

子どもを支えるソーシャルコミュニティ

The Social Community for children

入江 純子
特定非営利活動法人 くまもとスローク・スクール

Junko Irie
KUMAMOTO Slow Work School

板東 充彦

跡見学園女子大学

Michihiko Bando

Atomi University

高橋 紀子

福島大学

Noriko Takahashi

Fukushima University

飯嶋 秀治

九州大学

Syuji Iijima

Kyusyu University

要約

児童福祉の領域は、社会福祉学を中心に、臨床心理学や社会科学が混在する現場になりつつある。

本稿では、2018年1月に九州臨床心理学会第46回福岡大会(於:福岡国際会議場)で自主シンポジウム「子どもを支えるソーシャルコミュニティ」の概要をまとめた。話題提供では、臨床心理士による「特定非営利活動法人くまもとスローク・スクール」での取り組みと、文化人類学者による児童養護施設での個別の児童との関わりについて報告した。その結果、「個人」「グループ」「コミュニティ」の視点を持つ共通性が見出された。子どもを支えるソーシャルコミュニティを作る上で、学術的背景の違いを越えて学び合うことの重要性が確認された。

[Key Words] コミュニティ, 子ども, フリースクール, 児童養護施設, 児童福祉

I はじめに

存のコミュニティと自助集団を媒介するフローチ(向谷地, 2009), (3) 臨床家が既存の施設内でシステムを形成するフローチ(田嶋, 2011)と整理した。それを踏まえ、2018年1月に九州臨床心理学会第46回福岡大会(於:福岡国際会議場)で自主シンポジウム「子どもを支えるソーシャルコミュニティ」と題して、高橋・板東で企画し、入江・飯嶋の2名を話題提供者に迎え討論した。

筆者らはコミュニティ・ソーシャル・フローチとして、臨床心理学と社会諸科学が学び合う必要性をレビューしてきたが(Takahashi N. et al, 2018), (1) 臨床家が既存のコミュニティの危機介入に入るフローチ(山本, 2000), (2) 臨床家が既

発達障害、うつ病、および社会的ひきこもりや不登校の人の“まなぶ”“はたらく”を支援する「特定非営利活動法人くまもとスローク・スクール」での実践を報告した。飯嶋は、児童間の暴力に思い煩い安全委員会方式を導入した児童養護施設での個別の児童との関わりから、臨床家が現場を支える上でどのような学際的活動の課題とつきあい方をできるのか整理した。

本稿はその自主シモジウムの概要をまとめ、子どもを支えるソーシャルコミュニケーションをテーマに、臨床心理学と社会諸科学それぞれの立場での実践を共有することを目的とする。

II 話題提供 1

特定非営利活動法人 くまもとスローク・スクールにおける支援の実際
「コミュニケーション」と
つながるプロセスマの伴走—

入江純子

1. 里山コミュニケーションの中で活動するス

ローワーク・スクール

6年前、福岡から熊本に移り、特定非営利活動法人くまもとスローク・スクールの副代表として活動を始めました。このローワーク・スクールは、里山にある小学校分校跡地を活用し、地元の地域団体と連携し、地元の方々に温かく見守っていただきながら運営しています。

里山の環境は、心の中に誰しも持っている原風景のようなものだと思います。ゆっくり時間が流れ、自然と豊かに関わったり、仲間と遊び、体を使った活動を通して、心に傷を抱えた子どもたちも、かつて自分

が元気だった頃の“心地良い感覚”がどんなに抱えられながら、こうした感覚を取り戻していく体験は、子ども達にとって、直面する“現実”をくぐり抜けるため委員会の方式やエネルギーとなります。そして、里山と現実と、双方のコミュニケーションをいきつ戻りつを繰り返すうちに、この感覚は持続的なものになっていくように思っています。

ローワーク・スクールの構造としては、週2回、10時から15時30分の活動です(2018年1月現在。その後10時~13時までの活動に変更)。定員は6名程度で小学生から30歳まで受け入れています。1日の流れは、朝の会に始まり、ラジオ体操、読書や学習、午前中の活動、昼休み、午後の活動、ローワークタイムとなります。

活動内容としては、散歩、スポーツ、創作(スロークワーク)、クッキング、高齢者訪問、畑や外活動、イベントへの参加など、そうした活動の合間で、子どもの状況に応じて、随時、個人面接をおこないます。

