

# 集団生活における人間関係が不登校児童・生徒の活動性におよぼす影響に関する研究

—追跡研究—

上原 貴夫

A Comparative Study on the Human Relations in Group Life and Activity of Non-Attendance at School Children

## Abstract

We hold camping activities for the group life by non-attendance at school children.

The findings we made are

- (1) 18% of non-attendance at school children has begun to go to school, again.
- (2) And, 67% has improved their activity and psychological conditions. These results are influenced by situations around them. Human relations is a very significant factor of this situations (psychological field).

UEHARA, Takao

## key words

non-attendance at school re-attendance at school human relations activities

## はじめに

本研究は不登校児童・生徒が集団生活を体験した後の状況について追跡研究するものである。特に、集団生活時における人間関係との関連のもとに検討した。

不登校児童・生徒が集団生活（キャンプ生活）を経験した後において、彼らに現れた状況として3つのタイプがある。1つは登校を再開した者である。2つめは、心理的な変化として気分の転換がはかられたなどを示した者である。3つめは、格別な変化がない状態である。これらが、キャンプ生活となんらかの関係があるのか、彼らの人間関係を中心としてみていく。つまり、集団生活後に現れた変化を集団生活時における人間関係を通して考察する。

このような、何人かの生徒が登校を再開したことや、それ以外にも気分の面などで心理的な変化をあらわしたという結果は予想以上であるとともに多くの貴重な示唆をもたらした。それは不登校者についての認識を改めさせるとともに、不登校に対する対応について実践を踏まえながら具体的に1つのあり方を示すものである。

本研究においては集団生活の成り立ちが大きな意味を持っている。なぜなら、集団生活のあ

り方はそこで生活する参加者にとって、時には日々の行動を規制する規準としての作用を持つものであり、また時には行動の関係枠として働くものであるからである。

そこで、「Ⅰ」においてここで実践された集団生活の特徴について述べる。次いで「Ⅱ」において研究について報告する。「Ⅲ」では、若干の提言を含めたまとめを行った。

## I 集団生活の特性

### 1 集団生活の概要

#### (1) 集団生活の企画

長野県教育委員会主催の「ふれあい自然体験」活動において、以下の概要で実施した<sup>(1)</sup>。(詳細は文献(1)を参照。必要な部分を示した。)

名 称 ふれあい自然体験活動

趣 旨 「……豊かな自然環境を活かした自然体験活動と共同生活体験を通して、児童生徒の自主性、社会性の育成を図ること……。」

主 催 長野県教育委員会

対 象 不登校児童・生徒（小学5年生から中学3年生までの希望者）

期 日 平成7年7月8・9日（1泊2日）と8月7日～12日（5泊6日）

場 所 長野県望月少年自然の家

このキャンプ活動は不登校児童・生徒を対象として行ったものである。ねらいは、先の趣旨のなかで集団生活（自然体験キャンプ）を通して不登校児童・生徒の交流と態様の改善をめざすねらいがあった。

不登校者の自然体験活動は他でも唱えられているが、実際に行われている例は未だ少なく、その効果については今後も検討されなければならない。そのような状況のもとで、本活動はその先駆的な事例となるものである。しかも、ここでは参加者が54名という多くの人数にのぼる。そのうちの、およそ70%、36名を不登校者が占めている。これほど多くの不登校者による集団活動ははじめての例である。また、不登校者とそうでない者が共に、1つの体験キャンプを行うという意味でも貴重である。

#### (2) 集団生活の内容面での特徴

内容的な特徴として行事を中心としたものではなく、「生活を主体としたもの」とあるという点がある。これはキャンプ自体が参加対象である不登校者の自主的な活動を中心とすることをねらいとしたものであり、また、不登校者個々の生活の組み立てをねらいとしたものであることによる。このねらいに則り、スタッフも生活をベースとした活動を心がけた。

