発達段階に応じた不登校の子どもへの支援

— 子どもの発達における内的・外的環境の力動的関係の視点から —

人文学部准教授　松　永　邦　裕

Ⅰ．はじめに

子どもの発達は，子どもの内在的な力とそれをとりまく環境が相互に働きかけあってなされるものである。この相互作用がうまくいかないと不登校などの発達のつまずきが起こることもある。一旦子どもが不登校状態になり，それが長期化すればするほど，子どもの人間関係や生活は変化し，子どもの発達にさらなる危機をもたらす。

一口に不登校と言っても，その原因・背景はさまざまであり，その状態像も多様である。また，不登校の発現を何か一つの要因やエピソードで説明することはできない。実際に臨床の場で，援助者がその子どもの不登校を理解するにあたっては，①子ども自身と，②親を中心とするその家族（内的環境），③子どもにとっての社会である学校（仲間・教師：外的環境）の３つの領域のそれぞれの要因や力動的関係を総合的にアセスメントし援助していくことが重要である（齊藤1996）。

本論では，不登校のメカニズムを子どもの発達における内的（家族）・外的（学校や仲間）環境の力動的な関係という発達的な視点からとらえ，それぞれの発達段階における不登校の状態像と支援のあり方について検討する。さらに，本学内に設置された不登校の子どもの通級制支援教室などの集団支援の意義についても考察を行う。

Ⅱ．内的・外的環境の力動的な関係からみた子どもの発達

図１は，齊藤（2006）が提示した「内的・外的環境との力動的関係からみた子どもの発達」をモデルに，筆者が一部改変し図示したものである。図に示すように子どもの発達過程には，親を中心とする家庭の内的環境と学校や仲間等の外的環境が存在する。

子どもは，家族に生を受け，母親をはじめとする家族とのさまざまな葛藤（ストレス）とサポート（図１のａの相互作用）を経験する中で，自我を形成し，社会性などのさまざまな能力を身につけていく。このように家庭において獲得された子どものさまざまな能力は，やがて外的環境である社会へ前進的なベクトル（Ｖ：図１においては上方向）を推進するエネルギーとなり，次の発達ステージへと導く。

学童期になると，子どもは家庭から学校という外的環境に顔を出すことになる。学校は，子どもにとっては，社会へ出る一歩手前の中間的･過渡的なステージである。学校では，勉強や運動，対人関係などの社会性を身につけ、同時に教師や仲間集団からもさまざまなサポートを受ける。その中で子どもは，勤勉性を獲得し自己評価を高めるが，それに失敗すると劣等感を抱えることもある。このように，子どもは学校においても家庭と同様，仲間集団や教師との交流を通して，さまざまなサポートとストレス（図１のｂの相互作用）を経験しながら成長していく。子どもは，家族という内的環境と学校という外的環境の両者の間を往復し，その両者からサポートとストレスを受けて主体的な自我を確立する。学校でのストレスは家庭に支えられて克服し，家庭でのストレスは学校での仲間や教師などに支えられるという内的・外的環境の力動的なバランスのもとに，子どもの発達は促進される。

青年期（思春期）に入ると，急速な身体的・性的な発達が進むことになり，新しい身体にフィットした新しい心（精神装置）を作り上げなければならない（西村2009）。特に青年期前期では，自分の中に起こる身体的･性的変化に戸惑い，以前にも増して親（特に異性）への関心が強まり，親との接近に緊張を覚えるようになる（齊藤2006）。このことは，それまでの学童期における親子関係に亀裂が入りはじめたことを意味し，子どもの親離れが始まったということでもある。Blos（1962・1985）は，この時期をMahler et al.（1975）の乳幼児期における「分離－個体化」をモデルに「第二の個体化」と位置づけ，親から心理的に離れ，自立し，個の確立をめざす時期であると説いている。乳幼児期は母親から離れるという点に比重があるのであるが，青年期では親子関係から友人関係へと子どもの内的な対象関係が変化することになる。この時期は，容姿や成績など様々なことで他人と比較し，不安がったり，安心したりする。また，自己不全感も強く，様々な葛藤（図１のｃ）を抱え，自己への問いを行う時期でもあり，心理的退行や行動面での問

