

不登校児は、なぜ学校に行かれないのか I

—Ledoux, J. E., Ramachandran, V. S. の研究を背景に—

川島一夫 教育科学講座

キーワード : 不登校, 情動, 感情, Ledoux, J. E., Ramachandran, V. S.

1 不登校は行動の問題でない, それは感情の問題

不登校児が登校しないのは, 登校しないことが不登校児であるという同義循環のように見える。確かに, 不登校児を強制的に登校させることで不登校児でなくなる。不登校児が強制的に登校させられたとしても問題は解決したことにはならない。その背景には, 子どもは学校に行くことだけが成長ではない, 学校に行くことだけが大人になる道ではないという意見によって主張されるのと同じ理由である。しかし, 不登校に関する多くのカウンセリングの場面で, なぜ, 不登校児は学校に行けないのかという疑問がもたれることは多いと考えられる。

不登校児の多くは, その事例を見ると自分では学校に行けるはずだと考えていることが多い。ある事例によると, 登校しようという前日の夜には不登校児自身が登校の準備のためにランドセルに教科書を入れるという。しかし朝になると身体症状が出て, どうしても学校に行くことができない。このような事例では, 自分自身が不登校であることが認識できていない児童が多い。すなわち, 不登校児にとって, 学校に行くこと, あるいは登校する自分というイメージとランドセルに教科書を入れているという自分自身の心理的状況についてのずれが生じていると考えられる。

Ramachandran, V. S. (1998) の著作は非常にポピュラーなものであるが, そこでは, 幻肢, 半側無視, 共感覚など一般的には異常といわれているような脳神経系の現象を取り上げて, それらの持つ身体機能としての意味を検討している。そこでは症例の列挙でなく, 彼の研究を通してえられた脳機能についての仮説と単純な実験によって2つの認知過程があることを報告している。特に自己の身体イメージを操作する「ミラーボックス」と呼ばれる装置によって幻肢の治療に成功し, 現在他の領域でのリハビリテーションにも応用されている。そこでRamachandranは手や足を切断した人が, 消失した手や足の部分をまだあるかのように感じる「幻肢」や, 2つの感覚が入り混じる共感覚(特定の音程の音を聴くと, 特定の色をイメージするというような)と認知過程をあげて, 自己認知には脳の内部において2つの別々の過程があると考えている。その2つの過程とは, 脳の中の二つの流れであり「いかに」と「何?」を別々に説明しているというのである。不登校児を考えたときにも, 学校という嫌悪刺激をこの2つの流れによって解釈していると考えられる。

例えば, ある不登校児について考えてみよう。Cは小学校に入学後1週間くらいで元気がなくなり, 朝になると暗い表情になって食事をとるように言われると腹痛や頭痛を訴えるようになった。時には発熱もあったが, 登校時刻を過ぎる頃には身体症状がなくなった。登校を促すと「友達がいじめる」とか「先生が怖い」などと言って, 自分の部屋に入ってベッドにもぐりこんでしまい, 登校しようとしなかった。この事例では, 一般的に子どもの言葉をそのまま受けとり, いじめられるから学校に行けないとか学校への嫌悪感であると考えがちである。教師や親ばかりでなく不登校児自身も, なぜ学校に行けないのかが理解できないのである。しかし, 不登校の原因がいじめであるということもわかったとしても, いじめられている子どもが大人に相談するケースが少ないことを考えると, そのいじめをどのように解決するかがまた問題となるはずである。

これを脳の中の二つの「いかに」と「何?」の流れで考えてみると, 不登校児にとって登校刺激としての学校は何であるかと考えることと, いかに登校するかという2つの部分があり, 別々の過程で考えるべきものであるにもかかわらず, 学校という対象に対して登校するという以外に結びつきが思いつかないのである。

このように、不登校児自身がその理由や原因に気がつかないために、不登校児が理解している自分自身の学校に対する認知と自分がどのように行動しているか認知しているかの間にズレがあると考えられる。「不登校経験者の実態調査」でも、「学校へ行きたかったが、行けなかった」という葛藤を抱える事例は依然として少なくない。それ故に不登校児に関わる教師や親だけでなく、不登校児自身も悩み苦しんでいるのである。

