

Bull. Kagoshima Pref. College, 44 (1993), 65-80

登校拒否と学校の対応

——子どもの成長という視点からのアプローチ——

広瀬春次・文珠紀久野*

1. はじめに

学校教育の中で、現在大きな問題となっているものとして、登校拒否を第一に挙げる事ができる。1993年度の文部省の学校基本調査から「学校きらい」などの理由で1992年度、30日以上欠席した不登校児、生徒は小学校で約14,000人（前年度13,000人）中学校で約58,000人（前年度約54,000人）（朝日新聞 1993年8月13日付）といわれる。中学校では約100人に1人が「登校拒否」という事になる。

学校現場はもちろん、医療現場や相談機関においても様々な取組みがなされている。

本論文では、学校現場との関わりの中で「登校拒否」がどのように生じ、取扱われ、解決されていくかを考察する。

2. 子どもの精神発達と登校拒否

登校拒否という用語からみても、学校の問題は避けては通れない。実際、最近では、本人の問題、家庭の問題から学校の問題に焦点が移ってきている。しかし、治療という視点からはもちろん、児童・生徒の成長・発達という点からみても、登校拒否の原因を学校のみに戻すことが、良い結果をもたらすとは思えない。様々な要因（特に学校、家庭、本人）の相互作用として登校拒否をとらえることが、問題解決の早道であるように思える。

本節では、学校教育が子供の成長・発達にどのような関わりを持つのかを考察する。二橋(1988)は、登校拒否の子供がどの発達段階にあり、どの段階を乗り越えていないかを知ることが必要であると考え、エリクソンの人生周期の各段階の障害から起きる登校拒否の事例を挙げている。本節でもエリクソンの「健康なパーソナリティーの成長と危機」(1959)を参考にするが、学校状況あるいは学校のどのような対応が、子供の成長における葛藤と統合を促進し、あるいは抑圧するのかといった側面から検討する。

エリクソンの漸成説では、健康なパーソナリティーを構成する各要素の発達が特に優勢になり、

* 鹿児島純心女子短期大学

危機が増大する時期が存在する。しかしながら、これら各要素の十分な発達にとって、その前後の時期が無関係というわけではない。エリクソンが示唆したように各要素の先駆的出現がみられるし、さらに、各要素の危機を乗り越えられるかどうかは、それ以前の課題の解決がおこなわれていたかどうかによって左右される。また、少なくとも精神分析の流れをくむ人達（エリクソンもそうだが）は、人間の発達の可塑性を信じている。でなければ、精神分析的治療は不可能であろう。つまり、我々がここで提案したいのは、学校の場合において子供が未解決のままの過去の危機的葛藤を乗り越えることは不可能では無いということである。逆に、それまで育ってきた子供の健全な部分を破壊することもありうる。学校の場合は、将来の子供の成長・発達を促進したり、危機を増大させる準備要因として働いているのかもしれない。さらに、学校は危機を構成する子供と環境の出会いのまさに一方の極ともなりうる。その時、学校は当事者であり、その在り方が問われることになる。

信頼対不信

人間の成長・発達の最も重要な局面が最初の母子関係にあることは、多くの研究者の一致するところである。例えば、母親の育児様式（それは社会全体の規範と両立する）と幼児の最初能力（口でものを取入れる）の出会いが、相方の調節によってうまくいく時、赤ん坊の中に他者と自分に対する十分な満足（信頼）が生れる。この相互的調節の失敗や長期の分離体験は、その後の見棄てられ感と貪欲な独占欲や支配欲につながる基本的不信をもたらす。

重い場合、境界例にもつながるような障害に対し、学校が出来ることは限られるのかもしれない。しかしながら、他者不信に対して、その後の環境の及ぼす影響は無視できない（注1）。このような児童・生徒との関係を維持し、彼らが肯定的な対人関係を築けるよう教師はどのように対応すべきであろうか。まず、教師の仮面を捨て、評価することをやめ、生徒と全人的に関わっていく姿勢が基本になければならない。しかしながら、このような子供達は、彼らの対人不信を教師にぶつけてくるかもしれない。その時、彼らの感情転移に教師が巻き込まれ、彼らに怒りを感じ攻撃的になったり、やる気を失って手を引いてしまったりすることが多いのではなかろうか。このような危機が、実は改善の糸口を含んでいる。子供の不信や怒り（愛情希求の裏返しかもしれない）に動じないで、むしろそのような関係の中から、子供が繰返している自分の対人行動パターンに気づかせることが必要である。

ここでは、学校の対応によって生徒の不信が増大し、登校拒否に陥った事例と、教師と級友に対する信頼を通して将来への夢（時間的展望）をもてるようになった事例の2つを記載する。

