HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	共振する芸術と教育（4）：ヨーゼフ・ボイスの教育実践（1968-1972）
Author(s)	前原, 真吾
Citation	独語独文学研究年報, 41, 21-53
Issue Date	2015-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/58329
Type	departmental bulletin paper
File Information	41_02_maehara.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

共振する芸術と教育（４）
― ヨーゼフ・ボイスの教育実践（1968－1972）―

前原　真吾

はじめに

前稿[1]においては、デュッセルドルフ芸術アカデミー教授ヨーゼフ・ボイス（Joseph Beuys, 1921-1986、モニュメント彫刻講座担当、在職期間1961-1972）が実践した第Ⅱ期における〈教育的コミュニケーション行為〉の試みに注目し、その方法、目的、および成果について検討した。本稿ではこれに続く第Ⅲ期、すなわち最後の４年間において、ボイスが芸術アカデミーで取り組んだ教育実践の実相を明らかにしていく。

芸術アカデミー教授に就任直後の第Ⅰ期（1961-1963）、ヨーゼフ・ボイスは〈学習者〉を〈従順で平凡なシステム〉[2]へと形成する伝統的な〈権威主義的教育〉の影響を排除するために、民主的対話と〈挑発(Provokation)〉行為の組み合わせというパラドキシカルな手法を用いて、学生たちに〈権威に抵抗する自律的姿勢〉を身に付けさせる独特な教育を実践した[3]。これに続く第Ⅱ期（1964-1967）においては、〈権威主義的教育〉を否定する姿勢をいっそう明確にしながらも、他者に追従せず独自の〈キャリア〉を形成していくことを学生たちに強制する教育活動を展開した。その際には、ボイス自らが〈学習者＝能動的な聴き手〉の立場を取ることによって、通常の〈教育的コミュニケーション行為〉に内包される〈教育者／学習者〉間の暗黙の支配・権力関係を逆転し、学生を強引に〈教育者＝話し手〉の立場へと移行させることで、学生たちが自律的に思考を開始するように促すという逆説的方法が採用された。これによってボイスは、学生たちが自ら〈別なふうでもありえる〉と考えて独自のキャリア形成へと向かうことを、すなわち〈自律〉と〈独創〉とを学生たちに要求したのであった。

さらに、こうした第Ⅱ期における教育実践の延長上に最終的に見出されたのが、〈教えよう／学ぼうとする意図〉の有無によって〈教育者／学習者〉の立場が相対的に交替しうるという〈振動する学習の原理（das oszillierende Lernprinzip)〉[4]である。そして、〈教育的コミュニケーション行為〉の主体性と主導権が〈教育者〉の側ではなく、むしろ〈学習者〉の側にこそあるという、この新たな認識がもたらしたのは、コミュニケーション参与者が相互に〈気付き〉を引き出しあうことを可能にする「円座討論会（Rundgespräch)」という形式をとった学習者主体の教育方法であった。

---

[1] 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。また、前原「共振する芸術と教育（２）ヨーゼフ・ボイスの教育実践(1961－1963)」同第39号、2012年、1-27頁、および「共振する芸術と教育（１）ヨーゼフ・ボイスの教育思想」同第38号、2011年、26-50頁も参照のこと。

[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] 前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践(1961－1963)」を参照。

[4] この独特な学習概念の詳細については、前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践(1964－1967)」50-52頁を参照。また、Volker Harlan u.a.: *Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys.* Achberger Verlag, Achberg 1984, S.24 も参照のこと。

ボイスの芸術アカデミーにおける教育実践の第Ⅲ期においては、第Ⅰ期から第Ⅱ期には取り組まれていた学生たちの〈具体的な作品制作〉を教育のメディアとする「伝統的な授業」が次第に行なわれなくなった。その代わりに教育実践の現場へと新たに導入されたのは「伝統的ではない授業」、すなわち〈教育者〉と〈学習者〉がその立場を流動的に交替させるコミュニケーションにおいて、言語と思考によって〈具体的形象をもたない頭脳の中での作品制作〉をめざすという論議形式の授業であり、また、ボイス自らが学生たちの前で、あるいは学生たちとともに、人々の意識変革をめざして取り組むことになった数々の〈社会批判的アクション〉である。

本稿では、こうしたボイスの教育手法の変化を基軸としつつ、当時の学生たちや同僚教員の証言、あるいはボイス本人の発言記録から、〈学生運動（Studentenbewegung)〉という社会全体を巻き込んだ混乱状態の中で、ボイスが芸術アカデミーの〈教育者〉としていかなる立場を取り得たのか、激増する学生および入学志願者に対してどのような姿勢で臨んだのか、第Ⅲ期の学生たちのボイスに対する姿勢が第Ⅰ期、第Ⅱ期の場合と比較してどれほど変化していたのか、そして、そうした学生たちに対してボイスはいかなる〈教育〉をなしえたのかといった問題について、とくにその〈社会的機能〉という観点から考察していくことにしたい。

１．学生運動がもたらしたもの

１．１ 大学民主化の要求

アメリカ合衆国によるベトナム戦争への介入に反対する1960年代前半の抵抗運動から始まり、世界各国において次第に既存の社会体制全般への改革要求として展開されることになった若者たちの政治的・社会的・文化的な抗議と不服従の運動は、1960年代後半から70年代初頭にかけて、西ドイツの社会においても大きな広がりを見せた。各地で学生組合の活動が活発化するとともに、急進的な学生たちに先導された若者の集団が、突如として、独立した新たな政治勢力として社会に出現したのである。

しかし、このとき先進産業諸国で多くの学生たちが反対運動を展開することになった背景には、実は、当時の社会体制に関する問題意識が顕在化する以前に、学生たちの所属する〈大学〉やそれに準じる高等教育機関が抱えていた深刻な問題状況に対する不満が存在していた。すなわち、急速に進展する高等教育の大衆化によって出現した〈マスプロ大学(Massenuniversität)〉と、その権威主義的な管理運営体制の強化という状況において鬱積した感情が、劣悪な教育環境の改善と「大学民主化」とを要求する抗議行動へと学生たちを走らせたのである[5]。そして、当初は奨学金制度の拡充や充分な住居数の確保、履修科目や専攻課程選択の自由化などといった個別的な要求を掲げていた学生たちの反対運動は、「すぐさま大学それ自体に集中し、ついに大学校舎は大衆宣言を発表する場と化した」[6]のであった。

---

[5] Konrad H. Jarausch: *Deutsche Studenten 1800-1970.* Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1984, S.226, S.233-234. 西ドイツの高等教育機関における学生数激増の状況については、前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践(1964－1967)」26頁を参照のこと。

[6] ハンス・ダールデル他(編)『大学紛争の社会学』現代書館、1990年、532頁。

ドイツ連邦共和国（西ドイツ）の場合、これに加えて、第二次世界大戦後の数年間で、伝統的な〈正教授中心大学(Ordinarienuniversität)〉の強固な管理運営体制が急速に復活していたため、大学民主化を求めるその後の運動もまた、他国の場合とは異なる経過をたどることになった。すなわち「ドイツでは、ナチ権力が大学自治を破壊しようとしたために、1945年以降、それだけいっそう教授の権力それのみに体現される学問の自由と大学の自治に汲々と固執する」[7]という事態が生じていたのである。

１．２ 三者同格と大学自治

ドイツの大学は、学生たちが反乱を開始するまで、連邦においても州政府のレベルにおいても政府の規制をほとんど受けていなかった。戦前から存在していた「プロイセン型大学」と呼ばれる多くの伝統的大学は、一方では職員の任免と予算・財政の管理を受け持つ国家の機関として、他方では教育・研究活動と教員の任命・昇進を管理する学部教授会（Fakultätssitzung）および各学部の代表からなる評議会(Senat)によって構成される機関として、常に二元的に捉えられる組織であった。この伝統的な大学の理念は、戦後になってからも教育行政の介入に際して大学自治を強化する口実として幾度となく持ち出され、1960年代には、ついに〈統一管理(Einheitsverwaltung)〉なる理念が提唱されることになった。これは、予算や財政等に関わる行政面をもまた大学（すなわち教授会と評議会）の管理下に置くべきだ、という主張である。これを実現したことにより、のちにドイツの大学は国家権力による介入を大幅に排除することに成功したのである[8]。

しかし、このことが意味するのは、ニクラス・ルーマンが「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」[9]と示唆する〈教育システム〉の自治（＝自己組織化）とはまったく性質を異にする自治であった。ドイツの大学が1960年代までに獲得した自治においては、〈教育者〉の一部にすぎない少数の教授陣にすべての権限が集中し、〈学習者〉である学生がこのシステムの自治に関与する余地などはもちろんなく、まさに〈教授による教授のための大学自治〉が行なわれていた。そのうえ1960年代には、すでに大学における〈教育的コミュニケーション行為〉の成立自体が危ういものになっていた。「〔理想主義に代わって〕経験と実証を重んじる空気が、とりわけ学生が知的・道徳的指導を期待した学問分野において支配的となった。教授職にあって〔学生たちのこうした期待に応えられるような〕偉大な人物などほとんど稀になった。〔そして〕すし詰めの教室が教師と学生の人間としての結び付きを破壊」[10]するという状況が出現していたのである。当然のことながら、こうした状況下では、不足する教育設備の拡張や現実に即したカリキュラムへの改正、学生寮や奨学金の拡充などといった福利厚生制度の見直しも行なわれないままであった。

---

[7] ダールデル他『大学紛争の社会学』527頁。傍点は引用者による。

[8] ダールデル他『大学紛争の社会学』12-16頁。この理念は、最終的に1976年に制定された大学大綱法の規定にも採用されることとなった。

[9] 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、11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。

[10] ダールデル他『大学紛争の社会学』19-20頁。

さらに、急速に増大しつつあった学生数に対応するための公式な措置として、ドイツ連邦政府の学術協議会（Wissenschaftsrat）が教授の下で働く若手教員職（助手、中級教員、講師）の大幅な増員を勧告したことによって、それまではある程度の一体性を保っていた大学教員層の内部に、第二次大戦以前の大学には存在しなかった新しい〈階級関係〉が発生することになった。つまり、被搾取階級の一員と位置づけられたこの若手教員層に対して、任免権を有する搾取階級の正教授陣が「自分の思いのままになるひとつの利害集団を形成」したのである。その結果、こうした若手教員層の立場もまた「改善されるべきである」という世論が広まり、「学生だけによって開始された民主化運動は高等教育の一大争点になった」[11]のであった。

大学組織をめぐるこうした論争の過程において、権力を有する教授、抑圧される若手教員、沈黙を強いられる学生という三者からなる〈正教授中心大学〉は、各々固有の利害を有するいくつかの階層で構成される現代の支配的な「資本主義的階級社会の縮図」であると見なされ、これに反対する世論の圧力のもと、連邦および州政府の主導によって解体・再建が進められることになった[12]。このときの政策決定に大きな影響力を及ぼしたのが、学生層の代表として1949年に結成され、政府の公認団体となった「ドイツ学生連合会（Verband Deutscher Studentenschaften：全国の学生組合の連合、当初は博士号取得権をもつ学生だけが所属した）」である。この学生組織は、大学民主化を要求するにあたって、1967年には「教授・助手・学生の各々が平等な立場で大学の管理運営責任を担うべきである」という〈三者同格(Drittelparität)〉の理念を掲げ、以下のような改革要求を提示したのである：

1. 教授職を一元化するために講座制の原則を廃止すること。
2. 一元的かつ客観化可能な教員任命方法を導入するために、大学教授資格(Habilitation)を廃止すること。
3. 助手(Assistent)、教授資格のない中級教員(Akademischer Rat)、外国語等の講師(Lektor)が、ともに新しい種類の講師(Dozent)グループを結成すること。
4. 〔学生が経済的に〕自立して学問に臨もうという決断を、その家族に依存せずに済む全般的な奨学助成によって保証することで、学問・研究の自由を実現すること。
5. 大学の管理運営のあらゆる領域において、教授、講師、学生それぞれの代表が平等に参与する機関を創設すること。
6. より下位に位置する一連の自治担当部局は、必要最低限度までこれを縮小すること。
7. 大学のあらゆる委員会における協議を公開のものとすること。[13]

教授・助手・学生という三集団の各代表組織はこの提案を支持することを要請され、すべてではなかったものの、最終的には上記の要求項目の多くが連邦の大学大綱法(Hochschulrahmengesetz)および各州の新しい大学法に、上述した〈統一管理〉の理念とともに反映されることになった。そして、ドイツの大学は、教授陣によって運営される〈正教授中心大学〉から、複数の利害集団（グ

[11] ダールデル他『大学紛争の社会学』20頁。

[12] ダールデル他『大学紛争の社会学』35頁。

[13] Jarausch: *Deutsche Studenten 1800-1970*, S.232.

