

芸術の教育的根源について

アラン・ケルラン

小笠原 文 (訳)

アラン・ケルラン (Alain Kerlan) 氏はフランスの哲学者であり、リヨン第2大学の教育養成実践科学研究所 (Institut des Sciences et des Pratiques d'Education et de Formation = ISPEF) の所長を務めている。彼の研究領域は哲学と教育学、あるいは芸術と教育の交差する所に位置し、それは、社会学と教育哲学の分野を往還する。

翻訳者は2015年3月にアラン・ケルラン氏とリヨン第2大学にて対談し、STAPS誌102号(2013年)に掲載されたアラン・ケルラン氏の論文「芸術の教育的根源について」(À la source éducative de l'art)の翻訳について快諾を得た。従って、本稿は日本語としては初めて発表される「芸術の教育的根源について」(À la source éducative de l'art)の完全翻訳である。

キーワード：美的経験、感覚、芸術、二元論、教育

はじめに

小学校への芸術の導入、より大幅に教育的なサポートを美意識や感性の力に求めることが、今日、先例のない程、重要視されている。芸術的かつ文化的な実践が明白にして義務的な形で、国および地方の教育政策に浸透した。それはフランスのみならず他の多くの国も同様で、この「グローバル化」の側面についてもよく考える必要があるだろう。

この論考の主要目的が哲学的な観点(本号の雑誌 STAPS に期待される)ではないとはいえ、こうした考察に無関心でいられない。

1. 教育における美的パラダイム

フランスに限れば、議論の余地を残しながらも正式な書式に従っての《芸術と文化教育》の

普及のプロセスは、周知のごとく1980年代以降から続いている。それはある観点では1959年、作家大臣によって着手されたマルロー時代の文化の民主化という大プロジェクトの一環ではあるが、より拡大して不平等解消の教育政策に芸術と文化を取り入れた。この概念的な違いをボルタンスキー社会学に借りるならば、この過程で学校と教育法の《社会的批判》に《芸術的批判》¹⁾を浸透させたと言えるだろう。極めて一般的な形で、この上なく流布したうたい文句のもと、芸術と感性に、美的次元に訴えかけることで、学校教育の形式²⁾につきものの二元論や主知主義を押しやり、美的基盤にたった、

1) 《社会的批判》と《芸術的批判》の区別は、リュック・ボルタンスキー (L. Boltanski) とエヴ・シャペロ (E. Chiapello) による(2000)。

2) 《学校教育の形式》の概念は、ヴェンサン (Vincent) の研究論文による(1996)。



つまり身体と感性に基づいた、想像力と創造力の価値観に基づいた学習の再構築といえるものを賞賛する。その最も急進的な形のもとで、このプロセスはある教育的思考を育んだ。芸術はもはやただ単に学習に役立つ手段やあらたな基礎学習に留まらず、まさに完璧な唯一の教育であり、教育の理想の全面的な実現への唯一の道なのだとするものだ³⁾。つまり、ここでは芸術のみが十全に教育を行うとみなされるのである。これら一連の形式は、教育における二者択一的なパラダイムに由来するものであるが、それは教育における美的パラダイム⁴⁾の潜在的昇格を裏付けるのだ、と私は思う。

ここで私は、教育における芸術的要請についてあらためて擁護したり妥当性を説明したりするつもりはない。この要請にあらゆる成功のチャンスが求められおり、この見地にたつてここで私の意図を、つまり私の教育学的信条を述べたいのではあるが、今となつては、これは問題ではない。これからは、別なタイプの理論的、哲学的な協力のほうが重要であるように思えるのだ。芸術と感性への要請で開始された教育的解決策の可能性と成功への条件を確認することが今後の課題なのだ。

教育的な成功を哲学的な論考に依拠するこの姿勢に驚くかもしれない。しかしながら、可能性と成功の条件はまさに哲学的次元のものであると私は確信している。というのも一般的な教育方法の思考やその思考に基づいて編み出される教育の実践は、結局、我が国の理性的な伝統を受け継いでいるものであり、徹底的に二元論の影響を受けたものだ。つまり物体 (objet)

と主体 (sujet) の、叡智 (intelligible) と感覚 (sensible) の、身体と精神などの相対と言う二元論である。二元論は、根深く永続的にわれわれの精神構造に刻まれていて、一介の政令で消滅させられはしない。我が国のデカルト哲学は、遺産のようなものであり、いわばわれわれの思考様式の人類学的アプリアリなのだ。このような環境で、芸術や美学に頼っても、感覚自体に訴えても、そこから抜け出すのは容易なことではない。したがって教育の言説に、感覚の賛美、身体と感性の礼賛、美的信仰があるものの、それらは単純化あるいは増幅さえされたもので、根底では拒絶したい二元論に依存しているのだ。こうしてついに、あらゆる美德で高揚させられた身体と感覚に、精神が与えられるに至る。この身体の精神化の典型的なものは、《自己の発展》、ニュー・エイジやポストモダニズムの例の人間形成 (Bildung) の流行だ。逆に神経科学を口実にした体系的な還元主義は、全精神的次元を神経の仕組みの中で分解してしまったので、背後にその亡霊のように色あせたうつろな魂をひきずるほど精神性の欲求を抱かせ、いつの間にか同じようにニュー・エイジの偏流に寄与しているのだ。

要するに、感覚の教育法、芸術による教育思想、教育における美的次元の現実的考察というのは、単純なことではなく、何よりもまず概念の明確化という作業が必要だ。それはとりわけ哲学に関わる任務だ。私の論述が、《芸術的なもの (l'artistique)》と《感覚 (le sensible)》の絡み合いを掲げた雑誌 STAPS の本号に貢献できればと思う。

