

教育効果特定の手がかりを求めて： 薬物依存離脱指導の観察と受講者インタビューから¹⁾

南 保 輔

キーワード：矯正教育、変化の談話、プログラム評価、薬物依存、認知行動療法

1 はじめに

2005年5月に成立した「刑事施設及び受刑者の処遇等に関する法律」を受けて、刑務所内での改善指導や教科指導が義務化された。その結果、薬物事犯者に対する「薬物依存離脱指導」プログラムが各施設で本格的に実施されることとなった。本論文は、A女子刑務所における指導プログラムを教育学・社会科学の立場から評価しようとするチームとしての試みの一部である。

教育プログラムの評価（evaluation）をしようとするならば、まず、その目的を確認する必要がある。薬物依存離脱指導の場合「離脱」という目的は、受講者が薬物への依存、つまり薬物使用をやめることである。「断薬」とも呼ばれる。いずれにしても、これがどのような過程や活動から成り立っているのかは経験的な問題であり、その説明はわれわれの究極の目標である。

社会調査の伝統においては、断薬効果を検証するといった場合の理想的方法は、実験群と統制群をつくっての追跡調査である（中道 1997）。受講者を無作為に二群に分けて、一群には当該プログラムを受講させる。残りの一群には薬物依存とは直接関係のない教育プログラムを受講させる（あるいは、まったくなにも受講させない。この点はなにを比較対象とするかという問題となる）。そうしておいて、ある期間後に薬物使用の有無を調べる。実験群の使用者が統制群と比較して少なければ、当該プログラムには断薬効果があったと結論することができる。

医療機関における治療では「経過観察」というかたちで治療プログラムを評価するデータが蓄積されている一方（松本 2005）、矯正施設における教育プログラムの場合、追跡調査に基づくデータを得るのは困難である。本論文に基づく研究においては、教育プログラムの観察と受講者インタビューとを主要データとしている。とくに、受講者インタビューの記録をもとに、薬物使用をやめるといことがどのように語られているかを検討し、断薬の指標としての有効性を探る。

以下に、本論における調査疑問などを列挙する：

主要調査疑問

MQ インタビューと観察データから、薬物依存離脱指導プログラムの教育効果をどのようにして特定することができるのか。その有効性と限界・制約はなにか。

副次的調査疑問

- SQ 1 受講者は、断薬・離脱を設計し実践していくにあたって、どのような点やレベルで葛藤・迷いをかかえているか。
- SQ 2 受講者は、教育プログラムをどのように受けとめているか。学んだ点として、どんなものを挙げるか。
- SQ 3 「変化」は、どのような語彙・表現を使って語られるか。
- SQ 4 「変化」の時点は、これを特定することができるか。
- SQ 5 指導者の評価はどんなものであり、指導のやりとりにおいてどのように観察可能となっているか。

基本的立場

・データとしてはほぼ言語データのみに限られている。だが、将来の使用か不使用かという「行為」について、これとの関係を語る・問題とするという立場に立つ。

このような調査疑問を設定する基本的立場について述べておこう。それは、なによりも利用可能なデータが施設内での言語データに限られているという制約を反映している。これには2つの側面がある。「実際の行動」ではなく、「将来の行動についての発言」であるという側面と、どうあがいても絶対に薬物が入手できない施設内における発言であるという側面である。

後者の点は、実際の指導場面において、指導者と受講者双方によってなんども言及されていた点である。「今はやめると言っているが、いざ目の前にクスリが出されたら手が出ないとは断言できない」といった類いの発言が聞かれた（一例として、T2の044；046；048行）。これは、前者の、「言っていること」と「実際の行動」の乖離という問題にもつながる。スポーツ界における薬物使用の検査としては、尿検査が採用されている。摂取量と摂取後検査までの期間にもよるが、使用（というか尿中の薬物成分の残存）の有無ははっきりと化学的・科学的に特定可能である（石川 2006）。対照的に、対象者に問いかけることによっては、本人の自己報告以上のものが得られないため、「使用」そのものを特定できる情報が得られるとは言いがたい。また、観察によってこの情報収集を行おうとするのであれば、1日24時間監視をするしかないということになる。

言うまでもないことだが、ここに、ひとの将来の行動を「変容」させようという教育的な営みのむずかしさがある。施設出所後の何十年にもわたって薬物を再使用しないということを、数ヶ月の教育指導においてどのように保証しようというのか。（認知科学が想定している、ヒトのシステムで言うならば）独立した認知・情動・行動システムであるヒトは、場面ごとに、「いまここ」の状況においてそのふるまいを「決定」している。それには、長年の伴侶を失うといったような「危機場面」もあるだろう。そのようなときでも、再使用しないという「かまえ」を作り上げるといったことができるのか。もしそういうものが存在し、作り上げることができるとして、それを教育プログラムの実施中にどのように特定することができるのか。

施設内での自己報告データが主要データであることを考えると、将来の薬物使用の有無と直結するようなかたちで教育プログラムの評価を行うことはむずかしいというのが本論の立場である。にもかかわらず、あるいは、だからこそというべきだろうか、将来の薬物不使用と結びつくような発言にはどのようなものがあるのか。そのなかで、よりもっともらしいものはどれかを探ることは重要な方法論上の意義があると考えられる。本論文はこの目的に向けての素描的な試みである。

2 調査方法

調査対象としたのは、2006年10月から12月にかけてA女子刑務所において合計8回にわたって実施された特別改善指導プログラムである（これを「秋プログラム」と呼ぶ）。初入者（入所度数が1度の者）10人と再入者（入所度数が2度以上の者）8人の合計18人が、それぞれグループに別れて、グループワークを中心とする毎回1時間の授業を受けた。全8回のうちの1回目と2回目は2グループ合同の講義形式で行われ、グループごとに行われたのは3回目から7回目までの5回である。8回目にあたるものは、指導者との個人面接という形式で実施されている（表1参照）。

われわれ調査チームによる受講者インタビューは、2回目が終わった時点（②調査）、3回目授業終了直後（③調査）、7回目授業終了直後（④調査）、授業終了後約2ヶ月が経過した2007年2月末（⑤調査）の4回にわたって実施した。4回目のインタビュー時に受講者1人がすでに出所しており、1人が拒否した以外は協力が得られ、合計70の受講者インタビューが得られた。ひとつのインタビューの時間は10分から20分強であった。

グループワーク形式の5回の授業は、再入者グループの6回目（グループワーク4）を除いてすべて観察・録画した（①調査；2グループで合計9回）。指導は2人の職員が担当したが、7回目の授業が終了した時点で、個別にインタビューを実施した（⑥調査）。これ以外にも、

表1 秋プログラムの授業内容とインタビュー調査の時期

授業	形態	内容	テーマ	I調査
1回目	合同	オリエンテーション		
2回目	合同	医務課長による講義		②調査
3回目	G別	グループワーク1	薬物使用の原因と影響	③調査
4回目	G別	グループワーク2	薬物依存からの回復	
5回目	G別	グループワーク3	再使用防止のための方策 (危機場面について)	
6回目	G別	グループワーク4	再使用防止のための方策 (対処スキルについて)	
7回目	G別	グループワーク5	出所後の生活の留意点	④調査
8回目	個別	個人面接		⑤調査