< 事例 ① >

登校拒否児：A子 中学1年

家族構成：

父 大学教授 上2人の子どもには厳しいが、A子には甘くやさしく、親子で対等に議論する仲

である。

母 専業主婦 やさしく争いを好まない。A子の言いなりになりやすい。

長兄 高校3年 自分の道は自分で着実に進み、A子の気持を理解しようとし、母を側面から支える役割をはたしている。

次兄 中学2年 A子と年子であり、家族の注意がA子に集っているのが気に入らず、時々A子とけんかになる。

状況：小学校6年の12月下旬、以前からいじめにあってきた友人（C子）をA子とB子がみんなで無視しようと言ったという事（事実ではない）から、逆に、クラスの女の子からいじめられるようになった。早退してきた日、担任がクラスの女の子に書かせた手紙を持ってきた。A子は読んで強いショックを受け、泣き続けていた。担任はクラスの女の子を信用して、手紙の内容については関知しなかった。手紙にはA子への悪口、非難が中心であった。A子が登校した日、担任がA子とB子にみんなの前でC子に謝らせた。A子は不服ではあったが、母の事を大きくしたくない想いを知り、黙って耐えていた。B子の父は担任の扱いに腹を立て、文句を言いに行った。が、担任は2人が白状したから謝らせたと強く主張したので、彼はそれ以上言わなかった。

3学期になり、A子は表面上は何事もないように登校していた。中学への進級テストの次の日、欠席。母は担任へA子のことをお願いしますと伝えたが、次の日、担任は「親がやってきて、僕を非難した」とクラスみんなに言ったり、A子が風邪で休んだとき、「ずる休みだ」と決めつけたりした。また、A子が何をしても担任は信用せず、わがままと言い、A子の言う事を聴こうとしなかった。A子はクラスの中に居場所がなく、2月から連続欠席している。

< 事例 ② >

登校拒否児：宮子 中学2年

状況：小学校時代から夫婦喧嘩がひんばんにあり、親がいなくなるのではないかと、病気の妹に優しくすぎるのではないかとこの思いがあり不登校ぎみであった。中学に入ってから1年次74日、2年次165日と欠席が続いていた。級友はほとんど彼女への関わりをあきらめかけていた。担任は宮子のことを心配している理佳に親代りの存在になること、いつも側にいる空気のような存在になることを求めた。理佳を中心とした級友による再度の接触、親に学校へ行かせる決意を促す話し合い、担任による繰返しの家庭訪問や電話でのやりとりなどが続き、彼女は登校を始める。3年に進級し、担任、級友の配慮に守られて、登校が続いていた。が、突然の欠席。級友と共に迎えに行った担任は厳しく彼女に迫り（対決）なんとか学校に引き戻すことができた。学校内で出会ったときは、常に彼女に声をかけたりと暖かく見守っていた。しかし、担任が忙しくなって余裕がなくなると、遅刻がちになる。しかし、クラス全体が彼女のことを心配し、支えようとしているのを知り、驚くとともにうれしさを感じ、次第に級友達に心を開くようになっていった。そんな中、夏休みに小学生相手の「遊びの先生」役をやることで、失っていた保母になる夢を取り戻すことができた。

自律対恥

この課題は、身辺生活については自分で処理できる技能を身につける事である。それは自分の身体をコントロールできるということと親の世話にならないで自分でやれるということ（自律）を意味する。この時期の親（あるいは文化）と子の出会いでは、排泄をめぐる葛藤と調節が重要なものとなる。

トイレに行くまで我慢しておくこと（保持）と排出の協調能力を身につけることで「うまくやった」という自尊と自律の感覚が子どもの中に育つ。一方、子どもの能力を無視した厳格なしつけとか、早すぎるしつけ、それにいつまでも親が手をかける過干渉のしつけは、自分自身に対する無力感、自分ではなににもできないという自己不信、無能な自分が見られているという恥の感覚をもたらす。この時期の自律性と前の段階の信頼性の喪失は、子どもをして、強迫的・儀式的反復へと駆り立てるかも知れない。サルズマン（1968）は、「強迫的防衛とは人間に本質的な無力さ、頼りなさに対処するため、自分自身の肉体のコントロールとそして自分の周りの物理的世界へのコントロールとに頼ろうとする一つの試みである。」と述べている。

学校状況においてこの問題は、自主性の問題として現れる。社会化過剰（竹内、1987）で主体性の育っていない子どもでは、真実の自己と社会的自己の間にかい離がある。子どもは自己の本当の欲求を押さえつけ偽りの適応を示すが、そこには本当の自主性は育っておらず、深い無力感にとられる。これを補うため、こどもはますます自己コントロール（注2）に固執（強迫登校、成績への固執）するという悪循環を繰り返す。いつか自己矛盾に耐えられなくなり、不登校に陥ったとしても無理からぬことでは無かろうか。それは本当の自主性を育て、本当の自分を取戻そうとする苦闘の始まりである。登校拒否児だった荒井（1991）の手記はこれらの葛藤をよく示しているのだから、いくつか抜粋して事例③とする。また、事例④は自主性を育てるための親と教師の対応の具体例を示す。

< 事例 ③ >

1. 学校から自由になれず苦しんでいた。

「どんなに遠くにいても“学校”から自由になれず、自分で自分をごんじがらめにしていたんだということ。」「受験勉強をしなければならない」「授業を受けなければならない」「テストを受けなければならない」ということから解放されなくて、いつも苦しんでいました。」

2. テストで最高点を取るのが楽しみだった。

「成績が下がるのが怖くて、いつもあせっていました。どんなに勉強しても、どんなにいい点を取っても、まだまだ足りないと思い、やらなければならないことばかり増えていきました。」

