

学校教育構造と不登校問題 — 「なかま」による癒しと成長 —

吉 井 健 治

要 約

不登校生ならびに登校回避感情をもつ生徒の増加は、学校教育構造の問題性と密接に関係している。この構造的問題として、「影」の声、囲い込み、異質排除という3点を指摘することができる。不登校生は鋭敏な感受性をもつがゆえ、こうした構造的問題に強い影響を受けて、学校教育の場から退却していくのである。

不登校生の心の癒しと成長のプロセスにおいて最も重要なことは、「なかま」との自由な交流である。彼ら彼女らは、秘密性及び非日常性を帯びた隠れ家において、同じ悩みをもつ者同士が相互に自己開示し受容する中で、孤独感から免れ自己存在感を得るのである。こうした「なかま」のもつ機能について、集団精神療法における治癒的要因の一つである「普遍性」と自己心理学における「双子転移」から説明することができる。

学校教育場面においては子ども同士の自由な交流が行える時間、空間、関係が保障されていないが、今後学校教育を含めた子どもの教育において「なかま」の場を構築する必要がある。そこで最後に筆者は、学校教育構造改革の方向性について、さらに子どもの教育の場の構造に関する将来展望について若干の提言を行った。

はじめに

「学校に行きたいが、行けない」という不登校は、個人のパーソナリティ要因（心理発達や家族関係を含む）と学校教育構造との関数によって生じる現

象である。ところが、心理治療的アプローチでは主として個人のパーソナリティ要因に焦点があてられ、学校教育構造の要因に関する分析は不十分なままである。

筆者はこれまで専門相談機関、学校教育、民間の3つの領域における心理臨床から不登校問題にアプローチしてきた。専門相談機関においては、不登校生に対する個人心理治療及びグループ・アプローチを行い（吉井，1992；吉井，1995）、学校教育においてはスクールカウンセラーや適応指導教室相談員として不登校生とかかわり、民間においては不登校の親の会での助言や不登校生のためのフリースクールの設立と運営を行ってきた。

こうした心理臨床を通じて筆者は、不登校生が学校教育構造の問題性を敏感に察知して学校教育のあり方に警鐘を鳴らす存在であることに気づかされた。不登校問題は、長期欠席に至る一部の不登校生に限定された問題ではなく、学校の存立における危機的な問題を孕んでいるのである。ただし、個人や家族の精神病理からとくに心理治療が必要なケースについては除外して考えなければならない。

学校では生徒数の減少にもかかわらず不登校生が増加しているが、これは不登校の裾野の拡大と関係している。森田（1991）は、不登校まではいかなくとも、「学校に行くのが嫌になる」という登校回避感情をもつ生徒を不登校のグレイゾーンとして捉えている。この調査結果では、中学2年生のうち何らかの頻度で「学校に行くのが嫌になったことがある」と回答した生徒は70%に達した。森田は、不登校現象の全体像を、①登校回避感情は示すが我慢して登校する生徒、②登校回避感情を示し遅刻・早退行動をとる生徒、③登校回避感情を示し欠席行動に至る生徒、の3群から構成されるという。これらのうち実際、不登校生として定位されるのは③の中でも長期欠席（年間30日以上）の欠席に至る生徒のみである（全生徒の約1%程度）。森田は、不登校はごく一部の生徒の問題ではなく、約7割の生徒が不登校のグレイゾーンにいとみている。

このように潜在的な不登校がクローズアップされてきたが、では学校教育の

何が問題なのだろうか。その答えは、登校回避感情をもつ生徒及び不登校生の心理と行動を分析していくことで明らかにされるだろう。なぜならこれらの生徒は、学校教育構造の問題性に最も敏感に反応した子どもだからである。

本論では、学校教育構造の問題性を指摘した上で、これに敏感に反応する不登校生が心の癒しと成長の場を獲得するには、学校はどう変わればよいのかについて考察する。

なお本論文は、臨床観察及び心理臨床から得られた、いわゆる臨床知としての記述であって、探索的かつ概念構成的な性質をもっている。事例研究及び調査研究は今後実施していくことにしたい。

I 学校教育構造の問題性：登校回避感情を抱く背景

1 「影」の声

スクールカウンセラーは、学校教師でもなく、また学校と全く関係ない人でもない。つまり、学校組織の内でも外でもなく、その境界線上に位置するのである。学校組織の周縁的位置にいるスクールカウンセラーには、内部の者が抱えている矛盾、葛藤、隠蔽された感情が「影」の声として持ち込まれるのである。

生徒は、教師の対応では十分に満たされない気持をスクールカウンセラーに投げかけてくる。ある高校生女子が、「先生（筆者）と話をして良かったです。あんな話はいつも友達にしかしなかったけれど、大人の人に相談してみるのもいいですね」と語ることがあった。同様に、他の数人の生徒も、「大人の意見を聞いてみたい」と言って来談したことがあった。このように生徒は、教師には話さないことでもスクールカウンセラーには率直に自己開示し、大人の立場からの意見を求めるのである。なぜ生徒は教師に対して自己開示できないのか、また教師と生徒の関係の希薄化さらには断絶が生じているのだろうか。

