

教育困難校におけるグループ・ワークでの自己語りの特徴

深谷佳子*・丸山広人**

(2012年9月15日受理)

The Effect of Self-Narratives in Group-Work Among the High School
Students Facing Educational Difficulties

Keiko FUKAYA and Hiroto MARUYAMA

キーワード: 教育困難校、自己語り、ナラティブ・アプローチ、言説分析、グループ・ワーク

本研究の目的は、まず、教育困難校の対人関係で苦手意識やトラブルを抱えやすい生徒が、自分の体験や物事について説明する為にどのような語彙を用いるのか、語り口の特徴を描くことである。そのことで、他者との関係を構築するとき、どのようなところで頓きやすいかが明らかになると考える。次に、限定的な語彙の中で、どのような行為志向性を持ち、どのような立ち位置(position)を構築していくのかを分析することである。そして更に、それらを踏まえた支援の手立てを検討することである。そこで、グループ・ワーク事例における自己語りの中に見られた、「対人関係でトラブルを抱えやすい生徒」の発話を切り取り、言説分析的な考え方・書き方で分析を試みた。その結果、事例からは、「他者の反応を気にしないで話す」ために、「文法の混乱」を指摘されることもなく、「誤謬」を訂正されることもなく、「語りの形式」に則らない語りで「話が迷子になる」という語り口の特徴が見られた。そして、その語り口に、隠された前提があり、被害者ポジションを獲得していることを見出した。また、こうした生徒には、「とりあえずの被害者ポジション」の段階で、ナラティブな関わりを心がけることで、本当の「被害者」になる前に、救済することができることが明らかとなった。

はじめに

筆者は、教師として長く教育困難校の教育相談に携わってきた。教育困難校においては、問題の解決のために、教師が介入しなければならないような生徒同士の対人関係をめぐるさまざまなトラブルが頻発し、些細なことから、不登校や転退学に発展してしまうケースも少なくない。そこで、筆者は、対人関係に課題をもつ生徒たちの心理的教育に取り組んできた(深谷・丸山, 2010; 深谷, 2011)。特に、Q-U(河村, 1999)で「学校生活不満足群」(いじめや悪ふざけを受けていたり、不適応になっている可能性の高い生徒の群)や「侵害行為認知群」(自主的に活動しているが自己中心

*茨城大学大学院教育学研究科臨床心理相談室

**茨城大学教育学部

的な面があり、他の生徒とトラブルを起こしている可能性の高い生徒の群) にプロットされるような生徒の中には、対人関係を構築することがあまり上手とは言えない生徒たちが数多く存在した。そして、そうした生徒たちには共通する何かがあると感じてきた。何かとは、雰囲気のような漠然としたものばかりでなく、自己を語る「語り口」、自己と他者の関係性について語る「語り口」である。それは、一度聴いただけではよく理解することができない独特の話し方など、語りにおける「言語」の使い方に特徴があるような印象がある。また、よく背景は理解できないのだが、とにかく常に、何らかの被害感や不満を訴えているという状況が見られる。学校では、彼らの情緒的なケアに焦点を当てて対応することは多いものの、彼らの「語り口」がどのようなもので、何を訴えようとしているのかについて焦点を当てた支援は、あまりなされていないと思われる。そこで「語り口」の特徴を明らかにすることで、対人関係を構築することが苦手である生徒が、他者との関係を構築するとき、どのようなところに躓き、自分をどのような存在として位置づけていくのかを理解できるのではないかと考えた。そしてそれが、対人関係を構築することが苦手な生徒の支援への手がかりになるのではないかと考えた。

本論では、これまで学校において、生徒の心理的理解の手がかりに用いてきた、性格特性、発達課題、家庭環境等の側面的情報からではなく、教育相談に携わる教師だから見える「学校での相互作用の中で生起する関係性」というパースペクティブから生徒を捉え、支援の方法について考えていきたい。

社会的構築主義という視座

学校では、一人の生徒を理解しようとしたとき、さまざまなデータを得ることができる。例えば、生活環境調査書等から「家庭環境」や「生育歴」、学力検査・定期考査等から測定される「学力」、健康診断・身体測定・スポーツテスト等から「身体状況・体力・運動能力」、そして各種心理検査の結果からアセスメントされた「性格特性」や「発達課題」などである。そういったさまざまな情報は、一人の生徒の側面的理解を促進させることに役立つ。そして伝統的心理学はさまざまな現象の説明をこういった側面的な切り口から更に内部へ入り、態度や動機づけ、認知等々の存在を仮定することによって説明しようとしている。これに対して、社会的構築主義の人間観では、アイデンティティを『個人の心の達成』ではなく『関係性による達成』として捉え、アイデンティティが固有の一貫性や安全性をもつとは見なさない (Gergen, 1994)。つまり、自己は関係性の副産物としてのみ立ち現れ、独立した自己が集まって関係を形成するのではなく、関係の特定の形式が個人のアイデンティティを生み出している (Gergen & Kaye, 1992) と捉える。そして、Gergen (1999, p.64) は「自分のアイデンティティは、他者が自分をどう表現するかによって決まるのであり、私たちは、自分のアイデンティティを決して自分の思い通りにしたり、自分でコントロールしたりすることができない」としている。つまり、対人関係の苦手な一人の生徒を理解しようとしたときに、生徒本人の内部に初めからある何か、例えば生育歴や発達課題等によって培われた性格特性などによって特徴を導き出そうとするものではない。生活の文脈から分離した個を捉えるのではなく、学校に関わる人々との相互作用によって立ち現れる生徒の特徴を描きたいと考えている。McNamee & Gergen (1992, p.13) は、「われわれは、それまでの人生で得てきた体験を通して物事を見ている。ここで大切なのは、われわれがそうした見方を正当化する言葉をもっていること、さらに、

何が見えたのかを記述し説明する語彙を持っていること」と述べている。筆者は、多くの高校生の話に耳を傾ける中で、「どうしてそういう見方をするのだろうか?」「もっと違う捉え方をしたなら道は開けるだろうに…」「自分で自分の可能性を狭めているのではないか…」などと感じさせられる表現にしばしば出会った。自分にとって適切な関係や文脈の範囲を狭め『問題』を抱えている人は、どのような「言語」を用いて、どのようなポジションに立っているのだろうか。パフチン (2002, p.21) は、「自己語り」を個人的な情緒ではなく、社会的に理にかなった必然的行為だとしている。それならば、「自己語り」によって、発話者は一体何をしているのかを分析することが手がかりとなるであろう。そうした分析には、「言説によって対象が作り出される」という立場をとる言説分析的な考え方・書き方 (佐藤・友枝, 2006) が有効であると考ええる。