ループ）が同格の立場で管理運営に参与する「民主的」な〈グループ大学(Gruppenuniversität)〉へと変貌を遂げたのである[14]。

１．３ 市民運動への転換

現在にいたるまでその帰結に関しては賛否両論があるものの、こうして大学（およびこれに準ずる各種アカデミー等の高等教育機関）の管理運営体制を改革するという点では一定の成果を挙げたように思われるドイツの学生運動は、しかし、社会制度の改革・刷新という点ではほとんど目に見える成果を残さなかった。ときに世代間の価値観の違いによる対立という側面を示すこともあった若者たちの反乱は、最終的には社会全体の変革ではなく、むしろ親世代の支配的文化傾向に対する対抗的サブカルチャーの形成へと向かい、多くの場合は同時代の文化環境に影響を与えるにとどまった。その結果、1970年３月に急進的な左翼学生たちの代表組織であった「ドイツ社会主義学生同盟（Sozialistischer Deutscher Studentenbund, ＳＤＳ）」が解体したあと、学生運動に加わっていた若者たちの多くは、ヒッピー運動がもたらしたロックミュージック、ドラッグ使用、コミューン形成、フリーセックス、東洋的神秘思想などといった対抗文化（カウンターカルチャー）の潮流に取り込まれ、もはや、さらなる政治的あるいは社会的な変革を要求する方向へと進むことはなかったのである。

しかし、様々な社会領域において対案を提示したこの学生運動は、近代資本主義社会で追求すべき目標とされた政治的権力や経済的利益などの価値を超えた、より普遍的な価値を追求しようとするオルタナティブな思潮の発展にとって、ひとつの重要な契機となった。なぜなら、とりわけドイツの学生運動はその周縁部において、一般に近代的な民主主義の基本形式と想定されている代表民主制――公選によって選ばれた市民の代表者に、一定期間の権力行使を信託する〈間接民主主義〉の形式――さえをも否定する、強力な〈草の根市民運動〉を生み出したからである。歴史研究者コンラート・H.ヤーラウシュ(Konrad H.Jarausch, 1941-)は、その著書『1800年から1970年までのドイツの学生たち（Deutsche Studenten 1800-1970)』の「学生運動という若者の反乱（Jugendrevolte als Studentenbewegung)」と題された第19章を、以下のような言葉でまとめている：

> 〔当時の学生運動の中核にあった〕反権威主義的・新マルクス主義的な諸々の政治的思潮を超えたところで、〔人々の社会的意識に対して〕よりいっそう創造的な影響を与えたのは、草の根の民主主義(Basisdemokratie)こそが必要である、という要請であった。この要請が、環境保護運動(Umweltschutz)へ、反原発運動(Anti-Atomkraft-Kampagne)へと、さらには平和運動(Friedensbewegung)へと向かう市民運動(Bürgerinitiative)を生み出したからである。〔…〕学生運動は、直接民主主義をめざす政党である「緑の人々〔＝緑の党〕(die Grünen)」の中で

[14] このとき、現実に大学を構成しているのは誰なのかという問題に対して、〈三者同格〉を要求した学生たちは、中世以来の伝統的な「大学という組合」を形成する「教師（教授＋講師）と学生」だけを想定していた。ところが、大学大綱法も各州の大学法も、この枠組みを大幅に拡大し、博士号取得権を有さない登録学生の他に、すべての常勤公務員、すなわち技官、事務官、用務員などの非学術系職員をも加えてしまった。これによって急進的な学生や若手教員の影響力を殺ぐことが意図されたのである。その結果、「用務員が、スーパーではなく大学に雇われただけでその大学の「構成員」になり、その代表を通して大学運営に参加」することになった。ダールデル他『大学紛争の社会学』33頁参照。

生き続けているのだ。[15]

ドイツにおける学生運動の理念は、その急進左翼的な活動母体の主流部分がほとんど消滅したのちにも、こうして〈直接民主主義（direkte Demokratie)〉を志向する〈草の根市民運動〉や環境保護を掲げる「緑の党」の活動へと継承されていくことになったと、歴史学的には位置づけられているわけである。

それでは、このような経過をたどった学生運動に対して、ヨーゼフ・ボイスは〈教育者〉として、あるいは〈芸術家〉として、いかなる立場で臨んでいたのであろうか。

１．４ ヨーゼフ・ボイスの場合

１．４．１ ドイツ学生党

西ドイツの学生運動は、1967年６月２日、西ベルリン訪問中のイラン皇帝に対する抗議デモに参加していた学生の一人、ベンノ・オーネゾルク（Benno Ohnesorg, 1940-1967）が私服警官に射殺された事件をきっかけとして、全国で一挙に展開されることになったのだが、これに対するボイスの反応もまた非常に素早いものだった。事件発生後わずか20日のうちに、学生たちの正当なる不満を代表する活動の母体となることをめざして、また「すべての人間を精神的に自律・成熟させるための教育（die Erziehung aller Menschen zur geistigen Mündigkeit)」[16]の実現をめざして、芸術アカデミー内に「ドイツ学生党（Deutsche Studentenpartei)」を創設したのである[17]。

「自律への教育」[18]をスローガンとして掲げたことから「教育党（Erziehungspartei)」とも呼ばれたこのドイツ学生党は、学生運動勃発という機会に乗じて結成されたとはいえ、実際には、たんなる学生たちの利害関心や抵抗運動のみを代表する組織ではなかった。「自らが成長し続けていると、永遠に学び続けていると分かっているすべての人間は学生である」[19]というボイスの考えにしたがって、学生党はあらゆる人々の正当なる感情を擁護する組織と位置づけられ、追求すべき目標としては、大学民主化に加えて真の民主主義（すなわち直接民主制）の実現、兵役拒否者の支持と有事立法への反対および完全非武装の実現（すなわち平和主義)、さらにはヨーロッパ統一と東西対立の解消などが掲げられた[20]。そして、ボイスが自ら形成した行動原理ともいえる〈拡張された芸術概念〉[21]とドイツ学生党の関係についても、以下のように説明されたのである：

---

[15] Jarausch: *Deutsche Studenten 1800-1970*, S.239.

[16] Harald Szeemann(Hg.): *Beuysnobiscum*. Philo Fine Arts (Europäische Verlagsanstalt), Hamburg 2008, S.89.

[17] ドイツ学生党の設立日時は1967年６月22日、共同設立者は、当時フルクサスのメンバーでありまたハンブルク造形芸術大学教授でもあったバーツォン・ブロック（Bazon Brock 1936-）と、学生自治会（AStA＝Allgemeiner Studentenausschuß）の広報担当者でありボイスの学生であったヨハネス・シュテュットゲン（Johannes Stüttgen 1945-）の２名であった。Heiner Stachelhaus: *Joseph Beuys*. List Verlag(Ullstein), Berlin 2006, S.115 によると、このとき、芸術アカデミー学長エドゥアルト・トリーア（Eduard Trier）が学内での政治目的の集会に対する禁止令を発したため、ドイツ学生党の設立集会はアカデミー前の草地で開催されたという。

[18] 教育と自律の問題については、前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践(1961－1963)」19-23頁を参照。

[19] Szeemann: *Beuysnobiscum*, S.89-90. 傍点は訳者による。

[20] Szeemann: *Beuysnobiscum*, S.90.

[21] 〈拡張された芸術概念〉の詳細については、前原「ヨーゼフ・ボイスの教育思想」30-33頁を参照のこと。

> 芸術は、その本質からいって大きな流れ（Strom）であり、〔…それは社会の〕冷たく硬直した状態を溶かすものです。その芸術の営みをなすことは誰にでもできるのであり、また誰もが、それをなすことができるように、〔自由な人間として〕形成〔＝教育〕されねばなりません――すべての人間は芸術家であるのだから――、それが人間のあらゆる活動分野における真の治癒と成長のための本当の土台となるのです〔…〕。このことは、その論理的な帰結として、当然ですが、学校・大学制度の根本的変革へといたります。〔したがって〕この党〔＝ドイツ学生党〕は、ドイツの教育制度が旧体制に戻ることに反対し、また学校とは無縁である諸勢力が学校に影響を及ぼすことに反対して、戦うことになるのです。[22]

このような活動方針を掲げたドイツ学生党が、マルクス主義思想の立場から労働者解放をめざして階級闘争を展開した一般の学生運動と一線を画するものであったことは明らかであろう。そもそもボイスが提唱する〈拡張された芸術概念〉においては、人間の思考と意識こそが、コミュニケーション行為が成立する前提である〈人格〉や、コミュニケーション行為によって形成される社会の様態を規定するものと想定する。これは、物質的生産様式が人間の社会的・政治的・精神的な活動を条件づけ、人間の社会的存在様態がその思考や意識を規定すると想定したマルクス主義的唯物史観とは、ある意味では対極に位置する思想である。また、ニクラス・ルーマンが主張する「教育の任務は教育システム自身が決めるしかない」[23]という自治の観点から「教育の社会的機能を検討」[24]した結果、「社会変革のために人間に働きかける」[25]ものとして位置づけられるボイスの〈教育的コミュニケーション行為〉は、いわゆる「学生運動」の中核理念を構成する諸要素とはあまりにも異質である。したがって、このドイツ学生党におけるボイスの活動は、芸術アカデミーにおいてボイスの教育理念を実現するためのひとつの手段であったとともに、学生運動の終了後になって出現した〈直接民主主義〉を志向する〈草の根市民運動〉の出発点を形成するものだったと理解せねばならないのである[26]。

しかし、ボイスのドイツ学生党が掲げた活動目標と一般の学生運動において追求された諸々の目標の間には、教育環境の改善と大学の民主化という点において――またこれらを実現するための方法論という点においても――表面的に共通する部分があったことは確かである。ボイスと学生たちは、大学改革を要求するアジテーションビラを配布し、〈ティーチ･イン(Teach-in)〉〈シット･イン(Sit-in)〉〈ゴー･イン(Go-in)〉[27]などといった抗議デモ形式のアクションあるいはパフォーマンスを幾度となく実施することで、学生代表の芸術アカデミー運営への参与、学生たちの待遇改善、さ

---

[22] Szeemann: *Beuysnobiscum*, S.90-91.

[23] ルーマン『社会の教育システム』11頁。

[24] ルーマン『社会の教育システム』14頁。

[25] ルーマン『社会の教育システム』11頁、および前原「ヨーゼフ・ボイスの教育思想」35-36頁を参照のこと。

[26] このドイツ学生党の集会は、デュッセルドルフ芸術アカデミー以外にもエッセン教育大学、ゲッティンゲン総合センター、デュッセルドルフ市民大学等において開催されている。

[27] 〈ティーチ・イン〉とは、大学の教授や学生などが、おもに政治・社会問題に関する抗議行動として、長時間にわたる講演会等を開催することである。また〈シット・イン〉とは、公共の場所に座り込んで行なう組織的な無抵抗抗議行動のことである。〈ゴー・イン〉は、デモ隊などを組織して関連の建物内に強引に押し入るという行為である。

らには作品ポートフォリオのみによる入学志願者の能力判定という不公平な入学者選抜制度の廃止などを訴えたからである。

こうした抗議活動の結果、1967／68年の冬学期には、学内会議への学生の参加が試験的に認められることになった[28]。また、ボイスが教授職を罷免される直接の原因となった1971年と72年の二度にわたるアカデミー事務局占拠事件は有名であるが、それ以前の1970年にも、ボイスは住宅難で苦しむ学生たちの状況改善を要求して、50名の学生とともにデュッセルドルフ市庁舎を占拠しているのである[29]。さらに、個々の教授に合否判定の権限が委ねられていた入学者の選抜については、「芸術アカデミーで学びたい」という志願者の意志をボイス自身が判断し、多様な若者を受け入れることで、作品ポートフォリオの評価のみに偏った従来の判定方法への対案を示したのであった。

実際のところ、ボイスがこうした取り組みを開始する以前から、前節で述べたような大学民主化を求める社会的要請には対応せねばならぬとして、芸術アカデミー教授陣の内部においても、学則を改正して学生代表の会議参加を認める必要があるのではないか、などといった議論が行なわれていた。たとえば、芸術アカデミー教授ゲルハルト・ヘーメ（Gerhard Hoeme, 1920-1989）が1967年１月25日付で提出した「覚え書」には、デュッセルドルフ芸術アカデミーを内外へ開放すること、学部制度を解消して各専門分野を統合すること、芸術アカデミーから率先して社会へ働きかけることに対する賛意が示されている[30]。

しかし、このように改善へと向かおうとする意志が内部である程度まで確認されていたにもかかわらず、ボイスが上記のような挑発的アクションによって強硬に変革を促すまで、芸術アカデミーの教授陣が自ら進んでこれらの計画を実行に移すことはなかった。それどころか1968年11月12日には、保守的な教授10名が「ヨーゼフ・ボイスはドイツ学生党を使って我々の大学改革に憂慮すべき影響を与えた」として辞任を求める不信任声明を連名で発表する行動に出たのである。このときのドイツ学生党の党員は、実際には、ヨーゼフ・ボイスとハンブルク造形芸術大学教授バーツォン・ブロック、およびデュッセルドルフ芸術アカデミーに学籍登録していたわずか20名の学生のみであったというのにである：

> ここに署名した教授団は、芸術アカデミーがその存続を脅かされる危機に直面していると考えます。〔…ヨーゼフ・ボイス氏とその一派の〕傲慢な政治的ディレッタンティズム、世界を意のままにしたいという病的欲求、扇動的な手法〔…〕は、現代の秩序を崩壊させることを狙うものです。〔…〕自らのクラスをアジテーションの本拠地とすることで我々の大学と教育活動に対する影響力を拡大しようとするのみならず、彼は、大学そのものを自らの思想を社会へ広めるための手段として利用しているのです。〔…〕そこには、議会制民主主義に対する明らかな敵意が現われています。〔…今日の非常事態を前にして〕我々はヨーゼフ・ボイス氏に与えた信任を取り消すべきであると宣言いたします。[31]

---

[28] Stachelhaus: *Joseph Beuys*, S.115.

[29] Petra Richter: *Mit, neben, gegen. Die Schüler von Joseph Beuys*. Richter Verlag, Düsseldorf 2000, S.187.

[30] Stachelhaus: *Joseph Beuys*, S.116.

