

こどもの攻撃行動の心理学的分析と関係性支援

Psychological Analyses of Children's Aggression and Relationship support

米澤 好史

YONEZAWA Yoshifumi

(和歌山大学教育学部心理学教室)

本論文では、様々な攻撃性と攻撃行動を臨床発達心理学的見地から分析し、そうした攻撃性に対する支援のあり方について考察した。その際、人間の認知的な諸問題とそこから発生する関係性への支援という観点から分析を加えた。攻撃性の心理学的分析を踏まえて、具体的な事件、事例を取り上げて、分析を行い、そうした分析を元に、子育て支援、親子関係支援、生徒指導における支援、様々な攻撃性への支援のあり方について提案した。

キーワード：攻撃性・関係性支援・子育て支援・発達支援・生徒指導

1. はじめに

こどもの問題行動への支援にとどまらず、発達支援において、あるいは、様々な人間関係の問題への支援において重要なのは、「私はこうやる」という信念的支援でもなければ、その場限りの場当たりの支援でもない。心のメカニズムを踏まえた発達支援・子育て支援・コミュニケーション支援が重要である。心のメカニズムを理解しない支援、個別的特性を理解しない支援は、独りよがりな自己満足への強要に過ぎない。

また、心はそれぞれの個に存在するものではあるが、単独で機能することはあり得ない。対象との関係、他者との関係、自己の中の他者イメージとの関係等、様々な関係の元で機能する。従って、そうした関係性を踏まえたかかわり方支援が必要となる。

この関係性支援には、横の関係性支援と縦の関係性支援があると指摘できる。横の関係性とは、たとえば、「すべてに意欲的なこどもは本当は真に意欲のないこどもである」「上の子にも下の子にも同じように接したのに、下の子はどうも問題が多くて・・・」というような例が挙げられる。すべてのものに意欲的になることはあり得ないが、そういうこどもがいる。このこどもは、実は、それぞれの教科や学習に意欲を感じているのではなく、たとえば、がんばれば親に認められるとか（見捨てられないとか）、報酬が得られるとかのある1つの関係性からがんばっていることが多い。また、こどもへの対応を平等にすることは不可能である。たとえば親がそのように意図しても、上の子が生まれた時には、下の子はいない。そういう時期が必ずある。しかし、下の子が生まれると、下の子もし

かないという時期はない。ここに決定的な違いがある。下のこどもにとっては、親が上のこどもと同じ対応をしていること自体を不平等に受け止めて当然である。また、下のこどもが生まれると、上のこどもに「赤ちゃん返り」という現象が起こるのも、関係性の変化を敏感に察知した結果である。他にも、母子相互作用のようにこどもが神経質であれば、親は神経質に対応してしまい、そのことが更にこどもを神経質にし、また母も神経質になってしまうのもいい例である。

一方、縦の関係性とは、たとえば、小学校5年生のこどもに生じている現在の問題を分析する際、そのこどもの発達の軌跡を丹念にたどってみると、5歳の頃のある問題が影響していることがある。こうした発達の影響がそれに当たる。また、現在の状況に依存した認知が、過去の記憶への評価を変えてしまうというのも縦の関係性である。いわゆるフォールス・メモリ論争（高橋，2001；米澤，2002）で、記憶心理学者は、カウンセリングによって想起された幼児期の忌まわしい記憶・トラウマが作られた記憶であると主張したが、現在の状況によって、過去の位置づけをリフレームすることができれば、それはこれからの生きる力となる。それが誤記憶かどうかはたいした問題ではなく、今の時点でそう記憶を整理できたことに縦の関係性の新たな構築があり、立派な縦の関係性支援といえるだろう。

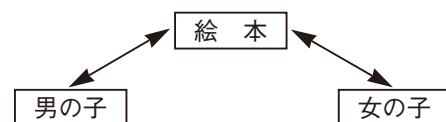


Figure.1 関係性の図示

関係性を表す簡単な図示をしておこう (Figure.1参照)。男の子にとっての絵本と女の子にとっての絵本は、同じ絵本であっても違うものであるということである。「この本おもしろいよ」と薦められて読んでも自分にとってはおもしろくないことが多々あるであろう。

2. 少年事件と攻撃性の原因

2.1. 少年事件にみる攻撃性

こどもの攻撃性が問題になる事件、事象が増えている。米澤 (2004) でも少年事件を整理したが、その後の注目すべき少年事件をあげてみよう (Table.1)。

Table.1: 少年事件の年譜

2007.5	福島県会津若松市で高校3年生男子が母親を殺害し、首を切断しバックに入れて警察に自首。殺人への興味。
2006.6	東大阪大学学生らが、大学生を集団リンチし、2人生き埋めにして殺害。恋人にちょっかいを出されたことから。
2006.6	奈良県田原本町で有名私立高校1年16歳少年が自宅放火。医師の継母・小学校2年生の弟、保育園児の長女の3人を殺害。無事の父も医師。勉強、成績の叱咤に不満か？
2006.4	和歌山県高野町で私立高校2年16歳少年が写真店店主71歳を殴殺。おとなしい寮生活の少年。「先生に怒られむしゃくしゃ、誰でもよかった」→母親との関係の悪さが原因。
2005.10	枚方市で中1男子12歳が母を家庭内暴力のすえ殴打殺人。「近寄るな、死ぬ」「偉そうに勉強せいと言うが自分のことできない」「痛みわからせるため息子殴った」
2005.6	福岡市で中3の弟が17歳高等専修学校生の兄を刺殺。「こき使われた」
2005.6	板橋区で社員寮管理人夫婦を長男15歳高校1年生が殺害、爆破。「こき使われた」
2005.2	寝屋川中央小に卒業生の17歳無職少年が侵入し、教師3名を包丁で襲撃 (1名死亡2名重傷)。(アスペルガー症候群の可能性)
2004.11	水戸の19歳少年が父母を鉄アレイで殴殺、土浦の28歳青年が父母姉を刺殺・殴殺←ニート
2004.9	金沢市で17歳少年が住宅に強盗しに侵入し社長夫妻をナイフで刺殺←おとなしいひきこもりがち
2004.6	長崎佐世保大久保小6 女兒同級生殺人 (給食時間にカッターナイフで学習ルームで)

2.2. 攻撃性の分類と原因—その1—

前述の少年事件では、一見、障害が原因の攻撃行動のように見えるが、障害そのものが攻撃を起こす例は多くない。反抗挑戦性障害・行為障害・人格障害がそれに相当するが、そうしたものの、何らかの環境的要因によって作られている部分が大きい。アスペルガー障害等の発達障害は、決して攻撃行動の原因ではない。むしろ、障害への無理解が生んだ二次障害や不適切な支援の結果生じる不幸な攻撃行動が殆どである。

