

「子どもという人間」への理解 (1)

—— トン・ベークマンの現象学的教育学 ——

児童学科 村井尚子

抄録：本稿では、教師の専門性の基礎を子どもという人間の理解に位置づける。ここでの子どもを理解することとは、生活世界において子どもによって生きられている意味を理解することを指す。そこで、子どもの生活世界を理解するための方法として、ユトレヒト学派の継承者の一人であるトン・ベークマンの「参与的経験」の方法について、「子どもの風景への参入という経験」として捉える視点から考察を行う。この視点をを用いることによって、ベークマンの現象学的な子ども理解が教育的タクト豊かな行為へとつながることを明らかにしたい。

キーワード：現象学的教育学 参与的経験 ユトレヒト学派 子ども理解 教師の専門性

はじめに

教師は専門的な職業であるか。教師の専門性はいかなるところに見出し得るのか。このことは、教師教育に携わる我々にとって避けては通れない問いであろう。和田は、教育を「望ましいよい人間の在り方に向かって子どもが発達するように援助すること」とであると規定する。ところが、教育が上述のようなものであるとすれば、何が望ましい人間の在り方であり、よい生活であるかということ、教育の専門家と目されている教師ではなくとも、両親や政治家、宗教家、芸術家や経済学者たちもそれなりに解釈と主張をもつことができるとも言える。確かに、我々大人はみな教育されることによって現在あるところのものになっているのであり、その意味では全ての大人が教育を経験したという意味で、教育について何かしらの「解釈」と「主張」を持ち得るとも言って良いであろう。

しかし、和田によれば、上記の人たち、特に両

親が「自分の理想的な人間像に基づいて教育に対して発言し、関与する権利」を持つにもかかわらず、教師が教育の専門家として特別の処遇を受けるのは、「教師が両親や他のおとなたちよりも、教育を受ける人間、即ち『子ども』のことをよく知っているはずだと期待されている」故であるとし、そこに教師の専門性があるとするのである。哲学や政治や経済や芸術を専門としている人たちといったおとなが、成人の世界からみて理想としていることを子どもの成長の目標とし、子どもに働きかけるのに対し、教師や教育学者には、子どもという人間の本質的な在り方への理解を通して、子どもの立場から、おとなの働きかけをチェックし直してることが求められる。この意味において、和田は、教師の専門性の核心を「子どもという人間」の理解に置くのである⁽¹⁾。

さて、それでは、子どもという人間はいかにして理解され得る、あるいは、いかにして理解されなければならないのであろうか。和田は、子どもを単なる対象、「物」としてではなく、「人間と

(1) 和田修二『教育する勇氣』玉川大学出版部、1995年、54-56頁。

して」、部分的にではなく「全体」として、理解したいという思いを込めて「子どもの人間学」(Anthropologie des Kindes)の必要性を強調する。この子どもの人間学においては、「子どもや子どもをめぐる事態を、子どもが志向し経験している意味に即して理解しようとする⁽²⁾」ことが一義的に重要である。すなわち、子どもの理解とは、子どもについてそれぞれの研究分野の観点から部分的に捉えることなく、子どもを全体的に、その生きている意味の世界を理解することを意味するのである。

そして、子どもが生き、様々に経験をしているその意味を理解するには、子どもの生活世界(Lebenswelt)において、子どもが経験している「事象そのものへ」(zu den Sachen selbst)と帰ることが求められる。

そこで、本稿では、教師の専門性を「子どもという人間」への理解という文脈において規定し、さらに、「子どもという人間」への現象学的な理解を深めることによって、教師の専門性が高まっていくという点を論証することを目的とする。その際、ユトレヒト学派において現象学的教育学を提唱したランゲフェルド(M. J. Langeveld, 1905-1989)の後継者であり、実践的な研究方法の構築に力を注いだトン・ベークマン(A. J. Beekman,

1929-)の業績に光を当てる。

ユトレヒト学派の教育学についてのわが国での先行研究は、まずもって、その代表的人物であるランゲフェルドについてのものが傑出している⁽³⁾。が、本稿で取り上げるユトレヒト学派の第二世代、トン・ベークマンに関しては、管見の限り、山崎の「教育学と現象学との対話」に止まるものと思われる⁽⁴⁾。第二世代についての海外での先行研究には、ベークマンの弟子であるムルデライやブレーカーの「オランダの教育学における質的研究の始まり⁽⁵⁾」、カナダに渡りユトレヒト学派の方法論を継承しつつ、独自の現象学的教育学を展開しているマックス・ヴァン＝マーネンの「教育の理論家の試み—ユトレヒト学派⁽⁶⁾」、およびヴァン＝マーネンとユトレヒト大学の教育学教授レーベリングの共著「オランダとフランドースにおける現象学⁽⁷⁾」などがある。本稿では、これらの先行研究を参考にしながら、ベークマンの方法論による子どもの生活世界の理解の可能性を検討する。その際、参与の経験を「子どもの風景への参入」という先行研究では取り上げられていない視点からその方法論的長所を明らかにすることを目指すものである。

まず、経験的—分析的な教育学研究とは違った方向性を目指すベークマンの現象学的教育学の特

(2) 和田修二『子どもの人間学』第一法規, 1982年, 107~108頁。

(3) 和田修二の上記の2冊などのほかにも、氏家重信『教育学の人間学の諸相—その多様性と統一性』風間書房, 1999年, 荒井聡史「苦悩と解放—M. J. ランゲフェルドの『人格』概念についての試論」『応答する教育哲学』ナカニシヤ出版, 2003年所収, 260~279頁などがある。

(4) 山崎高哉「教育学と現象学との対話—その軌跡と展望—」『教育的日常の再構築』玉川大学出版部, 1996年, 228~253頁。ユトレヒト学派の教育学については浜口順子「子供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」『日蘭学会会誌』第11巻第1号, 1986年がある。

(5) Hans Bleeker, Bas Levering, and Karel Mulderij, Introduction: on The Beginning of Qualitative Research in Pedagogy in the Netherlands, in: *Phenomenology and Pedagogy*, Vol. 4(3), 1986, pp. 3-13.

(6) Max van Manen, An Experiment in Educational Theorizing: The Utrecht School, in: *Interchange*, Vol. 10, No. 1, 1978-1979, pp. 48-66.

(7) Bas Levering and Max van Manen, Phenomenology in the Netherlands and Flanders, in Anna-Teresa Tymieniecka (ed.) *Phenomenology World-Wide: Foundations-Expanding Dynamics-Life-Engagements: A Guide for Research and Study (Analecta Husserliana)*, Kluwer Academic Press., 2003, pp. 274-285.