[31] Stachelhaus: *Joseph Beuys*, S.117-118. この声明文に署名した教授陣には、改革に賛意を示していたはずのゲルハルト・ヘーメも含まれていた。傍点は訳者による。

もちろん、上記の声明文において糾弾されているいくつかの「問題点」――芸術アカデミーを起点として自らの〈拡張された芸術概念〉を社会へ向けて発信しようとすること、既成の秩序体制や教育制度の変革を訴えること、間接民主主義に反対して直接民主主義をめざすことなど――は、決して的外れなものではなかった。なぜなら、これらはボイス本人が常に前面に掲げていた目標だったからである。しかし、ボイスによって掲げられたそれらの主張は、学生運動という激動の時期にあって、教育と社会が直面していた諸問題の解決へと向かうための要請だったのであり、決して芸術アカデミーの存続自体を脅かすという性質のものではなかった。双方の見解の相違であるといってしまえばそれまでだが、声明文を発表した教授たちが明確に「脅かされる」と感じたのは、実際には、彼らがそれまで信じて依拠してきた既存の権力関係や秩序の体制、それらを支える彼らの伝統的な価値観、およびそこから演繹される教育・研究・芸術の方法論など、換言すれば、彼ら自身の強固な信念体系の方であった。こうした教授陣にとっては、ボイスの反権威主義的思想や挑発的行動そのものが、自らの慣れ親しんだ教育と社会の存在様態に激しく変革を迫る明らかな「脅威」として感じ取られたのである。

このボイスに対する「不信任宣言」に対しては、芸術アカデミー内外から即座に多数の抗議が寄せられることとなり、その結果、ボイスに対する信任取り消しの提案も否認され、騒動はまもなく収束した。このときボイスは、声明文に署名した教授たちに向かって、「あなたがた自身が不毛なことをしているから、〔まだ開始してもいない改革の〕邪魔をされたなどと感じてしまうのですよ」と厳しい言葉を投げつけ[32]、その後、社会彫刻アクションやパフォーマンスを通じてドイツとヨーロッパの全大学の制度改革を強く要請するために、「ドイツ学生党」を「西側地域フルクサス(Fluxus Zone West)」と改名したのである[33]。

組織名がこのように改められた背景には、政治色の強い「党(Partei)」という言葉を切り捨てることで、左翼的政治団体であるというドイツ学生党の誤った印象を是正しようとするボイスの思惑があったことは確かである。しかしそれと同時に、〈別なふうでもありえる〉ことを追求して〈社会彫刻〉の実践をめざすこの「学生党」のイメージに、当時ボイス自身が関わってもいた前衛芸術家集団の名称「フルクサス(Fluxus)」――1960年代初頭にニューヨークで始まり、伝統的な芸術の制度や専門性に反対して美術、音楽、演劇、文学などの分野を「流動的(fluxible/fluxional)」に横断しつつ、アクションやイベント、コンサートをその表現形態として世界各地で活動を展開した前衛芸術家集団――が象徴する「流動性のイメージ」を重ね合わせたい、というボイスの強い意志が働いていたことは間違いないであろう。

１．４．２ 学生運動に対する姿勢

少数の学生や教員の集まりに過ぎなかったこの「ドイツ学生党(西側地域フルクサス)」とボイス本人に対する保守的教授陣の反感が、学生運動の拡大と相応して高まったことに関して説明を付

[32] Stachelhaus: *Joseph Beuys*, S. 118.

[33] Stachelhaus: *Joseph Beuys*, S. 120.

け加えるならば、芸術アカデミーに在籍する急進的学生たちが独自の階級闘争を展開した背後にヨーゼフ・ボイスが主謀者として存在するにちがいない、という一部のアカデミー教授陣の誤った認識が少なからず影響していたことを指摘できる。実は、学生党よりもずっと大きな問題を引き起こしていたのが、そうした左翼思想に取り憑かれた急進的学生たちの組織する独自の活動団体であった。そして、ボイスは他の何名かの教授とともに、こうした過激な学生たちの集会にも自身が管理する教室を使用させていたのである。

一例を挙げると、上記の「不信任宣言」問題がようやく収束したばかりのころ、ボイスのクラスに所属する学生イェルク・インメンドルフ（Jörg Immendorff）が「あらゆる公共のイベントに対して芸術アカデミーを無制限に公開すること」を要求して学生団体「リドル（ＬＩＤＬ)」を立ち上げた[34]。そして翌1969年５月初頭、ボイスはヴァルター・ヴァルナッハ（Walter Warnach, 1910-2000 哲学担当教授)、カール・ヴィメナウアー（Karl Wimmenauer, 1914-1997 建築史担当教授）とともに、このリドルが主催する「国際労働週間（Internationale Arbeitswoche)」開催のために自身の教室を提供したのである[35]。この集会は、当時のアカデミー学長エドゥアルト・トリーアが発した学内での政治的会合禁止令にもかかわらず強行開催されたため、芸術アカデミーの建物全体が閉鎖され、警察隊の出動までもが要請される結果となった。しかし、ボイスがリドル所属の学生たちを構内から静かに立ち去らせたため、警察隊の構内突入という非常事態だけは回避できたのであった[36]。

学生運動が隆盛していた第Ⅲ期には、当初からこのような騒動が続いていたため、過激な学生活動家たちの背後にボイスがいると見なされてもやむをえなかったのである。しかし、当時のボイスの言動から判断する限り、彼は決して反対派の教授たちが想定していたような意味での急進左翼的な「主義者」や「活動家」ではなかった。ボイス本人は、むしろ階級闘争やマルクス主義を掲げる人々に対して積極的に距離を置き、左翼学生たちから激しい反発を受けることを承知のうえで、彼らの思想や行動に反対する挑発的パフォーマンスを実行してさえいる。あまり知られていないことではあるが、こうしたボイスの姿勢は、〈教育者〉としてのボイスには心酔していたはずのインメンドルフによってさえ厳しく批判されていたのである。

左翼の政治活動に反対するというボイスの考え方がもっとも象徴的に表現されたのは、1972年５月１日にベルリンのカール・マルクス広場で行なわれた『掃除（Ausfegen)』という社会彫刻アクションである。国際的な労働者の祭典「メーデー」が開催されるまさにその日（５月１日）に、よりにもよって「カール・マルクス」の名を冠した広場で、しかも労働者のデモ行進が行なわれているそのすぐ傍らにおいてボイスが２名の学生とともに試みたのは、広場の歩道を「赤いほうきで掃除してまわる」という挑発的パフォーマンスを通じて、極左主義者たちの頭の中をきれいに掃除す

---

[34] この「リドル（ＬＩＤＬ)」という団体名は、略称ではなく正式名称なのであるが、それ自身は特定の意味をもつ言葉ではない。既存の秩序体系に対する反抗心から、創設者のイェルク・インメンドルフが故意に無意味な音の組み合わせを考え出して付けた名称である。

[35] Richter: *Mit, neben, gegen*, S.186 によると、メーデーに合わせるように企画されたこのリドル主催の集会には、ドイツの全大学の学生代表者、ドイツ社会主義学生同盟(ＳＤＳ)代表者、諸々の教員組合の代表者などが招待されていたという。

[36] Stachelhaus: *Joseph Beuys*, S.120-121.

ること、偏向した学生運動の政治的空論性を指摘することであった。さらに、広場全体から掃き集められたゴミは「自由な国民投票を支持する投票棄権者の組織」[37]と記された手提げ袋に入れられて、フォルクスヴァーゲンのバスでレーネ・ブロック（René Block, 1942-）のギャラリーへと運ばれ、そこで「アクションの残滓」として展示されたのである。このアクションに参加した学生の一人エル･ローコ（El Loko, 1950- トーゴ出身）[38]によると、ボイスは「他の人々の思想を、払い除くのではなく保存しておくのです、いつでもそれと対話できるようにするために」という理由から、ゴミを捨てずにとっておいて展示したのであった[39]。

しかしながら、ボイスがこのようなパフォーマンスによってマルクス主義との対決を続けていたことは、当時からきわめて少数の人々にしか理解されていなかった。掃除アクションの現場でも、「それは何をやっているのですか」という多くの人々からの質問に対して、ボイスはただ「私たちはあらゆるものを掃除しているのですよ」としか返答しなかったからである[40]。もちろん、ボイスの傍らで自らアクションを実践した学生たちは例外である。掃除パフォーマンスに込められた意図を正しく理解したうえで、この体験を通して〈教育者〉ボイスから学んだことを、エル・ローコは次のような言葉で表現している：

> 芸術というのは、最も基本的なところから開始しなくてはならない、そうして、初めて先へと進んでいけるということです。〔つまり〕誰もが自分に割り当てられた分だけは社会の形成(Gestaltung der Gesellschaft)に貢献する、ということです。[41]

この言葉からは、エル・ローコが「掃除」のパフォーマンスを通じて〈拡張された芸術概念〉より生み出される〈社会彫刻〉の本質を確実に習得していたことがはっきりと伝わってくる。ボイスの手にかかると、たんなる「掃除」という行為ひとつでさえもが、挑発的パフォーマンスという当初の企図を超えた教育／学習の機会になりえるということである。もちろん、ボイスの側にそうした〈教えようとする意図〉が本当にあったのかどうかは不明である。しかし、〈学習者〉であるエル・ローコの側に明確な〈学ぼうとする意図〉があるならば、そこには〈教育的コミュニケーション行為〉が成立しうるということである[42]。

一方、ヨーゼフ・ボイス本人は、このメーデーの掃除アクションに関して次のような説明を加えている：

> 私がそれではっきり示したかったのは、デモ参加者たちのイデオロギーに凝り固まった姿勢も、つまり、プロレタリアートの独裁政治を、などといって横断幕の上に布告されているよ

---

[37] この組織は1970年３月２日に創設され、デュッセルドルフ市立芸術ホールの近くに事務所を構えた。組織の詳細については次節を参照。

[38] エル･ローコはボイスのマイスターシューラーとしてデュッセルドルフ芸術アカデミーを修了後、現代アフリカを代表する前衛芸術家として活動している。

[39] Richter: *Mit, neben, gegen*, S.185. この言葉の意味をより深く解釈するならば、「極左の活動家との対話はゴミとの対話に等しい」という主張として受け取ることも充分に可能であろう。

[40] Richter: *Mit, neben, gegen*, S.185.

[41] Richter: *Mit, neben, gegen.* S.186.

[42] 前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践(1964－1967)」51-52頁参照。

うな考え方も、やはり〔路上に落ちているゴミ同様に〕きれいさっぱり掃除してしまわねばならないんだ、ということでした。[43]

また、偏向した学生運動や極左の活動家ではなく、マルクス主義思想そのものに対する自身の考え方についても、ボイスはのちに次のように語っている：

> マルクス主義のテーゼが見なしているように、人間がその環境の所産であったり生産関係の所産であったりするならば、もちろんそうした面もあるのでしょうが、だとすると、人間は歴史を生み出す存在だということが真実ではなくなってしまいます。〔…〕それら〔＝環境や生産関係〕が人間の進歩や意識にとって常に決定的影響を及ぼし続けるものであるというのならば、発展などまったくありえません〔…〕。しかし、私には〔既存の〕制度を変えていく可能性があります。それは、人類がその発展過程で獲得した、精神の自由から発生する可能性なのです。[44]

こうしたボイスの考え方が、当時から他のアカデミー教授陣に正しく理解されていたならば、それほど激しい敵意がボイスに向けられることはなかったのかもしれない。けれども、ボイスが人々に意識の変革を促そうとするとき、多くの場合、それは第Ⅰ期、第Ⅱ期の学生に自律と独創の重要性を伝えようと試みたときと同様に、〈挑発〉という方法によって行なわれた。したがって、挑発された側が自らの思考や意識の硬直性に気付けなかった場合、そこに生まれるのはボイスに対する単純な怒りと反感だけであった。このときの状況について、ボイスの友人であり芸術アカデミー教授でもあったエルヴィン・ヘーリヒ（Erwin Heerich, 1922-2004）は次のように回想している：

> すべてのことが〔人々の感情を〕刺激するものだったんだ。〔だから〕芸術アカデミーはもちろんボイスの処遇について悩んでいたし、教授陣の見解も割れていた。でも、事態を精確に眺めてみれば、私たちの目はボイスのおかげで多くのことについて開かれたのだし、現在の芸術家の立場を深化するような認識を得ることもできたんだ〔とわかる〕。彼の思想の根本に正しい方向へ進んでいくための手掛りがあったことを、私は当時からすでに感じていたよ。[45]

ボイスに対して激しい敵意を抱く教授たちが現われはじめた一方で、〈別なふうでもありえる〉という考え方を持って「制度を変えていく可能性」を追求することの意味、すなわち〈拡張された芸術概念〉から生まれる〈社会彫刻〉を基本原理とするボイスの数々のアクションの意味は、ヘーリヒや幾人かの同僚教員によって上記のように肯定的に理解されてもいた。しかし、このときすでにボイスの視線は、芸術アカデミーや教育制度の改革といった狭い領域の問題だけでなく、学生運動終焉後にようやく出現することになる次世代のオルタナティブな〈市民運動〉の形成にも向けられていたのである。

１．４．３ 市民運動の推進者として

政治制度の改革という意味では、ボイスが開始した〈草の根市民運動〉の基礎には、常に直接民

---

[43] Götz Adriani u.a.: *Joseph Beuys*. DuMont Reise Verlag, Köln 1994, S.126.

[44] Harlan u.a.: *Soziale Plastik*, S.54.

[45] Stachelhaus: *Joseph Beuys*, S.113.

