

# 暴力を繰り返す生徒への中学校での対応

——枠を設定する意味について——

学校教育開発学コース 丸 山 広 人

The Treatment for a Violent Student in Junior High School  
—The Meaning of Frame Setting—

Hiroto MARUYAMA

The present paper is a case study of a violent male junior high school student, and it examines how teachers, the school counselor, and the author interact with this student. Because of his violent behavior, he had a trouble of getting along with his peer group and it seemed to let him feel alienated and anxious. Since his aggressive behavior continued, his problem was beyond his classroom teacher's control. The school staffs were at a loss what to do with him and he also felt helpless by himself. Both this student and his teachers felt maladjusted. Therefore, we needed to adjust to this difficult situation at first. What we decided to do for him is not to force him to go to his classroom persistently but to set up a flexible framework to hold him and to have him keep his sense of security in the school. In this framework the relationship between him and his teachers changed and gradually he became able to control his own aggression. In conclusion, the author discussed the importance of considering how this framework functions and what the meaning of setting up the framework is.

## 目 次

## はじめに

### はじめに

- I 暴力により翻弄される学校
  - A 対応の悪循環と無効化
- II 新たな試み
  - A 枠の設定
  - B 枠の広がり
- III 枠の亀裂と崩壊
  - A 学校のステージの変化
  - B 枠の崩壊とその後
  - C 暴力の収まり
- IV 考 察
  - A 枠の機能と失敗の意味
  - B 自己統制の資源

### おわりに

### 引用文献

現在、学校教育に関する様々な問題が提起されており、特にいじめや不登校問題においてはその対策が検討されている。例えば学校内での活動を重視したものとしては保健室の利用やスクールカウンセラー活用の動きであり、学校外の活動としてはフリースクールや適応指導教室といった機関における教育活動などである。

このように教育問題に対する多様な試みがなされているがそこには不可思議な点がある。これら新たな動きにおいては日常的な教師と生徒の関係や学校の文脈といったことがまったく見落とされている点である。普段の日常的な学校では、教室や授業といった空間内での生活が中心であり、その内部では生徒同士および教師と生徒の相互交渉が多々繰り返されている。そして、学校における問題は多くの場合そこから発生し、また問題解決の働きもその日常的な場で行われているはずである。しかし、上記のような試みは普段の中心的な学校生活に焦点が当てられるのではなく、相談室や保健室、学校外活動と

いった別の空間での対応ばかりが目立って議論されている。

学校はこれまでにいろいろと論じられ批判の対象になってきた。しかし、問題にされるそのされ方は「管理主義が悪い」「校則が悪い」などいわば学校外部からの指摘であった。そこでは学校内部の脈絡の中での教師や生徒の関係性といった中心的な課題は捨象されていたと言えよう。日常的な学校の営みの中であって、教師たちが現実的にどのような問題に取り組んでいるのか、また、生徒たちは如何なる学校風土によって自己形成していくのか、といった視点をも含めて問題に取り組むことが必要なのではないだろうか。このような課題に取り組むためには、①学校の内部においてある問題に対処しようとする教師の活動に密着し、②その学校文化の特徴をも視野におきながら、③教師—生徒関係に焦点を定めて観察を行うことが必要となるだろう。筆者はこのような意図により、ある暴力的な生徒が問題になっていた公立A中学校の教育実践に参与観察することになった。

筆者が赴くことになった公立A中学校では、暴力的な男子生徒（亮：以下名前は全て仮名）が大きな問題となっていた。担任教師やその他の教師たちが如何にかかわろうとも、亮は乱暴を繰り返し、そのために被害を受ける生徒が多くなっていた。そこでA中では学校長やスクールカウンセラーの支持の下、治療的な枠を設けそこから新たなかわりを模索し始めていた。本事例は、この治療的な枠を手がかりにして、その枠内での教師—生徒関係に注目しながら記述することとする。

< A中について >

A中は東京に近接する市に戦後最初に設立されたいわゆる伝統校である。昭和52年頃、校内暴力の嵐が吹き荒れ新聞記事になったこともあり、以後管理体制が強化され細かい校則が作られた。現在ではこの強化体制を徐々にゆるめ新たな方向性を模索している。生徒数は約850名、学級数21、教職員数52名の市内でも大きな学校であり、A中は地域から認められている名門校でもある。私立中学校への受験に失敗してしまった場合、学区外であってもA中に入学させたいという親も少なからずいるほどである。

伝統校A中では、この「伝統」を引き継ぐことが大切にされている。特にそのことが顕在化するのには、長年受け継がれてきた体育祭や合唱祭といった学校行事が行われる時である。この学校行事の際には頻繁に「伝統を守る」「伝統を引き継ぐ」という言葉が用いられる。これら学校行事の完成度は高く、故に「団結すること」は大きな価値として重要視されている。卒業文集には修学旅

行や部活動などと並んで、団結や連帯感といったことをテーマとして書き残している生徒も少なくない。

学校は市の中心街に隣接した小高い一角にあり、学区内には大きな駅を抱え商店街や繁華街がある。官公庁の公務員住宅もあり、学校長によると「A中にはどんな親でもいる」らしく、様々な家庭背景をもつ生徒がおり、外国人の生徒もいる。

