



Title	共振する芸術と教育（8）：20世紀ドイツ教育学におけるヨーゼフ・ボイスの位置づけ
Author(s)	前原, 真吾
Citation	独語独文学研究年報, 45, 47-62
Issue Date	2019-06
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/74962
Type	bulletin (article)
File Information	45_03_maehara.pdf



[Instructions for use](#)

共振する芸術と教育(8)

— 20世紀ドイツ教育学におけるヨーゼフ・ボイスの位置づけ —

前原 真吾

はじめに

前稿までは、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) の教育思想および独特な教育的・社会的活動の内容を確認し、その意味を〈教育的コミュニケーション行為〉という観点から考察してきた。また、複雑な社会システム＝コミュニケーション行為の成立プロセスをインフォグラフィックスとして視覚化する可能性を追究し、これに基づいて、ボイスが描き残したインフォグラフィックスのいくつかを解説するとともに、彼の〈拡張された芸術概念＝教育思想〉の新たな図式化を試みた。本稿では、こうした従前の成果を前提としつつ、最後の重要な検討事項である「教育者としてのヨーゼフ・ボイスの20世紀ドイツ教育学における位置づけを確認する」という課題に取り組みたい。

1. 先行研究の問題点

芸術アカデミーおよび自由国際大学 F I U (Freie Internationale Universität) におけるボイスの教育活動は、実際のところ、伝統的な教育研究の系譜上に位置づけることが困難な対象である。それは、たんにヨーゼフ・ボイスが前衛的で型破りな教育者であったからというだけでなく、以下のような問題状況が背景として存在するためである。

まず、教育学の分野において伝統的に追究されてきたのは、主として初等・中等教育段階の青少年に対する〈教育的コミュニケーション行為〉の在り方やそれを支える教育理念であって、各種の大学や専門アカデミーといった高等教育機関における教育・研究活動、すなわち高度な教養教育や知的専門職へと進むための専門教育は、ほとんどその考察対象に含まれてこなかったという事情がある。また、高等教育機関の問題は、初等・中等教育に関する実践研究とは異なる「大学制度の問題」として独自に論じられてきたという経緯もある。このため、19世紀末に「新教育運動」として開始された初等・中等教育の近代化をめざす新しい教育学あるいは教育科学の成果が、20世紀初頭からさまざまな教育理論として結実し、具体的な教育実践へと応用されてきたのに対して、教育実践という観点から「高等教育の問題」が注目されるようになったのは、ようやく20世紀も終盤にさしかかってからのことであった。

こうした高等教育をめぐる問題に加えて、ヨーゼフ・ボイスの場合には、教育者としてではなく、前衛的な芸術家としてその世界的な名声を確立してしまった、という特殊な状況があった。つまり、ボイスの教育者としての立場や考え方は、芸術アカデミー等における具体的な教育実践の諸事例に沿って検討されるのではなく、ほとんどの場合、その前衛的な芸術活動——抽象的な絵画や彫刻、インスタレーション、パフォーマンスといった伝統的な意味での個々の芸術作品——の解釈作業を通して読み解かれるべき、いわゆる「芸術家の思想や世界観」という観点から検討されてきたので

ある。そして、ボイスが提唱した〈拡張された芸術概念〉や〈社会彫刻〉もまた、こうした観点のもとで、その本質部分を構成している〈新しい意識と社会の形成プロセス〉に不可欠であるはずの〈教育的コミュニケーション行為〉という側面を捨象された結果、もっぱら芸術家の独特な創造性という文脈においてのみ論じられることになってしまったのである。

もちろん、ボイスの芸術家としての人格を中心に位置づける研究は、ボイスの作品を芸術学的な考察対象として解釈するために、あるいは、芸術史におけるボイスの位置づけを確認するために取り組まれるならば、十分に意義あるものとなりえるのだろう¹。しかし、教育研究がそうした美学的・芸術学的な価値観や観点を安易に踏襲してしまうと、それは教育実践に関する重要な論点を見失うことに直結する。教育者としてのボイスに焦点を当てて、その芸術思想と教育思想の関係を解明しようと試みた数少ない重要な研究のひとつであるクリスタ・ヴェーバーの著書『拡張された芸術概念から拡張された教育概念へ』²がその一例である。同書の序文では、以下のように「ボイスの教育的意図を追究すること」が研究の目的であると明示されている：

ヨーゼフ・ボイスの関心は、「拡張された芸術概念」を経由してすべての人間の意識内に芸術性を喚起し、皆とともに新しい社会を芸術作品として成立させるということにあった。このため、彼のすべての作品にはひとつの教育的意図 (eine pädagogische Intention) が内在しているのである。この教育的な側面を考慮する者にだけ、多くの人々にとっては不可解であるような彼の作品の意味が明らかになるのだ。³

また結論部分においても、ヴェーバーはオルタナティブな社会形成をめざすボイスの教育理念の意義をあらためて次のように強調している：

彼 [=ボイス] の頭の中には教育学的なもの (das Pädagogische) がある、ゆえに、彼の行動のすべては教育的意図に基づいている。彼の活動は、「拡張された芸術概念」と「社会彫刻」を通して、新しい未来社会への展望を示そうとする試みなのである。[...] ボイスの教育学的構想の中核となっているのは、人間は誰でも創造的な存在だという想定である。ここでいう創造性とは、人間が自発的に成し遂げる意識の転換を意味する。⁴

幅広い社会領域におよぶボイスの教育活動を理解するための基軸としては、上記のヴェーバーの

¹ こうした観点からヨーゼフ・ボイスの思想を説明しようと試みる研究は多い。たとえば、Wolfgang Zumdick: *PAN XXX ttt : Joseph Beuys als Denker ; Sozialphilosophie - Erkenntnistheorie - Anthropologie*. Verlag J.M.Mayer, Stuttgart 2002 は、ボイスのいくつかの作品をインフォグラフィックス的に読み解くことで、その芸術思想がルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner, 1865-1925) の社会思想の延長上にあることを示した重要な著作である。だが、同書にはシュタイナーが実践した新しい独特な教育活動とボイスとの関係についての言及はない。とはいえ、少なくとも具体的な教育の理念や指導法という観点においては、シュタイナーとボイスの間に明確な関連性を見出すことができないのは確かである。

² Christa Weber: *Vom »Erweiterten Kunstbegriff« zum »Erweiterten Pädagogikbegriff«*. Versuch einer Standortbestimmung von Joseph Beuys. Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/M. 1991.

³ Weber, S.5.

