

教育人間学の課題と方法

— Ch.ヴルフの歴史的教育人間学を中心に —

高橋 勝

The Problems and Method of Educational Anthropology

— Focusing on Ch.Wulf's Historical-Educational Anthropology —

Masaru TAKAHASHI

はじめに

教育人間学 (pädagogische Anthropologie) とは、未成熟者としての「子ども」を「いかに教育すべきか」という教授学 (Didaktik) の問いを中心に展開してきた近代教育学 (pedagogy, Pädagogik, pédagogie) の狭さを脱して、生涯にわたる人間生成 (Menschenwerden) の諸相を多面的に解説しようとする試みる学問である。ドイツにおいては、1960年代から70年代にかけて、ボルノー (O. F. Bollnow)、フリットナー (A. Flitner)、ロート (H. Roth) 等によって多様なかたちで展開され、戦後のドイツ教育学の一時期を画した感があった⁽¹⁾。

それは、ドイツ観念論哲学を母体としたヘルバルト以来の規範的教育学への批判を含みながら、他方でマルクス主義的な「全体知」を批判する学問的根拠を示すものでもあった。日本では、1961年に出版された森昭の『教育人間学』が、ほぼ同様の問題意識を共有していると言えてよい⁽²⁾。

ドイツにおける1970年代までの教育人間学研究の興隆は、現在の時点から振り返るならば、結局のところ、人間という「主体」(Subjekt) 形成に収斂される近代教育学の「中心化」傾向に対する異議の申し立て運動であり、「脱中心化」の志向性の萌芽を内に含むものであったと考えられる。1980年代以降は、批判理論を土台とした批判的教育科学 (kritische Erziehungswissenschaft) や人間性心理学に依拠した教育学、さらには反教育学 (Antipädagogik) 等の台頭がめざしく、教育人間学への関心は一見薄らいできたようにも見える⁽³⁾。

しかし、1990年代に入って、1970年代からの問題意識をさらに発展させた新たな教育人間学の構想が、ベルリン自由大学の「歴史的人間学」の研究グループ、とりわけヴルフ (Ch. Wulf)、カンパー (D. Kamper)、ヴェンシェ (K. Wünsche) 等を中心に活発に展開されてきている⁽⁴⁾。日本では、1970年代以前の教育人間学に関する紹介や研究は相当な数に上るにもかかわらず、1990年代のドイツにおいて進行している教育人間学の新しい研究動向については、その紹介すら見当たらない状況である⁽⁵⁾。

そこで、本稿では、「歴史的人間学」の研究グループの研究動向を、主にヴルフの著作を中心に探りながら、そこに浮かび上がる教育人間学の新たな課題意識と方法意識を具体的に検討していきたいと考える。

I <教える一学ぶ> 図式の成立と教授学

「教育」(education)という言葉が、子どもの内にある素質や能力を「引き出し」、「開発する」という、今日的意味あいで使用されるようになったのは、ほぼ18世紀以降のことであると言われている。それ以前は、「子ども」を大人から特別に区別する〈まなざし〉自体が存在しなかった。大人と子どもは全く同一の地平に生きており、子どもは、大家族の共同体の中で生活しながら、見様見真似で(ミメシスの行為で)徐々に大人の世界に仲間入りするように仕向けられていた。農村共同体がこうした社会化(Sozialisierung)機能を保持していた間は、子どもを大人から引き離して、「教育する」という作為的な〈まなざし〉そのものが不要であった。

しかし、産業革命の進行と共に、農村共同体が徐々に崩壊し、都市型の生活意識が生まれはじめる時期に、大人とは区別して「子ども」を見る〈まなざし〉が誕生する。それはなぜか。もはや社会化機能が期待できない産業化途上の社会に生まれ、そこに投げ出された子どもたちに、読み書き算(3R's)の基礎を与え、労働する力を養う必要に迫られていたからである。大人たちが実際にそうであるように、農村共同体が崩壊し、かつての地縁、血縁集団に依存できなくなった子どもたちは、「自由」ではあるが、その生存に関しては全責任を背負わされた「個人」となった。共同体からの支えを喪失して、孤立化した子どもに、活字の読み書きの基礎をしっかりと与えることが、子どもを救うことであった。

寺崎弘昭の周到な検証によれば、“educate”という動詞は、もともとは「食物を与え、肉体的欲求を充足することによって、子ども・動物を育むこと」⁽⁶⁾というきわめて原初的な生命保存(care)を意味する言葉であった。それは、動物であれ、人間であれ、母親がその子を生み、お乳で育てる(産育)行為そのものを表すものであった。

ところが、ほぼ18世紀頃から、それが、子どもの内にある能力(自己保存の力)を最大限に「開発する」という意味あいに変質してくる。すなわち、もともとは動物や人間の「産育」、「養育」という生命の自然な継続を表す“education”という言葉が、この時期から「作為」、「技術」の営みへと大きく変貌する。

ルソー(J. J. Rousseau)は、その著『エミール、または教育について』(1762年)の第一編の最初の個所で、「いち早くあなたの幼児の魂のまわりに囲いを作りなさい」という有名な言葉を記している⁽⁷⁾。社会化機能が崩壊しつつある実社会から子どもを引き離して、両親や家庭教師のもとでしっかりと保護しなさいという主張である。子どもを実社会に放置してはいけない。子どもには何よりもまず「教育」(éducation)が必要である。それは、喫煙、飲酒、暴力、性行為などを含む大人の日常生活から「子ども」を引き離し、その内に潜む諸能力を「引き出す」特別な空間の中に収容すべきだという考え方を要請する。こうして、子どもを「教育空間」(教育家族、学校)の中に囲い込んで、意図的にその能力を「引き出す」という近代社会に固有の「教育」の観念が定着する。

