

# 登校拒否生徒の心理特性に関する一研究

—感情表出トレーニング適用事例を通して—

犬塚文雄\* 稲垣応顕\*\*

(平成6年4月28日受理)

## 要 旨

登校拒否生徒における心理特性の1つとして、消極的な自己像があげられている。本稿では、まず、筆者らの臨床的知見から、彼らの消極的な自己像を具体的に4つにまとめた。また、それを踏まえて登校拒否の発生機序モデルを明らかにした。次に、その発生機序の中核をなすと思われる歪められた感情、特に孤独感と劣等感に焦点を当てて考察を加えた。

その上で、彼らへの新たな指導法として考案した感情表出トレーニング適用の事例を通して、登校拒否生徒の感情の変容過程を分析・検討した。さらに、今後もこの手法を登校拒否生徒に適用するにあたっての検討課題を示した。

## KEY WORDS

school refusal 登校拒否                      distorted emotion 歪められた感情  
loneliness 孤独感                              inferiority feeling 劣等感  
training for emotional expression 感情表出トレーニング

## 1. はじめに

今日、登校拒否生徒 (school refusal=以下 SR 生徒と略記) に対して、様々な指導法が実施されている。星野ら (1990) は、その具体例として①早期登校強制法、②精神療法・心理療法 (カウンセリング)、③集団精神療法、④行動療法的アプローチ、⑤収容 (入院) 治療、⑥薬物療法、⑦家族療法 (カウンセリング)、⑧集団家族療法 (家族会)、⑨環境調整法を紹介している。また、これらの他にも、遊戯療法や箱庭療法、催眠療法などが一般に知られている。しかも、これらはそれぞれの中で分化し、また実際の指導場面において接近した療法の間で複雑に折衷しあっている。国分 (1987) は、薬物療法を除いた様々な指導 (治療) 方法を大まかに行動主義・心理主義<sup>註1)</sup>・折衷主義にまとめ、「すべての方法はオールマイティーではない」と述べた上で折衷主義の重要性を主張している。

筆者らは、これまで SR 生徒の指導に『感情表出トレーニング』(Training for emotional expression=以下 Tr と略記) を用い、その成果のいくつかを報告してきた (稲垣1992;稲垣ら

\* 生徒指導講座

\*\* 新潟中央短期大学幼児教育科

1993a, 1993b)。本 Tr は、SR の主観的内容である感情に指導の焦点を当てた折衷主義の手法である。本稿では、まず筆者らの臨床知見をもとに SR 生徒の心理特性と発生機序モデルを明らかにし、特にその中核をなす歪められた感情 (distorted emotion) に焦点を当て、考察を加える。その上で SR 生徒への Tr 適用事例を通して感情の変容過程の分析検討を行うことを目的としている。

## 2. 臨床知見から見た SR 生徒の心理特性

筆者らは、これまでの臨床経験の中で、多くの SR 生徒と接してきた。そして彼らを指導する中で、彼らの心理特性<sup>2)</sup>に対して以下のような特徴的な傾向をとらえている。

- A. 感情表出の困難性…自分の気持ちを言葉にするのが不得手である。もしくは、自分の気持ちを言葉で表現することを諦めてしまっている。その結果、自己不信や他者不信傾向に陥っている。
- B. 自己に対する自信…世渡り上手といわれる生徒がいる中で、初めは平井 (1966) のいう偽適応 (仮性適応)<sup>3)</sup>をする者もいるが、スムーズに環境への適応ができない。そのため周囲から誤解されることがしばしばあり、仲間作りがうまくできずに集団の中で取り残される。彼らは真仁田ら (1981) が指摘するように、友人を志向しながらも共通感覚の欠如から劣等感と孤独感を強める傾向にある。
- C. 特定の友人に対す…友人を作ることが不得手な反動として、特定の友人 (異性を含む) に対しては、親に甘えるような態度を示す傾向がみられる。それは園田 (1988) が、SR を学校から逃避し安住の地である家に止まっている回避行動であると評したように、その友人が本人にとって重要な精神的基地になっていることのあらわれとも思われる。
- D. 自己中心性…他の生徒に比べて子どもっぽさが目につく。特に思考が幼稚であり、自己中心性・ナルシズム的自己愛から抜け切れていない状況がうかがわれる。

これらは、先行文献に示される SR 生徒の消極的な自己像に通ずるところでもある (例、甲斐 1985；池田ら 1987；柳瀬 1991 et al)。ただし渡辺ら (1972) は、SR 生徒の現実自己は内閉的・空想的であるが、理想自己には成熟した情緒性・積極的対人志向性がみられると述べている。また横田 (1990) は、SR を考えるときはその時代の社会病理とか社会背景を考えなければならないと述べている。これらの指摘を考慮すれば、SR 生徒とは、純粋なゆえに今日の結果至上の競争社会についていけない子ども達であるにとらえることもできる。

ところで国分 (1987) は SR について、従来いわれてきた過剰学習 (Over learning) ではなく、学習不足 (Under learning) からの不適応行動であるという知見を示している。筆者らはその知見を支持しながら、さらにその前提として『誤学習』 (incorrect learning) に着目している。なお、ここで筆者らが用いている学習とは、教育現場における教科としての学習という狭義の意味ではなく、対人関係を中心とした生きる上で不可欠な生活学習をさす。したがって誤学習とは、英才教育や詰め込み教育といった偏った教育 (学習) の継続の結果、対人関係を含

