

愛着障害児に対応する知的特別支援教師の Negative Capability 支援の重要性と自我心理学的視点の有用性の検討

大橋 良枝

はじめに

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、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ようになった。そして知的特別支援学校では愛着障害児が急増し、教師の指導上の混乱やメンタルヘルスの問題が顕著となった。このことを受け、筆者は「知的特別支援教師の実感に基づいた愛着障害児対応教育モデルの探索的研究」という研究課題を掲げ、一連の研究を進めてきた。まず、知的特別支援学校における臨床活動から得られた2つのパイロット事例を基盤に、知的特別支援学校における愛着障害児と教師の間に起きる問題力動を説明するモデル（EMADIS: Educational Model for Attachment Disorders in Special-needs school）を描いた（大橋, 2017a）。その後、EMADISに一致しないように思われた事例の、観察とインタビューデータをKJ法を用いて分析し、教師が愛着障害児との関わりにおいて「見通し」を持てることの重要性を示した（大橋・雨宮, 2017）。また単一事例研究を通して、見通しが持てなくとも集団がアグレッションや不満、愛着障害児からの投影物を抱えることで、愛着障害児が成長したことを示した（大橋, 2017b）。さらに、大橋・雨宮（2017）の「見通し」に関連して、教師が対応に窮する愛着障害児の興奮現象について検討を始めた（大橋, 2018, 印刷中）。現在、愛着障害児の指導経験を持つ9人の特別支援学校教師へのインタビューデータのM-GTAによる分析を進めているが、その研究では、愛着障害児の教育を教師たちがチームで行う、これは仲良しになるという意味ではなく、ネガティブな感情も言いにくいことも含めて言葉にし合いながら、協力して愛着障害児の教育にあたるということだが、これがいかに困難で、自我の成熟度やアイデンティティの様態を試されるものなのか、浮かび上がりつつ

ある。

これらを同時並行的に分析検討しながら、筆者は以下の点に考察の余地を見出した。

①大橋・雨宮（2017）の研究では、愛着障害児への対応でひどい精神的ダメージを受ける教師と、そうでなく身体的な怪我を負ってすら、なお、愛着障害児への対応に前向きに取り組める教師を分ける1つの要因として、「見通しが持てる-見通しが持てない」という体験の違いが抽出された。一方、大橋（2017b）は、大変な暴力行為を示す愛着障害児に対して見通しを持てなかった教師たち—介入者であった筆者も含めてだが—が、抱えている不満や怒りを率直に表現しあうかなりアグレッシブな集団体験をしてすぐに、愛着障害児の変化が間接的に起きた事例を検討したが、ここでは、集団がNegative Capability、すなわち「不確かさ、不思議さ、疑いの中にあって、早く事実や理由をつかもうとせず、そこに続けられる（土居, p36）」個々の力を支えたものと考察された。

この2つの研究は違う事例を用いているものの、ともに児童生徒が劇的な良い変化を見せた事例を用いた分析であり、どちらもその変化をもたらす教師側の要因を探っているのだが、表面的には「見通し」という言葉をめぐって矛盾のある結果が得られたことになる。よって、「見通しが持てる-持てない」と教師たちが呼んでいる体験の実態を詳細に検討することは、教師たちが愛着障害児への対応において病理的対象関係の反復に巻き込まれることなく、教師・児童双方が精神的発達を遂げる相互作用を援助する要因を抽出できる可能性を孕んでいるものと思われた。

②Negative Capabilityと前著（大橋, 2017a）で検討を先送りしていた「（集団の）夢想」（あるいは、もの想い／Riverie; Bion, 1962）も興味深い。前著（大橋, 2017）において、Bion理論に依拠してモデルを構築したため、夢想という語を選択した。

その後、学会発表（大橋, 2017b）に向け、筆者の同僚であり互いの研究をよく知る研究者らとの研究会において発表内容を検討したところ、ルーテル学院大学の石川与志也氏（私信, 2017年11月8日）から「Negative Capabilityを連想する」と伝えられた。それを見て直感的に、この用語は筆者が言いたいことをよく示した概念であると悟り、この語を用いて考察を書き直すことにした。その意味で、夢想とNegative Capabilityの関係性もまた十分に検討しないまま置かれている。二重の先送りである。このポイントに一連の研究において中心的位置を占める何かがあると直感的に感じられるのだが、その直感の中身は何だったのだろうか本論ではこの点についても明確にしていきたい。

