

精神分析学者・芸術教育学者カール＝ヨーゼフ・パッツィーニ教授 との対話（前編）

清 永 修 全

東亜大学 芸術学部 アート・デザイン学科
kiyonaga@toua-u.ac.jp

ジグムント・フロイトを思わせる黒ぶち付きの厚い丸眼鏡の奥から向けられた幾分距離をおいたまなざしに迎えられるようにしてベルリンにある教授のお宅の入り口のドアを潜ったのは、3月2日のお昼すぎのことであった。いたってフォーマルな装いでありながら、どこかしらエキセントリックさを感じさせる出で立ちは、筆者がハンブルク大学在学中に知己を得た時から少しも変わらない。カール＝ヨーゼフ・パッツィーニ教授（Karl-Josef Pazzini, 1950-）は、精神分析の領域から芸術教育の問題について発言を続けてきた研究者で、現在はベルリンに構えた自らの診療所での仕事と執筆活動に専念しておられる。2014年まで20年近くに亘りハンブルク大学その他の大学で教鞭を取ってきた同教授は、ドイツの芸術教育関係者の間ではとりわけ異色の存在である。今回の訪問は、平成27年度科学研究助成事業による個人研究「現代ドイツにおける美的・感性的教育論の新展開」（研究代表者：清永修全）における海外調査の一環として計画されたものであり、その目的は、昨年秋にこれまでの研究の集大成として出版された著書『像＝イメージを前にした人間形成、芸術—教育学—精神分析（*Bildung vor Bildern, Kunst-Pädagogik-Psychoanalyse*）』の出版を契機に、あらためて芸術教育に対する教授の独特なポジションに加え、とりわけ現行の教育改革についてお考えを伺うことにあった。

なお、当日のインタビューはゆうに3時間を越えるものであったため、内容の上から編集し、圧

縮してある。また、本インタビューは構成や見出しは、あくまで筆者による上述の研究の目的と意図に基づくものであり、したがってパッツィーニ教授本来の研究上のテーマにそのまま重なるものでもなければ、ましてその研究活動全体の輪郭を描こうとするものではないことを予めお断りしておきたい。教授の上記の著書については、後日別途書評をしたためつもりである。テープ起こしにあたっては教授に粗稿の校訂をお願いし、必要に応じて加筆・修正もお願いした。本翻訳はその最終バージョンに基づいている。

（省略記号：P＝パッツィーニ、K＝清永）

[] は、読みやすさを考えて内容の上から訳者が補ったものである。

1. 養成時代およびグンター・オットーとの出会い

K：パッツィーニ教授は、1993年からごく最近、つまり2014年までハンブルク大学において「造形芸術および陶冶理論（*Bildende Kunst und Bildungstheorie*）」の講座を受け持つ教授としてご活躍されてきました。そして、昨年、20年に及ぶこれまでの研究の成果として御著書『像＝イメージを前にした人間形成、芸術—教育学—精神分析』をトランスクリプト出版（*transcript Verlag*）から発表されました。

P：その通りです。

K：では、まずは先生のご経歴についていくつか質問させていただきたいと思います。教授は、1950年にクラウトハウゼン（*Krauthausen*）にお

生まれになっていますね。

P：今はもう存在していないんですけどね（笑）。

K：本当ですか。インターネットで見つけましたが。テューリングン州にある非常に小さな町ですよ。

P：いや、違います。そのクラウトハウゼンはまだあるとは思いますが、私が来たのはケルンとアーヘンの間にあるデューレン（Düren）近郊のクラウトハウゼンです。とはいえ、そこは私が生まれたというだけであって、出身はデューレンです。

K：ご経歴では、哲学と神学の他、教育科学、数学、芸術教育を大学で学ばれているということですが、順番からいくと最初に学ばれたのは神学ですね。

P：1969年から哲学と神学を並行して学び、神学でディプロム進級試験（Vordiplom¹）を受け、その後、続けてフランクフルト大学の教員養成課程で芸術教育と数学を専攻し、その傍ら哲学の勉強も継続しました。

K：そして、大学卒業後、基礎学校（Grundschule²）と基幹学校（Hauptschule³）の教員として働かれたわけですね。

P：そうです。その間に、公職禁止令（Berufsverbot）が来ますが。

K：公職禁止命令、それはまたどうしてですか。

P：あまりに左翼すぎたということです。フランクフルトで建物を占拠したりしたので。極左勢力、たとえばテロリストに格付けされていた南アメリカの「トゥパマロス（Tupamaros⁴）」にコンタクトがあったということです。もっとも、彼らは哲学や政治、神学などありとあらゆる学科で勉強している大学の同級生たちでした。例によって好奇心が旺盛で、彼らに会ってみようと思ったわけです。とはいえ、彼らと一緒に何か活動を起こそうとしていたわけでもなければ、実際に何かをしたわけでもありません。それから、一時期、当時フランクフルトで学んでいた後の外務大臣であるヨシュカ・フィッシャー（Joschka Fischer⁵）と一緒に、後々「ドイツ赤軍（RAF⁶）」に流れていくことになる連中と会ったりもしました。彼らを思い留めさせようと思ったのです。そうした会合やデモ、学生委員会（ASTA⁷）や学科学生会（Fachschaft⁸）

の政治集会は、一部は連邦憲法擁護庁（Verfassungsschutz⁹）あるいは警察によって記録され、電話も盗聴されていました。なので、学校で働いてはならないとされてしまったわけです。それで、途方に暮れながら教育科学の勉強を続けていました。そんな時、1976年ベルリンで開催された芸術教育会議（Kunstpädagogikkongress¹⁰）（BDK¹¹）の席上、グンター・オットー（Gunter Otto, 1927-1999¹²）に出会いました。彼は私の話を聞き、遺憾だと言い、ハンブルクで博士課程に入り、研究するためのローンを私のために世話してくれました。こうしてハンブルクにやってくることになりました。オットーは当時、ハンブルク大学の副学長を勤めていたのです。私はこの時、彼を捜して初めてハンブルクを訪れ、今後の展開や研究内容について話し合いました。

K：それは具体的には、いつだったのですか。

P：1976年の夏でした。そして、1977年初めから博士論文の執筆に取りかかりました。喜びに満ちた始まりではあったのですが、その後、たまらない退屈に襲われることになります。[というのも]それ以前の私は絶えず政治的な活動に関わっていたのですが、ハンブルクでは、ほとんどもっぱら机に向かうことになったからです。オットーの周囲には一連の人たちのサークルがあったのですが、その人たちの研究の多くは全く私の関心を引くものではありませんでした。その代わりに、その当時つき合っていた女性といっしょに片手間ながらシネマをオープンさせました。深夜上映で、芸術映画をやっていました。深夜の文化的商業というわけです。しかしながら、[この時代は]公職禁止令による転機の結末として、私にとってあまりうまくいかなかった時代でした。私はどうしても学校で働きたかったのです。何もかも私が当初予期していたのとは違う仕方で過ぎて行っちゃいました。加えて、他のことに起因する一群の問題がありました。そこで、そこから抜け出すために精神分析を始めたのです。

K：ということは、まず芸術教育を学び始めた後で精神分析に思い至ったということですか。

P：芸術教育の勉強はすでに1975年には終わっていました。しかし、学校現場で出て行くことは許されなかった。そこでギーセン大学で教育学の修

士課程に入り、その後ハンブルクにやって来て、博士論文の執筆に取りかかったのです。どういうわけか私の心を捉えきることのなかったこの一連のプロセスの中で、当初はあれこれと取り組んでいました。そして、当時つき合っていた女性と一緒にシネマをオープンさせる一方で精神分析を始めました。それを経て、私の愛憎にまみれた精神分析に対する想いを素敵な職業にすることはできないものかと考えるようになりました。

K：つまり、比較的後になって精神分析に辿り着いたということですね。

P：以前に、フランクフルトでの学業の傍ら、すでに理論的には精神分析と取り組み始めていました。しかしながら、「精神分析はブルジョワ的な学問であり、単によりよい適応のためのものに過ぎない」という考えと「物事を覆すようなスリリングな話だ。これでいろんなことができるに違いない」という思いの間を絶えず揺れ動いていました。(中略)そして、自分自身が精神分析を始めようという状況に来たとき、それが極めて興味深いものであることに気づき、職業にできないものか考えるようになったのです。しばらく分析に取り組んだ後、いよいよ養成を受けることを決心しました。しかしながら、私は医者でも心理学者でもなかったため、ドイツにおける精神分析の協会のイメージに十分にはふさわしくないという事情が出てきました。[しかし]精神分析の歴史と理論からは、[精神分析の養成を受ける者が]医者や心理学者でなければならないということは導き出され得ないという点にこだわりました。[実際]最初期の精神分析家たちは様々な職業の出身者でした。「それでは後で食べていけませんよ」と言う人がありました。そういう人には「それはすでに、私が神学と哲学を学ぶという希望をもって生家を後にしようとしたとき、父が私に言ったことです」と反論しました。そうこうしているうちに、精神病院で比較的長期に亘るインターンをし、それ相応のゼミを聴講することを条件に養成を行ってくれる別の協会を見つけました。その条件は私としても全く正当であるように思えたので、果たしました。その間、また博論を書き始めたのです。とはいえ、だんだんフェイドアウトしていくことになるのですが。そして、再び学校で教師として

