

いかにスタッフらは〈問題を抱える子どもについて語る〉という活動にアクセスするのか

—— 談話実践としての療育カンファレンスに関する検討 ——

藤 本 愉*

本研究では、療育カンファレンスにおいて、いかに療育スタッフらは〈子どもが抱える問題について語る〉という活動へとアクセスしているのか、主に正統的周辺参加論 (Lave & Wenger, 1991) における「透明性」概念に基づいて談話分析を行った。その結果、子どもが抱える問題を特定の「心理学的言語」(Mehan, 1993)によって記述することは、スタッフ間の概念の共有化を円滑にする反面、子どもが抱える問題への多元的なアクセスを制限してしまう可能性があることが示唆された。そして、〈子どもが抱える問題について語る〉という活動へのアクセスにおいて、問題についての語り方が異なる場合、スタッフ間にコンフリクトが生じていた。また、療育カンファレンスにおいて、スタッフによる主観的印象と、心理検査によってもたらされた客観的結果との間のズレという形で、コンフリクトが生じたことが明らかになった。以上の分析から、談話理論としての正統的周辺参加論の可能性と限界点が示された。

キーワード：療育カンファレンス、活動へのアクセス、正統的周辺参加論、透明性、心理学的言語

問題と目的

われわれが、ある実践共同体に参入するためには、そして、その共同体で実践を展開していくためには何が必要なのだろうか。以上の問いを立てた場合、いくつかの要素が挙げられるだろう。とりわけ、その中でも言語を重要な要素のひとつとして考えるならば、共同体での実践を成員間の談話という観点から考察することは、きわめて重要な課題であろう。

本研究における分析対象は、ある民間の療育サークルの療育カンファレンスにおけるスタッフらの語りである。そこでスタッフらは独自の言語によって、またはその共同体で承認・共有されている言語によって、子ども達が抱える問題や障害について語っている。つまり、言語的实践共同体としての療育カンファレンスにおいて、成員であるスタッフらが、多様な言語を使用することで〈問題を抱える子どもについて語る〉という活動に接近・参加している。そこで本研究では、スタッフらがいかに〈問題を抱える子どもについて語る〉という社会的実践にアクセスしているのか、Lave & Wenger (1991) による正統的周辺参加論 (Legitimate Peripheral Participation: LPP) に基づいて検討する。

LPP は、学習を实践への参加形態の変化としてとらえ、実践共同体に参入する成員のアイデンティティ形

成を問題とする理論的枠組である (高木, 1992; 1999)。ところで、現在 LPP に対しては、実践共同体間の移動において展開される学習が視野に入れられない (高木, 1999)、明確な境界があり、求心的構造を持った実践共同体は存在しない (福島, 2001; 上野, 1999) 等の疑問が寄せられている。しかし、これらの批判は、談話理論としての LPP に言及したものではない。実際 LPP は、“共同体内で正統的参加者になるための学習には、十全的学習者として、いかに語るか(またいかに沈黙するか)という点が含まれている” (Lave & Wenger, 1991; 佐伯訳, 1993, Pp.89-90) とし、実践へのアクセスにおける談話の役割を指摘している。ただし LPP では、談話という観点からの理論的展開はこれ以上行われていない。そのため、談話理論としての LPP の可能性を検討することには一定の意義があると思われる。本研究では、成員間の談話を読み解く上で、LPP における中心概念のひとつである「透明性 (transparency)」概念に注目する。

透明性とは、実践共同体における活動へのアクセスに関わる概念であり、そこには可視性 (visibility) と不可視性 (invisibility) の二元性が備わっている (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1990)。具体的には、アクセスの際、使用する人工物を通じた世界の見えの度合いのことであり、人工物の透明性の程度はアクセスのあり方を規定する。ここで、人工物を言語にまで拡張するならば、透明性概念は実践共同体における談話を検討する上で有力な分析装置となるだろう。つまり、療育カ

* 北海道大学大学院教育学研究科
〒060-0811 札幌市北区北11条西7丁目
fujimoto@edu.hokudai.ac.jp

ンファレンスにおいてある特定の言語を用いることで、対象の記述が可能になる。その場合、言語という人工物の様相(概念、意味等)と使用の意義は、人工物を用いる成員にとっては不可視(透明)でありうる。一方、その使用によって人工物自体が強調され、成員にとって可視的(不透明)になることも考えられる。なお、Lave & Wenger (1991) が指摘しているように、可視性—不可視性という2つの特徴は“コンフリクトと共働”の複雑な相互作用にあり、可視—不可視のいずれか一方の状態に収斂するのではなく、むしろ両者の相互作用によって、活動へのアクセス(ここでは問題を抱える子どもについて語る)のあり方がそのつど変化することに留意しなければならない。

以上の議論から、本研究の目的は次の2点となる。第1に、療育サークルのスタッフらが、問題や障害を語るための実践的知識としての「心理学的言語(a psychological language)」(Mehan, 1993)を使用することによって、いかに〈問題を抱える子どもについて語る〉という活動にアクセスしているのか、療育カンファレンスの談話データに基づいて考察する。その上で、心理学的言語の透明性が、〈問題を抱える子どもについて語る〉という活動へのアクセスをどのように規定するのか、心理学的言語が用いられている文脈に即して考察する。第2に、療育カンファレンスにおいて〈問題を抱える子どもについて語る〉という活動へのアクセスをめぐるコンフリクトが生じることがあるが、そのコンフリクトがスタッフらの間でいかに記述され、処理されているのか検討する。

方 法

フィールド 観察・分析対象は、ある民間の療育サークルの療育カンファレンスである。このサークルは、療育・相談機関等に勤務する職員によって運営され、療育実践を行っている。また、児童精神医学や特別支援教育を専門とする医師や大学研究者らが運営に助言を与えることもある。このサークルに通ってくる子ども達は、各々異なる問題や障害を抱え、その問題や障害の程度も異なり、来訪の経緯も一様ではない。

