

# 「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—

## Meaning of “The Secret Place in the Life of Child” Expansion of Understanding of the Child and Characteristics of the Phenomenological Text

荒井聡史<sup>1</sup> 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。本稿ではこのテキストの持つ意味について、内容面と言説面の二つの視点を関連させつつ分析・検討することを目的としている。そのために、1. 「子どもの生活における秘密の場所」というテキストの経緯を確認し、2. このテキストの内容を概略的に辿った上で、3. テキストの内容面が持つ教育的意義、すなわち子どもの「秘密の場所」の体験への着目が教育学上どのような議論の発展をもたらしたのか、あるいはもたらすのかを検討し、4. テキストそのものの言説としての特徴とその意義を検討していく。そして最後には3. および4. において行った検討を踏まえて今後さらに展開されるべき課題を問題群として整理することとしたい。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。

### 1. 「子どもの生活における秘密の場所」というテキストの経緯について

「子どもの生活における秘密の場所」というテキストは、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. 本稿では1968年に出版された第4版を参照した)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『現象学+教育学』(Phenomenology + Pedagogy) にその英訳を2回に分けて掲載し、子どもの生活世界の現象学的分析の代表的なテキストとして受け止められるようになった。まず、ドイツ語版『子どもの道程としての学校』82頁から92頁に当たる部分が「秘密の場所の静寂」The Stillness of the Secret Place (In: Phenomenology + Pedagogy, 1(1), 1983) として訳出され、次に74頁から82頁、および92頁から100頁までにあたる部分が「子どもの生活における秘密の場所」The Secret Place in the Life of the Child (In: Phenomenology + Pedagogy, 1(2), 1983) として訳出された。

ドイツ語版の該当頁を確認するとわかるように、「秘密の場所の静寂」にあたる部分は、本来の「子どもの生活における秘密の場所」の途中の一部分であり、ドイツ語版で言うと2節の2番目の項にあたる「世界の中でのみ人は孤独である」の10段落目から、2節の3番目の項にあたる「場所は確定されていく」の直前の32段落目までを切り取ったものであり、英語版の「子どもの生活における秘密の場所」はその残り、ということになる。なぜ、このかなり強引でいびつな訳出をしたのか、節でも項でもない部分を切り離してなぜ先に訳出したのか、ヴァン=マーネンの意図は理解できる。というのも、この部分が「子どもの生活における秘密の場所」の特徴をもっともまとまりある形で表現しているからである。

ただし、このヴァン=マーネンの英訳は、『子どもの道程としての学校』のオランダ語版『学校が人間を作る』(Scholen Maken Mensen, 1967) からの翻訳であるとクレジットされているが、筆者はこのオランダ語版を入手できていない。ドイツ語版は翻訳者のクレジットがなく、ランゲフェルト本人がドイツ語で書いたものと思われるが、オランダ語版もおそらくオランダ人であるランゲフェルト自身の手によるものであろう。出版年からしてドイツ語版が

原典であり、また、オランダ語版の出版翌年にドイツ語版第4版が出版されているので、オランダ語版とドイツ語版第4版に大きな違いがあるとは考えにくい。

しかし、ヴァン＝マーネンの英語訳とドイツ語版を比較してみると、英語訳にはヴァン＝マーネンの手による解釈が付け加えられている部分や、ドイツ語版とは異なる意味内容や表現になっている部分が数多く見受けられる。ドイツ語版で一段落の文章量が多い場合、英訳版では途中で段落分けされている場合もある。オランダ語版を確認できないため、ドイツ語版とヴァン＝マーネンの英訳に齟齬があった場合、ランゲフェルト自身の意図がどちらにあるのかを検証するのは困難であるし、また、後述するようにランゲフェルトのテキストは多義的な解釈を可能にするという特徴を備えているとともに、それを求めるものでもあるから、ランゲフェルト自身の意図というものを追求することが生産的な議論につながるとは一概に言いがたい側面もある。したがって、英訳とドイツ語版の齟齬から広がる問題領域の可能性について検討するのは、それはそれで興味深いテーマでもあるが、本稿ではそのような問題領域までは踏み込まず、次の課題としたい。ただし、本稿でこのテキスト内の文章を引用する際にドイツ語版と英語版に大きな違いがあり、注意が必要な場合には、その都度説明を加えていくことにしたい。