見通しとは何か さて、①の「見通しとは何か」である。まず、それぞれの研究における「見通し」とはどのような現象であったか示す。

大橋と雨宮（2017）によると「見通し」とは「表面的な問題行動に一一対応をするのではなく、問題行動を引き起こす児童生徒の心の深部に関心を持ち、その問題を引き起こす構造の仮説を多面的に検討し、それに基づいた指導方針を中長期的に立てること」であった。そしてこの研究では、見通しある態度をとれている教師たちは、愛着障害児との情緒的連結過程（大橋, 2017）にあっても教師間の連携をうまくとり、愛着障害児と自身の成長プロセスを進めることができたのだが、一方でそれができない場合、孤立感の増幅や児童生徒に対しての価値下げ、教師集団へのパラノイドといった原始的防衛機制、懲罰的超自我の賦活が起きる、あるいは、病理的対象関係の反復に巻き込まれることが示された。

この研究は、愛着障害児との情緒的連結過程にある教師の発達促進的な相互作用と、病理的対象関係の反復関係の分水嶺となる教師内要因を軸に、関係性展開プロセスを図にまとめた意味があった。しかし、臨床的に理解を深めたいところである、分水嶺に置かれた「見通し」と呼ばれるものが何

によってもたらされるのか、教師がそのような態度を持つために心理士はどのように援助できるのか、十分な考察に至らなかった。これは論文化の際に再検討すべき課題である。

もう一方の研究（大橋, 2017b）では、集団体験を通して見通しの持てない教師たちの何かが変化し、その変化が即、愛着障害児に影響を及ぼしたと思われる事例を扱った。この介入者である筆者や教師たちの感じている見通しの持てなさというのは「生徒が変わる気がしない。明日も暴力にさらされるのか」「（教師たちが）集まっても無駄だ」といった感覚であった。しかし、それまで教師集団内に放置されていたスケープゴート力動（Bennis, 1961）に対して、介入者がアグレッションを表現させる介入をとったところ、闘争-逃避力動（Bion, 1961）とそれぞれがコンテインしていた愛着障害児からの投影物が集団状況に明瞭に現れ、教師たち—介入者もまた様々な防衛操作を通して意識化していなかったそれぞれにとっての耐えがたい情緒に直面したのである（この曝露が安全に行われたのは、教師たちが臨床群ではないこと、教師と介入者の長期にわたって作られた同盟感覚、介入者自身もかなりアグレッションをコンテインしたこともまた寄与していることは、臨床上付記しておかなくてはならない）。

この集団現象が愛着障害児の急な変化に影響をもたらしっていると考察されたのだが、個人が防衛操作によって認知・感情を、歪ませることなく、「我々は大変な子どもに深く関わり、重い投影物を預けられ、自らの教師（心理士）としての、大人としての存在価値に対してひどい危機感を味わっていた」というシビアな「現実」や、コンテインしていた愛着障害児からの投影物を情緒的に体験したことが重要だったのではないかと改めて考える。その意味で集団には、個人を器（Container；Bion, 1962）たらしめる精神的な力 Negative Capabilityを支える機能や、個人がその力を失うときに器を貸し出す機能があるのだろう。

2つの研究成果を並べてみると、「見通し」とはどちらの研究においてもアセスメントのことを指していると言える。つまり、子どもを多面的に深く理解しようとし、それに基づいた教育的関わりを行おうとする態度によって実現される、問題構造と可能性の仮説検証過程である。