働きました。ハンブルクは、公職禁止令というものを撤廃した最初の州だったのです。試補(Referendariat¹³)、つまり学校での実地訓練の段階を終えた後で、グンター・オットーにコンタクトを取りました。オットーは私に次のような手紙を書いてよこしました。「親愛なるご同僚。誰かが人生の中で軌道修正をはかることになったとしてもそれには納得がいきます。しかし、誰かが極めて面白いものになりそうな博士論文を放ったらかしにするとしたら、それは精神科医にしか説明できません。敬具。グンター・オットー。」

K：戒めだったというわけですね。

P：その通り。喜びとあっけにとられて笑いさずにはいられませんでした。そして、すぐに電話を入れました。そのとき、次の長期学校休暇までに博論を完成させることを申し合わせ、実行したのです。1982年のことです。それとほぼ同時に精神分析の養成も終わりました。

K：すでになかなか早い時期にグンター・オットーに出会われていたわけですね。

P：1976年です。それ以前には、彼のことは[本や論文で]読んだことしかありませんでした。それは耐え難いものでした。私は、彼の理論の大ファンというわけではなかったのです。(中略)彼の理論は、私にはあまりに合理主義的にすぎました。とはいえ、オットーについて最初の出会いで高く評価するようになったことがありました。それは、その生え抜きのリベラリティです。それについては最後まで変わることはありませんでした。何でもどうでもよいというリベラルな人はいるものですが、彼はそうではありませんでした。ある一定限度までの論争は再三ありました。彼は、合理的かつ認知的に把握することのできないものには近づこうとはしませんでした。それが可能になるのは、夜遅く、三杯目のビールの後でしかなかったのです。とはいえ、翌日になればそれも無効でした。そこでの議論に話をつなげることはできなかったのです。大抵いつも夜遅くだったのですが、私が彼と交わした最も興味深い話の数々は、角の居酒屋でのものでした。私たちは斜向かいに住んでいたのです。それは本当に興味深い話でした。しかし、続けることはできなかったのです。それは全く奇妙なことでした。

K：そこでの語らいは彼の著作以上に面白いものだったということですか。

P：ええ、いずれにしてもです。

2. 芸術と精神分析：「表現可能性の限界」

K：教授は、すでに 80 年代にハンブルクでご自分の診療所を持っていらっしゃるのですか。

P：そうです。1981 年に監督下で精神分析医として仕事を始め¹⁴、82 年には養成を終えました。その後、ハンブルクで診療所を開きました。(略)

K：今日教授は、精神分析から芸術教授学の領域に入ってこれ、両者を接続しようと努力されている人物として著名でいらっしゃる訳ですが、その意味で非常に興味深いユニークなポジションをとっておられます。なぜ、いかにして精神分析の世界に入ってこれたのでしょうか。精神分析のどのようなところに魅了されたのでしょうか。また何が動機だったのでしょうか。

P：再構成できる限りにおいてですが、精神分析に関して私が興味深いと思うのは、「表現可能性の限界 (Die Grenzen der Darstellbarkeit)」において起こっていることに取り組もうとするその思考様式 (Denkmodus) です。たとえ、もし何かは直接「理性的」には提示できないとしても、そこで尻込みすることなく、様々なディスカールでもって持続的な運動 (Dauerbewegung) として、合致しないもの (das Nichtpassende)、聞いたことのないもの (das Unerhörte) を捉えようとするのです。それは理論的な次元以上のものです。有用性に関する様々な配慮や他の意図によってほとんど歪められていないありのままの語りの可能性、思いつかれたままのものが効果を持ち、それが今以上に新たに関わりうるのかを厳密には言えることなく、にもかかわらず新たな結びつきが生み出されるというこの奇妙な経験をすること。それは、私自身の精神的な体験でした。つまり「ある問題について考えるべく治療に臨み、そこから出てきた時には問題は解決されていない」というふうには言い換えられるような仕方ではなく、[そもそも] そのことが問題であるかもしれないということが分からないようなものの周りをぐるぐると巡っていて、自分の語りが「解釈 (Deutung)」と呼ばれるものを豊かにしたり、阻

害したり、拡げたり、差異化させたりするのだということに分析者が気づき、私の中の何かが触れられる。場合によっては、慣れ親しんだ [普段の] 治療法とは違うのですが、治療外でも患者と話を続け、[手紙を] 書いたり、あるいは会ったりしていると、そのことを通じて、[患者にとって病因となっていた] 有害な (virulent) ものが、私が [その患者について] すでにある程度は知っていたことや私が自分の方で分かっていたこととは違う仕方で、[うまく] 繋がってくることがあります。それは、[精神分析の] 間接的な効果 (indirektes Wirken)、間接な効能の発揮があり (indirektes Wirksam-Sein)、「インテンツィオ・レクタ (intentio recta)」(直線的な狙い) ならぬ、「インテンツィオ・オブリクヴァ (intentio obliqua)」(遠回しな狙い) というわけです。

K：つまり、つねに紆余曲折を経てということですか。

P：そうですね。紆余曲折、コンタクトを取ること通して、あるいは接触的に (tangential) ということです。それは、ある仕方で私が学校でしてきた経験にもあてはまるものでした。あるいは、よく似た動機から、私は恐らく芸術との接点、すなわち当時学校で美術を教えていた教師との接点を得ることになったのです。そこでそれは「問い」として私を突き動かしていた何かを受け止めてくれました。それ以前には、私の周囲でこの問題に応えてくれるような人はいませんでした。それは、学校で誰かが私にその問いについて表現する可能性を与え、示してくれた最初の出来事でした。私のクレイジーなアイデアとさまざまなファンタジーに関し、それが自分だけではないことが分かったのです。そればかりか、その美術教師は、現代美術に関心があること、そしてそれがどんな関心なのか、またその伝え方を通して、それを言葉にするさまざまな可能性 (Formulierungsmöglichkeiten) を与えてくれました。人が往々にして学校や家庭で与えられるものにはあてはまらない、さまざまな考えやものの見方に関して、私はもはや一人ではなくなったというわけです。(中略) 私は突然、そうしたものに対する受け皿 (Gefäß) を手に入れることになったのです。まさに私と同じように「クレイジーに」

(笑) 考え、私同様に、それがとどのつまりどこに導いていくことになるかを言うことのできないような何かに心を奪われる人物に出会ったのです。彼は私や他の生徒たちの興味をかき立て、後になって我々と一緒に展覧会に連れて行ってくれました。そこでデュッセルドルフで展覧会を開いていたボイス (Joseph Beuys, 1921-1986) を知りました。これは、ほんの一例です。「表現可能性の限界」は恐らく大切なキーワードの一つだと思います。そこに触れること。まだなお意図的に乗り越えていくことはできないのだけれど、にもかかわらずそこに働きかけること。ときに斜から、ときには後ろから回って (笑) 忍び寄る。何らかの象徴体系を探し求め、その中に何かを囲い込むことのできるようなさまざまな象徴的秩序を見つけにかかるとのことです。それは、時折、副次的に一緒に運び込まれることとなります。発明のプロセス、まさにそれだったのです。それは、私を感動させ、助けてくれたのと同じくらい大変不安にさせ、勇気づけもしてくれました。そうこうするうち、これは他の人たちも経験できるのでなければならぬと思うようになりました。それが、今日に至るまでなお、私の教師としての仕事 (Lehrer-Ding) というわけです。

K: つまり、芸術と精神分析の双方に相通じるアプローチを見て取られたということですね。

P: その通りです。教師であるということ、あるいはそれはある別の仕方で精神分析学者であるということなのですが、その意図とは、決して常にすではっきりとしているわけではない何か他のものがなおあるのだということに対し、他の人々のために、そして他の人々とともに私がいるということなのです¹⁵。

3. グンター・オットーのポジションに対する関係

P: それは、後になってオットーとの論争ともなりました。その合理主義が何に由来するのかが次第に私に明らかになるまでのことですが。それは、ナチ体制、ファシズムの克服 (Aufarbeitung) に関する彼なりのやり方から来ていたのです。(中略) ここで多少とも省略して再現するならば、次のようなことです。さまざまな感情 (Emotionen)、情緒 (Affekte)、それが人々を理性から追い出し

