

## 文献

1. Langeveld, M.J. (1983) *The Stillness of the Secret Place, Phenomenology + Pedagogy, 1*, No.1, CA: University of Alberta.
2. フェルメール, E.A.A. (1986) 浜口順子訳 子どもの遊び (7) 幼児の教育85-11 フレーベル館 pp.30-38
3. Langeveld, M.J. (1955) *Bevrijding door beeldcommunicatie, Ned. Tschr. v. d. Psychologie*. NL.
4. フッサール, E. (1974) 細谷恒夫・木田元訳 ヨーロッパ諸学の危機と超越的現象学 中央公論社
5. Beekman, T., Mulderij, K. (1974) *Beleving en ervaring*, NL: Boom Meppel.
6. Manen, M van (1978-1979) , *An Experiment in Educational Theorizing: The Utrecht School, Interchange*, 10-1 , NL.
7. Schenk, F.B. (1980) *De Utrechtse School* , NL: Utrecht University (Unpublished)
8. Spiegelberg, H. (1978) *The Phenomenological Movement*, 2, NL: Martinus Nijhoff.
9. Vermeer, E.A.A. (1955) *Spel en spelpedagogische problemen*, NL: Bijveld.
10. 津守真 (1995) 私に現象学的教育学を教えてくれた人：エディット・フェルメール 幼児の教育96-2 フレーベル館 pp.30-34
11. Lubbers, R. (1966) *Voortgang en nieuw begin in de opvoeding*, NL: Van Gorcum.
12. Langeveld, M.J. (1969) *The Columbus*, NL: Karger.
13. Langeveld, M.J. (1979) *Beknopte theoretische pedagogiek*, NL: Wolters-Noordhoff.
14. 和田修二 (1982) 子どもの人間学 第一法規出版
15. Imelman, J.D. (red.) (1983) *Filosofie van opvoeding en onderwijs*, NL: Wolters-Noordhoff.
16. Langeveld, M.J. (1966) *Elk kind is eer één*, NL: Intro.
17. ランゲフェルト, M.J. (1974) 岡田渥美・和田修二訳 教育と人間の省察 玉川大学出版部
18. Lubbers, R. (1985) *Opvoeden tussen gisteren en morgen*, NL: Dekker & van de Vegt.

*opvoeding*は動詞 *opvoeden* の派生形であり、『①食物を与えること、②特に道德的、精神的、社会的形成に適応しつつ、支援し (*onderhouden*) 育成させる (*grootbrengen*) こと、③道德的または精神的発達』(Van Daleオランダ語辞典) という意味をもつ。つまり子どもが心身共に社会適応的な存在へと発達していくのを(大人が)助ける行為をさす。日本語でこの概念を一言で言い当てるのは意外に難しい。養育、育児、保育、子育て等考えられるがそれぞれ独特のニュアンスがあり、*opvoeding*のもつ生物学的、精神的、道德的、社会的局面のうちどれかが不足してしまうようだ。

ところで日本語の「教育」は、上から知識や技術を授けるという教授(注入)の意味合いが濃く、中でも学校における知育を中心に使われることが多い。したがって家庭教育、道德教育などの複合語で*opvoeding*的内容の一面について語ろうとする場合でも、子どもを単なる受動的な存在に仕立てて、どう教えたらいいのかという一方通行的な技術論に陥りやすい。

知識や技術を伝達し覚えさせると側面はたしかに「教育」にあるが、オランダ語ではこれを*onderwijs*といい、日常生活の中で厳密に*opvoeding*とは区別して使われている。因みに英語のeducationは日本語の「教育」と同様に、主に*onderwijs*の意味で使われており、ランゲフェルトは*opvoeding*概念が「教育」論の盲点になり易いことを指摘している。

