1997)。このSSTが暗黙のうちにもつ仮説としてLadd & Mize (1983)は、「欠如仮説 (deficit hypothesis)」を挙げている。これは問題行動の起源を個人的資質にもとめるものである。SSTにおいては、指導者が少年に欠けたものを補って行くことが目指されている。しかしながら、ここでは当の非行少年が自らの問題をどうとらえているのかは考慮されていない。Lightfoot (1997)は、少年へのインタビューから、リスク行動 (risk-taking behavior) に対する少年の意味づけを探っている。彼女は少年たちが、自らの反社会的な行動に対して、仲間内の地位を高めたり、スリルを味わったりといった肯定的な意味をみいだす姿を描きだしている。Willis (1985/1977)は、ある高校で落ちこぼれとみられている生徒たちについての詳細なエスノグラフィーを行っている。「落ちこぼれ」生徒たちは自らを「野郎ども (the lads)」と自称する。彼らは学校教師たちの脅威の的であり、規則からの逸脱をくりかえす人物である。そして彼らが「耳穴っ子 (ear'oles)」と呼んで軽蔑するのは、教師のいいなりになる勤勉な生徒たちである。彼らはそれに対抗する形で自らのアイデンティティを形成して行くのである。Willisは自由を謳歌し、自らの経験を肯定的に意味づける「野郎ども」が、結果として社会においては労働者階級として、いわば失敗者としてみなされていく過程を描きだしている。これらは一見すると単なる「失敗/逸脱」が、その当人にとっては独自の肯定的

な意味づけや価値を伴った主体的選択であることを示している。その意味で、こうした諸研究は、単に非行に走ることのデメリット(シンナーがいかに身体を触むかといった)や、道徳を一方的に教えこもうとする教育が見落としてきたものへと、我々の目をむけてくれる。

ただし、上述の少年の意味づけを扱った諸研究は、その知見をどのように実践の場へと活かして行くのかといった知識には結びついていないのが現状である。また、いずれも日常場面における観察にもとづいており、更正・矯正施設といった状況下での知見には直接は結びつかない。非行臨床場面の中で、少年自身の問題への意味づけはどのような役割を果たしうるのだろうか。Kris Gutierrez (Gutierrez., Rymes., Larson, 1995; Gutierrez., Baqudano-Lopez., Tejada, 1999)はThird space (第3空間)という概念を提唱している。この概念は、本稿の問いに答えるよい材料を提供している。彼女らは、教室での生徒と教師の相互行為の観察から、教室場面に3つの空間をみいだす。教師の声が支配する空間 (Teachers' space), 生徒の教師に対する反抗の声が支配する空間 (Counter Space), そしてこうした2つの声を調停し、生徒たちをさらなる学習へと導く空間、第3空間 (The Third Spaces) である。

例えばExtract1aではTeachers' spaceとCounter spaceの衝突がみられる。ここでは教師は1954年のブラウン判決を例にとり、アメリカの公教育場面における人種差別政策の歴史を教えようとしている。生徒たちは「ブラウン判決」を、ダンス音楽のジェームスブラウンにひっかけることで笑い飛ばしている。ここでは教師の指導はCounter Spaceと衝突する関係にあり、生徒たちにとってはリアリティを欠いたものになっている。Extract1bでは、ある生徒から「半分黒人/白人」の生徒はどこの学校に通えばいいのかという、生徒と教師のどちらのものでもない、新たな問いが提起される。そして、これをきっかけに生徒にとって意味のあるものとして人種差別政策が話題にされている。これらは生徒の

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程(後期課程)

Extracts 1 a Teachers' script と Counter' script の衝突 (Gutiérrez, et. al, 1995)

Teachers' Script	Counter' Script
T: 1954年にとても大事な最高裁判所の判決があったの、知ってる？あなた達が、これから一生耳にすることよ。 それはね、ブラウン対トペカ・カンザス教育委員会っていわれてるの。	
S:	そのグループ知ってる？
S:	へへっ
T: じゃあ、それって、ブラウン対トペカ・カンザス [教育委員会って、一体何なのかしら？	
S:	[おなかいたいよー
S: 見た目のこと？	
T: さあ、何でしょう？(.)ブラウンよ。(0.2) ブラウンって、何？	
S:	ジェームスブラウン！{さも 分かりきったことのように}
T: 知らないかも知れないわ。でもね、ここにいるみんなのうちで、これを知らなくていっていう人はいないのよ。	