題も生じやすい。青年期の子どもたちは，親から離れていくという寂しさや孤独感などによるストレス（図１のａ）や自分自身を客観的にとらえる認知機能の発達により，他者と比較したり，自己の理想と現実のギャップからさまざまな葛藤（図１のｃ）が生じる。それに対処するため，この時期は，仲間（学校）との関係に没頭する。そこでの仲間からのサポート（図１のｂ）により，青年期の子どもは，葛藤を乗り越え，社会化されることになる（牛島2009）。このように，青年期の子どもをとりまく内的環境（家庭）と外的環境（学校・仲間）からのストレスとサポート（図中のａとｂ）のバランスがとれている状況では，子どもの内的葛藤（図中のｃ）は適切な範囲に保たれ，むしろ自我を磨き上げることになる。その結果，青年期の子どもは家庭から外的環境へとさらに前進的な発達を遂げることとなる（Ｖ：図１においては上方向）。

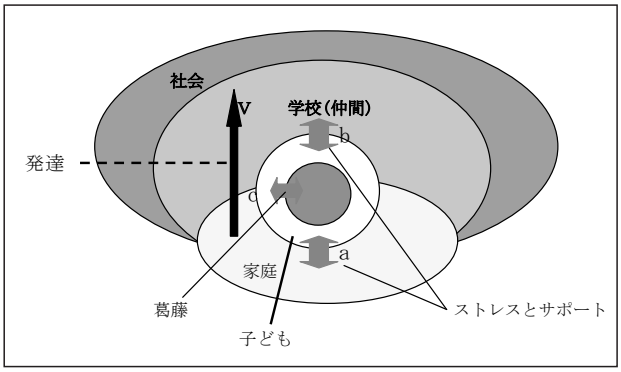

図１　内的・外的環境との力動的関係からみた子どもの発達

Ⅲ．内的・外的環境の力動的な関係からみた不登校のメカニズム

既にⅡで述べたように，子どもは，家族という内的環境と学校という外的環境の両者の間を往復し，様々なストレスとサポートを受けながら自我を確立していく。それに対し，子どもが不登校状態になるという発達過程をスムーズにたどれなくなるという事態は，内的（家族）・外的（学校や仲間）環境の力動的な関係の視点から見れば，そのバランスが崩れたということを意味する。図２は，このような子どもの不登校のメカニズムを図式化したものである。

子どもが仲間関係のトラブル，いじめ，失敗体験などの学校でのストレス（図２のｂ）が生じ，そのストレスの強さより，それをサポートする家庭の内的環境（図２のａ）とそれに対して自分を支えるだけの自我の強さが上回り，内的バランスが崩れると，子どもは発達のベクトルを前進させることが難しくなり，後進的なベクトル（Ｖ：図２においては下方向）となってしまう。このことは，学校から家庭への退行すなわち不登校状態への移行を意味する。実際の臨床場面での援助にあたっては，不登校を学校などの外的環境から家庭などの内的環境への退行現象という自我防衛機制としてとらえ，子どもが不登校状態となって自分の発達課題について何を作り直そうとしているのかという新たな可能性としての視点の視点が大事であると考える。

しかし，このような不登校化の要因は，何も学校だけの要因だけにより生じるとは限らない。例えば，両親の離婚などの家庭内の家族状況の大きな変化や不和，保護者の関わりの問題などのストレス（図２のａ）によって起こる場合もある。その場合も，家庭の内的環境での強いストレス（図２のａ）があると，子どもの自分を支えるための自我や内的バランスが崩れ，相対的に外的環境（学校）への適応するためのエネルギー（図２のｂ）が弱まり，結果的に子どもは不登校という発達のベクトルを後進的なベクトル（Ｖ：図２においては下方向）へと変わることとになる。

ただし，内的・外的環境からのストレスが生じ，子どもの内的バランスが崩れたといって，すぐさま不登校状態となるわけではない。特に青年期の子どもにとっては，不登校という内的環境（家庭）への退行において，それまでの親離れの結果として心理的距離を培った発達的側面（図１の上向きのベクトル）と家族や家庭への甘えや保護を求める退行的側面（図２の下向きのベクトル）という両価性（アンビバレント）は，新たな葛藤（図２のｃ）を生むことにもなる。不登校状態に陥る直前の葛藤の高い時期には，子どもは，手洗いなどの強迫的症状を示したり，腹痛や頭痛など身体症状を訴えることもあるが，それは子どもの葛藤の強さのあらわれでもあると考えられる。さらに，不登校状態になり家庭にとどまることは，一次的に学校での直接的なストレスから回避することにはなるが，不登校が長期化することで，勉強の遅れや将来への見通しのなさなどから新たな孤立感や敗北感を募らせることになり，子どもの内的なストレスや葛藤（図２のｃ）はさらに高くなる。齊藤（1996）は，青年期周辺の不登校の子どもたちについて「強い葛藤（それは表面から隠されていることがしばしばである）を持ちつつ，登校を拒むが，学校への関心はむしろ高まっている状態」と指摘している。

