

## 《講演》

# 歴史的教育人間学への転回

クリストフ・ヴルフ（今井康雄 訳）

### 訳者のまえがき

本稿は、2003年10月6日の総合演習で行われたクリストフ・ヴルフ(Christoph Wulf)氏の講演“Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie”の全訳である。ヴルフ氏は1944年ベルリン生まれ、マールブルク大学で学位および教授資格を取得し、1980年からベルリン自由大学教授の職にある。今回は、2003年9月から12月まで学校臨床総合教育研究センターの客員教授として滞在された機会を利用して総合演習での講演をお願いした。

ヴルフ氏は、教育哲学・教育人間学の分野で、ドイツ教育学において現在最も生産的に研究活動を展開している理論家の一人である。その基本的なモチーフは、身体論・ミメシス論を起点にしての、伝統的なドイツの人間形成論の根本的な見直しにあると言ってよいだろう。伝統的なドイツの人間形成論は、自己反省的という意味で自律的であるような主体を人間形成プロセスの終点に想定し、世界や他者との関係がいかにか自己との意識的・反省的な関係を可能にしていくかという、そのメカニズムの解明に努めてきた。これに対してヴルフ氏の構想は、ミメシスに典型的に見られるような身体は無意識的な様式化のプロセスが人間形成の基盤にあると見て、これまで無視されるか、または「人間形成」に敵対するものとして低く見られてきたこのプロセスの解明に向う。この構想はまた、「人間」——その「精神」「欲望」等々——の歴史的構成を解明しようとしたフーコーの研究からも大きなインパクトを受けている。ヴルフ氏の構想する「歴史的教育人間学」は、それ自身歴史的に構成された存在である「人間」が、そのつどの歴史的・社会的・文化的条件のもとでいかに個体発生的に形成されていくかを基底的なプロセスに遡って解明しようとするものだと言えるだろう。

この研究構想の成果は「膨大」と形容できるほど

の著書・編著書・叢書類（論文末の参考文献表のWulfの項目、およびGebauer、Kamperとの共著の項目も参照）となって著されている。最近その一冊が『教育人間学入門』（高橋勝監訳、玉川大学出版部、2001年）として翻訳された。ヴルフ氏の編集になる1000頁余の学際的な人間学事典『人間について』の邦訳が進行中であり、ゲバウアーとの共著『ミメシス』（これには英語訳がすでにある）の邦訳も進行中と聞く。これらの著作群にも表れているように、ヴルフ氏の研究の一つの特徴は、それが共同研究や経験的な研究に開かれている点にある。氏は現在、ドイツ学術振興会の重点プロジェクト「遂行的なものの文化」(Kulturen des Performativen、<http://www.sfb-performativ.de>で概要を見ることができる)のリーダーの一人として「儀礼および儀礼化による社会的なものの生成——ミメシス・実践的知識・社会的行為」と題するプロジェクトを推進しているが、このプロジェクトは9人の研究者を擁し、学校を中心として、家庭、メディア、青少年グループ等の場面でいかに具体的に社会的秩序が生じてくるかを観察・分析しようとするものである。昨年5月にベルリンを訪ねたおりに偶々同席させてもらった「遂行的なものの文化」の研究会では、ヴルフ氏の他、哲学、演劇学、映画史の教授が参加し大学院レベルの学生が研究発表を行っていた（一人は実験的な映画作家の分析、もう一人は自分のわざを一種の「技術」に高めようとしたルネサンスの時代の軽業師の話）。ヴルフ氏にとって、「教育(人間)学」は、領域的な概念としてではなく、経験的な研究や学際的な議論のなかに働くある種の思考の様式として、意味を持っているように思われる。

以下に読まれる講演は、現在に至るまでのドイツにおける教育人間学の展開を概観したものであり、その点でも貴重なものであるが、上に述べたような研究戦略の表明としてもわれわれにとって参考になる点が多いのではなかろうか。

## 前提

教育人間学が統一的な学科であったことは一度もない。教育人間学はその領域を拘束する創立文書に則って存在してきたわけではない。教育人間学は、哲学的人間学や宗教的人間学に対しても、心理学、社会学、生物学、医学がそれぞれに内包する人間学に対しても、明確に境界設定をしてきたわけではない。教育学内部でも、教育人間学は教育と教育学についてのそれ以外の捉え方との違いをはっきりさせてはこなかった。教育人間学は、教育を人間学的に基礎づけ、様々な領域の関連する経験的知識を統合し、学習と人格生成の複雑な概念を展開するべきものと考えられた。20世紀後半における教育人間学の展開を叙述しようとした場合、4つの大きな流れを区別することが可能である。(1) 現象学的教育人間学、(2) 統合的教育人間学、(3) 哲学的教育人間学、(4) 歴史的・反省的教育人間学、である [Wulf/Zirfas 1994; Wulf 1994, 2001]。

(1) 教育人間学の先駆形態として、1927年に書かれたヘルマン・ノールの『教育学的人間論』[Nohl 1929]や1933年に書かれたヴィルヘルム・フリットナーの『一般教育学』[Flitner 1950]を挙げることができるが、こうした先駆形態を経て、現象学的な指向を持った教育人間学が、1950年代に、ランゲフェルドの人間学研究 [Langeveld 1959, 1960, 1964]と、オットー＝フリードリッヒ・ボルノウの畏敬、気分、教育的雰囲気、空間といった実存的現象の研究 [Bollnow 1975, 1941, 1964, 1963] によって展開される。その後、これをそれぞれ独自の仕方発展させたのが、リピッツ [1980]、マイヤー＝ドラーヴェ [1984]といった人びとである。メルロ＝ポンティ、リクール、ヴァルデンフェルス、その他の研究に結びつきながら、リピッツとマイヤー＝ドラーヴェは、人間の身体性の価値を認め、それを教育と人間形成の過程の出発点・準拠点にしようと努めた。彼らの考えに従えば、自らの身体と感覚を介して人間は世界の諸現象に不可分に結びつけられている [Lippitz/Rittelmeyer 1989; Meyer-Drawe 1990]。こうした立場からは、その後歴史的教育人間学との多くの接点が生じるようになった。歴史的教育人間学も、人間の身体性を研究の出発点にするからである。

(2) ランゲフェルド、ボルノウ、その他の現象学的方向から区別されるものとして、60年代に、個別

諸科学の人間学的研究の教育学への統合をめざすような人間学的アプローチが生れた。統合における中心的な視点は、教育可能性と規定、ならびに発達と教育であった。こうした努力の目標は、人間諸科学の成果のうち教育学的に意味のあるものを教育科学のなかに持ち込み、それを教育科学的な問題設定と結びつけることであった。そこではほとんど解消不可能な緊張が生じることになる。他の諸領域の研究成果の統合がなされた場合には教育学内の問題はたいてい未解決のままにとどまり、教育学的な問題配置が考慮された場合には、他の人間諸科学に起源を持つような将来有望な視点が無視されてしまうのである。この両方の困難に、アンドレアス・フリットナー、ハインリッヒ・ロート、マックス・リートケは直面した。たとえばロートは、学習の概念を彼の人間学研究の中心に据え、学習概念に依拠して、心理学や社会諸科学から得られた経験科学的知見を教育科学のなかに統合しようとしたが、その試みにおいて上の問題にぶつかった [Roth 1966, 1971]。リートケは、進化論的観点を教育人間学に導入し、そのことによって進化と人間生物学と教育学とを互いに関係づけようとするその試みにおいて同じ問題に出会った [Liedtke 1972]。

最近20年に特に重要となってきた人間生物学 (Humanbiologie) の二つの知識領域がある。認識の生物学と行動の生物学である<sup>1)</sup>。この二つの領域はそれぞれに学際的な複合体をなしている。1. 認識の生物学は、「進化論的認識論」と総称されることもある [Irrgang 1993]。そこでは、進化の理論と「人間の認識の自然史」[Lorenz 1973; Riedl 1980; Vollmer 1987] が、認知心理学や認知の神経生物学 [G. Roth 1994; Singer 1992] と一緒になって、系統発生的な基盤・パターンから個体発生的な発達、さらにはニューロンの機能基盤に至るまで、認識と理性の成立を探究している。— 2. 行動の生物学においては、民族学 [Eibl-Eibesfeldt 1984] と社会生物学 [Voland 1993; Wilson 1975] が、かつては対立しつつ、最近では協力しつつ、人間の社会行動の系統発生的な基盤やパターンを、また進化生物学的ないし生態学的な法則を、問題にしている [Eibl-Eibesfeldt 1999]。この二つの複合体には、それぞれ独自の論争があり、方法論的な困難がある。認識の生物学の主張と知見は教授・学習実践全般にとって基本的に重要であり、人間形成論を経験的に支えることができる [Miller-