2 不登校は常識の範囲でしか説明されていない

不登校に関する研究は調査研究とケース研究以外ほとんど行われていないように見える。その理由として不登校児の個々のケースがあまりにも多岐にわたることがあげられる。実際、これまで行われて来た不登校に関する研究の多くは、不登校児の増加(あるいは減少)が、なぜ生じているのかなどの調査研究と関連して学校のあり方を問題とするもの、他方では、個々の不登校児についてのケース研究あるいはケースレポートを中心とした不登校児の取り扱いについての検討を行う鑄物がほとんどである。(不登校に対する予防的な研究、調査も増加してきているが・・)。川島ら(2003)は不登校児の多様な対応を可能にするために不登校事例を72のタイプに分類することで、個々の不登校児への対応を検討してきた。しかし、それにしても不登校のメカニズムについて直接的に研究しているものではない。

一方、個々の不登校児についてのケースレポートを中心とした不登校児の取り扱いについては、医者あるいは心理カウンセラーが、その場限りの対応で間に合わせているのが現状であるように見える。すなわち、不登校がなぜ生ずるかについて心理学的な研究が欠けていると考えられるのである。実際、不登校児に対する医者や教師の対応をみると、以下のような内容が見られる。1. 不登校とは学校に行かないことであるが、医学的に心身症の一部としてとらえている。2. 家庭にひきこもり長期にわたる不登校児に対しては、まわりのものは見守ることが重要であるという信念が多く見られる。3. 家庭内暴力を呈する不登校児に対してはなにもできていないことが多い。4. 不登校児に居場所(家庭内、家庭外)を提供する重要性を強調することが多く見られる。5. 登校刺激はネガティブな影響を持つことが多いと考えている。6. 中学生以上の場合、気分障害、統合失調症など大人の子精神疾患として扱われることがある。7. 不登校の原因を探ることやその原因を誰のせいにするかを探すことは、いけないことであるという信念が見られる。8. 不登校の状態は、休憩の時期であるとして、まわりのものはそのままそっとしておくことが重要だと考え、何もしていないように見える。9. 学校にいかなくても生きていけると開き直ることも出来ると思いついでいる。これらの不登校児に対する対応を見ていると、不登校児がなぜ学校に行けないのかはよく理解できないので、余計なことをしないようにしようとしているとしか思えない。

3 情動の記憶への誤った帰属の影響について

不登校児に関連した情動の生起について、Ledoux, J. E. (1998)は、情動を次の三つの過程(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。そこでは情動表出に関連する脳の機能過程として機能的な脳損傷が想定されない不登校児のような不適応行動についてはとりあげていない。しかし、不登校のような社会的な行動についても過剰な情動の喚起が見られることを指摘している。すなわち、登校行動だけでなく学校に対する認知の過程においても、過剰な学校への嫌悪感情による反応が想定されると考えられる。

Ledoux, J. E. (1998)は情動反応が生ずる場面での情動的評価について、それまで経験した感覚刺激(自分の周囲の物事や出来事)に対し、自分の経験や記憶(その人の正確のように見える)と照合して、快・不快の評価をすることが過剰な深い反応を引き起こすと考えている。例えば過去の体験についての不快の評価を行うことが学校や友人に対する過剰な不快の情動が発現するというのである。その解釈に従って不登校児について考えてみると不

登校児の経験や記憶は、それを解釈する側だけでなく不登校児自身も誤った信念として固定され、それが情動反応としての不登校を引き起こす可能性があるということである。

川島(2004)は、不登校の事例を挙げて教師やカウンセラーが、どのように帰属することが多いかのアンケートの結果から、不登校児童についての情報の量が少ないと、不登校の原因をいじめと考えることが多いという結果を示した。このような帰属について Weiner B. (1986)は、能力要因に帰属したとき同情心がわき、努力要因に帰属したとき怒りの感情がわくと述べている。しかし、不登校に限ってではあるが、この調査の結果では努力要因である「自己中心」や「怠惰」で怒りの感情が高い得点を示した点では Weiner と同じ結果であったが、「能力」では同情心が特に高い得点を示すということではなかった。一方で、「いじめ」「親の不在」「教師恐怖」などが原因であるときには同情が示された。このことから、学業に対する帰属とは異なり、不登校に対する帰属は、外的な影響が強いであろうと思われていることが予想された。

