

児童養護施設の児童集団における暴力と仲間文化

——施設でのフィールドワークから——

山口季音

1. 問題設定

1.1 児童養護施設における児童間暴力

本稿の目的は、児童養護施設の児童間暴力発生の文脈を、フィールドワークで得られたデータをもとに考察し、児童集団の仲間文化がいかに児童間暴力を促しているのかを示すことである。「暴力」は一般的には、なんらかの形で他者を傷つける行為を指して用いられている。ただ、暴力はその手段や発生の場面によって様々に分類されており、そもそも、何を暴力とみなすのかは社会的文脈によって異なる(宝月 1980)。暴力については多くの議論があるものの、本稿では、児童養護施設で問題とされている児童間の対面的状況における攻撃に焦点を当てるため、暴力を身体的もしくは精神的・言語的な攻撃にしばって扱う。

児童養護施設(以下、施設と略記する場合は児童養護施設を指す)とは、経済的問題や児童虐待などの事情により、親による養育が困難な2歳から約18歳までの児童が入所する児童福祉法に定められた児童福祉施設の一つである⁽¹⁾。2011年10月現在、全国に578の児童養護施設があり、約3万人の児童が生活している(厚生労働省 2012)。児童養護施設は、施設に措置される以前の不安定な生活を背景とした児童の発達上の課題や、職員配置の基準による児童と職員の人数差⁽²⁾など、多くの課題を抱えている。

社会で児童虐待への注目が集まる反面、児童虐待などの理由により家庭で暮らせなくなった児童を社会的に養護する受け皿の一つである児童養護施設への社会的認知は低く、研究上の関心も集まりにくい傾向にあった。しかし近年、日本における格差や貧困などの社会問題への注目の高まりにより、徐々に児童養護施設に関する調査研究が蓄積されつつある⁽³⁾。

こうした流れにおいて調査研究が進んでいる問題の一つが、児童間暴力の問題である。児童養護施設での暴力といえば、1990年代に問題となった職員から児童へのいわゆる「体罰」を指すことが多く、児童間暴力はあまり可視化されてこなかった。しかし今日、児童養護施設に関連した多くの文献において、感情の抑制が苦手であったり、すぐに手が出たりという施設で生活する児童の傾向が指摘され、頻繁に発生する児童間暴力への対策が必要とされている。こうした現状から、近年児童間の暴力について量的な調査分析(黒田 2009; 多賀ほか 2012)が行われるなど、その実態の把握が進められている。

児童養護施設における児童間暴力の問題には、施設に措置される児童の背景が大きく関与していると考えられている。つまり、親からの虐待をはじめとする施設に措置されるまでの

不安定な生活が、児童の対人関係の問題や不適応な行動に繋がっているという。特に近年、措置される児童のなかの被虐待児の割合が増加していると指摘されており、平成20年の厚生労働省の調査結果では、入所児童の53.4%が被虐待児だという（厚生労働省 2009）。被虐待児はその背景により、親から攻撃的な振る舞いを学んでいたりと、感情の抑制が難しかったりすることで暴力を行いやすい傾向があると指摘され、職員の対応が課題となっている（山田 2002; 森田 2006; 黒田 2009 など）。

児童間暴力の発生は、一方で、被虐待経験による感情抑制の難しさといった児童個人人の心理的・発達の課題として言及されてきた。心理学の分野では、施設児童が抱える行動や情緒の問題と被虐待経験との関連が指摘され、児童の心理的ケアの必要性が強調されている（坪井 2005）。こうした児童の課題への対応として、現在、多くの施設で施設心理士が配置されており、児童の心理的なケアや職員への助言が行なわれている（加藤 2012）。

他方で、児童間暴力の発生は、児童が施設の児童集団の仲間文化に適応した結果ではないか、と考えることもできる。たしかに、施設に措置される以前の生活によって児童が暴力を行いやすい傾向にあるならば、当然児童間暴力が生じやすいだろう。しかし、そうした傾向にある児童が集団となり、施設で暴力が頻繁に発生する環境が形成されているとすれば、暴力的ではない児童であってもほかの児童から暴力を学習するという可能性もありうる。実際、施設の児童集団には、「暴力をともなう威圧的な上下関係」（長瀬 2011, p.51）が存在しているといわれる。施設の児童たちの関係は、年齢差を基礎とした「たて」の関係と同年齢の「よこ」の関係とが複雑に絡み合っており（谷口 2011, pp.147-155）、特に児童間の「たて」の関係が暴力的な関係になりやすい。施設の児童集団に年齢などを基礎とした暴力的な上下関係が存在していることは、施設に入所していた児童の手記（『施設で育った子どもたちの語り』編集委員会 2012）や、施設経験者へのインタビュー（全国社会福祉協議会 2009; 長瀬 2011）からうかがうことができる。施設内暴力の量的調査分析でも、児童間において年上から年下への暴力が多いことが確認されている（多賀ほか 2012）。こうした状況について、長瀬（2011, p.51）は施設経験者へのインタビュー調査を通して、施設の児童集団で「暴力的なコミュニケーション」や「いじめ」が珍しくなく、むしろ日常的であると指摘している。このように先行研究からは、児童養護施設の児童集団において、暴力を促すような児童間の関係が形成されていることが示唆されている。