む社会に負の印象や感情を抱いてしまうことも包括している。すなわち筆者らは、過剰学習も誤学習の一形態としてとらえている。そして、臨床知見をもとにSRの発生機序として(図1)のようなモデルを構想している。

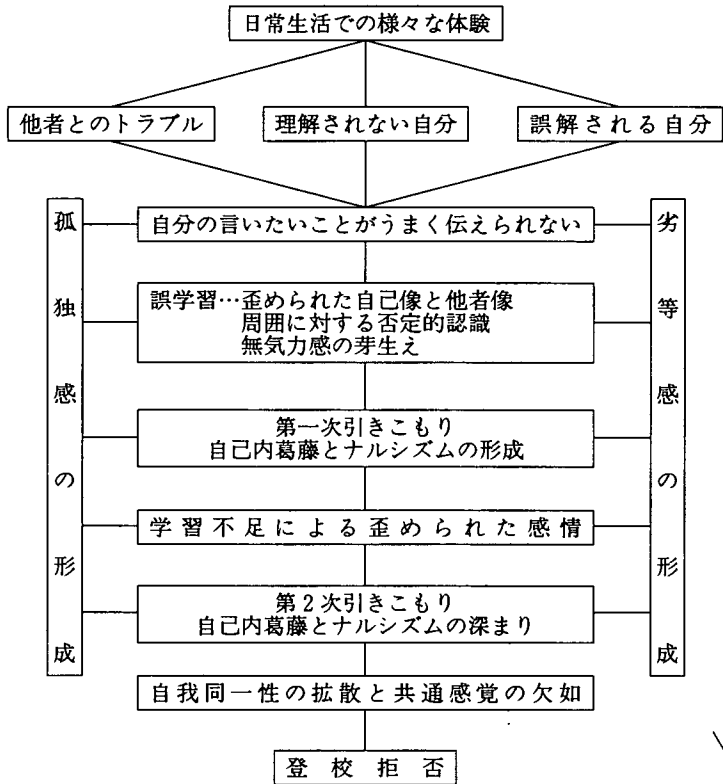


図1 登校拒否発生の機序モデル<sup>4)</sup>

### 3. 登校拒否の発生機序

我々と同様に、子ども達は日常生活において様々な体験をするが、その中で他者とのコミュニケーションがスムーズにいかず苦しむことが多い。その際、他者との関係に行き詰まりを感じ、気持ちを素直に表現できない自分に苛立ち、自己内葛藤を起こす。それが繰り返されると、子ども達は共感し合えない自己に孤独感と共に劣等感を抱き、高橋(1989)が指摘するように現実を消極的・否定的な形でしかとらえなくなる。それは、「どうせ僕(私)の言うことなんて…」・「言っても無駄」という無気力感を助長させ、第一次引きこもりへと彼らを追い込んで行く。稲垣ら(1994)は、引きこもりを始めた子ども達の状況を「対人関係に疲れ果て、自分をいじめないだけ居心地のよい自分の中に引きこもる」と表現している。また山本ら(1990)が、閉

じこもりは「狭い視野で自己をとらえさせる」と指摘するように、SR生徒は、現実から遊離した自己の世界でナルシズムを深めて行く。さらに、外部からの刺激を遮断した生活は、対人関係や社会適応に学習不足をもたらし、例えば両親や友人に対し憎しみや劣等感を抱くというような歪められた感情を強化させてしまう。それに伴い自己内葛藤はさらに高まり、引きこもりも深化していく(第二次引きこもり)。そして第二次引きこもりの最終局面に認められるものとして筆者らは、その深層面に Erikson, E. H. (1973) が提唱する自我同一性の拡散<sup>85)</sup>、ならびに Blankenburg, W. (1971) が提唱する共通感覚 (Common sense) の欠如<sup>86)</sup>を、また現象面として SR を定位している。

#### 4. 登校拒否と歪められた感情

筆者らは、以上論じてきたように SR の発生機序に「歪められた感情」が大きく関与していると考えている。これについて田畑 (1971) は、SR 生徒は最終的に学校へ行きたくないという意味を持つと述べている。すなわち、SR 生徒は学校へ行きたくないから行かないのである。学校へ行かなければならないことは理性では分かっている、感情がそれをゆるさないのである。したがって筆者らは、SR 生徒に対する指導に際し、第一に彼らの『感情』に焦点を当てるのが不可欠ではないかと考えている。田中 (1988) も、指導 (治療) とは、知的教育というよりも態度や感情の教育であると述べている。また、感情が果たす役割について、福井ら (1987) は①物の知覚における物の意味の理解や判断を行う知的・合理的な作用に大きく影響を与える、②行動の選択に関与する、③自己意識 (主観的自己) の成立に大きく係わると指摘している。一方、歪められた感情 (障害<sup>87)</sup>) とは、「感情が湧かないということではなく、外界の知覚に感情が伴わないこと」であると述べ、それに伴い自我意識に障害が生じ、①自分がある (デカルト的にいえば主体的自己=コギト、エリクソン流に言えばアイデンティティ) という確信が持てなくなる、②現実の状況に対して不適切な行動をとる、と指摘している。また、菊池 (1987) は、他人への情動的反応 (共感性=empathy) が持てなくなることを指摘している。さらに平井 (1977) は、人格形成モデルを掲げ学校という枠に係わらず、人間が一人格として生活するためには情緒<sup>88)</sup>の発達がキーポイントになることを示唆している。これらは、前述の筆者らの考えを裏づける知見である。ところで、筆者らは SR 生徒の歪められた感情の中でも図 1 で示した孤独感と劣等感に注目している。すなわち、SR 生徒の指導に際して、この 2 つのネガティブ感情を乗り越えさせれば、SR 克服への糸口が見えるのではないかと考えている。<sup>89)</sup>