⁴ Weber, S.161-162. なお、引用文中における〔 〕内の文言は、筆者による追記を表わす。

見解は非常に的確である。しかし、このように強調されたボイスの「教育的意図」や「教育的なもの」を、ヴェーバー自身はボイスの〈教育的コミュニケーション行為〉のなかにはなく、美術館や舞台上で発表されたり、画集等に採録されたりしているボイスの諸々の芸術作品——もちろん、それらは「拡張された芸術」という意味での作品ではなく、伝統的な「狭い意味での芸術」作品である——のなかに見出そうとする。そして、それらの作品に内在するボイスの教育理念とは、「神話のイメージ」に基づくものであると指摘するのである：

彼は、神話のイメージのなかに、行動の指針となる適切なモデルがあると気づいていた。神話は世界を説明するモデルを示し、また、人間が世界の中でどのようにその役割を「演じる」べきかについて、多くの具体的な指示を与えてくれるものなのだ。⁵

こうしてヴェーバーは、ボイスの教育理念を「神話に備わる教育的機能」という枠組みのなかに収めたうえで、さらに、ボイスが自らの芸術活動のなかで神話の教えを人々に伝達する「シャーマンの役割」を演じている、と説明する：

シャーマンとは、人間と動物の間を、文化と自然の間を、人間と神々や悪霊の間を仲介する存在である。[...] その卓越した経験と知識のゆえに、シャーマンは共同体のなかで絶対的な権威者となる。だが、それを政治的な権力と取り違えてはならない。[...] シャーマンは助言者であり、治癒者であり、習俗の保護者なのだ。[...] ボイスの振る舞いは、しばしばシャーマンのそれと比較される。シャーマンの役割がとりわけはっきりわかるのは、ニューヨークでのアクション『コヨーテ (Coyote)』、『死んだウサギに絵を説明する方法 (Wie man dem toten Hasen die Bilder erklärt)』、それに『ボス (Der Chef)』というアクションにおいてである。⁶

つまり、ボイスにとっての教育者とは、現代社会においてシャーマンの役割を担うような存在であったのだ、という結論である。このように説明されるボイスの教育理念を、ヴェーバーはさらに、J. A. コメニウス (Johann Amos Comenius, 1592-1670) から J. J. ルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778) を経て J. H. ペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) へと連なる、ヨーロッパの伝統的な教育思想の系譜上に位置づけようとする。この三者に共通するのは、学習者個々人の自発的な活動や直接体験を支援することによって、各人固有の能力や自然の本性を調和的に発展させていくことを人間教育の基本原理とする、という思想である⁷。そのような意味では、教育者としてのボイスがこの系譜の延長上に位置すると想定するのは誤りではないだろう。

ところがその際、ヴェーバーは、ペスタロッチに続く新教育運動の教育学における数々の成果や、

⁵ Weber, S.86-87.

⁶ Weber, S.107-108. 『コヨーテ』は1974年、『死んだウサギに絵を説明する方法』は1965年、『ボス』は1964年に行なわれたアクションである。なお、ボイス本人がシャーマニズムについて言及していることもあって、現在では、ボイスの芸術活動については、こうした観点から捉える立場がほぼ定説となっている。たとえば、Gérard A. Goodrow: *Joseph Beuys und Schamanismus*. (In: Volker Harlan u.a.(Hg.): *Joseph Beuys-Tagung Basel 1.-4. Mai 1991*. Wiese Verlag 1991, S.96-101) など。

⁷ 教育思想の歴史については、アルベルト・レーブレ『教育学の歴史』青土社、2015年を参照。とくにコメニウス、ルソー、ペスタロッチの関係については同書151-162頁、298-311頁等を参照。

近代社会における高等教育の問題にはほとんど言及せず、また、ボイスと学生たちとのコミュニケーションを考察対象とすることもない。つまり、神話のイメージとシャーマンの役割によって理解できるとされたボイスの教育理念——ヴェーバーによるこの解釈の妥当性については疑問の余地が多々あるが、とりあえずここではその正否を問わないこととする——が、どのような教育学の文脈において形成され、いかにして教育実践へと反映されたのか、また、そこでいかなる教育方法が採用されたのかといった問題を検討する視点が完全に欠落しているのである。教育実践に関する論点を見失うとは、このような事態のことを意味する。

実践を志向する教育研究においては、高等教育の変遷に関する歴史的・社会的問題や、20世紀における教育学の潮流についての考察を避けて通ることができないはずである。また、論理的に判断するならば、ボイスの教育的意図はボイスと学生たちの〈教育的コミュニケーション行為〉のなかにもこそ具現化されているはずである。なによりもボイス本人が、教育者こそ自分の最も重要な職務であり、「教育者であることが私の最高の芸術作品なのです。残りは何の価値もない屑です、ただのデモンストレーションですよ」⁸と語っている。そのうえボイスは、芸術アカデミーでの授業では自身の制作物やアクション等についてまったく言及せず、学生たちも「芸術家としてのボイス」の活動をほとんど知らないままだったのである⁹。

こうした状況を前提とするならば、「個々の芸術作品の解釈を通してボイスの教育理念を追究する」という研究方法に重大な瑕疵があることは明らかであろう。少なくとも、クリスタ・ヴェーバーがボイスの教育理念として想定したシャーマニズムや神話のイメージ等は、芸術家ボイスの「デモンストレーション」の内部になれば見出せるのかもしれないが、本研究でこれまで追究してきたような教育者ボイスの〈教育的コミュニケーション行為〉のなかには、そうした要素を見出すことができないのである。

このような研究上の問題を視野におさめたくて、以降では、高等教育論と新教育運動という2つの観点から、〈教育者〉としてのヨーゼフ・ボイスが追求した教育理念と教育方法の意味を捉え直していくことにしたい。

2. 近代における高等教育の変化

2.1 三つの理念

20世紀前半までの高等教育の世界では、19世紀に源流をもつ三つの異なる理念のもとで教育内容と教育方法に関する議論が展開され、それが教育現場に多大な影響を与えてきた。もちろん、それらの教育理念はいずれも時代の新たな要請に対応して掲げられたのであり、それゆえ、各々が近代社会における高等教育の役割の重要な側面を表象するものではあった。しかし、「人生の目的につ

⁸ この発言の詳細については、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年の33-34頁を参照。

⁹ ボイスが自らの〈教育者〉としての活動と〈芸術家〉としての活動を峻別していたことの教育的意義については、前原真吾「共振する芸術と教育(3)ヨーゼフ・ボイスの教育実践(1964-1967)」『北海道大学独語独文学研究年報』第40号、2013年の34-35頁を参照。

いて意見が違ふ人々は、お互いに教育について一致することを望むことはできない¹⁰という言葉のとおり、それぞれの根底にある価値観が互いに異なっているため、この高等教育をめぐる議論は現在にいたるまで完全に納得できるような結論に到達できていない状態にある。