観察のたびごとに立ち話でプログラムの進捗状況などについての職員の見方を引き出すことを試みた。授業は録画・録音し、インタビューは録音した。調査チームで分担して文字化して基本データとした。そのほか、配布資料のコピーも入手した。なお、本論文での使用にあたって個人情報保護などの観点から発言を改変した部分がある。また、どの程度まで詳細に文字化しているかは、そのトランスクリプト断片ごとに異なることも付言しておく。

これに先立つ2006年夏のプログラムもわれわれは調査している（第1調査）。こちらは全6回のプログラムで、3・4・5回目がグループワークであった。これらを観察・録音し、毎回の授業終了後に受講者インタビューを実施した。古賀ほか（2007）に見られるように、秋プログラムとは内容・構成が異なっている。

3 受講者の抱える・表明された葛藤レベル(SQ1の探求)

受講者が薬物の使用をやめる、やめ続けるということが、薬物依存離脱指導プログラムの目的である。だが、やめ続けるということを達成するにあたってはさまざまな点での意思決定（「意志」ではないことに注意）が問題となる。そのうち、受講者が直面しているのはどのレベルの意思決定なのだろうか。「やめるべきだ」という価値・道徳判断だろうか（L1）。あるいは、「やめたい」という意欲・動機付けだろうか（L2）。それとも、「やめられそうだ」という可能性・展望のレベルだろうか（L3）。

注記的に言うと、これらは授業およびインタビューにおいて表明、観察されたものである。たとえば、夏プログラムでは、プログラムへの参加意欲（L4）という4つめのレベルでの多様性が観察された。薬物使用にいたった社会状況が自分ほかの受講者と大きく違うということもあり、使用原因や使用の影響を内省して報告し合うといった授業スタイルでは得るものがないと主張した受講者がいた。また、使用経験のない指導者の言うことには説得力がないといった疑念を表明した受講者もいた。プログラムへの参加意欲・動機付け（L4）の欠如は、ただちに、離脱への意欲・動機付け（L2）の欠如とみなされてしまいがちだが、この点については細心の注意が必要となるところだろう。

T1 「くだらないと思っていた」

R: この教育プログラムは2週間まえから始まったそうですが、この2週間のあいだに薬物依存だと認識されたといまおっしゃいましたが、そういった点などに関して、変化がありましたか。

A: 変化ですか。正直に言いますとこの教育プログラムに参加することになったと聞かされたときは、よけいなことをしてくれるものだと感じました。そんなことをやらなくてもやめたければやめられる、自分の意志でやめる気にならなければやめられないし、といった、反抗的な気持ちがありました。というのは、前回の入所時に別の刑務所で同じ薬物依存離脱指導を受けたのですが、そんな身になるようなお話ではなかったからです。だから、今回のプログラムも同じようなものだろう、くだらないと思っていました。

T1 (トランスクリプト1) は、秋プログラムの受講者Aのこぼである²⁾。2回目の授業が終わったところでなされたインタビュー (②調査) での発言だが、プログラムにたいする態度が変化したことを示唆している。受講することになったと知ったときには、前回の刑務所での教育プログラムが「身になるような」ものではなかったことから (だからこそ、再度受刑・入所することになっているのだろう)、「同じようなもの」で「くだらないと思っ」たというのである。それが、後の4-3で見えるように肯定的なものとなっている。全般として、秋プログラムの受講者は、参加意欲 (L4) は高いものであった³⁾。

さて、分析的に3つの意思決定レベルを分けたが、断薬の意欲 (L2) と可能性 (L3) という2つのレベルは複合的に結びついている。薬物使用をやめるべきだというレベル (L1) はこれらとは明瞭に分離されており、受講者のあいだでも迷いはない。2回のプログラム観察を通じて、違法薬物を使用し続けてもかまわない、「やめる気がない」との明言は見られなかった (もちろん、薬物事犯の受刑者であり、その改善指導プログラムの場においてそのような発言が容認されるということはないだろう)。あるいは、そのような話題がトピックとして適切となるような場面がなかったと言うべきかもしれない。夏プログラムでは、まさにこの点が授業の焦点となる場面があった。

T2 「離脱しようという気持ちはありますか」⁴⁾

- 001 L : では、一番目。ちょっと、見えるかな。
002 (.) まずひとつめ。質問投げかけます。
003 薬物依存から、離脱しようという気持ちはありますか。
004 1 : あ [ります。
005 2 : [ります。=
006 3 : =あります。
007 L : あった hhh はやかったねいま。
008 とりあえず、あ、じゃあ、(.)
009 ちょっとじゃんけんしてくれる。
010 ((リーダーの左右に座っている2人がじゃんけんをする。))
011 L : じゃあ勝ったほうから、
012 4 : え、
013 L : はい、順番に、あの
014 4 : なんですか。
015 L : ありますか？
016 4 : (.) あります。
017 L : はい。
018 5 : あります。
019 L : はい。
020 6 : はんはんです。
021 L : はんはん。はい。
022 7 : あります。
023 L : はい。
024 8 : あります。
025 L : はい。
026 9 : あります。=
027 10 : =あります。=
028 11 : =あります。
029 L : すっごい早かったね。hhhhhhh
030 はんはんっていうのもいたけど、これはすごい正直な
031 気持ちだと思うので。
032 でもはんはんってゆうのは、(.) やめたいっていう
033 気持ちもあって、でも、やめたくない。
034 それとも、やめられないかも。
035 6 : やめられないかも。
036 L : かも。

- 037 6 : うん。
038 L : なんかやっぱそれって、その、強引かもしれないけど、
039 やめたいと思ってるけど、方法がわからないからもしかしたら
040 だめかもってゆう [消極的な不安だと思うんですよ。
041 6 : [(すごい)
042 てゆうかどうか、たぶん：
043 L : うん。
044 6 : ここでいま：、目の前に出されちゃったら、
045 L : うん。
046 6 : うん、手が出せるかもしれないんです。
047 L : うん、当然だと思います、それは。
048 6 ; いま、いまの段階だったら。
049 L : あった。で、それは、

このやりとりからは、やめられないかもしれないという可能性 (L3) 認識が、「離脱しようという気持ち」があるという意欲レベル (L2) の言明といかに深く結びついているかが見て取れる。

まず注目すべきは、「薬物依存から、離脱しようという気持ちはありますか」というリーダーLの問いかけ (003行) にたいして3人の受講者が自発的に「あります」と回答している点だ (004-006行)。あとの流れに見られるように、リーダーは1人ずつを指名しての、決意表明的な発言を予定していたと思われる。そうだとすると、先の質問は、問いをまず受講者全員に投げかけて、その回答準備を要請するものとして計画されている (001-002行)。これに、先取的に3人が回答しているということだ。

011-015行の仕切り直し後も、発言者としてフロアを渡されるとただちに各受講者は「あります」と発言している。途中からリーダーは「はい」という音声による次話者指名をやめている。おそらく、指さしといった身ぶりによって次話者指名を行っているのだろう。これにたいして、最後の3人もほぼ間髪を入れずに「あります」と回答している (026-028行)。

そういったなかで、1人の受講者 (6番) が「はんはん」と回答しているのが目を引く (020行)。リーダーは「はんはん。はい」と回答を繰り返すことで受けとめたあと、すぐに次話者を指名している (021行)。

