

# ランゲフェルトの教育学

和田修二

## I

マルチヌス・ヤン・ランゲフェルト (Martinus J. Langeveld) は、一九〇五年オランダのハーレム市に生れた。彼の父は北部のテキセル島出身で、新教の一派であるメノ派の小学校長であったが、あらゆる教育活動は創造的でなければならぬという信念から、絵画や工作や唱歌を積極的に教育活動にとり入れようとし、のちにギムナジウムと実科学校を結合した総合<sup>リッテム</sup>中学の最初の芸術科の教師となった。彼はまた、第一次大戦前にはフランスとイギリスに、戦後はドイツにそれぞれ家族を伴って留学したことがあり、ランゲフェルトはこの父の影響で早くから人間の創造的な活動に興味をもつと共に、言葉の重要さと外国語の実践的な必要性

本誌七十八巻第二号において、M・J・ランゲフェルトの「子ども世界のモノ」(『子どもの人間学研究』一九五六年・所収)を掲載したが、今回、ランゲフェルトの学問的背景を紹介する。尚、昨年十一月に来日された時の講演も掲載を予定している。

を実感することができた。

ランゲフェルトの両親は、最初彼を実科学校に入れたが、途中から総合中学のギムナジウム課程に転学させた。彼はそこでギリシャ語、ラテン語、英、独、仏語を学び、大学に進んで心理学、社会科学、哲学、言語学を学んだ。彼は少年時代に異ったタイプの学校で経験した豊かな交友関係と、教師であった父の日常的な活動の見聞を通じて、既に人間と教育に対する強い関心と前理解をもっていたので、大学では専ら人間との関わりにおいて諸科学を学ぼうとした。しかし、当時の諸科学は教育の現実とは全く関係のないところで行われており、しかも自然科学的な見方や方法に強く影響されていた。哲学もまた教育的現実と無関係である点では例外でなく、哲学者たちは、彼らが問題にしている人間が、

実は子どもから成長したおとなであることを看落しており、人間の認識を語る際にも、子どもの認知や体験がおとなのそれとは異質なものであることを忘れていた。心理学においても、人間の「行動」を科学的実証的に分析し、社会的に「条件づけ」ることが主要な関心事となり、人間の「自己」を科学的に認知可能な心理、以上のものとして探究しようとするのは、主観的非科学的であると考えられていた。

このような状況の中で、ランゲフェルトに最初に大きな影響を与えることになった人物は、アムステルダム大学のフィリップ・コーンスタムと、P・H・ポスであった。ランゲフェルトはギムナジウムの学生であった一五二五年にコーンスタムの主宰する合唱団の一員として彼と出会っていたが、当時物理学の教授であったコーンスタムは、第一次大戦前後から教育に強い関心を持ち、やがて物理学をやめて哲学、教育学、実験心理学を研究し、アムステルダム大学に教員養成課程を設立した異色の碩学であった。ポスはフッサールとリッケルトのもとで学んだ哲学と古典諸学の教授であったが、ランゲフェルトは彼のすすめで当時ハイデッガーやヨナス・コーンのいたフライブルク大学に行き、また、ハンブルク大学でカッシーラーから哲学を学んだ。当時のオランダの大学には、まだ心理学の講座がなかったので、彼は同時にハンブ

ルクでウィリアム・シュテルンについて心理学を研究し、更にライプチヒ大学に移ってテオドル・リットから教育学を学んだが、特にリットとは、終生堅い師弟愛に結ばれることになった。

この間、ランゲフェルトの両親は、息子の外国留学に対して十分な資金の援助ができなかったので、ランゲフェルトは自ら働いて学資を得なければならなかったが、その時の病院助手としての経験と神経生理学者のゴールドシュタインとの出会いが、その後の彼の人間の発達研究における身体の意義と、教育と医学の協働の必要性を強く意識させることになった。

教育学で自活するためと、教育学は単なる一般的な理論や実験からではなく、実際の教育経験から生れた思考の中で正しく捻りあるものが得られるはずだという信念から、彼は一九三一年に大卒を出ると直ぐにギムナジウムの教師となった。以来、一九三九年までの八年間教鞭をとることになったが、この間に詩の会を通じて出会ったティチア・バックカーと結婚し、また中学生の「言語と思考」の発達研究によって一九三二年に学位を得た。彼は教師になると直ぐに、私的な教育相談を開始したが、これは困難に際会している個々の子どもの援助と研究が教育学の重要な義務であると考えたことと、一九二〇年代にアメリカからヨーロッパに入ってきた科学主義的な教育相談の立場に満足できなかったからで