攻撃行動が起こる要因は、いくつかのタイプ分けがされている。能動的 (道具的) 攻撃行動と反動的 (感情的) 攻撃行動という分類がある (Dodge & Coie,

1987; 濱口, 2001; 山崎, 2002)。前者は、たとえば家庭において、父親が暴力で母親に言うことを聞かせているところを目撃することで、攻撃の効果をモデル学習し、それ以外の社会的スキルを学習する機会が欠如している場合をいう。一方、後者は、たとえば、父親に暴力を受け続けたという過剰被害体験によって、何かしらの刺激や挑発に対して、反動的に暴力反応してしまう行動をいう。攻撃行動には家庭内の攻撃行動が関与していることが多いのである。

2.3. メディアの影響と統制群を用意しない研究

ところで、家庭内の経験と言え、テレビ等の映像やゲームが攻撃行動を引き起こすのかという問題がある。最近、ゲームの時間が長いこどもほど、敵意が高いとかテレビの視聴時間が長いほど攻撃行動が多いとかいう研究を「テレビやゲームが攻撃性を高める原因である」という解釈で紹介されることが多いが、これは重大な誤りである。相関研究は因果関係を意味しない。他の別の原因によってテレビ時間も攻撃性も増えているのかもしれないし、もともと攻撃的な人ほどゲーム時間が長いだけかもしれない。親子関係の問題をストレスに感じているこどもやイライラしやすいこどもがゲーム世界に逃げ込んでいるのかもしれないし、そういう側面も多いのではないだろうか。成績優秀児はテレビ視聴時間が短いとの報告を「だからテレビは成績に悪影響」などというのは笑止千万である。それこそ勉強時間が長いために、テレビ視聴時間が短くなり、成績も上がっただけだろう。「半ゲーム脳」などというセンセーショナルな主張 (森, 2002) も科学的検証の必要条件を満たしていない。ゲームばかりしているこどもの脳だけを調べているが、ゲームをしていないで他の生活は同じであるこどもと比較しないでの主張では、ゲームのせいとか他の生活要因が原因か特定できない (坂元, 2004参照)。同様に、脳トレーニングと称して脳能力開発ゲームを推奨している脳生理学者がいるが、たとえ、こうしたゲームをした老人が認知症の発生率が低かったとしても、それは脳トレーニングのためなのか、そのトレーニングをすることが必然的に施設員や他の人たちとの会話量を増やしたためなのかを分離特定できていない。他の会話量や生活が同一で、脳トレーニングの有無だけが違う被験者を比較する必要があるが、そういう実験計画は当該の脳生理学者には思いつかないらしい (川島・山崎, 2004参照)。そしてそもそも計算や漢字のような単純な反復活動だけが、脳の活性化に寄与するような宣伝がなされているが、人間と会話するという至極日常的で誰もが当たり前にしている行動も多く脳の部位を活性化している事実が無視されている。視覚、聴覚等多くの感覚を統合し意味理解をし言語音声を生産させる会話ほど豊かに脳を使用する行為はないのではないか。そしてそ

もそも、活性化部位が多いことがいいことのように言われているが、難しい問題を考えているときの脳の活性化部位は限られている(吉田, 2003)。よくわかっていない脳の活動をネタに商売するような研究がもてはやされるのは問題だろう。

Liebert&Baron(1972)は、5・6歳児と8・9歳児を対象に攻撃的映像を見ることによって、気晴らしをしてむしろ攻撃性は下がるというカタルシス説を否定し、選択的代理強化説、すなわちモデル学習の成立を証明している。モデル学習は、映像に実際にあった行動の模倣のみならず、人を攻撃してもよいのだという攻撃の意図を学習することを示したのである。また、湯川(2002)によると、湯川らの一連の研究から、攻撃性とテレビ・ゲームの関係を次のような図式で説明できる(Table.2)。娯楽性映像では、攻撃性が高まるほどの刺激が得られないが、ゲームでは参加・行動するために非リアル性で適度な刺激となり、映像ではリアル性が加わると適度な刺激にまで促進可能である。しかし、ゲームでは、リアル性が加わるとカタルシスが起るほどの過剰な興奮が生じ、現実の攻撃行動は促進しない。いわば適量経験の怖さと言えよう。しかし、いずれの場合もどの被験者にも攻撃行動が生じるのではなく、本人がストレスを抱えていて攻撃的きっかけ(挑発)が必要であることに留意したい。そうした本人が原因の攻撃行動が存在するのである。

Table.2：攻撃性とメディアの関係

	現実性	娯楽性		現実性	娯楽性
映像	攻撃性	――	映像	適興奮	低
ゲーム	――	攻撃性	ゲーム	過度	適興奮

また、ゲーム世界の癒しとしての参加感と受容感(香山, 1996)という主張も留意すべきだろう。現実の世界に受け入れられない子どもたちの逃げ場所、居場所がゲームの世界であり、そこだけは参加を許され受容されるとしたら。問題は、ゲームは本当に一時的な逃げ場所なのか、入ったら最後、容易に抜けられない世界なのかということだろう。ゲーム世界のスモールステップ・知的好奇心・成長の感覚は子どもたちに様々な効力感を味わわせる(森, 1993; 米澤, 1996)が、こうしたわかりやすい効力感が現実世界での効力感に直結しないことは、米澤・米澤(2003)において、ゲーム世界のわかりやすい達成感(クリア)・成長感(アイテム)・関与感(主人公)と岸本・陰山の100マス計算の類似性分析をして指摘したところである。

2.4. 攻撃性の分類と原因 ―その2―

攻撃行動が起こる要因を直接的(表出性)攻撃と間接的(不表出性)攻撃というタイプにも分類できる(山口, 1980; 山崎, 2002)。前者は対象に原因がある

場合の直接的行動であり、後者は、敵意等の感情的な攻撃が陰湿な隠蔽的攻撃(悪い噂を流す・モノを隠す)・受動的攻撃(わざとぐずぐず・従わない)・社会的、関係的攻撃(口をきかない・仲間はずれ)として現れやすい(大淵, 2002)。つまり、間接的攻撃は、敵意や不安・ストレスがたまった場合はけ口としての攻撃であり、自己に原因があるものである。キレるという状態に至るまでのむかつくがたまる現象もこれである。米澤(2004)では、「キレる」原因は心理的耐性のなさであり、とりもなおさず愛情不足が原因であるが、それは愛情をかけていないことではなく、こどもが愛情を感じられなかったという受容の行き違いであることを指摘した。1998年1月に起こった、栃木県黒磯市黒磯北中学校1年生男子による女性教師刺殺事件でも、ある日突然、普通の子が凶行に及んだわけだが、目に見えない「むかつく」がたまり、沸点へ達した時、その場にいた人、攻撃しやすい人が「キレる」の対象として選ばれる訳である。

