

知的特別支援学校の混乱に対する臨床介入モデルの 精神分析的検討（1）：愛着障害児の投影性同一化 と教師の孤立

著者	大橋 良枝
雑誌名	聖学院大学論叢
巻	30
号	1
ページ	65-81
発行年	2017-10
URL	http://doi.org/10.15052/00003137

〈原著論文〉

知的特別支援学校の混乱に対する 臨床介入モデルの精神分析的検討 (1) ——愛着障害児の投影性同一化と教師の孤立——

大 橋 良 枝

抄 録

平成 24 年障害児支援制度改正後、知的特別支援学校に指導の難しい児童生徒が増加し、教師の指導上・精神健康上の混乱が顕著となった。この状況への臨床的介入の指針となるモデル構築を目指す一連の研究の基盤として、本論では 2 事例を基に仮説的理論モデルの生成を試みた。結果、この児童生徒たちを愛着障害児と仮定できること、彼らの投影性同一化機制に連結された教師は攻撃性を蓄積し、病理的対象関係の反復に巻き込まれ、教師集団から孤立すること、教師集団が容器となり解毒・再取入れを行うことで、巻き込まれている教師と愛着障害児双方の成長を可能とする相互作用システムを構成できることを仮説的理論モデルとして示した。

キーワード：知的特別支援学校，愛着障害，投影性同一化，孤立，精神分析理論

I はじめに

中央教育審議会の答申第 185 号 (2) の中で述べられた「学校における問題の複雑化・多様化」は知的特別支援学校の現場でも見られている。厚生労働省による平成 24 年の障害児支援制度および平成 25 年の学校教育法施行令一部の改正後、知的特別支援学校は以前より広く児童生徒たちを受け入れることになった。そして、ダウン症や自閉症児のような知的特別支援学校で教育介入法が確立していた児童生徒とは異なる子どもたちが増加したのである。

筆者は知的特別支援学校において、スクールカウンセラーの立場で臨床活動を平成 24 年から継続してきたが、特にここ数年、一人の教師をターゲットとして執拗なしがみつきを見せたり、暴力行為や逃走によって教師を振り回したりする、難しい児童生徒が急増したのを実感している。そして今では、こういった児童生徒への対応についてや、彼らとの関わりの中で疲弊した教師自身の気

謝辞 協力してくださった知的特別支援学校教職員・保護者の皆様に対して深い感謝と敬意をもって本論を発表いたします。また、本論は JSPS 科研費 JP17K18664 の助成および平成 29 年度文教協会研究助成を受けております。

人間福祉学部・こども心理学科

論文受理日 2017 年 6 月 30 日

持ちについての相談がほとんどとなった。

この疲弊している教師たちは共通の奇妙な体験をしていた。「ある子どものことが気にかかって仕方がないのに、同時に本当に嫌いだと感じてしまい、そのような自分にもまた嫌悪してうつ状態に陥る」「普段は穏やかな自分なのにこんなに怒りを感じさせられて当惑する」など、怒りをコントロールできない戸惑いの声や、「この子のことが目に入っていなかったのか全く思い出せないことに驚く」「気づいたらほとんど手をかけずに4年が経ち、思春期を迎えて暴発が起きた」など、考えられないような無視をしていたことを指摘され愕然とするという声が彼らから聞かれた。さらに、子どもへの対応が教師間のいざこざに繋がるケースも多々あった。教師たちは、学校での時間のみならず、生活の全領域に影響を受けるような体験をしており、その体験は自分の能力を無効にされるような感覚を伴うもので、その無力感ゆえに疲弊していたのであった。

このような変化を受けて筆者は、試行錯誤しながら臨床心理的援助を行う中で、難しい児童生徒が急激に落ち着いたり、成長を見せたりするような事例に数多く出会うこととなった。また、同じように分析介入しながらも、なかなかうまくいかない事例や、介入仮説とは全く異なる形で良い変化を見せる事例とも出会った。筆者はこれらの事例に対して個別に対応しながら、同時に、この現象を説明し臨床的介入の指針を明確にしてくれる理論モデルを構築する手がかりを探していた。そして5年ほどの試行錯誤を経て、改めて本稿にはじまる一連の研究を通じて、知的特別支援学校の教師たちが対応に困難を感じている、昨今増加したタイプの児童生徒たちとの間に生じる状態(以下、問題状況と称する)を説明し、臨床的介入の指針となる理論モデルを構築することを目指すに至った。特に本稿は、この一連の研究の基盤と位置付ける。すなわち、事例に基づき、問題状況を引き起こしていると考えられる児童生徒、困難を感じている教師、そして心理士の介入による変化から理解される児童生徒と教師の力動的関係に関わる基礎仮説を生成するのである。

なお、この一連の研究は、聖学院大学研究倫理委員会による承認を受けて行っている(第2016-07b号)。

II 事例

以下に、問題状況を表す2つの事例を、介入前の問題状況、問題状況の分析と介入の実際、その結果に分けて記述する。この事例は、当該知的特別支援学校転入直後から起きた問題状況に対して、心理士が臨床心理学的仮説に基づいて介入し、問題が解消した事例であることからパイロット事例に選定した。この事例に基づいた理論検討を通して、理論仮説を構成する。また事例の記述は、表1に呈示されている生徒の保護者、教師本人に加え、当該特別支援学校校長、当該校所属の特別支援教育コーディネーターによる許可を受けて掲載している。

表 1. 事例概要

	事例 1	事例 2
問題状況に関わる生徒	A 君 (中 1。X-2 か月特別支援学級から特別支援学校に転入) 父親から母親への DV が、A 君の目の前で行われていた。 太田ステージ評価 (太田ら, 1992) でステージ V を越える。 広汎性発達障害の診断あり。	B さん (中 1。小 6 から特別支援学校に転入) 実母による B さんの兄への重篤な肉体的虐待のため乳児期に保護。 太田ステージ評価 IV の後期。 反応性愛着障害の診断あり。
問題状況に主に関わる教師	担任 Z 先生 (男性 30 代後半) 学校全体の生徒指導を担当。	担任 X 先生 (女性 50 代) 担任 V 先生 W 先生 (男性 20 代)

