

<学術的読み物>

イメージ・コンピテンシーとその射程

—— 現代ドイツ芸術教育学の潮流 ——

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》

現代ドイツにおける芸術教授学の三大潮流の一つと見なされているものに「イメージ指向」の芸術教育と呼ばれるものがある。ドイツにおける「PISA ショック」後の教育改革の中で芸術教育再生の願いをも担いつつ俄かに注目を集めるようになってきたアプローチである。本論では、本潮流をリードしてきた二人の人物の著作を中心に、その理論の一端を整理・紹介する。

キーワード：ドイツ、芸術教育論、芸術教授学、イメージ、イメージ・コンピテンシー、
イメージ学、電子メディア、教育改革、視覚経験、現代美術

1. はじめに

芸術教育をめぐる議論に終わりはない。そこには、これだけ理解し押さえておけば事足りるというような決定版は存在しないし、今後も恐らく存在することはないだろう。芸術も教育も、ともに歴史的な時間を未来に向けて開かれた仕方ですべてを宿命づけられた人間の価値判断に関わる社会的・文化的現象＝営みである以上、この事態に変わりなどないはずだ。その内実は、これまでの歴史的経緯を視野に入れつつも、その都度の状況の中で絶えず新たに考え直される必要がある。したがって、かつて時代を画すると讃えられた理論も、やがて新たな歴史的状況の中で乗り越えられ、組み替えられたディスクールの中でその位置付けを変え、あるいはその役割を終えていくことがあるかもしれない。筆者は、2010年以來これまで折に触れ1990年代末以降のドイツにおける芸術教育理論の展開を追いかけて紹介してきた¹。この世紀末転換期を境に議論の大きな変容と新たな潮流の台頭が見て取れるように思わ

れたからである。それは、時代の変化、なにかなく社会構造や人間を取り巻く生活環境、さらには価値観の変容などと密接に結びついており、それだけに筆者の本来の関心領域である文化政策の観点からも看過しえない重要性を持つものと思われた。

その意味では、今回テーマとして取り上げることにした「イメージ指向 (Bild-Orientierung)」の芸術教育に関するディスクールは、そのクライマックスの一つといっても過言ではない。それは、今や現代ドイツにおける芸術教授学理論の趨勢を把握し、そのアクチュアリティについて考察する上で欠かすことのできない最も重要なポジションの一つと見なされている。実際、現代ドイツにおける芸術教育学に関する最もポピュラーな入門書の一つである『芸術教育学入門 (Einführung in die Kunstpädagogik)』の著者として知られるゲオルグ・ペーツ (Georg Peez, 1960-) も、「芸術的陶冶 (Künstlerische Bildung)」「美的・感性的探求 (Ästhetische Forschung)」と並んで本ポジションを現代芸術教育学における3つの主要な潮流に数え挙げている²。ちなみに、

「芸術的陶冶」とは、現代ドイツを代表するアーティストであるヨーゼフ・ボイス (Joseph Beuys, 1921-1986) に由来する「拡大化された芸術概念 (Der Erweiterte Kunstbegriff)」に依拠しつつ、芸術の授業を一貫して芸術の原理によって基礎づけようとする、現代美術のアプローチにインスピレーションを受けた芸術教授学のポジションである。それに対し「美的・感性的探求」の方は、工房的な空間において青少年が自ら関心に基づいて開かれた課題を設定し、探求することを旨とする理論的立場である。いずれも、すでに別の紙面で紹介しており、ここでの再度の縷説は控えたい。興味のある方はそちらを参照されたい³。

ここで「イメージ指向」の芸術教育論に着目する理由として、少なくとも次の4点が挙げられる。まず一つは、本ポジションが何より現代の青少年の生活環境やその視覚経験の実態を考慮し、そこから議論を立ち上げようと試みる芸術教授学理論であることが挙げられる。ついで、本理論は電子メディアをはじめとする人間を取り巻く視覚経験の歴史的変容をも考慮しつつ、美学や美術史学、芸術学に関する領域の再編の試みとして提起されている「イメージ学 (Bildwissenschaft)」の趨勢など、時代の先端的な理論的営為とその成果も踏まえ論を展開しており、時代への研ぎ澄まされた眼差しと感性において際立っている。さらに、それらをベースに一貫性のある理論的体系を築き上げるべく努力している。最後に、ドイツにおける近年の教育改革と文教政策の主流となる潮流に積極的に与することで、(異論や厳しい批判はあるものの) 学校制度における芸術科の授業の正統化と社会的認知の向上に貢献している点が挙げられる。以下に詳述するが、とりわけ「イメージ・コンピテンシー (Bildkompetenz)」という概念を体系的に理論化しえたことが注目に値する。これらのポイントは、芸術科という教科の「再編」「再体系化」「正統性の確保」という3つの試みという観点に集約して捉えることができるであろう。前出のペーツも、若干の保留の上ではあるものの、芸術科の教科としての独自性の主張と他の教科との差別化にあたって今後

「イメージ・コンピテンシー」が、これまで多年に亘ってコンセンサスの源となってきた「美的・感性的経験 (Ästhetische Erfahrung)」というキーワードに替わって「教科としてのアイデンティティーを提供する中核プログラム」となっていくであろうことを認めている⁴。

本論では、特にこの「イメージ指向」の芸術教育論を紹介するにあたって、そのディスクールを牽引する役割を果たし、そのキーワードである「イメージ・コンピテンシー」という概念を実質的に刻印してきた二人の人物の著作を中心に取り上げる。すでに引退しているものの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てきた芸術教育家ロルフ・ニーホフ (Rolf Niehoff, 1944-) と、目下デュッセルドルフ芸術アカデミー (Kunstakademie Düsseldorf)⁵にて造形芸術教授学講座 (Lehrstuhl für die Didaktik der bildenden Künste) を受け持つクニベアト・ベーリング (Kunibert Bering, 1951-)⁶である。彼らを中心にその強い影響下に展開する一連の研究者たちは時として「デュッセルドルフ学派 (Düsseldorfer Denkschule)」とも呼ばれる⁷。近年、彼らのもとで夥しい研究が陸続と発表されつつあり、本理論に基づく芸術教授学理論の存在を一層無視できないものになっている。では、以下にまずその議論の枠組みから見ていくことにしたい。

2. 現代の視覚経験と「イメージ指向」の芸術教授学

彼らの議論の最も重要な起点の一つは、何よりもまずここ30年ほどの間に起こったメディア的環境のグローバルにして劇的な変容である。人が四六時中絶えることなくこれほどまでに多くのイメージや画像情報に接し、それらに晒されながら生活するという経験は、人類史上かつてないものであろう。その意味でニーホフとベーリングによる2013年の大著『イメージ・コンピテンシー (Bildkompetenz)⁸』の冒頭で紹介されているオランダ人アーティスト、エリック・ケッセルス (Erik Kessels, 1966-) に

よる2011年のインスタレーション作品「24 Hours of Flickr Photos」(図1)はこの驚異的な事態と人々の動揺を語って余りある。そこでは、写真映像共有のためのコミュニティ・サイト「フリッカー (Flickr)」でわずか1日のうちにダウンロードされた百万枚にのぼる写真がまさしくあたかも津波のような大きなうねりを見せつつ展示空間を埋め尽くす⁹。いみじくも、それと呼応するかのように同書のエピローグは、ドイツにおける現代美術の巨匠アンゼルム・キーファー (Anselm Kiefer, 1945-) の2012年のインスタレーション作品「バベル-バラル-マブール (Babel-Balal-Mabul)」をもって結ばれている。キーファーの作品では、様々な画像が帯状に繋がれ、多くの支流となってやがて展示空間の右奥の角に設けられた螺旋状の階段に集まり、上に向かって蛇のごとく鳶のごとく伸びていく。旧約聖書の創世記に語られるバベルの塔の神話¹⁰に託つけた作品で、その後続く言語の攪乱と大洪水という帰結が不穏な未来として暗示されている¹¹。両者は、現代社会における「イメージの氾濫 (Bilderflut)」の脅威というテーマにおいて共通している。見通しの利かなさと終わりなき混沌。現代に生きる我々にとって、そして何よりこれからの世界と社会を担うべき青少年にとって、日常生活に溢れかえるこのような視覚情報とどう向き合うかが極めて切実な社会的・教育的課題であることは論を俟たない。そこで、上記のキーファー流のペシミスティックな予言を回避しつつ、まさにこの「イメージの氾濫のただ中であって方向づけ (Orientierung) を果たすこと¹²」に芸術教育の使命と課題を見い出さんとするのがここで紹介するニーホフとベーリングによる「イメージ指向」の芸術教授学の理論なのである。

3. 「イメージ・コンピテンシー」と芸術科の再定義

「ジェネレーションZ (Generation Z、略称: Gen Z)」とも呼ばれる現代の青少年は、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ている。「デジタル・ネイ

ティブス」と呼ばれる所以である。日夜を問わずそうした画像やイメージをはじめとする視覚情報に取り囲まれて過ごす彼らにとって、これらのイメージが彼らの「現実の構成」に果たす役割は恐らくそれ以前の世代とは比較にならないほど大きいはずである。そして、将来こうしたメディアとの関わり方が現在よりさらに大きな文化的・社会的な影響力を持つようになるであろうことは想像に難くない。このように日常生活を覆う「イメージ」の問題は、疑う余地なく我々の時代の文化の中心的な構成要素の一つを成している。ここで、学校教育の最も重要な使命の一つが生徒たちに「現在や将来の生活に必要な諸能力 (Kompetenzen)」を得させることにあるとするならば、こうした「イメージと適切に関わる能力」は、紛れもなく現代生活に不可欠かつ基本的な文明の技術とみなされるべきものであり、それゆえ学校教育の場においても読み書き能力同様に習得されるべき内容として考慮される必要がある。そこで、これら「イメージ」に関する「知見 (Kenntnisse)、技能 (Fertigkeiten)、能力 (Fähigkeiten)、考え方 (Einstellungen)」を包摂する概念としてニーホフが提示するのが「イメージ・コンピテンシー (Bildkompetenz)」である¹³。ここで上記のキーワードを構成する「コンピテンシー」という概念については、ひとまず客観的に検証可能な遂行能力や問題解決能力を示す現代教育学の用語であるという程度に留めておき、本論中において改めて言及することにしたい。ニーホフとベーリングの共著『イメージ・コンピテンシー』にはこのコンセプトの目標として次のように書かれている。「《イメージ・コンピテンシー》を伝授=媒介する (vermitteln) とは、《イメージ》という現象に関する様々な方法論的な糸口やアクセスが交わる場において活動するということである。〔そして〕その目標は〔対象となるその都度のイメージに〕意味を付与するような文脈を自立的に手に入れることのできる能力を生徒たちに身につけさせ、彼らに世界における方向づけ (Orientierung) を可能にすることである。¹⁴」

ところで、本論のコンテクストにおいて「イ

メージ」という訳語で統一的に表記しているドイツ語の「ビルト (Bild)」という概念について予め若干の補足をしておきたい。しばしば触れられることであるが、本概念は他言語への翻訳の困難なことで知られるドイツ語独特の概念である。ドイツ人美術史家のハンス・ベルティング (Hans Belting, 1935-) が指摘しているように、それは英語でいう「絵 (picture)」と「イメージ (image)」の両方の意味を同時に兼ね備えている。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内的な心象としての「イメージ」の両方の意味を同時に包摂する極めて包括的で多義的な概念なのである¹⁵。本論では通例に従いつつ次善の策として「イメージ」という訳語を通して当てている。そのことを踏まえた上で、改めて議論に戻ってきたい。

ここでニーホフらが「イメージ」について語る場合も、決してそれは単にコンピュータなどの電子メディアの画像のみを指しているわけではない。むしろ、ドイツにおける1960年代以降の芸術教育をめぐる議論の歴史¹⁶を踏まえ「開かれたイメージ概念 (offener Bildbegriff)¹⁷」を掲げつつ、極めて広く捉えられている。それによると、「イメージ」とは「第一義的に視覚的な知覚 (visuelle Wahrnehmung) のために形づくられたものと形づくられるものの全てを包括する¹⁸」概念であり、「造形化された諸々の対象、プロセスや状況を含んでいる。〔そしてまた〕様々な像種、例えば、パスポートの写真や支配者の像、スターのポートレイトなどを含む。それらは、絵画や彫刻、デジタル写真など様々なメディアによって産み出され、美術や建築やデザインなど様々な像的造形領域 (bildnerische Gestaltungsbereiche) に由来する¹⁹」とされる。あるいは「それぞれの作者 (Urheber) によって作り出された様々な《視覚的現象 (visuelle Phänomene)》²⁰」のことであると書かれる。それゆえ、そこではおよそ人間の作為によりその姿や形を得ている視覚的な対象の全てがこの概念のもとに包摂されるとみてよい²¹。

さて、ここで取り上げられる「イメージ・コ

ンピテンシー」に関し、ニーホフとベーリングは、青少年が自分たちを取り巻く文化的環境に主体的に参画することができるよう「包括的な文化コンピテンシー (Kulturkompetenz) を伝授・媒介する」という学校におけるあらゆる教科に共通の教育的責務に照らし、それを「文化コンピテンシーの本質的にして不可欠な構成要素」として位置付ける²²。その上で芸術科 (das Fach Kunst) を様々な学校教科の中でも「イメージを専門カリキュラム上の中心的な対象として持つ唯一の教科²³」、「イメージをイメージとして問題設定し、教育学的行為のフォーカスに引き寄せることのできる唯一の学校教科²⁴」として(再)規定し、同教科に学校教育制度における特権的な役割を付与しようとする。そして、芸術科は今や「《イメージの教科 (Fach des Bildes)》となるべき²⁵」であると主張するに至るのである。

してみると、ニーホフやベーリングらのコンセプトは、ドイツ語に独特の多義的な「ビルト (=イメージ)」概念を梃子に、現代の文化現象に言及しつつ自らのポジションのアクチュアル化をはかり、その概念のもとに伝統的な芸術を含むあらゆる造形現象を包摂しホーリスティックに対象化した上で、芸術科を体系的に再編成する企てであると言える。そのことで周縁化にあえぐ学校における美的・感性的教科=芸術教科、とりわけ芸術科の存在意義を、現代の社会的・文化的コンテクストにおいて再定義し、新たな正統性 (Legitimation) を施そうとする試みとして提起されたものであることが見えてくる。

