

不登校の原因についての一考察

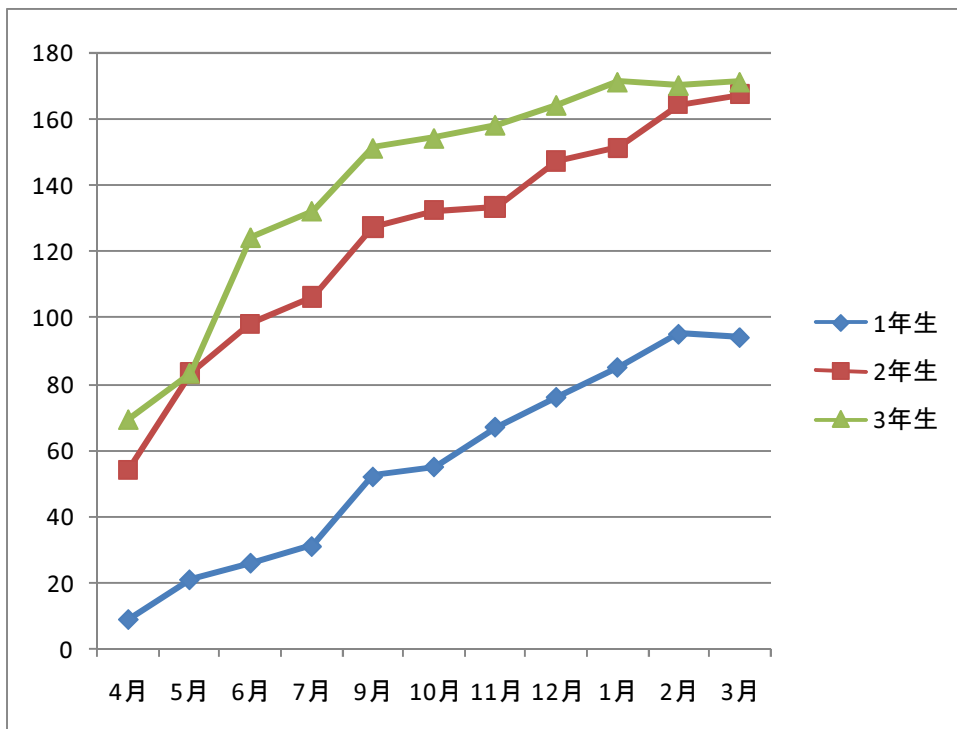
平成 21 年 7 月発表

元中学校長 山脇一郎

不登校の原因についての一考察

1.不登校の原因についての検討

①胎内回帰の願望と日常との狭間



上のグラフは、平成 20 年度の H 市の中学全体の 10 日以上の不登校生徒の増え方をあらわしたものである。すべての月において 10 日以上欠席をグラフにしたので、増えていくのは当然である。

ただ、注目してほしいのは、各学年とも 7 月から 9 月にかけて増え方が激しいということである。

これは、一学期に感じていた勉強がわからないなどの何とも言えない無力感が長い夏休みを過ごすことによって、いわゆる「休みぐせ」となって表れると思われる。人間は、長い休みなどの際には、母親の胎内に戻ることがある。幼児帰りのようないわば「永遠の安息」に漂うかの如き心情に戻ることがある。

大人でも、ブルーマンデーが存在する。仕事を離れることによって、本来の自分に戻ったり、永遠の安息に漂うかのごとき心情に陥ることがある。

こういった「母親の胎内」戻るがごとき心情のあとにくるのは、日常に戻ることへの恐

怖と倦怠感である。

問題は、この恐怖と倦怠感を振り切って仕事や学業といった日常に戻るためには大きなエネルギーを必要とすることである。戻るためのエネルギー源としては、大人の場合は義務感もあろう、生活の糧を稼がねばならないというせっぱつまったこともあろう。大人の場合には、母親の胎内に戻っても、日常に自分を戻すための外的要因がいくらでも存在するのに対し、子どもの場合にはその要因が希薄である。実際、何がその要因となるのだろうか。

母親の胎内の戻るがごとき心情から日常への復帰を少し言い換えると、地球の周りをまわっているロケットは一定以上の速度で飛ばないと落下してしまうが、日常を続けるとは、常にロケットの速度を落ちないように維持し続けるということである。仕事や学業から離れてしまうと、この速度が落ちて落下し始めることに似ていないか。長い休みで速度が落ちた後に、日常に戻ろうと思えば、速度を上げるためにものすごいエネルギーを必要とする。

