

## 岐路に立つ芸術教育

—現代ドイツにおける芸術教授学と芸術の関係をめぐる論争について—

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

### <要 旨>

ドイツにおける芸術教授学は、目下理論的再編成のただ中にある。そこでの果敢な論争の一つに、芸術教授学における「芸術」の位置付けの問題がある。変容する現代社会にあって、芸術科は教科としてのアイデンティティーをどこに求めるべきなのか。その論争の一端を整理・紹介する。

キーワード：ドイツ、芸術教授学、教育改革、現代美術、美術理論

以下は、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）の一環として本年度8月に行われた海外調査の成果である。

#### 1. 訪問日程

8月7日（月）ハンブルク着

8月8日（火）ピエランジェロ・マゼー教授（ロイファナ大学リユネブルク）訪問：（リユネブルク）

8月9日（水）ハンブルク国立大学図書館文献調査：（ハンブルク）

8月10日（木）ドイツ芸術教員連盟ハンブルク支部副代表ヨハンナ・テーヴェス氏との対談：（ハンブルク）

8月11日（金）アンドレア・ザビッシュ教授<sup>1</sup>（ハンブルク大学）訪問：（ハンブルク）

8月12日（土）「ドクメンタ14<sup>2</sup>」視察：（カッセル）

8月14日（月）フランツ・ビルマイヤー教授（ザルツブルク・モーツァルテウム大学）およびエルンスト・ヴァーグナー博士（ミュンヘン芸術大学）との対談：（ミュンヘン）

8月15日（日）ミュンヘン発

#### 2. 調査の目的および調査対象地域

2000年に実施された「PISAテスト」によって自国の教育成果の予想外の低迷が露呈することになったドイツでは、「PISAショック」という言葉に象徴されるように、既存の教育制度に対する危機意識が広く共有されるようになり、これを契機に大学教育まで含めた大掛かりな教育改革が着手されることになる。とりわけ学校教育に関しては、今や支配的な潮流となった実証主義的教育研究を背景に、「アウトプット」に基づいた質管理をベースとする教育システムへの改変が急がれることになる。この展開は、それによって一層の周縁化が危惧されることとなった造形芸術や音楽、演劇などをはじめとする、いわゆる「美的・感性的教科（ästhetische Fächer）」の関係者を、その存在意義や既存の教育理念、教育方法の見直しへと駆り立てることになる。とりわけ「芸術科（das Fach

Kunst)」の周辺での議論は激しく、半ばイデオロギー的対立の様相を呈することとなる<sup>3</sup>。

筆者は、これまで数年に亘って、主として刊行されている文献を頼りに、それを実地調査で補いつつその展開を追いかけてきた。その論争の中から次世代の芸術教育論が形をとって現れてくることを期待してのことである。今回の聞き取り調査は、その締めくくりになる。一昨年度の調査<sup>4</sup>では、首都ベルリンと旧東独の代表的な都市であるザクセン州の州都ライプツィヒを中心に研究者や学校を訪ね歩き、また昨年度3月の調査ではドイツの中央西部に位置するヘッセン州のギーゼン、ドイツ西部に位置するノルトライン＝ヴェストファーレン州のエッセンを中心に調査を行った。それに対し、今回はドイツ北部のニーダーザクセン州の小都市リュネブルク、ハンブルク州、最後にバイエルン州のミュンヘンで当該領域のディスクールをリードする研究者たちを訪ね、聞き取りと意見交換を行なった。その際、現行の教育改革を背景に、特に芸術科における「芸術(Kunst)」の位置付け方をめぐる理解の差異を念頭においた。以下に理論面と実践面からそれぞれの成果について報告したい。なお、文中インタビューによる内容については文体上敬称を残していることをあらかじめお断りしておく。

### 3. 調査内容とその成果

#### 3. 1. 理論研究の現場から

##### 1) ピエランジェロ・マゼー (ロイファナ大学リュネブルク)

近年のドイツでは、現代美術のさまざまなストラテジーを芸術教育のコンセプトに取り入れようとする傾向が大きな潮流の一つをなしている。一昨年度インタビューを行ったベルリンのカール＝ヨーゼフ・パッツィーニ教授(Karl-Josef Pazzini, 1950-)、その年の報告書で触れた故ヘルガ・ケンブ＝ヤンゼン教授(Helga Kämpf-Jansen, 1939-2011)、前回ギーゼンを訪ねたカール＝ペーター・ブッシュキューレ教授(Carl-Peter Buschkühle, 1957-)などは、その代表的な論者と言えよう。彼らと並んで、恐らく

その最もラディカルなポジションに立つ論者として知られるのが今回リュネブルクを訪ねたピエランジェロ・マゼー教授(Pierangelo Maset, 1954-)である。その意味で、同氏の訪問は筆者にとっては本研究全体のクライマックスといった感があった。

まずはそのプロフィールについてごく簡潔に紹介しておきたい。マゼー教授は、1995年にハンブルク大学においてグンター・オットー(Gunter Otto, 1927-1999<sup>6</sup>)のもとで博士号を取得<sup>7</sup>し、2001年に現在の赴任地であるロイファナ大学リュネブルク(Leuphana Universität Lüneburg: 以下、リュネブルク大学<sup>8</sup>)に教授として着任、芸術教育と美術理論を担当している。1995年出版した博士論文『差異としての美的・感性的陶冶(Ästhetische Bildung der Differenz - Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter<sup>9</sup>)』は大きな評判を呼び、2012年にも再版をみている。ところで、同氏は夥しい研究業績の一方で、研究活動以外の領域においても多彩な活動を展開しているユニークな存在である。若い頃にはベルリンで音楽家としても活躍し、1980年代にはドイツで最初のラップバンドとも言われる「ドクター・ミッシュ(Dr. Misch<sup>10</sup>)」の創設メンバーとしてボーカルの一部を担当し、以後さまざまなかたちで音楽活動に携わり、また現代美術作家として映像作品もある。著述家としても活動しており、これまでに5本の作品を発表しているが、同氏2つ目の小説にあたる『ラウラ、あるいは芸術のいたずら(Laura oder die Tücken der Kunst)』では2007年の「ドイツ書籍賞(Deutscher Buchpreis)」にノミネートされている。まさにマルチタレント的な活躍ぶりである<sup>11</sup>。

#### 「芸術としての芸術教授学」

ここで同氏の芸術教育に対するポジションを紹介し、その論点を整理してみたい。マゼーの芸術教育論は、ドイツにおける芸術教育の近年の潮流を整理分析したアネッテ・フランケ(Anette Franke)の著書『現代美的・感性的教育のコンセプト(Aktuelle Konzeptionen der Ästhetischen Erziehung)』(2007年)において

も、ブッシュキューレらと並んで現代ドイツを代表する7つの潮流の一つとして取り上げられており<sup>12</sup>、その重要性の認識には一定のコンセンサスがあるものと思われる。ここではまず、コンパクトながら同氏のスタンスがとりわけ先鋭に現れているように思われる2003年の論考「芸術の実践形態としての芸術教育? (Kunstpädagogik als Praxisform von Kunst?)」<sup>13</sup>を取り上げ、議論を紐解いてみたい。

マゼーは芸術を「様々な教育目標を達成するための道具」と解するタイプの芸術教育学に対する不満からその論を起こしている。芸術教育論において一度「芸術」と「教育」の関係のあり方が問われ始めるや否や、たちまち古典古代にまで遡る容易ならぬ議論に足を踏み入れることになる。そして、両者を対立的に捉える時、その隔たり=溝は容易には克服できぬものとなる。マゼーによれば、従来の教育科学は、こうした場面においてしばしば「計測可能なもの」「算定可能なもの」「計画可能なもの」を芸術に押し付けるかのような議論の枠組みを提供することに終始してきた。つまり、教育学の枠組みに沿って芸術を裁断する方向で事を図ってきた。しかし、それは教育のために芸術の豊かさを萎縮させ、歪曲することでしかない。人間の表象能力 (Vorstellungsvermögen) を強化し、行為可能性 (Handlungsmöglichkeiten) を高め、「非限定的なもの (das Nicht-Determinierte)」や「非蓋然的なもの (das Unwahrscheinliche)」を可能にするものとしての芸術のあり方に叶うものではないのである。ここでマゼーは、直接名前こそ挙げないものの、芸術教育の意義を教育科学から導き出し、芸術教育の芸術からの乖離を促したとして、自らの師でもあるはずのグンター・オットーによる「美的教育 (Ästhetische Erziehung)」<sup>14</sup>のコンセプトを糾弾する<sup>15</sup>。しかし、芸術の授業の本来的な意義がその実験的な状況 (experimentelle Situation) にこそあるのだとすれば、ここで考えうる解決策は、芸術に対する上記のような「教育学的な裁断 (pädagogische Zurichtung)」に一線を画しつつ、芸術教育を新たに「芸術から (von der Kunst

aus)」構想し直すしかない<sup>16</sup>。

ここまでの論調を見る限り、マゼーのポジションはその方向性において筆者が本紀要の第25号で紹介・報告したブッシュキューレらの提唱する「芸術的陶冶 (Künstlerische Bildung)」<sup>17</sup>のポジションとさほど大きな違いはないように見える。では、マゼーの唱える芸術の原理から構想する新たな芸術教育論の独自性はどこにあるのだろうか。