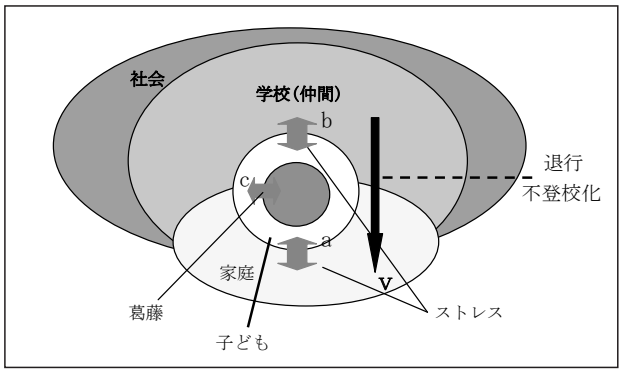

図２　内的・外的環境との力動的関係からみた不登校

Ⅳ．発達段階における不登校の状態像の変化とその支援

図３は，平成21年度の不登校児童生徒数を学年別に示したものである（文部科学省2010）が，周知のように不登校の出現は，小学校高学年になり増加傾向の兆しが見え始め，中学生になると急増していることがわかる。また，図４には不登校となったきっかけを示している（文部科学省2010）。これを見ると，性格傾向などの本人の問題に起因すると考える割合は，小学校，中学校と大きな差はないが，環境要因である「家庭」と「学校」の起因するウエイトは，小学校と中学校では大きく変化していることがわかる。親子関係などの「家庭生活に起因する要因」の割合が小学校では高いのに対し，中学校に移行するとそれが逆転し，友人との関係や学業などの「学校に起因する要因」の割合が高くなる。このことは，小学生と中学生という子どもがそれぞれ直面する発達課題の違いを示唆していると考えられる。不登校を年少型，青年期（思春期）型に二分すると，年少型では分離不安が中心的な意味を持ち，その対応として，保護者の安定や子どもへの遊戯療法の適応が有効であることが多い。一方，青年期（思春期）型では，種々の症状を随伴し複雑化するので，本人への個別の面接だけでは十分な効果が得られないことも多い（清田，斉藤：2006）。鍋田（1999）も，不登校への子どもへの援助として，個人面接（プレイセラピー）ばかりでなく，子どもの発達段階や治療段階によっては，時期をみてグループ体験や合宿治療などを通した自発性や活動性，対人関係能力を高められるような治療環境づくりの必要性を指摘している。

