

子どもを援助する者の心の傷とその影響

吉岡恒生 (愛知教育大学 障害児教育講座)

要約

本論では、子どもを援助する者の「心の傷」が援助プロセスへ与える影響について論じた。子どもを援助する者の「心の傷」が子どもの「心の傷」に触れる際に、どのようなプロセスが起こりうるか、またその癒しの効果と危険性はどのようなものかについて、「傷ついた癒し手」「メサイア・コンプレックス」等の概念を用いて論じた。また、特別支援学校教員への記述式アンケートにより、自身の子ども時代の「心の傷」をめぐるエピソードが、特別支援学校教員としての職業選択・教育実践に影響しているかもしれない、と半数近い者が感じていることがわかった。またアンケートの記述をもとに、「心の傷」が職業選択・教育実践にどのように影響するかについて、7事例を紹介しつつ考察した。以上を踏まえて最後に、特別支援学校における「子どもたちの心の傷とその対応」について論じた。

キーワード：心の傷 特別支援学校教員 傷ついた癒し手 メサイア・コンプレックス

1. はじめに

この論考は、特別支援学校教員対象の研修会で「子どもたちの心の傷とその対応」について講義した話をもとにしている。私は大学院時代を含めると20年間以上、障害児を始めとする何らかの生きにくさを抱えた子どもとその保護者の心理相談・発達相談を行ってきた。しかしいざ「子どもたちの心の傷とその対応」について語れと言われると、自分にその資格があるのかどうか迷ってしまったのが正直な思いである。「心の傷」は見えにくい。ましてや、特別支援学校に通う多くの知的障害児や自閉症児は自らの「心の傷」を雄弁に語る言葉をもたない。だから、彼らの行動やわずかばかりの言葉で、彼らの「心の傷」を押し量るしかなく、それはかなり主観的な試みとなる。

語られるべき言葉をうまく利用できない子どもの「心の傷」を推測するとき、私たちは知らず知らずのうちに、自らが今抱えている「心の傷」あるいはかつて受けてきた「心の傷」を手がかりにしていることがある。それはたいがい無意識的なプロセスであるが、子どもを援助する者はそのこ

とに自覚的になり、援助においてその悪影響を抑えていくことが求められる。

ところで、「心の傷」というと、精神医学・臨床心理学では「(心的)外傷」(trauma)という概念を思い起こさせる。アメリカ精神医学会(2000)の『DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引き』(DSM-IV)には「外傷後ストレス障害」(Posttraumatic Stress Disorder, PTSD)という診断名がある。診断にあたり、「実際にまたは危うく死ぬまたは重症を負うような出来事を、1度または数度、あるいは自分または他人の身体の保全に迫る危険を、その人が体験し、目撃し、または直面する」ような「外傷的な出来事」に暴露され、しかもそれに対する反応が「強い恐怖、無力感または戦慄に関するものである」ことが必要とされる。しかし、本稿で扱う「心の傷」は、精神疾患の原因としての「心的外傷」ではなく、「ごく普通の成育過程のなかで誰の身にも起こりうるがその後の人生に影響を与えていく心の痛手も含む広い意味での心の傷」を指すものとする。

2. 私たち自身の「心の傷」

人は誰もが心に傷を負いながら成長していく。過保護な親は心の傷をもたらす出来事からわが子を遠ざけようと心を配るが、全く無傷というのは無理な話であり、それを求めるとかえって子どもの心の成長を阻害してしまうかもしれない。大人になった私たち自身でさえ、今でも多かれ少なかれ子どもの頃の心の傷をひきずり、また日々の生活のなかで心傷については何らかの方法でそれに対処しているのではないだろうか。「子どもたちの心の傷とその対応」を考える前にまず、大人が自らの心の傷にどう対峙しているかを振り返るべきだ、というのが私の論点である。

ユング心理学に「傷ついた癒し手 wounded healer」という言葉がある。ユング派の分析家マイヤーは、神話の研究を進めるなかで、「病気を送る神自身が、病み苦しんでいて、それゆえまた病気を癒すことができる」と述べた（織田、2000）。これはある意味、「病み苦しんでいる者にして初めて、癒す力が備わっている」ということである。