〈事例 1〉

介入前の問題状況 転入したばかりの A 君は、教師やほかの生徒と接触があると突然に暴言や恫喝を浴びせ、逃げ去る特徴があった。走って学外に逃げようとすることも多々あり、安全上の配慮から追いかけて制しなくてはならない教師たちは大変振り回されていた。学年で共有された A 君に対する支援方針は、「学校にいられるようにすることを目指す」というもので、授業中にクラスにいられないことはやむを得ないものとし、彼が学校に安心感を持つることを目指そうとの合意があった。彼が安心できるように、事故に遭わないように、と同じ男性である Z 先生が常に A 君に付くようになった。教室に入れない A 君に付き添って学内を散歩し、逃げ出す A 君を追いかけるという日常の中で、Z 先生は A 君といつも二人きりになっていた。そして一緒にいる間、Z 先生は A 君からの度重なる被害妄想的な暴言を浴びせられていた。A 君転入 2 か月後、コーディネーターからの勧めで Z 先生と心理士の面談が行われた。Z 先生との初めての話し合いの場には心理士のほかに、もう一人の担任教師、3 人の同学年担任、学校内のコーディネーターが集まった。

Z 先生の訴えは、支援方針に反するのは承知しているが、やはり教室にいさせるべきではないか、もっと叱った方がいいのではないかと、という内容で、これを筆者に訴えながら、顔は紅潮し、明らかに怒っていた。その訴えの背後にある動機を聞いていくと、ほかの学年の先生方におかしいと思われる、自分としても甘やかしているのではないかと感じる、という思いが語られた。この怒りの滲んだ Z 先生の訴えに他の先生たちは驚いた様子で、黙ってその様子を見守っていた。

問題状況の分析と介入の実際 心理士はまず、Z 先生の怒りの強さと、自我の現実検討機能が超自我によって妨げられていること、つまり、三部構造の歪みに着目した。また、A 君について発達障害診断とは別に、成育歴に由来すると思われる被害妄想の強さや、Z 先生を結果的に囲い込んでいる点が重要な問題であると感じていた。そして、Z 先生の三部構造の歪み、特に現実検討に見られる自我の退行状態は、閉鎖された関係性の中で三部構造の歪みが生じたことに由来するものと考えた。また、直感的にこの怒りを語り尽くさせることで、三部構造の歪みを修整できるのではない

かとも感じた。そこで心理士は、Z先生が怒りを語るのを積極的に促していった。Z先生は30分近く留まることなく怒りの気持ちを、実際に怒りながら語った。そこにいる先生たちは真剣にその話を聞いていた。

介入結果 Z先生は怒りを語っていく中で、A君のことを憎々しく思うことに対する葛藤、周りから自分がきちんとやっていないからA君の適応が進まないのだと思われているのではないかと、生徒指導担当なのに何をやっているんだと思われやしないかという心配に苛まれていたことを語り始めた。それに対して周りの教師たちは、「そんなことはない。あんなに罵倒されたら誰だって腹が立つ」と応じた。Z先生は、「そうなんです、俺はととも怒っているんです！」と応じ、「軽くなりました」と爽やかに笑った。翌日からA君と過ごすときに「Aの暴言を聞き流せるようになった」とのことであった。またその話し合いをきっかけに、同学年担任団がZ先生を気に留め、声をかけることが増えた。

〈事例2〉

介入前の問題状況 Bさんの暴力的な態度にほかの生徒たちが怯えている、V先生の前任者はBさんを担任した直後に休職してしまい、その後、X先生が体中痣だらけになるほど暴力を受け抑うつ状態となっている、介入してほしい、との依頼を教頭から受けた心理士はBさんの観察に向かった。心理士が教室に入ると、初めて見る心理士にBさんは遠くから「来ないで！」と叫んだ後、素早い動きで走り寄ってきて、蹴りと殴打を心理士に浴びせた。V先生が、授業にならないので、と心理士の観察を断った。

それぞれの担任、担任外の先生方から、「V先生とW先生は、BさんがX先生には暴力的だが自分たちに対してはそんなことはないので、X先生の対応が悪いと思っている」「X先生はV先生とW先生と話をすることを諦めている（腹が立つが、関わりたくない）」「他の女性の心理士に『あなたがおっかさんになって踏ん張るしかない』とX先生は言われている」「隣のクラスの女性担任は、X先生の指導に問題はなく、Bさんは女性に対して暴力的になるのではないかと感じている」といった情報が得られた。

問題状況の分析と介入の実際 彼女の実際の家族との関係は十分知るところにはないが、暴力的で支配的だが大好きな父と、弱く無力な母親のような対象関係布置が教師集団の中に再演されているのではないかという連想が心理士にはわいた。それはともかくとして、現実的に教師集団がこのように不仲では、他の生徒にも悪影響であるし、不健康な家族布置の再演はBさんにとっても病理的であると考え、教師集団の健全化を図ることを目的として介入した。具体的には、3人の担任、学内コーディネーター、同学年の担当教師と心理士の集まる場で先述の心理士の見立てを伝え、この不仲を改善するために「お互いに対する文句をここで言い合う」ことを提案した。心理士は集団精神療法技法を意識しながら、個々の安全を守りつつ表現を促す介入を行った。W先生が、「もっと年長の教師がリーダーシップを取るべきだ！」と怒鳴ったり、X先生が、「先輩に対して馬

鹿にしたような態度をとるのが腹立たしい」と怒りながら語れたり、いつも自信ありげなV先生が自分の対応について口ごもったりと、お互いに対する不信感や不満を言い合い、隠れていた本音の多く見える場となったものの、手を結ぶポイントまで行きつくことはできないまま2時間ほどが経った。各人にとってモヤモヤした感じの残る会となった。

