

<報告・記録>

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(後編①)

清 永 修 全

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

《要 旨》

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インタビューの翻訳の一部である。ドイツにおける芸術教育の領域で目下脚光を浴びつつある「イメージ・コンピテンシー」というコンセプトに対する同氏の見解が話題の中心となる。

キーワード：現代ドイツ，教育改革，芸術教育，像＝イメージ，イメージ・コンピテンシー，現代芸術

本報告は、平成27年度科学研究助成事業による研究「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2016年3月2日に行われた精神分析学者・芸術教育学者カール＝ヨーゼフ・パッツィーニ教授(Karl-Josef Pazzini, 1950-)とのインタビューの翻訳の後半部分から訳出したものである。すでに『東亜大学紀要第26号』(2017年)に掲載された前編¹の導入でも触れたように、同氏は、1993年から2014年にかけてハンブルク大学における「造形芸術および陶冶理論(Bildende Kunst und Bildungstheorie)」講座の主任教授(Lehrstuhlinhaber)として教育学、芸術学、精神分析など広い領域において活躍してこられた。

前編では、同氏が学生時代を経て研究者として一人立ちするまでの道のりや、当時ドイツにおける芸術教育の領域で大きな影響力を持っていたグンター・オットー(Gunter Otto, 1927-1999)との出会い、オットーの理論的ポジションとの葛藤、精神分析学との取り組みにはじまり、研究上の中核的な関心、そのアプローチ、自身の芸術教育学上のポジシ

ョンやドイツにおける現行の教育改革についての立場表明などが主たる話題となった。後編では、そこからさらに「イメージ・コンピテンシー(Bildkompetenz)」や「ビルドゥンク(Bildung: 陶冶＝人間形成)」の概念、現代社会と美的・感性的教育(Ästhetische Bildung)の存在意義などのテーマに話が及ぶことになる。本編は、その後半部分の最初の3分の1程度にあたる。なお、見出しの番号については前編からの通し番号となっている。

省略記号：P＝パッツィーニ，K＝清永
前編の内容を受けて取り上げられている話題や文脈上説明の必要がある箇所については適宜[]内に補っている。

6. 像＝イメージ(Bild)とイメージ・コンピテンシー(Bildkompetenz)

K：今度は、もう少し小さなテーマを話題にしてみたいと思います。[2001年に始まる「PISAショック」を受けて本格化するドイツにおける教育改革の中で、とりわけ芸術科の授業の見直しという文脈において遡上に乗せられることに

なる] コンピテンシー指向の芸術の授業 [というエビデンスに基づいた実証主義的な授業コンセプト] との関連において、「イメージ・コンピテンシー (Bildkompetenz)²」という概念が突如として前面に踊り出してくることとなります。そして、この語をタイトルに冠する多くの書物や論文が出てくるようになります。上記 [前編] に触れた「ドイツ芸術教員連盟 (Der Bund Deutscher Kunsterzieher e.V. : 略称 BDK)」の教育指導要領³においても「イメージ・コンピテンシー」は大きく取り上げられていました。[ところで上述の] 教授の新著 (『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)』) にも明らかのように、この「像＝イメージ (Bild)」という概念は、すでに博士論文の頃から常々教授にとってもっとも中核的な研究テーマの一つであったわけです。この概念は、ドイツ語に独特の言葉で、美術史家ハンス・ベルティング (Hans Belting, 1935-) が書いてもいるように、[英語でいう]「絵 (picture)」と「イメージ (image)」の両方の意味を [つまり、マテリアルな意味で存在する「絵」と物質的なものに支えられていない「イメージ」の両方の意味を] 同時に兼ね備えています⁴。そのこともあって、他の言語への翻訳が困難な概念です。教授から見られて、「イメージ・コンピテンシー」ということで意図されているものとは一体何なのでしょう。そもそもこのコンセプトをどう受け止められていらっしゃいますか。

P: かなりキツイ言い方をすれば、「イメージ・コンピテンシー」を教科の中心に据えるというこの試みは、挑発してくる (herausfordernd) 芸術を端に追いやる試みだと思います。像＝イメージが全てだというわけです。おっしゃったように、すでにいたるところに像＝イメージがあります。本来であれば、「絵 (picture)」と「イメージ」、すなわち外的な画像と内的な画像を区別しなければならなかったでしょう。私の見るところ、これは隷属させる試み (Unterwerfungsversuch) なのです。すなわち、「我々にもすべての人にとって役に立つも

のがある。像＝イメージだ。像＝イメージにはいたるところで関わらなければならない。だからこそイメージ・コンピテンシーなのだ。」と。[そこで] もし「それでは芸術は…」などと言おうものなら、「芸術など、誰が興味があるというのです。後々カー・エンジニアになる者や機械工学技師 (Mechatroniker) になる者が、芸術の何たるかを知らなければならないでしょうか。そんな必要はありません。しかし、像＝イメージは解読できなければならない。取り扱い説明書のためにも像＝イメージが読み取れるのでなければなりませんからね。」[と切り返されることになる。] これは、まずもって現代美術からの挑戦 (Herausforderung) をかわそうとすることであり、可能な限り純粋な功利主義的思考 (Nützlichkeitsdenken) に導こうとするものです。[ところでここで今一度]「絵 (picture)」と「イメージ」の区別の欠如 [の話に立ち返ることにしましょう]。像＝イメージに対して2つの言葉があれば、話はすでにかなり楽です。英語の場合、事情からしてその都度今「picture」や「image」で言われているものが何であるのか常に全く明確だというわけではありません。[とはいえ] ドイツ語の場合、たった一つしか言葉がないために、もっと多くのものを思い浮かべる (sich einbilden) 誘惑にかられてしまいます。何が像＝イメージであるかは分かっているというわけです。ところで、ドイツ語の場合、「私 (Ich)」という言葉でも同じ問題が起こってしまいます。そこにはすでに接点があるのです。英語には「I」と「me」があり、フランス語には「je」と「moi」があります。[それに対して] ドイツ語では、話している私に対しても、想起された私に対しても「Ich」があるだけです。「私は私 (Ich ist Ich)」というわけです。[実際] ドイツ語では「それは私だ (Das bin ich.)」という言い方をしますが、その際、[英語の]「me」や[フランス語の]「moi」の中に像＝イメージが潜んでいるというほどには、私の「像＝イメージ」ははっきりしません。

