

薬物使用経験を「わかる」の3基盤：

「矯正教育プログラム（薬物非行）」の質的分析*

南 保輔

論文要旨

薬物依存者は、薬物への渴望に対応するという問題にくわえて、周囲の人間にそのつらさをわかってもらえないという悩みもかかえている。だが、薬物からの離脱の取り組みにおいては、渴望感や使用経験を率直に話すということが必要となる。ある女子少年院におけるプログラム（「矯正教育プログラム（薬物非行）」）において、参加者たちは、受講少年が話しやすいグループづくりに取り組んでいた。

受講少年は、自身と同じ悩みや苦しみをほかの受講少年もしてきたことを見いだして共感し、わかってもらえると感じていた。その一方、薬物使用経験がない指導者たちは、独自のアプローチを見せた。薬物依存の指導経験が豊富な臨床心理士は、専門家ならではの表現や見方を提示し、少年の自己理解を助けようとしていた。少年院教官は、嗜好品断ちをして少年の気持ちを理解しようとしていたり、一般人の見方をあえてぶつけたりしていた。これらを、薬物使用経験を「わかる」の3基盤として整理した。

グループづくりは成功し、受講少年は積極的にプログラムに取り組んだ。断薬への決意を固め、そのための知識を習得した。薬物依存経験が共通している少年たちを集めて実施したプログラムは成功裏に終わった。

キーワード：薬物依存、「わかる」の3基盤、共感、相互作用分析

そうゆうことをどんどん話していってください我慢せずに。
(臨床心理士のことば)

1 経験を正直に語ることと「わかる」の3基盤

薬物依存という問題をかかえる人びと（以下、薬物依存者）は、薬物使用に直接関係する問題にくわえて、生活のさまざまな側面においても問題をかかえることになる。対人関係も例外ではな

い。薬物のなかには覚せい剤のように、所持や使用が違法となるものもあり、使用していること、依存していることを家族にも率直に話すことができない。また、たとえ思い切って話をしたとしても、理解は得られない。薬物をやめようとしてもやめられないと訴えたところで、ふつうは「おま

えの意志が弱いからだ」などと冷たく言われてしまう¹⁾。

薬物依存者には、自分の経験や思いが周囲の人間に理解されない、受け入れられないという体験を重ねて、話すということをしなくなっているひとが多い。だが、薬物依存から抜けだそうとして支援を求めるときには、率直に話すということが必要である。話さなければ、どのような問題を抱えているかが援助者に伝わらない。どのような援助が必要であるかもわからない。また、経験や思いを正直に話すということは、本人自身が問題を理解し、回復に取り組むためにも必要である。

薬物依存者が経験を語るようになっていく変化プロセスは、薬物依存者の回復を理解するうえで重要である。本論は、このようなプロセスの例として、ある女子少年院における薬物プログラムを取り上げる。3か月にわたるこのプログラムを受講した少年たちは、薬物依存問題をかかえていた。プログラムの序盤において受講少年は、自分の話をきちんと聞いてもらえるかを気にしていた。

プログラムに参加したのは、少年たちだけではない。プログラムを担当する少年院の教官と、外部の専門家である臨床心理士もいた。受講少年が、自分たちの話をわかってもらえるかどうかを気にしていた一方、教官や臨床心理士は、少年たちの話をどのように受けとめるのか、その姿勢をどうやって少年たちに伝えるかという課題に直面していた。

本論において、これらを「グループづくり」と呼び、主題とする。プログラム序盤に見られたやりとりのなかから、グループづくりの事例を取り上げて分析していく。そこで明らかになったことのひとつとして、「わかる」ときに基盤とされる知識や経験の違いが、プログラム参加者のあいだ

表1 「わかる」の3基盤

| | 聞き手 | 薬物使用経験 | 指導経験 |
|----------|-----|--------|------|
| 「わかる」基盤1 | 少年 | 有 | — |
| 「わかる」基盤2 | 専門家 | 無 | 豊富 |
| 「わかる」基盤3 | 教官 | 無 | 些少 |

で意識されていたということがある。

自分がかかえる問題を受講少年が話したときに、聞き手の人間が「わかる」基盤として3つを区別することができる。話された経験と「同じ」経験をしてきた。それをふまえて「わかる」という、ほかの受講少年たちの「わかる」基盤がある。これを「わかる」基盤1とする(表1)。

少年院教官と臨床心理士はともに、薬物使用経験を持たない。だが、臨床心理士には薬物依存者に対する豊富な指導経験がある。多くの使用経験を知っていることから、自身に使用経験がなくとも少年たちの語りにもリアリティを感じるができる。豊富な指導経験に基盤を置く理解を「わかる」基盤2と呼ぼう。

少年院の教官は、さまざまな非行少年を指導してきている。だが、薬物依存指導の専門家というわけではない。このように、薬物使用に関連して特別な理解基盤をもたない理解を「わかる」基盤3と呼ぶことにする。ただし、ことわっておくが、世間一般のひとの理解と同じというわけではもちろんない。受講少年たちのライフヒストリーをよく知っており、薬物使用という問題行動につながったと思われる要因を知悉している。薬物も、非行少年に共通する生活経験も知らない一般人と同じ理解基盤というわけでは決してない。

本論においては、プログラム参加者たちのグループづくりを、「わかる」の3基盤に照準して見ていく。発言するときも、聞き手となるときも、参加者たちは、自身の基盤を意識しつつふるまっ

ていた。とりわけ、各参加者の「わかる」基盤を見極めて納得し信頼するということが、これが受講少年によってなされるのが、プログラムがうまく進行していくために不可欠のことであった。この側面がどのように成し遂げられたかを示すことが本論の目的である。

1-1 移送とグループづくり

2012年度から少年院において「矯正教育プログラム(薬物非行)」(以下、「プログラム」とする)が導入された(川島 2012; 平井, 南 2014; 福本 2014; 眞部 2014)。女子の場合、2つの施設に少年を集めて3か月にわたるプログラムを実施している。プログラムを実施する施設にもともと収容された少年は、そこで少年院生活の全期間を過ごす。それ以外の少年は、移送と還送を経験することになる。つまり、最初の施設で約1か月の新入期をすごしたあと、中間期になってプログラム実施施設に移送される。プログラム終了後には、元の施設に還送されて、出院準備期教育に取り組む。移送と還送は少年たちにとっては大きな負担となり、少年本人や教官から疑問の声も聞かれたという。

その一方、プログラムが成り立つために移送と還送は欠かせない。薬物問題を抱える女子少年の比率は男子と比べると高い。2012年度に新たに少年院に収容された少年で見ると、非行時に薬物等を使用していた者は、男子で10,801人中394人、女子で1,167人中149人である。構成比は男子3.8%にたいし、女子は12.8%となっている(法務省ホームページ <http://www.moj.go.jp/content/000113213.pdf>, 2014年5月21日閲覧)。薬物使用者が構成比率としては多いものの、絶対数として1年間で149人の新収容者数はそれほど多いわけではない。1か月平均にすると12人ほどとい

うことになる。全国に9施設あることを考えると施設あたり毎月平均1.4人である。1回のプログラム受講者を6人とすると、ひとつの施設の収容者で調達するのは容易ではない計算になる²⁾。

だが、移送にはより積極的な理由がある。プログラムが成功するためには、少年たちが経験や感情を率直に語ることが必須であり、そのためには、受講少年が抱える薬物問題と薬物経験が「同じ」であることが肝要となる。われわれが調査をしたX女子少年院における2013年度第1回プログラム(6月から9月まで)の受講少年たちも、プログラムの序盤にはグループづくりに取り組んでいた。

プログラムは、受講少年6人のほか、5人ほどの教官と外部の専門家である臨床心理士とで行われた。ちなみに、「少年」はもちろんのこと、教官も臨床心理士も全員女性である。プログラムの開始当初は、受講少年たちは自分の話が聞き手に「わかる」かどうかを気にしていた。この「わかる」だが、同じ受講少年に求める「わかる」と、指導者である教官や専門家に求める「わかる」には違いがあるようだった。薬物使用経験がある受講者(表1の「わかる」基盤1)と、それがない指導者という対比である。

さらに、物質依存者の指導経験が豊富な臨床心理士という専門家(「わかる」基盤2)と、そういうものをほとんど持たない法務教官(「わかる」基盤3)という違いも次第に立ち上がってきた³⁾。つまり、「わかる」の3基盤がプログラム参加者のあいだで確立されていったことになる。

本論においては、これらの「わかる」・わかり方をプログラムでのやりとりで跡づける。2節で調査対象としたプログラムを簡単に紹介し、調査方法を述べる。3節は、少年たちのグループづくりを取り上げる。プログラムの初回ミーティング

において、「共感できた」と感じた少年がいた。そう感じさせたと思われるエピソードを詳細に検討することで、薬物経験を共有することに基盤を置く「わかる」基盤1のメカニズムの一端を描き出す。4節は、少年のインタビューをもとに、薬物経験の有無がその理解に不可欠であるとする見方を示す。5節では、専門家である臨床心理士に着目する。薬物経験がないという点では少年院の教官と同じ立場だが、依存症の指導経験は豊富である。薬物経験は共有していないものの、薬物経験についての専門的知識を持つということをも基盤とする「わかる」基盤2のあり方の例と位置づける。6節では、教官たちの2つの取り組みを論じる。薬物への欲求の対処に悩まされている少年たちの気持ちをわかるために好きなチョコレート断ちを行う一方で、薬物使用経験を持たない立場から理解できないということを先鋭化して対峙することもある。7節では、教官たちのわかろうとする姿勢を評価して、積極的に話をしていこうという少年の決意表明をもって締めくくりとする。

2 方法

プログラムは、12週にわたって行われた。ミーティング、アサーション、グループワークという3つの「授業」が毎週行われた。これら3つの授業は、調査のために少年院スタッフによってビデオ録画された。これら録画と、われわれ調査チームが行った個別インタビュー録音とが調査の主たるデータである。プログラムと調査の一覧を表2として示す（プログラムと調査の詳細は、平井；南2014を参照）。

授業は、教室で着席して行われた。学校でも使われている1人机と1人椅子とが円形に配置されている。グループワークとアサーションでは机を使ったが、ミーティングは椅子だけだった（初回

