心的外傷体験をもつ女児の教育場面におけるレジリエンスとアタッチメントの検討

―書籍の会話分析を通して―

澁　江　裕　子*，葛　西　真記子**

（平成23年 6 月14日受付，平成23年12月 8 日受理）

A Study of Resilience and Attachment of a Girl with Traumatic Experience：Through Analysis of Communication in a Book

SHIBUE Yuko *, KASAI Makiko **

In this study, we propose that teachers need to improve pupil's resilience by applying the perspectives of attachment theory when they conduct student guidance and counseling. We analyzed the communication process of "One Child," a book written by Hayden, L. T., by using the KJ method and the grounded theory approach. This child had grown up in a rather abusive environment but could overcome her undesirable characteristics and could decrease problem behaviors through interactions with a teacher. The analysis of their communication process revealed the following: teacher's attitude toward the child was consistent; the child gradually trusted the teacher despite refusing affection from the teacher initially; and the teacher had become a secure base or attachment object for the child. In conclusion, children, even those with poor resilience and unstable attachment, can later develop secure attachment with significant others, such as teachers.

Key Words：resilience，communication，attachment, educational care, 6 year-old girl

【問題と目的】

つらい出来事やストレスが精神障害や不適応を引き起こすことがある。しかし，つらい出来事が必ずしも不適応などに結びつくわけではなく，同じような体験をしたとしても，損傷の程度や，そこからの回復には個人差がある(1)。そのような個人差に注目した概念の一つとしてレジリエンス，すなわち，困難，あるいは重篤な人生経験に対してうまく適応する過程や結果，特に外的・内的な需要に対して，精神的・情緒的・行動的な柔軟性や順応性をもってうまく適応する過程や結果(2)がある。

文部科学省(3)は，平成22年に，生徒指導の基本的な手引き書である生徒指導提要を29年ぶりに改訂した。生徒指導提要が改訂された背景には，子どもたちの問題状況や対応の深刻さがあり(4)，生徒指導提要で扱われている問題には，たとえば校内暴力やいじめがある。先述したレジリエンスの定義に則ってそれらの現象を捉えた場合，外的には暴力や暴言などに拠らない手段で意思や感情を表出することが求められていると考えられることから，柔軟性や順応性をもってうまく適応できているとは考えがたい。このことから，学校教育において，子どもたちにレジリエンスを育成する，あるいは子どもたちがレジリエンスを発揮できるように支援することは有益であると思われる。

Brisch(5)は，子どもの精神病理に関連する要因を探索した結果，「幼少期における多重のアタッチメント対象の喪失や，その対象からの分離の経験が，子どもによって報告される他のいかなる外傷経験にも増して圧倒的に重大」（P.3）であったことを示した。また，Shibue & Kasai(6)は，質問紙調査によってレジリエンスとアタッチメントが関連することや，アタッチメント得点が低くても，生育過程で出会った教師などの重要な人物（代理アタッチメント対象）との間に代理アタッチメントが形成され，その関係から安心感を獲得できた場合には，高いレジリエンスを有していたことを示唆した。

アタッチメントとは，動物が生まれながらにもつ，安全を維持するために保護的な役割をしてくれると予想さ

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生（Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education）

** 鳴門教育大学（Naruto University of Education）

れる他の個体に接近し，近い距離を維持するという一次的な行動制御システム[7]のことである。Bowlby[7]は，乳幼児期の主要な養育者とのアタッチメントが，後の他者とのアタッチメント関係に影響することを指摘しており，この過程を説明する概念として内的作業モデル（Internal Working Models: 以下，IWMと略記）を仮定した。アタッチメント行動をするとき，子どもはアタッチメント対象が脅威や不安を取り除く対応をしてくれると予期し，生後1年の間に特定の人物とアタッチメントを形成するようになる。そして，乳幼児は，自分や自分を取り巻く環境に対して，早期のアタッチメント経験に基づいて心的表象を形成するようになり，この心的表象のことをIWMと呼ぶ。つまり，IWMとは，子どもが自分自身，他者，そして，自分のアタッチメント欲求に対する重要な他者の反応について発達させた期待や表象のことである[7][8]。また，IWMは，対人関係に限らず，現実の出来事に対する認識や，個人が行動を起こす際に予測する結果のスクリプトとしても無意識に作動するため[7][8]，周囲の環境に対する評価，環境からの要請に対する反応の個人差を生み出す要因としても捉えることができる。

アタッチメントスタイルは，安定型，不安定－回避型（以下，回避型と略記），不安定－両価型（以下，両価型と略記），不安定－非体制/無方向型（以下，非体制/無方向型と略記）[9][10]に分類されており，アタッチメントスタイルによって対人関係の持ち方や，葛藤場面の解決方法が異なることが指摘されている[11]。また，先述した研究結果[6]と同様に，Brisch[5]は教育場面におけるアタッチメント理論の重要性を示唆しており，子どもが教師と安心できる関係を築くことは，すでに子どもが形成した回避型，両価型，非体制/無方向型といった不安定なアタッチメントスタイル（以下，不安定と略記）を安定したものへと導く助けになりうること，学習意欲を高めうることを指摘した。

以上のように，レジリエンスはアタッチメントと関連し，仮に子どもが不安定なIWMを形成したとしても，教師の支援の仕方によっては，不安定なIWMから生じる困難さや不適応を予防，減少させることができる可能性があると思われる。そこで，本研究では，劣悪な環境に育ち，不安定なIWMを形成していたと推察されると同時に，殺人未遂，暴力，暴言，話すことの拒否などの問題行動を示し，不適応状態であった少女，すなわち，先述した定義によると，レジリエンスが発揮されていなかったり，低かったりしたと推察される少女が，教師との関係の中で問題行動の減少や環境への適応を果たしていった過程が描かれている書籍のコミュニケーションを分析する。そして，レジリエンスとアタッチメントの観点から考察する。なお，本研究では，レジリエンスを「身体的，心理的にトラウマティックな出来事を経験し，そのつらい出来事からの心理的回復が困難であると思われるような状況において適応的な生活が営めるようになること」と操作的に定義した。

【書籍に関する検討】

1. 書籍を分析することの意義

レジリエンスは(a)リスクの高い子どもが適応的な結果をもたらすこと，(b)ストレス下の子どもにおいて有能感が維持されること，(c)トラウマから回復することという3つの異なる側面から検討されてきた[12]。つまり，レジリエンス研究には，(c)のようにごく限られた人しか経験しない心的外傷経験をもつ人を対象にした研究もあれば，(b)のように通常の生活を送る人を対象にした研究もある。これまで，質問紙調査を中心にレジリエンスの要因が検討されてきたが，それらの研究における対象者の多くは，通常の生活を送る人であると考えられる。そのため，(c)のようにごく限られた人しか経験しない心的外傷経験をもつ人についてのレジリエンスの要因を把握することや，どのようにレジリエンスが形成されていったかを把握することは困難であったと思われる。

しかし，教育場面において，教師は虐待やDVにさらされた子どもたちなど，限られた人しか経験しない心的外傷経験をもつ子どもにも対応していく必要があり，そのような子どもたちが，レジリエンスを発揮させたり高めたりできるような関わりを明らかにすることは，意義のあることであると考えられる。

そこで，本研究においては，虐待やアタッチメント対象の喪失などにより不適応状態であった少女が，教師との関わりを通して適応していく過程が描かれた事例(書籍)を分析し，その中から情報を抽出する。この事例が描かれている書籍は，実際の教育現場の実践が報告されたものであり，そのような実際の教育場面による情報から検討することは，教育の実際と理論を結びつける意義ももっていると思われる。

本来，事例研究では，研究者自身が関わった事例を扱うのが一般的であるが，その場合，守秘義務から事例を公開できなかったり，研究テーマと関連した事例を扱っているとは限らなかったり，論文の規定枚数のため事例の詳細を示せないなどの課題がある。本研究で扱う書籍（「シーラという子　虐待されたある少女の物語」[13]）は，登場人物のプライバシーを守るために多少の脚色は加えられているものの，その大部分は実際に起こったことが描写されている。また，1冊の本として教師と児童の関わりが詳細に報告されているため，多くの人がその詳細な事例に触れることができる。

このように，本研究は教育現場の実際を検討するという意義や，一般的な事例研究がもつ課題を補いうるという意義のある研究であると考えられる。

2. 書籍（シーラへの教育的関わりによる変容）の概要

シーラ（児童）は，貧困や，アルコールと薬物依存をもつ父親からの暴力にさらされると共に，4 歳のときに母親によって路上に置き去りにされた経験をもつためか，他者に対して強い警戒心をもっていた。また，6 歳のときには傷害事件を起こし，トリイ(注1)（教師）の特殊教室(注2)に通うことになった。シーラは着替えの服がなく尿失禁をしても洗濯されていない服装のため悪臭を放っていた。周囲に対しては敵意むきだしの目で，発言をせず，泣くこともしなかったが，ときに金切り声をあげ大暴れすることもあった。これらの行動のため，シーラは問題児であると周囲から認識されていたが，高い知的能力をもっていることや，心身共に深い傷つき体験をもっていることがトリイによって認識されるようになった。そして，トリイとの関係の中でシーラは他者や自分自身への信頼感を高め，暴力や暴言などの問題行動も減り，最終的には普通学級での学校生活が営めるようになった。

