The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教育における現象学の課題と展望 ： ランゲフェルドの現象学批判を手引きとして
Author(s)	崎浜, 聡
Citation	年報人間科学. 2013, 34, p. 181-192
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/24985
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

〈研究ノート〉

教育における現象学の課題と展望
――ランゲフェルドの現象学批判を手引きとして――

崎浜　聡

要約

ランゲフェルド（Martinus Jan Langeveld, 1905-1989）は、教育学における現象学の導入には一定の制限を加えることによってのみ受け入れることができる、と主張した。そのため、教育学における現象学は主に方法論に限定される方向付けがなされた。特に、日本では、ランゲフェルド研究の第一人者である和田修二（1932-　）が無批判的に受容したため、より強い影響力を与えてきた。

本研究の目的は、ランゲフェルドの著作に散見される現象学に関する記述をまとめ、現象学への批判が具体的にどのようなものだったかを明確にし、ランゲフェルドの視点から現象学批判の核心を絞り出すことにより、現象学に内在する根本問題が実践学への転用を困難にしている様を把握し、この問題を乗り越えようとする新しい現象学である「生の現象学」の可能性に言及することである。

キーワード

ランゲフェルド、内在的還元、現象学的教育学、生の現象学

1．研究目的

ランゲフェルド（Martinus Jan Langeveld, 1905-1989）は、自身の教育学における現象学の使用について「われわれは、フッサール哲学はもちろんのこと現象学的方法そのものも重大な保留なしに受け入れることはできない。（中略）我々は現象学的分析をフッサールが Lebenswelt（生活世界）と呼ぼうとした世界に限定するものである」[1] と述べている。

しかし、ランゲフェルドは、この現象学の「重大な留保」に関して多くの人が正しく捉えきれていないことを “Methodologie und Sinn-Orientierung in der Pädagogik”(1981) という晩年の著作の中で語っている [2]。つまり、ランゲフェルドの意図とは異なった現象学批判が教育学者の間でも流布していると捉えているのである。

ランゲフェルドは、この誤読を具体的に示しているわけではないので、ここで特定の研究及び研究者を取り上げることはできないが、ランゲフェルド自身は明確な現象学的批判を行っているので、その批判を読み違えた現象学的手法に対する認識全般を指していると考えられる。

問題は、ランゲフェルドの現象学的手法の留保の明言によって、後続する研究者が影響を受けている

ことである。例えば、ダンナー（Helmut Danner,1941-　）は、「現象学的教育学（phänomenologische Pädagoik）」か「教育的現象学 (pädagogische Phänomenologie)」という原理的な峻別は、現実とは遊離した学問論でしかないと考えた[3)]。よって、ダンナーは現象学と解釈学、弁証法の三者からアプローチする方途を提唱した。このように現象学は、限定的な援用という制約の中で、教育学研究の一つの手法にはめ込まれてしまったのである。

本稿では、ランゲフェルドの教育学における現象学の「重大な留保」の意図を明確にし、教育における現象学の課題を浮き彫りにすると共に、新しい現象学への展望を素描することを目的としている。

2. ランゲフェルドの現象学

ランゲフェルドは､現象学と教育学の学際的研究について主題的に扱った著作がない。よって､本項では､ランゲフェルドの著作や論文に散見される現象学及び現象学と教育学に関する記述をまとめてみたいと思う。

ランゲフェルドは、自身の現象学理解について “Sone Recent Developments in the Philosophy of Education in Europe” の注記に次のような参考文献を挙げている[4)]。

（1）ランゲフェルドの現象学研究について

① *Capita uit de algemene methodologie der paedologie*. Groningen, 1959.

（2）現象学的還元について

① Vgl. R. C. Kwant, *The phenomenological philosophy of Merleau Ponty*. Pittsburgh 1963, pp.163-64.

（3）教育学と現象学について

① O. F. Bollnow, *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagik*. Essen 1965. S.41-42.

（4）現象学の批判的研究について

① Michel Navratil, *Introduction critigue à une découverte de la pensée*. Paris 1954.

② J. Moreau, *La conscience et léteer*. Paris 1954.