あった。彼はまた、国語と哲学の教師としての経験から、言語教育に関する教科書を書き、学級構造の心理学的研究を行い、そのかわり、アムステルダム大学で発達心理学を教え、一九三七年に同大学の私講師となった。

その後、ランゲフェルトは一九三九年にユトレヒト大学の一般教育学及び発達心理学の準教授となり、一九四六年に正教授となったが、彼が就任と共にユトレヒト大学に独力で開設した教育学研究所は、今日では中等教員養成、中等以外の学校教育学、臨床教育学、障害者教育、社会教育、一般理論的教育学、個別教育方法学、教育史、教育心理学、成人教育、大学外の諸機関との研究所の十一部門、一五〇名の所員と一五〇〇名の学生を擁する研究所に発展し、オランダにおける教育研究の中心となった。この研究所の特徴は、そこでの研究が教育の基本的な事実から出発したものであり、人間が直接経験している「生活世界」を重視するものであること、理論の形成は常に実践的に有効な、成長しつつある人間の助成に貢献し得るものであることがめざされ、従って各部門がそれぞれ固有の教育実践と深く結合していることであった。

ランゲフェルトは一九七二年にユトレヒト大学を退官したが、この間に「国際教育研究推進協会」(International Association for

the Advancement of Educational Research)「国際教育評論」(International Review of Education)、「ヨーロッパ教育学年報」(Paedagogica Europaea)の共同設立者、「ブクタ・ブシコロギカ」(Acta Psychologica)等の編者として第二次大戦後の西欧の教育学界を先導し、また、フランスやジャマイカなどの社会的に疎外され差別されている少数グループの文化的教育的に遺棄された子どもたちの教育にも尽力した。

彼はまた、「理論的教育学提要」(Beknopte theoretische paedagogiek 1945; Einführung in die Pädagogik 1951)「子どもの人間的的研究」(Studien zur Anthropologie des Kindes 1956)「子どもの信仰」(Kind en religie 1956; Das Kind und der Glaube 1957)「子どもの道程としての学校」(Die Schule als weg des Kindes 1956; Scholen maken mensen 1967)「教育学と現実」(Erziehungskunde und Wirklichkeit 1971)の如き著作を通じて、教育学に現象学的方法と人間学的視点をとり入れた研究を発達させた人として知られている。彼は更に、「子どもの発達を周囲のおとなとの出会いと協働のもとで行われる子どもの創造的な自己と世界の発見の歷程であると考え、子どもの診断やテストに当っては、診断しテストする者の存在自体が子どもに対して形成的に影響せざるをえないという事情を顧慮して、心理学者不在の心理テストを批判し、絵画

法による子どもの発達診断と治療をかねた「コロンプス・テス  
4」(Der Columbus-Methode zur Analyse der Entwicklung des  
Kindes zum Erwachsenen 1969)を考察し、子どもの人間学的研  
究と臨床教育学の開拓に貢献した(Wenn Kinder sorgen machen  
1977)。

## II

ランゲフェルトにとって、教育とは何よりもわれわれが日常経  
験することのできる「人間的な生の最も基本的な事実」であっ  
た。人間はこれまでも子どもを生み、育て、若者を訓練してきた  
し、現に今もそうしている。人間は誰でも最初は子どもとして生  
れ、まわりの人間の助けを受けて徐々に発達して成長した人間、  
つまりおとなになったのである。しかるに、従来の哲学的な人間  
学が問題にしてきた「人間」は、この「子ども」と「発達」とい  
う視点を全く欠落した抽象的な人間一般であったし、子どもの発  
達を研究しようとした児童心理学や発達心理学は、この過程を全  
く「自然な過程」と考えて、一般的法則的な人間の「生理」や  
「心理」に還元しようとすることに急であった。だが、実際に子  
どもを育てたり教育したことのある者の経験からすれば、子ども  
の発達は子どもとおとなの協力のなかではじめて生起するところ

の、それぞれの子どもの「生活状況」と深く連関した、どの子ど  
もにも「独自の過程」である。ランゲフェルトの思想と研究の特  
徴は、この教育者の日常的な直接経験を軽視するのではなく、ま  
さにこの経験を出発点として、人間と教育の問題を学問的に究明  
しようとした「教育的な」人間学であり、「経験的な」教育学で  
ある点にあると言えるであろう。

