

研究ノート

不登校児は、なぜ学校に行かれないのか Ⅲ

— 発達心理学の諸理論からの不登校についての考察 —

川島 一夫・征矢野 達彦・小松 茂美

Why Cannot the Truant Go to School? Ⅲ:

Consideration on Truancy from Various Theories of Developmental Psychology

KAWASHIMA Kazuo, SOYANO Tatsuhiko, and KOMATSU Shigemi

要 旨

川島 (2016)¹²⁾ は「不登校児は、なぜ学校に行かれないのかⅡ」において、「不登校の背景にある大人社会の価値観が不登校を促している」ことを主題として、不登校は、社会にとっての損失であり、登校行動も他の社会的行動と同様に教えられなければならないと論じている。本論では、さらに、発達心理学の諸理論からの不登校についての考察を試みる。発達心理学の諸理論の中で「レジリエンス」、「自尊感情」、「自制心の制御」、「発達課題」、「恥 (shame) とシャイネス (shyness)」、「アサーション・トレーニング」「社会性の発達」についての理論を背景に不登校問題を考察する。

キーワード

不登校 発達心理学 レジリエンス 自尊感情 社会性の発達

目 次

- I. 本論のねらい
- II. この論文を通して検討される不登校のタイプと典型事例
- III. 「レジリエンス」と不登校
- IV. 自尊心 (自尊感情) と不登校
- V. 自制心の制御と不登校
- VI. 「発達課題」と不登校
- VII. 恥 (shame) とシャイネス (shyness) の研究から不登校を考える
- VIII. 不登校の復帰過程とアサーション
- IX. 社会性の発達理論と不登校

文献

I. 本論のねらい

不登校研究の多くは、臨床心理学的な観点から登校行動を支援するという視点や教育学、哲学的な観点から学校の意味とその子どもの将来への生活などについて論じられている。本論では、発達心理学の諸理論から不登校という現象を考えることを試みる。それらの理論から不登校に関する研究をするのであれば、どのような研究が考えることができるかについても論じてみたい。川島 (2002)¹⁾は、不登校児への登校刺激の原則を策定するために、不登校を不登校タイプ、発達段階、経過段階により54のタイプを理解しやすくするためにタイプ別チェックリストを考案した。そこで使用された不登校の分類が表1および表2である。さらに、それらのタイプに対応する、典型事例を掲載した。本論文では、これらのタイプと典型事例について、「レジリエンス」、「自尊心感情」、「有能感（コンピテンス）」、「キャリア発達」、「社会性の発達」等の発達心理学のいろいろな理論を背景に不登校問題を考察すると共に、それが不登校を理解するのにどのように役に立つか、また、それらの理論から、不登校の理解を深めるためにどのような研究が必要

かを検討する。

Ⅱ. この論文を通して検討される不登校のタイプと典型事例

表1および表2は、川島 (1999)²⁾において、作成されたものを加筆修正した表で、表1は、子どもにとっての「学校内」と「学校外」の相対的関係である。そこでは、不登校児に対する登校刺激を考えるときのヒントとして、不登校を学校外と学校内に分け、学校内の方が楽しければ学校に行きたいと考えるであろうとしている。さらに、表2では、学習理論における強化と罰の概念により、登校行動に対する強化を考えている。

もちろん、不登校への対応は、一律に同じ対応をしても、それぞれの子どもの状況によって強化として働く場合と逆に働く場合などが考えられる。これまでも、多くの対応の効果がみられないのは、個々の児童・生徒により登校刺激に対する受け取りかたが異なることがかなり大きな要因であろう。本論では、表3の「強化」と「罰事態」に対する「予期」「経験」によって分けられた不登校のタイプとその事例に対する対応を、発達心理学の諸理論から考

表1 子どもにとっての「学校内」と「学校外」の相対的関係²⁾

学校内での強化	●「学校内」が「学校外（家庭）」より楽しければ登校し、「学校外（家庭）」の方がよくなれば不登校	学校外での罰事態
学校内での罰事態	●「学校内」で嫌なことがあれば不登校で、「学校外（家庭）」がつまらなければ登校する	学校外での強化

表2 行動変容の理論から予測される「学校内」と「学校外」の相対的な「強化」と「罰事態」の関係による予想される登校と不登校の状況²⁾

不登校児への環境		予測される結果	
不登校の原因が学校内にあると思われる場合	学校内における強化の	増加	登校
		減少	不登校
	学校内における罰事態の	増加	不登校
		減少	登校
不登校の原因が学校外にあると思われる場合 (家庭が中心)	学校外における強化の	増加	不登校
		減少	登校
	学校外における罰事態の	増加	登校
		減少	不登校

察をしてみたい。発達心理学は、その近接の学問との隣接領域の多さを考えると、そのすべてを論ずることは難しい。そこで、幾つかの発達心理学に関連する理論から、不登校を考える。川島²⁾では、行動変容の基本としての行動を変容する4つの事態である「正の強化」、「負の強化」、「罰」、「無視」の中で不登校行動を形成する環境刺激として「強化」と「罰事態」をとりあげた。これは、理論を単純化するためであることと登校行動の減少を形成する場面では負の強化は強化の減少という形で現れると考えている。すなわち、不登校の要因を登校

行動がなくなるあるいは減少すると考えた時、その要因は学校内について考えるとすれば「罰事態の増加」か「強化の減少」であり、学校外（主に家庭）での原因を考えるとすれば学校外での「強化の増加（登校行動に関して）」と「罰事態の減少」のどちらかの事態で生ずると仮定される。

ここで、使われている「罰」という用語は、一般に使われる罰を与えるというときの罰とは異なるものである。ここでの罰とは嫌悪事態のことであり、例えば教師が生徒に悪意がなくて声をかけたとしても、それを生徒が「嫌だ」と感じればそれは「罰」

