

# 不登校現象とその対応策

## 不登校発生要因における学校社会の問題構造とその対応策の研究

静岡県立清水南高等学校教諭 風 間 英 仁

(東京大学教育学部派遣研究生)

目次	
はじめに	----- 137
第1章 登校回避感情	----- 138
第2章 私事化と不登校	----- 141
第3章 可視化と不登校	----- 144
第4章 不登校と登校拒否	----- 146
第5章 対応策の視点	----- 148
第6章 私事化への対応	----- 150
第7章 可視化への対応	----- 152
おわりに	----- 155

### はじめに

教育問題がマスコミを通じてとりあげられ、社会問題として、各界から痛烈な批判が学校・教師に浴びせられる。こういう場面に遭遇するたびに、自省の念と同時にやるせない閉塞感をおぼえる。学校事故・いじめなどは日常におきる問題であるが、特にこれらは学校責任を問われるケースが多い。マスコミ報道では、必ず教師は見ていたか・知っていたかが注目されるし、裁判上でも、予見を含めた監督義務と事故当事者の判断能力が焦点となる。

これというのも、世の中には、学校生活における子どもの行動すべてにおいて、教師は見えているという思い込みともいえる“概念”が存在するからである。この見えているという“概念”は、教師の職業役割に対する世間の期待と結びついておきている。教師は学校社会をおさる直接の担当者であり、学校内で発生している逸脱に関して熟知していなければならない。まして、クラス担任であれば学級集団の責任者であるわけだから、個々の子どもについては完全に把握しているのは当然であるというものである。その為、いじめ問題に端を発し深刻な事件が引き起こされた際、世間やマスコミは必ず学校側のいじめの事実の認知を問題とする。学校側がその事実を把握していなかった場合などは、あたかも原因のすべてがそこに集約されているかのように報道され、厳し

い批判を浴びせかける。このような事態は、やはり、この教師に対する職業役割の“概念”ゆえである。

実際に学級集団の成員すべての行動等を教師は把握することは可能かという点、筆者は現場経験の中での実感として、非常に難しさを感じる。クラス担任をしても、1日のうちで通常、学級集団に身をおくのは授業以外に朝と帰りのショート・ホームルームのわずか数分間である。自分のクラスでの授業が毎日あるわけではないし、選択科目であるならば授業に参加していない生徒も存在する。場合によっては、自分のクラスの授業を持たないケースもありえる。このように時間軸のうえだけで見ると、教師が生徒たちと接触する時間は非常に短く、まして個々の生徒と直接触れ合う機会は、面接という形態で意図的につくらない限り確保しにくいのが現状である。学校は個々の子どもを完全に把握しきめることは非常に難しいのである。

学校は、その為、“教師は子どもが見えていなければならない”という強い使命感と役割遂行のために、学校内の一切の事柄について子どもを把握するための“可視性”を出来る限り確保しておく必要があることになる。校庭での遅刻指導、休み時間の校内巡視、逸脱行動を防止するための詳細な校則作成、家庭の状況・学校生活の状況・成績の記録化など、教師の視覚以外の様々な“可視化”の手段も動員して、子どもを把握するための手立てを組織的・系統的に講じてきた。(ここで使用する“可視性”は、心理学の概念でいう社会知覚ではなく、社会学で用

いられる社会構造上のメカニズムを意味する。)

ここでテーマとして取り上げる不登校問題も、この可視化により、その存在をより明確に顕在化させることとなった。しかし、可視化が今まで以上に不登校問題の実態把握を可能にさせたはずであったが、ある一定の枠組みの中で可視化しようとしたため、不登校問題の本質及

び全体像を見失いがちな捉えかたとなってしまったように思える。本稿では、このような手段による可視化で抽出された不登校問題を含めて、社会事象としての不登校の発生要因を様々な角度から分析し、具体的な対応策もあわせて検討していくこととする。

## 第1章 登校回避感情

表-1 学校嫌いを理由とする長期欠席者数の推移

(人)

年度間	62 (1987)	63 (1988)	元 (1989)	2 (1990)	3 (1991)	4 (1992)	5 (1993)	6 (1994)	7 (1995)	8 (1996)
小学校	5,293	6,291	7,179	8,014	9,652	10,449	11,469	12,240	12,782	15,301
					12,645	13,710	14,769	15,786	16,569	19,488
中学校	32,748	36,110	40,087	40,223	43,796	47,526	49,212	51,365	54,092	62,148
					54,172	58,421	60,039	61,663	65,002	74,757
合計	38,041	42,466	47,266	48,237	53,446	57,975	60,681	63,605	66,874	77,449
					66,817	72,131	74,808	77,449	81,591	94,245

(注) 1 長期欠席者数は、各年間に通算50日以上欠席した者の数

2 平成3年度以降における下段の数は、年度間に通算30日以上欠席した者の数

資料：文部省「学校基本調査」

文部省は“登校拒否”のより正確な実態を把握するために、従来から行なわれていた学校基本調査の欠席者の理由別統計に、1966(昭和41)年より、新たに「学校嫌いを理由」という項目を設け、調査を行なうこととなった。表-1にも示したように、この調査は今日まで続けられており、“登校拒否”に関する日本で唯一の全国的なデータとなっている。その統計の枠組みは、欠席日数50日以上として調査が行なわれ、1991(平成3)年からは欠席日数30日以上もその調査対象となった。

一方においては、法務省人権擁護局は不登校を「何らかの心理的、環境的要因によって、登校しない、登校したくともできない状態」(『不登校児の実態について』1989年)として定義づけている。この人権擁護局の抽象的な“言葉”であるより、文部省の=査のための基準に用いた30日という具体的な“数字”のほうが類別化しやすいためののか、この“30日”が不登校判別の目安として一般化されている。

また、不登校という問題は、その性質上、統計というかたちでは明らかになりやすいが、その原因、あるいは加害者と被害者などの図式が見えにくいいため、いじめ問題に較べると、直接学校がその責任を問われるケースが少ない。さらに、その不登校の原因を個人の内面的なも

のに求めようとする一般的な認識も手伝い、統計上に現われない30日未満の欠席児童・生徒向けられる注目度は、少ないものとなっている。

文部省基本調査による「学校嫌いを理由とする長期欠席者数」で、1996年度を見てみると、登校拒否発生率(30日以上欠席)は、小学校で0.24%、中学校で1.64%である。つまり、小学生では約400人に1人、中学生では約60人に1人の割合で登校拒否児童・生徒が出現していることとなる。基本調査から示されるこの数値と、教師集団が日常的に認識している不登校の実態とは、感覚的に大きな隔りがある。というのは、欠席30日という枠組みの中に入らずとも、遅刻・早退を繰り返したり、登校はするものの頻りに保健室を利用したりなど、学校現場では統計に表われない多数の不登校傾向の子どもに対応に追われているのが現実だからである。

表2 登校回避感情の経験

Q. 学校へ行くのが嫌になったことがあるか						
	よくある	ときどきある	たまにある	まったくない	無答	計
実数	604人	903人	2964人	1654人	79人	5934人
比率	10.2%	15.2%	45.4%	27.9%	1.3%	100.0%

※ 登校回避感情の経験 (70.8%)

資料：1989年森田洋司『「不登校」問題に関する社会学的研究』大阪私立大学社会学研究室 (1988年度調査)

ここに一つ大変興味深いデータがある。表-2に示した、大阪私立大学社会学研究室が1988年度おこなった、全国の11政令指定都市および東京都区部の12都市の公立中学2年生6000名を対象とした実態調査である。この

データは1988年度のものであるが、これ以降も不登校件数は増加の一途を辿っていることから、現在もその実態は変わらないものであり、十分に妥当性のあるものと判断できる。また、近年の学校現場において、不登校生徒のタイプ及び生徒の欠席理由の多様化の実態に即してみても、“学校へ行くのが嫌になったことがある”生徒数の割合は増えることはあっても、減ることは考えられない。

このデータによると、強弱の差はあれ、“学校へ行くのが嫌になったことがある”という登校回避感情を持った経験のある生徒は全体の70%にも達している。つまり、不登校生徒だけが、学校に対して回避感情をもっているのではなく、登校している生徒の中にもこの回避感情を持った者が数多くいることがいえる。欠席を重ねている生徒は、氷山の一角であり、予備軍といえるグレー・ゾーンの裾はかなり広いことを示しているのである。

表-3 公・市立高等学校における中途退学者数の推移

(人)

事由/年度間	2 (1990)	3 (1991)	4 (1992)	5 (1993)	6 (1994)	7 (1995)
学業不振	13,932 11.3%	11,685 10.3%	10,025 9.9%	8,841 9.4%	8,507 8.8%	7,754 7.9%
病気・けが・死亡	5,247 4.2%	4,658 4.1%	4,093 4.0%	3,762 4.0%	8,791 3.9%	3,874 3.9%
経済的理由	2,360 1.9%	2,269 2.0%	2,136 2.1%	2,198 2.3%	2,419 2.5%	2,196 2.2%
問題行動等	7,345 5.9%	6,160 5.5%	4,084 4.7%	4,255 4.5%	4,597 4.8%	4,614 4.7%
進路変更	48,099 38.9%	46,175 40.9%	43,792 43.3%	41,163 43.8%	41,699 43.3%	42,544 43.3%
家庭の事情	8,041 6.5%	6,062 5.8%	5,559 5.5%	5,214 5.5%	5,357 5.6%	5,334 5.4%
学校生活・学業不適応	32,849 26.6%	30,649 27.1%	26,850 26.5%	24,596 26.1%	25,959 26.9%	28,035 28.6%
その他	5,656 4.6%	4,735 4.2%	3,935 3.9%	4,036 4.3%	4,072 4.2%	3 ≪ 828 3.9%
計	123,529 100.0%	112,933 100.0%	101,194 100.0%	94,065 100.0%	96,401 100.0%	98,179 100.0%
在籍者数	5,609,353	5,443,237	5,201,859	4,991,109	4,850,868	4,711,305
中退者比率	2.2%	2.1%	1.9%	1.9%	2.0%	2.1%

(注) 各項目の下段の数値は、構成比を表わす

資料：文部省「学校基本調査」

藤田英典氏は、『教育改革』（1997年）の中で今日の教育問題の特質を、“原因・背景が多面的・複合的であり、またそこには様々な利害が錯綜している”として、その教育問題の中で不登校を「校内暴力やいじめが学校の中での問題であるのに対して、不登校も高校中退も、現象としては学校からの逃走であり、学校教育の拒否という象徴的な意味をもっている点に特徴がある。」と位置付けている。表-3で見られる高校の中途退学者の理由の中で、「学業不振」「問題行動」「進路変更」「学校生活・学業不適応」などの項目はまさしく、学校からの逃走であり、これらの理由などで中退していく行為も、この“学校に行くのが嫌になったことがある”という登校回避感情の温床の結果だといえる。また、学校からの逃走的な理由で中途退学していった生徒の比率は、全体の84.5%を占めている。以上のことから、不登校と高校中退は、登校回避感情という点で同質の問題として扱うことができるといえる。

