

《翻訳》

美的人間形成

ミヒャエル・パルメンティエー（今井康雄 訳）

美的人間形成（ästhetische Bildung）という概念は18世紀の最後の10年間に成立した。一般的には美が、特殊には芸術が、人間に対して及ぼす作用については古くから問われてきた。美的人間形成という概念には、この古くからある問いに対する近代特有の回答が含まれている。美的人間形成というこの新しい概念は、カントが『判断力批判』（1790年）で芸術を道徳や概念的認識も含めたあらゆる他律的な目的設定から解放し、またゲーテがその小説『ウィルヘルム・マイスターの修業時代』（1794年）で芸術の経験を通して豊かにされる自己形成過程の具体的なモデルを提出した時点で、歴史的に見て可能とも、また必要ともなっていた。美と芸術が人間に対して持つ作用についての、新しい特別の考察が必要となったのである。そしてまさにこれが実行に移された。1800年ころには、教育に関心を持った知識人たちがかわす議論の主軸テーマの一つに美的人間形成は位置づくようになったのである。こうした状況は——少なくとも潜在的には——今日まで続いている（Mollenhauer 1988; 1990; 1996=2001; Lenzen 1990; Parmentier 1993; Werschkuhl 1994参照。音楽的な人間形成についてはDietrich 1998参照）。

1. 美の形而上学と、古代・中世における芸術の道具化

客観主義的な美の概念 すでに古代の著作家や中世におけるその後継者たちが、美と芸術が人間に及ぼす作用についての問いと取り組んでいる。しかし彼らが提出する解答は、概して客観主義的な美の概念と規範的な美学に立脚しており、結局のところ、他律的な——たいていは道徳的・倫理的あるいは宗教的な——目的のための芸術の道具化を正当化する結果になっている。

近代以前の理論家にとって、美は、物質の世界——そこには事物だけでなく人間の行為や身体も含まれる——の一つの特性であった。美は客観的な事態で

あって、主観的な反省的判断などではない。美を決定づけるのは、諸部分の調和的な配置、つまり諸部分のバランスのとれた関係であり、またそのつどの状況に対する適切さ、つまり外的なコンテクストに対する対象あるいは事象の合目的な関係である。これに対応して、美は、ピタゴラス派以来、尺度、秩序、対称、割合、大きさ、といった特性によって繰り返し定義されてきた。プラトンも、ピタゴラス派の美学を取り上げて著作の実に様々な箇所ですそれを発展させているのであり、彼はたとえば『ピレボス』で、限定され均整のとれたものであること、その諸部分が調和のとれた関係のなかに置かれていることを美の要件としている（『ピレボス』25d-26b; 『ティマイオス』97c-e参照）。別の対話篇において、プラトンは正しい尺度のあり方の具体的事例を挙げることにさえしている。アリストテレスも、本質的な点ではピタゴラス派の伝統に引き続き拘束されている。『詩学』の第7章で、アリストテレスは次のように述べている。美は「生物において、また何かから組み立てられたあらゆる対象において、諸部分が特定の仕方配置されているということによってのみ引き起こされるのではない。美はむしろ、特定の大きさをも持たねばならない。つまり美は大きさと配置に立脚している。」

プラトン しかし、いかなる客観的な特性ないし特性配置によって美が規定されようとも、プラトンとアリストテレスにとって、事物が美しい理由は、結局のところ事物が英知的な根拠を持つということに尽きる。プラトンはこの根拠を、超越的な実体の世界に、いわゆるイデアのなかに見た。彼の説によれば、いかなる可視的事物も、感覚的には知覚できない形相の物質的な代理なのである。この形相のなかに、経験的な事態はそれを規定するような根拠を、その存在の基底を持つ。これは美しい事物についてもあてはまる。美しい事物が美しいのは、ただそれが彼岸的な美のイデアに参与しているからであり、またその限りにおいてなのである。世界のなかの物

質的な美は、そのイデア的な原像の模像にすぎない。そしてプラトンによればこの原像は不滅なのであるから、やがて滅びるものに原像が内在することはありえない。原像はその彼岸に、超現世的な次元に存在するのでなければならない。原像はそこから、対象化されたその模像へと、ちょうどより高次なものがより低次なものに、規定する原理が規定可能な素材に関係するように関係する。イデアの間でも、同様により高次なものより低次なものとの区別が存在する。低次のイデアは、その限定された存在を、そのつど上位に位置づけられる種類のイデアから受け取る。こうして美しいものの段階が成立することになる。最初の段階には肉体の美、第二の段階には魂の美、第三と第四の段階には人間の営みの美と知識の美が、それぞれ位置することになる。これらの美はすべて、最高の美である美の永遠のイデアからの距離に応じて、位階秩序のなかでのその価値を受け取る（『饗宴』210-211e）。

プラトンにとって、美のイデアは、存在の位階において理性が上りうる最高のものである善のイデアと不可分に結びついている（『国家』517b-d参照）。美しいもの、均整がとれ釣り合いのとれたものは、道徳的にも正しいはずなのである。これは当時のギリシアの思考にびったり対応している。そこでは、美と善とは、カロカガティアという理想的な統一へと融合する。プラトンはこの伝統的なモチーフを取り上げ、彼の哲学のなかであらたに正当化したにすぎない（『饗宴』212a、『ティマイオス』87c、『ピレボス』64e）。芸術に対する規範的な準拠点がこれによって作り出された。芸術は秩序と尺度を代表し、人間を美と善のイデアへと高めるべきなのである。この目的のために、芸術には、結局二つの手段が用意されている。美しく有用な事物の産出、および模倣である。これに対応して、プラトンは産出的な芸術と模倣的な芸術を区別している。プラトンが産出的な芸術に数え入れているのは、様々な手工芸、建築、さらに一部の音楽であり、模倣的な芸術は——単純化して言えば——それ以外のすべて、つまり、演劇、ダンス、詩、造形芸術、絵画、彫刻、そして一部の音楽、である。

この両者は、模倣的な芸術も産出的な芸術も、まずは教育的な目的に奉仕する。両者は、模範を描き出すことで徳を促進すべきなのであり、したがって、善と美のイデアから、つまり正しい尺度と適切な秩序

から逸脱することは許されない。中期の中心的な著作である『国家』において、プラトンは、体操とやらんで音楽を道徳教育の手段として推奨しているが、これは拍子と響きが魂に最も深く入り込むからである。これによって、若者のうち闘争的な性質を持つ者は硬直化から守られ、多少柔弱な気質を持った者は勇気と決意とで満たされることになる。そのために特に役立つものとして、プラトンはドリス風の旋律とリュギア風の旋律を挙げている。そうした旋律は、プラトンの考えによれば、青年のなかに正しい「気分」を生み出し、勇気（andreia）と節制（sophrosyne）という徳を強化する（『国家』398c-403c参照）。

詩も、プラトンによれば人間を改善することを課題とする。しかし、詩とその作用に対しては、プラトンは極度の注意が必要だと考えていたようだ。模倣的な芸術によって模倣される対象は、それ自体永遠のイデアの模倣でしかないため、あらゆる芸術作品はどれもみなイデアから数えて二つ存在の段階が低いことになる。模倣の模倣として、芸術はプラトンの説によればどの現象にも増して仮象的であり、不変のイデアに比べると埋め合わせ不可能な実質の欠如を刻印されており、実のところ影の影にすぎない。真の原像に対するこの二重に屈折した関係によって、模倣的な芸術は、真でないことを言うという危険のなかにつねにある。永遠のイデアへの魂の飛躍を促進するかわりに、模倣的な芸術はそれを邪魔し、虚構やいかかわしい情熱の表現によって人間の性格を墮落させがちである。

プラトンの見方からすると、この恐るべき危険に、彼の時代の模倣的な芸術、とりわけ詩は陥っている。現実の歪められた像を与えているとしてプラトンは詩を非難している。詩は誤りへと導く術であり、間違った神々を教示し、さらには魂の全体に語りかけるかわりにその非理性的な部分に、低劣な衝動や情動に語りかけている、というのである。要するに、詩は人間を形成するにふさわしいものではなく、それゆえポリスのなかに占める場所はない、とされる。芸術の有害な作用を排除するためにプラトンは検閲を発明する。何が許され、何が許されないかを、彼は詳細にわたって規定している。芸術に望まれる教育的作用にふさわしくないものが少しでもあればすべて禁止される。ヘシオドスやホメロスに見られる神々の不敬な叙述がそうであり、涙っぽかったり野

卑だったりする調べやリズムがそうである（『国家』377c-398b; 602c-606b参照）。結局、プラトンが彼の理想国家の教育に認めてもよいと考えるのは、神々の賛歌と勇敢な男たちの頌歌のみである。「プラトンの政治的理想が許容するものは、信条を鍛えてくれる、不純物を取り去った目的文学のみである」（Fuhrmann 1992: 92）。芸術における快と適意は、道徳家プラトンにとってはもともと二次的な問題である。そうしたものは、彼にとって、あればそれに越したことはない添え物である。国家を担うような作用が期待され、性格形成と善の認識が規準として掲げられるような場合には、感覚的な喜びではなく、彼の考えるところの正しさが支配しなければならないのである。

アリストテレス アリストテレスは別のところに強調点を置いた。彼は自分の師のイデア論に反対したが、にもかかわらず、事物の美が英知的な基礎を持つという想定を放棄しはしなかった。とは言え、アリストテレスの場合には、この英知的な基礎は、経験的な個々の事物から独立してそれ自身で存在しているのではもはやなく、個別的な事物のなかに存在している。アリストテレスはプラトンのイデアを非物質的な形相に転換する。この形相は、あらゆる個別事物の素材的基体で造形原理として内在している。素材的基体はその存在にふさわしいより高次の形象へ向かうのだが、その分化と組織化の過程を形相はあらゆる段階にわたってコントロールしているのである。こうした革新によって、アリストテレスはプラトンの世界構想の静態性を克服する。感覚的事物と超感覚的イデアの時間的・空間的分離に代って、アリストテレスにおいては形相と質料を包括する生成が登場する。

言うまでもなく、こうした哲学的な全体構想はアリストテレスの美学思想をも貫いている。この美学思想は、プラトンの場合と違って、保存されているのは断片でしかなく、また生硬なものであるとは言え、一つのまとまった論文の形で、つまり『詩学』という形で伝えられている。詩学におけるその帰結は、最初そう思われるほどには目覚ましいものではない。プラトンと比較して何より目立つのは経験への近さである。美の模範性格とその教育的・実践的機能の根拠づけを提供する点にプラトンのもくろみがあったとすれば、アリストテレスはむしろ、芸術上の形式法則と精神へのその作用の探究に関心を寄