4 不登校は過剰な情動に喚起された不適応反応である

不登校には、学校へ行かない(行こうとしない)という動機が存在する。その背景には学校に対する嫌悪感情あるいは嫌悪の情動があると考えられる。感情や情動(ここでは、情動と感情は同義語として扱う)は、基本的には動機づけと関連して引き起こされる。動機づけは、例えきっかけは外的なものから生ずることであっても内的な理由によって引き起こされることが多い。一方、情動は、外的な事象や刺激によって引き起こされるものであると考えられる。また、動機づけはある特定のものに対して生起するのに対して、感情はいくつかの複合した理由によって引き起こされる(食べ物の好き嫌いはいろいろな理由がある)。この両者は密接であり同時に生ずることが多く混同されて理解されることが多い。しかし、それを引き起こすものが異なるために別々の心理過程であると考えられる。動機づけに比較して感情は、いろいろな要素でできている。動機づけと同様に感情も喜怒哀楽などのような単一の概念であるように見える。感情は定義としては6つの状態に分けて考えることができる。1. 感情の主観的体験, 2. 身体の内臓反応, とくに自律神経系が引き起こすもの, 3. 感情や関連する場面や状況についての知識や認知, 4. 表情や身振り, 5. 感情が生じたことによる感覚や態度, 6. 感情によって引き起こされる行動である。この中で、不登校児は、特に、1. 感情の主観的体験と、2. 身体の内臓反応, とくに自律神経系が引き起こすものについて問題があるといえる。

これらの感情の要素は、相互に関わり合っ「感情」を引き起こしていると考えられる。それらの要因は大きさが異なっていたとしても、そのすべてが影響しあっている。これまでの研究の多くが別々の要因について行われているため感情の統合的な理論がない。感情についての研究は、特に身体反応と感情の関係や喜怒哀楽などの感情が異なった感情は、どの要因が異なるのかについても明らかになっていない。そのような理由から不登校についても、治療過程として行われている対応の基礎となっている認知的な要因が感情のどのように関連するかも明らかになっていないように見える。ただ、認知的要因が感情の障害にどのように影響するかについては、発達に従って認知的要因の影響が強くなるという。確かに不登校児について考えると成長に伴って登校への嫌悪感情が減少し、認知的抑制が強くなることは多くの事例で見られている。しかし、一方では成長によって認知的要因が発達したとしても、対応が誤っていたために登校行動のみならず社会的な復帰もうまくいかなくなるケースも見られる。いわゆる引きこもりという現象に見られるように、成人になっても不登校であったことが影響して社会的不適応のまま時間が過ぎてゆくことが見られる。不登校児についての多くの解釈では、これまで一つの要素だけでその感情状態を説明しようとして居ることが多い。しかし、感情の大きさは身体反応だけで決まるのではない。すなわち、不登校児についていえば情動反応が異なる組み合わせによる感情によって生じている場合、不登校を継続させている動機がどこにあるのかが理解しにくくなると考えられる。また、認知的要素が感情にどのように関わっているかについても

明らかではない。

5 不登校児の情動表出訓練をすることの効果

Ekman P. (2003)によると、ある顔面筋を動かすようにすると、それに対応した感情を作ることができるという。ある特定の顔面筋を動かすように指示された被験者は、その時の顔がどのような情動を示していたかによって異なった感情を報告したという。すなわち被験者の情動は快の顔面表情を行っていたときには快に、不快な情動の顔面表情を行っていた時には不快になった。不登校児の情動の表出についても同様のことが考えられる。

Ekmanによると、顔面表情は身体反応以上に感情の状態を示すという。彼は、鏡で自分の顔を見ながら怒りや悲しみ、恐れや嫌悪などの感情を引き起こさせた体験を思い出し、その時の感情に対して表情がどのように変化する経験させることで自分自身の感情を統制することも可能であると考えられる。彼によると、自分の顔の表情を観察し、どのような感情の時にどのような顔面表情になるかを練習することで、特定の感情について適切な表情を示すことができるようになるという。林、川島(2006)は、同様の訓練をカウンセラーのとしての能力を高めるために行っている。そこでは、いろいろは他者の表情を観察し訓練することが他者の表情を正確に読み取るために必要であることが明らかになった。不登校児については、他者の表情を読み取ることに對してよりも自分自身の表情をいかに表現するかの訓練が必要であろう。その理由として自分がどのような感情を持っているかを性格に読み取ることで、自己の心理的な状態を確認することが可能になると考えられるのである。さらにEkman, P.は、そのような練習の積み重ねによって特定の感情を最も明確に示すような微妙な表情や顔の筋肉の理解が可能になるであろうと述べている。