注：トランスクリプト中の記号については Appendix を参照（これ以降も同様）。

Extracts 1 b Third Space の創造 (Gutiérrez, et. al, 1995)

S1: じゃあさ、もしも半分クロで、半分シロだったらどうなんの？
S2: [(( ))]
T: [もしもって、誰が？(.) どうだったらって？
S1: もし子どもが半分白人で、半分黒人だったら、その子はどこに行く、どっちの学校に行くの？
S3: 半分黒人の学校なんてないよ
T: 南部じゃね、あなたたちはハーフなんかじゃなかったのよ。
S4: ん？
T: 南部ではハーフなんかじゃなかったの
T: 南部では、もしシュコー(.)チ { 少し } だけ、
Ss: [(爆笑)]
T: [(.) 黒くても
S5: [↑へへっ
T: [あなたたちは黒人、だったのよ。]

意味世界を教師が理解すること、生徒が自らの問題意識から教師の知識を取り入れて行くことの重要性を示唆している。石黒(1998)は、望ましい教育的コミュニケーションについて、Freire(1982/1968)の「伝達」と「対話」という2つの言葉を対比する。いわく、「伝達」的関係においては、教授者の知識は権威づけられ、学習者は一方的にそれを受け入れて行くことが求められる。これに対して、「対話」的関係においては、両者はともに対象に向かい、教授者の知識にふれながら、学習者自らが問題をたてていくことが求められる。なぜなら、教

授者の知識はたいていの場合、その文脈を共有しない学習者からは重要性が認識されない。学習者とその重要性に気づくためには、自ら問題意識をもち、教授者の提供する知識を再吟味することが必要になってくるからだ。冒頭で紹介した SST の理論的立場のなかには、指導者—少年の間の「伝達」的関係をよみとることができるだろう。単に少年にスキルを模倣させるのではなく、少年が自らの問題を考え、指導者の呈示するスキルを批判的に取り入れていくことが求められるだろう。その意味で、SST の展開のなかには、少年たちが課題を自らの問題と

して考えることを可能にするような潜在的な契機をみいだすことは重要だと思われる。そこで本稿では、筆者が参与観察を続ける、非行少年の更正施設において行われている SST をとりあげ、そのなかでの非行少年と指導者、あるいは少年同士の相互行為の分析をおこなう。そして、相互行為のなかで、いかに少年自身の課題についての認識が語られ、それがいかに SST の展開に影響を与えているのか記述することを目的とする。

## 目的

ある更正保護施設で行われた SST の分析から、相互行為のなかで、いかに少年自身の課題についての認識が語られ、それがいかに相互行為に影響を与えるのかを記述する。

## 方法

### 観察場所

ある民営の更正保護施設（これ以降、A 園）がこの参与観察の舞台である。A 園は昭和初期、N 氏の祖父によって創立された民間の更正保護施設であり、20歳未満の少年が収容されている。少年はここで最大で6ヶ月、就労しつつ共同生活を送る。少年専用の施設は国内でも少数である。入所する少年は家庭裁判所の審判によって、第1に保護観察か試験観察処分となったもの、第2に少年院を退院後、引き取り手がいない者のなかから、N氏が直接に面談して決定する。選別に特別な基準はないが、婦女暴行や放火等、A園の付近住民に過度の不安を与える事件を起こしたものの、人格・知能的に集団生活をおくることが難しいものは除かれる。A園には創立者の息子にあたる園長、孫に当たり、他企業で働いた後にA園にうつり、現在6年の経験をもつ30代後半の男性（N氏）、企業を退職後にA園に再就職し、現在2年の経験をもつ60代後半の男性（K氏）によって主に運営されている。特にN氏は現在ではA園の経営、少年の指導など、多方面に渡って中心的役割をはたしている。彼は幼少時より実家が隣接するA園で暮っていたため、少年と接することには馴染みがあった。そのことが現在の仕事に役にたっているという。このほか、家庭裁判所の調査官、保護観察官などが随時 SST を観察に訪れる。A園では特別な更正プログラムというよりも、日常生活を通じての時宜をおさえた指導がメインになっており、SST は A 園の数少ない更正プログラムの一つである。