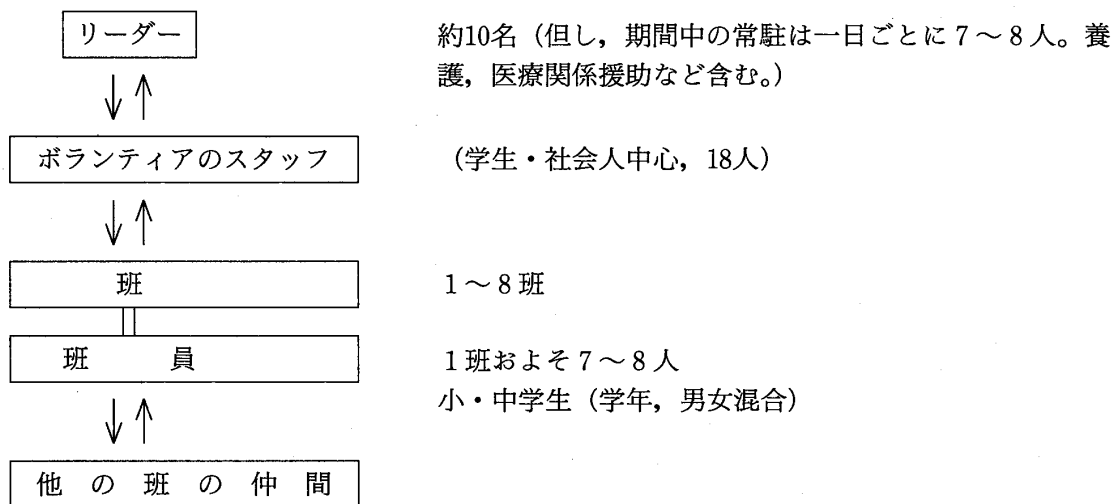
具体的な例としては、たとえばキャンプとしてのハイキングやネイチャーゲームなどの行事計画が設定されているが、そもそもそれらの実行自体が、天候などに合わせることはもちろんであるが、個々の班や個人の進行の状況などにも合わせて運営され、時には変更やとりやめな

ども柔軟に取り入れられた。また、たとえば、食事の用意も自主的に行い、計画の中で決められた時間などは「めやす」として運用された。児童・生徒がそれらの1つ1つの行事に実際に参加するか、しないかということは原則として本人が決めた。自分自身で無理であると思えば参加を取り止めることも可能である。

スタッフやリーダーなどはできるだけ多く、彼らと接することとした。しかし、接し方の基本は、スタッフは彼らとの共同生活者であり、その上で彼らの自主的な意識や考え、活動を優先することにした。具体的には彼らのパートナーとして、指導ではなく援助として、彼らの活動に合わせて、時には彼らの自主的活動を「待ち」ながらかかわった。

## 2 活動運営の人間関係的側面

キャンプでの組織は次のようである。



集団生活をおくる児童・生徒が経験する人間関係は、身近なところからいえば班の仲間、班のスタッフ、自分の班以外の仲間、リーダーなどが中心である。

活動は班別の活動を基本とした。そのうえで、個人の希望が活かせるように運用した。班の構成は企画の段階で、年齢(学年)や男女の比などを考慮しながら企画者が設定した。ただし、これは活動の際の班であり、就寝(テントや部屋割り)はこれとは別の編成であった。これは活動の特性にもよるが、なるべく多くの相手との出会いのチャンスを設けるねらいもあった。

この運用について、これらはおおよその枠組みとされ、班を超えて交わることや別の班で活動することは、スタッフへ連絡すれば原則として認められた。例えば、テントでの就寝はあらかじめ決められた組み合わせがあったが、かなり自分たちによる自由な組み合わせも見られた。このように、かなり自由な枠組みで運営された。

同時に、食事などは準備段階から本来決められた班を維持するようにしたため、班の形成や、相互の交流が実現できた。(食材などの関係でこのようにせざるを得なかったという事情もある。)結果として1つのコア・グループとしての役割を来していたと考えられる。

参加した小・中学生がもっとも多く交わる相手はスタッフの学生らと、仲間である。これに

比べてリーダーは主に問題などがあつたときである。リーダーは主に本部周辺にいたので本部に来たときや、活動のなかで触れるぐらいである。むしろあまり触れ合う機会は少ないといえる。しかし、リーダーはキャンプ活動全体に対していわゆる営繕、運営などの面で非常に大きくかかわる。

## II 研究報告

### 1 研究の目的

集団生活（自然体験キャンプ）体験後にみられた児童・生徒の変化と集団生活で体験した人間関係との関連性について考察する。

### 2 方 法

集団生活後の変化については、その後の交流で得られた情報や聞き取りで把握した。スタッフからの聞き取りも活用した。

集団生活での人間関係構造は、スタッフからの聞き取り調査およびアンケート調査にもとづいてまとめたものである。

### 3 結 果—キャンプ時とその後の行動の状況

#### (1) 全体の状況

全体としての状況は次のようになる。実際に登校を再開した者が18%になるとともに、多くの者が心理的な変化を示し、それも改善方向をあらわしている。しかし、格別な変化がないという者もいる。

#### 【自然体験活動後にみられた変化状況】

登校を再開した者（断続的を含む）	6名（18%）
改善傾向あり （元気になった。明るくなった。活動が活発になった。 自信がついた。意欲的になったなど。）	22名（67%）
あまり変化はみられない	5名（15%）
合 計	33名

