

ボーフムのヒルデガルデイス学校の教育科学コースにおける 第7学年の幼稚園実習の準備と実施 (Ⅲ)

ユルゲン・シェーファー*著 船尾 日出志**訳

*元ギムナジウム教員

**名誉教授

Vorbereitung und Durchführung eines Kindergartenpraktikums der Obersekunda des erziehungswissenschaftlichen Zweiges der Hildegardis-Schule in Bochum (III)

Jürgen SCHÄFER* and Hideshi FUNAO**

*Zollstr. 29, 44869 Bochum, Germany

**Professor Emeritus of Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

訳者による簡単な解説

ユルゲン・シェーファーさんの幼児教育史に関する著書を翻訳し、学文社より刊行したのは1991年のことであった(『就学前教育史・幼年学校史』)。2007年にはシェーファーさんのシラー研究を同じく学文社より翻訳出版した(『教育者シラー』)。

その後2009年にシェーファーさんより“Studien”(諸研究)というシンプルなタイトルの私製論文集を送っていただいた。教育史的論文とともに、シェーファーさんの本務であったボーフムのギムナジウム教員としての活動を反映した論文が掲載されていた。高等学校レベルでの教科としての教育科学の実践、特に女生徒たちの幼稚園実習のための準備に向けた授業実践についての貴重な論文である。

我が国の高等学校での教育や授業について参考になるだけでなく、教員養成大学における教育実習の在り方、とりわけ事前指導や事後指導のために貴重な示唆を得ることができる。(一部にジェンダー教育的に問題のある論述もあるが、1970年の実践であることをご了解いただきたい。)

その最初の3分の1は愛教大社会科教育学会の機関誌『探究』(第23号、2012年3月)で報告し、中間の3分の1は愛教大研究報告(教育科学編)の前年号で報告している。

また今回は紙幅に余裕があったので、上記論文集第4章の「ゲーテの芸術哲学」(Goethes Kunstphilosophie)を補足として翻訳する。シェーファーさんの教育論を哲学的に支える思想が分かるからである。

キーワード：幼稚園実習のための事前指導、遊びと絵本、ゲーテの芸術哲学

3. 方法的考察(承前)

かくして、子どもの言語発達に、そしてまた子どものその後の生涯に影響する社会的・文化的諸要因に詳細に立ち入る機会が得られた。わたしは学級にごく簡単にバジル・バーンシュタイン(Basil Bernstein)のテーゼを教え、そして制限コード(restricted code)と精密コード(elaborated code)の2つの概念を紹介した。バーンシュタインは、教養あるホワイトカラーが、常にそうであるとは限らないにせよ、使用する言語、つまり「精密コード」ならびにブルーカラー労働者が使用

する言語、すなわち「制限コード」を区別した。個々人は自分の役割をコミュニケーション過程のなかで学ぶ。ブルーカラーの子どもとホワイトカラーの子どもの言語行動における相違は、バーンシュタインの経験では、測定された子どもの知性水準に依存していない。学校においては「ホワイトカラーの言語」が授業のための基礎として利用されているので、「制限コード」を語る子どもたちにとって、授業は難しい。その子どもたちの言語は普通の学校での促進によってはほとんど訂正されない。言語習慣はそれまでにあまりにも固定化されているのである。

簡潔な振り返りの質問によって、わたしはバーンシュタインのテーゼは理解されたことを確認した。とはいえ、わたしがそこから幼稚園の課題にたいして生じる要求を問題にしたとき、確かに正しい方向を示す若干の提案がなされたが（それらの子どもたちの特別な言語訓練、すでに幼稚園教員やその他の子どもたちとの出会いが肯定的に影響するという指摘）、しかし生徒たちは話し合いのなかでまさにそのテーマにかかわって目立って後ろ向きな態度を示した。

わたしは、そのことがとりわけ気になった。というのはわたしが生徒たちと空想理論の問題を話し合ったとき、つまり第6時においては、学級の参加は再び実に生き生きとしたからであった。

第6時における話し合いの主要部分を形成していたのは、身体のプロポーシヨンの変位についての図表であった。その際、わたしは姿の変化に係るレルシュのテキストの該当箇所を解説しようとした。

続いてわたしは、ブーゼマン(Adolf Hermann Heinrich Busemann, 1887-1967)の図表において擁護されている「想像理論」に目を向けた。その想像理論は批判的に解明され、そしてあまりにも図式的に扱っており、そして以前の授業のなかで解釈され、考察されていた環境の影響、社会・文化的な条件を十分に考慮しないという危険が明らかにされた。その関連において、わたしは、わたしたちが—最近の研究成果が示しているように—子ども期のさまざまな現象形態の間の移行を流動的にイメージしなければならないということを力説した。