4. 「イメージ・コンピテンシー」の様々な次元について

では、ニーホフやベーリングらの唱える「イメージ・コンピテンシー」はどのような構造をなし、いかに獲得されるのであろうか。そして、彼らの語る「イメージに関わる学びのプロセス」は、どのように実現されることになるのであろうか。以下に彼らの理論の中核に迫ってみたい。

ニーホフらは、ここで彼らの唱える「イメージの教科」としての芸術科の固有の活動領域として「生産 (Produktion)」と「受容 (Rezeption)」と「反省 (Reflexion)」の3つを定立する。日本の美術科の学習指導要領に見られるような「表現」と「鑑賞」という基本領域の二分化よろしく、ドイツにおいても州によっては、しばしば「反省」が「受容」に統合されてしまっているという。しかし、ニーホフは「反省」という領域をあえて独立させて捉えようとする²⁶。「芸術の授業において生徒たちは様々なイメージを生産 (herstellen) すなわち造り (gestalten)、受容 (rezipieren) すなわち知覚 (wahrnehmen) し、分析 (analysieren) し、解釈 (deuten) する。そしてイメージに関わる様々な文脈やプロセスについて反省 (reflektieren) する。イメージに関する造形、知覚、分析、解釈の基礎の上に、そしてイメージに関わる様々なプロセスや文脈に関する反省=思索 (nachdenken) を通して生徒たちはイメージ・コンピテンシーを獲得するのである。²⁷」この構えにも彼らのスタンスの独自性の一端が現れている。彼らのコンセプトにおいては、決して造形的・生産的活動を蔑ろにするわけではないものの、やはり明らかに「イメージとの反省的で受容的な関わり方」の方が議論の中核にある。しかし、それが翻って造形的・生産的活動の基礎にもなるはずだと考えているのである²⁸。

この基本領域の上に、彼らは「イメージ・コンピテンシー」という概念のもとに想定されている能力を6つの次元に分けて構造化する。イメージと有能な仕方で関わり合うためにその理解が不可欠な次元というわけである。「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。以下、要約的にそれぞれの骨子をまとめてみたい。

①「イメージの構造の次元」:

イメージが何よりも固有の「形づくられた現象として様々な形式的な構造によって刻印されている」ことに由来するもので、特にその都度のイメージを成す「色彩や線、形態 (Formen)、素材」といった基本的な造形要素を指している。先にあげた3つの活動領域である「生産」「受容」「反省」の全てに関わり、「イメージのメディア的特殊性の根本的な理解」に繋がる次元である²⁹。

②「イメージの内容の次元」:

造形行為や知覚の活動において内容をなすもので、それによってイメージが「主題やテーマ、モチーフやモチーフの連関、記号やシンボル、図像学的な関連づけの担い手となり、また複合的な意味連関の担い手」となることができるもののことである。それはしばしば固有のアプローチと結び付けられており、とりわけ「複合的な意味連関の解読には分析や解釈にあたって固有の方法とそれにふさわしい能力 (Kompetenz) が要求される」ことになる³⁰。

③「伝記的次元」:

「ある意味でいかなる作品も二度つくられると言える。すなわち、一度はその作者によって、それから鑑賞者によって。³¹」と言ったのは、今は亡きフランスの社会学者ピエール・ブルデュール (Pierre Bourdieu, 1930-2002) であったが、ニーホフらはこの言葉を引き合いに出しつつ、いかなるイメージとの関わりも、作者と鑑賞者双方の生涯の歴史 (Lebensgeschichte) によって規定されつつ織り成される側面があることを本次元によって示そうとする。そこから、同じ1つの作品でさえも多様に理解される可能性の一端が生じることになる³²。

④「比較の次元」:

この次元で問題とされているのは、イメージの他のメディアとの様態の違いとその特異性を理解する能力についてである。とりわけ重要なのは、言語との差異についてである。イメージは「統辞的に密な記号体系 (syntaktisch dichtes Zeichensystem) でその要素や構造が同時的に提示され」、「感覚的に現前し、現象として具体的である」。このことは対象的なイ

メーはもとより、アンフォルメルのような非対象的なイメージに対しても当てはまる。それに対し、言語は「統辞的に分離的 (disjunktiv) であり、漸次的に聞かれ、かつ読まれる」ものである。加えて「直接的で具体的な現象的関連づけがなければ、把握不可能」である。例えば、ある「木」のイメージとは異なり、「木」という言葉自体は「記号としては抽象的 (symbolisch-abstrakt)」で想像力による像的な具体化の介在を必要とする。また、言葉による表現において行為や出来事は「時間的な経過」にしたがってプロセスとして提示されるのに対し、イメージにおいてそれらは「瞬間的かつ断片的」に提示される。この記号理論的な差異の把握も、イメージの独自性の理解、それゆえイメージ・コンピテンシーにとって決定的な問題となる³³。そして「その理解に立って、イメージと言葉の一方的ないし相互的な依存関係を考慮しつつ、イメージについての自らの知覚や想像、体験、造形、分析や解釈について有能な仕方で語る (kompetent sprechen)」ことのできる能力を養うことが芸術の授業の重要な教育課題の一つとして指摘される³⁴。

総じてここでの説明は、古代ギリシアのプラトンやアリストテレスの議論に始まり、古代ローマのホラティウス、ルネサンス期のレオナルド・ダ・ヴィンチの論争を経てドイツ啓蒙主義の思想家ゴットホルト・エフライム・レッシング (Gotthold Ephraim Lessing, 1729-1781) によって本格的に芸術理論の俎上に載せられることになる「詩と絵画」の差異をめぐる議論、そしてその現代版とも言える「テキスト対イメージ」というテーマ設定のもとでのメディア固有の本質をめぐる伝統的な議論を平たく要約した内容と思われる³⁵。とはいえ、こうした次元が殊更に取り上げられる背景には、ますます多様化している人間のメディア的環境にあって実は二項対立に基づく旧来の古典的な区別に疑問が呈されつつあるという事情があることは指摘されてもよいかもしれない。

⑤「クロスメディアの次元」:

ここで提示される6つの次元の中でもとりわけアクチュアルな要素であり、大きな比重が掛

けられているのが次の「クロスメディアの次元」である。今日、デジタル・メディアによって日々生み出され流布され消費されている多様にして膨大な画像情報やイメージも、決してそれ自体で独立して非歴史的に存在しているのではない。むしろ、いずれも「造形的メルクマールや主題、テーマ、モチーフや記号」などの次元において、絵画をはじめとした各種の伝統的なメディアの中で形成され蓄積されてきたイメージと関わりながら生み出されたものであるに違いない。このことへの強い確信がここでの彼らのコンセプトを根底において支えている。「新メディアのイメージは様々な伝統的なメディアのコンテキストにあり、そこから生じ、それらと結びついている³⁶」のである。仮にそれがいかに消費的なものであっても、常にすでにそのような伝統の中に立って個々のイメージとの関わりは営まれている。その意味で、ニーホフらはエジプト学の大家にして著名な宗教学者・文化科学者でもあるヤン・アスマン (Jan Assmann, 1938-) を引き合いに出しつつ、それらのイメージを例えば西洋文化における連綿と続く「文化的記憶 (kulturelle Gedächtnisse)」を成すものとして捉えようとする。そして、そうした様々なメディア同士の関わり方やそれらの図像の伝統を理解する能力の次元を「クロスメディアの次元」と呼んでいるのである³⁷。

その説明として好んで例として引き合いに出されるのが「ピエタ (Pietà)」のモチーフである。周知のごとく、十字架から引き下ろされたイエスの遺体を抱いて嘆き悲しむ母マリアの姿を描く、キリスト教美術において長い伝統を有するモチーフである。そのイメージはこれまでかつて絵画は言うまでもなく、木彫や大理石による彫刻など、様々なメディアを使って表現されてきた。しかし、それ自体としては福音書に描かれているわけではなく、他のキリスト教の伝承に由来する³⁸。とりわけ「哀悼のキリスト」の図像に深い繋がりがある。実際には、決して固定した図像ではなく、イエスの遺体を抱くマリアの抱き方一つを見てもいくつかのバリエーションがある。ニーホフらのテキストでは、15

世紀の木彫(図2)や画家ジョヴァンニ・ベッリーニ(Giovanni Bellini, ca. 1437-1516)(図3)らの作品が挙げられている。この「ピエタ」のモチーフは、しかし思いの外息の長い伝統を形成している。歴史の過程で世俗化されたこのモチーフは、現代社会において流布される様々なイメージの中にも宿り、忍び込むことになる。その例として挙げられるのが、例えば戦争の惨禍を訴える現代のドキュメンタリー写真、プレス写真の数々である(図4-6)。恐らくこのモチーフは写真家によって無意識理に受容・記憶され、被写体の選択の際に作用しているに違いない。のみならず、それらの写真を見る者の脳裏においても想起され、あるいは重ね合わされることでこのイメージの持つ独特の効果が一層高められることになる³⁹。逆に、そういうイメージの伝統があってこそ、こうした画像が注目を集め、意図されたメッセージを効果的に伝えることも可能になるということでもある。

さて、この次元を構想するにあたって彼らが思考のルーツないし「先駆者」とみなしているのがドイツ人美術史家でイコノロジーという方法論の創始者と見なされているアビ・ヴェールブルク(Aby Warburg, 1866-1929)である。わけても古代ギリシア神話に登場する「記憶の女神」に因んだ晩年のコンセプト「ムネモシユネ(Mnemosyne)⁴⁰」のための「イメージ・アトラス(Bildatlas)」のアプローチが注目される。その根底にあるのは、人がイメージを構想したり知覚したりする際にある種の「集合的・文化的記憶」が働いているのではないかという仮説であり、さらに人間のイメージの伝統はいわゆる「ハイ・アート」の世界のみならず、文化のあらゆる領域において見出しうるという洞察であった。この分析のためにヴェールブルクは、60にのぼるパネルに様々な領域から2000枚もの画像を貼り合わせながら「西洋文化におけるイメージの記憶を発生史的、構造的かつその重要なモチーフやテーマに関して再構成し記録」しようとした。ニーホフらは、一方でこうしたイメージの「地図化(Kartografieren)」(図7)の手法をリニューアルし芸術教育の教授方法として取り込もう

とする⁴¹。つまり、これを「イメージ史的調査(bildgeschichtliche Recherche)⁴²」という探究的なアプローチとして組織することによって、いわゆる「芸術作品」のみならず、メディアを超えて様々なタイプの画像やイメージを取り込みながら、それら相互の繋がりや背後にある文化的伝統、イメージの系譜、内容や構造、戦略などについて分析し、理解する能力を養う場として機能させようとするのである。

⑥「イメージ史的次元」:

こちらは「イメージを歴史的・文化的なコンテキストによって規定されたものとして知覚し、探求し、解釈する⁴³」能力を示している。「イメージ・コンピテンシー」を構成する6つの次元のうち、上記の「クロスメディアの次元」と並んで説明に多くの紙面が割かれているのがこの最後の次元になる。参考例として挙げられる作品もその量において他を圧倒している。このことは、両者が彼らの理論にとってとりわけ大きな役割を果たすものであることを示している。

ここでの次元を構想する契機となっているのは、一つにはやはりインターネットの存在である。今日、インターネットは青少年にとって情報やコミュニケーション、娯楽の媒体として欠かせないものであるばかりか、もはや自明の世界である。検索エンジンを使えば、特定のキーワードのもとに無数の画像や映像を際限なく、しかもたちどころに引き出してくることができる。しかし、それらのイメージは必ずしも秩序立てられてはおらず、しかもその都度の「歴史的なコンテキストから解き放たれて」提供される。その意味でインターネットの世界は「非歴史的」である。しかしながら、ニーホフらによれば「現在経験可能な文化の歴史的生成性(geschichtliche Gewordenheit)と変容可能性(Veränderbarkeit)の理解、ならびに自らが歴史的に刻印された存在であること(eigene geschichtliche Geprägtheit)の理解」は、「民主主義社会に生きる」青少年の人格ならびにアイデンティティの形成にとって看過出来ない重要な意味を持つ。それゆえ、青少年に自らが属する文化の「歴史性についての複合的な理解

(ein komplexes Verstehen der Historizität)」を可能にすべくそのための機会と場を提供することは教育の本質的な課題とされる。この「イメージ史的次元」ということで意図されているのは、まさにこうした歴史性を認識する能力なのである。そして、それはイメージと自己を往還するようなプロセスにおいてなされることになる。それゆえ、彼ら自身も認めるように、この「イメージ史的次元」は先の「クロスメディアの次元」と相互に不可分な仕方で結びついている⁴⁴。

ところで、ここでの議論は「クロスメディアの次元」同様、ある教授学上の方法論的な示唆を含んでおり、とりわけ現代の芸術教育における美術史的な内容の取り扱い方に関する提言にもなっているという意味で重要である。16世紀に端を発する様式の発展史的な発想は、すでに20世紀の初頭には批判の目が向けられ始め、現代の芸術学ではすでに過去のものとなっているにも拘らず、芸術科のカリキュラムでは今なお様式の進化の歴史を前提に伝統的な仕方で内容が構成され、教授されているケースが少なくない。これに対してニーホフらは、芸術学者ヴォルフガング・ピルツ (Wolfgang Pilz) が1970年代に提唱した「逆戻りする美術史 (Kunstgeschichte rückwärts)」のアプローチ⁴⁵を再び取り上げることで、彼ら自身のスタンスから旧来的なあり方に対するオルタナティブを示そうとする。とはいっても、それはある現代の一点から単純に直線的に過去に遡るような歴史記述を言おうとしているのではない。眼目は、何より生徒の生活圏 (Lebenssphäre) あるいは知覚圏 (Wahrnehmungssphäre) において経験されるイメージに起点を取り、そこから現代から過去へと掘り起こしながら先のイメージの歴史的規定性や文化的刻印についての理解を深めていくというアプローチにある⁴⁶。

この議論は多くの参考例をもとに敷衍されている⁴⁷が、ここではその中からひとまず自然を背景に鑑賞者に背中を向けて立つ人物 (Rückenfigur) のモチーフを取り上げたニーホフの分析⁴⁸を紹介したい。ここでは、雑誌に印刷されたツーリズムのコンテキストに立つ比

