

生涯発達と国語教育②

－トラウマ回復における「自己物語の再編集」－

キーワード：生涯発達、国語教育、

広島大学

本渡葵

1. はじめに

1-1. 背景

近年、児童虐待の増加が問題視されている。児童虐待は大きく、①身体的虐待、②心理的虐待、③性的虐待、④ネグレクトに分類される。

厚生労働省の平成 26 年度の統計によると、児童相談所への虐待相談総数 88931 人のうち、小学校に入学する以前に虐待を受けた子どもの割合は 43.5% であるⁱ。また、加藤 (2004) によると、保育園には、被虐待を疑われながら児童相談所や福祉事務所などの専門機関に通告されない潜在的虐待被害の子どもが在園しているという。このことから、上記統計に含まれない、小学校入学時点で過去に虐待を受けた経験を持つ子どもの存在も十分に想定できる。

また、①～④の虐待とは別に、あるいは重なる形で、子どもへの大人による過干渉、過保護、高圧的なふるまいにより、感情制御の発達不全が懸念されている (大河原 2015)。

本渡 (2016) では楠 (2002) の虐待の定義をふまえ、①～④に該当する「狭義の虐待」、大河原 (2015) の指摘に代表される「広義の虐待」を合わせて「不適切な養育」と措定した。本稿でも以降「不適切な養育」の語を用いる。

1-2. 「不適切な養育」による影響

「不適切な影響」による影響が、身体の発達をはじめ、心の発達、学力、対人関係構築など、生涯にわたり影響を及ぼしていくとの報告ⁱⁱがある。これらの影響の背景には、「不適切な養育」によるトラウマの存在があるといわれている。トラウマとは、國吉 (2011) によると「個体にとって受け入れ、意味づけることが困難な体験」を保持し、葛藤している状態である。

このようなトラウマを抱えた子どもたち (発見されない「不適切な養育」を受けている者も含む) に対し、どのような対処を行っていけばよいのかについての研究の拡充は急務である。

1-3. 問題の所在

「トラウマ」を抱えた学習者が学校にいると考えたとき、彼らが受けるであろう国語教育においても、彼らに対してどのような教育を行えばよいかを考えるべきである。

原田大介は、「国語教育における新たな学習者研究の枠組み」として、個に着目する 3 つの視点を提案している (原田 2009, p.16)。すなわち、①個が抱える困難への視点、②個としての生涯発達の視点、③個としての自分自身の視点である。そのうち、①個が抱える困難への視点の項目で、原田 (2009) は「障害・身体的な特徴や性格的な気質」などに加え「虐待」を挙げているⁱⁱⁱ。原田 (2010) は「学習者がもつ様々なニーズを把握し、そのニーズそのものをことばの学びの対象とするような国語科教育のあり方」を「インクルーシブな国語科教育」と位置づけている (原田 2010, p.69)。そして、①個が抱える困難の「それぞれの項目を研究領域として具体化していくことが、インクルーシブ (包摂) な国語科教育を構築する上で有効である」と述べる。

原田 (2010) では、障害領域の具体化を試みている。そこでは、発達障害に焦点をあてており、提案は示唆に富む。

これら先行研究は「学習者研究」に位置づけられる。今後、研究領域から実践領域としてさらに具体化していくことが必要であろう。その際、インクルーシブの観点から、困難を抱える学習者への個別的支援にとどめず、他の学習者をも包摂する実践のあり方を具体化していかなければならない。

また、本稿で着目する「不適切な養育」によるトラウマを抱えた子どもたちは、学校教育で対処をしたとしても、生涯にわたってトラウマが影響していく可能性がある (2 節で詳述する)。そのため、生涯発達の視点を取り入れた検討も必要である。

1-4. 生涯発達の視点-Kegan の構造発達理論-

筆者はこれまで、DeSeCo のキー・コンピテンシ

ー “Reflectivity” の理論的背景にある、Kegan の構造発達理論をふまえた教育、国語教育の検討を重ねてきた (2013a,2013d,2014 など)。Kegan の構造発達理論は、認知と感情の発達の統合を試みている。Kegan における「自己」は、「意味生成の心的機関」であり、生涯にわたって「自己」は発達するという^{iv}。

