

## 第4回公開研究会 「いじめ」の心的構図を描くために

—— 記述心理学の3つの比喻から ——

話題提供者 センター客員教授（花園大学社会福祉学部教授） 浜田 寿美男

1998.10.13

私はもともと実験心理学から出発してきた。しかし、実験心理学的な探究の重要性は一定程度分かりながら、他方で、それでどこまで人間の問題に迫れるのかという不満が最初からあった。それであちこちうろろしているうちに、裁判の問題につかまった。きっかけはもう20年以上前の甲山事件で、知的障害の子どもの目撃供述が、いかにして取り調べの場で歪められてきたのかということ、裁判のなかで主張し、本でもまとめることになった。そうやって現実の問題にあたると、こういう現実の問題に対して、心理学の立場から何かいえるだろうか、という無力感に襲われもする。そこで、手持ちの心理学的知識を応用していくのではなくて、むしろ、問題に攻め入るための方法をこちら側が、人を説得できるだけの論理性をもって、開拓しなければならないという立場に追い込まれることにもなる。私が、知的障害の子どもたちの言葉の世界を内面から記述するという方法を考えたのも、そうした文脈のなかでのことだった。

また、甲山事件には自白の問題もあった。当時22歳の保母さんが、逮捕されたのち10日目に自白させられた。私たち自身は前後関係をみれば、虚偽の自白でしかない最終結論に達しているのだが、その自白に至る心理過程というものが、いったいどういうものであったのかということ、本人を囲んでつぶさに検討するという過程を、これもまた裁判という現実のなかで求められることになった。その後、さまざまな冤罪事件における自白の問題を扱うことになった。

こうして、一方で心理学的視点から裁判の問題に取り組み、他方で発達心理学者として、障害をもつ子どもたち、もたない子どもたちの発達の問題を考えるという、2つのまったく違うことをやっている雰囲気は私のなかにあったのだが、同じ人間のやることだから、そんなに違うわけでもなくて、最近、自分の基本的なやり方というのは一つで、自分は要するに「記述」をやっているのだな、と思いはじめている。自白の問題、目撃の問題については外から見えない世界が非常に大きいし、それを了解性の世界に持ち込むなにかを開拓しなければいけないのではないか、という思いを持っている。人はある状

況におかれて、その状況を本人がどう捉えて、そのなかで自分をどうおさめていくか、またそれに対してどう動いていくか、状況のなかで生きる内側の世界を記述する方法を考えなければならない。戦後50年の日本の裁判のなかで、もちろん、解決された問題はたくさんあるわけだが、片方でそういう虚偽の物語がつけられて、そのなかで喘いで、苦しんでいる人がいるんだということに、あらためてメスをくわえていく必要があるのではないかと考えている。

いじめの問題を考えると、まずその心的構図が、どういうものなのかということを描いて、そこからいじめに取り組むときの方法論を私なりに考えてみなければと思っています。

まず、記述心理学の立場とは、従来の実験心理学的な方法とは違って、記述、しかも第三者の記述ではなくて、人がおかれた状況にどう対処していくのかという、内的な風景を描く方法を考えることである。ここでは心理学上の3つの事実を取りあげ、それを比喻としていじめの心的構図を捉えるヒントとしてみたい。

### ・第1の図：マッハの自画像

第一は、マッハの自画像である。自画像を描くということ、鏡で映した自分の図を描くのが一般的だが、人は、自分をそんなふうには体験しはしない。この絵は自分が見た自分、左目でみた状況を描いたものである。人は自分の身体の内側から自分の身体を体験している。自分の身体の内側から世界を生きている。ところが、心理学のこれまでの手法は、他者の心理学でしかなかった。このマッハの自画像をヒントにして、東ドイツの哲学者、エルンスト・ブロッホは、自分というものはまさにこの目の手前の空白部分に存在している。そこはまた希望がある場所だ、という。通常心理学の分野では、希望という言葉はでてこない。私たちの生きている世界のなかで、希望という概念はとても大きなものとしてあるはずなのに、心理学のなかにその言葉が体系として組み込まれることがないということに気づいて、私自身、愕然としたことがある。そういうことで、果たして人間の世界を描ける

