

「ユトレヒト学派」の現象学的教育学再考 Reflection on the Phenomenological Pedagogy at “Utrecht School”

奥井 遼
Haruka OKUI

目 次

| |
|------------------------|
| はじめに |
| I 「ユトレヒト学派」の現象学 |
| II 人間科学からの批判 |
| III 生きられた意味の探求——子どもとモノ |
| (1) 制限 |
| (2) 贈り物 |
| (3) 越えゆくこと |
| おわりに |

Summary

This article proposes that the theory of phenomenological pedagogy that was presented at the University of Utrecht, commonly called “Utrecht School,” takes an effective perspective to comprehending and describing the lived experience of children, teachers, and parents. Even though their influence on pedagogical theory did not have an important impact after the late ‘60s, after a few main contributors retired, their endeavors and sensitive perspective on the pedagogical situation are still important today (van Manen & Levering, 2002). However, at the same time, a few critiques of their phenomenological investigation are unignorable, such as Strasser’s “phenomenological impressionism” (Strasser, 1970). The key concept that clarifies the potentiality of phenomenological pedagogy is the “situation,” to which researchers who are both for and against them could accord importance. This paper claims that Strasser’s critique is not the definitive one but a part of the dialect’s entire process, which he himself regarded as one of the main ways of phenomenological investigation. Langevelt’s description could demonstrate that it is the child’s intentionality through which one creates the emerging meaning of the world and things, renews their experiences themselves, and that it is the main engine of our pedagogical investigations.

はじめに

本稿は、20世紀中葉にオランダで盛り上がりを見せた人間科学の学術共同体「ユトレヒト学派」の業績を手がかりとしながら、現象学的教育学の今日的な意義を再考するものである。「ユトレヒト学派」という名称は、当の研究者たちによって自覚的に使用されていたわけではなく、後世の研究者たちによって、一つの独特な研究領域を指し示すメルクマールとして冠せられた¹。彼らの現象学的教育学は、

1950年代、哲学的人間学に立脚するドイツの教育人間学や、実存主義に立脚するフランス現象学に刺激を受けながら独自の発展を遂げた。ユトレヒトにおける発展は、すでに1960年代後半、フランス構造主義、アメリカの新プラグマティズムによる言語論的転回、神経科学の発展に後押しされる認知科学の興隆などによって下火になるものの、その理論的ポテンシャルは未だ論じ尽くされたとはいえない²。とりわけ、現象学的教育学に与する研究者が一貫して主張してきた、大人と子ども、親と子、教師と生徒

など、教育する者とされる者を「世界内存在」において理解しようとする努力、すなわち教えることと学ぶこと、育てることと育つことを包括的に捉え、その本質的な意味を掴み取ろうとする丁寧で執拗な探求は、教育現場に対する外部からの要求が溢れ、理想とすべき大人像や社会像が揺らぐ今日、教育の可能性を探求し再構築するための重要な足がかりとなる。

そこで、まずはユトレヒト学派の全体像について概観した上で、のちに彼らに向けられた批判を取り上げ、その問題点を整理する。その上で、中心人物の一人であったランゲフェルトの論考をもとにしながら、その今日的な意義を見出していく。

なお、本稿は、ランゲフェルトに師事した後カナダに渡ったヴァン・マーネン、およびユトレヒト大学のレーベリングらによる発信——オランダ語の文献を英訳・発表したことによるアクセスのしやすさ、ワークショップや学会の場での交流——の恩恵を受けている。村井が指摘するように、エリート主義的色合いを批判された「ユトレヒト学派」の現象学教育学・心理学は、世代をまたいで現れた後継者たちによって「民主化」が果たされた³。

I ユトレヒト学派の現象学

「ユトレヒト学派」という名称は、ヴァン・デン・ベルク (Jan Hendrik van den Berg, 1914-2012) とリンスコテン (Johannes Linschoten, 1925-1964) が編纂した『人間と世界』(1953年)において示唆されている。それによれば、「ボイテンディクの指導のもと、50年代のユトレヒト大学に、現象学派が誕生した」⁴。教育学者ランゲフェルト、生理学・心理学者ボイテンディク、心理学者ヴァン・レネップ (David J. van Lennep)、ヴァン・デン・ベルク、リンスコテンのほか、法学者のポンプ (Willem Pompe)、犯罪学者のケンプ (Gérald van der Kemp)、社会学者のクラウト (Jakob Pieter Kruijt) など、現象学的方法を独自の仕方ですべての実践的領域において進め、存在感を示していた。

「ユトレヒト学派」という名称は、ユトレヒト大学に集った現象学的研究アプローチをとる研究者群と認識されているが、所属する研究者が自ら名乗っ

た名称ではない。心理学史において指摘されているように、法学・犯罪学・社会学と、教育学・心理学との間には、積極的な交流はほとんどなかった⁵。さらに、そこに師弟関係や所属意識があったわけではなく、現象学的方法に依拠するとはいうものの、方法論が統一的・体系的に構築されることはなかった⁶。各自がそれぞれのフィールドで、現象学者の業績に影響を受けながら探求を進めていた。

ただし、学派の制度的な裏付けが不明確だからといって、彼らの独自性を否定することにはならない。また、現象学的方法に関心を持つメンバーがユトレヒトに集まったのは偶然ではない。彼らを名指す一つの表徴として、学派と称することは決して無意味ではないといえるのではないだろうか。