1-5. 目的

本稿では個が抱える困難としての「不適切な養育 (原田 2009 における「虐待」)」を「不適切な養育によって引き起こされるトラウマ」まで拡張する。そのうえで、「不適切な養育」によって生じる影響への支援を国語教育の研究・実践領域として具体化するために、「不適切な養育」が学習者に与える影響を捉え、国語教育実践を位置づけるための基盤を提供する^v。その際、生涯発達の観点から、Kegan の構造発達理論を参照する。

本稿の構成は以下である。①「不適切な養育」を受けた学習者にみられる代表的な症状と、②それがもたらす学習上、発達上の問題を整理する (2 節)。さらに、③「不適切な養育」によるトラウマからの回復のための道筋を確認し (3 節)、④「不適切な養育」によるトラウマを抱えた学習者への国語教育の構想を試みる (4 節)。

2. 「不適切な養育」を受けた学習者

2-1. 「不適切な養育」による症状

「不適切な養育」によるトラウマを抱えた学習者において、どのような症状が表れるのかはさまざまである。

まずは、発達の時期によって、心身に出現する症状について述べる。以下は、「不適切な養育」を受けた学習者によくみられる症状の例である (杉山 2011 など)。

- ① 幼児期 愛着の未形成による反応性愛着障害、
発育不良、多動傾向、脳の機能不全・
器質障害
- ② 学童期 多動性の行動障害、徐々に解離症状が
発現
- ③ 青年期 解離性障害および非行、うつ病など
- ④ 成人期 反社会的行動、虐待の加害者

上記①～④のような出現傾向があるが、その中心

となるのは、愛着障害と慢性のトラウマである。愛着障害により、自己の核となるものの不安定さや自律的情動コントロール機能の脆弱さが引き起こされる (杉山 2008 など)。その結果、resilience 機能 (回復機能) の不全が引き起こされ、解離につながるという。これは、「不適切な養育」による脳への影響として科学的に証明されてきている (柏原 2004, 友田 2012 など)。

解離の影響は重篤である。解離が起こるメカニズムは次のように説明される。「不適切な養育 (身体的・精神的虐待など)」を受け、自分に何が起こったのか理解できなくなり、自らの感情を言語表現できないまま強烈な情緒を体験する。この繰り返しのより、脳の特定部分の萎縮や、発達不全が起こる。それが、身体の興奮と、記憶の断片化を活性化させ、自分の体験に関する明確な心的構成物を作ることができなくなり、解離と健忘が引き起こされる (國吉 2011)。また、情動的、感情の処理過程に障害が起こり、状況をよくみてその場に適合した形で自らの行動を変化させることができなくなる。

次に、生活のどの場面で問題が出るか、①学業 (学習意欲、学業成果)、②自己・他者イメージ、③対人関係 (仲間関係)、④問題行動、の 4 つの観点から述べる。

①学業に関し、認知・知能への影響として、言語知能の領域で知的発達の遅れを示すという報告がある (小西 2011 など)。これは、虐待する親の多くが、子どもに対して言語的に説明することが少ないことに起因する^{vi}。さらに、統制的な家庭環境と高い達成要求は、子どもにとって学業の外発的な動機付けとなり、子どもの教室での機能に否定的な影響を及ぼすと考えられている。この動機付けに関し、数井 (2003) は、「虐待環境で育った場合、動機づけのプロセスに一貫した欠損が生じ、学習意欲や学習動機を阻害する」と指摘している。「不適切な養育」を受けた学習者が学習に取り組む際の大きな課題である。

②自己・他者イメージについて、西澤 (2009) は、「子どもは親の虐待の原因が自分にあるものと理解し『悪い自己』というイメージを固定化させていく」と述べる (西澤 2009, p.8)。このような否定的な「自己中心的認知傾向」が、成人期以降にも継続し、行動や情緒などさまざまに影響を及ぼすという。また、他者に対して「基本的信頼感」を構築する機会を得

られず、「基本的不信感」を持つようになる。この「基本的不信感」が対人関係構築に重大な影響を及ぼすという（西澤 2009,p.8）。

③対人関係に関し、「不適切な養育」を受けた学習者の攻撃性が挙げられる。他者との関係を築いていくうえで、言葉が大切であるという体験がないため、「自分の要求を伝えたり周囲を操作する道具」として言葉を用いる傾向にある（永富・東條 2007）。それにより、「情動をはらんだ親和的な相互交流のために言語を用いること」が困難となる。「不適切な養育」が持続的だと、子どもは共感性や応答性のある相互作用という肯定的な対人関係を経験する機会がほとんどない。さらに、問題解決の方略についての学習が行われにくく、他の学習者の苦悩への対処の仕方がわからず、苦悩している者に対する自分の振る舞いの波及効果にも思い至ることが困難であるという。また、他者への援助要求の欠如がある。これは、虐待環境にある家庭で援助要求を表出すると、さらなる虐待を誘発することを子どもが学習していることによる。