このA中において亮の暴力を教師たちが如何に捉え収束させていったのかについて、以下に時系列的に記述してみよう。

## I 暴力により翻弄される学校

### A 対応の悪循環と無効化

亮の暴力的行為が問題化したのは入学して二週間後、ある男子生徒を鉛筆で刺した時から始まる。その後、暴力的行為は頻発するようになり他人に唾を吐く、髪の毛を引っ張る、他の生徒の作品を壊す、石を投げる、流しの水を激しく流し廊下を水浸しにするなどのことが日常的に繰り返されていた。亮が標的にするのはあまり目立たないおとなしい生徒ばかりである。暴力にいたるまでの経緯を亮や周りの生徒に尋ねてみると、些細なきっかけはあるようだが、多くの場合、亮がなぜそこまで激しい暴力的行為に及ぶのか教師たちには分からないことが多かった。亮への対応として、学級担任である芦田先生はじめ多くの教師たちが亮の行動を止めたり、なだめたり、叱ったりと手を尽くすが亮はすぐに逃げ出してしまふ。教師が亮を追おうとすると、亮はまるで教師と鬼ごっこをするかのように興奮し喜んで逃げだすので、亮と話が出来る状態になるまでには相当時間がかかった。亮に話を聞くと、たとえ自分がどんなことをしていても決して謝らず、相手が悪いのだと言い張り、また「周りはみんな敵だ、先生も敵だ」と言うなどむしろ被害感の方が強かった。自分のしたことについて教師が反省を促しても、亮は話を聞かず話題を逸らしたり急に逃げ出すことを繰り返す。亮の暴力に対する不満を生徒から聞くが、その時にはすでに亮が逃げ出してしまっているため教師は双方からの話を聞くことができず、そのまま時間が過ぎてしまい、結局、不満気な生徒たちに「がまんしてね」と言うのみに終わることも多かった。「亮にはなかなか指導が入らなかった」と教師たちは言う。学級の生徒たちはそのような亮に対して、応戦したり攻撃したりするのではなく、亮からそっと離れるようになっていった。因果関係の分からない暴力に巻き込まれるのを嫌った自衛策のようである。

家庭との連絡は、ノートを介して、亮の学校生活を芦田先生が連絡し、親がそれを読むということが行われていた。芦田先生はなるべく良いことも知らせようと努力していたが問題も書かざるを得ない。母親はそのような亮を叱り罵り、また亮の楽しみにしているこづかいを減らすといった対応をしていた。そのため芦田先生は亮にとってこのような対応が適切なのかを自問した末、次第にこの対応をやめていった。時に学校を批判する家庭とともに連携して事に当たることは困難であったと言う。

暴力や攻撃的行動を頻繁に繰り返すために、学校においては教師に追われ、周囲の生徒からはそっと遠ざけられる亮は、自分が白眼視され疎外されているために被害感を募らせていった。教師はまず亮の話の聞こうと思うが、亮は「叱られる、どうしよう」という思いで逃げ回る。教師が亮を追うと、亮は時に鬼ごっこをしているような状況を作りだし、教師の対応はその流れのなかに吸い込まれてしまう。このように亮への対応は悪循環を繰り返し効を奏さない。この亮の暴力に対する芦田先生の見方は次のようなものである。芦田先生によると、亮は人に構ってもらいたいという欲求が大変強く、その性急な現れが暴力的行為になってしまっていると捉えていた。芦田先生は、亮が人にかまってもらいたいのだということを気付いてはいるが、亮とかかわるための接点を築けなかったという。

中一の三学期になる頃には、亮は授業中も教室から抜け出し廊下を徘徊したり、保健室やカウンセラー室に姿を見せるようになり始めていた。亮にとっては白眼視され疎外される教室にいること、また、ほとんど分からない授業に出ることは苦痛で仕方ない様子であった。しかし、授業中に廊下を徘徊し、そこからどこに行ってしまうの分からない亮をそのまましておくわけにはいかない。そのため、芦田先生は亮を教室に戻そうとまた亮を追いかけることになってしまっていた。暴力行為は一向に収まらず、保護者の間から学校に苦情が多数寄せられるなど、問題は収束するどころか拡大し続けていた。

中二に進級する際にはクラス替えを行うが、学級担任は亮の意向を受けて再び芦田先生となり、最初、亮は新しい自分のクラスを「よいクラスだ」と喜んでいて。しかし、すぐに暴力的行動は再発し依然として変化はなかった。学校では、学校長、スクールカウンセラー及び芦田先生で話し合い、新たな対応を検討せねばならないと考え始めていた。

## II 新たな試み

### A 枠の設定

新たな対応策として打ち出されたことは、教室に入れない状態の亮に対して学校の中がかかわってくれる人物を通して、人にかまってもらいたいという亮の欲求を受け取りながら、亮の暴力を克服するというものである。そこで筆者がA中に赴くこととなる。この一ヶ月前には、治療的な家庭教師としてやはり男子学生が家庭で勉強を教えている。亮が二年生になった最初の三ヶ月ほどは学校長やカウンセラーらが話し合い、徐々に援助体制が作られていった時期である。また、この時期から亮に対する検討会が月に一度の割合で開かれるようになった。その参加者はカウンセラーや芦田先生だけでなく、教頭、治療的な家庭教師、有志の教師ら、筆者、及び時に学校長である。ここで話し合われたことは主に亮への対応についてであった。ここでは、これまでの対応の反省を踏まえて新たな対応が検討された。それは以下のようなことである。