表2 プログラムの授業とインタビュー

| 週 | ミーティング | アサーション | グループワーク | 少年インタビュー | 職員インタビュー |
|-----|--------|--------|---------|----------|----------|
| 1週 | M1 | A 1 | GW1 | 4名 | 5名 |
| 2週 | M2 | なし | GW2 | 2名 | 1名 |
| 3週 | M3 | A 2 | GW3 | 2名 | 2名 |
| 4週 | なし | A 3 | GW4 | 2名 | 2名 |
| 5週 | M4 | A 4 | GW5 | 2名 | 1名 |
| 6週 | なし | A 5 | GW6 | 2名 | 1名 |
| 7週 | M5 | A 6 | GW7 | 2名 | 2名 |
| 8週 | M6 | A 7 | GW8 | 2名 | 3名 |
| 9週 | M7 | A 8 | GW9 | 4名 | 1名 |
| 10週 | なし | なし | GW10 | なし | 2名 |
| 11週 | M8 | A 9 | GW11 | 2名 | 2名 |
| 12週 | M9 | A 10 | GW12 | 4名 | 2名 |

ミーティングの着席順は、後掲の図1を参照のこと）。録画は2台のビデオカメラで2つの方向から行われた。三脚に設置したビデオカメラで授業開始から終了まで画角を固定して録画した。

当初6人の受講少年のうち1人は早々にプログラムから脱落した。別の1人の少年からは調査協力の同意が得られなかったために、カメラの画面に入らない位置に着席させる配慮がなされた。インタビュー調査は、残り4人の少年を対象としたが、2人はほぼ毎週インタビューを実施した。残りの2人はプログラム開始時と8週目、終了時の3回にインタビューを行った。教官などにもインタビューを可能な限り行った。授業の発言とインタビューは文字起こしをして、分析に供した。

3 少年たちのグループづくり

「わかる」に3つの基盤があると先に述べたが、少年たち同士が同じ「わかる」基盤にいるということがプログラム当初から自明視されていたわけではない。少年たちは、なんらかの点で自分

だけが「特別」と思っているようであった。それは、以下のトランスクリプト1のB少年のように「わたしがいちばんつらいもん」という思いだったり、「自分の経験を話すとみんなから引かれるのではないか」という懸念だったりする。これらは、自分の経験が特別で異質なものであり、みんなにはわからないとの想定に基づくものである。

3-1 初回ミーティングについてのある少年の感想

プログラムにおいては、受講少年全員が出席する「授業」と呼ばれる集まりが週に3回あった。月曜日午前のミーティング、火曜日午後のアサーションを中心とした対人トレーニング、そして、水曜日午後のグループワークである。

初回のミーティングにおいて、少年たちは初めて自分自身について話した。最初は恐る恐るというかんじだったが、約1時間のミーティングが終わるころにはかなりお互いに打ち解けた。最後にミーティングについての感想をそれぞれが述べたが、以下のトランスクリプト1として引用したB少年の発言にそれがよく表れているので、ここではこれを取り上げる⁴⁾。

トランスクリプト1 「そうなんやって共感」

(ミーティング1 [53:17-54:02])

B:なんか、ひとのはなし聞いて、いっしょに共感することで楽になる>なんかダルクとかでもよくゆうじゃないですかで、なんか、そういうかんじのんってあたしなん、どう、なんでなんやろ:みたいな、思ってた、なんか、あたしこんなことあったよ>こんなことあったよくなってっても:いやわたしがいちばんつらいもんみたいなことを思っちゃうんちゃうかなって思ってたけど:なんか共感して、

あ、そうなんや、そうなんやって共感、はじめて>はじめてじゃないけどくしてみて:すごい、あ、いっしょなんやみたいな>仲間じゃないけどくなんやって思ったら:気持ちがなんかちょっと前向きっていうかちょっと上がったんですけど、あ、こういうこと:を:ダルクとかまそういうところでもやってんねんやなってというのが知れて:良かったで:す、はい。

トランスクリプト1においてB少年は命題リスト1の4つのことを述べている。

命題リスト1 B少年の発言(トランスクリプト1)

- 命題1 共感した。
- 命題2 わたしがいちばんつらいもんと思うだろうと考えていた。
- 命題3 いっしょなんやと思った。
- 命題4 気持ちが前向きになった。

命題4「気持ちが前向きになった」というのは、これから受講するプログラムに関するものである。話し合いを中心とするプログラムになにかの効果が期待できるかという点と、「なんでなんやろ」と述べているように、なんらかの効果があるとしてその理由が想像できなかった。そのため、今回のプログラムにたいしてもあまり期待できなかったのであろう。それが、「前向き」になったというのである。

「前向き」になるというこの変化を生み出したのが、この日のミーティングで「共感した」(命題1)ことである。この共感を生み出したと思われるミーティング中のやりとりの断片(トランスクリプト2)をつぎに見ていくが、そのやりとりのなかで「いっしょなんや」と思った(命題3)というのである。つまり、薬物使用と依存にまつ

わる問題経験が「いっしょ」ということだと思われる。この点はまさに、「わかる」基盤1をほかの2つの「わかる」基盤と分かつものだ。4節で、この点を少年たちのインタビューを元に検討する。

「いっしょなんや」という命題3がある種の発見であったのは、これまでそのような経験がなかったからである。「わたしがいちばんつらいもん」（命題2）とあるように、B少年の抱えている問題は周囲の人間のものよりはるかに深刻なものだったからである。

B少年は、この日のミーティングをダルクのものと比べている（「ダルクとかでもよくゆうじゃないですか」）。「ひとのはなし聞いて、いっしょに共感することで楽になる」と言われても、「わたしがいちばんつらいもん」と思うだろうと考えていたというのである。ちなみに、B少年はダルクやNAのミーティングに参加したことはない。そのような思い込みを転換させるやりとりがこの日の初回ミーティング中に生じた。つぎにそれをみていこう。

3-2 「あたしもそうです」

本項で検討するやりとりの概要をまず述べよう。ミーティング中にE少年の発言がQ教官にうまく伝わらなかった。それを敷衍するようにB少年が発言した。E少年は、B少年の発言のところで同意するかのように強く頷きを繰り返した。そして、B少年の発言が終わるところで、その宛名であるQ教官の反応を待つかのようにそちらに顔を向けた。この部分のトランスクリプトは、トランスクリプト付-1として論文末に掲載した。

この部分は、B少年の「あたしもそうです」（54行）以後とそれまでとに大きく二分できる。前半

ではプログラムに対して少年たちがどのような期待を持っているかをQ教官がたずねる。プログラム終了後に薬物依存からの回復が進んでいるか、あるいは少なくともその方向性が見えているという期待があるだろうか。それとも、「絶対に無理やわ」（トランスクリプト付-1：29-30行）と思っているかという二者択一の質問である。

ほかの少年たちが「自信」ではなく「期待」であることを確認したうえで前者（「プログラム終了後に薬物依存からの回復が進んでいる」と思う）に挙手したのにたいして、E少年はどちらにも挙手しなかった。たずねられて、その理由というか心情をE少年は述べるのだが、教官にはうまく伝わらない。そこで、B少年が「あたしもそうです」と挙手しながら発言を開始して、話し続けていく（トランスクリプト付-1：54-96行）。

やりとりを検討するまえに、座席配置を見ておく。教室に丸く椅子を並べて座っている。黒板の前にD少年が座り、そこから反時計まわりに、B少年、空席、記録係の教官、Q教官、少年、E少年、A少年、P教官という順番になっている（図1）。記録係の教官のまえにだけ机が置かれてい

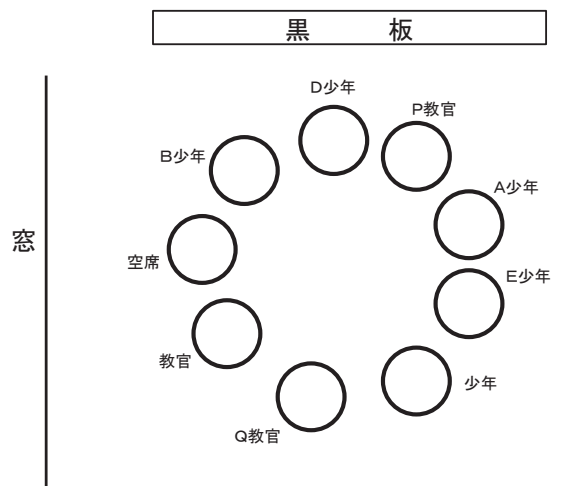


図1 初回ミーティングの座席表

る。空席は、1人の少年が途中退席したためだ。司会のQ教官からは、B少年はほぼ正面だが、E少年はかなり右に顔をひねらないとアイコンタクトができない配置となっている。

まず、B少年の発言開始の試みにE少年がどう応じているかを見ておこう。B少年は、「あたしも」とゆっくり発話をして、発話順番を主張している(54 b行)。そして、「そうです」とB少年が言う後半あたりから、E少年はB少年に向かって3回ほどうなづく(54 e行)。そして、4回目になづくときに、左側に座っているQ教官に目をやる(56行)。Q教官が、B少年の発言にどのように応じるつもりかを探ろうとしているように見える。つまり、「あたしもそうです」と主張するB少年は、自分が言いたいけれどうまく伝わらない内容について語りだす、その始まりであるとE少年は見なしているということだ。

つぎに、E少年がB少年の発言のどの部分にうなづくしているかを中心に検討する。そのために、B少年の発言を命題内容に応じて命題リスト2の5つに分ける。

命題リスト2 B少年の発言(トランスクリプト 付-1:59-87行)

- 命題1 何度も断薬を試みて失敗した。
 命題2 まわりから見放された。
 命題3 薬に対しては意志以上のものがからんでいる。
 命題4 断薬できずに将来は刑務所に入るであろう。
 命題5 今後断薬できることはないだろう。

内容的な重複もあるが、上の5つぐらいのことをB少年は順番に述べている。そして、命題3をのぞく残りすべてにたいしてE少年は、それぞれの

発話のポイントで何度もうなづくしている。

たとえば、以下のトランスクリプト2を見てみよう。これは、命題2にあたる部分である。命題2に該当するB少年の発話は、「なんかまわりも、まわりのひともだんだん、あいつは：けっきょく：みたいな。親とかもこの子はけっきょくってなっていくし：：：。」というものである。これは、薬物使用をやめなさいと親などまわりの人間から言われてきたことを指している。そして、何度も断薬を試みたが、失敗して使ってしまう(命題1)。そのたびごとに期待を裏切って、「けっきょく」やめられなかったと言われてきたという経験を述べているものだ。

トランスクリプト2 まわりから見放された#

(ミーティング1 [43:39-43:51])

- 62 B：なんかまわりも、まわりのひともだ
 63 b だんだん、あいつは：けっきょく：
 63 e E： N N N N N
 64 b B：みたいな [
 64 e E：N N N N
 64 a A： [ん：：ん ((言いながら大き
 64 d D： [[(右隣のBを向く))
 65 b B：親とかもこの子はけっきょく [って
 65 d D：N N N
 65 e E： N N N
 65 a A： [ん。
 66 B：なっていくし：：：。そんなんとか
 67 b で、
 67 e E：N N

付-1トランスクリプトとその一部抜粋であるトランスクリプト2と3においては、時間的な同時関係をわかりやすくするために、注目している人物を行の最初とし、これと同時に生じておりこれへの

