



| | |
|------------------|---|
| Title | 共振する芸術と教育(2) : ヨーゼフ・ボイスの教育実践(1961-1963) |
| Author(s) | 前原, 真吾 |
| Citation | 独語独文学研究年報, 39, 1-27 |
| Issue Date | 2013-03 |
| Doc URL | http://hdl.handle.net/2115/52482 |
| Type | bulletin (article) |
| File Information | 01 _MAEHARA.pdf |



[Instructions for use](#)

共振する芸術と教育(2)

— ヨーゼフ・ボイスの教育実践(1961-1963) —

前原 真吾

はじめに

前稿¹⁾では、ヨーゼフ・ボイス (Joseph Beuys, 1921-1986 デュッセルドルフ芸術アカデミー教授、モニュメント彫刻講座担当、在職期間1961~1972年) の教育者としての自己了解を形成していた思想的背景について、ボイス自身によって提唱された〈拡張された芸術概念〉と〈社会彫刻〉という考え方を手がかりとして考察を行なった。また、一般的な〈教育者〉の人格に付随すると想定される、諸々の権威主義的性質や〈平凡化〉を促進する思考・行動のパターンと、これに対する強烈なアンチテーゼともいえるボイスの〈逸脱する教育者〉という自律的人格とを対比し、後者がもたらすポジティブな教育的効果に関して、ニクラス・ルーマン (Niklas Luhmann, 1927-1998) の教育システムに関する説明概念²⁾に基づきつつ論証を行なった。これによって明らかとなったのは、ボイスが〈自由に思考する創造的人間〉と〈自由で民主的な社会〉の形成を〈教育〉という営みの最も重要な使命であると考えていたこと、また、自らが〈逸脱する教育者〉として現前することによって、人々に「別なふうにやれるかもしれない、別なふうでありえるかもしれない」という心理的および社会的な変革の可能性を意識させ、〈自らのあり方を自らで決定していく自己〉について気付かせようとしていた、ということであった。

こうしたボイスの教育理念に関する考察の結果を前提としつつ、本稿以降では、ボイスが芸術アカデミーにおいてどのように教育活動を展開したのか、担当する演習や授業においていかなる姿勢で学生たちと向き合ったのか、自身の教育理念をいかにしてその教育実践に反映させたのか、また、それが生み出した成果とは何であったのか、などといった具体的な〈教育的コミュニケーション行為〉の領域へと論考の焦点を移していくことにしたい。

1. ペトラ・リヒターによる研究

ヨーゼフ・ボイスが行なった教育の実践的な内容について知ろうと考えたときに、最も大きな障害となるのは、ボイスのデュッセルドルフ芸術アカデミーでの教育活動に関して有益な情報を与えてくれるような文書資料、例えばボイス自身の手によって編纂された教科書や授業記録、あるいはボイスの教育を受けた学生たちによるまとまった講義録などが、現在までのところひとつも存在しないという事態である³⁾。この点は、例えば第二次世界大戦前にヴァイマルの国立バウハウス

1) 前原真吾『共振する芸術と教育(1) ヨーゼフ・ボイスの教育思想』北海道大学独語独文学研究年報第38号、2011年、26-50頁。以降、前原『ヨーゼフ・ボイスの教育思想』と表記する。

2) ニクラス・ルーマン『社会の教育システム』東京大学出版会、2004年。

3) もちろん、一種のアクションやパフォーマンスの記録として、後期のボイスと学生たちの活動を撮影した映像がいくつか残されているが、それらを純粋な意味での授業記録として受容することはできない。

(Staatliches Bauhaus in Weimar) で教鞭を執っていた芸術家教員たちの場合とは状況がまったく異なる。バウハウスでは、教員各人によって体系的に構成された教育カリキュラムとそれに基づく講義内容が、教育成果を社会に提示するための参考教材や教育記録として一連の叢書のかたちで刊行され、現在でも書店や図書館で手にとって読める文書資料として存在している⁴⁾。そのような資料を通して、我々もバウハウスで実際に教授されていた形態表現の技法や対象の捉え方、造形の基礎概念、当時の芸術理論などについて詳しく知ることができるのである。

他方で、こうした文書資料が何も残されていないヨーゼフ・ボイスの場合、「彼はアカデミーで具体的に何を教えていたのか」という教授内容に関する直接的な問いから考察を出発することは、事実上不可能である。したがって、一般的な歴史研究とは異なる方法論に基づき、異なる角度から問題に切り込むことが必要となる。そして、実際にこれを試みたのがデュッセルドルフ在住の芸術史家ペトラ・リヒター (Petra Richter, 1951-) であった。

2000年に発表されたペトラ・リヒターの研究成果には、『共に、並んで、逆らって。ヨーゼフ・ボイスの弟子たち (»Mit, neben, gegen. Die Schüler von Joseph Beuys«)』⁵⁾ という書名が付けられている。この書名からもすぐに推測されることだが、リヒターが主たる調査対象としたのは、実はヨーゼフ・ボイス本人ではなく、デュッセルドルフ芸術アカデミーでボイスの教育を受けた「かつての学生たち」の側であった。また、リヒターの研究手法は全面的に「オーラル・ヒストリー (oral history)」⁶⁾ の考え方に則ったものであった。つまり、リヒターはボイスのかつての学生たちに対して広汎にわたるアンケート調査とインタビューとを実施し、そこから得られた豊富な一次情報をもとに、ボイスの芸術アカデミーでの教育活動の成果を「近代芸術史の一頁」として記述しようと試みたのである。

もちろん、「同じボイスの教育を受けた学生たち」から情報を収集したといっても、各学生の個人的な立場やボイスとの関わり方の違い、あるいは教育を受けた時期によって、各々がボイスから受けた影響やボイス本人に対して抱いた印象もまた大きく異なっていたはずである。したがって、かつての学生たちの記憶に基づくこのオーラル・ヒストリーの方法によって「ヨーゼフ・ボイスと

4) バウハウス教員たちのヴァイマル時代の授業記録は、ヴァルター・グローピウス (Walter Gropius, 1883-1969) とラスロー・モホリ＝ナギ (László Moholy-Nagy, 1895-1946) によって、1924年から順次『バウハウス叢書 (»Bauhausbücher«)』として編集・出版された。これらは現在、日本語にも翻訳されており、中央公論美術出版社から刊行されている。例えばパウル・クレーの講義記録は、この叢書の第2巻に『教育スケッチブック (»Pädagogisches Skizzenbuch«)』として収められている。

5) Richter, Petra: Mit, neben, gegen. Die Schüler von Joseph Beuys. Richter Verlag, Düsseldorf 2000. なお、このリヒターの研究成果は、書籍として刊行される前にポーフム大学で博士学位請求論文 (Dissertation) として受理されている。またこの書名は、1976年にフランクフルトで開催された、かつてのボイスの学生たちの集合展示会に付けられた名称に由来する。その意味はもちろん「ボイスと共に、ボイスと並んで、ボイスに逆らって」である。

6) 研究手法としてのオーラル・ヒストリーの詳細については、ポール・トンブソン『記憶から歴史へーオーラル・ヒストリーの世界』(2002)、あるいはヴァレリー・R.ヤウ『オーラル・ヒストリーの理論と実践』(2011)、などを参照。

いう人物についての首尾一貫した統一的なイメージ」を再構成するのは、非常に困難な課題であろうと予測がつく。しかしながら、これはリヒターの研究にとってさほど否定的な要因とはならなかった。それどころかリヒターは、かつて芸術アカデミーで教育現場に居合わせた当事者たちによる「生々しい語り」を通して、これまでほとんど明らかにされてこなかった〈教育者ボイス〉という人格の矛盾に満ちた（ようにも見える）姿を多面的に描き出し、ボイスによる教育の実相へと光を当ててことに成功したのである。

このようなペトラ・リヒターの研究が発表されたことによって、バウハウスの場合のように教師自身が記した「教授内容に関する文書資料」が存在せずとも、我々はボイスの教育活動について非常に多くを知ることが可能となった。これに加えて、前稿でも述べたように、本研究の主たる関心事は教育者ボイスによって「どのように教育的コミュニケーションが実現されていたのか」という一般的な教育論の問題なのであって、決して「どのような表現や造形の技法が教えられていたのか」といった特殊芸術論の問題ではない⁷⁾、という点をあらためて念頭に置くならば、バウハウス教員たちの場合よりも、むしろヨーゼフ・ボイスの教育活動の方がはるかに接近しやすい研究対象になったと考えることも可能である。こうした理由から、本稿ではこのリヒターによる研究の成果に重要な一次情報の多くを依拠しつつ、ボイスと学生たちの〈教育的コミュニケーション〉に関して考察を進めることにする⁸⁾。

ただし、ここでひとつだけ注意せねばならない点がある。それは、そもそもリヒターが研究の目標とした地点と本研究のめざす地点がまったく異なるということである。リヒターはその著書の序論において、自らの研究目標を次のように記している：

本書のめざすところは、〔ボイスが提示した〕拡張された芸術概念と芸術上の諸問題を解消するための基本的な考え方が、どのように〔弟子たちに〕伝えられているかを記述することである。かつての弟子たちの〔現在の〕芸術家としての立場を実例を挙げて分析することで、〔…〕諸々の理念や芸術実践における、ボイスと彼の弟子たちの共通点と相違点が明らかになる。〔芸術家となった弟子たちの各人が〕拡張された芸術概念をそれぞれ違ったふうを受けとめていることは、彼らが「ボイスと共に、ボイスと並んで、そしてボイスに逆らって」考えを巡らせていることを示している。⁹⁾

つまり、リヒターは主として〈芸術家ボイス〉と〈芸術家になった弟子たち〉の関係に対してより多くの関心を向けているのであり、〈教育者ボイス〉と〈その学生たち〉の関係自体は、どちら

7) 前原『ヨーゼフ・ボイスの教育思想』2-3頁。

8) ペトラ・リヒターによる研究のほかに、重要な一次情報入手できる文献として、本稿では次の資料を参照している：Szeemann, Harald(Hg.): Beuysnobiscum. Eine kleine Enzyklopädie. Philo Fine Arts (Europäische Verlagsanstalt), Hamburg 2008. 同書は、かつてのボイスの学生たちを含めて総勢20名のボイス関係者や研究者たちによって執筆された、いわゆる「ボイス事典」である。以降では、Szeemann(Hg.), Beuysnobiscum と表記する。