③ Th. W. Adorno, *Zur Metakritik der Erkenntnisheorie*. Stuttgart 1956. H. G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*. Tübingen 1960. の第二部。

（5）フッサールの著作について

① *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die tranzendentale Phänomenologie* の第三部と Landgrebe, *Der Weg der phänomenologie* ; Das Problem der ursprünglichen Erfahung　第二章。また、Alois Troller, *Überall gültige Prinzipien der Rechtswissenschaft*. Frankfurt a. M. 1956.

この中で、(2)、(3)、(5）は、和田修二 (1932-　) の『子どもの人間学』[5)] に詳しいのでここでは割愛し、(1）のランゲフェルド自身が示した現象学的方法について上述した “Methodologie und Sinn-Orientierung in der Pädagogik”(1981) に即して理解していきたいと思う。

Ⅰ．現象学の定義

ランゲフェルドは、現象学に含まれる「二義性」について次のように表す[6]。そして、ランゲフェルドは「方法」についてのみ依拠するのである。

① 方法を表す

② 哲学を表す

Ⅱ．現象学の特徴

次に現象学の基本的特徴として「無前提の原理」を挙げる[7]。しかし、現象学も「現実に関しては一定の前提に基づいて動いている」[8]のである。

①人間と世界の関係が前提（主観―客観の相補関係）

②「所与の事実」が前提（所与性）

よって、現象学的方法論とは、「所与の事実がこの関係のなかでわれわれの前に現れるということが、それに『現象』（Phänomen）という名称が付与されたゆえんである。現象学にあっては、現象は、偶然の事実（Zufallsgegebenheit）と混同されないように体系的に守られている。このように純化すること（Reinigung）が『還元』（Reduktion）と呼ばれ、この還元を行う認識態度が『判断停止』（Epoehé）（『断念』）と呼ばれるのである」[9]ということに尽きる。

ちなみに、偶然の事実が属する領域とは、次の三つである[10]。内容は、目指される純粋化（還元）の目標である。

①主観性の領域：私の「後悔」が後悔の「一般」にならなければならない。また、認識態度が「主観主義的」から「客観主義的」になる。

②前理論的領域：先行する仮説や経験的認識等から距離を取る。現象そのものだけが直観されるべき。

③歴史的世界の領域：伝統的なもの、習慣的なものよって規定されているものに対する純化。

Ⅲ．形相的還元について

①現出している存在との直接的な関わりは度外視され、「なんとして存在しているか」を直観することが問題となる。

②さらに、「なんとして存在しているか」について副次的な特徴や属性（例えば、問題になっている肉体は官房事務官の肉体であるというような）がすべて除外される。

この形相的還元は、「除外されたものが事実存在していたり、妥当していたり、重要であったりするということを否定するわけではない。それはそういうことを問題にしないだけのことであり、したがって、そのことがなぜ問題にされないかということがそのつど基礎づけられる必要がある」[11]のである。

基礎づけられる必要があるということは「抽象の後であれば、所与の事実を他のどのように改訂することも、なお完全に可能なことであり、その際、直観の範囲外にとどまっているあらゆる視点も、十分相応の権利を認められうるのである」[11]という現象学的還元の成果には解釈の余地があることを指摘している。

したがって、「『現象学的方法』は、三重の仕方で単に準備的な『経験的』方法であるにすぎない」[11)]のである。その三重の仕方とは次の通りである[12)]。

①現象学的方法は、分析の対象である「生活世界」へと視線を移し、「経験的―分析的な」検証・調査方法に対する準備的研究法である。

②現象学的方法は、認識論的研究の準備的研究法である。

③現象学的方法は、形而上学的認識論の前提を踏まえている以上「直観」を絶対化することを制約する。

Ⅳ．現象学の直観理論について

現象学的方法の「直観」（Intuition）は、「客体の直接体験から厳密に一般的な性質を認識すること」[13)]を指している。「さらに、現象学的『直観』は、原則的に、あらゆる面で『確実』（sicher）であれとは要求しない。現象学的認識は、（中略）それが単なる蓋然性にすぎないところでも（中略）、それが『何かあるもの』についての知識をつねにもっている限り、確実なのである」[14)]。したがって、「それは志向的に（intentional）確実なのであって、それ自体として内容的に（inhaltlich）確実なのではない。現象学は志向的な『本質直観』（Wesensschau）とみなされうる」[14)]のである。