さて、高等教育の近代化を促進した最初の教育理念は、大学を「知性鍛錬の場」として位置づけようと試みるものであった。19世紀初頭より啓蒙思想の影響下で掲げられたこの理念のもと、大学教育の目標は「研究と教育の統一」にあるとされ、知性を磨く具体的な方法としては「研究を通じた教育」の実践、すなわち、新知識発見のプロセス（たとえば実験、調査、分析、解読などの専門的な研究活動のプロセス）におけるコミュニケーションに学生を参加させることが理想とされた。そして、1810年創立のベルリン大学にはじまるこの近代的な高等教育の構想は、中世的因習に囚われていた大学という教育機関を、科学的発見を成し遂げる近代社会の「知性の府」へと高めることに貢献したのである¹¹。

このように近代化をはじめた大学に対して、もうひとつの異なる社会的役割が要請されはじめたのもほぼ同じ時代であった。当時の大学生の多くは土地所有者、産業資本家、高級官僚といった裕福な社会階層の子弟であり、大学卒業後には各々がその両親の社会的地位を引き継ぐことを期待されていた。このため、大学はそうしたエリート階層の構成員たるに相応しい人格、すなわち「幅広い教養のある市民」や「良識ある社会の指導者」といった人格を形成あるいは再生産していく場であることを求められ、その教育目標は学生に十分な教養を身につけさせることである、という理念が掲げられたのである¹²。

当然のことだが、幅広い教養を重視するこの第二の教育理念は、学生が狭い専門分野の研究活動に専心することを求める第一の教育理念とは両立しがたいものである。とはいえ、どちらか一方が正しい理念で、他方は誤りであると排他的に結論することもできない。両者は「人生の目的について意見が違ふ」からである。「研究か教養か」という現在まで続く高等教育特有の問題の原点がここにある。付け加えると、ここで重視された「教養」の具体的な内容についても、いかなる知識を習得すれば学生が「教養ある市民」の人格を備えるようになるのか、という最も重要な論点については、21世紀となった現在においても、いまだに見解の一致にはいたっていない¹³。

その後、19世紀末になると、産業社会の発展とともに企業で頭脳労働に従事する新しい中産階級が登場し、20世紀初頭には、その子弟が高等教育を享受する主要な社会階層となった。この新中産階級（いわゆるホワイトカラー層）は、自分たちの子弟が知的職業の前提となる高度な専門知識を習得していること、および、それを習得できる優れた知的能力を備えていることを公認してくれる、いわゆる資格認定制度の役割を高等教育機関に求めた。この新しい社会階層からの要請によって新

¹⁰ バートランド・ラッセル「教育と訓練」222頁（『怠惰への賛歌』平凡社、2009年所収）。

¹¹ 潮木守一／横尾壮英「世界の大学—歴史と理念—」43-47頁を参照（佐伯胖 他編集『変貌する高等教育』岩波書店、1998年所収）。

¹² 潮木守一／横尾壮英「世界の大学—歴史と理念—」45-48頁を参照。

¹³ 「教養か専門か」という問題に対しては、19世紀末のアメリカ合衆国にはじまる「教養教育は学部、専門教育は大学院に」という段階的な教育制度の導入がひとつの解決策として示され、専門研究者の養成という点で一定の成果をあげてきた。しかし、教養の内容をめぐる問題については明確な解答が得られていないのが実情である。

設されたのが、ビジネス、マネジメント、エンジニアリングなどを中心とする、「産業社会での実務」に対応した専門的な知識や技能を学生に習得させる種々の学部とアカデミーである¹⁴。

20世紀前半の高等教育の世界は、こうして研究・教養・実務という異なる目標を掲げた三つの教育理念が並立している状態となった。そして、現在でも互いに適切な妥結点を見出せないこの三つの理念の併存状態が、その後の大学やアカデミーといった高等教育機関の基本形式を形成することになったのである。とはいえ、先進諸国の社会における「学生」という存在に着目するならば、高等教育をめぐる社会情勢の変化はこれで終わりではなかった。なぜなら、それまでエリート階層の子弟だけのものであった高等教育は、20世紀後半になって学生数の急激な増加、大衆化という事態を迎えることになるからである。

2.2 大衆化の時代

1970年代初頭に高等教育の大衆化問題をはじめて報告したのは、アメリカの社会学者マーチン・トロワ (Martin Trow, 1926-2007) である。トロワの見解によれば、先進諸国の高等教育は、年齢人口あたりの就学率増加にしたがって、エリート段階 (15%以下) からマス段階 (15~50%) を経て、いずれは進学希望者の誰もが高等教育を受けられるユニバーサル段階 (50%以上) へと発展するという。そして、進学希望者数が急増しはじめるマス段階への移行期に発生する「教育機関側が学生を選別できない」という状況が、エリートの大学を基本形式としてきた高等教育システムに対して、構造変革を促す強力な圧力要因になっていくというのである¹⁵。実際のところ、この大衆化によって発生したのは、教室等の施設の狭隘化や教員と学生の人間関係の希薄化といった教育・学習環境の問題だけではなかった。なぜなら、学生数の急増は、伝統的な秩序や権威を否定する意識をもった新しい社会集団あるいは政治勢力の出現を意味してもいたからである。

エリート段階の高等教育は、先に確認したような矛盾をはらむ三つの教育理念のもとで運営されてきたとはいえ、20世紀半ばまで、その社会的・文化的価値の再生産という役割には大きな変化を生じていなかった。つまり、旧世代の伝統や価値観、エートス——専門研究者、教養ある市民、知的専門職などのエートス——を次世代の若者に引き継がせるという意味では、それは常に権威主義的エリートの再生産を志向する保守的な教育システムでありつづけていたのである。

しかしながら、マス段階の高等教育において圧倒的多数派となった学生たちの出身社会層 (=大衆) は、そのような前世代から引き継がれるべきエリートの価値観やエートスなどを持ちあわせていなかった。このため、新たに大学進学資格を手に入れた若者たちの眼前には、旧来のエリート層の価値観を受容して親世代に果たせなかった「社会的上昇の資格」を取得するか (=保守)、既成の権威主義的な秩序・体制・文化を否定して「新たな社会の在り方」を模索するか (=革新)、という二つの対立する選択肢が示された。そして、さまざまな領域で産業資本主義社会の抱える矛盾が露呈をはじめた1960年代後半になると、社会体制の革新を追求する学生たちが高等教育機関にお

¹⁴ 潮木守一 / 横尾壮英「世界の大学 —歴史と理念—」49-50頁を参照。

¹⁵ 天野郁夫「高等教育の大衆化と構造変動」5-7頁を参照 (佐伯胖 他編集『変貌する高等教育』岩波書店, 1998年所収)。

ける多数派を占めることになったのである¹⁶。

1970年代に先進諸国で活発化した学生運動は、こうした高等教育の大衆化という事態から必然的に発生した社会現象として説明することができるだろう。そして、このとき登場した新しい社会勢力は、まずはじめに、高等教育機関に対して保守的運営体制の民主化や教育システムの抜本的な改革を要請したのであった¹⁷。