2. 美的経験

本物の芸術教育の教育学のかつ哲学的でもある第一条件として考えられることは、まさに、

3) これは1795年初版のフリードリッヒ・フォン・シラー (F.von Schiller) 『人間の美的教育についての書簡』の中心テーマである。

4) 教育における美的パラダイムのこの仮定について、ケルラン (Kerlan)2004



美的経験自体の質と真正性である。私としては、核心的なもの、美的経験そのものを除いて、芸術の例証と効用についてなんとでも言う例の過剰気味レトリックに陥るのを今後止めなくてはならないという思いに至っている。ただ単に、芸術活動と美的経験を考察すれば良いのではないか？学校にもたらすそのような芸術的なものとは何か？各自にとって、まずは児童であるが教師もまた同様に、本物の美的経験に共感する機会を与えること以外に無いのではないか。ただ美的経験だけである、がしかし完全な美的経験である。この考えに根拠をおくと、実はとても単純だ。美的行動、美的態度は、人間の特有な、普遍的な、基本的な行動であり、ジャン＝マリ・シェフェール (Jean-Marie Schaeffer 2000,p.15) が述べているように、いわば《人間の精神的な横顔 (profil mental humain)》といえる。したがって、美的経験は基本的な教育として、教育の基盤としても検討されなくてはならない。私は、われわれが哲学的思考力を保持、あるいは取り戻すために、基本的な問いかけ、哲学基礎論、さらに基礎美学的な問いかけに往還しながら論を進める。われわれは、一体、なぜ芸術が必要なのか？美的喜びとは何を意味するのか？美的経験とは一体何だろう？ではどんな《教育》が必要とされるのか？

学校で《行われる》芸術的なものとは？それは児童と教師に、より広く言えば学校制度に、本物の美的経験を共有する好機を与えることに尽きる。そうしなくてはならないとして、その実践が出来ているとしても、必ずしも事実はそのではないことを認めよう！この観点にたつて、小学校における芸術の効果に着眼し、分析しなくてはならない。また、この観点こそが、芸術の効果のあらゆる評価の根本にあるべきであろう。

従って、まずは、美的経験とは一体何だろ

う？という点で合意することから始める必要がある。このテーマについてのジャン＝マリ・シェフェールの考察には、第一にして不可欠な基本概念の答えがある。《審美観》は、態度、美的行動の相関関係としてのみ存在する。あるシーンの、ある物体の、ある自然の風景の、芸術作品でさえ、その《美的な》特徴は、それらに対する態度や注意のタイプ、選んだ行動によって決まる。重要なのは、いわば行動の形であり、世界での在り方、世界の見つめ方、自分の意向との固有で明確な関係の取り方、全く違うタイプの関係の取り方である。モノリザ自体は、ある見方をすれば一枚の板に過ぎない。逆に単なる小石、浜に打ち寄せられた木片は、威厳ある美的オブジェになりうる。わたしがそれらに向ける注意のタイプによりけりだ。ある行動、ある関係が非常に重要だと納得するためには、《美的な》と形容しうる状況と物体のとてつもない多様性を連想するだけで充分だ。美的な事実が何であるか理解したいと思うと、《結局存在し得る共通のなにかを探すことに至る。例えば、テレビのアニメに夢中になっている子どもと、あるいは朝の鳥のさえずりを聞くことでほっと一息ついている不眠症患者と、ボイスの展覧会に熱狂したり、がっかりしたりしている芸術愛好家と、あるいは小説に没頭している読者との間に》(Schaeffer,2000,p.13)。ジャン＝マリ・シェフェールのリスト（私は随分省略しているが）に、読者の好きなようにあらゆる例を追加することが出来よう。それらは、《文化》あるいは《自然》、われわれの文化あるいは他者の文化、われわれの時代あるいは他の時代に属するものであるが、そこから引き出されるはずの教訓は変わらない。つまり、《多様性はうわべに過ぎない。それはあらゆる状況下でも変わらない内包的な構造を包み隠しているのだ。》(同上,p.14)



要約すると、《美的次元は関係性にあるのであって、物体の属性にはではない。(同上, p. 17) それゆえ美的教育というのは、ある行動の、ある意図の、世界とのつながり方の学習である。学習？むしろ発展、第一義的な意味での《耕作》、われわれの人間性、人間であるというわれわれの心的機能に備わっている資質の開花に託された仕事である。たしかに資質はあっても、《耕され》なければ、しぼんでしまうだろう。

美的なるものの領域の第二の特徴もまた重要である。つまり美的行動は認識行動の一形態である。美的行動はいずれも、《認識判別、判断力機能》を発達させる。《見る、聞く、触る、感じる、味わう》、あるいは他のいかなるタイプの感覚的注意力であろうと、われわれは常に《基本的な様態と関わって、周囲の世界を認識する》。(同上, p. 17) ではどの点で、美的行動は認識行動と厳密な意味において違うのか？それは美的行動に包まれた認識活動は、情緒的に充たされているということ、再び求められるということ、価値があり、《それが引き起こすことができる喜びでより価値を高めるといことだ》。(同上, p.17) ジョン・デューイ (John Dewey) は、彼流にそのことをすでに言及していた。美的経験は知性的であると同時に情緒的な経験であり、この漠然さが根源にあり、基盤になるのだと。日常的ではあるが美的次元に至るに十分な、たとえば暖炉の中の薪をいつまでもかき回すことにとらわれている行動のような、本物にして《充実した》いくつかの経験を想起して、“経験としての芸術”の著者は、喜びと認識のこの漠然さが美的経験特有の証だとする。つまり《もしこの人たちに彼らの行為の理由を尋ねると、間違いなくきっぱりともっともらしく答えるだろう。燃えている薪をかき立てている男は、火をあおるためにしているのだ、と言うだろう。しかしながらやは

り、彼の眼下で演じられている色鮮やかなドラマに心を奪われているということ、心の中でそれに加わっているということに異存はあるまい。目の前の光景に無関心ではいられない。》とジョン・デューイは書いている。コールリッジ (Coleridge) が詩の読者について言っていることは、精神的で身体的な活動に静かに吸い込まれていくすべての人のいわば真実なのだ。《読者は前に引き寄せられるに違いない、最後の結末が待ちきれない思いからではなく、自分の内面の旅、喜びの泉を旅することよって。》(Dewey, 1934/2005, p.34) デューイはそこに印象的な美的行動の特徴を与えている。そこでは精神的、あるいは身体的な活動に完全に心が奪われる喜びが感じられるというのだ。そこでは《道》自体が、《旅》の目的なのだ。

ついでながら、美的行動のこの特性は、教育思想に理論の基礎づけを可能にするものであると言っておこう。その教育思想に従えば、芸術教育は知的作業と喜びの結びついた状況で、遊びに近い感覚状況で認識機能の発達を可能にするだろう。