表3 不登校のタイプによる典型事例²⁾

①学校内罰増加予期タイプ 「いじめ・叱られ心配型」：Aタイプ このタイプは、子どもが学校内である行動をしたとき、嫌悪刺激が与えられるのではないかと、あるいはいやなことが起こるのではないかと心配し、それらを避けようとするために登校（園）を拒否するようになるタイプである。原因としては、転校による学校生活への不安や他の児童が叱かれているのを見て心配になり登校できなくなるタイプである。
②学校内罰増加経験タイプ 「いじめ・叱られ・過度の緊張経験型」：Bタイプ このタイプは学校内で経験したことがいやなことが原因となり不登校になるもの。友達にいじめられたり、仲間外れになった経験などある嫌悪的な出来事を経験したことによって不登校になるものである。
③学校内強化減少予期タイプ 「家族分散不安型」：Cタイプ このタイプは学校外、特に家庭での状況に対する強い不安感情によって不登校になるものである。例としては家族が病気になったり、母親の家出等によって家族がバラバラになることを心配したり、両親の仲が悪く喧嘩をしたらどうしようかなどと心配して登校できなくなるタイプである。
④学校内強化減少経験タイプ 「落ち込み・ショック経験型」：Dタイプ このタイプは、学校以外でのいやなことやショックを受けたこと原因で不登校になるものである。これには直接的な学校場面で経験以外のものをすべて含む。例えば、家族の家出や離婚、祖父母の死によるショックによる不登校や家族に病人などがいて面倒をみてもらえずに登校できないタイプがある。
⑤学校外罰増加予期タイプ 「甘やかされ期待型」：Eタイプ 母親や祖母などの甘やかしの程度が強く、子どもの登校への意欲をなえさせるような状態によって不登校になるタイプ。これには夫婦の不和などによる母親が分離不安によるものや、弟妹の出産によって生じた母親を奪われるのではないかと不安による不登校の状態を含んでいる。
⑥学校外罰増加経験タイプ 「甘やかされ・怠学型」：Fタイプ これは学校外、特に家庭で甘やかされているために、学校での規則正しい生活リズムに適応できず登校できなくなるタイプである。小学校低学年での基本的な生活習慣の欠如や病気等による長期の欠席によって家庭での自由な生活から登校する意欲を失って不登校になっているものである。
⑦学校外強化増加予期タイプ 「良い子の息切れ型」：Gタイプ このタイプは多くの強化を受けてきて「認められたい」という気持ちの強い児童・生徒が、周りからの評価を気にしすぎるため、何事も完璧にできないと自分への評価が下がるのではないかと不安になり不登校になるものである。まじめで良い子が失敗したり、認められなくなることへの不安によって登校できなくなる場合や良い子でありたいという気持ちが強く成績が下がることへの不安や失敗することを怖れて登校できなくなるなどが含まれる。
⑧学校外強化増加経験タイプ 「無気力・落ちこぼれ型」：Hタイプ このタイプは、学校内での強化の減少を経験し、登校する気力を失い登校できなくなるものである。自分が得意であると思っていたことが何か壁にぶつかったり、学習が徐々に難しくなりついていくことができず落ちこぼれたりして不登校になったり、転校、転任などによって親しかった友だちや教師と別れてしまったことが原因で登校できなくなるタイプが含まれる。

となってしまう。あるいは友人が親切で声をかけてくれたとしても、馬鹿にしているとすれば「罰」となってしまうのである。「罰」を理論的に定義すると「ある行動の後に生じた環境の変化が、その行動が生ずる確率を減少させた時、罰であり」、登校行動が減少することは、不登校行動となる。

Ⅲ. 「レジリエンス」と不登校

1. 「レジリエンス」から、不登校を考える

レジリエンスは、もともとは物理用語で、柔軟性のある強さを意味し、脆弱性（vulnerability）の反対の概念である。教育や心理学の分野では、自発的な動機の意味を含み「うたれ強さ」や「逆境力」、「折れない心」、「耐久力」、「精神的回復力」などと訳されることが多いが、訳さずに「レジリエンス」という語を使用することが多い。

不登校の多くの児童・生徒は、基本的に、「うたれ強さ」「逆境力」や「折れない心」、「耐久力」、「精神的回復力」のような耐性が少ないことが予想される。アメリカ精神医学会は、レジリエンスを築くための方法として、以下のことを提案している。1.親戚や友人らと良好な関係を維持する。2.危機やストレスに満ちた出来事でも、それを耐え難い問題としてみないようにする。3.変えられない状況を受容する。4.現実的な目標を立て、それに向かって進む。5.不利な状況であっても、決断し行動する。6.損失を出した闘いの後には、自己発見の機会を探す。7.自信を深める。8.長期的な視点を保ち、より広範な状況でストレスの多い出来事を検討する。9.希望的な見通しを維持し、良いことを期待し、希望を視覚化する。10.心と体をケアし、定期的に運動し、自己のニーズと気持ちに注意を払う。

これらは、不登校状態の児童・生徒にも、行動目標として一致する部分が多くある。そこで、不登校の典型的なケースをとり上げて検討する。例えば、

川島²⁾で8つに分類された不登校のうち、「落ち込み・ショック経験型」のケースとして「幼稚園の年長であるA子は、先月よくかわいがってくれた祖母が亡くなり、とてもショックを受けた。現在でも祖母のことを思い出しては泣いてばかりで幼稚園に行こうとしない状態である。」という場合、前述のレジリエンスを高めるための方策のうち、3.変えられない状況を受容する、9.希望的な見通しを維持し、良いことを期待し、希望を視覚化することでレジリエンスを高めることは、不登校状況からの変化を生ずる可能性がある。さらに、「学校内強化減少予期タイプ」（良い子の息切れ型）のケースとして、「中学生のCは今まで得意だと思っていた教科のテスト勉強が思うようにはかどりません。今度またテストがあるのですが、悪い点を取ってしまうのではないかと、とても心配になりました。そして、だんだん欠席が目立つようになり、不安定登校期に入りました。苦手な授業（体育）を休むようになり、早退・欠席が増えてくる。朝準備をすませて、いざ登校しようとするとお腹が痛くなったりして学校に行けない。「宿題をやっていない」という理由で休むようになったりする。」というケースの場合、レジリエンスを向上するための3.変えられない状況を受容する、4.現実的な目標を立て、それに向かって進む、5.不利な状況であっても、決断し行動する、ことを日常の行動目標として指導することができる。

2. 不登校予防のために「レジリエンス」を育てる

上に述べたように、不登校になる状況での児童・生徒は「レジリエンスが少ない」ことが考えられる。「逆境力」という意味から、「レジリエンス」は困難な状況での耐性ともいえる。登校することが、心理的に困難さを持つ場合でもレジリエンスがあれば、不安や登校することへの抵抗があったとしても、一時的には登校を渋ることがあっても、自ら登校することへの意思を作り出し、困難さを克服し適応する

ことが可能になる。レジリエンスが少ない不登校児の多くは、登校のための抵抗となる学校という環境や登校させようとする家庭での状況を、内的に否定することによって、その困難から避けるために引きこもることになるのである。

そのような状況に陥らないために、レジリエンスを育てることが重要になる。レジリエンスを育てるのに重要なことは、まず、①日常の生活を整えることで、困難な状況に絶えられるような心身共に健康な生活を送ることである。次に、②自分の行動の結果を、ポジティブに捉えることができるようにするである。例えば、不登校という現在の状況を受け入れ、その状況に対して妥協し、その状況に適応していこうとする場合、レジリエンスがないと困難な状況をもたらした心理的環境や周りの人間を否定し、落ち込み、その後の困難な場面を避けようとする。不登校児は、このようなプロセスで、家に引きこもるようになり、タイミングの良い登校刺激がない場合や、そのまま放任され不登校が当然のような状況になった時、大人への引きこもりへと進んでしまうのである。不登校児へのレジリエンスを高めるために行わなければならないことは、第1に、日常生活を規則正しいものとするところである。まず、起床時間と就寝時間の設定によって睡眠リズムを作ることである。そのためには食事時間を決め、それを守らなければ食事がしにくい状況を作るだけでなく、家族と一緒に食事をするなど規則正しい生活の基礎をつくる必要がある。昼夜逆転を解消するためには、時間的に健康な生活と規則的な食事、少しでも家族との会話を積み重ねることである。次に、昼夜逆転などを引き起こすことの多いゲームやネット以外に興味を持つものを作ることである。できれば、外へ出たのスポーツがよい。一人でできる散歩やランニング、サイクリングからはじめて、サッカーや野球などの集団スポーツに向かうことが望ましい。それらの身体的な活動と平行して、他者に対する信頼感の育成が必要である。もちろん、家族に対してだけでなく、決して馬鹿にされること