質を明らかにするために、生活世界についてのフッサールの所論を検討する。そして、フッサールの影響を受けたユトレヒト学派の現象学を継承したベークマンの実践的な教育学への志向において、子どもの解放へのレリヴァンスが最重視される点を明らかにし、子どもの解放のための子ども理解には経験的・分析的な研究方法とは異なったアプローチとしての現象学的方法が求められるということを考察する。さらに、その研究方法において重要な位置を占める「参与的経験」の手続きを子どもの風景への参入という経験としての視点から捉え、「参与的経験」において得られる子どもの生活世界への洞察が子どもへの深い理解を導き、教師の専門性を高めることを明らかにすることを目的とする⁽⁸⁾。

1. 生活世界における子どもとの対話

1-1. 生活世界の忘却と還帰

フッサール(E. Husserl, 1859-1938)は、近代科学の成立以降、科学的認識が提示する世界像と人間が具体的な関心をもって行なう生活実践——野家によって「知」(Wissen)と「生」(Leben)との分裂とも言い換えられている——とに抜きがたい分裂が生まれたことに強い危機感を抱き、『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』(*Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*)を著した⁽⁹⁾。

近代以降、自然科学は、方法的に理念化する作業を行なうことによって、それがそもそも生まれてきた根源である「生活世界」、その目的が結びついているに違いない生活世界との結びつきを忘却してしまい、生活世界に「いわゆる客観的科学の真理というぴったり合った理念の衣を合わせて着せ」てしまった。この理念の衣は、シンボルの衣、シンボリック、数学的理論の衣とも呼びかえられているが、それは、科学者と教養人にとっては、「客観的に現実的で真の」自然として、生活世界の代理をし、それを覆いかくすようなすべてのものを包含している。しかも、この理念の衣は、「一つの方法にすぎないものを真の存在だとわれわれに思い込ませる」働きをしているのである⁽¹⁰⁾。

フッサールはさらに、自然科学に関してだけでなく、精神的世界に関する学問においても「客観性」という理念が近代の実証科学全体、「一般的な用語でいえば『科学』という語義」を支配しているという問題提起を行なう。これらの実証科学が前提としている「客観的」で、「真の」世界とは、実のところ理論的・論理的構築物にすぎず、原理的には決して知覚できない、また原理的にその固有の自体存在について経験できないものの世界である⁽¹¹⁾。

「われわれすべてが、その中で育てられてきた数千年の伝統があるからといって、客観的科学という伝統的な概念を、学一般の概念ととりちがえたりしてはならない⁽¹²⁾」。このように、フッサー

(8) 筆者は、以下の論文において「参与的経験」の概念についての考察を行ったが、本稿は、「参与的経験」を上述のようにさらに深い視点から捉えなおすことを目論んでいる。村井尚子「新ユトレヒト学派における現象学的教育学の一考察—『参与的経験』の概念を中心に—」『関西教育学会紀要』第22号、1998年、21～25頁。

(9) 野家伸也「現象学の近代科学批判—『危機』を中心として—」新田義弘編『フッサールを学ぶ人のために』世界思想社、2000年、90～91頁参照。

実際のところ、『危機』はフッサールが生前最後に発表した論文「ヨーロッパの人間性の危機における哲学」およびその未刊の続稿を編集者ビーメルがまとめたものである。

(10) E. フッサール著、細谷恒夫・木田元訳『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』中央公論社、1974年、71～73頁。

(11) 同上、178-189頁。

(12) 同上、174頁。

ルは「客観的真理」という理念に基づく実証科学は学問の一つの方法にすぎず、それを究極的に基礎づけている「学以前の生活世界の『単に主観的—相対的な』直観」をまず真理の領域として措定することを強く主張する。この「主観的—相対的な」ものは、近代の科学的思考においては「克服」されねばならないとされているが、実は、生活世界的に主観的なものこそ「すべての点においてまさしく現実に経験しうる」のであり、生活世界こそが「根源的な明証性の領域」なのである⁽¹³⁾。

われわれは近代の実証科学によって忘却されたこの生活世界をこそ、その学的探究の対象とせねばならない。なぜなら、生活世界の問題は普遍的で独自の大きな意義をもつものであり、客観的に真の世界であるとか、客観的—論理に従う学問の問題は、フッサールによれば、「二次的で、より特殊な関心からする問題」にすぎないからなのである⁽¹⁴⁾。

こうして、フッサールは現象学的還元によって「事象それ自体へ」と帰ることを企図する。こうして、後期フッサールによって主題化された生活世界への還帰は、1950年代にオランダユトレヒト大学に結集した現象学者達に引き継がれた。

1-2. ユトレヒト学派の現象学的志向

ユトレヒト学派では、人間の精神的・哲学的・宗教的な「パーソナルな」層に接近するためには、生活世界における人間の諸経験についての現象学的なアプローチのみが接近可能であるとされた。そして、ボイテンディク (F. J. J. Buytendijk) やヴァン・デン・ベルグ (van den Berg) らを中心として現象学的分析によって人間の実存状況を明らかにすることから始められる現象学的心理学

研究が行なわれた⁽¹⁵⁾。

中でも、ユトレヒト大学教育学研究所を設立したランゲフェルドは、日常的に教育が成立している状況を現象学的に吟味することこそが教育学研究の唯一の方法であるとする。「教育が原初的には、われわれにとって前・理論的に明証な、経験的世界の部分を構成している一つの関係であり、作用と反作用からできていること、従って教育への唯一の直接的なアプローチは、この世界に入り込み、そこで展開される日常的な経験を吟味することにあるということ、更にいうならばわれわれがこれからわれわれの研究対象と結びつくことを知っているところの、あのおとなと子供の基本的関係の考察を試みることになるということである⁽¹⁶⁾」と。

ランゲフェルドの現象学的教育学は、まさに生活世界という視点において教育を捉えることの必要性を強調するものであるが、それは、オランダのみならず、ドイツの教育学研究に大きな影響を及ぼした。しかしながら、時間の経過と共に、オランダにおけるユトレヒト学派の現象学（とりわけ現象学的心理学）の影響は衰退の道を進むことになる。

1-3. 子どもの解放へのレリヴァンス

1950年代に隆盛を極めたユトレヒト学派は、オランダにおいても台頭してきた経験科学的教育学の波に押され、その影響力が弱体化するに至ってきた。初期のユトレヒト学派を代表する現象学者の一人であるリンスホーテン (J. Linschoten) は、アメリカを訪問して以降、最も急進的な現象学への反論者となり、また、ド・グロート (A. de Groot) も著書『メソドロギー』を著して、社会