介入結果 翌々日、Bさんが男性教師たちに対して初めて暴力を振るった。そのために男性教師たちはX先生の個人の問題ではないという仮説を受け入れ始め、朝礼後に3人での打ち合わせをするようになった。X先生は、「私はここまでやられてきたから、まだかあちゃんできます」と宣言し、Bさんとの愛着形成を目指した対応を始めた。

この2事例は、教師たちのチームによる取り組みによって、2年後にはかなり適応が進んだことが確認されている。A君はその後学級内に友人関係を展開させ居場所を得て学校生活を送っており、学級対抗リレーに参加した後、学級内男子たちと円陣を組んで勝ち鬨をあげる体験をしている。またBさんは、その後X先生の多大なる努力の下、乳幼児期のやり直しとも言えるべき発達の取り戻しを経験し、驚くべき成長を遂げていった。この2年後にはほぼ暴力行為は無くなったにもかかわらず、「私は好きな人に、とか、楽しいときに、暴力したくなっちゃうの、治したいんだけど」と自分の言葉で自分を振り返って、教師たちを驚かせている。

事例理解 目的に従い、児童生徒、教師、心理士の介入の3側面から、2事例の共通点と相違点を示すことで、事例理解をまとめる。

1つめに生徒の共通点として、安定した養育の欠如がうかがえる成育歴が挙げられる。そして2つ目には、どちらの生徒も特定の教師をターゲットとして攻撃的な行動を繰り返しているという点が挙げられる。これはひいては、特定の教師を囲い込むことに繋がっている。

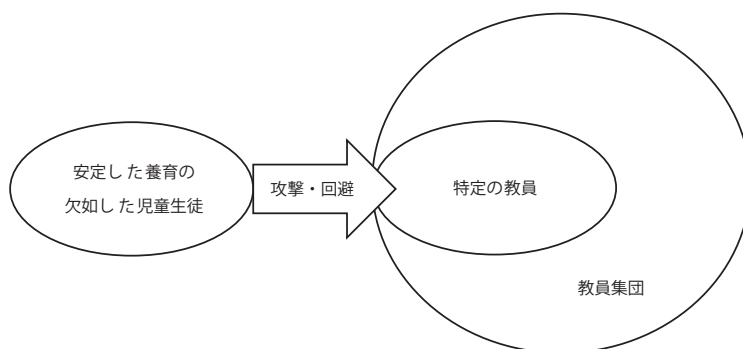
また、教師に関する共通点として、どちらも攻撃性の蓄積が起きていたことが挙げられる。Z先生は攻撃性の高まりゆえに超自我的になり、自我の現実検討機能が退行していると分析され、X先生は抑うつ状態にあったという点からも明らかに攻撃性の過剰な内向が起きていた。教師たちに攻撃性が蓄積していたのは、心理士の介入によってどちらも攻撃性の解放が起きたことから理解される。そして次に、どちらの教師も非常に真剣に子どもに向き合いながら、孤立していったという点である。Z先生がこれほどまでに怒りを感じていたにも関わらず、それが表現されたとき、同学年の教師は、「ここまでとは」と意外な気持ちになったようであった。これは、Z先生の心情が近くにいる先生たちに十分伝わっていなかったという意味において、孤立を意味している。また、X先生は同クラス担任団から孤立していたのは明らかだろう。

そして、心理士の介入として共通であったのは、どちらも問題を引き起こしていると思われる児童生徒に対して介入するのではなく、教師に対して介入し、結果、間接的に生徒に対して良い影響を与えたようだったという点である。

表2. 事例の共通点と相違点

	児童生徒	教師	心理士の介入
共通点	<ul style="list-style-type: none"> ・安定した養育の欠如 ・特定の教師をターゲットとした攻撃的行動 ・特定の教師の囲い込み 	<ul style="list-style-type: none"> ・心理士の介入結果からも確認される攻撃性の蓄積 ・孤立 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒ではなく教師へ介入し、間接的に生徒を変化させる
相違点		<ul style="list-style-type: none"> ・介入後の感情。事例1はすっきり、事例2はモヤモヤ 	

1)



2)

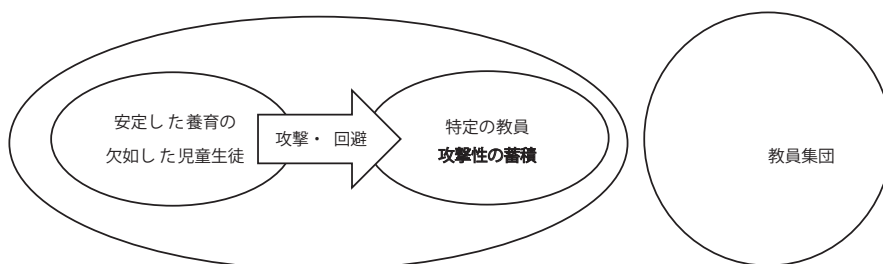


図1. 事例1, 2に見る, 問題状況のまとめ (1の状態が2の状態へ変化することを示している)

次に、相違点として重要だと考えられる点を挙げる。それは教師の側面である。事例1では心理士の介入後、教師はすっきりした気持ちを味わったようだったが、事例2では教師集団にモヤモヤした気持ちを引き起こしたと思われる点である。

これらの共通点と相違点を表2にまとめ、これに従って問題状況を図1に可視化した。

そこで、この事例のまとめを基盤に現象についての理論的理解、さらには仮説的理論モデルの構築を以下の理論検討の章で試みる。

Ⅲ 理論検討

Ⅲ-1：児童生徒の特徴と引き起こす力動

表2に描かれた順にそれぞれの理解を理論と対応させていこう。まず、安定した養育の欠如した子ども、ひいては被虐児の心理学的理解について検討する。

安定した養育の欠如した子どもの心理学的理解については、愛着理論の貢献するところが大きく、DSM-Vなどの精神医学診断も愛着形成に関わる養育者との関係の問題を、反応性アタッチメント障害や脱抑制型対人交流障害の診断において重視している。