のだろうか。例えばいじめの問題を考えると、希望とか絶望とか、そういう人が内側から生きる言葉抜きで語れるのだろうかと思った。

### 第1の図 マッハの自画像



記述とは、他者の目から見た外的な記述ではない。一つの例として、なぜ虚偽の自白をするのかを考えてみよう。

どんな人でも、ある一定の状況に置かれたときには自白をせざるを得ない心理状況に追いやられる。しかし、一般的には拷問がなければ虚偽の自白ではなからうと思われてしまう。うそは自分を有利な状況に導くためにつくものであり、自分を不利な状況に追い込むためにうそをつくはずがないという通念がある。しかし、その人の置かれた状況をその人本人の目でみたら、いろんなことが見えてくる。拷問などなくても、人は厳しい心理状況に置かれて虚偽の自白に陥ることがあるのだ。

よく人は天秤ばかりを思い浮かべる。自白をすると死刑になるかもしれないということが一方の皿に、否認を続けることで刑をまぬがれるかもしれないが、辛い取り調べが続くということがもう一方の皿に乗っている。一般には、自白をすると死刑になるかもしれないということの重みは、大変重いと思う。そこで簡単に自白することはないのではないか、と考えてしまう。しかし、この比喩には、いくつかの錯覚がある。

拷問がなくても取り調べはきつい。身柄をとられることは、自分の身体を自由にできないことで、とても大変なことである。私たちは自分の平静は自分で保っていると思っているけれども、そうではなくて、周りの人との何気ないコミュニケーション、自分の居場所を自分で選んで安心して移動できる、そういうなかで平静を保って

いるのである。しかし、身柄をとられて、関係のネットワークから引き離されて、全く知らない環境のなかに置かれれば、平静を保つことは難しい。そのうえ留置場では、自分の生活のすべてが、他者によって決められてしまう。さらに、警察官は謝罪追及型の自白の求め方をする。こんなに悪いことをしたのだからきちんと謝ってもらわなければ、と思っている。そういうなかで、被疑者に対して「こんなひどいことをして」と罵倒しつくすこともある。これもふだん日常にはないことで、被疑者としては、耐え難い。「黙秘権があるじゃないか」とよくいうが、黙秘するということはなかなか難しい。無実の人がつかまると、「自分はやってない」ということをわかってほしくて、黙ってなどいられず、弁明をする。しかし、いくら弁明しても警察官の方は犯人だと思っているからなかなか納得してくれない。いくら言い訳をしても聞いてもらえないという状況ができる。これは、とても大変なことである。無力感に苛まれる。その上さらに、このしんどさがいつまで続くかわからない。いつまで我慢すればいいのかわかっているならば、人はがんばれる。しかし、日本の刑事手続きのなかでは自白しなければ、別件で再逮捕されたりして、拘留が続いていく。その結果として、時間的な見通しを失ってしまう。そうなったとき、人は耐えられない。拷問などなくても、そうして人は崩れることがある。取り調べ官の方も悪意があってやっているわけではない。職務を果たすための熱意でやっているところが、実はこわい。

天秤は、二つ同時に乗っているから天秤なのであるが、実際にはそうして同時に天秤に乗せて比べることはできない。否認をし続けるということは取り調べの過程で強い力を受け続けるということであって、これは今の辛さだ。しかし、もう一方の自白をしたら死刑になるかもしれないというのは、将来に予想される辛さなのだ。この二つは同時に天秤に乗らない。普通の生活でも今の楽に走って、あとで後悔することがよくあるように、天秤で比べること自体が錯覚なのである。また、自白をすると死刑になるかもしれないという恐れは、実際に自分の犯した犯行があれば、現実感があるだろうが、実際に自分はやっていない場合、やっていない人間がどうして死刑になるんだという方が、むしろ実感なのだ。無実の人ほど刑罪への現実感もてないということは、案外気づかれていない。ここで自白しても裁判ではわかってくれるはずだと思っていたりして、自分が刑に処せられるなんて、これっぽっちも思っていない。