ユングは、心理治療においてしばしば、心の病を癒すべき治療者と心に傷を負った患者の間に「傷ついた癒し手」元型が活性化すると考えた。「元型」とはユング心理学の根本概念であり、本能に結びついたこころの行動を構造化するための型であり、人のこころに無意識のまま存在しその行動に深く影響を与えるものである。治療場面で「傷ついた癒し手」元型が活性化するとは、患者が自らの心の傷を語り、それが治療者自身の個人的な心の傷と相通ずるとき、治療者と患者の間に無意識的な融合関係が生じ、治療者が患者の前に偉大な「傷ついた癒し手」として立ち現れることを言う。これはうまくいくと、治療関係を通じて、患者の心の中に「内的な癒し手」を生み出し、患者の心は癒されていく。治療者は、自分が傷ついているからこそ、人の傷つきがわかるし、人が癒されていくプロセスに寄り添うことができるのである。しかし、患者の心の傷に触れて、治療者自身克服できていない心の傷が開かれてしまうとき、治療者はその痛みには耐えられなくなって、治療関係に悪影響を及ぼすこともある。

上記のことは心理療法場面で言われていることであるが、援助者と被援助者の間では、多かれ少なかれ同様の心理プロセスが働いているものと私

は考えている。つまり教員も、子どもの「心の傷」に対応する際に、無意識的に自らの現在あるいは過去の「心の傷」を手がかりとして接近しているのである。子どもの心理的苦痛に接し、自らの傷を思い起こして共感的に対応できる教員は、子どもに安心をもたらすであろう。しかし子どもの「心の傷」に対処しようとするがゆえにさらけ出された自らの「心の傷」を処理するプロセスが無意識的であればあるほど、その痛みには耐えきれなくなって、自分が感じるべき「心の傷」を目の前の子どもが今感じているかのようにみなしてしまうこと（投影）もありうるのである。「投影」とは、フロイトが発見した無意識的な防衛機制の一つで、自己の内部にとどめておくことで不快に感じるものを外に出してしまう機制である。たとえば、自分が攻撃的な感情をもっているときに、それを他の人の心の中に映し出して、他人が自分を怒っているかのように感じるのも「投影」である。こうした大人の「心の傷」を子どもに「投影」してしまうプロセスについて、私がアメリカ留学中に見た私自身の夢を用いて説明してみよう。

3. 私の「息子」の夢

（夢の背景）私は2000年の8月から2001年の6月までの10ヶ月間、あの9・11の惨劇の直前まで在外研究員としてニューヨークに暮らしていた。研究所で児童・青年心理学を学ぶかわら、1セッション50分週4回、アメリカ人の女性分析家のもとで教育分析を受けていた。教育分析とは、カウンセラーがカウンセラーとしての訓練のために、自分自身が精神分析を受けることである。私は当時から結婚はしていたが、妻の仕事の関係で、妻と2歳の息子を日本においてニューヨークに来ていた。在外研究員と言っても、英語はたどたどしく、とても英語を母国語とする分析家たちと対等に話せるレベルではなく、劣等感にさいなまれていた。次の夢は、ニューヨークの生活にもそれなりに慣れ、6月の帰国を意識するようになった4月に見た夢である。

（夢の逐語録）保育参観の日なのだろうか、私は幼稚園で息子（タケシ）と一緒に過ごしている。息子は何となく落ち着かない感じで、他の園児に溶け込んでいないようだ。おそろおそろ他の園児に近づいては、すぐに私のもとに戻ってくる。私は「タケちゃん、みんなのところに行きな」とや

さしく息子を追い返そうとする。息子は不安そうに「パパはいつもそうやってぼくを離そうとする。ゆっくりだっこしてくれたことなんかないじゃないか」と訴える。私ははっとして息子を抱き寄せ、しばらくの間抱きしめてやる。息子は他の子どもたちが取り掛かり始めた水彩画に興味を示すが、やはり私の近くに絵の具道具を持ってきて、「パパ、この色はどうやって出すの？」などと聞いてくる。他の園児と交わろうとしない息子に不安を感じながらも、私は息子に答えてやる。

(分析セッション) 私は逐語録を英訳しプリントアウトしたものを分析家に渡し、自分のコピーを分析家の前で読み上げた。口頭の英語ではうまく夢の状況を伝えることができないからである。夢分析では、夢を報告したあと、夢の内容から連想したことを語っていく。私は、現在家族から離れて暮らしているので、息子を抱きたくても抱けない、早く日本に帰って息子を抱きしめてやりたいと語った。実際の息子は2歳半にもならず、まだ幼稚園にも通っていないのに、夢の中の息子は4、5歳くらいに見えたのが不思議だとも語った。すると分析家は私に次のように解釈を与えた。「夢の中の息子さんは、あなた自身なのではないか。不安の中抱きしめてもらいたいのは、あなた自身なのではないか。」思いもよらない解釈を聴き、自分の今の状況を鋭く言い当てられたことを悟り、私は不覚にも涙を流した。そしてセッションが終わるまで、嗚咽も交えて泣き続けた。