反応と位置づけられるほかの参加者の受けとめの発声や頷きなども同じ行番号とした。番号後のアルファベット小文字で、その人物を示している。たとえば、「63 e」は、「63 b」の「(だ) んだん、あいつは：：けっきょく」というB少年の発話に対応しており、「あいつは：：」と音が引き延ばされているところでE少年が大きく3回うなずき、さらに「けっきょく」とB少年が発話しているところでも2回うなずいているということを示すものである。

B少年が命題1を述べているとき同意するようにならずいているのはE少年だけである。それが、命題2に入って「あいつは：：けっきょく：」というあたりで、ほかのA少年とD少年も反応を示す。A少年は頭を大きく後ろにそらせるようにして「ん：」と発声する(64 a行)。D少年は、それまで無表情で正面を向いていたのだが、すぐ右隣のB少年に顔を向けて(64 d行)、B少年の「親とかも」の発話に合わせるように3回うなずく(65 d行)。

「あいつは：：けっきょく：」という発話(63 b行)がE少年のみならずA少年とD少年の頷きを引き出したのにはいくつかの理由が考えられる。まず、その発話様態の特徴がある。これは、セリフのようにアニメートされて発話されている(Goffman 1974; 南 2008)⁵⁾。つまり、B少年がだれかに言われた口調をそのまま模倣したものと聞かれる。もうひとつが「けっきょく」という表現である。これは、断薬に失敗して再使用したときに何度も言われてきたことばのポイントとなるものだ。「けっきょくだめだった」、「けっきょく使っちゃった」、「けっきょく、もう二度と使いません」という約束を破ってしまったなどと、失敗するたびに、親を含む「まわり」から投げつけられた経験を思い出させるものだからだろう。

3-3 他者の発言を自分のものとする と

前項で見たように、「あたしもそうです」と開始されたB少年の語りは、5つほどの命題を含むものだった。命題3を除くほかの4つの命題に同意するように頷きを繰り返したE少年だが、B少年のこの発話が終結したところでのふるまいが興味深い。それは、このやりとりの開始となった問いかけをしたQ教官のほうを向いてその反応を待つというものだった。

トランスクリプト3 他者の発言を自分のものとする こと (ミーティング1 [44:12-44:26])

- 81 B: たぶんもうこれで、この、このさき
82 一生たぶんやらへんてことはたぶん
83 b ないなみたいなかんじで [考えたり
83 e E: N N n n n n
83 a A: n
83 q Q: [(右のE
へ顔を向ける))
84 b B: [とか [: : :
84 a A: n n n
84 e E: [(小さく頷きを繰り返しながらQ
を向く))
84 q Q: [ん : : ((Eに向かって大き
く1回頷きながら、そのあと頷きが
小さくなりながら正面のBに顔を戻
す))
85 b B: しちゃう : : :
85 a A: N N ((頷きながら一回
ゆっくり瞬きをする))
86 Q: ((Bに向かって小さく4回頷く))
87 B: ますねえ。
88 q Q: ふ [: : : ん ((Eに向かって大き
く4回頷きながら))

88 e E : [(Qに向いて2回頷く)]
 89 E : ((一度頷きが止まって)) hhh
 90 ((Qとアイコンタクトがあったのか
 もういちど頷く))
 91 Q : (なん) かなあ. なんかこうプロ
 92 グラム, そういう未来が, 未来を覚
 93 悟しておきたいから希望, 期待した
 94 くないの.
 95 E : じゃなくてなんかあたしは : : なん
 96 が, まわりが :

トランスクリプト3がその部分である。「たぶんもうこれで、この、このさき一生たぶんやらへんてことはたぶんないなみたいなかんじで考えたとか : : しちゃう : : : ますねえ」というのが、B少年の発話の最後の部分であり、命題リスト2の命題5にあたる。「このさき一生」という表現が出てきて(81-82行)、B少年の発言も終結が近いと予測できたのだろうか、Q教官のほうが先に、正面のB少年から右手に着席しているE少年のほうに顔を向ける(83q行)。E少年は、B少年に顔を向けて小さな頷きを繰り返しながら聞いていたが(83e行)、Q教官の動きに気づいたのか、Q教官のほうに顔を向ける(84e行)。「とか」とB少年が言ったところで(84b)、Q教官はE少年に向かって大きく1回うなずきながら「ん : 」とB少年の発話の受けとめを行う。そのあと頷きが小さくなりながら正面のB少年に顔を戻す(84q行)。そして引き伸ばしに続いてB少年が「しちゃう」と続けたところ(85b行)で、小さく4回B少年に向かってうなずく(86行)。さらに、「ますねえ」とB少年が終結部を引き伸ばすと(87行)、こんどはE少年に向いて顔を見合わせ「ふ : : : ん」と言いながら4回ほどうなずく(88q行)。E少年もQ教官に応じるように2回大き

くうなずく(88e行)。

ここでは、B少年の経験と思いがE少年に共通するもの(「いっしょ」)であるということが、E少年とQ教官のふるまいに示されている。「あたしもそうです」とE少年の発話を受けて話し始めたB少年はそのことがわかっていた。E少年は、B少年の発言にうなずくことで、B少年のこの考えが正しいことを示した。そして、最後には、それがQ教官に伝わったか、つまり、自分のことばでうまく伝わらなかったものの、こんどはわかってもらえただろうかと、期待するようにQ教官を見つめてE少年はうなずいたのである。

結局は、「じゃなくて」(95行)とE少年が再度言い直す必要があったように、B少年のことばによっては、Q教官にE少年の思いはうまく伝わらなかった。だが、ここでは、Q教官の理解は問題にしない。本節で示したかったことは、B少年が自分の経験と思いを、E少年のものとして共通するものとして提示したこと。それに、E少年はもとより、A少年とD少年も同意したこと。そしてなによりも、E少年がB少年の発言を、自身の考えを代弁するものとしてふるまったこと、である。B少年がトランスクリプト1で述べた「共感した」という感想が、本節で取り上げたトランスクリプト付-1の部分のやりとりだけを反映したものでどうかはわからないが、その大きな一部を占めていたと推測される。B少年の側からすれば、自分の発言にたいするE少年の頷きなどは、自分と同じ経験をしてきた、だからこそわかってもらえていると感じることができたものであろう。これこそが、「わかる」基盤1の好例だと考えられる。

ここでのB少年とE少年の関係をGoffmanの図式を使って整理しておこう。Goffmanは、話し手に、発声者(utterer)、著作者(author)、責

任主体 (principal) などが区別できるとした (Goffman 1974; 1981; 串田 2006). 著作者とはことばを選択した者であり, 発話によって立場が樹立されるのが責任主体である (串田 2006: 45). 本項で取り上げたB少年の発話の発声者はもちろんB少年であるが, 責任主体はE少年であったとすることができる. 語られるべき薬物経験と今後の見通しは, E少年とB少年が共通しており, だからこそ「あたしもそうです」と語り出された発言の内容はE少年が自分のものとしてQ教官をはじめとするミーティング参加者によって聞かれることを望んでいた. ことばを選んで (著作者), 発声した (発声者) B少年は, E少年が自分とならぶ責任主体として自己呈示したことをもって, 共感できているとの思いを強めたといえるのである.

4 使用経験に基づく「わかる」

3節では, 「共感」の具体的事例を構成すると思われるやりとりの検討を行い, 「共感」成立の要件として, 同じ経験の共有が必要であることを確認した. 本節では, インタビューデータを元にこの点をさらに詳しく検討する.

4-1 「やってるひとじゃないとわからない」

B少年が初回ミーティングの終了時に述べた感想を3-1で取り上げた. その主張は命題リスト1として4つの命題にまとめたが, 一言で言うと, 「共感した」ので, プログラムにたいして「前向きになった」ということだった. その直後のB少年とのインタビューにおいてこの初回ミーティングの感想をたずねたところ, 「共感でこういう心地良いものなんやってというのが, ミーティングを通してわかったっていうかんじがします」とい

う回答があった. それで, そのメカニズムを掘り下げるような質問をしたのがトランスクリプト4である. なお, トランスクリプト4では, B少年が発話している最中の調査者 (I) による受けとめのあいづちなどは省略している.

トランスクリプト4 自分は悪者じゃない

(インタビュー2 [04:27-06:03])

I: それはやっぱり, やったことのあるひとだからわかってもらえる.

B: そうですねえ. やっぱ, なんか, ほかのひとにない, 感情とか. こういう気持ちもあるのに, この気持ちがあるとか. そういう, ほかのひとにはありえへんようなふたつの気持ちみたいなん. たえばその, ふつうやったら, 薬物をやるまえだったら家族をだいに思ってたたら, ま, 薬物じゃないたとえば, まあ夜遊びとか:, バイクとか, あたしあんましないですけど, そういうのって, あ, 家族のためにやめようって思うじゃないですかやっぱり. でも薬物ってゆう依存症とかがからんでくると, そのうやく, 家族のためっていうのが関係ないというか, 別個のものになってしまうんですね. なんかその, こっちのものってやってるひとじゃないとわからないじゃないですか. もうここは気持ちというか, やりたいという感覚みたいなものが, なんかそれが, いろんなんがあるのがやっぱりついてゆうのがけっこうみんな共通してて, ま, なんかそういうの共感しあえるのって, なんか初めてわかってもらえた気がして, 自分が悪いひとなんやって, こんなに, だいなものがあるのに: それでもまた薬やりたいって思ってる自分ってだめなんやって, すごい思ったりもしてたけど, でもみんなそうなん

やってわかったら、自分は悪者、のね、もう悪者ってわけではないんかなっていうのをすこし思えたので、

1:ふ:::ん。

ここでも、主張されている命題をリストとして提示したうえで、議論を進めるかたちをとる。

命題リスト3 B少年の発言(トランスクリプト4)

- 命題1 薬物依存者は「ほかのひと」にないふたつの気持ちを持っている。
- 命題2 「ふつうやったら」家族のために悪いことをやめようとする。
- 命題3 薬物依存者にとって、家族のためと薬物への渴望は別個のものである。
- 命題4 「やってるひとじゃないとわからない」。
- 命題5 「いろんな」ことがありつらいというのが共通している。
- 命題6 初めてわかってもらえた。
- 命題7 断薬できない自分は悪者だと思っていた。
- 命題8 みんなそうなんやと感じた。
- 命題9 自分は悪者ではないとすこし思えた。

発言の流れにそって、ここで取り上げる論点を抽出すれば命題リスト3のようになる。B少年が最初に、「ほかのひと」(命題1)と薬物を「やってるひと」(命題4)とを区別していることがまず重要である。もちろんB少年を含むプログラム受講少年は後者である。

