

教育現場における「問題」の語り方に関する試論

酒井 泰輔

はじめに

学校の教師は教育現場において様々な「問題」と日々どのように向き合い、また捉えていけばよいのだろうか。最近多くの教師たちが、子どもたちの起こす「問題」の質が変わってきたように感じている。これは、社会全体の変質に伴って学校教育もまた質的に変化させていかねばならないことを示しているのだろう。学校現場では「問題を解決する」ということを全く抜きにして何かを論じることは難しいが、今や単なる問題の解決だけではなく、「問題」というものを手がかりにして学校システムや教育目的、あるいはこの国における教育全体を見直し、これまでの教育観や既成の言説、各人の価値観などを突き崩して、新しい価値観を創造していくことが求められているのではないかと思う。

「不登校」「いじめ」などの「問題」に対して、相談機関やカウンセラーの立場から「決まった処方箋はない」「個々の場合に依じて考えなければならない」ということがよく聞かれる。親や教師が直面するのは「不登校」「いじめ」といった一般的・抽象的な概念ではなく、生身の人間であり個別的・具体的な事例なのであるから、「不登校に対して一体どう対処すればいいのか」という一般的な質問をされれば上記のように答えざるを得ない。しかし、ただ「処方箋はない」「個々の場合に依じて」を繰り返すだけでは、現場で苦しんでいる教師や親にとって少しも助けにならない⁽¹⁾。だからと言って「これこれの場合は～する」というようにいくつかの典型的な場合ごとに対処法を提示したところで、それは「一般的な処方箋」の「一般」の部分を少し細かく分類しているに過ぎず、やはり分類や類型化による硬直化を免れることはできない。細かい場合分けによる対処法を列挙しても、実際にはそれにぴったり当てはまる事例はあまりないであろう。必要なのは「不登校」「いじめ」などを分類・類型化してそれぞれに対する対処法を確立することではなく、実際に「問題」と出会った時に、従来の発想とは違った文脈によってその「問題」の新たな

意味を発見してゆく力であり、またそのための方法論であると思う。本論ではその方法論の一つとして「問題」を一義的に捉えるのではなく、その新しい意味を発見できるように多義的な語り方（記述方法）を試みたい。それはまた、教師の「問題」との出会い方や子どもとのかかわり方を変容させる可能性につながるものであると考える。

1 「問題」の捉え方 ～「不登校」の事例をとおして

(1) 「不登校」をどう捉えるのか

私はこれまでに何人も「不登校」の子どもを担任してきたせいか、「不登校」に対しては強い関心を持ち続けてきたが、「不登校」に関する書物やマスコミ等で取り上げられる際の言説にはいつもある種の違和感や疑問を感じてきた。それぞれに一理はあるものの、「不登校」というものの捉え方や語り方が一義的で、「不登校」というのはそんなものではない、という感じが拭えないのである。

1959年に日本で初めて「不登校」に関する学術論文が発表されて以来、「不登校」そのものの様変わりとともに、その捉え方も変遷してきた。60年代には子どもの過去の様々な要因によって生み出された「不登校」を治療するという考え方が主流で、それが70年代になると子どもの成育歴が原因であるというニュアンスはまだ濃厚であるものの、「不登校」は成長の一過程であるという捉え方が現われ始め、さらに80年代以降になると単に子ども自身の問題であると限定せずに、子どもをとりまく環境の一つとして学校を視野に入れたうえで、「学校復帰論」から「発達援助論」への転換が見られる⁽²⁾。「不登校」を一種の病気⁽³⁾とみなし、「風邪を治すために病院に子どもを行かせるように、カウンセラーのもとへ子どもを向かわせる」⁽⁴⁾という発想は、もはや完全に時代遅れであるように感じられる。

しかし、当初「不登校」が個人病理としてのみ捉えられ、医学的なモデルの中で考察されていたという事情のためか、文献も数多くのケースを研究し、それを分類・分析して共通項を見出す、というスタイルのものが多し。「不登校」の歴史的な捉え方の変遷の中で、問題を何とか理解し解決しようとした努力や研究には大きな意味があるが、教育現場の人間にとってそれらは必ずしも助けになるとは限らない。教師は「不登校」という抽象的な概念ではなくて「生身の人間である子ども」とかかわっているのであるから、事例の分類や分析よりも、個人としてのその子を理解することの方が重要であり、また必要なのである。分類・分析という手法を用いて一般的な法則や原理などを見出し、それを個別的な事

例に当てはめて考察することは普通に行なわれているが、「問題」の新しい意味を見出すために必要なのは逆のプロセス、即ち個別の事例や教育現場における個人の経験を通して一般的な原理原則を見直し修正を加え、場合によっては覆し、あるいは新しい視点を打ち出し、既成の視点を変容させることである。一般論的な教育の言説⁽⁵⁾を個別の教育事象に当てはめて語るのではなくて、個別的な教育事象を新しい視点からとらえなおして新しい意味を見出し、それによって既成の言説を変容させ、教育の理解を深めていくという発想が教育現場では必要であり、それが臨床教育学の役割であると考えたい。

(2) 何を「問題」にするのか

「不登校」は1970年代までは主として個人病理として論じられ、80年代以降は社会病的な視点が出され始めたが、現在でも「不登校」が論じられる際には、その子の個人的な（あるいは家庭の）問題と、現代日本の教育システムの問題のどちらかに極端に偏っているか、または片方が完全に欠如している場合が多いようだ⁽⁶⁾。ところが実際に一人の人間として「不登校」の子どもとかかわっていると、この二つの見方は切り離すことのできない不可分のものであるように感じられる。見方を一つに限定する、言い換えれば「問題」をある一つだけの枠内に封じ込めてしまうことは、その「問題」の別の面を完全に覆い隠してしまうことになるが、「不登校」の事例は「問題」の一義的な捉え方を多義化する実践的な方法が要求される世界である。学校教育の歪みだけを強調することによって「不登校」を安易に肯定し、または賛美すること⁽⁷⁾は慎むべきであるし、またその子の個人的な問題であるとだけ考えて、学校における様々な問題から目をそらすべきでもない。自分がかかわった「不登校」の事例で学校教育システムに疑問を感じた場合すぐに「登校拒否は学校教育の現状への告発だ」と言いたくなるが「登校拒否には現状への告発という面もある」という多義的な発想にはなかなか至らないものである。後者は視野を広げるが、前者は逆に狭めることになる。

また一体誰にとっての「問題」なのかということによっても「問題」の見え方は変わって来る。「不登校」は親や教師にとっては「子どもが学校へ行かない／出て来ない」ということが「問題」だが、本人にとっては学校へ行くか行かないかということよりも、自分の生き方や人生の意味、また自分は一体何者なのかといったことが「問題」である場合が多い⁽⁸⁾。登校させようとするのか、それとも子どもの成長を援助するのか、あるいは全く別な視点でかかわるのか。どのような捉え方が正しいかを見極めるよりも、「どちらか一つ」「どれか一つ」という発想から解放されて、複数の視点を持てるようになることが必

要であろう。「問題」の子どもとかわることによって実際にそれが可能になるし、またそれを可能にするようなかわり方を工夫する必要がある。

よく「不登校の早期発見と予防」ということが言われるが、「不登校」という「問題」を単に「解決すべきもの」と捉えるのではなくて、教育のあり方や既成の価値観を突き崩し、新しい教育の意味を見出してゆくまたとない機会として捉えるのであれば、「予防」という発想で「不登校」を語るべきではないだろう。「不登校」の意味を考え、それを教育のあり方や子どもとのかかわり方、また家族のあり方などを見直すまたとない手がかりとして捉えることが必要なのであって、「不登校」の子どもと十分かわろうとせず、理解しようともせずにただ抑え込もうという発想こそ問題とされねばならない。「不登校」によって子どもたちが何かメッセージを発しているのだとすれば、「不登校さえもさせてもらえなく」なったら、また新手の「手段」を考え出さねばならないだろう。最近よく聞かれる子どもたちの「キレる」「学級崩壊」などの現象も、「不登校」程度では大人たちがそれほど驚かなくなってしまうのに対して、もっと強烈なメッセージを送ることによる新たなコミュニケーションの試行錯誤であると捉えることもできるのではないだろうか。

ただ、教師が「不登校」などの「問題」を抱えた子どもとかわる場合のさしあたっての重点は学校教育や社会全体のシステムというレベルではなくて、あくまでも本人や家族という個人的・個別的レベルに置かれるべきであると思う。社会の中での教育システムや学校全体の問題点を考えてゆくことは必要だが、それは「問題」の子どもとどうかわり援助していくかとは一応別の問題として扱うべきであろう。そのために生身の子ども自身への視線がそらされてしまったのでは本末転倒になってしまうからである。