2.3 高等教育におけるボイスの立場

ヨーゼフ・ボイスが芸術アカデミー教授として活動した1960年代から70年代初頭、およびその後のFIUを基盤とする活動期間は、まさにドイツ連邦共和国の高等教育がこのようなエリート段階からマス段階へと移行しつつあった時期に相当する。そして、ボイスの教育活動は、この高等教育大衆化時代に特有の社会情勢を反映した〈革新性〉を志向するものであった。

ただし、これまでの論考において幾度も確認してきたように、ボイスの革新性は、社会主義や共産主義などの思想下にあった当時の学生運動・労働運動が追求した方向とは本質的に異なる、新しい構想を追求するものであった。たとえば、学習者の自律をめざした根源的レベルでの権威主義の否定や、〈自由に思考する創造的人間〉の形成という教育目標は、教育者の権威的立場を逆転させるコミュニケーションや、「人間は誰でも芸術家である」というテーゼのもとでの芸術家の特権性否定というかたちで、教育現場において具体的に追求された。また、〈自由で民主的な社会〉の形成やそれを支える徹底したオルタナティブの理念の追求は、社会のさまざまな問題領域を直接の教育現場とする〈教育的コミュニケーション行為〉によって、現代風にいえば一種の「ソーシャルデザインの考え方」¹⁸にしたがって、幾度も実行に移されたのであった。

こうしたボイスの教育活動を、研究・教養・実務といった伝統的な高等教育の理念や目的から解釈することは、もはや不可能である。もちろん、芸術アカデミーは初等・中等学校の美術科教員を養成する教育機関でもあったため、この意味では、アカデミー自体は実務能力（＝芸術家としての技能習得）と知的職業の資格（＝教職課程の修了）を目的とするカリキュラムを備えた組織であったとはいえる。実際、ボイスのクラスに在籍した学生のなかにも、最終的に国家試験に合格して教員資格を取得するものが少なからずいたのである。よって、学生たちの実務能力の養成という点でも、ボイスが教育者として十分な成果をあげていたことは確かである。しかしながら、教育者としてのボイスの活動がそうした教育体制の枠内に収まるものでなかったことは、ここであらためて論じる必要もないであろう。

¹⁶ 旧世代の価値観や〈意識〉を否定して、オルタナティブを求めた若者たちの新しい〈意識〉の在り方については、前原真吾「共振する芸術と教育（5）ヨーゼフ・ボイスの自由国際大学（FIU）」『北海道大学独語独文学研究年報』第42号、2015年の37-40頁を参照。

¹⁷ 当時のドイツの大学教育制度をめぐる情勢については、前原真吾「共振する芸術と教育（4）ヨーゼフ・ボイスの教育実践（1968-1972）」『北海道大学独語独文学研究年報』第41号、2014年の22-26頁を参照。

¹⁸ 持続可能な社会をいかに形成するか、現状をいかにして変えていくことができるかといった問題に、「社会貢献を前提とするモノ・コトのデザイン」や「社会をデザインする」という考え方で取り組むことを意味するこの概念の詳細については、村田智明『ソーシャルデザインの教科書』生産性出版、2014年等を参照のこと。

ヨーゼフ・ボイスの教育理念の中核となっていたのは、他者に自らの判断を委ねようとする他律的姿勢を否定すること、学習者が自律的に自らの判断力を行使できるように導くことであった。つまり、権威主義の否定と〈積極的な自由〉の追求、そして、その結果として到達する「別なふうでもありえる」という認識である。この認識のもとで、さらに〈自由で民主的な社会〉の形成にとって不可欠な要件である〈教育の自律性〉の確立が模索されたのである。

芸術創作に関する教育の現場においては、この教育理念は、他者（著名な芸術家たちや教師であるボイス本人、あるいは級友など）の作風や技法を模倣したがる学生たちの意識を矯正し、各人の独自性を伸ばしていく（「自分は別なふうにやれるかもしれない」と気づかせる）指導というかたちをとって、「自分自身を見出せ」という言葉とともにさまざまな方法で実践に移された¹⁹。また、政治・経済・環境といった教育関係以外の社会領域における活動でも、同じ教育理念の実現が常に追求され続けた。「人間と社会は現在の状態とは別なふうでもありえる」ことを意識させ、〈自ら決定していく自己〉について自覚することを促した活動としては、たとえば、政治的決定権を代議士や政党執行部に委ねてしまう現状の政党政治を否定して、有権者である市民による直接民主主義の実現を求めた政治改革運動や、FIUで手がけられた数多くのプロジェクトなどがその典型といえるだろう²⁰。

こうしたボイス独自の革新性についてあらためて想起してみると、クリスタ・ヴェーバーが正しく指摘したように、ボイスは「新しい未来社会への展望」を示しつつ、自らの創造性を発揮するように、自発的に意識転換を成し遂げるようにと、学習者を導き続けた教育者であったことがわかる。そこで最後の論点となるのは、このような教育理念や、その目的を効果的に達成するための指導方法に関する着想を、ボイスがどこから得ていたのかという問題である。結論から先に述べると、その着想の源流は、本章で確認してきたような高等教育論の文脈にはなく、初等・中等教育の改革をめざした新教育運動のなかに見出すことができる。

3. 新教育運動から引き継がれた思想

3.1 社会変革をめざす教育改革

19世紀末から20世紀初頭にかけて、先進諸国における初等・中等教育の現場では、従来の教育観と学校制度に対する批判から、さまざまな学校改革運動が成立した²¹。権威主義的な教授法や訓育

¹⁹ 権威主義の否定と〈積極的な自由〉の観念について、また芸術アカデミーにおける教育的コミュニケーションの事例については、前原真吾「共振する芸術と教育（2）ヨーゼフ・ボイスの教育実践（1961-1963）」『北海道大学独語独文学研究年報』第39号、2012年の9-12頁を参照。

²⁰ 直接民主主義を促進する活動とFIUのプロジェクトについては、前原真吾「共振する芸術と教育（5）ヨーゼフ・ボイスの自由国際大学（FIU）」『北海道大学独語独文学研究年報』第42号、2015年の29-32頁、45-58頁を参照。

²¹ たとえば、19世紀末にはフランスでJ. E. ドモラン（Joseph Edmond Demolins, 1852-1907）、ドイツではH. リーツ（Hermann Lietz, 1868-1919）、アメリカではJ. デューイ（John Dewey, 1859-1952）らが、新しい学校の実験を行なっている。また20世紀初頭には、ベルギーのO. ドクロリー（Ovide Decroly, 1871-1932）、イタリアのM. モンテッソリ（Maria Montessori, 1870-1952）らが新しい教育を実践している。日本でも、大正期に児童中心主義の立場に立った教育改造運動が起こっている。

