

G・ビースタの芸術教育論に関するノート

―学校の美術教育の課題を捉える手がかりとして

濱元 伸彦

一章 はじめに

本稿の目的は、教育哲学者ガート・ビースタの芸術教育に関する理論を整理し、その内容について、日本の美術教育の文脈に基づき検討することである。ビースタは、現代の教育哲学の理論的中心を担う一人であり、我が国でも彼の『教えることの再発見』（ビースタ訳書二〇一八）など翻訳書が増えている。その研究は、存在論的なアプローチに基づき、現代の教育の動向に批判的なまなざしをむけつつ、人間の主体化にむけた教育の役割を再定式化しようとするものである。また、後述するように、ビースタは、アレントやレヴィナスの哲学理論に基づき、人間の主体化を支える教育原理として「中断の教育学」を提起している。

他方、ビースタの教育論はかなり抽象的であり、例えば、彼の「中断の教育学」についても、具体的な教育活動の場でそれをどのように実現しうるかイメージしづらい面もある。ただ、興味深いことに、ビースタは自身の研究キャリアにおいて芸術教育との接点が多くあったことから、芸術教育に関する著作をいくつ公开发表し、教育者たちにむけても様々な場で報告している。いわば、芸術教育は、彼の教育理論の応用の領域であると捉えられよう。

本稿では、ビースタが自身の芸術教育論をまとめた著書『Letting Art Teach: Art Education 'After' Joseph Beuys』（二〇一七）を取り上げる。本書は、現代の芸術教育の「危機」を捉え、それに対する教育理論からの反応として提起された著作である。本書では、ビースタの存在論的な立場から、教育、芸術、そして芸術教育が再定義される。また、本書の一つの特徴をなし、かつ刺激的な部分は、その副題が示すように、ドイツの現代美術家のヨーゼフ・ボイス（一九二一―一九八六）が発表したあるパフォーマンスに関する議論を起点に、教えるという仕事の本質や主体化に対する役割、その芸術教育への示唆を検討している点である。

本稿では、こうしたビースタ（二〇一七）の展開する芸術教育論の全体像を整理し、理論的に考察する。そして、彼の芸術教育論が、どのように、日本の学校における美術教育の課題の理解に有効か、その実践的示唆は何かを、最後に筆者の試論として提示する。

二章 ビースタの芸術教育論における問題意識

では、まず、ビースタ（二〇一七）⁽¹⁾における問題意識を整理する。ビースタによれば、本書は、現代の芸術教育における二つの危機に対する彼の理論的立場からの応答だとしている（五三頁）。ここでいう二つの危機とは、芸術教育における二つのものの消失、即ち「芸術の消失」と「教育の消失」である。

まず、「芸術の消失」とは、現代の教育改革における測定文化の強まりとともに、教育の目的が個人の資質・能力の向上に置かれている状況から生じているものである。こうした改革の流れの中で、芸術教育も、創造力や表現力など、個人の資質・能力の向上に役立つものと認識され、それがゆえに意義あるものとみなされるようになる。この状況を、ビースタは、「芸術教育の道具的な正当化」と呼ぶ（五三頁）。これは、芸術教育の目的が芸術それ自体にあるのではなく、芸術の外部にあるものと認識されることを意味する。これにより、芸術そのものを実践し、それに親しむことではなく、芸術教育を介して個人の資質・能力の伸長を図ることが重視されるようになる。こうした見方の強まりは、政策担当者がそれらの資質・能力を伸ばす別の方法を見出せば、芸術教育をコストが高く、面倒なものと捉え、カリキュラムから除外する可能性を強める。要約して言えば、教育者や政策担当者が、芸術それ自体の自律的な価値や目的を見出さぬまま、芸術教育を進める状況が、ビースタのいう「芸術の消失」である。

次に、「教育の消失」であるが、これは、芸術教育における教育的なねらいを失った表現主義（expressionism）の強まりを意味する（五六頁）。詳しくいうと、それは、第一の「芸術の消失」と同様、個人の様々な資質・能力の伸長とその測定が重視される教育改革の文脈で生じている現象である。こうした改革の浸透、並びにそれへの反作用として、「（芸術教育は）子どもや若者が自身の声を表現し、かれら自身の意味を創造し、自身の才能を発見し、自身の創造性を発現させ、そのユニークなアイデンティティを表現するための機会をもたらずからという理由で取り組まれるようになる」（五五頁）。

つまり、芸術教育が子どもの内面にある表現したいものを表現する場とする見方が強まるわけだが、そこには大きな問題があるとピースタは主張する。そうした見方には、次に挙げるような「もしも」(what if?)の問いに対する答えが用意されていない。「もし、表現したい声の主がレイシストであつたら?」「もし、浮上してきた創造性が破壊的なものであつたら?」「もし、提起されたアイデンティティが自己中心的なもの、ないしはレヴィナスのいうエゴロジカルなものであつたら?」(五六頁)。これらの問いが喚起する問題は、単に芸術教育が、子どもの内面にある声や欲求、アイデンティティをそのまま表現させることの問題性を浮かび上がらせる。ピースタがアドルノ(一九七一『訳書一九九六)を引用して言うように、「アウシュビッツ後」の時代を生きる我々には、複数性をもつた世界の中で生きる存在として表現上の責任を問われるのである。

むろん、自己に関わる表現そのものは芸術の重要な要素であり、ピースタもそれを否定していないが、問われなければならないのは、世界の中に主体として存在しているということを前提にした、表現という行為の「質」である(五六―五七頁)。ここで問われる質は、審美的な(aesthetic)ものというよりは、「存在論的な質」(existential quality)であるとピースタはいう。ここで初めて提起される「表現の存在論的な質」という概念は、ピースタの一般的な教育理論と芸術論を橋渡しする鍵概念であると考えられる。

