

## 発達臨床心理学の諸問題（その2）

鯨 岡 峻\*

---

Takashi KUJIRAOKA  
Some Problems of  
Developmental-Clinical Psychology (2)

---

### はじめに

前稿<sup>1</sup>では、発達臨床の展開に際して私たちが逢着する2つの問題を論じた。まず第1に、「早期発見、早期治療」という、障害児の療育において自明の真と速断されている常識的な考えを批判的に吟味した。第2に、私たちが障害児たちとの出会いの場において最も基底的なものとして重視したい「通じ合い」という意味での疎通性について、その初期形態およびその展開を論じた。

これらの論考は、小児科医や臨床家あるいは教師や保母などの療育に従事する人たち、また、発達に障害や躓きをもった子どもたちおよびその母親たちとの出会いの中で、筆者が直面した問題の一環として展開されたものであった。しかしながら、筆者自身の考える発達臨床の基本的な枠組がまだ十分に呈示されていなかったために、前稿での議論は断片的にしか理解されなかったように思う。

そこで本稿では、まず(1)、私たちの考える「子ども理解」はどのように展開されるのか、また、それとの関連で、(2)、「発達」という概念をどのように考えるか、という点について筆者の基本的な考えを呈示したいと思う。これら(1)、(2)の呈示によって、前稿で予告しておいた「発達と文化」あるいは「発達と疎外」という、これまた発達臨床にとっては避けて通れないテーマにも言及することが可能になってこよう。また、私たちの考える「療育」がどのような方向に向かうのかについても、大筋において示唆することができるだろう。

このような論考によって、私たちの考える発達臨床の大枠は漠然とでも呈示できると思う。これは、自著『心

理の現象学』（1986年）<sup>2</sup>の第4章において、「発達—現象学的アプローチ」の名の下に示したものの、更なる精緻化の試みであるといつてよい。

もちろん、ここでの論考は単なる思弁ではなく、子どもや、子どもを取り巻く大人たちとの様々な出会いの中で、気付かれ、思考へともたらされたものである。

私たちのアプローチを発達論的というのは、臨床の場において、子どもの発達を促進しようと意図するからではなく、むしろ、一人一人の子どもにとって、「発達する」とはどのようなことをラジカルに問うていこうという志向性をもつからである。そして私たちのアプローチが現象学的だというのは、一人の子どもの前に立つ私たちを深くかつまた解きほぐしがたく捉えている自明なものとしての常識と、その常識からもたらされる種々の憶断とを可能なかぎり明らみに出しながら、一方では当の子どもの生活世界を克明に描き出し、他方ではその子の存在の意味を様々な角度から捉えて、合わせて「子ども理解」を少しでも煮つめていこうとするからである。

私たちのこのアプローチはようやくその端緒についたばかりであり、未熟であることは否めない。けれども、本論の後半部において、一人の登校拒否児とその両親及びその担任教師との出会いを私たちの基本的枠組に添って記述してみることによって、私たちのアプローチを今少し具体的に呈示してみたいと思う。

### I 基本的な枠組の呈示のために

#### I-a 私たちの考える「子ども理解」

##### 《3つの次元に添っての理解》

既に述べたことがあるように（鯨岡，1981年 p126 以下）、<sup>3</sup> 私たちのアプローチでは、一人の子どもの理解

\* 島根大学教育学部教育心理学研究室

はまず次の次元に添って展開される。第1に、主として顕在的な行動によって捉えられる、当の子どもの能力的装備の布置としての個体能力次元の解明である。つまり、従来の発達検査や知能検査に典型的なように、設定された刺激状況に当の個体がどのように反応するかを記述するという、これまでの行動科学的発達研究が繰り返してきた「子ども理解」の在り方が、私たちのアプローチにおいても、「子ども理解」の一断面ないしは一つの次元として考えられる。

しかし、そのような客観的に把握可能な行動事実の集積だけでは、一人の子どもの今の存在の在り方全体を捉えたという実感は得られない。そのような客観的事実を土台にして、当の子どもの主観的な対他関係経験へと踏み込んでいかなければ、「子ども理解」は不十分なものに終わってしまわざるをえない。というよりも、発達臨床において私たちの子どもへの関わりを実際に導いていくのは、むしろ、関わりの中で感じとられる当の子どもの主観的な対他関係の経験である。

そこで第2に、私たちのアプローチでは、当の子どもが、親、兄弟、教師、保母といった具体的な周囲他者との関係をどのように主観的に経験しているか、また、周囲他者は当の子どもをどのように主観的に受けとめているかを読み解いていかなければならなくなってくる。もっと平たくいえば、父母や教師は子どもにどのような想いを寄せ、当の子どもはそのような想いをどのように主観的に受けとめて、関係をとり結んでいるか、私たちはそのような主観的な対他関係経験へと踏みこんでいかざるをえないということである。

私たちは以上のような方向での「子ども理解」のあり方を関係論的次元での子ども理解と呼ぶことにする。このような主観と主観のおつかり合いの中で取り結ばれる相互主観的、欲動論的な関係次元は、当の子どもや、その子にかかわる人を主語として、「愛着している」「信頼している」「不信心をもっている」「逃げ腰である」「受け入れていない」等々の述語によって記述されていくだろう。その記述の主体たる研究者に定位すれば、この関係次元の記述は、当の子どもあるいはその周囲他者の主観的経験を読解し、解釈することに他ならない。

ここで付言しておけば、従来の行動科学的な発達研究においては、今述べた、子どもの主観的経験への解釈的飛躍が禁じられ、そのことがこの種の研究の「子ども理解」を一面的かつ平板なものにしていたといえる。他方、臨床家たちは、この関係次元の記述を本務としながらも、当の子どもの対他関係行動から子どもの主観的経験にアプローチするというより、既存の諸理論、たとえば

愛着理論や精神分析理論に照らしてそれを解釈し、それによって治療の方向を打ち出すことに止まっていたように思う。言い換えれば、前者は客観的事実の混乱の中に子どもの主観的経験を見失い、後者は、強い解釈論の方向づけの中に当の子どものリアルな姿を見失っている。

第3に、私たちのアプローチにおいては、これまでみた相互主観的な欲動論的な関係次元を背面で支え、かつまたそれを貫く、社会的文化的次元ないしは吉本隆明（1968年）<sup>注4</sup>の用語を借りれば共同幻想論的次元にも考察の手を伸ばさざるをえない。というも、子どもに影響を及ぼす親をはじめとする周囲他者たちの欲動の布置を形どる上で、文化コードが大きな役割を果しているからである。たしかに文化コードはそれとしては見えにくい。しかしそれは、子どもにこうあって欲しいという親や教師の願いを、いわば「世間の常識」として形どり、子どもを育て教育するその方向を暗に導き示す一つの力として機能しているのである。

とりわけ、発達臨床の場で出会う一人一人の子どもの理解しようというとき、社会的、文化的な諸力の圧力の中で葛藤を抱え込み、苦しみ悩んでいる子どもの姿を捨象して考えるわけにはいかない。後にみるように、子どもの抱える「問題」は、その子の生活に浸透し、それを構造化している文化コードと切り離して考えることのできないものである。それゆえ、私たちのアプローチにおいては、子どもの「問題」を、文化コードとの関連において現出してきた一つの「問題性」として読み解かねばならないことになる。

実際、一人の子どもの発達上の「問題」が現出してきたというとき、それは単に、同一生活年令の子どもたちの平均的な像からの逸脱、偏奇という差異性の意味に限局されない。その差異性はすでに、コンセンサスという形をとって現われている共同幻想ないしは文化コードに照らして、マイナス価値を刻印されたものとして存在し、それゆえに、そのような逸脱、偏奇は、当然のことながら除去され、軽減されるべきものとして、「治療」という枠の中で考えられていくことになる。

しかしながら、誰にとっても自明なものとしてのそのマイナス価値が、ある文化コードに準拠しているものならば、その文化コードを浮き立たせ、それを宙吊りにして（現象学でいう意味でのエポケーを行って）みると、当の子どもの「問題」はどのような意味となって私たちの前に現われてくるだろうか。つまり、多数派原理としての文化コードを絶対善として、あるいは必要悪として容認してしまうのではなく、かといってそれを否定してしまうのではなく、もしそれを宙吊りにすることが

できれば、逆に、その子にとっての「問題」の問題性が浮きあがってこよう。そのとき、私たちは再び子どもの生活世界へと連れ戻され、そこからその子と「共に生きる」ための方途と方向を考えていかねばならなくなるだろう。

この第3の次元は、反一精神医学や反一発達論の旗手たち注5が既に提示してきたものと大枠において重なり合う。私たちの「子ども理解」は、従ってそのようなイデオロギーと無縁ではない。しかし、私たちの狙いはそのようなイデオロギーの力を誇示することにあるのではなく、あくまでも一人一人の子どもに定位して、その子の生活世界を読み解くことにある。

#### 《時間軸に添っての理解》

前項で述べた事柄は、いふならば一人の子どもの「今」の横断的理解の仕方であるといつてよい。これに対して、従来臨床といわれるものにおいて、事例史が果してきた役割を考えてみれば明らかのように、私たちの「子ども理解」は、継続的・縦断的にもなされる必要がある。つまり、当の子どもの「今」を、過去から未来への時間軸に添って配視し、この子の「今」を了解しようとするということである。

このようなパースペクティブは、精神分析学の流れを汲む臨床諸理論によって切り開かれてきたものである。例えば、S. フロイトのいう「口唇期や肛門期への固着」という考え方、あるいは E. H. エリクソンの言う「基本的信頼感の欠如」、R. スピッツの「分離不安」、M. S. マーラーの「分離、個性化の段階」、M. クラインの「妄想一分裂態勢、抑鬱態勢」等々の諸概念は、患者の「今」を患者の過去に逆照射して理解しようというものに他ならない。このような方向性をもつ臨床理論は、やや荒っぽく一般化すれば、「心的外傷となったその過去の時点へと立ち帰り、そこから再び人生を構築しなおす」という治療的方向を打ち出している。

私たちのアプローチにおいて、時間軸に添って子どもを理解しようというのは——それは、時には精神分析諸家の諸概念を参照し、それに触発され、それに導かれながらであるが——あくまでも「子ども理解」の一環としてであって、単に既存の理論を「適用」して治療的方向を打ち出す一助としよう、というのではない。一人の子どもの「今」を理解しようというとき、その子の親の子ども時代のエディプス状況が一つの光を投げかけ、それによって、子どもの「今」が、幼少から現在へと連らなって了解しうるものとなることがある。逆にそのような理解を欠けば、その子の生きる家族内力動関係も、ひい

てはその子の生活世界も不可視のままにとどまってしまうことがありうる。それゆえに私たちは、「子ども理解」の一環として、時間軸に添っての理解を重要視するのである。

もちろん、この時間軸に添っての理解は、前項に述べた3つの次元のうちの第2の次元に深く入り込んでおり、本来切り離して考え難いものである。ただ、私たちのアプローチにおいて事例史への切り込みが必要であるということを実際立たせるために、あえてこの項を設けたというにすぎない。しかし、事例史的な、あるいは精神分析的な子ども理解が一つの子ども理解の呈示にすぎないということが、この項を設けることによってかえってはつきりとするのではあるまいか。とりわけ、既存の臨床理論が、子どもの現在の臨床像を過去の蹟きに由来するものだとし、もっぱら過去に遡行し、そこに自足して、その結果当の子どもの葛藤を、前項に述べた第3次元との関連で読み解くような作業を捨象してかかるのを目の当りにするとき、私たちは改めて、そのような子どもの理解の一面性を指摘しないわけにはいかないのである。