子どもにとってこのエネルギーを出し続ける内的・外的要因は何であろうか。

さまざまな要因として考えられるのは、親の期待や愛情に応えること。子どもは親から愛され、目には見えなくとも親の期待を感じて生活している。親の期待に応えることの一つとして、ロケットの速度を上げることができる子どももいるだろう。ところが親の期待が過剰で、これ以上は無理と子どもが判断した場合には、親の期待がロケットの速度をあげる要因としては働かなくなる。

次に考えられる要因は、進路などで自分が損をするのではないかという考えである。学校に行かなければ、進路に不利になるのではということがロケットの速度を上げる要因として考えられる。しかし、速度を上げるエネルギーが勝らないと、進路なんかどうでもいいやという結論になりがちであり、自分のエネルギーのなさや進路が不利になることの狭間で煩悶することになる。

このほか、ロケットの速度を上げるための様々な要因が考えられるけれど、どの要因をとってみても、子どもがロケットの速度をあげることに、つまり母親の胎内から日常に戻るための決定的な要因とはならない。

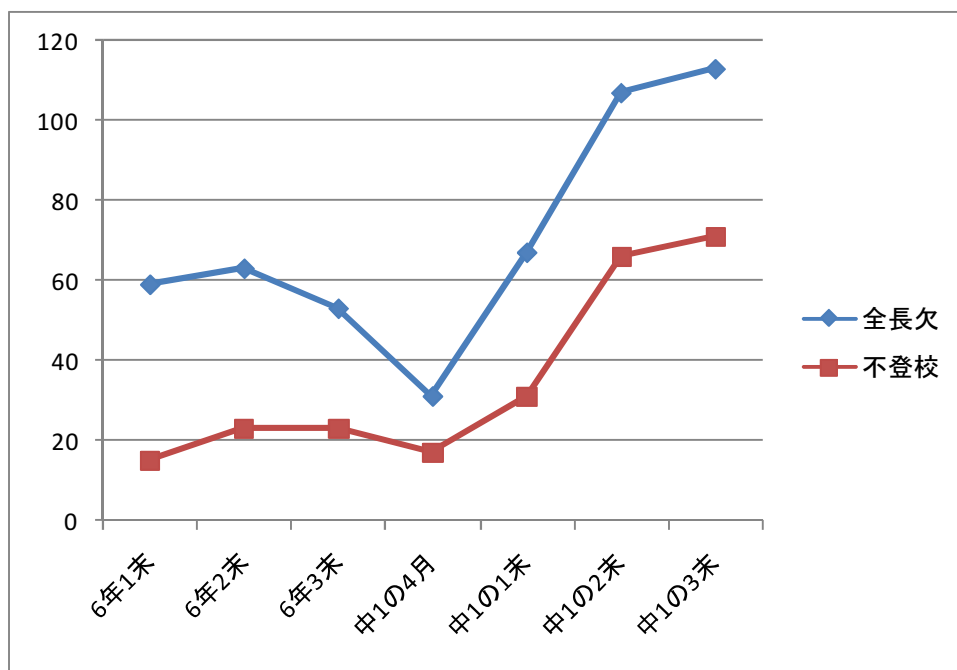
となると、もう一つの方法は、子どもを母親の胎内に戻らせないことである。長期の休みにずっとロケットの速度を上げ続けることは大変な精神力を伴うが、少し下がってはすぐに上げる、少し下がってはすぐに上げる、ということを繰り返していれば、日常に戻るためのエネルギーは少なく済むのである。

夏休みにクラブ活動をしている場合には、上のように少ないエネルギーで速度を上げることができるのである。正式の統計は見えていないのでわからないが、クラブ活動をしている子どもは、経験では不登校に陥る率が低いと思われる。

不登校のひとつの典型としては、他人と現実的な関わりの少なかった母親の胎内や幼児の時代に帰ることだと言えるのではないか。それは、人間すべてにある胎内回帰の原初的

な欲求に基づくものである。要は、その欲求と日常のバランスをどうとっていくかということである。

もうひとつ、子どもがものすごいエネルギーを使っていると思われるグラフを紹介する。



上は、平成 19 年度の 6 年生と平成 20 年度の中学一年生の長欠と不登校の推移を示したものである。各学年とも一学期末は欠席 10 日以上、二学期末は 20 日以上、三学期末は 30 日以上の数字である。中一の 4 月だけは 5 日以上の数字とした。

見ていただければ分かるように、6 年の 3 学期と中一の 4 月が急激に減少している。

あとの増え方を見ると、本来休みたかった子どもが 6 年の 3 学期と中一年の 4 月あたりには、相当無理をして登校したようすが見て取れるのである。

6 年の 3 学期といえば、小学校最後、みんなで思い出を作ろう、あと 2 か月でみんなとお別れ、等のスローガンのもと、本人も何とか親や先生、友人の期待にこたえねばと頑張って登校したのであろう。

