

子育て支援の諸相 (1)

子どもとの対話は可能か？

—アリス・ミラー (Alice Miller, 1923～)

の「反教育学」(Antipädagogik) の問題点

教養教育 徳永正直

Abstract: Alice Miller hat konsequent eine flammende Anklage gegen die Pädagogik erhoben. Wenn die Erziehung die Verletzung der Rechten des Kindes wäre, würde sie die schwarze Pädagogik genannt. Das Kind hat eigentlich sehnsüchtiges Verlangen nach der Liebe der Eltern. Sie haben oft mit der Angst des Kindes vor Verlust seiner Eltern manipuliert und auf das gute für sie günstige Kind aufziehen lassen. Das ist nichts anderes als Verbrechen. Deshalb hat sie vorgeschlagen, die schwarze Pädagogik in eine weiße Pädagogik umzuwandeln. Hier handelt es sich um den Dialog mit dem Kind. Aber der ist nicht so einfach, nicht nur weil Lehrer oder Erzieher den Schülern überlegen sein müssen, sondern auch weil sie von der Seite der Schüler aus nicht verstehen können.

Key words : Alice Miller, die schwarze Pädagogik, eine weiße Pädagogik, Dialog, Trauma

索引語 : アリス・ミラー, 闇教育, 光の教育, 対話, 心的外傷

はじめに

2002年に1.32であった合計特殊出生率が翌年には1.29へと下降し、少子化問題はますます深刻になっている。男女共同参画社会の実現を目指す日本では、少子化対策の一環としての緊急かつ有効な子育て支援政策の提案と実行が求められている。厚相(当時)の諮問機関である人口問題審議会が「人口減少社会・未来への責任と選択」という報告書をまとめたのは1997年である。

「先進国を例にとると、出生率の推移は三つの時期に分けられる。まず、「避妊技術普及期」で、子の数は2-3人に減った。つぎは、女性が仕事と育児の両立に悩む「板ばさみ期」で、子の数は1.5人前後に落ち込む。

このあとの道が1980年代なかば以降、二つに

分かれた。出生率がさらに落ちていくドイツ・南欧グループと、上昇に転じたフランス・北欧グループである。日本は前者に属し、出生率が下がり続けている。その理由を報告書はこう数え上げる。

仕事を持つ女性には、利用しやすい育児サービスがない。▽専業主婦志望の女性も、結婚で生活水準が落ちることを望まないため晩婚化する▽家事・育児をめぐる根強い性別役割分担意識や、夫の家事・育児参加時間が極めて少ないことが結婚や出産を先送りさせる—

出生率低下は、子どもを持つことを「負担」と考えざるをえない現実と、未来への様々な不安の反映である、という結論だ。」「(『朝日新聞』1997年10月30日付, 社説より)

財政難から大胆な行革を実行したニュージーランドでは、就学前の子どもに対する援助のための

支出を逆に増額したことによって、保育施設が増え保育の質が著しく向上したという。人間形成における乳幼児期の重要性を国がしっかりと認識することによって、子育てを社会が支える体制ができあがっていき、ひいては増加しつづける児童虐待問題にも歯止めがかかるのではあるまいか。

しかし、子どもの教育をめぐる現実はそのほど単純ではなく、ますます複雑化し、混迷の度合いを深めているように思われる。

子ども達は変わってしまったのか？1997年の神戸市連続児童殺傷事件以後、「良い子が危ない」という警句がますます現実味を帯びようになってきた。2000年「17歳の凶行」、2003年「長崎事件」そして2004年「佐世保事件」などに象徴される子どもの問題とは何か？彼らは特殊な子どもたちなのか？それとも同様の事件を惹き起こす可能性を秘めた子どもが増加傾向にあるのだろうか？「良い子が危ない」と言われるようになって久しいが、「良い子」が突然凶悪な犯罪を惹き起こす構造を理解するための手掛かりのひとつに、アリス・ミラーの「反教育学」(Antipädagogik)がある。すなわち、「教育」や「躰」の美名のもとに子どもを虐待したり、子どもの権利を抑圧したりすることを直ちに中止し、幼少期に大人によって振られるすべての暴力を禁止せよ。さらに、子どもを巧妙に操作して大人にとって好都合な「良い子」を押しつける「闇教育」(die schwarze Pädagogik)から、子どもと対等に真正面から向かい合うことを教育の中心に位置づける「光の教育」(eine weiße Pädagogik)へ、教育のあり方を根本的に転換せよ、とミラーは主張するのであるが、はたして「光の教育」には問題はないのだろうか。以下では、「光の教育」に不可欠の「対話」の可能性と問題点を考察するが、まず、ミラー思想の概要を確認しておきたい。