較的新しい画像 (図8-9) が取り上げられている。いずれも手付かずの自然への憧れを掻き立てることを意図したものだという。ここでそれらがモチーフ史的には古典古代に遡るものであることが指摘され、そこから時代を遡りながら、ドイツ・ロマン主義を代表する画家カスパー・ダーヴィト・フリードリヒ (Caspar David Friedrich, 1774-1840) が1818年に描いた作品「雲海の上の旅人 (Der Wanderer über dem Nebelmeer)」(図10) に至り、さらに下って19世紀末の世紀転換期から生活改善運動 (Lebensreformbewegung) の文脈で活躍を見せたフィドゥス (Fidus) ことフーゴー・ヘッペナー (Hugo Reinhold Karl Johann Höppener, 1868-1948) の1913年の作品「光の祈り (Lichtgebe)」(図11) が引き合いに出され、さらに1920年代と1970年代のオートバイの宣伝広告 (図12-13) を経て、最後に再び現在のテレビ雑誌の表紙絵 (図14) に至ることになる。フリードリヒのところでは、後ろ向きの人物像がしばしば鑑賞者と同一化する視覚装置となること、さらにそのファッションの特徴から画中の人物が19世紀初頭の都市の間人であろうことが指摘され、それゆえこの画像がしばしば自然から引き裂かれた当時の人間の兆候を表現したものであるとして読まれてきたことなどが紹介される。次いでフィドゥスのところでは、一連の生活改善運動が、19世紀の加速する産業化やテクノロジー化、都市化、学問化に対抗し、資本主義と共産主義の間で第三の道を模索しようとしたものであったことが指摘され、フィドゥスの作品がそうした中であって方や文化ペシミズム的な色合いを帯びつつ、人間の自然からの疎外を再び止揚し、再び自然と一体化しようとする試みとして受け止められたことが触れられる。この2つの作品を通していよいよ「人間と自然の分裂 (Entzweiung)」というテーマが引き出されることになる。その知見と洞察をもってモチーフ的探求はさらに時代を下っていく。そして、1927年のBMW (Bayerische Motoren Werke) のオートバイの広告では、この「分裂」の問題がテクノロジーによって克服されるかのような語りのイメー

ジに変容する様が見取られ、さらに1974年のホンダのオートバイの広告では、まさにそのテクノロジーによってこそ自然が経験可能になることがメッセージ化され、最後に、2000年のテレビ週刊誌「プリズマ (prisma)」の表紙では、アルピニストによる自然の獲得が表現されるに至ることが読み取られる。このように、イメージ史的探求あるいは「モチーフ史的調査」は、現代からはじまって歴史を潜り抜け、その都度のイメージに託されたものの分析を行いつつ現在に回帰する。その際、クロスメディア的にジャンルを横断しながらテーマトロジー的に当該モチーフの歴史を追いかけつつ、図像分析なども絡めながら、そこに託されたメッセージや意図、戦略、背景、イデオロギーを読み解き、あるいはその際にモチーフを取り囲む文脈などの分析を行う。そのことで、モチーフ史的伝統に対する理解を深め、先鋭化された文化的な眼差しとともに現在に帰ってくるのである。こうしたプロセスを通じて、イメージの歴史性に対する認識を深め、ひいては文化意識を研ぎ澄ましていくことが狙いとして想定されている。

ここまで「イメージ・コンピテンシー」を構成する6つの次元について見てきた。その際の説明にもすでに顕著であるように、ニーホフとベーリングらのタイトに体系化されたアプローチの魅力は、教育実践に関して見れば、教員がその都度の活動の意味や意義を全体の構造の中で反省しながらシステムティックかつ理論的に把握し、理解することを容易にするという点にあるように思われる。また、コンピュータ・ゲームのパッケージからいわゆるハイ・アートに至るまで、ジャンルを縦横無尽に横断しつつ、文字通り人間のイメージの人類史の全体を「イメージの貯蔵庫⁴⁹⁾」とし射程に入れつつ、フレキシブルに授業の構想ができるという点も大きなメリットであろう。このスタンスによれば、たとえば、ある青少年の自宅の勉強部屋の一見たわいもない雑然とした壁の記念写真やポスターの飾り付けすら、極めて貴重な教授学的示唆を含んだものとして立ち現れることになる⁵⁰⁾。

個々の画像の意味のみならず、そこには必ずや「提示 (Präsentation)」や「演出」を見て取ることができるに違いない。そして、それはそのまま「クロスメディアの次元」と「イメージ史的次元」を駆使したアプローチによって構造的な分析の対象となるだろう。青少年の生活のいたるところに授業の糸口は見出しうるのである。ベーリングの分析にもあるように、あるコンピュータ・ゲームのパッケージは「男性性の表象とエキゾチック (Männlichkeitsvorstellungen und Exotik)」のモチーフを通してフランス・ロマン主義の画家ウジェーヌ・ドラクロワ (Eugène Delacroix, 1798-1863) のオリエンタリズム絵画に結び付けられ、映画「インディー・ジョーンズ」のポスターのイメージはナポレオンのエジプト遠征を讃える18世紀末から19世紀初頭の歴史画の表象の戦略に結び付けられ、モチーフ史的探求を超えて画像構造の比較分析にまで及ぶことになる⁵¹⁾。その都度青少年たちの生活環境と日常経験に端緒を求め、そこからイメージの歴史の深い懐に飛び込みつつ、知的な仕方で学習を進めることができ、しかもその可能性は無尽蔵である。また、そこから造形活動に結びつけていく道も多様に開かれている。

ところで、こうしたイメージや画像の分析を中心とした読み書き能力を旨とする芸術教育のアプローチとしては、他にも「ヴィジュアル・リテラシー (Visual Literacy)」というコンセプトが知られている。それゆえ、それとの差異について押さえておくことはニーホフらのポジションの輪郭を確かめる上で有益であろう。

ドイツでは、とりわけ2010年にEUの「Long Life Learning Programme」の支援を受けつつヨーロッパ11カ国のスタッフによって構成される国際研究グループとして発足した「ENViL (European Network for Visual Literacy)」の活動をリードするエルンスト・ヴァーグナー (Ernst Wagner, 1952-) やライナー・ヴェンリッヒ (Rainer Wenrich, 1964-)、フランツ・ビルマイヤー (Franz Billmeyer, 1954-) らの研究が知られている⁵²⁾。

しかし、ニーホフとベーリングはこの「ヴィジュアル・リテラシー」という発想に対しては批判的に、かつ厳しく一線を画す。彼らによれば、読み書き話す能力を示す言語学のタームである「リテラシー (Literacy, Literalität)」概念を、それとのアナロジーに寄りつつイメージと関わる能力の問題に転用しようとする発想は、上記の次元の分析でも触れられていたイメージと言語のそれぞれの「メディアに特殊でかつ構造的な差異」を安易に消し去ってしまう恐れがあるという⁵³。その意味で「ヴィジュアル・リテラシー」という発想は彼らのそもそものコンセプトに抵触していることになるのであろう。しかも、「ヴィジュアル・リテラシー」のコンセプトによる教授理論では、その議論はしばしば「社会構造の中での様々なメディアのメッセージの理解と解釈、生産によるコミュニケーションの改善」を目標として設定し、各種の視覚的メッセージのコード化とその解読に収斂する傾向がある。しかし、ニーホフらにしてみれば、文字言語の場合とは異なり、我々が対峙する青少年は一から「視覚のイロハ (optisches ABC)」を教えなければならないような「視覚的な文盲 (visuelle Analphabeten)」ではない。彼らは「このはじめから視覚的に刻印された環境世界 (Umwelt)」に暮らしている存在なのである。ニーホフらはこの理解の差異を看過できない根本的かつ原則的なものとみなす⁵⁴。それゆえ、少なくともこの2点において「ヴィジュアル・リテラシー」のコンセプトを不十分な試みとして退けるのである。確かに彼らの判断には一理あるように思われる。

5. イメージの洪水の中で方向を定めるということ

では上記6つの次元に及ぶ能力を身につけることでなし得るようになる、あるいはそのことが寄与するとされる「方向付け (Orientierung)」とはどのようなものなのであろうか。そして、それはどう成し遂げられることになるのだろうか。実際、ニーホフらのも

とでは「文化的なコンテキストにおける方向付け」は自覚的に学ばなければならないものであることが度々強調される⁵⁵。この言葉が繰り返し語られるということは、裏を返せば、我々の時代はそれだけ一層そうした方向感覚・方向性の喪失が懸念され、憂慮されている時代であることを物語っている。冒頭のエピソードにもあったように、彼らの「イメージ指向」の芸術教授論はその説得力の少なからぬ部分をこの危機感から得ているように思われる。

私たちは日々の生活の中において自覚的であるなしに関わらずたえず何らかの方向付けに依拠している。何かが再構築されたり、新たなものが生み出される際にも方向づけが必要となる。蓋し「方向づけ」とは「たえず移り変わりゆく様々な状況の中であって、そしてまた度重なる新たな要求を前に、見当をつけることができる (sich zurecht finden) ような複合的な手続き⁵⁶」のことである。イメージの問題に関する限り、日常世界での方向付けには、現在のイメージ文化 (Bildkultur) の素地をなす様々な「伝統」の中での方向付けが不可欠なものとなる。「歴史的な生成発展 (Genese) に関する知識や反省なくして、人間の様々な共同体を構成する基礎となる記号システムとしての文化は考えるべくもない」のである⁵⁷。ヴォルフガング・ピルツの「逆戻りする美術史」のコンセプトに接続しつつ、クロスメディアの発想やイメージ史的調査の手法を駆使しながらなされるニーホフらのアプローチは、まさにこうしたイメージに関する文化的伝統を遡及的に反省することを学ぶ場として構想されている。そのプロセスの中でそれまで見えずにいたそうした「伝統」の一端に気づき、イメージの周辺に拡がる文化の厚みや多様性を知り、自分たちが関わっているその都度のイメージの歴史性を洞察する。その歴史の中に自分たちを新たに見出す。歴史性に目覚め、研ぎ澄まされた眼差しで持って自らが埋没し無批判に生きてしまっていた視覚世界を見つめ直す主体として自らを形成する。そして、こうして文化の中での方向感覚を徐々に身につけていくことが念頭に置かれているのである。ということは、その方向性は決して何らか

の確固とした道徳的命題や命法のようにあらかじめ「外」から「規範性」として与えられるのではなく、その都度のプロセスを通じて個々に漸次獲得されるものだということになる。

ここでその方向づけの問題の鍵を握るのがベーリングにとっては「芸術」なのである。「日常的なものや見慣れないものやパラドックスへの眼差しを研ぎ澄ます」べき「芸術」が、あるべき方向づけのあり方を学ぶ上での格好モデルとしてこの文脈で引き合いに出されることになる。「芸術は、方向づけの本質的なメディアの一つ」なのである。そして、芸術における方向づけとは「不確実性の意識の中で自らを方向づけることを意味するのであり、説明し得ないものや非合理的なものとともに考慮に入れることを意味する」という。その限りでは、いかなる確からしさも「かの不確実性に基づいた方向づけのプロセスにおける確実性にすぎない⁵⁸」。芸術作品に触れることの意味は、不確実性の自覚に立った上での方向づけの努力のモデルに接することにあると言いたいのであろう。そうした不確実性の認識にもかかわらず、それはまた同時に絶えず「未来に向けての方向づけ」でもある。「ちょうど芸術のように、方向づけとは常にある始まりであり、決断の場面であり、将来的なものの構築のための要請である。」とベーリングは言う。もしそれが新たなものの創造によって成されるなら、ちょうどかつてのアヴェンギャルドのように「世界の構想」であろうし、逆に慣れ親しんだ方向づけに疑問を呈し「対抗モデル (Gegenentwurf)」を示すこともできる。このように、ベーリングは「記号世界での方向づけ」という課題に芸術と芸術教育の接点を見出す⁵⁹。つまり、芸術教育の任務の核心は、多様なイメージの世界とその伝統の中を行きつ戻りつしつつ、とりわけ芸術の営みに触れながら、こうした方向づけのあり方を学ぶ場を提供し、設定することにあると考えているのである⁶⁰。したがって、ベーリングにとって芸術教育とは単に「芸術的な素材と関わること以上のもの」であり、むしろ「イメージによって刻印された世界の中で自らの方向づけをする可能性を探求する」営みに他ならない。そして、

「その中で〔上記のような〕方向づけが可能になるような様々なコンテキストを明示」することが芸術教授学の使命となる。だからこそ、決してそれは単なる「視覚的な印象への似非宗教的な瞑想 (Kontemplation) や沈潜 (Versenkung)」に終わるようなものであってはならないのである。この最後の言葉に彼らのスタンスは極まっているように思われる⁶¹。

6. 「イメージ・コンピテンシー」のコンセプトと現代美学・芸術学理論

ニーホフとベーリングの議論の説得力の一端は、美学や芸術学、美術史はもとより、哲学、心理学、社会学、文化理論、脳科学など、芸術教育理論の隣接領域における議論や論争、同時代の潮流に対する深い見識と洞察にも由来する。それは、少なからぬ研究者たち、とりわけ若い世代の研究者たちに対して彼らの理論が大きな吸引力を持っている所以かと思われる。もちろん、それはニーホフら自身のポジションの設定の際にも有効に働くことになる。この点に関しては、恐らく芸術教授学と美術史・美術理論の2つの領域を股にかけて旺盛な執筆活動を繰り広げるベーリングの存在が大きな役割を果たしているように思われる。

彼らがその都度お約束のように立論にあたって引き合いに出すのが、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「イメージ」の見直しの動向、「パラダイム・チェンジ」の議論である。彼らは、ここから芸術教育の刷新の必然性と自分たちの関心やアプローチの正統性を引き出そうとする。それゆえ、彼らが自らをどう上記の文脈に位置付けようとするのかを見極めることは、彼らのスタンスを奥行きをもって把握する上での欠かせないポイントである。

狭義の「芸術」の問題に留まらない日常世界のイメージの広がりに対する学問的関心は、すでに1960年代のアメリカに始まる「ヴィジュアル・カルチャー (Visual Culture)」や「ヴィジュアル・スタディーズ (Visual Studies)」によって先鞭がつけられていた。90年代に入

