

不登校を経験した中学生が求めていたものは何か

鈴木 誠

1. はじめに

不登校問題¹⁾は、教育問題の中でも最も大きな課題の一つである。これまでも、学校をはじめとした教育関係者による様々な対応が行われてきた。しかし、依然として多くの不登校生徒が存在していることは事実であろう。

また、不登校問題では、臨床心理学²⁾や精神医学³⁾の「子どもの生育環境、親子関係、教師との人間関係を視野に入れて対応する」という言説が広く流布しているように思えても、教育現場にはわずかしこ浸透していない。

だが、このような実状の中で、多くの教師は、教師生活のすべてをかけて、不登校となった子どもたちに対し並々ならぬ努力を注いでいる。

さらに、2007年度より始まった特別支援教育⁴⁾の導入によって、教師はこれまで以上に専門的な知識と柔軟な対応が必要になるとされ、「臨床心理学や精神医学」の言説に戸惑いながら教師として教育の現状を何とかよりよいものにするために、日々の実践を積み重ねている。

それにもかかわらず、不登校問題をはじめとする教育課題は、時間を経るにつれて増加し、効果的な対応がとれないことに苦慮していることからすると、これまでの教師の営みそのものが、何らかの矛盾を本質的に備えているのではないかとさえ思われてくる。

不登校問題についても、教師は、なぜ、長期欠席の背景に目を向け原因探しをする以前に、そういった生徒に、「現在」どのような新たな問題が生じ、進行しているのかを考えることの方が先のように思われる。過去ではなく、「現在」に視点をおいた臨床教育学的アプローチ⁵⁾が必要なのだ。

しかし、これまで「不登校」に関する論文や専門書に、教師自身が不登校対応の視点を省察しているものや、不登校の結果として生徒に生じた問題を論じているものは少ない。

筆者は、この主題に接近するために、本研究においても、教育現象の客観的観察者という態度ではなく、教育現象の中に教師が自ら入り込んでいることを前提とする方法論に立って、「不登校生徒にとって学校生活における居場所とは、どのような場所だったのか」、「生徒にとって、そこがどのような空間であり、そこで経験される出来事がどのような意味を持っていたのか」を明らかにし、不登校生徒が中学校を卒業してもなお保有している不登校経験の特質の解明を試み、生徒の声を蘇らせている。

本稿では、通級学級⁶⁾の卒業生（不登校経験者）を対象として2005年に行った調査結果の自由記述に現れた「学校生活」、「家庭生活」を中心に「通級学級（相談学級）」での本人の変化や成長の様子を概観しながら、不登校当時の苦悩や葛藤を粗描し、今後の生徒対応における教師の課題について述べたい。

2. 通級学級での居場所づくりの実践

学校では時間が規則的に流れているが、通級学級での時間の流れは変化に富んでいる。学年制の枠も緩やかで、大方の授業は複式学級の形態で行われるため、授業内容はいたり来たりとの展開となる。

小学校の段階に戻ることも、わかったと納得のいくまで同じことを繰り返すこともできるのである。通級学級の1年間は、様々な体験学習と校外学習の場所がある。このような通常の学校生活とは異なる学習環境が学級に厚みを与えてくれている。

学校に居場所がないと思う不登校の生徒が、学校という世界を感じ「まだ、やっていける」という気分になうじてなることができる場所の一つとして、通級学級はある。

そして、この通級学級での居場所作りの実践は、学校におけるこれまでの生徒対応の原則を根本から見直す契機となった。

3. 臨床教育学的アプローチ

不登校の解決策は、さまざまな専門分野をはじめとして、それぞれのおかれた立場や周りの環境によって違ってくるように思う。そうだとすれば、なおさらのこと、「不登校」の解釈やアプローチは、人によってそれぞれ違うはずである。

つまり、「不登校」に対して型にはまったアプローチはないため、自分とのかかわりの中で、それがどのような意味をもつのかを冷静に捉え直してみることが必要に思う。そうすることで、教師としての基本的な対応も決まってくると考えられる。

そのために、まず、現在、教育現場で、通常、「常識」のこととして通用している「不登校は誰にでも起こりうる」という教師の「ものの見方」の切り口を変えることが必要であろう。

筆者が学級で実践している臨床教育学的アプローチとは、学級担任と生徒間の関係を一方的な関係から相互的な関係に変様する臨床教育学的接近法である。この接近法の教育観は、教育現場における心理療法的接近法の一つとして、1987年に京都大学の河合隼雄が「臨床教育学」の講座を設置したのが最初であろう。臨床教育学は、新しく拓かれた学問領域であって、きわめて実際的な教育に関する問題から生まれてきている。臨床教育学の教育観では、学校の場面で見られる教育現象に対して教師が客観的に生徒に接しようとする態度をとらないことにある。

つまり、教師の態度が教育現象に影響を与えているのであって、教師の態度が最初から異なっていると、生徒の行動もすべて異なっていくことを前提にしている。

それは、まず「不登校は誰にでも起こりうる」といった型にはまった考え方にとらわれない、教師として、自分と生徒との関係を基盤とした視点を持つことである。

4. 調査研究の概要

本研究では、生徒相互の比較を通して不登校という現象の解明に接近するため、通級学級の卒業生に「質問紙」を実施した。

この方法によりそれぞれの生徒が、教室で起こっている複雑な事実の何にどのように注目し、それらの

事実の相互の関係をどのように理解して、また、その問題をどのように受けとめ解決を試みながら苦悩していたのかを引き出そうと考えたのである。

調査研究の対象としては、筆者が以前担任していた東京都公立中学校の通級指導学級（不登校生徒対象の情緒障害学級）を卒業した生徒（92名）に郵送にて依頼し回収した。

調査期間は、2005年7月～2005年9月として、質問紙を2005年7月初旬に配布し8月末日までに回収した。

以下に、調査研究の回収結果を示す。

- (1) アンケート回収者 29名（宛名不在16名・未返却47名）
- (2) アンケート回収率 36%
- (3) アンケート回収者 29名（内訳：男子11名、女子18名）
- (4) 平均年齢 18.3歳（最年少15歳から最年長26歳）
- (5) 平均不登校期間 22.1ヶ月（小学校1年生から中学校3年生）
- (6) 平均在級期間 17.6ヶ月