(分析後の洞察) 夢の中の登場人物は、何かしらの意味で自分の分身である、とはよく言われることである。私もそのことは知っていた。しかし、この夢の中の「息子」が当時の私の心理状況を象徴しているとは、分析家から指摘されるまで思い至らなかった。ただ家族から離れて暮らす寂しさが生んだ夢に過ぎないのだろう、くらいに思っていた。だが、私が意識していなかった夢より深い意味が、私の心を揺さぶった。当時の私は、少なくとも会話スキルから見ると、英語圏の世界では4、5歳の幼児のようなものだった。周囲で交わされる高度な学問的会話が理解できないまま、不安な毎日を過ごしていた。しかし、円滑なコミュニケーションもままならない状況のなか自分自身が不安を感じていることを認めたくなかった私は、そうした心理状況を夢の中の「幼稚園に溶け込めない息子」へ投影していたのである。

また、「抱きしめられる」はここ数ヶ月の分析のテーマとも関係していた。分析家と私の間で「甘えたいけど甘えられない」私について話し合われ、これは私の幼い頃からの家族関係に起因しているのではないかと、という話題が共有されていた。「心の傷」とまで言えないかもしれないが、優等生でわがままな一つ上の兄との関係のなかで、甘えを抑圧して「いい子」でいようとしてきた自分への洞察が進んでいた。当時の私の不安な状況と過去の「心の傷」が夢の中の息子に反映されていると気づいたとき、私は分析家の前で幼児のように泣き崩れたのである。

これは、夢の中の出来事である。夢の中では無意識が現実生活よりも優勢に働くので、夢の中の「自分」と他の登場人物との境界がより不鮮明になる。だから、夢を見る人の心の葛藤が他の登場人物に容易に映し出されていく。しかしこれは、夢の世界の中だけでの話ではなく、現実の世界、教育現場でも似たようなことはある。つまり、教師が自分の内的問題を、それが自分の問題であると気づかずに子どものなかに投影して、自分の問題を無意識的に解消するために結果的に子どもを利用しているというプロセスである。特別支援学校では子どもがうまく自己を語る事が難しいからこそ、余計に教師は自分の無意識を子どもに投影しやすく、子どもは教師の無意識の犠牲になりやすいとも言えるであろう。

4. メサイア・コンプレックス

「傷ついた癒し手」と同じくユング心理学や精神分析でよく使われる術語に「コンプレックス」という言葉がある。「コンプレックス」とは、「本人にとって無意識的で、一定の情動を中心に集合し、しかも感情、態度、行動その他の精神生活に強い影響力をもつ一群の観念や記憶の集合体」(精神医学事典、弘文堂)である。「マザー・コンプレックス(マザコン)」など日常的に使われる言葉もあれば、「エディプス・コンプレックス」など精神分析用語として知られているものもある。ここでは、劣等感コンプレックスの一つ「メサイア(救世主)・コンプレックス」を取り上げてみたい。「メサイア・コンプレックス」とは、自分は価値のない人間なのではないかという「抑圧」された強い劣等感が原動力になって、人

を助けたり人を救ったりといった行動が起こる（「反動形成」される）事態を意味する。「抑圧」は「投影」と同じくフロイトによって発見された自我防衛機制の代表的なもので、意識にとって受け入れがたい考えや記憶、それに伴う感情などを意識から追い出し、無意識に閉じ込めておこうとする無意識的な活動である。つまりこの場合、抑圧された強い劣等感とは、「自分自身が生きにくさを抱えており、本当は自分自身が救われたい」という意識から排除された感情である。「反動形成」とはこれも防衛機制の一つで、自分にとって許しがたい衝動が起こってくると、その衝動とは逆方向の態度で接するというものである。この場合は、「救われたい」という衝動が「救いたい」という衝動に反転するのである。人を救いたいという思い自体は望ましいものであるが、こうした無意識的な「抑圧」や「反動形成」が背景にある衝動は非現実的な行動を引き起こしやすく、本人は善意でやっているつもりでも、周囲は困惑しているといったこともある。メサイア・コンプレックスに取りつかれている人の行動は、「有難迷惑」と評されることが多い。（河合、1971）