ると、さらに文化的なコンテクストの問題や自己の確証性の探求を掲げて台頭する「カルチュラル・スタディーズ (Cultural Studies)」の枠組みの中で、イメージの持つ重要性が重ねて強調されるようになった⁶²。しかし、イメージに関わるこの新たなパラダイムは、とりわけアメリカの美術史家 W・J・T・ミッチェル (William John Thomas Mitchell, 1942-) によって 1992 年に提唱された「ピクトリアル・ターン (Pictorial Turn)」や 1994 年にドイツの美術史家ゴットフリート・ベーム (Gottfried Böhm, 1920-) によって唱えられた「アイコニック・ターン (Iconic Turn)」によって一層顕在化する。中でも前者は、かつて語られた「言語論的転回 (Linguistic turn)⁶³」に顕著な「話し言葉の優越」に取って代わるべきイメージの台頭について唱え、国際的な反響を呼ぶ⁶⁴。とはいえ、ベーリングはミッチェルやベームの議論が原則として伝統的な二次元的なイメージをめぐる問題に止まっているところにその限界をみる。彼らの議論から四半世紀を経た今日、我々の時代のイメージの消費は次第にその多くが動画によるものになってきている。そうした傾向は、現代美術のシーンにおいてすら顕著に認めることができる。その一方で、イメージをめぐる研究も、次第に美術史や哲学的美学から一線を画するものになりつつあり、そこから見えてくる新たな地平はすでにミッチェルやベームによって語られた「転回」を超えて行きつつあるという⁶⁵。

ベーリングらは、方法論的には、むしろ先の 90 年代の「パラダイム・チェンジ」と半ば並行して登場してくる「イメージ学」や記号論、さらには文化的なコンテクストに一層強い関心を寄せる「イメージング・スタディーズ (Imaging Studies)」にその基礎を求めようとする⁶⁶。とりわけ「イメージ学」は、現代の日常生活にあって我々が経験する多様なイメージの世界が、絵画や彫刻など「芸術性」という美的な価値観によって支えられた、したがって伝統的な「芸術」概念に本質的に依拠する旧来の美術史の研究方法ではもはやカバーしきれなくなってきたという反省と自覚に立ってその樹立

が試みられてきたものである。むしろ既存の美術史研究が前提としている様々な「規範」や「前提」からイメージに関わる研究を解放しようとする、ある意味で領域再編的な試みとしてある⁶⁷。とはいえ、ベーリングは、等しく「イメージ学」であることを標榜する論客の中でも哲学研究に依拠することでイメージの問題にアクセスしようとするクラウス・ザクス＝ホムバッハ (Klaus Sachs-Hombach, 1957-) のような試みには距離を置こうとする⁶⁸。むしろ、イコノロジーやイコノグラフィーによる分析の手続きを有する既存の美術史の伝統に依拠したイメージ学の潮流の方に信頼を寄せる。そして、先のヴァールブルクをはじめ、エルヴィン・パノフスキー (Erwin Panofsky, 1892.1968) やマックス・イムダール (Max Imdahl, 1925-1988) を経て、ハンス・ベルティング (Hans Belting, 1935-) やホルスト・ブレードカンプ (Horst Bredekamp, 1947-) に至る系譜に共感を表明しつつ、それらの成果を積極的に芸術教授学に取り込み、反映させようとする⁶⁹。その一端は、すでに見たクロスメディアの手法によるジャンルを横断してのモチーフ史的な探求のアプローチやその際の図像分析などに垣間見ることができる。このようなニーホフらの企ては、彼らの活動が同時代の美学や芸術学、美術理論の探求やその成果を極めて鋭敏に受け止める中に生じていることを示す証左ともなる。それゆえその活動は、現代芸術教育学との橋渡しとして、逆に美学や芸術理論のサイドからも近づきうる、あるいは少なくとも関心を持ちうるものになっているはずである。こうしたアクチュアリティによって、彼らの理論的なアプローチは、競合する他の芸術教授学理論にはない独特な魅力を放っているように思われる。

7. 「ヴィジュアル・コミュニケーション」との関係

ニーホフらの「イメージ指向」の芸術教育論に関しては、実はかつての「ヴィジュアル・コミュニケーション (Visuelle Kommunikation)」としての芸術教育という発想の

現代版ないしはその焼き直しに過ぎないのではないかという疑念はかねてからしばしば耳にするところである。以前別の場所で紹介したこともあるリューネブルク大学 (Leuphana Universität Lüneburg) のピエランジェロ・マゼー (Pierangelo Maset, 1954-) などはその典型であり⁷⁰、ライプツィヒ大学芸術教育研究所 (Institut für Kunstpädagogik Leipzig) の所長フランク・シュルツ (Frank Schulz, 1952-) なども同様の見解の持ち主である⁷¹。そればかりか、「イメージ・コンピテンシー」を軸とした芸術科のスタンダード化を称揚するフレンスブルク大学 (Europa-Universität Flensburg) のマンフレート・ブロム (Manfred Blohm, 1954-) に至っては、むしろ積極的にこの伝統への接続を語って憚らない⁷²。しかし、少なくともニーホフらのスタンスは、それらとは幾分異なる。そこで、上記のような誤解を解き、ニーホフらの理論をより正確に把握すべく、彼ら自身の説明も踏まえてそのルーツを整理しておきたい。

それは彼らのポジションが「ヴィジュアル・コミュニケーション」の潮流とは全く接点のないものと言おうとしているのではない。逆にこの運動の成果は彼らにとってやはり欠くことのできないものであった。そもそもこの「ヴィジュアル・コミュニケーション」とは、1960年代末の学生運動を契機にネオ・マルクス主義に根ざす時の「フランクフルト学派」の「批判理論 (Kritische Theorie)」を受容しつつ登場してきた芸術教育論で、その方向での政治的社会的改革という明確な目標のもとに芸術教育を組み込むべく改変しようとした運動である。主要な論者としては、ハイノ・メラー (Heino R. Möller, 1936-) やヘルマン・エーマー (Hermann K. Ehmer, 1926-2016)、ハンス・ギフホルン (Hans Giffhorn, 1942-) らが知られている。ここでは、いわゆる「芸術」は資本主義的なアート市場の商品に成り下がっているとし「支配関係の保持のための手段」と成り果てた「芸術」のイデオロギー性を暴こうとする一方で、むしろそうした「芸術」以上に人々の日常的な社会・文化意識に大きな影響力を及ぼ

しているものとして大衆メディアの存在に目を向け、青少年たちの自立した社会生活の基礎としてそれらのメディアの産物と批判的に取り組み、同時にビジュアル・メディアのテクノロジーを使い熟すことを学ばせようとした。その中で、映画やコミックはもちろん、テレビ・コマースやモード、インテリアに至るまでが取り上げられ、イデオロギー批判的な分析の俎上に載せられることになる。しかし、この運動もその後の時代の変容の中で既存の芸術科の授業に取って代わるという野望はついに果たすことができず、やがて退潮していく⁷³。とはいえ、そのあからさまに党派的な政治的スタンスはともかくとして、芸術教育が内に孕む政治性の問題に光を当てたことに加え、この運動を契機に青少年の日常の生活空間における視覚要素やメディアの機能が本格的に芸術教育の考察の対象となってきたという点に関して、本潮流の歴史的意義は疑いえない⁷⁴。確かに彼らは、いわゆる「芸術」は芸術の授業ではもはや周縁的な位置しか占めないとしその切り捨てを行おうとし、そのことで芸術科のアイデンティティを危うくしてしまう。とはいえ、それまでもっぱら狭い意味での「芸術」に限られていた芸術科の授業の対象領域を飛躍的に拡大できたことの意義は大きかった。この2つの流れの融和は、グンター・オットー (Gunter Otto, 1927-1999) の1974年の著書『美的教育の教授学 (Didaktik der Ästhetischen Erziehung)』を俟って達成されることになる。その際、持ち出されることになるのが、本論の第2節でも触れた「開かれたイメージ概念」である。これによって芸術の授業は、いわゆる「芸術」から大衆メディアに至る幅広い領域を対象とすることが可能になるのである⁷⁵。その意味では、ニーホフらのポジションは「ヴィジュアル・コミュニケーション」同様にオットーにも多くを負っていることになる。とはいえ、青少年の日常生活に目を向け、その視覚経験から芸術教育の議論を立ち上げようとするスタンスにおいて前者の意義は彼らにとってやはり決定的であった⁷⁶。

しかしながら他方で、ニーホフらの「イメージ指向」の芸術教育論とかつての「ヴィジュー

ル・コミュニケーション」としての芸術教育のコンセプトには、ある看過できない本質的な差異がある。それは、先にも触れたように、後者が資本主義批判を通じた「社会全体の変革への貢献⁷⁷」という明確な政治目標を持っていたのに対し、ニーホフらの議論も含め現在の「イメージ指向」の芸術教育論にはそうしたあらゆる政治性は見当たらないということである⁷⁸。ニーホフらの議論は、もっぱら文化的な意識の形成と歴史性の認識という課題の周りを回ってなされているように思われる。逆に、いかなるスタンスにせよ「陶冶 (Bildung)」に関わる教授論として本来避けては通れないであろう政治的・倫理的規範性の問題への言及がかなり希薄であることの方がむしろ気になる。あるいは、そうした議論を回避しているのではないかという嫌疑すら抱かせる。その帰結については今後別の機会に考えてみたい。

8. 「PISA ショック」後の教育改革と「イメージ指向」の芸術教育論

ニーホフ自身によれば、「イメージ・コンピテンシー」というコンセプトとその構想がニーホフとベーリング両者の芸術教授学理論の中核概念として浮上してきたのは2000年代初頭のことであるという。折しも、2000年に経済協力開発機構 (OECD) によって実施された「OECD 生徒の学習到達度調査 (Programme for International Student Assessment, 略称: PISA テスト)」において自国の教育成果の予想外の不振からドイツでは既存の教育制度に対する危機意識が広まる。これを「PISA ショック (PISA-Schock)⁷⁹」という。これを機に大学教育まで含めた大掛かりな教育改革が端緒につく。そこでは折から台頭しつつあった実証主義的教育研究の潮流を背景に「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、具体的な成果に照らして把握されるべき問題解決能力として理解される「コンピテンシー概念 (Kompetenzbegriff)」を軸にした教育内容の「スタンダード化 (Standardisierung)」が推進されることにな

る。「イメージ・コンピテンシー」の概念が俄かに浮上してくるのも、まさにこのタイミングでのことであった⁸⁰。というわけで、ニーホフらの議論と取り組む上でどうしても避けて通れないのが、この「イメージ・コンピテンシー」の概念と上記のドイツにおける教育改革における文教政策との繋がりについての理解である。それは、彼らの理論の中核となるものがまさにこの「コンピテンシー概念」に依拠しそこに立脚するものであるだけに、見過ごすことのできないものである。つまり、それは現代のドイツにおける文教政策に対する明確な意思表示となっているのである。同時にこれはまた、直接そうしたラディカルな政策転換が行われていない日本のコンテクストでは幾分把握しづらい側面でもある。しかし、ドイツの芸術教授学関係者にとってこのことは極めて切実かつ抜き差しならぬ問題を孕んでいる。それゆえ、以下にその問題の構造を確認しておきたい。

上記の教育改革の展開が造形芸術や音楽、演劇などをはじめとする、いわゆる「美的・感性的教科 (ästhetische Fächer)」の関係者に与えた影響は甚大であった。それは、これらの教科がその特性からして明らかに上記の潮流にそぐわないものに思われたからであり、そこからさらなる周縁化が危惧されることになったからである。そのため、教育改革への対応をめぐって激しい議論が戦わされることにもなる。このあたりの展開については別の紙面においてすでに詳しく報告しているので、そちらを参照されたい⁸¹。いずれにしても、この動向は、それらの教科の関係者に対し、正統性提示の圧力となつてのし掛かることになる⁸²。それは、明らかに新たな文教政策とその基本方針に意識的に寄り添うことで芸術科の存続を確保しようとする身振りであった。

こうした努力は、2008年エアフルトで開かれた「ドイツ芸術教員連盟 (Der Bund Deutscher Kunstlerzieher e.V., 略称: BDK)」の総会において、コンピテンシー概念に基づくドイツ語圏で最初の芸術科のための教育スタンダードである「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)」が提起・採択されたところで、最初の頂点に達することになる。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、教育スタンダードのためのコンピテンシーとして「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が掲げられ、その上で芸術科の教育領域を旧来通り「受容」と「生産」と二分割して設定した上で、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っている。そして、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、ならびにイメージ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る⁸³。つまり、ここにおいていよいよ「イメージ・コンピテンシー」が芸術の授業の究極の目的として掲げられることになったのである。

もちろん、ここには前振りがあった。2005年には、この本学習指導要領のモデルを策定するに先立って、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際してのワーキンググループの結成がそれである。そこには各州からの教員および教育計画開発担当者が参画していた。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 Johansen: シュレースヴィヒ・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)、そしてノルトライン＝ヴェストファーレン州からニーホフの5名である⁸⁴。しかし、この作業の土台となったのは、ニーホフがこの年に発表した論考であった⁸⁵。これと前後して2004年から2012年の間にバーデン＝ヴュルテンベルク州 (2004年)、バイエルン州 (2004年)、ベルリン (2006年)、ハンブルク (2011年)そしてニーダーザクセン州 (2012年) の5州が相次いでコンピテンシー指向の教育スタンダードを芸術科の学習指導要領に採用し、今日ではほとんどの州に普及するに至っている⁸⁶。その意味で、ドイツにおけるこの展開に果たしたニーホフらの役割は大きい。それだけに、後述するように、上記の文教政策の趨勢を快く思わず、コンピテンシー指向の教育スタンダードという発想自体を疑問視する論者たちからは逆に体勢に阿るプラグマティックな姿勢として応分の反感と嫌悪感をもって受け止められることにもなる。