3. 私は課題を必死でこなすロボットなの？

「先生も自分も、ロボットみたいだと思いました。先生は人間味も愛情もなくて、ただ教科担任のクラスをあちこち行っては同じことを教えるだけ……私もロボットだ。ただ与えられたこ

とを必死でやって、ノートに写したり計算したり……。』

< 事例 ④ >

登校拒否児：男子A 中学1年生

家族構成：

父 6年間の闘病生活後、Aが小5の時に死亡 高校教師

母 高校図書司書 やさしくデリケート、やや気負いこんだ感じをうける

妹 小5 内気でやさしい

伯父 父の弟 無職 ひがみっばい

祖母 母の母 やさしい Aのことを非常に大切にしている

状況：非常に教育熱心な新設中学に入学し、戸惑いが大きかった。朝、腹痛や吐き気を訴えることができたが、無理に送り出しても元気になって帰ってきていた。中間、期末テストで学年1番となり、友人からの冷かしがきっかけとなって登校が出来なくなる。Aはおもに祖母が養育に当り、けがをさせないようにと気を遣って育てられていた。母は規則正しい生活をAに要求し、TVも自由にはみせなかった。また、母はAの話を聞きつつも、つい「でもね……」とAの言おうとする事を遮り、自分の思いどおりにAを動かそうとしていた。不登校状況になって母は勉強の遅れへの不安から、Aにいろいろ口出しをする。教師とCoは、Aにたいして強制しないこと、待つことを話合った。母はカウンセリングを通して、自分がせっかち故に待つことが出来ず、Aの先回りをして与え過ぎてしまっていたことなど、自分のAへの過干渉に気づき、Aがしようとする事を見守って行けるようになった。教師は家庭訪問をしても無理にAに会おうとせず、Aからの働きかけが出てくるのを待った。Aは自分で考えて自分の生活を律し始めてきた。Aは自分から相談に来はじめた。Aは自分から動き始め、教師と、母の見守りの中で再登校していった。

積極性対罪

積極性対罪の葛藤は、フロイドのエディプス・コンプレックスに対応する。この体験を通して子どもは、両親の規範を取込んだ良心を形成する。

エリクソンにおいて良心は子どもに禁止や拘束をもたらすというより、社会における個としての存在を保証するものである。しかしながら、妥協を知らない良心は、子どものあらゆる想像力や探求心を阻害する。積極性を上回るこの種の過剰な罪の意識をもたらす要因は、2つ考えられる。

一つは同性の親との競争から派生する嫉妬や憎しみであり、もう一つは禁止領域を侵害する子どもの好奇心に対する親の過剰な叱責である。前者については、そもそも親と子が対等でないところに原因があるとエリクソンは考えている。彼は、子どもと親と一緒に何かをするという経験が「価値という点では同等だ」という感覚をもたらし、憎しみや罪悪感をやわらげると述べている。

ところで、現代の日本では、父親の心理的不在とか、存在感の無い父親とかいわれる。登校拒否

児の家庭において、影の薄い父親の存在を指摘した高木(1984)は、「弱体化した父親像は、自我社会化のための現実的モデルとなり得ない」と述べ、父権喪失が同一視の弱体化と、その結果としての男性性の欠如をもたらすことを示唆している。

ラカンは、父とは、法・論理・有限性・言語を象徴するもので、母子の二者関係を禁止し、象徴秩序に入ることを促すと述べている。現代の学校教育は一般的に母子分離を促進し、社会への参入を求める点で、父親の役割を果たしている。教師は学級においては支配し、管理する存在であり、社会的価値の具現者である。しかし、基本に信頼と愛情がなければ、また、共に歩くものとしての人間の共感がなければ、教師をモデルとして社会で生きていく力を身につけることは出来ない。そればかりか、圧迫する存在として教師に憎しみと恐れを抱くだけに終るかも知れない。

ここでは、教師との関係を媒介として、父親との関係がよくなった事例、教師の働きかけで父親が父親としての役割をとるようになった事例の2つを挙げる。

< 事例 ⑤ >

登校拒否児：男子A君 中学3年

家族構成：父(49歳)会社員 母(44歳)専業主婦 本児の3人家族

状況：大人の中でかわいがられて育ち、外遊びよりも家の中で本を読んでいる方を好む子どもであった。私立中学受験をめざしていたが、父の意見もあり、断念。父とは家の中でほとんど会話がなかった。母に対しては反抗もあり、自分なりの将来像も描いていたようであった。中学2年の秋頃より下痢が始め、いったんは軽快したが、中学3年になって受験が本格化した頃より再び症状が現れ、母への暴力的な行動も見られ、欠席が続くようになった。

欠席始めた頃、担任は家庭訪問をかなり頻繁におこなっていた。登校の強制をする先生を「怖い」と感じ、また、登校の約束をしつつも、いけなかつたりしたことで、「男の約束を破った」と先生から叱られ、沈み込んでいた。父と欠席状況について話をするが、父を「怖い」と見、母に助けを求めていた。