3. トリイと出会う以前のシーラの生育歴

シーラの母親は14歳のとき，当時30歳の父親と無理矢理結婚させられ，その 2 ヵ月後にシーラを出産した。父親はシーラの乳幼児期のほとんどを暴行のために刑務所で過ごしていた。シーラが 3 歳のときに出所して以降もアルコールと薬物への依存症のために複数回の入院歴をもっていた。シーラは母方の親戚などの間をたらいまわしにされ，シーラが 4 歳のときに，母親はシーラを道路に置き去りにした後，弟と共に消息を絶った。シーラは発見されたとき，高速道路の対向車線を隔てる金網にしがみついていた。シーラが児童保護センターに収容された際には，虐待の跡とみられる多数の擦過傷と骨折の跡が認められた。そして，シーラは郡の顧問精神科医から“慢性的幼児期不適応”の診断を受けた。

一方，6 歳のときには，3 歳の男児を連れ出し，その子を近所の木にしばりつけて火をつけるという傷害事件を起こした。そのため，裁判所は精神病院送致の判決を下した（トリイが起こした再裁判によって，後にこの判決は取り消された）が，精神病院の小児病棟に空床はなく，小児病棟に入院できるまでの間，トリイの特殊教室に来ることになった。

また，シーラは，暖房も水道も電気もなく，一部屋しかない小屋で父親と二人暮らしをしていた。父親の語りによると，シーラに友達はおらず，何らかの強い絆のある大人もいないようであった。シーラは 1 人でいたがり，父親に対してさえも敵愾心をもち，心を開かないと父親は語った。シーラは怒ったときにしか発言をせず，全く泣かないことから，父親はシーラのことを強情な子どもであると判断し，頻繁に罰を与えてしつけていた。シーラは，幼児を火傷させたという事件の他に，放火などで叱責されたこともあり，6歳半になるまでに警察の補導歴を 3 回もっていた。しかし，シーラはトリイが実施した知能検査のPPVTで，最高の99点（IQテストの170にあたる)を大きく上回る102点であった。統計によるとこれほどの高い知能をもつ人の割合は，1 万人に 1 人以下とされている。

4. トリイの教育歴

トリイは，大学生のときに低所得者層の未就学障害児のためのボランティアをして以降，子どもの心の病気に興味をもつようになった。そして，教員補助，教師，大学の講師，精神医学研究者として，デイ・ケアセンターや公立小学校，閉鎖精神病棟，州立の施設で働いた。なお，特殊教育の理学修士を取得しており博士課程において教育心理学の特殊教育を研究した。

5. トリイの教室について

トリイの教室は，普通学級で学習することが困難な児童で，精神遅滞(注2)や，情緒障害，身体障害，学習障害があったり，問題行動を起こしたりする子どものクラスに分類し切れない児童を受け入れていた。

具体的には，ひどい神経の病気にかかり，そのために激しい発作を起こし，乱暴な行動を起こしてしまう児童，2 回の自殺未遂経験をもち，2 回目の自殺未遂のときに食道の一部が溶けてしまった児童，小児自閉症(注2)の診断を受けている児童，身体的・性的に虐待された経験のある児童，小児分裂病(注2)の診断を受けている児童，聴覚的，視覚的な幻覚をもつ児童，強迫行動をもつ児童が所属していた。3 人はまだトイレット・トレーニングができておらず，2 人は時々，尿失禁をしていた。3人は話すことができず，1 人は話そうとしない，2 人は反対に黙ろうとしない，1人は目が見えないという児童を，トリイは教員免許をもたず，教師としてのトレーニングを受けていない2人の補助教員と担当していた。

6. シーラのアタッチメントの推察

上述したように，シーラはいくつもの家庭での生活や，母親の喪失，父親によるネグレクトなどを体験しており，安心感を抱きにくい環境で育ったと推察される。また，親しい友人や大人はいないようであり，父親に対しても基本的には発言がなかったとの情報から，安定したIWMを形成できていなかった可能性が高いと考えられる。

表 1 は，シーラとトリイの最初の出会いを分析したものである。この表におけるトリイとシーラのやり取りに示されているように，シーラは話すことやトリイの教育的指示に従うことを拒否するなど，一貫して回避的な行動を示した。シーラの回避的な行動は，トリイの教室に

表 1　分析過程の例（1日目の初めての出会い場面）

言語	プロパティ：ディメンション	ラベル
＜ハーイ，トリイよ，よろしく＞	行動：自己紹介	＜自己紹介＞
《最大限に親しみを込めた教師用の声でそういって，シーラに手を差し出した》	在り方：親しみある　声：教師用の声　目的：握手	《親愛の表現》《教師役割》
『何の反応も示さなかった』	反応：無反応	『無反応』
《校長の手からシーラの手をとった》	行動：手を取る	《スキンシップ》
＜この子はセーラ。うちのクラスの歓迎係りなの。いろいろ教えてくれるわ＞	行動：クラスメイトの紹介，配慮，提案	＜配慮＞＜説明＞
『怒りの表情も露わに，みんなが踊る中でただひとり小さな身体を固くしてうずくまっていた。』	表情：怒り　状況：周囲は踊っている　行動：身体を丸めうずくまる	『怒り』『拒否』『不安』
《トリイが部屋の中を案内。いや，実際は案内などというものではなく，彼女を引っぱって立たせ，》どうしても『自分では動こうとしない』ので《見せたい場所から場所へと引っぱっていかなくてはならなかった。わたしが望む場所にやっと連れてきても，》『シーラは両手で顔をおおって，どうしても見ようとしない。』	行動：シーラを引っぱって立たせ教室案内	《案内》《教師役割》
	行動：両手で顔をおおう。見ない	『拒否』

通うようになった初期だけでなく，トリイとの信頼関係が形成された後にもみられることがあった。たとえば，トリイが出張から帰ってきた際には，トリイと話すことを拒否し，怒りや，机の下に逃げ込む行動を示した。これらのことからシーラのアタッチメントは回避型であった可能性が高いと推察される。遠藤・田中[14]によると，回避型の子どもは，いくらアタッチメントのシグナルを送出しても，養育者からそれを適切に受け止めてもらえることが相対的に少ないと考えられている。つまり，アタッチメント行動をとっても，それに対する反応が得られない場合が多く，それどころか，子どもが泣いたり近接を求めていったりすればするほど，この型の養育者はそれを忌避してますます離れていく傾向がある。そのため，子どもはアタッチメントのシグナルを最小限に抑制することによって養育者との距離を一定範囲内にとどめておこうとする[14]。

虐待を受けた子どもたちは，非体制/無方向型のアタッチメントスタイルを形成することが多い[15]。しかし，シーラは上述したように回避というアタッチメント方略をもっていた。このことから十分な安心感は抱けなかった可能性が高いとはいえ，乳幼児期には，有用な方略の一つである回避型のアタッチメントを形成できる程度の養育は受けていた可能性も考えられる。

【方法と対象】

1. 分析方法

ヘイデン・トリイの書籍，「シーラという子　虐待されたある少女の物語」[13]における児童（シーラ）と教師（トリイ）の言語的・非言語的コミュニケーション（非言語コミュニケーションには行動を含む）を，KJ法[16]やグラウンデッド・セオリー・アプローチ[17][18]の分析方法を参考に分析した。分析過程は数十ページにも及ぶため，紙面の都合上，全てを示すことはできないが，表 1 と表 2 に分析過程の一部分を分析例として示した。

具体的な手続きとしては，まずトリイの言語は＜＞に，シーラの言語は「」に，トリイの非言語は《》に，シーラの非言語は『』にて書籍から抜き出した。そして，シーラがトリイの教室にやってきた「1 日目」，「2 日目」などというように時期を区切り，それぞれにおけるコミュニケーションをプロパティとディメンションに分け，さらにそのプロパティとディメンションを参考にしながらラベルをつけた（表 1）。そして，時期ごとにそれらのラベルを言語・非言語ごとに類似したもので統合し，小カテゴリーを作成した（表 2 ）。その後，書籍の中の小カテゴリーを全てまとめ（表 3 ），類似性，共通点からその小カテゴリーを11種類の大カテゴリーに統合した。そして，それらのデータを用いてコミュニケーションの視点から教師の変化，及び，児童の変化を考察し，その後さらに，アタッチメントやレジリエンスの視点から考察した。

2. 内的整合性の検討

カテゴリーの信頼性を確認するため，臨床心理学を専攻する大学院生 3 名にて，ラベル名から小カテゴリーへの分類，及び，小カテゴリーから大カテゴリーへの分類をしたところ，一致率は75%であった。一致率が低かったため，一致しなかったカテゴリーの定義を大学院生に説明し，再度，分類を試みてもらったところ，合意が得られた。

【結果と考察】

1. 大カテゴリーの内容

表 3 にまとめた小カテゴリーを共通点から統合した結果，11種類の大カテゴリーに統合された。すなわち，①「相手への興味，関心，配慮」，②「自分の考えや感情の表現」，③「ポジティヴな感情や思考の表現」，④「攻撃的・破壊的な感情や思考の表現」，⑤「ネガティヴな感情や思考の表現」，⑥「教師役割」，⑦「相手への愛情や愛

表 2　1日目におけるトリイの言語・非言語ラベル名と小カテゴリー名

	ラベル名	小カテゴリー名
言語	配慮(2)	シーラへの関心の表出
	フォロー	
	安心感の提供	
	気遣い(2)	
	優しさ	
	なぐさめ	
	不安のなぐさめ	
	励まし	
	相手の心情の言語化	
	攻撃しない約束(2)	自分を知ってもらう関わり
	子どもを傷つけない宣言(2)	
	受容	
	拒否の受容(2)	
	失敗の受容(3)	
	自己開示	
	自己紹介	
	楽観	
	教師役割(4)	教師役割
	説明(2)	
	教室での活動の説明	
	マネジメント(3)	
	接近の要求	
	確認	
	提案	
	制止	
	たしなめる	