愛着とは、愛着理論の父と言われる Bowlby, J. によると、「とりわけストレス状況の下では、特別な対象を追い求め、きわめて接近／維持しようとする傾向が特徴的な、情愛的な絆」(1970)を意味する用語である。そして、この愛着は乳幼児期の母子関係において、共同的で随伴的コミュニケーション、すなわち安心感を求めて接近する乳児の言語的／非言語的メッセージを正確に読み取り、よく調和した応答を行う相互のやり取り (Ainsworth, et al., 1978) を通して形成される。しかし、それに何らかの理由で失敗し、安定した愛着の形成に失敗した子どもは、表3のようなサインを示し、表4, 5の安定型以外の記述に見られるような不適応行動を示すとされる。愛着理論の詳細は他稿に譲り、ここでは事例のA君とBさんが愛着の発達に難しさがあったのではないかとこのことだけ指摘しておく。すなわち、事例のA君もBさんも、不安定な乳幼児期を過ごし、彼らが乳幼児期に発する言語的／非言語的メッセージを主たる養育者が十分に読み取り、応じることが難しかった可能性が高く、また、担任という学校における「安全基地」となるべき対象に対して、攻撃的であるという特徴がある。その意味で、彼らは愛着障害の病理を有していると推測する。

表3. 子どもの愛着上の課題のサイン (藤岡 2008, pp103-104 参照)

1. 愛情 (affection) の表現	温かく情愛に満ちた相互関係の欠如／見知らぬ大人への無差別的愛情表現
2. 心地よさの追求	打ちのめされたり、傷ついたり、病気の時に、心地よさを追求することの欠如／奇妙で両価的な方法での心地よさの追求
3. 協働	養育者の要求に対する素直さの欠如／過剰な要求／強迫的な柔順
4. 探索行動	見知らぬ状況で養育者を顧みることの失敗／養育者を離したくないことからくる探索の制限
5. コントロール行動	養育者を過剰にしきりたがり。懲罰的に (攻撃的・威圧的に) コントロールしようとする／養育者に向けての過剰な気遣いや不適切な世話をする行動
6. 再会場面での反応	分離後、相互作用を再確立することの失敗 (無視や回避, 過剰な怒り, 愛情の欠如など)

表4. 愛着の5つのタイプ (藤岡 2008, pp27 参照)

-
1. **回避型 (A型: Avoidant attachment pattern)**
母親との分離では悲しみ・苦・抵抗を示さない。
見知らぬ人とも安易に交流する。
母親が戻ってきても無視したり避けたりして一人遊びをする。
身体的接触を求めない。
全体的に警戒心が強く、遊びに集中しない。
 2. **安定型 (B型: Secure attachment pattern)**
母親と離れる前に積極的に探索行動できる。
母親がいる時見知らぬ人と親和的に接触できる。
母親との分離には悲しみを示し、再会時には積極的に接近、接触を求め、安らぎを得る。その後はスムーズに遊びに戻る。
 3. **抵抗型/両極型 (C型: Resistant or Ambivalent attachment pattern)**
母親と分離したときに泣きが激しく、再会してもなかなか機嫌が良くならない。
母親の存在によって気持ちの安定が図られない。
探索行動も乏しい。
母親を拒否し、泣きわめいたり、体をそらせて抵抗する。しかし、母親が立ち去ろうとすると、急いで後追いつする/母親の注目をひきつつそれに抵抗する。
 4. **無秩序・無方向型 (D型: Disorganized/ disoriented attachment pattern)**
親との再会の時に、ぼーっとする、抑うつや混乱を示すといった「動作の停止」が見られる。
親に対して強く接近を求めた後激しく回避したり、親から視線をそらしつつ接近したりする。
母親は自分を脅かす存在のようで、安全や慰みの対象とはならない母親という愛着対象に近づくことが不安を引き起こすという葛藤がある。
 5. **無愛着 (愛着未成立) 型・無差別愛着型 (Nonattachment pattern/ Indiscriminate attachment pattern)**
母親などの養育者と情緒的な関係を形成していない。
特定の大人を好むこともなく、自分の欲求を満たしてくれれば誰でもいい。
どの大人に対しても無差別的に表面的な親密さを示すが、深い関わりは持てない。
-

表5. 愛着障害の5つのタイプに対する基準 (藤岡 2008, pp86-88 参照)

-
1. 無愛着 (愛着未成立)
参照とすべき愛着対象の発達の失敗。
 2. 無差別性 (見境のなさ)
見知らぬ場面での養育者の確認の失敗と、恐怖心を抱いたときに安全基地としての愛着対象を利用することの失敗。見境なく友好的であり、あるいは/かつ向こう見ずで事故を起こしやすい傾向。
 3. 抑制
年相応の探索行動をするために愛着対象から冒険的に離れてみることをしようとしない。
かなりのしがみつきを示すか、強迫的なほど追従するかのどちらかを示す。
 4. 攻撃性
怒りと攻撃が愛着対象との関係性において広く見られる。他者との間や自己に向かっても怒りと攻撃がある。
 5. 役割逆転
養育者に向かって世話をしたり (過剰な気遣いなど) 懲罰的なところを見せる (しきったり拒否したり、敵意を示したりするなど) といった養育行動の統制を示す。通常、親によるものと考えられる役割や責任をとろうとする。
-

さて、本論で焦点を当てている問題状況が制度改正後に増加したことを冒頭に指摘したが、A君Bさんが愛着障害の病理を抱えているとするならば、それを般化して、制度改正によって知的特別支援学校に愛着障害の病理を有する群が増加したと論理的に言えるのだろうか。これについては2つの可能性を指摘しておきたい。1つ目に制度の変化である。平成24年7月の中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」における提言等を踏まえ、平成25年8月に学校教育法施行令の一部改正が行われたのだが、それは障害のある児童生徒の就学先を決定する仕組みの改正が含まれていた。従来の仕組みでは、同令第22条の3に規定する程度の障害のある児童生徒について特別支援学校への就学を原則とし、例外的に小中学校への就学も可能とされていた。しかし改正後は、個々の児童生徒について市町村の教育委員会が、その障害の状態等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとなった。これが、従来とは異なるタイプの児童生徒に門戸が開かれた制度的要因である。