1.2 児童間暴力と児童集団の仲間文化

児童養護施設の児童集団における暴力を伴う上下関係の背景には、施設では、措置される以前の生活の影響によって暴力を行いやすい傾向にある児童が集団を形成していることがあると考えられる。加えて、児童数と比べて職員数が非常に少ないために、職員が児童を統制しにくく、児童にとって施設で生活するうえで職員よりもほかの児童との関係が重要となっていることがあげられる。施設の児童間の連帯は強く、児童は集団からの孤立を避けるため、児童集団のルールを重んじ、たとえ悪いとされることであっても一緒に行動するか黙認するのが普通だという（田中 2004, p.103）。このような環境では、職員のいないところで暴力が発生しやすいうえに、児童は暴力の被害を訴えにくく、児童間の暴力的な関係が固定化しや

すい(長瀬 2011, p.53)。この要因としては、職員数の少なさとともに、児童養護施設のような福祉施設では「2年目が中堅、3年目がベテラン」(木全 1996, p.159)といわれるほど職員の離職率が高く、経験に富んだ職員が少ないということもあるだろう。

こうした児童養護施設の児童集団における暴力的な関係を考える際、学校・学級での「いじめ」に関する議論が参考になる。内藤朝雄は、学級という状況での「いじめ」は、成員に規範が内面化されていない無秩序状態ゆえに起こるのではなく、教師とは異なる児童・生徒たちなりの「秩序」に基づいていることを指摘する(内藤 2001)。集団における「秩序」に基づいて暴力が発生しているという議論からは、施設の児童間暴力がなぜ起こり、継続するのかを考えるうえで、児童の個々人の問題とともに、児童集団の「秩序」が暴力をどのように発生させているのか、という側面に焦点を当てる必要性が示唆される。

そこで本稿では、児童集団の仲間文化に焦点を当てる。仲間集団には成員に共有された独自の規則があり、成員がそれを守ることで集団の仲間意識は強くなる。その一方で、仲間集団の規則に沿わない成員は逸脱者とみなされ、なんらかの罰を受けることになるという拘束性を仲間集団は有している。ただ、集団の規則は決して普遍的なものではなく、成員が修正・変更を繰り返して構成されていく(住田 1995)。このような仲間集団内での規則の変更や修正が蓄積されることを通して、集団の仲間文化は形作られると考えられる。

仲間集団は子どもにとって、集団行動を学ぶ社会化の機能があるとされるが、集団の仲間文化が、周囲の大人に対抗する価値観によって形成されることもある。たとえば少年非行研究では、教師などの大人の指導に従うよりもそれに逆らい非行を行うことが仲間の絆を深めるという非行集団の仲間文化の存在が示されており、少年の非行が仲間集団の文化を学習し適応した結果として捉えられることが指摘されている(Cohen 1955)。こうした議論を踏まえれば、児童養護施設における児童間暴力を、それを抑制しようとする職員に対抗する児童集団の仲間文化に児童が適応した結果として考えることもできるのではないだろうか。

このように児童養護施設における児童間暴力の発生を、児童の心理的・発達の課題とは別の側面、つまり児童が施設の児童集団の仲間文化に適応した結果と捉え、いかに児童がそうした仲間文化を形作るのかに焦点を当てることで、施設の児童集団の特徴をより理解し、児童間暴力への対処を探る手がかりにつながると考えられる。しかし、児童養護施設の児童集団にそのような暴力を促す仲間文化があるとして、児童間暴力がどのような文脈で発生しているのか、実際の現場の場面を調査分析しようとする試みはほとんど見あたらない。

以上の問題意識から、本稿では児童養護施設でのフィールドワークで得られたデータをもとに、児童間暴力発生時の文脈を考察し、児童集団の仲間文化が児童間暴力をいかに促しているのかを示すことにした。

2. 調査概要

2.1 児童養護施設Xの概要

筆者は2010年4月から2012年3月までの約2年にわたって近畿圏にある児童養護施設X(大舍制)⁽⁴⁾で、児童の学習や遊びを手伝うボランティアとして、1週間に1度程度の頻度で参与

観察を行った。本調査では、児童の手伝いをしている最中にフィールドノーツを記入することは難しかったため、ボランティアが終了した後に、ノーツにその日の出来事や児童・職員の様子をできるだけ詳細に記述した。また、同施設に長年勤めている主任児童指導員（40代、男性）に対しても、2011年12月と2012年1月に約2時間の半構造化インタビューを2度行った⁶⁾。インタビューの内容は同意を得て録音し、すべて文字化している。