林ら(2006)で行われたようなコンピュータの画面でのいろいろな写真の観察によってどのような人間でも感情の微妙な部分を見極めることが可能になると予想される。Ekman 作成のCDによる表情の中には、真の笑顔と作り笑いの区別についても詳細に述べられている。そこでの嫌悪感情の表情や軽蔑、恐れ、怒り、驚き、悲しみなどはそれぞれ異なった顔面の筋肉が使用されているという。不登校児の生活において、特に家に引きこもりの状態になると、他者との出会いが減り、他者の表情を観察する場面も減少してしまう。それ故に、例えコンピュータ画面であるとしても他者の表情を読み取るという訓練をすることは社会的なスキルの一部を身につけるために必要なことであろう。

6 なぜ、不登校への対応は消極的なことしかできないのか

現在、不登校への対応として行われている対応の多くは、不登校児がなぜ学校に行けないのかはよく理解できないのだから余計なことをしないようにした方がいいと考えているように見える。この問題は現在の研究結果からの知識では大脳辺縁系についての説明が明らかでないことがあげられるかもしれない。その問題が生じている部分としては、パーペッツの記憶回路、ヤコブレフの記憶回路といわれている部分が関連していることは、かなり以前から研究されてきた。

このパーペッツの記憶回路とヤコブレフの記憶回路の研究は、記憶の神経回路と情動の神経回路は別々のシステムで機能していることを明らかにしてきた。それは脳傷害によってエピソード記憶ができない患者に対して、情動の記憶は可能であるということである。それは、記憶障害の患者に対して、手に針を持って握手をすると2度とその人と握

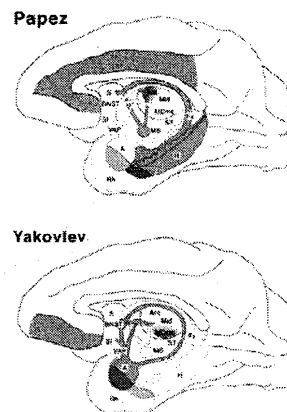


図1 Papez's circuit (ca 1938);
C: Yakovlev. s circuit

出典:東京都神経科学総合研究所

手をしようとしなくなるということから、エピソード記憶を構成できなくても、針による情動記憶を作成することができるという事例に見られる。この場合もその患者は、なぜ握手をしようしないのかを説明することができず、ただ身体反応として握手ができない状況になったという。もちろん針で刺されたという記憶は残っていない。進化心理学的に考えると、一度危険にあった場面では、反射的に身体反応が生じて危険を避けることが必要であったために、このような機能が進化したのであろうと考えられている。そのために場面のエピソードに関する記憶と恐怖や危険から逃れようとする情動の記憶が別々に発達してきたのであろう。(図1)。

7 不登校児の情動システムを変化させるために

海馬・扁桃体を中心とした情動システムは、環境からの刺激を適切に処理するために進化してきたと考えることができる。確かに、環境からの刺激に素早く反応するために情動システムは、身体反応と密接に結びついて機能するようになることで効果的に機能するようになったといえる。すなわち、情動は身体反応の動機として働くことで完結するようになったと考えられる。

不登校児を考えてみると、進化の過程では適切な反応であった恐怖や不安が生ずるような情動反応によって身体反応が起きるといことが、学校へ行かないことで恐怖や不安を避けるという状況に適用されているのである。ここで問題となることは不登校の状況を考えて時に、このような誤った情動反応をなくすために、よく使用される学習理論による消去が効果を発揮しにくいということである。それは2つの問題点を持っていると考えられる。一つは学習理論による消去過程では強化あるいは罰と連合しないような学校場面に晒さなければならないということであり、にもかかわらず、実際に不登校児をむりやり嫌悪刺激である学校場面に連れて行くことはできないという理由である。他の一つは、いわゆる PTSD やトラウマといわれているような、傷害体験によって生じた情動経験の記憶を消失することが難しいと言うことである。それは扁桃体システムによる情動の記憶を変容することに関わっている。この2つの問題は不登校児を扱うためにどうしても超えなければならない問題であろう。

この問題については、前述の Ramachandran の幻視についてのミラーボックスの研究がヒントになるかもしれない。それは、幻視の治療で使用されたミラーボックスでは、実際には無い左手の画像を、右手をミラーに映したものとして認識させることで、いかにも左手を動かすことができた脳が認知することで幻視が消失したという。