空想理論の問題の解釈は、理論と実践の関係を完全に一般的に説明する機会を提供した。そこでは、理論的な準備なしに実習の意味は保証されえないということが明示された。そのような理論的準備が、さもなくば実習において観察されうる無邪気を奪ってしまうのではというある女生徒(ペトラ, v.B.)の反論には、その後の対話の経過のなかで、教育事象が認識されるのは、それに注目することを学んだ場合だけであるという見解が対置された。もう一度、簡潔に理論と実践の相互作用に言及した後、わたしたちは授業の締めくくりにあたって、わたしたちがそれまでの授業のなかで知った幼稚園における子どもの最も重要な発達心理学的要素をまとめた。すでにこの授業で、わたしは生徒たちに、次の授業はグループ活動の形で行われる予定であると伝えた。準備のために、生徒たちは家で教育学の歴史を手にしつつ、ペスタロッチとフレーベルとモンテッソーリの人生と仕事について情報を得た。わたしは、数か月前に教育学の歴史に関する簡潔な概説を与えたとき、ペスタロッチとフレーベルとモンテッソーリについて自身で若干の本質的な要素を生徒たちに媒介したので、わたしにはその宿題は（つまり部分的におさらいの性格を有していたので）あまり

負担にならないと思えた。

発達心理学がそのようにして、わたしの授業単元の第6時で終了した後、第7時において幼稚園教育の理解に関する簡潔な歴史概説が「幼稚園における実践的活動」の取り組みの後半の主要部へと橋渡しをする。ギムナジウム第7学年の生徒たちはその歴史概説を幼稚園実習のためには必ずしも必要としないが、しかし教育科学のクラスとして幼稚園教育のさまざまな見解への洞察もまた獲得すべきであるので、わたしはその領域をごく簡潔にしか扱わないことにした。

テキストはわたしによって非常に短縮されていたとはいえ、10分後に、フレーベルのテキストを扱った4人の生徒たちがテキストの個別検討のためにあまりにも時間をかけていることが明らかになった。まさにそれらの生徒たちは勤勉さによって、すでにしばしばわたしの注目をえていたのに。その4人はさらに5分間の追加時間を願った。わたしはすべての生徒に5分延長を許可した。

おおよそ20分後、結果がグループごとにキーワードで確定された。

グループごとに決められた代表者の若干名が簡潔に報告した。時間を節約するために、続いてわたしは4人のグループ代表者をまとめて同時に黒板のところにいき、そして個々の欄にキーワードを板書するように指示した。

そのようにして全部でおおよそ30分が経過した。残りの15分で、わたしたちはまず、ペスタロッチとフレーベルについて収集した成果を比較した。同意義の、ないし類似した意見には下線が引かれた。ペスタロッチとフレーベルは母親を子どもたちの主要教育者であるとみなした。それによって、フレーベルが幼稚園を何よりも家庭教育を補う機関であるとみなしていたことが明らかとなった。特に目を引いたのは遊びの理解におけるフレーベルとモンテッソーリの違いであった。生徒たちは、教員を大幅に観察者の立場に退かせよというモンテッソーリの要求に感銘を受けた様子であった。

新たに選択された座席では、クラスの内部において4つの同じ人数のグループが構成されるのではなく、2つのグループが6人で、さらに2つが4人で構成された。もう一度簡潔にクラスの様子を指摘するために、次のことを明らかにしておこう。すなわち学級の個々のグループは、すでに一斉授業からほとんどコの字型の座席への変換に際してグループごとのまとまりを維持していたのだが、その局面でもまた4つのグループはそれぞれテーマを選んでいて。その際、何人かの生徒はそのグループにおいて、無条件に一定のテーマを維持するよりも、より大きな価値を友人たちと一緒に活動することにおいていた。それゆえここでは、グループ活動において、学級における個々の友情関係の

利益が考慮されたが、しかし同時にグループエゴ的な利害が学級全体のためにも活用された。この時間の授業で、特にわたし目に留まったのは、あまり熱心に関わってこなかった生徒たちが個々のグループにおいては生き生きと関わっていたことである。それぞれのグループのためのメモを作成することが話題になったとき、生徒たちの高まった能動性と活気ある興味・関心はわたしにはその授業において特に肯定的であると思えた。しかしわたしは、わたしが選んだいくつかのテキストは全体的にあまりにもボリュームが大きいと考えた。また授業後わたしに特に問題があると思えたのは、フリードリッヒ・フレーベルの選ばれたテキストであった。というのは、そのテキストを追究しなければならなかったグループは総じて長い時間を要したからであった。その理由から、わたしは、もしその授業をもう一度同じ仕方で実施しなければならないとしたら、フレーベルの論文集から容易に理解できる抜粋を選択するだろう。もうひとつの困難は、生徒たちが特徴づけのために板書すべきキーワードにあった。一部で、わたしにはそのキーワードは十分厳密には定式化されていないように思えた。わたしだってあらゆる個々の定式化のためにより多くの時間を要するだろうゆえに、わたしには今や、そのようなグループ活動を2時間で実施することが意味豊かであるように思えた。それによって生徒たちにとってもまた、さらにより長い時間が討議のために残されるだろう。個々の問題を示唆することができたただけであったときには、確かに第1印象は一計画通りに一生徒たちのなかに存在したが、しかし深化は可能ではなかった。1時間のグループ活動において、そのような深化はおそらく、わたしが重点を1つのグループの、例えばモンテッソーリ・グループの活動にのみおき、そして他のグループはその際、補足と比較だけを申し出る場合に達成されるだろう。それは、ひょっとしてあったかもしれない単元の繰り返しにおいて授業を構成する別の可能性であろう。