K: なるほど、確かに。[英語で]「それは私だ (It's me.)」という時の意味で、というわけで

すね。

P:「それは私だ (Das bin ich.)」。さしあたりそれは同じものです。しかし、英語やフランス語で話してみればすぐに気づくことですが、それは2つの異なる言葉です。一つ目は、[次のように語る時のケースです。]「それは私です。その絵を見て、それが自分であることが分かったんです (Das bin ich. Ja, ich habe mich im Bild wieder erkannt)。」[そうしたわけで]ドイツ語では、混乱させられてしまいます。そこでは「私 (Ich)」の像的性格 (Bild-Charakter) がひとまず失われてしまうのです。その性格は、私が私についての像=イメージを抱いている (Ich habe ein Bild von mir.) という表現にも合わせて含まれています。もっとも [このロジックでは]、その際私は、他の人が私を見ているとき、その人も一緒にその私の像=イメージを見ているのだということから出発することはできないのです。もう一方話を先に進めていきましょう。ありきたりの象徴化システム (Symbolisierungssystem) を使う限り、常に残余が残ります。像=イメージの差異、つまり、私が言おうとしている事柄の [実際に] 私が言葉にするものに対する表象の差異が残ることになります。いつものように提示したり描写したりするものの中に全てを収めることができないのです。この事実が、近代芸術のモチーフの一つとなってきました。そうした像=イメージを担う「私」の比類のなさ (Einzigartigkeit) のことです。

K: なかなか難しいですね。もう少し噛み砕いてお話いただけますでしょうか。

P: 私が私についてある像=イメージ [自己イメージ] を抱いていたとします。しばしばそれは、さほどはっきりとしないか、あるいは無意識的なものです。私は、他の人にはそれが見えず、[それゆえ] それに対してある翻案 (Übersetzung) を見つけなければならないという課題に取り組まなければなりません。人が頭の中で考えていることは他の人には直接は見えないのだということを知るのは、例えば子どもたちにとっては困難なことです。時折子どもたちは大人にはそれができるのだと思ってみ

たりするわけです。大人の中にもそんなことを考える人がいますね (笑)⁵。いま私が知覚している何かがあるとします。それは私にある印象を与え、それとともに私に属しているものです。もしそれを言い表そうとするなら (formulieren)、描いたり、書いたり、話したりすることでしょう。そこで今、私のものではない言葉のような一絵言葉 (Bildsprache) にしても本来そうなのですが一般化されたシステムを使おうとすると、その何かを厳密にはその中に収め切ることができないことに気づくこととなります。他の人がまさに同じようにそれを見ていることを前提にできるような仕方でも私自身に提示することはできないのです。近代の芸術は、この見ることの比類のなさ、個々の主体に思い浮かんだ像=イメージの比類のなさを表現にもたらずことにもあくせくと取り組んできました。つまり、表現主義ですね。あるいは、「それがどういう風に私に入ってくるのか」と問うとすれば、それは印象主義です。あるいは、「外なる現実はいかに私の現実と折り重なるのか」と言えば、ちょうど切れの壁紙を絵に持ち込む [ジョルジュ・] ブラック (Georges Braque, 1882-1963) や初期の [パブロ・] ピカソ (Pablo Picasso, 1881-1973) の例のように、コラージュの様々な形式を手に行っていることとなります。私が言いたいのは、これは、学校における芸術の授業にこのプロセスを経験するものを手に入れるチャンスではないかということです。例えば、「ドイツ語の授業 [国語] は言語の授業だ。ここには文法があり、シソーラス (類語辞典・辞書) (Thesaurus) がある。では、どうすれば正しく使えるかやってみようではないか。」あるいは数学の授業。「ここに特別な規則がある。今からそれを適用してみよう。」などと言って [片付けて] しまうのではなく、どこでその直接性 (Mittelbarkeit) と引っ掛かるのかに気づくべく、この配分 (Zuordnung) のプロセスを自ら新たに見つけ、発明するということなのです。

K: 先生のポジションはよく分かります。ところで、このことに関し、ある小さな疑惑があり

ます。しばらく前に私がこのテーマについて、つまり、現代ドイツにおける教育政策の展開というコンテキストにおいて小さな論考⁶を執筆したとき、件の議論には、[現代ドイツの高名な教育学者である] クラウス・モレンハウアー (Klaus Mollenhauer, 1928-1998) の議論とある種の並行性があるのではないかと思ったのです。モレンハウアーは、1989年に「美的・感性的陶冶は可能か⁷」というタイトルのもと、かなり polemical な論文を発表し、ある種の教育学者たち、とりわけ芸術教育系の教育学者たちの間に論争を引き起こしました。