療育は週1回行われ、子どもの問題や障害に応じた個別指導と「ホール」と呼ばれる一室での集団プレイからなる。集団プレイは、療育側が意図的に設定した遊びではなく、保育で言う「自由遊び」に近い。そして以上の療育行為の終了後に行われるのが療育カンファレンスである。カンファレンスでは、まず担当スタッフが個別課題や集団プレイでの子どもの様子等に

ついて語り、その後、担当以外のスタッフを交え議論が行われる。その議論は、子どもの行動の解釈や、療育行為への助言、今後の療育方針の設定等を含む。なお、筆者は正規のスタッフではなかったが、集団プレイと療育カンファレンスに参与観察者として参加した。

データ 2000年7月から11月にかけて行われた療育カンファレンスにおける議論(全9回、約14時間)を、ポータブルMDプレイヤーで録音したものを第1次データとしてトランスクリプト化した。事例として挙げられているデータは、第1次データから抽出され、談話分析で一般的に用いられている補助記号に基づいて加工されたものである。なお、データの収集と公開については、サークルの責任者から、スタッフや子どもの氏名を匿名とすること、知能検査等の数値の非公開を前提とすることで許可を得た。

結果と考察

(1) 心理学的言語による活動へのアクセス

療育サークルのスタッフらは、療育カンファレンスにおいて、どのような言語によって〈問題を抱える子どもについて語る〉という活動にアクセスしているのだろうか。ここでは、子どもが抱える問題を語るための実践的知識としての心理学的言語(Mehan, 1993)が、談話の中でいかに用いられているのか検討する。

心理学的言語とは、ある男児が学習障害児として処遇される過程を追跡した Mehan (1993) の研究で見いだされ、特に、最終的な処遇を決定する適性診断委員会の議論の中で、最も特権的な地位を得ていた「言語」である(例:「WISC-R」や「IQが96」という専門用語)。つまり、心理学的言語とは、子どもの問題や障害を個人の内部に帰属させるために用いられる記述様式である。

しかし Mehan による心理学的言語の定義は分析カテゴリーとしてはやや大まかに過ぎると同時に、近年では「機能不全家族」のように、個人を超えた関係性のあり方に問題や障害を帰属させる記述様式も存在する。そのため、本研究では Mehan による心理学的言語の定義を次のように拡張する。①診断名や障害名(例:「書字障害の子」「ああ、自閉の子で」)、②心理検査名やその数値(例:「K-ABCの習得度尺度」「えー標準得点が○で」)、③心理学において確立している学術用語(例:「自我機能が弱ってさ」「臨界期にはでも来てないから」)、④明確な学術用語ではないが心理学的知識を背景としたもの(例:「非言語的な情報の理解」「心理的な負担が取れると案外読める」)、⑤未確定ではあるが問題の可能性があるとみられる子どもの振る舞いを暫定的に記述するもの(例:「それはたぶ

ん自閉の特徴があてはまる)], 以上のいずれかの要素を含む発話を, 本研究では心理学的言語による談話実践とみなす。

まずはじめに, 心理学的言語が療育カンファレンスで用いられている典型的な事例として, 読み障害が疑われる男児 Yt についての語りを事例 1¹⁾ に示す。なお, B は Yt の担当スタッフである。

〈事例 1〉

1 B: Yt 君はですね / 今日のはあのー田中ビネーにある / 「あ」から始まる言葉は何か / でほら / 先週 / 予想しながらしゃべっているっていう点を含めて / 例えば 1 文字 / 出したら / そのあとにどれだけ短時間に / こう / 単語を引き出せるのか / 文脈がない状態でどれだけやれるのか / というのを / やってみました / 文脈があればくるくと頭が回るんですけど / 今回やっぱり / 1 分間の制限って結構長いですね / 田中ビネーは 30 秒かそれくらいかと思うんですが / 1 分です / で 1 分でだいたい平均〇語 / 〇語出たのが =

2 A: = 1 分間で平均〇語? =

3 B: = 〇語 =

4 C: = 1 分間で〇つ? =

5 B: = うん

6 C: 30 秒で () ねえ =

7 B: = 平均だよ / 一番多くて〇語 / それから〇語が / えーと「か」でしょ / 「さ」 / 「す」「せ」くらいです

8 A: え / でも / 何語出ると普通なの?

9 B: 田中ビネーでやると / 30 秒で 4 語

これは, 田中ビネー知能検査の下位検査の一項目である「頭文字の同じ単語」の実施結果についてのスタッ

プらの語りである。「頭文字の同じ単語」とは, 例えば「か」であったら「柿, 傘, 悲しい…」というように, 「か」から始まる単語を制限時間内に可能な限り抽出する能力を見る検査であり, 実際には 7 歳程度の子どもに課せられる。また, 本来は制限時間が 30 秒のところを, B は 1 分に設定して検査を実施した。

ここで, 「1 分でだいたい平均〇語」(1B) という発話に注目したい。スタッフ B が, 田中ビネー知能検査の下位検査を用いることで, 〈頭文字が同じ単語を, 制限時間内で引き出すことができる Yt の能力〉が, 「1 分でだいたい平均〇語」という数値によって可視的にされている。そして, 知能検査によってもたらされた数値について語ることは, 心理学的言語の実践として考えることができるだろう。ただ, この発話だけならば, 〈Yt は, 1 分でだいたい〇語を引き出すことができる〉というひとつの事実でしかない。しかし, 「え / でも / 何語出ると普通なの?」(8A) という質問によって, 単なる〈1 分でだいたい〇語を引き出すことができる〉という事実が, 知能検査が想定している「平均的知能」(上野, 1999) と Yt の能力との比較という特定の文脈に持ち込まれた。つまり, スタッフ A の発話には〈その数値は, 現在の Yt の生活年齢に相当するものなのか?〉との意味あいがある。そして B が, 標準では「30 秒で 4 語」(9B) であると答えることで, 〈その年齢の子どもの平均的知能と Yt の能力との比較〉という文脈が成立している。つまり「1 分でだいたい平均〇語」という発話と, 最後の「何語出ると普通なの?」「30 秒で 4 語」という一連の発話によって, 平均的知能からの Yt の逸脱の程度が可視的にされている。