#### I—b 私たちの考える「発達」概念

##### 《発達と理想型 (Idealtyp)》

既に古くは H. ウェルナー (1940)注6が、そして我が国ではそのウェルナーに基づいて園原 (1954)注7が指摘するように、成長的事実と発達は別種の概念である。子どもに現われてくる様々な成長的变化の諸事実を、ある理想型に向かっている変化と捉え直しえたとき、その事実が発達の変化となる。従って、ある変化の事実が発達の変化だといえるためには、何を理想型と捉えるかをあらかじめ措定しておく必要がある。そのような理想型の措定は、一定の価値観に基づいてなされる他はない。こうして園原は、発達という概念を価値観被拘束的な概念として理解しようとした。このことは、今日の行動科学的な発達研究においても「了解事項」として受けとられてはいる。しかしながら、その「了解」なるものは、理想型を個々の機能の完成態という意味で理解するということであり、その限りでは、むしろ没価値的に理想型を措定しようというのがその「了解」の中味であろう。

このような誤解が生まれるのは、子どもの発達を、個別機能の完成にむかう変化というように、個体能力次元に添ってしか考えないからである。あるいは、能力的装備の完成というように、「抽象的な大人」になることを子ども達の進むべき理想型と捉えるからだと言い換えて

もよい。しかし、もっとリアルな大人——理想と現実とに引き裂かれ、日常性の中に埋没する一方でその乗り越えを目指し、またそのことによって葛藤を増大させつつ、なおその葛藤の解消をはかろうと日々努力して生きている大人——を、子どもたちが向かって行かねばならぬ未来の姿として（理想型という言葉が美しく響き過ぎるならば、それに向かって成り込んでいかざるをえない未来型として）措定するならば、発達という概念が価値観被拘束的であるということの意味は、もっと違ったふうに捉えられよう。

誤解が生まれるもう一つの理由は、一般的な時系列的变化において、後発するものが価値的に高いという暗黙の前提があるからである。かくして、抽象的、概念的思考は、感覚運動的水準での「思考」に後発するが故に価値的に高く、それゆえ、後者から前者に向かつての変化が発達的变化とされる。そして、後者の段階にとどまっているものは、前者の段階に向かつて「発達を促進」されなければならないことになる。

しかしながら、園原のいう価値観被拘束的ということを書き手に読み解けば、時間的に後発するものを理念的完成態への接近とみなすそのことが、既に一つの価値観に基づくものなことなのである。いいかえれば、何を価値的なものとみなすかは、いずれにしても自明ではありえないということである。

発達臨床の実践の場で問題になる「療育」は、常に何ものかに向かつての療育である。その何ものかは、療育に携わる人たちにとって価値的に高いものであることはいうまでもない。しかし、その判断はどこからきているかと問うてみると、答えはそれほど一義的でも確信に満ちたものでもなくなってくるのではあるまいか。

抽象的、概念的な世界になじみにくいダウン症の子どもたちは、抽象的、概念的なものを中心に据えてなされる健常児教育システムの観点から眺められれば、発達の遅れている子どもという位置づけを被るしかない。こうして、彼らにとっては苦手な「促進」教育がめざされることになる。しかしながら、抽象的、概念的な世界の方が価値的に高いという判断は、もし後発するものがより価値的に高いという憶断の上になされるのでないとするれば、抽象的、概念的な世界に住まうことを得意にしている多数者たちの、つまりは強者たちの身勝手な論理だといえなくはない。近代物質文明の担い手たちが、それとは異質な文化の担い手たちを「未開」と呼ぶのは、物質文明を至上とする暗黙の価値観に基づくものである。このことは、既に多くの人から理解されるようになっていく。それと同じ観点に立つなら、ダウン症児の場合にも

その特有な生活世界に立ち帰って、彼らにとっての理念的完成態は何かを改めて問うてもよいのではないだろうか。

ともあれ、ここでは、何に向かつての療育であるべきかが決して自明なものではないこと、少なくとも、「平均的なものからの逸脱、偏奇を除去、低減することが治療なのだ」といった考えが、良く言えば素朴にすぎる、悪く言えばあまりに無自覚的で粗雑すぎる考えなのだということを確認できれば十分である。

### 《発達と文化》

前節でもみたように、一人一人の子どもは文化的諸力に巻き込まれ、それに馴染まされながら成長を遂げていく。前項でもみた理念的完成態に向かつての接近という意味での発達は、この観点からすれば、文化の受容過程と言い換えても過言ではない。

私たちは今しがた、何を価値的なものとみるかが、一般には自明なものと考えられがちであることをみた。そして、価値的なものの措定は、たとえそれがどれほど自明なものともいえ、従ってその措定が研究者個人々の「善意」に基づく場合でも、多数者あるいは強者の論理に従っている場合があることを示唆した。このように理念的完成態の措定が自明であり、誰にとってもそのようなものであるとみなされるのは、価値についての多数者のコードとして、文化が機能しているからである。私たちが常識的に、抽象的、概念的な世界をより価値的だと判断するのは、何よりも私たちがこのような文化の中に生きているからである。100人のうち99人が学校に通う社会では、学校に行かない1人の子どもは端的に逸脱者としてのマイナスの符牒を与えられねばならない。多数派原理としての文化コードが、学校に通うことをより価値あることとみなしているからである。そして、そのような文化コードからの逸脱は、「治療」によって正常へと戻されなければならないことになる。

文化の容認した価値への接近が発達なのであるから、そこからの逸脱は発達の躓き、遅れであり、従って治療や療育によって、発達の「促進」がはからなければならない。してみると、「発達の促進」を標榜する治療や教育は、常に、多数派原理としての文化コードに従わせるという、訓化の一面を含まざるをえないことになる。そして、いわゆる障害児たちが、治療、教育の強力によって訓化されるとき、それは常に多数者（強者）によって、「これによって発達が促進され、従ってその子の幸せにつながる」というふうに意味づけられる。

障害の除去あるいは軽減による発達の促進とは、ある

意味では当の子どもの特異な存在様式を否定することであり、彼らに私たち多数派の存在様式をとるように要求することである。そして、多数派が、自分達の文化コードに添って生きることが「より幸せな生き方」であると主張するのは当然としても、少数派の障害児にとって、私たちと同じような存在様式を身にひきうけることが本当に「幸せな生き方」かどうかは論定するのが難しい。しかし、文化は、周囲の多数者に「それが幸せなことだ」と繰り返し語らせることによって、当の子どもにそのように思い込ませていくような力を及ぼしている。その結果、当の子どももそのように思い込んで、自ら文化の一翼を担うようになるというわけなのである。

私たち自身、大人への途上で、発達という美名とひきかえに、様々な訓化を身に被りてきた。そして訓化されることを外側からの圧力と感じ、自らを大人へと成り込ませることに抵抗を覚えながら、しかしいつのまにか文化の諸規範を身にまとい、自ら文化の担い手として、多数派原理を生きようになっている。いいかえれば、発達途上であって未熟だとされる子どもは、常に多数者の措定する価値にむかって、引きあげられていかざるをえないから、子どもは、管理する——される、訓化する——されるという力の論理に巻き込まれざるをえない。しかしながら、このような発達過程は、この関係を永久に固定化してしまうものではなく、いつの間にか、この力関係を逆転させる。つまり、いずれ子どもは大人にならねばならないわけである。そして、子どもが大人に成り込むとき、それと同時に個が個の内部に多数派原理を抱え込むようになっていく。個の主観性は、同時に共同主観性でもあるわけである。この二重化された主観性の成立こそ、発達の不可思議とでもいう他ないものである。

これまで見てきたように、「発達」ということが真に文化的事象であると理解されるなら、それが特定の個を疎外することがあるという点も理解しやすくなる。

#### 《発達と疎外》

発達は、多数者の共同幻想としての文化によって価値的であると措定されたものに向かっての変化である。それゆえ、その変化は、共同幻想にとっては個の幸せに通じるものと思念されている。しかし、共同幻想は、多数派原理である限りにおいて、時に個の存在の仕方と衝突することがある。このとき、個は共同幻想をのろわしい桎梏と感じ、疎外感をもつことであろう。自らがそれに向かって己れを投企していかねばならぬ理念的完成態としての大人が、子どもとしての自らの現在を疎外する強

りとして現前する——この発達のパラドックスこそ、今日の日本の子どもや青年たちに現出している諸問題の基底構造なのである。

してみると、発達というのは、単に機能的装備が完備し、そのことによって、自己の処しうる世界が拡大する過程というように、単に美しくイメージされるだけでは不十分である。「大人になる」ということは、個体の生物学的な成熟過程をはみ出している。それは当の個体の生きる社会に内属し、文化を身に被り、文化を受容することであり、その限りでは、不特定多数の他者たちの規制を受けながら自らその不特定多数の仲間入りをするという、個を超越する試みである。それゆえに、発達の過程は、「幸せ」へと直結するような単純なプロセスではなく、葛藤、苦悩、不安といったものを増大させ、自由の獲得とひきかえに、対処しきれない世界を身に引き受ける両面的な過程でもあるのだ。

精神分析学の流れを汲む人格発達理論が、従来の行動科学的発達理論に対して一定の批判的契機となりえたのは、それが個体原理としての快(感)原則と、他者(多数)原理としての文化コード(規範、掟、法など)を対置し、この二大原理が個の内面において相克しつつ収斂するプロセスとして、人格の形成変容を記述したからである。この理論が子どもの発達を単純に肯定的なもののみなななかったのも、文化コードに向かっての訓化が本来個体原理に対立する営みであり、従って個体は葛藤を抱え、疎外感を味あわざるをえないことを十分にわきまえていたからである。

しかし、文化コードの受容、あるいはそれへの順応は、常に葛藤を意識させるかといえれば必ずしもそうではない。健常児の場合、文化コードに適応的な社会的行動の多くは、「見よう見まね」で、いつのまにか身につけてしまう。たとえば、プールの脱衣場で水着に着替える際、小学生でも腰にバスタオルを巻いて、「恥部を露出しない脱衣の仕方」を、自然にいつの間にか身につけている。このような文化的コードの定着化は、大人による特別の教育、訓練を経ることなく自然に行なわれ、従ってそれが子どもに苦痛や葛藤をもたらすということもない。その行為の定着化が、羞恥心を媒介したものか、単に特定の状況での行動ステレオタイプの習得にすぎないのかは議論の分かれるところかもしれないが、子どもたちは、比較的容易に「見よう見まね」のうちにその行動を身につける。

ところが、ダウン症の子どもたちは、この文化コードへの順応が難しい。中学生になる一人のダウン症児は、健常児とともに公立プールに出かけたとき、普段と変り

なく、何のこだわりもなしに平気で恥部を露出して脱衣した。健常児たちは一斉に声をあげて笑う。当のダウン症児は何のことかわからない様子で一瞬ポカンとしたが、彼も笑い出した。彼の何気ない自然な行為（着替えのための脱衣はきわめて自然な行為であろう）が、多数者のコードに合致しないがゆえに、自ら「知恵遅れ児」であることを周囲に告知し、嘲笑の対象になり、コードに馴染まない「異邦人」として疎外されていく。多数者原理は私たちの生活の隅々にまで浸透し、たとえ今の例のように生活にとってはささいなことと思われる場面でも、それに馴染まないものに厳しい制裁を加えていく。このことを、私たちは多くの障害児へのかかわりの中で目のあたりにしなければならぬのである。

嘲笑の対象となったダウン症児を不憫と思う学校の教師は、そこで脱衣の行動ステレオタイプを特別に訓練することになる。それは、「皆と同じようにできる」ためである。こうして、健常な子どもたちが自然に身につけていくものを、ダウン症児たちは一つ一つ、その都度習得していかなくてはならない。しかし、本当にそうしなければならぬのだろうか。異なる文化コードを生きる異邦人たちからすれば、日本のその文化コード自体ナンセンスである。してみると、脱衣場での行動は、文化コードに相対的なものだということになる。

そこで私たちは一つを選択をせまられる。「皆と同じように」を目標として、訓練に明け暮れ、そのことによってダウン症児たちを受動的にし、彼ら本来の明るさを奪う結果になっても仕方なしとするか、それとも、多数者の方が文化コードを相対化し、文化コードに馴染みにくい人たちへの接し方を学んでいくのか、の選択である。