そのうえで、まずふつうのひとである「ほかのひと」の場合について述べる。「ふつうやったら」、「家族のために」「夜遊び」や「バイク」といった悪いことをやめようとする(命題2)ものだ。それが、「やってるひと」の場合、つまり「薬物つ

てゆう依存症とかがからんでくると」「家族のためについていうのが関係ないというか、別個のものになってしまう」(命題3)というのである。命題1から3は、ふつうのひとは、家族のために断薬する・できると考えるが、薬物依存者にはそれができないという、対比をつくっていると理解できる。

薬物依存者のつらさの論理(とその救済)が述べられているのが命題7から命題9である。命題2のように、ふつうは家族のためならば悪いことはやめるものだとする、それができない、つまり断薬できない自分は「悪者」ということになる(命題7)。それがつらさの一因であった。だが、このような思いは受講少年みんなに共通するものだった(「みんなそうなんや」;命題8)。それで、自分は世界一の親不孝者、「悪者」と思っていたのだが、そうではないと「すこし思えた」(命題9)というのである。

ここまでをまとめよう。つまり、親のために断薬すべきであり、ふつうのひとはそれをする。それができない自分は「悪者」だと思っていた。だが、そう思っているのは自分だけではないと知って、すこし救われたというのである。

この救済は、「いろんな」ことがあってつらいのが共通しているという気づき(命題5)があり、初めてわかってもらえた(命題6)ことで生じている。これが、まさに3節で詳しく検討した初回ミーティングのやりとり(トランスクリプト付-1)で生じたことだと思われる。

ここでひとつの疑問が浮かぶ。それは、「やってるひとじゃないとわからない」(命題4)ということ意識した時間上の位置である。もし、トランスクリプト付-1のやりとりが見られた初回ミーティングで「初めてわかってもらえた」とするならば、それまではわかってもらったことはな

いということになる。そうだとすると、トランスクリプト付-1のやりとりを通じて、「やってるひと」にわかってもらえた、共感できたということである。そして、それまでわかってもらえなかった経験をすべてひっくり返して、「やってないひとにはわからない」という命題4が導かれていることになる。

B少年は、薬物経験をわかちあうようなミーティングがあることを知ってはいた（トランスクリプト1）。それでも、そのようなミーティングに参加したとしても、「いやわたしがいちばんつらいもんみたいなことを思っちゃうんちゃうかなって思ってた」というのである。そのような意味では、「共感」経験によって初めて、「ほかのひと」と「やってるひと」との異同、そして、自身が「やってるひと」の一員であることを実感したことなのかもしれない。

4-2 「わかるってゆうのおかしいから」

プログラムを受講している少年たちは、薬物依存のほかに、親との関係、自傷、自殺念慮といった問題を抱えており、そこに共通性を見いだして共感し、わかりあっていた。問題について語り、理解されるという経験は心地よいものであり、ミーティングは楽しい時間となった。4週目には、ミーティングが1時間では短い、倍の時間がほしいという声が聞かれるほどであった。

それでは、薬物使用の経験がない「ほかのひと」にたいしてはどうだろうか。このプログラムの指導者は、X女子少年院の職員である法務教官が務めたが、ほかに外部の専門家が何人か参加した。そのうちのひとりが、依存症指導経験が豊富な外部のO臨床心理士である。中核プログラムであるグループワーク合計12回中7回に参加した。もうひとりは、講話を行ったダルクスタッフMであ

る。プログラム終了時のインタビューにおいて、A少年はどれだけわかってもらえたかという点に関して、これら3種類の「ほかのひと」についてトランスクリプト5のように述べた。

トランスクリプト5 「わかるってゆうのおかしい」 (インタビュー12 [12:28-13:01])

I：そのたとえば、Oさん、のほうがそういう、おなじ使ってなくてもわかってきてるとかゆう気はするんですか＝

A：＝しない[ですね。

I： [べつにそういう、やっぱり

A：薬物の：当事者の人が：そういう話、なんか

I：ん：ん：

A：最初、いっちゃん最初くらいあったじゃないですか：。

I：んんんん

A：あのダルクのひとの話。

I：ダルクのひとのね、んん。

A：そんなときは：わかってくれるってゆう気はしましたけど：：

I：ん：ん：

A：(でも)、正直なんか使ってない人は：そういう気持ちをはわかるってゆうのおかしい、

[から：

I：[なるほど

A：だからちょっと、はい、気持ちわかってんのってなりhhますね。

調査者（I）の冒頭の質問は、それまでにA少年が述べた、少年院の教官には自分たちのことがわからないという主張を受けたものである。依存症指導経験が豊富なO臨床心理士についてはどうかという問いかけである。「使ってなくてもわかってきてるとかゆう気」がするかという質問

にたいして、A少年の回答は、そんな気は「しな
いですね」という簡潔でそっけないものだ。そし
て、「わかってくれる」ひととして、講話をして
くれたダルクスタッフMを挙げる。続けて、「正
直なんか使っていない人は：そういう気持ちをわか
るってゆうのおかしいから」と言うように、依存
のことをわかるには、薬物使用経験が必須である
との考えを言明する。

前項では、薬物使用経験が同じだからわかっ
た、共感したとB少年が感じていることをみた。
本項では、薬物使用経験がなければわからないと
A少年が考えていることを確認した。これらの発
言は、「わかる」基盤1には、薬物使用経験が必
須であると少年たち自身が考えていることを強く
示すものである⁶⁾。

5 専門家の自己呈示

プログラムの参加者は、薬物使用経験があり依
存症に苦しんでいる少年たちと、指導をする立場
の大人と二分された。4-2で見たように、A少
年は教官と臨床心理士という大人のあいだに区別
はしなかったが、ほかの受講少年たちはO臨床心
理士と教官たちとのあいだにちがいを感
じているようであった。

このプログラムを理解するうえで、O臨床心理
士の存在はたいへんに興味深いものである。O臨
床心理士には、豊富な薬物依存症の知識と指導経
験がある。その一方で、受講少年たちと接するの
はグループワークの1時間半ほどのあいだだけで
あり、それも前回のプログラムでは12回すべて
に参加したのが、今回のプログラムでは7回と
減っている。

O臨床心理士の初参加となった初回のグルー
プワークにおいて、その専門家らしさが見られたも
のとして、3つを本節では検討する。ひとつめは、

理解困難な発言に適切な発問をすること、2つめ
は、少年たちの依存症理解を助けるような表現を
導入すること、3つめは、グループワークの意義
を説明すること、である。

5-1 理解困難な発言に適切な発問をす ること

まず、少年の理解困難な発言にたいして、O臨
床心理士が司会のP教官を「さしおいて」対応し
た場面を検討しよう。その全体はトランスクリプ
ト付-2である。

まず、理解困難な発話を説明しよう。それは、
「使った場合と、やめた場合とを比べてみて感じ
たこと、思うことはありませんか。他のメンバー
と話し合ってみましょう。」という課題に対する
回答である⁷⁾。

最初の回答者がE少年である。重複を整理する
と、「薬物を使っているときはポジティブ思考で
あり、やめようとするときネガティブ思考になる」
というものだ。これにたいして15秒間にもおよ
ぶ長い間隙がある（トランスクリプト付-2の
10行）。そして、O臨床心理士が「(>こうゆう
ことですか<) やめ(1.1) るとじゃあいいこと
が(0.3) ないような気がするとか?」と聞く(11-
15行)。

この質問をきっかけにやりとりがあり、使用時
の「たのしさ」を知っているからそのことを考え
るとポジティブになるが、断薬しても「いいこと」
があるというのを知らないからネガティブになる
というのが、E少年の言いたかったことだとO臨
床心理士とP教官に理解される。

さて、この15秒の間隙だが、精確にいうと「無
音」というわけではない。それをトランスクリプ
ト6を元に詳しくみておこう⁸⁾。概要を述べると、
P教官がつぎに発言するつもりのないことを示す

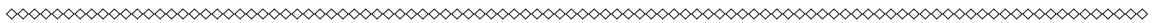
一方で、O臨床心理士はなにかを考えているよう
だ。E少年にたいして言うことを考えているよう
に見える。P教官が発言しようとしなからO臨
床心理士が発言するべく考えることになったの
か、それとも、O臨床心理士が発言する用意を
しているからP教官が発言の用意がないことを机上

のテキストに視線を落とすことで示したのか。

3人の動きを細かく、それぞれの時系列でまと
めたものを図3として示す。以下においては、大
きな流れがわかるような記述としたが、詳細につ
いてはトランスクリプト6と図3とを参照されたい。
なお、着席位置は図2に示している。

トランスクリプト6 15秒の間隙中のO臨床心理士とP教官とE少年のふるまい
(グループワーク1 [51:18-51:33])

| | | | | | | | |
|------|-----|---|---------|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 51分 | 18.0 | 19.0 | 20.0 | 21.0 | 22.0 | 23.0 |
| | | +-----+ | +-----+ | +-----+ | +-----+ | +-----+ | +-----+ |
| | | ((Oがうなずく: 18.3-18.9)) | | | ((Oがうなずく: 20.5-21.0)) | | |
| Oの動き | | ←-----→ | | | ←-----→ | | |
| Oの視線 | | ____, ((Eの発話終了と同時に視線をEから外す。左45度あたりを向いて、視線は中空でまばたきを繰り返している)) | | | | | |
| O: | | ふ | : | : | : | ん | ふ |
| P: | | ふ | : | ん | | | |
| Pの視線 | | _____, ((ずっと机上のテキストに固定)) | | | | | |
| Pの動き | | ←→ | | | ←→←→ | | |
| | | ((Pがうなずく: 18.2-18.4)) | | | ((Pがうなずく: 21.3-21.5)) | | ((Pが下を向く: 21.6-21.7)) |
| E: | | す | | | | | |
| Eの視線 | | ____, _____. | | | | | |
| Eの動き | | | | | | ←-----→ | ←-----→ |
| | | | | | | ((Eが下を向く: 22.5-22.8)) | |



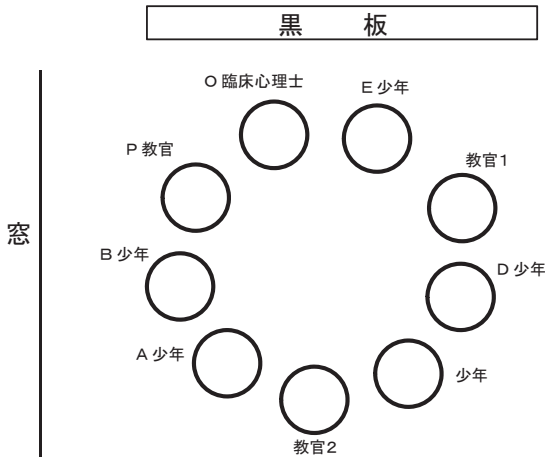


図2 初回グループワークの座席表

ここでは、15秒間の3人それぞれの動きを記述する。なお、参加者の座席配置を図2に示した。51分18.1秒で(以下「51分」は省略する)、E少年の発話が終わる。その直後に、O臨床心理士は「ふ：：ん」と言いながら小さくうなずく(18.3-18.9秒)。O臨床心理士の姿勢だが、33.1秒で発話を開始するまでは基本的に同じ姿勢を保っている。正面から左45度くらいの方向を向いている。視線は左やや上方に向けたいわゆる中空視線である。細かいまばたきを続けているように見える。視野の周辺でE少年を捉えることができるように見える。上体は正面を向いて、両肘は机について、軽くにぎった両手のあいだにやや隙間があるような姿勢である。