臨床的教育学の「臨床性」—子どもひとりひとりを尊重しながら発達上の問題に援助の手を差し伸べ、子どもの自由を見守りつつ大人は価値を呈示し、子どもはその価値を判断し実現していく—は*opvoeding*の本質に一致している。第2次大戦後に着手されたユトレヒト大学における「臨床的教育学」の研究は、この意味でまさしく「*opvoeding*についての学問」に向かってまっすぐ方向を見定めていた。それは従来の教育学への警鐘としての意味も大きかったといえるだろう。我が国の教育学研究の将来にとって、教育の臨床性(*opvoeding*としての教育)という視点は、教育概念を再構成する上で一つのヒントになるに違いない。

(注1) 本文中のイタリック体の単語はオランダ語表記である。

(注2) *personalism*は普通「人格主義」と訳されるが、ここでは文字通り、人間(子ども)ひとりひとりをpersonとして尊重する態度として用い、適当な訳語が見つからないので英語のままとした。

\* この論文は日蘭学会誌第11巻第1号(1986年10月、pp1-16)所収の「子どもの生活世界と教育学 — ユトレヒト学派臨床的教育学の意義に関する一考察 —」を一部修正して再掲したものである。

子どもの環境や文化的社会的状況に即して臨床的援助を行うことは、教育上必要であるという以上に、教育的行為そのものである。

### 《子どもを理解すること》

子どもひとりひとりを独自の人格として受け容れることは、同時にその子どもを理解しようとする努力と切り離すことができない。子どもを理解するには、ある問題の原因を究明しそれを除去しようとする単なる治療的姿勢とは異なる、全人格的な関わりが要請される。

ルネが手を使えなく（使おうとしなく）なった直接的原因を追究しても、それだけでは彼が再び能動的に生きようとするための援助にはならなかっただろう。ルネ少年の生きている実存の状況を共に生きようとし全人格的に理解しようとしながら、活路がルネ自身によって開けていったのである。教育者としての大人はここで常識や理論などの先入見的な知識から一時自分を解放し、目の前の切実な具体的な状況の中に生きてみて、子どもの生活世界から真に主体的な理解を試みなくてはならない。そしてそのためには、「真摯な自己批判」と「積極果敢な自己更新」とが大人側の必須条件として求められている<sup>17</sup>。

## IV. 用語的問題 ―結びにかえて―

臨床的教育学があくまでも教育学的見地を基礎に子どもを見つめようとしており、医学的な意味での治療（矯正）をめざしているのではないことを論じた。それではなぜ臨床的（*klinisch*）、治療（*therapie*）などの医学用語を使用するのかという問題がある。これについては臨床的教育学研究者たちの間で共通の問題意識になっているが、「教育学的な意味で」という条件つきでほとんど慣用されているのが現状である。その中でランゲフェルトはいくつかの用語に関する提言を行っている。たとえば*therapie*のかわりにギリシャ語の*anagogie*という語を使うことを提案している<sup>18</sup>。これは「行きつ戻りつしながらどこかへ人を導く」という語源的意味をもつ。教育者としての大人と子どもとが共にありながら、一方的な権威を上から押し付けるのではなく、子どもの自由をも尊重しながらある方向へすすんでいこうとする「臨床的」過程を示しているといえよう。

次に教育学という用語だが、オランダ語の*pedagogiek*（教育学）はVan Daleオランダ語辞典によれば“*leer van de opvoeding, opvoedkunde*”つまり*opvoeding, opvoedkunde*についての学問とある。一方、日本語で教育学というと「教育学についての学問」であるのは一目瞭然である。ところでここで注意しなければならないのは、日本語の「教育」は慣用的には必ずしも*opvoeding*を意味せず、むしろオランダ語の*onderwijs*に近いということだ。

再び他人の安全を保障する人間になるための前提条件なのであった。こうしてルネはLとの共同的な活動が続ける中で、自分の身体に関する経験を築き直し、正常化させていった。学校の教師や同級生との関係も徐々に回復をみた。後年ルネは精密な手仕事を要する眼鏡の技師となり、ハープ奏者の女性と結婚した。ルネはLにこう言った。「でも、私が好きなのは手だけではないのです。私は彼女を、彼女自身を愛しているのです。」<sup>16</sup>

