

不登校経験者の「自己」の変化について

—対話的自己論を用いて—

児玉なみ¹・石田 弓

Changes in the “Self” of students with experience of school refusal: The perspective
of Dialogical self theory

Nami Kodama and Yumi Ishida

The study aims to clarify students' understanding of the “self” in the process of school refusal and uses it to elucidate their inner experience of school refusal. An interview survey using “Dialogical self theory” was conducted, targeting five students with prior experience in school refusal from the perspective of three “I-positions.” Results indicated that positive and negative aspects in the experience of school refusal were present in all positions. Furthermore, the most important I-position was selected in each period, namely, “before school refusal,” “among school refusal,” and “after school refusal.” The most important I-position for all students changed in “among school refusal” and “after school refusal.” Moreover, two patterns of changes in relationship were identified among the three I-positions. In such patterns, a “dialog” between the positions was evident in “among school refusal,” but not in “after school refusal.” The study suggests that students who have experienced school refusal develop multiple I-positions with ambivalent ideas, and the dialog among such positions provide a means of forming a stable self that accepts each other's idea of I-position.

キーワード : school refusal, Dialogical self theory, I-positions, self-image

問 題

不登校について

学校を長期間欠席する「不登校」は社会的な課題である。文部科学省によると不登校は「何らかの心理的・情緒的・身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しない、あるいはしたくともできない状況にあるために、年間30日以上欠席することで、病気や経済的理由を除いたもの」と定義

¹ 広島県東部こども家庭センター

される。文部科学省の「令和元年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査結果」によれば、全国の不登校児童生徒数（小中学校）は、181,272人であった。不登校に至った理由（きっかけ）に関しては、友人関係をめぐる問題や学業不振などの「学校に係る状況」が53.0%で最も多く、親子関係をめぐる問題や家庭内の不和など「家庭に係る状況」も全体の28.9%を占めている。

対話的自己論

現代社会に見られるアイデンティティのありかとして複数化・断片化・流動化したアイデンティティ観が指摘されている（溝上，2008）。アイデンティティ形成の場が「多」領域化していることが挙げられており、「自己」をめぐる問題が複雑化していることが示されている。このような社会状況の中で現代青年期の自己形成論を支える有力な自己論として提唱されたものが、Hermans & Kempen（1993 溝上・水間・森岡訳 2006）による「対話的自己論（Dialogical self theory）」である。

この理論では、唯一の固定的な自己というものを仮定しない。自己の世界には、無数の「私」や私に関わる他者やモノ、そして私の人生の出来事が存在している（溝上，2008）。父母に対しては「子としての私」、恋人に対しては「彼女・彼氏としての私」というように、これらの1つ1つは独立している場合もあるが、大抵の場合、多かれ少なかれ相互に関連しあい、互いに位置を与えながら存在している。エリクソンのアイデンティティが確立するものであったのに対して、Hermans & Kempen（1993 溝上・水間・森岡訳 2006）の対話的自己は常に流動的で変幻自在となる（サトウ，2013）。対話的自己論の第1の特徴は、この自己の世界に存在する様々な「私」、他者、モノをポジション（「Iポジション」という）として変換する点にある（溝上，2008）。

Hermans & Kempen（1993 溝上・水間・森岡訳 2006）によれば、人は様々な私にポジショニングして、そこから見える自己世界を形成し、発展させている。そして、2つ以上の私が葛藤を起こすとき、主体はそれぞれの私にポジショニングして、一方の私から他方の私を見て、あるいはその逆を行い、私を相対的に意味づけようとする。この葛藤の調整過程をHermans & Kempen（1993 溝上・水間・森岡訳 2006）は“対話 dialogue”と呼ぶ。対話がうまくいけば、葛藤は解決され、そのことが、自己が統合 integration されたり総合 synthesis されたりすることにつながる（Hermans & Kempen, 1993 溝上・水間・森岡訳 2006）。Figure 1は、自己世界と変換されたポジション、ポジション同士の関係を表すイメージ図である。「内部ポジション」は「私」であると感じられる様々な「私」ポジションを示し、「外部ポジション」は「他者ポジション」、「モノポジション」と呼ばれるものを示している。

対話的自己論の第2の特徴は、変換されたポジション同士の関係を、「声（voice）」によってつなぐ点にある（溝上，2008）。Hermans & Kempen（1993 溝上・水間・森岡訳 2006）はこの関係を「対話的關係」と呼ぶ。彼らが声を重視するのは、大きく2つの理由からである。1つは各ポジション同士が声によって関係づけられるからである。Hermans & Kempen（1993 溝

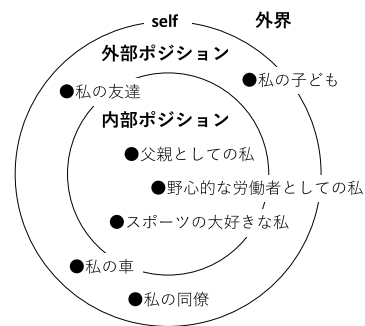


Figure 1. 対話的自己論における内部・外部ポジションと外界（溝上，2008）

上・水間・森岡訳 2006)は「あるポジションにおける私は他のポジションにおける私に対して、賛成したり反対したり、理解したり誤解したり、対抗したり否認したり、疑問を発したりあざけったりする」と述べている。もう1つは、各ポジションに声が授けられることにより、語りの場が生じるからである。なぜそうした声を発するのか、他のポジションと声を交わしたときに、そのポジションはどのような声を発するのかなど、声同士の対話が自己物語、自己の意味を構築することになる。また、溝上(2013)は、ポジショニングによって異なる「私」が存在することを量的視点から明らかにし、ポジショニングによって各「私」の自尊心の高さが異なることも示している。