ピースタのいう「存在論的な質」(existential quality)とは、即ち、「いかにして子どもや若者が、個人的にも集団的にも、世界の中に、そして世界とともに善く実存しうるかに関わる質」(五七頁)である。言い換えれば、それは、子どもや若者がこの世界と対話して生きる「主体」としてのあり方に関わる表現上の質である。表現主義の強まりによる芸術教育からの「教育の消失」とは、表現されるものの質を問わず、生徒の自己表現を最大の目標として芸術教育を捉えることで、「存在論的な質」に関する探求という教育的な次元が芸術教育の中から消え去ることを意味している。筆者なりにまとめると、それは、一人の主体として世界の中に／とともに生きるとは何かが教育する側に理解されていないため、生徒が世界と深く対話的な関係を築くために必要な教育者の関与(後述の「中断の教育学」)が喪失することを意味する。すると、生徒はその表現においても、自己の殻に閉じこもったままで自己の世界を拡張し続ける、主体化しない存在に留まることになる。

この論に従い、芸術教育における「存在論的な質」の問題を考えていくためには、そもそも、世界の中に主体として存在しているとは何かについて、改めて定義する必要がある。これについて、総括的な見解を述べているのが、次のピースタの論述である。

主体として存在するとは、単に何か外的な決定(determination)から逃れることを意味するのではなく、限界や制約に関する問いを熟考することである。それは、いつ、どのようにして、どの程度、他者の欲求に対して、そして、われわれが望む全てを与えてくれない環境(二つの惑星)に対して、自身自身の欲求を制限し、変換させるべきかという問いである。このようにして、主体として存在するとは、世界と対話して存在すること、すなわち、「世界の中心を占めることなく世界の中に」あることを意味する(五八頁)。

こうした主体の捉え方、ピースタの提起する「教育の役割」とは、他の人間に、世界の中で主体として存在したい―即ち、「成熟した」あり方で世界の中に存在したい―という欲求を喚起させることである。

以上、ピースタの問題意識として、彼のいう芸術教育の二つの危機(消失)について概観した。そして、この危機への反応として、ピースタは、改めて主体とは何か、教育とは何かを問い直した上で、芸術教育の意味をも再考する必要があることを指摘している。次に、この「問いなおし」にむけたピースタによる「中断」(interruption)の試みとして、同書で取り上げられるヨーゼフ・ボイスのパフォーマンスについて紹介したい。

三章 ヨーゼフ・ボイスのパフォーマンスから

芸術教育に関する著書として、本書の面白さの一つは、ある芸術表現から喚起されるイメージを手掛かりに議論が展開されている点である。その芸術表現とは、ドイツの現代美術家ヨーゼフ・ボイスが、一九六五年にドイツのギャラリーで発表した「死んだ兎にどのように絵を説明するか」というタイトルのパフォーマンスである。本書の議論の中にボイスの「死んだ兎に」を登場させている理由として、ピースタは、それが教師の教えるという仕事について、力強いイメージをもたらしてくれるからだと述べている(二八頁)。

現代美術の領域では有名なパフォーマンスだが、以下の議論の展開のために、文献に基づき⁽²⁾、簡単にその内容を説明しておく。このパフォーマンスでは、ヨーゼフ・ボイス自身が、壁に絵を掲げた一室で、死んだ兎を抱えた男として登場する。その格好は、異様と言ってよいものであり、顔面に金箔を貼り、頭に蜂蜜をかけている。男は、兎を抱えて、壁に歩み寄り、絵を見させるように間近にその顔を近づけさせたり、前足で絵に触れさせたりを行う(図1左側の写真)。また、時折、絵に向き合わせた兎に何かを囁きかける(絵について「説明」していると推測される)。他にも、兎とともにいくつかの動作を行うが、最後に、男は兎を抱きかかえ、静かに椅子に座り、パフォーマンスが終わる(図1右側の写真)。ちなみに、このパフォーマンスの後、このパフォーマンスをめぐって、ボイス自身と集まった評論家たちで対話が行われ、その模様も映像として記録されている。

ビースタは、ボイスのこのパフォーマンスに見出されるのは、「教える」という行為の元型(archetypal form)、即ち「見せる」(show)ことだと述べている(四四頁)。つまり、教育とは基本的に、「誰かが、何かを、誰かに見せる営み」であるということである。さらに、このパフォーマンスでは、「教えること」の元型的な様式である「説明」と、(コメニウスの『世界図説』がそうであったように)元型的な対象としての「絵」もまた含まれている。これらの要素をまとめると、「教える



図 1. Biesta (2017) に掲載されているヨーゼフ・ボイスの
パフォーマンス (1965) の画像の一部

同書の巻頭では同様の画像が十数頁にわたって示されている。画像左側は、「男」が兎を抱えて絵画を見せ、語りかけている場面。右側は、パフォーマンスの終わりに、「男」が兎を抱きかかえて椅子に座っている場面。後者はピエタのようにも見え、本書の文脈でいえば、学び手(兎)の「再生」のイメージと解釈しうる。

こと」の元型とは、教師が生徒に次のように呼びかけ、対象に向き合わせることでビースタは主張する。「ごらん、そこに、君が注目すべき、善く、重要で、価値あるものと私が信ずる何かがあるよ」(四四頁)。

なるほど、このように、「教えること」の元型を、ボイスのパフォーマンスが再確認させてくれるという点は理解しやすい。しかし、このパフォーマンスにおいて、表現内容の核心部分でありながら、理解困難に思われるのは、パフォーマンスのタイトルにも記されているように「兎が死んでいる」ことである。つまり、パフォーマンス中の「男」を教師として、「兎」を生徒として見るならば、後者が「死んでいる」ことは、両者の間には越えられないコミュニケーションの断絶があると捉えられよう。