これを不登校児の情動反応に対して、擬似的なフィードバックを与えることで不登校児が自分のおかれている状況を認識することが可能になるかもしれない。幾つかの擬似的なフィードバックの可能性はある。1) 例えば、不登校児にコンピュータ画面などを使用して、学校に行っているという状況を与え、登校が可能になったと考えさせることはできないのであろうか。2) あるいは、学校に関連する登校刺激を与えたときの情動反応に対して、偽の情報を与えるという方法もあるかもしれない。それは不登校児が登校刺激を与えられたときに、自分自身がどのような身体反応を示すかを観察させ、それと異なる反応を擬似的に(ミラーボックスのように)与えることが可能であるならばできるかもしれない。3) さらにエピソード記憶と情動の記憶が別々に機能するのであれば、不登校刺激に関連した学校に関するポジティブな記憶を強調するような場面に晒すことによっても登校行動を促すことができるかもしれない。それ以外にも、解決されていない問題がある。不登校との関連でいえば、なぜ、ある子どもにとっては当たり前のことを、恐怖と感じてしまうのか？また、不登校は、身体反応としての学校に対する恐怖感をどのようにして獲得するのであろうか。また、嫌悪刺激としての学校に対する記憶はどのようなエピソードと結びついているのかという問題である。

情動に関する記憶は、2つの部分からなるものが統合されて機能すると考えられている。それは、海馬システムと扁桃体システムである。海馬システムは、情動を引き起こすような場面についての記憶の中で、その時どのような人がいたのか、自分自身を含めて何が行われていたのかについての記憶である。これは、想起されたときに、自分

自身を含めて何をしていたのか、どんな場面であったかを思い出すと共に恐怖が生ずるような状況であったこと、どんなに恐ろしいことがあって自分は何をしてかかを思い出すことにより、何度も恐ろしい体験に出会ったのと同じ状況になり、恐ろしいことであったことを思い出す材料となる。扁桃体システムは、その恐ろしい場面で生じた身体感覚を記憶する。その場面での緊張や、血圧や心拍数の上昇を再現するのである。このように情動の記憶や身体反応としての情動体験の記憶は脳のさまざまな異なった部分が相互に作用して統合された記憶システムのように機能すると考えられる。

不登校児の学校に関する記憶についても、他の記憶と同様に意識される記憶は、海馬と関連する皮質領域によってつくられる。一方、不登校に関連するさまざまな無意識に行われる記憶は、内示的記憶としての情動(恐怖)記憶であり扁桃体を中心とした領野が関与していると考えられている。これ故に、深い傷害体験を生じさせるような場面では、この衝動に関連する内示的記憶システムと意識としての記憶である外示的記憶システムがともに並行して働いているのではないかと考えられる。そして、時間的な経過の後に、その傷害体験が生じたときに同時に存在した外的刺激や内示的記憶を呼び起こすような状況に出会うことによって、意識化された記憶とともに内示的な記憶システムが活性化される。その活性化は、海馬およびその関連領野によって、傷害体験を受けた床の社会的状況や誰がいたか、何が生じたのか、自分自身は何をしていたのかを想起することになる。さらにその記憶を思い出すことでいかに自分自身が恐ろしい他体験をしたかを明示的な部分で再認識する状況になるであろう。その結果から扁桃体システムによって、その状況や刺激は、緊張を引き起こし血圧や心拍数の上昇、ホルモンの分泌が生じさせ、学校に対する恐怖や不安の身体反応を引き起こすことになるであろう。これら記憶に関連する一連の反応は、一つの刺激によって同時に活性化されたり機能するために不登校児の身体反応の理解を困難にしていると考えられる。不登校児の理解を深めるためにはすなわち、これらの同時に引き起こされる2つの記憶システムを別々のものであると理解するとともに、その記憶システムが同時に機能することを考慮して対照となる不登校児の状況を考えることが必要であろう。

8 不登校児の多くは、身体症状を伴う

実際、不登校になった児童は、病院に相談にゆくことが多い。それは、不登校の半数は身体症状を伴っているからであろう。もちろん身体症状がなくても不登校だけを主訴として病院に行く場合もあるが、殆どの不登校児は何らかの身体症状を持っている。ここからも不登校は学校に行けないという行動上の問題ではなく、情動に関連する不適応であるということが出来る。相談所や病院で、いわゆる心身症としての不登校に対して、どう対応しているかを見るとやはり消極的な対応が多く見られる。その内容としては以下のようなものである。1. 児童の訴えよく聞いて、受容的・共感的な態度で接する、2. 教師や親は自分の考えを押し付けず、子どもが自分自身の意志で行動できるように対応をする、3. 親や教師は主観的な考えで接しないように心理的な距離を保つようにする、4. 登校することをあせったり、逆に放任をしたりしない、5. 子どもに接するときは、言い聞かせるのではなく、情報や助言として具体的に伝える、6. リフレーミングが可能なようにレポートを作る、7. カウンセラーや医師は対応法を決定し面接の日時などは時間を決めて対応している、8.