障害児の療育にかかわり、その子の「発達」を願う人たちは、いろいろな局面で、今の例と似た選択を行なっていくかねばならない。その際、コードを身につけ、発達の階段を登ることが、子ども一人一人にとっては、自らの生活に内的必然性を持たず、したがって時に葛藤をもたらすものだとすることを、障害児に関わる人たちがどの程度自覚するかがポイントになってこよう。訓練の「成果」を声高に誇る療育者たちが多い昨今、私たちの考える発達臨床は、その療育の内実の問題として《発達と疎外》というテーマを今後も煮詰めていかねばならぬだろう。

### ※ ※ ※

以上、発達という概念を私たちがどのように理解しようとしているかのあらましを述べてきたが、発達するということが葛藤を抱え込むことでもあるという論点を比較的はっきりと示していると思われる事例を紹介して本

節の締めくくりとしよう。

A子は小学校6年生の難聴児である。測定された聴力欠損は100dB前後と相当ひどい。彼女は幼小の頃から口話法の厳しい訓練を受けてきており、また最近の優秀な補聴器のおかげもあってか、一応普通学級でこれまでこれている。A子の現在の生活世界は、一見したところ健常児と何ら変わらないように見える。それは、幼時からの訓練のたまものであると母親には受け取られている。「もともと知能は正常なものですから、聴こえがしっかりして、会話が自然になりさえすれば、難聴児は普通の子と変わらないのです」と母親は語り、苦しかった幼時の訓練を懐しみながら、「もう大丈夫とほっとしているところですよ」と語る。

私たちはこの母親の何気ない発言の中に、治療ないしは矯正訓練によって障害を除去あるいは軽減し、それによって健常児をみぞすという、今日の障害児の治療、教育を暗黙のうちに支えている一般的、基本的な構えをはっきりと掴むことができる。そして難聴児の場合には、治療・訓練→正常化という幻想がとりわけ維持されやすく、そのことが難聴児をもつ親同志の相互の連絡を密にし、「今日よりは明日が」という希望を抱いて訓練に邁進する結果を生み出しているのだろう。

しかしながら、一見したところ健常児集団の中にうまくはまって「普通と変わらない」と考えられるようになったA子を、もう少し細かく観察してみると、5年生の頃とは違った「問題」が現われているのに気付く。第一に、A子は最近、健常児たちの前では受動的になって、相手から話しかけられれば対応するが、自ら相手に話しかけていく姿がかつてほど見られなくなった。また対応する場合にも何かしら緊張気味であるのに気付く。

ではA子は元来おとなしい子かといえば決してそうではない。5年生の頃はもっと活発であったし、また現在でも、同じ難聴児のB子と出会ったときは、それが初対面であったにもかかわらず、すぐにうちとけて話す。最近のA子しか知らない人には、「あのA子さんが」と思われるほど、生き生きとした表情で、また日本人の日常的な表現行為からすれば少々オーバーととれるような大きなジェスチャーと、手話ならびに口話をまじえて、B子と対話しているのである。表現のエネルギーが全身に満ち溢れているという形容がぴったりするほどに身振り・手振りが活発で、何よりも表情が、外国映画を見るときのように大きく変化するのが目につく。

健常児を前にしたときと、同じ難聴児であるB子を前にしたときとの、A子の存在様式のこの落差は何によるものだろうか。また5年生から6年生にかけてのこの

変化は何によるものだろうか。

ところで、最近のA子の変化は、単にクラスメートの前でおとなしく受動的になったということにつきるものではなかった。担任教師の話によると、最近は何かにつけてイライラしがちで、このことは日記に表現されているという。その日記の中味は、一言で言えば、「他人の目が気になる」ということに集約される。

皆と同じくなるように、ということを目標に幼時から厳しい訓練を受け、それによく耐えてそれなりの「成果」をあげ、理解あるクラスメートにも恵まれてこれまで元気にやってこれたA子が、急におとなしくなる。他のクラスメートがとりたてて彼女の「障害」を揶揄したということではない。にもかかわらず、彼女には「他者の目」が気になりだしたのである。

いうまでもなく、今彼女に「他者の目」というかたちで意識されはじめているのは、「自分をみるもう一人の自分」という、自己の二重性の覚識の顕れである。これは、一般的に言えば思春期にさしかかりつつあるこの年頃の子どもたちが多かれ少なかれ身に引き受けていかざるをえない、自我発達の顕れである。しかしながら、A子の場合、この自我発達の一般的な顕れを、健常児との差異の覚識として身に引きうけていこうとしている。

健常児たちの前で最近おとなしくなってしまったのは、彼女が健常な他者を前にしたときに、自らの存在を一つのスティグマと意識せざるをえなくなったからであり、このスティグマを自分から分離、排除しようとするからである。自らのあるがままの平常性が、他者の面前で露呈しえないものになりつつある。

「知能は元来正常なのですから」と誇らしげに語る難聴児の親の態度は、他の障害児に対する逆差別という印象を与えかねないほどのものであるが、A子の今現在の苦悩、葛藤は、何よりも彼女の知能が「正常」で、その結果、彼女がその精神生活において健常者たちと同型的な生を送ってきたからである。言いかえれば、「発達」の結果が今の苦悩なのである。健常児への接近の道は、自己疎外を伴う自己二重化への道でもあるのだ。

してみると、難聴という障害の意味は、聴こえにくい、言語表現がままにならないということにつきない。福音であるべき補聴器でさえ、青年たちには自らのスティグマのまぎれもない符牒であるがゆえに、遠ざけねばならないものになるのである。障害を己れの存在そのものとするを拒み、それを克服すべきものとして自己形成してきた者にとって、「難聴者であることに変わりない」という事実を素直に受け止めるのは難しいだろう。外的な差別が苦しいことは言うまでもないが、難聴者で

あるという事実が、己れの自我理想からしてマイナスの刻印を帯びたものとして受けとられ、自らによって自らを疎外していかざるを得ないというところに、苦しみのもう一つの出所がある。繰り返すが、精神の発達はこのような残酷な一面を合わせもつことを私たちは銘記すべきであろう。

## II 一 登校拒否児のケース

前節では、私たちの発達現象学的アプローチの基本的枠組の概要を大雑把に述べた。冒頭にも述べたように、私たちのアプローチの根幹をなすいくつかの基本的な考え方は、「問題」を抱えた一人一人の子どもたちとの出会いの中で少しずつ練り上げられてきたものであり、また今後も練り直さなければならないものである。

そこで、私たちの子ども理解がどのようなものであり、発達の概念の理解がどのようなものであるかを、一つのケースに即してここで展開してみることにしたい。

とりあげてみたいケースはいくつかあったが、本稿の前半部において、文化コードとの関わりや、発達と疎外という問題を扱ったこともあって、ここでは一人の登校拒否児のケースを取りあげてみることにした。

### II-a ケースの概要

《初回面接で両親より語られた登校拒否のいきさつ、並びに家庭状況》

S児は、現在、小さな町の郊外に位置する約500人規模の小学校の4年生である。両親と面談することになったのは、S児の小学校から依頼されたからであり、両親も私との面談を学校側から勧められたからである。この初回面談は、昭和61年5月上旬にS児の通う小学校の一室でおよそ2時間半にわたって行なわれた。また、筆者はS児のクラス担任の同僚教師であるH氏の知己として紹介された。

登校拒否について親として思いあたることがあるかという問いかけに、まず父親が、「2年生の6月頃に大きないじめがあった」と言いかけたのを、すぐ母親が「いやそれは1年生の秋だった」と訂正し、以後、登校拒否の経緯は母親が事細かに説明した。

それによると、父親の妹（S児の叔母で2年前に嫁ぐまで同居していた）が、庭に入ったボールを拾いに来た他所の子を大声で怒鳴ったことが、その後のいじめにつながったらしいという。S児は詳しく語らないが、1年生の秋のある日、大きなコブを頭につくって帰ってき

て、「〇〇さんにバックドロップされた、〇〇さんがいなければいいな」といったきり、元気がなく、病院でみてもらったことがあったらしい。

2年生の夏休みの出校日に、いつもは大好きなプールを嫌がった。どうも6年生に、プールの中で足を引っ張られたりいじめられたようである。その後、頭が痛い等の不定愁訴が2年生のあいだじゅう続いた。

3年生になり、弟が1年に入学したこともあって元気になり、ホッとしていたら、夏休み中に、遊んでいる拍子に鎖骨を折ってしまい、また弟からオタフカゼをもらって、グズグズ言いはじめ、9月の始業式のとき、はっきりと登校を嫌がった（登校を嫌がったのはこの時が初めてらしい）。車で学校に連れていったが、どうしても嫌がり、仕方なく連れて帰った。しかし翌日からごく普通に学校に通いだしホッとした。

冬休み明けの3学期の始業式に再び登校を嫌がったので、母親が教室まで連れて行き、担任に理由を言ってすぐ家に連れ帰った。1月中は、毎朝S児の顔色をうかがいはらはらしながら過していたが、2月になって、「学校に行くの、嫌だ」が頻発し、2月中旬に3日連続して学校へ行かなかった。「嫌だ、学校やめる……友達にいじめられる」等の話があり、またある時には、「皆に鼻づまり鼻づまり、臭いといわれる」といって泣いたこともあったという。

そこで参観日に担任にそのことを話したところ、担任は清潔好きな人のせい、S児が授業中いつも鼻をいじり、また鼻汁を他の子どもにつけるような悪さをして困る、クラスでも行儀が悪いから、そのせいで他の子から悪口を言われるのではないかと切り返され、十分話を聞いてもらえなかったという。

（鼻づまりに関しては、母親は、2年生のときプールに引きずり込まれたことが関連しているのではと語ったが、後の話では、親類の子が遊びに来ているあいだは鼻が何ともなかったと言い、また病院では大したことではないと言っているとも話したところをみると、チック状のものであることが予想される）。

2月末から3月中は、完全な登校拒否の状態であった。終業式の3日前、朝起きて行くといい出した時に担任の先生がやってきて、頭痛が起り、結局その日も翌日も登校せず、終業式の日だけ登校したという。

そして春休みに入り、新しい年度を迎えてどうかなど思っていたところ、始業式の日には登校したが翌日からは駄目で、4月中、土曜日にスポーツ少年団活動で野球がある日だけ数回登校したきりで今日に及んでいる。

母親の話は冗長でまわりくどく、身ぶりや声まねま

でいれて、ある局面については事細かに再現してみせてくれる。しかし、S児が次第にはっきりと登校拒否していくようになったこの数カ月間、自分がどういう思いでいたかを吐露するような話しぶりではなく、また筆者が話題を方向づけようと思っても話に割り込む隙がないほど、口早に話す按配であった。

筆者としては父親からも話しが聞きたかったので、母親の話しがようやく途切れたところで、「お父さんの方からもお話を伺いましょうか」と水を向けたところ、父親は意外にも、次のような話しをした。

「上の子（S児）は前からいいかげんな子だと思っていたが、下の子は違う。下の子はとても気の優しい良い子で、その子が兄の登校拒否をみて、自分も学校に行きたくないと言いはじめて心配している。下の子がぐずりはじめて困っていたら、下の子の担任が朝学校に行く前に家に寄って誘ってくれて、今のところは何とか学校に行っている。しかし、上の子がこんなで学校を休んでいるのを見たら、弟もそれにひきずられるということはないだろうか。今は子ども2人が母親にべったりで、「お母ちゃん、抱っこ」といわんばかりにベタベタまといつて困る。スキンシップが欲しいんだらうかとも思うがどの辺で母子分離させていいのかわからない。下の子が学校に行きたがらないのは、自分が学校に行っているあいだに兄が母親に甘え、母親を占領していると思うからではないか。ともあれ、下の子が登校拒否しないようにするにはどうすればよいか教えて欲しい」