### 分析対象

データは筆者自身の約2年間のA園への参与観察によって収集された。筆者は SST を中心として、月に1-2回のペースでこの施設に通っている。フィールドノー

ト、音声テープのトランスクリプトが主なデータ源である。データの収集、公開にあたっては、A園、および管轄する保護観察官の許可を得て行った。本稿で特に注目するのは、初期に観察された SST と、その2年後に収集されたものである。この回の SST がデータとして選ばれたのは、「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ことによる。これはA園の実践のなかではめったにとりくまれない課題であり、また、SST のなかに逸脱行動に関する話題が登場するという点で本研究のテーマに一致している。

### SST について

**参加者：**SST は初期には、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 さんの2人で運営されていた。T さんの配置移動があった以降は N 氏と、K 氏によって運営されている。少年たちは入れ代わりが激しく、毎回、メンバーが変わることが珍しくない。初期には SST を経験した少年は少なかったが、近年では少年院などで SST を経験し、参加のルールを知っているものが多くなっている。

**SST の手続き：**毎月1回、夕食後の自由時間を利用して1時間程度実施される。少年は SST の意義が、社会で上手くやって行くために、よい対人関係のもち方、方法を勉強することと教えられている。SST 進行の手順は以下の3段階にまとめられる。(1) 課題の選択：ここでは、二人の少年が、自分たちがロールプレイをおこなうテーマを決定する。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ので、少年は具体的に演ずるのかを話しあう。(2) ロールプレイ：少年たちは即興的に自分の役を演じる。(3) 討論：先に行われたロールプレイについての評価、討論を行う。その際、少年には誉めることだけが許されており、他者を傷つける発言、批判などは禁止されている。

### 分析手法

分析には、社会学の一分野、エスノメソドロジーで用いられる「会話分析 (conversation analysis)」を用いる。これは会話をデータとして取り上げ、その会話が相互作用のなかでどのように組み立てられていくのかを明らかにする手法である。この手法においては、心は相互行為を通じて表現されるというより、むしろ相互行為のなかに埋め込まれていると考えられる。通常、データには、録音された会話以外の情報はもちこまれないが、本稿では、好井 (1999) のように、会話データ以外のフィールドで得た情報をおりこんでいく立場をとる。南 (1992) は事例研究が満たすべき要件のひとつとして、読者にも再解釈の可能性を保証することをあげている。

そのため本稿では実際のSSTの展開を記した図表を折り込むことで、現場の臨場感を伝えることにつとめた。録音された会話以外の情報の記述もその一貫である。

## 結果と考察

### 事例1の分析

本節でとりあげるのは、筆者がA園でのSSTを観察初期におこなわれた「友だちの悪い誘いを断る」という課題の討議場面である(Extract 2 a)。主な登場人物はN氏(Th)、テツオ(T)、シンゴ(S)、コウジ(K)、タロー(Ta)である。この場面にさきだって行われたのは、少年同士がもし地元で友だちに悪いことに誘われたら、どのようにして断るのかを再現したロールプレイであった。N氏に「誘う役」として指名された少年は、一瞬とまどうことが印象的であった。この時期のSSTは、N氏が現在「ロールプレイを重視しており、少年に

問題を認知させることを重視していなかった」と振り返るように、少年たちの発言権を強力にコントロールしたものであった。例えば、Extract 2 a の1-24行目までの連鎖をみると、ここでの発話が指導者による問いかけと、少年による反応、そして指導者の評価という、典型的なI-R-E構造(Mehan, 1979)をとっていることがわかる。I-R-E構造は長年にわたって学校教育のなかで権威付けられてきたコミュニケーションスタイルである。