さらに、藤田英典氏は『学び合う共同体（「共生空間としての学校」）』（1996年）では不登校・高校中退の原因を、  
①神経症的不適応、②文化的不適応、③怠学型不適応、④進路不適応とというように4つに分類しており、これらが複雑に関係して現象として表出するとしている。つまり教育問題は、因果関係のなかで発生するというよりか、いくつかの要因が相互に作用しあい、因縁的関係のなかで発生するというものなのである。このことから、不登校の原因を個人の内面的問題、家庭内の問題、あるいは登校回避感情を抱かせる学校の問題というふうに、原因を1つにあるいは偏重的に求めるのは適切ではない。

とはいうものの、全体の70%にもおよぶ生徒が登校回避感情を持った経験があるということは、学校社会がこの感情を生みださせているという点で、不登校を表出させる原因の一部を学校がつくりだしているという事実は否めない。登校回避感情を抱かせる要因が学校社会構造に埋め込まれており、この要因を改善しない限り、今後も、その他の要因との相互作用による因縁的關係により、学校社会は不登校児童・生徒、高校中退者を輩出し続けることが予想される。

ここでは、不登校の問題を現象の発生要因の一つである登校回避感情を抱かせる学校社会の構造だけに限定し、学校社会の構造上の問題点を明らかにしていく。研究方法としては、森田洋司氏が『「不登校」現象の社会学』（1991年）のなかで用いた“私事化(privatization)”理論・“可視化”理論を参考にして、不登校現象の発生要因を、筆者が学校現場の中で漠然と感じ得ていた経験をもとに、理論的に分析していきたい。

ただし、この論を展開していく前提として、学歴問題および子どもの学習権を次のように位置付ける。日本社会は、学歴社会といっても、日本の学歴は制度的には欧米でみられるような能力資格ではない。学校とリンクした一般的な資格試験は、能力資格を学校終了時点で公的に明示化し固定化してしまうものである。確かに学歴は、個人が持つ能力の他に、保護者の持つ経済力、家庭内の社会心理的需要・文化資本が多分に影響されるものであるが、欧米諸国などと較べると、その属性主義的傾向は日本の場合は薄いと考えられる。そういうことから、国際的な比較で述べれば、日本社会は学歴・属性を問わずして、本人の努力しだいで人生を切り開いていける可能性が高いといえる。

しかし、国内だけで見てみると、一般的に学歴や学校歴が、能力・人格の優劣評価の指標に拡張されるという社会的風潮があり、また、高校進学率が96.8%に達しているなど、高校教育は義務教育ではないが、高校に行かないという選択が実質的に難しくなっている。このような今日の状況をふまえると、学歴というものを軽視することはできない。学歴がこのような社会的意味を持つ限り、学歴を生みだす学校は、入学してきた子どもを特別な事情がないかぎり、できるだけ卒業させ学歴を付与すべき社会的使命を持つものと判断される。

次いで、子どもの学習権については、戦後日本教育の方向性を示したジョージ・D・ストッダード(George D. Stoddard)博士を団長とする『第1次アメリカ教育使節団報告書(Report of The United States Education Mission to Japan)』の中にその骨子が貫かれている。また法的には、教科書検定取消訴訟事件第一審判決(裁判長杉本良吉)では、憲法二六条の解釈として“子どもの学習する権利”を明らかにし、その後、北海道旭川学力テスト事件最高裁判決(裁判長村上朝一)では、“子どもの教育は、子どもの学習権の充足をはかりうる立場にある者の責務”と規定した。

浦野東洋一氏は『教育法と教育行政』（1993年）の中で学習権について「教育を受けることと、学習することが人間の権利と観念されるゆえん、人間の新生児は長期にわたる大人からの働きかけがあってはじめて人間になるという事実、現代社会に算いて一人前の労働力を身につけるには教育・学習が不可欠であるという事実、平和で民主的な社会・国家の形成者としての市民・主権者国民として生きるにも教育・学習が不可欠であるという事実、総じて、幸福な人生をおくるためには教育・学習が不可欠であるという事実」に在る。」と述べ、権利としての正当性を明らかにし、その上で、学力テスト旭川事件最高裁

判決を「権利としての教育の意味あいを、子どもの教育は、教育の施す者の支配的権能ではなく、専ら子どもの利益のために、教育を与える者の責務として行なわれるべきもの、と解している点は大変重要である。」と評価している。以上のようなことにより、不登校の児童・生徒及び高校中退者の学習権の充足義務は学校にあると判断できるものとする。

## 第2章 私事化と不登校

従来、不登校は教育問題としてどういう捉えられ方をしてきたかという点、まず毎年刊行される『子ども白書』などのような統計的把握、不登校児童・生徒を抱える保護者・教師の経験及びマスコミ報道・事例研究などによる事後的把握、不登校の可視的行動分類による形態的把握、さらになぜ学校に来ないか、あるいは来れなくなったかの原因を探りだす原因的把握などがある。従来、この原因追及は、すでに不登校という事象を表出させている子どもを対象としており、その為に子ども個人の性格、成育歴、家族背景、子どもを取り巻く人間関係などが重視されてきた。その結果、その対策も自ずから、教育相談室の設置、スクール・カウンセラー制度の導入、精神科医・臨床心理学者との協力など、不登校児童・生徒個人への対応策となってしまっている。そのため、不登校問題への政策的な対応は事後的になり、治療的側面に議論が偏重してしまう傾向がある。

本稿では、すでに不登校となってしまった児童・生徒だけを対象とするのではなく、大阪私立大学社会学研究室的の調査にみられたように、70%をこえる生徒が登校回避感情の経験を持つことから、毎日登校していても学校に行くのが嫌だと思ったことのある児童・生徒までも含めて、学校社会のどこにそういう感情を抱かせるかという構造的な問題があるのか、逆に学校社会のどこに学校と子どもをつなぎとめるものがあるのかについて考察することとする。

登校回避感情は、直接には、学校という場をめぐって形成されたものではあるが、その感情派生要因は学校だけにとついたものではない。むしろ、学校社会や家庭までもを呑み込む、より大きな社会の動向とメカニズムに基盤をもつ感情ともいえる。つまり、不登校現象の表出は、学校的要因・家庭的要因・社会的要因などの複雑で重層的な要因が、相互に作用しあう因縁的關係のなかで生じているということである。ここでは、不登校問題を、社会の構造変容と学校社会の関係の中で、その発生

要因を構造化することとする

高度産業社会の発展とともに表出する現代的な社会現象の一つに“私事化”があげられる。日本も戦後の経済成長の発達とともに、この傾向が顕著になってきた。戦前においては、個人の利益・人間としての価値よりも集団全体の利益・没個性化した集団個性を重視し、貢献的価値は最小単位を“イエ”として、その頂点を天皇においた家族的国家に向けられていた。

戦後、平等社会となり、高度経済成長の進展にともない、貢献的価値は国家から、企業・学校・地域などの中間集団に転化され、家庭を犠牲にしてまで会社に尽くす“猛烈サラリーマン”あるいは“企業戦士”などを生み出すこととなった。

石油ショック以後、経済の成長率も低下し、戦後も数十年たち、能力と努力によって人生が開けるというメリトクラシー神話もゆらぎが生じ、ほとんどの国民が中産階級意識を持つなかで、消費感覚と癒着し、国家はもちろんのこと中間集団に対する献身価値すら著しく希薄化していった。公的価値より私的価値が重視され、私的充足感を追及する社会傾向が進展し、いわゆる“マイホーム・パパ”が陽のあたる場所に登場することとなるのである。

今日は、さらにその私事化がすすみ、夫婦別姓問題に代表されるように、私的充足の対象が、家族や夫婦の単位から個人へ移り変わっている。丸山眞男氏は、論文『個人析出のさまざまなパターン』（1965年）の中で、「個人は、好むと好まざるとにかかわらず、それまで彼をしばり一定の伝統的な行動を規定してきた共同体の紐から解放されるのであり、この場合の実態や度合いは、具体的な場合に異なるにつれ多様であることは、いうまでもない。この普遍的な現象を、“自立化”と区別して“個人析出”(individuation)と呼ぶことにしたい。」として、近代化に伴う様々な局面におかれた“個人析出の縫ロセス”を「自立化」(individualization)・「民生化」(pemocratization)・「私化」(privatization)・「原子化」(atomization)の4つのパターンに吻類した。つまり、現在における私事化の様態は、丸山眞男氏のいうところの「原子化」となっているのである。価値対象が、戦前では“国家”・“家”、戦後は“企業”・“家”・“個人”さらに“個人”へと転化し、戦前では、日蔭の価値であった私的充足感が台頭し、今やそれ自身が正当性を持つ、積極的な価値観となったということである。

これらの戦後の私事化による社会の構造変容に呼応す

るかたちで、学校社会も大きく変わっていくこととなる。戦後、高度産業社会が発達を続けていくなかで、企業組織間ヒエラルヒー内の大企業志向と組織内の地位上昇達成志向と学校社会のメリトクラシーが結びつけられ、学校社会に対する人々の意味付与が、個人レベルでの学歴や地位達成を目的とする私的充足の場として位置づけられるようになった。人々が学歴獲得競争に参加し、熱心になるのは、人々の地位欲求の標的に“よりましな学歴”が位置づけられ、“高学歴取得＝職業的地位達成”の図式を信念として持つにほかならない。この信念こそが、頂点校から底辺校に至るまで、一元的な学業成績重視の学校文化を形成した。このような受験戦争というものが大衆社会を巻き込んで現象として表出し、学校社会はこれと関わり、現在でもなお続いている。

しかし、一方で私事化の進展にともない、人々の私的価値の充足が学校社会だけでは満たされないほど昂進し、学校外に提供されている充足資源や生活空間へと拡張され、飽くなきアノミー的欲求を追い求め、学校への興味を喪失し登校しなくなる子どもが現出している。あるいは、公共・集団に対する貢献意識の低下により、共同性が有名無実化し、相互の孤立化を伴うことで、学校は集団生活を営む場でありながら、一人一人の人間関係の結びつきが弱い集団へその姿を変貌させ、その集団に居とどまることができず、滑落を余儀なくされてしまいます子どもも多くあらわれた。

A. H. マズロー (Maslow) の『人間性の心理学—モチベーションとパーソナリティ』(訳小口忠彦/1987年)によれば、成長動機ともいえる、自分自身でありたいという自己表現の欲求は、一般に生理的欲求や安全の欲求などの欠乏欲求が満たされ、はじめて生じるものであるとしている。つまり、欠乏欲求は人間生活を営む上で極めて基本的な欲求であるといえる。かつて、社会全体に物質的貧しさが溢れていた時代、教育は個人に知識・技能などの価値をもたらすものと信じられており、学校は行かなければならないという積極的重要性のあるものとして意識づけられ、その学校の先生の言うことには従わねばならないと感じられていた。生命の危機から解放されたり、大衆消費社会の出現によって物質的には満たされた今日、自己表現の欲求が高まり、学校に対する意識も、落伍者にならないためという消極的重要性に変わっていき、学校教育を支えてきた学校に行くのは当然であるという自明性を失うこととなった。