せた。しかしその他の点では、彼はプラトンによって確立されたタイプの規範的美学に従っている。アリストテレスも、芸術を創造的芸術と模倣的芸術に分けている。模倣的芸術を、彼はさらに絵画および彫刻と詩作（poiesis）とに分け、両者を——「詩は絵画のごとく」というホラチウスの格言を先取りする形で——同格のものとしている。様々な芸術ジャンルを詩作のカテゴリーに入れるについては、今日詩と言えば思い浮かぶような、韻を踏んで作られた語りかどうかということではなく、行為する人間、情熱、性格といったものを模倣したものであるかどうかが決定的である。このためアリストテレスは、詩作に入るものとして、ディテュランボスの詩や演劇の他、特定のジャンルの散文作品、大部分の縦笛と豎琴の音楽、それに踊りを挙げている。

ここで言う模倣が現実の奴隷的な模造と単純に同じではありえないことはこうしたグループ分けを前にすれば一目瞭然である。現実に対する模倣的芸術の関係は、アリストテレスの場合明らかに象徴的な性質を持っている。こうした条件のもとでのみ、これらの芸術ジャンルは、絵画・彫刻も、また詩作的芸術も、アリストテレスが詩を事例にして要求しているような可能性の空間を獲得することになる。アリストテレスによれば、「詩人の使命は何が実際に起ったかを伝えることではなく、何が起りうるかを伝えること」なのである（『詩学』第9章）。模倣的芸術にたずさわる芸術家は創造的であり、現実の潜在的可能性を、より良い方向にもより悪い方向にも探查することになる。とりわけ詩人は、その際、日常の経験世界から、悲劇の場合のようにそれ理想化したり、喜劇の場合のようにそれ風刺したりして、逸脱する権利を有している。この創造的な造形の自由空間によって、「詩作は物語叙述よりも哲学的であり、真面目に扱うべきものである。というのも、詩作は普遍的なものをより多く伝えるが、これに対して物語叙述は特殊なものを伝えるからである」（『詩学』第9章）。この普遍性の大きさが、詩作により高い地位をも与えることになる。それは現実のルポルタージュではなく現実のモデルを提供するのであり、そのことによって真実に一段と接近する。

プラトンの構想におけるのと同様、アリストテレスの構想においても、芸術は何ら自律性を有しない。たしかにアリストテレスは、芸術によってもたらされる感覚的・知的な満足を彼の師よりは強調してい

る。しかし彼もまた芸術を外的な目的に従属させている。芸術は、快適さを有用なものに結びつけ、そうすることで——学問や哲学同様——道徳的・精神的完成に寄与する高貴な活動 (diagoge) だとされる。芸術の道徳的・教育的な機能に関しては、アリストテレスとプラトンは十分に一致していた。しかし、プラトンは、作用が直接的・直線的に働くことを前提にしており、その働きによって——これはネガティブな場合であるが——有害な情熱の表現が公衆に感染し公衆を墮落させると考えていた。これに対してアリストテレスは、むしろ間接的な、逆方向に働く作用メカニズムを信頼している。情動を抑圧するよりもコントロールされた仕方では解放する方が、精神の均衡や道徳的な完成にとってよい方向に働くことが多いということをアリストテレスは認識していた (Fuhrmann 1992: 91参照)。こうしたコントロールされた形での情動解放の場をアリストテレスは劇場に見、それに適したメディアを悲劇に見ている。というのも、アリストテレスの見るところでは、悲劇という芸術は、他のいかなる芸術よりも「悲嘆」(eleos) と「恐怖」(phobos) を引き起こす力を持つ (Fuhrmann 1992: 92ff.)。この二つの激しい情動は、涙や肌の粟立ちや歯がカタカタ鳴るといった身体的な反応を伴うものであり、叫喚や悲鳴と結びついている。そしてそれゆえに、「悲嘆」と「恐怖」は、深部にまで及ぶ効果的な精神衛生のための前提を観客に提供する (『詩学』第6章参照)。この精神衛生の方法をアリストテレスは「カタルシス」と呼んだ。この「カタルシス」は、芸術の教育的作用についてのアリストテレスの考え方を理解するための鍵となる。ところがこれが、よく知られているにもかかわらず多義的な概念なのである。

アリストテレスのカタルシス概念の曖昧さは、今日に至るまで、無数の異なる解釈を生み出してきた。しかしその際につねに議論の焦点となったのは、そのカタルシスのプログラムでアリストテレスは感情の浄化を求めているのか、それとも感情からの浄化を求めているのか、という問いである。彼にとって問題だったのは昇華だったのか、それとも放電だったのか。彼が望んでいたのは、情動の高貴化だったのか、それとも除去だったのか (Tatarkiewicz 1979: 179)。前者のバージョンの支持者であったレッシングは、「有徳な能力への情熱の変身」(『ハンプルク演劇論』第78篇) としてカタルシスを理解してい

る。アリストテレスの『詩学』についての彼の解釈に従えば、悲劇は、観客に見られる極端な情動の突出を、つまり同情や恐怖が大きすぎたり小さすぎたりするのを、中庸を保った、徳を支えられるレベルへと変換することになる。レッシングにとっては——この解釈方向の支持者すべてに言えることだが——情動の洗練がカタルシスの目標である。情動は浄化すべきものなのである。第二の解釈方向の場合事情は違っている。この方向は19世紀に次第に優勢となり、カタルシスを、ほとんど物質的な意味での搬出ないし放電としてむしろ理解する。ここでは情動は、もはや目的ではなく、浄化のきっかけをなす。情動は除去すべき汚物なのである。このため、この立場の初期の代表者であるベルナイスは、カタルシスのなかに、教育的な過程よりも治療的な過程を見ることにもなった (Bernays 1979 (1857) 参照)。悲劇は、精神の重苦しい状態や動きを、転換するのではなく、揺り動かし、駆り立て、そして運び出すことによって緩和することになる。悲劇は、同情と恐怖をかき立てることを介して、観客をその情緒的な残りかすから解放し、そうすることで観客に内的な均衡を取り戻させるためにある、とされる (Fuhrmann 1992: 102参照)。ヴォルフガング・シャーデヴァルトもそのように見ている。カタルシスの効果は、恐怖や感激という情動——それはまず引き起こされ、そして再び除去されるのだが——からの解放と緩和にある、というのである (Schadewaldt 1970: 224; Flaschar 1989参照)。

勤労民衆の保養の必要を考慮した「熱狂的」な音楽にも、アリストテレスは『政治学』第8巻において、一定のカタルシス的作用を認めている。しかし、悲劇によって引き起こされるカタルシスとは違って、「熱狂的」音楽のカタルシスを、彼は道徳的・教育的な観点からはまったく価値のないものとみなしている。そうした音楽は、低俗な民衆、つまり自分で稼いで生計を立てていかなければならない庶民や日銭稼ぎの人間たちに、労働の重圧を紛らすための娯楽を提供するのである。聴き手のなかに自由人や教養人がいたとすれば、閑暇のなかで自らを充実させる彼らの生活にとって、そうした音楽は、青少年教育にとってそれがふさわしくないのと同様にふさわしくない。悲劇はこれとはまったく別である。「悲劇は、人間的生存の限界と危うさを観客の目の前につきつけ、観客を自己認識へと強制することによって「浄

化]する。」(Fuhrmann 1992: 110. Wagner 1984: 73; Halliwell 1986: 190ff. 参照)

理性的な営みである教育に対しても芸術は重要性を認められることになったわけであるが、その結果として、芸術についてのプラトン以前の考え方は時代が進むにつれて次第に重要性を失っていった。その考え方によれば、芸術家、とくに詩人は、作品を作り出す際には、外からやって来る、自分の自由にならない非理性的な諸力に、ミューズの女神やその他神々による靈感に依拠しており、それゆえ忘我やエクスタシーや熱狂の状態に陥っている必要がある。プラトンは、神的諸力の霊媒としての詩人、というこうした捉え方を、部分的にはもう一度自分のものとして利用し、『イオン』では詩人を神々の通訳者として特徴づけた(534e)。『パイドロス』においても、詩作とは「崇高な狂乱(mania)」だと述べている(245a)。しかしすでにアリストテレスになると、熱狂理論ではとうてい不十分ということになる。神の賜物であるマニアは、アリストテレスにおいては生まれつきの才能へと収縮する。アリストテレスにとって、芸術作品は手仕事の産物であり、規則に立脚し教授・学習可能なテクネーの結果なのである。芸術生産のこのテクネー・ドクトリンは正典化され、近代に至ってもなお、異論の余地のないものとして通用していた。このことを示しているのが、ホラチウスや偽ロンギヌスの詩学からピエロ・デラ・フランチェスカやデューラーの構成論に至るまでの、技術的な指示と手作業的な助言を含んだ無数の論考である。それらはみな、芸術作品の技術的な作為可能性についての、また道徳教育・宗教教育への芸術作品の計算された応用可能性についての、確信を反映している。

中世的な美の概念 中世は古代的美学的思考を受け継ぎ、キリスト教という符号を前に付けた上でそれを——ほとんど変更なしに——繰り返す。そこには様々なバリエーションがある。ある場合にはプラトンの、ある場合にはアリストテレス的な遺産が支配的となる。しかしそれ以外の点では、すべては多かれ少なかれ古代人と同様にとどまる。中世の著述家たちも、客観主義的な美の概念を使っている。美は事物の特性とされ、——すでにピタゴラス派においてそうであったように——秩序と尺度と数のなかにとりわけ現れる。それに色と光が加わる(Zwick 1997: 43)。トマス・アキナスが盛期スコラ哲学の頂

点において中世的な美の概念の核心を定式化したとき、彼はなお、まったく古代的な模範の影響圏内にあった。彼の見方から見て美に必要なとされる三つの指標は、——おそらく明るさ(claritas)を例外として——古代の著述家によっても述べられえたとと思われるものである。「美には三つの条件が要求される。第一は完全性、すなわち完全性である。そこなわれたものは、まさにそのこと自身のゆえに醜いということになる。第二は、しかるべき比率すなわち調和である。そして第三は、明るさであって、輝かしい色を有するものが美しいと言われるのはこのゆえである」(『神学大全』I, 39, 8. Zwick 1997: 43から引用)。

そして古代におけるのと同様、中世においても、事物が美しいのはただ、何かしら超感覚的なものを表象しているという理由によるのである。古代において感覚的現象はそれ自身で存在するアイデアから分離されていたが、この古代的な分離がキリスト教的な衣装をまとうて繰り返される。世界のなかの美しいものはすべて、いまや「神の像」と見なされる。美しいものは神に依拠しているのであって、神は自身が永遠の真理であるばかりでなく、永遠の美でもある。「古くしかも新しい美よ」(アウグスティヌス『告白』X, 27(「神の美、それを愛しなかったことを嘆く」)、Zwick 1997: 43から引用)というわけだ。世界のすべての美の創造者として、神はいわば自らを被造物の上に注ぎかけたのである。要するに「人が事物に美を知覚するときには、それはその事物自身の美ではなく、神の一にして唯一の美の反映である」(Zwick 1997: 42)ということになる。

