子どもを理解するということ

●東京大学教授
吉田　章宏

「子どもを理解するということ」をとりあげて、具体的に考えようとすると、ただちに、「理解するのはだれか」「子どもとはだれか」「何故理解しようとするのか」「どこで、いつ、どのようにして理解するのか」、また、「これまではどのようにして理解してきたのか」「これからは」「それは何故か」「そのような理解はどうしたら可能となるのか」……といったことが次々と問題になる。

そして、ありとあらゆる場合の「子どもを理解するということ」を、そのあらゆる契機・側面にわたって考え尽くすことは、とても簡単にはできることではないことが分かってくる。で、ここでは、教師である「私」が、「教える」ために、「子どもを理解する」という比較的限定された情況の脈絡のなかでのいくつかの側面について考えてみることとしたい。

教師の子ども理解についての問題

教師である「私」が自ら教えているある子どもを理解するとき、その理解は常にすでにさまざまな限定を受けている。その限定は、研究者が子どもを研究するために「子どもを理解する」とき、その理解が受ける限定とは、その性格を異にする。また、それは、子どもの父母による理解とも、あるいは、子どもの友だちによる、子どもとしての理解とも、異なる限定を受けている。言い換えれば、教師としての「私」のその子どもの理解は、「私」がその子どもの教師であるという事実そのものによって、他の人々による理解とは異なる一定の特徴を持つことになる。「私」は、教師としては、その子どもを教え育てるためにその子どもを理解しようとする。いや、理解しようとする前に、教師として、そもそもその子と何らかのかかわりを持ち始めるのだし、そしてそれと同時に、常にすでに、一定の仕方で、理解し始めているのである。

教師としての「私」にとっては、差し当たりつぎのようなことが問題となるであろう。

(1) 教師である「私」の子ども理解は、どのような限定を受けているであろうか。言い換えれば、その理解はどのような特徴を持っているであろうか。

(2) 教師としての「私」による、子ども理解にはどのような可能性があるであろうか。

教師である「私」の子ども理解の特徴

教師である「私」の子ども理解は、「私」が教師として子どもを教え育てることを仕事としているということにより、限定を受ける。より具体的には、「私」が子どもを教え育てるということをどう理解し、自らどのように実践しているかによって限定されてくる、といってもよい。

それは、また、「私」がどのような教師であるかということにより限定されている、とも言い換えられる。それは、「私」が子どもにどのように対面しているかということ、また子どもは「私」にどのように対面しているかということ、による限定でもある。「私」は、子どもがどのように接したくなるような「先生」であるのだろうか。たとえば、子どもは、どれほどの安心感を抱いて、あるいは不安や恐れを抱いて、「私」に接しているのであろうか。そうしたことによる限定でもある。

一言でいえば、「私」の子ども理解は、教師である「私」と子どもとの関係の総体によって規定され、限定されている。そして、そこから、この「私」の理解の特徴も生まれている。

ここで、この関係が相互的であることが強調されなければならない。つまり、「私」の子どもに対する関係だけでなく、子どもの「私」に対する関係も、「私」の子ども理解を規定するということが見逃されてはならない。

「私」の子ども理解、といえば、「私」が子どもをどう理解するかということであるからして、「私」の理解の仕方、あるいは、「理解の技術」だけが問題であるかのようにいい誤解してしまいがちである。「私」の理解の仕方、理解の技術が巧みであれば、ただちに、理解は深められるかのようにも思い、そのような仕方や技術を求めるという考えに陥りやすい。

だが、子ども一人ひとりは生きた人間である。「私」が子どもにとって、どのような教師であるかによって、子どもは「私」に対して、その心を開きもすれば、閉ざしもする。そして、まさにそのことによって、「私」の子ども理解は、決定的に限定されないわけにはいかないのである。「私」の子ども理解の仕方は、言わば、子どもが「私」にさせる子ども理解のさせ方でもある、という側面を持っているのである。その意味では、教師である「私」は、自らの存在全体を子どもの前に曝すことによって、言い換えれば、「私」が子どもにとって、あるあり方をした教師であることを通して、「私」の子ども理解を獲得するのである。逆に、子どもも、自らの存在全体を教師の前に曝すことによって、教師に一定の理解を獲得させつつ、自らも教師である「私」についての理解を獲得していくのだ、と言ってもよいであろう。

たとえば、「私」が子どもを理解するとき、試験の点数と席次のみに注目して子どもを価値づけする教師だと仮定してみよう。すると、子どもは、早晩、「私」をそのような教師として理解するようになるであろう。そして、試験の点数の低い子どもは、「私」に対して、劣等感につぶされ上目使いで「私」を見るいじけた姿を示したり、あるいは、口をとがらせた反抗的なふてぶてしい姿を見せたりする。

当然、「私」は、そうした姿をもとに、その子どもをつい「いじけた子どもである」とか、あるいは「ふてぶてしい反抗的な子どもである」とか理解してしまいがちとなる。

言うまでもなく、そうした「私」の視野の狭さ――ここでは、たとえば、子どもの試験の点数と席次のみに注目するという狭さ――は、実は、「私」の教育理解、人間理解の狭さと浅さを示してもいる。ひいては、「私」の生きている世界と自我の狭さ貧しささえも示している。

しかし、もし「私」が仮に、そうした成績の悪い子どもにも、その子の持つ人間的なよさを認めることができ、

また、その子どもも「私」が子どものそうしたよさを認めている教師だと気づき、安心感を持って「私」に接してきたとしよう。そのとき、その「私」にとっては、さきの「いじけた子ども」は「優しさと繊細さを持った子ども」であることが発見され、そのように理解されることになるかもしれないし、また、さきの「ふてぶてしい反抗的な子ども」も「誇り高く、自己をしっかりと主張できる、強い子ども」と理解されることになるかもしれないのである。