以上から、「不適切な養育」を受けた学習者は、学年が上がるごとに他の学習者からの無視、拒絶が増加する傾向にある。さらに、いじめられる立場になるのも、いじめる立場になるのも、男女ともに「不適切な養育」を受けた学習者である割合が高い。

④の問題行動については、外向化、内向化の両面に現れる。外向化として、非行、遅刻、さぼり、けんかなどがある。内向化としては、ひきこもり、心身の不調、うつ症状、自殺念慮などがある。また、親との間に、接近と回避という葛藤にまみれた関係を形成する可能性が高いことから、教師との関係性も一貫性がない場合がある。感情や行動の振幅が大きく、予測できない行動に現れやすい。恐怖や葛藤にまみれた関係を養育者との間で持った結果、「不適切な養育」を受けた学習者の表象モデルは不安定で混乱したものになる。たとえ、安心感を与えるようなかわりを提供したとしても、そのようなやさしさは「予測不可能」なものであり、反応として出る行動は、攻撃的なものか、抵抗的なものとなる。

3. トラウマからの回復のために

3-1. 学校教育の可能性

数井（2003）は、教師と学習者の人間関係の形成が、「不適切な養育」を受けた学習者に対し希望で

あると述べる。つまり、「不適切な養育」を受けた学習者がそれまでの人間関係の形成過程においてネガティブな要因を持っているとしても、教師、あるいは他の学習者との間で新たに肯定的な関係を成立させていくことが、悪循環から抜け出すチャンスになるというのだ。

その際、「教師はセラピストになる必要はなく、得意とする分野で十分に対応できることでかかわることが重要である」とし、教師が学びの支援をし、学びによる達成感による自己効力感の確認をともにしていくことを提言している。

3-2. 物語記憶の可能性

記憶が絶対に風化せず変造されなければ、私たちは生きてゆくことが困難になる（中井 2004）。2節で述べたように、トラウマにかかわる記憶は、断片化され、バラバラのままとどまる。このような記憶は、程度の強さがある程度以下であれば「馴れ」が生じ、「忘却」が訪れたり、都合のよい改変がなされたりして変わる^{iv}。しかし、程度の強さがある程度以上であったり、長い間、その記憶を持ち続けていたりすると、記憶を改変することが難しくなる。

「不適切な養育」によるトラウマからの回復のためには、このような「トラウマ記憶」を「物語記憶」へ変えることが重要となる。「トラウマ記憶」とは、連続性がなく、「その出来事の進行に関する記憶を時間軸に沿って語ることがしばしば困難」なものである（小川・余語 2007）。一方、「物語記憶」とは、「一定の流れとストーリー性を持った、物語にして語ることができる記憶」である。統合されずにいるトラウマ記憶を統合し、言葉にして語ることによる記憶の改変が回復への鍵となる。ここでの言葉の重要性について、西澤（2011）は次のように述べる。

その記憶について、言葉という媒体で語ることができるということは、記憶に対する自我のコントロールが可能になったことを意味する。そのためには、人は、その体験の際に感じた激しいショックや体感などの、言葉にならないような体験を含めて、なんとかそれらを言葉におきなおさなければならぬのだ。（西澤 2010, pp.187-188）

過去の体験に言葉を近づけていくこと、その精

神的作業を、ボストン大学のヴァン・デア・コルクは「こうしたトラウマ記憶を、非言語的なものや解離されたものを含めて、言葉が意味と形を有する二次的な精神的プロセスへと翻訳すること」（下線筆者）と述べている。

