

芸術科目の理念

職業生活、社会生活への応用力養成の観点から

堀田 真紀子*

北海道大学言語文化部

The Idea of Art Education in Liberal Arts at University: From the Point of View of Training Applicability for Professional and Social Life

Makiko Horita**

Institute of Language and Culture Studies, Hokkaido University

Abstract Japanese national universities have introduced a myriad of subjects and curriculum styles based on their western counterparts with the notable exception of art. The lack of arts education has obscured the fact that truth and belief can be explained not only literally but also in metaphors, and developed in unlimited variations. This exclusion has contributed to a lack of flexible and creative stances among modern thinkers. It is a shortcoming that is especially conspicuous among leaders in both government and business, resulting in concomitant social problems. The introduction of art education is thus a very pressing issue. Art education is suitable to the conditions and aims of general education for students in all faculties. According to Friedrich Schiller, the essential educational moment in the enjoyment of the arts consists of an aesthetic state of being. Furthermore, that state exists independent from the intellectual definition of the content of art work. For instance, we never enjoy a poem about trees in order to get scientific knowledge of trees. This independence of an aesthetic state from the content suggests its applicability to all professions, indeed an inevitable step in students' futures and one fitting all situations of life. Guided also by the idea of 'calibration' (Mittelstaedt), this paper attempts to show the essence of skill and ability, which the practice of art can bring out. It is also a form of knowledge that can be abstracted from the context of traditional arts. The aim of an arts education in liberal arts in the national university system should be to provide the right conditions whereby 'an expanded concept of art' (Beys) may be realized. In the thesis that follows, the author attempts to provide a theoretical guide to the ambitious notion that art education is essential.

(Revised on March 1, 2003)

*) 連絡先 : 060-0817 札幌市北区北 17 条西 8 丁目 北海道大学言語文化部

**) Correspondence: Institute of Language and Culture Studies, Hokkaido University, Sapporo 060-0817, JAPAN

1. 大学全学教育への芸術科目導入の一般的意義

北大は今、芸術科目を全学一般教養課程にコアカリキュラムとして導入しようとしている。これはひとつの革命であり、非常に意義深いことだと思う。欧米では総合大学といえば、芸術学部も含まれているのが普通である。日本の国立総合大学は、あらゆる分野を網羅することを原則とするのにもかかわらず、芸術だけは締め出してきた。大学入学前の教育課程においても、芸術科目の時間は減らされるばかりだった。そのつけとして、今の世の、特にリーダーたちの間に蔓延している融通のきかない思考の硬直状態、創造的な突破がなかなかできない行動の閉塞があるといえるのではないだろうか。ものごとの根本がしっかり把握され、体験されているほど、その表現は無限のヴァリエーションを許す自由なものになること、枝葉末節にとらわれない融通無碍ののびやかさを獲得することを、芸術ほど雄弁に物語るものはないが、彼らにはまさにこうした感覚を伸ばす機会がなかったのである。

大学は真理探究の場、芸術は美の探究だから、この目的にはそぐわないという考え方もあるかもしれない。しかし、ソクラテス以降の三分法を使わせてもらえば、善とならんで、美と相互作用することで、真理探究の道程に確かな方向感覚や持久力が加わってくる。心身のバランスに失調をきたし、探究を方向付ける動機もあいまいなまま真理探究を行って、力強い歩みが期待できるだろうか。偉い人がいったことを単に鵜呑みにしたり、現行の世界で有用視されることを拡大再生産して富や名声を手に入れることならできるかもしれない。しかし、真理探究がそれ以上のこと、たとえば、前人未到の地に踏みこんで、孤立に耐えながら、それでも自分にとってこれは正しいと思えることを追求し、ひとつの整合的な体系にまとめあげる創造的で骨の折れる作業を意味するとすれば、それには大変なエネルギーと気概、個人や党派的利害を超えた普遍的動機がある。たとえば、「全人類に貢献しなければならない」といった使命感。言い古されてはいるが、今もって真理探究の動機の試金石である。これはそれ自体、善の、倫理の領域に属する。しかしこうした日常的对象物を直接持たない高邁な理念に、比喩的なかたちであれ、音や色彩で形を与え、生き生き知覚し得る身近なものにする

のは、芸術の役割だ。真理探究の道程には、慣れ親しんだ日常世界の大地を超えて、生活実感では手のとどかない未知の領域に突入する瞬間が遅かれ早かれやってくる。そのときに、見えないものを身近なものにしてくれるこうした芸術作品が身近にあることで、不安を和らげることができる。思い切ってこの暗闇のうちへと足を踏みこむ勇気と、それに必要な想像力の弾みを、芸術が与えてくれるのである。

古来から美が真理探究の切っても切れぬ友だったことについて、ドイツの科学史家、エルンスト・ペーター・フィッシャーは、『美と虫けら 学問における美的契機』(Fischer 1997)で論じている。たとえば星たちが数学的に整然とした軌道を描いており、ともに壮大な交響曲を奏でているはずだという「天体の調和」のヴィジョンがケプラーを駆り立て、あの有名な三法則を発見させるに至った。

「宇宙は美しい」というこの直感に導かれた真理探究の過程を、同時にケプラーが心から楽しんでもいたことは、彼が同時にSF作家の元祖で月旅行の物語を書いていること、また惑星の運動の速度や軌道の離心率をもとに、惑星ごとに音階をつくった音楽学者の顔も持っていたことから見てとれる。この遊び心ある逸脱は、彼が探究していた真理が、美的なヴィジョンと相互作用することで、表現展開の柔軟さや多様性を手に入れたものだったことを物語る。美の刻印を押された真理には、そこへいたる険しいはずの道のりにも花が咲く。プロセスそのものがそのまま、喜びとなるような官能性がそなわってくる。これが探求の動機付けや継続のために一役買うことは、論をまたないだろう。世知賢い有用性の追求と比べれば、かなり優雅な動機ではある。しかしこの中には世界観の少なくとも萌芽となるような統一ヴィジョンが含まれている。

複雑すぎたり、微妙すぎて、即座に言葉で把握できないことも、まずはイメージでなら捉えられるということは、日常生活の中にもよくみうけられることだ。こうしてイメージとしてひらめいた事柄を、少しずつ知的概念に置き換える中で、新たな学問上の歩みもなされていくというのも、十分ありえることではないだろうか。

となれば、理系の学生も含め、あらゆる専門の学生が、一般教育課程で芸術教育を受けることで、イメージを受容する感受性の精度を高めておくに越したことはないはずだ。これによって、大学の本分である真

理探究もはかどることは間違いない。

2. 役立てようとする役立たなくなる - 芸術の逆説的性質

しかし芸術が大学の一般教育課程で、学生たちの知性を刺激し真理探究を動機付ける役割を最大限に果たすためには、どうしても守らなければならないルールがあるように思う。作品内容を知的に扱いすぎないこと、まじめにとりすぎないことである。それは一見逆説的だし、大学のような頭でっかちの人ばかりいる場に芸術のように魅力的なものがやってくれば、まさに美女と野獣、知的にいじくりまわされないうで済むなんて甘いといわれるかもしれない。しかし、樹についての科学的専門知識を得るために、樹についての詩を読む人がいるだろうか？ そうした資料として対する限り、この詩を詩として、つまり芸術作品として味わう道は閉ざされる。この手の極端なケースならば、誤りが目に付きやすい。しかし、たとえば、詩をそれが書かれた当時のことを知るための歴史的文化的資料として読むとか、「やはり緑は大切にしなければ」といった倫理的メッセージをくみとるために読むといったまちがいであれば、日常茶飯に行われている。そうした読み方をしてはいけないといっているのではない。歴史や倫理教育の文脈で行われるのであれば、何の問題もない。ただそれは芸術とは何のかかわりもないこと、芸術教育と称してそうしたことを行っても、芸術が持っている本来の教育力は隠蔽されるばかりで決して引き出されないことは確認する必要があると思う。

つまり真、善、美が望むべき形で相互作用するためには、それぞれをまず切り離して独立させる必要がある。最初から混ぜこぜにしようものなら、三つともその本質的な力を失うと思うのである。真の領域への善や美の領域からの侵犯行為がその進展をさまたげることについては、すでに多くの人が気づいている。たとえば、良かれ悪しかれ、宗教的な価値観から真理判定の基準を切り離すことで、学問は思い切った冒険ができるようになり飛躍的な発展をとげたわけだし、美しいものはすべて正しいなんてことをやっていたら、大変なことになる。しかし善や美をこうした領域侵犯から守ることにかけては、皆、まだ結構いいかげんだ。

しかし、皆が皆がそうともいいきれない。たとえば

ドイツの詩人、フリードリッヒ・シラーがそうだ。彼自身、ドイツ古典主義の国民的詩人であったと同時に、イエナ大学の歴史学教授でもあり、芸術家と学者という二束のわらじを履いていたせいも、両者が互いを損なわずに生産的に相互作用するにはどうすればいいか、根底から考えることを余儀なくされた人だ。彼の『美的教育についての書簡』が200年以上を経た今も、その鮮度を失っていないのは、こうした事情にもよるのだろう。そこで彼は、次のように述べている。

(・・・) 個々の結果にばかり注意して、全体の能力を見ず、また各人のなかの特殊な規定の欠如に注目する限り、人間は美的な状態においてはゼロであります。ですから、美と、美が私たちの心情にもたらす気分とは、認識と志向に関してはまったく無関心かつ不毛であると説明する人は、完全に正しいといわなければなりません。彼らは完全に正しいのです。なぜなら美は、知性にたいしても意志にたいしても、個々の結果をまったく与えないし、知的なものであれ道徳的なものであれ、けっして個々の目的をなしとげることもなく、ただひとつの真理を発見することもなければ、私たちがただひとつの義務を果たすことを助けることもないから、つまり一言で言えば、性格を基礎付けることにも頭脳を啓発することにも不器用だからです。それゆえ、人間の個人的価値、人間の品位は、人間自身にのみ依存しているかぎり、美的な教養によっては、まだ完全には規定されていないのです。そして人間が望むものを自分自身から作り出すことが、人間にいまやその本性によって可能になっていること、人間がかくあるべき自由が、完全に人間に戻し与えられていること、それ以上のことは、何も成し遂げられていないのです。

しかしまさにこのためにこそ、美的状態によって、無限に多くのものが成し遂げられるのです。なぜなら、感覚における自然の一方的な強制によって、また思考における理性の排他的な立法によって、まさしくこのような自由が人間から奪われてしまったことを思い出すとき、美的気分の下で人間に戻し与えられるこの能力を、あらゆる贈り物の中でも最高のもの、人間性を取り戻すための贈り物と見なければならぬでしょう。もちろん人間はこの人間性を、素質としてはすでに、いる