その授業と同時に、わたしの授業単元「幼稚園における実践活動」の第2の主要部分への移行がなされた。第2の主要部分はわたしの単元の**第8時**の授業から始まった。そこではわたしは生徒たちとともに、学校の向かいにある福音派幼稚園を訪問した。

最初に、わたしたちに幼稚園長は状況と活動領域に関して短時間の講話をおこなった。幼稚園の一般的目標として、職業を持つ母親たちへの支援、子どもの自己活動への教育、個性への、そして何よりも社会的適応への導きが強調された。そのほか園長はもっと簡潔に幼稚園教員の養成について、および幼稚園への大きな需要について言及した。

幼稚園の園長はわたしたちをいくつかの部屋に案内した。そこでは4人の先生が90人の子どもをファミリーグループのなかで世話していた。すなわち、そ

こでは年少の子どもたちと年長の子どもたちが1つのグループのなかに統合されていた。園長は案内の間、日々のプログラムについてあらましを説明した。すなわち、リズム楽器の伴奏のもとみんなで一緒に歌うこと、積み木、お絵かき帳、絵本、お人形、工作用粘土および、学校への準備に役立つ学習材というような幼稚園の活動材料を用いての子どもたちの自由遊び。

最後の30分間で、生徒たちは3つのグループに分けられ、そしてそれぞれの教室に配置された。そこでは生徒たちに、先生の活動を観察し、そしてまた早くも協力する機会が与えられた。

宿題は、観察したことをノートにまとめることであった。

第9時では、それらの個々の観察が集約され、そして簡潔に評価される。工作、絵画、円遊び、オリガミ、知恵の輪、絵本、そしてタイムトライアルに興じる子どもたちが、生徒たちによって幼稚園訪問に際して観察されていた。

そのことを、わたしは、遊びの教育的意味を問うきっかけにした。もっとも重要なオモチャが一覧表にまとめられ、そしてグループ分けが試みられた。愛玩のためのオモチャ（お人形等）、動くオモチャ、オモチャを製作すること（ゴム粘土、工作材料）および学習オモチャが区別されている。少年のための積み木、ならびに少女のためのお人形やお人形のための部屋は、生徒たちには特に適切であると思えた。そのようなオモチャに関する考察において、わたしたちはフレーベルの恩物（とりわけボール）、ならびにマリア・モンテッソーリの学習オモチャをきっかけにした。さらにその他の遊びが列挙された。たとえば、試合的遊びや競争的遊び、ならびに役割遊び（父・母・子遊び）。その際、レルシュのテキストが思い出される。遊びの価値、自分ができることへの、自分が達成したことへの喜び、ならびに子どもたちがとりわけ、共同体のなかに組み入れられることを、しっかり学ぶことの効果が明らかにされた。

続いて、良いオモチャの選択のための視点を設定することが試みられた。すなわち、オモチャは子どもの年齢に合っていないなければならない。オモチャは子どもを精神的にも身体的にも鼓舞し、そして子どもに新しい環境刺激を提供しなければならない。特にオモチャは、子どもの空想を発展させるのに適しているにちがいない。そのほかに、さらに技術的な要求が設定された。すなわち、オモチャは質のよいものであり、洗うことができ、そして子どもが呑み込めないような大きさでなければならない。オモチャは、子どもがそのせいで怪我をするかもしれない尖った角や突起部分をもっていない。

授業の最後の部分で、わたしは座席を変え、グループ授業のやり方に移行し、そして幼稚園の先生方がわ

たしたちにその授業において事前に見せてくださった若干の絵画をきっかけにし、そして生徒たちに、子どもの絵画について判断するのに役立つ若干の規準を抜粋をもとにして説明した。その後、生徒たちは自ら若干の絵画を評価した。その際、わたしは描き方とならんで、何よりもさらに選ばれた多様な色彩に注目させた。

かくして、わたしは第10時においてその子どもの絵画の分析を適切にきっかけとすることができた。その授業全体はグループ授業の方法的手順において実行された。授業の最初に、生徒たちは絵本の物語を絵画にすることを試みた。わたしは生徒たちのために、まずレオン・レオニの絵本の物語「フレデリック」を朗読し、そしてさまざまな絵を示した。

続いて、わたしは4枚のオリジナルの絵画を分配した。それらは幼稚園の子どもたちがその物語について描いたものであった(テーブルごとに1枚)。そして生徒たちはここでグループごとに絵画を次の2つの観点で分析した。

