

非行少年の変容とは何か

—変化／変容／更生のプロセス—

○木村祐子（お茶の水女子大学大学院）

○仲野由佳理（東京学芸大学連合大学院）

伊藤茂樹（駒澤大学）

高井良健一（東京経済大学）

越川葉子（立教大学大学院）

鈴木舞（東京大学大学院）

金子真理子（東京学芸大学）

1. 本研究の目的、位置づけ

本発表は、P 女子少年院で実施した調査から、非行少年の「変容」がどのように教官や少年の間で解釈されているのかについて明らかにするものである。

少年院における少年の「変容」とは、教官や少年にとって日常的な営みであり、自明なものである。それゆえ、日々生じている非行少年の「変化」は捉えづらく、十分に言語化できていない。しかし、「更生」の観点から「少年の変容」への関心は高い。たとえば、大川他(2000, 2001)が在院少年に実施したアンケート調査によれば、少年の「変容」は、「共感性」「社会的スキル」「職業レディネス」「自尊感情」の尺度においてみだすことができる。これらの尺度における少年の変容は、魚住(2003)や品川(2005)も報告している。

このような先行研究は、少年院での教育が少年のどのような行為や考え方を変えたのかを明らかにしている。一方で、教官や少年自身が何を「変容」として捉え、解釈しているのかについては十分に検証できていない。そこで本発表は、「少年の何が変わったのか」ではなく、「どのようにして変わったとみなされていくのか」に焦点をあてて分析する。

本発表の目的は以下のとおりである。まず、

(1) 「変容」についての教官と少年の語りから、それぞれの「少年の『変容』」に対する解釈の視

点を整理し、(2) 解釈に対する視点の「ズレ」が、少年の「(望ましい) 変容」との関連で、どのように活用されているのかを明らかにする。

こうした少年の「変容」をめぐる解釈は、面接を始めとした個別指導や、院内の様々な教官と少年の相互行為から分析できる。本発表では、授業などの集団指導場面に限定し、教官と少年だけではなく、少年と少年の関係における「変容」について検討していきたい。以上のような問題関心は、学校教育における教師-生徒関係や授業の場面にも適応できるものであろう。

2. 調査概要

(1) 施設の概要

本研究のフィールドである P 女子少年院は、ある地方都市に立地し、初等、中等、特別の 3 種を併設している。在院期間は短くて 5 か月程度（一般短期処遇）、最長で 2 年程度（長期処遇）であり、11 か月程度が最も多い。職員は約 30 名で、少年の処遇を直接担当する教育部門と、庶務課、医務課に分かれる。男女比はおよそ 1:4 であり、教育部門の職員は大部分が女性である。施設は周辺から隔離されてはならず、外部から一見したところ閉鎖的な施設のように見えない。名称も「少年院」とは名乗っておらず、学校のような名称である。

(2) 方法

調査は、法務省矯正局の協力を得て、2006年11月から実施している。その内容は、集団指導場面、個別指導場面の観察（ビデオ撮影と録音を含む）、寮における日常生活場面の観察（一部ビデオ撮影を含む）、少年及び教官へのインタビュー、文書資料の閲覧、行事の参観などである。

3. 教官による「変容」の解釈

本節では、教官が少年のさまざまな「変化」をどのような視点からとらえているのかをカテゴリー化し、それらがどのような働きかけや関係性の構築を経て「変容」とみなされていくのかを明らかにする。

(1) 教官の視点

教官は少年の「変容」を全く異なった二つのレベルからみている。そのレベルとは、①制度的レベル②相互作用レベルである。①では、少年の「変容」を少年院の特徴・特性（収容期間、規模、人数、少年の年齢、教官の勤務年数）やそこで用いられるカテゴリー（少年の級、成績）を参照しつつとらえるのに対し、②では日常的な相互作用（少年の身体、姿勢、表情、言語表現、思考、内省）を通じて把握している。制度的なレベルでは、少年の「変容」を制度上の利点と制約の観点から語る。一方で、相互作用のレベルでは少年の「変容」を入院以前（過去）から出院後（未来）の時間軸でとらえ、時間の推移にともない「変容」に肯定的な意味づけを付与する。

しかし、教官の語りからみえてくる「変容」とは、ある一定の確立した意味内容を指してはおらず、語られる場面や時間軸によってその意味内容は異なっている。それゆえ、少年の「変容」は、多くの場合、外的レベル（身体、態度、行為）から内的レベル（考え方、内省）、そして、更生へと移行するものとして語られる。しかしその移行は一通りではなく、内的から外的レベルへの移行としてとらえられる場合もある。ま