法を否定すると同時に、抑圧的な社会体制に組み込まれた人間の解放をめざしたそれらの改革運動は、いずれも学習者個々人の内面の発達に対して特別な関心を向け、そのための新しい教育方法、新しい学校生活の構築を試みるものであった。ドイツの教育学者アルベルト・レーブレ (Albert Reble, 1910-2000) は、その著書『教育学の歴史』(原著「Geschichte der Pädagogik」初版は1951年刊行であるが、2015年刊行の日本語訳はドイツで2002年に刊行された改訂第20版を原典とする)において、この学校改革運動が広がりつつあった当時の状況を次のように描写している：

人間は、高度に分業化して組織化された文化や文明の力に組み込まれ、そこで成果を上げるように駆り立てられる。それにもかかわらず人間は、こうした全体的生活のなかで、自己自身を保ったり取り戻そうと望むし、そうせずにはいられない。[…こうした問題を教育によって克服しようとする傾向が強まった] 1900年から1933年までの時代は、教育的熱狂で満たされていた […]。人間へと回帰して個人のあらゆるエネルギーを解放し発達させる、いやそれどころか「新しい人間」を目指す、そういった努力は、同時にドイツでは社会の変化や社会的・政治的生活の真の民主化を重ねて要求するものであった。²²

このように社会改革までも志向した学校改革運動の「教育的熱狂」は、具体的には芸術教育運動や労作学校運動、生活共同体学校などといった新しい教育実践の試みとして、各地で多種多様な形態をとって展開された。

芸術教育運動とは、芸術的な表現と認識の能力を高めて感情の陶冶をはかることで、人間形成をめざすという教育改革の運動である。ここでは、従来の知育偏重・論理重視の教育に対する批判が展開されるとともに、芸術には感性と知性をともに発達させる重要な創造的機能があるという理念のもとで、芸術活動を教育課程全体を貫く基本原理とすることが主張された。代表者としては、「学校における芸術教育育成のための教師連合」設立などに尽力したハンブルク美術館の館長アルフレート・リヒトヴァルク (Alfred Lichtwark, 1852-1914) や、子どもは生まれつき創造的であるから、教育に必要なのはその創造的能力を発達させる手伝いをするだけである、という見解を表明した教育学者カール・ゲーツェ (Carl Götz, 1865-1947) などがいる²³。

労作学校 (Arbeitsschule) とは、知育偏重の受動的教育を基本とする学習学校 (Lernschule) に反対して、学校教育から排除されてきた手仕事の作業 (= 手工的労作) を教育現場に再び導入し、これを教育の基本原理としながら生徒の自発的活動を促す教育を実践した学校である。提唱者のひとりには教育学者ゲオルク・ケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner, 1854-1932) で、彼の学説では、手工的労作を通してさらに技術的・精神的・道徳的能力をも発達させる (= 精神的労作) ことによって、青少年の個性を伸ばしつつ、同時に共同体に貢献する公民としての人間形成が可能になるとされた²⁴。また、もうひとりの代表者である教育者フーゴー・ガウディヒ (Hugo Gaudig, 1860-1923) は、授業の課題はすべて生徒の自己活動として遂行されるべきものであること、教育

²² アルベルト・レーブレ『教育学の歴史』376-377頁。

²³ アルベルト・レーブレ『教育学の歴史』389-395頁参照。

²⁴ アルベルト・レーブレ『教育学の歴史』403-413頁参照。

者は子どもの自由な創造的活動の世話人であるべきことを主張し、自律した人格を形成するための教育活動に取り組んだ²⁵。

学校内における授業方法の改革だけでなく、組織としての学校生活全体の改革をめざしたのが生活共同体学校 (Lebensgemeinschaftsschule) の試みである。この運動においては、学校を青少年が生活するにふさわしい様式を備えた場所として構築し、生徒たちが教師と共同生活を行なう「我が家」とすることが企てられた。その先駆者は、田園地帯にはじめて寄宿舎付きの学校を設立した教育者ヘルマン・リーツ (Hermann Lietz, 1868-1919) である。たんなる学校教育の改革だけではなく、生徒たちの生活そのものの改革をも志したリーツは、教育においては「第一に道徳的態度、自己教育、高尚で健全な生活様式」が重視されるべきとし、教師による授業や知育をそれらに準ずる二義的なものとして位置づけた²⁶。そして、このリーツに端を発する田園教育舎運動が類似の寄宿舎学校をドイツ各地に成立させ、〈青少年が自己教育を行なう自律した学校共同体〉こそが人間としての内面の完全な発達を実現する、という教育理念を形成することに寄与したのである。

一方、寄宿舎付きではない学校においても、学校生活そのものを変革する試みが実践に移された。教師、生徒、両親が共同で立案した作業計画のもとで自己教育を行なう「学校共同体」の構築が目標とされ、これが芸術教育運動や劳作学校運動の理念とも結び付いて、個性的で多彩な学校が各地に成立したのである。一例を挙げると、ハンブルクでは1920年に教師と両親から構成される「学校評議会」による学校の自主管理に関する法律が施行され、芸術教育運動の代表者であったA.リヒトヴァルクなどが独自の実験学校(「リヒトヴァルク学校」と呼ばれる)を創設している。

こうした運動のなかでも注目すべき人物は、このリヒトヴァルク学校で教職を務めたのち、イエナ大学の附属学校で新しい学校改革に取り組んだ教育学者ペーター・ペーターゼン (Peter Petersen, 1884-1952) である。「イエナ・プラン」と題されたペーターゼンの学校共同体計画の特徴は、従来まで当然とされてきた年齢別あるいは能力別の——多くの留年生を生み出す原因となっていた——学年・学級編成を廃止し、あらゆる社会階層の、能力的にもさまざまに異なる男女3学年を混合して、「基幹集団 (Stammgruppen)」と呼ばれるひとつの作業単位を編成したことにあった²⁷。

ペーターゼンは、多様性をもつ〈共同社会 (Gemeinschaft)〉のなかで精神的に成長することが教育の基本であると想定し、基幹集団をそうした共同社会の基本単位と位置づけた。そして、青少年はこの集団内での仲間や教育者との自然で純粋な人間関係に支えられたコミュニケーションを通じて、国家や企業、教会などの外部権力に影響されない自由な人間形成を果たすことができると主張したのである。そこには、学校を自由で自律した〈共同社会〉として構築することで、経済的な利益追求を目的とする〈利益社会 (Gesellschaft)〉の一翼を担ってきた伝統的な学校教育の弊害を克服し、その〈利益社会〉がもたらした人間の自己喪失あるいは自己疎外の状態に抵抗しようとする意図があった²⁸。