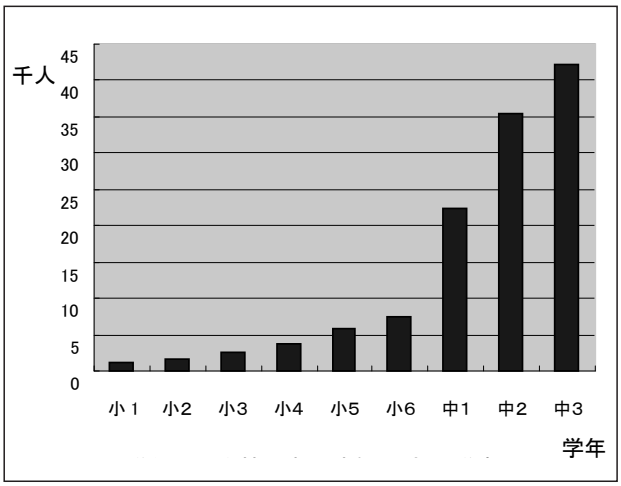

図３　学年別不登校児童生徒数（文部科学省2009）

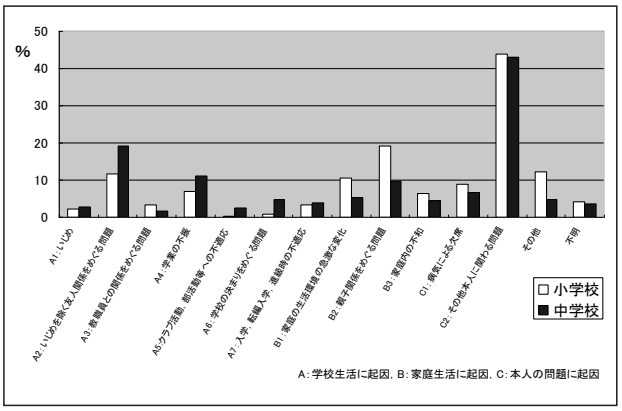

図４　不登校のきっかけ（文部科学省2009）

Ⅴ．青年期周辺の不登校の理解と支援

子どもの不登校は，小学校高学年から次第に増加し始め，その要因として友人関係や学業などの学校に関わるウエイトが大きくなってくる。

青年期周辺，特に青年前期の発達段階は，「ギャング・グループ」や「チャム・グループ」に代表されるように，親から心理的な距離をとりはじめ，同性同年齢の小集団な中で人間関係を学ぶ。ここで，各人が同じ不安や悩みを抱え，親や教師にできないようなモヤモヤした気持ちを共有することにより，孤独感や不安定さを克服することが重要な意味を持つ（佐藤2005）。すでに，精神分析をはじめ様々な子どもの発達理論では，青年期周辺の発達課題における仲間や集団の存在の重要性が指摘されている。しかし，そのような仲間関係の構築に失敗すると，行き場を失った不安定さから，不登校などの非社会的な問題行動に陥る危険性がある。この時期の子どもにとって，仲間とのトラブルや「いじめられる」体験は，幼少期のそれに比べ，とても深刻な事態である。筆者は，近年，高機能の自閉性障害などの発達障害が背景にある不登校の子どもたちの相談を担当することが多い。障害の特性による仲間とのコミュニケーションや対人関係のトラブルや不適応は，障害の程度が軽ければ軽いほど，また年少期より小学校高学年や中学生などの青年期に近づくにつれ，表に現れてくることが多いように感じている。つまり，発達障害の有無にかかわらず，青年期周辺の不登校の子ども達の多くが，仲間関係につまずき，本来発達を促進する仲間集団の経験からも遠ざかってしまうことになる。このような子ども達の支援において，「仲間との集団活動の場」を提供することは，発達における関係性の視点から見ても大きな意味を持つのではないだろうか。

杉山（2003・2007）や辻井（2005）らも，青年期の発達障害の支援においても，仲間との交流は，重要な治療効果があり，その意義の重要性を指摘している。

Ⅵ．本学での不登校への集団支援の取り組み

1．本学の通級型の支援教室について

本教室は，大学の教育研究施設である臨床心理センターの附設施設として，平成18年に全国で初めて大学内に設置された不登校の子ども（小中学生）を対象とした通級型の支援教室（定員10名）である。いわゆる不登校の子どもたちが通う民間施設（フリースクール）であるが，心理的・発達的要因のため不登校状態にある子どもたちに対して集団活動を通した臨床心理学的・教育的支援を行い，対人関係などの社会性の発達を目的としている。

臨床心理センター長，教室長，主事，心理指導員の常勤スタッフの指導のもと，心理職を目指す大学院生と教職を目指す大学生とが中心となり，表１のような活動プログラムを実施している。

表１　週間活動プログラム（平成20年度）

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
てくてくタイム	クロスワード	音読	ストレッチ	マス計算	科学
活動１	芸術活動 陶芸・音楽	調理実習	課題学習	創作活動 自己表現活動	自然体験(遠足) 園芸
活動２	レクレーション	創作活動 クラフト	ゲーム･スポーツ	スポーツ・園芸 身体活動	社会体験活動 高校・施設見学

※「てくてくタイム」：計算・英語などの学習的課題を15分程度継続的に行う活動

2．本教室での不登校の子どもたちへの集団支援の意義

図５は，本教室「ゆとりあ」での支援を，これまで述べてきた「子どもの発達と内的・外的環境との関係」の視点から，図示したものである。

「ゆとりあ」の子どもたちは，不登校状態となって家庭へと退行し，家庭にとどまった状態から，個別面接を経て，「ゆとりあ」の活動に参加しはじめる。既に述べたように，不登校の子どもたちは，自己評価が低く，緊張や内面での葛藤が強い。子ども本人は，「ゆとりあ」に入級したい気持ちはあるが，不安や緊張のため，なかなかスムーズに進まないことも多い。

そのような子どもたちにとって，「ゆとりあ」は図３のように，内的環境である「家庭」と外的環境である「学校」の中間的で過渡的な場と位置づけられるのではないだろうか。「ゆとりあ」は，学校に比べ，少人数で，枠組みが緩やかなことにその機能と独自性がある。具体的には，上手い下手などの能力や技能が評価されない活動のプログラムが用意されていること，個別面接やカンファレンスに裏付けられたそれぞれの子どもの特性に応じた個別支援がなされること，実際に学校での仲間との交流をする前段階として，子どもにとって「斜めの関係」（笠原1977）として映る学生スタッフが存在していることなどが挙げられる。このように，「ゆとりあ」という安心できる環境とスタッフの関わりが，やがて子ども同士の仲間体験とつながる中で，子どもの葛藤を和らげ自我を強化し，徐々に前進的なベクトル（Ｖ：図３においては上方向）として，学校などの集団に適応する大きなエネルギーとなるのではないだろうか。