そして、受講者全員の回答が終わったところで、「はんはん」の意味を明確にするような問いかけを6番にたいして開始する。「やめたいっていう気持ちもあって、でも、やめたくない、それとも、やめられないかも」(032-034行)と、「はんはん」が、「やめたいのとやめたくない」なのか、それとも「やめたいけどやめられそうにない」なのかと特定を求めようとする問いを行う。つまり、「はんはん」の残り半分が、意欲レベルのものなのか、可能性レベルのものかという問いである。

これに、6番の受講者は「やめられないかも」と、可能性(L3)の問題であると答えている。ここで確認しておきたいのは、「やめるつもりはありますか」と明確に意欲(L2)を尋ねる問いにたいして、ほかの全員が直截に回答するなかで、6番の受講者だけが可能性(L3)の要因を考慮に入れているという点だ。それほどに、「薬物依存から、離脱しようという気持ち」である意欲(L2)を、やめられるのかどうかという可能性(L3)と切り離して考えるのが困難であることを示すものといえよう。

4 プログラムの受けとめ:受講者の「学び」(SQ2の探求)

それでは、プログラムを通じて受講者はどんなことを学んでいるのだろうか。インタビューで言及されたものなかから、もっとも多彩な発言が見られた1人である受講者Aを中心に見ていこう。

4-1 快楽を生み出すメカニズム

2回目の授業は、医務課長の講義からなっている。医療の専門家として薬物の効果やその流通経路などについて話している。そんななかで、多くの受講者の印象に残るのは、薬物のもたらす快楽はドーパミンという神経伝達物質の作用であり、同様の快楽は薬物以外の手段によっても生み出すことができるという点だ。1回目と2回目の授業のなかで印象に残っているものをたずねると、受講者Aは、「ホルモンのほうの関係で、快楽とかそういうものを、自分で出せる。毎日の生活のなかで、クスリにたよらなくても、そういうものが得られるって教えてもらいました」と述べている(A②:受講者Aの②調査での発言を指す。以下同)。

4-2 使用時の症状

医務課長の講義では薬物使用者の行動についても説明がある。それを聞いて、自分自身もまさにその通りの症状を呈していたと気づく受講者もいる。受講者Aは、「自分は、正直いって、覚醒剤やっても症状が出ないほうだと思ってたんですけど、でもよく考えてみて、講義を聞いて考えてみると、やっぱりそういった症状があったと自分で認めることができたような気がします。初めてのことですけど」と言っている（A②）。

このような自己認識は、薬物依存という自認にもつながっている。調査者の問いにたいして、受講者Aは、「[依存は] ないと思ってましたけど、やっぱりありますね」と答えている。「依存」という概念はこの教育プログラムのカギとなるものだが、本論文においては取り上げることとはしない（たとえば、以下を参照のこと：平井ほか 2007；松本 2005；前田ほか編 2006）。

4-3 教育プログラムの評価

この教育プログラムでは、事前に課題作文を通じて内省を深めておいて、それについて発言するというグループワーク形式を採用していた。受講者Aは、2回目授業後のインタビューの時点ですべての課題を終了していた。授業の3回目から7回目、とりわけ3回目には、薬物使用の原因、薬物使用を通じて周囲にかけた迷惑、社会的責任の3つがトピックとなっていた。薬物使用のメリットとデメリットとをリストアップして見て、受講者Aは、「[自分が] 薬物をこれからやる必要がないということを実感できたというか、ほんとうに自信をもってやめられるという強さが出てきた気がする」と述べている。それは、「課題をやってみて、ひとりひとりの自分の身内ですか。母とか娘にどういふ点で傷つけたか。そういうことが文字にしてみてもなんかわかったような気がします」（A②）と言っているように、課題の作文を書くことを通してである。

このような経験が、教育プログラムにたいする好意的評価となっている。T1で挙げた部分に続いて、受講者Aは「でも、今回、ここの指導のやり方は[前回の刑務所で受けたものと] ちがうなあとわかった」と

述べている。さらに注目すべきは、「それがわかった時点で、なんとなく前向きになった」と、やめる意志が強くなったと続けて述べている点だ。受講者Aは、「ほんとにやめなくちゃいけないんだっていう状況にいまなっている」。だから「あたし、今回 [の教育プログラムに] 賭けたい」と真剣に思っているというのである。やめたい (L2)、そして、やめられそう (L3) という複合的な将来展望上の要因が、その支援を目的としている教育プログラムの評価 (L4) といりくんだかたちで関係しているのをここに見ることができる。

4-4 使用原因の帰属

そのような心境であることも関係しているのか、最初に薬物を使うようになった原因として受講者Aは、すでに2回目授業後のインタビューで「自分自身の弱さ、愚かさ」を挙げていた。「昔のあたしだったら、最初の原因のことを相手のせいにしてたりとかもしてたんですけど」(A②)と、以前は薬物使用を他人のせいにしていた。その原因帰属の矛先を、他者から自己へと向けることができるようになったというのである。

ただ、一般的に女性使用者の場合には、男性使用者との関係において半ば強制的に使用させられることになる事例も少なくない。そういった点で、使用者であるパートナーとの関係解消は断薬のひとつの大きな手段となりうる。指導者にはこの点を重視する者もいて、受講者の学びを評価するときにそれが反映されている側面もうかがえた。

4-5 薬物関連行動の変化

ここまで見てきたように、薬物とその使用についての知識を学んだという、知識・情報状態が変化したとの主張が受講者のあいだに見られたという指摘がまず可能である。これを自己認識に適用して、「ふつうのひとの行動」とは異なる「おかしかった」異常な使用者としての自分に気づいたという語りが見られた点は4-2において指摘した。さらに、受講者Aの場合、やめないといけない状況であるという認識とあいまって、教育プログラムにたいする評価・期待が高まっている。

そのような状況にある受講者Aは、自身の行動上の変化にも気づいたと述べている。教育プログラムが始まってからの「2週間のあいだに

大きく変わったことはありますか」という2回目授業後インタビューでの問いに対して、つぎのように答えている。

そうですね。部屋にも同じ覚醒剤使用者の方がいますが、そういう話をしなくなりました。[以前はわりとしていたのですが] 覚醒剤を外でやっていたときの話題が少なくなってきました。どれぐらいの分量をやっていたとか、やると気持ちがいいといった話です。部屋でわたしがワークブックに熱心に記入しているのを同室者も見ているので、そういう話をしにくくなっているのではないのでしょうか。(A②)

このような行動上の変化を、「意識」の変化の証拠として捉えたいという気持ちは受講者に強くある。これは4-14で取り上げる。

4-6 「売り」の社会的責任

3回目の授業はグループワークであり、薬物を最初に使用した原因、薬物使用を通じて周囲にかけた迷惑、社会的責任の3つについて受講者が自身の経験をもとに報告するというものだった。その直後のインタビューにおいて、受講者Aは、覚醒剤の密売が社会的責任上の問題であることに「納得させられ」たと述べる。

正直いうと、社会にたいしての迷惑を考えたときに思いつかなかったんですけども、最後に納得させられるものがありました。というのは、うちも身内が売りのほうをやってました。買ったひがおかしくなって捕まったことがありました。そのときの、そのひとの家族の思いを覚えてしまいました。そのときに、思い知らされるというか、初めて実感させられるというか、気がつかされました。今日のグループワークで良かったなと思う点です。(A③)