以上のことを前置きのようにして語った後、父親は急に自分の身の上話を語り始めた。

自分はダンプの運転手だが、毎日駅に寄って、4、5種類の新聞を買って読むのを趣味にしている。子ども、それも幼児がたいへん好きで、幼稚園や保育所へ交通安全指導に出かけて子どもに内輪差の説明をしたり、腹話術をしてみせたりするときが一番楽しい。子どもを叱ることは嫌いで、S児をきつく叱ったことは3度ぐらいしかない。先日叱ったのは、4年になってクラス全員から「早く学校に出て来て」という中味の手紙をもらい、父親として涙が出るほど嬉しかったのに、息子は「なんだ、こんなもん、みんな同じことを書いてる」と、折角の手紙をぞんざいに扱ったからである。もちろんカッとすることがないわけではないが、そういう時は努めて冗談を言って笑わせて止めさせるようにしている。疲れて帰ってきても、子どもがプロレスといえばプロレスを、肩車といえば肩車をして遊んでやってきた。

息子の登校拒否については、ダンプの中で毎日NHKのラジオ相談を聞いているので、だいたいの見当はつい



ている。〇〇先生は厳しい見方であり、△△先生は受容的な見方で、それぞれなるほどと思う。

そもそも事の始まりは、ここに家を建てて、自分の親（S児の祖父母）と一緒に生活するようになったことにある。自分の父親はいわゆる「飲む、打つ、買う」の人で、自分の産みの母親を離別して、商売女を後妻にするような人非人であった（S児のこの祖父は2年前に亡くなっている）。同居中の自分の母親（S児の祖母）は、父親の3番目の妻で自分とは血のつながりのない人である。自分の父親はS児がまだ幼かった頃、孫であるS児にタバコの火を押しつけて火傷させたり、寝ている顔の上にタバコの灰を落したり、外づらはよかったらしいが、自分に言わせれば、最低の、鬼のような人であった。

また、同居中のS児の祖母は、まったくひどい人で、家の中のあることないことを隣り近所に吹聴してまわり、自分本位で、我慢がならないと思うことがしばしばである。

そういう祖父母と同居するようになって、家内が子どもたちを甘やかして育てたのがいけなかったのだと思う。

このように話しが同居中のS児の祖母に及んだところで、再び母親が割り込んできて、「S児の祖父母は、本当に何をするかわからない人たちで、自分はこうして（と両手を広げて自分の背後に子どもを隠す身振りをして）子どもをかばうようにして生きてきました」と話しを続けた。このあと、堰を切ったようにこの祖母の悪口が出はじめたところで、時間がきてしまった。筆者が、大体の経緯はわかったが、登校拒否をしているS児が家庭でどのような過ごし方をしているか、またもっと広く、生活実態はどのようであるかを知りたいと告げた。するとS児は最近小犬をもらってきて飼いはじめ、自転車ですらと遊びに出たり、家でゴロゴロしたり、身をもてあましていく風であるという。そして、よければ家を訪ねて子どもをみて欲しいという。そこで、訪問の日時を打ち合わせて、初回面談を終了した。

#### 《初回面談で得たいいくつかの印象》

まず第1に、両親の話しの中では、S児の登校拒否はきわめて外罰的に捉えられているのがわかる。両親ともクラス内での「いじめ」が発端であると考えており、また母親は、担任教師が、不潔でだらしないS児を気に入っておらず、「いじめ」を訴えてもそれをまともに取りあげてくれないところにも、S児が学校に行きたがらない理由があると考えている。そして、家庭内では、同居中の義理の母（S児にとっての祖母）が諸悪の根源であ

るとしている。

第2に、2時間余りにわたる話しであったにもかかわらず、エピソード的な話しが多く、肝心のS児の人となりにについても、またS児の家庭内での生活状況も、ほとんど語られない。

第3に触れておかねばならないのは、S児の登校拒否が外罰的に考えられているせいか、話しの端々に、「ほんとうにどうしたらいいか」「親として今すべきことは何か」という切迫した問いかけや、親としての苦悩ぶりが、どういうわけかこちらに感じ取られないことである。父親の「主訴」はむしろ弟の登校拒否防止の手だてについてであり、母親は寸劇にも似た身振り手振りでエピソードを冗長に語ることによって、むしろ問題の核心に接近したくないと言わんばかりである。

第4に、父親は、大柄でいかめしい面立ちの割に、ダンプの運転手という職業から連想される遅れさが感じられず、むしろ顔色の悪いエネルギーに乏しい人という印象を受ける。面談中、妻の冗漫な話しにイライラするわけでもなく、また、毎日、ラジオで教育相談を聞いている割には、自分の息子の登校拒否を苦慮しているという様子でもない。自分の前に1枚のシャッターを降ろして、「我関せず」といった雰囲気を漂わせている。話しの中には「子ども好き」が盛んに出てくるのだが、とてもそのような雰囲気をもっているようにはみえない。むしろ人づきあいの苦手な、気難しい、どこもなく冷たさを感じさせる人という印象を与える。「子ども好き」は、この父親の幼少期の心的外傷経験（実母の離別）に由来するものようである。また実父への同一化の失敗からか、S児の前に精神的な「厳父」として現前しえていないのではないかと予想される。

第5に、母親は、両手で顔を覆う仕草や、口元を隠す仕草、馬鹿でいねいなお辞儀などの所作から、一風変わった人、年齢相応の落ち着きの感じられない人という印象を与え<sup>8</sup>、この一風変わったという印象は、ボサボサの髪、まとまりを欠いた服装などによって倍加される。

話しの中では、子どもに甘すぎる、子どもの庇護者として振舞っていると述べられたが、印象としては情感豊かな「温かい母親」のイメージではない。ちょっとしたことで自分を持ちこたえられないような気弱な面と、イニシアチブをとって自分の思い通りに事を運ぼうとするきつい面とが同居しているような、掴みどころがないという感じを受ける。家ではほとんど物を言わないらしい、かたくなな夫と、口うるさく、対立的な姑とのほざまに立ち、一人の登校拒否児と、その予備軍であるらしいもう一人の子どもを抱えている状況は、もうそれだけ

で同情を誘うに足ると思われるところであるが、雰囲気や印象からはそのようなことを感じさせない人である。内面の葛藤を冗長な言葉の鎧で防御しているのかもしれないが、初回面談からはそのような葛藤はうかがえなかった。

初回面談から予想されたことは、第1に家族内力動に相当な問題を抱えているらしいことであった。父親には彼の人生史のコンプレックスに由来すると思われる独得の雰囲気（独得の冷たさ、気持のからみあいの稀薄さ、かたくなさ）があり、子どもに強く出る出ない以前に、家族の一員として家族共同体にしっかりと組み込まれていないらしい。また、母親も、姑との確執で強いストレスのかかった家庭環境において、一切を引き受け、大黒柱として家庭のメンテナンスをはかるだけのエネルギーを持ち合わせていないようである。それに加えて、S児の祖母も、家族の繋りの綻びを縫い合わせるような役割を担えていないらしい。

一言で言えば、「家族がバラバラ」で緊張感が漂い、お互い真正面からぶつかるのを回避しあうような、まとまりのない家庭環境。これこそ、初回面談で最も強く浮きあがってきたものである。その強烈な印象は、語られたいじめの話や学校での問題をむしろ背景に追いやるほどのものであった。

#### 《学校側のS児の評価と、登校拒否の受け止め方》

校長をはじめ、長い教員生活のなかで初めて登校拒否児をもつはめになった担任教師は、当然ながら、S児の登校拒否に困惑し、その「解決」に苦慮している。

学校側からみると、S児は1年生の頃からのいわば「札つき」の子どもであり、1年、2年の担任は、通知表の生活欄を「落ち着かない」「授業中にじっとしてられない」「自己本位で、自分中心に事が運ばないとそこから下りてしまう」「規則を守れない」「忘れ物が多い」という具合に、否定的な言葉でぎっしり埋めつくしているほどであった。当時の担任は、家庭の躰ができていないからと考えていたらしく、同僚の話では、かなり厳しい態度でS児に臨んでいたようだという。

この評価は、現在の（3年生からの）担任によっても全く変わっていない。現在の担任によれば、「頭は決して悪くない子、むしろ良い方だといってもいいくらいの子なのだが、根気がないので、学校の成績は悪い。しかし、興味のあるものにはハッとするような発表をすることもある」という。生活面では1年、2年の頃と全く変わらず、3年のときは実際手を焼いていたそうである。

家庭が劣悪だということは、校長、担任、同僚教師た

ち皆がこぞって一致している。家庭訪問しても、これが人の住む家かと思うぐらい乱雑で散らかっており、「家庭訪問するのに覚悟がいる」ほどひどいものであるという。S児のことを話そうと思って訪ねても、母親が言いたいことを一方的に冗長に話して終りになってしまう。近所の評判もよくないとのことであった。

そのような家庭評価、S児の評価から当然予想されるように、学校側としてはS児の登校拒否を「家庭に責任のある問題」と受け止めている。というよりも、第3者（例えば筆者）によって、そのようであると論定してもらい、それによって「学校側の問題ではない」という免罪符を得たいというのが本音であるらしい。

学校全体も、S児のクラスも「自由で活発な」というより「きちんと秩序立った」という雰囲気があるようだ。

#### 《S児との出会い》

約束の日、担任の同僚であるH先生と私の2人が、S児の家庭を訪問した。その前日、S児は久しぶりに登校したそうである。何がきっかけだったのかはわからない。久々の登校で、クラス担任もできるだけ規制しないようにし、クラスメートも暖かく迎えて、授業は平常通り特別なことは何もなく行われた。しかし、翌日、つまり訪問の当日の朝、S児はやはり学校へ行かないとグズリ、結局学校へは行かなかった。

朝10時頃訪問してみると、ちょうど小犬を連れて散歩に出た後で、S児は不在だった。玄関はある程度片付けられていたが、話しに聞いていたとおり、埃っぽく、ペットの排泄物の臭いらしい異臭が鼻をつく。通された部屋もほこりだらけである（これでも、いつもよりは相当ましな方であるとH先生は言う）。

今朝、学校へ行く行かないでグズったので少し叱った、というような話を母親がしているところにS児が帰ってきて、H先生の顔を見るなり、ダダッと2階にかけあがり、ピシャッと部屋の戸を締めて、中から鍵をかけた模様である。大学から人がくるという話はS児に通じてあったそうであるが、予想通り拒絶されたなと思う。母親はS児の名前を呼びながら、「大学から先生が来られたよ」と声をかけ、合鍵で部屋の戸をあけた。

S児は我々の方に背を向けてあぐらをかき、テレビの音量を最大にして、怒りと拒絶をあらわにしている。母親は一応とりなそうとするが、S児は頑として聞き入れず、H先生が声をかけても返事一つしようとしないう。背中全体から怒りが発散しているようで、こちらがやや気押されて、面会は無理だったかなと思ってしまう。とり

つくしまもない雰囲気であったが、野球が好きだということ思い出したので、「S君、プロ野球よく見る？」と初めて声をかけると、意外にも、背中を向けたままコックリとうなづく。「君は広島のファンだろう」と聞くと「巨人」とぶっきらぼうに答える。そして「おじさん、どこのファンか知ってるか？」ときくと、「阪神！」といってクルッとこちらを向いた。S児との初めての出会いである。「あたり！」と大声で返事をしてやると、「昨日は阪神負けだよ」「巨人は江川がすごい、中畑も絶好調だし」と話しにのって来た。

ひとしきり野球の話をしていいるあいだにSはすっかり打ちとけた様子で、キャッチボールをしようということになった。

家の隣りにかなりの空地がある。家の中の話では、S児は自分は野球がうまく、今はファーストをやっているが、監督はもうすぐピッチャーかサードをやらせてくれるといったと自慢していた。けれど、実際にボールを受けてみると、体ががっしりしている割には下手である。腕も振れないし、体重ものらず、フォームがっていないのでコントロールも悪い。キャッチングも下手で正面に投げ返したボールを取りそこねて、腹で受けてしまう仕末である。それでもS児は楽しいらしく、半時間ほど遊んでしまった。

家に戻って、2階に上ると、S児は早速テレビをつける。そして、私に向かって「学校に行かなくちゃいけないけど、行けないから、このテレビをみなければいけないんだ」と言う。見ると、学校向けの教育番組である。テレビを見ながらの雑談の中で、一番好きなのは父親で、父親は柔道5段、剣道5段、自分は剣道初段であるという（しかしこれはすべて本当でないことが後でわかった）。そして、「僕がテレビを見ている間、先生はこれでも見ていて」と私にアルバム2冊と「ノラクロ」の漫画を数冊持ってくる。