これまでの対応は、亮を教室にとどめようとするなど学校の枠組みの中に亮を押し込めようとするものであった。「授業中には教室できちんと過ごす」という目標に向かった対応であったと言えよう。人に暴力を振るったなら反省し謝るということも当然なことではあるが、亮は暴力の結果起こることを引き受けることができない。今の亮にとって学校は安全、安心できる場とはなっていない。そこで、検討会で話し合われたことは、亮を教室に縛り付けようとするのではなく、教師の側が亮の動きに柔軟に対応してゆこうというものである。亮の動きに合わせて、教室に入れないのなら、保健室や自習室、カウンセラー室で過ごせるという選択肢を設け、そのように柔軟に枠を設けながら複数人で見守っていくことである（以後これを柔軟枠とする）。亮の安全感、安心感をまずは確保しないと、教師の対応は亮の被害感と疎外感とを増すばかりで悪循環を繰り返すことになる。しかし、亮の要求の全てを認めるわけにはいかないので、ある程度の枠を作って対応してゆこうというものである。このように対応の方針を変更することにより、亮は次第に教室ではなく主に自習室で過ごす日が増えていった。

自習室には、学校に登校はするものの教室に入れない生徒が5人前後いる。亮はこのうちの一人である三年生の男子生徒と気が合い、一緒に話をしたり絵を描いたりして楽しんで過ごしていた。筆者は亮とともにいることが多いため必然的に自習室で過ごすことになった。亮は

この三年生と毎日のようにトラブルを起こし喧嘩するものの、筆者やカウンセラーらが関係を修復しながら過ごす日が増えていった。自習室にいる生徒と毎日のようにトラブルを起こしながらも、次第に亮は周りの生徒と交流をもちはじめ、疎外されたり白眼視されるばかりではなくなっていた。亮の動きに教師の側が柔軟に合わせて対応することにより、亮の表情は見違えるほど明るくなっていった。

## B 枠の広がり

このような対応をしていた7月のある日、亮は帰宅途中、道ばたで弱っていた椋鳥を発見し、その日以来ペットとして育て始めた。亮はその椋鳥を学校に持ってきたと言い、その願いは亮自身が面倒を見ることを条件に許可された。亮は職員室に椋鳥を連れてきて周囲の教師たちに見せ、そこから話が弾むというこれまでにない経験をしていた。時には学校長と亮とのコミカルな会話により、周囲の教師たちが思わず笑ってしまうなど、亮を包み込む雰囲気醸し出され始めていた。亮に対する扱いは徐々に変化してきたと言ってよい。普段の学校生活では、生徒が用事もなく職員室に入ることは許されていない。たとえ用事があったとしても、鞆を持って入ってきたり制服が乱れたまま入ってくることは許されず、教師が指摘してやり直しさせている。しかし、亮の場合はそのようなことなく特別であり、また亮はそれが大変心地よい様子であった。夏休みの数日前には学校長が自習室の生徒たちを校長室に呼び、皆で麦茶を飲みながら話をするなど、様々なところで亮を受け入れてゆこうという姿勢が見られていた。このように、亮のことを複数の教員が見守りかわるということは、同時に芦田先生をサポートする動きでもある。芦田先生は検討会が終わった後、「亮のことでこれだけの人が夜遅くまで一緒に考えかわってくれるので、そのことが何よりありがたい」と語っていた。検討会は芦田先生の気持ちに余裕を生むという重要な意味も担っていたと言える。亮に対する芦田先生の対応は緩やかになり、これまで幾度となく繰り返されてきた、芦田先生が亮を追いかけ回すという循環の鎖が切れ始めてきた。

学校での以上のような新たな取り組みについて、亮の家庭は納得していない様子であった。亮に教室で勉強するように強く主張し、もし教室で勉強が出来ないのなら遠方の全寮制学校（以後B校とする）に行かせると言い始めていた。亮はこのB校には絶対に行きたくないと言い張るが、両親は事あるごとにB校への転入を強く求め始めていた。亮にB校への転入を求める時の両親の物言

いは「亮を我が家から切り捨てる」というメッセージを多分に含んだものであり、そのため亮は徹底的に抵抗していた。

一学期の亮への対応は、教室での生活を求めるというものから、教師が亮に合わせる方針に変更された。それにつれて亮を抱える場が、保健室、カウンセラー室、自習室、職員室へと次第に拡張してゆき、夏休み数日前には校長室にまで広がっていった。特に自習室においては友人を作ったりトラブルを修復し、職員室では教師たちと会話をするなど亮はこれまでにない学校生活を送っていた。これらの対応によっても亮の暴力的行為は収まることなく、逃げ回ることも多少残ってはいたが、暴力をふるった後にため息をついたり落ち込むなどの変化を見せることが多くなっていった。暴力を振るったことを悔やみ、何とかしたいと思いつつもどうにもできない無念さのようなものを感じている様子であった。