・県報告と上原による調査で作成した。

#### (2) 個々の状況

##### 1) 全体的特徴

1人ひとりについて示した。これによるとさまざまな態様が現れているといえる。それらは単に「登校」するという面だけではなく、日常の生活面にまでおよんでいる。日々の生活が活発化してきているとともに、なかには新聞配達など具体的な活動を始める例も見られる。

また、何人かの者が、活動の中でできた友人との関係を続けている。これまで、とかく友人ができにくかった状況の中でキャンプ活動は貴重な出会いと人間関係形成の機会となっているといえる。

児童にだけ変化をもたらすのではなく、場合によっては保護者の変化を促す側面があることを示している。キャンプ生活で仲間とつきあうわが子や、キャンプそのものをやり遂げた子どもを見ていろいろなことを感じたり、考えた親が多いようである。

反面、キャンプ後に新たな悩みが生まれる者もいる。自分の進路などについての問題が多いようである。キャンプ体験がさまざまな面におよぶとともに、その受けとめ方も多様であることを窺わせている。

## 2) 一人ひとりの態様の変化

### (a) 登校を再開した者

6名が登校を再開した。(1)小6 m, (2)小6 f, (3)中2 m, (4)中2 f, (5)中2 f, (6)中3 fの児童・生徒である。「小」「中」は小学生、中学生をあらわす。m, fはそれぞれ男子、女子を、数字は学年をあらわす。これらの表現は「図 集団生活での人間関係構造」と対応している。

特徴としては次のような状況である。

- (1)小6 m 行事の時。キャンプに行ってから自分から進んでいろいろ参加する。キャンプ終了直後から、親に将来はキャンプで世話をしてくれたスタッフのような人間になりたいと言っていたとのこと。
- (2)小6 f 5年生の2学期から不登校であったが、現在は、朝送ってもらうこともあるが、2時間目くらいから6時間目まで出ている。キャンプの時は静かな感じであった。
- (3)中2 m 毎日、遅刻しても学校へ行く。キャンプで自分に自信がついたようである。現在はほとんど登校している。
- (4)中2 f 毎日学校へ楽しんで行くようになった。文化祭でも張り切っている。キャンプの時には演劇「ふれあい一座」で準備や出演で活躍した。
- (5)中2 f 母が連れていくことが多いが、毎日保健室登校している。新聞配達を始める。キャンプでは仲間とよく話をしていた。
- (6)中3 f 母親と学校に行き始めた。担任との人間関係も形成された。母親の意識も変わってきた。キャンプには友達を誘って参加した。この友達以外にも多くの仲間と交わっていた。

登校を再開した者の状況を示すと、登校を再開しているが、その状況はそれぞれに特徴的である。母親と一緒にいく者や、途中から帰る者、まだ、毎日登校する段階ではない者もいる。小2から家にいた者で6年生になってこのキャンプを経験して学校へ行き始めた者もいる。この児童は「将来はスタッフのような人間になりたい」とも言っている。新聞配達を自分から言いはじめて実践している者もいて、現在も続けている。人間関係として学校での担任との関係

回復や親の意識が変わったことも示されている。

(b) 気持ちの変化があった者

- (7)小5 m 元気になり、動きが早くなった。キャンプでは1人であることが目立った。おとなしい様子であった。
- (8)小5 m 中間教室に退屈し始め、「登校」を口にするようになった。土曜日などにクラスの友達を自宅に招くようになった。キャンプでは1人であることが目立ったが活発に動いていた。朝早い時間（5時ごろから）に起きていた。
- (9)小5 f 毎日学校へは行っている。おとなしい感じであまり目立たなかった。
- (10)小5 f 家で明るくなった。キャンプの時の友達との交流が活発である。
- (11)小6 m とても楽しく、姉を連れていけばよかった、来年も行くと言っている。キャンプでは1人であることが多かった。朝早く5時ごろから起きていた。時には朝の早い時間に本部テントで眠った。
- (12)小6 f 自分から行動を起こすようになり活動が活発になった。不登校になって3年であるがキャンプでは同じような状況の者と、自分や友達のことについてしばしば話していた。
- (13)中1 m 登校が早くなった。こだわらなくなり、さらりと流せる気分がうまれた。キャンプでは友達ができ他の班へも行って元気に活動していた。
- (14)中1 m 自分から行動するようになった。自分がしたいことについては集中して継続した活動ができる。
- (15)中2 m とても明るくなり、たまたまだが（週2～3回）学校へ行くようになった。中間教室でも仲間と話している。
- (16)中2 m キャンプへの参加である程度自信がついたようだ。活動中はおとなしく目立たなかった。
- (17)中2 f キャンプの時の友達との文通を楽しみにしている。キャンプで同じ班の仲間と活動していた。
- (18)中2 f キャンプに参加したこと、親元から離れることができたこと自体が進歩。キャンプでは選択プログラムの演劇に入って活躍していた。
- (19)中2 f 家での生活は随分変わり、活動的になった。キャンプで仲間をつくって活動していた。
- (20)中2 f キャンプはとても楽しかったので、冬も来年も行きたいと言っている。
- (21)中3 m とても明るくなって帰ってきたが、悩みも多くなったようだ。キャンプでは中1男子と、一緒にいた。初めは指示や了解を受けて動いていたが後半では自分の判断で行うようにもなった。
- (22)中3 m 学校にある相談室と教頭の部屋へは行く。キャンプはとてもよかった。異年齢の友達とキャンプで交わることができた。しかし、関係に慣れていないところがあり、トラブルになることもあった。中間教室に行っている。高校訪問などを行っ