ところで、人間が誰でも最初は子どもであるということは、わ  
れわれに子どもを人間の本質的な存在形式として理解すること、  
子どもの在り方を通じてわれわれの人間の本質理解を問い直すこ  
と、換言すれば「子どもの人間学的研究」を要請する。その際、  
さし当って明瞭なことは、子どもが「全く無力で頼りない」存在  
として生れてくることである。従って、子どもは自分を助成して  
くれるおとなの存在を絶対的な前提条件として必要とする人間で  
あるといつてよい。しかし、人間は他の動物と違って予め確定し  
たいかなる本能ももたないから、おとなが子どもを助けたり教え  
たりすることは、おとな自身がそれを自分の「課題」あるいは  
「責任」として引き受けなければ起り得ない。子どもからみた人  
間は、この意味で、ランゲフェルトによれば二重に本質的に「教  
育されなければならない動物」(animal educandum)なのである。  
最初からおとなによる助力を前提として生れてくる子どもは、

それ故、普通に養育されている場合は、いつも周囲の人や物に対して「開かれた」態度、無邪気な「信頼」をもって生きている。

子どもはこのため、周りから極めて影響され易く、また自分から進んで身近な人物を模倣し、自己同一化しようとする。ランゲフェルトは、子どもはまず「基本的な安全」が保障され、「行動の手本」が存在し、自ら身体を使って「活動する機会」があるとき、外に向って積極的に行動し、そのつど自己の可能と限界を「経験」することを通して、徐々に新たな自己と世界の像を発見し、形成してゆくことができるのであって、発達とはこうした「より偉大な存在」をめざす子どもの創造的な自己発見のための「探険」の歷程だと考えたのである。従って、子どもの発達の理解は、単に外から子どもの行動を測定したり分類したりするのではなく、子どもが現に生きている世界に立入って、彼がそこで何から離れて何に向おうとしているのかを、子どもと共に発見しようとするのが大切であるが、このような姿勢は既に教育的なものであると言わなければならない。ランゲフェルトは、まず子どもの発達の客観的科学的な把握が教育の理論と実践に先行すべきであるという当時の学界の支配的見解とは逆に、子どもを初めから教育され形成されたものとして、しかしそれなりに創造し自己形成しつつある主体として、子どもと出会うとする教育的な視

点が、却って子どもの正しい理解を可能にするという立場から、一方では教育学的な発達心理学の樹立を試みると共に、他方では子どもの人間学的考察を軸として、広く諸科学の成果を綜合し、批判的に教育と教育学の中に統合しようとした。ランゲフェルト自身は殆ど「教育人間学」という言葉を使わなかったにもかかわらず、彼が第二次大戦後にドイツに発達した教育人間学の先駆者に教えられるのは、このためである。

子どもが本質的におとなに依存した人間であるとすれば、子どもはおとなとの日常的な交渉の中で絶えずおとなから影響され、おとなは子どもの発達を限定しているといつてよく、その限り、おとなの世代は好むと好まざるとにかかわらず子どもの教育に事実的な責任があると言わなければならない。しかし、ランゲフェルトはこの日常的な交渉の決定的な意義を認めながらも、交渉を「教育に先立つもの」として教育と区別し、交渉に際しておとながその子どもに対する自分の教育的な課題と責任を自覚した時、交渉は教育に変わるのであって、そのような教育者としての自覚と実行を助けるのが教育学の使命であると考えた。

それ故、われわれがわれわれの生活の中で事実的に教育と出会うのは、特定の影響、即ち子どもを発達させ、子どもが自分で自分の生活課題を達成してゆくことができるようにすることを目的

としたおとなと子どもの交りにおいてであつて、ランゲフェルトの場合、「教育」とは子どもを自立した人間、おとなへと成長させることを自明の目的とした、その時をもって終了する助成過程を意味したのである。彼は人間の形成が歴史的社会的文化的な広範な生の連関に根ざした複雑な過程であることに注意しつつも、無制限な教育概念の拡張による教育科学の混迷を斥けることによつて、伝統的な教育学 (Pädagogik) をおとならしさの実現をめざした「規範的実践的な子ども人間学」として再構成しようとしたのである。従つて、おとな自身の不足を補うための成人教育や生涯教育は彼の教育学の枠外となるが、しかし教育学の問題は学校や家庭に限られるのではなく、人間生活全般が絶えず子どもという人間との関連において、教育学の内容となるのである。

教育が子どもの成人をめざす援助である以上、教育は常におとなの世代の生活形式や価値観を子どもに伝達し、子どもをそれに同化させるといふ課題をもつ。従つて、教育学はおとなの世代が何を望ましいおとなの像と考えるか、いかなる生活を人間にふさわしい価値あるものと考えるかという、おとなたちの人生観、世界観と関わりざるをえない。しかし、ランゲフェルトは、こうした理想的な人間の像や生活形式の決定は、哲学や政治や宗教、芸術の立場からも可能であつて教育学固有の課題ではないと考え

