

愛着障害児対応教育モデル仮説の再検討：困難児童生徒との関係性に影響を与える教師の精神内的要因

著者	大橋 良枝
雑誌名	聖学院大学論叢
巻	第31巻
号	第2号
ページ	1-17
発行年	2019-03-20
URL	http://doi.org/10.15052/00003524



〈原著論文〉

愛着障害児対応教育モデル仮説の再検討 ——困難児童生徒との関係性に影響を与える教師の精神的要因——

大橋 良枝

抄 録

知的障害特別支援学校に指導の難しい児童生徒が急増し、教師の指導上の混乱や精神健康上の問題が顕著となったのを受け、大橋（2017）は知的障害特別支援学校教師と、投影性同一化力動を頼用するため指導が困難である児童生徒との間に起きる問題力動を説明するモデル（EMADIS）を示した。しかし、このモデルは児童生徒の要因を中心に描いたものであり、また、教師の「頼れない／頼れない」文化からすると運用しにくい側面があった。そこで本研究では事例資料のKJ法による分析を通して、このような児童生徒との間で発達促進的な関係を持てるようになるための教師側の要因を抽出し、モデルを修正することを目的として検討が進められた。その結果、モデルに対応する【病理的対象関係の反復】【発達促進的關係】とその間をつなぐ【展開位相】のユニットが得られ、それらは考察から、コア概念「主体性の回復プロセス」と対応して【主体性の喪失】【主体性の回復】および【展開位相】とユニット名の修正がなされた。これはうつなどに陥り精神健康上の問題を来した状態から、指導の難しい児童生徒への教育において効力感を感じる状態までを一連のプロセスとして描いており、教師のメンタルヘルス問題への一助となる結果となった。

キーワード：知的特別支援学校、教師、EMADIS、投影性同一化、主体性

I はじめに⁽¹⁾

教師の精神健康の問題が指摘されるようになって久しい（真金，2012）。文科省の調査（2017）によれば、教職員の精神疾患による休職者数は平成10年には1715人であったが、平成20年に5400人となり、教師数全体が減少しているにもかかわらずその数は横ばいのままである。教師の精神健康の問題を引き起こすストレス源に関する研究は数多あるが、その中でも職場内人間関係に着目した研究は多い。答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（中教審第185号）によって打ち出された「チーム学校」は、教育現場のみならず広く知られるところだが、

これが打ち出された背景には学校現場の複雑化に加え、学校職場内人間関係の難しさという独特の学校文化の問題もあるだろう。というのも、職場内人間関係における孤立の問題は教師の社会では起こりやすいことのようなのだ。

例えば、中尾（2011）は経験年数に関わらず「できて当たり前」的に仕事をこなさねばならない環境について指摘しており、紅林（2007）によれば「教師は教師になったその日から、一人前の教師として子どもの前に立つことが期待される」のだという。また、草野（2017）は「一匹狼」型の教師が、P型リーダーシップ（三隅，1966）のあるカリスマ的教師として奉られる文化があることを指摘している。このような頼らないことを称賛する風潮は、教師が周囲に助けを求めることを難しくするものと推測する。教師の精神健康維持のためには同僚による支援が重要であることが指摘されている（中尾，2011；岡田・小野瀬・佐瀬・酒井，2013；竹内，2013）にもかかわらず、実際には教師にとって助けを求めることは大変困難なこと（片山，2017；紅林，2007；岡田ほか，2013）のようだ。

この教師の「頼らない／頼れない」学校文化は、例外なく特別支援学校にも影響を与えている。いや、特別支援学校では対象となる児童生徒が広範化した（大橋，2017）ために、周囲に「頼らざるを得ない」状況となった分、一層孤立の問題が先鋭化している。

大橋（2017）は、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、以前より広く児童生徒たちを受け入れるようになった結果、知的障害特別支援学校では激しい他害行為、収束しないパニック、一人の教員への執着といった、従来の児童生徒とは違う難しさを示す児童生徒が急増し、教師の指導上の混乱や精神健康の問題が顕著となっていることを指摘した。さらに、知的障害特別支援学校における自身の臨床心理士としての活動から得られた2つの事例を基盤に、知的障害特別支援学校における対応困難な児童生徒と教師の間に起きる問題力動を説明するモデルを描いた（Educational Model for Attachment Disorders in Special-needs school (EMADIS)；大橋，2017. Table 1, Figure 1）⁽²⁾。

このモデルは、上記のような指導の難しい児童生徒と教師の相互作用を「投影性同一化」によって説明し、病理の反復である出口のない相互作用から教師が抜け出し、児童生徒を発達させ得る相互作用に関係を転換させるために、協働者チームで抱えることが重要であることを示した。つまりこのモデルでも、教師のチーム作りが教師の精神健康維持のために重要だと考えているのである。しかし、「頼らない／頼れない」学校文化と、教師を孤立状態に導く投影性同一化力動の二重の影響から、病理的な対象関係反復に陥った教師の協働が困難を極めることは筆者の実感するところである。

ところで筆者は、EMADISを構築する際に用いた事例とは異なる事例で、この点に示唆を与えうると思われる事例に出会った。児童と教師集団が、強烈な愛着の病理を表す関係の反復状態にあったのだが、新年度を迎え担当教師集団が総入れ替えになって半年後、彼は劇的な成長を見せたので