対話的自己論を不登校研究に用いる意義について

対話的自己論を用いて、ある状況やある1つの「私」あるいは他者について理解しようとするとき、多数の「私」にポジショニングすることで、より多角的・複合的な理解ができると考えられる。荒木(2015)は、精神障害者に対して支援者が抱く新たなイメージを形成するため、対話的自己論を用いて研究を行なった。精神疾患を抱える人を「精神障害者」としてのステレオタイプ的なイメージで捉えるのではなく、「精神障害の部分」と「健康な部分」にポジショニングすることで、新たに流動的なイメージを持てるような視点を見だしている。ここでは、決してポジティブな面に目を向けるべきであるとするのではなく、無意識のうちに立っている他のポジションを見ないふりをすることのないように、その他のポジションを提示しうる流動的なモデルを提示する試みを行っている。また、黒羽(2013)は帰国子女の文化的アイデンティティの体験の仕方について検討する際に、対話的自己論を用いることで、複数のアイデンティティ間の力動を捉えることができると述べている。アイデンティティをポジションとして置き換え、それらの対話的關係や支配性の変化を見ていくことで、あるアイデンティティを選択する状況や、生涯において中心的なアイデンティティの移り変わりを描写することができることを質的に実証している。このように、対話的自己論を用いてある事象をながめることで、ある事象に対する固定的なイメージを流動的なものに変容させることやアイデンティティとなるような自己の変化の検討が可能になり、より多角的・複合的な理解や支援につながると考えられる。

不登校や不登校児童生徒に対するイメージは、概してネガティブなものが多い(文珠・日高, 1996: 文珠, 2002: 小池, 2007, : 小池・伊藤 2008)。また、ネガティブなイメージの他に、同情的なイメージを持っていることも明らかになっている(小池, 2008)。不登校のイメージについて大学生に尋ねた小池(2008)では、大学生は不登校を本人の性格的問題(自己中心性や弱さなど)に起因させて批判的に捉えているが、その状態を不安定で複雑なものとして捉えていることも明らかになった。このように、一般的に人は不登校に対してネガティブなイメージと同情的なイメージを強く持っているが、不登校経験者本人にとっては、不登校の経験は他者がネガティブなイメージを抱くような悪い側面ばかりではないと考えられる。

対話的自己論を用いて不登校を理解する試み

本研究では、対話自己論における「I ポジション」の理解の下で不登校問題を抱える生徒について捉えることとする。「不登校児童生徒としての私」のポジションからの語りを想像すると、例えば「教室に入りたいけど、中々入れない」、「登校したくないと思うと、朝起きることができない」、「友

達を作りたいけど、自分から話しかけられない」、「一度不登校になったら、もう社会に自然にとけ込めない」など様々な不登校問題にまつわる困難や苦悩の語りが聞かれると考えられる。一方で「不登校生徒児童としての私」以外のポジションからの語りとして、「好きなアニメがあって、この前登場人物のグッズを買った」、「お父さんとキャッチボールをした」、「愛犬との散歩を楽しんだ」などの他愛もない世間話のような語りもある。しかし、そうした「健康な部分としての私」のポジションの語りもあるが、不登校経験者の困難が意識される場面（特に不登校未経験者との人間関係）においては、「不登校だったが、保健室に登校できた」、「登校してなかったのに給食にどんなメニューが出ていたのか知らない」、「アニメの話友達としたいけど、友達がいない」などという語りになり、「不登校経験者の部分としての私」のポジションからの語りになると予想される。そのため結果として、社会の中での対話のやりとりも「不登校経験者の部分としての私」としてのポジションが前面に出てしまい、その人全体が「不登校を経験した者」として捉えられてしまうおそれがある。しかし、対話的自己論を導入することで、その児童生徒を「不登校児童生徒」としてのみ見るのではなく、あくまで「不登校経験者の部分としての私」が占める割合が最も大きいだけのことであると考えられるようになる。その占める割合の最も大きい私が変わるきっかけが、不登校の過程にあると考えられる。具体的には、不登校になるきっかけが生じたときに「学校に行きたくない私」が「学校に行く私」をあまり重視しなくなったり、反対に「学校に行く私」が「不登校を経験している私」を否定しつつも、後者の占める割合が大きくなったりすることが考えられる。そして、もう一度学校に行こうと考えた時に、「学校に行く私」の占める割合が大きくなっていく可能性がある。

本研究の目的

不登校の過程における自己の詳細が明らかになれば、不登校を経験した児童生徒の内面の理解が深まり、支援をする者が不登校の児童生徒を「不登校の経験者」として固定的に捉えるのではなく、様々な側面からその児童生徒を捉え直すきっかけになると考えられる。そこで本研究では、不登校の過程における自己の様相とその変化を明らかにし、不登校経験者の理解の一助とすることを目的とする。特に不登校経験者の自己を Hermans & Kempen (1993 溝上・水間・森岡訳 2006) の対話的自己論を用いて捉えることとする。なお、対話的自己論では、I ポジションを決定する際に“Who am I (WAI)” 技法(Kuhn & McPartland, 1954) を援用している。これは「私は誰でしょう」という問いに答えるもので、個人が持つ自分の多様なイメージを明らかにするものである。

方 法

対象者 小学校から高校までの期間に不登校経験のあった高校生 5 名 (A～E)。それぞれのプロフィールを Table 1 に示した。

手続き 以下の手続きで、2 回の半構造化面接を実施した。

①1 回目の面接 (45 分間) では、個人の不登校の様相を把握するために、不登校の過程 (不登校の前の状態・不登校のきっかけ・不登校中の状態・登校再開のきっかけ・登校再開後の状態) を聴取した。

②面接後、不登校中の自分と登校再開後の自分の自尊心について調べるため、2 期間それぞれにつ

Table 1 対象者のプロフィール

	性別	不登校の期間	不登校のきっかけ	登校再開のきっかけ
A	男	中1 (6月) ~ 中2 (8月)	人間関係	人間関係の改善
B	女	小3 (7月) ~ 中3 (3月)	集団生活に疲れる	高校入学
C	女	中1 (6月) ~ 中3 (3月)	人間関係	高校入学
D	男	小3 (7月) ~ 高2 (3月)	集団生活に疲れる	精神の回復
E	女	高2 (7月) ~ 高3 (3月)	頑張ることに疲れる	1対1授業への参加

いて回想させて Rosenberg の自尊心尺度 (桜井, 2000) に回答させた。

③次に, WAI 技法を援用し, 「学校に行っていなかった時の自分について “〇〇な私” というフレーズでいくつか書き出してください」と教示し, 書き出させた。そして, その中から対象者にとって自分を表わしていたとされる重要な「私」を3つ選択させた。

④2 回目の面接 (45 分間) では, 1 回目に聴取した不登校の過程について感じたことを選択した3つの「私」それぞれの視点から聴き取った。また, 各期間における3つの「私」の中で最も大きい存在であった「私」を回答させた。最も大きい存在であった「私」とは, その時期の自己概念の中心となる「私」であると考えられるため, 占める割合が最も大きい「私」(以下, 最も大きい「私」と略す)とした。