2 事例の語り方について

(1) 様々な記述のスタイル

前節で述べた「問題」を多義的に捉える方法論として、ここでは「問題」の事例の記述方法（語り方）を論じてみたい。

事例の記録をとることは大切であるし、事例研究などで記述された事例をよく目にするのが、どのような記述の仕方、語り方をすべきかについて議論されることは意外に少ないのではないと思う。事例のいわゆる「事実」だけを書き留めた記録やその蓄積が役に立つと思われていることが多いのだが、ある事例でのある対応が別の事例で参考になるという保証は全くない。対応や処置というものはある特定の文脈、すなわち絶えず変化する

子どもとの具体的な生きて関係の中で初めて意味を持つのである。

例①（鈴木賢三『続 さらば不登校』静岡新聞社、1994年、pp.128～131より抜粋。生徒を保健室で預かった養護教諭の記録）

9月14日 晴

富子保健室登校、一日中ベッドで読書。

9月16日 曇

ベッドの上で洗濯物を畳み綿を切る。途中三年生で体の具合の悪い生徒が出たため、ベッドを空け、机に向かい読書。

9月18日 小雨

午前中手伝い。読書。午後応援練習見学。昼食は保健室でクラスの友人二人と楽しく会話しながら食べる。出張なので保健室の戸締まりを頼んで出掛けたところ、きちんと整とんし戸締まりもされていた。

9月19日 曇

八時二十分、自転車で登校。クラスの友人四人と保健室で昼食。三時頃下校。

9月20日 晴

体育大会。午前中テント内で手伝い。午後気分悪く保健室で休む。四時半頃母親が迎えに来る。

9月22日 晴

朝からローレル指数計算の手伝い。校長先生との面談後は、国語のワークブックを熱心にやっていた。友人が三時間目に迎えに来たが、やはり教室へ行けなかった。

少し極端な例だが、実際にはよくあると思われる。いついつこういうことがありましたという、いわゆる「事実」が書かれているのだが、肝心の子どもことは全く何もわからない。（それに気がついたからかどうかはわからないが、10月以降は子ども自身に書かせた日誌のような文章が併記されている。）なまじ結果として「うまく」いった事例であれば、どのような状況下でどのような要因が働いたのかとか、その時の子どもや記述者自身の気持ちや感情がどのようなものであったかなどの具体的な状況から「事実」が切り離されて、「不登校の子どもには～するべきだ」というような全くナンセンスな処方箋を作り

上げることに貢献してしまいかねない。

これほど極端でなくても、従来は医学的モデルに従って記述されることが多かったので、因果関係的な捉え方の記述が主流であった。「不登校」がどのようにして起こったか、また何を意味しているのかが明示的に解釈され、そこには当然はっきりした原因・結果という筋立てが見られる。

例② (佐藤修策『登校拒否ノート』北大路書房、1996年、pp. 233～234 1991年の論文の中で紹介された事例)

中学2年の10月に眼痛を訴えて欠席しはじめた。眼科の治療を受け、全治しても、登校しないで自宅でパソコンに熱中する毎日である。登校をうながすと不機嫌になり、家族に当たり散らすようになった。教師や友人がきても会わない。日中は外に出ない。経過を聞くと、野球部の練習中にボールを受けそこなって目に当たり、眼痛を訴えるようになった。さらに、母親や本人を通じてわかったことは、登校拒否の発現には野球部の活動がからんでいた。

A男は小学生のころから少年野球クラブに入り、野球が大好きであった。しかもクラブでは中心的役割を果たし、監督やコーチからも将来を期待されていた。中学校に進むと、迷うことなく野球部に入った。中学校では野球部はだれもが入りたがる栄光のクラブであった。野球の練習にも人一倍励んだ。中学2年の夏休みに市の体育大会があり、それを機会に3年生は退部し、2年生の中から正選手が選ばれる慣習であった。A男は期待に反して正選手になれなかった。おとなしく自己主張しないA男は監督の決定に従い、いつものように、野球の練習に取り組んでいた。しかし夏休み明けのころから、帰宅すると、疲労を訴え、感情も不安定となっていた。

A男は三人兄弟の真ん中で、幼少時より温厚で、周囲の人に気を遣うやさしい子どもであった。成績もクラスの上位であった。A男を知る人はみな「よい子」とほめてきた。A男は努力家でもあった。全力投球する子どもでもあった。

A男の登校拒否の直接のきっかけは、野球のボールによるショックのための眼痛であるが、事例を詳細に検討してみると、その背景にA男の性格、野球部における葛藤経験などがある。A男は努力家で、他人に気を遣うやさしい人柄をもち、自己主張しない。他人からも「よい子」と評価され、A男もそれに応えてきた。少年野球でスポーツに自

信をもち、だれよりも秀でていると自負していた。この自負心を監督も認め、いっそう努力するように動機づけてきた。中学では迷わずに野球部に入ったが、自分よりも優秀な友人が何人もいた。しかしA男は黙々と努力し、技術をみがいてきた。また、その人柄からも野球部では友人間に人気を得ていた。A男は正選手になれなかった失望感をおさえ、黙々と普段どおりに野球にいそんでいた。しかし実質的には、A男は自己否定感と不全感にとりつかれていたのがあった。野球のボールによる眼痛は現実からの逃避として役立ち、「目が痛いから」学校へ行けない状況をもたらしたのであった⁽⁹⁾。

この種の記述は筆者が解釈した「物語」に沿って展開されており、出来事を因果関係として客観的にとらえようとしている。そうした記述はわかりやすく明快である。われわれは一般的に因果関係的な物の見方に慣れているので、そのような記述が巧みに展開されている場合には、非常な説得力を持つ。その反面、記述された事例の解釈はただ一つだけの（この例で言えば、「努力家」で「自己主張しない」「人に気を遣うやさしい人柄」のA男が、野球部でつまづくことによって「自己否定感と不全感」から登校拒否になった、という）筋立てに限定され、他の（例えば、A男は「不登校」をすることによって新たな「自己主張」を始めた、というような）解釈の入り込む余地が少ないので、複数の意味を発見することは困難となる。このような記述においては、事例はある一つの解釈という閉じられた意味空間の中に封じ込められて語られることになる。佐藤は心理療法の立場から書いているが（恐らく心理療法ではこのように捉えることが必要なのだろう）、療法家ではない教師がこのような記述スタイルや発想をまねる必要はないと思う。教師に求められるのは子どもの心理治療にあたることではなく（ましてそのまねごとをすることでもなく）、後述するように子どもとその家族の固有の物語（ストーリー）に目を向け耳を傾けることなのであると思う。

事例研究というのはそもそもどのような意味を持つのだろうか。精神科医の滝川一廣は「なんらかの具体的な事例を『範例』としたり、それに代表させて『不登校』一般を語ったり、そこからじかに普遍的な不登校論を引き出そうとするのは適切とはいえません」⁽¹⁰⁾と述べて、いわゆる事例を語ることに對する躊躇を表明している。事例は一つ一つ違うものであり、ある事例で言えることが別の事例に当てはまるとは限らないし、逆に同じ傾向の事例ばかりを集めてくれば、それが「不登校」一般であるかのようにも見えてくる。

しかしだからと言って、事例から何も学ぶことができないわけではない。ある特定の事例からであっても、人間としての「普遍的な部分」に関係する何かを読み取ることはできるはずである。その読み取りは「学習」と「脱学習」の関係になぞらえることができるだろう。「学習」と「脱学習」について清水博は「基本ができる前に自分流の考えに固執すると、かえって変な癖に凝り固まってしまうことになりかねません。……だから、基本を一生懸命学ぶことは必要です。しかし、それに終始するだけでは十分ではありません。……今度は過去に学んだ型にとらわれないということ……これが学習 learning による拘束からの解放、すなわち脱学習 unlearning ということです。これは型にとらわれないということであって、学習したことを単純に忘れるということではありません⁽¹¹⁾と述べている。事例研究においても、出来事の流れの裏にあるもの、そこに垣間見ることのできる人間と人間とのかかわり方の意味を読み解き、解釈すること、それによって人間に対する理解を深めることを可能にするような事例研究のやり方、また事例の提示の仕方を工夫することは可能であろう。事例研究でも、数多くの事例から共通項を抽出して結論を導くという方法もあるが、私がここで考えたいのは、個別の事例から普遍的なものとして何が学べるか、またそのためにどのような事例の語り方（記述）をするのがよいか、ということである。