では、ニーホフらは現行の教育政策の圧力に屈し「KMK」の方針に無批判に迎合したということなのだろうか。事態はそう単純ではない。むしろ、ニーホフら自身微妙な立場での活動を強いられているように見える。古代ローマの哲学者セネカの格言「学校のためではなく、人生のために学べ (Non scholae, sed vitae discimus.)⁸⁷」をモットーとして掲げるニーホフは、教育に関し新しい時代の現象に身を閉ざすことなく、積極的に向き合い、その要求に応えるべく学ぶプラグマティックな姿勢を重要視する。それが彼を「イメージ・コンピテンシー」の問題に向かわせることになったそもそもの動機であったようだ⁸⁸。その意味で「インプット」による調整・操作を念頭においた旧来の教育目標指向の教育実践に対し、「アウトプット」による調整・操作に重きを置いたコンピテンシー指向の教育スタンダードに依拠する現行の教育改革の基本方針には原則的に賛同できる立場にあった。ところで、ドイツにおける国家教育スタンダードの策定にあたって大きな役割を果たした資料に2003年連邦教育研究省 (Bundesministerium für Bildung und

Forschung) の委託に基づいてフランクフルト大学のエックハート・クリーメ (Eckhard Klieme, 1954-) が作成した『国家教育スタンダードの開発に関する鑑定書 (Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise) (以下: クリーメ鑑定書)』がある。そこではスタンダードについて次のように書かれている。それは「教育領域や教科の全ての広がりとその枝葉末節にいたるまで覆うようなものではなく、ある核となる領域 (einen Kernbereich) に傾注する⁸⁹⁾」ものであり、「子どもたちや若者たちがある特定の学年までに少なくともどんなコンピテンシーを獲得しておかなければならないかを規定するものである⁹⁰⁾」。本教育改革の基調となる「コンピテンシー」概念についても、その典型的な理解が『クリーメ鑑定書』に見られる。そこでは、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、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、動機づけ的、意志的、社会的な構えや能力のことである。⁹¹⁾」ニーホフは、最新の脳科学の成果にも裏付けられ、プラグマティックでかつ認知的な次元から情緒的な次元までを包括するヴァイネルトの複合的なコンピテンシー概念は高く評価していた。しかし、2006年になって先のクリーメとテトレフ・ロイトナー (Detlev Leutner, 1954-) によって「コンピテンシー」概念が再定義されるに及んで一転して批判的な態度を取るようになる⁹²⁾。そこでは本来重要であるはずの情緒的な次元が締め出され、「コンピテンシー」概念がもっぱら認知的な次元に偏って圧縮されてしまっているというのである。加えて、教育政策サイドの要請に応じるためか、短いインターバルで実施される試験とその評価による学習成果の検証可能性 (Überprüfbarkeit) が強調されていると批判

する。ニーホフの目からすれば、これはヴァイネルトのコンピテンシー概念の改悪であるばかりか、学校での授業をもっぱら「試験のための学び (Learning for Tests)」に短絡させる危険性すら孕んでいる。これでは「物事の考え方 (Einstellungen) や能力 (Fähigkeiten)、例示的な知識の文脈 (exemplarische Wissenszusammenhängen) の陶冶指向的な媒介・伝授」が蔑ろにされてしまいかねない⁹³⁾。

確かにニーホフらの議論は現行の教育改革と文教政策の潮流に乗ることで行政サイドと一部の研究者たちの承認と支持を取り付け、自らの活動を正統化するという側面を持っていた。しかし、現行の文教政策の批判者に対してはもちろんのことながら、その後の展開の中で同時にその文教政策自体のあり方に対しても批判的なスタンスを取るといふ、ある意味で2つのフロントに挟まれた状態で活動することを余儀なくされている。その意味で、容易ならざるポジションにあると言える⁹⁴⁾。

9. 「イメージ指向」の芸術教育論への批判

いかなる理論も無批判にまかり通ることはないし、また通るべきでもない。冒頭でも述べたように、いかなる新たな理論体系もそれが重要なものであればあるほど必ずや吟味の俎上に載せられることになるし、その批判の中で自らの可能性の良質の部分を活かしていけるのでなければならない。ニーホフとベーリングの共著『イメージ・コンピテンシー』の冒頭であらかじめ断られてもいるように、「イメージ・コンピテンシーの伝授＝媒介は〔芸術の授業が持つ〕教育的なポテンシャルの全てを包括するものではなく、〔あくまで〕芸術教授学のある一つの展望 (Perspektive) を示している」に過ぎないことを彼らは十分に自覚している⁹⁵⁾。とはいえ、本アプローチが芸術教育学の再編を目論む性格を有しているだけに、彼らに対する批判はその反響と同様大きい。ところで、その批判には、いくつかのバリエーションがある。

ニーホフらの議論は、現行の教育改革の潮流に意識的かつ積極的に与するものであることか

ら、そもそもその文教政策の方向性自体に批判的あるいは懐疑的な勢力からは激しい拒絶の身振りをもって受け止められることになる。そうした陣営を代表する研究者としては、前出のマゼー (Pierangelo Maset, 1954-) がとりわけよく知られている。マゼーは、現行の支配的な潮流を「ブラック・ペタゴジー (Schwarze Pädagogik)」の再来と揶揄する一方、そこに寄り添おうとする芸術教育学の傾向を、計測可能でかつ計画可能な操作性の高いネオリベラルな教育システムに芸術を無理に押し込むことでその豊かさを損ない、人間の潜在的かつ創造的な行為能力を萎えさせてしまうものだとして断罪する⁹⁶。また同様なポジションからなされるラディカルな批判としては、元ハンブルク大学のカール＝ヨーゼフ・パッツィーニ (Karl-Josef Pazzini, 1950-) も挙げられる。パッツィーニによれば、「イメージ指向」の芸術教育の潮流は時代の「功利主義的思考 (Nützlichkeitsdenken)」に迎合する体制順応的な教授学であるばかりでなく、彼らが推進する「スタンダード」という発想からしてすでに原理的に過去志向型の思考の産物に他ならない。パッツィーニ自身のアプローチは、現代美術に時代の様々な文化的・社会的・政治的、とりわけ感性的な問題の集約的な表現を見出し、「表現可能性の限界 (Grenzen der Darstellbarkeit)」に挑もうとするその試みに彼自身の専門領域である精神分析の営みに通底する要素を見て取り、そのことに大きな教育的な意義を見出そうとするものである。それゆえ、芸術教育の使命と課題もそこから引き出そうとする。そのこともあってか、ニーホフらの極めて理知的な「イメージ指向」の芸術教授学にその対極的な姿勢を感じ取り、現代美術の比類なき「挑戦」からあえて身を逸らそうとするものだと指弾する⁹⁷。

こうした原理原則的な反発ではなく、むしろその意義を一定程度評価しつつも部分的に批判を加え、限定的に受け入れようとする立場もある。たとえば、本論の冒頭でも取り上げたページのケースがそれにあたる。ページは「イメージ指向」の芸術教授学に関して2つの問題点を

指摘する。まず一つは、このポジションが「芸術」を事も無げにあっさり「イメージ」概念のもとに包摂し、還元してしまうことで「芸術の周縁化」に拍車を掛けてしまう危険性があるのではないかということである。つまり、芸術科がその教科名に冠している「芸術」がその独自の存在論的な性格を奪われてしまいかねないという危惧もある。加えて、「芸術」も含め、イメージの合理的な理解が強調されるあまり、教科特性として「芸術」を掲げる芸術科にとってその独自の教育的貢献に関する「信憑性」を損なう危険性も無視できないとする⁹⁸。さらに、その「操作可能性 (operationalisierbar)」への強い傾向を指摘しつつ、その高いアクチュアリティと有効性にも関わらず、このポジションはあくまで芸術教育における一領域を問題にしたものに過ぎないと結論づける。芸術科という教科のポテンシャルをくみ尽くすにはやはり「芸術」への関連性と「美的・感性的経験」の問題を顧みないわけにはいかないというのである⁹⁹。

実際、ニーホフらの教授理論を表面的に受け取ってしまうと、芸術の歴史は個々の芸術作品の価値のいかんに関わらず単なるイメージの貯蔵庫に成り下がってしまい、それ以上の意義を持ち得ないかのような曲解を生み出しかねない。そこでは、通り一遍の消費を拒む「芸術作品」の独特な性格が捨象され、例えばコマースのためのありふれた広告画像との質的な差異が消し取られてしまうことになりかねない¹⁰⁰。例えば「イメージ指向」の芸術教育論と競合するもう一つのポジションである「芸術的陶冶」の流れを代表する論者であるカール＝ペーター・ブッシュキューレ (Carl-Peter Buschkühle, 1957-) は、「内容的にも形式的にもあらかじめ外から与えられた意図や目的の追求に向けられた」広告やプロパガンダの画像やイメージに対し、芸術作品には「表面的な再認やクリシェー的な表現に抗する」ことでそれら「大衆メディアによる消費的なイメージの知覚の習慣を困惑させる」ところがあると指摘し、そのことこそが批判的で深められた眼差しに人を誘うのだと主張する。それゆえ、こうした芸

術作品のイメージを「反・イメージ (Gegen-Bilder)」として規定する¹⁰¹。しかし、「イメージ指向」の芸術教育論は、曲解されれば、こうした芸術作品の独自の性質を極度に相対化するような疑惑を抱かせることになるであろう。

ベーリングとニーホフは共著『イメージ・コンピテンシー』の中で、コンピテンシー指向の芸術の授業について極めて象徴的な仕方のように書く。「コンピテンシー指向の芸術の授業が暗に言わんとしているのは、イメージとの総合的で有能な仕方での関わり方は学ぶことができる (erlernbar) ということであり、そのことで、造形的な能力はもっぱら生まれつきの才能によるものだといった今日なお流布されている神話に反論しようということなのだ。¹⁰²」それは十分に学びうるし、また学べるのでなければならない。そして、青少年たちは自分たちのおかれている現代文化を理解するためにもそれを学ばなければならない。ただ単に芸術作品にエモーショナルに耽溺すればよしとするような芸術教育のスタンスを厳しく退けるベーリングの身振りに端的に現れてもいるように、その極めて理知的なスタンスのために、彼らのもとでは芸術科の授業がかなり認知的な問題に偏った学びとなる傾向が否定できない。それゆえ、仮に芸術作品を取り上げたとしても、個々の歴史的芸術作品の審美的な価値、いわゆる「芸術的価値」を学んだり、作品を「味わう」ことの意味と意義は背後に押しやられてしまうのではないかという危惧が持たれることになる。また、受容的側面を強調するという彼ら自身の基本的なスタンスからの帰結とも言えようが、結果として制作活動への力点が弱められてしまう可能性も十分に考えられる。実際、いわゆる造形活動に比べ「イメージ・コンピテンシー」はスタンダード化の体裁も整えやすいこともあってか安易にそちらに流れてしまい、芸術教育における造形活動の意義が過小評価されることになるのではないかといった危惧もなされている¹⁰³。

加えて、現代のメディア環境と視覚経験の問題を大きく取り上げ、そこから自らの議論のアクチュアリティの一端を引き出そうとするニ

ーホフらのポジションは、そうした人間のメディア環境が今後技術的に更に発展し変容すれば、その議論自体が古ぼけて見えはじめ、超克されていくであろうことは比較的容易く想像できる。その意味で、恐らく初めから歴史的に限られた枠組みの中で意味をなす議論だと言えるのかもしれない。

とはいえ、こうした多様な批判のただ中に身をおきながらも、芸術科の存在意義も含めて、芸術教育の目的や教科の再編にまで及ぶような体型的な議論を提示し得ているという意味で、その歴史的意義にはやはり否定し得ないものがあると思われる。ペーツが指摘してもいるように、確かにニーホフらの理論がこの時代の無欠の決定版であるようには思えない。しかし、旧来通りの「芸術」概念や「造形」概念、ジャンルの観念に依拠した芸術教育論ではその将来はかなり厳しいであろう。現在の時代状況に照らし、そこでの人間の視覚経験や感性、思考のあり方を見据えた理論的・実践的刷新が希求されているのである。ここで挙げられた批判に照らして、いかにその「可能性の中心」を抽出していけるかに今後の展開はかかっているのではないだろうか。また、本理論を紹介することで本邦においても新たな刷新の理論的よすがとなることを願わずにはいられない。

10. 結びにかえて

本論は、ニーホフとベーリングの夥しい数に上る著作とその内容を遺漏なく俯瞰するものでもなければ、彼らの特定の著作の論点をバランスよく纏めることを意図したものですらない。単にその議論に見られる基本的なアプローチの幾つかを紹介したに過ぎない。そのことで現代ドイツにおける芸術教育学の大きな潮流の一端を伝えることができればと思ったまでである。しかもその際、コンピュータ・ゲームから現代美術、古典美術、建築から広告に至るまで、歴史も文化も縦横無尽に横断しつつ、論証のために切り出される夥しい言及作品とその分析は悉く捨象せざるを得なかった。しかし、まさにそれが彼らの理論の信憑性の拠り所にもなってい

ることを考えると、いささか魂の抜けた仏の輪郭を微かになぞっただけという感がなくもない。その意味で、振り返ってみて彼らの本当の仕事の片鱗さえもここでは伝え得なかったことを正直に認めざるを得ない。両者の共著や共編著だけでもすでに十数冊を数えるが、博覧強記な二人の共同作業によって初めてこの「イメージ指向」の芸術教授学の理論は本格的にその姿を表すことになった。ここではごく限られた論考や著書をもとに紹介を試みたのであるが、他にも2012年の共著『芸術教授学(Kunstdidaktik)』(初版は2004年)、本論でも触れた主著『イメージ・コンピテンシー』の続編として編まれた浩瀚な2巻組の大著『(Horizonte der Bild-/Kunst-Geschichte mit kunstpädagogischem Blick)¹⁰⁴』(2018年)をはじめ、読まれるべき書や論考は多い。その意味で、彼らの研究を紹介する作業は今やっとその端緒についてにすぎないと言える。