施設Xでは、幼児から高校3年生までの約80人の児童が暮らしており、その男女比はおおよそ半々である。事務員や調理師など以外の直接児童と関わる職員が約20人おり、そのうちの多くが女性であった。筆者が主に関わったのは、職員6人が担当する小学校1年から6年の男子児童約20人である⁶⁾。筆者が1日に関わる児童の人数は、児童から手伝いを頼まれることもあれば、児童の様子を見てこちらが判断することもあり、日によって異なる。筆者は基本的には、男子児童が学校から施設に帰った後、夕食までの学習時間または自由時間に児童の宿題や遊びを手伝った。特に宿題の手伝いはほぼ毎回であった。児童は宿題を学習室といわれる共同空間で行うことになっており、筆者が児童の宿題の手伝いをしている間、学習室には小学生男子担当の職員が1人、多いときは2人いて業務を行っていた。

施設Xは児童養護施設のなかでも比較的規模が大きく、個別の児童へのケアや職員間の養育観の調整が難しいなど課題を抱える一方で、ある程度安定した環境にある。それはたとえば、不登校の児童が一人もいない点からうかがえる。施設に措置される児童には家庭で生活習慣が乱れてしまい、学校に登校することが難しい場合があるが、主任児童指導員によれば、施設Xの児童や職員の間では「朝は起きるもの」「学校へ行くもの」という雰囲気があり、「子どもが子どもを学校に誘う」環境が作られている。別の施設では不登校であった児童が、施設Xに措置されると学校へ通い出すということもあったという。こうした側面から、施設Xの環境はある程度安定していると考えられる。また、職員とボランティアとの交流会を開いて外部の目や意見を取り入れ、より養育環境をよくしようとする試みもなされていた。

しかし施設Xにおいても、児童間暴力の対応に多くの職員は苦慮していた。施設Xでは、児童のケンカに対して過度に反応しない方針をとっていた。それはある意味で、対人関係の葛藤や譲り合いを学ぶ機会にもなるからである。一方で、明らかに力が強い児童が、年少の児童や力の弱い児童を一方向的に叩いたり、いらいらのはげ口として急に怒鳴ったりような行動に対しては常に注意していた。ところが職員が注意してその場はおさまっても、多くの児童は同じことを繰り返してしまう。施設Xの職員たちはこうした事態に常に直面していた。

2.2 児童養護施設Xの児童集団

主任児童指導員によると、施設Xでは児童の6、7割が、なんらかの形で虐待を受けた経験を持つ。また、児童の多くが母子家庭または父子家庭出身であり、その半数が生活保護を受けている家庭であった。親が働いている場合もほとんどが非正規雇用で、程度の差こそあれ、施設Xの児童たちは不安定な生活から児童養護施設に措置された児童である。

約20人の小学生男子はA室、B室、C室という3つの居室に、低学年から高学年までが均等に振り分けられた6～7人で生活していた。居室には職員だけではなく、筆者や他のボランティアも自由に出入りすることができた。児童が団体で行動するときはこの部屋割り

一つの基準になり、ときに児童や職員は、「A室の子」というように部屋の名前で集団を区別していた。また、「児童は自分の居室以外に入ってはいけない」という規則が設けられていた。一見、この部屋割りに基づいて児童集団が形成されているようにも見たが、実際にはこの境界線は緩く、児童は部屋の区分を越えて交流している。部屋割りはあくまで基準の一つで、少なくとも筆者が参与観察を行っている間、部屋割りによって児童集団が明確に分割されていたり、集団の性質が異なっていたりすることはみられなかった。たとえば、筆者が主に参与観察を行った学習室では児童それぞれに机が用意されているが、机は部屋割りによって並べられているのではなく、低学年の児童は職員の机に近く、高学年になるほど遠くなるという配置の仕方がされていた。

前述したように、筆者が主に関わったのは小学生男子であり、提示されるデータも小学生男子のものである。これはまず、施設Xでは小学生の居室と幼児や中高生の居室が離れており、小学生のフロアに小学生以外がいることは多くなく、幼児や中高生の様子を見る機会はあまりなかったことによる。

次に、女子児童と関わる機会はあまりなかったのは、第1に、施設Xでは幼児以外は男女で暮らすフロアが違う体制を取っており、男子の様子を見ながら女子の様子を確認することはできない環境であったこと、第2に、施設Xでは、明文化されているわけではないが、職員以外の男性は女子のフロアには無闇に入れないよう配慮されていたことからである。

本稿では、フィールドノーツやインタビューの内容をそのまま記述するのでは意味がわかりにくくなってしまふ場合、文意は変えない程度に文章を修正している。また、言葉を補足する場合は〔 〕を、言葉の意味や状況を補足する場合は（ ）を用いる。

3. 調査結果と考察

以下では、施設の児童集団の仲間文化がいかに児童間暴力を促すのか、その様相を明らかにするため、まず3.1で施設児童の暴力の典型的な形と考えられる「注意」の形で生じる暴力場面を提示する。続く3.2で、施設Xでは3.1で提示した暴力の発生をより促進させる児童集団の仲間文化が形成されていることを指摘し、3.3で、そのような仲間文化のなかで暴力の被害を受けた年少の児童が暴力を学習し、児童間暴力が再生産される過程を提示する。