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。これに対してコージ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善いことをする」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

### Extracts 2 a

- 
1. Th: そしたら、テツオから。どうやって断わったらいいか。
  2. T: 僕が一もし、あの立場だったら、
  3. Th: うん
  4. T: もう、はっきり言っちゃいます。
  5. Th: どうやって言う?
  6. T: あの、もう、おまえらとは縁切るからって
  7. Th: うーん。
  8. T: (( ))つきあわないからって。
  9. Th: シンゴはどうだった?
  10. S: うん、やっぱり、一緒に、断わらないと。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すか。
  12. Th: うん
  13. S: だから、やっぱり、はっきり言ったほうがいいと思います。
  14. Th: うーん、コージは
  15. K: 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. Th: うん
  17. K: そのかわり、その友だちを、わ、悪い方向に
  18. Th: うん
  19. K: せんとー、
  20. Th: うん
  21. K: やっぱり、悪いことをしんとー、
  22. Th: うん
  23. K: 二人で善いことをする
  24. Th: うん、{ その } ように話をしたらいいなー、と思う?
  25. K: うん。
  26. Th: うーん、タローどう思う?
  27. Ta: あの一、友だちを善い方に連れていくようにして一、
  28. Th: うん
  29. Ta: 同じ (( { おそらく、「コージと一緒に」 } ))
  30. Th: うん
-

## Extracts 2 b

- 
1. Th: イチローは?
  2. T: 断わりにくい相手とかいてる
  3. Th: うん
  4. T: いてるでしょ。断わり易い相手やったら、もう、はっきり言うて、
  5. Th: 断わりにくい相手だったら?
  6. I: バイトとかあるからと
  7. Th: うーん
  8. I: 言ったら、
  9. Ta: それでもええやんていわれたら?
  10. I: ええ? { 笑 }
  11. Th: 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.     なイカンとか、
  13. K: そんなん、やばなったら { やばくなったら }?
  14. Ta: そんなん関係ないやん。  
[ 4行削除 ]
  15. Th: 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、出来るかも分からんけど。まだ、今の状況だったら、
- 

もいた [19, 21行]。にもかかわらず、コージは、「?も」という言葉を付加することで [15行]、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することに成功している。N氏もコージに丁寧な発言権を与え続けている [14-24行]。タローはこれに賛成した [27-29行]。このようなやり取りの後、N氏はイチローに自分の意見を述べるように指名した。Extract 2 bはここから始まる。

1-8行目でイチローは、それ以前に出された2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。というのも、これまで発言権はN氏によって配分されており、少年は彼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わかる [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、とめるどころか、彼は嘘をつくことを提唱している [11-12行]。そして、コージはこのN氏の意見に疑問をさしはさんでいる [13行]。最終的に、N氏は議論をなんと