こうした配慮に強く支えられて、新らたに浮かび上がった「子ども」を「どう教育するか」を主題とした学問として教授学(Didaktik)が誕生する。それは、大人社会に放置された子どもを、未熟な「子ども」として保護し、読み書きの力をしっかり身に付けさせることが社会的課題であった時期に形成された学問である。アリエス(Ph. Ariés)も指摘するように、「子ども」と「教育」という観念は、産業化途上のほぼ同じ時期に生まれたのである⁽⁸⁾。

こうして、近代教育学は「子ども」を「どう教育するか」という問いかけを中核とした教授学を母胎として形成されてくる。教授学の祖と称されるコメニウス (J. A. Comenius) の『大教授学』(1657年)は、生きていく上で必要な諸知識を、どうすれば子どもにわかりやすく、楽しく、効率的に教えることができるのかという、技術学 (Methodologie) として構成されている。

「子ども」を「どう教育するか」というコメニウス以来の教育学 (手工的な「粘度モデル」の子ども観) に対して、ルソーの影響下で、18世紀以後、子どもの内在的な自己成長 (Wachstum) を「見守る」というロマン主義の教育学が台頭し、教育観において、「指導 (Führen) モデル」と「自己成長 (Wachsen-lassen) モデル」という対立軸が形成されるに至る。近代教育学は、一見この対立軸を中心に展開してきたようにも見えるが、実は、子どもの直線的な発達を自明の前提としているという点では、両者は共通の基盤の上に立っていたのである⁽⁹⁾。

ドイツにおける1960年代からの教育人間学の興隆は、「子ども」、「発達」、「教育」を自明視する近代教育学の前提そのものの限界が、少なくとも自覚化されはじめたことを示唆している。そこでは、〈教える—学ぶ〉図式 (言説) に代わる教育学の新たなパラダイム構築が、多様なかたちで模索されはじめていたのである。

II 教育人間学による脱中心化の試み

教育人間学研究の萌芽は、1920年代のドイツにまで溯ることができる。この時期に、教育学が暗黙の前提としてきた直線的な発達観に立つ人間像そのものが、思想のレベルで鋭く問い直されたからである。前世紀末のニーチェ (Fr. W. Nietzsche) の生の哲学はもとより、フッサール (E. Husserl) の現象学、ハイデガー (M. Heidegger) の基礎的存在論、シェラー (M. Scheler) の哲学的人間学などは、いずれも直線的な発達観を支える西洋中心の進歩史観、一元史観を疑問視してきた。そこから、「自己規律的で、合理的に思考し、よく生産できる健康な青壮年の男性モデル」を暗黙のうちに発達の頂点と見なす発達理論もまた疑問に付されてくる。

むしろ孤立化した自己保存モデルの発達観ではなく、多様で異質な他者との相互作用や関わり合いを通して〈自己1〉が分散して新たな〈自己2〉が誕生し、その生成の過程でさらに〈自己n〉が編み出されていくという、「自律・分散型」、「自己生成型」に近い人間理解が、ここに要請されてくる。ドイツの1920年代の思想界では、人間の自己理解における「実体論・自己保存モデル」から「関係論・生命論モデル」への転換ともいえるべき重大な文明論的な転換が、静かに進行していた。

その約40年後の1960年代からの教育人間学の研究が、直線的な発達と自己保存モデルを至上の原理とする近代教育学を、多様なしかたで問い直す方向 (脱中心化) に向かったのは、きわめて当然の成りゆきであった。そこには、教育学の再構築を促す以下のような問いかけが含まれていた。

第一に、人間形成における連続性の問題 (啓蒙主義とロマン主義に共通する) に加えて、実存哲学から提起された非連続性の問題が、ボルノーによって教育学の中心課題に組み入れられたことである⁽¹⁰⁾。他者との出会い、挫折、病い、老い、死などの有する受苦的経験のもつ人間形成の意味が、初めて問われることになった。ボルノーは、ドイツ語における "Erfahrung" (経験) の意味をさまざまに考察しながら、それが、教師による「教育行為」を遥かに越え出た、しかし、

〈自己〉の絶えざる編み直しを含む「自己生成」にとっては、実に重要な意味をもつ概念であることを指摘している⁽¹¹⁾。

第二に、〈教える—学ぶ〉関係という言説図式そのものも、初めて疑問に付されることになる。アリエスやヴァン・デン・ベルク (J. H. Van Den Berg) の研究が示すように、「子ども」という観念は、近代社会になって初めて成立した観念である⁽¹²⁾。したがって、「子ども」とは何かという問題は、それだけでは解答不能な擬似問題にすぎない。「子ども」とは「大人」と一対になる概念であって、「大人」対「子ども」という二項対立図式の成立こそが、真の問題だからである。

レンツェン (D. Lenzen) も指摘するように、実は「大人」から「子ども」が差異化された見えざるコード、隠された根拠をこそ問題にすべきではないか⁽¹³⁾。それをしないと、「子ども」という言説が対象の実体化、崇拜化を生み、現実の子どもへの無意識の抑圧がはじまる。啓蒙主義における「無限の可能性」、ロマン主義における「純粹無垢な子ども」という言説それ自体が一人歩きをすると、大人から切り離された「子ども」を実体視して、大人の現実を不問にしたままで、子どもの問題ばかりに熱をあげる教育学的思考を強化することになりがちである。