9) Richter, Mit, neben, gegen, S.9-10. これ以降、引用文中における〔 〕内の文言は筆者による追記を表わす。

かといえば副次的な位置付けをされているわけである。しかし、本研究で注目しているのは〈芸術家ボイス〉ではなく〈教育者ボイス〉であり、その芸術アカデミーにおける教育活動の方である¹⁰⁾。さらにいえば、名の知れた芸術家となった数名の弟子たちよりも、教育者となった弟子たち¹¹⁾の立場の方が、本研究にとってはいっそう重要である。なぜならば、彼らがボイスの〈拡張された芸術概念〉に基づく教育理念をどのように受け止めて自ら〈教育者〉となる道を選択したのか、ボイスによる教育が彼ら自身の現在の教育活動にどれほどの影響を与えているのか、かつての〈教育者ボイス〉は現在の教育者である彼らの目にどのように映っているのか、などといった問題を追究することで、ボイスの教育活動の意味を、ボイス本人が最も重視した〈教育者の人格〉という観点から——リヒターも含めて多くのボイス研究において選択される〈芸術家の人格〉という観点からではなく——再帰的に捉え直すことができるからである。

以降では、こうした方向性の違いにも留意しつつ、リヒターが公表した研究成果を手がかりとしながら、ボイスとその学生たちの〈教育的コミュニケーション行為〉について分析を行ない、その特長と問題点を明らかにしていく。

2. 三つの年代区分

『理想的なアカデミーについて(»Zur idealen Akademie«)』と題された1969年のフリードリヒ・W. ホイバッハ (Friedrich W. Heubach, 1944-) ¹²⁾との対談の中で、ボイスは自身が考える大学教授の役割を次のように比喩的に表現している：

ひょっとすると、教授というものは、自らの周りに自然と何かが出来上がり結晶化していくような、いわば氷砂糖を作るために砂糖溶液の中に垂らす糸 (Faden) のような役割しか持っていないのかもしれない。[...] ときには、今日来た者が明日去っていくということもあるでしょうが、その学生がやってきて、そして去っていくまでのある程度の期間、一貫性・持続性 (Kontinuität) が保たれるように努めるのが教授なのです。だから、もしも理想的なアカデミーがあるとしたら、そこでは、教授とは秩序を生み出す素因としての結晶の核のようなものなのだといえるでしょう。¹³⁾

要するに、水溶液中で「糸」——これは「導きの糸」である »Leitfaden« とも読める——が揺れ動いては結晶が生成されないように、教授も教育者としての首尾一貫した姿勢や方針をもって臨

10) 前原『ヨーゼフ・ボイスの教育思想』27頁参照。

11) さいわいなことに、リヒターの聞き取り調査対象には、芸術家となった弟子だけでなく、別の道へと進んだ「かつての学生たち」も多数含まれており、その中にはアカデミーや大学だけでなく、芸術とは関係のない中・高等教育機関において教職に就いた者もいる。

12) ホイバッハは当時、芸術雑誌 »Interfunktion« の編集発行者であり、のちに心理学の研究者としてケルン大学、ハンブルク芸術大学で教授職に就き、その後、デュッセルドルフ芸術アカデミーで心理学と教育学の講座を担当している。

13) Szeemann (Hg.), *Beuysnobicum*, S. 16.

まないと学生の成長はありえないし、また、その成長のプロセスや結晶化は、教授によって他律的に促進されるのではなく、学生たちによって自律的に成し遂げられていくものなのだ、ということである。つまり、ここで比喩的に述べられているのは教授の役割だけではなく、実はさりげなく「学生とは」という点についても言及されているわけである。そこで、この比喩で示された考え方をさらに先へと進めるならば、糸の周囲に生成する結晶質はその溶液の種類や濃度によって多様に変わっていくわけであるから、(理想的なアカデミーにおいても) ある教授のもとで教育を受ける学生たちがいかに成長していくかは、学生本人の資質や性向、その時々々の教育環境(例えばクラスの人数や構成メンバーの多様さなど)によって様々に異なってくる、という見解に到達する。結局のところ、学生側の個々の条件によって生成する結晶も変わりうる、というわけである¹⁴⁾。

そのようなことは当たり前ではないか、と反論されそうであるが、上記の言葉を、ボイスが芸術アカデミーでの自らの教育活動を振り返ったうえで述べたものだと捉えると、そこには、たんなる教育上の一般論に解消されないボイス独自の側面が見えてくる。というのも、ボイスはそのわずか10年あまりのアカデミー教授としての在職期間中に、まさに劇的ともいえるほどの学生側の質的变化、状況変化を体験しているからである。この変化について、後にボイスは「最初の2年間の学生たちと、その後の3年間の学生たち、そして、それに続く4年間の学生たちの間には、ものすごい違い(ein radikaler Unterschied)があった」¹⁵⁾と述べている。そこでペトラ・リヒターは、ボイスのこの言葉を手がかりとして、ボイスが芸術アカデミーで教育に従事していた期間を以下のように特徴付けられる三つの時期に区分することを提案しているのである：

- I. 1961-1963 担当する学生の人数が少なかったので、個々の学生に集中して授業をしていた段階である。このときには、伝統的な意味での授業もまだある程度は行なわれていた。
- II. 1964-1967 ボイスのさまざまなアクションと政治的関心の高まりによって、教育内容が次第に変わりはじめた段階である。〈拡張された芸術概念〉が確立されたのはこのころである。
- III. 1968-1972 政治的な活動が増えたために、もはや伝統的な意味での授業がほとんど行なわれなくなった段階である。¹⁶⁾

なお、ここで「伝統的な意味での授業」と呼ばれているのは、石膏、木材、粘土、キャンバス、画材などを用いる彫刻や絵画、版画などの〈具体的な形を持った作品制作〉を基本とする授業のことである。したがって、これとは異なる「伝統的ではない授業」とは、言語と思考によって作り上

14) この考え方は、当然のことだが〈拡張された芸術概念〉に基づく「彫塑としての教育」という考え方も通底している。外部から型にはめながら硬直化させて形成=教育(bilden)するのではなく、学習者に流動性・可塑性を備えさせ(じっくりこねる)、自らを意識しながら外側へ向かって自己形成していくようにさせる、ということである。前原『ヨーゼフ・ボイスの教育思想』35頁参照。

15) Richter, Mit, neben, gegen, S. 11.

16) Richter, Mit, neben, gegen, S. 11.

げられる、〈具体的な形象をもたない頭脳の中の作品制作〉に関して行なわれる授業を意味することになる。この言葉は、決して旧世代のアカデミー教授たちの授業方法とボイス独自の授業とを対比させる意味で用いられているのではない点に注意が必要である。

さて、上記のように、リヒターは主としてボイスが採用した教授法や教育内容の変化とボイスの政治的・社会的参加の程度に着目してこの年代区分の意味を説明しているのであるが、ここではさらに、以下の点も各段階の特徴として付け加えておきたい。まず、第Ⅰ期の学生たちがまだ無名の芸術家といってもよかったボイスのもとで学ぶことになったのは、多くの場合、「そこにたまたまボイスがいたから」という偶然の結果であった。しかし、第Ⅱ期へと移行するころから、前衛芸術家集団フルクサス (Fluxus) への参加や、生涯の代表作のひとつとなる『脂肪の椅子 (Fettstuhl)』(1963/64年)の発表によってボイスの芸術家としての知名度が急速に高まり、これとともにボイスの担当する学生数が増加しはじめる。つまり、第Ⅱ期には自らの積極的な意志でボイスを指導者として選択する学生が増加したのである。そして第Ⅲ期では、その学生数が収拾のつかないほどにまで膨れあがり、同時に世界的な学生運動の影響もあって、それ以前とはまったく性向の異なる学生たちが多数集まるようになったのであった。

上記のような短期間の年代区分がボイスの主観だけに基づくものではないことのひとつの例証として、第Ⅱ期から第Ⅲ期への移行時期にボイスのもとで学んでいた学生の一人であるヨナーヌ・ハフナー (Jonas Hafner, 1940-) の証言があげられる。ハフナーは、その当時の変化の激しさを次のように描写しているのである：

耳を傾け、よく眺めて、[...] そして彼らに歩み寄ろうという、キリストのような教師であろうとするボイスの試みは、ちょうど私がそこにきたころ (1967年) までは続いていたと思いますよ。つまり、クラスの人数が爆発的に増えてしまったそのときまでは、ということです。そのころになると、外から何だかまったく毛色のちがった連中が紛れ込んでくるようになりました。つまり、暴走族みたいなやつ (der Rocker) が学生として入ってくるようになったんです。そのあとが、学生たちの暴動 (Studentenrebellion) でした。以前には、文書と省察とによって整然とした反抗 (Revolte) がなされていたのですけれど、[今度の] それは暴動でした。少なくともボイスはそういう意見でした、これは暴動である、と。そのような人間たちに対して、ボイスにはもはや、あの細やかな気遣いをする教師を実行してみせることなど不可能でした。¹⁷⁾

17) Szeemann (Hg.), *Beuysnobiiscum*, S. 19. ヨナーヌ・ハフナーは、デュッセルドルフ芸術アカデミーに入学する前にミュンヘン、アウグスブルク、フライブルクなど各地の大学で哲学、新聞学、教育学、神学などを学び、芸術アカデミー修了後には、芸術家として活動しながらギムナジウムで絵画や哲学の教員として、またのちには、アウグスブルクやハンプルクの芸術大学において、芸術様式や建築芸術の講座を担当する教授として勤めた人物である。なお、「キリストのような教師であろう」としていたボイスが学生たちに求めていたのは、自分の言葉に従順にしたがう信者のような人間になってしまうことではなく、喩えが悪いかもしれないが、キリストが期待あるいは予期したとおりに、自らの意志によって積極的にキリストを裏切る行動を選択したイスカリオテのユダのような、「自律した判断力を持つ人間」になることであった。

このヨナス・ハフナーの回想に基づく証言によって、時代ごとの学生側の条件変化に関する当時のボイスの認識の正しさが裏付けられるであろう。また、ボイスが実践した教育活動の内容や方法が第Ⅰ、第Ⅱ、第Ⅲの各期間で大きく異なるものになったであろうことも、ここから十分に予測される。この意味では、リヒターがボイスの芸術アカデミーでの活動期間を上記のように三区別したことにも、確かな合理的根拠があったといえる。そこで、本研究においても上記の年代区分を基本的な枠組みとして採用し、各年代ごとにボイスの教育実践についての考察を進めていくこととする。なお、本稿で言及するのは第Ⅰ期のみとし、これに続く第Ⅱ期、第Ⅲ期については次稿以降であらためて取り上げる。