ている。

- (23)中3 m 「(通学のための) 定期券を買って」と言い出した。キャンプでできた友達との交流が活発である。
- (24)中3 f キャンプの友達との交流を楽しみにしている。キャンプでは明るく活動的であった。友達も多い。
- (25)中3 f 学校へ行くが教室に入れない。中間教室では自分で勉強している。(26)と一緒に友人である。高校進学を意識してがんばっている。
- (26)中3 f 学校へ行くことを意識し始めた。友達が多い。
- (27)中3 f 毎日保健室へ登校するが教室へは入れない。男子とけんかをしてしまい、保健室へ行くことが多いようである。
- (28)中3 f 来年のキャンプはボランティアとしてキャンプに参加するといっている。(このキャンプの参加の対象は小・中学生であるために中学3年生は来年は対象とならなくなってしまう。) 卒業の写真を学校へ撮りに行き、時には学校へ行く。

友達との交流が始まったり、なかには家に友達を招くことができるようになったケースもある。学校へも時折は行くことができたり、また、保健室へは行くことができる者がいる。

自信がついたり活動が活発になった、元気がでてきたようだということも見られる。全般に自主的、活動的になったことを示す者が多い。また、こだわりが無くなってきたことも示されている。中学生になると勉強に気持ちが向き始めたりしている。なかでも3年生になると高校進学を意識し始めている。

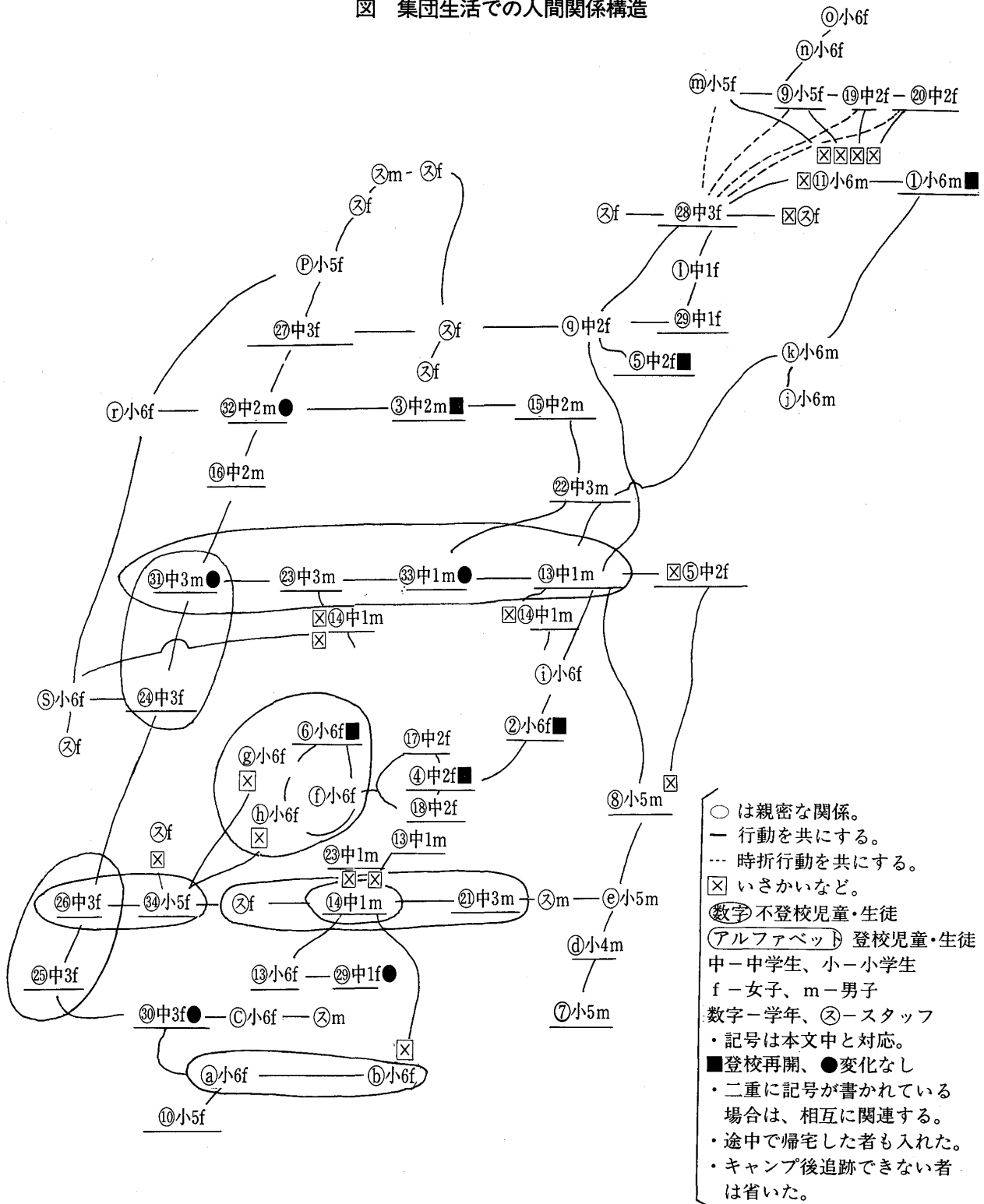
自分自身にとっての次のステップが広く意識されているのではないか。来年は「スタッフとして参加したい」、あるいは「将来はスタッフのような人間になりたい」といったことで表現されていると考えられる。