2005年には、滝川市で小6女兒、2006年には筑前町で中2男子がいじめによる自殺をしている。後者は教師のからかいがいじめの発端となった可能性が高く、こどもたちが抱えているストレスの大きさが忍ばれる。1994年の大河内清輝君(13歳)の自殺の教訓は生かさなかったばかりか、いじめは年々激化してまた隠蔽化されている。いじめこそ、まさに自己原因性の攻撃行動である。いじめやすいこどもをいじめることで、後でもっともらしい理由の言いやすいこどもを選んでいじめは行われる。つまり、いじめられているこどもには何の原因もなく、いじているこどもたちのストレスや不安、敵意、依存性の裏返しがかような攻撃の原因なのである。滝(2004)は、こうしたストレスによるいじめには、競争的価値観が関与していることを示している。競争し学力を向上させようとする教育こそが、いじめを誘発するということを認識して、学力低下論者は学力向上を主張しているのだろうか。真に相手と自分を思いやる学力の向上こそが肝要である。ストレスのはけ口が攻撃行動の原因であることは、前年に厳しい担任に理不尽な締め付けをされたクラスが次年度にももの分かりのいい優しい担任のもとで学級崩壊や問題行動をおこしやすいことでも確認できる。被害経験が加害経験の原因であるという意味では、反動的攻撃でもあり、被害者でも加害者でもある層の存在はそれを裏付けている。また、観衆あるいは傍観者という層は、いじめという攻撃行動を目撃することによるカタルシスと保身(止めに入ると次は自分がいじめのターゲットになる)が原因であるが、クラス全員がいじめにまわったり(傍観者層がない)、限度のないいじめの激化は、こうした全員がいじめる、いじめてもいいのだという匿名性の保証とみんなでいじめれば責任は分担されて小さくなるという責任感の拡散によ

っているのではないだろうか。そういう意味では、いじめの激化は、間接的攻撃の直接化として捉えることができるだろう。Lazarus & Folkman (1984) は、新しいストレスモデルとして、ストレスへのコーピングの仕方がストレス反応を決定しているとしているが、学校現場と家庭は、いじめるといふコーピングが定着してきている実態を直視すべきではないだろうか。

2.5. 攻撃性への対応

事例1は、そうした不満やストレスが子ども自身にも理解されないし、親や学校も理解できないまま、対応に終始した例である。必要なのはそうしたストレスを抱えた子どもの受容であるが、ストレスのはげ口を求めているので、そうした受容にも、はげ口として求めてきて、受容すればするほどわがままや暴力が増大する時期と場合があることに留意すべきである。どちらの例も、本当は受け入れてほしいのにそうしてもらえないという親に対する非受容感が根本的原因である。

事例1：不満のはげ口

a いつも相談室に毎回違う不満や不平、疑問を投げかけにくるAさんは、中学校ではトラブルメーカー。友達もいない。両親を尊敬しているというが・・・。

b クラブを休んで、親や周囲の期待に反発し、女友達のところに入り浸る高校生。

どうすれば攻撃性を防げるのか、それは端的に言えば、そうしたストレスに対抗できるエネルギーとしての基本期信頼感と感情と行動のコントロールの経験的学習と言え。2006.4.28付朝日新聞朝刊和歌山版において、筆者は和歌山県高野町の事件について取材を受け、そのことを指摘した。ここでは、その事件と奈良県田原本町の事件 (Table.1参照) を例に挙げてみよう。どちらも現在公判中であり、軽々な物言いは避けなければならないし、断言はできないが、可能性の分析として、以下のような分析を試みる。

和歌山県高野町の事件では、母との信頼関係の薄さと不信感が根本にあり、家庭の事情で転校・入寮し、様々なトラブルのストレスをため、何の関係もない攻撃しやすい写真店主を攻撃してしまった自己原因性の攻撃である。「先生に殴られ、むしゃくしゃしてやった。相手は誰でもよかった」と本人も述べており、その後の公判でも、「事件が母親のせい」と供述している。

奈良県田原本町の事件は、父の異常な叱咤と母の告げ口への不満が逃げ道のないストレス・疎外感につながり、攻撃しやすい相手に攻撃 (父に向かえない) として発現したと言える。本人は父親を殺したかったと言っているらしいが、実際にはそれはできなかったろう。保護者会で成績を知られる恐怖感というのは、単なるきっかけに過ぎない。成績を受け取る母親を短絡

的に殺して阻止しようとしたとの解釈も当初あったが、それは誤認であろう。父の大切なものを奪うという意見も同様に確度が低い。あとでいろいろ理由が出てきても、結局は自己原因的行動であり、「自分の身の回りのものをすべてなくしたかった」「今の生活消したかった」という供述がポイントである。父が憎いのに殺せないから、父は憎くない、耐えられなかっただけだというコメントになったのだろう。東大阪・岡山・大学生集団リンチ2名生き埋め事件では、こうした攻撃性がエスカレートし仕返しの恐怖という正当性の仮面によってコントロールの効かない攻撃へと突き進んでしまったものだろう。そこにも、すぐにそこまで攻撃してしまう＝ストレス、イライラ、不満が想定できる。

ところで、高野町の事件では弁護側から適応障害との主張がなされている。適応障害は診断が難しく、基準も医者判断に依拠するもので幅が広い。はっきりと確認出来る大きなストレス、及び継続的、反復的にかかり続けるストレスが発症の原因であり、そのストレスを受けてから3か月以内 (DSM-IVの基準。ICD10では1か月以内) に情緒面、行動面で症状が発生する事。持続は6ヶ月、稀に慢性は2年以内 (ICD10) という基準にこの事例はあてはまるだろうか、時期的には疑問である。今回は特に、行為の障害を伴う適応障害との主張だろうが、これは、過剰反応による自己防衛という点でまさに、間接的、反動的攻撃行動のメカニズムであり、誰にでも起こりうることを障害として主張しているに過ぎない。量刑には影響するかもしれないが、この障害は誰にでも起こりうるものである。そもそも行為障害は、神戸連続児童殺傷事件でも診断に出てきたものだが、原因が特的でできない行動異常のことで、人や動物への攻撃、所有物破壊、ウソや窃盗、重大な規則違反等の行動が見られるものである。田原本町の事件も発達障害の可能性が指摘され、殺害計画が変更できなかった理由として推定されているが、自己原因性の攻撃であることに変わりはなく、その影響はこどもの特性によって違ってくことは推測できる。