⑤私全般 (ポジショニングされない「私」全体のこと。溝上 (2013) では「一般的自己」とされていたが, 教示の際に理解されにくいと判断し, 用語を変更した) と3つの「私」の自尊心の違いを調べるため, それぞれの「私」について自尊心尺度に回答させた (不登校中・登校再開後の2期間×各「私」ポジション)。

倫理的配慮 対象者には面接前に, 面接内容・データの取り扱いと公表と保管の仕方, 参加は対象者の自由意思によるもので, いつでもやめることができることを書面にて説明する時間を設けた。その後, 対象者とその保護者から同意書を得て, 面接を実施した。なお, 本研究は広島大学大学院教育学研究科の倫理審査委員会の承認を得て行った。

結 果

3つの「私」について

対象者が選択した3つの「私」を Table 2 に, また各期間における最も大きい「私」を Table 3 に示した。不登校前と不登校中は最も大きい「私」が変化する者と変化しない者がいたが, 不登校中と登校再開後では, 最も大きい「私」は全員が変化していた。

各期間における自尊心得点の変化について

不登校中と登校再開後における対象者の私全般と3つの「私」の自尊心得点を Table 4 に示した。A, B, C, E は不登校中と登校再開後の私全般の自尊心得点を比べると, 登校再開後の私全般の方が向上する傾向にあった (A: 24 点→28 点, B: 21 点→31 点, C: 16 点→31 点, E: 15 点→26 点)。また, 不登校中と登校再開後の私 1~3 の自尊心得点をそれぞれ比べると, 登校再開後の私 1~3 の

Table 2 対象者が選択した3つの私

	私1	私2	私3
A	毎日が楽しくない私	学校に行きたくない私	ゲームを楽しむ私
B	勉強が好きな私	家族と関わりたくない私	学校が楽しくない私
C	変わりたい私	周囲と関わりたくない私	姉としての私
D	集団生活に向いていない私	大抵のことは一人でできる私	趣味を楽しむ私
E	頑張ろうとしている私	面倒くさがる私	一人でいたい私

Table 3 「私」の中で占める割合が最も大きい「私」の変化

	不登校前	不登校中	登校再開後
A	私1 (毎日が楽しくない私)	私3 (ゲームを楽しむ私)	私4 (毎日が楽しい私) *
B	私3 (学校が楽しくない私)	私3 (学校が楽しくない私)	私1 (勉強が好きな私)
C	私2 (周囲と関わりたくない私)	私1 (変わりたい私)	私3 (姉としての私)
D	私1 (集団生活に向いていない私)	私1 (集団生活に向いていない私)	私3 (趣味を楽しむ私)
E	私2 (面倒くさがる私)	私2 (面倒くさがる私)	私1 (頑張ろうとしている私)

* Aは登校再開後に「毎日が楽しい私」(私4)が登場した。

Table 4 不登校中から投稿再開後の「私全般」と「私1~3」の自尊心得点の変化

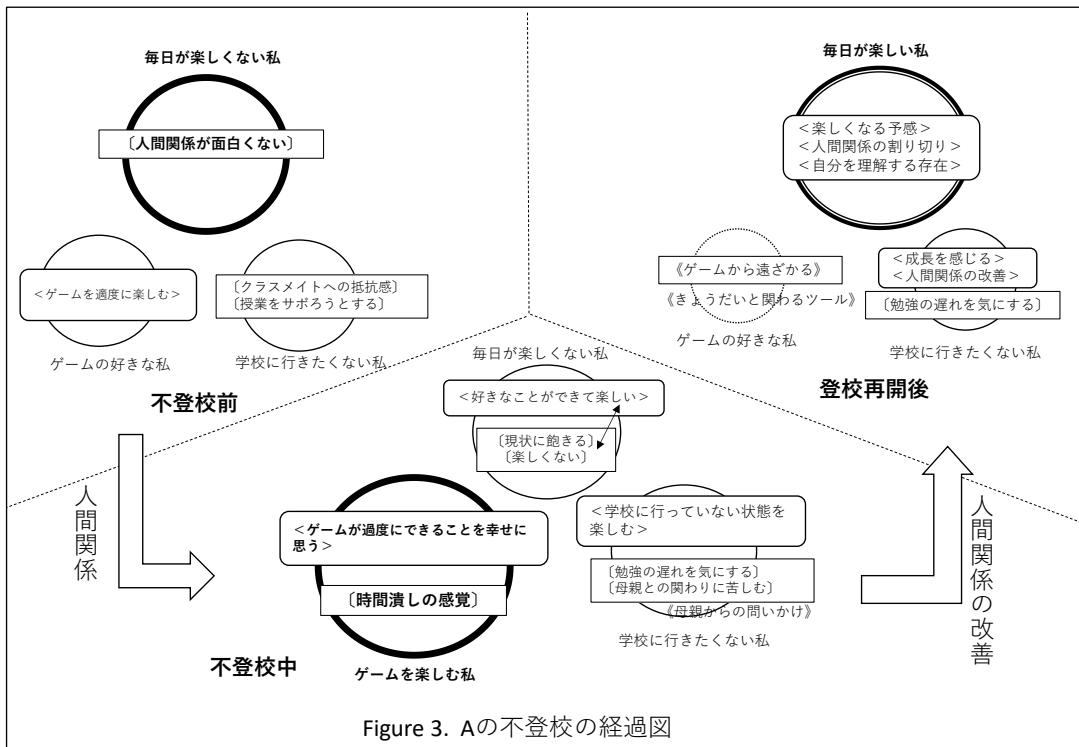
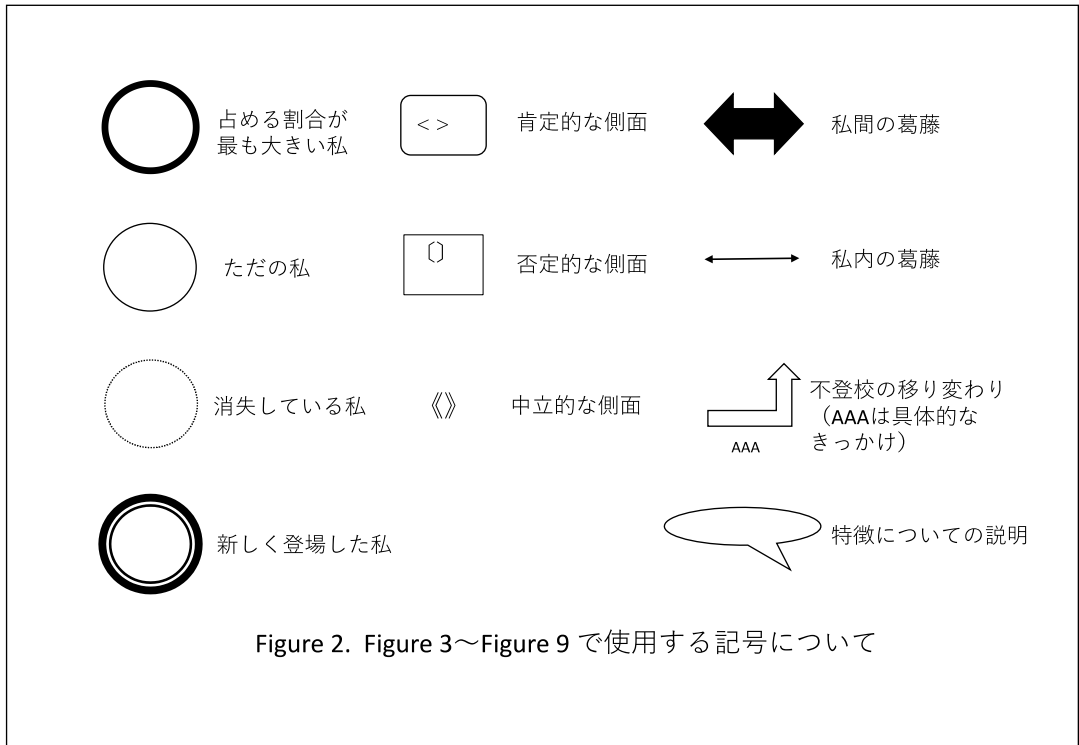
	不登校中の				登校再開後の			
	私全般	私1	私2	私3	私全般	私1	私2	私3
A	24	16	15	<u>13</u>	28	<u>28 (私4)</u>	34	27
B	21	19	22	<u>16</u>	31	<u>27</u>	35	34
C	16	<u>15</u>	18	12	31	31	29	<u>34</u>
D	32	<u>29</u>	37	26	31	31	38	<u>29</u>
E	15	17	<u>28</u>	24	26	<u>31</u>	35	28