第1節 「闇教育」と「光の教育」

『才能ある子のドラマー—真の自己を求めて』(1979年)、『魂の殺人—親は子どもに何をしたか』(1980年)、『禁じられた知』(1981年)のいわゆるアリス・ミラー三部作をへて、『真実をとく鍵—作品がうつしだす幼児体験』(1988年)、『子ども時代の扉を開く—七つの物語』(2000年)そして『闇からの目覚め—虐待の連鎖をたつ』(2001年)にいたるまでの彼女の一貫した主張は、「無条件、依存的ですべてを赦す」幼児の親に対する本質的に「悲劇的な愛情」(いわゆる「見捨てられ不安」)を巧妙に操作して、親や教師が望む「良い子」を子どもに一方的に押しつけるのは、「教育」や「躰」という名の犯罪であるというものである。

特に幼児期の記憶を再生させることが極めて困難な満3歳以前に、親が徹底的な服従訓練を行えば、子どもは親が望む通りの従順な「良い子」になるであろう。しかし、この「良い子」は子ども自身が望み、自ら主体的に選択した「良い子」ではないので、「偽りの自己」としての「良い子」である。他者からの評価に過敏ではあるが、見かけ上おとなしく社会的にも問題を起こすことがないこの「良い子」は、実際には内面が極めて空虚であり、他者に対する激しい攻撃性を秘めていることも少なくない。特に、幼少期に「躰」や「教育」の名の許に「虐待」を体験し、トラウマを刻印された子は、かつては「慢性外傷症候群」と称されていたPTSD(心的外傷後ストレス障害)を発症することもある。激しい体罰や無視や子どもの存在価値を全面否定するような親の言動によって傷つけられながら、誰にも受け容れられず、深い愛情を得る体験を持たなかった子どもは、「ひどい目に遭わされている子どもの味方となり、(たとえたまにでしかなくとも)その子に支えを与えてくれる人⁽¹⁾」である「助けてくれる証人」

(1) Alice Miller: Evas Erwachen Über Auflösung emotionaler Blindheit (2001) 山下公子訳『闇からの目覚め—虐待の連鎖を断つ』(新曜社, 2004年) ii頁。

に出会うことがなければ、無意識の世界の中に憎悪やルサンチマンを増幅させる結果、成長後はほぼ確実に残酷な犯罪を惹き起こしたり、薬物依存症に陥ったり、あるいは深刻な神経症を発症することになるのである。

ミラーはこのような教育や躰を「闇教育」として否定するだけでなく、子どもを尊重しているような外見をとりながら、実際には子どもを巧妙に操作して「良い子」に仕立て上げるすべての意図的、計画的な教育をも「闇教育」に該当すると考えている。彼女の最新の著作『エヴァの目覚め—情緒的盲目性の解消について』(Evas Erwachen Über Auflösung emotionaler Blindheit, 2001) (山下公子訳『闇からの目覚め—虐待の連鎖を断つ』新曜社, 2004年)においても、「闇教育」は次のように定義されている。「『闇教育』という言葉で私が考えているのは、次のような狙いをもって行われる教育のことです。子どもの意志を挫き、公然と、あるいは一見それとわからないように、力を振るい、操り、脅迫して、子どもを従順な臣下にしてしまう⁽²⁾」教育であると。

したがって、子どもは未熟であり、本質的に大人に依存せざるを得ない存在であり、責任能力もないので、大人が子どもに代わって望ましい人間のあり方を示すこと、つまり大人が望む良い子をたとえ一方的に押しつけることになったとしても、それは子ども自身のためになるのだから正当な教育であるとする、パターンリズム原理に基づく教育の基礎づけにさえ、極端な言い方をすれば、アリス・ミラーは疑問を呈しているのである。

それに対して、「子どもは自らにとって最善のことを感じ取る能力を持っている」ことを信じて、子どもを敬愛し、子どもの素直な感情表現に対して寛容であり、可能な限り子どもの権利を尊重し、そして子どもの行動から常に学ぶ用意をして子