3. 第Ⅰ期（1961—1963）における教育活動

3.1 クラスの状況

芸術アカデミーでボイスが引き継ぐことになったモニュメント彫刻講座の前任者ヨーゼフ・マーゲス教授（Josef Mages, 1895-1977）は、伝統的な様式や手法の遵守を学生たちに要請しつつ、厳格な規則を設けて思考と行動を統制し、学生たちを従順で〈平凡なシステム〉¹⁸⁾へと形成する、いわゆる権威主義的な教育者であった。自らが示した行動規範に従うことを絶対とするその存在は、まさに前時代的な〈教授像〉の典型を反映していたといえる。しかし、実際のところ、当時そのような権威主義的傾向を備えていたのはマーゲス教授一人に限ったことではなかった。一般的に大学やアカデミーの教授というのは、ボイスの言葉を借りるならば、「当時はまだ彼ら〔＝学生たち〕にとって絶対的な家長（der absolute Patriarch）だった」のであり、その言葉は「絶対に従うべきドグマ（absolutes Dogma）」であった¹⁹⁾。このため、ボイスが着任するまでマーゲスや他の教授のもとで学んでいた学生たちは、こうした権威者の命令や指示を無条件に聞き入れて行動する〈他律的姿勢〉を当然のこととして身に付けていたし、それどころか、権威者によって自分の行動を決定してもらうことを積極的に期待してさえもいた。リヒターの解釈によれば、「明確に定められた規則を遵守しながらプログラムどおりに進められる授業と、なすべき課題が正確に言葉で指示されることに、学生たちはすっかり慣れきっていた」²⁰⁾のである。

ところが、ボイスの独特な授業スタイルは、その着任当初からこうした芸術アカデミーでの——というよりも、当時の教育機関全般における——慣習的な授業のあり方とは乖離していた。ボイスは、学生たちが他者からの指示に依存せず自力で判断して行動することを要求した。また、自分自身の内的動機に基づいて自らの作業を成し遂げるのは当然のことである、と考えてもいた²¹⁾。だから、学生たちは指示されたとおりにやってもボイスには評価してもらえないし、そもそもボイスか

18) ルーマン『社会の教育システム』、94-96頁、および前原『ヨーゼフ・ボイスの教育思想』14-16頁を参照。

19) Richter, Mit, neben, gegen, S. 82-83.

20) Richter, Mit, neben, gegen, S. 82.

21) Richter, Mit, neben, gegen, S. 82.

らは従うべき具体的な指示が出されることさえほとんどない、という状況であった。つまり、学生たちはボイスによって初めて〈自律的姿勢〉を身に付けることを、自身の内面に向かって「自分は何をすべきか」と自由に問うことを要求されたわけである。

しかし、マーゲスのもとで学んでいた学生たちのほとんどは、この新任教授の要求に応えることができず、あるいは、自分たちに要求されていることが何であるかを理解することもできずに、結局はボイスのクラスで学ぶことをやめてしまった。最初からいた学生たちの中で、最後まで残ったのは女子学生ヘーデ・ビュール (Hede Bühl, 1940-) ただ一人だった。彼女の回想によれば、学友たちは教授からの明確な指示がなければ自分では本当に何もできない状況であったという：

ボイスのところでは、行動の指針が明確に示されることもなければ、規則が分かりやすく述べられることもなかったのので、学生たちはすっかり困り果てて、自力ではどうすることもできなくて、ほかの教授たちのクラスへ移ってしまったんです。²²⁾

ボイスが着任当初に引き継いだ学生たちの心理状態は、明らかに、まだ自身の行動を自らの意志で決定するための準備ができていない段階であった。学生たちは、各自の手に委ねられた〈自由〉が自分たちの手には負えないことをはっきりと意識したか、あるいは無意識にでもそれを感じ取って、それを放り出し、他の権威主義的な教授のクラスへと逃げ込んだのである。そうした若者たちが欲したのは、これに従っておけば大丈夫、という〈お手本〉であった。そして、これこそが「自由に考え、自ら選択し、自ら決定する」ことを重視したボイスが学生たちに最も示したくなかったものであった。

マーゲス時代の学生のほとんどが去ってしまったあと、少しずつ、別の学生たちが他のクラスから移ってきたり新たに入学してきたりして、最終的にこの第Ⅰ期には全部で15名の学生がボイスのもとで学ぶことになった²³⁾。こうして新しく形成されたクラスの学生たちは、各々が自らの意志でボイスを指導者として選択した——とはいえ、まだ無名であったボイスがどのような指導者であ

22) Richter, Mit, neben, gegen, S.82. このように述べているヘーデ・ビュール自身でさえも、とくに何かをボイスに期待して意識的に残ることを決断したわけではなかったという。ヘーデ・ビュールはボイスのもとで学んだのち、かつてのボイスの師エーヴァルト・マタレー (Ewald Mataré) のアトリエで働き、現在はデュッセルドルフで彫刻家として活動している。

23) Richter, Mit, neben, gegen, S.81 によると、第Ⅰ期である1961年から1963年までの間にボイスのもとで学んでいた記録があるのは、以下の15名であった：ヘーデ・ビュール (Hede Bühl)、ヴァルター・フェルヴェアト (Walter Verwoert)、クラウス・ベック (Klaus Beck)、ベアトリックス・ザッセン (Beatrix Sassen)、ジグリッド・シュヴァルツェ (Sigrid Schwarze)、エーゴン・ベッカー (Egon Becker)、カーリン・カールホーフアー＝ハーゼナウアー (Karin Kahlhofer-Hasenauer)、エッダ・キュスタース (Edda Küsters)、T.H. ヴォルフス (T.H. Wolfs)、ボンファツィウス・スティルンベルク (Bonifazius Stirnberg)、ロルフ・ランデン (Rolf Landen)、ノルベルト・タードイス (Norbert Tadeusz)、エルヴィン・プルス (Erwin Puls)、シュルテ＝ブレンメルカンブ (Schulte-Brömmelkamp)、ベルント・ローハウス (Bernd Lohaus)。彼らの多くが、芸術アカデミー修了後に芸術家としてそれなりの成功をおさめている。また、のちに各地の芸術アカデミーや芸術大学で教育職に就いた人物も数名いる。

るか、彼らにはまったく分かっていなかったのだが——わけであるし、また、多くの学生に去られてしまったボイス本人も、多少は「おのれ自身のかつての振る舞い」を反省せざるをえなかっただろうから、おそらくこの新しいクラスでは授業の状況も以前とは大きく変化したに違いない、などと考えるのが常識的判断力を備えた一般人の想定するところであろう。ところが驚くべきことに、あるいは、さすがに首尾一貫した姿勢の必要性を自ら主張するだけのことはあるというべきか、ボイスはその後も「学生に作業や行動の指示をしない」という自分の方法をまったく変えることがなかった。唯一、変わったことといえば——この点についてはのちに詳しく述べることになるが——、ボイスが、本来であれば添削や修正といった指導を行なうはずの教育の場において、指示を出す代わりに、学生たちの制作物を勝手に改変したり破壊したりしはじめた、ということだけだった。そして、行動の指示を得られない学生たちは、相変わらず途方に暮れて「教室に座っていた、誰一人として、自分たちがいったい何をすればよいのかがちっとも分からないままで。ボイスでさえも」²⁴⁾という状態がしばらくの間は続いたのである。

けれども、このときボイスが途方に暮れたように見えたのは、明らかに学生たちとは異なる理由からであった。当初からボイスは、自分が〈権威主義的な教育者〉ではなく〈民主的な対話ができる教育者〉であるという確固とした自己理解のもとで、学生たちに〈自由〉と〈自律〉を要請していたはずである。しかし学生たちには、当然のことであるが、このボイスの自己理解がまだほとんど共有されてはいなかった。なぜなら、これまでの自身の学校経験から、〈教育者〉というものは、とりわけ〈教授〉という存在は、本来的に権威主義的なものである、あるいはそうでなければならぬ、とさえ想定していた学生たちにとって、そのアカデミズムの権威自体を根底から否定しようとする〈教授〉が眼前に存在していることなど、容易に知り得るはずもなかったからである。学生たちにとっては、ヨーゼフ・ボイス教授もやはり例外ではなく、すべてを統括してくれる権威者としての〈教授〉の一人でなければならなかった。

自身の立場に関する学生たちの見解が上記のようなものであることを、初めの頃、ボイス本人が正しく認識できていなかった点に、ボイス自身が困惑を感じざるをえなかった原因があることは間違いない。もし、この見解の相違を明確に認識できていたのであれば、ボイスは当初から自身の基本姿勢を学生たちに言葉で伝える努力をしてもよかったはずである。少なくとも、日々の振る

24) Richter, Mit, neben, gegen, S.82. ノルベルト・タードイス (1940-2011) との対話より。このように発言しているタードイスであるが、結局、在学中はボイスのマイスターシューラー (Meisterschüler) に選ばれ、その後はデュッセルドルフ芸術アカデミーのミュンスター分校で教授職に就き、さらにいくつかの芸術大学で教授職を歴任している。なお、このタードイスのように「マイスターシューラー (Meisterschüler) /マイスターシューラーリン (Meisterschülerin) に選ばれる」ということは、優れた業績を残した学生が、正規の修学期間終了後、さらに教授の指導下で「マイスタークラス (Meisterklasse)」と呼ばれる特別な授業を受ける資格を認められたことを意味する。通常は1～2年間、学生が自らの技能をさらに磨くための課程とされ、修了後にこの「マイスターシューラー」が学位として認定される場合もある。これは、博士号授与システム (Promotion) を持たない芸術アカデミーや芸術大学 (Kunsthochschule) などの高等教育機関において導入されている最高位の学位認定制度である。

舞い方や雰囲気によって、それとなく学生たちに自らの姿勢を伝えることぐらいはできたのではないだろうか。外面的・社会的な権威や肩書きなどに盲目的に服従する義務はないのだ、眼前の教師の指示を黙って仰ぎ待つ必要などないのだ、私は権威主義的な価値観を持つ人々とは違う種類の人間なのだから、と。この意味では、そもそも対話によって〈教育的コミュニケーション〉を成立させるという、教育プロセスの最初の時点で失敗していた新任のボイス教授は、彼自身が理想とする〈教育者の人格〉に比べてまだ未熟な発展途上段階にあったというべきなのかもしれない。しかしボイスはその後すぐに、対話とはまったく異なる形式の、しかもより高次の教育的効果を狙ったパラドクシカルな〈教育的コミュニケーション行為〉を試みることで、この困惑した状況を劇的に解消していくことになる。

いずれにしても、着任当初のボイスは「何をすればいいかわからないなら、私は分からなくて混乱しているのだと言ってみればいい。苛立っているのなら、その気持ちを言葉や行動で私に向かって表現すればいい。そこからすべての行為が始まるのだから、私の指示など必要ないはずだ。それなのに、なぜそうしないのか、できないのか」などと悶々と考えていたにちがいない。しかし、〈教授〉という圧倒的な権威者に対して突然そのように対応することを求められても、それが当時の学生たちにとってはきわめて実行困難な要求であり、それどころか、最初は理解することさえ難しいほどの要求であったことは、現在の我々にだって容易に想像がつく²⁵⁾。結局のところ、ボイスが想定していたであろう〈自律した人間同士による自由で対等な関係に基づく教育的コミュニケーション〉²⁶⁾を成立させようような状況が出現するまでには、ボイス教授と学生たちがそれなりの時を共に過ごし、〈権威〉によって隔てられた双方の心理的距離を十分に縮めていくというプロセスが必要であった。そして、このプロセスにおいて重要な役割を果たしたのが、学生の制作物に対して横暴な干渉を加えるという「指導」の方法であった。

最終的には、第Ⅰ期から第Ⅱ期にかけてボイスのもとで学んだベルント・ローハウス (Bernd Lohaus) が述べているように——もちろんボイスの〈教育者〉としての人格も、この間、ボイス本人によって、より優れたものへと形成され続けていたのであるが——、ボイスの考え方が多くの学生たちに自然と理解されるまでに、クラス内の状況は変わっていたようである：

彼 [=ボイス] は最初から [他の教授たちとは] 別の規範を設定していて、別の価値について述べていて、そして、別なことができるようにしてくれていたよ。私たちは [権威に従属する] 自分を疑うことを、[自分自身について] 意識することを要請されたんだ。もし君が怒

25) 教育者全般の権威が相当に失墜したと感ぜられる21世紀の今日の日本においてさえ、大学に入学したばかりの学生たちが眼前の教授に対して自由に自らの考えを話す、などということがいかに困難な行為であるかを考えてみれば、教授の権威が絶対であった当時のドイツの学生たちが乗り越えねばならなかった精神的障壁の大きさは容易に想像できるであろう。

26) ボイスはのちに〈振動する学習原理〉という考え方を提示し、教育者と学習者の関係は常に反転しうる平等で自在なものであるべきことを主張した。Harlan, Volker u.a.: Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys. Achberger Verlag, Achberg 1984, S. 24, S. 39-40.