(13) 同上、179頁。

(14) 同上、186頁。

(15) ユトレヒト学派の現象学については(6)の山崎論文、浜口論文のほかに、以下の拙論を参照されたい。村井尚子「ユトレヒト学派の現象学—現象学的心理学から現象学的教育学へ」『応答する教育哲学』同上、432~449頁。

(16) ランゲフェルド著、和田修二監訳『教育の理論と現実—教育科学の位置と反省』未来社、1972年、146頁。

科学を経験科学へと転換しようとの目論見を行っていた。このような状況の中、敢然とユトレヒト学派の現象学の擁護に立ち上がったのがランゲフェルドの後継者ベークマンであると言われている。彼は、高校教師を経てユトレヒト大学で教育学と臨床心理学を学び、1965年にユトレヒト学派の教育学部のスタッフとなった。ランゲフェルド、ポイテンディク、リンスホーテンといった現象学者たちとともに研究を行ってきたベークマンは、「ユトレヒト学派は1950年代後半にその影響が枯渇してしまった歴史的現象である」との描写が行われた際、「ユトレヒト学派は死んだ！ユトレヒト学派の長い生命！」といった研究プロジェクトを組織し、ユトレヒト学派がいまだ健在であることを示そうとした。

また、ベークマンとバイルは、ナイメーヘンの教育者であり、後に経験的－分析的教育学を擁護することになるブルストと論争を行った。そして、1967年に「社会科学の使命とその方法論」という論文を著している⁽¹⁷⁾。

社会科学としての教育学において彼がその使命として同定するのは、「子どもの解放のためのレリヴァンス」である⁽¹⁸⁾。博士論文の題名「援助に満ちた洞察－社会計画科学としての教育学」(Dienstbaar inzicht, opvoedingswetenschap als sociale planwetenschap)がその志向性を強く物語っている。彼はランゲフェルドの伝統を継承し、教育学の理論はまずもって援助に満ちたものでな

ければならないと主張する。そして、それが援助に満ちたものである唯一の方法は、普遍性に専心することにおいてではなく、生活へのレリヴァンスにおいてである⁽¹⁹⁾。ここで言われる「援助」とは、子どもの解放に向けての援助である。我々は、「個々の人々の人生の意味がいかようになっていくか、いかように育っていくかをアプリアリに述べることは決してできない」し、さらに、「個々の人生の意味を他者に押しつけ、強要することは不可能であるし、また、許されないことである」。これに同意したときにのみ存在し得る原則に基づいて行なわれる援助なのである⁽²⁰⁾。つまり、「子どもの解放のためのレリヴァンス」は、子どもを解放へとむけて援助することを志向するという意味でレリヴァント（「関心を引きつけるもの」「注意を呼び起こすもの」「必要なもの」）なのであり、しかも、その志向に基づいた社会計画が行なわれ得ること、つまり、「社会的なアクションを主題とする科学⁽²¹⁾」としての教育学が彼の目指すところなのである。

1-4. 経験的－分析的な教育学研究への批判

この志向に基づき、彼は当時教育学研究の大勢を占めつつあったパラダイムとしての経験的－分析的な教育学研究を批判対象とする。論文「子どもとの対話としての人間科学」の中で、次のような点に関してその問題性を指摘する。

まずは、技術的な手段として使用される科学へ

(17) Bleeker, Levering, and Mulderij, pp. 3-4.

(18) ここで「子どもの解放」と呼ばれるのはランゲフェルドが次のように述べている事態のことを指すと言ってよいだろう。「子どもを教育する人たちの側からも、子どもが多かれ少なかれ独立するように手助けを始める・・・これが解放（エマシペーション）の過程であります」。子どもは、自らが何になるかをおとなによって決められる存在ではない。むしろ、子どもは自ら何者かであろうとしている存在であり、それを手助けするのが大人としての役割であり責任である。これをランゲフェルドは「解放の原理」と呼ぶ。M. J. ランゲフェルド著、岡田渥美・和田修二監訳『教育と人間の省察』玉川大学出版部、1974年、41～42頁参照。

(19) Bleeker, Levering and Mulderij, p. 4.

(20) Ibid., p. 5.

(21) Ibid., p. 4. レリヴァンスについては、アルフレッド・シュッツ著、リチャード・M・ゼイナー編那須壽・浜日出夫・今井千恵・入江正勝訳『生活世界の構成－レリヴァンスの現象学』マルジュ社、1996年、22頁参照。

の批判である。自然科学においては自然を制御する手段であるが、社会科学において、コントロールの対象は人間となる。そして、社会科学の範疇に入れられる教育学においても、人々がコントロールの対象となる。ここで、ベークマンはリーディングのプログラムと、そのプログラムを評価するためのテストを例に挙げる。「望ましい結果が達成されたということを確保するためにそのテストの効果が測定されるということがあり得る。その場合、このプログラムは、力の弱い人々子どもや入院患者や障がいをもった人々をコントロールする手段として使われる」こともあり得る⁽²²⁾。あるプログラムの有用性を評価するためにテストを行うのが本来の目的であるはずが、そのプログラムが有用であることを示すことが最初から意図されてテストが作られるという操作は否定できない側面である。その際、子どもや障がいをもった人々が操作対象となり得ることは、わが国で今年実施された学力調査において、障がいをもった子どものデータが意図的に排除されるといった事態が起こったことから分かる。彼がここで批判しているのは、このような操作主義であるとする。

さらに、このテストにおいてリーディングの点数が高かった場合、その学校のシステムが学習環境としてより効果的であるという推測がなされる。しかし、これは「奇妙で現実から遊離した結論を生じさせる結果となる」。なぜなら、我々の経験する日常の現実が「この貧弱なモデルという小さな次元」に適合させられてしまうことを意味しているからである⁽²³⁾。

ここでベークマンが想定しているリーディングのモデルがどのようなものであるのかを検証することは筆者の力不足から困難であるが、我々の日

常的な生活における経験（多様な意味が相互に関連しあっている経験）の豊穡さが一つのモデルに還元されてしまうことへの危惧であると言えよう。

コールバーグの道德発達表に関しても同様に批判される。「我々は、子どもの実際の倫理的なディレンマを理解しようと意図するよりもむしろ、・・・道德発達表だけを見ている。・・・現実の人間がプログラムに依存した存在者（program-dependent entities）になってしまう」というのである。人間がプログラムに依存することは一種の人間疎外を意味すると言ってよいであろう。