### 芸術教育化する芸術?

「ポストモダン」が大きく語られた時代に理論形成を行なっているだけに、マゼーの議論にはこの時代の思想的潮流が色濃く反映されている。「芸術から」考える芸術教育論とはいえ、その際「芸術」という言葉で念頭に置かれているのは古今東西のあらゆる時代の芸術を包括するような総合的な概念ではない。むしろ、マゼーは、そもそも「統一的な芸術概念」など存在しないという前提からスタートする。そして、ブッシュキューレらの「芸術的陶冶」のコンセプトが芸術家ヨーゼフ・ボイスの芸術論に依拠していたのに対し<sup>18</sup>、マゼーはむしろ現代美術、とりわけ90年代に興隆する「コンテクスト・アート (Kontext Kunst)」に芸術教育の思考および実践のモデルを見てとる。ちなみに「コンテクスト・アート」とは、自らを芸術の言説分析・認識論的分析と捉え、芸術作品が生み出される社会的・経済的・イデオロギー的条件への洞察を作品の出発点とするような制度批判的芸術のことである<sup>19</sup>。こうしたマゼーの指向性はすでに1995年に出版された最初の著書『差異としての美的・感性的陶冶』においても明確に現れている。そこでは、ことさら現代美術に着目することの意義を次のように説明している。芸術の授業が様々な知覚の問題と取り組むものであるとすれば、否応なくそのことに関わる技術的・社会的変容の影響を被らざるを得ない。だとすれば、教科としての正統性もこの知覚のあり方や技術の変容と共にあることになる。それゆえ「理論的にも物質的にも知覚と関わりつつ実験を行う同時代美術への様々なアクセスを生み出すことは、カリキュラ

ム的に焦眉の課題である。同時代の美学への認識を獲得した者は、私たちの世界の本質的な要素の数々をよりよく理解することになる<sup>20</sup>という。つまり、マゼーにとって、現代美術は我々の時代の知覚や認識の問題に対する深い洞察に富んでいるがゆえに、我々の世界や社会を理解する上でまたない格好の媒体であり、それゆえ教育的にも高い価値を有しているということになる<sup>21</sup>。

では、マゼーの理解する90年代の現代美術の卓越した点とは何であろうか。1992年の著書で哲学者アーサー・C・ダントー (Arthur C. Danto, 1924-2013) が指摘してもいるように、芸術はすでにその形式上・形態上の規定を失ってしまっており、外観から芸術作品を見分けることなどできなくなって久しい<sup>22</sup>。そこでは次第に「『モノ』を指向した作品のカテゴリーの止揚」が顕著な現象として現れることになる。学問知や人間の知覚をめぐる問題、ヴァーチャル・ネットワークなど、芸術の外部にあるものが方法論的に作品の一部として取り込まれることによって、作品の「非物質化 (Immaterialisierung)」「脱物質化 (Entmaterialisierung)」が一層推し進められていくことになる。もはや物的対象は芸術にとって必然的な存在ではなくなるのである。マゼーによれば、こうした中であって、同時代の現代芸術を際立てるのは、プロセス的なキャラクターであり、何より人間の「コミュニケーションおよび情報形式 (Kommunikations- bzw. Informationsformen)」との取り組みである。その戦略は、しばしば「コミュニケーションの構造とその生起、すなわち芸術が社会の中でいかに機能しているのか、そのあり方に関する探求」に向けられる。ここにおいて「媒介・伝達指向の美的・感性的手続き (vermittlungsorientierte ästhetische Verfahren)<sup>23</sup>」、ことに「芸術に関与する者の参与 (Teilhaber an der Kunst Beteiligten)」が大きなテーマとして浮上してくることになる。こうした芸術は、もはや旧来の伝統的な芸術のように作品の「外」に独立して立つ「鑑賞者 (der Betrachter)」に向けられるのではない。かつて

の鑑賞者は、ここでは「参加者・関与者 (der Teilhabende)」となる<sup>24</sup>。この「参加型・介入型の美的・感性的実践 (partizipatorische und interventionistische ästhetische Praxis)」こそ、まさにマゼーが新たな芸術教育論の拠り所として考えている芸術なのである。そこでは、「芸術における教育的なもの (das Pädagogische der Kunst)」は、もはや芸術の外部から規範的なものによって付与されるのではなく、その核心は作品の生起に共に関与するというあり方、すなわち「美的・感性的な活動の共同規定 (Mit-Bedingung ästhetischer Arbeit)」に見出されることになる。こうした現代美術の展開と状況分析に即して、マゼーは今や「芸術が次第に芸術教授学的になってきた」と断ずるに至るのである。そして、ここに立脚する自らの芸術教育理論を「芸術-教育学 (Kunstpädagogik)」と命名する<sup>25</sup>。

### 「美的・感性的オペレーション」

では、マゼーが現代美術に触発されつつ構想する「芸術-教育学」の理念は、一体どのような実践形態によって実現されることになるのだろうか。マゼーは上記の理論的根拠づけの一方で、実践における自らの理論の具現化の営みを「美的・感性的オペレーション (Ästhetische Operationen)」と名付け、その有効性を検証すべく努めている。これは、マゼーがオットーの「美的教育論」に対するオルタナティブとして提示しているものでもある<sup>26</sup>。あらかじめ規定された教育目標を合理的にかつ検証可能な仕方で達成しようとする旧来の支配的な授業形態に代わって、現代美術の戦略を取り込みつつ、多元的な方向性を持ち、実験的で開かれた授業スタイルを構想する。それがはじめて本格的に提示されるようになったのは、2001年の著書『実践・芸術・教育学 (Praxis Kunst Pädagogik)<sup>27</sup>』であるが、ここでは2005年に出版された『美的・感性的オペレーションと芸術教育的メンタリティー (Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten)』などを手掛かりに、その一端を垣間見てみたい。

まず重要なのは、ここでの「オペレーション＝操作」概念で意図されているのが、教授学でしばしば用いられる、誰にでも等しく利用可能な方法論的な操作ではないということである。それはむしろ、そうした「技術的なものと解された操作化 (technisch verstandene Operationalisierung)」に対するアンチ・テーゼですらある。というのも、こうした操作化は「表象とエネルギーと造形の自由な戯れ」という芸術本来のインパルスを根絶やしに、芸術を授業の目的のために裁断することに終わるからである<sup>28</sup>。芸術を単なる「対象物 (Gegenstand)」に貶めて教育のプロセスに押し込み、操作対象とみなす限り、その関わり方は表層に止まらざるを得ず、「人間存在にとって欠くことのできない開かれ (Offenheit)」は生じない<sup>29</sup>。一方、マゼーが使う「操作」概念は、極めて多義的なものである。それは「外科手術 (chirurgischer Eingriff)」であり「なすべき勤め (Verrichtung)」であり「労働プロセス (Arbeitsvorgang)」であり「手続き (Prozedur)」であり「企て (Unternehmung)」ですらあるという<sup>30</sup>。マゼーがこの概念の理解にあたって大きな影響を受けたとするのは、イタリア人美術批評家のアキレ・ボニート・オリヴァ (Achille Bonito Oliva, 1939-)、とりわけ1992年にドイツ語訳も出版されているその著書『錯覚された対話 (Eingebildete Dialoge)』である。「オペレーション・デュシャン」「オペレーション・ウォーホール」といったふうに著名なアーティストの方法論や制作の手続き、テクニックなどにインスパイアされつつ、それを操作の枠組みとして借りながら、場合にはその作家とは全く別の方向への展開もありうるような、予想もつかない仕方で創作活動を展開していくことが意図されている<sup>31</sup>。まさに「芸術は芸術によって媒介・伝達される (Kunst vermittelt sich mittels Kunst.)<sup>32</sup>」というわけである。そして、それによる「差異の産出 (Produktion von Differenz)<sup>33</sup>」が問題になる。このように、授業においても、学習目標によって縛ることなく「多元的な目標構造 (polyvalente Zielstruktur)」が考慮されるべきだとマゼーは考える<sup>34</sup>。しかし、この「美的・感

性的オペレーション」概念によってマゼーが意図しているのは、ある特定の「方法 (Methode)」ではない。むしろ、実践のための精神的な指針とでもいうべきものである。授業に先立って学習目的を厳密に設定し、そこへのプロセスを計画し、運用していこうとする旧来的な授業形態から決別し、「あらかじめ予測もできないようなもの (etwas Unvorhersehbares)」が可能になるようなスタンスを確保することが問題なのである<sup>35</sup>。ある1つの目標を設定し、それを達成しようと追い求めるのは、マゼーによれば芸術のアプローチではない。授業実践のための枠組みはあったとしても、そこでは同時に複数の目標が許容されているのでなくてはならず、あらかじめどの目標が達成されることになるのかを前もって規定することはできないという前提からスタートするのでなければならないという<sup>36</sup>。

### 主体理論を超えて

ここまでかなり手荒な仕方ながらアウトラインを描いてきたマゼーの芸術教育論であるが、その背後にあってそのスタンスの核をなしているものに、近代以降、教育学的な営みにあってその前提とされてきた主体理論 (Subjekttheorie) に対する根本的な懐疑がある。マゼーはすでに1996年の論考「差異の教育学のアスペクト (Aspekte einer Pädagogik der Differenz)<sup>37</sup>」において、現代思想や精神分析の議論を援用しながら「自己の中において完結した自律的な統一体 (autonome Einheit)」としての主体という発想はフィクション＝幻想に過ぎず、もはや成り立たないことを論じている。代わりに「分体的主体 (dividuelles Subjekt)」という造語によってこの主体概念を「多様性の方法的布置 (eine modale Konstellation von Mannigfaltigkeiten)」として捉え直すことを提案する。「主体の中の様々な差異」を考慮し、「状況に対する差異において自己を把握すること」を可能ならしめるためである。そのことによって人間の思考と活動、成長をダイナミックなプロセスにおいて捉えることが可能になるという。そして、マゼーがこの「差異

の教育学」を最も十全に実現しうるもの、その切り札として考えているのが、他ならぬ美的・感性的教科なのである。なぜならば、「美的・感性的なものは、異なるものの多様性からなる (Das Ästhetische konstituiert sich aus der Mannigfaltigkeit des Differenten.)<sup>38</sup>」からである。