その理由の一つに、教師と生徒の心理的距離のとり方の難しさの問題がある。青年期の生徒は子どもと大人の境界に位置し、大人に対して独立と依存

の葛藤をもつ。つまり、親しくしたいが密着するのは嫌だ、任してほしいが見放されるのは困る、甘えたいのと同時に反抗したくなる等の「接近—回避葛藤」をもっている。そこには、大人に依存すると「呑み込まれ不安」を抱く反面、大人からの援助の手が差しのべられないと「見捨てられ不安」を抱くという心理機制がみられる。そのため青年は、大人の立場をとる教師との関係において適度な心理的距離を保つことが難しくなるのである。しかしながらスクールカウンセラーに対しては、呑み込まれることもなく見捨てられることもない関係、換言すればつかず離れずの関係という適度な心理的距離を保つことが可能である。生徒は、自分の判断や行為に迷い悩んだ時、タテの関係からではなく側面から支援してくれる大人の存在を求めているのである。

また、生徒は評価者としての教師の前では仮面を被っているという問題がある。生徒は、教師からの評価を敏感に察知し、教師に自分の「goodな自己」を見せようとして率直な気持を語ろうとしない。しかし、評価とは直接関係のないスクールカウンセラーに対しては「badな自己」を率直にみせる。たとえば、「憎くて殴りたい」、「死んでしまえばいい」、「火をつけてやろうか」等のアグレッションを露わに言語化したり、喫煙、深夜徘徊、性交渉、盗み等の問題行動を包み隠さず語ることがある。一見普通の生徒に見えても、潜在的には激しいアグレッションをもつ場合がある。最近話題になっている「いきなり型非行」や「キレル子ども」はこうした生徒である。生徒の本当の内面を知るためには、生徒の「badな自己」への接近が必要なのである。

さらに、生徒は教師の価値観や枠組に一方的に押し込まれているという問題がある。生徒の考えていることが分からない、生徒がなぜそういう行動をとるのか分からないという教師が大勢いる。そして教師は、自己の不安から逃れるために、表面的、形式的に生徒を型にはめようとする。しかしながら本来青年の心には、大人の認識の枠組からは理解し難いことが起きるものなのである。だからこそ生徒の価値観や認識の枠組を探索していくことが生徒理解において必要不可欠となる。教師が自己の不安から逃れるために、「そ

れは良くないことだ。やめた方がいい」等とタテの関係から一方的に生徒を批判、否定する対応をとるならば、生徒は教師の侵入を阻止してしまう。その結果、生徒理解の深化を図ることができなくなるのである。

このようにして、教師と生徒の関係は離反し、両者の通路は絶たれてしまう。そして、行き場を失った生徒の「影」の声が、異質な大人としてのスクールカウンセラーに集積される。

たとえば、ある高校生男子は教師に一方的に注意を受けて殴られたことで、「ぶち殺したる」と怒りの言葉を吐くことがあった。彼は自分が悪かったことは理解しているのだが、突然殴られたことに納得がいかなかった。彼は自己の傷つきからくる怒りを次のように語った。「教師は権力を使って生徒を抑え込もうとする。教師は、生徒には言いたい放題のくせに、自分がかわいいから周りの大人には何もいえない。大人は汚い。不合理、矛盾があってもそれを見逃そうとする。それは自分がかわいいからだ。そういう大人にはなりたくない」。

実は、生徒だけでなく、教師の「影」の声もスクールカウンセラーに届いてくる。学校内部ではあたかも集団幻想のごとく信じ込まれている教師の論理というものがあるが、こうした幻想から醒めた教師は教師集団の中で居場所を失う。また、本来ならば率直に語り合っただけで全教師が対処していかなければならない問題(たとえば授業妨害)に対して、個々の教師のプライドがあって本音が言えないこともある。こうした時、教師の怒り、苦しみ、失望等の「影」の声がスクールカウンセラーに届けられる。

教師と生徒の通路が絶たれている場合、スクールカウンセラーは「影」の声の媒介者となって両者の関係の改善を図ることもある。守秘義務には十分配慮した上で、生徒側には教師の率直な苦悩を説明し、他方教師側には生徒の本音の部分伝えるのである。

学校教育構造には抑圧された「影」の声が蓄えられており、そしてたとえば校内暴力、いじめによる自殺というかたちで「影」の復讐が引き起こされる危険がある。

2 囲い込み

生徒は、学校生活の中で時間的にも空間的にも拘束され、自由な行動が制限されている。また、与えられたカリキュラムを受動的に受け取るだけで、学びたいことを自由に学ぶ活動は保障されていない。さらに、校則の遵守等、学校生活全般に渡って教師の監視の目にさらされている。生徒は、こうした目に見える又は目に見えないシステムの枠の中に囲い込まれているのである。

このような見解に対して、教師側から「生徒の自由にさせるとけじめがつかなくなる」、「生徒には社会性を身につけさせなければならない」等と反論されることがある。確かにそれはもっともな意見である。実際、突然に枠を取り払って生徒の自主性と自律性に任せたところ、生徒はゴミをまき散らす、タバコを吸う、授業をさぼる、授業妨害を行う等の行動を示した実例がある。したがって、単にシステムの枠を撤去して生徒を開放すればよいということではない。

筆者は、生徒が枠のもつ意味を問うことにこそ教育的価値があると考えている。生徒が枠からの強制力に盲従するのではなく、枠を通じての自己コントロールを獲得することが重要なのである。このような意味からすれば、枠を越えようとする生徒も、枠の内で安住する生徒も問題である。