また、彼は、被験者と研究者との力関係にも言及している。「選択を強いられた」インタビューにおいて、「我々が大切だと思うこと、我々のモデルや理論に適合することだけが問われる」。これをベークマンは「上から強要されたアプローチ」と呼ぶ。さらに、データの攪乱を防ぐために研究者の意図（仮説）を被験者に知らせないでおくことによって「我々は被験者の品位に侮辱の色を表している⁽²⁴⁾」。研究者の意図（仮説）を被験者に示してしまった場合、被験者の回答がその意図に左右されることは問題であり、手続き上やむを得ないこととも言えるが、ベークマンは、そこでは被験者の尊厳が無視されているとして鋭く批判するのである。

このように、経験的・分析的な研究方法における操作主義や還元主義的性質、人間疎外、被験者の尊厳の無視などに関して厳しい口調で批判を行った後、ベークマンは科学を「対話」(dialogue)として位置づける。彼は、エルヴィン・シュトラウス (E. Straus) から聞いた次のような例を挙げて社会科学が貯蔵室に整理保存される在庫品ではなく、人々の間に自由に生じた関係性であると

(22) A. J. Beekman, Human Science as a Dialogue with Children, in: *Phenomenology and Pedagogy*, Vol. 1(1), 1983, pp. 36-38.

(23) Ibid.

(24) Ibid.

いう論点を説明する。夕食に10人の客を招待したある教授が、2人の予定外の来客に当惑し、準備しておいた食事の量について心配したが、その同じ教授が、20人を対象に講演を行なう予定でいたとき、40人の聴衆がいたとしても、戸惑うことはなく、むしろその反応のよさに満足を感じるという逸話である。さらに、社会科学は遠い過去に始まり、伝統の歴史が深くしみこんだ対話でもある。我々は、研究者として、過去との対話に参入し、さらに、研究者同士の対話を行なう。この意味で、科学は、研究者仲間や学生、関心をもつ一般の人々や読者といった聴衆のために話し、書くという人々の間の動的な関係である⁽²⁵⁾。

この隠喩的な意味合いで用いられた「対話」という語は、彼の教育学研究の方法論の議論において、具体的な「子どもとの対話」へと展開されていく。子どもとの対話は、上述したような「選択を強いられた」質問によって、仮説に適合したような回答を子どもから引き出そうとするのではなく、「大人と子どもとの間の対話の中に本来ある様々な可能性を、より注意深く、『配慮して』分析する」ことを意図している。そこで、子どもと対等な立場で対話を始めるために、彼らは、「被験者の日常生活や関心に参加することから始め⁽²⁶⁾」ようとし、子どもの生活世界へと足を踏み入れることを選択するのである。

3. 参与的経験—子どもの風景への参入

3-1. 参与的経験と参与観察

ユトレヒト学派の伝統を受け継ぎながらも、彼

は子どもと対話し、子どもの生活世界へと足を踏み入れるために新しい研究方法と教育方法を採用する。彼は1974年から1986年に退官するまで、ユトレヒト大学の講座で「現象学の遂行」(doing phenomenology)という授業を行なっている。「ベークマンの現象学のコースに出席することは、真に現象学を遂行することを含意した⁽²⁷⁾」と後継者達が語るように、彼は研究者も学生もがみな「現象学を実際に遂行する」ことを意図し、現象学の民主化(democratization of phenomenology)⁽²⁸⁾を目指していた。それが「参与的経験」(teilnehmende Erfahrung/participant experience)と呼ばれるものであり、この方法論を共有する研究者達とともに、ベークマンは「新しい」ユトレヒト学派を提唱する⁽²⁹⁾。

「新しい」ユトレヒト学派において行なわれる「参与的経験」とは、子どもと対話し、子どもを理解するために、子どもの風景へ参入する研究方法を指す。この方法は、人類学や社会学の分野で行なわれてきており、ベークマンが「参与的経験」を提唱した1980年代はじめに心理学研究にも取り入れられた「参与観察法」を基盤としているのは間違いない。しかしながら、ベークマンはあえて参与「観察」(teilnehmende “Beobachtung”/participant “observation”)ではなく、参与的「経験」という語を用いる。「参与的経験」という名称には、評価が含まれている。とりわけ、他の経験の構想と比較した場合のこのような経験の方法論的な長所に対する根本的な信念が含まれている。この根本的信念と結びついているのは、『生活世界』(Lebenswelt)に基礎をおいた個々の経験に

(25) Ibid., pp. 36-37.

(26) Ibid., p. 38.

(27) Bleeker, Levering and Mulderij, p. 3.

(28) 「新ユトレヒト学派における現象学的記述の民主化の試み—テーマ的分析の方法を中心に—」『関西教育学会紀要第24号』2000年、36-40頁参照。

(29) A. J. Beekman, Welt der kinder, nur eine Spielwelt? In: H. Danner/W. Lippitz (Hrsg.): *Beschreiben-Verstehen-Handeln*, 1984a, S. 79.

関する洞察である⁽³⁰⁾」。

それでは、ここで言われている「方法論的長所」とはいかなるものを指しているであろうか。

まずは、子どもの観察を行ってきたユトレヒト学派の伝統への批判がある。ユトレヒト大学教育研究所では、1947年にフェルメールの発案で研究所内に遊戯室を設け、子どもの側からは観察者側の姿が見えない一方視窓(one-way screen)を手作りで備え付けて子どもの観察を行っていたという⁽³¹⁾。これに対して、それは、「いわゆる客観的観察者」による「客観的観察」であり、そこで行なわれた研究はスコアをコード化したものではあっても、子どもによって生きられた「経験の意味」は失われている、とベークマンは批判する。「例えば、もしあなたが本当に公園の『中に』いたなら、あなたは女の子達が自転車の周りを行ったり来たりしているのを見ただろう。何もしていなかった？それとも、うちとけていた？実際に外に出て子どもと相互にかかわりあってみるまで、どうしてそれを知ることができようか⁽³²⁾」と。

このように、彼にとって重要なのは、観察によって得られた「客観的」なデータではなく、あくまでも子どもによって生きられている経験の意味なのである。

もちろん、研究者自らが研究対象の中に入り込むことによって、「客観的観察」とは異なった意味での観察を行なおうとする参与観察法においても、その研究者の参与の仕方が問われてきている。