2回目の授業では、覚醒剤密売が暴力団の資金源となったりしているという話がされる。末端の使用者としては薬物使用の「社会的責任」と言われても、そうした話からだけでは「実感」しにくいところがあるのだろう。しかし、「売り」をやっていた場合は切実である。実は、グループワークのときに自分が「売り」をやっていたと明かした当の受講者はそれほどの大事とは思っていないようであった。それを指導者はかなり

きびしく咎めた (cf. 7-2)。受講者 A は、そのときは聞いているだけであったが、授業直後に行われたインタビューにおいて、身内が売人であったと明かして、「社会的責任」についての理解が深まった例として述べている。

ちなみに、次項で詳しく取り上げる受講者 B は、自分が服役中であるために子どもを施設に預けている。そのことについて、「ほんとうは」施設で預かってしかるべき子どもの多くが定員の関係で収容・保護しきれていない。そんな状況で、受刑者の子どもを預かっているためにほかの子どもを預かることができないと担当者から言われたことがある。グループワークでこのエピソードを開示して、「社会的責任」の例として発言していた。このような公共サービス利用という点では、刑務所の収容には 1 人 1 ヶ月かなりの費用がかかっているという医務課長の話は、受講者全員に重く受けとめられていたようだった。

4-7 社会化

3 回目の授業で行われた最初のグループワークは、受講者に、自分だけではない、「みんな同じ」という発見をもたらしている。授業について良かったことはなにかという問いにたいして受講者 A は、「やっぱり、自分だけじゃないんだなっていうか、覚醒剤をやってて、けっしてみんな楽しんでやってたわけじゃない。いろいろな状況で、いろいろな思いがあってやってたといった思いがわかりました。そして、みんな戦っているんだなっていうのもわかって良かったです」(A ③) と回答している。

覚醒剤を使用することになったきっかけや、覚醒剤使用によって家族にかけた迷惑を受講者ひとりひとりが発言したのだが、それを聞いて、「自分だけじゃない」とわかったというのだ。この点がとりわけ明瞭に見られるのは受講者 B である。彼女は、2 回目授業後のインタビューのときにはつぎの授業から始まるグループワークに否定的だった。「ひとの話なんかはべつにわたしには関係ないしという気もしている」(B ②) と言っていた。それが、最初のグループワーク直後のインタビューでは「もっといっぱい話を聞きたいです」(B ③) という肯定的なものとなっていた。

ひとりひとりが経験を話すというグループワークのスタイルによっ

て、ほかの受講者も自分と同じ経験をしてきた・していることを発見している。そして、そういった話をもっと聞きたいと感じている。自分が特別ではない、自分の経験が自分ひとりのものではない。ほかのひとの経験から学ぶことがあると感じられるということだろうか。社会学者として、問題や経験が「社会的」なものであるとの気づきが生じているとして、社会化ということばを使ってみたいところだ。

ダルクという薬物依存離脱の自助組織では、「ミーティング」と呼ばれるグループワークが活動の中核となっている（軍司 2001）。グループワークという授業スタイルが生み出す「社会化」の重要性がここに見られる。他方、使用にいたった状況がほかの大多数とかなり異なる場合には、これがデメリットともなる。われわれの調査においては、夏プログラムの受講者の1人が、そういった理由からグループワークへの参加をかなり消極的なものにとどめていたのはその一例といえる。

ともあれ、プログラムにたいしてなにか注文があるかとたずねると、受講者のほぼ全員が異口同音に、時間が足りない、もっとほかのひとの話を聞きたかったと答えていた。このことを考えると、経験を共有しあうことが大きな効果を持っていることは明白だろう。しかも、そのことに受講者はただちに気づくということだ。

このような仲間意識は、受講者たちの多くが抱えていると思われる劣等感とも関係しているようだ。受講者は、指導者から理解や内省の不足を指摘されることがある。ほかの受講者がわかっていない点があるというのも、「ああ、あたしだけじゃないんだ」とわかり安心感があつたという発言も見られた（A③）。

4-8 考える機会

教育プログラムが始まってからの変化として、考える機会が増えたということを受講者Aは言っている。3回目授業後のインタビューで聞かれたことばだが、「真剣に、自分の原因とか、これからを考える機会は多くなっている」（A③）と言っている。また、7回目の授業後インタビューでも教育プログラムを通じて「いろんな意味で考えさせられた」（A④）と言っている。

受講者Bも、プログラムが始まって、薬物使用と離脱について考えるようになったと述べている。

今回の授業が始まるまでは、もうわたしは刑が確定してから1年ぐらいたつんですけど、あんまり真剣に覚醒剤のことを考えたりとか、こういうことがあったなとかいうことを考える機会が刑務所のなかではなかったんです。それが、1回目、2回目の授業を受けてからは、ふだんでも、ああそういうばあんなことがあったな、こんなことあったなと振り返る時間はすごく増えたと思います。(B②)

平行して少年院調査を行っているわれわれ、少なくとも著者にとってはやや意外な発言である。少年院での指導の場合、犯した非行について反省・内省することが収容期間を通じてなされ、その深まりが進級評価の中核を占めている。入所後この教育プログラムが始まるまで、薬物使用や断薬についてあまり考えなかったというのはこの2人の受講者に限られたことなのか、この2人が再入者であることと関係していることなのか。この点の探求は今後の課題である。

4-9 気持ちの変化

「教育効果」の特定を主要目的のひとつとしていたわれわれ調査チームにとって、受講者自身が「プログラムに参加することでなにか変わった」と感じているかどうかは大きな関心であった。とりわけ、考え方や態度、心構えに類するものが変化したことがうかがえるときには、それを追求するようにした。たとえば、受講者Aは、所内のある係に選ばれたということをインタビューにおいて言及した。「よけい、これからの行動、社会につなげて考えていきたい」という気持ちが強くなっていると述べた。T3はそれを受けてのやりとりである。

T3 「やっぱり気持ちが変わっています」

R: このプログラムに参加することによって、あのう、ご自身の心構えが変わったことが反映されたとかそうふうにお考え、べつにそうじゃなくて、

A: いや、自分では、べつになんにも変わってはいないと思うんですけども。ただ、正直言って、前刑にくらべると、自分に言えるのはなんですかね。やっぱり気持ちが変わっています。チャラチャラしたところが少しはなくなっていると思います。[所内のある係に選ばれたのは]そこ

を認めてもらえたのかなとすこし思っています。そうではないかもしれませんが、そうだったらうれしいですね。でも自分では、前刑に比べるのかなり変わっているつもりでいます。自分だけがそう思っているのかもしれませんが、((笑い))、変わりたいなとも思っています。(A③)

ここに見られるのは、「変化」の語りの典型と言えるかもしれない。自分の考え方・気持ちは変わっている。それが行動面に現れて、周囲に評価されてこそ「変化」は「社会的事実」となる。「自分だけがそう思っているのかもしれませんが」という留保表現がまさにその点への意識を指している。