そこで、担任はAの世界(鉄道模型)を共有化しようとした。互いに教え教えられる関係、共に夢中になって遊ぶ関係を通して、Aの内的自己が少しずつ変化していった。父とAは正面からぶつかりあう経験を持ち、それからAと父の関係は急速に変化していった。Aも自分の進路について前向きに取組もうとし始める。担任の働きかけにより、夕方からの職員室登校が開始される。担任と一緒に進学希望校を見学に行ったり、登校しきれないときは担任に援助を求めたりしていた。入学願書提出日、父は夜勤明けであったが「Aと約束したから」といって、Aと一緒に行く。Aはそういう父に「お父さんたいへんだね」といえるように成長してきた。卒業まぎわAは自分で計画した一泊旅行を果し、母は「一回り大きくなった」と感心するほどであった。

< 事例 ⑥ >

登校拒否児：男子Y 中学1年

家族構成：祖父母，父，母，Y，妹

状況：祖父母が実権を握っているため，父，母は家族の中で影の薄い存在であった。Yにとっては，2人の父，2人の母がいる感じであった。Yの登校拒否によって，担任は相談機関と連携し，方針を相談した。父は家庭内の位置が明確化され，母も子育ての中心となっていった。父は担任を訪れたり，夕方Yを車に乗せ学校の校庭で一緒にサッカーをするようになった。入学式から約2カ月たった日，Yは父の車で登校してきた。次第に父と共に職員室まで来るようになった。担任は学校での様子を定期的に家庭に知らせ，母とのコミュニケーションを図り，かつ，祖父母とも連絡を取合っていた。相談室でのカウンセリングを通して，世代間境界がつけられ，父は日曜や帰宅後の生活を変え，祖父母もYの父母がYの教育に直接関わられるように協力するようになった。父はドライブに家族3人をつれて行ったりと父親らしい感じになってきた。PTAにも父が出席したり，担任と父の間に強い信頼関係がつけられるようになった。担任は家庭との連携を重ねながら，できるだけ父との接触を多くした。Yへの影響力が無かったと気づいた父は，担任の働きかけに応じ，父自身が変化していった。それによって，Yの集団への適応も変化していった。

生産性対劣等感

遊びや空想の中で満足していた子どももやがて「……ものをつくったり，ものをよいものにしたがり……という感覚をもてないために……やがては不機嫌になる」（エリクソン P.106）むしろ子どもは現実と実用の事物をうまく取扱うことなどの方に喜びを感じるようになる。それを首尾よく出来ることは，将来社会の一員として学習し，生産し，協力する能力を自分は身につけることが出来るという自信に結びつく。劣等感とは，何かを達成したという経験が少なく，その結果，自分は何をやってもダメだという思いにとらわれることである。

学校教育は，子どもの発達段階に適ったカリキュラムを準備し，「できない」体験よりも「できる」ことを子どもに多く体験させ，達成感と自信を身につけさせるよう工夫されなければならない。しかしながら，今日の学校教育では，他者との比較が重視され，たとえ何かをできたにせよ，他者よりうまく出来ていないことで，子どもがなかなか自信をもてない状況にある。

< 事例 ⑦ >

登校拒否児：男子N 小学6年

状況：N男が遅刻するようになって，学級担任は家庭と連絡を取り，彼の夜更しを改善することが出来た。しかし，そのうち頭痛など体の不調を訴え，早退するようになった。病院に行ったが，別に異常はなく，心の問題であることが疑われた。担任はN男の学校での遊びの様子から，学級の人気者でN男と仲のよいS男との関係が問題ではないかと考えた。実際，ソシオメトリック・テストの結果もN男がS男を排斥していることを示した。N男と2人きりの場で話を聞いたところ，「サッカーをやっているがS男に勝てない」「S男に命令されるのが嫌だ」「親がS男と比較する。」「友

達はS男の方を評価する」など話した。家庭ではこのことに気づいていないので何とかしなければと考えていた矢先、N男がS男との連絡の後、嘔吐しながらわめき出すということが起った。担任はさっそくN男宅にS男とその両親に来てもらい、話し合いを行った。N男は自分の気持ちを正直に伝え、S男もN男に対する接し方に注意することを約束した。また、担任は、N男に自分の良さに気づかせること、また、N男の母親に他の子どもと比較せず、N男の良さを認めることなどを指導し、さらに、学級においても自分の良さを生かせるような雰囲気づくりに努めた。

集団同一性対孤立

エリクソンは青年前期に集団同一性対孤立の危機を重要なものとして設定していない。しかしながら、ここではニューマンら(1984)のモデルに従ってこの葛藤も検討に加える。なぜなら、エリクソンが青年期の危機とみなした同一性の問題は、中学・高校の課題としては早すぎることで、さらには、最近の同胞数の減少、遊びの様式の変化等により、いじめを始めとした対人関係の障害のケースが増えていることなどによる。

子どもにとって、共通の興味、関心、悩みをもった同世代の仲間との交流は楽しい経験となる。彼らはもはや親と一緒に何かをする事を喜ばなくなり、多くの時間を友人と過ごすようになる。彼らは仲間集団を形成し、そこに所属することで安定を得、その集団の中で承認されることを願う。家庭や学校も子どもが望ましい集団に参加することを援助する。親が望む集団の社会規範と、実際に子どもが参加する集団の規範の間のギャップが大きすぎることや、親・教師の圧力に加えて自分も参加したいと思っている集団から拒否されることは、集団同一性をめぐる不安と緊張を高める。