芸術家の使命は、その作品の中でこの美を指し示す点にある。芸術家は不可視のものを可視的にし、神の美を現前させなければならない。そしてこの最高の美が絶対の真理と極めて密接に結合しているがゆえに、この絶対の真理をも表現することが芸術家には課せられている。芸術家の仕事は二つのことをねらっている。神の表象、および神の福音の告知である。芸術家の仕事は、神の崇拜・賛美へと人間を導くとともに、真理の証明によって人間を信仰堅固にするべきなのである。この両方の役割を果すために、中世の芸術はシンボルに、つまり目で見て分るイメージや、暗号や、隠喩に依拠していた。シンボリックのみ、彼岸の現実には現前させることができるし、キリスト教信仰の真理を告知することもできる。

絵画の黄金の背景は彼岸をシンボル化しており、教会正面の一連のイメージは救済史をシンボル化している。

シンボリックな伝達へのこうした依拠から、8、9世紀には、神学上・教義上の問題が生じ、これが深刻な、部分的には戦争や暴力に訴えるような対立に至った。この問題は聖画像論争と呼ばれて、中世のキリスト教世界を繰り返し悩ませることになる。一方の陣営は、図像は神を指し示すシンボルであり、その限りで、相対的な対象としてではあれ栄誉にあたいするものとして理解しようとした。彼らは、そうした図像を、神を表現し救済という出来事を知らせるために宗教儀式のなかで使用することを正当とみなした。これに対して別の陣営は、模像と原像の等置（イドラトリー）と、偶像崇拜への転落を危惧した。彼らは、図像が、それが指し示すものから独立してしまう可能性があること、そしてこうした自律において崇拜の対象にさえなることを懸念した。彼らはそれゆえ、図像の利用を極めて厳しく断罪し、部分的には流血の迫害をもって図像の破壊（偶像破壊）を推進した（Bredenkamp 1975, Breyer/Herrin 1977, Belting 1990参照）。

2. 美的人間形成に関する近代の理論 ——カントの美学とシラーの『書簡』

プラトンから中世の偶像破壊論者に至るまで、図像に敵対する人々は常に存在した。彼らの主張という形をとって、前近代もまた、芸術の利用不可能性と反逆的作用について、おそらく何程かをすでに予感していたのである。しかし、二千年にわたる美の形而上学の束縛がこうした予感をタブー化し、今日われわれが芸術の自律性と呼んでいるものの認識へとその予感が行き着くことを長きにわたって妨げることになった。古代的・キリスト教的な美論の克服がなされるのは、近代もしばらくたってからのことである。ルネサンスに始まる長期にわたる歴史的な過程のなかで、芸術家は、ギルド・システムという他律的な秩序からも、国家や教会の権威による後見からも離れ、あらゆる種類の道具化から芸術を解放する。この解放は、美の根源をもちや彼岸に求めるのではなく、主観的な感覚に、趣味に求めるという考え方によって随伴され、また支えられている。この趣味という概念は、ラ・ロシュフーコーからゴッ

トシュットに至るまで、17、18世紀の詩学と芸術批評を支配した。感覚論的なものから合理論的なもので様々なバージョンがあるが、そのいずれにおいても、この概念が客観主義的な美論からの離脱を意味するという点では変わりが無い。このことを最も明瞭に表現したのはおそらくスピノザである。1674年9月の書簡で彼は次のように書いている。「美とは、観察される対象 (objekti) の性質であるというよりは、むしろ、対象を観察する人間のなかの作用 (effectus) なのです」(H. Bossel宛書簡。Tatarkiewicz 1987: 383から引用)。これは革命に等しかった。美についてのこの新しい思考は前近代の考え方を逆転させ、ついには、あらゆる外的な目的設定からの芸術の独立宣言において頂点に達する。

カント この新しい思考が最終的な形で出現するのはカントの『判断力批判』においてである。それは美学の議論にコペルニクス的転換をもたらし、古代の諸理論以来、この領域におけるおそらく最も重要な節目となった。カントにとって、事物が美しいのは、もはや客観的な性質——その性質がいかなる形而上学につなぎとめられているにせよ——に基づくのではなく、事物が引き起こす、他のあらゆる種類の快から区別された独特の快の感情に基づく。ある対象を美しいと記述する人は、したがって、その規定根拠が「主観的なものでしかありえない」(Kant 1974: 115) ような判断を下していることになる。こうした結論によって、カントは客観主義的な美概念の伝統を克服し、またこの伝統と一緒に、美学的判断を認識判断と混同するような考え方も克服する。

認識判断は規定的判断である。それはすでに一般的な概念を備えており、与えられた表象をこの一般的な概念の下に包摂する。これに対して、美的判断は反省的判断である。それは一般的概念を比較の途上において見出さねばならない。しかしながら、通常の場合と違って、美的反省における判断力は、所与の表象を、別の表象とではなく、「直観を概念へと結びつけるその能力」(ibid.: 100)と比較するのである。別の言い方而言えば、美的反省においては、判断力は「自己自身であり、主観的であり、対象であるとともに法則」(ibid.: 219 (§36))である。判断力は、与えられた表象をきっかけとして、自分自身のものである二つの認識能力を、つまり、アプリオリな直観の能力としての構想力と、概念の能力

としての悟性とを、反省的に比較するのである。「この比較において」この両方の認識能力が、「与えられた表象によって、意図することなく調和へと至らしめ」られた場合 (ibid.: 100)、美的経験が成立する。美的経験は、カントに従えば、構想力と悟性の自由で調和的な遊動にあり、実践的な目的によっても、「特定の認識規則」に対する理論的な関心によっても、「決して限定されることはない」(ibid.: 132 (§9))。そこでは二つの能力の遊動のみが問題であり、ある与えられた直観とある特定の概念との遊動が問題となっているわけではない。このため、美的な経験は、いかなる種類の認識の様式でもありえない。美的な経験は、つまりは構想力と悟性の共演は、世界についての新しい洞察へと導くものでも、世界における正しい振舞いの規則を提供するものでもない。とすると、美的経験はそもそもどのようにして意識可能になるのだろうか。

この問いに対するカントの回答は、単純かつ予想通りのものである。美的経験は、したがってまた認識諸能力の共演は、「感覚によってのみ感知する」ことができる (ibid.: 133 (§9))。そして、美的経験がそれによって感知される感覚を、カントは「関心なき適意」と呼ぶ。この適意が関心なきものであるのは、それが対象の欲求——傾向性から発するものであれ理性から発するものであれ——と結びついていないからである。対象についての美的満足は、それを所有することにも、その道徳的な性質にも、左右されない。だからこそわれわれは、アリストテレスの古い洞察にも言うように、「現実においてはできれば見たくない」ような事物を劇場では「喜びをもって」眺めることができる (『詩学』第4章) わけである。無関心性という指標が、美的な快を他のあらゆる種類の適意から区別する。快適さに関する適意、つまり感覚的な適意も、また善に関する適意、つまり道徳的な適意も、欲求能力への関係を有している。美的な適意のみが、関心に左右されず、自由なのである。それは認識能力の自由な遊動と相関しており、この相関は主観的に感じ取ることができる。それゆえに、美的な適意は美的判断の唯一経験的に存在する規定根拠となる。カントによれば、主観においてあの関心なき快という独特の性質の快を引き起こす対象ないし出来事のみが美しいと呼ばれうる、ということがそこから導きだされる。

注目すべきことに、カントは、あらゆるこの種の

美的判断に、普遍的な妥当性の要求を立てている。これはかなり大胆な要求である。というのも、この要求を正当化するためには、美しい対象を前にして人が感じ取り、自分の美的判断の基盤を形成するような快の主観的感情が、何ら私的な感情ではなく、共同的感情、「共通感覚」(ibid.: 157 (§20)) であり、可能性としては「普遍的に分け持たれている」(ibid.: 131 (§9)) ということ、つまり他のすべての人に共有されうるものだというを証拠だてねばならないのである。カントは、その証拠を、認識諸能力の自由な遊動の形式的な性格によって示すことができると信じた。つまり彼は、構想力と悟性と調和的な共演のなかに、内容的に規定されたあらゆる認識に共通の形式を、ということは、あらゆる認識判断がその内容とは別に認識判断として充足させる必要があるような主観的条件を、再認するのである。認識諸能力の合致、およびそれに対応する関心なき適意の感情は認識一般の主観的条件であり、認識の能力を持ったすべての主観が分け持つことのできる心の状態だということになる。「何かを美しいと宣言するあらゆる判断において、われわれは他の人が別の判断であることを許さない」にもかかわらず、われわれはこの判断の根拠を概念にはなく「われわれの感情に置く」(ibid.: 158f. (§22)) のであるが、このことに対する正当化を与えてくれるものこそ、上のような心の状態なのである。

美的判断にはそれを支える感情の基盤がある。しかしだからといって、美的判断の要求——誰もがその判断を容認すべきだという要求——が概念的に強制されてよいということにはならない。「衣服、家屋、花が美しいかどうか、これについて人はいかなる根拠によっても、あるいは原則によっても信じ込まれるわけのものではない」(ibid.: 130 (§8))。そうすると、実践的判断や理論的判断と違って、美についての判断は、その正当性の確認を、論拠によってではなく、「概念の媒介なし」(ibid.) の同意によってのみ得ようとするわけである。美的判断の主観的な普遍性はいかなる挙証も受けつけない。美的判断に対する同意は万人に「無理やり要求」されうるのみなのである (ibid.)。

美の分析論についてのこの考察——カントは「美的判断力の批判」においてこれにさらに芸術生産の理論を付け加えているが——によって、カントは近代的な自律美学の定礎者となり、「美的作用の本性」

(König 1987参照) についての議論に今日に至るまで決定的な影響を与えてきた。彼の自律美学とルソー以来の人間形成論的思考との結合から、18世紀の最後の10年間に、美的人間形成の近代的な理論が生まれてきた。そうした理論はすでにヘルダーの著作やゲーテの小説やディドロのサロン批判に顔をのぞかせてはいた。しかしそれはシラーの「人間の美的教育について」の書簡(1795年)において初めて、比喩に満ちた言語のなかではあるが、体系的に展開されたのである。

シラー 他の多くの同時代人と同様シラーにとっても、18世紀後半の歴史的状况は、疎外の、ないしは理性と感性、ラチオと感情、計算と構想力の分断の、深刻化によって特徴づけられるものであった。この分裂は、彼の診断によれば、社会だけでなく個人をも貫通している。自己自身からの人間の、また人間相互間の、分断というこの歴史的状况を克服するためには、シラーの見方からすると二つの可能性が存在している。一つは国家の改善、もう一つは教育である。シラーの立場は明確である。彼は国家の直接的な改善を、フランス革命が示した帰結に直面して望みなしとみなした。彼の考えでは、「人間内部の分離がふたたび廃棄され、その本性が十分完全に展開され尽くすまでは、人はあらゆるそうした国家変革の試みを、時期尚早であるとみなし、そうした国家変革にもとづくあらゆる希望を法外なものともみなさざるをえない」(Schiller 1965(第7書簡))。人間内部の分離の廃棄や本性の展開は教育を介してのみ可能となる。教育は、シラーによれば、分裂を克服し理性国家をもたらすための、唯一のなお開かれている道なのである。