この当然とされてきた価値の崩壊の傾向は、教育のみならず現代社会一般に見られる特徴となっている。アメ

リカの精神分析学者E. H. エリクソン (Erikson) やその他心理学者の指摘するところによると、一般に大人への過程で多くの若者は、自分は何物かという問いに悩まされるアイデンティティ (自己同一性) の危機に直面しているとするが、今日ではこうした傾向は、若者のみならず年長世代にまで拡まっていると論じている。

アイデンティティとは、例えば、家族の一員としての自分、友達との関係における自分、会社での社員としての自分、地域社会における住民として自分など、様々な社会関係のなかでの様々な自分が統合されている心的状態を示す。産業化と都市化の進展、共同体の衰弱、社会移動の増大などの社会的背景は、様々な社会関係のなかでの様々な自分を統合できないまま葛藤している者を増大させた。その中で、自明性を喪失させるに至る多種多様な価値観が生み出されることとなった。つまり、自分の中に内在する真の自分を追及し自己実現を切望するため、自己に課せられた社会的責任を回避しようとするモラトリアム志向がそれである。

私事化やモラトリアム志向などによる私的価値の充足は、自分にとって最も意味のある世界とみなし、そこに自己実現の場を求めようとする現象である。学校を自己の進路達成のための手段として利用しようとする子どもや、あるいはクラブ・生徒会活動を通じ達成要求を満たそうというような子どもなどは、ルーティン化された学校の枠の中においても私的充足感を享受することができる。

しかし、私的価値が学校という枠の中で見い出せなかったり、あるいは求めたとしても学校がその報酬性を与えることができない場合、子どもは自然に学校の枠の外に自己実現の場を求めていこうとする。その為、学校と子どもの関係は、物理的にも精神的にも距離がおかれる状態となってしまふ。この一つの特徴的な例が、小学生のミニ四駆 (四輪駆動車のプラモデルを改造して速さを競う)・電子ゲーム、中学生・高校生のロックバンドやストリート・ダンスやボード (サーフィン、スケート・ボード、スノー・ボードなど) などの趣味傾向である。これらはいずれも、主体性が持てたり、自己演出ができるという特徴を兼ね備えたものである。これらの趣味は、私的価値にもとづいた充足感が得られたり、学校枠内に存在しない評価や差位化がはかれるという点で、自己実現ができる対象として選ばれていると判断できる。ただし、学校の枠外であっても、テニスや水泳などの様々な社会体育の場合は、とかく大会出場や進学などと学校社会との関連性が深いため、精神的に学校との距離感があっても、不登校という形で切れることは少ない。

このように、ルーティン化された学校の枠組みの中で、私事化により多様化した子どもたちの私的価値すべてに、学校は応えきれなくなっているのが現状である。そのことが、学校に自己実現の場を見出せない子どもを増加させている要因となっている。では、現在の日本における私的価値とはどういう特徴をもっているのか、子どもたちが学校社会に対して求める私的価値と、どういう関係にあるのかを考えていきたい。

森岡清美氏は論文『日常生活における私秘化』（1983年）の中で、戦前までの近世・近代日本家族の典型であるイエには、家業経営を介して社会に開かれた公共的な生活領域のオモテと、家族の私的な生活領域であるオクが機能として組み込まれていたが、戦後の家族機能の“私秘化（privatization＝私事化）”によりオモテの公共的な生活領域が退化して、オクの私的な生活に純化され、イエの特性は変質崩壊したとしている。つまり、戦前の家庭内には「公」的自分と「私」的自分を区別する機会が存在したが、戦後の私事化により家庭内には「公」の領域が喪失し「私」だけの空間となり、家庭内で「公」としての自分を意識する機会が失われたのである。

戦前において、「私」を滅し「公」的側面を最優先するこのイエの概念は、国家・官僚制・軍隊・会社など集団組織のモデルに援用され、いわゆる日本型集団主義が形成された。日本型集団主義は、集団組織を「公」と一体化させるものであり、イエのなかではもちろんのこと集団組織においても「私」は従属される関係が一般的となった。

歴史的な国家主義の昂場とともに、集団組織の個性はますます尊重される方向へと進み、その集団を形成する成員は、没個性を強いられる個人となっていったのである。個人の中に集団組織に対しての「公」的意識はあっても、人権などに裏付けられた個人としての「公」的意識や責任が希薄となる社会環境になっていったのである。そして、この人権などに裏付けられた個人としての「公」的意識の欠如は、個人と「私」を同一視する傾向を生んだ。

戦後になり、イエの概念が否定され、今まで「公」によって抑制されていた個人が尊重されるようになった。個人の中の「公」的意識が未分化のまま戦後となり、「私」と同一視された個人が解き放たれたことにより、本来的な「公」と「私」の境界を益々あいまいなものたさせていった。森岡清美氏も、戦後のイエの私秘化は、公共的関心の欠如など様々な複合的帰結を生んでいることを分析している。個人の中で「公」「私」が識別されないこと

は、集団組織の成員としての「公」的な義務・責任は軽視されたままであり、そのことが個人の私的価値を欲望主義的なものへと変容させることとなった。「公」の場でありながら、欲望主義的な「私」が主張され、さらにそれが尊重すべき個人の意見として正当化されてしまうのは、このことによるのである。それは、西欧の近代市民社会は私的領域の中にプライバシーとそれと接続する人権意識を構造化させてきたのと比較して、戦後日本社会はプライバシーと人権との関係が混沌とした状態であるともいわれるのである。現代社会において、人々は政治に対して個人的には批判的な感情を持ちながらも、いざ選挙となると個人の中の「私」的都合が優先され、投票率が低下してしまうことなどは、この一つの典型的な例であろう。

社会の私事化の進展に伴い、学校社会においても、子供の価値意識はもっぱら私的領域に傾いている。この私的価値は、社会動向と呼応するかたちで欲望主義的なものとなっており、学校社会のなかでアノミックな肥大を続けているのである。個人と「私」の区別のない、欲望主義的な私的価値を持つこととなった子どもたちの物事の判断基準は、個人の中の「公」や一貫性のある信念にもとづくものではなく、「好き」か「嫌い」・“得”か“損”かの短絡的なものである。そのような判断・選択であっても、人権意識が叫ばれる時代背景の中で、個人の意見は正当性という錦御旗を持ち、学校はその対応を迫られるのである。そして、この傾向が結局、教師が子どもの主体性に対して全面的な信頼をおくことができない、不安要因となってしまっているのである。

私事化の傾向は、経済の自由化を部分的に導入した中華人民共和国においても都市部を中心にみられ、様々な課題を含んだ社会問題となっていることから、日本だけに限られたものではない。産業社会が高度化していく過程で、私事化はどここの国でもおこりうる現象といえる。そのことから、こうした私事化のダイナミズムに対抗して、学校社会だけが私事化をコントロールすることは不可能であるといえる。

しかし、学校社会は、教育を目的とする集団であるという点で、私事化の影響で希薄化された子ども一人一人の人間関係を、十分に修復していくことは可能である。また、学校はその機能を十分に備えていると思われる。一人一人の絆が強まることは、“他”と「私」あるいは“集団”と「私」の位置関係を、より多く今まで以上に意識・経験されることとなる。その経験は、個人の中に「公」「私」の区分意識を形成し、その「公」「私」の区分意識は、学

校内で拡散されていく私的充足を制御する機能となりえる。また、多様な人間関係で多様なコミュニティが形成されることは、学校内に自己実現の機会を拡大することにもなる。では、児童・生徒各人の精神的・物理的に距離感を縮め、一人一人の絆を強めるためには、学校としてどのような取り組みをすればよいのか。これについての具体的な検討は第6章において述べることとする。

### 第3章 可視化と不登校

学校へは当然行くものだという自明性の喪失が拡大し、私事化による欲望主義的な私的価値が学校社会に求められるようになってきている時代の流れの中で、学校はその要請に応えるべく、枠組みの拡大・弾力化などの対応策をはかってきたかという、実のところ学校社会は、その反対の方向へ歩まざるをえない教育問題を抱え込むことになってしまったのである。

1970年代から1980年代にかけて、学校社会が抱え込むこととなった教育問題とは、“校内暴力”や“いじめ”などである。これらの教育問題は、教育界はもちろんのことマスコミや世間からも強い関心が寄せられ、社会問題として取り扱われるようになった。一連の傾向として“校内暴力”・“いじめ”を引き起こす原因は、学校内部にあるとみなされ、学校・教師に厳しい批判が浴びせられた。

学校はこれらの問題への対応策として、規範・観察・記録などで、学校内部の可視化を強化した。つまり、児童・生徒の逸脱行動をいち早く察知するために、校則の細則化、さらにその校則の遵守の徹底、〇〇点検と名のつく学校行事の出現、校内から校外へと教師による巡視範囲の拡大、家庭訪問の奨励、学習面・生活面の記録化、監視のための保護者の動員などである。ありとあらゆるところに教師の視線を埋め込んでおくことで、問題の発生を未然に防ぎ、学校社会の秩序化をはかろうとしたのである。

これらの可視性を拡大する学校の対応策は功を奏し、“校内暴力”・“いじめ”件数は減少傾向に転化していった。ところが、これと反比例するかたどで、1980年代後半より“不登校”件数が著しく増加傾向を示すこととなっていったのである。いいかえると、可視化により、学校細部にわたり教師の視線がはりめぐらされたことにより、“校内暴力”・“いじめ”などを発生させ難くしたが、逆にこの可視性の拡大が、不登校件数を増やすこととなってしまったといえるのである。では、可視化と不登校の間にはどのような関連性があるのかをみていきたい。

M. フーコー (Foucault) は、『監獄の誕生』(訳田村 俣 / 1977年)の中で、近代社会の形成過程を“規律・訓練”の制度化過程として描き出しており、この規律・訓練のシステムの特徴の一つに、視線の作用によって個々人の内面に働きかけ教化(統制)する仕組みを発達させたことをあげている。この規律・訓練化としての可視性について次のように述べている。「規律・訓練こそが個々人を造り出すのであり、それは個々人を権力行使の客体ならびに道具として手に入れる、そうした権力の特定の技術である。・・・規律・訓練の行使は、視線の作用によって強制を加えることを前提としている。見ることを可能にする技術によって、権力の効果が生じる装置、しかも逆に、強制権の諸手段によって、それらが適用される当の人々がはっきり可視的になる装置を前提とするのである。・・・規律・訓練の制度は、人間の行為を調べる顕微鏡として機能する取締装置を広め、その制度によって実現された精密で分析的な区分は、人々のまわりに、観察・記録・訓育の仕掛けを形づくったのである。」