ところで、「イメージ指向」の芸術教育論は、決して特定の個人の見解にとどまるものではなく、一つのディスクールを成している。ドイツにおける芸術教育理論の歴史を僅かに振り返るだけでも、すでに触れた1970年代の「ヴィジュアル・コミュニケーション」に始まり、オットーの80年代の「イメージ分析(Bildanalyse)」やクラウス・モレンハウアー(Klaus Mollenhauer, 1928-1998)の「教育学的図像解釈(Erziehungswissenschaftliche Bildinterpretation)¹⁰⁵」、90年代のヘンニク・フライベルク(Henning Freiberg, 1937-)の「イメージ教育(Bilderziehung)」の議論を経て、近年ではディートリッヒ・グリューンヴァルト(Dietrich Grünwald)やアレクサンダー・グラス(Alexander Glas)らの「イメージ・コンピテンシー」論、加えて本論でも触れたヴァーグナーらによる「ヴィジュアル・リテラシー」の見地から見た「イメージ・コンピテンシー」論などがあり、改めてその系譜の中にニーホフらのポジションを置き直して吟味するという作業はなおこれからの課題である。

さらに、「イメージ学」や知覚をめぐる近年の美学や芸術学の理論にしても、本論ではもっ

ぱらニーホフやベーリングの眼差しから見たものを中心に論じたに過ぎず、決して厳密に彼らの潮流に照らして彼らの捉え方や理解を吟味し検証を加えたものではない。然るに、この検証作業なくして「イメージ指向」の芸術教育理論の本当の意味での紹介はあり得ない。それゆえ、今後火急の課題となるべきものである。これら残された課題を地平線上に睨みつつ「道こそが目的である(Der Weg ist das Ziel.)」をモットーに今後さらなる研鑽に励みたい。

末筆ながら、謝辞を述べておきたい。筆者は、2019年3月7日から13日にかけてデュッセルドルフにニーホフ氏やベーリング氏を訪ね、お話を伺った。この時の長時間に及ぶオープンな議論のお陰もあって両氏の著作に対する筆者自身の少なからぬ誤解や疑問の一端を解き、また新たな知見や洞察を得ることができた。またこの間、ベーリング氏の勤めるデュッセルドルフ芸術アカデミーを訪れたほか、両氏の愛弟子とも言えるナディア・ナッフエ(Nadja Nafe)博士のご好意で隣接するデュイスブルク(Duisburg)の近郊にある街メアース(Moers)に二度に亘って「フィルダー・ベンデン・ギムナジウム(Gymnasium in den Filder Benden)」を訪れ、「イメージ指向」の芸術の授業の実際に触れるという大変貴重な機会を得ることができた。ニーホフ氏らの理論と教育現場における実践との繋がりがこの時初めて具体的に見えた気がした。この授業実践については、紙面を改めて別途報告書をしたためる所存である。最後に、上記のお三方に加え、両氏のご夫人方、そしてデュッセルドルフ芸術アカデミーで大学案内の労を取り、筆者の取り止めもない議論に辛抱強く付き合ってくださったマリア・ヨルゲンス氏(Maria Jörgens)とフィリップ・ヴィーハーゲン氏(Philip Wiehagen)にこの場を借りて感謝の意を表したい。

以上の論考は、平成30年度科学研究助成事業による個人研究「イメージ・コンピテンシーと現代ドイツ芸術教育論の新潮流」(研究代表

者 清永修全)の一環として2019年3月に行われた海外調査の成果の一部である。

図版出典：

- 図1 エリック・ケッセルス「24 Hours of Flickr Photos」2011年。Kunibert Bering, Rolf Niehoff: *Bildkompetenz - Eine kunstdidaktische Perspektive*, Oberhausen 2013, S. 7より転載。
- 図2 1400年ごろの木彫の「ピエタ」(ウィーン近郊のバーデンより)。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. 28より転載。
- 図3 ジョヴァンニ・ベッリーニ「ピエタ」1500年ごろ。Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 47より転載。
- 図4 サミュエル・アランダ (Samuel Aranda) 「覆い隠された苦しみ (Verschleiertes Leid)」2011年「ニューヨーク・タイムズ (The New York Times)」のプレス写真より。Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 48より転載。
- 図5 兄弟の死を嘆く。2008年8月11日「ライニッシェ・ポスト (Rheinische Post)」のプレス写真より。Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 48より転載。
- 図6 殺された我が子を抱きかかえるベトナム人女性。1975年4月10日週刊誌「シュテルン (Stern)」の表紙より。Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 48より転載。
- 図7 第11学年のある女生徒による「ビルトアトラス (Bildatlas)」。Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 52より転載。
- 図8 「ツァイト・ライゼン (ZEIT REISEN)」2008年3月の広告写真。Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 32より転載。
- 図9 雑誌「アウトドア (Outdoor)」2012年8月の掲載写真。Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 32より転載。
- 図10 カスパー・ダーヴィト・フリードリヒ (Caspar David Friedrich, 1774-1840) 「雲海の上の旅人 (Der Wanderer über dem Nebelmeer)」1818年。Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 32より転載。
- 図11 フィドゥス (Fidus) ことフーゴー・ヘッペナー (Hugo Reinhold Karl Johann Höppener, 1868-1948) 「光の祈り (Lichtgebe)」1913年。Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 36より転載。
- 図12 1927年のBMWの広告。Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 36より転載。
- 図13 1974年のホンダの広告。Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 36より転載。
- 図14 テレビ雑誌「プリズマ (Prisma)」2000年4月の表紙。Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 36より転載。

図 版：



図1



図2



図3



図4



図5



図6



図7



図8



図9

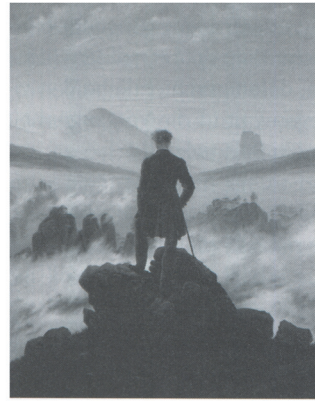


図10



図11



図12



図13



図14

(Endnotes)

- 1 清永修全「ドイツの美術教育」『美術科教育の基礎知識』（福田隆真ほか編著）、建帛社（2010）p.163. しかし、より包括的には以下の著作が筆者にとっての嚆矢となる。清永修全「PISA ショック後の芸術教育の行方」『PISA 後の教育をどうとらえるかードイツをとおしてみる』久田敏彦監修ドイツ教授学研究会編、八千代出版（2013）pp. 135-160.
- 2 ゲオルグ・ペーツは、現在フランクフルト大学（Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main）に講座を持つ芸術教育学者である。同氏の入門書は、2002年に出版されて以来今日まで第5版（2018）を数える。筆者の手元にはその第2版と第5版がある。現代芸術教育学の

潮流を3つのポジションから分析・説明する議論は、それも含め以下の論考に見ることができる。Georg Peez: *Einführung in die Kunstpädagogik*, Stuttgart 2018 (5. aktualisierte Auflage), S. 74-83. 他にも Georg Peez: *Kunstpädagogik jetzt*, in: URL: <http://www.georgpeez.de/texte/jetzt.htm> [閲覧: 2019年7月2日] ならびに Georg Peez: *Kunstpädagogik*, in: *Handbuch Kulturelle Bildung*, hrsg. v. Hildegard Bockhorst, Venessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias, München 2012, S. 437-442. ちなみに、現代のドイツにおける芸術教育の潮流を取り扱った書には他にも Anette Franke: *Aktuelle Konzeptionen der Ästhetischen Erziehung*, München 2007 がある。しかし、同書は、現代の芸術教育論を7つの潮流から説明するものの、(その執筆時期からして止むを得なかったのかもしれないが) そこにはここで取り上げる「イメージ指向」の芸術教育については何一つ触れられていない。

- 3 「芸術的陶冶」については、すでに以下の拙著において紹介してきた。清永「PISA ショック後の芸術教育の行方」特に pp. 145-151。より詳細には以下の拙著を参照のこと。清永修全「多元文化社会における芸術教育の可能性とその視座 一近年のドイツにおけるいくつかの理論的展開について一」『東亜大学紀要 第25号』(2017) pp. 11-29、特に pp. 12-15。また、「美的・感性的探求」についても、わずかながら以下の拙著に祖述してある。清永修全「芸術教育の新たな地平を求めて一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一」『東亜大学紀要 第23号』(2016) pp. 40-41 註37。
- 4 Peez: *Kunstpädagogik*, S. 440.
- 5 デュッセルドルフ芸術アカデミーは、1773年の選帝侯カール・テオドア (Carl Theodor, 1724-1799) による「プファルツ選帝侯領絵画、彫刻、建築アカデミー

(Kurfürstlich Pfälzische Akademie der Maler-, Bildhauer. und Baukunst)」の設立に発するもので、240年以上の歴史を有するヨーロッパでも有数の芸術大学である。19世紀にはとりわけ「ロマン主義のカトリック的な道」(ヘルバート・フォン・アイネム) を象徴する「ナザレ派 (Die Nazarener)」のペーター・フォン・コルネリウス (Peter von Cornelius, 1783-1867) やフリードリヒ・ヴィルヘルム・フォン・シャドウ (Friedrich Wilhelm von Schadow, 1789-1862) の元で結成された「デュッセルドルフ派 (Düsseldorfer Malerschule)」によってヨーロッパはもとよりアメリカにまで及ぶ名声を誇り、戦後、特に1950年代以降はとりわけ現代美術の世界でシーンをリードし続けてきた。自由な校風をモットーにしており、かつてはヨーゼフ・ボイスやナム・ジュン・パイク (Nam June Paik, 1932-2006) が教鞭をとり、ゲルハルト・リヒター (Gerhard Richter, 1932-) らを排出している。1988年から2009年にかけてマークス・リューベルツ (Markus Lüpertz, 1941-) が学長を務めたのち2013年にかけてトニー・クラッグ (Tony Cragg, 1949-) がその職務にあった。現在は絵画や彫刻をはじめ11の工房を抱え600人ほどの学生が学ぶ国際色豊かな芸術大学となっている。同アカデミーについては以下を参照のこと。Die Geschichte der Kunstakademie Düsseldorf (aus der Homepage der Akademie), URL: <https://www.kunstakademie-duesseldorf.de/die-akademie/historie/> [閲覧: 2019年7月27日] および Tanja Klemm: *Kunstakademie Düsseldorf*, in: *Kunstforum International*, Bd. 245 (2017), URL: <https://www.kunstforum.de/artikel/kunstakademie-duesseldorf/> [閲覧: 2019年7月27日] また「ナザレ派」についてはヘルバート・フォン・アイネム『ドイツ近代絵画史—古典主義からロマン主義へ』(神林恒道・武藤三千夫訳) 岩崎美術社 (1991) の第5章を

- 参照のこと。
- 6 ベーリングが同講座を受け持つのは1998年以來である。
- 7 Anna Maria Loffredo: Fachdidaktik rückwärts. Eine kritisch-synthetische Skizze ausgewählter ‚Lichtfiguren‘ der Kunstgeschichte, in: *kritische berichte. «Höhere Bildung» – Kunstgeschichte in der Schule / «Higher Education» – Art History in School*, hrsg. v. Joseph Imorde, Anna Maria Loffredo, Andreas Zeising, Heft 1. 2018 Jahrgang 46, S. 92.
- 8 Kunibert Bering, Rolf Niehoff: *Bildkompetenz – Eine kunstdidaktische Perspektive*, Oberhausen 2013.
- 9 Ibid., S. 7.
- 10 「バベルの塔」(創世記 11: 1-9)『聖書(新共同訳)』日本聖書協会(2004)
- 11 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 375.
- 12 Ibid.
- 13 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. 22-23 ならびに Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 38. この「Bildkompetenz」という概念に対し筆者はこれまでも「画像コンピテンシー」や「イメージ・コンピテンシー」といった訳語を当ててきた。しかし、それらについても完全に満足しているわけではない。問題は、本文でも触れている「Bild」というドイツ語の多義性に加え、「コンピテンシー」という呼び方がドイツ教授学の文脈で「Kompetenz」という概念の日本語訳としてすでに定着していることによる。しかし、ベーリングとニーホフ自身は、この著作の英訳を「Visual proficiency」のタイトルのもとに発表していることから伺えるように、英語で言うところの「competency」とドイツ語の「Kompetenz」には差異があるとして、両者の混同を厳しく批判する[2019年3月10日にベーリング氏の自宅でニーホフ氏を交えて行ったインタビューより]。本論では、これら一連の事情を配慮した上で、暫定的に次善の策として引き続き「イメージ・コンピテンシー」の訳語を当てている。Kunibert Bering, Rolf Niehoff: *Visual proficiency – A perspective on art education*, Oberhausen 2015.
- 14 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 20. ちなみに同様のテーゼはベーリングの以下の論考にも見られる。Kunibert Bering: *Bildkompetenz*, in: *Künstlerische Kunstpädagogik*, hrsg. v. Carl-Peter Buschkühle, Oberhausen 2012, S. 403.
- 15 ハンス・ベルティン『イメージ人類学』(仲間裕子訳)平凡社(2014) pp. 5-6。「ビルト(Bild)」というドイツ語は、しばしばギリシア語の「eidolon」や「eikon」、ラテン語の「imago」や「species」の訳語として使われてきたものだが、それ自体としては「呪術的な力」やそのような精神的存在を指し示す古高ドイツ語(althochdeutsch)の「bilidi」に由来するとされる。そこから「本質(Wesen)」や「かたち(Gestalt)」「形作られたもの(Gestaltetes)」という意味に発展していく。いずれにせよ「ビルト」概念は当初からすでにかなり広範な意味の広がりをもって使われていた。その中でも、自らの外にある何かを指し示す記号としての意味(=「像」と「自立した現実を創り出す」という二重の方向性がロジックとして内包されていた点は特に重要である。ちなみに「陶冶・教育・教養・人間形成」を表すドイツ語の「ビルドゥンク(Bildung)」という概念は、18世紀にこの「ビルト」概念から生じてきたものである。「ビルト」概念は、近代以降も「模写説(Abbildtheorie)」をめぐる議論などのかたちを取りながら、ドイツ観念論やマルクス主義の理論、19世紀後半の新カント派や現象学の認識論、