しかし、教育のあらゆる形態がこうした大きな目的にふさわしいわけではない。知識の伝達と悟性の啓蒙に結びついた教授も、訓練と規律によって「欲求の力を砕く」(第13書簡)試みも、その一面性ゆえに、個人の分裂を克服するにふさわしいものではない。一方の場合には、内的自然の、心情の要求が無視されており、他方の場合にはそれが抑圧されている。教育のこの両形態においては、理性と感性のいかなる融和も生じることがない。そうした融和は、シラーによれば、美的人間形成——あるいは彼自身の言葉で言えば美的教育(ästhetische Erziehung)——によってのみ引き起こすことができる。「感性的人間を理性的にするには、その人間をまず美的にし

ておく以外に道はない」(第23書簡)。美的人間形成のみが、シラーによれば、個々人を分裂と疎外の状態から救い出し、「人間内部の分離」(第7書簡)を廃棄する力を持っている。「美は感覚と思考という二つの対立する状態を結合する」(第18書簡)。美によって、「感性的人間は形式と思考へと導かれ」、また「精神的人間は素材へと連れ戻され感覚世界へと送り返される」(第18書簡)。こうして、主観と社会との調和的な全体性を再建するための前提もまた創出されることになる。美的教育は、「政治的なものの改善」(第9書簡)における決定的な手段となる。というのも、シラーによれば、「人が自由へと向かう」(第2書簡)のは美を通してだからである。

シラーにとって、美的な人間形成のための決定的な「道具」は「芸術」である(第9書簡)。それは、「融和的な作用と同時に緊張的な作用」を有する(第16書簡)。このためシラーは「融解的な美」と「精力的な美」についても語っている(第16書簡)。「精力的な美」が、「感性的・精神的諸力の一様な弛緩」から人間を解放するのに対して(第17書簡)、「融解的な美」は、思考と感情の一面性のもとになる過度の固執・緊張の解消をもたらす。「感情によって一面的に支配された人間、言い換えれば感性的に緊張した人間は、形式によって緩和され自由の状態に置かれる。法則によって一面的に支配された人間、言い換えれば精神的に緊張した人間は、素材によって緩和され、自由の状態に置かれる」(第17書簡)。しかしどちらの側が選ばれるにせよ、美の作用はいつも同じあり方を示す。美によって、「緊張した人間のなかには調和」が、「弛緩した人間のなかには精力」が、再建されるのであり、「このような仕方でも人間は「それ自身において完成した全体へと」(第17書簡)作られることになる。

主観は、こうした事の推移のなかで、「心情が身体的にも道徳的にも強制されていない」ような、独特の「中間的な気分」に置かれる(第20書簡)。シラーはこの気分を「美的な状態」(第17書簡)とも呼ぶ。ここでは「感性と理性は同時に活動的」であり、そのことによって「各々の規定的な力を相互に打ち消しあう」(第20書簡)。この美的状態はあらゆる現実を統合するため、そこにはもはやいかなる仕切りもない。ここでは、理性と感情、思考と感覚、形式衝動と素材衝動の対立は克服され、あらゆる一面性が中和されている。「それゆえ、美やそれがわれわれの

心を誘う気分が認識や信念についてはまったく無関与で役に立たないと説く人々に対しては、彼らが完全に正しいと認めねばならない。彼らが完全に正しいというのは、美は悟性に対しても意志に対しても、まったくどんな個別的な成果を与えることもなく、個々の知性的ないし道徳的目的を遂行するというのもなく、一つでも真理を見つけるというのでもなく、一つでも義務を果すというのでもなく、一言で言えば、性格を形づくったり、頭脳を啓発したりすることにはまことに適さないからである。したがって美的人間形成によっては、人間の人格的価値、言い換えれば、それがこの人間自身に左右される限りでの人間の尊厳は、まだまったく無規定であり、それが到達したものとっては、人間がしたいことを自分からするというを本性上可能にしたということ——つまり、人間があるべきところのものであるという自由が人間に完全に返還されたということ以上ではない」(第21書簡)。これはごくわずかのこのように見えるが、しかしそれによって、シラーが言うように「ある無限のもの」(第21書簡)が獲得されているのである。というのも、そうあるべきものであるという自由とともに人間があるということは、人間が手にすることのできる最高のものが、つまり自己決定への「能力」(第21書簡)が、美的状態においては人間に与えられている、ということの意味する。シラーはそれゆえ、美を「われわれの第二の創り主」(第21書簡)と呼ぶこともためらわない。「というのも、美は単に人間性を可能にするだけで、われわれがそれをどれほど実現しようとするかはわれわれの自由意志に任すとはいえ、この点でまさにわれわれの根源的な創り主である自然と相通じるものがある。自然も、人間性に対する能力をわれわれに与えただけで、その使用についてはわれわれ自身の意志決定に任せている」(第21書簡)。

理性と感性の融和、自己自身との人間の分裂の解消、自由の経験——これらすべては、遊びの世界でのみ、あるいは——シラーはこうも述べているが——「仮象の世界」でのみ、実現される。人間は、「支配者としての人間の権利」を、その主権と自由を、そもそもここでのみ、「構想力という実体のない王国」(第26書簡)でのみ所有している。シラーにとって、「仮象への関心」は、その最初の刻印が「装飾への好み」に表れ、またその最初の出現が「野蛮人から人間への移行を知らせる」ものであって、「人間性

の真の拡張であり文化への決定的な歩み」に他ならない。「美的仮象」を軽視することは、「あらゆる芸術一般を軽視することを意味する。芸術の本質は仮象なのである」(第26書簡)。この「仮象の世界」の、あるいは——こう言うこともできるかもしれない——悟性と感性とがもはや分裂していないこの美的遊びの世界の、前提は、現実からのその完全な区別、つまりその自律である。「仮象は、誠実である(現実への要求とはきっぱりと縁を切る)かぎりにおいて、また自立的である(現実の助力は一切受けない)かぎりにおいて、美的である」(第26書簡)。美的な領域、仮象と遊びのこの世界は、「野蛮な国家体制の影響」(第9書簡)から自由でなければならず、あらゆる「人間的な慣習」(第9書簡)と手を切らねばならない。そのようにしてのみ、美的な領域は、「時代の精神」(第9書簡)に対抗することができるし、人間が自らを人間らしく感じ表現することによって可能になるような、あの美的状態を作り出すこともできる。「われわれが経験する他のすべての状態は先行の状態をわれわれに指示し、またその解消のためには、それに続く状態が必要である。美的状態だけはそれ自身において全体である。というのも、それはその起源と継続の条件をすべて自分のなかに結びつけて持っているから。この状態においてのみ、われわれはあたかも時間から切り離されたように感じる。そしてわれわれの人間性は、あたかも外力のはたらきかけによる中断を経験したことがないかのよう、純粹に完全に表現される」(第22書簡)。

分業と目的・手段関係の世界である現実に対して、美的状態は自律性と「絶対的な治外法権」(第9書簡)を保持しているものであり、このことによって、美的状態と美的状態に特徴的な人間形成の運動は、現実において支配している疎外を免れ、美的状態によって希求され歴史哲学によって正当化される課題、つまり自由の招来を、実現できそうに思えるのである。いずれにしても、当初シラーはこのように見ようとしていた。彼は、自律的な「美の王国」を、現実の歴史における融和へと至るための中間段階と見なしていた。というのも「美の王国」は——遍在する分裂にそれ自体は影響されることなく——融和の可能性への記憶を鮮明に保っているからである。シラーにとって芸術は、後のアドルノにとつと同様、一種の投瓶通信であった。「人類はその尊厳を失ったが、芸術がそれを救出し保存した」(第9書簡)。芸

術は「精神の自由を証明する」ことができるし（第26書簡）、そのようにして、幸福の約束として、励ましとして役立つ。

しかし、自律的な「美の王国」、あの遊びと「仮象の世界」の構成のなかには、深刻なアンビバレンスが含まれている。この「王国」の絶対的な不可侵性は、たしかに記憶の印としての、また幸福の記念碑としての、つまりは投瓶通信としての機能を可能にするかもしれない。しかし同時に、この不可侵性が現実への移行を妨げ、またそのことによって、不可侵性に割り振られた歴史哲学的な使命もおろそかにされてしまう。書簡を書き進めるなかで、シラーは明らかにこのアポリアをますます強く感じるようになり、軌道修正を試みた。その帰結が、論証における亀裂と不一致であった（Grimminger 1984参照）。書簡は、シラーが認識せざるをえなかったように、まったくの「美学の迷路」（第18書簡）にいつの間にか転じてしまったのである。

今日では、シラーの考え方の問題点は誰の目にも明らかになっている。そうした問題点を考えると、芸術の自律的な領域と芸術特有の作用にそもそも何らかの種類の社会的な機能が与えられるものかどうか、怪しくなってしまう。シラーが当初芸術に割り振った「政治的なものの改善」のための手段という役割が疑わしくなっただけではない。「投瓶通信」としてのそのあり方も、もはやそれほど説得力を持つものとは思えなくなる。美的事象の社会的利用可能性への疑いは、200年を越える自律美学の歴史のなかで、深まるとともに広まった。最近では、この疑いは教育学の諸前提にも影響するに至っている。教育学は、近代の開始以来、成長しつつある若者を——シュライエルマッハーの綱領的な定式に従えば——「生じつつある改善に能力を持って参画する手腕を持つ」（Schleiermacher 1957: 31）ように養成することを課題と見てきたのである。ここで要求されている有能さの養成に、美的な作用が大して貢献できないことは明らかである。それは、モレンハウアーが90年代初頭に認めたように、「明確な悟性概念および信頼できる倫理的行為指針を規準とするような教育学のプロジェクトのなかでは、足手まとい」（Mollenhauer 1990: 484）と映るのである。

3. 芸術家専門教育と学校における芸術教育実践の動揺

しかし、美的な作用は、未来のための能力を与えることをめざす教育のプロジェクトにおいて、単に役に立たないと思われただけではない。美的な作用は、このプロジェクトに特徴的な手段をもっては、引き起こすことができないのである。このため、美的な経験がカリキュラムの内容とされ、教授学的な配慮によって「媒介」されることになった場合、不可避的に切り詰めと細断が繰り返されてしまう。形式化された指導という制度的な条件のもとでは、シラーが美的な形成運動の中心に置いた悟性の諸力と心情の諸力の自由な遊びは、悟性部分と心情部分に分解してしまいがちである。美的な状態という、私自身に対する私の関係の模索的で実験的な形態は、目的合理的な授業活動の要求とは端的に折り合いがつかない。授業がなしうることは準備と案内に限定される。ところが、このような前提のもとにおいてさえ、アカデミーや学校での教授実践は、近代の全期間を通じて、一面的な心情形成と一面的な悟性訓練との間で目立った動揺を示している。