テレビが終ると、階下に下りて、おやつになる。ひとしきり食べるとゴロゴロしはじめ、体のやりどころがないといった様子を示しはじめる。そして、H先生、母親、S児、私の4人でトランプをしようと思いがむ。そして、これも自分が勝つまでしないと気がすまない。

こうして、約1時間半の第1回訪問を終った。帰りしなに、「また来週来て、約束だよ」と言い、「忘れ物はありませんか」と私の鞆をサッと持ってきたりして、如才のないところも示す。だらしなく幼い一面と、妙に大人っぽい一面とが同居しているように思われた。

《それ以後の訪問、面談でわかったこと》

これまで、両親との初回面談、S児との初めての出会いのあらましをかなり詳しく記述してきたのは、このケースの基本構造や、私とS児のかかわり、更にはこのケースに占める私のポジションなどの理解に、この2つの出会いが大きく貢献すると思われるからであった。

とはいえ、その後に行なわれた父親との面談（於学校）や、訪問の都度なされる母親との雑談あるいは家族間のやりとりから、初回に得られた手がかりや印象が補強され、また未知の部分として空白であったところが埋め合わされていったことも事実である。

それらをいちいち述べることは、紙幅の都合もあって、ここでは割愛し、S児の生活ぶりのみ紹介するにとどめたい。

父親が6時頃には出かけることもあって、S児の朝は早い。が、1時間ほど小犬と遊んで、弟が登校の為に準備を始める頃、再び2階に上って布団にもぐり込むようである。（なお、弟の方は母親が毎日学校まで車で送っている。）H先生の話しによれば、朝10時頃訪問したときに、S児はまだ布団の中において、朝食のパンを食べていたという。母親もほとんどそういう毎日であると話している。皆と（あるいは少くとも弟と）一緒に朝食をとることはまずなく、祖母の機嫌を損ねないために、母親が祖母と一緒に朝食をとることもあって、S児独りが、たいてい2階で、またしばしば布団にもぐり込んで生のままの食パンを嚼むという具合である。

9時から10時頃布団から脱け出して、子犬と外に出かけ、またこれも最近飼いはじめた小猫と遊ぶ。そして10時半頃から教育テレビを見て、あとはゴロゴロしたり、テレビを見たりの生活で、時にはフラリと自転車を外に出て公園で遊んでいることもあるらしい。昼食も母親と一緒にではないようである。母親は内職に忙しそうにしていて、とりたててS児とつきあうような場面はないとのことであった。3時すぎ、近所の小学生たちが家に帰ってくると、自分も外に出て、ごく普通に遊ぶ。手伝いらしいことは、7月に入って風呂炊きをするようになった他はほとんどしない。

夕食も家族揃ってということにはならない。父親は夕方帰り、入浴を済ませると、テレビのある部屋で一人、毎日2本のビールを飲み、夕食をとる。S児は2階に食事を持ってあがって食べることが多いらしい。母親は祖母と一緒にであり（そうしなければ祖母が自分をのけ者にすると近所に吹聴してまわるそうである）、ということは弟も独りで、ということになる。夕方、食事の準備中に訪問したH先生の話しでは、S児は母親があげた天ぷらを片っ端から手づかみで食べ、母親は止めるような様

子もなかったという。

その後の訪問によってS児や母親とうちとければうちとけるほど、家の中は乱雑さを極め、ペットの小便の臭いが鼻をつき、家の中に入るのをためらいたい気分が襲われる。母親が内職で忙しいからというにしても、あまりに常識をはずれた汚なさにあきれ果ててしまう。H先生がみかねて「もう少し掃除をされたら」と指摘しても、母親は「内職で忙しいし、気持が動揺してそれどころではなくて」といったきりで、この4カ月間、生活ぶりは全く変化していない。

S児は、ガッチリとした堅太りの元気そうな子どもである。キャッチボールや野球の話をしているかぎり、全く普通の子で、応対も普通である。しかし、常に自分本位で、自分の思うように事を運び私を従わせようとする。私がそれに応じるかぎり、S児は機嫌がよい。が、私の方が別のことに誘うと、ほとんど無視して、突然ボーとした顔つきになり、パイとその場を離れてしまう。キャッチボールの時にも、フォームを注意したり、わざと「こんなゆるい球ならみなホームランだ」などとからかうと、じきに「もうキャッチボールやめた、先生トランプしよう」という。

家の中では、すぐに水平的な姿勢をとって顎肘をつく。ゴロゴロ、グラグラ、ゴロンゴロンという形容がぴったりである。母親は時折り、「S君ダメよ」というが、ほんとうに禁止しているようには思えないような言い方であり、S児もそれを聞こうとしない。

家庭の中での暮しで、この子にとって何が面白いのかと思ってみるが、ペットにさわったり、散歩に連れ出す以外、特にみあたらない。テレビをみてゴロゴロ、漫画をみてゴロゴロそれで時間が過ぎていくようである。

ある日、遊びの中で突然「ぼくはもう一生学校に行かれないけん」と言い出し、こちらが驚いて「そんなことはないさ」というと、「ぼくは病気だから仕方がない。学校に行くといじめられるし」と続け、「クラスの誰がいじめめるの?」と問うと、「それはヒーミーツ」と言う。そしてそれだけでもう話は拡がっていかない。何の文脈もなしに、突然そのようなことを言うかと思えば、「僕はテレビを見て勉強しているから、学校に行かなくても平気、僕は頭がいいから1番なんだ」とも言う。キャッチボールをして、トランプをして、彼の自慢話を聞いて、というほぼ一定したかかわりの中で、彼が言語的に内面を吐露したかにみえたのはその時だけであったが、日によって表情が違ふことがあるのに気付くようになった。少し硬い表情のときと、表情が生き生きしたときとの僅かな違いである。そしてこの違いは、チック様の鼻

のグズグズと関係があるようでもあった。

## II-b S児の抱えている問題

### 《登校拒否理解のための諸理論》

登校拒否を理解するための理論的枠組は数多くある。子ども個人の精神病理として理解する立場（たとえば、行動療法<sup>9</sup>などはこれに属する）、家族病理が子どもに現われてきたとする立場（たとえば平井信義ら<sup>10</sup>、あるいは学校に背を向けていかざるをえないような、今日の知育偏重、管理主義の社会文化環境にその原因を求めるとする社会病理説（河合洋など）<sup>11</sup>等々。あるいはまた、登校拒否をタイプによって分類する様々な試み（たとえば小泉1978<sup>12</sup>、稲佐1980<sup>13</sup>、平井1975<sup>14</sup>）、更にはそれに付随する様々な治療論等々<sup>15</sup>が入り乱れている。

そのような既存の学説に照らせば、S児の登校拒否は、平井の言う慢性型、小泉の言うBタイプ、つまり家庭での甘やかしに原因があって、過保護のために依存性が強くなり、自己中心的なわがままが通らない場合には耐えられなくなって、家庭という温床に逃避する型だといえるかもしれない。

第1部で述べた私たちの子ども理解の基本的枠組からすれば、S児の登校拒否は、学校環境、家庭環境、地域社会に浸透している文化の問題という一面をもち、その意味では、河合（1986）のいう社会病理の現われである。また、S児の家庭環境は温かさに欠ける一面をもっている。S児はそのような環境で育たなければならなかったわけだが、その意味では、S児の登校拒否は平井の言うように家族病理としても読める。そして、我が儘で自制心に欠け、虚言が多いために教室の秩序にのることができないというのは、一面では、S児の存在の在り方の問題でもある。その意味では、S児の登校拒否は一つの個人病理現象でもある。

しかし、この社会、家族、個人という次元は相互に浸透しあい、影響を及ぼし合っており、私たちはただ便宜的にそれを次元として取り出し、そこにS児を映し出してみようとするにすぎないのである。

### 《耐性欠如—自己統制の欠如》

何ができないか、何を矯正すべきか、何が普通からはずれているか、こういう観点からS児の問題を見ていこうとすれば、指摘できるものは数多くある。通知表に記載されている教師の評価はほとんどこの種のものである。「じっと坐っていることができない」「自己本位で他

児の意見を十分に聞かない」「あきっぱい」「規則に従って行動できない」「不潔である」等々。

このようにネガティブに捉えられたS児の行動特性は、教師たちにとって「耐性欠如＝自己統制の欠如」という人格特性に帰着させられるものである。そして、この耐性欠如は、乳幼児期から現在へと至るS児の個人史において、主として親子関係の中で育成されてきてしまったものと考えられ、従って登校拒否の原因が親の養育態度に求められる結果になる。

このように、耐性欠如＝自己統制の弱さに焦点化し、それを形成されたものとして、時間軸に添って解説しようというとき、私たちはごく自然に、精神分析諸家が切り拓いてきた諸概念へと連れ戻される。実際、自己統制は諸々のしつけの場をめぐりぬけて形づくられるものである。それゆえ、自己統制の弱さは躰の問題であるという主張は正しい。しかしここに誤解が生じる。躰に問題があったという時、人は応々にして「躰が甘かった」と捉えてしまう（教師達の理解がそうである）。こうして「自己統制の弱い子には厳しい躰を」という行動療法的立場がまかり通ることになるのである。

この誤解は躰のメカニズムの誤解に端緒をもつ。躰は、親の望む行動ステレオタイプの習得に解消されるものではない。ここで私たちは、精神分析学が自律性の成り立ちを、一方で子どものしたいことと、他方で親の願いという形をとって現われる文化コードとの抗争の結果生じる、自己二重化の成立として理解しようとしたことの意義を振り返っておかなくてはならない。

ここに自己二重化とは、一方では子どもの個人的な快原則の放棄を結果しながら、しかし他方ではその放棄が子どもに一つの喜びをもたらすという逆説的な過程の成立のことである。つまり、自らの「わがまま」を捨てる代わりに、母親の賞賛と愛をかち得、そのことを自らにとって一つの喜びとするという経験を繰返しながら、次第に、文化コードの受容が自らにとって新たな一つの価値となり、自尊感情をかきたてるものとなるというふうに自我が機能するということである。

自律性という、自己統制、我慢というように、個人的快原則の抑圧の側面が際立つけれども、自己二重化という観点からみれば、同時にそれは超自我ないし自我理想への一致というもう一つの自己価値感情（快原則）に結びついているのである。見方を変えれば、自己を見る自己の成り立ちであるが、これには自他の分離、空想と現実の乖離が条件となってこよう。そして、躰の場において、「抗争」がそのような展開をみるためには、まずもって重要な他者である母親が、子どもからみて安心し

て依存でき、信頼しうる存在であることが必要になってくる。

実際「躰」を示さない甘やかし受容は、子どもが可愛いからという単純な文字通りの理由によることはまずない。基本的な信頼関係が欠けていたり、親の幼少期の厳しかった躰の体験が躰をすることの不安となった結果であることが多いのである。その点で言えば、甘やかし受容によって育てられた子どもが、学校を捨てて家庭に逃避するというのは見事なまでの逆説である。登校拒否児が真に自立するためにまず家を破壊しなければならない（抽象的な意味においてであれ、実力行使の意味においてであれ）というのはその意味では了解できることである。

ともあれ、このような精神分析的な諸概念に導かれながら、「耐性欠如」を個体史の過程で形成されたものとみることによって、私たちは関係論的な見方へと視野を拡げていくことができる。

しかし、そのような精神分析的なパースペクティブの中に、この「耐性欠如」を置き直してみるだけで十分だろうか。

なるほど、S児はいろいろな場面で「耐性欠如」を示す子どもである。家庭においても、学校においても、この「耐性欠如」が浮き上ってみてくるのはその通りである。しかし、もう少しいろいろな場面でS児の行動をみてみると、常に「耐性欠如」であるわけではないことに気づく。たとえば、自分よりも年少の障害をもつ幼児の世話をしたり、障害児指導の先生の手伝いをするというような場面では、S児はむしろ気のいい面や辛抱強い面をみせることがある。また、後に述べるように、7月下旬にS児は母親と共に大学を訪れたが、このときも、「耐性欠如」をほとんど実感させなかったのである。