P: グンター・オットー (Gunter Otto, 1927-1999) との論争⁸もありましたしね。

K: その通りです。両者の論争については、私もかつて取り組んだことがあります。先の論文のしばらく後に発表した論考「批判と自己確証性の間の美的・感性的陶冶 (Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit)」の中でモレンハウアーは、先の議論をさらに進めて、美的・感性的な作用 (Ästhetische Wirkungen) [というテーマ] は、「教育学というプロジェクトにおける嵩張る重荷 (Sperrgut)」であるとし、さらに、それをこの教育学というプロジェクトに統合するためには「教育学の木箱 (pädagogische Kiste) に収まるように細かく切り刻んで (zerstückelt) しまわれなくてはならない」と言っているに至ります⁹。そして、美的・感性的陶冶 (Ästhetische Bildung) の代わりに、「美的・感性的識字化 (Ästhetische Alphabetisierung)¹⁰」という自身のコンセプトを担ぎ出すわけです。それは、私の理解する限り、シンボル理論に基づいた「リテラシー」(読み書き能力) の話です。

P: これは全く矛盾に満ちたものだと思います。一方でモレンハウアーは、私がまさに先に言ったように、実際多くの芸術教育家がやっていることでもあるのですが、芸術を授業に合うように切り刻んでしまうわけです。それは、芸術のように見えても、もはや全く芸術とは関係がないか、ほとんど関係のない代物です。[他方で] それに対して彼は反駁します。それが、「教育学の木箱」という論争です。かわりに—そこに

は本来ある暗示的な主張が込められているわけですが—「芸術はあまりに嵩張るので、授業に持ち込むことなんて全くできたものではない。なので、ちょうど、学校に来る誰もが書くことを学ぶように、美的・感性的識字化をやろう。」と言うのです。いいでしょう。美的・感性的識字化を拒否する必要はないのかもしれませんが、しかし、それが全てである必要はないのです。したがって、まさに教育学が「教育学の木箱」を断念し、そこに収まるように対象 [としての芸術] をまず小さく切り刻んだりせず、対象から感銘を受けるようにするならば、芸術を学校で [教育の] 対象にすることもできますし、しかも、それには大いに得るところがあるのです。教師や生徒の「木箱」の再編成が問題なのです。恐らくモレンハウアー自身はそうではないにせよ、他の論者たちには、あらゆるものを駆使して全てを手に入れようとする「掌握シンドローム (Erfassungssyndrom)」があります。それに対して、私は常々次のように考えています。もし私が芸術の授業をするとすれば、恐らく [クラスの] 3分の1の生徒たちには私にとって有意義なもの、重要であるかもしれないようなものが受け入れられ、次の3分の1の生徒たちは辛うじて何かしら芸術と取り組んだということになるでしょう。そして、残りの3分の1の生徒たちは何一つ理解しないことでしょう。彼らには恐らく美的・感性的識字化が施されることになります。もし、掌握シンドローム、[すなわち] 全てが生徒によって再現され再生産されなければならないという際に重要になる案件のコントロール可能性が優位に立つことになれば、[例えば] 数学にしてもそうですが、数学に関してその固有の論理が何一つ残らなくなるまで対象をまさに小さく切り刻まなければならないくなります。だとすれば、それは単なる計算 (Rechnen) にすぎなくなります。機械でもできることです。それは数学的思考ではないのです。[しかし] 数学的思考は恐ろしくエキサイティングなものでありうるのです¹¹。ある意味、ほとんど芸術の対局です。数学や数学の授業に関して私にとって魅力的に思えたのは、数学の世界ではほとんど無内容

(inhaltsleer) なまでのある非常に抽象的な言語を手にすることができるということでした。[ゴットロープ・] フレーゲ (Friedrich Ludwig Gottlob Frege, 1848-1925) が彼の整数論 (Zahlentheorie) で示したのは次のようなことです。「加法のジョークは、数えうる個々の要素としてリンゴと梨を足すことができるということにある。というのも、数えることで私がやっているのはただ様々なマーキングを行うことだからである。マーキングを操作するのである。まだリンゴがそこにぶら下がっていたとしても、ひとまず私にはもはや興味がない。それを否定することができるのである。」こうして [この論理でもって] 二次元, 三次元, 四次元, 五次元, 六次元と活動を展開していくことができるのです。[そこでは] もはや正確に写し取ることができるようなアイデンティティをイメージすることはできず、単にそれに伴う像しかないにしても、[なお] それを操作することができるのです。学校におけるよく似た、糧となる (kultivierend) お話です。[にもかかわらず] もし、人がそちらの方向 [現行の教育改革のような方向] に進んで行って、「これは一冊の本, これは二冊の本」という具合にいつも日常的な例でもって数学を小さく切り刻み、その上、リンゴと梨は足すことができないなどと説明されたりすれば、数学を学ぶことなどできなくなってしまいます。フレーゲが発展させたものは、数学的に「勘定すること (zählen)」なのです。それをまず最初に恐らく具体的な対象でもって、そして時折集合論 (Mengenlehre) の同じ要素 (Sorte) でもって行うことは必要です。しかし、その魅力は、私の直接的な直観 (Anschauung) にも逆らうもの、私の直接的な望みに逆らうものではあるのですが、この数学化可能性 (Mathematisierbarkeit) について幾ばくかを示すことができるということにあります。そして、それが数学化のプロセスを陶冶 (Bildung) のプロセスにするのです。この点に関して、芸術と数学は互いに似ています。そのようなプロセスの結果が現代美術の中に見出されるのです。[現代絵画というわけではないものの、ここで] 例を一つ挙げてみましょ