いわゆる反社会的行動を起こして枠を壊す生徒は、潜在的に自己顕示欲求、承認欲求、愛情欲求をもっているが、これが満たされないと憤怒やイライラが起きて他者攻撃や自己破滅的行為を起こす。こうした生徒に強制力をもって枠を遵守させることにどれ程の意味があるのだろうか。強制力を強めるほど彼らのアグレッションは破壊的なエネルギーを放出することになってしまう。彼らの根底にある感情にアプローチしていかない限り問題行動を抑制することは困難である。たとえば、ある高校生男子はスクールカウンセラーに非行の数々を吐露してくれた。筆者は、彼がどんなことを語ろうとも、批判、否定することなく受容していった。彼のもつ隠蔽された感情は、自分に注目してほしい、自分のすばらしさを認めてほしいという欲求である。これらの

感情を取り扱わない限りパーソナリティの変容は起こり得ない。説得、指示等を控えて話を十分に聴くことによって真の欲求が満たされていくのである。またアグレッションの言語化やその象徴レベルでの表現によって、非行という行動化は抑制されるのである。こうしたプロセスを踏んだ上で、枠のもつ意味を伝えていくのである。

他方、枠の内で安住する生徒にも問題がある。これらの生徒は、自らが置かれた状況を客観視できない、何も疑わないで周囲に同調する、自分が何を求めているのかが分からない等の問題がある。そして、そのまま大学生や社会人になって指示待ち姿勢でいる。「あなたはどうか考えるのか」、「あなたはどうかしたいのか」、「あなたはそれでよいのか」等の問いかけに答えられない。こうした生徒は、周囲の期待に応える良い子の仮面を被って、自分の欲求を抑圧し続けている。過剰な抑圧は後に破壊的なアグレッションへと転換する機会が多いので、仮面を被った良い子にはむしろ適度に枠を破ることを勧める必要さえある。これは、第二次反抗が自己の確立において重要な意義をもつことと関連している。

学校の中の目に見える又は目に見えないシステムの枠の中に生徒を囲い込むことによって、生徒は破壊的なアグレッションをもったり、あるいは生徒の思考停止や無気力状態を招いてしまうのである。

3 異質排除

学校で生徒は、服装、言葉遣い、趣味、価値観等において、人と違うことを悪いことのように受け取ったり、人と違うことを恐れたり、人と違うことを許せないと感じている。クラス及び学校で、どのように振る舞えば群れに受け入れられるかを気にして、嫌われまい、突出しまいとひたすら人並みを心掛けている。わずかな差異でさえ敏感に感じ取り、それを排除しようとする。その結果、異質を排除した表面だけの同質集団が形成される。こうした中で、生徒の自由な感情が抑圧されストレスが高まって、いじめ等が引き起こされるのである。

このような異質排除の心理はどこからもたらされるのか。私たちは根本的に人は皆同じだという確信があるからこそ安心して人と違いうる。つまり、同質の確信があるからこそ異質を受け入れることができるのである。ところが、同質の確信が欠如した状態で異質を自覚すれば、それはまったくの孤立、断絶、逸脱になってしまう。したがって、表面的に同じであろうとする生徒の心理は、不十分な同質の確信を補償するための試みとして解釈される。

それではなぜ同質の確信が不十分なままなのだろうか。その主要な理由として、生徒集団が学力偏差値による序列化の中で分断化されてきたことがあげられる。学校では偏差値が偏重され、このスケールが生徒の価値を決定する唯一の絶対的なものとして集団幻想されている。生徒は常に成績による競争的關係におかれ、互いに価値観や悩み等を表明する機会はほとんどない。その結果生徒は、互いの自己開示を通じて共に分かち合う体験あるいは共感する体験が得られないのである。

以上をまとめると、学校教育構造の問題があるために生徒は同質の確信を欠如しているが、この補償として表面上同じであることを追求していった結果、異質排除の構図が形成されるのである。

II 学校教育構造への鋭敏な感受性

学校教育構造の問題性として、「影」の声、囲い込み、異質排除の3点について述べた。不登校生は、普通に登校する者に比べて学校教育構造の矛盾や不合理を無意識のうちに敏感に察知している。不登校生は、「何かなじめない」、「何か空気が違う」等曖昧で直感的な印象でそのことを伝えている。もちろん、不登校生に限らずこの年代の子どもは、感得した微妙な感覚を言語化するのが難しいので、こうした言葉しか出てこないことが多い。では、彼らは具体的にどのような事柄に反応するのか例をあげよう。

学校のクラス構造は固定したメンバーが長期に渡って学校生活場面で行動を共にするため、クラス内の人間関係において閉塞的状况をうみ出す可能性がある。たとえば、グループから排除され行き場を失う、グループ間の対立

に挟まれる、別のグループに移りたいができない等である。不登校生は、こうした事態の当事者でなくとも、閉塞的なクラス状況の人間関係に鋭敏な感受性をもって反応し、息苦しさを感じる。また不登校生は、教師から一方的に説得、干渉、指導を受けること、つまりタテの関係において「される存在」に置かれることを暗黙のうちに拒否している。そこには、教師に従うことによって自己の存在を喪失してしまうかのような呑み込まれ不安がみられる。さらに不登校生は、教師の一方的な威圧的な行為によって傷つくことがある。他の生徒が叩かれているのを目撃しただけでも傷ついたり、教師の命令口調に恐怖心を抱いたりする。