²⁵ アルベルト・レーブレ『教育学の歴史』413-416頁参照。

²⁶ アルベルト・レーブレ『教育学の歴史』420頁参照。

²⁷ ペーター・ペーターゼン『学校と授業の変革』明治図書、1984年、120-121頁参照。

²⁸ ペーター・ペーターゼン『学校と授業の変革』60-62頁参照。

さらにペーターゼンは、基幹集団内での教育的コミュニケーション——これをペーターゼンは「教育的談話」と呼ぶ——をイエナ・プラン学校における4つの主要な学習活動の第一のものとして位置づけた²⁹。そして、そのコミュニケーションに教育・学習プロセスとしての特別な意味を与えるためには、特別な形式が必要であることを強調したのである：

教育的談話や教育的歓談にとつてごく一般的に必要なとされるものは、最良のサロン形式である。だが、歓談のための歓談であつてはならず、たえず特別な意味、すなわち陶治の意味をもつておらねばならないのである。〔…〕あらゆる事柄が、意味ある関係をもち、明白かつ明瞭な、言葉によつてしっかりと表現された認識、一般に言うところの理解というものにまでいっそう高められることが目指される。〔…〕談話におけるこのような要求ゆゑに、形式もまた注意深く、不断に洗練されねばならない。³⁰

こうしてペーターゼンによつて採用されたのは、参与者間に上下関係を生じさせない「円座形式」で語り合う時間を定期的に設けるといふ方法であつた³¹。さらにペーターゼンは、教育的談話においては、全児童が自分の意見を自由に表明する権利を認められ、あらゆる事柄を語れるような開放的状态を創出することが絶対に必要であるとも述べている。また、他者の発言内容に対する注意や忠告は、言葉によつてではなく、前もつて取り決めた何らかの合図によつて表現するべきである、などといった指導方針も示している³²。そして、このようなコミュニケーションが成立する学校共同体においては、教育者もまた従来のような権威主義的な〈教師 (Lehrer)〉とは別の存在とならねばならない、「より自由にならねばならない〔…〕、別人に、すなわち教育家 (Pädagoge) とか生徒たちの指導者とかに」³³ならねばならないと、ペーターゼンは主張したのであつた。

3.2 学校改革運動を支えた教育理念

教育目標や指導方法という点では、このように多様で幅広い展開をみせた新教育運動であるが、基本的な教育理念のレベルでは、革新性という点においていくつかの共通点を有していた。第一は、教育のコミュニケーションにおいて、主体性は常に学習者である青少年の側にあるという考え方、「子どもの側を徹底的に支持する」³⁴という立場である。第二は、画一的な一斉授業を廃して、共同体内での青少年の自発的活動を重視すること、自己教育を個別に支援することが教育者の役割だという考え方である。そして第三に、教育は「自由な学校」で行なわれるべきだ、すなわち、学校は特定の宗教勢力や政治権力などの外的諸力による支配から完全に自由であることが必要だ、という〈教育の自律性〉の理念がここにある。19世紀の教育システムの目標が既存の社会体制へと人間（子ども）を強制的に適応させることであつたのに対して、新教育運動では、教育者は可能な限り

²⁹ 談話以外の主要な学習活動として想定されたのは、遊び、作業、行事の三種類である。

³⁰ ペーター・ペーターゼン『学校と授業の変革』133-134頁。

³¹ ペーター・ペーターゼン『学校と授業の変革』163頁参照。

³² ペーター・ペーターゼン『学校と授業の変革』129頁参照。

³³ ペーター・ペーターゼン『学校と授業の変革』139頁。

³⁴ アルベルト・レーブレ『教育学の歴史』396頁。

子どもに干渉せず、子どもの自然な成長に創造性の発達を委ねることで「新しい人間」が生まれ、さらには社会変革までもが可能になるという教育理念が追求されたのであった³⁵。

こうした「子どもからの」教育学と自己教育および教育の自律性という理念を代表し、世界各国の新教育運動の精神的支柱となったのは、スウェーデンの教育者エレン・ケイ (Ellen Key, 1849-1926) が1900年に発表した著作『児童の世紀』である。アルベルト・レーブレによれば、この著作は「とくにドイツにおいて大変な名声を博した。[...] この書物の表題は時代の標語となった」という。そのエレン・ケイの教育理念の中心にあったのは、学習者である子どもの「精神に完全に自由な自力発展の機会を与えること」³⁶が教育者の使命である、という思想であった。そして、個々人の自然な知識欲や自発的行動力を引き出し、自らの意志で自分の進む道を選択できるように障害を取り除いていくことが、本来の教育者の役割であると彼女は説くのである。

ただし、そのためには、まず従来の学校制度や教育システム、伝統的な教育観を徹底的に破壊し尽くすことが必要であるとエレン・ケイは主張する。なぜなら、近代ヨーロッパ社会において導入されてきた学校教育は、人間の精神の自由と創造性を抑圧し、個性や人格の破壊をもたらす危険な存在であるからだという：

〔教育者たちは〕 どうしたら新しい人間が作れるか考えない。それゆえ、いつも古いタイプの人間が再生産される。[...] 高い理想をもつ新しいタイプ、すなわち、未知の道をさまよふ者、未知の思想をもつ者、新しい路線を開いて「罪人」視される者、こういう者がいわゆるよい教育を受けたもののなかから出るのは稀である。³⁷

教育者の最大の誤りは、[...] 子どもを「子ども」という抽象概念によって取り扱うことである。これでは子どもは教育者の手のうちで成型され、また変形される無機物であり、非人格的なひとつの物体にすぎない。³⁸

いまの学校では、どんな結果を生んでいるであろうか？ それは脳の力の消耗であり、神経の衰微であり、独創力の阻止であり、進取性の痲痺であり、周囲の真実に対する観察力の減退である。³⁹

³⁵ 〈教育の自律性〉という理念が学習者主体の教育、自己教育の支援という理念と不可分であることについて、戦後ドイツの教育学者O. F. ボルノー (Otto Friedrich Bollnow, 1903-1991) は、「その機能を果たすために教育学は、教育に影響を及ぼす他の諸力に抗して、まず自らの空間を開いとらねばならない。[...] というのも、国家、教会、諸政党、経済等の客観的諸勢力が成長しつつある若者をとらえ、その目的のために形成しようとするからである。

[...] 親も子どもに対し、親によい暮らしをさせるために、過剰な成績要求をもって臨む傾向がある。それに対して教育学の課題は、こうした要求から子どもを保護し、子ども自身の発達の余地を保障してやることである。