う。私は来週 [ドイツ・ロマン主義の画家] カスパー・ダヴィッド・フリードリヒ (Caspar David Friedrich, 1774-1840) の「海辺の僧侶 (Der Mönch am Meer)」を見に行くことにしているのですが、それはちょうど新たに修復されたばかりなのです¹²。そこで「これは一体何だろうか」と問うてみることもできます。一方でそれは非常に滑らかな絵ですが、他方でもしどこで終わるのか知らなければ、非常に暴力的な絵でもあります。さらにあります。僧侶は非常に小さい。その色彩をより正確に見ていくなれば、この絵の見かけ上のまとまり、明瞭性は崩れてしまいます。ほとんど痛々しいほどです。こうしたものを知覚するのが、芸術の授業の課題なのです。しかし、それをプログラム化することはできません。それがプログラム不可能であるがゆえに、まさにここで教師の人格がその他の様々な教科以上に大きな意味を持つことになるのです。というのも、この人格が例えばフリードリヒの絵ではその左右に欠けているいわば「縁 (Ränder)」を、そこに向かって行くことができるためにも、しばしの間付け加えなければならないからです。教師がまさにその人格でもって「それは何か意味のあることだから、やってみなさい。」と言うためにそこにいるからなのです。教師はその振り舞いでもって、教材と生徒たちに対してある方向づけ、一時的な不確かさのための枠組みを与えるのです。[しかし、残念なことに] モデルであることを通じて鼓舞するという次元は、教員養成では極めて僅かにしか触れられることのないものです。ここでは [教員養成の課程では] 様々な方法論が前面に立つことになりましたが、それらは本来「ディスタンス・キーパー (Distanzhalter)」なのです。つまり、対象はもちろん個々人や生徒たちの人格に対する距離を保つものなのです。もちろん、取り組んでいなければならないのです。一方論的にですが。人が教師として社会によって設置された場所に立たされるのは当然で、人はそのポストに就くわけです。[しかし] 誰もそれと同一であることはできません。それを受け入れなければならない。しかし、それは、だからといって芸術を教えるために自ら

を否定しなければならないということではないのです。[教師の] 個々の独特な人格がシンボリックな場 [ポスト] の様々な限界との間に引き起こす摩擦は、教師の持つ特別な効能や彼の知覚可能性 (Warnehmbarkeit), そして [教育] 内容の知覚可能性をなすものなのです。

K: なるほど、何れにしても、「美的・感性的識字化」についてのモレンハウアーの努力と「イメージ・コンピテンシー」についての現在のトレンドの間にある種の平行性があるという私の推測は必ずしも外的外れではなかったようですね。

P: 「美的・感性的識字化」というのは、いわばある種の「安全操作 (Sicherheitsoperation)」だったのです。「これは学習可能である。我々は学習可能なことをするのだ。芸術からは手を引くがよい。それはどのみち学校で取り扱うことなどできない代物なのだ。」というわけです。「イメージ・コンピテンシー」[というコンセプト] ははっきりとそう言っているわけではありません。しかし、根本的にみればそれもまた、正しく読むことができるというような仕方では一般化することのできない、比類のない様々な芸術作品の挑戦を避けて通ろうとしているのです。

K: 全く一般的な話ですが、現代の教育学は [人間の] 様々な個人的要素に対して大きな恐怖感を抱いているようにも見えますね。

P: もっとシャープな言い方をすれば、「比類ないもの (das Einzigartige)」に対して、です。個人 (Individuum) というのはご存知の通り尚もある一般的なものに関わっています。いかに、そしてそもそもそのようなものが日本語の表現にあるのか私には分かりませんが、「比類ないもの」とは、字義通りには「その種の唯一のもの (das Einzige seiner Art)」という意味です。しかし、ナンセンスです。人がある「種 (Art)」について語ることができるのは、量に足るような様々な要素がある場合です。ドイツ語では「唯一の＝種の (einzig-artig)」は、「この種に関して一つしかない」という意味です。

K: 自己矛盾しているとおっしゃりたいのです

か。

P: その通りです。ドイツ語における外来語では [それは] 「特異な・独特な (singulär)」になります。それは単に唯一のもの、すなわち数において一つのものであって、なおも「その種の唯一のもの」ではないのです。それは、先のラテン語をさらに越え出るものなのです。[ところで] 「比類のないもの」は日本語ではどう言うのですか。それはドイツ語に翻訳することができますか。

K: あらゆる翻訳の場合にあてはまることなのでしょうが、しばしば一対一では翻訳し得ないものですし、文脈次第では同じ言葉も別様に翻訳せざるを得ないことがあります。とはいえ、この場合もし日本語にするとすれば「ヒルイノナイモノ」といった感じになると思います。何れにしても、ニュアンスは何とか伝えることができていると思います。先生がここでおっしゃろうとしていることは良く分かりません。もし啓蒙主義の遺産ということから考えれば、ある種逸脱するような展開になっているというわけですね。例えば、[ハンブルク美術館の初代館長で、かつて19世紀末の芸術教育運動 (Kunsterziehungsbewegung) のシンボリックな存在であった] アルフレート・リヒトヴァーク (Alfred Lichtwark, 1852-1914) などこの伝統に立ちながら、人が一個の「個人」として絵画の前に立つことにこだわりました。私は、この言葉は非常に重要だと考えています。なぜなら、芸術教育にとって非常に重要なものが濃厚な仕方では表現されていると思われるからです。すなわち、人が個人として自立して判断を下せるような力がなければならないということです。それは芸術教育の目標として非常に高い要求だと言えます¹³。

P: 個人として絵画の前に歩み出、そして他者のためとなるよう言葉で表現することを試みる。二つ目の文章も全く重要なものです。

K: そうですね。実に野心的な試みです。

P: それは単に絵の前に歩み出、そして絵について語るということだけではなく、個々の作品に自らを開くその時、そのことが私に対しても何かを働きかけることを意味しています。そ