### 現行の教育改革への批判

すでにここまでの説明からも容易に想像がつくように、マゼーは本論の冒頭に触れたドイツにおける現行の教育改革の潮流の仮借なき批判者である。「コンピテンシー (Kompetenz)」「コントロール (Controlling)」「デジタル化 (Digitalisierung)」「サイバネティクス (Kybernetik)」といった概念で描かれるような、明確な授業到達目標を設定し、その成果をアウトプットにおいて実証的に検証していくことで教育の質保証をしようとする近年の教育学の潮流を、70年代に使われたキーワードを引き合いに出して「ブラック・ペダゴジー (Schwarze Pädagogik)」の再来と呼ぶ<sup>39</sup>。異論のあるコンピテンシー概念に対する懸念もさることながら、何よりそうしたスタンスは「陶冶＝人間形成 (Bildung)」の理念に反するものだとマゼーは受け止める。「知ること」から「できること」へのパラダイム転換が語られながらも、現実には学習主体であるはずの子どもたちが、コンピテンシー・プランナーたちの単なる客体に貶められている。まして、そうした実証主義的の潮流の芸術系諸教科への導入は、芸術と陶冶を「自由に向けられた人間存在の次元<sup>40</sup>」と考えるマゼーにとって何より受け入れがたいものと映る。2010年にEUの「Long Life Learning Program」の支援を受け、芸術科のスタンダード化を進めるべく、ヨーロッパ11カ国のスタッフからなる研究グループ「ENViL (European Network for Visual Literacy)」が発足するが、その際イニシアティブをとった人物で、この後で触れることになるエルンスト・ヴァーグナー (Ernst Wagner) とフランツ・ビルマイヤー (Franz Billmeyer, 1954-) を、マゼーは上記の動向の首謀者とみなし、殊の外厳しく糾弾することになる。

### マゼーのポジションに対する評価をめぐって

さて、今回のインタビューに関して筆者にとって個人的に収穫だったのは、「芸術的陶冶」を掲げる上述のブッシュキーレとのポジションの親近性と差異をマゼー教授自身がどう受け止めているかを聞き出せたことであった。というのも、両者は、ともに現代美術が芸術教育に対して果たす役割を高く評価し、とりわけその戦略を芸術教育に取り入れようと考えているという点で共通するのみならず、「芸術としての芸術教育」「芸術からの芸術教育」といったキャッチフレーズの通り、芸術から今日における芸術教育の人間形成的な意義を引き出そうとするスタンスとアプローチにおいても共通し、かつポストモダン以降の現代思想の成果に大きく寄りかかりながら自らの理論を展開しようとしている点においても相通ずるものを持っているからである。

上述の質問に対するマゼーの反応は次のようなものであった。マゼーは、ブッシュキーレのボイス論の面白さは認めるものの、ブッシュキーレの論が「芸術」概念をシャープに規定しようとする傾向を持っていることを懸念し、それが排他的な定義に陥る可能性を危惧する。「芸術」を規定する尺度について拘泥することで、議論が硬直しかねないというのである。マゼーは、むしろ「芸術」概念をよりオープンな仕方で残しておきたいと考えている。それゆえ、先の実践論のネーミングも「芸術的オペレーション」ではなく、あえて「美的・感性的オペレーション」としているのだという。さらに、ブッシュキーレが伝統的な主体理論の枠組みの中で主体概念を現代のコンテクストにおいて再構築しようとしている点も、そもそもそうした理論への懐疑から発し「差異の教育学」を構想してきたマゼーの眼からは看過できない。

実は、ブッシュキーレ自身も早くからマゼーの存在を意識し、その展開を追いかけていた節がある。その評価の一端は、ブッシュキーレが2002年に「ドイツ芸術教員連盟 (Der Bund Deutscher Kunstlerzieher e.V.)」(以

下「BDK」の機関紙である『BDK 紀要 (BDK-Mitteilungen)』に寄せたマゼーの著書『実践・芸術・教育学』に対する批評に垣間見ることができ<sup>41</sup>。そこでブッシュキューレが下す評価は極めて限定的なものである。「現代美術の戦略に依拠」するマゼーの芸術教育論について、そのアプローチ自体は実り豊かなものを秘めているとしつつも、それは芸術教育にとってあくまで部分的な問題に過ぎず、芸術科全体の発展のためのパラダイムを引き出しうるものではないというのである。その上で、当該理論が十分な「陶冶理論的な根拠づけ (bildungstheoretische Begründung)」を欠いている点を問題として指摘し、挙句、本ポジションは「芸術としての芸術教授学というプロジェクトが自らの内に孕んでいる危険」を犯していると批判する。すなわち、「芸術の誘惑に屈服し、その際に教育学をないがしろにしている」というのである<sup>42</sup>。

前出の فرانケ のマゼーに対する評価も、概ねこのブッシュキューレの批判に沿うものになっている。そこでは、まず現代美術への偏重により、芸術の歴史的・戦略的多様性を捨象してしまっているのみならず、理論上の要求と実践での実現可能性に落差が見られることが指摘される。次いで、もっぱら創造的かつ実験的な試みの場として芸術の授業を捉え、その展開における「開かれ」を許容し、教育活動を芸術作品の生成過程とのアナロジーで捉えようとすることで恣意性を許容し、教育学としての責任を放棄しているとする<sup>43</sup>。確かに、これらの批判には、いずれももっともなところがある。たとえ筆者が今回手に取った文献に限られており、マゼーの理論に対する理解が極めて限定的なものに過ぎないとしても、その理論と実践形態との整合性にはやはり難があるように思えてならない。媒介・伝達自体を芸術的なアプローチとして受け止めるマゼーの理論的な立場と、結果に対する拘束を持たない、ひたすらオープンな帰結を要求する実践の指針との接続が明快でないのである。

とはいえ、その上でなお、自らの時代の芸術的営為である現代美術の展開を切実に受け止め、そこから教育的に有意義な内容を咀嚼しよ

うとする姿勢自体は軽んじられてはならないように思われる。同時代の、なお変容の只中にある生き生きとした現象に対して首尾一貫した厳密な理論をあてがおうとするのは、森のただ中であって森自体を認識しようとする試みにも似て、初めから成功の見通しのない無謀な試みであるかもしれない。しかし、だからという理由でそれを切り捨てたり捨象したりするのは、それ以上に問題ある姿勢であろう。肝心なのは、むしろその中から次の世代に繋がるどんな構築的で生産的な要素を抽出できるかということではないだろうか。

2) フランツ・ビルマイヤー (ザルツブルク・モーツァルテウム大学)、エルンスト・ヴァーグナー (ミュンヘン芸術大学)

筆者が、ザルツブルク・モーツァルテウム大学 (Universität Mozarteum Salzburg) のビルマイヤー教授とミュンヘン芸術大学 (Akademie der bildenden Künste München) で講師を務めるヴァーグナー氏に面会したのは、ミュンヘン市庁舎のあるマリーエン・プラッツ (Marienplatz) から南に徒歩で 10 分と離れていないヴァーグナー氏のご自宅においてであった。文字通りミュンヘン市の中心部である。空が青く澄み渡り、夏の陽射しにアパートの窓辺を飾る花々の鮮やかさが際立つ月曜の午前であった。二人は共に、前出の「ENViL」の創設メンバーにして共同発起人である。ヴァーグナー氏に関していえば、同氏は、2005 年に芸術教育のスタンダード化を目指して「ドイツ芸術教員連盟」内に結成されたワーキンググループに参画し、2008 年に現行の教育改革の潮流に沿うかたちで同連盟が提起した最初のコンピテンシー指向の芸術科学習指導要領のモデル<sup>44</sup>の起草に関わる他、長らくバイエルン州の芸術科学習指導要領の策定に携わり、シュレーズヴィヒ=ホルシュタイン州やブランデンブルク州の学習指導要領の策定に際してもアドヴァイザーとして関与している。その意味で、ドイツにおける芸術教育政策に関して大きな影響力を持った人物の一人である。

とはいえ、本報告書で中心的に取り上げるの

は、ビルマイヤーの方である。すでに別の報告書でも書いたように、同氏は上述のブッシュキューレが自らの対極にあるポジションとして語っていた人物であるそればかりか<sup>45</sup>、マゼーがヴァーグナーと並んで批判の矛先を向けている人物でもある。逆に、ビルマイヤーの方でも、以前の報告書で触れたこともあるヨッヘン・クラウツ(Jochen Krautz)<sup>46</sup>と並んでマゼーを最大の論敵と見なしている。それだけに、両者の議論を突き合わせて検討することは、現代ドイツにおける芸術教育論の展開を理解する上で欠かせない課題であるように思われた。

### 芸術教育における「芸術」への固執とその問題

ビルマイヤーのポジションは、2011年に出版された芸術教育学理論のアンソロジー『芸術教授学のコンセプト—ある複雑な構造のドキュメント (Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges)』に収められた論考のタイトルに恐らく最も端的に要約されている。すなわち「芸術が芸術教育学を危うくする (Kunst gefährdet die Kunstpädagogik)<sup>47</sup>」というものである。その議論の骨子はおおよそ以下のようなものである。芸術のパラダイムの歴史の変遷を念頭に置きつつ、それを現代のメディア社会の実態に照らして考察するとき、今やいわゆる「芸術」が今日の日常的な画像経験の中でその特権的なステータスを失い、周縁化されていることが明らかになる。こうした現状に鑑みるなら、これからの芸術教育学はもはや狭義の「芸術」の問題に拘泥すべきではなく、むしろそこから離れて現実主義的かつプラグマティックに広く画像一般に関わるスキルを養う教科として自らを立て直す必要がある。こうしたスタンスから見ると、芸術教育の依って立つ理論的根拠をよりによって現代美術に求めるほどの外れな立論はありえないということになる。では、以下にビルマイヤーの議論をもう少し立ち入って見てみることにしよう。