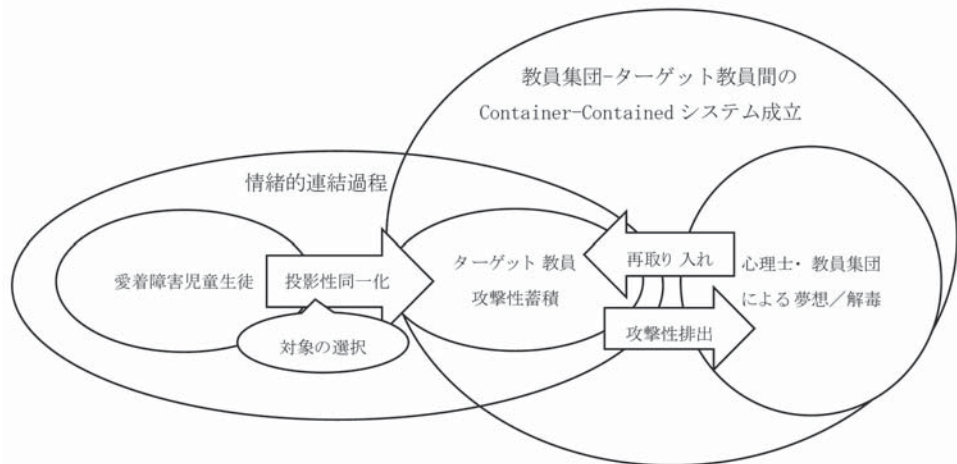


Figure 1 EMADIS (大橋, 2017)

Table 1 EMADIS (大橋 (2017) : 一部修正)

<p>第一段階： 投影性同一化機制と、情緒的連結過程の始まり</p>	<p>大橋 (2017) 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。</p>
<p>第二段階： ターゲット教師による解毒の失敗</p>	<p>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、失敗すると病理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。</p>
<p>介入： 教師集団内における Container-Contained システム作り</p>	<p>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、再取り入れから始める。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 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。</p>
<p>第三段階： 二重の Container-Contained システムの循環</p>	<p>上図に示されたような、ターゲット教師を中止とした二重の Container-Contained 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。これが発達促進的關係の成立である。</p>

ある。前年度教師集団は教員集団の協力が難しく、次年度教師集団は担任チームを中心に学年全体が協力体制をとれたことも明らかな違いであった。

EMADIS によると、投影性同一化を頻用する児童生徒との結びつきが形成されると、教師は自動的に病理的関係の反復に陥り、孤立するように説明されていた。これは、児童生徒から発せられる力動を中心にモデルを描いたためにそのような説明になってしまったわけだが、上記の事例は教師側の要因によっては病理的関係の反復に埋没することなく、発達促進的關係に移行できることを示唆している。これは、病理的関係に陥りやすい教師／発達促進的關係を形成しやすい「心情や態

度」に目を向ける必要性が示唆されていると言える。

そこで本研究は、この事例の検討を通して、知的障害特別支援学校教師が投影性同一化機制を類用する指導困難な児童生徒との間で発達促進的関係を持てるようになるための教師側の要因を抽出することと、それに基づいてEMADISを精緻化することを目的とする。この要因を抽出することは、教師のより健康な児童生徒に対する構えや態度への転換を促進するであろうし、また、教員間の協働あるいはチーム化を押し進める要因に光を当てることにもなるだろう。さらには、教師の精神健康問題への対応を施策化していく上でも有意義な知見を生むだろう。

Ⅱ 方法

研究協力者 知的障害特別支援学校生徒 A と担任を中心とした教員チーム。A と事例の概要を以下に示す。

男児 A (13歳 中学1年生) X-1年、特別支援教室から知的障害特別支援学校に家族の希望で転入。家族は父・母・兄。広汎性発達障害、ADHD、自閉症、中度知的障害の診断を受けており、精神障害者保健福祉手帳1級、療育手帳Bを取得。

家族と同居していた頃の A は、特に母親への暴言、暴力があり、また、リビングへの放尿や服のまま風呂に飛び込む等の行動を突発的にとっていた。それに対処できなかった両親は、A を小6時に知的障害者宿泊型入所施設に入所させた。A は家族とは3か月に1度程度の面会時(2時間未満)のみ会えるが、帰宅については両親が拒否的である。

A は特別支援学級在籍時も突然の暴力、暴言、奇声、他児への暴力の問題を見せた。特別支援学級の勧めと施設入所を機に、特別支援学校転入。担任は X 教諭(40代女性)だったが、X に対する暴力(ラジカセなど手あたり次第投げつける、唾を吐きつける、こぶしを挙げ脅すなど)、性的/卑猥な言葉かけから X は抑うつ状態に陥った。担任外の Y 教諭(40代女性)が対応したが、X と Y を中心とした教員間の人間関係の問題が大きくなり、双方ともに精神状態の悪化を来した。XY の精神状態のケアが優先され、A への XY による指導はストップすることが決まり、コーディネーターであった Z 教諭(30代男性)が A に付きっきりで対応することになった。

その後新年度になり、M 教諭(20代女性)と新たに着任した N 教諭(20代男性)が担任になった。M、N は落ち着いて指導に当たり、A も時折暴れることはあったが、M、N から無力感などが聞かれることはなかった。半年後には A は同学年生徒とのかかわりも可能となり、授業への取り組みも落ち着いたものになっていった。

心理士は A の担当教諭らが参加した連携会議に出席し、A の心理学的理解と各教師の教育技術の精度を上げる支援を行っていた。

本研究で用いるデータは、X、Y、Z、M、N の日誌、心理士やコーディネーターの A 及び教員

集団観察記録、連携会議の記録、上記教員たちのインタビューデータである。

倫理的配慮 上記5名の教員及び彼らが所属する学校の校長、Aの保護者のそれぞれに対し、研究目的と方法、匿名性に関わる情報処理方法について個別に直接説明を行った。また、研究に協力しないことで、教員などの対象者に不利益が生じないことも説明し、研究開始後の協力を止める方法についても説明した。また本稿完成時に、校長、上記教員及びAの保護者に本稿を提示し、開示の許諾を得た。これらの手続きは、聖学院大学研究倫理委員会による承認を受けて実施された(第2016-07b号)。