かまとめようとする [15-18行]。しかし、同時に友だちの誘いを断ることが難しいことも認めている。

Extracts 2 a で出されている2つの解決法のうち、前者は「解決指向的」、後者は「関係指向的」といえる。どちらかといえば、前者の解決方法は適切、後者の意見は実現の困難なアイデアだと判断できるだろう。実際、N氏も最終的には前者の意見を採用している。相川(2000)は対人関係のスキルのない人々は、しばしば「現実的でない対人目標を設定 (p 124)」しているというが、コージらの意見をこれに含めることもできるかもしれない。しかしながら、彼らの発言は、同時に、友だちを相手に断ることが、いかに難しいことかということについて、テツオたちが見過している点を提起している。すなわち、「友だちも大事」なのであり、単に自分を落としめる他者として意味づけるわけにいかないものでもあるのだ。こうした認識が少年からだされたことによって、ここでの議論は少年にとってリアリティのあるものになっている。コージやタローが終盤になって盛んに議論に参加していることからそのことはうかがえる。さて、次に重要なこととして、前者の解決方法がテツオからだされていることが挙げられる。彼は、当時A園のなかでN氏から「能力のある」と評価されつつも、集団生活を営んで行く上では最もトラブルメーカーとされていた少年である。彼の発言を聞いた時、私は彼のアイデアが模範的であると感じたものの、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もいた。N氏はテツオについて、指導者には模範的にふるまうものの、そのことによって自らの能力を他の少年に誇示し、陰で少年たちを牛耳っているため少年からの評判が良くないと教えてくれた。N氏は彼のような少年のことを評して「ペラペラなやつ」と呼んでいた。つまり、芯がなく、その場にあわせて猫の目のように態度を変えていくという生き方である。N氏のこの評価が、SSTという一つの場だけではなく、複数の場におけるふるまいのつきあわせによって可視化されていることがわかる。また、N氏のこの評価はその場に参加していた保護観察官や家庭裁判所の調査官にも受け入れられるものであった。例えばTさんは筆者とともに帰宅する道すがら、テツオの裏表のある態度を話題にした筆者に対して、「それは犯罪者などでもよく言われることよね。本音と建て前があるというのは」と言っていた。また、この翌月のSSTに参加した家庭裁判所の調査官は、自分の少年への関わりのモットーとして「謝罪の言葉はいつでもいいから、自分がこれからどうするのかを言わせる」と語っていた。これらからは、指導者が、非行少年においてしばしば言葉と行為が一致しないことを認識していることがわかる。テツオの場合もN氏によって、普段の生活との対比によって、テツオの「ぺらぺらさ」が可視化され、自らの能力を誇示したいという目的を達するためだけの問題行動として語られている。

**事例2の分析**

次にとりあげるのは、前節でとりあげたSSTが行われてから1年半が経過した時点で行われたSSTである。この間に、SSTの形態には大きな変化があった。N氏

がSSTの講習に参加したことをきっかけとして「少年自身に問題を認知させることが大事」という気づきを得たのである。N氏はこれまでのSSTはロールプレイの要素がつよくて、真の意味での認知行動の「認知」の部分が欠けていたと語る。そして、これまで以上に少年の語りに積極的に発言権を与えるように実践形態を変えていった。今回の登場人物はN氏(Th)、ケン(K)、ショウ(S)である。今回の課題はA園からの脱走を誘われた時、これをどのように断るかということが課題となった。ケンとトオルは、ケンが誘いトオルが断るという役割でロールプレイをおこなった。トオルはケンの巧みな誘いに押されながらも、冗談を交えながら、執拗に断り続けることに成功した。以下に呈示する断片(Extract 3 a)は、その後に行われた討論の場面である。

この断片にさきだって、ケンはトオルのロールプレイについて、仲間関係を傷つけないように、笑顔を保って断ったところを良かった点として挙げていた。もしトオルが実際にケンの誘いにのらなかつたとしても、その断りを笑顔で嫌味なく伝えることによって、ケンとのその後の関係が良好に保てるというわけである。これに対して、ショウはケンの仲間関係を配慮するというポイントを評価せず、独自の理論を展開している。ショウはケンとともにSSTでの発言がもっとも活発な少年の1人である。まず1行目で「内容は絶対に聞か」ないことが断る際のポイントであると言い、それにはもし誘いの内容を聞いてしまった結果、それが自分の欲求になつていった場合、それを断ることが非常に難しいからであるという。これは非行が避けることが望ましい、単なる否定的な意味だけをともなつたものではなく、抗し難い魅力を

**Extracts 3 a**

- 
1. S: だ、内容は絶対に聞かんこと。だつて、聞いた時点でもう、そのなかで興味(.)ある
  2.       ものありますよね
  3. Th: う:::ん
  4. S: ○○[繁華街の名前]:::。○○なにするんだらう?。
  5. Th: うふふ、うん(笑)
  6. S: ってなりますよね。絶対行きたくなかつたら興味もわかないし。(.)2<やっぱ聞いて↑、すっごいもう(.)やりっ、すっごいトオルがやりたい、やりたいことをケンも
  7.       一緒になつてやりたいのを、偶然、ケンがいったのに:::。(.)「あっ、偶然俺も
  8.       それやりてえ」ってなつたら:::。(.)いきたくりますよね?
  9.       それやりてえ」ってなつたら:::。(.)いきたくりますよね?
  10. Th: う:::ん
  11. S: 僕だつたら絶対いきますよ。
  12. Th: う:::ん
  13. S: ここだからいいですけど
  14. Th: だから:::, そうしたら(.) [いまのやつだつたら、↑い]いまのやつだつたら、
  - Fl:                               xx [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx]
-