4. 国語教育の構想

4.1. 回復への道のり

西澤（2011）は、「不適切な養育」を受けた子どもの心理的ケアの構造図を図1のように示している。

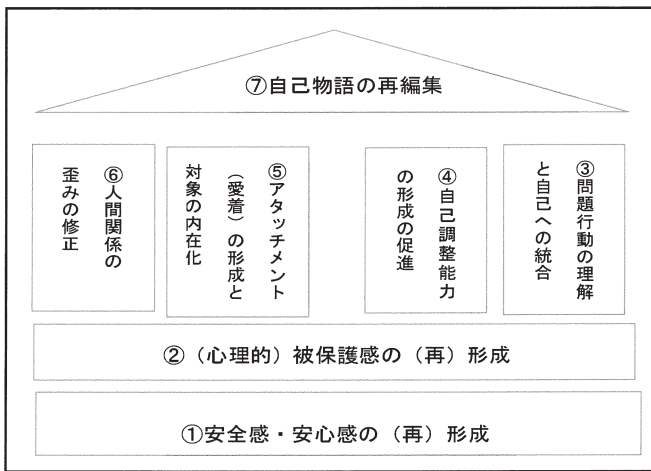


図1 「虐待を受けた子どもの心理的ケアの構造」(西澤 2010, p.215 より引用転載)

なお、①～⑦の各要素概要は以下である。

①【安全感・安心感の(再)形成】

ここにいて安全、安心である」感覚を持てるようにかかわる。

②【(心理的)被保護感の(再)形成】

「自分はこの人に守られている」という被保護感を持てるようにかかわる(特定の養育者による)。

③【問題行動の理解と自己への統合】

問題行動の背景にある「切り離された自己」の意識化。

④【自己調整能力の形成の促進】

落ち着いてから、感情爆発を生じた時の認知や感情、そのきっかけを振り返り、経験したことに言葉を与え、次第にコントロールできるようにする。

⑤【アタッチメント(愛着)の形成と対象の内在化】

生活レベルにおいて、子どもが不安や恐れを感じる場面に注意を払い、意図的にそばにいる。

⑥【人間関係の歪みの修正】

子どもが無意識のうちに行ってしまっている歪んだ人間関係のパターンへの修正を試みる。

⑦【自己物語の再編集】

自己物語を肯定的なものに修正していく。

図1は、家の土台、柱、屋根の構造を比喻として用いた図である。西澤は「自己物語の再編集(⑦)」について、保育士や学校の教師、あるいは病棟の看護師などの、子どもにかかわる専門家にも十分応用可能であるという。

これまで、国語教育の実践者たちは、このような学習者や、学習者を取り巻く集団に対する実践をしてきていると考えられる。しかし、それらの実践において、トラウマへの支援を構想する理論的基盤は確立されていない。

この図1に、これまでの国語教育の実践を位置づけ、トラウマを抱えた学習者への支援を構想する理論的基盤としての検討を試みる。

4.2. 国語教育の実践の位置づけ

ここからは、いくつかの実践を取りあげていく。

今回主に取り上げる実践は、村中李衣による読みあい、細恵子の読書日記、稲田八穂の実践の3例である。

村中李衣は、かつて大神貞男が教護院で実践していた「読書療法」を、病院でも応用したらどうかと考へ、20年近く実践してきた(村中 2005, p.44)。

「読書療法」は、毎回本を収容児童に手渡し、読後にその感想を聞き出す中から、それぞれの子どもたちが抱えている問題解決への糸口を共に探し出していくものであった。村中は、「取りたてて感想を聞かなくても、子どもたちの表情やしぐさを通して、自分に伝わってくるものを頼りに」して、子どもたちが抱えている問題解決への糸口を共に探し出すことを目的に、病院内での読みあいを始めている。

この取り組みについて、村中は次のように述べる。

絵本を通してどちらか一方からもう一方への読み聞かせる行為よりも、互いにものがたり世界の不思議に立ち合う対等な関係づくりを考えていきたい(村中 2005)。

読みあいにおける「対等な関係」づくりは、「不適切な養育」の渦中でつねに弱者として存在せざるをえなかった学習者にとって、図1の①安全感・安心感の基盤づくりになると考える。また、寄り添って絵本を読み合い、語り合うことで、⑤のアタッチメント（愛着）の形成に寄与すると考える。

細恵子（2013）は、小学3年生を対象に、読書力育成の目的のもと、読書日記を継続して書く実践を行っている。児童が書いた読書日記に対し、細が赤ペンでコメントを書き、返却する。この読書日記上で、学習者と細の赤ペンのやりとりは、他者による自己の存在の受容に大きくつながっていると考える。生活記録への赤ペンではなく、読書日記への赤ペンという点で、本を間においたコミュニケーションが成立している。村中の実践にもいえるが、このようなコミュニケーションのありかたは、「不適切な養育」を受けた学習者に顕著であるとされる、基本的信頼感の獲得にもつながる。また、図1の①安全感・安心感にかかわる。さらに、本について学習者が感じたこと、考えたことに対する赤ペンでのコメントは、その時、児童と教師の身体的距離が近いわけではないが、心理的な面において⑤アタッチメント（愛着）の形成に寄与すると考える。