4-10 自分の寿命を縮めていた

覚醒剤使用の身体性障害は、心臓・血管系、中枢神経・脳、骨格筋・腎臓、肝臓、生殖器とさまざまな臓器系に見られる(久保 2006)。だが、教育プログラムのなかで指導者がはっきりと、薬物使用が寿命を縮めると言うわけではない。歯や脳、肝臓機能への影響といった個別の話をするだけである。グループワーク 5 回目である 7 回目の授業直後に行われたインタビューにおいて、受講者 A は、以下のような発言を行った。

プログラムが終わるまえあたりから、なんか自分の寿命を縮めていたんだとか。自分のこれからの短い、最後の人生、なんで無駄なことをしたんだろう、なんで自分で縮めちゃったんだろうみたいな後悔とか、いろんなものがわかるようになってきました。(A④)

「寿命を縮めた」というのは、受講者 A 自身がそのような理解にいたったということだと思われる。彼女は、健康に対する薬物の害をこのような言い方で表現して、後悔の念を述べていた。「無駄なこと」をした、「寿命を自分で縮めた」という認識が、「変化」の帰結であり、駆動力でもあるような、重要な一部となっていることがここにかがえる。

4-11 知識の力の認識

知識伝達という教育効果のひとつのかたちとして、学習者が自分に自

信を持つという、エンパワーメントの側面がある（フレイレ 1982；久木田 1998；菅野・石塚 1998；MacLeod 2004=2007：270）。受講者 A は、これの具体事例となるような発言をしている。

知識をえれば、自信をもってほかのひとにもなんでやっちゃいけないのかを言えるようになる。だから、もっと学びたいと思う気持ちがあります。

(A④)

受講者 A は、今回出所したら、薬物使用者に離脱を勧めるような活動に関わりたいという希望を教育プログラムの終わりごろに表明した (A④・A⑤)。覚醒剤使用は寿命を縮めるという認識・知識が後悔を生み出し、やめるべきだという意味を固める助けとなっている。ほかの使用者にたいする働きかけにおいてもこのことを使える、また、積極的に使っていきたいということだろう。

4-12 意志の力と「依存」

そのような「知識」のひとつとして、断薬の困難さがある。「意志の力」ではだめだということである。この点は、秋プログラムの重要な一部であるが、本論文では、ここと次項での簡単な言及に留めることにしたい。

4-13 断薬プロセスと戦略

夏プログラムと秋プログラムでは内容の重点が変わっている。断薬のプロセスがどんなものであるかを知識として教えるものに変更された。これは、認知行動療法と呼ばれる依存症の治療法を採用したものである。これについては、「驚きと同時に安心感があった」(A④)と受講者 A は述べている。回復過程には大障壁があるといったことが説明されるのだが、こういったことを知識として知ったということも、プログラムを通じての学びである。

4-14 書けるようになったということ

教育プログラムの初期には、受講者はほぼ全員が書くということへの不安を表明している。感想などをうまく書けるだろうか、期待されてい

る分量を書けるだろうかといったものだ。受講者Aもそうだったのだが、プログラム後半には以下のように述べるまでになっている。

わたしは、書くことがほんとに苦手でした。それが、なんかわからないんですけど、いざ書き始めるとすらすら書けるようになったんです。文面はどんであれ、その日のうちにぜったい書けないわたしが書けるようになったんですね、不思議と。すごいなと自分でも驚いています。これは、わたしの意識のなかで変わってきてるものがあるからかなと自分では思っています、まあ、それはわからないことですけど。(A④)

授業終了後は、翌朝までに感想文を書いて提出することになっている。それについての問いへの回答である。感想文が「すらすら書ける」ようになったということは、それだけ内省が深まっているということであろう。「すごいなと自分でも驚くほどだと言うのである。そこに、「わたしの意識のなかで変わってきてるものがあるからかな」と、自身の意識の変化の証拠を見たいという発言がとりわけ興味深い。断薬の困難さを前提として、その実現可能性の現れを追い求めているすがたと言えるであろう。

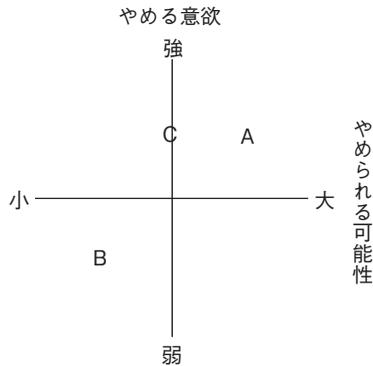
4-15 自信がついた

さまざまな点にわたって、教育プログラムの「効果」を反映していると思われる発言を見てきた。変化の領域も、知識、自己認識、プログラムへの態度、行動と多岐にわたる。だが、まとめるとするならば、それは断薬の自信(L3)がついたということに尽きるだろう。

悩んでたものがとれたっていうか、ふっきれたという気持ちになってますね。正直いって、やめれるかなあとか、やめようかなあとかいうところ、悩みがあったんですね。それがいまは、もうほんとにやめようって気になったし、やめれるっていう気持ちになったっていうのでしょうか。自分なりにすこし自信がつきました。(A⑤)

受講者Aは、フォローアップインタビューで上記のように述べている。教育プログラムを通じて、やめる自信が深まっている。他方、受講者Bはまだそれほど楽観的にはなれていない。「ちゃんとやめる自信は

図1 「やめる」意欲と「やめられる」可能性の2軸上での受講者の位置



ないけど、やめていくためにはどうしていけばいいかわかりました。授業を受けてわかってきたので、それは実行してみようかなと思います」

(B④)と述べている。フォローアップインタビューでも、「なかなか、やめれる自信っていうとこまではいかないの」ですかという問いにたいして、「自信、自信は、あります、とは言えない」と答えている。

図1は、やめる意欲(L2)とやめられる可能性(L3)という2つの軸を組み合わせた平面上に、3人の受講者の位置を示したものである。断薬の可能性が大きいと見ている、つまり自信があって、意欲も強い受講者Aにたいし、受講者Bはやめられる自信がない、つまり可能性が小さいと見ており、それゆえに、やめる意欲を強く表明できないでいる。それにたいして、受講者Cは、強い意欲を表明している(T3；C②)。

T4 「わたしは絶対にやりません」

R：出所してから、薬物をやめるために、どういったことをしようとか、なにか考えていらっしゃいますか。

C：考えとかなくても、わたしは絶対にやりません。[中略]ですので、私もう彼とはつきあいません。会うこともありません。子どもを守っていきたいと思っているのです。ですから、もう[薬物を]やることはぜったいにありません。

R：交際相手と縁を切ったらだいじょうぶとお考えなのでしょうか。

C：ああ、もうぜったいにだいじょうぶです。

T3は2回目授業終了後のものだが、受講者Cは、プログラムの期間を通じて、一貫してやめるという強い意欲(L2)を保持し続けていた。注目すべきは、断薬の可能性(L3)について迷いが無い点である。実際相手との関係を切ることで、再度使用することはないと信じているようであった。やめることができないという可能性(L3)をいっさい思考から排除しているかのようなのである。この点が、指導者には不安をいだかせ、教育プログラムの受けとめという点での低い評価になっていた。断薬は容易なことではないというメッセージが真剣に受けとめられていないのではないかというのである。

以上、教育プログラムを通じてなにを学んだか、自己認知や断薬戦略がどう変化したかに関連する発言を見てきた。知識を得るということは、知識状態においてある事項を知らなかったという状態から知っている状態への変化であると言える。受講者の「学び」は、変化のひとつの表現でもあるのだ。

