

ある登校拒否をめぐる相互行為過程 塾という場から、ゴフマンのめがねを借りて

高橋 裕子*

登校拒否に陥る過程で、「自尊感情」が酷く傷つけられ、行為者が他者のまなざしの「恐さ」を避けるように対人接触を絶つとしたら、そして登校拒否から脱却する過程で、行為者が「自尊感情」を再び醒まし「恐さ」を克服していくしかないとしたら、そのような行為者の経験は社会学的にどのように解釈しうるのだろうか。行為者が感じ取った「自尊感情」と「恐さ」との葛藤を分析の俎上に載せ、それらが生起し克服される過程をミクロな観点から精査したい。本稿は、3年余りにわたる登校拒否を巡る相互行為過程を事例として取り上げ、ゴフマンの分析視角を援用することで登校拒否へ陥る過程及びそこから脱却する過程に社会学的解釈を与えるひとつの試みである。

キーワード：「自尊感情」と「恐さ」、学校教育システム、アイデンティティ、賭け

目次

はじめに	ゴフマンの分析視角
1.	「子どもの人間嫌い」とは？
2.	登校拒否は「問題」なのか？
3.	塾という場
4.	朋子の事例
おわりに	事例を振り返って

はじめに ゴフマンの分析視角

本稿において私は、ゴフマンの分析視角から、登校拒否を巡って展開された相互行為過程を取り上げ、そこに映し出された子どもの心の闇のある側面を照らし出してみようと思う。心の闇とはいかにもあいまいな表現であるが、事例に登場する女子生徒2人にとって登校拒否とは、「自尊感情」と「恐さ」の狭間で激しく揺れ動く葛藤の中でそうせざるをえないものであ

た。彼女たちは共に他者のまなざしに怯え、そこでごちない振る舞いしかできない自分の姿に怯え、それがさらに他者に目撃されているだろうことに怯えていた。そして怯えれば怯えるほど、自尊感情を抱きしめるように「私」に拘泥し、他者との関係性の中で「私」とどのように折り合いをつけるのかその術を失っていったのである。もちろん彼女たちとて、「自尊感情」と「恐さ」の両方をなだめつつ他者との関係を取り結ぶべく何度か立ち上がってはみたのである。ただ既に「自尊感情」と「恐さ」との間で引き裂かれていた彼女たちにとって、人間関係そのものが神経を摩耗する経験でしかありえず、人間関係に疲れ切っては挫折するといった繰り返しの後、彼女たちはとうとう学校へ行かなくなってしまったのである。止むに止まれぬ気持ちから人間関係を絶ち、せめてそうすることで自尊感情を守りたかったのであろう。しかし、残酷なことに彼女たちの場合、登校拒否は

* 立命館大学非常勤講師

自尊感情を守る最後の砦とはなりえなかった。というのも、彼女たちは自宅にいながらにしてなお怯え続けていたのであるから。そんな彼女たちの姿は、まるで持って行き場のない自尊感情を自らの羽で包み込むように抱きかかえ自閉しているように見えた。しかも、彼女たちを見る限り、自尊感情は自閉して抱きかかえれば守られるものではなく、むしろリアリティを失った形で指の間からこぼれ落ちていくようなものであったように思われる。これらに鑑みると、心の闇を「自尊感情」と「恐さ」との葛藤といった言葉に収斂させることは、過度なる単純化かもしれない。そうであるにもかかわらず、彼女たちが共に「自尊感情」と「恐さ」との兼ね合いの中で登校拒否に陥っていったことを考えると、それらは重要なキーワードであるように思われる。登校拒否を巡る相互行為過程の中で見え隠れしたそれらを分析の俎上に載せ、それらが生起し克服される過程を、ゴフマンの手法を用いてミクロな観点から精査したい。

さて、分析するにあたって私はゴフマンの分析視角を以下3点に絞り、そこから本稿における分析枠組みを再構成したい。

第一に、社会的状況とそこでの相互行為をどう捉えるかというゴフマンの分析視角についてである。初期の著作において、ゴフマンが社会的状況 social situation 行為者にとって視覚的・聴覚的に限定付けられた相互行為の舞台

という用語を使ってまでも強調したかったことは、何よりも社会的状況を特定しそこで展開される相互行為を微視的なまなざしをもって詳細に観察・検討せよ、ということであった。晩年ゴフマンが自らの社会学を「ミクロ社会学」と称したように、多岐にわたる彼の研究のいずれもが微視的研究の範疇にあることは疑いなし

い事実である¹⁾。そうであるにせよ、社会的状況という分析単位そのものにマクロ ミクロのリンケージが内在することを見過ごしてはならないだろう。というのもミクロ マクロのリンケージは、ゴフマンが想定した社会的状況の「膜」の機能に見て取れるからである²⁾。

ゴフマンによれば、社会的状況外にある事柄のうちその場に関連ある事柄のみを選び出し、その場に相応しく変形させる「膜」の機能なくして社会的状況は不全状態に陥る。つまり社会的状況外の事柄が無秩序に社会的状況に闖入するような状態では、社会的状況はカオスと化するのである。「膜」が有する機能 社会的状況外にある事柄を選択し変形させる機能 は、社会的状況の固有性を示唆すると同時に、それが社会的状況外から隔絶されたものでないことを示唆する。言い換えると、「膜」の機能をもって社会的状況に固有な状況定義は確定され、その状況定義のもとに相互行為は組み立てられるが、しかし状況定義には不可避免的に社会的状況外の事柄が介在するということである。

登校拒否を巡る相互行為を分析するにあたって、私はその社会的状況とは一見関係ないように見える広義の学校教育システム 小学校 中学校 高校 就職若しくは高等教育機関 就職へと、合理的に効率よく生徒を一斉に送り出すシステム を指定したい。何故なら、学校教育システムを前提にするからこそ、登校拒否が「問題」であるという認識が生まれ、相互行為に不協和音が発生し、それを契機に行為者は「問題」に対して何らかの方策を立てざるをえなくなるのであるから。換言すると、塾で展開された登校拒否を巡る相互行為を観察・検討する際にもまた「膜」の機能を介して滲み出てくる学校教育システムをあらかじめ想定しておかね

ばならないということである。加えて、相互行為の舞台としての塾という場 不特定な塾一般を指すのではなく、事例の舞台となった塾

そのものが、学校教育システムを相対化しつつも、学校教育システムと無縁な存在ではない。事実生徒たちにとって、塾の存在意義は、コミュニケーションが密に発生するような人間関係から醸し出される近しさや親しみやすさといった雰囲気と同時に、中学校での学習理解に役立つという学校教育システムをサイドから援助する役割において、認識されているのである。塾という場が有するこの両義性は、「膜」の機能を介して滲み出てくる学校教育システムを想定することで明らかになり、そこでの相互行為分析をより鮮明なものとするに違いない。

第二に、行為者のアイデンティティをどう捉えるのかという分析視角についてである。ゴフマンのアイデンティティ概念は、刻々と変化する社会的状況で相互行為を直接担うアイデンティティ（社会的アイデンティティ）、それらを射抜いて存在する心理的なアイデンティティ（自我アイデンティティ）、そして履歴書に記載できるような個人的アイデンティティ（個人的アイデンティティ）という3つの領域にまたがる³⁾。このことは、彼が最も注目したのが相互行為を直接担う社会的アイデンティティであったにせよ、同時に相互行為に不可避的に関与する個人的アイデンティティや自我アイデンティティにも相応の関心を払っていたことを意味する。すなわちゴフマンは、どのような形であれ行為者の振る舞いの中には、年齢や性別や社会的階層に加えて出身地や学歴や職歴や家族構成といった事柄や、行為者が「私」をどのように捉えているのかといった事柄などが表出されると考えていたのである。いやそれ以上に、

個人的アイデンティティが相互行為の蓄積の中で構築され、自我アイデンティティが相互行為の過程で感じ取られ修正される「私」であると考えれば、3つのアイデンティティは互いに連動する一連の構造であると見なさなければならない。そして、このような観点に立つならば、相互行為過程で、行為者の「私」がどのような役割を担うが故にどのような影響を与え被るのか、行為者の個人史がどのような役割を担うが故にどのような影響を与え被るのかといった点が明らかになると思われる。

まず、社会的アイデンティティと自我アイデンティティとの関係性から、相互行為とそこに立ち現れる「私」についての考察を深めることができる。相互行為過程にある行為者は、「私」がいかなる存在であるかを他者に示し、その「私」が他者にどのように扱われるかによって「私」に関する認識を塗り替える。しかし他者が、必ずしも「私」を「私」が望むように扱ってくれるとは限らず、そのような場合、逆に「私」に拘らざるをえない衝動に駆られることもあるだろう。だが、行為者の過度なる「私」への執着は、結局のところ他者から理解されないという点で相互行為から浮遊せざるをえず、かくして「私」に関する認識が混乱することもあるに違いない。すなわち、ここには社会的アイデンティティから自我アイデンティティが乖離し両者の間で齟齬が生じるという問題と同時に、そうであるにせよ、社会的アイデンティティを離れて自我アイデンティティを確立することができないという問題が露呈するのである。

次に、社会的アイデンティティと個人的アイデンティティと自我アイデンティティとの関係性から、相互行為に立ち現れる個人史と「私」についての考察を深めることができる。行為者