美術アカデミー このジレンマは、芸術家の養成が工房から独立しアカデミーで始められた当初から明らかになっていった。たとえば、ギルドの要求から真の芸術を保護することを謳って1648年にフランスで設立された「王立絵画・彫刻アカデミー」は、洗練された教授システムを目標指向的かつ急速に構築したことでとりわけその独占を確立した。すでに18世紀初頭には、授業は例外なく統一的な規則に従ってなされていた（Kircher 1991: 10ff. 参照）。感情の表現についてのルブランの有名な論考（「一般および特殊感情表現論講義」）はこうしたアカデミー草創期の文脈のなかで生まれた。ルブランがこの論考に添付した挿絵は——型見本の伝統そのままに——図式化された頭部見本の集成となっており、そのそれぞれが、それぞれ異なる感情のあり方を表現しているのである。痛み、哀しみ、怒り、憧れ、等々。頭部見本の上には水平の補助線が引かれており、これが顔の位置のなかで不変の部分を横に結びつけ、各々の表現形態の間のずれを量的に捉えられる形で示している。さらに、この補助線によって、側面と正面からの見え方を比較し、一方を他方に変換することが可能になる。このようなやり方でルブランは

感情の動きの造形的な表現を教授可能にし、これによって彼の名声は確立する。彼の頭部見本はひっぱりだことなった。それは教科書やデッサン教本に取り入れられてヨーロッパ全土に広まり、その影響はグルーゼやダヴィッドの絵のなかにさえ認めることができる。しかし、ルブランの教授方法はまぎれもない成功であったが、その代償も大きかった。芸術制作からの想像力の駆逐がそれである。感情の表現をアカデミーのカリキュラムに収めるために、彼は活動する主体の内面の運動から感情の表現を切り離し、外面的なお仕着せのパターンにそれを押し込まざるをえなかった (Kircher 1991: 33-37参照)。その後の100年間に支配的となった、学校における図画教授の実践は、カリキュラム的に条件づけられたこうした芸術家養成教育の機械化がどこに行き着きうるかを示している (Kemp 1979参照)。そこでは、感情や空想がもはやいかなる役割も果さぬまでになっている。二次元・三次元の手本の模写は、単なる指の訓練に、あるいは、ある歴史家が基礎体育 (Elementargymnastik) という術語を使って呼んだように、「図画体操 (Zeichenturnen)」へと、墮してしまっただけである (Selle 1981参照)。

この種の帰結を、ルブラン的な感情表現法をアカデミー内で批判した初期の批判者たちが考えていたわけではなかろう。しかし、傾向としては、彼らの論証はすでにこうした墮落形態に向けられていたといえる。彼らは、ルブランの提案に見られる硬直的で図式的なものを当初から難じた。感情の表現における繊細な個人的な差異のことごとくが、その硬直的で図式的なものによって失われざるをえない、というのである。ルブラン的な感情処理の手法へのこうした批判は、ありがちなアカデミズム嫌悪の域を越えていく。批判は、感情の表現という領域がそもそも教授可能かどうかについての疑惑にまで至るのである。たとえばフェリピヤンは、内面の感情を人物像の顔の表情に完璧に表現するという術を、この術を習得した人でさえそれを言葉にしたり手渡したりできないような一種の秘術とみなした。ラファエロは弟子たちに普段から何の隠し立てもしなかった。にもかかわらず、弟子たちは、彼らの描く人物像に、ラファエロの描く絵をあのように意味あるものにしていく表現の美しい形式を、一度として与えることがなかった。上のように秘術と考えるとすれば、このことをどう理解せよと言うの

だろうか (Kircher 1991: 40-42参照)。心の表現というものは教授可能ではないのだ。心の表現のためにはよい手本や技術的熟練以上のものが必要である。感情移入と想像力が必要なのである。

この結論を最もラディカルに引き出したのは、ルブランの重要な対立者であったルピレである。彼は図式的な教授法をまったく無意味と考えた。そのかわりに、彼は——現代的な言い方をすれば——共感と自己経験を擁護した。画家は、あらゆる感情や情熱を自己自身のうちで生み出し、注意深く研究すべきなのである。そのようにしてのみ、そのつどの人物像のなかに身を置き、情動の正しい表現を的確に行うことができる。自分が表現しようと欲する人と同じ心情状態になることに画家が成功すればするほど、その帰結は説得的となり、従って効果的となる。自分の芸術のためにも、画家はまず自分の内面生活を探索し形作るべきなのである。

この提案が含むリスクについて、ルピレと彼の支持者たちは十分に意識していた。芸術家が自己の感情世界への一種のナルシシズム的な沈潜によって自己のコントロールを失い、そのことによって、自己経験を芸術的作業に利用するために必要な反省的距離を失うという可能性を彼らは排除していない。非生産的な自己陶醉というこの危険に対応するために、ルピレと彼の同士たちは、外的な補助手段の利用を補正策として推奨した。その一つが鏡であって、若い画家は、自分という人間を題材にして、ある心情運動の際の顔の筋肉の変化を鏡のなかに追跡し、その後、その動きを、石膏モデルを介して粘土型に移すのがよいとされた。このようなやり方をとることで、頭部の様々な表現のコレクションを作り、それを手本にして、お望みのあらゆる情熱を再生産することが可能になる、というのである。

ここで円環は閉じる。ルピレは、ルブラン的なアカデミーのコピー法に対して芸術家自身の感受性に正当な地位を与えようとしたのだが、その彼自身が、たとえ綿密なプランに基づいているとはいえ、客観化可能なコピー法に舞い戻っているのである。このことは、最初に提示した主張の証拠とみなすことができる。つまり、工房から独立した制度への移行とともに、芸術家の養成教育は、それまであった一義性と安定を失い、心情形成と認知訓練の間を不安定に動揺し始めるのである。

バウハウス 同様の危うい構図は、バウハウス教育学にも確認できる (Wick 1994, Wunsche 1989参照)。ヨハネス・イッテンのレッスンにおける分裂のありさまにそれを確認できるのである。イッテンの思考と創作は、ウィックによれば、「合理性と非合理性の間の緊張領域」(Wick 1988: 12) を動いていた。最も明確にこのことが示されるのは、彼の授業の、はっきりと異なる二つのバリエーション、つまり「構造分析」と「感覚分析」においてである。

イッテンは、人類史から選ばれた様々な芸術作品に即して、構成原理、比率規則、明暗図式、方向対照といった、基底的で間文化的に妥当する造形原則を発見しようと試みた。ウィックが構造分析と呼ぶのはこの方法である。この試みの目標は、芸術の言語の形式的語彙を探究することであった。イッテンは、芸術作品を正しく理解しようとすればこの言語を知らねばならない、と確信していた。この確信は、バウハウスでのイッテンの同僚であったカンディンスキーやクレーも共有していた。この両者同様、イッテンも、近代の民衆教育の伝統に忠実に、視覚的な「識字化プロジェクト」(Mollenhauer 1989: 292) を追求していた。しかしこのプロジェクトはリスクを抱えている。視覚的アルファベットの探求は、イッテンの場合、すでにカンディンスキーやクレーにおいてもそうであったように、様々な形態・色彩の意味を定義したカタログに凝固してしまうおそれがあった。たとえば、正方形、円形、三角形という基本形態のそれぞれに、イッテンは明確で不変の象徴的意味を割り振っている。それによると、正方形は「重さの、固体的なもの物質の世界」を、円形は「感情、動き、霊氣的なものの精神的な世界と——そこから派生して——液体的なものの世界」を、そして三角形は「論理、精神集中、光、炎の知性的世界」を、それぞれ表象する (Wick 1988: 136から引用)。こうしたものはもちろん教授可能・学習可能である。しかしこの意味論的確定の代償は大きい。代償は、意味創造的・意味変容的文脈の消失だけではなく、芸術の言語を理解する上で不可欠の心情の諸力の等閑視としても表れる。視覚的な語彙がひとたび事典的な形態に流し込まれてしまえば、必要とされるのは悟性でしかない。問題は知か無知かなのであり、それ以外のことは何ら考慮されぬままとなる。

美的経験のこの「それ以外のこと」を、つまり内

的な運動と心情状態を、授業に組み込むために、イッテンは彼自身の命名になる「感覚研究」を導入した。知的に解剖していく「構造分析」とは違って、この「感覚研究」では、ある絵画の形式表現を感情に即して把握することが問題となる。そこでは形式言語は、悟性を介してではなく、それにふさわしい感覚を介して学習されることになる。イッテンにとってはむしろこれが王道であった。イッテンが確信するところでは、芸術的形式を真に理解できるのは、芸術的形式がそこから生まれ出てくる運動を、もう一度繰り返す人だけなのである。それゆえ、イッテンは彼の生徒に、選り抜きの芸術作品を手本にして、そこに見られる形式の生成を模写するよう求めた。生徒たちは、1917/1918年の日記にあるように、「巨匠の運動を自分の手に受けとる」(Wick 1988: 33から引用) べきなのである。情動ないし感情の動きは、そこでは外的な複製活動の内的等価物として誘発されるのだが、そうした情動や感情の動きを、イッテンは芸術的語彙の習得にとっての決定的前提とみなすのである。

しかし、この強制なし・概念なしの識字化の形態も、間違った方向に進んでしまうという危険から自由なわけではない。そうした危険は、感覚研究の手続きが芸術作品への厳密な結合から切り離された瞬間に不可避免的に生じる。イッテンはこの問題のある一歩を踏み出すことがあった。彼の言葉で言えば「人間を創造的存在の全体性において構築する」ために、芸術とは縁遠い体操訓練や療法的なりラックス儀式の導入をも彼は辞さなかった。同僚のパウル・クレーは、こうした実践を、明らかな皮肉の調子をこめて以下のように描いている (1921年1月16日、妻リリ宛書簡)。「イッテンは少し歩き回った後、イーゼルの方に向かっていく。イーゼルには画用紙を重ねた画板が載っている。木炭を握ると、彼の身体はまるでエネルギーを詰め込んだかのように収縮した。すると突然、彼は続けざまに二回飛びかかる。画用紙上には、力強い筆跡が二つ、縦に平行に並んだ線の形に描かれている。生徒はそれを真似するように言われる。マイスターが生徒の姿勢を注意する。そして彼は拍子をとって号令する——そして生徒全員に立ったまま同じ練習問題をやらせる。それは、機械が感情に即して機能するための一種の身体マッサージと考えられているらしい」(Wick 1988: 38から引用)。

一方における身体マッサージと感情に即した機能、他方における合理的な構造分析は、イッテンの教授方法が分裂していく両極である。これは、近代の芸術家養成の出発点にあったのと同じジレンマの再来である。動員されるのは、心情の諸力か、あるいは悟性の諸力か、いずれか一方である。両者の相互関係は度外に置かれ、未解明のままで終わってしまう。

学校における芸術教育 この点に関しては、第三の事例として学校での芸術教授の歴史を取り上げても変らない。ここでも周知の動揺が繰り返される。このことが最もよく観察できるのはおそらく1960年代の西ドイツにおける論争である。この大論争が、それまで支配的であったミューズの教育というモデル〔芸術教育を音楽や美術だけでなく詩や体育を含めた「ミューズの教科」という枠で広くとらえ、その意義を合理主義に対する対抗・補正に見る考え方＝訳者注〕の解体を導くことになった。