分析 KJ法を用いた。事例研究法を用いなかったのは、事例の介入者でありEMADISを構成した筆者が、データと一定の距離をとりながらナイーブにデータにあたることで、1つの解釈に留まらず様々な可能性を検討できるのではないかと考えたためである。また、教師の側の要因を抽出することが一義的な目的であるのと、さらに、プロセス性のある図解化へと発展させることも狙って、本研究ではKJ法を採用した。手続きとしては、まず、「Aに関与しているX・Y・Z・M・Nの、Aへの指導にまつわる態度、認知、情動が描かれている」と思われる切片を取り出し、コード化した。その後、コードを階層的カテゴリーに収束させグループ編成を行った。その後、図解化、叙述化した。

Ⅲ 結果

先述の分析によって、213の切片にコードがあてられ、カテゴリーがまとめられた。ほとんどXYZのデータから成り立つカテゴリー、MNのデータから成り立つカテゴリー、両者が混在するカテゴリーという大きなまとまりが見いだされ、その内容から、Table1に示されている、「病理的対象関係の反復(XYZデータ)」「発達促進的關係(MNデータ)」その移行期である「展開位相」と位置付け、ユニット名とした(Table2)。以下、ユニット名は【 】で、カテゴリー名は『 』、サブカテゴリー名は〈 〉で示しながら、それぞれのカテゴリーの説明を記す。その際、該当する切片を「 」で示している。

【病理的対象関係の反復】 このユニットは『受身』と『孤立』の2つのカテゴリーから成っていた。『受身』は、「心理士に言われた通りやっただけど効果がなかった(と報告したきり自分で対処法を考えようとしなさい)」や「学年が無事になるのを待つだけ」といった発言などのように、自分で考えて行動することを止めてしまっている〈受け身な取り組み〉、「(Aが)前触れなく突発的に攻撃してしまうので止めようがない」のように、児童生徒の行動に後追いで対応したり、「(Aに)嫌悪感を持たざるを得ない」という発言に見られるように児童生徒に対する感情をコントロールできなくなる〈児童生徒に振り回される〉、そして「(特にそういう申し合わせがあったわけではなく、打つ手がないために、)教員に対する暴言に対しては、なるべく無表情、無反応にするようにして

Table 2 事例データから得られたカテゴリーとサブカテゴリー

EMADIS 対応 ユニット名	ユニット名	カテゴリー	サブカテゴリー	
病理的対象関係 の反復	主体性の 喪失	受身	受け身な取り組み	
			児童生徒に振り回される	
			場当たりの対処	
		孤立	児童生徒への被害妄想	
			同僚への被害妄想	
展開位相	展開位相	孤立とネガティブ 思考の反復からの 脱却	困っていることを口にする	
			周囲の存在に気づく	
			楽観的になる	
			児童生徒について深く理解 しようとする	
発達促進的関係 の展開	主体性の 回復	能動的な仮説検証 過程	状況の俯瞰的把握（観る）	精神的
				外的
			今ここで選択される対処法 (介入する)	生身の個人の活用
				技術の活用
		現実感に支えられ た効力感	腑に落ちる	
			児童生徒の変化を喜ぶ	
			待つ	
		学級の中の一児 童・一生徒として 見る	学級集団への介入	

いるが、それでもしつこくせまるのでなかなかうまく対応できない」という報告や、「とりあえず距離をとった」という発言などに見られるような〈場当たりの対処〉の3つのサブカテゴリーから成っていた。

また『孤立』は、「私が怖がっているのを分かっているから、ますます私のことを弱いと思って私に暴言暴力を振るってくるのだと思う」といった発言に見られる、〈児童生徒に対する被害妄想〉、つまり、自分の無力感や不安感、怒りを児童生徒に投射して被害的な位置をとるものと、「〇〇先生は私のことを担任のくせにAの対応ができないで、と思っている」や「誰も助けに入りたくないですよ、Aだもん」といった発言に見られる、〈同僚への被害妄想〉、すなわち、自分の不安、無力感、助けてくれない怒りや依存心の満たされなさを投射して、被害的な位置をとるものの2つのサブカテゴリーから成っていた。

【展開位相】 このユニットは『孤立とネガティブ思考の反復からの脱却』の1カテゴリーから成っており、「どういう方策とったらいいかわかってなくて、……全然分からないと言ってみた、辛いから助けてって言うのは本当に難しいんだけど、大変でしょうと言われて、はい、って」といった発言などに表れている〈困っていることを口にする〉、「言えば助けてくれるんだって気づけたのは大きい」や、「大変そうだなって見ててくれたんだなって」といった発言に見られる、孤立無援なのではなく、周囲に同僚がいたことに気づく〈周囲の存在に気づく〉、また、「(Aの指導中に)骨折したことは別にそんなに大変じゃない、どうしたらいいかわからない方が大変。今は何とか感じるから楽です」といった、現実的に児童生徒が変化したわけでもないが、指導に対して希望をもって前向きになっている〈楽観的になる〉、「はじめはAを中心に、その根源はどこなのか探ってた。引き継ぎのところで、根源についての申し送りみたいなのが、まだまだこれじゃ薄いかな、っていう感じがあつて。とりあえずでも、前の学年の先生から、言われてることを整理する、わたしの中で整理する必要があるかな、で、前の先生はこういう方法とってたけど、もしかしたら理由はこうじゃないかもしれない」や「もしかして荒れる前に何かあるじゃないかって過去の日誌や連絡帳を全部調べたんです。そしたらやっぱりあった」といった〈児童生徒について深く理解しようとする〉の、4つのサブカテゴリーから成っていた。