の瞬間、自律性 (Autonomie) が放棄されることにもなります。

K: 先のような話は、少なくとも例えばシラー (Friedrich Schiller, 1759-1805) あたりからあるように思われます。そこではやはり、美的・感性的陶冶 (Ästhetische Bildung) を通じて、責任をもって行為し、自立的に判断することのできるような能力を持った人間を形成することが意図されていたわけですから。そこでは、個人というものが大きく全面に出てきているように思われます。[...] ある大きな高揚 (Elan) があります。しかし、イメージ・コンピテンシーやコンピテンシー指向の芸術の授業の話となると、こうした道から脇に滑り落ちているような気がします。

P: あなたが話されているのは [むしろ] 啓蒙主義のことですね。その問題についてはすでにカント (Immanuel Kant, 1724-1804) が『判断力批判 (Kritik der Urteils kraft)』(1790年) で扱っています。そこでは彼はおよそ次のようなことを言うわけです。美的・感性的なもの (das Ästhetische), あるいは芸術において問題なのは、それについてまだいかなる例もないものに対して判断をすることだということです。それは比類のない判断です。美的・感性的な判断に対しては、個々のケースを包摂するようないかなるカテゴリーも前もってあらかじめ与えられているわけではない¹⁴。そうではなくて、判断自体が包摂する。そして、それは今他の全てのものに妥当するようなものではない。そこで [ヨハン・フリードリヒ・] ヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) が現れて、それを学校のために作りかえようとする。というのも、カント的な理念は学校において取り扱えるものではないからです。[...] そこからヘルバルトの著作『教育の中心的任務としての世界の美的表現について (Die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung)』(1804年) が誕生します。これは、[ヘルバルトの書]『ペスタロッチの直観のABC (Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung)』(1804年) の第二版の付録として出版されていたものです。そ

こでは再び美的・感性的識字化です。ヘルバルトは、例えば音楽などを承認されたものとして授業に取り込むことでこれを解決しようと試みるわけです。生徒たちはそれに心を奪われ、そして「これはいい」と言う。そうすれば、彼らはそれを学んだことになる。しかし、それはカントが考えていたことそのままではない¹⁵。それは、そもそも良き音楽や芸術といったカノンがある限りにおいて機能するにすぎません。そして、それはイメージ・コンピテンシーの連中がやっていることと縁類関係にあるのです (entfernt verwandt)。[...] しかし、もしかしたらこの隠された関連付けも共通しているのかもしれない。というのも、彼らはコンピテンシーのためにスタンダードが必要なわけですからね。それは一般的に承認されたものでなければならぬ。

K: なるほど、それゆえだからコンピテンシーという発想はまさに後ろ向きのものだとおっしゃりたいのですか、それともそれはその本質からして過去に関連づけられたもの (vergangenheitsbezogen) だとおっしゃりたいのですか。

P: その通りです。それはすでに一般に認められたものでなければならぬのですから。そうでなければ、一体どこからとってくればよいのでしょうか。

K: [だとすれば] この文脈だと例えば現代美術など全くテーマ化することができなくなってしまいますね。

P: 本当の意味ではできません。

K: それはとどのつまり、この [現行の教育改革に際した芸術科の授業の見直しの] 全プロセスは個々の人間を掻き消そうとしているということなのでしょう。

P: それを擁護するために次のように言うことはできるかもしれませんが。「いいでしょう。いかに絵 (像=イメージ) を見るができるのか、あるいは絵画の作用 (Bild-Wirkung) と向き合うことができるのか、そしてそれについて語ることを過去の多くの例から学んだのだから、今度はそれについてまだ多くを知らない現在についてもそれをなしうるに違いない。」そ

うであれば、なにがしかのものはあるでしょう。それは受け入れることができる。しかし、その際それは以下のことと決定的に関わっています。つまり、形成されるコンピテンシーが、スタンダードを達成することだけによって遂行されるのではなく、対象に何かを語らせ、それを通り抜けていくかどうかということに掛かっ

ているのです。

※この後に続くパートではさらに「ビルドゥンク（陶冶＝人間形成）」などのテーマが取り上げられることになるが、それについてはまた紙面を改めて発表したい。

注

- 1 訳注：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），pp. 59-76.
- 2 訳注：早くからこの「イメージ・コンピテンシー」という概念を芸術教育の新たなキーワードとして掲げ、その理論的基礎付けと普及に大きな役割を果たした人物に、芸術科教員でドイツ芸術教員連盟のノルトライン＝ヴェストファーレン州支部の書記を務めるロルフ・ニーホフ（Rolf Niehoff, 1944-）とデュッセルドルフ芸術大学のクニベアト・ベーリング（Kunibert Bering, 1951-）がいる。彼らの議論の重要な起点の一つは、まず1980年代末から起こってくる美学や芸術学、美術史領域における「象＝イメージ（Bild）」の見直しの動向である。その中で90年代初頭には「ピクトリアル・ターン（pictorial turn）」や「アイコンニック・ターン（iconic turn）」が語られ、さらに近年では上記の諸領域の再編を目論む「イメージ学（Bildwissenschaft）」の樹立に向けた努力も話題となっている。加えて、ここ30年ほどの間の青少年を取り巻くメディア的環境の劇的な変容に対する認識がある。高度に発達した電子メディアの存在を始めから自明のものとして成長し、日々四六時中それらからのイメージや画像と接し関わる現代の青少年は「デジタル・ネイティブス（digital natives）」とも呼ばれるが、例えばニーホフは、そうしたイメージや画像が彼らの「現実の構成（Wirklichkeitskonst-