てしまい、結果として暴力に繋がっていった。だから、それを許してはならない。それゆえ、非合理的なものは厳格に制限しなければならず、一つまた一つと確実に取り除いていけるよう努力しなければならない。何かしらのさまざまな感情や闇の力 (dunkle Mächte) に自らを駆逐させてはならない。これは、伝記的には理解できますし、政治的にも何とか実感として理解できます。しかし、私の意図としては、むしろまさにそれに立ち向かうことであり、そこから何かある種の暴力的な活動や単純化へと誘導させたりしないということなのです。情緒を分離させることなく文明化する (kultvieren) 可能性を見つけること。そして、他者ととともに共同し、より多くの糸口を生み出すことです。

K: おっしゃるようなグンター・オットーの理論の読みは、まだ他のどこでも聞いたことがありません。彼の理論がある種の過去の克服だったという教授の話は、かなり新しい解釈ということになりますね。

P: それについて私はかなり確信を持っています。彼がそのことについて自らどこかに書いていたかどうかを今言うことはできません。分かりません。しかし、それは度々我々の話の中身だったのです。(中略) それは彼を大いに突き動かしていたものでした。私は、それが問題となっていた極めて絶望的な状況に置かれたオットーを経験したことがあります¹⁶。

K: それが彼のさまざまな理論的な努力の動因だったということですね。

P: 一度私は、なぜ彼があんなにも合理主義的な書き方をするのか聞いたことがあります。彼は、合理的に確保されていないものを出版したり、語ったりすることを極度に恐れていました。オットーは、そのことでまたかつての歴史全体が再起することに恐れを抱いていたのです。晩年になって、その恐れから解き解かれた時 [ようやく]、彼は [以前とは] 違ったものを書くようになりました。

K: 恐らく今日の新しい世代が知らないコンテキストですね。

P: そうかもしれないですね。しかし、思うに、それはオットーただ一人のみならず、件の問題を

そういう仕方で消化しようとした彼の世代の何人かの人たちに特徴的なものなのです。つまり、ファシズムを感情や感傷性 (Gefühligkeit)、情緒と関連づけて捉え、合理性をそのファシズムに対する闘争手段として非常に高く評価した人たちのことです。それ自体正しいわけですが、しかし、それはまた、彼ら自身を震撼させ、もしかしたら魅了さえしたかもしれないものに自らを近づけないようにしようという防衛的な性格を強く持っていました。それについては [実は]、かの問題と取り組み、その問題を、もしかしたら自分自身がファシスト的なかもしれないことが本来分かるころまで可能な限り自分に近づけ、それを変えるというただ一つのチャンスがあるだけなのです。

K: 教授は、1993 年以來そのグンター・オットーの講座の後任としてハンブルク大学で活躍してこられました。私が個人的に受け止めている感じからすると、オットーはもっと長くそこにいた印象があるのですが。

P: 彼は落ち着く暇を与えなかったのです。大学に研究室を持っていて、毎週のようにそこにいました。

K: 今一度グンター・オットーのことについてお伺いしたいのですが、彼は美的・感性的教育 (Ästhetische Erziehung) というものを可能な限り合理的かつ教えることのできるものに、教授可能なものに構築しようと絶えず努力した人物¹⁷ですね。日本でも、とりわけ 80 年代以降「合理的な美術教授学」の代表者として二、三の美術教育の研究者たちによって集中的に受容されています¹⁸。

P: もっとも彼のアプローチには本来隠された別の道があるわけです。最初に有名になった彼の書は『授業におけるプロセスとしての芸術 (Kunst als Prozess im Unterricht)』といますね。このタイトルですが、私には「合理的な芸術の授業」というのは思いつかない。『授業におけるプロセスとしての芸術』、いうなれば、彼はこのタイトルによって、もしかしたら彼にとって望みであったかもしれない何か他のものを一緒に持ち込んでいるのです。というのも—『授業の中の対象としての芸術』とか『授業における現代美術』というタイトルにすることもできたはずなのですが—もし芸術を授業の中のあるプロセスだとみるならば、

あるいは、芸術を対象ではなくプロセスとして捉えるなら、芸術はプロセスとして授業に影響を与えることになります。[なので] 私は常々このタイトルは全く紛らわしいと思ってきました。[しかし本当にそういうことが意図されているのであれば] それは、むしろ彼との語らいの中で発展させることができたものにより適っているわけです。

K: つまり、このタイトルは、その中に書かれている内容と一致していないということですね。

P: そうです。しかしながら、オットーは、[その一方で] 多くの人々に対し、授業の中で現代美術と取り組む正統化をもたらしてくれました。それは決して自明のことではなかったのですが、今日においてもなおそうなのです。ただ、私としてはまさに幾つか他の帰結をそこから引き出したいと思います。彼は、確かに現代美術を授業に取り入れたのですが、同時にふたたび飼い馴らして (gezähmt) しまったのです¹⁹。

K: 後に、1987 年以降のことになりますが、オットーは、当時の潮流である「美的・感性的なもの (das Ästhetische)」の再興、とりわけ哲学者ヴォルフガング・ヴェルシュ (Wolfgang Iser, 1946-) や マーティン・ゼール (Martin Heidegger, 1927-) の理論²⁰ に関心を寄せ、「美的・感性的合理性 (Ästhetische Rationalität)」をキーワードに芸術教育、美的・感性的教育に新たな正統性を獲得すべく試みています²¹。「美的・感性的なもの」の可能性をめぐる議論は、当時一般教授学においても、わけても教育哲学に関わる幾人かの研究者クラウス・モレンハウアー (Klaus Mollenhauer, 1928-1998) や ディーター・レンツェン (Dieter Lenzen, 1947-) らによっても大きく取り上げられました²²。

P: そうですね。ただし、それぞれに異なる仕方ですが。「美的・感性的なもの」、それはすでにそこで始まっていました。逸話を一つ紹介しましょう。私は 1986 年にハンブルク大学にやってきて 3 年間にわたってオットーのもとで助手をしていました。そして 1986 年、私はゼールの書『分裂の芸術、美的・感性的合理性の概念について (Die Kunst der Entzweiung: Zum Begriff der ästhetischen Rationalität)』を彼にプレゼントしま

した。「これは、本来教授のためのものではないでしょうか。」と。彼はそれを見るなり笑みを浮かべて、曰く「これは、私が自分で書いたものではなかったかな。」(笑)。

K: とても気に入ったということですね。とはいえ、マーティン・ゼールは当時まだ非常に若く、30歳くらいだったかと思うのですが。

P: 彼がその時すでにハンブルクで教授になっていたのか、その直後になったのか覚えていませんが²³。

K: 彼はフランクフルト大学で教授になったのではなかったでしょうか。

P: いずれにしても当時彼はハンブルクにいました。1954年の生まれですから、私よりも若いですね。1992年から1995年まではハンブルク大学で教えていたのです。

K: すでに幾ばくか暗示されてもいるように、教授はオットーのポジションに対しては批判的でないらっしゃいますね。教授がオットーに向けられている批判的なご指摘というのは、具体的にはどういったものなのでしょう。彼の理論のどこに弱さを見い出されているのでしょうか。

P: 彼の弱さはその合理主義 (Rationalismus) だと思います。そして、本質において全ては計画しなければならず、また計画できるのでなければならぬというその発想です。しかし、それは芸術の、現代美術の内容的な構造とダイレクトに折り合うものではないと思います。もちろん、授業のプロセスが芸術のプロセスとはまさに別のものであることを取り違えることはできません。しかし、グンター・オットーは実際長いことこの矛盾を認めてきませんでした。この矛盾は、[無理に] 解消することなく、生かしておくことはできると思うのです。彼は最晩年になって [ようやく] この矛盾を直視するようになったのだと思います。しかし、私が彼の知己を得た頃は、この矛盾を [まだ] 授業技術によって取り除こうとしていました。そのことについて彼と議論したことがあります。私は、ピエランジェロ・マセ (Pierangelo Maset, 1954-²⁴) と彼についてのフィルムをつくったことがあります²⁵。ご覧になったことがありますか。

K: いえ、残念ながら。それは今でも手に入れることができますか。インターネットで見つけるこ

とができるでしょうか。

P: 無理だと思います。当時私たちは、それをビデオカセットにして大学で売っていました。[その後] デジタル化しています。

K: 先ほどの点に関してもオットーは大変リベラルだったわけですね。マーティン・ゼールは彼に比べ非常に若かった。にもかかわらず、オットーはその著作を読み、しかも大変評価していたのですから。

4. 現代美術の優位と「芸術の近みにある」美的・感性的教育

K: ここで次の質問に移りたいと思います。パッツィーニ教授は、この教科の正統性を根拠づけるにあたって、その基礎として美的・感性的経験 (ästhetische Erfahrung) を強調する (Beschwörung) だけでは事足りないと思われませんか。