これに加えて、これは研究の中で十分注目できていなかったのだが、見通しを持っていた教師たちのインタビューデータには興味深い共通点がある。それは、目の前の人には成長力があるという現実（あるいは、成長がある程度しかできないという現実）を認めること、また、周囲には協力を得られる人たちがいるという現実（あるいは、意見の交わらない人もいるが、そういう人たちとともにやっていかなければならないという現実）を認められる力と、加えて、健康な親が自分の子どもは大丈夫だろうと新たな場に送り出すような感覚、未来や生に対する潜在的肯定感とでも言うべき、基本的信頼感（Erikson, 1959）のような、非常に深いところにある基盤的な楽観主義が見出せるという点である。言い換えると、「現実感」と、（目の前の現実とは遊離することも時としてはありうる）「信頼感あるいは希望」であろう。

筆者はこれら「現実感」と「信頼感あるいは希望」の2つを「見通し」の下位因子と考える。この考えを心理士の援助可能性を置き、今後改めてデータを検討してみたい。

夢想とNegative Capability ②の、（集団の）夢想とNegative Capabilityという用語を、同じ現象を指すために用いたことについて検討する。

まず、（集団の）夢想から始めよう。夢想はBion（1962/2007）によって「母親の夢想する能力は、意識することに拠って獲得される乳幼児の自己感覚という収獲物のための受容器官」（p121）として示された用語であり、筆者は投影性同一化を通して「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（大橋, 2017a）」点に事例との一致性を見出して用語を採用した。しかし、普通夢想とは個人のものであり、「集団の」という言い方はしない。この問いに明確な答えを出さないまま、この論文では仮に「集団の夢想」としたわけだが、筆者には以下のような意図があったと振り返る。

集団の夢想という言葉において筆者が強調したかったのは、夢想することのできない個人が集団という器に抱えられることで、集団の中に浮上する投影物に出会い、「夢想」することができるようになる、ということであった。本来の夢想では、心の中で投影物について思い巡らすわけだが、現実としての集団の中に浮上した投影物を体験することが個人の物想いを助けるという現象について表現しなかったのである。重要なのはこの個人の夢想が支えられる点にある。

では、夢想とNegative Capabilityの関係である。そもそも石川氏（私信, 2018年1月15日）が指摘したところによると、「精神分析の文脈で英国詩人キーツのnegative capabilityという言葉を採用して思考し発信した最も有名な分析家はBion」だろうとのことだ。指摘を受けて調べてみるとBionはかの有名なセブンサーヴァンツ（1978/2002）の第四部第13章冒頭にキーツの言葉を引用し、また、クラインの「妄想-分裂ポジション」と区別するための用語としての、「忍耐（patience）」を説明する文脈でもキーツを引用している（Bion, 1978/2002, P324）。その意味では夢想とNegative Capabilityに近似性があるのは自然なことなのだろう。

さて、筆者がNegative Capabilityという言葉を選択した直感に迫ってみたい。筆者がこの用語を選択したのは、「早く事実や理由をつかまうとせず、そこにい続けられる」という記述の重要性を感じたからである。

愛着障害児との情緒的連結過程に巻き込まれている教師に対して行う臨床という文脈において強調したいのは、心理士ではなく教師が愛着障害児

に対応しなくてはならないという点である。教師は心理士と違って、毎日のように1日中時間を共にしなくてはならない。教師は教育のプロであり心理のプロではない(愛着障害児の臨床は心理士にとっても情緒的負荷の高いものである)。抱えている子どもたちは愛着障害児だけではない。忙しい。養育者たちからのプレッシャーもある。学校の超自我文化は子どもたちだけでなく教師にも向けられている。こういった様々な要因もあって、彼らは即時的解決を求めることに馴染んでいる。「良い-悪い」の二分法に支配されやすく、結果志向性が強くなる。先述の希望あるいは信頼を維持するのが容易に難しくなる。あるいは、教員、とりわけ特別支援学校教員の中にある独特のメサイア・コンプレックスや個人的なコンプレックス(吉岡, 2010)に基づく教員の側からの投影あるいは投影性同一化の問題もある。

これに加えて、愛着障害児からの強烈な投影性同一化、基底の想定グループの賦活の問題がある。愛着障害児の投影性同一化に巻き込まれ、病理的対象関係の反復に陥った教師たちは退行的に原始的防衛に依存してしまう—これは対象関係の再演とも説明できるが、再演しているときには退行が起きている—。この力動に巻き込まれている教師たちの退行した先である、原始的防衛の世界¹⁾は、上記の教師の置かれている二分法的世界とかみ合わせが良く、その状態に陥っていることが日々の生活になじんでしまう。