ここで A と B は, 知能検査の数値を用いた談話実践, つまり心理学的言語の実践によって, 〈Yt の読み能力に関わる問題について語る〉という活動にアクセスしていた。知能検査の数値を用いて平均的知能と Yt の現在の能力を比較することは, 平均的知能からの逸脱の程度について語ることに同義であり, さらに Yt が抱える問題について語る〉ことと表裏一体でもあろう。このような心理学的言語の実践は, まず Yt の読み能力が知能検査の数値という形で明確にされていること, そしてその能力と, 知能検査が想定する平均的知能との差違が可視的にされていることから, 他のスタッフにとって説得的なものになっている可能性がある。実際これ以降, 他のスタッフは知能検査の数値に基づく B の発言に異を唱えておらず, また, この検査結果を自明の前提として, Yt が抱える問題が語られていった。このことから, この場では知能検査の数値を

¹⁾ データの表記に際し, 以下の補助記号を用いた。なお, この表記法は, 森 (1996) による談話分析を参考にした。

/: 1 秒以内の短い休止 (間): 「/」以上の休止 =: 発話の間に中断なし ←: ある者の発話途中における他者の発話開始時点 ? : 語尾が上昇イントネーション, または文脈から疑問文であると判断された表現 (): 聞き取り不可能な部分 (笑): 笑い声 …: 中略, (&): 1 人の発話分量が 2 行以上にわたり, 次の行を他者の介入の表記のために飛ばさなければならない時, 発話の連続を表示

²⁾ 「〇語」の〇には, 引き出すことができた単語の数が入る。なお, 全事例を通し, プライバシー抵触の恐れがある個人データ (学年, 知能検査の数値等) は「〇」による表記に統一した。

用いた語りが、〈問題を抱える子どもについて語る〉という活動へのアクセスが比較的承認されやすいものであったかもしれない。しかし、心理検査の数値を用いた心理学的言語の実践が、常に〈問題を抱える子どもについて語る〉という活動への円滑なアクセスを保証するとは限らない。場合によっては、混乱をもたらすこともある。

〈事例2〉

- 1 E：んーと／前回／絵画語いの検査をしてみたんですけど…練習はできたんですけど／んーと／「自転車」と「靴」ぐらいはわかったんですけど／あと「食べ物」とかっていうふうな／言い方になるともう全くダメだし／あ／でも「赤ちゃんの頭」とかっていうふうにできたりとか／やっぱり／生活で耳慣れたことはできるんですけど／全然／点数出すのもあれだったんですけど出したらもう全然評価点〇とかになっちゃうから／〇歳以下の力っていうふうに出ちゃう／ので／え／んーと／どこまで言葉で言ってわかるのかっていうのがちょっとまだつかみ切れてなくて／今日もなんか／どういうふうに言ったらいいかで迷っちゃって…
- 2 D：Me ちゃん理解／レ／レベルってどの位＝
- 3 E：＝だからさっき言ったみたいに／測れない／あの絵画語いでも／本当に／〇歳以下／もう (&)
- 4 D： ←ああそうなんだ
- 5 E：(&) 本当に／全部／出てるし／ちょっと／うーん／でも本当の力はもうちょっとあるとは思うんだけど／うーん
- 6 B：今小学校〇年生？
- 7 E：〇年生 (間)
- 8 A：元々低い風でもなさそうなんだけどもね
- 9 E： ←うーん
- 10 B：遊んでるところ見てもねえ
- 11 A： ←うーん

事例2は、聴覚障害を抱える女兒 Me についての、療育カンファレンスにおけるスタッフらの語りである。

Me の担当スタッフ E は「絵画語い発達検査 (以下 PVT)」を用いて、Me の語彙能力を可視的にしようとした結果、「〇歳以下の力っていうふうに出ちゃう」(1E) というように、実際の生活年齢よりかなり低い評価点しか得られなかった。この結果から、E は「どこ

まで言葉で言ってわかるのかっていうのがちょっとまだつかみ切れてなくて」(1E) と語り、〈言語的コミュニケーションが Me にどこまで通じているのか?〉という疑問を提起した。それまで、集団プレイにおける反応性の高さから、スタッフらは Me のコミュニケーション能力を肯定的に評価していたが、PVT を実施した結果、Me に対するコミュニケーションの取り方を根底から再考しなければならない可能性も出てきた。

それまで、発語がないことが Me が抱える問題であったが、図らずも、PVT の検査結果が〈言語的コミュニケーションが Me にどこまで通じているのか?〉という新たな問題が存在する可能性を明るみにしたとも言える。そして、E の報告に続く発話では、個別課題や集団プレイ場面で観察した Me の様子についての主観的印象と、PVT の検査結果という客観的結果とのギャップに対し、スタッフらが困惑している様子がうかがえる (5E, 8A, 9E, 10B, 11A)。ここで E は、PVT の検査結果を用いた心理学的言語の実践により、〈問題を抱える子どもについて語る〉という活動にアクセスを試みたが、問題の所在が曖昧になってしまっている。つまり、子どもが抱える問題を、固定的に記述することが困難になっている可能性がうかがえる。

事例1と事例2のいずれも、心理検査の数値を用いた心理学的言語の実践であるが、これらの実践を透明性の観点から検討する。確かに心理検査の数値を用いた心理学的言語の実践は、子どもの能力とそれに伴う問題や障害の「見え」を可能にする。しかし、それが可能であることと、カンファレンスの特定の文脈において、適切に〈問題を抱える子どもについて語る〉という活動へとアクセスすることは同義ではない。事例1の場合、B が田中ビネー知能検査を実施した結果は、Yt が抱える問題を的確に表現したものとして、他のスタッフに共有されていることがうかがえる。その意味では、知能検査の結果を用いた B による心理学的言語の実践は、スタッフ間での“問題のない解釈と活動への統合” (Lave & Wenger, 1991; 佐伯訳, 1993, p.86) を促している。逆に言えば、知能検査の数値を用いた心理学的言語の実践それ自体の意義は、スタッフらにはさほど意識されてないかもしれない。つまり、知能検査を用いることや、その結果にはどのような意味があるのかという根本的な部分については、スタッフらにとって不可視であった可能性があるが、この点に関してはこれ以上断定的なことは言えない。