## Extracts 3 b

1. Th: =今のやつだったら、どうしたらいい?聞かなければいい?
2. S: うん、ま、聞かない方がいい。聞かない方がいいってゆうか
3. Th: 誘われたら:::じゃ、僕は今日はえらいからいいやっていうことで、もう止めといて。
4. S: えらいからって言うか、(.4)えらいっていう断り方も、じゃあ、次いこうってなる
5. Th: うん。どうやって断ったらしい?
6. S: 僕だったら、もうその時点で、喋らない。
7. Th: う:::ん。う:::ん。(.)そしたら:::, ショウはしゃべらない。勝手にしろと。
8. S: だ、もう、そういう風に、今、この場では:::, その、そういう風に、また今度と
9. かそういう風に言われる。地元に戻る時はもう、もしもツレにそう言われたら
10. Th: うん
11. S: もう、関係なくなると、関係なくなるといいんだって僕はそう言いますよ。
12. [ 5行省略 ]
13. K: ((あ:::, ショウ君がダメだったら、今度誰と行こうかなと。{ 笑 })) 僕今度他の
14. 方にいっちゃうから、結局誰かがこう、全員がそういう気持ちでないと、結局誰かが、
15. ショウ君はいかなくても。ま、サトルの名前だしちゃ悪いけど、サトルが行っちゃ
16. ったら、それは、人が変わっただけで……………

備えた活動とも意味づけられていることを示している。しかも、その際、彼は「○○?○○何するんやろう?」といった自らの声を直接引用することで、相手から具体的な逸脱行動への誘いを聞いた時に、それに魅力を感じてしまうことを、臨場感をともなって示している [4行]。彼は最後に「僕だったら絶対行きますよ?ここだからいいですよ」と自らを引き合いにだして語っている [11-13行]。これも彼の言葉を一段と説得力のあるものとしている。フロアのメンバーはこれを聞いてN氏の声を聞き消す大爆笑となった。あるメンバーが、所属する集団の規範からはずれた発話をした場合、それを修復する手段として、他のメンバーによって笑いがおこることが指摘されている (Erickson & Shultz, 1982; Jefferson, 1974)。15行目の笑いからは、フロアのメンバーにとって、誘惑があったら逸脱行為に走ってしまう可能性があることが語られることが、その場にふさわしくないと理解されていることを示している。

N氏の「ではどうしたらよいか」という問いに対するショウの返答は、相手と喋るのをやめることだという。ショウは3行目でN氏が提案した「今日はえらい(しんどい)から」という提案にも同意せず、あくまでもキッパリと断ることを主張する [4行]。彼のこの発話は、前の断片からの流れを考えると、仲間関係を犠牲にしてでも断ることを優先するという意見であると受け取れる。また、Extracts 3 a での彼の語りは、この断片で、あくまでもキッパリと断ることの大事さを主張することの文脈となっている。すなわち、自分たちが魅力的な誘いに勝つことが難しいために、誘いをできるだけ

受けないように断固とした態度をとるべきだということである。また、上述のケンのように、仲間を配慮することはA園にいるからこそ言えるのであって、現実の場面では妥当な判断ではないという。このような、仲間につけられることを指摘した意見は、Extracts 2 a のシンゴにもみられる。これに対してケンは、ショウがいくら断れたとしても、A園全体を考えると脱走者をなくすことにはつながらないと主張する [13-16行]。彼はその際、サトルという名前を出している [15行]。サトルはケンやショウよりも年少であり、園ではからかいの対象になる少年であり、実際のところ脱走経験もあった。ケンはサトルとショウを比較することから、自分自身の問題というより、A園生全体の意識を高めることへと問題を発展させている。我々は、サトルの例から、同じく少年同士であっても、更正に必要な能力が何であるのか了解されており、それが可視化されて共有されていることがわかる。ケンはSSTが終わったあとで感想を求めた私に対して、SSTは劇をして目立つことができるから好きだという意見をのべている。