	ラベル名	小カテゴリー名
非言語	手をさしのべる	シーラへの関心の表出
	親愛の表現	
	直視	
	アイコンタクト(2)	
	向かい合う	
	接近(10)	
	ラポール作り	
	ミラーリング	
	スキンシップ	
	抱擁	
	配慮(2)	シーラを居心地良くさせる配慮
	怖がらせない配慮	
	受容	
	なぐさめ	
	自己開示	
	相手が安心できる距離の保証	
	攻撃しないというアピール	
	積極的無視(2)	教師役割
	制止	
	感情制御	
	案内	
	マネジメント(6)	
	状況把握	
	教師役割	
	恐怖	非言語の素
	移動	
	停止	
	沈黙	

( )内は度数

着」，⑧「自己制御」，⑨「防衛，観察」，⑩「好奇心，人間関係への配慮，活動」，⑪「その他」であった。これらの大カテゴリー内容の詳細は，表 3 における各小カテゴリーの冒頭に“①”“②”などと示した。

2. 書籍の期分け

書籍での出来事は，“1 日目”“2 日目”などと時期を細かく区切っていたが，それらの細かく分けられた時期を，トリイとシーラの関わりの変化に基づいて統合し直し（表3），以下のように大きく 5 つの期間にまとめた。

＜**1 期**＞シーラが無理矢理トリイの教室につれてこられ，シーラは恐れなどから，暴言を吐いたり，暴力をふるったり，トリイを拒否したりした。しかし，トリイはシーラを罰することなく，また，怯えさせないように配慮し，シーラとの信頼関係を形成しようとした。

＜**2 期**＞シーラを周囲の人に受け入れてもらえるように，トリイがシーラの髪や体を洗い，代わりの服を準備し，シーラが放っていた強烈な臭いの問題を解決した。また，そのようなシーラへの特別な配慮やスキンシップなどを通して，信頼関係が形成され始めた。そして，トリイがシーラをアセスメントしたり，クラスに溶け込ませたりするための働きかけが可能となった。

＜**3 期**＞トリイの不在に伴い，シーラの傷つき体験(喪失体験)が再燃し，シーラの言動が再度悪化した。しかし，それについて話し合い，より信頼関係を深めた。

＜**4 期**＞シーラが叔父に性的虐待や身体的傷害を負わされるというつらい出来事が起こった。トリイはそれに対応したと共に，トリイはシーラを精神病院の小児病棟に入院するまでの期間，一時的に預かっている児童ではなく自分の児童として認識するようになった。そして，再裁判を行い，シーラの進路(精神病院に行くという判決)を変更させた。

＜**5 期**＞シーラがトリイとの別れに抵抗し，情緒的に不安定になった。しかし，シーラは泣くという感情表現ができるようになり，最終的には普通学級移行を受け入れていくようになった。

表 4 は，1 期から 5 期の各時期に，大カテゴリーに統合された小カテゴリーの数を示したものである。表 4 の 1 番下の行（全，小カテゴリー数）に示されているように，小カテゴリー数は時期によってもトリイとシーラによっても異なり，そのカテゴリー数からだけではコミュニケーションの割合は明らかでない。そこで，それらのコミュニケーションを，小カテゴリー数から%に計算し直し，括弧内に示した。

3. 上位に分類された大カテゴリー

トリイとシーラの中心的なコミュニケーション内容を把握するため，各時期における頻度が高かった大カテゴリー 2 つを表に挙げた（表 5，表 6）。上位 2 つを取り上げたのは，上位 2 つを取り上げることでトリイのコミュニケーションの51%から70%，シーラのコミュニケーションの27%から60%が含まれるためである。なお，その他

表３　各時期における主な出来事，及び，トリイとシーラの小カテゴリー

		主な出来事	トリイの言語	トリイの非言語	シーラの言語	シーラの非言語
1期	*1日目*	初顔合わせ シーラは話すこと・従うことなど全て拒否 シーラは金魚の目をくりぬいた シーラはトリイの腕に鉛筆をつきたてた シーラは体育館に逃げ込みおもらし おもらしをー緒に始末	①シーラへの関心の表出 ②自分を知ってもらう関わり ⑥教師役割	①シーラへの関心の表出 ①シーラを居心地良く させる配慮 ⑥教師役割 ⑪素の非言語	④拒否的・挑戦的態度 ⑨自分を傷つけないかの確認	⑤拒否 ④怒り・攻撃 ⑧自己抑制 ⑤恐怖・不安 ⑨観察 ⑪不信感・抵抗の減少 ⑪制御しきれなかった現象（失敗）
	2日目	話そうとはしないが，ー応トリイの指示に従う	①情緒的接近の試み ⑥教師役割 ①苦痛を減らす配慮	⑦好意の表現 ⑥教師役割 ⑪通常の非言語	④抵抗	⑧⑨抵抗・自己抑制 ⑧⑨警戒・自己防衛 ⑪警戒・自己防衛の緩和
	3日目	算数の問題をやらせる（やる） チョコバナナをみんなで作り食べる シーラが話し始める	①シーラへの関心の表出 ①安心感の提供 ⑥教師役割 ②心情・思考の表現	①シーラへの関心の表出 ⑪素の非言語 ⑥教師役割	①質問 ②内面の表現 ⑨制御されることへの抵抗	⑨観察 ④⑨怒り・抵抗 ⑤不安・恐怖 ⑩活動への参加 ③心を開く兆し ⑤疲労
2期	*4日目*	PPVT（知能検査）を実施 シーラに髪クリップをプレゼント	⑦好意の伝達 ⑥教師役割 ⑪素の言語 ①安心感の提供	⑦好意の表現 ⑥教師役割 ⑪素の非言語	②内面の伝達 ③心を開く兆し	②内面の伝達 ③心を開く兆し ⑤不安・困惑 ⑩活動への参加 ⑪素の非言語
	5日目	シーラを洗う（清潔にする） シーラから両親や弟の話がされる シーラが初めて挙手して発言する	⑥教師役割 ⑦愛情表現	⑥教師役割 ⑦愛情表現 ⑪素の非言語	③信頼感の表現 ②父親をかばう言葉 ②苦しみ・傷つきの開示	②内面の伝達 ⑪状況に沿った非言語 ⑤苦しみ・傷つきの開示
	集中愛着の時期	トリイと身体的に密着 クラスメイトへの興味 みんなから好かれたい思いが芽生えた	②思考・内面の伝達 ⑦愛情表現	⑪状況に沿った非言語 ⑦愛情表現 ⑥教師役割	②内面の表現 ⑩関係スキルの質問	⑩子どもらしさ ⑦トリイへの愛着 ①人間関係への配慮 ⑪素の非言語 ④非難
	筆記問題の争い	筆記問題を絶対にさせようとした シーラは筆記問題を拒否 シーラに力ずくで筆記問題をさせた	⑥教師役割 ②自己開示 ⑦愛情表現	⑥教師役割 ⑪素の非言語	⑤抵抗・怒りの表現 ⑧良好な人間関係維持の努力	⑤筆記問題の拒否 ①良好な人間関係維持の努力 ⑤⑨不安・怒り・防御
	P.160～	かっとなって他のクラスの備品を破壊 校長先生におしおき（体罰）される ホームズ先生に謝罪に行く	⑥教師役割 ②自分の意見・気持ちの伝達 ①安心感の提供 ①シーラの意見・気持ちの確認	⑪素の非言語 ⑤落胆 ①安心感の提供	①トリイの意見・気持ちの確認 ⑨傷つけられることへの過敏性 ②シーラの意見・気持ちの伝達 ⑤反抗 ②ルールを守る約束	⑪素の非言語 ⑤⑨拒否・不信 ⑦トリイへの信頼感の現われ ⑤恐怖・不安
	P.184～	本（「星の王子さま」）を読み聞かせた 「星の王子さま」を自分たちに重ねた 本を通してトリイの愛情を確認	⑥教師役割 ⑦愛情の表現 ⑪素の言語 ①安心感の提供 ②感情・考えの伝達 ②別れの話	⑥教師役割 ⑦愛情表現 ⑪素の非言語	⑦トリイへの愛着 ①他者への奉仕 ⑤⑨自分への愛情の確認・自分への愛情の疑い ⑤別れることへの恐れ ⑩本への興味 ②自分の感情・考えの言語化 ⑤つらい経験・気持ちの伝達	⑪素の非言語 ①他者への奉仕 ⑦身体的甘え ⑩本への興味 ④⑤非難・悲しみ
	P.212～	作文への興味から筆記問題をする	⑥教師役割 ①⑦シーラへの関心・愛情	⑥教師役割 ⑪素の非言語	⑩作文への意欲・作文をさせてもらうための約束 ⑦秘密の共有	⑪素の非言語 ⑧感情制御 ⑦トリイへの接近・信頼 ⑩作文
3期	*P.229～*	出張の予定を再度確認 シーラは出張を永遠の別れと認識 出張の動揺からシーラが嘔吐	⑥教師役割 ①シーラへの配慮 ②出張をめぐるやり取り	⑪素の非言語 ①シーラへの関心・配慮	④出張をめぐる混乱 ②失敗への弁解 ②質問への応答	⑤出張に伴う混乱・動揺 ⑪素の非言語 ⑨回避行動 ⑤トリイへの信頼
	出張中	シーラは次々と問題行動を起こす			⑨話すことを拒否	④⑨拒否・問題行動
	P.244～	トリイがシーラの問題行動に怒る シーラに怒りをぶつける 仲直りする	⑥教師役割 ①シーラへの関心・配慮・気持ち ②自分の感情・考えの伝達	⑥教師役割 ①シーラへの関心・配慮 ⑪素の非言語	⑩クラス活動への興味 ⑤不信・怒り ⑧不信の緩和・反省	⑪不信の緩和 ③⑨回避・不信 ⑪素の非言語 ④⑤怒り・混乱・落胆
	P.258～	筆記問題で間違え，落ち込む 母に捨てられたつらさを語る トリイに慰めてもらう	⑥教師役割 ①シーラへの関心・配慮・気持ち ⑦シーラの苦しみを和らげる試み ②自分の感情・考えの伝達	⑥教師役割 ①シーラへの関心 ⑪素の非言語	①トリイへの質問 ⑩教科に関するやりとり ③弟への愛着 ②内面の伝達・情緒の共有 ②考えの伝達	⑦トリイへの愛着・信頼 ⑧自己制御 ⑪教科・学校に関する非言語 ⑤落胆・傷つき ⑪素の非言語
	P.271～	シーラは初めて本物の花を見る 花をトリイにもらう 「星の王子さま」と花の話をする	⑥教師役割 ①シーラへの関心・配慮 ②自分の感情・考えの伝達	⑥教師役割 ①⑦シーラへの関心・愛情	③歓喜 ⑩花への興味・愛着 ②花に関する考えの伝達	③歓喜 ⑩花への興味 ⑦トリイへの愛着 ⑪素の非言語
	P.280～	いたずらが問題となりトリイにばれる	⑥教師役割 ①シーラへの心配・配慮 ⑤疑い ⑦失敗を許す ⑪素の言語	⑥教師役割 ①⑦シーラへの関心・愛情	①⑩状況やトリイへの関心 ⑪隠し事 ②いたずらを白状・謝罪	①状況やトリイへの関心 ⑪隠し事 ②いたずらを白状・反省 ⑪状況に沿った非言語
4期	*P.302～*	州立病院に空きができたと連絡が入る シーラを手放す状況にトリイが泣く シーラはトリイをなぐさめる	②言語化 ⑦愛情表現 ①気持ちの尊重	⑤悲しみ ①シーラへの配慮	⑦トリイへの慰め	⑦トリイの心配 ⑨状況把握
	裁判の日	シーラの再裁判をする（勝つ） ３人（チャド）でピザを食べに行く チャドがシーラにドレスを買う シーラの希望で１日，家族になる	⑦受容・愛情表現 ②考えの伝達	⑦愛情表現 ⑪素の非言語 ⑦シーラの世話	⑦特別な愛着 ③喜び ②内面・考えの伝達 ⑩質問	⑦特別な愛着 ③喜び・興奮 ②内面の伝達 ⑧自己制御 ⑩ドレス選び
	4月	叔父がー緒に住むことになり喜ぶ 叔父にレイプ，ナイフで刺されて登校 トリイが病院へ連れて行く シーラは入院 父親は病院に来ない 本を読み聞かせる	⑦受容・愛情表現 ⑥教師役割 ①安心させる配慮	⑦愛情表現 ⑥教師役割 ①シーラの保護 ⑪素の非言語	⑦トリイへの甘え ①⑧トリイへの配慮・強がり ②状況の報告・説明 ②気持ちの言語化	⑦トリイへ甘える ⑪素の非言語 ②意思疎通 ③喜びの表現 ⑧自己制御 ⑤苦痛の表出 ⑪尋常でない様子
	5月	セックスについて話し合う 学習発表会 チャドがドレスを持ってくる シーラはチャドも叔父とー緒だと思い混乱 初めて涙を流して泣く 嘔吐 熟睡	⑦愛情表現 ⑥教師役割 ①シーラへの興味・関心 ②考え・意見の伝達	⑦愛情表現 ⑥教師役割 ⑪素の非言語	⑪素の言語 ⑤つらさ・気持ちの言語化 ⑩質問 ②考え・状況の伝達	⑪素の非言語 ⑧自己制御 ⑦チャドへの愛着 ⑦トリイへの愛着 ⑤ネガティヴな感情の表出 ⑤激しい感情の表出 ⑪激しい感情からの疲労
5期	*別れの準備*	シーラに普通学級への通級をさせる 通級に抵抗し，シーラは通級先で問題を起こす このクラスが閉鎖されること・別れを伝える シーラは自分の人生を嘆く 誕生日会で問題が起こる	⑪状況に沿った言語 ⑥教師役割 ③シーラへの信頼・期待 ①シーラの未来への配慮 ①⑦シーラへの愛情・関心 ②自分の考えや状況の伝達	⑪状況に沿った非言語 ⑥教師役割 ⑤⑧ネガティヴな感情とそれへの対処 ⑦愛情表現	①⑦トリイへの愛着・関心 ②自分の感情・考えの伝達 ⑦トリイや今の教室への愛着	①⑦トリイへの愛着・関心 ④⑤トリイへの怒り・反抗 ⑪状況に沿った非言語 ⑪リラックス ⑤ネガティヴな感情 ⑨回避・拒否
	サンディの教室，最後の日	来年度所属の学級へ行ってみる 別れを悲しむ 別れる	①⑦シーラへの関心・愛情 ⑥教師役割 ②考え・気持ちの伝達	①⑦シーラへの愛情・関心 ⑥教師役割 ⑪状況に沿った非言語 ⑧別れ	⑪状況に沿った言語 ⑦トリイや現状への愛着 ⑩普通学級への興味 ②気持ち・考えの言語化	⑪状況に沿った非言語 ⑧感情調整 ⑦トリイへの愛着 ②⑧別れ・別れによる苦しみ