対応が難しくなった場合でも、つながりが保てるように希望的な態度をとる、9. 不登校児の環境となるできるだけ多くの成人に連絡をとるなどである。一方、身体症状に対する対応が困難であるときに家族はどうしても受け入れる一方になりやすい。その結果家庭内暴力という現象も見られる。特に家庭における両親や関係者の不登校につい

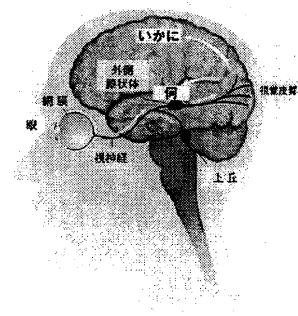


図2「いかに(どこに)」と「何？」

出展：V・S・ラマチャンドラン

2005より

ての理解ができていないことを示している。教師や病院がどのように両親に指導するかは不登校児にとって大きな影響を持つと考えられるが、その指針がはっきりしないのである。

9 明らかな登校刺激だけが刺激であるとはいえない

Ramachandran, V. S. によると見えていないものが見えるという現象があるという。一般に不登校児にたいして登校刺激を与えることは良くないと考え学校に関する情報に晒さないように対応していることが多いように見える。しかし、それだけで不登校児に対する登校刺激を管理しているといえるのであろうか。

実は気がつかないうちに情動反応を引き起こすような登校刺激を与えている可能性があると考えられる。

意識にのぼらない刺激が存在するについて、ここでは視覚的な情報について考えてみる。例えば、事故などによって左視野に対する視力を失った人に対して、左側にも物を見せたときには、当然のこととして見えないと言うであろう。ところが、見えない左側にポストを置き、この手紙を左側が見えないままに投函してくださいという、すると目では見えていないはずのポストの入り口に手が自動的に動いてうまく入れてしまうというのである。これは、通常の状態では我々は目で見てみるものだけが見えていると感じているが、見るという行為には脳の中で2つの経路があるためである。図2は、その2つの回路を示したものである。これは一般に目が見えていると思っている人間についても見えないと考えているにもかかわらず見えているという現象が起こる可能性を示唆している。この例は視覚についてではあるが、知覚されたものは脳の中で「いかに(どこに)」と「何？」の2つの経路を通して意識化されると言う。「いかに」経路では頭頂葉から耳の上の部分に行き、「何」経路は側頭葉に至る経路であるという。二つの流れは「いかに」と「何？」を別々に解釈しているというのである。意識には登らないが実は見えているという現象は、一次視覚皮質を失って盲目になったにもかかわらず、視覚皮質までの経路は視神経から直接に上丘に送られていることが推測されるという。すなわち古皮質の部分には情報が送られていると考えられる。通常の状態では意識されることのない上丘からの経路を通ることによって、意識せずに見ていることであっても行動や反応としては、その情報が使用されることになる。Ungerleider, L. G. & Mishkin, M. (1982)によると、視覚による情報について意識されると言う「何」経路だけでなく、刺激に対する反応として成立する「いかに」経路があるという。これは、日常の生活としては、「何」経路のみが多く使用されることと意味している。

これを不登校児に当てはめると、学校に対する嫌悪性は自身の意識としては見えない状況にある。それは学校に関連する言葉や写真、友達の話といった登校刺激に対する反応として現れる。例えば、小学校低学年のある不登校児は、明日学校に行こうねとか教師が学校のクラスの友達の話をするとことに興味を示す。しかし実際の登校行動に影響することはないのである。前述の左側は見えないという左の視力を失った人に、何か見えますかと尋ねるとなにも見えないといいながら何か近づいてくると体を動かすという様子が見られるという。我々がなんとなく感じているとか虫の知らせというような言葉で示されるものかもしれない。これは、不登校児にとっても、「どこ」にも見えていないはずの情報意識されずに感情を刺激していることが推測される。見えているものだけが嫌悪感情を刺激しているとは限らないのである。