3.1 「おまえが悪い」——「注意」としての暴力

本節では、児童養護施設における児童の暴力の典型的な形の一つと考えられる、児童がほかの児童の行動を「注意」する際に暴力が発生する場面を提示する。施設児童の攻撃的な行為や態度には、児童が施設に措置される前に親から受けた暴力を学習していることがあるといわれる（森田2006）。子どもが「体罰」にみられるような親から受けた暴力の形を学んでいるとすれば、他者への「注意」と同時に暴力が生じるという形は、施設に措置される以前の生活に由来する施設児童の典型的な暴力の形と考えられるだろう。

施設Xでも、たとえばある児童が、宿題をせずふざけるほかの児童に対して注意すると同時に暴力を振るうという場面が頻繁にみられた。そのとき加害児童は、被害を受けた児童

に対して「おまえが悪い」と自身の行為を正当な「注意」であるとしていた。

以下の事例1は、職員の言うことを聞かずふざけていたシンジ(小学4年・C室)が、マコト(小学1年・A室)の行為に怒って攻撃し、「おまえが悪い」と自身の行為を「注意」として正当化する場面である¹⁷⁾。

【事例1 学習室】

職員(20代、女性)がシンジに「遊びにいこうと思ってるやろ? ちゃんと宿題終わらしてな」とくぎをさしていた。しかしシンジは、机の上の水筒を鉛筆でかーんと叩き出す。かんかんと連続で鳴らしていると、

「やめて、うるさい」(職員)。

「これでもうるさい?」(シンジ、水筒を軽く叩く)。

「う、る、さ、い」(職員)。

「ええー、これでも?」(シンジは水筒を叩くことをやめず、宿題はしない)。

すると、前の席に座って宿題をしていたマコトがにやにやしなが、鉛筆でシンジの水筒をかーんと打つ。「なにすんねん」とシンジは不機嫌にいい、前を向いたマコトの肩を鉛筆で突き刺すように叩く。マコトは顔を歪め、痛がる。

「おまえが悪いんやぞ。勝手に人の叩くから」(シンジ)。

マコトは反論することなく、宿題を続ける。

【2011年10月上旬フィールドノート】

シンジは、職員の話を見聞かずに遊びを繰り返すが、「勝手」なことをするマコトに対してすぐに「注意」として攻撃を加える。このとき被害を受ける児童は、加害児童よりも年少の児童であることが多かった。一方で、同い年であっても力関係が形成されている場合もある。以下の事例のユウ(小学2年・B室)とカズオ(小学2年・A室)は同学年で、どちらも普段から落ち着かない様子が目立つ児童であるが、ユウのほうが集団のなかで地位が低く、より攻撃の対象となることが多かった。これは、ユウが施設Xにはほとんどいないニューカマーの子どもであったことと関係していると考えられる。以下の事例2は、宿題をやらずにふざけるユウをカズオが攻撃し、「せっかく教えてくれてるのに!」と注意する場面である。

【事例2 学習室】

ユウのかけ算の宿題を筆者が手伝う。ユウは今日、わがままが多く、なかなか宿題をやらうとしない。ユウは「わからん」とごねた後、にやにやしなが、「ここに答えがあるねんで〜」と、かけ算を計算するのをやめて、ランドセルのなかの答え(かけ算の答えが書いてある下敷き)を見ようとする。そこでいきなり隣に座っていたカズオが、ユウのほおに向けてパンチ。パンチ自体は当たらなかったものの、パンチでユウの持っていたえんぴつが押し出され、ユウの頬に強く押し当たり、ユウは泣く。カズオは、「せっかくお兄ちゃんが教えてくれてるのに!」と、怒って注意したようだった。

【2010年11月中旬フィールドノート】

この事例は、カズオが規範的な意識からユウの態度に苛立ち、手を出してしまったように見える。しかしカズオもまた、自分の宿題となるとユウのような態度を取ることが多い。

提示した2つの事例にみられるように、加害児童は多くの場合相手を注意しながら、自らの行いは棚上げしていた。こうした児童の暴力を職員は日々の生活のなかで抑制しようとするが、児童はたとえ職員に厳しく注意を受けたとしても同じような暴力を繰り返していた。

3.2 児童集団の仲間文化

「注意」としての暴力の発生には、児童が施設に措置される以前の生活で親から受けた暴力を学習していることがあるのではないかと考えられるが、本調査では、そうした暴力の発生をより促進させる仲間文化が施設Xの児童集団で形成されていることがうかがえた。それは、他者への優越を志向する仲間文化である。施設Xでは、児童の多くが「他者を貶める」行為によって優越感を得ようとしていた。ある児童は、宿題をなかなかやらない、もしくはできない児童に対して、「やれや！」と怒鳴ったり、「こんなのもできへん(できない)の？」と指摘したりする。このとき児童は、3.1での暴力場面と同じように、自分のことは棚上げしている。たとえば宿題にまったく手をつけず職員に注意されているにもかかわらず、ほかの児童が宿題をやらなかつたり、ふざけたりすると、強い口調で怒鳴る。そして職員に、「人のことはいいから、自分のことしーや(しなさい)！」とさらに注意を受ける。児童たちはまじめに課題をこなすよりも、他人の悪い点、劣っている点を見つけ、指摘し、「その場だけの」優位を得ることを優先していたのである。このような児童の振る舞いは日常的で、多くの児童が同じように振る舞っていた。長年児童たちをみてきた主任児童指導員はこうした児童たちの様子を、人を「見下し」、「優越感にひたる」と表現する。