現象学者たちがユトレヒトに集まった経緯は、教育学者マルティヌス・ランゲフェルト (Martinus Langeveld, 1905-1989) の存在による。ユトレヒト大学において第二次大戦を生き延びた数少ない研究者の一人であった彼は、戦後の混乱によって掻き乱され権利を奪われていた若者を、様々な社会科学を統合しながら教育していくための規範的な視点を模索していた⁷。その中でランゲフェルトは教育学に根ざしつつも、心理学や社会学にまで目を配った上で、「人間性の視点 (humanistic perspective)」⁸から同僚を求めた。1946年、心理学者・医学者ボイテンディク (J. J. Buytendijk, 1887-1974) がユトレヒト大学の教授に招聘される⁹。この二人が牽引力を発揮して、1950年代以降、現象学的な関心を共有する専門家が集まることになる。第二次大戦後の精神的荒廃と、オランダという地理的位置という二つの条件が重なって、この独自の吸引力が生まれた。すなわち、経験科学を開拓し始めていたアメリカ・イギリス、哲学的人間学から現象学に至り現存在を掘り下げたドイツ、自我の精神的基盤を掘り下げたフランスという、異なる思想的遺産に影響を受けながら、人間の生きるべき方向を定めようとする学者たちの個性があった。

ランゲフェルトはすでに日本でも十分知られており、翻訳も研究書も多い¹⁰。彼は、アムステルダムの大学で、フッサールのもとで学んだボスに出会い、ハンブルグではカッシーラー、ライプツィヒではリットに学び、フッサールやハイデガーの講義にも出席した。その後アムステルダム、ハーグなどで教

鞭をとったのち、1934年に「言語と思考」に関する研究で博士号を取得し、1939年にユトレヒト大学の教育学の教授となる。当時教育学は個別の領域ではなく、教師の準備過程にすぎなかった¹¹。1946年に教育学・発達心理学・教授学からなる独立した領域が確立されると、それらを横断的につなぐ研究所を設立する。1972年の退職を迎える頃には、その教育研究所は「130人を超えるスタッフを擁する大組織」¹²にまで成長した。

他方、ボイテンディクは生理学者、心理学者であるが、その業績は理論生物学や社会学、哲学との境界領域など、きわめて広範囲にわたる。アムステルダムで医学生として過ごし、実験的な医学のみならず理論生物学や哲学にも造詣の深い彼は、のちの動物行動学的研究などを総合し、行動、状況、動因、気分、主体、世界といった人間学的概念を、主観性の領域のみから捉えるのでもなく、かつ物的側面のみにとらわれるのでもない、生命現象に肉薄するような現象学的心理学を生み出した。

ボイテンディクの心理学が戦前のユトレヒト大学のリュムケらの精神分析学と決定的に異なっていた点は、健康な人間を議論の出発点に置いたところである¹³。ボイテンディクの着想は、生物としての人間のありふれた日常にあり、目覚めと睡眠、疲れ、空腹、怒り、また姿勢、呼吸などから、人間が生きることについて洞察を残した。その際、彼は、人間がすでに投げ込まれている世界の様々な意味を、複雑なままに描き出そうとした¹⁴。

ランゲフェルトにとってボイテンディクが重要であったのは、その状況分析の手法による。ランゲフェルトの教育学の核心は、研究者の関心を「子どもの人間学」へと誘ったことにある¹⁵。ルソー以来子どもは、大人とは異なる存在であると見なされてきたが、それはあくまで、その子どもが次世代の社会を担ってくれるという、単線的な時間の流れを前提にするものであった。ところがランゲフェルトは、子どもは「未だでき上がっていないところの誰かとして、自己自身を把握する」存在であり、かつ「あるまえて与えられた計画をただ反復し、実現してゆくだけではなく、これまで存在していなかったものをそこに発見し、考案し、創造する」者として理解する¹⁶。この「子どもの人間学」においては、大人があらかじめ用意した大人像が一旦脇に

置かれ、子どもが自ら「新しきものの創造」に向かうという、非連続的な生成の可能性が開かれる。その可能性の担保として、子どもが生存することのできる、「自分に対してははっきりと安全が保障されているという条件」が必要となる¹⁷。こうした世界を、大人、子ども、事物、環境などを含みこみながらダイナミックに読み解く上で、ボイテンディクの研究は重要な意味を帯びていた。

ランゲフェルトとボイテンディクに続き、キリスト教神学にも精通していた心理学者ヴァン・レネツプを迎え、ユトレヒト学派はその厚みを増すことになる¹⁸。同じ年、精神科医ヴァン・デン・ベルクが臨床精神医学の教壇に立ち、ボイテンディクらの同僚となる。その後、ボイテンディクの薫陶を受けたリンスコーテンがスタッフに迎えられ、ボイテンディクへのオマージュとして『人間と世界』が刊行される。ここでは、「子どもと秘密」「ホテルの部屋」「表情」「性」「車の運転」「会話」など、日常的にありふれた経験を題材として、生活世界の構造を定立するような独自の探求が結実する。

こうして発展したユトレヒト学派は、その後いくつかの批判を受けつつも精神的に発信を続けるが、やがて台頭する実験心理学に押され、主要な教授陣が退任する中で勢いを失っていく。ボイテンディクも雑誌『状況 (situation)』を創刊するものの、第2号が発行されることはなかった。1954年にヴァン・デン・ベルクがライデン大学に移り、1964年にリンスコーテンが実証的研究へと方向転換した（その上若くして夭折する）後、ボイテンディクが再びユトレヒト大学に招聘されるが、このころを境に「現象学的」実践研究を引き継ぐ研究者がいなくなる。盛り上がる実証主義的な研究の陰で、あるいはいくつかの理論的批判を受けることによって、徐々にその影響力を落としていくことになる。