た、少年院内での少年の「変容」は肯定的にとらえられる傾向がある一方、「更生」は、「難しさ」「葛藤」といった言葉で、困難をともなうものとして語られている。

(2) 「変容」へ向けての働きかけ

「変容」に対する教官の視点は、少年のための教育の基盤をなしている。教官は、日常生活のいたるところで少年に集団的／個別的な働きかけを行っている。働きかけは、直接的なもの（規範や規律の修正・誘導、親子関係の修復、考え方の指導、家族的な役割演技など）だけではなく、間接的なもの（教官の生活態度の提示、出院後の準備・整備）にまで至り、教官同士、少年同士、少年と教官の関係性を常に変動させ、そこにさまざまな意味づけがなされていく。このように、少年の「変容」とは、教官のさまざまな意味づけをとおして理解しうるものである。特に、教官の働きかけは、教官が期待する少年の「変容」のあり方を示すものであり、相互作用において葛藤や困難を生じさせながらも、少年を「（望ましい）変容」へと修正・誘導するものであった。

(3) 「変化」／「変容」／「更生」

少年のさまざまな「変化」は、教官が望ましいと見なすことではじめて「変容」として理解される。そして、最終的に目指されている「更生」もまた「変容」と同意ではない。「更生」の中身は、社会的な要請や関心によって変動し、捉えづらものである。しかし、社会的に構築される「更生」像が矯正教育に与える影響は大きい。「変容」イコール「更生」といった単純な図式で語ることはできず、「変容」と「更生」の間をうめていくことの難しさが語られている。

4. 少年による「変容」の解釈

本節では、少年が自ら語る「変容」に対する解釈の視点を明らかにし、集団（少年同士の関係）における「変容」を、授業を中心とする集団指導場面の観察から検討する。

(1)自己の「変容」をめぐる語り

少年は自己の「変容」を、入院以前／直後の「否定的な経験」(「～ができなかった」)から現在の「肯定的な経験」(「～ができるようになった」)へむけて語る。「起点」(杉原 2007: 44-45)という概念を用いれば、少年が自ら語る「変容」は、過去を起点としたものであるといえる。また、それは主に、①日々の習慣や行動、周囲との関係などの外的変化、②物事や関係性に対する解釈／考え方などの内的変化、という二つの視点から解釈されている。つまり、少年が自ら語る「変容」は、「外的／内的変化」を中心に構成されるといえる。

さらに、少年は自己の「変容」を「変化のきっかけ」との関連から語る。それは主に、教官との関係(成績評価、考え方の相違)、少年同士の関係(過去の自分や問題を投影する存在、同じ経験をもつ他者への共感／同調)、<外>との連続性(家族、友人関係の回復・改善)をめぐる語りである。

これら三つの観点の中で、教官との関係や<外>との連続性は、少年の「(望ましい)変容」にむけて、意図的な働きかけに用いられるものである。一方、少年同士の関わりは厳しく制限されており、お互いがそれぞれの「変容」のために、意図的に働きかけることはあまりない。しかし、少年が語る「変容」は、寮生活や授業など集団の場面での少年同士の関わりが「変化のきっかけ」として、しばしば語られている。

以下では、少年同士の関係と「変容」の関係を焦点化し、少年が語る「変容」の特徴と限界を明らかにする。

(2)少年同士の関係と「変容」－授業における相互行為－

少年同士の関係と「変容」について、インタビューでは、①他の少年のふるまい(主に寮生活)、②他の少年の発言(主に授業)、が自己の「変容」に及ぼす影響という点から語られているが、本発表では②に焦点化し、授業を中心とした集団指導場面(問題群別指導、寮集会、一

般教養など)を例に分析を行った。

授業場面の分析からは、少年が他の少年の意見や考え方を参照し、それに対して「同調」していく様子がうかがえた。さらに、こうした「同調」の過程では、少年同士で「(望ましい)変容」を模索しており、ある少年の提示した意見に別の少年たちが少しずつ修正をくわえていく様子が見られた。

少年同士の関係において、「他の少年の考え方を知る」(少年インタビューより)ことが自己を振り返り、考え方やふるまいに様々な変化を及ぼすと考えられる。しかし、それによって生じる少年の「変化」のすべてが「(望ましい)変容」に連続するものではない。場合によっては、少年同士の「同調」は、負の教育効果を生じさせることにもつながるからだ。つまり、それが「(望ましい)変容」と解釈されるためには、他者による価値づけがなくてはならず、(1)で検討した少年による「変容」の語りは、「望ましい／望ましくない」を少年自身が判断するのが困難であるという点で、(自ら語る「変容」ではあるが)更生へ連続するとはいいがたい。ここに、少年による「変容」の語りの限界が指摘できる。

