

社会的養護児童と外集団構成員との関係構築過程 ー学習支援ボランティア活動のエピソードをとおしてー

笹倉千佳弘*¹⁾, 井上寿美²⁾

1) 滋賀短期大学 生活学科, 2) 大阪大谷大学 教育学部

Relationship-Building Process between a Social Nursing Child and a Out-Group Constituent
Member:

Through Episodes of Learning Supporting Volunteer Activities

Chikahiro SASAKURA¹⁾, Hisami INOUE²⁾

1) Department of Living Science, Shiga Junior College,

2) Faculty of Education, Osaka-Ohtani University

抄録:本研究の目的は,社会的養護児童と外集団構成員との関係構築過程を明らかにすることである。児童養護施設における学習支援ボランティア活動のエピソードの検討により,その過程は次のようなものであることが明らかになった。当初,当該社会的養護児童に芽生えた,学習支援ボランティアである「ワタシ」に対する安心感と安全感は,危機的状況を経て深まり,嬉しさや喜びの共有をとおして,より強固なものへと変化していった。その後,彼のワタシに対する信頼感が芽生え,彼とワタシの関係は広がりをもつようになった。その結果,彼は,外集団構成員のままではあるが,ワタシを自分に近い存在だととらえ始め,最終的には新たな関係構築の萌芽をみるに至った。このような関係構築過程は社会的養護児童にとって,タテのつながりでもなくヨコのつながりでもない,「無責任で関心のある第三者の存在」による関係が生みだされたことに意味があると考察された。

キーワード:児童養護施設,生きられた経験,ナナメのつながり

1. 目的

本研究の目的は,児童養護施設における学習支援ボランティア活動のエピソードの検討をとおして,社会的養護児童と外集団構成員との関係構築過程を明らかにすることである。この研究において学習支援ボランティアを外集団構成員であると位置づけることができる理由は次のとおりである。学習ボランティアと社会的養護児童との間にすでに何らかの関係が成立していれば,学習ボランティアは内集団構成員と認識される可能性がある。しかし本事例では,両者は初対面であるため当該学習ボラン

* E-mail: sasakura@sumire.ac.jp

ティアは外集団構成員と位置づけることができる。

児童養護施設の学習ボランティアを対象とする先行研究では、その内容から4つに大別される。1つはプログラムに焦点をあてたものである。たとえば赤澤・桂田・谷向・ほか(2019)では、児童養護施設における個別学習支援プログラムに参加した大学生ボランティアの「対人援助効力感および援助成果の変容」(赤澤・桂田・谷向・ほか 2019: 1)をとおして、そのプログラムの意義と課題が明らかにされている。2つは社会的養護児童にかかわる側に焦点をあてたものである。たとえば西垣・伊部(2014)では、学習ボランティアとして社会的養護児童にかかわったことにより、学生が「児童養護施設に対するイメージの転換、子どもとの関わり方、その他様々な内面の気づきなど」(西垣・伊部 2014: 129)を学んだことが明らかにされている。3つはボランティア活動そのものに焦点をあてたものである。たとえば山口(2014)では、生涯学習論の視点から児童養護施設におけるボランティア活動を検討した結果、「『支援』の意義」「『自己開発・自己実現』の意義」(山口 2014: 10)に加えて「『社会創造への貢献』という意義」、言い換えれば「施設と地域社会とのつながりを形成することへの寄与」(山口 2014: 11)という意義が明らかにされている。

4つはボランティア活動における関係者の関係性に焦点をあてたものである。上手(2018)と大塚(2011)は、どちらも直接的な先行研究として位置づくため詳しく述べることにする。上手(2018)では、大学関係者の野球チームと児童養護施設の野球チームとの16年間にわたるかかわりがとりあげられている。この研究の特徴は、集団と集団とのかかわりである点、長期間にわたっている点、そしてそれゆえに活動に参加する主要メンバーが変化した点にある。サブタイトルに記されているように、この研究では「ボランティアと男子入所児の関係の変化」が記述されている。当初、男子入所児としては、「今までに経験したことのない関係性」(上手 2018: 198)であった。その後、第1期「ボランティア主導の時期」の「勝つか負けるかという競合的で、相手の気持ちを無視した関係性」(上手 2018: 198)を経て、第2期「卒園生の関わりにより、ボランティア活動に一体感が高まった時期」の「ボランティアをする人と受ける人は相恵的な関係」、言い換えれば「楽しみを共有する一体感を伴う関係性」(上手 2018: 198)へと変化していった様子が明らかにされている。しかしながらこの研究では、特定のボランティアと特定の男子入所児の関係は重視されていない。

大塚(2011)では、1人の学習ボランティアと、学習や人間関係に困難を抱えている2人の社会的養護児童とのかかわりがとりあげられている。その期間は、中学3年生の11月から卒業時までの4か月と、中学2年生の3月から翌年の3月卒業時までの12か月である。この研究の特徴は、特定のボランティアと特定の社会的養護児童のかかわりである点、比較的長期間にわたっている点、資料として学習ボランティアのインタビュー記録を使っている点にある。資料分析では、ヴァルデンフェルスの対話論を援用しながら、「学習ボランティアと子どもたちが、対話的な共同性を一緒に生きていること、そして、こうした共同作業のなかで、子どもたちが、ボランティアの働きかけを能動的に引き受け、自分の振る舞いとして実現していること」(大塚 2011: 267)が明らかにされている。しかしながらこの研究では、インタビューそのものが調査者と調査協力者によって共同生成されているとい