一方、事例2は、PVT の検査結果を用いた心理学的言語の実践であったが、検査結果と実際の子どもの振

る舞いとの間にはギャップがあり、一方で他方を説明できないというジレンマに陥っている。確かに、Meの語彙能力をPVTで数値化することによって可視的にしているが、〈子どもが抱えている問題について語る〉という実践に、支障なくアクセスしているかと言えばそうでもないように思われる。PVTによって可視的になったMeの問題は、スタッフらが本来ターゲットとする問題（発語がないということ）とは別なものであり、現在カンファレンスで行われている議論の文脈にふさわしい形でのアクセスではないと考えられる。その意味では、“問題のない解釈と活動への統合”は阻害されているかもしれないが、一方で、心理検査の数値を用いた心理学的言語の実践そのものを問い直すことによって、新たな形での“情報に対する拡張されたアクセス”（Lave & Wenger, 1991；佐伯訳, 1993, p.86）に向かう可能性もあるだろう。

以上、事例1と事例2では、心理検査の使用に基づく心理学的言語の実践の事例を示したが、事例3では、未確定ではあるが問題の可能性があるとみられる子どもの振る舞いを暫定的に記述するための心理学的言語の使用を取り上げる。事例3は、事例2と同様にMeについての、療育カンファレンスにおけるスタッフらの語りである。スタッフらは、この日行われた集団プレイでのMeの遊びの様子について、それぞれの観察に基づいた感想を出し合っていた。

〈事例3〉

- 1 H：あとね／結構／初めてのせいもあるから／いろんなものが気になるって点があるんだろう (&
 2 E： ←ある／結構ね
 3 H：(&) けどね／すごく速いっていうか／ぶ／(&
 4 E： ←ぶつ切り
 5 H：(&) ぶつ切りっていうか結構／「お」って／「もうそれやめちゃうの？」っていうのが／こう／なんか終わる／「終わるんだよ、次」っていうんじゃないなくて／「ドン、ドン、ドン」っていう感じで／「あらっ、あらっ」っていうのすごい多かったな／でも初めてなものもあるのかなあ／いろんなおもちゃが気になるとかってのは／ある (&
 6 E： ←あー
 7 H：(&) のかなあとは思って＝
 8 A：＝サービス精神なのかなって気もちょっとしたんだけど
 9 E：(笑) 個別の時でもそれあったから／ちょっと／

どうかなあ／なんか／うん置いたそばからもう次の／今言ってたのするから

- 10 B：やっぱ〇〇³ちゃんと同じで／リスク高いから＝
 11 E：＝ねえ＝
 12 B：＝ADHD まではいかなくても＝
 13 E：＝いかなくてもね／ちょっと注意は
 14 B： ←あんのかなあ？

ここでは、集団プレイが行われたホールにある複数の玩具に気を取られ、Meの関心がひとつの固定した遊びにとどまらず、次々と移っていったことが語られており、その遊びの様子が「ぶつ切り」(3H, 5H)と表現されている。ただ、この時点では「ぶつ切り」に見えるMeの振る舞いについては、「初めてのなものもあるかなあ」(3H)、「サービス精神なのかな」(8A)と、特に問題や障害として意味づけされていない。ポイントは、スタッフBの「ADHD まではいかなくても」(12B)という発話である。つまり、以前在籍していた「〇〇ちゃん」と同様に、「リスク高い」(未熟児での出生) Meにも発達障害の可能性のあることを示唆している発話である。

この発話は、「ADHD」(注意欠陥／多動性障害)という心理学的知識を背景にした心理学的言語の実践とみなすことができる。言い換えれば、「ADHD」という心理学的言語の使用によって、〈問題を抱える子どもについて語る〉という活動へとアクセスしている。もちろん「ADHD まではいかなくても」と述べているように、Meの振る舞いを「ADHD」として断定したのではなく、ひとつの可能性を提起したにすぎない。その根拠は、「〇〇ちゃんと同じで／リスク高いから」(10B)という発話から、それまでのBの臨床経験に依拠していることが推測され、あくまでも間接的なものである。では、なぜBは「ADHD まではいかなくても」と述べたのか。可能性として、「ぶつ切り」に見える行動は、問題のある行動にも見えるし、見えなくもある。しかし、療育実践においては、将来の見通しを持つために、療育初期からある程度固定的な方針が必要とされる。従って、Meの行動が持つ意味の不確定さを一時的に回避するために、あえて「ADHD」という専門用語を用いることで、判断を保留したのではないだろうか。ただ、ADHDの可能性を示唆したにすぎないBの発話に対し、間断なく「いかなくてもね／ちょっと注意は」

³ 以前、この療育サークルに来訪していた子どもの名前。

(13E)と返答したように、Eは肯定的反応を示していることがうかがえる。そのため、「ぶつ切り」に見えるMeの行動を「ADHD」という心理学的言語に置換することによって、少なくともBとEの間では、概念の共有化が円滑に行われていたことが考えられる。

ところでLPPは、実践へのアクセスにおける談話の役割には言及しているが、そこで使用される言語そのものの性質に関しては詳述していない。そこで、以上の事態を、象徴的行動としての言語が持つ性質に注目したBurke(1989)による概念、「術語のスクリーン(terministic screens)」という観点から考察することは有益であると思われる。Burkeは、言語には人間の経験をある一定の方向に導くような性質があることを指摘し、この性質を「術語のスクリーン」と表現した。つまり、言語を用いる人間は、言語という特定の「スクリーン」を通してでしか、表現の対象となる世界を理解できないのであり、その意味で、言語はわれわれ自身の見方を制約する(Wertsch, 1998)。事例3において、Bは「ADHD」という心理学的言語を用いることによって、Meの「ぶつ切り」な遊びの様子を記述しようとした。「ADHD」という心理学的言語の使用は、その一般的定義からすると〈多動〉や〈落ち着きの無さ〉等のイメージを恐らくメッセージの受け手に喚起させるだろう。つまり、Bは「ADHD」という心理学的言語の「スクリーン」を通すことにより、Meの「ぶつ切り」な振る舞いという対象を理解し、そこに他のスタッフらの注意を焦点化させようとしたと考えられる。