いろな特定の状態に置かれる前には持っていたのですが、現実の中でかれがいろいろな特定の状態に置かれたことにより、失ってしまったのです。しかし人間がこの特定性を超えて、違う状態へと移行することができなければならないときには、いつも新たに美的生命を通して、人間性を取り戻さなければなりません。(Schiller 1795)

長々と引用したのは、論の展開がめまぐるしいため、一部だけ抜き出すと、誤解を招きやすいので、全体を引かざるを得なかったためである。ずいぶん抽象的でわかりにくい文体だが、それもこれから私が書くこと全体で、少しずつ噛み砕いていければと思う。シラーにとって、人間陶冶のために芸術が寄与するとすれば、それは、芸術が引き起こす「美的気分」が人間全体を捉える「美的状態」によってである。しかしこの状態それ自体の中には、何の特定の認識内容も、何の特定の道徳的指針も含まれていない。その代わりに、そこからあらゆる認識や行動指針が生まれてくる豊かな土壌を提供しようとする。というのも、それは、そうした安易な出来合いのものを与える代わりに、私たち自身が、他ならぬ私たち自身の本性から、自分の望むものを自由に作り出せるような力や自信を与えることをこそ、目論むものだからである。シラーによるとこうした自由こそ、人間本来の姿である。にもかかわらず、いまや「美的状態」の追い風なくして、普段なかなかこうした自由な心境になれなくなってしまったのは、私たちが固定化された思考態度や行動習慣の囚われの身にあり、慣性の法則で一定の轍の上を走るだけの「特定の状態」にがんじがらめに縛り付けられているからである。「美的状態」はこうしたすべてをいったんリセットして、新しいことが始められる初心に戻すといってもいい。

ただこのリセットの喩えが誤解を招きそうなのは、そこにあるのは単なる白紙状態だともいえないことである。芸術作品に真に感動したことのある人なら皆知っているように、美的状態、美的気分の中には、実際、無限に多くのメッセージがこめられてはいる。ただその伝え方、伝わり方が、普段とちょっとちがっているだけなのだ。シラーが美的状態には出来ないといっていることに繰り返し「個々の」という言葉が付されていることに注目しよう。つまり、シラーがここで、美的状態においては「ゼロ」と述べているのは、それと名指せ、指差して示せるような部分的なもの、

特定なものは、「美的状態」に本質的契機としては存在しないという意味での「ゼロ」なのだ。かくして、さっき引用した箇所のすぐ次の段落では、このように言われることになる。

美的状態を認識や倫理に関してもっとも有益なものだと説く人々もいますが、彼らも間違っているとはいえません。彼らが完全に正しい理由は、人間性の全体を包みこむこの心情の気分は、その能力からすると、人間性の個々の表現のすべてを、必然的に包みこむに違いないからです。(Schiller 1795)

美的状態そのものには、ああしろ、こうしろといった指示は決して含まれていない。そういう「個々のもの」にかかずらう代わりに、そうしたものの全体がそこから生み出されてくるような源泉、つまり心情の気分に関与する。その結果、受容者の人間全体に浸透していく。その結果、これからその人がこれからどこに行こうと何をなそうと、そこにはこの気分の色合い、この状態の刻印がみられるという、きわめて効率のよい形で人間陶冶の課題を果たすのである。

つまり芸術がいったん学問や倫理の領域から隔離される必要があるのは、部分的なもの、特定化されるものに向かうことで、美的状態の本来の使命である、人間全体に関与しなくなる危険を避けるためだったのだ。こうしたものを徹底して退け、定義されるもの、指示されるものは何も与えない、つまり学問的、倫理的にはまったく無責任かつとぼけたやり方に徹することで、芸術は芸術流のやり方、人間全体に浸透するやり方で、学問や倫理の領域に根本的に働きかけることができるようになる。

まだ話が抽象的かもしれないので、例を挙げて考えてみよう。たとえば、すばらしい芸術作品に触れて、全身打ち震えるような感動した人が、その直後、目の前に困った人を見つけたとする。シラーが『カリアスあるいは美について』(Schiller 1792)という別の書簡形式論文で語っている、盗賊に襲われ、身ぐるみはがされて厳寒の中、怪我をし、横たわっている人がいたというシチュエーションでもいい。普段であれば、他人の苦しみにはまったく無関心な人も、この高揚の瞬間ならば、思わず駆け寄り助けるのではないだろうか。それも、いかなる強制からも義務感からでもなく、まったく自発的、自由な行為としてである。

というのも、彼を感動させた当の芸術作品の中にも、今、彼を捉えている感動の中にも、「困った人がいたら助けなさい」といったメッセージは一言も含まれていなかったからである。もし、教訓じみたお芝居を見た場合のように、彼を感動させた作品の内容の中に、直接そうしたメッセージが含まれていて、彼は実はそれに動かされて人助けをしたにすぎなかったのだとすれば、彼の人助け行為は、倫理的だとはいえても美的になされたものではなくってしまう。美的状態特有の自発性や、行為にともなう晴れやかな喜びも消えてしまうだろう。たとえば、モーツァルトの『魔笛』の、人間を今にも引き裂きそうな荒ぶる獣たちが、主人公の奏でる笛の音に心を宥められ楽しそうに踊りだすことで、主人公たちが命拾いした話が感動的なのは、それがどんな強制にもよらず、美的状態を共有することで生み出されたユートピアだからだ。実際、そこで宥められた獣たちは、調教されたわけでも、脅迫されたわけでもなく、踊りを心から楽しむことで、おのずと人間に道を譲ったのである。美によって高められ美的状態と自発性のこの結びつきは、自由至上主義者であり、教養ある人はいかなる意味においても強制されてはならないとしたシラーにとって、これは非常に重要なポイントであった。ここから彼は、この美的状態を出発点とした、壮大な人間教育プランを考える。これがいわゆる「美的教育」だ。

もちろん、美的状態に導かれ、ここで思わず人助けをした彼も、しばらくするとこの気分を忘れ、もとの無関心で冷淡な人に舞い戻ってしまう可能性がある。しかし、身近に美しいものが満ちていて、望めばいつもそれに触れることができ、それに対する彼自身の感受力も良好に保たれていればどうだろうか？ このように、芸術をいつでも享受できる状況を整えることで、常に一定以上、心を開き、高めた人が、一人また一人と増えてくることで、理想郷が生まれるかもしれない。シラーがベートーベンの第九の歌詞となった頌歌、『喜びに寄せて』の作者であったことが思いだされるが、『美的教育についての書簡』の最後は、国家論にあてられている。

強制によらず、本人の気づきや自発性をうながすだけにとどめる美的状態の持つこの人間陶冶の力は、実際、強力に作用することがありえる。

ドイツはナチスの台頭を許した反省に基づき、戦後しばらく政治的教導を行わない知識人は非難される風潮があった。幻想文学作家のミヒャエル・エンデ

など、その格好の槍玉となったが、そのときに彼が「芸術が政治的機能をまっとうするには、決して政治について語ってはならない」と語り、どんな声高なベトナム反戦運動のプラカードよりも、ゴッホのひまわりの絵は、平和づくりに貢献したと答えたのもそのせいだ (Eppler 1982)。この作品にはもちろんピカソの『ゲルニカ』のようなあからさまな反戦メッセージはない。ゴッホはそのためにこの絵を描いたわけではない。しかし、たとえばゴッホのひまわりの絵を見て感動したとき、その人の辞書から結果的に「戦争」の文字は消えている、あるいはそうした発想さえできなくなっている。そうしたことがありえるのではないか。というのも、真正の芸術作品はこれに触れる人に、「意識変革」を引き起こさざるを得ないからだ。「意識」さえ変われば、行動の際の「動機」も変わり、行動そのものも変わっていく。こうした作品が人々の目に触れ、そこで得たものを自分の行動や別の作品に生かし、この意識変革を連鎖的に広めていくにつれ、気づいてみれば政治の流れも自ずと変わっている。これが芸術の政治参加のありかただと彼はいう。芸術は、どんな特定メッセージのあからさまな説得も強制も断念することで、逆に、あらゆる行動の源泉となり、これを動機づける意識のあり方そのものに働きかける力を得る。それによって結果的に人々の動機や行動に働きかけるのである。

プラカードから発する平和運動と、美的状態が結果的に引き起こす平和への流れの一番大きな違いは、その現れ方の多様性だろう。芸術によって新たにされたものの見方、生き方が、どのように鑑賞者それぞれの人生に反映されるか。それは各人各様で、予測することも定式化することもできない。それぞれの立場や素質、状況に合わせた表現形態をとる。だからこそ、自発性や創造性がそこに介入する余地もでてくる。芸術家が端緒を開いた新たな世界の創造に、鑑賞者の一人一人が、自分にしかなしえぬ形で参加し、貢献することができることになる。先ほどのシラーの言葉を借りれば、「人間が望むものを自分自身から作り出すことが、人間にいまやその本性によって可能になり、人間がかくあるべき自由が、完全に人間に戻し与えられている」ということだ。これこそ、多様性の時代にふさわしい、また大学にふさわしい教育方法といえないだろうか。

以上、美と善の領域の間の境界設定と、これが適切になされたときに始まる両者の関係についてみてき

た。芸術作品が自分のうちにいかなる特定の倫理的、政治的メッセージを忍びこませないのは、別に遊戯にふけるためでも、耽美主義に陥るためでもなく、いったん退くことで、芸術特有の全体的な形で、これらの領域に再び働きかけるためだったのだ。そうすることで、芸術は、善の領域にあるものが陥りがちな硬直や強制感をぬぐいさり、その展開に多様性や柔軟さを取り戻させるという貢献が、この領域に対してできるようになる。