それは大学という場や障害児指導の場が特異的な場だからだという向きもあるだろう。たしかに、S児の生活世界全体の中で、耐性欠如的でない振る舞いをみせる場は少く、特異的、例外的であるかもしれない。しかし、特異的な場だからだというにしても、ではなぜそういう場においてなら、グラグラ、ダラダラしなくなるのかが明らかにされなくてはならない。一つ考えられるのは、その特異的といわれた場がS児によってプラスに価値づけられており、その場のプラス価値が、そこでの自己統制に伴うマイナス価値を越えるからだという説明である。実際、プラスに価値づけられた場に置かれるとき、人は緊張や興奮に捉えられて、自然にキビキビした動きになるものであって、そのようなときにグラグラ、ダラダラする人はおるまい。プラスの価値づけという表現を、その

場が自己をドライブしていくような相貌、雰囲気、力をもつことと言い換えてもよい。人の姿勢は、何よりもその時その場で抱く自らの気分規定されるものである。H. ワロン (1925)<sup>注16</sup>が言うように、姿勢と気分の浸透性を念頭におけば、耐性欠如はS児の「人格特性」ではなく、気分の相関項である。また気分はS児のその場の主観的な受けとめ方に規定されるものであるという意味では、耐性欠如はその場の相関項だという可能性が考えられる。

このように考えてくれば、S児の「耐性欠如」は、むしろ相対的なものではないかと思えてくる。実際、S児の家庭での「耐性欠如」の行動は、それまでそれが端的に許され見過されてきたからではないだろうか。学校で「耐性欠如」的であるのも、他児との比較において相対的なものかもしれないし、授業の場に興味を見出せないことの結果であるかもしれないのである。

このように相対化してみることによって、これまで登校拒否をもたらした条件とみられていた「耐性欠如」が登校拒否をもたらす他の条件の相関項ではないか、という見方が開かれてくる。もしも学校がもっと自由な雰囲気を持ち、興味を惹きつけることがたくさんあり、友達との関わりが楽しいなら、S児の耐性欠如はそれほど自立たなかったのではないか。これはあくまでも仮説であるが、学校側は、親の養育態度を問題視する前に、まずこの仮説に添って考えてみる必要があると思われる。

私たちは今のところ、この議論をこれ以上展開することができない。登校拒否を条件づけているとさえ思われた、「耐性欠如＝自己統制の弱さ」を、一方では「しつけの問題」として個人的、関係論的に自己二重化の問題として読み解く方向と、他方では気分規定的なもの、従って場の相関項として読み解く方向を示唆することによって、この「問題」を相対化しえたにとどまる。しかし、このような試みによって、通知表に記載されているような「劣悪な子」というイメージだけは打ち消すことができるのではないかと思う。

#### 〈虚言〉

S児の話にはいくつかの虚言がみられる。それはみな、自己を誇大に見せようとするところからきているようにみえる。父親の自慢、巨人の自慢も、自己誇大化の道具となっているようである。子どもらしいと言えばそう言えなくもないが、年令相応の現実感覚を欠いていることは確かだ。4、5才の幼児に特有の、話しの文脈の中で自然にそうなったという以上の虚言性を感じさせる。しかも、S児自身は、聞き手にそれとすぐわかるこ

の虚言を、虚言とは意識できていない様子なのである。一方からみれば、願望の世界と現実世界との境界がはっきりしないということであり、また別の角度からみれば、この二つの世界が分裂 (splitting) させられ、つき合わされることがないが故に、S児の内部では矛盾すると感じられないまま併存するというのである。

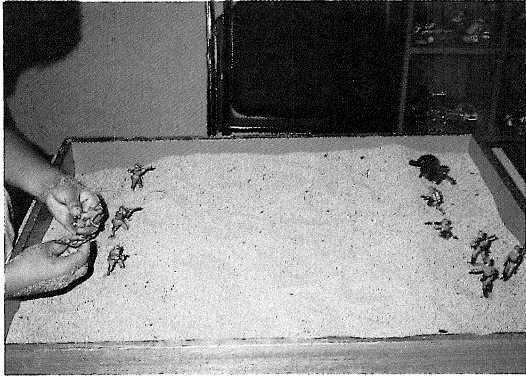
では、S児のこの自己誇大化を動機づけているのは何だろうか。

一つは、登校拒否していることを自らネガティブに捉えていて、そのような自らの負の側面のバランスをはかるためには、自己を誇大に見せるしかないということである。たしかにS児の発言や行動には、登校拒否への様々な合理化がみられる（「テレビで勉強するからいい」「いじめられるから行かない」「頭が痛い」など）。その限りで、S児が自らの登校拒否をネガティブに捉えていることは、ある程度うかがい知ることができる。しかし、このことが自らの内に強い葛藤をひきおこしているとは、少くともかかわりの中では実感できない。自己誇大化を、もっぱら合理化のあらわれと解釈することが難しいのである。

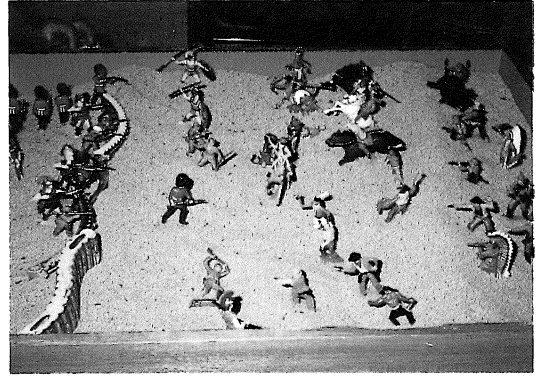
S児に接してみても気づくのは、強い競争意識と勝負へのこだわりである。自分を強く、大きく見せようとするのは、そのことと無関係ではない。そこで思い出されるのは、弟に対する否定的な感情である。初めての出会いの場でS児からアルバムを見せてもらったとき、「これは誰？」という私の問いかけに「弟」とぶっきらぼうに答え、すぐに続けて「僕、弟が大嫌いだけん」と言ったことがある。あるいは別の機会に、「君は弟とよく遊ぶ？」と尋ねたのに対し、「ウン」と答えながら、すぐに「でも僕、弟のことは嫌い」と言ったこともある。

父親の「主訴」が弟の登校拒否防止であり、「兄の方は前からあんなだが、弟はもう本当に良い子で……」ということからわかるように、父親は弟を兄よりも高く評価している。そのことと、S児の弟への負の感情とは無関係ではあるまい。また精神的にみれば、闖入コンプレックスに言及されても不思議がないような発言が、S児には幾度も聞かれた。

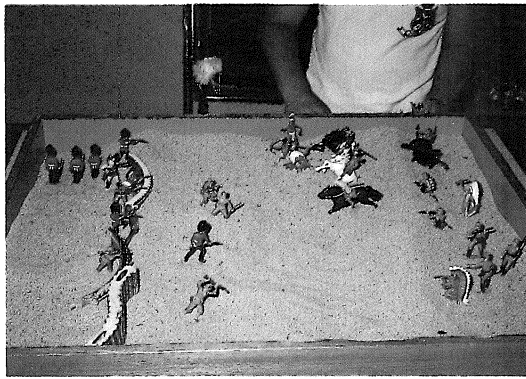
筆者の考えでは、S児の自己誇大化は、登校拒否のバランスシートである以上に、弟への対抗意識の屈折した顕れではないかと思われる（バランスシート説を全面的に否定するつもりはない）。この考えは、この夏休みに大学においてS児が作制した箱庭（作品I、斗い）に一つの裏付けを得ることができる。この作品は当日行なった2度の制作の後の方である。写真1～6にみられるように、「斗い」のテーマが最初から最後まで維持されて



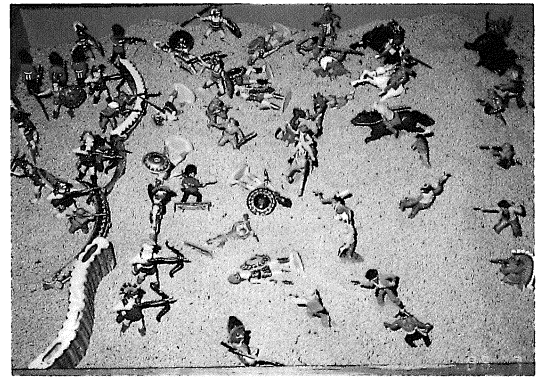
1



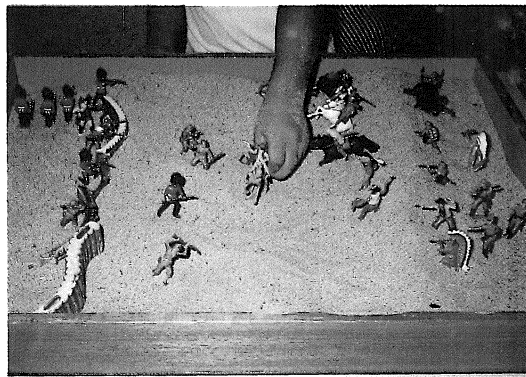
4



2



5

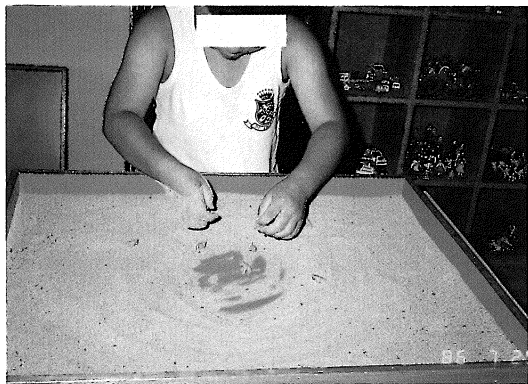


3



6 (完成)

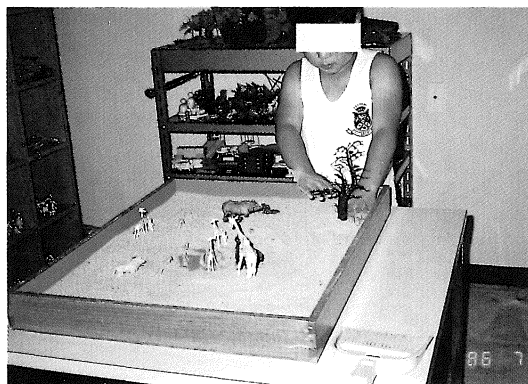
箱庭作品 I テーマ：斗い



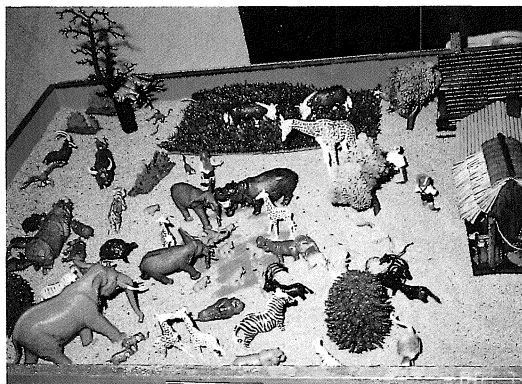
1



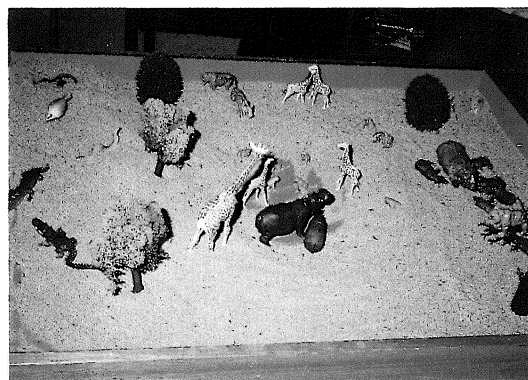
4



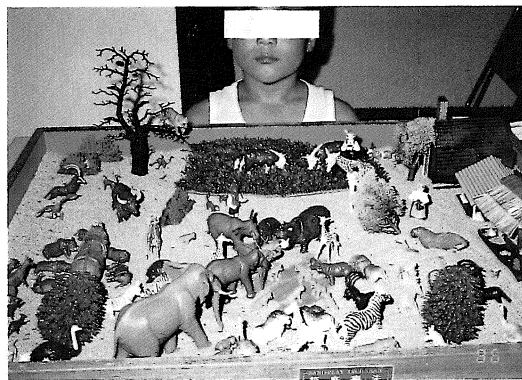
2



5



3



6 (完成)