例えば「不登校」は「病気」あるいは「治療・矯正の対象」として語られるか、または「歪んだ教育への告発」「偏差値教育からの解放」として謳いあげるような形で語られることが多いが、この種の「不登校」の言説はもはや陳腐化しているように思われる。木村敏によれば、分裂病は1800年前後に人類史上忽然とあらわれた病気で、人間の「自己」というものの成立がからんだ一つの「生き方」であるという見方ができるそうである。つまり分裂病は単純に「～という病気」と言えるようなものではなくて、人間の本質と関係する根源的なものを問いかけているのであろう。同様に近代的な学校教育システムとからんで今世紀にあらわれた「不登校」というものも、単純に「～だ」と言い切ってしまう病理事象ではなく、人間の根源的な問いを現代に生きるわれわれにつきつけているように思う。だとすれば単に一つの見方・視点だけに限定せずに、多面的・多義的な見方をすることが必要であろう。

精神科医の門眞一郎は「始まったばかりの不登校は、子どもが精神的に疲れている状態なのだ」と考えるべきです。この重要な分岐点での考え方を間違ってしまうと、その後の対応も当然間違ふこととなります。たいていの大人は、最初から一日も早く子どもを学校に

戻すことを考えてしまうのです。しかしそう考えるべきではなく、一日も早く疲れをとることを考えるべきなのです。そのためには早いうちにゆっくり休ませることの方が大切です……不登校の子どもの数が一向に減らないのは、そここのところの考え方が根本的に間違っているからです。疲れているから休養が必要だという考え方はなかなかしてもらえません。やはり早く学校に戻すことの方を考えてしまうのです。子どもは、自分の判断で休みをとることがなかなかできません。学校を休むということは怠けることだという暗黙の了解が、親や教師だけではなく、当の子どもにまで浸透しているからです……このM子の事例は、不登校が始まったばかりの時点で、すぐに学校に戻そうとはせず、まず疲れをとるべく休養させるだけで、疲れを招いた不利になる条件そのものは変わらなくても、疲れがとれさえすれば学校にもどれることを教えてくれる事例です」と述べている⁽¹²⁾。疲れている（恐らくは心身ともに）子どもは無理に登校させようとせずにゆっくり休ませてやるべきであるとの意見には私も賛成であるが、「不登校」の語り方としては貧困である。ここでは「不登校」がすべて「疲れ」で説明されており、「疲れをとる」ことですべてが解決できるような印象を与えている。「不登校」の子どもの感じている葛藤や苦しみなどがすべて「疲れ」という言葉の中に還元されてしまって、他の文脈が入り込む余地がない。この事例は「疲れがとれさえすれば学校にもどれることを教えてくれる事例」なのではなく、「(たまたま)疲れがとれただけで学校へもどることのできた事例」だと捉えるべきだろう。このように「不登校」を「疲れ」というたった一語で片付けてしまうことは危険である。「不登校」は一つの生き方であり、その生き方は一人一人違ったものを表現し、うったえ、また示唆していると捉える「余地」を開いておくことが必要であると思う。

『登校拒否・学校に行かないで生きる』（太郎次郎社 1983年）の編著者の渡辺位は精神科の医師であるが、この本では数多くの「不登校」とかかわった渡辺や、また子どもや親たちの体験が語られている。一貫しているのは現代の学校・教師批判であるが、非常に生々しく説得力もある。「不登校」が子ども自身の病的な問題ではなく、学校という教育システムや教師の問題点を告発する現象として起こっているという考え方が前面に出ており、恐らく出版された当時の一般常識からすれば画期的な視点を打ち出したものであるが⁽¹³⁾、徹底して学校や教師が悪いという例ばかりが集められており、筋立ては単純である。つまり学校こそが「不登校」の原因で、学校のシステムが変わり、悪い教師がいなくなれば「不登校」は解決するという安易な学校批判として「不登校」礼賛がなされている。真の意味ですぐれた教師のもとでも「不登校」は起こっているという事実を考えると、こ

れは「事実」が真実を語らずに歪めている例であると言わざるを得ない⁽¹⁴⁾。実際の体験に基づく発言は重みを持つだけに、眩惑される可能性も高い。

記述者が自らの経験や体験を書いたものには、研究者の客観的で論理的文章とはまた違った独特の説得力がある。そこに書かれた内容に嘘はないとしても、個人的な体験記というものは、ある特定の限定された固有の文脈の中で起こったことを、筆者がどのように受け取り、また生きたかという記録である。起こったその出来事自体は一つであるとしても、その意味をどう捉えるのか、その解釈の仕方は一つとは限らないという意味において、「事実」というものは多義的なものである。通常の体験記の語り方は、起こった事実を筆者がある特定の解釈をして、それを言葉として提示するというものだが、出来事の記録というものは二重の意味を持っている。「内容（出来事）の記録」であると同時に、「記述者の記録」すなわち記述者は出来事に対してどう反応したか、何に目が向いており何に向いていないか等の「記述者の内面の記録」でもある。体験記は事実の記録というよりは、その出来事にかかわった個人の内面の記録とでもいうべきものであるから、記述者の見方が唯一正当なものであるとは言えない。個人的な経験が語られる時には、その経験はその人自身の文脈や筋立ての中で語られるのが普通であるから、他の文脈や筋立ての入り込む余地の少ない閉じられた一義的な意味空間の中で語られることになる。強烈な体験であればあるほどそれに対する思い入れも強くなり、それにつれて特定の筋立てや文脈の色彩も濃くなっていく。そのような経験を他の解釈も可能なように、開かれた多義的な意味空間の中で語ることは極めて難しいと言わねばならない。通常は体験を語ることによってあるメッセージを伝えようという意図があるわけで、複数の解釈の可能性が初めから提示されていれば、当然メッセージ性は弱まる。しかし事例研究においては、強烈なメッセージによって他の意味解釈の可能性を摘み取ってしまうような一義的な語り方ではなく、一つだけの視点を複数の視点に、また閉じられた解釈を開かれたものにするような語り方や記述方法を工夫するべきであろう。

(2) 「臨床教育型」記述 ～「ドラマ」としての事例

一つの捉え方に封じ込められた、いわば閉じられた記述方法とは違った記述の方法を考えることが本論のテーマである。子どもや親を客観的に観察して出来事を一義的な因果関係で捉えるという記述や体験に基づく閉鎖的な記述ではなく、記述者である教師自身も当事者として子どもや親とかかわり、ともに苦しむ過程の中で記述者自身も変容し成長し、そこに新しい意味を発見していくことを目指すような記述方法である。ここで言う「成

長」とは、一義的に捉えていた「事実」の多義性に気づいていくということだが、「事実」の意味は「語る」という行為によって初めて発現してくるものであるとすれば、本論のねらいは、記述内容を一義的な因果関係から解放して「事実」の多義性に気づかせるような語り方（記述方法）の工夫であるということになるだろう。

現在、臨床教育学にはいくつかの立場があるが、ここでは「『問題』と出会う可能性、あるいは『問題』のありか・所在を探索し『問題』が意味を発現する仕掛を解明する」⁽¹⁵⁾という立場に立つ。「『問題』のない教育世界を目標として想定するのではなく、逆に『問題』においてこそ教育の新しい意味が出現し得るという、不安定ではあるが、しかしそのゆえに生産的であるような位置と役割を設定する」⁽¹⁶⁾のである。「問題」をそのように捉え、「問題」に新しい意味を見出し、また発現させることが「臨床」であると考えて、ここで試みる記述方法を仮に「臨床教育型」記述と呼ぶことにしたい。

ここで試みる方法論は、事例を「ドラマ」に見立てるということである。「人生のドラマ」とか「青春のドラマ」という言い方があるが、「ドラマ」というものには独特な意味表現の力がある。drama という単語の第一義的な意味は「劇、戯曲、脚本」だが、ここではテレビ・ドラマなども含めた劇・戯曲・脚本とともに、時代を越えて読みつがれている物語のような独自の語りのスタイルを併せて「ドラマ」と呼ぶことにしたい。