仕事柄、臨床心理士志望、特別支援学校教員志望の学生と話すことが多く、また臨床心理士、特別支援教育に関わる教員と話す機会も多い。彼らは一様に、心に悩みを抱えた人、障害のある子どもを助けたいという素朴な感情を抱いている。それはすばらしいことである。しかし、その動機や背景を詳しく聴いていくと、自分自身が何らかの生きにくさを抱えているからこそ、自分と同じような負の側面を背負った人々を助ける仕事によって活路を見出したいのではないのか、と感じさせる人も少なからずいる。臨床心理士である私自身、この職業を選んだ動機にメサイア・コンプレックス的なものが働いていることを否定できない。夢の中の私が、私自身誰かに抱かれたいと願いつつ、息子を抱いているというエピソードも、そのあらわれかもしれない。また、何らかのハンディを負った人々を助ける仕事についている人は、メサイア・コンプレックスを抱えている、あるいはその克服を無意識的に願っている人が多く含まれているのではないだろうか。

「メサイア・コンプレックス」は一見問題がないように見えるが、時に職業人としての質に悪影響を及ぼすことがある。コンプレックスとは無意

識に突き動かされたものであり、時に暴走しがちなのである。ある特定の子どもの教育に没頭して他の子どもの教育を省みなくなったり、没頭していたかと思うと関係の悪化を契機に手のひらを返したようにその子どもと保護者を見捨ててしまったりといった具合に、本人は本人なりに頑張っているのだが、現実状況が見えず周囲が迷惑していることがある。また、子どもや保護者との些細なトラブルを契機に「メサイア（救世主）」としての自己愛が傷つき、教育への熱意を急速に失い、まともな教員として機能しなくなることもある。「万能感」と「卑小感」との間の揺れが大きく、安定した援助活動が送れなくなってしまうのである。

もちろん、様々なハンディを抱えた障害児を救いたいという熱意が問題なのではない。障害児への関心がほとんどないのに、成り行き上いやいや特別支援教育に携わることになり、惰性の日々を送っている教員よりも、特別支援教育への熱意があり、常に高い関心を向けている教員のほうが、より質の高い仕事ができるだろう。しかし、その熱意の裏に無意識的かつ厄介なコンプレックスが働いている場合に、それはややもすると暴走しやすいということを心に留めるべきなのである。

5. 「子どもたちの心の傷とその対応」アンケート

研修会ではここまで話をしたあと、特別支援学校教員51名に対して「心の傷とその対応」について以下の無記名アンケート（記述式）を行った。アンケートをする理由として、「子どもの心の傷」に対応するためにはまず自分自身の「心の傷」に向き合うことが大切だということ、また私が話した観点がどれほどの妥当性があるのかを確かめることを挙げた。

1. あなた自身が子どもの頃（12歳頃まで）に受けた「心の傷」を象徴するエピソードで、一番心にかかっているものを挙げてください。
2. （1.）のエピソードの際に、周囲の大人がどのように対応したか、自分自身がどのように克服したか（あるいはいまだに克服できていないか）を、なるべく詳しく記述してください。
3. 自分自身の「心の傷」が特別支援学校教員としての職業選択に影響を与えていると思いますか。（はい いいえ）
（理由）

4. これまでの教育実践のなかで、自分自身の「心の傷」が児童・生徒に接する際に心理的に影響を落としていると感じたことはありますか。

(ある ない)

(ある場合は、どんな?)

アンケート結果は興味深いものであった。まず、3. と4. の選択肢の結果を示したい。3. の「職業選択への影響」については、「はい」が20名、「いいえ」が24名、「無回答」1名、「その他」6名であった。「その他」はいずれも、「はい」と「いいえ」の中間を示すか、「わからない」と書き添えるものであった。半数強の回答者が、自分の特別支援学校教員としての職業選択に「心の傷」が影響しているかもしれない、と感じているという結果である。4. の「教育実践への影響」については、「はい」が19名、「いいえ」が21名、「無回答」7名、「その他」4名であった。アンケート記入時間が短く、4. の項目まで回答しなかった回答者がいることを考えれば、ほぼ半数の回答者が「心の傷」が教育実践に影響を与えていると感じている、という結果である。

次に「心の傷」のエピソードを内容面で分類する。「学校でのエピソード」「家族に関わるエピソード」「その他」の3項目に分類すると、最も多かったのが「学校でのエピソード」(幼稚園、習い事も含む)で24件あり、うち「いじめ」のエピソードが7件であった。次に多かったのが「(親戚も含む) 家族に関わるエピソード」で19件であった。「その他」は8件で、そのなかには「特に思い当たることがない」に類する回答も3件含まれ、「性的被害」は2件含まれている。