このような状況のなかで、人は自白する。自白におちたあと、犯行の物語を語ってしまう心理も理解されてい

ない。一度「私がやりました」というと、「どうやったのか言いなさい」といわれる。しかし、わからんといえ、また否認の苦しみが続くことになる。往復する人たちも結構たくさんいる。そうして結局、犯行の筋書きを語る以外ない、という心理状況になる。しかもその時点まで長く取り調べを受けていれば、おおよそどういう事件か、何を説明しなくてはならないか、ということがわかってくる。そうして、被疑者は「犯人になる」。犯人になったつもりで自白していくのである。こういう経緯をみて、事例に即して考えていくと、その人がなぜ自白せざるを得なかったかが見えてくる。そのことを私は以前『自白の研究』（三一書房、1992）という本でまとめた。

それは虚偽自白の場合だけではない。いじめの問題に対しても、いじめの状況に追い込まれたその本人たちがその状況をどう捉えて、そこにどうはめ込まれていくか、という記述がなされなければならないのではないか。そこには虚偽自白の問題と、共通点があるように思える。今の学校状況に置かれた子どもたちが、今どのような心的構図に置かれているかを、まず描かなければならないと、私は思っている。

## ・第2の図：ルビンの盃 図地反転

第二の比喩はルビンの盃である。ルビンの盃のように、図地が反転するという現象は日常場面にもよくある。図というのは、見ているわれわれのテーマであり、それ以外のものは背景（地）に退く。それを比喩として考えると、学習の場で子どもが学ぶということで、図地反転が起こっているのではないか。学ぶということは本来、学んだことが現実の世界のなかに何らかの形で生かされる、学んだことで世界が広がるということであろう。「学習－評価－学習－評価」という流れのなかで、評価は学習が



第2の図 ルビンの盃 図地反転

生活にどれだけ広がりをもっているのか、というチェックとして機能するものであり、そこでは「学習－評価－学習」を基本的な単位とする。しかし、学校のなかでの学びは、同じ流れでもサイクルがずれてくる。学んだ結果がどの程度のレベルに達したかという成績評価が軸となり、その評価を高めるために学習し、次の評価がどうなるかに期待をよせる。そこでは「評価－学習－評価」というサイクルが基本的な単位になってしまった。こうしたなかで、勉強して成績を高めることができる子どもたちは、成績という形で確認できる喜びがあり、居場所があるのかもしれない。しかし、多少勉強しても成績につながらない子どもたちも確実にいる。それでも学ぶことの生活へのつながりが確認できれば、成績につながなくても意味をもてるだろう。しかし、そのような意味を求める気持ちの動きが薄れてしまえば、成績にも生活にも学びが現れない状況が生じてしまう。つまり、学ぶことの意味がいずれにおいても失われてしまう。それでも学校に行かなくてはならない。これが学校を規定している大きな枠組みになっている気がする。昔は学校的な生き方が相対的なものであったのが、しかし今は学校の梯子を順調にわたることがその子の将来を決めかねない。そのなかで、学ぶ意味が見えず、しかも居つづけなくてはならない。

もう一つは、子どもたちがぶつかる壁の問題である。昔の子どもたちは、どうしようもない「自然の壁」にぶつかることが結構あった。そこから次の一步を踏む以外ない。しかし、今の子どもたちには、たとえば神戸の震災のように天災でもない限り、ぶつかってどうしようもなくなるような壁にぶつかる機会がほとんどない。今の子どもたちはむき出しの人間関係のなかに生きていて、ぶつかる壁はいつも「人間の壁」でしかない。例えば30～40年前には多くの家庭で百姓仕事のように家族のメンバーが一緒に担わなければならないことが結構あった。しんどいことだけれども、やらなければ、飯が食えないことが丸見えだった。そうすると、一つのテーマをめぐる、親兄弟が並びあう関係が生じる。しかし、今の子どもにとって、そのように共有すべきものが、家庭のなかになくなっていく。今の労働は一人が引き受ければ、他の人は遊んでいられるという状況になっている。一緒に引き受ける、ということがきわめて難しく、やるべき仕事があったらあつたで押しつけ合いになってしまう。学校という場所もそうである。学びが個人のものになっている。一緒に学んだことで一緒に何かができるという見通しがもてない。それでいて、学校にみんな一緒に、たまたまいるという状況におかれる。そのなかで、子ども