古代ギリシャの時代から、人間の本質や真理の表現形式として「ドラマ」という形式が好んで用いられてきたが、「ドラマ」に特徴的なのは、登場人物の「科白」によってストーリーが展開するということである（次に紹介する「臨床教育型」の記述には本人や両親の言葉が多く入っているが、これはドラマにおける「科白」に相当する）。語り手が存在するような劇もあるが、語り手は必要最小限の状況説明をするだけで、語り手が登場人物の科白や出来事の解釈を長々と述べるような類のものはたとえあったにしても極めて稀であろう。巧みな科白によって作品が構成され、その解釈は演出家にそして観客にまかされる。いくつもの解釈が可能で、なおかつその解釈から人間の本質や真理が引き出されるというのがすぐれたドラマであろう。一方、小説などのように読むことを目的にして書かれた「物語」には登場人物の科白以外に「地の文」があるが、それは登場人物の心理描写や、あるいは劇における視覚的な部分のかわりをしているもので、書き手の思想や解釈を説明的に述べるものではないと思われる。すぐれた劇や物語というものは、ある一つの話でありながら、人間にとって普遍的で真実なものを語るのに成功しているのである⁽¹⁷⁾。「臨床教育型」記述を「ドラマ」に見立てる場合に私が考えたことは、

- ① その時の状況とともに本人や親が発した言葉（科白）をそのまま、そして出来るだけ多く入れること
- ② 記述者自身の解釈や筋立てを自明のものとして断定的に提示せず、他の解釈の入り込む余地を残すこと
- ③ 記述者が生理的・身体的に感じたこと（考えたことではなく）を記述すること
- ④ 子どもの感情・表情・身体に関する非言語的事象の記述を入れること

の四つである。

①の「本人が発した言葉をそのまま入れること」にはどのような意味があるのだろうか。例えば「なんで先生まで巻き込むんだ。これは家の問題なんだから先生には関係ない」という子どもの言葉があったとする。この言葉だけを取り出して考えれば、この子の「問題」が教師の責任ではないという意味にもとれるが、その場の状況を考えあわせて読めば、「担任には立ち入ってもらいたくない」「所詮教師も親と一緒に自分を抑えつける存在だ」という担任に対する拒否的態度の意味にも解釈できる。このように地の文（記述者の解釈）にしてしまうよりも科白（人物のそのままの言葉）の方が出来事を多義的に語ることができ、複数の解釈が可能になると思われる。また、大人にとって取るに足りないと思われる子どもの発言も、思いがけない子どもの内面の世界を表現していることがある⁽¹⁸⁾。口調や語り口も重要である。同じ内容であってもどういう言葉を使ったか、またその時の言い方はどのようであったのか。「ちゃんと勉強はしていた」と「ちゃんと勉強しとったわい」(p. 45) ではかなりニュアンスが違う。

歌舞伎の世界では以前、脚本に書かれていない即興の科白は役者の力量を発揮する絶好の機会、地位が低くてもその場にぴったりとはまり、状況や雰囲気とうまく表現している科白を即興で言える役者は重用されたそうである⁽¹⁹⁾。記述者は自分で「科白」を言うわけではないが、子ども自身や親などの「科白」をうまくとらえることによって「出来事」の意味を既成の文脈から解放することができると思われる。

②の「解釈を固定してしまわない」ということについては、リアル・タイムの記録として自分の解釈を書き留めておくのはよいと思う。その時に何を考え、どう解釈していたのか、そして今ならどういう解釈が可能か、またはその時の考えや対応の基本的な姿勢は適切であったかなど、後で検証できるからである。しかし事例の記述の中では解釈の扱いは十分な注意が必要である。色濃く書き手の解釈が入っていると、読み手はそれに引きずられて解釈の幅が狭められてしまうからである。常識的な物の見方、文脈を少し変えてみる

ことによって物事が違って見え、それまで見えなかったものが見えてくるということを可能にするためには、多様な文脈を作り得るような未確定の余白をもった記述の仕方を工夫しなければならない。もちろん筋立ての全くない記述は不可能であろう。他の解釈の入り込む余地を残した緩やかな筋立てにするのである。

演劇などの「ドラマ」では、例えば裸舞台にベンチと外灯があればそこは公園の場面となり、それらをドアとこたつに取り替えれば室内の場面が変わる。劇場の舞台という「現実」が公園とかアパートの一室という「虚構」（これもある意味では「現実」と言えるかも知れない）の空間が変わる。即ち筋立て（文脈）が変わる。このことを事例の記述にあてはめるなら、例えば「父親の飲酒癖」を子どもの「不登校」の固定された背景と捉える（「父親の飲酒癖」が「不登校」の原因だと一義的に捉える）のではなく、裸舞台の大道具程度のもんとして考え、常に「母親と祖母との嫁姑関係の確執」「受験勉強の重圧」「教室での友だちの一言」など複数のものに目を向け、場合に応じて取り替えたり組み合わせを変えたりできるような柔軟な見方をするとということになる。「大道具」と見えたものが実はただの「壁のシミ」だったり、その逆の場合もあるだろう。

具体的には、明らかな因果関係を明示するような記述を避けるだけでなく、特に記述者自身が意外に思ったり感じたりしたことや意識がゆさぶられた場面を記述の中に入れる。そのことによって、記述者が想定している筋立てと、それに合わないような出来事や発言との「ずれ」の部分から見えてくるものに注目する。その「ずれ」の部分こそが新しい意味を発見する手がかりとなると考えられるからである。

③の「記述者自身が感じたことを記述する」のは、一つには自分自身の感情（身体的なレベルでの知覚や感覚といった方がよいかも知れないが）を記述することによって、自分からある距離をおいて冷静に出来事を捉えるための助けになると思われるからである。また、感覚というものは意外に誤りが少ないのではないだろうか。思考はもちろん必要だが、感覚を通してストレートに直感される印象は、解釈をする以前の、解釈のための素材を提供してくれることがある。次の記述例で言えば「スルリとすり抜けて行ってしまうようだ」と担任は感じていた」（p. 44）というような部分である。これは記述者が客観的な観察者や傍観者としてではなく、子どもとの主体的なかかわりの中で「関与観察者」として記述するためにも役立つのではないかと思う。

最後に④の「子どもの感情・表情・身体の記述」についてであるが、特に感情は冷静さを欠いた好ましくない状態としてマイナスに作用することが確かにあるが（感情に流され

て自分を見失ってしまうといったように)、自分や他人を理解するうえで感情に目を向けることも必要である。理屈ではわかっている、感情の部分をやうまく処理してからでないと先へ進めないこともあるし、相手の感情を無視して人間関係がうまくいかなくなることもある。事例の記述においても、子どもや親の感情や表情などの非言語的な事象の記述によって彼らが発している重要なメッセージを理解する手がかりを得ることができると考えられる。身体の記述というのは「担任はFの肩をポンと叩いたが、その時に肩胛骨が手に突き刺さるような感じがした」(p. 44)「肩を叩くと、骨が手に刺さるような感覚はもうなかった」(p. 45) というような部分である。人と人とのかかわりの中で起こってくる感情や感覚は、その時の相手との関係やかかわりのあり方を理解するための手がかりとなる。感情や感覚を、相手を理解した相手とのかかわり方やコミュニケーションのレベルを知るための一つの指標として捉えるのである。肩を叩いた時の感じなども、単なるスキンシップというのではなくて、子どもとのその時の関係がどのようなものであったかを考えるための重要なヒントとなり得ると思われる。

「臨床教育型」記述の例

F (男) は高校1年生。4月半ばから約2カ月欠席し、その後久し振りに登校したFは、朝礼で顔をあわせた担任にニコツとして会釈し、担任はFの肩をポンと叩いたが、その時に肩胛骨が手に突き刺さるような感じがした。担任が「ちょっとやせたんじゃないのか」と聞くと「ええ、ここんこあんまり食べていないんです」と答えた。その後夏休みまで登校と欠席を繰り返したが、家にいる時はファミコンをするかピアノを弾いているかで、登校した日には教室へは行かずに図書館で自習することが多かった。担任が何か話しかけるとちゃんと返事をしたり反応はするのだが、スルリとすり抜けて行ってしまうようだと言っていた。

ある時Fは「お父さんとお母さんは喧嘩ばかりしてるじゃないか」と言って涙を流して母親に訴えた。担任が家庭訪問をすると出てきて機嫌よくしゃべることが多かったが、自分の趣味の話などが中心で、学校や家での日常のことについてはふれたがらなかった。学期末近くになって父親が「これ以上登校できないなら退学させる」と宣言すると、それからしばらくは朝も自分から起きて登校したが、帰ってくるとぐったりしていることが多かった。学校は最寄駅から坂道を10分ほど登ったところにあるのだが、ある時母