P: もちろん美的・感性的経験だけでも、それは「美的・感性的 = 芸術的 (ästhetisch-künstlerisch)」経験ということなのだと思います。それはすでに、学校で見いだされるもののスペクトル全体の中に持ち込むことのできる基盤の一つです。数学はそれとは異なるものであるし、言葉を学ぶことも異なるものです。私は、この教科は、まさにその他のさまざまな教科とは異なる、ある経験可能性 (Erfahrungsmöglichkeit) として重要なものであると思っています。グンター・オットーが当初構想していたような傾向においてもです。当時彼は、ヴォルフガング・シュルツ (Wolfgang Schulz, 1929-1993) や彼自身の師であるパウル・ハイマン (Paul Heimann, 1901-1967) とともにある本を編集出版しました。それは、授業準備に関する同じメソッドに従い、それに合致する全ての教科が教えうる [ことを旨とする] 本でした²⁶。[それに対して] 私自身は、教え方やそのロジックは対象に触発されるべきだと考えています。授業することは、対象によって動かされなければならないし、対象によって変容されるべきだと思います。それぞれの対象が異なった構え (Haltung) を強いてくるのです。

K: それでもなお教授は、芸術教育において「美的・感性的なもの」を [必要以上に] 強調するある種

の仕方には懐疑的でいらっしゃる。そうではないですか。

P:「美的・感性的なもの」というのは非常に広範なものです。私としては、「美的・感性的なもの」だけでなく、「芸術的なもの (das Künstlerische)」にもチャンスを与えることを要求したいと思います。「芸術的なもの」というものは、さらにある特定の仕上げられたかたちのもの (Ausformung) であり、様々な可能性において「美的・感性的なもの」をテーマ化する、ある特定の関わり方 (Umgang) であると思います。「美的・感性的なもの」は、モードのかたちであったり、新しい香水の開発というかたちであったり、家の塗装においても効力を発揮することができます。しかし、[これらに対し] 芸術は、ダイレクトには理解できないものの、にもかかわらず聞き取ることでできる何かと対峙するというより高い密度、より高次のチャレンジを具現しています。芸術は、高度に濃密で、象徴的な構築物 (symbolische Konstruktion) なのです。ですので、もし誰かが芸術作品について「こんなもの誰だってできるじゃないか」と言ったとします。そこでの糸口としては、次のように切り返すことでしょうか。「なるほど、ではどうしてあなたはそれをしないのですか。なぜ彼[芸術家]はそれをしたのでしょうか。あなたはそれを必要としていなかったということですか。もしあなたにもできるというなら、なぜしなかったのですか。」という具合にです。そこに接続していくことができると思います。他の人たちが高く評価している何かが存在するのだということを受け入れることが肝要なのです。そして、この異質性 (Fremdheit) あるいは慣れ親しんだ他者 (das vertraute Fremde) と相対する心の準備をすること。このことは、それを是認することを意味するものではありません。「美的・感性的なもの」は確かに重要であり、それに反対するつもりはありません。そうではなくて、少なくとも学校におけるこの教科の大部分は、歴史的なものも含めて、芸術に専念すべきだということが言いたいのです。何もいつも現代美術と取り組まなければならないというわけではありません。もし、徹底して取り組むなら、歴史的な芸術にしても同様に異質 (fremd) なものになると思います。ルネサンス絵

画にポロック (Jackson Pollock, 1912-1956) や現代美術との差異を認識するとして、それはルネサンス絵画をそれが当時一つのチャレンジであったように観るということではないのだということです。

K: 教授は、「芸術の近みにある」美的・感性的教育 (“Kunstnahe “ästhetische Erziehung)”²⁷ を唱えていらっしゃるわけですが、それは上記の意味に理解してよいということですね。

P: その通りです。

K: それにも関わらず私の理解する限り、教授にとっては現代美術が特別な位置を占めているように思われるのですが。

P: そうですね。

K: どうしてなのでしょう。

P: それはですね、現代美術は、現代の問題として生まれてきているのではないかという根本的な想定をしているからです。そして、これらの問題や問題設定あるいは苛立ち (Irritation) は現代に生きる者にとっても、教師たち同様生徒たちにとってもある役割を果たしていると考えているのです。現代美術は、つねに同時代の知覚や知覚可能性 (Wahrnehmbarkeit) の構造 (Konstitution) についての探求でもあると思います。もしかしたら私は、日常の美的・感性的なもの的一步彼方にある異質なもの (das Fremde) と取り組むようにより強く挑発されているのかもしれませんが。過ぎ去ってしまったもの (das Vergangene) は、しばしばまずもって再び異質なものにしてやらなければなりません。この意味で現代美術は、現代の苛立ちやさまざまな問題提示に対するリアクションなのだと思うのです。そして、それと取り組むプロセスの中で、もしかしたらこれまでに知られているもの以上によい、ある別の回答を与えてくれるのではないかと思うのです。それ自体からではなく、です。だからです。

5. ドイツにおける「ピサ・ショック」以降の教育改革の展開と「コンピテンシー」指向の芸術教育の台頭

K: 今度は、もう少し一般的なテーマを取り上げてみたいと思います。周知のように、2000年のいわゆる「ピサ・ショック」以来、ドイツの教育

はある大きな、それどころかほとんどドラマティックともいえる変貌を遂げてきています。それは、おそらく「教育内容の規定に重点を置く従来の教育観に対し、客観的に検証可能な遂行能力・問題解決能力としての「コンピテンシー (Kompetenz)」の概念²⁸に依拠する」「コンピテンシー指向 (Kompetenzorientierung)」あるいは「スタンダード化」の標語のもとに起こった「実証主義的研究 (Empirische Forschung)」の幕開けによって最もよく特徴付けることができますと思います。そして、この展開は、授業時間の大幅な削減や予算・研究費のカットなどを通して、「造形美術、音楽、舞台芸術などの」いわゆる「美的・感性的諸教科 (Ästhetische Fächer)」にとりわけ困難な状況をもたらすこととなります。そのことによって、緩慢に進行するこれらの教科の周縁化が改めて顕在化することとなります。それについては、哲学者でかつての連邦首相官房の文化・メディア大臣 (Staatsminister im Bundeskanzleramt mit dem Aufgabengebiet Kultur und Medien) ユリアン・ニダ＝リュメリン (Julian Nida-Rümelin, 1954-) なども警鐘を鳴らしています。しかしながら、これらの領域ほどこの展開について激しく議論されたところは他になかったように思われます²⁹。ここで芸術教育サイドのリアクションを簡潔にまとめさせていただくと、およそ次のようになるかと思われます。白熱した議論が展開されるようになるのは、2003年のいわゆる『クリーム鑑定書³⁰』の発表から間もなくのことでした。しかし、この時点では各州文部大臣会議は美的・感性的諸教科のスタンダード化は必ずしも念頭においてはませんでした。

P: これを意図していたのは「実は」芸術関係者自身だったのです。「これでやっとまともになる」と。

K: そうだったんですか。

P: そう。そういう芸術教育者はいるんですよ。思うに、芸術教育関係者の中には本当のところは「芸術嫌い (Kunsthasser)」であって、その嫌悪を、芸術を「授業可能 (verunterrichtbar)」にすることで片付けるような輩がいるのです。にもかかわらず、そういう連中は、自分は芸術に関心があるのだと終始言っているのです。そもそも芸術につ

いて全く何も解さないような人間はいるのです。彼らの芸術に対する無理解は、芸術のある種の合理化に変容します。彼らは、それを「一口サイズのコンピテンシー (Kompetenzhäppchen)」でもってスタンダード化可能にし、その上さらにコンピテンシーを個人的な属性 (Individuelle Eigenschaft) として理解する始末です。これは発想からして中世です。「コンピテンシー」、このラテン語「起源の概念」は「コンペテレ (competere)」、「共に何かを手に入れようとして努力すること (gemeinsam auf etwas hinstreben)」にその語源を求めることができます。「しかし」(たとえ競争の中にあつたとしても)この「共に」からは何一つ残っていません。社会的なものとははやそこには何も残っていないのです。ただ、個人的な属性があるばかりです。

K: 現在のコンピテンシーの流行は、内にある種の矛盾を孕んでいるとおっしゃっているのですね。

P: その通りです。それは、あたかも人が有しているある種の属性でもあるかのように理解されています。ちょうど人が手も持ち、指を持っているように、あるコンピテンシー、あるいはたくさんのコンピテンシーを持っているというわけです。しかし、あるコンピテンシーというものは、全く本質的に環境や語りかける人々、あるいは刺激を与える問題状況に依存します。そのすべてを何かあるバカバカしいテストによって問いただす (abfragen) ことなどできません。そこでは、「あらかじめ」覚えた、単に物象化された (verdinglicht) 事柄が問われるに過ぎないのであって、「本来の意味での」コンピテンシーではありません。ちょうど今がそうであるように、私はしばしば対話の中で、自分ではまだ一度もそういうふうな仕方で口にしたことのないこと、それをそういうふうと言えらうということについて知らなかったことを、ただこの状況があるというだけで、そして問う相手があなたであるということだけで話すことがあります。しかし、それは、私が「あらかじめ」属性として持っているものではなく、ある特定の状況における人間間に「生じるもの (das Geschehen)」なのです。