その後1970年代に入ってから、ユトレヒト大学ではバークマン、レーベリングらなど、後任の研究者たちによって現象学的探求が継続されることになるのであるが、彼らはユトレヒト学派が一度途絶えたと認識している¹⁹。それほど断絶を生んだ背景について、ユトレヒト学派に向けられた批判を踏まえながら検討していこう。

II 人間科学からの批判

ユトレヒト大学において現象学的探求が勢いを失ったのは、すでに多くの指摘があるように、1960年代以降盛んになってきたポストモダンの言説および実証的心理学のあおりを受けたことによる²⁰。すなわち、オランダで支持を集めつつあった批判理論、フェミニズム、ポスト植民地主義などに依拠した立場から、現象学的探求が、文学的センスに恵まれた「ブルジョア」階級によるアプローチであると批判を受けると同時に、社会心理学、認知心理学、学習心理学などの立場からは、それが主観的な記述にすぎず、客観的で実証的な有効性を欠いていると批判される²¹。

こうした見立てについては、ユトレヒト学派に対する批判者はもちろん、賛同者の立場からも異論が出ない。しかしながら、彼らが現象学的探求を通して目指していた地平が、批判者たちが提起した新しい理論や研究手法によって豊かになりえたのか、という点に関しては疑問が残る。そこで以下では、ユトレヒト学派に対して鋭く的確な批判を与えたシュトラッサー (Stephan Strasser, 1905-1991) を取り上げ、その主張を検討していこう。

シュトラッサーはオーストリア出身の哲学者であり、1942年にはヴァン・ブレダ神父の配慮によってルーヴェンのフッサール・アルヒーフにて研究に従事し、1947年にはナイメーヘン大学に職を得て、哲学の人間学・心理学・教育学の教壇に立つ²²。哲学のみならず、心理学・社会学・人類学などの経験科学も含み込む総合的な人間の学として「人間科学」を構想したシュトラッサーは、1962年にその成果を『人間科学の理念』（以下FEMと表記）にまとめる²³。以下では、ユトレヒト学派に対する批判を、本書から取りあげよう。

本書の議論は安易な要約を許さないが、その問題提起は明瞭である。すなわち、「客観主義」に陥る経験科学と、「主観主義」に陥る実存主義哲学をいずれも批判し、人間の自由と実存の本質的条件を掴み取りうるような「人間科学」を構想するというものである。シュトラッサーによれば、「経験的人間科学の悩み」は、「いかにして人格としての人間がこれまた人格としての人間を経験的研究の対象となしうるのか」という問いに集約される (FEM, 7)。

つまり、研究者は、「見られた対象についてと同様に、見る目についても精通していなければならない」(FEM, 10)。

シュトラッサーが「経験科学」と名指して批判するのは、主に行動主義的な心理学・社会学である。すなわち、人間の行動データを集めることで、人間の振る舞いを帰納的に結論づけようとする研究手法を指す。彼によれば、それは人間の実存における根源的な自由を認めないという決定的な欠陥を持っている。また反対に、「主観主義」として彼が糾弾したのは、主にサルトルのような実存主義的に解釈された現象学である。主体的に構築されうる自由という、形而上学的ともいえる結論を導き出すサルトルの思考の過程に対して、それが「それだけでものを言う」、「それ以上論証を必要としない」ある「洞察」ないし「直観」に依拠していると見なし、異を唱える (FEM, 68)。この批判が「オランダの」「印象主義的な」現象学に向かうとき、その先にはユトレヒト学派がいた。

そこで、サルトルへの批判を取り上げよう。サルトルは『存在と無』において、有名な、「鍵孔を覗く私」という事例を持ち出し、そこで「私」が他者の視線によって「対象」へと貶められる現象を考察する。すなわち、嫉妬にかられ、興味にさそわれ、扉にぴったり耳を当てがい、鍵孔から部屋の中を覗いている場面を想像させる。その場面において、「扉」も「鍵孔」も、「見られるべき扉の向こうの光景」という目的に向かって連関しており、私は私の行為を認識することがない。私の意識は、「私の諸行為に密着」していて、私は「私（についての）非措定的な意識の次元」にあり、より正確には、私は「私の諸行為である」²⁴。ところが次の瞬間、廊下で足音のするのが聞こえ、誰かが私を見ていることに気づく。そのとき私は、「私の存在において襲われる」²⁵。「羞恥」によって、「『まなざしを向けられている者』の状況」を生きることになる。そこで、「われわれが他者にとって現れている限り、われわれは自分を『奴隷』と見なすことができる」²⁶。

シュトラッサーは、この事例に依拠して「全般的な形而上学的結論」を導き出すサルトルの手法を、「魔術的饒舌」として批判する (FEM, 360)。すなわち、他人の眼差しに絡め取られるという事例を想定するにしても、全く異なる「形而上学」すら導

き出されうるではないか、と主張する。例えば、「若い男が通りから部屋の窓の中をのぞいている」場面を想定する (FEM, 361)。その「部屋の中では、若い娘が椅子に腰掛けて本を読んで」いて、「この若者はなんとかして、その娘の注意を自分の方に向けさせよう」としている。こうした状況において、「ある瞬間に娘が本を置き、若者の目を見つめると仮定」するならば、その帰結はどのようになるであろうか。シュトラッサーは次のように問う。

この若者はかの女の視線によって対象に低下させられるのであろうか。彼は自分の世界が自分にとって疎遠なものになることを経験するであろうか。…彼はこの若い娘にとって「現れている」がゆえに、彼は奴隷に格下げされる自分を経験するであろうか。(FEM, 362)

この「ささやかな吟味」から、彼は次の結論を導き出す。すなわち、「暗示的記述は何も証明しない。なぜならばあらゆる暗示の心理的效果は反対の暗示によって、それとは正反対のものになりうるからである」(ibid.)。