主主義と住民自治の実現という目標があった。地方自治体レベルで住民に立法の権能を認める「イニシアティブ／国民発案」[46]の適用範囲を拡大するために、1970年３月２日、ボイスはまず200名の会員を集めて「自由な国民投票を支持する投票棄権者の組織（Organisation der Nichtwähler für Freie Volksabstimmung)」なる団体を創設し、さらに同年６月14日にはノルトライン＝ヴェストファーレン州議会選挙で投票拒否を訴えたのである[47]。

この団体は翌1971年６月19日、「投票棄権者（Nichtwähler)」という否定的概念を組織名に冠することをやめて、追求すべき政治目標を明示した「国民投票（自由な国民発案）による直接民主主義を支持する組織（Organisation für direkte Demokratie durch Volksabstimmung (freie Volksinitiative))」と改名され、正式な政府登録団体としても承認された[48]。その後、市町村等の地方自治体においてだけでなく、各州あるいは連邦レベルでも「イニシアティブ」を可能にすることをめざして、同年９月30日には「ノルトライン＝ヴェストファーレン州の自主独立選挙人団体連盟(Landesverband der freien und unabhängigen Wählergemeinschaften des Landes Nordrhein-Westfalen)」との連帯も実現している。ボイスはこれらの組織による市民レベルでの活動を通じて、学生運動とはまったく異なる体制変革の新たな可能性を追求していたのである。

他方で、環境破壊という新たな問題が政治的に先鋭化する遙か以前から、ボイスは〈環境保護(Umweltschutz)〉という点でも多くのアクションを通じて世論に強く働きかけていた。公式な活動記録に残っている有名なアクションのひとつは、1970年８月に行なわれた『湿原でのアクション、ツィダー湖のほとりで（Aktion im Moor, am Rand der Zuider Zee)』である[49]。干拓計画のために破壊されようとしていた水界生態系を守るために、自らツィダー湖畔の湿原に身を浸すという大胆なパフォーマンスを実行し、環境保護がきわめて重要な社会問題となりつつあることを人々に訴えたのである[50]。このときのボイスの主張は次のようなものであった：

> ヨーロッパ北部の湿原は、我々のヨーロッパにおいて、もっとも生命豊富な地域です〔…〕。同時にまた、水界生態系のもっとも重要な調整機関でもあります。だから私は、陸地を拡張するための干拓には決して同意できないのです。[51]

1971年12月14日にロフス・クラブのテニスコート拡張計画への抗議デモとして実行された『そろ

---

[46] イニシアティブ(国民発案／国民発議、Initiative）は直接民主制のひとつで、政府諸機関がその職務権限に属することを遂行しない場合に、有権者である住民が法令の制定改廃や事務監査請求など提案し、議会その他機関にこれを行なわせる立法方式である。代表民主制による地方行政が住民の意思に反するものであった場合、住民がその意思を直接表明することで是正をはかるという直接民主制には、このイニシアティブの他に、公職の地位にあるものをその任期終了前に住民の発意により罷免・解散・解職させるリコール（国民罷免、Recall）と、選挙以外の問題に関して国民が投票により提案の可否を決するレフェレンダム（国民投票、Referendum）という２つの方法がある。

[47] Stachelhaus: *Joseph Beuys*, S.137-138.

[48] Szeemann: *Beuysnobiscum*, S.77-79.

[49] このアクションのタイトルでは、「湖」が der See ではなく die Zee と言う北ドイツ方言で表記されている。また実行日の詳細については不明である。

[50] Stachelhaus: *Joseph Beuys*, S.181.

[51] Adriani u.a.: *Joseph Beuys*. S.120.

そろ政党独裁政治を打ち負かそう（Überwindet endlich die Parteidiktatur)』と題されたアクションもまた、社会的に大きく注目された取り組みであった。デュッセルドルフ市民の憩いの場である「グラーフェンベルクの森林」を切り拓いて裕福な人々のためのテニスコートを増設する、という強引な工事計画に反対するため、「評議会は金持ちの味方だが、我々は屈しない。公共の利益が最優先なのである」と記されたプラカードを掲げつつ、50名ほどの学生とともに芸術アカデミーから現地の森林まで行進したボイスは、その後、ほうきで林道の落ち葉を掃除しながら、伐採されるはずだった樹木に「白い丸十字」を描き付けていったのである。このパフォーマンスの結果、伐採計画そのものがデュッセルドルフ市議会で問題となり、また、ボイスの「イニシアティブ」に驚愕した多数の市民によって、「森林を救え」という大量の抗議文書が市議会に送りつけられることになった[52]：

> ここで伐採されようとしている木々は、次世代の人々が生きるために必要なのです、だから我々はこのアクションによってなすべきことをします。このデモンストレーションは、これから取り組むことになる多くのデモのひとつにすぎません。そして、何者かがこの木々を切り倒そうとするならば、我々はその樹頂で座り込むことにします。[53]

周囲を掃き清められて白色の丸十字を描かれた木々は、「触れてはならない神聖なもの」であることを示すタブー化のシンボルとなり、その聖別化行為によって伐採から守護されることになった。しかし、この〈社会彫刻アクション〉は、実際にはたんなる森林を守るための純粋な「抗議デモ」としてのみ実践されたのではなく、ボイスと学生たちとの〈教育的コミュニケーション行為〉という側面をも持ち合わせていた。つまり、このアクションを通じて、ボイスは学生たちに〈環境保護運動〉と〈草の根市民運動〉を融合する可能性を体験させると同時に、自らの〈拡張された芸術概念〉が現実社会においていかにして実現されうるか、また、そのための手段としていかなるものが選択されうるかを学ばせてもいたのであった。そして、このとき上記のように森林伐採への明確な反対意見を表明したボイスは、さらに新聞紙上で環境問題全般に関する次のような声明発表を行ない、同種の〈社会彫刻アクション〉が今後も継続して実行されることを示唆したのである：

> 森林という環境は我々全員のものです、保護せねばならないのです。今回のことは、我々が環境保護という目的で取り組んだ初めての行動であって、決してこれで終わりなのではありませんよ。〔…だから〕環境問題が浮上してくるところなら、いつでもどこでも我々は現われます。〔…〕自然環境は我々全員のものなのであって、上流階級だけの所有物ではないのですから！[54]

このようにボイスによって促進された〈環境保護運動〉と〈草の根市民運動〉という２つのオルタナティブな潮流は、のちにボイスが主導する「国民投票（自由な国民発案）による直接民主主義

---

[52] Adriani u.a.：*Joseph Beuys*. S.124.

[53] Adriani u.a.：*Joseph Beuys*. S.124. 1971年12月15日にデュッセルドルフのニュース番組で発表された。

[54] Adriani u.a.：*Joseph Beuys*. S.124. 1971年12月15日発行の『新ライン新聞（Neue Rhein-Zeitung)』紙上で発表された。

を支持する組織」を経由して、最終的に「緑の党」の結党というかたちでひとつに合流することになる。それはボイスが芸術アカデミーを離れてからの出来事であったが、しかし、これこそが学生運動という時代の趨勢を超越したボイスが一貫して取り続けた行動の結果であった。したがって、歴史学者コンラート・H.ヤーラウシュが提示した「学生運動は直接民主主義をめざす政党である「緑の党」の中で生き続けている」[55]という歴史的見解は、正確には、学生運動の帰結に対してではなく、このとき同時に実践されていたデュッセルドルフ芸術アカデミー教授ヨーゼフ・ボイスの諸々の〈社会彫刻〉の成果に対してこそ相応しいものなのだと言わねばならないのである。

多方面にわたるこうしたボイスの〈社会彫刻アクション〉を、あらためて〈教育者としてのボイス〉という観点から振り返ってみたときに、ひとつだけはっきり言えることがある。それは、学生運動という激動の只中にあった第Ⅲ期の学生たちに対しても、やはりボイスは〈別なふうでもありえる〉と考えるように導いていたということである。学生たちは、大学やアカデミーの民主化という目の前の権力闘争を超えた先にようやく見えてくる将来の新しい社会形成の方法を、「権力を取らずに世界を変える」[56]という可能性を、他者に先んじて、眼前の〈教育者〉が実践する〈社会彫刻アクション〉を通して学習する機会を得ていたのである。

もちろん、ボイスのクラスに所属したすべての学生がそうした機会を平等に享受しえたわけではなかったことも確かである。なぜなら、この第Ⅲ期のクラスには、少なくとも常時200人前後の学生が在籍していたからである。当然のことながら、ボイスとの間で充分な〈教育的コミュニケーション〉を成立させることができたのは、そのなかの一部の学生だけであった。

次章では、そうした第Ⅲ期のクラスおよび芸術アカデミーで生じた諸々の問題と、これに対するボイスの姿勢について検討していくことにしたい。

２．第Ⅲ期（1968-1972）におけるクラスの状況

２．１ 多様な学生の受け入れ

第Ⅰ期（1961-1963）の学生たちが、当時まだ無名だったボイスのクラスに所属することになったのは、「そこにたまたまボイスがいたから」であった。したがってクラスの人数もごくわずかであり、ボイスには、芸術を学びたいという個々の学生と集中したコミュニケーションを行なって、

---

[55] Jarausch: *Deutsche Studenten 1800-1970*, S.239. ヨーゼフ･ボイスとともに「緑の党」結成に貢献したのは、かつてのＳＤＳ指導者ルディ･ドゥチュケ（Rudi Dutschke, 1940-79）であった。また、1960年代末からＳＤＳのメンバーとして学生運動を支えていた学生の多くは、70年代前半にはドイツ社会民主党に加入したものの、のちにこれを脱党して「緑の党」に合流している。この意味では、確かに「緑の党」の中で学生運動が生きているといってもよいであろう。

[56] こうした考え方の重要性が近年になって再び論じられている。とりわけ、「ラディカルな社会変革の可能性についてふたたび語ることができるようになるためには、20世紀において一般に受け入れられていた考え方を問い直すことが必要です。〔…〕中心問題は国家権力を獲得することにあるという考えを問い直さなければなりません。〔…〕権力を取らずに世界を変えることが必要だといっているのは、叛逆の運動そのものなのです」と主張するジョン・ホロウェイの論考は注目に値する。ホロウェイ『権力を取らずに世界を変える』同時代社、2009年。上記の引用部分は同書7-8頁。

自律へと向かわせる指導に充分な時間を割くことができた[57]。

続く第Ⅱ期（1964-1967）になると、ドイツ連邦共和国全体で大学入学資格（Abitur）取得者が増加しはじめるとともに、ボイス本人の知名度が高まっていたこともあって、第Ⅰ期よりも遙かに多くの学生が自らの意志でボイスのクラスに所属することになった[58]。このときすでに、クラスの人数は教室内で学生同士の場所取り争いが頻発するほどにまで増えていた。それでもボイスは、学生たちの制作物をメディアとしながら個人的にコミュニケーションをとることに努め、〈自ら決定していく自己〉を形成する教育を行なっていた[59]。

こうした状況が一変したのは、全国的に学生運動が激化しはじめた第Ⅲ期からである。この移行期にボイスのもとで学んでいた学生ヨーナス・ハフナー（Jonas Hafner, 1940-）は、当時の変化を次のように回想している：

> 耳を傾け、よく眺めて、〔…〕そして彼らに歩み寄ろうという〔…〕ボイスの試みは、ちょうど私がそこにきたころ(1967年)までは続いていたと思いますよ。つまり、クラスの人数が爆発的に増えてしまったそのときまでは、ということです。そのころになると、〔…〕暴走族みたいなやつ(der Rocker)が学生として入ってくるようになったんです。そのあとが学生たちの暴動（Studentenrebellion）でした。[60]

デュッセルドルフ芸術アカデミーにいる「カリスマ的なすごい教授」というボイスの評判を聞きつけて、従来までの評価基準では入学どころか志願しようと考えることさえありえなかったような多数の学生たちが、芸術アカデミーへ入学してくることになったのである[61]。その結果、ボイスのクラスには1969年の夏学期に57名、1969／70年の冬学期には98名、そして1970年夏学期以降は、アカデミー全体で720名程度という在学生のおよそ３分の１に相当する193名から231名が在籍すると

---

[57] 前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践(1961－1963)」5-6頁を参照。

[58] 芸術アカデミーでは、大学入学資格の有無にかかわらず、作品ポートフォリオの評価による入学者の選別という制度が採用されていたため、正確には、ギムナジウムを卒業した若者たち以外にも、多くの入学志願者が集まっていた。

[59] 前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践(1964－1967)」26-34頁を参照。

[60] Szeemann: *Beuysnobiscum*, S.19.

