

- 6 オールド・シャッターハントはカール・マイ (Karl Friedrich May, 1842-1912) の西部劇小説 *Winnetou*, 1893. (『ヴィネトゥの冒険 —アバッチの若き勇者』) の登場人物で、ドイツ人のカウボーイ。「和平の煙管」とは、アメリカ=インディアンの風習で、和平のしるしとして煙管でタバコを回し飲みする行為。
- 7 ランゲフェルトの提唱する「子どもの人間学」については (Langeveld, 1959) に所収の、*„Anthropologie“ des Kindes* (和田訳 34 ~ 49頁) を参照されたい。
- 8 『子どもの道程としての学校』のオランダ語版のタイトルである。
- 9 本稿 9 頁 (本誌 p.54) 参照。
- 10 ボードリヤール (1984) 参照。また、情報消費社会における子ども・若者のアイデンティティの拡散傾向については拙稿 (荒井: 2011) を参照されたい。

### 《参考・引用文献》

- Heidegger, M. (1927) : *Sein und Zeit*, 17. Aufl. Tübingen, 1993.
- Langeveld, M. J. (1959) : *Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht*, Heidelberg, 1959. (和田修二監訳『教育の人間学的考察 [増補改訂版]』未来社、2013年、34 ~ 71頁。)
- Langeveld, M. J. (1960) : *Die Schule als Weg des Kindes*, 1960 (4. Aufl. Braunschweig 1968) .
- Langeveld, M. J. (1983a) : *The Stillness of the Secret Place*, In: *Phenomenology + Pedagogy*, 1 (1) , 1983.
- Langeveld, M. J. (1983b) : *The Secret Place in the Life of the Child*, In: *Phenomenology + Pedagogy*, 1 (2) , 1983.
- Milne, A. A. (1924): *When we were very young*, Aug. Methuen, London, 1924. (小田島雄志、小田島若子訳『クリストファー・ロビンのうた』晶文社、1978年。)
- Redon, O. (1969) : *The Graphic Works of Odilon REDON*, New York, 1969.
- van Manen, M. (1990) : *Researching Lived Experience, Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, New York, 1990. (村井尚子訳『生きられた経験の探求 人間科学がひらく感受性豊かな〈教育〉の世界』ゆみる出版、2011年。)
- van Manen, M. (1997) : *Phenomenological Pedagogy and the Question of Meaning*, In: Vandenberg, D. (ed.) : *Phenomenology & Educational Discourse*, Johannesburg, 1997, p.41-68.
- 荒井聡史 (2003) 「苦悩と解放—M. J. ランゲフェルトの『人格』概念についての試論—」、山崎高哉編『応答する教育哲学』ナカニシヤ出版、2003年、所収、260 ~ 279頁。
- 荒井聡史 (2011) 「子どもとメディア空間」、高橋勝編著『子ども・若者の自己形成空間—教育人間学の視線から』東信堂、2011年、所収、78 ~ 116頁。
- 荒井聡史 (2015) 「『子どもの生活における秘密の場所』の意味—幼児・子ども理解の視野の拡張と現象学的テキストの特徴—」長野県短期大学紀要第70号、2015年。
- ボードリヤール・J (1984)、竹原あき子訳『シミュラクルとシミュレーション』法政大学出版局、1984年。

第一に、このテキストの内容面から示唆を受けて私たちが応答すべき問題として、現在の、たとえば日本の文化的・社会的状況および日本の教育の置かれた状況において子どもの「秘密の場所」がどのように変容しつつあるか、という問題がある。たとえば、マンション住まいが主流となっている都市部の住宅事情の中で、子どもはどこに「秘密の場所」を見つけ出すのであろうか。また、現在の情報消費化の進んだ状況で、子どもに自分独自の世界を創り出す余地がまだ残されているのか、という問題もある。様々な情報機器とインターネットの発達した世界で、子どもは他者に与えられたのではない、自分独自の意味で満たす場所をどこに見出しうるのであろうか。「オリジナルなきコピー」の時代とボードリヤールが看破し、子ども・若者のアイデンティティが拡散する傾向にある時代状況<sup>10</sup>の中で、これは喫緊の深刻な問題である。

第二に、ファンタジー世界の体験が子どもの生活にとって持つ意味についてである。先にも述べたように、「子どもの生活における秘密の場所」は子どものファンタジー体験を前提にしている。この体験が子どもの世界形成と自己形成にどのような意味を持つのかについてランゲフェルトは語っていない。それはこのテキストが学童期の子どもを前提に書かれているがゆえに当然ともいえる。しかし、幼児教育においては、子どもがファンタジーを介して世界を意味付けることの意義をより深めて検討する必要があるだろう。それは子どもの世界理解・世界解釈の基礎であり、しかも子ども独りでなしえない、大人の手助けを必要とする体験である。そこに幼児教育の最も根源的な意味を見出す可能性があると筆者は考えている。

これらの問題群はいずれも重要で、また幼児・子どもの理解を深め、発展させていく契機となるものであり、今後の課題としたい。

<sup>1</sup> 本稿は拙稿(2015)を元に幼児教育に焦点を当てて再構成したものである。

<sup>2</sup> 「秘密の場所の静寂」(Langeveld, 1983a) および「子どもの生活における秘密の場所」(Langeveld, 1983b) がそれである。

