

異文化存在として子どもを理解するということ

《最終講義抄録（2024年3月）》

浜口 順子*

Understanding the Child as a Presence in Different Culture

Abstract of the Final Lecture of Prof. Dr. J. Hamaguchi (18. March 2024)

Junko HAMAGUCHI

Abstract

This article is an abstract of the author's final lecture, "Understanding Children and Language: Reflections on Half a Century," held on March 18, 2024. The author presented two cases of her own involvement with children with disabilities through play, and clarified that having a sense of discomfort with language and repeating reflection and practice is a process of understanding. In conclusion, we can better understand children as people who speak different languages and live in different cultures by engaging them with interest. We also suggested that engaging not only with children but also with people from different cultures in an interesting way can serve as a guideline for building a society that recognizes mutual diversity.

Keywords: Understanding, discomfort with language, reflection, different culture

1 序

本論は、筆者による最終講義「子ども理解と言葉—半世紀のリフレクシオン—」の抄録である。お茶の水女子大学に19年間奉職し定年退職するにあたり、50年にわたる筆者の児童学あるいは幼児教育学、保育学との格闘の過程を最終講義という場で振り返る機会を得た。数十年も見返すことのなかった自らの論文や古い記録、ビデオなどを通して、約半世紀にわたるささやかな「子ども」探究の道のりにおいて、いつも「言葉への違和感」及びそれに付随する「リフレクシオン（省察）」への衝動というシンプルな脈絡が、今の今まで一貫していることに気付かされた。その時々々の必要に迫られて蓄積してきた一連の、ぐちゃぐちゃに絡まった糸玉のような研究履歴のかたまりに、ずっと1本の糸口がほころび出ているのを見つけ、するすると引き出すことができたような心地よさがあった。

2024年3月18日の最終講義（対面およびオンラインによる）には、卒業生や学生、研究者の他に、保育・教育現場の保育者や教員、そして幼児教育とは直接関係のない仕事をされている方々にもお越しいただくことができた。子ども理解の場面で筆者が経験した様々な葛藤を振り返りながら、受講者の方にも「理解」とは？「子

キーワード：理解、言葉への違和感、リフレクシオン、異文化

* お茶の水女子大学名誉教授

ども」とは？と各自問い直す機会となるよう、筆者の過去の論文コピー（高校時代の作文も含む）や子どもとの遊び場面の記録映像等を資料として提供した。

2 「言葉」への違和感と「リフレクション」

2.1 障害のある子どもとの出会い

1978年お茶の水女子大学家政学部児童学科の2年生だった筆者（以後「私」と記す）は、幼児教育・保育施設においてインターンシップ（週に1日）を体験する授業において、私立愛育養護学校（東京都港区）という特別支援学校を選択し、人生で初めて障害のある子どもと直接関わる体験をした。当初、障害児とはどのような「特殊な」子どもなんだろう、という関心を抱いて臨んだことを記憶している。

初めての實習は、梅雨入り間近の、まだ日差しの明るい日だった。子どもたちが登校してくる前に、職員の方に「どのような点に気を付けて子どもと関わったらよいですか」と質問をすると、「なにか危険な事態になりそうな場合以外は、なるべく禁止的な言葉をかけないように」という指示を受けた。私は「それだけ？」と拍子抜けし、少し不安にもなったのを記憶している。その日担当したのは、6歳の男児トシ君だった。言葉を話さない子で、私がいろいろと話しかけても特に応答や反応はなく、聴き取れているのか、聞こえてはいても無視されているのか、校内のいろいろな場所をうろつき、他の子どもが遊んでいるところに行ってはちょっかいを出したり、庭の木漏れ日の中でパチパチと手を叩いては飛び跳ねたりしているのを、見守るしかなかった。下校時間の10分ほど前になり、トシ君は（その頃には素っ裸になっていたのだが）白いきれいなシーツが敷いてあるベビーベッドに向こう向きで横たわった。私はその背中を見ながら「トシ君とは今日、何もできなかったなあ」と諦め気分と疲労感からベッドの端に頭だけ載せていた。すると、トシ君は急にこちらを振り向き、私と目と目を合わせてにっこり微笑んだのである。