K: ますます面白くなってきました。[芸術教育

サイドにおける上記の展開への対応に関して言えば]すでに2005年には「ドイツ芸術教員連盟 (Der Bund Deutscher Kunstlerzieher e.V. :以下BDK)」内にワーキンググループが結成され、2006年にはライプツィヒで芸術教育とスタンダード化をテーマとするシンポジウムが開かれ、それを受けて2007年にはまさにこのテーマを多様な側面から集中的に扱った論文集『一般教育のプロジェクトにおける芸術教育 (Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung)』が出版されています。さらに2008年には最初の、そして異論のあるコンピテンシー指向の教育プランである「中級学校修了証のための芸術科における教育スタンダード (Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss)」が採択されています。しかし、議論はそれで終わることはなく、現在、芸術教育家のもとでその状況は、毅然とした拒絶から日和見的な取り組み、生き残りや適応のための不承不承の甘受から情熱的な支持者にいたるまで、激しく分裂しており、全体像を捉えるべくもありません。

P: いや、傾向としてはすでに [あったと思います]。今日教員養成を受けるなら、特に第二のパートである試補では、コンピテンシー指向はほとんどいたるところで席卷していると思います。それもまた、そうすることでこの教科の立ち位置をより良くしようとする思いからなされる、この教科に取り入ろうとする理解しがたい試みでした。しかし、それは的外れです。[実際には] そういふふうにはなりません。この適応への努力は、ほとんど何一つもたらしはしませんでした。[それに対して] 私が支持してきた立場は、芸術科は、他の様々な教科に対するその特性を強調することによってむしろ生き残ることができるというものです。もし他と同じようなものであれば、そんな教科はざっくりと切り詰めることができます。実際、コンピテンシー指向には、対象のロジックについては何一つ含まれていません。それは個人的なコンピテンシー=属性に完全に解消されてしまいます。それがまさに起こっているのです。とはいえ、私の提案も教科が保持され残されることを保証するものではありません。しかし、そのチャンスの大きさは「いや、造形芸術では、授業では、

そこから引き出されつつ、他にはないもの、このコンピテンシーの枠組み (Kompetenzraster) である」と言っただけでなく、少なくとも同じほどだと思えます。それは、異なる仕方ではあれ音楽の授業にも、他の仕方ではスポーツや運動指向の授業にも当てはまることです。対象における差異ばかりではありません。それは異なる仕方では教えられなければならないのです。ただ [そうした本来の] 独自性を否認することによってのみ、あらゆる対象を同じ仕方ではこの枠組みのもとにもたらし出すことができるに過ぎないのです。

K: コンピテンシー指向の芸術教育の支持者の中には、例えば、その反対者はこれまでこれと呼ぶに値する対抗モデルを提出していないと批判する人たちもいます。それについてはどう思われますか。

P: 彼らは、何が対抗モデル足りうるかについて [あらかじめ] 尺度を設定してしまっています。予期せぬ対抗モデルは、期待されているような仕方では捉えられません。中には、ちょうど私のように、今しがた輪郭を描いてみせたようなことを学校で試し、授業したことのある人たちもいます。もしこの道を行くなら、その授業の在り方はその都度の人にも依存しますし、さまざまな関心の文脈や対象の経験可能性にも依存します。それを一般化するのには容易くはありません。その限りにおいて、一般化可能性に関してこの対抗ポジションは分が悪いのです。それは「単に」例示的 (exemplarisch) に過ぎないのです。そう説いて回ることができるでしょう。その例示的なものが妥当しないのなら、対抗モデルもないのです。しかし、もし現代美術に関わるのであれば、ましてその内容は一般化されてはいないのです。私はどちらかといえばミメシス的なモデルから出発します。現代美術に触発されなければなりません。これが第一です。そして、第二に、何かある奇妙な理由から、それを他の人たち、つまり子どもたちや青少年、そして大人たちに理解させるという望みを抱く。これも自明のことではないのです。それにしてもどうしてでしょう。自分だけにとってもよかったです。そのためには、その都度の受取人も何かある仕方では、その比類のなさ

(Einzigartigkeit)において愛し、「敬意を払わ(achten)」なければならないのです。そこから『授業におけるプロセスとしての芸術』が生じるわけです(笑)。それを経験するのは、毎度のことながらエキサイティングです。私は、大学での自分の教育も、芸術のロジックを、そして後には精神分析のロジックを、ちょうど私が授業を執り行ったような方法に持ち込むことだと理解していました。[つまり] それに対してすっかり距離を取ることのできるような対象についての語りではなく、言うなれば「実演(Vorführung)」だと理解したのです。[ただし] それは、芸術のもとでは限定的にしかうまく行きません。もちろん、後ろにもたれ掛かって、芸術について語ることはできます。しかし、いかに自分が対象と接触したか、その仕方を一緒にそこに持ち込むことなしに私は授業をすることなどできません。それゆえ、ハンブルクでは毎年一度は「自らの芸術的活動から発展する芸術教育学の問い(Entwicklung kunstpädagogischer Fragen aus der eigenen künstlerischen Tätigkeit)」という授業を開講していたのですが、ハンブルク造形芸術大学(Die Hochschule für bildende Künste Hamburg)の学生や、自由芸術の学生のように芸術的な活動をしている学生たちに次のように言っていました。「一緒にやりましょう。みなさんは、芸術において生産するある特別なやり方を持っていらっしゃる。芸術の授業に持ち込むべく、そこからどんな問いを発展させることができるのでしょうか。」この翻案(Übersetzung)のプロセスを成し遂げることは、簡単ではないにせよ、非常に刺激を与えてくるものです。ゼミの教室に15名の学生がいたのですが、理想的にはそれによって15通りのさまざまな問いが出てくる。それは、明示的に表現され、また披露されなければなりません。翻案が見いださなければなりません。これについてはそう説明できると思います。そして、いろいろな例を示すこともできるでしょう。しかし、これを苦もなくあっさりと、この経験をするのもなく他の人が取り出すことができるような一般的な教授学理論の鋳型に注ぎ込むことはできません。

K: 興味深いお話かと思えます。これまでのところ、芸術教育関係者の間では、ここで問題になっ

ているような現行の教育改革に対するはつきりとしたコンセンサスは見当たらないように思えます。にもかかわらず、すでにバーデンヴュルテンベルク、バイエルン、ベルリン、ハンブルク、ニーダーザクセンの5州は芸術科に対してコンピテンシー指向の教育指導要領(Lehrpläne)を導入しています。そこでは、それが最低スタンダード(Mindeststandard)であるか標準スタンダード(Regelstandard)であるかといったスタンダードの種類³¹の問題だけにとどまらず、その際そもそも何がスタンダードとして把握されるべきであるかという理解自体も、州によってさまざまに捉えられています。説得力のある尺度がありません。たとえ、教育政策における連邦主義的な伝統と文化高権の原則を考慮に入れてとしても、そこには深刻な問題が横たわっているように見えます。

P: コンピテンシー指向の教育指導要領は、一見合理的で、実証主義的な授業研究の最新の水準に基づいています。しかし、私は常々次のように応じてきました。そして、それはそれなりに成果があったと思っています。学生たちには、そうした学習指導要領と係わり合う知的な能力を発展させるよう言ってきました。彼らはそれを、彼らがいずれにしてもやろうと考えていたことに折り合うように解釈し、適応させることができなければならないわけです。学習指導要領は概ね、知性的にアプローチすれば、[自分にとっての]切実な課題、なすべきことを行うことができます。ただ自分で考えることが嫌いな人だけが、出来上がった既成のコンセプトを取り入れてしまうのです。「ああ、やらなければいけないのはそれだけか。なら、それをやっておこう。」というように。思うに、幾ばくかの闘争心(Kampfgeist)は、常々そこに含まれています。それは、あらゆる芸術にも含まれています。授業においてもそうです。

K: しかしながら、どうでしょう。現在のこの展開はどこに向かっているのでしょうか。何がそこから出てくることになるのでしょうか。

P: 分かりません。芸術教育の歴史を見るならば、それが学校に教科として存在するようになって以来、ずっと下り調子です。しかし、廢れる以上のことがあってはなりません。芸術科は、たえず何かとその没落に抗して来ました。そして、まだ消