本稿では、上記の調査研究の自由記述結果の一部を再度検討した。

そして、中学校を卒業してもなお記憶にとどめている不登校の経験から、生徒が「学校」や「家族」に求めていたものを理解することを試みた。

5. 自由記述の分析結果

質問紙調査データの自由記述を「教室で困っていた問題」「家族にわかってほしかったこと」「通級学級での変化や成長」の3項目に整理し、記述を通して、実際に起こった出来事や生徒自身が知覚したことなどを言葉として表現しているものに注目した。

以下に、生徒理解の手がかりとして報告することとする。

(1) 中学生が教室で求めていたもの

卒業生は、教室内で起きている「様々な出来事」よりも、むしろ、「一人であること」に辛さを感じている。

表1

No	1. 学校や教室であなたの困っていた問題とその背景
4	みんな事なかれ主義で、複数のグループを作り、その中の交流だけの場合が多く、そのグループに入れなかったら一人になってしまう。そんな状態。自分にも教室にも問題があったのに分かりません。
6	仲の良い友達が全然いなかった。先生の振り分けが悪かった。
9	特にないけど入りづらかった。授業にもついて行けず、それに何かグループでやりなさいと言われた時、自分からいけず一人だった。消極的で話しかけられず不安を抱いていた。
13	小学校でいじめられて、中学校でもまた同じ学校、クラスも一緒になってクラスに教室に入れなくて、それで教室にも学校にも行けなくなった。また、いじめられるのかなと思ひ、不安で行けなくなった。なんか少しこわかった。多分、友人関係だと思ひ。中学校に入って友人と別のクラスになって、なかなか友達がつくれなくて毎日が不安だった。多分、これが原因だと思ひ。
15	自分の「居場所」が無かった感じです。なんとなく疎外感が辛かったです。仲間になりたかったのになれませんでした。女子はグループを作りがります。私はそのどのグループにも属さなかったので、結果、孤立したのでしょうか。
22	自分がまわりになじめずに一人であることが多かった。

それは、不登校になっていく過程における教室での疎外感として表現されている。(表1)

卒業生は「そのグループに入れなかったら一人になってしまう」「仲の良い友達が全然いなかった」「なかなか友達がつくれなくて毎日が不安だった」「自分の居場所がなかった」「自分がまわりになじめずに一人であることが多かった」というところを、担任に気づいてほしかったのである。

ところが、担任教師は、こうした学校生活で刻々と変化する生徒の態度や表情に対して気づいていなかったように思われる。この教室で起きている日常的な生徒の変化に着目し、敏感に関わっていたならば、一人の生徒のこれまでの学校生活を寸断するといった「不登校」に発展することはなかったのかも知れない。

なぜなら、教室内で生徒間の承認が得られずとも、「担任教師の承認」が得られていたならば、同じ場面であっても、幸い状態を回避できたと考えられるからである。

同様に、教室における担任の存在は、生徒の学校生活に大きな影響を与えている。(表2)

たとえば、級友の前での担任からの叱責は、その後の教室内の人間関係にも反映していくことが多い。

いわゆる「気まずくなる空気」が学級全体に芽生えていく。卒業生たちは、当時の担任教師の指導方法についても疑問を寄せている。卒業生たちの教師の対応に関する戸惑いは、以下の指摘にも認めることができる。

表2

No	1. 学校や教室であなたの困っていた問題とその背景
16	私の友達が私の噂を広めて、クラスに入りづらかった。先生が悪い人には、悪いことをしていなくてもしていると決めつけて、いつも呼び出されてばかりだった。
17	理科の先生とか国語の先生とか教室に筆箱を取りに一人で行くだけで、先生は「お前は問題を起こすからついて行く」と言われたのはいやだった。(本当についてきた)
25	先輩や同級生からのいじめ。暴力。そのことに対する教師の注意の仕方。
5	担任の先生が一部の生徒のことだけ気にかけていた。
8	服装、髪型、生活態度などは注意されて当たり前だと思うが、すぐに怒鳴り問い詰めるという指導の仕方は、直接その場では関係のない生徒にとっても幸いものだったと思う。
11	先生が見て見ぬふりをしていた。
22	友人と話していると男子がからかってくる。たまに女子からもいじめられ、先生に言っても自分が悪いみたいなお話を言われた。
3	不登校になってから先生に何回も学校へ来いと言われるのがプレッシャーで嫌だった。

「悪いことをしていなくても、していると決めつけて、いつも呼び出されてばかりだった」「担任の先生が一部の生徒のことだけを気にかけていた」「すぐ怒鳴り問い詰めるという指導の仕方は、直接その場では関係のない生徒にとっても幸いものだった」「先生が見て見ぬふりをしていた」の表現が繰り返される。これは、同じ行為であっても、自分の時は注意され、友達の時は注意がなかったなどの担任教師の教室での生徒対応の差異と不満を示していると考えられる。

この「気まずくなる空気」は、やがて教室を覆い、担任を中心とした学級風土を形成していく。教室には、常に担任の指導に乗れない生徒がいることを、私たち教師は、常に自覚しなければならないのである。

この教室における担任教師の影響力がマイナスに働いた場合は、生徒間の緊張はさらに高まっていく。

卒業生は「自分の意見を言うのが怖かった。素直に自分の考えを言える雰囲気ではなかった。優等生と不良、そのどちらかに分類されるのがたまらなく嫌だった」「毎日学校へ登校し、そこで受けたストレスや不安が一番の原因ではないかと思う。学校生活を楽しいと感じられなかった」と当時の教室での日常を語っている。(表3)

表3

No	1. 学校や教室であなたの困っていた問題とその背景
19	とにかく自分の意見を言うのが怖かった。素直に自分の考えを言える雰囲気ではなかった。優等生と不良, そのどちらかに分類される環境がたまらなく嫌だった。雰囲気を作っている先生は当然だが, それに従ってしまっていた生徒にも問題があると思う。
8	学校の教育方針が厳しいもので, その雰囲気が苦手だった。毎日学校へ登校し, そこで受けたストレスや不安が一番の原因でまないかと思う。学校生活を楽しいと感じられなかった。学校の教育方針や校風が私には合っていなかったのかも知れない。
24	不良みたいな人や無神経な人が多かった。生徒の質も先生の質も自分には合わなかった。