また、透明性の観点からみると、もしBが、Meの行動の意味の不確定さを、暫定的に「ADHD」という心理学的言語を用いて記述したならば、単純に“問題のない解釈と活動への統合という形での不可視性”(Lave & Wenger, 1991; 佐伯訳, 1993, p.86)が成立するとも言えそうではないかもしれない。確かに「ADHD」と記述することで、Meの行動は〈多動〉や〈落ち着きの無さ〉として可視的になるかもしれないが、それは推測の域を出ない可能性のひとつにすぎない。逆に言えば、暫定的な記述であるがゆえに、Meの行動の様相はBにとって完全に可視的ではない、つまり不可視的な部分もあるかもしれない。その意味では、ここでのBによる心理学的言語の実践は、固定的な問題の記述というよりも、可視と不可視の間を揺れ動くような流動的な記述とも言えるのではないか。

(2) 活動へのアクセスをめぐるコンフリクト

事例4は、Msという男児に関する一連の語りである。Msは、同じ話を繰り返す、比喩が通じない、こだ

わりが強い等の行動上の特徴から、自閉的傾向があると考えられていたが、療育・相談機関で一度も正式な診断名を下されたことがなく、この療育サークルは彼にとって初めての療育の場であった。

以下の事例4-1で示されるスタッフらの語りは、Msの個別課題への取り組みせ方と、Msへの関わり方をめぐるものである。Msの担当スタッフGは、前任スタッフから対象児を引き継いで3カ月しか経過しておらず、スタッフの中ではいわば〈新参者〉であり、個別課題の構成や取り組みせ方、さらにMsへの関わり方等について悩んでいた。ここでは、Msへの関わり方についての議論をベースに、Msをどのような視点からとらえるべきかが論じられている。

〈事例4-1〉

- 1 A : Gさんがどこまでどういうつもりで言ってるかわからないけど／ただ待つ／ひたすら待つみたいな感じだけでは／やっぱり無理だから／それは／やっぱりかなり時間がかかることだから／やりとりは繰り返していかなくちゃいけないと思うんだよ／要求の実現みたいところは／それをやらない限りは結局やれないじゃん／その課題に関しては
- 2 G : 待つというのは／何もしないわけではない／ただ＝
- 3 A : =うん／だからその要求のやり合いをどこでやるかということがちょっと見えないと／ただ勉強しないとって待つのは／それはそれで一つの手だと思うんだけど／どういう状態になったら勉強を始めるのかというような目標がGさんの中ではっきりしてないとちょっときついんじゃないかっていうので…だから待つのはいいの…だから／何を／何を求めて待つのが／さっきの話だと見えなかったのさ…
- 4 G : …一緒に／楽しく勉強するように
- 5 A : ただ／ただ／ただ待つみたいに見えたの／交渉しないで
- 6 G : あ／でもそれは／私の説明の仕方が上手くないから

担当スタッフであるGとしては、Msの自発的な個別課題への取り組みを「待つ」という構えで、対象児へ関わろうとしていた(2G)。つまり、「待つ」という日常的に用いられる「言語」によって、〈Msが抱える問題について語る〉という活動へとアクセスしていた。

一方スタッフAは、「ただ待つ」(5A)のではなく、やりとりをしていく中で対象児との関わりを構築すべきであり、単に「待つ」というGの関わり方に対して疑問を呈している(3A, 5A)。つまり、Gによる活動へのアクセスのあり方を拒絶しているとも読み取れる。

続く事例4-2は、Msへの関わり方だけではなく、〈Msをどのような視点からとらえるべきか〉ということに踏み込んだスタッフBの発言である。

〈事例4-2〉

- 1 B: Ms君は今まで療育機関にかかってなくて／診断を受けてないですよ／けどどこかで疑ってかかんないか／いや／一面はあるとして／例えば比喩がわからないって〇〇⁴が言ってみたり／冗談が本当にわかってないなあと思う時だってあるじゃないですか／あれをどう見るか…だから／疑いの目で見ればチェックする部分って結構一杯 Ms君自体はあると思うんですよ／だから高機能自閉まではいかないけど…例えばアスペルガーみたいなね／言葉の面ではあまり問題ないけど／コミュニケーションとかノンバーバルのところのところがわかりにくいとか／心の理論はあるけれども／例えばこだわりが強いとかね／ Ms君の場合は…思考の固さで言えば／こだわりととれないこともないじゃないですか／一方でメンタルな仮説を立てておいて／一方でもしかしたら…アスペルガー的な発達障害の要素もあると考えた場合にね…それ自身を仮説として考えて／ Ms君をどう見るかというまとめの時期に入っているのではないかと
- 2 A: 確かに／彼はどうなのかということが／〇〇がやってる時から／あんまりはっきりしなくて／何となくコミュニケーションに問題ありということだけできているから／確かにねえ
- 3 B: 僕がいつも／ Ms君はどうだろうという話に… Ms君はある程度健常の部分が多いって見た時にね／話がいつも煮詰まっちゃうのさ／だけど／逆に振ってみてね／あの子は発達障害／そもそも発達障害だと思って見れば／論議はまた別の方向に行く可能性だってあるじゃないですか