##### (1) 孤独感について

Erikson, E. H. によれば青年期とは、ライフサイクルの中で自我同一性の獲得という発達課題を抱えた時期である。田畑ら (1978) は、この自我同一性の獲得が「孤立や孤独の中で行わ

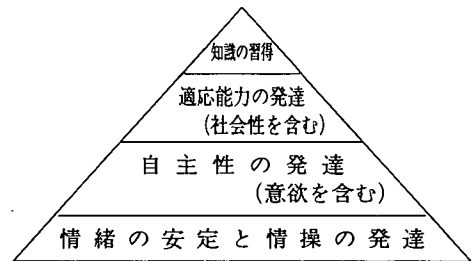


図2 平井 (1977) の人格形成モデル

れるのではなく他者との出会い・対立などの人間関係においてなされる」ことを指摘している。それだけに青年期の人間にとって友人は重大な役割を果たす。梅本(1987)は、「青年期の友人関係は、青年の準拠棒や拠り所となり精神的安定を与え、更には人格発達にも大きな影響を持つ」と述べている。ただし、孤独感自体は、宮下ら(1993)が指摘する通り青年期の代表的な生活感情であり、Moustakas, C. E. (1961)のように「人に人間性を保持させ、広げさせ、深めさせる」といった肯定的なとらえ方もある。また梅本(1987)が指摘するように、人間は孤独感を有するがゆえに反動として「誰かに自分を理解してほしい、自分を知ってほしい」という自己表現の欲求を強め、友人関係を確立していくという見解もある。しかしながらSR生徒の多くが、池田ら(1988)の指摘するように「横社会への参入に挫折・逃避」した結果としての孤独状態におかれていることは、臨床的事実として認められるところである。田中ら(1992)は、SR生徒が持つ孤独感の「理由なき寂しさ」という因子の強さを重視している。しかもこの孤独は、宮下ら(1993)が指摘するようなネガティブな二次的感情を誘発する。SR生徒は、根本ら(1990)が将来の社会生活への不安・取り残される不安・時の不帰性への不安と評したClabresi, R. ら(1968)の『時間不安』の中で、感情の吐け口を失った状態にあると考えられる。

## (2) 劣等感について

劣等感についても、国分(1975)が劣等意識(inferiority consciousness)という語を用いて「誰もが持ち、それを持っていることを意識し、意識するがゆえにそれを克服しようとして努力する原動力になっているもの」と述べているように、肯定的なとらえ方がある。しかし、劣等感をそのようにとらえられる生徒は、基本的にSRには陥らないと思われる。劣等感をどうとらえるかについては、Adler, A. (1927)をはじめとして多くの規定がなされている(例, Chaplin, J. 1968; 関1977; et al)。しかし本稿で用いる劣等感とは、宮城(1979)の「自分の身体的特徴や性質などにおいて、他人に劣っているとといった気持ち、自己についてのマイナス評価をさす。

〈中略〉それは、競争相手や世間の標準と比較したときの感情であり挫折感である」という概念規定に準ずる。SR生徒は、このような劣等感を有することで他者との接触や現実社会から逃避し、引きこもりの状態でナルシズムに陥っていると考えられる。またこの意識は、自分が傷つく事を恐れ自己のキャパシティの範疇で自分を守るという意味において、Leventhal, T. (1967)がSRの原因論として提唱した自己像脅威説<sup>10)</sup>に通ずるものと考えられる。

以上論じたように、これらはいずれも子ども達を引きこもり状態に追い込む、SR生徒の心理特性の中核をなすネガティブ感情である。筆者らは、SR指導の最終地点に自我同一性の確立と共通感覚の獲得をおいているが(1992, 1994)、孤独感と劣等感はいずれもそれを阻害する抑圧感情であると考え。山本ら(1990)は、感情を抑圧し自己表現を避けてオープンな関係が育つわけがないと指摘しているが、筆者らのSR生徒に対する感情表出トレーニングの適用はその知見を支持している。すなわち、SRの指導に際しては、彼らの主観的内容として複雑に絡み合っている感情を表出させながら、その1つ1つの糸をときほぐし、彼ら自身にフィードバックすることで気づきと感情の整理を促すことが何よりも重要であると考えている。

## 5. 感情表出トレーニング適用事例の検討

### (1) 対象生徒(M夫)の概略

学 年	公立の病院内学級中学部2年生。(男子)
登校拒否歴	約9か月。
診 断 名	適応障害。
家庭環境	父(会社員), 母(会社員), 姉(高校3年生), 兄(高校2年生)。 父は厳格, 母は過保護。兄弟仲は, あまりよくない。
生 育 歴	父親から体罰を受けたり, 兄との比較で育てられる(幼少~)。 要求が通らないと, 暴力を振るう。また授業妨害をする(小2~)。 家庭内窃盗で, 父親から折檻される(小4)。 問題行動の激化で, 児童相談所に一時保護される(中1)。 保護期間後も, 教務室また保健室で過ごす(中1~病院内学級転校まで)。 特記すべき病歴はない。
性格・問題行動	自己コントロールが未熟で, 要求が通らないと暴力を振るう。小学部の児童と本気で喧嘩をする。 言語による健全な自己表現が不得手で, 対人関係が未熟である。