は言うまでもなく、自らの年齢や性別や社会的階層、学歴や家族構成などを背景にして相互行為に臨み、それらを含めた「私」を思い描く。個人史と係わって「私」に許される相互行為は予め限定付けられ、そのことを幸運に思おうが不運に思おうが、行為者はそれを踏まえて相互行為を組み立て、人生戦略を組み立てていくしかない。ここには個人的アイデンティティが自我アイデンティティを規定し、そのことが行為者の相互行為のあり方を規定するばかりか人生戦略のあり方までも規定するという問題が露呈するのである。

最後に、ゴフマンが「アクション」と表現した、賭けとその後の影響 consequentiality に関する分析視角である⁴⁾。ゴフマンは、行為者が時として未決定な事柄のその後の客観的影響を全面的に引き受ける形でリスクを負いチャンスに賭けることがあり、そこで必要とされるのは行為者の「美德の精神」であると述べた。「美德の精神」とは、行為者が回避するつもりならそうすることもできる賭けに敢えて打って出る過程で他者に示される勇気、勇敢さ、威厳、落ち着きなどだが、ゴフマンは賭けの結果とその後の影響がいかなるものであるにせよ、少なくとも行為者が「美德の精神」を發揮したという事実は他者に評価されるだろうと考えていた⁵⁾。だから、賭けの結果が厳然と存在しそれが行為者の今後の人生に様々な影響を及ぼすにせよ、ゴフマンがいみじくも語っているように、「賭けは一時的には転落に見えるにせよ、底辺から見ればそれは転落ではなく上昇なのである」⁶⁾。

ゴフマンの上記3つの分析視角から分析枠組みを再構成した私の意図は、彼が暗黙裡に想定しながらも表立って言及しなかった、相互行為の背景にあってそれを整序せずにすまない社会

的要因・個人的要因・心理的要因を分析の射程に収めることにある。誤解のないように言うならば、私が一義的に追究したいのは登校拒否を巡る相互行為そのものを精査することだが、社会的要因・個人的要因・心理的要因が不可避免的に相互行為に関与し、それを規定するならば、それらを含みおきつつ相互行為を考察する分析枠組みを提示することが求められるはずである。とはいえ、私は記述が煩雑になることを避けることと、ナマの相互行為に即して考察を進めるという意味合いから、この分析枠組みに逐次言及することを控え、最後に分析枠組みとの関連で事例を振り返るつもりである。ただ、本稿全体がゴフマンのめがねを借りた考察であることを予め断っておきたいと思う。

なお事例に登場するのは、私が講師を務める塾の中学生コースを2000年の3月に卒業した女子生徒である。そして言うまでもなく本稿は、カウンセリングという人工的に構成された「語り」の場からのアプローチでもあるいは調査やデータ分析からのアプローチでもなく、ナマの相互行為に3年余り関与してきた立場からのアプローチである。

1. 「子どもの人間嫌い」とは？

『子どもの社会力』で門脇厚司は、「いまの子どもたちにみられる変化とは、煎じ詰めれば、他人への関心と愛着と信頼感をなくしていることであり、自分がふだん生活している世界がどんなところであるかを自分の体で実感できなくなっていることではないか」と述べた⁷⁾。子どもが自らに直接関係のない他者を意識の外に追いやり、自らの関心の対象を極めて狭い範囲に限る傾向を、門脇氏に倣って「子どもの人間嫌

い」と呼ぶならば、私が講師をしている塾においても、この傾向は明らかである。

例えば、こちらが関与することなく放っておけば、教室中にベタベタとした2～3人の小島が散在し、他者一般への関心や配慮が極端に欠如してしまう。それこそ、彼らは単語を覚えている子たちの中であって、体をゆすって大笑いしたり、欲せば座っている子のすぐ隣の机を一言の断りもなくさっさと持ち去ったりする。また、自然発生的な声の掛け合いは、小島内に限られる。一事が万事こんな調子だから、通塾仲間がたまたま欠席してしまった子は、まるで離れ小島に1人取り残されたかのようになり、授業が始まるまでのつかの間を、とりあえず勉強しているフリをするか、だるそうなポーズをして机に突っ伏してやり過ごそうとする。もちろん、フリがフリでないことも、またポーズがポーズでないこともあるに違いないが、私にはこれらが、無関心を装って、他者を視界から閉め出し、意識の外へ追いやることで、居心地の悪さを克服しようとする試みであるように見えるのである。

以上は、こちらが関与しなければという条件下で繰り広げられた、特に自我が芽生え始めた中学生のクラスに顕著なごく日常的な風景である。だとすると、他者一般に対する関心や配慮の欠如という意味で、そして関心や配慮が行き届く範囲の矮小化という意味で、「子どもの人間嫌い」が蔓延しているとは、ひとまず言えそうである。

しかし、「子どもの人間嫌い」は、2つの点からより細やかな検討を要する。第一に、門脇氏が「若い世代の友達づきあいとは、...お互いに本音を言ったり意見を戦わせたりせず、また余計なことを聞いたり詮索したりもせず、ごく

表面的にその場をうまくやり過ごせればいいといった感じのつきあい」だと指摘した点である⁸⁾。門脇氏は子どもが自閉症的症状を呈していると表現したが、それは摩擦回避の心情と折り重なって、子どもを神経過敏な状況へと追い込む。実際、彼らは講師である私に低い声でもしるくなげにくってかかることがあっても、仲間内でそのような発話をすることはまれである。仲間内では声のトーンを少しあげて他者の発話に無闇に追従したり、さらなる発話を促すように会話を推し進めようとする。「生徒集団は、目的なき集団」だと述べたのは小浜逸郎だが、これといった実質的な目的のない仲間集団においては、儀礼的なやりとりを通じて友好的な雰囲気を維持することこそが集団の体をなすためには必要なのであろうか⁹⁾。おそらく彼らにとっては、親しく楽しげなノリを維持するために、神経を研ぎ澄まして儀礼的なやりとりに遵守する姿勢を顕示することが必要なのであろう。というのも、紛れもなくそこに彼らの自尊感情の発現はあるのだから。つまり彼らは、互いに細心の注意を払い合いながら、如才なく「面白いヤツ」や「いいヤツ」を演じるような儀礼的なやりとりの中で、他者に承認され敬意を払われる誇らしさを覚えるのである。もっとも彼らの自尊感情の発現が、点と点を繋ぐようなあるいは表面を撫でるような儀礼的なやりとりの中に限られがちだということ自体がその危うさの証左である。何故なら彼らは、本音や感情を露わにしてもなお他者から承認され敬意を表されるという確かな実感がなくままに、自尊感情の揺らぎばかりに神経質になるざるをえないのであるから。しかも菅和子が述べたように、「みんなが小グループに別れてしまっていてそれぞれ仲良くしている（たとえそれが『仲よしごっ

こ』であっても)のに、自分だけが1人であるのには、とうてい耐えきれない」のであれば、彼らは仲間内であってなお心底気が休まることがないのかもしれない¹⁰⁾。

第二に、「子どもの人間嫌い」が高じて、子どもが他者のまなざしに怯え、耐え難い苦痛を感じるとすれば、それはどのような状況下で発生するのかという点である。まず、恐さについてなのだが、恐さは相互的な監視のまなざしの中で、自らの振る舞いが他者の目にどのように映っているのかを過剰に意識することに起因する。「対人恐怖」と係わって内沼幸雄は、恐れが身近な人の中にもあるいは見知らぬ人の中にもないあいまいな中間領域で生じると述べたが、彼の指摘を敷衍させると、他者のまなざしが匿名性を帯びた一過性のものではなくまた共感的でも親和的でもないが故に、監視的な色彩の強められたまなざしの中で自らの振る舞いをことさら意識せざるをえない領域が、中間領域なのである¹¹⁾。言うまでもなく、時として誰でもこのような領域で振る舞わねばならないし、また誰にとってもそうすることは窮屈な経験である。しかしそうである以上に、仲間内収斂されない自我を抱え込んでしまった子どもは、中間領域で常に自らの振る舞いを監視されているような恐さを感じざるをえず、引いては振る舞うことそのものに恐さを感じざるをえないのだ。これもまた「対人恐怖」である。そして、監視のまなざしを和らげてくれる緩衝域がなく、「対人恐怖」が耐え難き苦痛となって子どもを襲う時、「対人恐怖」は必然的に中間領域そのものから子どもを撤退させる方向へと誘う導火線となるに違いない。

いずれにせよ、「子どもの人間嫌い」が子ども一般に認められる心性であるということは、

子どもが程度の差こそあれある種の緊張を強いられているということである。もちろん、仲間内での人間関係に満足し没頭している時に緊張を感じることはまれであろうが、それでも仲間内での人間関係が彼らに細心の注意を払うことを要請するならば、彼らを緊張と切り離して考えることはできない。しかも、もし彼らが中間領域に投げ出されることを心のどこかで恐れているのならば、なおさらである。だから、子どもが他者一般に対する関心や配慮を欠いて傍若無人に振る舞っているように見えようとも、あるいは関心と配慮を仲間内に留めて無邪気に振る舞っているように見えようとも、彼らがどこかで緊張していることに変わりはない。そこには、傷つきやすい「自尊感情」を「恐さ」から必死で守り抜こうとする彼らの姿が映し出されているのではないだろうか。このように考えてみると、門脇氏が指し示した「子どもの人間嫌い」は、森田洋司が析出した「友達とうまくいかない」「友達にいじめられる」「精神的にショックなことがあった」「学校がこわい・不安だ」という登校拒否の因子と見事に符号する。そして、森田氏の次の記述に見られるように、登校拒否のそれらの因子は互いに密接不可分に結び付いているだろうと思われる。