親に向かって「あの坂が登りきれないんだ」と言った。

夏休み中のキャンプには元気に参加し、よく食べ、友達とも楽しそうにふざけあっていた。担任が何かの折に肩を叩くと、骨が手に刺さるような感覚はもうなかった。

2学期に入って3日目からまた頭痛と吐き気で起きられない日が続き、両親は「また逆もどりした」と言ったが、Fは「これは1学期のとは違う」と言っていた。父親はこの頃には息子に登校するように言わなくなっていたが、そのかわりことあるごとに「家にいるならいるで、一日中ゴロゴロしていないで自分で勉強するとか、とにかくちゃんと生活をしなさい」と言っていた。また「お父さんは別に進級にはこだわらないから、お前自身の生き方を真剣に考えなさい。学校へ行かなくても、他に道はいくらでもある」と言うのに対してFは「お父さんの言っていることは的はずれだ」と言って反発していた。登校した日には担任はよく「調子はどうだ」と声をかけたが「しんどいです」「ダメですね」と答えることが多かった。

この時期、父親は勤めをやめて本来自分のやりたかったライフ・ワークに取り組むべきか非常に悩んでおり、担任には「こんな優柔不断な父親を見て息子があまなっているんだと思います」と語った。

2学期の終わり頃、Fは突然「自分でお金を稼ぎたい」と言い出して両親を驚かせた。父親は「働くのは高校を出てからでいい。まずは高校を卒業することが先決だ」と言った。Fは父親に向かって「これまで一生懸命働いて家族を養ってしてくれたことには感謝しているけれど、お父さんには本当に打ち込めるようなものを持って欲しい」と言った。父親は初めて自分に向かって堂々と意見を述べる息子に驚いた。

年明けすぐに起こった大地震の時にはFの家が半壊し、転居を余儀なくされたが、転居先のすぐ近くに避難所があり、Fはそこでボランティアとして活躍し、そこで出会ったある人の事務所でアルバイトをするようになったが、学校の授業再開後も登校はできなかった。

3月の学年末試験は受験しなかった。担任は家庭訪問をし、母親と3人で話し合ったが、母親が「試験を受けなかったのは進級をあきらめたから？」と聞くと「ちゃんと勉強はしとったわい。でもお父さんがどうせ受けたって進級なんかできないって言うから……」と言って涙を流し、担任に向かって「オヤジはどなったりとかはしないけど、滔々としゃべりまくってオレには何も言わせてくれないんです」と訴えた。父親とはもう2カ月近く口をきいていなかった。

1週間後、Fは両親には何も言わずに担任に「退学して、アルバイトをしながら大検を受けて音大を目指したい」と言った。担任からそのことを知らされた父親は息子に思いとどませようとしたが、数日後に担任との面談の中で「今朝、洗面所で歯磨きをしていると息子がそばへ来てボソボソと何か言うんです。突然だったので驚いてえっ?と聞き返すと『退学して大検を目指したい』と言いました。もっと詳しく話を聞きたいからお前の部屋へ行こうと言って一緒に息子の部屋へ行ったんですが、もうそれ以上は一言も口をききませんでした。2カ月ぶりにたった一言、『有り難いお言葉』があったわけです」と苦笑し、その後で涙を流しながら「私自身が自分の問題に真正面から向き合わなければいけないと思います」と語り、息子の決意を受け容れた。この年度末にFは自主退学して地元の通信制の高校へ編入学し、アルバイトを続けながら新しい高校へ通い始め、父親は勤めをやめて、自分の才能を生かせる自由業として新たな歩みを始めた。そのために家で息子と顔を合わせていることはこれまでより多くなり、衝突する回数も増えたが、「もっとよい父親になるようにと、息子に鍛えられているようです」と苦笑していた。

上記の「F」は私がこれまでに担任した「不登校」の生徒何人かのいわば総体で個人としては存在しないが、「お父さんの言っていることは的はずれだ」という発言は実際にある子どもが言った言葉である。彼はことあるごとに父親に向かってこう言っており、私が同席していたある時ついに「お父さんは学校へ行かないなら行かないでどうするか考えろと言うけれど、オレは学校へ行きたいんだよ」と言った。行きたいのに行けない。この苦しさをどうしてわかってくれないんだ、という気持ちが伝わってくるように思えたが、こういう言葉のやりとり子どもと大人の気持ちのすれ違いがよくあらわれていると思う。また「たった一言、『有り難いお言葉』があったわけです」というのも、長い間口をきかなかった息子がやっと父親に対して意思表示をしたのだから、父親は深追いせずただこれを重く受け止めるべきだったのかも知れない。この言葉を発した父親自身さえも、息子の発言が文字どおり「有り難い言葉」であったことに気づいていないわけで、実はとても含みのある「科白」であると思う。

「臨床教育型」記述では明確な因果関係という筋立てを避け、混乱や矛盾、曖昧さや揺れ動きそして不整合などをそのまま露呈することになる。記者者が出来事や発言を辻褄があうように取捨選択するのではなく、むしろ矛盾するように見えるものも敢えて記述する。

そうすることによって通常の常識的なものの見方とのずれを発見し、その「ずれ」の部分から、日常的な理解の枠内や因果関係の筋立てでは見えないもの、子どもを理解し、大人も共に成長し変容していけるような手がかりを発現させようと試みるのである。

3 「問題」の意味の発見

(1) 経験の積み重ねによる二つの異なる結果

何年かの教職経験を経た教師であれば、授業の進め方や生徒への接し方、また問題が起こった時の対処の仕方などについてある一定の「枠」あるいは「型」のようなものを持っているだろう。「型にはまる」といえばよくない表現で「枠」や「型」はとかく悪者にされがちだが、単に「枠」を取り外し「型」をくずせばいいというものではないし、また最初からなくていいというものでもない。日本の伝統文化の中でも茶道、華道、剣道などでは「型」（あるいは「形」）が非常に大切にされる。西洋の絵画でも、画学生は徹底的に模写をさせられるし、また天衣無縫の天才とされているモーツァルトも、少年時代に作曲技法の「型」とも言うべき対位法を当時の権威者に師事して学んでいる。「型」を学ばずして真に独創的な創造はできないということであろう。「学習」がなければ「脱学習」もあり得ない。「型」というものは、いずれはその「型」をくずして真に独創的な作品や所作を生み出す力を養う働きをするのであって、その「型」が「型」としての本来の機能を失ってしまうと、いわゆる「型にはまった」状態になる。教師の場合も、ことさらに意識していなくともそれぞれが「型」あるいは「枠」を作り出している。これはいわば教師が経験を重ねることによって身にまとっている「鎧」のようなもので、自分の身を守るためには必要なものである。「身を守る」と言っても必ずしも「保身」という意味ではない。そのために比較的安心して危険にも立ち向かえるわけで、このようなものを何も持たずに危険に立ち向かうのはいわば素手で炭火をつかむようなもので、単に無謀だということだけのことである。

ただ「鎧」を身につけていると安全であると同時に、当然のことながら身動きがとりにくい。問題は、往々にして教師が「身動きがとれない」ことに自分で気がついていないということである。この「鎧」は経験によって身につくのであるから、その意味で経験というものは曲者である。

経験というものは通常はプラスに評価される。「経験が豊富」という表現をよく使うが、経験を重ねることによって硬直化が起きているなら、それは単に数量的に多いだけで

「経験が貧困」なのである。逆にたとえ数量は少なくとも、経験によって出来事の多義性に気づき、また「問題」との出会い方を変容させ、多様化しているならばその経験は「豊か」であると言える。経験はその積み重ね方によっては「豊か」にも「貧困」にもなり得る、いわば両刃の剣だと言えるだろう⁽²⁰⁾。

(2) 固有のストーリーに耳を傾ける

経験による硬直化から解放し、「問題」との出会い方を変容させ、その新しい意味を発見するための一つの方法論として、前節で「問題」の語り方（記述方法）を論じた。前節の「臨床教育型」記述において試みたように、①～④の手がかり（p. 42）によって既成の文脈による捉え方を変換させる語り口を工夫するのである。例えば「不登校」の子どもが学校へ行かずに家にいるということから単純に「家が居心地良過ぎる」⁽²¹⁾という捉え方がなされることがあるが、前節の事例におけるFの「お父さんとお母さんは喧嘩ばかりしている」（p. 44）という言葉を考えて、このような考え方では捉えきれないことに気づく。そこから「子どもにとって家庭は嵐の中の安全な港のようなものであって、家庭が安心してくつろげる場所ならばそこを拠り所にして少々の荒天候の中へでも船出することができる」というように、既成の筋立て（「家が居心地良過ぎるから学校へ行きたくなくなる」）とは少し違った解釈が可能になる。このように記述の中で既成のものとは違ったイメージを発見することによって、子どもとのかかわりの新しいスタイルや教育の意味の発見が可能になるのではないだろうか。どの子にも、またどの家族にもその固有のドラマや物語（ストーリー）がある。時間をかけて複合的に錯綜している問題情況に立ち合い、既成の筋書きを変換することによって、その固有のストーリーに耳を傾けることができるようになるのではないかと思う。