Kipp 1992, 1998]。行動の生物学について言えば、社会行動の組織や機能についての主張、とりわけ、攻撃的行動や競争についての知見、社会的な結合や生殖行動についての知見、コミュニケーション、遊び、学習についての知見は、教育実践一般にとって啓発的である [Liedtke 1991]。

以上の二つの人間生物学に依拠することで、教育の過程は生物学的・進化論的に把握される。教育の現実には、進化生物学的な規則と種の歴史が作り出したパターンに従うシステム過程として捉えられる。このシステム過程のなかで、個人としての人間も生成する。より正確に言えば、個人としての人間は、そのつどの環境との、(進化)生物学的に規制された種の歴史によって前もって形成された構成的な相互作用のなかで生成する。学習・人間形成・教育(ならびに文化の装置全体)は、この相互過程の、システム理論的に見れば部分領域であり、系統発生的に見れば部分過程である。この相互作用は、身体的・感覚的・心理的・精神的なレベルを含むあらゆる現象レベルにあてはまる。人間とその環境は一つの進化論的連関である。そして人間自体が一つの発達連関なのである。——人間学にとって、人間の概念やイメージにとって、また人間についての研究にとって、ここで引用した人間生物学からは手がかりとなるものが出てくる。それは、生物学的な進化であり、種の歴史であり、自然と文化の間の、個体発生と系統発生との間の、身体・精神・心理の間の、相互作用である [Uhr 1995; Neumann/Schöppe/Treml 1999]。

(3) 社会科学の知と自然科学の知の統合に向けられたこうした努力とはちがって、哲学的な指向をもったアプローチは哲学的人間学、とりわけマックス・シェラー [Scheler 1928]、ヘルムート・プレスナー [Plessner 1928]、アルノルト・ゲーレン [Gehlen 1986] の仕事に立ち返る。教育科学ではハインリッヒ・デップ=フォアヴァルト [Döpp-Vorwald 1966, 1968]、オットー=フリードリッヒ・ボルノウ [Bollnow 1965, 1985]、ヴェルナー・ロッホ [Loch 1963] を代表者とするこの伝統においては、個々の教育現象が人間の本質について何を明らかにしているか、そして教育の実現のためにいかなる条件が人間の側になければならないのかを取り出そうと努める。探究されるのは人間を形成する教育的行為の力である。テーマ化されるのは、教育されるべき存在としての人間(潜在性の様相)であり、教育する存

在としての人間(顕在性の様相)であり、すでに教育された存在としての人間(習慣性の様相)である。この立場の目標となるのは、人間を開かれた問いとして、つまり形成を必要とし形成が可能であるものとして、教育されるべき人間 (*homo educandus*) として、また教育可能な人間 (*homo educabilis*) として捉え、教育と人間形成の人間学的な可能性と限界を規定することである。哲学的人間学において展開された問題設定と認識が教育学に役立てられる。人間は、文化の産出における「創造的な場」として捉えられる。文化の解釈から人間の自己解釈に対する手助けが得られる。不安・時間・空間のような個別現象が解釈されて人間学的展望へと持ち込まれ、その教育学的意味が取り出される。個別諸科学の研究成果が調査され、人間の全体的・包括的な理解へと関係づけられる。

人間学的な見方ということで「問題になるのは、新しく根拠づけられるべき学科でも、全体としての教育学の内部である特殊な課題を果たすべき特殊部門でもない。問題になるのは教育学全体を貫く見方であって、[...] この考察様式は、個々の教育学的問題を新しい仕方ですべてと組み合わせようにならない秩序図式も提供しはしないのである。人間学的見方は、それ自体としてはいかなる体系形成的な機能も持たない。[...] それを取り出すものは、常に個別的な側面であり、特定の視点から生じる人間学的な連関である」 [Bollnow 1965, S. 49ff.]。この目標設定は、人間学的な指向をもった教育学全体に受け入れられたわけではない。しかしそれは、人間を教育から、教育を人間像から理解しようとし、そのために必要な方法論や体系構成を解明しようとするような方向をもった教育学の、共通の前提をなしている。ボルノウはこの努力の体系構成的な機能を強調していないが、にもかかわらず、教育人間学のこのプログラムはある体系的な要求を伴っている。「この体系的な要求という密かに分けもたれた前提が、教育学における人間学的見方の真の問題点であったかもしれない。というのも、そこで言う教育学は、その知識と行為をまずは歴史的に、可能な「人間像」の観点から整理・縮減しようとするが、それは、それに続けて体系的に、教育学のカテゴリーの総体を人間学的に検証するためだからである」 (Pleines 1976, S. 190)。この時代の教育人間学は、教育と人間形成を確実性・安定性・明確性・普遍性の基盤の

上に基礎づけようとして原理的に体系的にものを考えていた。この意味ではそれは、人間像の歴史性と、人間と教育との関係をどう考えるかについてのアプローチの多元性を隠蔽していたのである。

1980年代になって、歴史的人間学がこの問題点に端緒を求めることになる。それは最初は周辺的な存在であったが、その後90年代に入ると一般教育科学の枠内で反省的な歴史的教育人間学として発展していく。この反省的な歴史的教育人間学は、文化諸科学(≡カルチュラル・スタディーズ)(*Kulturwissenschaften*)における人間学的研究との取り組みのなかで展開されている。このアプローチは21世紀に入っても教育人間学における様々な研究を深く規定しており、次節で詳しく取り上げることにしたい [Wulf 1994, 1997, 2001]。

教育人間学を教育科学の独自の領域として展開しようという50年代から70年代にかけての努力を今日から展望すると、この努力は、今日なお重要な問題設定や認識と、社会や科学のその後の展開とともに時代遅れとなった問題との、混合をなしている。一般的に言えば大いに評価できるものではあるが、以下ではそうした努力に対するいくつかの批判的な異議を提出しておきたい。この異議が、歴史的な指向をもった反省的な教育人間学の展開へと結びついたのであった。たとえば、教育人間学は、教育人間学が形成された歴史的・社会的条件を十分に反省していなかった。教育人間学は、教育人間学によって展開された諸概念と、諸概念の意味を条件づける社会的展開との連関を十分に考慮してはいなかった。このことは、たとえば開放性、教育可能性、使命といった概念に当てはまる。たしかに、教育人間学は精神科学的教育学の影響下にあったこともあり、自らの努力の歴史性を見てはいたが、対象と研究主体の両方にまたがる二重の歴史性としてはそれを捉えていなかった。その上、教育人間学は歴史ということによって主に精神史や理念史を考えており、社会史や心性史についてはあまり考えなかった。教育人間学のなかでは、人間諸科学で得られた人間学的な知識を教育科学に導入し、そのことで教育と人間形成にとって意味のある全体へとまとめることができる、という考え方が支配的であった。学際的に生み出された知識がそこに生じるはずであった。大部分不明確なままにとどまっているのは、教育人間学の限界を標すような問い、つまり、そもそも今日、人間の、ない