2. 個別、集団、コミュニケーションのローチ

私が意識しているローチとしては、臨床心理士としてやってきた個人面接だけではなく、個人はもちろん、その集団、コミュニケーションの3つを並行して関わることを考えています。これはローワーク・スクールの活動に限らず、どのような場でも、私の臨床のスタンスです。それは、人と人、人と環境との相互作用である「生活体験」を共にしながら、その背景にある「心」に寄り添い、支えるアプローチである、と考えています。

3. スローク・スクールに来る子ども

達が迎えるプロセスマ

ローワーク・スクールには、何らかの傷つき体験を抱え、やっとなこと来てくれるという子がたくさんいます。まずは、「よく来てくれたね」というところから関わりがスタートします。その際、最初から子ども心の世界に踏み込むのではなく、まずは一緒に活動を通して、ゆっくりに関係づけていきます。そして、必要があれば、「ちょっと、お話を聞かせてくれるかな?」ということ、個人面接をします。子ども達は、面接の枠組みの中で語ってくれることもありますが、日々の活動の合間にちよっと思いをこぼすこともたくさんあります。並行して、保護者の方々とも立ち話ができる関係を作っていきます。そうすると、少しずつですが、それまであまり会話のなかった親子が、帰りの車中、ローワーク・スクールでの話をするようになっていたり、親子の会話が増えていくようになります。

安心してゆっくりに過ごし、「素の自分」でいられる体験を重ねていくと、子ども達のエネルギーは賦活されていきます。そう

すると、これまで抱えていた思いを、“ソックス”のように、様々な形で表現する子がほとんどです。ある子の場合、ちよっとしたきつかけで“ソックス”と泣き始めることが度々でした。そんな時、さあどうするか。私は、ここは勝負どころという感じで、その子と二人で同じ空間を共にし、全身で精神一杯の思いを表現する姿に一生懸命につきあいます。最初は手探りでも、何度も繰り返すうち、少しずつ落ち着き方を見つけていくようになります。そうした子が、1年ぐらい通ったある日、ふと、「先生。私ね、心がまだ子どもなの。だからもうちょっと、大人にならなかないかなあと思ってるんだ」と言いました。あんなに悔しくて泣いて泣くしかなかった子がこんなことを語るんだとびっくりました。

ローワーク・スクールの仲間といるような活動をする時、自分の持ち味が見えてきます。仲間と一緒に何かを頑張ることもあれば、互いに折り合う体験というのにも出てきます。みんなそれぞれ、年齢も違ったり、得意なことあれば苦手なこともあることを前提に、必ずしも“みんな一緒”ではなく、