【児童たちは】人をおとしめるといふか、すぐ[人を]売りよるやろ。日常ですよ、うん。

見下すほうが楽だし。自分よりできていないことを指摘して、優越感にひたる(主任児童指導員、2011年12月インタビュー)。

児童たちは相手の欠点や弱みを一種の資源として、「優越感」に浸ろうとする。そうした日常行為が繰り返されることで、児童集団の仲間文化は形作られていると考えられる。

この施設Xの児童集団の仲間文化において優越の対象となるのは児童だけではない。児童はときに、若手の職員に対しても優越の態度を示す。たとえば、児童はしばしば職員に注意を受けるが、ベテランの職員や一部の職員をのぞいて、以下の事例3にみられるように、ときに二十歳近く上の職員に対して対等に「口答え」してみせる。

【事例3 学習室】

ハル(小学1年生・C室)は今日、職員の言葉を無視するなど態度がよくなかったため、児童があまりいなくなった学習室で職員(20代、男性)に説教を受けていた。ハルはイスにもたれ、不満げである。

職員：何その態度。

ハル：(無言)。

職員：おかし [く] ない？

ハル：なにがおかしいねん (小声で言い返す)。

職員：何その態度？(やや語気を強める)

ハル：(気にせず、そわそわ)。

職員：聞けや！(声を荒げる)。

ハル：聞けやなんて言われたら。

職員：聞いてくださいー！(強い口調)

ハル：(無言)。

職員：聞こえないなら、病院行ったらどうですかー？(ハルの耳を触りながら言って、指導を諦める)。

【2011年5月下旬フィールドノーツ】

ハルは小学校低学年だが、「聞けや！」と怒鳴る職員に対して、その口調の荒さを指摘する余裕をみせる。職員はときに児童の言葉づかいを注意するが、そうした指導を逆に児童が有利となるように使っている様子が見て取れる。施設Xの児童たちは児童間だけではなく、職員間の上下関係や力量も知っており、職員であっても可能であれば優越しようとしていた。片田孫朝日の学童クラブにおける男子の相互行為に関する研究(片田 2007)で示されているように、児童は職員が自分たちをどのようにみて、どのように指導するのかを読み取りながら、自分たちの実践を繰り返しているのである。

このような施設Xの児童集団の仲間文化を踏まえれば、児童間暴力は、児童集団のなかで優越を示す手段としてみなすことができるだろう。なぜなら他者に対する暴力は、相手が抵抗できない場合、「手っ取り早く」優位に立つことができる手段と考えられるからである。ただ単に他者の問題点を指摘するだけでは、自分もやっていないといわれてしまう。そこで児童は、抵抗できない者への身体的攻撃や威圧によって、「相手が悪い」ことを伝えることで、「その場だけの」優越を獲得していたのである。

また、こうした暴力のほとんどは、被害児童が加害児童よりも年下であったり力が弱かったりし、被害を受けた側が抵抗できない状況で発生しており、「注意」の形態の暴力が年下の児童から年上の児童に行われることはほとんどなかった。これは施設の児童集団において上下関係がはっきりしているからであり、一見衝動的にみえる暴力が児童間の力学に基づいて発生していることを示している。

もちろん、児童が「暴力はいけない」という姿勢をみせることもある。しかし、施設Xの児童集団では多くの児童が暴力を振るっているため、ある児童が「暴力はいけない」と暴力を否定する発言をしたとしても、自らの問題を棚上げしているということになってしまい、逆にほかの児童から非難されることになる。その象徴的な場面が、ユウジ(小学5年・C室)が、年少者に凄んだり叩いたりしていたタカシ(小学3年・A室)に対して「暴力はあかん」と諭すが、それをほかの児童から「おまえが言うな」と非難される事例4の場面である。

【事例4 学習室】

学習室。ユウジが、トラブルの目立つタカシに対して「なんかされたからって、人に暴力振るっていいの。暴力はあかん」と諭す。タカシは無言で俯いたまま聞く。しかし、帰宅してランドセルをおろしているトモキ（小学5年・A室）が突然、「おまえが言うな」と吐き捨てるように言う。ユウジは反論せず、無言。ユウジ、タカシ、トモキは無言のまま、学習室をばらばらに出て行った。

【2011年7月上旬日フィールドノート】

施設Xの児童たちは暴力がよくないことは理解しており、もし暴力を振るわない児童が「暴力はいけない」という姿勢は見せれば、暴力を抑制するような説得力を持つものとなりうるかもしれない。しかし、ほとんどの児童が暴力を振るっている状況では、上記の事例のように「おまえが言うな」と指摘され、「暴力はいけない」という態度は評価されず児童集団のなかで無効化されてしまうのである。