はないという安心感を持つことの可能な他者との関係がレジリエンスの基礎となる。そして、不登校児にとって最も重要なことは、自分が何らかの形で、誰かの役に立っているという感覚である。その方法としては、家事の手伝いや共同作業が身近なものである。多くの不登校児の場合、昼夜逆転や不規則な食事を許し、さらには、何もしなくても生きていける、暮らしていけるという意識を持ってしまふことが多い。そこから逃れようしたり、その状況を見ないようにするために、さらに引きこもりを続けてしまうのである。

IV. 自尊心(自尊感情)と不登校

1. 不登校児における「自尊感情」の状況について

ここでは、不登校児の自尊感情について、発達心理学における「自尊感情」(self-esteem)、「自尊心」、「自己肯定感」、「自信」の研究との関連を検討する。心理学における「自尊心」とは、不登校の児童にとって、学校を含めた環境における自身の価値についての主観的な感情に対する評価である。それは、主観的な自己に対する判断を含んでおり、自己に対する態度ともいえる。一般に、自尊心は自己に対しての肯定的な態度・感情である。そのため、自尊心は、勝利、絶望、誇り、恥などの感情状態だけでなく、有能感のような自己に対する信念も含まれることが多い。Smith, Mackie (2007)³⁾によると「自己概念は、我々が自己について考えるものであり、自尊心は自分自身が自分についてどのように感じているのかについての、自己の正または負の評価である」としている。

不登校児の「自尊感情」は、どのような状態にあるのであろうか。近藤⁴⁾によると「自尊感情」は2つあり、「基本的自尊感情」と「社会的自尊感情」であるとしている。そこでは「基本的自尊感情」とは、生まれてきてよかった、自分には価値がある、自分

は自分という感情であり、「社会的自尊感情」とは、自分には、できることがある、役に立つことがある、社会の中で自分の存在には価値がある、人より優れている、と思える感情であるとしている。前者は、主観的な感情を中心としたもので、自己の経験から生ずる、主観的で永続性のある感情であると考えられる。それに対して、後者は、他者と比較して得られる、相対的、条件的で、場面によって変化する感情であるといえる。不登校児の登校行動を考えたときに、基本的自尊感情は、登校への意思とは関係なく、毎日の生活の中で、自分自身への感情であることから、家庭内での立場や親や兄弟、友人からの扱われ方が影響してくると考えられる。それは家庭や学校のみならず、過去の経験から生じた、自分自身の記憶に刻まれた自己のイメージであり、それは、他者が変化させようとしても、容易く影響を受けることなく維持され続けるものである。

それに対して、不登校児の「社会的自尊感情」は日常生活のなかで、他者から褒められたり評価されたりすることで強化され、罰や無視によって提言するものであると考えられる。例として川島²⁾の事例のなかでの「Dタイプ」が、これに対応する。例えば、幼稚園-小1期の事例では「幼稚園の年長であるA子は、先月よくかわいがってくれた祖母が亡くなり、とてもショックを受けた。現在でも祖母のことを思い出しては泣いてばかりで幼稚園に行こうとしない状態である。」が対応する。また、小6-中学校期の事例では、「中学1年生のA子は、テストの日に風邪をひいてしまい、集中できずいい点数が取れなかった。そのテストの成績を母親に知らせると、ひどく叱られてしまった。A子はとてもショックを受け、それ以来学校に行かなくなっている。」等があげられるであろう。不登校が生じた段階で、自尊感情が低いまま成人になった場合、他者とのコミュニケーションをとることが難しく、周りの人と上手に距離を保って関わりを持つことが難しくなったり、トラブルに直面したときに周囲の人を適切に頼ることができず一人で抱え込んでしまうなどの問題を起こ

しやすくなってしまう傾向がある。

2. 不登校児における「自尊心」の形成のために

「自尊心」は、上記のように、比較的永続性を持った部分と、状況に左右されやすい部分がある。不登校については、それまでの経験や発達の過程で、比較的永続的な行動傾向としての登校行動に対する自尊心が強く形成されている場合、状況としての自尊心の多少の減少がみられたとしても、不登校にならないと考えられる。そのために、幼児期からの永続的な「基本的自尊感情」の形成は重要な課題となる。幼稚園、保育園等の集団生活に入る前の幼児は、自尊心というよりも自己中心的な特性としての自尊心に近い行動傾向を持っていることが多い。一方、それまでの生活における他者は、多くの場合家族に限られている。いわゆる内弁慶のような家族内での他者との自尊心は、集団生活の中では認められないことが多く、当然の結果として自尊心の低下が生ずる。しかし、そのような自尊心の低下は、状況による自尊心の低下であり、永続的なものとして内在化されなければ、健全な比較的安定した自尊心の形成に影響することはないと考えられる。

不登校児においても、「基本的自尊感情」の形成のために、行われることが期待される家庭での環境の整備が考えられる。それには、①日常の体験によって自己についての知識を増やすこと、②日常での小さな成功体験を積み重ねて経験させること、そして、③親や周りの大人たちから、適切な社会的報酬が与えられることである。特に、自己の行動の基準が形成される前の幼児期においては、社会的な善悪や行動の規範ができていない段階である。すなわち、大人でも、それを行っても良いのか悪いのか、はっきりしていない状況では自信のある行動はできない。幼児においても行動の是非がはっきりと与えられないことは、自尊心の形成がで

きない。そのために日常の生活の中で、これは良いこと、これはしてはいけないことをはっきりと示されない幼児は、基本的自尊感情の形成が遅れてしまうと考えられる。

日常の体験を多く与えることは、自尊心を構成している自己意識を形成するのに重要である。セルフモニターリングとしての自己の行動に対する判断は、自分でもできることと自分では無理なことの正確な判断を行うことが可能になる。その判断する力は、次第に自分のできることが増えていくことで、比較的永続的な基本的自尊心の形成がなされる。これは、家族、特に母親と一緒に体験することで、次第に母親が見ていてくれるならば、自分ひとりでもやってみようという状況になる。Bretherton and Ainsworth⁵⁾ のストレンジ・シチュエーションの研究でもみられるように、母親を探索基地として行動を行うことが自尊心の形成過程につながる。そこでは、養育環境に応じた他者との接近方略や対人関係スタイルの形成によって、3つのタイプに分けている。そのような「愛着行動」(アタッチメント)は、自尊心の形成に影響すると考えられる。

このように自尊心の基礎を育てるために、日常の生活の中で、保護者、特に母親が、愛着行動の形成のために、子どもとの共通体験を通して、共に成長するという意識で生活をする必要がある。不登校の児童が必要なことは、母親との関係が密接であるというだけでなく共通の興味と体験をする生活がより必要にみえる。例えば、絵本を読む場合でも、読んできかせるだけでなく、その内容についての感情を共感したり、食事のときに、栄養や健康だけでなく、好きでないものを、はっきりとどのような不味いのかを共通理解することなどもあっていいのである。テレビ番組も、子どもの好きな番組だけでなく、母親の好きな番組も、一緒に見たり、五感を使用して花や石鹸の香りをかいで感情を述べあうなども、共通のものを理解しあい、何でも、母親と同じでなく、生活の中で、子どもの持つ独自の体験や感情を大人に否定されることなく生活す