表 4　各時期，及び，各大カテゴリー（①～⑪）におけるトリイ，及び，シーラの小カテゴリー数

	トリイ					シーラ				
	1期	2期	3期	4期	5期	1期	2期	3期	4期	5期
①相手への興味，関心，配慮	8(40)	6(14)	10(31)	5(21)	4(19)	1(4)	5(9)	3(7)	1(3)	2(10)
②自己の考えや感情の表現	2(10)	5(12)	4(13)	3(13)	2(10)	1(4)	9(16)	7(16)	6(17)	3(14)
③ポジティヴな感情や思考の表現					1(5)	1(4)	3(5)	4(10)	3(9)	
④攻撃的・破壊的な感情や思考の表現						4(16)	2(4)	3(7)		1(5)
⑤ネガティヴな感情や思考の表現		1(2)	1(3)	1(4)	1(5)	4(16)	12(21)	4(10)	4(11)	2(10)
⑥教師役割	6(30)	12(28)	9(28)	4(17)	4(19)					
⑦相手への愛情や愛着	1(5)	10(23)	4(13)	8(33)	4(19)		6(11)	3(7)	8(23)	5(24)
⑧自己制御					2(10)	3(12)	2(4)	2(5)	4(11)	2(10)
⑨防衛，観察						7(28)	4(7)	4(10)	1(3)	1(5)
⑩.好奇心，人間関係への配慮，活動						1(4)	7(13)	5(11)	3(9)	1(5)
⑪その他	3(15)	9(21)	4(13)	3(13)	3(14)	3(12)	6(11)	9(20)	5(14)	4(19)
全，小カテゴリー数	20	43	32	24	21	25	56	44	35	21

（　）内は ％

表 5　トリイの上位2つの大カテゴリー

時期	大カテゴリー	%
1期	①相手への興味，関心，配慮	40
	⑥教師役割	30
2期	⑥教師役割	28
	⑦相手への愛情や愛着	23
3期	①相手への興味，関心，配慮	31
	⑥教師役割	28
4期	⑦相手への愛情や愛着	33
	①相手への興味，関心，配慮	21
5期	①相手への興味，関心，配慮	19
	⑥教師役割	19
	⑦相手への愛情や愛着	19

表 6　シーラの上位2つの大カテゴリー
（但し，“⑪その他”を除く）

時期	大カテゴリー	%
1期	⑨防衛，観察	28
	④攻撃的・破壊的な感情や思考の表現	16
	⑤ネガティヴな感情や思考の表現	16
2期	⑤ネガティヴな感情や思考の表現	21
	②自己の考えや感情の表現	16
3期	②自己の考えや感情の表現	16
	⑩.好奇心，人間関係への配慮，活動	11
4期	⑦相手への愛情や愛着	23
	②自己の考えや感情の表現	17
5期	⑦相手への愛情や愛着	24
	②自己の考えや感情の表現	14

（⑪）が上位に入った場合は，それを掲載せずにその次に多かったものを示した。また，上位に同じ%のものがあった場合は上位 3 つを示した。これらの表をみると，トリイは，1 期から 5 期の全ての時期において，一貫して相手への興味，関心，配慮（①）や教師役割（⑥），相手への愛情や愛着（⑦）を示しており，トリイの発するコミュニケーションにはそれほど変化がなかった。しかし，シーラのコミュニケーションの上位をみると時期によって変化があり，信頼関係が形成されていない1期は相手を警戒（⑨）したり，攻撃（④）したり，ネガティヴな感情や思考を表現（⑤）したりするようなコミュニケーションが大半を占めていた。2 期になると信頼関係がやや形成され，ネガティヴな感情や思考の表現（⑤）は依然として上位を占めていたものの，2 期以降，攻撃的，破壊的な表現（④）は減少し，中立的に自己表現（②）できるようになっていた。そして，3 期からは，クラスメイトや教科などへの好奇心がみられ始め（⑩），活動的になったと共に（②⑩），トリイを中心とした他者に対して甘えたり，頼ったりというアタッチメント行動（⑦）が上位を占めるようになった。

4. トリイのコミュニケーション

次に，トリイのコミュニケーションをより詳細にみていく。図 1 から図11は，表 4 に示したトリイやシーラのコミュニケーションの割合を，図に示したものである。トリイは教師であるため，学習指導や生徒指導，学級運営をしたり，シーラだけでなく他の児童とも関わったりしていた。そのためか，教師役割（⑥）に分類されるコミュニケーションが多かった。その一方で，シーラを始めとする児童に対する興味，関心，配慮（①）や，愛情や愛着（⑦）も多くの割合を占めていた。これらのことから，トリイはシーラにとって，教師として自分を保護し，導くと同時に，興味や関心をもって愛情を注いでくれる人物であった可能性が考えられる。