中学入学に際しては、本人も親も新しい学校だから新しい気持ちでというスローガンを共有し、またまた相当なエネルギーを使って日常に戻ろうとする。

しかし、グラフを見てわかるとおり、無理してロケットの速度を上げすぎたために、逆に急激な速度低下を招き失速していく。中一の一学期末にはすでに 6 年生のときより不登校や長欠が増えている。がんばった反動というべきか。

このことについて考えられる例としては、「日常」を行うための要因のひとつであるはずの学習への義務感や喜びが、学習内容が理解できないことにより急激に喪失し、日常に戻る要因としての働きを失うということが考えられる。また、友人を「日常」への要因と感じている子どもは、いじめや仲たがいでこの「日常」への復帰要因が喪失した時に、胎内回帰の願望が頭をもたげると考えられる。

そして、グラフを見る限り、子どもが日常を続けるための内的・外的要因が最も喪失しやすいのが、中学入学時であるということではないかと思う。

②自我の喪失感

上のように、人は大なり小なり日常と胎内回帰の願望の狭間でいることが多い。

しかし、人間は成熟するにつれて、日常と胎内回帰の願望を脳の別々のところに保存しておいて、使い分けることができるようになる。ところが、自我の未成熟な時代には、「胎内回帰の願望」を「日常」で上書きをするかの如き心情になる。このため、日常を行おうとすれば、もう一つの本来的自我の喪失を招いてしまうことになる。この「自我の喪失」を防がんがためには、「日常」による上書きを防ぐことが必要になる。このための最も簡単な方法は、「日常」から自分を遠ざけることである。ここに不登校という行動を選択する理由がある。

私は、仕事とプライベートは人格を使い分ける。上書きはしない。私の場合、この年になると本来の自分をかなり確認できるので自我が崩壊することはない。

自我が未成熟なうちは、環境や友人によって時として自我が上書きされてしまうので、それに抗してなんとか自分を保存しておこうという働きが人の中で起こる。その中のひとつは不登校という形であることはすでに述べたとおりである。

「日常」による「胎内回帰の願望を持った本来的自我」への上書きを避けるために新しい環境に入ることにはためらいがでることがある。自分の周りの環境や自分の所属する集団が変わるとそこで上書きが行われてしまい、自我の喪失を招く。だから、新しい環境に入ることをためらうとか、新しい集団になじめないなどの心情が形成される。

この心情が昂じると、自分の部屋の中の物の置き方が変わるだけでも、喪失感を持つに至ることもある。思春期に自分の部屋を家人が勝手に掃除したりすることは、子どもは非常に嫌がる。それは、自分の領域が侵されたということのみならず、自我の喪失感を持ってしまうからではないか。つまり、本などの散らかり具合そのものが自我の一部を構成しているということである。

私は、実に自我の未成熟な少年であった。私は幼いころから徹底して新しい環境をいやがる子であったし、環境が変わることに恐怖を抱く子でもあった。

高校生の時に、アルバイトをしたことがあるが、事業所へいけば「その人」になってしまうのではないかと、自分が自分でなくなるのではないかと、常に煩悶していたのを思い出す。自分がほしかったものを明日買うというときにも、よく煩悶した。本来なら手に入ることはうれしいはずだが、ほしかったものを手に入れたことで、自分が自分でなくなるのではないかと、今最も懐かしくいとおしい自分という存在が変貌し自分の手の届かないところに行ってしまうのではないかと、恐れかつ悔やむのである。昔、ほしかったエレキギターを買ったことがあるが、次の日に売りにいったことがある。

ものを買う時の一時的自我喪失感は現在でも存在し、ものを買う時には価格ではなく自

分の周りに余分なものが増えることへの恐れにさいなまれるのである。

少し話がそれたが、新しい環境に入ることによって本来の自我が「日常」により上書きされ本来の自我の喪失感が生まれる場合がある。自我の未成熟な中学生の時代には、このことはよく生じることであり、何かの引き金により不登校を選択する子どもも現れるのである。

③自己嫌悪

人の中にも、振舞い方がわからない子どもがいる。人の中でどうふるまっていいいのかかわからないのである。騒いだ方がいいのかなでもずっと騒ぎ続けられるものではないので急に黙ったときにみんなから異様な目でみられないか、ここは静かにしていた方がいいのかなでも黙っているとみんな自分に気を使うのではないか、などと考え続けるのである。とことん考えると、どう振る舞っても不自然に思えてきてつらくなる。ならば、その場にはいない方法を選んだ方が気楽、ということになる。つまり、一人であるより、多くの人の間にいる方が孤独感を感じるようになるのである。こういう子どもは、人の中ではこういう振舞い方をした方がよいというひな形をもっている場合が多い。ただ、自分が理想通り振る舞えないので、自己嫌悪が生じるものと思われる。自分の描く理想的な自我と現実の自我との乖離が生ずるのである。この乖離を避けるには、自分一人であることを選択せざるを得なくなるのである。