学級の中の小集団から排除されたり、小集団に入れないことによる登校拒否の解決では、学級経営を中心とした教師の対応が大きな影響力を持つことは言うまでもない。この具体的な事例、ならびに留意点については後述の「登校拒否児が再登校する時の対人関係」の箇所に記載されているので参考にさせていただきたい。

本稿では、同一性の問題は扱わなかった。同一性に関係のある青年後期の現象として、スチューデント・アパシーや出社拒否など登校拒否に似た現象があげられるが、それが登校拒否の延長線上にあるかどうかは不明である(注3)。

ただし、本節で扱った5つの葛藤のすべてを貫いているのは同一性の問題である。すべての危機は、子供の側の自然な欲求と社会の側の要請(あるいは期待)との出会いによって生じる。社会的諸価値と一致するような形で自分なりの生き方を見いだすことが出来たとき、子どもは同一性と自己価値の感覚を増大させ、健康なパーソナリティーを発達させる。その意味では、登校拒否は社会と子どもの相互的調節の失敗であり、同一性形成のつまずきとも言えるのである。

3. 登校拒否に対する教師の対応と子どもの思い

登校拒否に関して、精神科医，臨床心理士，教育相談室員，学校現場，親，そして，本人からの報告が数多くなされている。学校現場，教師からのものは当然のこととして，そのほとんどの報告で間接的に学校や教師の対応が述べられている。

登校拒否に関しての調査（不登校児人権実態調査結果報告 1989）によると，教師からの関わりには，学校に行けなくなったときに「学校に来るように強く言われた」（29.3%）「先生が迎えに来て，学校につれていかれそうになった」（37.9%）その他，家庭訪問，何も関わりがなかったり，「学校に来るなと言う」といった否定的な関わりがみられている。

本人への調査（「東京シュール」のこどもたち 1991）から見ると，登校拒否を始めた頃の教師の関わりには，「家まで迎えに来た」（38.5%）「卒業見込みや出席日数や内申書で脅かされた」（16.6%）「無理矢理学校へつれていかれた」（11.7%）と登校刺激が強く子どもたちに与えられていることが分る。しかし，反面登校拒否を認めて貰ったと言う子どもも 33.6%いる。

このような関わりに対して，子どもたちはどのような感じや想いを抱いていたのかについては十分報告されていない。

そこで今回は，教師の登校拒否児への対応を，登校拒否児の手記を分析することによって，学校，教師の登校拒否児への関わりの在り方，登校拒否児への影響を分析・考察する。

登校拒否をしていた，あるいは現在している子どもたちの手記から，学校や教師がどのような関わりを持ち，その関わりに対して子どもたち自身はどのような気持でいたかを述べてみたい。

何もしてくれない先生

“同級生の毎日のいじめに耐えきれず，とうとう学校にいけなくなった。先生に事情を率直に話して，なんとかしてほしいと頼んだ。先生は「様子を見てみましょう」といったきりで，結局は表面的には何もしていなかったようだ。逆に私は，教師に打明けた事を同級生に責められ，かえってひどい攻撃を受けた。”

“時々保健室にのぞきに来るくらいで，滅多に来ません”

“1，2週欠席が続いて，放っておけなくて来たが，その後はそんなに交流していない”

→教師の傍観者的態度と無力さに絶望し，教師というものを全く信用しなかった。

強制，叱責

“「……には通えて，この中学には何で来れないの！甘えるのもいい加減にきなさい！」と教師に言われた。”

“先生は無理矢理引きずるようにしてつれていこうとした。”

- 腸が煮えくり返った。
- 学校ばかりでなく、先生まできらいになってしまった。
- 継続的に学校を休むようになった。

きめつけ

“わがままだといわれた。”

“私の経歴を知っていた担任が「やっぱり登校拒否か」と思い、クラスの友人に心当りを聞いて回った。”

“「学校にいかない事は悪い事だ」と繰り返し私に言った。”

- 嫌だった。教師は一人一人に気づいて確かめてほしかった。
- もう「おしまいだ」と目の前が真っ暗になってしまった。
- 私はずいぶん焦りを感じていた。
- いちばん自分が分らなくなっていたときだった。

先生からの電話や家庭訪問

“電話がなる度にドキドキしていた。”

“何度も担任の先生は自宅まできて、学校に来るようにすすめた。”

→先生には死んでも会いたくないと思っていた。それに会っても話す事は在りませんでした。先生が言いたい事は、聞かなくてもだいたい分っていました。担任の先生が嫌いなのではなく、担任という「立場」の先生には話したくも、会いたいとも思いませんでした。

→私は先生に会う事が嫌で、口を堅く閉ざしていました。

命令・忠告

“「思い切って休む日を決めて学校へ来なさい」といわれた。”

“「週に2回から3回、1日に1時間でも2時間でもいいから学校へ来る事」といわれた。”

“「友達を作らなきゃいけない」といわれた。”

- 少しほっとした。
- いかねばならない義務感を感じた。
- でも行っていないので罪悪感を感じた。
- 門を入るとき、とても緊張した。
- 友達をほしいとも思っていなかった（よけいなおせっかい）。

先生からの要望

“卒業式の前日、担任の先生に「明日は来て下さい。お願いします。」と頭を深く下げられた。”