う自覚, つまり「対話的な共同性を一緒に生きている」という自覚が乏しい。そのためインタビュー記録が, あたかも客観的な対象物のように取り扱われている。

以上から本研究では, 特定の学習ボランティアと特定の社会的養護児童によって, 学習という営みが共同生成されている現実に分け入ることをとおして, 社会的養護児童の外集団構成員との関係構築過程を明らかにする。

2. 方法

2.1 地域小規模児童養護施設¹

A児童養護施設(経営主体はカトリック系の社会福祉法人。以下「A施設」)を本体とするB地域小規模児童養護施設(以下「B施設」)は, A施設から徒歩15分くらいのところにある。観光名所近くにあるが, 本通りから少し奥まった下町に位置しており, 落ち着いた雰囲気である。複数の職員が配置されており, どの人も率直で飾り気がない。玄関の隣にある部屋で学習をしていると, 帰宅した子どもの「ただいま」という声と, それに応答する「おかえり」という職員の声が聞こえてくる。初めてこのやりとりを聞いたとき, 「家庭的」という言葉が頭に浮かんだ。

2.2 調査の概要

調査は, B施設における30回の学習支援ボランティア活動をとおして実施した。調査期間は2019年11月から2020年8月である。2020年3月初旬から6月初旬の約3か月間は, 新型コロナウイルス禍の影響によってボランティア活動は休止となった。学習支援ボランティア活動は, 原則として1週間に1度, 1回につき約60分である。

調査を開始するにあたり, 2019年10月14日にA施設の「ボランティア活動資料」をもとに, A施設のボランティア担当職員と打ち合わせをおこなった。守秘義務・子どもたちとの関係・言動・服装・子どもの生活時間・物品の貸し借り・トラブル対応等に関するものである。また, 子どもからのニーズがあれば連絡する, 学習形態はボランティアと同性の子どもとのマンツーマンになるという2点について確認があった。

学習支援ボランティア活動でかかわることになった社会的養護児童(以下, C児とする)と初めて顔合わせをしたのは, 2019年10月25日である。

第1回の学習ボランティア活動は2019年11月8日である。その後のボランティア活動の日程については, 表1を参照されたい。

表1 学習支援ボランティア活動の日程

2019年		2020年									
11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月		
①11/8	⑤12/3	⑩1/7	⑬2/6	⑯3/5			⑱6/3	㉑7/6	㉗8/3		
②11/11	⑥12/10	⑪1/14	⑭2/10	コロナ禍による休止			㉒6/9	㉒7/18	㉘8/10		
③11/20	⑦12/17	⑫1/21	⑮2/18	←→			㉓6/17	㉓7/22	㉙8/21		
④11/25	⑧12/24	⑬1/28	⑰2/25				㉔6/29	㉔7/27	㉚8/25		
	⑨12/30										

2.3 調査協力者のプロフィール

学習支援ボランティアとして担当したC児は中学生の男児である。学習支援ボランティアでかかわり始めたときは中学1年生であった。初めて顔を合わせたとき, やせていて線が細いという印象を抱

いた。学習支援ボランティアである調査者と目を合わせることを避け、同席していたA施設のスタッフにまわりつきながら、その合間にこちらの様子をうかがっていた。得意科目は社会科の歴史分野であり、普段の生活ではバスに乗ることが好きである。

2.4 分析の方法

子どもの生の断面に生じる間主観的に感じとられた情動体験を、子どもの「生きられた経験」²としてとらえるため、フィールドノーツをもとにしてエピソードを書き起こし、それに検討を加えた。エピソードを採用した理由は次のとおりである。エピソードは、その場に生きる人を生き生きと蘇らせるために、経験したことの全体から印象深かったことを切り取って提示するものであり、関わり手である自分とメタ観察主体である自分とが若干の距離をとりながら、関わり手が経験した事象があくまでも忠実に記述されるものと言えるからである(鯨岡 2005)。加えてエピソードは、「読み手の了解可能性という意味での一般性、公共性を指すもの」(鯨岡 2005: 44)であり、「他者の経験世界に可能的に開かれている」(鯨岡 2005: 45)。なおエピソードを社会福祉研究に用いることについては、笹倉・井上(2018)を参照されたい。

2.5 倫理的配慮

調査は、滋賀短期大学研究倫理審査委員会で承認されており、日本社会福祉学会の研究倫理規定を遵守した。調査協力者に対する人権保護については、具体的に以下の手続きでおこなった。

A施設長に、調査目的、調査方法、調査不同意の際の不利益を受けない権利、調査協力者が中止・保留を申し出る権利、入手したデータの使用方法等について文書で明確にしたうえで調査協力の同意を得た。その後、同意文書2通に署名を得る。そのうちの1通をA施設長に手渡し、他の1通は調査者が受け取り保管する。その際、同意撤回書も合わせて手渡し、その使用方法について説明した。公表に際しては、A施設、B施設およびC児が特定されないように固有名詞(氏名・施設名・地名等)をランダムにアルファベット表示する。なお、C児への説明に関してはA児童養護施設長に一任している。

3. 結果

30回にわたる学習支援ボランティア活動の様子を、時間軸に沿って、C児と調査者との関係、および両者の関係の変化につながっていると思われる内容に焦点をあてて述べていく。

3.1 エピソードとふりかえり

安心感と安全感の芽生え—第1回学習ボランティア (2019年11月8日)