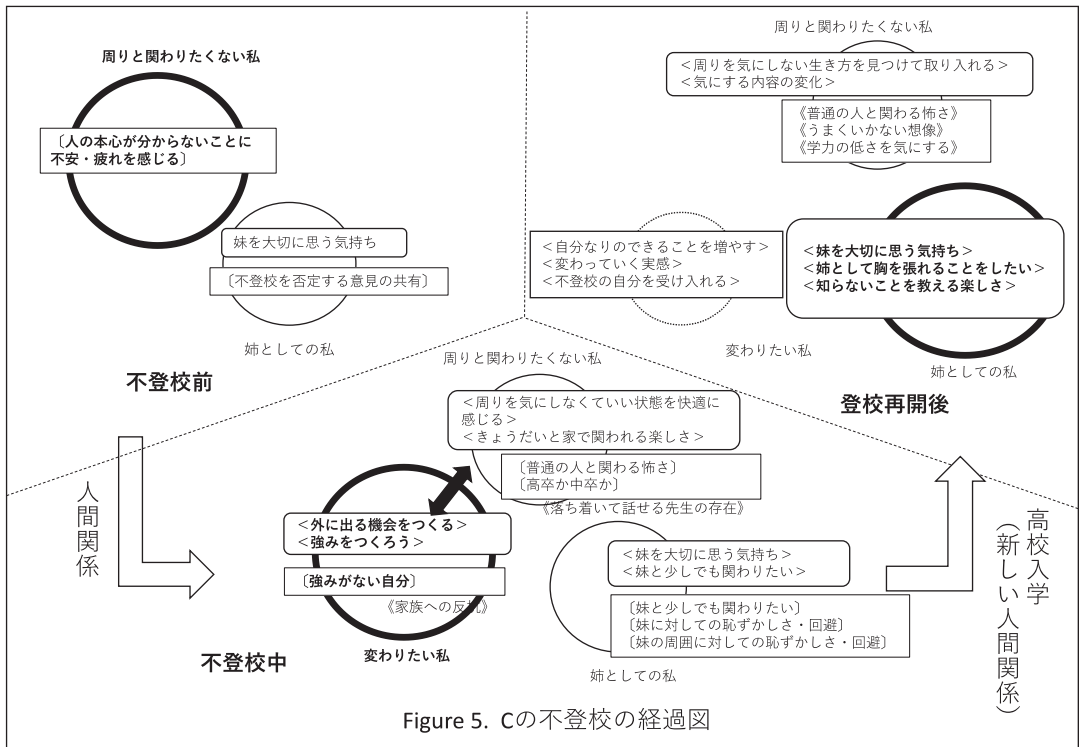
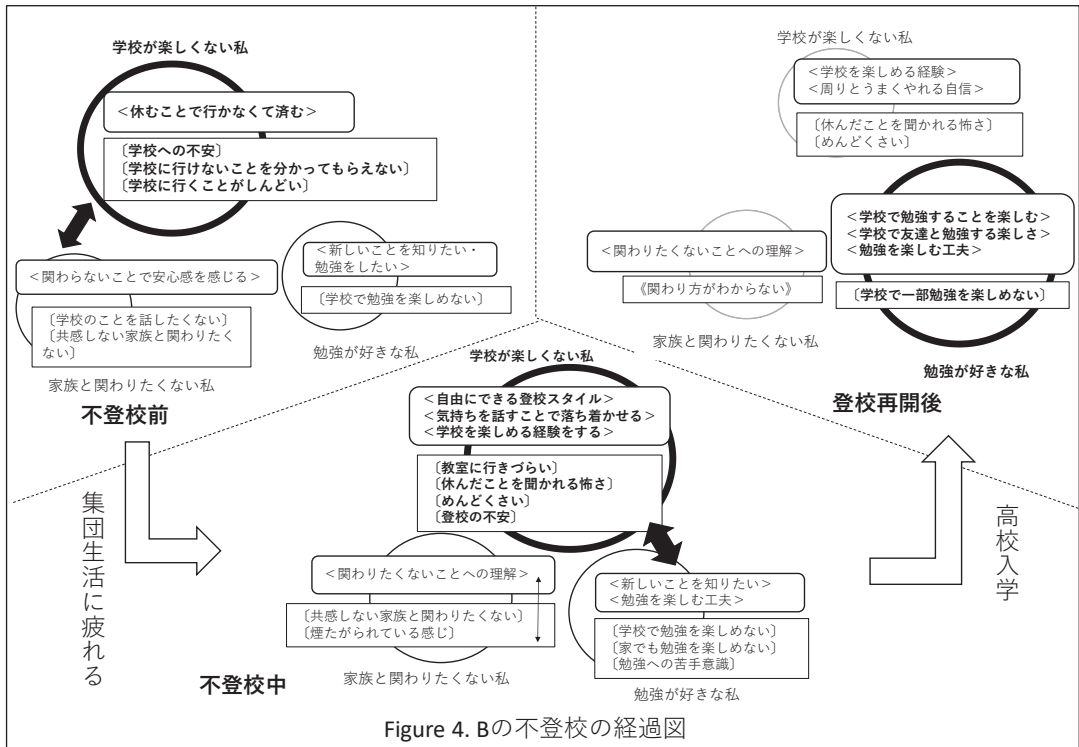
* 下線の数字は占める割合が最も大きい「私」を示す。

