

生活空間と空間の意味

E・フェルメール

態度と運動の発達

運動は生活空間 (room) と空間 (space) の制御と同時に習得される。子どもは三歳ぐらいになると、一段と自由に歩くことができるようになり、よちよち歩きの子どものように床に足を平らにつけて一歩一歩すすむことはない。また同じように子どもの態度も変ってくる。子どもはもう両足立ちでバランスを保つ必要がないからである。これは態度の優雅さの

豊かな表現であり、これは生活空間と空間とに関わりのある豊かな自由の表現と解すべきである。子どもの身体はただ空間をあちこち移動して物を見たり動きまわったりする道具であるのではなく、運動はまた子どもの精神的なものが身体に現われたものである¹⁾。

生活空間と空間

ボルノウの考えにしたがって生活空間と空間とを区別する

ことにする²⁾。生活空間は感覚経験の世界であり、展望が尽きる地平によって取り囲まれた世界である。この取り囲まれた生活空間は安全な生活空間で、その中心には住み家がある。そしてこの住み家は子どもが自分の行動範囲を発見するため外へ出ていくときの背景あるいは下地となる。展望はひとつの視点からの投射作用であり、心の展望についても同じである。幼児はこの取り囲まれた生活空間のなかで生活している、生きられる自分の世界の周囲に拡がる天文学的な無限についてはまだその観念をもたない。

ボルノウの見解によれば、生活空間とは冠詞「der」のない「空間 (Raum)」と区別されるべき「空間 (der Raum)」のことである。この冠詞なき Raum は事物とその場所との間をしめる空間であり、この空間はひとがそこへ移り住み、かつ生活空間を中心にして自分の経験を拡げていくときに、自分の自由になる空間である。このような二つの語を用いて生活空間と空間を区別することができるが、生活空間は取り囲まれた安全な空間だが、空間は意味を発見し、発展する自由を与えてくれる。

自然な発達と教育学的援助による意味の

拡大

子どもは、事物の周囲を容易に動きまわることができるようにになると、空間内を移動することができるが、子どもはこの移動によって自分の視点から、生活空間内のいろいろな関係を見出す。戸棚の裏側も子どもの身体との関係においてあり、裏側にある物を動かすことによってこの物は子ども手の手のとどくものとなる。

階段を上り下りすることによって事物の場所が変る。事物は子どもの身体的位置より低くなったり高くなったりする。このことはまた子ども心の現点についてもいえる。それゆえ空間内を動きまわることば事物とその場所にたいする子どもの関係が活発に拡がることである。こうして子どもは生活空間での自分の位置づけを拡げていくのである。

こうした関係が明瞭になるのは、たんに子どもの自然な身体運動の発達によるだけでなく、教育的に言語学習を助けてもらうことによってである。椅子は窓の近くに、本がテーブルの上にある。庭へ出るとか、家から出るとかについて話すことは運動によって空間を動きまわることの意味する

だけでなく、心的な仕方の意味を表わすことでもある。この意味は子どもの主観的な視点にただ固定しているのではない。より広い一問主観的の意味はことばで示すこともできない。子どもは身体を用いて空間を動きまわる運動をマスターしただけでなく、また生活空間の諸関係を示すところの、他人にとって理解のできることはマスターしたのである。子どもの生活空間と空間に関するいろいろなサインは、原空間(primary space)に関する、つまり現実世界リアリティに関する意味である。

原空間とはなにか

次に、ミンコフスキーが「原始空間」と呼び、われわれが原初的あるいは第一の空間と理解しなければならぬ空間について、彼の見解が不可欠となってくる。ひとは運動によって空間を動きまわることができるが、また遠去かって行くひとや物の後を眼で追うことによって空間を動きまわることをできる。それゆえひとは思考によってある物やひとの後を追うことができるし、表象や想像によってもできるのである。空間内での身体運動だけで、現実世界の意味を有するわけ

ではない。また同様に、視ることや考えること、それに表象によっても志向性が現実の生活空間ないし空間にむけられる。この歩行運動のようなダイナミックな動きはわれわれが有する唯一の空間の動きである。つまり原初的ないし第一の空間の動きである。