ruktion）」に対して果たす役割や意義、さらにはそれらが将来現在以上に大きな文化的な影響力を持つであろうことの蓋然性の高さに鑑みて、これらと「適切に」向き合い、関わりあうための能力（Kompetenz）の育成を現代社会の不可避の課題と考え、それゆえまた学校教育の重要な責任の一つとみなす。その上で、この能力の育成に最も相応しい教科として芸術科を挙げる。逆に、芸術科の授業は、（これまでの伝統に縛られることなく）これらの画像やイメージに関する「造形、知覚、分析と解釈」および「反省」という基礎の上に生徒たちがよりよく上記の能力を獲得できるよう再編されなければならないと考えるのである。ここでニーホフは、この「イメージ・コンピテンシー」を構成する次元として以下の6つのものを挙げている。「イメージの構造の次元（Bildstrukturelle Dimension）」「イメージの内容の次元（Bildinhaltliche Dimension）」「伝記的次元（Biografische Dimension）」「比較の次元（Komparative Dimension）」「クロスメディアの次元（Crossmediale Dimension）」「イメージ史的次元（Bildgeschichtliche Dimension）」である。中でも、とりわけ大きな比重が掛けられているのが最後のものであるように思われる。さて、この「イメージ・コンピテンシー」というコンセプトは、2008年エアフルトにおけるドイツ芸術教員連盟の総会において、芸術科の将来を担う新たなモデルとして「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)」が提起・採択された際、いよいよその中核概念として位置付けられることになる。爾来、次第に各州の芸術科の学習指導要領においても広く受け入れられ、浸透してきている。ここでは、当該概念の理解にあたって鍵となる重要な論考としてひとまず以下のものを挙げておきたい。Rolf Niehoff: Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en): Zu einem wesentlichen Bildungsbeitrag des Kunstunterrichts, in: *Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung*, hrsg. v. Kunibert Bering und Rolf Niehoff, Oberhausen 2009, S. 13-42. そのコンパクトな縮約版とも言える Rolf Niehoff: Artikel „Bildkompetenz“, in: *Lexikon der Kunstpädagogik*, hrsg. v. Kunibert Bering, Rolf Niehoff und Karina Pauls, Oberhausen 2017, S. 100-103. その他 Rolf Niehoff: Bildkompetenz. Begriffsklärung, Diskussionsstand und Probleme, in: *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*, hrsg. v. Johannes Kirschenmann, Frank Schulz und Hubert Sowa, München 2008, S. 239-243. Kunibert Bering: Bildkompetenz, in: *Künstlerische Kunstpädagogik*, hrsg. v. Carl-Peter Buschkühle, Oberhausen 2012, S. 399-405. また筆者の以下の論考においても手短ながらこの辺りの経緯について整理してあるので参照のこと。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 当該概念については特に pp. 4-5. またイメージ学をめぐる動向としてはホルスト・ブレーデカンプの以下の論考とインタビューが参考になる。Horst Bredekamp: Bildwissenschaft, in: *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methode, Begriffe*, hrsg. v. Ulrich Pfisterer, Stuttgart 2011, S. 72-75. ホルスト・ブレーデカンプ「思考手段と文化

形象としてのイメージ」『思想』2016年4月号 (No. 1104) pp. 19-33. ちなみに、学校教育における上記の能力の育成に関しては、イメージ学の領域からも関心が寄せられ始めている。たとえば、同領域における気鋭の研究者として注目を集めるクラウス・ザクス=ホムバッハ (Klaus Sachs-Hombach, 1957-) は、社会のあらゆる領域がビジュアル化される現代社会において、日常生活に溢れかえる像=イメージの前に、その複雑性を理解し関わることのできる「ヴィジュアル・コンピテンシー (Visuelle Kompetenz)」の習得は今日すでに読み書き同様不可欠な「文化技術 (Kulturtechnik)」となっており、社会参加のための条件でさえあることを指摘する一方で、にもかかわらずこれまで長らく学校教育がこの課題をないがしろにしてきたことを批判する。ザクス=ホムバッハにすれば、像=イメージの包括性を理解するためには是非とも独自の学際的な教科の樹立が不可欠なところであるが、現実的にそれが困難な現状に鑑みれば、やはり芸術科に期待をかけるしかないと考える。ただし、従来の芸術教育はこの新しいメディアの問題をないがしろにしてきた。それゆえ、同教科の再編を不可欠かつ焦燥の課題とみる。その意味で「イメージ・コンピテンシー」のコンセプトを梃子にした芸術科の授業の再編というニーホフらの目論見は、こうした期待にも応えるものとなっているように思われる。Klaus Sachs-Hombach: Ästhetische Bildung und Visuelle Medien, in: *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*, hrsg. v. Johannes Kirschenmann, Frank Schulz und Hubert Sowa, München 2008, S. 110-121.

- 3 訳注：本学習指導要領のモデルの策定は、2005年に南西ドイツの小州ザールラント (Saarland) の州都ザールブリュッケン (Saarbrücken) で開催されたドイツ芸術教員連盟の大会においてワーキング

グループが結成されたことに始まる。当ワーキンググループは各州からの教員および教育計画開発担当者からなるもので、そのメンバーには、上述のニーホフがノルトライ＝ヴェストファーレン州から参画しているほか、デーテレフ・ダヴィット（Detlef David：ブランデンブルク／ベルリン州）、ユッタ・ヨハンゼン（Jutta Johannsen：シュレーズヴィッヒ・ホルシュタイン州）、エルンスト・ヴァーグナー（Ernst Wagner）およびライナー・ヴェンリッヒ（Rainer Wenrich）（バイエルン州）の5名がいた。その成果に基づいて2008年のエアフルトにおけるBDKの総会において提示・採択されたのが上記の註でも触れた本学習指導要領「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）」である。それは、ドイツ語圏の芸術科にとってコンピテンシー・モデルに基づく最初のものであった。そこでは「各州文部大臣会議（Kultusministerkonferenz）（略称：KMK）」の教育スタンダードの理念と指針に沿う仕方で、「教科および自己コンピテンシー（Fach- und Selbstkompetenz）」「方法コンピテンシー（Methodenkompetenz）」「社会コンピテンシー（Sozialkompetenz）」「自己および方法コンピテンシー（Selbst- und Methodenkompetenz）」「自己コンピテンシー（Selbstkompetenz）」の5つのコンピテンシーを掲げ、「受容（Rezeption）」と「生産（Produktion）」を教育スタンダードのためのコンピテンシー領域とした上で、前者に対し「知覚（Wahrnehmen）」「描写（Beschreiben）」「分析（Analysieren）」「感受（Empfinden）」「解釈（Deuten）」「価値評価（Werten）」の分野、後者には「生産（Herstellen）」「造形（Gestalten）」「活用（Verwenden）」「コミュニケーション（Kommunizieren）」の分野を体系的に割り振り、設定している。本論の文脈で重