ここでスタッフBの発言に頻出している「高機能自

⁴ Msの前任の担当スタッフ名。発言2Aにおける「〇〇」も同様。

閉」「アスペルガー」等の心理学的言語は、スタッフGの「待つ」という対象児への関わり方に正面から対置させて用いられていることがうかがえる。

再び、LPPにおける透明性概念についての議論に戻る。実践共同体で、ある活動へアクセスする際に、人工物を利用することとそれらの意義を理解することには可視性と不可視性という二元性を伴い、そして“両者の関係はコンフリクトと共働の両方を有する”(Lave & Wenger, 1991; 佐伯訳, 1993, p.86) ののだが、以上の透明性の特徴のうち、コンフリクトという側面が、スタッフ間の〈Msが抱える問題について語る〉という活動へのアクセスをめぐる問題として、本事例に見いだされる。スタッフGは、Msによる個別課題への自発的な取り組みを「待つ」立場である。一方、スタッフBは「高機能自閉」や「心の理論」等の心理学的言語を用い、「発達障害だと思って」ある程度固定化した視点からMsをとらえた上で、対象児との関わり方を考えることも視野に入れるべきであるという立場である。つまり、〈Msが抱える問題について語る〉という活動へのアクセスをめぐる、両者の間にコンフリクトが生じている。

ここで、人工物としての言語の透明性について論じるならば、Bは〈Msが抱える問題〉を心理学的言語によって可視的にしようと試みていると言えよう。ただ、「発達障害の要素もあると考えた場合」「仮説として考えて」(1B)、「発達障害だと思って見れば」(3B)等の発言に見られるように、あくまで可能性のひとつとして述べており、確定した見方ではないことがうかがえる。しかし、〈Msが抱える問題〉が可視的になっていることを前提とするならば、見えなくなるもの、つまり不可視になるものの存在が推測される。つまり、「何となくコミュニケーションに問題あり」(2A)「ある程度健常の部分が多い」(3B)という従来からのMsへの見方が、心理学的言語の使用による一定の見方を取ることによって排除される可能性もあるだろう。

また、スタッフ間の臨床経験の差が、〈Msが抱える問題について語る〉という活動へのアクセスをめぐるコンフリクトをもたらしたと考えることもできる。つまり、このサークルの中では〈新参者〉であり、臨床経験の少ないスタッフGと、〈古参者〉であり、Gと比べれば臨床経験の豊富なスタッフA、Bが、療育カンファレンスで、〈Msが抱える問題について語る〉という活動へのアクセスがそれぞれ異なっていたことが考えられる。

〈事例4-3〉

1 A：だからそこで／今後のところでは／そのGさんが彼に何を言ったか／彼がそれに対して何を答えたかっていう…その周りの状況ではなくて／今日彼は何かどここの店にいてこういうおじさんがいてっていうのはそれはいいんだけど／その／彼に私はこれをこう言った／そしたら彼はこう返してくれたっていう話をしてくれれば／その／ああ／二人の間でこういうやりとりがあつてっていうことから話が始まる／だからそこをこれからもうちょっと言ってもらえれば／うん／わかりやすいと思う

順序は前後するが、これは事例4-1に連続する語りである。このサークルのカンファレンスにおける〈語り方〉に熟知している〈古参者〉のスタッフAは、「その周りの状況ではなくて」と語っているように、当日に行った療育行為を羅列するのではなく、具体的なやりとりの様子を語ってほしいと述べ、スタッフGの〈語り方〉に対してクレームをつけている。言い換えれば、Gの〈語り方〉は、サークルの療育カンファレンスで承認されている〈語り方〉に合致していないということである。Lave & Wenger (1991) は、実践における語りを、“実践の中で語ること”と“実践について語ること”の2つに区別している。前者は、現在進行中の実践について語ることであり、後者は、現在進行中の実践についてというよりも、それまでに共同体で蓄積されてきた実践のあり方について語ることである。本事例においてAは、〈Gの語り方は、この療育カンファレンスにおいて適切な語りであるかどうか〉という側面から、“実践について語ること”を試みていると考えられる。

しかし、見方を変えれば、〈新参者〉であるスタッフGが、このサークルのカンファレンスで承認されている〈語り方〉を熟知していなかったゆえに、事例4-2における、それまでのMsに対する見方を変更するような発話(2A, 3B)を引き出したとも言えるだろう。つまり、〈Msが抱える問題について語る〉という活動へのアクセスをめぐるコンフリクトが、部分的ではあるが、従来とは異なる〈古参者〉スタッフの見方を引き出したのではないかと。また、このコンフリクトによって、それまでのMsに対する療育実践の連続性に揺らぎが生じ、その揺らぎを解消するために、新たな見方が導入され、〈Msが抱える問題について語る〉という活動が微視的なレベルで更新されたとも言えよう。

コンフリクトは、あるスタッフの療育実践とその語り方をめぐって生じるだけではない。子どもに関する新たな情報もたらされることによって、療育実践やカンファレンスにおいてコンフリクトが生じることもある。以下の事例5は、女兒Meについての、療育カンファレンスにおけるスタッフらの語りであり、事例2の発話2D以降と重複したものである。

〈事例5〉

- 1 D：Meちゃんの理解／レ／レベルってどの位＝
 2 E：＝だからさっき言ったみたいに／測れない／あの絵画語いでも／本当に／〇歳以下／もう(&)
 3 D： ←ああそうなんだ
 4 E：(&) 本当に／全部／出てるし／ちょっと／うーん／でも本当の力はもうちょっとあるとは思わんだけど／うーん
 5 B：今小学校〇年生？
 6 E：〇年生(間)
 7 A：元々低いふうでもなさそうなんだけどもね
 8 E： ←うーん
 9 B：遊んでるところ見てもねえ
 10 A： ←うーん
 11 C：…状況的に流れでわかることはわかるけど…IQで測るような知能が／やっぱりその位っていう…だからもっと／感覚的には頭がいいんだけども／課題とかでやってみるとダメって／だから理解も／わからないものとしてこうやってた方が／逆にいいのかなあとかいう感じが／どう／どうなんですかねえ＝
 12 A： ←ああー
 13 E：＝わからないものとして＝
 14 C：＝わからないものとしてこっちはその／色んな手段で表すっていうことを考えていった方が／「わかってるよね」っていうよりはいいのかなあとか／どうなんだろうって／あんまり出し過ぎても「バカにするなよ」かなあとかなんか／ねえ／どうですか／やっぱり
 15 E：うん／でも出し＝
 16 C：＝た方がいい感じが
 17 E： ←出した方がいい感じはするから
 18 B：通信手段がないからねえ／だから／まず一個でもなんか／突破口があればねえ
 19 A：で／言葉の理解がどれだけあるかもやっぱりよくわかんない？＝