この直前のE少年の発話の前半では、O臨床心理士はさらにE少年の方に頭を向けていた。正面から左75度くらいだったかもしれない。聞きながら、頭を上げたりした結果、終わるところで左45度くらいとなっている。

14秒間ちょっとほぼ動かないのだが、そのなかに小さな顔つきが観察できる。E少年の発話が終了した直後(18.3-18.9秒)とその1.5秒後(20.5-21.0)である。どちらも動きは小さいが、後者はやや力強く鋭い動きである。「ふ：：ん」といった受けとめを発しており、顔つきと同時に「ふ」を発声しているようで、それが19.9秒と21.9秒あたりまで聞こえている。

O臨床心理士が動き出すのは32.5秒からである。視線を落として頭を下げる(32.5-32.7秒)。話し始めの部分は早口で小さな声であるためにはっきり聞き取れないが、「こうゆうことですか」と言っているように聞こえる。そして、「やめ」と言って1.1秒の間隙後「と」と続ける。O臨床心理士の視線

だが、やや右に傾けた頭で下から左隣のE少年をうかがうような体勢となっている。「やめ」の後の間隙でようやくE少年へと視線を上げてアイコンタクトが成立しているようだ。発話開始から約1秒後の34.0秒あたりだろうか。

つぎに、P教官の動きをみていこう。P教官はE少年の発話が終わると間髪を入れずに小さく鋭くうなずく(18.2-18.4秒)。「ふ：ん」と短く受けとめを発している。座席位置は、E少年、O臨床心理士、P教官と順番に反時計回りとなっている(図2)。P教官の姿勢は、すぐ左のO臨床心理士とE少年のほうにやはり頭だけ向けている。そして、21.3秒からうなずいて、その動きに続いて21.7秒で口を真一文字に伸ばしながら、机上のテキストに視線を落とす。

その姿勢のまま、机上のテキストの左側のページを読んでいるように見える。そして、31.4秒から突然顔を挙げて正面を見る(31.4-31.6秒)。ちょっとしてO臨床心理士が話したすと左へと頭を向ける(33.4秒)が、それまでは正面を向いて、すぐ左のO臨床心理士もその隣のE少年のことも気にしていないかのようである。

さて、発言の当事者であるE少年である。発話終了時には、E少年は右隣のO臨床心理士とその右のP教官へと顔を向けていた。だがすぐに、19.0秒で机上へと視線を落とす。このときの頭の位置は、やや右にかしげで視線を落としており、右側にいるO臨床心理士とP教官の動きをモニターできる姿勢となっている。そして、20.9秒で右へひねるように顔をO臨床心理士とP教官のほうへ向ける。P教官が視線を机上へと落としたのはこの直後(21.7秒)であるのは興味深い。

E少年は22.5秒から視線を机上に落とす(22.5-22.8秒)。そして、正面で下向きとなったところで左手を机の下から持ち上げてくる。23.3秒で鼻の左側に左手がきたところで、鼻と口を左手を覆いながら頭をまっすぐ持ち上げて正面を向く。左手で軽く鼻の頭をかいたように見える。そのままやや左へと頭をかしげる。24.1秒から左手をおろし始める。視線は机上のテキストに落とされている。そのあと、頭を前に傾けてさらによくテキストを見るような姿勢となる(24.5-25.0秒)。

この姿勢で、机上のテキストの右端を右手で少し持ち上げて下ろすという動作をする(25.1-26.7秒)。頭が次に動くのが27.0秒である。机上に落としていた頭をゆっくりと右にひねるように右隣のO臨床心理士へと頭を向ける(27.0-28.1秒)。そして、正面から右45度あたりで止めて、視線をゆっくりとO臨床心理士へと動かす(28.1-28.3秒)。そのまま眼球を目の右端に持ってきて1.0秒間Oを見つめていたが(28.4-29.4

秒), O臨床心理士は中空視線のままでアイコンタクトはなされない。29.4秒からE少年はO臨床心理士を見たまま小さく2度うなずき、視線を落として机上のテキストを見る。この姿勢は頭を左に少し傾けているので、右側のO臨床心理士とP教官になにか動きがあると、それを視界の周辺ではとらえられるような姿勢だと思われる。

図3 15秒間の間隙中の3人のふるまいの記述

まず、P教官とO臨床心理士とは、オーバーラップするように「ふ：：ん」といった受けとめを発する。そして、P教官はいちどうなずきながら「ふん」と言ったあとに、頭をまえに落として机上のテキストを見る体勢となる。E少年の発話の語尾の「す」が聞こえて3.6秒後(51:21.7)のことである。そのあと13.3秒後(51:31.4)に頭を上げるまでは、テキストに目を落とした体勢のままである。

つぎに、E少年のふるまいを見よう。発話中は、右側に座っているP教官とO臨床心理士(図2)のほうに顔を向けて話していた。2人の受けとめはその体勢のまま聞いている。3.6秒でP教官が下を向いたのを見てか、P教官に向いていた姿勢から、上体をやや起こして、テキストに目を落とし、続けて、下を向いたまま上体をいちど揺すって上体が正面を向くようにする。この動きの最中、左手で鼻の上あたりをこするような仕草をする。これが5.2秒(51:23.3)の時点である。

それからゆっくりと少しずつ、右方向へと顔を上げていくが、それほど上げるわけではなく、上目遣いにしたときに、O臨床心理士やP教官の動きがモニターできるという程度である。机上のテキストのページの端を右手ですこしめくろうとしたり小さな顔をしたりするが、基本的に視線は下に落としたままである。

さて、O臨床心理士である。彼女はE少年の右

隣でP教官の左隣という位置に着席している(図2)。E少年の発言中は顔を左に向けて、E少年の顔を見ながら聞いていた。その後も、15.0秒後に話し出すまで、その体勢はほぼ維持したままである。この体勢が示すように、E少年の発話を受けとめ、それを理解しようとしていると見てとることができる。とくに、中空に視線を泳がせて「考えている」ということを表示している⁹⁾。これは、P教官にもE少年にも十分可視化されていることだった。

O臨床心理士は、E少年とP教官のあいだに着席しており、E少年がわに頭を向けているので、P教官の様子は見えない。他方、P教官からはE少年とO臨床心理士の姿が見えている。O臨床心理士がE少年の発話を2度にわたって頷きと「ふーん」といった発声として受けとめ、そのあと中空視線で考える体勢を示していることも観察できたであろう。だからこそ、視線を机上に落としてつぎの話者となる準備がないことをP教官は示したと理解することができる。

E少年の発話がわからなかった。その言わんとするところを理解したい。そのために適切な発問をする必要がある。この役割を引き受ける用意があることをO臨床心理士は15秒間示しつづけた。そして、「>こうゆうことですか<)やめ(1.1)るとじゃあいいことが(0.3)ないような気がするとか?」と、理解候補を提示するかたちの質問を行っている。これは、専門家が専門家であることをまさに実行しているといえるであろう。

そのあとのやりとりの流れは、O臨床心理士の発問が効果的であったことを示すものとなった。「たぶんいいことは：たくさんあるんですけど、現段階では知らないじゃないですか」というE少年の回答に、O臨床心理士は「ああわかりました」

と宣言したうえ、「経験がないから」という理由候補を提示して「そうです」という同意をE少年から引き出している。そして、一連のやりとりが終わったところで、P教官が「それは、楽しかったそのハイになってたことがなくなる：わけなのね」という、理解確認質問を再度行い、E少年が確認していることは、まさに、O臨床心理士がいなければ、到達しえなかった理解の達成であったということを示している。

5-2 依存症の理解を助ける表現の提示

この日はグループワーク初回ということで、O臨床心理士の発言は少なめだった。とくに、授業の前半はあまり発言することはなかった。前項で取り上げた、E少年の発言への対応が、初めての、もっともまとまった発言であった。

前項で取り上げたのは、理解困難な発話にたいして、その解釈（言い換え）候補を提示するようなはたらきかけであった。だが、O臨床心理士の発言には別のはたらきをするものが見られた。それは、提示されたものとは別の表現や見方を提案するようなものだった。

そのひとつの例が、「120パーセント」という表現である。これは、薬物をやめたときの「物足りない」感覚を、「薬物をやめて悪い点」としてある少年が発言したことを受けたものだ。その少年の言いたいことがほかの少年によく伝わらず、2人の少年がいろいろと質問する。それが理解されてひとまず収まったところで持ち出された。

薬物を使用していないときに感じる満足感を「100パーセント」として、薬物を使用したときに感じる満足感を「120パーセント」とO臨床心理士は表現した。これは、発言した少年によってすぐに納得された。最初の少年の発言を理解できずに質問した少年2人のうちの1人も「わかる」

と発言するような、実感に即したものであったようだ。この表現は、すぐに少年たちの語彙の一部となった。後日の授業でこの表現を少年2人が使用した。そのときの司会はQ教官で、O臨床心理士がこの表現を少年たちに教えたということを知らなかった。「120パーセント」という表現が耳慣れないがぴったりの表現であることをそのときに指摘して、どこで知ったのかと少年たちにたずねたほどである。

元の「120パーセント」という表現を導入した場面に戻ると、その流れのなかでO臨床心理士は、それが「高望み」であることに気づいているかとも質問している。この発言は、薬物を使用したときの感覚は、薬物を使用しない日常生活においては決して得られないものであることを少年たちに専門家として教え諭しているものと聞くことができる。

もうひとつの例が、「五感が変わり」しているという表現である。薬物使用時は、「セックスはよくなる」し、「ご飯がおいしい」と具体的に述べたある少年にたいして、この表現を提示している。つまり、薬物が脳に作用して感覚を鋭敏にしたり鈍感にしたり、つまり極端なものにするという、神経科学的な薬理作用を想起させる表現を使って述べている。

さらに別の例が、薬物を使ってなにかをすればもっと楽しいだろうと感じるという発言にたいして、「幻かもしれない」とくぎをさす言葉である。これらは、依存症指導経験が豊富な専門家としてのO臨床心理士の立場をプログラム参加者のあいだに確立するものであった。