\* 以上は, インテーク時の在籍校からの資料による

## (2) 方法

### 1) 研究方法

199X年5月1日~同年10月22日まで, 原則として週1回約45分のTrを継続して行った。ただし, 7月11日~8月31日までは夏休み期間であり, M夫の一時帰宅などが重なったためTrを中断した。

なお, ケースの担当は稲垣が行い, 犬塚がスーパーバイズをした。

### 2) 評価方法

- ①エゴグラム・OK グラム(いずれも九州大学方式), バウムテストを初回面談時・Tr 中間期・最終面談時に行った。
- ②後述の感情表出分類表に示された感情表出カードの枚数を, 全体・各領域毎にその推移をグラフ化した。
- ③後述のオープントーキングにおける会話をすべて録音し, 逐語録を作成した。それを基に発言総数の推移をグラフ化した。加えて, 稲垣(1992)が作成した発言カテゴリーに分類して質的な変容をグラフ化し, 特徴的な発言については感情表出カードと共に列挙した。

### 3) 各テストの分析の方法

エゴグラムについては, すでに開発されている末松ら(1991)の基準を中心に分析した。バウムテストについては, すでに開発されているCharles. Koch(1970)の基準を中心に分析した。

### (3) 感情表出トレーニングの手続き

稲垣ら(1992, 1993a)の手法に準じた。

- 1) 教室内で指導者と生徒は, 対面法の位置関係を取り座った。机と椅子は, 生徒用のものを使用した。
- 2) カード記入(過去): 前回のTrから今日までの出来事と, それに対する喜怒哀楽の感情を思いつくままカードに記入させた。

3) カード記入(未来):2)と同様に、今日(Tr終了時)から次回Trまでに起こるであろう出来事やしたいこと・しなければならないことなどと、それに対する希望・不安・恐れなどを思いつくままカードに記入させた。

\*2). 3)は、それぞれ制限時間を5分とし、その間の質問や発言などには原則として答えなかった。なおカードには、単語カード程度の付箋紙を用いた。

4) グルーピング:書き出されたカードを(+)と(-)の感情別に分類させた。

5) 重みづけ:過去・未来それぞれの(+)と(-)の各領域ごとに、自分にとって感情レベルの深い順に重みづけをさせた。

6) 感情表出分類表の作成:画用紙に領域別またテーマ別に糊づけをさせた(図3)。

ただし、生徒がどの領域にカードを分類してよいか迷った場合は、言葉がけによる支援を行った。また、感情の分類が不可能なカードについては、別枠として分類不可能の領域を設けた。

\*4)~6)までに、おおむね10~15分を費やした。

7) 作成された分類表を基に、稲垣(1992)がオープントーキング<sup>21)</sup>と名づけた対話を行った。

\*時間を約15分と設定し、その間の会話は録音した。

8) Tr継続の強化として激励を与え、次回のアポイントメントをとりTrを終えた。

(4) 結果と考察

本稿では、本事例の感情の推移を3つの段階に分けて検討を行った。記述の方法は、逐語録中の特徴的な発言、エゴグラム、バウムテストの順に結果を掲げ、順次考察を加えた。なおバウムテストで描かれた絵を図4~6に掲げ、エゴグラムの結果は一括して図7で掲げた。

第1期 虚飾の時期(Tr 1~3)

従来の適応障害の概念を支持する内容の結果が示された。すなわち、第1回目のTrからよく発言したが、その内容は筆者に対する身辺捜査的な質問(「何の仕事してるの?」「給料はいくらもらってるの?」など)、事実列挙(「〇〇をした」「〇〇があった」など)や、自慢話で占められた。筆者が理由や感想を求めたオープンクエッションには、「(無言)」「どうしても」「知らない」などの反応を繰り返した。また、自分を呼称するのに「俺様」という言葉をよく用いた。感情のあらわれと思われる言葉では、回数は少ないが、「嫌だ」「むかつく」など1文節による否定的な感情表現がみられた。これらは①警戒心や不安(疎外感)からの表面的な馴々しさ、②自己中心的な虚飾や自己顕示、③交遊関係への意思の希薄さ

	過 去	未 来
プ ラ ス	A B C	A B C
	A	A B
マ イ ナ ス	A B C	A B C D
	A B C	A
	A	A

分類不可能... E F

\*図中のアルファベットは、同一テーマを示す。

図3 感情表出分類表の例

のあらわれと考えられた。またインタビュー時のエゴグラムでは、NPが最も高くACが最も低い一般に非行少年型(M型)といわれるパターンを描いた。このパターンの心理特性は、①周囲との協調性のなさ、②強度の虚勢、劣等感、自己中心性の保持、などの解釈がなされている。バウムテストでは、①外界に対する退行姿勢や自己の装飾、②内面の混乱(気持ちの不安定さ)や劣等感、過去への固着、外界に対する用心深さなどを示す絵が描かれた。ただし、外界適応への若干の意欲や転身願望に加え、心的活動の活発さが示唆された。