言説分析という方法

Willig (2001, p.125) は、正当化、合理化、カテゴライゼーション、帰属、命名や非難といった心理的活動は、利害関係を管理する方法であり、偏見、アイデンティティ、記憶や信頼といった心理的概念は、人々がもつものではなく、する何かであるとしている。そして、言説心理学者は発話の行為志向性 (action orientation) に注意を払い、言葉が表象する認知構造ではなく、例えば関係否認、言い訳、正当化、主張、弁護などのように、言葉を用いていることに注意を払うと述べている。また、Gergen (1994, pp.252-258)は、「自己についての語り」は、自己同一化、自己正当化、自己批判、社会的団結のような社会的目的を実現するための文化的資源であるとして、現代文化において語りが理解可能であるために、特に必要な「語りの形式」の6つの基準を提示している(表1)。

表1 「語りの形式」の6つの基準

1	価値ある終点を明確にする	受容可能な物語は、終点(ゴール、説明される対象、到達すべき状態、避けるべき状態、重要な結果など)を明確にしなければならぬ。選択された終点には、普通、価値が含まれる。すなわち終点は、望ましいもの(望ましくないもの)として理解される。例えば終点になるのは、主人公の幸福、貴重なものの発見、個人的な損失などである。
2	終点にとっての関連事象を選択する	終点が明確になれば、その物語に関する事象の種類は多かれ少なかれ制限され、「事象らしさ」をもつものが無数の候補の中から絞り込まれる。例えば、物語がサッカーの試合の勝利についてのものであれば「いかにしてわれわれは試合に勝ったのか」、最も関連する事象は、その目標を近づけたり遠ざけたりする事象である。すなわち生じた事象を何であれ語りを含むことができるわけではない。物語の結末に関連した事象のみ語りを含むことができる。
3	事象を並べる	関連する事象が選択されると、それらの事象は、普通、順番に並べられる。現在、最も広く用いられている序列の慣習は、事象を時間軸に沿って単線的にならべるというものである。
4	同一性を安定させる	語りについては、登場人物や事物は、時間軸上で連続した固有の同一性をもつ。例えば、ある瞬間に悪役として登場した主人公が、次の瞬間に英雄になるのでは劇にならないし、意味不明な馬鹿なことばかりする主人公が、突然、何の脈絡もなく、天才の実力を発揮するのは不自然である。
5	因果の連鎖を作る	現代の基準によれば、理想的な語りには、結果の説明を含む。説明は、普通、常識的に見て因果的に関連している事象を選択することによってなされる。例えば、それぞれの事象は、それに先立つ事象の産物のはずだ。「雨が降ってきたから屋内に避難した」「彼の行動の結果、彼は級友と会うことができなかった」など)
6	区切りを示す	ほとんどの物語には、始まりと終わりを示すシグナルがある。例えば、ジョークの最後の笑いは物語の終わりを告げるし、物語の要点を記述すれば、物語世界が終ることを示すことができる。

注:Gergen (1994 永田・深尾訳2004, pp252-258)を基に筆者が要約し作表)

筆者は、教育困難校の生徒たちには、この基準通りにはいかない「語りの特徴」があると感じてきた。また、意味もよく理解できぬまま、不適切な使い方で、うわべを飾る言葉が見え隠れするようにも感じられた。それらは明らかな誤謬となるであろう。パフチン (2002, p.196) は、「文法的誤謬は、生活上で言葉が持つ意味を歪め、言語的記号を、現実を不正確に反映するものにし、劣悪

な技術手段へと変え、当該の社会的交通の劣悪なイデオロギー的環境に変えてしまう」としている。会話の中で文法が頻繁に崩れる教育困難校の生徒たちは、そのことで、どのような立場におかれるのだろうか。独特な語り口に、一体どのような行為志向性があり、自らをどのように位置づけているのかを明らかにしたい。

本研究には3つの目的がある。まず、教育困難校の対人関係で苦手意識やトラブルを抱えやすい生徒が、自分の体験や物事について説明する為にどのような語彙を用いるのか、その自己語りにおける「語りの形式」や「誤謬」に注目しながら、語り口の特徴を描くことである。そのことで、他者との関係を構築するとき、どのようなところで躓きやすいのかが明らかになると考える。次に、限定的な語彙の中で、どのような行為志向性を持ち、どのような立ち位置 (position) を構築していくのかを分析することである (以上2点を研究1)。更に、対人関係の構築を苦手とする教育困難校の生徒たちをどう支援するかを検討することである (研究2)。

研究1

方法

1 分析の対象

対人関係で苦手意識やトラブルを抱えやすい生徒が、他者との関係を構築するとき、どのようなところで躓きやすいのかを明らかにするためには、生徒の日常生活場面の中で生起する会話をそのまま切り取りデータ化することが理想である。しかし、研究者が生徒の日常生活に、入り込んだ時点で、それは既に日常ではなくなってしまう。そこで、グループ・ワークに注目をした。それは、非日常的なグループ内で起こってくる対人関係の状況や相互作用を実生活の対人関係と捉え、その有り様を検討するための半構造化されたグループである。本研究に取り上げるグループ・ワーク及び個別面接は、深谷 (2011) で報告したものであるが、その際、考察の対象にはしなかったD男の自己語りについて取り上げたい。D男は、深谷・丸山 (2010) でのQ-Uでは、「侵害行為認知群」にプロットされていた生徒である。

2 データ採取と分析までの手続き

(1) データの取り方：グループ・ワークについては、それぞれVTR撮影及びIC録音をした。個別面接については、IC録音のみ行った。

(2) トランスクリプション：集めたデータの全てを逐語化した。

3 データの分析

佐藤・友枝 (2006) は、方法としての言説分析について、「何か特別な方法論があるわけではない」としている。そこで、本研究においては、グループ・ワークで見られた「教育困難校の対人関係でトラブルを抱えやすい生徒」の自己語りの例を切り取り、「語りの形式」の失敗や誤謬を丁寧に拾い上げることで、どのようなところで躓きやすいのかを分析する。表2「トランスクリプト1」は、グループ・ワークでのD男の発話を切り取ったものである。①～⑩は、連続し約10分間一気に語られたものである。被害的できごとを太字で、被害感・抑鬱感の表現には、アンダーラインを施し、前提知識が共有できない箇所は★を記し、いつ・どこで・誰が・誰になど省略された説明には☆を記しアンダーラインを施した。人物には二重線を施し (人物記号) を表示した。誤謬は、太字で二重線を施した。