どもに接することを心がける教育のもとでは、子どもは自己を偽る必要がないので「真の自己」を実現していく。ミラーはこのような教育を「光の教育」と称している。だが、このような教育は「教育」の名に値するのであろうか。なぜなら、ここでは教育者が子どもを望ましいあり方へと先導することもなく、教育者がその権威ある立場から、子どもにあれこれと指示することもない。肝要なのは子どもとの「同伴」関係であり、教育は子どもの自己実現の援助に限定されることになると思われるからである。そして、ここでは「対話」が中心的な教育方法になるであろう。そこで次にアリス・ミラーにおいて「対話」がどのように位置づけられているのかを確認しておきたい。そもそも大人と子ども、教育者と被教育者の間に、本来の意味での「対話」は成立するのであろうか？

第2節 子どもとの「対話」は可能か？

旧約聖書にあまりにも有名な「アブラハムとイサク」の物語がある。神はアブラハムの信仰心に偽りが無いことを確かめるために、息子イサクを虐るようにアブラハムに命じた。アブラハムは深い精神的動揺と困惑を体験するものの、結局イサクを自分の手にかけて殺害することを決断する。いざ、殺害に及ぼうとした時、アブラハムの純真な信仰心が証明されたとして、天使が殺害を制止するのである。このモチーフはレンブラント(Rembrandt, 1606-1669)の『イサクの犠牲』という表題を持つ絵画に表現されている。そこでは「アブラハムは左手で息子の頭を掴み、右手で刀を振り上げ、目は息子に向けているものの、息子を見ておらず、上に向けられ、あたかも神に、自分は神の言いつけ通りにやっているかと尋ねているように見え⁽³⁾」るのだが、アリス・ミラーが

(2) 同訳書, i 頁。

(3) Alice Miller: Der gemiedene Schlüssel (1988) 山下公子訳『真実をとく鍵—作品がうっすだす幼児体験』(新曜社, 2004年) 160~162 頁。

この主題を扱った30件の絵を確認したところ、例外なく、アブラハムは息子ではなく、天の方を向いていたという。しかも、息子であるイサクは小さな子どもではなく、大人の男とっていいほどで、若々しく力強そうに描かれているにもかかわらず、この若者は無抵抗のまま従順に、父親が自分を殺すのを待っているように見える。ミラーによれば、泣いているイサクを描いている絵は一枚だけであって、父親に逆らうイサクを描いたものは皆無であった。

父親の手が、見ることも、しゃべることも、息をすることさえ遮っていたのでは、イサクが父親であるアブラハムに、「お父さん、なぜお父さんは僕を殺そうというの。どうして、僕の命は大事じゃないの。どうして僕を見てくれないの。なぜ、これがどういうことなのか説明してくれないの。どうしてこんなことができるの。僕はお父さんを愛しているんだよ。お父さんを信頼していた。なぜ、僕に口をきいてくれないの。僕が一体何をしたの。どうしてこんな目に遭わなくちゃならないの⁽⁴⁾」と、問いかけることさえできないのである。ミラーは、イサクがこのような率直な問いを発することができるのは、「相手と対等で、真正面から向き合って、対峙できると感じている場合⁽⁵⁾」に限られると述べている。これは対話の大前提である。ブーバーの『我と汝』(Ich und Du, 1923)によって、対話の原理についてはすでに明らかにされているが、自他の相互理解が切実に求められる場合に、初めて「対話」が問題になるのである。「互いに」と「共に」と「自他」という契機が対話の最も基本的な事態を構成するのである。だが、アブラハムとイサクの関係には、これらの三つの契機が完全に欠落してしまっている。アブラハムはイサクを掛け替えのない「汝」(Du)として、

すなわち独立した人格主体として尊重していないし、このような事態に立ち至った経緯の説明をイサクは求めることもできず、ただ一方的に殺害されようとしている。したがって、ここでは父子関係における「相互理解」の必要性は全く度外視されてしまっているのである。

アブラハムは神の忠実な下僕であって、神とは決して対等にはなれないから、信仰心に偽りが無いことを証明するために、息子イサクの命を差し出せと神に命令されたならば、「自分の従順が子どもへの愛情と呼んできたものより強いことを証明しなければなら」ず「また、それを証明したいと願っている⁽⁶⁾」が故に、レンブラントでさえ、アブラハムの顔には何の苦痛も躊躇も疑問もないかのように描いているのだと、アリス・ミラーは解釈している。しかし、アブラハムが「神の従順な道具」になり、「ひたすら自分の果たすべき仕事のことだけを考える」のと同様に、イサクもまた父親であるアブラハムとは対等ではないから、ただ黙って自らの命さえも父親の手に委ねるしかないともいうのであろうか。そこではイサクはもはや本来の意味での「人間」ではなく、単なる「神への捧げ物」と見なされてしまうので、父親の理不尽な行為に疑問を呈することも、まして抗議することも赦されないのである。