他人と言葉をかわすことで悩む子供もいる。何気なく自分の発した言葉は人にいやな思いをさせなかったかとか、自分への評価を変更させるものになってしまっていないかとか、あれでよかったのか、もっと他に言い方があったのではないかなどといろいろと思いつつ悩む。自分が言葉を発したことで、果てしない自問自答と自己嫌悪に襲われる。

こういった子どもは完全主義であることが多く、「ま、いっか」とはなかなか思えないのである。自分の中でなんとか結論を出そうと考える。そしていつしか、考えすぎて行動を起こせない自分にも嫌悪を感じるようになる。そうすると、すべては、らせん階段を下るがごとく、同じことを延々と考えながら自己に没入して行く。答えは自己の中にあるものとして追究していくのであるが、いくら追究しても虚無の深淵をのぞきこむばかりである。

振舞い方やものの言い方などは、実は日常を行い普通に行動することで、答えが見つかることが多いのだが、自己に没入してしまっているときには全く気がつかないものである。

不登校の一典型はこのようにして形成されていくのではないと思われる。

④予定調和的世界観から脱却できない

さきほど、完全主義の子どもが多いと書いたが、自分の周りの不自然なこと、理屈にあわないこと、理不尽なことが許せないと思う子どももいる。学校規則ではこうなっている。だから生徒全員それに従うのが当たり前なのに、多くの生徒が規則に従っていない、というようなときに、「世の中、そんなもん」と割り切れる子どもはまず不登校にはならない。

「そんなのはおかしい。許せない」と考えてしまう子どもは不登校になりやすいと言え

る。そういう傾向のある子どもは、世の中は規則通り動いているし正義のもとに動いているといいわば予定調和的な世界観を持ちがちである。自分の描いた世界では、真面目な者が報われ、努力は必ず報われるのである。ところが、現実には必ずしもそうならないどころか、いかげんな人間が得をしたり、努力しない人間が成功したりする例は枚挙にいとまがない。私たちは、長い教育の中では、確かに予定調和的な世界観を教えられてきたのである。しかし、それが、成長過程で現実社会の在り方と置き換わった時期が存在したのも事実である。

問題はここである。

現在の子どもは、すべては平等・公平というスローガンのもとで育ってきている。そして、いつしか、能力や特性までもが平等であると教えてはこなかったか。

「やれば、できる」という言葉に代表されるように、子どもの中に万能感を持たせすぎてはいなかったか。

この万能感や予定調和的世界観を20歳を越しても是正されずに持ち続ける者もいるのが現実である。大学生のひきこもりも多いと聞く。その中にはこういった万能感が是正されていない例もあるのではないかと思う。

50年近く以前なら、各家庭に兄弟が多かったし、社会全体の子ども人口も多かった。また塾が少なく、子ども同士で遊ぶ時間も多かった。そこでは何が行われたか。子どもの世界は大人の関与しない無法地帯であったから、いじめやいじわるは日常茶飯事であった。わずかに年上の子どもが幾ばくかの立法機関として働くのみであった。そういった世界では、私たちは何を学んだか。まず、「不公平」「理不尽」が厳然として存在することを知った。兄弟ですら上と下ではすでに不公平そのものであり、その不公平はいかんとすることもできないものであった。多くの子どもは不公平を是とし、その価値観の中でいかにしたたかに自分を守るかというすべを身につけていったのである。私などは、けんかが弱いことを幼いころから本能で察知していたので、現在に至るまでけんかはしたことがない。

こういうふうには、子どもだけの世界で万能感や予定調和的世界観がわずかずつではあるが是正をされていったのではないかと思うのである。現実とは、理屈通りいかないものなのだ。

現在は、こういう機能が働かないので、万能感だけが、いくつになっても維持されていく。また、予定調和的な世界観が自分の周りで維持されることが多いので、したたかに自我を守る必要もなくなる。

予定調和的な世界観（幼児期から続く世界観）をできるだけ早く、現実社会の在り方に是正していくのがポイントである。

⑤人間関係力の希薄さ

集団の中で、したたかに自分を守る術を知らない子どもが多い。その結果、中学で新しい人間関係の中に身をおいたとき、他人との距離感や距離をとる方法すらも知らないため、

トラブルが起こった時に対応がわからない。

現在は、50年前の悪童社会で身につけた人間関係作りのテクニックをカウンセリングなどで補おうとしているようであるが、やはり人間関係力を培う機会を社会全体で考えるべきではないか。