エピソード	<p>学習ボランティア初日。教えること好きな私は、大きな期待と少しの不安をもちながらB施設に向かった。案内された部屋は、玄関から入ってすぐ左側の和室であった。中には長方形の座卓があり、座卓をはさんで座布団が1枚ずつ置かれていた。座って少し待っていると、C児が職員と一緒に入ってきた。しかし職員は、挨拶を最小限にとどめ、「よろしくお願ひします」と言ってずっと部屋を出ていった。10月にC児とは顔合わせを済ませているので、職員のリズムに合わせるようにして、「これからどんな勉強をしていきたい?」と尋ねた。しかし初対面の印象どおり、控えめな感じのC児とは打ては響くような会話にはならなかった。初めてのマンツーマンの学習であるためそれも当然だと思い、「学校の授業はどのように進められているの?」と尋ねてみた。この質問からは少し会話を重ねることができたので、各科目の授業の流れをおおよそ把握することができた。</p> <p>英語の初歩の学習を始めると、口頭だけで説明することに難しさを感じたので、黒板の代わりにするノートがあれば便利だと思った。そこでC児に、「使い古しでいいから、自分の部屋からノート持ってきてくれないかな」と頼んでみた。C児は、すぐさま新品ではなかったが、十分、用を足すことのできるノートを持ってきてくれた。それをきっかけにして、私は座っている場所を変えた。向かい合って教えることに慣れていなかったからである。C児のなまめ横に座布団を移動させ、それ以降、そこが私の定位置となった。</p>
ふりかえり	<p>知らない人と初めてマンツーマン学習をするのであるから、C児の側にも不安があるのは当然だと思っていた。だから、問いかけに対して積極的な応答がなくても、そのようなものだろうと受けとめていた。もちろんC児と仲良くなりたいたいという気もちがなかったわけではないが、そのうちお互いに慣れてくるだろうと楽観的な見方をしていた。それにどちらかといえばこの日は、学校の授業の流れなど、これから学習を進める上で必要な情報を得たいと思っていた。したがって私にとっては、彼の話から授業の流れを把握することができれば十分であった。私は居心地が悪いというわけでもなかったし、彼にしてみれば、私から「明るく元気にやっついでいこう」というような過度の要求が感じられなかったことで少し不安がやわらいだかもしれない。</p> <p>ノートがあれば便利だと思ったのはC児ではなく私である。今すぐに使える予備のノートがあるかどうかなどまったく気にせずに、私の都合でノートを持ってきてくれるように頼んだ。彼の持ってきてくれたノートが私の言葉どおりに新品でないノートであったので、とりあえず私は、受け入れてもらえたという感触を得ることができた。このノートには、その日の学習に関する説明だけでなく、今では宿題や次回学習ボランティアの日時なども書き込んでいる。</p>

安心感と安全感の深まり—第4回学習ボランティア (2019年11月25日)

エピソード	<p>簡単に挨拶を交わした後、「きょうは何の勉強しようか?」と尋ねると、「明日から試験」との返事。定期考査かあとの思いで、一瞬、懐かしさを覚えたが、思い出に浸っている場合ではないと思いなおし試験日程を尋ねた。明日は社会と理科のテストがあるということなので、まずはそれぞれの教科書やプリントなどを持ってきてもらい、それらを見ながらC児と一緒にテスト範囲を確認していった。</p> <p>「じゃあ、時間も限られてるから(社会と理科では)どっちをする?」と尋ねると、もじもじしながら話す言葉から社会を望んでいることがわかった。</p> <p>さっそく授業で配布されたワークブックにとりかかった。ワークブックは、問題文だけの冊子、解答を書き込む冊子、解答解説の冊子と3種類に分かれていた。「わからない問題では教科書をみながらかまわないから、まずは1人でやってみて」と声をかけると、すぐさま彼は問題を解き始めた。わりあいスムーズに進んでいったので、区切りのよいところで答え合わせをし、間違った問題については教科書で確認した。</p> <p>C児は、解答冊子の解答欄に、一文字ずついいねい書き込んでいった。そのため時間がかかるわりに、回答欄におさまり切らないこともあった。しかしこれは彼のよさでもあると思い、特に指摘する気もなかった。ただ、明日の試験準備のための時間は限られているので、答えを書き込む場所の変更を提案した。</p> <p>「あのね、答えをそこ(=解答冊子)に書き込むんじゃなくてこっち(=問題冊子)に書き込んだ方がいいんじゃない? 時間の節約にもなるし頭に入りやすいよ」。</p> <p>C児はわずかにビクッとしたが、特に何も言わず私の提案を受け入れ、答えを問題冊子に直接、書き込むようになった。しかし彼の答えの書き方はごちこちなくなり、ますます多くの時間を費やすようになった。表情も硬くなり、問題を読んで教科書を参照する動きもギクシャクしたものに変った。</p> <p>「ちょっとしんどいか。やり方は人それぞれだから無理はしなくていいよ」と伝え、横においていた解答冊子をC児の前に移動させると、彼の体全体から余計な力がふっと抜けた。</p> <p>その後はこれまでどおりの集中力を発揮し、予定していた1時間を20分以上もオーバーしてこの日の学習は終了した。ゆっくりと体を左右に回しているC児に、「今日はよく頑張ったなー」と声をかけると、満足そうにしている顔を私に向けたので一瞬、C児と私の目が合った。</p>
ふりかえり	<p>C児と顔を合わせたのは4回、一緒に学習したのは3回でしかない。そのため、答えを書き込む場所の変更を提案することに若干のためらいはあった。しかし同時に、不都合が生じれば元に戻せばよいだけだという気楽な気もちもあった。実際にはその不都合を、彼は自分の体で表現したのである。大事に至らなかったのは、私が彼の異変にすぐに気がつき、即座に対応したからかもしれない。あるいは、私が自分の提案をそれほど強く押し通そうとしているのではないことを、彼が感受したからかもしれない。</p> <p>いづれにせよ、今回の出来事はC児と私の葛藤場面であったことは確かである。最悪の結末として、学習ボランティアが終わってしまう可能性も秘めていた。この段階では、自分の意に沿わない提案に対して、言葉による異議申し立てはできなかったが、体がそれを代弁していたと考えられる。そして最終的には、彼は長時間にわたってこれまでどおりの集中力を持続させ、充実した、心地よい疲労感を覚えたに違いない。</p>