## III 枠の亀裂と崩壊

### A 学校のステージの変化

二学期が始まると同時に、A中では体育祭の練習が開始される。体育祭の本番は一週間後に控えているので、練習や準備など念入りに行われる。そのため、A中ではこの期間授業を行うことはなく全日体育祭の練習となる。一学期間中、自習室で過ごすことが多かったため授業に出たり出なかったりを繰り返していた亮は、体育祭の練習にも一学期と同様、参加したりしなかったりを繰り返していた。練習が始まった最初の頃はそれでも問題にはならなかったが、練習する内容が騎馬戦や組体操の大技という高度な種目になるにつれ、中途半端に練習に参加する亮は歓迎されざる存在になっていった。亮の参加如何によって、誰と組んで競技するのかということがばらばらになるからである。体育祭はA中の学校行事の中でも最も力を入れている行事の一つであり、体育祭本番が近づくと生徒たちの集中力や学級内の団結力も強まってくる。教師たちもそれぞれ数多くの役割をっており、学校の中は体育祭一色という雰囲気である。亮は周囲の生徒に嫌みを言われることもあったが、その場は芦田先生が調節をして体育祭を無事乗り切ることができた。一学期の間は学校全体を巻き込んで行われる大きな行事はなかったが、二学期の特徴は、学校全体を巻き込んだ行事が増えることである。それにつれて、教師と生徒の間には大きな力が影響し始め、それは同時に亮に対する対応にも影響することになる。

体育祭が終了すると次なる大きな動きがすぐに学校を

襲う。その大きな動きを一言で言うと、「代がわり」である。三年生はいよいよ高校受験を真剣に考え、受験生であることを誰もが意識し始める。これまで「全校を引っ張ってきた三年生」が受験に向かうことにより、次に学校を引っ張るのは二年生となる。二学年の教師からは頻繁に「学校のリーダーとなること」「三年生になるための準備」という言葉が生徒に向かって口にしられるようになった。実際、生徒会役員選挙が行われ、生徒会役員は三年生中心の構成から二年生中心へと一新される。また部活動などにおいても、三年生が夏の大会で引退しているため二年生が中心となって練習を行っている。このように二学期には二年生が学校活動の中心になり、学校のリーダーが三年生から二年生に移行する代がわりとなる。

亮他数名が過ごしている自習室にもこの動きは反映され、三年生たちは自分の受験や進路について思いをめぐらし勉強に向かい始めていた。芦田先生は亮に対して、「いつまでも今のように自分の好きなように過ごすことはできないのだぞ、将来のことは何か考えているのか」などと言いつつ聞かせてきた。人にかんざり乱暴するなど攻撃的な行動は、依然陰を潜めることなく続いており、芦田先生は「いつまでも亮をこのようにさせておけない」という気持ちが学校のステージの変化に伴って大きくなっていったようである。これまでと違い、芦田先生の話を亮が逃げ出すことなく落ち着いて聞いているということも、このようなかわりを生み出す契機となっている。

家庭においては教室に入らない亮に対してB校に行くことを更に強制していた。B校は高校まであり、高校に入学するための条件として中学時代に最低一週間は体験入学することが求められている。そのため、親としては早く体験入学をして高校について考えてほしいという気持ちもあるようだ。

このような大きな学校の流れの中で、また教師や親からたびたび促される形で、亮はこれまで頑なに拒み続けてきたB校への体験入学をほのめかし始めていた。そしてそれと同時に、これまでになくイライラとし、収まっていた唾を吐きかける、部屋の鍵を駆け回るといった行為が再発し出した。自習室の生徒とたちともトラブルを数多く起こし、暴力はその激しさを増していく。亮はこれまで仲の良かった三年の男子生徒のことも徹底的に痛めつけ、この男子生徒と話すこともできなくなってしまった。

## B 枠の崩壊とその後

二年生たちが「三年生になる準備」をし、「学校のリーダーに」なる事を求められている代がわりの時期、三年生たちは進路を真剣に考え始める。9月下旬のある日、学校では進路指導の一環としていくつかの高等学校の教諭を招いて高校説明会を開いた。高校説明会の当日、三年生を受け持つ教員たちは忙しそうに、そしてピリピリと緊張した雰囲気に含まれていた。一、二年生を受け持つ教師は、朝の学活の時間に「本日は高校説明会があり、高校の教員が来校するので騒がしくしたり大声を張り上げることなく、落ち着いて生活すること」と生徒たちに求めていた。将来自分も受験するであろう一、二年生の生徒たちもそのことは理解しているようである。学校中が緊張感を求められていたと言ってよいだろう。普段とは異なるこの職員室と学校の雰囲気は、亮に対しての対応も変化させた。一学期の間は柔軟にそして寛容に亮を受け入れてきたが、その日は許容量が狭小しているようであった。これまで亮を抱えてゆこうとしてきた一人である教頭も、この日は「こんな時に亮にふらふらされていると（A中の）印象悪くなるんだよね」と話す。実際に亮が職員室に入ってくると教頭は、「今日は高校説明会がある」と説明し職員室ではなく自習室で過ごすようにと伝えた。しかし、亮は普段と同じように繰り返し教頭の話を見聞し知らぬ顔をしているばかりであった。何度も説明するがかえってそれをけなす態度をとる亮に、教頭はここで初めて亮を強引に職員室から出すという強い指導を行った。これまで積極的に寛容な態度で亮を受け入れてきた教頭が、強力な指導をして亮との間に一線を引いたことは大きな出来事であった。この出来事を境に、職員室の中では他の生徒と同様に、亮に対しても大目に見ることはなくなり、教師—生徒間の毅然とした一線が次第に引かれ始めた。亮は用事がないのなら職員室から出るようにと注意されるようになる。このように亮に合わせるという対応が開始され四ヶ月も経とうとする頃にはその対応に亀裂が見られ始めた。