このシーンは、いろいろな意味で私の研究者人生のきっかけになっている。まず、第1に「障害児とは何だろう。障害児と非障害児の区別はどこにあるのか」という疑問が湧いた。これは衝撃でもあった。「障害児」は特別な子どもだと信じていた私が、半日トシ君に関わるうちに「障害児」である前に一人の子どもであることを受け入れ、いかに気持ちを通わせることができるのかだけを考えていた。第2に「言葉を話さず話さないかは、相手を理解できるかということと本質的に関係がないのだ」と確信に近い手ごたえがあった。言葉で話しかけても応答していないように見えるトシ君ではあったが、トシ君が私と視線を合わせて微笑んだ瞬間、「トシ君はずっと私の存在を認めていたのだ」と直感した。私の方から一方的に話しかける関係ではあったが、トシ君の方は私が後について来るのを受け入れていたと「理解」したのである。

その後、保護者と帰宅の途についてトシ君を見送ってから職員室に行くと、ある先生から「今日の記録をここに書いておいてください」と1枚の記録用紙を渡された。そこには、「日時」「天気」「遊び」「情緒」等の記入すべき項目がプリントされていた。しかし、つい先ほどトシ君との間で経験した驚嘆ともいえる深い思いの上で浮遊していた私は、その記録用紙の前に困惑し、項目に沿って記録することへ強い違和感を覚えたのである。それでも、学校として子どもの個人記録をファイルしておくことの意義は理解できたので、記録用紙をどうにか埋めた。しかし「書ききれない」というもどかしさが残り、帰宅後改めて自分のために別の記録を書いた。そして、体験をそのまま文字化することはできないこと、実践と記録の間にある距離を実感したのである。

この経験を起点にして、1981年『保育記録の記述をめぐる省察—子ども観の形成過程として—』という卒業論文を提出した¹。O.F.ボルノーやM.メルロ＝ポンティなどの著書から自然科学的な客観性を無前提に肯定する近代科学を相対化する視点を得て、主観的体験を記述し省察と実践の循環を重ねる子ども理解の方法の可能性について論じた内容である。1983年には『保育における理解の発展過程—現象学的保育研究試論—』という修士論文²において、てんかん発作のある子どもの世界観と遊びの関係を理解する展開過程を考察し、実践を絶対的な起点とし想起、言語化（記録の記述）、解釈（理解）、再実践へと回帰する螺旋的な理解の発展過程につ

いて論じた。1990年代後半から、教育評価の新しい方法（生成的カリキュラム、ドキュメンテーション、ポートフォリオの活用等）の研究として、記録や省察に関する論文は急増したが、当時このテーマに関する論文は皆無に近く隔世の感がある。職業実践家といわれる人々は、知識や技能だけでなく、実践的な行動の中と後で行う省察を通じて専門性を統合的に育てていると論じたD.ショーンの‘The Reflective Practitioner’が1983年に出版されており、私の修論と時期を一にしているため、当時この本については知る由もなかった。客観的に評価できる指標だけでなく、教育者はその実践者自身として省察と実践を繰り返すことによって子ども理解という専門性を深めることができる。こうした問題意識への機運を1980年代前半に私も共有していたということであろうか。

2.2 ある少女とのプレイセラピー

私は1983年～1985年にオランダ・ユトレヒト大学教育学研究所に留学し、プレイセラピー（遊戯療法）を経験した。ユトレヒト大学にはかつて戦後から1950年代にかけて、F. J. J. ボイテンディクやJ. H. ファン・デン・ベルクら心理学、歴史学、教育学、法学等の研究者が現象学的研究グループ「ユトレヒト学派（Utrecht School）」を形成していた³。教育学研究所はそのメンバーでもあるM. J. Langeveld（ランゲフェルト）が中心となって戦後間もなく設立され、私の留学当時は、T. Beekman（ベークマン）、R. Lubbers（ルベルス）らが現象学的方法を活用した教育学をそれぞれ展開していた。私がプレイセラピーにおいて指導を受けたのは、当時イメージコミュニケーション（Beeldcommunicatie）としてのプレイセラピーをとおして臨床学的教育学の研究を進めていたルベルス教授である。ハネケ（Hanneke）という10歳のダウン症の少女のプレイセラピーを私が担当するようになった経緯は次のようであった。