Ⅴ．本質直観の抽象化批判

本質直観という志向性は、ランゲフェルドによると「『直観』は、『観想』（Theoria）として、『認識直観』（erkennsndes Anschauen）として、『認識的態度が内面のうちに見いだすもの』として解され、そのことが、自然の『本質直観』もひょっとすると存在するかもしれないという考え方を閉め出してしまうのである」[15)]という批判を受けている。一方で、「たぶん、人間の自然に対する関係について『本質直観』、自然と事物は人間にとって何であるか、換言すれば、自然と事物は何を意味しているのかについての『本質直観』は存在しうるであろうが」[16)]と述べ、注記にバシュラール (Gaston Bachelard, 1884-1962) やハイデガー（Martin Heidegger, 1889-1976）の研究を例として挙げている。

以上がランゲフェルドの論文・著作に散見される現象学と教育学に関する記述である。ランゲフェルドの現象学的教育学の特徴は、現象学の方法論と哲学を峻別し、方法論のみを教育学に援用するものである。すなわち、ダンナーが分類した「教育学的現象学」に属すると言える。

本稿では、ランゲフェルドの現象学理解の正しさを立証することに紙幅を費やすことはできない。ここでは、ランゲフェルドの現象学の留保の真意を浮き彫りにすることによって彼が懸念した教育学における現象学の弊害を確認することである。したがって、ランゲフェルドの現象学理解をそのままに、次項では現象学の留保について考察する。

3．ランゲフェルドの現象学に対する批判的留保

では、ランゲフェルトの現象学の重大な留保とは、どのようなものなのだろうか。その前にランゲフェ

ルドの著作に散見されるフッサール現象学の評価を見てみよう。

① “Beknopte theoretsche padagogiek”（1944）

現象学的な研究方法は、たとえ自分が共同研究者とは違った強い確信をもっているような場合でも、その共同研究者と一緒に討議したいと思っている領域の中だけで彼と出会うべきであって、それ以外のところでかみ合うことのないよう要求するものである[17)]。

② “Acta Paedopsychiat”43.pp.7-14.(1977)

科学の分野で「生活世界」という言葉を造り出したのはエドムント・フッサールであるが、この表現の重要さが認識されるようになったのは、ここ十年ほど前からのことに過ぎない[18)]。

①は、「事象そのものへ」という現象学の前提を指している。よって、教育の探究の際に「われわれは決して『一つの普遍的な概念あるいは公理』から出発するのではなく、現象それ自体から出発すること」[17)]をランゲフェルドは重視するのである。

②は、前科学的な認識及び経験の基盤としての「生活世界の発見」である。ランゲフェルドは、「子どもの生きている生活世界」[19)]がどんなものなのかを理解することを重視する。

以上のような現象学の成果の援用にも関わらず、ランゲフェルドはなぜ、現象学を「重大な留保」によってのみ受け入れなければならなかったのだろうか。

前項で紹介したランゲフェルドの著書 “Methodologie und Sinn-Orientierung in der Pädagogik”(1981) には、現象学的方法論の次に現象学的批判が展開されている。その内容とは、以下の通りである[20)]。

①【超越論的主観性】：経験的自我と認識作用が「自らをゆだねる客観」との関係のなかで出会う世界とを止揚する。これによって、「操作主義」に非常に近い程度の抽象性が生じる。

②【形而上学的残滓】：（イ）フッサールは意識―超越的な世界の存立を否定しない。（ロ）主観に限定されない妥当性をもつ一定の条件と論理的合法則性に拘束されなければならないことを否定しない。（ハ）人間の存在と認識の前提は、人間の個人的「原―自我」（Ur-Ego）のうちに、直観的―明証的なものとして与えられている。

③【超越論的哲学】：認識する者は世界が存在しないかのようなふりを（so-tun-als-ob）しなければならないし、また、いかなる認識する自我も存在しないかのようなふりをしなければならない。しかし、彼は同時に、それらを特殊な関係としていっしょに認識しなければならない。