### 《子どもひとりひとり》

臨床的教育学において子どもと援助者としての大人は、クライアントーセラピストという二項対立の関係を越えて、相互が自らの全人格を投入して作りあげる教育的状況の中で、課題を共有し、理解し、克服していこうとする。子どもの抱えている問題は「治す」べき異常な部分なのではない。問題を担った子どもとしての実存様式が十全なる意味を体現している、とみなすところから始まるのだ。したがって臨床的教育学は、子どもに問題行動があるかないかにかかわらず、一般的に教育者としての立場にある大人（親、先生を問わず）がひとりひとりの子どもをその人として尊重し理解していくために貢献すべき研究領域なのである。

### 《援助する教育》

臨床医学とは基礎医学と対照的に、実地に（床に伏している；clinicos）患者を診断・治療していくための医学の一領域である。医師は患者の具体的な困難に対して、専門性を生かしてその特定の患者に最も適当だと思われる処置をほどこし、患者が再び自立的に生きられるようにする。

2人の人間がいるとそこには、両者の関係を介するファクターとして、政治的關係、労使関係、血縁関係など様々なものが単一的でなく複雑に組み合わさって見出される。医師－病人に代表される臨床的關係もその一つであり、知識や経験、技術などを介して一方が他方に個別的な援助を与えるという、ある基本的な人間関係を象徴している。その意味で、ランゲフェルトの周辺で展開されはじめた臨床的教育学は、教育という複合的な人間関係の中でも特に、大人が子どもの発達を援助するという、より基本的な局面に光を当てたものと考えることができる。しかし医学と教育とを同列化して語るには限界があり、教育の「臨床性」の意味に増幅が起こるのは避けられない。それがつまり、価値と人格の交わりに関する問題である。

心身の病気や不具合を治療するという意味あいでは「臨床」を捉えたと、臨床教育は、子どもひとりひとりから離れ、遅れや異常性、不適応性などの視点からそれらを是正することを目的としたものへ向かうだろう。しかし、ランゲフェルトらの臨床教育学においては、正常とか適応的などの概念がそもそものような価値基準に則っているかが問題となる。こうした問いをもつことが教育における臨床的關係において基本となる。クライアントである子どもひとりひとりの世界を理解し、ひいては

ず、子ども性を尊重した援助的教育なのである。

### Ⅲ．「臨床的」教育学 ―援助する教育―

#### (1) ランゲフェルト教育学の展開

ランゲフェルトの教育学理論は継承される過程で、一方においてその理論枠組の体系化に重点をおく理論的教育学 (*theoretische pedagogiek*) と、他方において子どもの具体的な状況の記述を基礎に実践と理論化の統合をめざす臨床的教育学 (*klinische pedagogiek*) との2つの流れに分岐するようになった。J.D.イーメルマンImelmanとJ.リスペンズRispensはランゲフェルトの現象学者としての二面性を指摘し、教育現象の本質構造に関心を寄せる客観的、古典的現象学者である一方、子どもの生活世界から子どもを理解しようとする主観的な「理解する」現象学者でもあるという<sup>15</sup>。そしてこの後者の面こそランゲフェルト教育学の特徴を躍如たらしめ、前者とのバランスを保ちながら理論の硬直化を防ぎ得ていた。ランゲフェルトという人物の中には理論的教育学者と臨床的教育学者とが矛盾なく一体化していたということにもなろう。

彼の理論的教育学の流れは主にドイツ語圏と北米に広がり、各々特色ある発展を見ているのに対して、臨床的教育学の波及はユトレヒト大学とその影響の強いライデン大学の臨床・特殊教育学科等、オランダ国内にとどまっている。

#### (2) 教育学と「臨床性」

ある子どものケースを紹介する。これはランゲフェルトが会った多くの子どもたちの中でも特に悲劇的な一例といえるが、この話を契機に「臨床性」の特徴について考えていきたい。