米澤 (2000) では、母子、あるいは母親役の主たる保育者とこどもの共鳴的相互作用が自立の基盤であることを指摘した。自立のみならず、様々なストレスを経験しても、最終的には、自分を受容し、絶対に裏切らないという信頼関係の相手がいることは、居場所としても、安心を提供してくれる。そして、Harlow (1959) が指摘したように、そうした安心の基地は、とりもなおさず、探索の基地であり、冒険に出かけては帰ってくる母港でもあり、癒しとともに次なる行動のエネルギーを補給してくれる存在なのである。田原本町の事件でも、義母との関係がそうした信頼関係を得て攻撃性と戦うエネルギーとなり得なかったのではないかと思われる。事実、実母との密会ということも報道されている。高野町の事件では、そうした対象とな

るべき母との確執であるからもちろんのことである。

愛情をかけない親が増えているとの指摘がある（厚生省栄養調査, 2005）。ベビーフードよく利用が28%と10年前の倍となり、利用しないは24.4%で20年前から半減した。1~3歳児で朝食ぬきが9.4%もいて、母も朝食抜きでは、こどもの朝食抜きは29.8%に達する。筆者はとある観光地で、ある親子3人の行動を目撃した。ヨチヨチ歩きの女兒が躓いて転んだのだが、すぐには泣かず、母親の顔を見つけてから、安心して泣き出した。これはこどもの行動としては当然のことで、不安な状況ではたとえ痛くても泣けないのである。ところが、それを見た母親はすぐに泣かなかったので「まあ、嘘泣きして！」と言ってかけよっても来ないのである。これを見かけた父親があんまりだとその女兒を抱きかかえてあげたのだが、今度は母に受け入れられなくて泣きやまないその子を頭の上でぐるぐる回しだしたのである。女兒はあまりの刺激に悲しかったことを忘れて泣きやんでしまった次第である。

こどものことに関するあまりにも無知はさることながら、ごまかしや機嫌取りは、結局、こどもが自分の感情と向き合い、それを乗り越えるチャンスを奪っている。激しく叱るだけの対応も、こどもにしっかり感情に向き合うチャンスを奪っている点では同罪である。叱られることに慣れ、ただ、その間だけじっとがまんし、それが終われば忘れてしまっているだけで、ただ嫌だった感情記憶しか残らない。テレビを見せる、モノを買い与えるという機嫌取りもしかりである。こどもがしっかりと自己の感情に向き合い、受け止め認知し、それをコントロールする機会が必要であり、感情認知はそうした経験を通して学習するものであることを忘れてはいけないだろう。囲い込み的愛情でいつまでも接することも、当初、こどもにそれが信頼関係のように認知されていても、実はそうではないことが感情のコントロールという自己制御の機会を与えられないことから気づいていく。この場合は、単なる親のペットとしてのかわいがられ方に過ぎず、こどもが自立し成長することはむしろ阻害される。愛情で接することからセルフ・コントロールへ見守りや適度な支援への切り替えは親にとっても難しい関門だろう。また、外的行動のしつけのみを強調し厳しく矯正しても、こどもがどのように受け止め、学習し成長しているかを理解していない場合は、感情のコントロールを学習することにはつながらず、単なる親が見ている時だけの行動上の矯正にとどまる。十分な信頼感と情緒的支持の上に、感情・行動のコントロールという2つの要素が攻撃性を押さえることになると言えるだろう。

3. こどもと向き合うために

3.1. こどもの特性理解—佐世保事件から考える—

Table.1で示した佐世保事件も、小学校6年生の女兒

が同級生を学校内で殺害するという痛ましい事件であった。この事件の重大性とこどもへの対応への関心の高まりから、家庭裁判所は、この女兒の詳細な分析を公開した。Table.3にまとめてみた。

死のイメージのなさがこどもたちのこうした殺人行為につながるとして、死の教育の必要性が説かれることもあるが、学習理論から言えば、経験していない死というものを理解するのは極めて困難であるし、強制的な死の追体験や疑似体験はショックとなって心を傷つけることもあり得る。その点は今回はふれずに、何のために、認知特性、情緒特性、コミュニケーション特性を理解する必要があるのかについて考えてみたい。何のためという意味は2通りあって、この事件の解明に必要なのかということと同時に、こどものそうした特性の理解が何に役立つのかということである。

Table.3：佐世保事件（2004.6）の家裁決定の分析

認知特性→WISC、K-ABC

対人注意のなさ＝注意・記憶力

断片性（物事を断片的にしか捉えられない）＝理解力

抽象的なものの言語化できない＝カテゴリー化

聴覚的情報より視覚的情報優位→非分析的・直観的

情緒特性

泣く、甘える等の感情経験のなさ、一人遊び

→自己表現力、対人受動性

「育てやすさ」から感情・欲求の受容、かわり希薄

→基本的安心感の欠如

愉快以外の感情認知、表現困難

＝（怒り・寂しさ・悲しさ）

感情表現＝思春期・映像とインターネット

おとなしいが明るい子＝怒りは小4頃から認知、ただし怨恨等複雑なものは理解不能

怒りに対して、対人攻撃・発散か抑圧・回避かという極端な対応しかできない＝怒ると怖い子

回避＝空想逃避・解離／ホラー小説などで攻撃性・逃避を増大／交換日記やインターネットは認知特性や感情経験に合った「居場所」で、それへの侵入に敏感・攻撃的反応／抑圧による重大性認知不能

コミュニケーション特性

局所にとらわれ全体文脈を理解できない

聴覚情報で文脈理解できない

＝発話者の意図を理解した適当な応答ができない

こだわり（作品のオリジナリティ・交換日記ルール）

視点取得・共感性の欠如→親密な人間関係の経験なし

→社会的スキルの欠如

3.2. 認知特性の理解

「何度言ったらわかるの！何度でも言わせないで！」と叱る前に、認知特性を理解しておくことが必要である。WISC-IIIやK-ABCという知能検査では、数唱課題等によって確認できる認知特性に、聴覚記憶優位か視覚記憶優位かという点がある。耳から聞いたものを

理解・記憶するのが得意なこどもと目で見たとの理解・記憶が得意なこどもがいるのである。聴覚記憶が苦手なこどもに何度も言って聞かせてもいい支援ではなく、相手の認知特性に合わせた支援が必要である。黒板を全く使わない授業や黒板に書くことと講述することが違う授業はすべての認知特性に優しい授業とは言えない。大人でもメール好きは視覚優位であり、電話好きは聴覚優位である。互いの特性が違うから行き違いや誤解も生ずる。相手に特性に関わらず電話やメールを強要するのは考え物かもしれない。それ以外にも、「○○をして、あっその前に△△して、その前に□□・・」という指示は、作業記憶の小さいこどもには相当の負担であり、指示通り行動できなくて当たり前である。同時処理優位、継時処理優位も考慮しないと、授業で先に全体像を伝えることが効果的なこどもと干渉的に働くこどもがいるのである。