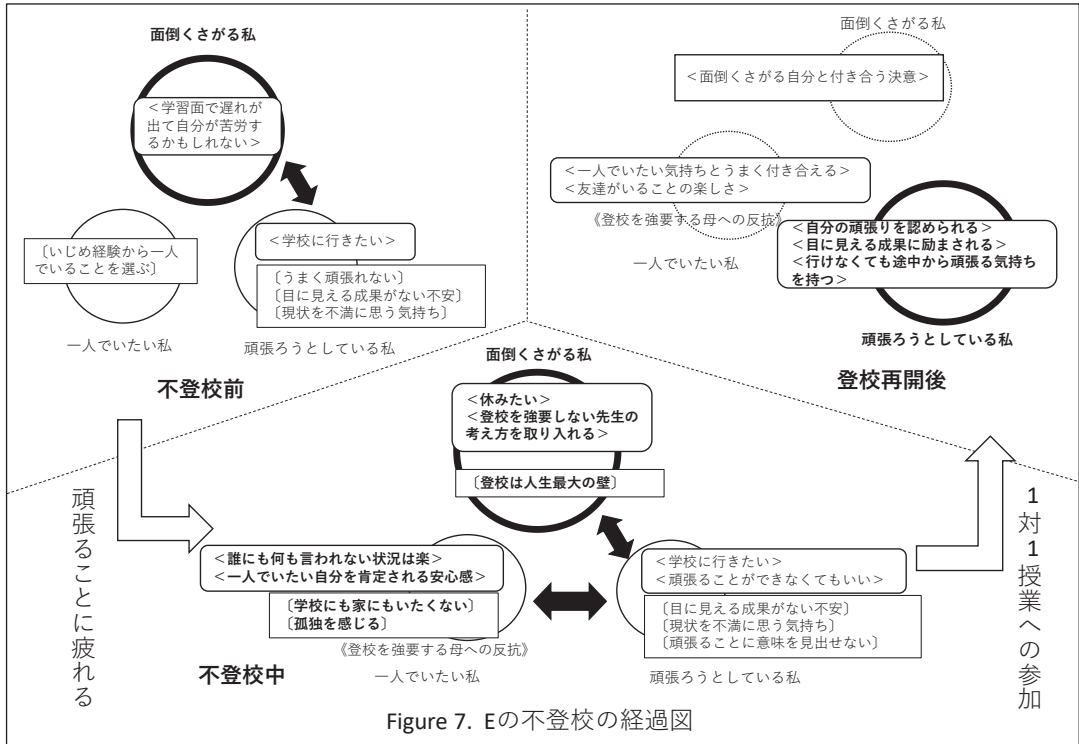
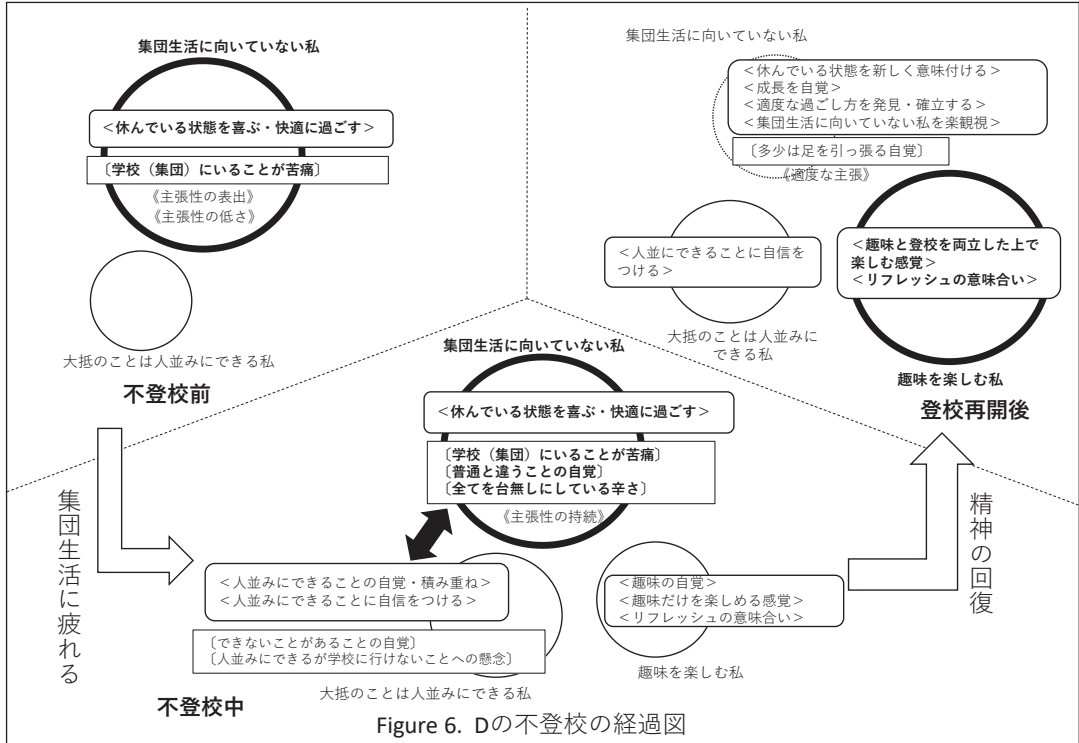
方が向上する傾向にあった (A 私1: 16点→28点 (私4), 私2: 15点→34点, A 私3: 13点→27点, B 私1: 19点→27点, B 私2: 22点→35点, B 私3: 16点→34点, C 私1: 15点→31点, C 私2: 18点→29点, C 私3: 12点→34点, E 私1: 17点→31点, E 私2: 28点→35点, E 私3: 24点→28点)。一方, D は不登校中から自尊心が他の対象者よりも高く, 登校再開後には大きい変化が見られなかった。