美的行動の最後の特徴は、まさに教育の観点から、最もわれわれの注意を引くものだ。つまりこの行動は、ただ《崇高な教養》だけに属するものではなく、それどころか《日常的な》生活経験にもつきまとっているものだ。さらには成年のみならず幼年期にこそ重要なのだ。つぎの点を充分確認しておこう。芸術と生活とは一体になっているとか、子どもは《生まれながらにして》芸術家なのだと言っているのではない。ごく単純に《人間の精神的な横顔》特有の行動としての美的行動は幼年期と日常経験において根を張るのだということが重要なのだ。われわれが自身の美的感動について自問するとき、それらの鮮明な源泉にさかのぼり再び捉えようとするとき、それらがわれわれの個人的な、とり



わけ幼年期の出来事と切り離せないとわかる。芸術家の個人な出来事は、もちろん、そのことを充分かつ誇張気味に証明しているが、それは独占的特権ということではない。それは、《幼年期が、美的経験の時期だ》とわれわれに想起させるには良いということなのだ。《それら美的経験はとりわけ豊かなものでないにしても、心に残るものであり、また最も強い意味ではわれわれ成人の美的生活を知らぬ間にではあっても大まかに方向づけるものとして》とジャン＝マリ・シェフェールは書いている。(同上, p.15)

教育的な教訓は、そこから自ずと浮かび上がるのではないか？まずは子どものため、それに続くわれわれ大人の美的生活のためにも、幼年期において美的経験のこの時期を涵養すること、この大志がおそらくこの分野における真の教育的使命のほどを示すだろう。したがって、二つの結論が不可欠になる。ひとつ目は一見逆説的だが、美的経験が何であるか理解したいなら、それに匹敵し得るのは(とりわけ)子どもが美的経験をしている時であるということ。2つ目は芸術による教育、まさに美的教育計画に確固たる人間学的な土台を据えること。つまり、教育するため足場にしなければならぬのは、美的経験の特性およびどの子どもにもある美的行動に対する人間的素質なのである。美的教育は、その人間学的な土台にあつて美的行動の再認識を行うのだ。

3 見直された感覚

《初めて》と初め(初めの繰り返し)

《感覚》は、周知の通り《芸術教育法に関する教育的考察、より一般的に言えば芸術の特殊性の思考としての美学的思想の中心的かつ規定的なもうひとつの概念である。このカテゴリーが何を包含しているか少々合意が必要ではある

が、一筋縄ではいかない。哲学の歴史はまさにそのことを立証するためにあるといえる。とはいえ、ここで全歴史をひもとく必要はない。重要な点は、まさに否認や止揚に関わる二元論を追放するような感覚のフェティシストとまでは言わないにしても仰々しい称揚には警戒することだ。

かつて、現象学の本質的な貢献をもってしても、ロマン主義思想は正当に評価されず、拒否の時代だったろうし、感覚の再評価の歴史において支配的な二元論が著しく劣勢になっていたとみられる。ロベール・ルグロ(Robert Legros)がいみじくも指摘しているように、ロマン主義思想の特色は、《権利を取り戻す風潮、さもなくば感情や感動、自発性、直接性、心情の吐露、情熱、欲望、興奮、つまり伝統的にいわば身体に関連して捉えられるものに優位を与える傾向》にある。(Legros, 1990, p.103) それゆえロマン主義思想は、《抽象》とも言えるユマニスムに陥った啓蒙主義(Lumières)の人間学を見直そうと努めていた。この観点から見れば、教育に求める美的手段、感覚へのアプローチは、あまりにも窮屈な知的規範が教育の場で経験する批判や行き詰まりと無関係ではないのだ。

しかし、ロマン主義的感性は、忌避したいはずの二元論でさらにすっかり涵養されて感覚の精神化という危険を冒し、結局、霊的な感性であり続ける。ロマン主義的教育は、美的感覚に包み込みこまれている精神的なるものの高揚へ特権的な道を認めている。こうして美的教育は《より豊かな、より内に秘めた、より深い、より広大な感覚に》と展開する。このように、ロベール・ルグロの別の言い回しによれば、《感覚は、深く感動することができる場合に深まる。》(同上, p.103) 教訓は健在ではあるが、一体どのようにしてその唯心論的偏向を避けるべきか？



おそらく現象学よりは良くて、教育の領域で間違いなくもっと影響力のあるジョン・デューイのプラグマティズムが二元論を克服できたのではないか。日常的な経験と芸術的な経験に連続性があるゆえに、ジョン・デューイは《美的経験と生活の通常のプロセスとの連続性を立て直す》(Dewey,1934/2005,p.21) ことを試みる。感覚と感性の復権という教育学は、こうしてデューイの実用主義的美学に説得力ある原理を見出すのだ。1934年の著作、「経験としての芸術」で展開されている見解は、少なくとも彼の根幹をなすテーゼとして良く知られている。デューイにとって、美的経験は日常的で基本的な経験として、まず最初にやってくるものであるということ、さらに美的経験だけが本来、全面的に経験と言われるものであるということだ。このテーゼは、教育学の方針だけでなく哲学の方針をも明確にするもので、デューイの筆によってつぎのように明確に述べられている。《日常のありふれた事の流れから持つ経験への回帰》(同上,p.29) をするのが肝心なのだ。ここで、プラグマティズムは、ロマン主義がたどっていた道の逆転のようである。

芸術や美的経験の核心であるこの感覚を的確に述べる最良の方法は、おそらく芸術家自身に任せることだろう。感覚や感覚に関わることの再現が、まさに多くの芸術家の進め方の中心にあるように思える。例えば、仕事中の振付師が、ダンサーにどのように話しかけているか聞いてください。《身ぶりひとつする度に、あたかもそれを君達が思いつき、君達が創造するようにやりなさい。どんな些細なことにも創意が必要です。単なるワンステップでも初めての気持ちでやりなさい・・・》この言葉、あるいは同じ種類の言葉を、仕事中の芸術家のところでも、生徒に話しかけている招待講師アーティストのところでも私は非常に頻繁に耳にした。アン

