

# 生きられる幼稚園空間の 二つの次元

榎 沢 良 彦

## はじめに

幼稚園という空間は外部の空間から区切られ、一つのまとまりをもった空間をなしています。一方、内部的には、幾つかのサブ空間に分かれています。わたしたちはそれらに「玄関」「廊下」「クラスルーム」「遊戯室」「園庭」等というように、名前をつけています。これらの名称はこれらの空間の意味ですが、この意味は、子どもたちや保育者がその空間に身を置き、そこを生きているときに体験している意味とは必ずしも一致してはいません。例えば、子どもたちは園庭で遊ぶこともあるし、職員室で遊ぶこともあります。その場合、「園庭」も「職員室」も名称は違っていますが、子どもたちにとっては同じ意味を持っていると言えます。

幼稚園内を区切ってつけられているサブ空間の名称は、それが図面に記入されることもあることからわかるように、わたしたちが実際にそこに身を置いてい

うが、いまいが関係なく与えられている、いわば「客観的な意味」です。それに対して、実際にそこに身を置いているときに体験している意味は、「主観的な意味」と言えます。子どもの行動、振る舞い、経験内容は、この空間の主観的な意味によって左右されています。保育をするということが、子どもたちに何らかの経験を積ませていくことであり、そのときどきの子どもも体験を把握することに基づいているとすると、わたしたち保育者は、幼稚園空間が子どもによって、主観的にどのように体験されるのかを理解する必要があるのでしょう。そこで、本稿では、生きられている幼稚園空間の構造を明らかにするための手掛かりとして、幼稚園空間のもつ二つの次元について考えようと思います。

## 一、限定的な意味空間

わたしたちは誰でも、いくつもの世界を生きることに

ができます。例えば、「科学の世界」「観念的な世界」「宗教的な世界」「夢の世界」というような世界を。このような世界を、シュッツは「限定的な意味領域」と呼んでいます。<sup>注①</sup> わたしたちが日常の生活を営んでおり、実践的な行為（労働）を行っているのは、「日常の生活世界」と呼ばれるのですが、それも「限定的な意味領域」の一つです。

限定的な意味領域には、それぞれに固有な認識の仕方があり、その相違によって各領域は区別されます。子どもたちが遊んでいる場合、彼等は大人たちの実践的な労働の世界では矛盾するようなことも平気で行いますから、「遊びの世界」も一つの限定的な意味領域と言えます。さらに、遊んでいるといっても、ごっこ遊びをしている場合と、ゲームをしている場合とは、子どもたちの認識の仕方や論理の構造は異なっていますから、「ごっこの世界」とか「ゲームの世界」というような限定的な意味領域を区分することができ

ます。こうして、子どもたちは幼稚園において、いろいろな世界を生きていると考えることができます。

世界が変われば、それに応じて子どもたちにより生きられる空間も変わります。なぜなら、一つの限定的な意味領域では、その領域固有の仕方で空間が体験されるからです。例えば、同じ遊戯室であっても、遊んでいるときと、終了式のような儀式に参加しているときとでは、子どもたちは異なった仕方でその空間を体験します。「遊びの空間」では、子どもたちはそこに存在する物と戯れることができますが、「儀式の空間」では、物は戯れの対象にはなりません。

このように、一つの限定的な意味領域には、それに対応した空間が生まれることになります。この限定的な意味領域の許で体験される空間を「限定的な意味空間」と名づけることにしましょう。ここで、一つの限定的な意味空間の例を見てみましょう。

#### 場面一 劇の世界になった広間

(一九九五年一月三〇日)

きょうは、年に一度の子ども祭りの日。広間は子どもたちと父兄で一杯であり、ステージが作られ、カーテンが引かれ、照明も用意され、小さな劇場になっている。子どもたちは、すでに観客が待っている劇場へと、クラスごとに並んで入場していく。どの子もきょうの日を待ち望んでいたらしく、嬉しそうな表情をしている。年長児たちは私を見ると、呼びかけたり、私の身体を叩いたりしながら通りすぎていく。いつもなら、私に身体ごとぶつかってくるのだが、きょうは、軽く叩くだけである。ステージの前の席に子どもたちはクラスごとに座り、いよいよ子ども祭りが始まる。年中組の劇が始まる。照明を落したり、スポットライトを当てたりと、かなり本格的に演出している。子どもたちは自分たちで考えた劇だけに、一所懸命演じようとする意思が強い。友だちの役や演技までよく