6. 「心の傷」が職業選択・教育実践に影響を与えている事例

では、具体的に「心の傷」が特別支援学校教員としての職業選択・教育実践に影響を与えたとする事例について見ていこう。なお、プライバシー保護のため、個人が特定される恐れのある記述については、割愛ないしは変更、あるいは他の事例と複合して再構成した。

(1) 親族の障害者が心の傷に関係する事例

事例1

脳性まひの叔父がいる。私が子どもの頃、お盆になるとよく、墓参りのため、実家である私の家

を訪ねていた。しかしあの頃は、体を思うように動かすことができず、言葉にならない言葉を話す叔父に恐怖に似た思いを抱き、どう会話していいかわからず、関わるのを避けようとしていた。障害者とか、脳性まひというものを知らなかった自分を変えるために、大学は障害児教員養成課程に進学した。ただし、そのときは教員になろうとは全く思っていなかった。特別支援学校教員としての職業選択に影響しているとしたら、過去の自分の行動の未熟さを償いたいという思いだろう。

事例2

私の姉は知的障害者である。小学生の頃は、通学途中に姉の同級生から好奇の目で見られたり、「お前の姉貴は漢字読めるんか?」「計算できるんか」などとばかにしたようなことを言われた。私は上級生から離れて過ごせる教室では居心地がよく、学校生活を楽しく送っていたが、通学途中はいじめられるので毎日つらい思いをし、ただ耐えるだけであった。

母親には姉の同級生からからかわれることを伝えた。母親は「どうしようもない。でもお前は人をいじめたらいけないよ。あの子たちに負けないように勉強を頑張りな」と励まされた。私はひたすら勉強や習い事を頑張り、現実から目をそらすと努めた。

職業選択の際は、姉のような障害をもつ子どもたちの可能性を伸ばしていける仕事につきたいと思った。いじめられた分、障害をもった人たちに優しく接したかった。

教育実践への影響もあると思う。子どもの心なるべく傷つけないように、要求を引き出せるように努めている。私自身我慢することが多かったせいか、子どもたちには伸び伸びと学校生活を送ってほしいと願い、接している。子どもへのあたりが強い先生がいると、姉のことを思ったり、つらくなったりすることがあり、厳しくされた子どもにあとでやさしく接することがある。

(考察) 私が授業を担当する特別支援学校教員養成課程には、毎年、親族に障害児・者をもった少なからぬ学生が入学してくる。私の印象では、彼らは当該親族とおおむね良好な関係にあるようである。だからこそ、この領域に足を踏み入れたのであろう。きょうだいの場合、生まれた時からあるいはごく幼い頃から生活をともにしているため、両親以上に、家族に障害者がいる状況をごく

自然なものと感じているとも言える。とはいえ、それまでのプロセスにはその親族をめぐって様々な思いがあったであろう。紹介した事例以外にも、「心の傷」を象徴するエピソードについて障害者であるきょうだいに関わる体験を挙げた者が3名いた。事例1では、子どもの頃の自分の行為への違和感に、大人になって向き合おうとしているのだろう。事例2では、障害児と彼らをめぐる世界にやさしくありたいという思いの背景に、そうすることによって過去の自分を癒したいという願望があるのかもしれない。

(2) 家族関係が心の傷に関係する事例

事例3

テスト結果が出ると、それが母親の要求水準に達していない場合、つまりほぼ毎回、外に声が漏れないよう、すべての雨戸が閉められ、おぼん、スリッパ、竹刀などで殴り続けられた。父は見ても見ぬふりをした。友達に話すことで心のバランスを保った。頑張ってもできない苦しみがあるという思いが、特別支援学校教員としての職業選択に影響していると思う。教育実践では、生徒が自分の思うようにならないとき、たまにむきになってしまうように思う。

事例4

小学生のとき両親が離婚した。もともと仕事は休みがちで酒飲みだが自分にはやさしかった父が家を出た。それをきっかけに経済的に困窮するようになり、母は家計を支えるため必死で働いた。子どもゆえ自分ではどうしようもできない現状ではありながらも、自分の将来のため国公立の大学に入り、入学料・授業料免除の上、奨学金をもらって大学を卒業した。今でこそ冷静に振り返ることができるが、20歳頃までは家族の話をする涙が止まらなかった。

自分の場合は、外的な環境要因により我慢を強いられたり、つらい気持ちを抱えたりしてきたが、自分なりに克服してきた。その思いが、何らかの支援を必要としている子どもの力になりたいという気持ちにつながったのではないか。自分では、子どものSOSに気づきやすいとは思っている。

(考察) 家庭は成育環境の基盤であり、誰もその影響を逃れることはできない。その環境に何らかの形で恵まれなかった者は、成年後の自らの家庭生活か、職業生活で、その負の部分をおうとす