## 2. 「子どもの生活における秘密の場所」とは

### (1) 「秘密の場所」を特徴づける性格

「子どもの生活における秘密の場所」は、先述したように『子どもの道程としての学校』という著作の一部である。この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、子どもの独自の世界の体験とその必要性が描かれ、分析されている点は興味深い。

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。それらは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時、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まなざしも途絶える。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—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>2</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>3</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。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、” Now suppose someone else (mother or father, perhaps) comes up suddenly to peer through the trap-door.” 「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、という居心地の悪さ、異世界の不気味さは、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、親しみのある、子ども独自の世界となる。

「秘密の場所」の体験を特徴付ける第二の性格は「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物ではないので、耐え難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ものもない。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。それは普段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もに座り、和の煙管 (キセル) を吸っている。<sup>4</sup>—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。まもなく私たちはその名前を口にしよう。 (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。

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」、「不確定なもの達 (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いといけない。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歳位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。それは「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と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、人間の本質の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<sup>5</sup>。たし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」

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、ということを見つけた。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 ganzeigenen, 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なかで起こりうるもので、子どもが作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-であること (my-ownness)』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。ドイツ語版と比べるとかなり意識されており、ヴァン＝マーネンの解釈が入り込んでいると思われる翻訳ではあるが、ドイツ語版の原文よりもこの文章の意図しているところを伝えるものとなっているのではないだろうか。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步であるとともに、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步でもある。「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、自分独自の世界を作り出さねばならず、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、主観 (das Subjekt) が自己とその世界を無邪気に主観的 (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: 19 強調は引用者)

この das Subjekt および subjektiv はそれぞれ「主体」、「主体的」と訳してもよいのかもしれない。しかし、子どもから観た子どもの世界という面を強調するために、ここでは「主観」、「主観的」と日本語訳してある。いずれにせよ、「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となっているのである。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、人格性の創造をすでに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ものなのである」(Langeveld 1960: 100, 1983b: 191)。

やがて、成長した子ども達は「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」(Langeveld 1960: 93, 1983b: 186f.)。大人になってからの「秘密の場所」の代わりに場所をランゲフェルトは以下のように説明している。

大人になっても人格的に形作られた自分の場所、自分の空間を必要としなくなるわけではないし、その意義を評価しなくなるわけでもない。なぜならそれらは人間の人格の本質と不可分に結びつけられているからである。大人になると、それが「秘密の」、すなわち、自由で、不定形で、まだ確定していない世界の中にある不確定の、まだ固定された意味を帯びていない場所ではもはやない、というだけのことである。それは今や愛すべき人と過ごす場所、つまり、我が家や仕事場や、ひいきにしているコーヒーハウスになっているのである。(Langeveld 1960: 99, 1983b: 190f.)

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、その後の人格的生活、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. 「子ども世界における秘密の場所」の教育学的意義－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辿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。「秘密の場所」の体験においても、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。ランゲフェルトは「意味付与する存在としての人間」という現象学的人間観にもとづき、現象学的分析を駆使してその人間形成的意義を明らかにしたのであり、そして「子どもの生活における秘密の場所」はそのようなランゲフェルトの現象学的分析の典型である。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な舞台でもあったとも言えるだろう。「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ままでもない。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ぼ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。

「子どもの生活における秘密の場所」の教育学的意义とは、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お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>6</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う点にあるのである。

それと同時に、「子どもの生活における秘密の場所」というテキストは、教育言説における現象学的テキストの典型例としても重要な意義を持っている。この点について次節で検討してみたい。

#### 4. 「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

3. 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)」な意味であるとして、次のように述べている。

「非－認識的な (non-cognitive)」意味とは現象学的テキストが引き起こす特別な意味なのであるということ意識し続けるよう、現象学的な調査者－著述家は要求する。非－認識的な意味は現象学的テキストが私たちに触れ、働きかけ、私たちの好奇心をそそり、私たちに魅了するとき—普通の意味、より言葉通りに即して言えば、言語学的な意味を越えて、いわば溢れだ

すのである。これは、書くことのチャレンジであるのと同様に読むことのチャレンジでもある。たとえば、私たちが詩に書かれた文の意味を理解しても、まだ詩に語りかけられていない、と感じることは実際に起こりうる。もちろん、その詩が私たちに触れていない、私たちが揺り動かさない、私たちに語りかけてこないときには、私たちがその詩の意味を完全に理解しているか否かが問題となる (もちろん、そのテキストが詩としての価値を確かに備えているということを前提にしての話だが)。(van Manen, 1997: 64)