第三に、そこでは、教育学を〈教師—生徒〉という狭い教授学図式から解放して、人間（ここでは、子どもと大人という区別は問題にならない）の多様な〈学び〉を機軸にした自己生成、もしくは自己組織的な過程をこそ問題にすべきではないかという示唆も含まれている。「生の諸連関」(Lebenszusammenhangen) という「諸関係」から学び、自律・分散的に自己生成していく過程をこそ問題にすべきではないか。むしろそれは、デュルケム (E. Durkheim)、パーソンズ (T. Parsons) 的な社会化理論に回帰しないという条件つきの話である。こうして、以下に考察するように、ミメシス (Mimesis)、経験、他者、メディアなどの有する人間生成的意味が、人間学的に問われる可能性が開かれることになる。

ドイツにおける教育人間学が切り拓いてきた地平をまとめて言えば、①生の連続的形式に加えて、「生の非連続的形式」への着眼、②子どもの実体視から解放されて、生涯にわたる「人間の自己生成、相互生成」の可能性を示唆してきたこと、③〈教師—生徒〉という狭い教授学図式から脱して、ミメシス、経験、他者などの概念を通して、人間生成の広大な地平を獲得してきたことである。これらは、いずれも近代教育学の「中心化」傾向に対する「脱中心化」の試みであったとすることができる。

Ⅲ 教育人間学の多種多様な展開

ところで、冒頭でも紹介した Ch. ヴルフは、1960年代以降のドイツにおける教育人間学の展開を、以下の6つの系譜に分類している⁽¹⁴⁾。すなわち、①統合科学的な教育人間学、②哲学的人間学に依拠した教育人間学、③現象学的教育人間学、④弁証法的・反省的教育人間学、⑤対話的教育人間学、⑥歴史的教育人間学である。ヴルフ自身の教育人間学の検討に入る前に、それぞれの研究動向について、もう少し詳しく説明しておきたい。

① 統合科学的な教育人間学

人間の「形成可能性」(Bildsamkeit) や「自己決定能力」(Selbstbestimmung) の増大という視点から、自然、社会、人文諸科学の成果を統合的に再編しようとした立場である。冒頭でも触

れたロートの発達教育学やフリットナーの統合的教育人間学が、これに属する。

② 哲学的人間学に依拠した教育人間学

「開かれた問い」や「未決の問い」(offene Frage)の原理を中核として、人間存在の根源的「不可知性」を強調する立場であり、その意味では、マルクス主義、進化論に代表される「全体知」を批判する機能を有する。これは、哲学的人間学からの帰結であって、言語による象徴的な世界開示(Weltoffen)こそが人間と動物を分けるのであって、道具の使用ではない点を強調する。これは、戦前のシェラーの哲学的人間学、プレスナー(H. Plessner)の人間学、ポルトマン(A. Portman)の動物行動学等を起源として、戦後は、ボルノーの教育人間学、ロッホ(W. Loch)の教育人間学、ゲーレン(A. Gehlen)の人間学、デップ＝フォアヴァルト(H. Döpp-Vorwald)の教育人間学などがこれに属すると言われる。

③ 現象学的教育人間学

子どもが遊び、学ぶ行為への参加観察を通して、子どもの生活世界の形成過程を記述する学問が構築された。その代表的なものに、ランゲフェルド(M. J. Langeveld)の「子どもの人間学」がある。しかし、ヴルフによれば、ここでは、子ども、大人、教師、父親、母親が、実体的な存在として把握されている。「成熟」(Mündigkeit)もまた、超歴史的な概念として使用されている。

④ 弁証法的・反省的教育人間学

教師と生徒の「対話」(ハーバーマスの提唱するDiskurs)を通して、システム化され、制度化された生活世界を解放的に獲得していこうとする立場である。1960年代から70年代かけて、北ドイツの中等教育学校における道徳教育の実践にも多大な影響を与えてきた。クラフキ(W. Klafki)の弁証法的教育学が、この流れを代表する。

⑤ 対話的教育人間学

弁証法的・反省的教育人間学のように、解放の弁証法の論理に立つのではなく、他者との「人格的な交わり」を人間の自己理解の前提とする。人間性心理学(Humanistische Psychologie)の流れとも交差し合いながら、生徒指導やカウンセリング理論に大きな影響を与えてきた。ブーバー(M. Buber)、ロンバッハ(H. Rombach)、シャラー(K. Schaller)などの研究が、これに属する。

⑥ 歴史的教育人間学

ヴルフ、カンパー、ヴェンシェ、ゲバウア(G. Gebauer)などのベルリン学派の研究グループがこれに属する。旺盛な著作活動で知られるレンツェンの一連の研究も、教育人間学という自己規定はないものの、広いパースペクティヴで見れば、ここに属すると言える⁽¹⁵⁾。彼らは共通して構造主義、ポスト構造主義の影響を受け、日常的に醸成される「教育」の常識やハビトゥスを洗い直す作業を行っている。文化人類学の成果なども大胆に取り入れながら、一元的な発達、進歩の「物語」が消えた後の社会・文化状況(多元的な文化状況)の中で、「種としてのヒト科の子が、所定の社会で大人になる、成熟するとはどういうことか」の新しい理論モデルを提示することを共通の課題としている。絵画、習俗、言説分析等を通して、人間生成の諸相を多面的に解読しようとする立場である。このベルリン学派に共通して見られるのは、美学、つまり技(わざ)、技芸、造形美術、技術を含み込んだ身体表現としての“Kunst”の世界への強い関心である。