ヌ・ロペ (Anne Lopez) は、モンペリエにあるコレージュ、レゼシヨリエ・ドゥ・ラモソン (Les Escholiers de la Mosson) の第6学年 (中学1年生) を対象としたレジデンスの振付師であるが、アトリエの生徒に言っていたのは、少なくとも基本的にはこの点だけだ。このことにはあらためて触れるが、簡単にいうと、まさにそれが現代アートの核心であり、また教育の、芸術教育の、直に自分に聞く (puise à la source) 教育の思想そのものであるということである。

初めにいきなり芸術の焦点に注目させるこの方法は、決して例外ではなく、多かれ少なかれ多くの芸術家の言葉に明白に込められている。それはまさに、現代アートの特徴は何かということであり、ダニエル・シボニー (Daniel Sibony) は次のように提唱している。《芸術家にとって、最初の重要性とは最初を創り出すという重要性だ。(まるで生活空間で太陽の、月の、動物の侵入の何回もの「初めて」があったかのように。人間の伝達においては、男でも女でも、繰り返し現れる初めてとしての断絶-結びつきの何回もの「初めて」) (Sibony,2005,p.213) さらには《芸術家は、現実からの訴えを受けるのでわれわれに現実を想起させてくれる。毎朝、何がわれわれに世界を取り戻すのかということに寄与して、まるで初めてかのような光を使って、そこに入る感激をわれわれに分かち合ってくれる。》(同上,p.226)

二番目は、音楽の領域における例である。作曲家で現代オーケストラの指揮者でもあるペーター・エトヴェシュ (Peter Eötvös) について述べる。シャトレ劇場での彼のオペラ、エンジェルズ・イン・アメリカ (Angels in America) の創作に関して、またクラスとともにこのオペラについてシャトレで進められる仕事についての会見時、私はペーター・エトヴェシュに尋ねた。作曲やオーケストラとの指揮で彼



を導くものは何か？十代のはじめ、オーケストラを聴いた最初の思い出であり、あの衝撃に、あの初めてに再会することである、と彼は言う。どんな美的経験も初めてのようなの、経験なのではなからうか？

フランソワ・トリュフォ (François Truffaut) が18世紀末、アヴェロンの森の奥で発見された野生児ことヴィクトールを映画化したとき望んだのもまさに同じことだ。ヴィクトールが何かする度に、それは本当に初めてのことで・・・野生児のひとつひとつの映像は、初めての映像であってほしいと。

そこから、参与アーティストやアーティストに同行する人達に対して、また同様に芸術的なものや感覚に関心を寄せるどんな教育法に対しても、いわば教育的な基本原則が引き出せるだろう。それは、真の美的経験はいずれも《最初》の味を持っていることを教育者として心に留めておくように促すことである。

こうした考察の延長線上で、おそらく伝統打破者と思われそうな疑問を持ち出してみよう。民衆化で本当に大切なのは、美術館を訪れる回数よりも美的経験、真の美的経験へのアクセスなのでは？美術館や展覧会で列をなしているのを見かけるが、ますます多くなっているそのようなクラスを見て、私は疑問に駆り立てられるのだ。正直にいうと、その時私は感情と見解のアンビバレンスに揺さぶられている。というのは、この大多数への解放、長い間ある人達に限られていた文化の民衆化を喜んでいると同時に、この子ども達や若者達は果たして真の美的経験の機会が与えられているだろうか、と心配になるのだ。とりわけ、芸術的な《文化へのアクセス》は、本物の美的経験という前提なくして実際可能なのだろうか。

そこで私が思いを馳せるのは、偉大な教育者、子どもの家の創設者であるイタリア人のマ

リア・モンテッソーリ (Maria Montessori) が沈黙の訓練と名づけたクラスでの実践だ。まず、いちばん大きな近くの音を聞く、次いで気に留めなかったもっと遠くの音に注意を傾け始める、となりのクラスのざわめき、中庭の木々がかすかに音を立てている静寂、遠くの列車の通過、周囲の森にいる生き物の通過・・・そして自身の身体・生命のざわめきに対しても同様に注意を傾けて行く。ただ単に聴くこと、感じることを学ぶ。美術館より先に森へ、子どもを森の空き地に連れて行き、耳を澄ます、触る、見つめる、感じる、木々を、樹皮を、葉っぱを、昆虫の羽音や鳥のさえずりを。もっとも、ここで、あえて質問をしてみよう。もし絵が私の経験にも通じるみんなの経験の結晶体として期待され、読み取られなければ、美術館は何になる？舞台上のダンサーの動きが、日常経験での私自身の身体・動きのなんらかの延長でないなら、ダンスや振り付けは何になる？

みんな言うだろう。しかし、それは児童達のこと、青年達には無理！確かにその通り、それは全く違った教育法になる。しかし今日の青年期には、モンテッソーリ時代の児童たち以上にもっとこのような本来の感覚教育が必要ではなからうか？もっと一般的に言えば、青年期はまさに感覚の持つ深遠さを心底悟る時期ではなからうか？

4 人類学経験としての美的経験：

遊び、象徴、儀式

次は、教育学から人類学へのステップということになる。芸術の根源、芸術の教育的な根源は人類学的な側面でも理解されなくてはならない。つまり、人間として人間特有の活動としての芸術の根源を。芸術教育の根源もまた、芸術の、より広義には美的態度の人類学的基盤から



探究されなくてはならない。この道をたどると、芸術が教育に及ぼす影響力の範囲の理解とその土台づくりを試みるための王道に関わっていることわかる。私はしばしばこの道に頼ってきている。ここであらためてそこに立ち戻る。つまり、現代芸術の人類学的基盤について哲学者ガダマー (Hans-Georg Gadamer) が何と書いていたか知らなくてはならない。

「美のアクチュアリティ」(1992) と題されたテキストにおいて、ハンス・ゲオルグ・ガダマーは大衆から現代芸術を引き離している溝の根拠を理解し、乗り越える仕事に専念していた。今日ではこの溝は、20年あるいは30年前より目立たないであろうが、それでもやはりいまなお文化的にも社会的にも決定的であることに変わりはない。その状況をいかに改善するか？ 芸術と美的経験、美的行動の人類学的な基盤に立ち戻ることによって、ガダマーは答える。遊び、象徴、祭あるいは儀式においてであると。哲学者の省察は、教育学的な照準を明示的に定めてはいない。それだけにいっそうその教育的影響力は注目に値する。つまり、遊び、象徴、儀式は、おなじく幼年期の《専有物》ではなかろうか？ それらは、視覚や空間感覚の世界、心の宿る身体の世界のようなエクリテュールの内面世界ばかりか音の世界にも関わっている。つまり完全に芸術の分野だ。