しは人間学的知識の、全体性を前提にできるのか、という問い、それぞれの分野で獲得された知識の教育学的問題設定のもとでの統合がいかにしてなされるのか、という問いである。人間一般ないし子ども一般、あるいは教育者一般について何かを述べるといふ教育人間学の要求は、満たされることがなかったし、原理的に満たされうるものでもない。この種の普遍主義的な要求は、歴史的・文化的・認識的な相対化を必要とする。さもなければそれは、許されないフィクションとして、権力要求・支配要求を伴った幻想として現われてしまう。全体としての人間への、またそれと結びついた偶然性や連続性へのその指向ゆえに、教育人間学は長い間、差異、不連続、複数性の意味を評価することがあまりにも少なかった。その前提になったのは、人間の本質についての言明と、教育や人間形成という状況下にある人間についての経験科学的な認識の、いずれかが可能だという考え方であった。教育人間学の観念や概念の構成的性格についてはそこではほとんど反省されなかった。同様に、人間学批判も、これまでの教育人間学にはほとんど組み込まれなかった。むしろ、教育人間学の主唱者たちは、人間学のなかに、ほとんど普遍的な妥当性をもった準拠棒を見てきた。こうなったについては、実証主義論争、解釈学論争、システム論争、構造主義論争、ポストモダン論争といった70年代から90年代はじめにかけての科学理論的な論争、知識の相対化に影響を与えたこうした論争が起こる前だったということも大きい。たとえば、教育人間学は、教育と人間形成の基礎を作り出そうとする積極的な人間学として自らを捉えることが多かった。積極的な人間学の原理的な不可能性への洞察や、否定的で脱構築的な教育人間学の多産性への洞察は、ようやくその後になって現われてきた [Sonnenmann 1969; Kamper 1973]。それまでは、教育人間学は哲学や科学を指針としてはいたが、人類学的な、あるいは美学的な知識形態を組み込むことはなかった。考慮された領域の多様性にもかかわらず、獲得された知識形態は相対的に同質的なままであった。その同質性と微弱な異質性は、人間や子どもや教育について一般的な言明を行うことができるとする要求と結びついていた。確実と思われてきた準拠棒の解体の過程が人文諸科学でそれまでに生じていたが、それはまだ知識形態の現在のような多様性を生むには至っていなかった。ようやくゆっくり

と、人間学的な知識獲得の概念や手続きに対する批判は生じてきた。このためミヒャエル・ヴィマーは決然と次のように要求している。「1. 意味への解釈学的還元を、意味を可能にしているものへの意味の還元によって批判すること、2. 存在論と手を切ること、3. 理性の持続的な進歩と獲得の歴史としての歴史、つまり、頭を下にして世界を逆立ちさせるというプロジェクトとしての歴史を批判すること、4. 自己と世界を構成する単一中心の意識領域として主体を見ること、つまり自己とその言語の主人として主体を見ることの批判」[Wimmer 1998, S. 95]。

こうした異議にもかかわらず、人間学的な問題や認識の地平を教育科学を越えたところへと開いたのは、50年代から70年代にかけての教育人間学の貢献である。それによって教育人間学は、すでにヘルマン・ノールとヴィルヘルム・フリットナーに見られた人間学的問いへの関心を越えていった。教育人間学はさらに、自然科学的な人間学的知見への関心という教育科学にとって新しい関心を展開させたが、これは教育人間学のその後の発展にとって非常に大きな意味を持つことになった。70年代の批判的教育科学が教育と人間形成の限界をその可能性に比べて過小評価する傾向を持っていたのに対して、教育人間学は、すでに70年代に教育と人間形成の限界を考慮すべきことを主張し、当時の楽観論やユートピア主義と対立したのであった。

## 歴史的教育人間学

1990年代以降に発展し21世紀初頭の議論を規定している反省的な歴史的教育人間学は、とりわけ歴史的教育人間学との取り組みから生まれた。ただしこの歴史的教育人間学自身、独立した学問学科というわけではない。歴史的教育人間学は、学科の境界を越えて広がる研究領域であって、共通の目標を持ってはいるが、異なるテーマや方法的なアプローチを持っていてもいい [Lepenies 1984; Dressel 1994]。それは原理的には一つの科学領域に限定されるものではなく、しばしば学際的・超領域的に行われている。そのことによって、歴史的教育人間学は、精神科学・社会科学と自然科学の間の境界を越えて、人間学的な指向を持った文化学 (*Kulturwissenschaft*) を発展させるのに一役買っている [Bracker/Wefelmeyer 1990; Alexander/Seidmann 1993; Aigé 1994; Hartmann/ Hanisch 1996;

Konersmann 1996; Böhme/ Matussek/ Müller 2000]。教育人間学のような歴史的教育人間学への指向によって、従来のアプローチが批判され、新たな問題と問題設定が生まれ、テーマや研究アプローチの非常に拡張がなされている。

たしかに、精神科学・社会科学と自然科学の間の二元論は否定すべくもない。しかし、この二元論では不十分とみなされることがますます多くなっている。これは、説明か理解か、過去指向か未来志向か、といった区別が不十分であることを考えればなおさら言えることである。自然科学と社会の近代化がもたらした帰結を補償し処理するために精神科学が必要とされる、というオード・マルクヴァルトのテーゼも十分ではない [Marquard 1996]。文化学を理解に従えば、経済・技術・自然科学の領域も含めた文化を研究・反省し、新たな指針を取り出すことが重要なのである。その際に重要なことは、「高度の専門化」と「市場での通用性」という問題から脱して、新たな「鍵となる資格基準」(Schlüsselqualifikationen)を生み出すことである。この課題を解決するために、今日、学際的・国際的な研究と理論が求められている。ますます不透明となりつつある世界において指針を得るための貢献が歴史的教育人間学には期待されている。このため、「精神科学」の「追悼文」と銘打った論文集によれば、歴史的教育人間学は文化学を中心に位置しているものであり、したがってまた教育人間学を中心に歴史的教育人間学が位置することになる [Frühwald u.a. 1991]。

ドイツにおける歴史的教育人間学の最初のまとまった研究としては、「論理と情熱」というタイトルで1980年代から90年代にかけて編集された双書を挙げることができる [Kamper/Wulf 1982-92]。この双書の出発点は現代の深い文化的変化にあった。「論理と情熱」シリーズは、この変化の生成と意味を探究し、またこの変化から出発して、今後の展開を見通すための展望を取り出している。精神科学における人間学的研究とは違って、この国際的・学際的な歴史的教育人間学研究の双書は、選ばれたテーマを、現代に引きつけて理論的・反省的に扱うことの必要性をより強く強調している。

この歴史的教育人間学の出発点は、抽象的な人間学的規範の拘束性が終焉したという洞察であり、にもかかわらず人間のものの現象や構造を探究しようとする希望である。このことによって、歴史的

人間学は、歴史と人間諸科学との間の緊張領域に位置することになる。しかし、歴史的人間学は、学問分野としての人間学の歴史の研究に尽きるものではないし、人間学に関する歴史的研究に尽きるものでもない。歴史的人間学が試みているのは、むしろ、自らの視点や方法の歴史性と自らの対象の歴史性を相互に結びつけるということである。そこでの研究は、したがって、人間諸科学の成果を含んではいるが、歴史哲学的な基盤を持った人間学批判にも影響を受けており、パラダイムに関わる新しい種類の問題設定を提供している。それは自らを、体系的人間学の一部としてではなく、差異と偶然性の人間学に向けての研究として理解している。焦点はヨーロッパ文化圏に置かれてはいるが、原理的には、歴史的人間学は特定の文化圏に限定されるものではないし、個々の時代に限定されるものでもない。むしろ、二重の歴史性の反省によって、人間諸科学のヨーロッパ中心主義と、歴史への単に骨董的な関心とをともに克服し、現在と未来の未解決の問題に優先権を与えることが可能になっている。

科学や哲学の認識に関わる業績を認めつつも、歴史的人間学の研究は、学問領域を越えた問題設定や研究対象や方法的アプローチを目指しており、そのことによって学問領域の境界の克服を目指している。上述の双書には、15の国から、30を越える学問領域の研究者が著者として関わっている。彼らの共同作業の目標は人間学的知識の複雑性の増大にある。その知識が歴史的に生成したしばしばナショナルでもある文化や思考や学問の伝統に結びつけられていることを意識しつつも、持続的な国際的共同作業によってナショナルなものを越えた議論を展開することが試みられている。そうした議論にとっては、ナショナルな異質性と文化的多様性が不可欠なのである。この双書は精神科学・文化学・社会科学における多くの人間学的研究を刺激し、教育人間学にも深い影響を及ぼした。双書でなされた研究のなかには、教育と人間形成の基盤に関わるような数多くの問題やテーマが扱われており、教育に関する基本概念や制度や実践領域への新しい展望が展開されている。

歴史的・文化化学的な指向をもった教育人間学の目標設定と方法を明確化するために、重要な研究を以下の三つのテーマ群から典型として取り出して概略を述べてみたい。その三つのテーマ群とは、(1) 身体、(2) 世代、(3) 時間・空間、である。