[61] Richter: *Mit, neben, gegen*. S.161 によると、第Ⅲ期にボイスのクラスに所属していたのは、おもに次ような学生たちであった：ローター・バウムガルテン（Lothar Baumgarten)、イェルク・インメンドルフ（Jörg Immendorff)、エリナ・ケーニヒ（Erinna König)、ヨハネス・ムンカー（Johannes Munker)、ブリンキー・パレルモ（Blinky Palermo)、ライナー・ギーゼ（Rainer Giese)、ハンス・ローガラ（Hans Rogalla)、ペーター・デュル（Peter Dürr)、ヨハネス・シュテュットゲン（Johannes Stüttgen)、シュテファン・シュテュットゲン（Stefan Stüttgen)、コンスタンツェ・リューブ（Constanze Lueb)、ヘニッヒ・ブランディス（Hennig Brandis)、カーリン・ロスト(Karin Rost)、ヴォルフガング・ジュノー(Wolfgang Genoux)、カタリーナ・ジーフェアディング(Katharina Sieverding)、イェルゲン・ドプロウク（Jørgen Dobloug)、フェルナント・ローダ（Fernand Roda)、ミヒャエル・ルトコウスキー（Michael Rutkowsky)、リューディガー・ヴィッヒ（Rüdiger Wich)、ウルリヒ・マイスター（Ulrich Meister)、ローベルト・ハルトマン（Robert Hartmann)、ゴットフリート・クリーガー（Gottfried Krieger)、フェリックス・ドレーゼ（Felix Droese)、ヴァルター・ダーン（Walter Dahn)、ユーリア・ローマン（Julia Lohmann)、パーコ・クネラー（Paco Knöller)、バーベト・モンディーニ・ファン・ロウ（Babeth Mondini van Loo)、エル・ローコ（El Loko)、フランツ・ベーサー（Franz Böβer)、エリザベート・ケーラー（Elisabeth Köhler)。

いう事態が発生した[62]。しかも、その入学の仕方もまた一様ではなかった。たとえば、第Ⅲ期当初からボイスのクラスに所属した学生ウルリヒ・マイスター（Ulrich Meister, 1947-）は、ボイスが入学志願者の「学びたいという意志」を合否判定の基準としていることを知って、自分の作品ポートフォリオを提示する代わりに、自筆のテクストを朗読することによって入学を果たしている：

> 植字工として修行したあとだったんで、芸術を学ぼうと決心する勇気はなかったよ。それで書きはじめたんだ。〔…〕伝統的な意味での画家や彫刻家としてアカデミーに応募する自信はなかったさ、私には知識が足りなかったからね。だから、ボイスは私がアカデミーに入学できる唯一の可能性だった。〔…〕私はボイスの前でそのテクストを朗読したんだよ。[63]

こうして多様な学生たちを次々と受け入れることで、ボイスのクラスが混乱状態に陥ることは明らかであった。たとえ毎日出席する学生が「だいたい半分くらい」[64]にすぎなかったとしても、学生個々人との充分なコミュニケーションの時間を確保できない弊害については、ボイス本人にもわかっていたし、当の学生たちにもはっきりと認識されていたのである。エル・ローコは入学後に初めてボイスに会えるまで２週間も待たねばならなかったという。1969年に入学したリューディガー・ヴィッヒ（Rüdiger Wich, 1940-）は、そもそもアカデミーで学ぶだけの才能がなかったり授業についてくる能力がなかったりする学生を大量に受け入れすぎたせいで、当時のボイスには学生のための時間がなさすぎたのだと愚痴をこぼしている[65]。

それでもやはり、学びたいという強い意志を持つ学生には学びはじめるための機会を与えるべきだ、という自らの考えを実行に移すことの方がボイスにとっては重要であったらしい。イェルゲン・ドプロウク（Jørgen Dobloug, 1945-）が1971年に入学を志望してきたとき、ボイスは自分のクラスにいる学生の人数がいかに多いかをあらかじめ伝えたうえで、「それでもなお、私の所で学びたいというのであるならば、君を歓迎しよう」と話したという[66]。

さらにクラスの人数増加と多様化に拍車を掛けたのは、作品ポートフォリオによる合否判定で入学を拒否されたすべての学生を自分のクラスに追加入学させるという、1968年以降のボイスの明確な方針であった。もっとも、ボイスはすべての志願者を無条件で受け入れていたわけではなかった。1971年６月に入学を認められなかった志願者の一人フランツ・ベーサー（Franz Bößer, 1934-2003）は、デュッセルドルフで拒否されて次年度に開校される予定だったミュンスターの芸術アカデミーに回されそうになったときのことを、次のように語っている：

---

[62] さらに試用聴講学期(Probesemester)中の聴講学生が加わることで、ときには学生数が300人を超えることもあったという。

[63] Richter: *Mit, neben, gegen.* S.297, ウルリヒ・マイスターとの対話より。これは現在の日本でも行なわれているＡＯ入試の先駆的形式であるともいえるが、それにしても驚くべきことである。

[64] Richter: *Mit, neben, gegen.* S.165. これはボイス自身が語った言葉である。

[65] Richter: *Mit, neben, gegen.* S.165. リューディガー・ヴィッヒとの対話より。ヴィッヒは芸術アカデミー入学以前にベルリン自由大学で政治学を、またハノーファー工科大学で建築学を学んでいる。1975年にマイスターシューラーとしてデュッセルドルフ芸術アカデミーを修了した後は、罷免されたボイスの代わりにそのクラスの担任教師となっている。

[66] Richter: *Mit, neben, gegen.* S.163. イェルゲン・ドプロウクとの対話より。

私は芸術系の授業科目(das künstlerische Lehrfach)を聴講したくなかったので、ボイスのところに届け出たのさ。ボイスは言ったよ、私のクラスへ入ることはできる、ただし、君は明日の朝７時30分に私のところへ申し込みに来なくてはならない、とね。私を含めて17人は〔翌朝７時半にちゃんと行ったので〕、全員ボイスに受け入れてもらえた。でも、遅れてきたやつらはボイスに追い払われた。彼はそのへんについては徹底していたんだ。[67]

このときにデュッセルドルフ芸術アカデミーで入学を拒否された志願者は全部で127名だったが、ボイスが受け入れたのはそのうちのわずか17名にすぎなかったのである。このエピソードによって、ボイスが学生たちを選別する基準は、作品ポートフォリオの内容や当人の芸術家としての資質ではなく、早朝の約束の時間に遅れずに来ることで「学びたい」という強い意志を自ら示せるかどうか、その一点だけだったことが明らかになる。しかも、その学生たちの「学びたい」ことがいわゆる〈伝統的な芸術〉に関連する分野でなくても一向に構わなかったという点が、〈教育者〉としてのボイスの逸脱ぶりをよく表わしているといえる。これもまた〈拡張された芸術概念〉と「人間は誰でも芸術家である」というボイスの教育思想に反しない姿勢といえるであろう。

他方で、このようなボイスの姿勢に対しては、芸術家として資質のない学生を無制限に受け入れると「芸術家プロレタリアートくずれ（ein Künstler-Subproletariat)」を作り出すことになる、といった批判がなされることもあった。また、当時アカデミー教授の一人であったアンドレ・トムキンス（André Thomkins, 1930-1985）は、ボイスに対して、個々の学生に充分な指導ができるような適切な授業を行なうためにも、受け入れる学生の人数を減らしてはどうかと忠告し、学生たちの将来を次のように案じてもいた：

ボイスの生徒として過ごした数年後には、フリーのアーティストとして生きていかねばならないなどという厄介な考えに必死でしがみつく万年学生(ein ewiger Student)が、途方に暮れて立ち尽くす、なんてことになってしまうかもしれないよ。[68]

自らの振る舞いがもたらすであろう危険に関して、同僚教員からこのように指摘されつつも、ボイスは多様な価値観を持つ学生たちを受け入れ続けた。とはいえ、芸術アカデミーで学び続けることが適切ではないと思われる学生たちの将来については、ボイス自身も決して無関心ではなかったようである。そうした学生に対してもまた、ボイスならではの方法で、早い段階から別の道へ進むことを促していたのである：

いつだって、しばらくしたら彼らのうちの何人かはまた去って行くんだ、自分でそうしようと決めてね、でなければ、私がそうするように勧めるのさ。〔…〕先学期も40人の学生を追い出したんだよ。そのぐらいのことはいつも見越しているのさ。[69]

---

[67] Richter: *Mit, neben, gegen*. S.274. フランツ・ベーサーとの対話より。入学前から政府の児童支援施設に勤務していたベーサーは、勤務を続けながらボイスのもとで学び、芸術アカデミー修了後は児童養護施設で社会教育学者・芸術家として様々な問題を抱える児童の教育に携わっていたが、1985年に交通事故により死亡した。

[68] Richter: *Mit, neben, gegen*. S.163.

[69] Richter: *Mit, neben, gegen*. S.165. これはボイスがギスリント・ナバコフスキー(Gislind Nabakowski）に語った言葉である。

第Ⅲ期には、ボイスによるこうした選別プロセスを経て集うことになった多様な学生たちが、またそれぞれに異なる独自の思惑を抱いて、混沌としたクラスを構成することになった。そこに出現したのは、反権威主義と自主独立の精神をもって激しく自己主張しあう若者たちが作り上げた、まさに学生運動という時代状況を色濃く反映する騒然たる空間であった。そして、そこで行なわれる〈教育者ボイス〉と学生たちとの〈教育的コミュニケーション行為〉もまた、以前とは異なる独特なものへと必然的に変化せざるをえなかった。

２．２ クラスの混乱状態

第Ⅲ期においては、すでに第Ⅱ期においても発生していた教室内の作業空間不足という問題がさらに深刻化していた[70]。ボイスが管理する13・19・20番教室内だけでなく、それに隣接する廊下の空間までもが学生たちの作業場として完全に占領されていたのである。1967年からアカデミーで学んでいたエリナ・ケーニヒ（Erinna König, 1947-）は、その混乱状態を次のように回想している：

> ひっきりなしに〔学生たちが〕行ったり来たり、議論したり対立したり、非難したり、高揚して見せびらかしたりしてたの。アカデミーの廊下では、向こう側が見えないくらいたくさんの学生が動き回っていて。ボイスがいようがいまいがお構いなし。でも、ボイスがいるときは、その状況もそれなりのかたちになって、いわゆるアカデミーの教育活動にちょっとは似たものになっていましたけど。[71]

しかし、学生の人数や彼らの志向の多様性だけが、このような混乱状況を生み出した直接の原因となっていたわけではなかった。むしろそれは、クラス内での学生同士の嫉妬と反目、独善的な自己主張や排他的姿勢から生じた激しい確執によってもたらされたものであった。ヨハネス・シュテュットゲン（Johannes Stüttgen, 1945-）が「最大の敵はクラスの中にこそいた」と語っているとおり[72]、学生たちは、たんに作業空間を奪いあうだけではなく、ボイスによる直接指導の時間をめぐって、互いの芸術についての考え方をめぐって、あるいは時事的な政治問題に関して、党派を組みつつも各々が独自の〈攻撃的人格〉を形成しながら、無秩序な敵対的コミュニケーションを続けていたのである。

こうした自己主張に、さらに過激な挑発行為と勢力争いが加わって、学生たちの間では「何かになりたいのならば、とりあえず誰かを自分の敵として指名せねばならない」[73]などという恐るべき

---

[70] 第Ⅱ期の学生たちの間で繰り広げられた作業空間の奪い合いについては、前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践（1964－1967）」32頁を参照。

[71] Richter: *Mit, neben, gegen.* S.167. エリナ・ケーニヒとの対話より。

[72] Richter: *Mit, neben, gegen.* S.166. ヨハネス・シュテュットゲンとの対話より。もちろん、このシュテュットゲン自身も他の学生たちからは相当に邪魔者扱いされていた。「私がボイスとちゃんと話したいと思うような状況になったときに、シュテュットゲンが現われて邪魔をしたんだ。彼がそこにいたせいでじっくり話し合うことは不可能だったよ」と語ったのはフランツ・ベーサーである。

[73] Richter: *Mit, neben, gegen.* S.275. 信じがたいことではあるが、たとえばリューディガー・ヴィッヒなどは、ボイスの注意を引いて、直に話を聞いてもらうために床の上を拳でドンドンたたきながら転げ回って叫び声を上げたこともあったという。Richter: *Mit, neben, gegen.* S.166.

考え方が広がってもいたという。ときには、巡回展で展示された作品が他の学生のものに勝手に掛け替えられてしまうことさえあった。このような状況下では、控え目な性格の学生たちが押しの強い学生に威圧されることも少なくなかった：

> クラス内部で互いに争ったり、張りあったり、攻撃しあったりしていたの、おそらく他のどのクラスよりも。〔一般的な〕アカデミーでの教師と生徒の関係とは違うことがありすぎたから、普通の学生だったら、このクラスをやめようって思ったことでしょうね。〔…〕そのうえボイスのクラスには、いくつもの敵対しあう本格的な下部組織(oppositionelle Zellen)ができあがっていたし。[74]

このエリナ・ケーニヒの言葉からもうかがえるように、ボイス本人は学生運動の主流やマルクス主義者の組織的活動からは距離を取っていたものの、クラス内に対立しあう多数の左翼団体、芸術集団が存在することを容認してもいた。その思想内容の浅薄さや偏向した目標設定には多くの問題点が認められたにせよ、とりあえず自由と平等の実現へ向けて社会を変えようと試みる学生たちの自主的行動をボイス自らが制約することは、保守的教授陣とは異なる〈教育者ボイス〉の基本的姿勢に反するものだったからである。このため、すでに1969年の時点で、ボイスのクラス内には「共産主義学生連合（Kommunisitischer Studentenverband)」や「マルクス主義学生同盟（Marxistischer Studentenbund)」に加わる下部組織、ＳＤＳとも連帯して大学・アカデミーの民主化を要求したイェルク・インメンドルフのリドル・グループ、反権威主義を掲げるＹＩＵＰグループ[75]、あるいは「左翼芸術派（die Rote Zelle Kunst)」などといった派閥が乱立するという状況が形成されていた。最後の団体は、当のエリナ・ケーニヒ自身がヘニッヒ･ブランディスとともに13番教室で立ち上げたものである。

しかし、いかにボイス本人がそれを容認したとはいえ、様々な主張を掲げて徒党を組み、浅薄な知識を振り回して互いを排除しあう学生たちの集合体に対して、「ボイスにはもはや、あの細やかな気遣いをする教師を実行してみせることなど不可能」[76]であった。そして、そのような集合体の中で自分を見失い、心を病んでしまった何人かの学生たちは、あろうことか、「この時期に自殺してしまった」[77]のである。

---

[74] Richter: *Mit, neben, gegen*. S.294. エリナ・ケーニヒとの対話より。

[75]「ＹＩＵＰ」とは、ボイスの名前である「ヨーゼフ（Joseph)」の北部ドイツ語における愛称（たとえば「よっちゃん」のような）であり、これをグループ名に冠している時点で、権威ある「芸術アカデミー教授」に対する学生たちの倒錯した姿勢がうかがえる。メンバーの一人ローベルト･ハルトマン（Robert Hartmann, 1949-）によれば、このＹＩＵＰグループは、教師ボイスを風刺的アクションの対象とすることで笑い物にして、その授業スタイルや教育方法などの根拠を問うとともに、〈教育者〉としてのボイスを信奉する学友たちの姿勢に対しても疑問を呈し、これを風刺したり授業を邪魔したりすることで挑発を試みる集団であったという。Richter: *Mit, neben, gegen*. S.192-193.