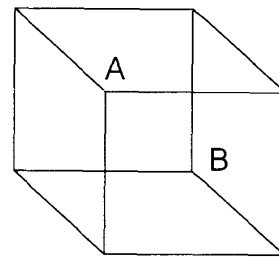
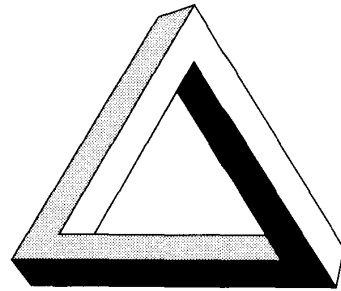
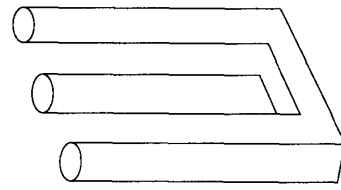
たちは一緒に何かをするというのではない、むき出しの人間関係にさらされるのである。子どもたちは、たがいに共有すべき対象がもてない。

子どもたちが学ぶ意味が反転してしまい、反転した結果として個々の子どもたちは学びを共同化するのではなくて個人化してしまった。その果てに、むき出しの人間関係がそこで露出してしまふ。また一対一なら遠慮し合うものが、複数になると、その仲間うちでの内側の関係が図になり、それ以外の他者は背景に沈む。だから外の他者に対して傍若無人になる。いじめにおいては、ターゲットは関係の外に押し出され、その子をターゲットにしながら実は集団のこちら側で笑い合う関係が一番のテーマ、図なのだ。向こうにあるターゲットはいじめの素材、風景に過ぎない。集団の内部が図になることで、外の人との生身の相互性というものは断たれてしまう。むき出しの人間関係のなかで集団内部の関係が図になってしまうと、外の他者の痛みは見えなくなるのだ。相互性をはなれた外の他者がターゲットになれば、相手の痛みを感じることはないのだが、逆に相手との相互性を回復して、相手の思いをまともに受けとめあう関係が生まれれば、いじめが成立しなくなる。何でこんなひどいことができるんだろうか、というようなことが生じてしまうのは、この相互性が断たれている証左なのである。

### ・第3の図：不可能図形とネッカーキューブ

第三の比喩は不可能図形である。不可能図形がなぜ不可能かという、平面を立体にみてしまうからである。人間は三次元空間に生きている限り、平面をみても、すぐに立体に立ち上げようとしてしまう。

この比喩をことばの世界におきかえて、本来ことばは対話であるというテーゼを導き出すことができる。本を読んだときにも、その文字の流れからすぐに対話を立ち上げてしまう。しかし、そう考えると、不可能図形に近いことがことばの世界でも起こる気がする。コミュニケーションとして立ち上がらない対話があるのだ。例えば構音訓練の場でセラピストが絵カードを見せて「これは何ですか」と尋ね、子どもが「リングです」と答える会話は、コミュニケーションではない。コミュニケーションは、お互いの情報の空白部分を埋め合う行為である。とすれば、自分がこれはリングだということを知っていてこれを聞くというとき、このことばのやりとりは本来のコミュニケーションではないということになる。実際、相手が知っていることを聞かれるときには、聞かれた側は答えを知っていることを相手に伝えるという気持ちは起こらない。学校という場で起こる会話も、これと同



第3の図 不可能図形とネッカーキューブ

じようにコミュニケーションでない会話が多くののではないだろうか。いわば平面に押しつけられたことばが学校空間に蔓延しているとすれば、ここでもまた子どもの生活空間の歪みが起こってきていると言わねばならない。それはいじめに直接つながらないかもしれないが、その背後にある子どもたちの状況には深く関わっているのではないだろうか。