3.3 伝播する暴力

たしかに、提示してきた児童の行為には、施設に措置されるまでの不安定な生活に起因する児童の心理的・発達の課題があるだろう。主任児童指導員が、「そうなあ、[児童は家庭で]理不尽なルールの中で生活しとったし。被害の状況の側にいる子たちが多いからねえ」というように、「理不尽なルール」のなかにいた児童たちは、暴力的な上下関係をつくり他者を自身よりも劣位に置くことで、傷ついた自尊感情を安定させようとしているとも考えられる。

一方で、施設Xでは、暴力的な行為がみられなかった年少の児童が、児童集団の仲間文化に促されて発生した暴力の被害を受けることを通して、暴力を学習するという児童間暴力の再生産がみられた。3.2で前述したように、施設Xの児童集団の仲間文化において暴力による優越の対象となる児童は、加害児童よりも年少であり、叩かれたり怒鳴られたりしてもほとんど抵抗できない児童であった。そうした児童に暴力的な行為が伝播していたのである。主任児童指導員は、「いじめられてる子が、やがて、ねえ、被害は加害に出る」と述べており、児童間暴力の再生産は施設内の大きな課題となっている。

本節では、小学校2年生・B室のマモルの事例をもとに、暴力の被害を受けた児童が暴力を学習し、児童間暴力が再生産される過程を提示する。マモルは2011年、小学2年生から施設Xにやってきたのだが、当初はやや「まじめな」態度をとりすぎている印象があった。たとえば、「宿題はちゃんとやらなあかん」「字は丁寧に書かなあかん」と、ほかの児童によく指摘していた。しかし、施設での在籍年数が短いこともあり、マモルは施設内の男子の力関係において低いところにいるようであった。以下の事例5のように、マモルはほかの児童から、「調子にのってる」「ぼこぼこにする」などと凄まじい様子がよく目についた。

【事例5 学習室】

マモルは漢字や計算のプリントをやっていた。たまに筆者に「これでおう（当たつ）てる

～?」と言ってきて、答えを確認する。その後、ほかの児童も学習室にやってきた。

そこでタカシ(小学3年・A室)とマモルの間でトラブルが起こる。宿題をしているマモルに、タカシが近づいてきて、「おまえ、調子にのってるやろ」と凄んだ。マモルは無言で俯く。タカシは、「ぼこぼこにするところや」とさらに凄んでいた。

今日はマモルがほかの児童から攻撃されている姿が目立った。筆者がヨシタカ(小学4年生・A室)の宿題をみているとき、マモルが筆者に「これおう(当たっ)てる〜?」と何度か言ってきたことに対して、ヨシタカは「うるさい!」「しつこい!」と怒鳴っていた。

【2011年6月中旬フィールドノート】

このような状況が常に見られたわけではないが、その後もヨシタカがマモルに近づいて、いきなりマモルのランドセルを蹴り、「むかつくんじゃボケ!」と怒鳴るなど(2011年7月上旬フィールドノート)、ほかの児童と比べ、マモルは攻撃の対象となることが多かった。

次第に、マモルから当初のような「まじめな」態度がみられることは少なくなった。それ自体は、施設Xに慣れ、過度に「まじめな」態度が攻撃対象になることを学んだ結果とも考えられる。しかし、マモルが年下の児童と一緒にいるとき、荒い行動や暴力を行っているのが目につくようにもなった。事例6は、それまで「まじめ」であったマモルが、明らかに職員のことを無視しはじめ、学習室でふざける様子である。

【事例6 学習室】

宿題中。マモルとマコト(小学1年・A室)が途中からふざけだし、マモルがマコトのランドセルを踏み出す。マモルは「ででで〜♪」と口ずさみ、大はしゃぎでランドセルを何度も踏みつける。そこへ職員(女性、20代)がやってきて、「なにしてんの!」「ランドセルはそんなためのもんやない!」「学習室は勉強するところです!」と、しかるものの、マモルは前から体を押さえられても気にしない(職員の顔を見ず、気になった方向を見ている)。そして唐突に、「宿題終わった! 遊び行っていい?」と職員に確認し、学習室から去った。

【2011年12月中旬フィールドノート】

さらに以下の事例7は、マコトとトオル(小学2年・B室)がケンカしている最中、第三者のマモルが突然マコトに暴力を振るう場面である。

【事例7 児童の居室(B室)】

筆者が小学1年生のハル、マコトやほかの児童と話していると、トオルがやってきてマコトといざこざが起こった。マコトはトオルに対して「うああ」と叫びながら3回蹴る。トオルは「3回な、1、2、3!」と蹴り返す。「3回な!」とトオルの真似してマコトが蹴り返す。最初は軽いケンカだったが、どんどんエスカレート。トオルがマコトの上に乗りに出したので、筆者がトオルを羽交い締めにして引き離し、止める。

このとき、「トオル、やり過ぎ」と言っていたマモルが、笑いながらなぜか無防備なマコトの背中を思いっきり蹴る。「うああ!」とマコト、大泣きして廊下に飛び出し、職員たちと