上述の話からもすでに明らかなように、その立論の根拠になっているのは、芸術の制度論的な批判であり、芸術教育論の正統性をめぐるディスカールの歴史批判的考察で

ある。同氏の書『見過ごされたパラダイム転換—芸術教育学の芸術指向に対する論難 (Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik)』を引きながらその議論をまとめてみたい。ビルマイヤーは、トーマス・クーン (Thomas S. Kuhn, 1922-1996) のパラダイム論の考え方に依拠しつつ、「芸術」の規定をめぐる19世紀以降の歴史的展開を様々なパラダイムの転換として捉えようとする。そこでは、「美的パラダイム (Das ästhetische Paradigma)」と「制度的パラダイム (Das institutionelle Paradigma)」という2つのパラダイムがとりわけ大きな役割を演じることになる。それによると、まず、芸術概念が成立して以来、長らく影響力を持ってきたのが「美的パラダイム」であるが、そこでは「美 (Schönheit)」ないし「芸術美 (Kunstschöne)」という理念が大きな規定力を保ってきた。「形式」と「美」は分かち難く結びついており、芸術は多かれ少なかれ何かしら高度で、あるいは深く精神的なものと考えられていたし、あるいは深く、もしくは超感性的な真理の表現と捉えられていた。また、それをなしうる卓越した存在として「天才 (Genie)」が語られることにもなった。しかし、次第に「美」が「芸術」の必要不可欠な構成要素であることを止めるに及んで、「美的パラダイム」が終焉する。20世紀も後半に入ってポップ・アートが登場すると、もはや芸術は「精神的な深み」とも必然的には結びつかなくなり、さらにミニマル・アートになると「美的なもの」さえも芸術のアイデンティティであることを止める。そして、コンセプチュアル・アートが登場するにおよんで、とうとう何らかの物質的・形態的・形式的な要素すら芸術作品の必然的な構成要素ではなくなる。やがて芸術は、ダントーの「アートワールド (artworld)」の概念<sup>48</sup>に象徴されるように、もっぱら特定かつ特殊な限られた制度の中で生み出され、規定され、流通する相対的な価値のことだと考えられるようになる。「制度的パラダイム (Das institutionelle Paradigma)」である<sup>49</sup>。今日芸術は、ダントーよろしく「芸術システム (Kunstsystem)」に依存する仕方です

か存在しておらず、この外で存在することはできない。その意味で、今日我々が美術館や展覧会で親しむ芸術とは、言うなればこうした「芸術システムへの適応の成果（das Ergebnis einer Anpassungsleistung an das Kunstsystem）<sup>50</sup>」に過ぎない。ともかく、今日、芸術はかつて有していた「社会や文化の定義に対して有していた包括的な権利要求をとくに失っており、もはや数あるシーン（Szene）の一つに過ぎなくなっている<sup>51</sup>」のである。「アヴァンギャルド」という、時代に先駆ける進歩的な精神の感性的体現という近代主義的なスタンスも袋小路に入って久しく、それゆえ芸術は以後ますますメディア批判や社会批判に身を委ねることになる。もはや自己に固有の、排他的なアイデンティティーを失った「芸術」（造形美術）は、自らの外部の問題にコミットする「政治的芸術（politische Kunst）」になっていかざるを得なくなるのである<sup>52</sup>。ビルマイヤーにすれば、現代美術の現状はいずれもパラダイム転換の必然的な帰結だということになる。にもかかわらず、芸術教育論がなおそこに自らの存在根拠を求めようとするのは、アナクロニズムに他ならない<sup>53</sup>。

ここで今一度冒頭に挙げた論考に戻ることにする。ビルマイヤーの考えでは、そもそも「芸術教育（Kunsterziehung）」という発想は、今を遡ること約100年前、それまでの産業技術主義的な「描画教育（Zeichenunterricht）」というコンセプトに取って代わることによって誕生した。その際、上述の「美的パラダイム」に従って、子どもたちの表現内容の精神的・形式的な「質」が「芸術的」なものとして理解されることになったことが大きな転機となる。以来、多かれ少なかれ芸術教育はその枠組みの中で語られることになる。然るに、今日、造形芸術はもはや固有の特性を持たない。何が芸術であるかを決定づけているのは、もはやかつて語られたような「質」ではなく、「芸術システム」、つまり、社会の中の、ある相対的な制度における了解に過ぎない<sup>54</sup>。だとすれば、なおも「芸術」について語り、関わることを芸術科のアイデンティティーの核心とみなす芸術教育関係者は、

この「美的パラダイム」から「制度的パラダイム」への歴史的転換を見逃すという致命的なミスを犯していることになる<sup>55</sup>。

こうしたアナクロニズムは、ビルマイヤーによれば、現代社会の実態に照らして考えたとき、さらに深刻なものとなる。今日の我々の日常世界・日常経験は、夥しい画像・映像によって規定されている。そうした中で、いわゆる「芸術」は社会的に相対化して見た場合、その実極めて限られた位置しか占めていない。それは「文化的周辺領域（ein kulturelles Randphänomen）<sup>56</sup>」と言っても差し支えない。現実には、広告であったり、モードやTVのプログラムの方が社会に暮らす一般の人々の生活にとってはるかに重要な役割を果たしている<sup>57</sup>。にもかかわらず、本来将来のより良い社会生活や人生のために準備する場であるはずの学校教育が、我々の「現実」を構成するそうした画像との関わりをないがしろにし、ごく限られた役割しか果たしていない「芸術」という特殊な領域の問題に拘泥し、時間を費やすのは学校教育の使命と存在意義に関わる問題だとビルマイヤーはみる。さらに、我々の「現実」が原則としてかなりの部分まで「社会的現実」であり、我々の認識や行動形態が社会的なコミュニケーションによって規定されているという事実を念頭に置かなら、まずもって学校で養われなければならないのは、そのために必要不可欠なスキルやコンピテンシーのはずである。にもかかわらず、大半の芸術教育論は未だに「美的・感性的経験（Ästhetische Erfahrung）」を引き合いに出し、もっぱら「世界との個人的な関わり方（die individuelle Beschäftigung）」にばかり気を取られている。ここでも芸術教育論における「芸術指向」が芸術科本来の課題と向き合い、取り組むことを妨げている<sup>58</sup>。ビルマイヤーからすれば、そもそも教科名につけられている「芸術」自体、今日の実際の授業の内実からは逸脱してしまっており、誤解を招く要因になっている。現実には、それは今や「イメージあるいはメディアの授業<sup>59</sup>」であり、「芸術」は教科の教授内容としてもはやさほど重要な役割は果たしていない<sup>60</sup>。こうした現状にもか

かわらず、芸術科教員の多くは歴史の帰結を受け入れることも、「芸術指向」から冷静で現実的な距離を取ることもできず、未だに時代遅れなエリート主義的な意識から自ら「芸術のプロパガンディスト (Propagandist der Kunst)」をもって任じ、その「布教 (Missionierung)」に余念がない<sup>61</sup>。

こうした現実主義的な認識<sup>62</sup>が、同氏を芸術教科のスタンダード化の取り組みと「イメージ学 (Bildwissenschaft)」に向かわせることになる。1990年代以来、すでに美術史学や芸術学分野でも旧来の研究スタンスの行き詰まりと人間を取り巻く多様な映像の存在をめぐる現代社会の新たな状況を前に、新たなオルタナティブを求めてイメージ学の構築が試みられつつあることも、ビルマイヤーにとってその立論を裏付ける根拠となる<sup>63</sup>。それゆえ、ビルマイヤーは、芸術科教員が「反抗的なアウトサイダーのスタンスを捨て」「さまざまなイメージを生み出し、メディアや記号論的な現象が探求・反省され、インフォメーションが形成され、そのための技術が伝授される<sup>64</sup>」という現実的な課題を受け入れ、その教育的責任を引き受けることを要求する。

排他的で切り捨てるようなラディカルな議論という意味では、実はビルマイヤーのスタイルはマゼーのものによく似ているのかもしれない。芸術教育の存在意義を歴史的・制度論的に相対化しておいて芸術科の「実学化」をはかり、そのことによって教科として現実的な教授可能性と学習可能性を高め、さらに一般的承認を得ようとするスタンスは、それ自体として一定の理解を示すことはできるし、教授内容によってはスタンダード化した方が効率的なものもあることは認めうる。しかし、人間史における芸術文化の果たしてきた役割とその重み、また芸術的創作の歴史や伝統の意味を伝え、宗教体験と並ぶ美的・芸術的体験の存在について語るという人間学的な課題をないがしろにすることに繋がりかねない点が懸念される。その意味でやはり大いに異論の余地のあるポジションであろう。