このように不登校生は、学校教育構造からくる矛盾や不合理を無意識のうちに敏感に察知して登校できなくなる。そして、教育センター、各種相談室、病院に連れて来られるが、そこでは病気扱いされることに反応する。治療者や担当者から、何か欠陥のある者として特別視されているのではないかと警戒し、相手のまなざしに敏感に反応する。こうして不登校生は家の中に引きこもってしまうのである。

不登校生の中で積極的に登校を拒否する者は少なく、ほとんどの者が「できれば登校したい」と思っている。不登校生は「学校に行きたいが、行けない」という学校に対するアンビバレントな感情をもつと解釈されているが、実はそうではない。不登校生は重要な言葉を括弧に括っている。それは、「学校(なるもの)に行きたいが、(現状の学校に)行けない」ということである。学校なるものとは、不登校生が望む子どもの居場所のことである。

不登校生のひきこもりが長期化したり集団参加への抵抗感が強まるのは、学校に行かないことを心配する親が子どものあり方を否定した結果、子どもが否定的自己像に囚われて人生への希望を失うからである。親から「登校するのかしないのか」、「将来どうするつもりなのか」、「こんな弱い性格でいいのか」等と強く迫られ家族関係の軋轢は高まる。こうした親の言葉の背景には、社会の学校信仰が入り込んでいる。通常は子どもの自我の確立のプロセスを経た上で、また時間をかけて行われるはずの親子間の対決が、子どもの

不登校を契機に突如降りかかるのである。こうした副次的な問題であるにもかかわらず、教師の指導や心理治療において個人病理又は家族病理という暗黙のまなざしを受けて、家族や不登校生は自己否定に囚われてしまう。すなわち、不登校生の長期のひきこもりと集団回避は、学校信仰及び教師や心理治療者のまなざしが主要な原因である。

不登校生は学校に行けない理由も言わないし、今後どうするのかとたずねても「わからない」、「別に」等と答えるに過ぎない。それは、言葉ではうまく表現できない感情をもつことに加えて、本人自身もあれこれ思い煩いたくないからである。家の中でファミコン、テレビ、マンガ、その他の趣味に没頭して現実の葛藤から逃避する。そして、思考を停止させ、感情を鈍麻させ、心理的空白をつくらうとする。こうした経過の中で自己を白紙に戻して、傷ついた自己の癒しを始めるための準備状態を形成する。この時に、大人が彼らの内面に入り込むことは容易ではない。ただ大人ができることは、子どもが我を忘れて好きな活動に没頭できるように居場所を保障してあげることである。

不登校を起こすことになった最初の時点に立ち返ろう。なぜ不登校生だけが独特の感受性でもって学校教育構造の問題性を察知できるのだろうか。筆者は、不登校生が「アーティスト的心性」をもつからだと考える。

アーティストとして仕事をしている人々は、生得的にある種の鋭敏な感受性をもっている人々である。この種の人々は、他の人が気づかないような微妙な人間心理と外的事象を察知する能力をもっている。こうした能力を「アーティスト的心性」と呼ぶことにしたい。

アーティストは鋭敏な感受性をもつがゆえに心が傷つきやすい。しかしながら彼らは、それを表現するための優れた技能を獲得している。傷ついた感情を、絵画、音楽、詩、小説、陶芸、演劇等を通じて自己表現していくことができる。だから、むしろ自己が傷つけば傷つくほど、技能に裏付けられた上での深い芸術表現がなされるのである。アーティストにとって芸術表現は、一つの重要な自己表現といえる。

不登校生も「アーティストの心性」をもっているが、彼らは感得したものを表現しないで内面に貯め込んでいく。また感得したものを表現できる技能を十分にもたない。そしてまるで毒素が心と身体を痺れさせて動きを止めてしまうかのようにして現実から退却していくのである。不登校生が自己の癒しを行うには、アーティストのように何らかの手段を使って自己表現していくことが不可欠である。不登校生の心の癒しのプロセスをみていくと、詩をつくる者、小説を書く者、絵を描く者、演劇に熱中する者、動植物を育てる者等が大勢現れる。こうした何らかの感情の自己表現を通じて、心の癒しが行われるのである。したがって周囲の大人は、不登校生が自由に自己表現できる場と条件を確保することに努めなければならない。

III 隠れ家における「なかま」の交流

不登校生は、鋭敏な感受性すなわちアーティストの心性を通じて、学校教育のあり方に警鐘を鳴らしている。しかし学校はすぐには変わらないのであるから、彼らが生活する場所を確保することが必要になる。そこで学校では、保健室、相談室、分教室、適応指導教室、教育センターを不登校生の心の居場所として位置づけている。ところが、こうした居場所できえ不登校生にとって居心地が良くないことが多い。なぜならこれらの居場所は、出席率、教科書的学習、再登校を暗黙のうちに強いており、準学校的だからである。鋭敏な感受性をもった不登校生がこれに気づかないはずはない。