完全な参加者、観察者としての参加者、そして完全な観察者のいかなる役割に自らをおくかによる⁽³³⁾。これらの議論との整合性をみると、ベークマンが「役割」(Rolle)ではなく「立ち位置」(Situation⁽³⁴⁾)を問題とすると述べていることに着目する必要がある。「研究者は、「風景」(Landschaft)(我々：ベークマンらの研究グループ(引用者注)の例では保育園)における彼の「立ち位置」を入念に選択しなければならない」。社会学研究で問題となる「役割」という術語を用いないのは、行為を期待されたり模範とされたりするような明らかな「構え」(Set)をそれほどは求められないからである。「我々の例においては、我々は管理者や教師や子ども達から受け容れられるように努力した。我々はあまりにも目立ったり『脅威』になったりしないように行動した」。

また、それぞれの研究者は個別の方法で、彼「独自の現存の様式」(eigenen Stil der Anwesenheit)をもつ。それによって、この研究方法が多様なやり方によって良くも悪くもなり得るということをも意味する。「現存」はまた、「積極的に関与する」ことをも意味する。研究者は、そこにかかわっているのではなく、「ともに作っている」のである⁽³⁵⁾。

しかしながら、この表明自体は、参与観察を行なう研究者であれば、誰もが行なうものとも言える。むしろ、ベークマンの独自性はここで「風景」という語を用いることにあろう。前の表現に引き

(30) A.J.Beekman, Hand in Hand mit Sasha: Über Glümwürmchen, Grandma Millie und andere Raumgeschichten. Anhang: teilnehmende Erfahrung; in W. Lippitz/K. Meyer-Drawe (Hg.): *Kind und Welt*, Königstein/Ts., 1984b, S. 17.

(31) 浜口順子, 6 頁。

(32) Beekman, 1983, p. 39.

(33) ノーマン・K・デンジン, イヴォンナ・S・リンカン編, 平山満義監訳『質的研究ハンドブック 3 巻—質的研究資料の収集と解釈』北大路書房, 2006 年, 73 頁。

(34) Situation はユトレヒト学派の実存的現象学の立場においては、「状況」という意味合いで使用されることが多い語である (Cf. Max van Manen, 1978-1979, p. 54.) が, ここでは, 風景の中の研究者の位置づけを研究者自らが選び取るという意味で, 「立ち位置」という語を使用した。

(35) Beekman, 1984b, S. 18.

続き、「人は、全く当然であるかのように『風景』を通過せねばならない⁽³⁶⁾」とも述べられている。

ところで、「風景」というメタファーがここで使用される意味はいかなるものであろうか。坂部は、「風景」という概念のもつ現象学的な意義について、次のように述べる。「〈風景〉を〈風景〉として見立て、志向的に意味づけ、あるいは切り取ることは、当然、それを見るあるいは生きる側の個人的ないし共同的な主観の選択的関与あるいは構成をまわって始めて可能になる⁽³⁷⁾」と。すなわち、「風景」は、客観的なかたちでそこに存在するものとしてはあり得ず、いつもすでに、個人のあるいは共同の主観性によって構成されたものでしかないのである。この「風景」に参入することとしての参与的経験は、言い換えるならば、ある子どもにおいて主観的に選択的関与されたあるいは構成された風景、あるいは、子どもと研究者の共同的な主観において選択的関与あるいは構成された風景へと、研究者が足を踏み入れることを意味している。

また、イーファー・トゥアンは、『空間の経験—身体から都市へ』のなかで、「風景画」には、方向性と特別の視点が存在すると述べる。この方向性と特別の視点は空間を歴史的なものに変える。「地図は非歴史的であるが、風景画は歴史的である。地図に注がれる視点のすべては平行をなしていて無限へと延びていくので、地図は神が見た世界に等しいといえる。・・・それに対して風景画は、様々な視線が集中する一点、すなわち焦点を中心にして、そのまわりに事物を構成するので、人間が世界を見るときの見方により近いのである」。風景画は、ある一点の固定された視点を前提とし、しかもその視点には時間性＝歴史性がすでに含まれているのである。「われわれは田舎の風景を見

ると、ほとんど無意識に、その風景をつくっているいろいろな要素を遠い地平線の彼方へ消えていく一本の道のまわりに配置してしまう。そしてそれと同時に、自分がその道を歩いているところを想像する。一点に収斂していくその道は、地平のかなたを指す矢のように見えるのであるが、その地平の彼方こそが、われわれの目的地であり未来なのである⁽³⁸⁾」。

ここで「風景」という語を「子どもの風景」と置き換えるならば、そこには視点のトポスとしての子どものあり、その子どもの主観をかたちづくってきている歴史性が前提される。さらに、子どもの見渡す風景の彼方（パースペクティブ）にはその子どもに固有の未来が想定される。

上述のような時間性・歴史性に加えて、ベークマン自身は「子どもの世界の個人的—社会的なトポグラフィー」を主題とし、そこにエスノグラフィーと彼の現象学研究との差異を際立たせようと試みる。エスノグラフィーが主題にするのは、文化的あるいはサブカルチャー的意味である。「お集まり」の場所や午前10時30分という時間を例に挙げるならば、エスノグラフィーにおいては、それらが教師にとっていかに重要な社会的意味を持つか、というように文化的な意味の分類学、目録作りが目的とされているとベークマンは同定する。これに対して、現象学では、大人が考える自分達の世界が、子どもの観点とどれだけ根本的に異なっているかという点が問題になる。教師にとっては、2階は地下室で続いている（大きい子どもと小さい子どもとの）緊張から逃れる場所であるが、子どもにとっては、2階は、「どこにもない国」、大人たちがそこへと姿を消してしまう場所として社会的に経験されているのであると。

これに対して、個人的なトポグラフィーへの着

(36) Ebd., S. 19.

(37) 坂部恵『現象学事典』弘文堂、1994年、402頁。

(38) イーファー・トゥアン著、山本浩訳『空間の経験—身体から都市へ』ちくま学芸文庫、1993年、217～218頁。

目は、子どもの個人的なそしてプライベートな世界に対する注意深い配慮である。内気な子どもであるウェンディは、「お集まり」の場所では、パーティションとベークマンの身体の間にあるつい立の陰に座って、彼の注意を懸命に引こうとする。彼女にとっては、月曜日の「お集まり」は、その「安全な場所」に座ること、そしてベークマンに励ましてもらうことで少しでも勇気をもって「彼と話をすること」を意味しているのである⁽³⁹⁾。

「子どもの風景」という語によって示されるように、ベークマンらが「参与的経験」において参入していくのは、単なる空間ではなく、あるいは単なる集団でもない、子どもというあるひとつの基点を前提とした場所、時間性と社会的・個人的パースペクティブを備えた場所として捉えることができるのではないだろうか。

ところでこの「子どもの風景」に参入するという経験は、研究者にとっていかなる意味をもち得るのであろうか。そのことを明らかにするために、「経験」と言う語のもつ受動的・受苦的含意について考察を行いたい。