- 1) 絵本の物語から子どもたちはどのようなモチーフを選んだのか。
- 2) 子どもたちはそのモチーフをどのような形と色彩で描写したのか。

続いて、クラス全体は、グループ代表者によって説明されたさまざまな絵を子どもの年齢にしたがって正しい順序で並べるといふ委託をえた。

絵画のモチーフを生徒たちはすぐに認識した(3人の子どもは同じモチーフを選んでいて、そこでは、その子どもたちに強い印象を与えた大きな太陽が目立っていた)。描写のテクニックや色彩の選択については個々のグループによって実に正しく述べられた。しかし描いた子どもたちの年齢順に絵を並べるとは若干の困難をもたらした。最も幼い男児(ベンヤミン、4歳)の絵だけは等しく正しく指摘された。すでにその年齢の子どもたちにおいて絵画の才能がどのような役割を果たすのか明確になった。授業の最後の場面で、わたしは再び授業の出発点に戻った。すなわちわたしは、子どもの本は確かに子どものためのものではあるが、しかしおとなによって製作されたものであるという指摘とともに絵本の考察に再びとりかかったのである。そこでは、絵本が「子どもに合う」ものであるために、おとなは子どもの世界をどのようにして生き生きと叙述するのか、どのような要求が設定されねばならないのかという疑問が生じる。

それぞれのグループの前に、わたしは絵本をおいた。それをグループは言葉に出して読み、そしてその適性について絵画の視点と文章の視点で追究するのであった。その際、わたしたちが子どもの言葉の取り扱いにおいて獲得していたさまざまな認識に立ち返られた。『小さな二本足』(Der kleine Zweifuß)という本は生徒たちにはその絵においても、その文章においても

適当ではないと思われた。というのは、絵はわずかな対象に限定されてはおらず、そして生徒たちには文章は言語的に幼稚園の子ども水準に合っていないように思われたから。絵本『まわれ まわれ』(Rolle Rolle)の場合、たしかに絵が語りかけるが、しかし文章はない。それにたいして本『小さな青くん』はすべての年齢段階に適しているように思われ、そして生徒たちから最大の支持をえた。

モンテッソーリ幼稚園訪問への準備として、学級は、もう一度、教育学の歴史にもとづいてマリア・モンテッソーリの生涯および教育目標について情報を得て、そして何よりも、初めてグループの手順で実施され、そしてマリア・モンテッソーリからのテキスト抜粋が取り扱われていた授業の成果をおさらいするといふ宿題をえた。

第11時では、わたしはそのマリア・モンテッソーリ幼稚園の訪問を実施した。そのために、わたしはいくらかより多くの時間を意のままにできた。というのは生徒たちはその授業の後は放課になったからである。次の授業のためにオーベルセクダ生徒【ギムナジウム第7学年】たちは、幼稚園で気に入ったマリア・モンテッソーリの「学習オモチャ」をその機能において描写するといふ委託をえた。

まず幼稚園の園長はさまざまな部屋を案内し、そしてわたしたちにマリア・モンテッソーリ教具を教えてくれた。それは鍵のかかっていない棚におかれ、そして子どもたち自身が取り出すことができた。すなわちはめ込み式シリンダーブロック、雑音筒(Geräuschdosen)、ベル、言葉用教具、ビーズ棒や0-10までの切り離された数字のような計算への準備のための材料、ならびにバラバラにされたヨーロッパ地図、および立体的地形図。

続いて、生徒たちは個々のグループ部屋に分けられ、別の幼稚園の先生に導かれて子どもたちと出会い、子どもたちと一緒に棚から学習オモチャを取り出し、そして子どもたちと共に遊び、遊ぶ子どもたちを観察し、そして幼稚園の先生から教具について教えを受けた。

次の授業、すなわちわたしの授業単元の第12時の1日前、わたしは学級代表の生徒に、印刷されたテーマと作業指示が記載されたプリントを分配させた。それによって時間を節約し、そして生徒たちに、テーマや作業指示を確認する可能性を与えるために。

それゆえ第12時の冒頭、テーマや作業指示に関する再質問はほとんどないことが明らかになった。したがって、わたしはきわめて迅速に、“モンテッソーリ幼稚園における訪問の話し合いと評価”というその時間のテーマに移行することができた。

生徒たちが「モンテッソーリ教具」についておこなったさまざまな観察がまず集められ、そしてその後

モンテッソーリ教具の分類が試みられた。最良の方法として人間の感覚の機能から出発する区分が申し出られた。というのはここで同時にオモチャと関連したマリア・モンテッソーリの理論へのきっかけが生じるからであった。学級はそのようにしてオモチャの分類に達した。

I. 感覚のためのオモチャ

- a) 視覚：はめ込み式シリンダーブロックと色彩板
- b) 触覚：滑らかな表面とざらざらした表面をもつ板、さまざまな種類の素材の箱
- c) 聴覚：雑音筒や鐘、鐘の場合2つごとに同じ音色が生じる。
- d) 嗅覚：におい袋や瓶、それぞれ2つずつ同じにおいを嗅げる。