境界設定を行ったうえで、美から善の領域へとなされるこの働きかけはまた、単に有益であるというだけでなく、なくてはならない必須のものでもある。というのも、美的状態からの働きかけがなければ、倫理的題目も、政治的信条も、それだけでは、形骸化の運命を免れないからである。その結果、スローガンとして高々として掲げ、ほかの人たちにも勧めたり強制したりしていることが、その実、自分自身では、ちっとも実感できていないというような困った状況が生まれてしまう。シラーが、「倫理的状态が育成されるのは、自然的状態からではなく、ただ美的状態からだけなのです」(Schiller 1795)といったわけもここにある。美的状態から離れることで、枯渇し、形骸化の道をたどりつつある価値の一例として、エンデは、日本での講演「永遠に幼きものについて」(Ende 1994)の中で、来るべき終末論的環境カタルシスを声高く唱えながら、脅迫さながらに、緑を守るよう私たちに説得しようとする攻撃的なエコロジストたちの例を挙げる。そうしたものが、本当に人を動かすかどうか、疑問だというのが彼の考えだ。それよりも、たとえば、樹の新たな見方を示し、それまでありきたりなものだと思われていたこの樹が、それだけでひとつの宇宙であり、自分と深いつながりを持った、生きた存在であることに、目を開かせることのほうが重要ではないか。かくして彼は次のように言う。「樹木そのものがわたしたちにとり、結局はもう何も意味しないとき、環境汚染や自然破壊に対して社会批判的な論を述べても、それが何の役にたつのでしょうか?」にもかかわらず、詩の中で樹の美しさ、このなぞを秘めた存在への連帯感を体験させてくれる詩人は時代遅れといわれ、ほとんどこっけいな過去の時代の遺物とみなされる一方、環境破壊について怒りを込めたパンフレットを書くものは、森が彼にとって生物学的、化学的基礎として人間に不可欠だという以上の意味は持っていないとも、進歩

的、いや勇気があるとさえいわれるのです。(・・・)それぞれの詩人のやり方で、それぞれの時代それぞれの文化においてこのように価値をつねに新たに生み出すことこそ、詩人が負う課題なのです。詩人がそれを怠れば、価値はたちまちその色彩や輪郭、そして現実性を失います。その結果は蛮行と非道でしょう」(Ende 1994)価値の創造なしで、既成価値の防衛をおこなうばかりでは、価値は形骸化をまぬがれない。芸術を大切にしなければ、文明のきわみにあると思われたものが根っここのところで腐食して、野蛮に墮すというのは、今の世の中が陥る状態をうまく言い当てているのではないだろうか。

つまり、美的状態は、相手が個人であれ、社会や文明全体であれ、治癒作用を持つということだ。美的状態が、何の特定の能力も与えるものではないことは、すでに確認したとおりである。しかしその代わりに、人間全体を一つの心情の気分のうちに包みこむことで、その人がすでに持っている潜在的な能力を引き出したり、諸能力の間の壊れたバランスを修復することならば、得意とするところである。そうすることで、このアンバランスが野放しになったときに起こる蛮行、非道を事前に予防することができる。これはシラーも「美的生命による人間性の回復」として、美的教育の大きな推進力に数えていることだ。諸能力の間のアンバランスといっても、まだ抽象的だが、シラーがあげているその例である、「感情が原理を支配する野蛮人」と「原理が感情を破壊する非教養人」のことを考えてみれば、具体的なイメージも湧くかもしれない。「野蛮人は文明的な要素を軽蔑し、自然を自分の絶対的な命令者とします。非教養人は自然をあざけり、自然を辱めますが、野蛮人よりいっそう軽蔑すべきことに、原理の奴隷となって、しばしば平気で暮らしていることです。本当は、原理のほうこそ私たちの奴隷であるべきなのに」(Schiller 1795)。たとえば、これまで知的訓練ばかり受けてきたために、感情や意志の働きが萎縮していて、賢くはあっても、すっかり無気力で冷淡で何事にも無関心になっている学生たちは、さしずめこの「非教養人」の一種だろうか。

シラーのいう「非教養人」は、私たちのもとで俗に教養人と呼ばれる人たちに一番多く見受けられるのは逆説的だが、ドイツ語の「教養」Bildungがそもそも「形成」という意味で、知性のほか、感情も、意志も、本能もひっくるめた全人間を、バランスよく形

作っていくことを意味していることを考えると、合点が行く。その目指す先は、各人がこれをするために自分は生まれてきたといえるような、召命的な仕事を見つけ、実現すること、またそれによって、世界の「形成」にも参加することである。その前提にあるのは、仕事というのは、それがいかなるものであれ、およそ真剣に受け止められる限り、知性、感情、意志など、人間のすべての力のバランスと、それらの間の活発な相互作用を必要とするものであるという考え方だ^(注1)。つまり、ドイツ語で「教養」というときには、日本のように知性ばかり突出していたり、いわゆる「文化的」と呼ばれるような、多くの場合画一的な事柄をたしなんでいることをさすわけではないのだ。

こうした広い意味での「教養 = 形成」の一環として、学生たちがそれぞれの専門に進む前の全学一般教育課程に芸術科目を取り入れることは、したがって、誠に当を得たことだといえるだろう。というのもそれは本質的に研究、職業、人生の準備にかかわるものだからである。「準備」といっても、これは芸術を、いわゆる一般的に言う教養として、その上澄みだけ掠め取ることを、必ずしも意味するものではない。「準備する」というこの性質は、むしろ、芸術自身が人間に作用するときの根本的な構造に由来するものだからである。芸術は、それを受容する人に何の指示も与えないし、何の能力も付与しない代わりに、その人の心のバランスを整える。その結果、その人の最良の部分が表に出て、自力で知的な発見をしたり、自由意志から公共の益になる行動ができるような状況づくりをする。特定のことは目論まない変わり、そこからあらゆる特定のことが始められる出発点をそれは与えてくれる。

3. 芸術の認識への寄与

しかしこのとき生み出される価値の内実や、その創造のプロセスには、もっと光を当てる余地がある。というのも、メッセージの内容を通してではなく、いきなり意識に働きかける、芸術の行うこの陶冶のやり方は、意地悪く見れば、洗脳のプロセスに限りなく近いからである。そのありさまをできる限り明瞭に見ることで、必要があれば批判的態度もとれるようになっていなければならない。すると論の焦点はおのずと美と真のインターフェイスの問題に移ることになる。これまでこちらを後回しにして、先に善との

関係を取り上げたのは、話をわかりやすくするためだった。

先ほどの「樹の新たな見方を学ぶ」例で、価値創造には、見慣れたものが新たな、新鮮な、今までとは別の姿で現れてくる契機が伴うといったが、さしあたりこれが出発点になりそうである。このようにして、事実としては同じものが、違った意味合いで現れてくるとは、煎じ詰めれば、それが置かれたコンテキストが変化したためである。たとえば同じ「雨が降った」という事実も、日照り続きの後のお百姓さんがこれを体験する場合と、待ちに待った遠足の日に子供が体験する場合とでは、意味が異なる。つまり、同じものごとが、新たな意味を帯びてくるとき、変化しているのはコンテキストの有様なのである。特定のメッセージは与えないのに、メッセージがそこから無限に生まれてくると見える、芸術作品の不思議さは、このコンテキストを変えたり、新たに作り出すという切り口から光を当てることができないだろうか。

もちろん、芸術作品をとりまくコンテキストは、もっと抽象的で、包括的なものだ。しかしそれでも、その基本的な構造はさきほどの「雨が降った」話と共通するところがあるように見える。たとえば、すばらしい芸術作品に触れて、全身打ち震えるような感動をしたあと、何が起こるか考えてみよう。まずいつもよりものを見る視野が広がっている。たとえばベートーベンの交響曲を聞いて、人類全体の運命だとか、宇宙の意志に触れた心地がした後、私たちは、たとえ一時的にであれ、同じスケールの視野で自らのおかれた状況を眺めることを学ぶ。その結果、たとえば、あくせくとした日々の生活の必要を超えて、やらなければならないもっと大きな仕事があるような気がしてきいたり、今、自分が必死で悩んでいることがとてもちっぽけなことのように見えてきて、何十年もたった後で一つの懐かしい思い出を振り返るように、余裕のある気持ちでとらえなおしたりできるようになるようになる。普段ならしりごみしてしまうような、大きな問題に体当たりで取り組む勇気を与えられるのは、まさにこのような瞬間である。こんなことが起こるのも、ものの意味を確定するとき参照するコンテキストが、単に目の前に見える事柄に縛りつけられた普段の状態から脱して、それを取り巻くより包括的な関連の中で捉えられるようになったためである。実際、芸術作品から私たちの知性

が得る最良のものの一つは、自分自身の置かれた状況や問題を見るとき視点の広がりではないだろうか。つまり、美的状態は、コンテキストの内容というよりは、コンテキストの包括度の変化に関わっていると考えられるのだ。エンデが、芸術作品が人に働きかける根本にみた「意識変革」の内実は、実はこの辺りにあるのではないだろうか。

コンテキストを包括化するなどといっても、まだ雲をつかむような気がされるかもしれない。そこで私の語学教育の経験から、先ほどの「雨が降った」話の意味を確定するために参照されていたような素朴なコンテキストを出発点に、コンテキストがどんな風に包括性を増していくか、順を追って見て生きたいと思う。以下の話で芸術の秘密がすべて解き明かされるなどと豪語するつもりは毛頭ない。ただ芸術が私たちの知性に与えてくれる刺激の持つ最良の部分である「人間性の個々の表現のすべてを、必然的に包みこむ」全体性 だけは視界から失わないようにはしたい。同様の性質を示す類似したものをいくつか示すことで、問題の核心にわずかでも近づいていければと思うのである。

コンテキストがさまざまな層からなる存在であることは、日常生活のありふれた場面を観察していても、わかることだ。たとえば授業中、私の言葉を理解しようとする学生は、まず (1) 一つ一つの言葉の意味を確定するために、言葉の前後関係を追っている。と同時に、(2) 私が別に怒っているわけでも、ふざけているわけでもないことを、表情や身振りや口ぶりなどの総体からなる全体の雰囲気から察して、それを言葉の意味を確定する際の参考にしている。(1)は言葉の解釈、(2)は解釈のモードに関わる。(1)だけしかわからない場合、意味内容は抑えられても、どんなつもりで私がそうした意味を提示しているかが汲み取れない。そこで、たとえば冗談を本気と取り違えたり、比喩として語っていることを字義通りに受け止める危険がある。コミュニケーションが生き生きと行われている場面では、必ずこの両者が踏まえられている。たとえば、パーティに途中から遅れて入ってきて、すでに盛り上がっている話の輪に加わろうとしたとしよう。その人はまず (1)話の流れを押さえようと努力する。と同時に、(2)場違いなことを言って、せっかくの盛り上がり水を差さないように、その雰囲気も踏まえようとする。ここでとりあえずこのようにコンテキストを二分して (1)を継起的コンテキスト、(2)を雰