ることで、自尊感情として、自分自身の「これでいいのだ」という肯定感を積み重ねていくことで、基本的自尊感情が形成されるのである。

V. 自制心の制御と不登校

1. 誘惑への抵抗 (Delayed gratification) 研究における自制心と登校行動

Mischel⁶⁾ の、「マシュマロ実験」という名で行われた有名な研究においては、幼児期の子どもの示す「誘惑への抵抗」が将来にわたって、その子どもの性格や行動傾向として持続するとしている。Mischel⁶⁾ は、子どもに、今すぐに1セントのキャンディーをもらうか、1週間後に10セントのキャンディーをもらうか選ばせた。結果から、トリニダード・トバゴの子どもたちの民族や年齢による選択の違いがみられたと報告した。その後、Mischelら⁷⁾ は、大学内の付属幼稚園の4歳の子ども186人を被験児として実験を行った。被験児らは、6畳程度の机と椅子以外に何もない部屋に通され、椅子に座るよう言われた。机の上には皿があり、マシュマロが一個載っている。実験者は「私は用事がある、他の部屋にいかねばなりません。このマシュマロは、あなたにあげますが、次に私が15分後に戻ってくるまで食べるのを我慢していたら、マシュマロをもう一つあげましょう。私がいないうちにそれを食べてしまったら、もう一つはあげません。」と言って部屋を出ていく。子どもらの行動は、隠しカメラで記録された。部屋に残された子どもの多くは、マシュマロをなでたり、目をふさいだり、マシュマロを見ないようしたり、マシュマロを見つめたり、触ったりした。実験者が帰るまで食べなかった子どもは、およそ1/3であった。

この研究は、我慢をするというよりも、「自制心の制御」あるいは「欲求のコントロール」や「セルフコントロール」といわれている。将来のより大きな報酬のために、自己の欲求や衝動をコントロールし、

目先の欲求を統制するための能力であるともいえる。このような、自制心やセルフコントロールは、成人に達しても、社会の中でうまく生きていくために必要な能力であると考えられている。これを不登校児についてあてはめてみると、登校に対する自己の嫌悪感を、どのように抑制するか、また、自己の不安や恐怖をどのようにコントロールして登校行動へと結びつけるかは、誘惑に対する抵抗とは、逆の意味になるが、行動を制御するという意味で同じように考えることができる。また、その研究で両親がそろっている児童と比較し片親の児童の方が得点が低かったことから、セルフコントロールは、家族構成や社会性の発達との関連性が推測される。さらに、Mischel and Shoda (1988)⁸⁾は、そこでの被験児について追跡調査を行った。その結果、4歳の段階でみられた自制心の程度は、その後十数年を経た後も持続していることがわかった。すなわち、マシュマロを食べなかった子どもたちは、食べた子どもと比較して、マシュマロを食べなかった子どもたちのほうが、学校でもまわりからも優秀であると評価されていた。それは、大学進学試験 (SAT) の点数において平均210ポイントの差が見られたという。仮説ではあるが、不登校児のマシュマロテストによる自制心の測定が可能であるとすれば、その差は生ずるかどうかについての検討が必要であろう。



図1. Mischel W, et al.⁷⁾
マシュマロテストの様子

2. 感情の「セルフコントロール」と不登校行動

Mischel⁹⁾ではさらに追跡調査が行われた。ここでは、ゴー・ノーゴー課題を使用して、笑顔に対する反応の抑制と、悲しい顔に対する積極的な反応の比較が行われた。被験児は、クールタスク、ホットタスクという表情に対する反応課題において、笑顔を見てもスペースキーを押さず、悲しい顔を見たときだけ押すように指示された。結果は、この感情抑制という誘惑への抵抗の課題で、セルフコントロールが可能であった被験児のほうが、笑顔を見てもキーを押さないという抑制課題に対する成功率が高かった。このことは、「マシュマロテスト」で、マシュマロを食べずに2つ目のマシュマロをもらうことのできた子どものほうが、表情による影響という感情的刺激に対する衝動を抑えることができたということになる。

不登校児についても、前述の「いじめ・叱られ心配型」や「いじめ・叱られ・過度の緊張経験型」の児童については、この感情の抑制ということができにくい可能性が考えられる。特に、学校内罰増加予期タイプにおいて、子どもが学校内である行動をしたとき、嫌悪刺激が与えられるのではないかと心配し、それらを避けようとするために登校(園)を拒否するようになることが多い。これは、将来におけるネガティブな自己の状況を期待することから生ずると考えられる。これを不登校児の研究として当てはめてみると、「誘惑への抵抗」という形での「自制心の形成」を訓練することで、不登校児に多くみられる、ネガティブな自己の状況の期待を自制することが可能になることが予想される。

VI. 「発達課題」と不登校

1. 不登校児の発達課題と年齢段階

不登校の「発達課題」については、川島¹⁰⁾において、不登校を発達課題の背景となる「社会性の発達要因と年齢による段階」によって分類している。そこでは、神保¹¹⁾の1) 幼稚園-小学校低学年の場合、2) 小学校中学年-高学年の場合、3) 中学校-高校の場合の年齢による対応の異なる事項を参考に、不登校の状態にある児童・生徒を「社会性の発達要因と年齢による段階」にしたがって以下のような3つの段階に分類している、1) 幼稚園～小学校1年生の「母親との関係を中心とした対人関係の段階」、2) 小学校2年生～小学校5年生の「友人関係を中心とした対人関係の段階」、3) 小学校6年生～中学生の「自己確立の段階」ここで対人関係の能力とは、社会性の発達という意味で不登校の中心的な概念となる。

不登校児を扱う時の発達段階の重要性についても、実際の現場では無視されていることが多く、その例として、幼児期においては強制的な親や教師の登園指導が行われたり、その一方では、まだ小さいのだから無理に幼稚園や学校に行かせるのは、かわいそうだななどという理由から登園行動をうながさないことがみられる。一方、小学校においては、小学校中学年とそれ以降の高学年について、本来なら、異なる発達課題が与えられる必要があるにもかかわらず、同じ小学生であるという理由からで区別して扱うことはほとんどみられない。子どもが登校するという行動を形成するために親や教師の援助が必要であり、親や教師の援助が適切でない場合は不登校行動が生ずることは当然のことであることを忘れてしまいがちであること現している。ここで、もう一度、川島¹⁰⁾を引用して、不登校を年齢によって分類した発達段階について説明する。

1) 幼稚園～小学校1年生の「母親との関係を中心とした対人関係の段階」

不登校に関する発達の第1段階は幼稚園、保育園への登園拒否を含む幼児期から、およそ小学校1年生の時期に至るまでの段階である。これは、いわゆる認知発達の段階で考えると前操作期にあたるもので、社会性の発達の中で、価値観を形成するために必要な認知能力の基礎がつけられると考えられる段階である。このことは不登校（不登園）についても、幼稚園や学校に行くことについて意識する能力が低く、多くの場合、両親、特に母親の態度が原因となって不登校が生ずることが多いと思われる。その意味で、この年齢段階では母子分離が適切に行われないことが不登校（不登園）の原因であるなどと極端な理解がなされることが多いように思われる。しかし、実際には後に述べるように母親との関係だけでなく、例えば小学校の入学によって不登校が始まるというような、それまでの保育園、幼稚園での対人関係のありかたと異なった場面での対応のされ方の違いによって生ずることもある。このように第1段階での不登校に関する特徴は登校することについてのはっきりした意識を持たないということである。逆にいえば登校しないということについての罪悪観や罪償観を持たずに不登校が始まるということになる。この場面では対人関係の障害によっておこる問題ばかりでなく、環境的な要因として不登校に対する比較的単純な強化者（あるいは罰）が存在することも考えられる。