さらに、特別支援学校における愛着障害児と発達障害児の区別の難しさ（牧，2007など）も一因と考えられる。表3のようなサインについて知識がない、あるいはサインを見逃された上、被虐のエピソードを養育者などから得られない場合、対人関係における回避や見境の無い行動などから発達障害を疑われる場合は多々ある（川村，2012）。特に現行の制度では特別支援学校に入学する条件として障害診断が必要ではないため、なおさらこの問題は影響を与えるものと思われる。こうして愛着の問題を見過ごされ、発達障害児として特別支援の場に入った児童生徒は、特別支援に知的障害や発達障害に対する既知の指導法があるために、かえって適切でない指導、つまり、愛着障害なのに発達障害としての扱いを受け、結果、さらに落ち着かなくなるような状況があると想定されるのである。例えば、興奮状態の愛着障害児には近付いて安心感を与える必要があるのに、自閉症の対応のように1人にさせてしまうなどの場合である。

では再度事例に戻ろう。表2に示した、攻撃性を発露することによって相手を結果的に囲い込むという力動については、投影性同一化概念がよく説明するところである。この概念は定義の変遷があり、また、複雑な概念なので、次節において少し丁寧に説明しておきたい。

Ⅲ-2：愛着障害と投影性同一化

投影性同一化という概念は、精神分析諸学派間で定義上の論争が今なお起きている複雑で混乱した概念である。投影性同一化の理論的変遷については、Sandler（1987）が背景、第一期、第二期、第三期に分けてまとめている。彼の、特に第一期以降のまとめに基づき、必要と思われる引用を加えながら、投影性同一化概念の理論的変遷を示し、本論で採用する定義を明確にしよう。

興味深いことだが、投影性同一化について初めて明確に言及したのは、先述の愛着理論の父 Bowlby が決別した師、Klein, M. (1946) であり、以下の彼女の言及が、投影性同一化概念変遷の第一期とされる。彼女は精神病者の精神力動を描くために、人生の最早期における精神過程を分裂

と投影という視点から検討した。その中で、「自己の一部に対する憎悪のほとんどが、母親に向けられる。結果これは、攻撃的な対象関係のプロトタイプを形成する同一化の特別な型となる。私はこれを投影性同一化と呼ぶことを提案する」と述べ、これに基づき、Kleinの定義する投影性同一化は、「自己の一部を対象の中に投影し、対象と同一化するという、無意識の万能感的幻想に基づく原始的防衛機制」とされるようになった。Sandler (1987) は、Kleinが投影性同一化を「早期発達における過程 (process)」を描く中で導きだしたが、彼女は投影性同一化を「空想の中で起きる無意識の過程」で起こる、「いまここで作用する機制 (mechanism)」であると捉えていた点を評価している。

そしてKlein以降、第二期の投影性同一化の定義的変遷では、転移-逆転移に関連付けた定義上の拡張がなされ、さらに第三期では精神的な議論よりもむしろ、外的対象との関連に注目が置かれるようになっていった。つまり、相互作用手段としての投影性同一化、あるいは、発達促進的な投影性同一化への焦点化である。

この相互作用性については、BionとOgdenの理論がよく知られている。Bionは、Kleinの用語である投影性同一化の概念展開を行った人物であり、1957年には病理的な投影性同一化について、1959年には取入れ同一化による良い対象の内在化と結びつけた正常な人格の基盤を作る機能としての投影性同一化について言及しているが、彼の功績は、投影している者ではなく、投影を受ける者、つまり本論で言えば、教師側に目を向けた点にあると言えよう。彼は、投影性同一化をコミュニケーションの原始的形態であると捉え、それによれば、赤ん坊は、心的状態を感知する感覚器官である自己についての感覚情報を解読する手段 (α 機能) がないために、投影性同一化を通してその感覚情報を母親の中に排出し、このとき、赤ん坊は自分の中から取り除きたい「死の恐怖」を投影性同一化によって母親の中に引き起こすこと、そして母親は「夢想」の能力によって、赤ん坊の感覚情報を解読し、理解可能なものに変える感覚受容器官となること、母親は赤ん坊の恐怖感情を再取入れしやすいように解毒 (processing; α 化) し、それを赤ん坊に戻してやることについて示している (1962)。特に、「夢想」が想定されたのは、早すぎる母親からの排出を危惧してのこととも言われることを、ここに指摘しておきたい。

さて、この母子の情緒的相互交流のモデルは、container-contained (容器-包含) 理論として定式化されていくのだが、この相互交流過程についてOgden (1979) は、投影性同一化における過程を位相的に (生起の順序性よりもむしろ、共時性も想定した、「側面」として描きたいようだが) 示すことで、力動の詳細な記述をしており、そこでは表6に示した3位相が想定されている。

さらにOgden (1986) は心的変容の過程に関する部分に修正を加え、投影性同一化過程が、投影者に関係なく被投影者が単独で行う心理学的作業ではないことを示した。つまり、投影された内容だけではなく投影者自身もその情緒的連結過程 (emotional linkage) の中で心理的に変容するのである。すなわち、投影性同一化とは二者の無意識の直接交流であり、被投影者が伝達されたもの

表 6. Ogden の示した投影性同一化における 3 位相

第一位相： 投影者の排出願望 に基づく空想位相	自己の一部（自己を内側から破壊する部分，自己の他の部分から攻撃され危機に瀕している部分）を相手の中に排出し，内側から相手を支配するという無意識の空想を投影者が持つ。
第二位相： 投影者からの相互 交流圧力の位相	投影者の空想と一致した形で，被投影者が自らを体験し振る舞うように，投影者が現実には圧力をかける。
第三位相： 被投影者による解 毒処理の位相 α 化	被投影者は投影者の空想に一致するように自らを体験する。しかし，現実にはその体験も誘発される感情も異なった人格の産物であることから，被投影者とは異なった取り扱いが可能になる（夢想も含まれる）。投影者は相互交流を通して被投影者の扱いの様式を再取入れする。この解毒され内在化される度合いに応じて，投影者の心理的成長が起きるものとされている。