亮に合わせた対応が少しずつ困難になるにつれ、亮は「家では親が行け行けうるさいし、教頭のこともあったし、このままA中にいてもねえ」と言いB校の体験入学を本格的に考え始めていた。ちょうどその頃、芦田先生とスクールカウンセラーは亮が行く行かないに関わらず、一度B校を見学して、そこが亮にとっての一つの選択肢となりうるかどうか把握しておこうと話し合われ実行に移されていた。そして亮に対しても、「親を安心させるために一週間だから体験入学するのも一つの方法である」とアドバイスしていた。しかし、結局この時期の

体験入学は受け付けていないとのことで、亮はB校への体験入学はせず、また、両親もそのことは口にしなくなっていた。このように学校の動きが激しくなるにつれ亮の周囲も慌ただしくなり、教師たちは亮への現実的な対応を模索し始めていた。そのような中で、亮は仲の良かった三年生の生徒と大喧嘩したためこの生徒に嫌らわれてしまったことを振り返り、筆者に向かって「どうしてあの時、止めてくれなかったのだ」と話したり、教頭とのことを後悔するなど、自分を上手く統制できないことを意識し語り始めていた。

しかしながら、柔軟枠に亀裂が入りはじめてからは、その暴力の及ぶ範囲は広がり枠に収まらなくなっていた。10月中旬頃には職員室を掃除中の女子生徒を棒で殴り怪我を負わせてしまう。芦田先生は亮を厳しく注意し、亮は逃げ出すことなくそれを神妙に聞いていたが、この一件以来、柔軟に対応しようとする教員たちと亮との間にはますます齟齬が生まれた。また、亮も落ち込んだ様子を見せ、この後、選択的にではあるが徐々に自発的に教室で授業を受け始めた。芦田先生が担当する授業時間にはずっと芦田先生の周りを離れようとしなない。10月の中旬頃から亮は芦田先生が出張の時など「芦田先生がいないと学校にづらい」と言い、芦田先生を頼る気持ちが出てきている。女子生徒に怪我を負わせてからの亮は、他の生徒に劣らぬ生活態度であったが、その三週間後には、今度は男子生徒に大怪我をさせてしまった。これまで、亮を寛容に受け入れていこうと粘り強くかかわっていたある教師は、「もうこれ以上は…。他の生徒の学ぶ権利まで侵すことは許されないのですよ。ここは学校ですから」と疲れた表情で話していた。被害者の親からの猛烈な抗議があったこともあり、亮は自主的という形で結局四ヶ月間の自宅謹慎となり、柔軟に対応する枠は崩壊してしまった。謹慎期間中は芦田先生やスクールカウンセラーらが家庭訪問をし亮とのつながりを保っていた。

### C 暴力の収まり

謹慎期間中、亮は芦田先生がA中から異動してしまうのではないかと不安を漏らしていた。自分が学校復帰するにあたり、芦田先生がA中からいなくなることは亮にとって不安なようである。芦田先生は自分の異動はないだろうということを亮に説明すると亮は安心した様子であったという。

三年生になる四月から亮は学校に復帰した。クラス替えをしないので学級担任は芦田先生である。亮が三年生になった時には、亮に合わせて対応しようと考えてきた

教頭や有志の教員の多くは異動していた。また治療的な家庭教師は亮が謹慎期間中に辞めている。筆者は教室で学校生活をしている亮の邪魔をしないために休み時間や放課後と時間を限定して話をすることにした。亮は基本的に教室で授業を受け始めていたが、筆者が近づくと以前と同様に攻撃的行動が繰り返される気配があったからである。筆者は暴力が再発するのではないかと懸念していたがそのようなことも以前ほどではない。亮自身に話を聞くと「今でもむかつくことがあるからあまり自分は変わっていないと思う」と話す。芦田先生も「攻撃することで人に接近しようとする亮の基本的なことは変わっていない」と見ている。しかし大きな変化もある。芦田先生に亮の変化を挙げてもらうと「だめ」というだけで問題となっている行動をやめる、自分のしていることを素直に認めるということである。芦田先生が注意することに亮は従おうとしていると言う。事実、亮は自分の感ずるむかつきを発散させない理由として「芦田先生が注意してくれる、だめな行動をとめてくれている」からだという。以前の亮は芦田先生の注意を「怒られる」と恐れたり、「口うるさい説教」とうんざりした様子でほとんど聞いていなかったが、今では自分の行動を注意し止めてくれると捉えるようになっていた。芦田先生の「だめ」という注意を指標として亮は学校で過ごしていた。