## (1) 身体

最近の多くの教育人間学研究が重要な準拠点としているのが身体である。これはすでに、哲学的人間学や、哲学的人間学に関係した哲学的な教育人間学のアプローチにおいてもそうであった。生物学的人間学に依拠しながら、当時問題にされたのは人間の身体と動物の身体との間の違いであった。人間を特徴づけるものと見なされたものを挙げれば、幼態成熟 (Neotonic)、「子宮外の幼少期」、刺激と反応の乖離、直立歩行、脳の大きさ、環界 (Umwelt) ではなく世界 (Welt) を持つ能力、といったものであった。

歴史的人間学の登場にとって中心的な意味を持つ「身体の回帰」とともに、身体は人間学的研究の中心的な対象となった。「神の死」(ニーチェ)以後、「人間の死」(フーコー)、つまり人間なるもののモデルとしてのヨーロッパ人であり男である、抽象的な人間の死以後、ということとは、こうした配置の内部にある規範的人間学の終焉以後ということでもあるが、中心に据わるのはもはや人間という種の身体ではなく、歴史的・文化的に形成された人間の身体なのである。中心に来るのは、もはや人間の身体なるものを求めるのではなく、文化的・歴史的に見て様々な表現形態を持った人間の身体の多様性の探究なのである [Kamper/Wulf 1982, 1984a, 1984b, 1989, 1994]。最近の何十年かの議論は、身体の物質性に固執する立場と、とりわけ新しいメディアと生命に関するテクノロジーの結果この物質性が深いところで変化しているということを前提にする立場との間で揺れている。

将来の展開がどうなるかという見込みは違っても、文化が自らをテーマ化し自己を解釈するプロセスにとって身体イメージが中心的な重要性を持つ、ということについては意見の一致がある。歴史的分析においては、近代的な身体の成立は、距離化と規律化、内面の可視化と自己観察、知への意志と権力の拡散の過程として跡付けられている [Elias 1978; Foucault 1976, 1977a, 1977b]。現在、関心の中心に置かれているのは、身体の脱物質化、テクノロジー化、断片化であり、身体の性的側面や遂行性である。

メディアは、身体的な知覚と経験の脱物質化 (Entmaterialisierung) に深く影響している。この脱物質化の過程の出発点は、社会の識字化に求めることができる。この過程は、活版印刷の導入と義務教育の実現によって文字が普及することで加速された。

図像メディアの普及によって、脱物質化の過程はさらに進む。もはや身体の前ではなく、図像への身体の変換が中心になってくるからである。こうした変化は、世界が像になるという展開のなかに表れている。この展開をハイデッガーはすでに予見していた。彼は次のように書いている。「世界像は、かつての中世的なそれから近代的なそれになったのではない。そもそも世界が像になるということが近代の本質を示しているのである」[Heidegger 1980, S. 88]。新しいメディアにおいては、像へのこの変換は、人間世界の世界的遍在や同時性を可能にするまでに至っている。現代の映像中毒や新しい形態の偶像崇拜は、こうした展開の帰結である [Belting/Kamper 2000]。こうした抽象化の過程のなかで、生活のテクノロジー化 (Technologisierung) は重要な役割を果たしている。ここでは、とりわけ機械への身体の同化が今後の展開を規定するものとして重要である [Meyer-Drawe 1996]。生命テクノロジーの目標は、身体と機械の間の境界線をますます身体内部へと移動させることにある。この過程において、病気によって引き起こされた身体の障害を補償する代用品 (Prothese) が重要な役割を演じている (Berr 1990)。しかし展開はこれで終わるわけではない。長期的に見れば、生命テクノロジー、とくに遺伝子テクノロジーと生殖テクノロジーは、人間の身体に深い影響を与えるだろう。

この過程とともに、人間身体の断片化 (Fragmentalisierung) が進行していく。それを推進するのは宣伝と新しいメディアである。ここでは、もはや全体としての身体ではなく部分としての身体が投入される。この分解の過程は解釈を求める。身体部分に関する儀礼的な実践や、個々の身体部分のジェンダー的な呪物化や欲望化がそれである。総じて、問題となるのは表現メディアと身体の関係であり、表現と身体化の関係である [Benthien/Wulf 2001]。

「セックス」と「ジェンダー」の区別と、フェミニズム理論・クィア理論におけるこの区別の問題化は、人間の性的側面の発現が自然なものではなく、言語や想像力と同様に歴史的・文化的過程のなかで形成されるということを示している。人間の身体は最初から性的な言説との関係のなかにあるのだが、そうした言説によって構成されるわけではない。人間の身体は文化的過程の受動的な母型ではない。人間の身体の性的側面は能動的な過程のなかで生じる

のであって、その進行とともに性的身体も形をとるようになるのである。身体は、性的な差異、社会的規制、幼児期の経験をベースにした様々な排除の結果として現われてくる [Butler 1997, 1998]。

今日、人間身体の遂行性 (Performativität) と文化的生産の遂行的次元への問いは中心的な意味を持っている。社会的実践の遂行的性格が研究され、社会的行為の演出の仕方が研究されている [Gebauer/Wulf 1992, 1993, 1998; Paragrana 2001]。人間は、様々な舞台や配置のなかで、自分が他者や世界との関係をどう捉えているか、またその際にかなる暗黙知に自分が従っているかを身体的に表現する。社会的行為の上演的・演出的・遊戯的な性格が関心の的になる。その際には、偶然性と持続性が重要な役割を演じる。遂行的なもの基盤は何であり、遂行的なものは言語や権力や行為にどのように表れるのであろうか [Wulf/Göhlich/Zirfas 2001]。社会的行為の遂行的に産出された形式に共通する最も重要なものとして、儀礼を挙げることができる。エスノグラフィ的方法によって、その構成や美的形式や変化を研究することができる。そこでは、教育や人間形成や社会化にとっての儀礼の遂行的性格の中心的な重要性が明らかになる [Wulf u.a. 2001]。社会的行為の遂行的性格は、教育関係の組織・制度のなかでも重要な役割を演じている [Liebau/Schumacher - Chilla/Wulf 2001]。

脱物質化、テクノロジー化、断片化、性的側面、遂行性は、互いに絡み合った過程であり、この過程はヨーロッパ社会における身体理解にとって中心的な重要性を持つ。この文脈において、身体は、20世紀初頭の哲学的人間学においてはまだ有していたような規範定立的な機能をもはや持っていない。以前にも増して身体は難問になっている。かつては確固としていた観念が流動化したのである。身体について語られるとき、いかなる身体が問題となっているのか、が決定的な問いとなる。その複雑性のために、人間の身体は全体としては常に認識の手を逃れるのであり、そのために身体の研究は教育人間学的研究の終わることのない課題となるのである。

## (2) 世代

世代関係は、身体同様、教育と人間形成の中心的な教育人間学的条件の一つである [Liebau/Wulf 1996]。個人の生活は、時代・場所を問わず、歴史的・文化

的な違いはあるとしても家族的な世代連関のなかに置かれている。個人の発達は、特定の歴史的時代・文化的空間の文脈のなかで行われるが、生殖と同様に人間の生存の基本条件である。ほとんど無限の世界時間のなかでの限定された人生の時間、個人を越えて持続する社会と文化のなかでの死すべき運命は、教育と人間形成の、越えることのできない条件をなす。

以上があまりに自明の事柄であるのに比べて、最近の数十年間の世代関係における決定的な変化が教育科学のテーマとなることは少なかった。こうした状況が変化したのは最近のことである。世代契約とその未来についての議論、子ども期・青年期のラディカルな変化についての論究、平均寿命の上昇、三世代・四世代・五世代家族という新しい家族構造、片親家庭の増大、介護保険と安楽死をめぐる議論が、この変化に貢献している。現在、世代関係は新しい混合がなされているところだと言える。もはや年少の世代が年長の世代から学ぶだけではない。情報テクノロジーの分野では、扱いをマスターしているのは何と言っても子どもでも若者であり若年成人である。年長者は仮想世界に入り込もうとすれば彼らの助けが必要になる。若々しさが人生の目標になったという事実は、さらに根本的に世代関係とその価値づけを変化させている [Hoppe/Wulf 1996]。

フリードリッヒ・シュライエルマッハーやヴィルヘルム・ディルタイや彼らの精神科学的後継者にとって、教育学はほとんど世代関係の科学であった。生涯学習の必要性が見出されたことで、世代についてのこうした語り方は意味を失った。カール・マンハイム [Mannheim 1971] に依拠して、世代関係とその人間学的意味への問いが再度新しく取り上げられている。このテーマの複雑性ゆえに、学際的な研究がなされるようになり、そうした文脈のなかで子どもや父親や母親への新しい見方も出てきた [Lenzen 1985; Andresen/Baader 1998; Lenzen 1991; Bilstein/Straka/Winzen 2000; Schön 1989; Fronhaus 1994; Bilstein/Trübenbach/Winzen 2000]。