サルトルへの批判が仮借ないのは、シュトラッサー自身もまた、人間科学の方法論的基礎に現象学を据えていたからである。人間科学において、「人間の価値体験や動機」などを、経験科学的な実証性に依存するのではなく、かつ実存哲学のような仕方で直観の域を越えない「洞察」に頼るのではなく、「第三の道」たる「論証」を経ることを目指すからである (FEM, 334)。その際シュトラッサーは、その「論証」の可能性を、「他の存在するものとの弁証法的連関の中で人間の存在を記述し、解釈する哲学」としての現象学に託す。

現象学的哲学者は自己自身から、つまり自己の実存の、また他の実存への己れの根源的依存の分析ならびに解釈学的記述から出発する。そのことに関係する明証性はまず第一に自然発生的な経験的明証性である。…しかし、このことは、人間と人間的なものとの哲学的解釈が勝手に選ばれた経験の明証性に基づくことができる、ということの意味するのではない。現象学において大切なことはむしろ経験の普遍的かつ必然的

諸構造を明らかにすることである。そのための手段を、われわれは自然的明証性の批判的選別と変換のなかに見る。(FEM, 335)

「己れの根源的依存の分析」というとき、シュトラッサーは注意深く、「一般的見解」や「健全な悟性」、あるいは「ゆるぎなき確信」、すなわち「現象学者が自然的態度と呼んでいるところの素朴性」とは区別する。例えば「恋をしている男」について考えた場合、その人は自身の恋愛について「実存」という語を使いたがるであろうし、思いを寄せる女性の優美さは、「ピタゴラスの定理の正しさ以上に明瞭なこと」である (FEM, 330)。そのとき、この「自然発生的な経験的明証性」が「根源的明証性」(ibid.) でないことを、どのようにして証明できるだろうか。

シュトラッサーはそこで、経験論的な判断による「科学的帰納法」、および迷信や慣習に基づく「前科学的帰納法」に依拠した一切の「普遍性」を退け、強制力をもった結論を導き出すような「必然性」を根拠に据え、「明証性の体系的止揚」たる哲学的方法を必要とする。具体的には、経験から生じるすべての明証性に対して自発的な同意を差し控え、それと矛盾する判断を定式化することを求める。

自然的テーゼの妥当性は「非自然的」アンチテーゼの妥当性によって試されなければならない。テーゼの内容がアンチテーゼによって傷つけられることも、限定されることも、訂正されることもなく、反対に強化される時、そのテーゼは必然的に真であると判定される。そのとき、われわれは根源的明証的言表にかかわっているのである。(FEM, 331)

こうした思考的手続きを経ることで、経験の構造を「主観主義」にも「客観主義」にも陥ることなく明らかにすることができる、とシュトラッサーは述べる。例えば先ほどの「自分の思慕する人が人間の美しさの頂点となっている」という「恋する男の『揺るぎない確信』」の場合はどうであろうか。彼が思いを寄せる女性の魅力は、確かに彼にとっては普遍的かもしれない。彼はその女性を「優雅な、魅力のある、誰よりまさって美しい人」として見る。し

かしながら、この「自然発生的明証性は普遍的かつ必然的に妥当するものではなく、その恋する男にとってすら通用しない」のである。というのも、「その恋人が一番美しい人ではない、という反定立は、恋する本人も知っての通り、考えられうるだけでなく、また『体験しうる』ことでもある」(FEM, 333)。

シュトラッサーにおける明証性の探求は、「世界の自明な存在に関する明証性さえをも止揚する」(FEM, 335) ことを含む。そのとき現象学的哲学者は「世界の意味と世界内存在の意味とについての問いを立て」、この問いを立てることによって、「かれはすでに世界の地平を超え出て思索している」という (ibid.)。こうして得られた明証性においてこそ、「人間の実存のある新しい弁証法的位相が始まる」(FEM, 368)。すなわち、真の問いを立てることによってすでに、「実存の——それが個別的なものであれ、共同体に結びついたものであれ——新しい位相とこれまでの位相との間に、ある一定の距離を作り上げる」(ibid.)。そのとき、「出会いの状況」を生活の中に生じさせるための十分な「対—象性」が生じる (ibid.)。

シュトラッサーが「出会い」と名づけるのは、経験科学に携わる心理学者・社会学者・人類学者と、形而上学を鍛え上げる哲学者との出会いも含んでいる。その出会いを通じた対話が、人間が世界の中で様々な状況づけられて生きるあり方に、研究者たち自らが出会うことを可能にしてくれるのである。

そこまで検討したところで、彼がユトレヒト学派に向けた批判の背景も明らかになってこよう。すなわち、ユトレヒト学派の現象学者たちの報告は、日常世界におけるささやかな経験を細やかに記述することから成り立っている。シュトラッサーが評価しているポイテンディクにおいてすら、厳密な方法論を定式化してはいなかった。したがって、それらの記述が、「うまく書く」ことに支えられ、「アンチテーゼの妥当性」という審議の過程を経ていないことは重大な欠陥であった。

しかしながら他方で、シュトラッサーが残した「現象学的分析」そのものは、ユトレヒト学派が目指した領野と、全く正反対を向いているようであり、同時に重なり合う側面があるようにも見える。