10 不登校児が学校に行けないのは、学校が嫌いになったからではない

心理学の一般的な立場から不登校児の行動について考えるとすれば、学習理論が基本となるであろう。そこでは、学校に行けないという行動と学校に関連した建物、人間、場面が嫌悪条件づけによって条件づけられていると考える。すなわち学校に対する恐怖や嫌悪刺激に対して成立する条件づけである。いったん、学校に対する恐怖の条件づけが成立すると、それ以降は般化によって学校に関するどのようなことも条件刺激として恐怖の条件反応を生じるようになる可能性を持つ。すなわち、いったん嫌悪条件づけによって条件付けられた学校という場面や事

象は、それに近似した事象や事物に対しても嫌悪感情を引き起こすのである。そして、この条件刺激としての学校や関連する事象は通常の事態では子どもにとって恐怖や不安の原因になることはない。一般的な場面では原因となることがないために、不登校児のまわりの人々は、なぜ、子どもが学校へ行けないのか理解できなくなる。その結果多くの不登校児は、周りの人々からなぜ学校に行かれないのか理解されることが難しい状況になる。すなわち、周りのものからは、対象のはっきりしない傷害体験になっているのであり、何が恐怖の条件づけを引き起こしたのかも理解されにくいのである。

不登校児にとっての傷害体験とは、通常状況では恐怖や不安を引き起こさないものが、学校での事象と時間的に近接した状態で恐怖や不安を体験することによって引き起こされたものである。そこでの傷害体験は自ら直接に体験する必要が無い。友人がいじめられている場面や友人が教師に注意されている場面を見ることでも恐怖や不安が引き起こされることがある。これは傷害体験に対する予期的な想像が働くからである。例えば、友人が教師にしかれているのを見ると、次は自分も叱られるのではないかと想像することで不安になるのである。川島(2002)では、不登校を8つのタイプに分けているが、そのそれぞれについて実際に経験した事象によって不登校になった事例と、そのようになるのではないかと予期して不登校になった事例を分けて考えている。この予期的な事例も原因がはっきりしないことの原因となる。特に、よい子の息切れ型として分類されるような、ある年齢までは優等生としてがんばってきた児童が、もうこれ以上は優等生であることを続けられないという予期によって不登校になる事例はしばしば見られる事例である。

不登校がその原因が理解されにくい理由として、以下のことがあげられる。1. 原因が複数回にわたるものであるためにいつ強い嫌悪感情が生じたかがわかりにくい。2. 刺激の般化によって、実際に傷害体験を受けたことと似たような事象にまで嫌悪感情が及ぶためにどの時点で傷害体験が直接のきっかけになっているのかがわかりにくい。3. 実際に傷害体験を受けたことが無くても、予期的に傷害体験を受けるのではないかと考えて不安が引き起こされることがある。次に、不登校児への対応が難しい事例の典型として、あまり学校に関連しているとは思えない言葉や事物によっても強い情動反応としての恐怖や不安を反射的に引き起こす場合があげられる。不登校でない状態では単に学校での一般的な状況であるものが、不登校児にとっては恐怖や不安と連合した強い刺激となるのである。不登校の状況にもよるが、学校に対する恐怖や不安感が強い場合は、学校場面の想起だけでなく、それを思い出させるようなきっかけも恐怖反応や不安反応を引き起こすのである。

実際、一般には良かれと考へて行われている家庭訪問も、不登校児によっては継続した情動反応を引き起こし続けることで長期化させてしまう可能性もある。その場合、不登校児自身も教師に対して学校を思い出させたことを嫌がる様子は見えない。不登校児によっては教師と対面することが抵抗のない場合もある。意識的には教師を嫌がっているわけではないとしても、教師の会話が学校を思い出させることで、いやおうなく恐怖感や不安感が生じてしまうのである。これは、前述の扁桃体における記憶システムが活性化してしまうためであると考えられる。そのような傷害体験の記憶は家庭訪問で順調に教師との面接が行われているように見えるとき、突然の情動反応として示されることがある。その場面でも不登校児は意識して教師への恐怖や学校への不安を示そうとしているのではない。このように考えると、不登校の解決とは、学校に関連した登校刺激による恐怖や不安がなくなることである。それは現在の研究の範囲では、前頭葉の成長による認知的抑制の発達を待つしかないと考えられている。