「友達とうまくいかない」という項目を解釈するときには、第一因子軸の、高い固定値を示している他の項目、つまり「友達にいじめられる」「精神的にショックなことがあった」「学校がこわい・不安だ」という理由が結びつき一群をなしていることも考慮しておく必要がある。因子分析そのものは、項目間の因果的なつながりを説明するものではないが、「友達とうまくいかない」という不適応感やいじめや精神的なショックを受けたという被害感と「学校がこわい・不安だ」という反応とが結びつき、学校へいくのが嫌だという感情形成を支配

していると考えられる¹²⁾。

2. 登校拒否は「問題」なのか？

登校拒否は、いかなる点で「問題」なのだろうか。それは、一言で述べるなら、学校教育システム 小学校 中学校 高校 就職若しくは高等教育機関 就職へと、合理的に効率よく生徒を一斉に送り出していくシステム との関係で認識される「問題」であり、そのことと係わったスティグマの「問題」である¹³⁾。

生活水準の上昇に伴って、生産的な労働に従事しない家族構成員を中・長期的に抱え込む余裕のある世帯が増えたからといって、登校拒否児が自らの登校拒否を良いことと考えていないことは明らかである。というのも、私が登校を勧めていない時ですら、塾からの帰りぎわに彼女たちの口からは「明日は、がんばって学校へ行ってみる」といった言葉や、山田洋次監督の映画に刺激されて「私、夜間高校だったら行けそうな気がする」といった言葉が聞かれたのだから。時として「もう、放っておいて」とうそぶく彼女たちだったが、彼女たちはこのまま登校しなくてもいいとは決して思っていなかったし、むしろ登校しなければという気持ちが彼女たちの焦燥感を煽り立てていた。

ここで重要な点は、彼女たちが、家から外に出られればどんな形でも良いと感じていたわけではないということである。彼女たちに共通した特徴は、登校拒否の解決策を再び狭義の学校教育システムに戻るか、専門学校や大検（大学入学資格検定）の予備校など広義の学校教育システムを経て就職するかといった模索にあった。おそらくそうであるからこそ彼女たちは、学力差が際だち塾に身を置くことすら苦痛であ

ただらうに、「元気か」とたまに連絡を取りはすれど、通わせることを無理強いしなかった私の塾に通ってきたのではないだろうか。（第三者としての気楽さからか、私自身は、気が向けば彼女たちは塾に来るだろうし、必要がないと思えば塾を辞めるだろうと考えていた。このような理由から私は、彼女たちが塾に来たいと思いついた時に敷居が高くてはやり切れないだろうと思い、連絡を取っていたに過ぎない。）彼女たちは、自らをかるうじて学校教育システムに繋ぎとめる係留地と塾を見なしていたのだろう。彼女たちが塾に見たものは、「問題」解決の糸口になるかもしれないといった漠然とした予感だったろうが、その予感を予感たらしめたのは、彼女たちが塾に学校教育システムに連なる臭いを嗅ぎつけていたからに他ならない。

確かに、登校拒否が「問題」として認識 登校拒否をする生徒やその親の認識であると同時に社会的認識でもある されている以上、その状態に陥ることは彼女たちにとって否定的な感情を伴った経験となる。だがこの経験がより先鋭化されるのは、相互行為過程でスティグマが生じる時である。例えば、彼女たちは「誰かに会うかもしれないから買い物に行きたくない」「登校拒否しているとウワサされるのがいや」と外出することを躊躇し、「修学旅行へ行ってみようような気もするけど、登校拒否している子って特別視されるのがいや」と逡巡する。「スティグマは、バーチャルな社会的アイデンティティとアクチュアルな社会的アイデンティティの間にある特殊な乖離を構成している」と述べたのはゴフマンであるが、他者が行為者に対して相互行為過程で暗黙裡に想定する自己提示を、行為者がうまくやりおおせなければ、そこには恥辱感を発生させるようなスティグマが

生じる¹⁴⁾。「ある型の人があるべきかについてわれわれがもっているステレオタイプと不調な属性だけが問題になる」とゴフマンが語ったように、学校へ通うのが当然視される中で、その属性を示すことができなければ、それはスティグマを生みだすことになるのだ¹⁵⁾。

しかし、スティグマを発生させる登校拒否は、時期的な限定性を有した「問題」である。つまり、登校拒否がスティグマとして顕在化するには、同年齢の大多数が学校に通っており、学校以外の選択肢が限られ、就職するには年齢が若すぎ、学籍が存在するにもかかわらず、学校へ行っていないことが可視的に目立つという条件が揃っていないなければならない。というも、スティグマは「おまえはいったい何者なのか」という他者からの問いかけに適切に応じられないことに起因するのであるから。だから例えば、高校生が退学し、フリーターをしたり、専門学校へ行ったり、大検を受けたりすることは、最近では個人の選択の自由として容認される傾向にあり、しかも高校生とフリーターや専門学校生や大検受験希望者とを外観的に区別することが難しいとすれば、高校生の登校拒否は潜在的なスティグマであるに過ぎない。いくなれば、「マックで働いている」、「大検受けようと思っている」といくらでも各々の社会的状況をパスすることができるのだ。しかも高校生の場合、単位不足や学費の問題と絡んで、進級時に退学するケースが多く、多くの者が既に学籍を失っていることを思えば、中学生の登校拒否とはまた別の問題性を有すると考えなければならないだろう。誤解のないように付け加えるなら、私は高校生の登校拒否が心理的な葛藤を生みださないと主張しているのではなく、それもまた学校教育システムとの相関関係で認識される「問

題」だろうが、個人的な選択の問題として認識されるが故に、その解決策もまた個人的なレベルで模索されるしかないのではないかと主張しているのである。

かくしてとりわけ中学校に焦点を絞ってみたいのだが、もし中学校がとかく非難の対象となりがちな画一的な管理教育を廃止し、一部の高校のようにフレキシブルな単位制に移行したり、多様な代替機関を用意するとしたらどうなるだろうか。それらは、登校拒否「問題」を不可視化することでスティグマの顕在化を防ぐかもしれないが、場合によっては「問題」を個人的なレベルに回収してしまい長期化させるのではないだろうか。画一的な管理教育であろうとも、中学校が生徒を一斉に高校へと送り出していく合理的なシステムを兼ね備えているということは、そこに登校拒否を打開していくダイナミズムが作用するということである。より具体的には、定期テスト、実力試験、高校受験に向けての三者懇談、そして高校受験という、高校へ向けての一定のスケジュールが存在するが故に、中学校は登校拒否児を家庭訪問や電話でフォローしたし、塾の側には登校拒否児を励まし後押ししていくきっかけがあったし、また生徒の側には重い腰を上げていくきっかけがあったのである。中学校という学校教育システムが一斉に生徒を高校へと送り出す画一性を帯びているということは、そのシステムに乗り切れない登校拒否を「問題」として浮かび上がらせスティグマを付与するが故に、それが登校拒否児にとって残酷な辛い経験であることも言うまでもない。しかし、そうであるにもかかわらず、そこに登校拒否を打開していくダイナミズムが存在することもまた等閑視してはならないだろう¹⁶⁾。

とはいえ、中学校が有する時間的・空間的な

問題点を指摘しておきたい。既に述べたように、「対人恐怖」が先鋭化するの顔見知りの中であって孤立している時だが、登校拒否児が学校にあって最も苦痛に感じるのも、またそのような時である。登校拒否児が何よりも耐え難く感じるのは、授業中そのものではなく、むしろ朝礼前の時間、クラス移動の時間、休憩時間、昼休み、そうじの時間など、狭い空間に生徒全員が半ば拘束されつつも半ば自由な活動が許される時間帯である。ある程度私語を交わせる時間帯に、「なんで休んでたん？」「病気だったん？」と当然交わされるであろう話題を避けたいと願えば願うほど、何をどのように話したらいいのかわからなくなり、しかもその様子がその他多くの生徒に目撃されていることが、登校拒否児には苦痛なのである。登校拒否児のスティグマが顕在化する魔の時間・空間と称せばよいだろうか。このような魔の時間・空間が現在の中学校には散在するのである。いっそのこと登校拒否「問題」を話題の中心に据え、それが変にタブー視される状態を切り抜けることができるなら、その方が登校拒否児にとってはよっぽど気が楽だろうが、そのような時間・空間は目下保健室だけに限られているのではないだろうか。その証拠に、私の塾に通っていた女子生徒はしばしば魔の時間・空間を避けて保健室に逃げ込んで、授業が始まった頃合いを見計らって教室に戻って行ったのである。おそらく登校拒否児がスティグマと係わった「問題」を抱えずに済む方法はないだろうが、その「問題」を打開したいと思えば、スティグマが変にタブー視されない時間・空間が必要であるに違いない。学校教育システムと登校拒否「問題」に関して付言するならば、登校拒否「問題」と係わって中学校を画一的な管理教育の場として単純に責め

るべきではない。学校教育システムが登校拒否をスティグマ化させるにせよ、それが登校拒否を打開するダイナミズムを有していることに留意するならば、現システムを維持していく中でいかにそのダイナミズムを最大化するかを考える方がより現実的である。だから中学校に求められるべきことは、登校拒否児をも含めた「対人恐怖」を感じざるをえない多くの生徒のために、時間的・空間的な環境の改善をはかっていくことなのではないだろうか。