<sup>3</sup> 意味付与による世界形成と自己形成の相即、というランゲフェルトの人間観、発達観については拙稿(荒井: 2003)を参照されたい。

<sup>4</sup> 以下、「子どもの生活における秘密の場所」からの引用には、ドイツ語版、英訳版、双方のページを併記することとする。なお、引用部分の日本語訳は、主にドイツ語版にもとづいて翻訳している。ドイツ語版と英訳版で大きな違いがある場合や、英訳版の方が理解しやすい場合には、その都度説明を加えることとする。

<sup>5</sup> この「そこかしこに遍在する眼差し」という表現に違和感を覚えたり、共感できなかったりする読者もいるかもしれない。しかしたとえば映画『となりのトトロ』で、主人公姉妹が引越してきた田舎の古い家で出会う(姉妹からは見えるもの、出会うものとして描かれている)「まっくろくろすけ」などを思い浮かべれば、この「そこかしこに遍在する眼差し」も理解できるであろう。その「眼差し」がもたらす「不安」や「恐怖」についてさらに深く理解するためには、次の(2)冒頭も参照されたい。異世界としての「秘密の場所」で子どもが感じる不安は、「意味付与によって世界と自己を形成する人間」にとって本質的な不安でもある。

世界」の体験が子どもの人間形成に決定的な影響を与えている。このような世界、現象学的に言えば「生活世界 (Lebenswelt)」を分析し、テキストに表現することの目的は、世界を因果論的に説明し尽くすことではなく、子どもの生活世界をどのように感受し、それに対してどのような態度を取るべきか判断する感性を磨くよう、読者を促すことにある。ヴァン＝マーネンは現象学的テキストが「われわれに自身の限界を知らせ、解釈的な感受性の限界を超えさせる」ものであると説明しているが、その中でも特に「子どもの生活における秘密の場所」というテキストは「自分の記述的ないしは解釈的感受性を試し、かつ伸長させるテキスト」(van Manen, 1990: 76, 村井訳: 125) なのである。

保育者は実は日々このようなテキストに触れ、慣れ親しんでいる。それは幼児向けの絵本や紙芝居であり、さらに言えば子どもたちが発する言葉や姿もこれに含まれる。子どもが自分の世界と自分に与えている前-言語的な意味を、これらのテキストはみずみずしく表現している。「子どもの生活における秘密の場所」というテキストを通じて、いくつかの絵本を思い浮かべる保育者も多いのではないだろうか。保育者は日々これらのテキストに触れながら、子どもの世界を感じ取っている。その感性は保育者の資質として重要なものでもある。

そして、このことは同時に、このテキストが保育者に与えるもう一つの基盤を示唆している。「子どもの生活における秘密の場所」は子どもの空想力だけで生まれるのではない。ランゲフェルトの記述にもあるように、子どもが無意味な世界を意味付けるためには読み物や映画といったファンタジーの世界が手がかりとして作用している。それは大人が子どもに与えることによってもたらされる。つまり、「秘密の場所」は大人の手助けによってはじめて生じるのだともいえる。つまり、親が与えた絵本や、保育者が日常的に行っている絵本や紙芝居の読み聞かせといった活動がきっかけになっているのである。絵本や紙芝居の読み聞かせは幼稚園教育要領における「言葉」の領域と結び付けて考えられ、将来子どもが言語能力を伸ばすためとか、コミュニケーション能力を身につけるための活動と捉えられがちである。しかし「子どもの生活における秘密の場所」というテキストが私たちに示唆するのは、これらの活動がそれ以上に、より根源的な人間形成の基礎を形作るものだということであり、保育者が日常的に行うこれらの活動の意味を基礎づけているのだともいえるのである。

## おわりに

以上、ランゲフェルトの「子どもの生活における秘密の場所」というテキストをたどり、幼児教育における意義を検討してきたが、本稿のおわりにこのテキストを手がかりに展開されるべき問題群を今後の課題として整理しておきたい。

81. 小田島、小田島訳: 102f.) という詩の一節を採り上げている。

Halfway up the stairs  
Isn't up,  
And isn't down,  
It isn't the nursery,  
It isn't the town  
And all sorts of funny thoughts  
Run round my head:  
It isn't really  
Anywhere.  
It's somewhere else  
Instead.

かいだんをはんぶんのはったところに  
二かいでもない 一かいでもないところがある  
そんなところは子どもべやにもないし  
まちなかにもない  
そこにいるといろんなかんがえが  
ぼくのあたまをかけめぐる  
「ここはぜったいに どこでも  
ない  
ここはどこにもないところで  
ある！」

階段を半分降りたところは1階でも2階でもない。「それはどこにもない」。どこにもないところに座っている「ぼく」は一体どこにいるのか。階段の途中に座りほんやりと「いろいろなかんがえ」をめぐらす子どもの姿は、「子どもの生活における秘密の場所」というテキスト全体を象徴するものとして、テキストの冒頭にも掲載されている。