また, 卒業生の言葉にある「学校の教育方針や校風が合わなかった」「雰囲気を作っている先生, それに従ってしまった生徒」などの記述は, 担任の意図に添った発言や行動は支持され, その他の発言や行動は, 教室内で日常的に破棄されることを示唆しているように思われる。これらの記述は, 生徒が期待していた担任からの支持と担任の指導との間に生じたズレとして読み取ることもできよう。

一方で, データの数量は少ないが, 不登校の原因を自分自身の問題だった振り返っている卒業生がいる。(表4)

表4

No	1. 学校や教室であなたの困っていた問題とその背景
4	自分にも教室にも問題があったのには分かりません。
15	でも, 一番の原因は自分の性格だと思います。元々, 社交的で明るい性格ではなかったし, 周囲からすると取っ付き難い奴だったことでしょう。
18	今思うと, 私の努力不足と勝手な被害妄想だったと思います。
24	私の心配性な性格と先生たち。
2	小学校時代の体験。特に団体行動への苦手意識。
23	自分自身の問題ですし, 教室が悪いとは思いません。性格
26	特にないです。もとの自分の性格。

卒業生たちは, 「一番の原因は自分の性格だと思います。元々, 社交的で明るい性格ではなかったし, 周囲からすると取っ付き難い奴だったことでしょう」「今思うと, 私の努力不足と勝手な被害妄想だったと思います」「自分自身の問題ですし, 教室が悪いとは思いません」「特にないです。もとの自分の性格」と自分自身の問題に引き寄せて記述している。

中学校を卒業した生徒たちは, 当時よりも客観的な視点から不登校となった中学時代を見つめ, 過去の自分へ接近しているように思う。

時間が経過しても中学校時代に不登校になったという経験は変わらないが, その経験のとらえ方が変化したとも考えられる。

また, 直接, 担任教師の指導を問題にしていなかったところに, 共通性を見ることができる。

(2) 中学生が担任に求めていたもの

次に, 卒業生が教室のなかで自分の居場所を見失っていく過程を振り返っている記述を取り上げたい。

ここでは, 教師の目線から捉えた中学校時代の自分の姿を想像している。

回答の随所に見られる「理解できない生徒」「休みがちでおとなしい, あまりしゃべらない生徒」「非協力的, クラスになじまない」「おとなしい」「目立たない」「人とかかわらない」「何の問題もない」という

表現から、生徒の教室内での印象の薄さが伝わってくる。

この場面では、不登校を経験した卒業生たちが、自分の立場を受け止めるに当たって、当時の担任教師の言動が深く関わった思考をしていること示しているように思われてならない。

また、「ダメな奴」「問題児」「迷惑な生徒」「忌み嫌われ者」「とても嫌なガキ」などの記述は、学校生活のどこかで、何かをきっかけとして、教師と相互的なやり取りが交わされ、教師からの否定的なメッセージを受け取っていたことを伺わせる。

表5に見るように、担任教師が、教室内で、自分が沈んだ表情や消極的な行動をとっていたことに気づいていなかった点を、卒業生たちは共通に指摘している。彼らは、自分との関わりのなかで、担任からの肯定的なメッセージを求めていたのであろう。

表5

No	8. 担任から見てどのような生徒だったか
2	理解できない生徒
3	休みがちでおとなしい、あまりしゃべらない生徒。
4	無気力、主張がない。変な奴などで、基本的にだめな奴というような生徒だったと思います。
5	普通の生徒
6	問題児。姉の妹。
8	勉強はそこそこ出来ていたので、特に何も言われなかったし、服装・頭髮もキチンとしているつもりだったので目立たない生徒だったと思う。あえて言うのならば、真面目な生徒。
9	迷惑な生徒なのはと。
13	担任の先生から見て、私はあんまり人と話さない子って思われていたと思う。暗かったし、あんまり人とかかわらなかったから。
14	何頑張っているのかわからない。
15	扱い難い生徒だったと思います。自分で書くのもどうかと思いましたが、真面目で大人しい子供だったと思っていたから、急に学校に来なくなるんですから、理由も言わずに。
16	勉強をするのが嫌いだから面倒くさくて来ないような生徒。
17	忌み嫌われ者。
18	我が儘で努力をしない生徒だったのではないかと思います。
19	おとなしくて、真面目で何の問題もない子。いてもいなくてもどちらでもよい子。印象の薄い子。
22	非協力的、クラスになじまない。
23	とても嫌なガキ。
24	真面目。まさか不登校になるような子とは思われていないような子。
26	あまり目立たなくておとなしい生徒。
28	あまり自分から話そうとしない。
29	話を聞いてくれそうもない。

さらに表6の回答から、

卒業生の記憶に残る担任の姿が明らかになる。

まず、自分への対応が良好であると捉えている2人の生徒は、「親身になってくれる先生」「優しい先生、思い出に残る」という点を指摘している。

しかし、自分への対応を不十分だったと捉えている他の生徒は、「一言で言うと偽善者」「どうしようもない担任」「とても威圧的な人」などの印象が語られている。

これは、自分に直接対応してくれたという事実の少なさから生じている不満であり、他の生徒と接している印象と関連づけて捉えている。

卒業生の記憶に残る「見て見ぬふり」「みんなにバカにされてる」「生徒になめられる」「生徒によくからかわれて」「他の先生に叱ってもらう」と続く表現が裏付けているように思う。