3. 塾という場

彼女たちが通ってきた塾という場について述べておこう。塾には名門高校の進学を目指す進学塾や、中学校での授業に則した指導を行い公立高校への進学を目指す塾などがあるが、私が講師を務める塾は、もともと小・中学生を対象にした少人数制の英会話教室としてスタートしており、かくして座席数は18しかない。中学生に関しては、学年別に週一度の2時間15分の授業の内1時間半を学校の進度に応じた文法の授業、残りの45分を視聴覚教材を用いた英会話の授業にあてている。既習年数は様々であるが、生徒の大半は小学生時からの英会話の授業の延長として中学生コースに進級しており、塾は「学習塾」というよりむしろ英会話教室として認識されているように思われる。これは、1人の講師対複数の生徒という授業形態を主軸に据えつつも、生徒対生徒間での、あるいは生徒対レーザーディスク間でのロールプレイやゲームを用いた授業形態が存在することに起因する。

このような授業形態に特異な点は、まず筆記テストにおいて高得点を取る生徒が必ずしも聞

き取りや発話に優れているわけではなく、また臨機応変に英会話の流れをつかみ取っていくわけでもないというバラツキが出てくること、そして生徒の顔に様々な表情「えっ」と驚いたような、あるいは「え～」と困ったような、あるいは途方にくれたような表情などが豊かに浮かび、そこに表出された感情を互いに共有することでひとつのまとまった空気が醸成されることである。

もちろん教科としての英語が存在する以上、生徒は学校の定期テストの結果に一喜一憂せざるをえない。しかし、英会話教室に通っているという認識にあって生徒は、学校教育の範疇に縛られない多様な関心や漠然としたあこがれを英語や英語圏の生活や文化に対して抱いており、またその表れ方は英語検定試験に挑戦したり、公立高校の人文 類や私立高校の国際関係コースへの進学を希望したり、市が主催する青少年の国際親善交流に参加したり、あるいは留学を夢見たりと、様々である。だから、ある生徒が英語検定試験に挑戦したり、海外旅行に行ったりすると、それを知った他の生徒は、「どうだったん？」と聞いてみたり、あるいは「すごいねえ」とため息をついてみたりといった光景がしばしば繰り返されることとなる。授業形態のせい、あるいは少人数制でしかも生徒の定着率がそこそこに高いからなのか、互いの性格や特技や趣味はもちろんのこと、家族構成や家庭の事情などをある程度知っており、塾では普段から日常的なコミュニケーションがさかんに交わされる。そして、このような環境にあって英語検定試験のことや海外旅行のことが話題になるのである。

そうであるにせよ、塾という場を持続的に維持していくには、生徒の意識を常にこちらに引

きつけていくより細やかな指導上の工夫が必要となる。私の塾に関しては、「定期テストに役に立つ」(短期的展望)、「高校受験に役に立つ」(中期的展望)、「将来役に立つかもしれない」(長期的展望)という短期的・中期的・長期的な戦略に基づいた指導を行っている。例えば、生徒の幅広い関心を喚起するという意味では効果的な英会話だが、目に見える成果が出にくいばかりか時として倦怠を生み出す英会話に頼りすぎないようにすることも大切な要素である。つまり、英会話を長期的な展望に立って教えるにせよ、定期テストの前には模擬試験を行い、中学3年生になると高校受験に照準を定めた練習問題を繰り返す行方といった指導上の工夫が求められているのだ。このような指導上の要請が意味することは、学校教育システムの中に生きている中学生が対象者である以上、英会話だけでは彼らのニーズに十分答えることができないばかりか、彼らの学習意欲を持続的に維持することができないということである。そうであるならば、塾という場は、学校教育システムの相対化をはかりつつもどこかでそれを意識し学校教育システムをむしろ梃子にすることで、自らの存在要件を満たしていると言えるのではないだろうか。

最後に塾における私の存在についてだが、私は長年にわたって講師を務めており、生徒にせよ、その母親にせよ、塾の扉を開けたら私に会えるものと勝手に思い込んでいるふしがある。だから、卒業生が学校の帰りにひょっこりと塾に顔を出して世間話をして帰って行ったり、母親が買い物途中に相談事をして行くといった状態で、誰もが気楽に立ち寄れる雰囲気がある。小さな塾の講師を務める立場から生徒や母親との密接なコミュニケーションをはかるように努

めているという側面も確かにあるが、それ以上に私は彼らが顔を見せてくれたことがなつかしかったり嬉しかったりして、時として授業を中断して話し込んだりもする。逆に彼らにしてみれば、小さなことをいちいち説明しなくても家族関係や人間関係をも含めた様々な事情を知っている講師の存在が安心感を生みだしているという側面もあるのかもしれない。

かくして、彼女たちが通った塾という場をまとめると次のようになる。ある程度学校教育システムに則っている、「将来に役に立つかもしれない」英会話を学べる、比較的自由にコミュニケーションが交わされ、感情の吐露がある程度受け入れられる環境にある、互いを個人的なレベルで認知できる程度の親密な人間関係が構築されている、気楽に立ち寄れる雰囲気がある、そして通いたければ通え、理由をちょっと工夫さえすれば、休みたければ休み、早退したければ早退でき、辞めたければ辞められる、である。

4. 朋子の事例

【中学1年生】

朋子と私とのつきあいは、彼女が小学校6年生だった5月に遡る。朋子は、近所に住む恵美の紹介で入塾を希望したが、そのクラスの既習年数が3年を越えていたことから断ろうと自宅に電話をしたところ、彼女の母親が「ただ座っているだけでもいいですから」と言ってきたので、私は彼女を引き受けることにした。しかし、中学生になるにあたって恵美が退塾することになり、私は依頼心の強い朋子も恵美と共に辞めるものと勝手に判断していた。だから、彼女が「私は、行く」と言い切ったことは、私にとっ

て大きな驚きだった。というのも、中学生コースに既に申し込んでいた女子生徒2人が幼なじみで朋子と異なる小学校へ通っていることを、彼女に予め伝えてあったからである。私は寄り添える相手がない朋子を危惧したが、そのことを彼女自身は意に介していないようだった。それでも、私には生徒同士がある程度私語を交わせる環境の方が好ましいと思えたので、例えばロールプレイの課題を与える際、私は必ず女子生徒をひとチームにまとめ、彼女たちに多少甘い態度を見せることもあった。そんな私の態度を鋭く見抜いた男子生徒が「女子ばかり、ずっこい(ずるい)」「えこひいきや」としばしば文句をつけたが、彼女たちは一様に自慢げだった。そうこうしている内に、人なつっこくて面倒見の良い麻里の「朋ちゃん、またね～」という声が聞こえてくるようにもなった。

もっとも麻里と由起子の関係は微妙で、朋子に声をかけたのはもっぱら麻里で、情緒不安定な由起子はどちらかという麻里を独占したがっていた。だから、麻里の姿が見えない時、由起子は「先生、麻里、今日どうしたん？」と不安げに尋ね、出入口に人の気配を感じる度に振り返り、麻里の不在に苛立って「外で麻里を待つ」としばらく外に出て行ったりした¹⁷⁾。そして、いよいよ麻里が来ないだろうと観念すると彼女は不機嫌そうな顔で教室に戻り、朋子の隣にしぶしぶと席を移動させたのである。2人しかいない女子生徒が離れ離れに座るよりも、ぎこちないなりに隣に座った方が「少しはマシ」だったのかもしれない。こんな調子だったので、人間関係のみに着目するならば、塾は朋子にとって決して心地よい場所ではなかっただろう。もちろん、麻里の存在そのものは心強かっただろうが、麻里との関係も煎じ詰めれば塾の中だ

けの心許ない繋がりには過ぎなかつたらうし、ましてや由起子の自己主張の激しさにはついていけなかつたに違いない。そうであるにもかかわらず、彼女が一日も休まずに塾に通い続けた背景には、英語圏に対する漠然としたあこがれと英語を面白いと感じる気持ちがあったこと、そして努力に見合う成績を得ていたことがある。しかし、それらのみではなく、彼女が塾の外で充実した人間関係を持ち得ていたことを看過してはならないだろう¹⁸⁾。

【中学2年生】

実は、中学校に入ってから引き続き恵美と朋子は、塾の外で常に行動を共にしていたようで、別の女子生徒（私は見識がない）を合わせた3人でテニス部に入り一緒に登下校していたようである。ところが、2年生のクラス替えで朋子だけが別のクラスになり、5月になると「朋のちょっと言ったことが、2人にはカチンときたらしい」と朋子の母親が言い表したような‘いざこざ’が起きた。それが何だったのか、朋子自身にしても「どうして自分がちょっと言ったことが、そんなに2人を怒らせてしまったのかわからない」まま、翌朝いつもの待ち合わせの場所に行ってみたら2人は姿はなく、後から学校へ行った彼女は2人から無視されてしまう。そうならなければならない‘本当’の理由を知らされないままに1人取り残されてしまった朋子は、ただ仲直りできることだけを願って、「もし、私に悪いことがあるのなら直すから」と手紙を書いて渡すが、それも「もう元通りにはなれへん」「無理だと思う」と各々に言い返されて終わってしまった。仲直りの手段が一步一步封じ込められると彼女は登校を拒否したが、おそらくその時点ではまだ、学校へ行かな