図 1 には，相手への興味，関心，配慮（①）の変化が示されており，1 期と 3 期において，トリイは特に高い割合で①を示していたことがわかる。トリイの①が 1 期と 3 期において他の時期よりも多かった理由としては，その時期に，シーラに興味，関心，配慮（①）を特別に多く示す必要を感じていたためであると思われる。つまり，1 期においては，新たにやってきたシーラが安心して教室に溶け込めるように援助する必要があり，トリイはシーラと信頼関係を築く必要があったため増加したものと思われる。また，3 期には，シーラが母親の喪失体験による傷つきのため，トリイが出張で数日，学校に来ないこ

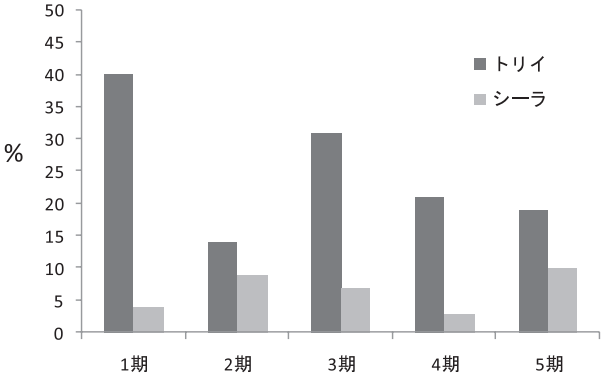


図１　①相手への興味，関心，配慮

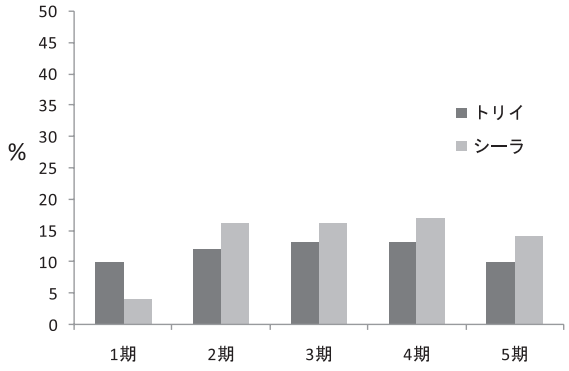


図２　②自分の考えや感情の表出

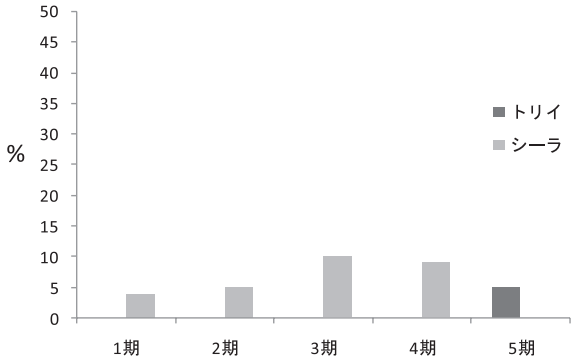


図３　③ポジティヴな感情や思考の表現

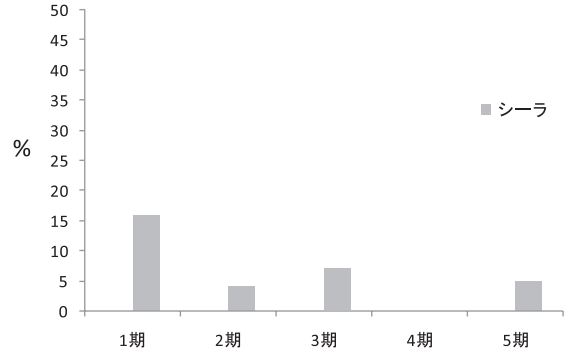


図４　④攻撃的・破壊的な感情や思考の表現

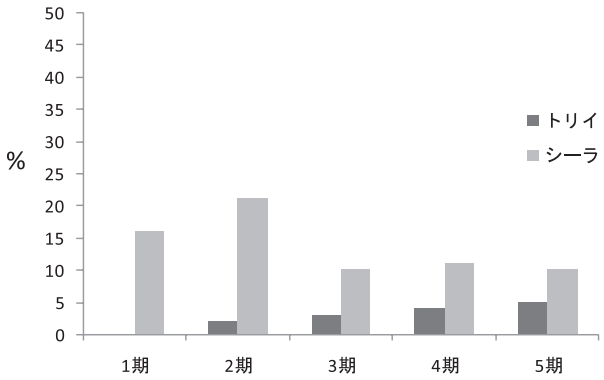


図５　⑤ネガティヴな感情や思考の表現

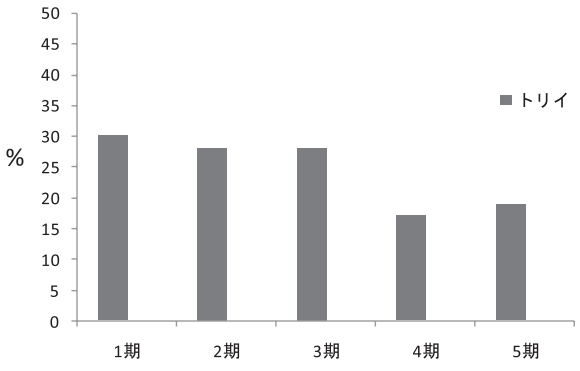


図６　⑥教師役割

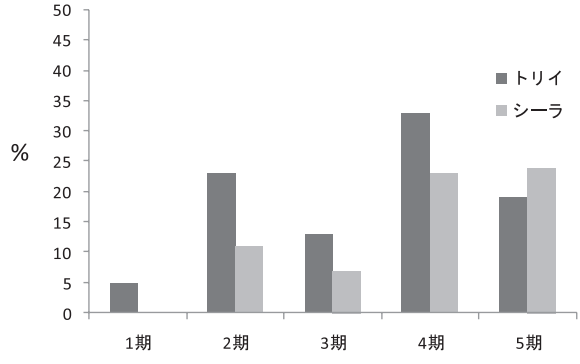


図７　⑦相手への愛情や愛着

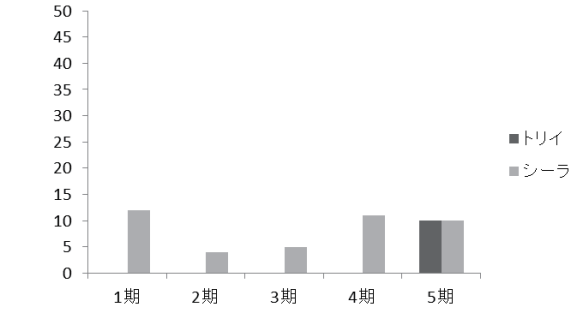


図８　⑧自己制御

とはトリイが自分を置き去りにし，いなくなってしまうことであると考えた。そして，その傷つきや怒りなどから，学校の備品を破壊したり他の児童と何度もけんかをしたりという問題行動を起こした。そのため，トリイは出張の前後（3 期）にシーラに対して多くの①を示し，自分は戻ってくるということや，シーラに対する興味や関心があるということを表すコミュニケーション（①）を多くとっていたものと考えられる。

図 7 には，相手への愛情や愛着（⑦）の変化が示されており，2 期と 4 期において，トリイは特に高い割合で⑦を示していた。2 期において高かったのは，その時期にはシーラとトリイの信頼関係が深まり，シーラは自分のつらさなどの内面を語ったので，トリイはそれに応答したためであると思われる。すなわち，その時期に，シーラは，母親に置き去りにされたこと，心理的・身体的に傷つけられたこと，父親が自分に暴力的に関わることなどを何度も繰り返し語った。また，トリイも自分を置き去りにしていなくなってしまうのではないか，自分をぶったり傷つけたりするのではないかという不安を繰り返し語り，トリイもそのようなことをするのかと何度も尋ねた。そのため，トリイはそれらに対して，自分は子どもをぶつことは絶対にないということや，シーラの母親が，なぜそのようなことをしたのかは自分にはわからないが，それはしてはいけないことであるということ，シーラが悪い子であったから母親が置き去りにしたという考え方は誤りであるということ，母親がシーラを置き去りにしたことに関して，シーラには全く責任がないということを繰り返し伝え，シーラが自分や他者を信頼できるようになるために，あるいはシーラの苦しみを和らげるために，特に多くの愛情（⑦）を注いでいたためであると思われる。

また，4 期において，シーラは叔父に性的虐待を受け，さらにナイフで刺されるという事件が起こった。シーラは誰にもそのことを言えず，出血と痛みにより青ざめた表情で登校した。トリイはシーラの変化に気づき，シーラの傷を応急処置したと共に，病院へ連れていった。また，シーラが入院している期間も，父親は見舞いに来られなかったため，トリイが何度も見舞いに出向き，シーラの世話をしたり話を聞いたりした。シーラが退院した後も，シーラの傷つき体験について話し合い，シーラの苦しみを受容したり，共感したりしようと試みていた。このように，シーラが心理的にも身体的にも傷つき，保護を必要とし，アタッチメント欲求を上昇させた場合は，そのシーラの要求に応じて，トリイはシーラへの愛情を示すコミュニケーション（⑦）をさらに増加させていたものと思われる。