[...] 子どもの代弁者であるということだ。[...] これが教育の自律性ということの意味であると述べている。オットー・フリードリヒ・ボルノー「精神科学的教育学」67-68頁 (ヘルマン・レールス他 (編)『現代ドイツ教育学の潮流』玉川大学出版部、1992年所収)。

³⁶ エレン・ケイ『児童の世紀』富山房出版、1979年、205頁。

³⁷ エレン・ケイ『児童の世紀』150-151頁。

³⁸ エレン・ケイ『児童の世紀』170頁。

³⁹ エレン・ケイ『児童の世紀』239頁。

このように学校制度や教育システムの危機的現状に対して激しい批判を展開したのち、エレン・ケイは、学校教育の弊害に対して「義憤」を覚えた人々の手によって、最終的に教育の大改革が行なわれることになるはずだ、と論じるのである：

改革を遂行する正しい道は、常にどんなものであったろうか？ まず目前の弊害に対する義憤が社会のなかに猛然と盛りあがったのではなかったろうか。〔…〕子どもたち自身は義憤を感じはじめている。〔…〕いま学校に通っている子どもたちの世代が、父となり母となり教師となる頃には、改革がおこなわれるに相違ない。⁴⁰

大革新とは、いまのシステムを全面的に破壊し、土台の一石も残らないようにすることである。⁴¹

それでは、旧来の教育システムのすべてを破壊したのちに打ち立てられるべき「新しい学校」とは、いったいどのような場所であるのか。またそこで行なわれる教育とは、どのようなコミュニケーションであるべきだというのか。この問いに対してエレン・ケイが指し示すのは、「子どもに人格形成の基礎要素を与え、その後は子ども自身で築き上げさせる」⁴²という全面的な〈自律への教育〉であり、また、我が道を進んで自身を見出すための準備をする場所としての学校である：

教育者は子どもに、「ほかのみんながやる」ことの模倣は決してしないように助言しなければならない。教育者は、子どもにわが道をゆく傾向を見た場合は、むしろ喜ぶべきである。他人の意志に従えば、原則として、子どもはまもなく大きな「群」の一部分となる。群は一人の支配者の性格により、力でその意志のままに導かれる〔…〕。⁴³

自分で研究し、暗に示された誤りを自分で発見し、成し遂げるべき目的を自分で案出し、〔…〕自分で模索して、正確に完全な作業および表現方法を発見する、これが本当の教育であり、これこそ純粋な訓練の道である。〔…〕指図は自ら発見する喜びを壊し、たえず指示されどおしだと自ら物を見る能力を失う。⁴⁴

エレン・ケイは、新しい教育的コミュニケーションの在り方をこのように語る。そして、改革された学校で「本当の教育」を受けた若者たちこそが、新しい社会を形成していく次世代の「新しいタイプ」の人間になりうると結論するのである：

新しい学校は、精神的および物質的文化〔…〕に、新鮮な個人的能力を提供することができるであろう。〔…そのような〕学校は若者にとって、生涯教育を続けるための準備段階となり、〔…〕そしてそのとき初めて、学校は、人生を学ぶための公共機関となるであろう〔…〕。⁴⁵

⁴⁰ エレン・ケイ『児童の世紀』285頁.

⁴¹ エレン・ケイ『児童の世紀』223頁.

⁴² エレン・ケイ『児童の世紀』183頁.

⁴³ エレン・ケイ『児童の世紀』151頁.

⁴⁴ エレン・ケイ『児童の世紀』226-230頁.

⁴⁵ エレン・ケイ『児童の世紀』241-242頁.

このようなエレン・ケイの提言に触発されて、20世紀初頭には初等・中等教育に関する種々の教育理論が展開され、また、そうした教育理論に基づく実験的教育を行なう学校が各地に創設されたのである。それは「教育改革を通じた社会改革」という思想が興起した特異な時代であった。とはいえ、革新性を志向するその「教育的熱狂」もそれほど長くは続かなかった。ドイツの新教育運動は1933年から45年までの国家社会主義政権下で減衰し、その多くが活動停止を余儀なくされた。そして、第二次大戦が終了した1945年以降も、東西ドイツの分裂という社会状況とあいまって、戦前の学校改革運動が当初の熱意をもって再開されることはなかったのである：

1945年以降の数十年間は、[...] 20世紀初頭の30年間に顕著であったような、教育的熱狂も全く話題に上らなくなった。教育課題に取り組むのは、特にその課題が切迫して必然的に生じているからであって、教育を通じて「新しい人間」の類型を生み出し、世界を決定的に改善することができるといった確信や自信があつてのことではほとんどなくなった。⁴⁶

第二次大戦終了後、新教育運動が示した〈自律への教育〉と〈教育の自律性〉という理念がドイツの教育現場で再び熱意をもって追求されることはなかった。イエナ・プランを提唱したペーター・ペーターゼンなどは、戦前に掲げられた学校改革運動の理念を普及させるために各地で講演活動を続けたものの、ドイツ国内にその改革運動の成果が定着することはほとんどなかった⁴⁷。テオドール・W.アドルノによって、ドイツの教育学には〈自律への教育〉という理念がない、教育者たちは「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いない」⁴⁸と厳しく批判された、いわゆる権威主義的な〈他律への教育〉が持続していたのである。

3.3 ボイスによる新教育運動の復興

20世紀のドイツにおけるこうした教育学の歴史的展開を背景としつつ、これまでの論考において繰り返し考察してきたヨーゼフ・ボイスの〈教育的コミュニケーション行為〉についてあらためて振り返ってみると、ボイスという人物は、まさしく新教育運動の潮流を引き継いだ教育者、大衆化した高等教育の現場で新教育運動の「理念復興」に尽力した教育者であったことが明らかとなるであろう。

たとえば、芸術アカデミーでボイスが実践した「自分は別なふうにやれるかもしれない」と暗に気づかせる指導、〈自ら決定していく自己〉について自覚することを促すそのコミュニケーション

⁴⁶ アルベルト・レーブレ『教育学の歴史』377-378頁。

⁴⁷ ただし、ドイツでは定着しなかったペーターゼンのイエナ・プランは、オルタナティブ教育のひとつとして1950年代末にオランダで導入され、以後、同国の小学校教育に急速に浸透した。現在ではオランダ国内で220校以上のイエナ・プラン学校が運営されているという。オランダのオルタナティブな初等教育の現状については、リヒテルズ直子『オランダの個別教育はなぜ成功したのか イエナプラン教育に学ぶ』平凡社、2006年等を参照のこと。

⁴⁸ テオドール・W.アドルノ『自律への教育』中央公論社、2011年、193頁。なお、権威主義的教育に対するアドルノの批判については、前原真吾「共振する芸術と教育（2）ヨーゼフ・ボイスの教育実践（1961-1963）」18-19頁を参照のこと。