稲田八穂（2012）は、「情動の共有」の観点から、自身の実践を捉え直そうと試みている。その中で排泄がうまくいかず、いつもズボンを汚していたたくや（仮名）に、「くせえ」と意地悪を言うゆうき（仮名）、そして、過去、教師によって厳しくしつけられていたために、たくやに何も言わない他の学習者たちを前にし、排泄に関する絵本を30冊以上集めて読み聞かせをしている。この実践から「排泄は大切なもの、決して汚いものではないこと、しかし気持ちよく生活するにはマナーが必要なことなどをわかってほしかった」というのが、この実践の背景にある稲田の想いである^{viii}。排泄がうまくいかないたくやのためだけでなく、たくやに意地悪を言うゆうきのためだけでもなく、においを感じながら、言葉にせずただ我慢をしている他の学習者のためだけの実践ではない。そこにいる学習者全員に働きかけている。稲田の実践は、①の安全感・安心感、②の被保護感に加え、⑦の自己物語の再編集に寄与してると考える。

余郷裕次（2012）は、絵本の読み聞かせの目的として「自分自身の命を愛し、他者の命を愛する」心

の状態、つまり「生きている奇跡を尊重し信頼する」心の状態を目指すことにあると述べる。

情動理解や概念理解など高度な言語能力に関しては、愛着など関係性のケアが欠かせない（永富、東條 2007、p.141）。

図1を用いると、村中の実践は①②⑤に、細の実践は、①②⑤、稲田の実践は、①②⑤⑦に位置づけることができる。また、余郷の読み聞かせの目的は、大きい土台としての①②に位置づけることができる。

4.3.生涯発達の視点-Keganの構造発達理論

トラウマに対し、適切な対処がなされなければ、生涯にわたって影響を及ぼす。

ここで、生涯発達の視点としてKeganの構造発達理論をとりあげる。Keganの構造発達理論をとりあげる理由として、この理論が、「認知と感情の発達」を統合していること、「自己」の生涯発達理論であること、Keganが「自己」を「意味生成の心的機関」と捉えていること、“SELF-AUTHORSHIP”（稿者試訳：自分の人生を自分で紡ぎだす感覚、力をもつ）の獲得に向かうための理論である点を挙げる。なお、Keganの理論については、本渡（2013d,本渡 2014）ですでに概要を論じているため、参照いただきたい。

西澤（2010）によるトラウマからの回復までの①から⑦は、Keganの構造発達理論における

“SELF-AUTHORSHIP”に向かう過程と対応すると考える。⑦「自己物語の再編集」と、「再」が付随していることから、トラウマの回復に向かう過程は、人が、もう一度育ち直す過程と捉えることができる。Keganの理論と重ねて考えると、①から⑦の過程で、「認知と感情」が発達し、「意味生成の心的機関」である「自己」も発達する。西澤（2010）の図は、トラウマを抱えた学習者に対してはもちろん、すべての学習者に対しても適用可能な道りと考えられる。

5. おわりに

5-1. 成果

今回、「不適切な養育」を受けた学習者の代表的な症状と、それがもたらす学習上、発達上の問題を整理した。次に、「不適切な養育」によるトラウマからの回復のための道筋を確認した。西澤（2010）

の図を援用し、トラウマを抱えた学習者に対する国語教育の支援を構想する際の理論的基盤を提案した点を成果として挙げる。

これまでの国語教育の実践が、トラウマの回復を意図した実践でないとしても、学習者の育ち直しに寄与する点を改めて示唆することができたと考える。

5.2. 留意すべき点

体験や感情の言語化について、中井 (2004) は、「外傷の記憶は意識の辺縁の夢のような部分、あるいは触れられたくない部分に留まることが多い」とし、これを「柔らかな解離」と呼んでいる。人は、そのような部分を持っているのではないかとしたうえで、トラウマを抱えた人に対して体験を言語化し、「外傷を記憶の総体に加入統合すること」を究極の目的とすることに疑問を投げかけている。この提起をふまえ、トラウマの言語化が必要な場合と不必要な場合、可能な場合と不可能な場合について検討していく必要がある。