- 20 世紀前半の深層心理学などにおいても固有のテーマを形成することになる。この言葉をめぐる概念史について詳しくは以下の文献を参照のこと。Dietrich Schlüter, Wolfram Högerebe: Artikel „Bild“, in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd.1, hrsg. v. Joachim Ritter, Basel/Stuttgart: Schwabe 1971, S. 913-919 ならびに Kunibert Bering: Artikel „Bild/Bildverständnis“, in: *Lexikon der Kunstpädagogik*, hrsg. v. Kunibert Bering, Rolf Niehoff und Karina Pauls, Oberhausen 2017, S. 89-93.
- 16 本概念については本論の第7節において詳しく取り上げられる。
- 17 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 37.
- 18 Rolf Niehoff: Artikel „Bildkompetenz“, in: *Lexikon der Kunstpädagogik*, hrsg. v. Kunibert Bering, Rolf Niehoff und Karina Pauls, Oberhausen 2017, S. 100.
- 19 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 37. 同様の表現は以下のところにも見られる。Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 14-15.
- 20 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 39.
- 21 ここでの定義を見る限りでは、視覚対象にならない個人的な内的表象は彼らの「イメージ」概念からは排除されているかのように見える。また、自然の形象も対象にはなっていない。もし、そうであるならば、本来の「イメージ」概念からはかなり限定的なものだということになるのではないであろうか。この点はまたいずれ改めて検討してみたい。
- 22 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. 240.
- 23 Rolf Niehoff: *Bildorientierung und Kunstpädagogik*, in: Schrodell Kunstportal; <https://www.kunstlinks.de/material/peez/2007-09-niehoff.pdf> [閲覧: 2019年2月1日]
- 24 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 7.
- 25 Niehoff: *Bildorientierung und Kunstpädagogik* ならびに Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 39.
- 26 Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 23 ならびに Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 39.
- 27 Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 23. 同様の説明として Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 39.
- 28 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 8.
- 29 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 39. 他にも Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 23 ならびに Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 101.
- 30 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 40. 他にも Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 25 ならびに Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 101.
- 31 Pierre Bourdieu: *Elemente zu einer soziologischen Theorie der Kunstwahrnehmung*, in: ders.: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Übersetzt von Wolfgang Fietkau, Frankfurt am Main, S. 175.
- 32 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 40-42. 他にも Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 25 ならびに Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 101.
- 33 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 43-46. 他にも Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 25-26 ならびに Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 101-102.
- 34 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 46.
- 35 W. J. T. ミッチェル『イコノロジー イメージ・テキスト・イデオロギー』(鈴木聡・藤巻明訳) 勁草書房(1992) pp. 53-60 ならびに W. J. T. ミッチェル「言葉とイメージ」『美術史を語る言葉 22の理論と実践』(ロバート・S・ネルソン、リチャード・シフ編、加藤哲弘ほか訳) ブリュッ

- ケ (2002) pp. 99-116. 時間性と空間性を尺度に両者の差異を探ろうとするレッスingの古典的な議論については、とりわけ以下の1766年の著作の第16章の冒頭の記述を参照のこと。レッスing『ラオコオン—絵画と文学の限界について—』(斎藤栄治訳) 岩波書店 (1991) pp. 198-199. ところで、ミッチェルはこうした原理的な差異化に疑問を呈する。実はそうした意図の背後にはしばしば隠蔽されたイデオロギー的な問題が潜んでいるというのがその理由である。その上で、両者を区別する一義的な尺度など実際には存在しないことを指摘し、むしろ両者を弁証法的な関係において捉えることを提言する。そして、さらに両者の競合する境界に止まり続け活動すべきものとして、彼自身の専門領域でもある美術史研究の「倫理的/政治的課題」を引き出そうとする (W. J. T. ミッチェル「言葉とイメージ」 pp. 109-114)。
- 36 Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 27. 同様の確信を表現したものは彼らの著作のいたるところで目にする事ができる。例えば、Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 13.
- 37 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 46-52. 他にも Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 26-29 ならびに Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 102.
- 38 「ピエタ」は、12世紀になってビザンティン美術の中で初めて取り上げられるようになり、続く13世紀になってようやくヨーロッパにもたらされることになるモチーフである。その図像表現の伝統と歴史の変遷について詳しくは以下の記述を参照。ジェイムズ・ホール「ピエタ」『西洋美術読解辞典 絵画・彫刻における主題と象徴』(高階秀爾監修、高橋達也ほか訳) 河出書房新社 (1993) p. 268.
- 39 ニーホフらによる「ピエタ」のモチーフに関する説明は以下を参照のこと。Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 47-49 および Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 27-29.
- 40 1929年のその死によって未完に終わったこのコンセプトとそれに掛けたヴァールブルクの意図について詳しくは、以下の書を参照のこと。E・H・ゴンブリッチ『アビ・ヴァールブルク伝 ある知的生涯』(鈴木杜幾子訳) 晶文社 (1986)、特に pp. 308-332.
- 41 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 50-52 および Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 27. ヴァールブルクの再評価の機運が本格化するのには、1980年代に入ってからだとされる。その際、もっぱらパノフスキーによって確立された「イコノロジー」の視点からヴァールブルクの理論的営みを捉え、理解することへの反省と異議申立てがなされるようになるのだが、まさに、その過程で「再発見」されることになったのがヴァールブルク独特の「イメージ」論だったという。田中純「アビ・ヴァールブルクからイメージ学へ」『イメージ学の現在 ヴァールブルクから神経系イメージ学へ』(坂本泰宏・田中純・竹峰義和編) 東京大学出版会 (2019) p. 4. 「ムネモシュネ」のプロジェクトに掛けられたヴァールブルクのインテンションについては、同書所収の以下の論考が参考になる。ジョヴァンナ・タージャ「精神的同化」、「無意識的記憶」、アビ・ヴァールブルク『ムネモシュネ・アトラス』『イメージ学の現在 ヴァールブルクから神経系イメージ学へ』(坂本泰宏・田中純・竹峰義和編) 東京大学出版会 (2019) pp. 31-46. そこでは、「ムネモシュネ」のプロジェクトに際して語られる「精神的同化 (Einverseelung)」の概念を手がかりに、そこに託された「記憶イメージ」の受容と伝承のプロセスとメカニズムの解明に取り組むヴァールブルクの理論的な営みについての分析が試みられている。
- 42 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 52.
- 43 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 60 ならびに Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bild-*

- kompetenz(en), S. 38.
- 44 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 52-53. 他にも Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 30 ならびに Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 102-103.
- 45 ピルツの提言とそのアクチュアリティと批判的分析については以下の論考を参照のこと。Loffredo: *Fachdidaktik rückwärts*, とりわけ S. 91-92.
- 46 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 53-54. ならびに Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 30-31.
- 47 例えば、Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 54-59 にはさらに3つの異なる図像モチーフをもとに分析が行われている。
- 48 Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 32-38.
- 49 Kunibert Bering: »Andersartiges, Rätselhaftes und Abenteuerliches« – *Bildkompetenz und Geschichtsbewusstsein*, in: *Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung*, hrsg. v. Kunibert Bering und Rolf Niehoff, Oberhausen 2009, S. 157.
- 50 Ibid., S. 153-157, 159.
- 51 Ibid., S. 166-167, 172-175.
- 52 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) p. 14、註40 ならびに清永修全「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—」『東亜大学紀要 第26号』(2018) p. 80. ヴァーグナーについて詳しくは同掲論文 pp. 84-85.
- 53 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 45-46.
- 54 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 21 ならびに Bering: *Bildkompetenz*, S. 403. ちなみに、彼らの書『イメージ・コンピテンシー』にはヴァーグナーらへの言及はおろか、その名前は参考文献一覧にすら出てこない。「ヴィジュアル・リテラシー」の文脈で言及されている文献もアメリカのシカゴ美術館附属美術大学 (The School of the Art Institute of Chicago) の美術史家ジェームス・エルキンス (James Elkins, 1955-) らのものが中心である。しかし、コンテキストからしてその矛先は明らかである。実際、筆者が2019年3月10日にベーリング氏の自宅でニーホフ氏を交えて行ったインタビューの中でも、ここで指摘されているような差異がヴァーグナーらの「ENViL」のプロジェクトに協力しない理由だと説明された。
- 55 例えば Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 10.
- 56 Kunibert Bering: *Kunstpädagogik und Bildkultur*, in: *Orientierung: Kunstpädagogik, Bundeskongress der Kunstpädagogik 22.-25. Oktober 2009*, hrsg. v. Kunibert Bering, Clements Höxter und Rolf Niehoff, Oberhausen 2010, S. 287.
- 57 Ibid., S. 286.
- 58 Ibid., S. 287.
- 59 Ibid.
- 60 その意味で、ベーリングらは、極めて近いスタンスであるように見えながら、ザルツブルク大学 (Universität Mozarteum Salzburg) のフランツ・ビルマイヤーのようなスタンスとはやはり一線を画しているように思われる。ビルマイヤーは「芸術こそが芸術教育学を危うくする」と揶揄し、芸術教育学は、現代社会の文化的な現実の中ではもはや極めて周縁化された役割しか果たしていない狭義の「芸術」の問題に拘泥する必要などなく、そうしたエリート主義的な文化意識を捨て去り、むしろそこから離れて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再定義・再構築すべきだと主張する。しかし、同じように現代のイメージ文化における「芸術」の締める位置が周縁的である事実を指摘しつつも (Bering:

- Kunstpädagogik und Bildkultur, S. 283)、本論での説明からも明らかであるように、ベーリングらは決して「芸術」との関わりを締め出そうなどとはしておらず、むしろ逆にその文化的重要さを深く認識することからスタートしている。なお、ビルマイヤーのポジションについては以下の拙著を参照のこと。清永修全「岐路に立つ芸術教育」pp. 81-84.
- 61 Bering: *Kunstpädagogik und Bildkultur*, S. 293. 同様の姿勢は、「芸術教育の領域における非歴史的な審美化 (ahistorische Ästhetisierung) の潜在的危険性」を指摘する身振りの中にも見て取れる。Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 20.
- 62 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 17-18.
- 63 本概念は、1967年にアメリカ人哲学者リチャード・ローティ (Richard Rorty, 1931-2007) が編纂した同名のアンソロジーがきっかけとなって流布されるようになったもので、ウィットゲンシュタイン (Ludwig Wittgenstein, 1889-1951) の影響下で展開する英米圏の分析哲学の潮流の一端を示したものである。「自己意識の明証性」を立脚点とし反省的方法によって観念や意識の分析を行おうとしたデカルト (René Descartes, 1596-1650) 以来の哲学の伝統に対し、そのことで発生する独我論など様々なアポリアを回避すべく、公共的な言語の問題を哲学探求の糸口にしようとした潮流である。野家啓一「言語論的転回」『岩波哲学・思想辞典』(廣松渉ほか編) 岩波書店 (1998) pp. 453-454.
- 64 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 4.
- 65 Bering: *Bild/Bildverständnis*, S. 91.
- 66 Bering: *Bildkompetenz*, S. 402-403.
- 67 加藤哲弘「イメージ人類学—その可能性と限界—」『人文研究』第65巻第1号2015年 pp. 129. ちなみに、ハンス・ベルティングと並んでドイツにおけるイメージ学の展開をリードする存在として知られるホルスト・ブレーデカンフは、イメージ学のアプ
ローチに道を開くことになった歴史的条件として次の3つをあげている。まず中世に対する評価の変容であり、もはや「ハイアート」には限定されない中世研究の登場である。続いて19世紀半ばにおける美術工芸博物館 (Kunst- und Gewerbemuseum) の設立の流れであり、最後に写真の美術史の研究対象としての取り込みの試みである。いずれも19世紀の美術史に課題として立ち現れたものであった。Horst Bredekamp: *Bildwissenschaft*, in: *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methode, Begriffe*, hrsg. v. Ulrich Pfisterer, Stuttgart 2011, S. 72-75. 前出の加藤哲弘は、ベルティングがそもそも「中世美術という、匿名の作者たちが作品を作り上げる、いわば芸術以前の芸術」を長らくその研究対象としてきており、その中で培われた関心がベルティングをして「イメージ学」の構想に向かわせたと指摘しているが (加藤前掲書 p. 119.)、その意味では、本論で取り上げているベーリングが *Kunst-Epochen: Kunst des frühen Mittelalters* (Reclam, 2002) や *Kunst-Epochen: Romanik* (Reclam, 2004)、*Transformationen der antiken Ästhetik im frühen Christentum. Spätantike und frühmittelalterliche Positionen zu Bildbegriff und Kunstverständnis* (2017) など中世美術をテーマとした書の作者であることは偶然ではないのかもしれない。
- 68 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 18, 20 ならびに Bering: *Bildkompetenz*, S. 402. ところで、ベーリングが批判的に距離を置こうとするザクス=ホムバッハだが、彼自身は、むしろ学校教育に一定の関心を寄せている。あらゆる領域が着実にビジュアル化されつつある現代社会にあって、それらのイメージと関わることのできる「ヴィジュアル・コンピテンシー (Visuelle Kompetenz)」の習得は読み書き同様不可欠な「文化技術 (Kulturtechnik)」であるばかりでなく、すでに社会参加のた