そして、フーコーは規律・訓練のシステムの典型として、J. ベンサム (Bentham) が考察した「一望監視システム」を引用している。それは、円形の監獄の中央に監視室の塔を設け、監視者はそこからいつでも受刑者の動向を監視できるのだが、逆に受刑者の方からは全く監視者の姿を見ることが出来ないという構造の監獄である。そこでは受刑者は、いつでも姿のはっきりしない監視者に監視されているという不安につきまといわれる。こうして受刑者の行動を大きく制約し、その結果として統制(教化)効果を最大化させるというものである。さらに、この「一望監視システム」は、監獄の構造にとどまらず、現代では全社会的構造になってしまっているという。近代社会において人々は、統制・教化される客体として位置づけられ、このシステムの中で人々は、可視化され、差異化され、そして権力が行使される。この権力を行使するための道具・技術・方式・適用水準・標的をとともなう様式が、規律・訓練である。この規律・訓練は、社会制御としての機能を持ち、秩序維持のためには極めて効果的であり、さらにこれは人間の多様性をも秩序化することになる技術にもなる。つまり、いずれの社会や集団においても、その構造の安定化・秩序化をはかるために、規律・訓練などにより成員の自由をある程度の規制・拘束することなどが行なわれている。可視化により成員は匿名化され、各人のプライバシーがある程度犠牲にされるのである。

学校社会も、教育を目的としているとはいえ、集団や組織である以上、構造的な安定化をはかることが求めら



れ、児童・生徒への可視化が余儀なくされている。もし学校社会の可視性が阻害されたならば、問題行動に潜在化が生じ、逸脱が蓄積され、集団秩序は混乱し、被害状況すら把握できない状態となる。そして、最終的には、学校社会の主要機能である教育機能にさえもが麻痺状態に陥ることとなる。学校社会の可視性を集団機能として確保しておくことは、フーコーが述べるように、集団の安定に寄与するという社会制御としての機能を果たすことになるのである。

学校社会の可視性が拡大されることは、一面では子どもの抱えている様々な問題解決に寄与するにも関わらず、他面では、さらに問題行動をより潜在化させてしまったり、あるいは子どもの行動がより正確に細部にわたって把握され過ぎることによる新たな問題行動の発生を促すこととなる。学校社会の可視性の拡大は、必ずしも好ましい結果ばかりをもたらすとは限らないのである。つまり、この可視化のメカニズムのジレンマ問題とは、その目的をより一層効果的に遂行しようとするとかえって問題行動を増幅させ、子どものために好ましくない結果をもたらすという作用を意味するのである。

可視化の拡大が、子どもに及ぼす好ましくない事柄として、まず一つはラベリングしてしまう傾向があるということである。R. C. リスト (List) は「学校教育におけるレイベリング理論」『教育と社会変動』(訳藤田英典/1980年)の中で「何が逸脱と判断され、誰が逸脱者であると判断されることになるかは、多様な社会状況のなかで決まるのであり、しかも、そうした決定を下す権力を持つ人がその社会的状況に影響を及ぼしているのであり、しかも、そうした決定を下す権力を持つ人がその社会的状況に影響を及ぼしているのである。要するに、逸脱というのは、自明のものではなく、全く主観的に決まるものなのである。」と述べている。

つまり、教師は、子どもを規範・観察・記録などの手段を用いてその行動の把握につとめ、規律や規範からの逸脱という尺度の中で序列づけ階層化していくのである。そして教師間で暗黙のうちに“欠席の多い生徒・少ない生徒”、“成績のよい生徒・悪い生徒”、“校則を守れる生徒・守れない生徒”、“勤勉な生徒・怠惰な生徒”など様々な類別カテゴリーをつくりだしていく。同時に生徒は学校社会内で匿名化され、いずれかの類別カテゴリーのなかに放り込まれラベリングされてしまうのである。学校社会の問題性を表出させる手段であったはずの規律・規範が一人歩きをし、あたかも社会的価値観と連動した普遍性を持つものと受け止められ、さらに、逸脱と判断さ

れた類型に対し、教師の内に指導の義務観念を生じさせてしまうこととなる。転勤して来たばかりの教師が前任校の規律・規範の枠組みからなかなか脱却できず、新任校のまだ名前も知らない生徒との間で、生活指導上のトラブルを起こすことがあるのはこのためである。

不登校のケースでみてみると、“不登校は病気である”という枠組みの中で作成された医療・相談機関などによる類別基準が、学校内に持ち込まれ、不登校の子どもを主観的に見ることを忘れ、不登校の子どもをどれかしらのカテゴリーにあてはめようと、行動特性ばかりに目を奪われ、問題を客観化してしまい、原因の本質を見失い事態を悪化させてしまう例があげられる。佐伯胖氏は『「学ぶ」ということの意味』(1995年)の中で、教師と子どもの関係を共に学び合う立場である共同的な You 的關係が好ましいとし、子どもを客観化する They 的關係は、集団内の規範秩序を維持するためのもであり、その関係は心的権力関係を生じさせると主張している。つまり、教師が子どもを客観化してしまうことによって生ずるこの心的権力関係は、不登校の場合に特に重要となる教師と子どもの“心の接面”を縮小化してしまうのである。

可視化の拡大が子どもに及ぼす好ましくない事柄の二つめは、学校内の可視化が拡大するということは、規範が厳密に明文化・細則化されたり、逸脱行動判定がマニュアル化されたり、あるいは問題行動の把握に神経質になるあまり、これまで黙認されていた行動までもが、逸脱の対象となってしまうことである。つまり、学校社会が問題行動の把握に意を注ぐあまり、学校社会の構造を著しく硬化させてしまい、その場に応じた子どもへの弾力的な指導なども失わせることである。そして、子どもによりルーティン化された行動を求める学校社会は、自分らしさを見つけれない子どもを多く生み出すのである。

自分らしさの認知をさらに困難にさせていることの要因には、先に述べた私的価値の充足を強く求める私事化の影響もあげることができる。また、このルーティン化された学校内での活動は、子どもにストレスや倦怠感をも生じさせてしまう。学校社会の枠組みの中で、私的価値の充足をはかれない、自分らしさを見つけれない、ストレスなどによる登校回避感情の表出、これらの可視化に伴う傾向が不登校現象を生み出しているといえる。

E. ゴッフマン (Goffman) は『集まりの構造—新しい日常行動論を求めて』(訳丸木恵祐・本名信行/1980年)の中で“逸脱者”を「ある種の価値を分有し、行為、お

よび個人的属性に関する一組の社会基準を遵守しない成員」と述べている。つまり、可視性を確保する社会装置は、成員に社会基準を遵守させたり、成員を逸脱行動からすくい上げたりする機能を持ち合わせており、社会の安定に寄与しているのである。しかし、一方では、可視性の機能の仕方によっては、以上のように様々な問題的事態を抱え込むことになるのである。このことは、集団やそこで生活する個人にとって“可視性”と同時に“不可視性”もが不可欠な要素であることが理解される。

個人の行動がすっかり見透かされるこの可視化への抵抗として、人々は不可視な空間をルーティン化された枠内に見つけ出そうとする。このような不可視な空間を“離脱”空間とよぶ。S. コーヘン (Cohen) は『離脱の試み—日常生活への抵抗』(訳石黒毅/1975年)の中で、現象学的社会学の“活動=飛び地 (activity=enclaves)”の概念を採用し、日常生活のルーティン化された現実の中に、アイデンティティ存立の場としての相対的に自由な離脱空間が埋め込まれているとしている。そして、この空間は、日常のルーティン化された活動の中で生じるストレス・倦怠感を癒し、見られないことで私性を回復し、多少の逸脱行為を許容するなどの機能を持つとしている。

学校社会にも、休み時間や放課後、クラブ活動、部室や校舎の物陰、あるいは保健室や図書室、遠足などの非日常的要素の強い学校行事などがこの離脱空間にあたる。こういった空間は、教師からの不可視性がある程度保たれるため、時として些細な逸脱行動が生ずることもあるが、基本的に可視化に対するガス抜きや定常的行動の心的操作などの働きをもっている。つまり、離脱空間は、集団の大まかな枠組みを維持する機能があるわけであり、制度的に学校社会内部に離脱空間を確保することにより、登校回避感情を抑制させることができるのである。

以上のような過度の可視化による類別化やストレス・倦怠感の表出など、これからの可視化の弊害を防いでいくためには、学校社会の可視性のあり方、離脱空間の制度的確保などの検討が必要であろう。この検討課題については第7章で述べることとする。

## 第4章 不登校と登校拒否

学校に行かない子どもたちについて、今まで、学校恐怖症、登校拒否、不登校、学校ぎらい、学校脱落、引きこもり、怠学等、様々な用語が用いられてきた。それぞれの用語は、何らかの特徴を捉えて提唱されてきたはずのものであったが、ひとたび世間の認知を受けると、最

初の規定とは離れて用語は一人歩きをしまっている。このように、多くの用語が生まれること自体、学校に行かないという事象は、複雑な現象であることの反映であるともいえる。

一般的に広く使われているのが、“不登校”と“登校拒否”であるが、その両用語だけでも、精神医学的立場や臨床心理学的立場、社会学的立場からなどの各研究分野から多種多様な定義づけがなされており、研究者によっては広義に捉えたり、狭義に捉えたりする。また、世間では、これらの用語の区別がなされないまま同義的に使用されているのが一般的である。今日においても、未だこれらの用語についての定義は曖昧であり、多義的である。まず、この“不登校”と“登校拒否”に限り、固定的な概念を規定するというのではなく、どのようにこの概念が規定されてきたか歴史的背景をたどりながら、簡単に紹介していきたい。(一部は『不登校の研究』著稲村博/1994、『登校拒否』著内山喜久雄/1984、『学校に行かない行けない子どもたち』著加藤順敏/1993より引用)

学校に行かない子どもたちの研究は、最初にアメリカからはじまった。1929(昭和4)年にトイレノールが、school sickness(学校の病)を報告し、ついで1932(昭和7)年に、I. T. ブロードウィン(Broadwin)が、学校を休む子どもの中に、神経症的な傾向を示す一群があることを報告した。1939年にはJ. M. パートリッジ(Partridge)が50例の怠学の子どもの分析し、その中にブロードウィンが示したものと同一ようなケースの子どもたちのいることを報告したが、まだこの時点では、特別な名称はつけられていなかった。

その後、1941(昭和16)年にA. M. ジョンソン(Johnson)らは、児童の情緒障害の一種で大きな不安を伴い、学校の欠席という深刻な事態を来す臨床群があることを指摘し、これはいわゆる非行型の怠学(truancy)とはまったく異なる神経症的なものとして、この一群に初めて“学校恐怖症”(school phobia)と命名し、その原因を母子関係の中に存在する分離不安に求め、その心的機制を論じた。この“学校恐怖症”の概念は、1945(昭和20)年、E. クライン(Klein)によって精神分析的立場から裏づけられ、さらに英国にわたって、W. ウォーレン(Warren)によって母親の神経症を問題にしていわれる非行怠学群の中から神経症的に学校に行けない子どもたちの群を取り出すことに賛同をうることになった。