教室で過ごしている亮にとって周囲の生徒たちの変化も大きな助けとなっている。芦田先生によると三年生になることにより生徒たちにはいくつかの変化がもたらされるという。その変化は亮が教室で生活する助けとなっていた。その第一は、生徒が教師側の意図を先取りし、くみ取って動くというものである。「こちらが指示を出したりする前に、もうそのように動いてくれる生徒が増えてきますよ。こういう時はどう動けばいいかということがもう生徒たちは分かっているのですよ」と言う。亮を白眼視したり排除しようとするのではないという背景には、亮と友好的に接してもらいたいという芦田先生の思いを生徒がくみ取り、亮との関係を上手く調節できるようになっているからである。第二に挙げられる変化は、生徒たちが他者を他者として認められる、いい意味で割り切ることができることだと言う。「例えば亮君が掃除をさぼっていても、もう周りの生徒は大騒ぎしなくなりましたよ。動じなくなりましたよね。この程度で収まっているのならばそれでいいじゃない、亮の分担場所は自分がすればよいと割り切って、ストレスをためないようにしていますよね」という。三年生になる頃には、生徒たちは自分がどのように動けばいいのか、どのよう

にすれば友人関係を友好的に維持できるのかといった調節が次第にでき、割り切ることは割り切れるようになってくるという。このような周囲の生徒の中であって、亮は「周りは敵ばかりではない」と思い始めていた。

三年生になってからの亮は小競り合いのようなことはするものの、大きなトラブルなく過ごしていた。一学期には修学旅行に全日参加し、また成績も数教科は上昇し嬉しそうであった。二学期になる頃には芦田先生が特別に目をかけなくとも亮は学校生活を送っており、合唱祭においては、はじめて自分の役割を引き受け実行していた。三学期には進路も決定し、卒業式においては何のトラブルもなく参加し三年間の中学校生活を修了した。

## Ⅳ 考察

### A 枠の機能と失敗の意味

亮の暴力的な言動はほんの些細な出来事を契機として発生したり、時に突発的とさえ見えるものであった。教師たちは亮の言い分を聞こうと思うのだが、亮は逃げ回り物陰に隠れ校外に逃げ出すこともあるため探し出せず、ただ時間だけが無為に過ぎてゆくという状態が続いていた。亮は学校生活において周囲と合わず「周りはみな敵」という不信感と疎外感を感じており、不適応の状態にあったと見るができる。しかし、より重要なことは、教師も亮への対応に手応えのなさや無力感を抱いており、やはりその状態を持て余していたということであろう。筆者が学校に赴いた頃、教師たちは亮に対して「教室でまともに勉強できない生徒」とあきらめ顔であったり、「自分勝手に生活して甘えている」と憤慨するなど、手に負えないという気持ちが強いようであった。亮の暴力を問題として意識化しているのは亮ではなく教師の側であり、故に教師が問題を変えるために動かねばならない状況があった。その動きが本事例においては、学校の枠組みの中に亮を押し込むのではなく、亮の要求を柔軟に受け取り、教室中心ではなく柔軟に枠を設けた中で亮を育てていこうというものであった。これは学校という枠を基準とした対応から、亮の安心感と安全感の確保を基準とした対応への変更である。枠を設定することの意味について検討することは、亮の変容及び暴力の縮小を考察する上で重要である。

心理治療において枠の意味は「治療構造」という用語で概念化され活用されている。これは治療者が患者の状態を見ながら意図的に設定する治療の枠組みであり、例えば基本的なものとしては時間的な条件、場の安定性、守秘であることなどがこれにあたる<sup>1)</sup>。最初、本事例に

は亮のために意図して設定された枠はなかった。従って、スクールカウンセラーが亮の安全感を保證するような柔軟に対応する枠を積極的に設定した。精神科医の北山は、枠を設定することの重要性をD.W.ウィニコットを援用しながら鋭く指摘している。この指摘は学校の中で柔軟枠を設定して亮に対応してきた試みを検討する上で参考となる。

北山は、治療者（本事例では教師）が、クライアント（本事例では亮）のニーズにほどよく合わせて抱きかかえ（柔軟枠）、クライアントが安心できるような「抱える環境（holding environment）」を設定し、「失敗しながら抱えること」が必要だと主張している<sup>2)</sup>。この「抱える環境」とは、クライアントのニーズに治療者の側が合わせている環境であり、クライアントにとっては居心地の良い空間である。本事例に当てはめてみると、「教室に入れられないなら自習室に」という枠を作って、亮の安心感と安全感を保證するというように、亮の側、亮のニーズに教師側が合わせることを意味する。この空間は、確かに亮にとって居心地の良いものであった。しかし、この空間を保持することは困難でもある。

治療者はこの「抱える環境」を長らく維持しつつクライアントと相対するのだが、治療者はどのように努力しても、この空間を保ち続けることは決してできない。特に環境に「おさまりの悪い患者たち<sup>3)</sup>と治療者との間では、衝突したり、摩擦を生じたりということが必ず起こる<sup>4)</sup>。これは、抱えることに失敗しているのだが、このときあきらめずにもう一度クライアントを抱えなおすことが必要であり、失敗しながら抱えることが治療に意味を持たせると北山は言う。その理由はこうである。「抱える環境」はクライアントのニーズに程良く合っている環境であるが、この居心地の良い空間は現実の空間ではなく、錯覚・幻想（illusion）の空間と言える<sup>5)</sup>。柔軟枠という、亮が自分の好きなように学校生活を送れる居心地良い空間もこれはいわば幻想である。しかし、幻想は長くは続かない。治療者が抱えることを失敗することによって錯覚の空間が壊れ（脱錯覚）、そのことによってクライアントはこれまでの居心地の良い空間から、居心地の悪い現実の空間へと引き戻される。つまりクライアントは現実にとさらされ葛藤を抱えることになる。しかし、ここで治療者が枠を再設定し「抱え直す」ことにより、クライアントは葛藤をかかえながらも再び持ち直すことが出来るのである。この過程を繰り返すことによって、自分は現実に立ち向かえるのではないかという望みをクライアントは抱くようになり、徐々に現実に適応しようと試み始める<sup>6)</sup>。このように、治療者が抱えること