また、人はただでさえ快感原則(Freud, 1911)のため、わからないこと、意識するに堪えがたいものは捨てたくなる、あるいは自分の都合良いように変形させたい性質を有する(心理療法はわからないことや堪えがたいものを捨てたくなるのに抗するのを援助していると言ってもいい。それほどこの力に抗うのは難しい)。

これらのある種の「現実認知の歪みに流れたいくなる」誘惑に耐えることを援助するのを、筆者は特別支援の場での臨床において大事にしてきたこ

とに改めて気づく。快感原則に抗うのを援助することを支援し続けてきたと言ってもいい。

さて、大橋(2017b)がNegative Capabilityを採用したところに戻りたいが、この用語は個人の中にある力を指した用語であると言える。その力を行使しなければ我々は容易に、快感原則に巻き込まれて、わからないもの、耐え難いものを捨てたり変形させたりしてしまう。その意味で、これは自我の力と換言できる。

筆者はこれまでに自我の退行現象と構造的な病理の区別の重要性を指摘し続けてきた(特に、川村, 2009)。こう考えると、筆者は冒頭に示した特別支援学校における問題状況に対して、臨床群ではない教師たちが退行し、持っている力を使えなくなっている状況を打破し、自身の自我によって健康な自己愛を満たす(教師としてのやりがい、喜びを感じる)ことを継続的に念頭に置いていたことを思い出す。こういった事例やデータの分析を通して、筆者が試行錯誤してきた臨床実践において意味のあった要素が抽出されているように感じる。その要素の重要な一つが自我心理学的視点ということになるのだろう。その感覚とNegative Capabilityという用語が感覚的に一致したということなのだろう。

ただし、Bionが夢想の用語を用いるときに、能力(capability)という用語をセットに使っているのは見逃してはならないと思う。Grotstein(1978)もそうであったが、自我心理学者から見るとそれは自我のことを言っているのだろうと思われるものを、「司令塔」「能力」といった比較的一般的な言葉によって表現して、自我という用語を使わない傾向がある。しかし、彼らは自我心理学者が自我と定義するものを現象の中に見ているのではないだろうか。

さて、同一現象に対して、夢想とNegative Capabilityの2つの用語を用いた点について戻ろう。現時点での筆者の説明は以下のように置いておきたい。一連の研究初期において、現場で起きてい

る現象を描き出すのに、対象関係論の視点と集団力学の視点が非常に有効であった。その文脈で中心的な役割を担ったBionのコンテナー理論に基づき、筆者は夢想の用語を採用した。一方、学校現場で（病理群ではなく退行を起こしている）教師に介入するという事を考えた場合、自我心理学的な視点を強調することの必要性を感じている。夢想という用語もまた、Bionは「能力」という言葉を添えて用いているが、その個人の「能力」部分については強調されない潮流がある。そのためはっきりと、「能力 (Capability)」を置いている Negative Capabilityを使用し、退行に抗うことの重要性を強調した方が筆者の意図に添うように思えるのだ。

まとめ

ここまで①と②に示した筆者の感じる矛盾と関心を改めて振り返ってみたが、この営みを通して、ここまで行ってきた一連の研究が以下のような関係でまとめられるのではないかと考えている。論理上の飛躍があるかもしれない。直感的な部分があるのは否定しない。以下の仮説は今後理論検討、特にBion理論、Negative Capabilityに関わる先行研究の検討を密にし、論文化を進めていく、その土台としての研究ノートということで、飛躍を多めに見ていただきたい。今回はこの仮説を記述することをもってまとめとしたいと思う。

①病理的对象関係に巻き込まれている教師は、自我機能の退行を起こす。そのため、Negative Capabilityを失う。Negative Capabilityを失った個人は分からないことや堪えがたいことを容易に捨て、原始的防衛機制に依存することになるため、*a*化につながる夢想をすることができない。