「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」。それを描き出すテキストは書く者にとっても読む者にとっても一つの挑戦なのである<sup>7</sup>が、その点でヴァン＝マーネンはランゲフェルトを「才気あふれる著述家 (a brilliant author)」と称え (van Manen, 1997: 50)、その著述が彼の教育学のテキストを説得力のあるものにしていてと述べている。それはどのような点においてであろうか。

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)

そして、それは特に「子どもの生活における秘密の場所」というテキストに典型的に現れていると指摘している。

このテキストの中で、ランゲフェルトは若い子ども達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)

「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ということは、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ること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: 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ぼったところに  
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。階段の途中に座りぼんやりと「いろんなかんがえ」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、ドイツ語版では第4章2節の冒頭（つまり「子どもの生活における秘密の場所」というテキストの冒頭）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

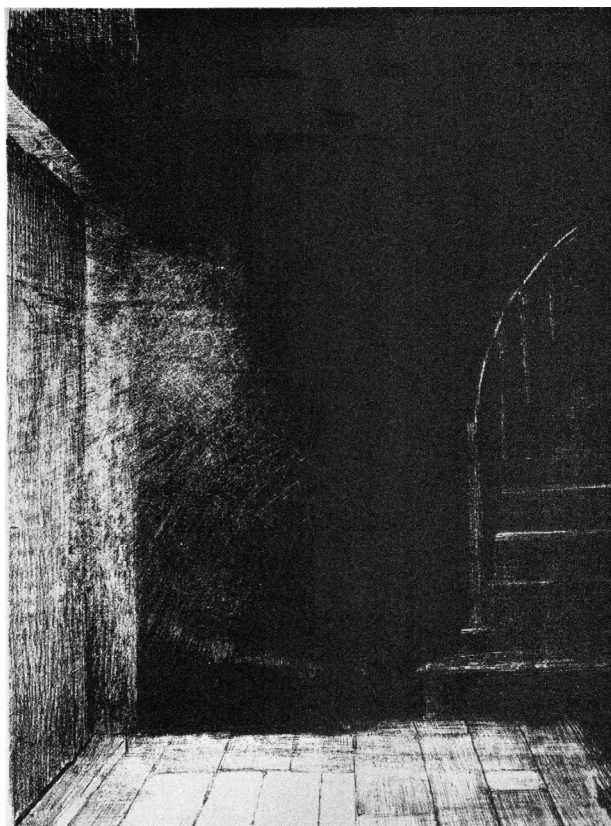


図1 137 We both saw a large pale light (No. 2 of La Maison hantée)(Milne 1969)

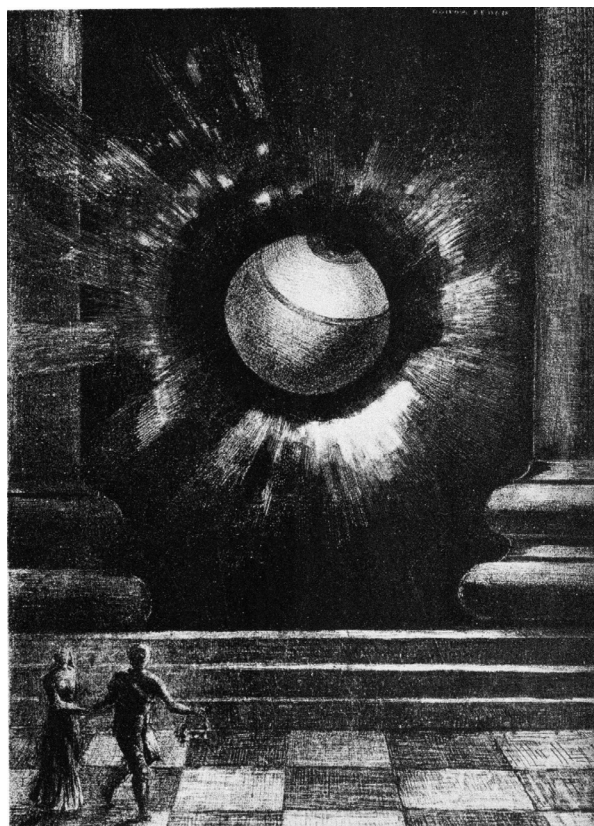


図2 9 Vision(No. 8 of Dans le Rêve)(Milne 1969)