る。教育学に独自の課題は、むしろ人々がさまざまな立場から人間にふさわしい価値あるものと考えたことを、更に子どもという人間に適しているか、子どもにふさわしいものを圧迫しないか否かという視点から選択し、補足するところにある。何故なら、子どもはいつまでも子どもではなく、必ずおとなになるべきだし、子どもはいつまでも十分に実現することなしに完全なおとなになることはできないし、教育者の基本的な倫理は、子どもの人間的尊厳が犯されないよう子どもの立場を「代理」し、子どもとおとなの生活を良心的に「仲介」するところにあると考えられるからである。

勿論、子どもの立場を代理するといつても、子どもはおとなに対して子どもであるところの、おとなに依存した存在であるから、歴史的具体的な子どものイメージはその時々のおとなのイメージに呼応して変り得るのであるが、しかし、全く無力な、教育を必要とする動物として生れるという子どもの基本的な存在形式には、変りがない。従つて、われわれがこの無力な子どもの存在を肯定し、教育の事実的な必要性を認めるならば、われわれは子どもという人間存在と、教育という特殊な人間関係を可能ならしめるような人間の全体的な見方と生活の条件とは何かを反省し、その見方と条件にてらして、われわれに向つて提起される様々な

要求と、その要求の背後にある人間観・世界観を批判的に取捨選択しなければならぬ。ランゲフェルトは、このためにはわれわれが少くとも人間を本質的に「社会的」な、しかし「個別な差異のある」存在として、また単に受動的な機械的に行動するのではなく自らの在り方を反省し選択できる自由をもつという意味で「道徳的」に等価な、「人格的」存在と考えなければならず、人間が価値的な違いを認識し価値の実現を志向することが可能であることを認めなければならないという。何故なら、教育関係は子どもよりもよき発達を希うおとなと、そのおとなを信頼し、自らより偉大になろうと意欲する子どもの出会いから生れる「自発的な援助と服従」の関係であり、そのような出会いと関係が可能となるためには、上の人間学的前提が不可欠であるからである。

発達しつつある人間は、自分を被護してくれると共に、自分に未知の世界を開示し、自分をより偉大な存在へと解放してくれるような「人間のモデル」を求めているが、そうした親和的であると同時に解放的に働く力を「権威」と呼ぶならば、「教育関係」は本質的に権威関係であり、被教育者から権威者と認められた者のみが、「教育者」であることができる。その際、子どもの最初の自然な権威者、教育者は「両親」であり、学童にとっては「教師」であるが、両親や教師は単に権威を装うのではなく、実

際に権威を獲得しなければならない。ランゲフェルトは権威と自由を対立的にではなく、権威が子どもの自由を創ると考え、発達しつつある人間は、権威ある「人物」から価値ある「行動」に、更にはその行動を価値ならしめている「規範」に服従し、自己同一化することによって道徳的社会的に自立してゆくと考える。そして、より偉大になろうとして自分の権威者を求める遍歴の果てに、若者が無力で寄るべないのは子どもだけではなく、人間存在そのものの本質的な境位であることに気づき、もはや頼るものがなく、究極的な答がわからないような時でも、人はやはり決断しなければならず、その結果を自分に引き受けなければならないことを知った時、その人間は完全に自立したのであり、同時に責任をもって実社会に参加する用意ができた、即ち「成人した」のであって、その時から今度は彼自身が年少者から見れば頼もしい人間のモデルに、即ち権威ある者になると考えるのである。

従って、子どもの発達と教育の目的である人間の自立性、成人性は、社会や文化の違いによって内容的に差異があるにしても、ランゲフェルトは少くとも三つの基本的な特徴をもつと考える。その第一は「責任性」である。おとなは自分自身の行為の結果を引き受けるという意味で、また共同生活を営む上で仲間と仕事を分担し合うという意味で、更に子どもや病人や老人のような弱い

者の代理となるという意味で、それぞれ責任を引き受けることができなければならない。それというのも、もしおとなの世代がこれらの責任をとらうとしなくなれば、あらゆる人間的な生活は崩壊してしまうからである。しかし、おとながこの責任を引き受けることができるためには、おとなはもはや自分が他人の重荷になることなく、それどころか他人を援けることができるだけの実力、知識技能を身につけていなければならない。従って、おとならしさの第二の特徴は「有能性」である。しかし、おとなは同時に人はいかに努力したところで完全に全ての責任を引き受けることはできず、人の能力には限界があることを知らなければならず、それ故にこそ進んで互いに援け合い、信頼することができなければならない。独善でない共通の認識、「良識」をもたなければならぬ。その意味で、おとならしさの第三の特徴は積極的な「助力への意欲」であり、「信頼性」である。おとなの世代がこのような特性をもっている時、この世代は確かに人類の存続と文化の発展という人間の課題の継承に貢献することができるのである。