②そのような教師の、捨て去ったり歪ませたりしているもの（投影物に留まらない）を集団が器となって抱えることによって、わからないことや堪えがたいことについて思い巡らす体験が教師に起きる。（教師たちは基本的には健康な人格や強い自

我を有しており、介入者の要因もあるので、わからないことや堪えがたいことを思い巡らす体験に耐えることができるという前提）。ここで分裂排除されていたものを集団で抱えなおすために Aggressionに着目した介入が有効であることも加えておく（大橋, 2017b）。

③この思い巡らせる体験が捨て去られたり歪められたりせず、そのまま置かれれば (Negative Capability)、EMADISに示した解毒過程が起こる。これは発達促進的对象関係の転換の契機となる。

④他方、見通し（アセスメントと希望あるいは信頼を下位因子とする）もまた、Negative Capabilityを支える。見通しの下位因子であるアセスメントに必要な知識と自我の現実見当識を支えることについては心理士の役割として想像しやすいところであるが、希望あるいは信頼を支える方略については今後さらに検討の必要性がある。いずれにせよ、これは教師個人の自我機能を補助自我的に支えることによって達成されるものと考えられる。

参考・引用文献

- Bennis WG (1961) Defenses against "Depressive Anxiety" in Groups : The Case of the Absent Leader". *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 7 : 3-30.
- Bion WR (1961) *Experiences in Group*. Tavistock Publications.
- Bion WR (1962) A Theory of thinking. *International Journal of Psychoanalysis*, 43 : 306-310. (中川慎一郎訳 考えることに関する理論. 「再考：精神病の精神分析」 松木邦裕監訳. 金剛出版. 2007.)
- Bion WR (1978) *Seven Servants : Four Works*. Jason Aronson. (福本修訳「精神分析の方法 I <セブン・サーヴァンツ>」 法政大学出版局, 2002)
- 土居健郎 (1992) 方法としての面接-臨床家のために. 医学書院. p36.
- Erikson EH (1959) *Identity and the Life Cycle*. Universities Press.
- Fonagy P, Steele M, Steele H, et al (1995) Attachment, the

Reflective Self and Borderline States : the Predictive Specificity of the Adult Attachment Interview and Pathological Emotional Development, in *Attachment Theory : Social, Developmental and Clinical Perspectives*. Edited by Coldberg S, Muir Rm Kerr J. Analytic Press. pp233-278.

(おおはし・よしえ 聖学院大学人間福祉学部こども心理学科特任講師)

Freud S (1911) Formulation on the Two Principles of Mental Functioning. *Complete Works, 12*, (1958) . London : Hogarth Press.

Grotstein JS (1978) Inner Space : Its Dimensions and its Coordinates. *International Journal of Psychoanalysis, 59* : 55-61.

川村良枝 (2009) 人格障害様態を現す重度神経症群の鑑別診断. 国際基督教大学大学院博士論文 (未刊行) .

大橋良枝 (2017a) 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 第30巻 第1号, 65-81.

大橋良枝 (2017b) 愛着障害児対応に取り組んだ特別支援学校教師集団の事例分析 -精神分析的集団精神療法の視点をういた介入の有効性-. 日本心理臨床学会第36回大会 0A1-05事例発表, 2017-11-19.

大橋良枝 (2018) 愛着障害児の易興奮性についての一考察. 聖学院大学総合研究所紀要, (印刷中).

大橋良枝・雨宮基博 (2017b) 愛着障害児対応教育モデル仮説のKJ法による再検討. 第23回国際力動的心理療学会年次大会口頭研究発表, 2017-11-04.

吉岡恒生 (2010) 子どもを援助する者の心の傷とその影響. 治療教育学研究. 30, 13-21.

謝辞

本論を含む一連の、知的特別支援学校における愛着障害児と教師の相互作用の問題に関わる研究は、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。また、研究に協力してくださっている知的特別支援学校教師の皆様方に深い敬意をもって感謝を述べさせていただきます。

i) 自我心理学の系譜の最先端にあるメンタライゼーション理論の言葉では、心的等価モード (Fonagy et al, 1995) と呼ぶだろう。この言葉は非常にわかりやすいが、概念の検討が十分なされていないので、この用語を援用するかどうかは今後の検討を必要とする。