うれしさや喜びの共有—第6回学習ボランティア（2019年12月10日）

エピソード	<p>この日の学習が終わった後、右手にボールペンをもち、私はいつものように大判のスケジュール帳を熟視しながら、次回の日時についてあれこれ考えていた。</p> <p>「次は〇日の△時からしようかなあ……。あつ、この日は（予定が）入っているなあ……。でもこっち（C児との学習）のほうが大事だからいいや」。</p> <p>そのとき突然、「ありがとう」というか細い声があった。不意打ちをくらった私が、スケジュール帳から顔をあげてB児をみると、彼の顔は明後日の方向を向いていた。同時に私は、自分が独り言をつぶやいていたことに気がついた。一呼吸の間を置いて、今度は「Thank you very much」という弾んだ声が聞こえた。私は間髪入れず「You are welcome」と応えると、はにかんだような、それでいて暗れ暗れとした笑顔で彼は私に目を向けた。</p> <p>穏やかに、暖かい空気に満ち溢れた空間を、B児と共有できた喜びを享受しながらも、心の片隅がきゅつと締めつけられるようなわずかな痛みも覚えた。</p>
ふりかえり	<p>今、思い出しても、あのときC児と私を包んでいた空気は、とてもおどやかに暖かいものであった。このような時間を共有できたことに対して、私の方こそ彼に感謝したい気持ちでいっぱいである。同時に、独り言を声に出したことについては悔いが残っている。おそらく彼は、「ありがとう」と口にするかどうかで大いにゆらぎ、その結果、ありったけの力を使ってあのか細い一言を絞り出したに違いないからである。私の不用意な発言によって、彼に多大な無理をさせてしまった。</p> <p>「ありがとう」と「Thank you very much」の「一呼吸の間」に、C児はどのような思いを抱いていたのであろうか。スケジュール調整をしている私の姿をみて、ありがたさや申し訳なさを感じていたかもしれない。しかしそのような感情の根底には、自分が大切にされているという実感があつたのではないか。そうであるとすればこのエピソードは、彼のうれしさや喜びの表現ととらえることができる。</p> <p>C児は、自分の感情をストレートに表に出すことが苦手であるため、最初は「か細い声」で「ありがとう」と言ったに違いない。しかし彼は、「一呼吸の間」を置いて、「弾んだ声」で「Thank you very much」と言った。彼がうれしさや喜びをストレートに表出した瞬間である。このことは、その後の私に向けた「暗れ暗れとした笑顔」からも裏づけられる。加えて内気な自分を振り切る際、彼にとって英語は仮面の役割を果たしたのかもしれない。</p> <p>「Thank you very much」と言われた私は、とっさに「You are welcome」と応えた。「どういたしまして」という日本語のフレーズが頭をよぎることはなかった。なぜならC児の思いを受けとった私にとっても、自分のうれしさや喜びを表現する手段として、英語以外に考えられなかったからである。</p> <p>このようにみえてくると、C児は最初の「ありがとう」から「Thank you very much」まで一貫して、大切にされたことに対するうれしさや喜びを伝えたかったことがわかる。</p>

信頼感の芽生え—第11回学習ボランティア（2020年1月14日）

エピソード	<p>C児と一緒に、学校の授業で配布された、英語の整序問題を解いていた。彼は最近、整序問題に慣れてきており、今日も滞りなく解答していた。ところが急に手を止め、1点を凝視し始めるとまたたく間に体は硬くなった。ぼそぼそとつぶやいている小さな声にしばらく耳を澄ましていると、彼が質問をしたいのだということに気がついた。その問題で与えられている語句の中に「what」「is」があった。</p> <p>私が「わからないことがあるの？ 何かな？」と尋ねると、彼は「『what is』は『what's』」と自信なげに答えた。そこで私は、励ますように「そうそう。What と is をくっつけたら what's になるよ」と説明すると、彼は「（それなら）what's でいい？」と言った。</p> <p>ようやくC児の質問の意図がわかったので次のような話をした。「メチャクチャいい質問だよ。『What is〜』でも『What's〜』でも意味は同じ。だけど問題には『what's』という語句はないでしょ。だから『What is』の方が無難。『What's』と書いて×になったらもったいないから。またわからないことがあったらいつでも聞いて」。</p> <p>C児は、とくに何か言葉を発するわけでもなく笑みを私に向けた後、再び次の問題にとりくみ始めた。その姿をみながら私は、彼から初めて質問を受けたなあ、しみじみとした気持ちになった。</p>
ふりかえり	<p>快調に問題を解いていたC児の突然の変化に多少の驚きはあつた。しかしこれまでの彼との付き合いから、それほど身構える必要性も感じなかったもので、私のほうが緊張することはなかった。しばらく彼の声を聴いていると、どうやら私に質問があるらしいことがわかった。そこでようやく「わからないことがあるの？ 何かな？」と問うたのである。</p> <p>いまだに少し込み入った話になると、C児と私の間で交わされる会話が、テンポよく展開することはあまりない。特に今回のように、初めて私に質問する場面で彼がとつとつと語るのには致し方のないことである。むしろ言葉を慎重に選んでいる姿に、彼の誠実さが現れているように感じられた。</p> <p>一通りの説明が終わった後、納得したC児は、「ありがとう」というような具体的な言葉を発することなく、一瞬、私に笑顔をみせると、すぐさま下を向いて続きの問題にとりくみ始めた。彼が笑みを向けたとき、私も笑みを浮かべていたと思う。そうであるとすれば、この場面で彼が具体的な言葉を口にしなかったのは、彼が照れていたというよりも、一瞬の笑顔の交換で十分、わかりあえたはずだという判断があつたのかもしれない。加えて、次の問題を早く解きたいという意欲が後押ししたのかもしれない。いずれにせよ、彼と心が通じ合ったと実感できる場面であった。</p>