これに対して、1961年、J. P. ミラー(Millar)は、事例の中には必ずしも学校への恐怖を示すものばかりで

はなく、また恐怖症という子どもの内的な不安ばかりに注意が集中し、ほとんどの事例にも認められる不適切な親子関係を無視してしまうことなどを治療上の問題として“登校拒否”(refuse to go to school)を用語として提唱した。J. H. カーン (Kahn)・M. G. クーパー (Cooper) からも、学校に行かない子どもたちは何も恐怖症状に限られたものでなく、児童や成年の神経症あるいは精神的障害のどんな型にも起こりうることとして、“登校拒否”(school refusal) という用語を使った。

このように学校に行かない子どもたちの研究は、精神医学の分野から研究され報告されてきたが、日本で最初に取り上げられたのも精神医学からであった。1955 (昭和 30) 年、京都大学の精神科医の高木隆郎氏が、長期欠席児童の精神医学的調査を行ない、精神分裂、てんかん、神経症にちなんで“問題児群”と称する一群を報告した。これを本人のパーソナリティに原因があると考えられる一種の行動異常とし、具体的には学校恐怖症の例、役割恐怖から家庭への引きこもりと見なされた例、過保護から学校集団での劣等感をもとに登校不能となった例などをあげたのである。

その後、児童相談機関や児童精神科クリニックなどの臨床の現場から“学校恐怖症”という A. M. ジョンソンの概念に該当する事例が報告されはじめた。それらは、いずれも母親からの分離不安によって生じてくると考えられた。つまり、母親との葛藤があって、母親から離れると強い不安に襲われ、その結果、登校できなくなると考えられてきたのである。

1965 (昭和 40) 年に高木氏は、臨床的に学校恐怖症の典型像を検討し、分離不安で理解することができない事例があることを指摘し、“登校拒否”という呼称を提唱し、「すべての年齢を含めて、保護者のすすめにも関わらず心理的な理由で子どもが学校へ行くことを拒む現象」と、一応の定義づけをした。そして特に「年長児においては、学校に行かねばならないという自覚、または学校に行きたいという意思をもっているにもかかわらず、神経症的な心理機制のために登校不能になることが大部分あるので、その際に見られる、特有な神経症状態を学校恐怖症とよぼう」と提案し、学校に行くことができなくなっている状態を、“登校拒否”から区別した“学校恐怖症”と位置づけた。

その後、平井信義氏らによって「登校拒否のすべてが必ずしも神経症の一種である恐怖症のメカニズムで説明できるわけではなく、その他の様々な原因仮説が考えられる例が少なからずあるので、“学校恐怖症”という名称は適当ではない」とされ、それ以後、“登校拒否”という

言葉のほうが一般的に使われるようになった。

1980 年頃、大阪大学の和田慶浩氏を中心に“不登校”という用語が使用されはじめた。和田氏は、登校拒否を「本人なりの何らかの理由を上げて、登校に対して拒否的な態度を持ち続けるもの」と、“拒否”という語義を意識したかなり狭い規定をして、そのうえで「諸種疾患の療養のための就学不能、親の無理解や貧困による就学不能、非行などが原因になっている怠学などを除外したもので、その背後に何らかの精神病理的問題を抱えている場合」という状態を新たに“不登校”(non attendance at school) と名付けたのである。つまり、“不登校”の下位分類として、“登校拒否”・“学校恐怖症”・“学校脱落”などを位置づけた。

そして、登校していない状態すべてを“不登校”として、学校へ行きたいという気持は持っているが、いざ登校しようとする不安になって行けないタイプを“学校恐怖症”、学校の授業がつまらないなど、本人なりに何らかの理由をつけて、登校に関して拒否的な態度を示すタイプを“登校拒否”、学校への関心を持たず、いつの間にか学校へ行かなくなったタイプを“学校脱落”などと意味付与された。さらに、不登校の子どもにみられる神経症的症状は、特別な病気や異常によるものではなくて、子どもが登校できないために、心理的に追い詰められて惹き起こされてくる二次的な反応であるとしたのである。

そして、今日的において、諸説はあるものの、学校に行かない子どもたちの分類カテゴリーは、この体系の枠組みが一般的に認識されているようである。ただし、一般化されたこの分類カテゴリーも、学校に行かない子どもたちの原因を、神経症的な心のメカニズムを背景とする精神医学や臨床心理学の分野に限定された研究経過によったものである。

今まで、学校に行かない子どもたちの、この一般化された分類カテゴリーから見ても、この問題の捉えかたは、「心の病」「情緒障害」「怠け」「逃げ」「甘え」「耐性欠如」「自我未発達」「自立の遅れ」等々、その子の個人病理として、異常視・問題視され、その原因は家庭の子育てにあると、「過保護」「過干渉」「放任」「幼児期の愛情欠如」「母原病」「夫婦不仲」「母子家庭」「父子家庭」「一人っ子」などと精神医学や臨床心理学らが指摘し、それに基づき学校関係者が、教育相談室、スクール・カウンセラーなどという形での対処・指導してきた。しかし、現在では、原因論も本人の性格特徴や親の養育態度、親子関係だけでなく、学校文化・学校制度・地域社会・社会情勢などと社会的要因にまでおよび認識されるようになり、研究分野も精神医学・臨床心理学だけに留まらず、社会

学をはじめとして他の学問領域からのアプローチが試みられている。

ただし、不登校に関する社会学の研究は、精神医学や臨床心理学に比するならばまだまだ少ない。その少ない社会学からの研究の代表と目されるのが大阪私立大学の森田洋司氏の『「不登校」現象の社会学』（1991年）である。この中で森田氏は、学校に行かない子どもたちの用語について「学校教育の問題として登校不能状態を分析する場合、不登校・登校拒否の両概念を併用することはなまじ概念に混乱を来すだけでなく、登校拒否の概念を用いることによる弊害すら認められる。それは、“拒否”という用語が、もともと心的機制の拒絶反応を意味するものであり、精神医学や臨床心理学の分野に限定すればそれなりの意義の認められる概念であるが、社会学の視点からは、医療・相談機関が個々の生徒を診断し、判定する行為とそれがもたらす社会的結果現象をも分析の対象とするため、特定の研究領域に固有の用語法から離れて、この用語が日常生活の中で及ぼす負の烙印効果にも注意を向ける必要がある。」と述べ、これらの用語概念にいくつかの問題点を含んでいることを示唆している。

つまり、これまで紹介してきたとおり、学校に行かない子どもたちの研究は、精神医学や臨床心理学によるものが圧倒的に多く、この分野の先人たちによって多くの功績が残された。こうした研究の歴史的背景により、不登校問題はどうしても精神医学・臨床心理学のフレームだけで見られがちであり、それも第1章でも述べた“30日”以上の欠席をするという限られた児童・生徒たちの個人自身及び個人の属性的要因にだけに問題の本質を見出そうとする傾向である。その為、自ずから不登校問題への対策という、すでに欠席等を出させている児童・生徒たちへのメンタルケアにとどまるケースが多いように見受けられる。

先にも述べたように、不登校に限らずあらゆる教育問題は、様々な要因が相互に作用し合って因縁的關係により表出するのであるわけだから、不登校当為者の性格及びその属性は、要因の一つとして重視すべき事柄ではある。また、どういうケースの不登校にしろ、学校に行かない子どもたち個人へのメンタルケアは、当然、教育行政サイドでも対策として講じなければならない重要なことであることも認める。

しかし、すでに不登校という形で顕在化している子どもたちだけに手をさしのべるという事後による対処的措置だけではなく、学校に行きたくないという登校回避感情を抱かせる学校社会の構造的問題にも視線を向け、何かしらの改善策を求めることも大切であろう。つまり、

不登校発生 of 未然的な防止策の検討が必要なのである。

あくまでも、不登校問題発生 of 要因は、複数で重層的な問題であるわけだから、学校社会 of 構造的な問題すべてを取り払うことは不可能である。また、一部の改善が出来たとしても、不登校発生 of 一面的な要因にすぎないため、全体的には出現率をわずかながら減少させる効果しか持たないことも予想され。しかし、たとえ特効的な手段ではなくとも、登校回避感情を抱かせている学校社会 of 構造的な問題は、学校 of 責任として検討していかねばならない課題である。

## 第5章 対応策の視点

不登校の問題が、一部の研究者や学校現場だけの問題ではなく、社会全体の問題として、認識されたのはいつごろであろうか。構築主義的なアプローチを提起した J. I. キツセ (Kitsuse) と M. スペクター (Spector) は『社会問題の構築—ラベリング理論をこえて』（訳村上直之他 / 1990年）の中で“社会問題”について「われわれは、社会問題を定義するに当たって、社会のメンバーが、ある想定された状態を社会問題と定義する過程に焦点を合わせる。したがって、社会問題は、何らかの想定された状態について苦情を述べ、意義を申立てる個人やグループの活動と定義される。」と述べている。つまり、H. S. ベッカー (Becker) に代表されるラベリング理論は、過程論と原因論が同居するという点で精緻さに欠けることから、キツセやスペクターは、構築主義のアプローチを原因論であることを止め、過程論の視点を徹底させたアプローチであることとし、以上のように“社会問題”を定義付けたのである。このように過程論を徹底させた構築主義の立場で“社会問題”を定義するならば、不登校問題が“社会問題”となったのは、1970年ごろからと推察される。なぜならば、文部省による不登校の全国調査が1966年より始められ、1974年まで、不登校児童・生徒数は全体的に減少傾向にあった。統計上ではそのような傾向を示しているのにもかかわらず、不登校問題は1970年ごろより、不登校児童・生徒を抱える保護者を交えて、研究活動の活発化や内患治療を看板とする民間矯正施設等の相次ぐ設置、また不登校の問題を扱う新聞・雑誌記事の増加など、不登校問題に対しての世間の動きが俄かにあわたたしくなってきたのである。つまり、学校に行かないということが個人的な問題として受け止められていたが、その問題解決に系統的な対応が求められるよう

になったことから、不登校の問題が社会化されることとなったのである。この事態こそが、まさしく不登校が“社会問題”となりえた時期なのである。

社会問題と顕在化された不登校に対して、系統的な対応は、当然、教育行政側の取り組むべき課題として、期待が寄せられた。不登校問題について、かつては教育行政側でも不登校は一部の子どもの傾向と考えられていた。従来認識に基づいて、学校として取り組むべき対応策の象徴的な例として、不登校対応の教師用テキストにそれがみられる。

そのテキストは、文部省による 1971 (昭和 46) 年に作成された『生徒指導資料第 7 集—中学校におけるカウンセリングの考え方』である。この生徒指導資料は、中学校の教師を対象に「生徒指導の手引」として作成されたもので、その中の「中学生の精神医学的な諸問題」の「精神障害の一般的な兆候」の中に独立した項目として「登校拒否」が取り扱われている。この項目の部分を含め、登校拒否をした生徒の事例研究の記述などおよそこの資料の 1 割ほどが登校拒否の記述に裂かれている。

この資料の中で登校拒否は「客観的には、本人にもその周辺の条件にも登校を妨げる理由がないのに、学校を長期にまたはきわめてしばしば欠席してしまう状態」を指し、「大部分の真の登校拒否は、神経症のものまたは性格異常のものと考えてさしつかえない」としている。そして、“指導上の配慮”として「よく、原因を探ると、親の態度がしばしば問題にされる」とし、さらに「しかし、このような家庭の問題よりも、思春期の始まりにあたっての本人自身の自我の形成の破綻、将来への希望の喪失など、学校や学業への心構え、対人関係の問題に注目する必要がある」とも書いている。