5-3 「はなしていってください我慢せずに」

これまでに見てきたように、最初は受講少年の

みならず、O臨床心理士にも硬さが感じられた。この日が初回のグループワークで、O臨床心理士が少年たちと会うのは初めてということが関係していたのだろう。だが、1時間を経過してグループワークが終盤となるころには、硬さはかなりなくなっているようだった。

5-1項でも取り上げた、トランスクリプト付-2のようなトピック（「使った場合と、やめた場合とを比べてみて感じたこと、思うことはありませんか。他のメンバーと話し合ってみましょう。」）がこの日のグループワーク授業としての最後のトピックだった。E少年に続いて、受講少年がそれぞれ発言した。そのなかで、5-2でみたように、薬物への渴望感がつらいと発言をする少年がいた。薬物を使用したときの感覚が「120パーセント」であるのにたいして、通常は「100パーセント」であるといった一連の発言はこれに対するものであった。

そして最後に、O臨床心理士はそれを話すことがたいせつなのだといった発言をする。トランスクリプト7がそれである¹⁰⁾。

トランスクリプト7 「話してってください」

（グループワーク1 [61:17-62:05]）

O：でも、やっぱりそこが苦しさなんだと思うんで：あおう、ぎゃくに、いまのメンバーだとこれが、ふつうにみなさんいえてますよね。あの苦しい気持ちとか：なんか、そこはすごくだいたい、こと、で：なかなか、たとえばこうわかってくれない人にこんな話できなかったりするじゃないですかでもみんなこのメンバーだったらこうねえ、あの、感覚がちよつとずれてるとか：、なんか：、むかしのことを思い出してしまうとゆうこともいえると思うんで：、そういったことをもう、そこをふ

りかえるのとてまだいじなので：そういったようなところグループでやるのって（意味が）あるんだな：とか、ひとの話をきいて、あ：なるほどな：と思うこともあると思うので：そうゆうことをどんどん、はなして、いって、ください我慢せずに【笑】

ここで主張されている命題を整理すると以下の命題リスト4のようになる。

命題リスト4 O臨床心理士の発言（トランスクリプト7）

- 命題1 苦しさを言うことができる。
- 命題2 わかってくれない人にこんな話はできない。
- 命題3 思い出して言うことはだいじである。
- 命題4 「どんどん話してってください」。

全体として、薬物の渴望感への対応策をまとめているものだ。

まず、この日のグループワークについて評価している。受講少年たちが薬物経験の苦しさを「言えている」（命題1）。うまく話せるだろうかといった懸念を持っていた少年たちにたいして、実際にできていると述べている。「わかってくれない人にこんな話できなかったりするじゃないですか」（命題2）と、4-1で取り上げた、「ふつうのひと」（わかってくれない人）には言えないという命題が言及されている。

苦しきや悩みを言って「ふりかえるのはとてもだいじ」である（命題3）。プログラム受講少年という仲間のあいだでは、それができるのだから「どんどん話してってください」と締めくくる。つまり、12週にわたって行われるプログラムに積極的に取り組むようにと述べている。しかも、それが回復にとって効果があるということ、少

年たちがかかえている不安や不満と結びつけて語っている。まさに、物質依存者指導の専門家らしさを発揮した発言であった。

6 「わかりますか」という問いかけ

初回のミーティングにおいて、E少年の言い分がQ教官になかなか伝わらず、「あたしもそうです」とB少年が発言し、それをE少年が自身の代弁であるかのようにふるまったというやりとりを3-2で見た。このやりとりの直後に、D少年が同じように発言後に「わかりますか」とたずねた場面があった。この問いかけは、経験の共有ではなく、表現力の不足という自己認知に動機づけられていた。これは、本論が問題としている「わかる」の3基盤とは別の問題であることをここで確認しておく。

D少年は自身を、自分の考えや気持ちをことばで表現するのが苦手だと考えている。「自分の気持ちをことばにするっていうのは苦手なんです」とミーティングの後の部分で発言している。実は、E少年も同じ思いを抱えていた。さらに言えば、薬物問題の背後にはこの自己表現の不得意さがあるという認識が女子少年院の職員のあいだにもある。「アサーションを中心とした対人トレーニング」がこのプログラムの一部として組み込まれているのも、そういった認識を反映してのことである。

D少年が「わかりますか」とたずねたのは、適切なことばなどで表現されているかを問題にするものであり、少年個人に帰属されるべき問題であり、話し手と聞き手の経験・知識の異同という関係性次元のものとはひとまず区別すべきものである。

6-1 教官の努力：「立場に立って考えることはできるけど」

薬物の使用経験はなく、O臨床心理士に比べ依存指導の経験の乏しい少年院の教官たちは、この状況についてどう対応しているかをつぎに見ておこう。取り上げるのは、Q教官が出張中に大好きなチョコレート断ちを試みたというエピソードである。薬物からの離脱に取り組んでいる受講少年たちの気持ちを理解しようとしてのことである。

トランスクリプト8 「ほんとにしんどいわ」

(アサーション5 [06:14-07:03])

Q：いや、笑い話やけどわたしはもうほんとにこれくらいしかみんなの：気持を：なんとか、なんとか自分のかなんてゆうのかな。(1.0) みんなの、はなしを聞いて：みんなの立場に立って考えることはできるけど：自分の感覚とかあるやん欲求とか自分の感覚で：理解しようと思ったら、こうそれが精一杯なんだけど：あっこれでバランスとる方法ってちょっと食べるしかないって思ったときに：ほんとにこわくて：そのみんなはこの居心地の悪い状態を：一生、かけて：そのまんまでいなさいよってわたしたちはふだんから教えてるんだって思ったし：.hhそれは居心地の悪い：でも、食べなかったっていうのがやっぱ自信になってるからあたしのなかでも、ていうの、積み重ねてもう、ほんとにしんどい：わ：って、ゆうのが、いちばん大きな気づきだった。それと...

トランスクリプト8はQ教官が、プログラム中盤のアサーションの授業において自分の経験を語った場面である。Q教官は、プログラム期間中研修のために数日間出張したが、その際にチョコ

レート断ちをした。チョコレートが大好きで毎日4本食べるというQ教官だが、チョコレート断ちをして「居心地が悪くなった」。そして、「居心地が悪くて、この居心地の悪さをとめる唯一の方法がチョコを食べることなんだって思った」とチョコ断ち経験を締めくくったあとに続く部分である。

話し終えたところでひとりの少年が笑う。話したQ教官本人が「笑い話」として受けとめられたのは適切と認める。だが、「これくらいしかみんなの：気持を」「理解しようと思ったら」「精一杯」なことだったと主張する。そして、「ほんとにしんどいわ」というのが「いちばん大きな気づきだった」と言う。

この話を受講少年がどう受けとめたかはすぐには確かめられなかった。しばらく経過してのち、インタビューの機会があったはずねたところ、A少年をのぞくB少年とD少年、E少年の3人は肯定的に受けとめていた。「わかってしてくれている」のがうれしいといったものだった。ただひとり、A少年は4-2で見たように、「わかるってゆうのおかしい」とそれほど評価しなかった。ただし、Q教官はA少年の個別担任でもあり、生活のあらゆる側面でA少年は指導を受けている。A少年はQ教官の指導全般については、高く評価していた。

ついでながら、トランスクリプト8で興味深いのは、2つのわかり方が対比されていることだ。「みんなの立場に立って考える」ことによってわかるということと、「感覚で理解」することだ。同じ経験がなくとも、その「立場」に想像的に自分の身をおくことでわかる部分と、同じ経験をしないとわからない「感覚で理解」する部分との対比がなされている。

6-2 差異を際立たせて挑戦すること

薬物使用経験がないから自分たちの考えや感情はわからないと少年たちから思われている少年院教官は、やや困難な立場に置かれている。矯正教育が効果的なものとなるには少年たちから信頼されることが大前提である。そのためには、彼女たちの気持ちが「わかる」のは重要なことである。実際に、この問題に対応するために、6-1で見たように嗜好品を断つという試みをした教官もいたほどだ。

他方、依存経験がないとわからない部分は残る。そして、少年院出院後少年たちが日常的に接するひとびとはそういうわかってくれない人びとである。このわからないということを指導場面で教官が前面に押し出して発言する場面が見られた。

トランスクリプト9 「自分が持ち込んだ」

(ミーティング2 [34:14-35:14])

P：なんかね、みんながおんなじ共通の、悩みなんかもしれんね。どうしたらやめれるのかっていうのが、でもなんでやろ。わたしはなんか話を聞いてて、なんでやろうね：(2.2) なんてやろう。薬物を持ち出してる(0.6) なんか仕事を：(1.8) >たとえばわたしは<普通にできてるわけやん。まそれは、薬物、てゆうのを知らないからなんやねんけど：だからそうやってふつうに：できること：。でじっさいできてたわけやん。仕事ができてるまあ、まふたりは使ってたっていつたけど：じっさいできてるけれど：>なんてゆうんやろう<それでなんか、しんどくなって：で使って：.hh でそれで薬物を取り込んでしまってから、そのサイクルに薬物がはいつてくるようになったわけやん。

B：はい。

P：だからなんてゆうんやろう。わかるかな。薬物を、薬物と切れない、>てわけではなくて<自分が：薬物をそのサイクルに持ち込んだっていうような印象をわたしはうけた。

B：うん。

トランスクリプト9は、プログラム2週目のミーティングでのP教官の発言である。薬物をどうやってやめていこうと思っているかというトピックについて話し合っていた。そのなかで、仕事をするのが断薬につながるはずだが、そのうちに仕事に行くために薬物を使うようになったというエピソードが3人の少年から語られた。それを受けてのものである。

トランスクリプト9の最後の部分に見られる「自分が：薬物をそのサイクルに持ち込んだ」という見方に着目しよう。これは、薬物使用は意志の力によってとめられるという考え方の反映である。それができなくて苦しんでいる少年たちの経験をわかっていないことを示すものと解釈できる。

P教官がどのような意図でこの発言をしたかはわからない。だが、法務教官が使う技法のひとつと思われる。「ふつう」のひとつの「ふつう」のやり方を提示して、「非行」少年や「犯罪」者とは違うのだということをつきつける。必ずしも「わかります」、「わかります」と言ってるばかりではいられないこともある少年院教官のしごとと位置づけることができる¹¹⁾。