一方，トリイは 1 期において⑦を示さなかった。それは，トリイも書籍の中で記述しているように，シーラが

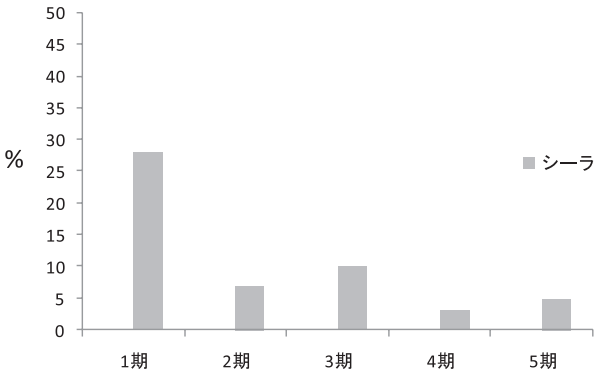


図 9　⑨防衛，観察

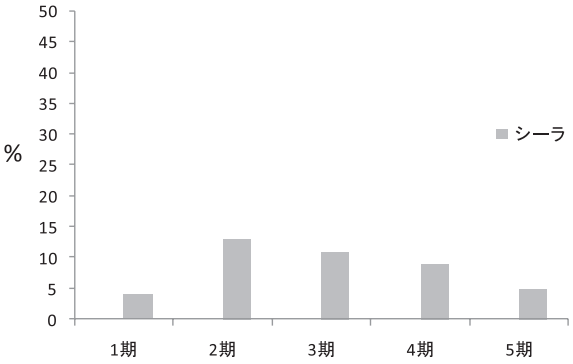


図10　⑩好奇心，人間関係への配慮，活動

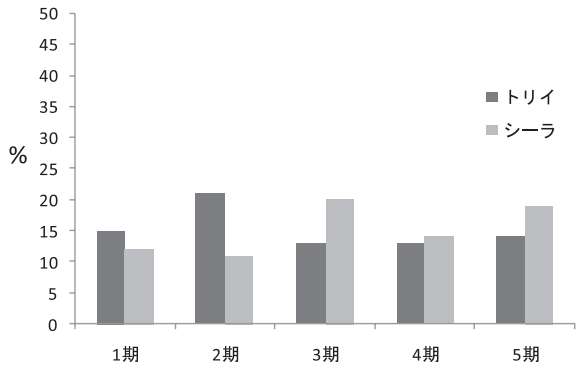


図11　⑪その他

甘えることやトリイに心を開くことを，1 期においては頑なに拒否していたためであると思われる。つまり，トリイは，必要以上にシーラに親しく関わることは，シーラを怯えさせると判断したため，意識的に発しなかったためであると思われる。

5. シーラのコミュニケーション

次に，シーラのコミュニケーションをみていく。図 3 は，ポジティヴな感情や思考の表現（③）の推移を示したものである。③には，反抗や抵抗を示しつつもトリイに信頼を寄せる兆しがみられた場合や，抵抗や反抗が緩

和した場合などが含まれる。トリイの場合は明らかな愛情表現や配慮を示したので，①の相手への興味，関心，配慮などに分類されることが多かった。そのため，③として分類されることが少なく，この大カテゴリーにおいてはトリイよりもシーラの%が多く表されている。図3をみると，3 日目（表 3 ）から，シーラはトリイに対して言語的なものではなくても，非言語において反抗しないときがあったり，笑顔をみせたり，教師に物理的・心理的に接近してきたりというようなポジティヴなメッセージを発していたことが示された。このことから，児童生徒が破壊的，攻撃的なコミュニケーションを発していても，それ以外に，上述したようなポジティヴなメッセージが発せられていないかを意識し，敏感に感じ取ることが効果的である可能性がある。総合考察で詳細を論じるがシーラが破壊的，攻撃的なコミュニケーションをとっていたのは，それまでに形成した不安定なIWMの影響のために，自分が受容され，愛され，価値のある存在であるという，自己についてのポジティヴで主観的な考えをもてていなかったためであると推察される。つまり，シーラは，それまでに形成した不安定なIWMのために，自分が受容され，愛され，価値のある存在であるという対応をされることに対して抵抗感を抱いていた可能性がある。そして，そのような自己イメージと矛盾するような他者からの愛情や関わりを拒否していたものと思われる。それらのことから，児童生徒がネガティヴなメッセージを発してきた際に，そのネガティヴなメッセージに児童生徒の傷つきが隠されていないか，ポジティヴなメッセージを発していないかと，児童生徒の表面的なメッセージ以外の情報にも注意を向けることが有益になると思われる。

図 4 には，攻撃的，破壊的な表現によって示されたコミュニケーション（④）の変化を示した。トリイは物を壊したり暴力によったりするコミュニケーションを行っていないため，シーラの変化のみが示されている。シーラがトリイの教室に通うようになった当初は，金魚の目を鉛筆でくり貫いて殺したり，クラスメイトや教師に暴力を振るったり，物を破壊したりという言動がみられた。しかし，トリイとの信頼関係が形成されてからは，そのような言動を減少させていった。トリイの出張（ 3 期）やトリイとの別れ（ 5 期）という，母親を失った傷つきが再燃するような出来事があると，「あたし，悪い子になってやる。（中略）そうしたら，トリイがもどってこなきゃならなくなるもん」（P.437）[13] といい，トリイと出会う以前やトリイと出会った当初に示していたような攻撃的，破壊的な言動（④）を示した。しかし，3 期と 5 期において示されたそれらのコミュニケーションの割合は，1 期よりも低くなっていた。これらのことから不適応的な言動がトリイと出会って以降，減少したと考えられる。

図 5 には，ネガティヴな感情や思考を表現したコミュニケーション（⑤）の変化を示した。⑤には，苦しみや不安，怒り，拒否，傷ついた経験の言語的・非言語的な表現が含まれている。信頼関係が十分に形成されていなかった 1 期と 2 期には，図 4 に示した攻撃的，破壊的な表現と共に⑤も相対的に多く示されていたが，トリイとの信頼関係が概ね形成され，トリイへの愛着が増した 3 期以降は，1 期や 2 期に比べて低い割合であった。これは，傷ついた経験の表出は 5 期などにも存在するものの，1 期や 2 期に表現されていた拒否や不安といった，知らない環境や人物へのネガティヴな感情や思考が，3 期以降，減少したためであると考えられる。

図 7 に示したシーラにおける愛情や愛着（⑦）の推移をみると，信頼関係が形成されていなかった 1 期には⑦が全くみられなかったが，トリイを信頼し始めた 2 期には全コミュニケーションの10%を占めていた。3 期にはやや減少するものの，4 期，5 期と時期を追うにつれて⑦は増加していた。3 期に減少したのは，先述したようにトリイの出張でシーラの喪失体験による苦しみが再燃し，シーラは大切な人を失うという苦しみを，再度，経験しないようにトリイとの距離を置こうとしたためであると推察される。

図 8 に示した自己制御（⑧）は，トリイにおいては，シーラとの別れの際に生じたのみで，それ以外は，全てシーラに生じていた。シーラの⑧は，トリイの教室に通い始めた 1 期，すなわち，シーラが口を開かず，周りを拒否し，警戒を強めていた時期や，叔父に性的虐待・身体的傷害を受けて入院していた 4 期，トリイと別れる 5 期おいて，相対的に多く出現していた。これは，1 期においてはシーラが周囲を警戒し，話さない，トリイの指示に従わないなど，自分の行動を制御していたことが影響していたと推察される。4 期においては身体的・心理的な傷つきや痛みを感じないように抑え込もうとしていたこと，入院中にずっと一緒にいてほしいがそれが叶わず我慢していたことの影響があると思われる。

図 9 に示したシーラの防衛，観察（⑨）は，トリイや教室への警戒心が強かった1期には，顕著に多く出現していた。しかし，信頼関係が概ね形成された 2 期には急激に低下した。トリイの出張により，シーラのトリイに対する信頼感が揺らいだ 3 期には，再度，⑨の割合が上昇したものの，その割合は 1 期にみられたほど高くはなかった。これらのことから，シーラは，トリイのことを警戒し，見張らなければいけない対象としてみなさなくなっていった可能性が推察される。一方，トリイもシーラの行動を観察したりアセスメントしたりしていたが，書籍においては，具体的な言語や非言語として書かれていなかった。そのため，分析過程ではトリイのコミュニ

ケーションとして，⑨は分析対象にならなかった。

図10に示された好奇心，人間関係への配慮，活動（⑩）は，アタッチメント理論でいう探索行動[7]にあたる。探索行動は，安全基地，すなわち，その基地にたどりついたときには自分は歓迎され，体にも心にも栄養を与えられ，もし苦しんでいるのなら安心感を与えてもらえるだろうという確信をもって戻ってくることのできるところ[19]がある場合に活性化される。シーラの探索行動（⑩）は，トリイとの別れが迫った 5 期においては減少していたものの，トリイとの信頼関係が形成された後，増加していた。このことから，トリイがシーラの安全基地になりえていたことや，シーラにとってトリイはアタッチメント対象であったことが推察された。

【総合考察】

本研究では，書籍[13]における教師（トリイ）と児童（シーラ）のコミュニケーションを分析した。以下，レジリエンス，すなわち「身体的，心理的にトラウマティックな出来事を経験し，そのつらい出来事からの心理的回復が困難であると思われるような状況において適応的な生活が営めるようになること」やアタッチメント，すなわち，動物が生まれながらにもつ，安全を維持するために保護的な役割をしてくれると予想される他の個体に接近し，近い距離を維持するという一次的な行動制御システム[7]の視点から書籍の内容や分析結果をふまえて考察する。