4.1 芸術と遊び

遊びは、生活の動きそのものであり、《短命という本質的な特徴》(Gadamer, 1992, p.44) がある。より明確に言えば、遊びには基本の追加、《生きている存在の自己表現》の意味があり、生きている存在が生(の《充実》)時に没頭するものである。生の超過が表現と呼ばれるものだ。《波の動き》でさえそのことを教えてくれ

ている、とガダマーは言っている。逆もまた然り。表現は、そのようなものとして存在の増加、存在の追加となる。それがまさに芸術作品のもつ奇跡なのだ。それは子どもの遊びの観察がわれわれに教えてくれることだ。どんな遊びにも観察者が遊びの潜在的な参加者であるような光景がある。真に遊びがあるならば、私は遊びながら私自身の観客になる。遊びは対話的な行動である、とガダマーは言う。同様に、現代芸術も定義そのものに作品が観客を引き入れるような芸術作品だとされる。対話性が観客と共存する。このように、遊びには、心を奪われた充実状態(生の充実)、共有と対話の域という美的経験の二つの特徴が兼ね備わっていることが分かる。描いている最中の子どもを観察してご覧なさい。大抵この二つの特徴が見出せる。音を使った子どもの遊びについてはそうはいかないか？ 音階や練習に専念している子どもは、その遊びに根気よく続けて進歩しようとしているところが少々あるにちがいないから。

4.2 芸術と象徴

ついで象徴について。芸術は、言葉であれ石であれ、色であれ、音であれ創られた象徴的なフォルムの領域である。象徴とは何か？ それを理解するには原義を思い起こさなくてはならない。象徴とは認識の手段である。ギリシャのもてなしの割り符であり、それは相互歓待の掟においてそれぞれの相手を確認し、保証するものだった。割り符の片割れそれぞれはもう一方を求め、《つき合わせ》お互いが最初の全体を構築するための片割れとして指名する。美的経験(l'expérience esthétique)、ガダマーのいう美の経験(l'expérience du beau)は、この秩序がもつ象徴的なものの経験である。音楽



の経験はそう言い切れないのではないか？人間は誰もがいわばある全体の断片である。作品には、一度も目にしたことはないが、予感されるなにか全体的なものの経験として呼び寄せるものがある。舞踊の経験は同じ秩序を持たないのではないか？しかし、作品以前に、どんな美的経験にも一貫したこの秩序の予感があるのだ。ジョン・デューイのプラグマティズムがすでにそのことを述べているが、その表現には今日でもなお芸術の神聖視に歯止めをかける力がある、あるいはよりの確に言えば、ただ美術館の作品だけということ遥遥かに超えて美的経験の分野を広げ、慣れ親しんだものではあるが真の美的次元に浸った経験を美的経験にすることが出来るのだ。《植木の世話をしている主婦の喜び、家の前で芝生の手入れをしている彼女の夫が見せる集中力、暖炉の傍らに座った男が火床で燃える薪をかき立て、立ち上がる炎や崩れる木炭の欠片をじっと見つめている情熱》(デューイ, 1934/2005) でさえも、教育哲学者から見れば、それらは全体的なもの、成就、完璧な世界の域に連れて行くのだ。そして幼年期は、象徴的なものの持つこの感覚に無縁どころか、逆にそのメッカのひとつなのだ。

4.3. 芸術と祭(儀式) 時の経験

最後に祭、儀式。どの点において、儀式が美的経験の人類学的な不変要素と見なされ得るのか？ここでガダマーが何を言いたいのか理解するために、美術館につきものの沈黙や距離感について、演劇舞台での光の輪や円形の舞台、カーテン(無い場合でさえ)が描く実際には見えない境界について考えなくてはならない。音楽に先行する沈黙、音楽に続く沈黙・・・ピーター・ブルック(Peter Brook)の演劇はそれらのことをいとも簡潔にさらけ出している。児童

は、瞬時にそれを感じ取り、その向こうに別の世界、別の経験の始まりを直感できるのだ。まるであちらからこちらからの不可視の境界を感じているように。きっと何かはわれわれの内から湧き起こり、最良の場合には、世界でのある姿勢、異なった関心に導いてくれる。そこでまた、なにかが、われわれの内で始まり、確立される芸術を待つまでもなく、われわれそれぞれの人生に潜り込むのだ。

芸術の経験は、特殊な時の経験である。以下、ガダマーが書いていることは、芸術の教育的効力の本質的な一側面を理解する手助けになり得るだろう。《時そのものの芸術経験の本質は、われわれにいつまでもこだわってそこにいることを教えてくれるものにある。》(ガダマー, 1992, p.52) こだわって留まることが出来るようになる。この能力こそまさにハンナ・アーレント(Hannah Arendt)が文化的な対象に注いでいたものだ。それは、今まで以上に本質的で基本的な学習ではないだろうか？

私は子ども達を相手にした芸術家達の仕事を観察する機会をしばしば持った。真に何かが起こるとき、芸術家の働きかけの中心は、ほとんどの場合、これら3つの言葉、遊び、象徴、儀式に集約されるということ提言すれば、一般化できると確信する。私としては、3つの言葉が、美術教育への3つのアクセス手段になりうる、と思う。

5. 何故、美的なるものを？

何故、今日なのか？

教育における美的パラダイムが助長する解決策に期待をかけて、自問することを止めてはならない。冷静にみると、芸術、美的なるものは、長きにわたり教育政策や実践の最後の関心事だった。そのときは、具体例を挙げるまでもな



く学校で深刻な難題が生じているときだった。つまり、四輪馬車の最後の車輪だった。ではこの急転は何故なのか？前項の説術は以下の疑問の答えを予感できる基本概念であったのだが。つまり、何故、今日、教育は芸術家を頼るのか？何故、美的なるものを、芸術家を？何故、今日？つまり明示的に言い直すと、*改革教育の根源*に何故、芸術、芸術家、美的なるものなのか？