Ⅳ ヴルフにおける歴史的教育人間学の課題と方法

(1) 歴史的・反省的教育科学としての教育人間学

「歴史的教育人間学」として自己の立場を規定したベルリン自由大学のヴルフ教授は、1944年生まれである。注記(4)でも触れたように、彼は同大学の「歴史的人間学」研究グループの中心メンバーであり、同グループが発行している年報(“Paragrana”)の編集代表でもある。

ヴルフ教授の経歴を簡単に紹介しておく、ベルリン自由大学、マールブルク大学、ソルボンヌ大学(フランス)、スタンフォード大学、コロンビア大学(米国)で教育学、哲学、歴史学、文学を学ぶ。1975年にマールブルク大学で教授資格を得て、同年からジエゲン大学教授となる。1980年より、ベルリン自由大学の一般的、比較教育科学科(Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft)の「人間学と教育」(Anthropologie und Erziehung)講座担当の主任教授となり、同大学附属の歴史人間学・学際センター(Interdisziplinäre Zentrum für Historische Anthropologie)教授を兼ねる。教育人間学、歴史的人間学、ミメシス、美的教育、異文化理解などが、ヴルフ教授の主な研究テーマであるが、この経歴からもわかるように、非常に視野の広い仕事を重ねてきている。それでは、彼の言う「歴史的教育人間学」とは、どのようなものか。

そこには、まずドイツ観念論の圧倒的な影響下で形作られた実践的な「教育学」(Pädagogik)の系譜と、20世紀初頭の実験心理学、実証的社会学の影響のもとに形成された経験科学的な「教育科学」(Erziehungswissenschaft)の系譜を視野に入れながら、双方を統合的に捉え直そうとする強い志向性が見られる。それぞれの研究が暗黙のうちに前提とする言説のコードを解読する作業を進めながら、“Pädagogik”と“Erziehungswissenschaft”の双方のパラダイムの有する限界を指摘し、人間を一元的な「進歩の物語」を担う基体として捉える神話から解放しようとする。

ヴルフの歴史的教育人間学においては、歴史性(Historizität)、多元性(Plurazität)、反省性(Reflexivität)という三つの語が、重要なキーワードをなしている。

まず第一に、ここでいう「歴史性」とは、教育研究は、二重の意味で歴史的制約を受けざるをえないという自覚を意味している。一つは、研究対象(歴史的構築物としての言表や言説)の有する歴史的制約であり、もう一つは、研究者自身(無意識に自明なものと思い込んでしまっている暗黙のパラダイム)の置かれた歴史的制約である。研究において、この二重の歴史性の制約という自覚を欠くと、ある特定の時代の特定の言説を実体化する危険に陥ることになる。

第二に、「多元性」とは、「教育科学のいかなるモデル、いかなる理論、いかなるパラダイムも、それ一つだけで、教育に必要な知識をすべて生み出すことはありえない」⁽¹⁶⁾という言葉に端的に示されているように、あらゆる理論、言説の「構築性」を強調するものである。カントが指摘したように、あらゆる理論は、現実を「構成する」一つの行為であって、それ自体が現実にとって代わるものではないことを、ヴルフは強調する。

第三に、「反省性」とは、フッサールの言う現象学的還元(phänomenologische Reduktion)に近い概念であり、ある特定の権力関係を含む言説によって制度化され、構成された日常的世界を一旦留保して、制度の網目からこぼれ落ちた人間生成の諸現象を救い出そうとする行為を表す。それは、すでに強固に制度化され、自明となった「現実」に風穴を空け、もう一つの可能な

(alternativ)「現実」を読み起こそうとする行為でもある。

この「歴史性」、「多元性」、「反省性」というコンセプトは、ヴルフの歴史的教育人間学の方法の鍵概念であり、従来の教育人間学の方法とはかなり異なる視点である。そこで、以下では、その内容を、もう少し細かに検討しておきたい。

(2) 歴史的教育人間学の課題と方法

①まず、人間存在の歴史的構造的性が強調される。上にも述べたように、教育人間学は、研究対象の歴史性と研究者自身の歴史性という二重の歴史性を背負っており、「ある特定の歴史的、社会的制約のもとでの人間の諸現象や表出の仕方を探究する」⁽¹⁷⁾ 学問である。こうした研究のパーспекティヴ制約を考えるならば、「本来の人間」や「人間の全体像」を提示することは、初めから断念する他はない。このことは、「人間諸科学のヨーロッパ中心主義や歴史に対する骨董趣味を背後に退かせて、現代や未来に開かれた諸問題を優先させること」⁽¹⁷⁾ を意味している。

②教育人間学の重要な課題の一つは、教育の全能意識や全く逆の不能意識を批判し、人間を「完全なものにすること」(Vervollkommung) と「改善不能なこと」(Unverbesserlichkeit) の両極を排して、教育の可能性を探ると同時に、その限界をも明らかにすることである。そのことは、人間の「形成可能性」(Bildsamkeit) を強調し過ぎることへの批判と同時に、遺伝子工学などによる人間の操作的形成への批判をも含むものである。それは、「成長の限界」(Grenzen des Wachstum) や「危機の社会」(Risiko-gesellschaft) などで、すでに警鐘を鳴らされていることでもある。