関係の拡がり—第 17 回学習ボランティア (2020 年 2 月 25 日)

エピソード	<p>定期試験の準備として、英語のワークブックにとりこんでいた。そのワークブックに、「Ann can run fast.」という英文が載っていた。そこで私は C 児の理解の程度を確かめるため、真面目な顔で「Ann は (代名詞では) she の列なのに、なんで run に s がついてないの? このワークブック、間違ってるんじゃない?」と言った。私の言葉を聞いて C 児は、「そうだなあ……、えへっと」と言いながらわりと深刻そうな顔をみせた。「間違っているのかなあ……。あつ、これでいいんや。もうちょっとで引っかかるよとこやっ」という弾んだ声。それを聞いた私は、自分のことのように嬉しくなり、「よう、引っかかるへんかったなあ。大したもんや」と言いながら 2 人で大笑いをした。</p> <p>このあと私が、「ではなんで、これでいいのか説明してよ」と言うと、「can の後は s とかつかない」という説明をしてくれた。「そのとおり。can というのは助動詞で、助動詞の後に続く動詞は元に戻る。原型になるんだっよね。原型というのは……」というような説明を続けた。</p>
ふりかえり	<p>「引っかける」とは「仕組んで人をだます」ことである。したがって引っかけられる側が、引っかける側の悪意を感受すれば、引っかけるという行為は不快感を引き起こす。引っかける側と引っかけられる側が共に笑うということは、引っかけられる側が、引っかける側に悪意がないことを事前に察知していたことを示している。実際のところ私は、彼が引っかけを見抜いたことを、自分のことのように嬉しく思ったのである。おそらく C 児は、私が悪意をもって「Ann は she の列なのに、なんで run に s がついてないの? このワークブック、間違ってるんじゃない?」と言ったはずがないと考えていたに違いない。</p> <p>また学校の授業で、教員が生徒を引っかける、あるいは引っかけようとする場面はほとんどない。なぜなら、教員が生徒を引っかける、あるいは引っかけようとすることは、学習活動が前提となっていた授業ではそぐわない行為であるからだ。そうであるとすれば C 児は、私と一緒に勉強することを、純粋な学習活動とはみておらず、もっと拡がりをもった共同行為と考えていたに違いない。</p>

関係の接近—第 19 回学習ボランティア (2020 年 6 月 3 日)

エピソード	<p>新型コロナウイルス禍の影響で、途中、3か月の空白をはさんで学習ボランティアを再開した。C 児が部屋に入ってきたとき、彼の顔には、いつもの少しはにかんだような笑顔があった。そこで私も、3か月会っていないことを特に意識するような対応は控えた。</p> <p>「お久しぶり。元気してた?」と声をかえると、「まあまあ」という返事。さらに「学校のほうはどう? 毎日、行ってるの?」と尋ねると、「毎日」という答え。少し驚いて「えっ。じゃこれまでと変わらず?」とさらに尋ねると、「いや、そうじゃなくて、……」。</p> <p>このような会話からコロナ禍の学校の様子をうかがい知ることができた。従来のように生徒全員が朝から登校するのではなく、複数の集団 (学年単位なのか学級単位なのかなどについては不明) に分けられ、朝から登校して午前学習するパターンと、昼過ぎに登校して午後学習するパターンが組み合わされていることがわかった。</p> <p>学習が終わり、彼と次回の日時を相談していたときのことである。「3日の都合はどう?」と提案すると、即座に「いいよ」という声が出てきたので、「この日の学校は午前だけだったよね。15時からでいいか?」と尋ねた。すると今度は、「うーん、……それでいいよ」と歯切れの悪い返事だったので、「なんかあるなら変更するよ」と言うと、「16時からケースワーカーさんと話がある」とのこと。「ケースワーカー」という言葉を聞いた私は、即座に「そりゃそっちを優先させよう。1時間早めて14時からでいいよね」と確認し、彼の同意を得た。</p> <p>このとき私は、C 児がケースワーカーと話し合いの場を持っているという事実を初めて知った。一緒に学習しているときはほとんど意識にのぼらないが、彼が社会的養護児童であるという事実を再確認させられた。</p>
ふりかえり	<p>私は、C 児に久しぶりに合うことが、楽しみであると同時に若干の不安も感じていた。学習をとおしてこれまで積み上げていた 2 人のつながりが、もしかするとコロナ禍の 3 か月にもわたる自粛期間の間に、少しは変化しているかもしれないと考えていたからである。しかし彼の笑顔をみてすぐに、3 か月前とまったく変わっていないことがわかった。このことは私にとって、とても嬉しいことであった。また、もともと内気な彼にしてみれば、私に会うことを楽しみにしていたとしても、それをストレートに表現するのは抵抗もあったに違いない。私たちの再会のごく自然におこなわれ、特別なことは一切なかったということが、何よりも特別なことであったと言えるのかもしれない。</p> <p>C 児に関する個人的な事情については、A 施設のボランティア担当者からまったく教えられていなかった。そのため次回日程を決める過程で、たまたま彼の口から、ケースワーカーと会っていることを知った。彼の日常において、ケースワーカーと話をすることが、日常的な出来事であるのか非日常的な出来事であるのかわからない。しかし彼にとって、ケースワーカーと会っているという事実を私に話すことは、学校の様子を話すのと同じくらい日常的な出来事であると認識されているようだ。</p>