## 討 論

分析の結果、少年の発話には、非行に関するさまざまな少年自身の認識がみいだされた。例えば、友だちの悪い誘いが、自らを失敗へと引きずり込むものとして意味づけられることもあれば、断り難い好意として受け取られることもあった。また、友だちとの良い関係を守ることが、悪い誘いを断ることを難しくしていることが示唆されたこともあった。そして、非行の魅力的な側面が、

それへの誘いを容易に断ることのできない要因になっていることもわかった。もちろん、今回の意見は、少年たちの意味づけの全てをあらわしているわけではない。少年にとって非行を語ることは、例えば学校場面では、格好のよいことであったり、自らの地位を高める手段であったりする（加藤，2001）。本稿での調査には、こうした意味づけはみられない。このことから今回の SST が、更正を目指した場であって、単に非行について語る場として指向されていないことが予想できる。実際、ロールプレイに対する少年たちの戸惑い、ショウの発言に対するメンバーの笑い [Extracts 3 a]、ケンがサトルの名前を挙げて、少年の更正への能力を可視化したこと [Extracts 3 b] などからは、このことが読みとれる。廣井亮一（1997）は、非行臨床においては「権威（authority）」を上手く利用することを提唱している。本稿での SST も、基本的には、こうした指導者と少年のあいだの権力的非対称性が相互行為を方向づけているといえる（SST のなかでの権力関係については、Matsuhshima, in press 参照）。

さて、上述の意味づけは先行研究と符合するものである。しかし、今回の結果からは、少年の意味づけが、単なる知識としてだけでなく、相互行為のなかで自らの立場を主張するための資源になっていることがわかった。コージ・タロー [Excerpts 2 a] にとっては、指導者側の答えが実際にはそんなに上手くいかないという抗議にむすびついている。コージやタローの発話は、事例 2 でのケンとショウとの議論に比べれば、断片的であり、単独で一つの完成された意見を築く力は弱い。また事例 2 では、ケンやショウといった比較的発言の多い少年に隠れて、他の少年の発話はおさえられる傾向にあった。もしかすると、事例 2 の少年のなかにはまだまだ聞かれない意味づけをかたりえる少年がいたのかもしれない。こうした意見には、指導者が容易にイメージできない少年たちの社会的な知恵がこめられており、これを丹念に聞いていくことは、SST をリアリティあるものにするに役立つと思われる。実際、Extract 2 b でのイチローの発話に、コージやタローが突っ込みをいれることで、結果として課題は少年にとってリアリティのあるものになった。非行少年に何かを教えるというよりも、少年から教えてもらう態度をもつことが、逆に少年に主体的に自らの問題に取り組むことへの支援につながるのかも知れない。

他方でテツオ [Extracts 2 a] にとっては、ある解決法を語ることが、自らをできる人物として誇示することにつながっていた。テツオほどではないにしろ、ケンも SST を自らの問題として考えるというより、自らの能

力を示す場として位置づけていることが伺われる。ケン [Extracts 3 b] は、ショウを「できる」人物、サトルを「できない」人物として語ることで、非行少年のなかでも更正するための能力に高低があることを可視化している。そして彼は評論家的立場をとることで、自らの問題に対して直接に向き合うことを避けることに成功している。ケンの「SST は目立てるから好きだ」という発言からは、SST がケンにとっては自らの能力を示す場であったことがうかがわれる。廣井いづみ（2000）は、テツオのような例について、少年の心の「居場所」という観点から検討している。彼女は、一見したところ治療者にとって受け入れやすかった少年の態度が、実は治療者に対しての過剰適応的な態度の現われであり、それに対して治療者が肯定的に評価することによって、ますます少年の問題の解決を難しくなったことを報告している。つまり、この少年にとっては本当の意味での「居場所」がないために、他者によって猫の目のように自己を変化させていく必要があったというわけである。Gutiérrezらの指摘する教師の教育上の工夫は、いかに Counter Script と teachers' script を統合するのかという観点に限られていたが、本稿の結果からは、一見、教師側にたった発言にも同様に注意が必要であることを示しているだろう。彼らの適応的な答えは、指導者側の期待を先取りしてなされたにすぎないものだからだ。これは、すでに現場の指導者によってみいだされ、利用されているリソースでもあるが、いまだ上手く対処できているわけではない。少年の SST での発話を、その意味を、少年が所属しているより大きな文脈のなかでとらえて分析していく必要があるだろう。