気コンテキストと呼ぶことにしよう。

とはいえ、雰囲気コンテキストはもちろん、固定したものではない。パーティで新たに入ってきた人が、急に場違いなことを言っても、それはそれで、雰囲気の有様が変化して、面白い展開になりえる。かといって誰か一人が独占的に作り上げるものでもない。私の授業の雰囲気コンテキストも、教室のつくりや立地条件、時間帯、参加者一人一人がその場に持ちこむ雰囲気など、授業をとりまく一切から、刻々と影響を受けている。つまり、(2)は(1)よりもその成立に関与する変数が多いわけだ。実際それは、無限の変数の、複雑な関係の網の目のような絡み合いが生み出すバランスから成り立つといえる。しかしだからといってそれは認識困難というわけではない。(1)の継起的コンテキストを把握するには、辛抱強く順を追って出来事の流れを追わねばならず、かなり頭を使わなければならないのに比べ、(2)は、身体的、情緒的に、おのずと、一瞬にして感受される点で、ずっと易しいといえる。このコンテキストはまた継起的コンテキストより包括的でもある。なぜなら、その場で起こるあらゆる出来事の連鎖は、すべてこの雰囲気の影響から免れられない一方、特定の出来事の連鎖がいつも同じ雰囲気を生み出すとはいえないからだ。たとえば、同じことでも、どんな状況で、どのようにそれをなすかで、まったく違った雰囲気をつくる。

雰囲気コンテキストの持つこの包括性は、これが継起的コンテキストのモードを定めるメタ・コンテキストとして位置づけられることから当然帰結されることでもある。包括性という観点から両者を区別すると、因果的にそれとたどれる出来事の連鎖、つまり継起的コンテキストは、その雰囲気を生み出す無数の変数のうちのほんの一部を、当該の関心から、ピックアップして、あたかもそれが出来事の全てであるかのように、強調したものにすぎないということもできる。そう考えると、継起的コンテキストによって、雰囲気コンテキストを思い通りにコントロールすることは決してできないということも当然帰結される。というのも、それは、無数の変数からなる関係論的なバランスを、線的因果関係で扱おうとする方法の取り違えを犯すことになるからだ。この雰囲気に包みこまれた部分的な出来事の一部にこの雰囲気全体の由来を求めたりすることも同じ理由から禁じられるだろう。

外国語の講読を行うとき、教師が口をすっぱくし

て言うのは、言葉の意味を、辞書の定義の単なる寄せ集めとしてではなく、テキスト内の前後関係やその成立にまつわる文化的文脈から判断していくことだ。しかし私が見たところ、そうした継起的コンテキストをを踏まえることであれば、ちゃんと予習してこつこつ勉強すればどの学生もある程度できるようになる。その反面難しいのは、テキストの言葉全体から醸し出されてくる雰囲気コンテキストを察知することだ。これが感じられないと、テキストを情報源として利用することはできても、テキストを詩的に味わうことはできない。あるいはその文学的価値を判定することもできない。

話のつながりが見えてきただろうか。この雰囲気コンテキストを明瞭に察知したり、コントロールできるようになったとき、私たちは芸術の領域に入るのである。継起的コンテキストを経由せずして、雰囲気コンテキストをじかに体験することとして、美的状態を定義できるかもしれない。というのも、雰囲気コンテキストの持つ包括性には、シラー流の美的状態の特徴である全体性が顔をのぞかせているからだ。表現主義の時代にウィーン、ベルリンで活躍した映画理論家のベラ＝パラージュはこれについて次のようにいっている。

雰囲気はたしかに芸術の魂である。それは空気であり香気である。それは形式が呼吸するかのようになり、作品の全形態を包みこみ、その作品に固有な世界、固有な媒体を形づくる。雰囲気は個々の形象の中に圧縮されている霧のような原素材である。それはさまざまな形態の共通の媒体であり、すべての芸術の最終的なリアリティである。この雰囲気がひとたび存在すると、個々の形態が十全でなくとも、本質的なものを損なうことにはならない。この特別な雰囲気がどこからくるのかを問うことは、すべての芸術の源泉を問うことである。(Balázs 1924)

およそ芸術作品と呼ばれるにふさわしいものになると、さきほどの雰囲気コンテキストは個性的かつ強烈で、一種の生き物のような自律的な生命をいとなみ始める。たとえば私の授業の「雰囲気」を自宅まで持ち帰ったり、他の人にも伝染させたり、その後の生活全般にその影響が持続的に見られるような奇妙な学生がいるとは到底思えないが、相手がすぐれた

芸術作品であれば、そうしたことも起こり得る。

興味深いのは、この雰囲気コンテキストが、「ひとたび存在すると、ここの形態が十全でなくとも、本質的なものが損なわれることにならない」と言われていることだ。雰囲気さえ強烈に存在すれば、内容はどんなに低俗で、材料もみすばらしく、子供っぽい筆致で描かれていても、芸術作品として自律的生命を営みはじめる。つまりパラージュのいう「雰囲気」もシラーの美的状態や気分と同様、全体的な性質を持つのである。この例として、パラージュはこの引用箇所のすぐ後で、シナリオは荒唐無稽であり得ない話なのに、独特の雰囲気にひたされていたせいで、印象に残ったアメリカ映画を例に挙げている。このように、芸術作品の質を決めるものが、内容に還元されないということは、いくら高尚で意義深い題材が扱われていても、雰囲気のある優れた作品になるとは限らないということを意味する。そればかりではない、作品を芸術たらしめているものがその作品内容と直接関係しない以上、これと特定化される作品内容をいくら扱っても、それは芸術教育とはいえないことになる。

では授業の場で私たちは一体何をすればいいというのだろうか？

4. 自然さ - 本能と理性の混合状態

ここで私たちはまたしても、美的状態における無規定さと単なる無の違いという、本論の出発点の問題に戻ってきたわけだ。先ほどは私たちはこれを主に倫理的な角度から捉え、美的状態が、強制や義務感によらず、自由から、多様な展開を許す行為を生み出す要素を見つけてきた。しかし今度はこれを知的な角度から見るとどうなるか考えてみよう。

その際のキーワードになるのは、おそらく、自然さだ。先ほど少し触れたシラーの『カリアス書簡』中の、人助けのたとえ話でも、このことに非常に重みがおかれていた。

このたとえ話の中身を、ここでもう少し詳しく話そう。全部で5人の人がそこに通りかかる。その5人とも、この困っている人を助けようとする。その点では皆同じだが、動機がそれぞれ異なった。最初の人には、苦しんでいる人を見る不快感から、2人目の人は打算から、3人目の人は義務感から、4人目の人は悲壮な克己心から助けようとするのである。ただ5人

目の人だけが、まったく自然かつ当たり前のこととして、本能からなされたかのように、相手に駆け寄り助けようとした。シラーの厳しい基準によると、この5人目の行為のみが「美しい」といえるのだった。つまり、行為が「美しい」といわれるための重要なポイントとして、本能からなされたような自然さがある。

しかしこのように本能から人助けするとはどういうことなのだろう？ 本能は普通、監視者である理性の枷をはずすと暴れだす野獣のようなものと思われている。たとえば、私たちは自分の本能であるエゴイズムを抑えながら、人助けという利他行為に向かうのだ。しかし美的教育はそのような克己的な美談を目論むものではない。そうではなく、私たちの本能自身の中から、そうした利他的な傾向が生まれるように、本能そのものを変容させようとするのである。理性が外から本能を押さえつけるはめられる強制的な枷としてはいったん消えながら、本能そのものを内側から組織化する内的な法則としてよみがえっているといてもいいかもしれない。理性に組織化されることで、本能から粗暴さが消え、品位が生まれる。また本能と交じり合うことで、理性的行為には、優等生風の生硬さや強制感が消え、私たちが本能的行為を行うときに特有のよこびや自然さに貫かれることになる。このよこびそのものが動機であると同時に目的でもあるという、下心のない、無邪気さが、美的状態からなされた理性的行為 たとえばさきほどの人助け を特徴づけている。これをシラーの言葉を借りて一言でいえば、「人間の性格的完全性の極致はこの倫理的な美です。けだしそれは人間にとって義務が自然になるときはじめて生まれるものなのですから」(Schiller 1792)ということになる。美的状態がもたらす道德的、知的無規定状態に私たちが安んじて身をまかせることが出来、この状態が続く限り、あらゆる欲することを行う自由が許されるのも、そこでは自然であり、本能であるものが、あらかじめ既に調和的に整えられているからである。

芸術がよく自然のいとなみと比較されるわけもここにある。ピーバーの巣づくりや、渡り鳥など、動物たちの本能は人間にも及ばぬほどの賢さを見せることがある。この賢さが本能のあらわれに特有の無頓着さ、作為のなさから表現されるのを眺めるときに生まれる感慨は、よくできた芸術作品特有の、高度な技巧と自然さの共存、深い知恵と無邪気さの共存が与える感銘に非常に似ている。ただ違うところは、動

物たちの本能の中身が、非常に長い時間がかかる進化のプロセスによる場合をのぞいて変更不可能であり、種によってあてがわれた枠からはみ出すことが出来ないのに対して、芸術の場合は、個人差があると同時に、中身の変更が可能なことだろう。この変更可能な本能の中身には、もちろん、学問や倫理の領域からもたらされたものがいっぱい詰まっている。

つまり、内容的に特定されるメッセージがない「無規定さ」は、単なる無を意味するのではないという先ほどのテーマに、私たちはまたもどってきたわけだ。ジョン・ケージは、「沈黙とは環境に存在するあらゆる音の一瞬の総和」(de Kerckhove 1995)であると一見、逆接的なことを言ったが、「沈黙」にいえるのと同じことが、美的状態のもとにひしめき合う知的認識の総和にもいえる。美的状態のうちにも、知的認識は確かに充溢し、ひしめきあっている、が、どれか一つが生のまま突出して出てくることはない。まんべんなく混ぜ合わされた「総和」の形をとる。その結果、知的認識がまったく無い状態、本能から現れた状態に、限りなく近づいていくのである。

つまり、芸術をやるからといって、勉強しなくてもいいとか、何も考えなくてもいいというわけにはいかないということだ。というわけで、どうしたら認識がそうした「総和」として表現されるかについて、今度は表現する側から見てみよう。まずは、認識内容が、真に自分のものになるまでこなされ、消化されていなければならない。そうして、意識せずとも態度に表れるような習慣になり、場合によっては、内容的には忘れられることだってありえるだろう。そのように意識の地平からは遠のけば遠のくほど、認識された事柄は、人間全体を包み込み、深く浸透していく。新陳代謝のような不随意の生命の営みと区別つかないものとして、全身に組み込まれていくのである。そうしてたとえば日常生活の態度全般、生きる身振りやスタイルとして本人も自覚しないうちに、現れるようになるだろう。こうした普段ならば無意識にとどまる身体的な層にまで働きかけ、秩序立てていこうとするのが、芸術的な鍛錬の特徴だ。私自身ピアノを学んだ経験でも、習得したテクニックは身体にしみこませ、条件反射のように出てくるようにしないと、表現という総合的な営みの中で生かすことはできないことを、痛感させられた。