実は、我が国の人口構成にも課題がある。

少子高齢化はどういう結果を招いたのか。それは、地域行事などを通じて、少ない子どもを多くの高齢者がお世話をするという図式が出来上がってしまったことである。

少ない子どもを多くの高齢者が構い倒すとどうなるか。

子どもの活動場所のほとんどに大人がいることになり、子どもに「不公平」と「理不尽」を経験させることか少なくなる、ということである。高齢者などの大人が、子どもに対し大きな「立法機関」「行政機関」としてたちはだかり常に正義を保障しようとする限り、子どもが不公平に気づきそれをストレスとして感じ自分なりに切り抜ける知恵を身につけることは少なくなる。

保護者もまた、自分の子どもが一切の不公平と理不尽を経験することが完全な悪であるとの認識に立ち、自分の子の周りからそういったものを除外することを強力に求めてくる。社会も学校のそれを是とせざるを得ず、そういったものの除外を第一の命題と考えるようになる。

この結果、社会では子どもたちだけで過ごす場面は、うさんくさい目で見られるようになり、大人が介入することで秩序の維持を図ろうとするようになる。言い換えれば、社会の中に子どもを育む余裕がなくなってきているのである。子どもらしい行動やいたずらはあってはならないものという負のコンセンサスが浸透してしまい、大人が黙って見てられない、ということになってきたのである。

ここにいたって、子どもだけの時間は極端に減り、不公平や理不尽を経験することが少なくなり、予定調和的な世界観が是正されずに大人になっていくのである。

人間関係力の希薄さはこういった背景からも生じたのではないだろうか。

2.不登校の原因と引き金

不登校の原因を思われる典型をいくつか検討してきた。ただ、そういう原因があるからといって直ちに不登校に陥るわけではないということである。上に書いた要因は、たいていの子どもが抱えていると思われる課題であるが、不登校にならない子どももいるのである。

不登校になっていく子どもを見ていると、そこには必ず「引き金」となるようなものが存在する。これは現場に携わる者なら誰もが経験していることである。「担任がきらい」「いじめにあった」「勉強がわからない」「昼食時の班からはずされた」等々である。

保護者はこれが原因であるとして学校に是正を求めてくるのであるが、是正しても登校

した子どもは記憶にないほどである。

原因は、子どもの心の中の広大な宇宙に様々な要因があるのであって、現象そのものが原因ではないのである。

私たち学校現場で今できることはなにか。上に述べた様々な原因をすべて解消するなどとはあまりにおこがましく、かつ不可能である。

ならば、引き金となる要因をできるだけ減らしていくことが学校の使命であると言える。

その引き金の最も大きなものと言われているのが、小学校と中学校の段差である。

前出のグラフを見ても、小から中への移行の際に、どうも子どもが段差と感じるものがあるようである。

次の章から段差の研究とその解消策を述べたいと思う。

3. 「段差」として考えられること

①学習内容が難しくなり、授業の速度が速い

小学校から中学校へ来て、子どもたちが最も違和感をもつのは、学習内容ではないかと思う。小学校では、多くのことを具体物を作ったり、具体物を触ったりして学んでいたのが、中学では言葉による説明や抽象的な思考を強いられることが多くなる。

他の教科でも中学では多くが抽象的な説明が多くなりがちである。また数学の文字式や英語の文法は、新しいこととして戸惑う子どもが多いかもしれない。

小学校で行われている英語活動は歌ったり踊ったり、ゲームをしたりと、一部「読み」はあっても書くことはない。ところが中学では、書くことが入ってくるし、通知票にも何段階かできっちりと評価がつくこととなります。英語については、ここにいたって楽しかった時間が、少し大変な時間だと感じてくるのではないかと思う。

また、小学校ではあれだけ厳しく指導されてきた面積の出し方「たてかけるよこ」。ところが中学に来ると、たてであろうが横であろうが、「8x」と表現されてしまう。

このあたりも、なんとなく釈然としない感じを持つ子が多いのではないかと思う。

多くの教科を見ると、6年生の内容と中1の内容が、子どもにとって本当に連続していることを実感しにくいと考えてしまうことがよくある。

②生活のリズムが変わること

生活リズムが変わるといえば、学校までの距離が変わることは当然である。

中学では20分休みがない。小学校を見た経験では、彼らにとって遊ぶことは、極めて大切なことであり、また言わば「命がけで真剣に遊ぶ」様子をみていると、強力な必然性で遊んでいるように見える。