### (3) 時間と空間

教育と人間形成における時間と空間の役割に関する時間論的・場所論的研究は、教育学における人間学的研究の多産性を示すもう一つの事例である。この研究の出発点は、人間身体の時間性・空間性の洞

察であり、それによって条件づけられた教育過程・人間形成過程・社会化過程の時間的・空間的性格への洞察である。時間経験・空間経験に深い変化が生じているため、教育の時間的・空間的条件により強く注意を向けることが必要になっている。商品流通・交通・情報過程・コミュニケーション過程の速度の増大が生活を加速させている。この結果、ますます多くの出来事がますます短い時間のうちに起るようになり、出来事は互いに相殺しあうようになる。最近の数十年間に、この加速化によって新しい社会的な時間秩序が生れてきており、その結果、空間に対する人間の関係も大きく変化した。こうした展開に関係して、時間の持つ規律的・社会的的作用が重要性を増している。高速で密度の高いシンボル世界・メディア世界が成立し、その結果、様々な加速現象が現われるとともに、時間についての考え方の分化・分散がもたらされた。支配的な直線的な時間秩序や、それと結びついた時間支配に対して、時間経験の多様性が取り出されている。身体時間としての時間は生活の身体的・精神的構造と絡み合っている。時間意識としての時間は、生活史のなかに、また教育的行為の様々な形態のなかに表明されることになる [Bilstein/Miller-Kipp/Wulf 1999]。

時間の加速化は空間体験を深いところで変えている。かつては広大な空間と見えたものが、速度の増大の結果今日ではさほど距離のない空間として経験される。メディア的情報の同時性と遍在は互いに条件づけあっている。社会のネットワーク化のなかで、時間と空間は新しい結合を成立させる。未来の世代の空間体験が深刻に変化する兆しがある。固定した境界を持つ空間もあるが、立脚点の違いによって変化するような、地平によって特徴づけられる空間もある。空間は質と構造によって区別されるのであり、空間は様々な記号システム・意味システムの重なりから成立してくる。空間は構成されるのである。出来事と行為はその空間的な枠組みのなかで想起されるため、空間的な次元はたいいていの記憶にとって欠くことができない。感覚と運動の助けを借りて空間は身体化される。空間は社会的関係と個人的経験のメディアであり、個々人と事物を結びつけ、子どもと若者の社会化に貢献する。社会的空間と社会的過程とは互いに構成しあう関係にある。これは現実的レベルでも想像的レベルでも言える。生産と再生産の空間、教育と余暇の空間が生じ、社会的分化の重



要な形態となる [Bilstein/Miller-Kipp/Wulf 1999]。

歴史的人間学に指向することで、教育人間学は、やはり1990年代から形成されてきた文化学と考え方や方法の点で結びつくことになる。科学と人間形成を互いに結びつけ絡み合わせるといふ文化学において定式化された要求は、教育人間学の自己理解に適合している。文化が以下のように考えられるとすればこのことはなおさら当てはまる。つまり、文化とは、「計画的な技術の助けを借りて「目の前にある自然」を社会的な生活空間に転換し、この生活空間を維持・改善し、それに必要な能力（文化技術、知識）を保護・発展させ、主導的な価値を特別の儀式に固定し（「祭式」）、そうすることで、社会的秩序とコミュニケーション的シンボル世界を創造し、共同体的な構築物に持続性を付与する、そうした制度・行為・過程・シンボル形式の全体」 [Böhme u.a. 2000, S. 104f.]だとされるような場合である。文化のこの定義は暫定的なものではあるが、この定義は人間の生活が歴史と文化の条件のもとでなされるということを確認している。この条件が、科学と人間形成の条件ともなっているのである。このことが意味するのは、「言語的テキストのみを現実のシンボリック処理として研究するのではなく、言語的なテキストがそこに関与し、言語的テキストがそのなかに入り込んでいるような、物質的・メディア的・想像的秩序をも探究する」 [Böhme u.a. 2000, S. 106] ということでもある。

## 課題

歴史的教育人間学の一層の発展にとって、とりわけ歴史と心性(1)、文化性と間文化性(2)、超領域性と国際性(3)、という三つの課題領域・研究領域が重要である。これについて以下で簡単に述べてみたい。

### (1) 歴史と心性

人間学的現象の歴史性とは何を意味するのだろうか。依拠するのが社会哲学であるのか、進化論であるのか、歴史学であるのかによって答えも違って来る。多くの接点を持つことから、歴史的教育人間学の側では、歴史学の人間学的研究との取り組みは不可欠である。そうした歴史学の人間学的研究の成果は、事実史・構造史・社会史を補完するものと理解される [Süssmuth 1984; Rösen 1989; Conrad/Kessel

1994; Lüthke/Kuchenbuch 1995; Dülmen 2000]。事実史においては、歴史的行為や歴史的出来事の多様性と動態が問題になるが、構造史・社会史においては、経済的・人間関係的・政治的な全体社会構造が関心の中心に来る。

歴史学における人間学的転換によって新しい方向が生じる。そこでは、社会的現実の持つ全体社会的構造と、社会的主体が行為する際の主観的契機とが、ともにテーマ化されることになる [Burke 1991, 1992; Certeau 1991; Le Goff 1988]。というのも、「歴史は常に、そのつど前提になる構造的な所与（生活、生産、支配、等々の状況）と、行為者の側のそのつど構造づける実践（解釈と行為）との相互作用のなかで構成される」 [Dressel 1996, S. 163] のだから。

この展開は、研究を、人間の基本的状況や要素的経験に、「人間学的に不変の基本在庫」 (Peter Dinzelbacher) に、「人間の基本現象」 (Jochen Martin) に、「人間の要素的な行動様式・経験・基本状況」 (Hans Medick) に向けることになり、そのことによって、問題設定やテーマや研究方法を大きく広げることになった。人間の基本現象の普遍的性格を強調する人間学とは違って、この歴史研究の領域では、そのつどの現象の歴史的・文化的性格が探究されることになる。問題になるのは、たとえば近代の出発点における子どもの発見といったことではなく、特定の場所、特定の歴史的時代、ある特殊な文化における子どもなのである。

### (2) 文化性と間文化性

文化人類学ないし民族学も、教育人間学に重要な刺激を提供しているが、この刺激は様々なアプローチのなかでようやく咀嚼されはじめたところである [Schäfer 1999; Renner/Seidenfaden 1997/8]。文化人類学的・民俗学的見方で見ると、「人間のなかの自然なもの・普遍的なもの・持続的なものと、慣習的なもの・ローカルなもの・変化するものとの間に境界を引くことは極めて難しい。それ以上であって、そうした境界設定は、人間の状況を捏造してしまう、あるいは少なくとも誤って解釈してしまうと思われる」 [Geertz 1992, S. 59]。人間は、その多様な歴史的・文化的現われの「背後」ではなく、そのただなかにおいて見出されるのである。それゆえ、「世代」や「家族」や「教育」を文化的な普遍形態として同定するのでは十分ではない。むしろ必要なのは、

そうした制度を様々な文化のなかで探究することなのである。そこからは文化の極めて大きな多様性が明らかになる。まさにこの多様性が人間を解明する鍵を与えている。ただし肝心なのは、「時と場所によって大きく異なっている人間の行動の経験的に確かめられる共通性を明らかにすることではなく、人間の持って生まれた能力の幅と未規定性を狭く限定され高度に特殊化された現実の能力の枠へと限定する、そのメカニズムを明らかにすることである。[...]文化のパターン——有意なシンボルの組織化されたシステム——による方向づけなしには、人間の行動はほとんど制御不可能であり、無目的な行為や爆発する感情の完全なカオスであり、経験はほとんど無形式なものとなる。そうしたパターンの集積の総体である文化は、したがって単なる装飾的な付け足しではなく、むしろ——文化が人間の特性の基盤となっているのだから——人間の生存の不可欠の条件なのである」[Geertz 1992, S. 70f.]。サーリンズも同じ方向で考えている。彼は文化的図式の展開を可能にするメカニズムを問うているからである。彼が強調するのは、文化的図式が「シンボルを産出する有力な領域によって [...]様々に屈折」させられる、ということである。このため、彼は「シンボリック過程が特に好んでなされる場所」があると考える。「この場所から分類の網が発せられ、それが文化全体を覆うことになる」。西洋文化について言えば、これは「商品生産過程の制度化」に見ることができる。そのことによって西洋文化は「プリミティブ」な文化から区別される。「プリミティブ」な文化においては、「社会的関係、とりわけ親族関係が、シンボリック区別の場所であり続けており、それ以外の活動領域は操作的な親族区分によって規定されているのである」[Sahlins 1985, S. 296]。