5 「変化」を語る語彙 (SQ3の探求)

つぎに「変化」がどのような表現を使って語られているかを整理しておこう。大きく4つに分ける。「変わる」という変化の動詞形を使ったもの、「やめる」といった変化状態を具体的に表現する動詞を使ったもの、「違う」という言葉を使うもの、そして、変化前と変化後の状態の対比を明示的・暗示的に言及するもの、である。

5-1 「変わる」

ある受講者は、3回目の授業のグループワークについて良かったという評価をしている。ただ、時間が足りなかったのが問題だと言う。最初は緊張もあり、どこまでの話をどの程度話していいのかと迷っていたが、ほかの受講者の話を聞いていってだんだんと「ああ聞いてもらいたい。あたしもあれを言いたい」という思いが沸いてきた。「聞いてもらったら、自分がこう話せたらまたなんか自分が変わるんじゃないかな、変われるんじゃないかなって思いがすこしあった」と言うのである。だ

からこそ、時間が足りなくてすべて話すことができなかつたのは「残念」だったというのである。

- ・「考え方を大きく変えています。」
- ・「自分を変えるっていうか、改善することを考えるみたいな気持ちが強くなっています。」
- ・「気持ちが変わっています。」
- ・「前刑にくらべたら変わってるつもりでいます。変わりたいなとも思っています。」

「変える」という他動詞、「変わる」という自動詞ともに使われている。変化する主体も「考え方」、「自分」、「気持ち」、あるいは「自身（非明示）」と表現はさまざまだが、自分自身ということであろう。

5-2 変化の動詞

「変わる」や「変える」という「変化」を直接表現する動詞以外に、状態の変化を表現する動詞が使われている。

- ・「考える機会は多くなった。」
- ・「所内のある係に選ばれた。」
- ・「真剣に取り組もうっていう気持ちは強くなっている。」
- ・「チャラチャラしたところがなくなっている。」
- ・「今回のことが大きなものを感じられた。」
- ・「自信もって、今度こそはやめ続けていられるかなって思えるようになりました。」
- ・「なんでやっちゃいけないのかをほかのひとにも自信をもって言えるようになった。」
- ・「あらためてことの重大さがわかった。」
- ・「そうじゃないって気づいた。」
- ・「実感した。」
- ・「あらためて考えさせられた。」
- ・「安心感も生まれた。」
- ・「離婚した。孫が生まれた。」

前項と同様に、変化する主体としては、「気持ち」や自分自身の状態のある側面が挙げられている。

5-3 「違う」

変化を表現する方法として、変化前後の2つの状態が異なっている、同じではないということを主張する言い方がある。「違う」という動詞はそのために使われる典型的なものである。

- ・「気持ちの持ち方が違った。」
- ・「授業の内容もぜんぜん違ったし、今回は。」

ここでも、「気持ち」が変化する主体として明示的に言及されている表現が見られる。

5-4 ふたつの状態の対比

以前の状態と変化後の状態を対比的に述べるという変化の表現方法がある。5-2に変化の動詞の例を集めたが、これは変化後の状態について語るものと言える。それに対して、変化前の状態のみを明示的に述べることで、「いまはちがう、変わった」と暗示的に示唆する表現がある。

- ・「それまで、ぜんぜんそんなこと考えたこともなかった。」
- ・「隠してきた。」
- ・「知らなかった。あらためて考えたこともなかった。」
- ・「乗り越え方も知らなかった。」
- ・「まよって、どうしようで終わっていた。」「対処法を考えてある、知っている。」

最後のものは、変化前と変化後との対比となっている。あるいは、自分自身の変化ではなく、できている他人と出来ていない自分という対比の作り方もある。

- ・「すすんで、自分から手を挙げてまで発言できていたひとがいたのは、ちょっと、悔しいなと感じた。自分はそれができなかったから。」

上記の例は、自分自身の変化を述べているわけではないが、変化を表現

する方法の1つのヴァリエーションとして見られたものであり、紹介しておく。

このような表現に着目した分類・分析の意義を述べておくならば、それは、方法の厳密さの確保ということである。談話データを扱う場合、どのような表現や言い方でなされているかは分析の出発点である。本節で行った「変化」を語る語彙の整理は、データと分析の特徴に自覚的であろうとするとときに欠かせないものだ。

6 「変化」の時点は特定できるか（SQ 4 の探求）

受刑経験や教育プログラムの効果が、どの時点でどのように生じたかということは特定できるのだろうか。4回のインタビューを通じて、受講者Aがいちばんいろいろな話を聞きだすことができている。そのAですら、教育プログラムのおかげでやめる意欲が生じたという言い方はしていない。可能性（L3）が増えて、やめる（L2）と自信を持って言えるようになったと述べている。

でもわたしは、ここに入ったときから自分なりに整理はできていました、やめるということは。[中略] そのように身近で変化があったので、どっちにしてもたぶん変わっていたと思います。変わるであろうということは予想していました。ですから、プログラムの影響としては、そのおかげで離婚手続きを先延ばしにせずにさっさと進めたとか、それをするにあたっての自信となったというあたりでしょうか。もちろん、プログラムは大きな影響にはなりました。自信をもって、やめるとことばに出して言える自信には。(A④)

まえば、正直言って、やめるかもしれないけど。うーん、でもたまにやるかもしれないかってまえば言っていたんですね。いまは、たぶんもうやらない。こう言えるようになってきています。工場での休み時間にクスリが話題となっても、もうやらない、やりたくないと素直に言えるようになりました。ですから、自分なりに変わっていると思います。(A④)

メイナードは悪いニュースの伝達について研究している（Maynard 2003）。「あなたには腫瘍があります。悪性でした」といったガン告知で

すら、言われたときにその含意、重大さが受け手に伝わるとはかぎらない。「気づき (realization)」というものがある瞬間に生じるものではないということだ。「健常者」から「ガン患者」への変化は、内省を繰り返したうえで「納得」されていくというのである。

それを考えると、刑務所という薬物がぜったいに使用できない状況にいる受講者たちが、「変わった」と自信を持って言い切れるような心境にないことはたしかだろう。社会科学の調査法として、「効果」や「変化」の時点を設定できるのかという問いはひとつの大きな問題である。

「変化」が言明されている時点が、「変化の時点」であると言えるかという問いを考えてみると、「否」というのがその答えとなる。「変化」が時間的な幅をもったプロセスであるという本研究のひとつの「発見」からも、この点については、「否」が適切な回答であることが支持されることになる。

7 指導者の評価 (SQ 5 の探求)

教育プログラムの2人の指導者は、授業の構成を考えて、事前課題を作成している。グループワークのリーダーを務め、課題作文や感想文にコメントする。指導者は、受講者の受けとめをどのように評価しているのだろうか。また、その一端はグループワークにおけるやりとりに見られるが、それはどんなものだろうか。

7-1 3人の受講者

受講者Aの発言は、3人の対象受講者のなかではいちばん大きな振れ幅を見せている。それでも、授業の回数が進むごとにやめる意欲・自信が直線的に高まるといった単調な変化ではないということを前節において指摘した。だが、「やめたい」という意欲(L2)は一貫しており、「やめられる」自信(L3)が深まったと捉えることができる。先の図1において、第2象限にいたのがだんだんと第1象限へと移動してきたと表現することができよう。指導者も、プログラムの「成功例」と見ているようであった。