りを感じているというのなら、それに対して君自身が必要だと思われることをしたまえ、
という感じにね。彼は我々学生に、今までとは異なった種類の自由を与えてくれたんだ。²⁷⁾

最後に述べられた「今までとは異なった種類の自由」という発言は、ローハウス本人がどのように考えてこの言葉を選択したかは分からないが、少なくとも権威主義に関わる文脈においては、なかば自動的に、エーリッヒ・フロム (Erich Fromm, 1900-1980) が『自由からの逃走』(»Escape from Freedom«, 1941) において示した〈積極的な自由〉の観念を想起させるものである。もともとフロムによれば、その新しい種類の〈自由〉とは、決して心地よいものでも安心できるものでもなかった。それどころか、強制された孤独な状態に耐えつつ、自ら判断すること、自分で選択すること、その結果について自分自身で責任を取ることを求められ、そして、そのような要求に応えられない場合には、無力な自身に嫌でも直面させられてしまうという、ともすれば投げ捨ててしまいたくなるような〈自由〉であった：

自由は近代人に独立と合理性とを与えたが、一方、個人を孤独に落とし入れ、そのため個人を不安な無力なものにした。[…近代人は] 自由の重荷から逃れて新しい依存と従属を求めるか、あるいは人間の独自性と個性とに基づいた積極的な自由の完全な実現に進むかの二者択一を迫られる。²⁸⁾ [傍点は引用者による]

このフロムの言葉を借りるならば、ヨーゼフ・ボイスは学生たちに対して「新しい依存と従属」の関係を求めるのではなく、重荷を背負いつつも自ら「積極的な自由」を求めることを要請していた、ということができるであろう。そして、上記のベルント・ローハウスの言葉からは、学生たちがすでにこの要請に応える姿勢を見せ始めていたことが認められる。つまり、後年ボイス自身によって幾度となく語られることになる独自の教育思想が、すでに第 I 期の段階で実践へと転化されつつあったことが確認されるのである。さらに付け加えると、ベルント・ローハウスは当時からボイスが口癖のように「自分自身を見出せ」と言っていたことも覚えていた：

誰もが自分自身の進む道を見つけねばならない、そうボイスはいつも言っていたよ。他人がどのように描いているかなんて君が気にする必要はないんだ、君には、君自身を見出すことが必要なんだからね。²⁹⁾

27) ベルント・ローハウス (1940-2010) の言葉。Richter, Mit, neben, gegen, S. 82. ローハウスはボイスのもとで学んだあと、前衛的な彫刻家として活動しながらアントワープでアヴァンギャルド芸術のギャラリーを開設し、そこで自ら作品を発表するだけでなく、ボイスを含めて、多くの前衛芸術家のアクション・アートを支援した。

28) エーリッヒ・フロム『自由からの逃走』東京創元社、1965年、4頁。

29) Richter, Mit, neben, gegen, S. 87. クラウス・ベックによると、1960年代初頭のボイスは最新流行の芸術に対して懐疑的であり、それらを導入することについては常に警告を発していたという。これもまた、自律や自己決定性を重視したことの裏返しであるといえる。なお、エルヴィン・ヘーリヒによれば、このようにボイスが重視していた個人の自己決定性や主観的感受性、創造性を、ボイスの師マタレーは逆に徹底して排除していたという。

この段階ではまだ〈拡張された芸術概念〉や〈社会彫刻〉、〈暖かさの概念〉、〈挑発〉などといったボイスの教育理念を象徴する独特な用語や概念³⁰⁾がその姿を明確にはしていないけれども、それら諸々の概念の中核を形成している、忘れ去っていた自分自身の〈自己決定性〉に気付かせること、あるいは〈別なふうでもありえる〉と認識させること³¹⁾という、ボイスの教育理念の本質をなすその一点については、すでに教育の現場において学生たちに伝えられていたわけである。

それでは、こうした認識は具体的にどのような〈教育的コミュニケーション行為〉において成し遂げられたのであろうか。ボイスはいかなる指導方法によって「依存と従属」に慣れきっていた第 I 期の学生たち——全員ではなかったかもしれないが、その多く——を、この〈積極的な自由〉の選択へと導いたのであろうか。

3.2 教育者としての姿勢

個々の学生へのボイスの対応方法について分析や評価を行なう前に、まずは、全般的にボイスがとっていた教育者としての基本姿勢について確認したい。

ボイスは「教育の継続性にはそうしたことが重要なのだ」と公言し、着任当初から毎日休まず、土曜日にもアカデミーを訪れて³²⁾、日々、10時間はアカデミーの教室やアトリエで仕事をしていく。そして、この方針は学期休暇中も変わらなかった。「休暇中には、学生たちとの作業がとりわけ実り多いものになるのですよ、なぜなら、休暇中にやってくるのは最も熱心に集中できる学生たちだから」というのがボイスの見解であった³³⁾。

かつて、ボイスとともに師エーヴァルト・マタレー (Ewald Mataré) のもとで同じくマイスターシューラー (Meisterschüler) として学び、ボイスとアトリエを共有してもいた学友エルヴィン・ヘーリヒ (Erwin Heerich, 1922-2004) は、ボイスの着任当初から頻繁にボイスのクラスを訪ねてきて、ボイスが常にそこにいたことを確認している：

彼は教室の真ん中で椅子に座っていたよ、学生たちが彼の助けを必要としたときに、すぐに飛んでいけるようになってね。³⁴⁾

30) ほぼすべてのボイス関連の研究文献において、これらは当然のようにボイスの〈前衛的な芸術活動〉を特徴付ける用語や概念として解釈され、また使用されている。しかし、これらはむしろボイスの教育理念とその実践を表象するものとして捉えた方が正確であり、そのように捉えることで、ボイス本来の考え方により接近できるのではないと思われる。その理由については、すでに前稿において詳述した。前原『ヨーゼフ・ボイスの教育思想』30-35頁を参照のこと。

31) 前原『ヨーゼフ・ボイスの教育思想』16-17頁を参照。

32) Stachelhaus, Heiner: Joseph Beuys. List Verlag (Ullstein), Berlin 2006, S. 102.

33) Richter, Mit, neben, gegen, S. 81.

34) Richter, Mit, neben, gegen, S. 81. エルヴィン・ヘーリヒとの対話より。ヘーリヒは1969年からデュッセルドルフ芸術アカデミーの教授に着任し、美術科教員養成に尽力すると同時に、ボイスが最終的に芸術アカデミーを去った後は、その学生たちの教育を引き継いだ。

またこの時期のボイスは、学生たちが時間どおりに授業に来ることや、怠けずに出席し続けることを非常に重視していた。これは担当する学生の人数が少なかったからこそ可能だったことであると思うが、ベアトリックス・ザッセン（1945-）の回想によれば、誰かが授業に出なかった場合、ボイスは、ときにはその欠席した学生たちの両親に電話をかけることさえも厭わなかったという³⁵⁾。

こうした姿勢からは、ボイスが非常に熱意のある、というよりも、むしろ熱心すぎるほどの教育者であったことがうかがえる。そこで問題となるのは、これだけの熱意を持って、どのような指導をしたのかという点である。

3.3 添削・修正指導

ボイスが着任当初から授業時の作業としてとりわけ重視していたのは、学生たちの制作物に対して添削や修正の指導を行なうことであった。つまり、具体的な作品制作を基本とする「伝統的な意味での授業」³⁶⁾である。とはいえ、その方法と内容はとても伝統的とはいえない、独特なものだったようである。

ボイスの前には、いつもデッサンや絵画、オブジェ、彫刻などさまざまな制作物が呈示され、それらは多くの場合、最初は何のコメントを付けられることもなく、「適切である (gut)」「利用できる (verwertbar)」「もう役に立たない (nicht weiter verwendbar)」という三段階に評価され、仕分けされた³⁷⁾。学生たちは、それぞれに受けた評価の理由を自ら推察し、自分の思考や概念を正しく表現するためにはどのような修正が必要であるか、最初の思考内容をさらに明瞭化し発展させていくことは可能であるかどうか、などと自らで考えるように求められた。つまり、「これはどのようにして作ればよいのでしょうか」などという技術的質問への回答を期待した学生たちに対して、ボイスは「そもそも何を考えてこれを作ったのか」という問いによって答えたのである³⁸⁾。なお、三番目の評価の意味は、「そいつはもう捨ててしまえ」ということである。

こうした指導は、権威者の言葉に従って行動することに慣れきっていた第Ⅰ期の学生たちに、それ以前に学んできたあらゆることがそのままでは何一つ通用しないのではないか、という自己への疑念を抱かせると同時に、その要請に自力で応えるのはやはり困難であると、「何をやっても、彼

35) Richter, Mit, neben, gegen, S.81-82. ベアトリックス・ザッセンとの対話より。ザッセンはボイスのクラスで1962年から65年まで学び、いったん学業を中断したが、1975年からエルヴィン・ヘーリヒのもとで再び彫刻を学び、アカデミー修了後は彫刻家として活動している。

36) 「伝統的な意味での授業」と「伝統的ではない授業」の違いについては、本稿第2章を参照。

37) Richter, Mit, neben, gegen, S.67-68. ベルト・ローハウスによれば、ボイスのクラスの学生だけでなく、おおぜいの他のクラスの学生たちもボイスに添削指導を求めてきたため、1960年代初頭には、ほとんどクラス構成の意味がなくなってしまったらしい。しかし、のちに担当する学生数が増えてからは、自分のクラスの学生の制作物以外は添削を拒否するようになった。それは、たんに添削の時間がないという理由からだけではなく、ボイスが他クラスの学生たちの性格や人柄、思想、価値観などといった内面性——制作物の本質部分——をよく知ることができなくなったため、その制作物を添削することがそもそも不可能になったからであった。

38) Richter, Mit, neben, gegen, S.68.