1984年の秋、ルベルス教授のもとへハネケの両親が相談に訪れた。主訴は「普通の子どものように他の子どもと遊べるようになってほしい」「現在通っている特別支援学校がハネケに会っているのか」というものだった。インテークの場面でハネケは、ルベルス教授の膝の上に乗り甘えて教授の顔をなめ「一緒にお風呂に入ってもいい？」と尋ねるなどの行為が見られた。家庭では友達が遊びにきても攻撃的な言動をとったり、お医者さんごっこで男児の性器付近を触ろうとしたりするという話を聞いた。母親はハネケに対してとても愛情深いのだが、命令・許可による過保護の傾向が認められ、ハネケはそのような垂直的人間関係とは別のコミュニケーションを経験する必要があると推測された。そこで、プレイセラピーでは、ハネケに新しい人間関係のパターンを経験させるという方針が立てられた。このセラピーの指導担当は、ルベルス教授と共同研究者であるA. K. de Vries（ド=フリース）講師だったが、彼は、私がオランダ語を自由に話すことのできない外国人であることを逆に利用し「基本的にハネケの言動を模倣してほしい」という治療方針を提案した。よほど制止すべき行動でない限り、ハネケの言葉や行動の真似をする。「～をしろ」とハネケが言ったら私も「～をしろ」と返し、ハネケの質問に対してもすぐに応答せずまた同じ質問を返すような、ハネケにとって（私にとっても）未経験の特別な状況を出現してみることになったのである。しかし、制止すべき行動に対しては、それも不安の表れであるから基本的に模倣はしつつ他の方向へそらすか、ただ見守るという対応もよしとされた。共に遊ぶ居心地よさを壊し過ぎない程度で、相互関係性を維持する方向の臨機応変さが求められたのである。

プレイセラピーは1984年9月～1985年4月、週1回（40分程度）、ユトレヒト大学内のプレイルームにおいて、全11回（前半期6回の後、3カ月の間隔をおき後半期5回）行われた。プレイルームにはハネケと私が2人で入り、ハネケのしたい遊びをして過ごした。ワンウェイ・スクリーン（一方視窓）を通して隣の観察室からはド=フリース講師とルベルス教授（毎回ではない）が観察および撮影を行った。ハネケの母親も観察を望んだが、このセラピーを通してハネケと母親の関係を变えることが重要なポイントであるという見通しから、前半期は母親の参観を許可しなかった（セラピー後半期、ハネケと母親の関係の变化が見られてから母親に観察室に入る事が許可された）。

全11回のプレイセラピーでは様々な遊びが展開したが、前半期に毎回「儀式」のように繰り返された、互いの名前を大きな（60cm×80cm程度）白い画用紙に、絵の具（ポスターカラー）を付けた筆で書く遊びに焦点をあ

て、その展開を3段階に分けて論じたい。

① 相手の名前を「知る」と「持つ」こと

第2回のプレイセラピーの場で次のようなやりとり（すべてオランダ語）があった。

ハネケ： 「名前はなんていうの？」

私： 「名前はなんていうの？」

ハネケ： 「名前はなんていうの？」

私： 「名前はなんていうの？」

ハネケ： （私の胸元を人差し指でつついて）「あなたの名前はなんていうの？」

私： 「あなたの名前はなんていうの？」

ハネケ： 「あなたの名前は」

私： （少し間をあけて）「ジュンコよ」

ハネケ： 「（イーゼル上に貼り付けてある画用紙を指差して）ジュンコ、ジュンコ、ジュンコってここに書きなさい」

私： （命令に従う形になるのを回避しようと）「じゃ、先週遊んだあのお人形の名前をかきましょう」

ハネケ： 「人形？・・・こんなふうに？・・・」自信のない様子で何度も私に確かめながら、人形の絵を描き始めた。私も彼女と並んで、別の紙に同じ人形の絵を描いた。

この後ハネケと私はそれぞれ人形を描き上げ、その画用紙をイーゼルから外し机に運び、ハネケはそこで両方の紙の端に自分の名と私の名をサインした。そして、横に長い封筒のように折りたたみ「おうちに持って帰るんだよ、ジュンコのはジュンコのおうちに、こっちはあたしのおうちに！」とハネケは何度も私に確かめた。「あたしはあたしのカバンに入れるから、ジュンコはジュンコのカバンに入れて」と繰り返す。

② 名前のあとに「来て」が入る

第3回、ハネケはプレイルームに入る時、母親に「キスしよう」と近寄りしっかりと抱き合ってから「じゃあね」と言い、部屋に入るとすぐにカギを閉め、ドアノブにほうきの柄を立てかけた（つい先ほど母親に示した親密さとは打って変わって、プレイルームの中では自分は母親から自由なのだと言っているように私には見えた）。