#### (c) 格別な変化なし

- (29)中1 f キャンプの時にできた友人2人と交流を続けている。キャンプではあまり仲間に入る様子はみられなかったが、しばしば本部のテントで数人と話をしていた。
- (30)中3 f キャンプはとても楽しく、動物が好きなので馬とのふれあいがよかった。明るく、周囲から好かれていた。
- (31)中3 m 進路選択で悩み始めたのか、以前より渋る傾向がある。キャンプでは中学生グループのリーダー的存在であった。全体からも一目(いちもく)置かれていたようである。
- (32)中2 m あまり変化はみられない。おとなしく、1人でいることが多かった。
- (33)中1 m キャンプは楽しかったが少し疲れたようだ。キャンプでは班のリーダーとして活躍していた。他の友達とも積極的に交わっていた。
- (34)小5 f 省略(連絡がとれないため)

変化がないようにみえる状況であっても、個々には異なった特徴を示している。キャンプの時にできた友人との関係が続けている者もいる。また、新たな考えに進み始めたと思われる者

図 集団生活での人間関係構造



もいる。姉・弟で参加したケースが一组あったが、弟では顕著な変化が無くとも、姉は保健室登校ができるようになったケースもある。

(3) 集団の人間関係構造

1) 集団の中での特徴的な人間関係構造

全体的な特徴としてはいくつかの下位集団ができています。それは、他の集団と関連づけられ



るものもあるが数名で孤立的につくられる集団もある。学年や性別ではあまりまとまった傾向はみられない。小学生，中学生で多少の区別はみられるが目立つほどではない。ただし，高学年で，中学3年生の男子のように学年的，性的にまとまった集団がある。

班で関係を形成する場合もある。(8)小5男子，(e)小5男子，(d)小4男子，(7)小5男子がこれにあたる。このグループはスタッフ男子を介して他とつながっている。

友達で参加したグループがそのままの仲間関係を維持する場合もある。しかし，この場合でも他との関係が形成されないわけではない。中の誰かを介してつながっていく。(6)小6女子，(g)小6女子，(h)小6女子，(f)小6女子がこれにあたる。この場合，(f)を介して(17)，(4)，(18)とつながっている。

ほとんどの者がなんらかの形で他者を介しながら，人間関係に組み込まれているが，比較的直線的である。関係のサークルをつくる形態は少ない。孤立的なサークルや片側だけしか他の者とつながらずに，片側では断絶している関係（自己1人で終了する関係）がある。

登校した者の人間関係をみるならば，必ずしも多くの人間関係を形成する者が登校に向かうとは限らない。なかには，分離した関係に位置する者もいる。ただし，格別な変化がみられなかった者の人間関係をみると直線的な関係に位置する者だけであり，ここでは貧弱な状況が浮かびあがっている。

## 2) 事例研究

特徴的な関係として2つの事例がある。1つは，彼らが「師匠」と呼ぶ関係ができることであり，これとよく似た言い方として「親分—子分」がある。他の1つは「設定」といわれる関係である。