不登校経験者の経過理解

各対象者の語りから得られた不登校経験の経過を理解するため, 最も大きい「私」の変化について図を作成した (Figure 2~9)。その際, 3つの「私」を<肯定的な側面>, [否定的な側面], どちらにも分けられなかった側面を《中立的な側面》に分類した。経過理解の中で実際の語りを要約したものは“ ”, 実際の語りは『』で示した。







考 察

不登校の各期間における自尊心得点の変化について

溝上（2013）は、複数のポジションの自尊心の程度を統計的に比較したところ、私1は一般的自己（本研究の【私全般】に該当）より自尊心が有意に高く、私3は一般的自己より自尊心が有意に低いことが示され、自分の中に異なる「私」が存在すること、また「私」によって自尊心の程度が異なることが示され、一般的自己より自尊心の低い「私」と高い「私」が同時に存在しうることが明らかになった。本研究では、対象者が挙げた私1～3の性質が異なるため統計的分析はできなかったが、上記の溝上（2013）の知見を前提に考察を行うこととする。

本研究における対象者A、B、C、Eでは、不登校中よりも登校再開後に自尊心得点が向上する傾向が見られた。また、否定的な意味合いの「私」の自尊心得点さえ高くなっているものも見られた。これらの対象者にとって再び教室に登校するようになることは、私全般と私1～3それぞれの自尊心を高める経験になっていたと考えられる。その一方で、自尊心得点の変化には個々の対象者で異なる特徴も見られた。例えばA、Bでは、不登校中の最も大きい「私」の自尊心得点が最も低く、不登校中は自分を肯定できない「私」が自己の中心的な位置を占めていたことが推察されるが、登校再開後の最も大きい「私」は肯定的な意味合いの「私」に変化し、自尊心得点も高くなっていた。また、Cも不登校中は最も大きい「私」ではなかったものの自尊心得点が最低であった「私」が、登校再開後では最も大きい「私」に変化すると同時に、自尊心得点も大きく向上していた。逆に、Eは不登校中の最も大きい「私」は否定的な意味合いの「私」であっても自尊心得点は最も高く、登校再開後の最も大きい「私」は肯定的なものに変化したが、自尊心得点は不登校中に最も大きい「私」のそれよりも低いままであった。

なお、Dは不登校のどの時期でも自尊心が高い傾向にあったが、最も高かったのは「大抵のことは人並みにできる私」（私2）であり、“学校に行っていないからやったことがないことも多いが、やろうと思えばやれるだろう”という感覚を持っていた。また、「集団生活に向いていない私」（私1）は学校に行かない状態を快適に感じていたことから、不登校中でもそれぞれの「私」の肯定的な側面を多く自覚していたため、高い自尊心を維持されていたと考えられる。Dは不登校期間が特に長く（約9年間）、教室に行かないことを当たり前のように捉えていた可能性もあるため、他の対象者に比べて自尊心得点の変動が小さかったことが推察される。

以上のことから、不登校児童生徒の自己を最も大きく占める「私」は、必ずしも自尊心の程度と連動するものではなかったが、その支援に際しては、自尊心の程度にも注目しながら、最も大きい「私」の持つ意味合いを好ましいものに変化させていくような関わりが重要であると考えられる。

最も大きい「私」の変化のパターンについて

次に、自尊心の程度とは関連させず、不登校前から登校再開後を通して最も大きかった「私」の変化について、対象者に共通するパターンを検討したところ、2つのモデル図を描くことができた。

1つ目のパターン（以下、パターンα）（Figure 8）は、不登校前・不登校中・登校再開後で最も大きい「私」がすべて異なるものであった（A、C）。不登校前の最も大きい「私」として、Aは「毎日が楽しくない私」を、Cは「周りが気になる私」を選んだ。これらは適応的な心理的状态にはな