正反対であるというのは、たとえば「恋する男」

の分析についてである。ユトレヒト学派であれば、そもそも自分が恋する女性が「一番美しい女性」であることの明証性を追求しないのではないだろうか。というのも、恋する女性が「美しい」ことは明らかであっても、女性の美しさにのめり込んだ男性は、その女性が「一番」であることに必ずしも固執しないからである。「一番」か「二番」か、ということの意味は、経験的明証性において普遍的な美しさを持つ女性の前で無に帰する。むしろ経験的明証性を試すならば、その男性にとっての女性の立ち現れ方を細かく検証の方が効果的ではないだろうか。そのまなごしに立ち現れる彼女は、文字通り美しい人であって、その人の姿、表情、振る舞い、思考、笑い方の隅々が、「魅力」に染め抜かれているに違いない。また、その「魅力」は決して知覚的に捉えられるだけではなく、その女性がそれまで過ごしてきた時間、彼と出会ってから一緒に回った場所などのように世界の背景的な地に織り込まれている。また、その女性の好み、その女性に立ち現れている男自身にも関わってこよう。「恋する」という一語に込められた意味の厚みを「反定立」によって揺さぶるのではなく、その厚みを生き直すことでいわば「再定立」することができるのではないだろうか。その際、当人にとっての世界は——世界像そのものには賛否があるだろうが——、その立ち現れ方自体は明証的な構造を持ち、すべての人が共有しうる確かさを得るのではないだろうか。

こうした「再定立」の道が示せるならば、現象の記述が単なる「印象」であるという批判から逃れることができる。シュトラッサーからの批判を経てもなお、その学術的意義を見出せるようであれば、それこそアンチテーゼを経た「止揚」、あるいは「出会い」を通じた対話が叶うのではないであろうか。以下では、こうした見通しのもと、ユトレヒト学派の現象学的記述を再解釈することを試みよう²⁷。

Ⅲ 生きられた意味の探求——子どもとモノ

ここでは、ランゲフェルトにおける「子どもはモノの世界をどのように経験しているのか (How Does the Child Experience the World of Thing?)」を取り上げよう (以下DWKと表記)²⁸。本論文は、ヴァン・マーネンが刊行した『現象学と教育学

(Phenomenology and Pedagogy)』の創刊翌年に、英訳され掲載された論文である。本論文でランゲフェルトは、子どもが「教育されるべき存在」であるという前提のもと、子どもが生きる世界に迫ることを目論んでいる。なお、ランゲフェルトが提起した「子どもの世界」に関しては、優れた考察として「秘密」を主題にしたものがある²⁹。ランゲフェルトは、こうした具体的な記述を通して、子どもについての私たちの常識的な見方に反省を促し、新たにそれを捉え直す道筋を示している。

(1) 制限

ランゲフェルトは、子どもは大人と比べて幾つかの点で制限の中を生きているとして、それを6つ挙げている。すなわち、「人間は身体において生きる(跳躍台でもあるが足かせでもある。疲れ、栄養を欲し、かさばる)」、「子どもは概ね依存的で、無力で、できることに限界がある」、「子どもを世話し育て、責任を持つ他者がいる」、「出来上がった構造を持つ世界の中に生きていて、安全ではあるが制限を加える」、「子どもを支えてきた過去があるが、子どもの人生の可能性の発達に制限を課すかもしれない」、「次の日・未来がある」といったものである(DWK, 216)。

こうした制限を引き受けた上で、子どもはモノと出会う。モノと出会う中で、それらに独自の意味を与え、また意味を奪い去るが、その付与の仕方はいくつかの種類がある。ランゲフェルトは、常識的な共通理解の上に成り立っている事物の世界を「開いた意味づけ(open sense-making)」とし、子どもが独創的に意味を与える「縛りのない意味づけ(non-obligatory sense-making)」から区別する(ibid.)。例えば遊びに使うモノが想起できよう。子どもがペンを使って遊ぶとき、それが橋になったりバリケードになったり兵士になったりするが、子どもの目において、これらは現実の世界に繋がっている。つまりそれが「橋」であることを受け入れられる者だけがその遊びに参加できるのである。ただしそれが一本のペンであることをやめてしまうならば、つまり私たちが「幻惑(無意味nonsense)」の領域に立ち入ったとき、私たちはもはや子どもと遊ぶことができない(DWK, 217)。ランゲフェルトによれば、「縛りのない意味づけ」は、それが日常的

な「開いた意味づけ」に戻る道が保障されているときにのみ効力を発揮する(ibid.)。

ランゲフェルトはさらにカテゴリーを増やし、「創造的な意味づけ(creative sense-making)」と「個人的な意味づけ(personal sense-making)」を提起する(ibid.)。前者は、アーティストの創作のように、一つの一貫した世界を構築しうる意味づけをもたらす、後者は、意味づけを通して自分自身を構築する。これらは厳密に切り分けられるものではないため、以下の現象の中で混ざり合いながら確認されるだろう。

(2) 贈り物

ランゲフェルトは、プレゼントとして現れるモノについて考える。子どもがプレゼントをもらうとき、モノはその姿形によって子どもに「語りかけて」(DWK, 219)くる。具体的な形を持ったものであれば、おもちゃにせよ、道具にせよ、「丸いものは転がすことを、細長いものは伸ばしたり曲げたりすること」を「呼びかけてくる」(ibid.)。

箱というプレゼントもまた独自に語りかけてくる。素敵なお箱を受け取った子どもは、何かを入れることができる喜び。しかし、何を入れたらいいのかが問題である(ibid.)。何も入れなければ箱の呼びかけに答えることができないし、何かを入れてしまえば箱は別の新たなモノで埋め尽くされる。「空っぽ」であるという贈り物の意味を失う。