自分自身と一体化したものを、私たちは普通、意識することはない。このように、意識の地平から遠のく

までに、学んだことと緊密に一体化したときはじめて、これまで学んだことの総体を、一つの美しいバランスに結実させ、本能の表れのように自然に、状況に応じた臨機応変の形で出てくるようにすることができる。何を作ろうと、何をやろうと、その場を満たす香気、雰囲気となって現れ出るにいたる。その様子は、身振りが育ちを語ったり、まなざしに賢さが現れたりするのに似ているかもしれない。そのようにして、芸術家は、作品に、それまでの経験や知恵の総体を、おのずと滲み出させていく。それこそが、よくできた芸術作品が生み出す特有の印象である、何を言っているかわからないけれど、とても多くを物語っているようにも見える、無規定的なメッセージの充溢として感じられるのだ。

したがって、芸術を学問や倫理の領域から分かつ境界は、情報の内容にあるのではなく、この内容を処理するスタイルにあるということになる。このうち、学んだこと無意識化するまで一体化することならば、まだたやすいかもしれない。しかしそれを総体としてまとめ上げ、変転する状況の中でも同じバランス関係が実現できるよう、臨機応変に出て来る技能にまで高めるのは、言うのは簡単だが、行なうは難しく、現実にこれができるようになるには、数々の飛躍の契機を経なければならない。線的因果関係の中で動くのに慣れ、なんでも白黒つけては、たった一つの固定した答えを見出したがる私たちの生活態度を、関係論的なバランスの達成を第一義とするよう再編成するのは、簡単なことではないからである。それこそ「才能の問題だ」といえばそれまでだが、その瞬間に何が起こるのかについて、もう少しつぶさに見てみよう。そこにはある種の非常に高度な知性が働いているように思われるからだ。

5. 総合化

本能と一体化して働くこの知性の獲得過程については、ホルスト・ミッテルシュタットによる「フィードバック」(誤差修正)と「キャリブレーション」(勘による見当)の学習区別が示唆的だ(Bateson 1979)。フィードバックのモデルケースは、静止した的に狙いを定めて撃つ、ライフル射撃訓練だ。銃の照準ごしに狙いを定め、外れれば、銃の向きの誤差を直し、的中したり、望む的中率が得られるようになるまで、これを繰り返すことができる。これに対して、キャリブ

レーションは、たとえばハンターが散弾銃で飛ぶ鳥を撃つときに必要とされる技能である。フィードバックと違ってそのものが動いている上に、風の向きや強さなど、毎回異なる複雑な条件が絡んでくる。つまり、成否を決定するパラメーターが増えるのだ。そこに、一回きりでやり直しがきかず、誤差修正の余地もほとんどないという難題も加わる。

もちろん、キャリブレーション成功の基礎には、日々のフィードバックの積み重ねがある。しかし後者だけで前者がなりたつとはいえない。静止した的に狙いを定めて打つ射撃訓練では、技能を発揮する状況は、固定されている。が、ここで得られた技能を飛ぶ鳥を撃ち落とすキャリブレーションの技能に高めるには、この安定した温室状態から技能そのものを切り離し、いつ何が起こるかかわからない、変転する状況下でも通用するものに鍛え上げなければならない。能力を状況から独立させれることが、キャリブレーションをフィードバックから分かつ一つの大きな特徴である。先ほどから何度か触れた、単なる無とは違った無規定状態の特徴である、特定内容からの独立がここにもみられる。ある状況で正しかったことが、別の状況でも正しい保証はない。フィードバックと違って、キャリブレーションを成功に導くには、「何が正しいか」ではなく、正しいことを自力で判断するための「正しさの感覚」を養う必要がある。また、「どうすれば上手くいくか」ではなく、「上手く行くには、どんな状態をつくれればいいか」を、どこでも応用の効くような、柔軟度の高いイメージの形で、押さえる必要がある。ここでは、付け刃の学習は歯が立たない。これまでの全経験を総合がものをいう。おそらくその中には射撃以外の人生経験や、生来持っているものに加え、その中で培われた素質、リラックスできる、環境と一体化できる、度胸があるなども絡んでくるだろう。フィードバックが失敗から学ぶのだとすれば、キャリブレーションはそれまでの失敗の状況関係から学ぶ。キャリブレーションにも的にあたるものはある。しかしそれは、無数の変数からなる状況全体のバランスの達成という、フィードバックより一段抽象度の高いところにあるのである。

キャリブレーションに必要なこの全経験の総合化は、芸術家が、それまで得られた認識や洞察を混ぜ合わせ、本能の現れのように自然に表現するやり方に似ている。もちろん、すべてのキャリブレーションが芸術表現になるとはいえない。しかし、キャリブ

ションが高度化された一形態として、芸術表現があるとはいえるだろう。「芸術」を意味する Art にしる Kunst にしる、まずは「技能」という意味があること、わが国においても「道」という言葉で、技能の習得と芸術表現を一括して呼び慣らしてきたことは、おそらく偶然ではない。アメリカで活躍したイギリス人哲学者ベイトソンが、キャリアレーションなしで芸術表現が成り立たない例として、子供のときの自分のバイオリンの稽古の体験談を持ち出しているのは興味深い。彼は間違えずに弾くことの延長上に音楽的に弾くことがあると勘違いしたせいで、むきになって練習しながら、ちっとも上手く弾けないという屈辱をなめさせられたのだった。「ここで教育関係者なら、われわれのいう「むきになる」性格の人間というのが、おうおうにして、事の成否がキャリアレーションにかかっているときに、一つ一つの行為にフィードバックを行おうとしている人間を意味することにお気づきだろう。キャリアレーションとは、息の長い練習によって培われる自動的ないし自然発生的なスキルである。(・・・)とにかくたえず一つ一つの音を直そうとがんばった私は、音楽というものがもっと大きな流れ(シークエンス)のなかにこそあるのだということを学びそこなってしまったのだ」(Bateson 1986)。フィードバックをいくら量的に積み重ねても、キャリアレーションに結実するとは限らないという、この壁にぶちあたるときに、私たちは才能というものの神秘に行き当たる。

しかしこの壁も、教育のそもそもの出発点をフィードバックの積み重ねの側ではなく、キャリアレーション成果の側に置くように誘導することで、透明化されるのではないだろうか。それがまた一般教養課程の性格にみあったことでもある。学生が上手にピアノやバイオリンを弾いたり、正確なデッサンができるようにさせるには、とても時間が足りないし、その必要もないからだ。その代わりに、一流の芸術に、力強くあらわれたキャリアレーションの成果、つまり先ほどの雰囲気コンテキストを、明瞭に捉え、自分でも、自分の置かれた状況やこれまで習得してきた能力に適した形で、展開、表現できるよう訓練するのである。状況のバランスとかかわり、特定状況から切り離しえるというここで確認したようなキャリアレーションの性格は、その際、大きなヒントになるはずだ。

注意しなければならないのは、その芸術作品に表

れたテクニックや内容を、フィードバック的な意味での正解と考える脇道にそれないことだ。というのも、テクニックのすばらしさ、扱われた内容の正しさが、作品を芸術と呼ぶにふさわしいものになっているわけではないからである。もう何度も繰り返したように、そうしたアプローチは、美的状態の全体的性質を損ね、それが元来持っている教育力、人間陶冶の力を台無しにしてしまう。

そういうことを考えると、ヴァリエーションを作らせるのが、やはり一番いいのだろう。違った状況関係の中でも同じバランスを実現できるというキャリアレーションの基本構造は、ものづくりにおいてはヴァリエーションを展開できる自由として現れるからだ。たとえば、授業中に扱った芸術作品について、これと同じ雰囲気、同じ気分を、たとえば自分だったらどう表現するだろうかと想像してみる。どんなに稚拙で簡略でもいいから、それを形にしてみる。稚拙でも簡略でも構わないのは、ここではあくまで作品に現れた雰囲気コンテキストを認識することが問題になっているのであって、自分の作品を芸術として完成させることが目論まれているわけではないからである。

この雰囲気コンテキストは、規定される意味内容を持たないからといって、認識される知的内容に欠けているわけではない。もしそうだとすれば、たとえば作者不明のある絵をはじめ見たときに、「セザンヌ風の絵だね」などということがなぜできるのだろうか？ こういう風に全体の印象から作者やスタイルを識別する際、私たちが無意識にやっている事柄を、実際にそれ風のもの、自分の手で作ってみることで、もうすこし、明確化しようとするわけだ。知識ではなく、身振りを学ぶといってもいい。

いきなりそれをさせるのが困難だったら、まずは作品を丸ごと暗記したり模写させたりすることから始めるのもいいかもしれない。これも、芸術のエッセンスの持つ全体的な性質を損なわずに把握するためのとてもいい方法だからだ。その点、下手な分析をするよりずっといい。暗記や模写をしているうちに、おのずと変形したくなったり、いろんな連想が湧いてくるかもしれない。そうすれば、ヴァリエーションを作るチャンス到来ということになる。あるいは、作品について感じたこと、考えたことを、今風の、自分の言葉で表現してみる、そのこと自体が原初的であれ、ヴァリエーション作りの第一歩である。

とはいえ、私の教育経験から言えることは、マルチメディアの情報の洪水を浴びて育った今の学生たちの世代は、先行世代よりも、雰囲気や気分を感受するには長けていることだ。また先行世代より柔軟性もあり、日常とかけ離れた特異なもの、アヴァンギャルドなものにも、とらわれなく自由についていくことができる。その点、心配するにあたらないと思う。ただそれを言葉や形におきかえて明確にすることができないだけなのだ。そうした訓練を受ける機会がこれまでなかったからである。せっかくもっているすばらしい素質が、展開されぬまま放置されているのである。

さらに組織立った形としては、現存する作品の続きを書いてみるとか、計画されながら、つくられなかった作品が、もしつくられていたらどんなものになったかを想像するといったものもいかもしれない。歴史上の人物同士の、実際には実現しなかった体面や文通を想定して、二人がどんな対話を交わすかをシミュレーションするといった、フランスのリセで行われている作文授業の形態も、参考になるかもしれない。