## 芸術教授学理論の「語り」とその戦略

今回のインタビューでは、ビルマイヤー教授は、芸術教授学理論のディスクールに見られるあるお馴染みの「語り口」の存在に喚起を促していた。それは、まず芸術科の存続が危ぶまれ、芸術教育の存在が脅かされていることを実しやかに語り、その窮地からの救いの道として自らの理論を提示するというものである。しかし、ヴァーグナー氏によれば、実際にはその時その時の教育政策の流れの中で多少の「浮き沈み」はあったとしても、長い歴史的なスパンで見れば、実際に授業時間が政策的に削減されているという客観的な証拠はない<sup>65</sup>。それゆえ、学術的なディスクールでの「演出」に注意を促す。その多くは戦略的なものであって、それを現実と混同すべきではないというのである。大学における教員養成課程のポストについても、ヴァーグナー氏がミュンヘンで学業を始めた当初は芸術教育についてはただ一つのポストがあったきりだが、その後70年代に入って増設され、ミュンヘン芸術大学などでは現在5つの教授ポストがあるという。ビルマイヤー氏も、前任校であるパダボルン大学 (Universität Paderborn) では比較的恵まれた状況にあったと語る。確かに、筆者が今年春に訪れたユストゥス・リービヒ大学ギーゼン (Justus-Liebig-Universität Gießen) (通称ギーゼン大学) などもかなり潤沢な配置となっており、ケルン大学 (Universität zu Köln) でもポストが増えていることは今回ハンブルクでお邪魔したザビッシュ教授も指摘している通りである。だとすれば、確かにハンブルク大学における教授ポストの削減は、現行の教育政策の煽りを受けたものとみなすことができるにしても、全体として見た場合、必ずしも一般に語られるほど悲観すべきような状況にあるわけではないとするヴァーグナー氏の話には一理あるように思えた。こうした現状の総体的把握と理解は、ドイツの外にあってそれを試みる者が絶えずぶつかる難点の一つであろう。ディスクールの次元での現象と教育実践現場における実態との落差に対する認識が困難になる可能性が高いということである。その意味でも、こうして実際

に論者を訪ね歩き、学校現場に赴き、関係者たちと意見交換をすることの重要性を改めて痛感せずにはいられなかった。

### 建設的な対話を求めて

共同研究者とはいえ、ヴァーグナー氏は、ビルマイヤー氏とは若干スタンスを異にしている。芸術科の授業にとって、日常の視覚世界の対象物の中でもとりわけ特別な位置を占める存在として「芸術」は不可欠な領域だと考えている。また、芸術の教育には何らかの「カノン」が必要だと考えている点でも異なる。ただし、このカノンは「規範的 (normativ)」なものであってはならないというのが肝心の点である。それらはあくまで教師サイドから差し出される「例示」に留まるのでなければならないという。その意味で、同じく現実主義路線ながらビルマイヤー氏に比べ、穏健なスタンスと言えるのかもしれない。

興味深いとすれば、ヴァーグナー氏がコンピテンシー指向の芸術科の授業というコンセプトの導入を必ずしも現行の教育改革と実証主義的な教育学研究の潮流に迎合するスタンスとしては捉えていないことである。ヴァーグナー氏によれば、芸術科は常にすでにコンピテンシーを問題にしてきたのであり、現行の教育改革の潮流の方が実は後から後乗りしてきたに過ぎない。ただ、ここでビルマイヤー氏が補って言うには、コンピテンシーをめぐる議論がスタンダード化の議論とセットで持ち込まれてしまったために無用なアレルギー反応を惹起することになったという。それゆえ、イデオロギー的な対立を引き起こす不幸な展開になったのだという。

いずれにせよ、冷静に受け止めるなら、芸術科が受け持つ領域は極めて広大なものになる。長らく教育現場において手腕をふるってきたヴァーグナー氏にとって、教育現場における実践の全体を視野に納めて見た場合、現行の学術的な議論の展開は、その流れにかかわらず、なお小さな話に過ぎない。ヴァーグナー氏は、これまでも3つの州の現行の学習指導要領を使用される概念やテーマに関して比較検討し、そ

れぞれの州の多様なアプローチにも関わらず、そこに共通のコンセンサスがあることを検証し得たという。したがって、一見すると多様に見えるドイツ各州の芸術科の学習指導要領だが、現実的な部分での理解には大きな差は見られず、原則においてイメージの産出とその解釈などが中心的な内容・メインストリームをなしている。それゆえ、芸術科は原則としてそれらをテーマに議論をすべきだと主張するのである。そんなヴァーグナー氏が願ってやまないのは、イデオロギー的な論争に終始することのない、実証しうる内実に基づいた建設的な対話の余地のある学術的ディスカールである。コンピテンシー指向の学習指導要領への移行が教育現場に及ぼした影響についての質問に対しても、ヴァーグナー氏にしてみれば、あまりに早急で内実をなさないものであったかもしれない。ヴァーグナー氏曰く、芸術科教師にとってその生涯において最も影響力を持つのは概ね大学時代の指導教官である。だとすれば、現行のコンピテンシー指向の学習指導要領とそれに基づく教員養成の成果が語りうるのは早くとも一世代後の話に過ぎない。というわけで、ヴァーグナー氏は、その期待を現在大学で学ぶ教員養成課程の学生たちに寄せながら話を締めくくるのであった。

### 3. 2. 教育実践の現場から

#### 3) ヨハンナ・テーヴェス (「BDK」ハンブルク支部副代表)

ヨハンナ・テーヴェス氏 (Johanna Tewes) にお会いしたのは、ハンブルク大学の敷地の西の端を走るグリンデルホーフ (Grindelhof) に面して立つ映画館に隣接するカフェであった。同氏は、ハンブルク北部の町フォルクスドルフ (Hamburg-Volksdorf) にあるギムナジウムで芸術科の教師を勤める女性で、「BDK」ハンブルク支部の副議長を勤めている。つまり、ハンブルク州における造形美術の教育の状況と実態を教員サイドにおいて最もよく知る人物だと言える。目下、仕事と並行して博士論文の執筆に勤しんでいるという。テーヴェス氏は、2004年からビルマイヤー氏の前任校でもあるパダ

ボルン大学のケンプ＝ヤンセンのもとで芸術教育について学び、4年前からハンブルクの上記のギムナジウムで働いている。ところで、ハンブルクは、他の州と違って各学校に内部カリキュラムをつくる権利と義務が課せられており、それゆえ比較的大きな裁量が個々の学校に与えられているという意味で、ドイツの中でもとりわけ自由な環境にある。また、ハンブルクは、2011年というドイツの中でも比較的早い段階でコンピテンシー指向の芸術科学習指導要領を導入した州でもある<sup>66</sup>。というわけで、今回、聞き取りの目的は、本州における教育改革の煽りの受け止め方と並んで、彼女自身が一現場教員として芸術教育に関する現在の学術的ディスカールの展開をどう見ているのかを聞き出すことであった。

予想に違わずテーヴェス氏の見方は、やはり極めて現実主義的なものであった。大学をはじめとする専門研究機関における専門研究者たちの間でなされる白熱した理論的な論争は、それ自体としては面白く、かつ有意義でもあると思うが、教育現場の現実との乖離は否めないというのである。教育現場の限られた時間的・空間的枠組みの中では、どんな理念であれ、その全てを満たすことはできない。たとえば、ハンブルクにおけるギムナジウム上級段階（Gymnasiale Oberstufe）のための学習指導要領を参考にすれば、そこに挙げられている自由芸術、建築、日常文化（Alltagskultur）という3つの教育対象領域の全てを漏れなく授業の中で考慮するというだけでも容易な話ではない<sup>67</sup>。学習指導要領に明記されている課題をこなすだけでも、かなりの守備範囲になってしまうのである。それゆえ、そこでは、自ずと選択が必要となる。その一方で、当然のことながら芸術科教員も教科の営みとその存在理由について保護者や同僚に対し釈明する義務があり、それゆえ、教科に明確な方向性を与えることのできる「基礎（Grundlage）」が不可欠である。然るに、すでに本報告書でも見てきたように、こと芸術科に関してこの点でコンセンサスを得ることは現状では極めて困難である。ビルマイヤーのような一見極めてラディカルなポジ

ションも、一方ではそうした教科としての一般的な承認を得る正統性獲得のための努力から出てきているとテーヴェス氏は見ているようであった<sup>68</sup>。とはいえ、コンピテンシー指向の授業という現行の教育改革のメインストリームについて、芸術科に関しては、やはり教科としての実情に合わないからということから次第に退潮しつつあると見ている。ちょうど2年前にベルリンの基礎学校で聞き取り調査を実施した時と同じような反応であった<sup>69</sup>。

ハンブルク州の学校教育における芸術科の置かれている状況として、テーヴェス氏は二つの問題を指摘する。一つは、懸念される教員不足の問題であり、もう一つは、大学で専門的な養成を受けた教員の活躍の場が奪われつつあるという問題である。2006年のハンブルクにおける学校法の改定の際、数学などの主要教科と芸術などの周辺教科に関わる教員の待遇に明確な差が設けられることになった。その際、授業時間の圧縮とともに、最も打撃を受けることになったのが基礎学校における芸術科の授業である。規定により全ての教員が数学とドイツ語を専門とすることが義務化されたため、芸術科はよくてせいぜい第3の専攻という位置付けになる。こうなると、いわゆる芸術を専門に学んだ教員が芸術科の授業を担当することは、ほぼ考えられなくなってしまふ。このことによって、「芸術」および芸術科の存在意義をめぐる認識に関して、現代美術も含めて芸術について広く学んだ経験を持つ芸術科専攻の教員と非専門教員のズレはますます埋め難いものになってしまう。前途は多難である。

さて、テーヴェス氏とのインタビューでとりわけ参考になったのが、上記に取り上げてきたもの以外の近年の新しい潮流についての指摘である。その一つは、2015年に本格化する難民問題との関わりの中で顕著になりつつある「芸術療法（Kunsttherapie）」への関心の高まりである。戦争でトラウマを負った様々な文化的背景を持つ難民の子どもたちが多数ドイツの学校に入ってきている中で、彼らが抱えている問題に多角的に対処する必要が生じてきている。ここでも、芸術科の存在意義を正統化