しかし、視点を変えようと、兎(生徒)が「死んでいる」ことは、男(教師)の思いのままにコントロールできない状態として理解することも可能である。ビースタは、ボイスのパフォーマンスにおいて、「死んだ兎」を、生徒の「主体としての自由」(四八頁)の象徴として捉えている。生徒を対象(世界)に向き合わせ、それについて語りかけることは、教師の「教える」仕事の核心的な部分だが、しかし、同時に考慮されねばならないのは、その行為を受け取る「生徒の自由」であることを、ボイスのパフォーマンスは示唆しているとビースタはいう。そうした考え方に基けば、「教えること」は教師から生徒に対する贈り物である(四八頁)。逆に、教師が生徒の感覚や思考を思いのままにコントロールしたり、あるいは、教師が教えた行為によって見返りを期待するとすれば、彼/彼女は「ビースタの言葉を用いれば「成熟した」教師とは言えない。そうした意味で、「死んだ兎」は「教師に向けたメッセージでもある」(四八頁)とビースタは主張する。加えて、教師から生徒への呼びかけ、語りかけは、パフォーマンス中の「男」が「兎」にしているように、強制的ではなく、「優しく、ためらわれがちに」(五九頁)行われるべきだとビースタは述べている。

四章 ビースタの芸術教育論

(一) ビースタ (二〇一七) の議論の構造

さて、先の芸術教育の「二つの危機」に関する問題意識(第一章)と、ボイスの芸術表現が喚起する教えることのイメージに関する議論(第二章)を出発点として、ビースタは、芸術と教育をめぐる中心的な議論を展開する。ただ、同書

の内容に即して言うならば、芸術教育の意義と方法の話題にすぐには進まない。まず、主体の教育に関わる問いかけとそれに対する議論が五つの章に（三章から七章）分けて展開される。そこでの問いは、次の四つである。①世界の中に存在するとは何を意味するのか。②そこに成熟したあり方で存在するとは何を意味するのか。③そのように存在することを望むとは何を意味するのか。④そのように存在することを望むように、別の人間に欲求を喚起するとは何を意味するのか。

本書の序章の説明によれば（三八―三九頁、上記の問いの①と②については第三章で扱われ、③については第四章、④については第五章で扱われる。さらに、残る第六章と第七章は、補章とも言えるかもしれないが、教育における能動的な意味形成（sense-making）の限界と問題点、そして、人間の感覚の受動性について検討される。以上の章で述べられるピースタの存在論とそれに基づく教育理論は、既にピースタの『教えることの再発見』を読んだ人には馴染みのあるものが多い。しかし、芸術教育論を扱う本書では、各章で、それらの理論を芸術・芸術教育に絡めて論じている点が特徴的である。

結論を先取りする形になるが、これらの議論を通して、「芸術をすること」（doing art）が、人間の主体化を支える営みであり、それを教育の中に置き「芸術に教えさせること」（letting art teach）の意義を確認することが、ピースタの最終的な主張である。

以下では、ピースタの存在論、教育論、芸術・芸術教育論という順に、本書における彼の議論のエッセンスを引き出し、整理してみたい。

（二）世界における主体の意味と教育

ピースタによれば、「主体として存在する」とは、「私たちが誰であるか」「何を持っているか」ではなく、「どうあるうとしていくか」に関わる問題である（六三頁）。また、それは自己の中に留まり続けることではなく、自己の外へ出ていこうとすることに関わる。その世界は、社会的にも物質的にも「他者」の存在する世界であり、私たちの要求や願いが全て叶い、満たされうる場ではない。それゆえ、そこに存在し生きるとは、世界の中で出会う人や事物という現実と自らを「和解させる」ことである（六三頁）。言い換えれば、主体として存在するとは、そうした他者としての人や事物との対話の中で存在しようとする（生きよ

うとする）ことである。それは、フィリップ・メリュウの言葉を用いれば、「世界の中心を占めることなく世界の中にある」ことであり、あるいは、ハンナ・アレントの言葉を借りれば「世界の中に安らうこと」（being at home in the world）である（前掲頁）。

それでは、主体が「世界との対話の中で存在する」とは何を意味するのであるのか。「世界との対話の中で存在する」とは、主体が行為や働きかけをしただけではなく、他者のそれを被ることでもある（六三頁）。つまり、主体であるとは、そのように他者と出会い、行為をしかけ、また被るという関係にあふれる世界に「向き合わされている」（timed）ことであり、その状態を維持して世界の中に居続けることだと言える。このように主体であることの意味を捉えた時、ピースタによれば、教育の役割とは、（ボイスのパフォーマンスの「男」が兎にしように）こうした世界に人間を「向き合わせる」ことである（前掲頁）。

ピースタはさらに論を進める。主体として世界に向き合い、対話するとは、世界にある「他なるもの」との出会いを続けること、そして、物質的にも社会的にもそれらからの「抵抗」を経験することを意味する（六四頁）。主体の諸々の意図や試みは、自分の創造物ではなく、それ自体の権利と統一性をもった「他なるもの」の存在に阻まれることになる。そうした世界がもたらす抵抗に対する向き合い方として、ピースタは、三つの選択肢があるという（六四―六五頁）。第一は、自らの欲求を世界に向けて押し通すことである。それは究極的には、他者の存在を無視し、世界そのものを思い通りに作りかえる、あるいは、世界を破壊することである。第二は、抵抗が自分に与える苛立ちに耐えきれず、世界から撤退することである。それは、自らの試みや意欲を諦め、自己の中に引きこもることだが、それは、究極的には、世界での存在を止め、自分自身を破壊することになりうる。

そして、第三は、こうした世界破壊と自己破壊のどちらか一極に流れず「中間地帯」に留まり続けることである（六五頁）。これが、まさに、世界との対話の中に存在することであり、自らを世界の中心におかない存在の形である。それは、他者の支配や他者との競争に向かうのではなく、他者と共存しようと持続的に取り組むことを意味する。こうした対話的な空間としての中間地帯は、「世界的な空間」と呼びうるものであり、かつそれは、教育的な空間でもある（前掲頁）。