美的状態そのものは、何の特定のメッセージも含まない知的無規定状態であるとのべた。ここではその無規定さは、ヴァリエーション展開の多様性や自由という形であられる。つまり扱う作品やテーマが美的状態を強くかきたてるものであるほど、それをもとにして作られたヴァリエーションは互いに似ても似つかぬものになり得る。ここには正解はない。結果の多様性こそ、扱った作品の持つ生命力の強さ、多産さを証明すると同時に、授業がうまくいっていることのメルクマールになるのである。

6. 知覚器官、表現媒体としての個性

ヴァリエーションづくりの際には、相手にしている作品が文学なら言葉、絵なら絵という風に、媒体をそろえてつくりさせるのが一般的にはいいのだろう。しかし、学生自身がすでに修練をつみ、自分のものになっている媒体がある場合、それをういてみるのも興味深い結果が得られると思う。たとえばバンドを組んで歌っているような学生には、ある絵を見て感じたことを音楽に置き換えさせてみる。その結果、学生それぞれがまったく別のことをやっているという不思議な光景が見られるだろう。しかしこと芸術教育

に関しては、成果に多様性が見られるほど、成功したしるしである。というのも、それは、一人一人が自分に立ち返り、自分の個性に自信を持たせることに成功したということだからだ。

学問の世界の住人である私たちはどうしても、正しい認識をするには、正規の、多くの場合画一化された手続きを踏まなければならないと思いがちである。また、自分を前面に出した自己流のやり方は、恣意的な結果しかもたらさないと考えてしまう。そうした態度は、学問の領域にいる限り正しいかもしれないが、芸術を相手にするときには、忘れる必要がある。というのも、ここでは个性的であること、自分の世界をしっかりとっていることは、それだけ遠くへと触手を伸ばせる、鋭い知覚器官を持っていることを意味するからだ。この個性こそ、あたり障りのない、公平中立な態度では決してみえてこない世界の深みをえぐるメスになるからである。

ここでこのヴァリエーション作りの練習のもうひとつの意味が明らかになる。自己認識である。取り扱う作品を雰囲気コンテクストから捉えようとする努力は、作品認識を深めるだけでなく、自分自身の個性を研ぎ澄ますことにもつながるのだ。このことは雰囲気コンテクストそのものの性質からも説明できる。というのも、雰囲気コンテクストとはそもそも、そこで繰り広げられている継起的コンテクストに対し、私たちがコミットしはじめた瞬間、突然息づき、明瞭な輪郭を帯びてくるものだからである。例を挙げてみよう。たとえば、それまで出来事の連鎖をただ無関心に追っただけなのに、そこでたまたま口にされた言葉を耳にしたり、ふとしたしぐさを見たくっかけから、それまで忘れていた自分自身の記憶がよみがえることがある。その瞬間、心の奥底の、それまで無意識だった部分が、一挙に表に浮上して、目の前で展開中のこの出来事を、感慨で満たすことがある。周りの景色、山や空の眺めが、しきりに自分に何か物語りがたがっているような、独特の情緒を帯びて見えてくる。コミットメントとはこのようにして、展開中の出来事と自分の物語(自分が今まで生き、蓄積してきた継起的コンテクスト)との間に類似点が発見されることで起こる。つまり二つの継起的コンテクストが接続されることで、その単線的な流れが破れて、この二つのコンテクストの複合体が、記憶の古巣から浮上したイメージや、いま、ここの環境を満たすもの巻きこんで、網の目状の増殖を始めるのである。雰

雰囲気コンテキストが明瞭な輪郭を帯び、生き生きと感受されるようになるのはこのときだ。

つまり、雰囲気コンテキストは、いやしくも感受される限り、それを感受する人自身の物語を深く掘り起こし、相手の物語と関連付けることで成り立つ。こうした事情がある以上、己を無にして公平中立になれる人よりも、自分の世界を濃厚に持っている人のほうが、有利だ。しかしそうしたタイプが閉じこもりがちな自分の殻も破って、総力をあげて、相手にコミットする勇気、開かれた心を持っている必要もある。

7. 様式把握の訓練が、準備運動になる

ただ、大学に入ったばかりの学生に、いきなり個としての自覚を強いるのも難しいかもしれない。このとき、思いあたるのが、雰囲気コンテキストの中には、集団的に共有されるものもあることだ。一つ一つの作品、一人一人の作家の放つ雰囲気よりも、こちらのほうが比較的把握しやすい。とくに自分がその集団の部外者で、外からこれを観察する場合はそうである。いきなり個々の作品に向かったときにありがちな、恣意性も予防することができる。というのも、これであれば、俗に「様式」という、誰でも納得する共有可能な形で把握し、表現できるからだ。たとえば、うまく展示された博物館で、大昔の遠くの国、たとえば古代エジプトの文化遺産にインテンシブに触れるとき、食器であれ、衣服であれ、生活風習の記述であれ、それらすべての一見ばらばらなものから、統一的なものの刻印を私たちは感じる。うまく言葉で定義できなくても、これが別に曖昧模糊としたものではないことは、いったんある時代、文化の様式感覚が身につくと、同じ様式のもの、はじめてみたものでも見分けられるようになることからわかる。この様式把握力は、訓練次第で伸びていく。これに長けてくると、たとえば大昔の地層から出てきた壺の一片のかけらに描かれた紋様を見ただけで、その時代の人たちが、どんな夢を見て、何を考え、どんな風に生きてきたか、おぼろげながらも感じ取れるようになるかもしれない。つまり、この断片を通して、この壺がその中に置かれた生活の雰囲気全体を、読み取るのである。この種の想像力を養うことで、考古学や歴史の研究が生き生きと行えるようになるのは、十分考えられることだ。ひとつの時代、文化の全体が、ば

らばらな事実の集積としてではなく、様式的な統一感の刻印を帯びて現れてくるからである。

こうした感覚を養うための具体的方法として、授業中に取り扱うどんな事象も、単独のばらばらの断片としてではなく、背景をなすコンテキストとともに導入することが大切だと思う。何を導入するにせよ、学生自身が自分がこれまで生きてきた物語コンテキストとの類似や対比を見出し、そこに身をおいたり感情移入したりできるような形で導入することが望まれるだろう。というのも、さきほども見たとおり、雰囲気コンテキストはこれを味わう人のコンテキストとの交じり合いから形成されるからだ。

より積極的には、この場合もやはりヴァリエーション展開が効果的だろう。つまり、その時代、その文化様式のもとで作られたような小物だとか、詩を自分の手で作ってみるわけだ。20世紀ドイツ語圏で活躍したスイス生まれの画家、パウル・クレーが、パウハウスで行った教育実践もそうしたものだ。彼は、たとえば黄金比といった比例関係を学生に教えるに当たり、学生たちがこれを固定した形態としてではなく、形成のリズムとして、体験的に習得するよう、細心の注意をはらっていた。たとえ基本図式を与えることになっても、学生たちに最低50のヴァリエーションをそこから展開することを課題とし、出来上がった形ではなく、形の形成過程を体験するほうに、注意が向くよう仕向けるといった具合である。「形を与えるのではなく、形成を考えること、過程を、すなわち観念的根源との耐えざる関係を見失わないこと」「形というよりはその機能に、その機能の有機的発展に関係すること」(Klee 1956)が彼のモットーであった。これは先ほどの、個々の作品や作家のヴァリエーション展開のいい予行練習にもなる。もちろんここでも作品の出来不出来は問題にならない。主眼とされているのは認識だからである。

とはいえ、様式は博物館に行けば目にできるような、美術や工芸品、生活用具に浸透しているだけではない、生活スタイルや態度全般にみなぎるものもある。一つの時代、一つの文化を貫く様式の持つ複合的な性質を、簡略な形であれ、複合的に絡み合ったまま体得させるには、学生たちに思い切ってその中に自分の身をおかせ、その時代に自分が生きていたら、この年頃、どんな生活を送っていたらどうかと想像させるのも、効果的だと思う。ヘルマン・ヘッセの未来を舞台にした教養小説、『ガラス玉遊戯』に出てく

ある教育施設では、こうした異なる時代、文化の中で自分が生きた場合に身をおいた「履歴書」書きを、カリキュラムの中に組みこんでいる(Hesse 1943)。これは、自己認識を状況から独立した自由度の高いキャリアレーションの域に高める試みになる。と同時に、異なる時代、文化、風俗について学ぶという総合学習的な効果も期待できる。これを芸術の側からなされる私たちの認識の営みへの貢献とみなすことができるかもしれない。しかし、ある文化のうちに見られるものを、知識の蓄積によってではなく、雰囲気やスタイルの感受によって、その全体的な性質を損なわず相手にしているという点で、あくまで芸術の流儀でなされた認識への貢献だといえる。この試みにより、知的な収穫ももちろん多分に見こまはするが、それ自体が主眼であるというわけではない。

こうしたヴァリエーション作りの練習は、もちろん想像の自由な羽ばたきをとともなうものだ。しかし現実という大地にもしっかりと根ざしている点で、単なる空想の恣意的な戯れとは異なる。というのも、ここでもくろまれているのは、時代や文化、様式であれ、あるいはもっと狭義のシチュエーションであれ、課題として与えられたコンテキストまとまりをしっかりと踏まえ、自分のものにしたうえで、それが歴史的事実として存在したものと別の形で展開したヴァリエーションを考えることだからだ。想像力を、空想のように現実から離脱し、非現実の中で自慰的な願望充足にふけるのではなく、現実潜在する可能性を掘り起こすことで、現実を普段よりも深く捉えることだと定義するとすれば、これはすぐれて想像力的な営みである。

包括度の高いコンテキストの共有という蝶番で現実としっかりつながりながら、同時に創造的かつ大胆な発想をする。この想像力訓練は、体系的で着実であると同時に、実生活でも応用範囲が広いのではないだろうか。というのも、今自分が巻き込まれている、目前の継起的コンテキストだけを唯一絶対視する視野狭窄こそ、私たちの思考態度を硬直させ、さまざまな社会問題を招いている元凶だからである。肝心のものは損なわず、同じことをまったく違う筋道で実現できるのではないかという発想、いつでも軌道修正できる柔軟な態度が欠如しているのである。

それはまた学生たちのその後の研究生活でもきつと役立つはずである。というのも、この練習はパターン把握力を伸ばすことが見こまれるからだ。これに

よって、たくさんの変数からなる一見ランダムで複合的なデータを手前にしても、そこにみられる独特のバランス関係を、必要とあれば当該の状況から独立させ、別の状況での展開もシミュレートできるような柔軟度の高い形で、パターン把握する能力がついてくる。そうすれば、研究の過程で、断片的でばらばらな膨大な事実の集積を前にすることになっても、その背後に意味あるつながりを見出すことにも長けてくるはずだ。今のような情報過多の時代で方向を見失わないために何より必要とされるのは、状況がいかにより異なり、どんなに意外なヴァリエーション展開をしていても、一貫して見られるパターンを瞬時に見抜くまさにこのような力ではないだろうか。