そういう環境からわずか3か月ほどの間に、遊び時間がかなり短い中学で生活をするわけ

ですので、そのリズムの変化は大きいと思う。

小学校では 10 分の休みでも外遊びをするくらい熱心なのに、中学では、10 分の休みはトイレと次の時間への準備と位置付けているところが多い。さらに 20 分の休みがないことは、思い切って遊べる時間がかかり減ったと感じているのではないかと思う。

各授業時間も 45 分から 50 分へと増える。

学校にいる時間も、小学校では 4 時半くらいが完全下校になっていることか多いが、中学校では部活の練習の終わるのが早くて 5 時、延長等をするところであれば、5 時半か 6 時くらいにはなる。

小学校と中学校とは、学校にいる時間もこのように違う。子どもにとってはかなりの変化となる。

③人間関係がかわること

小学校は担任がすべての教科について指導をしますから、担任との結びつきは非常に強いと言える。専科等があるにしても、一日の 9 割近くは担任と過ごすことになります。また年間 10 回程度のクラブにしても、5 年生と行うわけですから、そんなに気を使わなくてすむかもしれない。

しかし、中学では、全教科 9 人の先生と過ごすし、部活にしても、顧問はまた違う先生のこともある。そのクラブで先輩にいろいろと気を遣うことも多くなる。中学では、付き合い合ねばならない人の数が小学校より確実に増える。またたいていの学校は 2 ないし 3 つの小学校から来ていることが多く、全く知らない友だちと学級を編成することになる。

つまり中学では付き合い合う人の数が増える上に子どもなりに気を使わねばならない場面も多くなる。

小学校がほぼ 6 年間幼友だちの中で過ごしてきたことと比べると、一気に社会の中に放り出されたかの如き状態になると思われる。

④小学校と中学校の文化の違い

小学校は 1 年から 6 年までと幅が広い。小学校には 1 年生を守り育てるという大命題が存在し、6 年生は最高学年としての責任が課せられる。時に一年生と一緒に遊んだり世話をしたりするのは、たいてい 6 年生の仕事であるし登校班の班長も多くは 6 年生から選ばれることが多い。運動会でも 6 年生のリレーや組み体操などは、運動会の華であり、下級生からは憧れと驚きで見てもらえるし、先生や地域からもすごいと注目を浴びることになる。

総じて小学校は褒める文化が主である感を受ける。そしてその褒められる頂点にあるのが 6 年生であるとも言えるのではないかと思う。

かたや、中学校では、入学するなり最下級生ということになるし、体育祭や部活において新入生の技術等は、先輩の運動能力や技術には及ぶべくもなく、あこがれや称賛で迎えられないこともない。そこではいわゆる「下積みの修行」を強いられることにもなるのであ

る。中学校ではいったん荒れだすと、校内の秩序がすべて崩壊するところまでいくことを、多くの教員が経験によって知っているため、生徒指導にかなり力を入れている。また学校規則の遵守を強く求めるのが通例である。

そこでは、どうしても叱ることが多くなりがちであり、小学校で褒めて育てられた子どもたちにとっては、文化の違いを肌で感じる場所とも知れない。

また、別の面からみると、小学校 6 年の 3 学期ともなると、かなり大人っぽい顔になってくる。ランドセルが小さすぎていかにも不釣り合いという印象を受けるほどである。

つまり小学校では、卒業時点では、大人っぽくなったなあと思って送り出すことが多いのに対し、中学では入学後数カ月は、「1 年生は幼稚だ」という声をよく聞く。これは中学 1 年の担当者の多くは、前年度 3 年生を担当していることが多く、ついついそこと比較してしまうからだと思われる。ここも小と中で教員同士がもっとこまめに情報交換をすれば、中学 1 年生の本当の実相が見えてくるのではないかと思われる。

4. 「段差」は解消できるか

以上で、段差として考えられる 4 つについて考察を行った。例えば上の④までをすべて解消したなら、子どもにとって「引き金」が減少するであろう。ひいては不登校の減少につながるかもしれない。

①の学習内容についてどの程度解消できるかを考える。

まず小学校からのアプローチとしては、基本的には基礎学力をつけておくということがあると思う。

そのためには、中学校が小学校に各教科内容をしっかり知らせておくことが大切だと思う。そうやって小学校の授業では中学の内容を意識した指導をしてもらっただけで、かなり違うのではないか。6 年生には、時折中学で習う内容を参考程度に伝え、中学への不安感は確実に減る。

次に中学からのアプローチについて考える。

中学では、小学校でどういう指導の方法がとられていたかについては、かなり疎いところがある。中学一年生の 1 学期の授業でも小学校でどういう指導がなされていたかについては、まるでそういうことが何もなかったかの如く、中学校としての授業を進めていきがちである。まして 1 年生の担当は、3 年生の担当者がまわることが多く、3 年生に話していた少し難しい話し方をすることが多い。