表2 トランスクリプト1

	事象の 順番
<p><登場人物> 俺、犬猿の仲の人=主犯格の人:X、Xの友人女子:Y、Xの友人女子:Z、俺の親友:W、Xのクラスの男子:V1、Xのクラスの男子:V2、ミュージカルの仲間:U、親</p> <p>注:被害的できごと 被害感、抑鬱感 誤謬 前提知識が共有できない★ いつどこで誰が誰になど省略された説明=☆</p>	
<p>① なんて言うんだろう……簡単に言ったら、「俺へのしじめ」があった。あって、その、それが、あって俺は、4日間位誰かから、知らない人からメールがきて、「うざい・きもい・しね・でぶ」ってきて。★もう、信じられる人があんまりいなくなってる。</p>	9
<p>② 唯一、今年間位ずっと一緒に部活やってるやつ(w)がいて、そいつ(w)は、信じられて、そいつ(w)に話したら、「主犯格を知ってる」っていう風に聞いて。</p>	10
<p>③ 俺は、聞いて、☆で電話して、キレちゃって、で「10分待って」って言われて、俺は10分待って、それでも、待たから電話したら、留守番になっちゃって、で留守番に入れたら、俺じゃなくて、相手(w)に、その方向を向けちゃって、次の日、相手(w)をしばくってという方向にいっちゃって、で俺は、「やめろ」ということを3回くらいメール打ったんだけど。</p>	11
<p>④ 次の日になって、その組の男子(v1, v2)に、そいつ(w)が呼ばれて、☆男子だから、女子とは関係ないだろう、話だろうと思ったから、10分20分たっても帰ってこないから、心配になって、見てきたら案の定、主犯格の2人(x, z)に肩叩かれて、やられて、俺は、友達を傷つけられて、あ、自分をどう言われるのはまだいいんだけど、友達を、あ、その、自分のやつに巻き込んだりするの駄目、それでもうキレちゃって、だめで、たぶんその主犯格のやつら(x, z)には聞こえていなかったらしいけど、友達(?)の前に男が二人(v1, v2)いたらしいんだけど、そいつらに「殺す」って言うていたらしい、そっからほとんど記憶がなくて、で記憶を戻したときは、俺は、トイレで壁をぶん殴ってた、でぶん殴って、記憶を戻して、とりあえず、その相手(w)は助かって、そっから、ある人(m)とは、<u>発散の場</u>になって。</p>	12
<p>⑤ その前にも、その発散の場の人(m)の友達(n)に、言われて、元の彼女のことを言われて、俺は、怒ってやったら、そいつ(m)は、不登校になってしまって、そういう責任感を負って、俺が、そういう風にしちゃったっていう。</p>	1
<p>⑥ で、家でも、そういうことは話さなくて、★話せる人もいなくなってる。</p>	2
<p>⑦ 唯一話せたのが、☆ミュージカルやって、その友達(o)が結構仲良くって、話してもみんな同じ答えて、「それはどうしようもない」っていうことで、★俺はそうやっているんだけど。</p>	3
<p>⑧ ぶっちゃけ、学校でもそれで、<u>ストレスがたまっちゃう</u>。</p>	14
<p>⑨ 家にいると、俺、☆ボランティアやって、ミュージカルやってみんなが、やばいことやってたらそれを親に馬鹿にされるっていうのがあって、<u>それでもうストレスがたまって、ストレスの発散場所がなかった</u>。</p>	15
<p>⑩ ☆部活でもあ〜だとかこ〜だと言われて、後輩にも負けて、自分でも、<u>ストレスたまるし、悲しくなるし、★誰にも言えないし</u>。</p>	16
<p>⑪ 唯一の発散場所がミュージカルだけど、卒業しちゃったからあんまりいけなくて、それも、週1度だったから、週に1度そいつ(w)と話して、友達(o)と…その友達(o)ももういなくなってる、★一人で抱え込むようになって。</p>	17
<p>⑫ ☆でも、その子の件は、一回不登校から抜け出してきて、で戻ってきたと思ったら、何ヶ月後にはいなくなってる。</p>	4
<p>⑬ でもう忘れたころかと思って、この間、メルアドを聞きに、その友達(w, z)がきて「その子(m)がメルアドを教えて欲しいんだって」ってきて、ああこれで、仲直りできるのかなって思ったら、「しね」っていうメールがきて、★俺は誰にも言えなくて。</p>	5
<p>⑭ ★で一応誰にも言えなかったんだけど、一人でいたから…次の日、ちょっと先生に笑話で言ったら、「ほっぽとけ」って、でもなんかほっぽとけなくて、☆相手(m)自殺したらしくて、自殺未遂をおかしたらしくて、それは、それは俺のせいで、体が自由に動けなくなったらしくて、本当にどん底まで落とされちゃって。</p>	6
<p>⑮ その次の日「しね」って一言メールが入って、無視したら、</p>	7
<p>⑯ 次の日、もうメールで文字数ぎりぎりまで「しね」っていうメールが入って。</p>	8
<p>⑰ ★もうその日から本当にもう暗くなっちゃって、その日があってから言っちゃうと今まで、今もなんだけど、あんまり人と目を合わせる事ができない、目を合わせると、目を合わせるのが怖いっていうのがあって、だから今も下向いているんだけど…目を合わせちゃうと、何かその人が敵に見えちゃったりとか、たまに教室の廊下を歩いているとそのクラスを見ようとすると、見られているっていう視線が怖くて、一人でいることが多くなって。</p>	13
<p>⑱ ☆本当に1年の時の俺とは全然違う感じになっちゃって、で、もうなんか、<u>ストレスがたまりにたまって、発散する場所がなくて、もうどうしていいかわからない</u>っていう。</p>	18
<p>⑲ その子(m)にも謝らなければいけないし、自分をどうコントロールすればいいかわからぬし、もう頭の中がいっぱいいっぱい、★もう、一人でいるしかないって…一人でいて、何を、さあどうする、その子(m)に謝るのか、謝って、その子(m)は謝られて何か、それが何なのかと言われたら、相手(m)が傷つけないから、なんて思っちゃうから、何か、人に、友達になるのが怖くなっちゃう、そんな感じがする、友達になれない。</p>	19
<p>⑳ 後輩にだめだしやんやんって、部長っていう責任も持っているけど、何だろう、責任感の強いっていうか、一人で背負うしかないっていうか、友達に言っちゃうと友達がまた、背負うことになるから、★言えないっていう部分があるからちょっとしか言えない、あとは言わない、誰にも本当の自分は見せたことはない。</p>	20