8. コンテキストの包括度の識別練習

こうして、様式という、雰囲気コンテキストの集合的な現われに接してウォーミングアップしたところで、学生たちは、いよいよその個別的な表れに接することになる。この両者の主たる違いは、共通理解だとか、正解にあたるものが持ちにくくなることだ。ここでは、他の誰の意見も、参考にすることはできない。個性を研ぎ澄まし、これまで自分が生き、培ってきた自分独自の世界の総力をあげて作品に体当たりしなければならぬ。個には個で対する必要があるからだ。

しかし本当に一流の芸術家の場合になると、雰囲気コンテキストの個別的な現れ、俗に個性と呼ばれるもの、作家自身の単なる個性の主張のためではなく、逆に個を超え、文化や時代に普遍的なものの、ひいては、文化や時代を超えて全人類、全生命に普遍的なものへといたるための媒体として使われているのも確かである。個が普遍へいたる道として機能するという、一種のパラドックスがそこにあるのだ。壺の一かけらに描かれた紋様から、その時代や文化のありさまが髣髴とされるのとちょうど同じように、たとえばバッハのマタイ受難曲のアリアからは、宇宙の摂理のようなものが髣髴とされてくる。それは、特定の文化や個人の個性を伝えるコンテキストの無常観を察知させ、諦念させるようだが。あるいはそれを一種の遊戯とみなさせることで、そこから自由度の高い視点を手に入れさせる。たとえば、ベートーベンの最期の言葉は、「喜劇は終わった！」だそうだが、自分の個人的な泥臭い人生を振り返り

それを一つの喜劇と見る, この個的一回性と普遍的なまなざしの共存は, 明らかにこのコンテキストを踏まえたものだ。このコンテキストを知ることによって, 私たちは自分が目下とらわれている当該のコンテキストから自由な視点を獲得し, 必要とあればそれに变化をもたらすことができるようになる。あるいは, 他者が生きている, 自分とはまったく異質なコンテキストの個別的な現れにも寛容になれるようになる。つまりこれは, 今まで私たちが論じてきた雰囲気コンテキストよりも一段包括的なコンテキストだということができる。これを便宜的に, 普遍的コンテキストと呼ぼう。これまで扱ったコンテキストの種類を, 包括度の低いほうから高いほうへおさらいしてあげていくと, (1)継起的コンテキスト, (2)雰囲気コンテキスト, (3)普遍的コンテキストということになる。

しかしこの普遍的コンテキストにおいても, その実現のための公式めいたものがあるわけではない。テーマとして取り扱われているのは, ありとあらゆることで, 別に「宇宙」や「人類」といった仰々しいものである必要はない, ただそこには, こうしたものに匹敵するような, 視点の広がりを感じられるだけなのだ。個性の主張も依然としてあれば, 様式や内容も時代の制約を受けている。そうした制約が, 普遍性を覆い隠すどころか, 露にするのに役立っているのである。

これはどう理解することができるのだろうか。様式や個性として現れる, 雰囲気コンテキストの集合的, 個別的な表れは, いわばその人特有のコンテキストの設定の仕方の癖ともいべきもので, 普通であれば, 現実がどんなに変化しようとしても, その変化を無視して頑固にいつも同じ雰囲気, 同じトーンに染め上げられた物語を感受しようとするよう誘う罠である。しかし一流の作品は, それを外さないまま, 逆にそれを, より大きな関連へといたるための橋として利用する。こうしたことが一体どうすればできるのだろうか。

一ついえることは, そうしたとき, 様式や個性は, それ自体捉えられない大きな広がりをほのめかすひとつの 比喩 として, 現れることだ。「たとえば, こんな風にもできるかもしれない」という例示的, 比喩的な感覚がそこにあるといってもいい。この感覚があるせいで, 何よりも普遍性に根ざしているものが, 重苦しい感じにならず, 逆に自由さ, 融通無碍の感を倍増させることとなってあらわれるのだ。

人類や生命全体に普遍的なこの大きな広がりが, 一体何なのか, それ自体を掘り下げようとするとき, 私たちは, 宗教の領域へ入りこむことになり, 本論の枠からもそれる。しかしこれが美的状態の中で現れるとき特有のこの比喩にともなう自由の感覚は別で, これは美の領域の内部で十分扱うことができるが, これこそ, コンテキストの包括度のメルクマールとなるものなのである。

比喩にともなう「たとえば」というこの留保には, これはかりそめの言い換えに過ぎず, 他のいろいろなヴァリエーションをゆるすものだという表現の自由さの感覚がある。この自由度の高さと, それを表現している人が踏まえているコンテキスト包括度の対応関係を知るには, たとえばつぎのような実験をしてみるとわかる。まずは, (1)ある物語を途中まで読ませ, その続きを創作させるという課題を与える。次に (2)ある特定の感情や雰囲気を与えて, それをもっとも雄弁に伝えるような表現を考えさせる。架空の恋人への熱烈なラブレターを書くといったことでもいい。それから (3)そうした個人の生や死の営みを越えた, 長く広い視点に立ったときに, 感じたり, 考えたりするであろうことを, 書かせる。若い学生たちにそんな課題を与えるのは無理にも見えるが, しかし, 小学校から環境授業を受け, 生態系について知識を得たり, SFアニメに親しみながら育ったこの世代はそうした想像力を働かせるのに実はとても慣れているようにも見える。たとえば, 樹齢千年の樹がこれまで見てきた, 人間たちの営みを語るといった設定のものを, 私の授業でも書いてきた例があった。

(1)は継起的コンテキストを集中的に捉える訓練だ。リアリズム的な自然さを一応尊重して, 荒唐無稽な展開にならないようにすると, おのずとたどれる選択肢は決まってくる。そんなに自由に書けないことに, 学生たちは気づくことになるだろう。だからこそ, 何を書いていいのかわからない, 初心者訓練としては役立つともいえる。(2) (3)になるにつれ, 書かれる内容, 状況, 人物設定など, 選択肢も増えてくる。(2)やとくに(3)のコンテキストを展開する物語をつくるのは, 困難そうに見える。しかし, 与えられた雰囲気や視点を想像の中で, 自分自身強烈に体験して, いったん自分のものにすると, その気持ちを, 風景やちょっとした出来事など, 何にでも身近なものに比喩的に託して語ることに気づかれるはずだ。つまり, 状況から能力を切り離し, 独立させ得るという先

ほどのキャリアレーションの特徴が、ここでは、喩え話による転移可能性という形であらわれることになる。それがわかれば、与えられた状況内のルールを守らなければならない(1)の継起的コンテキストの展開練習よりも自由で、楽だと思えるようになるかもしれない。

つまり、喩え話や比喻を使うという選択肢がある以上、題材として扱うコンテキストの包括度が上がることは、必ずしも、表現の抽象度や難解さもそれに応じて上がらなければならないことを意味しないのである。(3)規模の広がりを持つコンテキストを相手にしていながら、(1)の物語や(2)の感情表現を、それを比喩的に表す題材として使うことができる。視点は宇宙的な広がりを持ちながら、題材は身近にある、他愛のないもので済ますことだってありえる。このようにして、包括度の違うコンテキストが触れ合うとき、そこには比喻がみられる。

コンテキストの包括度が上がるごとに、増してくるこの自由度 解放感と難しさ を感じることは、貴重な体験になると思う。というのもそれはコンテキストの包括度の識別感覚を育てると同時に、自分自身、ものを認識する際、小さいものには顕微鏡、遠くにあるものには望遠鏡と、必要な器具を取り替えるように、状況に応じて、必要な包括度のコンテキストを参照できるようになる。たとえば、現在進行中の気の抜けない事態に対処するときにはもちろん(1)、人との情のこもったコンタクトが問題になっているときには(2)、人生全体を左右するような大局的な決断をくださなければならないときには(3)という風にある。

コンテキストの包括度が識別できることには、こうした生活上の便宜のほか、倫理的な意味もある。文系の教官として、学生にこれだけは伝えたいと、私がかねがね思っていることは、相手を理解しようとするとき、相手がそこにこめている物語の重みと同程度、あるいはそれ以上包括度の高いコンテキストを動員することだ。たとえば、宇宙的な広がりのあるテーマを扱った芸術作品を、作家がそれを作ったときに、たまたまお金に困っていたとか、恋人とうまくいっていなかったとか幼少時の心理的外傷の表れといったことから解き明かそうとするのは、失礼である。そうしたことが事実としては正しいものであっても、そこに還元して作品を説明するのは、良心的ではない。ただし、その逆ならいくらでもOKである。

たとえば、作品の奥行きを理解した後、一見他愛のない伝記的エピソードが深い意味を帯びてみえてくるのがよくある。さきほどの比喻の原理によるものだ。相手と同じか、それ以上の包括度のコンテキストを動員するという、理解におけるこのマナーさえ守れば、多少の誤解をしたり、自分へひきつけすぎたりすることは、罪が軽いと思う。もちろん、3つ目のコンテキストから把握しようとするのは困難なことで、はじめから失敗を予告されているようなものかもしれない。しかし、試みるだけでも価値がある。しかしそれにはまず、コンテキストの包括度の識別感覚を養わなければならない。

9. コンテキストの変化こそ、本質的

芸術表現の魅力が題材の新奇さといった、それと特定される内容よりも、そうした内容を切り取る視点、つまりコンテキスト設定の広さ、深さ、新しさにあることは、今のような物質中心主義的な時代にはいくら強調しても足りない。このことを体得させるために、材料をあえて最小限に切り詰めて、そこからどれだけ面白いものができるかを見る練習を課すのも効果的だと思う。たとえば、ドイツの総合芸術工芸学校バウハウスの基礎教育課程で、アルバースが行った試みが参考になる(宇都宮美術館 2000)。彼はたとえば、学生に一枚のボール紙とはさみだけを与えた工作練習をさせた。何でも利用でき、入手できる状況では、さりとて、知恵を凝らす必要もない。学生たち自身も、変わる必要はない。しかし、こうした乏しい状況下で、それでもいいものを作ろうとすれば、学生自身、自分と格闘し、自分を変えていかなければならない。バウハウスの親方、アルバースの場合は、工芸や建築家の卵を養成する必要から、構造やバランスの問題(のりを使わずに材料をどう噛み合わせれば、倒れないものができるかなど)がすっきり見て取れるような厚紙という抽象的な材料に統一する必要があった。しかしいろんな職業家の卵が雑居する大学の一般教育課程でこれを行うのならば、たとえば学生それぞれが身の回りで見つけた不要物を持ち寄って、これを素材に、できる限り美しく、面白いものを作るという課題を課してもいいかもしれない。環境教育的な効果が期待できるだけではない。学生各人が、自分が今、現に生きている現実そのものを素材として、自らのヴィジョンに沿ったものに作