考えてみれば、こどもの特性に合わせた授業づくりはほとんどなされて来っていない。まして個の理解に応じた学習支援はどうだろう。LD・ADHD・広汎性発達障害等への特別支援教育の趣旨はすべてのこどもに対してなされるべきで、こどもの特性の違いに敏感な支援を支援とは呼べないし、そうした支援のない教育では、教育とは呼べないただの強制である。こうした特性を考えると佐世保事件の女の子は、聴覚が苦手な断片的な理解しかできず、会話が苦手であったろうと想像がつく。それ故にも、視覚の世界であるホームページや交換日記を大切に、居場所としたことが伺える。そこでのこだわりの大きさは想像できよう。たとえば、それが発達障害による固執性であったとしても。

3.3. 情緒特性の理解

「親がどう接したかではなく、こどもがどう受け取ったかが大切」との指摘はすでに米澤（2004）で行ったが、「育てやすいこども」の落とし穴は、親子の相互作用の典型例で、こどもがかまってくれることを欲しないことが親のかかわりを低下させ、それが更にこどものかかわり希求を低減させるのである。こうしたかかわりの希薄さは、基本的信頼感と受容経験の希薄さにつながる。「抱っこ」を甘やかすと揶揄したり、「抱き癖」を心配して十分な抱っこをしないのは本末転倒である。抱き癖はむしろ、親が早く抱っこしなくてすむようにしたいと思っていることをこどもが察知して不安がるから抱っこが長引くのであって、思う存分抱っこをしてやって20歳になっても抱き癖がついているこどもなどないはずである。

ストレンジジャーシチュエーション（Ainsworth et.al., 1978）によるこどものアタッチメントのタイプは、こどもは、回避型・安定型・アンビバレント型、それに対応する親は、拒絶型・一貫的情緒的応答型・非一貫的恣意的鈍感型とされ、たとえば、拒絶型の母親に

愛着行動をすると余計避けられてしまうので、回避型となると説明される。そして、怖がりやすさ・いらだちやすさでは、回避型はむしろ育てやすい。最近増えているのは、アンビバレント型の垂流で、混乱型（無秩序無方向）で、突然のすくみ・顔を背けた接近・しがみつきと倒れ込み・接近後回避等が指摘されている。子育て環境が安定的でないことの表れではないか。

反応性愛着障害のこどもを例にあげよう。愛着障害の現れ方は正反対で、拒絶、回避か無差別愛着を特徴とする。対人関係問題、暴力トラブルも無差別愛着行動も愛着障害つまり関係性が理解できず、社会的スキルが身につけていないということである。愛着は臨界期のある取り返しのつかないものでなく、生涯いつでも獲得できうるものとの考えが定着しつつある（近藤, 2001）。適切な愛着対象をつくってあげることが大切である。ところで、乳児院・養護施設等での集団保育による精神的、身体的発達の問題は、母性剥奪症候群として知られているが、虐待被害児（情緒障害）が措置されるようになり、家庭においても愛着障害であったこどもの養育に施設の養育の転換が必要となってくる。早くからの集団活動は学校への適応につながらず、受動、消極、逃避、緘黙を引き起こす。早く保育園に入れようという考えはもう一度考え直す必要がある。児童養護施設の問題は、大施設の方が問題が多く、友人関係の施設内に閉鎖され、学習不振の問題（森下・米澤, 1992）、規則の拘束感の問題、非受容的非家族的対応の問題、職員メンタルヘルスの問題（森下・米澤, 2000）も指摘でき、抜本的改革が必要であろう。

3.4. 自立への支援

「十分な依存感の上に構築することの大切さ」についても、米澤（2004）で指摘した。自立への支援の逆効果であると同時に、こどもと一緒にいたい思いは自立阻害する（藤田・谷脇, 2003）。前述の受容と学習の切り替えが肝要なのである。

自立には反抗期が指標となるが、それぞれの反抗期には、準備期間があって、自分と出会う第1次反抗期には、再近接期（1歳3ヶ月～3歳）が先行する。この時期は、自立と依存の葛藤期であり、「偽りの自己」（Winnicott, 1986）が真の自立への関門となる。たとえば、この時期のこどもが「おもちゃをゆずれない理由」は、大人が恋人を貸せないのと同じで、おもちゃを貸せなくて当たり前なのである。それを喜んで貸してしまうのが偽りの自己であり、母親に見捨てられる不安が支配している（渡辺, 2003参照）。大人はついつい自分の意図に合ったこどもの行動を自主的行動として評価しやすいが（たとえば、ひとりです着替える等）、それはみかけの自主的行動に過ぎず、本来の自主性は自ら何をすべきかを決定し、それによって起こる責任を自己が負う覚悟が必要なのである。みかけの自主性も偽

りの自己なのである。そして大人も恋人を独り占めして会社へも行かせなければ病的であるように、たとえおもちゃを貸しても自分のものではなくならないことを学習する機会が必要なのである。ここに、また感情学習の機会が存在するのである。

自己を再発見する第2次反抗期には、思春期（10歳頃～）が先行するが、問題行動の起こりやすい時期でもあり、一方で仲良し親子のように反抗期を経験しないこどもも増えている。適切な危機の乗り越え体験のないことは、いきなり来る取り返しのつかない危機に対応できないことになるのは必然である。発達段階の構造理解と発達の質的变化の理解が親子の学習として必要であり、縦の関係性を行きつ戻りつの支援が必要となってくるのである。

3.5. 感情表現の理解

自分の感情に気づくためのやりとりしているか、大人である私たちも問いかける必要があるだろう。まして、こどもたちが自分の感情に気づかず、問題行動でしかそのコーピングができない状況が多すぎる。認知が情動を発達させる（Lewis, 2000）のであり、情操教育や情緒のみの育成という考え方は根本的に間違っている。こどもの認知力を高めることがまず必要であり、様々な経験なしにそうした感情が認知できないのは、認知の状況依存性・領域固有性のためである。認知もまた万能的な一般的力量ではなく、場面状況に応じた認知しかできないからである。他者意図の読み取りは、情動的同調から認知的読み取りに1歳半頃変化すると言われ、快・不快の原始感情が分化認知されていく。