アリス・ミラーは、子どもたちが現在も置かれている同様の理不尽な状況に対して、強く抗議するのである。国家と教師と子どもの三者関係を、神とアブラハムとイサクの関係に置き換えて考えてみればよい。教師という存在は、佐藤学が指摘したように、「市民と官僚、素人と専門家、従属者と権力者、俗人と聖人、学習者と教育者、子どもと大人、平均的市民と模範的市民」など、「さまざまな二項関係における中間的な性格を露わに」

(4) 同訳書, 162頁。

(5) 同訳書, 164頁。

(6) 同訳書, 164頁。

せざるを得ない存在であり、現実には「中間者」(intermediator)であるが⁽⁷⁾、学習指導要領の法的拘束力が承認されている限り、教師は国家の教育方針に批判的に関わるのが極めて困難になり、市民よりも官僚の立場に立って、ただ黙って学習指導要領を遵守せざるを得ない。まして、遵守しなければ懲戒処分を受けることがあると脅かされればなおさらである。そこでは教師は自らの人間的な良心さえ麻痺させて、淡々と日常の業務をこなしていくことになってしまうのである。そして、結果的に、子どもの声は完全に無視されることになる。否、国家や官僚としての教師は、自らの業務が子どもの正しい発達を保障するためのものだと確信しているが故に、子どもたちの側から「教育」を捉え直すことの重要性には全く気づかないのである。

『イサクの犠牲』に戻って、アリス・ミラーとともに言えば、「もしも私たちが自分の生を従順より愛し、父親たちの従順と無批判のために死んだりする気がないのなら、それならば、私たちはイサクのように、目隠しをされ、手を縛られたまま、自分たちの父親がそのまた父親たちの意志を実行するのを黙って待っていたりはできないはずだ⁽⁸⁾」さらにミラーは次のように主張する。「私たちは、アブラハムの従順に應えて起こったという、天使による救いを待ったりしてはいけません。それを待たないことで、自分たちの運命を変える可能性が得られるのです。将来の歴史に関して、イサクの役を演じるのを拒む人の数は増え続けています。おそらく、アブラハムの役割を拒む人、自分の納得のいかない命令を下すことを拒む人もいることでしょう。そういう人たちは、生に向かおうとしているのです。その人たちの発揮する、質問をする力、無意味なことを甘受しない

という拒絶は、これまでなかなか実現しなかった、方向転換の始まりになってくれるかもしれません。そのような方向転換が実現すれば、それは私たちが生を肯定し、死を否定するその姿勢に、本当の意味で説得力をもたらすことでしょう。質問し、気づき、殺されるのを拒むことで、イサクは自身自身の生命を救うだけでなく、父親をもその運命から救うのです。自分の子どもを考えもなく殺す殺人者になるという運命から。⁽⁹⁾」

引用がかなり長くなってしまったが、ここにはアリス・ミラーが理想とする「光の教育」の根本原理が端的に表現されているように思われる。つまり、子どもを、たとえ子どもが極めて幼い段階にあったとしても人間として尊重し、子どもの声に率直に耳を傾けることができ、初めて教師と生徒、親と子の間に「対話」が成立するのであり、教師は子どもに対する働きかけの意味を反省的に捉えなおすことができるのである。

しかし、幼児期の「躰」においては、言葉でものごとの理非を説いても子どもは理解できないという思い込みのために、しばしば子どもは体罰や苛酷な扱いを受けることになる。そして、このような「躰」の危険性を、ミラーは繰り返し強調している。「ホロコースト」(holocaust 大虐殺)を実行したヒトラーやチャウシェスクやスターリンらの生育歴を詳細に分析した結果、彼らは例外なくその幼少期に信じられないほど酷い目に合わされ、しかも酷い目に合わされたという事実を一貫して否定しつづけてきたので、成長後代償行動に走らざるを得なくなったのである。憎しみとは「まだ言葉を持たない時期から無視されていた子どもの、憤りと絶望から生じた帰結の一つであるように思われます。子どもが親に対して抱く怒りがそれと意識化されず、否認され続けている限り、