減してはいないのです。今まさに、たとえば数学の時間を増やしたいからという理由で彼ら〔教育行政に関わる者たち〕が芸術科を抹消することができてしまうのかどうかを見極めるところに来ています。〔我々にとって事態が〕うまくいくのかどうか見守らなければなりません。いずれにしても、美術教師になる者は、この教科に対していかなる保証もなく、いかに教えられるべきかということにいかなる確実性もないことが分かっているべきではありません。そして、たえずさまざまな不当な要求に対して自らを守っていかなければなりません。私自身、学校や大学で教えていたときには、芸術科はかくあるべきであることを弁明すべく、再三そうした闘いに巻き込まれていました。〔一方、たとえば〕数学においては、事態ははっきりしています。数学の教師は、その存続のために闘う必要はありませんね。

K: この点は、確かに他の教科と芸術科は大きく異なりますね。

P: そんなわけで、私は副専攻だった数学のことがこの上もなく好きでした (笑)。

K: [先ほどの話ですが、芸術科におけるコンピテンシー指向の授業の] 支持者の多くは、そこに基準もコンセンサスもないことに絶望しているのではないのでしょうか。

P: なぜコンセンサスなどあるべきなのでしょう。これについてはさらに議論を続けてもよいかもしれません。〔たとえば〕なぜ、〔ベルリンの〕シャルロッテンブルク (Charlottenburg) でミッテ (Mitte) やプレントラウアー・ベルク (Plenzlauer Berg)³² と同じ授業がなされなければならないのか、私には合点がいきません。もし授業が比較可能であるべきだとするならば、それは、芸術や子どもの挑戦 (Herausforderung) を真剣に受け止める状況にある教師が可能な限りたくさんいて、それを維持できる限りにおいてです。それなら意味があると思います。もし、今日授業をするならば、本来何が今の子どもたちにとって 20 年後、30 年後に重要であるかが分かっているべきではありません。しかし、そんなふうにはいきません。20 年前のことを今日から考えてみれば、私たちが今日こうして当たり前のようにインターネット・テクノロジーと関わっていることなど、そして、それ

が画像知覚にどのような影響を及ぼすかなど考え及びもしなかったでしょう。それを生きながらえ、それと関わり、それをエモーショナルに消化することを学んだはずですが。それによって全てものが変わってしまったことを、先取りすることなどできなかったでしょう。〔つまり、ここで〕私に必要なのは、哲学者オード・マークヴァート (Odo Marquard, 1928-2015) が呼ぶように、「コンピテンシーの欠如を補完するコンピテンシー (Inkompetenzkompensationskompetenz)³³」なのです。

K: それはまた何とも皮肉なコメントですね。

P: むしろ問題なのは、人が、それまで決してそういう仕方では定式化されてこなかった何かに、私がまだ知らず、あるいは社会になかったものにぶつかるというこの限界の経験です。そして「やれるでしょう。とういうのも、20 年後にもまた何か新しいものを試すことができるのだから」と気づくことです。でもそれは、今日それについて [すでに] 知っているからでも、[その問題を] 解決することができるからという訳でもないのです。必然的ながら、コンピテンシー指向というのは、常に過去を指向しています。私がある解決に達したとしたら、それは [本当のところ一体] どんな能力によってだったのでしょうか。

K: (中略) しかし、それにしても、この [現行の] 発展への衝動は、そもそも何なのでしょう。

P: 明らかに間違っているとは思いますが、すべてがコントロール可能かつ聞き出すことが可能 (abfragbar) であるべきで、あるものを投入することがある効果を引き出し、その正しさが市場で証明されなければならないとする、いわゆる自由経済における生産プロセスへのこの固着、すなわち制御可能性と追跡可能性 (Nachfolgbarkeit) の摘み (Schlaufe) を手に入れようとするのは、イデオロギー的な精神安定剤 (ideologisches Beruhigungsmittel) だと思います。もしこれが間違っていなければ、経済危機も金融危機もないことでしょう。しかしながら、この偉大なさまざまなモデル、合理性のこの形式は全く存在しません。何が市場に来るのか、何が求められることになるのか、何を売ることができるのか、そこまで明白なわけではありません。もし今、社会理論的にア

アプローチするとして、社会が、誰もが自らを自律した統一体 (autonome Einheit) とみなす個人主義的な指向となっていくのを見ると、私は [そこに] 何らかのかたちで繋がり (Zusammenhang) をつくり出さなければならないでしょう。[たとえば] 「みんな、これに合わせてくれ」ということで、私が打ち立てるあるスタンダードによってそれをなすことができるのかもしれませんが。これによって個々の人間が再び共に引き合わされることとなります。しかし、このスタンダードを達成するためにそれをコンピテンシーとしてバラバラにすると、二度と人間を本当にまとめあげることができなくなります。ただ形式的にのみそうできるだけです。しかし、問題になっているのは、[実は] この個人主義的な人間像の限界なのだと思うのです。ここヨーロッパでは、いずれにしてもそうです。教会や宗教、国家としての統一性 (staatliche Einheitlichkeit)、「大きな物語」(リオータル) など、そうしたものをまとめあげてきたあらゆる保証的諸権力 (Garantiemächte) は、もはや本当にみずから貫徹することができず、[本来] 大きな進歩であったこの個人主義化の中で、その繋がり寸断され、[そんな中で] 今ふたたび不安が頭をもたげて来ています。「どうすればそれを再びまとめあげることができるのか」というわけです。私にとって、その道は次のようなものです。この脈絡を繋ぎ止めることはできると思います。しかし、それは「実現可能性 (Machbarkeit)」のイデオロギーの上ではなく、ある「連帯 (Solidarität)」のフォームの上においてです。これは、最も中立的な表現です。だとすれば、それは、多くの他の人たちとともに第三の何かについて、ある対象について互いに協力できる状況になければならないことを意味しています。「今度はこれをやろうではないか。我々はそれを擁護するのだ。そして、いっしょにやるのだ。」ということです。それは、個々の人間がそこで可能な限り早くかつ効果的にやり遂げることを試みるということではないのです。精神分析的に言うならば、それは、いずれにしても起こっている人間間のさまざまな転移のプロセスを、持続的に中断されることなく、本当の意味で潜在的可能性 (Potential) として受け止めるということの意味します。言うなれば、

「違うんだ、君は個々の人間として問われている。君一人で折り合いをつけていけるようにしてごらん。自律してあれ (Sei autonom)。」ということではなく、次のような能力が発展されなければならないということなのです。すなわち「いかに他の人間たちと共にあることに持ちこたえればよいのか。どうすればよいのかについて誰かが上の方から私に言うてくることなしに、いかにそれを生産的な仕方やり遂げることができるのか。」ということです。その際、そのようなさまざまな無意識のプロセスに耐えるということがある役割を果たすのです。このプロセスは、憶測 (Unterstellungen) と推測に依拠しています。すなわち、不確実性が問題だということです。この不安は、差し迫った不安の偏狭さに対して、他の人々と分かち合うことのできる欲望 (Begehren) の拡大化 (Weitung) を対置させることによって、よりよく持ちこたえることができるのです。それは、未完のプロジェクトとしての民主主義ということでしょう。そうでなければ、民主主義は単に得票数を数えるだけのメカニズム (Abzählungsmechanismus) に成り下がってしまう。人々はそのことに疲れているのです。なので、もはや選挙には行かなくなっています。ご存知でしょうか。この妄想は、最大の確実性を付与します。合理的な思考は、そこから幾分かを得ているのです。少々、議論が大きすぎた (großtheoretisch) でしょうか。

続。

付記：後編では「画像コンピテンシー (Bildkompetenz)」や「ビルドゥンク (陶冶=人間形成)」などのテーマが立ち入って取り上げられることになる。

¹ 訳注：正式には「Diplom-Vorprüfung」という。基礎課程の最後にくる進級試験のこと。

² 訳注：ドイツにおける初等教育を担当する学校である。ドイツでは、中等教育が複数の学校種に分かれていく制度になっているため、同じ学年に属する全ての子ども達が学ぶドイツでは唯一の機会となる。6歳児から就学が行われ、通常4年制であるが、ベルリンとブランデンブルクでは6年制となっている。

³ 訳注：ドイツの中等教育は、州によって多少の違いが見られるものの、概ね三分岐型を取っているところが多く、そこでは初等教育終了後、それぞれの生徒の能力に応じて基幹学校、実科学校(Realschule)、ギムナジウム(Gymnasium)に分かれて就学する。基幹学校は、一般には卒業後就職することを念頭におく生徒たちが通う学校であり、通常5年制となっている。ドイツの学校制度における初等・中等教育のアウトラインについては、天野正治ほか編『ドイツの教育』東信堂(1998)の第6章および7章を参照のこと。