- 20 E : =うん／言葉の理解は／うーん／どの位あるの
かなあ／ちょっとどこでも出せてないんです…
- 21 A : そうだからこっちの言ってることがわかつ／て
るのかどうかわかんないから
- 22 E : ←そう／その辺もね
え／私もだから／ちょっとまだ＝
- 23 A : =ねえ／ね／だから…色々なやり方を出すべき
なのか／言葉でわかるのかっていうこととかが
／確かに／やっぱ何かしら課題をやりながら／
こう／やりとりをして／つかんでいくしかない
のかなあって気がするけど

本事例は、Me のコミュニケーション能力に対する「反応性が高い」というような、実際の観察に基づく主観的印象 (7A, 9B) から引き出された肯定的評価が、PVT という標準化された心理検査から引き出された客観的結果では説明困難であり、〈言語的コミュニケーションが Me にどこまで通じているのか?〉という疑問、つまりコンフリクトが生じつつある場面である。

療育実践の連続性という観点から見てみよう。それまで遊び場面での Me のコミュニケーションに対する肯定的評価という実践上の連続性に、PVT の検査結果の低さという矛盾が持ち込まれている。この矛盾によって、以降の議論において、PVT からもたらされた客観的結果を、徹底的に吟味するという方向性も考えられる。具体的には、PVT の検査結果の内容を批判的に検討することである。しかし、それ以降の発話を見ても、そのコンフリクトを積極的に解消しようとする方向には向かっていない。スタッフ C が、「感覚的には頭がいいんだけども／課題とかでやってみるとダメって」(11C)と、検査結果についてひとつの解釈を提示している以外は、検査結果の内容を吟味したり、詳細に検討するという形での議論は行われていない。むしろ、「だから理解も／わからないものとして」(11C)、「こっちの言ってることがわかつ／てるのかどうかわかんないから」(21A)等の発話に見られるように、PVT の検査結果からもたらされた〈言語的コミュニケーションが Me にどこまで通じているのか?〉という疑念は維持されたまま議論が続いている。すなわち、各スタッフの〈Me が抱える問題について語る〉という活動へのアクセスは、PVT の検査結果によって、〈Me は言語的コミュニケーションに問題がある〉という前提に立った療育方針を設定する方向へと収斂していたことがうかがえる。

総合的考察

(1) 心理学的言語による活動へのアクセスの意味

本研究では、療育カンファレンスにおいて、各スタッフが「心理学的言語」(Mehan, 1993) を用いて、いかに〈問題を抱える子どもについて語る〉という活動にアクセスしているのか検討した。必ずしも、全ての問題や障害が心理学的言語によって語られていたわけではない。しかし、心理学的言語の実践が、療育カンファレンスでの中核的活動のひとつであることは確かである。そこでは、心理学的言語という一種の人工物を通して、対象(子どもの行動)を解釈・理解することが容易になること、そしてそのような対象についての解釈・理解をスタッフ間で共有することによって、療育カンファレンスでの議論が進行していくことが考えられる。例えば、事例3のように、あえて心理学的言語の実践によって、行動の意味の不確定さを暫定的に回避し、カンファレンスの議論をとりあえず前進させることもある。しかし、ある問題や障害を心理学的言語で記述することが必ずしも、活動への円滑なアクセスを保証しているわけではない。事例2と事例5は、PVT を実施した結果、焦点化しようと考えていた問題とは異なる問題が明らかになり、コンフリクトが生じたケースである。無論、療育を進めていく中で、当初考えていたものとは異なる問題が明らかになることは特別珍しいことではない。このことは、心理学的言語の実践が、活動への円滑なアクセスをもたらすかどうかは、そのつどの文脈に沿った形で問題や障害の記述が行われているかどうかにかかっていると見えよう。

また、Mehan (1993) は、学習障害児としての処遇を決定する適性診断委員会の議論の中で、特権的な地位を得た記述様式として、心理学的言語を見いだしたが、その分析は、委員会のメンバー間の権力や知識の非対称性に基いたものであった。そのため、心理学的言語の実践を、メンバー間の相互行為から考察するといった視点は希薄である。本研究では、療育カンファレンスにおける実際の談話の流れに即して分析を行った。その結果、事例1のように、それ自体が客観的に独立した事実のように見える知能検査の数値も、その意味を問いただすような他のスタッフの発話によって、平均的知能と対象児の能力との比較、つまり〈対象児の能力が平均的知能からどれほど逸脱しているのか〉という文脈で読み直されていることが明らかになった。つまり、談話の前後の文脈を考慮しなければ、心理学的言語の使用が、療育カンファレンスにおいてどのよ

うな意味を持っているのかどうか判断できないと考えられる。

さらに、本研究で挙げた事例にとどまらず、〈古参者〉としてのスタッフと、比較的〈新参者〉であるスタッフとの間には、心理学的言語の使用をめぐるいくつかの相違が見られた。特に〈古参者〉であるスタッフの場合、種々の心理学的言語を用いても、特に拒絶なく受け入れられ、療育カンファレンスの議論が円滑に進行していくことが多かった。また、〈問題を抱える子どもについて語る〉という活動へ優先的にアクセスするため、あえて〈新参者〉であるスタッフが心理学的言語を用いて、子どもの振る舞いを記述しようとした。つまり、活動へのアクセスが、〈古参者—新参者〉という成員間の権力関係の問題をはらんでいることがうかがえる。

(2) 談話理論としてのLPPの可能性と限界

LPPは、実践共同体における活動への参加・学習の際に、談話が重要な役割を果たすことを示唆している(Lave & Wenger, 1991)が、談話理論という観点から十分な理論的拡張がなされているとは言いがたい。本研究では、療育カンファレンスの実際の談話に基づき、談話的側面からLPPの理論的拡張を試みた。