フッサールは、後期の著作『経験と判断』において、端的な経験と基礎づけられた経験とを区別すべきであるとしている。前者は、主題的・客観的な「判断」を可能にしている基盤としての「経験」野を指し、「前述定的（受動的）経験」野あるいは「生活世界」とも言い換えられる。「なにかが有益だとか、うつくしいとか、おそろしいとか、ものすごいとか、魅力的だとか、その他さまざまなあたえられかたが可能となるには、それがなんらかのかたちで感性的にとらえられるものとして存在すること、直接的感性的な経験のうちにあたえられることが必要である⁽⁴⁰⁾」。

フッサールが「直接的感性的な経験」と呼ぶこの受動的、受動的経験は基礎づけられた経験の前提となるものであり、原初的な経験とも言われる。経験の持つこの受動的な側面は、まえもってすでに与えられている、環境の側から自我に対して押し付けられてくるものでもある。この経験の受動的側面を、シュトラウスはパトス的なものとして次のように説明する。

「パトス的なものは、原初的な経験に特有の性質を持っている。直接的（無媒介的）に現前しているもの、感覚的に鮮明であるもの、そのあらわれとのいまだ前概念的なコミュニケーションを概念的に理解するのが困難であるのは、この理由からである⁽⁴¹⁾」。

我々は生活世界における存在者としてこのパトス的なものを経験しているのであるが、それはシュトラウスが言うように直接的に（無媒介的に）現前しており、感覚的に鮮明であり、概念以前の段階でのコミュニケーションであるため、それを概念的に理解することは困難なのである。この説明を受けて、ベークマンは、パトス的に経験されたものが、言語に仲介された反省によっては離れ離れにされているため、意味連関としてのみその把握が可能であると述べる⁽⁴²⁾。すなわち、子どもの風景—生活世界に参入することによって、研究者が得るこのパトス的な経験を捉えるためには、概念や道具的な検証によるのではなく、現象学的なアプローチが有用となるのである。この点に関しては、次節で考察することにし、「経験」のもつ受動性に関してもう一点付け加えておきたい。

イーファー・トゥアンは「経験」について次のように述べる。「経験という言葉は、受動性という意味をもっており、人が耐え忍んだこと、もしくは

(39) Beekman, 1983, pp. 39-40.

(40) エドムント・フッサール著、L. ランドグレーベ編、長谷川宏訳『経験と判断』河出書房新社、1999年、44頁。

(41) E. Straus, *Phenomenological Psychology. Selected Papers*, New York, 1966, p. 12.

(42) Beekman, 1984b, S. 17.

は、人がこうむったことという意味を暗示している。・・・経験することは学ぶことであり、あたえられたものに働きかけて、そこから何かを生み出すことである。・・・能動的な意味で経験するためには、人は思い切って未知のもののなかへ入っていき、捉えがたいもの、はっきりしないものに関して実験を試みなければならない⁽⁴³⁾」。

子どもの風景に足を踏み入れる＝（ベークマンらの研究グループの場合は）保育園に参与的経験のために出かけることは、必ずしも楽しいだけの経験ではない。研究者として、あるいは教育学を学ぶ学生として生活している日常から、保育園へと出かけていくことは、まずは骨の折れる仕事である。さらに、子どもに受け容れてもらい、すぐさま子どもたちの世界へと招待してもらえるかどうかの保証があるわけではないし、保育園の職員との関係にも気を遣わねばならないだろう⁽⁴⁴⁾。「こうむった」という経験を経ることで、研究者のなかに形成されなおしていくものに意味を見つけていく、この観点においても「経験」という語が使用される意義が見出され得るのである。

3-2. 現象学的方法の採用

ここまでいくつかの論点を挙げてきたが、ベークマンが「参与的経験」という語を好んで用いる最大の理由は、現象学的方法を採用することによって、パトスの生きた経験の意味を捉えるという方法論的長所を提示するためであると思われる。

る。

「自分達が共有している大人の慣習というモデルを通して、小さい子どもの行動を見ている限り、我々が、子どもが彼ら自身の独自性で見ているように世界を見ることはあるまい⁽⁴⁵⁾」。

「現象学者は自らを開いている。彼は生きられた経験をその直接性において、現実が彼に示すままに捉えようとする。彼はとりわけ理論で満たされる以前の知覚を大切にしなければならないし、単なるカテゴリーによって形作られた観察をすべきではない。むしろ彼は、「事象」へと帰らねばならない⁽⁴⁶⁾」。

上述のように、子どもの風景への参入というベークマンの現象学的方法は、近代以降の客観的科学の思考によって忘却されていた生活世界の直接的経験すなわち「事象そのものへ」帰ることによって、それ自身が与えられているがままの事象を問いただし、先入見を排除することを指す。この手続きについて若干の考察を加えておくことにしたい。

『危機』においてフッサールはまず客観的科学に関する判断中止から始める。「すべてに先んじて要請されるのは、明らかにあらゆる客観的科学に関する判断中止である⁽⁴⁷⁾」。この判断中止によってわれわれは、「関心をともにするもの、ともに遂行するものとしてははたらない⁽⁴⁸⁾」ことを意図される。この関心という語は、学問的な関心を指すのみならず、その他の関心についてもすべ

(43) イーファー・トゥアン、22-23 頁。

高橋は、トゥアンの経験論を受け、子どもの成長を経験の受苦的性格を基にして次のように述べる。「子どもの成長とは、すでにある〈自己〉の単なる延長でも、単なる拡大でもないことがわかる。それは、新しい経験による古い〈自己〉の拡散と解体であり、その過程で構造そのものがゆるやかに組みかえられていくことなのである」。(高橋勝『子どもの自己形成空間—教育哲学的アプローチ』川島書店、1992 年、16~17 頁)。

(44) ベークマンは保育園に参与的経験に出かける際、「我々の場合、最初の頃には幾人かの教師達は不安を感じていた」とし、参与者としての気遣いが必要であったことを端的に述べている。Beekman, 1984b, S. 19.

(45) Beekman, 1983, p. 40.

(46) Beekman, 1984b, S. 20.