【発達促進的関係の展開】 このユニットは『能動的な仮説検証過程』『現実感に支えられた効力感』『学級の中の一児童・一生徒として見る』の3カテゴリーから成っていた。

『能動的な仮説検証過程』は、〈状況の俯瞰的把握；精神的〉〈状況の俯瞰的把握：外的〉〈今ここで選択される対処法：生身の個人の活用〉〈今ここで選択される対処法：技術の活用〉〈今ここで選択される対処法：チームの活用〉の5つのサブカテゴリーから成っていた。それぞれのサブカテゴリーにあたる切片の具体例としては、〈状況の俯瞰的把握；精神的〉は「ずっと一緒にいると自分が煮詰まってくるという心がどんどん狭くなっちゃって、そうなったら〇〇先生にちょっといいですか、って変わってもらったり」という発言などが挙げられる。これはつまり、自分の内的な状態を、その時々々の指導方針を決定するデータとしているということである。また、〈状況の俯瞰的把握：外的〉は「(親と再会したが、ずっと親が帰ってしまった後、教師に暴力行為をし、トイレに駆け込み、トイレで便器の水を頭からかぶったり、ホースで水をあちこちに撒き出したAに対応した時、荒れても)仕方がないだろうな、と思ったんですよね。でも、僕を見るとエスカレーターしてしまうだろうから、僕はトイレの外で様子を伺って、少し静かになったと思ったらトイレに入って。泣いてたんで、辛いんだろうなって思って声を掛けました」という発言などが該当しており、その前に起きた様々な出来事や、積み重ねてきた児童生徒の理解と目の前の児童生徒の状態の因果関係を考え、今日の目の前の児童生徒の状態を把握していくものである。〈今ここで選択される対処法：生身の個人の活用〉は、「自分がAの担当だって覚悟してますから、いざとなったら僕が壁にならなくちゃいけない」という発言のように、生身の人間としてのかかわりが必要だと思ふとき

にはそのように対処しようとするものであり、〈今ここで選択される対処法：技術の活用〉は、「情動の発達を進めるために、イライラモード、ゆったりモードとかモードをいくつか絵にして、メーターを作った。それで、今自分がどんな状態なのか表現させる習慣を作った」という記録に見られるように、これまで持っている教育技術を応用してその児童生徒の状態に適していると思われる技術を、時にはオーダーメイドで作り、用いたことが例として挙げられる。そして、〈今ここで選択される対処法：チームの活用〉は、「隣のクラスの、▽▽先生と◎◎先生、こっちの状況が大変だと向こうの教室に、A以外の子を避難させてくれたりとか、こっちがAくんにつきっきりで抜けてしまったりすると、気にかけて見に来てくれたりとか、お願いしていました」という発言などに見られるように、児童生徒の情報を共有しておいた上で、必要に応じて助けを求める例が該当した。

『現実感に支えられた効力感』は、3つのサブカテゴリーから成っていた。〈腑に落ちる〉は、「ああ、こういうことなんだ、って分かった感じがあって、それからは楽です」といった、現実的な経験に基づいた、いわゆる「Aha」体験が当てはまる。また、「(Aが全校での集会に参加する姿を見て)それ見た瞬間に、もう、こみあげてくるものがあって、すごいなあって思って」といった、心から児童生徒の変化成長を喜んでいる〈児童生徒の変化を喜ぶ〉、「ちょっとイライラしても、爆発するんじゃないかと不安になるんじゃなくて、大丈夫だろうって思える」といった、様子を見ていられるようになる、〈待つ〉から成っていた。

そして『学級の中の一児童・一生徒として見る』は「B君(同学年児童)もAを怖がってるけど、あれはやりすぎ。B君にとってもAとやりあって成長できる部分がある」や「Aのことは別に、それより、Aに隠れてたけど、CさんやD君(同じクラスの児童)も結構問題。子ども同士の関係を動かしてみてもどうやれるか」といった発言などに見られる、対応の困難な児童生徒だけに着目するのではなく、彼らを学級の1人の構成員として俯瞰できるようになる〈学級集団への介入〉から成っていた。また、これらのカテゴリーの関係性を図解化したものがFigure2である。さらに、Figure 2を叙述化したものを以下に示す。

叙述 【病理的対象関係の反復】状態に陥っている教師は、『受身』な状態、つまり、自分で考えて行動することを止めてしまっている〈受身的な取り組み〉の結果、児童生徒の行動に後追いで対応する〈児童生徒に振り回される〉状態や、〈場当たりのな対処〉を行ってしまうために、結果、自信を失っていったり自分を責めたり、周りからの評価におびえるようになったりしていく状態に陥る。それが、〈児童生徒への被害妄想〉や〈同僚への被害妄想〉といったものとして体験され、『孤立』感を深めていく。しかし、〈困っていることを口にする〉ことができると、「それまで思っていた、孤立無援な状態と違った」と心が緩み〈周囲の存在に気づく〉体験をし、〈楽観的になる〉ことができる。すると、〈児童生徒について深く理解しよう〉という関心に従った能動的で主体的な態度が賦活する。このような【『孤立とネガティブ思考の反復からの脱却』が起きる【展開位相】を経て、【発達促進的関係の展開】が起きる。ここでは〈児童生徒について深く理解しようとする