そして名前を書く遊びがまた儀式のように始まる。2人それぞれの画用紙を貼ったパネルの前に立って、「ジュンコと書くよ。1行目、ここだよ」と指示しながら、JUNKOの5文字を1つ1つ、「ジュ・・・ン・・・コ・・・」とウーという唸り声を伴って書く。JUNKOと書いた後、「ジュンコ・・・ル」と発音しながらもう一文字「M」を書き加えた。JUNKOMとなっていることをハネケは特に気にしていない。Komenはオランダ語の「来る」を意味する動詞で、Kom!は「来い」を意味する命令形である。私の名前JUNKOの末尾のKOとKom!の音が融合し、あたかも「ジュンコ、来て」を意味するような綴りとなった。

書いた後、画用紙をそれぞれ折りたたみ、今回は、各自自分でサインをし（前回は、ハネケが私の分のサインもしていた）、それぞれの家に持って帰る。

③ 名前を家族に贈る

第5回、プレイルームに入る際、ハネケはドアの鍵を閉めず、それを気にかける様子もない。名前を書く遊びで、ハネケはJ・・・U・・・と一文字一文字ゆっくり綴るが、私も同じように真似して書いているかどうか見て、追いつくの待っている。JUNNKOとNを2つ重ねて書いたが、気に留めていない。ハネケの名前にはNが2つあるから、それとの混同が見られる。ハネケは機嫌よくさっと画用紙を台から外し、大きな封筒のように折りたたんで、宛名らしき名前を書く。PAPA JUNKOと並べて書き、線で一括りに丸く囲む。その横にMAMA HANNEKEと書き別の一括りにして楕円で囲った。各自、それを折りたたんでカバンの中に入れて、持って帰ることにした。私にはそれが家族への土産のように映った。

以上のプレイセラピーは、ド＝フリース講師の編集したビデオ作品「相互作用の融合」に収録されている^{註1}。

②で、ハネケがJUNKOと書いた後に、私の名前とは関係のない文字「M」を加えJUNKOMと書いた日、セラピーが終わるとド＝フリース講師が私に歩み寄り、ハネケの文字が「ジュンコ、来て」という呼びかけになっていたことを興奮気味に語ったことを覚えている。私はそう言われて初めてその解釈に思い至り、私の名の末

尾にある「子:KO」は、オランダ語を母語とする人にとって「来て!:KOM」という音を連想しやすいのだろうと興味をもった。③では名前の混同(融合)が起こっている。このような文脈で名前をめぐる遊び①~③を振り返ると、ハネケと私の関係性の変化を跡付けることができる。

そのために、もう1点、「名前と所有」というモチーフについて考えておきたい。「悪魔(鬼)の名前当て」という主題をもつ民話は世界の各所に伝わる。たとえば、グリム童話の『ルンペルシュティルツヘン』、イギリス民話の『トム・ティット・トット』、そして日本昔話の『大工とおにろく』などである^{註2}。いずれの話も、大仕事(大量の糸を紡ぐ、大きな橋を渡すなど)を任されて困っている主人公がおり、そこへ悪魔(鬼)が忍び寄り「代わりに仕事を仕上げよう。しかし私の名前を当てられなかったら……(嫁にとる、子どもを奪う、目玉をくりぬく、など)」と脅迫する。結末は、主人公が偶然その名前を知る機会を得て、悪魔(鬼)を退散させるという筋立てだ。人間の深層心理が描かれる昔話において「名前」の与奪という行為が人間関係を上下に分けるモチーフが示唆されている。

ハネケと私の名前をめぐる遊びは、まずハネケが私の名前を聞き出し、私に書かせるというやり取りから始まった。まだ相手をよく知らない時期に、支配モードの下に私との関係性を安定させようとするハネケの自我の在り方がうかがえる。しかし、ハネケに上下関係以外の人間関係を体験してもらうことがこのプレイセラピーの目標の一つであったため、私は「あなたの名前は？」とおうむ返しに聞き直したのである。②では、私の名前をハネケが書くが、最後にMを加え、くしくも私に接近を促すように受けとれるメッセージを残す。③ではさらに、自分の名前と私の名前のスペルが融合(Verschmelzung)し、さらにその画用紙を持ち帰るため書かれた宛名の中に、パパ・ママ・ハネケに加えて私の名前が記されるという融合も起こった。プレイセラピーの前半期、母親への従属と自立の間でハネケが葛藤する状況がプレイセラピーを通して見られた。そのプロセスで、経験したことのない新たな人間関係のパターン、支配-被支配とは異次元の関係性を、プレイセラピーを一つの契機として見出しつつあったといえるのではないだろうか。