不登校生が求めるのは、こうした大人の監視や指導にさらされる場ではなく、「なかま」との自由な出会いの場である。また彼らは、再登校だけを問題とせず、人生や内面に関与してくれる大人の存在を求めている。こうした場は、大人の発想で準備されたものではなく、むしろ秘密性や非日常性のある隠れ家なのである。以下では、まず登校回避感情をもつ生徒について、次に不登校生について隠れ家での「なかま」の交流を示してみよう。

1 登校回避感情をもつ「なかま」の交流

本来的にはスクールカウンセラーの元へ来談するには具体的な悩みがなければならぬが、困ったり悩んだりしている様子がなくて何となくやって来る生徒が大勢いる。これらの生徒は周囲の者からさぼりや息抜きとしてみられる。

高校生男子グループが、授業時間中にカウンセラー室を頻繁に訪れていたことがあった。最初、どんな所かのぞいてみたいという動機でやって来た。そして「おもしろい人があるぞ」といって声を掛け合い、次々と3、4人が連れ立ってやって来た。彼らは「学校がおもしろくない」、「退屈だ」と言い、遅刻が多く、学校を時々欠席していた。したがって彼らは登校回避感情をもつ生徒として位置づけられる。

相談室で彼らは、親や教師への憤り、校則への不満、恋愛、オカルト、宇宙、アルバイト等について自由におしゃべりをしていた。彼らは、互いに理解し合うのと同時に異なった考えを聞いて見方を広げたりアドバイスをし合っていた。以下に具体例として、教師や親に関する話題を列挙しよう。

①服装検査における教師の対応に不満を語る生徒：「男の先生が検査をするから女子生徒には甘い。これは不公平だ。先生は自分たちの都合のいいようにして生徒の意見を聞かない」。

②教師と生徒の人間関係について語る生徒：「先生と生徒の間をもっと詰めてほしい。もっと親しく接したい。今は上下関係になっている。いかにも、俺は先生だ、おまえらは従えという態度がある。威厳はもってほしいが威張るのはやめてほしい」。

③学校の変わらない体質を分析する生徒：「生徒は自分が意見を出していくと先生から睨まれて進学や就職に差障りが出る。自分が損をすることになるから、しばらくの我慢だと思って3年間を過ごす。生徒がそういう気持ちから毎年同じことが繰り返されて学校は何も変わらない」。

④親子関係の問題で共鳴し合う生徒：「親は子どもの話を分かろうとしてくれない。きょうだいで比較されていやだ」というある生徒の言葉に、別の

生徒が「俺のところもいっしょだ」といって共鳴し合う。

⑤親子関係の問題でアドバイスし合う生徒：ある生徒が「親には言っても分かってもらえない」と不満を語るが、それに対して別の生徒が自分の経験から「親のいうことを一応きいて親に合わせていれば、そのうちに締めつけが弱まってくるはずだ」とアドバイスをする。

彼らは、現実生活への不満、空想的な話、秘密めいた話等、つまり表と裏における裏の部分、建前と本音における本音の部分、光と影の影の部分語っていた。このように話が展開したのは、筆者がグループのファシリテーター的役割をとって生徒の相互作用の促進に努めたことに加えて、スクールカウンセラーという人物の存在と相談室という空間が隠れ家の意味をもっていたからである。ある生徒は、カウンセラー室を「学校の中にも学校ではないところ」と評していた。隠れ家には、その場を設定する人物がいて、ゆっくりとした時間の流れと落ち着いた空間があり、自由に語り合える等の条件がある。しかし通常このような条件をもつ場は学校には存在しない。

隠れ家を求めているのは、彼らのような登校回避感情をもつ生徒だけでなく、一般の生徒も同様である。ある女子生徒が、「カウンセラー室からの景色がすごく好きです。何でか分からないけれど落ち着くし安心します。」と言ったことがあるが、彼女にとってもカウンセラー室は学校の中の異質空間であった。

こうした経験から筆者は、学校生活の中に生徒同士の自由な相互作用を保障する時間と空間が必要なことを痛感した。今子どもたちは、家庭で学校でそして地域で常に大人のまなざしにさらされ追い立てられている。ある生徒は「家で縛られ、学校で縛られ、俺たちはどうすればいいんだ」と訴えていた。またある生徒は「友達にも本当のことは言えない」と仮面を被った付き合いしかできない不満を語っていた。子どもたちは、自由に率直に「なにかま」と語り合える時間、空間、関係を喪失してしまったのである。

2 不登校の「なかま」の交流

子どもが過ごす時間と場所そして交友関係のほとんどが学校に占有されているため、子ども同士の出会いの場又は語り合いの場は学校に行かなければ得られない。不登校生は、学校以外に行き場がないという状況で、自分の家又は部屋にひきこもり、孤独感を抱いている。不登校生は、決して人を回避しているのではなく、むしろ他者と親密に交流したいという「人への渇き」をもっている。この渇きが強いためこそ理想化された真の理解者を求めようとする面がある。

想像してみよう。自分だけが知らない、自分だけができない、自分だけが怖がっている等の気持にとらわれたとき、その瞬間まるで自分が消えて無くなってしまいそうである。こうしたとき、自分と似た他者に出会えることがどれほど安心感をもたらすだろうか。