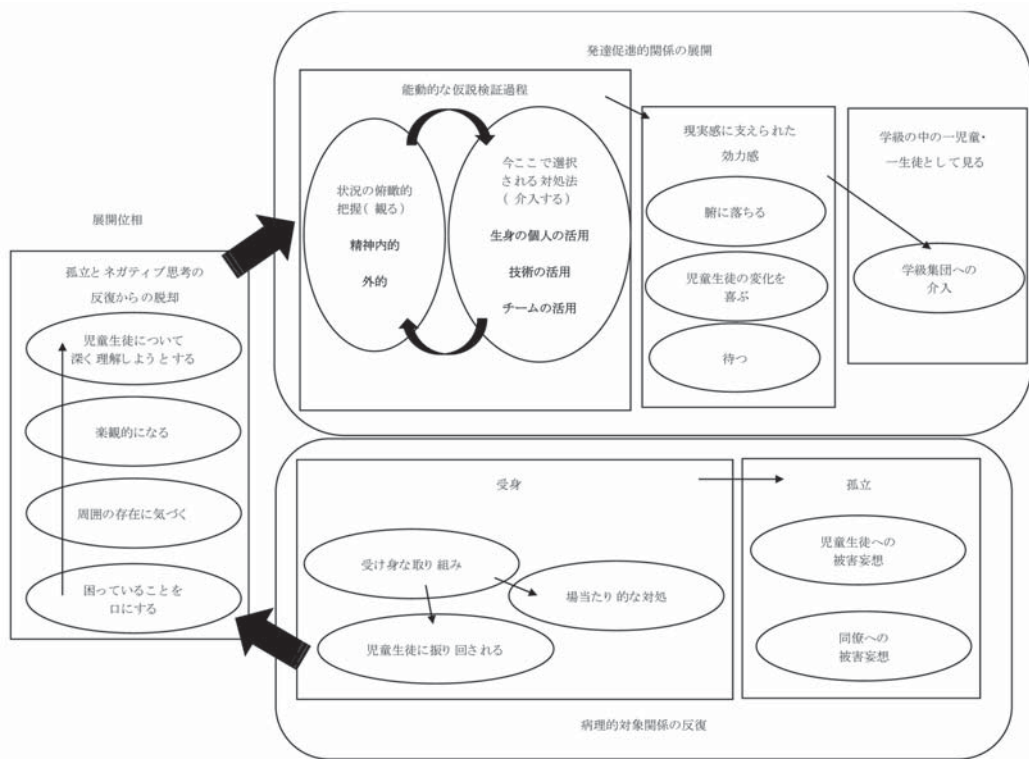


Figure 2 結果図

態度が、『状況の俯瞰的把握』すなわち、今ここの児童生徒の〈外的〉状況を観ることや、その児童生徒に対峙している自分自身の〈精神的〉状態の把握を可能にし、これらの今この瞬間のデータに基づいて、最善と思われる『今ここで選択される対処法』によって介入することにつながる。その介入方法は、教師という〈生身の個人の活用〉といった、覚悟を決めた体当たりのものもあるし、これまで学んできた教育〈技術の活用〉をすることも、また助けを求めて〈チームの活用〉をすることもある。また、その介入結果をまた観ることで、次の介入方法を産み出す、いわば『能動的な仮説検証過程』が展開すると、児童生徒について、ああ、こういうことか、と〈腑に落ちる〉体験が起き、同時に児童生徒の小さな成長も把握できるようになるため、頻繁に〈児童生徒の変化を喜ぶ〉ことができるようになる。また、児童生徒に対しての信頼感や、自分への効力感が増すために、児童生徒を〈待つ〉こともできるようになる。このような、『能動的な仮説検証過程』によって児童生徒への信頼感や自分への効力感が現実的なものとなり、『現実感に支えられた効力感』は高まっていく。すると、学級内の他の児童生徒にも目が向くようになり、問題視していた児童生徒を『学級の中の一児童・一生徒として見る』ことが可能となる。そうすると、友人関係や、クラス単位での活動を利用して、それぞれの児童生徒を成長させるような計画を立てるなど〈学級集団への介入〉を楽しみながら主体的に計画実行するようになり、ますます効力感が高まる。

IV 考察

1. 個人要因の抽出：主体性の回復と展開

本研究は第一に、投影性同一化を頻用するために対応困難となる児童生徒との発達促進的関係を、知的障害特別支援学校教師が持てるようになるための教師要因を抽出することを目的として行われた。そして、病理的対象関係、展開位相、発達促進的関係の展開プロセスに並行して、受身的で自己コントロールを手放した状態から、能動的に問題解決に向かう態度の変化が見いだされた。これは言い換えれば主体性の回復ということになるのではないだろうか。つまり、内的及び外的な根拠に基づいて他者の判断や見解を参考にしたとしても、それを鵜呑みにするのではなく意識的に自ら吟味し、確かにそうだと認める（上地、2015、p28）態度が回復し、その結果、問題解決的に動けるようになるということである。そこで、各ユニットを経るに従って、教師の態度や体験にどのような転換が起きていたのか、「主体性」の観点を軸として以下に検討を進めていく。

【病理的対象関係】 ユニットに見られた受身的態度 EMADISに従うなら、このユニットは病理的対象関係が反復されている状態、つまり、児童生徒から投げ込まれた虐待的な親や虐待される無力な子供といった児童生徒の内的表象に、教師自身が同一化している状態であり、児童生徒の内的対象関係の反復に埋没している状態である。他者の内的世界に同一化して巻き込まれ、無意識や集団力動に支配されているという意味においても、「主体性」を失った状態と言い得る。

また、『受身』において、自分で考えて行動することを止めてしまっている〈受け身な取り組み〉という態度が〈児童に振り回される〉ことや、うまくいくはずのない〈場当たりのな対処〉という行動結果をもたらすことが示されたが、これは考えることを止めるがゆえに失敗体験を積み重ねるプロセスを示している。失敗を重ねるからこそ、自尊心が下がり、助けてほしいとも自分には助けてもらわぬ価値がないと思ったりする。こうなると、周りの目が気になり、ますます助けを求めることは困難になり、『孤立』感は募っていくだろう。佐瀬（岡田ほか、2013）は、教師が一人で抱え込むようになると、他人と自分を比べて深みにはまってしまうと述べているが、このような他者の目を気にして孤立していく状態は教師にとってなじみのあるものようである。こうして、仕事に対する自信も対人関係に対する信頼も傷つけられた状態が続けば精神健康が悪化するのも理解できる。このように見ると、主体性を失うからこそ、転がり落ちるように精神健康上の問題が起きるのだと言えるだろう。

【展開位相】 ユニットに見られた変化 このユニットは、1 カテゴリー4 サブカテゴリーから成っていたが、叙述にも示したようにサブカテゴリー間の順序性が想定されていた。

1つ目の〈困っていることを口にする〉は、EMADISでは「攻撃性排出」にあたるだろう。「攻撃性排出」という用語の選択は、大橋（2017）の2事例において見られた現象からのものであり、さ