受講者Cも受講者Aと同じく、プログラムを通じてやめる意欲(L2)は一貫している。2回目授業後のインタビューにおいて、やめると

めにどういったことをしようと考えているかとの問いにたいして、「考えとかなくてもぜったいにやりません。その、交際相手とも縁を切りました、今回逮捕されたあとに。[中略] 子どもを守らなくてははいけませんし、もうクスリをやることはぜったいにありません」と言い切っている (C②)。だが、このような宣言は指導者を納得させるものとはならない。感想文でもあまり内省が深まっていないのだろうか。指導者たちは受講者 C について心配する発言をしていた⁵⁾。

対照的に、受講者 B からは受講者 C のようなきっぱりとした宣言的な発言は聞かれない。2 回目授業後のインタビューでは、「やらない生活のほうがきっと楽しいんだろうなっていうふうな考え方ですね。あたしはやめるんだっていうふうなかんじはないんです」と述べている。注目すべきはこの発言が受講者 C をまさに彷彿させるような受刑者の描写につづいてなされた点である (T4 ; B②)。

T5 「やらない生活のほうが楽しいんだろうな」

R: じゃあ、やめようと思うとかいった話を所内ですることはないわけですか。

B: ふだんはしないですねえ。でもたまに、わたしはもう刑務所にきたくないから、ぜったいにやめるんだという声を聞いたことは何回かあります。

R: でも、B さんが本人としてはそういうかんじではないのですか。

B: やっぱり、やめるんだっていう気持ちよりは、やらない生活のほうがきっと楽しいんだろうなっていうふうな考え方ですね。あたしはやめるんだっていうふうなかんじはないんです。

7 回目授業後には受講者 B は「ちゃんとやめる自信はないけど、でもやめていくためにはどうしていけばいいかということが授業を受けてわかってきました。それで、アルコールをやめるとか引き金への対処法とかを考えることができたので、それを実行してみようかなと思っています」と述べている (B④)。受講者 B と C とを対比して、受講者 B はプログラムをきちんと受けとめている、C は心配だと指導者は評価しているようであった。

7-2 グループワークでの指導

グループワークでの受講者の発言にたいして、指導者が直接対峙することはそれほど多くなかった。「売り」をあまり深刻視していない発言にたいするつつこみ (cf. 4-6) のほかは、「意志が弱いからやめられない」という不適切な理解を改めようとするもの、そして、アルコール使用もやめる必要があるということに抵抗を示す受講者へ対応したときであった。

本節においては、「評価」という、本論文の主題である「プログラム評価」と同じことばを使っている。だが、ここでは、評価がやりとりのなかに観察可能となっている点で取り上げている。インタビューを通じて聞きだす「プログラム評価」とは別に、自然な相互作用の観察を通じて「評価」を見ることができるといふ調査方法上の問題関心からの分析方向の示唆である。

8 「変化」の言語論的研究 (MQ の探求)

本論文においては、「変化」についての発言 (グループワークやインタビューにおける) を主要データとすることの限界と制約の一端に迫ってきた。当事者が意識化しているもの、言語化しうるものに着目することになる。教育プログラムという指導そのものも、言語を通じて意識に働きかけている。そういった意味では、働きかけの「効果」として、その発言を見るということは意味があるだろう。他方、出所1年後にクリーンであるかどうかは、わからない。それがわかるのは、再犯に及び、公的機関に把握されるようなときのみである。たとえば、今回のプログラム内容の構成を助言した精神科医のところに、今回のプログラム受講者が出所後に受診したとして、それが、プログラム「失敗」の事例としてレジスタされることはあるのだろうか。

だが、所内でなしうる教育プログラムのあり方として、思考・内省にうったえかける言語活動としての教育は、さまざまな「変化」を生み出していることもまた確かである。その「語り」が豊かなものとなることが、断薬の自信ともむすびついていることがうかがわれた。

今後の課題としては、受講者の薬物使用経験・軌跡との関係を掘り上げていくことがある。というのは、断薬の困難さをほとんど考慮してい

ない受講者 C は初心者であった。これまでに受刑・入所経験があり、そのたびに断薬を試みた再入者の B と C に比べて、「断薬失敗」という経験が不足していると推測される。そのために、「絶対にやめます」という「強い意志」で断薬が可能となると信じている。

この点は、刑務所収容の犯罪抑止機能の点からも興味深い点である。刑務所の生活はつらいから、もう薬物使用はしないと発言する初心者は少なくないようだ。そのうちの大半は、その言葉どおり再使用はしないでいられるのかもしれない。だが、収容経験が抑止とならない事例もあるかと思われる。その割合がどれくらいのものであるのか。再使用とならない事例との違いはなにかといった点が追求されるべきであろう。

注

- 1) 本研究は、平成18～20年度日本学術振興会科学研究費補助金萌芽研究「刑務所及び少年院における教育の実態と機能に関する教育学的研究」（研究代表・広田照幸、課題番号18653083）による研究成果の一部である。データ収集にあたっては、法務省矯正局、矯正研修所ならびに、A 女子刑務所のスタッフおよび教育プログラム受講者の多大なる協力を得た。調査実施には、南に対する成城大学特別研究費の助成も受けた。記して謝意を表したい。また、本論文は、2007年10月20日の日本犯罪社会学会における口頭発表「女子刑務所における特別改善指導（薬物依存離脱指導）（2）：変容の語りに着目して」を加筆修正したものである。これは、「同（1）：本観察調査の目的と方法、実施過程」（古賀正義報告）と「同（3）：病氣と犯罪の二重化」（平井秀幸報告）とならぶ、古賀・南・岩田一正・平井・仲野由佳理の5人による3部報告の1つである。実際の調査には、ほかに、直井多美子と鈴木舞も参加している。英文アブストラクトは、富山県立大学の Dom Berducci 博士および成城大学の松川祐子博士のチェックを受けた。記して感謝したい。このように、本論文は多数の組織や人びとの協力や共同のもとに成り立っているものの、ここで示されている分析や主張は南個人のものであり、文責は南にある。
- 2) R は調査チームのメンバーを指す。受講者インタビューは調査チームのメンバーが1人ないし2人で担当した。インタビュアーがだれであるかを、本論文ではとくに区別して表記することはしていない。
- 3) 古賀ほか（2007）が紹介しているように、秋プログラムは認知行動療法の視点を活用したものと重点が移っている。夏プログラムの受講者の参加意欲が多様なものであったのにたいして、秋プログラム受講者が一様に高い参加意欲を持っていたのは、プログラム内容の変化と関係があると推

測される。

- 4) Lはリーダーである。リーダー2人と8人の受講者は、教室中央に丸く置かれた椅子に腰掛けていた。受講者は発言順に番号を振っている。最初の3人は、4番から11番までのだれかに該当するはずだが、特定できていない。なお、A女子刑務所の「薬物依存離脱指導」プログラムは、2人の職員がチームを組んで計画・実施していた。グループワークは、この2人が交代でリーダーとコリーダー (co-leader) を務めていた。なお、トランスクリプト中で用いた記号の凡例を以下に示しておく。