[76] Szeemann: *Beuysnobiscum*, S.19. Ｊ.ハフナーの証言より。

[77] Szeemann: *Beuysnobiscum*, S.19. Ｊ.ハフナーの証言より。また、カタリーナ・ジーフェアディングは「学友の何人かがこの時期に亡くなりました。そのことが私たちの意識にも影響を及ぼしたのです」と語っている。当時から写真を自らの芸術ジャンルとしていたジーフェアディングであったが、死をテーマとする神話や伝説を研究し、それをモチーフとする絵画や彫塑の制作に取り組むことも多かったという。Richter: *Mit, neben, gegen*. S.306.

一方、党派的活動や激しい自己主張を展開する学生たちからは離れた立場を取っていたフランツ・ベーサーの証言によって、その後、1970年代に入ってから事態がいかに「危機的」なものへと変わっていったか、また、ボイスがそうした危機的事態にどのように向きあおうとしていたかが伝わってくる：

> 最初、その状況は相当に無秩序（ziemlich chaotisch）であるように見えた。クラスの中では独力で自分の居場所を定めなくてはならなかったんだけど、〔そんな誰も彼もが〕完全に自分の力だけを頼りにする、なんていう状態は、私にはなんだか奇異にさえ感じたね。〔…〕廊下も、その周辺も、13、19、20番教室も満杯だった。〔…〕私は、クラスの中にはいたけれど、そうした生残競争（Konkurrenzkampf）とは関わらないようにしていたよ。〔…そこでは、自分さえよければっていう〕傍若無人の振る舞いが、本当にあったんだ。インメンドルフも、他人のことなど考えもせず自分の目的を強引に果たす連中の一人だったな。〔でも〕ボイスは、そんな中で、限界ぎりぎり〔の精神状態〕だった学生たちのためにも扉を開いていたんだ、彼らが人生を自分で引き受けられるようにするためにね。当時のボイスは素晴らしいソーシャルワーク(Sozialarbeit)をしていたよ。往々にしてクラスの状況は非常に危機的だったし、ときにはとても耐えがたいものだったんだ。[78]

児童支援施設に勤務しながら芸術アカデミーに通学していたベーサーには、攻撃的な集団を組織したり自己を過大に主張したりする学生たちで溢れかえっていた状況下にあって、心を病んでしまった若者に対するボイスの「ソーシャルワーク」、すなわち教育学・看護学の用語でいうところの〈ケアリング(caring)〉[79]が、ひときわ目を引くものであったのだろう。

当時のボイスのクラスのように、他者を強引に排除することで自らの居場所を得るという激しい競争関係が常態化している場においては、他者との親密な関係を形成することが、あるいは他者に配慮することさえもが容易ではなかったに違いない。そのような攻撃的〈人格〉の間で成立するコミュニケーションの場に長期にわたって参与した人間（＝意識システム）は、ネガティブな自己参照が継続した結果、他者によって受容されない自己の存在に対しても信頼を失うことになる。そして「自己存在への信頼が形成されないとき、人は他者に配慮するどころか、他者を機能・道具に還元し、自分の行動に歯止めをかけることができなくなってしまう」[80]のである。そうした状況を回避し、「真に自律的な自己を形成したいのなら、必要なものは、啓蒙思想が考え出した「理性・良心」という内在性ではない。それは、存在の個体性を了解するケアリング」[81]を自ら受けた経験を有していることである：

> 親密な関係を充分に経験することによって、人は存在としての自己を信頼することができる

---

[78] Richter: *Mit, neben, gegen.* S.274-275. フランツ・ベーサーとの対話より。傍点は訳者による。

[79] この〈ケアリング〉概念の詳細については、ミルトン・メイヤロフ『ケアの本質』ゆみる出版、1987年、および中野啓明(編)『ケアリングの現在―倫理･教育･看護･福祉の境界を越えて―』晃洋書房、2006年を参照のこと。また、とくに教育学における〈ケアリング〉の問題に関しては、ネル・ノディングス『学校におけるケアの挑戦』ゆみる出版、2007年を参照のこと。

[80] 田中智志「ケアリングのモラル形成 ―対話的関係の中の倫理―」越智貢(編)『応用倫理学講義６ 教育』岩波書店、2005年、132-148頁。引用箇所は145頁。

[81] 田中「ケアリングのモラル形成」143頁。

ようになる〔…〕、それを可能にしてくれた他者を大事に思うようになる〔…〕。こうして生まれた他者への配慮は、〔…〕見ず知らずの他者にも拡大されていく〔…〕。自己を変容させ、また社会を変革しようとするためには、引き返し立ち止まることのできるトポス〔＝親密な関係〕が必要である。[82]

このような「他者への配慮を可能にするものは、多くの場合、学校で道徳・倫理を学ぶことではなく、他者への配慮を生み出すような日常を経験すること」であり、「ケアリングの充分な経験がケアリングを可能にする共感を生み出す」[83]ことになる。それまでソーシャルワーカーとして専門教育を受けたわけでもないボイスが、精神的危機にあった学生たちに「彼らが人生を自分で引き受けられる」ように回復を促す〈ケアリング〉を実践できたのは、おそらく、ボイス自身がかつて２年４ヶ月にもわたって心の病に苦しんだときに、旧来の友人であったファン・デア・グリンテン家（van der Grinten）の兄弟とその母親による〈ケアリング〉によって「心理的、精神的、肉体的な苦しみから救済」され、「自分自身への信頼を取り戻した」[84]という貴重な経験を有していたからであろう。

いずれにしても、ここで問題となるのは、そのような〈ケアリング〉が必要とされるほどにまで危険な混乱状態にあった第Ⅲ期のクラスにおいて、ボイスが学生たちに対して何らかの有効な〈教育的コミュニケーション〉をなしえたのかどうか、という点である。次章では、こうした観点から、第Ⅲ期における何人かの代表的な学生たちの証言に注目し、第Ⅰ期、第Ⅱ期とは明らかに異なる様相を見せるボイスと学生たちの関係を仔細に分析していくことにしたい。

３．新しい教育方法の模索

第Ⅰ期、第Ⅱ期の授業においては、学生個々人に独自性を追求させようとしたボイスが自身の制作物を見せようとしなかったため、学生たちがボイスの〈芸術〉について知る機会はほとんどなかった[85]。また、ボイスはモニュメント彫刻講座の担当であったにもかかわらず、学生たちは各自がもっとも関心のあるジャンルで自由な作品制作に取り組むことを求められていた。第Ⅲ期に入ってからも、学生たちの制作物を〈メディア〉とする個人的な添削・修正指導が行なわれていた最初のころには、この方針が変わることはなかった。そうした1960年代後半期の授業の状況について、ヨハネス・シュテュットゲンは次のように描写している：

---

[82] 田中「ケアリングのモラル形成」145頁。

[83] 田中「ケアリングのモラル形成」132-133頁。

[84] Stachelhaus: *Joseph Beuys*, S.64, S.68. 兄ハンスと弟フランツ・ヨーゼフのファン・デア・グリンテン兄弟はギムナジウム時代からのボイスの親しい友人であり、初期からボイスの作品を購入してボイスを経済的に支え続けた人々であった。芸術アカデミー修了後、ボイスはしばらくの間、独自のアトリエを構えるものの芸術家としては成功できず、また婚約者にも見捨てられて自分自身への信頼を失い、このとき発症した精神の病に２年間以上も苦しんだという。しかし、最終的に農場を経営していた自然豊かなファン・デア・グリンテン邸に温かく迎えられ、そこで新たな創造力を開花させるとともに、「芸術家としての仕事はもうできない」という病的な固定観念を追い払うことにも成功したのである。

[85] 前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践1964－1967」34-35頁を参照。

最初のころはとても驚いたものさ、そのクラスでは皆が芸術制作にすごく集中して取り組んでいたから。そこでは添削・修正が非常に重要な位置を占めていた。それは、私がそれまで体験してきたものよりもずっと徹底していたんだ。しかも、ボイスは自分の作品を絶対に出さずにそれをやっていた。それが私には〔ボイスという人物を理解する鍵となる〕決定的な体験だった。ボイスは学生たちの様々な作品の本質を把握して、彼らの独自性を明確な形で結晶化させる（herauskristallisieren）ことができたのさ。〔…〕それから１年後にも、私はまだ、彼自身が芸術家として仕事をしていたことを知らなかったんだからね。[86]

また、バーベト・M.ファン・ロー（Babeth Mondini van Loo, 1948-）は、「彼自身がやっているように作業することを、彼は決して私たちに強制しなかった。彼には学生たちが個人として成長していくことが大事だった」[87]と語っている。さらに、1967年末に芸術アカデミーに入学したエリザベート・ケーラー（Elisabeth Köhler, 生年不詳）によると、当時のアカデミーでの通常の作業風景は次のようなものだったという：

普通のアカデミーの１日は、こんな感じだった。みんな、デッサンやスケッチをしたり、彫刻に取り組んだりしてたの。〔…〕テーマは自分自身の経験や考えたことを発展させて、各自が興味のあるものごとを採り上げていた。それで、作業はいつもボイスの添削・修正で中断された。〔…まず〕ボイスは作品をじっくり眺めて、選り分ける。ときには地面の上に置いたりもして。それから、個々の作品についての話がはじまるわけ。私が病院で働いたときのことを描いたスケッチブックを見たときには、健康と病気について話をしたの。〔…〕ボイスは自分が病気だったときのことを詳しく話してくれた。〔…添削するときには〕彼は、ひとつの問いがそれに対する反問となるような聞き方をしてた。「なぜこの素材で、別のではないのか。これは連作として完成したものなのか、それともまだ何か付け加えられるのか。〔オブジェに〕まだ何か対象を付け加えるとしたら、それは、何を変えることになるだろうか」という具合にね。[88]

しかし、1960年代末から70年代に入るころには、それまで個人的に行なわれていたこの添削・修正指導もまた、次第に集団作業としての性格を帯びはじめることになる。大勢の学生――しかも、その多くは自己主張の激しい若者たちであった――が集まる教室内では、もはやボイスが一人ひとりの学生と時間を取って個別に向きあうことは不可能となっていたためである。エリナ・ケーニヒが体験したその授業の状況は、次のような混乱した、しかし〈教育者〉であるボイスが〈学習者〉の立場へと引き下がって〈聞き手の役割〉に徹することで、学生たちが自ら考えることを始めざるを得ず、最後には各々の独自の在り方に気付かされることになるものであったという[89]:

授業は10時に開始だったの。話を聞きたい人や〔自分の制作物を〕見せたい人が20番教室に

[86] Richter: *Mit, neben, gegen.* S.312-313. ヨハネス・シュテュットゲンとの対話より。

[87] Richter: *Mit, neben, gegen.* S.272.

[88] Richter: *Mit, neben, gegen.* S.290. エリザベート・ケーラーとの対話より。ケーラーは、ボイスのマイスターシューラーリンとして1972年にアカデミーを修了後、芸術家として活動しつつ、ギムナジウムの芸術教員を務めている。

[89] 以下のエリナ・ケーニヒの発言において示されている、〈教育者〉と〈学習者〉の立場を逆転するようなボイスの〈教育的コミュニケーション行為〉の意味、および〈教育者〉としての聴く／訊く姿勢の重要性については、前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践(1964－1967)」45-50頁を参照のこと。

集まって、机の上にはいろいろな作品が並べられて、それで、見物人たちとの間で激しい議論が展開されるんだけど、たいていの場合は、机の上のものについてじゃなくなって、人間の存在とは、とか社会有機体とは、とかいった一般的な問題、〔…〕それに「社会彫刻」の問題についての議論。〔…〕とても緊張感があったけど、メチャクチャでもあった。おまけに、隅の方でアクションを始める人もいれば、一人で何かしゃべっている人もいたりして。それは、集中した授業の状況なんて呼べるものじゃなかったのよ。だって、あたりまえじゃない、〔普通とは教師と生徒の立場が逆転していて〕しゃべってる人〔＝学生〕が教師、耳を傾けてる方〔＝ボイス〕が生徒だったんですから。そして、ボイスはとても上手に、とても集中して、耳を傾けることができたんですからね。〔…それでも、多様なテーマへと広がっていく〕そうした議論を通じて、結局、学生たちは自分自身へと押し戻されていたの。その幅広い問題を扱う討論は、各自が自身についてじっくり考えること、自分の独自の立場を見つけることへと通じていたわけだったの。[90]

第Ⅲ期には、学生たちの制作物を出発点とした場合でも、〈教育者〉と〈学習者〉の間に上下関係や権力関係を生じさせない、自然に展開されるこうした論議形式の授業が次第にその頻度を増していくことになった。その〈伝統的ではない授業〉を象徴的に制度化したものが、いわゆる「円座討論会（Rundgespräch）」だったのである。次節では、この第Ⅲ期に展開された独特な〈教育的コミュニケーション行為〉の性格と、そこにおいて〈教育者ボイス〉が果たしていた役割について検討を加える。

３．１ ワークショップのプロトタイプとしての円座討論会

第Ⅲ期におけるボイスの〈伝統的ではない授業〉の典型的事例として言及されることが多い円座討論会であるが、実は、最初にこの方式を考え出したのはボイス本人ではなく、第Ⅱ期からボイスのもとで学んでいた学生の一人アナトール・ヘルツフェルト（Anatol Herzfeld）である。教室内でボイスと学生たちが初めて輪になって座った場の中心にアナトール(これが通称であったらしい)が何かの骨とピストルを置き、それが「どちらも彫塑(Plastik)である」との見解を述べたことから語りあいが始まったのは、1966年４月のことであった[91]。

この最初の討論会にたまたま参加していたヨハネス・シュテュットゲン――当時はまだカール・ボーベック教授のクラスに在籍していた――は、このときボイスと議論したことよって、初めて自分の言葉を正しく理解し、しかもそれをより良く表現してくれる、自分が求めていた優れた指導者に出会うことができたと、またボイスも自分のような学生を必要としていたのだと感じ、翌年度からボイスのクラスに所属することになったのだと述べている：

なぜなら、当時ボイスのクラスにいた学生たちには、彼にとって当然と思われていた概念形成という作業(Begriffsarbeit)をするには、そもそも充分な準備ができていなかったからね。〔…〕メディアとか触媒のかたちで存在した私という学生を通じて、ボイスはそれまでは不可能だったことをやり遂げることができたんだよ。〔…そして〕私が円座討論会を制度化した

[90] Richter: *Mit, neben, gegen*. S.294-295. エリナ・ケーニヒとの対話より。

[91] Hans-Peter Riegel: *Beuys. Die Biographie*. Aufbau Verlag, Berlin 2013, S.257.