らに臨床的介入技術の視点が反映した記述であるが、投影性同一化理論に基づくのなら、 β 要素の排出、つまり「感覚印象のまま“消化”され難い（福本，2007）」要素を、個人の欲求不満耐性の脆弱さゆえに心の中に保持しておくのが困難となり、「排泄（Bion, 1984/1999, p25）」のやり方で投影性同一化を通して自己外に投げ込まれる現象に当たる。本研究で得られた結果とこの記述は概ね一致するが、異なる部分もある。筆者はここで得られた〈困っていることを口にする〉というのは、大橋（2017）の事例に見られるような、いわゆる β 要素の「排泄」のように、行動化的で、訴えもはっきりしない、幼児の駄々こねのようなものでもいいし、本研究データで見られたような「全然わからないって言うてみた」というような、まとまりのある訴えでもよいと考える。ともかく、「困っている」感覚、「助けてほしい」感覚が、怒り、無力感、嫌悪感、自責感、依存心、どんな形をとっていてもよいから、教師の口からこぼれる言葉の上にとっかりと情緒として乗っている、ということが重要なのだろう。つまり、実感ある言葉が発せられることが重要であるということだ。

そして、その口から零れ落ちた言葉を、誰かが受けてくれたなら、たとえ具体的な解決を周囲がもたらしてくれなくとも、データに見られたように、「あ、思ってたのと違った。もっと孤立無援な感じがしたけれど、そうでもなかった」と緩むような感覚を得ることができるようだ。これが、〈周囲の存在に気づく〉である。先ほど、【病理的対象関係】ユニットの説明において、主体性を失った教師が孤立し、精神健康に悪影響を受けるプロセスを示した。この脱却しがたい主体性を失った孤立状態から抜け出る分水嶺が、この体験の中にあると考えられる。この点についてもう少し掘り下げて考えてみたい。

少し体験的記述になるが、【病理的対象関係】ユニットにあったような精神状態から抜け出る際に、「なあんだ」というような緊張が緩む感覚を伴うのではないかと推察する。〈周囲の存在に気づく〉に該当する切片を語ってくれた教師たちは、苦笑しながら、なんだ、こんなことだったのか、という様子であった。それを見ていた筆者は、怖がっていた幽霊が柳だ気づいた時の苦笑に隠れているホッとする感覚を連想した。つまり、安心感がそこにあるのを感じ取ったのである。

そして、この安心感はある種の楽観性の取戻しに寄与するのではないかと考える。なあんだ、こんなことだったのか、という時に取り戻す、気が大きくなる感じは、経験的に覚えのあることではないだろうか。このように改めて記述してみると、〈周囲の存在に気づく〉時に、実は安心感の取戻しが起きており、安心を感じることを契機に、無意識や集団力動に支配され我を失ったような状態である【病理的対象関係】の反復状態から、現実感覚の取り戻しに至り、安心から〈楽観的になる〉こともまた起きるといふことなのだと思える。この点については理論やさらなるデータを用いて整理する必要がある。

さてこの後、〈児童生徒について深く理解しよう〉という態度への発展が分析から示された。本研究の研究協力者は基本的に皆、教師としての理想や教育への情熱を持って特別支援学校教師になった人たちだった。また、それぞれの教師たちは、集団でのミーティングだけでなく、個別に心

理士に頻繁に質問やコミュニケーションを投げかけてくれる、心理士に親しさを感じてくれている人たちでもあった。こういった教師個人の特徴と、教師と心理士の関係性についての特徴を挙げるだけでも、一般的に、〈楽観的になる〉ことの後、他の要因なしに〈児童生徒について深く理解しよう〉と展開するのかどうか疑わしい。さらに、〈児童生徒について深く理解しよう〉という態度への発展は、主体性の取戻しという文脈において非常に重要な展開である。よって、この〈楽観的になる〉から〈児童生徒について深く理解しよう〉とする態度への展開についてはさらなる検討が必要と思われるが、今回は、〈楽観的になる〉となぜ〈児童生徒について深く理解しよう〉とできるようになるのかについてという点についてのみ考えたい。

〈楽観的になる〉の例として「(Aの指導中に)骨折したことは別にそんなに大変じゃない、どうしたらいいかわからない方が大変。今は何とかなる感じがしているから楽です」という語りが挙げられたが、まずこの語りを使って考えてみたい。【病理的対象関係】の反復状態にある者が骨折したとすれば、Aから受けた危害か、危害を受けた自分に注意が焦点化されるものと推測する。つまり、「ほら、骨折なんてしてしまった！ やはりAは危険な生徒だ。私はつらい！」という考えが支配的になるだろうと思われる。【病理的対象関係】の中にある時は、すでに先入観ができあがっている加害者Aと被害者教師といった加害—被害、支配—被支配といった構図に当てはまる出来事ばかり着目し、無力感を増幅させるだろう。

しかしこの語りを示した教師は、骨折までして恐らくその突発的な暴力に対して対処できなかったのだろうにもかかわらず、骨折したのを忘れていたという楽観的な状態であった。加えて、どうしたらいいのかわからない方が大変、と、出来事の因果関係について理解できていれば大変ではないのだ、と、その因果関係に関心をもって指導していることを語っていた。おそらく楽観的になっている時点で、先入観から自由になった原因帰属、つまり主体的な思考過程(=主体性)が起動しているのだろう。それゆえに児童生徒への先入観から自由になると、「思っていたのと違うかもしれない」といった固定化された原因帰属への疑問視や、「もっと知りたい、わかりたい」という児童生徒に対する関心の高まりが起き、〈児童生徒について深く理解しよう〉という行動につながるのだろう。

先述のように、実際に行動に移る際に、もともとの仕事への情熱の有無や、心理士の内省的態度への同一化など、促進要因はいくつかあると思われるが、上記のような過程を経て、〈楽観的になる〉と〈児童生徒について深く理解しよう〉と思えるようになるのだろう。

