



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	共振する芸術と教育(1) : ヨーゼフ・ボイスの教育思想
Author(s)	前原, 真吾
Citation	独語独文学研究年報, 38, 26-50
Issue Date	2012-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/49072
Type	departmental bulletin paper
File Information	maehara_v38.pdf



共振する芸術と教育(1)

— ヨーゼフ・ボイスの教育思想 —

前原 真吾

1. ヨーゼフ・ボイスの双貌

ヨーゼフ・ボイス(Joseph Beuys, 1921-1986)は戦後ドイツを代表する世界的にも著名な前衛芸術家である。西洋美術史上においては、近代的な芸術概念に変革をもたらした、現代芸術のあり方にきわめて大きな影響を与えた特異な彫刻家として位置づけられている。そして、すでに没後25年以上を経ているにもかかわらず、ボイスが20世紀後半の近代産業社会において実践してきた数々の革新的な芸術活動の記録はいまだに多くの人々の関心を集め続けており、その勢いはまったく衰えることがない。ボイスが遺していった一見して理解不能と思わせる無数の奇怪な制作物、そこで用いられている諸々の素材や描かれる象形の不気味さ¹⁾、奇妙なインスタレーションやアクション・アート、パフォーマンス・アートに関する記録の数々²⁾、さらにそうした芸術の中には、最終的にドイツ連邦共和国における平和政党「緑の党(Die Grünen)」の設立へといたるエコロジーの精神³⁾や、アナーキズムと見紛うほどの急進性を帯びた政治的・社会変革的メッセージが込められていたりもする。現在においても、これらのどれひとつとして注目に値しないものはないと断言してもよいであろう。

しかしながら、この前衛芸術家ボイスには、見る者が目を瞠るようなこうした芸術活動以上に見過ごすことのできない、もうひとつの重要な活動領域があった。それが〈教育〉である。ノルトライン＝ヴェストファーレン州立デュッセルドルフ芸術アカデミーのモニュメント彫刻講座担当教授ヨーゼフ・ボイスは、専門高等教育に携わるひとりの教育者としても、まさに過去から現在にいたるまで他に比類を見ないといってよいほどに独創的な〈教育活動〉を次々と展開し、同時代人たちの耳目を引いた人物であった。

1) ボイスが好んで用いた素材の代表は、脂肪、フェルト、ろう、蜂蜜など生体から採取される有機物である。「暖かさ」をもたらしたり、「熱によって流動化」したりする性質のことが多いが、なかには腐った肉類や廃棄物など不快きわまりないものもある。また鉱物結晶や岩石などの冷たい無機物、あるいは電球などの人工物も、有機物と組み合わせて用いられた。絵画に描かれた対象にもこれらの組み合わせがある。こうしたボイスの制作物等についての詳細は Schirmer(1996), Eine Werkübersicht 等を参照のこと。

2) ボイスが行なったインスタレーションやパフォーマンス・アートなどに関する映像記録の主要なものは、長らく入手困難であったのだが、現在では“YouTube”をはじめとするインターネット上の映像サイトで比較的自由に閲覧することが可能である。

3) 社会的に注目を集めた自然環境保護アクションの一例としては、1971年に行なわれた「そろそろ政党独裁政治を打ち負かそう(„Überwindet endlich die Parteidiktatur“)」が挙げられる。これは、テニスコート拡張のための伐採計画からデュッセルドルフの森林地区を守るために、学生団を組織して皆で一緒に箒で森を掃除するというデモンストレーションであった。この学生団のちに「緑の党」の有力な設立母体のひとつとなり、ボイスは緑の党創設メンバーに名前を連ねることになる。

このように芸術家と教育者というヤヌスの双貌をもつボイスであるが、本稿ではその〈著名な芸術家〉としての顔ではなく〈独特な教育者〉という顔の方に注目し、とりわけ芸術アカデミーにおけるボイス教授の活動の軌跡をたどることによって、その先進的で特異な教育の営みを支え続けた〈独自の教育理念〉を描き出すことを試みる。こうした試みを行なうのは、ボイスの教育思想の内に、我々自身が向き合わねばならない現代の混迷きわまる高等教育界においても有効でありえるような、何らかの活動の指針が見出せるのではないか、という期待があるからである。

とはいっても、後述のように、ボイスの教育実践はその芸術実践と常に表裏をなし、相互に浸透しあい、時には両者がまったく区別不能なほどに融合して一体と化していることもある⁴⁾。したがって、ヨーゼフ・ボイスの教育理念を追究するという本稿の試みは、同時に彼の芸術理念について新たな意義を見出すことにもつながっていくはずである。

なお、以降の考察においては、ヨーゼフ・ボイスの言説や行動を分析し、その教育活動の有効性を(場合によっては後進性に関しても)検討するにあたって、ニクラス・ルーマン(Niklas Luhmann, 1927-1998)の社会理論、とりわけ教育システムに関する論考⁵⁾において提示されている諸々の説明概念に依拠することを基本方針とする。こうした方針に対しては、芸術家ボイスについて論じるのであれば芸術システムについてのルーマンの理論⁶⁾を引き合いに出すべきではないか、といった批判がなされるかもしれない。しかし、そのような見解に対しては、ボイスの芸術理念はルーマンが分析対象とした近現代までの芸術システムの範囲を大きく超えて、教育システムにまで拡張されているように思われるため、ルーマンの芸術システム概念を適用するのは妥当ではなさそうであるこ

4) 本稿の表題「共振する芸術と教育」は、こうしたボイスの活動の特徴を示唆したものである。ボイスはかつて〈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自在なものであるべきことを主張したが、本表題が示しているのは、もちろんそうした平衡化された関係性ではない。ボイスによれば、〈教師と学生〉という関係においては、両者のうち言葉を発することによって相対的に活動的となった側が教師の役割を、その言葉を聴く受動的立場になった側が学生の役割を担うことになるという。しかし、アカデミー教授に就任してから常に他の誰よりも雄弁であり活動的であったボイスは、現実には〈教師〉、〈指導者〉として振る舞う場合の方が圧倒的に多かったであろう。その際、ボイスがどのような教師像を演出したのか、向き合った学生たちの言葉に対してどのように耳を傾け、彼らに対してどのような言葉を語ったのか、また、そこに芸術の概念がいかに関わったのか、といった点が本研究の考察領域である。Vgl. Harlan u. a. (1984), Soziale Plastik, S. 24, S. 40.

5) 主にルーマン『社会の教育システム』(2004)を参照。同書は以降、ルーマン『教育システム』と表記する。ルーマンは教育の領域に社会理論を適用することについて次のように述べている:「社会理論は、教育は大学の別の専門の所管だからという理由で教育を等閑視して片づけるわけにはいかない[...]」。社会は、少なくとも教育を信じる気持ちが再生産されていくための条件であり、したがって、つねに、その時々実践されている教育の改善可能性を信じる気持ちが再生産されていくための条件でもある。だから、社会は教育に精力と動機を投入する道を開いている」。ルーマン『教育システム』、271-272頁。一方、ボイス自身も、のちに自ら企画した「創造性と学際的研究のための自由国際大学」の役割について「何よりも社会学を『実践に役立つように、道理に適うように、しっかりと』促進していく教育施設である」とし、人間の教育においては社会学こそが「基本的で学際的な科目であり、社会学と芸術はその目的という点で補い合うことができるはず」と述べている。Harlan u. a., S. 38. こうした観点から、少なくとも現在の段階で最も有効と思われるルーマンの社会理論を本稿における考察の準拠枠として選択した。

6) ルーマン『社会の芸術』(2004)を参照のこと。同書は以降、ルーマン『社会の芸術』と表記する。

と⁷⁾——もちろん、ボイスの教育活動を考慮外とするならば、ルーマンの芸術システム概念も充分妥当であることは間違いないが——および、本稿の主たる考察対象はあくまでも〈教育者としてのボイス〉であること、この二点を明記しておきたい。

2. 教育における二つの問題領域

ボイスについての考察を始める前に、あらかじめ明確にしておかねばならない論点がある。それは、一般的に教育に関する言説はレヴェルの異なる二つの問題領域から構成されているということである。ニクラス・ルーマンのシステム概念を用いるならば、それは社会における〈教育〉という機能システムについての言説と、教育のコミュニケーション（あるいはコミュニケーションを行なう個々の人格と、それを生み出す心的システムおよびその自己組織化の媒体である意識）⁸⁾に関する言説ということができるであろう⁹⁾。

第一の社会システムのレヴェルで問題としたいのは、教育システムとその外部環境の関係である。具体的には、学校教育制度とそれを成立させている国家や社会体制（全体的な社会システム、ないしはその部分を構成する政治システム、経済システム、諸々の文化システム等々）の関係であると単純に考えることも可能であるが、教育システムにとっての外部環境には、諸々の社会システム以外にも、個々の人間という心的システムが含まれることに注意せねばならない。

他の社会システムや個々の人間のような心的システムと同じく、自己参照的である教育システムは、自己とその環境の区別（システムにとって意味があるとされる内部と意味がないとされる外部の区別）や自他の関係を自己の内部へと転写し、これを再帰的に参照することによって自他を区別する。また、外部環境からの刺激に対して反応する際にも、やはり自己参照の枠内で、この内部転写された関係を参照することによって反応する。したがって、教育システム内部の作動は、基本的に外的指示に服さないシステム自身の作動と〈内部にある外部〉の自己参照との組み合わせである。ところがこのシステムの作動は、必然的にその作動自体によって変化する自他の関係をさらに内部転写して再び自己参照を行なうという、いわば際限のない再帰的な循環プロセス（システム内部での自他間の振動）へと進まざるをえず、システムは常に増大し続ける独自の複雑性をその内部に備えることになる。教育システムとその外部環境の関係を考察するにあたっては、こうした社会的機

7) 本稿第3章以下を参照。

8) 初期のルーマンによる定義では、社会システムのオートポイエーシスの再生産の媒体がコミュニケーションであり、心的システムのオートポイエーシスの再生産の媒体は意識である。そして「両システムを統一体として統合しうるスーパー・システムのオートポイエーシスはいない。つまり、意識はコミュニケーションに吸収されえないし、またコミュニケーションは意識に包含されえない。以上のことをしっかり把握してはじめて、意識のオートポイエーシスの再生産においてコミュニケーションがいかんして同時に作用しているのかを問うことが理にかなうことになる」という。ルーマン『社会システム理論(下)』(1995)、509-510頁。

9) 大雑把に教育活動の改善という文脈において言えば、制度としての教育（社会における教育の役割）をどのように最適化するか、および、我々の眼前にある〈教育者と学習者の相互行為〉をいかにして最適化するか、という問題でもある。

能システムとしての独自の複雑性を常に考慮に入れなくてはならないのである。

第二のレベルで問題となるのは、教育システム内部において教える者と学ぶ者の間に成立している（と通常は見なされている）教育的コミュニケーション行為の特殊性である。もっぱらコミュニケーションの成立のみに基盤をおく機能システムに関していえば、コミュニケーションを行なう目的は、とにかく思考や感情が受容されることである。この場合、とりあえずコミュニケーションが成立しさえすれば、その内容が承認されるかどうかは副次的問題である。他方で、たんにコミュニケーションが成り立つだけでは明らかに不十分であるような機能システムもある。教育がそのひとつである¹⁰⁾。

さしあたって、教育は個々の人間に対して何らかの作用を及ぼすことを目的とする、と指定するならば、仮にコミュニケーションが両者間で成立した場合でも、受け手がその内容を承認せず、結果としてそれ以前の状態と何も変わらないままであったとすると、必然的にその教育的コミュニケーションは失敗だったことになる。つまり、教育システムを組織化する媒体である教育のコミュニケーションは、まずコミュニケーションとしての成立をめざし、さらに教育対象の内部に何らかの変化を生じさせる効果を及ぼすことをめざすのである¹¹⁾。

とはいえ、受け手である人間（心的システム）の内部に変化を生じさせうるかどうか、また変化が生じうるとしても、それがそもそも送り手が期待したとおりの変化でありえるのかどうかを予見することは、現実にはほとんど不可能である。そのうえ、「どんなに注意深く計画的に準備をしても、授業とは機会主義的な［思いがけない方向に展開しうる］過程なのであり、いろいろな機会をとらえて対応していけばいくほど〈良い授業〉になる」¹²⁾のである。さらに、教育的コミュニケーションは——とりわけ授業という相互行為システムにおいては——、学校や教室という隔離された空間、授業時限という一定の時間枠、教師と学生の役割の明らかな非対称性など、各授業関与者の個別の資質とは無関係な構造的特徴を備えているが、それ以上に、そうした一般的に記述可能であるような形式には決して還元されえない部分、まさにルーマンが述べているとおり、個々の〈教師の資質〉に偶然的に依存して変化する部分も、また相当に大きいのである：

教師がどんな態度で登場するか、どのような授業を行なうか、そして何よりも、どれだけ〈できる教師〉として登場しうるかによって相互行為自体に違いが出てくることは否定されない。

すなわち、授業という相互行為システムの〈形式〉は、専門知識の深さの違い、教育者の技術の違いが物をいう余地を十分に残すものである。¹³⁾

以降では、こうした二つのシステム・レベルに関わる差異を前提としてヨーゼフ・ボイスの教育理念を追究することになるわけだが、本稿においては、とりあえず上記の第一の問題領域を中心として考察範囲を設定し、以下のように論じていくこととする。まず第3章では、ボイスの教育者

10) ルーマン『教育システム』、40頁。ルーマンによると、医療もこうした機能システムに分類される。

11) ルーマン『教育システム』、41頁。

12) ルーマン『教育システム』、139-140頁。

13) ルーマン『教育システム』、145頁。

としての自己了解を形成している思想的背景を明らかにし、次いで教育者という人格の概念がはらむ問題を中心に分析を行なう。さらに第4章では、デュッセルドルフ芸術アカデミーを拠点として教育制度の変革を志し、〈別なふうでもありえる〉ことを示そうとしたボイスの教育活動の意義を検証する。そして最後に、近代以降の芸術傾向とボイスが選択した行動の異同をあらためて確認する。なお、本稿では取り上げられない第二レベルの問題領域、すなわち、ヨーゼフ・ボイスの授業実践におけるコミュニケーションと人間関係の問題については、次稿においてあらためて詳細に論じる予定である。

3. 「教育者」という人格の形成

本章で試みられるのは、〈教育者ヨーゼフ・ボイス〉という特異な人格が形成される基盤となった、人間理解に関するボイスの芸術概念および教育思想の検討である。とりわけ注目されるのは、近代的な芸術概念を超えて社会形成までも視野に入れた〈拡張された芸術概念〉の意味と、「自己決定する人間によって未来の社会は現代の社会とは別様なものとして形成されうる」¹⁴⁾という主張である。

3-1 〈拡張された芸術概念〉の意味

ヨーゼフ・ボイスの言葉といえば、すぐに思い浮かぶのは、「人間は誰もが芸術家なのです(Jeder Mensch ist ein Künstler)」というあの有名な文句である。この言葉は、それが発せられた当時も芸術分野に関心を持つ人々の心を大いに魅了したが、その発言者本人がいなくなった現在においても、いまだに多くの人々に対して訴えかける力を保持し続けている。後続の一文まで正確に引用するならば、「人間は誰でも、何かを形づくることができるという意味で[…], 芸術家なのです(„Jeder Mensch ist ein Künstler in dem Sinne, daß er etwas gestalten kann...«)」というのがボイスの当初の発言なのであるが、現在ではこの前半部分だけが本来の文脈から切り離されて、あたかもボイスの座右銘であるかのように理解されている¹⁵⁾。

ところで、芸術家ヨーゼフ・ボイスが生涯をかけて追究した〈芸術〉とは、〈自由な人間による創造行為〉のことであった。またボイスのいう〈芸術作品〉は、伝統的な美術作品、造形芸術や舞

14) ボイスは「人間も社会も現在の状態とは別なふうでありえる」ことを繰り返し主張している。この主張については以降において何度も言及することになるが、ここで一例を挙げると：「ひとつの彫塑作品のように社会秩序を造形すること、それこそが私の使命であり、芸術の使命なのです。人間が自らを自己決定する存在であると認識するならば、人間は世界の実質を造形することもできるのです。[…] 私が何ごとかを語り描くときには、私は未来を先取りしているのだということを、いつも念頭に置いていただきたいのです」。Harlan u. a., S. 107. なお、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。

15) ボイスはこの言葉を多くの場所で繰り返し述べて、さまざまな角度からその意味を説明しようと試みているが、ボイス自身による解説としては次の引用が比較的明解であろう：「〈人間は誰もが芸術家なのである〉という一文の意味は、人間が創造的な存在であること、創造者として実に多彩なものを制作できるということなのです。その制作物が、画家や彫刻家の手になるものであらうと、あるいは物理学者によるものであらうと、そんなことは原則的に言って、私にとってはどうでもよいことなのです」。Harlan u. a., S. 102.

台芸術などではなく、〈自由に思考し創造する人間〉という存在それ自体、およびそうした人間の所作・営為のことであり、究極的には、そうした人間たちが作り上げる〈より自由で民主的な社会〉のことを意味していた¹⁶⁾。したがって、上記の言葉について「すべての人間は画家や彫刻家のような芸術家になれるのである」などといった限定された芸術概念に基づく単純な解釈をしてはならない。ボイスの理念においては、「芸術概念は人間の活動領域のすべてに適用されねばならない」¹⁷⁾であり、そこでは「人間＝自由＝芸術＝創造」¹⁸⁾という定式が常に成立しているのである。

こうしたボイスの論理にしたがうならば、「人間は誰もが芸術家なのである」という言葉は、「すべての人間は、自らに本来備わっているはずの独自の創造性を發揮して、豊かなコミュニケーションを通じて社会をより自由で暖かい、より良い民主的なものへと作り上げていく——あるいは、作り直していく、であるかもしれないが——ことができるはずなのだ」というほどの意味に解釈すべきであるとわかる。そして、このような人間観と社会観こそは、ボイスが自分自身の最高の芸術作品(das beste Kunstwerk)と呼ぶ〈拡張された芸術概念(der erweiterte Kunstbegriff)〉の本質を構成する部分であり、また〈社会彫刻(die Soziale Plastik)〉というボイス独自の芸術カテゴリーを成立させる基本的な前提条件なのである¹⁹⁾。

ボイスは、いわゆる狭義の〈芸術家〉が特殊な芸術的創造者として〈唯一無二の作品〉を作り出すのである、とする伝統的な芸術概念が、これまでに大多数の人々を置き去りにしてきたという状況に対して、強烈な批判を行なう²⁰⁾。そして、人間が社会的な芸術概念へといたる必然性について次のように主張するのである：

こうして私は、たんに芸術家だけに関わるのではない、すべての人々に当てはまるような別の芸術概念を、まさしく人類学的と呼びうるような芸術概念を作り出さねばならない、と考えるにいたったわけです。それがすなわち、人間は誰でも、何かを形づくることができるという意味で「…」また、将来においては社会的な熱彫刻(die soziale Wärmeskulptur)とでも呼

16) これをボイスの言葉で補足すると、「芸術作品としての社会有機体「…」、この最も現代的な社会彫刻、社会建築という芸術原理は、地上に生きる人間の最後の一人にいたるまでがその共働形成者となる時、社会有機体の彫刻家や建築家となる時に、初めて完全な形で実現されることになる」。Harlan u. a., S. 121. 本稿注19)も参照のこと。

17) Stachelhaus(2006), Joseph Beuys, S. 79.

18) ボイスは「芸術、創造性、人間の自由は同じなのです」と定義している。Harlan u. a., S. 102.

19) Stachelhaus, S. 82. ボイス自身は、「現在の良くないネガティブな社会の形態を「…」より良いポジティブな形態に我々が共同して変えていくというのは、ちょうど彫刻家ができの悪い彫刻を少し手直して、良い彫刻に変えていくのと似たようなところがあります。それは、どんな人間もこの社会という彫刻に関わる芸術家であるということの意味しています。「…」それ以外のすべての、いわゆる芸術といわれているもの、絵画とか文学だとかあるいは彫刻だとかいうものは、所詮たいしたものではありません。「…」自分で自分を決定できるということを望むその気持ちから、どんな人間も芸術家である、社会の変革をめざす芸術家であるというテーゼが出てきます」と述べている。西武美術館『ドキュメント・ヨーゼフ・ボイス』(1984)、147頁。

20) Stachelhaus, S. 85. ボイスの考えによれば、こうしたエリート主義的な近代の芸術概念だけでなく、マルセル・デュシャンが一連のレディメイド作品によって提起した現代的な反芸術概念も同様に狭義の因襲的な芸術概念の反面をなしており、拡張されねばならない対象である。Vgl. Stachelhaus, S. 84.

ぶべきものが形づくられねばならないという意味において、芸術家である、ということなのです。もし実現したならば、これは労働の世界における疎外を克服することになるでしょう。このことは、ひとつの「病んだ社会と人間に対する」治療の過程でもあります。また「冷えた社会と人間を暖めるという」熱の作用する過程でもあるのです。そして、言うまでもないことですが、これは暖かさの概念を含む友愛の原理ともまた重なっていくのです。²¹⁾

このような新しい芸術の概念それ自体をも、ボイスは自らの〈芸術作品〉と位置づけるのであるが、その理由もまた芸術概念の拡張という文脈において説明が可能である。すなわち、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」の理想的な発現形態なのであり、「思考それ自体がすでに彫刻作品」なのである²²⁾。遡及的にいうと、こうした彫塑性の概念(*der Begriff des Plastischen*)が導入されることにより、「[…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」²³⁾という認識にいたるのである。

彫塑的な芸術の営為としての、あるいはその成果としての〈思考や概念の形成〉が、ボイスの中でいかに重視されていたかについては、デュッセルドルフ芸術アカデミー内にあったボイス専用アトリエの壁面に「考えるのがいやなら、出て行け! (*Wer nicht denken will, fliegt raus!*)」と書かれた紙片が張られていた²⁴⁾、というエピソードからもうかがえる。あるいは、ボイスが一時期所属していた前衛芸術家集団フルクサス(*Fluxus*)のメンバーに関して、「[…彼らは] この理論まで到達しませんでした、つまり、この頭脳労働という地点まではね。(笑いながら) 考えようとしないう芸術家たちが、とてもたくさんいるのですよ」²⁵⁾と揶揄的に評していることから明らかであろう²⁶⁾。

3-2 〈拡張された芸術概念〉と〈教育者の人格〉

さて、この〈拡張された芸術概念〉と〈教育者としてのボイス〉とは、そもそもどのような位置関係にあるのだろうか。ここで、ボイスにとって〈教育者としてのボイス〉の立脚点がどこにあるのかを精確に捉えるために、彼の芸術活動のスローガンのごとく理解されている上記の言葉だけでなく、もうひとつの、それほど知られてはいないものの——しかもドイツ語ではなく英語で記録さ

21) Stachelhaus, S. 89. こうしたボイスの考え方をメタファー的に表現しているのが、脂肪や蜜蝋(熱で流動化する素材)、フェルト(暖かさを保持する素材)などを使用した制作物である。

22) Harlan u. a., S. 61.

23) Stachelhaus, S. 85.

24) Dickel (2009), *Eine Schule der Künstler*, S. 92.

25) Harlan u. a., S. 24.

26) 因襲的な狭い領域の壁を越えられず、自らの知る芸術の範囲内でしか「思考できない」芸術家たちに向けられたボイスのこうした批判の言葉は、たんに〈芸術家たち〉だけに向けられたものではないと考えるべきであろう。この批判は、例えば、自らの狭き専門分野に固執して大局的視野を見失うことの絶えない高等教育の専門家(すなわち現代の研究者や大学教員)にとっても、あるいは自らの管轄範囲外のことを顧慮しない官庁の役人などにも同様に妥当する、きわめて耳の痛い指摘ではないだろうか。

れた——、ボイスを理解するにあたっての重要度という点ではまったく劣らないとさえいえる、次のような発言にも注目する必要がでてくる。すなわち、「教師であることが私の最高の芸術作品なのです(To be a teacher is my greatest work of art)」という一文である²⁷⁾。これを文字通りに受け取るならば、「教師である」ことは、それこそ芸術家ヨーゼフ・ボイスにとって〈拡張された芸術概念〉と並び立つほどに重要な最高傑作（彫塑的な制作物）ということになる。

正確を期すために、この言葉についても前後の文脈を補足しておこう。ボイスは、「それが私の最も重要な役割です。教師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(»It's my most important function. To be a teacher is my greatest work of art. The rest is the waste product, a demonstration«)」²⁸⁾と述べている。つまり、「教師であること」とはひとつの社会的役割(function)を担うことであり、それはすなわち、社会化や教育を通じて形成された、あるいは自身の創造性を発揮することで形成された、〈教師というひとつの人格〉を備えることだ、という認識がここに示されているのである。

もちろん、社会的な人格(Person/Persönlichkeit)の形成という点においても、ボイスは〈社会化や教育の作用〉ではなく〈自由な人間の創造力〉の方をずっと重視している。ボイスは「自由な人間を起点として、その活動の中から〔素材を抽出し〕、人間の社会的存在である部分にとってふさわしいモデルを作り上げよう」と試みているのである。なぜならボイスは「人間の意識は、社会的なものに基づいてではなく、人間自身の自由という極を基点として、自身が進むべき方向を決めることができるもの」と考えるからである²⁹⁾。

ここにおいて、ボイスの教育者としての自己了解を支えるのは〈拡張された芸術概念〉であることが、はっきりと理解される。ボイスが「すべての人間は芸術家である」と言うとき、その芸術家とは、理想的には人類全体を包含しうる概念である〈自由に思考する創造的人間〉のことであった。そして、この拡張された芸術概念にしたがって理解される広い意味での〈芸術家＝創造的人間〉としてのボイスが、その自己を主たる素材として創出した最高の彫塑的作品こそが、社会的人格としての〈自由に思考し創造する教育者ボイス〉なのである。

さらに社会的人格という観点から考察するならば、そもそも教育者の人格を形成する以前に、ボイスはすでに狭義の〈芸術家〉という人格を備えていたはずである。上記の発言において用いられた「その残り(the rest)」という妙に冷たい言葉が意味するのは、明らかにこの〈狭義の芸術家としてのボイス〉のことであり、またその人格にともなう諸々の社会的事物のことであろうと思われる。〈拡張された芸術概念〉は、芸術アカデミー教授であったボイスが、その究極の到達点におい

27) ボイスの教育実践に関する資料をオーラルヒストリーとして体系化している研究者 Petra Richter が、最近この言葉をそのままタイトルに掲げた興味深い論文 »Beuys: 'To be a teacher is my greatest work of art!'« を発表しているので、いやでも注目せざるをえない。Vgl. Richter(2006)。

28) Richter(2000), Mit, neben, gegen, S. 254. これは、アメリカ合衆国で発行されている芸術雑誌『アートフォーラム(Artforum)』1969年12月号に掲載された Willoughby Sharp によるインタビューの中でのボイスの発言である。

29) Harlan u. a., S. 30.

て創出した最高の〈彫塑的芸術作品〉ではある。しかしながら、ボイス自身がその地点まで到達して〈新しい芸術〉を開始した段階で、逆に、近代的な意味での〈芸術家〉という特別な人格やそれに付随する諸事物が、ボイス本人にとってあまり意味をなさない「無用の産物、創造の過程で出た屑 (the waste product)」となったのは、アイロニカルではあるけれども、まさに論理的な必然であった。「デモンストレーション」とは、よく言ったものである。〈著名な芸術家としてのボイス〉は、社会におけるボイスの対外的デモンストレーションがそれを必要とするときにのみ姿をあらわす——すなわち、ボイスが無用と位置づけた伝統的な芸術システムを構成するコミュニケーションにおいてのみ出現する——空虚な人格なのである³⁰⁾。とはいえ、こうした意味ではきわめて有用であるこの芸術家の人格を、ボイスはその後数々の「デモンストレーション」において利用し続けるのであった。

他方で、こうした狭義の〈近代的な芸術家の人格〉に比して、もうひとつの人格である〈教育者としてのボイス〉に課された役割は途方もなく大きく、そして重要である。なぜならば、ボイスは教育という営みに対して、〈自由に思考する創造的人間〉と〈自由で民主的な社会〉の両者を形成するという大切な使命を課しているからである：

すべての人々には潜在的に創造力が備わっていますが、その潜在する能力は、競争や成功を強いる〔心理的な〕攻撃によって〔顕在化を〕遮られているのです。こうした潜在能力を探り出して育て上げることが、学校の使命であるべきです。〔…〕自分自身の創造性へといたらせる教育は、〔その教育を受けた者が〕何であれ自分自身で出した解答には、自ずから信頼をおけるようになる、という結果を生じるはずなのです。たんに、独裁的な体制のために機能する歯車にはならないぞ、というだけではなくてね。〔…〕私のもとで学ぶ女子学生が〔こうした教育によって〕いずれ自分の子供を〔これまでの母親たちより〕もっとうまく育てるようになるはずだとしたら、それは私にとって、偉大な芸術家を育てたこと以上に重要な意味をもつのです。³¹⁾

ここから分かるのは、ボイスの教育が決して特定の社会的人格の形成をめざすものではなかった、ということである。芸術アカデミー教授でありながら、アカデミーの教育カリキュラムとして公示された芸術家や美術教員という社会的〈人格〉の形成よりも、良き母となりうる自由な〈人間〉の育成の方が重要である、と明言したのである。換言すれば、ボイスは〈拡張された意味での芸術〉的な人間形成を自身の教育活動として構想していたわけである。さらにボイスは、芸術アカデミーにおける教育活動の目的には社会変革さえもが含まれていることを宣言する：

私の考えでは、〔拡張された概念としての〕芸術こそが唯一の〔社会〕進化の力なのです。す

30) 狭義の芸術観についても、ボイスは「いずれにせよ、因襲的な芸術概念は内容空虚なものであるため、そんなものでは何もできないことが私には明白となったのです。それはたんに伝統として〔人々に〕把握されているだけです。〔…空虚な伝統にすぎないのだから〕仔細に眺めてみれば、芸術が本来は何であるのかについては誰も知らない、ということが分かります」と述べている。Harlan u. a., S. 30.

31) Harlan u. a., S. 39.

なわち、人間の創造力から〔その原動力が〕発するときのみ、社会の状況は変化しうるので
す。〔…そこで私は社会を変えるための〕私の政治的闘争を、経済産業領域の刷新や構造改革
からではなく、学校制度内部の私の役職において開始するのです。³²⁾

そもそもボイスは、人間の存在を三つの段階に分けて把握していた。最も低位にあるのが自然的
（野性的）存在としての人間、中間にあるのが社会的存在としての人間、最上位に置かれるのが自
由な創造的存在としての人間である³³⁾。これらのうち、最上位の〈自由な創造的存在〉をいかに形
成するかがボイスの教育における最重要関心事であった。そして、上述のように、この〈自由な存
在〉から「人間の社会的存在である部分にとってふさわしいモデル」が創出され、これをもとに、
より良き社会的人格が形成されることになり、最終的にはその先において、より自由で民主的な社
会の形成にいたるとボイスは考えるのである（これがすなわち社会彫刻の制作プロセスである）。
さらにボイスは、この教育の営為を彫塑的作品のメタファーを用いて次のように説明する：

人間は正しく形成〔＝教育〕されねばなりません。つまり、人間は〔粘土のように〕じっく
りこねられねばならないのです。〔…〕人間とは可塑性がある〔＝教育可能な〕ものであり、
彫塑的作品のように柔軟に形成しうるものなのです。〔しかし〕現在のような教育プログラム
では子供たちは歪められてしまいます。〔…〕子供たちはあまりにも早くに老成し、老け込ん
でしまい、俗物の利己主義者になってしまうのです。〔…〕誤って形成〔＝教育〕されると、
そこからは信じ難いほどひどい結果が生じるのですよ。³⁴⁾

ここにおいて、「人間の創造力を育て上げ、いずれは自由で民主的な社会を形成する」という拡
張された芸術概念に基づく教育者の使命は、ボイスがその思想の出発点とした芸術的彫塑性の概念
に再び回帰することになる³⁵⁾。

3－3 人間本位主義的な教育か

ところで、このようなボイスの〈人間形成〉という考え方は、一見するとニクラス・ルーマンに
よって断固として否定される諸々の伝統的な〈人間本位主義〉の教育観とかなりの部分が類似して
いるようにも思われる。ボイスの教育理念に〈人間本位主義〉との明らかな差異や独自の新規性が
あると措定するならば、この点についてもやはり明確にせねばならないであろう。

ルーマンは、18世紀に姿を現わしてから現在にいたるまで存続している「人間は未完成な生き物
であり、したがって完成の余地がある」とする人間像こそが、「教育の社会的機能は何かと問うこ
とを妨げた」と批判し、この人間像に基づく教育理論は「教育の機能を社会の側でなく人間の側か
ら読み取ろうとするものにすぎない」として一蹴する。そうした伝統的見解にルーマンが対案とし
て提示するのは、「人間の概念と社会の概念をもっと明確に区別して、教育の社会的機能を検討す

32) Harlan u. a., S. 32. このアカデミーを拠点とするボイスの社会変革の試みについては次章を参照のこと。

33) Harlan u. a., S. 30.

34) Stachelhaus, S. 106.

35) 本稿注19)も参照のこと。

る」ことである³⁶⁾。そしてルーマンは、この観点から人間本位主義教育の問題点を次々と指摘するのである。

例えば、啓蒙主義以来、「〈人間まるごと〉を教育の対象とし、[…]
〈人間のなかに社会を組み上げること〉が教育の目標」とされてきたが、「それは難点を免れない。すなわち、多様な人間たちが多様に教育されることを、[現代の]社会は要求する」からである³⁷⁾、という。あるいは、新人文主義においては「教育とは、社会的存在としての人間に〈納得ずくで内面化された形式〉——社会関係の人間的な調整を約束するような〔社会規範や価値体系の〕形式——を備えさせることだとされていた」が、現代においては、「教育が伝統社会から読み取っていた確かな基準は、とうに消えてしまった」と述べる。

さらに、こうした人間本位主義的教育によって〈教養〉を身に付けた——すなわち、既存の社会規範や価値体系を自己のものとして肯定的に受け入れるように形成されてしまった——人間は、いわば武装解除されてしまった状態になり、社会体制にとって危険な存在ではなくなるのだが、ルーマンは「人間を武装解除しようというこの大胆な企てが、今日の社会的条件の下で維持できるものかどうか」と述べ、教養(Bildung)の概念に基づいて人間形成をめざす教育観に対して、厳しい問いを突き付けるのである³⁸⁾。

さらにルーマンは、この問いが突き詰められた先に、教育システムが〈自治〉すなわち〈自己組織化〉へと進んでいく道を見ている。「いまや、教育の任務は、教育システム自身が決めるしかない」という段階へといたり、社会的機能という観点からは、「人間と社会が構造として両立する可能性に留意すべきか〔保守〕、それとも、政治的人間本位主義の立場から社会変革のために人間に働きかけることを目標とすべきか〔革新〕」という選択が、教育システムの前に現れることになるという³⁹⁾。

ここにたって、ボイスの教育理念がたんなる伝統的な人間本位主義とはまったく逆の方向性を備えたものであったことがわかる。ボイスが主張した「社会を再構築しようような人間の創造力の発現をめざす」という教育の任務、ならびに「進化論的にいえば、すべての学校教育の領域は完全な自治へと到達せねばなりません」⁴⁰⁾、「社会全体の改変を視野に入れない限り、原則として学校は完全自治であるべきだと要請しても、人々に理解はされません。学校というのは、その社会の本質をなす部分なのですから〔＝社会が自由になることと、社会の本質部分である学校が自由になることは切り離せない〕」⁴¹⁾といった考え方は、教育の社会的機能の考慮、教育システムの自治への志向、社会変革をめざすという方針といった観点から判断しても、明らかにルーマンが示した教育

36) ルーマン『教育システム』、13-14頁。

37) ルーマン『教育システム』、8-9頁。

38) ルーマン『教育システム』、10-11頁。

39) ルーマン『教育システム』、11頁。

40) Harlan u. a., S. 38.

41) Harlan u. a., S. 112-113.

思想史の最終段階に位置づけられる。そのうえボイスは、人間も教育も社会も、現状とは別なふうでありえる、より自由でありえる、ということを経験によって実証しようと試みるのである。

3-4 人格概念と教育的コミュニケーション

ボイスが人間形成という自らの役割を主張するときに、自由に思考し創造する〈人間ボイス〉が別の〈人間〉の自由な創造力を引き出す、という図式を採用しなかったのは、いかなる理由からであろうか。〈教育者〉という人格を自身の社会的存在（社会的役割を担う構成物）として提示したのはなぜだろうか。社会的存在に言及するならば、なぜ、もっと社会的に強力な訴求効果を期待できると思われるはずの〈芸術家〉という人格を前面に押し出さなかったのか。

ここまで何の言及もせずに〈人格〉という概念を用いてきたが、上記の問いに答えるかたちで、この特殊な用語についてもあらためて説明しておく必要があるだろう。

教育システムあるいは教育的コミュニケーションを論じる文脈において、この概念は、〈人格者〉などという場合のような道徳的指示内容をもつものではなく、また、個人の諸々の精神現象を統一する全体的特性などといった心理学的概念でもない。それは、〈法人格〉といたり〈人格化〉といたりする場合のような中立的な概念であり、現実存在として経験される人間（心理的・生理的な独自の動態を備える存在）を捨象したうえで、なおその対象を特定の人間的存在として指示しうえるために、シンボル形式で構成された概念である。そして、特定の人格概念を個人（心的システム）に帰属させる場合、それは「その人格〔の帰属する個人〕の行為可能性と同時にその人格に対する行為可能性の両方」⁴²⁾に何らかの制限を加え、予見される行為の範囲を限定（すなわち複雑性を縮減）する役割も果たす。

別な言い方をしてみよう。心的システムは——そもそも自己内部の複雑な作動原理を自ら了解することなく——内部化された自他関係を自己参照しつつ自己の振る舞いを決定できる。その決定からさらに不確実性が生じることになるが（選択された行為の結果として自他関係が変化し、未来がさらに不確定的で未知となるため）、その不確実性は、自ら決定する可能性を確保し続けるための必要な前提条件でもある⁴³⁾。人格という概念で把握されるのは、こうした独自の——外部からはうかがい知れない不透明かつ複雑な——ダイナミズムに基づいて自らの行為を決定していく心的システムの振る舞いを、外部に位置する他のシステム（社会システムないしは心的システム）がコミュニケーションにおいて間接的にでも参照可能かつ理解可能なものへと相互に変換するために必要な、一種のインターフェイス機能を備える構成物である。あるいは、コミュニケーションという別次元の平面に射影される、不透明で複雑な心的システムの単純化された写像であるといってもよいであろう。

42) 田中 他『教育人間論のルーマン』（2004）、242頁。

43) ルーマン『教育システム』、270-271頁。

ルーマンは、このシンボル形式で構成される〈人格〉と心的システムとしての〈人間〉を区別せねばならない理由を次のように説明する。

心的システムは、「神経系を基盤として、それぞれに固有の——システム自身を除いて誰にも開かれていない——記憶を、生産し、再生産する」。社会的コミュニケーションは、こうした閉鎖的な自己参照システムである人間自体から始まることはない。よってコミュニケーションからなる社会は、人間を扱うための特別な形式を必要とする。それが人格である。「社会的コミュニケーションに関して個々の人間のシステム動態〔心的システムとしての作動〕を度外視することを可能にする形式を、われわれは〈人格〉と呼ぶことにしている」⁴⁴⁾のである。「人格は、記憶が帰属するところとして社会的に構成されたものである。それなしには、コミュニケーションが継続される見通しが立たない」⁴⁵⁾。また、心的システムの内部を外部から参照することはできないから、人間の行為動機を心的システム自体に探し求めるわけにはいかない。このため、〈動機〉とは、特定の人格に関する特定の行為の意味を説明する根拠として、コミュニケーションがそれを必要とするときに語られるもの、ということになる。これらのことから、「人間と人格を区別しなければならないのは、コミュニケーションが要請するところである。〔…〕人格はコミュニケーションが継続されるための条件であり、宛先であり、帰属点〔であり…〕、社会というコミュニケーション・システムの作動の再帰性が生み出した構成物である」。「コミュニケーションへの人間の関与は〔…〕コミュニケーション自身の手段によってシンボル化されなければならない。そのシンボル化の形式を、我々は〈人格〉と称している」⁴⁶⁾のである。

このような区別を行なったうえで、ルーマンはさらに「人間は、産み落とされる」のであるが「人格は、社会化と教育によって成る」という両者の差異を指摘し、「この違いを念頭に置くならば、教育の機能は〈人間の人格化〉にあるということが、すぐ判る」と断定する⁴⁷⁾。言い換えるならば、〈人間〉の直接的関与が排除された教育のコミュニケーションにおいては、それにふさわしい〈教育者〉と〈学習者〉の人格がシンボルとして構成され、さらにこの〈学習者〉の人格に対して諸々の形成作用が働く、という考え方である。

しかしながら、上記のルーマンによる教育的コミュニケーションと人格概念に関する説明には、ひとつだけ重大な瑕疵がある。教育システム（つまり教育的コミュニケーション）において、人間すなわち心的システムは、あくまでもシステムの外部環境としてしか現れえない。そこで代わりに、心的システムという外部環境は、〈人格〉というシンボルの形式をとって教育システムに包含され、参照されるのである。ところが、この〈人格〉の振る舞いと見えるもの自体は、実際には教育システムからでは観取しえない心的システム内部の不透明な作動によって規定されてもいる。そしてル

44) ルーマン『教育システム』、22-23頁。

45) ルーマン『教育システム』、32頁。

46) ルーマン『教育システム』、24-26頁。

47) ルーマン『教育システム』、35-36頁。追記すると、ルーマンはこの人格に社会的信用を付与することを教育の機能として位置づけている。

ーマンは、この心的システムと人格をつないでいるはずの経路については、なにも言及しないのである⁴⁸⁾。

ところで、ボイスが「人間は粘土のようにじっくりこねられねばならない」と述べるとき、こねられるのは人格というシンボル形式の構成物ではなく、人間という心的システムである。じっくりとこねられることなく——すなわち、可塑性や複雑性、あるいは予見不能性をその内部に備えることなく——、強引に単純な型に押し込まれると、人間はルーマンの言うところの〈平凡なシステム〉（一定のインプットに対して常に同じアウトプットをもたらすシステム）に近似した存在となってしまうのである。学校教育によって「同じ質問が繰り返されたときは、同じ思考経路をたどって、同じ答えを返さなければならない」ことを長期にわたって要請され続け、ついに平凡化が完成された——正確に同じ動作を繰り返す機械のように、その行動が完全に予見可能になった——場合がこれである⁴⁹⁾。

しかし、「人間は、学校に通うにもかかわらず、むしろ〈平凡でないシステム〉である」とルーマンは言う。〈平凡でないシステム〉とは、あらゆるインプットに対して、恒常的に状態変化するシステムがその時々自身の状態を参照し、その結果に応じて変化するアウトプットをもたらす、という自己参照システムのことである。そこでルーマンは、教育的コミュニケーションにおける「根本的な問題は、〈平凡でないシステム〉〔＝人間〕が、ときには〈平凡であるかのように〉振る舞うことができ、しかも〈平凡なシステム〉になりきってしまわないことを、どのようにして学べるか、ということであろう」⁵⁰⁾と述べるのである。

さて、自己参照システムが何かを〈学べる〉というならば、そのシステムの学びの経路（インプット／アウトプットのインターフェイス）はどこに設定されるのであろうか。ルーマン自身はこれ

48) 田中 他『教育人間論のルーマン』においても同様な指摘が見られる：「ルーマンの基本的関心は、社会システムの分析にある。[...] したがって、心的システムは他者言及としてしか、つまり人格としてしか現れてこない。まだ、相互行為システム、組織体システム、全体社会システムの三つのシステム次元と心的システム次元との関係の分析はなされておらず、教育システム論にとっての焦眉の課題として残されている」。同書245頁。また石戸『ルーマンの教育システム論』（2000）、203頁においても「ルーマンの教育システム論は [...] 生徒の心理システムを敢えて分析の対象から除外していると思われる」という指摘が見られる。

49) 近代社会における学校教育が、どれほどまでに事前制御を基本形式として構成されているか、学習者の自己抑制をその前提条件として、また同時にその達成目標として要請し続ける機能システムであるか、その結果としていかに多くの〈平凡なシステム〉を生み出すことになるか、といった点についての詳細な検討については、柳『〈学級〉の歴史学』（2005）を参照。

50) ルーマン『教育システム』、94-96頁。この間には、現代の教育が抱える問題の本質を突いているといえる。その本質からいって生徒の平凡化・従順化・標準化・規格化を促進するような現代の学校教育制度において、生徒の独創性・自律性・複雑性・多様性等を奨励し涵養することなどそもそも可能であるのだろうか、可能であるとするならば、その方法とはいかなるものであるのか。本稿では、ボイスの教育理念がそうした可能性のひとつになりうると想定しているが、さらに別の可能性として、〈破壊的イノベーション〉の理論を提起しているクレイトン・クリステンセンの提案も注目し値する。その考えによれば、多様性に適応した学校を実現するための「解決策は、学校のアーキテクチャをモジュール方式に変えることにある」という。クリステンセン『教育×破壊的イノベーション』（2008）、23頁。

について何も言及しないが、少なくとも教育システム論の文脈においては、〈人格〉以外の経路を想定することは困難である。したがって、「教育対象である人間の内部に何らかの変化を生じさせる効果を及ぼすことをめざす」という教育的コミュニケーションにおいては、心的システム自体も、人格というシンボルが示す振る舞いを經由しつつ、変化する自他関係を絶えず内面化し、その自己参照に基づく作動を継続することによって複雑化を繰り返し、不斷に変化する——常に現在とは異なるものへと変化し続ける——ことになる、といった観点がなくてはなるまい。もちろん、どのような機構によってその過程が進行するのはいまだ不明であるし、また、心的システム内部におけるその変化自体の様相や性質についても、外部から直接的に感知することはできないのだが⁵¹⁾。

それでも、上記のごとき観点に立つことによって、先のボイスに関する問いへの答えと、ルーマンが提示した「平凡なシステムになりきってしまわないことをいかにして学べるか」という新たな問いへの答えが、ここにおいて、ほぼ同義なものとして現れる。ルーマン自身が暫定的に提示した回答は次のとおりである：

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、それは、別様にやれるかもしれない、ということの学習でもあるのだ。そのことを学習したという事実だけでも、〈これは不確定的な図式だ〉ということを意識させる。そうすると、問題は何よりも、我々は逸脱の文化をどれだけ手にしているか、ということになる。⁵²⁾

このルーマンの言葉には、眼前の学習者に対して〈人間と社会は現在の状態とは別なふうでもありえる〉ことを常に意識させつつ、〈自ら決定していく自己〉について自覚させ思考させようとしたボイスの教育理念と、その深部において強く共鳴する見解が示されている。ならば、こうした理念はいかにして他者に伝えうのか。コミュニケーションは人格を相互のインターフェイスとして成立する、という前提に立つならば、人間の意思や知覚の内容が他者に伝わり作用するためには、それがまず心的システムにおいて正確な表象（思考や概念）へと形成されねばならず、さらにそれを伝えるのにふさわしい象徴的な存在、すなわち最適な〈人格〉によって表現されねばならない。

51) 他者という心的システムの作動に関する理解の不可解さ（不透明であるはずなのに、まるで理解しているかのように対応できている）という問題については、認知心理学と脳科学の分野における〈心の理論〉という考え方の助けを借りれば、部分的に説明可能となるように思われる。子安 他『ミラーニューロンと〈心の理論〉』（2011）を参照のこと。

52) ルーマン『教育システム』、97頁。詳細かつ厳密なカリキュラムやシラバスによって、進行経路と到達地点を事前確定し、逸脱なく計画どおりに進行する、型どおりの知識を決まった順序で教授する、既知の内容を繰り返し問う、常に期待通りの答えが出されることを求める、という教育形態が、未知の事柄や不確定性への対処法を学習するにあたって、まったく有効でないことは明らかであろう（もちろん、特定の技能知識の習得など、そうした教育形態が必要かつ適切である場合もあるが）。こうした、現場での自在な変化や発展を封じられた授業実践の究極の形態が、〈独習用の情報処理端末機器を使用したコンテンツ配信型〉教育であろう。他方で、いかなる教育形態がこれの対極に位置するのかと問うならば、それは〈教育者と学習者による直接対話型〉という授業形式ではないかと思われる。参与者によってある程度までコントロールされつつ、次の段階でどこへ向かうかが基本的には未知である対話（コミュニケーション）においてこそ、不確定性を意識的かつ経験的に学ぶ機会に恵まれるとは言えまいか。

そうであるならば、〈別なふうでもありえる〉こと、すなわち、既存の状態からの逸脱可能性を最もよく象徴し、最も効果的に他者へと、あるいは社会へと伝えうるのは、どのような〈人格〉であろうか。

おそらく、「それは芸術家である」というのが一般的に期待される回答であろう。なぜならば、近代社会における〈芸術家〉は、既存の社会規範や価値観、社会通念よりも、その時々の方々の美的感性を重視し、当然ながら他者と（もちろん過去の自分とも）同じことを繰り返してはならず、独自の創造活動に従事する存在であると、つまりルーマン的に言うならば、極度に〈平凡でないシステム〉としての振る舞いを示す人格であると想定されているからである。重ねて言えば、芸術の領域においては、ほかの社会領域で通用する規範体系とは異なる独自の規範が効力をもつのであり、我々の社会においては、そうした逸脱こそが芸術家に期待される規範であると見なされているからである。