2) 小学校2年生～小学校5年生の「友人との関係を中心とした対人関係の段階」

この段階は、小学校2年生くらいから5年生くらいまでの対人関係形成のための基礎としての社会性が発達する段階である。この段階では、その後の行動の基準となる規範意識や道徳意識の形成が行なわれる時期である。規範の形成とは、例えば対人関係の中で、友人がいやな顔をしたら、それはやめた方がいいとか、相手の機嫌を損ねそうになっ

たら、それをフォローするための言葉や態度をどのようにとったらよいかというように集団の中で自分の役割はどのようなものであるのかということを学習する段階である。また、一対一の対人関係のみでなく、一対多あるいは多集団の一員として多対一の関係の中での対人関係を可能とする段階である。

またこの「友人との関係を中心とした対人関係の段階」は、社会性の発達の中で大きな変化の生ずる段階である。すなわち、性役割や性差という第2次成長が生ずる段階であり、セルフコントロールの発達や道徳行動や愛他行動の内在化の生ずる段階である。行動規範の内在化が行われるということは、学校における対人関係のみならず、社会生活全般にわたる対人関係を含めた行動の基準が形成され、この段階以降での基本的な行動基準の獲得が行われるという意味を持つ。これを不登校に関していえば、行動基準の形成のために友人が家族、母親以上に将来にわたって影響する可能性がある段階だと考えられる。

3) 小学校6年生～中学生の「自己確立の段階」

第3段階は、10歳くらいまでに価値観が内在化された後の自己の基準の確立のための段階であるといえる。この段階では、不登校が始まった時期によって不登校の段階をどのように経過するかについて異なった意味を持つことになる。すなわち、発達の年齢としては自己確立が行われる段階であったとしても、その対応を考えると、不登校が始まったばかりの段階では自己確立の要素よりも精神的な安定を求める要素のほうが多いであろうし、登校への意志がみられた時には、それを援助することが必要となる。その意味では典型的に自己確立の段階であるといえるのは不登校の後期においてあらわれるものであるといえるかもしれない。これは、幼児期での母親との関係を中心とした対人関係の時期に多くのケースがみられる分離不安を原因とする不登校に対応するものであり、児童は自己

意識の確立を求めるため、あるいは自己意識を防御するために不登校になる可能性を持つということがいえる。

Ⅶ. 恥 (shame) とシャイネス (shyness) の研究から不登校を考える

1. 「恥」(shame)の意識と不登校

発達心理学の領域で、「恥」(shame)あるいは「シャイネス」(shyness)の研究は、アメリカでは数多くみられるのに対して、日本では、恥や内気についての論文はあまり多くない。さて、不登校児の恥 (shame) あるいはシャイネス (shyness) は、その不登校行動と関連しているのであろうか。

社会学の領域になるが、R.ベネディクトの『菊と刀』から始まった、日本人の「恥の文化」についての研究は、「恥の文化」を他者の内的感情やおもわくと自己の体面とを重視する行動様式をとる文化であるととらえている。この「恥の文化」に対応するものとして、内面的な罪の意識をもつ文化として「罪の文化」を西欧文化の典型であると考えている。これは、欧米を中心とした、キリスト教の基本的な概念である「原罪」(人間は生まれたときから罪を背負ったものである)という性悪説の立場に立つものであり、一方、日本人の持つ「恥の文化」は、東洋的な性善説の立場を背景に、本来は正しい行動を取るべき自分の行動が他者からみられて劣るものであることに罪悪感を感じるものである。

不登校の児童生徒に対する、親の対応などにも、この「恥ずかしさ」の感情がみられるような気がする。日本で定義されているような、不登校は、欧米の児童生徒には見られないものである。例えば、川島¹²⁾でとり上げられているようなアメリカでの不登校児に対する地域社会の対応は、恥ずかしさというよりも、不登校は社会全体の損失であるという概念がある。この日本、特有であると考えられている

恥の文化の背景は、何なのであろうか。ベネディクトも、日本の学校について「学校は生徒のことよりも学校の評価ばかりを気にしている。これは、個人の権利保障という正義よりも集団の組織の名誉を優先している。そこから日本の学校では「恥の文化」が根強いものである」と述べている。すなわち、日本の学校では、子どもが集団から協調性を強く求められているため、自己の主張を抑制して集団に合わせるという形で行動する。「和の意識」は、日本の学校では最も重視されるのである。自己の行動の責任を自分でとることはなく、児童生徒の行動の責任は、すべて教師や親の責任として扱われるのである。そこから、個人の実績や名誉は個人のものでなく、集団のものとしてとらえることをより良い態度として考えられている。不登校についても、学校という集団から「外れる」ことを「恥ずかしい」と考える意識があるのではないかと考えられる。

2. 「シャイネス」(shyness)と不登校

「シャイネス」(shyness)についても、同様なことが考えられる。特に、「いじめ・叱られ心配型」は、子どもが学校内である行動をしたとき、嫌悪刺激が与えられるのではないかと心配し、それらを避けようとするために登校(園)を拒否するようになるタイプである。原因としては、転校による学校生活への不安や他の児童が叱かれているのを見て心配になり登校できなくなるタイプである。その結果、うまく友達に融け込めず、学校生活に不安と心配により、不登校になると考えられる。

シャイネス(shyness)の研究は、心理学においても研究テーマとして多く見られるが、特に、アメリカでは、ネガティブな事象としてとらえられている。後藤¹³⁾によると、シャイネスに関する心理学的研究は、Zimbardo¹⁴⁾を中心とした研究チームによる、臨床的なデータを通じてシャイネスが様々な対人関係での不適応に影響を及ぼすことを示し、その不

適応を改善するためにシャイネスを引き起こす原因を解明し、それを取り除く必要があることを示唆した。また、初期のシャイネス研究では、特定の場面や特定の人の前でのみ生じる「状態シャイネス」(state shyness)と特定の状況に限らずあらゆる対人場面で持続する「特性としてのシャイネス」(traits shyness)が並行して記述されていたが、その後の研究では、「特性シャイネス」に関する研究が主流となっている、と述べている。また、シャイネスがネガティブな概念を含んでいることについて、シャイネスという特性は内向性や社交性の低さなどのパーソナリティ特性と中程度の正の相関関係が認められている。

菅原¹⁵⁾は、シャイネスの主要な2つの要素として、対人不安傾向と対人消極傾向に分けている。不登校のケースにおいても、対人不安傾向と対人消極傾向の両者がみられるものが多い。「いじめ・叱られ心配型」の典型についても、転校による学校生活への不安や他の児童が叱かれているのを見ることで、対人不安傾向と対人消極傾向の両者が生ずると考えられる。そこで、行ってみたい研究として、不登校児のシャイネスの測定が考えられる。シャイネスの測定については、シャイネス(shyness)尺度の日本語版が利用可能であろう。不登校児のシャイネスを研究する必要があるのは、不登校が続くことで、成人への引きこもりの要因となる可能性があるからである。