### a) 事例1—「師匠」関係と「親分—子分」関係

前者は一方の者が，他方を「師匠」と呼び，その相手に対する「弟子」として独特な関係をつくるものである。「親分—子分」の場合には，双方が互いに相手をそこで呼ばれている位置関係に応じて認めあうという特徴がある。「親分」と相手を呼ぶ者は，相手からは「子分」と呼ばれ，自らそのように振る舞うという行動もみられる。

両者に共通することは，近づこうとすることと，このような関係にあることを示すことによって他との区別性を強調しやすく，親密で近接した行動をとりやすいということが挙げられる。多くは「弟子」や「子分」にあたるものが「師匠」や「親分」に近づこうとする。

「師匠」関係については小5の女子によって行われていた。この場合は不登校の児童ではない。「親分—子分」は中3男子と中3男子であり，いずれも不登校である。一方の男子は中3年生の仲間（男女とも）から人気があり，頼りにされている。他方は，周囲ではあまり相手にされていないが，年下の男子や女子を友達としている。しかし，年齢が下の相手との関係ではしばしばつまずいていた。本人は小1から学校へ行っていない状態であり，また，外出は親と一緒にのケースが多く，あまり年齢が下の者と遊んだ経験はない。そのためか，いうならば，一緒に遊ぶことは嬉しいが，どのようにしてよい

のかわからないといった状況であった。

b) 事例2—設定関係

これは彼らが自ら言っている言い方をそのまま用いたものである。ある状況に見立てた場面を設けて、そこに割り振られた役割を1人ひとりが果たしていく。この場面を「設定」と言っていた。ある班であるが、そこでは班全体を「家」と見立て、班員1人ひとりが家族となり、役割が割り当てられていた。スタッフとして男子1名、女子1名がいたが、このスタッフにも「設定」のなかでの位置づけが与えられていた。

全体の設定は次のようになる。

【家族】

（『設定』された役）	（『役』を実行する者）
お父さん……………	(33)中1男子
お母さん……………	(スタッフの男子)
長女・大学2年……………	(スタッフ女子)
次女・高校3年生・受験生……………	(4)中2女子
3女・高1……………	(18)中2女子
4女・中3……………	(g)小6女子
5女・中1……………	(6)小6女子
6女・小5……………	(f)小6女子
7女・幼稚園……………	(13)中1男子

【家族以外】

お姉さんのボーイフレンド……………	他の班の(23)中3男子
お父さんの女の友達……………	他の班の(24)中3女子

ここではスタッフの男子が、男子でありながら「父」ではなく、「母」に設定されている。「父」は中1の男子である。スタッフの女子は「母」ではなく「長女」であり、「大学の2年生」とされている。個々の成員は学年や性別で設定されているというよりも、むしろ個人が備える雰囲気や活動性などの個性によって設定されている。

1人ひとりの特徴をみていく。お父さんの(33)中1男子は小6に不登校を経験し、中学になって週に1回ぐらいずつ休んでいる。元気であり、よく気がつく。お母さんのスタッフの男子は面倒見のよいタイプであり、小さい子にも慕われている。「長女・大学2年」はスタッフ女子であるがてきぱきとして活動的である。子ども達の相談にもものっている。子どもとしてやるべきことなどをわきまえて時には本人が渋ることで必要であるならばやらせるといった方法で接している。「次女・高校3年生・受験生」は(4)中2女子である。なぜか受験生という設定も加わっている。この生徒はキャンプ後に登校を始め、文化祭なども張り切っているようである。「3女・高1」は(18)中2女子である。落ちついてしっかりとした感じである。「4女・中3」は(g)小6女子である。「5女・中1」は(6)小6女子であり、友達とキャンプに参加した。キャンプ後に登校を再開

した。「6女・小5」は(f)小6女子で5女・中1と友達である。自分の考えを持っているが遠慮しているところがある。「7女・幼稚園」は(13)中1男子である。この生徒は他の班に行くことも多い。家族以外の「お姉さんのボーイフレンド」は他の班の(23)中3男子である。「お父さんの女の友だち」は他の班の(24)中3女子であるが、活動的で人気者である。

この中では、お父さん(中1男子)に対しては女性の友人までが設定されていた。食事の時などはこのような配役の中でストーリーが展開する。食事を残した場合でも、「妹」役の者には「姉」役の者が姉としてとるべき振舞(言葉や行動・態度)で注意していく。

また、場合によってはこの設定の上で行動についての説明(解釈)が行われる。例えば、ある時お母さん(スタッフの男子)が元気がないときがあったが、これについて次のように説明された。食事の時にお母さんが機嫌が悪いのは、お父さん(中1男子)の女の友達と一緒に食事をしているためである、ということになる。実際には、お父さん(中1男子)が中3女子と話をしようとしたことを指している。一方この時、お母さんは疲れていただけである。スタッフの疲れた様子を理解する、または受けとめる上で、このような解釈がとりいれられたと推測される。