また、階段が異世界への入り口を予感させる不気味さについて、ランゲフェルトはルドンのエッチングを取り上げながら説明している。この作品の右端にある階段を上った先は暗く、そこに何が待ち受けているのかは定かではない。「まさに未知のもの、不可視のものへと続く、何か不確定なものを備えたかの階段がそこにあることによって、この空間には得体の知れない住民、空っぽで人ではないものが息づいていることを感じさせる。注意せよ。彼はちょうど坂の上で身をかがめ、私たちの様子を窺<sup>うかが</sup>っているのだ」(Langeveld 1960: 79, 1983b: 184)。このように映画、絵画、詩や小説を例示することによって、また比喩や隠喩、ファンタジーに彩られた文章によって、私たちは子どもが感じる薄暗い階段の不気味さと魅力を感じ取ることができるのである。

もちろん、今まで「子どもの生活における秘密の場所」から採り上げてきた引用文の数々からも窺えるように、ランゲフェルトの文章表現スタイルそのものが読む者の「感覚的理解」、「共感的理解」を惹き起こすものであることはいまでもあるまい。それは「遠い日のおぼろげな記憶にまつわる、身体の中に微かに残る感覚としてしか感じ取れない<sup>19)</sup>ものを、郷愁とともにありありと思ひ浮かべさせてくれる文章であり、「テキスト全体のクオリティ」が「子どもにとってその経験がどのようなものであるのかを反省的に認識するよう読者を導いている」(van Manen, 1997: 51) ののである。

このようなランゲフェルトのテキストは合理的・客観的な説明を求める科学の見地から見れば「非-科学的」な言説と映るかもしれない。しかし、先述したように子どもはそもそもそのような合理的・客観的世界とは無縁の「前-科学的世界」(さらに言えば「前-言語的世界」)に生きる存在であり、その「前-科学的世界」、「前-言語的

## (2) 「子どもの生活における秘密の場所」というテキストの特徴と意義

前項において私たちは、「子どもの生活における秘密の場所」とは子どもの主観的世界であり、この主観的世界が子どもの自己形成に対して持つ意味が従来の教育学の視野からは見落とされていた重要なテーマであるということを確認した。子どもの主観的な世界の分析という課題は、意味付与という概念を基礎において言語化以前の意味の生成を分析する現象学にうってつけのテーマといえる。しかし、子どもが自分の世界に呼びかけられ、それへの応答として意味を付与した世界を現象学的に分析すること、その分析の成果をテキストに表現することは別の位相の課題である。現象学的テキストを書くという行為は言語化以前の意味を言語化するという困難な課題を背負っている。また、そのテキストを読む読者にとっても、読んだ言語を通して言語化以前の意味を受け取る、という困難な課題を背負うことになる。ヴァン＝マーネンは現象学的分析が描き出すものが従来の科学とは異なる「非-認識的な(non-cognitive)」な意味であると指摘している。

「非-認識的な」意味は言語化以前の意味であり、それは「言語学的な意味を越えて、いわば溢れ出す」(van Manen, 1997: 64)。その点でヴァン＝マーネンはランゲフェルトを「才気溢れる著述家(a brilliant author)」と称え(van Manen, 1997: 50)、その著述が彼の教育学的文書を説得力のあるものにしていてと述べている。それは「強い現象学的感受性をもったそれらの著作の中でも、とりわけ *Sholen Maken Mensen* (学校が人を作る)<sup>8</sup>のような著作で、彼は若い子どもたちがどのように自分の世界を経験しているのか、そして、その理解が私たちにどのようなチャレンジを要求するのか、ということについての『感覚的な理解(feeling understanding)』を読者に与えることができる」(van Manen, 1997: 50, 強調は引用者)からであり、それは「このテキストの中で、ランゲフェルトは若い子どもたちがときどき探しあてるように思われるその特別な場所の『感覚的な意味』について、読者に共感的な理解(a resonating understanding)を惹き起こしている」(van Manen, 1997: 50 強調は引用者)からである。

「子どもの生活における秘密の場所」というテキストが読者に「感覚的理解」、「共感的理解」をもたらすものであることは、本稿に引用された文章を読んでも感じ取れるのではないだろうか。さらに、ランゲフェルトは文章だけでなく、小説、詩、絵画などを採り上げ、「非-認識的な」意味ないし前-言語的な意味(ヴァン＝マーネンの言葉を借りれば「感覚的な意味」)への「感覚的理解」、「共感的理解」を読者に促している。たとえばランゲフェルトは「秘密の場所」が日常的に慣れ親しんだ場所(特に家の中)にありながら、異世界からの呼びかけを感じる場所でもあり、それを象徴する場所として「階段」を説明する際に、ミルンの「はんぶんおりたところ」(Milne 1924:

を冒険的に行う、その最初の一步を踏み出す場所としての「秘密の場所」は、子どもの現象学的分析にとって格好の舞台であったともいえる。「秘密の場所」で子どもが創り出す世界は確かに主観的な世界であり、非-科学的なファンタジーの世界である。しかし、この主観的、非-科学的な世界が子どもの人間形成にとって重要な基礎となっていることを描き出したのは、ランゲフェルトの大きな功績である。