それでは、次の問いになるが、そうした空間の中に、「成熟した仕方で存在する」とは何を意味するのか。ここでも、主体が何／誰であるかということではなく、どうあるうとしているかが問われるとピースタはいう（六九頁）。そのため、それは、人間の年齢や発達段階で決まるものではない。何をもって「成熟した仕方」とするかという問いについては、多様な解がありうるとしながらも、ピースタは、主体の欲求との向き合い方から一つの答えを示している（前掲頁）。人間の持つ諸欲求は、人間が生きるための原動力であり、人間を外の世界へ引き出すものでもある。しかし、その欲求の客体となり、支配されれば、世界との軋轢によって対話は困難になり、前述のような、世界破壊ないしは自己破壊に陥るかもしれない。そうした中、ピースタは、「成熟した仕方」で世界の中に存在するとは、主体が自らの欲求が望ましいものか問い直し、それを変容させることを意味している。ガヤトリ・スピヴァークは、教育を「欲求の非強制的な再編」の過程だと定式化しているが、これは、ピースタの考える「成熟した」主体になる仕方を表している（七二頁）。

（三）芸術とは何か

このように、主体として存在することの意味が明らかになったとして、では、芸術とは何であろうか。様々な芸術の定義がありつつも、ピースタは、芸術について、前述の主体の存在論に依拠し、「芸術をすること」(doing art)に重きをおいて論を展開する。行為としての芸術を観察すると、それは、社会的かつ物質的な世界に向き合い、抵抗を経験しつつも、それを破壊するのではなく対話していく営みだといえる。ピースタは、芸術は、「他者である何か、誰かとの出会いの持続的で終わりのない探求、そして、世界の中に、そして世界とともに存在するとは何を意味するのかの探究」（六六頁）であると述べている。例えば、芸術上の多様な創作や表現の過程では、「絵具、石、木、金属、音、身体（自身自身の身体も含め）」との出会い」（前掲頁）があり、それらがもつ抵抗を引きうけつつ、それらに何らかの形式を与えていく。それは、まさに、世界と対話する存在（「主体」のあり方を可能にする行為である）。

加えて、その対話の中で「抵抗」として現れてくるものの中には、主体自身のもつ欲求そのものも含まれるとピースタはいう（七二頁）。世界との対話や探究の過程では、主体が自らの内面を見つめ直すことで、自らの欲求も明らかにな

る。

芸術は我々の欲求を可視化し、それらに形を与えることができる。そして、抵抗を与える物や人との対話に参入していくことを通して、同時に、我々は自分の欲求の望ましさを探究し、その再編や変容に取り組むことになる。より大胆に言えば、芸術がまさに人間の世界との対話であるように、芸術は、我々の欲求が、我々に世界に成熟した仕方で存在することを求めるようにするポジティブな力となりえるよう、欲求を探究し変容させることでもある（前掲頁）。

このように、芸術という行為がそれ自体、世界との対話に参加していく過程であるとすれば、その行為自体が、人間を世界の中で主体にさせるといふ点で教育的だと言える。実際、これが、本書のタイトル（芸術に教えること）に示されるように、ピースタの芸術教育論の中心的な主張である。

以上のように、芸術を通して、世界の「他なるもの」と出会い、抵抗を受け、対話していく営みは、アレントの言葉を用いれば、「私」を世界に対して和解させることである。こうした芸術における対話を、ピースタは、サン＝テグジュペリの『星の王子様』の一節において、王子がキツネを「なつかせる」(tame)ことを学ぶ過程になぞらえている（六七―六八頁）。王子（主体）がキツネ（世界における他者）を「なつかせる」ためには、相当な時間と、一步一步、キツネを怯えさせないように接近していく「がまんづよさ」が求められる。

（四）世界とつながる三つのチャンネル

しかし、そもそも、人間はその生の中で、世界とどのように「つながり」を築くのだろうか。ピースタは、人間を世界へと橋渡しする三つのチャンネル―「頭」(head)「手」(hands)「心」(heart)―を説明する（七七八頁）。

まず、「頭」の働きとは、思考であり、それは、世界の中の他なるものについて思考するという形でのチャンネルである。しかし、思考は常に自身の頭の中で行われるものであり、それは「距離をとった」つながり方だとピースタは言う（七八頁）。つまり、思考のみでは、「私」自身の世界の中に留まり続けることになり、かつ、その思考の内部でのみ世界に対する「抵抗」に向きあっている

ならば、そこで増殖した苛立ちとは、世界ないしは自己への破壊の衝動へとつながりかねない。

以上のように「頭」の働きの限界を指摘した上で、ビースタは世界とつながるチャンネルとして「手」そして「心」の役割の重要性を指摘する。

まず、「手」の働きであるが、それは、具体的な行為や仕事、そこでの感覚を通して「外にあるもの」に直接ふれることである。つまり、それは自らの身体を用いた直接的な世界との対話であり、それによってこそ、世界に存在しているものの物質性や統一性を感知することができる（七九頁）。そして、具体的な事物に対する「手」の働きかけでは、それぞれの性質に応じた関わり方を意識する必要がある。加えて、「頭」の働き（『思考』）には時間性がないのに対し、身体を用いた世界との現実的なやりとり（例えば、何かの制作）では、時間の進行やリズムに合わせ、待つことも要求される――先の『星の王子様』でキツネを「なつかせる」過程のように。このような、具体的な行為を通じて世界の「抵抗」に自身を調和させる過程を通して、人は自らもついていた欲求に向き合い、それを違った形に変換させることができる。このように、「手」の働きは世界の現実性に根ざして、それと対話することを可能にする重要なチャンネルである。

最後に、「心」の働きである。ビースタによれば、「心」は、「頭」と「手」の中間に位置するチャンネルであり、世界について、あるいは世界のために「感じる」ことを介してつながりがつくられる（八〇頁）。実際、人間はその行為や思考を通じて、世界の事物に様々な感情を持ちうる。その中には、世界そのものをケアする感情や、世界への愛情も含まれるが、そのようにして感情は、主体と世界を引き寄せる力をもつ。

以上の三つのチャンネルは、相互に作用しあいながら、人間を世界へとつなげる役割を果たす。そして、これら三つは、芸術の行為の中でも特に顕著な働きを示すものである。しかし、現代の我々の世界では、芸術にせよ、教育にせよ、「頭」（『思考』）を重視する方向に偏り過ぎているとビースタは主張する。思考の重視は、後述するように人間の側の一方的な「意味形成」を進め、結局、世界の中心に自己を置く存在の様式へと陥る。そうした中、ビースタは、次に示すように、芸術における「手」と「心」の働きの意義を再確認する（前掲頁）。