に失敗し、再び枠を設定することによって抱え直すことが重要であり、抱えることに失敗すること自体は治療的に大きな意味を持つのである<sup>7)</sup>。学校での柔軟枠もこのような機能を有していたと考えられる。事例の経過に即して検討してみよう。

柔軟枠は亮のニーズに合わせて設定されたが、学校という場の中でこのような対応を心がけることは、錯覚・幻想の空間ができあがることとなる。教室という、亮にとって不安や緊張を喚起し、なかなか周囲に合わせる事が出来ない現実的な場から離れ、ある程度の緩やかな枠の中で好きなように過ごすことができる。亮は自習室においてもトラブルを起こすが、他の生徒たちと交流を始めるなど新たな関係を築いていた。また、職員室にも頻繁に出入りし教師らと会話をするなどと過ごしていた。職員室の中で学校長や教頭らとのユーモラスな会話をし、亮を中心とした周辺の教師たちが思わず笑ってしまうなど、自然と亮が受け入れられ始めていることも感じ取られてきた。亮はとても嬉しそうな表情を浮かべ受け入れられていると感じただろう。他の生徒が職員室に入る際には厳しくチェックされるが、亮はフリーパスの状態である。自分の好きなペットを学校に持ってきて職員室で見せ、それに教師が関心を示して会話が弾むなどのことは普通の学校生活では考えられない。このように柔軟枠は、亮のニーズに合わせた錯覚の空間として働いていたと言えよう。一学期の間は柔軟枠は保たれ徐々に浸透し始めていた。亮の暴力は相変わらず収まらなかったが、関係を修復し再び親交を結ぶことを繰り返すうちに、暴力をふるった後のため息をついて落ち込むなど新たな変化が芽生え始めていた。また、亮はそれ以前まで芦田先生のことを「守」と名前呼び捨てにしていたが、この頃から「芦田先生」と呼び名が変わり芦田先生への信頼感を少しずつ回復しているようでもあった。これまでの自分の体験を少しずつ修正しているかのようであった。

二学期初めの体育祭の時にも亮に合わせてようとする動きはあったが、次第に亮ばかりに合わせていられなくなっていた。二学期には大きな行事が続くため忙しくなり、代わりなど学校のステージが大きく揺れる。また、亮にかかわっている教師たちは、亮に合わせて対応をいつまで続けるのかの目処がたらず、不安とストレスを感じているようだった。毎月行われてきた検討会も忙しさ故に集まる機会をもてず、今後の対応については見通しのないまま過ぎていった。筆者自身も毎回のように亮の暴力暴言に晒され、また他の生徒にも同様なことを繰り返す亮とかかわりながら、見通しがなく、しかも

この対応が果たして適切なのかすらはっきりしない曖昧な中で、対応を続けることは苦しいことであった。心理臨床家の村瀬は治療構造について「治療過程に基本的な安定を保証しようとして設定されるものであり、この一定の枠によって、治療者の安定、安心が守られ、ひいては患者に『一定の保護された時間と空間』を保証しうることになる<sup>8)</sup>」と指摘している。つまり治療構造とは、第一に治療者側の安定を守るものであり、それが結果、患者に対して安定した空間を保証できるのである。一学期には大きな行事がない故に場も安定しており、柔軟枠は広がっていくことができた。しかしそれは裏を返せば、教師の馴染みある対応枠組みを破壊してゆく過程でもあったと言えよう。学校という場の中であって、積極的に指導・介入するという教師の対応方略を脇におきながら、亮のような暴力的生徒に合わせて対応してゆくということは、一方で教師の安定、安心が守られていない空間を作ることになる。高校説明会において教頭が力での指導を行ったこと、及びその後、教師と亮との間に毅然とした一線が引かれたのは、教師が亮と安定してかかわれなかったことの現れであったと考えられる。

教師と亮との間に一線が引かれ柔軟枠に亀裂が生じたこの時期は、抱えることに失敗した時期であると言えよう。亮は現実的な選択肢の一つであるB校への体験入学をほのめかし実行に移そうかと考えていた。亮にとってこの出来事は大きく、居心地の良い錯覚の空間から急速に脱錯覚し現実に向かっているようであった。そこでの亮は何につけても難癖をつけ感情を害し葛藤を爆発させて、仲の良かった男子生徒を徹底的に痛めつけたり、女子生徒に怪我をさせるなど激しい行動化を起こしていた。そしてこれによって次第に柔軟に対応することは困難になっていた。以前ならここで亮を追いかけ亮が逃げ出すという循環が起こるところであったが、しかし、亮は現実をこれまでとは違った見方をしているようであった。「どうしてあの時、とめてくれなかったのだ」と自己統制のできなさを語り、自ら教室に足を向けたり、芦田先生を頼り依存する気持ちが起こるなど、次第に現実での生活を目指し始めていた。女子生徒に怪我をおわせてからの三週間は学級で過ごすなど苦しい現実に向かっていたが、今度は男子生徒に大怪我をおわせてしまう。このときに柔軟枠は完全に崩壊し再設定されることはなかったが、亮は自己統制の試みとその失敗を繰り返し始めていた。このように柔軟枠の設定は、亮を抱える環境を生みだし、そこから脱錯覚し現実に向かうための機能を果たしたと考えることができる。