要なのは、その上で、これらの各種スタンダードが「イメージ・コンピテンシーの基本的な発展と確保，ならびに画像への関心と喜びの促進に本質的な貢献」を果たすものとして位置付けられている点である。Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss, in: BDK-Mitteilungen (3/2008), S. 2-4. 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—」p. 4 および註23.

- 4 訳注：ハンス・ベルティング『イメージ人類学』（仲間裕子訳）平凡社（2014）pp.5-6. なお原著のタイトルは「Bild-Anthropologie: Entwürfe für eine Bildwissenschaft」となっている。
- 5 訳注：この辺りの逸話については、パッツィーニ氏が自らの診療所を持つ精神分析医でもあることを脳裏において読む必要があるだろう。
- 6 訳注：筆者の上述の論考，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—」を指している。
- 7 訳注：Klaus Mollenhauer: Ist ästhetische Bildung möglich?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 34 Jg. 1988. Nr. 4, S. 443-461.
- 8 訳注：Gunter Otto: Lernen und ästhetische Erfahrung. Argumente gegen Klaus Mollenhauers Abgrenzung von Schule und Ästhetik, in: *Pädagogik und Ästhetik*, hrsg. v. Lutz Koch, Winfried Marotzki und Helmut Peukert, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994, S. 145-159 および Klaus Mollenhauer: Schwierigkeiten in der Rede über ästhetische Bildung. Versuch einer Antwort auf G. Ottos Kritik, in: *Pädagogik und Ästhetik*, hrsg. v. Lutz Koch, Winfried Marotzki und Helmut Peukert, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994, S. 160-170.

- 9 Klaus Mollenhauer: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit, in: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jahrgang 1990, S. 484.
- 10 訳注：モレンハウアーによる当該概念の概略については以下の論考を参照のこと。中居舞子「モレンハウアー美的人間形成論における『美的識字化』の意義」『教育学研究紀要』（CD-ROM版）中国四国教育学会，第57巻（2011年），pp. 628-633 また，モレンハウアーの美的・感性的教育論の全体像の把握に関しては，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 が参考になる。
- 11 訳注：ここで殊更に数学の話が出てくるのは，同氏がかつてフランクフルト大学の教員養成課に在籍していた際，副専攻が数学であったことと関わっている。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）」p. 60, 70.
- 12 訳注：1808年から1810年の期間に誕生したとされるこのドイツ・ロマン主義を象徴するフリードリヒの作品は，2013年以来アルフレート・クルップ・フォン・ボーレン・ウント・ハルバハ財団（Alfred Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung）の財政支援により修復中であった。そして，折しも2016年の2月16日からアルテ・ナショナルギャラリー（ベルリン）再公開が始まったばかりであった。詳しくは，ベルリン美術館・プロイセン文化財団の以下のホームページを参照のこと。Staatliche Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz: Der Mönch ist zurück Die Restaurierung von Caspar David Friedrichs Mönch am Meer und Abtei im Eichwald, URL: <https://www.smb.museum/ausstellungen/detail/der-moench-ist-zurueck.html> [2018.11.25 閲覧]
- 13 訳注：例えば，リヒトヴァークは1901年「ハンブルク芸術教育擁護教員連盟（Die Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg）」によって出版された冊子『試みと成果（Versuche und Ergebnisse）』の導入に際して次のように書く。「あらゆる授業は，世界に対し自立し独立して臨むための手ほどきとなるべきなのだ（Aller Unterricht sollte eine Anleitung sein, der Welt selbständig und unabhängig gegenüberzutreten.）。」Alfred Lichtwark: Die Übungen in der Betrachtung der Kunstwerke, in: *Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg*, Hamburg: Janssen 1901, S. 5. また1886年のハンブルク美術館における就任講演では「我々は物事について [抽象的に] 語りたいたのではなく，[あくまで具体的にそれらの] 物事に関して [即して]，それらの前で語りたいたのである（Wir wollen nicht über die Dinge, sondern von den Dingen und vor den Dingen reden.）。」と語る。Alfred Lichtwark: Die Aufgabe der Kunsthalle. Antrittsrede Den 9. December, 1886, in: Ders.: *Drei Programme*, Berlin: Bruno Cassirer 1902, S. 26. いずれもリヒトヴァークの鑑賞教育論の核心に触れる重要な発言である。リヒトヴァークにとって鑑賞教育は，かつてしばしばそのポジションとして語られた「芸術への教育（Erziehung zur Kunst）」などではおよそなく，芸術作品の鑑賞をその重要な一部として含みつつも，メディア的な環境から社会生活に至るまでをその射程において青少年の直感能力の包括的な養成を目指す極めて巨視的なものであった。これについて詳しくは以下の拙著を参照のこと。Nobumasa Kiyonaga: Alfred Lichtwarks Kunstbetrachtungsunterricht, in: *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven*, hrsg. v. Torsten

Meyer und Andrea Sabisch, Bielefeld 2009, transcript-Verlag, S. 123-136. また、リヒトヴァークの思想と活動の全体像については以下の拙著を参照されたい。Nobumasa Kiyonaga: *Alfred Lichtwark – Kunsterziehung als Kulturpolitik*, München 2008 および拙稿「アルフレート・リヒトヴァークの思想と活動における『文化政策』の次元」『藝術研究』第26号(2013), pp. 1-16.