自分だけが特別な苦悩をもっていて、この自分を本当に分かってくれる人は誰もいないと思いつんで、数年間も内閉的生活を送る者がある。ある18歳の不登校生は、中学3年生から不登校を始め、その後約4年間自宅で過ごしてきた。彼は、誰かに真に自分のことを分かってくれたいと願う反面、他者とふれあうことで自分が傷ついてしまうのは怖いという葛藤をもっていた。そこで、ひきこもり経験のある元不登校生と出会う機会を設定したところ、彼は堰を切ったように自分のことを話したのだった。彼は、話を聴いてくれるカウンセラーや大人よりも、自分と似た経験をもつ「なかま」との出会いを必要としていたのである。同じ経験をもつ者にはすべて分かってもらえるという気持、それは幻想に過ぎないかもしれないが、孤独感が癒されていったのである。

「なかま」の交流を通じて、孤独感が癒される様子を不登校のグループ・アプローチからみてみよう。中学・高校年代の不登校生を対象に実施された会宿の感想文にはそのことが示されていた（池田・吉井他、1992）。

A子：なぜ学校を休むことになってしまったのか等話し合うことができた。みんな一人ひとりが共通な悩みをもつことによって、感じたままをすぐ

口に出せるのがこの合宿の魅力だと思う。

B子：同じ気持をもつ仲間がいて、話をすると気持が分かり合えてよかった。学校の友達や家族にも話せないことが、同じ気持の持ち主に話すことで、心の中の悩みがひとつひとつ抜けていくような気がした。

C子：学校へ行っていない人と話をしてみたいと思って参加した。私とEちゃんの話スタッフのFさんが真剣に聞いてくれて泣いてくれたのがうれしかった。親や学校の友達にも言えなかったことを言える友達ができてよかった。心の中でほんの少し学校へ行ってみようかなと思えた。

D男：始めは合宿には乗り気がしなかった。しかし、僕と同じ境遇の人(不登校)ばかりなので、少しは気持が落ち着いた。あるスタッフは自分自身も弱いということを僕に話してくれた。心の底に思いやりがあふれていると感じた。

不登校という共通の悩みが重要な接点となって、様々な悩みを互いに理解し合い分かち合うことによって他の人も自分と同じような感情や苦悩をもつことに気づき、自分はひとりではないと感ずることができるのである。

不登校生はひきこもりの生活をしていることから、集団に入り込めないのではないかとされているが、実際はそうではない。学校には行けなくても、フリースペース、フリースクール、合宿等では楽しく自由に過ごしている。そこでは、受容的な雰囲気があり、個人の意志が尊重され、率直な自己表現が許されている。以上のように、不登校生が孤独感から癒されるためには「なかま」の交流の場が必要である。

IV 心理療法からみた「なかま」のもつ意味

隠れ家における「なかま」の交流が、登校回避感情をもつ生徒及び不登校生の心の癒しと成長をもたらすのはなぜだろうか。この点について、集団精神療法と自己心理学の視点からみてみよう。

1 普遍性—集団精神療法の視点から

人が集団の中で癒され成長するのは集団のもつどのような機能によるのだろうか。小谷 (1987) は、Yalom, I.D.の研究等をもとに集団精神療法の治癒的要因を整理した。それは、愛他性、カタルシス、受容、ガイダンス、自己理解、同一視、希望、普遍性、実存的要因、対人関係における自己表現、対人関係における関係技術、家族力動理解の12要因である。不登校のグループにおいてもこれら治癒的要因が機能している。たとえば、学校へ行けないという気持を他の不登校生から無条件に受け入れられたり(受容)、大学で充実した生活を送っている元不登校生に出会うことで進学への希望をもったり(希望) 等である。

子どもたちは通常、自分の性格、家族関係、友人関係、教師との関係、成績、進級、卒業、進学等の様々な悩みをもつが、ひきこもりの生活をしている不登校生はこれら悩みを他者と共有する機会を逸している。また彼らは、鋭敏な感受性をもつため他の人よりも現実のストレスによって深く傷ついてしまう。こうして、悩みを自分固有のものとなし孤独感を抱えてしまうのである。

先の治癒的要因のうち、不登校生が孤独感から癒されるのに最も重要なのは普遍性の要因である。普遍性とは、問題の分かち合いによって他の人も自分と同じような感情や問題をもつことを理解し、人間の行動や苦悩には普遍性があり自分だけのものではないことを納得するということである。つまり、他者の内に自分と類似した特質を見出すことによって、自分はひとりではなく共に通じ合える「なかま」がいると感じるのである。

2 双子転移—自己心理学の視点から

次に、自己心理学の立場 (Kohut, H., 1984 ; Lee, R.R. & Martin, J.C., 1991 ; 丸田, 1992) から検討してみよう。

自己愛人格障害の研究から自己心理学を提唱したコフートは、セラピスト—クライエント関係における自己対象転移を理想化転移、鏡転移、双子転

移（あるいは分身転移）の3つに分類した。理想化転移とはクライアントの理想化欲求からくる万能な親というイメージをセラピストに投げかけることであり、鏡転移とはクライアントの自己顕示の欲求からくる誇大自己をセラピストが映し出してくれること（「ミラーリング」）を求めることであり、そして双子転移とは、クライアントの思考や体験をくい違いなく分かち合える似たものをもった同類の人としてセラピストを認知することである。これらを総合して述べるならば、クライアントは、尊敬し信頼できる優れたセラピストの下で自身に関する希望を抱き（理想化転移）、自分が人とは違う特別な才能や個性をもった優れた存在としてセラピストから認められ（鏡転移）、こうした自分がひとりよがりや孤立した孤高的存在ではなくセラピストと共に思考や体験を分かち合える（双子転移）ということである。