表3 トランスクリプト1の修正

	<p><登場人物> 俺、犬狼の仲の人=主犯格の人:X、Xの友人女子:Y、Xの友人女子:Z、俺の親友:W、 Xのクラスの男子:V1、Xのクラスの男子:V2、ミュージカルの仲間:U、親</p>	<p>事象 の 順番</p>
⑤	<p>1年の時に同じクラスだった女子Yについて、Xの友達Yという女子に(別のクラス)に、☆1年生の終わりの頃(3か月前頃)、俺の元の彼女のことを少し悪く言われて、俺はYと口論になり怒ったら、Yは、不登校になってしまった。俺が、そういう風にしてしまったという責任を感じていたが、</p>	1
⑥	<p>誰にも相談できず、家でも、そういうことは話せなかった。</p>	2
⑦	<p>小学校時代から習っているミュージカルの仲間の中に、仲良くしていた友達がいる、その友達には相談できなかったけど、「それはどうしようもない」ということで、学校では、話す人もいなくて一人であるようになった。</p>	3
⑧	<p>でも、Yは、一回不登校から抜け出してきて、「戻ってきた」と思ったら、転学してしまった。</p>	4
⑨	<p>2年生になってもう忘れた頃かなどと思っていたら、この間、WとZが来て「Yがメルアドを教えて欲しいんだって」と言われた。「ああこれで、仲直りできるのかな」と思ったら、わからない相手から「しね」というメールがきた。俺は誰にも言えなくて。</p>	5
⑩	<p>でも次の日、一人で行ったから、先生が「どうしたの?」と声をかけてきたので、メールが来たことを笑みながら話したら、「まっほっとけ(気にするな)」って言われた。でもなんかまっほっとけなくて、Yは自殺…自殺未遂をおかしたらしくて、体が自由に動けなくなったらしく、それは俺のせいかなと思ったら本当にこども底まで落とされちゃって。</p>	6
⑪	<p>その次の日しね」と一言メールが入って、無視したら、</p>	7
⑫	<p>次の日、もうメールで文字数ぎりぎりまでしね」というメールが入って。</p>	8
⑬	<p>そうやって、4日間位、誰か知らない人からメールがきて、「うざい。きもい。しね。でぶ」ときて、これは「俺へのいじめだ」と思ったら、誰からもわからないから、信じられる人があんまりなくなっていたんだけど、</p>	9
⑭	<p>唯一、信じられる友達がいる、そいつは、今まで、4年間位ずっと一緒に部活やってる友達で、そのWと話したら、「主犯格を知ってる」というから、</p>	10
⑮	<p>それが誰かを聞いたら、Xだった。俺は、頭にきて、Xに電話して、Wから聞いたことを伝えると口論になり、Xが主犯格で、俺が切れて、留守電になってしまった。留守電に抗議したら、俺じゃなくて、Wに、その攻撃の矛先が向いてしまった。そして次の日、Wをしばく(呼び出す)ことになってしまい、俺は「やめろ」と3回メール打った。</p>	11
⑯	<p>次の日になって、Xの組の男子V1とV2に、Wが呼ばれた。二人は男子だから、Xとは関係ないだろう、ただの話だろうと思ったから、10分20分たっても帰ってこないから、心配になって、見に行ったら、案の定、X、ZにWが、肩を叩かれていた。俺は、友達を傷つけられて、あの、自分をどうこう言われるのはまじいんだけど、自分のトラブルに友達を巻き込んだりするのには許せなくて、それでもうキレちゃって…、近くにいた友達によると、たぶんそのX、Zには聞こえていなかったらしいけど、止めるV1とV2に、「Wを助けてくる。殺す(Xを)！」と言っていたらしい。そっからほとんど記憶がなくて、気が付いたときには、俺は、トイレで壁をぶん殴ってた。そして、Wは助かって、XとZはいなくなっていた。そこから、Xとは、犬狼の仲になってしまった。</p>	12
⑰	<p>もうその日から本当にもう暗くなっちゃって、その日があってから言っちゃうと今まで、今もなんだけど、あんまり(あまり)人と目を合わせるができない。目を合わせると、目を合わせるのが怖いというのがある。だから今も下向いているんだけど…目を合わせちゃうと、何かその人が壁に見えちゃったりとか。たまたま教室の廊下を歩いているとそのクラスを見ようとすると、見られているという視線が怖くて、一人であることが多くなって。</p>	13
⑱	<p>ぶっちゃけ、学校でもそれで、ストレスがたまっちゃうし。</p>	14
⑲	<p>家にいると、俺がボランティアやミュージカルなどみんなが、やらないようなことをやっていると親に馬鹿にされ、更にストレスがたまって、ストレスの発散場所がなかった。</p>	15
⑳	<p>部長を務める運動部でも、あーだ、こーだと言われることが多く、後輩との試合にも負けて、自分でも、ストレスがたまると、悲しくなるし、誰にも言えないし。</p>	16
㉑	<p>唯一の発散場所がミュージカルだけど、中学卒業後はあんまりなくなって、それも、週1度あったころは友達と話せたが、…その友達ももう来なくなって話せないから、一人で抱え込むようになって。</p>	17
㉒	<p>学校では、女子とも楽しく一緒に仲良くしていた1年の時の俺とは全然違う感じになっちゃって、それで、もうなんか、ストレスがたまりすぎて、発散する場所がなくて、もうどうしていいかわからないという。</p>	18
㉓	<p>Yも謝らなければいけないし、うまくいかない自分をどうコントロールすればいいかわからないし、もう頭ん中がいっぱいいっぱいで、もう、一人でもいいから、一人で行って、何をやる、さあどうする、Yに謝るのか、謝っても「それが何なの」とか言われたら、Yが傷ついたらかわいくない、なんて思うと、何か、人と友達になるのが怖くなって…友達になれないような感じがする。</p>	19
㉔	<p>部活の後輩もための、いやになってくる。部長って責任も持っているけど、何だろう、責任感の強いっていうか、一人で背負うしかないっていうか、友達に言っちゃうと友達がまた、背負うことになるから、言えないっていう部分があるからちょっとしか言えない。あとは言わない。誰にも本当の自分は見せたことはない。</p>	20

結果と考察

グループ・ワーク実施後には、個別面接を行った。この面接では、筆者自身がよく理解できなかったことを確認し(事実の確認)、一緒に話を整理し(経験したことの確認)、グループ・ワークで、D男が何をしていたのか振り返り(自己の相対化、経験の言語化)、筆者が要約しながら確認(ストーリーの確認)を行った。また、D男自身が、課題を具体的に考えられるようさまざまな質問をしながら進めていった。表3「トランスクリプト1の修正」は、表2の内容について、振り返り面接の中でD男に、確認したことを加え(下線部)誤謬を訂正し(斜字)、簡潔化し、事象を時系列に沿って並び替えたストーリーである。表2と比較しながら、語り口の特徴や行為志向性について考察していきたい。

1 語り口の特徴

特徴1:「他者の反応を気にしないで話す」

この時のグループ・ワークはD男以外のメンバー全員が女性だった。D男は、筆者も含め5人が注目する中、うつむいたまま他者の反応も見ず、約10分間、トランスクリプト1のように話し続けた。この間、話の内容が理解されているかどうかメンバーの顔をうかがうことも、一旦話を止めて確認をとることもなく一方的に語り続けた。