## B 自己統制の資源

四ヶ月の謹慎期間後の亮は、多少のトラブルを起こしはするものの徐々に学校生活に適應していった。四ヶ月の謹慎という罰が亮の変化を生んだことは否めないが、単に謹慎にすれば亮の暴力が収まったとは考えられない。やはりそれ以前の実践から意味を読み解くことが適切であろう。亮にかかわってきた多くの人々は、亮が暴力をおさめたことにとって如何なる意味を持っていたのだろうか。亮が暴力をおさめた要因は何だったのか。筆者は亮が暴力を取める過程に立ち会っていたがやはり枠の意味が鍵となると考えている。

北山は、枠を設定して治療する治療者側（本事例では教師側）の眼目として、患者（亮）の「ニードにほど良く適應し、患者とぶつかって壊されながら生き残ること」<sup>9)</sup>を挙げている。つまり、枠を壊されながらも、その枠を再設定する治療者が生き残ることが必要だとする。クライアントが現実に向かう際にはD.W.ウニコットが指摘するように「生き残った対象を使用する」<sup>10)</sup>からである。A中において柔軟枠は壊れて再設定されることはなかったので、亮はその枠をあてにして中学校生活を送ることはもはやできなかつた。柔軟枠は生き残った対象とならなかつただろう。また、柔軟枠内で主に対応していた数人の人も同じく生き残ることはできず、亮にとっては使用することができる対象にはならなかつた。数名の有志の教師は異動のためA中からいなくなっており、治療者の家庭教師も辞め、筆者も亮が一日を過ごす教室まで行くことはない。しかし、亮にとって一つだけ生き残った対象があると思われる。中学校生活の三年間を亮にかかわり続けてきた芦田先生である。芦田先生は亮に対して「だめなことはだめ」という一貫した態度で接してきたが、亮はそのことを使用して学校生活を送り始めていた。自分の行動をコントロールするのに「芦田先生が行動を止めてくれている」「だめなことを注意してくれる」という亮は、芦田先生の「やってはいけないことはやってはいけない」という態度や言葉を素直に受け止め、それを使用して自分の行動の注意すべき点を統制しようとしていた。亮は謹慎前から芦田先生のことを頼りはじめていたが、そこにいたるまでには、様々な対象と衝突し対象を破壊しながら、何が生き残るのかを試す過程があつたと考えられる。また亮が自分の行動を統制するという微妙な試みをはじめた時、他の周囲の生徒たちにも変化が起きていた。亮に友好的に接しはじめ、また割り切ることも覚えていたため、故意に亮を敵視したり回避しないようになっていた。亮が自己統制を続けられたのは、芦田先生が亮にとっての使用

できる対象となり、周囲の生徒たちがゆるやかな態度で亮に接したからであろう。このような経過を経て亮は暴力的行為を収束させていったと考えられる。

## おわりに

本事例ではある枠を設定して暴力に対処してきた実践について、亮の様子や教師のかかわりを中心に記述してきた。しかし、その実践は生徒と教師がともによって立つ場である学校の影響力を抜きにして考えることはできなかつた。その影響力とは、例えば学校行事や学年学期、その時々为学校状況や独自の学校文化などである。当然ながら学校での心理臨床活動は、これら学校の力をも包括的に考察の対象とする必要があり、それは今後の課題となるだろう。

（指導教官 近藤邦夫教授）

## 引用文献

- 1) 小此木啓吾 (1990)「治療構造論」小此木啓吾他編『臨床心理学大系⑦ 心理療法』金子書房 p.p.37-63
- 2) 北山修 (1990)「構造と設定」岩崎徹也他編『治療構造論』岩崎学術出版社 p.p.221-222
- 3) 北山 (1990)前掲書 p.222
- 4) 山崎篤 (1997)「境界例の生徒を学校内で抱えていく試み—その可能性と問題点—」『心理臨床学研究』第14巻第4号 p.p.456-466
- 5) D.W.ウニコット、北山修監訳 (1990)『児童分析から精神分析へ』岩崎学術出版社
- 6) 北山 (1990)前掲書 p.222
- 7) 深津千賀子 (1990)「ウニコットにおける治療構造論—『抱えることと解釈』を通して—」岩崎徹也他編『治療構造論』p.p.260-276
- 8) 村瀬嘉代子 (1995)『子どもと大人の心の架け橋』金剛出版、p.139
- 9) 北山 (1990)前掲書 p.222
- 10) D.W.ウニコット、橋本雅雄訳 (1979)『遊ぶことと現実』岩崎学術出版社