別のプレゼントを考えてみよう。4歳の女の子が母親のところにやってくるとする。母親は、生まれたばかりの末っ子で手いっぱいである。女の子は、どこから見つけてきたのか、小さな「ヒメドリの羽根」を手に持っている。その子がその羽根を赤ちゃんに捧げるとき、これこそ真の贈り物だとランゲフェルトは考える。「これは赤ちゃんに、だって赤ちゃんはうんと小さいもの」と女の子が告げ、その小さな羽根を小さな弟に向かって優しく手放すとき、その子自身が贈り物になるとランゲフェルトは考える。「贈り物をする人は誰でも、その人自身を捧げる」(DWK, 218)。この小さな子どもにとって、羽根は平凡でも無意味でも価値のないものではない。小さな子どもの心がそこにあり、彼女の「主観的な志向性」(ibid.)に満ちている。

単なるモノ——おもちゃ、箱、羽根——は、ここ

では贈り物となることによって、新たな意味を付与される。そのとき、モノ自身が新たな意味を帯びることもあれば、人間自身が一つのモノになることもある。モノは私と世界を結びつけることによって、私自身を変容させるのである。

(3) 越えゆくこと

最後にランゲフェルトは、世界と私の関係の中にモノが及んでくる、という現象を取り上げる。この現象は、ランゲフェルトが冒頭で明記していた制限のうちの二つ、常に大人に依存しているという制限と、他者がいるという制限に関係している。例えばシーソーというモノにおいて、子どもは、この世界がすでに他者の助けと影響のもとにあることを知る。シーソーは、いうまでもなく相手がいなければそれとして働かない。ランゲフェルトによれば、シーソーほど「一緒であること (togetherness)」の意味を思い知るものはない (DWK, 220)。もちろんシーソーに限らず、それ以外のモノ——例えばキャッチボールの遊びなど——においても、モノを介した他者との関係において私があるという現象は考えられる。

また、大人がモノに干渉してくるとき、モノは子どもと世界を繋ぐ。電車の座席に立ち上がろうとすると、「ほらまた汚して。誰か他の人が座るのだからね」と親に注意される。このとき子どもは、「この『誰か』が仮に違った時代に無人島に一人住んでいるとしても、今や私たちの時代に呼び出された」 (DWK, 221) ことを知る。

ほかに、私たちが家の中で、「ほらまた！壊れるぞ。」と子どもに注意するとき、「ここで壊れるとは何を意味するのか」 (ibid.)。それは普段使いの食器でもありうるが、もっと特別なモノでもありうる。例えばもうこの世にいない祖母の形見ならばどうだろうか。

もし神さまが天国にいるおばあちゃんを生き返らせてくれるなら、お父さんの大切なペンを振り回したって誰もあたふたしないのに。 (ibid.)

このときモノは、「それが私たちの世界の親密なる一部なのだから」、以前と変わらぬままにしておくのがよいに違いない。こうして、母のお皿やカッ

プが丸ごと以前のまま、家族の世界の一部のまま残される。そのおかげで、「来年になれば、外国から初めて家にやってきた新しい叔父が、語り継がれる偉大な祖父に親しみながら、カップで一杯飲むことができる」 (ibid.)。

モノとの出会いによって、私たちは過去と未来の世界に入っていく。子どもの世界のモノは、同じ時代だけを指し示すのではなく、「他の人たちの世界や生活を、それも、もう私たちとは一緒にいない人たち、まだ私たちと一緒にいない人たちの生活や世界のことを語る」 (ibid.)。

以上が、ここで取り上げるランゲフェルトの記述である。こうした記述は、子どもが大人から課せられるいくつかの制限の中で、モノを得たり手放したりする、その意味の諸相を明らかにしてくれる。すなわち、ランゲフェルトの眼差しによって、子どもがモノを介して「原初的な自由と安全」 (DWK, 223) を手放す瞬間が照らし出されるのである。もっとも、彼の試みはその出来事の体系的な整理に向かうよりは、むしろ「子どもとモノの世界との間に引き起こされる出会いについて、その違った側面 (aspect) に対して余すことなく (completely) 光をあてること」 (DWK, 220) を目指す。

ランゲフェルトのこうした戦略は、シュトラッサーが人間科学の目的として据えた、「人間の実存の有限性の相 (アスペクト) に照明を当てる」 (FEM, 346) 営みと重なり合っている。その場合、そうした探求は「自然的態度の素朴性」 (FEM, 359) への逆戻りでは決してなく、むしろその創造的な再発見であるといえよう。ランゲフェルトが描き出す子どもとモノとの出会いは、一つ一つ個別のものでありながら、制限の中で世界を新たに更新していくという生きた構造を浮き彫りにしてくれる。それは、子どもが「これまで存在していなかったものをそこに発見し、考案し、創造する」者として自らを見出していくプロセスと一致する。すなわち、子どもが新しい意味を見出していく過程——大人があらかじめ用意した制限の中で、子どもが大人や状況と関係を取り結ぶ過程でもある——は、大人になっていくことの意味を、お仕着せの言葉ではなく内側から創造していく過程そのものである。その途上にある断片的な経験は不確かでも、すべての経験

を「余すことなく」描き出そうとするランゲフェルトの作業、およびそうして紡ぎ上げられる構造は、シュトラッサーが示したような反定立にも耐えうる確かなものであるに違いない。

おわりに

ヴァン・マーネンは、ランゲフェルトの記述を「家・路上・キッチンアプローチ」と称する³⁰。それは、私たちの「日常の経験の本質や意味をより深く理解する」ことを可能にし、かつ「もっと直接的に世界と触れ合えるところへと私たちを連れて行ってくれる」洞察である³¹。そこでは、まさにシュトラッサーが目指していた、観察の向こう側にある現場の世界に関する理解が深まると同時に、それを記述する研究者・教育者の眼がつねに更新される運動が起きている。