- めの条件でさえあるという。その一方で、学校教育はこれまで長らくこの課題を十分に考慮してこなかったと批判する。ザクス＝ホームバッハの目には、イメージの包括性を理解するためには本来独自の学際的な教科が不可欠である。しかし、現代の教育情勢からしてその可能性は低い。そこで、次善の策として芸術科に期待をかけることになる。ただし、そのためには芸術教育自体がその目標設定や方向性の問題も含めて変わらなければならない。それを同教科の再編を不可欠かつ喫緊の課題とみるのである。その意味では、「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理論的目論見は、まさにザクス＝ホームバッハの期待にも応えるものとなっているはずである。逆に、ザクス＝ホームバッハがニーホフらの近年の展開をどう見ているのかが気になるところである。ザクス＝ホームバッハの議論については、以下の論考を参照のこと。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.
- 69 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 19-20 ならびに Bering: *Bildkompetenz*, S. 402-403. なお、イコノロジーという研究方法の特徴とその眼目については井面信行のコンパクトなまとめが参考になる。井面信行「イコノロジー」『芸術学ハンドブック』（神林恒道・潮江宏三・島本浣編）勁草書房（1996）pp. 33-38. また、ベルティングとブレードキャンプの研究のインテンションやプロフィールの把握にあたっては加藤哲弘の以下の書を参照のこと。加藤哲弘『美術史学の系譜』中央公論美術出版（2018）第5章。ここではドイツにおけるイメージ学の展開を背景にそれぞれの研究履歴が紹介され、中核概念である「イメージ人類学」（ベルティング）と「能動的イメージ（Bildakt）」（ブレードキャンプ）についても立ち入った批判的分析が試みられている。両者の理論の指向性の確認と相互の比較も示唆に富んでいる。
- 70 Pierangelo Maset: *Schwarze Pädagogik 4.0. Das Fach Kunst im Sog von Kompetenzorientierung und Digitalisierung*, in: *BDK-Mitteilungen*, Heft 1 (2017), S. 25.
- 71 清永修全「芸術教育の新たな地平を求めて」p. 33.
- 72 Manfred Blohm: *Bildkompetenzen und Kunstunterricht. Überlegungen zu Fragen von Bildungsstandards und Bildkompetenzen*, in: *BDK-Mitteilungen* (4/2009), S. 4.
- 73 Rolf Niehoff: Artikel „Visuelle Kommunikation, kunstpädagogisch“, in: *Lexikon der Kunstpädagogik*, hrsg. v. Kunibert Bering, Rolf Niehoff und Karina Pauls, Oberhausen 2017, S. 480-481. ところで、ここで語られている「ヴィジュアル・コミュニケーション」は、後にコミュニケーション・デザインの領域で取り上げられることになるキーワードとは、同じ言葉であっても全くの別物であることに留意しておかなければならない。なお、本潮流についての手頃なアンソロジーとしては以下のものがある。Visuelle Kommunikation, in: *Konzeptionen der Kunstdidaktik, Dokumente eines komplexen Gefüges*, hrsg. v. Cornelia und Kunibert Bering, Oberhausen 2011, S. 106-118. ここには、Heino R. Möller: *Kunstunterricht und Visuelle Kommunikation* (1971), Adhoc-Gruppe: *Thesen der Adhoc-Gruppe Frankfurt* (1968), Hans Giffhorn: *Kritik der Kunstpädagogik* (1979), Jörg Ruhloff: *Kritik der »Visuellen Kommunikation«* (1975) の論考が収められている。中でも「ヴィジュアル・コミュニケーション」についてそのインテンションがとりわけ分か

- りやすく語られているのが最初のメラーのテキストであろう。
- 74 Wolfgang Legler: Politische Bildung – Kunst und Visuelle Kommunikation, in: Ders.: *Kunstpädagogische Zusammenhänge. Schriften zur Fachdidaktik und zur ästhetischen Bildung*, hrsg. v. Torsten Meyer, Karl-Josef Pazzini und Andrea Sabisch, Oberhausen 2009, S. 133-157.
- 75 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 37 ならびに Niehoff: *Bildung–Bild(er)–Bildkompetenz(en)*, S. 14.
- 76 Niehoff: *Visuelle Kommunikation*, S. 481.
- 77 Adhoc-Gruppe: *Thesen der Adhoc-Gruppe Frankfurt (1968)*, in: *Konzeptionen der Kunstdidaktik, Dokumente eines komplexen Gefüges*, hrsg. v. Cornelia und Kunibert Bering, Oberhausen 2011, S. 111.
- 78 清永修全「岐路に立つ芸術教育」pp. 93 註 63.
- 79 ちなみにこの言葉は、2006 年には 19 世紀末に遡る伝統あるドイツ語辞典『Duden』にすら採用されるほどに人口に膾炙する。Rolf Niehoff: Artikel „Kompetenzorientierung“, in: *Lexikon der Kunstpädagogik*, hrsg. v. Kunibert Bering, Rolf Niehoff und Karina Pauls, Oberhausen 2017, S. 260.
- 80 Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 100.
- 81 特に清永「PISA ショック後の芸術教育の行方」ならびに清永「美的・感性的教育とコンピテンシー」を参照のこと。
- 82 Rolf Niehoff, Rainer Wenrich: »Denken und Lernen mit Bildern – eine Standortbestimmung (2007)«, in: *Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges*, hrsg. v. Cornelia und Kunibert Bering, Oberhausen 2011, S. 212.
- 83 Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss, in: BDK-Mitteilungen (3/2008), S. 2-4. とはいえ、この学習指導要領のモデルに関しては、ここで使われている言葉遣いが極めて「官僚的」である上、曖昧な表現も散見されるばかりか、そのアプローチがあまりに「規則化 (geregelt)」されすぎているといった批判が上がっている。Peez: *Einführung in die Kunstpädagogik*, S. 28-29 および Peez: *Kunstpädagogik*, S. 440.
- 84 Ernst Wagner, Katrin Zapp: *Sieben Jahre nach dem BDK-Papier „Bildungsstandards“ Bemerkungen zur Kompetenzdebatte in der Kunstpädagogik*, S. 2 URL: <http://envil.eu/wp-content/uploads/2014/05/Wagner-Zapp-Kompeptenzorientierung.pdf> [閲覧：2015年11月23日]
- 85 Rolf Niehoff: *Bildungsstandards für das Fach Kunst? in: Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung*, hrsg. v. Kunibert Bering und Rolf Niehoff, Oberhausen 2005, S. 89-107. 2019年3月10日にベーリング氏の自宅でニーホフ氏を交えて行ったインタビューより。
- 86 Wagner, Zapp: *Sieben Jahre nach dem BDK-Papier „Bildungsstandards“*, S. 3 ならびに Niehoff: *Kompetenzorientierung*, S. 260, Rolf Niehoff: Artikel „Bildungsstandards“, in: *Lexikon der Kunstpädagogik*, hrsg. v. Kunibert Bering, Rolf Niehoff und Karina Pauls, Oberhausen 2017, S. 106-108.
- 87 『セネカ哲学全集 6 倫理書簡集 II』(大芝芳弘訳) 岩波書店 (2006) 書簡 106, pp. 265-268. 善の物体性についての議論が展開されるルーキーリウスへの書簡に由来する格言である。もっとも、字義通りの形で出てくるわけではない。そこでセネカが述べた内容から逆説的に引き出された言葉である。その書簡の中でセネカは「善き精神を得るためには、わずかな学問だけで十分だ」とし、しかるに嘆かわしいことには

- 「学問についても、その過剰さに私たちは苦しめられている。私たちが学んでいるのは、人生のためではなく、学派のためなのだ」という批判でその手紙を結ぶ。
- 88 Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 20.
- 89 Eckhard Klieme et al.: *Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Bonn/Berlin (BMBF) 2007 (Unveränderter Nachdruck 2009), S. 25, URL: https://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [2015.10.16 閲覧] なお本鑑定書については以下の報告書にその抄訳があるので、合わせて参照のこと。『PISA 後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改革』2014-2016 年度科学研究費補助金: 基盤研究 (B) (海外学術調査) 最終報告書 (課題番号 B630103727) 研究代表者: 久田敏彦、2017年3月 pp. 142-164.
- 90 Klieme et al., S. 9.
- 91 Ibid., S. 72.
- 92 念頭に置かれているのは、以下の論考である。Eckhard Klieme, Detlev Leutner: *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG, Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 6*, S. 876-903.
- 93 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 32-34 ならびに Niehoff: *Kompetenzorientierung*, S. 260.
- 94 誤解なきように付言すれば、ニーホフらは確かに「PISA ショック」後の教育改革の中で目に見えて支配的となる実証主義的な潮流に共鳴し、時流に乗ろうとする傾向があるものの、その一方でその実証主義的教育研究の極北たるいわゆる「人間形成研究 (Bildungsforschung)」の流れに組み込むようなスタンスは見せていない。ローター・ヴィガー (Lothar Wigger, 1953-) がハインツ=エルマー・テノルト (Heinz-Elmar Tenorth, 1944-) を受けて伝統的な「人間形成論 (陶冶論) (Bildungstheorie)」と先の実証主義的な「人間形成研究」への「二元化」のプロセスとして描くような、上記の教育改革の中で先鋭化していく対立構造を反映しているわけではないのである。ヴィガーによれば、現行の「人間形成研究」は、哲学的な思弁に基づき普遍性・規範性を指向する「人間形成論 (陶冶論)」をもはや参照することなく、半ば無視するような仕方ですらを独自の教育研究領域として構成しつつある。しかし、ニーホフら (とりわけニーホフ自身) が、折に触れヴォルフガング・クラフキ (Wolfgang Klafki, 1927-2016) の「範疇的陶冶論 (Kategoriale Bildung)」の理論やザウル・B・ロビンズーン (Saul B. Robinsohn, 1916-1972) の陶冶モデルを引き合いに出してくることからも分かるように、彼らは原則としてなおも「陶冶 (Bildung)」概念の上に自らの理論を構築しようとしている。それゆえ、ニーホフらが「コンピテンシー」概念を採用し、現行の教育改革の潮流に同調することのみをもって、実証主義教育研究のイデオロギーに加担するスタンスとして切り捨てるのは明らかに短絡である。Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 25-30. Niehoff: *Bildung-Bild(er)-Bildkompetenz(en)*, S. 15-20 ならびに Rolf Niehoff: Artikel „Bildungstheorie“, in: *Lexikon der Kunstpädagogik*, hrsg. v. Kunibert Bering, Rolf Niehoff und Karina Pauls, Oberhausen 2017, S. 108-110. 教育学研究の二項対立の問題については、ローター・ヴィガー「現代における人間形成論と人間形成研究——一つの状況記述の試み——」(池田全之訳)『人間形成と承認 教育哲学の新たな展開』(ローター・ヴィガー、山名淳、藤井佳世編) 北大路書房 (2014) pp. 18-36 他にも山名淳「ビルドゥングとしての『PISA 後の教育』—

- 現代ドイツにおける教育哲学批判の可能性」『教育哲学研究 第116号』（2017）pp. 101-117. 清永修全「教育現場における『問い返しの文化』の創造に向けて—テューリンゲン州の学力向上政策と『コンピテンシーテスト』」『PISA 後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改革』2014-2016年度科学研究費補助金：基盤研究（B）（海外学術調査）最終報告書（課題番号B630103727）研究代表者：久田敏彦（2017）pp. 32-39、特に p. 35 以下を参照のこと。
- 95 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 8.
- 96 マゼーのポジションについて詳しくは以下の拙著を参照のこと。清永修全「岐路に立つ芸術教育」pp. 76-81.
- 97 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 ならびに清永修全「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（後編①）」『東亜大学紀要 第28号』（2019）pp. 13-25. とはいえ、ニーホフらの営みが現代美術の教育的意義を無視し、蔑ろにしているというパッツィーニの批判は、多少言いがかりの感がなくもない。その実、冒頭でも取り上げたエリック・ケッセルスやキーファーのように、ニーホフやとりわけベーリングのテキストでは現代美術の作家はほぼその都度重要な証言として具体的な作品とともに引き合いに出され、かなりの分量がその分析にも供じられている。その意味では、むしろかつてなく現代美術の意義は考慮されているように思われる。もちろん、その分析が極めて理知的な性格を帯びており、対象の合理的な把握に向けられていることが多いという意味では、幾分パッツィーニの批判も理解できないわけではない。
- 98 Peez: *Kunstpädagogik*, S. 440-441.
- 99 Peez: *Einführung in die Kunstpädagogik*, S. 30.
- 100 これはニーホフらのみならず「コンピテンシー概念」に依拠する教育内容のスタンダード化一般に指摘されている問題でもある。この発想によれば、例えばゲーテやシラーのような古典的文学作品を読もうと、商品の取り扱い説明書を分析しようとする違いがなくなってしまうといったような批判は常々なされている。Jochen Krautz: *Den Pisa-Test sollte man abschaffen*, in: *Neue Züricher Zeitung* vom 14. 07. 2014, URL: <http://www.nzz.ch/wissenschaft/bildung/den-pisa-test-sollte-man-abschaffen-1.18342855> [閲覧：2015年10月23日]
- 101 Carl-Peter Buschkühle: Artikel „Kunstorientierter Kunstunterricht“, in: *Lexikon der Kunstpädagogik*, hrsg. v. Kunibert Bering, Rolf Niehoff und Karina Pauls, Oberhausen 2017, S. 292. もっとも、アメリカの分析哲学を代表する一人であるアーサー・C・ダントー（Arthur C. Danto, 1924-2013）のように、1960年代以降の現代美術の展開を前に、もはや何が芸術作品であるかを知覚のレヴェルでその感性的な属性から判断することは不可能になったとし「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位を与えるもの」は「理由づけの言説」なのだと思切って「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」でもあるこの制度化された言説の世界を「アートワールド」と名付け、ここに芸術作品の認識と判断を可能ならしめている条件を求めることは正当であるかもしれない。だとすれば、イメージ・レヴェルではもはや差はない可能性もあり、ここでのブッシュキューレの議論は成り立たず、「全てはイメージだ」という極論から、芸術作品の普遍的な価値という理想を時代遅れのイデオロギーとして退け、テクニカルにイメージの問題を関わりあうことも可能になる。しかし、歴史の層における芸術作品を取り上げるのだとしたら、やはり文化的価値を背景に作品を取り上げることは避けられないようにも思

- える。だとすれば、そこにはある特定の作品を取り上げる文化的・社会的な理由があることになる。よって、何らかの質的・存在論的な差異を想定せざるを得なくなるようにも思える。ダントーについては以下の文献を参照。アーサー・ダントー「アートワールド (1964)」(西村清和訳)『分析 91 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. 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.
- 102 Bering, Niehoff: *Bildkompetenz*, S. 60.
- 103 Jochen Krautz: *Kompetenzorientierung und ihre Folgen. Stellungnahme zur Entwurfsfassung des Kernlehrplans Kunst (Sekundarstufe II) für Nordrhein-Westfalen*, in: BDK-Mitteilungen (4/2013), S. 13-18.
- 104 ここでは、グローバル化や移民の問題を初め、それぞれの時代ごとの歴史的な美術を扱った議論が展開されており、主著『イメージ・コンピテンシー』での議論にさらに厚みを持たせる内容になっているものと思われる。
- 105 本件に関しては、モレンハウアー自身の論考の他にも、眞壁宏幹による興味深い考察がある。これも本論では全く顧みることができずに終わった。合わせて今後の課題としたい。眞壁宏幹「モレンハウアー『回り道』の方法論へのコメントール — 教育学的図像解釈はいかにして可能か」、所収：クラウス・モレンハウアー『回り道 文化と教育の陶冶論的考察』(眞壁宏幹・今井康雄・野平慎二訳) 玉川大学出版部 (2012) pp. 241-267.