を持ち堪えて包含できるなら，それは相互交流するペアが引き起こす包含の相互主体性様式 (intersubjective mode) の変化をもたらす (1989) と考えているのである。

このような概念的変遷を経験した投影性同一化概念であるが，本論における事例に則した投影性同一化の定義の採択，ひいては，愛着障害児が投影性同一化を頻用するのではないかという点について検討しよう。

まず，Sandler の指摘する，投影性同一化は自我の機制か，過程か，という問いについて考えてみたい。筆者は，投影性同一化は自我の機制であるという論に賛同する。投影者である児童生徒は，無意識的な自我の操作として自動的に投影性同一化を行ってしまうのだが，投影を受ける被投影者がそれを受けるか否か，あるいはどのように受けるか次第で，Ogden の指摘するその後の過程の展開は病理的にも発達促進的にもなり得るという捉えである。

この立場に立つと，以下の点について検討が可能になる。一つに，子どもが自己発達のために投影先の対象をターゲットとして選択しているという点である。もっと言えば，愛着関係のやり直しをこの対象との間でできるだろうという無意識的選択が子どもの側にあるのだということである。これは，今回の論の舞台が母子関係場面でも，心理療法場面でもなく，教育現場という社会状況であるという点において，必ずしも担任が被投影者とならないという事実や，投影物を受けないということも被投影者側の選択としてあり得るという事実が存在することにおいても重要な視座であると考えられる。これは，被投影者側，つまり，教師の方にも，その力動の背後にある個人的要因はどうあれ，投影性同一化の世界に巻き込まれようとする無意識的かつ主体的選択があり，Ogden の指摘に従えば，そこに被投影者の成長欲求も仮定し得ることを含意している。

このように筆者は，投影性同一化とは過程ではなく機制であるという立場に立つものの，同時に，筆者が事例の分析において，投影者，被投影者の相互作用過程，あるいは，被投影者が投影した空想と同じように被投影者を振る舞わせようとするという現実的な試み，つまり Sandler の言う第三期の相互作用過程としての投影性同一化についても着目していたのは事実である。特に，

Bion, ひいては Ogden が定義するのと同様に、投影者の空想が現実化するように実際に振る舞う(逃げる, 暴力を振るう, 教師によって態度を変えるという操作的な振る舞い) ことが, 教師たちの孤立していくこと, 教師たちのシステム内に攻撃性が蓄積していくことに影響しているのに対して, 筆者は前意識的ではあったが問題を感じていた。よって本論では, 以下のように投影性同一化を定義したい。

投影性同一化定義 ①投影性同一化そのものは, 自我による機制である。自己にとって脅威となる内的対象やその内的対象と関連する自己の一部を, 自分自身の表象から分裂させ, 無意識的に選択された外的対象に排出, 投影し, その部分を対象と同一化して, それを攻撃または支配する一連の適応/防衛機制。これは Ogden の言うところの第一位相と重複し, また既に投影者が, 被投影者を無意識的に選択している段階にある。

②投影者の機制としての投影性同一化によって, 被投影者が情緒的連結過程に組み込まれる。この Ogden の第二位相が成立するのには, 被投影者側の組み込まれようとする無意識的・主体的要因も想定される。そして情緒的連結過程への組み込みが成立し, 第三位相において被投影者が解毒処理に成功すれば, 投影者の心理的成長に, 失敗すれば投影者は病理的な対象関係の反復に陥り, また, 被投影者も病理的な対象関係の反復に巻き込まれる。

それでは, 愛着障害児が投影性同一化機制を頻用することについてはどう考えられるのだろうか。これについてはそもそも Bion (1959) が, 継続的に投影性同一化を行う事例によって指摘していることではあるが, Fonagy (2008, p97-98) が第一期の Klein 理論と第三期の Bion 理論を用いて明快に説明しているので, そちらを紹介したい。それによると, 良い養育とは乳児の心理学的経験を吸収し, 代謝された形で転送し, 乳児が統御できない感情をうまく調整してやるようなやり方で, 乳児に情緒的に, また身体的ケアを通じて応答し得る親の能力である。この能力は, Bion の言うところの α 機能であり, 先述のように, 愛着障害を形成する背景には養育者による投影性同一化を通じての情緒統御, ひいては, 安心感の供与の失敗が想定されるということになる。このため, 投影性同一化を用いた精神発達が阻害されており, 病理的な形で投影性同一化の使用に固着していると言える。

これらの理論から, 制度改正後, 愛着障害児が特別支援学校に増加し, 愛着障害児の投影性同一化を教師が受けざるを得なくなったことを問題状況の背景と仮定できそうである。

Ⅲ-3: 教師の攻撃性の蓄積と孤立の問題

さて, 事例の教師に見られた共通点からこの問題状況について描こう。まず, 第一に, 心理士の介入からも確認された攻撃性の蓄積についてである。蓄積してしまうのは, 攻撃性を自己内に保持できず排出してしまう児童生徒の投影性同一化機制 (Kernberg, 1987) を, 教師が解毒処理できずにいるためだと投影性同一化の観点から描けそうである。

しかし、教師たちの自己内の攻撃性を解毒処理するのが難しい理由が、個人や投影者との力動を越えて、教師を取り巻く状況、つまり教師文化の中にも理由がありそうである。この、教師にとっての攻撃性処理の難しさに関わる環境的問題については次稿に譲るとして、事例に見る攻撃性の取り扱ひの良き姿について指摘しておきたい。事例1で心理士の介入後、Z先生はA君に対して感じている怒りの気持ちを語り、その内容は周囲へのパラノイド、つまり、周りからどう思われているかという攻撃性の変形した形へと移っていった。これは、周囲に対してA君への怒りを言うのが難しいことを反映している。しかし、周りの教師たちが怒りを持つのは当然だと応じた結果、Z先生の気持ちはとても軽くなった。このポイントが示しているように、児童生徒の愚痴を言えるというのは投影性同一化を受けている教師にとって重要なことだと筆者は考える。つまり、悪態をつくことに自分自身が巻き込まれるのではなく、自己を整える技術として、教師仲間の中で意識的かつ主体的に愚痴を言うのである。少し周りの仲間に甘えて自分の荷下ろしに付き合ってもらい、すっきりした気持ちになったところで、子どもの前では子どもにしっかり向き合うという切り替えを意識的にするのだ。これは、はっきりと自分が教師集団との関係の中にあることと、子どもとの関係の中に対峙していることを区別することによって成り立つ。これはシステム論(von Bertalanffy, 1968)の観点からすると、バウンダリーという概念で説明されることであるが、この点については次稿以降にさらに焦点を当てたいと考える。