新たな関係の萌芽—第 27 回学習ボランティア（2020 年 8 月 3 日）

エピソード	<p>英語の学習では、教科書を使うときも問題集を使うときも、最後の仕上げは音読と決めている。C児も英文を声に出して読むのが好きである。会話文であれば、通常の音読に加えて役割を分担して英語で会話をする。ところがこの日は、どうしたわけか私が何度も読み間違えた。</p> <p>その日の学習を終え次の日時も決めた後、私がスケジュール帳を布バックにしまいながら、「今日ごめんなあ。何度も言い間違えて」と謝罪した。するとすでに立ち上がっていたC児は、別の方向に顔を向け少し照れたような笑みを浮かべながら、「そんなこともあるさ」と標準語のような抑揚で声をかけてくれた。座っていた私は、何も言えないまま下からそう言う彼の顔を見上げていた。</p> <p>B施設を辞してバス停までの道のりを歩きながら、「そんなこともあるさ」と言ったときのC児の様子を思い出していた。彼の気遣いが私の心を温かく満たした。</p>
ふりかえり	<p>今でもあの場面を振り返ると、C児の声の抑揚も含めてその情景をありありと思いだすことができる。</p> <p>「そんなこともあるさ」というC児のちょっとおとなびた、少し背伸びしたような表現が、いかにも彼らしいと思う。彼と私の間に横たわっている大きな年齢差や圧倒的な知識量の差。これらのことをふまえると、彼が私に気遣うということが、彼にとっては不自然で差し出がましい行為だと思われたかもしれない。だからこそいつもの異なる表現と抑揚を選んだのであろう。同時に彼があのようなやり方で気遣うことができたのは、私が自分の弱さを彼にみせることにためらいがないということも影響していたかもしれない。</p> <p>B施設からバス停までC児の言葉を思い出しながら歩いているとき、無言のままであったことを後悔した。なぜなら私は、このような場合、何らかの応答をするのが常であったからだ。では具体的にどのような言葉を返すのか。当日もみあたらなかったし今もそうである。しかし当時との違いは、無理に話さなくてよかったと考えている点である。まったく予想していなかったことに遭遇すれば、その状況を受けとめるだけで精いっぱいであるからだ。彼には何も返せなかったけれど、彼の気遣いがとてもうれしかったこと、彼の気遣いを全身で受けとめたことが伝わっていればそれで十分である。</p>

3.2 関係構築過程

以下では、それぞれの学習ボランティアの場面における、社会的養護児童であるC児と調査者である私（以下「ワタシ」）との関係をまとめる。

第1回学習ボランティア（2019/11/8）では、ワタシの楽観的な姿勢によって、初めてのマンツーマン学習に伴うC児の不安や緊張感は緩和された。ワタシの要求どおりに使い古しのノートを持ってきてくれたということは、とりあえず彼がワタシを受け入れてくれたことを意味しており、この点において、彼のワタシに対する安心感と安全感が芽生えたと理解できる。

第4回学習ボランティア（2019/11/25）では、解答を書く場所をめぐるワタシからの提案に対して、C児は異議申し立てを、言葉によってではなく身体表現をとおしておこなった。葛藤を経たうえで最終的にはいつもより長い時間、集中して学習にとりくんだということから、彼のワタシに対する安心感と安全感は深まったと理解できる。

第6回学習ボランティア（2019/12/10）では、次回の日時について思案するワタシの姿をみたC児が、か細い声で「ありがとう」と言った後、一呼吸の間をおいて「Thank you very much」と弾んだ声をあげた。そして間髪入れず「You are welcome」と応えたワタシの間には、大切にされたことに対する彼のうれしさや喜び、それらを共有できたワタシの嬉しさや喜び、さらにワタシの嬉しさや喜びを共有した彼の嬉しさや喜びがあったと理解できる。

第11回学習ボランティア（2020/1/14）では、それほど身構える必要性を感じていないワタシが、初めての質問で緊張するC児のぼそぼそとした小さなつぶやきを聴き、彼の疑問に対する説明をした。ワタシの説明に納得した彼は、具体的な言葉を発しないで、一瞬、笑みをワタシに向けた後、再び次の問題にとりくみ始めた。このことから、笑顔の交換だけで十分、わかってもらっているはずだというワタシに対する彼の信頼感が芽生えたと理解できる。

第17回学習ボランティア（2020/2/25）では、問題の一文をとりあげてワタシは、C児の理解を確かめるため、あえて「引っかける」ような質問をした。彼は深刻そうな顔つきで考えていたが、いわゆる引っかけの質問であることを見抜き、その旨を弾んだ声でワタシに伝えた。ワタシは自分のことのように嬉しくなり、二人で大笑いをした。この一連のやりとりから彼が、ワタシとの学習を、教える－教えられるという固定的で限定的なものではなく、さらなる拡がりをはらんだものととらえていたと理解できる。