それらと並んで、生徒たちは

II. 明らかに手を動かすことの習熟に、そして自立性に貢献する遊び教具を発見した。すなわち、

そこにおいて子どもがひっぱる、小さな穴にボタンをはめる、ファスナー、紐を結ぶというようなさまざまな閉じる動きを実践的に学ぶことができる棒教具。

ここで、もう一度簡潔にその幼稚園の全設備に、とりわけ子どもに適した机や椅子に言及された。

早期の自主性、早期の学習への子どもの教育の原則は、直接、学校に準備させる教具においてもまた明確となる。すなわち、

III. 書き言葉への準備のための教具：

紙やすり文字、木製文字、スタンプ文字、文章カードおよび単語カード、ならびに

IV. 計算への準備のための教具：

切り離された数字、紙やすり数字あるいは数字の書かれた棒。

生徒たちがモンテッソーリ幼稚園において集めたさまざまな経験をいっそう深めるために、わたしはマリア・モンテッソーリのオモチャについての報告を発表させた。意識的に、わたしはその報告を幼稚園訪問前には取り扱わなかった。幼稚園の先生による説明を万一先取りすることにならないように。

報告についての協議において、わたしはとりわけマリア・モンテッソーリの理論を規定する3つの要因を整理した。

- 1) かの女の考察の出発点：「対極性」
- 2) 「感覚的な時期」、そして
- 3) 「absorbed mind」（夢中の心）、幼児による全体性の経験可能性

しかし学級との対話のなかで、モンテッソーリ幼稚園のオモチャの一方的方向付けが明らかになった。すなわち、生徒たちは1つの人形しか、しかしそれ以外では学習オモチャしか発見しなかった。そこでは、そのような一方的なオモチャによって子どもたちの遊びへの楽しみが減少するのではという疑問が生じた。そ

のような非難には、若干の生徒が次のことを指摘することで反論した。すなわちオモチャはたしかにその傾向において、学習にのみ向けられているゆえに、一面的ではあるが、しかしそこでは子どもたちが退屈しないように多様な仕方で使用されているということ。

しかし学習オモチャの問題によってすでに、わたしが授業の後半で生徒たちと協議しようとした疑問が持ち出されている。すなわち就学前教育の利点と欠点を例にもとづいて解明するのである。「子どもたちはすでに本来の学校教育の以前に、幼稚園で読書や計算を一たとえここでは遊び的であるにせよ一学ぶべきか。」

今日の「研究状況」にも似て、ここでもまた学級のなかで意見が分かれた。一方では、わたしたちの今日の技術化された世界ではますますより多く個々人に、ますますより多く学ばねばならないと要求されているということが、そしてその際子どもを可能な限り早期に読ませることも適切であると思える（まさに子どもは幼児期の早い段階で、遅い時期よりもより良く学ぶことができるゆえに）ということが際立たせられた。

しかし逆の見解もまた主張された。すなわち、子どもを可能な限り長きにわたってあらゆる重圧から守ること、「妨げられない子ども期」を維持すること、そして確かにそんなに早期に読書や計算の教育を始めないこと。そうすれば子どもはおそらく心の病気になることは、無条件に証明されているからである。この関連において、もう一度社会的文化的に不利に扱われる子どもたちの問題が登場した。まさにここで生徒たちは、ひょっとしてまさにその子どもたちに、幼稚園によって、就学前教育との結びつきのなかで支援されることを知った。

C. 振り返り（今後の改善のために）

授業単元は、話題にされたさまざまな観点の取り扱いにおいて、12授業時間より少ない時間では決して取り扱うことができない素材を包括した。たとえば生徒たちに発達心理学において、そしてまた幼稚園における実践的活動において、決して徹底的なものでありえないさまざまな洞察が与えられたとしても、それでもわたしには、わたしが生徒たちを正しくその実習へと準備し、そして実習報告のためのテーマもまた生徒たちの興味や能力に相応していると思えた。その単元のなかで生徒たちにとってとりわけ心に響いたのは一実習中にわたしが確認したように一、何よりも絵画についての話し合いと2つの幼稚園での参観であった。生徒たちが実習の準備を通じて、そして実習自体を通じて活動したときに抱いていた喜びは、総じて実に心に響くように構成されていた生徒たちの実習報告においてもまた反映されている。

子どもの絵画に係る話し合いが、それはグループ授業の手順のなかで実施されたのであったが、生徒たちには特に印象的であったということは、実習活動の

テーマ選択においても明確になった。20人の生徒の内14人が「子どもの絵画の分析」というテーマを選んだ。そして残りの6人が3人ずつ他の2つのテーマを選ぶことを決めた。

グループ授業の手順が授業単元の後半に、絵本や子どもの絵画の考察において有効であると実証されていたので、わたしはここで無条件にその手順をくり返し使用したいと考えた。しかしグループ活動は、第7時の理論的テキストの検討の場合には問題があることに、わたしは気づいた。グループ授業の手順でその教材を取り扱うためには無条件に2時間が必要だったのだ。だから、わたしは幼稚園実習後に、「子どもからの教育運動」に関する話し合いを継続させ、第7時においてはあまりにも時間が足りなかったゆえにできなかった理論的深化をやり直すことができた。