「所有」と「存在」を人間の2つの存在様式として論じたのは、E. フロムだった⁴。前者は財産や権力、名誉などを所有することで自我を支える様式であり、後者は自分らしく在ることで自我を支える様式のことである。セラピー前半期に繰り返された名前をめぐる遊びの展開過程を跡付けると、ハネケの私との間に求める関係性が、徐々に「所有」から「存在」へと移行したということもできそうである。

この視点は、後半期5回を含めた全11回のセラピーの展開を省察する際にも示唆的である。トピックを箇条書きにすると下ようになる(【 】内は、補助的解釈)。

・初回: ドールシアターで赤ずきんの狼がおばあさんを喰うシーンを演じて遊ぶ。【祖母に扮装した狼が孫(娘とも解釈可能)を支配するモチーフ】

・第4回: 私が「今日も赤ずきんで遊ぶ？」と誘ってもやらない。セラピー後、プレイルームから外にでると、迎えにでた母親ではなく私の腕をとって楽しそうに駐車場まで歩いていく。【遊びは、個々の心の中のテーマを演じ、問題を消化していく過程ともとらえられる】

・第5回: 警察ごっこをする。「ばか」という理由でつかまる犯人の役を私に演じるよう命令する。私は気が進まず、命令に従うことも回避したかったため、「あの人形を犯人にして、一緒に警官をやろう」と誘い、一緒に人形をパンと撃つ。

・第6回: 私が「警察ごっこをしようか」と聞くと、ハネケはあっさり「やらない」と言う。

・第7回: 着せ替え人形の両脚をつかみ、その頭部を水道の蛇口の下に突き出し、長い髪の毛を水で流し洗い、振って水を切る。やり方が手荒なので「やさしくね」と私が人形の髪を拭くと、ハネケはその人形を牢屋に入れて、「ばか、ばか」と言う。【これまで「できない」「やってはいけない」と叱られてきた経験が、ハネケの中で「ばか」と自分を責め立てるのだろうと、私には感じられた】

・第8回: 私に「服をぬいで」という。ぬぐ真似だけをする、ハネケは私の髪の毛をくちやくちやにして洗うふりをする。その動きや表情はやさしい(前半期に、私の後頭部の髪をぐいぐいと引っ張り束ねようとしたことがあったが、その時と比べると手加減されており楽しそうに見える)。

・第9回：ハネケの方から「何をして遊ぶか言って」という。私は人形を指して「あそこに囚人がいるね」と言うと、ハネケは「あの子たちは病気、病院に連れていこう」と言って手当をする。【ハネケが私の遊びたいことを聞いてくるのは初めてだった】

・第11回（最終回）：「何をしたい？」とハネケ。「何をしようか」と私。するとハネケが「じゃあお茶をいれましょう」と言って、食卓にコップやスプーンを並べ、一緒にお茶を飲むまごとする。お互いの体を洗い合う真似もした。私がハネケの体を撫でている間、うれしそうにしている（ハネケは、初回から頻繁に何かに集中するとウーと低い唸り声を出していたが、この時はびたりとその声がやんでいた）^{註3}。ハネケがハンカチにアイロンをかける遊びをして、プレイセラピーは終了した。【唸り声を聞くと、ハネケの感情や思いが心の奥底に抑圧されているように感じられた】

11回のプレイセラピー全体を振り返ると、「所有」モードから「存在」モードへの移行が見られる。初回から第3回まで繰り返し演じられた「赤ずきん」のストーリーにおける「喰う」というテーマには、「所有」的關係が示唆されている。ハネケがそれを再演する（遊ぶ）のは、彼女が生活の中で経験する社会との葛藤を象徴的に表現することで消化し（乗り越え）ようとする行為に見える。警察ごっこや人形ごっこにおける、人形を「ばか」と責める行為は、ハネケが社会から受ける視線の中で、「あたしはバカだ、無力でダメな子だ」という自責を感じてきたことの表れであろう。第7回の遊びを母親が一方視窓をとおして観察していた際、ド＝フリース講師が「バカというのは、ハネケは自分自身に向かって言っているのです」と話すと彼女はひどく驚いていたという。