仕事に出かけていく父親の後ろ姿を目で追う(見送る)子どもは窓からのぞき見しながら父親の後を追うのである。子どもの後追いは見渡すことによって空間を動きまわることなのである。子どもは遠去かる父親をただ見るだけではない。子どもは父親と行動を共にするのである。このとき子どもは想像あるいは願望によって後追いするのである。

すでに知ったように、子どもは言語を用いることによって身体運動から身を引き離す。この後退行動は少しも非現実性を生ずるものではない。運動が計算されうるような空虚な幾何学的生活空間や空間が静的な生活空間が精神活動によって生ずることはない。こうした生活空間では各地点への方向は相対的である。原初的な空間は真に人間的な空間であって、そこでは理性的な能力がそうであるように情緒的な能力も空間に意味を与える。幾何学的生活空間の意味を理解するまえに――そして幼児はそうした抽象は不可能であるが――ひとは原

初的、空間のもつ力動的な意味を、まず、経験しななければならぬ。^{い。}

客観性、主観性、そして現実性

現実世界の意味の客観性の発達に関する問題は児童発達学の主要な論点である。もちろん現実世界の問題や生活空間と空間の客観的意味に関する問題も生ずる。周知のように、ピアジェの認知学説によれば子どもの発達とは自然科学的世界像へむけての成長であって、この世界像にあつては生活空間と空間は幾何学的である。また幼児期にあつては、子どもの現実世界の見方は自己中心的であり、それゆえ子どもはまだ客観的な仕方でものを考えることができない。⁴⁾この理論には二元論的な考え方がみられる。それによれば、幼児はまだ自分のおかれている状況に情緒的に巻きこまれていて、いわゆる「主客分離の過程」を経て後に状況からの距離が生ずるのであり、子どもはこの距離によって現実世界を客観的な仕方でものを考えるようになるのである。

ピアジェの見解とならんで、それに対する批判的論評もある。わけてもランゲフェルトの論評は、⁵⁾幼児の経験の量的差

異を無視しているとして、子どもの精神活動の質的差異に関するピアジェの説を批判している。認知理論だけでなく、より広い展望にたつて子どもの発達を記述する理論からみると、子どもの現実感、そしてこれと共に生活空間と空間の意味は本質的に成人のそれらと異なっている。

子どもの世界像⁶⁾の発達に関するハンセンの説明によると、子どもが自分の自我を深く関与させた意味を示し始めるのは四歳以後であり、主観性のより少ない現実感が期待できるのは八歳になってからである。ここで生活空間と空間の意味についてハンセンが示した例を見てみよう。

もうすぐ三歳になる彼の子どもが家の外に立っていたとき、ハンセンはその子に『屋内の部屋の窓がどれか指さしてごらん』といったところ、そうした部屋の窓を次々に指さしたが、それらは家の内部にあつて子どもが真直ぐに横切つて行ける部屋の窓だけであつた。そうして行けない部屋の窓が部屋の外側の窓の直ぐ傍に（客観的には同一の窓だが）あるはずだということが理解できなかったのである。子どもは経験からすれば窓はもつと遠く離れているはずなのである。

この例によってひとは幼児の現実世界の本質的差異を納得するだろうか。上述の少年が表象によつて家の内部を動きま

わったとき、彼の生活空間と空間の意味は原空間の経験に基いていないのだろうか。子どものいう意味が屋内の動きに関する間主観的経験に基いているからといって、父親にはその

少年の窓の指さしが理解できなかっただろうか。たしかに部屋の外側の窓の指さしは客観的ではないが客観性は現実性と同一ではない。

ここで現実性に関するヤスペースの見解を心に留めるのがよからう。彼によれば、ひとがあるひとを理解しようとする場合、現実として妥当なことと、ひとが現実について知っていることとを区別しなければならぬから、現実をば客観的に確認できない。原空間での経験の裏付けがなければ部屋関係の表象は現実からの抽象を非常に多く必要とするであろう。子どもが安全な生活空間としての家庭を確立する際に、その手助けをしようとする親は子どもの認識に適切な理由をあげて強いて子どもを納得させようとはしない。子どもが寝室の孤独な暗闇を恐れるとき、親はそれについてとやかくいわずに、親の話し声が聞こえるようにドアを開けておく。このような原空間の変化はその子には適切なものと認められる。それは間主観性の意味作用であるから大人たちにも理解のできる現実なのである。