するまたとない契機として期待が寄せられつつあるという。もう一つは、芸術科の授業における美術史の授業の役割と位置付けの見直しである。芸術作品の鑑賞授業や画像分析といったテーマはドイツにおける芸術科の授業の中では長らくポピュラーなものではなかった。しかし、教科としての存在意義とアイデンティティーの再確立への要請がますます切実なものになりつつある中、他の教科に対して差別化をはかり、他の教科にはない芸術科ならではの専門性と教育的貢献を主張する必要性から、近年改めて注目を集めているという<sup>70</sup>。ところで、余談ながら、ドイツの各州の芸術科の学習指導要領をみればたちどころに明らかになることであるが、そこには日本の美術科の学習指導要領に見られるようなナショナルな文化に対する強い指向性は見られない。まして、鑑賞教育をいわゆる「愛国主義教育」の切り札として投入しようという発想はない。理論研究の面では、なおさらである。テーヴェ氏も話すように、そこにはナチス時代の経験に対する深い反省が根底にある。ドイツの芸術科の授業は、第二次世界大戦以後、むしろ「世界文化 (Weltkultur)」「世界芸術 (Weltkunst)」に自らを開くことが課題として掲げてきたという経緯がある。しかし、そのことが翻って方向性を欠いた恣意的な世界に陥ってしまうのではないかということへの危機感はやはりあるのだと聞く。この点については、いずれ改めて論じてみたい。

### むすびにかえて

時代の中で自ずと芸術の置かれている布置も変容していく。したがって、それに合わせて芸術の位置付けもその意味や価値評価もまた変容を迫られることになる。たとえ同じことをしていても、その意味は同じではあり得ない。だとすれば、その概念を冠する芸術教育論も、その都度絶えずその存在意義をそれが置かれた文化的・社会的・歴史的コンテクストの中で問い直さざるをえない。したがって、それぞれの時代における芸術現象をいかに受け止めるかという問いは、芸術教育にとって焦眉の課題となる。それはまた、次世代の人間を養成する

にあたって不可欠な認識や能力、資質とは何であるのかという根本的な問いとも関わってくる。今回の調査結果からも顕著に見て取れるように、ポストモダンが語られた季節が通り過ぎて以後、芸術はもちろん、美術史学研究や美学理論自体も大きく変容し、再編されつつある。芸術教育論においても、相反するポジションからの果敢な議論が展開されている。そうした議論に決着を見ないのは、出口がまだ見えていないからである。どういう布置が形成されることになるのか、予断は許さない。こうした中で、翻って芸術を特別な現象として含む美的・感性的な次元が人間形成に果たす役割とその教育的働きかけの意義について本来的な問いかけへの回帰が今一度なされるようになることを期待して止まない。

<sup>1</sup> アンドレア・ザビッシュ教授 (Andrea Sabisch) は、2016年の3月にベルリンにおいてインタビューを行なったカール＝ヨーゼフ・パッツィーニ教授 (Karl-Josef Pazzini, 1950-) の後任として2010年にハンブルク大学に着任している気鋭の若手研究者である。とりわけ哲学者ベアンハート・ヴァルデンフェルス (Bernhard Waldenfels, 1934-) に大きな影響を受けた現象学的アプローチに基づく美的・感性的経験 (Ästhetische Erfahrung) の分析をベースとした芸術教育研究で知られている。今回の訪問の目的は、現行の教育改革の文脈で、それがハンブルクの教員養成課程の改変に及ぼすことになった影響とその問題について聞き取りを行うとともに、芸術教育をめぐる目下の学術的ディスクールの流れ、わけでもその中における同氏の理論的ポジションの位置づけについて話を伺うことにあった。幸運にも、今回はザビッシュ教授が本年11月に出版予定の新著の中身についても立ち入って伺うことができた。それは「像＝イメージ (Bild)」と「ビルドゥンク (Bildung)」 (= 人間形成、教育、教養) との関わりを、人の「像＝イメージ」の経験の有り様とその意味を問うことから説明するものになるはずであるという。ハンブルクにおける教員養成課程の改編の問題については、その前日にお話を伺ったテーヴェ氏の話と重なる点が多く、そちらの方で一括してまとめることにしたい。また、ザビッシュ氏自身の研究については、その新著の出版を俟ってその内容も含め、紙面を改めて報告したいと思う。それゆえ、ここでは美的・感性的経験における「注意 (Aufmerksamkeit)」の現象に着目しつつ、それを梃子に美的・感性的教育を人間形成の不可欠な基礎とみなす、その基本的なスタンスを明らかにした以下の論考を挙げるにとどめ、詳細は割愛する。Andrea Sabisch: Ästhetische Bildung ist Grundlage jeder Bildung, in: *Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann*, hrsg. v. Franz Billmeyer, München 2008, S. 192-198.

<sup>2</sup> ドイツのヘッセン州の都市カッセルで1955年以来5年間隔で開催されている現代美術の最も重要な国際的祭典で、今回はその14回目にな

る。現代美術への関わりを大きなテーマとする潮流がドイツにおける現代芸術教育論の大きな流れの一つを成しているだけに、その視察は筆者の研究においても格別な意味を持つ。筆者がこの「ドクメンタ」を訪れるのは、これで4度目になる。なお、本展覧会については、別途展覧会評を執筆することにしており、本報告書では割愛する。

<sup>3</sup> 詳細については、以下の拙稿を参照のこと。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ードイツをとおしてみる』(2013) pp. 135-160、および清永修全「美的・感性的教育とコンピテンシー (1)ー美的・感性的教科の問題からスタンダード化を考え直すー」『東亜大学紀要 第22号』(2016) pp. 1-17。

<sup>4</sup> 一昨年度の調査結果について詳しくは、拙稿「芸術教育の新たな地平を求めてードイツにおける美的・感性的教育の新たな展開をめぐる幾つかの対話からー」『東亜大学紀要 第23号』(2016) pp. 29-41 を参照のこと。

<sup>5</sup> 昨年度の調査結果について詳しくは、拙稿「多元文化社会における芸術教育の可能性とその視座ー近年のドイツにおけるいくつかの理論的展開についてー」『東亜大学紀要 第25号』(2017) pp. 11-29 を参照のこと。

<sup>6</sup> オットーの芸術教授学理論について日本語で読める代表的な研究として鈴木幹雄の『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)がある。またドイツ語によるその理論的ポジションの要約としては 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] を挙げておきたい。

<sup>7</sup> 博士論文の指導について、オットーは論理的展開や論証の手続きなどについてはかなり厳格だったが、内容に関して自らのポジションを押し付けることはなく、むしろ指導教官として口頭試問の際も擁護する姿勢を貫いていたと

いう。また、オットーにとっての論敵で、一時は激しい論争を交わしたこともある教育学者クラウス・モレンハウアー（Klaus Mollenhauer, 1928-1998）を大学の討論会に招くなど、オットーのリベラルなスタンスに大きな感銘を受けたと語る。余談ながら、同氏の博士号審査委員には上述のパツィーニ氏も加わっていたという。

<sup>8</sup> ここで、同氏が教鞭を取るリュエネブルクという小都市についても一瞥をくれておくべきかもしれない。リュエネブルクは、ハンブルクから南に電車で30分ほど下ったところにあるヘッセン州の古都で、小さいながら塩の産出もあり、エルベ川の支流にあることもあって、北のリュエベックとの密接な繋がりの中かつてはハンザ同盟の重要な都市として栄えるなど輝かしい歴史を持つ。第二次世界大戦中、相次ぐ連合軍の大掛かりな空爆のため街の中心部の80%近くが破壊ないし損傷を受けることになったハンブルクとは対照的に、爆撃の対象にはならず、街は無傷のまま残った。そのため中世以来の美しい街並みを今日に伝えている。街並みそのまま文化財だと言えなくもない。背後に「リュエネブルガー・ハイデ（Lüneburger Heide）」という自然保護地区が控え、緑の平原に囲まれたリュエネブルクの街の中心部には赤煉瓦に覆われた家々（Backsteinhaus）がひしめき合っていて、高みから眺めると、その赤煉瓦の色と緑の鮮やかなコントラストが忘れがたく印象的である。ちなみに「ロイファナ（Leuphana）」というのは、リュエネブルクの古称である。リュエネブルク大学といえば、2010年にポーランド生まれのアメリカ人現代建築家ダニエル・リベスキント（Daniel Libeskind, 1946-）の設計になる本館の新築が話題を集めている。ドイツでは、ベルリンのユダヤ博物館を手がけたことで知られるリベスキントだが、特徴的な鋭角が全体の形状を支配し、内部の複雑な建築空間が中に身を置く人間の体感に働きかけてくるユニークな建築空間作品である。今やリュエネブルク大学のシンボルである。本建築のコンセプトについては以下の記事を参照のこと。リベスキントの意図などが詳しく

紹介されている。Libeskind-Bau in Lüneburg eröffnet, in: Welt N24 online vom 11.03.2017, URL: [https://www.welt.de/newsticker/dpa\\_nt/infoline\\_nt/boulevard\\_nt/article162762676/Libeskind-Bau-in-Lueneburg-eroeffnet.html](https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/boulevard_nt/article162762676/Libeskind-Bau-in-Lueneburg-eroeffnet.html) [2017.12.10 閲覧]

<sup>9</sup> Pierangelo Maset: *Ästhetische Bildung der Differenz - Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter* (Dissertation), Stuttgart 1995.

<sup>10</sup> このバンドのアルバムについては、現在もyoutubeなどで聴くことができる。

<sup>11</sup> さらに自他ともに認める熱狂的なサッカー・ファンでもあり、自らもサッカー・チームに入って活動している。とどのつまりご自分のアイデンティティーをどう考えられているのかという問いに一言「要するにアーティストなんだよ」だと自嘲気味に答える同氏のはにかんだ横顔が記憶に残る。

<sup>12</sup> Anette Franke: *Aktuelle Konzeptionen der Ästhetischen Erziehung*, München 2007, S. 240-271.