登校拒否の要因としては“本人の自我の形成の破綻”などの本人の問題と“親の態度”が考えられる。そして、“治療の方法”としては「より権威的に登校を指示すること」と「もっぱら受容的なカウンセリングを試みたこと」が成功例としてあげられている。つまり、対応策として、学校の教師では手に負えないようなカウンセラー的手法を含めた際限のない指導力を教師に求める傾向がみられたのである。こういった不登校に対する認識はしばらく続き、この認識に基づいたテキストは、これ以後も文部省により数冊刊行されている。

そして、1992 (平成 4) 年の文部省初等中等教育局の学校不適応対策調査研究協力者会議最終報告によって、「必ずしも本人自身の属性的要因が決め手になっていない事例が多い」として、「特定の子どもにみられる現象ではな

い」と、教育行政側でもその不登校に対する認識が大きく変わった。

文部省の協力者会議は、不適應の予防的対応として次ぎのような視点をあげている。

- ① 自主性・主体性を育む観点に立った指導の充実
- ② 適切な集団生活を行ない、人間関係を育てる工夫
- ③ 学習指導方法及び指導体制の工夫改善
- ④ 主体的な進路選択能力の育成を目指す進路指導の充実
- ⑤ 児童・生徒の立場に立った教育相談
- ⑥ 開かれた学校づくり

従前の対応策と比較すると、1992 年の協力者会議の対応策は、教師の本来の役割である日常の教育指導を重視しているのである。実は、このような視点は、学校教育のあるべき姿なのである。学校教育の充実によって不登校を少なくするという考えは、正当なものである。だが、そんなことが各学校において徹底されないまま過ぎてしまっているように伺えられる。学校教育を充実させていくために必要なことは、刻々と移り変わる社会事象のもとで、子どもの成長環境も著しく変化しているという認識に学校が立つことである。

最近の子どもたちは「我慢ができない」「耐えることを知らない」ということが、不登校を含めた教育問題を議論するうえで、まことしやかに語られ、場合によってはそれで結論づけられてしまうことも多々ある。私事化の進展、私的充足価値の多様化、大衆消費社会の発達などで、子どもたちの内に多種多様な価値観が創出され、学校教育を支えてきた“学校へいくのは当然である”という自明性なども失われつつある。

そういう子どもたちを取り巻く状況の中で、不登校問題を考える際に、その要因を子どもの耐性欠如にあると単純化することは早計すぎる。今の子どもたちが何のために我慢し、何のために耐えて学校へ登校してくるのかまで、掘り下げて見てあげる必要がある。学校生活のどこかに、子どもたちが自己充足できる場を見出ししているならば、多少の我慢や忍耐は相殺されるだろう。大切なことは、自己充足の場を見出せない子どもたちに、学校は何を提供してあげられるだろうかという視点である。

登校することが、もはや無条件に服従しなければならない義務的規範体系に属する行為ではなく、選択的体系に属する行為であるという認識が一部に現れつつある今日、学校生活に何の意味も見出すことができず、苦痛

だけを体験する空間となれば、子どもたちの学校生活へのつながりの絆は細くなり、些細なことによって容易にその絆は断ち切られてしまうのである。

つまり、特定の子どもたちが、不登校に陥る要因は何かという点だけではなく、逆に多数の子どもたちを学校にとどめさせている要因は何かという見方である。それには、従来の価値観に基づいた学校教育を前提とする指導観および意識では対応しきれないために、その転換が求められる。不登校という教育問題に対処していくためには、行政側による教育制度の枠組みを変えることを求めるだけでなく、まず各学校現場において、“学校とは個々の子どもの成長に生かす支援の場”であるという意識変革である。なぜなら、子どもにとって大切なことは“学校”そのものではなく、“教育”なのである。

以上のように、学校現場での意識を転換するという観点から、社会的に構造化した不登校問題の対応策を現行の教育制度の範囲内で検討していきたい。検討するにあたり、既に、第2章の“私事化と不登校”、第3章の“可視化と不登校”で、部分的ではあるが不登校現象を社会事象とリンクさせ、問題発生の原因を分析し構造化させてあるため、これらを基底とする試案としたい。

## 第6章 私事化への対応

まず、第2章で述べたとおり、戦後からの高度産業社会の進展に伴い現代社会は、私事化、「公」・「私」のあいまいさ、私的充足の拡大など、多種多様な社会的傾向を生み出すこととなった。これらの社会的傾向は、当然、部分社会ともいえる学校社会にも、様々な影響を及ぼし、不登校の要因もその一つとして数え上げられる。では、私事化などの影響により、希薄化された子ども一人一人の絆、あるいは子どもと学校社会との絆を回復させていくために、学校はどのような取り組みができるかを検討していきたい。

児童・生徒間の精神的・物理的距離を縮めるために一つ目の方法として、まず、従来の一方向に向けられていた伝達と説明を基本とする上意下達の座席配置を、いくつかの机をテーブル状に合わせ、子どもどうしの協同学習を重視した配置にすることである。自然な状態で、子どもどうしが顔を見合わせる状態をつくっておき、必要に際し、視線を教師あるいは黒板に向けさせるのである。

授業というものは、その性格上とかく精神的に孤立化しがちな時間帯となる。学校は集団生活の場でありなが

ら、学校生活のほとんどが、この孤立化した時間が占有しているのである。向かい合わせの座席配置は、授業の時間であっても、常に視野の中に他の生徒を入れて置くことができ、その表情の変化が級友との共有感をもたらせてくれる。そして、視線のやりとり・私語などの「私」的なコミュニケーションや授業内容を話題とした「公」的なコミュニケーションなどにより、今まで以上にコミュニケーションの多様化・回数化をはかることができるのである。特に、「公」的なコミュニケーションの回数化は、他の意見を許容したり、好き嫌いの欲望主義的な価値観を離れ「公」的な立場で自己主張するなど、個人の中の「公」を助長させる手段として大変有効であり、お互いのそれぞれの個別性が尊重されていくものと考えられる。

児童・生徒間の精神的・物理的距離を縮めるための二つ目の方法は、学校カリキュラムの見直しである。カリキュラムといっても、それは2つの事柄を意味する。1つは、学習指導要領に準じた意図され組織化された明示的な教育課程などの“フォーマルなカリキュラム”であり、もう1つは、教師に意図されないが、子どもが学校で体験し修得することになる知識・文化などの全体をさす“隠れたカリキュラム”である。

まず“フォーマルなカリキュラム”についてであるが、結論からいうと進級・卒業認定の弾力化である。小・中学校では、1992（平成4）年3月の学校不適応対策調査研究協力者会議による最終報告をうけ、文部省初等中等教育局は同年9月24日付けで「登校拒否児童・生徒の中には、学校外の施設において相談・指導を受け、学校復帰への懸命の努力を続けている者もおり、このような児童・生徒の努力を学校として評価し支援するため、我が国の義務教育制度を前提としつつ、一定の要件を満たす場合に、これらの施設において相談・指導を受けた日数を指導要録上出席扱いとすることができることとする」という内容の文章を各都道府県教育委員会宛てに通達し、いわゆる“学校外の居場所”が公に認められることとなり、進級・卒業の認定に柔軟な措置がとられるようになった。

高校においても、進級・卒業の柔軟な対応、不登校・高校中退の予防策として、1993（平成5）年3月に改正された学校教育法施行規則の第六三条の三・四・五をもっと積極的に学校現場において活用していくべきであるということである。

### 《学校教育法施行規則》

第63条の3 校長は、教育上有益と認めるときは、生

徒が当該校長の定めるところにより他の高等学校において一部の科目の単位を修得したときは、当該修得した単位数を当該生徒の在学する高等学校が定めた全課程の修了を認めるに必要な単位数のうちに加えることができる。

第 63 条の 4 校長は、教育上有益と認めるときは、生徒が当該校長の定めるところにより専修学校の高等課程における学修その他文部大臣が別に定める学修で、当該生徒の在学する高等学校における科目の一部の履修に相当するものを行ったときは、当該学修を当該科目の一部の履修とみなし、当該科目の単位数の一部として認定することができる。

第 63 条の 5 校長は、教育上有益と認めるときは、生徒が知識及び技能に関する審査で文部大臣が別に定めるものに合格したときは、当該校長の定めるところにより当該審査の内容に対応する高等学校の科目について当該生徒が修得した単位数に一定の単位数を加えることができる。

第 63 条の 6 第 63 条の 3 の規定に基づき加えることのできる単位数、第 63 条の 4 の規定に基づき認定することのできる単位数及び前条の規定に基づき加えることのできるの単位数の合計数は 20 を越えないものとする。

例えば、原級留置などに該当する生徒が、英語検定・漢字能力検定などの資格を修得単位として振り替えたり、学校生活に意味を見い出すことのできない生徒が、他の高校や専修学校などで授業を受け、それを単位として認定をうけるなどである。この省令を適用することにより、高校中途退学者が減少していく可能性があると思われる。また、生徒の選択学習の機会が拡大されることは、学校内にとどまらず学校の外にも私的充足感の空間が拡大されたということで、学習意欲への喚起も期待される。

次に“隠れたカリキュラム”であるが、このカリキュラムの中で特に子どもに対し大きな影響を与えうる場の一つが、休み時間である。この休み時間を、ただの休む時間ではなく、人と人との絆を強める機会として機能させていくことである。人と人との絆とは、本来、感情の互換の中で綴られる個人的な経験であり、お互いにその経験的歴史を共有することによって生じるものなのであ

る。その歴史は“1 対 多”の関係では綴れない。つまり、クラス集団であっても、それは“1 対 1”の経験的歴史を共有した個人的関わり合いの集合体なのである。“1 対 1”の関係の中で、経験的歴史を綴っていくということは、その人物との関わり方・過ごし方・楽しみ方などを学んでいくことであり、その学びは、相手によってそれぞれ異なるものであり、その都度体得していくものである。一人の人間との関係は、個人の中に新たな発達を生じさせるということなのである。

1934 年に 37 歳で死んでしまったロシアの心理学者 L. S. ヴィゴツキー (Vygotsky) は、ひとりで出来る領域と身体能力的にまだ出来ない領域との間に、道具 (artifacts) や他者の援助を介して学び発達がおきる領域があるとしている。ここでいう道具とは、文化的媒介物であり、言葉や記号のような非物理的なものから、文字どりの器具・装置までも含む。この学びの領域を ZPD (Zone of Proximal Development=発達の最近領域) とよび、人間の諸機能を発達させる学びの領域としている。ZPD 理論によれば、人と人の絆も、第三者の援助あるいは道具は介する機会を無くして綴られるものではないということである。