第二次大戦中少年ルネ（当時10歳）はインドネシアの日本軍強制収容所で、見張り人の貯えていた食料を病気の自分のために盗んできてくれた父親が、見つかってその罰として自分の目の前で両手を切り落とされるのを見なければならなかった。父を亡くしたルネは一人オランダに帰国した。母親は「事件」について父親の友人から伝え聞いたが、ルネの口からは一切その話題は出なかった。ほとんど口をきかず、身体からは生気が抜けたかのごとくであり、「手」は必要の時以外一切使おうとしなかった。ルネが13歳の時ランゲフェルト（L.）は母親に、なるべく手でする仕事をルネに手伝わせるように助言した。一方ルネは半年程かけてやっと少しずつ心が打ち解けるようになった。L.はよくルネをボート漕ぎに誘って出かけた。オールをルネの手に握らせ、その上からL.がその手を包んだ。『コロンブス・テスト』の絵について思ったことを語り合ったり、時には暴力場面と解釈される絵についても話ができるようになった。L.はルネに受動的に庇護されている感じを与えることが必要だと母親に伝えた。それがルネ自身、能動的に

は子ども（人間）という存在を「教育されなければならない動物」animal-educandumとして捉えた<sup>13</sup>。

# 《personalism》<sup>注2</sup>

ランゲフェルトの研究は、教育の本質的構造を論じる硬質な面と、JanやCathleenなど名前のあるpersonとしての子どもが登場し記述される軟質な面とをもち、この両面がそれぞれ縦糸と横糸のように織り合わされると、ランゲフェルト教育学の全体的な図柄が浮かび上がるような構造になっている。

「子どもの個性を尊重する教育」とは今や、使い古された言い回しであるので、わかりきったことのように考えがちだが、その内実は意外と教育現場（家庭、学校など）に反映されにくい。個性を尊重するとは実際どういうことなのか — これをランゲフェルトはその軟質な研究面から独特の切り口であざやかに描き出し、論理を超越した方法で読む人の感性に印象づける。

フィリップ・アリエスがかつて『〈子供〉の誕生』で、西欧社会は近代になってはじめて、大人とは違う存在としての保護・教育されるべき「子ども」を発見したと言ったが、ランゲフェルトは教育学の中にはじめてpersonとして（individualではなく）の子どもを発見したといえるかもしれない。（ランゲフェルトのpersonalismには、彼が師事したPh. コーンスタムKohnstammの影響が大きいと言われる。）個々人それぞれの個性があることを単に傍観者的にみとめるのにはとどまらず、子どもひとりひとりの個性を十全なるものとして尊重しつつ、その子どもの発達する状況に当事者として参加し援助していこうとする。つまり理論それ自体の中に、理論を現実には照らして省察するように促す構造が組み込まれている。そこに教育学者としての責任性が問われ続けることになるともいえるのである。

# 《教育における価値》

教育には大人から子どもへ、生活様式や道徳などの「価値」を伝える側面がある。理想的人間像や世界観などは決して教育学特有のテーマではないが、教育的状況の中では、大人がそれを子どもに適当かどうかを取捨選択することを避けられない点に教育的特徴がある<sup>14</sup>。しかしこの前提条件として、人間の個別性をみとめ、子どもの側にも価値を判断し自分のものとして実現する自由を承認することが求められている。この態度は「大人性」が成熟することによって到達されているはずの価値観なのである。

したがってランゲフェルトの教育学には、あるべき「大人らしさ（大人性）」というのが教育の根本的価値として貫かれており、つまりそのような大人になっていくプロセスに教育の使命が介在しているとみることができ、規範性を帯びた教育観があることは明らかである。そしてその教育とはもとより注入的な教育ではあり得



が援助していく関係を、精神分析学派やロジャーズ学派等の心理療法と同様「遊戯療法」と名付けてランゲフェルトらも開発したが、その理論的基礎にある教育学的コンテクストはやはり独自のものであるといわなければならない。R.ルバース Lubbersもボイテンデイクの下で学び、遊戯療法研究を行ったが、彼は特にイメージコミュニケーションによる援助的教育の理論化に力を注いだ<sup>11</sup>。またランゲフェルト他、フェルメール、ルバースをはじめとする若手研究者が治療的遊びの一手法として考案した『コロブス・テスト』も一種の投影的テストとして広く普及し、英語圏にも知られる同研究所の重要な成果の一つとして特筆される<sup>12</sup>。