ミューズの教育のモデルは、近代のテクノクラシーの狭隘化によって傷つけられた心を癒し、そのことによって、自己から疎外された人間を再び自己および共同体との調和へと連れ戻すことが可能だという信念に立脚していた。この信念の正当化を、このモデルの支持者たちは、いわゆる「ミューズの原理」のなかに見ていた。彼らはこの原理を、社会的な加速化や分業や目的合理性もたらす、病理学的な帰結に対抗する有効な治療手段として推奨した。この方向の中心的なイデオログの一人であるオートー・ハーゼにとって、ミューズのなものは、「緩め、清め、癒す力を持った」特別な手段でもあった(Haase 1951: 8)。しかしこれに尽きるものではない。ミューズのなものの原理に期待されていたのは、自分たちの文明に傷つけられた現代の人間を回復させるということだけではない。さらにそれを越えて、この原理は、性格形成・信条形成の教育学的手段としても役立つはずであった。ザイデンファーデンは、1962年になお次のように宣言している。ミューズの教育は「技術的能力の伝達をめざすのでも、固定した世界像の構築をめざすのでもなく、性格を持った態度の、つまりは信条の、形成をめざしている。それは、忘我的なもの、非合理的なものに結びついており、即事的思考、目的重視、労働日の世界とは対立する。ミューズの教育はそうした世界に関与している人々をより高い生の領域に高める。人々はそう

した領域からより大きな生の能力を獲得し、この能力がまた、日常に秩序を与えつつ日常を照らすことになる」(Seidenfaden 1962: 16f.)。こうした形の美的教育が既成の授業科目の限界内におさまらないことは明らかである。ミューズの教育は、「生活援助の原動力」として教科を超えた妥当性を要求するのであり、従って学問的にそれを統制し評価することは極めて難しい。ミューズの教育においては、事柄への規定的な結びつきは廃棄され、未規定的な「心の育成 (Seelenpflege) のシステム」(ibid.) が優先される。

このことが、その後1960年代の批判者たちの論難の標的になった。彼らは、ミューズ的な教育は感情的陶酔であり、現実性の喪失であり、意味なく駆け回っているだけだと厳しく批判した (Adorno 1956 参照)。芸術的な自己活動は、ミューズの共同体という、権力から守られた避難所のなかでは、代用行為に、意味のない遊び事に、情感たっぷりの素人芸に墮してしまう。対象を欠き価値に無頓着なそうした体験ナルシズムに、今ふたたび芸術との取り組みが取って代わるべきなのだ。グンター・オットーのような教授学者たちは、ミューズのなものという教科横断的な原理をためらいなく放棄し、明確に定義された「芸術」という授業科目の設定を断固擁護した (Otto 1964, 1974 参照)。それ以後芸術科と呼ばれることになるこの授業科目は、他のあらゆる能力科目と同様、合理的に計画されるべきであり、検証可能な形での学習目標検査・成績検査に服すべきなのである。何がそこから出てくるかは想像がつく。芸術は、その名に値するものは何一つ残さないまでに、カリキュラム的に整理整頓されてしまうのである。残るのは最も重要でない部分、つまり芸術において教授・学習可能な、方法のテクニックや知識在庫の部分となる。美的人間形成の過程において心情の諸力が果す不可欠の役割や、心情の諸力との自由な遊びは、最初からまったく視野に入っていない。そうした類いのものは成績を付けようもないわけである。

美的人間形成の過程からの心情の諸力の排除は、その後間もなく、「視覚的コミュニケーション」という構想において最高潮を迎える。それは偶像破壊のこれまでのところ最後の形態である。そのピューリタンの目標は視覚的文化の知的批判であった。造形芸術さえがこの知的批判の犠牲に供される。造形芸

術は「支配の道具」(Möller 1971: 23)だとされ、最終的には「意味ある啓蒙の誘因」(Giffhorn 1972: 75)としてのみ受容される。芸術が関心を引きつけるのは、その利用連関であり社会の中での位置づけであって、芸術本来の作用、その経験内容、ゴットフリート・ベーメの言う「感覚的に組織された意味」(Boehm 1980: 119)ではなかった。芸術作品は基本的に、社会科学を指向した授業の教材ということになってしまふ。大量生産品——漫画からコマーシャルを経てポピュラー音楽に至るまでの——とは区別された芸術作品の特殊性は、結局のところ無視されてしまったのである。

最近の学校の歴史を見ても、すでにおなじみのジレンマが再度明らかになるわけである。アカデミーでの専門家養成やバウハウスの課程がそうであったように、学校での芸術教授の理論と実践も、ミューズの心育成と認知的な知識伝達、感情啓発と悟性コントロール、創造的熱狂と知的分析の間の落着かない行き来を示している。

対立するとともに補完し合う二つの遺物の間でのこの不断の動揺に、美的人間形成は教育実践の場において近代の開始以来さらされ続けている。この動揺は、美的な状態というものは伝統的な教育的手法では実現困難だということを物語っている。美的な状態とは、悟性の諸力と心情の諸力の自由な遊びのことであり、シラーによれば、そこでは主体は「人間性への能力」(第22書簡)を、つまり自己決定への能力を取り戻すことになる。美的な経験というこの自己との出会いの瞬間は、知識や熟練の伝達によっても、感情の育成によっても無理強いすることはできない。事実それは、クラウド・モレンハウアーが90年代のはじめに極端な形で述べたように、「教育という箱」(Mollenhauer 1990: 482)には収まらないのである。

4. 成就の瞬間とその発達論理的な諸前提

美的経験 美的な経験をしようと欲する者には、プルーストの小説の主人公がそうであるように(Proust 1964参照)、今や二つの可能性しか残されていない。「無意志的記憶」に身を委ねるか、あるいは自律芸術の出来事に創作的または受容的な活動によって沈潜するか、のいずれかである。第一の場合には、美的な経験は思いがけず、たとえば二つの地

面の高さの違いを触覚的に知覚したときであるとか、あるいは紅茶に浸した焼き菓子を味わったときであるとかといったように、偶然的で予見不可能な機会に到来する。第二の場合には、美的経験は芸術の助けを借りて追求される。そうなる芸術は道具として役立てられることになる。芸術は手段であり、「心情喚起機械」(これは、「心情喚起芸術」としての「詩」というノヴァーリスの簡潔な定義に依拠した言い回しである。Novalis 1978: 801参照)であって、「無意志的記憶」が無意志的にのみ生じさせる美的な状態を意志的にもたらずべく、そのことに関心を向ける主観を助力することになる。

この道具の正しい取り扱い、つまり芸術の製作と理解は、ふつう多くの時間と労力を要する。一義的な使用説明書が存在しないという理由からしてそうならざるをえない。芸術の産出においても受容においても、美的な状態は実験的な道筋においてのみ達成可能である。慎重な手探りと多くの勘が必要である。主観の側では、この処理様式は、構想と反省、仮説と修正の微妙な交錯を要求する。理解する自我も産出する自我も、絶えず自己を観察し検証しなければならない。いかなる新しい一歩も出発点の状況を変化させることになり、新しい結論を強いることになる。構想と反省の間、自発性と受容性の間の行き来において初めて、利用された要素のうちのどれとどれが調和するのか、どれとどれが互いに支え合い、阻害し合い、あるいは反発し合うのかについての確信が次第に生まれてくる。

そのようにして最終的に新しい連関が生まれたとき、突然すべてが別様に見えてくる。成就の瞬間に、日常の中で固定されていたそれまでの重要性の秩序や知覚と感覚の構造は崩壊し、自我は、今まさに見出された輪郭とコントラスト、リズムと音程、色彩と姿勢のなかに、自らの生きられなかった生を再発見する。それは、プルーストの回想の詩学のなかで繰り返し呼ばれた呼び名で言えば「真理の印象」である。活動する主観は、この瞬間を啓示のように体験する。自己の解消にいたるまでに圧倒され、最も深く動かされるのである。このことを知り尽くしていたフリードリッヒ・ニーチェは、この作用を次のように記述している。「人は聞くのであって、求めはしない。人は受け取るのであって、誰が与えるのかを問いはしない。稲妻のように、ある思想がひらめく、必然性をもって、躊躇なしの形で、——私は選

扱などでできなかった。ある種の魅惑、その途方もない緊張は、時に涙の流れのなかに自らを解き放つが、その緊張においては、歩みは無意志的に時にはつんのめり、時にはゆるやかになる。完全な忘我状態であり、これにはつま先にまで及ぶ無数の微妙な戦慄と悪寒の極めて明確な意識が伴う。ある種の幸福の深みであり、そこでは、最も苦痛なもの最も陰鬱なものもその対立物としては働かない。すべては最高度に非自由意志的に生じる。」(Nietzsche 1980: 339 f.)

ニーチェがここで伝えていることは、彼自身がそう信じているほどには例外的ではない。古代から現在に至るまで、美的に圧倒されたというこの種の経験は、繰り返して述べられてきた(ブルトン、作用記述のこの伝統の精華を、これ以上ないと思われるほど極端な形で次のようにまとめている。「美とは大地が揺らぐことである。さもなければそれは無である」(Breton 1999: 125))。しかしニーチェが書いていることは、美的作用に特徴的な目印を特別明確に示しているという利点を持っている。身体との結びつき、強烈な内的運動、それに自己の受動性と無力の感情、がそれである。美的な状態においては、明らかに、予見も制御もできないような何かの主観に生じている。主観は起っていることの単なるメディアであり、もはや起っていることの決定者であるようには思えない。アドルノにとって、美的経験の主体は、「限界値」(Adorno 1969: 76)に、美的作用をそもそも実現するために必要な最小限の要素に、還元されてしまう。基本的にはこれは主体の消滅に帰着する。美的経験の瞬間には、硬直化し鎧をかぶった日常的アイデンティティの輪郭は解消するように見える。生活史のなかで努力と苦労を重ねて築かれた自我の境界、またそれとともに人間形成過程全体によって成し遂げられた成果は、溶け去ってしまう。これまでの自我は「消滅する」。自我役割、自我の性格仮面、さらには自我の人格という「最上位の合理化」(Adorno 1969: 76)はもはや無用である。フーゲー・フォン・ホフマンスタールが書いているように、「それは壮大な投棄である」(Hofmannsthal 1952: 40)。この「自己消去」、「個人化原理(principii individuationis)」のこの退位の帰結を、すでにシラーが彼の美的書簡のなかで示していた。「美的状態においては、人間はしたがって無である」と彼はまとめている(第21書簡)。