全体を通して、情緒の不安定さと感情の抑圧や内向性などの心理特性が示唆された。また対人関係を含む外界への不信感と共に、虚勢を張り虚飾している自己像がうかがえた。

#### 第2期 自己内葛藤の時期(Tr 4~6)

オープントークでの発言内容が、表面的な事実列挙と共に、筆者への甘え、また自分の考えや感情表出を交えた2文節以上の発言に変化した。

##### 例1 学校に対する複雑な感情を示す発言

「…学校自体嫌いじゃないんだよ。(Tr 4)」 「学校へ行くのは嫌なんだ。」と発言した直後、「…学校へ行くのは…複雑な気持ちなんだ。…友達と会えるのは楽しみ、…けど…不安もある。…初めての先生と会うのが不安、…っていうか、怖い。(Tr 6)」など。

##### 例2 大人や自己を取り巻く環境に対するネガティブ感情を示す発言

「大人は何も分かってくれない。(Tr 4)」 「大人は威張る。(Tr 4)」 「大人は人の心を探ろうとばかりするから頭にくる。(Tr 5)」 「人が何を考えていたって勝手じゃないか。(Tr 5)」 など。

##### 例3 筆者への甘えや自己中心性を示す発言

病院主催のミニ運動会を前に、「ねえ、差し入れ持ってきてよ。」 「全員の分だよ。」 など。

“病院の先生達と相談してからね”という筆者の発言に、「じゃあ、僕に分だけ。」「そしたらばれないじゃん。」「僕ねえ、小枝(お菓子の名前)がいいなあ。」「あっ、でもジュースは別だろ。」「ねっ、ねっ、それからねえ、~(以上Tr 4)」など。

また中間期のエゴグラムでは、一般に自由奔放タイプ(小教授タイプ)のパターンが描かれた。これは、①何ごとも独断的発想で処理する傾向、②批判的傾向、劣等感、現実逃避が強い、③感情の起伏が大きい、④自己省察が苦手なタイプ、と解釈されている。更にバウムテストでは、

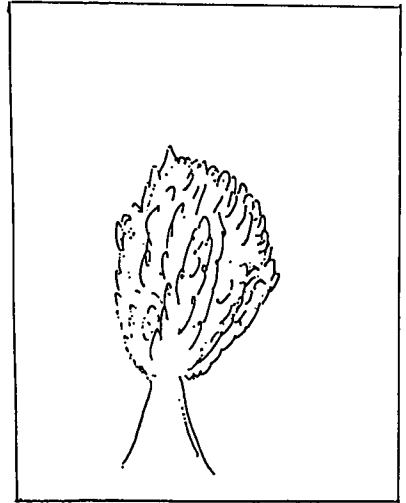


図4 第1回目のバウムテスト

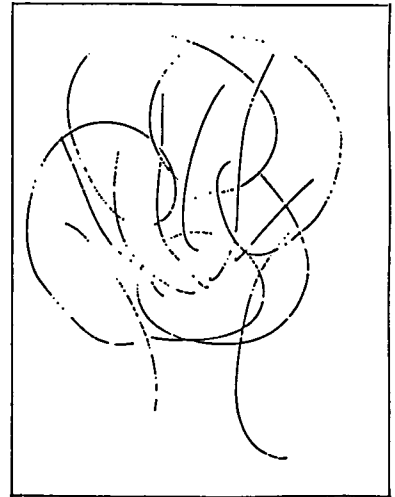


図5 第2回目のバウムテスト



①生活空間の広がりと共に抑圧された感情の爆発、②感情の高ぶりと共に伴う学習困難と思考疎外、③現実からの逃避・退行がうかがえる絵を描いた。特に雲やボールの形をした冠部や乱雑な全体の描き方から、自己内葛藤が読み取れた。

第3期 自己内対話の時期 (Tr 7~11)

Trにおいて、感情表出カードの記入に意欲を示した。それは、「やったー、新記録」「ちくしょう、前より少なかったか」などの発言からもうかがえた。また、これまでのカード内容に関する発言から、カード記入そのものや自己の気持ち(感情)についての発言が多くみられた。また、わずかではあるが、他者に対するいたわりの発言もなされた。

例4 カード記入・自分の気持ちについての発言

「何かさ、…自分の気持ちって、…うまく言葉にならないじゃん。…難しいよ。(Tr 9)」「ねえ、何でみんな<sup>#12)</sup>…人の気持ち、探ることばかりするのかなあ。(Tr 7)」「大きなお世話なんだよなあ、…頭に来るんだよなあ。…何か、人の気持ち弄んで、…人の気持ちに土足で入ってきて…いいと思ってるのかなあ。(Tr 7)」「…うん、…でも、…自分の気持ちって…、自分でも…何か、…何ていうのかなあ、…そうそう、そんなに簡単に言えっていわれても、…何か…言えないじゃん。(Tr10)」「先生(=筆者)は、自分の気持ち、ちゃんと言える?」と発言した後、「心が形になったら…面白い、…ってうか便利でいいのに。(Tr11)」など