疎遠な存在についての科学としての文化人類学は他文化の研究を課題にしている。そこで得られた認識は、自文化のなかでの疎遠な存在の理解に深い影響を与えており、文化の概念にも深い影響を与えている。最近の認識論的展開の帰結として、民族学的研究においては差異化された文化概念を前提にするようになった。この差異化された文化概念の枠内では、差異の処理が中心的な役割を演じる。政治・経済・文化のグローバル化やヨーロッパ共同体における統合化に直面して、グローバルなもの・ナショナルなもの・リージョナルなもの・ローカルなもの

オーバーラップ・混合・文化的同化が生じている [Appadurai 1996; Beck 1997; Wulf 1995, 1998]。その結果、疎遠な存在、つまり他文化に属する人々との関係の新しい形態が必要になっている。そこで出てくるのが、他文化についての無理解を理解する、という課題である。多文化的な生活条件・教育条件との取り組み、また間文化的なコミュニケーション能力の発達、文化的展開の開放性を維持し、人間形成を「可能なものの保持」として把握することに役立つ。というのも、「文化とは [...]可能なものの保持である。文化の地平の広がり是不確定性の報酬である」[Konersmann 1996, S. 354]。

### (3) 超領域性と国際性

教育学のなかでの人間学的研究への関心の増大、それと結びついたテーマ・方法・研究アプローチの拡張と構造転換は、複合領域的・学際的・超領域的な研究をめざす努力と結びついている [Wulf 1997]。教育人間学において扱われるテーマの多くは、対応する一義的な学問領域を持たない。このことは、たとえば暴力と暴力が教育と社会化に対して持つ中心的な意味についても言える [Wimmer/Wulf/Dieckmann 1995; Dieckmann/Wulf/Wimmer 1996]。このため教育人間学の研究においては学問領域の境界を越えることがどうしても必要になる。歴史一般の代りに多様な歴史を、文化一般の代りに多様な文化を、子ども一般の代りに様々な子ども期を、一つの科学の代りに諸科学の複数性を強調するという試みは、人間学的な複雑性を生み出し、この複雑性の要求は領域的に組織された科学の可能性を越えてしまう。たしかに知識の組織は専門領域のなかに保持されている。しかし新しい問題設定や洞察は、隣接諸科学を間近にひかえた専門領域の周縁部や専門諸科学の間のすき間からしばしば形成されてくるのである [Dieckmann/Sting/Zirfas 1998; Sting 1998; Zirfas 1999]。必要とされるのは、その学際的・超領域的な性格が専門科学的な研究をも新しい問題設定とテーマと方法へと動かしていくような探究と研究の運動なのである [Kamper/Wulf 1982 - 1992; Gumbrecht/Pfeiffer 1986, 1988, 1991]。

教育人間学はたしかに教育と人間形成から出てくる問いと課題とカテゴリーを持っている。しかしそれは、最初から明確に限定された対象領域を持っているわけではない。科学の展開の現代的状況のなか

では、これはむしろ利点であって、新しい問題設定やテーマを発見し取り扱うのに役立つ。こうした状況から帰結するのは、教育人間学が研究の方法・手続きの多様なアンサンブルを使用するということである。意図と文脈に応じて、教育人間学の研究の対象と方法は構成される。この過程には、素材の状態、研究する側の素材の選択と利用、研究の方法・手続きについての決定が関わってくる。教育と人間形成に意味を持つ多様な問いが研究の出発点となりうるため、とりうるテーマ・素材・方法の幅は相当に広い。そうした研究は、確証された内容的・方法的規準を持った専門領域的知識の確実な文脈から離れてしまうため、たやすく攻撃されてしまうということも起る。しかし、思考や探究や行為の新しい道は、しばしば、内容的・方法的になじんだ領域を離れたときにはじめて見出されるのである。たとえば、数年前までは、多くの文学研究者・文化研究者が、テキストや図像の機能化とその結果生じる美的質の軽視を懸念し、文学的テキストや芸術作品を人間学的現象の研究に利用するという試みに抵抗を示していた。同じように、虚構的な文学的テキストや図像が科学研究においてどれほど証言能力を持つかに疑いの目を向ける社会科学者もいた。しかしその後、文学研究は人間学的問いを受け入れるようになったし、社会科学者も、文学的・図像的資料を教育人間学的な問いや現象に利用することの意味をもはや疑わなくなっている [Mollenhauer 1983, 1986; Mollenhauer/Wulf 1996; Schmitt/Link/Tosch 1997; Ehrenspeck 1998; Schäfer/Wulf 1999]。

人間学的な指向を持った諸科学の間のアイデアや方法をめぐる意見交換は、重要な新しい研究アプローチの数々をもたらした。たとえば、民族学的視点やエスノグラフィ的フィールド研究や比較研究の、教育学の連関にとっての生産性が発見された。民族学的視点は、なじんだものを異化し、新しい問いを引き出し、新しい視点を可能にする。民族学的な問題設定や研究方法の受容は、エスノグラフィ的方法の利用と発展をもたらしている [Denzin/Linkoln 1994; Friebertshäuser/Prenzel 1997; Krüger/Marotzki 1999; Flick/Kardorff/Steinke 2000; *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2000]。また比較的方法は、ある状況なり現象なりに特有なものを捉え、その特性を把握・記述することに役立つっており、その結果、比較は方法的手続きとしての重要性を増している

[Bohnsack 2000]。

超領域性同様、国際性も最初から歴史的人間学の一つのメルクマールとなっている。目標となったのは単に学問領域相互の境界の克服ではない。同様に重要だったのは、人文科学的知識のナショナルな限界を越えることであった。そのために、ナショナルな境界を越えるような共同作業が必要であった。内容的・方法的観点では、歴史的人間学における哲学的・歴史的・文化人類学的ないし民族学的次元がそのための重要な前提となった。これらの次元が、ナショナルな文脈で生み出された知識の妥当要求を相対化し、人間学的研究を国際的な意見交換へと開くことになった。ヨーロッパ共同体における政治的展開はこの過程を不可逆的なものにし、それをさらに強化することを要求している。決定的なことは、歴史的に異なるものとして形成されてきた見方の多様性を国際的な共同作業のなかで十分に発揮させることだ。これが決してたやすくはないということ、文化科学・社会科学の場合、研究者は非常な困難に直面するという、これは国際的な共同作業の経験が繰り返し示している。単なる意見交換を越えて、国際的な共同作業のなかで知識の新しい形態を生み出そうとする場合には、研究者は特別に困難な課題の前に立たされることになる。そうした場合、ヨーロッパ諸国の間でさえ文化的な差異がどれほど深刻であるか、国際的・間文化的共働が研究者にとってどれほど大きな課題であるかが明らかになるのである。このことは、これまで強力にナショナルに形成されてきた教育領域には特にあてはまる。しかしそれでも、今日では教育は間文化的な課題であって、この課題を解決するための国際的な共働が今まさに始まっているのである [Wulf 1995, 1998; Dibie/Wulf 1999; Hess/Wulf 1999]。

## 展望

教育人間学は、教育学の自己解釈のために、教育と人間形成の前提と条件をよりよく知るために、また教育と人間形成を歴史的・文化的に規定するために役立つ。それは暗黙の人間像を扱い、教育可能性と完成可能性の問題をテーマ化する。反省的な教育人間学として、教育人間学は自己自身を批判し、その目標、対象選択・対象構成、方法と手続きを批判する。それは自らの探究の脱構築に開かれている。