(7) 佐藤学『教師というアポリア』(世織書房, 1997年) 9頁参照。

(8) アリス・ミラー『真実をとく鍵』165頁。

(9) 同訳書, 168~169頁。

その怒りは解消されません。別の犠牲者に対象をずらすことしかできないのです。その犠牲者には自分の子どもや、敵と見なされる人たちが選ばれます。⁽¹⁰⁾あるいは、ミラーは決定的に次のように断言する。「新生児は全く罪も汚れもありません。その生まれつきがどうであろうと、新生児は生を破壊しようという衝動を感じたりはしません。ただ世話をしてもらい、護られ、愛されたい、そして自分でも愛されたいと望むだけです。もしも新生児のこの欲求が満たされず、その代わりに虐待されるようなことがあれば、そこが分かれ道になります。ある人間が破壊せずにいられないと感ずるのは、その人間の魂がすでにその生の始まりの時に拷問を受けている場合だけです。愛され尊重されて育った子どもは戦争を望むようにはなりません。悪は必ずしも人間の生まれつきの性質の一部ではないのです。⁽¹¹⁾

要するに、無力な一年早産の子として生まれる新生児は、「関係」に対して極めて敏感な能力を持っているのであるが、この関係が最初から「相互的な」対話的關係になれば、子どもの健全な発達保証されるが、一貫して「一方向的な」関係が結ばれて、子どものさまざまな欲求が無視され、理解されないままになり、しかもそこに暴力的で強制的な要素が含まれることによって、子どもには決定的なトラウマが刻印されることになってしまうのである。

しかし、現実に新生児との対話は可能であろうか？子どもと対等の立場で、真正面から向かい合って対峙することが、「教育関係」の中で可能になるのであろうか？

第3節 ミラーの反教育学に対するいくつかの批判から

ミラーの反教育学に対しては、その子ども観があまりにも楽観的すぎるという批判がなされる。「子どもは自らにとって最善のを感じ取る能力を持っている」のだとすれば、子どもに対する一切の強制を排除して、子どもの自然な成長を信頼して待てばよいということになる。しかし、現実には、とりわけ幼児の場合には基本的な生活習慣さえ身につけていないし、まして善悪の正しい判断など不可能な状態にあるといえる。「放任は教育ではない。」「他律なき自律はない」。子どもが現実の社会に適応できるようになるためには、3R'sのみならず、さまざまな社会規範やルールを大人の責任で「教える」ことが不可欠である。そして、このことは、子どもに対して一方的に、大人にとって都合な「良い子」を押しつけることを必ずしも意味しない。なぜなら、教育は最終的には子ども自身の自立と独立を目指し、アドルノ (T. W. Adorno) 的に表現すれば、「反省の力、自己規定の力、加担しない力⁽¹²⁾」が子どもの中に育つように配慮する営みでなければならないからである。

ところで、ヘルマン・ノールは、繰り返し「教育の両極的二律背反的構造」を強調している。しかも晩年のノールは「二律背反」(Antinomie) よりもむしろ「両極性」(Polarität) を重要視している。宮野安治が指摘しているように、二律背反が強調される場合には、二つの対立する立場が共に権限あるものとされながら、止揚不可能な矛盾に陥っているために、この矛盾をありのままに受け容れ、耐えなければならない場合の緊張関係

(10) Alice Miller: *Wege des Lebens sieben Geschichten* (1998) 山下公子訳『子ども時代の扉を開く一七つの物語』(新曜社, 2000年) 240頁。

(11) アリス・ミラー『闇からの目覚め―虐待の連鎖を断つ』60～61頁。

(12) Theodor W. Adorno: *Erziehung nach Auschwitz*, in: *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt am Main 1971, S. 93

が際立たせられるのに対して、「両極性」が前面に押し出される場合には、敵対的な緊張関係は表面的な問題とされ、この対立の解決不可能な矛盾性よりも、むしろ両極が一体をなし、相互に依存しあい、指示しあいながら相補的、相関の関係にあることの方に力点が置かれているのである。⁽¹³⁾