### 《批判》

50年代のアメリカのスキナーらによる行動主義心理学が欧米はじめ世界的な席卷をみせ、ユトレヒト学派の研究は「主観的」、「非科学的」という批判を受けた。また60年代後半には、ランゲフェルト等ユトレヒト学派の重鎮的教授たちはスチューデントパワーの非難材料にもなった。ボイテンデイクやランゲフェルトなどは学識の広さと人間の洞察の深さにおいて傑出していたとはいえ、古典的權威的なタイプの学者であったことは否めない。その中の1人であったファン・デン・ベルクは「議論のレベルが高すぎて学生から遊離していた部分もある」と冷静に回想している<sup>7</sup>。1972年ランゲフェルトが退官して以来、研究所内の研究傾向の分化は著しい。

## II. ランゲフェルトの教育理論の特徴

### 《animal-educandum》

「教育」における重要なファクターである「子ども」は従来抽象的な人間（大人）像の陰にかくれたり、生物・生理学的レベルから幼体として語られたりしてきた。これに対しランゲフェルトは子ども－大人の関係性を介した、子どもの本質的な存在様式を解明しようとする。したがってその裏側には「大人」の存在様式への問いも同時に含まれている。

動物的本能に乏しい人間は自分を庇護、援助してくれる存在を絶対的に必要とする（無力でよるべない）状態で生まれてくる。一方大人になれば、自分のことは自分であることができるし、さらには他人をも助けられるだけの知識や技能をもち、他人との共同性の下に自己の責任をとることでもある。そしてこれらのことを基本的に支えているのは、他者と共存しようとする意志、および他者・社会を信頼することのできる精神的姿勢である。つまり大人であることとは、「責任性 responsibility」、「有能性 competence」、「信頼性 reliability」の3点に集約される。このような大人とよるべない存在として生まれてくる子どもとの関係性の下に、彼

心理学者であり、『女性』、『人間と動物』（共に邦訳あり）等数多くの著作、論文を残した。フローニンゲン大学教授を経て1946年より11年間ユトレヒト大学心理学研究所所長を務めた。現象学的方法を基礎とした心理学的人間学を構築しようとしていたとみられ<sup>8</sup>、直接的に教育学に関する論文を残さなかったものの、たとえば「子どもの微笑」『人間の行動・運動の一般理論』などは子どもの行動理解に重要な示唆を与え、『人間と動物の遊び』は後述する教育学研究所の遊戯観察への直接的な契機となった。人間の行動を生物学・生理学的に観察する方法と、その行動の起こる具体的な状況から行動の意味を開示していく手法はボイテンディクの研究に一貫している。ランゲフェルトの教育学は、このボイテンディクの人間学的視点に大きく影響されている。

### 《教育学研究所の研究》

ランゲフェルトは1946年ユトレヒト大学に正教授として赴任し、その後四半世紀間はオランダの代表的な教育学者となる。研究所は彼の強い指導力の下、教育の基本的な事実から出発した実践性の高い教育学理論の構築をめざして多くの共同研究者たちと共に歩みはじめた。1947年フェルメールの発案で研究所内にプレイルームを設け、心の問題を抱えた子どもの治療的遊戯実習が始められた。学生に、直接子どもと共に遊び、子どもの行動を見守り援助する実践的体験をさせることがその目的の一つだった。このような指導プログラムは教育学徒の指導法として先駆的な意義もあった。この参加実習と並行して観察も行われた。観察室から一方視窓(one-way screen)を通してプレイルームで遊ぶ子どもに気付かれないように観察する方法は今ではよく知られているが、当時はランゲフェルトの発案でのぞき窓に斜めに板を打ちつけ、その隙間から観察していたという。いくら観察者側の部屋を暗くしても、その窓を不審がった子どもが暗がりの中の観察者を見つけてしまうという失敗談もあったようだ。