私は、常々若手の教員には、必ず複数の説明方法を用意しておきなさいと指導しているが、入学したての頃は小学校での説明方法そのひとつとして用いれば大変わかりやすく、またとつきやすくなるのではないかと思う。

つまり小学校で聞いた説明方法を中学の教師が復唱することで、納得できる生徒が増え

るのではないかと思うのである。

結論としては、よく 9 年間を見据えた教育と言われるが、誰が 9 年間の何を見据えるのか、主語・述語のない掛け声に終わっているのではないかと思う。

小学校・中学校の教師が、各教科の 9 年間のカリキュラムを見据え、よく理解するということが大切なのだと思う。

新学指導要領では、小と中の連続性がかなり向上したようである。小と中がお互いに相手の指導要領を十分理解すれば、今以上の連続性が担保できると思われる。

小学校と中学校が一つの線路だとすると、小学校の教師は、行先や終着駅をよく理解していないとだめだと思うし、中学の教師は生徒が歩んできた歴史を知らねばならないとだめだと思う。

②の生活のリズムが変わること、は解消できるか。

これは難しい問題である。小学校では長い間の経験を経て発達段階に即した生活リズムが作られてきた。一方、中学では 50 分授業であることを考えると 20 分休みを入れるのは不可能である。ただ、中一では、登校班の班長から解放された気楽さとか、最高学年であるということから解放されたある種の気楽さもあるのではないかと思う。

ここに休みたくても休めなかった 6 年生から休みたかったら休める中 1、への気分の移行があるのではないかと思われる。

③の人間関係が変わること、は解消できるか。

まず小学校のアプローチを考えてみたいと思う。

中学で自分がかかわる人が増えることを考えると、小学校で少しずつそういう状態を経験させていくことが考えられる。

たとえば、小学校 5 年生あたりから教科担任制を実施していくのも一つと思う。

子どもにとっては様々な個性に触れることになるし、より専門的に教えてもらうことにもつながる。なにより、自我の発達とともに思春期にかかる子どもたちを多くの目でみていけるのもメリットだと思う。

なにより、小学校の時代に、人間関係を学ぶ機会を多くもつことも大切だと思う。また、人間関係の様々なあつれきを経験させておくのも大切なことだと思う。

中学校からのアプローチとしては、思春期の真ただ中あることを考え、子どもたちが気楽に相談したり話したりできる機会をもつことが大切である。担任の行う教育相談の時間確保に努めるとか、スクールカウンセラーの活用、知らない友だちと出会う学級では、学級づくりや班づくりなどに力をいれ、子どもたちの連帯感を育てることが有効ではないかと思われる。

現在、不登校が増えている背景には人間関係力の希薄化があると思われる。

④の小・中の文化の違いは解消できるか。

6年と中1は12歳と13歳、と考えるといかにも差はないように見えるが、6歳の子を視野に入れた小学校と、15歳の子を視野に入れた中学校がそれぞれ指導方法や文化の違いが生じるのは当然である。それは各発達段階に即した指導文化が何十年にわたって精査されてきたものであり、言わば最も適切な方法が淘汰された結果だということである。したがって、双方の文化を否定して融合させることは大きな損失を生じるしまた不可能でもある。

ただ、小・中の教員がお互いの指導文化をよく知り、小学校6年生で、中学校の見学や体験授業を通じて少しずつ中学の文化を理解させていくことは可能であるし十分有効であると考えられる。

5.不登校の増加の抑止力

文科省の調査でも本市のデータでも、6年生の不登校数より中1の不登校数は2倍から3倍に増えている。

これを小・中の段差とか中1ギャップといった言葉で表現されている。しかし、何が本当の原因であるかは、個々の生徒ごとに異なり一律に論じることは難しい。

私はここでこれだという指摘はしない。いくつか考えられる原因を列記して問題を提起するにとどめたい。

環境の変化や友人関係の変化は、確かに当初は多くのストレスを生じるものではあるが、子どもは大人が心配する以上に順応している。もしも、このストレスが不登校を生み出すものであるとすると、4月、5月にもっと不登校が増えてもいいのに、1学期はそれほど多くなく実際には2学期以降に増えている。従って友人関係の変化に戸惑う子どももいるが、そのことが不登校増加の大きな原因とするにはやや説明が不足すると思う。

本市のアンケートの結果からも、学習内容の変化は最も考えられる原因である。難しい、わからない、授業がおもしろくないなど、おそらくそういったことが引き金になったであろうことは容易に推測できる。