このような体験によるある程度の恐怖感や不安感は、社会生活の中でどのような人間でも持っている。それだけではなく社会生活をスムーズに行うための動機づけとして作用する場合もある。不登校は軽度の傷害体験が何度か繰り返されることで生ずる場合も考えられる。これは通常社会生活の中では、発言している子どもは何ら意図を持たない内容であっても、受け取る側の子どもにとっては劣等感を引き起こすといういじめのようなケースである。また、過度に人間関係や他者の発言に敏感な子どもは軽度の傷害体験の積み重ねによって不登校になるのである。

う。すなわち、軽度の嫌悪感が積み重なることで嫌悪感情が増幅され恐怖体験として成立するのである。このような事例も不登校の原因が理解されにくいことのひとつとなると考えられる。

Ramachandran, V. S. は、両親を認識できない患者の例をあげて、意識されない自己内の認識の食い違いを解決するために、脳が機能するとしているという。そこでの患者は、事故にあつて以来、自分の両親を偽物だということになった。両親に会うと、彼らを本当の両親から頼まれて自分の世話をしに来た人だというのである。しかし、電話では両親と会話を楽しむという。これはカプラグの妄想と言われているものである。通常の状態では、人が顔を見ると側頭葉の顔やものを認識する皮質領域（「何」領域）があり、その領域から辺縁系に情報が送られ特定の顔に対する情動が引き起こされる。その場合通常ならば両親に対する特定の感情が引き起こされる。しかし、その患者の場合は、この認識に関する領域と情動に関する領域の連絡がうまく行かないために目の前にいる両親と出会っても情動が引き起こされず。なんの情動も引き起こさないことを理由に脳は両親であることを拒否するのである。これを不登校に当てはめると、自分が学校を好きであるならば行こうと考えるはずであり拒否的な身体症状が起きるはずはないと無意識に考えてしまうのかもしれない。

情動体験からの般化による不安の生起も同様に理由から意識することなく不登校行動を引き起こすと考えられる。衝動体験における恐怖と不安は経験から予期へと進む。一般に恐怖は対象がはっきりとしたものであり、不安は対象があいまいで広い範囲に及ぶ恐れであると定義されている。しかし、両者は同時に生ずることが多い。高所恐怖症は高いという対象がはっきりしている場面だけに恐怖を感じるのではなく、高いところでは何か大変なことが起きるのではないかという不安を抱くのである。不登校児の持つ扁桃体システムによる情動の傷害体験は、無条件刺激である学校が恐怖の対象であることから広い般化が生じ、関連する刺激に対して、対象のはっきりとしない不安反応へと変化する。そのために、学校に関連するすべての刺激に対して、恐怖を感じるようになるのである。

参考文献

- Ekman, P., and Friesen, W. V. 工藤力(訳編) 1987 表情分析入門—表情に隠された意味をさぐる 誠信書房
- Ekman, P. 2003 Subtle Expression Training Tool Micro Expression Training Tool Microsoft Windows compatible CD-ROM
- Papez's circuit (ca 1938); C: Yakovlev. s circuit 出典: 東京都神経科学総合研究所
- 林志保, 川島一夫, 2006 EkmanのMETTを基礎とした共感トレーニングに関する研究, 信州心理臨床紀要, 第5号, 23-30.
- 勝崎彩子, 川島一夫 2005 不登校の原因は、「いじめ」だと思ってしまう? 信州大学教育学部紀要 第114号, p.1~p.10
- 川島一夫・西澤佳代・片山洋一・岸田優代・中村千尋・今井康哲 2003 教師のための不登校タイプ別 10 ステップ対応法 信州心理臨床紀要 No. 2. December
- Joseph E. Ledoux, 2003 『エモーション・ブレイン』 東京大学出版会,
- Joseph E. Ledoux, 2004 『シナプスが人格を作る』 みすず書房
- Ungerleider, L. G. & Mishkin, M. (1982). Two cortical visual systems. In D. J. Ingle, M. A. Goodale & R. J. W. Mansfield (Eds). *Analysis of Visual Behavior*. Cambridge, MA: MIT Press. pp. 549-586.
- V. S. ラマチャンドラン, サンドラ プレイクスリー, 1999 脳のなかの幽霊 角川書店
- V・S・ラマチャンドラン 2005 脳のなかの幽霊, ふたたび 見えてきた心のしくみ, 山下 篤子(翻訳) 角川書店
- Weiner, B. 1986 Attribution, emotion and action. In R. M. Sorrentio, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 281-312). New York: Guilford Press.

(2006年12月15日 受理)