鈍感な親と呼ばれる現象がある。こどものニーズを的確に理解し対応しない親のことだが、親が原因の場合とこどもが原因の場合の両方がある。前者の例としては、こどもの変化に鈍感な親ほど自分の都合を押しつけるのであって、たとえば、こどもが依存してくると自立を促し、一人で遊んでると過干渉するというような場合である。MCスケール（西野, 1990）では、外的統制型・自己教育的に加えて、鈍感な対処を測定できる。一方、不幸な悪循環は、こどものわかりにくい表現から来ることが多い。たとえば、こどもの知覚過敏により、抱かれてものけぞる、逃避する、泣くという反応をすると、母親はびっくりして抱くのをやめる。また抱いてはそうした経験をすることで、必然的にこどもの抱っこサインに鈍感になった方がこうした事態を免れやすくなり、鈍感になっていくのである。知覚過敏の場合、無理矢理抱こうとせずに、こどもが安心して受け入れられる愛情表現を行い（見つめる、手を軽く握る等）、きちんとした認知が発達してから、抱っこもしてみるというのがいいだろう。

ところで、おとなしい印象知覚鈍麻な印象は、知覚

過敏のため周囲刺激に圧倒されたための場合があるので注意が必要である。過敏・敏感だから落ち着けないこどもたちと、過敏だからこそ、周囲の刺激に耐えられず、もう寝るしかないという居眠りによる他者拒否行動も起こりうる。パニック反応だけが過敏な証拠ではないのである。

感情のコントロールとして、むやみに我慢させるのはよくない。我慢させたり、我慢を期待するのは逆効果で（藤田・谷脇, 2003）。我慢させた成果というのは、むしろ、学習性無力感による従順、偽りの自己を我慢と誤解しているに過ぎない。何も反抗する気も起こらないまで押さえつけられただけである。これはセルフ・コントロールではない。感情を育てるためのコミュニケーション、関係性支援として必要なのは、私の気持ちを理解しようとしてくれる相手の気持ちを理解するために、私の気持ちを理解する、相手の気持ちを理解しようとする私の気持ちを理解するために、相手の気持ちを理解するというような、お互いがお互いに影響しているところをきちんと理解できるということを経験することである。それには、相手がまず自分を理解しようとしてくれるという思いにふれることであり、そのことが相手を理解しようとする気持ちを育てるのである。こうした感情のコントロール学習は決して、反復練習やトレーニングではなく、日常生活の豊かな経験の中で、ふと立ち止まり気づくことによる学習であったり、他の学習をしているときに偶然学んでしまった偶発的学習であったりする。日常的学習や子育て支援及び子育て支援研修における偶発的学習については、米澤ほか（2007）で考察したが、そこでも強調された「出会いとプロセスを重視する学習」は感情学習にとってもあてはまると言えるだろう。

Table.1に母親が「痛みわからせるために殴った」息子に家庭内暴力のすえ殴殺された事件をあげておいた。Table.4の例で、「だって健太も叩かれると痛いだろう！」としたり顔で回答していないだろうか。そんなことがわかっていれば叩かない。正しいことは正しいが、いくら正しいことでも伝える順番を間違えると伝わらない。健太はそんなことより、叩きたかった自分の気持ちをわかって欲しかったに違いない。共感することが先なのである。「今度はいけるよ」の前に、「残念だったね」という当たり前の感情を親がこどもと一緒に確認することこそが大切であり、そうした感情確認なしに行動の変容は起こりえないのである。

Table.4：こどもへの回答

なんで叩いたらあかんの

友だちを叩いた健太に「たたいたらあかんで。」という「何でたたいたらあかんの？」と逆に聞いてきた。

3.6. 様々な事例から

事例2は、多動・徘徊、環境への認識不足によるぶつかり、反射的暴力のADHD児への対応コンサルテーション例である。座りなさいという指導より、担任との関係作りの重要性を指摘した。関係性が築ければそこが居場所となり多動性は低下する。「人の話が聞けないこども」がいるが、聞くのは受け身的であれば少しもおもしろくない。実は主体的な推論をして初めておもしろいのである。つまりそうした主体的推論の経験を学習していないこどもは聞けるはずがないのである。また、「聞けない」のは、言いつばなしで「聞いて貰った」という想いをもっていないことが多い。

近寄ると逃げたり、心を開いてくれないこどもへの対応事例が事例3である。この場合、邪魔にならないが視野に入るスタンスが大切である。刺激や圧迫感が大きいので、向き合わずに横に同方向に位置し同じ動作をする。こどもの領域意識を大切に、同じ視座で気持ちの流れる感じるといった関係性の支援の例である。

事例2：徘徊しながら攻撃する子

A君は、いつもフラフラしては、友達にぶつかったり、歩くついでにこづいていたりする。

事例3：こどもとの距離

不登校のA君は、ポケモンゲームと魚が大好き。最初、支援に入ったBさんは、A君と自然な出会いをどのようなきっかけで作っていったか？

攻撃性も感情表現がとりもなおさず下手だから起こることで、自己表現の問題も重要であり、結局それは自己認知の問題に帰結するのであろう。更に言えば、攻撃性には、発散や相手への強要の他に、相手への甘えが混在している。「自分の気持ちをわかってほしいのにわかってくれない、何とかしてほしいのにしてくれない」というような思いは、家庭内の攻撃行動の大きな要因になっているだろう。ドメスティック・バイオレンスにもそういう要素は入っている。

考えてみれば、神経性食欲不振症・思春期やせ症・拒食過食症は、自己評価低い場合に多く、自虐行為としての抜髪は、不安・がまんが原因であり、リストカットは、自己罰と自己顕示と自己存在確認の意味があるが、見捨てられ不安が関与している。こうした対自己攻撃行動ももちろん自己原因性の攻撃であり、その自己を形成するのに関与した周囲の環境、人物の問題でもある。不登校もそうした視点から見直してみる必要があるだろう。いろいろな問題行動の理解は、こどもの特性を理解した上で、この場合には、何がこどもに学習されているかを理解し、その子だけでなく環境・周りの人も変えることが必要である。

4. 自己理解の重要性

4.1. あなたを好きなあなたが好き

「あなたを好きなあなたが好き！そんな自分が好き！」そうした思いに満ちあふれていれば、攻撃行動は起こらないだろう。何らかの理不尽な自己評価の低下が自己認知を歪め、攻撃の手がかりを認知しやすくなり、様々な攻撃行動につながる感情をコントロールできなくなると考えられる。自己肯定感をほぐくむことが攻撃行動への支援としても必要なのである。

ところが、小5・6で「自分が好き」は男子35%、女子28%（日本こども社会学会、2004）、高校生で、「自分をだめな人間と思う」が73%（米国=48%）、「やり遂げる自信がある」が38%（米国=86%）という調査結果（日本青少年研究所、2002）が示すように、現代のこどもの自己評価は極めて低い。