り上げるといふ、人生そのものをキャンパスにしたてた芸術という、一般教育課程における芸術教育の究極の目標ともいふべきものへの橋渡しになるからだ。というのも、それ自体、どんなに平凡でつまらなく見えるものであっても、それを捉えるコンテクストの包括度を上げることで、大きなものの比喩として、にわかには生気を帯びてくる。この技術が一番効力を発揮するのは、実際、私たちが人生という素材に向き合うときだからである。

美的状態によるこのコンテクスト包括度の増大によるものの見方、捉え方の変化を、私たちの人生という素材に適用したときに生まれる芸術は、実際、巨大な力を発揮する。それを一番はっきり見て取れるのは、この素材が、そのものとしてはあらゆる美しさから見放された極限的な事実としてあるときだ。エンデが一つそのモデルケースとでも言うべきものをあげているので、引いてみよう。

ここでわたしは、一度だけ会う機会があった、ロシア人の人形つかいを思い出します。このロシア人は幾年もナチスの強制収容所に入れられていました。ほんのひとつまみの練りジャガイモから、この人形つかいはひとつ、またひとつと小さな指人形をこしらえました。そして看守が近くにいないのをたしかめると、それで子どもたちにおとぎ話を演じてみせたのです。子どもたちは笑みをうかべました。かれは子どもたち自身の運命を演じてみせ、そればかりか子どもたちの死まで演じてみせました。のちには大人の囚人たちもやってきました。大人の囚人たちにもこのロシア人は同じことを演じてみせました。しばしば死刑の執行前夜に、かれは死刑囚とともにその運命を演じてみせたのです。そして、かれが演じたかたちが、死刑囚に自己への尊厳をふたたびよびおこしました。死刑囚たちは死ぬ運命をまぬがれなかった。それでも死に方がちがいました。やすらかでした。なぐさめの中で死んだ人たちもいました。(Ende 1994)

結局のところ、死を免れなかった人々の運命は、事実としては何も変わっていない。にもかかわらず、この事実を理解し、体験するのに動員されるコンテクストの変化が、芸術の力によってもたらされた。これによって、何もなさずにして、「無限に多くのことが

なしとげられた」のである。

しかし私たちがいるのは、動かしがたい現実が頑として存在するアウシュビッツではない。芸術によって得られたコンテクストの変化を、単に解釈上だけでの自由を確保するためでなく、その精神にのっとって、現実を積極的に変形していくための第一歩として生かすことができる幸運にもめぐまれているのである。

10. 拡張された芸術概念

「自分の講義を受けた人が、たとえ職業的には芸術家にならなくても、例えばいい母親になり、子供を立派に育てることができたとしたら、それは大成功だ」(Harlan 1986) といったのはデュッセルドルフ芸術学校で教えた、パフォーマンスなどで知られる芸術家のヨーゼフ・ボイスである。彼の考え方の根底にあるのは、強制されて仕方なく働くのではなく、仕事を自己実現の機会として自発的に受け止め、創意工夫しようと試みる限り、人はだれしもその職業に固有の形で芸術をやることができるという、いわゆる「拡張された芸術概念」である。

彼の問題意識の根底にあったのは、職業的聖域化や娯楽化によって、芸術と私たちの日常生活の間に壁ができてしまったこと、またそのせいで、芸術がせっかく持っている改革力が、なかなか社会的効力を発揮しないことだった。たとえば日曜日には「教養人」の一人として美術館ですばらしい芸術品に触れながら、ウィークデーには平気で景観を破壊する事業に取り組む職業人を演じる。そんな人が出てくるのはなぜか。二つの世界の間の通路がないからだ。「教養」Bildungが、「地上の形成」という、その課題を果たせなくなってしまっている。こうした現状を打破するために、ボイスは、芸術は美術館やコンサートホールに閉じ込められるものではないことを強調する。各人が社会性を最も発揮する職業生活こそ、創造力という芸術性のエッセンスを存分に発揮できる檜舞台といえるのではないか。「われわれが出发点とするのは、偉大な芸術家を育てるといった古いアカデミズムの概念では、もはやありえない。そんなことは偶然の幸運でしかない。出发点とすべきなのは、芸術と芸術から得られる認識とが、生活の中に向かって逆に流れ込んでいく要素を形成できる、という理念なのである」(Harlan 1986)。そのようにして、芸術

の革新力を社会に注ぎこむ通路を開こうとするのである。

この発想はとくにあらゆる種類の職業家の卵を相手にするけれど、芸術家養成のための専門教育をするわけではない一般教育課程の芸術科目の使命とぴったり合致する。ただ、はじめからそれをやると、芸術というものの実質を見失い、なんでも芸術ということになる恐れがあるのも確かで、一方では美術館やコンサートホールの中の完成度の高い伝統的な芸術に触れることが重要なのは言を待たない。しかし他方では、それを人生の単なるアクセサリ、悪しき意味での「教養」として学生たちが受け止めるだけに終わらないよう、注意する必要がある。つまりここで私が試みたように、そのエッセンスを内容から独立させて、学生一人一人がこれを自分の人生に適用できる生の技能として習得できるように誘導ようにするまでが、一般教育における芸術科目の使命ではないだろうか。実生活の中で芸術的な創造力を発揮する人が一人一人と増えていくことで、混迷するこの社会に対する一番の貢献もなされることになる。

11. 終わりに

この論文の前半では、芸術に関わる一般論ばかりを展開したが、それは、それ自体が目的だったのではない。芸術を社会全体に根づかせるといった離れ業を行うために、まず芸術のエッセンスにあたる部分を、素材から独立し得る、柔軟性の高い形で抽出しておく必要があったからだ。しかし人生全体、社会生活全体を芸術素材にするというこの無謀ともいえる論の拡大を、空論に終わらせず、実践に耐え得ることを示すために、新しい授業のあり方についての提案もさしはさむ必要が出てきた。そのため、芸術科目の理念を提示するという本論の趣旨を超え出るような部分も一部出てきたことを、ご勘弁願いたいと思う。

もう一つ、誤解のないよう断っておきたいことがある。筆者自身、学生に対して、知的、道徳的に無規定で、まったく方向性を欠いた教育を行うことをよしとしているわけではない。まったくその逆である。学生から可能な限り、いいものを引き出すために、その自由や自発性を尊重したいと思っているだけなのだ。そのために芸術の持つ知的、道徳的無規定性が、触媒として働くと考えるのである。またそれによって、ともすれば単なるスローガンに堕しがちなこの

自由だとか、自発性を、実質的かつシステムチックに学生から引き出す方法を提示できる、そうした問題意識があった。「美的状態」だとか「意識変革」といった観念的な概念を、授業実践の中にでも応用できる明確なものにするために、段階別の包括度を持つコンテキストの尺度も導入する必要も出てきた。これには、芸術を知的に扱いきるという批判も予測される。それに対しては、ここに書かれているのが枠組みの提示に過ぎないことを強調することで、弁解しておきたい。このプランが実践され、枠組みに内容が詰めこまれると、この印象は払拭されるはずだ。というのもここではあらゆる「知る」ことは「つくる」ことを意味するからである。

注

1. Bildungという言葉は深く学ぶの一番適しているのは、ゲーテの『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』から、ヘッセの『ガラス玉演戯』にいたる教養小説 Bildungsroman の伝統だが、そこには、必ずこの召命的なアイデンティティの探索と、その実現のために自分の全体を形作る自己形成の契機が見られる。

参考文献

- Balazs, Bela. (1924), "Der Sichtbare Mensch oder die Kultur des Films", Wien Leipzig: Deutsche-Österreichische Verlag, 邦訳: ベラ・バラージュ, 『視覚的人間』, 佐々木基一ほか訳, 岩波文庫 (1986)
- Bateson, Gregory. (1979), "MIND AND NATURE a Necessary Unity", New York: E. P. Dutton, 邦訳: 『精神と自然』 佐藤良明訳, 新思索社
- Bateson, Gregory. (1986), "ANGELS FEAR Towards an Epistemology of the Sacred", New York: E. P. Dutton, 邦訳: 『天使のおそれ』, 星川淳訳, 青土社
- De Kerckhove, Derrick. (1995), "The Skin of Culture Investigating the New Electric Reality", Toronto: Someville House Books Limited
- Ende, Michael. (1994), "Michael Endes Zettelkasten", Stuttgart: Edition Weitbrecht, 邦訳: 『エンデのメモ箱』, 田村都志夫訳, 岩波書店
- Eppler, Ende, and Tächl. (1982), "Phantasie/Kultur/Politik"

- Stuttgart: Edition Weitbrecht, 邦訳: 『オリーブの森で語り合う』岩波書店
- Fischer, Ernst Peter. (1997), “Das Schöne und das Biest Ästhetische Momente in der Wissenschaft.” München: Piper Verlag
- Harlan, Rappman, and Schat.(1976), “SOZIALE PLASTIK Materialien zu Joseph Beuys”, Achberg: Achberger Verlag, 邦訳, ハーラン, ラップマン, シャータ, 『ヨーゼフ・ボイスの社会彫刻』人智学出版社
- Hesse, Hermann.(1943), “Das Glasperlenspiel”, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 邦訳: ヘッセ, 『ガラス玉演技』, 高橋健二訳, 新潮社
- Klee, Paul.(1956), “Das Bilderische Denken”, Basle: Benno Schwabe & Co., 邦訳: パウル・クレー, 「造形思考」下, 土方定一ほか訳
- Schiller, Friedrich.(1795), “Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen”, Stuttgart: Phillip Reclam Jun. 邦訳: シラー, 『美的教育』(1984), 浜田正秀訳, 玉川大学出版部
- Schiller, Friedrich.(1792), “Kalias, oder über die Schönheit”, Stuttgart: Phillip Reclam, 邦訳: シラー, 『美学芸術論集』(1988), 石原達二訳, 富山房百貨文庫
- 宇都宮美術館編(2000), 『バウハウス展 ガラスのユートピア』(展覧会カタログ)