この興味深い結果は、担任教師と自分との関係を示してるだけではなく、教室にいる他の生徒と担任教師の関係においても言及しているように思う。

教室で困っている状況にある自分以外の他の生徒も担任教師の積極的な関与を必要としていたにも関わらず、その支援が得られなかったことを表していると推察できる。

生徒たちは、担任教師が想像できないほどの、身体的な苦痛や戸惑いを教室で表出していたのであろう。

しかし、担任はその雰囲気や敏感に受け止め、その生徒たちから発せられているサインに応じてはいなかった。

その結果として、教室の中で極めて印象の薄い存在、「いてもいなくても、どちらでもよい子」という自己像へと結びついていったのであろう。

表6

No	9. あなたから見て担任はどのような先生でしたか
2	親身になってくれる先生
3	色々気を遣ってくれるのはわかってはいたけれど、その時の自分には余計なお節介にしか感じられなく、むしろ無理に学校に来いと言われるのは苦痛だった。
4	一言で言うと偽善者。明らかな見て見ぬふりをしておいて、不登校になったら心配して来る（これもふりだろうけれど……）反吐が出るような手紙をもらいました。
5	他の生徒ばかり気にかけている。自分が不登校になった時、あまり良い対応をしてくれなかった。
7	今でも、どうしようもない担任だったと私は思っています。
8	ハキハキした言動の人だった。元気の良い先生だったと思う。ただし、少々言葉が厳しい点があり、クールな面もある。時々、「少し冷たいのでは」と感じることもあった。
9	とても親身になってくれて頼れる先生でした。
11	私以外にもイジメで不登校になった子たちもいたけれど、やっぱり担任の先生は見て見ぬふりで、他の先生からも嫌われていた。
13	私から見て担任の先生はおもしろい先生だった。HRの朝の会でみんなの元気な顔を見ると、かならずギャグとか……、あとみんなを笑わせていたから結構おもしろかったです。
14	みんなにバカにされてる。
15	「人」で言うと優しくして良い人だと思います。けれど、「先生」としての甲乙はわかりません。すぐく失礼な事を言うと、担任には不向きだと思っていました。生徒になめられていましたから。見てて、こっちがイライラするくらい。専科や講師の先生の方が向いていると思ってました。でも、あの先生で良かったと思っています。他の先生だったら、私はここに、いないかも知れません。
17	学校行かなくなったから、開放感があってどうでもよかった。
18	とても私のことを気にかけて下さる優しい先生でした。特に3年の時の先生とは仲良くなり、色々話をしたり、とても思い出に残っている先生です。
19	とても威圧的な人だった。生徒の中には、その人を崇拜する人もいて、絶対的な存在だったと思う。自分の価値観、または思想を押しつけられるのに僕はうんざりだった。
20	私のために一生懸命接してくれてとてもよい先生でした。相談学級を紹介してくれたのも、その先生でした。けど、生徒によくからかわれていたのも、ダメな奴は誰かに頼んで、真面目な奴だけ自分で指導するって感じの先生にも見えました。
22	力になってくれない。話しもあまり聴いてくれない。他の子を優先する。
23	生徒のことを考えないヤツ。

24	無神経。基本的に性格が合わなかった。ネチネチと過去の出来事をぶり返す。自分のクラスの生徒が悪いことをしたのにもかかわらず、隣の男の先生に代わりに叱ってもらっているような先生。
25	いつもヘラヘラしていて人の話をまともに聞いていない。
26	優しい、厳しいときはきびしい。
29	自己主張の少ない子ども。

一方、担任教師は、学校生活や放課後の生活で問題を抱えていると察知した生徒にさりげなく接近している。

以下に、その担任教師の特徴を卒業生の回答を見ると、「いじめを受け、少なからず自分の存在を否定されていたので、自分のことを理解する、しようとしてくれる先生に救われました」「登校を無理強いしないところや話をきくところが頼りになる先生でした」「自分の存在を受け入れてくれる」「一人一人をよく見ていてくれた」と記述されている。このように教師が学校生活の支えとなっていることを示している結果については、教師の積極的な関心とさりげない関与が、生徒の直面する学校生活の危機から抜け出す契機となっていく可能性を示唆しているように思われる。

担任教師は、教室の生徒たちを全体の立場から、あるいは、特別な支援が必要と判断される特定の生徒の立場から、学校で生活する生徒の姿を捉え、その日常的な些細な変化に意味を見いだし、生徒理解の枠組みを再編することを試みていると言えよう。

卒業生が、「話を聞いてくれる」「親身になってくれる」「気にかけてくれる」という事実を教室で実感できるのは、教師の積極的な関心を向けながらのさりげない関与があるからに他ならない。

しかし、担任教師が、教室における生徒の複雑な状況を的確に判断し、適切な方法を選択することが可能なのは、このような教室で生活している生徒の事実にも目を向け、その事実にも即した複眼的な視点からの見方を形成している場合に限られているように思う。

通級学級を卒業した生徒たちから、「いつも支えになってもらった」「救われた」「先生に出会えたことは幸せだった」という言葉が生まれのも、通級学級という特別な教育環境のなかで、通級学級の担任が一人一人の生徒に時間をかけ、生徒の学級生活を支える実践を模索し繰り返しているからだと思う。

生徒に、教師の関与が少なかったと受け止められたケースと教師の積極的な関与があったと認識されたケースの違いは、この教育環境と実践の相違から生まれていると思う。

(3) 家族にわかってほしかったこと

通級学級へ入級する段階で、保護者が教育委員会へ提出する書類に「学校に行けない理由について」という項目がある。これは、保護者が子どもの状況を判断して記入したものであるが、その記述で家庭を理由として取り上げたものは見あたらない。(表7)

この事実は、何よりも家族は、我が子のことをわかったつもりでいることが多いことを指摘している。

卒業生の記述からも「何もしないでほしかった」「親にも原因がある」「理解して欲しかった、話を聞いて欲しかった」「ちゃんと家事をして欲しかった」のように、家族に理解を求めていたことがわかる。

そればかりではなく、「暴力、暴言、下手をしたら自殺をしていた」「死にたかった」と生徒を追い込んでいるケースも存在しているにもかかわらず、学校で居場所を見失った生徒が、家庭でも居場所を見失い途方に暮れている状況を家族は理解してはいない。