以上の帰結から「まさにこのような還元は、科学的に有意味な知識はもはや提供しないからである。いかなる世界も存在しないかのようなふりをする諸科学は、あたかもそれ自身が存在しないかのようなふりをもせざるをえないだろう。そして、いかなる認識する主観も存在しないかのようなふりをしようとする諸科学は、自らの起源と進展に対して何の釈明もすることができず、したがって、科学として存在することを止めざるをえないであろう」[21)]と述べる。

したがって、ランゲフェルドは「われわれは、われわれの手もとに残っている方法の一部を、むしろ、

特別な名称をつけて、すなわち、内在的還元（immanente Reduktion）の方法と呼ぶことにしたい」[21] として、現象学的に対する「留保」を行ったのである。

4. ランゲフェルドによる内在的還元の手法

ランゲフェルドは、前項で確認した通り、現象学に対する明確な批判を行っていた。ランゲフェルドの三つの批判点は、後期フッサールが行き詰まりをみせた超越論的現象学の根本的問題でもあった。

この指摘が、正当な現象学批判であるかについて、本稿で取り上げることはできないが、少なくとも、ランゲフェルドの「重大な留保」によって、教育における哲学的な現象学的探究の方途はこれまで放棄されたままであったことは確かである。

その核心は、ランゲフェルドの言う「脱人格化（Depersonalisierung）」にあると考えられる[22]。確かに、超越論的主観性へと遡及するための手法は「超越論的還元」と呼ばれ、日常生活を営む経験的自我や経験的知見等は、抽象化作用（中立性変様）によって、定立作用を停止し、意識にとって純粋な所与の領域へと視線を変更するものである。

ランゲフェルドにとってこのような抽象化作用は、「操作主義（Operationalismus）」に限りなく近い抽象度を持つと捉えられている[16]。さらに加えて、このような認識の客観的担保が齎す知識は何のために役に立つのか、と問い「世界にも自我にも具体的に関連づけることのできない真理で持って、われわれはいったい何をなすべきであろうか。それでは、真理はそれ独自の世界にとどまり、純粋な理念に堕落してしまうであろう」[22] と述べ、このような真理は、世界や自分自身もあたかも存在しないふりをする主観主義に陥ってしまい、科学への関心を失い、我々は何も出来なくなってしまう、と結論づけていた。では、ランゲフェルドの言う「内在的還元」とは具体的にどのような手法なのか。

ランゲフェルド自身は、内在的還元の手法について、本稿で取り上げた以外に、具体的な論述をしていないので、ここでは、ランゲフェルドの教育学研究からその方法を見出した渡邊英之（京都精華大学教授）の研究論文を手引きに考察する。

渡邊は、ランゲフェルドの教育学に含まれる現象学的方法や思惟を浮き彫りにし、ランゲフェルドによって暗黙裡に使用される「意味連関や意味法則を生の動態性に関連づけて実践的に展開しようとする」[23] 現象学と教育学的性格が重なり合うところに両者の結節点を見出した。

すなわち、ランゲフェルドの内在的還元は、教育に対する実践的意識から出発し、教育状況における意味の地平を還元によって観取し、教育を志向する意識に照らし合わせながら、教育の価値を構築していく、現象学による「理論と実践」の循環法と言える。

ちなみに、渡邊は、教育学において改変されるべき現象学の限界点を「現象学において問われる他者が、すでにある枠組みから把握されうる他者にすぎないという真の他者性の不在、またあるがままに自己と世界とを突破する生成がより包括的な連関に向けての自己超越であるという真の意味での超越の不在、このような二重の意味で、現象学は一種の内在主義である」[24] という「超越論的」立場にみる。そして、そ

の立場のポジティブな側面を取り入れて現象学的教育学の研究方法とは「現象学的反省者自身が自らの限界を銘記しつづける立場に立ちうるかどうかなのである」[25] と述べる。

渡邉は、現象学の超越論的主観性の隠匿性への「自己明示」が理論と実践を含んだものであり、この両義性が教育学との結節点となることを指摘しているが具体的な展開については、ランゲフェルドを手引きとする現象学的教育学の可能性を示唆するに留まっている。