③教育人間学は、人間学の可能性とその限界(未決の問いの原理)を明示することで、その自己理解の内に人間学批判を包括する。人間を動物に還元して人間を単純化したり、逆に自然と文化を単純に二分してしまうという安易な論法を批判することが、人間学批判の一例である。人間学批判は、人間学の中心概念、モデル、その方法を問うことで、人間学的知識の認識論的条件を問うのである。

④教育人間学は、教育科学的知識の在庫を吟味し、秩序づけ、場合によっては、新たに価値づけしたり、生産したりする。こうした関心のもとに、近代教育学の中心的概念、例えば、「子ども」、「人格」、「発達」等の諸観念、そしてルソーの「消極教育」(éducation négative)、ペスタロッチの「基礎陶冶」(Elementarerziehung)、フンボルトの「一般陶冶」(Allgemeinbildung)等の思想史上の諸観念を脱構築すること(Dekonstruktion)を主な課題として設定する。こうした方法によって、その言説が排除し、隠蔽してきたもう一つの別の様相が浮かび上がる。

⑤教育の思想や科学は、実はさまざまに対立する言説(discours)群によって構築されたものである。言説は、教育学的主張やその内容、概念や構造を構築することで、一つの「現実」そのものを作りだし、その「現実」を強固に固定化する役割を果たす。これらの言説分析を通して、社会や科学の権力構造や教育行為の制度化の状況などを明らかにすることが、教育人間学の重要な課題である。

⑥教育人間学は多元的な方法をとる。そのことで、人間学的知識の早急な固定化を避け、一元的に同一化しないことを保証するのである。こうした方法論上の多元主義は、人間学的知識を何かに還元することを避け、「複雑性」(Komplexität)をより増大させようような、学際的で、学問横断的な研究に原理的に開かれたものとなる⁽¹⁸⁾。

⑦今日では、教育システムに関する認識の多くが、もはや望まれた期待を満たさないので、教育学的知識の社会的、制度的、科学的、実践的関連性への問いかけが生じてきている。教育に関わるこうした膨大な知識群を「人間学的反省」(anthropologische Reflexion)のもとで、再び意味づけ直し、関連づけることが必要になる。

⑧教育人間学においては、さまざまな知識領域の境界はすでに溶け合っており、そこに知識や教育の新しい領域が生まれてきている。ここでは、とりわけ美的教育(ästhetische Bildung)と異文化間教育(interkulturelle Bildung)が重要になる。前者はニューメディアとの関連で、後者はますます流動化し、変動するヨーロッパ社会における個人の学習や経験の場面で、重要になると考えられる。

⑨こうして、教育人間学は、基本的に「構築的な人間学」(konstruktive Anthropologie)であることを方法論上の特質としている。すなわち、それは、人間学的探究や反省を進めるさいに、「人間の本質」(das Wesen des Menschen)から出発しようとはしない。その代わりに、それは、人間の理解をその時々々の文脈に依存し、歴史的に制約され、構築されたもの(Konstruktion)として捉える。教育人間学の研究を進めていく上では、歴史的な教育人間学の「構築的で反省的な方法」(konstruktiv-reflexiv Verfahren)を理解し、発展させていくことが必要である⁽¹⁹⁾。

以上のように、ヴルフの構想する教育人間学とは、「人間」や「主体」というものを措定しない「構築的な人間学」であり、そこでは、何らかの人間像や教育観が構築されるさいに使用される言説(discours)や言表の解読と脱コード化が重要な方法論となる。これは、明らかにフーコー(M. Foucault)の構造主義的な人間科学の方法に依拠しており、フーコーからの大きな影響を認めることができる⁽²⁰⁾。さらに、人間を実体視しないという点では、フーコーと並んで、ルーマン(N. Luhmann)のシステム理論からの影響も見過ごすことはできない⁽²¹⁾。ヴルフの教育人間学の中に流れ込むフーコーとルーマンの影響については、稿を改めて論ずることとし、ここでは、以上のような課題と方法意識を踏まえて、ヴルフ自己自身が取り組んでいる研究課題について、具体的に述べておきたい。それは、①身体と感覚、②想像力、③ミメシス、④他者の問題である。

(3) 歴史的な教育人間学の問題群

①身体と感覚

それでは、身体と感覚がなぜ教育人間学の問題とされるのか。文明化の過程に関するエリアス(N. Elias)やフーコーの「監視と処罰」に関する一連の研究⁽²²⁾は、現代人の身体が、中世後期を起源とする共同体意識の崩壊と自意識の目覚めや、それに伴う自己規律化によって生じてきたことを明らかにした。生活において、五感における近距離感覚(感触、味覚、臭い)の代わりに、遠距離感覚(耳そして特に目)を用いることは、具体的事物や他者からの隔離と観念化、抽象化を推し進めることとなった。そこには、認識の身体性や感触、味覚、臭いといった「近距離感覚」が退化する状況が生み出されてきている。

五感における近距離感覚が退化することによって、身体がますます視覚化され、イメージ化される現象が広がってきている。「身体のイメージ化」という現象は、1980年代の電子革命によって一層加速化される結果となった。このように感知できない影響や条件が形づくられていく過程で生じる見えざる権力は、個人の身体に根を下ろし、その内部から行動を規制するようになる。