総じて第7学年教育科学コースの生徒たちは、その学年の教育科学の授業の「クライマックス」である実習に向けて準備すべきわたしの授業単元を通じて、その学年全体のもっとも好ましい実績をもまた示した。おそらく、まさに生徒たち自身が選んだ教科におけるその領域は、特に生徒たちを引きつけるゆえに、それによって生徒たちの活動力がいっそう高められているからである。

補足 ゲーテの芸術哲学

18世紀ドイツの美術家ヴィンケルマン (Johann Joachim Winckelmann, 1717-1768) のおかげで古代の芸術哲学はよみがえった。古代人の模倣は決して卑屈な作品ではないと、かれは語っている。ゲーテは (そしてシラーも)、ギリシャ芸術のなかに神的様式への追求を認識しているという点で、ヴィンケルマンとは違っている。芸術作品における美の考察はゲーテの場合、自然に導く。

青年ゲーテにとって自然は呪文である。芸術は捉えられない神聖な諸事象の権化である。芸術家は「神に聖油を塗られた者」である。シュトラスブルクの大聖堂に関する論文のなかで、かれは「魂のなかのバベルの塔的思想を証明すること」に成功した建築家に言及している。

あらゆる世界観の根本問題は理念と現象の関係である。理念と現象が鋭く分離されるかもしれない。その場合、力点は理念におかれる。あるいは青年ゲーテもまた試みたように両者を融合しようとされるかもしれない。老ゲーテの芸術理解もまた後者のグループに属している。しかしその特別な形態は前者の可能性の体験によっても規定されている。

イタリアでゲーテはかれの後の芸術観のための基礎を培った。「イタリア旅行」の編纂はかなり後に (30年後の1816/17年と1829年) おこなわれ、そしてそれ

ゆえ後期ゲーテの諸傾向を有している。

自然と古代芸術は承認され、そして拘束力のある基準になっている。自然は混乱ではなく、存在しているものの統一である。自然と芸術は、ゲーテのイタリア旅行で相互に開発されている。芸術をゲーテは第2の生産的自然として体験している。芸術家を、かれは有機世界と無機世界の準拠者であると理解している。自然法則の知識によって、かれは古代の芸術作品に近づいた。

1. 芸術の原則

原初植物と芸術原則は同じ法則性に基いている。

個別の現象は自然の精神を完全には反映できない。とはいえ自然は、わたしたちが個々の感覚的現象をその純粋な表れとして理解するときのみ、生き生きと動く全体として把握されうる。

自然の純粋かつ厳密な観察によって、かれは根源的法則の受け入れに達した。完全な芸術作品は同時に最高の自然の営みである。

2. 芸術と自然

芸術と自然は同じではない。ゲーテは、自然と芸術は永遠に区別されると言っている。両者の間の関係とは、芸術家に設定される最も高貴な要求は、かれは自然に準拠するが、しかし決してコピーを生み出さないという点にある。芸術と自然の間の共通法則が追求される。

眼は不可分の統一性をみることができ (例えば樹木と植物において)、そして形成の法則を認識することができる (かれは原初植物を知っている)。しかし存在するものは、その原形を覆い隠している。最も低い段階は両極性によって規定されている。ゲーテの自然観から、かれの芸術観は切り離すことができない。もしわたしたちが芸術をもたないとしたら、わたしたちは自然の法則を認識できないであろう。外的な自然の現実ではなく、芸術家はその作品のなかで提示している内的必然的真理が重要である。それゆえ芸術においては、存在するものにおける生成の永遠の形成法則を提示することが肝腎である。芸術家はその形成法則を提示しなければならない。というのは、その法則は神的なものを示すからである。メタモルフォーゼ (変態) によって、わたしたちには形成法則は覆い隠されている。芸術作品においてのみ、わたしたちは真理を体験する。芸術様式においてしか、芸術家は最高の目標に到達できない。それにたいして単純な模倣はある個別のメタモルフォーゼのみを優先的に扱っている。形成法則はある具体的なメタモルフォーゼにおいては真理でありえない。無条件の主観性は、マニエリスム^{註1}的な美化になってしまう。いくつかのメタモルフォーゼが見通されねばならない。それにより本来的現象が認

識される。

芸術様式が芸術作品を創造する。芸術家が芸術様式で活動するとき、理念は分かりやすい。芸術様式において、神的なものへの洞察が根拠づけられている。芸術様式は、とゲーテは述べているが、わたしたちがそれを知る限り、事物の本質に根ざしている。人間は自分の心を開くことができる。理念と現実の食い違いは人間に自己の限界を経験させる。芸術作品はその眼差しを鈍らせない。芸術と自然の関連はなお深く根拠づけられる。自然は生命および現存在のために、維持と生殖のために働く。芸術は人間によって、そして人間のためにのみ現に存在する。芸術家は、自身をもまた生み出してくれた自然に感謝して、その自然に、第2の自然を、しかし考えられた人間的に完ぺきな自然を返すのである。ゲーテは芸術を非常に高位においた。かれは芸術を哲学に匹敵すると考えた。芸術と自然に同じランク付けがなされている。