ランゲフェルドは、教育学研究の一つの方法として現象学を援用しようとした。しかし、渡邊が指摘したように、本質直観による意味連関の確かさが教育実践と関連づけられることについて、ランゲフェルドは方法論的な研究を行っていない。

5. 現象学の課題と教育に及ぼす弊害

前項までのランゲフェルドの現象学批判の要点は、「脱人格化」に収斂されている。再度確認するが、教育実践とは、目の前の生きた子どもと生きた教師（大人）が向き合う営みである。その性格上、事後的に反省する現象学の手法は、生き生きとした瞬間的な出来事に積極的に関われない。これがランゲフェルドの意図する主張である。教育実践者は、反省以前にすでに子ども達と関わり、状況の中で生きているのである。

例えば、毛利猛（1958-　）によると、フッサールが生活世界を超越論的主観性へと還元する「新しい道」として用いた理由について「それは彼が完全に『対象化』的思惟を脱却できていなかった（中略）。フッサールの現象学を特徴づける『還元』『本質直観』等の概念は，すべて暗々裏に『見る』という対象化的知覚をモデルに考えられている（中略）、からである」[26] と解している。そして「『見る』意識と『見られる』対象との関係によって成立する対象化的認識の基底には，まず世界との実践的『関わり』があることを忘れてはならない」[26] と問題の所在を明示する。したがって、毛利は「われわれはフッサールの『志向性』（Intentinalität）の概念を，意識の志向性ではなく，むしろ『世界内存在』（In-der-Welt-sein）という人間の世界への根源的な内属を言い当てる概念として捉え直すことが必要である」[26] と結論づける。

さらに、毛利は、意識の志向性を世界内存在に捉え直す作業として、基本的な「人間のあり方」を性格づけることであるとした。ここでは、人間存在は「つねに世界の内に『理解して在る』」[27] のである。「在る」の内には、「理解」が含まれているが、理解することの以前に遡及する理解はないので、それは「解釈」でなければならない。よって、世界に内に在るとは、人間存在が常に「理解―解釈」の循環構造の中に「投げ入れられている」とも言われる。

毛利が現象学の「新しい道」として紹介したハイデガーの存在論は、フッサールに残る形而上学的前提を乗り越えているように感じられるが、依然として「主観―客観」構造の範疇に留まっている。フッサールでは、主観から客観を基礎づける方途であったが、ハイデガーは、逆に客観から主観を基礎づけるという転換を行ったのである。これでは、「卵が先か鶏が先か」の無限循環に陥ってしまう。

このアポリアは、現在の超越論や存在論からは解決されていない。したがって、ランゲフェルドは、哲

学としての現象学に立ち入らないことを明言し、この問題を回避しようとした。

これまでの考察から、ランゲフェルドの教育学への「重大な留保」の核心は、現象学の方法論における「脱人格化」に絞られた。さらに、この問題には哲学としての「超越／内在」（主観―客観）という形而上学的前提が付きまとっていることも指摘した。これは、超越が先か内在が先かという果てしない循環論法の議論に我々を巻き込み、子どもの居ない場所で教育を語る非人格的で抽象的な学問に至る危険性を孕んでいたのである。

6. まとめに

ランゲフェルドが指摘した現象学の脱人格化によって、教育学における現象学研究は子ども不在のまま進展したのだろうか。ここでは、詳述することはできないが、結論的には限りなく近い形になったと言える[28)]。ただし、現象学に要因があると言うよりも、実践する学問という困難さに求められると考えられる。

教育学は、理論と実践の循環構造によって構築されるとするランゲフェルドの構想は、「彼の弟子であり同僚でもあったエディット・フェルメール（E.A.Vermeer）」によって「臨床教育学（klinische pedagogiek）」と呼ばれるようになる[29)]。

ランゲフェルドは、それまで教育的配慮が科学的根拠を待たないことが多く、子どもに対して誤った対応をしている場面があることを指摘し、現実の子どもの理解に科学的根拠（コロンブス・テスト等）を差し入れようとした[30)]。これにより、子どもの理解が単なる経験則を越えて、学問的に扱われることの有用性を証明した。今日の子どもの「発達障害」への対応は、ランゲフェルドが志向していた取り組みに近似するため先駆的だったと言えよう。