空想の影響

就学前の時期に空想はしだいに活発となり、この空想のはたらきによって生活空間と空間についての子どもの意味が影響を受ける。安全と身近さという感情は部屋に附属するものであるが、この部屋は家庭（熟知した家）の中心にあり、部屋の意味を彩るこれらの感情は子どもにも大人にも妥当なものなのである。この感情はリアルな意味を有する。それゆえ教育学的理解という点からも重要である。

明るい昼の光が消え、見慣れた部屋が闇に包まれるときのこの意味の変化は孤独と恐怖の感情を引き起す。それゆえたとえ証明できなくとも、そうした感情はリアルであり、親が自分の子どもは独りぼっちではないと知るときに、いつも親はそうした感情を理解しているのである。それゆえまた親は空想が影響することを知り、幼児が、先へ行って脅威となるような事物をめぐって、相貌の様子（外觀）を空想によって引き起すことを知っている。大きな子どもでも事物の輪郭（外形）が判つきりとなくなり、地平が消えればそうする傾向がある。そのとき事物がその形態を失うだけでなく、部屋

もまたその中心を失ない、それが有する意味をも失う。そのときはまた、身体的あるいは精神的活動に基づく原空間内の動きは方向を失うことにもなる。この空想による方向喪失が、非現実的と呼びうる世界を現出させる。

上述のように空想は就学前の時期にしないで活発となり、空想とともに恐怖が生ずる。これに反して、空想がまだあまり発達していないよちよち歩きの子は現実世界の出来事（つまり見慣れた部屋で起る予期せぬ変化）や空間を動くものによって恐怖を感じるようになるのである。就学前の子どもは不明確な形態のものについて空想をめぐらす、この漠然とした姿は物語とか童話で聞いたことのある生物やテレビで見た生物の意味をもつこともある。

遊びにおける生活空間と空想

遊びによって出現する生活空間と空想によって生ずる生活空間とを区別しなければならぬ。前者は子どもが創造したもので、子どもはこれによって自分の日常の現実世界を擬似の現実世界 (as-if-reality) に変えるのである。居間のテーブルは遊びによって「家」となるし、テーブルの周囲の空間

は「庭」となる。想像力のはたつきはコントロールされたはたつきである。

遊びの世界があいまいで漠然とした世界であり、子どもはその背後にある日常の真の意味を忘れていないということは周知のところであるが、それでも子どもは「家」や「庭」の意味を主張することによって遊びでの自分の自由を守ることができるのである。このことを生活空間と空間のもつ現実的な意味と非現実的な意味の混同と説明してはならない。³⁾

空想が生んだ生活空間についてはそのことはどうなるのであろうか。空想に関する有名な研究で知られるクンツによれば、空想の世界は遊びの場合のように意味を意識した行動によって生ずるのではない。空想に関してはひとは受動的な観察者である。(幼児にとってはほとんど不可能な) 反省思考によってのみその行動は意識的となり、コントロールされるのである。

生き生きした空想によって幼児の遊びの世界は圧倒されてしまう。そこに非現実的な意味が浸入してくる。兄と一緒に遊ぶとき、「家」と「庭」は脅威となることがある。そのときその兄は、遊びによって、床のクッションを「家と庭に侵入してくる大きな悪ねずみ」に変えてしまう。そこでその幼

児は、「ねずみ」が明確な妥当性をもってくるので、方向を見失うことになる。そしてこの幼児はそこに生起することをただ受動的に観察するだけの者となるが、その兄は相変わらずその弟の想像力をコントロールする。