【発達促進的関係の展開プロセス】にいられた問題解決に向かう態度 このユニットにおける教師は、一貫して教室の運営への主体的、能動的態度を維持していることが特徴的である。まず、『能動的な仮説検証過程』であるが、これはまさにアセスメントと言われるものである。教師からすると「見通し」という言葉がわかりやすいだろうか。

現場にいると、申し送りあるいは前評判や診断結果を受けて、その先入観に従って子どもを評価

し、目の前の子どもをよく見ようとしていない状態を多々見受ける。これは、教育現場だけでなく、臨床心理の現場であっても、医療の現場であっても同じことが起きていると筆者は危惧している。実際に介入者（教師、心理士、そのほか対人援助職者）が目の前の子どもに良い影響を与えたいと思うのであれば、介入者自身と子どもの関係の文脈抜きに子どもの変化はあり得ないのだから、申し送りや診断は一つの情報として、介入者が目の前で起きていることを観て仮説を構成し、その仮説に基づいて介入し、その結果をまた観て仮説を修正展開していくこと抜きに意味のある介入をすることは難しい。先に、主体性の定義を「内的及び外的な根拠に基づいて、他者の判断や見解を参考にしたとしても、それを鵜呑みにするのではなく、意識的に自ら吟味し、確かにそうだと是認する態度」と記述したが、アセスメント過程はこの主体的態度なしには成立し得ないことがわかるだろう。よって、ここでは、主体性が回復したがゆえに、対人援助職において求められるアセスメント過程が動き出した、と考えられる。

もう一つ注目したい点は、〈状況の俯瞰的把握：内的〉すなわち、教師自身の精神内的体験を観ることに基づくアセスメントである。精神分析的立場や、愛着療法などのエナクトメントを重要視する心理療法においては心理療法家の内省を重要なデータと考えることに馴染みがあるが、必ずしも教師（あるいはほかの対人援助職）にとっては馴染みあるものではない。しかし、主体性を取り戻すことは、すなわち、自ら吟味することであり、その過程において自己の感覚や体験にアクセスしないことは到底考えられない。主体性を軸とする意味でも、改めてここで、精神内的体験を観るということの重要性を強調しておきたい。

そして、自己関与感覚をはっきり持てる仮説検証的な過程を経験することによって、教師自身の現実感に支えられた見通しが磨かれていくということになるのだろう。それが地に足の着いた真の自信、効力感につながり、児童へも自分にも信頼を深めていくことに通ずる。確固たる信頼感に基づいて、視野が広がり、介入も学級集団全体へと広がっていくのだろう。

ここまで3つのユニットにおける教師の態度の変化を示した。これをまとめると、我を失った状態にいた教師が困り感を口にするすることで、それを受けてくれる他者の存在に気づき安心感が得られる。そうして楽観的な感覚を得て、児童生徒への関心を取り戻した教師が、良いアセスメントサイクルを通して現実的な自己効力感を積み重ねていく、という、主体性の回復プロセスと言えるだろう。

またこの叙述より、「受身から能動という主体性の回復プロセス」が、この図全体の中核となる概念であると思われた。そこで【病理的対象関係の反復】【展開位相】【発達促進的關係の展開】というユニット名を、本研究の分析を通して新たに抽出されたユニットとして【主体性の喪失】【展開位相】【主体性の回復】と命名し直した（Table 2）。

2. EMADISの精緻化

本研究の二つ目の目的である、EMADISの精緻化について考察する。EMADISは、困難な児童生徒との間で起きている事象を投影同一化という観点で理解したことで、なぜこういった児童生徒との間で行き詰まりが起きるのか、そしてその打開の見通しはどういったものか、について示唆を与えた。しかし、EMADISは児童生徒の要因を軸にした教師との関係性の描きが軸であったため、教師自身がどういった工夫をすればよいのか、教師による統制可能性についての示唆が弱かった。本研究で教師の個人要因、すなわち主体性の喪失と回復を軸にしたことで、教師側の統制可能性を付記することができた。

筆者はこの研究が教師のメンタルヘルス問題の打開策に発展することを期待している。大橋(2017)にも本研究にも示されたように、孤立状態はうつなどの精神健康の問題につながる。しかし、教師たちの協働が、うつなどの精神疾患の防止以上に、彼らの有能感や効力感に基づいた良い教育活動を促進することこそが、真のメンタルヘルス向上と言えるのではないだろうか。本研究では、うつ状態から効力感までを一連のプロセスの中に描いた。そして、その一連のプロセスにおける変数として「主体性」を抽出した。チームや協働は、いわばその主体性を回復させるための媒介であった。このように、知的障害特別支援学校における指導困難な児童生徒への対応という文脈の中で、チームあるいは協働、孤立(ひいては、うつ状態)、主体性、効力感という変数が因果関係的に位置づけられ、それがメンタルヘルス問題を説明しようと理解されたことは意味深いと考える。

3. 「頼らない／頼れない」教師文化の中での運用

「はじめに」にも示したが、教師の「頼らない／頼れない」文化の中で、EMADISを運用することは困難を伴う。教師にとって不満を述べたり、助けを求めたりすることも簡単ではないのに、攻撃性を排出するなど当然困難なのだ。また、チーム化することがそもそも難しいと考えられているのに、教師集団がターゲット教員を抱えるべくチームになるということも簡単ではない。そのために、本研究は教師側の立場に視点を移して、彼らの体験プロセスを図示した。そして、一貫して描かれている概念として「主体性」を指摘した。筆者個人の見解ではあるが、教師にとって能動性や主体性への親和性は高いように思う。先に述べた、P型リーダーシップへの憧れや、新任でも一人前の教師として児童生徒の前に立つことが求められるというのは、そのことと表裏の関係にあるのだろう。筆者が教師たちとの臨床の中で聞いた言葉の中で、こんな印象深い語りがあった—自分がやっているって感覚にアスリートのようにこだわって、弱音を吐けない—筆者はこの言葉の中に、頼って主体性や能動性を失う恐れや、効力感を得られないことへの恐れを感じた。