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。そのエッチングの画像自体は掲載されていないので、どの作品を指しているのかは正確には断定できないが、おそらく図1がそれではないかと思われる。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、私たちの様子を窺っているのだ」(Langeveld 1960: 79, 1983b: 184)。なお、蛇足になるが、1節で最初に採り上げた引用文(本稿2頁)中に描かれている「屋根裏部屋に入ると突然こちらを凝視する目」などのモチーフも、筆者は図2等のルドンの作品から「共感的に」理解することができた。

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>9</sup>ものを、郷愁をともしないながら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「前科学的な世界」(さらに言えば「前言語的世界」)に生きる存在であり、その「前科学的な世界」、「前言語的世界」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。

## おわりに—「子どもの生活における秘密の場所」がもたらす問題群

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」というテキストを辿り、その教育学的意義とテキストとしての特徴と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。

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。たとえばサイバー・スペースにその余地はあるのだろうか？「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と思われる。

第二に、このテキストの内容面に内在する問題がある。3節において子どもの世界形成と自己形成の相即とは世界と自己の一体化の体験であると述べたが<sup>11</sup>、問題はそこに「人格」という概念が介在する、ということである。それはランゲフェルトの以下のような言葉にも表れている。

子どもの秘密の場所に関する現象学的分析は、世界の外と内の間の区別が唯一の人格的世界へと融合するのだ、ということを示す。空間、空虚、そして暗闇ですら魂の領域にある。魂はそこで自らを展開し、それらを満たす。魂はそれらに形と意味を与え、それらに「いのち(Leben)」を吹き込む。(Langeveld 1960: 89f, 1983a: 16 強調は引用者)

この内的世界と外的世界の融合を子どもの人間形成上重要な体験として位置づける考え方は、主客未分の、既知の意味体系に回収されることない未知の体験に着目して、西田幾多郎の「純粹経験」という概念と作田啓一の「溶解体験」という概念を重ね合わせながら幼児理解の生命論的転回を図る矢野智司の企図と類似しているように思われる（作田：1993, 矢野：2006, 2014）。しかし、作田－矢野が描く生成の相の下で見られる「溶解体験」は価値判断を含まない、自－他の境界が拡散し融合する体験をイメージさせるのに対して、ランゲフェルトの言う内的世界と外的世界の融合は「人格的世界」に回収されている。この「人格」概念はランゲフェルトの場合規範的な（normativ）性格を持つものとして規定されているのであるが、この規範的な、という表現が、既定の価値を受け取るという意味ではなく、単に価値判断を含むものだというランゲフェルトの説明を受け容れるにしても、そこには判断する「主体」が指定されることになってしまう。また、ランゲフェルトの人格概念の背景には、やはりキリスト教的伝統にもとづく超越的なものとの関係が見え隠れしている<sup>12</sup>。この点をどう受け止めるべきであろうか。

この問題に関しては、『子どもの道程としての学校』を概説する中で「子どもの生活における秘密の場所」に該当する部分について次のように説明する和田の言葉が手がかりになると思われる。

子どもの隠れ家の本質は、従って、生徒が課題に縛られた生活を忘れ、他人とのコミュニケーションから身を退いて、独りで自分だけの自由な世界解釈、世界投企に沈静することができること、そうすることで「自分が自分のもとにある」ことを経験し、時計の時間を忘れ、更には我を忘れて何事かに「夢中」になることによって、一切を「超越」するもの、「永遠」なるものに触れ、あらゆる対立と分裂を超えて最終的に「癒す（ハイレイン）」もの、「聖（ハイリヒ）」なるものの現前、自己の「新生」の体験をもつことができることにある。（和田 1983: 200 強調は引用者）

つまり、ここで問題となっているのは「子どもの生活における秘密の場所」というテキストの背景にある世界－人格－超越の関係なのである。和田の説明に沿えば、ランゲフェルトの「世界の外と内の間の区別が唯一の人格的世界へと融合する」体験とは一切を「超越」するもの、「永遠」なるものに触れ