これら自己対象転移のうち双子転移は、クライアントにとって「なかま（＝セラピスト）」との出会いの意味をもつといえよう。双子転移は、クライアントがセラピストを本質的に自分に似ていると思いつくことで安心するような体験を与えてくれる自己対象を追求しようとするものである。ただし、セラピストとクライアントが完全に重なり合った融合的関係ではない。双子転移は、自他の共通項ないしは接点をみつけることであり、他者の中に自分を見ることである。これによってクライアントは、人間存在の中に自分を確固と繋ぎとめ、人間としての自己存在の確認を行うのである。

ところで、このような双子転移が起こるためには、セラピストから苦悩が理解され受容されたという一方向ではなく、互いの率直な語り合いが必要になる。こうした互いの自己開示によってクライアントは自分と似た他者の存在に出会うことができる。自己開示とは、自らの感情や考え、人生観、生い立ち、現況など個人的な事柄について率直に表明することである。それによって、互いの関係が親密なものとなり、生き生きとしたリアルな交流がうまれる。双子転移が起こるには、こうしたセラピストの率直な自己開示が必要となる。

ただし、セラピストの自己開示の弊害や危険性を考慮しておかねばならな

い。精神分析ではセラピストの態度として「中立性」が原則とされ、セラピストは自らの社会的、道徳的、宗教的価値観をクライアントに押しつけたり、クライアントを感化する教育的、暗示的働きは慎むべきであるとされている。そしてクライアントと適切な心理的距離を保ってクライアントに巻き込まれぬよう、つまりクライアントの話に聴き入ると同時に客観的な視点をもたねばならない。また精神分析の原則として、セラピストは「エンプティ・スクリーン」、すなわち自分の個人的な考えや私生活に関することを相手に知らせず、何でもそのまま写し出せる空白のスクリーンのような存在でなければならないとされている。もしクライアントがセラピストの個人的な好みや価値観を知っていると、それに左右されて自由に自分自身を表現することができないからである。

もちろん、日常に近いかたちで実施される不登校のグループと、非日常性をもつ心理治療場面を比較することには慎重でなければならない。しかし、心理治療であろうとなかろうと人が癒され成長するというこの本質として、自己開示によって導かれる双子転移の体験は重要な要因と考えられる。

V 「なかま」の場の構築

1 学校教育構造改革の方向性

登校回避感情をもつ生徒及び不登校生における心の癒しと成長は、相互に自己開示し合う「なかま」の交流からもたらされる。なぜなら「なかま」の交流は、集団精神療法の治癒的要因としての普遍性や、自己心理学における双子転移と等価の機能をもつからである。

しかし、すでに指摘したように現在の学校教育構造においては「なかま」の自由な交流は極度に制限されている。また、現代の子どもたちが置かれている家庭環境及び社会状況では対人関係の練習の場が失われている。その結果、他者と内面的に深く関わることを回避するふれあい恐怖がみられる。こうして、本質的に人は同じであるという同質性の獲得と、個々の違いを尊重する異質性の獲得の両方ともが欠如したまま、単に表面的に同じであること

を求め異質を排除するという構図が形成されている。

では、学校には如何なる変革が求められるのだろうか。端的に言えば、登校回避感情をもつ生徒及び不登校生が隠れ家で行っている「なかま」の交流を学校の中に実現化することである。現在の学校教育構造の形成過程において排除、抑圧されてきた「なかま」の交流を、学校は再び取り入れねばならない。学校から退却していった不登校生はシステムの安定化にとって阻害要因だったが、システムが混乱を来たし方向性を模索している段階ではむしろ改革の担い手として期待される。このような意味において、学校教育の改革における不登校生の存在価値が見直されるべきである。

以上のことから、学校教育における不登校問題の本質は、不登校生個人の心理発達や再登校にあるのではなく学校教育構造の変革にあるといえよう。それでは学校は具体的にどのような方向へ進むべきなのか。筆者は、登校回避感情をもつ生徒及び不登校生が隠れ家で行う「なかま」の交流の臨床観察を基に、以下の3点を提言したい。学力偏差値による一元的な序列化を廃して、創造性、感情の豊かさ、イメージ化能力等の多様なスケールから生徒の特性を多元的に位置づけることである。また、1つの正解に向かって競争するのではなく、正解のない自由回答の課題を設定して生徒の多様な思考を引き出すことである。さらに、感情や価値観を自由に語る時間、空間、関係を設定して生徒に自己開示させることである。

これらの方針から「なかま」の場の構築に向けて様々な教育技術が想定されるだろうが、最初のステップとして構成的グループ・エンカウンター（國分,1992）が有効である。筆者もスクールカウンセラーの立場から試行している（熊本県立御船高等学校,1998）。生徒は、構成的グループ・エンカウンターを通じて「なかま」の交流を行い、同質性の獲得と同時に異質性への気づきを深めることができる。すなわち、本質的に同じ人間として分かり合えるという同質性を基盤にした上で、そこに他者とは違う自分、自己の固有の価値を認めていくことが可能になるのである。こうして、自分や他者をかけがえないものと認識し、個の尊重と共存がうまれてくるのである。