表7

No	家族にわかってほしかったこと
4	してほしかったことはあまりないです。逆にやってほしくなかったことは、暴力・暴言です。下手をしたら自殺をしてしまいましたから……。まあ、恐くてできませんでしたけど。
6	話を聞いてたけど答えていない。
9	もっと自分のことを理解して欲しかった。
13	学校に行かなくなりだして私は親に学校に行かない理由みたいな感じを言わなくて家から全然出なくなったある時、お母さんとお父さんは私の気持ちを全然わかってくれなくて、私を少し放っておいてほしかった。それが、わかって欲しかったこと。
15	「理解している」風にするのを止めてほしかったです。「わからない」と言ってもらった方が楽でした。私を「何ともないのよ、大丈夫よ」と心配させまいとやってくれたことが、逆に苦しめているようで辛かった。
16	悩み事があったこと。
17	学校に行かないことに嫌みを多大に言われて、飯をもらえず、ただ怒られるだけで死にたかった。働かざる者、食うべからずだそうです。
18	特になかったと思いますが、少しの間、放っておいてほしかったかも知れません。
19	父親に不登校であることをすべて否定された。僕は彼にとって不和をもたらす存在でしかなくなってしまったようだ。どんな生き方をしたって、それぞれの道にそれぞれの辛さや楽しさがあると思う。実際、不登校を経験する道を選んできた訳だが、今、とても充実している。あの時はとても不安が多かったから、どんな道に行っても目的をもって努力すれば何とかなるんだということを父親に言って欲しかった。
25	もっと自分の行動とか変化に気づいてほしかった。先生が言っていることばかりじゃなく、自分が言っていることに心を向けてほしかった。
28	好きにしないみたいなのがあった。ほっといてほしかった。
24	協力者でよき理解者だったので、とくにないです。
※2	特にない。そういう意味では、もっと何もしないで欲しかったかも。
3	話を聞いてはくれたが、結局は学校に行けという結論になるだけで父には話しもしていない。学校に原因があるのではなく、自分の性格や人と話すのが苦手だということ、持病などの不安。僕だけではなく親にも原因があると思う。
14	ちゃんと母に家事をしてほしかった。
23	保健室でもいいから、とにかく家から出るようにと言われました。何も言わないでほしかった。
26	わかってほしかったこととかなかったです。

また、理解しようと努める姿も「理解している風にするのを止めて欲しかった」「わからない」と言ってもらった方が楽でした」「あの時はとても不安が多かったから、どんな道に行っても目的をもって努力すれば、何とかなるんだということを父親に言って欲しかった」のように、両親の言動が、子どもの感情や考えを十分に汲み取ってはいない。「協力者でよき理解者だったので、特にないです」という回答は、返却された回答 29 通の中で 1 件だけだった。

改めて、家族が我が子の不登校という現象を受け止めることの困難さが明らかになったと言えよう。

以上のように「子どもたちは家族に理解してもらいたいという思いを抱いているが、家族の捉え方とはずれが生じていること」が明らかとなり、家族の支えの重要性と、援助の手がかりがここに示されていると思われる。

(4) 通級学級で生徒が実感した変化

先に、担任教師には、複眼的な視点から生徒の学校生活を捉えて、多様な選択肢を準備して、タイミングをはかって問題を抱えていると思われる生徒にさりげなく関与していくことが求められていると述べた。

しかし、この実践は、どの教室でも成立しているとは言い難い。

この教師のさりげない関与が生徒との相互的なコミュニケーションを可能にし、生徒の学校生活を支持している場合には「好ましい変化」や「自分自身の成長」が実感できるのではないか。

不登校を経験した中学生が求めていたものは何か

表8

No	14. 相談学級の生活で実感した好ましい変化や自分自身の成長
1	相談学級に通うことで、それまで押さえていた自分の感情を素直に表せるようになったと思います。特に笑うことが人にとって何よりも大切なのだと気づいて笑うようになったのが自分の一番の成長だと思います。
2	団体生活の苦手を決定づけたように思う。逆に、自分の伸ばす部分や考え方を変えられることができたように思う。それをできたのは、相談学級が存在したからである。
3	中学校へ通っていた頃より話すようになった。不登校でずっと家にいた時よりもずっと気持ちが楽になった。
4	相談学級に入って、まず自由を感じました。話すことさえ縛られていましたから爆発してしまいました。それから少し落ち着いて、今度は自分に自信が持てるようになりました。この自由と自信が学級で得た成長です。
5	外に出ることが多くなった。人を信じてもいいということに気づいた。
6	来る前は人に接するのが苦手で、初対面の人となかなか話すことができなかったけど、相談学級に来てから人と話せるようになった。
7	自信を無くしかけていた私に、またらしさを取り戻してくれた場所。私とちゃんと向き合ってくれた先生たちに感謝しています。
8	不登校時代は辛く苦しい思い出だが、相談学級で自分の居見つけることができ、それなりに充実した中学校生活を送ることができた。様々な人との出会いがあった。私はそのおかげで目標を見つけ、将来、自分が進みたい道を選ぶことができた。
9	中学の時、自分の思っているコト、悩んでいるコトが中々言えず、いつも一人で悩んで、自分の思っているコトを言わず、心の中に閉じこめてしまっていた。でも、相談学級に行くようになってから、少しずつ色々なコトを言えるようになった。
11	他人に対して自分の接し方がわかっていった。
12	僕は学校の校外学習にも宿泊行事にも参加してなくてコミュニケーションをとることが少なかった。
13	小学校・中学校であまり話さなくて笑わなかったのに、相談学級にきて自分が笑うようになったことがすごく変化だと思った。
14	何と表現すればいいかわからない。
15	成長はしてないと思います。結局は同じことの繰り返しで何も学んでいない。自分が「楽しかった」「良い」「好き」と思った時のことを美化して過大評価してしまう傾向があるようです。それで、後になって冷静に見てみるとそうでもなかったり
16	相談学級に入る前までは何もかも面倒くさく、やる気が起きなかったのが、相談学級に入って少しした頃から学校へ行く気が少し起きて、面倒くさくなることが少なくなりました。
18	相談学級には本当に少しの間しか通っていませんでしたのであまり変化は感じられませんでした。
19	僕は人と話をすることや自分の意見を言うことが苦手でした。それと同時に、そんな自分が大嫌いでした。だけど、相談学級に来てから、色々な人に出会って、コミュニケーションの楽しさを知りました。相談学級は僕にとっていろんな意味での原点になりました。
20	私は相談学級に行って、とても気が楽になりました。今思うと、在籍校ではどこか気を遣っていたような気がします。みんなと同じにならなきゃ。と思っていたとも思います。今、強くなったことを、相談学級の先生方、その時の友達に感謝しています。
22	前向いて歩けるようになった。明るくなって、よくしゃべるようになった。
23	特に成長したとは思えません。成長したとすれば、高校入学からです。
24	相談学級ではない普通の学校に通うぞという気持ちができる。これは、相談学級の友達のお陰だと思う。そして、また普通に学校に通えるようになった自分がすごいと思った。

