

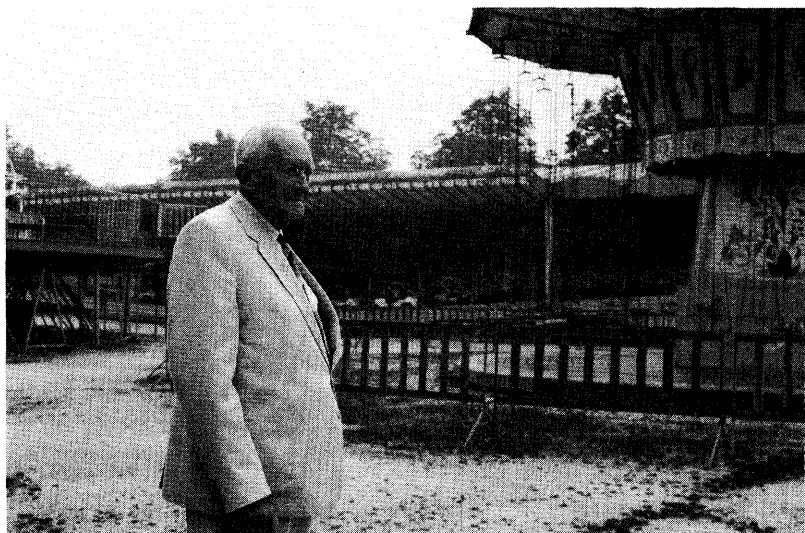
## ランゲフェルト先生追悼に寄せて

浜口 順子

「暗くて顔がよく見えないね」

一九八三年十月、私が初めてランゲフェルト先生にお会いした場面は、情けないというか、間が抜けたというか、こんな滑稽な先生の言葉で始まったのだった。「ランゲフェルト教育学」に興味をもち、先生が基礎づけ今も後継の研究者たちによってその臨牀的な教育学研究が行われているオランダ・ユトレヒト大学教育研究所に留学して間もなくの頃のこ

とである。私は当時、ビルトホーフェンというユトレヒト郊外の小さな町で下宿生活をしていたが、「あこがれの」ランゲフェルト先生の家はたまたま歩いて数分の近さであった。初めて先生にお目にかかれるというので、もちろんこちらから出向いて行くかと思うっていたのだが、光栄にも迎えに来て下さるというので、夕食後のお約束の時間には私の緊張もかなりなものになっていた。そしてベルの音。階



▲ 1985年7月 オランダ、ナールデンにて

段を駆けおりて玄関に出たのはよかったが、戸口の電球がちょうど運悪く切れていたかして、先生の顔は月影に照らされてぼんやりとしか見えない。そして冒頭の言葉を聞いた。

先生の赤いプジョーでお宅に伺い、書斎につづく落ち着いた古い居間で、ワインをいただきながらお話をする。以後、何度もこうして同じお部屋にお邪魔して（もちろん二回目からは自分で自転車をこいで出かけたのだが）、実にいろいろなお話を伺ったものである。私ばかりでなく、若い学生を招いて、好奇心を目に輝かせて討論をなさる姿は印象的だった。一九六〇年代までのオランダ教育（学）界であまりに大きな影響力をもっていたランゲフェルトに対して、ある自然の流れとして、その反動のごとく、批判的な意見もそれ以後強まってきているのは事実だ。だからランゲフェルトを訪ねる学生たちの態度に、ある権威的な力に挑戦するような姿勢を基本としながら、それでもなお無視しきれないランゲ

フェルトの教育理論を自分の眼と耳で確認しておくとする真摯なものがうかがわれた。教育をめぐる話をするときの先生の言葉は厳密で、相手の誤解や曲解には丁寧の説明を重ねていらした。変な言い方かもしれないが、当時七八、九の齡をかぞえていた先生は、教育の話となると、普段のやさしい枯れた味が薄れて、意欲的、挑戦的、執拗、厳密になった。そして相手の言葉をよく聴いて下さる方であった。