シーラは，書籍によると，母親や父親からのネグレクト，父親からの身体的・精神的虐待を経験していた。また，トリイと出会う以前には，6 歳という年齢で，すでに警察の補導歴を 3 回もっていたことや，傷害事件を起こしていたこと，話すことができるにもかかわらず父親を含む他者と話すことを拒否していたことなどから，不適応状態であったといえる。しかし，トリイと出会い，トリイとの関わりの中で話すようになり，暴力的・破壊的な言動を減らすようになった。また，トリイだけでなく，クラスメイト，他の教師，入院先の看護師など多くの人と人間関係を形成するようになった。さらに，学業面では，トリイと出会う以前は，鉛筆をもつことすら拒否し，学習しなかったにもかかわらず，トリイの働きかけの後，口答での学習を行うようになり，最終的には，自分で鉛筆をもち算数や国語など教科の問題に答えたり，作文を書いたりするようになった。このように，シーラの言動が不適応状態から適応状態へ移行したことから，シーラはレジリエンスを獲得した，あるいは潜在していたレジリエンスが発揮されたと推察できる。

シーラがレジリエンスを獲得あるいは発揮できた要因の 1 つとして，シーラがトリイと出会う以前は不適応状態であったことからトリイの影響が大きかったと考えられる。シーラは，先述したように回避型のアタッチメントスタイルを形成していたと推察され（P.77），シーラの不適応状態とシーラが形成していた内的作業モデル（IWM）は何らかの関連をもつ可能性がある。そのことから，トリイの関わりがシーラのIWMを修正する手助けをしていたと推察される。

Bowlby[7][8]によれば，子どもは母親などのアタッチメント対象との間で経験された相互作用を通して，自分の周りの世界がどのようなものであるか，母親や他の重要な他者がどのように振る舞うのか，自分自身がどのように振る舞うのかといった，自分の周りの世界やアタッチメント対象，自己に関する心的な表象モデル，すなわちIWMを構築する。

アタッチメント対象や世界に関するIWMの中核となるのは，自分が保護や支援を必要とするときに，アタッチメント対象はそれに応じてくれるという確信の有無である[7]。トリイはシーラへの興味，関心，配慮（①）や，愛情や愛着（⑦）を示し続けた。また，シーラを抱きしめ，叔父に傷害を負わされたときには応急処置をすると共に病院へ連れて行き，治療を受けるようにした。さらに，シーラは何度もトリイに「あたしをぶつ？」と尋ねるなど（たとえば表 3 , 1 日目におけるシーラの言語⑨），傷つけられることへの恐れがあったが，トリイは一度も身体的な攻撃行動や罰行動をせず，言語的行動においても，＜あなたを傷つけるようなことはしない，痛い目になんか合わせない＞（P.64）[13]というように繰り返し伝えていた。このように，トリイはシーラが保護や支援を必要とする状況でそれに応じていたことから，シーラはトリイに安心感を抱くことができたと推察される。そして，トリイから得た安心感やトリイの関わりによって，シーラがすでに形成していたと思われる，自分が保護や支援を必要としても，アタッチメント対象はそれに応じてくれないという不安定なIWMが修正されていったと考えられる。

一方，自分自身に関するIWMの中核となるのは，自分がアタッチメント対象から受容され，愛され，価値のある存在であるという，自己についての主観的でポジティヴな考えである[7]。シーラがトリイの教室に通うようになった初期，トリイがシーラを安心させよう，愛そうとしたにもかかわらず，シーラは話すことやトリイの指示に従うことを拒否するだけでなく，教室で飼っていた金魚の目をくり貫いて殺したり，トリイの腕に鉛筆をつきたてたりした。一度形成されたIWMは，そのIWMに合うように現実を解釈し，次なる関係性を導いていくようになる[20]と指摘されていることから，これらはシーラがすでに形成していた不安定なIWMに従って行動した結果であったと思われる。通常であればこのようなネガティヴなコミュニケーションがとられた場合，多くの人はネ

ガティヴに反応し，それに対して再度，シーラもネガティヴに反応するという悪循環のコミュニケーションになり，不安定なIWMがさらに強化されうる。しかし，トリイがシーラへの興味，関心，配慮（①）や，愛情や愛着（⑦）を一貫して示していたことから示唆されるように，トリイはそのようには応じなかった。トリイがそのように応じなかったのは，“あの敵意に満ちた目の奥には，人生など誰にとってもおもしろいものではないということ，そしてこれ以上拒否されない最良の方法は，自分自身をできるだけ人から嫌がられるようにすることだということをすでに学んでしまった小さな女の子がいた”（P.51）[13]と書籍の中で記しているように，シーラの生育歴を考慮していたためであると思われる。すなわち，非言語も含めたネガティヴなコミュニケーションや生育歴などの児童に関する情報から，児童の言動の背景や心情をアセスメントした。そして，そのアセスメントに基づき，教師としての自分がどのように応じることが必要なのか，あるいは，自分はどのように応じてはいけないのかを考えていたと思われる。そして，そのようにシーラの言動を注意深くアセスメントし，そのアセスメントに応じた関わりを繰り返す中で，シーラの知的能力の高さや，シーラが自分をコントロールできずに問題行動を起こしているというよりは，周囲の反応をみながら自分が嫌われるように意図的に問題行動を起こしている可能性などに気づいたものと思われる。そして，問題児とされていたシーラにポジティヴな生徒像を抱くようになっていったと推察される。ピグマリオン効果[21]のように，児童生徒は教師が抱いた表象のような状況へ導かれやすい。トリイがシーラにポジティヴな生徒像を抱いたことは重要であり，教育活動全般において，このようなポジティヴなアセスメント，ポジティヴなコミュニケーションは教育的な意義があると思われる。しかし，適切なアセスメントには高度な専門性が必要な場合がある。トリイは児童心理学などの専門家であることからも推察されるように，シーラの生育歴などからシーラの起こす問題の原因を，シーラ個人に帰属させず，シーラの置かれた環境に帰属でき，そのためシーラに対してポジティヴな生徒像をもてたものと思われる。このことは，ある精神科医がシーラに“慢性的幼児不適応”という診断を下したことに対して，“シーラの過ごしてきたような幼児期に対する唯一正常な反応といえば，慢性的な不適応しかないではないか。こんなめちゃくちゃな人生にもし適応できたとしたら，それこそその子が精神異常であることの証拠ではないか”（P.49）[13]と記していることからも推察できる。

このように，トリイがシーラのとったネガティヴなコミュニケーションからネガティヴなアセスメントだけをするのではなく，シーラのポジティヴな面を探し，ネガティヴな情報もポジティヴな情報に変換（リフレーミング）し，愛情などを注いだことで，シーラは母親や父親との間に形成したと推察される不安定なアタッチメントを修正でき，より安定したアタッチメントをトリイとの間に再形成していけたものと思われる。すなわち，トリイとの関係で，シーラは母親や父親との関係から形成していたと推察される，自分はアタッチメント対象から受容され，愛され，価値のある存在ではないという自分自身に関するIWMを修正し，自分はアタッチメント対象から受容され，愛され，価値のある存在であるという，自己についてのポジティヴな主観的考え[7]を形成できるようになった可能性が考えられる。

Bowlby[7]は，特に生後 6 ヶ月頃から 5 歳くらいまでの早期のアタッチメント経験を基礎とするIWMの構成が，その後の人生に重要な意味をもつと考えた。なぜなら，いったん作られたIWMは，多くの場合，無意識的かつ自動的に働くため，意識的にそれを点検して作り換えたり，修正したりすることが難しいと考えられるためである。また，IWMは，個人がそのIWM自体に合うように現実を解釈し，次なる関係性を導いていくことになるため，IWMの修正を余儀なくされるような状況におかれない限りは，加齢とともにますます，そのIWMは安定性を増し，変わりにくくなると考えられる[7]からでもある。

シーラは，先述したようにトリイと出会う以前は不適応状態にあり，他者に対して回避的であったことなどから回避型のアタッチメントスタイルを形成していたと推察される。また，シーラはトリイと出会った後，トリイに甘えたり，頼ったりすることができるようになったことから，回避型の特徴や方略の 1 つである，自分のアタッチメント欲求を最小限に抑え込むことによって，養育者との距離を一定範囲内にとどめておこうとする方略を変更できたものと思われる。このように，シーラがアタッチメント欲求の表出の仕方やIWMを修正できたのは，シーラの年齢が 6 歳であったことも関係している可能性がある。

遠藤[22]は不遇な養育環境に起因して幼少期のアタッチメントが不安定であったとしても，その後の養育・教育環境次第でそれが変じうる可能性を述べたと同時に，環境に応じていくらでも修正可能なわけではないとも述べている。そのため，学校教育において，より年齢が高い児童生徒においても，シーラのように，IWMを修正できるのかどうかは明らかでない。また，先述したように，シーラは回避型であってもアタッチメントの形成がなされる養育は受けていた可能性が考えられる。シーラが，もし，非体制/無方向型のアタッチメントスタイルを形成していたとしたら，トリイは，より多くの時間や労力をシーラにかける必要があった可能性や，異なる対応をする必要があった可能性，トリイの関わりが効を奏してい

なかった可能性も考えられる。

以上に示したように，シーラが適応を果たしていけた要因として，シーラの年齢やアタッチメントスタイル，トリイがシーラに興味や関心，配慮，愛情を示し続け，シーラが安心感を抱けるような関わりをしたこと，トリイがシーラの安全基地として機能していたこと，トリイがシーラの身体的・心理的傷つきを防ぐことはできなかったにしても，病院へ連れて行ったり話を聞いたり，裁判を行って進路を変えたりというような対応をしたことなどが関連していたものと思われる。

このように，トリイがシーラに安全や愛情を提供したことで，シーラは安定したアタッチメントをトリイとの間で再形成し，母親や父親との間に形成した不安定なアタッチメントを修正できたものと思われる。自分を置き去りにし，子育てを放棄した母親や，自分を傷つけてでも酒や薬に溺れる父親ではなく，トリイはシーラのもとに「生き残った」[23]のである。つまり，トリイはシーラからの悪意ある行為に挑発されないように自分をコントロールし，切り抜けたといえ，シーラは信頼関係の中で多くのことを学んでいった。