また，上に挙げたような「ゆとりあ」での子どもたちへの直接的な支援と並行して，子どもの内的環境である家庭と外的環境である学校との連携を通した支援も重要である。家庭への支援として，保護者の個別面接を行い，保護者の子どもについての理解を促し，情報を共有し合い，家庭での子どもの支援をサポートしている。特に，「家庭：内的環境の要因」の不登校の場合は，親子関係の葛藤や不安などが中心的なテーマとなっており，「ゆとりあ」での集団活動を通した支援より，保護者面接や子どもの遊戯療法面接などの個別支援が重要となってくることもある。

さらに，面接での外的環境である学校へのサポートとして，定期的に本教室のスタッフが，子どものそれぞれの在籍校を訪問し，担任教師に子どもの様子を伝え，お互いに情報を共有することで，それぞれの立場でその子どもにいま必要な支援を検討する場を設けている。

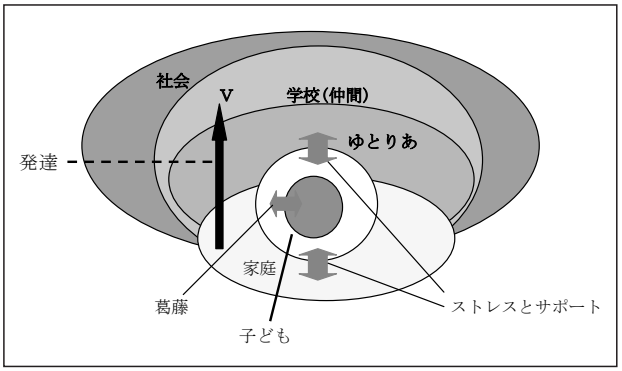

図５　「ゆとりあ」での子どもの発達

Ⅶ．おわりに

本論では，子どもの発達と内的（家族）・外的（学校や仲間）環境の力動的な関係という発達的な視点から，不登校のメカニズムを検討し，それぞれの発達段階に応じた支援の多様性，特に本学の通級制支援教室などの集団支援の意義について考察を試みた。「ゆとりあ」のような支援の形態は，全国でもユニークな取り組みであるが，不登校の子ども達を対象とした集団活動を通しての支援についての研究は，未だ進んでおらず，多くの課題が残されている。特に，その支援の効果については，実証的な研究はほとんどなされていない。今後も，実践を重ね，その有効性を実証する研究を進め，不登校の子どもたちの理解と多様な支援につなげていく必要がある。

文　献

Blos, P.（1962）：On Adolescence: A Psychoanalytic Interpretation. New York, Free Press.（野沢栄治訳（1971）:青年期の精神医学, 誠信書房）

Blos, P.（1985）：Son and Father:Before and Beyond the Oedipus Complex. New York, Norton Press.(児玉憲典訳（1971）：息子と父親,誠信書房）

笠原嘉（1977）：青年期―精神病理学から　中公新書.

清田晃生・斉藤万比古（2006）：不登校の年齢的変化, 精神科治療学, 21, 281-286.

Mahler, M., Pine, F. & Bergman, A.（1962）：The Psychological Birth of the Human Infant. New York, Basic Books.（高橋雅史・織田正美・浜畑紀訳（1981）：乳幼児の心理的誕生:母子共生と個体化, 黎明書房）

文部科学省（2010）：平成21年度生徒指導上の諸問題の現状について（概要）

鍋田恭孝（1999）：不登校児への援助　鍋田恭孝・福島哲夫（編著）心理療法のできることできないこと　日本評論社　pp91-106.

西村良二（2009）:子どもの心の発達の理解と対応②（思春期･青年期）, 児童青年精神医学とその近接領域, 50, 233-246.

齊藤万比古（1996）：青年期心性の展開とその適応障害としての不登校（齊藤万比古・生地新 編,思春期青年期ケース研究３不登校と適応障害）岩崎学術出版. 111-128.

齊藤万比古（2006）：不登校の児童・思春期精神医学, 金剛出版.

佐藤隆一（2005）：学童期の不登校　そだちの科学, 4, 89-94.

杉山登志郎（2003）高機能広汎性発達障害に見られる様々な精神医学的問題に関する臨床的研究　乳幼児医学・心理学研究, 12(1), 11-25.

杉山登志郎（2007）：ライフサイクルとと発達障害　臨床心理学, 39, 355-360.

辻井正次（2005）：思春期・青年期の人たちとのおつきあいから思うこと　そだちの科学, 5, 48-52.

牛島定信(2009):エリクソンの青年期論は今なお有用か, 児童青年精神医学とその近接領域, 50, 196-205.