ることがある。たとえば、事例3の「頑張ってもできない苦しみがあるという思い」や、事例4の「何らかの支援を必要としている子どもの力になりたいという気持ち」のように、自らの養育環境への屈折した思いが、特別支援教育教員への職業選択の原動力となる。それは自然なことであり、職業選択への望ましい動機である。しかし、事例3で「生徒が自分の思うようにならないとき、たまにむきになってしまうように思う」とあるように、どうかすると、過去の養育環境(被虐待)の影響が職場で反転して現れ、自分がかつての虐待者の役割を取ってしまうこともある。この教師は少なくともそれに気づいているからそれが教育現場での虐待の抑止力になるであろうが、それに気づかれないとき、無意識的に児童・生徒を虐待する側に回る可能性もある。自分が成人して弱者から強者の立場に置かれたとき、かつて自分を虐待した者と同一化してしまうのである。(攻撃者との同一視; Freud, A. (1958))

(3) 学校での体験が心の傷に関係する事例

事例5

小学生のとき担任が、学級懇談会(全体の場合)で私の母に「あなたのお子さんにはいいところが一つも見当たりません」と言った。他の子に関しては一つひとつ長所を言ったらしい。母は帰宅後「恥をかかされた」とひどく私に当たった。「自分はいいところがない」「親に恥をかかせたのだ」と思うと同時に、好きな先生だったのに「先生は私のことをそう思っていたのだ」とショックを受けた。

私はいまだにその出来事を克服できていない。両親とも、自分の子どものありのままを受け入れかわいがるといってタイプではなく、自分たちの見栄や世間体のため、近所や親せきの子たちと比べて自分の子どもを立派に優秀にしなければならぬと思う人たちだったので、家庭でフォローするとか、家庭は温かいところであるという発想は持てなかった。以後、思春期から青年期にかけて、自分にとって家庭はより一層つらく、ある意味学校よりも「戦い」の場となった。

「心の傷」の職業選択への影響は、ひとことでは言えない。ただ自分は、普通の競争社会での落ちこぼれであった。そのため、普通校(特に高校、進学校)では働けないと思う。自分と同じよ

うな落ちこぼれ、親からもつらく当たられている子たちすべてを救おうと思ってしまう。普通校に勤める人から、「あなたはすべての子を救おうとするので、普通校で働くのはつらいでしょう」と言われたことがある。

どんな学校、集団でも、目立つ子、かわいがられる子というのがある。しかし私は、なるべく目立たない、どちらかというと教員からかわいがられていない子に多く関わろうとしている。最近は本当に後者の方がかわいいと思うようになった。どんな子にもよいところがある。かわいがられるからかわいくなるのだと思う。職場でも平気で「あの子のはかわいくない」とか「合わない」という教員がいる。言われていることを知った本人や親はどう思うのだろう。教員は影響力のある職業であるということを知ってほしい。

事例6

小学生のとき、通学班（近所の子数人）で通学する際に私だけ仲間はずれにされた。父親が学校へ連絡し、担任に相談した。担任が通学班の子たちを呼び、仲間はずれにしないように話してくれた。そのあと、通学班の子たちが私のところに来て、担任の立ち会いのもとで仲直りした。自分から友だちに話しかけた記憶はない。周りの大人に解決してもらったと思う。

学校の先生になってみたいという最初の気持ちは、このときに起きたような記憶がある。それがそのときの担任の影響によるものかは定かではないが、このエピソードが教育実践に影を落としていることはないと思う。

（考察）先述したように、「心の傷」のエピソードについて「学校でのエピソード」を挙げた者が最も多かった（51名中24名）。学校は子どもにとって「いじめ」に代表される「心の傷」を負いやすい場と言えるだろう。事例5と事例6では、「心の傷」のエピソードをめぐり、周囲の大人の対応、その克服のされ方について、対照的な展開を示している。事例5では、親のフォローがないどころか、親によって二重、三重に苦しめられ、いまだにその出来事を克服できないでいる。事例6では、親と担任によって解決され、その出来事は今の教育実践に影を落としていないと本人は感じている。一方両者とも、その「心の傷」のエピソードが職業選択に影響を与えていると思っている。教員を目指すきっかけとして、肯定的な体験