残るのは、心身を貫くこの内的な運動であり、カントとシラーがすでに述べていた悟性と心情の諸力の自由な遊びである。この運動の主体は、それまでの日常の断片化された役割自我とはもはやほとんど関係がない。日常の役割自我は様々な計画や欲求を持ち、自己保存の強制のなかに囚われたままである。これに対して、新しい美的な主体は自分が欲するものになるという自由を有している。美的な主体はいかなる目的にも、いかなる道徳的な格率にも拘束されず、いかなる物理的な制限にも服さない。美的な主体は、あらゆる使命から自由であり、制限のない可能性である。美的な主体に対応するのは、人間が比類なく自己自身と接触するに至るような心情の状態である。そこで美的主体が経験する幸福は、幸福がまさにそこにしかないと思えるごとくに作用する。だから、ペーター・ハントケも「ようやく現実のものになった!」という言い方をしているのである(Handke 1983: 67)。

もちろん、この美的な自我は、極めて壊れやすい一瞬の配置である。しかし、それが存続するつかの間、美的主体は不死性を保持するのであり、ホフマンスタールが無比の精密さでメタファー的に述べている言い方で言えば、「生存の転落のなかで確実に浮遊する」(Hofmannsthal 1957: 464)という幸運を体験する。この経験から何を「いわゆる現実の世界」(Potheast 1988: 456)へと持ち出してくることができるかは、簡単に言うことができない。それはおそらく「真の人生」(Proust 1964, Bd. 13: 308)の瞬間への回想にすぎないが、しかしただちに失われてしまうことはなく、「他なる生活や感覚に対して自由であるような状態へと向う傾向」(Potheast 1988: 435)として作用し続けるのである。

子供の美的経験 子供あるいは若者がこの種の美的経験をできる能力を持ち、デュビュッフエの絵画やシューマンのピアノ作品やビル・ヴィオラのビデオ作品を適切に受容できるようになるのは何歳からなのか、についてはよく分っていない。芸術理解の、したがってまたカントやシラーが言う意味での美的人間形成の、発達論理的な諸前提は、多種多様な研究努力にもかかわらず、大部分はなお未開の地である。提出されている数多くの研究、とりわけ美的作用研究の領域からの研究を見る限り、明確な像は浮かんでこない。しかし、多くの研究が、就学前段階の子供は、そしておそらくは小学校段階の子供も、

厳密な意味での美的経験の能力を持っていない、という見方を支持している。少なくともそのように見る傾向があることは確かである。

たとえば造形芸術では、子供は、選択肢が与えられた場合には、たいていは道具立てがはっきりしていて細かいところまで描いたような絵を選び、抽象的な構成は選ばない。具体的な描写へのこの好みは、絵のテーマや内容への子供の圧倒的な関心を示している。このことについては、関連する研究は最近数十年にわたって疑義を提出していない。すでに1937年のベティ・ラーク＝ホロヴィッツの調査が、幼児の選好判断への絵のテーマの決定的な影響を取り出している(Lark-Horovitz 1937)。この点は今日の研究を見ても不変である。子供たちにとって重要なのはテーマあるいは描かれた素材なのである。これに対して形式的な質は、もし演じるとしてもごくわずかの役割を演じるにすぎない。たいていは、そうした形式的な質を子供たちはまったく知覚していないし、まして重視することなどないのである。たとえば調和やコントラストといった形式的な目印への注目は、子供においては未発達であり、このことは、様式への感覚や情緒的な表現の次元に対する理解についても言える。

形式に対する注意と内容に対する注意のこうしたアンバランスの理由は必ずしも明らかではない。子供たちは、シンボル遊びを組織する際には十分に役立てていた区別を、つまり表現と表現されたものの区別を、絵を見るときにはもう忘れてしまったかのように見える。より厳密に言えば次のようになる。子供たちは、絵に描かれた対象の感覚的現れ(表現)に関する満足と、この対象(表現されたもの)を現実に所有ないし使用することに結びついた満足とを、明らかにその選好判断において区別していないのである。対象の像と対象そのものとが交錯してしまう。

このことが場合によってはどのような混乱をもたらすかを、マイケル・パーソンズが示している。パーソンズは、ピアジェとコールバーグに準拠して美的経験の一貫した発達理論をはじめて描き出した(Parsons 1976)。彼は、アメリカ中西部の農場での生活を細密に描いた絵画表現に強く魅了された5歳半の男児を例に挙げている。その絵がなぜそんなに気に入ったのか、という問いに対して、その男の子は、その絵が自分のカウボーイハットを思い出させ

るから、と答えた。しかしカウボーイハットは絵の中には描かれておらず、何人かのカウボーイが描かれているだけだった。おそらく、このカウボーイやそこに描かれた馬が、大好きなカウボーイハットの記憶を呼び起こしたのだろう。自分のカウボーイハットが与える満足を絵に移し入れるためには、それだけでもう十分だった。絵に関する好みと帽子に関する好みとが、この両者が現実にはほとんど関係がないにもかかわらず一体化されているのである。

同様のことは、やはりパーソンズが報告しているもう少し年長の女兒についても言える。この女兒も示された絵が気に入ったが、その理由はカウボーイハットを思い出させるからではなく、農場での生活が彼女の気に入ったからであった。彼女は明らかに先の男児よりも正確に絵を眺めており、多くの細部に気を配り、絵の持つ静かで安らぎに満ちた特性に反応していた。しかし彼女は自分を絵の中に投影しており、そのため、頭に思い描かれた農場での生活に関する好みと、絵の現れに関する好みとの間の区別をしこなっていた。従ってここでも、最初の場合と同じことが言える。その女の子は、表現の魅力を、表現された情景の魅力と取り違えているのである。彼女は、まるで現実の農場を前にしているかのように絵に反応している。

表現されたものと表現との混同、あるいはより厳密に言えば、現実の対象の所有に結びついた満足と、その写しがもたらす満足との等置が、こうした発達初期段階の美的受容を特徴づけるものなのである。パーソンズはそこに、子供においては絵の対象が圧倒的な重要性を持つこと、またその裏面として、形式や様式や表現の感覚が不足していること、に対する説明を見出している。表現の魅力と表現されたものの魅力とを子供たちが区別できるようになってはじめて、こうした不均衡は変化する。そうなってはじめて、形式意識や表現理解の成立のための、条件が与えられるわけである。関連するほとんどすべての経験的研究(Machotka 1966; Hinkel 1972; Gardner/Winner/Kircher 1975; Deporter/Kavanaugh 1978; Carothers/Gardner 1979; Brittain 1979; Parsons 1976参照)がこうした推測を支持している。それらの研究は、おおまかにまとめれば、形式や表現に対する、美的な経験能力にとって不可欠の感覚が明確に育ってくるのはようやく思

春期に入ってからだということを確認している。それ以前には、子供の関心は圧倒的に表現された素材へと向けられている。様式的な特徴、構図、表現性、といったものに対する注意や感覚が生じるためには相応の時間を必要とする。そうしたものは、表現の魅力を表示されたものの魅力から区別する能力を子供が獲得する程度に応じて成長するにすぎない。これが達成される瞬間は、美的能力の発達における節目といってよいようなものとなる。この節目が越えられるのは、関心なき適意が、つまり、表現の形式への適意があらゆる所有欲から切り離されたとき、表現されたカウボーイハットと思い出されたカウボーイハットを区別するだけでなく、きれいだがまざく描かれたカウボーイハットと醜いがうまく描かれたカウボーイハットとを、子供が区別できるようになったときである。

もちろん、形式と様式の側面に対して幼児が冷淡であるというテーゼ、したがってまた、幼児は美的経験の能力を持たないというテーゼに対しては、反論がないわけではない。ドイツではとりわけアイゼン＝クレヴェットが、この問題に関する研究の方法論的欠陥を指摘し、このテーゼの妥当性に疑問を投げかけている (Aissen-Crewett 1997)。そしてこの疑問はたしかに的外れではない。実際、かなりの場合に、研究結果は問題を残すものであるように思われる。専門家の判断を基準にしたテストはそれを適用するにはすでに古くなっているし、刺激を与える材料の特性は十分に統制されていない (オリジナルではなく複製の使用、誘導的な質問、サンプルに対する習熟の違い)。また、操作化の度合いも一定していない。経験的心理学、なかでも実験的な心理学一般のかかえる方法的・概念的問題が、美的受容の発達に関する研究においてとりわけ明白に表れる、という印象を受けるほどである。とは言え、誤った一般化に陥ってはならない。こうした研究の若干において、研究方法や研究結果の点で説得力を欠くものが相当あったとしても、大多数の研究は堅実なものであり、方法的にもきちんとなされている。二三の逸脱があるからといって、幼児期には形式・様式・表現に対する感覚が欠けているというテーゼが揺らぐわけではない。

表現の魅力と表現されたものの魅力の違いを最も早く子供が学ぶのは象徴遊びであると考えられる。そこでは、何かである、あるいは何かであるように

見えるものと、それが意味するものとの区別とともに、形式特性に対する意識や、自分に対して距離をとる能力が、ごく自然に生じてくる。したがって遊びは、同様の多くの見解を代表するものとしてピアジェの言葉を引けば、「芸術の先駆形態」なのである (Piaget 1969: 195f.)。このテーゼの美的人間形成にとっての実践的帰結は明らかである。芸術経験への通路を子供たちに開くためには、子供たちが多種多様な役割遊び・構成遊び・描画遊びにおいてすでに試みているような、自由な象徴行為・表現行為を早いうちから促進することが最初の一步となる。その歩みは、家庭で、美術館で、音楽ホールで、造形芸術や音楽や文学作品と——ゆっくりと、まったく強制を伴わず、ついでのおりになされるような形で——出会うことによって支援される。最初の段階で重要なことは、それぞれの子供の成育環境に芸術が普通に存在しているということである。芸術が自明のものになっているというそうした条件があつて初めて、特別のカリキュラム的に組織された授業による補完も意味をもつ。カリキュラム的に組織された授業は、教授学的な理由から一面性と断片性を免れない。この一面性と断片性は、あらゆる美的な形成努力の準拠点であるもの、つまり過去から現在に至る芸術作品を、視野から失わないという限りでのみ、正当化されるものである。

文献

- Adorno, Th.W.: Kritik des Musikanten, in: *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*, Göttingen 1956, S. 62-101 = 「楽士音楽を批判する」『不協和音——管理社会における音楽』平凡社、1998年。
- Adorno, Th.W.: *Minima Moralia*, Frankfurt a.M. 1969 = 『ミニマ・モラリア——傷ついた生活裡の省察』法政大学出版局、1979年。
- Adorno, Th.W.: *Ästhetische Theorie*, Frankfurt a.M. 1973 = 『美の理論』河出書房新社、1985年。
- Aissen-Crewett, M.: *Kunstrezeption bei Kindern. Zur psychologisch-pädagogischen Grundlegung*, Potsdam 1997.
- Belting, H.: *Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst*, München 1990.
- Bernays, J.: *Grundzüge der verlorenen Abhandlung des Aristoteles über Wirkung der Tragödie* (1857), Hildes-