とくに、学校で学習者に負の感情体験を言語化させることは、思いがけず学習者本人や周囲に非常事態を招くことにもなりうる。そのため、教師は、学習者に対しただちにトラウマを語ることを強いてはならない。ここに、教師がかかわっていくことの限界がある。教師は、トラウマを抱えた学習者に対し、医療行為はできない。あくまでも、学習者が回復に向かう過程にかかわる 1 人にすぎないという視点を忘れないことが大切である。また、「不適切な養育」の事実が確定的なものであれば他の専門家と連携することは必須である。

5.3. 展望

今回、西澤の図に村中らの実践を実験的に配置したが、対象とする数としては明らかに少ない。これまでの国語教育の実践全てを配置することは難しいが、たとえば、「読むこと・書くこと・話すこと・聞くこと」の領域別に実践の配置を試みることで、より体系化できると考える。

また、「自己物語の再編集」と Kegan の“SELF-AUTHORSHIP”を同列に扱った。しかし、「自己物語の編集」と「自己物語の再編集」の違い、「再」の意味に着目する必要がある。

これについては、“SELF-AUTHORSHIP”の次

の段階である“SELF-TRANSFORMATION”をさらに検討する。

加えて、Kegan の構造発達理論における「自己」概念、「意味生成の心的機関」としての「自己」の発達と、ことばとの関わりについて引き続き検討する。

【註】

- ⁱ 子どもの虹情報研修センター（厚生労働省雇用機会均等・児童家庭局作成資料）
<<http://www.crc-japan.net/contents/situation/pdf/201604.pdf>>（2017年4月1日稿者確認）
- ⁱⁱ 添田みちる（2002）「心の傷を乗り越えて生きるために—私たちができること—」北海道教育大学『情緒障害教育研究紀要』第21号、pp.135-144
- ⁱⁱⁱ その他に「各疾患の有無・家族や友人とのかかわり・いじめ・経済的貧困・地域差別・民族差別・宗教・他国の言語を母語とする難しさ・ドラッグをめぐる問題など」を挙げている（原田 2010b、p.69）。
- ^{iv} Kegan の理論の詳細については、本渡(2013,2014)、齋藤 (2008) を参照のこと。
- ^v 本稿では、「トラウマを抱えた学習者」を想定して論を進めるが、本稿の提案は「すべての子どもにとっても、よい効果をもたらすことができるもの」（文部科学省「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（報告）概要」）
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo03/044/attach/1321668.htm>（2014年6月13日稿者確認）と考えている。
- ^{vi} 数井みゆき（2003）「子ども虐待—学校環境に関わる問題を中心に—」『教育心理学年報』42巻、pp.148-157
- ^{vii} 中井久夫（2004）『徴候・記憶・外傷』みすず書房、p.109
- ^{viii} 稲田八穂（2012）「国語科教育と学級経営のはざままで—「情動の共有」を問い直す—」第122回全国国語教育学会筑波大会自由研究発表要旨集、p.91

【主要参考文献】

- 稲田八穂（2012）「国語科教育と学級経営のはざままで—「情動の共有」を問い直す—」第122回全国国語教育学会筑波大会自由研究発表要旨集、pp.89-92
- 岡本茂樹（2013）『反省させると犯罪者になります』新潮新書
- 岡田尊司（2011）『愛着障害』光文社新書
- 小川奈保・余語真夫（2007）「思考抑制が順序記憶に及ぼす影響」認知心理学学会『認知心理学研究』第4巻、第2号、pp.95-102