感情学習の機会減少は、個室を与えられ、公共の場でも、知り合いとしかつながらない（携帯電話等の利用）という生活スタイル、社会の変化が影響している点は大きい。ニート [Not Education, Employment or Training] の問題は、枠組みのない現代社会の混乱と小さな自己の枠組み（友人等）へのとらわれのせいとも言えるだろう。香山（2004）は、ニートの心理を端的に「ちぐはぐな自己評価＝高いプライドと低い自己評価」と指摘したが、鋭い指摘である。傷つきたくない高いプライドを持っている以上、社会にいけば失敗し傷つくに決まっているという低い自己評価しかなければ、何もしないのが一番傷つかないからである。

4.2. 人間関係の問題

非行等の問題行動には、悪いことをする友だちとの関係より、友だちにその行動を依存し、引きずられやすいという仲間志向性が関与していることが指摘されている（Bogensneider et.al., 1998）。しかも、こうした仲間志向性による問題行動を食い止めるのが、母親の反応性（気持ちを理解し温かく接する）やモニタリング（日頃からこどものことをよく知っていて注意している）であり、こどもの自己有能感なのである。明確な依存すべき対象とそこからの支援があれば、仲間志向性は生まれず、仲間志向性があっても自己有能感があれば、周囲の大人からの評価も高く、友人に依存する必要性が下がるのだろう。

岡田（1995）は友人関係を、気遣い・回避（自己閉鎖・自己防衛）、群れに分けているが、ネット集団自殺や街での座り込みは明らかに群れたがる心理を反映しているだろう。同様に、中西・米澤（2007）では、賞賛被愛願望・調和同調・回避気遣い・自己防衛からなる友人関係尺度を構成した。渡部（1999）は、賞賛されたい欲求・拒否されたくない欲求・回避欲求の3つの対人欲求の存在を指摘しており、誉められたいと守りたいという2つの方向の間に、友だちに気を遣うとい

う特徴があることを指摘できる（上山・米澤，2006参照）。

人間はそもそもストーリーが好きであり、無意味なモノより有意義なモノを好み、文脈に依存する（米澤，1994）。自己物語（榎本，2002）、ライフストーリー（やまだ，2000）という取り組みは、喪失乗り越え体験等に使われているが、攻撃性の高いこどもにも、こうした自己ストーリーを作って基準としていくことが必要ではないだろうか。現に、現実感のない学びへの反省から、ストーリーとしての学習は総合的学習の取り組みへの理論的裏付けにもなる。教科の中で学習する人間力と生活・臨床の中で学ぶ教科力とが相俟って、開かれた学習・思考と感情学習が関係性を持った学びとして、発展していく必要を痛感している。

4.3. 自分らしさを育てる関係性支援

こどもの軌跡をたどる発達支援の必要性を改めて、攻撃性の高いこどもへの支援でも強調したい。どの時点でのどういう経験の不十分さが今の関係性のスキルのなさや認知の歪みに影響しているのかの見極めが必要である。たとえ5年前からやり直したとしても、それに5年は必要としない。そしてたいていの場合、そうしたやり直しは、大人、親にとっても、親のやり直しであり、自らを育て直す子育て・育自でもある。

更に確認したいのは、どのこどもも特別であるということであり、また、どのこどもの特別性も固定的ではなく、環境との相互作用、関係性の結果であるということである。だからこそ、私たちは個別にこどもの特性に応じた環境に適した支援をすることで、そうした支援が可能になる。一斉の同形式の授業は何年か後にはなくなっていて欲しいものである。すべてのこどもに同じ対応、環境を用意することは、これは明らかに不平等であるからである。

攻撃性への支援には、自己認知の支援が必要である。特に、自分を認め、自分を育て、互いを育て合うことの重要性が指摘できる。他者による認められ感・役割意識は、人間関係に積極的なかわりをする意欲と行動を喚起する。自己理解が自己受容感・自己肯定感・自己有能感・自己有用感等を喚起し、自己効力感につながる事が大切だろう。「なんとかなる」「これでいいんだ」「わたしでいいんだ」「この子でいいんだ」という思いの中に素敵な人間関係が生まれることだろう。更には、こどもの視点意識（自己意識・他者意識）を育てる支援と親の視点意識（自己意識・こどもの意識認知）を育てる子育て支援が必要である。自分がどんなポジションから相手を見ていて、相手はどんなポジションから自分を見ているのかという意識がなければ、理解されたものはすべて一般的に正しいか間違っているかしかない平面的なものになってしまうだろう。関係性支援には、こうした状況意識・視点意識・役割意

識が大切であり、状況の切り取りを意識する力が、様々なコミュニケーションユニットの構築や相互振り返り（モデルとしての支援）に寄与するのである。

5. 関係性支援

最後に、関係性支援のポイントをまとめておこう。関係性支援の意義は、親子を対象とし（親だけ、こどもだけを対象としてもだめである）、親子にとって必要な支援をすることにある。

関係作りによる関係性の意識化促進により、「親子なんだ」「先生と児童なんだ」という特別な関係に気づくことが大切であり、誰にでも同じような対応をする一般的な支援、一般的知識は役に立たない。基本的に1対多の構造を持つ学校クラス単位の集団的支援では、関係性構築はかなり複雑で困難性が高い。一般的対応でないどんな対応ができるかが教師の課題である。

関係性の視点からの自己理解は、「こどもにとっての私」「私にとってのこども」ということであり、他者による自己理解が自己理解促進し、他者によるこども理解がこども理解促進する。他者による自己理解が対親・対こども理解を相対化し、比較位置づけ可能にするからである。受容的態度・自然な視点比較可能な働きかけ・乗り越え体験としての異者というものがそこのキーポイントとなる。

関係性の視点からの状況理解は、「こどもにとっての勉強」「わたしにとってのこどもの勉強」ということで、他者認知と自己認知の突き合わせによる環境への解釈への気づきが起こる。物理的状況をどのように心理的状況として捉えるかを踏まえた支援が必要なのである。

そして、関係性支援はお互いを支援することができるという特徴がある。関係性認知の重要性は、現在の視点から見えるものは限られていて過去と隔絶しており、現在の視点から見えるものは相手にとっても同じではないということに気づくことにある。関係的視点から深まる理解は、良い相互作用を作り出す視点意識と視点比較からなっているのである。「こどもにとっての怒り」「わたしにとってのこどもの怒り」「こどもにとってのわたしに見えたこどもの怒り」を比較してみれば、何をすべきかが自ずとわかってくるはずである。