また、この「設定」による人間関係場面ははからずも彼らの人間関係の一断面を見せることになった。それは設定の中心人物である(33)中1男子(お父さん)であるが、彼は設定場面では多くの人数による人間関係をまとめているが、他方、同一年齢集団では単に(23)中3男子と(13)中1男子の間に介在する関係に位置するだけである。この場合、いわば二重構造の関係に所属するといえる。しかも、一面では多くの人間に囲まれた中心人物として存在し、他方では孤立的な傾向にある状態で存在するという二面性を特徴としている。自分自身は孤立的な傾向にありながらも、設定関係を構築し、その采配をすることを通して、多くの人数による人間関係では、その中心人物としての位置を獲得していたと考えられる。

#### c) 意味づけされた関係

これらの事例で、a)、b)の両者に共通した点は、意味づけされた関係によって、関係における1人ひとりの参加者の位置づけが明確になる点や、これによって関係に所属する成員において他との区別性が生ずることがあげられる。「設定」による関係では、争いの仲裁などもこの関係において行われ、これによって仲裁そのものが意味づけられていると考えられる。

## 4 結果の考察

キャンプ活動全体では、参加の子ども達は人間関係の形成も活発で、スムーズにできた印象を受ける。しかし、個々の様子を見るとかなり個性的な関係を築いているといえる。スタッフとの強力な関係を形成した例もある。女子スタッフと不登校の中3女子が2例、女子スタッフ

と中1男子などがある。

個々のサブグループといえる小集団の形成も見られる。そこには不登校児童・生徒もそうでない者も共に交わっている。スタッフが介在して、人間関係を繋いでいるところがある。場合によっては、これによって孤立化が回避されている。(34)小5女子と(14)中1男子、(27)中3女子と(9)中2女子、(21)中3男子と(e)小5男子などはこの例にあたる。ここではスタッフは、人間関係形成のキーパーソンとしての役割を担っている。

特徴的な関係として「師弟関係」や「親分—子分関係」、「設定による関係」がある。彼らはこれによって関係形成の必然性を獲得しようとするのか、あるいは個々の位置づけを確認し合うのか、といった理由が考えられる。また、これによって役割関係は明瞭になり、同時に1人ひとりが位置づけられた状況の認識を得ることができるという効果があるであろう。

具体的に登校開始に向けた児童2人が同一の人間関係に加わっている例がある。それは、(6)小6女子（登校再開）、(g)小6女子、(h)小6女子、(f)小6女子、の人間関係とこれに関連した(17)中2女子、(18)中2女子、(4)中2女子（登校再開）の関係である。この人間関係には更に(4)中2女子（登校再開）と(2)小6女子（登校再開）の関係が連なっている。(6)小6女子（登校再開）、(g)小6女子、(h)小6女子、(f)小6女子のグループは学校も同じで、共に参加したものである。班などは別れて活動していた。(6)小6女子（登校再開）と(4)中2女子（登校再開）は同一の班である。また、設定による家族関係を構成していたグループである。人間関係では、設定も含めて多様な関係を体験していたとも解釈できる。(5)中2女子（登校再開）と(1)小6男子（登校再開）はあまり人間関係のもとでは活動していなかった。ただし、後者は特定の相手と固定した関係は持たなかったが、多くの相手とは行動を共にしていた。また、自家製の名刺（図案をいれて自分がつくった名刺）を配るなど、関係の形成には積極的であった。前者は時折乱暴な言動があり、周囲に溶け込めないこともあった。しかし、(29)中2女子や(12)小6女子など、同じ不登校の者と話し合っている光景をしばしば見た。(3)中2男子（登校再開）は静かで、あまり活動的にはみえなかった。しかし、(15)中2男子や(32)中2男子とは行動を共にしていた。

登校再開と人間関係との関連性については、人間関係の多い、少ないなどの量的な面が直接、登校開始につながるとは言いきれない。必ずしも人間関係形成で登校へのきっかけをつかむとはいえない。しかし、キャンプ後も変化がないケースでは多くの場合において人間関係が貧弱であることを考え合わせるならば、人間関係を含んだ場合、そこでの関係がなんらかの刺激を提供することは考えられる。ここからは様々な人間関係をベースとして生ずる生活場面が重要であることが示唆される。人間関係はこの場面形成にとって効果的な要因として作用していると考えられる。

### III ま と め

- 1) 集団生活での人間関係と、それを体験した後の行動の変化の関連性をみるならば、登

校再開に向けた変化を生じた児童・生徒が具体的に見られたが、彼らにこのような動向を生み出した状況として、人間関係を含みながら、全体としての場面構成が重要であると考えられる。これはどのようなことを意味しているかという点、言い換えれば、人間関係だけで直接的な行動変容のきっかけや刺激を得るのではなく、人と人との関係を含んだ多様な場面が、そこに位置する者に対して、多くの刺激を、効果的に及ぼす場面として作用すると考えられる。