第19回学習ボランティア（2020/6/3）では、3か月の空白をはさんでの学習ボランティアの再開であった。しかしC児とワタシのつながりに変化はなく、特別なやりとりは一切なかった。特別なことがなかったという点が、特別なことであったのかもしれない。次回の日時を相談する過程で彼は、自分の私事情を、学校の様子を話すのと同じくらい日常的な出来事としてワタシに伝えたことから、外集団構成員のままではあるが、ワタシを自分に近い存在だととらえ始めたと理解できる。

第27回学習ボランティア（2020/8/3）では、英文の音読で何度も読み間違えたワタシがC児に謝罪した際、「そんなこともあるさ」と言うことをとおして、彼なりの寛容さと気遣いを示した。少しおとなびた表現を、標準語のような抑揚で、別の方向に顔を向けて、少し照れたような笑みを浮かべながら口に出したのである。ここから、彼とワタシの間に横たわる、大きな年齢差や圧倒的な知識量の差を超えた、新たな関係構築の萌芽を読みとることができる。

以上をまとめると、社会的養護児童であるC児と外集団構成員であるワタシとの関係構築過程は、次のようなものであることがわかった。すなわち、当初、芽生えた彼のワタシに対する安心感と安全感は、危機的状況を経て深まり、うれしさを喜びの共有をとおして、より強固なものに変化していった。その後、彼のワタシに対する信頼感が芽生え、彼とワタシの関係は拡がりをもつようになった。その結果、彼の目には、外集団構成員のままではあるが、ワタシを自分に近い存在だととらえ始め、最終的には新たな関係構築の萌芽をみるに至った。

4. 考察

社会的養護児童であるC児と学習ボランティアであるワタシとの関係は、次のようなプロセスで構築されつつある。ここでは、このような関係構築過程が、C児にとってどのような意味があるのかについて考察する。



図1 C児とワタシとの関係構築過程

(1) タテのつながりからヨコのつながりへ

学習ボランティアであるワタシは、C児からすれば祖父母世代である。ワタシと一緒に学習することは、C児からすれば学校や施設であまり経験することのない異世代とつながることになる。またワタシはボランティアとしてC児の学習にかかわっているのであるから、塾の講師のように報酬が発生しているわけではない。C児とワタシのつながりは、贈与に対する見返りが期待されているわけではなく、利他的であり、世代を超えたタテのつながりである。

したがって彼とワタシのつながりは、たとえワタシが彼に対して威圧的に振る舞うようなことをせず、彼の思いを尊重して接していたとしても、世代を超えたタテのつながりであり、この点において構造的な上下関係が必ず生じる。そしてこのようなタテのつながりは、第1回学習ボランティアの日から現在に至るまで解消されることはない。

しかし一緒に学習する機会が増えるにつれて、このような構造的上下関係であるタテのつながりにヨコのつながりが新たに紡ぎだされる。第6回学習ボランティアのエピソードにみられるような、C児の素直なうれしさや喜びの表現、それを受けとるワタシとの関係は、タテのつながりだけではないことが示唆される。タテのつながりをベースとしながらも、ヨコのつながりが少しずつ重ねられていく。

ただ第4回学習ボランティアのエピソードをみると、単純に回を重ねるごとにヨコのつながりが増えていくわけではなく、紆余曲折を経ながら全体として徐々にヨコのつながりが増していく傾向にあると言える。そして第27回学習ボランティアのエピソードでは、ヨコのつながりの増加傾向が顕著に現れる。「そんなこともあるさ」というおとなびた表現に至っては、C児とワタシとの間に「お互いさま」というヨコのつながりを認めることができる。

縦軸をタテのつながり、横軸をヨコのつながりとし、それぞれのエピソードにおけるタテのつながりとヨコにつながるの表れ方の多少を勘案しながら時系列に沿って配置していくと、C児とワタシとの関係ではタテのつながりが少なくなりヨコのつながりが多くなっていく傾向にあることがわかる。

(2) ナナメのつながり

繰り返しになるがC児とワタシとの上下関係は、構造的に規定されたものである。そのためC児とワタシとの関係が、すべてヨコのつながりになることは決してない。つまりタテのつながりが維持されたままヨコのつながりが加わることにより、彼とワタシとの関係はナナメのつながりに向かっていると考えられる。

田中・鈴木(2008)は、このようなナナメのつながりのある人を、「親密な関係にはないが、かといって全

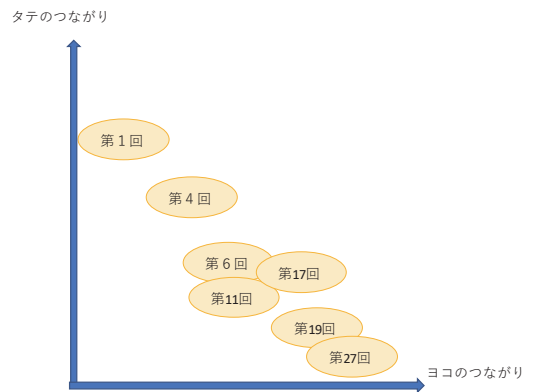


図2 エピソードにおけるタテのつながりとヨコのつながり

くの他人でもないような顔見知り」の関係、すなわち『中間的な関係』にある他者」(田中・鈴木 2008 : 2017) ととらえている。そして子ども・若者が、このような中間的な関係にある他者との接触が失われた状態にあることには問題があり、中間的な関係が中間的な関係のまま許容されることに大きな意味があるという。その理由として、人間はナナメの関係の中ではじめて他者の像を豊かに結ぶことができ、それを参照しながらアイデンティティが形成されるからであると述べている。