3. 青年ゲーテと老ゲーテの同一点と相違点

青年ゲーテの基本傾向は、芸術作品を形成エネルギーの表れとしてしか考えない点にある。ゲーテはそのエネルギーを芸術家の主観性に移している。青年ゲーテは「ドイツの建築術について」のなかで特徴的な芸術を「永遠に真理」であると称賛している。

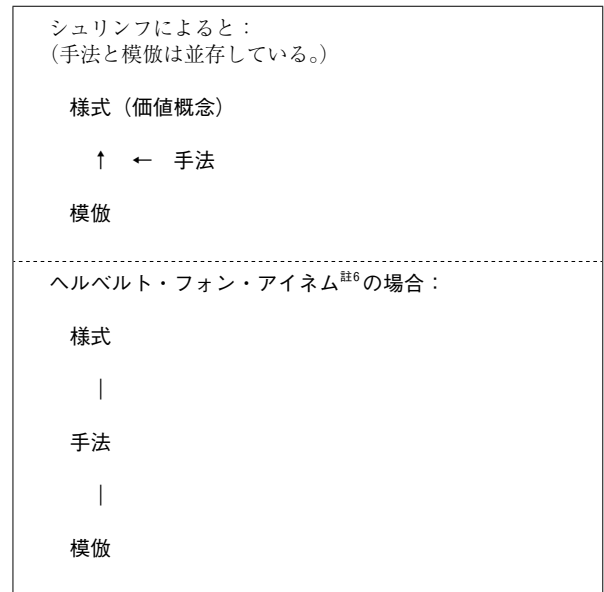
しかし成熟したゲーテは、出発点でもあるとみなされた特徴的なものの上に、客観的な美をおいた。客観的な美はかれのメタモルフォーゼ論の意味において、硬直した規範でなく、法則と現象の最高の統一である。かれの場合、エネルギーは客観的生成の形態として現れた。青年ゲーテとの第2の違いは主観的美的なものから客観的美的なものへの移行にある。

芸術家の本来の創造力は材料に、対象に、そして手工的なものとなる。そのことは、天才にとって、そして天才を通して作用する決定的なことであり、法則である。もはや強力な恣意 (Erwin von Steinbeck^{註2)} でなく、法則、神的なものが偉大な芸術家を作るという事実が客観的天才概念なのである。

ゲーテは完全な人と不完全な人、芸術家と知識人と愛好者と素人愛好者を厳格に区別している。初期のゲーテは確かに自然と芸術の核の存在を、つまり源泉の存在をもまた信じている。後に『プロピレーエン』^{註3}を、かれは次のように予告している。「階段、門、入り口、玄関ホール」。『ヴィーラントのトイチェン・メルタール』^{註4}や「収集家とかれのもの」(1805年のヴィンツケルマンの著書) についての諸論稿のなかで、ゲーテは繰り返し定式化した。芸術は「誤った自然らしさ」と「誤った自然」の間の真の真ん中にある。『プロピレーエン』の序論のなかで、かれは、自然と芸術は巨大な亀裂において分離されていると述べている。芸術家は「現実」をまだ分かってしまっはいけない。芸

術家は対象から「意義あること、特徴的なこと、もっとも興味深いこと」をまず明らかにし、それからその対象をより高度の意味において創造すべきである。そのことは、経験的「自然現実」から「芸術真理」への向上を意味する。そのことを、ゲーテは『プロピレーエン』の論文「有名な古代の彫像に係わる“収集家”の論争における“ラオコーンについて”」のなかで提示している。

美しい芸術は特徴的なものの緩和である。それは認識にもとづいている。それは事物をその本質において見えるようにする。芸術がかくして様式であり、単純な模倣が前段階であり、手法が移行するのは (Schrimpf^{註5}による)、模倣と手法の両方もがそのようなものとして想定され、そして必須のものとしての様式に向けられているときだけである。というのは芸術様式だけがさまざまな対象を、きわめて生き生きと、関係づけて、最高の品位において与えることができるからである。芸術様式によってのみ美が表明される。なぜ芸術と自然がますます近づくのかの理由は、芸術は自然の秘密を絵によって暴露しようとするからである。



共通点はゲーテの形状 (ゲシュタルト) 概念 = 古典的象徴 (シンボル) 概念にある。そこでは現象は理念と化している。完成された芸術作品と、ことに古代のそれと親しくすることは、それゆえに、自然における美の関係に気づき、そして守るために必要な諸器官を発達させる。美しい芸術によって、それらの器官は美しい自然へと導かれる。

芸術と自然の類似: 芸術家は、「間違った自然」を叙述しないように、それゆえ虚偽にならないように、自然をその法則性において把握しなければならない。しかし芸術家はまた常に自分自身の理想の存在であるような高い能力を働かせないといけない。間違った自然性に陥ってしまわないように。