- heim/New York 1979.
- Boehm, G.: Bildsinn und Sinnesorgane, in: *neue hefte für philosophie*, 18/19, 1980.
- Bräuer, G. Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung, in: Deutsches Institut für Fernstudien: *Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule*, Teil 1, Tübingen 1988.
- Bredenkamp, H.: *Kunst als Medium sozialer Konflikte. Bilderkämpfe von der Spätantike bis zur Hussitenrevolution*, Frankfurt a.M. 1975.
- Breton, A.: *Nadja*, Frankfurt a.M. 1999 = 『ナジャ』白水社、1976年.
- Breyer, A./Herrin, J. (Hrsg.): *Iconoclasm*, Birmingham 1977.
- Brittain, W.L.: *Creativity, art and the young child*, New York 1979.
- Carothers, T.G./Gardner, H.: When children's drawings become art: the emergence of aesthetic production and perception, *Developmental Psychology*, 15, 1979, pp. 570-580.
- Deporter, D.A./Kawanaugh, R.D.: Parameters of children's sensitivity to painting styles, in: *Studies in Art Education*, 20(1), 1978, pp. 43-48.
- Dietrich, C.: *Wozu in Tönen denken. Historische und empirische Studien zur bildungstheoretischen Bedeutung musikalischer Autonomie*. Kassel 1998.
- Flaschar, H.: Die medizinischen Grundlagen der Lehre von den Wirkungen der Dichtung in der griechischen Poetik, in: Ders.: *Eidola. Ausgewählte kleine Schriften*, Amsterdam 1989, S. 109-145.
- Fuhrmann, M.: *Dichtungstheorie der Antike. Aristoteles -Horaz-'Longin'*, Darmstadt 1992.
- Gardner, H./Winner, E./Kircher, M.: Children's conceptions of the arts, in: *Journal of Aesthetic Education*, 9(3), 1975, pp. 61-77.
- Giffhorn, H.: Politische Bildung durch Kunst, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 10, 1972.
- Grimminger, R.: Die ästhetische Versöhnung. Ideologiekritische Aspekte zum Autonomiebegriff am Beispiel Schiller, in: Bolten, J. (Hrsg.): *Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*, Ffm 1984.
- Haase, O.: *Musisches Leben*, Hannover 1951.
- Halliwell, St.: *Aristotle's Poetics*, London 1986.
- Handke, P.: *Phantasien der Wiederholung*, Frankfurt a. M. 1983.
- Hinkel, H.: *Wie betrachten Kinder Bilder. Untersuchungen und Vorschläge zu Bildbetrachtung*, Gießen 1972.
- Hoffmansthal, H. v.: *Augenblicke in Griechenland*, in: *Gesammelte Werke*, hrsg.v. H. Steiner, Prosa III, Frankfurt a.M. 1952.
- Hoffmansthal, H. v.: *Der Dichter und seine Zeit* (1907), in: *Ausgewählte Werke in Bänden*, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1957.
- Kant, I.: *Kritik der Urteilskraft*, Werkausgabe, Bd. 10, hrsg. v. W. Weischedel, Frankfurt a.M. 1974 = 『判断力批判』岩波書店、1999年.
- Kemp, W.: "... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen": *Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien, 1500-1870. Ein Handbuch*, Frankfurt am Main, 1979.
- Kerbs, D.: *Historische Kunstpädagogik*, Köln 1976.
- Kircher, Th.: *L'expression des passions. Ausdruck als Darstellungsproblem in der französischen Kunst und Kunsttheorie des 17. und 18. Jahrhunderts*, Mainz 1991.
- Koch, L./Marotzki, W./Peukert, H. (Hrsg.): *Pädagogik und Ästhetik*, Weinheim 1994.
- König, J.: Die Natur der ästhetischen Wirkung, In: Ders.: *Vorträge und Aufsätze*, hrsg. v. G. Patzig, Freiburg 1987.
- Lark-Horovitz, B.: On art appreciation of children: Preference for picture subjects in general, in: *Journal of Educational Research*, 31, 1937, pp. 118-137.
- Lenzen, D. (Hrsg.): *Kunst und Pädagogik*. Darmstadt 1990.
- Machotka, P.: Aesthetic criteria in childhood: Justifications of preference, in: *Child Development*, 37, 1966, pp. 877-885.
- Mollenhauer, K.: Ist ästhetische Bildung möglich? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1988), S. 443-461.
- Mollenhauer, K.: Ästhetische Bildung als Kritik, oder: Hatte das 'Bauhaus' eine Bildungstheorie?, in: H. Röhrs/H.Scheuerl (Hrsg.): *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*, Frankfurt a.M. u.a. 1989 = 「批判としての美的教育。あるいは、「バウハウス」は教育理論をもっていたか？」レールス/ショイアール編『現代ドイツ教育学の潮流』玉川大学出版部、1992年、320-340頁.
- Mollenhauer, K.: Ästhetische Bildung zwischen Kritik

- und Selbstgewißheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), S. 481-494.
- Mollenhauer, M.: *Grundfragen ästhetischer Bildung*. Weinheim 1996 = 『子どもは美をどう経験するか——美的人間形成の根本問題』玉川大学出版部、2001年。
- Möller, H.R.: *Gegen den Kunstunterricht*, Ravensburg 1971.
- Nietzsche, F.: *Ecce homo. Wie man wird, was man ist* (1888), in: KSA, Bd.6, 1980, S. 255-374=ニーチェ「この人を見よ」『ニーチェ全集』第4巻(第II期)、白水社、1987年。
- Novalis: *Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs*, hrsg. v. H.-J. Mähl und R. Samuel, Bd.2: Fragmente und Studien, München 1978.
- Otto, G.: *Kunst als Prozess im Unterricht*, Braunschweig 1964.
- Otto, G.: *Didaktik der ästhetischen Erziehung*, Braunschweig 1974.
- Otto, G. (Hrsg.): *Texte zur ästhetischen Erziehung*, Braunschweig 1975.
- Parmentier, M.: *Möglichkeitenräume. Unterwegs zu einer Theorie der ästhetischen Bildung*. In: *Neue Sammlung* 33 (1993), S. 303-314.
- Parsons, M.J.: A Suggestion Concerning the Development of Aesthetic Experience in Children, in: *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 3, 1976, S. 305-314.
- Piaget, J.: *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*, Stuttgart 1969=『模倣の心理学』黎明書房、1968年。
- Pothast, U.: *Philosophisches Buch. Schrift unter der aus der Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein*, Frankfurt a. M. 1988.
- Proust, M.: *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit*, übers. v. E. Rechel-Mertens, Werkausgabe, Bd. 1-13, Frankfurt a.M. 1964=『失われた時をもとめて』筑摩書房、1984-1988年。
- Schadewaldt, W.: *Furcht und Mitleid?*, in: Ders.: *Hellas und Hesperien* 1, Zürich 1970.
- Schiller, F.: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, Stuttgart 1965=『人間の美的教育について』『美学芸術論集』富山房、1977年。
- Schleiermacher, F.: *Vorlesungen aus dem Jahre 1826*, in: *Pädagogische Schriften*, hrsg. V. Weniger/Schulze, Düsseldorf/München 1957=『教育学講義』玉川大学出版部、1999年。
- Seidenfaden, F.: *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzung*, Düsseldorf 1962.
- Selle, G.: *Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik*, Köln 1981.
- Tatarkiewicz, W.: *Geschichte der Ästhetik, Bd. 1: Die Ästhetik der Antike*, Basel/Stuttgart 1979.
- Tatarkiewicz, W.: *Geschichte der Ästhetik, Bd. 2: Die Ästhetik der Neuzeit*, Basel/Stuttgart 1987.
- Wagner, Chr.: 'Katharsis' in der aristotelischen Tragödiendefinition, *Grazer Beiträge*, 11, 1984.
- Werschull, F.: *Ästhetische Bildung und reflektierte Urteilskraft. Zur Diskussion ästhetischer Erfahrung bei Rousseau und ihrer Weiterführung bei Kant*, Weinheim 1994.
- Wick, R.K.: *Bauhaus-Pädagogik*, Köln 1994.
- Wick, R.K. (Hrsg.): *Johannes Itten. Bildanalyse*, Ravensburg 1988.
- Winnicott, D.W.: *Playing and Reality*, London 1971=『遊ぶことと現実』岩崎学術出版社、1979年。
- Wünsche, K.: *Bauhaus: Versuch das Leben zu ordnen*, Berlin 1989.
- Zwick, E.: *Man nennt das Bild des Teufels 'schön'. Bemerkungen zur Eigenstruktur mittelalterlicher Ästhetik*, in: Biewer, G./Reinhartz, P. (Hrsg.): *Pädagogik des Ästhetischen*, Bad Heilbrunn 1997.

訳者のあとがき

ここに訳出したのは

Parmentier, M.: *Ästhetische Bildung*, in: Benner, D./ Oelkers, J. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz 2004, S. 11-32.

である。これは昨年度の外書講読の時間に扱ったテキストでもある。以下の訳文には、そこでの討論が反映されているはずである。金曜日の夕方の100分間、外国語のテキストに虚心に取り組むという楽しみ(苦しみ?)を共有してくれた院生諸氏に感謝したい。

ドイツ語版『教育思想事典』の一項目として書かれた本稿は、美と人間形成の関係が古代から近代に至る歴史の中でいかに考えられてきたかの叙述を中心として、ドイツ的な意味での「美的人間形成」について理解するための優れた入門篇になっていると思う。事典項目とは言え、大項目主義をとる事典ゆえ、内容は通常の論文を越える豊富なものとなっている。各節の途中の小見出しは訳者の責任で挿入した。

著者のミヒャエル・パルメンティエーは1943年生まれ、フランクフルト大学で教育学、哲学、社会学などを学び、1972年から85年まで、ゲッティンゲン大学のクラウス・モレンハウアーのもとで助手、1993年から、ベルリン・フンボルト大学の美的教育・博物館教育講座の教授の任にある。

1982年の冬学期に訳者がゲッティンゲン大学のモレンハウアーの講義（後に『忘れられた連関』としてまとめられたもの）に連なったとき、学生にとってかなり難解なその講義の内容について議論するコロキウム（対話）の時間が設けられており、このコロキウム

を担当していたのがパルメンティエー氏であった。訳者とはそれ以来のつきあいということになる。本稿でも見られるとおり、著者の立場は、モレンハウアーの衣鉢を継いで、大衆化された芸術とは異なる自律的芸術の特別の価値を強調する言わば「アドルノ的」なものであり、この点については、大衆化された芸術に同情的で「ベンヤミン的」な訳者とは、会えば必ず論争的な議論になる。

まだ若々しく見える著者であるが、来年には65歳となり大学を定年退職となる。ご多分に漏れずドイツでも大学にはリストラの波が押し寄せており、彼が担当してきた博物館教育（Museumspädagogik）の講座——独立の講座としてはドイツで唯一のものであった——も、彼の後任は募集されず廃止が決まっているとのことで、これには寂しそうな様子であった。

なお、公刊された著作の翻訳を本誌に掲載することについては、著者からの特別の許可を得ていることをお断りしておきたい。