いことで恵美たちからのアプローチを待つ気持ちと、もうダメかもしれないという気持ちとが交錯していたのではないだろうか。

塾での彼女はと言えば、この頃から何かにつけ気だるそうな態度を見せ出し、単語テストの点が悪くても「べつに～」というさめた素振りを見せ、プリントを与えても「全部やらなあかん？」と聞き返し、挙げ句の果てには母親が付き添わなければ塾に来られなかったり、ずると欠席し始めた。生徒は、彼女が「学校に行っていない」のを薄々と感づき始めていたが、敢えて普段通りに接することで登校拒否に関しては素知らぬ振りをした。ただ講師としての私は、次第に朋子を特別扱いしなければならなくなり、「朋ちゃん、～だけは理解しなければダメだよ」とか「～だけできればいいから、やっごらん」と彼女に対しては他の生徒とは異なった課題を与えざるをえなくなり、彼女の登校拒否を暗黙の了解の範囲に留めることができなくなってしまっていた。つまり、私は彼女が登校拒否していることを前提にして彼女と接せざるをえなくなり、かくして彼女の登校拒否は周知の事実となったのである。

そんなある日、麻里が帰りしなにいきなりドアの所で回れ右をして、まだ練習問題を解いていた朋子に「朋ちゃん、恵美ちゃんは悪気なかったんやで。それだけはわかってな」と大きな声で言い、びっくりして振り返った彼女に「それだけは言っておきたかったんや...じゃあね、バイバイ！」と手を振って帰っていった。学校で同じクラスの恵美から‘いざこざ’について聞き及んだ麻里は、朋子を少しでも励ましたかったのだろう。そんな麻里の気持ちだけは素直に朋子に伝わったようで、朋子は少しだけ表情を緩ませ微笑んで見せたが、彼女にしてみれば、

麻里の言葉にある種の慰めを感じたにせよ、実際に自分と行動を共にしてくれる友人が誰もいない状態で学校へ戻る勇気はなく、それは結局学校へ戻るきっかけとはなりえなかった。このようにして彼女は、期末テストを受けないまま夏休みを迎えてしまった。そして、期末テストを放棄してからというものの成績に対する執着心を失ってしまったのか、朋子は夏休み以降ついに塾にも姿を見せなくなってしまった。

ところが8月の後半、授業の準備をしていると恵美がひょっこりとやって来たので、私は彼女を「ちょっと出かけよう」とファーストフード店に誘い出した。スナックと飲み物を注文して席についたとたん、まず恵美が言ったことは、「朋ちゃん、どうしてる？」だった。どうやら恵美の真の目的は、朋子が登校拒否に至ったいきさつを私に聞いてもらうことと自分の気持ちをうまく朋子に取り次いでもらうことにあったらしい。

「クラスが変わって、1年生から仲が良かった友達と、あと別の子2人がすごく仲良くなったんだけど、朋ちゃんってノリが悪いでしょ。いつても、皆が誘ってくれるのを待っているって感じで、自分からノってこないし。朋ちゃんがいるとなんとなくシラケルから。…先生、そういうの、何となくわかってくれるでしょ？」

「恵美ちゃん、朋ちゃんと一緒にいるのが、しんどくなったん？」

「別に悪口言うつもりないけど、いつつもじっと待たれていたら気が重くなる。前3人だった時は、それはそれで楽しかったけど、今は4人だし、何となく朋ちゃんとは雰囲気合わないし、それにクラスも違うから～」

「朋ちゃん、ものすごくショック受けてたよ」

「それ、わかるけど、こっちもどう言ってもいいかわからないし。それにこのこと（4人が仲が良いということ）は変えられない」

「…」

「朋ちゃんは、朋ちゃんの友達を作ってくれるしかないよ」

以前と比べて数段快活になった恵美には、数少ない友人のみに心を許すというタイプの朋子が重荷になってきたのだろう。ごく親しい友人には心から打ち解けて楽しそうな表情を見せる朋子だが、彼女にクラスが違うハンディを越えた新たな人間関係をうまくこなす器用さを求めるのはいかにも酷だった。私は気が重たかったが、それでも恵美は恵美なりに朋子のことを気に掛けてくれていたことを知ることは朋子に必要なことかもしれないと思い、二学期に入って近況報告に訪れた彼女の母親にありのままを伝えておいた。母親の話では、ついに学校からの連絡さえも間遠くなっていったようで、朋子は「私が学校へ行かなくても、みんな何ともないねんなあ」と孤立感を募らせたり苛立ったりと気持ちが揺れ動き、家族に少しでも嫌なことを言われるとブイと居間を出て自室にこもり、母親が仕事に行く前に作った食事を昼頃に起きて食べ、食べ残しや食器はそのままにし、もっぱらテレビを見たり音楽を聞いて過ごしていたようである。だらしのない生活をあまりにも長く続ける朋子にいいかげんウンザリした母親が朋子に「カウンセリングへ行ってみる？」と聞くと、「カウンセリングに行きたければ、お母さん1人で行けばいい」「これは私の問題だから、知らない人に聞いてもらっても仕方がない」「私は自分が学校へ行きたくなったら自分から行く」と言下に断つらしい。彼女が極端に人の目を恐がりだし、ちょっとした買い物にも行けなくなり、外出そのものを拒みだしたのは、この頃からである。

3月に入ると学校と進路相談をしなければならないこともあって、母親は朋子にどういう条件が揃ったら学校へ行けるのか、それとももう学校へ行きたくないのかと尋ねたらしい。その時の彼女の唯一の希望は「誰も私を知っている人のいないところに転校したい」ということだった。転校するならまたそれも良しと考えた両親は、新学年が始まる前に行動を起こさねばと、朋子を引き連れて兵庫県の田舎にある父親の実家に彼女を預かってもらえないかと相談しに出掛けた。しかし、祖父母のみの高齢者世帯では、孫の世話をする自信が体力的にないと波られたまま時間切れとなり、彼女はそのまま進級してしまった。朋子の希望は現実のものとはならなかったが、山越えしなければ学校へたどり着けないような辺鄙な場所に住まう祖父母宅からでも通学したいと彼女が考えたことは、新たな展望の兆しだったのかもしれない。

【中学3年生】

中学3年生時の朋子にとってのキー・パーソンは、由起子である。由起子は幼くして離別した父親の顔を覚えていない。父親が暴力を振るっていたという話を別の生徒の母親から伝え聞いたことや、また由起子の母親から「この子は、大人の男の人が嫌いなんです」とほめかされた程度のことで、私自身は詳しい事情を知らない。私が実際に知っているのは、塾の近くのアパートに暮らし、母親が経営する店にしばしば入り浸っている由起子の姿だけである。だが気丈な母親の頑張りによってこの母子が糊口を凌いでいることはそれとなく推測できた。というのも、母親の店の経営状態が芳しくなかったようで、『水商売に出たらお金沢山もらえるけど、夜1人でもかまへんか？』ってお母さんに聞か

れたけど、水商売は嫌やって言うた」と由起子が私に話してくれたことがあったからである。その上、由起子の話に親族が誰も登場したことがなかったことから、親族が経済的・精神的にサポートしてくれているとは到底考えられなかった。

彼女は、不安定な状態が亢進すると、よく直接的な行動を取った。たまたま自分が取り残された状態でクラスが盛り上がり、「みんな、ウルサ～イ！」と力まかせに机を両手で叩いてその場をシーンとさせたり、「頭が痛い」とか「吐き気がする」とか「しんどい」などの‘体調不良’を訴えていきなり帰ったりと、情緒不安定な時の彼女の振る舞いは予測のつかないものだった。かと思えば「私、お母さんが死んだらどうすればいいの」「私、1人では生きていけへん」と授業中唐突に自らの不安を吐露したりもした。もっとも、彼女が自らの存在の根っこ部分で揺れていることはひしひしと伝わってきたので、「一緒にお茶しない？」と塾の後ファーストフード店で他愛のない話を長々とすることもあったが、私の方としては、彼女の話がどこまで‘本当’なのかはよく掴めなかった。というのも、痛手を負った自尊感情を取り戻すように、彼女は「私、ハーフやねん」とか「お母さんと一緒に海外に住む」とか「お母さんの友達の紹介でタレントになる」と、自らのあこがれを散りばめた話を私によくして聞かせたからである。

何はともあれ私は、中学1年生の3学期から中学2年生のほぼ最後まで全くの登校拒否を続け、塾も度々長期的に休み、英語の理解もbe動詞の混乱で終わっていることから、由起子の進路がそろそろ気になり始めていた。ちょうどそんな時、由起子の方から「高校へ行きたいか

ら、3年生からは学校へ行ってるねんで。えらいやる」と言ってきたので、私は「由起子、高校へ行くつもりなんだな」と思った。そこで「学校の先生何て言っはったん？」と聞くと、「『中3でのがんばり次第だ』と言われた」ということだった。教室まで行けずに保健室登校であったにせよ、高校進学という目標が由起子にとってひとつの転機となったことだけは確かだった。

他方、朋子の方は、新学年になってからも教科書を取りに行ったきりの登校拒否である。ある夜、ドアをノックする音がしたので開けてみると、そこには犬の散歩途中の朋子と母親とが立っていた。外出できない日々が長く続き運動不足だったのだろう、彼女は不健康に太りぎみだったが、それでもなんとか外出できるようになったのだとぼんやり考えながら、世間話のついでに私は「由起ちゃん、4月から学校へ行きだしたよ」とだけ伝えておいた。その時の朋子はちょっと驚いた顔をして「え、そうなん？」と言ったきりだったが、しばらくして母親から「塾に戻りたいと朋子が言っているのだけど、どうしても1人では教室に入りにくいようなので、先生から由起子ちゃんと一緒に連れてくるように頼んでもらえないか」という連絡があった。由起子の変化が、朋子の刺激になったのだろう。久しぶりの2人そろっての通塾だった。