箱庭作品Ⅱ テーマ：傷ついた動物たち



いる。この作品の制作過程で、S児は自発的に、「こっちは弟の軍隊、(写真の右側)、こっちは僕の方(写真の左側)」と言い、「最初は弟の方が勝つけど」と言って、自分の側の兵士をバタバタ倒れさせ(写真5)、「この戦車が出てきて弟の軍をやっつけてボクの方が勝つ」と言いながら、戦車の大砲を撃って弟の軍の兵士をやっつけ、最後には戦車で次ぎ次ぎになぎ倒して「これで終り」としたのであった(写真6)。

弟への対抗と自己誇大化的な虚言との繋がりは次のように考えることができるだろう。まず、弟への対抗から常に優位性を示したいという強い願望が生じ、この願望が自己誇大化を導く。そして、この自己の誇大性、優位性を保持しようと思えば、この観念を現実から分離、疎隔化(splitting)しておかねばならない。その結果、観念の自己運動が生じて明らかな虚言が生まれるが、しかしそれは現実から分離、疎隔化されているがゆえに、reality checkingを受けない。このようにして、S児の自己誇大化を伴う虚言が生じるのではないかと思われる。

小学校低学年の1、2年生の頃であれば、S児のこの傾向は、いわば子どもらしい観念と現実の未分化現象として、他児のあいだでそれほど浮き立たなかったかもしれない(他児にも、しばしば観念と現実、願望と現実をごっちゃにした言動がみられるがゆえに)。しかし、小学校中学年になって、一般に現実感覚が身についてくるようになると、独りよがりの自己誇大化的言辭は、他児からの強い修正と制裁をひきおこさずにはおかない。いくら「僕は野球が一番うまく、監督もそう言っている」といっても、ただちに「お前はそんなにうまくないぞ、外野をやれ」という厳しい評価と現実をつきつけられてしまうのである。

通常は、仲間関係の中で互いに現実を突きつけ合うことによって、願望と現実との、自と他の区別を明確にしていくわけだが(もちろん、親子のあいだでの現実直視経験も、これに劣らず重要である)、S児の場合、常に弟に優越していたという願望が強く働き、しかも現実には弟より低く評価されることがしばしばあるので、現実を現実として引き受けていくことはさしあたりできない。しかし、これは先生やクラスメートから強い訂正を迫られる。

してみると、S児にとって、学級は自らの願望の世界が打ち壊され、「不潔で、だらしなく、鼻づまりの子にすぎない」という現実を突きつけられる場であったのではないだろうか。これが「いじめられる」とS児が言うことの中味ではなかったかと思われるのである。自らの

願望を維持したいと思っているS児にとって、それを潰して現実を見させようというのは、まさしく「いじめ」に外ならない。

これまで、S児にしばしばみられる自己誇大的な虚言を「弟への対抗」という仮説を中心に(1)、一種の闖入コンプレックスに起因するものとして時間軸に添って理解し、(2)また、現在の家族内力動(親の評価や願望を含む)にも関係あることとして捉え、(3)更に、それをS児のクラス内の仲間関係に移し入れて理解しようと試みてきた。この「弟への対抗」という筆者の仮説は、エピソード的ないくつかの言動やS児の表情を通して洞察されたものであって、いまだに仮説の域を出ない。しかし、S児を単に虚言癖のある子どもとみなして片づけてしまうのではなしに、かかわりのなかで時折感じ取ることのできるS児の葛藤を少しでも読み解こうとすれば、さしあたりそのように仮説を立てることは筆者には自然なことであった。筆者には、S児の虚言が十分意味あるものと感じ取れたのである。

#### 《愛情欲求》

前項、前々項では、一見して問題と思われるものを取りあげたが、ここでの問題はそれほど顕在的ではない。しかし、いくつかの手がかりから、それを仮説として立ててみるのが自然に思われた。それは、かなり屈折した愛情欲求(おそらくは母親への)である。

S児は5月以降、まず小犬を、次に小猫を飼いはじめた。その可愛がりようはたいへんなものである。当初それは、平日の日中に友達がいなかったことの寂しさからきているものと思われた。また子どもに特有の小動物愛玩の気持の顕れとも思われる。おそらくS児の意識においてはそのどちらも当たっているのではないだろうか。

しかしながら、小犬については、どこに行くにも一緒、また小猫については、Tシャツの首のところから小猫を入れて腹に抱きかかえるようにして可愛がる様子からして、上記の2つのありきたりの解釈以上のものがあるように思われた。

そこから「母親への愛情欲求」を思いつくには、「スキンシップ」概念を媒介すれば簡単かもしれないが、S児の場合はもう少し入り組んだステップが必要であった。

1つには、なるほど母親の口をついて出てくる言葉は、「S児を過保護にしていたから」「甘やかしていたから」であり、父親の話しも「いつもベタベタとくっつきまくって」であったが、S児の母親に「優しく温かい母親イメージ」を持つことは難しく、また母親とS児のかかわりを「優しい母親に甘えて抱かれる」ようなかか

わりとみることができなかった。

確かに、筆者の最初の数回の訪問の頃、母親がS児を叱るという場面には出会わなかった。訪問した私とH先生の面前にゴロリと横になって顎肘をついても、とりたてて注意するわけでもなく、戸外から帰ってきたままの手でおやつを手づかみするような場合でも、どこか他所の子に注意するような口調で、「S君、手を洗ってからにしましょう」というにとどまって、一見して禁止や制止のない母親にみえた。（ここで付言しておけば、子どもの甘えたい気持、つまり母親に優しく接してほしい、優しい言葉をかけて欲しい、温かく包まれないという気持を認める優しさと、子どもの放縦を許容する「甘やかし」とを区別しておくことが肝要である。一般に否定的な意味での「過保護」は後者を指す。この場合、子どもの欲望は貫かれるが、子どもはそれによって精神的に満たされるわけではない。それゆえに、「わがまま」が拡大されていく結果にもなる。子どもの放縦に繋がるような禁止のなさ、従って、愛情欲求を疑わせるに足るのである。）

しかし、それは決して優しさに発しているようには感じられなかった。また、S児にしても、「母ちゃんメシまだ?」「母ちゃんフォークとってきてほしい」というように、母親を女中のように扱ってはいるが、本当に甘えているといった雰囲気ではなかった。S児と母親は互いにその場に居あわせるから、「あいだ」が通底しないという感じをうけた。

そして、訪問がたび重なり、母親と私のあいだの敷居がとれかけた頃、私と母親が話していてS児がいつものようにゴロゴロしはじめたとき、母親はほとんど突発的に、「S！（と呼びすてて）いけません！」というなり、満身の力を込めて、S児の抱え込まれた大腿部の内側に平手打ちを2度、3度くれたのである。それは単にS児の行為を叱り禁止したというより、Sの存在への怒りであり、Sの存在への憎しみを表わしているようであった。つまり、母親のいう甘やかしとは、子どもを受けとめられない気持を子どもにぶつけないために、子どものやっていることに口を出さないだけのことであり、子どもの行為の受容でも、子どもの存在の受けとめでもなかったのである。

ともあれ、母親のその剣幕に一時こちらが気押されるほどで、それまで母親によって語られた言葉と、母親の子どもに対する本当の気持との違いが一挙に現われてきたといったふうであった。そしてそのときの夜叉のごとき母親の姿が、対面しているときに母親から受けるグローバルな全体印象にむしろ整合するのである。これが、

小犬や小猫をむしろ可愛がるS児の姿と重なり合っ  
て、S児に愛情欲求を仮定する一つの理由となった。

このように見てくれば、S児がいじめに過敏であり、また弱者、つまり自分より小さい子ども（弟は別として）や障害児に優しいのも、S児の愛情欲求の投射による同一化の顕われと考えることができるだろう。

今一つ愛情欲求を仮定する手がかりになったのは、箱庭作品Ⅱである（これは当日最初につくった作品である）。

S児はまず、今最も関心のある小犬を箱庭に持ち込んで、「池」のまわりに配置したが（写真1）、次にはそれが水呑み場に動物たちが集まってくるような構成に変化した（写真2, 3, 4）。ここで興味深いのは、S児は熱心に親と子を組み合わせ、まず親に甘えている状況（カバの親子）、親が子を見守る状況（象、キリン）を作りだしたことである。この写真2, 3, 4に至るまで、全製作時間22分のうち17分を要し、その間、写真には示されていないが、子が親に甘えるような仕草を動物を動かして繰り返していた。そして、それに飽きた頃、今度はかなりでたらめに、配置をほとんど考えずに、どンドン人形を並べて空間を埋め始め（写真5）、そして完成したのが写真6である。作り終えて「これは何をしているところ?」と問うたのに対して、S児は「病気の動物たちが治すために牧場にやってきたところ、この人たちは病気を治す人。動物たちはもうみんな治った」と答えた。

最後はS児らしい如才ない説明であるが、「混沌」とでも主題をつければよきような完成作品よりも、製作途中で遊びを伴って現われてきた、「甘え」を主題にすればよきような写真2, 3, 4の方にむしろ興味をそられる。

他方、池を中心にして、そこに向かって引き寄せられていくようなベクトル性も合わせて感じとれる。これを象徴解的に「母なるものに呑み込まれるイメージ」とも取れなくはないが、ここでは象徴解釈はひかえて、S児の遊びの中に現われてきた「母への甘え」を主題的に取りあげておきたい。

以上は顕在的な手がかりから出発して、〈愛情欲求〉を仮定したものであったが、家族内力動をにらみながらS児の成育史を考えると、そこにも〈愛情欲求〉を仮定する手がかりは十分あるように思われた。このことは次項でみることにしよう。

#### 《S児の抱えている問題：家族》

S児が9年余り生活を共にしてきた家族にも、尋常な

らざる問題が懐胎されているように見える。これまでの記述にもあったように、たしかに並はずれて家の中は乱雑である。また食事を家族みなで楽しみ、居間で家族が憩うということもあまりないらしい。更には、これは微妙な問題になるが、夫婦の間に対話らしいものがないとも、母親は言う。

このように外面的な問題が山積していることは確かであるが、S児の主観の世界を理解するうえで、ここで取りあげてみたいのは、「どことなく殺伐とした雰囲気」「互いに本音を語れない間柄」「互いに腹をさぐりあうよう関係」といった問題である。言い換えれば、「信頼しあい、気持を絡めあって生活する」ということが、この家族には見られないように思う。

母親は、第3者である私には細々と姑や夫への不満をおつけてくるにもかかわらず、またその不満は大きく激しいにもかかわらず、当の相手の面前では、喉まで出かかってそこで呑み込んでしまうような生活を続けている。はっきりと口に出し、正面からぶつかる雰囲気はないらしい。そして今では「ぶつからないための配慮」に窮々としているようである。

父親も、家の中の乱雑ぶりに文句をいうわけでもなく、またS児の祖母を諸悪の根源と私の前では口を歪めて罵倒しておきながら、S児の登校拒否という家族の「危機」に直面してもなお、S児の母と祖母のあいだに割って入るでもなく、また「諸悪の根源」を何とかしようというイニシアチブもない。息子の放縦に腹が立ってカッとしても、それをぶつけるより「グッとこらえて」怒りを呑み込んでしまうらしい。それはまるで、私たちが他所の子の放縦に腹が立ったときに、「まあ、他所の子のすることだから」と怒りをこらえるような態度である。