る体験であり、人格的な主体を越えた体験であるということになる。ただし、和田の引用文のうちの強調部分はランゲフェルトの言葉ではなく、和田がホイジンガーを援用しながら解釈しているものである。したがって、子ども理解の背景にあるこの「世界－人格－超越」の関係についての考察は、「子どもの生活における秘密の場所」というテキストを越えて、ランゲフェルトの思想全体から、また子ども理解に関する様々な観点を抱合して、さらに発展させていくべき課題であると考えらるべきであろう。

第三に、ランゲフェルトの現象学的テキストの性格については批判もあるという問題がある。そのような論者としては、シュトラッサー（Strasser 1965）やリピッツ（Lippitz 1997）などが挙げられるが、彼らの批判を踏まえ、現象学的テキストの意義の検討から、さらに質的研究のテキストの意義の検討まで議論を発展させていくことも重要な課題となろう。

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。

## 《参考・引用文献》

- Dehue, T. (1995): Changing the Rules, Psychology in the Netherlands, 1900 – 1985, Cambridge, 1995.
- 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. (1961): Einführung in die Pädagogik, 2. Aufl., Stuttgart, 1961.
- 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.
- Lippitz, W. (1997): Between 'Unitary Reason' and its Pluralistic Development, In: Vandenberg, D. (ed.): Phenomenology & Educational Discourse, Johannesburg, 1997, p.69–100.
- 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.
- Strasser, S. (1965): Erziehungswissenschaft – Erziehungswissenschaft, München, 1965.

- Vandenberg, D. (2002): Phenomenology and fundamental Educational Theory, In: Tymieniecka, A.-T. (ed.): Phenomenology World - Wide, Bodmin, 2002, p.589-601.
- van Manen, M. (1990): Reseaching 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。
- 作田啓一 (1993) 『生成の社会学をめざして 価値観と生成』有斐閣、1993年。
- ボードリヤール・J (1984) 『シミュラクルとシミュレーション』法政大学出版局、1984年。
- 矢野智司 (2006) 『意味が躍動する生とは何か 遊ぶ子どもの人間学』世織書房、2006年。
- 矢野智司 (2014) 『幼児理解の現象学 メディアが開く子どもの生命世界』萌文書林、2014年。
- 和田修二 (1983) 『子どもの人間学』第一法規、1983年。
- や「恐怖」についてさらに深く理解するためには、本稿124頁も参照されたい。異世界としての「秘密の場所」で子どもが感じる不安は、後述する「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。また、本稿128頁以下の図2とそれに関する説明も参照されたい。
- <sup>4</sup> 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—アパッチの若き勇者』) 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。
- <sup>5</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>6</sup> 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) を参照されたい。
- <sup>7</sup> 余談になるが、「子どもの生活における秘密の場所」というテキストを翻訳するという作業はこの2つの挑戦を同時に行うこととなる。筆者はドイツ語版と英訳版をつき合わせて翻訳したが、その困難を痛感せずにはいられなかった。それと同時に、ヴァン=マーネンの英訳を辿りながら、同じ困難に挑戦している彼の意欲と苦勞に共感しながら、その挑戦的な解釈を理解することができた。
- <sup>8</sup> 前述したようにドイツ語版タイトルは『子どもの道程としての学校』である。
- <sup>9</sup> 本稿126頁参照。
- <sup>10</sup> 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。
- <sup>11</sup> 本稿124頁参照。
- <sup>12</sup> ランゲフェルトの人格概念の規範的性格および、一般的な人格概念のキリスト教的伝統を含んだ概念史の概略については拙稿 (荒井 2003) を参照されたい。また、ランゲフェルトの人格概念に含まれる宗教的影響については (Dehue 1995) が参考になる。

(長野県短期大学 幼児教育学科)

(連絡先 〒380-8525 長野県長野市三輪8-49-7)

TEL 026-234-1221 FAX 026-235-0026)

(平成27年9月24日受付、平成27年12月1日受理)

<sup>1</sup> 長野県短期大学幼児教育学科

<sup>2</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。本文中でも述べたように、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>3</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、共感できなかつたりする読者もいるかもしれない。しかしたとえば宮崎駿監督のアニメーション映画『となりのトトロ』で、主人公姉妹が引っ越してきた田舎の古い家でお会い (姉妹からは見えるもの、お会い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「そこかしこに偏在する眼差し」も理解できるであろう。その「眼差し」がもたらす「不安」