鉢合わせ。大騒ぎとなった。

【2011年12月下旬フィールドノーツ】

マモルの事例からは、児童集団の仲間文化のなかで年長や力のある同年齢の児童から暴力による優越の対象とされた児童が、職員の注意を無視するようになったり、年少の児童に対して攻撃したりするようになる様子がうかがえる。児童集団のなかで下の立場の児童が、暴力を振るってくる上の立場の児童に反抗することは難しい。しかし何もしなければ、立場が下のまま被害を受け続けることになるかもしれない。そこで年少の児童は、被害を受ける立場に留まらないために「手っ取り早い」優越の手段である暴力を学習し、実践していた。こうした過程を通して、児童養護施設の児童間暴力は再生産されていたのである。

4. まとめ

本稿では、児童養護施設における児童間暴力発生の文脈をフィールドワークで得られたデータに基づいて考察し、児童集団の仲間文化が児童間暴力をいかに促しているのかをみてきた。その結果、ほかの児童への「注意」という形で発生する暴力が、児童集団で形成されていた他者に対する優越を志向する仲間文化のもとで「手っ取り早い」優越の手段となっていること、さらにそうした仲間文化のなかで暴力の被害を受けた年少の児童が、優越するための手段として暴力を学習することを通して、児童間暴力が再生産される過程が示された。

本稿で提示した暴力の形態は、児童養護施設の児童集団に限ったものではなく、たとえば学校・学級でも生じうるものだろう。しかし1.2で前述したように、施設の児童集団の暴力的な関係には、施設に措置される以前の不安定な生活によって課題を抱えた児童の集団生活、児童と職員の人数差や職員の離職率の高さといった問題のある職員の体制、児童集団の強い連帯という要素が絡み合っており、児童は暴力を促すような仲間文化であっても適応する以外の選択肢がほとんどなく、職員が児童の仲間文化を変えるよう働きかけを行うことは難しい。こうした状況を踏まえれば、ほかの場でも起こりうる暴力であっても、児童養護施設ではより児童間で伝播しやすく、その統制が難しいという問題があると考えられるだろう。

では、本稿の知見から、児童養護施設における児童間暴力への対処についてどう考えることができるだろうか。指摘できることは、他者への優越を志向する児童集団の仲間文化において、職員側の規範が児童たちの「注意」としての暴力の根拠になってしまっているのではないか、ということである。児童たちの「優越」は自らの問題を棚上げしており、「その場限り」のものである。その暴力に正当性を与えるため、児童はほかの児童のルール違反に暴力で反応するというように、統制する側である職員の言動を暴力の資源としていたのではないか。このように考えるならば、児童間暴力の対策のためには、「暴力はいけない」という規範的な態度を伝えることとは別に、児童集団の仲間文化を考慮し、児童たちがいかに暴力を正当なものとしているのかを見極める必要があるだろう。

もちろん、先行研究で指摘されてきたように、ここには職員の労働環境の問題がある。現在の施設の状況では、職員が児童一人一人に十分な対応をすることは難しいが、児童が問題

を起こせば職員は対応せざるをえず、その間児童は職員の間を独占することができる。つまり、暴力は職員に構ってもらいたいという目的を達成するネガティブな方法とも取れるのである。ただ、これは単なる数の問題ではない側面もある。近年、施設を小規模化する動きが広まっているが(定員6名の小規模グループケアや地域小規模児童養護施設)、施設を小規模化し、定員を少なくしたとしても児童の文化が変わるとは限らないとも指摘されている(谷口 2011, p.183)。だとすれば、職員と児童との基本的信頼の構築には、単に数の問題の解決だけではなく、児童集団の仲間文化を理解して取り組むことが求められる。

このように本稿の知見は、児童養護施設の児童間暴力の問題を考える際、児童の心理的・発達の課題だけではなく、児童集団の仲間文化を含めた多角的な理解が必要なことを示すものである。児童養護施設での暴力問題が可視化される動きのなかで、児童間暴力を児童の内的な問題としてのみ捉えたり、単純に職員の責任としたりすることは、施設の実態を捉え損なうおそれがあるといえる。その意味で、児童間暴力への多角的理解は、児童養護施設の外部により必要とされているといえるだろう。