- 14 訳注：これはカントが『判断力批判』において、あらかじめ与えられている「普遍的なもの（規則や原理や法則）」に特殊なものを包摂する「規定的判断（die bestimmende Urteilskraft）」に対し、自然美や芸術美に関する判断を「反省的判断（die reflexive Urteilskraft）」として規定したことを指している。すなわち、それは「ただ特殊なものだけが与えられていて、判断力がこのものために普遍的なものを見いださなければならない」ような判断だということである。イマヌエル・カント『判断力批判（上）』（宇都宮芳明訳）以文社（2004）, p. 40. カントのいう「反省的判断」の理念については佐々木健一「美的判断」『美学辞典』東京大学出版会（2008）（初版1995）p. 204 も合わせて参照のこと。
- 15 訳注：本書はヘルバルトの初期の代表的な作品で、その後の思想的発展において重要となる様々な要素とコンセプトのほとんどがすでに萌芽的に描き出されているとみなされている著作である。カントやフィヒテをはじめとする観念論哲学に多くを学びつつも、同時にそこに呵責のない批判を加え、乗り越えようとするヘルバルトの思索の営みが如実に伝わってくる作品で、後にその受容史において「ヘルバルト主義（Herbartianismus）」の名の下に流布され、19世紀末以降の改革教育学（Reformpädagogik）が批判の矛先を向けることになる硬直したシステムティックな教育学とはかなり趣を異にするテキストでもある。この中でヘルバルトは、教育およ

び教育学の営みを体系化する上での最終課題・目標を「道徳性（Moralität）」において論を展開する。ここで「道徳性」とは、様々な自然的欲求や傾向性に抗して自らを道徳法則に従うべく律することのできるような人間的資質を指す。そして「自分自身に対して法則を掲げ、この法則に従う義務を自身に課する」ことができ、そしてそこに従うことを自ら望んで選び取ることができるような人間こそが真に「自由」なのだとされる。その際、人間が自らに対して下す「命令」に自ら従おうとする行為は、ある種の「必然性」のもとに理解される必要があるが、この「必然性」は論理的なものでも、経験的なものでも、科学的なものでもなく、「美的」なものであるとされる。それは「美的必然性（Ästhetische Notwendigkeit）」が「ぜんぜん証明を加えることなく、その上でその要求に強制力をもたせないで、はっきりとした絶対的な判断をください」ものだからである。こうしてヘルバルトにおいては、道徳的な判断は美的な判断の一種として理解されることになる。初期のヘルバルトの教育学理論が美的なものによって基礎付けられた（媒介された）教育学であったという点は極めて重要である。さて、ここで、それがいわゆる芸術作品などを対象とした美的判断と異なるのは、判断の対象が外的なものではなく、心の内部の状態に向けられていることによる（ちなみに、ここで芸術を対象とする美的判断の際立ったものとして挙げられているのが「音楽」である。ヘルバルト自身が優れた演奏家であったという）。この志向性と並んで反省的に自己自身に結び付けられてあることという特性が極めて大きな役割を果たす。この心の内部の問題に対してなされるこの判断にはそれ自体としては本来「強制」の意図は含まれていないものの、現実的には「しばしば強制として感じられる」ことになる。ところで、ヘルバルトは、このような「心の自由な態度」の形成を偶然に任せることなく「意図的、計

画的に」系統立てて育成していくところに教育の営為の独自性と存在意義をみるが、その際に手立てとなるものが本書のタイトルにもなっている「美的表現 (Ästhetische Darstellung)」なのである。それは『『実践理性』が精神の基礎としてしっかり根をはったものとなるように、子どもが見、そして理解すべき適切な模範、実例を提供してやること (…) 子どもの意志作用を道徳的に動機づけ、その行動を方向づける美的、道徳的判断を確実にひき起こすきっかけや機会を豊富にするため、子どもに対し、彼がかかわる世界をできるだけ純粹、多様な形で提示すること』(高久清吉)である。そして、その例の一端としてホメロスをはじめとした古典古代の叙事詩などが挙げられることになる。ここまで読む限りで、それがパッツィーニ氏がいうように即「美的・感性的識字化」の議論に繋がっていくものであるかどうかについては異論の余地があるように思われる。とはいえ、芸術作品などを対象とする美的な判断に関するヘルバルトの論調には柔軟性は感じられず、それらの価値を受け入れ、追認し、そ

こから道徳的な意味での自らの世界像の尺度や指針となるものを吸収することは求められていても、パッツィーニ氏の意味で批判的・創造的に対峙することは期待されていないのかもしれない。したがって、仮に実際に音楽を引き合いに出して授業をしたとして、それがパッツィーニ氏の言うような結果に帰結したとしても不思議はないのかもしれない。なお、ここでのヘルバルトの教育論のアウトラインとその研究史的理解については以下の概説を参照している。Klaus Prange: Johann Friedrich Herbart (1776-1841), in: *Klassiker der Pädagogik. Erster Band. Von Erasmus bis Helene Lange*, hrsg. v. Heinz-Elmar Tenorth, München 2010, S. 172-180. また本書の内容の理解は以下の翻訳によっている。ヨハン・フリードリヒ・ヘルバルト『教育の中心的任務としての世界の美的表現について』(高久清吉訳) 明治図書(1974)。とりわけ、同書に収められている訳者の入念な註とあとがきは大いに参考になった。