表8を見ると、通級学級の教師の実践が、教室内で機能していることを指摘できよう。

それは、「抑えていた感情を素直に表せる」「自分の伸ばす部分や考え方を変えられることができた」「自分でもできると思えるようになった」との卒業生の表現からも判断されよう。

言い換えるならば、生徒の学校生活を支持する教師は、一人の生徒の表情や一つの発言（言葉にならな

いつぶやきを含めて) に対しても、それを学校生活の展開における時間的な関係や対人関係の中で、また、他の生徒との行動や他の教師の思考や言動との関連の中で位置づけて理解し、それに応じた思考と判断を基盤として対応し、その結果に応じて修正を加えている。

担任によるその実践の連続が教室にいる一人一人の生徒に居場所感覚を提供し、生徒の持っている本来の力を引き出していくように思う。

担任は、学校生活の展開において、生徒の表情や行動を理解し、支持するだけではない。その表情や行動が、それまでの生徒の学校生活の営みと、どう関連して生じたものなのか。その生徒のこれまでの学校生活から、どう変化しているのか。

また、その表情や行動は、教室の中にいる他の生徒たちの言動にどのような影響を与えているのかなど、様々な関係性において受け止め、それに応じた対応を行っていると言える。

例えば、それは、卒業生の「人を信じてもいいということに気づいた」「すごいきつい言い方をしている自分がいることを後で気づいた」という自分自身への気づき、「人と話せるようになった」「コミュニケーションの楽しさを知りました」などの対人関係の広がりも好ましい変化として受け止めていることから推察できよう。

6. まとめ 教師の課題

(1) 教師でなければできないこと

学校生活の基本は、統制のとれた集団行動にあることは言うまでもない。

この行動パターンとリズムに乗れない生徒は、集団から心や身体が離れていくのではないだろうか。体育の持久走で持久力がついていない生徒が周回遅れになっていくように、学力のついていない生徒は授業が分からなくなっていく。作業を伴う授業や班活動、当番活動、委員会や係り活動、行事についても同様に、取りかかるのに時間がかかる生徒、課題がこなせない生徒が生まれていく。

これらの学習や活動の記録は、担当教師によって各教科ごとの観点にしたがって絶対評価され、活動の記録や所見とともに通知表や指導要録に記載される。

つまり、日常的に生徒の学校生活を管理し、評価している教師でなければ、学校生活で危機的な事態に直面している生徒を見つけ出し、その生徒に、その場で手をさしのべることはできないと考えられる。

学校生活全般に自分を適応させることができなくても、担任教師からの理解や支持を得ることができれば、生徒は危機的な事態を回避し、乗り越えることもできるのではなかろうか。

だとすれば、教師として日々生徒理解の枠を広げることに努め、生徒の学校生活を支持することができれば、おのずから生徒の危機的な事態をいち早く発見し、声をかけることができるのである。

(2) 生徒理解の枠を広げること

では、教師として生徒理解の枠を広げるとは、どういうことなのか。そもそも生徒理解とは、教師のどのような教育活動の営みを示す言葉なのかを、まず、ここで明らかにしておく必要がある。

一人の生徒を理解するためには、様々な方法が考えられよう。学校という限られた場所においても、一人の生徒が直接、私たち教師に放つ生徒理解の手がかりは数限りない。

学級担任であれば、登校の様子から生徒のコンディションを感じ取ることもできよう。

また、あらかじめ家庭から提供された生徒理解の手がかりは言うに及ばず、日々、新しい手がかりが授業や一日の教育活動を中心として蓄積されていく。休み時間の過ごし方、廊下での立ち話、当番活動や給食をともにしながらの会話、委員会や係り活動、放課後の部活動に至るまで、学校生活のあらゆる場面で生徒理解の発信源となっている。これらの場面のすべてに教師として立ち会えるわけではないが、このいくつかの場面を共有することはできる。

つまり、生徒理解の機会は十分に教師に与えられていると言えよう。担任教師は、一人の生徒を理解するために、自分との関係のなかで知り得た理解と同僚の教職員やスクールカウンセラーから間接的に知り得た生徒理解の手がかりをすり合わせ、一人の生徒の学校生活をより良いものにしていくために、教師としての見通しを立て具体的な手だてを考えていく基盤が生徒理解だと言える。

では、なぜ生徒理解の「枠」を広げる必要があるのだろうか。生徒理解の「枠」を広げるとは、生徒理解の「枠」を修正することに他ならない。

生徒は、日々、成長しているという前提に立って、自らの生徒理解の「枠」に閉じこめることなく、その成長に応じた修正を繰り返すことが教師自身の成長に必要なのである。

すなわち、生徒の学校生活を管理し、評価している教師が、生徒理解の枠を広げることができたとき、その広げられた分だけ生徒は教師から理解されたことを実感できるように思う。

(3) 生徒の学校生活を支持すること

教師が見通しを立て具体的な手だてを考えていく基盤が生徒理解だとすると、その基盤をもとに教師が実際に具体的な行動を起こしていくことが支持だと言えよう。

今回の追跡調査の結果からも明らかなように、学校生活の辛さや本人自身の抱える悩みについて話をしたくても話すことができない家庭環境がある。

筆者自身も、今回の追跡調査を通じて初めて知った事実がある。中学時代という多感な時期に、軽々しく口にするのを躊躇われる家族の問題や両親の不和を抱えながら学校生活を続けることは珍しいことではないだろう。

だが、その状況で学校生活で自分自身に問題が降りかかったとしたら、事態はさらに深刻になっていくと考えられる。例として、「父親に不登校であることをすべて否定された。僕は彼にとって家庭の不和をもたらす存在でしかなくなってしまったようだ」「して欲しかったことはあまりないです。逆にやって欲しくなかったことは暴力・暴言です。下手をしたら自殺をしていたから。まあ、恐くてできなかったけど」「学校に行かないことに嫌みを多大に言われ、飯ももらえず、ただ怒られるだけで死にたかった」「保健室でもいいから、とにかく家から出るように言われました」と家庭に居場所がなくなっていた生徒たちの事実は両親の口から語られることは少ない。