Ⅳ. 不登校の復帰過程とアサーション

1. 不登校児の復帰プロセスについて

不登校児への対応は、行動療法や認知行動療法によるものが多く行われてきた。それらは原因論とは独立に対処療法として発展してきたか、あるいはいわゆる神経症の治療を応用したもののようにみえる。その多くは、まずは性急に登校刺激を与え

ることは避け、身体症状の軽減を図り、活力を養ってから、学校と家庭が連携を保ちながら再登校刺激を与えるタイミングを見計らい、いよいよ再登校という展開をしているものが多い。佐藤¹⁶⁾は「学校教育分野で仕事をしている我々には、社会あるいは教育評論としての不登校論と、治療論としての不登校論は区別しておく必要がある。たとえば、『不登校は学校教育体制への子どもの抗議だ』という評論を単純に特定の子どもに関して受け入れ、治療を必要とする、その子どもへの対応を放置しておく、これは子どもに不幸をもたらす危険性を高めることになる」と述べているように、不登校に関する研究や論文は、教育学者を中心として不登校の意味を含めた是非を論ずるものがある一方で、現実論から不登校児を臨床の対象として解決のみを目指すための論文があるように見える。

そのそれぞれが問題を持っているように思われる。一つは不登校の意味を論ずることで、納得してしまうことである。例えば、不登校は、その子どもの発達の過程において意味のあるものであり、見守ることが大切だという立場の場合、いつまでどのように見守るのが明らかではない。また、カウンセラーの「登校刺激は与えるべきではない」という言葉をうのみにして、子どもの不登校に関連したストレスを与えないようにするべきだという教師や親の態度もみられる。他方では、不登校は学校に行きさえすれば解決されたことになるのだという立場から、強制的に子どもを無理やりにでも登校させようというものや理論まである。

不登校を論ずるときに、最も重要なことは、不登校は、個々の子どもの状況でなく、個々の子どもが登校するかどうかでなく、子どもが登校することを両親や教師が、社会にとって、どれほど重要かを考えているかによると思われる。川島¹²⁾が述べているように、「不登校は、社会の問題であり、地域や社会が、将来の自分たちの住む社会を継いでくれる社会人を育てているのが学校である」という意識を忘れてしまっているために生じた社会現象であるこ

とを思い出すべきなのである。

その立場から、社会全体が子どもを見るようになった時に、不登校という現象が、社会にとって最も重要な問題であり、個人の問題ではないと考えるようになる。そのうえで、個々の子どもが将来、どのような形で社会人として生きていくのか、また、社会の中でどのように個人の力を生かして貢献していくのか、その準備のために学校に行くことがどれほど重要なことなのかを、本人を含めた、両親や教師が確認できた時に、子どもに登校を促すことができるのである。そして、不登校から復帰するプロセスを計画することができるのである。そのような不登校の復帰課程のヒントとして、ここでは、アサーション・トレーニングをとりあげる。

2. 不登校と「アサーション・トレーニング」

「アサーション」は1950年代から行われてきた行動療法の基礎とし、他の心理療法を取り入れながら発展してきた。日本でも、1990年代ころから、対人関係の改善を中心に論文や書籍が見られるようになった。実際に行われる手法となるものは、「アサーション・トレーニング」である。平木¹⁷⁾によると、アサーションとは、「自分の気持ち、考え、信念などを、率直に正直に、その場にふさわしい方法で表現し、相手が同じように発言することを推奨しようとする」、自己尊重の自己表現である。そのように、アサーションは「率直な自己表現」という積極的に対人関係を持つ側面と、「他者も自分も尊重する」という感情や態度の側面がある。アサーションは、英語表現では、Assertivenessであり、直訳すると自己表現あるいは意見表明となるが、そこには、他者も自己も尊重するという感情や意識が含まれることから独自のタームであるといえる。アサーティブなコミュニケーションとは、この他者も自己も尊重する意識を持つことを基礎として、自己の意見や感情を状況に応じた適切な表現で言語化することで

あるとされる。そのためにアサーティブな対人関係とは、自己がその対人関係のポジティブに保つために自己を意識するという適応のための部分と、自己の主張を他者のネガティブな感情を引き起こさないように適切に行うことが可能であるという意識の側面があるといえる。不登校児に関する研究としては、山本¹⁹⁾による不登校状態に有効な教師による支援方法の一つとして、アサーションが取り上げられている。谷口ら¹⁸⁾は、アサーション・トレーニングの実施により、対人関係が円滑になり、自己肯定感が生じ、ストレスが低減する一方で、アサーティブな行動の側面を測定するアサーション尺度では、その変化がとらえられなかったことを報告している。

アサーションの理論では、対人関係におけるコミュニケーションのタイプを「アグレッシブ」（攻撃的）、「ノンアサーティブ」（非主張的）、「アサーティブ」の3つに分けている。1) アグレッシブなコミュニケーションとは、自己を中心にし、相手の状況よりも常に自己を有利に考える関係である。相手のことは考慮せず、例えば、部下や年下などで失敗した人間に対して頭ごなしに怒鳴りつけるなど、確かめずに叱責をするような態度である。さらに、大声を出したり、威圧的な態度で接するだけでなく、グチグチと説教をいうような場合もある。これは、不登校児に対応する教師の中にも見られることがある。結局、アグレッシブなコミュニケーションとは、相手の立場を考慮することなく、自分の思い通りに動かそうという方法で対応するのである。2) ノンアサーティブなコミュニケーションとは、自分の感情を押し殺し、常に相手に合わせるような態度である。上司や友人に不適切な雑用を頼まれてしまうのに、はっきりと断ることができず、引き受けてしまうような態度である。このような態度は一見すると、相手に配慮しているようにも見えるが、自分自身の意思や気持ちの表現が十分でないといえる。前述のシャイネスの項にも論じられたが、自己の感情に素直でないことは、次第に抑圧された感情がストレスとなり、相手への恨みや不満として生じてくる可能

性を持っている。また、自分自身に対して正直でないことは、相手に対しても素直に対応することができないということになり、言いたくても言えない状況に陥ってしまうのである。3) アサーティブなコミュニケーションは、自分の正直な気持ちや考えを相手に伝えると共に、相手のことも配慮する態度である。これは、自分の感情や気持ちも大切にしながら、相手の感情や気持ちも尊重することである。アサーティブな自己表現は、win-win をめざすものであり、アグレッシブなコミュニケーションでも、ノンアサーティブなコミュニケーションでもなく、自分の感情や意見、信念を正直に率直に、その場に適切な方法で表現することである。もちろん、アサーティブな態度が常にうまくいくわけではなく、相手がアグレッシブな場合も起こりうる。しかし、アサーティブな態度は、対応する相手の感情を尊重していることで、相手も感情的になりにくい可能性が高まるのである。

不登校児について、このアサーティブな態度が有効であり、アサーション・トレーニングが不登校の改善の可能性を持っていると考えられるのは、特に、ノンアサーティブな児童・生徒の場合であろう。ノンアサーティブな不登校児は、不登校に関する自己の感情や不安を素直に表現することができずにいることが多い。そのために、不登校児の多くは、なぜ、学校に行くことができないかをはっきりとさせることができない。前の晩には「明日は、学校に行こう」と思い、友達に電話をしたりランドセルの準備をするのに、朝になると学校に行けないのは、他者からの圧力というよりも、適切な自己表現を通しての自己の状況を知ることができないからであるともいえるであろう。