まず、芸術における造形や表現の活動では、必然的に「手」（『身体』）を媒介として世界の事物と向きあい、様々な感覚が体験される。芸術活動の一つの特徴

は、そこに素材となりまた「抵抗」の源ともなる「物質」が存在すること、そして、芸術を構成する個々の活動に「時間」が伴うことである（八〇頁）。つまり、どのような造形や表現も、世界の一部としての物質や時間の経過という制約（抵抗）に、自らを合わせなければならぬ。しかし、芸術においては、そうした制約の中で、多様な素材の特質に配慮して「手」を加える行為や、変化のペース（時間）に合わせていく過程自体が、世界との対話に人間を招き入れ、対話の方法を教えてくれる要素となる（八一頁）。また、その過程は、思考のみで生じたアイデアや、自らの欲求のみでは何も形にならないことも教えてくれる。

次に、「心」についてである。芸術をすること（様々な表現や鑑賞等）は、それ自体、様々な感情を生み出す。それらは主体の中に感動や情熱を生み出し、同時に、芸術そのものをケアし、愛する感情を育む。そうした芸術が生み出す感情により、人間はより普遍的な形で世界とのつながりを築くことができる（八一頁）。

このように、芸術は、直接的な方法で、我々を「成熟した」主体となる方法を教えてくれる。ビースタは次のように述べる。「芸術は、世界について私たちの行う思考をこえて、世界と「触れ合う」（*in touch with*）方法を深め広げる可能性をもっている。それゆえ、このようにして芸術はまた、われわれの存在――世界における、成熟した仕方での主体として――にとって重要である。」（前掲頁）

（五）「中断の教育学」としての芸術教育

この兎は死んでしまっている。では、この兎は、この絵を感じとることができないのか。自分はそうではないと思う。金箔をかぶった男は兎の手を使い、兎は心が無い状態で絵をさわる。かれらは芸術に本当の意味で触れている。この映像は芸術の本質に触れるとはこういうことだと伝えているのかもしれない。

これは、筆者のある教育に関する講義において、先のヨーゼフ・ボイスのパフォーマンスを見せ、議論させた後の学生の感想の一つである。この「心が無い状態」で絵に触れさせているという捉え方は、「兎が死んでいる」ことの意味を肯定的に解釈したものである。そして、この捉え方は、学習者自身の能動的な理解の動きをいったん「中断」させるといふビースタの教育論にも通じてい

る。

特に、ビースタが批判しているのは人間の外界に対する「意味形成」である。それは、知覚したものを、人間が既にもつ思考や認知の枠組みで理解し、そこに新たに位置づけていく能動的な過程である。また、近年の教育の言説においては、それが人間の「主体的な」学習の過程だと理解されがちである。

しかし、それは、世界に存在するものを既にある自己の枠組や欲求で一方的に、都合よく理解し取り込んでいく過程とも言え、世界との間に、影響を与えかつ被るという対話的な関係を築くものではないとビースタは指摘する。言い換えれば、意味形成は、世界にある「他なるもの」からの中断を生じない、自己の世界の維持・拡大の過程となりうる。

本書では、後半の章に書かれている内容であるが、ビースタは、意味形成の限界を指摘するとともに、また、それが現実には、人間と世界の相互作用のごく一部にすぎないことを指摘するため、人間の知覚の「受動性」(Passivity)について論じている。即ち、人間がその身体を媒介に、外界の事物のもつ音や肌触り、匂いなどを感知するためには、まず、自らの感覚器官をその対象にさらす必要がある。そのように未知の対象に自分の感覚器官をさらすことは、自らをバルネブルな状況に一時的に置くことでもある。しかし、そのように、世界にあるものが自分の中に入ってくることを「許容」することを通して、初めて、対象の実相を知し、理解することが可能になる。同様のことは、事物の知覚だけに限らず、他者の理解を知ることにもあてはまる。要約すると、こうした受動性の側面に注意を払うことなしには、世界と対話して存在することは不可能である。

前項では、芸術という行為が世界との対話の実践であり、それを人間に教える教育の役割があるというビースタの考えをまとめた。しかし、芸術であれ、教育であれ、その過程の中にいれば、自動的にそのように、「私」が世界に向き合い、世界の中にある他なるものに出会い、それとの対話を開始できるというわけではない。むしろ、同じ過程の中でも、他なるものとの遭遇を経験せず、「私」が自らのアイデンティティや理解の枠組、当初の欲求の中に留まり続ける可能性もある。特に、ビースタも指摘するように、現代のグローバル資本主義の中の社会生活では、人間は消費者として欲求の拡大へとひたすら煽られる(七一頁)。そうした状況の中で、自己表現のみが芸術教育の中で重視されるならば、

それは、子どもが拡大するエゴの中に留まり続ける姿勢を強めることになる。

人間がもつ「受動性」について、ビースタの『教えることの再発見』(ビースタ訳書二〇一八)の記述に基づき、補足したい。それによれば、ビースタは、アレントに従い、「私たちが主体であることは私たちの手のうちにはない」(二二頁)と主張する。そして、レヴィナスの言明に基づき、「私が主体であることに關する出来事は、つねに私の内在性の中断―つまり、私自身のために、私自身とともに存在することの中断―として現れることであり、まどろみからの目覚めとして現れる」(前掲書、二八頁)と述べている。つまり、主体化のためには、教育者は、「私」の理解や欲求を中断させるような、世界にある「他なるもの」との遭遇をつくりだすことが必要となる。

前述のように、他の人間に、成熟した仕方で世界に存在したいという欲求を喚起することが教育の目的であるとすれば、教師の役割とは、生徒を世界に対して「向き合わせ」、世界との対話にむけて「呼びかける」ことである。そして、ビースタによれば、その行為は、生徒の欲求を中断、停止させ、生徒の欲するものが望ましいものかどうかを判断する機会をつくること、さらに、その判断の後も、長きにわたり生徒にとって「生きた問い」が維持されるよう支援するものでなければならぬ(ビースタ訳書二〇一八、三〇頁)。こうした一連の教育の原理をビースタは「中断の教育学」と呼ぶ。