(47) フッサール、1974 年、189 頁。

(48) 同上、190 頁。

てを追究することをさし控えることが求められるのである⁽⁴⁹⁾。この手続きを経てさらに、フッサールは超越論的判断中止を経て、超越論的還元へと進む。

しかし、ベークマンら新旧ユトレヒト学派の研究者達はこの道にまでは追随しない。この点を最も明瞭に示しているランゲフェルドの議論を参照することにする。彼は教育学研究における現象学的方法の採用に当って、フッサールに完全に追随することをよしとしない。なぜなら、われわれがさまざまな意味に出会い、それらの意味の条件にも同時に出会っているこの世界を分析し、この世界の条件が何であるのか、その意味は人間によって創りかえられうるのか、それとも人間の自由を必然的に制限してくるものなのかといったことを分析し、発見していくことが教育の現象学的研究によって行なわれる有意義な仕事とみなされるからである。そのために、ランゲフェルドは、フッサールの現象学的還元の方法を「重大な留保つき」でのみ受け入れる。すなわち、「あたかもそこには世界も、それを認識する主体も存在しないかのようにして始めねばならない」、「技術的操作」としてのフッサールの超越論的還元を批判するのである。繰り返しになるが、教育学においては、その起点を人間の通常の世界である生活世界にもち、その還元される場所もまたこの世界に限る。この、彼が「内在的還元」(immanente Reduktion)と

呼ぶ方法を採用することを宣言する⁽⁵⁰⁾。

このランゲフェルドの「内在的還元」は、メルロ＝ポンティ(M. Merleau-Ponty, 1908-1961)が「人間の科学と現象学」において「現象学的還元」を次のように規定しているのを参照することでより明晰なものとなる。すなわち、「現象学的還元」において必要なのは、さまざまな断定を停止することではあるが、それはそうした断定の存することを否定することではないし、ましてやわれわれを物理的・社会的・文化的世界に結び付けている鎖を否認することでもない。逆に「そうした結びつきを見ること、意識すること」によって、耐えざる暗黙の断定、各瞬間の我々の思考の裏にかくれている『世界の定立』を露呈する」ことができるのである⁽⁵¹⁾。

ベークマンの採る道もまた、関心を捨象することではなく、おとなとしての関心をもちながら、子どもの生活世界へと還る道である。「我々は、何も書かれていない白紙の場へと行こうというのではない。大人として、人は前々から子どもとの関係をもっている－責任の立場において(im Stande der Verantwortung)⁽⁵²⁾」。すなわち、子どもの風景に参入する際、彼らは研究者である前に、一人の大人として、子どもと向き合うのであり、子どもに対してある一定の責任をもっているのである。さらに、研究にあたっての「関心」をもつことは否定されることではない。彼ら「新

(49) 同上, 198 頁。

(50) ランゲフェルド, 1972 年, 144-148 頁および M. J. ランゲフェルド・H. ダンナー著, 山崎高哉監訳『意味への教育－学的方法論と人間学的基礎』玉川大学出版部, 1989 年, 195-202 頁。

(51) M. メルロ＝ポンティ著, 滝浦静雄・木田元訳『人間の科学と現象学』『眼と精神』みすず書房, 1966 年所収, 17 頁。なお, 和田修二は、『子どもの人間学』の中で, ランゲフェルドの現象学とメルロ＝ポンティの現象学的方法との親和性に言及している(和田修二, 1982 年, 77-78 頁)。

(52) Beekman, 1984b, S. 20.

ここで「責任の立場」という語を用いているのは, 本人も追記している通り, ランゲフェルドを想定している。ランゲフェルドは, 大人であることは, 有能性, 信頼性, 責任性を意味するとしている(M. J. ランゲフェルド著, 和田修二監訳『よるべなき両親－教育と人間の尊厳を求めて』玉川大学出版部, 1980 年, 65-68 頁参照)。すなわち, 大人として, 子どもと向き合う際, すでに我々は子どもに対するある一定の責任を有しているのである。

しい」ユトレヒト学派においては、「子どもの遊び」や「子どもにとっての空間の意味」、「子どもと動物とのかかわり」、「生活の雰囲気と質」⁽⁵³⁾といった関心が示されている。むしろ重要なのは、メルロ＝ポンティが言うように「われわれを物理的・社会的・文化的世界に結び付けている」、「そうした結びつきを見ることが、意識すること」なのである。

われわれを結び付けている結びつきを見ることが、我々の関心をかたちづけている「前理解」、「前判断」を明らかにし、意識することを意味する。そのために、ベークマンが採用するのが「自己想起」(Sich-Erinnern)という方法である。

自己想起は、研究したいと思う現象に関して、研究者や学生自身の生活史に由来する記述を行うことから始められる。それは、いまだ「完全に死んでいるわけではない」「我々の内なる子ども」⁽⁵⁴⁾と出会うことを意味している。ベークマンは、「子どもの遊び」に関する研究を例に挙げる。彼が、カナダの学生約50人、オランダの学生約40人に「私の好きな遊び場」について記述を求めたところ、それぞれの学生の子ども時代の遊びの経験が様々に記述され、報告される⁽⁵⁵⁾。

そして、この種の自己経験を学生達と一緒に分析した後で初めて、ベークマンらは学生たちを子ども達のところへ行かせる。「そうすることによって彼らの目、すなわち彼らの知覚能力が研ぎ澄まされ、記録された経験の中での雰囲氣的なものに対する彼らの感情や勘が再び目ざまされる」からである。内なる子どもに出会うことで、我々の視

点は大人としてのそれから子どもとしての視点へと回帰することも可能となり、子どもの風景に近い風景に出会い得る。それは、自己の関心を相対化し、子どもの世界への感受性を高めるために使用される。感受性についてベークマンはここで、知覚能力を「目」に代表させつつ、「経験の中での雰囲氣的なもの」を感受する感情、勘に言及する。慣習化されてしまっている我々大人の知覚によっては感受し得ないような世界を「雰囲氣的に」経験することは、優れて現象学的な事象と言えるであろう。

さらに、関心のある現象—この例の場合には「遊び」についての自己想起に基づいた記述を行うことで、我々がその現象に関していかなる「前判断」や「前理解」をもっていたかが反省され解明される。現象学で言われる「先入見を括弧に入れる」ために、これは重要な手続きとなり得よう。

自己想起による現象への記述的反省を経て、研究者や学生は現場へと赴く。現場で経験された事柄は、「新しい」ユトレヒト学派においては「航海日誌」(Logbuch)として記録される。「航海日誌」に含まれるのは、引用文、体系的な観察記録あるいは非体系的な観察記録、写真、書き起こされたテープ、スケッチ、コメントなど、研究の経過において重要になりそうなこと、あるいは重要となったことの全てが日付順に含まれている。これらは読書あるいは考察記録であらねばならず、「力動的な現実の力動的な報告」であらねばならない⁽⁵⁶⁾。力動的な現実の力動的な報告によって、参与的経験の実践のただ中で生起している事柄が

(53) Vgl., W. Lippitz/K. Meyer-Drawe.