警察ごっこでは、ハネケの言動を否定しないという意味で、私もハネケと一緒に人形を銃で撃つという役を演じたが葛藤が伴ったことも事実である。しかし、その次の第6回セラピーで同じ遊びに誘っても、ハネケはもはやそれを望まなかったため、前回の共犯的な遊びは無意味ではなかったと理解した次第である。第8回以降は、体を洗い合う遊びやまごなどをとおして、ハネケが私と共にいてくつろぐ場面が多くなった。「髪の毛」は、ハネケと母親の関係を考えるうえで示唆的なテーマの一つである。そのように考えるのは、セラピーが始まって間もない時期、母親が私の肩まで伸びた髪を見て「真っ黒できれいなね」と褒めたのだが、その様子をハネケがひどくつまらなそうに見上げていたのが印象的だったからだ。ハネケの髪の毛は薄い茶色で、短く切りそろえられている。母親が10歳になる娘の髪の毛を短く切りそろえる背景には、女兒が大人の女性に近づくのを阻もうとする気持ちが反映されていると考えることもできる。前半期で時折見られた、私の髪の毛を背後からきつく引きつかむ行為や、人形の長い髪をぞんざいに洗う行為などに、大人になろうとするハネケの発達を阻もうとする社会的圧力への抵抗が示唆されているともいえるだろう。

第11回、ハネケ自身には、その日がプレイセラピーの最終だという意識はなかったと考えるが、ハンカチにアイロンをかけて部屋を後にしたのを見て、自ら区切りをつける象徴的な行為だという印象を受けた⁵。ハネケはプレイルームにおいて、支配-従属という二元的関係だけでなく、相手のやりたいことを聞こうとし、怪我や病気を病院で癒したり、相互にお茶を楽しんだりするような関係性を遊びの中に表現するようになった。

後半期中盤に母親に聞いたエピソードがある。親戚の集まりの場で、いつも他の孫たちに比べてハネケに対して差別的な態度をとっていた祖母が初めて「いい子だ」と褒めたという。その話をしたときの、母親自身の輝くように嬉しそうだった表情は忘れられない^{註4}。

2.3 「言葉」への違和感を理解の契機にする

私自身の数十年にわたる子ども理解への模索をもとに、「言葉」に対して違和感を持つことを理解に生かすことについて論じておきたい。私が子ども理解に関心をもつようになった端緒にも、その後の試行錯誤の過程においても、いつも「言葉」に対する違和感、あるいは不信感のようなものが一貫して動機付けになっていた。

第一に、障害のある子どもトシ君と出会い、言葉によって意思の疎通を図る限界を感じたが、むしろそれによってかえって言語的コミュニケーションが理解の絶対条件ではないことを経験した。言葉というものが、コミュニケーションツールとして最右翼にあるとされる社会的信仰のごとき考え方への違和感を覚えた。

第二に、子どもと交わった体験を文字化する（記録する）際に、身体に残る体験はそのまま言語化できず、どこまでも記述しきれない感覚（違和感）をもった。しかし、記憶している実践体験の内容と記録内容の間にある差異は否定されるべきものとはかぎらず、むしろ差異（違和感）じたいを省察し、次の実践に生かすことにより、子ども理解が螺旋的循環性をもって展開することが明らかになった。

第三に、ハネケと私のプレイセラピーからは、文字通り、オランダ語と日本語という、言語の差異、ひいては文化の差異を目の当たりにした。たとえハネケの言葉を字義どおり理解できていても、ハネケの表情や行為を見ていると本当にその理解でいいのか、自分の理解はハネケの意図したことと合致しているのかという疑問や違和感はぬぐえなかった。逆に、私の気持ちごとくまでオランダ語で相手に伝わっているのか実感がなく、伝わっているようでも、すべてが伝わっているわけではないだろうという、違和感も同様である。

第四に、今回紹介したプレイセラピーで試みた特殊な、私がハネケの言動を模倣するという方法は、日常的には不自然なやりとりであり、通常のコミュニケーションを逸しているという違和感があった。それでも「模倣」は一つの応答（傾聴）の方法であるともいえ、言語（文化）的ギャップの大きいハネケと私の間では一つのコミュニケーションとして成立し、だからこそ、ハネケは自分の行為を鏡のように返す私に関心と肯定的感情をもつようになったのだろう。

第五に、上の第三と第四の違和感について逆にハネケの立場から考えれば、大人である私が言語力において優れていないこと、大人なのに上から命令的な態度をとらないこと、自分（ハネケ）の命令にたいして服従も反抗もせず模倣という奇妙な応答をすること、などにおいて違和感を覚えた可能性がある。一般的に、特定の社会で通用する言語の上位使用者として大人は子どもに君臨し、言語習得において「未熟な」下位の子どもに言葉を教え込み、言葉の力で子どもを支配（所有）する関係になりやすい。こうした、社会のデフォルトともいえる、言葉（言語）を介した大人と子どもの上下関係とは異質の（かといって水平的でもない）関係を取ろうとする大人（私）との出会いは、結果的に「新しい人間関係」をハネケに経験させようと試みたセラピーの目的意図に沿うものとなったのではないだろうか。