ビースタは以前の著作から、一般的な教育理論としてこの「中断の教育学」を提起しており、これを具体的な教育活動の実践や分析に用いる他の研究者も近年増えつつある。そうした中、ビースタ自身が、「中断の教育学」の応用例として提示しているのが、本書に提示している芸術教育の領域である。そして、それは、ビースタが指摘する芸術教育の「危機」に対する理論的な応答と読むことができる。

ビースタは、この教師の仕事を「中断」(interruption)「停止」(suspension)「維持」(sustenance)の三つに分けて説明している。これらは連続する三つの段階のようにも見えるが、本書や『教えることの再発見』を読む限り、特に「中断」と「停止」は分離した仕事ではなく、相互に織り合わり、分け難いものであると考えられる。以下、本書の記述よりこの三つについて整理してみたい。

まず、「中断」とは、人間の主体化のプロセスの中で、私がつく欲求や存在の仕方、私のアイデンティティを中断させることである(八六頁)。それは、人を世

界へと向き合わせ、かれらの「外」にある現実に出会わせることを意味する。その方法とは、人を世界の事物が有する「抵抗」と向き合わせ、それとの対話に導くことである。それは、芸術においては、しばしば「抵抗材料」と呼ばれるような素材であったり、芸術作品そのものであるかもしれない。

次に、「停止」である。停止は、ピースタによれば、「中断」の後、生徒が何らかの主体として「跳躍」を果たすまでの間に置かれるべき過程である。この停止のねらいは、「子どもや生徒がもつ欲求と、そこから導かれる行動との間にギャップを作り出すこと」(八九頁)である。そのためには、教育活動の中で、生徒が自らの欲求との関係を再構築するための時間や空間、形式が設定されねばならない。そのように、芸術の一定の形式に取り組むことの中で、生徒は自らがもつ欲求を見つめなおし、その欲求そのものを変容させることが可能になる。ピースタによれば、この過程では、生徒の探求を加速ではなく、スローダウンさせることが重要である(前掲頁)。なぜなら、生徒が自身の欲求を見つめなおし、それとの関係を築きなおすためには、十分な時間が必要だからである。

最後に、「維持」である。これは、上述の過程で生徒が得た「問い」について取り組み続けられるように、即ち、中間地帯に留まることができるように、支援を持続することである(九二頁)。この中間地帯とは、前述のように、自己破壊と世界破壊の間にある地点であり、また、さまざまな限界や問題に関する問いと出会う場、我々が自らを現実と和解させること、即ち、世界の中に安らおうとするこの課題に向き合う場である。ピースタは、生徒がそうした課題に向き合い、探求を続けられるよう、教育者が支え続ける必要があると主張している。それは、世界の中にある抵抗と向き合い、対話が続ける主体としてあり続けられるようにするための支援である。

以上のように「中断」「停止」「維持」の意味を整理すると、芸術はそれ自体「中断の教育学」として機能しうる要素を多くもっている。まず、芸術は、人を世界に向き合わせ、主体としての存在の意欲を喚起するような、効果的な中断をもたらしることができる(八八―八九頁)。例えば、芸術作品は、しばしば、人々の注目をその表現内容に集め、思考を立ち止まらせる。また、芸術の行為自体も中断を生み出す。即ち、それは、人々に抵抗をもたらし、スローダウンさせ、立ち止まって考えさせる。それはまた、我々の発想を転換させ、我々の心を弾ませるものでもある。このように、芸術が、「成熟した仕方」で世界に存在する

ための方法を教え、その意欲を喚起することが教育の役割だとすれば、芸術はこの役割を、他の方法ではなしえない形で提供するものであるとピースタは主張する。

特に、芸術が「中断」「停止」のみならず、その後の「維持」にも寄与できる、言い換えれば、主体が中間地点で探求を続ける意欲を支え続ける力をもちうる理由として、ピースタは次の二つを指摘する(九二頁)。一つは、芸術が、基本的に人間の内に喜びをもたらし、エネルギーと情熱を生み出しうることである。もう一つは、世界の中で出会う抵抗に出会い、それを経験することの意味を理解できる具体的な機会を与えてくれることである。こうした芸術のもつ力によって、「私」は、自らの外にあるもの、他なるものとの遭遇と対話を通して、その世界がもつ複雑さと美しさとの出会いに喜びを見出すようになる(前掲頁)。このようにして、芸術の経験そのものが「中断の教育」となり、世界と対話し、世界の中に安らうことを人に教えるのである。

第五章 結びに―日本の美術教育の問題点を考える

ここまで、ピースタ(二〇一七)の芸術教育論の概要を整理した。その内容は、概ね次のようにまとめられるだろう。人間が世界との対話の中で生きる、即ち(アレントの言葉を借りれば)「世界の中で安らう」手段として芸術があると。そのように、芸術はそれ自体、人間に主体的な存在として生きる術を教えるという点で教育的であるが、そうした芸術を教育(とりわけ学校教育)の中にその本質のままに置くこと(即ち、本書のタイトル「Letting Art Teach」の意味)が、芸術教育のあり方として求められ、再認識されねばならない。

以下、本稿の結びとして、ピースタの理論を実践的な視点で読解する試みとして、日本の美術教育の問題に引きつけて論じてみたい。特に、ピースタの論から、日本の美術教育の課題がどのように捉えられるか一つの試論を提示する。戦後日本の美術教育に関する議論を振り返ってみると、ピースタの芸術教育論の投げかける内容が、全く新しいというわけではないように思える。むしろ、日本の美術教育の実践、特に子どもたちの主体的な表現に関する議論の要素には、ピースタの考え方とつながるものが豊富にある。一例を挙げると、柴田(二〇〇〇)は、戦後の美術教育において、大きく分けて「美術による教育」と「美術の教育」の二つの考え方が対峙してきたと整理している。ただ、その基調にお