私の見解を述べよう。今日の芸術や芸術家が教育界に巻き込まれたり、求められたりするのには、さらには芸術家達がそれに身を投じたりするのは、今日の芸術および視覚面、感情面、精力面、思考レベルで発揮される今日の芸術的なアプローチに、今日の主要な教育課題や教育問題に関わる何かがあるからであり、われわれ関係者にとって《*教育の根源*》に迫る何かがあるからなのだ。(Kerlan,2012)

こうした課題、問題は次の3つの点を巡って回っているように思える。

1) 個体 (l'individu), 主体 (le sujet) : 今日、主体をいかに教育し (éduquer), 形成する (former) か？ 2) 創造力 (la créativité), 創作 (la création), さらに改めて原点 (l'origine) : 今日、人それぞれに関わる創作や創造力の要求は何を秘めているのか？ 3) 規範 (la norme), 法律 (la loi) : 個々の主体に《自分自身であること》を促しながらも、いかにして規範や規範性を作り上げるのか？

私はこれらの3つの点を手短に取り上げよう。アプローチでしかないが、重要な点は携わる芸術教育の道にわれわれの指針を提起することだ。

5.1 現代的主体の確立

ここで問題になるのは何かを的確に把握するために、すでに引用したダニエル・シボニーの

本のある文に注目しよう。それぞれの芸術家は、《*芸術のあり方を問い、自分に合う方法でそれを実践する。各人が自分自身の人生を生きることが出来るのは自分だけだの手法で。》*自分自身の自分だけの人生を生きることが可能である状態は、現代個人主義およびチャールズ・テイラー (Charles Taylor) のあとを受けて真実性へのこだわりと呼ばれるもののいちばん明確な表現ではなかろうか？人それぞれに自分自身の人生を生きる独自のやり方がある。個々人の任務がそれを実行しようと努力することであるなら、教育者の使命は、せめて部分的にでも、その弾みや手段を与えることではなかろうか？そうあってはじめて、芸術家はすぐれて教育者たるのではなかろうか？

この一般論の具体的、印象的な例証は、研究所内で私の主導による研究⁵⁾の一環として行われた観察からあげられる。これは学校教育機関のアーティスト・イン・レジデンスを中心とした、とりわけ芸術家が児童につきあうようなやり方での観察だ。主に三つの観点がこの観察調査の指針となっているが、原理から始めよう。芸術家の寄与の特殊性は、芸術的アプローチの本質そのものにあること。より広義には芸術家が児童やある意味では教師自身をも（これは何度でも言いたい）誘い込む美的経験の本質そのものにあるということだ。この原理は、アーティスト・イン・レジデンスが選定教育機関になるには不可欠である。教育機関に選定することは、そのような芸術家(美的なるもの)が、教師の職務ではもたらさない何かをもたらすという確信あるからだ。さらに芸術家のこの教育学的あるいは教育的な特殊性は、このアプロー

5) 《幼年期政策：芸術教育の場合》(略語 Poleart) 研究：国立幼年期プログラム研究機構の事業によるもの。



ちとこの経験とが樹立する芸術家／子ども関係の特殊性あつてのことである。もちろん、この関係の特殊性は、なによりも芸術実践にある。

このように考察すると、われわれは必然的に、参与芸術家の《まわり》で展開される教育空間の特殊性を前提にすることになる。したがって、芸術家がこの教育ゾーンを《取り込み》、《影響を与え》、《包み込んで》いく方法やそこで芸術家が見せる特権的な動向を観察しなくてはならない。つまり芸術家が児童とともに築く関係を観察の中心に、根源に置かなくてはならない。これらの関係はたしかに身ぶりや態度にも現れるが、とりわけ個別的- 個体 (l'individu), 個人 (la personne), 主体 (le sujet) -にであれ、集団的- クラスとしての集団、あれこれの児童達の個別グループも- にであれ、児童に対してなされる《言葉掛け》と働きかけ- 口頭や身ぶりでの- に現れる。この《言葉掛け》と働きかけは、三つの基本方針にしたがって分類され、われわれ観察の主要な三領域となっている。つまり個人の発展、《認識力》、《社会化》という関係力学の中心的な観察となっている領域である。これらの言葉のどれも全面的に充分とはいえず、括弧の説明を必要とするのだが、それでもなにか主要な《芸術の効果》が及ぼされる次元を良く示しているので、さしあたりそれらの言葉を使う。

大切なのは、これら各領域に当てはまる《言葉掛け》と働きかけを取り出し、それらを規定し、そこから生じる関係力学のなかでそれらを位置づけ直すのを怠らないことだ。こうした観察で確証できる教訓は極めて明瞭だ。つまり、芸術家／子ども (児童) 関係は、なによりも個別化と主体化の関係、個性化の関係であるということ。それは芸術家の《心理》、とか《意志》、さらには芸術家の《学童期の過去》などによるものではない。まさに芸術と芸術的な仕事の本

質そのものに応じるということある。この個性化の効果は、検討された3つの観察領域で現れる。例えば、芸術家達がよく行うことなのだが、アンヌ・ロペ (Anne Lopez) がしかじかの子どものために次の言葉:《自分自身で考えるのよ。》を掛けるとき、関係力学の中心にあり、芸術的な仕事それ自体の核心にあるまさに個別的な言葉掛けが大切である。その効果は、まずは一般に《個人の発展》と命名されている次元で発揮されるだろう。しかし、明らかに《社会化する》ねらいあるいは効果をもつこともできる。(《適切なルールを君も決めるんだよ、ルール作りに協力してよ。》) さらには認識力の次元(《内面》、《内省》へのアピール) の効果もありうる。録画を綿密に調べると、こうしたさまざまな働きかけを正確かつ細部にわたって探知することができ、私が主体の確立と呼ぶことになるものが、教育の仕事、育成者としての芸術的な仕事の核心にあるということを経験的に証明できるのだ。こうした考察は、哲学的次元で分析されるような美的経験の主要な特性- 感覚的、情動的、知的経験- を経験にもとづいて確認するものだ。