遊戯観察はそれ以前からユトレヒト大学付属病院の精神科で行われていたというが、医学的な見地からは、遊戯は子どもの異常を発見するための診断上の手段として利用されていた。これに対し、教育学研究所では遊び自体の意味、遊びを創造する状況と子どもの精神発達との関係、そして遊びを通して子どもの十全な発達を可能にするために大人はどのような援助ができるのか、など遊びの教育学的可能性を追究することを基本的な問題意識にしていた。フェルメールはこの点において理論的考察を深め、1955年『遊びと遊び教育学的問題』で博士号を取得した<sup>9</sup>。その理論は主にオランダ、ドイツに広がりを見せ、日本の津守真はフェルメールを通して現象学的保育研究の道を拓いた<sup>10</sup>。

遊びを通して子どもが自らの内面的な葛藤を克服していけるように大人（治療者）



の薄い抽象的な概念を羅列することによって、生きた実践に関わるべき教育学が机上の絵空事になってしまうことに対する警告をここに見ることができる。

『教育 (opvoeding) とは何かという問題は、ざっくりばらんな日常のありふれた経験 (huis-, tuin- en keukenervaring 家や庭や台所での経験) に基礎づけられた概念によって語られる必要がある』<sup>5</sup>とランゲフェルトは言う。この「秘密の場所」のような考察は、手近にある自分の子ども時代の経験をもとに、各自が教育的現象を血の通った問題として考えはじめるための手がかりとなるだろう。それは一般的に教育という人間の営みに関わっている人々にとっては無論そうであるし、教育学という学問領域においても重大な意義をもつ問題提起だった。

## I. ユトレヒト学派と教育学

### 《ユトレヒト大学教育学研究所》

1950年代になりユトレヒト大学心理学科を中心に人間行動を現象学的に記述する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が形成された<sup>6</sup>。当時アメリカ実証主義の影響で、自然的世界の観察と同じく人間の行動も経験的公共的にみとめられる事実のみを客観的価値のあるものとし、主観的体験や推量などは一切排除する方法が浸透してきた。ユトレヒト学派の問題意識は常にこの「人間不在の」精神科学への危機感に根ざしていた。思想的にはフランス実存主義の波の只中にあり、学派の招待でユトレヒト大学においてサルトルが講義を行ったこともある<sup>7</sup>。心理学、精神医学、生物学、教育学、哲学等の専門研究者が、人間性の精神科学への回復、定着、発展をめざして著作を共同執筆し、さらには国際的（独、仏、北米など）な連携を広げていった点で、ユトレヒト学派を一つの運動として位置づけることができよう。当時ユトレヒト大学にはまだ教育学科がなく、後に教育学の分野で活躍するようになった研究者の多くは心理学の学位を取得していた。ランゲフェルトは1946年に教育学研究所 (Het Pedagogische Instituut) を創設するが、その後増設された臨床的教育学実習センターと共に「教育学科」として心理学から独立するのは1963年だった。ユトレヒト学派の主なメンバーとしてはランゲフェルトの他に、犯罪・産業心理学研究所（1949年）所長のD.J.ファン・レネップVan Lennep、N.ベーツBeets、J.リンスホーテンLinshoten、E.A.A.フェルメールVermeer（1908-1996）、N.F.ファン・デル・ゼイデVan der Zeyde、B.J.カウヴェルKouwer、J.H.デイクハイスDijkhuisなど、また精神医学の方面ではH.C.リュムケRümke、J.H.ファン・デン・ベルクVan den Bergの名を挙げることができる。しかし学派の中で最も影響力をもっていた中心的人物とはF.J.J.ボイテンデイクBuytendijk（1887-1974）である。彼は国際的にも著名な医学・生物学・

れてしまうが、だからこそ「安全な」隠れ場所の体験。オランダの教育学者ランゲフェルト M.J. Langeveld (1905-1989) は、この「秘密の場所」の人間発達の意味を現象学的に解明する。