しかし、単に勉強が難しくなっただけであれば、実際には4年生や5年生で実感している子どもも多いはずである。少数の四則計算が入ってくる4年や5年では、テストしてみてもおわかりのように、かなり点数に開きが出てくる時期でもある。つまり”わからない”子供が、そのことを自覚できるくらいにまで差が広がるのである。

では、なぜそこで不登校が一気に増加しないのか。

小学校ではテストの点を隠す子どもは総じて少ない。これは、点が低くてもそのことが決定的な「ひけめ」とは感じていないことの証であろう。中学になると1年生の1学期末や2学期あたりになるとほとんどの子が点を隠すようになる。この時点が点数の低さを「ひけめ」として意識しだしたときだと思われる。

点数だけをとってみても、「ひけめ」と感じるか否かというラインが自我の発達ともあいまって中1年生のころに訪れるのではないかと思われる。

あえて仮説として申し上げるならば、小学校低学年から、「心理的な不登校」（行きたくないけど学校に行く）は増加しているのではないかということである。ただ、小学校は点数の低さを決定的な「ひけめ」と感じるころまで成長していないことであるとか、様々な行事があって楽しいこととか、高学年になると様々な責任を課されることなどで、不登校に陥ることに対する何らかの抑止力が働いているのではないかということである。

ここでひとつの提案をしてみたい。小学校で不登校が中学ほど激増しないのは、その何らかの抑止力が働いているのではないか。そしてその抑止力は、小学校のシステム・文化と密接にかかわりがあるのではないかということである。

今、私が考える抑止力は、①6年生は「最高学年」と呼ばれ責任を負わされていることと、②登校班の班長を務める者が多いこと、③6年生は常に自分より年下の者とかかわるのでストレスが少ないこと、などである。

そして、その抑止力が中学入学後に働かなくなるとは考えられないだろうか。今後研究の余地があると思われる。

6.小・中の教員同士がより深く理解しあうこと

段差と思われることとその解消策の最も大きな要素は、小・中の教員が今以上に交流してお互いの学校の様子や教育課程を理解しあうことである。

先日、枚方の小中生指協で話していた時に、小学校の先生が、中学では20分休みがないことをご存じなかったことがわかり、お互いに理解しあうことは非常に不足しているなど感じた。

小学校と中学の間には、かつて深い溝があったように思う。

中学校から小学校に対しては、指導が甘いであるとか、中学進学にさいして十分な情報提供がなされないなどという表には出ない「気分」のようなものがあつた。しかし、私が、小学校で経験した範囲では、小学校は集団訓練に相当力を入れるところであり、ある意味中学校より指導は細かく厳しい。もちろん、甘く見えるところもあるが、発達段階に応じた指導ということで考えるとそれでも十分厳しいと感じた。

小学校から中学に対しては、規則が厳しく指導も厳しいと思われているようである。しかし、中学では逸脱行動がかなり大胆なものになる上、触法行為に及びかねない行動も生起することを考え合わせると、厳しい規則を運用することで集団訓練・集団秩序の維持を図ろうとするのは当然のなりゆきであると言える。

こう考えていくと、かつて小と中の中にあつた指導上の相互不信のようなものは、つぶさに観察しよく理解してみると、連続しているものであることに気がつくのである。

連続していることを理解しあえば、小・中の教師は、そのことを意識してよりよい指導ができるのである。

中学で指導していても「小学校でもこういうような指導を受けていたよね」と教師が自

信を持って言えれば、子どもは小・中の連携や連続性を大いに意識することになる。

小・中の教師がお互いの取り組みをしっかりと理解することは、段差解消の第一歩とは言えないだろうか。

7.本校区の取り組み

私はこの3月までN市の小学校に2年間いた。

N市では小中一貫教育がかなり進められていて、中学校区として、ランドデザインを決めたり、市で決まっている指導六項目など小中学校を含めた3校校長で話し合いを深めて小中一貫教育を進めていた。これは非常にすぐれた取り組みと感じ、H市に戻ることがあれば、小・中どちらに赴任しても小中連携を進めようと考えて、現任校に赴任した。

ちょうど、今年小中連携の研究指定校を募集していたので、校区内小学校の校長先生と意気投合して、「こころの再生推進事業」の指定を受けた。

目指すのはN市の小中一貫教育である。

こういうことは、教師もさることながら、保護者や地域に知ってもらうことが大切と考え、現在までにフェニックスだよりという、小中連携の機関紙を2回配布した。

そのなかで、私がN市で感心したランドデザインと指導六項目を参考にさせていただき、一部を変えて本校区のものとし、中学校と小学校の教員をつなぐものとして公表した。

小と中の一体感と信頼関係を醸成することを先決と考えたわけである。

小と中で研修部会と生活指導部会を組織し、現在英語担当者同士の交流や生活指導者の交流を進めている。