<sup>13</sup> Pierangelo Maset: *Kunstpädagogik als Praxisform von Kunst?*, in: *Perspektiven künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft*, hrsg. v. Carl-Peter Buschkühle, Köln 2003, S. 205-212.

<sup>14</sup> ここでは、上記の鈴木との著作と並んで、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哲哉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.

<sup>15</sup> 別の論考では、このオットーの「美的教育」に加え、同じく1970年代の代表的な潮流である「ヴィジュアル・コミュニケーション (Visuelle Kommunikation)」も上述の批判の俎上に載せられている。とはいえ、ここでも前者の方により厳しい批判が向けられている。オットー自身は、80年代にはかつての学習目標への執着に距離を取り始めるのだが、にもかかわらず70年代オットーの教育方法は今日なお大きな影響力を持っており、マゼーにとって看過できない事態として映る。Pierangelo Maset: *Ästhetische*

*Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten*, Hamburg 2005, S. 10, 18. 先のオットーの理論的展開について言えば、1987年に出版された妻マリア・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)』以降、オットーは哲学者ヴォルフガング・ヴェルシュ (Wolfgang Iser, 1926-) やマーティン・ゼール (Martin Heidegger, 1927-) の美学理論に依拠しつつ、新たに「美的・感性的合理性 (Ästhetische Rationalität)」をキーワードとして掲げ、解釈に比重をおいた理論的展開をはかることになるのだが、マゼーによれば、その引用頻度にもかかわらず、オットー自身にとって内実として重要だったのはむしろゼールの理論の方だったという。フランス現代思想にさほど接点のなかったオットーにとって、むしろフランクフルト学派の流れを汲んだゼールの美的・感性的合理性の理論の方が親近感を持てたからではないかとマゼーはみる。「美的・感性的なもの」をめぐる同時代の美学的潮流を梃子にしたオットーの80年代後半以降の理論的展開について詳しくは以下の論考を参照のこと。Susanne Eigenn: Ästhetisierung von Wissenschaft und Selbst. Gunter Otto und seine Aufsätze zum Ästhetischen, in: *Ästhetische Erfahrung. Perspektive ästhetischer Rationalität*, hrsg. v. Dietrich Grunewald, Wolfgang Legler und Karl-Josef Pazzini, Velber 1997, S. 437-448.

<sup>16</sup> ここまで Maset: *Kunstpädagogik als Praxisform von Kunst?*, S. 205-206.

<sup>17</sup> 詳しくは、拙稿「多元文化社会における芸術教育の可能性とその視座」pp. 12-15を参照のこと。

<sup>18</sup> 同掲論文 p. 13.

<sup>19</sup> Franke: a. a. O., S. 242-243, 248-251. 当時の批評として以下の論考も参照にしている。Jürgen Hohmeyer: Aufatmen beim Verhör, in: *Der Spiegel*, 3/1995, S. 152-154. 代表的な作家としてマゼーは、クレグ & グットマン (Clegg & Guttmann) やアンドレア・フレイザー (Andrea Fraser)、今回のドクメンタでも注目を集めたマリア・アイヒホルン (Maria Eichhorn) らを挙

げている。Maset: *Kunstpädagogik als Praxisform von Kunst?*, S. 207.

<sup>20</sup> Pierangelo Maset: *Ästhetische Bildung der Differenz - Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter*, Stuttgart 1995, S. 20.

<sup>21</sup> この確信においてマゼーはまさにパッツィーニに連なる位置に立っていると言える。詳しくは、清永修全「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)」『東亜大学紀要 第24号』(2017) p. 66 参照。

<sup>22</sup> Arthur C. Danto: *Kunst nach dem Ende der Kunst*, München 1996, S. 17.

<sup>23</sup> 現代美術が、ますますコミュニケーションおよび情報形式をテーマとするようになるに及んで、作品を「媒介・伝達 (Vermittlung)」すること自体が作品にとっての重要なファクターとなってくる。そのことによって「媒介・伝達」自体が「芸術的 (kunsthaftig)」なものになっていく。この現代美術の「媒介・伝達指向 (vermittlungorientiert)」こそ、マゼーが自らの立論の梃子にしようとしているものである。Maset: *Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten*, S. 25.

<sup>24</sup> マゼーによれば、ここにおいて主観と対象の対峙という伝統的な構図が溶解するという点が重要なのである。

<sup>25</sup> Maset: a. a. O., S. 206-209. マゼー自身による自らのポジションの歴史的 positionierung の試みとして以下の論考を挙げておきたい。Pierangelo Maset: *Kunstpädagogik*, in: *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe, 2., erweiterte und aktualisierte Auflage*, hrsg. v. Ulrich Pfisterer, Stuttgart und Weimar 2003, S. 214-217.

<sup>26</sup> Birgit Kriegner/ Susanne Büttner: Was bringen uns "Ästhetische Operationen"? Ein Interview mit Pierangelo Maset, in: *BDK-Mitteilungen*, Heft 1 (2003), S. 5.

<sup>27</sup> Pierangelo Maset: *Praxis Kunst Pädagogik*, Lüneburg 2001. マゼーによれば、本書は既存の芸術教育論に対する「挑発 (Provokation)」として発表したものだという。

<sup>28</sup> Maset: *Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten*, S. 14.

<sup>29</sup> Ibid., S. 11. 今回のインタビューでもマゼーは、この「開かれ」の堅持こそが他の既存のポジションに対する根本的な (fundamental) 差異であることを強調する。

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> Ibid., S. 15-17.

<sup>32</sup> Maset: *Praxis Kunst Pädagogik*, S. 24. ここでは、以下のものから引用。Franke: a. a. O., S. 245.

<sup>33</sup> Birgit Kriegner/ Susanne Büttner: a. a. O., S. 5.

<sup>34</sup> Maset: *Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten*, S. 18.

<sup>35</sup> Birgit Kriegner/ Susanne Büttner: a. a. O., S. 4.

<sup>36</sup> ここでは「ハードエッジ (Hard Edge)」をテーマとした実践例を挙げられている。ちなみに「ハードエッジ」とは、1950年代のエルズワース・ケリー (Ellsworth Kelly, 1923-2015) らに代表される現代美術の運動で、カラー=フィールド・ペインティングの流れの中で、形態の数も色彩も抑えられながらも、鮮やかな色面を強調する指向性を持つ。H・H・アーナスン「ドイツにおける表現主義」『現代美術の歴史 絵画・彫刻・建築・写真 [第3版] (ダニエル・ウィーラー改訂増補)』(上田高弘ほか訳) 美術出版社 (1995) pp. 492-497 参照。

<sup>37</sup> Pierangelo Maset: Aspekte einer Pädagogik der Differenz, 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. 64-65.

<sup>38</sup> Maset: *Ästhetische Bildung der Differenz*, S. 20. ここでは、以下のものから引用。Franke: a. a. O., S. 241.

<sup>39</sup> Pierangelo Maset: Schwarze Pädagogik 4.0. Das Fach Kunst im Sog von Kompetenzorientierung und Digitalisierung, in: BDK-Mitteilungen, Heft 1 (2017), S. 24-27. 他にも同様の主旨の論考として以下のものがある。Pierangelo Maset: Die Gegenwart der Kunstvermittlung, in: BDK-Mitteilungen, Heft 3 (2015), S. 7-10. また大学改革まで含めた広い視野からの教育行政批判としては以下のものを参照のこと。Pierangelo Maset: Bildungsmisere. "Akkreditierung ist mit

Forschungsfreiheit unvereinbar", Wirtschafts Woche vom 12. 04. 2016 URL: <http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/bildungsmisere-akkreditierung-ist-mit-forschungsfreiheit-unvereinbar/13434584.html> [2017.08.08 閲覧] および Pierangelo Maset: Kunsttheoretiker Maset: "Wir haben eine Ästhetisierung von Politik", derStandard.at vom 10.06. 2015, URL: <http://derstandard.at/2000017165883/Kunsttheoretiker-Wir-haben-eine-durchgehende-Aesthetisierung-von-Politik> [2015.11.08 閲覧]

<sup>40</sup> Maset: Die Gegenwart der Kunstvermittlung, S. 8.

<sup>41</sup> Carl-Peter Buschkühle: Faire Diskussion, in: BDK-Mitteilungen, Heft 3 (2002), S. 41.

<sup>42</sup> Ibid.

<sup>43</sup> Franke: a. a. O., S. 266-271.

<sup>44</sup> Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss, in: BDK-Mitteilungen, Heft 3 (2008), S. 2-4. ドイツにおける芸術科のスタンダード化の試みとコンピテンシー指向の学習指導要領の導入の経緯について、詳しくは、拙稿「美的・感性的教育とコンピテンシー(1)」pp. 4-7を参照のこと。ところで、その執筆時期からしてやむを得ないのかもしれないが、先のフランケの著書は現行の教育改革に伴って台頭してきている実証主義的教育研究に基づく芸術教育論、就中、芸術科のスタンダード化を推進しようとしているグループや研究者たちの活動には一顧だにしていない。そこには、言うなれば第8番目の潮流が欠落しているのである。

<sup>45</sup> 拙稿「多元文化社会における芸術教育の可能性とその視座」p. 24.

<sup>46</sup> 拙稿「美的・感性的教育とコンピテンシー(1)」p. 14.

<sup>47</sup> Franz Billmayer: Kunst gefährdet die Kunstpädagogik (2008), in: *Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges*, hrsg. v. Cornelia und Kunibert Bering, Oberhausen 2011, S. 228-233.