- 柏原恵龍 (2004) 「被虐待児における海馬の萎縮とニューロン新生にむけて-脳と教育-」『関西外語大学研究論集』第 79 号、pp.111-129
- 数井みゆき (2011) 「教育心理学と実践活動 学校(と地域)における虐待予防と介入」日本教育心理学会『教育心理学年報』No.50、pp.208-217
- 加藤和生 (2004) 「保育園における潜在的被虐待児の特徴分析」日本教育心理学会『日本教育心理学会発表論文集』No.46、p.22
- 菊池浩光 (2012) 「心的外傷者の生きづらさ」北海道大学大学院教育学研究院『北海道大学大学院教育学研究院紀要』No.117、pp.83-111
- 國吉知子 (2011) 「米国における新しいトラウマ治療の動向-子どもの複合的トラウマ治療のための枠組み ARC 理論-」神戸女学院大学『論集』第 58 巻、2 号、pp.1-18
- 小西聖子 (2011) 「虐待のトラウマの影響」日本犯罪学会『犯罪學雑誌』No.77、pp.172-178
- 杉田峰康、春口徳雄 (1987) 『役割交換書簡法』創元社
- 須田治、別府哲 (編) 『社会・情動発達とその支援』ミネルヴァ書房
- 杉山登志郎 (2008) 「子どものトラウマと発達障害」発達障害研究『発達障害研究』第 30 巻、2 号、pp.111-120
- 齊藤信 (2008) 「主体-客体面接日本語版の検討-Kegan の構造発達理論に基づいて」名古屋大学大学院教育発達科学研究科『名古屋大学大学院教育発達研究科紀要心理発達科学』No.55、pp.57-69
- 杉山登志郎 (2011) 『発達障害のいま』講談社現代新書
- 坪井裕子 (2005) 「被虐待児の支援に関する現状と課題」名古屋大学『名古屋大学大学院教育学研究科紀要 心理発達科学』No.52、pp.42-57
- 中井久夫 (2004) 『徴候・記憶・外傷』みすず書房
- 永富徹志・東條光彦 (2007) 「被虐待児童の心理社会的発達におけるリスクについて-幼児期の発達変化の特徴-」岡山大学教育学部附属教育実践総合センター『岡山大学教育実践総合センター紀要』第 7 巻、pp.135-143
- 西澤哲 (2009) 「虐待というトラウマ体験が子どもに及ぼす心理・精神的影響」北海道大学看護福祉学部学会誌、第 5 巻、1 号、pp.5-10
- 西澤哲 (2010) 『子ども虐待』講談社現代新書
- 原田大介 (2009) 「国語教育における新たな学習者研究の構築：個へのまなざしの必要性」全国大学国語教育学会『国語科教育』第 65 集、pp.11-18
- 原田大介 (2010) 「特別支援の観点から見た国語科教育の問題-発達障害・特別なニーズ・インクルージョンの考察を中心に-」全国大学国語教育学会『国語科教育』第 68 集、pp.67-74
- ベセル・A、ヴァン・デア・コルク (著)、西澤哲 (訳) (2001) 『トラウマティック・ストレス』誠信書房
- 細恵子 (2013) 「読書力を育成する読書日記指導の実践-小学校 3 年生の場合-」全国大学国語教育学会『国語科教育』第 74 集、pp.70-77
- 本渡葵 (2013a) 「Kegan, R. の発達理論における Reflect の考察①」第 124 回全国大学国語教育学会弘前大会自由研究発表資料
- 本渡葵 (2013b) 「「トラウマを抱えた学習者」への国語教育-研究ノート①-」国語教育思想研究会『国語教育思想研究』pp.32-41
- 本渡葵 (2013c) 「生涯発達と国語教育-「トラウマを抱えた学習者」への国語教育の構想-」第 125 回全国大学国語教育学会広島大会自由研究発表資料
- 本渡葵 (2013d) 「生涯発達と国語教育-Kegan, R. の理論とかがわらせて-」『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部(学習開発関連領域)』第 62 号、pp.157-162
- 本渡葵 (2014) 「Kegan の構造発達理論からみる学校教育の役割-不適切な養育を受けた学習者への国語教育に焦点をあてて-」『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部(学習開発関連領域)』第 63 号、pp.115-124
- 本渡葵 (2016) 「Kegan, Baxter, Lowenthal の論考に基づくカリキュラムの指標案」『国語教育思想研究』第 12 号、pp.25-42
- 松浦直己 (2012) 「エビデンスからみた日本の矯正教育の取り組み-発達障害と被虐待の関連から-」日本精神薄弱研究協会『発達障害研究』第 34 巻、第 2 号、pp.121-130
- 村中李衣 (2005) 『絵本の読みあいからみえてくるもの』ぶどう社
- 余郷裕次 (2001) 「学習者を取り巻く状況変化と国語科教育-学習者を取り巻く状況としての教師(大人)-」広島大学教育学部国語教育研究室『国語教育研究』第 44 巻、pp.122-126
- 余郷裕次 (2012) 『絵本のひみつ』徳島新聞社、pp.4-5

【付記】

本稿は、第 124 回全国大学国語教育学会広島大会での自由研究発表を改稿したものである。ご助言いただいた方々に厚く感謝申し上げます。