のなかには、エレン・ケイによって示された〈自律への教育〉の理念が確かに息づいている。また、「教育・学習プログラムへの国家および個人による影響力行使を完全に排除すること」を基本原則として設立されたボイスの自由な学校F I Uには、学校共同体での実験的な教育活動を支えた〈教育の自律性〉の理念とまったく同じ思想を見出すことができる⁴⁹。

さらに、伝統的ではないボイスの授業の典型例とされる円座形式での討論会や、語りあい傾聴しあいながら概念形成を行なうというその教育的コミュニケーションの在り方⁵⁰は、ペーター・ペーターゼンがイエナ・プランで示した「教育的談話を重視する」という基本方針に忠実にしたがったものと理解することができる。そして、芸術アカデミー在職時からF I Uでの活動期間までを通して固持されてきた見地、すなわち、「教育プロセスが再び権威主義的なものに戻ってはならない」こと、「学校という分野の全体が進化して完全なる自律を獲得すべきである」こと、これらが実現したときに、はじめて自由で民主的な社会を形成していく〈自由に思考し創造する人間〉の形成が可能になるのである、というボイスの〈拡張された芸術概念〉は、まさしく「教育改革を通じた社会改革」という新教育運動全体を貫くテーゼそのものである。

おわりに：ヨーゼフ・ボイスの先進性

ここまで確認してきたように、ヨーゼフ・ボイスの教育活動は、新教育運動の革新的な理念を引き継ぎ、それを実践に移そうという試みの連続であった。しかし、そうしたボイスの〈教育的コミュニケーション行為〉には、過去の新教育運動に見られなかった独自の先進性があることもまた確かである。それは、ボイス自身が最終的に到達した「教育改革は社会改革と並行して進められねばならない」⁵¹という新たな認識によって確立され、また成し遂げられたものであった。このことを端的に示しているのが〈社会彫刻 (die soziale Plastik)〉という特別な概念である。「学校」という教育施設の枠を越えて、政治・経済・環境といった現実の社会領域そのものを教育的コミュニケーションの場としたF I Uや、政党政治を否定して〈多様性のなかの一致〉という理念を掲げ、市民の意識変革に取り組んだ「緑の党」などがその〈社会彫刻〉の好例であろう。

「民衆の大学」と位置づけられたF I Uでは、さまざまなオルタナティブの思想をもつ人々が集い、参加者の意識を変える教育のコミュニケーションが展開された。また、社会貢献につながるプロジェクトの推進を通して共同体そのものが学習・成長することをめざす〈プロジェクトベース学習 (PBL)〉が採用され、具体的に社会システムを変えることをめざした複数のプロジェクトが実行に移された。「緑の党」では、政治的な決定権を民衆の手に取り戻し、新たな社会的連帯を実現するために、あらゆる点でオルタナティブな〈第三の道〉を進むことが必要であると宣言された

⁴⁹ ボイスが掲げた〈教育の自律性〉という基本理念の詳細については、前原真吾「共振する芸術と教育 (5) ヨーゼフ・ボイスの自由国際大学 (F I U)」26-29頁を参照。

⁵⁰ 円座討論会の意味と、そこでの指導者としてのボイスの役割については、前原真吾「共振する芸術と教育 (4) ヨーゼフ・ボイスの教育実践 (1968-1972)」44-51頁を参照。

⁵¹ 「教育改革が先か社会改革が先か」という、ボイスが直面したディレンマの詳細については、前原真吾「共振する芸術と教育 (5) ヨーゼフ・ボイスの自由国際大学 (F I U)」27頁を参照。

のであった。

このように社会的に拡張していく教育、社会のあらゆる領域において自由で民主的な〈教育的コミュニケーション〉の成立をめざすことが、ボイスの教育活動の本質であった。そして、そのような教育活動を支えた教育理念こそが、かつての新教育運動の成果を越えて、教育者としてのヨーゼフ・ボイスが辿り着いた独自の境地、まさしくボイスの「最高の芸術作品」だったのである。

主要参考文献一覧

Weber, Christa: *Vom »Erweiterten Kunstbegriff« zum »Erweiterten Padagogikbegriff«. Versuch einer Standortbestimmung von Joseph Beuys*. Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/M. 1991.

Zumdick, Wolfgang: *PAN XXX ttt : Joseph Beuys als Denker ; Sozialphilosophie - Erkenntnistheorie - Anthropologie*. Verlag J.M.Mayer, Stuttgart 2002.

Harlan, Volker u.a.(Hg.): *Joseph Beuys-Tagung Basel 1.-4. Mai 1991*. Wiese Verlag, Basel 1991.

アドルノ, テオドール・W. (訳: 原千史 他) 『自律への教育』 中央公論社, 2011年.

ケイ, エレン (訳: 小野寺信 他) 『児童の世紀』 富山房出版, 1979年.

佐伯胖 他編集 『変貌する高等教育』 岩波書店, 1998年.

ペーターゼン, ペーター (訳: 三枝孝弘 他) 『学校と授業の変革』 明治図書, 1984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.

前原真吾 「共振する芸術と教育(2) ヨーゼフ・ボイスの教育実践(1961-1963)」 『北海道大学独語独文学研究年報』 第39号, 2012年, 1-27頁.

前原真吾 「共振する芸術と教育(3) ヨーゼフ・ボイスの教育実践(1964-1967)」 『北海道大学独語独文学研究年報』 第40号, 2013年, 24-53頁.

前原真吾 「共振する芸術と教育(4) ヨーゼフ・ボイスの教育実践(1968-1972)」 『北海道大学独語独文学研究年報』 第41号, 2014年, 30-32頁.

前原真吾 「共振する芸術と教育(5) ヨーゼフ・ボイスの自由国際大学(F I U)」 『北海道大学独語独文学研究年報』 第42号, 2015年, 24-59頁.

前原真吾 「共振する芸術と教育(6) コミュニケーション行為のインフォグラフィックス」 『北海道大学独語独文学研究年報』 第43号, 2016年, 16-36頁.

前原真吾 「共振する芸術と教育(7) ヨーゼフ・ボイスのインフォグラフィックス」 『北海道大学独語独文学研究年報』 第44号, 2017年, 214-233頁.

村田智明 『ソーシャルデザインの教科書』 生産性出版, 2014年.

ラッセル, バートランド (訳: 堀秀彦 他) 『怠惰への賛歌』 平凡社, 2009年.

リヒテルズ直子 『オランダの個別教育はなぜ成功したのか』 平凡社, 2006年.

レープレ, アルベルト (訳: 広岡義之 他) 『教育学の歴史』 青土社, 2015年.

レールス, ヘルマン他編 (訳: 天野正治) 『現代ドイツ教育学の潮流』 玉川大学出版部, 1992年.

(東洋大学 総合情報学部 准教授)