3 子ども理解とは異文化理解であること

3.1 理解とは

理解とはどういうことなのか。トシ君と出会った頃私は、子どもの心の中にある気持ちや考えをそのまま理解することが理想的な理解であると思っていた。相手の心の言葉がもしそのまま聞こえるのであれば、それは「正しい」理解である。しかしドイツの教育哲学者 O.F. ボルノーの『理解するということ』⁶等の著作を通して現代の解釈学的理解について学び、生きている子どもを理解するのはまったく別のことであると気づいた。それは本を理解することと似ている。本を書く際に著者が意図したことを、読み手がそのまま分かることが「正しい」理解とは言えない。それは可能ではないだろうし、正しいかどうかを判定する方法もないからである。人はそれぞれ、その人自身の歴史や文化の上で特有の価値観をもち、感情や思考はその影響下にある。歴史や文化からの影響を白紙にして対象をゼロから理解することは不可能なのである。だから、歴史も文化も異なる過去を生きた作家や著者の作品・著書を、現代の私たちが等しく了解することなどできない。ゼロからの理解、偏見や先入観のない白紙の理解ができないのならば、偏見や先入観もすでに一つの理解である。第一印象からすでに理解は始まっているが、そこにとどまらず、相手（本）との関係を深めながら少しでも「よりよい理解」へ更新していくことが理解の展開である。

私がトシ君と初めて出会った日、「障害児なのだから特別のかかわり方があるはずだ」と考えていたが、言葉をもたないトシ君を見てどうしたらいいのか困惑した。しかし、あちこちと歩き回る彼の後を追いかけて、なにかしらの関係をもつ糸口をさぐる過程で、少なくともトシ君が私のことを拒否していないことは分かった。トシ君は言葉を話さないが、私が言葉をかけてもそれは彼にとって特に不快なことでも混乱をきたすようなことでもないのだとわかってきた。その日の終わりに、トシ君が私の方を振り向き目と目を合わせて微笑んだ瞬

間に、トシ君は私の存在を受け止めていたのだと理解した。このように、第一印象（最初の理解）から徐々に、トシ君とのコミュニケーションを図りながら、トシ君への理解が転じていった。

AがBを理解する場合、それはAだけが一方的に理解をしているのではない。AはBの様子を見て、理解を修正し、それは自然に行為として表れる。その行為（Aの理解）をBは受け取り、拒否したり受け入れたりしていく。それはBの理解なのである。理解は相互の理解となり、関係が悪ければAは行為（理解）を修正し、関係がよくなるとその理解（行為）は間違っていなかった、悪くなかったと思うのである。お互いの居心地がよくなる、つまり関係性がよくなる場合、その理解は妥当（「正しい」ではなく）なのである。理解は、客観的な一つの解を導き出すことではなく、相手との関係性が好ましい方向に向かう際に、後から妥当性が示唆されるような性質のものである。

3.2 言葉への違和感を面白がる

オランダ留学中、いつも心の中に小さな空洞を感じていた。オランダ人と会話をしていると、たとえその意味がわかったとしても、どこまでが本心なのか確信できなかつたり、相手の発言に伴う表情やジェスチャーの意味合いがしっくりこないような気がし、異なる言語＝異文化という壁を前にして100%理解しているという充実感を抱けなかったのだ。日本人と日本語で話す、本心なのか社交辞令なのかは直感でわかる（ような気がする）し、言い回しや語尾のニュアンスなどはたちまち了解できる。しかしオランダ語ではそういかないのである。当時、ユトレヒトの町で日本人に合うことは滅多になく、たまに会って話をする機会があると、相手の言葉の意味が綿に水が染み込むようにすっと入ってきて、乾いていた心がみるみる潤い、空洞が埋まっていく感覚があった。しかし考えてみれば、日本国内で毎日のように日本人と接していれば、また別の壁を感じて、このようにすべてを吸収し了解した気にはならないはずだ。このような「言葉の壁（違和感）を感じない状態」というのは、実は、相互理解にとっては危険な水域にあり、警戒すべきものなのではないだろうか。言葉の意味が通じさえすればそれ以上詮索しないというのは、表面的には楽な人間関係といえるが、時には付和雷同を引き起こし有意義な対話を阻害することにもなる。