注

- (1) 児童福祉法における児童は満18歳に満たない者を指すため、本稿では児童養護施設の入所者を「児童」で統一している。
- (2) 児童養護施設における職員配置の基準は、2歳未満の幼児1.6人につき職員1人、満3歳以上の幼児4人につき職員1人、6歳以上の少年5.5人につき職員1人と定められている(児童福祉施設の設備及び運営に関する基準第42条第6項)。これまで2歳未満の幼児は2人につき職員1人、6歳以上の少年は6人につき職員1人であったが、2012年に改正された。実際には、職員は児童の世話だけでなく様々な業務を行わなければならない、職員1人で基準以上の児童の世話をすることが少なくない。さらに24時間体制である児童養護施設ではサービス残業が常態化しやすく、職員にとって過酷な労働環境であることが常に問題とされている(堀場 2007)。
- (3) 日本の児童養護施設をフィールドワークしたイギリスの文化人類学者グッドマンは、児童養護施設に措置された児童をマイノリティ集団と位置づけ、児童養護施設の歴史とその現状について詳しく論じている(Goodman 訳書 2006)。
- (4) 児童養護施設はその運営形態に応じて、大舎制(1舎20人以上の生活)、中舎制(13~19名)、小舎制(12名未満)と区別されている。なお、これらが併用されている施設もある。全国児童養護施設協議会によると、2009年度現在で全575施設のうち56.9%(327施設)が大舎制のみの形態をとっている(全国児童養護施設協議会 2010, p.4)。大舎制の特徴は、児童の居室、食堂、浴室や共同空間などが設置された一つの建物のなかで、児童が食事や入浴などの時間が定められたプログラムに基づいて生活している点である。こうした運営形態は大人数の児童を職員が管理しやすい反面、児童個人への対応が困難という課題もある。
- (5) 本調査では、児童養護施設Xの施設長と主任児童指導員に対して調査の意図を説明し、研究結果の公表の許可を依頼する文書に施設長の署名・捺印を得ている。
- (6) 児童数・職員数を「約」と表記したのは、調査期間中に人数が変化していたことに加えて、正確な児童の定員数・職員数を表記することで施設が特定されることを避けるのである。また、本稿では施設の匿名性を確保するため施設名・児童名を仮名にしているほか、フィールドノーツの日付を特定できないよう、日にちを「上旬、中旬、下旬」と表記した。

(7) 児童の学年は引用した事例が生じた時点での学年である。

参考文献

- Cohen, A. K. 1955 *Delinquent Boys*, NewYork: The Free Press.
- Goodman, R 2000 *Children of the Japanese State: The Changing Role of Child Protection Institutions in Contemporary Japan*, London: Oxford University Press. (グッドマン、津崎哲雄訳 2006 『日本の児童養護 — 児童養護学への招待』明石書店)
- 堀場純矢 2007 「児童養護の労働と職場民主化の課題」長谷川真人・堀場純矢編著『児童養護施設の援助実践』三学出版、pp.240-261
- 宝月誠 1980 『暴力の社会学』世界思想社
- 加藤尚子 2012 「児童養護施設と施設心理士」加藤尚子編『施設心理士という仕事 — 児童養護施設と児童虐待への心理的アプローチ』ミネルヴァ書房、pp.1-36
- 片田孫朝日 2007 「男子たちのおぼかな協同活動 — 学童クラブのおやつ時間の注意に対するふざけとからかいの集会的実践」『京都社会学年報』第15号、pp.65-86
- 木全和巳 1996 「子どもの権利保障と施設職員 — 『子どもの権利条約』時代の『生活施設』職員の『働き方』」浅倉恵一・峰島厚編著『『子どもの権利条約』時代の児童福祉② 子どもの生活と施設』ミネルヴァ書房、pp.156-168
- 黒田邦夫 2009 「児童養護施設に何が起きているのか — 被虐待児の増加と求められる職員像」浅井春夫・金澤誠一編『福祉・保育の現場の貧困 — 人間の安全保障を求めて』明石書店、pp.106-119
- 厚生労働省 2009 「児童養護施設入所児童等調査結果 (平成20年2月1日現在)」
——— 2012 「平成23年社会福祉施設等調査」
- 内藤朝雄 2001 『いじめの社会学理論 — その生態学的秩序の生成と解体』柏書房
- 長瀬正子 2011 「児童養護施設での生活」西田芳正編『児童養護施設と社会的排除 — 家族依存社会の臨界』解放出版社、pp.40-71
- 森田喜治 2006 『児童養護施設と被虐待児 — 施設内心理療法家からの提言』創元社
『施設で育った子どもたちの語り』編集委員会編 2012 『施設で育った子どもたちの語り』明石書店
- 全国社会福祉協議会 2009 「子どもの育みの本質 — 社会養護を必要とする児童の発達・養育過程におけるケアと自立支援の拡充のための調査研究事業 調査研究報告書」
- 全国児童養護施設協議会 2010 「もっと、もっと知ってほしい児童養護施設 (改訂版)」<http://www.zenyokyo.gr.jp/motto.pdf> (2013年1月15日最終確認)
- 住田正樹 1995 『子どもの仲間集団の研究』九州大学出版会
- 多賀太・山口季音・狩野博美・吉田由似 2012 「児童養護施設における暴力の実態 — A 県管轄下の全施設調査から」『関西大学人権問題研究室紀要』第63号、pp.99-124
- 谷口由希子 2011 『児童養護施設の子どもの生活過程—子どもたちはなぜ排除状態から抜け出せないのか』明石書店
- 田中理絵 2004 『家族崩壊と子どものスティグマ — 家族崩壊後の子どもの社会化研究』九州大学出版会
- 坪井裕子 2005 「Child Behavior Checklist/4-18 (CBCL) による被虐待児の行動と情緒の特徴：児童養護施設における調査の検討」『教育心理学研究』53 (1)、pp.110-121
- 山田勝美 2002 「児童養護施設における虐待を受けた子どもへの自立支援 — 施設職員にとっての『自立』と『自立支援』」村井美紀・小林英義編著『虐待を受けた子どもへの自立支援 — 福祉実践からの提言』中央法規、pp.43-69