以上のことは、教師による子ども理解に限らず、他者理解一般にも言えることでもある。他者理解は、理解する者の理解の仕方や「理解の技術」のみに規定されているのではない。より根源的には、理解する者と理解される者とがどのように共に生きているかに規定されるのである。理解の仕方は、共に生きる生き方の一つの契機・側面に過ぎないのである。

教師である「私」の子ども理解の可能性

教師である「私」による子ども理解には、以上述べてきたような限定を受けているとしても、なお多様な可能性がある。その多様な可能性のうちから、「子どもを理解する」ことと「子どもと理解する」ことの二つを取り上げて考えてみることとしよう。

「私」の子ども理解、というとき、その理解とは、「私」が「子どもを理解する」ことによって獲得される理解である、と考えることが多い。しかし、そう考えるだけでよいのだろうか。「子どもと理解する」ことによって獲得される理解も考えなくてはならないのではないだろうか。

「子どもを理解する」においては、「私」の理解の対象は子どもである。つまり、その理解は「何」の理解であるかといえば、「子ども」の理解である。「子どもと理解する」においては、「私」の理解の対象は、子どもではなくて、何か子どもが理解しているもの、理解しようとしているもの、あるいは、理解したもの、である。

「私」は、少なくとも当面、子どもを「私」の理解の直接の対象とはせずに、子どもが理解の対象としているものを「私」の理解の対象として、それを、子ども「と」一緒に、子ども「と」共に、理解しようというのである。

「ひとりの子どもが『水をかけると花が笑うよ』とい

いるかから、井戸端で菊の花に水をかけていた。その子の顔も、私には、にこにこと笑っている花のように見えた」（斎藤喜博「教室愛」、全集第一巻、国土社、一九六九年、一七〇ページ）。

「私」は今、ひとりの子どもが菊の花に水をかけているのを目の前にしている。そして、この子どもを「理解」しようとする。「私」はこの子どもの行動をじっと観察する。

そこで、「私」はその子どもについてある理解を得る。その理解の具体的な内容は全く無限といってよいが、たとえば、そのなかには、その子の水のかけ方の観察から得られた、「この子は優しさを持った子どもだ」とか、「この子は注意深い子どもだ」などという理解も含まれ得るであろう。内容はどうあれ、このようにして得られた理解を「理解A」と呼ぶことにする。

子どもが笑いながらいう、「水をかけると花が笑うよ」。この子どもの言葉に誘われて、「私」も子どもと一緒になって花に水をかける。そして、「私」も、水をかけた花が笑ったように感じ、思わず、子どもと顔を見合わせて一緒に笑う。そのとき、「私」は、「花が笑う」といったその子どもについてのある理解を得ることになる。このようにして得られた理解を「理解B」と呼ぶことにしよう。

同じ「子どもの理解」と言っても、理解Aと理解Bとでは互いに異なる。

理解Aでは、「私」はあくまでこの子を理解しようと、子どもを見ている。その見る見方は、「私」の見方である。

他方、理解Bでも、「私」は、やはり、この子を理解しようとしてはいるのだが、しかし、一旦この子を見ようかとか理解しようとかするのを止めて、この子が見ている花を見る。しかも、その花を、「私」は、この子が見ているように見る。「私」がその花を、この子が見ているように見た、そのとき、「私」は、この子が理解する花を、この子が理解するように、理解する。そして、そのとき、同時に、「私」は花だけではなくて、この子を、最も具体的に、理解するのである。

理解Bは、「私」にその子どもの生きている世界に入ることを求めている。その子の世界での花、それが理解されたとき、その子の世界が理解され、そして、その子が理解されるのである。しかし、そうした理解ができるためには、「私」は子どもの世界に入って行くことができる

ほどの柔軟さ、素朴さ、子ども性をもたなくてはならないだろう。ある精神医学者は、「成熟とは、人格の解体をきたさずに退行しうる能力をいう」といい、また「退行の泉に不安なしに浴（ゆあみ）してまるごと戻って来られる能力かな」と言い添えた、という。

成長してなお幼児のような新鮮な心を持ち、常によみがえることのできる能力を持つこと、それが、ここでいう成熟であるとするならば、理解Bは、成熟した「私」にしかできないということになろうか。

再び、もとに帰って、理解Aを「子どもを理解する」、理解Bを「子どもと理解する」と対応させれば、こうも言えよう。「私」の子ども理解には、「子どもを理解することで、子どもを理解する」理解と、「子どもと理解することで、子どもを理解する」理解とがある、と。「私」の子ども理解はこうした二つの理解の一方だけで十分だとは言えないであろう。

子どもとともに生きる「私」の人間的成熟

教師である「私」の子ども理解は「私」と子どもとの関係の総体により限定されるといってよい。「私」は、「子どもの理解（理解A）」だけでなく、「と」の理解（理解B）により子どもをより深く多様に理解すべきではないかということ。この二つのことを考え合わせて、そこから示唆されることは、「理解の技術」の一定の限界というようなことかもしれない。

さまざまな「理解の技術」は、真空状態で働くわけではない。それが他ならぬ「私」によって使われるとき、「私」と子どもとの関係の総体の脈絡のなかでしか働き得ないのである。また、「私」が多様な理解を試みようとするとき、ある種の「理解の技術」は、「私」が人間として成熟していることを要求するのである。

こう考えてくると、教師としての「私」の「子ども理解の技術」は、それが人間を理解する技術であってみれば、結局は、子どもとともに生きる「私」の人間的な成熟を求めてくるのである。

人が人を理解するということは、決して容易なことではない。われわれは、「理解の技術」を求めつつも、「私」を豊かにしていくことを、同時に求め続けなければならない。