関係性支援はお互いに必要なときにそのあり方を変えながら継続するという特徴を持つ。関係性にとって、信頼感が必要な時期に十分な信頼感による愛情エネルギーを蓄えられれば、少々の乗り越えるべき体験を乗り越えることができる。また、父親役割と母親役割の連携（探索誘導と探索基地／乗り越え支援と休息基地）等もこれにあたる。行動・感情のコントロールの学習は、相互学習であり、モデル学習であり、自己理解学習であり、対象として自己・他者（親）・自己の中の他者である「やりとり」に基づく学習であり、「反復訓練」とは全く違うものである。

関係性支援の実施の注意点としては、「今こどもが欲しがっているのは、信頼感を確かめ愛情を確認することか、行動と感情のコントロールの支援か」の判断を間違えないことである。わからないときには愛情で接して間違いない。絶えずこどもがどう受け止めたかを判断して修正していくことが大切である。自由を奪う・選択権を奪う愛情や高圧的命令・支配的コントロールは、論外だが、妥当な愛情・コントロールでもタイミングが悪いと逆効果となるのである。

引用文献

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. 1978 Patterns of Attachment: A psychological study of the Strange Situation. *Erlbaum*.
- Bogensneider, K., Wu, M., Raffaelli, M., & Tsay, J.C. 1998 Parent influences on adolescent peer orientation and substance use: The interface of parenting practices and values. *Child Development*, 69, 1672-1688.
- Dodge, K.A., & Coie, J.D. 1987 Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- 榎本博明 2002 <ほんとうの自分>のつくり方—自己物語の心理学— 講談社現代新書.
- 藤田尚文・谷脇のぞみ 2003 親の養育態度と幼児の自己主張・自己抑制の関係 日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 324.
- 川島隆太・山崎律美 2004 痴呆に挑む—学習療法の基礎知識 くもん出版.
- 香山リカ 1996 テレビゲームと癒し 岩波書店.
- 香山リカ 2004 就職がこわい 講談社.
- 近藤清美 2001 きずなの発達 米谷淳・米澤好史(編) 行動科学への招待—現代心理学のアプローチ— 福村出版 Pp.92-105.
- Harlow, H.F. 1959 Love in infant monkeys. *Readings of Scientific American*, 92-98.
- 濱口佳和 2001 子どもと攻撃行動—社会的情報処理の視点から— 杉原一昭(監修) 発達臨床心理学の最前線 教育出版 Pp.162-171.
- 高橋雅延 2001 フォールス・メモリ研究の最前線 基礎心理学研究, 20, 159-163.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. 1984 *Stress, appraisal, and coping*. Springer. 本明寛・春木豊・織田正美(監訳) ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究— 実務教育出版.
- Lewis, M. 2000 The role of cognition. In G.Hatano, N.Okada, & T.Tanabe(Eds.) *Affective minds*. Elsevier Science. Pp.119-136.
- Liebert, R.M., & Baron, R.A. 1972 Some immediate effects of televised violence on children's behavior. *Developmental Psychology*, 6, 469-475.
- 森昭雄 2002 ゲーム脳の恐怖 NHK出版.
- 森敏昭 1993 真の自己教育力を育てるために 若き認知心理学者の会(著) 認知心理学者教育を語る 北大路書房 Pp.38-48.
- 森下正康・米澤好史 1992 養護施設における児童の実態調査—適応性に関する研究—和歌山大学発達心理学研究会, 全61頁.
- 森下正康・米澤好史 2000 児童養護施設における児童・職員の意識調査 和歌山大学発達心理学研究会, 全148頁.
- 中西さゆり・米澤好史 2007 こどもとテレビゲームとのかかわりと関係性 和歌山大学教育学部紀要(教育科学), 57, 23-32頁.
- 西野泰広 1990 幼児の自己制御機能と母親のしつけタイプ 発達心理学研究, 1, 49-58.
- 岡田努 1995 現代青年に特有な友人関係と自己像・友人像に関する考察 教育心理学研究, 43, 354-363.
- 大淵憲一 2002 人間関係と攻撃性 島井哲志・山崎勝之(編) 攻撃性の行動科学—健康編— ナカニシヤ出版 Pp.17-34.
- 坂元章 2004 テレビゲームと子どもの心—子どもたちは凶暴化していくのか?— メタモル出版.
- 滝充 2004 'IjimeBullying': その特徴と発生要因 国立教育政策研究所紀要, 133, 5-56.
- 上山喜寛・米澤好史 2006 他者による自己評価意識尺度作成の試み—対人欲求・対人ストレスとの関係— 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 16, 135-144.
- 渡辺久子 2003 子どものライフサイクルと精神保健 松橋有子・高野陽(編) 精神保健(保育ライブラリ 子どもを知る) 北大路書房 Pp.29-48.
- 渡部玲二郎 1999 対人関係能力と対人欲求の関係 心理学研究, 70, 154-159.
- Winnicott, D.W. 1986 *Babies and their mothers*. Addison-wesley, Reading.
- やまだようこ 2000 人生を物語る—生成のライフストーリー— ミネルヴァ書房.
- 山口勲 1980 恐怖喚起と匿名性が攻撃行動に与える影響について 実験社会心理学研究, 20, 1-8.
- 山崎勝之 2002 発達と教育領域における攻撃性の概念と測定方法 山崎勝之・島井哲志(編) 攻撃性の行動科学—発達・教育編— ナカニシヤ出版 Pp.19-37.
- 米澤好史 1994 学習指導に認知心理学を生かす(1)—認知心理学から見た学習観— 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 4, 159-170.
- 米澤好史 1996 学習指導に認知心理学を生かす(3)—現実感と視点— 和歌山大学教育学部教育実践研究 指導センター紀要, 6, 77-87.
- 米澤好史 2000 共鳴する心—乳幼児期のこどもと親の相互作用— 和歌山県(編) だいじょうぶ。子育て—育児・育自応援BOOK—, 35-36.
- 米澤好史 2002 理解と思考—学習をとらえる視点から— Kの会(編) 心理学の方法—園原太郎を囲む研究会からの報告— ナカニシヤ出版 Pp.75-88.
- 米澤好史 2004 子育てと子育て支援のあり方に関する心理学的考察 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 14, 113-122.
- 米澤好史・平野直己・稲垣秀一 2007 子育て支援研修のためのサポート体制構築に関する調査研究 こども未来財団児童関連サービス調査等研究事業助成研究報告書, 財団法人こども未来財団, 全83頁.
- 米澤好史・米澤稚子 2003 教育環境における「学習の場」理論の提唱と実践 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 13, 167-177.
- 吉田甫 2003 学力低下をどうするか—子どもの目線から考える— 新曜社.
- 湯川進太郎 2002 メディアに描かれる暴力に接する 松井豊(編) 対人心理学の視点 ブレーン出版 Pp.245-260.