個人・集団・コミュニケーションの3レベルのローチ

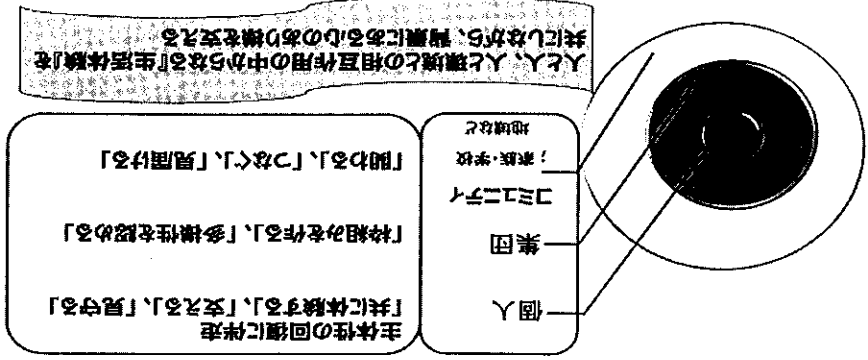


図1 個人・集団・コミュニケーションの3レベルのローチ

ワリアスクールに通う子どもたちが辿るプロセス

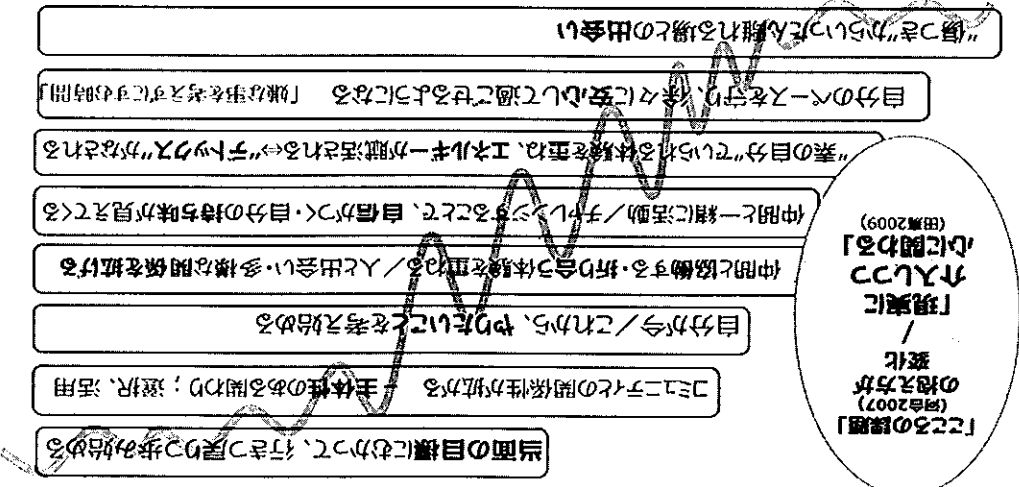


図2 ワリアスクールに通う子ども達が辿るプロセス

緩い感じでの枠組みを大事にしています。

普段の生活コミュニケーションの中でどうして

も対人関係がうまくいかない子が、ワリア

スクールでも、いつも2対1人の構図を

作ろうとすることがあります。そうした

場面でも私はなるべく介入せず、「どの子に

どう寄り添うのがどのタイミングで必要な

のか？」を考えながら、その状況での子ど

も達の関係性を見ておきます。そして、ど

うしても一人の子が辛い状況になった時に

は、傍につきます。嫌な思いをした子、パ

ツが悪そうなり、相手を操作してしまう子

らこそ、理解できることが多くあります。

「さっき、こんなことがあってたけど、ど

んな気持ちかしてた？」という話をゆっ

り聴いていくなど、ゆるく集団を見ながら

個人を見るときといった動きが必要で

子ども達が元気になるべく、ワリア

スクールのある里山コミュニケーションがほとん

ど切れているのではなく、少しずつ普段戻

らったりと、一緒に過ごす中で穏やかな表

情を見せるようになりました。仲間達とも

も達が里山と生活コミュニケーションを歩き来し

楽しそうに談笑するのが日常になったある

時、その子がある先生との小学校時代の思

い出を楽しそうに話し、「実は今も同じ中

学校にいる先生。」と教えてくれました。

“今がその時！”と思い、連絡をとってみ

たところ、先生も「実は自分もずっと心配

していたんです。小学校の頃からよく知っ

ている子なんです」と話してくれました。

その後、その子は将来のことを具体的に

考え始め、それを知った先生は、何度もワ

リアスクールで実施してくれたり、他にも

進学先の通信制高校の先生、アルバイト先

の年上の先輩など、生活コミュニケーションに

る人々と次々につながっていききました。

こうした展開は、その“流れ”がある時

でないと難しいです。前に、担任の先生が、

突然訪ねてきたこともありましたが、子ど

もがまだ学校は完全拒絶の時期。その訪問

は、明らかに先生方の焦り、不安からの動

きでしたので、私が間に入って、その子の

状況を伝え伝えていくことで、直接の関わ

りを待っていただきました。

このように、普段の生活コミュニケーションの

リソースへ働きかけて、具体的なつながり

がいくつかできていくと、子どものほうに

も、コミュニケーション内の“使える場所・人の

つながりを主体的に使おう、活用しよう”