<sup>48</sup> 本概念の理解に関しては、ダントーの以下のテキストを参照している。アーサー・ダントー「アートワールド (1964)」(西村清和訳)『分析

美学基本論文集』(西村清和編・監訳) 勁草書房(2015) pp. 9-35 およびアーサー・ダントー「『芸術界』ふたたび(1992)」(高階絵里加訳)『すばる』16(12) 集英社(1994) pp. 296-316. また西村清和の以下の著作も参考にさせていただいた。西村清和「第3章 なにが『アート』か?」『現代アートの哲学』産業図書株式会社(1995) pp. 33-51. もはや知覚のレヴェルでその感性的な属性から何が芸術作品であるかを判断できなくなっていることが明らかになってきた1960年代以降の現代美術の展開を前に、ダントーは、にもかかわらずその認識と判断を可能ならしめている条件として「アートワールド」という概念を提示する。それは1964年に発表された同名の論文では「芸術理論のある雰囲気であり、芸術の歴史についてのある知識」であると定義され(pp. 22-23)、さらに1992年に執筆されたテキストでは「そうでなければたんなるものにすぎない作品に芸術の地域を与えるものは『理由づけの言説』であり、そして『理由づけの言説』こそ制度的に解釈された芸術界である」(p. 303)と補われる。その際、この「理由づけの言説」は「遊戯のルールによって管理されている言語ゲームの一種」とみなされることになる。このように「アートワールド」が「制度化された『理由づけの言説』」(p. 309)だとすれば、芸術作品の認識は、当然ながら歴史的に相対的なものとなり、芸術に関する本質論的な議論や造形に関する形式美学的な議論だけでは十分には捉えきれないものだということになる。この視点からすれば、芸術教育の役割とは、それが狭義の「芸術」の問題に固執する限り、もっぱらこの「制度化された『理由づけの言説』」に参加できる資質を養うことだということになるに違いない。

<sup>49</sup> Franz Billmayer: *Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik*, Hamburg 2008, S. 9-14, 18-21.

<sup>50</sup> Ibid., S. 5.

<sup>51</sup> Ibid., S. 23.

<sup>52</sup> Ibid., S. 14.

<sup>53</sup> Ibid., S. 6.

<sup>54</sup> 同じように芸術を成り立たせている制度を

厳しく批判してはいても、マゼーはビルマイヤーとは異なる姿勢を見せる。芸術の制度・芸術を取り巻く(なかばマフィア的ですからある)システムを批判するからといって、芸術がなくなってしまうと思っているわけではない。それは、ちょうど現在のネオ・リベラリズム的な経済至上主義を批判するからといって、経済活動なしに人が生きていけると思っているわけではないのと同じである。そうではなく、経済活動は不可欠だが、現在のあり方ではない別の可能性を追求しようとしているということなのだと言ふ。それはサッカーについても言えることではないか、とマゼーは言う。現在のヨーロッパのサッカーを背後で動かしているシステムがマフィア的な組織であることは誰でも知っていることであるが、それが良くないからといって、サッカー自体が良くないものだという結論になるだろうか。芸術についても同様で、ありうべき新たな可能性を考えるがゆえに現在の状況を批判するということが問題だとするのがマゼーのスタンスである。それが「芸術の可能性(Fortsetzbarkeit der Kunst)」ということを考えていることの真意なのだとする。この点に関しては、マゼーは決してペシミスティックではないという。「芸術は終わらない。」と纏めてみせるのであった。マゼーの制度としての現代美術に対する批判は、たとえば以下の書に顕著に見て取れる。Pierangelo Maset: *Kunstvermittlung heute. Zwischen Anpassung und Widerständigkeit*, Hamburg 2012.

<sup>55</sup> Billmayer: *Kunst gefährdet die Kunstpädagogik*, S. 232.

<sup>56</sup> Ibid., S. 229.

<sup>57</sup> Billmayer: *Paradigmenwechsel übersehen*, S. 27.

<sup>58</sup> Billmayer: *Kunst gefährdet die Kunstpädagogik*, S. 229-230.

<sup>59</sup> Billmayer: *Paradigmenwechsel übersehen*, S. 28.

<sup>60</sup> Billmayer: *ibid.*, S. 6.

<sup>61</sup> Billmayer: *Kunst gefährdet die Kunstpädagogik*, S. 233.

<sup>62</sup> マゼーは、ビルマイヤーの議論を、左派による言説の独占に近いスタイルとし、内実として

もかつての「ヴィジュアル・コミュニケーションとしての芸術教育」の再来・焼き直しに過ぎないと斬って捨てる。前出の論考においても、一貫して現代美術を回避しようとする姿勢まで変わらないことを指摘している。Maset: *Schwarze Pädagogik 4.0.*, a. a. O., S. 25.

<sup>63</sup> Ibid., S. 23. 美術史学における「イメージ学」の確立をめぐる歴史的な展開については、ホルスト・ブレーデカンプの以下の論考を参照のこと。Horst Bredekamp: *Bildwissenschaft*, in: *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe, 2.*, erweiterte und aktualisierte Auflage, hrsg. v. Ulrich Pfisterer, Stuttgart und Weimar 2011, S. 72-75.

<sup>64</sup> Billmayer: *Paradigmenwechsel übersehen*, S. 28.

<sup>65</sup> 詳しくは次の節で触れるように、学校現場においてハンブルクのように、とりわけ基礎学校課程の改変によって芸術を専門に教えることのできる教員が少なくなってしまうという問題については、ヴァーグナー氏も認めていた。

<sup>66</sup> コンピテンシー指向の芸術科の学習指導要領の導入時期については、バーデン＝ヴュルテンベルク州とバイエルン州が2004年で最も早く、ついでベルリンが2006年になる。そして、ハンブルクは2011年で、ニーダーザクセンの2012年がこれに続いている。Ernst Wagner, Katrin Zapp: *Sieben Jahre nach dem BDK-Papier "Bildungsstandards" Bemerkungen zur Kompetenzdebatte in der Kunstpädagogik*, S. 3 URL: <http://envil.eu/wp-content/uploads/2014/05/Wagner-Zapp-Kompeptenzorientierung.pdf> [2015.11.23 閲覧]

<sup>67</sup> *Bildungsplan Gymnasiale Oberstufe. Bildende Kunst*, <http://www.hamburg.de/contentblob/1475190/20471ac953600a139007304a76fd81a1/data/bildendekunst-gyo.pdf> [2017.08.09 閲覧], S. 16-18. ちなみにハンブルクでは、建築が自由芸術に続いて重要な領域として挙げられているが、これは同州の伝統の一つであり、実生活との関わりが考慮された結果であるという。

<sup>68</sup> ビルマイヤーのようなポジションが1970年代に一斉を風靡した「ヴィジュアル・コミュニケーションとしての芸術教育」の焼き直しにす

ぎないという議論は、これまでもライプツィヒ大学のフランツ・シュルツやベルリンのパッツィーニとの話、今回最初に取り上げたマゼーとの話の中でも出てきている。しかし、テーヴェス氏はそうしたホーリスティックな批判には保留の態度を取る。というのも、ここには子どもたちを資本主義のイデオロギーに対して啓蒙しようという明確で意識的な社会批判、資本主義批判の姿勢はなく、むしろ現実の問題として日常生活の中に溢れかえろうとしている画像世界とどう取り組むかというプラグマティックなアプローチの方が前面に出されているからである。この差異の指摘は、確かに考慮に値する。

<sup>69</sup> 拙稿「芸術教育の新たな地平を求めて」p. 35.

<sup>70</sup> あえて言うなら、現代の第9の潮流とってよいのかもしれない。なお、本潮流に関してテーヴェス氏より挙げられたのは、ドルトムント工科大学 (Technische Universität Dortmund) の美術史家バーバラ・ヴェルツェル (Barbara Welzel)、同大学の芸術教育学者クラウス＝ペーター・ブッセ (Klaus-Peter Busse)、そしてブッパータル大学 (Universität Wuppertal) の美術史家ウルリッヒ・ハイネン (Ulrich Heinen) である。ここでは参考までにテーヴェス氏よりご示唆いただいたヴェルツェルのインタビュー記事とハイネンの論考を挙げておく。Sandra Danickes Interview mit Barbara Welzel. *Mehr Kunstgeschichte in den Schulen!*, in: *art. Das Kunstmagazin online* vom 31.03.2015, URL: <http://www.art-magazin.de/szene/8697-rtkl-kunstunterricht-debatte-mehr-kunstgeschichte-den-schulen> [2017.12.10 閲覧] ならびに Ulrich Heinen: *Einrichtung der BDK-Arbeitsgruppe "Kunstgeschichte in der Kunstpädagogik"*, in: *BDK-Mitteilungen*, Heft 1 (2015), S. 4-6. 前者は、2009年にイタリアのフィレンツェでフランスやイタリアの美術史家たちにより出された「フィレンツェ声明 (Florentiner Appell)」にも目配せをしつつ、「教育の機会均等 (Bildungsgerechtigkeit)」と「文化的人権 (Kulturelle Menschenrechte)」を拠り所にこれまで学校教育においてないが

しるにされてきた美術史の授業の見直しを要求するものであり、後者は2015年に「BDK」内に結成された同様の趣旨に基づくワーキング・グループについての報告である。容易には克服し難い美術史家たちと芸術教育家たちの関心や認識のズレを指摘しつつ、なおも協働の可能性を探り、その条件を提示している。これらからだけでも、こうした動向がごく最近のものであることが改めて確認されうる。なお「フィレンツェ声明」については、以下のリンクを参照のこと。Florentiner Appell. Ein starkes Zeichen für Europa: Kunstgeschichtsunterricht in den Ländern der UNION vom 22/23. Mai 2009, URL: [http://www.dnk.de/denkmalschutz\\_preise/n2393?node\\_id=2399&from\\_node=2413&beitrag\\_id=149](http://www.dnk.de/denkmalschutz_preise/n2393?node_id=2399&from_node=2413&beitrag_id=149) [2017.12.13 閲覧]