と否定的な体験のどちらがより望ましいのか一概には言えない。事例5のように周囲の対応に不満を感じたまま成人して教師になった場合、子どもの「心の傷」への感受性は強いであろうが、「心の傷」が克服されていない分、場面・状況によって心が過剰に動揺しやすいであろう。事例6のように、「心の傷」を周囲が対処した場合、大人への基本的な信頼感が身に付いているゆえに安定感があるが、自ら主体的に働きかけて克服していない分、子どもの「心の傷」の理解に深みが欠けるかもしれない。

（4）性的被害の事例

事例7

子どもの頃、痴漢の被害を受けた。母に言ったが無視された。大人になってから改めて言うと言われた。母のキャパシティの狭さを思えば仕方ないという気持ちと、「こわかったね。もう大丈夫」と言ってほしかったという気持ちがいまだに共存している。先生にも言ったが、特に何もなくて、共感してもらったこともなかった。おそらく、私の様子を見守って、特に問題なしと判断したのだろう。つらさは年ごとに増していき、被害にあったときよりもその後のほうが苦しく、思い出すこともしばしばある。母の立場、先生の思いを推測して納得しようと頭では思うが、納得できていない。性犯罪や虐待について関心が高いのは、子どもの頃の自分を慰めるためだと思う。

大人はわかってくれないと思うことが多く、家庭でも学校でも大人の都合に振り回されることに嫌気がさしていた。職業選択の際には、自分と同じ思いを他の子どもにさせたくないという気持ちは少なからずあった。

教育実践においては、ネグレクトの親に対して感情的になりやすいところがある。

（考察）森田（2008）の紹介する国際的な統計数値によると、3～4人に一人の女子、5～6人に一人の男子が性的虐待の被害に合っているという。しかし、表面化することはまれであり、被害者とその家族の多くは沈黙を守ろうとする。性的虐待は深い心の傷を子どもに残す。その深刻さは人格形成の核心ともなるべき、信頼の心を打ち砕くことにある。森田は、性的被害児との対話の技法を次の3点にまとめている。

- ①子どもが人の力を借りてもいいんだと思えるように働きかけること
- ②問題は解決できるとの希望をあたえること
- ③必要な場合は長期的な対応をしてくれる機関につなげること

事例7の周囲の大人は、そのどの対応も取らなかった。そのことが、「つらさが年ごとに増す」というPTSD（外傷後ストレス障害）様の訴えにつながっているのであろう。事例7の教師が子どもであった当時望んでいたことは、母親や教師に「こわかったね。もう大丈夫」と言ってもらったことだった。教育実践において、ネグレクトの親に対して感情的になるのは、痴漢の加害者への怒りのみならず、「心の傷」の訴えをネグレクト（無視）した周囲の大人への怒りが解消できていないからであろう。森田は性的虐待の心的外傷に正面から取り組んだ精神分析医シャンドル・フェレンツィの次の言葉を引用する。「喜びと苦しみをわかちあい、伝えあいことのできるだけかがくそこにいる」ことが、心的外傷を癒す。」子どもの「心の傷」を共感的に聴く教師の存在が切実に求められているのである。

7. 特別支援学校における子どもの「心の傷」

ここまで、子どもを援助する大人の側の「心の傷」とその影響について考察してきたが、最後に、研修会の当初のテーマであった特別支援学校における「子どもたちの心の傷とその対応」についても少し触れておく。まず、特別支援学校で過ごす言葉のない自閉症児を思い浮かべてみよう。滝川（2004）は、自閉症児との「かかわりがむずかしいわけ」について、①孤立が常態②不安緊張の高さ③知覚の過敏性の3点にまとめて述べている。その3点いずれも、自閉症児および重い障害をもつ子どもたちの「心の傷」をめぐる情景に関わっている。「不安緊張の高さ」「知覚の過敏性」ゆえに「心の傷」を負いやすい状況にあるにもかかわらず、「孤立が常態」であるがゆえに「心の傷」を誰かに依存して癒すすべを持たないのである。そのため一人で「心の傷」を解消しようとするが、それはうまくいくはずもなく、パニックなどの問題行動に結果していく。保護者および援助する者は彼らのそうした問題行動に対応しようとするが、問題行動の誘因である「心の傷」を自閉症児たちは言葉および行動でわかりやすく訴える

ことができない。それゆえ、援助者たちは自らの「心の傷」を手がかりにすることになり、それはうまくいくと自閉症児たちの真の不安に寄り添うすぐれた取り組みにもなるが、ややもすると主観的で不適切な対応につながることもある。