5.2. 創造力、創作、原点

《創造力 créativité》という語は、使用しかねるほど乱用の対象になった。創作や創造力の強制とか、《みんな創作者 tous créateurs》のスローガンに直面すると、だれもがおそらくためらいの表情を見せるだろう。しかしながら、ウィニコット (Winnicott) の考えに賛同して、《創造力を見事な認められた創作という枠内に閉じ込めないで、極めて広い意味で検討》(Winnicott, 1975, p.91) するならば、子どもにとっては、芸術家に共感する経験という教育的な特典を思い描くことが出来よう。ウィニコッ



トは、創造力を《外的現実面に直面する姿勢全体の色調》と考えれば良いと言う。何より《生が生きられるに値するという感覚を個人に与える知覚能力の創造的モードが大切だ。このような知覚のありように対立するものは、外的現実に対する迎合関係である。その場合、世界や世界のあらゆる要素は承認されるが、ただそれらに適応し順応しなくてはならないものとしてのみあるのだ。》(同上,p.91)

さらにダニエル・シボニーの立場に立っても、私はウィニコットのこの言葉にかなり近いところで、今日の芸術を理解できる。シボニーの文をいくつか引用するが、その影響範囲を推し量るのは読者にゆだねよう。《現代芸術はわれわれの生について単純かつ決定的な問いかけをする。しかも創造的手法で投げかける。かなり単純なメッセージでも、「きみ達も芸術家だ」ではなくて、「きみ達は自分が思っている以上に創造力がある」と言う。世界、存在物、出来事は、われわれが考える以上に創造的である・・・世界は、きみ達も含め、絶えざる創造であり、そこに共にあることを忘れてはならず、ただ単なる行動する人のようではだめだ。》(Sibony,2005, p.78)《創造力》というテーマ体系は、あくまでも自分自身であること、自分のために自分自身を創り出すことができる現代の主体、真の主体の確立とともに検討しなくてはならない。それがまさにすべての人の照準であり、アーティストはそれを最適な形で具象化するのだ。つまり《原点は自分にあり、表現において嫌悪する考えには妥協しない潜在的な分別能力で》(同上,p.92)

私が採択する3番目の引用が上記の内容に呼応するか、同様に読者の判断にゆだねよう。《職務により、社会問題により、病状により身動きできない人たちは皆、酸素が必要なようにアートが必要だ。“空気を変える”(これは旅が引き

受けてくれる、商売は繁盛)、“look”を変える(これはモードや衣服が担ってくれる)のではなくて、存在の関係、現実との関係を変えることが必要だ。呼吸ができるという変化を感じる必要があるだ。》(Sibony,2005, p.83)われわれは《枠にはめ込まれた》個体をひたすら製造する世界に入ってしまったのではないか?この締め付けを緩めることが健康的ではなかるうか?芸術は、プレハブ的の主体づくりに歯止めをかけることができるか?この土台づくりの柔軟さを守ることが教育者の最も本質的かつ最も難しい任務であり、真の芸術がその最も貴重な支持者となり得るのだ。ダニエル・シボニーはさらに次のようにも書いている。《芸術は今まで以上に必要だ。芸術は現実性を与えようとしている。というのも存在する現実にはあまりにも定められ過ぎて無定見になっている・・・今日、このような共感した窒息状態があるので、現代芸術の場に加わるという行為だけが酸素のひと呼吸を与えてくれるのだ。》(同上,p.290)

5.3. 規範と法律

現代芸術の信奉者でなくても、蔓延している閉塞感のもつ意味や、このうんざりした雰囲気の中で意見の衝突のもつ健全さは理解される、と私は思う。この省察が、私の最後のテーマ、規範と法のテーマへ導く。招待講師アーティストが問題児を受け入れる教育の場、ラスルス(La Source)の創始者、画家ジェラルド・ガルースト(Gérard Garouste)との対談の時、このセンターを開設するに至った動機、またこのように芸術や芸術家の教育力を認める信頼の根拠について彼に質問した。彼はつぎのように答えた。《芸術家がまずもたらずものは?精神的に必要なかつ有益な揺さぶり・・・これは規範の不在ではなくて、導入する規範性を生じさせ、吟



味し、取り代える能力である。》⁶⁾ 彼が付け加えていたことを要約すれば、彼がラスルスに迎える子ども達に欠けているものは、まさにこの能力だと。ダニエル・シボニーと同じくジェラル・ガルスとは、芸術教育を意義と規範、価値観に欠ける世界にそれらを与えてやる、情緒不安定な世界のための安定剤にするといった月並みな考えを覆したのだった。逆に必要なのは、与えられた価値、既成の縮こまった価値で、窓の無い世界で世界を閉じてしまうのを拒むことなのだ。

しかし、それは規範や法の拒否ではない。現代の主体に共鳴するもうひとつの規範概念である。今や現代の主体は、突出した唯一の規範のもとで存在することはできないが、そこからじっくり練り上げられたものでなくてはならない。そのことがあまりにも失念されている。芸術的な仕事は、必然的に規範や法に、ほかならぬ作品の規範や法そのものに衝突するものであり、その規範や法が無かったら作品は生まれてくることはできないだろう。ここで改めてダニエル・シボニーの次の文を引用しよう。《創作それ自身が〔芸術家〕を様々な制限に、“法的な”見解に直面させる—都市国家の法ではなくて（それもあるにはあるが）、象徴的インスタンスとしての法であり、ある制限を与えながらも自由を許容するというものだ。たとえ、この制限が言い表し難いものであっても。この自由もまた、仕事の法、その必然との組み合わせにあるので、説明するのは簡単ではない。》(Sibony,2005,p.244)

6. 芸術家（芸術的なもの）、必要な根源は？

では、小学校での芸術活動は何のためにするのか？私は次のように答えよう。全ての児童が芸術の個人的経験を通して、美的行動に共感し、真の美的経験を味わう機会を与えるためである。子ども達や青少年達の美的行動が、芸術家のスタイルで受け入れられ、芸術家とその仕事で醸す輪の中で、認められ奨励されるためである。なぜなら、美的経験は、作品として文化としての芸術の根源にあるので、それ自体に意義があるし、それ自体が世界との基本的な関係、世界での基本的なあり方に匹敵する。もちろん、美的教育は学習に役立つことが望まれよう。しかし、美的経験が子どもに読書や知識習得に向かわせる（小学校は当然のこととしてそれを望む）ことができるのは、まず子どもに本来の分かりやすい美的経験の世界を開放してやることである。