## 2) このようなキャンプ運営と子ども達の変化について

非常に多くの不登校の参加者が行動や気持ちのうえで変化を示した。これについては今後の長期的な追跡調査が必要であるが、現時点の状況でこのような結果をもたらした要因を考えるならば、主なものとして次のような点が考えられる。

1つはキャンプの成り立ちである。冒頭で示したように「生活」を基本としたキャンプとして計画され、運営もこれにそって進められた。そのうえで、参加者の自主的な活動を促すことを優先的に考えた。

2つめは、これらにそって毎日の活動を参加者の自主的判断による実行を主体として進めた。これは行事への参加、食事の料理から準備や食事そのものにおいても取り入れられた。

スタッフは共に生活する者として活動した。指導や指示ではなく、多くは一緒に考え、協力しあう仲間として活動した。参加者の意思を尊重した。また、参加者の自主的な行動を「待つ」ことを基本とした。

また、スタッフは生活において自己の個性を大切にした。自分自身が感じたことや、考えたこと、思ったことなどは、嬉しいこと、楽しいこと、嫌いなこと、困ったことなどもできるだけ表現することにした。これは例えばキャンプのなかで「声を出す」ことを心がけることによって実践された。これによって、スタッフによる自己の意思や感情の表現などを受けとめる経験を多く得ることができたと思われる。

これらの点によって、参加者の意思が尊重され、自主的な行動が促されたと考えられる。また、自信や意識を高める、あるいは喚起すること、自己の意思や感情の表出などに繋がったと考えられる。

## 3) 提言とまとめ

不登校児に対する認識として次のことが言える。不登校の児童・生徒自身はそれぞれに個性をもった存在である。このことは、個々の人間関係からも窺える。また、活発に人間関係を形成している。これらのことにより、不登校児童・生徒を個性的に、また主体的に活動する存在としてより一層肯定的に捉える必要がある。彼らは集団においても、人との関係のもとに主体的に活動する存在である。不登校児に対して彼らの個々の特性を踏まえながらも、このような存在として認識されることが必要であり、またこの認識は、不登校児に対する接し方においても実行されなければならない。

1泊2日のキャンプのうえに5泊6日という長期のキャンプを実施した。観察のなかで、子ども達の表情や行動には活気が見られた。また、これまで示してきたように実際に登校を再開したものもいる。これらの状況については今後も、追跡する必要がある。同時に、なによりも

肝心なことは彼らを見守り、フォローする体制であろう。彼らが家庭や地域、また学校に戻ったときに今後も、必要に応じて援助する仕組みが必要である。その場合に保護者も対象に含まれなければならないのはもちろんである。

自然体験活動を振り返って思うことであるが、全般に不登校でも、登校開始でもその経過は実は児童・生徒だけに起きる変化ではなく、保護者（親）など彼らを取巻く人々にも併行した経過があり、当然、児童・生徒をめぐる学校や教師にもこれと併行した経過が生じているのである。このことを認識するとともに、現実ここで生じた変化をどのように受け入れていくかということについての指導・助言などのシステムが希薄であるように思える。これらの動態に応じた援助体制が必要である。

中学生になると高校進学が意識にのぼってきている。なかには児童・生徒や保護者ともにこれによって登校を意識し始める者もいるが、このような場合に適切にアドバイスできる体制が必要である。

また、登校を再開した者が小学校6年生3名、中学2年生3名であること、反対に格別な変化が見えなかったり、悩みが増えた者が中学3年生2名、2年生1名、1年生2名であることを考えると、高学年になってからの対応の難しさを感じる。これによっても、早期の対応が講じられなければならないといえる。また、家庭や学校、地域などの人と人とのつながりを軸とした全体的な体制が重要である。

#### 注

- (1) 上原貴夫 1995 不登校児童・生徒の人間関係形成に関する研究—キャンプ活動を通してみた人間関係形成について 人間関係学研究 第2巻第1号 19—29 日本人間関係学会
- (2) 長野県中央児童相談所他編 1994 児童相談所における不登校相談の実態と処遇（平成5年度児童相談所業務検討委員会調査報告）
- (3) 長野県教育委員会編 1995 不登校に対する指導の在り方
- (4) 室田洋子 1995 登校拒否の長期追跡調査—高校中退との関係から 日本教育心理学会第37回総会発表論文集
- (5) 本間友巳, 竹内伸宣 1995 中学生の欠席や欠席願望を抑制する要因 日本教育心理学会第37回総会発表論文集