教師が生徒の学校生活で抱えている生活のしづらさや変化を少しでも理解することができれば、タイミング良く生徒に声をかけ、学校生活における負担を軽減することも可能だと思われる。

(4) 不登校と名付けないために

校舎の中には、長期欠席でもなければ生き生きとした学校生活を送っているわけでもない、両者のいわば中間的な状態で学校生活を過ごしている生徒がいる。それが学校で何らの生活のしづらさを抱えながら過ごしている生徒たちである。

こういった生徒たちは、毎日の学校生活に疲れており、何かをきっかけとして、いつ不登校になってもおかしくない状態にあると考えられる。

つまり、この不安定な状態を教師がどう理解して対応するかによって、その後、休みがちな生徒や不登校を生み出すかどうかを大きく左右すると思われる。

私たち教師は、学校生活で、生徒と共に過ごす時間を通して、生徒本人のことや生徒の家庭環境を複眼的な視野で捉えながら把握していくことができる存在である。この学級担任としての立場を生かした生徒対応を考え、教師としての指導を工夫していくことの重要性が、今回の追跡調査から明らかになったと言えよう。

今、私たち教師に必要なのは、欠席する生徒を安易に不登校と名付けずに、欠席が続くことによって生徒や家族が抱えている問題と真摯に向き合うことである。

そして、その問題から生じている負担を背負いながらも懸命に学校生活を続けている生徒を支えていく手立てを教職員やスクールカウンセラーと共に考え抜くことであろう。

そのために担任教師は、担任した一人一人の生徒と卒業までの期間じっくり腰を据えてつき合う教師としての覚悟と、教室の中で起きた出来事から目を背けずに立ち向かっていく姿勢が不可欠なのだ。

以上のような教師の「不登校対応」の捉え直しは、従来の「不登校は誰にでも起こりうる」という概念を基盤としての実践としてではなく、教師としての実践自体を再構成する必要を提起している。

しかし、通級学級の担任による不登校を経験した生徒への臨床教育的アプローチの実践は、この研究により初めて着手された段階であることを記しておきたい。

今後は、この研究に引き続いて、生徒を学校に向かわせる力について探究することを課題としたい。

註

- 1) 不登校 [non-attendance at school] 今日、不登校と言われる問題が教育課題として認識され始めたのは昭和30年代からである。その間にこの問題についての考え方は様々に変化してきた。特徴的な考え方として、昭和60年代の初期までは、特定の児童生徒に起こる現象であるとされてきた。平成4年3月、文部科学省（旧文部省）によって会議報告『登校拒否（不登校）問題について一児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して―』が取りまとめられ、様々な要因が作用すれば「どの子どもにも起こり得るものである」という視点でとらえて指導・援助することが必要であるとされた。また、登校拒否とは、何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくてもできない状況にあること（ただし、病気や経済的な理由を除く）をいう。不登校は、単に登校しないという状態を指すものである。
- 2) 臨床心理学 [clinical psychology] 臨床心理学は、一応、心理学の応用的な一分野ということになっているが、的確に定義することは非常にむづかしい。臨床という言葉が元来、「死の床に臨む」という意味を持っていたことからわかるように、心や行動が病的な状態に陥っている人々の心理を対象とする実践的な学問であるといえるが、精神医学と異なり、対象は必ずしも病的とは呼べない範囲にまで広くおよんでおり、職場や学校での不適応、非行なども含まれる。他の実践的心理学分野との違いは、適応や自己実現、心の安定を目指す専門的な援助学という点である。
- 3) 精神医学 [psychiatry] 力学の概念を導入して、人間の精神現象を生物・心理・社会的な諸力による因果関係の結果とみなし、解明しようとする精神医学。力動精神医学では、治療者が自分の心の中に

どれだけ患者との同質のものを見出せるか、さらに患者の心の中にどれだけ自分の心と同じような感情とか心の動きを発見できるかということが重要視され、正常－異常を治療者自身と患者との間で連続的にとらえていこうとするのが基本的な立場である。

- 4) 特別支援教育 [special support education] 特別支援教育とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため適切な指導を行うものである。また、LD,ADHD, 高機能自閉症等に対しても適切な指導及び援助を行うものである。(中央教育審議会答申) (平成 17 年 12 月)
- 5) 臨床教育学的アプローチ [clinical pedagogical approach] 臨床教育学的アプローチとは、研究者が研究しようとする現象に自らかかわっており、「客観的観察者」の立場をとらないことから出発している(必要に応じて、後に客観的に観察も生じる)。ここで言う、「現象にかかわる」ことには、実にいろいろな程度がある。自分が「現象のなかに生きる」ことをして得た知見によって理論を考える。つまり、何らかの理論を現象に当てはめようとしたり、自分という存在と関係のない理論を考えたりはしない。理路と実際が絡み合って発展してゆくところが、臨床教育学の特徴である。つまり、個を大切にす態度から生じてきた現象について、一般化して考えることになる。そのような態度で生徒にかかわっていく方法が臨床教育学的アプローチである。我が国では、1987 年に初めて京都大学教育学部に設置され、河合隼雄が初代の教授となった。
- 6) 情緒障害 [emotional disturbance] 情緒障害学級について、東京都では通級による指導を行う場を「通級指導学級」と言う。通常の学級に在籍する軽度の心身障害児を対象とし、通常の学級での適応状態を向上させることを目的としている。障害に起因する学習や生活上の困難を改善・克服するための専門的な指導が行われている。登校拒否児の指導において、学校教育の範囲に入るものは、通級指導学級だけである。ただし、登校拒否を対象とした学級の指導では、その性質上から、児童生徒はほとんどの時間を通級指導学級で過ごし、在籍校への登校は困難なことが多い。そのため、指導日数、時間は習 5 日、20 時間以上という例が少なくない。