フーコーは、「権力のミクロな身体学」(規律・訓練 *discipline*) を通して、こうした自己規律を習慣化させていく過程を記述した⁽²³⁾。共同体から引き離された人間の身体は、労働や学習の単位として、操作的に扱われるようになったが、そうすることで、いつしか「従順な身体」が習慣づけられていくという深刻な問題が生じている。ヴルフによれば、これは、教育人間学が、身体に関する言説研究を通して、解読すべき重要な問題の一つである。

②想像力

すでに述べてきたように、近代の教授学は、子どもの理性の発達を中心に人間形成を考えてきたために、子どもが有する奔放な想像力 (*Imagination*) を危険なものと考え、排除する方向で進んできた。しかし、近年の人間学的研究によれば、想像力は、一般に認識されている以上に、系統発生や固体発生において重要なものであることが認められてきている。子どもが世界を認識する上でも、想像力は、言語の力に劣らず重要なものである。ましてニューメディアによって、イメージの世界が開拓されつつある現代において、想像力の問題はますます重要な位置を占めるようになるはずである。ヴルフは、ユッテマン (*G. Jüttemann*)、ゾンターク (*M. Sonntag*) と共に大著『こころ—西洋におけるその歴史—』を編集執筆しているが、そこでも20世紀の実験心理学の台頭によって、抑圧されるに至った想像力の問題が指摘されている⁽²⁴⁾。

③ミメーシス

古くはプラトンやアリストテレスも指摘するように、ヒトの子が人間になるには、模倣の力を獲得することによってのみ可能である。プラトンの『国家』第3巻において、ミメーシス (*μίμησις*) はほとんど教育 (*παιδεία*) と同義である。ミメーシスの助けによって、若者はいろいろなモデルを見習い、それらを我がものにしようとする。こうした再現を成し遂げる現場では、モデルこそがその規範的な力を発揮するものであることを、ヴルフは強調する⁽²⁵⁾。

ミメーシスの過程は、身体的、感覚的なレベルにおいて生じる。すなわち観察される対象の模倣は、無意識のうちに生じる。諸行為に関するミメーシスを通して、行為の規範もまた伝達される。ミメーシスの重要な特徴について、ヴルフは次のように述べている。

「ミメーシスの過程は、単なる模倣、模写、あるいはシミュレーションの過程ではない。すなわちその目的は同じものを作ることにあるのではなく、似ているものを創造することにある。ミメーシスは、これまでは美的教育の分野でしか役割を果たしてこなかったが、美的教育の分野を越えて、生活や他者の問題に近づく可能性を有しているのである。」⁽²⁶⁾

④他者

1980年代後半からの人間学研究においては、「他者」(*der Andere*) の重要性がようやく認められてきた。すでに文化人類学においては、同一化や理解を拒絶する対象としての「他者」が論じられてきている。従来の教育学においては、逆に理解や同一化の対象として、子どもの世界が考えられてきたが、近年はむしろそうした同一化を拒否する存在としての子どもが注目を浴びている⁽²⁷⁾。

「他者」の問題は、大人と子ども、教師と生徒の関係ばかりでなく、男性と女性、民族、異文化、障害者と健常者、健康な人と病んだ人の問題など、実に多くの応用範囲を抱えている。子

もの世界をよく理解して、大人の世界に同一化させようとか、外国人に自国語を教えることで、自国文化に同一化させようとする「同一化」の思想こそが、問われるようになったのである。

ヴルフは次のように言う。「他者の取り込みではなく、他者と関係づける好奇心こそが求められる。同一性ではなく、差異こそが求められるのである。他者と同一化することよりも、むしろ他者に関する知識こそが重要なのである。」⁽²⁸⁾

ヴルフも言うように、“homo absconditus”（条件から自由なヒト）としての人間理解から出発する歴史人間学の枠組みにおいては、「他者」の概念はきわめて重要なものとなる。

以上の4点が、ヴルフ自身が現在取り組んでいる教育人間学の問題群である⁽²⁹⁾。実存哲学の影響下にあった1970年代までの教育人間学とは、その課題や方法意識が大きく異なっている点に注目したい。

V 教育人間学の今後の課題 — 結語にかえて —

以上のように、1990年代のヴルフを中心に、ベルリン学派の教育人間学の新しい動向を見てくると、1970年代までのそれとは様相が大きく異なっていることがわかるはずである。すなわち、1970年代以前の教育人間学は、実存哲学や批判理論の影響を受けつつ近代的理性モデルの限界を指摘しながらも、近代の遺産である「人間性」(Humanität)、「主体」(Subjekt) そのものに関しては、疑問を提示するに止まっていたのに対して、1990年代の教育人間学においては、そうした人間、主体の自明性が疑われ、人間、主体の消滅が前提とされるに至るといえる点である。

現代の教育人間学は、再びヴルフの言葉を借りるならば、「人間が死滅した後の人間学」(Anthropologie nach dem Tode des Menschen)⁽³⁰⁾を構想するという、実にパラドキシカルな状況に置かれているのである。こう見てくると、フーコーの研究姿勢がそうであるように、「人間」や「主体」を自明の前提とする近代の人間学を「脱中心化する」運動のさなかに⁽³¹⁾、現代の教育人間学も位置していると言わざるをえない。