わかっている。T夫などは「ちがう。……だ」と、友だちに指示したりする。子どもたちは演じることを意識し、協力し合っている。年少、年長の子どもたちはその劇を食い入るように見ている。歌の場面になると、一緒に歌いだす。観客の子どもたちは完全に劇に引き込まれている。父兄たちも、思わず笑い声を上げたりと、子どもたちの劇を楽しんでいる。

ここでは、広間は小劇場となり、一つの「劇の世界」を生み出しています。もはや、広間はいつものように遊び回る空間ではありません。それゆえ、子どもたちはいつものような行動はしません。きちんと列をなして入場してきますし、指定された場所に座ります。

演じる子どもたちはそこに一つの物語の世界を展開しようと協力し合っています。見ている子どもたちはその劇に引き込まれ、演じている子どもたちと一緒に

なって劇の世界を生きています。歌の場面では、演じている子どもたちと一緒に歌いだすというように、観客の子どもたちは劇の世界を作り上げることに参加してしまっています。それは、広間にいる子どもたち全員が、この広間を劇の世界が生まれる空間（劇の空間）として生きていることを意味します。

広間を「劇の空間」とさせているのは、もちろん、劇場らしく設定された環境でもあります。設定された物的環境が、広間をいつもとは違ったものとして知覚



させ、それが劇の空間に変貌するであろうことを予感させます。しかし、それは予感にすぎません。広間を、本当に劇の空間という限定的な意味空間にするのは、そこに集まる子どもたちと父兄たちです。彼らと共に「劇の世界を生きようとする態度」をとるやいなや、広間は「劇の空間」になるのです。つまり、一つの「限定的な意味領域」は子どもたちが態度変更をすることにより生まれてくるのであり、それとともに、空間も一つの「限定的な意味空間」に変貌するのです。

こうして、ひとたび広間が「劇の空間」になると、その空間内の諸物は、それまでとは違った意味を帯びてきます。したがって、子どもたちは普段とは全く違う行動をするようになります。例えば、ステージの前面を突っ切ったり、広間を走り回ったりはしません。そういう行動を引き起こすようなものとして、諸物が存在してはいないのです。子どもたちは自ずから劇の世界を作り上げていくような振る舞いをするようになる

のです。

## 二、子どもの存在を支える空間

幼稚園空間は、前述のように、いろいろな限定的な意味空間が生まれる空間です。それらの意味空間は、例えば、「劇の空間」「ゲームの空間」「ごっこ空間」等と名づけられるように、子どもたちが何らかの意味ある行動や活動を展開することを前提に考えられます。ところで、「生きられる空間」は、活動の相違によつてのみ構成されるわけではありません。どんな活動をするかという以前に、どのように存在できるかという次元でも子どもたちは空間を体験しています。次の出来事を見てみましょう。

場面二 スイートポテト作りが行われている保育室

(一九九六年一〇月一七日)

三歳児のクラス。昨日、年長児たちが掘ってきたさ

つま芋で、きょうは年少児たちがスイートポテトを作る  
ることになっていた。

部屋の中央にテーブルが置かれ、担任のY先生を中  
心に、数人の子どもたちが、楽しそうに、潰した芋を  
スプーンでアルミカップに盛りつけている。私が入っ  
ていったとき、丁度M子がつまみ食いをし、Y先生に  
たしなめられ、スプーンを洗ってくるように言われ、  
神妙な表情をしていた。

テーブルには七、八人の子どもたちがいて、すぐに  
私に気づき、笑顔を送ってくれる。登園した子どもた  
ちが少ないので、部屋ではスイートポテト作りだけが  
行われている。私は笑顔で、「おいしそう。みんな  
コックさんみたいだね」等と話しかける。T夫は  
「きょう、誕生日みたいだね」とみんなに向かって言  
う。自分で作ったスイートポテトを私に見せてくれる  
子もいる。後から登園してきた子どもたちも、みんな  
テーブルに来ては、興味深そうにのぞき込み、参加す

る。

Y先生にたしなめられてしょんぼりしていたM子  
は、長い時間スプーンを洗っていたが、やがてテーブ  
ルに戻ってきて、「スプーン洗った」と報告する。Y  
先生が「Mちゃんもそのスプーンでスイートポテトを  
作って」と頼むと、M子は再び加わり、明るさを取り  
戻す。