しかし空想は方向を失わせるだけではない。かわいい動物のいる生活空間を生き生きと描くことができるが、この生活空間があまりにも魅力的なので子どもが遊ぶのを忘れてしまうことがあるが、このことは身体による行動と物質的なものによって「擬似」現実の世界を実現することを忘れることを意味する。そこで子どもは身体によらず心的な仕方での現われた世界を動きまわることになるのである。すなわち子どもは原空間の境界を越え、自分が経験した現実世界を取り囲む地平をも越えるのである。子どもが他の世界を得ようと求める生活空間は、クンツによれば、この世を越えた家 (Home beyond earth; überirdische Heimat) と呼ばれる。

空想と親密な生活空間

リアルな生活空間と空間の意味がしばしば空想によって干渉をうける。無生物を生きたもののように話すのは幼児だけ

ではなく、大人もそのように話す。例えば自分の大事にしてあるもの、「車がガレージで寝ている」などというように話す。特に親密な状況にあっては事物やその場所の意味が空想と入り混ってしまふ。両親が幼児に話しかける際、ストーヴに近づくこととストーヴが怒るからストーヴの周囲は危ないのだといえる。就寝の時間がきたら、寝室とベッドがお前を待っているよ、と説得することもできる。子どもが庭にいないければならない場合には、「閉まった門がお前を出したがらないのだ。お前が庭から出て行くと庭の木がとても淋しくなるのだよ」ということもできる。このように親しく話す仕方は子どもの親密な家庭で可能なので、空想によって干渉をうける幼児の遊びの世界に適している。

しかし親密な家庭もまた空想によって変えられる。子どもは空想によって自分の熟知した安全な世界の地平を越えようとする。空想は見知らぬ新しい生活空間が見えてくることを可能にする精神活動の土台である。W・シュテルン¹⁰⁾が三歳の娘に、なぜ木は歩かないのか、とたずねると、彼女は、木が歩くのを好まないから、と答えた。これは親密な生活空間にあってのみ妥当する意味を表わしている。さらに彼は話をすすめて、もし木が歩けたらどうか、ときくと、木はしっかり

と固定して立っているから、といって幼い娘は木が歩くことを否定した。空想は子どもだけでなく大人にとっても認識を越えた世界に達することができ、そこに妥当した現実世界を確立することを可能にする精神機能である。

クントツ⁸⁾ならば彼を引用したボルノウ²⁾によれば、遠く離れた未知の生活空間がよそよそしく異様に見えることもあるが、この空間は有害で危険なことを意味する。特に幼児にとってそうである。しかし親密な生活空間がその原初的な身近性を失い始めると距りというものが子どもの目を奪うようになる。このようなことは発達しつつある幼児が経験することこのことのひとつである。このとき子どもは距離というものを「悟る (break into his mind)」ことができるのである。そして事物がそれぞれの場を占めるような熟知した生活空間を再び確立しようという必要性を感じるわけである。

また幼児が自分の親密な家の地平を越えた現実世界についてわずかながらの観念をもつことができるのも空想という精神機能によるのである。このときに子どもは自分で「木は実際に歩くことができるのか」とか、「ストーブが本当に怒ることかできるのか」と疑問を發するものである。

(真行寺 功 訳)

(註)

- 1) F.J.J. Buytendijk: *Algemene theorie der menselijke houding en beweging*. Utrecht 1947 人間の態度と運動に関する総論
- 2) O.F. Bollnow: *Mensch und Raum*. Stuttgart 1963 『人間と空間』せいし書房 一九七八
- 3) F. Mineowski: *Vers une Cosmologie*, Paris 1936 宇宙論のそと
- 4) J. Piaget: *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel 1951 児童が築ける現実の構造
- 5) M.J.J. Langefeld: *Verkenning en verdieping*, Parnarend 1950 探究と深化
- 6) W. Hansen: *Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes*, München 1965 児童の世界像の発達
- 7) K. Jaspers: *Algemeine Psychopathologie*, Berlin 1948 『精神病理学総論』岩波書店 昭二八
- 8) E.A. Vermeer: *Spel en spelpedagogische problemen*. Utrecht 1955 遊戯とその教育学的意味
- 9) H. Kunz: *Die anthropologische Bedeutung der Phantasie*, Basel 1946 空想の人間学的意味
- 10) W. Stern: *Psychologie der frühen Kindheit*, Leipzig 1930 幼児の心理学