(3)「望ましい変容」への価値づけ

授業場面の観察から、少年は、他者の意見や発言に対する「同調」(他の少年を参照する)を「変容」との関連で解釈すると指摘できるが、すでに述べたように、こうした少年が自ら語る「変容」は、更生へつながる「望ましい変容」と必ずしも一致するものではない。その理由として次の二つをあげることができる。①少年による「変容」の物語がもつ時間軸の問題、②「望ましい変容」の解釈に他者(=教官)の価値づけが必要であるという問題、である。多くの少年は、自らの「変容」(外的／内的変化)について「過去」を起点として語るが、時間軸が過去から現在へと固定されているため、将来的な更生にどのような意味をもつか、という「未来」からの解釈が困難になりやすい。また、少年同士の関係では、授業をはじめとした集団の場を

中心に、他の少年の意見や考え方が参照されるなど、「変容」に対して相互に影響しあうが、少年同士で模索する「変容」は、必ずしも「望ましい変容」には至らない。このとき、それを「望ましい変容」へと導く他者、つまり教官の価値づけが重要になると考えられる。教官は、一つの場面に同時に生起する様々な変化から、「望ましい変容」のみを、それとして価値づけるような働きかけを行っているといえるだろう。

5. 考察

本発表で設定した問いに対する答えは、以下のように整理することができる。(1) 教官と少年の「少年の『変容』」に対する解釈の視点は、①「変容」を外的／内的変化によってとらえる、②過去を起点とした（終点は異なるが）時間軸上に位置づけて語る、③他者との関係のなかに位置づける、などの点で共通している。また、(2) 解釈に対する視点は、主に語りの時間軸をどのように設定するかで「ズレ」が生じており、その「ズレ」が「(望ましい) 変容」へむけた働きかけに活用されていることが明らかになった。つまり、「過去」から「現在」という時間軸上に構成された少年の「変容」をめぐる語りは、出院後（「未来」）を視野に入れた教官の働きかけによって、「(望ましい) 変容」として再構成されるといえる。

24時間拘禁状態にあっては、少年の外적／内的変化は常に生じており、少年はその「変化」を自らの「変容」として語る。しかし、すでに述べたように、少年の語る自らの「変容（外적／内的変化）」や、少年同士で模索する「変容」は、必ずしも「望ましい変容」として構成されるものではない。そのため、少年に生じる様々な「変化」が「望ましい変容」として語られるためには、教官による「望ましい変容」への修正・誘導という働きかけが不可欠である。集団指導場面においては、これが少年の発話に対する「価値づけ」という方法で行われていることが明らかになった。

教官が行うこのような価値づけは、3(1)で示

したような、制度的レベル（収容期間、少年院の規模、収容人数、少年の年齢、教官の勤務年数、あるいは少年の教育過程）に影響されると推測できる。本発表では、教官と少年それぞれによる「変容」の解釈の視点と、少年同士の関係における「変容」を考察するにとどまったが、この検討については今後の課題としたい。

<参考文献>

- 伊藤茂樹・高井良健一・仲野由佳理・越川葉子・鈴木舞・木村祐子・金子真理子 2007, 「女子少年院のエスノグラフィー —非行少年への施設内処遇のダイナミクス」、日本教育社会学会第59回大会発表（茨城大学）
- 伊藤茂樹 2008, 「女子少年院における矯正教育の構造・序論」『駒澤大学 教育学研究論集』第24号。
- 大川力・長谷川宜志・濱井郁子・嶋谷宗泰・茂木善次郎・中島千加子 2000, 「在院少年の意識の変容に関する研究（その1）」『中央研究所紀要』第10号。
- 大川力・長谷川宜志・田島秀紀・茂木善次郎・濱井郁子 2001, 「在院少年の意識の変容に関する研究（その2）」『中央研究所紀要』第11号。
- 杉原倫美 2007, 「第二章 望見商生の進路の物語」酒井朗編 2007, 『進学支援の教育臨床社会学—商業高校におけるアクションリサーチ』勁草書房。
- 品川裕香 2005, 『心からのごめんなさい〜一人ひとりの個性に合わせた教育を導入した少年院の挑戦』中央法規出版。
- 魚住絹代 2003, 『女子少年院』角川書店。