子どもたちが今置かれている状況がある。その状況を理解しようとするとき、子どもたちがどういうふうになんかを引き受けて自分のなかに世界を描いているのかという目で、子どもたちの世界を記述していくのでなければならぬ。そのことなしには、いじめの問題も語れないのではないかと。個々の事例に記述心理学がどこまで成り立つのか、私自身もまだわからないが、そういう方法の模索が必要なのではないかと、思っている。

### 〔討論〕

フロア：家族療法の立場からいけば、マイケル・ホワイトなどかなり似たような発想があると思う。それぞれの領域でそういう問題意識が出てきているのではないかと。それぞれをすり合わせるのも面白いのでは。

浜 田：裁判の仕事をはじめたときには、一人でやっているという感覚があったが、今はいろいろな人たちの関心がだいたい重なってきている。また、こういう領域に関心をもっている人が増えてきていることは嬉しいことだ。

フロア：いじめの集団の図のところなのですが、傍観者はどうなるのですか。

浜 田：内部の関係の側が図になってしまう場合がすべてとは思っていない。傍観者についてはその構図そのものをまた別に考える必要があるのではないか。

フロア：いじめの本人がどういう状況のなかにあるのか、そのメカニズムをわかる形で記述していくことを目指すというアプローチなのでしょう。

浜 田：直接事例のなかで、本人がこう感じている、ということを書きたいわけではない。そのもう一つ手前の構図を記述したいと思っている。何でそうなるんや、という背後の心的状況を描いてみる、そういう発想がいるんじゃないかと思っている。できるかどうかは別として。

フロア：学習の場の図地反転のところで、どういうところで起こってしまうのか、ということと、どうしたら、学習が生活につながるのかについて尋ねたい。

浜 田：学んだことが、生活に生きる、あるいは今の生活を見直すことにつながるということが確かめられれば、意味が生じる。ところが、いまは学歴を得るためとか、免許をとるためというような制度的な意味にすりかえられることが起こっている。そのために学校で教えると、どんなに大切なことも中身がぬけて、形骸化してしまう。だから憲法などについても、私は冗談で「子どもにはなんにも教えん」といて、『憲法というのがあるらしい』といううわさを流したほうがいいんじゃないか」と言っているくらいの状況ができあがってきている。これをいかに再転換していくかという時期にきていると思うが、それは大変な作業である。それでもやはり、なんとか再転

換しなければいけないだろうと思っている。

フロア：学校では対話ができないということでしたが、どうして、対話ができないようなコミュニケーションになってしまうのか。

浜 田：先生は知っている人で、生徒に教えてあげる。その点では子どもの情報空間の空白を埋められることにはなる。しかし、生徒から見たら、先生は知っている人で、その先生から問われたとき、自分は先生の知っていることをうまく言い当てられるかどうかの問題だ、ということになってしまう。現実には生徒が「自分の思いを先生に伝えていきたい」というような授業にするのは、先ほどみたようなかたちで学びの意味が逆転しているなかでは無理なのではないか。そこではことばが死んでしまい、対話として立ち上がっていかない。学校ことばはコミュニケーションのことばではない。

フロア：いじめの現象を学校空間を地として描く見方は先生の基本的な構図なのか、それともここが学校臨床センターという場所だからなのか、そのあたりのことを。

浜 田：もちろん原則的に言えば、いじめ現象を学校に限ろうとは思っていない。しかし、とりあえず学校という場での現象を記述することは必要だと思っている。ただし、今日の話は記述のさらに手前の段階なので、そこから何ができるのかはこれからの問題だと思っている。

フロア：いじめは客観的に判定できるものがあるとお考えでしょうか、それともないとお考えでしょうか。

浜 田：僕は心理学的な視点に立っているので、いじめという名前をつけるかつけないかはどちらでもいい。ただそれでしんどい思いをしている子ども、下手すると死にかねない子どもがいるから、それをどう理解するのか、それを知りたい。それをいじめと名づけるか名づけないかはどちらでも構わない。