もちろん、「秘密の場所」の体験だけが子どもの人間形成を促すのではない。活発な活動をとまなう遊びも、また、家庭や学校での意図的、無意図的な社会化や意図的になされる教育も子どもの人間形成を促すものであることはいうまでもない。しかし、たとえばフレーベルが遊びの人間形成的意義を議論の俎上に載せるまで教育学的には本格的に省みられることがなかったように、幼児期から思春期までの子どもがほんやりと夢想する体験が子どもの人間形成に重要な意味を持つことなど、ランゲフェルトが活躍していた当時の教育学および教育についての周辺諸科学は思いもつかなかったのは確かである。

このような幼児・子ども理解の拡張は、保育者に重要な基盤を与えてくれる。それは独りぼんやりとしている子ども、独り遊びに興じる子どもの姿を肯定的に捉えることの基盤である。幼児教育・保育の現場でこのような子どもの姿は一般的に肯定的に認められている。しかし、どうしても友達との遊びの輪に加わるの方がより肯定的に捉えられる傾向があり、独りでいる子どもの姿を認めようとしながらも、どこかで迷いを持つ保育者が多いのではないだろうか。

それは今までの教育学が教育という営みを何らかの目的に向かって計画的に進めるべきもの、と捉え、直接的な成果を求め過ぎていたことに起因する。合目的的、合理主義的で効率追求主義的な姿勢から見れば、独りぼんやりとしている子どもの姿は無価値のものに見えるだろう。しかし、「子どもの生活における秘密の場所」はそのような一見無意味に見える子どもの姿の意味を基礎づけるとともに、そのような子どもの姿をほほえましく感じたり、大切に見守ろうとしたりする保育者の態度や姿勢の意味を基礎づけている。保育者はより落ち着いて、独りでいる子どもを見守り、その世界に寄り添うことができるだろう。

このように、「子どもの生活における秘密の場所」は、教授学と教員養成のための科学に専心し、学校教育にのみ視点を置いていた従来の教育学の視野狭窄を打破し、子どもの全体 (the whole child) を捉える視点から、就学以前の幼児を含めた子どもを理解する視野を拡張しようとするランゲフェルトの試み、すなわち従来の教育学をランゲフェルトの提唱する「子どもの人間学」へと拡張しようとする挑戦<sup>7</sup>の意味を典型的に表した、ある種戦略的なテキストであるといえる。

(Langeveld 1960: 93, 1983b: 186f.)。大人になっても自分の場所、自分の空間はある。しかし、それは他者とその意味を共有する場所、空間であり、本人以外にはわからない不確定の場所、すなわち他者に対して隠された、「秘密の場所」ではない。したがって、「秘密の場所」の体験は子どもに特有の世界体験であり、その後の人格の生活、人間らしい生活を営むための基礎となる体験の一つなのである。

### 3. 「子どもの生活における秘密の場所」が幼児教育にとって持つ意味

#### (1) 幼児・子ども理解の拡張

前節において、私たちはランゲフェルトの描き出す「子どもの生活における秘密の場所」の特徴とその体験が子どもにとって持つ意味をたどってきたわけであるが、本節ではこの議論がどのような教育学的意義を持つのか、つまり、「秘密の場所」の体験を教育学という科学の対象として議論の俎上に載せることが、教育学にとってどのような意義を持つのか、さらには幼児教育と保育者にとってどのような意味を持つのかを検討してみたい。

客観性、合理性を重んじる科学からすれば、子どもの「秘密の場所」の体験は主観的かつ非合理的なものと同様に映るがゆえに、その研究の対象となりにくいことは容易に理解できる。子どもが「秘密の場所」を体験しているとき、「体験 (Er-leben)」という字義通り、子どもはその状況に巻き込まれ、その状況を「生きて (Leben)」いる真っ最中であり、自分が体験している内容を意識化すらしていない。それは好きな遊びに夢中になって没頭している子どもがその遊びを「楽しい」ものとして意識することすらないのと同様である。人は後になってそれを楽しかった体験として語るができるのみであるが、そのとき、その楽しかった感覚の生々しさはすでに失われている。子どもは「秘密の場所」で夢想を巡らせることに文字通り我を忘れて没頭している。そのときこの忘我の体験の中で他と我 (自己) の境界は失われている。世界形成と自己形成の相即とはそのような世界と自己の一体化の体験であるともいえる。しかし、この体験は言語化以前の感覚的なものとしてしか捉えられないものである。それは子ども本人にとっても捉えがたいものであろうし、言語能力の発達していない幼児であればそれはなおさらである。さらにその体験を大人である私たちが自分の体験として捉えようとするならば、遠い日のおぼろげな記憶にまつわる、身体の中に微かに残る感覚としてしか感じ取れないであろう。この前-言語的な体験は、前-言語的であるがゆえに合理的、客観的観点からは捉えがたいものとなるのである。

しかし、この前-言語的体験は無意味な経験ではない。むしろそこから言語化が生じる意味生成の体験でもある。まだ意味の確定していない、不確定で空虚な空間が意味としての世界形成を呼びかけ、その呼びかけに応じて子どもが自分独りで意味付与