IX. 社会性の発達理論と不登校

1. 「向社会的行動」と「愛他行動」の発達と不登校

川島と広田²⁰⁾は、幼児・児童について、「向社会的行動」、特に「愛他行動」を中心とした一連の研究において、認知的な側面について研究を行ってきた。その流れの中で、向社会的行動の発達における、心の理論課題が深く関連していると指摘してきた。そこで、それらと不登校児の対応について向社会的行動と愛他行動の発達研究から検討を試みる。

川島ら²¹⁾は、「向社会的行動」について、「他者に利益をもたらす自発的な行動全般をさして向社会的行動とよぶ」と定義している。それは、「自然災害に見舞われた人々への募金」という行動は向社会的行動であり、困っている人のたいへんさを思い、助けたいとみずから思っ募金をすれば、それは愛他的行動である。としている。一般に、外的報酬を期待せずに他者の利益や福祉のために行動しようとする「愛他性」を動機とし、自発的意図的になされる行動を愛他的行動と呼ぶ。「愛他的行動」は「向社会的行動」のひとつと位置づけられ、援助、寄付、同情などが含まれる。

不登校児について考えると、不登校児の典型である「母子分離不安型」の不登校児は、その特徴として、小学校低学年に多く、母親から離れると強い不安が起こる、母親の関心や愛情をたびたび確認しつなぎとめようとする等があるが、そこでは、他者に対する利益よりも母親との関係において愛情の欠如に対する不安が先行する。また「良い子息切れ型」については、それまでの、自尊心や自己に対する優等感が崩れることで、親からの心理的独立の挫折や自己内葛藤に起因するものが多い。

一般に両親は知的に高く、子供に対する期待が大きい。父親はまじめでおとなしい性格であるが、母親はしっかりしており支配的である。両親、こと

に母親の期待をとり入れ、よくしつけられた、いわゆる「よい子」として育った子供が多い。つまり、幼児期の反抗期にもそれらしい反抗もなく、いたずらやケンカなどの自己主張もみられず、親の枠組みの中にはめこまれ、自主性の発達が妨げられて、思春期まで、いわゆる「いい子」の評価を受けてきた子どもが多い。

また、いわゆる思春期に入り、ある程度自我が成長してくることから、親の制約や押しつけに反発し、心理的に親から独立しようとするが、現実の生活の中では、独立することができず、自己意識も弱いことから実現できない。また、学校等の友人集団において、多面的に自己の弱さに気づき、葛藤を起こすことで不登校になることが多い。

向社会的行動と愛他行動の側面においても、行動的には、規則を守るなどの意識は強く、他者の規則違反に対して反発することが多い。また、自分に対しても完璧を目指し、達成できずに挫折感を味わうことになる。大人への対応はまじめで成績はよいが友人関係における社会性は乏しく、対人不安が強く、孤独であるなどをあげることがみられる。

不登校児の愛他性や向社会的行動の形成を含む他者との関わり方の形成の中で、幼児期の向社会的行動を基本とした他者の感情解釈に関する研究はヒントになる。それらの研究の中では、向社会的場面として、他者の状況と表情が一致するかどう、さらに、矛盾した場面での物語の提示により、役割取得能力（感情の推測）と向社会的判断・行動について評価しているものがある。そこでは幼児が、手がかりを統合し、適切な感情の推測がなされたとき、向社会的判断がなされることが多いことが予測される。しかし、向社会的判断を行わなかった場面についても、感情を理解する方向で向社会的判断へ変化する可能性がある。すなわち、感情解釈についての、微妙な表情などの追加情報を提示することで、幼児についても矛盾した事態において、向社会的判断・行動が可能となると考えられる。これまでも向社会的行動社会的場面である他者の

困窮を示すも手がかりが矛盾した場面においては、他者の表情の偽りや個人的好みを考慮に入れた感情統合によって、適切な感情を推測することが向社会的判断・行動につながる事が予想される。不登校児も他者の感情解釈について微妙な表情などの追加情報の解釈を訓練することで、自己と矛盾した事態において、向社会的判断・行動が可能となると考えられる。

2. 不登校と「心の理論」、情動認知の研究について

不登校児に関する他者の感情解釈のプロセスについては、心の理論課題と表情認知の研究の応用が可能である。「心の理論」については、Premack and Woodruff²²⁾ から、Wimmer and Perner²³⁾ の研究の中で、子どもが他者の表象を理解しているかを明らかにするために、「誤信念課題」が考案されてきた。それ以来、多くの課題が考案されている。その中で、特に、「サリーとアンの課題」(Baron-Cohen, 1985)、Wimmer and Perner²³⁾ による筋書きのない誤信念課題として、「スマーティーズ課題」が基礎となっている。その解釈は、誤信念ができないのは、筋書きを追えないのではなく、他者の心的状態の理解ができないからだということである。その理由として、背景にある認知メカニズムを考慮して、生得説、シミュレーション説、理論説など様々な解釈が行われてきた。しかし、同じ心の理論課題でも、課題の種類によって通過年齢が異なることが報告されている。これは障害のタイプによって異なる特性や、課題によって異なる年齢での特性を用いることで、社会的認知についての詳細な検討が可能になることを意味している。さらに、一般に、他人の感情を読み間違えると、大切な関係に有害な影響を及ぼす恐れがある。表情からの心を読み違えば、多くの問題行動が引き起こされる可能性がある。

川島(2007)においても、取り上げているが、

Ledoux¹⁰⁾の情動の3つの過程と「心の理論」は、不登校児においても生じる事象であろう。Ledoux²⁴⁾の研究においては、「情動」を次の3つの過程(1) 感覚刺激(外界の事物や事象に関する情報)の受容(2) 感覚刺激の価値評価(生物学的価値評価)と意味認知(3) 価値評価と意味認知に基づく情動表出および情動の主観的体験から説明しているが、重要な点は情動表出に至るまでの脳の機能過程との関連において、自閉症などの機能的な脳損傷が想定されないような、例えば、不登校児のような不適応行動についても、過剰な情動の喚起が見られることに気が付いた点である。すなわち、表情認知の過程において、過剰な「心の理論」への反応が想定されるのである。そこでは、情動的評価については、経験した感覚刺激(自分の周囲の物事や出来事)に対し、自分の経験や記憶(動物では本能)と照合して、快・不快の評価をし、例えば学校や友人に対する過剰な不快の情動が発現することが考えられる。また、情動表出についても、客観的に捉えられる身体反応としても、逃避、防御、逃走行動として、不登校が生じるために、それに伴う血圧、呼吸の変化や瞳孔反応、立毛反応などの情動性自律反応としての、不登校児に特有であるとされる身体反応がみられるかどうかを検討する必要がある。また、Ledouxの主張する、情動の体験として、主観的に感情として体験される内的なものとして、喜怒哀楽の情から、緊張感とか安心感とかいった感情を中心として、向社会的行動を抑圧する可能性のある反応が予測される。

3. 不登校児における他者に対する信頼感と「オキシトシン」

他者に対する信頼感を増加すると言われている「オキシトシン」は、不登校児についても効果はあるのであろうか。最近、他者に対する共感の研究の流れの中で「オキシトシン」の効果が喧伝されている。オキシトシンは、視床下部の室傍核と視索上