子どもの欲求を無批判に受け容れるのは子どもを暴君に育てることであり、子どもに服従することであるが、逆に、子どもの欲求を一方的に抑圧し排除するのも、子どもの自律的な思考や自主的態度の発達を損なう。だからこそ、両極の間に適度なバランスを保つことが求められるのであり、タクトはこの点に直接関与するのである。したがって、この意味でのタクトは、常に子どもの「女性」(Duhaftigkeit)を尊重しつつ、子どもの正しい発達に寄与しようとするのであるから、決して教師の「主観的な恣意や一時的な気まぐれ」に陥ることはない。このように、教育作用は常に両極的であるとする立場から見れば、ミラーはこの教育作用の本質を全く理解しないか、あるいは意図的に無視して、子どもの自由を極端なまでに絶対視しているということができよう。

ミラーに限らず、シェーネベック (H. v. Schoenebeck) やブラウンミュール (E. v. Braunmühl) やマレ (K. H. Mallet) らの反教育学の論者たちは、教育によって子どもの未来を確定してしまうことの不当性、教育効果の不確実性と価値観の多様性の時代にあって、教育に固執し、特殊な価値を普遍的な価値と偽って子どもに押しつけることの不当性を告発するのであるが、彼らに共通するのは、個人の自由の絶対視であり、人間の自由は絶対に毀損されてはならないという強烈な主張である。このような自由が子どもの側

に承認されることによって、初めて子どもと教師の間には、本来の意味での対話が成立するのであろう。しかし、教育関係においては、子どもにとっても、教師にとっても、お互いを掛け替えない存在として尊重し合うことができたとしても、子どもと教師は対等ではありえないから、教育関係はどこまでもブーバーの意味での「我—汝—関係」(Ich-Du-Beziehung)の特殊形式にとどまらざるを得ないのである。

しかも、教師と子どもの関係が対等ではないということから、一見両者の話し合いが「対話」(ディアローグ)のように見えたとしても、結局「独話」(モノローグ)にすぎないといった事態もしばしば生じているのである。高橋勝が明快に指摘しているように、「モノローグとは、よく誤解されるように、自己の内部に閉ざされた堂々めぐりの論法なのでは決してない。むしろ逆である。自分が今考えていることは、万人にあてはまるはずだという強制的普遍化の論理である。それは、他者にそれを押しつけていながら、それを押しつけとは感じない権力的思考の発生母体である。モノローグという権力的思考には、はじめから<他者>は存在しない。⁽¹⁴⁾

本来の対話の最も基礎的な事態は、「自我」ということであり、「他者が何であるかはこちらの自分からは他者なるがゆえに見えないということが根本的にある。」「全く出発点の違ったところのある他者は、こちらの自分から見ると、その見方によって知られるものではない。⁽¹⁵⁾」それにもかかわらず、教師は自分の関係する子どもたちの「他者性」に無自覚なままに、さまざまな指示や援助を行っていることが少なくない。というのも、教師が子どもを理解しようとする場合に、予め教師

(13) 宮野安治『教育関係論の研究』(溪水社、1998年)72頁。

(14) 高橋勝「教師のもつ「権力」を考える」『教師像の再構築』<岩波書店、現代の教育6>(岩波書店、1998年)224頁。

(15) 上田閑照「死の問題—医学と宗教」『上田閑照集第11巻 宗教とは何か』(岩波書店、2002年)172頁。

自身が持っている子ども理解の枠組みに囚われていることに気づかないとすれば、教育関係が、見かけ上「相互的な」「対話」(ディアローグ)的關係に見えても、本質的には、そこで「一方向的な」「独話」(モノローグ)が営まれているに過ぎないということが少なくないからである。

これと類似の事態はカウンセリングにおいても認められるように思われる。アリス・ミラーに代表されるような、大人になってからの問題行動の原因を、すべて幼少期のトラウマに還元して説明しようとするトラウマ理論を批判するヌーバー(Ursula Nuber)は、「世間に流布している見方によれば、克服されていない未処理の<子ども時代>は、大人になってからの生活も支配するものであり、心身の健康に影響を及ぼし、恋愛や社会的な態度や、自分を大切に思う気持ちの邪魔をし、さらには自分の子どもの教育にまで影響があるというのである。普段は心理学などほとんど気にもしない人たちのあいだですら、自分の過去の傷と向き合わない人は反復脅迫にさらされてしまう、というメッセージ⁽¹⁶⁾」こそ、アリス・ミラーのそれに他ならないというのである。