去年の十二月十五日、そのランゲフェルト先生が亡くなられた。八四歳だった。

\*

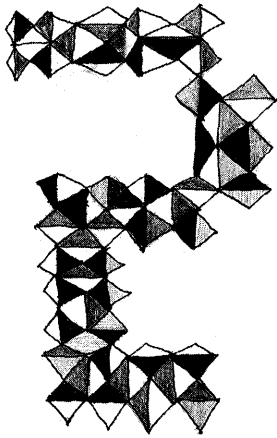
ランゲフェルトは一九〇五年、オランダのプロテスタントの家庭に生まれた。アムステルダム大学、またハンブルク、ライプチヒ等のドイツの大学で心理学、哲学、教育学、言語学を学び、そこでコーン

スタム（ランゲフェルトと並んで、オランダ教育学の基礎を築いた）、カッシーラー、シュルテン、テオドル・リットなどに師事している。一九三〇年からギムナジウムの中等教員を約八年間勤め、一九三二年に中学生の言語と思考の発達研究によって博士号を取得した。一九三九年、ユトレヒト大学の発達心理学・一般教育学の準教授になった。当時オランダではまだ、教育学は自立した学問とはみなされておらず、「教育学が専門だ」というと他の教授たちには妙な顔をされたという。ランゲフェルトの教育をめぐる広範な活動のなかで、教育学を学問的に自立させるという目的が、ある重要な契機をなしていると思われるが、一九四六年に同大学の正教授に就任すると同時に彼のイニシアチブで設立された教育学研究所は、その具体的な成果のひとつであった。一九七二年、ユトレヒト大学を退官したが、以後も国際的に幅広い活動を行い、七三年と七九年の二回来日している。

＊

ランゲフェルトの教育学は、形式的にも内容的にも非常に多面的なのだが、全体を貫いている中心軸は、子どもを人間社会・文化のなかで主体として成長する過程的存在と見据える視点であろう。「教育されなければならない動物（animal・educandum）」、それが人間だとランゲフェルトは言う。つまり非常に無力でよるべない状態で生まれてくる人間は、初めからおとなによって援助され、養育されることを前提としている。だからここでいうおとなとは、子どもの養育を引き受ける「責任性」とその「意欲」（その裏側には子どもからの「信頼性」が不可分のものとしてある）、そして一定の「有能さ」も兼ね備えている人ということだ。子どもの方は、おとなの養育・援助を一方的に受容するのではなく、主体的に活動し経験していくなかで、伝統的社

会的な価値や規範から自由になり独自の文化を創造する道を模索していく。この絶え間ない相互の関係こそが、人間に特徴的な教育の営みであって、おとなにとっても、教育的責任を引き受け子どもに共感し援助の手をさしのべながら、理想的なおとな像、



人間像を自省的に探究していく過程なのである。したがって教育学の対象は静的、抽象的な子どもではなく、おとなと子どもが紡ぎ出す教育的な状況そのものということになる。こうしたダイナミックな構造の記述を基礎として、ランゲフェルト教育学は関係的、規範的、そして実践的な理論を展開し、従来の限定された教育学の学問的イメージを越えて、むしろ哲学的人間の領域をも包含する様相を呈している。この面で戦後のドイツ教育学に与えた影響は甚大であった。

しかしランゲフェルトの独自性はさらに、戦前戦後を通じて彼自身が教育者、臨床家として活動し続け、その豊かな実践経験が理論化の進展に大きく作用してきたことにあると思う。ギムナジウムの教師、そして自ら設立した教育学研究所では教育臨床家として、子どもや親との豊かな生きた経験を蓄積した。いくつかの著作に紹介されているがたとえば、ナチや日本軍の強制収容所での過酷な体験をく