言葉とは文化とほぼ同義である。外国人に限らず、同じ言語を話す人に対しても、実は異なる言葉と話している感覚や、ずれや違和感を覚えて理解できない状態はよく起こる。その意味では、子どもとかかわっているも、同様の理解の壁を感じるのである。子どもは、二重の意味で異なる言葉と話す人であり、異文化を生きる存在である。第1に、子どもは、生まれ落ちてから大人たちの言葉のシャワーを浴びて、少しずつ言語習得していく。特に幼児は、まだ大人語とは異なる子ども語を話していると考えてもよい、言語習得過程の存在である。第2に、言語習得とは、大人言葉をそのまま引き移して吸収するプロセスではない。子どもが生まれ落ちて初めて目の当たりにする世界は、まだ何も名付けられておらず（概念化以前）、子どもなりの見え方をしているはずだ。それを一つ一つ大人が意味づけしている言葉と照合して新たな意味づけを行っていくのである。たとえば、「机」というものは、子どもにとっては下に入って潜みたい空間であり、上に乗って世界を見下ろす高台として映っているかもしれない。しかし、大人になるにつれて徐々に、上に物を載せて作業する台として（のみ）認知されるようになっていく。子どもは、大人が独占的に使用している言葉で構成された世界に生きており、そこでの共通言語を自分なりに試用し始めた期間にある。だから、そんな子どもの発する言葉を、大人が「文字通りに」受け取ったり、一方的に叱ったり、馬鹿にしたり、子どもがうまく説明できないと威圧したりするのは、的を得ていない。大人が独占している言語領域に入りかけの子どもとかかわる際は、なかば外国人であるかのように、異文化の存在として理解していくと関係を育てることができるだろう。

子どもの異文化性は、その話す言葉あるいは話さない言葉に注意を向け、そのわかりにくさ、違和感に関心をもち、面白がるためのヒントそのものである^{註5}。それは、子どもだけでなく、異なる文化を生きる人、異なる考え方を持つ人と交わるためのヒントともなろう。言葉の通じない面白さを味わうことが、子どもとの関係性を育てるためのカギであると同時に、多様性を認め合う多文化社会を展望する際の具体的な手がかりとなる。

註

1. ハネケの名前書き遊びをめぐる一連のプレイセラピーの様子は、ド=フリース講師が制作したビデオ作品‘Verschmelzung in der Interaktion’ (1985, ©IPAW) に収録されており、筆者の最終講義においてその一部分を映写した。ビデオのBGMには神の降臨を‘Kom, kom, kom …’と謳いあげる讃美歌のコーラスが流れる。
2. 宮崎駿原作・監督・脚本のアニメーション映画『千と千尋の神隠し』 (2001, スタジオジブリ) において、主人公千尋が湯婆婆に名前を奪われ「千」として支配下に置かれたのも同様のモチーフである。
3. ハネケの赤ずきんごっこ、警察ごっこ、人形ごっこなどの遊びは攻撃的で残酷な印象があったが、第8回の私の髪の毛を洗う遊び、第11回のお互いの体を洗う遊びなどは穏やかな雰囲気の中で楽しそうに行われ、穢れを洗い落とす「禊」的な意味があったと理解することできるだろう。それは、ハネケの自己抑圧的な唸り声の消失にもうかがえる。この考察は今後さらに検討したい。
4. ハネケはその後両親が希望する特別支援学校に転校した。
5. こうした着眼は、筆者の学生時代にご指導いただいた本田和子 (1982) による『異文化としての子ども』 (紀伊国屋書店) 等の研究に啓発された。

文献

- 1) 浜口順子 (1981) 保育記録の記述をめぐる省察—子ども観の形成過程として— お茶の水女子大学家政学部児童学科卒業論文
- 2) 浜口順子 (1983) 保育における理解の発展過程—現象学的保育研究試論— お茶の水女子大学大学院家政学研究科修士論文
- 3) 浜口順子 (1986) 子どもの生活世界と教育学—ユトレヒト学派臨床的教育学の意義に関する考察— 日蘭学会会誌 11(1) 日蘭学会 1-16.
- 4) フロム, E. (1977) 生きるということ 佐野哲郎 (訳) 紀伊国屋書店
- 5) 浜口順子 (1986) 子どもの遊びの教育学的理解 人間文化研究年報 10 お茶の水女子大学 131-145.
- 6) ボルノー, O. F. (1978) 理解するということ—精神諸科学の理論のための三つの論文— 小笠原道雄・田代尚弘 (共訳) 以文社