いては、表現主体としての子どもの存在を尊重し、「表現を手掛かりに子どもたちを理解していく」ことに重きが置かれてきたという(三一頁)。そうした中、柴田自身は、「もう一步踏み込んで子どもたちがその人生を主体的に生きるためにという視点を設定」すべきであると述べ、そうした視点に立ち、美術教育の課題を、「今ここに在る」ことを確認することと、イメージの翼にのって「彼方へと羽ばたいていく」ことの二つの軸において捉えている(三五―三六頁)。こうした柴田(二〇〇〇)の主張は、人間の主体化の術(すべ)として芸術とその教育を捉えるピースタの考えと大きく重なるものと見える。

他方で、表現主体としての子どもの捉え方は、教育改革のレトリックの中で変化してきたと指摘されている。例えば、南雲(二〇一六)は、一九八〇年代の臨教審以降の教育改革において「個性化教育」が叫ばれるようになり、美術教育を子どもの個性を表現する場として捉える見方が強まってきたと指摘している。そうした状況をふまえ、美術教育における表現では、「どのような質の自由や個性を求めるべきか、我々は十分に考えていく必要がある」(三〇六頁)と南雲は指摘している。こうした問いかけは、本稿で紹介したように、ピースタの芸術教育論がまさに正面から向き合っている課題である。以上のように、子どもの主体化と美術教育のあり方に関する議論は、旧来の日本の美術教育の中でもあったわけだが、そうした議論の内容を理論的に整理する手掛かりとして、ピースタの芸術教育論は有用ではないかと思われる。加えて、以下に述べるように、ピースタの芸術教育論は、日本の美術教育が今日抱える課題をより深く掘り起こす上で役に立つと筆者は考えている。

ピースタの芸術教育論を引き合いに出すまでもなく、日本の学校、とりわけ初等・中等学校レベルの美術教育には危機と呼びうる状況が存在する。まず、一九八〇年代以降のカリキュラム改革の中で、図画工作や美術の指導時間は縮減の傾向にある(藤原二〇一四)。英語教育やプログラミングなど新たな教育内容がカリキュラム改革に盛り込まれる反面、美術教育の学校教育の中のプレゼンスはますます低下しつつあると言えよう。さらに、中高での美術教員の「非正規化」が全国的に強まりつつあるとともに、小学校レベルでは教員が図画工作の指導に自信をもって取り組みにくい状況があると指摘されている。いわば、学校の美術教育を支える時間や教員の専門性といった基盤が一層脆弱になりつつあるのが今日の実情である。

こうした状況の中、ピースタが(おそらく欧米の状況を指して)呼ぶ「芸術教育の危機」は、日本の美術教育の実践においても、その教授学的(ペダゴギカル)なレベルで同様に生じているのではないかと考えられる。

繰り返しになるが、ピースタのいう「芸術教育の危機」は、芸術教育が、芸術の外にある子どもの資質能力の向上のために行われるという道具的正当化による「芸術の喪失」と、芸術教育を専ら子どもたちの個性的な表現の場として位置付けることで生じる「教育の喪失」の二つの面を持っていた。このうち、後者の「教育の喪失」は、前述の南雲(二〇一六)が指摘する、個性化教育としての美術教育の問題とほぼ一致するものである。

一方で、前者の「芸術の喪失」は、芸術教育の中の「芸術」がその意義の道具的正当化により、その実践が芸術としての本質を失うこととして説明されているが、ピースタの芸術教育論の全体を読むと、芸術教育の中の「芸術」がその本質を失う理由はそれだけにとどまらないと考えられる。こうした芸術教育における「芸術の喪失」が、日本の美術教育の文脈でどのように生じているのか、ピースタの論を手掛かりにして考えてみよう。

ピースタは、芸術を、「他者である何か、誰かとの出会いの持続的で終わりのない探求、そして、世界のうちに、そして世界とともに存在するとは何を意味するのかの探究」として定義している。こうした定義に基づき、芸術を考えたとき、それを通して教育する教師の役割とは、生徒の自己の外にある他者との出会いをつくり、それを相手とする対話と探求の場をつくり出すことである。しかし、日本の美術教育の現状としては、二つの意味における「他者」とこの出会いの機会が失われているのではないかと筆者は考えている。

第一は、「自然」という他者との出会いの喪失である。かつての日本の学校の美術教育においては、学校の内外に生徒と自然との出会いが比較的多く存在した。また、多様な「生」の素材(物質)が制作に持ち込まれ、子どもたちがその五感を用いて、それらと向き合う時間も過去には豊富にあった。それら自然という他者との出会いは、それ自身が子どもたちの生活体験への抵抗となり、「中断」をもたらすものであったといえる。

しかし、そうした自然との出会いについていえば、上述のような美術・図画工作の指導時間の縮減や、子どもの安全確保等の理由で、子どもが学校外に出る機会や、多様な素材に向き合う機会が乏しくなっている。それに代わるもの

として活用が広がりつつあるのは、子どもの教室内での制作活動を容易にする個別の制作キットやタブレットによるデジタル表現などである。このようにして、美術・図画工作の活動は、自然という他者と子どもがその身体を介して出会う機会を消失させ、その内容はますます「抵抗」の少ないものに変容しつつある。しかし、このように生徒の要求に合わせて抵抗を少なくすることは、ビースタによれば、「生徒が世界から隔離されてしまうリスク」(ビースタ訳書二〇一八、三二頁)を強めるものである。

もう一つ、世界における他者との出会いという点で、日本の美術教育の課題だと考えられるのは、芸術における社会的な意味での他者、即ち「表現上の他者」との出会いである。それは、特に芸術表現との出会いにおける、精神的な存在としての生徒自身の内的な世界にはない他者、アドルノの言葉を用いれば「非同一のもの」との遭遇を意味する。