→でも、行く気はなかった。

本人抜きでの話合い

“生徒指導の先生がきて、親とは話をする。私が後ろでずっと待っていても私には一言も話さずにかえってしまう。”

“僕がいないところで親と生徒指導の先生と担任の先生が話合いを持ったと後で聞かされた。”

→何しにきているんだと思っていた。

→のけ者にされた感じ。

安心できる先生

“みんなに見つからないように職員室の廊下にいると、担任の先生が走ってきて、「おお！」っていつてくれた。”

“保健室の先生とたくさんおしゃべりをした。教室に行けとは言わなかった。”

→受入れてもらえた。

→分ってもらえた。

→すごくすごく楽しかった。先生が大好きだった。

“私の母校の先生方は、幸いにも皆とても親身な方ばかりで、私に対する指導は細やかだった。私のような生徒は直接的な励ましがかえって大きなプレッシャーとなるので、普段はさりげなく、しかし暖かく声をかけて下さった。”

“あだ名で私の事を呼止めて下さって、「がんばれ」といつてくれた事は忘れられません。その先生が「自分のペースでゆっくりでいいから着実に前を向いて歩いて下さい。元気で」と葉書に書いてくれた文を時々思い出します。”

“担任の先生がやさしい相談役になって下さったので、どうにか1年の3学期までがんばる事が出来たのでした。”

子どもが教師からの働きかけに対して、どのような思いを持っていたかをみると、怒り、絶望、嫌悪、いらだち、緊張、不信といった否定的、拒否的な思いにとらわれていたようである。ただ、教師が子どもに対して理解を示す行動をとったときは、子どもにとっては自分が認められ、大切にされた感じを持ち、教師に対して肯定的感情を抱いている。

子どもを抜きした親と教師との話合いをはじめとした子どもの無視は、子どもの人格発達を援助する役割を担っている教師として問題があるのではなかろうか。子どもは自分に関わってこよようにしない教師の不安、恐怖、無力さを感じ、それ故に教師との関係を避け、不信感を強めてしまうのではないかと考えられる。

教師は早期に登校を開始しないと、学校の仲間からの孤立、勉学の遅れ、学校への復帰への不安の増大により、登校拒否状況が固定化するのではとのおそれ故に強制法を用いようとする。(朝の迎え、叱責、強制)この際、子どもの状況によっては、親子関係、教師との関係をまずいものにするおそれがあるとの指摘もなされている。登校拒否が始る以前の教師と子どもとの関係が良好であり、登校拒否の初期、かつ、子どもの状況に適したときには、早期の強制法を用いる事も効果的であるとも言われている(若林 1980)。しかし、子どもの思いからみると、かえって教師が強制をする事で、教師との関係をさらに悪化させ、長期の継続欠席へのきっかけになってしまいがちである。なぜなら、この方法は登校拒否の現象面にとらわれた対策であり、子どもがその時どのような心理状況になっているかの共感的理解不足であるといえよう。

教師の善意とも見られるアドバイスは、一見子どもの再登校に影響を与えているかのようである。確かに子どもは気持の上でやや安心感を持つようである。しかし、教師の内心である「登校させたがっている思い」に応じなければならない、応じられなければ自分は悪い子であり、教師から見捨てられるのではないかという思いで、あたかも義理を果すかのような登校をしばらく続ける。その際、子どもは自分の内的な自発性の元での登校でないだけに再度欠席を続け、「教師の期待に応えられない悪い子」としての自己概念の中に陥ってしまう。

子どもの内的感情を気づこうとし、教師との間に“信頼関係”が作られたときには、教師からの働きかけは子どもにとっては非常に心地よいものとなり、教師の理解に支えられ、教師を信頼することで再登校へのステップを踏みだそうとするのではないか。

4. 登校拒否児が再登校する時の対人関係

登校拒否児の学校復帰に関して梅垣(1991)は、復帰の3タイプを挙げ、そのための援助を展開している。1. 家族との連携、2. 子どもの状態が「回復期」にあることの確認、そのうえで、見守って行くか、適時の登校刺激を与えるかを判断するように言う。後者には、学校への送り、教師や友人による迎え、保健室登校、行事登校、部活への参加、子どもの希望する形での登校を挙げている。

確かにこの援助により再登校が図られた事例は多い。ところが、しばらくするとまた、欠席が生じてくることも報告されている。再登校のきっかけとしては十分であっても、登校の継続には不十分となっている要因を事例を挙げて考察したい。

< 事例 ⑧ >

大西（1993）は、小5の女子A子への関わりを通して、A子が内心では心を許しあえる友達を求めているのではないかと考え、A子に共感してA子の心を開いていけそうなT子にA子の友達になることを頼む。T子やS子の関わりにより、A子は夏休み明けから登校を始める。ところが、12月頃からA子はまた学校にこなくなる。これまでのA子とT・S子との関係は“A子さんが学校に来た頃は、傷つけないように気を使っていました。我慢してA子さんのやりたい事をやらせていました。A子さんがお姫様で、私たちが召使いみたいにだんだん思えてきたんです。”と言うように、A子と彼女らの関係は上下関係・依存関係であった。この状況ではお互いに関係を継続できず、表面的な関わりでしかなかったようである。しかし、彼女らはお互いに“友達”になりたい思いがあり、そのような行動をとっていき事により、お互いの友達としての成長が図られ、A子は再度登校し始め、自分を育てていった。