先に述べたように、人は誰もが心に傷を負いながら成長し、「心の傷」の克服が人格発達を促していくものである。しかし、その子どもにとって対処できない「心の傷」は、子どもの心を不安定なものにする。特別支援学校に通う重い障害をもつ子どもたちは、「心の傷」への耐性が弱く、ちょっとした刺激によって不安を引き起こされやすい。そうした弱さに配慮した上で、特別支援学校の教員は、せめて「心の傷口」を広げないような対応を取る必要がある。ところが、実際の特別支援学校の現場はどうであろうか。ときおり教育実習生、現場の教員から間接的に聞く話のなかには、聞くに堪えないものもある。たとえば、こんな話がある。

- 先生方の指導の一部に、体罰や言葉の暴力があり、やるせない気分になった。（教育実習生）
- 同僚が、子どもたちの人権を無視するようないじめをしていた。「泣け！泣け」と言って故意に泣かせたり、給食を与えなかったりする。障害児に対する意識が低すぎる気がした。子どもには理解できないだろうに、前日のトイレの失敗を翌日に責めることがあった。子どもの前で平気でその子の悪口を言い、言葉がわからないから大丈夫と公然と言うのにも腹が立った。（特別支援学校教員）

こうした話を聞くたびに、どこかで生じたと想定される「心の傷」に対応する前に、現に学校で起こっている虐待を止めるのが先決だろうという思いを強くする。確かに、強度行動障害を伴う子どもを前にすると、生ぬるい共感的な姿勢は効果がなく、強い指導が必要だとの考えもあるであろう。実習生を幻滅させた教師たちも、この子たちが社会に出たときのためにしつけとしてやっているものであり、虐待ではなく指導である、と自分の行為を正当化するであろう。しかし、はたして同じ行為を、帰宅後に教師の行為を親に言葉で訴えることのできる子どもに対してできるであろうか。

虐待行為を繰り返す教師の「心の傷」はいかなるものであろうか。虐待する親は、例外をのぞきほぼ皆、自分自身が幼児期に虐待を受けて愛着障

害の中で育ち、虐待を世代間伝達しているという。親が自分の葛藤に気づかないと、不適切なかかわりは繰り返され、子が親の葛藤を受ける受容器となり、葛藤は世代間伝達される。(渡辺, 2003) 同じことが、虐待する教師と子どもとの間にも言えるのではなかろうか。彼らはかつて自分を虐待した(強く育ててくれた)保護者・教師に同一化しているのかもしれない(事例4の考察参照)。確かに、子ども時代に大人から受けた「心の傷」を克服することによって、自己の精神の成長を感じた教師は、厳しい指導を是とし、生ぬるい共感を否とする教育観を身につけているかもしれない。社会へ出て行く児童・生徒たちへの責任を担うべき教師の一つの在り方としては、あながち否定することはできない。しかし彼らも、その在り方が高じれば、耐性が弱い障害児にとっては、社会性を伸ばすどころではなく、安全性をおびやかすことにしかならないという現実を肝に銘じるべきである。

もちろん、これらは単純化した図式に過ぎない。それぞれの子ども、それぞれの援助者の心的現実、非常に複雑で推測しがたいものである。だからこそ、子どもの傷ついた心に第三者として対応しようとする前にまず、援助者自らが自分の「心の傷」を個々に見つめる作業が必要なのではないだろうか。そうした上で、子どもに対し主観的かつ不適切な行動を取っていないかを常に振り返り、最低限の倫理をわきまえた行動を取らねばならない。

また、自分自身は虐待行為の当事者ではないが、他の援助者の虐待行為が日常的な風景となつて、道徳的感覚がまひしてしまっていることはないだろうか。これはいじめの問題と同じで、傍観者も虐待を助長するのである。おかしいことはおかしいと言う勇気を持ちたいものである。その勇気ある対応が子どもたちの「心の傷」を最小限に食い止めることになるであろう。

引用・参考文献

American Psychiatric Association 1994 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th ed. American Psychiatric Association. (高橋三郎, 大野裕, 染谷俊幸訳 1996 DSM-IV 精神疾患の診断・統計マニュアル, 医学書院)

Freud, A. 外林大作訳 1958 自我と防衛 誠信書房

Guggenbuhl-Craig, A. 樋口和彦他訳 心理療法の光と影 1981 創元社

河合隼雄 1971 コンプレックス 岩波書店

森田ゆり 2008 子どもへの性的虐待 岩波書店

織田尚生 2000 こころの傷つきと想像力(河合隼雄編 心理療法とイメージ 岩波書店 167-208)

滝川一廣 2004 自閉症の遊戯療法入門—学生のために— 治療教育学研究 第24輯 21-43

渡辺久子 2003 児童虐待と心的外傷 臨床心理学 第3巻第6号 819-825 金剛出版