という動きが出てくるように思います。

「主体性の回復」と表現しましたが、子ど

4. まとめ

いろいろな活動をしていると、様々なこ

ろから多様な相談を受けたり、情報が集ま

るようになります。自分達が積極的に動い

て、周りとのつながりを多く持つておくこ

とが、子ども達の支援にも活かされること

を痛感しています。心理的な問題を抱えた

人には、往々にして社会的な問題も関係し

ています。そのため、「ソーシャルな課題

を解決する新しい装置を社会にプロットし

ていき、既存の支援機関、NPO法人、行政、

企業、地域団体等とネットワークの網目を

細かくし、そこから漏れ落ちる子どもや若

者等を少なくする(入江, 2016)」ことが、傷

ついた子ども達が主体性を回復し、再びコ

ミュニティとつながっていくために必要で

す。この子ども達の回復プロセスに伴走す

ることが、私達の活動であると考えていま

Ⅲ 話題提供 2

安全が考えられた施設の子どもの成長

飯嶋秀治

1. 文化人類学と臨床心理学で共有できること

人類学者の世界は、通常、場所的にはへき地であったりして見えにくいんですが、本日報告する児童養護施設の研究のほう結構進んでいます。もともとは社会福祉学の領域ですが、この十数年臨床心理学、社会学、最近では哲学の方も入ってきて、学際的な研究領域になっています。

かつて河合雄雄さんが山口昌男さんや中村雄二郎さんと、臨床心理学と文化人類学で協働できる夢見た時期がありました。

「私(河合)としては、自分が考えて臨床心理学でやっていることと(中村雄二郎さんの仕事は)本当につながっているのでは

す。」「トリックスター」といういたずら者の既成のものを壊して新しいものを作り直す、そういう動きと、私が入のかたい心を

いっぺんつぶしてもういっぺん新しいものを作り直すとか、心理療法によって人の心

は変わっていくというようなことと、そのあたりは非常に(山口昌男さんの仕事と)似通っているのではないかと

書いていました(cf. 河合, 2004)。

僕らの世代は、そうした協働の夢を、現実

にやってみたらどうなるのかというのが問われる世代でもあります。臨床心理も一方でコミュニケーションという形が出てきているし、僕らがフボリジニのところに行ったときにも心身の問題を抱えている方がかなりいます。

コミュニケーション・アプローチというのは

たい大まかに分けると、①自生的コミュニケーションに入っていたり、②あるコミュニケーションと別の自助集団をつないだり、それから③すでにある制度的なコミュニケーション校とか施設とかにアプローチをするという立場があります。

私は田嶋誠一先生が創案された安全委員会方式をおこなっている児童養護施設に入ったのですが(③タイプ：田嶋, 2011)。

その後に、個別にどんなふうにして子どもたちと関わったのかというのを検討すること、人類学と臨床心理学、あるいは社会諸科学とのつきあい方にどんなものがあり得るのかについて、今回は話をさせていただきます。

2. 児童養護施設の概要

私が入った児童養護施設は、7クセスの難しい辺境にありました。

そこは漁業を中心とした小さな集落が分散しており、唯一の小中学校のほとんどの子どもたちは施設からの通学でした。

私が入ったのはX年の冬、A自治体の大舎制20人以上いる施設でした。

もともとのきっかけは、女児への性的問題行動が起った後に職員さんが入所児への聞き取り調査を行ったところ、入所前後

を含めて被害を受けた児童が数多くいることが判明。また施設内で性的問題行動が繰り返して起こり、起こるたび児童への対応が管理的になって行き、職員の意識や対応にも

問題を抱えていたことから安全委員会を導き入れることになったという経緯になります。私はこの方式の導入に当たって、一時的な支援者としてX-35日から入った同僚の

あとに1カ月後ぐらいに入り、数カ月間毎週末、それから1年間にわたって少しずつ間隔を空けながらこの施設に通いました。

子ども24人に職員は11人。これは、当時としてはものすごく厚い職員さんの割合です。当時の基準では子ども6人に対して1人です。性的な暴力事件を起こした子どもたちがほかの施設に移動したのでこのような状況になりました。

3. 文化人類学者と児童養護施設の子どもの

達との関わり
初日。僕は「A先生(職員)のお友達の飯嶋先生です」と自己紹介しました。子どもたちはそれを聞いて実習生だと受け止めたようです。

それから一日中生活を共にしました。例えばお風呂場は暴力に発展しやすいところだと、一緒に入ってみてわかりました。お湯は出る、ひっぱたいたら音が反響する、子どもたちにとってはフワフワス

かによく事故が起るわなあって感じました。日常生活にこよやって文化人類学的に入ると、子ども同士の関係はすぐ分かります。トラブルになりやすい環境とか、子ども一人一人が何が好きで何が嫌いかわかり