では次に、教師たちの孤立の問題に触れよう。ここまで論じてきたように、愛着障害児の投影性同一化に巻き込まれ、教師たちにとってそもそも難しい解毒処理に失敗すると、病理的な対象関係の反復が起こり、教師の巻き込まれが始まる。そして、A君とZ先生の事例のように周囲の教師たちも物理的にも心理的にも手出しができなくなったり、あるいは、BさんとX先生の事例のように、スケープゴート状態に陥ったりすることが起きるようだ。このように、病理的な対象関係の反復に巻き込まれたときに孤立することで、そこから抜け出ることが難しくなるのが問題状況の始まりであり、一方で、このポイントに介入することが臨床的に重要であると考えられる。というのも、先述の通り、投影性同一化を行う方にも恐らく巻き込まれる方にも無意識の成長欲求があるのだと考えられるためだ。この教師にとっての孤立は、児童生徒の側からすれば、二人きりになる、愛着形成のやり直しをしたい、という欲求が仮定できる。このポイントで教師がうまく働ければ、児童生徒は劇的に成長する可能性があるのだ。

両事例において心理士は攻撃性の処理を手伝った。その後、事例1でZ先生のほかの教師たちは、Z先生にA君を任せつつもZ先生を見守り、積極的に話を聞くようになっていった。事例2ではそれぞれが持っている攻撃性が集団内に保持される機会を心理士が作ることによって、Bさんとの力動が変化した。どちらも、孤立していた教師が、怒りを排出したのちに教師集団システムと相互作用をし始めることによって、生徒が変わったのである。このことから、筆者は、以下のようにこの力動を仮説的に描く。

被投影者である教師を、教師集団システムが解毒する。2者の病的な対象関係の反復を教師集団が包含すると、結果、連結に組み込まれているターゲット教師は容器 (container) を得る。そして、このターゲット教師—教師集団システムが健康に動き出すと、ターゲット教師は児童生徒の解毒と再取入れの過程を進めることができる。

このことから、表2に示した心理士の介入の共通点についても説明されたと見えよう。心理士は、いったんは病的対象関係に巻き込まれている教師の解毒処理を手伝う容器として働いたが、その後はその教師と彼を取り囲む教師システムの間、container-containedのシステムを作り、解毒処理のシステムが動き出すのを手伝った。そのことによって、間接的に生徒を変化させた。その後の心理士の仕事はこのシステムの点検とメンテナンスとなるであろう。

Ⅲ-4：相違点に見える検討ポイント

さて、ここまでの論でまだ十分に説明できないと思われる点がある。それは、相違点に描かれた、モヤモヤした何かが残ったことである。実際の介入時に、心理士はV先生とW先生について十分着目できていなかった。しかしこのように振り返ると、彼らもBさんとのやり取りの中で巻き込まれながら、何らかの役割を演じ、その中で投げ込まれている感情を否認していたと推測される。それが話し合いの際に不満等を言い合う中で、X先生、V先生、W先生それぞれが蓄積していた言葉にならない投影物が集団内に漂うことになったのではないだろうか。彼らは話し合いの後、Bさんから投げ込まれたものを集団で抱えたのではないかと筆者には感じられるのだ。これは、その介入後2日を経て起きた変化を加味すると、 α 化が時間経過とともに起きたと筆者には推測され、投影性同一化理論のBionの示した「夢想」の論と対応するものと考えられる。この点については、次稿以降でもさらに検討したいが、ここでは以下の点だけ指摘しておきたい。夢想とは先述の通り、受け取っている感情をゆっくりと処理する重要性を強調する用語とも言われるように、自分の中に起きている感情にすぐ意味づけをせず、漂わせておく時間空間を強調している。早い判断、実行の求められる学校現場で、よくわからない感情をモヤモヤと心のうちに漂わせておくという感情状態は避けられる傾向にあるが、この状態を「集団の夢想」と名付けることでモヤモヤした状態を維持することも重要であるという価値の転換が教師の内に起きることを望む。それにより、投影性同一化を受けた教師の早すぎる排出を防ぐことに繋がるのではないだろうか。

Ⅲ-5：仮説的理論モデルの構築

ここまでの理論的検討に基づき、特に3つの力動、すなわち、投影性同一化の本論での定義と、被投影者である教師を教師集団システムが解毒する力動、集団の夢想、を中心に、目的に述べた仮説的理論モデルを描く。ここまでの議論を反映させ、図1を修正したものとして図2を、また、この仮説的理論モデルの内容を説明するものとして、表7を示す。このモデルを愛着障害児対応教育