ランゲフェルト、ボイテンディク、ヴァン・レネップ、ヴァン・デン・ベルク、リンスコーテンなど主要メンバーがいなくなった世代のユトレヒト大学の教育学の教壇で、バークマンは、カナダなど英語圏との研究者と連絡を取りながら、現象学的記述を進める授業を開講した³²。カナダで現象学的教育学のみならず現象学的実践研究を発展させたヴァン・マーネンは、教育現場や家の中で生じる日常的な出来事を丁寧に記述し、そこから教師のタクトを養いような省察の道筋を切り拓いた。それらは、ユトレヒト学派そのものが様々な「制限」の中で自らの展開を更新してきた、創造の過程であるといえるのではないだろうか。

こうしたユトレヒト学派の現象学的教育学は、教育の意味や価値を正面から論じることが困難な今日、それでもあえて哲学的に探求するための足がかりになるだろう。もちろん、レーベリングがいうように、ランゲフェルトが描こうとした大人像——自省し、自律した人間——は、理性中心、人間中心であると今日では否定されることの多い典型的な「近代人」である。この点について、いかなる「大人像」を生きられた経験の中から紡ぎ出すことができ、かつ明証性を保った形で定式化することができるのかについては、私たちの時代が引き受ける課題である。

最後に、ユトレヒト学派のもたらした「状況」の概念は、今日の学習論を再考するきっかけになりう

ることを指摘しておきたい。ランゲフェルトは自身の探求の一部を「状況分析」に捧げ、「子どもの人間学」を支える柱とした。シュトラッサーは、人間に対して限界を与え、有限であること強いてくるような条件として、したがって人間の自由が始まる条件として、「状況」を捉えた。

今日、「正統的周辺参加」論やヴィゴツキー派の学習論でも注目されるように、学びにおける知の伝達を「状況」の全体から理解しようとする見方がある。その際、「学習」と「状況」とが結びつくことによって、「状況」の厚みを保ちながら、かつ「学習」という概念の豊かさを取り戻す方向へ向かわなければならぬし、その上で、個としての能力を伸ばすといった学習のあり方を超えて、他者との関わりや学ぶ世界そのものを躍動させていくような、世界と分かちがたく結びつく人間の生を含む議論が展開できるかどうかは問われなければならない。これらの問いもまた、私たちに残された課題である。

注

- ¹ van Manen & Levering, 2002.
- ² Ibid.
- ³ 村井, 2008, pp. 163-178.
- ⁴ この表現は、ヴァン・マーネンの引用による。(van Manen, 2014, p. 195.)
- ⁵ van Hezewijk, Rene and Stam, Henderikus J., 2008, *ibid.*
- ⁶ 北米で現象学的心理学を体系化したジオルジが、1960年代に、現象学的哲学に加え、それを心理学に適応させた研究者を探したが、「そうした方法を明確に説明できるような人を、見つけることが全くできなかった」と報告している。(Giorgi, 2009; 吉田訳, 2013, p. iv.)
- ⁷ ユトレヒトにおいても戦争の被害は激しく、犠牲になるか行方が分からなくなった同僚は数多く、また戦争の責任を取って職から退いた教授もいた。医学部の領域では、1933年からリュムケ (Henricus C. Rümke) が精神分析学の主任として勤め、ヤスパースの思想に影響を受けた現象学的精神分析学を進めていた。(van Manen & Levering, 2002, p. 278.)
- ⁸ Ibid.

- ⁹ Buytendijkを日本語に置き換えた場合、オランダ語の発音に近づけて「バイテンダイク」とする向きもあるが、すでに多数の邦訳書が「ポイテンディク」と表記しており、英語での発音と一致するため、本稿でもこちらに従う。なお、同じ論理で英語の発音を重視ならば、「ランゲフェルト」は「ランゲフェルド」となってしかるべきであるが、こちらも近年の研究書に従って、前者を慣例表記とみなし、採用することとする。
- ¹⁰ ランゲフェルトのもとに留学していた和田修二、皇紀夫らによって十分な研究が進んでいる(和田・皇・矢野編, 2011)。ユトレヒト大学の教壇に長く立っていたレーベリングは、日本でのランゲフェルト受容は今日のオランダ以上に進んでいることに注目する(Levering, 2012, pp. 133-146)。
- ¹¹ Ibid., p. 134.
- ¹² Ibid., p. 135.
- ¹³ リュムケは精神分析学者として、精神疾患と向き合う中で理論を構築する。彼はヤスパースに影響を受け、「権威」に着目する現象学理論を構築し、また精神疾患の患者を隔離するのではなく社会へ統合させる方法を探っていた。van Manen & Levering, 2002, pp. 278-279.
- ¹⁴ Ibid.
- ¹⁵ 和田・皇・矢野編, 2011.
- ¹⁶ ランゲフェルト, 1966, pp. 57-58.
- ¹⁷ 同上, p. 57.
- ¹⁸ ヴァン・レネップは、それまでアカデミックな心理学に疑問を抱き、在野で精神技法(心理的操作によって行為に変化をもたらす技法)の開発を進めていたこともあり、その就任に異を唱える声が少なくなかったという(Dehue, 1995)。彼の招聘については、ランゲフェルトとポイテンディクの強力な後押しによるものであった(van Manen & Levering, 2002)。
- ¹⁹ Bleeker, Levering, & Mulderij, 1986, pp. 3-13.
- ²⁰ Dehue, 1995.
- ²¹ Levering, 2012, p. 143.
- ²² シュトラッサーは、フッサールのパリ講演『デカルト的省察』のドイツ語版の出版を手がけたことで知られている。(van Manen & Levering, 2002, p. 277.)
- ²³ シュトラッサー『人間科学の理念—現象学と経験科学との対話—』(徳永恂・加藤精司訳)新曜社、1978年。オランダ語の原題は「Fenomenologie en empirische menskunde」である。本文では以下、(FEM)の略号とともに邦訳書のページ数を記載する。
- ²⁴ Sartre, 1943, pp. 299-300. (松波訳, 2007, pp. 107-110.)
- ²⁵ Ibid. (同上.)
- ²⁶ Ibid., p. 307 (同上, pp. 129-130.)
- ²⁷ メルロ=ポンティは、画家セザンヌの描画に注目し、絵を描くことで知覚そのものに再び出会うような円環的な創作の運動を見て取った。画家が描くことや作家が語ることは、語ることで私たちが自明の前提にしてきた世界との接触を取り戻す行為である。メルロ=ポンティがこうした画家の経験を通して厳密に定式化したように、生きられた経験について綿密に書き直すことは、世界に再び出会うことを可能にする。(Merleau-Ponty, 1960; 竹内ほか, 1969.)
- ²⁸ Langeveld, Martinus J. "How Does the Child Experience the World of Things?" *Phenomenology and Pedagogy*, 2 (3), 1984, pp. 215-223. ドイツ語の原題は「Das Ding in der Welt des Kindes」であり、出典はドイツ語の著作『Studies zur Anthropologie der Kindes』(Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1968)である。本稿では、「Things (Ding)」の訳語については子どもにおいて意味が新たに創出される事物、可能性を秘めた物という意味を込めて、カタカナで「モノ」と表記する。本文では以下、(DWK)の略号とともに英訳論文のページ数を記載する。
- ²⁹ ヴァン・マーネンによる二つの英訳論文がある。(Langeveld, 1983a. Langeveld, 1983b.)
- ³⁰ ヴァン・マーネンは、この表現をランゲフェルトに依っているとしているが、出典は明らかにしていない(van Manen, 2014, p. 195)。
- ³¹ van Manen, 1990, p. 9. (村井, 2011, p. 29.)
- ³² 村井, 2008.