ます。悩みだけを聞かなくとも、調子悪かったら良い話をして、そこから作った信頼関係で悪いことも共有できるみたいなことができるようだったというのがよく分かりました。

そんなある日、子どもたちを見ていて気が付いたんですが、中学校3年生のG君が学校から帰ってきて、今まで別の人間が

マソガ読んでたのに、バツとマソガを渡したんですよ。それで、あつと思っただけ、このマソガを読む順番なんかを調べたら、この施設の子どものたつちの関係が分かりそうだなっと思っただけです。この発想ね、いくついるんな所に繰り返し使えました。つまり、子どもたちが限られた資源をどう使ってるかっていう順番を見る。

例えば冬だったら、ストーブに当たってる子がいると、ほかの子たちがそこに行くのを怖がるみたいなきよよくあつたりするんです。露見する暴力とかけんかとか少ないんですけど、そういうのを見て、その後僕らが見えてないところかあつたな、っていうのがよく分かつたっていうのが、2日目のことでした。

安全委員会が発足してからしばらく大きな暴力は止まっています。だけど、大きな暴力が止まると、加害児が暴力を振るえないことに対するストレスがたまつてくる

んです。被害時は安心してはじけるようになって、それが加害児にとっては余計なストレスになる。

そういう時、暴力は振るわれないだけ

に発展しかねないようなことが起こりまして、ちよくと気弱な子をゲームから外して、それでみんなのでこの子のことタコ打つて言ったりして、こういうのは一緒に立ち

会って大人として良くないっていうのはあるんだけど、暴力でもないし、強く止め

るほどの何かでもない。これはかわいそうだなっと思つたら、やられてるほうの子も

に「おまえ、よう頑張ってるな」みたいな感じで話し相手になつたり、その大騒ぎし

ている子たちのほうに行つて別のゲームを

提案するっていう劇勝をしたりしました。

一緒にいても大丈夫なんだって実感をつかんでくれるようになったようでした。

4. 臨床的な現場に文化人類学的に関わる

この意義

さて振り返ります。今回の発表では、自生的コミュニケーションの危機に入っていくというようなこと、つまり、施設のある村との間を行き来して信頼関係を作るようなところまではいかなかつたですね。それは僕らの力を超えていた気がします。