ぐりぬけて、もぬけの殻のように茫然自失した少年少女たちに、ランゲフェルト自身模索しつつ、しかしなにかを信じて向かい合う姿は、もはや「教育相談」とか「援助」という行為以上のものとして、読者の胸に迫ってくるものがある。自分の身体、存在全体を投げかけて、彼らと共に「生きる意味」を見出そうとする教育者（おとな）。ランゲフェルトの人間学的な理論は、こうした具体的な現実には裏付けられ、実践性をともなった説得力を増幅させているといえよう。また当然のことながら、右のような具体例を読むとき、ランゲフェルトの生きた時代の波が、彼の人間学的な理論的契機のひとつとして重要であることも確認されるだろう。

ランゲフェルト教育学のこの臨床的側面は、リットやボルノーなど同時代の人間学的なドイツ教育学が顕著に思索的であるのに対して特徴的である。ランゲフェルトはさらに教育学研究所において、教育的臨床家の養成プログラムを指導し、独自の『コロ

ンブス・テスト法』(独語版一九六九、英語版一九八一)という絵画法による子どもの発達診断・治療のための心理テストを考案した。これは従来の治療者不在の一方的な心理テストへの批判から作られ、臨床家と子どもとのイメージコミュニケーションを通じて、子どもの表現の意味を理解しようというものだ。現代のドイツの教育学者ホーマンは『彼が実践家にして理論家、教育学者にして心理学者であろうとする努力を通じて、教育学に関する彼の考えが決して単なるプログラムではなく、実現可能なモデルであることを証明してきた』と述べ、ランゲフェルト理論の実践性の高さを評価している。

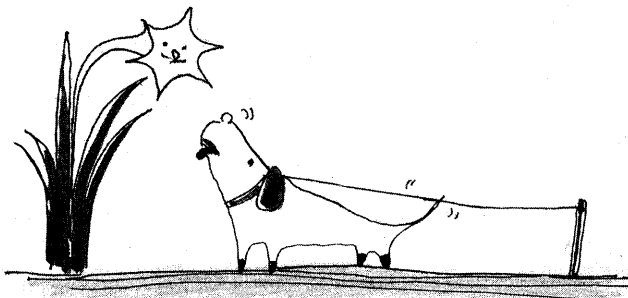
『厚いカーテンのうしろ側―そこにはなんと深い静けさがあることだろう。たとえ部屋の中が物音や人声でどんなに騒がしくなっていようと……。子どもはカーテンの陰でじっと息をひそめている。(中略)もともとはカーテンのこちら側で生活していたその子どもも、いまやカーテンの向こう側を自分の

隠れ場所、安らぎの避難所にしようとしている。その秘密の王国に踏み込んでしまえば、それまでいた世界は彼方へと遠ざかる。カーテンは彼の聖域をつくりだす。』これは子どもの「秘密の場所」体験についてのランゲフェルトの記述だ。日本文化に生きる私たちにとって、それは押入れが薄暗い納戸の中だったのかもしれないが、読んでいて自分の子どもだった頃の思い出にびったりと重なるものを覚える。このような日常的でありふれているがゆえに軽視されてきた事象に意味を見出す方法、つまり生活世界の現象学的記述という方法が、ランゲフェルト教育学ではとられている。『無記名』のままとどまっている主観的現象の領域』としての生活世界を解明することが現象学の使命であるとフッサールは言うが、ランゲフェルトはあくまでも教育的状況の基本的記述の方法として、現象学的方法の有効性を主張している。一度ランゲフェルト先生に、現象学的方法を使用する根拠を、どのように教育学の論文

に位置づけて説明すればいいのか質問したことがあるが、「くどくどと説明するよりも、まず生活世界の記述からはじめてみるのが大切だ」と言われた。ランゲフェルトの教育学においては、なぜその方法をとるのか以上に、記述から理解されうる教育の状況の意味の何たるかが本質的であるし、そのこと自体が方法の正当性を支持するのだということだと思った。