つまり、学校は休み時間を“人と人との関係を織りなす場”であると位置づけ、その質の向上をはかろうとするならば、環境づくりのために、休み時間的な時間の確保、対人ゲームや楽器類などの学校への持ち込み許可、スポーツ用具の準備などを積極的に進めていくことである。かつて、小学校の校庭で、休み時間ともなるときまって、Y シャツの袖をまくりあげ、子どもらと共にボールを追いかける教師の姿が見られたが、その教師の存在とボールこそがまさしく、ここで述べた ZPD 理論に裏付けられた第三者の援助であり道具となっていたのであろう。

児童・生徒間の精神的・物理的距離を縮めるための三つ目の方法は、進路指導の見直しである。第 2 章でも述べたように、戦後の私事化により、学校社会に対する意味付与が、個人レベルでの学歴や地位達成を目的とする私的充足の場に位置付けられることとなり、その結果、学校社会の共同性が、弱められることになった。つまり、私事化と教育拡大などによって、メリトクラシー社会への加熱は、多くの人々を希少な地位や財あるいは学歴に向けての競争に志向させているのである。

メリトクラシー社会は、選抜の前の平等性 (機会の平等) によって、結果の公正性が是認されている社会なのである。現代社会では人々は、選抜によって得られた能力認可証を持ってメリトクラートとして移動する。そし



てこの選抜は、何が能力であり、誰が能力を持っているかを構成し、社会的地位・役割への人員の補充・配分を正統化する過程であり、この過程は道徳的に望ましく不可避的とされて、成員によっては是認され従われるよりどころとなっている。

しかし、メリトクラシー社会の選抜は実は構造的ディレンマをかかえている。このディレンマとは、選抜は選ばれた者と拒否された者とを分化させる。選ばれなかった者にとって選抜は、排除なのである。選抜による成功と失敗という分化がなかった場合、そこに残されるものは運命（属性）だけなのだ。

近代社会の選抜がメリトクラティックな選抜を正統化根拠としていることから、選抜される前に意欲の加熱を強力に作動させられる。その加熱過程で助成された学歴価値やアスピレーション水準からすると、多くの人々は失敗者である。加熱によって成功の夢を与えられた者が排除に適應することは困難なことであり、まして事前に拒否過程（失敗者）を受容することは難しい。つまり、メリトクラシー社会の社会的な効率性だけでなく、社会の存続・維持に必要な排除と失敗の処理過程にも注意を払わなければならない。

E. ゴッフマン (Goffman) は、失敗への適應過程を“冷却 (cool-out)”と用語化した。“冷却”に必要なことは、“冷却者 (cooler)”が、失敗者の失敗をうまく受容し、両目と自尊心の失墜をミニマムにし外傷化せず、静かにもとの生活に戻るように状況を定義してやることとしている。

メリトクラティックな選抜が、教育システムの中に組み込まれている以上、学校は“冷却者”たるべく自覚を持ち、生徒・保護者へ対処していくことである。その対処の方法としては、①拒否されたり失敗した生徒に第二の努力のほうに自分には適切であると気付かせる、②一連の段階を踏みながら自己評価させる、③最初の目標からしだいに離れさせる、④客観的な資料によって志向を組み替えさせる、⑤カウンセラー的手法を用いて時間をかけて過剰なアスピレーションを冷ましていく、⑥能力についての単一的尺度ではなく能力には色々あるのだとして加熱時の一元的価値基準を相対化するなどが考えられる。

メリトクラティックな選抜を加熱させるということは、生徒・保護者たちを非常にエゴイスティックにさせることである。学校が、進路指導の中で、“冷却者”としての立場も積極的に表面化させることは、人と人との絆を希薄化へ方向性に歯止めをかける要因の1つになるのである。加熱化へ向けての進路指導が、塾や予備校などによっ

て進められる傾向にある現在、今後ますます“冷却者”としての学校の立場が要求されていくことになるであろう。

## 第7章 可視化への対応

次に、可視性が拡大されている学校社会において、いかにその可視化からの弊害を防ぐか、あるいはガス抜き機能としての離脱空間をいかに制度内で確保するかについて検討していきたい。

学校における可視化にともなう制御は、力による秩序化ではなく、規範・観察・記録という一連の「視線の作用」を伴いつつ柔らかな力によって学校社会を秩序化し、安定化をはかるメカニズムである。可視性が機能するということは、規範が逸脱をどれだけ、すくいあげるかである。そこで、可視性を高めるために、その一つの手段として、規範を厳密に成文化したり、細則化する方法が講じられる。それは、逸脱が発生しても、規範の中に明確に規定されていないければ、逸脱行動として可視化されないからである。

また、規定を明確にし厳密に適用するために、規定は様々な行為を細部にわたって明確に逸脱かどうか判定できるように入念につくりあげられ、さらに画一的な処罰体系が整備されていくことになる。校則や生徒心得が厳密に規定されていくのは、こうした規範の明確化と細則化の結果である。

つまり、規範の可視性は、規範の許容性を縮小することによって高めることができるのである。問題行動の把握に神経質になるあまりに、これまで黙認されていた行動までもが、処罰の対象とされるのは、規範が持っている許容性の幅が狭くなることによる。規範が逸脱統制だけを目的としたものではなく、教育的指導に重点をおいた校則のような場合には、やはり許容性の幅は不可欠な要素である。それは、逸脱が起こる状況や個人的な事情を考慮し、柔軟な指導的対応をもたらすことができるからである。

このことから、校則や生徒心得に許容性をもたせる、あるいは弾力的な運用が出来るなどの見直しへ向けての取り組みが必要と思われる。ただし、見直しの前提として、注意しておかなければならない点がある。

まず、1点目は、校則は教育という目的を持った集団で使用される規範であるということである。教育に対する規範は、戦前においては、学問や教育に関する事項は



帝室の管理するところという発想から、天皇に精神的権威としての象徴的な地位を与えて、勅令主義がとられていたが、戦後は、教育に関しても国民の意思が反映されるべきであるという意味において法律主義がとられた。このことから憲法を上位法として、法律・政令・省令・告示・訓令・通達などの体系で、いわゆる教育法規が整備されてきている。

校則においてもその法的根拠が求められ、特別権力関係・在学契約関係・部分社会説など、様々な捉えられ方がなされた。そういう流れの中で、伝統・校風などの“慣習”的なもの、一般常識である“条理”的なもの、過去の生徒指導の“判例”的なものなど、このような不文法までもが成文化された。その傾向は、一部ではあるが「どんな細かいことも規則として書いておけば安心」「規則に書かれていなければ何をやってもかまわない」などの教師・生徒の意識を生み出すことにもなった。

教育と規範の関係については、教育基本法の審議過程で文部大臣を務めた田中耕太郎氏は後年『教育基本法の理論』（1961年）の中で「教育的活動がその本質において個人の創意にもとづく文化的性質のものであり、本質において法の干渉の外にあることを考えるときに、憲法および他の法令による教育の規制には一定の限度があることを認めざるをえない」と述べ、教育基本法の立法の時点で法律主義の一つの限界を自覚しており、その自覚を無視して、法律なら何でもよいという俗流法律主義に偏向していく時代に対して警鐘を鳴らした。

つまり、校則におきかえると、校則は学校の為でも、教師の為のものでもなく、あくまでも子どもたち一人一人の為のものであるという“教育の自律性”を校則の成文化の過程でどう保障していくかという視点が重要だということである。

校則を見直していくうえで注意しておかなければならない2点目は、校則に法体系との整合性を持たせていくことである。学校という公教育機関は、子どもたちが人間として成長・発達していくために学習し、集団的生活を営むために活用する機関・場であり、その教師集団は子どもたちの学習・発達を援助・保障してあげるものなのである。

このように子どもたちは学習する権利である教育人権を持つと同時に、さらに学校という場においても子どもたちが有する国民的・人間的な権利、いわゆる一般人権も守られなければならない。基本的人権の一つとして考えられる“知る権利”にもとづく情報の公開化が進んでいる今日、校則も例外なくその対象となろうし、そうなればますます法体系との整合性が求められることが予想

される。その為にも、人間としての尊厳につらなる人格・名誉権、人身の自由、私生活の自由、表現の自由等の一般人権の侵害が発生するような校則は避けられるべきであろう。

校則を見直していくうえで注意しておかなければならない3点目は、校則の見直し手続における生徒・保護者の参加である。校則の制定権については、判例（昭和60・11・13熊本地裁一丸刈り校則裁判、昭和63・6・6高知地裁一高知オートバイ規制校則裁判）において、裁判所は在学関係や校則の法的性質についていずれの説を採るのかは明らかにしなかったものの、「校長は、営造物管理権者として法令の根拠がなくとも、生徒の生活指導や学校施設の利用など学校設置目的のために必要な校則の制定ができる」と判示し、校則の制定に関して校長の幅広い裁量権を法認することとした。

一方、1994（平成6）年に、日本国政府が批准した『児童の権利に関する条約』の中で、“子どもに影響を及ぼす事項”について次のように規程してある。

#### 《児童の権利に関する条約》

第12条1 締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする。

校則は、当然、この条文中の“児童に影響を及ぼす事項”に該当されるわけであるので、この条約は、校則等について子どもが意見を表明する権利を保障し、さらに、その意見が“相応に考慮される”ことを要請しているのである。法の秩序によると、“条約”は“憲法”と国会が制定する“法律”の間に位置付けられる。上位法優位の原則からすると、国際条約である“児童の権利に関する条約”は、憲法に違反しない限り守られなければならない。

また、学校が子どもに対して負うことの出来る責任の範囲は極めて限られており、その範囲は保護者と比べものにならないほど小さいものである。教科書検定取消訴訟事件第1審判決（裁判長杉本良吉）が示すように、親の教育責務の一部を学校・教師に信託したにすぎないのである。

以上のことにより、校則等の見直しの過程において、生徒の参加を積極的に求めその意見を見直しの内容の中に適切に反映させることや、保護者の教育権を尊重する

という立場からその意見を汲み上げていくことなどは、必要不可欠な要件であるということである。学校という場における主体が生徒であるという認識を前提とすれば、生徒と教師、保護者と教師の間には理論的に権利の対立は存在しえないはずである。

続いて、可視化からの弊害を防ぐガス抜き機能としての離脱空間について検討していきたい。まず、最初に離脱空間として考えられるのが、遠足・修学旅行・文化祭・体育祭・芸術鑑賞などの非日常的な学校行事である。これらの学校行事は、単調になりがちな学校生活の中にアクセントをつけると共に、即時的な私的充足の場としての機能を合わせもつ。つまり、ルーティン化された日常生活の中で発生するストレスは、これらのお祭りの要素が強い非日常的な学校行事が、定期的実施されることにより解消され、さらにそこが自己実現などの私的充足の場となれば、子どもたちを学校社会につなぎとめる要因ともなるのである。

しかし、学校はとかく、これらの学校行事に教育的効果を求めたがり、学習の要素を組み入れたがる。非日常的なこれらの学校行事は、教師が学習的意義づけとして事前・事後研修をすればするほど、子どもたちにとって普段と変わらない制度化された窮屈なものを受け取られ、それらは離脱空間としての機能を果たさなくなる。学校は、遠足・修学旅行・文化祭・体育祭・芸術鑑賞などを、離脱空間として、あるいは即時的な私的充足の場として、その機能を求めようとするのならば、非日常的なお祭りの要素を重視することが大切である。