「不登校」などの「問題」には、「学校不適應」「心の病氣」「歪んだ現状への告発」といった一般論的な言説がつきまとっている。一つ一つの事例はそれぞれ個別のものであるが、「不登校」なら「不登校」全体を一つにまとめて意味づけがされることが多い。1980年代以降「不登校」が子どもの発達段階の一つであるという捉え方がされ始めたし、あるいは「現状告発のさきがけ」⁽²²⁾という考え方も間違いとは思わないが、それが極端になりすぎたり、また本人や親の前で安易に「不登校」を賛美するべきではない。齋藤や滝川が指摘するように大切な側面が見落とされてしまうのである。齋藤は「不登校は……自己との直面を迫る契機となる大切なイベントであるのかもしれない。ところがしばしば、あまりに『理解ある』大人たちの対応がこの大切な直面の機会を曖昧にして、問題解決の先の

ばしをしてしまうということが起こってくる」⁽²³⁾と述べ、また滝川は「不登校」の苦しさ、つらさ、悲しみは「不登校が『学歴信仰』や『偏差値教育』からの脱出や解放として、あるいは子どもたちの『真の成長』や『自己実現』の道として、うたいあげられるとき……すっぱり抜け落ちてしまう」と述べている⁽²⁴⁾。固有のストーリーにおける本人と親の苦しみや痛みというものに目を向けずに勝手に「不登校」に積極的な意味づけをしたり、あるいは安易な過剰理解をしても実際には何の助けにもならないし、「問題」の意味を理解したことにもならない。

また佐藤修策の「豊かな登校拒否」⁽²⁵⁾の言わんとするところはよくわかるし、忘れられがちな側面を指摘していると思うが、この表現自体は現場の教師にはやや安易に感じられるところである。自分の子どもが「不登校」になった場合にその事態を初めから抵抗なく受け容れることのできる親などまずいない。私がかかわった事例においても、両親はうろたえ、怒り、戸惑いながら、長い時間をかけて少しずつ子どもが学校へ行かなくなったという事実に向き合い、「不登校」を通して子どもと自分たちの生き方を問い直しながら、次第に「不登校」が自分たちの成長や家族の関係の深まりのきっかけになるのではないかというように考え方を変化させて行った。それも直線的に進むのではなく、その変化の過程ではなお苛立ちや迷いが幾度となく繰り返されていくのである。いくら「不登校はこの子のために必要な成長段階だ」と頭で納得しても、「不登校」はやはり辛く苦しいことである⁽²⁶⁾。教師は親や本人に向かって安易に「より豊かな成長のために必要なことなのだ」などと言うべきではないだろう。本人や親にとって「豊かな登校拒否」という表現はそう簡単に受け容れるわけにはいかない。大きな苦しみや痛み、どこへぶついたらいいかわからないやり場のない苛立ちや怒り、深い絶望感や挫折感を経験し、それに向き合い乗り越えて初めて豊かなものに到達することができるのであって、最初から「豊かな登校拒否」を目指すようなものではないと思うのである。

これらはいずれも、一人一人の個別のストーリーとして語られるべき「不登校」を一般化しすぎているのではないかと思う。また類型化もよく行なわれるが、安易な類型化には注意を必要とする。医者や心理療法家にとっては類型化は必要で、「病気」の類型化をしなければ診断も治療も不可能だろう。しかし生身の人間の個別的な事象を類型化することによって、その固有のストーリーが切り捨てられ、または抜け落ちてしまう。医者でも心理療法家でもない教師にとっては、一般化、そして類型化される時に切り捨てられてしまうこのストーリーに耳を傾け、そうすることによって子ども自身や親がストーリーを語る

のを手助けし、物語作りを援助することこそが大切な仕事ではないだろうか。語ることによって過去が、そして現在が変容し、そして救済されるということが実際にあるに違いない。前節の事例においても、父親は面談中に担任に向かって涙を流しながら「自分の物語を語る」ことによって、やっと息子の決定を受け容れることができたのではないかと思われる (p. 46)。

人は自分の固有の物語を作ることによって人生の「問題」を乗り越え、一段高いレベルへと成長してゆく。また物語を「作る」だけでなく、既成の物語を「読み変える」ことが必要な場合もある。自然科学においては、ある現象の原因や理由は一つないはいくつかに限定できるだろうが、一人の人間の生き方ということになると、同じ材料からでも無限の物語を作ることができる。どれが正しいかということではなくて、その人がどれを選び取るかということである。石黒広昭は精神医学者のホワイトらの研究に言及して「もはやそれが事実なのか解釈なのかわからないほどに、当事者にとって自明視されている物語」を「ドミナントストーリー」と呼び、「一度、その物語を抱くと、あらゆることがその物語によって理解されてしまう」と述べている⁽²⁷⁾。「自分に対する悲しい物語」や「不幸な物語」⁽²⁸⁾を読み変えていくためには第三者の目が必要であり、教師はその役割を果たすことができるだろう。教師自身が「ドミナントストーリー」に引きずられることなく、子ども本人や親が「不幸な物語」を読み変えるのを援助するために、前節で述べた「臨床教育型」記述のポイントが役立つのではないかと思う。つまり「臨床教育型」記述の四つのポイント (p. 42) は、「問題」との出会い方を変容させ、新しい意味を発見させるためのものであるが、同時に「問題」の当事者を「ドミナントストーリー」の呪縛から解放し⁽²⁹⁾、新しい物語を語る手助けをするという課題にも結びつくものである。

教師は「問題」を一般化、類型化するよりも、子どもやその親が固有のストーリーを語る手助けをすることが必要だと考えるが、語りというものは相手によって変わるので⁽³⁰⁾、教師はどのような「聴き手」になるかということが大切な問題であろう。価値判断をせずに、相手の言ったことを一旦はそのまま受け容れるという技法レベルの受容的態度だけではなく、畏敬に近い気持ちを抱きながら聴くこと⁽³¹⁾が必要ではないかと思う。「問題」を抱えた子どもや親は、ある意味では生きるか死ぬかというほどの「問題」と向き合い、死や再生を体験しているとも言える場合がある。彼らは人生における非常に大切な時を生きているのであって、教師は「たまたま担任であるというただそれだけの理由でそれに立ち合うことを許されている」ということなのだろう。相手の話を「聞く」あるいは「聴く」

ということは単なる態度の問題ではなく、相手の「語り」を促して相手が「自分の物語を作りあげていく」ことを援助するだけでなく、同時に聞き手が全人格をもって相手とかかわり、それによって聞き手の人生観や教育観を更新してゆく営みでもあると思う。傍観者として立ち合うのではなく、自分自身もその場においていわば同じように死に臨み死を経験して、相手とともに再生することが「臨床」の本当の意味であると思うのである。

(3) 教師自身のストーリー作り

最後に教師自身のストーリーについて考えてみたい。教師は子どもやその親の固有のストーリーに耳を傾け、そのストーリー作りを手伝うだけではなく、自分自身のストーリー作りということについても考えなければならない。つまり教師は子どもやその親たちとかかわりながらその固有のストーリーに耳を傾け、また新しいストーリー作りを援助し、まさにそのことによって同時に自分自身のストーリー作り⁽³²⁾をしてゆくべきなのではないだろうか。

教師が子どもやその親を援助しようとする場合、「子どもと親のため」の活動であるとしても、それは同時に「教師自身のため」の営みでもある。教師は教師で自分自身のストーリーを作りながら（あるいは読み変えながら）生きている。子ども（及びその家族）の人生と教師の人生とがどこかでぴったりと重なり合って、子どもの成長に立ち会い、それを援助することが教師自身の成長とより豊かな生き方につながるとき、子どもと教師とがともにより豊かになる教育の可能性が生み出されるのではないかと思う⁽³³⁾。だとすれば、子どもやその親の固有のストーリーに耳を傾け、その語りを手助けしていくことが、同時に教師自身の新たなストーリー作りにつながっていなければならない。自分自身のこれからのストーリーをどのように作り上げていくかということは即ちこれから人間としてどう生きていくかということであるから、そこには最終的な到達点というものがない。教師が自分自身の新しいストーリー作りと自己を高める営みを子どもとかかわりと重ね、「問題」に関するストーリーが共同で作り上げられる時、その教師の「問題」の捉え方や出合い方は硬直化から解放されて、新しい可能性が開かれるのではないだろうか。