参考文献

- 村瀬嘉代子 (2001) 「子どもと家族への統合的心理療法」 金剛出版
- 青木省三 (1996) 「思春期ころのいる場所」 岩波書店
- 青木省三 (2005) 「僕のこころを病名で呼ばないで」 岩波書店
- 伊藤隆二 (1999) 「人間形成の臨床教育心理学研究」 風間書房
- 滝川一廣 (1995) 「不登校へのカウンセリング」 教育と医学 p43 - p48
- 滝川一慮 (2002) 「問題行動の精神医学化に寄せて」 教育と医学 p87 - p97
- 滝川一廣 (1999) 「不登校を、どうとらえればよいか」 教育ジャーナル p7 - 14
- 滝川一廣 (2001) 「精神科医からみたマスメディア」 精神医学 批評社 p39 - p45
- 滝川一度 (1997) 「いってきます」が聞きたい! 発達 p13 - p22
- 青木省三 (2001) 「不登校と児童青年精神科医療」 第 41 回 児童青年精神医学総会シンポジウム
「児童青年精神医学とその近接領域」 Vol. 42. No. 3 p2 - p5
- 村瀬嘉代子 (2001) 「子どもの父母・家族像と精神保健」 Vol. 42. No. 3 p12 - p26

- 青木省三 (2000) 「青年期の外来診療から」 第40回 児童青年精神医学総会シンポジウム
「児童青年精神医学とその近接領域」 Vol. 4 1. No. 3 p34 - p38
- 青木省三ら (1998) 「思春期の心の揺らぎ, 落ち着きのなさ」 児童心理 金子書房 p35 - p39
- 青木省三 (1997) 「青年期臨床を通して見た親と子」 世界の児童と母性 Vol. 43 p14 - p17
- 青木省三ら (2001) 「社会との接点を持つ「機会」や「場」, そして「相談」やカウンセリング
保健の科学 第43巻 第12号 p911 - p915
- 佐藤 学 (1997) 「教師というアポリア」 世織書房
- 苅谷剛彦ら (2000) 「教育の社会学」 有斐閣 アルマ
- 佐藤 学 (1999) 「教育改革をデザインする」 岩波書店
- 佐藤 学 (1996) 「教育方法学」 岩波書店
- 河合隼雄 (1995) 「臨床教育学入門」 岩波書店
- 滝川一麗ら (1998) 「中学生は、いま」 ころの科学 78 日本評論社
- 文部科学省 (1997) 「登校拒否問題への取組について」 小学校・中学校編 財務省印刷局
- 鈴木 誠 (2005) 「学校現場からの不登校についての再考」 臨床心理学 Vol. 5. No. 1
金剛出版 p39 - p45
- 村瀬嘉代子 (1996) 「子どもの心に出会うとき」 心理療法の背景と技法 金剛出版

鈴木誠氏 学位請求論文要旨（課程博士）

「中学校生活で居場所を見失った生徒への臨床教育学的アプローチ」

これまで「不登校」に関する論文や専門書に、教師自身が不登校対応の視点を省察しているものや、不登校の結果として生徒に生じた問題を論じているものは少ない。このことについて、教育学の佐藤学(1992)は、教師の行う「教育研究」も、とすれば、教室の言語を衰退させ、実践と研究の単純化を助長してきた点を取り上げ、教育学の実践的・臨床的側面の弱さをどう克服するかという問題について、「省察」の概念を示している。省察とは、「クライアント（子ども）の全存在に豊かな感庭で動的に関わり、複雑な文脈への洞察を重ねながら、そこに生起している問題を察知する活動であり、その解決の経験を反省して学ぶことを意味している」と述べている。教師である、現在の「私」は、この教師の自らの実践を反省し、自らの子どもを「見る」力を育て、教育実践を改善していくという視点が、教師の教育実践から見失われていると強く感じている。

そこで、本論では「私」がかかわってきた12年間の不登校生徒の支援を対象とした通級学級における教育実践を背景として、教師の自らの実践を反省し、自らの子どもを「見る」力を育て、自らの教育実践を改善していくという視点がいかに大切であるかということ、これからの教育実践を担う若い教師の方々に訴える機会とした。

不登校現象の解明という視点において教師が優先すべきことは、学校を長期に、あるいは頻繁に欠席するようになった生徒の実態に注目し、不登校になったことによって、現在、どのような問題が生じているのかを考えていくことではなからうか。

そもそも学校を長期的、あるいは断続的に欠席する児童生徒を、はたして、これまでのように「不登校」という言葉で呼ぶことが適切なのだろうか。むしろ「不登校」という言葉を使用することによって、児童生徒の実態が見えにくくなっているようにも感じられる。

私は、東京都区立中学校の通級学級（区内在住の不登校生徒を対象とする情緒障害学級）の担任である。これまで、担任として不登校生徒たちに対して「居場所感」（村瀬,2005）を提供し、学校生活へ復帰させていく臨床教育学的アプローチを実践してきた。

その過程で、生徒の長期化する欠席を学校の問題として考え、それまでの学校の対応を省察する教師の視点が不可欠であることに気づかされるようになっていった。

そして、生徒の欠席が長期化している背景には、その生徒が学校生活で居場所を見失う契機となった出来事が生じていることが多いこと、その出来事に担任教師が気づいていないことを私たちに教えてくれているように思う。私たちは、欠席の要因を研究する以前に、担任教師の欠席要因を読み解く態度をこそ省察してみることは大切なことであろう。

こうした教師、自らの教育活動への反省なくしては、もはや「不登校」への真の認識はないであろう。この試みは、不登校問題の背後を貫いている本質は何かということを考えるために、欠かせない視点を明らかにしていくことになると思われる。

したがって、本研究が試みようとしているのは、教師の欠席に対する視点や援助の研究である。すなわち、欠席が長期化する児童生徒を不登校として対象化する教師の特性の解明が第一の課題である。

そして、教師の臨床教育学的アプローチが生徒の学校生活を支持し、居場所感を提供していくために有効であることを示すことが第二の課題である。これは、学校を長期的に欠席する児童生徒の背景や原因を

さぐるのではなく、現在、不登校となっている児童生徒の抱えている問題を解決していくために有効な手立ての研究でもあると考えられる。

第三の課題として、公立中学校におけるスクールカウンセラーとの協働の状況とこれからの不登校対応の基本について論じている。

本研究では、これまで実証的に研究され検討されることが少なかった教師の不登校対応に対する視点と援助に関する実践的知見を得ることをその目的とした。