特徴2:「文法の混乱」

省略されてしまった主語、修飾語の問題がある。例えば③☆「でっ電話してキレちゃって。でっ…」は、聞き手には、誰が誰に電話して、誰がキレたのかなど不明な内容である。そして、D男だけがひとり高揚し、「でっ」で接続しながら聞き手を置き去りにしたまま独走していく。また、☆②「でも、その子の件は…」のように「でも」という接続詞によって、唐突に「その子」が誰かなどの、説明なしにつながれる(唐突な述語)。更に、「それ」「あの」「その」など指示語が多く、指示語が指すものが頻繁に変わる。そのうえ、根拠が提示されず、結論だけが述べられたり、本来は、結論と根拠の間にあるはずの「前提知識」が提示されなかったりといったことが目立つ。例えば④「男子だから、女子とは関係ないだろう、話だろうと思ったから」は、「主犯格」が「女子であるXだ」という前提知識が提示されていないため聞き手は混乱させられる。こうして、自明ではない根拠や理由を省略されてしまうために、聞き手は、結論と根拠の間に大きな隔たりのある主張のように感じさせられ、飛躍した話を聴かされた印象をもつことになる。

特徴3:「誤謬」

「前提知識」の提示がないまま「もう・・・ない」という「性急な一般化」のあと「唯一・・・」というパターンがある(①-②、⑥-⑦、⑩-⑪)。話を先に進めると新たな登場人物や事象が出てくるため、「唯一」を用いることによって、「性急な一般化」をしてしまった誤謬を補っていく。このように、不適切に「唯一」を使用し、かつ「唯一」を連呼する結果となり「唯一」の事象でなくなっているという誤謬が見られた。また「犬猿の仲」を「けいえん(敬遠)の仲」と言ってしまうなど、意味がよく理解できていない単語を用いるためにおこる誤謬がみられた。

特徴4:「語りの形式」に則らない語りで「話が迷子になる」

全体に、始まりと終わりが不明瞭であり、誰の何についての話なのか、どのような結論があったのかを明らかにできない。先に適切な「語りの形式」(表1)を示したが、語りが慣習的形式に基づ

かないならば、そもそもその語りは意味をなさない (Gergen, 1994)。つまり語りが意味をなさず、話を起こすも、承り膨らますこともできず意を転々とし、全体を結べない話となる。このように「話が迷子になる」のが大きな特徴である。具体的には以下のような「語りの形式」の失敗が見られた。

①では、「俺へのいじめ」の物語として始めたが、終点にとって関連のある「いじめ」に当たる事象は、2つ、「4日間位誰かから、知らない人からメールがきて。「うざい きもい しね でぶ」ってきて」と④「俺は、友達を傷つけられて。」という事象であった。そして、⑥以降は、「話せる人がいない」「誰にも言えない」「ストレスがたまる」といった「ストレスを抱え、発散するところがない俺」の物語になってしまい、価値ある終点が明確ではなかった。

次に、表3に示したとおり、時系列に沿って並べ替えると時間軸が安定せず行ったり、来たりする話をしており、事象を並べる作業に失敗している。

また、登場人物の説明が適切とは言えず、性別もあきらかではなく、呼称がたびたび変化した。例えば、Wは「俺の親友」で十分なところを、「4年間くらいずっと一緒に部活やってるやつ」「そいつ」「相方」など何度も呼称が変化していった。また「主犯格」は、「そいつ」「ある人」「敬遠の仲の人」「その友達」などと変化した。こうなると聞き手は、誰のことだったかイメージすることが困難になってくる。また、「主犯格」に対応するD男の立場は「被害者」であったと連想されるが、「俺へのいじめ」の物語りは、一方的ないじめではなく、相互作用の結果としてのトラブルの要素を十分に含み、被害者が加害者になるような登場人物の同一性が安定しない内容となった。

以上のように、「他者の反応を気にしないで話す」ために、「文法の混乱」を指摘されることもなく、「誤謬」を訂正されることもなく、「語りの形式」に則らない語りで「話が迷子になる」という語り口の特徴が見られた。「話が迷子になる」過程では、呼称を変えながら、たくさんの人物を次々に登場させ、語用論に問題のあるうわべを飾る言葉を並べていくうちに、自分は誰か、そしてストーリーの終点はどこかを見失ってしまう。また、根拠がなく、結論が述べられ、結論と根拠の間にあるはずの「前提知識」を省略し、最終的に身近にあった安易なポジションに手をだし、獲得してしまっていないだろうか。この隠された前提にはどのような意味があったのか、次に考察してみたい。

2 行為志向性:「被害者(孤独な弱者)」ポジションの獲得

D男の語りには、聞き手の前提知識となる事実の説明が省略されてしまう特徴があった。象徴的なのは⑦「俺はそうやっているんだけど」である。「そうやってる」とはどのようなことかの説明が全くなされていない。手がかりを求めて、D男の状態が語られた言葉を探していくと、⑥に「話せる人もいなくて」、更に遡ると①「もう、信じられる人があんまりいなくなって」がある。⑦以降では、⑩「誰にも言えないし」⑪「一人で抱え込むようになっちゃって」⑬「俺は誰にも言えなくて。」と続く、そして⑭「でっー応誰にも言えなかつたんだけど」⑯「あんまし人と目を合わせる事ができない。目を合わせると、目を合わせるのが怖いって言うのがあって。だから今も下向いているんだけど」⑰「もう、一人でいるしか無いって・・・一人でいて。」⑱「言えないって言う部分があるからちょっとしか言えない。あとは言わない。誰にも本当の自分は見せたことはない」などが続く。ここで、D男は、一体何をしているのだろうか。まず、「誰にも話せないで、一人でいる俺」が隠れた前提としてあったのではないだろうか。つまりここで、D男がしていたことは、「被害者」

にふさわしい状態を並べることによって、「限られた相手（他者）、限られた場でしか自分らしく振舞えない孤独な弱者」を体現しようとしていたのではないかと考察する。更に、④「自分をどうこう言われるのはまだいいんだけど・・・」という自己犠牲の主張とともに、ヒロイックにストレスフルな自己を語る。Gergen（1994, p.274）は、「抑鬱の物語を語ることは、ある精神状態の兆候を記述することではなく、特定の関係性に入り込むことである。そうした語りは、同時に、同情と心配を誘い、失敗を許し、罰を免じるかもしれない」としている。D男は、「孤独な弱者」の「抑鬱の物語」を語ることで、被害者ポジションを獲得したのではないだろうか。そうすることで、同情と心配を誘い、これまでのトラブルや失敗を許され、罰を免じられて、「友達」という特定の関係性に入り込もうとしていたのではないかと考察する。

3 ナラティブ・アプローチの可能性

本研究の目的は、D男の事例から教育困難校の対人関係で苦手意識やトラブルを抱えやすい生徒の特徴や行為志向性を暴くことではない。Burr（1995, p.248）は、研究の目的は「事実」の発見ではなく、それとは別の目標へ向かう研究過程の動因となるべきであるとしている。ここでは、筆者の「読解」が、D男ら「変化を必要とする人たち」に、何らかの有用性をもたらすものにしていきたい。そこで、D男の事例を基に、研究2として教育困難校の対人関係を構築することが苦手な生徒の支援の手立てを検討してみたい。