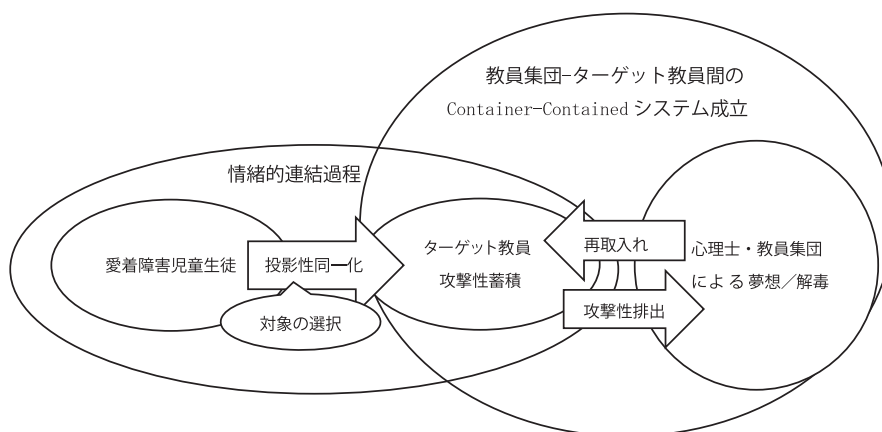


図 2 : EMADIS 仮説図

表 7 : EMADIS 仮説

第一段階：	本論に定義された投影性同一化を児童生徒が起こす。その投影性同一化の投影性同一化機制と、情緒的連結過程の始まり	本論に定義された投影性同一化を児童生徒が起こす。その投影性同一化の対象として選択されたターゲット教師が無意識的・主体的選択によって情緒的連結過程に組み込まれる。
第二段階：	ターゲット教師による解毒の失敗	ターゲット教師が解毒に成功すれば、児童生徒は再取り入れ、成長の道をたどるが、失敗すると病的対象関係の反復に陥り、児童生徒-ターゲット教師の連結が強烈になるため、教師は教師集団から孤立することになる。
介入：	教師集団内における Container-Contained システム作り	まず、ターゲット教師に蓄積されている攻撃性の排出、解毒、再取入れから始める。初期介入時はこれを心理士が請け負って構わないが、その後ターゲット教師と、彼を取り囲む教師集団の間に Container-Contained のシステムを作り、その働きが継続するよう心理士は集団に対して介入する。
第三段階：	二重の包含-容器システムの循環	図 2 に示されたような、ターゲット教師を中止とした二重の包含-容器システムが循環することによって、ターゲット教師の心理的成長、ひいては児童生徒の心理的成長が起きる。

モデル (EMADIS; Educational Model for Attachment Disorders in Special-needs School) と呼ぶことにする。

IV 結論

本論は、制度改正後に増加した問題状況への臨床的介入の指針となる理論モデルを構築することを目指した一連の研究の基盤となる基礎仮説を、パイロット事例に基づいて検討することを目的として論を進め、結果、図 2 の仮説的理論モデル図と表 7 のその説明を提示することができた。特に、臨床心理学的介入のポイントとしては、病的な投影性同一化に巻き込まれているターゲット教師

が、蓄積している攻撃性を包含する器としての教師集団を得られるようにすることを重要なポイントだと指摘した。

そして、以下の点については次項以降に検討を譲るものとされた。まず、教師に攻撃性が蓄積されるという問題が、教師文化という環境に起因している側面がある可能性、そして、システム論によるバウンダリーの視点によるモデルの精緻化、さらに、集団の夢想という現象についてである。これらの点を中心に引き続きモデルの精緻化を進め、教育的介入モデルの構築を目指していきたい。

文献

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, D., & Wall, S., *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Erlbaum, 1978.
- von Bertalanffy, L., *General systems theory: foundations, development, applications*. George Braziller, 1968.
- Bion, W. R., "Differentiation of the psychotic from the non-psychotic personalities". *International Journal of Psychoanalysis*, 38, 1957, 266-275.
- Bion, W. R., "Attacks of linking". *International Journal of Psychoanalysis*, 40, 1959, 308-315.
- Bion, W. R., "A Theory of thinking". *International Journal of Psychoanalysis*, 43, 1962, 306-310.
- Bowlby, J., *Child care and the growth of love*. Pelican, 1970, p. 12.
- 藤岡孝志「愛着臨床と子ども虐待」ミネルヴァ書房 2008.
- 川村良枝「擬似発達障害と心理療法」『聖学院大学論叢』25(1) 2012, 31-42.
- Fonagy, P., *Attachment theory and psychoanalysis*. Other Press, 2001. (P. フォナギー著 遠藤利彦・北山修監訳『愛着理論と精神分析』誠信書房 2008)
- Kernberg, O., "Projection and projective identification: developmental and clinical aspects". *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 35, 1987, 795-819.
- Klein, M., "Notes on some schizoid mechanisms". *International Journal of Psycho-Analysis*, 27, 1946, 99-110.
- 牧正興「愛着障害および発達障害の特別支援教育に関する一考察：反応性愛着障害（抑制型）の事例から」『福岡女学院大学大学院紀要：臨床心理学』4(1) 2007, 59-64.
- Sandler, J. *Projection, identification, projective identification*. International Universities Press, 1987, pp. 15-19.
- Ogden, T. H., "On Projective Identification". *International Journal of Psycho-Analysis*, 60, 1979, 357-373.
- Ogden, T. H., *The Matrix of the Mind: Object Relations and the Psychoanalytic Dialogue*. Jason Aronson, 1986, p. 154.
- Ogden, T. H., *The Primitive Edge of Experience*. Jason Aronson Inc., 1989.

Psychoanalytic Consideration of a Model for Clinical Intervention in the Confusion in Intellectual Special-needs Schools: Projective Identification by Attachment Disorders and Teachers' Isolation

Yoshie OHASHI

Abstract

After the revision of the service and supports system for children with disabilities in 2012, the number of students experiencing difficulty in forming a relationship increased in intellectual special-needs schools, and teachers' confusion when teaching and their mental health problems became conspicuous. This study intends to formulate a model that serves as a guide for clinical intervention regarding this situation. Accordingly, as the first study for a research series, the present study presents a hypothetic theoretical model based on two clinical cases. This model posits the following: 1) These students were supposed to be assessed for their attachment disorders. 2) Teachers who were linked to the mechanism of projective identification of these students accumulate aggression in his/her inner world and are involved in a pathological object relations pattern. They then get isolated from the team of teachers surrounding them. 3) It is possible to formulate an interactive system that enables both teachers and students with attachment disorder to become more mature by using the team of teachers as a container for both teachers to process and re-introject their aggression.

Key words: Intellectual special-needs school, Attachment disorders, Projective identification, Isolation, Psychoanalytic theory

Acknowledgment: This paper was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP17K18664 and the Bunkyo associations research grant program 2017.