言説心理学者であるShotter (2000)は、対話的で共同的に構成された活動、つまり個的なものではなく、他者との関係の中で人々の活動が構築されることを指摘している。これは、関係論的視点を理論的枠組に持つLPPと共通する部分である。しかし、LPPは、実践共同体におけるアイデンティティ、実践、人工物等、多様な要素間の関係性のダイナミックな変容過程を分析対象としている。言い換えれば、これらの多様な要素を反映したものとして、実践における談話を検討することが可能になるだろう。また、透明性という観点から、人工物としての言語そのものと、その使用の意義が、実践に参加している当事者にとってどのようなものであるか、談話の前後の文脈から判断することも可能になると考えられる。

しかし、高木(1999)が指摘しているように、LPPにおける透明性の議論は、当事者にとっての「見え」よりも、研究者の「見え」、つまり分析者の視点が優先されていると言わざるを得ない。その意味では、本研究における透明性に依拠した形での各事例の解釈は、分析者としての筆者からの解釈可能な「見え」のひとつでしかないかもしれない。その点、本研究でも、当事者であるスタッフらが、言語の透明性(可視—不可視の相互作用)をどのように意識しているかは、あくまでも談

話の前後の文脈から、推測的に判断することしかできなかった。そのため、カンファレンス後にスタッフらに聞き取りすることによって、発話の当事者がいかに意識して、特定の文脈で特定の言語を用いていたのか、分析者の「見え」と、当事者であるスタッフにとっての「見え」をすり合わせることによって、さらに詳細な検討が可能になると思われる。

(3) 療育実践への示唆

本研究は、子どもに直接働きかけるような療育行為を分析対象としたわけではないが、療育カンファレンスにおけるスタッフらの議論を分析することによって療育実践に対する一定の示唆が得られるであろう。本研究の事例でみられたように、子どもが見せる何らかの振る舞いを、療育カンファレンスの中で何らかの言語(例えば心理学的言語)を用いて記述することは不可避である。なぜならば、療育とは常に目の前に判断が突きつけられている実践であり、何らかの意味づけがされなければ、以降の療育実践は前進していかないだろう。しかし、各事例からもうかがえるように、記述対象としての子どもの振る舞いには、唯一ではない無数の表現可能性が存在する。つまり、子どもの振る舞いをどのように意味づけするかは、療育カンファレンスに参加しているスタッフ全員に開かれていると言ってもよい。また、ある時点での意味づけが、以降の療育においても継続して効力を持つとは限らない。なぜなら、療育行為の中で子どもの姿は刻々と変わっていくからである。その意味では、全てのスタッフが完全に一致するような固定的な解釈ではなく、多数のスタッフによる多様な意味づけや解釈、そして時にはコンフリクトも内包しつつ、常に子どもの振る舞いに対応できるような柔軟な解釈に開かれることによって、より豊かな療育実践が生み出されていくのではないだろうか。

引用文献

- Burke, K. (Gusfield, J. R., Ed.) 1989 *On symbols and society*. Chicago, IL : University of Chicago Press. (バーク K. 森 常治 (訳) 1994 象徴と社会 法政大学出版社)
- 福島真人 2001 状況・行為・内省 茂呂雄二 (編著) 実践のエスノグラフィー 金子書房 Pp.121-178.
- Lave, J., & Wenger, E. 1991 *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press. (レイヴ

- J.・ウェンガーE. 佐伯 胖 (訳) 1993 状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加 産業図書
- Mehan, H. 1993 Beneath the skin and between the ears : A case study in the politics of representation. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice : Perspectives on activity and context*. New York : Cambridge University Press. Pp.241-268.
- 森 直久 1996 酒場のプロレスファン 佐々木正人 (編) 想起のフィールド 新曜社 Pp.105-154.
- Shotter, J. 2000 From within our lives together : Wittgenstein, Bakhtin, and Voloshinov and the shift to a participatory stance in understanding understanding. In L. Holzman & J. Morss (Eds.), *Postmodern psychologies, societal practice, and political life*. New York : Routledge. Pp. 100-129.
- 高木光太郎 1992 「状況論的アプローチ」における学習概念の検討—正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) 概念を中心として—東京大学教育学部紀要, **32**, 265-273.
- 高木光太郎 1999 正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張—実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために—東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要, **10**, 1-14.
- 上野直樹 1999 仕事の中での学習 東京大学出版会
- Wenger, E. 1990 *Toward a theory of cultural transparency : Elements of a social discourse of the visible and invisible*. (Institute for Research on Learning, Palo Alto, CA, Unpublished doctoral dissertation.)
- Wertsch, J. V. 1998 *Mind as action*. New York : Oxford University Press. (ワーチ J. V. 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子 (訳) 2002 行為としての心 北大路書房)

付 記

本研究は2000年度に北海道大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部を加筆修正したものです。本論文作成にあたり、北海道大学大学院教育学研究科教授の佐藤公治先生に数々の有益なご助言をいただきましたこと、深く感謝いたします。また、貴重なフィールドとデータを提供して下さった療育サークルのスタッフの皆様に心より御礼申し上げます。

(2002.7.17 受稿, '04.10.25 受理)

How Can Staff Talk With Each Other About Children Who Have Problems ? : Conferences for Therapeutic and Educational Programs

YUU FUJIMOTO (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, HOKKAIDO UNIVERSITY)
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2005, 53, 37-48

The present study examined how therapy staff come to be able to communicate with each other in conferences about therapeutic and educational plans for children who have problems or disabilities. The research was especially based on the notion of transparency in "Legitimate Peripheral Participation" (LPP ; Lave & Wenger, 1991). The data came from observations of 9 conferences, a total of 14 hours. First, describing the children by using a "psychological language" (Mehan, 1993) enabled staff members to share the same idea or concept, whereas there was a possibility of restricting multiple ways to get access to the problems. Second, in describing the children's problems, differences in how staff members talked about the problems created conflict within the staff. Third, conflicts took place in the conferences when there was a gap between the staff's subjective impressions and the objective results from psychological tests. The author discusses the possibilities and limitations of legitimate peripheral participation as discourse theory.

Key Words : conference for therapeutic and educational programs, Legitimate Peripheral Participation (LPP), transparency, psychological language