研究2

ナラティブ・アプローチ

社会的構築主義の考え方を基礎に、ストーリーや物語といったいわゆるナラティブを用いた治療や援助としてナラティブ・アプローチが注目を集めている。Gergen & Kaye（1992, p.208）は、「あるストーリーに入り込んでそこに基盤を置くことは他のストーリーを放棄することであり、自分にとって適切な関係や文脈の範囲を狭めることになる」としている。そして、ナラティブ・セラピーが果たす役割には、経験を徹底的に相対化する働きがあるとし、別の視点からものごとを構成しなおす手段として、悩みをもつ人が注意を払う必要がある7点をあげている（表4）。

表4 別の視点からものごとを構成しなおす手段

1	自分を支配している経験の中に例外を見つけること
2	自分で作ったのではなく文化が教え込んだストーリーに囚われていることに気づくこと
3	自分の経験を相手にどう語り分けるかを想像してみる
4	自分の対人関係の特徴がどんな反応を忍んでいるかを考察すること
5	身近な人々がそれをどう経験しているかを想像すること
6	もし異なる前提から出発した場合、自分は人生をどのように経験するのか、すなわち、どうふるまい、どんな資源に頼ることができ、どんな新しい解決策が現れるかを考えること
7	かつては信じていたが今は捨て去った自分の思いこみを思い出してみる

Gergen & Kaye(1992 野口・野村訳1977, P.215)を基に筆者が作表

また、このアプローチの成果として、野口（2002, p.41）は、アルコール依存者のセルフヘルプ・グループでの自己語りの例を報告している。その内容は、「どうしようもない自分」を語っていたときは、まさにその状態だった。酒浸りで、仕事もクビになり、暴れて警察に捕まり、病院の入退院を繰り返す、酒がやめられないという「確固として動かなかった現実」を生きていたのだ。ところ

が、セルフヘルプ・グループに参加することで刺激を受け、酒を飲まないでいられるようになると、いつまた飲んでしまうかはわからないけれど、「とりあえず一日一日がんばっている」というように、自己像が流動し始めた。そして、数年後には「なんとかやっていけるかもしれない自分」を生きるようになっていったという自己像の変化のストーリーだ。これが、「それまで、確固として動かないものにしか見えていなかった『現実』が流動し始める。こうした過程のなかで、『問題』もまた流動を始める。『問題』を『問題』たらしめていた文脈が流動するなかで『問題』の意味づけもまた流動する(野口, 2001, p.67)」ということであろう。

ここでは、研究1に見たD男の語り口の特徴から「被害者ポジション」を獲得させた「文脈」がどのように変化していくのかを分析してみたい。そして、その「文脈」が、グループ・ワークと振り返り面接でどのように刺激され、揺さぶられ、「変化」するのかに注目し、教師やスクール・カウンセラー等が、学校臨床に用いる手法として、ナラティブ・アプローチの可能性を検討したい。

データの提示

グループ・ワークの前後に行う個別面接では、話が迷子になっていかぬよう、発話中でも質問をするなど、D男の周囲で起こっていることを一緒に確認し、できるだけ相対化できるよう働きかけた。また、誤謬は、できるだけ訂正しながら進めていった。グループ・ワーク後の振り返り面接の一場面を提示する(表5)。更に、グループ・ワーク、個別面接を通して、D男の語りの変化を例示するために、「ストレスに関する語りの変化」(表6)を提示する。

考察

表5 トランスクリプト2の直前までは、「新しい友人もできてきて、楽しい学校生活を送っている」という報告(上昇語り)であった。「ひどく怒られちゃって(行18)」とネガティブな体験を口にした後も、「ストレスなく日常を送っていた」と上昇語りができた。ところが、行22では、「押しつけられる」「覚えられない」といったネガティブな下降語りに転じている。これは、被害感の訴えである。そこで、「ボランティアだけに、エネルギーを注いでいるわけじゃないからね…(行23)」と筆者が、補助自我的なつづやきを投げかけると、これを受け取って、D男は、自分の状況を説明しようとする。ところが、「分割しているけど、どっか…(行24)」とうまく表現できない。そこで、「そこばかりやってるわけじゃないんだから、そこばかり考えられないよね。(行25)」と言い換えをしたうえで、「仲間ができるといいね、一緒にサポートしてくれる。(行25)」と提案をした。すると、スムーズに反応できた。そして、自分が努力していることを点検し、「…会議が終わったら、その友達とご飯食べて、相談のってもらったり、本音を話し合える二人になったり」と仲間づくりのための方法を身につけていて実践している自分を見つけることができた。しかし、「相談相手がいなくなっちゃった(行26)」と再び下降語りに陥ってしまう。まだ現実的な問題(ボランティアの件で具体的に相談したいこと)にぶつかっているわけでもないのに、下降語りに陥っていくのである。このように、自由な自己語りで進めていくと、すぐに「身近な被害感」を獲得してしまうのが特徴でもある。そこで再び「上昇語り」が展開できるよう、意図的に下降語りを遮断し話題転換し、D男の周囲を点検する質問を出すと、再び「上昇語り」に転じることができた。こうした作業の繰り返しによって、D男の語りは少しずつ揺らぎはじめ、変化していったと考察する。これは、来談

表5 トランスクリプト2

行	発話者	発話内容	備考
18	D男	もうねえ、昨日?うん?月曜…月曜だ。月曜はひどく怒られちゃって。	ネガティブな体験
19	筆者	誰に?店長?…ああ女子の先輩だけ?	事実の確認
20	D男	何ていうかね、行って、帰って来て、部活やって、ストレスも何も考えないで部活やってたから、まあ何ともなかったんだけど…バイト行って、でっ、バイト行ってあんまりストレス感じなくて、さあ帰ろうと思ったら、電話がかかってて、誰かなあって思って電話でたら、ボランティアの先輩。	ストレスなく日常を送っていた報告
21	筆者	ああ、昨日言ってお話ね。時間ないみたいな。	
22	D男	あっ、日曜かそしたら…、言われたのが、俺は、一番下っ端から会長にあがるんだそれで、誰もいないんだから、お前は、幹事と会計と会長全部をこなさなきゃいけないんだ。って、そう言われたとき、かなり頭の中こんがらかった。その俺にそんなに押しつけられても、そんなに多く覚えられないし、それに、部活の部長やってるし、ミュージカルもやってるし、来年のことも考えなきゃいけないし、でもM市ボランティアとも仲良くしなきゃいけないし。	下降の語り(たくさんの役割を持っていることがストレスの原因になっている)
23	筆者	要するに…ボランティアだけに、エネルギーを注いでいるわけじゃないからね…	補助自的的吐き
24	D男	分割してるけど、どっかが…	
25	筆者	そうだよな、そこばかりやってるわけじゃないんだから、そこばかりは考えられないよね。仲間ができるといいね、一緒にサポートしてくれる。	言い換え提案
26	D男	だから、今は、M市の人と仲良くして、相談相手になってもらおうかなあって。相談相手はいるんだけど、たまに、その、M市でのやつ…会議が終わったら、その友達とご飯食べて、相談のってもらったり、本音を話し合える二人になったりしたから、でもその人は3年生だからもう来なくなっちゃったの。だからまたちょっと相談相手がいなくなっちゃったなあって。	経験の言語化 自分なりに努力している点(上昇語り)から先の心配(下降語り)
27	筆者	そうかそうか。話し戻させてね。G男くんが入ったじゃない、これはどう?D男くんにとって。	下降語りを返る話題転換
28	D男	うん。いやあなんか、G男は、本音を話せる、本当、本音を話せる友達が、俺の相方とG男…の二人だけなの、この学校で。だから、いつも外のそのところで話しているときがあるから、たまにそこで、一時期、不登校の時があって、不登校が終わってから、俺が心配で、ちょっと、そこに会った時に、「どうしたんだよ?」って。こうなってたんだよっていったら、いやあ自殺願望も考えてたんだよ。とか言って。「そこまで考えてたんだ〜」って。「まあそれはしょうがないよなあ。」って、相談にのってあげたりしていた。気が楽になればいいかなあって思って。	自己の相対化 自分には、親友(相方)の他にもよい関係の友人がいた(上昇語り)