の批判の前では安心できない」³⁹⁾と感じさせるものでもあった。

それにしても、これらの評価基準は、一見すると何とも奇妙で異例なものである。優 (gut)、良 (befriedigend)、可 (ausreichend)、不可 (ungenügend) などといった一般的な評価基準が用いられるならばまだ理解もできるが、とりわけ芸術作品に対しては、「使える」とか「使えない」とかいった利用価値に基づく評価ほど不相応なものはないと思われるからである。しかしながら、この不可解な評価基準にも、実は芸術に関するボイスなりの考え方が反映されていた。つまり、当時のボイスはまだ〈拡張された芸術概念〉という言葉こそ用いていなかったものの、その芸術概念の基本部分はすでにこの教育現場に適用されていたのである。後年なつてははっきりと述べられているように、ボイスにとって「思考すること、理念を表明することが人間の〈創造的〉才能」⁴⁰⁾の理想的な発現形態だったのであり、〈思考や概念〉それ自体がすでに芸術作品なのであった⁴¹⁾。よって、物理的存在としての制作物は、その制作者の〈思考や概念〉、伝えるべき理念を「適切に伝えるものであるかどうか」という、ただその一点のみによって、ボイスに評価されたのである。そして、ボイスによって制作物が「適切なものではない」と判断された場合、学生たちは自らの〈思考や概念〉それ自体に立ち返って、最初から別な表現の可能性を模索し直す、つまりは「もっと別なふうでもありえるはずだ」と考え直すことを求められたのであった。

当然のことであるが、制作者の〈思考や概念〉がその制作物に適切に表現されているかどうかを判断できるためには、その前段階において、制作者の内部にそれらが明確に形成されていること、および、判定者が制作者本人をよく理解したうえで、それらを正確に把握しておくことが必要となる。このためボイスは、学生たちとの日々の対話を弁証法的に展開することで、彼ら自身の概念形成を助けつつ自らもそれを理解しようと試みる、というこの最初のプロセスをとりわけ重視していた。のちに、「[コミュニケーションにおいて] 話したり考えたりしているなかで、[…そもそも形式のない混沌とした素材である] 知覚と意志に、[確固たる彫刻作品すなわち具体的な表象としての] 表現形式を与えることを可能にするような、諸々の概念の形成が始まる」⁴²⁾という考えを持論として披露していることから、ボイスがこうした対話のプロセスにどれほど重きを置いていたかが察せられる。またベアトリックス・ザッセンによれば、ボイスは眼前にいる対話相手のことを理

39) Richter, Mit, neben, gegen, S. 82. ヘーデ・ビュールとの対話より。バルント・ローハウスによれば、「それ [=ボイスの指導] は決して人の感情を傷つけようとしたものではなかった […] けれども、彼は自分の否定的見解をはっきり言葉で表明することを差し控えようとはしなかった」という。

40) Harlan, Volker u. a.: Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys. Achberger Verlag, Achberg 1984, S. 61.

41) 詳細は前原『ヨーゼフ・ボイスの教育思想』30-32頁を参照。

42) Stachelhaus, S. 85. ボイスが〈思考や概念〉の形成を何よりも重視していたとはいえ、この第I期には、まだ具体的な作品制作に基づく添削指導が行なわれていたし、基本技能であるデッサン技術の習得も重視されていた。ただし、それは従来から芸術アカデミーで行なわれていた「外見や形象の正確な再現」を追求する指導ではなく、例えば眼前のモデルの「頭の中はどうなっているのか」「鼻はどのような役割をもっているか」を理解し、これを示すことが求められたという。Richter, Mit, neben, gegen, S. 85. ベアトリックス・ザッセンとの対話より。

解するために、常に自らに対して次のように問いかけていたという：

この人間はどのような存在であるのか。この人と一緒にする作業では何をすべきか。この人はなぜこの課題に取り組んでいるのか。私は何をやるつもりでいるのか。そして、どうすればその目的を達せられるのか。⁴³⁾

その後、制作物が出来上がってきたら、今度は、なぜスケッチをこんなふうにしたのか、そこから何が展開してくるのか、他の作品との差異はどこにあるのか、どのようにすれば、感情や人間性を表現できるか、重点の置き方を定められるか、集中することができるか、より分かりやすく正確に描写できるか、また、めざす目標に到達するためにどの方法と材料を選ぶべきか、などといった問いを相手や自分に対して投げかけたという⁴⁴⁾。

こうした自問や対話によるコミュニケーションを通じて眼前の学生個人とその制作物を理解し、それに相応しい評価と批判を行なうのがボイスの添削指導の方法であった。したがって、ボイスが学生たちに課題を出すときにも、クラスの全員に対して同じ内容の課題が与えられるなどということとはほとんどなかった⁴⁵⁾。複数の学生に同じ課題を与えるときにも、ボイスは各学生の関心事や能力・特性をよく把握したうえで、各人が置かれた状況を十分に配慮しつつ、各々の欲求や成長度にあわせた課題内容となるように努めていたという⁴⁶⁾。

さらに、各々異なった独自の存在としての対話相手を正しく理解して対応するという、この指導方法を貫徹するため、ときにボイスは学生を訪ねて家までやってくることもあった。ベルント・ローハウスの回想によれば：

彼〔＝ボイス〕は何時間もいたんだ、私のスケッチを逐一調べて、それどころか私が読んでいたいろいろな本までじっくり観察して行ってね、それで、私の制作物についてたくさんのお話を話してくれた。とても集中して話し合ったから、彼が帰ったあとはもうクタクタだったよ。でも、あれは私にとって、生涯の中でも最高に素晴らしい時間のひとつだったな。彼の添削指導は本当に有意義なものだったしね。彼は、教師の使命というものをとても真剣に考えていて、学生に対して自分の考えを上から押し付けてくることなんてことは一度もなかったよ、〔学生たちの頭の中に〕別の考え方を呼び寄せてくれたのさ。⁴⁷⁾

こうした言葉を聞くと、相手の独自性を限界まで尊重しながら学生個々人と対等の立場でコミュニケーションをはかり、真摯かつ親身に自らの職務を果たすという、きわめて熱心で民主的な〈教育者ボイス〉の人格イメージが明瞭に浮かび上がってくる。しかし、上記のように証言しているロ

43) Richter, Mit, neben, gegen, S. 62.

44) Richter, Mit, neben, gegen, S. 69.

45) Richter, Mit, neben, gegen, S. 57.

46) Richter, Mit, neben, gegen, S. 62. ベアトリックス・ザッセンの回想によれば、彼女が人物像を作っているのを見たボイスが、例外的に、それをクラス全員の課題にしたことが一度だけあったという。

47) Richter, Mit, neben, gegen, S. 71.

ーハウス自身が、実はこのイメージとまったく矛盾するように見えるボイスの人物像を語ってもいるのだから不思議である：

私たちが、60年代の初めころには、まだボイスの権威主義的な振る舞い (autoritäre Haltung) に対して、我慢して従っていたよ。女子学生だけじゃなくって、男子学生たちも、当時は本当によく泣かされていたね。⁴⁸⁾ [傍点は訳者による]

学生たちを泣かせたのは、ボイスによる「乱暴な修正指導」のやり方であった。ベアトリックス・ザッセンの回想によれば、あるときボイスは、シュルテ＝ブレンメルキャンプが作っていた粘土の頭部像を当人の同意を得ることもしないでいきなり取り上げ、逆さまにして作業台の上に何度か叩き付け、おでこの部分にしわを寄せてしまった。そのあとボイスは、上へむき出しになった頸部の周縁に刻み目を入れてギザギザにしたのだった⁴⁹⁾。また、クラウス・ベック (1928-) もボイスによって理不尽な思いをさせられた記憶を忘れてはいなかった：

作品の修正について相談をしているときに、彼 [=ボイス] は、私が粘土で作っていた彫塑像を床に投げつけて粉々にしてしまったのさ。それでも私は、そいつの石膏像をまた作ったんだ。そしたらボイスは、それはそんなに悪くはない、なんて言ったんだよ。⁵⁰⁾ [傍点は訳者による]

何とも筋の通らない酷い話であるが、こうした出来事は次第に頻繁に起こるようになっていくらしく、当時からクラウス・ベック本人も、こんなことが教育上良い影響を与えるはずはないと感じていたという。しかし、まだ〈教授〉という存在の権威が絶対であった1960年代初めには、こうしたボイスの行動に対して正面切って異議を唱えられる学生はほとんどいなかった。ただベアトリックス・ザッセンだけが一度、自分のスケッチ画に勝手に線が引かれて、せっかく描いた絵が消されているのを発見し、激怒してボイスに抗議したことがあった。この出来事を見ていたベルント・ローハウスによれば、その時、ボイスはすぐに「よろしい、今後は控えることにしよう」と約束をした。そして、それ以降は線を引いて消すのではなく、直接スケッチ上に大きな文字で自分の署名をして、その下に気に入らない点をはっきりと分かるように文字で書き込むという方法をとったのである。だが、これでは線を引いて絵を台無しにする方法と実情はまったく変わらなかったため、結局、ザッセンは自分で絵を破ってしまうことになったという。

当然のことだが、ザッセンやベックだけでなく、他の学生たちの制作物も、本人の眼前で強引に修正・変形され、ときには破壊されたりもした。あるいは、昼休みになったからと学生たちが席を外した際に、ボイスによって勝手に線を引かれ、改変され、あるいは破られたり、壊されたりする

48) Richter, Mit, neben, gegen, S. 73.

49) Richter, Mit, neben, gegen, S. 73.