この点については、厳格な「べき論」に要請された主体性と、内発的な主体性を区別することが重要だと考える。つまり、「主体的であらねばならない、主体的でなければ価値がない、罰せられる」「理想的な主体性」といった自分の外にある主体性ではなく、自分の内側に感じられる主体性が重

要だということだ。私たちは主体性を見失ってしまうことは、多々ある。本研究の教師たちは児童生徒との関係や学校という文化の要因など難しい状況の中で主体性を失ってしまった。その時に、主体性を失っている自分を恥じたり、罰したりするのではなく、内的な主体性を回復するための手段として周囲の人間を「使う」という感覚に慣れることが助けになるのではないだろうか。つまり、頼り上手になる、ということだ。主体性を失っても、周りに人がいるということに気づくことで、孤立無援であるというある種妄想的な状態から脱却し、主体性を回復することができる。頼ることは主体性を失うことではなく、主体性を取り戻すことなのである。

V. 課題と展望

考察にも示したが、本研究は5名の研究協力者たちのデータに基づいたものである。そのため、本研究で示されたプロセス図等がより広い範囲で運用できるものとなるよう、今後数量的研究への展開が望まれる。あるいは、本研究を応用してくれる可能性のある方たち、例えば、知的障害特別支援学校の教員やスクールカウンセラー、ひいては、対人支援領域においてこのモデルの援用可能性を感じた方たちが、このモデルの修正加筆を行ってくれる可能性にも期待したい。そして願わくば、特別支援教師たちが本モデルを見て、孤立に陥っても抜け出せる可能性があるのだと希望を持つこと、ひいては、難しい子供たちを成長させる力があるのだと自信と喜びを取り戻すことにつながることを望む。

注

- (1) 謝辞 協力して下さった知的障害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。
- (2) 大橋 (2017) は、上述の児童生徒を精神分析理論や愛着理論に基づいて愛着障害児と同定して議論を進めている。そのため、大橋 (2017) には愛着障害児という用語が示されているが、EMADIS は愛着障害を越えて、何らかの不適切な養育体験や外傷を抱えた児童生徒の臨床にもすでに応用されている。このような理論の応用範囲の拡張を意図して、特に何らかの安全感の傷つきを抱えるがゆえに、「投影性同一化に依存する児童生徒」とモデルの適応範囲を拡張していこうと考えている。

文献

- Bion, W. R., *Seven servants: learning from experience and element of psychoanalysis*. New York, Jason Aronson, 1984. (W. R. ビオン著 福本修訳、『精神分析の方法 (1) セブン・サーヴァンツ (りぶらりあ選書)』法政大学出版 1999).
- 福本 修. 「外傷を巡る言葉: 「その戦いからの放免は存在しない」: ビオンの人生とその精神分析理論」『日本病跡学雑誌』73, 2007, 4-14.
- 片山紀子. 「どうしたらチームになれるのか (特集 学校がチームになるための生徒指導体制)」『月刊生徒指導』11月号』2017, 14-17.
- 上地雄一郎. 『メンタライジング・アプローチ入門: 愛着理論を生かす心理療法』. 北大路書房 2015,

p. 28.

草野 剛. 「「一匹狼」の先生をどう巻き込むか：教師間の人間関係スキルアップ（特集 学校がチームになるための生徒指導体制）」『月刊生徒指導, 11月号』2017, 22-25.

紅林伸幸. 「協働の同僚性としての《チーム》：学校臨床社会学から」『教育学研究』74(2), 2007, 174-188.

真金薫子. 「教師のメンタルヘルスケア」『日本医事新報』4591, 2012, 81-85.

三隅二不二. 『新しいリーダーシップ—集団指導の行動科学』ダイヤモンド社 1966.

文部科学省「平成28年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」〈www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1399577.htm〉2017. (2018年4月17日確認)

中尾剛久. 「教師の抑うつ症状と職業性ストレスの関連について」『阪市医誌』60(1-2), 2011, 9-16.

岡田聡子・小野瀬勇一・佐瀬順一・酒井洋子. 「教師のメンタルヘルス・職場環境：座談会 生徒だけでなく先生同士のことも見つめて」『月刊生徒指導, 9月号』2013, 10-15.

大橋良枝. 「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—」『聖学院大学論叢』30(1), 2017, 65-81.

竹内和雄. 「学校教員のメンタルヘルスの危機：危ないのは若手教員だけではない! (特集 職員室のメンタルヘルス)」『月刊生徒指導, 9月号』2013, 18-21.

Reconsideration of the EMADIS: Contribution of Teachers' Psychological Factors to Relationships with Difficult Students

Yoshie OHASHI

Abstract

This study presents the Educational Model for Attachment Disorders in Special-Needs Schools (EMADIS) to explain the dynamics of issues arising between teachers at intellectual special-needs school where there are also students who are difficult to deal with because of their (the students') frequent use of projective identification. The purpose of this study was to extract factors from data produced by teachers to create a relationship with such students such that it promotes development, through the analysis of case materials by using the KJ method, and to modify the model. This study produced the units "repetition of pathological object relationship," "development-promoting relationship," and "expansion phase," the last of which connects the former two. Through discussion, the names of the units were corrected to "the loss of the sense of ownership," "the recovery of the sense of ownership," and "the expansion phase." These names corresponded to the core concept, which was termed "the recovery of the sense of ownership." Because this model derives a series of processes from a condition that is a telltale sign of mental health problems, such as depression, to a condition that is an outward sign of a feeling of efficacy in educating students who are known to be difficult to teach, these results can support teachers suffering from mental health problems.

Key words: Intellectual special-needs school, Teachers, Educational Model for Attachment Disorders in Special-needs school (EMADIS), Projective identification, Sense of ownership