んだ、私自身にとって本当に重要なものだったから。[92]

このヨハネス・シュテュットゲンの回想によれば、彼がボイスのクラスに移籍した当初は、「少なくとも、公開の円座討論会のようなはっきりと明確な形式をとった概念形成という作業は、まだなかった」[93]という。しかしこれ以降は、正式に「円座討論会」として開催されることになる十数回の討論会だけでなく、通常の授業の場においても、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作業が、ボイス自身の主導によって次第に頻度を増して行なわれることになる。そして、この新しい〈教育的コミュニケーション行為〉の基礎にあったのが〈振動する学習の原理〉、すなわち、その場に存在する参与者同士が流動的に〈教育者〉あるいは〈学習者〉として立場を変えていくという考え方である。

しかし、具体的な個々の制作物ではなく、各人が形成する思考や概念とそれを表現する言語を〈メディア〉とするこの新しい教育／学習方法においても、追求された目標自体は依然として変わらなかった。もちろんそれは、「各自が自身についてじっくり考えること、自分の独自の立場を見つけること」[94]、および、そうした学習プロセスを通じた独創性の認識によって〈別なふうでもありえる〉と考えること、すなわち、人間と社会をより良いものに変えていくための〈拡張された芸術概念〉と〈社会彫刻〉を実践することである。

ところで、第Ⅲ期のボイスが意識的に取り入れることになったこの新しい〈教育的コミュニケーション行為〉の方法が、実は、近年になって様々な〈協働学習〉あるいは〈体験学習〉の場において導入されつつある新しい教育／学習の手法としての「ワークショップ（workshop)」[95]と、その実践形式においても目標設定という点でも本質的に同種のものであることは、現在までほとんど知られていない。一般的にワークショップといえば、それは、〈学習者〉が〈教育者〉から一方的に話を聞くのではなく、その場にいる参加者全員が主体的に論議に参加して学びあい、自己変革者となることをめざす〈創造と学習の方法〉として理解されている。しかし、ボイスの円座討論会は、こうしたワークショップの考え方が世界に広まる遙か以前から、その理念と形式をほぼ正確に先取り

---

[92] Richter: *Mit, neben, gegen*. S.312. ヨハネス・シュテュットゲンとの対話より。これ以降、ボイスとシュテュットゲンの間には親密な協力関係・友人関係が形成され、それはボイスの死の時まで、あるいはボイスの死後においても続いていくことになる。シュテュットゲンは、のちに「ボイスの弟子であることが私の天職である（Beuys-Schüler ist mein Beruf)」とも語っている。なお、シュテュットゲンは1964年に大学入学資格（Abitur）を取得後、まずミュンスターの大学で神学、独文学、哲学を学び、その後、1966年から71年までデュッセルドルフ芸術アカデミーで学んでいる。71年にボイスのマイスターシューラー（Meisterschüler）となったのち、ギムナジウムで芸術科教員として勤務しつつ、ボイスが創設した自由国際大学（Freie Internationale Universität）を管理運営しながら、ハンブルク造形芸術大学客員教授、オックスフォード大学研究員などを歴任しつつ、拡張された芸術概念の普及に努めている。

[93] Riegel: *Beuys*. S.258.

[94] Richter: *Mit, neben, gegen*. S.295. この意味では、学生たちのこれからの〈キャリア〉もまた、この〈教育的コミュニケーション行為〉の〈メディア〉として付け加えることができる。

[95] 高田研「ワークショップの歴史と技法」部落解放・人権研究所(編)『人権の学びを作る―参加型学習の思想―』解放出版社、2001年、65-92頁によると、「ワークショップ」は日本では「1995年の時点では教育学書や心理学事典・広辞苑まで、アカデミックな専門辞書には記載のない言葉であった」という。引用箇所は同書65-66頁。

するかたちで実践されていたのである。

芸術アカデミーにおいてボイスが行なった授業は、このような意味で、いわばワークショップのプロトタイプと位置づけることができる[96]。また、現在ワークショップを実践している人々が「上から下への一方通行に偏していたことを改め、相互の交流、創造的精神活動の場を優先させるという学びや創造の場の変革を象徴する「記号」として」[97]この〈ワークショップ〉という言葉を使用しているとするならば、ボイスもまさにこれと同じ意味で「円座討論会」という名称を選択し、使用したのだということができる。そこで、第Ⅲ期におけるボイスの〈教育的コミュニケーション行為〉の性質をより正確に理解するために、ここで新たに〈ワークショップ〉という観点からこれを捉え直してみたいと思う。

３．２ ワークショップの形式と理念

第一に、その実践の形式的な側面に注目すると、多くの場合、ワークショップはとりあえず「全員が輪になって座る」ことから開始される：

> 輪になって座ると、お互いの顔がよく見える。話す人は語りかける相手の表情や反応を見ながら話せるし、聴く人は話す人の表情や身振りを見ながら話を聞けるので、お互いに適切な反応がしやすく、インタラクティブな場になる。〔…〕その場の雰囲気を作るのは、一人ひとりなのだ。誰が上でも下でもなく、良くも悪くもその場を作る責任と権利は一人ひとりに等しくある。いま自分がこの輪の一部を担っているという自覚が促される。[98]

他方で、ヨーゼフ・ボイスが実践した「円座討論会（Rundgespräch)」においても、「輪になって話す」という意味をもつその名称が示すように、論議はまず円座という物理空間的に「誰が上でも下でも」ない平等な人間関係を形成することからはじまる。その後、原則として全員が〈話し手＝教育者〉にも〈聴き手＝学習者〉にもなりえる、という語りあいのプロセスが進行する。そこに、〈教育者〉であるボイス自身が積極的な〈聴き手〉として参与するのである。語りあいの場において、ボイスがきわめて有能な〈聴き手〉であった、あるいは、適切な質問を発して相手を新たな認識の形成へと導き、意味ある発言を引き出すことができる有能な〈訊き手〉であった点については、これまで何度も確認してきたことである[99]。

---

[96] 高田「ワークショップの歴史と技法」68-69頁によると、ワークショップにはパフォーマンスと通じるところがあり、また「その場にいあわせる者がすべて能動的な自己変革者になるような場」である。また、この考え方の源流はジョン･デューイ(John Dewey, 1859-1952)の教育哲学に発し、それが20世紀初頭のアメリカの小劇場運動､20世紀中盤のエンカウンターグループやまちづくり運動、さらにはパウロ・フレイレ(Paulo Freire, 1921-1997)の識字教育の思想を経由して、1970年代から80年代にかけて全米から世界へと広がっていったという。さらに高田は、大量の規格品を生み出す「工場(factory)」と手作業で個別制作に取り組む「工房(workshop)」とを対比させ、参加者本人が自分自身の問題に取り組むワークショップが、指示されたものを決められたとおりに作ることを要求されるファクトリーとは異なることを指摘している。同書83-88頁。

[97] 高田「ワークショップの歴史と技法」67頁。

[98] 中野民夫『ワークショップ ―新しい学びと創造の場―』岩波書店、2001年、３頁。

[99] この点については、 前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践1961－1963」14-15頁､前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践1964－1967」45-50頁を参照。

第二に、理念的な側面に注目すると、日本にワークショップの考え方を紹介し、その普及に努めている中野民夫は、ワークショップとは以下のような二つの追求すべき目標軸によって構成されるものであるという：

> 一つの軸は「個人と社会」。つまり、個人の内的な変容や成長に向かう「内向き」の方向と、現実の社会や世界を変革していこうという「外向き」の方向の軸。もう一つの軸は、「創造と学び」。つまり、何かを実際に創り出していき成果を重視する「能動的」な方向と、感じたり理解したり学んだりするプロセスそのものを大切にする「受容的」な方向の軸である。[100]

しかし、この二軸の両端は決して相反するものではなく、基本的に両立可能でなくてはならない。個人の内的成長を追求した結果として、個人を取り巻く組織や社会の問題が明らかになることがある一方で、社会変革をめざすうちに個人の内面の問題が見えてくることもある。何かを学ぶことで新たな創造が生まれることは多く、また、創造の過程に新たな学びがともなうのは必然である。つまり、ワークショップにおいて追求されるというこれら二つの普遍的な目標軸の両端は、「正反対に離れていくというより、大きな輪となって円環しているともいえる」[101]わけである。

そして、より高位のレベルでこうした複合的な目標領域のすべてを包含しているのが、実はボイスによって提唱された〈拡張された芸術概念〉である[102]。円座討論会では、この概念にしたがって学びあうことで自身の内的問題や社会に存在する矛盾に気付き、それが新たな行動・創造へと、自己変革的・社会改革的なアクションや芸術制作へとつながることが期待されていた。ヨハネス・シュテュットゲンによれば、20番教室で行なわれた論議は、最終的に学生たちの政治的・社会的活動の「出発点（Keimzelle)」となるべきものと位置づけられ、ボイスのクラスは「拡張された芸術概念を実践する演台、そしてアクションの中心」となっていたのである[103]。

３．３ ファシリテーターの役割

上記のような基本理念のもとで取り組まれるワークショップにおいては、形式的に参加者が円座になったとしても、それで自動的にコミュニケーションが開始されるわけではない。ワークショップには、そこで成立するコミュニケーションの主要なテーマやプログラムをある程度まで前もって設定する、必要なときにはコミュニケーションの進行方向に修正を加える、参加者の積極的発言を促すために質問を発する、論議の内容を明確化するために図解するなどといった、他の参加者とは

---

[100] 中野『ワークショップ』17-18頁。 ここで示された図式は、「現在日本で行なわれているワークショップの全体像」の把握を目的として提示されたものであるが、その適用普遍性の高さゆえに、世界で行なわれている様々なワークショップの把握にそのまま援用することが可能である。また、堀公俊『ワークショップ入門』日本経済新聞出版社、2008年、3-4頁によると「ワークショップとは、主体的に参加したメンバーが協働体験を通じて創造と学習を生み出す場です。個人、組織、社会の問題を解決するための技法としてアメリカで生まれ、〔…〕さまざまな「知をつむぐ」分野で活用されてきました。ワークショップの本質は「創発性」にあります」と説明されている。

[101] 中野『ワークショップ』18頁。

[102] この概念の詳細については、前原「ヨーゼフ・ボイスの教育理念」を参照のこと。

[103] Richter: *Mit, neben, gegen.* S.176.

別の役割を担当する人物が必要とされるのである。そうした人物は多くの場合、「ファシリテーター（facilitator＝促進する人）」と呼ばれ、通常の〈教育的コミュニケーション行為〉における〈教育者〉とはまったく異なる役割を果たすことを要請される。すなわち、トップダウン型の指導や管理を担うリーダーとしてではなく、ワークショップの他の参加者と同じレベルに位置しながら、しかも論議の全体をよりよく見通し、参加者各人から出来る限り多くの発言を引き出してコミュニケーションを促進する役割を求められるわけである。もちろん、こうした役割を担うファシリテーターは、論議をプログラムに沿って形式的に進行するだけのたんなる司会者とも異なる[104]。

このように、他の参加者とほとんど同じ立場に立ちつつも「独自の意図や期待」をもってワークショップの進行を調整していくファシリテーターにとって、もっとも重要であろうと思われる姿勢がいかなるものであるのかという問題に関して、『かかわり方のまなび方』の著者である西村佳哲は次のような見解を提示している：

> この〔ファシリテーター側の意図や〕期待の種類や質、あるいは持ち方によって、ファシリテーションはアジテーション（煽動）にもプレゼンテーションにもなる。そのバランス感覚の拠り所は、コミュニケーションを大切にする意志が具体的にあるかどうか〔…〕、集まった人々がどんな存在として見えているか、にかかってくるのだろう。足りない存在として見えていれば、与えたり付け加える方向へ自ずと動くだろうし、迷っている存在として見えていれば、道筋を示す方に動くことになるだろうから。[105]

充分なコミュニケーションなくして、ファシリテーターはワークショップの参加者を「足りない存在」と見なすべきではない、ファシリテーター自身の基準や価値観に基づいて参加者に道筋を示したりするべきではない、というのが上記の発言の主旨である。換言すれば、コミュニケーションの過程において、参加者各人が自らで自身の課題とそれに取り組む方法に気付けるようにと促すのがファシリテーターの責務である、ということである。また同書では、ワークショップとは「互いの存在をいかして本人が本人のことに取り組む、試みと創造の場」であり、「個人の参加を社会につなぐひとつのきっかけづくりである〔…〕。現実的に機能する運動体をつくることや、そのコアになる人々をつくっていこうというのが、その出発点」であると述べられている[106]。ワークショップに対するこのような社会的機能の要請が、〈拡張された芸術概念〉にもとづくボイスの教育実践と通底するものであることは、すでに明らかであろう。