ランゲフェルドは、最晩年に発表した論稿で教育学における現象学の重要性について、「既存の憶測を停止し、子どもの生活世界を捉えることを可能にした事」[31)]、これは「私たち自身の存在の本質の意味を理解することになった」[32)]とし、最も重要な事として「現象学的明証性によって理解された生は、我々の『教育的責任』を支えるものとなっている」[32)]と述べている。

この論稿は、現象学と教育学の国際的な研究会が編纂する『現象学＋教育学』という学術誌の創刊号（1983年）に掲載されたものであるため、ランゲフェルドの現象学的教育学に関する集約された言説と考えることができる。

ランゲフェルドは、現象学を方法論にのみに限定するとしたため、現象学が抱える哲学的課題を回避したようにみえる。しかし、目の前の生き生きとした子どもの理解、もしくは真の子どもとの出会いを希求するならば、現象学のアポリアへと回帰せざるを得ない。それは、我々が子どもを「見ること」の以前に根源的な子どもとの出会いを果たしているからであり、そもそも「見ること」を成り立たせているのは子どもの存在に他ならない。

すなわち、内在的還元によって生から切り取られた教育的意味（関係性）は、意味の連関として拡大しようと腐心する。つまり、志向的な教育が構想されているのである。しかし、この試みは、限定的で特殊

な世界観でしかない。生は、存在の総体として把握できるものではないし、人間の意図によって予め定められることもできない。

ここでの問題は、存在（子ども）と存在（大人）を繋ぐものが何か、ということである。ランゲフェルドは、この子どもと大人を繋ぐものの重要性に気づいていたが、現象学はその一つの方法として用いられるに留まった。なぜなら、フッサール的な志向性概念では「見ること（知覚）」を認識の原点に据えているため根源的な子どもと大人のつながりについて観取するには限界があったからである。

よって、「見ること」を支えている「見えないもの」をより根源的な繋がりと考えることができる。ここでの「見えないもの」とは、知覚を前提とした「見える」と「見えない」という「地―図」の形式ではなく、知覚自体を成り立たせる「基礎づけ」の関係である。つまり、「見えないもの」が存在しなければ、「見ること」は不可能となるのである。

アンリ（Michel Henry, 1922-2002）は、この「見えないもの」が存在する以上、何らかの形で顕現すると考えた。それが、「情感性（affectivité）」である。感情は、「見ること」はできないが外在との関わりによって生じる内的な現出である。また、感情は認識のように間違ったりはしない。ただ、与えられるだけである[33)]。

アンリによれば、この与えられ方の中に存在の直接態が属する。これを「自己―触発（auto-affection）」と呼ぶ。しかも、感情の与えられ方は事後的ではなく、常に連続的なまとまりを持つ「純粋時間（temps pur）」である。我々が生き生きとした実感を持つことができるのは、感情の印象的で直接的な与えられ方によるものなのである[34)]。

アンリは、このような情感性を原的な明証性とする現象学を「生の現象学（Phénoménologie de la vie）」または「実質的現象学（Phénoménologie matérielle）」と呼んだ。生の現象学では、存在の現われを事後的に反省することなく、印象として与えられると同時に観取（感受）する手法を用いている[35)]。この手法は、ランゲフェルドで退けられていた反省による抽象化や脱人格化の課題を乗り越えることができると考えられる。

しかし、情感性は言語や文字、描画とどのように結びついているのか、内在的な現出である感情が他者と共有され、一つの子ども観や教育観を構築することができるのだろうか、という教育的問いが出てくる。アンリは、「見えるもの」から「見えないもの」へと世界観を転換するプログラムを提唱したが、実践的な試みはまだ始まったばかりである。

筆者は、教育という生を生起させている地平へと視線を変更し、身の置き方を変え、生き生きとした子どもとの出会いを可能にする方途として、生の現象学による教育実践の在り方を模索している。

注

1）M. J. ランゲフェルド／和田修二（監訳）『教育の理論と現実』未来社、1972 年、145 頁。

2）M. J. ランゲフェルド、H. ダンナー／山崎高哉（監訳）『意味への教育』玉川大学出版部、1989 年、193 頁。

3）Vgl. Helmut Danner,'Kapite Ⅴ Hermeneutik in Pädaagogikanerkennung Phänomenologie und Dialektik'"Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik" Reinhardt, München, Bazel,1979, S.133.