学校内における離脱空間確保の方法として2つ目は、保健室や図書室の離脱空間としての機能の再確認である。この空間には、子どもとの接触手段において、一般教師とは違うチャンネルを持つ養護教諭や図書司書が居する。そのため、子どもたちにとって、明らかに教室や職員室とは異なる空間をこれらの場では感じとられる。

特に、ここ数年、保健室は心の問題を抱えた子どもたちのオアシス・駆け込み寺と容認され、いじめ・不登校などの学校病理的問題の解決に貢献しているという見解が顕著になっている。教育関係の新聞・雑誌や学校保健関係の学術雑誌などに養護教諭の事例報告やその成果が紹介されたりして、“心の居場所”としての養護教諭への期待が高まっている。そのことから、養護教諭にカウンセリングの専門性を求めたりなど、保健室に学校病理的問題の専門機関としての機能を持たせようとする傾向もみられる。ただし、こうした動きに対して、保健室の管理化につながるなどの理由で危険視する向きもある。

一方、保健室とスクール・カウンセラー制度との関係において、秋葉昌樹氏は『保健室における「相談」のエスノメソドロジ的研究』（1995年）の中で、「学校におけるカウンセラー導入への動きが加速化される中で、新たに相談室が置かれるとき、あるいは保健室にカウンセラーが配置されるとき、現在“保健室のエスノメソドロジ”が果たしている機能と同様の機能が、果たしうるものかどうかということは、カウンセリング制度実施の前に慎重に検討されなければならないであろう。」と述べ、保健室が本来的に持つ機能の喪失を危惧し、保健室とカウンセラーの機能的役割分担の検討の必要性を説いている。

機能的役割分担については、ガイダンス・ティーチャー（進路指導担当スタッフ）、臨床カウンセラー／サイコセラピスト、ディシプリン・ティーチャー（生徒指導担当スタッフ）など様々な資格と役割を異にするスタッフが各学校に配属されているアメリカを例にとると、一般教師とそうしたスタッフとの連携・協調は必ずしもうまくいっていないというのが現状のようである。

いずれにしても、スクール・カウンセラー導入など、教育問題に取り組むための制度的枠組みを変える際には、連携・協力などのケアリング・システムをどう組織していくかという検討が必要なのである。ただし、検討する際に忘れてはならないことは、図書室も含め保健室など、従来からそれらが持つ離脱空間としての機能をいかに残しておくかということなのである。

学校内における離脱空間確保の方法として3つ目は、子どもたちが休み時間などに、自由に行動できる範囲を拡大してあげることである。先にも、述べたように、子どもたちにとって休み時間は、集団生活の中で個人と個人との絆をつなぐ場であり、さらに、ストレスを生じさせるルーティン化された学校生活の中での大切な離脱空間でもあるということである。休み時間としての“質”および“機能”を高めるために、限られた時間の中で、上履きなどのまま手軽に移動できる範囲を広げてあげることである。例えば、その移動範囲を校舎内にとどまらず、学校敷地内のアスファルト敷きの部分まで拡大したりすることである。教室を飛び出し、細やかな自由性を感じることができるこの空間において、キャッチボールするのもよし、ベンチで語り合うこともよし、昼食を摂るのもよし、この空間は、ストレスを癒す離脱空間として、あるいは人と人との結びつきを増やす場として、様々な可能性が期待される。

ただし、これを実施するにあたり、学校構造上の問題、学校管理・美化的問題などを考慮しなければならない課題

が数々ある。さらに、不可視空間の拡大は、同時に逸脱行動範囲の拡大という問題も側面として持つため、各学校において、事情に即した慎重な検討が必要であろう。

## おわりに

不登校現象の発生について、様々な要因が考えられる。個人の性格、家庭環境、母子関係、父子関係、成育歴、友人関係、教師関係、学歴社会、受験競争・・・など数え上げていくと切りがないくらい多い。こうした重層的で様々な要因が複雑に相互に作用し合い、学校に行きたくないという感情を生み出し、学校との距離を広げていってしまう。

ここでアプローチを試みた不登校現象の発生要因は、学校が持つ問題構造に限られ、さらにその一部を明らかにしたにすぎない。構造化された不登校問題への対応策についても、必ずしも的確なものとは判断できないし、ましてどれも特効的な効果を期待されるものでない。それだけに、この不登校は複雑な問題であるということである。

ここで提示した対応策は、問題が顕在化したあとの対処的措置ではなく、学校に行きたくないという感情を抑制する、あるいは学校を受け入れるという心の変化を誘発させる予防的措置という視点で試みた。ただし、学校へ行くという感情の変化を引き起こさせる措置として注意することは、教師が直接的に子どもたちの気持ちに訴えかけても、その変化の可能性は少ないということである。従来の教師は、学校社会の制度的体系の具現者としての象徴的存在であり、子どもたちから見れば教育行政機関をも含めた教育制度の担い手の権威を象徴する存在であるからである。場合によっては、教師の個人的努力が逆に子どもを私事化へ傾斜させ、学校回避の感情を増幅させることもありうる。子どもたちの気持ちに直接的に働きかけをするのではなく、学校は子どもたちの心の中の変化を生むための、その環境を準備し、支援してあげることである。

人間は、自然・物・人・制度・文化などの様々な環境と共存している。人間は環境としてその対象を容認する時、その対象を通した新しい世界の存在を知ったり、あるいはその対象と自分との関係を問うたりするなど、個の中に心の変化を生じさせるのである。そして、その対象が個人にとってリアリティのあるものとして感じられるものに限り、この心の変化は生じるものなのである。

つまり、学校へ行きたいという心の変化の子どもたち

を導くためには、その為の意図的な環境づくりが必要であり、さらにその環境は子どもたちにとってリアリティのあるものと感じられるものでなければならない。学校社会における環境とは、目に見えるものはもちろんのこと、教師の意識までも含めたものである。特に、子どもたちや学校文化と直接的な関わり合いを持つ教師の意識は、環境改革に向けて重要な鍵を握っていることはいうまでもない。先に示した試案がどれも、特効的な効果が期待できないという理由は、実は学校現場での意識転換を基軸に据えたものだからなのである。

不登校をはじめとする教育の問題は、心のあり様を問題とされるものであり、子どもたちを取り巻く保護者の意識・教師の意識・社会の意識を考えずして、その問題への対処的な枠組みだけの改革は、既存の利点を喪失するばかりでなく新たな問題を創出することにもなりかねない。現在、日本が抱える教育問題を解決していくには、まず子どもたちを取り巻く意識の変革から始めて、変わった意識のもとでの地道な実践的取り組みが必要かと思われる。時間のかかる対応策のように見受けられるが、これが本質的な解決につながる最も近い道りであろう。

不登校問題も、子どもたちが能動的に活動できるための学習環境づくりという方向性への意識改革とその教育実践が、この問題解決につながっていくものと思われる。我々現場の教員が、自分自身を含めて学校が変わったと自覚したとき、おそらくこの不登校は問題としての意味を持たなくなっていることであろう。そこでの学校は、子どもたちと教師たちが共に学び、働き、憩い、暮らし、交わり合う場所として再構成されているに違いない。

## 参考・引用文献

- 秋葉昌樹「保健室における相談のエスノメソドロジー的研究」『教育社会学研究』 1995 / 第 57 集
- 朝倉景樹『登校拒否のエスノグラフィ』 1995 / 彩流社
- 稲村博『不登校の研究』 1994 / 新曜社
- 今橋盛勝『教育法と法社会学』 1983 / 三省堂
- 内山喜久雄『登校拒否』 1984 / 金剛出版刊
- 浦野東洋一『教育法と教育行政』 1993 / エイデル研究所
- 加藤順敏『学校に行かない行けない子どもたち』 1993 / 村田書店
- J. カラベル・A. H. ハルゼー編 / 訳潮木守一・天野郁夫・藤田英典『教育と社会変動』 1980 / 東大出版会
- J. I. キツセ・M. スペクター / 訳村上直之・中河伸俊・鮎川潤・森俊太『社会問題の構築—ラベリング理論をこえて』 1990 / マルジュ社

- E. ゴッフマン／訳丸木恵祐・本名信行『集まりの構造—新しい日常行動論を求めて』 1980／誠信書房
- S. コーヘン／訳石黒毅『離脱の試み—日常生活への抵抗—』 1975／法制大学出版社
- 佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学『学び合う共同体』 1996／東大出版会
- 佐伯 胖『学ぶということの意味』 1995／東大出版会
- 坂本秀夫『「校則」の研究』 1986／三一書房
- 坂野雄二編『登校拒否・不登校』 1990／同朋社
- 佐藤 学『授業研究入門』 1996／岩波書店
- 高階玲治『不登校気分につきあえない学校教育』『児童心理』 1996／6月号
- 高野桂一『学校経営のための法社会学』 1993／ぎょうせい
- 竹川郁雄『いじめと不登校の社会学』 1993／法律文化社
- 竹内洋『日本のメリトクラシー』 1995／東大出版会
- 竹内 洋『職業高校の学校内過程』『京都大学教育学部紀要』 1987
- 田中耕太郎『教育基本法の理論』 1961／有斐閣
- M. フーコー／訳 田村 俣『監獄の誕生』 1977／新潮社
- 藤田英典『こども・学校・社会』 1991／東大出版会
- 藤田英典『教育改革』 1997／岩波新書
- H. S. ベッカー／訳村上直之『アウトサイダーズ—ラベリング理論とはなにか』 1978／新泉社
- 穂坂明徳『高校生の逸脱と生徒文化』『教育社会学研究』 1984／第39集
- 堀尾輝久『日本の教育』1994／東大出版会
- A. H. マズロー／訳小口忠彦『人間性の心理学』 1987／産業能率大学出版社
- R. K. マートン／訳森東吾 他『社会学理論と社会構造』 1961／みすず書房
- 丸山眞男『個人析出のさまざまなパターン』『丸山眞男集第九巻』 岩波書店
- 村井実訳『アメリカ教育使節団報告書』 1979／講談社学術文庫
- 森岡清美『日常生活における私秘化』『社会学評論』 1983／134号
- 森田洋司『「不登校」の現象の社会学』 1991／学文社
- 茂呂雄二『ZPDからLPPへ』福島真人編『身体の構築学』 1995／ひつじ書房
- R. C. リスト／訳藤田英典『学校教育におけるレイベリング理論』 1980／東大出版会
- 『教育と社会変動』 1997／時事通信社
- 『97→98 教育データランド』 1997／時事通信社
- 『判例時報』「教科書検定取消訴訟事件第一審判決」 604号／1970
- 『判例時報』「旭川学力テスト事件最高裁判決」 814号／1976
- 『別冊ジュリスト 教育判例百選（第三版）』 1992／有斐閣
- 『文部時報』「学校不適応対策調査研究協力者会議報告」 1992／7月号
- 『不登校児の実態について』法務省人権擁護局／ 1989