50) Richter, Mit, neben, gegen, S. 71. クラウス・ベックは、ヘーデ・ビュール、ヴァルター・フェルヴェアトに続いて1962年に3人目の学生としてボイスのクラスに加わり、63年にはマイスターシューラーに選ばれた。芸術アカデミー修了後は、種々の作品制作を行ない、執筆活動にも従事しつつ、各地で展示会を開催し、芸術家として成功している。

ようになった⁵¹⁾。このような教師の振る舞いが学生たちにどれほど大きな心理的な衝撃を与えたかは、想像に難くない。こうして、皆が横暴きわまりないボイスに「泣かされた」のであった。

もちろん、修正された制作物は、ボイスの評価では「(別なふうにすれば、まだ)利用できる(verwertbar)」ということであり、破棄されたり線を引かれたりしたものが「もう役に立たない(nicht weiter verwendbar)」ものであることは、学生たちにもすぐに分かったことだろう。しかし、いかなる理由から、言葉による修正指示ではなく、制作物への破壊的な直接干渉という方法が選取られねばならなかったのか。学生たちの「使えない」作品は、なぜ「それは失敗作だ」と伝えられることなく、いきなり毀損されねばならなかったのか。充分すぎるほどの対話によるコミュニケーションを通じて相手を理解するという民主的な姿勢と、問答無用で制作物を変形したり破棄したりする権威主義的で乱暴な振る舞いとの間には、これを同じ一人の教師がやっているとは到底思えぬほどに大きな隔たりが存在する。いったい、これらの行動の間にはどのような脈絡や教育的意味があったというのか。

3.4 指導方法の意味

あるときエルヴィン・ヘーリヒが、学生の制作物に強引な干渉をする理由についてボイスに尋ねたことがあった。するとボイスは、「学生の目の前で、それらがどのように変わりうるかをはっきり教えてやりたいと考えているからなのさ」と答えたという⁵²⁾。

もし、このように答えたのがほかの教師であったならば、「なんと傲慢な考え方をする教師であろうか」と感じずにはいられないであろう⁵³⁾。しかし、それがボイスであるならば、この回答には充分にうなずける点がある。なぜならボイスは、当の学生が形成した〈思考や概念〉の内容を、さらには学生本人の〈人格〉の背後にある人間性についてさえも、個々の学生との真摯な対話を通じて十分に熟知していた——少なくとも熟知しようと常に努めていた——のである。そのようなボイスであったからこそ、学生たちの〈思考や概念〉の表現形式である制作物の〈有用性〉について誰よりも正確に判断を下すことができたのであろうし、同時にまた、よりいっそう適切であるような別な表現の可能性をまさに「眼前に提示」してみせることもできたのである。もちろん、失敗作にいつまでも拘泥し続けるのをやめさせて、より相応しい別な可能性を追求するようにと学生たちに指示すべきかどうか、おそらくボイスにとっては迷わず決断できることだったろう。そのようなボイスに対しては、制作物を破棄同然に扱われた学生たちであっても、「私のことなど何も知らないくせに！」などといった類の反論をするのは不可能なことであった。もっとも、絶対的な権威を

51) Richter, Mit, neben, gegen, S. 73. こうしたことが頻繁に起ったので、「酷い目に遭う」ことを恐れて自分の制作物をボイスに見つからないようにこっそりと隠してしまったり、先回りして自分で壊してしまったりする学生もいたという。

52) Richter, Mit, neben, gegen, S. 76. エルヴィン・ヘーリヒとの対話より。

53) とはいえ、我々が反感を感じてしまうのは、おそらく干渉対象がいわゆる「芸術作品」であることが大きな理由であろう。「芸術作品」でない学生の制作物に対しては、多くの大学教員が何の心理的抵抗もなく日常的に直したり削ったり付け加えたりといった「干渉」をしている。例えば、レポート類や卒業論文の添削などを考えてみればよい。形式的に見れば、やっていることは実はボイスの場合とあまり変わらない。

備えた〈教授〉の行動に対して冷静に公然と異議を申し立てる、などという振る舞いは、そもそも当時の学生にはまだ可能な選択肢の範囲外にあった。おそらく彼らにできたのは、陰で泣いたり、怒ったり、そして、落ち着いて考え方を換えようと試みたりすることくらいであった。

それにしても、相手の理解を目的とするコミュニケーションでは民主的に振る舞うボイスが、制作物の添削指導を目的とするコミュニケーションにおいては、ときに横暴で権威主義的とも受け取られる姿勢を示さねばならなかった理由とは、いったい何であろうか。自分自身で考えて決定していくことを徹底して重視したボイスが、自らが学生の制作物を扱う場合にのみ感情にまかせて無思慮に振る舞っていた、などとはどうしても考えられない以上、その行為がきわめて意図的なものであったことは間違いない。したがって、ヘーリヒに向けて語った上記の理由以外にも、もっと重要な目的がボイスにはあったはずである。

ボイスが他人を怒らせるような振る舞いをするという点でひとつだけ思い付くのは、後年になってボイスがよく言及していた〈挑発 (Provokation)〉という行為の重要な役割である：

とにかく、人々を少しずつでも挑発していかねばならないのです。[...] そのようにすれば、人々は本当に〔相手を〕罵倒しはじめるでしょう。殴られる可能性もありますよ、私の場合のようにね。それは大したことではないのです。[...] 挑発とは、呼び起こすことなのです。〔相手のうちに〕何か呼び覚まされるのなら、挑発それ自体がすでに〔忘れ去られていたものが〕再びよみがえるプロセスなのです。⁵⁴⁾

ボイスの見解によれば、この〈挑発〉によって呼び起こされ、よみがえるのは、権威に従う以外にも別のやり方がありうると考える自律した精神であり、権威に従属することによって忘れ去られてしまった各人の〈自己決定性〉であった⁵⁵⁾。そこで、こうした観点から芸術アカデミーにおける出来事を捉え直してみると、学生たちによって「権威主義的」と認識されていたボイスの横暴な振る舞いも、実は、その覚醒効果について十分に計算しつくされた意図的な挑発行為ではなかったのかと思われてくる。つまり、ボイスが本当の意味で破壊したり、修正したり、作り直したりせねばならなかったのは学生たちの制作物などではなくて、〈教授〉の権威主義的な振る舞いに対して批判の声を上げることもなく、なんら抵抗の姿勢を示すこともないまま、ただひたすら受け身の態度を崩さずに依存と従属を続けようとする学生たちの〈受動的な人格〉だったのではないか、あるいは、自ら積極的に権威に従おうとする学生たちの変わらぬ〈他律的姿勢〉だったのではないだろうか、と思われてくるのである。

かつて、ボイスより一世代前の哲学者であり社会学者でもあったテオドール・W.アドルノ (Theodor W. Adorno, 1903-1969) は、権威主義に囚われた人間こそが社会に災厄をもたらす要因で

54) Harlan u. a., Soziale Plastik, S. 55-56. なお、この »Provokation« という語には、「疾病原因を特定して治療するために、病状悪化の可能性も考慮に入れつつ人為的に病変を誘発させる誘発試験法」という医学的意味もある。ボイスの〈挑発行為〉は、比喩的な意味において、まさにこの「誘発試験法」の役割を担っていたといえる。

55) 前原『ヨーゼフ・ボイスの教育思想』42頁を参照。

あると指摘し、人々の権威主義的傾向の強さを測定するために〈ファシズム・スケール〉と呼ばれるアンケート調査法を開発した⁵⁶⁾。1950年のことである。そのアドルノによれば、権威主義とは一種の病的な心理状態であり、「反民主主義的な宣伝への受容性をもたらす人格内部の多少とも持続性ある構造」である。また、これを備えてしまった〈人格〉は「潜在的に反民主主義的であるパーソナリティ」、すなわち、ファシズムに容易に取り込まれてこれに同調していく〈危険な人格〉であるとされた⁵⁷⁾。一般的に言えば、このような〈人格〉の持ち主は、物事の判断に際して内面的・本質的価値ではなく慣習化した価値観にこだわり、権力と威信に基づく人間の上下関係を評価の基準として据えようとする。また、そうした組織や社会の上下関係の中に積極的に身を置きたがり、自分より上位の存在には無批判かつ無条件に追従しつつ、同時に、上位者の権威を背景として自身よりも下位の者や組織に属さない者を攻撃し、支配しすることを当然と考える。

アドルノは、こうした権威主義に囚われた態度を〈権威主義的従属〉および〈権威主義的攻撃〉と名付け、この〈従属性〉が容易に〈攻撃性〉へと転化しうるものであることを指摘した⁵⁸⁾。すなわち、権威に従属するという受動的姿勢それ自体がすでに権威主義の積極的な承認にほかならず、まさに〈権威主義的人格〉の振る舞いそのものである、ということを指摘したのである。そして、〈権威主義的人格〉をこのように指弾したアドルノは、のちにその必然的帰結として、人々を〈自律〉へと向かわせる教育の重要性を強く主張していくことになる。

1969年に『自律への教育』(»Erziehung zur Mündigkeit«)と題してラジオ放送された対談⁵⁹⁾の中で、アドルノは「啓蒙とは、人々が自分自身で招いた他律状態 [=Unmündigkeit、未熟であり自律していないこと] から抜け出すことである […]。他律状態は、その原因が、自分の思考力不足ではなく、他人の指図を受けずに自分の思考力を用いようとする決意と勇気の不足にある場合、自分自身にその責任があるのだ」⁶⁰⁾というイマヌエル・カント (Immanuel Kant, 1724- 1804) の有名な言葉を引きつつ、「他律への教育が相も変わらずこの世界を支配している」という状態を危惧し、とりわけ現代ドイツの教育学において「前提とされるはずの自律への教育に対する断固たる支持が微塵も見つからない」ことに対して、次のように警鐘を鳴らすのである：

56) テオドール・アドルノ『権威主義的パーソナリティ』青木書店、1980年。

57) アドルノ『権威主義的パーソナリティ』、55頁。

58) アドルノ『権威主義的パーソナリティ』、54頁。なお、〈ファシズム・スケール〉を開発するためにアドルノ自身が示した簡単な定義によると、〈権威主義的従属〉とは「内集団の理想化された道徳的権威への追従的、無批判的態度」であり、〈権威主義的攻撃〉とは「慣習化した諸価値に違反する人々を見つけ出し、これを非難し、排除し、処罰しようとする傾向」である。もちろんアドルノは、〈権威主義〉を示す特徴をこの二つのほかにも数多く挙げている。

59) テオドール・W. アドルノ『自律への教育』中央公論新社、2011年、187-208頁所収。この対談は、「現代の教育問題」と題されたラジオのシリーズ番組中の1回として、ヘッセン放送局を通じて放送された。アドルノの死の直前のことである。対談相手は当時マックス・プランク協会の教育研究所所長であったヘルムート・ベッカー (Helmut Becker, 1913-1993) である。

60) Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Werke in zehn Bänden, Bd. 9, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1975, S. 53.