家族とは一体何だろうか。S児の家族一人一人とつきあってみると、まずこの根源的な問いに連れ戻される。家族とは、単に道具的に一つの屋根の下に存在する者たちのことではない。信頼し、心を開き、まとまろうという志向性をもつからこそ、時に正面からぶつかり、また許しあい、そしてそのようにして関係の織物を織りあげていくのが家族というものであろう。ところがS児の家族、とりわけ父親や母親は「本音をぶつければもう家族としてやっていけない。だから互いに沈黙せざるをえない」といったふうなのである。

こうして、皆がさりげなく何くわぬ顔をして、登校拒否児を抱えた家族ということさえ忘れたかのように、その日暮しが続けられているようにみえる。母親は自分を持ちこたえるのが精一杯で、家族の精神的、日常生活的

なメンテナンスをはかる人が誰もいない（そう考えなければ、この並はずれた乱雑ぶり、汚なさは理解できない）。父親は、世間からは「変り者」とみられ、本来人間関係の濃いこの地域で、付き合いもあまりなく、「ラジオとテレビと5、6種類の新聞を読む」という個人的な生活に終始している。

このように、不透明なオブラートにくるまれ、「我が身大切」のゆえに本音を語りあわない家族の下で、9年間暮らして来なければならなかった子どもは孤独である。そして、家族という場で本来身につくはずのものを身につけられなかった子どもが、学校にも納まりきらずに再び家庭に戻らなければならないというのは、まさに悲劇である。その点からすれば、S児の登校拒否は、「このままでは家族としてやっていけない」という、この家族の抱えた危機の顕現でもある。父親も、母親も、そして祖母も、皆一人一人カウンセリングが必要であるといっても過言ではないと思われる。しかし、どのようにすれば家族としてまとまって生活する道が開かれるのだろうか。それ以前に、どのようにすれば、外罰的な登校拒否理解を越えて、自らの家族の問題でもあるというふうに関点を変えていけるのだろうか。いや、おそらくは薄々そのように感じているにちがいないはずのことを、どのようにしてお互いに言葉にし、本音をぶつけ合えるようになるのだろうか。

第3者として暗澹たる気持ちに駆られながら、しかし、S児の登校拒否が、そうした行き詰まった家族状況打開のための一つの問題提起なのだという気もする。そして最近になって、母親が「家では気楽にゴロ寝もできない心境でこれまでやってきました。今までは自分一人支えるのもやっとという状態で……子どもにもかまってやってこなかったかもしれません」という具合に、自らの過去を振り返り、反省の糸口を見つけ始めたことに一つの希望を見出せるようにも思う。

## II-c S児の登校拒否の意味

### 《文化のもつ力》

私たちはこれまで、S児の抱える問題をまずS児個人に現われたネガティブな行動上の問題として、次にそれを家族内力動の問題として提示してきた。しかし、第1部に示した私たちの基本的枠組からすれば、それを更に社会、文化との関わりにおいても読み解く必要がある。

だが、残された紙数でそれを十分に行うのは難しい。文化は、いわば毛細管現象のように、S児の家庭での生活に、また学校での生活に、くまなく浸透し、S児の興

味、関心、欲望を粹付けのように働いている。

たとえば、母親が家事の手抜きをしなければならぬほどに内職に精を出すのも、文化が物質への欲望をかきたて、「欠如態」を浮き彫りにして個人につきつけるからである。子どもは子どもで、テレビとファミリー・コンピューターと自転車があれば、平日の日中にさして退屈することなく過すことができる。これも文化の「お蔭」である。

他方、今や学校は、多くの子どもにとって、家庭より楽しい場所ではなくなっている。私たちが子どもだった頃にみられた小学生の不登校は、ほとんどが家事の手伝いによるものであった。当時の子どもたちにとって（少くとも小学校のあいだ）、学校はまず家より楽しいところだったのである。30年を経てこの逆転が生じたのは、1つには今述べた物質文化の浸透であり、今1つは、学校そのものが楽しくなくなったことである。これも、微視的には教師一人一人の指導力の問題であり、巨視的にはここ30年の文化変動の結果である。

ちなみにここで「シール貼り」という「文化現象」をとりあげてみよう。保育所や幼稚園において、これが登園時のきまりきった日課として取り入れられるようになったのが何時頃からかは、筆者は寡聞にして知らない。しかし今日、ほとんどの園でこれが励行されている。それは、元来、「お早う」の挨拶の印であり、当日登園したことの単なる確認のはずであった。ところが今や「シール」は子どもにとっては貨幣と同様のシンボル価値をもつ。従って母親にとっても「行かないとシールがもらえませんよ」とおどしの道具に使えものになっている。シール帳にもれなく全部貼られた子は褒められて嬉しそうであり、病気などの止むをえない理由で休んでシールをページに貼ることのできなかった子どもは、シール帳をあけて顔を曇らせる。

こうして、シールというちっぽけなものは、出席確認という単純な意味を越えて、子どもを評価する道具となり、その結果、子どもにはフェティシズムの対象になる。園が楽しいから行くのではなく、「シールがもらえるから」行くようになるわけである。

このことは就学前にとどまらず、小学校にも浸透しはじめ、いたるところの学校で、いろいろな事柄に関して、「シールの棒グラフ」が横行する。かくして今や1枚の小さなシールは、子どもにとって、それがどれだけ貼られるかが自分の値打ちを決めるものとなってしまった。

このような一見些細な文化的事象の浸透の中に、私たちは物を媒介として文化コードを貫徹するという、文化

のもつ大いなる力を見てとることができる。「こうしたい」「このようになりたい」という子どもの願いや欲望、それらはあくまで当の子どものものでありながら、実際には文化によって粹付けられたものであるという構造こそ、私たちが文化の問題を取りあげねばならないというときに念頭にあるものである。

S児のケースについても、このようなパースペクティブから吟味してみなければならぬことが多数ある。しかし、紙幅の都合もあって、それは続報にまわすことにしたい。

#### 《登校拒否の意味とその多元決定性》

これまで私たちはいろいろな角度からS児の登校拒否を眺めてきた。まず、耐性を欠き自己統制を欠くS児の諸々の行動は、現在の学校の秩序に入り込めないことを予想させた。また、S児の自己誇大化的な虚言は、クラスメートの強い訂正と制裁を被わり、S児にとってそれが「いじめ」と受け取られて、学校に背を向けていかざるをえなかったのではないとも考えられた。

このようなパースペクティブからみれば、S児の登校拒否は、学校で受ける様々な圧力の結果だということになる。これは、S児の登校拒否の1つの意味である。

しかし、なぜこれほどまでに耐性を欠き、自己統制を欠くのか、また虚言を弄しなければならぬのか。このように問うとき、私たちはS児の生活の場としての家庭を顧みなければならなくなる。その結果明らかになってきたのは、家庭内の乱雑ぶり、家族のまとまりのなさ、互いに信じ合い気持を通わせて生活することの稀薄さである。そして、そのような家族の目に見える問題性が、S児の登校拒否を条件づけているとみることができる。これがもう1つの意味である。

そして、S児がそのような家庭の中で9年間生活してこなければならなかったことを考えるとき、私たちはS児の個人史へと遡行し、また家族の歴史を考慮に入れなければならなくなる。その結果、S児の現在の可視的な問題の背後、あるいは深層に、個人史に起源をもつらしい「弟への対抗」と「愛情欲求」という問題が浮かびあがってきた。そしてこれが、S児の虚言を動機づけ、ひいてはクラスの集団圧力を条件づけたのではないかという見方がなりたつ。これも、S児の登校拒否の1つの意味である。

《S児の抱えている問題》という節で考察されたそのような事柄の一つ一つが、そのままS児の登校拒否の意味であり、逆に、S児の登校拒否はそれらによって多元決定されている。S.フロイトにならえば、私たちはS

児の登校拒否に「圧縮」されている諸々の意味を読み解き、それを裏返して、登校拒否をそれらの意味によって「多元決定されたもの」とみることができるわけである。

※

※ ※

以上が5月以来S児にかかわって明らかにすることができた事柄の概要である。しかしまだ他に言及しなければならぬことはいくつもある。第1に、チック状の鼻づまりと心的ストレスとの関係。第2に、学校に行った翌日、非常に疲れるらしいこと。第3に、早朝に示される学校へ行くか行かないかのかなりの葛藤。第4に、家庭以外ではかなり普通に振舞えるが、やはり翌日非常に疲れるらしいこと。これらを含めて、S児の世界への内属の仕方をもう少し細かく捉えて、S児の人となりの理解を深めてみたいと思う。それはまた、単に仲良く遊ぶということを超えた私のS児との「つき合い方」にもかかわってくるだろう。

ここで人は問うかも知れない。S児の登校拒否の意味はわかったが、それで治療はどうなるのか、また今後の見通しはどうなるのか、と。

この問いにここで詳しく答えることはできない。詳細は、文化次元の考察や、今述べたようなやり残した事柄と並んで次報にまわさざるを得ない。

ただここで筆者の考えを簡単に述べておけば、筆者は学校に戻ることが「治療」だとは考えていない。S児の基本的な問題は、今後一人の生活者としての自律と自立をどのようにはかるかだと思っている。今の家庭環境でその実現をはかるのはかなり困難を伴うことが予想されるが、これは相当に長い時間幅で考えていかねばならない問題であろうと思う。家族は一つの有機体であり、有機体であるからには自ら治癒力があるはずだということを信じる外はない。私たちは示唆や援助を与えることはできても、この家族の力動関係を直接どうこうすることはできないのだから。また、S児の抱えている問題がこれまで見てきた通りだとするなら、S児が今すぐ元通りに登校できるようになると考えることは難しい。しかし、今まで述べてきたことが全部「解決」されなければ、登校できるようにならないとも言えない。何しろ、周囲はみな、口にこそ出さないまでも、S児に対して無言の圧力を加え続けているのであるから。文化はそのよ

うにして己れ自身の斉一化への目的を実現していくのである。

9月、新学期になってこの原稿を執筆している最中、S児から電話がかかってきた。「僕、今学校に来ている。H先生とオセロしている。算数も教えてもらった。先生(筆者のこと)今度いつ来る? 僕、ずーと待ってるけん、早く来て欲しい」。電話の声がはずんでいる。

学校に行くことが当面の目標ではないといいながら、学校からの弾んだ声を聞いて、やはりどこことなく嬉しい気分になるのはどうしてだろうか。ちなみに、9月に入っている1週間、S児は1日おきに登校している。

#### 注ならびに参考文献

- 注1 拙論 発達臨床心理学の諸問題(その1) 島根大学教育学部紀要(人文・社会科学編)第19巻, 昭和60年.
- 注2 拙著『心理の現象学』世界書院, 昭和61年.
- 注3 拙論 大人から見た子どもII, 島根大学教育学部紀要(人文・社会科学編)第15巻, 昭和56年.
- 注4 吉本隆明『共同幻想論』河出書房, 昭和43年.
- 注5 反精神医学の旗手としては, R. D. Laing や D. Cooper を, また反発達論の旗手としては, 山下恒男, 吉川武彦, 山本哲士らをあげておきたい.
- 注6 Werner, H. "Comparative Psychology of Mental Development" Harper, 1940.
- 注7 園原太郎, 成長と発達『教育研究辞典』所収 p. 975-985 昭和29年.
- 注8 現在, 母親も父親も48歳である.
- 注9 内山喜久雄 登校拒否児の行動療法的アプローチ (1) 東京教育大教育相談研究施設紀要第9集, 昭和45年.
- 注10 平井信義『登校拒否児』新曜社, 昭和53年.
- 注11 河合 洋『学校に背を向ける子ども』NHK ブックス 昭和61年.
- 注12 小泉英二(編)『登校拒否——その心理と治療』学事出版, 昭和53年.
- 注13 稲村 博(編)『登校拒否——どうしたら立ち直れるか』有斐閣, 昭和55年.
- 注14 平井信義, 前掲書.
- 注15 稲村 博, 前掲書.
- 注16 Wallon, H. *Enfant Turbulent* 1925. なおこれについては, 雑誌『発達』(ミネルヴァ書房)に第11巻より連載されている, 山口俊郎・浜田寿美男氏の訳文を参照した.