< 事例 ⑨ >

匿名ではあるが、13歳の頃からの登校拒否と訣別し、高校進学を新たな出発として喜びと不安の中で高校生活を始め、再度登校拒否に陥った女子の手記を見てみる。彼女は高校生活が始った頃、「同級生のテンポについていけず、異文化圏に飛込んだような違和感を覚える。……相手にどう思われるか、仲間外れになりはしないかと一瞬一瞬緊張し、体中が他人の思惑でがんじがらめに縛られたような気分だった。」この後彼女は再び登校拒否に陥る。自分との戦いから自分の中に強い生命力を感じ、トンネルからでてくる。再登校した日、彼女は「自分らしさを思う存分発揮し始める。」「わたしの心が自由に豊かに解き放たれるのに連動して、わたしの周りに明るくて思いやりのある友人達が集ってきてくれた。……多くの仲間と泣いたり、笑ったりしながら、……高校生活を満喫した。わたしが急速に、この年代の文化や社会性を吸収できたのは、この仲間達だと思っている。」

< 事例 ⑩ >

小6の時のクラス内でのトラブル（いじめ）をきっかけとして不登校がはじまる。中学に進学し、担任をはじめとし、学校ぐるみで彼女の再登校への援助がなされる。担任の家庭訪問、クラスメイトからの電話、行事への参加への誘いなどによって、彼女は休日には友人と遊びに行くようになっていた。夏休み明け、家族、担任、友人の期待と援助にも関わらず登校できなかった。10月の運動会の途中で顔を見せ、級友みんなから大喜びされる。その後、約1週間登校する。友人は朝、迎えに行き、級友達は授業のことやその他諸々、なにくれと無く世話を焼いていた。中間テストが近づいたことや、彼女が毎日登校することで珍しさがなくなったことから友人達は今までほど細かい世話を焼かなくなった。本人はみんなから見捨てられたかのような気持ちになり、再度不登校となる。友人達は夕方や、日曜日に遊びにきたりして彼女との関係を持ち続けようとした。しかし、彼女の機嫌をとりながらの関係は長続きせず、友人達は自分達の日常生活に忙しくなり、その後は次第に足が遠のいていった。本人は手作りのクッキーを級友全員に持って行ったりして、何とか仲間

に入ろうとしている。現在は週2, 3日の登校状況である。

教師との関係を基礎にして子どもが自分の対人関係を広げられた時、子どもは再び「子ども集団」を中心とした教育の場に入って行くようである。

また、子ども同士の関係において、お互いに気を遣う関係や「登校し始めの子ども」をはれものにさわるような関係・友達への依存関係の状況では、子ども集団に入っているとは言えず、再度、登校拒否状況が生じてくる。ここを乗り越えていくには、子ども同士が対等の友人関係を築き上げていくことが必要なのではないだろうか。

子どもが同年令集団と関わっていく時、表面的であったり、相手にのみこまれているようであったり、相手に自分を合わせようと無理をしていたり、相手に依存している状況では、「自分」が1個の主体として、相手と対等に関わっているとは言えない。これはかつての自分と母との共生関係や依存関係を友人との間に転移した関係といえよう。相手がこの関係を受容し、引受けている間は均衡が保たれている。しかし、相手が1個の主体生を持った「人格」としての関わりを望んだとき、この状況ではそれに応えることが出来ない。その結果、子どもは更に「自分」に傷つき、絶望し、以前自分がとっていた状況に入り込んでしまう。

友人達が自分達の登校拒否児への関わりが、依存関係・上下関係・支配被支配関係であったと気づき、お互いに「友達」としての対等な関係で関わりを持つようとしたが、相手がそのような関係を望まないあるいは以前のままでの関係を継続し続けようとしたとき、両者は少しずつ関係が疎遠になって行かざるを得ない(事例⑩)。なぜなら、友人らは登校拒否児が再登校してきたときは、援助的関わりを持つことによって喜びを得ていくが、それは、一時のものであり、長続きはしない。また、毎日の登校によって新奇性が薄れ、自分達と同じレベルの「仲間」として関わろうとする。そのことは逆に、本人にとっては友人達が離れていく、あるいは自分一人が取残され、仲間に入れてもらえない気持ちになりやすい。つまり、「見捨てられ感情」に支配され、本人の内部で友人達に対する怒りや不安、抑鬱気分が増大する。その結果、再度不登校に陥りやすい。

教師は、子どもが再登校に向けての動きを見せ始めたとき、学校全体に働きかけたり、学級経営を始めとしてクラスに彼(彼女)を受入れていく素地を作ったり、家庭訪問などを通して関わりを緊密にしたり、直接迎えに行ったり、仲良しの友人の協力を要請したりすることは、可能である。また、子どもが学級集団に入って行けるような援助も出来る。しかし、子どもたちが自分達同士の関わり合いを通して、対等にやっていこうとするときには、教師の介入は困難となる。否、教師の介入は子どもたちの自主性を損うことになったり、子どもたち自身が介入を忌避するかもしれない。むしろ、この時には教師は子どもたちを暖かく見守ることが何よりの援助と言えるかもしれない。