各人が各様に経験した外出回避を思えば、かろうじて再出発の第一歩を踏み出せたという安堵を覚えたのも束の間、私は彼女たちの勉強の遅れや今後の指導のことを考えると憂鬱だった。というのも、想像以上に、彼女たちが学習を放棄した空白期間から学びの姿勢を取り戻すのは容易なことではなく、彼女たちの集中力は

短時間しか続かなかったからである。2人とも通塾するだけで精一杯で、復習しようという気が全くないので、来る度に同じ文法項目を繰り返し教えるということがどれだけ続いたのだろうか。それこそ、前回に教えた箇所を再び説明する私を前にして、「そんなこと、確かやったよなあ～」「う～ん、やったような気がする～」と2人で言い合っている状態だったのである。それでも高校進学のこと気がなっていたのだろう、6月の下旬になって今度は朋子がいきなり「期末テストを受ける」と言って学校へ戻って行った。しかし、学期末の成績は当然のことながら5段階評価の1だった。得意だった英語ですら1しか取れない現実に彼女は気を落としたが、そうかといって努力するわけでもなく、塾はどちらかということコミュニケーションの場と化してしまっていた。

そうこうしていた年末のある日、彼女は「冬休みにオーストラリアで2週間ホームステイする」と言ってきた。既に塾では高校受験の話題が具体性を帯びて交わされる時期にさしかかっており、この旅行には、朋子なりに考えた末の進路である留学に向けてのトライアルという意味合いが込められていたようだ。以前から、彼女の中には「偏差値の低い高校＝派手な子のたまり場」という拭いがたい図式があり、彼女は「派手な子とはうまくやっていけない」と嫌悪感を露わにし、そのような高校へ進むことを拒み続けていたのである。もっとも彼女はいつも「派手な子」という部分のみを強調したが、実際には「偏差値の低い」という部分に対する拘りも相当あったと思う。かつて英語圏の文化にあこがれ、英語を得意教科にしていた彼女にとって、「偏差値の低い高校」へ組み込まれることは承服しがたかったのだろうし、登校拒否で

生じた遅れを取り戻すチャンスが今一度欲しかったのだろう。というのも、不安な気持ちで一杯の両親を一生懸命説き伏せたのは、まぎれもなく留学に一発逆転のチャンスを見た彼女自身だったのだから。

とはいえ、帰国してきた彼女と対面した私は暗澹とした気持ちにならざるをえなかった。何故なら、彼女が持って来てくれた膨大な数の写真を見ると、人物が映っているのは数枚のみであとは動物や植物や風景で占められていたからである。しかも写真を見ながらの彼女の説明は、「ホームステイ先の家族が動物園に連れて行ってくれたので、みんなで歩いてきた」だった。「向こうの人、何も話しかけてくれなかったの？」と言うと、「ううん。話しかけてくれたけど、何を聞かれたのかわからなかったから黙って歩いた」と言う。言葉がわからないにせよ、多くの場合、表情や身振りを通じてある種の一体感を共有でき「黙って歩いた」という認識にはなりにくいはずである。そうであるにもかかわらず、彼女にとっての認識はやはり「黙って歩いた」だったのだろう。朋子一家と間接的な知り合いである親日家の牧師さん一家が彼女を心暖かくもてなしてくれただろうに、結局彼女の口からは「楽しかった」という言葉は聞かれないままだった。どのような感情を伴った経験であれ、他者と経験を共有するには、喜怒哀楽を伝達するための身体技法が要求されるにもかかわらず、コミュニケーション能力の稚拙さから一体感を欠いた経験に終始せざるをえないところに、私は彼女がこれからも直面せざるをえない困難を見た思いがした。

ところが、朋子自身には痛々しい経験に対する自覚がないのか、それとも将来に対する見通しが甘いのか、彼女は何の躊躇もなく3月の上

旬に留学斡旋会社を介してニュージーランド留学を決めたのである。そして「先生、学校決まった！」とニュージーランドの私立高校へ通うことを報告しに来てくれた朋子は、心機一転新しい生活を踏み出せる喜びに満ち溢れていた。登校拒否から再登校へ至る道のりは、彼女にとって長いトンネルだったのであろう。将来の道筋が決まったとたん彼女は公立高校の受験を目指して勉強している生徒の傍らにあって、それまで見せたことのないような穏やかな表情で、斡旋会社を送ってきてくれたホームステイ先の家族紹介の文を和訳したり、英文の書類を作成したりして過ごした。と同時に彼女は、人生最初の大きな賭けに自らを投じたことに誇らしさを感じていたのかもしれない。しかし、渡航費用、学費、ホームステイ費用、手数料などで初年度に200万円もかかることを思えば、彼女の賭けは彼女の家族の支援なくして成り立たないものであったこともまた事実であるが。

由起子の方は、山田洋次監督の映画の影響からなのか定時制高校にどこかで暖かいイメージを抱いていて、以前から何度となく「先生、夜間高校だったら行けそうな気がする」と語っていた。ところが、いざ受験校を絞り込む段階になると、彼女の母親の友人の「お母さんがお金を払ってくれる内に何か資格を取っておいた方がいいよ」というアドバイスもあって、ダイビングのライセンスが取得できる公立高校を志望した。小学校の時から断続的に登校拒否を繰り返してきた彼女の勉学の遅れは漢字ひとつとっても大変なもので、この公立高校にせよ相当な賭けだったが、彼女にはかろうじて手の届きそうな賭けに思えたのだろう。しかも、勉学に対して拭いがたい劣等感を抱き、そこに一度たりともおもしろみを見い出しえなかった彼女にし

てみれば、ダイビングのライセンスという言葉が発する響きにある種の「カッコ良さ」を覚えたに違いない。

しかし危惧した通り、定員割れのコースであったにもかかわらず、彼女は合格通知を手にするができなかった。もちろん、不合格の背景に、仮に合格したとして彼女がそこでまともに高校生活を送っていけるだろうかという大人の良識に基づいた判断があったことは疑いえない。そうであるにせよ、「先生、ダイビングだったら、人とそんなに話さなくても仕事できるよねえ」と自らを客観的に見据えた上で将来の夢を語り始めていた彼女にとって、それが無念な結果だったことだけは確かである。残念さを嘔みしめつつも、結局彼女はもともとの希望だった定時制高校へ進むことに落ち着いた。

朋子と由起子にとって登校拒否から抜け出すための賭けは、学校へ戻ることで開始され、限られた選択肢の中から志望校を絞り、高校進学へ向けて踏むべき段階を踏み、進路の決定という一応の結果を見て終わった。登校拒否というハンディを負ったマイナスからのスタートがどれほどの勇気と忍耐と粘り強さを彼女たちに求めたのかを考えると、彼女たちが見せてくれたものは粉れもなくゴフマンのいう「美德の精神」だったに違いない。だが、この賭けの影響が彼女たちの人生へ光と影を投げかけてくるのはむしろこれからなのである。

おわりに 事例を振り返って

「子どもの人間嫌い」が子ども一般に認められた心性であるということは、程度の差こそあれ彼らは「自尊感情」と「恐さ」との間で揺れ動く葛藤を経験せざるをえないことを意味す

る。このような葛藤を読み解く鍵は、彼らが作り上げる小島内と小島外の人間関係のあり方にある。

まず小島内についてだが、そこで彼らは軽いノリを共に楽しむような雰囲気を重ね、感情や本音の吐露を回避する一方で、「面白いヤツ」「いいヤツ」を演じるような儀礼的なやりとりで終始する。いうなれば、彼らは儀礼的なやりとりの中で「面白いヤツ」「いいヤツ」と見なされることに自尊感情の発露を見出すのだが、そもそも自尊感情が儀礼的なやりとりに繋ぎ止められねばならないこと自体がその脆さの表れなのである。換言すると、小島内での人間関係には、儀礼的な体裁の綻びが直接「自尊感情」の傷つきや「恐れ」を招くような危うさが潜んでいるのだ。しかし、さらに小島外に目を向けると、事態はより深刻である。というのも、小島から排除され孤立した瞬間から彼らは、他者の親和的でも共感的でもなく、監視的でさえあるまなざしに晒され、それを意識すればするほど自らの存在とその振る舞いを過剰に意識せざるをえないのであるから。自らの存在が「1人ぼっちの暗いヤツ」と解釈され、どのように振る舞おうとも「鈍くさいヤツ」と解釈されるのではないかという「恐れ」は、「自尊感情」が剥ぎ取られるような苦痛と共に彼らに襲いかかってくるのだ。そんな中であって彼らは、自らの存在を消し去りたいような、あるいは振る舞うことそのものを諦めたいような、衝動に駆られることもあるのではないか。しかも、中学校には小島外で振る舞わねばならない時間・空間が散在するとなると、「自尊感情」と「恐れ」との葛藤が、何も登校拒否に限られた問題ではないことが見て取れるだろう。それらは、葛藤が潜在するのか顕在するのかの差に過ぎない

のである。以上の点を踏まえつつ、「自尊感情」と「恐れ」との葛藤が顕在せざるをえなかった過程を朋子の事例から振り返り、それを分析枠組みとの関連で語ることをもって本稿を締めくくりにしよう。