あること (*my-own-ness*)』の秘密として経験されるあらゆることの最初のものである。したがって、この空虚な空間の中で、この利用可能性の中で、子どもは『世界 (world)』と出会うのである」(強調は引用者)と英訳している。自己形成と世界形成の相即とは世界からの語りかけとそれへの呼応であり、「秘密の場所」は空虚であるにもかかわらず、空虚であるがゆえにこそ、幼い子どもにとっては意味がまだ不確定なこの空間の意味を満たすよう語りかけられる場所となる。これは子どもが自ら独りで行う意味付与、世界形成の最初の一歩であるとともに、自分の世界を創り出すことのできる人への自己形成の一歩でもある。「秘密の場所」に踏み入るまでは、子どもはそのような意味付与の手がかりを誰かに与えられていた。それは絵本、おとぎ話、サンタクロースの伝説など、主に大人によって与えられた幻想(ファンタジー)であり、その与えられた幻想を手がかりに子どもは世界を形成してきた。しかし「秘密の場所」では、子どもは自分独りで世界に応え、自分独自の世界を創り出さねばならず、以前に比べれば相対的に「要求の多い形式」において世界と出会っていることとなる。むしろ子どもはそれを重荷と思うこともなく、下心も悪意もなく、喜んで自分の世界形成に没頭するのではあるが。

秘密の場所は無邪気な、善の意思の世界である。そして、主体 (*das Subjekt*) が自己とその世界を無邪気に主體的 (*subjektiv*) に形作る場所である。したがって秘密の場所は、芸術家として何かを創造する義務や親として子どもを教育する義務を含めた多くの義務でその生活が満たされているような大人の世界ではない。(Langeveld 1960: 100, 1983b: 191 強調は引用者)

「秘密の場所」の体験は子どもにとって自ら自由に世界を形作る体験である。このような場所は義務や課題に縛られた大人の世界ではない。また、人格性の創造をあきらめてしまった人、大衆の中に埋もれ、自らに創造的な課題を課そうともしない人の世界でもない。それは、より遠い場所、より広い場所を渴望し、より善く生きようとする者、より偉大な存在になろうとする者に開かれた世界である。したがって、「私たちが『秘密の場所』と呼んできた世界の不確定な部分は、人格的な生活の課題であり、人格的生活に必要な不可欠なものなのである」(Langeveld 1960: 100, 1983b: 191)。

やがて、成長した子どもたちは「秘密の場所」での体験を「子どもじみたもの」と感じるようになり、屋根裏部屋から「自分の部屋」へ「降りてくる」。子どもの独自の世界形成、自己形成という人格的な形式を創り出す作業は秘密の日記、詩、年長の友達を通じて生じるようになり、やがてその作業の場は自分の家族と過ごす場や仕事場へと移っていく。そうして人は「社会的な大人の世界を形成する関係へと滑り込む」



る機会を持っているが、それは積極的な行動によって実現される場合もあれば、ぼんやりと夢想することによって実現される場合もある。かの世界の物体と現実性（リアリティー-Realität）との多義的な関係を妨げるものは何一つない。この箱は箱ではあるが、私の周りを取り巻く洞窟でもあるし、要塞、岩壁、船、飛行機、あるいは積み木でもある。私自身は発明家、海賊、飛行士、あるいは学者でありうる。（Langeveld 1960: 78f., 1983b: 183f. 強調は引用者）

「秘密の場所」で子どもは、学校という場所で提起される課題としての自己ではなく、人間の本質的意味での自由のもとで自己を見出す。そのとき私という自己が創り出し、対峙する世界は学校やその他の場で提示された既知のものとしての世界、公共の世界ではなく、私独自の世界である。私と世界は多義的な関係で結ばれている。ここには人間を人間足らしめる根源的自由と、意味を通じた自己形成と世界形成の相即が表現されている。

確かにこの自己形成と世界形成は積極的な行動、たとえば公共の世界の中で多様な他者と交流することによっても可能となるが、幼い子どもにとっては「秘密の場所」でぼんやりと夢想することによっても可能になる。繰り返しになるが、この「秘密の場所」が子どもたちの自己形成と世界形成にとって特別な場所である所以は、それが「不確定」で「空虚」で、「自由に処理できる」場所であるからである。

不確定な場所は私たちに語りかける、ということ私たちは見てきた。本質的な意味で、その場所は「利用可能（Verfügung）」の状態にある。その場所は空虚であるにもかかわらず、そして空虚であるがゆえに、自らを開き、私たちを見つめることによって、自らを差し出す。この呼びかけと利用可能性は、非人格的な場所を今や「子どものまったく独自の、まったく秘密な場所（seinem ganz eigenen, ganz geheimen Ort）」に改造する子どもの人格的活動をすでに呼び起こしているのである。そしてこの場所の秘密とは、まず第一に自己の秘密である。この空虚であること、この利用可能であることの中で、世界「というもの」もまた、子どもに出会うのである。子どもはすでに以前から異なる状況でこの出会いを経験している。しかし、このときから、子どもはより要求の多い形式において世界と出会うこととなる。その要求とは、その空間の開放性と利用可能性の中で起こりうるもので、子どもが創り出さねばならないか、あるいは少なくとも可能性として認めなければならないものすべてである。（Langeveld 1960: 91, 1983a: 17 強調は引用者）