※()は、発話者が発話中にあった聞き手の発言である

表6 ストレスについての語りの変化

事前面接	楽しけれど、楽しいときもあれば、ストレスがたまる時もあるんで。なんか、頭の中いっぱいですよ。すぐに切れちゃいそうな感じ。切れたら切れたで、その子に迷惑がかかるし、その子が…なんか自分よりもその子っていう、その相手のこと…
G1-103	もうなんか、ストレスがたまりにたまって、発散する場所がなくて。もうどうしていいかわからないっていう。
G1-122	それでまたストレスたまってもう、自分がストレスの塊に感じちゃう、どう発散させるかわからない。どうすればいいのか考える、何か言ってもしゅもない気がするけど…
G2-352	ストレス発散。ええ、なんだろう、ストレス発散。ええ、とりあえず、ミュージカル。
G2-354	ダンスやってたり、歌ったり、演技したりするのがすごく好きで、で、楽しくてやってるから、もう卒業、本当はミュージカル卒業生なんだけど、ずっと行ってから今回も出させてもらって、がんばらなくちゃってのもあるし、ダンスしてると何かとにかく何も考えなくていいからダンスのことだけ考えていけばいいし、それが一つで、あとはなんだろう、本当にたまにしかやらないけど、親父とのボーリングとか、ビリヤードとか、そういう好きなことをやっていけば、何にも考えなくていいかな。
G2-403	ストレスは自然に発散してるんだなあって事がわかった。
G2振り返り面接	またこの間と同じストレスの話になったけど、違うところから見ている人がいた。日子が、違うところから見てたから、いじめも違うところから見てたし、うんなんか、俺は別にいじめられてねえのか…そういうの思った。
G3振り返り面接	違う…ストレス、ストレスへの見方は、変わりはないけど、俺もダンスやってて楽しければ発散できるし、もちろん部活やってて発散できるし、だからなんなんだろう、何やってればっていうより、楽しければ発散できるっていうのがわかったから、一番!
G4振り返り面接	うん。今は、ストレスを考える時間がない。

者中心で、共感的に傾聴することを基本としているカウンセリングのスタンスとはやや異なる「積極的な介入」とも言えよう。そして、下降語りをしているときのD男が、決まって獲得していたポジションが、「ストレスを抱える俺」であった。事前面接から2回目のグループ・ワークの前半まで、それは揺るぎない、D男にとって大切なポジションであった。ところが、グループ・ワークの中で、少しずつ揺らぎはじめ、変化の兆しが見られたので個別面接で、意図的に話題に取り上げ、相対化することで、少しずつ変化していった。表6に示したように、D男は、事前面接から「ストレス」を語っている。そして、「ストレスがたまりにたまって、発散する場所がない (G1-103)」と訴えたり、「自分がストレスの塊 (G1-122)」としながらも「何か言ってもしやあない気がするけど (G1-122)」と「ストレスの塊な俺」を語ることに疑問をもち、揺らぎ始めたことが窺えた。そして「ええ、なんだろう、ストレス発散。ええ、とりあえず、ミュージカル。(G2-352)」と、ストレスを発散している自分に気づいていった。また、「同じストレスの話になったけど、違うところから見ている人がいた。B子が、違うところから見てた」と他者の語りを取り込むことができた。そのうえ、「何やってればっていうより、楽しければ発散できる (G2 振面)」と相対化して獲得した違う視点を語り、ついには「今はストレスを考える時間がない (G2 振面)」と新しい自己を語っている。このように比較的早期に、提案された新たな視点を素直に引き受け、取り込むことができた。このことから、ナラティブ・アプローチが、過去の替えることができないうことを語りなおすことで、物語を紡ぎなおすだけでなく、混沌とした現在をも語りなおし捉えなおし見直す機会として、広く活用できることが示唆されたと考える。

総合考察

教育困難校の生徒が語る「とりあえずの被害者ポジション」

本研究で取り上げたD男の語りは、1事例に過ぎないが、筆者は教育困難校において、D男と同様な語り口の特徴をもつ生徒を数多く見てきた。そして学校の中では、彼らのトラブルや訴えは、「何を言っているのかわからない・・・」あるいは、「また、何かクレームかい?」と、取り合ってもらえないでやり過ごされてしまうような状況もまま見受けられた。

研究1に見てきたように、一旦「身近な被害感」を訴え、聴いてもらうことで「とりあえずの被害者ポジション」に立ってしまうと、それに即した生活に陥っていくケースが少なくない。話せる友人がいるにもかかわらず、一人で所在無く廊下をうろつき、教師やカウンセラーのみならず、時には用務員さんなど、聴いてくれる人なら誰彼無しに捕まえて、理解の難しい語り口で、簡単な「状況説明」をし、「被害感」を訴える。そして場合によっては、対応した人が、サポーターにあろうと熱心に傾聴し、辛さを共感すればするほど、ますます「被害者ポジション」に陥っていくのである。彼らは、「とりあえずの被害者ポジション」を獲得することで、同情と心配を誘い、一時的にケアされたり、時には相互作用として起こったトラブルや失敗を教師や周囲の誰かに解決してもらったり、許されてきたりしたこともあったかもしれない。しかし、「とりあえずの被害者」は、適切にケアされずに、やがて本物の「被害者」になってしまう場合もある。それは、「被害者ポジション」に立ち、被害者を体現していく内に、不登校に陥ってしまったり、他者との大きなトラブルに発展してしまったりするケースなどである。そこで、「とりあえず・・・」の段階で介入し、「被害者ポ