確かにミラーは、従来の精神分析を批判した『汝気づくなかれ』(Du sollst nicht merken, 1981)(山下公子訳『禁じられた知』新曜社、1993年)において、精神療法の目的は患者が幼児期に体験した精神的な外傷を自分の心で本当に体験し、それを言い表せるようになることだとすれば、「私はその患者が「王道」を進んでいくよう助けてあげなければなりません。ということはつまり、患者

が失っている心で感じる能力を再び取り戻せるよう助けるということです。心からの感情をたどっていくのでなければ、真実に出会うことはできません。⁽¹⁷⁾そして「自分が幼いころ受けた精神的な外傷を再び生きるためには、絶対に誰か共感を持ち、しかも裁くことをしない人に付き添ってもらう必要があります。⁽¹⁸⁾」と断定的に述べている。そして、この意味でのカウンセリングを行うことのできる人が、後に「事情を弁えている証人」と表現されるようになるのである⁽¹⁹⁾。しかし、このようなミラーのトラウマ理論は、非科学的なく子ども時代>教とでも称すべき宗教の一種に他ならない、とヌーバーは厳しい批判を投げかけているのである。なぜなら、幼児期の経験のマイナス作用については確かにたっぷり情報があるから、トラウマ理論を全面的に否定することはできないにしても、「マイナスの<子ども時代>がその後の人生に影響を及ぼすのは、特定の状況がそろった場合に限られる⁽²⁰⁾」のにもかかわらず、ミラーにおいては、そのことは無視されるか、触れられていないかのいずれかだからである。

以上のことから次のように推察することは、全く根拠のないことだとは言えないであろう。すなわち、ミラーのようなトラウマ理論を正当と見なすカウンセラーとクライアントの関係においては、本来の意味での対話は成立しないのである。なぜなら、クライアントの訴えに耳を傾けながら、カウンセラーは自分自身が予め持っている解釈の枠組みに囚われて、無意識的に自分自身にとっての望ましい方向性へとクライアントを誘導することが

(16) Ursula Nuber: Der Mythos von frühen Trauma Über Macht und Einfluß der Kindheit, 1995, 丘沢静也訳『<傷つきやすい子ども>という神話 トラウマを超えて』(岩波書店, 1997年) 11頁。

(17) Alice Miller: Du sollst nicht merken, 1981 山下公子訳『禁じられた知』(新曜社, 1993年) 81頁。

(18) 同訳書, 326頁。

(19) ミラーは、虐待されている子どもに愛情を注ぎ、その子を支えてやることのできる人を「助けてくれる証人」と称し、成人した後に「助けてくれる証人」と同様の役割をはたし、幼少期におけるトラウマ体験を再現する際に、常に寄り添い支えてくれる人を「事情を弁えている証人」と名づけている。

(20) ヌーバー『<傷つきやすい子ども>という神話 トラウマを超えて』72頁。

起こり得るからである。「偽りの自己」から「真の自己」への転換は、問題ある過去とクライアント自身が向かい合い、対決することなしには不可能であり、幼少期におけるトラウマ体験を想起することができなければ、過去つまり自分の無意識への降り方が不十分だと証明されるのであっては、ますますトラウマ理論の枠組みが絶対視されることになる。こうしてカウンセラーとクライアントの関係は、「相互的」ではなく、「一方向的」になる危険性がますます大きくなっていくのである。

ちなみに、PTSDの研究者であるアメリカの精神科医ハーマン（Judith Lewis Herman）は、「外傷の再体験を回避しようとするばどうしても意識の狭窄に陥り、他者との関わりから手を引き、人生が貧しく殺風景になる⁽²¹⁾」と主張して、トラウマ理論を積極的に評価している。特に長期にわたって虐待を受け続けた被虐待児を分析した結果、彼女は以下のような被虐待児の特徴を挙げている。第1に、被虐待児は「虐待」の事実がなかったことにしてしまうか、それを極小化、合理化して虐待でなかったことにしてしまう。なぜなら、「耐え難い現実から事実においては逃れることもこれを変化させることもできないので、」子どもは心理的防衛手段として、「現実を心の中で変える⁽²²⁾」からである。第2に、被虐待児はトランス（解離状態を誘発させる解離反応）の活用に熟達している。そして第3に、トランス能力に乏しい被虐待児は、虐待を正当化し、「自分は悪い子だ」と思い込むと同時に、両親を「良い親」として位置づけることで、必死の努力によって初めて両親の許しがもらえるという希望を抱くようになる。しかし、被虐待児は内面に烈しい怒りと攻撃性を秘めており、それを他の対象に向けることも