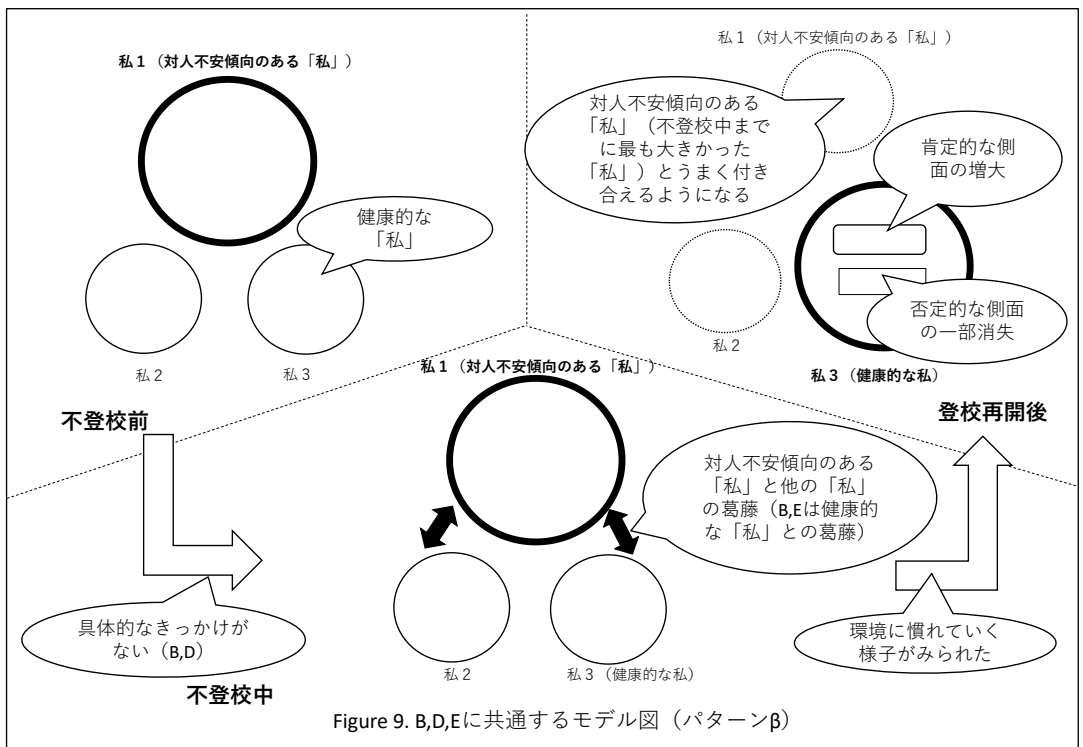
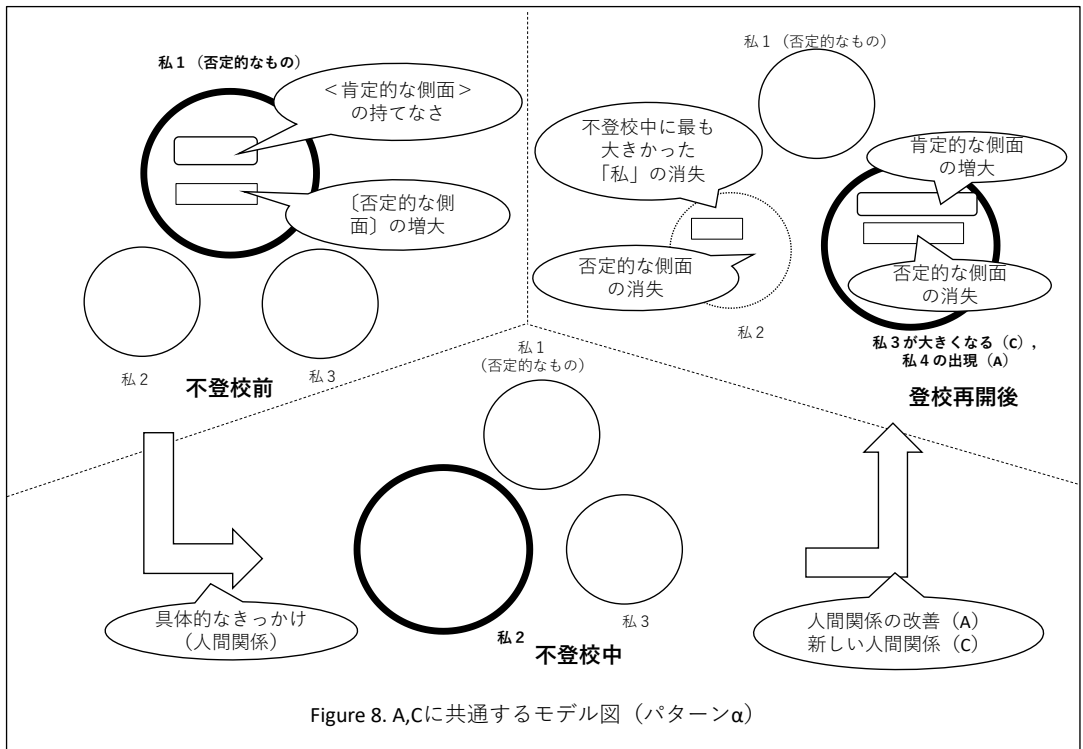
い「私」であり、不登校前には否定的な意味合いの「私」が最も大きい割合を占めていたと思われる。そのため、こうした否定的な「私」は登校している自分に対しても＜肯定的な側面＞が持たず、〔否定的な側面〕を多く持っていた。こうした状況で、Aは友達にからかわれ、Cは友達の意見がすぐが変わってしまう体験が不登校のきっかけとなっていた。

次に、不登校中になるとAもCも最も大きい「私」が変化し、「私」内や「私」間における葛藤が見られた。Aは不登校中に「毎日が楽しくない私」が不登校について「好きなことができる」という肯定的な考えと「好きなことでも飽きる、楽しくない」という否定的な考えを持っており、1つの「私」の中で評価が揺れ動くような葛藤を経験していた。また、Cは不登校中に「周りに関わりたくない私」と外に出て誰かと関わろうとする気持ちを持っている「変わりたい私」の相反する2つの「私」の間で自分の現状に対しての葛藤を経験していた。このように、パターンαでは不登校前と不登校中で自己を大きく占める「私」が変化し、これまでの自分とは異なる自分を体験すると同時に、自分に対する葛藤にも対処できない状態に陥っていたと考えられる。

しかし、その後、不登校中にAは不登校のきっかけとなった人間関係が改善し、Cは新しい人間関係の中で人間関係の捉え方が変わったことがきっかけとなって登校し始めた。そして、登校再開後には、これまではそれほど大きい割合を占めていなかった「私」が最も大きい「私」に変化していった。ここでの最も大きい「私」は登校している自分に対して＜肯定的な側面＞を多く見いだしており、〔否定的な側面〕は感じていなかった。また、Aでは不登校中に最も大きい「私」が持っていた〔否定的な側面〕がなくなるだけでなく、毎日が楽しくない状態から楽しい状態に変化したことから、「毎日」に対する意味が逆転し、不登校中に最も大きい「私」であった「毎日が楽しくない私」が「毎日が楽しい私」に変化していた。

2つ目のパターン（以下、パターンβ）（Figure 9）では、不登校前から自己を大きく占めていた「私」が不登校中も継続して大きく存在していたが、登校再開後は最も大きい「私」が変化していることが特徴である（B, D, E）。不登校前と不登校中の最も大きい「私」として、Bは人と話すことが苦手なことから「学校が楽しくない私」、Dは「集団生活に向いていない私」、Eは「(学校に行くことを)面倒くさがる私」を選択した。これらの「私」は学校という集団で友達と関わって過ごすことに拒否感を覚え、そうした場への参加を避けようとすることから、対人不安傾向のある「私」と考えられる。しかし、それ以外の「私」として、Bは「勉強が好きな私」、Dは「趣味を楽しむ私」、Eは「頑張ろうとする私」といった健康的な「私」も有しており、対人不安傾向のある「私」と健康的な「私」が同時に存在していた。そして、きっかけとなる出来事は不明なまま、BやDは不登校になっていた。また、BとEは対人不安傾向のある「私」と健康的な「私」との間で登校することへの葛藤が見られた。