7 「発言せんとわかんないじゃないですか」

本論においては、女子少年院におけるプログラムで見られた「わかる」の3基盤にまつわるやり

とりを検討した。受講少年たちは、薬物使用経験とその苦しみが共通していることを見いだして「共感」していた(3節)。インタビューにおいても、薬物使用経験の有無が理解の核となることははっきりと述べた(4節)。薬物使用経験を持たないものの、豊富な指導経験をもつ専門家の臨床心理士は、適切な発問をしたり(5-1)、適切な語彙を提示したり(5-2)、グループワークの意義を訴えたり(5-3)することで、専門家としての務めを果たしていた。薬物使用経験もなく豊富な指導経験もない教官たちは、少年たちの苦しみを理解するために嗜好品のチョコレート断ちに取り組んでいた(6-1)。その一方で、薬物使用経験がない世間一般のひとの見方をぶつけることもしていた(6-2)。それぞれ、薬物使用経験の共有を基盤とする「わかる」基盤1を3節と4節、薬物使用経験はないものの、豊富な指導経験を基盤とする「わかる」基盤2のあり方を5節、指導経験もたない、「わかる」基盤3の例として教官のふるまいを6節で取り扱った。

12週にわたるプログラムが終了したのちも、われわれは4人の受講少年の追跡調査をおこなった。プログラム終了後もしっかりした少年院生活を送り、それぞれ断薬の意欲を固めて出院していった。ほかの女子少年院から本プログラムのためにX女子少年院に移送され、プログラム終了後に還送された2人も、懸念されていた移送と還送に伴う否定的な影響はほとんど見られなかった。

本論を結ぶにあたり、少年たちがプログラムに取り組む姿勢の例を見ておこう。トランスクリプト10は、初回グループワークでの発言だが、グループづくりの第一歩を構成するものとなった。

トランスクリプト10 「発言せんとわかんないじゃないですか」(グループワーク1 [65:24-66:17])

- E: あたしも、そういう気持ちになるんですけど:
わかろうとしてくれるってゆうのがあるじゃないですか=
- A: =はい.
- E: だからわたしは: なんか、まだいいやすいか
なって思います.
- A: え、その:(2.0) わかって、もらってるって
ゆうことですか.
- E: いや: わかってないかもしれんけど: =
- A: =はい.
- E: ほんとに: ま先生たちとかとくに、ぜったい
わからんやろってゆう
- O: ((笑))
- E: (のが) あるじゃないですか。けど、それでも、
ちゃんとわかろうとしてくれてる=
- A: =あ:
- E: のがあるじゃないですか>なんか、こうゆ
うのと、見たりとか: して.
- A: あ:: だからいおうみたいな(かんじ)ですか.
- E: はい。だからわ、ちょっとでもわかってもら
おうみたいな
- A: あ: :
- E: >だからくそこで自分も努力するってゆうの
があります.
- O: ((大きく頷いてから)) なるほど、ん.
- P: 自分からわかってもらおうっていう.
- E: はい。発言せんと、わかんないじゃないですか、
なにもいわんかったら.
- P: ふ: : : ん
- E: です。はい.

トランスクリプト10は、5-3で取り上げたO臨床心理士の「はなしていってください我慢せずに」発言を受けてのものである。この発言を受けて前向きに取り組むという決意表明をひとりの少年がしたのにたいして、A少年は、それでも「ほんとにわかってんのかな」と感じてしまうという不安を表明した。

トランスクリプト10のE少年の発言は、このA少年の発言を受けたものである。そのために、宛名がA少年となっており、E少年の発言が一区切りしたところで、A少年からの理解を確認する質問がある。これにたいするE少年の回答を受けて、O臨床心理士が納得を示す。そして、P教官がさらに内容確認の質問を続ける。これにたいして、発言しないとわかってもらえないという理由づけが述べられる:「発言せんと、わかんないじゃないですか、なにもいわんかったら。」

プログラムが開始して最初の1週目の時点で、「わかろうとしてくれてる」、「だからいおう」と「努力」の姿勢を強く見せたのはE少年だけだった。ほかの受講少年たちは、当初から強い意欲を見せたE少年にひっぱられたという面がある。そして、プログラム最後となったミーティングでは、お互いのことを思いながら薬物使用欲求とたたかっていくという決意が表明されるほどになった。また、毎週1時間のミーティングでは時間が足りない。倍の時間欲しいという声が4週目に聞かれるようになったということは先に述べた。このように、受講少年のあいだの信頼関係がはぐくまれて、プログラムは成功裏に終了したということが出来る。

トランスクリプト付ー1

(ミーティング1 [42:17-44:36])

- 01 Q : (なんてゆうんやろう) やく, この
02 プログラムを受けたあと, 薬物にた
03 いして, 自分がやめたい気持ちが強
04 まってたりとか, やめれるかもって
05 思ってんじゃないかなと, 期待して
06 るひと?
07 少年全員 : (0.9)
08 b B : え, どういう意味で [すか?
08 q Q : [期待してる,
09 このやくプログラムにたいして, 3
10 か月後自分は : 薬物にたいしてよく
11 なってるんじゃないかっていう>よ
12 くなってるって全体的にねくやめた
13 い気持ちが強まってたりとか, やめ
14 れる, 方向が見つかったりとか,
15 よくなってるんじゃないかなってゆ
16 う期待があるひと?
17 A B : ((AとBが挙手))
18 A : すこし。
19 q Q : すこし [(でいいよ) ((後半頷きな
がら))
19 b B : [期待, 期待ですか? =
20 Q : =° 期待° ん, 期待があるひと。
21 B : あの, 自信とかじゃなく
22 b [期待ですよ。]
22 q Q : [あ, (それは)] 期待でいい。
23 Q : んんん=
24 d D : = [なっていればいいなみたいな,
24 e E : [((Dを見る))
25 Q : そうそうそう。
26 D : ((挙手する。これを見ているEは自
分だけが挙手していないことがわか
る))
27 Q : 期待ってそういうこと。(0.5)
28 E : ((Dに向けていた視線をQへ))
29 Q : 希望みたいなやつやな。絶対むりや
30 わ : : て思うひと。
((「絶対むりやわ」はアニメートし
て, 頭を左にかしげながら))
31 3人 : ((A・B・Dが手を下ろす))
32 Q : ((Eに向いて)) あ, どちらにも手を
33 挙げないね。
34 E : いや, 期待したいけど : ((上体を右
側のQから遠い側に傾ける))
35 Q : ん : :
36 E : 失望したくない。
((「失望」のところで小さく2回頭
を左右に振りながら))
37 q Q : ん [: : : :
37 e E : [[((小さく3回Qに向けて頷く))
37 b B : [あ : : : :
37 a A : [[((2回頷く))
38 あ : : ((上を見上げて口をつぐむ))
39 E : ていうのがあります。
40 Q : いまの手を挙げたひとたちも : 不安
41 もちゃんとあるもんねえおんなじだ
42 けね。
43 E : なんかいままでそうやって自分やめ
44 れるって思ってきたけど : (1.0)
45 ((手でジェスチャーしながら意見を
46 述べ始める)) けっきょく無理, でこ
47 れまでき, たんで :
48 Q : ((小さく1回うなずく))
49 E : だからけっきょくも無理やろって
50 う気持ちが ((小さく3回ほど頷く))
51 Q : ((大きく2回頷く)) ふ : : ん
52 e E : [ちょっとあります]
52 b B : [ああ : :]

53 E : ((教官に向かって小さく3回頷く))
 54 b B : <あたしも>そう [です。
 54 e E : [((Bに3回頷く))
 55 Q : ん。((Bに向かって1回頷く))
 56 E : ((教官を見ながら1回頷く))
 57 B : ((前の発話が終わるころに左手を小さく挙げて下ろす)) はい。
 58 >なんやろ<何回もそんなん、
 59 b E : N
 60 B : なんかやっぱ、あ、やっぱ無理やっ
 61 b た、無理やったってゆって：
 61 e E : N N
 62 B : なんかまわりも、まわりのひともだ
 63 b んだん、あいつは：：けっきょく：
 63 e E : N N N N N
 64 b B : みたいな [
 64 e E : N N N N
 64 a A : [ん：：ん ((言いながら大き
 64 d D : [((右隣のBを向く))
 65 b B : 親とかもこの子はけっきょく [って
 65 d D : N N N
 65 e E : N N N
 65 a A : [ん。
 66 B : なっていくし：：。そんなんとか
 67 b で、
 67 e E : N N
 68 B : >もう自分ってけっきょく無理なん
 69 やくみたいな。やっぱ依存するく、
 70 b <すりにたいしての気持ちも：
 70 e E : N N
 71 B : 自分のきも意志とかじゃないような
 72 もんが.hhh からんでるからこそよ
 73 けいに：も：けっきょく：、無理な

74 b んかなみたいな、自分のことやのに
 74 e E : N N
 75 b B : なんか自分の予感みたいなかんじで
 75 e E : 3 N
 76 B : きっとあ、あたし刑務所はいるんや
 77 b ろなみたいな
 77 e E : N N N N N N n n...
 78 ((大きな頷きがだんだん細かくなっ
 79 A : あ：：：
 80 b B : このさき。
 80 e E : n n
 81 B : たぶんもうこれで、この、このさき
 82 一生たぶんやらへんてことはたぶん
 83 b ないなみたいなかんじで [考えたり
 83 e E : N N n n n n
 83 a A : n
 83 q Q : [((右のE
 84 b B : [とか [：：：
 84 a A : n n n
 84 e E : [((小さく頷きを繰り返しながらQ
 84 q Q : [ん：：((Eに向かって大き
 85 b B : しちゃう：：：
 85 a A : N N ((頷きながら一回
 86 Q : ((Bに向かって小さく4回頷く))
 87 B : ますねえ。
 88 q Q : ふ [：：：ん ((Eに向かって大きく

4回額きながら))
 88 e E : [[(Qに向いて2回額く))
 89 E : ((一度額きが止まって)) hhh
 90 ((Qとアイコンタクトがあったのか
 もういちど額く))
 91 Q : (なん) かなあ。なんかこうプロ
 92 グラム, そういう未来が, 未来を覚
 93 悟しておきたいから希望, 期待した
 94 くないの。
 95 E : じゃなくてなんかあたしは : : なん
 96 か, まわりが : :

トランスクリプト付-2

(グループワーク1 [50:55-52:34])