生じやすくなる。

まさしくこのような叙述はアリス・ミラーの指摘と見事に符合している。ただし、ハーマンによれば、PTSDからの回復には3段階の過程を経なければならないのである。すなわち、「第一段階の中心課題は安全の確立である。第二段階の中心課題は想起と服喪追悼である。第三段階の中心課題は通常生活との再結合である。⁽²³⁾」しかし、第1段階に費やされるエネルギーが過大で、時間がかかりすぎ、しかも要求されるものも大きいので、ここをバイパスしたいという要求に、治療者も患者もともに支配されることが多くなる。そのために、外傷的な資料を丹念に検討することを避けて、「安全の確保と治療同盟の確立という作業」にろくに注意も向けず、カタルシス治療に性急に取り組むことになりやすいのだとされる。ハーマンは言う。「患者というものは、時に、外傷的体験を絵に描くように具体的に述べたがるものであるが、それはぶちまけて話をしさえすれば問題が解決するという思い込みがあるからである。この思い込みの底には、暴力的なカタルシス治療によって外傷が一挙に永久的に除去できるという幻想がある。⁽²⁴⁾」しかし、「単なる再演は治療ではなく加害の反復」にすぎないのである。

したがって、被虐待児がトラウマを克服して生きる力を回復することが重要だとしても、それは最終的には被虐待児自身の力で行われなければならないのであって、決して治療者のトラウマ解釈を押しつけることがあってはならないのである。この点を自覚することによって、初めてカウンセラーとクライアントは、本来の「対話」的關係に立つことができるのであろう。

以上のことから、イプフリングの意味でのタク

(21) Judith Lewis Herman: Trauma and Recovery, 1992. 中井久夫訳『心的外傷と回復』（みすず書房、1997年）61頁。

(22) 同訳書、157頁。

(23) 同訳書、241頁。

(24) 同訳書、268頁。

トを、カウンセリング場面へ転用する可能性が開かれると思われる。教育関係をどこまでも対話的關係として捉えようとするイプフリングは、「タクトは、被教育者に対する無私的で思慮深く、しかも機転の効いた援助であって、それは具体的な場面では真理と善性の実現を意図するが、しかし、認

識主体に対して決断の自由を残し、その人固有の基礎の優位性をも忘れないような援助である⁽²⁵⁾」と述べているが、カウンセラーがクライアントに対して援助を行う場合にも、かかる教育関係と同様の事態に立たされることが少なくないと思われるからである。

Um Probleme der Pflege und Erziehung in der Kindheit zulösen (1) Über einige Kritiken an der Antipädagogik bei Alice Miller

Osaka Shoin Women's University
Masanao TOKUNAGA

ABSTRACT

Alice Miller hat konsequent eine flammende Anklage gegen die Pädagogik erhoben. Wenn die Erziehung die Verletzung der Rechten des Kindes wäre, würde sie die schwarze Pädagogik genannt. Das Kind hat eigentlich sehnsüchtiges Verlangen nach der Liebe der Eltern. Sie haben oft mit der Angst des Kindes vor Verlust seiner Eltern manipuliert und auf das gute für sie günstige Kind aufziehen lassen. Das ist nichts anderes als Verbrechen. Deshalb hat sie vorgeschlagen, die schwarze Pädagogik in eine weiße Pädagogik umzuwandeln. Hier handelt es sich um den Dialog mit dem Kind. Aber der ist nicht so einfach, nicht nur weil Lehrer oder Erzieher den Schülern überlegen sein müssen, sondern auch weil sie von der Seite der Schüler aus nicht verstehen können.

Key words: Alice Miller, die schwarze Pädagogik, eine weiße Pädagogik, Dialog, Trauma

(25) Heinz-Jürgen Ipfling, Über den Takt im pädagogischen Bezug, jetzt in: Das pädagogische Verhältnis, hrsg.von Nobert Kluge, Darmstadt (1966) 1973, S. 393

本誌本号に掲載の「子育て支援の諸相 (1), (2), (3)」は、大阪樟蔭女子大学の平成 15 年度特別研究助成 (研究題目:「子育て支援行政における心理カウンセラー」、研究代表者: 徳永正直, 共同研究者: 瀬々倉玉奈, 中井歩) を受けたものである。