その研究は、たとえば以下のようなものよりよい理解をめざしている。教育制度、前提としての、また文化的構築物としての自然、宗教と教育、遊び、愛とエロス、といったものである<sup>2)</sup>。それは人間身体への、人間身体の遺伝的・社会的構成可能性への、新しいメディアに直面して変化しつつある人間身体の知覚能力・経験能力への、人間身体の自発性と抵抗能力への、新たな問いを含んでいる。教育人間学は、教育と人間形成についての、社会的発展と主体性についての、完成可能性と改善不可能性についての、他者と自己についての、解釈学と脱構築についての、よりよい理解のための視点を発展させようとしている。その研究は断片性の意識を伴っており、またそれが隠された人間(homo absconditus)に常に結びついており、その認識は断片においてしか可能ではない、ということを知っているのである。

## 註

- 1) 以下の二つの段落はギゼラ・ミッラー＝キップの執筆になる。心より感謝したい。
- 2) 教育の制度と自然は、教育人間学部のこれまでの重点研究テーマであり、宗教、遊び、愛とエロスは、今後の重点研究テーマとなる予定である。この教育人間学部は、1992年に、ベルリンでのドイツ教育学会の大会でディーター・レンツェンとクリストフ・ヴルフのイニシアティブで創設された。

## 文献

- ALEXANDER, J.C./ SEIDMANN, S.(Hrsg.)(1993): *Culture and Society*, New York: Cambridge University Press.
- APPADURAI, A. (1996): *Modernity at Large*, Santa Fe: University of Minnesota.
- AUGE, M.(1994): *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris.
- BECK, U.(1997): *Was ist Globalisierung?* Frankfurt/M.
- BELTING, H./KAMPER, D.(Hrsg.)(2000): *Der zweite Blick. Bildgeschichte und Bildreflexion*, München.
- BENTHIEN, C./ WULF, CH.(Hrsg.)(2001): *Der Körper in Teilen. Eine kulturelle Anatomie*, Reinbek.
- BERR, M.-A.(1990): *Technik und Körper*, Berlin.
- BILSTEIN, J./ STRAKA, B. /WINZEN, M.(Hrsg.)(2000): *Dein Wille gesche... Das Bild des Vaters in der zeitgenössischen Kunst*, Köln.
- BILSTEIN, J./ TRÜBENBACH, U./ WINZEN, M.(Hrsg.)(1999): *Macht und Fürsorge. Das Bild der Mutter in zeitgenössischer Kunst und Wissenschaft*, Köln.
- BÖHNSACK, R.(2000, 4. Aufl.): *Rekonstruktive Sozialforschung*, Opladen.
- BÖHME, G.(1985): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Frankfurt/M.
- BÖHME, H./ MATUSSEK, P./ MÜLLER L.(2000): *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will*, Reinbek.
- BOLLNOW, O.-F.(1983, 3. Aufl.): *Anthropologische Pädagogik*, Stuttgart.
- BOLLNOW, O.-F.(1965): *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, Essen.
- BOLLNOW, O.- F.(1975, 3. Aufl.) : *Die Ehrfurcht*. Essen.
- BOLLNOW, O.- F.(1941): *Das Wesen der Stimmungen*, Frankfurt/M.
- BOLLNOW, O.-F.(1964): *Die pädagogische Atmosphäre*, Heidelberg.
- BOLLNOW, O.- F.(1963): *Mensch und Raum*, Stuttgart.
- BRACKERT, H./ WEFELMEYER, F.(Hrsg.)(1990): *Kultur. Bestimmungen im 20. Jahrhundert*, Frankfurt/M.
- BURKE, P.(1991): *Offene Geschichte. Die Schule der Annales*, Berlin.
- BURKE, P.(1992): *History & Social Theory*, Ithaca/New York: Cornell University Press.
- BUTLER, J. (1997) : *Körper von Gewicht*, Frankfurt/M.
- BUTLER, J.(1998): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*, Berlin.
- DE CERTEAU, M. (1991): *Das Schreiben der Geschichte*, Frankfurt/M./New York.
- DENZIN, N. K./LINCOLN, Y. S.(Hrsg.)(1994): *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- DIECKMANN, B./STING, ST./ZIRFAS, J.(Hrsg.)(1998): *Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge*, Weinheim.
- DIBIE, P./WULF, CH.(Hrsg.)(1999): *Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnozoologie interkulturell*

- ller *Begegnungen*, Frankfurt/M. /New York.
- DIECKMANN, B./WULF, CH./WIMMER, M. (Hrsg.) (1996): *Violence. Nationalism, Racism, Xenophobia*, Münster/New York.
- DÖPP-VORWALD, H.: Über Problem und Methode der Pädagogischen Anthropologie. In: *Pädagogische Rundschau* 20 (1966) 11, S. 994-1015.
- DÖPP-VORWALD, H. (1968): *Erziehender Unterricht und menschliche Existenz*, Darmstadt.
- DRESSSEL (Hrsg.) (1996): *Historische Anthropologie. Eine Einführung*, Wien. Frankfurt/M., 5. Aufl. 1978.
- EHRENSPECK, Y. (1998): *Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts*, Opladen.
- EHRENSPECK, Y.: *Stichwort: Ästhetik und Bildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4 (2001) 1, S. 5-21.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1984): *Die Biologie des menschlichen Verhaltens*. München.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1999, 8. Aufl.): *Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung*. München.
- ELIAS, N.: *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziologische und psychogenetische Untersuchungen*, 2 Bde.
- FLITNER, A. (Hrsg.) (1963): *Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen*, Heidelberg.
- FLOCK, U./V.KARDORFF, E./STEINKE, I. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek.
- FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.) (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim, München.
- FOUCAULT, M. (1977a): *Sexualität und Wahrheit*, Frankfurt/M.
- FOUCAULT, M. (1977b, 2. Aufl.): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt/M.
- FOUCAULT, M. (1976): *Mikrophysik der Macht. Über Strafrecht, Psychiatrie und Medizin*, Berlin.
- FRONHAUS, G. (1994): *Feminismus und Mutterschaft*, München.
- FRÜHWALD, W./GAUSS, H.R./KOSELLECK, R./STEINWACHS, B. (Hrsg.) (1991): *Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift*, Frankfurt/M.
- GEBAUER, G./WULF, CH. (1992): *Mimesis, Kultur, Kunst, Gesellschaft*, Reinbek.
- GEBAUER, G./WULF, CH. (Hrsg.) (1993): *Praxis und Ästhetik*, Frankfurt/M.
- GEBAUER, G./WULF, CH.: (1998): *Spiel, Ritual, Geste. Mimetische Grundlagen sozialen Handelns*, Reinbek.
- GEERTZ, C. (1992): *Kulturbegriff und Menschenbild*. In: R. Habermas/N. Minkmar (Hrsg.): *Das Schwein des Häuptlings*, S. 56-81.
- GUMBRECHT, H. U./PFEIFFER, K. L. (Hrsg.) (1986): *Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements*, Frankfurt/M.
- DIES. (1988): *Materialität der Kommunikation*, Frankfurt/M.
- DIES. (1991): *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie*, Frankfurt/M.
- HARTMANN, D./JANICH, P. (Hrsg.) (1996): *Methodischer Kulturalismus*, Frankfurt/M.
- HEIDEGGER, M. (1980, 6. Aufl.): *Die Zeit des Weltbildes*. In: Ders: *Holzwege*, Frankfurt/M.
- HESS, R./WULF, CH. (Hrsg.) (1999): *Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden*, Frankfurt/M./New York.
- HOPPE, B./WULF, CH. (Hrsg.) (1996): *Altern braucht Zukunft. Anthropologie, Perspektiven, Orientierung*, Hamburg.
- IRRGANG, B. (1993): *Lehrbuch der Evolutionären Erkenntnistheorie*. München/Basel.
- KAMPER, D. (1973): *Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik*, München.
- KAMPER, D./WULF, CH. (Hrsg.): *Logik und Leidenschaft. Internationale, transdisziplinäre Studien zur Historischen Anthropologie: Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt/ M. 1982; Der Andere Körper, Berlin 1984a; Das Schwinden der Sinne, Frankfurt/M. 1984b; Lachen-Gelächter-Lächeln. Reflexionen in drei Spiegeln, Frankfurt/M. 1986; Das Heilige. Seine Spur in der Moderne, Frankfurt/M. 1987, 2. Aufl 1997; Die sterbende Zeit, Darmstadt/Neuwied 1987;*