⁴ 訳注：「Movimiento de Liberación Nacional (Nationale Befreiungsbewegung) – Tupamaros」。ウルグアイの共産主義ゲリラ運動。1963年から70年代にかけて反体制地下運動組織として活動を展開するが、80年代半ば以降政党として活動。

⁵ 訳注：ドイツにおける「緑の党(Die Grünen)」の創設者の一人で、1998年から2005年までシュレーダー政権下で外務大臣と副首相を務める。

⁶ 訳注：「Die Rote Armee Frankton」。南アメリカのウルグアイで組織された「トゥパマロス」をモデルに1970年、アンドレアス・バーダー(Andreas Baader, 1943-1977)らによって結成された共産主義的、反帝国主義的ゲリラ組織。1998年に解散。

⁷ 訳注：「Das Allgemeine Studierendenausschuss」。ドイツにおけるほとんどの州の大学や高等教育機関で組織されている学生自治組織で、学生議会によって選ばれ、学生全体を代表するのみならず、大学全体の運営組織にもその座を有し、発言権を持っている。

⁸ 訳注：ドイツの大学や高等教育機関の各研究所や学部・学科に学ぶ全ての学生からなる学生組織。学科学生会評議会(Fachschaftrrat)を通じてその利害を代弁する。

⁹ 訳注：「Das Bundesamt für Verfassungsschutz (BfV)」。ドイツ連邦共和国において、内務大臣の統括のもと、自由主義的・民主主義的社会秩序を維持すべく活動する国内諜報機関。もともとは共産主義運動を監視すべく1950年に旧西ドイツで結成された組織。

¹⁰ 原注：<https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/kb/article/viewFile/9733/3599>

¹¹ 訳注：ドイツ教員連盟(Der Bund Deutscher Kunsterzieher e.V.)の略称。

¹² 原注：ハンブルク大学の芸術教授学の教授。

¹³ 訳注：ドイツの教員養成は二段階のシステムからなっており、大学での教員養成を経た後、第二部として国家試験に及第した者に対し通常18ヶ月におよぶインターンが科せられる。これを「試補」という。詳しくは、天野正治ほか編『ドイツの教育』東信堂(1998)の第16章を参照のこと。

¹⁴ パッツィーニ教授の精神分析学者としての知名度や社会的認知の一端は、たとえば2014年に行われた『シュピーゲル』誌とのインタビューなどに伺い知ることができよう。Karl-Josef Pazzini: Spiegel Gespräch. „Exquisit depressiv“. Der Hamburger Psychoanalytiker Karl-Josef Pazzini über den seelischen Zustand Europas und die Vorteile der Monarchie, in: Der Spiegel, 23/2014, S. 134-136.

¹⁵ 本インタビューでの芸術教育をめぐるパッツィーニ教授のスタンスのいくつかを垣間見ることのできるものに、以下の論考がある。そこでは、精神分析とは、応用する限りにおいて、対象に関わる限りにおいて存在しうるものであるというテーゼをもとに、精神分析的な視点から美的・感性的な陶冶の可能性を語ろうとする。Karl-Josef Pazzini: Anwendung der Psychonalyse: Bildung und Kunst, in: *Die andere Seite der Wirklichkeit. Ein Symposium zu Aspekten des Unheimlichen, Phantastischen und Fiktionalen*, hrsg. v. Peter Assmann u.a., Salzburg 1995, S. 91-104.

¹⁶ 訳注：ここでは晩年の病氣療養中のオットーとのやりとりの一幕について話が及んだのだが、プライバシーの問題への配慮などから割愛することとなった。

¹⁷ 訳注：オットーの理論的活動の簡潔な総括としては、ヴォルフガング・レーグラの以下の論考

を参照のこと。Wolfgang Legler: Gunter Otto – Begründung und Ende einer Kunstdidaktik Vorlesung in der Reihe „Kunstpädagogische Positionen“ am 15.4.2002, ULR: <http://home.arcor.de/nneuss/legler.pdf> [2016.11.23 閲覧]

¹⁸ 訳注：オットーの芸術教育理論について、我が国では、これまで主として鈴木幹雄、長谷川哲哉の両氏によって多数の研究が発表されてきている。ここではひとまず代表的な著作として鈴木『ドイツにおける芸術教育学成立過程の研究芸術教育運動から初期 G・オットーの芸術教育学へ』（風間書房、2003年）のほか、晩年の思索を別とすれば、オットーの理論的考察の全体像とその要諦を極めて平易ながら分かりやすく整理してくれている長谷川の以下の論考を挙げておきたい。長谷川哲哉「G・オットーの美術教授学—「合理的な〈美術の授業〉」」『子どもと美術 世界の美術教育は今』Nr. 30, 1992, pp. 71-84.

¹⁹ 訳注：オットーの美術教授学構想の抱える問題とそれに対する批判のコンパクトな総括としては、たとえば長谷川前掲論文 pp. 83-84 参照のこと。

²⁰ 訳注：ヴェルシュについては、我が国では、とりわけ 1990 年に発表された主著の一つ『Ästhetisches Denken』によって広く知られている（邦訳は 1998 年に『感性の思考 美的リアリティの変容』のタイトルで勁草書房から出版されている）。ドイツにおけるポストモダン・ディスクールの牽引者の一人で、もっぱら芸術作品を対象としたそれ以前の美学研究に対し、感性的認識論の学として美学というスタンスを再評価し、生活世界のさまざまな美的・感性的な現象を考察対象とすることで、美学の領域を文化や社会現象はもちろんのこと、科学や政治にまで拡大しようと試みた。後には「トランスカルチュラルリティ (Transkulturalität)」の概念によって、文化論の領域にも大きなインパクトを残している。ヴェルシュに関し、オットーにとってとりわけ重要だったのは、1989 年に『クンストフォーラム (Kunstforum)』誌に発表された論考「Zur Aktualität ästhetischen Denkens (感性的思考のアクチュアリティ—について)」で、それは後に上記

の著作に収録されることになる。一方、マーティン・ゼールは、ハーバーマスと並んでフランクフルト学派第二世代を代表する哲学者アルプレヒト・ヴェルマーの門下生であり、いわばフランクフルト学派の第三世代の一人とみなされている哲学者で、現代美学の問題に関して精力的に発言してきている。なお、芸術作品および美的な・感性的な経験の持つ合理性の独自の在り方に着目しつつ、それが人間のコミュニケーションにおよぼす意義を明らかにしようとするゼールの理論的スタンスとその位置づけについては、以下の論考が参考になる。田辺秋守：「芸術的真理・美的合理性・美的否定性—ポスト・アドルノ問題への一視角」『情況—変革のための総合誌—』2007 年 11・12 月号, pp. 100-119、特に pp. 105-109.

²¹ 訳注：オットーの「美的・感性的合理性」の概念については、Gunter Otto: Ästhetische Rationalität, in: *Ästhetik und Erkenntnis. Berichte aus den Forschungskolloquien*, hrsg. v. Hermann J. Kaiser, Hamburg 1990, S. 37-51 あるいはその加筆修正版である Gunter Otto: Ästhetische Rationalität, in: *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt*, hrsg. v. Wolfgang Zacharias, Essen 1991, S. 145-161 を参照のこと。なお、オットー自身の弁よれば、彼がこのテーマを始めて手がけたのは、妻マリア・オットーとの共著『Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, 2 Bände (1987)』の第 10 章「Ästhetisches Verhalten」においてであるという。これについては、以下の文献集所収の当該箇所を参照。Gunter Otto/ Maria Otto: Ästhetisches Verhalten. Ein Plädoyer für eine vernachlässigte Erkenntnisweise, in: *Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995. Ein Sonderprodukt der Zeitschrift «Kunst und Unterricht»*, hrsg. v. Dietrich Grünewald, Velber 1996, S. 16-22. また、ゼールやヴェルシュの理論に対するオットー自身のポジションの説明としては、以下の論考が参考になる。Gunter Otto: Ästhetisches Denken und ästhetische Rationalität. Über Wolfgang Welschs Aufsatz «Zur Aktualität Ästhetischen Denkens» [Welsch 1989], in: *Kunst + Unterricht*, Heft 155 (1991), S. 36-38. さらに