例えば、日本の学校の美術教育では、多様な芸術鑑賞の方法がとられているが、芸術家という、いわば社会におけるマージナルな存在やかれらの表現精神を認め、生徒がそうしたものと遭遇し、深くそれらを味わう機会は限られていると思われる。多くの場合、鑑賞は、作品の技術的な部分に着目し、理解を促すものとなっており、それは、ビースタの言葉を用いれば、芸術作品の意味生成のプロセス(『生徒自身の同一的な世界の拡大』である。先の、自然という他者との出会いの希薄化が、教育環境の変化による近年の問題であるとすると、こちらの社会的な「他者」との出会いの問題は、日本の美術教育の性格上、より古くからある問題ではないかと筆者は考えている⁽³⁾。つまり、日本の美術教育の考え方の中で、生徒の世界の「中断」となりうるような表現上の他者との出会いを生み出すベダゴジー(教授学)がそもそも希薄だったのではないだろうか。さらに、その状況に輪をかけて、現代の個性化教育のレトリックの拡大や、デジタル・メディアによる個の内的表現の拡張は、「他者」の存在をより不可視化していく可能性がある。

以上、自然および表現上の「他者」との出会いの消失という、日本の美術教育の「危機」を指摘した。こうした問題について、ビースタの芸術教育論が具体的な解決策を提示しているわけではない。ビースタが教えてくれるのは、芸術を通して「他なるもの」との出会いと対話を通して、子どもたち自身の表現や鑑賞が教育的になるためには、教育者が芸術それ自体の意義を知り、それを

教育の中に配置する方法を再考することが必要だということである。

また、これからの芸術教育のあり方に関する議論について、ビースタ自身も、本書の哲学的な提案でそれを終わらせているわけではない。ビースタは、本書の刊行の翌年、他の芸術教育の研究者および実践者との共同による著書“Art, Artists and Pedagogy”(二〇一八)の刊行に加わり、芸術教育の実践と理論とを往還する仕事に取り組んでいる。

筆者自身も、ビースタ(二〇一七)の理論が、どのように美術教育を含め、子どもの多様な表現活動に関連付けられるかを模索している最中である。筆者は、これまで、白樫雅洋による「生活と仲間を見つめ自己を形象化する美術教育」の実践の研究(濱元二〇一六a)や、ポスト・フクシマの教員の美術教育観の研究(濱元二〇一七)を行ってきた。特に、前者の、ケーテ・コルヴィッツや丸木俊を題材にした白樫の美術教育実践は「中断の教育学」の一つの具体例として捉えられると考えている。また、子どもの主体化を目指した現代的な美術教育の方法として、英国のスケッチブックを用いた経験主義的な美術教育の実践からも(濱元二〇一六b、渡邊・新島二〇一五)、日本の側から学べる点が多いと思われる。ただ、海外の実践など、新たな方法に目を向けることも重要であるが、日本の美術教育の文脈においていえば、既存の美術教育の題材や方法の中にも、改めてそれがもつ芸術としての意義を見直し、子どもを主体として育む教育として再び機能させるものが多いと考えている。教育の中での芸術とは何か、ある題材を芸術たらしめる方法は何か、また、そこでの教師の役割とは何かを再考するための手掛かりをビースタの論はもたらしてくれるだろう。

註

(1) 本稿でとりあげるビースタの芸術教育論は、ビースタ(二〇一七)の記述に基づくものであるため、記述を容易にするため、「ビースタ(二〇一七)」ではなく単に「ビースタ」として表す。また、ビースタの他の文献を参照する場合には、それを明示する。

(2) このボイスのパフォーマンスについては、文献リストに挙げたUlmer(二〇〇七)の文献に詳しい。このパフォーマンスについては様々な解釈が存在するが、ビースタはこのUlmerの解釈をヒントにしていると考えられる。

- (3) このように、日本の美術教育において「表現上の他者」との出会いが重視されていない理由として、筆者は次の二点を指摘したい。第一は、日本の美術史上、視覚芸術が工芸品として発展してきたこともあり、芸術家の精神を、日本人の伝統的な価値観と同質的な職人の気質として見なしがちである点である。第二は、美術教育にたずさわる教員が、子どもの内的表現を重視しつつも、子どもの内心に影響を与えることを美術教育の課題として避ける傾向があった点である。

【引用文献】

- T・アドルノ『プリズメン―文化批判と社会』（渡辺祐邦・三原弟平訳）一九九六年、ちくま学芸文庫。
- G・ビースタ『教えることの再発見』（上野正道監訳、二〇一八年、東京大学出版会。
- Biesta, G. "Letting Art Teach : Art Education 'After' Joseph Beuys" Arnhem: ArteZ Press, 2017.
- 藤原智也「新自由主義教育改革と美術教育―学習の機会保障の問題」『美術科教育』(美術教育学会) 三五号、二〇一四年、四四一―四五五頁。
- 濱元伸彦「ケーテ・コルヴィッツを題材化した一美術科教師のベダゴジー」松原三中における授業実践の「語り」から」『京都造形芸術大学紀要 Genesis』二〇号、二〇一六年a、一一五―一二八頁。
- 濱元伸彦「シティズンシップとしての自己表現の教育」『Rosette-葉』（京都造形芸術大学芸術教育資格支援センター編）3号、二〇一六年b、一二二―一二八頁。
- 濱元伸彦「福島県の二人の教員の三・一一経験と今後の教育観」美術教育にたずさわる教員のライフストーリーに基づいて」『京都造形芸術大学紀要 Genesis』二二号、二〇一七年、一七二―一八四頁。
- 南雲まき「美術における「個性化教育」についての考察」『美術教育学研究』四八号、二〇一六年、二九七―三〇四頁。
- Christopher Naughton, Gert Biesta, and David R. Cole, eds. *Art, artists and pedagogy: Philosophy and the arts in education*. Routledge, 2017.
- 柴田和豊「美術教育への問い」花篤實ほか編『美術教育の課題と展望』、二〇〇〇年、建帛社、三〇―三七頁。

Gregory Ulmer, "Performance: Joseph Beuys" Viola Michely, Claudia Mesch, eds. *Joseph Beuys, The Reader*. I.B. Tauris, 2007, pp.159-167.

渡邊晃一・新島久美「Aレベルのスケッチブック」英国の《美術》の現況とその制作背景から」『美術科教育学』（美術教育学会）二六号、二〇〇五年、三九―四〇三頁。