おわりに

現在、私は「不登校とは一体何か」ということにはそれほど大きな関心を持っていない。子どもが生きるうえでの様々な「問題」がたまたま「不登校」という形で現われているにすぎないのであって、「不登校とは」といったことを考察したりそのメカニズムを解明し

たり、どうしたら登校できるかというような一般的な方法を考えるよりも（個別事例としては、時にはどうしたら登校させられるかを考えることが必要な場合もあるが）、「不登校」に限らず何かの「問題」と出会った時に、そこから教育の新しい意味を見出していけるか否かが大切であると思うし、また目の前にいる子どもとどのようにかかわるか（固有のストーリーにどのように耳を傾けるか）ということの方に関心があるからである。とはいえ、やはり「不登校」は学校教育制度の問題点と深いかかわりがあるのだろう。そうでなければ、たかがある場所（物理的、心理的）へ行くか行かないか（行けるか行けないか）がこれほど「問題」とされるはずがない。最近読んだ滝川一廣の「学校は病んでいるのではなく、その使命を終えて今や自然死の過程にある」という発想⁽³⁴⁾が新鮮に感じられた。このような捉え方が妥当なものならば、子ども本人やその親に対する援助とどのように対応させていくかということについても、今後の課題として考えていきたいと思う。

◆註

(1) 武石恭一は自分が扱った事例の報告の中で「通勤電車のなかで、父は買い込んだ『登校拒否』の本を次々に読んでいて、読み終わると母に渡しては、役立つかもしれないと言う。母から言えば、今暴れているのを、どうしたらいいのかを教えて欲しいのだと父に言うが、それには父は『う～ん』とうなるだけになってしまう。『いろいろな本があって、どれも本当のことが書かれていると思うよ。だからなおさら分からなくなってしまう』と父が言うのを聞くと母は、今聞きたいのはそんなことじゃないの、と言って台所へ行って泣くしかなかった」（齋藤万比古・生地新編『不登校と適応障害』岩崎学術出版社、1996年、p.76）というエピソードを紹介している。安易な対処法を提示することは「問題」の理解から当事者を遠ざけてしまう危険性があるが、このような切実な叫びには何らかの形で応えなければならないだろう。

(2) 佐藤修策の『登校拒否ノート』（北大路書房、1996年）によって「不登校」の捉え方や視点の歴史的変遷を概観することができる。特に80年代になって「不登校」を単なる治療の対象と見ずに子どもの発達段階の一つであるという捉え方がなされ始めたということと、「不登校」を子どもの個人病理ではなくて学校という環境も巻き込んだ社会病理的な視野が出され始めたことは大きな変化のポイントである。1989年7月に発足した学校不適応対策調査研究協力者会議は1990年に中間報告として「登校拒否はどの子にも起こり得る」という視点を打ち出したが、この表現自体は適切ではない。決してどの子にも起こり得るわけではない。佐藤も書いているように「同じきっかけでも登校拒否にならないものもいる」（p.219）のである。「登校拒否の子どもは特殊なまたは異常な子ではない」と言うべきであろう。また、例えば森田洋司が行なったような、本人との人間的なかかわり抜きでの調査結果から結論を出す（p.271）ことに対しても慎重でな

なければならないだろう。とはいえ、「不登校」が一部の特殊な子どもの問題ではなく、つまり一部の狭い範囲の専門家だけがかわっていけばいいようなものではなくて、教育に携わる者一般が関心を持つべきであるという方向を示したものとして評価できる。しかし90年代になってもなお「学校不適應」「学校ぎらい」という表現が文部省の行政用語として生きているし、特に学校現場においては「不登校」を個人病理として捉え、何かある特定の原因が「不登校」を引き起こしているという昔ながらの考え方も根強く残っているように思う。

(3) 「病氣」というものも、この言葉の日常的な使い方とは違った視点からとらえることができる。すなわち病氣とは自然との学びあいであり、有機体が自己の存在を保つための外界に対する一つの「構え」あるいは「戦術」であるという視点である。石川憲彦は「感冒というのは、子供の体が初めて自然と出会って、そこで自然界の小さな生き物と、自分の体が学び合う現象だとも考えられる」(『影と向きあう教育と治療』光村図書、1984年、p.112)と述べ、また木村敏はヴィクトール・フォン・ヴァイツゼッカーを引き合いに出して「彼によれば病氣というものは、精神的な病氣も身体的な病氣も、いずれも私たちの身体ないし有機体……が生命的環境との相即関係の危機に直面して、通常の機能水準でそれに対応することができなかつたとき、その機能を『病的』と呼ばれる水準にまで変換することによって、応急的に自己の主体性を維持しようと試みている状態と見ることができる」(『心の病理を考える』岩波書店、1994年、p.159)と述べている。つまり、外界の変化(あるいは自己と外界との関係の変化)に応じて「病氣」という構えを作り出すことによって、自己の存在を保つのである。病氣というものをそのようにとらえるのであれば、「不登校」は「病氣」であるといえるだろう。ある子どもが自分の存在を保つために、あるいは社会全体を一つの大きな「自己」とみた場合、その「自己」が自らの存在を保つための戦術として作り出した「構え」であるという見方である。A.クライマンは「疾患」と「反応」とを区別しており(『病いの語り』誠信書房、1996年、p.47)、クライマン流に言えば「不登校」は「反応」だということになる。滝川一廣も「不登校(登校拒否)とは、子どもが登校しない(できない)という現象とそれまつわる葛藤状況の総称にすぎず、医学でいうなら『発熱』『腹痛』などの概念と同じで、インフルエンザとか虫垂炎のごとく独立した臨床単位(clinical entity)を構成しうる現象ではありません」(『特集 事例から考える不登校』『発達』69号、1997年、p.13)と述べている。ちょうど人間の身体で、ある身体症状が内部疾患を示しているように、「不登校」という「症状」も、その子の内面の(おそらくは精神的な)問題を目に見える形で表現しているのであろうし、社会が内包している問題がそのような社会現象となって表れているのであるかも知れない。「不登校」の場合、単なる身体的な疾患とは違って、深くかかわっていきうとすると、その子自身だけでなく両親をはじめとする家族の人間関係の問題点が見えてくるものが少なくない。さらにはその子が在学する学校内の問題が浮かび上がってくることもある。「不登校」も通常の「健康な」状態では外界の環境に対応することができなくなって自らを「病氣」の状態にすることによって自分自身を維持しようとしているのであり、だとすればその現象

としてあらわれた「症状」を通して初めて認識そして理解できる人間の根源的な真実の側面があるのではないかと考えることができるだろう。いずれにしても、「不登校」が通常の意味での病気ではないということは、少なくとも臨床心理士の間では了解されているようである。

(4) 石黒広昭「心理学を実践から遠ざけるもの」(『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会、1998年、p.150)

(5) 一般論的な教育の言説はいろいろなものがあるが、例えば鈴木賢三『さらば不登校』(静岡新聞社、1993年)に出て来る「甘えとわがままを徐々に是正し、無気力で意欲に乏しい現状から、意欲的で気力のある人間にするよう意図的に導く」(p.15)というのはその典型だと言えるだろう。この本及び『続・さらば不登校』(静岡新聞社、1994年)では鈴木が行動療法的な指導をした「不登校」の生徒(及び教師)の事例が成功例としていくつか紹介されているが、どの例も全て同じ発想とやり方(成人である教師に対しても)でしか対処していない。著者が「善意にあふれたいい先生」であることは間違いないのだが、「不登校」が一貫して矯正の対象として捉えられており、「子どもが〜だと言ってもそれは甘えだからと取り合わない」「自信をもって頑張れ」「体調が悪いのは気持ちの問題だ」といった表現や発想が繰り返されている。鈴木は「原因追求の為にも、指導のやり方の上でも、研究の為にいい事例になる」(『さらば不登校』p.220)「この本が世の中の人々にとって登校拒否についての正しい認識を得る一つの資料となり……」(同書 p.229)と述べているが、全て「不登校は無気力、甘え、自立心が育っていないから起こる」という一義的な文脈で語られている。「不登校」が初めて「問題」とされるようになった1960年前後と全く同じ発想であり、教育の新しい意味の発見やその可能性は望めない。経験を重ねるにつれて硬直化し、教育がその力を失ってしまう典型的な例であるように感じられる。

(6) 私は学校現場では個人病理的な考え方の方が優勢であるという印象を持っている。しかしマスコミなどで取り上げられる際には、学校現場とは逆に学校教育の問題として学校や教師が攻撃の対象とされていることが多いのは興味深い事実である。