ユトレヒト大学は、心理学科を中心に、戦後、特に一九五〇年代になって現象学的な研究が集中的に発表され、「ユトレヒト学派」と称される研究運動を形成した。『女性』、『人間と動物』等の著作で日本でも知られているボーテンディクをはじめ、『人間ひとりひとり』のファン・デン・ベルクなどと共にランゲフェルトもこの渦中の人であった。この現象学的研究のうねりは、アメリカ実証主義の影響が浸透する中で台頭しつつあった「人間不在の」精神科学への危機意識に根ざしていた。しかし、ランゲ

フェルトが自然科学的な人間観にもとづく心理学を批判したのは、戦後の現象学的研究が初めてではなかった。一九三〇年代にいち早くピアジェ批判をお



こなつたことからわかるように、彼の研究経歴のきわめて初期からこの傾向は一貫していた。一九五三年に、ある大学にピアジェとランゲフェルトが招かれたときのエピソードがある。

ピアジェ「今日は何について講演されるのですか」  
ランゲフェルト「子どもの身体的自己体験についてです」

ピ「身体的自己……？」

— (中略) —

ラ「たとえば子どももおなかが痛いと感じるということです」

ピ「それは非常に確かなことです…… (鎖のついた懐中時計を揺らしながら) 動きです。私は子どもの生活における動きについて講演します」

ラ「時計のことをおっしゃってるんですか」

ピ「いえ、いえ、ええ、まあ、それも三次元の動きではありますからね」。

このなんともちぐはぐな会話が二人の研究姿勢の距

離を如実に物語っているだろう。ピアジェの見ている三次元の自然科学的な空間は、ランゲフェルトが語ろうとする、子どもによって体験され (生きられ) ている空間とは異質なものである。すでにランゲフェルトが批判していたのも、子どもの心理発達を「自然な」過程ととらえるピアジェの子ども観であつた。また、ピアジェの「確かな」という語は英語でいう exact であるが、exact つまり行為の外側に出て、客体として行為を見る態度こそ自然科学の追求する「確かさ」に通ずる。この意味で、教育学に必要とされるのは反対の in-act な態度である、とランゲフェルトは言う。行為の中にはいり生活状況に踏み込んでこそ、教育的状況は成立し、子どもの行為を理解することができるのだ、と。

ランゲフェルトは教育における「権威」の意味を、子どもの自由を育てるものとして慎重に位置づけた。しかし自由の国オランダの若者たちは今、多分、この「権威」という言葉にもっとも過敏に嫌悪

反応を示す。ある人はこの状況を自由過多だとも言うほどだ。ワイン片手に先生が「今のオランダのデモクラシーはdemon-crazyだね」と言われていたのを思い出す。そして「いまの教師の一番の問題は責任の低下だ」とも嘆かれていた。私がランゲフェルトを読むとき、いつもこの権威や責任という用語にこだわりを覚える。私の洞察力の限界は避けられないにしても、ランゲフェルトと私との文化的、時代的背景の違いもあると思う。しかし多分これらは、私自身のおとなとしての成長の過程で、つねに理解のしかたが変わらざるを得ない鍵概念なのではないか。これからも先生の著作に繰りかえしふれるごとにこのことを考えていくのだろうか。これが私にできる最善の追悼になればよいと願う。

(了)

(注) 著作には

『理論的教育学提要』(蘭語の初版は一九四五年、

再版一九七九年、独語版一九五二年)

『子どもの人間学的研究』(独語版一九五六年)

『教育学の一般的方法論概説』(蘭語版一九七二年)

『それぞれの子どもがひとりとして』(蘭語版一九七四年)

ほか二〇数冊、また夥しい数の論文評論があり、独語、英語、日本語などに翻訳されて国際的に発表された。

邦訳書には

『教育の人間学的考察』、『教育の理論と現実』(未来社)

『教育と人間の省察』、『続教育と人間の省察』、『よるべき両親』(玉川大学出版部)

などがある。

(貞静保育専門学校)