2 リゾームにおける棲み分けと遊牧

生徒数の減少にもかかわらず不登校生は増加しており、不登校問題への対策は急務である。これまで学校教育では主として適応指導教室やスクールカウンセラーによる対策が講じられてきたが、これらは学校教育の補完的役割に過ぎず、学校教育構造の改革を視野に入れたものではない。これでは学校教育から離脱する子どもの増加を防止することはできない。前述したように、不登校問題は学校教育構造の問題に起因し、その解決には学校の中に「なかま」の交流の場を構築する必要がある。そのために学校教育構造の改革が求められるのである。

遅々として進まぬ学校改革に対抗するかのようになり、従来型の学校に関する学校信仰あるいは学校依存から脱却したオルタナティブ教育が全国各地で徐々に展開している。不登校生及び高校中途退学者を対象とする文部省認可の「新しい学校」がこの数年間のうちに設立された。それは、生野学園高等学校（兵庫県、1989年開校）、黄柳野高等学校（愛知県、1995年開校）、えびの高原国際高等学校（宮崎県、1995年開校）である。これら3校全てに筆者が心理臨床でかかわった不登校生が在籍又は卒業している。また不登校生のための民間のフリースクール又はフリースペースが、大都市圏だけでなく地方都市でも設立されるようになってきた。筆者は、フリースクール地球子屋（熊本市、1997年開設）の設立及び運営に中心的にかかわってきた。さらには、インターネットスクール、ホームエデュケーション等の新しいタイプも生まれつつある。

以上のように、不登校問題から波及して、従来の学校教育構造とは異なる新しいシステムの子どもの教育の場が形成されつつある。しかし、これらが従来の学校よりも優れているとは一概に言い難いのが実情である。そこには、経営上の不安定、適当なスタッフの確保の困難、プログラムの不十分等の問題が山積みしている。それでもなお、家の中に退却して孤独感に浸り希望を喪失している不登校生に「なかま」の交流の場を提供できた点において意義があるといえよう。

たとえ従来型の学校が何らかの改革を実現したとしても、それが適切な理念を欠いた形式的なものに過ぎないならば、本質的な問題解決には至らないだろう。たとえばオープンスペース、教科教室型、個人時間割、プロジェクト法等のユニークな構造があるが、全ての学校が画一的な改革を実施することにより、再び新たなかたちでの異質排除の構図が形成される危険がある。この問題点を解決するには2つの方法が考えられる。1つは、あらゆる異質なものを包含可能な器を各学校が構築することであるが、これはまさにカオス的な構造であり実現困難だろう。もう1つは、個々の学校が特色を出すことによって全体として異質なものを包含できる「多様な器」を構築するという、学校の多様化路線である。

子どもの教育の場が従来型の学校しかないと考えるのは、これまでの学校信仰に他ならない。先に示したオルタナティブ教育の潮流は、個々にその運営は独立してはいるが、「多様な器（＝多様な子どもの教育の場）」をもたらしている。ここでは、従来型の学校は1種類の器にしか過ぎないものとなる。従来型の学校は何ら変わらなくても、これとは別に多数の新しい子どもの教育の場が形成されれば、結果的に「多様な器」の状況は実現されるのである。

最後に、今後の子どもの教育の場に関する筆者の理想イメージを描くことにしたい。個々に特色を出した器が網の目状に連結した「リゾーム (Deleuze, G., & Guattari, F., 1980)」を形成している。「多様な器」としてのリゾーム型ネットワークにおいて、子どもは自己の要求に応じて器に「棲み分け」を行うが、要求の変化に応じてある器から別の器へ移動する「遊牧」も可能である。こうしたシステムにおいて子どもは生成変化する「なかま」の場を自己選択していくのである。

文献

Deleuze, G., & Guattari, F. 1980 *Mille Plateaux* (宇野邦一他訳 1994 千のプラトー 河出書房新社)

池田博和・吉井健治・桐山雅子・長野郁也・石田智雄・長峰伸治 1992 不

- 登校生徒の合宿体験 名古屋大学教育学部紀要 第39巻 45-61
- Kohut, H. 1984 How does Analysis Cure? The University Press, Chicago and London (本城秀次・笠原嘉監訳 1995 自己の治癒 みすず書房)
- 國分康孝編 1992 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 小谷英文 1987 集団精神療法の技法 (山口隆・増野肇・中川賢幸編 やさしい集団精神療法入門 星和書店)
- 熊本県立御船高等学校 1998 文部省「スクールカウンセラー活用調査研究委託」報告書
- Lee, R.R. & Martin, J.C. 1991 Psychotherapy After Kohut (竹友安彦・堀史朗監訳 1993 自己心理学精神療法 コフト以前からコフト以後へ) 岩崎学術出版社
- 丸田俊彦 1992 コフト理論とその周辺 岩崎学術出版社
- 森田洋司 1991 「不登校」現象の社会学 学文社
- 吉井健治 1992 攻撃性の表出に戸惑う登校拒否児 名古屋大学教育学部心理教育相談室紀要 第7巻 101-115
- 吉井健治 1995 遊牧するグループ—不登校生を対象とする「ヨコ体験グループ」実践からの思索— 名古屋大学教育学部心理教育相談室紀要 第10巻 59-66