「美的・感性的合理性」の概念を梃子に美的・感性的教育に新たな正統性を施そうとするオットーの最晩年の試みとして、以下の諸論文も合わせて参照されたい。Gunter Otto: Rationalität kann ästhetisch sein. Über Ästhetische Erziehung im Kontext der Erziehungswissenschaft und um Blick auf ästhetische Rationalität (1997), in: *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik*, Bd. 1, Ästhetische Erfahrung und Lernen, Seelze 1998, S. 69-78 Gunter Otto: Warum ästhetische Erziehung. Über eine Erkenntnischance, die die Schule zu oft verpasst oder verweigert (1997), in: *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik*, Bd. 1, Ästhetische Erfahrung und Lernen, Seelze 1998, S. 227-284. Gunter Otto: Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht und aus Sicht der ästhetischen Rationalität, in: *Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung. Texte zum Leipziger Kolloquium 1996 anlässlich des 70. Geburtstages von Günther Regel*, hrsg. v. Frank Schulz, Velber 1996, S. 16-20. ヴォルフガング・レーグラーによれば、オットーは上述の 1987 年の著作『Auslegen』において 70 年代以来の自らのポジションからはっきりと逸脱しはじめるようになる。そして、その兆候は最晩年の 90 年代に入るとさらに顕著となり、そこではもはやかつてのように芸術と科学のアナロジーに依拠することなく、むしろ「美的・感性的合理性」の概念のもと、それを科学的な理性に対する同格の「他者」として位置づけ、美的・感性的教育の新たな正統化の道を模索するようになる。その背後には、オットーが精力的に取り組んできた現代美術自体の変容も一役かっている。しかし、この現代美術の新たな潮流との取り組みにより、オットーの議論はむしろ再び活気を帯びたものとなる。Wolfgang Legler: Tendenzen der 80er und 90er Jahre und die Aktualität der ästhetischen Bildung, in: ders. : *Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Oberhausen 2011, S. 325-353. なお、オットーのポジションの乗り越えをめぐる近年の動向については、若干ではあるが、筆者の以下の論考において祖述を試みている。清永修全

「PISA ショック後の芸術教育の行方」久田敏彦監修・ドイツ教授学研究会編『PISA 後の教育をどうとらえるか - ドイツをとおしてみる』八千代出版 (2013) pp. 135-160、ここでは特に p. 146 以降参照のこと。

²² 訳注：80 年代末以降の「美的・感性的なもの」の教育学的意義をめぐる一般教育学サイドにおける論展開の外観については以下の論考を参照のこと。野平慎二「〈美的なもの〉と陶冶 - K・モレンハウアーの美的陶冶論についての考察」『琉球大学教育学部紀要』第 48 集 (1996 年)、pp. 255-267.

²³ 原注：1992 年から 1995 年までハンプルク大学、1995 年から 2004 年までユストゥス・リービヒ大学ギーセン (Justus-Liebig-Universität Gießen)。2004 年にフランクフルト大学で哲学教授のポストを引き受ける。

²⁴ 訳注：2001 年以来、リューネブルク大学教授。1995 年に発表された主著『差異の美的・感性的陶冶 - 技術時代の芸術と教育学 (Ästhetische Bildung der Differenz - Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter)』は大きな反響を呼ぶ。以来、鑑賞教育の問題を中心に多くの著作を発表するほか、小説やエッセイ、映像作品や音楽作品などによる旺盛な創作活動でも知られる。

²⁵ 訳注：Pierangelo Maset, Karl-Josef Pazzini (Hg.): *Ausgelegt: Kunstlehrer Gunter Otto*, Hamburg 1999. Video. とともに門下であるパッツィーニとマセが晩年のオットーを自宅の書斎を訪ね、インタビューするという演出になっている。白地に青色の細いストライプの入ったシャツに薄い灰色のスラックス、それよりやや濃いめのグレーのジャケットで身をかためた、比較的長身のドイツ人の中でもとりわけ長身のオットーの容姿が印象的である。美術教育における理論と実践の関わり、授業計画の問題、教員養成の課題、現代美術の定義、博士論文指導などにそこでの話は及んでいく。テーマごとのインターバルには数々のオットー自身による絵画作品も登場する。時に厳しく批判的なインタビューの質疑に対する受け答えは、新旧世代の対峙を背景とした議論としても興味深くみることができる。なお、今や入手不可能となった貴重な映像資料のデジタル化されたデータをご提供くだ

さったパッツィーニ教授に改めてこの場をお借りして感謝したい。

²⁶ 原注：Paul Heimann, Gunter Otto, Wolfgang Schulz: *Unterricht. Analyse und Planung*, Hannover u.a.: Schroedel (1965). 以来 90 年代まで再三にわたって再版されている。

²⁷ このポジションについては、パッツィーニ教授の以下のインタビューも合わせて参照のこと。Karl-Josef Pazzini: Prof. Dr. Karl Josef Pazzini im Gespräch. *Ästhetische Bildung in der Nähe zu den Künsten*, in: *Kulturpolitische Mitteilungen*, Nr. 94, 3/2001, S. 52-53.

²⁸ 訳注：「ピサ・ショック」以降のドイツの教育改革において主導的な役割を演じることになる「コンピテンシー」概念の典型的な理解は、後述の『クリエメ鑑定書』にみることができる。ここでは、教育学者・心理学者フランツ・ヴァイネルト (Franz Emanuel Weinert, 1930-2001) の理論に依拠しつつ、次のように定義される。コンピテンシーとは「個々人によって意のままに操作でき、あるいは習得可能であるような、特定の問題の数々を解決するための認知的な諸能力や技能のことであり、同時にまたそれらと結びついていて、さまざまな状況において首尾よく、責任をもってそれらの解決案を利用することができるような、動機づけ、意志的、社会的な構えや能力のことである。」(Ibid., S. 72.) なお、現行の教育改革を背景に、現代ドイツ教育学における「コンピテンシー」概念の捉え方の変遷とその位置づけをめぐる議論や一連の論争を理解するにあたっては、まずもって以下の論考が参照されなければならない。吉田成章「PISA 後ドイツのカリキュラム改革におけるコンピテンシー (Kompetenz) の位置」『広島大学大学院教育学研究科紀要 (第三部)』第 65 号 (2016) pp. 29-38.

²⁹ 訳注：このテーマについて詳しくは、以下の拙論を参照のこと。清永修全「美的・感性的教育とコンピテンシー (1) —美的・感性的教科の問題からスタンダード化を考え直す—」『東亜大学紀要 第 22 号』(2016) pp. 1-17.

³⁰ 訳注：Eckhard Klieme et al.: *Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Bonn/Berlin (BMBF) 2007

(Unveränderter Nachdruck 2009), URL: https://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [2015.10.16 閲覧]

³¹ 訳注：スタンダードにはいくつかのタイプのものがあるが、中でも「最低スタンダード」とは、文字通り全ての生徒によって達成されなければならないスタンダードのことであり、それに対して「標準スタンダード」は、平均において(つまり平均的なレベルの生徒によって)達成されるべきスタンダードを指す。なお、ドイツにおける現行の教育改革における各種スタンダードの理解と整理については、以下の論考を参照のこと。高橋英児「教育課程の国家基準の開発に関する一考察 —ドイツにおける教育スタンダードの開発から—」『山梨大学教育人間科学部紀要』第 10 巻 (2009) pp. 195-205、特に p. 197 以下。

³² シャルロッテンブルクは、首都ベルリンの西部にあるシャルロッテンブルク＝ヴィルマースドルフ区の東部地区を指し、ミッテは中央部にある行政区、プレントラウアー・ベルクはベルリン北東部のパンコウ地区の南部地区を指す。

³³ 訳注：この概念について詳しくは、例えばマークヴァートの以下の論考を参照のこと。Odo Marquard: *Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie*, in: ders.: *Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays*, Stuttgart 2003, S. 30-45. もともとはカトリックの僧侶の扶養支払いのための用語としてあったという「コンピテンシー」概念だが、1974 年のこのマークヴァートの論文では「管轄・所轄・権限 (Zuständigkeit)」「能力 (Fähigkeit)」「覚悟 (Bereitschaft)」の 3 つの内容が折り重なる意味領域の概念として理解されている。したがって、このタイトル＝キーワードを内容に照らして訳すならば、本来は「管轄のなさを補う管轄」となるだろうか。その意味で「遂行能力」に大きな比重を置く現在流通している語法とは幾分異なる。逆に、そのことが、現行のターミノロジーの時代性・歴史的限定性を物語る結果となっていると言えるかもしれない。ちなみに、ここでマークヴァートが問題しているのは、哲学の直接的な「管轄」の削減と喪失の歴史とその「補償 (Komptensation)」の営みである。この喪失は、マークヴァートによ

れば、一面では責任の「負担軽減 (Entlastung)」であり、「自由」の獲得を意味するものでもあったのだが、その中で起こってくる補償の試みは、勢い、かつての時代に憧れつつ絶対的な権能を求める方向と何でもないものであろうとする方向という両極端な傾向をとって現れることになるという。そうした哲学の置かれたシニカルな様態を上記の概念で表そうとしている。この話にひきつけて、パッツィーニ氏の議論を考えるなら、ここで言わんとしているのは、先の時代を予測し見極める能力の取得不可能性を補って行為できるような創造的な能力や態度が必要だということではないかと思われる。