- Das Schicksal der Liebe. Die Wandlungen des Erotischen in der Geschichte*, Weinheim 1988; *Die erloschene Seele*, Berlin 1988; *Der Schein des Schönen*, Göttingen 1989; *Transfigurationen des Körpers. Spuren der Gewalt in der Geschichte*, Berlin 1989; *Rückblick auf das Ende der Welt*, München 1990; *Schweigen. Unterbrechung und Grenze der menschlichen Wirklichkeit*, Berlin 1992.
- KAMPER, D./WULF, CH.(Hrsg.)(1994): *Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit*, Frankfurt/M.
- KONERSMANN, H. R.(Hrsg.)(1996): *Kulturphilosophie*, Leipzig.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W.(Hrsg.)(1999): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Opladen.
- LANGEVELD, M. J.(1959): *Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht. Eine Skizze*, Heidelberg.
- LANGEVELD, M. J.(1960): *Die Schule als Weg des Kindes*, Braunschweig.
- LANGEVELD, M. J.(1964,2.Aufl.): *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Braunschweig.
- LE GOFF, J. (Hrsg)(1988): *Histoire et mémoire*, Paris.
- LENZEN, D. (1985): *Mythologie der Kindheit*, Reinbek.
- LENZEN, D. (1991): *Vaterschaft. Vom Patriarchat zur Alimentation*, Reinbek.
- LEPENIES (1984): Probleme einer Historischen Anthropologie. In: Süßmuth, H.(Hrsg.): *Historische Anthropologie*, Göttingen, S. 52-72.
- LIEBAU, E.(1999): *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*, Weinheim/München.
- LIEBAU, E./WULF, CH.(Hrsg.)(1996): *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*, Weinheim.
- LIEDTKE, M.(1972, 3. Aufl. 1991): *Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen pädagogischen Anthropologie*, Göttingen.
- LIPPITZ, W.(1980): *Lebenswelt oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel.
- LIPPITZ, W./RITTELMAYER, CH.(Hrsg.)(1989): *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*, Bad Heilbrunn.
- LOCH, W.(1963): *Die anthropologische Dimension in der Pädagogik*, Essen.
- LORENZ, K.(1973): *Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens*, München.
- MANNHEIM, K.(1971): Das Problem der Generation. In: L. v. Friedeburg(Hrsg.): *Jugend in der modernen Gesellschaft*, Köln S. 23-48.
- MARQUARD, O.(1986): Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. In: Ders: *Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien*, Stuttgart, S. 98-116.
- MEYER-DRAWE, K.(1987, 2. Aufl.): *Leiblichkeit und Sozialität*, Frankfurt/M.
- MEYER-DRAWE, K.(1990): *Illusion der Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*, München.
- MEYER-DRAWE, K.(1996): *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen*, München.
- MILLER-KIPP, G.(1992) : *Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt*. Weinheim.
- MILLER-KIPP, G.(1995): Problemlage und Aufgaben Pädagogischer Anthropologie heute. In: UHER, J. (Hrsg.)(1995): *Pädagogische Anthropologie und Evolution. Beiträge der Humanwissenschaften zur Analyse pädagogischer Probleme*, Erlangen. (Erlanger Forschungen, Reihe A, Bd. 73), S. 143-170.
- MILLER-KIPP, G.(1998): Neue Offenheit - alte Zweifel. Neurobiologie der Kognition und menschliches Selbstverständnis. In: MAROTZKI, W./MASSCHELEIN, J./SCHÄFER, A. (Hrsg.): *Anthropologische Markierungen. Herausforderung pädagogischen Denkens*, Weinheim, S. 207-225.
- MOLLENHAUER, K.(1983): *Vergessene Zusammenhänge*, Weinheim/München.
- MOLLENHAUER, K.(1986): *Umwege*, Weinheim/Mün-

- chen.
- MOLLENHAUER, K./WULF, CH.(Hrsg.)(1996): *Aisthesis /Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein*, Weinheim.
- NEUMANN, D./ SCHÖPPE, A./ TREML, A.-K.(Hrsg.) (1999): *Evolutionäre Ethik und Erziehung*, Stuttgart.
- PARAGRANA(2001): *Paragrana. Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie*, Bd. 10, H. 1, Schwerpunkt: Theorien des Performativen. Hrsg. v. E. Fischer-Lichte und Ch. Wulf.
- PLESSNER, H.(1928): *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, Berlin.
- PLESSNER, H.(1980ff.): *Gesammelte Schriften*, Bd. 1-10, hrsg. v. G. Dux/O. Marquard/E. Ströker, Frankfurt/M.
- PLEINES, J.- E.(1976): *Mensch und Erziehung. Studien zur Philosophie und Pädagogik*, Kastellaun.
- RENNER, E. / SEIDENFADEN, F.(Hrsg.): *Kindsein in fremden Kulturen. Selbstzeugnisse*. Bd. 1: Afrikanische, Asiatische Welt, Weinheim, 1997; Bd. 2: Nordamerikanische Welt, Lateinamerikanische Welt, pazifische Welt, Welt europäischer Minderheiten, Weinheim 1998.
- RIEDL, R.(1980): *Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft*, Hamburg.
- ROTH, G.(1994): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*, Frankfurt/M.
- ROTH, H.(1966) Bd. 1: *Pädagogische Anthropologie: Bildsamkeit und Bestimmung*; (1971), Bd. 2: *Entwicklung und Erziehung*, Hannover.
- SCHÄFER, A.(1999): *Unsagbare Identität*, Berlin.
- SCHEUERL, H.(1982): *Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung*, Stuttgart
- SCHMITT, H./LINK, J.-W/TOSCH, F.(1997): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*, Bad Heilbrunn.
- SCHÖN, B.(Hrsg.)(1989): *Emanzipation und Mutterschaft*, Weinheim/München.
- SINGER, W.(Hrsg.)(1992): *Gehirn und Kognition*. Heidelberg/Berlin/New York.
- SONNEMANN, U.(1969): *Negative Anthropologie*, Hamburg.
- STING, S.(1998): *Schrift, Bildung, Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit*, Weinheim.
- UHER (Hrsg.)(1995): *Pädagogische Anthropologie und Evolution. Beiträge der Humanwissenschaften zur Analyse pädagogischer Probleme*, Erlangen (Erlanger Forschungen, Reihe A, Bd. 73).
- VOLAND, E.(1993): *Grundriss der Soziobiologie*, Stuttgart/Jena.
- VOLLMER, G.(4. Aufl. 1987): *Evolutionäre Erkenntnistheorie*, Stuttgart.
- WILSON, E. O.(1975, dt. 1980): *Sociobiology. The New Synthesis*, Cambridge/Mass.
- WIMMER, M./WULF, CH./DIECKMANN, B.(Hrsg.)(1995) : *Das zivilisierte Tier. Zur historischen Anthropologie der Gewalt*, Frankfurt/M.
- WIMMER, M.(1998): Die Kehrseiten des Menschen. Probleme und Fragen der Historischen Anthropologie. In: MAROTZKI, W./MASSCHELEIN, J./SCHÄFER, A.(Hrsg.): *Anthropologische Markierungen*, Weinheim, S.85-112.
- WULF, CH.(Hrsg.)(1994): *Einführung in die pädagogische Anthropologie*, Weinheim/Basel.
- WULF, CH.(Hrsg.)(1996): *Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850*, Weinheim.
- WULF,CH.(Hrsg.)1995: *Education in Europe. An Intercultural Task*, Münster/New York.
- WULF,CH.(1998): *Education for the 21st Century: Communalities and Diversities*, Münster/New York.
- WULF,CH.(Hrsg.)(1997)(franz.. 2001): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim/Basel.
- WULF,CH.(2001)(franz. 1999): *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*, Weinheim/Basel.
- WULF, Ch./ALTHANS, B./AUDEHM, K./BAUSCH, C./GÖHLICH, M./STING, S./TERVOOREN, A./WAGNER-WILLI, M./ZIRFAS, J.(2001): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*, Opladen.
- WULF, Ch./ GÖHLICH, M./ ZIRFAS, J. (Hrsg.)(2001): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache*,

*Macht und Handeln*, Weinheim/München.

WULF, CH./ ZIRFAS, J. (1994): Pädagogische Anthropologie in Deutschland: Rückblick und Aussicht.

In: Dies. (Hrsg.): *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*, Donauwörth, S. 7-27

ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, 3 (2000)

4 Themenschwerpunkt: Standards qualitativer Forschung, zusammengestellt von H.-H. Krüger u. Ch. Wulf

ZIRFAS, J. (1999): *Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim.