HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	共振する芸術と教育(3) ： ヨーゼフ・ボイスの教育実践(1964-1967)
Author(s)	前原, 真吾
Citation	独語独文学研究年報, 40, 24-53
Issue Date	2014-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/54970
Type	departmental bulletin paper
File Information	Maehara_v40.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

共振する芸術と教育（３）
― ヨーゼフ・ボイスの教育実践（1964－1967）―

前原　真吾

はじめに

前稿[1]では、戦後ドイツを代表する前衛芸術家であり、また特異な教育者でもあったヨーゼフ・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、教育政策に関して州文部科学大臣と対立して解雇される）が、芸術アカデミー教授職就任当初から数年の間に展開した初期の独特な〈教育的コミュニケーション行為〉の試みに注目し、その目的、方法、および具体的成果について考察した。

これによってまず明らかになったのは、ヨーゼフ・ボイスの第Ⅰ期の教育実践が、多数の〈学習者〉を〈従順で平凡なシステム〉[2]へと作り変えることをめざす〈権威主義的教育思想〉の伝統的方針を根底から否定するものであり、また、それまでの教育課程においてすでに形成されていた学生たちの受動的人格と他律的姿勢、すなわち〈権威主義的従属〉[3]の姿勢を突き崩し、なかば強制的にでも〈権威に対して抵抗する自律的姿勢〉を身に付けさせることを目的とするものであった、ということである。

さらに、この目的を迅速かつ確実に達成するためにボイスによって選択されたのが、学生との民主的コミュニケーションの機会を設けつつも、作品の添削指導を行なう場合に限ってはボイス自身が故意に横暴かつ権威主義的な人物として振る舞い、これによって学生たちの精神を刺激し、覚醒させる――学生個々人が冷静に抵抗する姿勢を示すまで、その制作物を当人の眼前で故意に改変ないしは破壊するという理不尽な添削指導を行なう――方法、いわゆる〈挑発（Provokation）〉[4]という逆説的方法のひとつであったことも明らかとなった。

そして、〈学習者〉を自律へと向かわせるこうしたパラドキシカルな〈教育的コミュニケーション行為〉を継続した結果、数年後には、学生たちに〈自らのあり方を自らで決定していく自己〉を意識させることにボイスがある程度まで成功していたこと、また、「別なふうにやれるかもしれない、別なふうでもありえるかもしれない」という可能性について各々の学生が自発的かつ自律的に考えはじめるような、あるいは、自身の内面に向かって「自分は何をすべきか」と自由に問いはじめるような、真の意味での教育／学習行為の出発点に到達していたことを確認することができた。第Ⅰ期の学生たちは、こうしたボイスの教育を受けて芸術アカデミーを卒業し、その後、多くの者

---

1)　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。以降の脚注内では前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践（1961－1963）」と表記する。また前々稿である「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頁も参照のこと。後者は以降、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、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。

3)　この概念については、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、54頁、および前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践（1961－1963）」19-21頁を参照。

4)　この概念の詳細については、前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践（1961－1963）」18頁を参照。

が芸術家あるいは教育者として成功の道を歩んでいったのである[5]。

本稿では、上記のような第Ⅰ期の教育活動の成果――学生たちを自律的に思考できる〈自由な創造的人間〉へと形成（bilden）していくための必要条件を整えること――を前提としつつ、これに続く第Ⅱ期（1964～1967年）において、ボイスがいかなる〈教育的コミュニケーション行為〉を、どのような方法によって、また何をめざして展開しようと試みたのか、そして、その成果はいかなるかたちで現われたのかという問題について、当時の学生や同僚たちの証言とボイス本人の発言記録を手掛かりとしながら、引き続き考察していくことにしたい。

１．第Ⅱ期（1964-1967）におけるクラスの状況

１．１ 学生数の増加

前稿においてすでに述べたように、本研究では、デュッセルドルフ在住の芸術史家ペトラ・リヒター（Petra Richter）がその著書[6]で提案した枠組みにしたがって、ヨーゼフ・ボイスの芸術アカデミーにおける教育期間を下記のように特徴付けられる三つの時期に区分し、各時期ごとにボイスの教育活動の実相に迫ることをめざしている。なお、本稿で言及されるのは第Ⅱ期のみである。最後の第Ⅲ期については、次稿においてあらためて取り上げることとする：

Ⅰ．1961－1963　担当する学生数が少なかったので、個々の学生に集中して授業をすることができた段階。このときには、伝統的な意味での授業[7]もある程度は行なわれていた。

Ⅱ．1964－1967　担当学生数が増えはじめたことにより、また、ボイスのさまざまなアクションと政治的関心により、教育の内容と方法が変わりはじめた段階。〈拡張された芸術概念〉の基礎が確立されたのはこの時期である。

Ⅲ．1968－1972　担当する学生数が激増し、また社会的・政治的な活動が増えたため、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。[8]

第Ⅰ期の学生たちが、芸術家としても教師としてもいまだ無名かつ未知数であったボイスのもとで学ぶことになったのは、「そこにたまたまボイスがいたから」という、たんなる偶然の結果であった。このため、第Ⅰ期当初にボイスのクラスに所属していた学生の人数は意外なほど少なく、また、最初からボイスに特異な関心を抱いてデュッセルドルフ芸術アカデミーに入学してきた、などという風変わりな学生もそこにはいなかった。しかし、第Ⅱ期への移行期間に入ると、こうした状

---

5) ボイスの指導を受けた学生たちのなかからは、のちに著名な芸術家として大成し、同時に各地の芸術アカデミー教授職にも就くほどの逸材が多数輩出されたのだが、その割合が際立って高かったのは、この第Ⅰ期のクラスであった。

6) Petra Richter: *Mit, neben, gegen. Die Schüler von Joseph Beuys.* Richter Verlag, Düsseldorf 2000.

7) ここで「伝統的」と呼ばれているのは、彫刻や絵画、版画その他の〈具体的な形象を持った作品制作〉を基本とする授業のことである。「伝統的ではない授業」とは、言語と思考によって作り上げられる、〈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。後者のタイプの授業が明示的に行なわれるようになるのは、第Ⅲ期以降のことである。前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践（1961－1963）」5-6頁を参照のこと。

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

況は次第に変わりはじめる。

まず注目すべき点は担当学生数の増加である。とはいえ、形式的には、これはボイスひとりだけに該当する状況変化ではなかった。なぜなら、1960年代なかばには、ドイツ連邦共和国（西ドイツ）全体で大学入学資格（Abitur）を取得したギムナジウム卒業者の数が1950年代に比べて倍増し、学生数が激増していたからである（下表を参照）。

［ ドイツ連邦共和国内の各種大学・アカデミー在学生数 ］[9]

年度	学生総数	年度	学生総数	年度	学生総数
1956／57	15万 165人	1962／63	25万3100人	1969／70	38万6244人
1957／58	16万6654人	1964／65	27万1800人	1971／72	42万7062人
1958／59	18万6340人	1965／66	27万5369人	1972／73	46万1597人
1959／60	20万2321人	1966／67	29万 276人	1973／74	49万7011人
1960／61	21万9452人	1967／68	29万5102人	1974／75	52万7539人
1961／62	23万7547人	1968／69	31万3693人	1975／76	55万7556人

しかも、このような事態が発生することはかなり以前から予測されていたにもかかわらず、受け入れ側の総合大学、専門大学、各種アカデミー等の高等教育機関は、急速に増大しつつある学生数に見合う程度にまで新設も拡充もされていなかった。これは明らかに連邦政府および各州政府による高等教育政策上の大きな失敗であった。当時の各種大学やアカデミーの拡充をめぐる方針は、おおよそ以下のようであったという：

> 出生率を見てみれば〔…〕、1950年代半ばには大幅な大学入学者増が予想されたはずである。〔…しかも〕1950年代半ばには〔…〕大学修了に要する期間が平均で長くなってきた。〔…だが〕こうした事実に対処する高等教育政策はなかった。〔…〕西ドイツもまた、第２次世界大戦後、先進工業国に起こった「教育爆発」を免れえなかった。1950年代半ばには誰の目にも明らかであったように、ドイツの大学制度は新しい傾向に対応しなければならなかった。〔…〕数の圧力に押されて大学を早急に新設するか、それとも精一杯、既存の大学を拡大するか、その選択を迫られたのである。〔…そして後者の〕既成大学の拡大方針を選択した決定は、戦後の高等教育政策の中でもまれにみる酷い決定であった。今日、大学が抱えるほとんどすべての問題は、この決定に遡ることができる。〔…〕州は学術協議会の勧告を採用するだけで事足れりとし〔…〕、しかも、その勧告を少なくとも現行制度の拡大と考えた州は、ただちに実行に移した。そうした州の対応の仕方は、学生騒動の初期に存在した危機的な雰囲気の大きな一因となったのである。[10]

こうした状況を背景としてみれば、個々の高等教育機関における教授一人あたりの担当学生数が

---

9) それぞれ各年度の冬学期の学生総数を示す。Thomas Ellwein: *Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart.* Athenäum Verlag 1985, S.319-320、および、ハンス＝ヴェルナー・プラール『大学制度の社会史』法政大学出版局、1988年、資料23頁より筆者が作成。なお、「1963／64年度」および「1970／71年度」は元データが欠損している。

10) ハンス・ダールデル他（編）『大学紛争の社会学』現代書館、1990年、16-19頁。以降、引用文中における〔…〕は一部省略を、また〔 〕内の文言は筆者による追記を表わす。

急増し、これとともに教育環境が悪化しはじめていたこと、および「教員と設備の不足」などという志願者たちの入学資格とは本来まったく無関係であるような理由から、希望する教育機関への入学を拒否される若者たちの数も激増していたであろうことが容易に推測しうる[11]。

一方、芸術学あるいは芸術教育学の分野では、1950年代まで、各地の芸術系アカデミーへの入学許可を得られたのは希望者100名のうち12名程度という、志願者側にとって非常に厳しい状況がずっと続いていた。しかし、上述した教育行政による既成大学拡大という方針にしたがって、1960年代なかばにはその狭き門がかなりの程度まで開放され、芸術アカデミー自体がより多くの学生を受け入れるようになりはじめていた[12]。その結果、毎年のように、各教授の担当する学生数が全体としていくらかずつ増加していくことになったのである。

ただしボイスの場合、担当学生数が増加した理由としては、こうした統計データから分かるような形式的変化にとどまらない独自の事情もあった。そのひとつは、前衛芸術家集団フルクサス（Fluxus）への参加や、代表作である『脂肪の椅子（Fettstuhl）』の発表（1963／64年）、ならびに、いくつかのアクション芸術の実施によって、ボイスの前衛芸術家としての社会的知名度が高まったこと（とはいえ、アカデミー内において学生たちが〈芸術家〉としてのボイス自身の制作物を直接目にする機会はほとんどなかったのだが）、もうひとつは、ボイスが実践していた型破りな教育活動の内容が芸術アカデミー内外に知れ渡り、これが在学生や入学志願者の好奇心を掻き立てたことである。

こうしたことが誘因となり、第Ⅱ期には、第Ⅰ期から継続して在籍した若干名の学生も含めて、自らの積極的な意志でヨーゼフ・ボイスを指導教員として選んだ多数の学生によって、クラスの主要メンバーが構成されていくことになった[13]。そして、学生たちが自らの判断にしたがい選択を行なったという、その〈自律的姿勢〉の有無は、担当学生数の増加以上に、第Ⅰ期から第Ⅱ期への変

---

11) この教育政策上の失敗によって、入学を希望していた高等教育機関から受け入れを拒否された志願者が大量に生み出されることになり、これが後年、ヨーゼフ・ボイスに「芸術アカデミー事務局占拠」というアクションを起こさせる原因となった。

12) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.97.

13) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.97 によると、第Ⅱ期にボイスのクラスに所属していたことが判明している主要な学生は以下の27名である：イェルク・インメンドルフ（Jörg Immendorff）、ノルベルト・タードイス（Norbert Tadeusz）、ブリンキー・パレルモ（Blinky Palermo 本名は Peter Heisterkamp）、ライナー・ルーテンベック（Reiner Ruthenbeck）、カタリーナ・ジーフェアディング（Katharina Sieverding）、ペーター・デュル（Peter Dürr）、ヨーナス・ハフナー（Jonas Hafner）、T.H.ヴォルフス（T.H.Wolfs）、クラウス・ベームラー（Claus Böhmler）、ハンス・ローガラ（Hans Rogalla）、クラウス・ヴォルフ・イーミ・クネーベル（Klaus Wolf Imi Knoebel）、ライナー・イーミ・ギーゼ（Rainer Imi Giese）、アナトール・ヘルツフェルト（Anatol Herzfeld）、ウルリケ・ローゼンバッハ（Ulrike Rosenbach）、クラウス・シュタイン（Klaus Stein）、アレクサンダー・ヨルダン（Alexander Jordan）、クリストーフ・コールヘーファー（Chiristof Kohlhöfer）、ウルズラ・ロイター＝クリスティアンゼン（Ursula Reuter-Christiansen）、アルトゥール・ダンホイザー（Artur Dannhäuser）、インゲ・マーン（Inge Mahn）、ギスリント・ナバコフスキー（Gislind Nabakowski）、シュテファン・ルンゲ（Stephan Runge）、ヨハネス・シュテュットゲン（Johannes Stüttgen）、ゲルダ・ヒューン（Gerda Hühn）、カーリン・クレシッツ（Karin Kulleschitz、後に Genoux）、ヴォルフガング・ジェノー（Wolfgang Genoux）、フランツ・キュスタース（Franz Küsters）。実際には、上記27名のほかにも多くの学生がボイスのクラスに所属していたことは間違いないが、別のクラスに移ってしまう学生の数も少なくなかったらしく、その詳細は不明である。

化を、さらにはボイスのクラスとほかの教授たちのもとで学ぶ学生たちとの違いをも、次第に際立たせていく要因となったのである[14]。

１．２ クラス選択の理由

こうして構成人数が倍増した第Ⅱ期のクラスは、その構成メンバーの顔ぶれもまた相応に多彩なものとなった。そしてそのなかには、最初からボイスを選んできた者だけでなく、わざわざ別の教授のクラスから移籍してきた学生もかなりの割合で含まれていた。たとえば、ブリンキー・パレルモがブルーノ・ゴラー教授（Bruno Goller, 1901-1998）の絵画講座から、イェルク・インメンドルフと、またのちにはカタリーナ・ジーフェアディングがテオ・オットー教授（Theo Otto, 1904-1968）の舞台芸術講座から、イーミ・クネーベルとイーミ・ギーゼはヴァルター・ブレカー教授（Walter Breker, 1904-1980）の工芸美術講座から、ウルリケ・ローゼンバッハはノルベルト・クリッケ教授（Norbert Kricke, 1922-1984）の金属彫刻講座から、そして、ゲルダ・ヒューンとインゲ・マーン、カーリン・クレシッツ、ウルズラ・ロイター、さらにはギスリント・ナバコフスキーがカール・ボーベック教授（Karl Bobeck, 1925-1992）の彫刻講座から、それぞれ自らの意志でボイスのモニュメント彫刻講座へと移籍してきたのである[15]。

これらの学生たちが、最初に在籍したクラスを離れてボイスを選択した理由もまた、さまざまであった。まず、ゲルダ・ヒューンとカーリン・クレシッツ、ギスリント・ナバコフスキーがボイスのクラスを選んだのは、たんに特別な芸術家・教育者であるヨーゼフ・ボイスという人物に関心を抱いたからだけでなく、そのクラス自体が「〔多様な学生が集まっていて〕自分たちの教授のクラスと比べるとずっと面白そうだったし、〔…〕ほの暗く、薄汚れていて、魔術的で、神秘的な雰囲気」[16]を漂わせていたので、非常に興味が湧いたからであったらしい。だが、ウルズラ・ロイターの場合は、石鹸で彫塑像を作ってボーベック教授に見せたら、「とんでもないことをしたな、石鹸なんかで彫像を作れるわけなかろうが」と激しく叱責され、ボイスのクラスへ行くことになったという[17]。同様に、インゲ・マーンもまた何らかの制作物に関してボーベック教授と口論になり、ほかの女子学生たちが移っていったあとを追ってボイスのクラスに移籍したのだった[18]。

イェルク・インメンドルフの場合は、テオ・オットー教授の誕生日パーティーを飾るための作品

---

14) 一例であるが、最初にダルムシュタット工芸大学で学んでいたクラウス・ヴォルフ・クネーベルは、アーヘン工科大学でのセンセーショナルな出来事（講演中にボイスが一人の興奮した学生に殴られて出血するという事件）について報じた新聞記事を読み、友人のライナー・ギーゼとともに――お互いに一人ではボイスのところへ行く勇気がなかったので――二人一緒にボイスのもとで学ぶことを決心したという。またそのとき、二人で共通の変名イーミ（Imi＝“Ich mit ihm”の頭文字から「私は彼と一緒に」をイメージさせることを意図した名前）を付けることにしたらしい。まったく変わった学生たちである。Hans-Peter Riegel: *Beuys. Die Biographie.* Aufbau Verlag, Berlin 2013, S.238および Richter, *Mit, neben, gegen*, S.145-146 を参照。

15) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.97, S.281. このときボーベックは、あまりにも多くの学生が次々とボイスのクラスへ移ってしまうことに腹を立て、学生たちと言い争いになったという。

16) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.281. ゲルダ・ヒューンとの対話より。

17) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.281.

18) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.282.

を何か提出するように、と講座助手に命じられたことが離反のきっかけであった。自分の制作物をたんなる装飾品とすることを許せなかったインメンドルフが、この助手の高圧的な指示を拒否したところ、休み明けに彼の荷物がすべて教室の外に出されており、このクラスにはもういられないよ、と告げられたという。そして、すぐに新しい指導教員を見つけないと自動的にアカデミーを除籍になってしまうところをボイスによって救われたという次第である[19]。

ウルリケ・ローゼンバッハは、彼女が妊娠していて作品制作がお腹の子に良くない影響を与える状態だったのが気に入らない、という理由でノルベルト・クリッケ教授にクラスから追い出されてしまい――なんとも、理不尽で不当な扱いを受けたものである――、ボイスのクラスに受け入れてもらったという[20]。

イーミ・クネーベルとイーミ・ギーゼは、当初からボイスのもとで学ぶことを希望し、ダルムシュタット工芸学校を中退してデュッセルドルフにやってきた学生であった。しかし、実用的職業に就くためには工芸美術を学んだ方がいいはずだという打算的判断から、最初はブレカー教授の講座に在籍しながらボイスのクラスに出入りしていた。この両名が、それでもやはりボイスのもとで学ぼうと正式にクラスの移籍を申請したのは、芸術アカデミーに入学した１年後のことであった[21]。

こうしてみると、移籍組学生の多くは、ボイス本人に勧誘されてクラスを変更したわけではなかったことがわかる。彼らは、能動的にボイスのクラスを選んだにせよ、担当教授の権威に反抗して――あるいはよくわからない理由から――もとのクラスを追い出されたにせよ、何らかの自主的判断に基づいて行動した結果、ボイスの学生となったのである[22]。このような自律性や反抗心は、第Ⅰ期の学生たちにはほとんど見られなかった気質であった。

そもそも、第Ⅱ期に新たに入学してきた若者たちに最初からこうした〈権威に反抗する気質〉が備わっていたのはなぜなのか。この点については、当時のさまざまな社会的条件の影響が考えられるが、その最大の要因としては、徹底した能率主義と管理体制が広く浸透した先進産業社会に対する若い世代の深刻な危機意識、あるいは、のちに既存の価値体系を根底から否定しようと試みて世代闘争へと発展した若者たちの反乱などが、1960年代前半にはすでにその萌芽段階にあったことが指摘できるだろう。この若者世代の高まりつつあった問題意識や純粋な反抗心こそが、多くの先進産業国において、前節で言及したような大衆教育の急速な拡大と前後する高等教育機関の管理強化に対する異議申し立てへと、またこれを指導していた政治体制に対する反対運動へと、ごく短期間のうちに急速に波及し、最終的には大学紛争や学生運動として、あるいは社会全体の完全なる民主化を要求する明確な反体制的運動として結実することになったのである。

ここで、ボイス自身がその生涯を通して近代産業社会の諸制度や価値観に対して異議申し立てを続けてきた人物であったことを思い起こすと、ボイスと第Ⅱ期の学生との間に見られるある種の親

19) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.286. イェルク・インメンドルフとの対話より。

20) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.301. ウルリケ・ローゼンバッハとの対話より。

21) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.146. イーミ・クネーベルとの対話より。

22) 唯一の例外はカタリーナ・ジーフェアディングである。最初は医学の道を志し、のちに演劇にすべてを賭けようと芸術アカデミーに入学してきた彼女に対して、ボイスは「舞台芸術なんかやめて、自分のクラスに来るように」と何度も説得を続けたという。Richter, *Mit, neben, gegen*, S.304. ジーフェアディングとの対話より。

和性も首肯できるものとなる。あるいは、第Ⅰ期末に高まりを見せはじめたボイスの社会意識[23]に明確な方向性を与え、のちに人間と社会を流動的に形成していく〈教育＝芸術〉の実践へと、すなわち〈拡張された芸術概念〉にもとづく〈社会彫刻〉の実践へと進ませることになった契機は、むしろ、この第Ⅱ期の学生たちとのコミュニケーションだったのかもしれない。

他方で、学生たちがボイスのクラスを選択することになったさまざまな背景事情を知ると、後年になって、芸術――〈拡張された芸術概念〉によって把握される、自由な思考と創造性の発現を促進する営みとしての芸術――を学びたい者に対しては、誰にでも芸術アカデミーの門戸を開くべきである、と強硬な主張を展開することになったボイスの〈教育者〉としての姿勢[24]が、すでに1960年代なかばには、ほとんど変わらぬかたちで形成されていたことが明らかになる。ゲルダ・ヒューンの回想によれば、当時からボイスは常々、次のように話していたという：

> 私はすべての学生を受け入れるよ、ほかの教授たちに拒否された学生たちだってね。みんなにチャンスを与えるのさ。[25]

付け加えるならば、ボイスの公式な教育担当分野は「モニュメント彫刻」であったものの、ボイスのクラスの学生たちは、それぞれが自らの関心に従って多種多様な素材を用いつつ、オブジェ制作やアクションを含むあらゆる芸術分野の活動に取り組むことを認められていた。粘土や石膏を用いた彫塑、制作の基礎となるデッサン、伝統的な油絵などといった作業分野にこだわることなく、自分で考えたことを自分に相応しい素材と制作方法で表現することが推奨されていたのである。したがって、もしそこに独自の意味と思考を見出せるのならば、ウルズラ・ロイターのように「石鹸」を素材として彫刻を作ってもいっこうに構わなかったし、ときにはやりたくないことを拒否する権利でさえもが承認されていたのである。

たとえば、授業時間の多くを費やして行なわれるヌード・デッサンを古臭く無駄な作業だと考えたイェルク・インメンドルフは、モデルの周囲に大きな板を置いてその肢体をほかの学生たちから見えないようにしてしまうという、非常に反抗的で大胆な「アクション」を行なった。通常であれば、そのような授業妨害に等しい迷惑行為に及んだ学生は、教師から厳しい叱責を受けたのちに何らかの処罰対象とされるはずである。しかしボイスは、因襲に縛られた単調な授業のあり方に反対したインメンドルフの抗議行動（Protestaktion）の意図を正しく理解し、それ以降はインメンドルフの好きなようにさせたのであった[26]。

実際、このような活動分野の幅広さや自由度という意味でも、ボイスのクラスは多くの学生たち

23）前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践（1961－1963）」25頁を参照。

24）前原「ヨーゼフ・ボイスの教育思想」43-47頁を参照。

25）Richter, *Mit, neben, gegen*, S.282. しかし、それ以前には、所属クラスを変更する前にボイスに自身の作品ポートフォリオを見せて承諾を得なければ受け入れてもらえなかったらしい。「しっかり学びたい」という姿勢を感じさせない学生は、最初から「指導に値しない」と判断されていたのであろう。

26）Richter, *Mit, neben, gegen*, S.101. ボイスだけでなく、教室内にいたほかの学生たちも、このインメンドルフの主張を受け入れて自主的にデッサンの作業を中断し、モデルの前に置かれた板が取り除かれるまで待ったという。なお、1965年11月10日に行なわれたこのモデルの姿を遮るインメンドルフの行動は『モデルを遮ろう（»Verbaut die Modelle«）』という名称で、アクション芸術のひとつとして記録されている。

の目に魅力的な世界として映ったことであろう。これもまた、ボイスのもとに個性溢れる学生たちが集まることになった理由のひとつであった。

こうしてボイスのクラスで学ぶことになった学生たちは、互いに年齢や性別も違えば、それまでの経歴、関心や性向といった点でもさまざまに異なっていたし、そもそもクラスに加入してきた時期からして同じではなかった。そのような学生たちの間で共通していたのは、インメンドルフが後年になってはっきりと述べているように、「〔自分たちは〕特別な芸術家のもとで学んでいる学生であったし、また、そうした存在であるとほかの〔クラスの〕学生たちに感じさせてもいたんですよ」[27]という独特な自意識ないしは自己了解であった。すなわち、我々は自ら選択してヨーゼフ・ボイスという特別な教師のもとで学ぶ貴重な機会を得ることになった学生なのだ、という集団レヴェルで一貫した自己参照（および内部相互参照）的認識である。ボイスの学生たちに特有であった、ある意味ではエリート的ともいえるこの自己（相互）参照性が、最終的にはクラスを構成する学生個々人の多様な性質や特性に還元されない「クラス全体の独自性と一体性」とを生み出し、それが、使用教室という物理的な境界や〈在籍クラス〉というたんなる公的規定によって設定された境界よりも明確なかたちで、他講座の学生たちとの差異化を促進することにつながったのである[28]。

１．３ 多様な学生たち

ボイスに出会うまで〈権威主義的従属〉の姿勢に囚われていた第Ⅰ期の学生たちとは異なり、上記のように、当初から確固たる自律的あるいは反抗的メンタリティを備える多種多様な学生たちが集合した第Ⅱ期には、ボイスのクラス全体――第Ⅰ期から引き続いて在籍していた若干名の学生も含めて――が、伝統や因襲を無視して振る舞う芸術アカデミー内部の異質な〈集団〉として形成されていくことになった。とはいえ、その集団の内部状況は、外部から観察されるような一体性とは裏腹に、決して〈共通の意識でひとつに連帯した仲間たち〉などと見なしうるものではなかった。なぜなら、クラス内部では学生同士が各々の独自性を競い合い、互いの言動や制作物を激しく批判

---

27) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.98. イェルク・インメンドルフは1968年にアクション芸術プロジェクト「リドル（LIDL）」をたちあげ、過激なネオ・ダダ的アクション芸術を実践したため、アカデミーから戒告を受けている。アカデミー修了後はデュッセルドルフの基幹学校で美術教員として働きつつ、左翼的な政治・社会批判活動に取り組み続けた。その後、1989年にフランクフルト・アム・マインの芸術大学教授職に就き、1996年からはデュッセルドルフ芸術アカデミー教授に就任している。

28) こうした状況をニクラス・ルーマンの用語で説明するならば、「〔構造レベルの自己言及（自己組織化）であるような、すなわち〕オートポイエティックな閉鎖性は、開放的システムの回帰的に閉じられた組織化として理解されなければならない。〔…〕意味に基礎づけられた意識と社会システムにとって、意味のオートポイエティックな様式は〔…〕システムと環境世界との差異をシステムに投入する可能性を与える。この再-導入された区別は、これらのシステムの原初的な作動を構造化する」ということになる。ニクラス・ルーマン『自己言及性について』国文社、1996年、24-25頁。つまりは、自らに独自の意味を与えるシステム（ここでは「ボイスのクラス」）の自己参照（我々はそうした存在である、という自己言及）が当該システムと環境との差異を生み出し、その差異についての自他の認識がさらなる自己参照（たとえば、我々はそうした存在であるし、外部からもそのように見なされている、という自己言及）として、システムと環境の区別をいっそう明確化することになる、そうした他者・自己参照プロセスが繰り返されることでシステム独自の構造と機能の形成につながっていく、ということである。

し合い、自分のアイデアを隣の学生に盗まれないようにと相互に警戒し、学友たちを出し抜いて自らが芸術的に成功することのみを追求するという、相当に利己主義的な競争状況が出現していたからである。イェルク・インメンドルフは、自戒の気持ちを込めつつ、このときの自らの意識に関して次のように回想している：

> 〔そのころの〕私が夢想していたのは、自分のことが新聞に掲載されたり、自分の展示会をたくさん開催したり、などといったことだった。もちろん、芸術の分野で何か「新しいこと」をやりたいとは思っていたさ。〔でも、結局その当時の〕私の行動原理は、エゴイズムってやつだったんだよ（Mein Leitfaden war der Egoismus）。[29]

もちろん、学生たちは各々の芸術や思想の独自性について競い合うだけでなく、実際的な問題に関しても利己的な争いを激しく繰り広げていた。つまり、クラスの人数増加が原因でボイスの管轄下にあった13番・19番・20番教室が窮屈になった結果、学生たちの間で限られた作業空間の奪い合いが起きるようになったのである。さらに第Ⅱ期の後半になると、芸術アカデミー以外に自分の専用アトリエを確保していたごく少数の学生以外は、場所取り競争に負けると教室から閉め出されて作業を継続できなくなる、あるいは廊下で作業せざるをえなくなる、などという事態も発生した。また、もし一度いずれかの場所を占有することに成功したとしても、その空間をずっと死守できるかどうかは、各人がどれほど強く自己主張して他者の介入を排除できるかにかかっていた。

たとえば、当時すでに30代なかばを超えていたアナトール・ヘルツフェルト（1931-）は、そこが自分の作業場所であることを示すためにチョークで床に目印を書き付けて占有権を主張しようと試みたが、これはすぐに無意味な抵抗であると明らかになった。また、静かな作業場所を確保したいと考えた女子学生インゲ・マーンは、木材と鉄鋼を骨組として外壁を石膏で塗り固めた「家」のようなものを教室内に勝手に作り上げ、その中に自分専用の机と長椅子を置くという過激な手段に訴えた。しかし、教室の廊下側の窓に面して設置されたその「家」は、すぐにほかの学生たちによってメチャクチャに破壊されてしまったという[30]。さらに、19番教室の右隅にようやく自分の居場所を確保したイェルク・インメンドルフ（1945-2007）も、ときには自分よりずっと年上の学生（それはどうやら14歳年上のアナトール・ヘルツフェルトのことらしいが）と、その場所を争わねばならなかった：

> アナトールは、私よりも何週間かあとにボイスのクラスに来たんだけどね。あるとき、警察官の制服を着たおっさんが、隅っこの私の作業場所をいじくってるのを見つけたんだよ。そいつは私の絵をせっせと片付けていたんだ。明らかに、私より10歳は年上のやつだった。すっごい頭にきたけど、私も結局は自分の主張を押し通して、自分のガラクタ類をまた元の場所に戻したってわけさ。[31]

---

29) Hans-Peter Riegel: *Immendorff. Die Biographie*. Aufbau Verlag, Berlin 2000, S.99. さらにインメンドルフは、支配的な社会情勢に対する労働者階級の闘争にとって有用かどうか、という観点から検討した結果、当時のアカデミーでの自らの芸術活動のすべては無意味な市民的「夢想」にすぎなかったと断じている。

30) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.99.

31) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.286. イェルク・インメンドルフとの対話より。

このように、日々、諍いや争いの絶えない利己主義の蔓延する状況を厭わしく思う学生たちがいたであろうことは想像に難くない。実際、ゲルダ・ヒューンのように、最終的にはボイスのクラスを去ってほかの教授のもとへと移らざるをえなかった学生もいた：

> 学業が最終段階まできたときに、私はボーベックのところへ戻ってさらに２年間勉強したの、ボイスのクラスではもう作業できなくなっていたから。いつだって何かが口論になって、それが私にはウンザリだった。いっつも新しい学生が入ってきたし。私にはもっと静かな環境が必要だったのよ、しょっちゅう誰かが私に何かしら訊いてくるもんだから、ぜんぜん作業できなくってね。[32]

しかし、逆にこうした対立や競争、相互批判が激しく飛び交うような状況でさえもが、ある意味では有益だと感じていた学生もなかにはいた。たとえば、自作の「家」を学友たちに破壊されたインゲ・マーンは、利己的な学友たちとの争いの日々が自分の強固な自負心・自制心を涵養することにつながると考えていた：

> とにかく、彼ら〔自己主張の激しい学友たち〕の批判や攻撃に対しても、そのあからさまな図々しさに対しても、動じずにいられるようでなくちゃいけなかったの。[33]

これは、第Ⅰ期の学生たちが「よく泣かされていた」という「ボイスの権威主義的振る舞い(Beuys' autoritäre Haltung)」に対してさえ、当初から冷静に対処することができたインゲ・マーンならではの発言であるといえる[34]。いずれにしても、ボイスのクラスの雰囲気は外部から見るとちょっとした精神錯乱者の集合状態であり、すでに同僚教員の一部に反感を買ってしまうほどであったらしい。ゲルダ・ヒューンの回想によれば、カール・ボーベックはいつも「あそこでやってることは、まったくいかれてるよ」と話していたという[35]。

こうした騒然たる状況の中で、ボイスは人数が倍増した第Ⅱ期の学生たちを独自の方法で教育していくことになったわけである。

２．教育者としての姿勢

第Ⅰ期におけるヨーゼフ・ボイスの〈教育的コミュニケーション行為〉は、学生たちが〈権威主義的従属〉に陥って自らの判断力の行使を放棄していた状況を改善すること、従来までの権威主義的教育方法によって引き起こされてきた「人為的な愚昧化という意味での他律」[36]を排除しながら、自律的姿勢と自由な思考の重要性について意識させることをめざすものであった。そこでは、〈学習者〉の人格に対して、〈教育者〉の人格に備わる権威をいったんは受け入れさせつつも、自らの意志と判断によってその権威から離れていくことができるような〈自律した批判能力〉を持つこと

32) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.285. ゲルダ・ヒューンとの対話より。ただし、彼女はボーベック教授の彫刻講座に戻った第Ⅲ期以降も、引き続きボイスのクラスに出入りして、討論会などに参加していた。
33) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.98. インゲ・マーンとの対話より。
34) 前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践（1961－1963）」20-21頁を参照。
35) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.282. ゲルダ・ヒューンとの対話より。
36) テオドール・W.アドルノ『自律への教育』中央公論新社、2011年、192頁。

を、あるいは、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気」[37]を持つことを学ばせようという、類い希なる試みが実践されていたのであった。

こうしたボイスの教育の基本方針は、言うまでもなく、第Ⅱ期以降の教育実践においてもそのまま変わることなく継続されていた。そもそも、〈自ら決定していく自己〉について自覚しつつ「別なふうでもありえる」ことを自律的に思考できる、そうした自由で創造的な〈人間〉の形成こそ、まさにボイスが生涯にわたって抱き続けた教育理念の出発点であり、また目標とすべき到達点でもあったことを思い起こせば、これは当然の姿勢であるといえよう。

とはいえ、学生たちの性質が明らかに自律的、自主的、あるいは反抗的にさえなりはじめたと同時に、クラス全体の状況も変わりつつあった第Ⅱ期においては、やはり教育実践のレヴェルでも、従来とは異なる新しい〈教育的コミュニケーション行為（教育システム)〉のあり方が明確なかたちをとって現われてくることになった。本章では、そうした新しいコミュニケーションによってボイスが何をめざしていたのか、また、いかなることを達成しえたのかという問題について考察していく。

２．１ 変化するコミュニケーション

ヨーゼフ・ボイスが芸術アカデミー教授として異色の人物であったと思わせるエピソードは数々あるが、教育実践においてとりわけ奇妙な振る舞いとして注目すべき点は、彼が〈芸術家〉の活動と〈教育者〉の活動をつねに厳密に区別していたことである。つまりボイスは、自らが〈教育者〉として振る舞うべき芸術アカデミーでの授業環境においては、決して自分の〈芸術家〉としての制作物を「学ぶべき参考事例」などとして学生たちに提示することがなく、また、ギャラリーや舞台などで自ら〈芸術家〉として実演したアクションの数々について解説を加えることもなかったのである[38]。このため、第Ⅱ期にボイスのもとで学んでいた学生たちの多くは、現実に〈芸術家〉ボイスの社会的名声を高めることに貢献した数々の制作物やアクション、パフォーマンスなどの詳細についてはほとんど（おそらくは、その名称や概略と評判程度の情報しか）知ることができず、当然ながら、ボイスがそれらに込めた比喩的意味を充分に理解することもないままであった[39]。

---

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

38) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.102-103. ごくまれに、ギャラリーでの会場設営作業の手伝いなどに駆り出されたタードイスやインメンドルフのような学生もいたようだが、多くの場合、学生たちが〈芸術家〉ボイスの仕事を知るためには、自ら展示会場等に出向く必要があった。しかし、たとえ制作物やアクション、パフォーマンスをその目で見ることができたとしても、ボイスの考えを知るための情報源は、新聞や雑誌に掲載されたインタビュー記事程度しか存在しなかった。

39) たとえばゲルダ・ヒューンは、「あなたは当時、ボイスの作品を知っていましたか」というペトラ・リヒターの質問に対して、「いいえ、ボイスの作品はひとつも見たことがありませんでしたし、全然知りませんでしたよ」と回答している。Richter, *Mit, neben, gegen*, S.282. ただし、初期のノルベルト・タードイスのように、ボイスの制作物に特別な関心をもって個人的に追究を続けた学生も若干名はいたようである。また、第Ⅲ期に移行するころから芸術アカデミーで授業の一環として行なわれるようになった「円座討論会（Ringgespräch）」と呼ばれる新しい〈教育的コミュニケーション〉においては、ボイスが自らの思想を学生たちに語る機会が設けられるようになっていった。

しかし、〈芸術アカデミー教授〉というひとつの社会的立場を〈芸術家〉と〈教育者〉という二つの人格[40]に峻別し、それらを場合に応じて厳密に使い分けるという、通常であれば不合理ではないかとさえ思われるその姿勢も、実は、ボイス本人がのちに述べている「それが私のもっとも重要な役割です。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なのですよ(»It's my most important function. To be a teacher is my greatest work of art. The rest is the waste product, a demonstration«)」[41]という言葉を前提とすることで、容易に理解可能となものとなる。つまり、ボイスは〈芸術家〉であることよりも〈教育者〉であることの方をずっと重視していたため、彼にとって最大の価値を有する教育のコミュニケーションにおいては、「著名な芸術家」などという人格やその空虚な社会的権威が果たすべき役割など何もない[42]、と判断していたわけである。加えて、「自分自身の思考を自分に相応しい最良の方法で表現するように」と学生たちに要請し続けてきたボイスにとってみれば、自らの制作物を「倣うべき手本」として示すような、明らかに学生たちの独自に発展する可能性を損ないかねない振る舞いなどは、当初から教育実践の選択肢としてもありえなかったといえる。

こうした理由から、芸術アカデミーでのボイスの教育的コミュニケーションは、いつも学生たち自身の〈作品制作〉を出発点として進められることになった。これが意味するのは、ボイスの授業においては、〈学習者〉である学生こそがまさに〈芸術家（＝作品制作者)〉として明示的に位置づけられていた、ということである[43]。ここでいう〈芸術家〉には、もちろん、ボイスが「何の価値もない屑」と評した近代産業社会の文脈において理解される〈芸術家〉の側面も内包されている。しかし、その第一義的な指示対象は、のちにボイスによって「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«)」[44]と繰り返し主張されることになる、自ら思考し判断する自由で創造的な〈人間〉という意味での、いわば〈拡張された概念としての芸術家〉である。そして、少なくとも後者の意味に限っていえば、〈教育者〉としてのボイスも〈芸術家〉として――その作品は「自分自身と学生たち」である――芸術アカデミーの教室内に立ち続けていたのだと見なしても構わないであろう。

このように学生たちを〈芸術家〉と位置づけ、その〈作品制作〉を起点として開始されるコミュニケーションの様式は、実際にはすでに第Ⅰ期のクラスにおいても授業の一環として採用されてい

---

40) 「人格」概念の詳細については、前原「ヨーゼフ・ボイスの教育思想」37-43頁を参照のこと。

41) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.254.

42) この点についての詳細は前原「ヨーゼフ・ボイスの教育思想」33-34頁を参照のこと。

43) このように考えると、当時のボイスによる〈教育的コミュニケーション行為〉に特有のメディア（媒質・中間体）は〈学生たちの制作物〉であった、ということもできる。明確な形式を備えるに至っていない未完成の〈制作物〉やそのアイデアに、教育のコミュニケーションを通じて次第に意味ある形式を付与していく、という説明図式である。ただし、これは〈芸術〉と〈教育〉を狭い意味で捉えた場合に限られる。より広い意味では、「学生たちが自身の生き方をどのように決定していくか」という問題に関わる〈経歴（Lebenslauf)〉が教育システムにおけるメディアとして位置付けられるべきであろう。教育のコミュニケーションにおける〈メディア〉と〈経歴〉の概念については、次節および本稿注46) を参照のこと。

44) Volker Harlan u.a.：*Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys.* Achberger Verlag, Achberg 1984, S.102.

た。それが、主としてボイスの志向する教育実践の出発点となるべき「権威主義からの解放」という役割を果たすものであったことは、先述のとおりである。しかし、これに続く第Ⅱ期のクラスにおいては、その同じ教育的コミュニケーションの様式が、以下に述べる二つの意味においてさらに新しい役割を担っていくことになる。そして、意味を拡張しながら新たな段階へと移行しつつあったこの芸術アカデミーでの教育実践のなかにこそ、最終的にボイス本人が「自身の最高の芸術作品」と呼ぶことになる〈拡張された芸術概念(der erweiterte Kunstbegriff)〉[45]が明確に形成されていく重要な契機の出現を見定めることができるのである。

２．２ 独自性の強要

教育方針の最初の変化は第Ⅱ期の前半にはじまった。それは、〈作品制作〉を起点とした指導の目的が、「学生たちに権威主義的従属の姿勢を克服させること」から「学生自身に自らの独自性を主体的に発見させること」へと明確に推移しはじめた点にはっきりと見出せる。すでに第Ⅰ期においても、学生たちは自らの思考を独自の方法で適切に表現するようにと、またその方法自体を自らで探求するようにと、つねにボイスによって要請されてはいた。とはいえ、当時のボイスが実践していた「乱暴な添削指導」の焦点は、やはり学生たちに理不尽な権威に抵抗する自律性と批判的精神を身に付けさせることに定められていた。それが第Ⅰ期の学生たちにとってもっとも必要な措置だったからである。

しかし、第Ⅱ期への移行が進んで、諸々の権威に対する批判的精神を充分に持ち合わせた学生が集まりはじめると、これと同時に、その添削指導――相変わらず権威主義的で横暴なままであったようだが――の焦点もまた、次第に学生個々人が自らの力で独自の表現方法を見出すように導く方向へと推移していくことになった。この基本方針の変更は、第Ⅰ期の場合と同様に、反抗心旺盛な第Ⅱ期の学生たちに対してもそれに相応しい目標設定が必要になる、という判断にしたがった対応であったといえる。

ところで、「独自の表現方法を見出すこと」というその到達目標を、ここで仮に芸術上の狭い意味でのみ捉えるとするならば、それは、作品制作に関わるたんなる技法上の問題にすぎないことになるだろう。しかし、これをより広い意味で捉えるならば、すなわち、ボイスの教育実践という文脈において考えるならば、この目標設定は、学生個々人が「おのれ自身の生き方・あり方」をいかにして自ら決定していけるようになるか、どのような〈人格〉を備えて生きていくことを選択するかということ、すなわち、各人の〈経歴（Lebenslauf）＝キャリア〉形成の問題につながってくることになる。

〈経歴（Lebenslauf）＝キャリア〉という概念は、一般的には「人生におけるそれまでの軌跡・履歴」を意味するものとして、あるいは、より限定された意味で「過去に積み重ねてきた学歴や職歴、資格」として理解されている。いずれにしても、ある人間が「過去に何をしてきたか」を問題とするような概念として想定されるのが通例であろう。しかし、教育のコミュニケーションにおけ

45) Heiner Stachelhaus: *Joseph Beuys.* List Verlag (Ullstein), Berlin 2006, S.82.

る〈経歴＝キャリア〉の概念は、こうした一般的に想定される〈既成の経歴〉とはまったく異なる意味を持つものである。学生たちの将来の成長・発達のプロセスを視野に入れつつ、各々独自の職業観・社会観・人生観を育成していくことをめざす、そうした教育のコミュニケーションにおいて中核となる概念が〈経歴＝キャリア〉なのであり、それは、学生自身によってこれから〈形成される経歴〉なのである[46]。

こうした観点に立つと、自律性と批判的精神を確立した次の段階における〈自ら決定していく自己〉の意味するものが、朧気ながらも見えてくるであろう。この問題に対して教育機関や〈教育者〉が果たすべき責任というものを、ボイスはのちに次のように語っている：

> 人間は自ずと〔他者に規定される状態から〕離れていくものです。ただ、そのプロセスはとても密かに進みます。意識下で進行することもよくあります。〔…ですから〕他の人々に対して「君たちは･･･なのだよ」などと、その内面を勝手に決め付けてはいけないのです。〔自ら決定できるようにと導きたいのであれば〕ちゃんと彼らの気を引くようにしないと。「もし･･･であるならば、どうだろうか（Wie wär's denn, wenn ... ?)」というふうに話しかけるべきなんです。〔…〕
>
> すべての人間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なんですよ。〔…〕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ですからね。[47]

1970年代なかばに言語化された上記のような教育理念を、芸術アカデミーで教壇に立っていた当時の〈教育者〉ボイスがどれほど明確に意識していたかはわからない。しかし、ボイス自身の教育実践の過程においてこうした理念形成が行なわれた――そして、その萌芽が明らかに第Ⅱ期前半において認められる――ことは間違いない。したがって、このときの学生たちの回想を手掛かりとすることで、ボイスの教育実践がこうした理念にどれほど即したものであったかを確認することは充

---

46) 現代の高等教育機関におけるキャリア形成あるいはキャリア教育の方法・展開・課題・可能性等については、児美川孝一郎『権利としてのキャリア教育』明石書店、2007年、梅澤正『大学におけるキャリア教育のこれから』学文社、2007年、小方直幸（編）『大学から社会へ―人材育成と知の還元』玉川大学出版部、2011年、および寿山泰二（編）『大学生のためのキャリアガイドブック』北大路書店、2009年等を参照のこと。これらの著作においては、〈既成の経歴〉と〈形成する経歴〉がそれぞれ〈ワーク・キャリア〉〈ライフ・キャリア〉と呼び分けられている。なお、ルーマンの見解では、〈教育的コミュニケーション行為〉に特有のメディア（中間体・媒質）としてこの〈経歴＝キャリア〉が出現したのは近代社会以降においてである（それ以前は〈子供〉が教育に固有の〈メディア〉として観察されていた）。教育を受ける以前の、いまだ明確な形式を備えていない各人の〈経歴〉をメディアと措定すると、教育のコミュニケーションによってそのメディアに何らかの形式が備わっていく（≒何らかの人格が形成されていく）というプロセスが、近代社会においてはじめて観察されるようになったのである。「いろいろな形式を求めていく媒質としての経歴という概念〔の登場によって〕、〔…教育／学習の〕主体という概念は、かつて有していた古典的な自信を失う。主体に代わって登場するのは、人格は自分自身を学ばなければならないという観念」であり、人格はその「学び」によって自らに相応しい形式の経歴を備えるようになっていく、ということである。ルーマン『社会の教育システム』124頁。

47) Harlan u.a., *Soziale Plastik*, S.12, S.19, S.39.

分に可能である。そこで本節では、３名の学生（ノルベルト・タードイス、イェルク・インメンドルフ、ゲルダ・ヒューン）の証言を例として取り上げ、彼らに対してボイスが行なった「独自の表現方法」を追求させる指導の意味について考えていくことにしたい。

２．２．１ ノルベルト・タードイス

独自性の追求を妨げないために、学生たちに他者の創作スタイルやモティーフを模倣させぬよう努めていたボイスは、とりわけこの第Ⅱ期には、自分自身の制作物だけでなく、同時代のほかの芸術家の作品も学生たちに提示しようとしなかった。ごくまれに、個々の学生の関心にもっとも適していると思われる芸術家が存在すれば、そして、それがその学生の独自性と自律性の涵養に必要であると判断できるときに限って、例外的にその作品を個人的に紹介することもある、という程度であった。

そうした例外のひとつがノルベルト・タードイスの場合である。第Ⅰ期から引き続き在籍していた学生のひとりであるタードイスに対して、ボイスが紹介したのは、独特な写実様式で日常の風景を描いていたアメリカの画家エドワード・ホッパー（Edward Hopper, 1882-1967）の絵画作品であった[48]。ホッパーの写実に徹した画風は、1960年代に欧米で流行していたポヴェラ・アートやミニマル・アート、コンセプチュアル・アートなどの潮流からは大きく外れていたものの、そのことが逆に、ボイスとは異なる独自の芸術を追求しようと決意を固めた第Ⅱ期のタードイスにとって、自分の道を見出すための格好の手掛かりになるはずだ、ということであったのかもしれない[49]。

第Ⅰ期におけるタードイスの学友ベアトリックス・ザッセン（Beatrix Sassen）とボイスの友人だったエルヴィン・ヘーリヒ（Erwin Heerich）によると、第Ⅰ期のころのタードイスは、しょっちゅうボイスのあとを付いて回っていたらしい。当時のタードイスとボイスの関係について、ヘーリヒは次のように語っている：

> 最初の何年間か、〔ボイスのようにやろうとしていた〕タードイスは、ときどき、ほんとにボイスに取り入って追従していたよ。ボイスのやってきたことに感銘を受けていたんだね。あとになって〔二人の間に〕ある種の緊張感が生まれてきたんだけど、それは、ボイスのその後の躍進にタードイスがついていけなくなったからだったんだ。[50]

自分自身の芸術を求めて、当時は「保守的な芸術だ」と激しく批判されることもあった「キャンバスに油絵を描く」という伝統的方法に敢えてこだわろうとタードイスが決意したのは、おそらくこの「ボイスの躍進についていけなくなった」ときのことだったのであろう：

---

48) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.102.

49) ポヴェラ・アート（arte povera）とは、完成した一個の作品それ自体よりも、そのアイデアや制作プロセスの方が重視される芸術形式のことである。ミニマル・アート（minimal art）とは、自己表現を最小に抑えつつ、色彩や形態を徹底して単純化し、正方形や立方体などの基本要素に還元した構成をめざす芸術形式である。この意味では「ミニマル」だが、個々の作品のスケール自体は、ときに会場空間全体を占めるほど巨大なものもある。さらに、芸術についてのこうした考え方が絵画や彫刻といった伝統的な形式以外のかたちで表現されたものがコンセプト・アート（concept art）あるいはコンセプチュアル・アート（conceptual art）である。

50) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.102. エルヴィン・ヘーリヒとの対話より。

ボイスが〔芸術家として〕やってきたことは、本当ならば、まさに私自身がやりたいと思っていたこと、いつも私の頭の中に浮かんでいたことばかりだったんだよ、もっとも、当然ながらボイスの方がもうずっと先を行っていたんだけどさ。だから、私は絵を描きはじめたんだ。一生の間、「綺麗だな」とか「巧いな」とか思ったもののあとを無様に追いかけることはできないって、これ以上、ボイスの背中を追いながらヨタヨタ歩いて行くことなんてできないって、はっきりわかったから。[51)]

こうして芽生えた自律への意志を尊重したボイスによって、タードイスが独自の表現方法を獲得する手助けをするために示された画家が、エドワード・ホッパーだったのである。第Ⅰ期の初期からボイスのクラスに所属し、ほかの学生たちよりも長い期間ボイスのもとで学んでいた――つまり〈教育者〉ボイスの権威を〈学習者〉として充分に受け入れ、それだけ深く感化されてもいた――ノルベルト・タードイスであったが、最終的には彫刻家ではなく油絵画家として、独自の表現方法で「別なふうにやることもできる」という認識を自ら獲得するにいたったわけである。

２．２．２ イェルク・インメンドルフ

芸術アカデミーにおけるボイスの担当分野は「モニュメンタル彫刻講座」であったため、本来であれば、ボイスの学生たちが取り組むべき専門分野は彫刻であった。したがって、学生たちが絵画制作にばかり取り組むことは、基本的にボイス本人によってもそれほど奨励されてはいなかった。しかし、ボイスが重視したのは各講座の公的な枠組みではなく、学生各自が独自の表現方法を追求することであったため、第Ⅱ期になると、タードイスのように絵画制作を自らの道として選択する学生も少しずつ現われるようになってきた。イェルク・インメンドルフもその一人である。しかも、インメンドルフが好んで描いたテーマは「ヨーゼフ・ボイスの姿」であったという。ここから、インメンドルフのボイスに対する錯綜した関係をうかがい知ることができるであろう：

彼と言葉でやり合うなんてことは不可能だったんだよ、私にそんな勇気は無かったね。〔…それで〕ボイスと対面したときに、ボイスを絵のテーマにしよう、崇拝対象にしようと思ったんだ。なにしろ、〔芸術アカデミーから〕放り出されそうになったときに守ってくれたんだから。〔そのときに〕私が感じたのは、ボイスには人を引き付けるとても優れた魅力があるってことだった。彼と渡り合うんなら、そのやり方〔＝ボイスを描くという方法〕が私には相応しいんだってことの理由を、彼はよくわかっていたよ〔…〕。彼にはユーモアがあって、機転も利いたし、でかい歯を見せながら大声で笑うんだ。それに、ものすごくファナティックだったのさ。私が探し求めていたのはそれだった。〔…〕私がテーマとかモティーフとかを必死に探していたわけじゃなかったことに、ボイスは気付いていたんだ。すべてがそこにあったんだからね。[52)]

ボイスとうまく言葉を交わせなかったインメンドルフは、こうしてボイスの肖像画を何枚も描くことになり、それによってボイスとのコミュニケーションを開始しようと努めることになった。た

51) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.102.

52) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.287. イェルク・インメンドルフとの対話より。

とえば、そのなかの１枚にボイスを戯画化して描いた『モーナ・シュヴァーナ（Mona　Schwana)』という絵がある。レオナルド・ダ・ビンチの『モナ・リザ』をイメージさせる配置で、白鳥っぽく首を伸ばしたボイスの上半身の肖像画である。ボイスはその絵を、気に入ったのか気に入らなかったのかはよくわからないが、人目にさらされる前に250マルクで即座に買い取ってしまったらしい。そこにはおそらく、いつもお金に困っていたインメンドルフを経済的に支援するという意図もあったのだろう。また、インメンドルフは教室内で「ボイスの騎士（Beuysritter)」と書かれた自作の肩掛けをまとっていたという。言葉で語り合うことが難しい自身のボイスに対する関係を、まるで封建君主に服従と忠誠を誓う騎士のようだと、自ら皮肉ってみせていたわけである[53]。

このようなインメンドルフの独特な行動の背景には、おそらく、多くの利己的きわまる学友たちとの激しい競争状態のなかにあって、ほかの学生たちよりももっと注目されたい、できることならばボイスから直接の助言を、つまり、個人的に言葉を交わし合うなかでの支援を得たい――第Ｉ期の学生たちがときおり享受していた、いろいろなことについてボイスとじっくり語り合えるような深い指導を受けたい[54]――という、インメンドルフの思いもあったのだろう[55]。

インメンドルフに対してだけでなく、第Ⅱ期の学生たちに対する最初のころのボイスの指導は、多くの場合、実際にきわめて言葉数の少ないものであった。たとえば、ブリンキー・パレルモがいろいろな水彩画を、またインメンドルフがたくさんのデッサンや水彩画、ドアマット、染みの付いた牛乳パックやそのへんから拾ってきた様々なオブジェなど[56]を教室内で広げていると、ボイスは教室に入ってきて、何も言わずにそれらをじっくりと眺めて回り、そのあと「これは良い、そっちはダメ」とだけ言いながら絵画やオブジェを選り分ける――これは、明らかに第Ｉ期のころと比べてもかなり大雑把な対応である――、それでボイスの指導は終わりだった。「ダメ」と判定されてしまったものは破棄してしまい、ボイスが「良い」と判断したものは注意深く見ながら大事にとっておくわけだが、そこで当然のように学生たちの自問自答が始まることになる：

> だって、もっとよく知りたいじゃないか、どんな基準で彼がそうしたのかをさ。でないと、すごく不安になるだろう。それで、私はあっちの作品、こっちの作品とふらふら歩き回ったよ。彼が認めた作品には品質証明のスタンプが押されたようなものだからね、なんでそうなったのかって、〔ボイスの考えを〕自分の頭のなかでたどってみるわけさ。それが私たちに与えられた課題だったんだ。〔…〕しかも、何らかの評価基準を見つけられたとしても、それは化学の公式みたいに〔次回にも通用するような〕ちゃんとした土台になるようなものじゃな

53) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.109-110.

54) 第Ｉ期の学生に対する「深い指導」の例については、前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践（1961－1963)」14-15頁を参照。

55) リヒターは、後年のインメンドルフの発言の端々からも、ボイスに対するこうした思いを読み取ることができると述べている。 Richter, *Mit, neben, gegen*, S.110.

56) これらのガラクタは、「絵画はキャンバスに描かれるべきもの」とみなす伝統的な芸術概念に対する抵抗の姿勢からではなく、インメンドルフ個人の経済的理由から素材として使われたと考えられる。なぜなら、いつも経済的に困窮状態にあったインメンドルフは、ときには作業に必要な数のキャンバスを購入することさえもままならなかったため、仕方なく、そのへんに捨てられていたといういろいろな物（たとえば自動車の扉など）に絵を描いていたからである。

くって、毎回いろいろと変わるんだよ。[57]

これが第Ⅱ期にボイスの実践した授業、すなわち〈教育的コミュニケーション行為〉のひとつの主要な形式であった。ボイスの意図していたことは明らかである。つまり、「表現の成否についてだけは教えるから、あとは全部自分で考えろ」ということである。学生たちは、各々の制作物に関するボイスのこうした簡潔な指示ひとつで、自分にとって、あるいはそのときの自分の思考内容にとって、もっとも相応しい表現方法がどのようなものであるか、また、なぜそうであるべきなのかと、ひたすら考え続けることを要請されたのである。

インメンドルフやほかの学生たちを追い出して19番教室を独占することに成功した二人組イーミ・クネーベルとイーミ・ギーゼの場合は、次のようであったという：

> ２週間、ひとつのことにかかりっきりになって、新しく自分を表現しようと何度も試し続けているわけさ〔…〕。そこへボイスがやってきて、一発で、一言で、全部台無しにするんだよ、そして出て行くんだ。何も話し合うことなんかなかったよ。僕たちは突っ立ったまま放っておかれて、そのまま見殺しってことさ〔…〕。それでいつもすごくムカついて、〔出て行った〕ボイスをさんざん罵ったりするんだけど、そのあと、自分たちで考えて納得するってわけ。[58]

「自分たちで考えて納得する」という点には救いがあるが、通常であれば、これほどまでに簡略化されたコミュニケーションでいったいボイスは何を教えることができたのか、と疑問に思わざるをえない。しかし、次のインメンドルフの回想からは、少なくとも学生たちに自らの独自性を徹底的に追求させるという点に関しては、こうした制作物を〈メディア〉とするボイスのコミュニケーション形式が充分にその目的を達成していたことをうかがわせる。しかも、ときには学生本人が失敗だと感じた制作物がボイスの「品質証明」を得ることもあり、それが、学生側にとっては思いがけない「新たな覚醒」のきっかけとなることさえあったという：

> あるとき飛行機を描いていたんだけど、それがあまり気に入らなかったんで、太い筆でそのうえに斜線を何本か描いたんだ。水っぽい線だったよ。〔…〕するとね、彼が言ったんだ、「そのままにしておけ！」って。最初は、なんでかわからなかった。でも、彼はその指示ひとつで、私に色の新しい扱い方を教えてくれたんだよ、色も透き通った状態になりえる、アクションの痕跡として残りうる、絵画にだってプロセス的なものがあるってことをさ。目の前で扉が開かれたようだったよ。〔ボイスの授業は〕そうした小さな一歩一歩の積み重ねで構成されていたんだ。[59]

こうしたボイスの日々の指導によって画家としての道を着実に進み始めていたインメンドルフであったものの、ときには、自らが取り組んでいる絵画芸術の意味について根源的な疑念を抱くこともあったという。それは、インメンドルフ本人の伝統重視を嫌う反権威主義的性向に加えて、「芸術のための芸術（l'art pour l'art)」などという気取った考え方や、同時代の流行であった諸々の

57) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.288. イェルク・インメンドルフとの対話より。
58) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.74. イーミ・クネーベルとの対話より
59) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.288. イェルク・インメンドルフとの対話より。

抽象芸術の傾向、あるいは絵画が装飾品や実用品などとして扱われる風潮など、さまざまな主義主張に対する激しい反感から生まれてきた「絵を描いている自分への自己嫌悪」であった。そしてある日、1枚の絵を描いているときにそのネガティヴな感情が頂点に達してしまい、インメンドルフは「失敗作だ」と判断したその描きかけの絵を破棄しようとしたのだった：

> 〔そこで〕ボイスが入ってくる直前に、私は絵にささっと大きなバッテンを描いてから、その一文〔＝「描くのをやめようぜ（Hört auf zu malen)」〕を書き付けたんだ。〔教室に入ってきた〕ボイスは、たった一言だけ叫んだよ、「イェルク、そのままにしておくんだ、最高の絵だぞ！」ってね。[60]

捨てようとしていた絵を「傑作だ」と指摘されたインメンドルフは、その絵をとっておいて、のちに次のようなコメントを付け加えている：

> その絵で表現したかったのは、それだけで完結してしまって、ほかの問題に何の関わりももつことがない、そんな絵画芸術っていうものに感じていた不快感だったのさ。任意に解釈されうる絵画ってやつへの抵抗だよ。[61]

1966年に芸術アカデミーの教室内で作成されて、『描くのをやめよう（Hört auf zu malen)』という不思議な題名を付けられたその絵画は、こうした成立時の伝説的なエピソードもあいまって、現在でもインメンドルフの代表作のひとつに数えられている。描かれた絵によって「描くのをやめよう」と訴える、その矛盾に満ちた作品から伝わってくるメッセージこそ、まさに当時のインメンドルフの思考内容を正確に表現したものと位置づけることができるだろう。ボイスはこのことを一目で見抜き、作者であるインメンドルフをさしおいて、その本人の眼前で作品の完成を宣言したのであった。

このようにして、自身の制作物を〈メディア〉としながらボイスとの間で繰り返されるコミュニケーションを通じて学んだことの要点を、インメンドルフは次のように明かしている：

> 重要なことは、自分で何をやるかってことさ、生きてる自分をどう表現するか、どう生きるかってことなんだ。だから、〔ボイスの〕後年のテーゼ――芸術とは生きること、誰もが芸術家だ（jeder ist ein Künstler)、というあれ――だって、そんなに驚いて注目するほどのものじゃないよ。〔世間では〕ほとんどの場合、無責任に間違った意味で使われてるけどね。[62]

このインメンドルフの証言からは、第Ⅱ期のボイスが、学生たちの〈経歴＝キャリア〉形成――すなわち、どのような〈人格〉を形成し、いかに生きるかということ――を重視する教育を実践しながら、着実に〈拡張された芸術概念〉へと向かう道を進んでいたことが読み取れる。

2.2.3 ゲルダ・ヒューン

女子学生ゲルダ・ヒューンの場合、いろいろな意味でとても胸にこたえた――一時はボイスのク

60) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.101.
61) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.101.
62) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.287.

ラスを辞めたくなったほどだった――のは、風景画を描いていたときの添削指導であった。ギスリント・ナバコフスキーの描いていた油絵に感動して、「自分も同じように描いてみたい」と考えたゲルダ・ヒューンは、さっそくキャンバスを20枚ほど用意して、油絵具ではうまく描けなかったので、塗ったらすぐに乾く速乾性の家屋塗装用ペンキ「アンフィボリン（Amphibolin)」[63]を使って、次々と風景画を描きはじめたのである[64]。

ある日の午前中、ゲルダ・ヒューンが風景を描いているところを見かけたボイスが、「それは何のつもりだ」と質問してきたという。風景ですが、と答えたところ、ボイスはさらに畳み掛けるようにして「なんでそれが風景なんだ」と問いかけ、地平線を描いた部分を指し示したゲルダ・ヒューンに対して、小さな紙切れを１枚取り出して鉛筆で四角い枠と横線を一本描いて示し、「君の言う地平線の風景とやらがここにある。これで充分だろう。なんでそんなにでかい絵を描くんだ」と言い放った。そこで彼女がムッとして「木も何本かありますけど」と口答えすると、ボイスは絵のそばに近づいて、「木だって、それは木なんかじゃないね、アンフィボリンだ、分厚く塗りすぎのアンフィボリンだろ」と批判し、その後、レオナルド・ダ・ビンチのことを――つまり、自然というのは解剖学的によく観察し、周囲の環境全体との関連性を把握しつつ、じっくり見極めなければならない対象である、などといったことを――ゲルダ・ヒューンと周囲の学生たちに説明しはじめたのだった。

午後になってもまだ不満を抱いていたゲルダ・ヒューンは、「私の作品はギスリントのと比べてもそんなに悪くないはずです」と主張し、背景として塗っていた美しい青色を指し示しながら、色彩という観点から見ることはできないのかと問いかけた。するとボイスは、「そう、青はとても危険な色だ、注意して扱わなければならないんだ」などと青について自説を展開して去ろうとした。ところが、そこで彼女がさらに描き続ける姿勢を見せたので、ボイスのいつもの「スイッチ」が入ってしまったらしい。ボイスは、「黒と筆はあるかね」と言いながら３メートルほど離れて絵を眺め、筆を黒い塗料のなかに浸して絵に近づき、四角形を三つ、わざと強調して描き込んだのである。そのあとまた、絵から離れて、筆を浸し、近づいて四角形を描き込む、というプロセスが何度も繰り返され、結局ゲルダ・ヒューンの風景画は黒い四角形で塗り潰されてしまったのだった。去り際にボイスが言ったのは、「これで、大きすぎるキャンバスにはぴったりの絵になったよ、小さくて青はないがね」という一言だった。その後、ボイスのこの「ひどい仕打ち」に腹を立てたゲルダ・ヒューンは、別の教授のクラスに移ろうと試みたが受け入れてもらえず、仕方がないので、ボイスがアカデミーに来校しないと分かっている時間帯にだけ、隠れてこっそり絵を描き続けたのだった。

話がここで終わっていれば、これも第Ｉ期の場合と変わることのない一種の〈挑発〉行為であったと判断することになるわけだが、ゲルダ・ヒューンの場合にはまだ続きがある。

63）この塗料の製品情報については、http://www.caparol.de/uploads/pics/caparol_import/caparol_de/ti/2648/TI_100.pdf を参照。

64）以下のゲルダ・ヒューンに対する添削指導の顛末については、Richter, *Mit, neben, gegen*, S.283-284（ゲルダ・ヒューンとの対話）を参照。なお、ゲルダ・ヒューンはアンフィボリンや油絵具を使った絵画だけでなく、彫刻制作にも取り組んでいた。

この添削指導が行なわれてから、およそ３ヶ月後[65]、彼女の絵の上に「これ以上は描かないこと、絵は完成している。ボイス」と記されたメモ紙が貼られていた。だが、先の添削指導からずっとボイスに反感を抱いていたゲルダ・ヒューンはこの指示を受け入れず、さらにその絵を描き続けた。数日後、予期せぬときにアカデミーに現われて、以前にメモを書き残した絵を見せろと迫ったボイスは、その絵に余計な手が加えられていることを知って激怒し、猛烈な批判を展開した。そのうえ、ボイスは彼女のほかの絵も全部見せろと命じたため、ゲルダ・ヒューンは渋々ながらそれまでに描いたすべての絵を差し出すことになってしまったのである。

そこで絵を受け取ったボイスは、「全部、君の絵なのかね」と何度も確認しながら、落ち着いて１枚ずつじっくりと観察し、そこから８～10枚ほどを選び出してから、ゲルダ・ヒューンに「梯子を持ってくるように」と命令した。そして、ボイスは厳粛な面持ちで一段ずつ梯子を登り、金槌と釘をよこせと言って教室の天井のすぐ下あたりに釘を打ち付け、選び出した絵を１枚ずつ壁に掛けていったのである。すべての絵を壁に掛け終わったのち、最後にボイスは「これらの絵は巡回展まであそこに掛けておくことにする。今後は二度と手をつけないように」とゲルダ・ヒューンに命じたのであった。つまり、選び出された絵画は展示会に出品してもよいレヴェルで完成していると、ボイスによって「品質保証」されたわけである。

このボイスのパフォーマンスじみた行為は、ゲルダ・ヒューンにとって「私がこれまでに経験したなかで、もっとも説得力のある添削指導だった」という：

> 彼〔＝ボイス〕が伝えようとしたのは、良い絵画とは何であるかっていうことだった、自然主義や抽象的なイメージなんかに影響されない、独自の絵がそうなんだっていうことね。私自身の良い絵がどういうものなのかっていうことを、彼は私にはっきり教えてくれたわけ。〔それまでの〕私は、何よりもギスリントの作り出したイメージに囚われていたの。それに、ほかの仲間たちのいろいろな考え方から離れることもできずにいたし。油絵具を使っていたときにはタードイスから影響を受けていたわ。それから自然主義風に描こうともしてみたけど、うまくいかなかった。私の絵は表現が豊かになってしまったの、でも、その〔私が表現したいと思っていた〕内容は、ギスリントのとは、まったく違っていたのだけれどね。[66]

このボイスの指導によって、ゲルダ・ヒューンは、自らの思考を独自の方法で適切に表現することの意味と、その方法を自ら探求することの難しさを知るとともに、どのような点に彼女自身の独自性があるのかを直観的に理解する貴重な機会を得ることができたのだった。しかし、彼女の場合は幸運であったと言わねばならない。なぜなら、彼女と同じ時期に同じような指導をボイスから受けた学生たちのなかには、この段階へと到達する以前にクラスを去ってしまった者が何人もいたからである：

> それ〔＝ボイスの添削指導〕に耐えられなかった学生も何人かいたの。とても酷いことをされたと思って、自分はもうダメだ、ぼろくそに言われて打ちのめされたって感じて、それでボイスのクラスから出て行ってしまってね。大声出して泣いちゃった人もいたのよ。〔…後半

65) ゲルダ・ヒューンに対する添削指導の後半部分については、Richter, *Mit, neben, gegen*, S.284-285を参照。
66) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.285. ゲルダ・ヒューンとの対話より。

には控えめになったけど〕最初の何学期かは容赦なかったから。[67]

不本意ながらもボイスのクラスに残らざるをえなかったがために、結果として新しい認識段階へと進むことができたゲルダ・ヒューンの場合とは異なり、逃げるようにクラスを去ってしまったというこの学生たちが、その後、どのような道をたどることになったかは不明である。もちろん、彼らのなかには「運良く」ほかの教授のクラスに移籍できた学生もいたかもしれない。しかし、失意のうちにアカデミーを辞めてしまった若者も多数いたにちがいない。いずれにせよ、こうした第Ⅱ期の学生たちも、第Ⅰ期にクラスを離れることになった何名かの学生たちと同じく、ボイスの演じる〈権威主義的攻撃〉に抵抗するか、少なくともそれに耐え抜くという、最初の関門を乗り越えることができなかったわけである。

しかし、このような挫折の原因をすべてその学生当人の資質や態度に帰することはできないであろう。なぜなら、学生たちが各々の学びの出発点に立つことができる――これこそがボイスが理想とする教育にとっての必要条件だったわけだが――その前に、学ぶこと自体を諦めざるを得ない方向へと追いやってしまう可能性をもつような〈教育的コミュニケーション行為〉は、その最終的な教育的効果がいかに高いものであったとしても、やはり大きな弊害をともなう、重大な欠陥を有するものであったと判断せざるを得ないからである。

当時の〈教育者〉ボイスが、自らの教育方法のこうした欠陥についてどれほど明確に意識していたかは明らかではない。後年になってからも、〈挑発〉という手法の効果を強調する以外、このときの芸術アカデミーでの教育実践に関係しそうなテーマについてはボイス本人が何も語っていないからである。しかし、当時のボイスが、それまでの自らの教育方法に何らかの改善が必要であると理解していたことは間違いない。なぜなら、第Ⅰ期から続いていた学生たちに対する「ボイス教授の横暴な振る舞い」は、学期が進むにつれて次第にその姿を消していくことになったからである。「容赦のない添削指導」と見なされていたボイスの〈教育的コミュニケーション行為〉が慎重で控え目なものになっていったと学生たちに感じられるようになったのは、第Ⅱ期のなかばを過ぎたころであった。

２．３ 逆転のコミュニケーション

「容赦のない添削指導」と入れ替わるようにして、ボイスの教育的コミュニケーションの方法に「もうひとつの大きな変化」が見られるようになったのは、第Ⅱ期の後半に入ってからである。その新しい方法とは、通常の〈教育的コミュニケーション行為〉においては不問のままに前提とされるはずの〈支配・権力関係〉を止揚していこうとする試みであった。すなわち、〈教育者〉と〈学習者〉という上下関係を含んだ二項対立的立場を発展的あるいは流動的に解消しつつ、両者の合一をめざしているかのようにも見える、ある種の独特な人間関係の構築を前提としたコミュニケーションの試みである。

この新しいコミュニケーションは、とりわけボイスが学生と一対一で、学生自身の制作物に関し

67) Richter, *Mit, neben, gegen*, S.285.

て対話を行なう添削指導の場面において頻繁に出現した。第Ⅱ期に移行した当初からクラスの中心メンバーのひとりであった女子学生ギスリント・ナバコフスキーは、例の「横暴な振る舞い」が沈静化したころからはじまったボイスの新しい〈教育的コミュニケーション行為〉の特徴について、次のように回想している：

> 彼〔＝ボイス〕は、徹底的に話し合うために長い時間を取っていたの。添削について話すときなんて、いつも友人か同僚みたいな感じもしたわ、自分と学生が同等の立場だと感じられるように努めていたし、〔私の制作物を〕じっくり眺めて、たくさん質問してきてね。そんなふうに〔ボイスと〕考えをやりとりできる状況が、何年かは続いていたのよ。正確に言うと、彼がいきなり、まあ、民主主義的な理由からなんだって自分でも言ってるけれど、何百人もの学生に教室を開放してしまったそのときまではね。そのあとはもう、彼のところで勉強するのが難しくなっちゃって。[68]

上記のナバコフスキーの言葉からは、ボイスが通常の〈教育的コミュニケーション行為〉における〈教育者〉と〈学習者〉という不平等な立場の違いを解消して、いわゆる〈民主的なコミュニケーション〉の実現を試みていたかのように思われる。もちろん、ナバコフスキーに対して「自分と学生が同等の立場だと感じられるように努めていた」という印象を与えていたのだから、従来までの「横暴な振る舞い」とは相当に異なるコミュニケーションの取り方であったのは確かであろう。しかし、たんに両者が「同等の立場」であるというだけでは、実際には第Ⅰ期の学生たちが受けていた個人的な対話による親密な添削指導とほとんど同じである。「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」と語っていた第Ⅰ期の学生ベルント・ローハウス（Bernd Lohaus）の見解となんら変わるところがない[69]。

そこで、ボイスが以前の指導スタイルへと部分的に回帰したのではなく、まったく新たな試みを開始していたことを明確に示すために、さらに別の学生の証言も参照してみよう。第Ⅱ期後半からボイスのクラスで学びはじめたヨーナス・ハフナーは、一対一の対話によって添削指導を行なうときのヨーゼフ・ボイスの学生に対する独特な姿勢について、次のように語っているのである：

> ボイスが本来であれば演じなくちゃならなかったはずの教師っていうのは、いわゆるアカデミー教員（ein Akademielehrer）ってやつだったんだけど、実際、彼はそういうんじゃなかったね。彼にできたのは、いつも「私の方が君の生徒なのだよ」と言ってばかりいる教師だったのさ。つまり、すでにそのころからボイスはもう、とんでもなく大胆なことをやりはじめていたってわけなんだ。芸術を学ぶ学生によくある思春期の若者の反抗っていうやつを、ボイスは本当に重要なことだと考えていて、実際それをうまく活用してもいたんだね。本当の意味で、彼は教師と生徒の関係（das Lehrer-Schüler-Verhältnis）を根底からひっくり返してしまったんだよ。それで、生徒の何人かは〔教わる側であるという〕自分たちの基本的な

68) Harald Szeemann(Hg.): *Beuysnobiscum. Eine kleine Enzyklopädie.* Philo Fine Arts (Europäische Verlagsanstalt), Hamburg 2008, S.18. ギスリント・ナバコフスキーは、芸術アカデミー修了後、芸術史家・芸術評論家として活動している。

69) ローハウスの発言の詳細については、前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践（1961－1963）」15頁を参照。

立場をボイスに奪い取られたかたちになっちゃってね。私が言いたいのは〔…〕、彼は一度だって教師の権威（Lehrerautorität）といったものにこだわってなかったっていうことさ。普通なら、教師がやるなんて誰も思ってもみないような、そんなあべこべなことを彼はやっていたんだよ。[70]

このヨーナス・ハフナーの言葉によって、ボイスの狙いが決して単純な〈民主的コミュニケーション〉の実現ではなかったことが明らかとなる。教師と生徒の立場を逆転させるのだから、一見すると、これで両者が対等な関係にあるコミュニケーションが実現すると思われるかもしれない。しかし、それはまったくの幻想なのであって、現実にそこに出現するコミュニケーションの様式は、学生や友人同士が対等な立場で進める対話などとは明らかに性質が異なるものである。なぜなら、ボイスが「やっていた」のは、自身が〈教育者〉として参与すべき〈教育的コミュニケーション行為〉において、その〈教育者〉の人格に必然的に付随する〈話し手の役割〉や指導的立場・権威などを一方的に放棄し、これを大胆にも〈学習者〉として参与している眼前の学生に――しかも、相手の意志や判断などにはいっさい構わず――強引に押し付けるという行為だからである。そのうえ、自らは〈学習者〉の立場へと引き下がって〈聞き手の役割〉に徹することを同時に宣言している。このようなことがコミュニケーションの民主化であるはずはない。

そもそも、ボイスに相対する学生には、ボイスのこうした立場表明を否定したり、逆に「私の方があなたの教師なのです」などと宣言したりする権利が最初から与えられていなかったのだから、場合によっては、これもまたボイスによる「横暴な振る舞い」のひとつであるとさえ感じられていた可能性がある。ヨーナス・ハフナーが「自分たちの基本的な立場をボイスに奪い取られ」てしまった学生たちについて言及していることからも、これは充分に推測できることである。

また、自身の制作物を前にして、まずは〈芸術家〉として、さらには〈教育者〉としてボイスに向かって語らねばならない立場に追い込まれた学生たちは、借り物の思考内容や他人からの受け売りの言葉が眼前の〈生徒ボイス〉に対して通用しないことを、それまでの経験を通して充分に心得ていたはずである。したがって、ボイスを前にした学生たちは、どうしても自分の頭で考えはじめなくてはならなくなる。つまりボイスは、〈教育者〉と〈学習者〉の立場を入れ替えると宣言することで、本来〈学習者〉である学生たちに独自の概念形成を強要するのみならず、それらに〈芸術家〉として独自の表現形式を付与することを、さらには〈教育者〉としての立場からその思考内容を開陳することをも要請するという、一種の〈挑発〉とも受け取れる困難な課題を押し付けていたのである。とはいえ、自己主張が激しく反抗心旺盛な学生たちに対しては、ヨーナス・ハフナーの言葉からも推測できるように、「さあ、語ってみたまえ」と挑発的に呼びかけるこの方法が、きわめて理に適っていたことは確かであろう。

他方の学生たちにとっては、この課題にいかに対処できるかが大きな運命の分かれ道であった。課題の意味を理解して自ら考える学生は、先のナバコフスキーのように、まるでボイスと「同等の立場」であるかのように語り合うことができた。そして、そのコミュニケーションを通じて多くを

70) Szeemann, *Beuysnobiscum*, S. 18-19.

学ぶことが――自身の思考内容か、制作物か、もしくはその両方に対するボイスの適切な助言を得て、「自身の独自性のあり方」を知ったり、「別なふうでもありえる」と気付いたりすることが――できたはずである。しかし、自ら考えようとしない学生たちは、そもそも語るべき独自の思考内容を持たないため、ボイスによって一方的に〈聞き手〉としての「自分たちの基本的な立場を奪い取られ」て自らの所在を見失い、非常に苦しい立場に追い込まれることになったに違いない。なぜなら、語るだけの価値をもつ独自の概念を形成しようと努めなかった学生には、たんにボイスとのコミュニケーションを成立させることができないばかりでなく、つねに「考えるのがいやなら、出て行け！(Wer nicht denken will, fliegt raus!)」という言葉が突き付けられたからである[71]。

２．４ 教育者としての聴く／訊く姿勢

それでは、「私の方が君の生徒なのだよ」と言う〈教育者ボイス〉は、いったいどのような〈学習者〉あるいは〈聞き手〉だったのだろうか。強制的に権力関係を逆転されたこの〈教育的コミュニケーション行為〉は、おそらく〈学生たちに自ら考えることを強制する究極の方法〉のひとつであり、その意味では、ボイスがこの教育方法を導入した背景に〈拡張された芸術概念〉の核心となる部分、すなわち「思考すること、理念を表明することが人間の〔創造的〕才能」[72]の理想的な発現形態である、という認識が存在していたことは確かである。したがってボイスは、学生たちが「話したり考えたりしているなかで、〔…形式のない混沌とした素材である〕知覚と意志に、〔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」[73]という教育的コミュニケーションの創造的作用を充分に心得たうえで、敢えて自身を〈聞き手〉の立場に置くことを選択したと想定できる。そのようなボイスがたんなる受け身の〈聞き手〉であったはずはない。

実際のところ、対話をその基本形とするいかなる種類のコミュニケーションにおいても、〈聞き手〉の役割というのは非常に重要である。〈話し手〉にとって（もちろん〈聞き手〉側にとってもだが）創造的な成果をもたらす有意義なコミュニケーションを成立させるためには、何よりも〈聞き手〉が「耳だけではなく、目も心も総動員し、相手が発信しようとしている情報は何なのかを、全身全霊を傾けて理解しようとする」[74]能動的かつ協調的な〈聴く〉姿勢をとることが不可欠であ

---

71) 芸術アカデミー内のボイスのアトリエ（担当教室）の壁には、「考えるのがいやなら、出て行け！」と書かれた紙片が貼られており、学生たちの眼前には、つねにボイスのこの言葉が示され続けていたのである。Hans Dickel: *Eine Schule der Künstler. Joseph Beuys als Lehrer und die Kunst seiner Schüler.* -In: Liebau u.a., 2009, S.92.

72) Harlan u.a., *Soziale Plastik*, S.61.

73) Stachelhaus, *Joseph Beuys*, S.85.

74) 穐田照子「「聞く」「聴く」「訊く」：３つの「きく力」を育む取り組み」『桜美林Today』第９号、2009年、97-112頁、引用箇所は101頁。なお、現在までのところ、教育学・教育研究の文脈において頻繁に見受けられるのは、〈学習者＝聞き手〉側にいかにして能動的に〈聴く／訊く〉姿勢を身に付けさせるか、という課題設定である。しかし、現実の問題としては、一方的な〈話し手〉であると無条件に前提されている〈教育者〉の側にとってこそ、まずはそうした能動的で協調的な〈聞き手〉の姿勢を率先して身に付ける努力をしていく責務があるように思われる。

る。また、そうした〈聞き手〉には、長時間にわたって集中力を持続する努力と忍耐が求められる。さらに、対話相手について――それがどんな人間であるのか、何を求めているか、何をしているのか、などといったことを――よく知ったうえで、適切なときに適切な問いを発すること、すなわち〈訊く〉ことができなければならない。こうした〈聞き手〉側の条件がすべて充分に満たされなければ、そのコミュニケーションはたんなる〈話し手〉からの一方的なデータ発信で終わってしまい、有意義な概念形成には決して到達しない。つまり、創造的なコミュニケーションを実現する優れた〈聞き手〉になるのは容易なことではないのである。

だが、ギスリント・ナバコフスキーの言葉からは、ボイスが辛抱強く長い時間をかけて相手の話に耳を傾け（＝聴く）、効果的かつ積極的に相手から情報を引き出すように働きかける（＝訊く）ことのできる、非常に優れた能動的かつ協調的な〈聞き手〉であったことがわかる。それでは、ボイスはいかにしてそのような優れた〈聞き手〉になることができたのか。

実際のところ、〈教育的コミュニケーション行為〉において〈教育者〉に期待される役割のうちに、すでにこの問いに対する明確な答えを見出すことが可能である。そもそも、〈教育する意図〉を持つ〈話し手＝教育者〉は、その言葉と行動で〈聞き手＝学習者〉とコミュニケーションを行ない、何ごとかを伝えることによって〈学習者〉の内面に何らかの変化を生じさせることを試みる[75]。もし〈学習者〉の内面に何の変化も生じなかった場合、その〈教育する意図〉は失敗したことになる。こうした失敗をできるだけ回避するために、〈教育者〉は眼前の〈学習者〉がどれほどの知識と経験を有し、いかなることに関心を抱き、何を考え、また何を感じているのかを充分に知っておかねば――少なくとも充分に知ろうと努めなければ――ならず[76]、そのうえで、〈学習者〉にとってもっとも効果的な形式で最適な内容のメッセージを発することを求められる。こうした高度な要請を充分に満たしうる〈技量に優れた教育者〉のみが、最終的に、創造的成果をもたらす教育のコミュニケーションを成立させうるのである。