また井上・笹倉(2017)は、子どもにとって「所属もせず『かれら』としか意識されない集団」に属する人を、外集団に属する人と位置づけ、社会的養護児童が地域養護活動を経験することにより、普段生活している施設では出会う可能性のきわめて低い外集団の人と出会うことの意義について述べている。外集団構成員と出会い、外集団構成員が多面性を帯びたものであると経験することで、社会に出た後で出会う人たちもまた多面性を帯びた人であると認識できるようになる。そうすれば、たとえ社会に出た後に辛い出会いがあったとしても、世の中のすべての人が同じように自分を眼差ししていないと思えるようになる。

施設で生活する社会的養護児童は、個人として外集団と出会う機会は比較的に少ない。そのような中でC児は、ワタシとの学習をとおして外集団と出会い、ナナメの関係を体験することができた。同時にC児とワタシがどれほど多くの時間を共有しても、両者の関係はナナメのつながりのままである。社会的養護児童であるC児と学習ボランティアとしてのワタシとの関係構築過程は、彼にとってタテのつながりでもなくヨコのつながりでもない「無責任で関心のある第三者³の存在」(鷺田 2004 : 75)による関係が生みだされたことに意味があると考えられる。

6. 結論

本研究の目的は、社会的養護児童と外集団構成員との関係構築過程を明らかにすることであった。児童養護施設における学習支援ボランティア活動のエピソードの検討をとおして、その過程は次のようなものであることが明らかになった。すなわち、当初、当該社会的養護児童に芽生えた、学習支援ボランティアである「ワタシ」に対する安心感と安全感は、危機的状況を経て深まり、嬉しさや喜びの共有をとおして、より強固なものへと変化していった。その後、彼のワタシに対する信頼感が芽生え、彼とワタシの関係は拡がりをもつようになった。その結果、彼は、外集団構成員のままではあるが、ワタシを自分に近い存在だととらえ始め、最終的には新たな関係構築の萌芽をみるに至った。またこのような関係構築過程は、社会的養護児童にとって、タテのつながりでもなくヨコのつながりでもない、「無責任で関心のある第三者の存在」による関係が生みだされたことに意味があると考察された。

注

- 1) 地域小規模児童養護施設とは、「本体施設の支援の下で地域の民間住宅などを活用して家庭的養護を行う」（厚生労働省）小規模型の施設のことである。
- 2) 「生きられた経験」とは、本人の主観的事実を重視してとらえられた現実のことである。このような立場からすると、たとえば、人がそこにいなくても「声が聞える」という現象も、「幻聴」ととらえられるのではなく、本人の固有の体験と位置づけられ、「聴声」（聴こえた声）ととらえられることになる（日本臨床心理学会 2010）。
- 3) 「第三者というのは、基本的に無責任だからよいところがあります。子育てでいえば、おじさんやおばさんが持っている気持ちのよさですね。無責任だけれど関心だけはちゃんと持っていて、『やあ、どうしてる』程度の言葉をかけてくれるところが、いいわけです」（鷺田 2004：75）。

文献

- 1) 赤澤淳子・桂田美恵子・谷向みつえ・瀧川侑磨・石川秀美（2019）「大学生ボランティアによる児童養護施設での個別学習支援プログラム—学生の変容とプログラムの意義と課題—」『人間研究』18, 1—12.
- 2) 井上寿美・笹倉千佳弘（2017）『虐待ゼロのまちの地域養護活動—施設で暮らす子どもの『子育ての社会化』と旧沢内—』生活書院.
- 3) 大塚類（2011）「特別な教育ニーズのある子どもへの学習支援について—児童養護施設の学習ボランティアの語りを通して—」『千葉大学教育学部研究紀要』59, 267—273.
- 4) 上手幸治（2018）「ボランティアによる児童養護施設の男子入所児に対する野球という関与—16年の経過におけるボランティアと男子入所児の関係性の変化—」『学校メンタルヘルス』21(2), 194—201.
- 5) 鯨岡峻（2005）『エピソード記述入門—実践と質的研究のために—』東京大学出版会.
- 6) 笹倉千佳弘・井上寿美（2018）「エピソードを用いた社会福祉研究の可能性と課題—地域養護活動をめぐる研究の検討をとおして—」『就実論叢』47, 111—122.
- 7) 田中康裕・鈴木毅（2008）「地域における異世代の顔見知りの人との接触についての一考察—『中間的な関係』と『場所の主』の観点から—」『日本建築学会計画系論文集』73, 2017—2115.
- 8) 日本臨床心理学会（2010）『幻聴の世界—ヒアリング・ヴォイシズ』中央法規出版.
- 9) 西垣美穂子・伊部恭子（2014）「児童養護施設における子ども支援活動—Action!子ども支援!児童用と施設の子どもの学習ボランティア（2012年～2013年）」『福祉教育開発センター紀要』11, 129—141.
- 10) 山口季音（2014）「児童養護施設におけるボランティア活動の意義—生涯学習論の視点から—」関西大学大学院人間科学『社会学・心理学研究』80, 1—14.
- 11) 鷺田清一（2004）『教養としての「死」を考える』洋泉社.