(7) 例えば渡辺位編著『登校拒否・学校へ行かないで生きる』(太郎次郎社、1983年)には「問題の対象は、登校拒否の子や親ではなくて、むしろ社会全体に横溢しているゆがみだ、ということを知ってほしいですね。／登校拒否をした子どもには、自分はそういう現状告発のさきがけだという意識と自信を、ぜひもってほしいものです」と述べられている(pp.18~19)。

(8) 実際、「不登校」の子どもは多くは「自分は一体誰なのか?自分は一体どこから来てどこへ行くのか?」というきわめて根源的な、哲学的なレベルで苦しんでおり、その苦しみが「不登校」という形をとってあらわれている、ときえ思われることがある。

(9) 佐藤の論文においてこの事例は「登校拒否」の「誘因」と「真因」を説明するために使われ、眼痛が誘因、正選手になれなかったことからくる自信のゆらぎが真因であると述べられている。

(10) 「特集 事例から考える不登校」(『発達』69号、1997年、p.13)

- (11) 清水博『生命知としての場の論理』中央公論社、1996年、pp. 84～85
- (12) 「特集 事例から考える不登校」(『発達』69号、1997年、pp. 29～30)
- (13) その後も版を重ねているところを見ると、いまだに多くの人に読まれていると思われる。
- (14) この本を教師が自己反省の手がかりとするために読めば、示唆に富む内容を含んでいると言える。しかし「不登校」の子どもを持つ親が読めば、問題はすべて学校にあると短絡的に考えてしまう危険性があるだろう。
- (15) 皇紀夫「なぜ〈臨床〉教育学なのか」(和田修二編『教育的日常の再構築』玉川大学出版部、1996年、p. 172)
- 他に、臨床心理学の手法を教育現場に直接応用する横湯園子(北海道大)の立場や、教育学・心理学・福祉学の三つを柱とする学際的な研究を行い、教育病理現象をそれらの諸学に関連づけて新たな体系化と類型化をはかり、その診断・治療・予防をねらいとする新堀通也(武庫川女子大)の立場、また社会・文化的な視界から具体的な治療の方法を提示しようとする庄井良信(広島女子大)の立場などがある。
- (16) 同上 p. 174
- (17) 河合隼雄『物語と人間の科学』岩波書店、1993年、pp. 39～41
- (18) 鈴木賢三の「子どもが〜だと言ってもそれは甘えだからと取り合わない」(前掲『さらば不登校』pp. 32、33、73、117等)というのはこれと全く逆の発想である。
- (19) 「第二次世界大戦以前、捨てぜりふ(引用者註、今日の日常での用法と違い、役者が舞台上で即興的に言う脚本に書かれていない科白をいう)は役者の隠れた力量を發揮するチャンスと考えられていた。地位の低い役者でも、ふと洩らした捨てぜりふの一言がびたりとその場の雰囲気合い、役の人物がいかにも言いそうな表現になっていた時、『こいつは見どころがある』と重用されたという。見えないところで、常日頃おこたらず努力をしていたことが、捨てぜりふによって認められたのだ。それが役者たちのはげみになったのはむろんであろう」(服部幸雄『歌舞伎ことば帖』岩波書店、1999年、p. 9)
- (20) 経験というものが他に与える影響も無視できない場合がある。親や教師、あるいは本人が「不登校」の経験を他人に語る時、特に「こうやったらうまくいった」式の語り方には注意が必要である。自分の経験にもとづいた考えというものはそれなりの重みがあるだけに、それが腹にこたえるような経験であればあるほどそれにとらわれてしまい、自分の経験にもとづく知見が他にもあてはまると無反省に思い込んでしまう危険性をはらんでいる。既出の鈴木(『さらば不登校』)や渡辺(『登校拒否・学校に行かないで生きる』)についてもこのことが言えるのではないかと思われる。一般的に言って、親も担任教師もこのような強烈でカリスマ的な人物や本に最初に出会ってしまうと、そこから一歩離れて冷静になるのは非常に難しい。しかし、そのために不適切な処置をしてしまったり、誰かを不用意に非難・批判してしまったりすることが実際にはよくあり、その実害は意外に深刻である。

- (21) 鈴木賢三『さらば不登校』静岡新聞社、1993年、p. 94
- (22) 渡辺位編『登校拒否・学校へ行かないで生きる』太郎次郎社、1983年、p. 19
- (23) 齋藤万比古・生地新編『不登校と適応障害』岩崎学術出版社、1996年、p. 112
- (24) 「特集事例から考える不登校」(『発達』69号、1997年、p. 22)
- (25) 「初期の援助のポイントは、豊かな『登校拒否』生活を保障することにおくことになる」(佐藤修策『登校拒否ノート』北大路書房、1996年、p. 187)「豊かに登校拒否を経験させることが必要である」(同書 p. 204)「精神異常としての登校拒否観とは違って、閉じこもりを肯定的に理解し、『豊かな閉じこもり』を保障することが治療戦略として重視される」(同書 p. 259)
- (26) 滝川一廣は「不登校」の子どもを持つ親の言葉を引用して『「私なりに不登校の勉強もして、登校や進学を焦る気持ちもないし、この子なりに自分の人生を見つけてゆけばそれでよいと納得している。親は暖かくゆっくり見守ってやればよいのだ、と。しかし、そうは思っても、正直に言えば、わが子の不登校はつらい。悲しい。／みんな少しシンとしました。……『そうですね、日常が壊れてしまうんですね』と申し上げると、Hさんは涙ぐまれました』と述べている。(『特集 事例から考える不登校』『発達』69号、1997年、p. 22)
- (27) 石黒広昭「心理学を実践から遠ざけるもの」(佐伯胖 他編『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会、1998年、p. 134)
- (28) 同上 p. 134
- (29) ヴィクトール・フランクルは「その人がどんな人間になるかは、素質にも環境にも依存しない」「そのような条件や状況に対して、それに屈服するにせよ、あるいはそれを克服するにせよ、それらに対して態度をとる自由がある」「犯罪を犯した人間を状況の犠牲者と考えることは……人間を最もひどくおとしめることであり、人間としての尊厳をそこなうこと」(V. E. フランクル『宿命を超えて、自己を超えて』春秋社、1997年、pp. 7、13)であると述べているが、この思想は「ドミナントストーリー」に左右されがちなわれわれに希望を与えてくれるものであろう。
- (30) A. クラインマンはある医師が患者のある特定の問題を追跡しなかったり、あるいは詳しく述べようとするのを止めたりした例を挙げている。(A. クラインマン『病いの語り』誠信書房、1996年、pp. 171～179) また、「この人はこういう話をしても聴いてくれない」と思えば、自然に語りは変わってくるだろう。
- (31) 「治療者は……患者の話を、非常に集中して聴き、患者の物語(ストーリー)を患者本人の言葉で聴くことに何かしら畏敬に近い気持ちをいだき……」(A. クラインマン、前掲書、p. 170)「私は患者さんと一緒にいると一種の畏れを感じるのです。彼らは大変な体験をしています。そして私は、そこにいてただ話を聞き、学ぼうとして、一種の観察者なわけですが、何もできることがないのです。私はただ、もっと熱心に話を聞き、彼らの経験していることを理解したいという気持ちを示すことで、無力感の埋め合わせをしようとしているのです」(同書 p. 293) 私自

身も「不登校」の子どもの両親の話を聴いている時に同じような畏敬の気持ちにとらわれたことが何度もあった。

(32) ここで言う教師自身の「ストーリー作り」は河合隼雄のいう「リアライゼーション」という概念（河合隼雄『物語と人間の科学』岩波書店、1993年、pp. 3～4）と共通するものがあるように思われる。

(33) 「一方に患者・家族の人生がある。そして、もう一方に医療者の人生がある。これら二つの人生の波長がうまく重なり合ったところに、真にいのちを豊かにする医療と闘病の可能性が生まれるのだ」（柳田邦男『「死の医学」への日記』新潮社、1997年、p. 166）これはそのまま子どもと教師との関係に当てはめることができるだろう。

(34) 「明治以降、国民の教育を長く担い続けてきた『公教育』という意味でのわが国の学校は、社会制度としての寿命（耐用年限）を終えつつあると私は考えています。不登校、いじめ、校内暴力、学級崩壊といった諸現象の進行は、その徴候です。ただし、なにか悪い病原菌（なんらかの病理や劣化）のために公教育は死に瀕しているのではなく、老衰にたとえるべき『自然死』の経過にあるというのが私の基本的な理解です」（香川大学教育学研究室編『教育という「物語』』世織書房、1999年、pp. 156～157 滝川一廣「学校の〈死と再生〉」）

（さかいたいすけ 六甲中・高等学校）