その意味では、それをわざわざ教育「人間学」と自称することに、どのような意味があるのか、という疑問も生じるに違いない。人間、主体を自明の前提としない教育「人間学」とは、どのようにして可能なのか。そこでは、主体化を前提とする「発達」(Entwicklung)ではなく、「自己生成」(Selbstwerden)や「自己組織化」(Selbstorganization)、「オートポイエシス」(Autopoiesis)などの、実体概念を含まない、生の流動化や生成、分節化と構築を示す語(関係概念)が、人間形成の新しい鍵概念となることが予想される。最後に、その際のいくつかの課題となる点を指摘して、本稿のまとめとしたい。

(1) 生命系としてこの世に誕生した「ヒトの子」が、所与の社会で自己生成を遂げ、「大人になる」とはどういうことなのか。すなわち、成熟(Mündigkeit)という観念を「主体化」とは異なるカテゴリーで再構築することができるのか。その場合、子ども期、青年期、壮年期、老年期という生の節目がもつ意味は、どうなるのか。

(2) 現代の人間形成は、子どもが「大人になる」ことの問題ばかりでなく、人が老いること、病むこと、死ぬこと、「他者」の喪失、抑圧された身体と管理された想像力の問題などのく教え

る一学ぶ」という教授学図式をはるかに越え出た文明論的規模の諸課題に直面している。教育学研究者は、この現実をしっかりと受け止める必要があるであろう。現代文明が突きつけてくるこれらの難問に、教育人間学はどう答えることができるのか。

(3) ヴルフの「ミメシス」概念を敷衍して考えるならば、人間形成は、閉じられた自己保存の問題ではなく、「異世代間の開かれた相互行為」として捉え直すことが十分に可能である。一方で、学校化という制度の網目が深く浸透する中で、学校という「教育空間」を突き抜けた、異世代間の多様な「相互行為」の場を生み出すことが、現在求められている。現代の教育人間学は、こうした空間 (topos) 創造の問題をどう考えるのか。

本稿では、現代の教育人間学が直面する新しい諸問題について指摘するに止め、個々の問題の検討については、また次の機会に譲ることにしたい。

【注】

(1) 1960年代から70年代にかけての教育人間学研究の代表的なものとして、以下のものがある。

O. F. Bollnow : Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen, 1965.

H. Roth : Pädagogische Anthropologie, Bd. 1, Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover, 1966, Bd. 2, Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover, 1971.

平野正久訳『発達教育学』(明治図書、1976年)は、原著第2巻、第1部の訳出である。

1960年代から1980年代にかけての教育人間学の主な論文15編を再収録し、総論的な解説を加えたものとして、以下の文献がある。

Ch. Wulf / J. Zirfas (Hrsg.) : Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth, 1994.

また、1960年代以降の教育人間学の潮流を概観したものとしては、以下の文献がある。

W. Braun : Pädagogische Anthropologie im Widerstreit. Bad Heilbrunn, 1989.

B. Hamann : Pädagogische Anthropologie. Bad Heilbrunn, 1993.

(2) 森昭『教育人間学—人間生成としての教育—』黎明書房、1961年。本書において、森は、教育人間学の課題を以下のように規定している。「教育人間学の課題は、教育学の内部に見出される素材と作業の混沌を、『人間生成』の理念によって照射し、整理し、かくして、教育諸科学と教育実践学と教育哲学の関係を秩序づけようとする一つの試みにほかならない。」同書、42—43頁。

なお、森昭の教育人間学については、田中毎実が、下記の論文で詳細な検討を行っている。「森昭の教育人間学—統合学と原理論を循環する生成理論—」、皇紀夫・矢野智司編『日本の教育人間学』所収、玉川大学出版部、1999年。

(3) H. Berner : Aktuelle Strömungen in der Pädagogik. Bern Stuttgart, 1994, S. 251.

(4) ベルリン自由大学の「歴史的人間学」(Historische Anthropologie)の研究グループは、ヴルフ (Ch. Wulf) を編集代表として、年報 "Paragrana—International Zeitschrift für Historische Anthropologie—" (Akademie Verlag.) を発行している。この研究グループには、ヴルフの他に、現代ドイツの教育哲学をリードするレンツェン (D. Lenzen、ベルリン自由大学副学長、ドイツ教育学会会長)、カンパー (D. Kamper)、ヴェンシェ (K. Wünsche) ゲバウア (G.

Gebauer)、シュラー (A. Shuller)、コルペ (C. Colpe)、マッテンクロット (G. Mattenklott)、トラバント (J. Trabant) 等が顔をそろえている。

- (5) ドイツにおける教育人間学の多様な展開をきわめて詳細に分析し、整理した労作として、下記の文献を挙げるができる。しかし、残念ながら、本書でも、ベルリン学派の近年の研究動向については、全く触れられていない。

氏家重信『教育学的人間学の諸相』風間書房、1999年。

- (6) 寺崎弘昭「近代学校の歴史的特異性と〈教育〉」、堀尾輝久・奥平康照編『講座・学校第1巻、学校とはなにか』所収、柏書房、1995年、124頁。
 (7) ルソー (平岡昇訳)『エミール』河出書房新社、1977年、8頁。
 (8) Ph. アリエス (杉山光信・恵美子訳)『〈子供〉の誕生』みすず書房、1986年、385頁。
 (9) O. F. ボルノー (峰島旭雄訳)『実存哲学と教育学』理想社、1976年、21～23頁。