ここで、この〈教育的コミュニケーション行為〉における〈話し手〉と〈聞き手〉の関係図式を逆転させてみると、実は、上述したような優れた〈教育者＝話し手〉は、その本質において〈学習者＝聞き手〉にとって最適な〈聞き手〉になりうる可能性を秘めていることがわかる。その可能性を顕在化させるためには、〈教育者〉がコミュニケーションにおける〈聞き手〉の役割の重要性を正確に理解しているだけで充分である。あとは、必要に応じて意識的かつ能動的に〈聞き手〉の立場に回り、正しく〈聴く／訊く〉姿勢を取ればよい。そのとき〈学習者〉にとって最高の〈聞き手〉が〈学習者〉の眼前に出現する。そして、これこそボイスがやっていた「普通なら教師がやるなん

75) ニクラス・ルーマンは教育のコミュニケーションを定義づける重要な概念として〈教育する意図〉をあげている。「教育という概念は、内容的に――特定の教育目標を挙げることによっても、特定の教育テーマを挙げることによっても――定義することができない。目的論的な定義は〔…〕目標を達成しない教育はそもそも教育ではなかったという、面白くもない結論に導く。〔…そこで〕我々は、内容的定義に代えるに、いわば同語反復的な定義をもってする。すなわち、相互行為において〈教育する意図〉をもって行なわれるコミュニケーションは、すべて教育とみなされる。これは、教育概念の定義によって排除されるべきものが〈意図なき教育〉、つまり〈社会化〉であることを鮮明にするものである」。ルーマン『社会の教育システム』63頁。

76) L.ダーリング-ハモンド他(編)『よい教師をすべての教室へ』新曜社、2009年、11-16頁参照。

て思ってもみないような、そんなあべこべなこと」の実相なのである[77]。とはいえ、これは決して新しい教育方法ではない。古代ギリシャの哲学者ソクラテスが「思考の産婆術」と呼んだ、〈聴く／訊く〉ことによって相手の自己理解を促しつつ新しい考えを導き出すという、きわめて古典的な教育方法の応用にすぎない[78]。ただ問題なのは、それをどれほど巧みに実践できるのか、ということである。

結局のところ、「私の方が君の生徒なのだよ」などといった挑発的文句で学生たちを心理的に追い込みながらも、ボイス本人は、現実にはソクラテスのようにさらに上位の〈教育者＝聞き手〉として巧みに振る舞っていたわけである。教育のコミュニケーションを成功させて学生の内面に変化を生じさせる――すなわち「別なふうでもありえる」ことを気付かせる――ために、ここでもまたボイスは、表面的にはパラドキシカルであるけれども、その実態としてはきわめて合理的であるような、より高次の教育的効果を狙ったコミュニケーションを試みていたのであった[79]。

３．振動する学習の原理

ここまでは、第Ⅱ期の自律的かつ反抗的な学生たちを迎え入れたボイスが、第Ⅰ期の場合と同様にパラドキシカルでありながらも、その内実や手法、めざすべき目標という点では第Ⅰ期と異なる〈教育的コミュニケーション行為〉を実現していたことを、当時の学生たちの回想を手掛かりとしながら確認してきた。本章では、この第Ⅱ期の教育実践の特徴を概括しつつ、第Ⅲ期における次なる変化へと向かう兆しについて最後に確認しておきたい。

各々の〈作品制作〉に取り組む学生たちにボイスが要求したのは、いつでも「自らの頭で考えて独自性を追求すること」であった。こうした基本方針のもとで、学生たちを独自の〈経歴〉形成へと向かわせようと試みる第Ⅱ期の教育実践においては、ボイス本人が表面上は〈学習者＝聞き手〉の立場を取りつつも、実際にはより高次の〈教育者＝聞き手〉として振る舞うというコミュニケーション形式が採用された。これによってボイスは、学生自身が自らの内面に向かって「自分はどうあるべきか、何をなすべきか」と問いかけることを促したのであった。

さて、こうしたボイスの教育実践においてとりわけ注目すべきは、眼前の学生に対して、ボイスが自身をたんなる〈聞き手〉ではなく〈学習者（＝生徒)〉と位置づけたことである。社会的には「君の教師である」にもかかわらず「君の生徒でもある」という、学生たちに向けて何度も繰り返し発せられたこのボイスの言明は、その後の学生たちとの教育のコミュニケーションにおいて、「各

77) ただし、一方的なコミュニケーションを強いて〈学習者〉を〈従順で平凡なシステム〉化することをめざす権威主義的な〈教育者〉には、基本的に〈学習者＝聞き手〉の話に耳を傾けるという発想が欠落しているので、相手から発信されるメッセージを正しく受信して（＝聴く)、そのうえで相手のことを考えながら適切に問いを発する（＝訊く）ことのできる優れた〈聞き手〉になることなど、最初から不可能な相談である。

78) プラトン『テアイテトス』岩波書店、1966年、29-37頁。

79) このボイスの優れた〈聞き手〉としての姿勢を何年間も眼前に見てきたギスリント・ナバコフスキーは、その方法をよく観察して身に付けることで、美術評論家という後年の自らの職業に活かしたという。Richter, *Mit, neben, gegen*, S.69. こうしたボイスの教育方法は、一般的なコミュニケーション・スキルの教育体系においては、相手の気付きを引き出す高度な「コーチング」という技法の一種として分類することができるだろう。

参与者が流動的に立場を変えていく可能性」の認識へとボイス本人を導いていくことになる。そして、この認識の最終的な到達段階が〈教育者＝学習者〉という新たな関係図式であった。すなわち、教育のコミュニケーションにおいては〈教育者〉と〈学習者〉はつねにその立場を相互に変えうるのであり、〈教育する意図〉を持った〈教育者〉も、〈学習する意図〉を持てば〈学習者〉になりうる、という理解である。

この図式にしたがって捉え直すならば、「相互行為において〈教育する意図〉をもって行なわれるコミュニケーション」[80]だけでなく、〈聞き手〉が〈学習する意図〉をもって参与するコミュニケーションも、また同様に〈教育的コミュニケーション行為〉として成立することになる。究極的には、仮に〈話し手〉に〈教育する意図〉が皆無であったとしても、〈聞き手〉に〈学習する意図〉がありさえすれば、そこに〈教育的コミュニケーション行為〉が成立するとさえ言えるであろう。

後年、ボイスは上記の図式にしたがって成立する〈教育的コミュニケーション行為〉を〈学習者〉側の視点から見定め、これを〈振動する学習の原理（das oszillierende Lernprinzip)〉[81]と名付けたうえで、次のような説明を加えている：

> 〔…〕振動する教師-生徒関係の原理（das Prinzip des oszillierenden Lehrer-Schüler-Verhältnisses）はとても一般的なものです。つまり、私は子供からだってとても多くのことを学べるんですよ。子供が私に話しかけたり、何かをしたりするなら、つまり能動的（aktiv）であるならば、そのとき、実際には私の方が生徒なんです。〔でも、〕私が子供に対して働きかけるときには、私が教師になります。ある人が能動的であり、私に話しかけてくるときには、いつでもその人が私の教師ってことですね。そして、私が話せば教師になるのは私です。これはまさに発信者-受信者の原理です。これは唯一正しいモデルですから、どこでも通用します。〔…〕指導するのは誰かという問題は、いつだって力量の問題です。〔だから〕教師が無能である場合は、子供がすぐに指導する側に転じますよ。[82]

ここに示されている「発信者-受信者の原理」とは、要するに対話などの通常のコミュニケーションが成立するときの〈話し手＝発信意図を持つ側〉と〈聞き手＝受信意図を持つ側〉が相互に交替する関係にほかならない。この一般的な受信者-発信者の交替関係を〈教育的コミュニケーション行為〉に準用すると、〈教育者／学習者〉の関係が〈教えよう／学ぼうとする意図〉の有無によって相対的に交替するという〈振動する学習の原理〉になるわけである。

付け加えると、もしボイスに話しかける子供に〈教育する意図〉がなくとも、ボイスに〈学習する意図〉がある限り、〈聞き手〉であるボイスは〈学習者〉なのであり、そこには〈教育的コミュニケーション行為〉が成立する。ここには、従来まで受動的人格として位置づけられてきた〈学習者＝聞き手〉が、自らの意志で能動的にそのコミュニケーションを〈教育的〉にしていくこともで

80）ルーマン『社会の教育システム』63頁。

81）Harlan u.a., *Soziale Plastik*, S.24.

82）Harlan u.a., *Soziale Plastik*, S.24-25. 実際には、コミュニケーションの相手が能動的ではない場合でも、〈学習する意図〉があれば、我々は眼前の対話相手から多くを学ぶことができる。また、「子供がすぐに指導する側に転じ」られるのは、もちろんその教師が〈教師-生徒関係〉を固定されたものと捉える権威主義的人格の持ち主ではない場合に限られるだろう。

きるという、教師-生徒間の現実の関係性が見えてくる。こうした理解の延長上には、さらに、〈教育者〉ではなく〈学習者〉の側に〈教育的コミュニケーション行為〉の主体性と主導権を見出すという、教育実践の新たな可能性も現われてくる。

一方、この〈振動する学習の原理〉に則った教育的コミュニケーションにおいては、各参与者が〈教育者〉と〈学習者〉の立場を各自の〈意図〉にしたがって流動的に交替させることで、相互に気付きを引き出し合うことが可能となる。そこで、この相互作用の効果に気付いたボイスによって第Ⅱ期末から第Ⅲ期にかけて導入されることになったのが、一度に多人数の学生を相手にする「円座討論会（Rundgespräch)」という形式による教育実践の方法である。ボイスと複数の学生たちの上下関係のない語り合いによって成立するその授業形態が、実際には、クラスの人数が急増したために敢えて導入せざるをえなかった方法であったという可能性も、もちろん否定はできない。しかし、参加者間に上下関係や権力関係を発生させることなく、また、学生たちの制作物をメディアとすることもなく、ただひたすら自由に思考を交換することを通じてのみ概念の形成と表現を実践していくという点で、それは完全に「伝統的ではない授業」、すなわち〈拡張された芸術概念〉を実践する民主的な〈教育的コミュニケーション行為〉の実現であったといえる。

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.

Dickel, Hans: *Eine Schule der Künstler. Joseph Beuys als Lehrer und die Kunst seiner Schüler*. -In: Liebau u.a., 2009.

Harlan, Volker u.a.: *Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys*. Achberger Verlag, Achberg 1984.

Kant, Immnauel: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Werke in zehn Bänden, Bd.9, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1975.

Liebau, Eckart u.a.(hgs.): *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste*. Transcript Verlag, Bielefeld 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.

Riegel, Hans-Peter: *Immendorff. Die Biographie*. Aufbau Verlag, Berlin 2000.

Riegel, Hans-Peter: *Beuys. Die Biographie*. Aufbau Verlag, Berlin 2013.

Stachelhaus, Heiner: *Joseph Beuys*. List Verlag (Ullstein), Berlin 2006.

Szeemann, Harald(Hg.): *Beuysnobiscum. Eine kleine Enzyklopädie*. Philo Fine Arts (Europäische Verlagsanstalt), Hamburg 2008.

Thomas Ellwein: *Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Athenäum Verlag 1985.

穐田照子「「聞く」「聴く」「訊く」：３つの「きく力」を育む取り組み」『桜美林Today』第9号，2009年，97-112頁.

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.

梅澤正『大学におけるキャリア教育のこれから』学文社，2007年.

小方直幸（編）『大学から社会へ ― 人材育成と知の還元』玉川大学出版部，2011年.

児美川孝一郎『権利としてのキャリア教育』明石書店，2007年.

斉藤美津子『きき方の理論』サイマル出版会，1972年.

寿山泰二 他『大学生のためのキャリアガイドブック』北大路書店，2009年.

ダーリング-ハモンド，リンダ他編（訳：秋田喜代美 他）『よい教師をすべての教室へ』新曜社，2009年.

ダールデル，ハンス他編（訳：藤崎千代子 他）『大学紛争の社会学』現代書館，1990年.

プラトン（訳：田中美知太郎）『テアイテトス』岩波書店，1966年.

プラール，ハンス＝ヴェルナー（訳：山本尤）『大学制度の社会史』法政大学出版局，1988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.

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.

ルーマン，ニクラス（訳：土方透 他）『自己言及性について』国文社，1996年.

鷲田清一『「聴く」ことの力』ＴＢＳブリタニカ，1999年.

（東洋大学 総合情報学部 准教授）