しかしながら、この課題がなぜ継承されねばならぬのかという問いには、合理的な解答はない。この課題を拒否し、子どもをもとうとしないことにも、それなりの理由がつくからである。ランゲフェルトは物事の意味を合理的に問うのは「理性的な動物」で

ある人間固有の能力であるが、事物の意味は決して完全に合理的に説明し尽すことはできないし、単に理性的であるだけでは人間であるためには不十分だと考える。われわれも、われわれの子どもも、自ら願ってこの世に生れてきたわけではない。従って、人はなぜ存在し、何のために生きるのかという問いに対する明確な答がなければ、われわれの生は全くの偶然と不条理の無明に沈まざるをえない。それにもかかわらず、われわれが成長して現に理性的に考えるものとなることができたのは、われわれの出生を喜び、われわれの教育を己が責任として引き受けるという非合理的な選択と献身をした人々がいたからである。換言すれば、そのままだは何ものでもない子どもに対する両親や教育者の献身的な世話の中にある「無私的な愛」こそ、実は人間生活に意味と価値とを付与するあらゆる創造的活動の根源であり、人間的な生の、究極の意味であって、この愛に基づく教育が、何故自分は生れたのかという問いへの絶対的な回答だというのである。

ランゲフェルトにとって、人間の人間である所以は、単に理性的存在であることではない。理性をも超え得る自己超越の可能性、合理的に考えれば無意味と思われるものにも敢て献身できるところにある。そして、このような献身によって無から新たな価値を創り出す力が愛であり、この献身的な愛に生き得るが故に人



間は尊厳なのである。従つて眞の人間の成長はただ独立することができることではなく、進んで他者のために奉仕することができるようになることである。人が子どもをもち、親となる、ということとは、その意味で決して瑣末なことではなく、人間の尊厳と深く関る選択であり、人間の成長の証しである。ランゲフェルトが専門科学的な立場から直接教育に指令しようとするような専門主義的な態度を排し、常に両親の側に立つて教育しつつある人間を支援し鼓舞しようとしたのは、教育行為自体が既に、特定の人間の本質理解の表現であり、両親の中には人生の根本法則が現にはたしていることを確信していたからであつた。

一方、教育学を教育経験に基づく教育的状況の開明から出発させようとしたランゲフェルトの立場は、自ら教育学と現象学の接近をもたらすことになつたが、しかし彼は、現象学を現象学的哲学としてではなく現象学的方法として、フッサールが「生活世界」と呼んだものの領域に限つてとり入れたのであつた。それというのも、教育学は形成的な意図をもつた本質的に実用的な科学であつて、純粹な本質直観のみをこととする書齋の思弁にはとどまることのできないものだからである。

人間は、ランゲフェルトにとっては、有限な一回限りの人生を生きる本質的に独自の存在であるから、彼はまた、人間を客観的

な対象としてさまざまな部分に解体し、人間の生を機械的な過程に還元してしまふような非人間的な科学と、その科学に基づく人間の操縦を厳しく批判せざるをえなかつた。人間の教育は、予め決められた目標に向つて人間を「条件づけ」することではない。教育はそれぞれの人間にその者独自のよさを気づかせ、自ら価値を選択し、価値を実現してゆくことができるように助けることであり、われわれはそのために一方では子どもや若者の正当な冒険と自己主張を認めると共に、それにふさわしい責任感と有能さを身につけるよう、絶えず彼らに要求し激励しなければならぬ。従つて成長した者とまだ十分に成長していない者とは、互いに排斥し合うのではなく協力し合うことが必要であるが、そのような協力をつくり出すためには、われわれはまた、互いの相違を尊重し、物ごとの量よりも質に注目することと、課題に即して誠実に、臆せず、しかし謙虚に「直面」し合うことを学ばなければならぬ。この点、「学校」は今日全ての子どもが必ず通らねばならぬ道程となつたが、それ故にこそランゲフェルトにとっては、われわれの学校がそこで子どもが公共の世界を知り、他人と共にある存在として自己自身を積極的に経験し、発見することができるような、眞に人間的な人間をつくることができる「子どもの道程」となっているか否かが問題であつたのである。(京都大学)