核の神経分泌細胞で合成され、下垂体後葉から分泌されるホルモンであり、9個のアミノ酸からなるペプチドホルモンである。Kosfeldら²⁵⁾によると健康成人男性へのオキシトシン投与により、「他人への信頼」が増加するという神経経済学的手法を用いた論文が発表された。そこから、オキシトシンが共感や、対人関係において重要な役割を果たしているとされ、特に、脳神経学や生物医学的での研究が盛んになってきた。Higashidaら²⁶⁾は、自閉症の背景に、オキシトシンが生物的存在としてあるのではないかと指摘している。すなわち、自閉症の「相手を認識して、より良い対人関係、家族関係、社会性を身につける」ために必要な背景としてオキシトシンの重要性を論じている。そのことから自閉症スペクトラム障害のよい対人関係を構築できない社会性障害は オキシトシンの単回投与により目を見るなどの対人関係行動の改善や促進があり、連続投与により、自閉症スペクトラム障害の社会性部分の症状の改善がみられるとしている。

このような、「相手を認識して、より良い対人関係、家族関係、社会性を身につける」という心理的プロセスは、不登校児においても必要なものであることは予想される。特に、「強化」と「罰事態」に対する「予期」「経験」の関係から予想される不登校のタイプの中で、学校外強化増加経験タイプ「無気力・落ちこぼれ型」が関連すると考えられる。このタイプの不登校へのオキシトシンの投与を試みることは、一般には現実的でないと思われるが、検討する必要があるであろう。

オキシトシンは、脳下垂体後葉から分泌されるホルモンの一種であり、ストレスを感じている時や人間関係を改善したい深めたい時、その分泌値が高くなるとされている。Zakら²⁷⁾は、人は、日常生活において、たまたま出会った見知らぬ人でさえ、相当な対人関係の信頼性を示す、と述べている。その要因として、神経活性ホルモンのオキシトシンは、動物の社会的認知を促進し、オキシトシンがヒト間の信頼性に関連しているとしている。また、ザック²⁸⁾

は、父と末期がんの4歳の息子のビデオを被験者に見せ、被験者の感情の評価を行った。ビデオの前後の血液採取によるオキシトシンを測定し、オキシトシン量の変化から 共感を測定した。そこから、オキシトシンは共感を高め、共感による道徳性や向社会性の向上が予想される。「無気力・落ちこぼれ型」の不登校児は、消極的ではあるが自己中心的な部分を持っている。そして、他者に対してもネガティブな感情が形成されている可能性がある。それに対しては、オキシトシンが有効であるかもしれない。

文献

- 1) 川島一夫. ケース分類に基づく不登校の定義と分類. 教師のための不登校タイプに基づく対応. 『信州心理臨床紀要』 第1号, p.39-49 (2002)
- 2) 川島一夫, 高野清純「不登校タイプに基づく登校刺激についての理論的・教育臨床的研究」『科学研究費補助金 (B) 研究成果報告書』全150頁, A4判, (1999)
- 3) Smith ER and Mackie DM, "Social Psychology", third edition, Psychology Press, 657pp. (2007)
- 4) 近藤卓「基本的自尊感情を育てるいのちの教育」金子書房 (2014)
- 5) Bretherton I and Ainsworth MDS, "One-year-olds in the Strange Situation" The Origins of Fear, (Lewis M and Rosenblum eds.), Wiley, pp.134-164., New York: Wiley. (1974)
- 6) Mischel W, "Preference for delayed reinforcement: An experimental study of a cultural observation." J Abnorm Soc Psychol, 56, pp.57-61. (1958)
- 7) Mischel W, Ebbesen EB and Zeiss AR, "Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification" Journal of Personality and Social Psychology 21 pp.204-218, (1972)
- 8) Mischel W and Shoda Y, Peake PK "The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. J Pers Soc Psychol 54:687-696. CrossRefMedlineWeb of Science, (1988)
- 9) Mischel W1, Ayduk O, Berman MG, Casey BJ, Gotlib IH, Jonides J, Kross E, Teslovich T, Wilson NL, Zayas V, Shoda Y. "Willpower" over the life span: Decomposing self-regulation. Soc Cogn Affect Neurosci 6 pp.252-256. (2011)
- 10) 川島一夫「不登校児は、なぜ学校に行かないのかⅠ—Ledoux, J.E Ramachandran, V.S.の研究を背景に—」, 『信州大学教育学部紀要』 第119号, p.167-166 (2007)
- 11) 神保信一、橋本幸晴、今井五郎. 小泉英二「登校拒否児の理解と指導」日本文化科学社 (1984)
- 12) 川島一夫、征矢野達彦、小松茂美、藤枝充子「不登校児は、なぜ学校に行かないのかⅡ-不登校の発達社会心理学的考察」『松本大学研究紀要』14, pp. 85-94 (2016)
- 13) 後藤学「シャイネスに関する社会心理学的研究とその展望」『対人社会心理学研究』, No.1 pp.81-92, (2001)
- 14) Zimbardo, PG. "Shyness: what it is, what to do about it. Reading", Addison-Wesley, (1977)
- 15) 菅原健介「シャイネスにおける対人不安傾向と対人消極傾向」『性格心理学研究』7, pp.22-32, (1998)
- 16) 佐藤修策・黒田健次の『あらためて登校拒否への教育的支援を考える』北大路書房 (1995)
- 17) 平木典子「アサーション・トレーニング—さわやかな「自己表現」のために」精神技術研究所 (1993)
- 18) 谷口敏淳, 永野浩二, 佐々木和義「ATと他者理解との関連から考える相互尊重への試み--高校生を対象とした探索的研究」『発達心理臨床研究』11, pp.73-83 (2005)
- 19) 山本銀次「構成的エンカウンターの追跡調査に見る効果と課題」『カウンセリング研究』28, pp.1-20, (1995)
- 20) 川島一夫、広田信一「児童における愛他行動と向社会的行動研究の動向」『信州大学教育学部紀要』77, pp. 67-77 (1993)
- 21) 川島一夫, 西沢佳代, 片山洋一「発達段階・登校拒否段階を考慮したタイプ別援助の研究」『信州大学教育学部紀要』92, pp. 87-100 (1996)
- 22) Premack DG and Woodruff G "Does the chimpanzee have a theory of mind?", Behav Brain Sci 1, pp. 515-526 (1978)
- 23) Wimmer H and Perner J, "Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception, " Cognition, 3 pp.103-28, (1983)
- 24) Ledoux J The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life (1996)
- 25) Kosfeld M, Heinrichs M, Zak PJ, Fischbacher U, and FehrE, "Oxytocin increases trust in humans", Nature 435, pp.673-676, (2005)
- 26) Higashida H, Lopatina O, Yoshihara T, Pichugina YA, Soumarokov AA, Munesue T, Minabe Y, Kikuchi M, Ono Y, Korshunova N, Salmina AB. "Oxytocin signal and social behaviour: comparison among adult and infant oxytocin, oxytocin receptor and CD38 gene knockout mice." J Neuroendocrinol., 22 pp.373-379, (2010)
- 27) Zak PJ, Kurzban R, Matzner, "Oxytocin is associated with human trustworthiness" Horm Behav 48, Issue 5, December, pp. 522-527, (2005)
- 28) ボール・J・ザック, 柴田裕之訳『経済は「競争」では繁栄しない—信頼ホルモン「オキシトシン」が解き明かす愛と共感の神経経済学』ダイヤモンド社 (2013)