こうした観点から振り返ってみると、学生たちとの〈教育的コミュニケーション行為〉において、

---

[104]「ファシリテーター」という人間について、あるいはその役割である「ファシリテーション」に関しては、近年、日本においても多数の解説書が刊行されている。全般的な入門書としては、例えば、堀公俊『ファシリテーション入門』日本経済新聞出版社、2004年などが、また、ファシリテーターに必要とされる種々の技法を解説したものとしてはロジャー・シュワーツ『ファシリテーター完全教本』日本経済新聞社、2005年、ラリー・ドレスラー『プロフェッショナル・ファシリテーター』ダイヤモンド社、2014年などが刊行されている。しかし、こうした無数の類書が溢れかえるなかで、ファシリテーターの本質を最も的確に捉えていると思われるのは、西村佳哲『かかわり方のまなび方』筑摩書房、2011年である。

[105] 西村『かかわり方のまなび方』88頁。

[106] 西村『かかわり方のまなび方』199頁および213-214頁。

とりわけ第Ⅱ期以降のボイスは、常に学生個々人が社会における「おのれ自身の生き方・在り方」について自ら決定できるようになることを、また、いかなる〈人格〉を備えるべきか自ら選択することを、すなわち、〈自ら決定していく自己〉の形成をめざしていたと思い起こされる[107]。この方針は第Ⅲ期の円座討論会においても同様であった。エリナ・ケーニヒが述べたように、「議論を通して、結局、生徒たちは自分自身へと押し戻されていた」のであり、「この幅広い討論は、各自が自身についてじっくり考えること、自分の独自の立場を見つけることへと通じていた」[108]のである。したがって、円座討論会においてこうしたコミュニケーションを成立させていたボイスは、いわば、優れたワークショップを創り出すファシリテーターの先駆者であったのだといえるであろう。そのようなワークショップにおける学びの本質について、中野民夫は以下のように述べる：

> ワークショップのリーダー（ファシリテーター）がきっかけを作り、参加者とともに、あるいは参加者同士で創り出していく「学びあいの場」の有り様は実に多様である。同じことは二度と起きない。しかし、これらの学び方のエッセンスを突き詰めていくと、〔…それが行き着く先は〕「輪になって座る」ということと、「深く聴く」というシンプルなことにあるように思う。「深く聴く」のは人の話だけでなく自分の無意識の声、そして自然界の声なき声をも含めてだ。[109]

言語を介した自由な思考の交換によって互いに概念の形成・表現を行ない、それぞれの自己を形成していくという〈拡張された芸術〉を実践するその〈教育的コミュニケーション行為〉の場において、ボイスは常に「耳を傾けることができた。それは並外れたことだった。彼がいつも言ってたことだけど、私たちが彼から学んでいたように、彼は私たちから学んでいたの」[110]だという。実際のところ、このようなボイスの存在や姿勢それ自体が、円座討論会の成立にとって不可欠な要因であったのみならず、論議に参加した学生たちが倣うべき手本となっていたことは間違いない。つまり、教育の場において自らの芸術作品の提示を徹底して避け続けてきたボイスは、この第Ⅲ期において、それまでとは逆に自分自身を手本として提示することになったのである。とはいえ、その「手本」は学生たちの思考や行動、選択に制約を加えて強引な方向規定を行なうという性質のものではなく、むしろ、自由に思考したり議論を展開したりするために必要なことが何であるかを明確に示し、教えるものであった。

３．４ 円座討論会における〈拡張された芸術概念〉の意味

ところで、こうしたワークショップ形式の協働学習を実践する際に問題となるのは、参加者各人の間でコミュニケーション成立の前提となる表象（情報や概念、用語、イメージ等）がどれほど共

---

[107] 前原「ヨーゼフ・ボイスの教育実践1964－1967」36-37頁を参照。

[108] Richter: *Mit, neben, gegen.* S.295.

[109] 中野『ワークショップ』５頁。

[110] Richter: *Mit, neben, gegen.* S.272. カタリーナ・ジーフェアディングとの対話より。これに加えて、ボイスがエコロジー運動の先駆者であったことを思い起こせば、ボイスが同時代の人々のなかでも「自然界の声」に耳を傾けるという点においてさえ突出した人物であったことは明らかであろう。

有されているか、という点である。ボイスのクラスのように、数名の外国人学生も含めて、互いにまったく異なる出自や背景、目的をもつ多種多様な学生たちが集合し、前提として共有されるべき表象も乏しいという状況下で行なわれるコミュニケーションにおいては、〈話し手〉も〈聞き手〉も様々に異なる各々独自の文脈から言葉を発し、また受け取ることになる[111]。そのように相互理解のための共通基盤が存在しない場合、通常であれば、充分な成果を挙げうるほどの〈教育的コミュニケーション〉を成立させることは困難であったはずだと想定される。加えて、政治問題に強い関心を抱く左翼学生が増えつつあった当時、避けるべき急進的マルクス主義思想への対案提示と適切なテーマの選択が、ボイスにとっては不可避な課題であったに違いない。

それでは、こうした問題に直面していたはずのボイスは、学生たちの間で有意義な対話を成立させたり、学生個々人にとってそれぞれに重要な事柄が何であるかを気付かせるように語りあいを構成したりすることを、いったいどのようにして成し遂げたのであろうか。

ここで再び注目されるのが、ボイスによって創り上げられた〈拡張された芸術概念〉である。この新しい教育・芸術の思想が、クラスに所属する多様な学生たちの思考と成長の出発点としてある程度まで共有され、また、過激に偏向した左翼思想への対案として作用したことにより、第Ⅲ期におけるボイスの円座討論会は有効なワークショップとして機能しえたのである：

> 学生たちの成長にとって、〔…〕この拡張された芸術概念はとても重要なものだった。彼のその芸術概念を出発点としながら、誰もが自分を発見して、自分自身の芸術概念に到達したの。〔…〕そのための円座討論会だった。それは多くの学生にとって〔…〕いちばん重要な授業だった。〔…〕彼の周りでは、誰もが自身にとって重要と思える事柄を追求できた。だから、多くの人は〔芸術アカデミー修了後に、芸術関係ではなく〕社会福祉関係の職業に就くことになったの。それに、芸術の分野に残っているかつての学生たちを見たら分かるけど、みんな互いに違っているでしょう。彼らが全員、ひとりの教師のもとにいたなんて、分からないんじゃないかしらね。[112]

カタリーナ・ジーフェアディングのこの言葉からも、〈拡張された芸術概念〉を起点とするボイスの円座討論会が、良質な〈ワークショップ〉の理念を適切な実践形式へと移行させたものであり、またそれゆえに、学生たちにとって〈自ら決定していく自己〉の形成を確実なものとする有意義な〈教育的コミュニケーション行為〉であったことが伝わってくる。ボイスのめざした教育が、伝統的な意味での芸術作品を作り出したり表現したりするための手段や技術について、あるいはそこで使用される素材の特性に関する知識等について学ばせるものではなく、それ以前の段階における、創造され表現されるべき各人固有の「閃き」や「思考」の内容について考えるための、また、その考えを明確に言語化して、さらにそこから別な社会的展開の可能性を見出していくための方法を学ばせるものであったことを、ここで再び確認できるであろう。これこそが、人間を〈精神的に自律

---

[111] こうしたコミュニケーションの状況――共有されるべき前提情報に乏しく、多様な文脈をもつ言葉を適切に理解しあうことを要請されるコミュニケーション――こそ、協働学習が学習効果を高める主要因ではないか、という逆説的な指摘もまた一考に値する。須長一幸「協働学習と冗長性」『大学教育学会第35回大会発表要旨集録』246-247頁を参照。

[112] Richter: *Mit, neben, gegen*. S.310. カタリーナ・ジーフェアディングとの対話より。

・成熟させる教育（die Erziehung zur geistigen Mündigkeit)〉を志向し続けたボイスが第Ⅲ期において到達した教育実践の最終的な成果であった。

４．教育を通じた三つの解放

最後に、第二次大戦後および学生運動隆盛期という当時の社会状況を背景として、あらためて第Ⅲ期におけるボイスの教育実践の意味を振り返ってみたい。

ここにおいて確認できるのは、いくつもの芸術アカデミー内外におけるアクションおよび円座討論会（ワークショップ）という形式で実践されたボイスと学生たちの〈教育的コミュニケーション行為〉に、当時の学生にとってきわめて重要であったと思われる三つの〈解放〉の機能が備わっていたことである。それは、第一に、対等あるいは平等という人間関係を直接体験することによる権威主義からの解放であり、第二に、偏向した急進的マルクス主義・物質主義からの解放であり、そして第三に、「沈黙を強いられる学生」という社会的立場からの解放である。

テオドール・W.アドルノによって、潜在的に反民主主義的でありファシズムに容易に同調していく危険な人格を生み出す心性である、と指摘された〈権威主義〉[113]から学生たちを解放する、そのような自律へと向かう教育を、第Ⅰ期から第Ⅱ期にかけて芸術アカデミー教授ヨーゼフ・ボイスがいかに実践してきたか、この点については前稿までに確認している。その集大成が、第Ⅲ期における円座討論会という形式をとった〈教育的コミュニケーション行為〉であった。また、先進的な政治活動と自然環境保護アクションを通じて、過激な左翼思想に囚われている学生たちに、同時代の学生運動が終了したのちにやってくる新たな〈草の根市民運動〉と〈エコロジー運動〉の可能性を率先して示した人物もボイスであった。そしてボイスは、自らの手で社会を形成していくそれらの活動こそが〈自由で創造的な人間＝芸術家〉にとって必要な営みであることを、参加者の誰もが沈黙することなく対等の立場で語りあえる〈ワークショップ〉という時代を先取りした教育方法を実践することで、眼前の学生たちに教えたのである。

このような観点から捉え直すことで、ヨーゼフ・ボイスの〈拡張された芸術概念〉を起点とする教育実践が、諸々の既存の社会関係や伝統的価値観に囚われた状態から学生たちを〈解放〉し、社会形成に自ら能動的に参加する個人や集団、あるいはそうした社会運動の中核となる人間を作り出すことで社会変革を志向する、すなわち、〈革新〉という〈社会的機能〉をその本質に備えるものであったことを、あらためて確認できるであろう[114]。

当時の教育機関においては他に類を見ない独特な方法で〈学習者〉と〈教育者〉の立場を流動化し、さらには社会を流動化しようと試みた――人間と社会は現在とは「別なふうでもありえる」ことを教えた――ヨーゼフ・ボイスは、こうした〈解放〉を通じて、民主的で自律的な教育システム

[113] テオドール・W.アドルノ『権威主義的パーソナリティ』青木書店、1980年を参照。

[114] また、「権力を取らずに世界を変える」ことに主眼を置いたこのボイスの教育が、「新しい社会のリーダー養成」などといった権力志向の安易な目標を掲げる昨今流行の「教育」的行為とは一線を画すものであることも、ここから明らかとなるであろう。

の作動を追求し、権威主義からの脱却あるいはその克服を遂げた人格の形成[115]と、「人間の独自性と個性とにもとづいた積極的な自由の完全な実現」[116]という、教育に対する不可避の要請に応えてみせたのである。

しかし、こうした芸術アカデミーにおけるボイスの教育活動は、保守的な反対派教授陣の抵抗とノルトライン＝ヴェストファーレン州文部科学大臣ヨハネス・ラウ（Johannes Rau, 1931-2006）の介入によって、わずか10年あまりで終わりを迎えた。そして、芸術アカデミーを去ったのち、ボイスはその教育活動を、自ら設立した「自由国際大学（Freie Internationale Universität)」において、新たなかたちで展開していくことになるのである。

[115] テオドール・W.アドルノ『自律への教育』中央公論新社、2011年を参照。
[116] エーリヒ・フロム『自由からの逃走』東京創元社、1965年、４頁。

主要参考文献

Adriani, Götz u.a.: *Joseph Beuys*. DuMont Reise Verlag, Köln 1994.

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

Jarausch, Konrad H.: *Deutsche Studenten 1800-1970.* Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1984.

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

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

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

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

アドルノ, テオドール・W.（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.

シュワーツ, ロジャー（訳:寺村真美 他）『ファシリテーター完全教本』日本経済新聞社, 2005年.

須長一幸「協働学習と冗長性」『大学教育学会第35回大会発表要旨集録』2013年, 246-247頁.

高田研「ワークショップの歴史と技法」部落解放・人権研究所(編)『人権の学びを作る―参加型学習の思想―』解放出版社, 2001年, 65-92頁.

田中智志「ケアリングのモラル形成 ―対話的関係の中の倫理―」越智貢(編)『応用倫理学講義６ 教育』岩波書店, 2005年, 132-148頁.

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.

ドレスラー, ラリー（訳:森時彦 他）『プロフェッショナル・ファシリテーター』ダイヤモンド社, 2014年.

中野民夫『ワークショップ ―新しい学びと創造の場―』岩波書店, 2001年.

中野啓明(編)『ケアリングの現在―倫理・教育・看護・福祉の境界を越えて―』晃洋書房, 2006年.

西村佳哲『かかわり方のまなび方』筑摩書房, 2011年.

ノディングス, ネル（訳:佐藤学）『学校におけるケアの挑戦』ゆみる出版, 2007年.

フロム, エーリヒ（訳:日高六郎）『自由からの逃走』東京創元社, 1965年.

堀公俊『ファシリテーション入門』日本経済新聞出版社, 2004年.

堀公俊『ワークショップ入門』日本経済新聞出版社, 2008年.

ホロウェイ, ジョン（訳:大窪一志 他）『権力を取らずに世界を変える』同時代社, 2009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.

メイヤロフ, ミルトン『ケアの本質』ゆみる出版, 1987年.

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.

（東洋大学 総合情報学部 准教授）