この強調部分をヴァン＝マーネンは「そして、この空間の秘密は、『私-自身-で

であろうか。

先述したように子どもは「秘密の場所」に初めて一步を踏み入れたときには、恐怖や不安を感じる。

ときどきそれら（秘密の場所の様々な対象—引用者注）は失望を漂わせた虚ろな眼で私たちを見ることもある。無との対話がそこで始まる。空虚と意識の喪失によって私たちは無の呪縛に引き込まれる。したがって無とは不安の地でもあるのだ。そこへ導くのはカーテン、扉、入り口、昇降口、階段、あまりに高いところに取り付けられているためにこちらからは見つけることのできない窓の静まり返った秘密である。それらは入り口もしくは通路を覆っているか、示唆しているものたちである。ここにもまた不安のイメージがつきまとう。はてしなく続く階段、ひとりで「動く」カーテン、半開きの扉やひとりでに開く扉、得体の知れないものが映る窓、等々。ここで人は人間らしい不安を見出しているのである。（Langeveld 1960: 90, 1983a: 16 強調は引用者）

この無との対峙は意味の世界に生きる人間の根源的な不安の体験でもある。子どもは「秘密の場所」で「人間らしい不安」を体験している。それは実存的不安であり、ハイデガーが関心（Sorge）として主題化したものである（vgl. Heidegger 1927: VI Kapital）。

しかし、異世界の冒険という魅力、それに対する子どもの無邪気な好奇心が子どもを「秘密の場所」へと誘う。この不安を感じさせるものでありつつも魅惑的でもある体験は、「私（Ich, I）」に対峙する「世界（Welt, world）」の体験であるとともに、意味付与によってその世界を安心して住まうことのできる自分の世界へと形成する体験への道を開いていく。したがって、「秘密の場所の本来の体験は、いつも平穏な感情、護られているという感情が生じるということであり続ける。秘密の場所もいつもどっくの昔からすでに知っているものを熟知している、それと親密であるという感情を刺激するのである」（Langeveld 1960: 85, 1983a: 13）。この「護られている」という平穏の感情のもと、不確定な世界の中で子どもは落ち着いて自己と出会うことができる。

秘密の場所は本質的な意味で人が自己のもとにいる場所である。その秘密の性格はなによりもまず以下のことによって規定されている。すなわち、そこで人は今まで規定されていなかった領域で自分の自我の予期せぬ現前の中で自己を見出す、しかも、自分自身を課題として受け止めるよう強制されることなく自己を見出す、ということによって規定されているのである。人は自分独自の世界を実現するあらゆる

そして、この自由な意味付与を可能にする前提となるのが、「秘密の場所」の第三の特徴である、「不確定であること (Unbestimmtheit)」、「空虚さ (Leerheit)」である。

ときおり子どもたちは自分の「秘密の」場所を奥行き深いクローゼットに見出している。人がその扉を開くことがほとんどないがゆえに、大きく口を開けた暗い空間が現れ、その空虚さは空間の不確定さをさらに強めている。しかし、この場合、不確定さは無意味さと同一視されるべきではない。空虚であるということは、それが満たすことができ、かつ満たされねばならないもの、人がその中を旅するために歩み入ることができ、かつ歩み入らねばならないものであると、私たちに語りかける空間であるということである。その一方で、空虚であることは偶然現れるものの棲家でもある。このとき突然目に見えぬものたちが蠢き始め、空っぽの空間は活況を呈する。おとぎ話の中の妖精たちや王子たちが突然目の前に現れるのだ。(Langeveld 1960: 75f., 1983b: 181f. 強調は引用者)

「不確定であること」とは、日常的な利用価値や日常的に慣れ親しんだ意味といういわば手垢にまみれていないということである。「空虚さ」はその「不確定さ」を強めるものである。しかしそれは無意味であるということではない。「不確定さ」、「不確定なものたち (die Unbestimmte)」をともなった「不確定な空間」は、子どもに新しい意味で満たすよう語りかける空間、子どもに自由な意味付与を誘いかける魅力的な空間なのである。

以上に見てきたように、「秘密の場所」とは、意味の確定していない「不確定な」、「空虚な」場所であり、それゆえに子どもの自由な意味付与を促す場所である。しかしそれは日常の既知の意味によって確定されていないがゆえに子どもに「異世界」への冒険へと誘い出す魅力を持った場所でなければならない。それは子どもに「語りかける空間」である。この「秘密の場所」の体験は子どもにとって、子どもの人間形成にとって、どのような意味を持つのであろうか。

## (2) 子どもにとっての「秘密の場所」の体験の意味

ランゲフェルトは、子どもが4～5歳の幼児期からこの「秘密の場所」を発見し始め、8歳ぐらいから本格的にその住人になるという。それは親や家族と共に過ごす慣れ親しんだ日常生活からも、友達との活発な遊びからも距離を置き、孤独に引きこもる体験である。そのときの子どもの様子をヴァン＝マーネンは子どもがただ座ってぼんやりしている姿としてイメージしている (van Manen, 1997: 50) のであるが、このとき子どもは何を体験し、それは子どもの人間形成上どのような意味を持っているの