[] 参与者たちの発話が重なり始めた箇所を示す。
= 途切れなく発話がつながったことを示す。
(でも) 発話されているが、不明確なことを示す。
(.) 短い間合いがあったことを示す。
(()) 起こしている人間による出来事の表現を示す。
[] 論文執筆者による言い換えや補いを示す。
: : 直前の音が延ばされていることを示す。
hhh 呼気音を示す。
.hhh 吸気音を示す。
(西阪 1993 ; 皆川 1993 ; Schegloff 2007)

- 5) 受講者Cについて、指導者がどのように見ているかという点については、立ち話的にしか聞くことができなかった。だが、われわれの調査チームが行っている少年院調査において、直接関係するやりとりが観察された。ある少年にたいする個人面接指導においてのことである。出院後、同じ非行を繰り返してしまわないか心配だとの不安を少年が表明したところ、少年の個別担任である教官は、そういった心配は当然のことである。そうではなくて、「もう絶対に大丈夫」と言う少年のほうが心配なのだと言う。そういった少年には、危機感が欠如しているように見えるというのである。

文献リスト

- フレイレ, P. 1982.『被抑圧者の教育学』. 小沢有作ほか訳. 亜紀書房.
Goffman, E. 1959. *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.= 1974.『行為と演技：日常生活における自己呈示』石黒 毅訳. 誠信書房.
軍司貞則. 2001.『麻薬脱出：250万依存者の生と死の闘い』小学館.
平井秀幸；古賀正義；南 保輔；岩田一正；仲野由佳理. 2007. 女子刑務所における特別改善指導（薬物依存離脱指導）(3).『日本犯罪社会学会第34回大会報告要旨集』48-49.
石川隆紀. 2006. 覚せい剤が体から排泄される仕組みは：覚せい剤の代謝と排泄. 前田ほか編. 141-143.

- 古賀正義；南 保輔；岩田一正；平井秀幸；仲野由佳理，2007. 女子刑務所における特別改善指導（薬物依存離脱指導）（1）. 『日本犯罪社会学会第34回大会報告要旨集』44-46.
- 久保真一，2006. 依存性薬物による臓器障害. 前田ほか編. 54.
- 久木田純，1998. エンパワメントとは. 久木田ほか編. 10-34.
- 久木田純；渡辺文夫編，1998. 『エンパワメント：人間尊重社会の新しいパラダイム』現代のエスプリ 376. 至文堂.
- MacLeod, J. 2004. *Ain't no makin' it: Aspirations and attainment in a low-income neighborhood*. Westview Press. = 2007. 南 保輔訳『ほくにだってできるさ：アメリカ低収入地区の社会不平等の再生産』北大路書房.
- 前田 均；切池信夫編，2006. 『アルコール、タバコ、覚せい剤、麻薬：薬物依存 Q&A』. ミネルヴァ書房.
- 松本俊彦，2005. 『薬物依存の理解と援助：「故意に自分の健康を害する」症候群』金剛書房.
- Maynard, D. W. 2003. *Bad news, good news: Conversational order in everyday talk and clinical settings*. University of Chicago Press. = 2004. 『医療現場の会話分析：悪いニュースをどう伝えるか』檜田美雄；岡田光弘訳. 勁草書房.
- 皆川満寿美，1993. 「ホームルーム」（「共同作業所」における）：トランスクリプト. 『微視的権力状況における会話分析』（科学研究費補助金研究成果報告書：研究代表者江原由美子）. 85-104.
- 南 保輔；古賀正義；岩田一正；平井秀幸；仲野由佳理，2007. 女子刑務所における特別改善指導（薬物依存離脱指導）（2）. 『日本犯罪社会学会第34回大会報告要旨集』46-48.
- 中道 實，1997. 『社会調査方法論』恒星社厚生閣.
- 西阪 仰，1997. 各断片（トランスクリプト）にもちいられている記号. 『相互行為分析という視点：文化と心の社会学的記述』金子書房. vii-xi.
- ジェームズ・ノラン，2006. 『ドラッグ・コート：アメリカ刑事司法の再編』小森 榮；妹尾榮一訳. 丸善プラネット.
- Schegloff, E. A. 2007. *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis, 1*. Cambridge University Press.
- 菅野圭樹；石塚忠晴，1998. 精神障害者の社会復帰活動とエンパワメント. 久木田ほか編. 62-73.

Towards a Specification of Educational Effects :

An Analysis of Observational and Interview Data of a Prison Drug Rehabilitation Program

Yasusuke MINAMI (Seijo University)

yminami@seijo.ac.jp

[http : //weblab.seijo.ac.jp/yminami/](http://weblab.seijo.ac.jp/yminami/)

KEY WORDS : correctional education, discourse of change, program evaluation, drug dependence, cognitive-behavioral therapy,

In a Japanese female prison, an educational program to help inmates with drug rehabilitation was started in 2006. Two courses held in the Summer and Fall of 2006 were observed, and inmates/students and teachers were interviewed in order to evaluate the program.

Among the students who took the courses, which were designed to help them in their addiction recovery process, four levels of anxiety and conflict were specified . The first level of conflict concerns whether they should quit using drugs. The second level is concerned with their eagerness and motivation for drug rehabilitation . The third level of anxiety deals with whether they are going to succeed in their addiction recovery. The fourth level is concerned with their eagerness and motivation to participate in the program.

Almost all students showed eagerness to quit using drugs, while some of them were worried because they had already tried and failed . The second of the two courses we observed, which was heavily informed by cognitive-behavioral therapy, placed more emphasis on how to prepare inmates for critical relapse situations that may occur after they leave the prison. It seems that the students in the second course demonstrated a higher confidence levels in the future success of their drug rehabilitation process than those in the first course.

Many effects of the program were observed. Student A said that she had learned some biological mechanisms of drug effects, and recognized herself as truly dependent on drugs. Listening to the other students talk about their drug use experiences, student A found that most of the others had similar problems.

The program provided time and resources for inmates to think about how their addiction recovery process would continue after their release from prison. Toward the end of the program, student A felt that she was ready to battle her drug addiction. She also wanted to share her experiences and help other drug users recover as well.

The words and expressions the inmates used describing “change” were categorized into four types. The first group consists of expressions using the intransitive and transitive verb “kawaru/kaeru” (to change). The second group is made up of phrases describing situations after the change using verbs other than “to change.” The phrases in the third group express the two situations before and after the transformation using the verb “chigau” (to be different/to vary). The fourth way of describing this transformation was to describe the situation before the change.

Correctional officers who taught the courses thought students A and B got the essential message of the program, while student C did not. Student C kept saying she would be all right and would quit using drugs because she hated life in prison so much. She did not imagine that she would encounter “critical situations” in which she may be in danger of feeling the need to use drugs again.

While student C was a first time prisoner, students A and B were in prison for two or more times. Their past failed attempts of weaning themselves from drugs loomed large. However, through this program, they learned skills to deal with “critical situations,” resulting in a rise in their confidence levels.

In conclusion, this analysis of observational and interview data has revealed some possible aspects of program effects. Without hard evidence of subsequent offenses by inmates who participated in this program, this detailed analysis of class interaction and interview discourses consist in a promising data source for program evaluation.