ジション」から救済することが重要であると考え。

言語的相互作用による変化への働きかけと新しい現実構成

教育困難校の対人関係にトラブルを抱えやすい生徒は、トラブルを抱えると同時に、その語り口の特徴からも周囲の理解を得られず、孤立していきやすい。そして、彼らが被害者ポジションに立つことと、周囲が彼らにクレーマーやトラブルメーカーといったポジションを付与することは、背中合わせの関係にある。そこで、教師やカウンセラーは、彼らをそうしたポジションに立たせないよう、支配している経験の中に例外を見つけられるようなナラティブな関わりが必要となる。それは、共感的に傾聴するだけでなく、興味をもって質問をするなど積極的な介入である。そして、語られずに省略された事象、「隠された前提」の確認を協働して行うことは、自己の問題の相対化、すなわち客観的な認識が促進され、現実認識における歪みの矯正となるであろう。次に、自分で獲得してきたポジションが実は、文化が教え込んだストーリーに囚われていることに気づけるように、補助自我的に彼らの状況を言い換え、新たな意味をいくつか積極的に売り込んでみる。そして、彼らが売り込まれた意味を手にとったならば、それを失敗せずに新たなストーリーに書き換えられるようにしっかりと協働する。このとき、教師やカウンセラーが、補助自我的役割を担うことによって、被害者ポジションに立つ自分の言動を周囲の人々が、どのように経験しているのかを想像したり、自分に起こった出来事や自分が感じたことの新たな言語的表現方法を学ぶチャンスを得る。こうした関わりが、彼らにとっては、どうふるまい、どのような表現を活用すればよいのか、新しい解決策を獲得するための助けとなるであろう。

一方、高等学校においては、トラブルの発生しやすい休み時間や放課後などは、教師の目が行き届かず、生徒同士の相互作用によるトラブル場面に直接遭遇し、介入することは困難である。そこで、本事例のようなグループ・ワークを日常生活の延長と捉え活用する方法は有効であると考え。また、Winslade&Monk (1999, p.180) は、ナラティブ・セラピーを学校という舞台上で適用するための手引きとして、ナラティブの具体的方法を紹介している。その中で「個人の人生における新しい展開のために好意的聴衆を集めようとするナラティブな強調は、グループワークに適している」としたうえで、新しい生き方の可能性を開く相互作用のための機会となるとしている。しかし、教育困難校の生徒たちは、その語り口の特徴から生じる齟齬などによって、グループで起こったことを独力で理解し消化することが難しい場合もあることから、教師やカウンセラーが丁寧にフォローする必要がある。振り返り面接では、被害者ポジションから新しいポジションを獲得できるよう、ドミナント dominant (支配的な) 言説に焦点を当て、グループで受けた刺激を言語化させるなど、積極的な変化へのアプローチを繰り返していくことが重要であると考え。

今後の課題

本研究の目的は、教育困難校の対人関係で苦手意識やトラブルを抱えやすい生徒の自己語りにおける「語り口の特徴」を明らかにすること、そしてどのような行為志向性をもって、どのような立ち位置(position)を構築していくのかを分析し、それに対する支援の手立てを検討することであった。

事例からは、「他者の反応を気にしないで話す」ために、「文法の混乱」を指摘されることもなく、

「誤謬」を訂正されることもなく、「語りの形式」に則らない語りで「話が迷子になる」という語り口の特徴が見られた。そして、その語り口に、隠された前提と被害者ポジションの獲得を見出した。また、「とりあえずの被害者ポジション」の段階で、ナラティブな関わりを心がけることによって、本当の「被害者」になる前に、救済することができることが明らかとなった。これまで、教育困難校の生徒の語りそのものの困難さについて、分析を試みたことなどなかったことから、いくつかの特徴を見出せたことは筆者にとって大変意義深かった。そして、教育困難校における学校臨床場面での積極的な介入の必要性を強く実感した。しかし、こういった予防的な関わり有用性を証明することは難しく、たくさんのデータの積み重ねが必要であると考えた。そこで、今後も実践を重ね更に深い検討ができるよう努めていきたい。

引用文献

- バフチン, M 2002 桑野隆・小林潔編(訳) バフチン言語論入門 せりか書房
- Burr, V.1995 *An introduction to social constructionism*. Routledge, London. (田中一彦(訳) 1997 社会的構築主義への招待—言説分析とは何か— p.248 川島書店)
- 深谷佳子・丸山広人 2010 教育困難校におけるグループ・ワークに関するアクションリサーチ—第一次予防の観点から— 茨城大学教育実践研究, 29, 255-269.
- 深谷佳子 2011 高校におけるグループ対人関係療法的アプローチの実践 —集団が苦手な A 子の自己受容過程に注目して— 学校教育相談研究, 21, 4-13.
- Gergen, K. J. & Kaye, J. 1992. "Beyond Narrative in the Negotiation of Therapeutic Meaning" McNamee, S. & Gergen, K. J. (Eds.) *Therapy as social construction*, Sage Publications London. (1997 野口裕二・野村直樹(訳) ナラティブ・モデルを越えて ナラティブ・セラピー—社会構成主義の実践 pp.183-218 金剛出版)
- Gergen, K. J. 1994. *Realities and relationships: soundings in social construction*. Harvard University Press, London. (永田素彦・深尾誠(訳) 2004 社会構成主義の理論と実践—関係性が現実を作る— ナカニシヤ出版)
- Gergen, K. J. 1999. *An invitation to social construction*. Sage Publications, London. (東村知子(訳) 2004 あなたへの社会構成主義 p.64 ナカニシヤ出版)
- 河村茂雄 1999 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発—学校生活満足度尺度(高校生用)の作成— 岩手大学教育学部研究年報, 59(1), 111-120.
- McNamee, S. & Gergen, K. J. (Eds.). 1992. *Therapy as social construction*, Sage Publications. London. (1997 野口裕二・野村直樹(訳) ナラティブ・セラピー—社会構成主義の実践 p.13 金剛出版)
- 野口裕二 2001 臨床的現実と社会的現実 中河伸俊・北澤毅・土井隆義(編) 社会構築主義のスペクトラム pp.58-75 ナカニシヤ出版
- 野口裕二 2002 物語としてのケア —ナラティブ・アプローチの世界— 医学書院 p.41
- 佐藤俊樹・友枝俊雄(編) 2006 言説分析の可能性—社会学的方法の迷宮から— 東信堂
- Willig, C., 2001 *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and*

- method*, Open University Press, London. (上淵寿・大家まゆみ・小松孝至(共訳) 2003 心理学のための質的研究法入門—創造的な探求に向けて— 培風館)
- Winslade, J., & Monk, G. 1999 *Narrative counseling in schools*. Corwin Press, Thousand Oaks. (小森康永(訳) 2001 新しいスクール・カウセリング—学校におけるナラティブ・アプローチ— 金剛出版)