ヴァン＝マーネンも「間もなくして、昇降口は別の通路に何かを認める」という一文にあたる部分で、「すると、他の誰か（おそらく母親か父親）が突然やってきて屋根裏部屋の入り口からこちらを見つめているようだ。」と英訳している（強調は引用者）。その声を「ふさわしくない」と感じている子どもはすでに異世界の住人である。この得体の知れない何かに見つめられる感覚は、最初は居心地の悪さ、異世界の不気味さを感じさせるものであるが、子どもたちを魅了するものでもあるがゆえに、屋根裏部屋は住みなれた日常生活の世界とは異なる世界でありながら、やがて親しみのある、子ども独自の世界となっているのである。

「秘密の場所」の体験を特徴づける第二の性格は、「自由に処理できること (Verfügungheit)」である。

また、屋根裏部屋は時々意のままになる開かれた場所、単なる空間にもなる。そこで人は鉄道を敷設し、サバンナを駆け抜けることができる。障害物に突き当たらないわけではないが、しかし、その障害物も日常の世界の中で日用品としての烙印を押されたままのものではないので、耐えがたいほどに日常的に熟知した対象として立ち現れ、私たちの気分を害するという事もない。この住み慣れない世界はどのような確定した意味も持っていないのである。ここでは鉄道が箱、スーツケース、トランク、かごの風景の間を縫うように曲がりくねっている。鉄道は家具や「かつて家具であったもの」に突き当たる。それは普通の部屋の中ではテーブルやその他のものであったが、使用価値という範囲内ではその輝きを失っている。今やそれらは廃棄されてしまっているのだが、屋根裏部屋という自由でまだ誰にも手をつけられていない世界では、これらの対象は無限に新しい意味を受け取ることになるだろう。それらは大草原に張られたテントとして目の前にある。そこではスー族の酋長が大きなオールド・シャッターハントと共に座り、和平の煙管<sup>6</sup>を吸っている。一日用品だったものたちは屋根裏部屋の静けさの中で無言の内に私たちの耳に囁かれた新たな名前を授かる。間もなく私たちはその名前を口にするだろう。(Langeveld 1960: 75f., 1983b: 181f. 強調は引用者)

「秘密の場所」が「意のままになる開かれた場所 (offene Stelle zur Verfügung)」であるとはどのようなことか。この「自由に処理できること (Verfügungheit)」とは、子どもが自由に意味付与できる、そのような自由な意味付与に対して開かれているということ (Offenheit) を意味している。「秘密の場所」では対象は「無限に新しい意味を受け取る」。この自由に意味付与することのできる空間であることが「秘密の場所」の最大の特徴である。

### (1) 「秘密の場所」を特徴づける性格

ランゲフェルトは、「秘密の場所」の典型的な例として、屋根裏部屋、地下倉庫、カーテンの裏、階段、クローゼットの中等々、普段住み慣れた家の中にあり、大人がさほど注意を払わない空間を採り上げている。それらが子どもにとってどのような場所として体験されているのかを現象学的・人間学的に分析するのが「子どもの生活における秘密の場所」の中心的な課題である。

まず屋根裏部屋の例を採り上げてみよう。子どもはこの普段立ち入らないこの空間を「異世界」のように体験する。「秘密の場所」の体験を特徴づける第一の性格は、異世界への冒険である。それは非日常性によって好奇心を刺激する場所であり、不安や恐怖を感じる空間、つまり子どもをワクワク、ドキドキさせる空間である。初めて独りで屋根裏部屋に入った子どもの心情をランゲフェルトは次のように表現している。

私たちが昇降口を通過して上るとき、それは私たちの目に露わに姿を現す。屋根裏部屋はどこからともなくその眼差しを投げかけ、私たちに遭遇する。そこかしこに遍在するその眼差しは直接私たちに向けられたものではなく、むしろ、突然いたるところであらゆるものを明るみにし、観察していたのである。私たちが一昇降口を閉めた後で一梯子や階段を下りて、私たちの自分の、確かな世界の中に戻ると、私たちを取り囲んでいた眼差しも途絶える。まさにその瞬間に屋根裏部屋は再びその秘密を護り始める。そしておまけに私たちの秘密も。それは、屋根裏部屋での滞在によって獲得したいと私たちが願った秘密である。再び屋根裏部屋に上り、しばらくとどまってみよう。間もなくして、昇降口は別の通路に何かを認める。姿を見せようとしているのは屋根裏部屋の世界とは別の世界からやってきた者の頭だ。それは侵入者のものだ。この新参者は屋根裏部屋の安定した平穏を邪魔する。その声はここにふさわしくない。秘密の場所はそれ独自の生命を宿しているのだ。一侵入者はそれをシャボン玉のように弾けさせてしまう。(そう感じる時、)秘密の場所の未知の世界は(すでに)私たちのものになっているのである。いまやこの世界は家の住み慣れた部屋の中で私たちを取り囲んでいるあらゆるものよりも、私たちにとって親しみのある、私たち独自のものになっているのである。(Langeveld 1960: 74f., 1983b: 181) <sup>4</sup>

この「そこかしこに遍在する眼差し」とは、異世界に入り込んだ子どもの不安を表現しているといえよう<sup>5</sup>。しかし、「別の世界からやってきた者」、この場合の「別の世界」とは、異世界から見た別の世界、すなわち日常の慣れ親しんだ世界のことであり、その「新参者」とは、日常世界の住人である家族、父親や母親のことであろう。