それらの関わりの 1 つとして，シーラはトリイと様々な本を楽しんだ。その中でもシーラのお気に入りは「星の王子さま」で，何度も繰り返して「星の王子さま」を読んだ。シーラは，「星の王子さま」の登場人物（キツネや王子さま）と自分やトリイを重ね合わせ，本を通して，自分の経験や行動を客観視していった。また，「自分は 1 人じゃない，このキツネも自分と一緒だ」というように登場人物に感情移入し，そのような気持ちになるのは自分だけでないことを学び，トリイに自分の育ってきた環境を言語化できるようになった。そのようなやり取りを通して問題行動も減少していったように思われる。シーラがトリイへの信頼感を形成したことでこのような学習が可能となり，その学習を通して，さらにシーラはIWMの修正につながるような安心感を覚えていったように思われる。

また，トリイがシーラの両親を批判しなかったことも重要なことであると思われる。シーラを置き去りにしたり，シーラに暴力を振るったりする親であっても，シーラにとっては大切な親であることに変わりがない。たとえば，トリイはシーラの腕の内側に長さ 4 センチの傷跡を発見したことがあった。シーラは，それは転んで骨折をしたときについた傷跡であると語ったが，トリイは，＜お父さんにこんな傷が残るようなことをされたことがあるの？＞（P.129）[13]と問いかけた。シーラは「お父ちゃんはそんなことしないよ。おとうちゃんはあたしをひどく痛い目にあわせたりしない。あたしのこと大好きだもん。あたしをいい子にしようと思って，少しくらい叩くことはあるけど。子どもにはそういうことをしないといけないんだって。でも，おとうちゃんはあたしのこと大好きなんだよ。あたしはただ不器用だから，しょっちゅう傷をつくっているだけだよ」（P.130）[13]と挑みかかるような口調でいった。

子どもにとっては，叩かれることによる身体的な痛みよりも，「親に愛されていないのではないか」という認知に伴う心理的な痛みのほうがはるかに強い衝撃となりえる（P.71）[24]。虐待を受けた子どもは「私が悪かったから親は私のことを叩いたんだ」というように，虐待の原因が自分自身にあるとする傾向を示しやすい（P.73）[24]。これは，「悪い子じゃなくなったら叩かれなくなるはず」といった希望や，「親は私のことを考えてくれているから叩くんだ」といった親の愛情を確信しようとする心性（P.73）[24]による。そのため，親を否定することは，子どもが未来に希望を抱くことや，親の愛情を確信することを脅かすことになり，安心感や安全感が脅かされる。森[25]が，子どものセラピストは，“親の代わり”には決してなれないし，ならないことが大切であると述べているように，教師も児童生徒の親を批判したり親の代わりになろうとしたりすることへの危険性を留意すべきであると考える。トリイがシーラの親を批判しなかったからこそ，シーラは安心感を脅かされる恐れを抱かずにすみ，親の言動による傷つきを表現できたのかもしれない。

以下に，本研究の課題や限界を述べる。本研究で扱った書籍は，トリイの主観によって多くの情報が取捨選択されており，再現性に限界があるという研究上の課題がある。また，訳本であるため，翻訳の際に言語や文化の違いから，原著でトリイが表現しようとしていたことと異なる内容が，日本語版において表現されている可能性もある。また，シーラの特異性（知的能力の高さなど）や，環境の特異性（少人数教室など），シーラの年齢などのため，トリイによるシーラへの関わり方を日本の一般的な学校教育にそのまま当てはめることができるとは限らないという課題もある。さらに，トリイは高度な教育歴や経験をもっていたため，そのような教育歴や経験をもっていない教師が，トリイのような関わり方やアセスメントをすることは困難である可能性も考えられる。しかし，児童相談所への虐待相談件数が年々増加し[26]，学校教育現場においても新たな生徒指導の手引書[3]が必要とされる現代日本において，教師が児童生徒との関わりで何ができるのかを示唆する，このような書籍を分析することは有意義であったと思われる。シーラのように虐待を受けた子どもたちや，アルコールや薬物などの問題を抱えた家庭の子どもたち，不安定なIWMを形成してしまった子どもたちは日本にも多数，存在する。そのため，日本の教師も，トリイのように子どもたちが安心感を抱けるような関わりをしたり，アタッチメントの視点をもつことで，児童生徒のレジリエンスを高めたり発揮

させたりできるかもしれない。

－注－

1　名字はヘイデンであるため，本来なら“ヘイデン”と表記すべきであるが，書籍の中では一貫して“トリイ”と表現されており，シーラを含む生徒も“トリイ”と呼んでいることから，本研究においては“トリイ”と表記することにした。

2　この書籍は1980年に執筆されたものであり，翻訳も1990年代に行われている。そのためか，書籍の中では現在“特別支援学級”とされているものが“特殊教室”と表現されていたり，現在は“知的障害”“広汎性発達障害”“統合失調症”などとされている障害名が，“精神遅滞”“小児自閉症”“小児分裂症”と表記されていたりする。本研究では，当時の特殊教室という表現や障害名と，現在の特別支援学級や現在の障害名との異同が不明確であることから，書籍で表記されている通りに表記した。

－謝　辞－

本研究の分析にご協力くださった鳴門教育大学大学院院生の赤羽健志さん，松吉佑馬さん，貴重なお時間と労力を割きご助言してくださった，聖徳大学教授の宮本友弘先生に感謝いたします。ありがとうございました。

－文　献－

(1) 窪田容子「トラウマからの回復とレジリエンス」『女性ライフサイクル研究』Vol. 16，pp.65-73, 2006

(2) American Psychological Association. APA Concise Dictionary of Psychology, *American Psychological Association,* 2008

(3) 文部科学省『生徒指導提要』教育図書，2010

(4) 森田洋司「『生徒指導提要』とこれからの生徒指導－「社会的なリテラシー」の育成という視点から－」『生徒指導学研究』Vol. 9，pp.11-16, 2010

(5) Brisch, K. H. Treating Attachment Disorders: From Theory to Therapy. *Bindungsstorungen.*（数井みゆき・遠藤利彦・北川恵　監訳『アタッチメント障害とその治療　理論から実践へ』誠心書房）, 1999/2008

(6) Shibue, Y. & Kasai, M. Resilience, attachment, and earned-secure of Japanese college students. *Poster presented at American Psychological Association 119th annual convention.* 2011.

(7) Bowlby, J. Attachment and Loss. Volume 2: Separation: Anxiety and Anger. *Hogarth Press.*（黒田実郎・岡田洋子・吉田恒子　訳『母子関係の理論Ⅱ　分離不安』，岩崎学術出版社）, 1973/1991

(8) Bowlby, J. Attachment and Loss. Volume 1: Attachment, Second Edition. *Hogarth Press.*（黒田実郎・大羽野洲蓁・岡田洋子・黒田聖一　訳『母子関係の理論Ⅰ　愛着行動』岩崎学術出版社）, 1982/1991

(9) Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. Patterns of attachment. *Hillsdale, NJ: Lawrence Erbaum,* 1978

(10) Main, M., & Solomon, J. Procedures for identifying infants as disorganized / disoriented during the Ainsworth strange situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention. *Chicago: University of Chicago Press*, pp. 121-160, 1990

(11) Suess, G., Grossmann, K. & Sroufe, A. Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: from dyadic to individual organization of self. *Internal Journal of Behavioral Development*, Vol.15, pp. 43-65, 1992

(12) Masten，A．S.，Best，K．M.，& Garmezy，N. Resilience and development : Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*，Vol. 2，pp.425-444, 1990

(13) Hayden, L. Torey. One Child, *Torey Hayden Books.*（トリイ・ヘイデン　著　入江真佐子　訳『シーラという子虐待されたある少女の物語』早川書房）, 1980/2004

(14) 遠藤利彦・田中亜希子「アタッチメントの個人差とそれを規定する諸要因」（数井みゆき・遠藤利彦編『アタッチメント－生涯にわたる絆－』ミネルヴァ書房）,2005

(15) Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D., & Braunwald, K. Disorganized/ disoriented attachment relationships in maltreated Infants. *Developmental Psychology*, Vol. 25, pp.525-531, 1989

(16) 川喜田二郎『発想法　創造性開発のために』中公新書，1967

(17) 戈木クレイグヒル滋子『実践グラウンデッド・セオリー・アプローチ　現象をとらえる』新曜社，2008

(18) 戈木クレイグヒル滋子『グラウンデッド・セオリー・アプローチ　理論を生みだすまで』新曜社，2006

(19) Bowlby, J. A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory. *London: Routledge*, 1988

(20) 坂上裕子「アタッチメントの発達を支える内的作業モデル」（数井みゆき・遠藤利彦　編著『アタッチメント　生涯にわたる絆』ミネルヴァ書房），2005

(21) 梶田正巳「ピグマリオン効果」（中島義明　編集『心理学辞典』）有斐閣，1999

(22) 遠藤利彦「アタッチメント理論の現在－生涯発達と臨床実践の視座からその行方を占う－」『教育心理学年

報第49集』Vol.49, pp. 150-161, 2010
(23) Winnicott, D. W. Deprivation and delinquency（西村良二監訳『ウィニコット著作集　愛情剥奪と非行』岩崎学術出版社）, 1984/2005
(24) 西澤哲『子ども虐待』講談社現代新書，2010
(25) 森さち子「親子面接と精神力動的アプローチ」『臨床心理学』10(6)，pp. 848-853, 2010
(26) 厚生労働省　平成20年版厚生労働省白書　http://www．mhlw．go．jp/wp/hakusyo/index．html　最終アクセス日，2009年11月25日，2008