ランゲフェルトによるとこの体験は、自己という「内」の世界と外的世界とを認識上分化させながら人格 (personality) を形成していく、人間の精神発達のプロセスと深く関係している。子どもは発達初期には、まわりの世界と自己とを未分化な、馴れ親しんだ一体として体験しているが、3 歳頃になると、自己と周囲の世界とを対立する二者として知覚するようになる。自分以外の人たちと共有している外的世界はすでに歴史的社会的な意味を帯びているので、子どもはそれに対してしばしば軋轢を体験せざるを得ない。たとえば空想にふけりながら宇宙ロケットの操縦士よろしく、テレビのスイッチを手当たり次第にいじくりまわせば、母親に制止されるのは必至である。テレビの受像機がもつ公共的な意味を前にして、子どもは自分の私的な意味付与 (ロケット操縦台のようなテレビ) が対立していることを思い知らされるだろう<sup>2</sup>。

ランゲフェルトはこれら二種類の対立的な意味付与を、共同の意味付与 (*gratuite zingeving*<sup>註1</sup>) と私的意味付与 (*personale zingeving*) と名付けて区別したが、子どもがこの両者間の相克を通して新たに意味付与を敢行し、共同の現実の主体的に対処できるようになっていくことが発達上の課題となる<sup>3</sup>。この観点に立つと、「秘密の場所」とは子どもにとって、外的世界と内なる世界との融合地点として実存的な形式と感覚性とが与えられている空間であるということが出来る。不可解な大人たちの世界からの避難所として、子どもはカーテンの裏に片時身を置いて、再び飛び立つための心の糧にしているとも考えられよう。したがって「お仕置」などで特別な場所に一人置いてきぼりにされる場合とは状況の意味を全く異にしている。「秘密の場所」は子ども自らの選択の下で体験されない限り、安全かつ平和なものではない。そしてそこは子どもが自己としての人格を形成していく場であり続ける。したがってその場所を大人が見守ってやり、少なくとも無闇に禁止したりなどしないのが教育学的に大切であるとランゲフェルトは言う。

以上の「秘密の場所」をめぐる考察は、子どもの日常的なありふれた世界を看過せず、むしろその軽視されやすい「あたり前」の事象に意味を見出そうとする態度から生まれた。フッサールの後期現象学は『「無記名」のままにとどまっている主観的現象の領域』<sup>4</sup>としての生活世界を解明することこそ哲学を普遍学たらしめるに必須の使命であるとしているが、子どもという存在、ひいては教育という現象について常識や先入観 (固定的な理論も含めて) で見えなくなっている生活世界のレベルから記述する方法がランゲフェルト教育学の一大特徴となっている。リアリティ

## 子どもの生活世界の現象学的探究 — ユトレヒト学派臨床的教育学の意義に関する一考察 —

浜口 順子\*

Phenomenological Research in The Child's Life-world  
— An Approach to the Meaning of Clinical Pedagogy in the Utrecht School —

Junko HAMAGUCHI

The research through phenomenological description of human behavior was mainly developed at Utrecht University in the Netherlands during the 1950's and ever since, this group of researchers has been called the "Utrecht School".

M.J.Langeveld, one of the group's most influential members, worked on an unique theorization, which pursues the meaning of education through the child's life world. His theory has also been succeeded and developed by his co-researchers as "clinical pedagogy". Clinical pedagogy is a particular field of educational research, where one can find practical insight into the substance of "care and education (opvoeding, in Dutch)", and is raising questions among contemporary pedagogists and practitioners.

### 序 子どもの生活世界への招待

『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、今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のだ。その秘密の王国に踏み込んでしまえば、それまでの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。』<sup>1</sup>

子どもの身体を包み込んでしまうような厚いカーテンに馴染みのない日本式家屋も多いだろうが、これを読んだときに、その異文化性よりはむしろ、自分もかつて共通の感覚を味わったことがあることに思いあたるだろう。カーテンのうしろ側でなくても、押入れの中や洋服ダンスの奥深く、あるいはテーブルの下かもしれない。子どもはそこで平和なる「孤独」にひたっている。一步そこから踏み出したり、あるいは母親に用事を言いつけられたりすれば忽ち共同的な現実の世界に引きもどさ

---

\* (はまぐち じゅんこ) お茶の水女子大学