例5 他者肯定の発言

「ピーちゃん<sup>#13)</sup>、かわいそうだと思うない。自由がないじゃん。(Tr11)」「ピーちゃんもおな

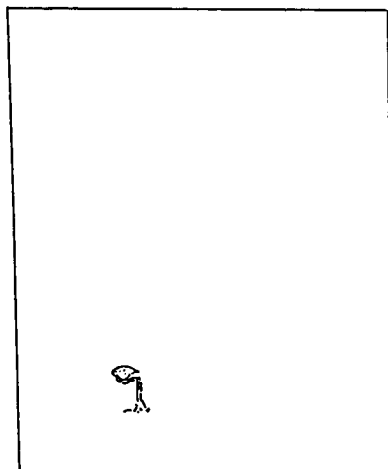


図6 第3回目のバウムテスト

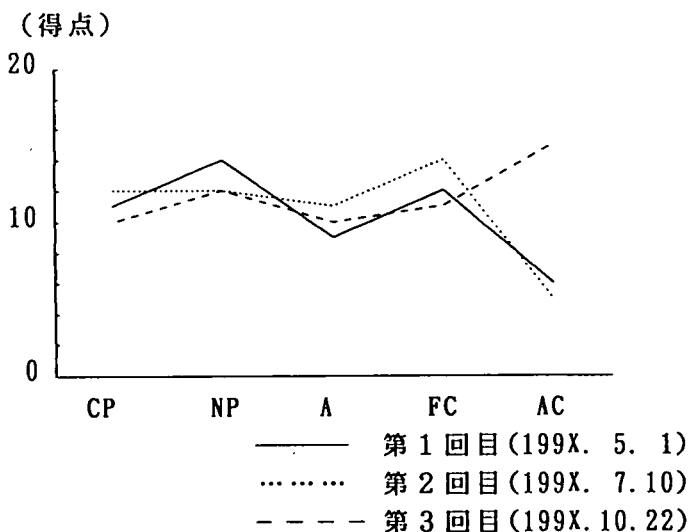


図7 M夫のエゴグラムの変容

かが空いたとか遊びたいとか、ピーちゃんなりに訴えるんだよ“という筆者の言葉に対して、「へー、ピーちゃんも偉いんだ。ちゃんと自分の言いたいこと、伝えようとするんだ。(Tr11)」など。

また、エゴグラムでは、依存者また壁の花と称される AC 優位型のパターンを描いた。チェックリストの下位項目中48%が△(どちらともいえない)回答であった。これには、自己の感情表出抑圧の強さが指摘されているが、インテーク時が非行少年タイプであったことを踏まえれば自己内対話が促進した結果とも読み取れる。バウムテストでは、その変化の裏づけと思われる絵が描かれた。すなわち、自己を取り巻く現実や感情(本音)を表出することへの恐れが読み取れる。しかし同時に、M 夫自身が描き終えてから「これは今の僕なんだ」と発言していることから、内面で自己についての省察・気づきが生じ、与えられた生活空間のどの領域に自己を定位させるかという問題へのフィードバック、換言すれば自己内対話による現在の自己克服への主体的な取り組みの始まりが感じられる。いずれにしても、バウムテストの芽吹きは、M 夫の心理的な巣立ちの象徴とも推察されよう。

## 6. 全体的考察と今後の課題

適応障害という診断名を有し SR に陥っている本事例について、Tr を継続して行い感情表出分類表、逐語録、エゴグラム、バウムテストの各分析を行ったが、何が SR の根本原因か特定することはできなかった。本事例は、インテーク時のエゴグラム、バウムテストから感情エネルギーを十分に有していることと同時に、感情の表出に関しての内的な混乱が示唆された。亀口(1985)は、「我々は激しい深い情動にあうと、一体何が気に入らないのか全く分からない状態」になることを指摘しているが、本事例でもそれが当てはまると推察された。加えて Tr 継続の過程で、孤独感と劣等感から自己内葛藤を起し、引きこもりの状態に陥っていることが明らかとなった。

また本事例の自我状態が、自己中心的な虚像としてのナルシズムの状態から、自己内葛藤を経て自分の心の置き場所を模索する状態へと変化したことが示唆された。本事例は、Tr 継続期間中の199X年10月から断続的に前籍校への試験通学を開始し、199X+1年2月に前籍校への復帰を果たしている。これは純粋な意味での受容・共感から更に踏み込んだオープン・トーキングが、本事例の自己内対話を促進し自己への気づきをもたらしたものとも考えられる。ただし本事例の場合、その気づきに必ずしも行動が伴わないという問題点があり、今後の指導に課題を残した。

一方、この手法を SR 生徒に適用するに当たっての問題点もいくつか浮き彫りにされた。それを大きくまとめると、①感情表出カードの記入について、②自己への直面化について、の2つになる。

①について…自己の中に引きこもっている SR 生徒は、日常生活がマンネリ化しているためカードに示される内容にもマンネリ化が認められた。後半のオープン・トーキングは、SR 生徒自身によって書き出されたカードを基に行われるため、発言が表面的・外在的な内容になりやすく Tr 自体の深まりや自己への直面化に時間を要した。今後そのような SR 生徒に対しては、永野ら(1985)の提唱するイメージステップ法<sup>14)</sup>を考慮したアプローチを検討する必要がある。

②について…本事例では、自己内対話が深まり自己への直面化が進むと同時に自己内葛藤の強まりに伴う感情の混乱が認められた。それは行動面（例えば喫煙や飲酒など）でもあらわれ、Trを行う前にリラクゼーションのためのウォーミングアップが必要となった。筆者らは、女子中学生を対象とした別の事例においても同様な経験をしている。したがってこうした感情の混乱は、SRを克服し自我同一性を獲得する際にすべてのSR生徒が経験するものと推察される。本事例においては、その混乱自体について感情を表出させ自己内対話を促すことで拡散の危機を乗り越えさせたが、今後、本人の自己克服に信頼を寄せつつも、それをいかにスムーズに乗り越えさせるかということが指導上の検討課題といえる。