ただ、田島先生がやった臨床心理学と既存のコミュニケーションに関連する人類学から先

の、その外のコミュニケーションとつながりとしての援助活動は、僕の個別の関わりで

きたかと思つてます。臨床的な現場に文化人類学的に関わるこ

とで、日常生活の場面では本人との共通の話題を複数、勝手に把握することができま

したし、それから多くの子どもたちの関係

系をすぐに把握することができました。

他方で、観察したことを随時記述するのは、文化人類学では普通にやっただけと臨床

じやちょっと大変なことがあるかなと思

ました。

また児童養護施設の場合は、他の子た

ちとの関係を整理させていくことになるの

で、個々の子どもたちが将来どんなふうな

能力を持つようになるのかというこ

とを考えながら、全体の関係を見ながら関

ともあるんです。例えばお風呂に入ってるのでストレスが僕のほうに向かつてくる

あるいは、日々一緒にお風呂とかも入る

と、おまえシヤンケル、要するに陰毛です

よね、大丈夫かみたいなこと言われるん

で、「おまえこそ小シヤンケルじゃないか」

みたいなのを言い返してやっつてらう

に、攻撃的な子とか今まで攻撃されてた子

が、飯嶋先生だったら何かを言っても攻撃

的にやり返されないうた、みたいな感じの

ことを体感したよう

他方でいじめられる子たちなんかは子ど

もたちの間で逃げ場がないので、そうする

と僕のどこに来るんですよ。僕がそれに対

して攻撃的に返しをしないと、あの

のもとだつたらある程度安心して遊べる

しいうていうパターンが身についてしま

た。

それで2週間ぐらいに、安全委員会が

あつて大きな暴力止まっていたので、勝敗

を決めるんじゃないやなくて、何かみんな

を作って、その作ることでみんなが喜ぶよ

うな活動はできないかなと思つて。

女の子たちはフライング・フライング

を作る活動をしたり、男の子たちとは鳥

社会なので周りに貝とかタンポポとか桑の

実とかいろいろなものがあるんですよ。僕、狩

猟採集の研究者だからこういうのを見る

と、あ、これ食べられると思うんですよ。

それで一緒にやって調理をして、調

理をした物を施設の夕食のときに共有する

と。

これをやると、僕と一緒にこれをやって

る間はけんかは起らないので、そうして

いる間に加害児と被害児が、あ、この子と

問題を抱えてる子どもたちが相手になつて

いるので、このために発表者のような文化

人類学的な関わりが向いていた可能性もあ

るし、それから行為が修正されたあとにさ

らなる心のケアが重要になる事例もあつた

ので、この辺がやっぱり臨床の方たちとの

連携の仕方なんだろうなと思つた。

5. 臨床心理学と文化人類学の学術的な共

同の上でのポイント

このように振る舞うと、学術的な共同と

いのができるためにはいくつかポイント

があるな、と経験を通じて思っています。

一つはまず、優先順位の問題で、どち

の枠が大事なのかをその場で決める

くちやいけないところがあります。例えば

文化人類学では、当事者の見方をすごく重

視するので、何を暴力とするとかは、本人

たちが暴力と言わない以上は暴力とはみな

さないんです。だけど、子どもは暴力なん

て言葉で訴えまかせんから。これはやっぱり

田島先生のプロジェクトに入つて、絶対そ

ちらの優先順位崩さない形でやったのが功

を奏したところがあります。

逆に、そのように学術的な現場でそれぞ

れのプロジェクトをわきまえて控えていた

ことを控えないでやってしまった失敗は

いっぱいあります。社会学の人たちが施設

に入つて「今日入つて感想どうでし

た？」つて聞かれたら、「うん、なんか施

設の人たちに入所者がストライク化されて

るんじゃないですか？」つて職員に言っ

ちやうとか。そうすると、職員の方たちか

らしたら気持ち良くないですね。だから

とが以前はかなりありあつたんですね。そこは

注意しなくちゃいけない。

それから、研究業績を優先するあまり人

間関係さえおかしくするつていう、これ、

ロジヤースと弟子の間でもあつたぐらいで

す。今回の場合、あらかじめ田島先生から、

これは研究にはならないけどいい経験には

なるからつていう前提があつたので、それ

でこういう活動もできたのかなと思つてい

ます。

IV まとめ

児童福祉の領域は、複数の学術的立場が

混在する現場になりつつも、お互いの活動

をほとんど知らない状況にある。

今回の自主シンポジウム「子どもを支え

るソーシャルコミュニケーション」では、臨床心

理士による「特定非営利活動法人くまもと

スローワーク・スクール」での実践と、文

化人類学者による児童養護施設での個別の

児童との関わりを共有する機会となつた。

個人の関わりからグループ、コミュニ

ティに展開するプロセス、もしくは、コ

ミュニティやグループを理解しながら個人

と関わる等、「個人」「グループ」「コミュ

ニティ」の視点を持つところには共通性も

みられた。

一方で、取り組みの記録・記述の仕方や

関わりについては、それぞれの専門性の違

いも示唆された。

今後もアイスクリーム・プロジェクトを工夫

しながら、互いの現場での取り組みを共有

し、かつ学び合い、より豊かな子どもを支

えるソーシャルコミュニケーションを共に作つて

いきたい。

文献

- Takahashi, N., Iijima, S. and Bando, M. (2018) A Review of Community and the outlook of Community Social Approach, Journal of Modern Education Review 8(6), 452-457.
- 田島誠一(2009). 現実に入らしつ心に関わる多面的援助アプローチと臨床の知恵. 金剛出版.
- 田島誠一(2011). 児童福祉施設における暴力問題の理解と対応. 金剛出版.
- 河合隼雄(2004). 深層意識への道. 岩波書店.
- 河合隼雄(2017). 心理臨床の奥行き: 初回面接について. 新曜社.
- 入江真之(2016). 精神保健福祉士資格で広がる多面的アプローチ援助のカチ. 田島誠一編. 現実に入らしつ心に関わる: 展開編. 金剛出版.
- 向谷地生良(2009). 技法以前. 医学書院.
- 山本和郎(2000). 危機介入とコンサルテーション. ミネルヴァ書房.