01 E : えっと, 使う, 使うとってゆうか
 02 使ってるとき, は基本的にみんな,
 03 なんかプラス思考とかポジティブ,
 04 な考え方で: やめるとか, なんかや
 05 めようとしてるときは: なんかすご
 06 いなんか, なんてゆうんですかね,
 07 闇にはいっていきみたいな, このネ
 08 ガティブ思考, になりつつあるかな
 09 と思います。
 10 (15.0)
 11 O : (>こうゆうことですか<) やめ
 12 (1.1) ると:
 13 E : はい,
 14 O : いいことが (0.3) ないような気が
 15 するとか?
 16 E : (1.0) じゃなくてたぶんいいこと
 17 は (.) たくさんあるんですけど:
 18 O : ん
 19 E : 現段階で:
 20 O : ん
 21 E : 知らないじゃないですか。
 22 O : ん。
 23 E : だから: [なんか
 24 O : [あ: はい, 経験がないか
 25 ら [こ そ]
 26 E : [>そうですそうです<]
 27 O : わからないみたいなの。
 28 E : だからなんか悪いほうに考えがちか
 29 なって,
 30 O : ん [: : : :
 31 P : [ふ : : :
 32 E : はい hhh
 33 O : でまあぎゃくに使ってたときよかつ
 34 たってゆう
 35 E : はい, なんか [あたしも]
 36 O : [(のものある)]
 37 E : たのしさを知ってるから : :
 38 O : ん : : ん
 39 E : なんかもう, なんてゆうんですかね
 40 え, 自分の: (1.8) なんか一番あ
 41 がってるときを [知ってるじゃない
 42 O : [ん。
 43 E : ですか=
 44 O : = ん : .
 45 P : ん : : :
 46 E : なにもかもうまくいく: みたいな
 47 O : ん。
 48 P : ふん
 49 E : だから: プラス思考になれるのか
 50 なってゆう。
 51 O : ((大きく額く))
 52 P : ふ : : : : ん
 53 O : そのうらがえしで:
 54 E : はい,
 55 なにも [かも] : ぎゃくにうまくい
 56 E : [はい]

- 57 O：かないん (0.7) じゃないかな：と
 58 か [(おもう)]
 59 E： [いかない] ような：気分になっ
 60 た [り]
 61 O： [なる. は：：なるほど. は
 62 い.
 63 E：はい.
 64 O：ありがとうございます.
 65 P：それは、楽しかったそのハイに
 66 なったことがなくなる：わけ (な
 67 のね) =
 68 E：=はい.

注

* 本論文は、科学研究費補助金基盤研究 (B) 24330239「少年院における更生的風土の形成と展開に関する教育学的研究」(代表：伊藤茂樹駒澤大学教授)の研究成果の一部である。調査にあたっては、法務省矯正局ならびに、X女子少年院の方々から多大なる協力と支援を受けた。記して感謝したい。また、草稿にコメントしてくれた研究仲間にも感謝する。

本論文の分析の一部は、2014年11月に神戸大学において開催された第87回日本社会学会大会において、「グループワークを中心とするプログラムにおけるグループづくりの相互作用分析：『矯正教育プログラム(薬物非行)』の質的分析(2)」として報告した。有益なコメントに感謝する。

- 1) 薬物依存者の経験や問題については、以下に詳しい。上岡；大嶋 2010；上岡他 2012；ダルク研究会 2013.
- 2) 薬物非行少年を取容時から1つの施設に集中することも考えられなくはない。その場合、ほかの面でデメリットが出てくる。たとえば、親の居所から遠くなり面会が困難になること。あるいは、出院後の生活地が遠いために環境調整がむずかしくなる、などである。
- 3) 参加しているO臨床心理士の専門は、アルコール依存症指導である。アルコールは薬物 (drug) とは異なるが、物質 (substance) 依存としてくくられることが多い。たとえば、ダルクという薬物依存者のリハビリテーション施設においては、薬物の使用に加えてアルコールの摂取も再使用と見なしている。
- 4) トランスクリプトの凡例は以下である (Jefferson 2004; 西阪 2008)。頓きについては、本論文用に付け加えた。記号の使用は議論の必要性に対応しており、使用可能な記号をすべて使っているわけではないことを断っておきたい。

[複数の参与者の発する音声が重なり始めている時点は、角括弧 ([]) によって示される。

[] 重なりの終わりが示されることもある。

- = 2つの発話が途切れなく密着していることは、等号(=)で示される。
- () 聞き取り不能な箇所は、()で示される。空白の大きさは、聞き取り不可能な音声の相対的な長さに対応している。
- (言葉) 聞き取りが確定できないときは、当該文字列が()で括られる。
- (m. n) 音声途絶えている状態があるときは、その秒数がほぼ0.2秒ごとに()内に示される。
- (.) 0.2秒以下の短い沈黙は、()内にピリオドを打った記号、つまり(.)という記号によって示される。
- 言葉 : 直前の音が延ばされていることは、コロンの数で示される。コロンの数は引き延ばしの相対的な長さに対応している。
- 言ー 言葉が不完全のまま途切れていることは、ハイフンで示される。
- h 呼気音はhで示される。hの数はそれぞれの音の相対的な長さに対応している。
- .h 吸気音は.hで示される.hの数はそれぞれの音の相対的な長さに対応している。
- (()) 発言の要約や、その他の注記は二重括弧で囲まれる。
- 言葉 音の強さは一重下線によって示される。
- ¥ ¥ 発話が笑いながらなされているわけではないけれど、笑い声でなされているということがある。そのときは、当該箇所を¥で囲む。
- . , ? 語尾の音が下がって区切りがついたことはピリオド(.)で示される。音が少し下がって弾みが付いていることはカンマ(,)で示される。語尾の音が上がっていることは疑問符(?)で示される。
- n 領きは、アルファベット小文字のnで

示す。nが連続するときは、領きがその回数繰り返されていることを示す。

N うなずく頭の動きが大ききものであるとき、アルファベット大文字のNで示す。Nが連続するときは、大きな領きがその回数繰り返されていることを示す。

- 5) 「アニメート (animate)」は、Goffman の用語である (1974: 523)。あるひとの口調を模倣するかのようになり、生き生きと発話していることを言う。
- 6) ダルクスタッフMにはわかる、ここでは解釈したが、この部分の発言は別の解釈可能性がある。それは、いまは断崖しているダルクスタッフMにもわからないというものである。この可能性をインタビューにおいてきちんと確認しなかったのは大きな問題といえる。だが、使用経験を要件としているとA少年が考えそう言明していることは揺るがないことであり、本論においてはそれが示されればとりあえず十分としている。
- 7) それまでに、「薬物を使うと良い点」、「薬物を使うと都合の悪い点」、「薬物をやめると良い点」、「薬物をやめると都合の悪い点」について少年たちが各々の経験について報告した。ここでは、それを聞いて考えたことを総括として述べるのが求められている。
- 8) ここでは10分の1秒を最小単位としている。映像クリップは、フレームレベルでは30分の1秒単位での視聴再生が可能だが、やや細かすぎて分析も労力がかかりすぎる。Heath たちの教科書 (Heath et al. 2010) のトランスクリプトにおいても、10分の1秒刻みが採用されている。
- 9) 確信が持てないためにトランスクリプト6に書き込んでいないが、O臨床心理士は「ん:::」と低いうなり声を発しているように聞こえる。
- 10) これは、話しかけている相手少年のあいづちが

はさまり、そのために言いよどみや聞き取り不能箇所も出てきているが、ここではそういった分析はしないので、O臨床心理士の発話だけを示している。

- 11) 差異を強調する指導が女子刑務所の薬物依存離脱指導場面でも見られた。周囲に薬物(覚せい剤)があったという発言が多かった。その環境の異常さに気づかせる意図があったようだ。女性の場合、交際相手の男性が覚せい剤を持ってくるということが多い。そういう男性との関係を出所後は断ち切って生きようという指導の一部として差異が強調されたということだ。

「わからないこと」がある種のはたらきをしているという点では、3節で検討したやりとりも同じである。E少年が言おうとしていることが、Q教官はすぐにわからなかった。だからこそ、B少年が代弁する機会が生じたと言うことができる。なお、この点については、2014年11月の日本社会学会大会の報告において指摘を受けた。記して感謝したい。

引用文献

- ダルク研究会. 2013. 『ダルクの日々：薬物依存者たちの生活と人生』 知玄舎.
- 福本 聡. 2014. 水府学院における矯正教育プログラム(薬物非行)の取組について. 『刑政』125-9: 54-60.
- Goffman, Erving. 1974. *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Heath, Christian, Hindmarsh, Jon, & Luff, Paul. 2010. *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Sage.
- 平井 秀幸；南 保輔. 2014. 「矯正教育プログラム(薬物非行)」の質的分析に向けて：導入の背景とプログラム実施例の概要. 『コミュニケーション紀要』25: 1-29.
- Jefferson, G. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, G. H. ed. *Conversation analysis: Studies from the first generation*. John Benjamins. 13-23.
- 上岡 陽江；ダルク女性ハウス. 2012. 『生きのびるための犯罪(みち)』. イースト・プレス.
- 上岡 陽江；大嶋 栄子. 2010. 『その後の不自由：「嵐」のあとを生きる人たち』 医学書院.
- 川島 敦子. 2012. 薬物非行に焦点を当てた矯正教育の今後：矯正教育プログラム(薬物非行) 開発会議の提案から. 『刑政』123-6: 33-44.
- 串田 秀也. 2006. 『相互行為秩序と会話分析：「話し手」と「共-成員性」をめぐる参加の組織化』 世界思想社.
- 眞部 岳英. 2014. 瀬戸少年院における薬物非行対象者に対する取組について：重点指導施設(水府学院)との連携を中心に. 『刑政』125-9: 61-68.
- 南 保輔. 2008. 徹子が黙ったとき：テレビトーク番組の相互作用分析. 『コミュニケーション紀要』20: 1-76.
- 西阪 仰. 2008. トランスクリプト(転写)の記号一覧. 西阪；高木 智世；川島 理恵『女性医療の会話分析』 文化書房博文社. 9-13.

**Three Bases of “Understanding” Drug Use Experiences:
A Qualitative Assessment of “The Corrective Education Program on Drug-Related Delinquency”**

MINAMI Yasusuke (Seijo University)
yminami@seijo.ac.jp

ABSTRACT

Drug addicts have difficulties not only in dealing with their own craving for drugs, but also getting themselves understood. However, they need to speak frankly about their cravings and drug use when they attempt to stop using drugs. We studied one program’s implementation of “the Corrective Education Program on Drug-Related Delinquency,” which lasted for three months at a female Juvenile Training School. The program participants made an effort to make the group atmosphere comfortable for the female addicts.

Several female addicts and several adult teachers participated in the program. In the beginning, the girls were worried about whether their experiences would be understood by the other participants. They soon found that the other girls had had similar, drug-related problems. They felt empathy and were relieved to find that they would be understood among themselves. One clinical psychologist had experience and expertise in treating addicts. By providing advice based on her experience, she established herself as a reliable expert among the girls. The teachers of the training school did not have as much expertise as the clinical psychologist. However, they made an effort to be receptive to the girls in other respects. We called those “three bases of ‘understanding’” drug addicts.

The formation of the group was successful, and the girls participated in the program eagerly. At the conclusion of the program, they had established a firm motivation to stop using drugs after they got out of the school. They also acquired the knowledge and skills necessary to achieve this goal.

KEYWORDS: drug addicts, 3 bases of “understanding”, empathy, interaction analysis