## 注 釈

- 注1) 行動主義に対する用語として、カウンセリングから精神分析までの広義の意味で用いられている。
- 注2) この心理特性が示される時期は、高木(1963)のいう第3期自閉的時期 (autistic stage)、また牧田ら(1967)を参考にすれば、対人関係を含む現実からの引きこもりや無為・閉居などを意味する manifestation の最終段階の時期とみている。
- 注3) 平井(1966)がいう偽適応と同義の内容を、牧田ら(1967)は仮性適応としている。
- 注4) このモデルは、稲垣(1992, 1993b)を踏まえ、筆者らが再構成したものである。
- 注5) Erikson, E. H. (1959)によれば、「内的な不変性と連続性を維持する各個人の能力が、他者に対する自己の意味の不変性と連続性と合致する経験から生まれた自信」が持たないことである。ちなみに、石井(1980)は、そのアイデンティティ感覚を①自己充実感や主体性感、②肯定的な自己価値観や集団への所属感であると述べている。
- 注6) Blankenburg, W. (1971)が、「自然な自明性の喪失」としての分裂症問題を検討する際に提唱した概念で、自己と他者とは最終的に同じ人間であるという共通項を持つということを指摘している。
- 注7) 福井ら(1987)に依拠している。筆者らは、それを「歪められた感情」と表現した。
- 注8) 筆者らは、情緒の安定と情操の発達の前提としても、健全で豊かな感情が育たなければならないと考えている。
- 注9) ネガティブ感情の克服により、学校が好きになるという意味ではない。それにより、稲垣ら(1994)が指摘した気持ちの外向化が生じるということである。
- 注10) 学校状況の中で、肥大化した非現実的な自己像が脅かされると、子どもは自己像が維持できる場所（例えば家庭）へ逃避するという説をさす。
- 注11) 犬塚(1989b)の「感情と言葉のキャッチボール」を踏まえて、稲垣(1992)が命名した。指導者は、書き出されたカード内容や生徒の発言に対し、感じられた事柄をオープンクエッションの形で生徒に返して行く。生徒は、それに対し自由に思ったままを発言する、という対話をさす。
- 注12) トレーニング継続の中で、病院の医師・看護婦・心理判定員、また学校の教師をさすことが明らかとなった。
- 注13) 筆者が飼っている手のり文鳥の名前である。2回目以降のトレーニングにおいて、ウォーミングアップとして5～10分M夫と遊ばせた。

注14) 永野ら(1985)に詳しく記載されているが、フォーカシングに行き詰まった際、新たな展開を促すことを目的に、心地好い状態をイメージさせる手法である。

## 文 献

- 1) Adler. A. 1927. Problems of Neurosis. New York ; Cosmopolitan.
- 2) Blankenburg, W : 木村敏訳, 1978. 自明性の喪失. みすず書房.
- 3) Charles Koch ; 林勝造, 国吉政一, 一谷彊訳, 1970. バウムテスト. 日本文化科学社.
- 4) Clabresi. R. & Cohen. J. 1968 Personality and time attitudes. Journal of Abnormal Psychology. Vol. 73. pp431~439.
- 5) 堂野佐俊, 田頭穂積, 三藤桂子. 1992. 青年期における劣等感と適応性との関係. 山口大学教育学部研究論叢. 第41巻 第3部—芸術・体育・教育・心理—. pp31~46.
- 6) 福井康之, 伊藤徹. 1987. 情動の表出と認知の障害から見た感情の果たす役割について. 愛媛大学教育学部障害児教育研究室研究紀要. pp81~95.
- 7) 星野仁彦, 熊代永. 1990. 登校拒否児の治療と教育—教師・医師・家族のチームアプローチ—. 日本文化科学社.
- 8) 平井信義. 1966. School phobia あるいは登校拒否の諸類型と原因的考察並びに治療について. 臨床心理学の進歩. pp80~90.
- 9) 平井信義. 1977. 児童臨床入門. 新曜社.
- 10) 池田博和, 長谷川博一, 平石賢二, 桐山雅子, 石川雅健, 幸順子, 加藤礼子, 辻井正次, 川瀬正裕, 東浦昇子, 掛川尚子. 1987. 登校拒否生徒に関する研究 第1報 最近の来談者の諸傾向についての調査研究. 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科). 第34巻. pp255~291.
- 11) 池田博和, 桐山雅子, 平石賢二, 辻井正次. 1988. 登校拒否に関する研究(I)—タテ関係からヨコ関係への発達における挫折—. 日本教育心理学会第30回総会発表論文集. pp986~987.
- 12) 稲垣応顕. 1992. 登校拒否生徒に関する感情表出トレーニング適用事例の研究. 上越教育大学大学院修士論文.
- 13) 稲垣応顕, 犬塚文雄. 1993a. 登校拒否生徒の感情表出に関する研究. 日本カウンセリング学会第26回大会発表論文集. pp221~222.
- 14) 稲垣応顕, 大谷勝巳. 1993b. 登校拒否生徒の教育相談事例の研究—感情表出トレーニング適用事例の検討—. 日本特殊教育学会第31回大会発表論文集. pp506~507.
- 15) 稲垣応顕, 犬塚文雄. 1994. 登校拒否生徒への感情表出トレーニング適用に関する研究. カウンセリング研究. 第27巻第1号. pp11~20.
- 16) 犬塚文雄. 1989. 教育相談事例の研究—感情表出トレーニング適用事例の検討—. 浜松医科大学 一般教育. 第3号. pp47~58.
- 17) 甲斐裕子. 1985. 登校拒否児の自己認知. 情緒障害教育研究紀要. 第4号. pp51~54.
- 18) 亀口公一. 1985. 子どもと情動—早期治療における情動の役割—. 臨床心理学研究. 第23巻第1号. pp24~34.
- 19) 菊池章夫. 1987. 向社会的行動の発達. 教育心理学年報. 第23集. pp118~127.
- 20) 国分康孝. 1975. 劣等感の精神分析. 児童心理. 第29巻11号. pp102~106.