しかし、ボイスの答えはこれとは異なるものであった。ボイスの見解では、逸脱可能性を体现するのに〈芸術家〉はほとんど無力である。なぜならば、狭義の芸術家にとっては逸脱こそが〈社会規範にかなった存在様態〉なのである。その逸脱はすでに近代社会において完全に容認されたものであり、しかも社会のきわめて限定された狭い範囲内でのみ実現可能である⁵³⁾。このため、芸術家が社会変革という認識にまで到達するのは実際のところ容易ではないし、その逸脱行動自体も、現実にはすでに社会的に予見可能なのである（どのように逸脱するかは分からないにしても）。したがって〈人間と社会が現在とは違ったふうでもありえる〉こと、すなわち〈さらなる逸脱の可能性〉を体现することは、〈芸術家の人格〉に対しては、もはや期待しえないのである。

こうした芸術家という人格に代えて、ボイスが見出した答えは〈教育者〉であった。一般的に教育者に期待されていると思われる行為は、所定の手続きを繰り返すことである。すなわち、同じ内容、同じ問題、同じ解答方法を、事前決定された手順に従って提示し続けることである。また教育者は、同じ内容の問いに対して、学習者から常に同じ答えが返ってくることを期待する（教授内容の記憶とその正確な再生の重視である）。さらに教育者は、現在の社会規範を受け入れ、それを再生産し続けることを期待される。教育者は現社会体制の従順な構成員のひとりであり、その体制の権威を間接的に体现する存在であり、自らが規則に違反することがないのはもちろんのこと、相手に対してその規則を遵守するように促すことさえも期待される。よって、その行動はかなりの部分が予見可能なのである。教育者にともなうイメージをいくらか誇張して表現してみたが、こうしてその特徴を並べると、教育者という社会的存在こそが、まさに〈平凡なシステム〉に最も類似した振る舞いを示す人格であるとは言えまいか。

しかし、このように〈平凡なシステム〉に極度に近い存在であることを期待される教育者が、も

53) ルーマンの見解では、「芸術は、全体社会の諸機能システムのひとつにすぎない。普遍主義的な野心を抱くこと自体は可能だとしても [...] 他のすべてを自己の宗主権のもとに置こうなどと真剣に追求することはできないのである。芸術の機能的優位性が成り立つのは自分自身に対してだけである。しかしまさにそれゆえに芸術は作動上の閉鎖性に庇護されつつ、自身の機能に集中できる」。ルーマン『社会の芸術』248頁。

しも〈逸脱の文化〉をその全身で象徴する活動的人格として現前したら、その教育システムではいったい何が生じるであろうか。その本来の期待値との激しい落差、強烈な意外性、異例性——あるいは背信性、異常性、予見不能性、危険性など——が他者や社会に対して与える衝撃はいかほどのものであることか。逸脱する教育者（ただし犯罪や悪徳といった意味ではなく）、これほど〈すべてが別なふうでもありえる〉ことを鮮やかに示してみせる存在はほかにあるまい。それはまた、一種の挑発的存在でもあるだろう。そして、こうした存在が相手に何をもたらすかを、ボイスは非常によく心得ていた：

とにかく、人々を少しずつでも挑発していかなければならないのです。[…] 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〕何かが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⁾

ボイスは「私のいる場所がアカデミーなのです」と述べたことがある⁵⁵⁾。この言葉は、自らの教育実践において社会制度上の空間的・時間的制約（学校や教室という限定空間、授業時限という時間枠など）は問題とならない、というボイスの基本姿勢を明らかにすると同時に、自分はいつでもあれ社会的には常に〈教育者〉として存在する、という彼の強固な自己意識、自己了解のあり方を示唆しているとも言える。そして、このような自己意識をもった〈教師ボイス〉は、通常の規範的教師像に照らせば、明らかに尋常ではない行動を選択する人格であった。保守的な人々や組織にとってみれば、そのような——過激な社会制度改革を要請して挑発的行動を繰り返す——ボイス教授は、教育者としては理解不能である存在、もしくはシステムの存続に脅威を与える存在であったに違いない。

しかし、ボイスが自らのクラスに受け入れた学生たちや、ボイスの言動に関心を抱く聴衆、あるいは何の偏見もなくボイスの行動の意味を判断できた人々にとっては、通常教育者の行動範疇を次々と逸脱しつつも、現行の社会体制に正当なる異議を申し立てていくボイスという教育者の現前こそが、〈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〉という新たな可能性に目覚める重大な契機となり、さらには、忘れ去っていた自分自身の〈自己決定性〉にあらためて気付くきっかけとなるはずであった。少なくとも、ボイス自身が期待した教育効果としては、そうであったはずである。

次章では、こうした観点から、ボイス教授が芸術アカデミーで教育制度改善のために取り組んだ一連の〈社会彫刻アクション〉（社会制度の修正をめざす行動）について、順を追って考察していくことにする。それは、ボイスが自らの教育理念に忠実であったがゆえに不可避免的に実行せざるを

54) Harlan u. a., S. 55-56. ボイスが興奮し激昂した学生に顔面を殴打されたのは、芸術アカデミーの授業においてではなく、アーヘン工科大学で講演をしていたときのことである。事件の詳細については Ermen(2007), Joseph Beuys, S. 53-54 を参照。

55) Stachelhaus, S. 79.

えず、最終的に行政権力によって教授職を罷免されるという不幸な結果を招来してしまった事件のことである。

4. 芸術アカデミーでの教育／アクション

ヨーゼフ・ボイスが1961年に教授として着任した州立デュッセルドルフ芸術アカデミーは、ボイスの母校でもある。彼がそこで学生時代(1947-51年)に師事したのは、著名な前衛彫刻家エーヴァルト・マタレー(Ewald Mataré, 1887-1965)であった。ボイスはマタレーのクラスにおいて最も熱心な学生のひとりであったという。さらに、特別に傑出した学生としてマタレーのマイスター・シューラー(Meisterschüler)に選出されてもいる。ところが、この師匠マタレーの弟子ボイスに対する後年の評価は厳しかった。ボイスがアカデミーを修了して7年後となる1958年(当時のボイスはすでに37歳)、アカデミー教授職を得る最初の機会がめぐってきたときに、マタレーはアカデミー評議会に向けて、ボイスの採用に反対する次のような提言を行なったのである：

ボイスは卓越した才能をもつ芸術家ではありますがすけれども、アカデミーの教師としては成功しないでしょう。ボイスは学生たちを魅了しすぎますし、また、さらに重大な問題として、彼は学生たちに対して、各々のあるべき自己の実現へと向かわせるような指導をしないでしょうからね。⁵⁶⁾

こうしたマタレーの意見が功を奏した結果、このときのボイスの教授採用は見送られることとなった。3年後となる1961年に再び機会が訪れるまで、待たねばならなかったのである。しかし、マタレーはその二度目の機会に際しても反対の立場を変えず、アカデミーの絵画講座担当教授ゲッツ(K. O. Götz)に対して「ボイスを教授にしてはいけないよ、あいつは尋常じゃないんだから！」と忠告したという⁵⁷⁾。それでも、このときには全評議員の信任を得ることができたため、ボイスの教授就任が実現したのであった。しかしながら、このボイス教授が就任後わずか数年のうちに伝統あるアカデミーにおいて引き起こした数々の「反体制的行動」のことを考えるならば、かつての師マタレーの厳しい評価の中には、芸術面で革新性を示しつつも社会制度や人間関係については守旧的であったアカデミー教授陣にとって、首肯すべき予見性が示されていたことは確かである。

4-1 入学許可定員の無視

ボイスは、芸術を学びたい者は誰であっても自由に芸術——もちろん、ボイスがここで想定していた芸術とは〈拡張された芸術概念〉によって理解される芸術、すなわち、自由な思考と創造性の発現を促進する営み——を学ぶべきであると考えていた。そこで、この理念を現実に移すために、作品ポートフォリオによる入学可否審査で他講座の教授陣が不合格と判定した入学志願者を、すべて自分のクラスに受け入れると宣言した。ボイス教授には、提出されたわずかな数の作品例のみを

56) Stachelhaus, S. 42.

57) Stachelhaus, S. 101.

評価材料として短時間で合否判定を下す、などという安易な選別方法が受け入れられなかったし、また、志願者数がノルトライン＝ヴェストファーレン州科学省によって定められた入学許可定員数を上回っているために不合格者を出さねばならない、などといった明らかに不公平な措置も容認できなかったのである。

芸術アカデミーは人間を芸術的に教育し成長させる場所であるはずだから、そうしたアカデミーで学ぶに足る才能の有無は別の方法で見定めるべきだということを、ボイスは心底から確信していたようである。そこでボイスが採用したのは、2～3学期かけて志願者たちを聴講学生として授業に出席させ、その受講結果をもとに資質や進路を判断するという方法であった。そして、この試用聴講学期(Probese semester)を設ける方法を用いれば、自らが介入せずとも入学志願者たちの中で自然に選抜のプロセスが進行することをボイスは経験したのであった⁵⁸⁾。

本来、入学志願者を受け入れるか否かは担当教授の裁量に委ねることがアカデミー評議会で決められていたものの、アカデミー全体としての入学者定員数は、高等教育を管轄する科学省において、教室数などの教育設備状況や教職員数を勘案して上限を設定されていた。しかし、ボイスにとっては、必然的に入学不許可者を生み出さざるをえないこの管轄当局による不公平な制度規定自体が、そもそも誤った想定に基づく行政の怠慢の結果であり、行政権力による教育システムへの不当な介入であり、学ぶ意欲にあふれる人間の〈基本的権利に対する侵害〉を意味していた。そこでボイスは、不合格と判定された志願者たちに聴講機会を与えると同時に、公式な入学許可定員数を無視して学生たちを次々と自分のクラスに受け入れはじめたのである。だが、こうした〈アクション〉を続けたせいで、ボイスが担当せねばならぬ学生数は増加の一途をたどり、就任10年後となる1971/72年度の冬学期には233名がボイスの担当する学生として登録されているという状況であった⁵⁹⁾。