ただし、疑問に思ふかもしれない。教師は、教師として児童をこうした美的経験、美的行動に導くことができるのか？そこに芸術家は必要ではないのか？リヨンの幼稚園のレジデンスの彫刻家エリュティ (Erutti) は、この質問に単刀直入に答える。《私の答えはとても断定的に思われるでしょうが、クラスに教師ひとりならば、子ども達に真の美的行動を経験させることはできないでしょう。これが私の見解です。教師自身が芸術家である場合は別ですが。なぜなら、本質的なものに到達するには、内面に在る、自分自身の内面にとりつかなくてはならないからです。これが私自身の芸術家のあり方の解釈です。子ども達と一緒に私の仕事、彼らとの暗黙の合意は、そこから生じるのだと確認しています。この内なる経験が、子ども達と彼らの仕事、彼らの自発的な追求に対して芸術家には受容性と独特の聴取の手懸かりが可能となるので

6) この対談は、雑誌 *Sens public* のオンラインのサイトにて入手(視聴)できる。Cf. アラン・ケルラン *La Source* における芸術—今日も変わらずに。二つの対談、ジェラルとの対談とエリザベス・ガルスとの対談あり。 <http://sens-public.org/spip.php?article973>.



す。》(Erutti,2005,p.46)

返答は、確かに唐突に思えるかもしれない。しかしながら、通常の実践が芸術家のまさしく核心であるもの、美的経験から教師を締め出しているという欠点に警鐘をならす成果がある。この部分はいつも教育開発において、後回しにされ、引き延ばされたままになっている。あるいは、教師は事前に、準備をする側に属するということか。しかし、《前》とか《後》、これはほとんど《外側に》、核心からはずれてということだ。共有される美的経験のただ中で、自分なりに美的経験をしているはずのとき、教師は美的経験の外に居ることだ。たとえ自分自身のために美的経験を享受し、児童をそこに導いているとしても。教育的な展開で、教師自身が美的経験の分担枠に組み直しされて以来、われわれの質問や芸術家が与えがちな時として唐突な返答は、はぐらかされたり、制されたり、さらにはお手上げ状態だったりする。芸術家のみが、完璧な形をとって美的経験を味わうとしても、それでもやはり共有されるし、共有できるので、教師は個人としても教育者としてもこの分配を十分に共有しているのだ。

さらに、美的哲学においてデューイが確立したプログラムが、この美的教育の分野で教師の仕事や、芸術家の仕事と調和させる方向に導くことができるように私は思う。重要なのは、《芸術作品と周知の日常の出来事とが経験の構成要素であるように、洗練された形とより強烈な形との経験の連続を立て直すこと》、《美的経験と日常生活のプロセス間の連続を回復させること》(Dewey,1934/2005,p.21-22)である。

結論にあたり、マリア・モンテッソーリの沈黙の訓練から私が投げかけた疑問に立ち返りたい。もし絵画が私の経験をも裏付ける世界の経験の結晶体として知覚されないなら、美術館は何になるのだろうか？もしダンスや振り付けがあ

る意味で自分の身体経験に呼応しないのであれば、何が良いのだろうか？今では、私たちはこの疑問にかなり明確に答えることができる。いかなるものであれ作品には、実のところ、世界における一貫したある関係があり、その関係はなによりもまず教育されるべきものなのだ。この教育こそが、文化と感性とを結びつけるのだ。つまり、美的経験を芸術教育の基盤に、ひいては基礎教育のひとつにするのだ。教育者の役割はまさにそこにあるのではないだろうか？

BIBLIOGRAPHIE

Boltanski, L. & Chiapello, E. (2000). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.

Dewey, J. (1934). *L'art comme expérience*. Publications de l'Université de Pau, Farrago, 2005 (traduction française).

Erruti, R. & Martinand M. (2005). *Artiste, pédagogue : regards croisés, regard commun*. In A. Kerlan (Ed.). *Des artistes à la maternelle*, Lyon, Scéren/CRD.

Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer. La tentation esthétique*. Québec, Presses de l'Université Laval.

Kerlan, A. (Ed.) (2005). *Des artistes à la maternelle*. Lyon, Scéren/CRD.

Kerlan, A. (2012, novembre). *L'atelier de l'artiste, laboratoire démocratique d'une nouvelle normativité ?*, Sens Public, <http://www.sens-public.org/spip.php?article894>.

Sibony, D. (2005). *Création. Essai sur l'art contemporain*. Paris, Le Seuil.

Vincent, G. (1996). *L'école primaire en France*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*.



- L'espace potentiel. Paris, Gallimard, (traduction française).
 Schaeffer J.-M. (2000). Adieu à l'esthétique. Paris, Presses universitaires de France.
 Schiller, L. von (1943). Lettres sur l'éducation esthétique de l'humanité (1795). Paris, Aubier, 1992 (traduction française).
- Gadamer, H. G. (1992). *Actualité du beau*. Aix-en-Provence, Alinéa (traduction française).
 Legros R. (1990). L'idée d'humanité. Introduction à la phénoménologie. Paris, Grasset.

Résumé

Le recours éducatif à l'art et au sensible, aux registres de l'esthétique et de la sensibilité, bénéficie aujourd'hui d'une nouvelle considération. Il bouscule le dualisme et l'intellectualisme inhérent à la forme scolaire, réhabilite le sensible, et ouvre la voie d'une refondation des apprentissages et de l'éducation sur une base esthétique. Une réelle prise en compte du sensible et de la dimension esthétique en éducation toutefois ne va pas de soi. Elle exige en tout premier lieu un travail de clarification conceptuelle. Il s'agit désormais de s'assurer des conditions de possibilité et de réussite de l'alternative pédagogique ouverte par ce recours à l'art et à la sensibilité. Ces conditions sont indissociablement pédagogiques et philosophiques. La voie de l'art et de la sensibilité en éducation ne peut dès lors faire l'économie de quelques interrogations philosophiques fondatrices : pourquoi avons-nous « besoin » d'art ? Que signifie le plaisir esthétique ? Qu'est-ce au juste que l'expérience esthétique ? La conduite esthétique ? Qu'est-ce que le « sensible » et comment fait-il sens ? Et de quelle éducation avons-nous alors besoin ?