この保育室では、子どもたちは後で実際に食べるス  
イートポテトを作っていました。子どもたちは楽しん  
でいますが、「料理ごっこ」をしているわけではあり  
ません。彼等は「料理」をしています。ですから、当  
然、遊びとは違った行動をしなければなりません。例  
えば、素手でポテトをこねたり、粘土遊びの皿に乗せ  
てたりしてはいけません。したがって、スイートポテ  
ト作りをしている子どもたちは、この保育室を「遊び  
の空間」としてではなく、「料理作りの空間」として

生きていけると言えます。

M子は最初、他の子どもたちと同じように、スイートポテト作りを楽しんでやっています。ところが、Y先生にたしなめられたために、それまでの楽しさが消え、沈んだ表情になってしまいました。「料理作りの空間」は、子どもたちにとっては「楽しい雰囲気」を帯びた活動の場」でもあったのですが、M子はその場から締め出されてしまったのです。M子の周りの子どもたちはみんな楽しい気分を共有しているのに、M子だけがその気分を共有できません。M子はその場に相応しい在り方ができなくなっているのです。それゆえ、当然のことながら、何もすることができなくなっています。

この日の朝、保育室ではスイートポテト作りだけが行われていました。しかもそれに担任がかかわっていました。子どもたちにとって、担任がかかわっていることは注意が引かれやすいものです。したがって、M



子にとっては、スイートポテト作りが実に面白そうなおことに見えたでしょう。そして、それが行われている場所は、M子の身体を自然に引きつけ、M子をいきいきさせてくれる場所です。このときには、M子は自分の存在とこの空間とが違和感無く密着し、一体となったものとして体験していたと言えます。言い換えれば、「自分の存在を支え、可能にしてくれている空間」と感じていたのです。

Y先生にたしなめられたとたん、M子の存在と保育室との親密さはなくなりました。M子と保育室のあいだには隙間が生まれてしまい、M子はその空間から浮き上がってしまったのです。M子はこの保育室が突如として「よそよそしいもの」になったと感じたことでしょう。いわば、M子はこの保育室のなかに「身の置き所がない」思いになっていったのです。したがって、M子にとっては、この保育室は「自分の存在を支えてくれる空間」ではなく、「それに対抗して懸命に自分の存在を保持しようと努めなければならぬ空間」になったのです。

このように、生きられている空間には、子どもの存在そのものにかかわる次元も存在します。空間が「子どもの存在を支える空間」でなくなると、M子がスイートポテト作りができなくなったように、子どもはその空間を「限定的な意味空間」として生きることができなくなります。もろもろの「限定的な意味空間」

は、「存在を支える空間」の上に成り立っていると言えるでしょう。

### 三、存在次元の空間を左右する保育者

場面二で、M子はY先生にたしなめられて気落ちしてしまいました。この出来事は保育者の存在の大きさを物語っています。

もしも、M子が友だちにたしなめられたのであればそれほど気落ちすることはなかったでしょう。自分をたしなめた人が担任であったがゆえに、M子は大きな衝撃を受けたのです。友だちになにか言われたのであれば、M子は他のところに行って他の遊びをすることもできたでしょう。ところが、場面二では、M子は他のところに行くことなど少しも考えていません。M子はY先生に許しをもらわずにはいられなかったのです。Y先生の許しをもらわなければ、そこで活動することも、あるいは他の場所に行くこともできないので



す。M子は、保育室が「身の置き所のないよそよそしい空間」になってしまったにもかかわらず、そこから出ていくこともできず、そのよそよそしい空間のなかに閉じ込められ、自由を奪われてしまったのです。

M子はスプーンを洗ったあと、Y先生に「スプーン洗った」と報告しました。それはY先生の許しをもらいたかったからであり、締め出されてしまった空間に戻りたかったからです。Y先生はM子のその思いに気づいていたのでしよう。M子に「Mちゃんもそのスプーンでスイートポテト作って」と言ってやりました。その言葉で、保育室が再び「存在を支える空間」に変わり、M子は締め出されていた「料理作りの空間」に戻る事ができました。壊れていた担任との関係が立て直されることで、M子と空間との親密さが回復されたのです。

このように、子どもにとって、保育者の存在は絶大な重みを持っています。子どもたちにとっては、自分

が担任とどのような関係にあるかが大きな問題です。その関係の如何によって空間の意味が大きく左右されるのです。保育者は、活動の次元で子どもにも影響を与えているだけでなく、存在の次元でも影響を与えているのです。

(富山大学)

注

(1) シュッツ『社会的現実の問題 II』マルジュ社、一九八五年、三八頁