- 21) 国分康孝. 1987. 学校カウンセリングの基本問題. 誠信書房.
- 22) Leventhal, I. T. 1967. Therapeutic strategies with school phobics. Amer, Journal of Orthopsychiat. Vol.37. pp64.
- 23) 牧田清志, 小此木啓吾, 鈴木寿治. 1967. 思春期登校拒否児の臨床的研究. 一特に慢性重症例について一. 児童精神医学とその近接領域. 第8巻. pp67~73.
- 24) 宮城音弥. 1979. 劣等感—その本体と克服—. 東京書籍.
- 25) 宮下一博, 細川あゆみ. 1993. 孤独感と性格・適応および対処方略との関係. 千葉大学教育学部研究紀要. 第41巻. pp33~38.
- 26) 永野勇二, 前田重治. 1985. フォーカシングにおけるイメージステップの適用. 九州大学教育学部紀要(教育心理学部門). 第30巻第1号. pp127~134.
- 27) 根本橋夫, 中沢千鶴加. 1990. 時間不安と自我同一性, 達成動機, および自己像との関係. 千葉大学教育学部研究紀要. 第38巻 第1部. pp47~54.
- 28) 園田順一. 1988. 登校拒否の行動論的アプローチ—発現過程と治療教育—. 日本心理学会第52回大会発表論文集シンポジウム6-3. pp38.
- 29) 末松弘行, 和田迪子, 野村忍, 俵里英子. 1991. エゴグラムパターン. 金子書房.
- 30) 田畑治. 1971. 心理療法の効果測定に関する研究の方法論的考察. 千葉大学教育学部研究紀要. pp33~50.
- 31) 田畑治, 伊藤義美, 池田博和, 江口昇勇, 生越達美, 間宮正幸. 1978. 登校拒否・家庭内暴力・働くこと—症例Mを通しての臨床青年心理学的考察—. 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科). 第25巻. pp131~157.
- 32) 高木隆郎. 1963. 学校恐怖症. 小児科診療. 第26巻第4号. pp433~438.
- 33) 高橋洗治. 1989. 価値不確定な社会における教育の目的・目標. 静岡大学教育学部研究報告 人文・社会科学篇. 第40号. pp145~154.
- 34) 田中勝博, 原野広太郎. 1992. 思春期の登校拒否児および健常児群における自己概念に関する研究. 教育相談学研究. 第30巻. pp 8~15.
- 35) 田中熊次郎. 1988. 行動療法の立場からみたカール・ロジャーズ. カウンセリング研究. Vol. 20 No. 2. pp8~12.
- 36) 梅本信章. 友人関係期待と現実の友人. 盛岡大学紀要. 第7号. pp71~80.
- 37) 渡邊淑美, 長谷川浩一. 1972. 登校拒否児の自己像に関する一研究. 教育心理学会第14回総会発表論文集. pp52~53.
- 38) 山本銀次, 梅宮新圃, 山本智代. 1990. 自己概念の再構成と援助的教育. 東海大学紀要文学部. 第54輯. pp49~62.
- 39) 山下一夫. 1990. 生徒理解のための人格モデル—臨床心理学の視点から—. 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編). 第5巻. pp413~428.
- 40) 柳瀬桂子. 1991. 学校不適応. 日本教育心理学会第33回総会発表論文集. pp533~534.
- 41) 横田正雄. 1990. 登校拒否論の批判的検討<その2>—登校拒否の社会的広がりに至るまで—. 臨床心理学研究. 第27巻第3号. pp 2~8.

## A Study on the Psychological Traits of School Refusal Students

—Through the Case Study of the Training for Emotional Expression—

Fumio INUZUKA\* and Masaaki INAGAKI\*\*

### ABSTRACT

Negative self-image is considered as one of the psychological traits of school refusal students. In this study, first of all, we summed up their negative self-images into four model cases, from the viewpoints of our teaching and clinical experience, and then, we clarified the model about mechanism of school refusal phenomenon. Secondly, we examined their distorted emotion, especially, loneliness and inferiority feeling, which are regarded as the leading factors.

Moreover, we analyzed and probed the emotional changing process of school refusal students through the case study of the training for emotional expression which was developed as a new training method for them, and indicated some problems at the practice of this approach.

---

\* Division of Guidance and Moral Education

\*\* Niigata Chuoou Junior College, Division of Early Childhood Education