こうして教育者としての自らの信念に忠実にしがったボイスは、科学省の定めた規程を無視するという危険な選択をせざるを得なかったものの、その社会彫刻アクションによって、アカデミー自体が民主的に再編成されねばならない組織であるという事実を社会に示し、さらには、ドイツの

58) Stachelhaus, S. 103. つまり、芸術アカデミーでの学修に対する自らの適性を、比較的長期にわたる受講体験を通じて自分自身で判断するにいたる、ということである。その志願者たちのなかには、当然のことだが、聴講学期の終了後に芸術アカデミー以外の専門分野へ進路変更したものも少なからずいたことであろう。ところで、入学志願者を実際にアカデミーで行なわれる正規の授業に出席させ、その受講後の結果をもとに各志願者の将来適性を見極めて入学の是非を判断する、というこのボイスの手法が示唆する方向性は、大学入学者選抜をマークシート選択試験や学校推薦、面接試験、小論文などの極度に単純化されたスクリーニング方法に頼り切っている日本の大学入試制度に対しても、大きな意味をもっているとは言えないだろうか。一例をあげるならば、オープン・キャンパスや体験授業など、現在のところ明らかに「受験生集めを目的とするたんなる人気取りイベント」と化している観の否めない(そして、その効果の程はまったく不明であるような)完全に形骸化した企画のあり方を全面的に見直して、これらを入学者選抜手段のひとつとしての確に位置づけることができるならば、教育機関としての大学は、その大学にもっともふさわしい入学志願者を受け入れることが(少なくとも現状よりは適切に)できるようになるのではないか。

59) Richter(2006), p. 4. 実際のところ、ボイスのもとに多くの学生が集まったのは、たんにクラスに受け入れられたからではなく、ボイスの指導者としての優秀性、熱意、魅力などによるものであったろう。ボイスはほとんど毎日、土曜日でも学期休暇中も関係なく大学を訪れ、「教育の継続性にはそうしたことが重要なのだ」といって、学生たちと熱心に語り合うことを続けたという。Stachelhaus, S. 102.

高等教育制度そのものが民主的改革を必要とする危うい状態にあることをも明らかにしたのである。しかし同時に、ボイスや彼の理解者・支持者と、保守的な他の同僚や現在の秩序を重視する組織、官僚との間の確執もはじまり、これが芸術アカデミーの枠を超えた社会的な紛擾へと発展していくことになる。

ところで、ボイスが自身の教育活動の基盤とみなす〈拡張された芸術概念〉なるものを形成することになったそもそもの原因について考えてみると、それは、芸術アカデミーにおけるボイスの前任者ヨーゼフ・マーグス (Josef Mages, 1895-1977) が、ボイスとは対極に位置する典型的な権威主義的教育者であったことに由来するのかもしれない。マーグス教授は、伝統的な様式や手法の遵守を学生たちに要請し、学生たちの思考にまで枠をはめる指導によって、従順で〈平凡なシステム〉を作り出す教育者であった。マーグスの指導を受けた学生たちを引き継いだときに、ボイスは〈歪んだ教育が生み出す結果〉について意識せざるをえなかったことであろう。マーグスと違って、事前に作業の細かい手順を示したり前提となる枠組みを与えたりせず、対象の表面ではなく内側を洞察することや、自由に自身の内面に向かって問うことを要請したボイス教授の授業では、当初、学生たちはまったく途方に暮れて「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」⁶⁰⁾という状態であったという。

ボイスは前任者の守旧的思想や方法を「不条理である (ad absurdum)」と批判したが⁶¹⁾、このような指導者の影響下にあった学生たちをその呪縛から解放し自由にするには、ボイスにとってさえも困難な作業であったに違いない。しかし、だからこそ、こうしたアカデミーでの初期の教育活動を通して、ボイスは人間の創造性を展開させる〈拡張された芸術概念〉に基づく教育理念に到達したのである。そして、その当然の帰結として、学びたいと考える若者たちを機械的に排除する教育制度 (すなわちアカデミーと教育行政) に対しても、暖かさ——およびそれがもたらす自由と流動性——をもった改革の必要性を認識することになったのである。この点について、ボイスはのちに次のように語っている：

創造性が必要とされる領域では、自由のみが最大限の効果と自主性を生み出しうるのだ、
ということを知ったならば、学校制度や大学制度などといった文化的機構として知られている領域に対してだって、その自由を導入せねばならないのは当然のことでしょう。⁶²⁾

4-2 アカデミー事務局占拠事件

そこでボイスがアカデミー改革のために選択した方法のひとつは、アカデミーの学生を中心とす

60) 当時ボイスが担当した学生の一人であるノルベルト・タードイス (Norbert Tadeusz) の回想より引用。もちろん、「彼 [ボイス] 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のだ」という認識に達した学生たちも若干名はいたようである。こちらは、やはり当時のボイスの学生であったベルント・ローハウス (Bernt Lohaus) の回想より引用。Richter (2006), p. 3.

61) Stachelhaus, S. 99.

62) Harlan u. a., S. 28.

る「ドイツ学生党(die Deutsche Studentenpartei)」の結成であった。1967年6月22日に結成されたこの学生党が最初に目標としたのは、大学の自治を確立することと、ポートフォリオの評点に依らない民主的な入学手続きを採用することであった⁶³⁾。これを実現するための第一歩として、ボイスのドイツ学生党は——世界的な学生運動の勃興という時代状況もあり——1967年度の冬学期からアカデミーの運営に学生が参加することを事務局に承認させたのである⁶⁴⁾。しかし、この学生党の存在が同僚教授たちの反発を招くことになり、ボイスは逆にアカデミー内での自らの立場を危うくしてしまった：

ここに署名している教授たちの見解は、芸術アカデミーが存亡の危機に瀕しているというものであります。その首謀者は「…」主としてヨーゼフ・ボイス氏の影響を受け、その思想とともにする、破壊的信念をもつ集団です。[…彼らは]現在の秩序を崩壊させようと目論むものであります。[…したがって]我々は、ヨーゼフ・ボイス氏に対する信任を取り下げねばならないことを宣言いたします。⁶⁵⁾

全21名の教授のうち10名が署名をしたこの宣言文書は、アカデミー学長エドゥアルト・トリーア(Eduard Trier)のもとへ届けられ、さらに1968年11月12日付けで、すべての教員、学生委員、学生自治会にその内容が伝えられた。しかし、公表されるとすぐにアカデミー内外から大変な抗議を受ける結果となり、このときボイスはアカデミー教授の地位に留まることができたのであった⁶⁶⁾。

ボイスがアカデミーで行なった次のアクションは、上記の事件のおよそ3年後、1971年7月に開かれた入学可否審査会において、232名の入学志願者のうち142名が不合格と判定されたときにはじまった。ボイスはこの142名に対して「彼らの能力を公平に再審査するため、聴講学生として受け入れる」ことを約束し、記者会見の場で「入学定員制度は基本的人権に反しており、[施設の]収容力問題に対する適切な解決策ではないのです」と主張したのである。これに対して科学省も記者会見を行ない、「ボイス教授によって受け入れられた142名の志願者が、入学許可を受け取ることはありません。本省からは、志願者の皆さんに、ヴェストファーレン地区で計画中の分校で[来年度から]学業に臨むことを提案いたします」と発表した⁶⁷⁾。

しかし、ボイスはこの妥協案に納得せず、さらなるアクションを企画した。つまり、1971年10月15日、ボイスと学生集団はアカデミー事務局を占拠して、そこに立てこもったのである。不合格と判定された志願者のうち、17名がこれに加わっていた。ボイスの要求は、この志願者たちの学籍登録

63) Stachelhaus, S. 115-116. ボイスのドイツ学生党は、直接的にはベルリンで学生が射殺された事件へのリアクションとして結成されたものである。しかし、当時の社会全体の動向を視野に入れた場合、この学生党は西ドイツにおける学生運動の一環として、さらにはアメリカ、フランス、日本なども含めた先進諸国における学生たちの政治運動の一環として位置づけられるであろう。

64) しかし、アカデミー内ではすでに1966年（ボイスが行動を起こす前）に、学生たちとアカデミーを共同運営できるように定款を改正することが内々に検討されはじめていた。Stachelhaus, S. 116.

65) Stachelhaus, S. 117-118.

66) Stachelhaus, S. 118.

67) Stachelhaus, S. 123.

証を発行せよ、というものだった。この事態を重く見た科学省は、大学管理課の課長をアカデミー事務局へと派遣し、ボイスに対してその行為の違法性を告げると同時に、科学大臣および政務次官との対話の機会を設けることを約束した。そこでボイスは事務局を明け渡し、アカデミー教授会も志願者17名の追加入学を科学省に推奨することについて賛成した。これによって今回のアクションは成功に終わったのである。ところがその後、科学大臣ヨハネス・ラウ(Johannes Rau, 1931-2006)からボイス宛に「入学許可枠の規程に反して、来学期に上限を超えた学生数を受け入れようと試みた場合、あなたが大学教員としての職務規程に違反したものと見なさざるを得なくなるでしょう」という内容の警告文書が送付され⁶⁸⁾、状況は振り出しに戻ってしまった。

当然のごとく、やはり次の学期にも352名の入学志願者のうち125名が不合格と判定され、1972年8月28日、ボイスは再びこの125名を自分のクラスへ受け入れると宣言した。科学省の政務次官は規定数以上の学生を受け入れないように要請したが、ボイスは10月5日付けの公開書簡において次のような主張を展開し、前回と同様に制度改善を要求した：

責任をもつべき側の明らかな怠慢のツケを、こともあろうに弱い立場の若者たちに押しつけるような真似は、私にはできかねます。[……] 基本的人権の規定をないがしろにすることは避けねばなりません、[……各人が自由に] 教育を受ける権利という意味での、国家からの干渉に対して[個人が自らの] 自由を確保する権利も、これ[基本的人権が定めていること]に含まれるのです。⁶⁹⁾

書簡を科学省宛に送った5日後、その要求を拒絶されたボイスは、入学を認められなかった54名の志願者とともに再びアカデミー事務局を占拠した。科学大臣ヨハネス・ラウは同日のうちにボイスに即時解雇の通知を送り、ボイスと54名の志願者は翌日の朝、30人の警官が立ち並ぶ列の間を通過して事務局を去った。ヨハネス・ラウは、ボイスたちが事務局を出たその日に記者会見を開き、「[ボイスと] 国営施設との関係が破綻したことは明らかなのです」と発言してボイスを非難した。そしてその際、「解雇を通告するのではなく、まずはボイスとじかに話し合う方が良かったのではないか」と問われ、「とんでもないことだね、私は、自分を芸術作品なんかにさせるわけにはいかんだよ」と答えたのであった⁷⁰⁾。

ボイス自身は、この抗議行動を〈拡張された芸術概念〉に基づく〈教育活動〉として、すなわち、教育制度の過ちを是正するという意味での社会彫刻アクションとして実行したのだが、官僚主義的な政治家ラウがボイスのこうした行動理念を正しく理解していたとは思えない。それどころか、この回答からは、ラウがボイスの行動をたんなる前衛芸術家の逸脱的パフォーマンス——しかも今回のボイスのそれはあまりにも度が過ぎている——と見なしていたこともうかがえる。おそらくラウは、ボイスとの対話によって、自らが一構成要素としてそのようなパフォーマンスに組み込まれて

68) Stachelhaus, S. 124.