## 文 献

- 相川充 2000 人づきあいの技術：社会的スキルの心理学：20セクション社会心理学。東京：サイエンス社。
- Erickson, F., & Shultz, J. 1982 *The counselor as gatekeeper: Social interaction in interview*. New York: Academic Press.
- Freire, P. 1982 伝達か対話か。（里美実・楠原彰・松垣良子、訳）東京：亜紀書房。（Freire, P. 1968. *Educação como prática da liberdade and extension o communiction*. CIDOC.）
- 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.
- 廣井いずみ 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.
- 廣井亮一 1997 家庭裁判所における非行臨床: システム論の観点から 生島浩・村松励(編) 非行臨床の実践 (pp 69-83). 東京: 金剛出版.
- 石黒広昭 1998 心理学を实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.
- 加藤弘通 2001 問題行動の継続過程の分析: 問題行動を巡る生徒関係のあり方から 発達心理学研究, 12, 3, 135-147.
- Ladd, G., & Mize, J. 1983 A cognitive-social learning model of social skill training. *Psychological Review*, 90, 127-157.
- Lightfoot, C. 1997 *The culture of adolescent risk-taking*. New York, NY: Guilford Press.
- 前田ケイ 1997 矯正におけるSSTのありかた 刑政, 108, 7, 16-26.
- Matsushima, H. in press Narrative construction of the problem of Juvenile delinquency in Japan. *III conference of Socio-cultural research*. CD-ROM.
- Mehan, H. 1979 *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willis, P. 1985 ハマータウンの野郎ども (熊沢誠・山田潤, 訳) ちくま学芸文庫. 東京: 筑摩書房. (Willis, P. 1977. *Learning to labor*. London: Saxon House.)
- 好井裕明 1999 制度的状況の会話分析. 西阪仰・山田富秋・好井裕明(編) 1999. 会話分析への招待. (pp 36-70). 京都: 世界思想社.

(2001年9月20日 受稿)

## ABSTRACT

### Interaction analysis of Social skill thaining for Juvenile delinquency

Hideaki MATSUSHIMA

In this study, some interactions in the two session of Social skill training (hereafter SST), which has been held at a Juvenile group home, were analyzed. In these sessions, delinquents learned for how they refuse their friends' temptation for bad activities. Every delinquents' voice about their understanding about deviant behavior were focused. According to the result of the analysis, some personal meaning has been appeared in the interaction. For example, some boy called his friends as the external force tempting him to the bad activity; the others talked that keeping good relationship is difficult without committing for bad activity. Some boys talked their own understanding for their bad activity to display their superiority; the others talked to protest the lack of reality of a task. These results are discussed for seeking the better way of doing SST under the juvenile institution.

Key Word: Interaction, Juvenile delinquency, personal meaning, Social skill training.

Appendix Transcription Symbols.

記号	意味
::::	直前の音が引き延ばされたことを表わす。
xxxxx	フロアの笑い声
A: えーと, [そしたら]	Aの末尾の発話にBの発話が重なったことをあらわす。
B: [あの::::]	
{ }	トランスクリプト作成者からの注
↑/↓	音程が急激に上がる/下がることを表わす。
</>	音量が急激に上がる/下がることを表わす。
(.)	聞き取れるくらいの沈黙。
(.n)	n秒間の沈黙。
(( ))	はっきり聞き取れないことを表わす。