そこには自律の代わりに、實在論的存在論によって飾り立てられた権威、絆などといった不快この上ない概念が見受けられ、〔教育者や教育学者たちは〕自律という概念をサボタージュすることで、民主主義の諸前提に対して〔…〕まさに公然と逆らっているではありませんか。

〔…彼らは〕自律、つまり自分の頭で考え、判断することなどまったく気にとめてはいないわけです。⁶¹⁾

こうしてアドルノによって批判された1960年代ドイツの教育状況を背景としてみると、また、ボイスが〈自由に思考する創造的人間〉の形成を教育の使命と見なしていたことを想起すると⁶²⁾、矛盾に満ちているように見えたボイスの言動が、ここでようやく合理的に説明可能なものとなる。例えば、ベアトリックス・ザッセンがボイスに対して初めて怒りを表明した瞬間、おそらくボイスは内心で密かにほくそ笑みながら、「ついに始まったぞ、自律まであと少しだ」などと思っていたはずである。そうでなければ、ザッセンのスケッチを台無しにするという〈挑発行為〉を、当人から激しい抗議を受けたあとにさえ何の躊躇もなく継続できた理由を説明できない。あるいは、目の前で自分の彫塑像を破壊されてしまったクラウス・ベックが、後日、懲りもせず再び同じものを作ってきたときにも、「そう、それでいいのだ」と思ったからこそ、「それは〔つまり、その抵抗と自律の姿勢は〕そんなに悪くない」という評価を与えたのではないだろうか。このように解釈しない限り、ボイスの言動は学生たちが感じたような「気紛れな横暴」としか判断しようがない。

実は、この解釈が誤りでないことをはっきりと裏付けてくれる学生の証言がひとつだけある。第Ⅰ期の学生たちはいつもボイスに「泣かされて」ばかりいたようだが、第Ⅱ期なつてすぐに新しくクラスに加わった学生の一人であるインゲ・マーン (Inge Mahn, 1943-) ⁶³⁾ の場合は、そうではなかったのである：

一度、彼〔＝ボイス〕が私の作品に干渉してきたときに、つまり像をいくつか壊してしまったんですけど、そのとき私は、本当におそろおそろだったんですが、言ってみたくて、そういうことをして欲しくはないのですけれど。彼は、私の批判を正当なものと認めて尊重してくれて、君はもっと早くにそう言うべきだったんだよ、とだけ答えてくれました。このことを彼はそれからもずっと覚えていました。そして、それからはずっと、君のものは何も壊さないからね、と私に言ってくれました。⁶⁴⁾〔傍点は引用者による〕

この言葉によって、ボイスの真意は完全に明らかとなるであろう。ベルント・ローハウスが「ボ

61) アドルノ『自律への教育』192-193頁。

62) 前原『ヨーゼフ・ボイスの教育思想』33-35頁を参照。

63) インゲ・マーンは1964年から71年までボイスのもとで学び、その後ニューヨークへ留学、帰国後はデュッセルドルフ芸術アカデミーおよびそのミュンスター分校で教壇に立ち、さらにブラウンシュヴァイク芸術大学、シュトゥットガルト芸術アカデミーで教授職を歴任後、ベルリン・ヴァイセンゼー芸術大学で彫刻を担当する教授として勤務している。

64) Richter, Mit, neben, gegen, S. 74. インゲ・マーンとの対話より。

イスの権威主義的振る舞い (Beuys' autoritäre Haltung)」と呼んだ数々の横暴な行為の背後には、ひとつの方向から見れば、それ自体が〈権威主義的攻撃〉であると認識されるものの、逆の見方をすれば、それを甘受しそれに従属することこそが〈権威主義的従属〉として〈権威主義的人格〉に直結する危険な振る舞いになってしまうという、一見すると不条理にも見える条理が隠されていた。つまりボイスの行為は、これを言葉によってではなく身をもって学生たちに伝えたい、という意図をもってなされた一種の〈教育的コミュニケーション行為〉と位置付けることができるのである。上記のマーンの言葉からは、このことがはっきりと読み取れる。またそこには、〈挑発行為〉を通じて権威に抵抗する姿勢を取らせることによって、権威に従い続けてきた人間が〈積極的な自由〉を選択して〈自律〉へと進むための絶好の機会を提供する、という企図もはっきりと認められる。

ナチズム時代の息苦しいドイツを体験し、当時の社会を支配していた病的心理状態を招来した原因である〈権威主義的人格〉の危険性を知るアドルノとボイスにとって、教育機関がまだ無自覚に権威主義を再生産する現場となっていることが何を意味するかは明白であった。こうした状況を改善していくために、アドルノはその人生の最後に、電波に乗せた言葉によって問題の核心を公共に訴え、また、ボイスは自らの教育現場における直接的行動——いささか乱暴な教育的コミュニケーション行為——によって、学生が自律へと向かうプロセスを始動させようと試みたのである。

インゲ・マーンの場合には、このボイスの意図が最高のかたちで実現したといえる。ボイスの権威主義的振る舞いに対して冷静に抵抗する「決意と勇気」を備えていることをはっきりと示した彼女は、のちにボイスのマイスターシューラーリン (Meisterschülerin) に選ばれ、芸術アカデミー修了後は独立した芸術家として、また教育者として、着実に成功の道を歩んでいくことになる。他方で、クラウス・ベックの場合はどうかといえば、彼がボイスの行為をこうした教育的効果という観点から捉えていなかったことは、リヒターとの対話からもよく分かる。しかし、重要なのはベックがボイスの意図を正しく把握できたかどうかではなく、ベックが〈ボイス教授〉という権威から離れて自律へと向かうプロセスを開始できたかどうか、権威に依存せずに〈自由に思考する創造的人間〉へと進みはじめたかどうか、という点なのである。その意味では、彫塑像を破壊するという〈挑発行為〉は、このベックの場合にもボイスが期待したとおりの成果を上げていたといえるであろう。

ところで、アドルノとその対談相手であるヘルムート・ベッカーの見解によれば、教育現場における〈教育者の権威〉には、あるひとつの重要な役割が期待されているという：

〔…権威は〕自律していくプロセスの発生的契機として前提されています。だからといって〔…権威という契機が必要であるという〕この段階にとどまっていたら、心理的な歪みが生じてしまうばかりか、まさに人為的な愚昧化という意味での他律の現象を招来させることとなります。(アドルノ)

権威から身を引き剥がすプロセスは当然必要ですが、権威と出会うことなしにアイデンティティを見出すこともまた不可能〔です…〕。そのことは、私たちの教育制度の構造に、非常に込み入った、一見矛盾したところのある一連の帰結をもたらしています。つまり、教師なく

しては有意義な学校が成り立たない一方で、教師も自身の主要な課題が、自分を不必要にすることにあることを明確に知っておかなければならない、ということです。これらを両立させるのは非常に困難です。(ベッカー)⁶⁵⁾ [傍点は引用者による]

つまり、〈教育者〉の人格は〈学習者〉がそこから〈自律のプロセス〉を開始させるための〈出発点としての権威者〉であれ、という提言である。〈教育者〉は、権威を欠いてもいけないが、たんなる〈権威者〉であつてもならないのである。この言葉は、まさに教育という営みの、あるいは〈教育的コミュニケーション行為〉というものの本質を正確に捉えた至言であるといえよう。

この考え方に従うならば、〈学習者〉に〈自律的姿勢〉を身に付けさせるためには、コミュニケーションを通じて〈教育者〉の人格に備わる権威を〈学習者〉に受け入れさせたいうで、さらにその権威から——教育のコミュニケーションを通じて、自然かつ自主的に、それが無理であるならば強制的にでも——〈学習者〉を分離させていくことが必要である。またその過程において、〈学習者〉に対しては、自分が〈教育者〉とは異なる何ものかになりえることを当の〈教育者〉から学ばせねばならない。したがって〈教育者〉には、自らを必要とするように〈学習者〉を導きつつ、同時に、自らを必要としないようにも導いていくという、二つの背反する課題が与えられているのである。

一方、この状況を〈学習者〉の人格側から眺めると、権威を受け入れつつもそこから離れていくことを自らの意志で選択・決定できるようになるためには、〈教育者〉とのコミュニケーションを通じて自律した批判能力を涵養せねばならない。すなわち、他人から教わりながらも「他人からの指図を受けずに自分の思考力を用いようとする決意と勇氣」⁶⁶⁾を持つことを学ばねばならない、ということになる。

このような〈教育的コミュニケーション行為〉の根源に関わる矛盾をはらんだ課題を前にすると、明確な目標設定と確立されたカリキュラムのもと、プログラムどおりに進められる授業によって一定の知識を教育／学習していけば未熟な (unmündig=他律状態の) 人間も一人前の (mündig=自律した) 何者かにする／なることができる、などという安直な教育思想がまったくの幻想にすぎない——しかも、たんなる既存の知識の習得では、いかに変化していくかを知り得ない将来への対応策としてもあまりにも不十分である——と分かる。そのような型通りの「教育／学習」によって生じるのは、権威に依存して自由や自律からの逃走をはかろうとする〈他律的人格〉なのであり、これを身に付けてしまった者は、常に「外側の力に、他の人々に、制度に」寄りかかろうとし、「外側の力の、現実的な、あるいは確実と考えられる秩序に服従しようとする」⁶⁷⁾のである。

それでも、ルーマンが述べているように、ときには「学校では〈教わった〉要求事項から距離を取ることも学習されるが、[…それが]別様にやれるかもしれない、ということ (daß man auch anders

65) アドルノ『自律への教育』198頁。

66) Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, S. 53.

67) フロム『自由からの逃走』160頁。

könnte) の学習」⁶⁸⁾となる可能性もないわけではない。しかし、「別様にやれるかもしれない」ことを自ら学習しうするためには、その前提として、権威から離れていく〈自己決定性〉が、自律した批判的精神の存在が必要となる。したがって、ルーマン自身が指摘しているように、これを身に付けることこそが、まず第一に必要な教育／学習のプロセスである、という最終的な結論にいたる：

未来は原理的に未知であり、次々と決定すべき問題が待ち受けているということだけからしても未知であり続ける〔…〕。したがって、教育すべき若者を、未知のままであり続ける未来に対応できるようにするための教育学が、なければなるまい。〔…〕重要なのは、未来が未知であることは一つのリソース、すなわち決定を下す可能性が確保されるための条件だという洞察である。そこから言えるのは〔=Die Konsequenz wäre〕、知識の学習が大幅に、決定することの学習（無知の活用）によって置き換えられねばなるまい、ということである。⁶⁹⁾〔傍点は引用者による〕

ここでルーマンが敢えて接続法Ⅱ式を用いて要請している「決定することの学習（das Lernen des Entscheidens）」の導入、すなわち「〈学習者〉は自らの思考力を用いて決定していくことを〈教育者〉から学ぶ」という結論こそ、アドルノとベッカーが提言した「自律への教育」がめざすべき困難な目標である。そしてそれは、おそらくあらゆる教育／学習行為の到達点であると同時に、また出発点でもなければなるまい。なぜなら、それは〈学習者〉を到達させねばならない地点であると同時に、そこから出発しなければ、〈学習者〉は何を学んでも「別様にやれるかもしれない」という可能性について考えることのできない〈平凡なシステム〉に留まり続けるからである。それでは、この矛盾をはらむ教育／学習のプロセスはいかにして始動可能となるのか。

この問題の有効な解決法のひとつを、我々は第Ⅰ期におけるボイスの教育実践に見出すことができる。一方では、民主的な対話によるコミュニケーションを通じて、学生たちに自ら思考し概念を形成していくことの重要性を教えつつ、他方では、権威主義的な添削指導というコミュニケーションを通じて、逆に権威に従属しないこと、冷静に抵抗すること、〈教育者〉に依存しない——別なやりかたもありえると考え——ことの必要性を自覚させていくという、一見すると両立しがたいようにも思われる二つの〈教育的コミュニケーション行為〉を並行して進めることにより、ボイスは〈自由に思考する創造的人間〉を形成するための教育を実践しようと試みたのである。

4. 変化の始まり

ペトラ・リヒターが「伝統的な意味での教育」と呼んだ具体的な作品制作を介するボイスの教育実践は、〈自律した精神による思考や概念の形成〉をその本義とするという点において、実際にはもはやまったく伝統的なものではなかったことが明らかとなった。ここにはすでに〈拡張された芸

68) ルーマン『社会の教育システム』97頁。Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2002, S. 80

69) ルーマン『社会の教育システム』270-271頁。Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft, S. 198.