引用文献

- Bleeker, Hans, Levering, Bas, and Mulderij, Karel. 1986. "Introduction: On The Beginning of Qualitative Research in Pedagogy in the Netherlands," *Phenomenology and Pedagogy*, 4 (3), pp. 3-13.
- ボイトンディク, フレデリック, J. J. 1970 『人間と動物—比較心理学の視点から—』(濱中淑彦訳) みすず書房.
- Dehue, Trudy. 1995. *Changing the Rules: Psychology in the Netherlands 1900-1985*, Cambridge University Press.
- Giorgi, Amedeo. 2009. *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*, Duquesne University Press, 『心理学における現象学的アプローチ—理論・歴史・方法・実践—』(吉田章宏訳) 新曜社、2013年.
- Kockelmans, Joseph. J. (ed.) 1987. *Phenomenological Psychology: The Dutch School*, Spinger.
- ランゲフェルト, マルティヌス, J. 1966 『教育の人間学的考察』(和田修二訳) 未来社
- 1980 『よるべなき両親—教育と人間の尊厳を求めて—』(和田修二監訳) 玉川大学出版部.
- Langeveld, Martinus J. 1983a. "The Stillness of the Secret Place," *Phenomenology + Pedagogy*, 1 (1), pp. 11-17.
- . 1983b. "The Secret Place in the Life of the Child," *Phenomenology + Pedagogy*, 1 (2), pp. 181-191.
- . 1984. "How Does the Child Experience the World of Things?" *Phenomenology + Pedagogy*, 2 (3), pp. 215-223.
- Levering, Bas. 2012. "Martinus Jan Langeveld: Modern Educationalist of Everyday Upbringing." In Standish, Paul & Saito, Naoko (eds.) *Education and the Kyoto School of Philosophy: Pedagogy for Human Transformation*, Springer, pp. 133-146.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1960. *Signes*, Gallimard, 『シーニュ』1 (竹内芳郎ほか訳) みすず書房1969
- 村井尚子 2008 「『子どもという人間』への理解(1) —トン・バークマンの現象学的教育学—」『大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要』7, pp. 163-178.
- 2003 「ユトレヒト学派の現象学的教育学」山崎高哉教授退官記念論文集編集委員会編. 『応答する教育哲学—山崎高哉教授退官記念論文集—』ナカニシヤ出版.
- Sartre, Jean-Paul. 1943. *L'Être et le néant*, Gallimard. 『存在と無II』(松波信三郎訳) 筑摩書房2007.
- シュトラッサー, シュテファン 1978 『人間科学の理念—現象学と経験科学との対話—』(徳永恂・加藤精司訳) 新曜社.
- van Hezewijk, Rene and Stam, Henderikus J. 2008. "Idols of the psychologist: Johannes Linschoten and the Demise of Phenomenological Psychology in the Netherlands." *History of Psychology*, 11 (3), pp. 185-207.
- van Manen, Max. 1978. An Experiment in Educational Theorizing: The Utrecht School. *Interchange*, 10 (1), p. 48-66.
- . 1990. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, State University of New York Press. 『生きられた経験の探究—人間科学がひらく感受性豊かな「教育」の世界—』(村井尚子訳) ゆみる出版 2011.
- . 2014. *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, Left Coast Press.
- van Manen, Max and Levering, Bas. 1996. *Childhood's Secrets: Intimacy, Privacy, and the Self Reconsidered*, Teachers College Press.
- 2002. "Phenomenological Anthropology in the Netherlands and Flanders". In Tymieniecka, Teresa (ed.) *Phenomenology World-Wide*, Kluwer Press. pp. 274-286.
- 和田修二・皇紀夫・矢野智司編 2011 『ランゲフェルト教育学との対話—「子どもの人間学」への応答—』玉川大学出版部.