69) Stachelhaus, S. 126.

70) Stachelhaus, S. 127-128.

しまうことを嫌悪したのである。

こうして、教育システムへの外部環境からの直接的介入——行政権力を象徴する大臣という人格を経由した教育システムへの国家権力の介入——を排除し、より民主的で自律的な教育システムの作動を確保しようと試みたボイスの挑発的行動は、逆に、教育システムからボイス本人を排除する口実を行政権力と保守派の人々に与えてしまったのである。当然ながら、このときのボイスへの解雇通告に対しては多数の抗議の声が上げられた。国際的に何万もの署名が集められ、罷免措置の撤回が要求された⁷¹⁾。支援者たちが発した言葉は、〈優れた教育者の誠実な教育的行為〉に対する不当な行政措置を非難するものであった：

より良き教育政策のために積極的に力を尽くした重要人物に対して、就業禁止あるいは教職禁止を通告するなどという抑圧的行為は、ドイツの諸々のアカデミーにおける最高に有能な教師のうちの一人に対する措置としては、最もふさわしくないやり方であると思われます。⁷²⁾

ハインリヒ・ベルやペーター・ハントケといった著名な人々がこの公開書簡に署名をして、ボイスへの支援を表明した。ボイス本人も、ラウによる罷免措置に対してその無効を訴える訴訟を起こした。そして、幾度かの審理を経たのち、最終的にボイスは連邦労働裁判所から「州科学省によるボイスの即時解雇は違法である」という判決を勝ち取った。1978年4月のことである。アカデミー事務局占拠は罷免に値するような違法行為ではないと、司法が判断を下したのである。その後、新しい科学大臣ライムート・ヨヒムゼン(Reimut Jochimsen)は、ボイスがアカデミーのアトリエを65歳まで使用する権利と、教授の称号を今後も使用し続ける権利を認め、科学省とボイスは和解にいたった⁷³⁾。

5. 芸術から教育へ

近代以降の社会においては、芸術家がたんに物質的に〈芸術作品〉を作り出して展示・販売するのみならず、反社会的な逸脱行為によって自身の〈社会的存在＝芸術家の人格〉をも芸術として演出する、という現象が散見されるようになった。こうした傾向については、次のような解釈が与えられている：

もっとも深刻で重大な「展示の暴走化」とは、「芸術家自身の展示作品化」ということである。

〔…〕わたしたちが芸術家の反社会的な生き方を容認し、その逸脱や暴走に反撥や反感よりも、より多くの共感を抱いてきたのは、芸術家はその生き方をも「作品化」してきたためであろう。〔…〕その逸脱・暴走が期待され、それがその芸術家の存在感と名声を高めるのである。〔…芸術家として〕自己演出を持続させねばならないのが近代の芸術家の共通のスタイル

71) Harlan u. a., S. 37. 支援を表明した著名人の例としては、Heinrich Böll, Peter Handke, Uwe Johnson, Martin Walser 等の名前が挙げられる。

72) Stachelhaus, S. 128.

73) Harlan u. a., S. 36, Stachelhaus, S. 131.

である。⁷⁴⁾

このような〈芸術家についての芸術〉という自己言及性の観点から眺めると、ボイスが社会彫刻として実行した諸々のアクションも、教育制度の改善要求を掲げて事務局に立てこもるという反社会的行為も、なんであれ〈芸術家ボイス〉が実行したものと認識された時点で、自動的に〈芸術家の暴走〉として、すなわち芸術システムに特有のコミュニケーション形式として解釈されることは間違いない。この場合、ボイスの行動を支える〈拡張された芸術概念〉の核心にある教育理念を解さない人々の眼には、ボイスの行為が奇妙で反社会的な芸術パフォーマンスとしてしか映らないはずである。科学大臣ヨハネス・ラウも、事務局占拠を〈芸術家の逸脱行為〉の一環にすぎないと解釈したからこそ、そのような〈芸術家〉は教育システムにおいてアカデミー教授の任に就く人格としてはふさわしくない、という判断を下したのであろう。

しかし、その本来の目的あるいは〈動機〉という視点から捉え直せば、事務局占拠というアクションは、明らかに教育に関する社会制度上の不備を改めようとする行為であった。いわば、労働者が待遇改善を要求して行なうストライキ——しかもボイスの場合は自分自身の利益のためですらない——のようなものである。さらに、ボイス以外の芸術アカデミー教授たちの中には、ボイスと比較しうるほどに、教育システムの自治権と教育機会の公平性を確保するために尽力した人物が一人もいなかったという点を考慮するならば、ボイスが選択した行動は、〈芸術家〉が自己の芸術化という〈動機〉から選択した逸脱行為でもなければ、パフォーマンス・アートなどといって片付けられる芸術のコミュニケーションの一種でもなかったことは明らかである。それは、〈別なふうでもありえる〉という逸脱の文化を体現する〈独特な教育者〉が、より良い社会を形成しようという〈動機〉から選択した行動であった。その目的を実現するための最も効果的な教育方法として、事務局占拠という〈挑発的な社会彫刻アクション〉が選択されたにすぎない。このことがボイスの支援者たち——すべてとは言わないが、少なくともその一部——および連邦労働裁判所の判事には、正しく理解されていたのである。

それにしても、〈教育者ボイス〉の行為であると認識された場合には称賛と賛同を得るものが、〈芸術家ボイス〉によって〈作品化された逸脱行為〉と認識されたときには色褪せて価値のない無意味なものと判断されるのは、いったいなぜなのか。おそらくボイス本人がその答えを一番よく分かっていたに違いない。自己言及性が極限に達している現代の芸術システムにおいては、「芸術のコミュニケーションはもはや情報ではなく、ただ伝達であろうとする」⁷⁵⁾だけのきわめて空虚な営みである。そこには〈これが芸術のコミュニケーションであることを伝達する〉ということ以上の情報内容は存在しない。このことを十分に了解していたボイスは、それゆえにこそ、芸術の限界を

74) 松宮『芸術崇拜の思想』(2008)、289-291頁。しかし、自己言及が極限に近づいた現代の芸術システムにおいては、こうしたスタイルも優位性を保ち得ないであろうし、「存在感や名声を高める」ことにも寄与しないのではないか。

75) ルーマン『社会の芸術』490頁。ここでも、ボイスの「ただのデモンストレーションです」という言葉が想起される。

超えた大きな価値を教育という社会領域の中に見出し、また、芸術家の人格ではなく教育者の人格を重視したのである。

主要参考文献

- Ermen, Richard: Joseph Beuys. Rowohlt, Hamburg 2007.
- Dickel, Hans: Eine Schule der Künstler. Joseph Beuys als Lehrer und die Kunst seiner Schüler.
-In: Liebau u.a., S.91-110.
- Harlan, Volker u.a.: Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys. Achberger Verlag, Achberg 1984.
- Blume, Eugen(Hg.): Beuys. Die Revolution sind wir. Steidl, Göttingen 2008.
- Liebau, Eckart u.a.(hgs.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste.
Transcript Verlag, Bielefeld 2009.
- Richter, Petra: Mit, neben, gegen. Die Schüler von Joseph Beuys. Richter Verlag, Düsseldorf 2000.
- Richter, Petra: Beuys: 'To be a teacher is my greatest work of art!'. 2006.
(http://www.henry-moore.org/docs/petra_richter_knoebelbeuys_0.pdf)
- Schirmer, Lothar: Joseph Beuys. Eine Werkübersicht. Schirmer/Mosel, München 1996.
- Stachelhaus, Heiner: Joseph Beuys. List Verlag (Ullstein), Berlin 2006.

- 今井康雄『メディアの教育学. 「教育」の再定義のために』東京大学出版会, 2004年.
- 石戸教嗣『ルーマンの教育システム論』恒星社厚生閣, 2000年.
- クリステンセン, クレイトン『教育×破壊的イノベーション』翔泳社, 2008年.
- 子安増生 他『ミラーニューロンと〈心の理論〉』新曜社, 2011年.
- 松宮秀治『芸術崇拝の思想. 政教分離とヨーロッパの新しい神』白水社, 2008年.
- ルーマン, ニクラス『社会の教育システム』東京大学出版会, 2004年.
- ルーマン, ニクラス『社会の芸術』法政大学出版局, 2004年.
- ルーマン, ニクラス『社会システム理論 (上)』恒星社厚生閣, 1993年.
- ルーマン, ニクラス『社会システム理論 (下)』恒星社厚生閣, 1995年.
- 西武美術館(編)『ドキュメント・ヨーゼフ・ボイス』ペヨトル工房, 1984年.
- 田中智志(編)『教育人間論のルーマン. 人間は〈教育〉できるのか』勁草書房, 2004年.
- 柳 治男『〈学級〉の歴史. 自明視された空間を疑う』講談社, 2005年.

(東洋大学 総合情報学部 准教授)