(54) Beekman, 1984a, p. 4.

(55) ベークマンは、ここで自宅の庭の樹上に造った秘密基地についての学生の記述を挙げて説明しているが、紙数の都合上、ここでは掲載を差し控える。筆者は、この記述をゼミや授業を受けている学生に紹介し、その上で自分自身の経験について記述することを求めてきた。その記述の経験を通して、学生は自身の子ども時代を想起し、また記述の共有によって他の学生との深い次元での共感を経験していることがみられるが、この点に関しても別稿に譲ることにしたい。

(56) Beekman, 1984b, S. 20-21.

その力動性のままに示され、分析の対象となる。このことをベークマンは次のように評価する。『「先入見を括弧に入れること」は、世界において生起している事柄に対して、絶えず自己修正を行い、絶えず自分自身が開かれているという性格を持つのである。航海日誌、研究日誌は、これに対して極度に有益であることが実証されてきた⁽⁵⁷⁾』と。

自らの経験を「航海日誌」によって記録し、集め、参照しながら次の経験（保育園での「参与的経験」）に臨むことで、我々はその場の力動性を対象化することが可能になり、自らの「立ち位置」を反省することができよう。そのことが、「先入見を括弧に入れること」、つまり現象学的に事物を見ることに繋がるとベークマンは主張するのである。ここで、あえて「航海日誌」というメタファーが用いられているのは、この力動性を航海に例え、ある一定の指標（羅針盤）を持ちながらも絶えず自己修正し、絶えず自らを開き続けることを意味しているものとする。

また、「航海日誌」は、研究成果を他の研究者あるいは関心をもつ第三者にとっても入手可能にする。「開かれた記録によって現実の再現を試みることができるのである。それゆえ、人は単なる合理化された再構成を呈示してきたにすぎない多くの研究記録の欠点に陥らずに済む⁽⁵⁸⁾」。子どもの風景に足を踏み入れ、子どもとともに経験する航海記録を分析し、他者と共有することで、我々の子ども理解が深まるものと考えられる。

もっとも、ここでは、「航海日誌」を現象学的な仕方ですべて記述するための手続きに関しては触れられていない。しかし、ベークマンは授業「現象学の遂行」において、現象学的記述のレッスンを充分に行っている。ベークマンの現象学的記述の手続きに関する考察は別稿に譲りたい。

おわりに

ベークマンの方法論は、非常に実践的な側面をもつ。「参与的経験」を通して現象学研究に直接携わるわけではない学生であっても、子ども時代への自己想起を経、自身や周囲の学生の子どもの時代に還帰することを通じて子どもの生活世界への感受性を高めた上で、教育実習に参加したり、現職に就いたりすることで、実習生や教師として子どもに対してよりタクト豊かな関わりをすることが可能になると考えられる。さらに、彼らのグループの「参与的経験」によってもたらされた子どもの生活世界への洞察は、「実践的人間学」へとつながり得るものである。例えば、子どもにとっての空間の意味を知ること——具体例を挙げるならば、ウェンディにとってのお集まりの場所の意味を知ること——は、我々に大人として、教師としてのウェンディに対するタクト豊かなかわりを迫り、またお集まりにおける環境構成や保育内容の反省を促すものとなり得よう。このように、自己想起によって自身の関心や前理解、前判断を明らかにし、子どもの生活世界における事象そのものへと帰る現象学的方法によって、我々は個人としての子ども、集団としての子どもが、それぞれ、彼らの生活世界における事物をいかに理解し、いかに意味づけているかを知ることが出来る。そして、子どもを理解すること、子どもにとっての意味を知ることが、大人としていかに行為することがその子どもにとって、その状況において求められるのかをより鋭敏に、しかも思慮深く判断することにつながる。この意味において、子どもの生活世界への理解はタクト豊かな行為を行ない得るという教師の専門性へとつながるのである。

ところで、量的研究が教育学研究において大勢を占めるパラダイムとして機能していた1980年

(57) Ebd., S. 20.

(58) Ebd., S. 20.

代前後のこの時期において、ベークマンらの現象学研究もまた、一部では評価をされとりわけドイツ教育学界において数多くの翻訳が出版されたり、カナダやアメリカにベークマンが招待されて講義を行ったりはしていたが、研究方法自体が本国オランダにおいてマイナーな位置づけに甘んじなければならなかったのも事実のようである。「参与的经验の（このような）特性は、国家的支援に関するどのようなプロジェクト申請も容易ではないということの一因である。我々が公的な立場であるということがそういった理由で障害をもたらしたということを示す少なくともオランダでは経験した、我々の研究は、一般に行なわれている経験的一分析的な基準に当てはめるのはそう容易ではない、それは、官僚的な思考パターンに組み入れるには適していない⁽⁵⁹⁾」。このような記述が認められるのも、彼らの立場を端的に示しているだろう。

しかしながら、時代は変化し、教育学研究においても様々に質的研究が行なわれるようになり、その意義に関して一定の評価が得られるようになってきていることはわが国でも同様である。この点で、ベークマンの退官にあたってその助手を務め、

現在でもユトレヒト大学で障がいをもった子どもの生活世界を現象学的に探究しているムルデライが中心となって著した記念論文が「オランダにおける質的研究の始まり」と題されていることは象徴的な意味を持つと思われる。ベークマンが明らかにした子どもの生活世界の特質を探究し、彼の業績のもつ、ひいては、ユトレヒト学派の現象学的教育学のもつ教育学研究における位置づけをさらに明らかにしていくことは、筆者の今後の課題である。

付記

本稿は平成19年度大阪樟蔭女子大学特別研究助成費の研究成果の一部である。

謝辞

ユトレヒト学派の現象学との出会いを導いていただき、筆者の拙いドイツ語からの日本語訳を一つ一つ丁寧に添削して下さった京都大学大学院時代の恩師山崎高哉先生に心より感謝申し上げます。

(59) Ebd., S.19.

Understanding Children Becoming Human Beings

—— Ton Beekman's Phenomenological Pedagogy ——

Osaka Shoin Women's University

Naoko MURAI

Summary

To understand children means to do so deeply in the life world of children. This article is an attempt to place professionalism of teachers to this understanding. Ton Beekman, one of the successors of the Utrecht School, developed the method of understanding children which is called participant experience. I would like to focus on the terms “experience” and “children’s landscape” in order to make clear its methodological merits. His pedagogy is practical because we will be able to act tactfully for the children if we understand children’s landscape phenomenologically.

Keywords: phenomenological pedagogy, participant experience, Utrecht School, understanding children, professionalism of teacher