本書で、ボルノーは、カント、ヘルバルト以来の啓蒙主義の伝統を引き継ぐ教育学を、「粘度モデル」の子ども観と〈Machenの教育学〉と呼び、ルソー、フレーベル以来のロマン主義の伝統に立つ教育学を、「植物モデル」の子ども観に立つ〈Wachsen-lassenの教育学〉と呼んで、双方の特徴を際立たせている。しかし、いずれもが、生の非連続性を全く排除した連続的発達観に立つものであり、「連続的に発達する子ども」と「それを導く教師」という近代教授学の図式から一歩も抜け出していない点を指摘している。

- (10) O. F. ボルノー (西村皓・鈴木謙三訳)『危機と新しい始まり』理想社、1968年。

本書でボルノーは、教授学中心の従来の教育学では決して問われることのなかった「老人教育学」や「死」の問題を取り上げ、その重要性を指摘している。78～114頁。

- (11) 人間形成における「経験」の有する意味の解読については、以下の拙稿をご参照頂ければ幸いである。拙稿「人間形成における『経験』の位相—『現実』の多義性と『経験』の異化運動を中心に—」、小笠原道雄監修『近代教育の再構築』所収、福村出版、2000年。

- (12) J. H. ヴァン・デン・ベルク (早坂泰次郎訳)『メタプレティカー変化の歴史心理学—』春秋社、1986年、31頁。

また、「子ども」という観念を、近代社会の生んだ一つの虚構 (Fiktion) として見る見方については、以下の文献に詳しい。

H. Hengst / M. Köhler / B. Riedmüller / M. M. Wambach : Kindheit als Fiktion. Frankfurt am Mein, 1981.

- (13) D. Lenzen : Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenkultur, Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Hamburg, 1985, S. 11.

レンツェンは、同様の問題構成に立って、下記の著作で「発明されたもの」としての近代の「病い」を論じている。D. Lenzen : Krankheit als Erfindung. Medizinische Eingffe in die Kultur. Frankfurt am Mein. 1993.

- (14) Ch. Wulf (Hrsg.) : Einführung in die pädagogische Anthropologie. 1994. Weinheim und Basel, S. 9-11.

筆者は、数人の研究仲間とともに、本書の全訳を玉川大学出版部より、今秋刊行の予定である。

- (15) D. Lenzen : Handlung und Reflexion, Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven

Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel, 1996.

ヴルフは、以下の文献の中では、歴史的教育人間学の立場に属する研究者として、モレンハウアー (K. Mollenhauer) とレンツェンの名も挙げている。

Ch. Wulf / J. Zirfas (Hrsg.) : Theorien und Konzepte der pädagogische Anthropologie. Donauwörth, S. 20.

(16) Ch. Wulf / J. Zirfas (Hrsg.) : Theorien und Konzepte der pädagogische Anthropologie. Donauwörth, S. 26.

(17) Ch. Wulf (Hrsg.) : Einführung in die pädagogische Anthropologie. S. 15.

(18) Ch. Wulf (Hrsg.) : a. a. O. , S. 16.

(19) Ch. Wulf (Hrsg.) : a. a. O. , S. 17.

(20) 田村俣は、晩年のフーコーの研究姿勢にふれて、次のように述べている。「《啓蒙とは何か》と問う、かのカントに即しつつ、晩年のフーコーは『今日われわれとは何か』を根本課題として設定する一方では、『自分が生きる世界を問題として構成する』ことの重要性を主張した。その場合、自己そのものは何か、と問うことよりも、いかに自己が検討するか、どのように実践するか、を問題として構成することの方が、より重大であった。」(M. フーコー：田村俣・雲和子訳『自己のテクノロジー』岩波書店、1990年、248頁。) 筆者は、教育人間学におけるヴルフの研究姿勢もまた、フーコーのそれに近いものを感じている。

(21) 以下の論文を読めば、ヴルフがルーマンの影響を受けていることが明瞭になる。

Ch. Wulf : Mimesis, Poiesis, Autopoiesis. in : Paragrana, Bd. 4, Heft 2, 1995, S. 13-24.

(22) M. フーコー (田村俣訳) 『監獄の誕生—監視と処罰—』新潮社、1992年。

(23) M. フーコー、前掲書、143頁。

(24) G. Jüttemann / M. Sonntag / Ch. Wulf (Hrsg.) : Die Seel. Ihre Geschichte im Abentland. Weinheim, 1991, S. 11.

(25) ヴルフは「ミメシス的行為」について、以下の著書で詳細に論じている。

G. Gebauer / Ch. Wulf : Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Hamburg, 1998.

(26) Ch. Wulf : Historical Anthropology and Educational Studies. in : Ch. Wulf (Ed.)

Education for 21st Century. Münster / New York, 1996. P. 53.

(27) 日本における「他者」論の先駆けとして、本田和子の『異文化としての子ども』(紀伊国屋書店、1982年)を挙げることができるであろう。また、最近では、ヴィトゲンシュタインを論じた下記の「他者論」も、注目される場所である。

丸山恭司「教育において〈他者〉とは何か」『教育学研究』第67巻、第1号、2000年、111頁。

(28) Ch. Wulf : ibid. , P. 54.

(29) Ch, Wulf (Hrsg.) : Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel, 1997.

ヴルフは、1,160頁にもわたる大部の本書(編著書)で、「コスモロジー」、「世界と物」、「系譜学と性」、「身体」、「メディアと人間形成」、「偶然と宿命」、「文化」の問題を、実に網羅的にしかも詳細に論じている。

(30) D. Kamper / Ch. Wulf (Hrsg.) : Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Frankfurt am

Mein, 1994.

(31) M. フーコー (中村雄二郎訳) 『知の考古学』河出書房新社、1995年、24頁。