朋子の場合、もし「いじめられた」という認識をしっかりと持ちえたのであれば、幾分か救いがあったものと思われる。しかし、実際には、「いじめられた」かどうかも定かでないまま、彼女が仲間から閉め出されたという客観的事実のみが後に残ってしまう。むしろ、女子生徒の多くがそうするように「いじめられた」という認識のもと、彼女が「友だちに助けを求めた」り「泣いた」りできればまだ良かったのだ¹⁹⁾。いずれの場合でも自尊感情の傷つきは避けがたいにせよ、少なくとも彼女はどのような反応を示せばいいのかわることができたのである。だが、「いざこざ」が発生した時の彼女は、いったい何が起きているのかわからないままに、ただ1人取り残されてしまったのだ。ゴフマンのいう否定的経験である。ゴフマンのいう否定的経験とは、行為者がどのような信念のもと、どの程度の熱心さで、どのような振る舞いをもって相互行為に参入してよいのかわからず、「リアリティがアノミックにはためく reality anomically flutters」ような状態を指し示すが、このような腑に落ちない経験は不可避的に行為者を「本当」の原因を模索する方向へ誘う²⁰⁾。そして朋子にとってのそれは、他者のまなざしが鋭く突き刺さる領域で、「本当」の原因を模索する自らの醜態を晒すことだったのである。仲間から必要とされない自分が、仲直りもできないのに「本当」の原因をあれこれと詮索し、仲直りを乞おうとした姿を思い浮かべれば、彼女の自尊感情はただ傷ついたという次元を遙か

に越えていた。しかも、現に行動を共にしてくれる者が誰もいない彼女がどのように振る舞おうとも、「1人ぼっちの暗いやつ」「鈍くさいやつ」と見なされかねないとなると、これ以上自らの存在と振る舞いを他者のまなざしに晒すことは彼女自身許しがたかったに違いない。他者のまなざしの中に存在することや、そこで振る舞うことの「恐さ」から身を引き、痛手を負った「自尊感情」を抱きかかえ守り抜いてやること、それが彼女の登校拒否だったのである。

そうであるにせよ、登校拒否によって、彼女のやせ細った自尊感情が守られることもまた恐さが払拭されることもなかった。というのも、彼女の行動範囲が学校や自宅近辺に限られている以上、彼女がいつどこで誰と出会っていても、他者はア priori に彼女に中学生という属性の提示を求め、提示できない彼女にスティグマを貼らずにおかないからである。そしてスティグマに恥辱感を覚えた彼女は外出することそのものを拒否しだしたのだが、いわばそれが彼女に唯一残された防衛策だったのである。それにしても、これは皮肉な結末である。何故なら、「自尊感情」と「恐さ」の葛藤に耐えきれず社会的状況から一步一步退いていったにもかかわらず、彼女が社会的状況から撤退すればするほど、「自尊感情」と「恐さ」の葛藤は静まるどころか、自閉する彼女の後を追いかけて彼女を脅かすような状態が続いたのであるから。

実はゴフマンのアイデンティティ概念は、社会学的な観点から、このような皮肉な結末を暗示し、皮肉な連鎖を断ち切る道筋を示唆していたのではないだろうか。

社会的アイデンティティに自我アイデンティティの一端が投企されることを思えば、社会的アイデンティティの危機は自我アイデンティティ

イの危機へと波及せずにはすまない。かくして、社会的状況から撤退した後の朋子は、不当な扱いしか受けられない「私」を卑下したり、慰めたり、「私」はそんな不当な扱いを受けるべき存在ではないと憤慨したり、意気消沈したりと、「私」に執拗に拘り続けた。「私」が瓦解してしまいそうな危機を前にして「私」を追求せざるをえなかったのだ。しかし、そんな彼女と接する者には「自分のことばかりそんなに主張してどうするつもりなのか」という思いが募ったし、彼女には「誰も私を理解してくれない」という思いが募り、「私」というものを巡って相互行為そのものが宙に浮いてしまったのである。社会的アイデンティティと自我アイデンティティとのギアが噛み合わない中で自我アイデンティティのみに固執しても、そもそも相互行為は空転するしかなかったのである。そして、相互行為の空転は「私」の浮遊をもたらし、浮遊した「私」を「私」がどんなに大切に思おうとも、他者から認められないという点で「私」はやせ細っていくしかなかったのである。

加えて個人的アイデンティティについて振り返ってみたい。個人的アイデンティティとは履歴書に記載できる個人史だが、彼女が社会的状況から長期的に退くならば、個人的アイデンティティは空白の記録を更新するばかりで、それが否定的なサンクションを招くことは免れえない。しかし彼女が個人的アイデンティティを巡る闘いに挑む覚悟を決めた時、彼女には既に与えられた個人的アイデンティティを抛り所に新たな個人的アイデンティティを獲得する戦略

限られた資源から最大限の利益を生み出す戦略を組み立て、それを着実に推し進めていく道が残されていたのだ。個人的アイデンティティによって規定されるが故に可能となる戦

略が必ず存在するのである。朋子の場合、弱冠15歳の女子生徒だから多少の冒険や遠回りが許されるだろうという判断と、経済的にゆとりがあるという判断のもと、家族が支援する形で戦略は実行に移されていった。つまり朋子の戦略とは、登校拒否児からニュージーランドの私立高校の留学生へという個人的アイデンティティの劇的な転換をはかることだったのである。

しかし、社会的アイデンティティ 個人的アイデンティティ 自我アイデンティティを互いに連動する一連の構造と捉えるならば、朋子のこの個人的アイデンティティを巡る闘いは個人的アイデンティティだけの問題ではない。そこには、個人的アイデンティティと係わって「私」をどう捉えるのかといった自我アイデンティティの問題と、個人的アイデンティティと係わってどのように振る舞うのかといった社会的アイデンティティの問題とが密接に絡み合っていた。つまり、不当な扱いしか受けられないと感じた「私」が、もはやそのような扱いに屈服しないと心に決め、再び相互行為に参入していく、まさにそのような過程の積み重ねの中で新たな個人的アイデンティティは獲得されたのである。そうであるならば、ゴフマンの3つのアイデンティティ概念が示唆するところは以下の点にある。すなわち、個人的アイデンティティが社会的アイデンティティの積み重ねの中で獲得されるものであり、自我アイデンティティが社会的アイデンティティを通じて呼び覚まされ塗り替えられるものである以上、個人的アイデンティティに起因する苦しみも自我アイデンティティに起因する苦しみも、行為者が社会的アイデンティティを担って相互行為に参入していく過程 = 相互行為過程で克服していくしかないのではないかということである。

最後に、ゴフマンのいう「アクション」について付け加えておきたい。「アクション」とは、行為者が回避するつもりならそうすることも可能な賭けを自発的に、しかも全面的にリスクを負う形で遂行することである。朋子の留学を「アクション」と見做すならば、彼女の「アクション」に加勢した塾という場について一言言及したい。既に述べたように私の塾では、国際関係コースを目指す生徒が毎年何人かおり、彼らが将来の目標を思いっきり絞り込んで見せる潔さや、競争率の高さに怯まない勇気に対して、他の生徒は一斉に称賛と羨望のまなざしを注いで見せる。そんな環境にあって朋子も何かを感じ取ったのだろうか。ある日彼女は私に「私も留学できるかなあ？」とぼそっと聞いてきたのである。彼女にしてみれば何となく私に聞いてみただけなのだろうが、その時の彼女は自分に対する他の生徒の反応が驚くほど変化したことに気付いたことだろう。というのも、そこでは私たちの話を聞き流すのではなく、そば耳を立てるような気配が一気に伝わってきたからである。しかも朋子がオーストラリアから戻った後、留学するかもしれないという憶測がクラスに広がるに従って、彼らの口から「裏技やなあ」という驚き、「ずっこいなあ（ずるい）」というやっかみ、「いいなあ」という羨ましさを表す言葉がしばしば聞かれたのである。このような気配の中に、彼女は自らに一発逆転のチャンスがあることを読み取ったに違いない。自尊感情に痛手を負っていた朋子にしてみれば、気負いなく他の生徒が驚いてくれたり、やっかんでくれたり、羨ましがってくれることがどんなに誇らしく新鮮に感じられたことだろうか。ゴフマンは勇気、果敢さ、威厳、落ち着きといった行為者の性格の強さを「美德の精神」と表現した

が、そのような「美德の精神」を自尊感情を見失っている行為者が発揮する場合はほとんど皆無に近い。おそらく「美德の精神」は、強くあること素直に励まし後押ししてくれる場が予め用意されることなくして、発動されなかったのではないだろうか。とまれ、今後の彼女の人生に与えるであろう賭けの結果が光と影を分かち形で影響を及ぼすにせよ、少なくとも彼女が示した性格の強さが評価されるならば、留学はたとえ一時的に転落に見えることがあるにせよ、底辺から見れば転落ではなく間違いなく上昇であったことだけは確かである²¹⁾。

註

- 1) Erving Goffman, "The Interaction Order: American Sociological Association 1982 Presidential Address," *American Sociological Review* 48(1), p.2 .
- 2) Erving Goffman, *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Bobbs-Merrill, 1961, p.79. 佐藤毅・折橋徹彦訳『出会い 相互行為の社会学』誠信書房, 1994年, 79頁 .
- 3) Erving Goffman, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, 1963, p.106. 石黒毅訳『スティグマの社会学 烙印を押されたアイデンティティ』せりか書房, 1970年, 174頁 . スティグマと関連させてゴフマンは、「社会的アイデンティティという概念を用いるときに、われわれはスティグマの成立過程を考慮することができるのである。個人的アイデンティティという概念を用いるときに、われわれはスティグマ処理に際して、情報操作がどういう役割を果たしているか考察することができるのである。自我アイデンティティという概念を用いるとき、われわれは個人がスティグマ、およびその処理に何を感じているか考察することができるようになる」と、自らのアイデンティティ概念を明らかにした。
- 4) Erving Goffman, *Interaction Ritual: Essays*

- on Face-to-Face Behavior, Pantheon Books, 1967, p.185. 広瀬英彦・安江孝司訳『儀礼としての相互行為 対面行動の社会学』法政大学出版局, 1986年, 187頁。「自分の為になると感じられる活動で, かつその後どのような結果を招くか未定であるにもかかわらず影響を及ぼさざるをえない活動を私はアクションという言葉で表す」とゴフマンは述べたが, 彼の用いる「アクション」という用語は単なる賭けに矮小化されるべきではない。何故なら, その結果がどのような影響を行為者の将来及ぼすのか知れない中で, 行為者が自ら進んでその賭けを投じて見せる背後に, 行為者の勇気, 勇敢さ, 威厳, 落ち着きといった「美德の精神」が伴わねばならないからである。
- 5) Ibid., p.229 (邦訳) 234頁.
- 6) Ibid., p.181 (邦訳) 187頁。「条件に全面的に直面するならば, 人生はそこから築き上げることができだろうし, 一時的に転落に見えにせよ, 底辺から見ればそれは転落ではなく上昇なのである。」
- 7) 門脇厚司『子どもの社会学』岩波新書, 2000年, iii頁.
- 8) 同上書28頁。門脇氏のこの記述は, 心理カウンセラーの三沢直子が行った子どもに絵を描いてもらう描画テストや, 文化精神医学者の野田正彰が行った子どもに自由に写真を撮ってもらう写真投影法のテストの結果および, NHK放送文化研究所世論調査部が1985年に行った「日本の若者」調査の結果を踏まえたものである。
- 9) 小浜逸郎『学校の現象学のために』大和書房, 1992年, 143頁。「生徒集団は目的なき集団である」という言葉に込められた彼の意図は, 数十人に生徒が機械的に分けられている集団には集団独自の目的がなく, そうであるが故に個々の生徒はその集団における自分のせめてもの位置づけを友人関係の中に求めざるをえないということである。
- 10) 菅佐和子編『事例に学ぶ不登校』人文書院, 1994年, 217頁.
- 11) 内沼幸雄『対人恐怖』講談社, 1990年, 57頁。「...特定の対人関係の場だけで症状が起こるのがふつうである。そのような場とは, 自分の家族, 親族, 親友などの親密なあいだからの人と, 全然見知らぬ人との中間にいる人達, たとえば自分の学校, 会社, 近所の人たちなどと接する状況である。」
- 12) 森田洋司『「不登校」現象の社会学』学文社, 2000年, 170頁.
- 13) 同上書127-128頁。「現代の不登校現象には, 欠席(遅刻・早退)を悪いことだと感じている生徒, つまり規範からの逸脱行動だと明確に意識している生徒が多くを占めていることはたしかであるが, 他方では, とりたてて悪いことだと認識していない生徒も比較的多く含まれていることも事実である」という記述にあるように, 生徒が些細なきっかけでさほど罪障感を持たないまま登校拒否へ向かうといったことはあるように思われる。しかし, 私が塾で接した登校拒否児は, 自分に接する人々の彼女たちを見る目が変わり態度が変わったことに苦しみ, またそうであるからこそ余計に学校から足が遠のいてしまうという悪循環に陥っていた。だから, 森田氏が看破したように気分的な登校拒否現象がいわゆる登校拒否と認定されない生徒にまで広がり, 遅刻や早退や欠席を何とも思わない生徒が存在することは確かであるにせよ, 長期化した登校拒否が当事者にとってスティグマを生じさせる否定的な経験であることに変わりはないのではないだろうか。彼が指摘しているように, 生徒は「毎日学校へ行くことが当然であり義務であるとは必ずしも考えていない」かもしれないが, 「学校教育の価値までも否定しているというわけではない」のである。そして, 学校教育の価値を否定できない所にスティグマを生じさせる経験は存在すると見てよいのである。
- 14) Erving Goffman, op.cit., 1962, p.13 (邦訳) 12頁.
- 15) Ibid., p.13 (邦訳) 12頁.
- 16) 高垣忠一郎『登校拒否・不登校をめぐる発達危機, その治療と教育』青木書店, 1991年, p.116。高校へ向けての一定のスケジュールが, 登校拒否児にとって, 自らの欲求とは別次元の, 他律的にベルトコンベヤーに乗せら

れるような煽りとして感じられることもまた事実である。絶えず煽られ走り続けさせられる過程で、自分を見失ってしまいそうな感覚に囚われ、そんな自分を理解してくれる共感的な他者に「心の声」を聞いてもらいたいという気持ちが登校拒否児に芽生えて当然だろうと思われる。このような事情から、臨床心理学の立場から高垣氏は、「多面的なよい面、わるい面、長所や短所をもちながら、それを総合した全体としての人格のありようそのものに個性的な価値があり、それを尊重することが、教育のめざすべき本来の個性尊重」とし、子どもの個性の尊重し育むことの必要性を教育に求めたのである。彼のこの指摘が、教育というものを考える際の示唆に満ちた提言であることは間違いない。だが現実的な問題として、登校拒否に陥った中学生は個性の発露を認めあえる共感的な他者とどこで出会うことができるのだろうか。誤解を恐れずに言うならば、思春期にある彼らが最も求める共感的な他者とは、同じ目線で悩みを共有でき、共に励ましあえる同年代の仲間である。そうであるならば、彼らが共感できる仲間と出会えるかもしれない場が厳に中学校に限られがちだという事情をまず踏まえておかねばならない。またそうであるが故に、登校拒否に陥った女子生徒が孤立感・疎外感に耐えきれず、学校に復帰したいと願い選び取った当面の手段が、一斉に生徒を高校へ送り出す中学校の学校教育システムに乗じてみることであったのだと思われる。もちろん、彼女たちの学校に復帰したいという気持ちそのものは、悩み苦しんでいるありのままの自分を家族など身近な他者に理解され認められる経験をくぐることで芽生えたのだろう。

- 17) 由起子には、麻里が入院した時など毎日見舞いに行くような繊細な優しさがある反面、怒りや苛立ちを容赦なく相手にぶつけるところがあり、麻里が「由起ちゃん、遅れて、ゴメン」と息を切らして教室に入ってきて、慥然とした表情を崩さなかった。麻里の顔から笑顔が消え失せ、由起子の隣に座るのを躊躇し、遅れた理由をあれこれ説明しているのを目の当たりにして、2人の友人関係の中で、過去に由起子が感

情を爆発させ手が付けられなくなったことがあるのだろうかと推測された。

- 18) 当時の私は、朋子と恵美とが中学校に入ってから親密な関係にあることを知らなかった。ただ、夏休みに一度、朋子と恵美とが、ものすごいスピードで自転車を漕ぎながら向こう側からやって来て、「今からクラブやねん」と手を振りながら走り抜けて行ったのを見て、「オヤ、朋子もあんな表情をするのかな」と思った程度のことである。
- 19) 森田洋司他『日本のいじめ 予防・対策に生かすデータ集』金子書房、2001年、58-59頁。森田洋司たちは、「いじめ」に会った時の対処の仕方には男女差が顕著に表れると述べた。つまり「気にしないふりをした」が男女共にトップを占めるが、その次に男子は「やめてと言った」「やり返した」と続くのに対して、女子は「友だちに助けを求めた」「泣いた」と続くという。
- 20) Erving Goffman, *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Harper & Row, 1974, p.379. 「行為者がフレームを破り、それに気付いた時、彼の熱中及び信念の性質は突然変化する。彼が進行する出来事について持っていた見込みは突如崩壊し、少なくとも瞬間的に彼は苦境に深く巻き込まれる。彼は適切な行為を維持できなかった失敗とその原因の双方に、専念するようになる。そして出来事に関して持っていた距離と留保を、意識的なコントロールともども失う」ような経験がゴフマンの述べた否定的経験であり、この経験に際して行為者のリアリティはアノミックにはためく reality anomically flutters のである。
- 21) Erving Goffman, op.cit., 1967, pp.229-238 (邦訳) 234-244頁。「美德の精神」に関する考察の中でゴフマンは、賭けの影響の一部分は行為者が示した性格の強さに、そしてその性格の強さが今後とも更新されざるをえないことにあると考えていた。

Interaction Process of Truancy: Looking at a Juku through Goffman's Perspective

Yuko TAKAHASHI *

Abstract: A student who refuses to go to school goes through a process whereby his/her self-respect is damaged, leading to a fear of the gaze of others, and ultimately avoids school in order to avoid this gaze; the student's self-respect must be revitalized in order to overcome this fear. This paper posits a sociological interpretation for this process, using an analytical focus on the microlevel process of overcoming the conflict between self-respect and the fear felt by the student. Case studies of students who refused to go to school but attended a juku for at least three years were analyzed using Goffman's perspective.

Keywords: self-respect and fear, school education system, identity, gambling

* Part-time Lecturer in Ritsumeikan University