4） 前掲書、1972 年、189 頁。
5） 和田修二『子どもの人間学』第一法規、1982 年、71-82 頁。
6） 前掲書、1989 年、193 頁。
7） 同上、194 頁。
8） 同上、195 頁。
9） 同上、196 頁。
10）同上、196-197 頁。
11）同上、197 頁。
12）同上、197-198 頁。
13）同上、198 頁。
14）同上、199 頁。
15）同上、199-200 頁。
16）同上、200 頁。
17）M．Ｊ．ランゲフェルド／和田修二『理論的教育学（上）』未来社、1971 年、42 頁。
18）M．Ｊ．ランゲフェルド／和田修二（監訳）『よるべなき両親』玉川大学出版部、1980 年、129 頁。
19）同上、144 頁。
20）前掲書、1989 年、200-201 頁。
21）同上、1989 年、202 頁。
22）同上、1989 年、201 頁。
23）渡辺英之「ランゲフェルド教育学における現象学的方法の課題」『教育哲学研究』（第 60 号）、日本教育哲学会、1989 年、52 頁。
24）同上、53 頁上段。
25）同上、53 頁下段。
26）毛利猛／山崎高哉（監修）「現象学的教育学」『教育への誘い』ナカニシヤ出版、2004 年、93 頁。
27）同上、95 頁。
28）篠崎省三、「教育学における現象学的研究―その方法と意義」『福岡大学人文論叢』16（1）、福岡大学研究推進部、1984 年、p29-54。
29）和田修二・皇紀夫（編著）『臨床教育学』アカデミア出版会、1996 年、25 頁。
30）M．Ｊ．ランゲフェルド／岡田渥美・和田修二（監訳）『人間と教育の省察』玉川大学出版部、1974 年、121 頁。
31）Martinus Jan Langeveld, ‘Reflection on Phenomenology and Pedagogy’“Phenomenology and Pedagogy” Vol.1-1, University of Alberta, 1983, p6.
32）Ibid, p7.
33）情感性による実在性の明証性は「本根源的に感じることの自己覚知であり、《見えること videror》において《見ること vi-dere》は自分を感じ取り、そのような仕方で見ることの経験である限り自らの実在性に到達するのである」と述べるように、情感の与えられ方は、自己自身にのみ与えられるという個別性を有しており、この個別性は、内在の内に属することに由来している。Michel Henry, Généalogie de la psychanlyse, PUF, Paris, 1985, p207.
34）アンリは、ハイデガーが根源的時間（自我）の根拠を「超越」に求めたのに対し、「内在」に求める。つまり、「内容を内容として受容する力」そのものに、触発（自我）の根拠を見出した。これにより、「見えるもの」の内容は、内在の「見えないもの」を受容する力によって成立するため、外在を外在として扱えることになる。L'essence de la manifestation, PUF, Paris, 1963 / 1990 (2e éd.), p230-234.
35）(1) 生の現象学に関する四つの論考集として、① Phénoméno-logie de la vie, volume 1 : De la phénoménologie, PUF,

2003. ② Phénoménologie de la vie, volume 2 : de la subjectivité, PUF, 2003. ③ Phénoménologie de la vie, volume 3 : De l'art et du politique, PUF, 2004. ④ Phénoménologie de la vie, volume 4 : Sur l'ét-hique et la reli gion, PUF, 2004.
(2) 実質的現象学について、Phénoménologie matérielle, PUF, Paris, 1990.

The Phenomenological Problem and Prospects in Education: Beachhead in the Phenomenology Criticism of Langeveld

Satoshi SAKIHAMA

Abstract:

The purpose of this study is to describe phenomenology as it appears in Langeveld's writings as well as provide a clear summary, concrete criticism of phenomenology, and present the basic problems inherent to phenomenology. This will be accomplished by first squeezing the core of phenomenology criticism from Langeveld's standpoint. On one hand, I propose " Phénoménologie de la vie " to overcome this problem.

Key Words : Langeveld, immanente Reduktion, Phänomenologische Pädagoik, phénoménologie de la vie