その後、BとEは、環境の変化がきっかけとなって登校が再開した。Bは家族や学校の教員および生徒とうまく関われる自信を持つようになり、Dは自分の特性について教員から配慮してもらい、Eは1対1授業への参加を通じて自分の置かれている環境に適応していく様子が見られた。そして、自己を大きく占める「私」は、それぞれが不登校前から有していた健康的な「私」が取ってかわっていくという過程が見られた。



総合考察

本研究の成果

本研究では、対話的自己論に基づいて不登校経験者に不登校前と不登校中および登校再開後の自己概念の変化を3つの「私」という視点から語らせ、不登校の過程において自分をどのように捉えていたのかを「私」の変化から明らかにすることで、不登校経験者の内的体験の理解の一助とすることを目的とした。その結果、不登校前から登校再開後までの過程において、対象者の3つの「私」の中には、「勉強が好きな私」、「頑張ろうとする私」などの健康的な「私」と「一人でいたい私」、「学校が楽しくない私」などの否定的な意味合いの「私」が同時に存在していたことが明らかになった。また、1つの「私」の中でも不登校について肯定的な側面と否定的な側面の感じ方が存在することも示された。そして、対象者5人のうち4人では、再び教室に登校することが、それぞれの「私」の自尊心を高める経験になっていたことがうかがわれた。

また、不登校の過程で、3つの「私」のうち最も大きい「私」は、不登校中から登校再開後にかけて変化しうるものであり、その変化として2つのパターンが見いだされた。パターンαは、不登校前、不登校中、登校再開後の各期間で最も大きい「私」が変化していくものであり、不登校中には否定的な側面が大きい「私」であったが、登校再開後には否定的な側面は一部消失し、肯定的な側面の大きい「私」へと変化していった。一方、パターンβでは、不登校前と不登校中の最も大きい「私」は同じであり、否定的な側面を持つ「私」(対人不安傾向のある「私」)が中心的であったが、登校再開後には健康的な側面が大きい「私」へと変化していった。

いずれのパターンでも不登校中に「私」の中あるいは「私」の間で「学校に行った方が良いと感じることもあるが、どうしても学校に行けない」という葛藤が生じていた。そうした葛藤で対話が生じ、それぞれの「私」が互いの考えを認め合える安定した自己が形成されていく中で葛藤が解決され、その後の登校の再開や継続につながっていったと考えられる。

Hermans & Kempen (1993 溝上・水間・森岡訳 2006) が紹介した「アリスの事例」でも、面接を通して1人の人間の中に“開放的な私”と“閉鎖的な私”の相反する2つの「私」が存在していた。また、2つの「私」の語りから、1つの事柄に対して肯定的に捉える「私」と否定的に捉える「私」が存在していたことも示された。異なる「私」が同時に存在することは、溝上(2013)も量的視点から明らかにしていたが、これらの研究では本研究のように対象者の中に存在する「私」が時間の経過とともに変化する様子は示されておらず、あくまで対象者の中の現在の「私」から過去や未来を語らせることに留まっていた。本研究では、回想法ではあったが、不登校経験について時間の経過を意識しながら語らせたところ、最も大きい「私」は不登校の経過にともなって変化していくことが明らかになった。

本研究の課題と今後の展望

本研究では対話的自己論を用いることで不登校の過程における自己の変化に2つのパターンが見いだされた。しかし、これはわずか5名の不登校経験者の自己の語りで見いだされたものにすぎず、今後はさらに対象者を増やして、これらのパターンを詳しく吟味していく必要がある。また、「私」ポジションに好ましい変化を与える要因は何であったのかなど、不登校の支援につながるような視

点は見いだすことができなかった。心理臨床実践では、不登校を予防できる支援だけでなく、どうすれば不登校状態にある児童生徒が登校を再開できるような「私」ポジションを得ることができるようになるかを明らかにすることが重要な視点になると思われる。今後は不登校経験者の「私」ポジションに影響を与え、最も大きい「私」の好ましい変化を促す要因について詳細に検討していくことが必要になると思われる。

引用文献

- 荒木 郁緒 (2015). 精神障害者に対して支援者側が抱く新たなイメージの形成にむけて 京都大学大学院教育学研究科紀要, 61, 53-64.
- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego, California: Academic Press.
- 溝上 慎一・水間 玲子・森岡 正芳 (監訳) (2006). 対話的自己 —— デカルト/ジェームズ/ミードを超えて—— 新曜社
- 黒羽カテリーナ (2013). 帰国子女は文化的アイデンティティをどう体験しているのか —— 2 つの事例を対話的自己論の視点から検討する—— 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 7(1), 15-24.
- 小池 春妙 (2007). 不登校に対するイメージ 日本心理学会第 71 回大会発表論文集
- 小池 春妙・伊藤 義美 (2008). 大学生の不登校に対するイメージ 日本心理学界第 72 回大会発表論文集
- Kuhn, M. H., & McPartland, T. S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, 19, 68-76.
- 溝上 慎一 (2008). 自己形成の心理学 —— 他者の森をかけ抜けて自己になる—— 世界思想社
- 溝上 慎一 (2012). ハーマンズの対話的自己 梶田 叡一・溝上 慎一 (編) 自己の心理学を学ぶ人のために (pp. 203-210) 世界思想社
- 溝上 慎一 (2013). ポジショニングによって異なる私 —— 自己の分権的力学の実証的検—— 心理学研究, 84(4), 343-353.
- 文珠 紀久野・日高 潤子 (1996). 「不登校」に関する研究 —— 大学生から見た不登校児—— 山梨県立大学看護短期大学紀要, 1(1), 89-96.
- 文珠 紀久野 (2002). 不登校に対するイメージ変容に関する研究 山梨県立看護大学紀要, 4, 11-17.
- 文部科学省 (2020). 令和元年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査結果, Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm (2021 年 2 月 28 日)
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- 桜井 茂男 (2000). ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討 発達心理学研究, 12, 65-71.
- サトウ タツヤ (2013). 心理と行動に関わる理論 やまだ ようこ・サトウ タツヤ・能智 正博・矢守 克也・秋田 喜代 (編) 質的心理学ハンドブック 新曜社