その点から考えると、登校し始めた子どもが再度不登校状態を示さず、自分の足で歩き続けるためには、彼ら自身の内的、心理的成長が必要と言える。

そのことからすると、2度目の登校拒否は以前と異なり、「自分」の在り様と自然に向わざるを得なくなっていく。さらに、友人たちも今までの自分達の関わりは何であったのかと振り返るを

得ない。ある意味での成長のチャンスといえるであろう。

また、専門機関との連携により、親、子への心理的援助が行われることも必要なことといえる。

集団に迎えようとする子どもたちと、再び入って憩うとする子どもの両者が共に自分自身に気づき、変化しようとしたときに初めて子どもは「子ども集団」に対等に関わっていけ、そのことを通して登校拒否を解消していけるのではないだろうか。

注1 初期の課題での障害が、後の豊かな環境によって補われることをエリクソンは「縦断的な補償」と呼んでいる。

注2 ベイトソン（1972）は、精神的特性を持つシステムで部分が全体を一方向的にコントロールすることはありえないと述べている。意識的部分が全体としての自己を完全に制御することなど不可能である。登校拒否児に「頑張って学校に行きなさい」と言うことは、強迫神経症者に「強迫行為をやめるよう努力せよ」と言うのと同じくらい危険なことである。

注3 笠原（1989）は、ステューデント・アパシーや無断欠勤多発者に対して、登校を促さない限り不安・葛藤を体験しない登校拒否児と同じ退却（神経）症という名を与えている。

引用・参考文献

- 青河雪 無理すればするほど“暗く”なって……1992 こみゅんと No.6
石橋達司 苦しみは人間を強くしてくれる 1992 こみゅんと No.6
梅垣 弘 登校拒否の回復期と学校復帰 1991 小児の精神と神経 vol. 31 No.2
Erikson E. H. Identity and Life Cycle 1959 International Universities Pres. Inc.
(自我同一性 小此木啓吾訳 1973 誠信書房)
笠原 嘉 登校拒否症を巡って 1989 児精医誌 30(3) 242-251
松永光明 “登校拒否”に取組む学級 1980 生活指導 No.279
桜 香澄 そう簡単に「進歩」なんてできない 1993 こみゅんと No.9
佐藤春香 いじめられるつらさわかってください！ 1992 こみゅんと No.4
島田恵理香 私たちの苦しみに気づいてください 1992 こみゅんと No.6
島田りか 自分の弱さを見せてはいけないと思っていた 1992 こみゅんと No.7
生徒の心を考える教師の会 夏期研修会報告集 1993 No.5
高木俊郎 登校拒否と現代社会 1984 児精医誌 25(2) 63-77
竹内常一 子どもの自分くずしと自分づくり 1987 東京大学出版会
「東京シューレ」の子どもたち 学校にいかない僕から学校にいかない君へ 1991 教育史料出版会
Newman B. W., & Newman P. R. Development Through Life 1984 Richard D. IRWIN.

- INC (生涯発達心理学 福富護訳 1988 川島書店)
- 二橋茂樹 登校拒否を起しやすい子の特徴 1988 教育心理 36(7) 516-521
- Bateson, G. Steps to an Ecology of Mind 1972 Ballentine Books, New York
(精神の生態学 佐藤良明訳 1990 思索社)
- 法務省人権擁護局 不登校児の実態について 1989 大蔵省
- 松原美希 中検, 定時制高校, そして短大 1991 こみゅんと No.2
- 山崎道子 学校恐怖症児に対する教師の態度 1967 精神衛生研究 vol. 15
- 山手総子 先が見えなかったことが一番つらかったの 1992 こみゅんと No.7
- Leon Salzman M. D. The Obsessive Personality 1968 Jason Aronson, Inc. New York
(強迫パーソナリティ 成田善弘・笠原嘉訳 1985 みすず書房)
- 若林慎一郎 登校拒否 1980 医歯薬出版

-
- 事例 ① 筆者(文珠)が扱った事例
- 事例 ② 松永光明 “登校拒否” に取組む学級 1980 生活指導 No.279 52-61
- 事例 ③ 荒井憲子 学校に行かなければろくでなしなのか? 1991 こみゅんと No.1 2-13
- 事例 ④ 筆者(文珠)が扱った事例
- 事例 ⑤ 沢崎俊之・芳川玲子・近藤邦夫 学校の実践・教師の実践(2) —— 登校拒否児への教師の関わり —— 1990 東京大学教育学部心理教育相談室 紀要 第12集 47-54
- 事例 ⑥ 神保信一・石井明 中学校登校拒否事例集 1985 教育出版 140-155
- 事例 ⑦ 柘植良雄 友人の成長に劣等感を持ち登校拒否を起す場合 1992 小学校教育 Vol.5 No.4 66-71
- 事例 ⑧ 大西真彰 家族があつて, 友がいて 1993 教育 No.3 14-21
- 事例 ⑨ 教育科学研究会 不登校・登校拒否は怠け? 病? 1991 国土社 148-158
- 事例 ⑩ 筆者(文珠)が扱った事例

(1993年10月4日受理)