## 1. 「意味探索の歷程」としての子ども発達

本論に入る前にランゲフェルトの基本的な発達観をここで概説しておきたい。

ランゲフェルトは、身体的な限界を突破し意味の世界に生きることが人間の特質であると指摘している。子どもが手の届かない遠くのことを指さし、大人に教わりながらそのものの名前を呼ぶとき、子どもはすでに身体の限界を超え、意味の世界に導き入れられている。やがて活動範囲が広がるにつれ、子どもは自ら意味の世界に進んで歩み入り、自分なりの世界を意味付けていくと同時にそのように少しずつ広がる世界に生きる自分を確認していく。子どもは自己の世界を形作りながら、そのような世界を生きる自分を形作っていく。

たとえば、階段で以前よりも高い段から飛び降りることができるようになると、子どもは自分を誇らしく感じ、「先生見て！」と何度も飛び降りる姿を幼児教育者・保育者（以下「保育者」と略す）に見せつけてくることがある。このとき、以前よりも高い段からの眺めや、飛び降りる感覚は子どもにとっては今までとは「別物」である。初めて自転車を買ってもらった子どもが今まで独りで行ったことがなかった見知らぬ通りを走り、行動範囲を広げていくときも同様であろう。子どもたちはどこかに不安を抱えながらも果敢に新しい世界に挑戦し、自分の世界を広げるとともに、そのような冒険を成し遂げた自分を以前とは違う、より「大きくなった人」と感じる。それは「新しい世界の発見＝世界の意味付け＝新しい世界の形成」であるとともに、そのようなより広い、より新しい世界に存在することができるようになった、「以前よりも偉大な自己の発見＝自己の意味付け＝自己の形成」でもある。

このように「何かを意味付ける」、すなわち「意味付与」を特徴とする人間においては世界形成と自己形成が表裏一体となって生じ、相即している。ランゲフェルトは子どもの発達を「意味探索の歷程」とも呼んでいるが、このように、子どもが「育つ」とは、大人の導きを手がかりとしながらも自ら探検や冒険を繰り返して、この合わせ鏡のような世界形成と自己形成を拡大していくことに他ならない。したがって、個々の子どもの世界形成—自己形成はどれ一つとして同じものではなく、個性的で創造的な過程なのである<sup>3</sup>。

## 2. 「子どもの生活における秘密の場所」とは

子どもたちは幼児期になると大人の目の届かない場所で独り遊びをしたり、一見ただぼんやりと過ごしたりする時間を持つようになる。子どもの発達には何の意味もないように見えるこのような子どもの姿は「意味付与する存在」としての観点から見ると、どう捉えられるのであろうか。このような子どもの姿を成立させる場所をランゲフェルトは「子どもの生活における秘密の場所」として分析している。

## 幼児教育における「子どもの生活における秘密の場所」の意味<sup>1</sup>

荒井聡史\*

Meaning of "The Secret Place in the Life of Child"  
in early childhood education

Akifumi ARAI

### はじめに

オランダの教育学者・心理学者ランゲフェルト (Langeveld, M. J., 1905-1989) の「子どもの生活における秘密の場所 "The Secret Place in the Life of Child" 」というテキストは、彼の現象学的分析にもとづく「子どもの人間学 (Die Anthropologie des Kindes)」の代表的な成果として評価されている。このテキストは、ドイツ語で出版された『子どもの道程としての学校』(Die Schule als Weg des Kindes, 1960.) の「第4章 自ら変化する子どもの生」の第2節にあたる。マックス・ヴァン＝マーネン (Max van Manen, 1942-) が雑誌『現象学+教育学』(Phenomenology + Pedagogy) にその英訳を2回に分けて掲載し、子どもの生活世界を現象学的に分析した代表的なテキストとして受け止められるようになった<sup>2</sup>。『子どもの道程としての学校』という著作は子どもにとっての学校の意味を現象学的・人間学的に分析したものであるが、学校についての分析でありながら、学校の中と外に、学校 (= 大人の世界、公共の世界) に規定されない、子ども独自の世界の体験が描かれ、その必要性・重要性が分析されている点は興味深い。

本稿ではこのテキストが幼児教育にとって持つ意味について、検討することを目的としている。そこで、本稿では以下のように論考を進めていく。第一に、このテキストを理解するための前提として、ランゲフェルトの「子どもの人間学」に特徴的な「意味探索の歷程」としての発達観を概観し、第二に、ランゲフェルトが描き出した「子どもの生活における秘密の場所」の特徴を検討する。そして第三に、このテキストが描き出した内容が子ども理解にとって持つ意味とこのテキストの表現が持つ意味について検討し、子ども理解と幼児教育に対する新たな視野を提案する。

なお、本稿は「子どもの生活における秘密の場所」というテキストの論述のあり方そのものも問題の視野にあるため、同テキストからの引用はなるべく細切れにせず、ランゲフェルトのテキストの特徴を「感じ取って」もらうために長文をそのまま引用してある。

\* 長野県立大学健康発達学部こども学科