術概念〉の本質部分が全面的に出現していたのである。これに続く次の一步は、芸術アカデミーという高等教育機関そのものを、さらには社会全体さえも、民主的で流動性を備えた自由な存在へと教育／形成 (bilden) しようと試みることであった。ボイスをそうした活動へと向かわせる契機となったのは、第一に、限定された芸術概念を越えようとする批判的作品や活動——『脂肪の椅子』や前衛芸術家集団フルクサス (Fluxus)⁷⁰⁾への参加——によってボイス自身の立場と認識が変化をはじめたこと、第二に、学生たちとの〈自律した人間同士による自由で対等な関係に基づく教育的コミュニケーション〉が成立する状況になっていたことであった。

ボイスのフルクサスへの参加は、1963年度の冬学期末に開催された芸術アカデミーでの学内巡回展が最初であった。ここでボイスとフルクサスによる最初のアクション『シベリア交響曲第1楽章 (Sibirische Symphonie 1. Satz)』が初めて公開された。また『脂肪の椅子』も同じくこの学内巡回展で初公開された。このため、当初はどちらも社会に向けてメッセージを発信しようと意図した行為ではなく、芸術アカデミー内部の専門家に対する一種の〈挑発〉として仕組まれたものであったことが分かる。クラウス・ベックは、ボイスの代表作である『脂肪の椅子』が眼前で作り上げられたときの様子について、次のように述べている：

冬の学内巡回展のとき、ボイスは教師陣が自分たちの作品を出展しないことについていろいろと批判していたよ。それから台所用の椅子を一脚とマーガリンを持ってきて、木のヘラでその脂肪分を椅子の上に斜めにペタペタたたき付けはじめたんだ。我々とはといえば、その行為がいつもの何かだと思って眺めていたんだけどね。彼の芸術作品の初期バージョンがそこに出現しつつあったことに気が付いた人間なんて、もちろん一人もいなかったさ。その時ボイスは、暖かさの理論とかそれに類したことは何も語っていなくて、その脂肪の椅子 (Fettstuhl) の制作をたいして珍しくもない所業のひとつと考えていたようだったし。私は壁の一方を白く塗るようにと言われたよ。それは、そこにその椅子を吊るすためだったんだ。⁷¹⁾

この言葉からも、ボイスが新しい「芸術作品」に取り組んだ当初の目的は、同僚であったアカデミー教授陣の伝統的な芸術概念に対するアンチテーゼを提示することにあつたと分かる。しかし、その効果は別のところに現われた。これらの「芸術」によって、現場にいた学生たちが「別な芸術

70) 1960年代にアクションやイベント、コンサートをその表現形態として採用し、世界各地で活動を展開した前衛芸術家グループの運動。伝統的な芸術の制度や専門性に反対して美術、音楽、演劇、文学などの分野を「流動的」に横断し、新しいメディアを導入してさまざまなイベントを開催した。ボイス自身は1962年に一度、このフルクサスへの参加を企画したが実現しなかった。実際の初共演は1963年である。

71) Richter, Mit, neben, gegen, S.89. のちにボイスの代表作として数々のカタログや写真集、解説書の表紙を飾ることになるこの作品が、これほどあっさり作り出されていたという事実には驚きを禁じ得ないが、一度こうした制作現場の目撃証言を得てしまうと、この作品についての諸々の解釈がいずれも的を射たものではないように思えてくる。しかし本研究の目的は芸術評論ではないため、この点に関しては別の機会に譲ることとしたい。

概念がありえる」ことに気付き、新入学生もボイスに対して——それまでのボイスはまったく無名の芸術家であったにもかかわらず——強い関心を抱くことになり⁷²⁾、そしてボイス本人も、とりわけフルクサスとの共演をきっかけに、社会を変革していく可能性と必要性——人間や組織だけでなく、社会もまた「別なふうになりうる」という流動性を備えていること、備えているべきであること——をはっきりと意識するようになったのである。

その後、学生たちとの対話の中で、社会が流動的に変わりうることを表象する具体的な概念を探し求めるボイスの姿勢が明確になっていく。ボイス独自の芸術カテゴリーを意味する〈社会彫刻 (die Soziale Plastik)〉の前段階である〈彫塑理論 (Plastische Theorie)〉が形成されはじめたのは、この学生たちとの話し合いを通してであった。そして、議論に参加していたベアトリックス・ザッセンによれば、人間と社会を形成していく教育＝芸術に取り組むための心構えについて、ボイスは学生たちの前で次のように語ったという：

我々には、その責任を引き受ける準備ができていだろうか。我々は、〔社会の中の〕さまざまな未解決の問題を正確にそれと見分け、全力を投じてその解決策を探し求めるために、世界を注意深く観察しているといえるだろうか。我々は、我々が犯す過ちに対して責任をとれるのであろうか。⁷³⁾

これは、ボイス本人が自らの〈教育者〉としての決意——人間と社会の教育／形成という使命を果たす決意——を確認する言葉であったと同時に、眼前の学生たちに同じ心構えをさせるための言葉でもあった。「我々」と称していることから明らかなように、ボイスは、自分と同じ芸術家や芸術の教育者となるべき道を進もうとする学生たちにも、この決意を共有させようとしたのである。ここからは、すでに当時のボイスが〈教育〉と〈芸術〉に課せられた社会的責任の重さ、大きさをどれほど真剣に考えていたかが伝わってくる。とはいえ、これはあまりにも重大な決意を迫った発言ではないだろうか。もはや、芸術アカデミーにおいて教授が学生たちに向けて語ったとは思えない、まるで革命運動の指導者が同志に向かって話しているかのような言葉である。

当然のことだが、学生たちの中には、ボイスとの対話によって強制的に直面させられたこの「芸術家と教育者が負わねばならない責任の重さ」をあまりにも耐え難いと感じた者もいた。時が経つにつれて、こんな重大な責任を背負わされたくはない、それは自分には無理だ、という気持ちがそうした学生たちの心の中で大きくなっていくのは避けがたいことであった。そして、第Ⅱ期への移行が進んでいた1965年になると、ついにボイスのもとで学業を続けることを断念する学生たちがあらわれた。〈社会彫刻〉と〈拡張された芸術概念〉を明確に志向しはじめていたボイスの引き留めを振り切って、第Ⅰ期のクラスから脱退したのは、ベアトリックス・ザッセン、エーゴン・ベッカー、ロルフ・ランデン、そしてエッダ・キュスターズであった。ザッセンによれば、彼らが学業を

72) Richter, Mit, neben, gegen, S. 90.

73) Richter, Mit, neben, gegen, S. 90.

断念したことに対して、ボイスは憤慨し、ひどく失望し、また敗北であるとすら感じていたようだったという⁷⁴⁾。

それでも、こうした決意を持ったボイスに指導されて、また、新しい学生たちをメンバーに加えつつ、第Ⅱ期へと移行したボイスのクラスは新たな局面を迎えることになる。

74) Richter, Mit, neben, gegen, S.90. このうち、再び芸術アカデミーでの学業を再開したことが判明しているのは、ザッセンだけである。残りの学生たちがアカデミーを離れたあとどうなったかは不明である。

主要参考文献

- Adorno, Theodor W. et al.: The authoritarian personality. Harper&Row, New York 1950.
- Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1971.
- Anna, Susanne(Hg.): Joseph Beuys, Düsseldorf. Hatje Cantz, Düsseldorf 2007.
- Blume, Eugen(Hg.): Beuys. Die Revolution sind wir. Steidl, Göttingen 2008.
- Ermen, Richard: Joseph Beuys. Rowohlt, Hamburg 2007.
- Harlan, Volker: Was ist Kunst? Werkstattgespräch mit Beuys. Urachhaus, Stuttgart 1986.
- Harlan, Volker u.a.: Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys. Achberger Verlag, Achberg 1984.
- Hoffmans, Christiane: Beuys. Bilder eines Lebens. Seemann, Leipzig 2009.
- Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2002.
- Richter, Petra: Mit, neben, gegen. Die Schüler von Joseph Beuys. Richter Verlag, Düsseldorf 2000.
- Schirmer, Lothar: Joseph Beuys. Eine Werkübersicht. Schirmer/Mosel, München 1996.
- Stachelhaus, Heiner: Joseph Beuys. List Verlag (Ullstein), Berlin 2006.
- Szeemann, Harald(Hg.): Beuysnobiscum. Philo Fine Arts (Europäische Verlagsanstalt), Hamburg 2008.
- Werkner, Patrick: Kunst seit 1940. Von Jackson Pollock bis Joseph Beuys. Böhlau, Wien 2007.
- Zumdick, Wolfgang: Joseph Beuys als Denker. Mayer, Stuttgart 2002.
-
- アドルノ, テオドール・W. 他 (訳: 田中義久 他) 『権威主義的パーソナリティ』 青木書店, 1980年.
- アドルノ, テオドール・W. (訳: 原千史 他) 『自律への教育』 中央公論新社, 2011年.
- トンプソン, ポール 『記憶から歴史へーオーラル・ヒストリーの世界』 青木書店, 2002年
- クレー, パウル (訳: 利光功) 『教育スケッチブック』 中央公論美術出版社, 1991年.
- フロム, エーリッヒ (訳: 日高六郎) 『自由からの逃走』 東京創元社, 1965年.
- 前原真吾 『共振する芸術と教育 (1) ヨーゼフ・ボイスの教育思想』 北海道大学独語独文学研究年報第38号, 2011年, 26-50頁.
- ルーマン, ニクラス (訳: 村上淳一) 『社会の教育システム』 東京大学出版会, 2004年.
- ヤウ, ヴァレリー・R. 『オーラル・ヒストリーの理論と実践』 インターブックス, 2011年.

(東洋大学 総合情報学部 准教授)