芸術は決してイミテーションでなく、それは自然の最高峰、「もう一つの自然」なのである。自然におけるその「もう一つのもの」とは、人間的な仕方における自然法則の神的なものである。すべての恣意的なもの、思いつきのものは消え去る。というのはそこには必然性が、つまり神が存在するから。芸術が判断力批判の有名な第77節^{註7}において、原型的知性のために残しているとされているのは、理念と現象の共観である。理念と現象の共観を実行するのは、ゲーテによれば天才である。天才的な芸術家において主観と客観は一つである。主観的なものは、客観的なものを表現する以外のなにもできない。

4. 青年と熟年の間には亀裂はない

青年と熟年の間に亀裂がないことは老ゲーテの天才概念においてもっとも明確になる。老ゲーテは、かれの成長が内的な発展であって、決して強力な外的変革ではないということを教えている。天才概念はかれの晩年の芸術哲学的思考においてもまた前面にある。しかしその天才のなかに、かれはもはや真っ先には至福の創造において自我の喜びを発見する力をみとらず、芸術家のなかで法則的に作用する自我が変化した自然をみている。

表面的にしか考察しない人には、老ゲーテの芸術哲学が、かれ自身の青年期にたいして後退しているかのように思えるかもしれない。しばしばそのことは非難されてもいる。実際、老ゲーテの芸術哲学は、かれの青年期には一部縁遠かったさまざまな事柄を援用している。(特徴的芸術の概念と対立する)美的芸術の理念、概念の強調、すなわち古代の規範的な崇拜、それらはすでにルネサンス以来、思考を支配している芸術表象である。自然主義とマニエリスム^{註8}は、17世紀のもっとも影響力のあった芸術本の1つであるジョヴァンニ・ピエトロ・ベッローリ^{註9}の有名な伝記作品に遡る。芸術表現の仕方を単純な模倣と技巧と様式に三分割することは、イギリス、フランス、スイスおよびドイツの文学芸術の範例に依っている。目立つのは老ゲーテのヴィンケルマンやメンクス^{註10}との近い関係である。ヴィンケルマンはすでにゲーテ以前に芸術の諸作品を永遠の自然所業の仕方や法則に則って考察した。メンクスの自然からゲーテとかれの友人のマイアー^{註11}は油絵描写のあるまじった複雑な図式を継承した。しかし、そのような伝統の意識的な受容を後退であると解釈することは誤謬である。ゲーテの努力の新しい点は、合法則性がもはや人間と芸術の外部で探究されず、人間と芸術の内部で探究されているという点である。自我の体験は時代間の境界線のように存在している。疾風怒濤の嵐^{註12}の後、ゲーテの歩みは、為すことが可能な最も実り豊かで、そして最も必要な歩みであった。そのような歩みをなすということは、その時

代の偉大なドイツ人による不朽の仕事であった。ゲーテが客体の側から実行したことを、カントは主体から為し、そしてシラーの美学的努力は、動物が本能に従うのとまったく同様に恒久的に順守されるべき道徳的法則を引き出すために、ゲーテとカントを媒介しているように思える。シラーの考えによれば、人間は自己の幸福の創作者であるべきで、そしてその創作にどの程度関与するかによって、幸福の度合いが決定されるのである。

シラーの場合もまた、ルソーがそうであるように、人間はもともと無知であったのが、徐々に知を得るとされている。しかし人間の本能による導きからの離脱は、ルソーによっておおいに嘆かれているが、シラーによっては実に爽やかに、世界における最も幸せで、そして偉大な出来事であると称賛され、その自立性の最初の表れ、その理性の最初の一步、その道徳的現存在の端緒であると書かれている。

人間はなるほど、そのようにして道徳上の害悪を歴史に持ち込んだが、しかし同時にまた道徳上の善なることを可能にした。人間はそれによって自然衝動の奴隷から自由に行動する被造物となり、機械のようなものから道徳的存在となり、そしてその一步により人間は初めて、何千年の経過後に自己支配へと導く道にたどり着いた。最初の人間社会を手がかりにして、シラーは、その伝統が人間教育へと導くことを示そうとしている。なお将来に進展するであろう自己支配の道について、シラーはかれの「人類の美的教育に関する」書簡のなかで言及した。ルソーの場合と違って、ここでは、人間が個人としてではなく、種として歩まねばならない3つの段階が区別されている。すなわち人間は最初は本能によって、次に芸術によって、そして最後に道徳法則によって導かれるのである。最高の目標は人間にとってその際、感性(素材衝動)と理性(形式衝動)の同盟における性格の全体性であり、自然状態の道徳的自由による取り換えである。その道徳的自由においては、自然は支配的な権力から思考の客体になっている。ルソーとシラーの鋭い対立は、両者が人間の教育のために提案している手段において特に明確になる。すなわちシラーはそこではすべてを芸術に期待しているが、ルソーは芸術や学問を無条件に有害であると拒絶している。というのはルソーによれば、芸術であっても、学問であっても、人間の不平等は前提かつ目標となっているから。

訳者註

- 1 マニエリスムとはルネサンス後期の美術で、イタリアを中心にしてみられる傾向を指す言葉である。美術史の区分としては、盛期ルネサンスとバロックの合間にあたる。イタリア語の「マニエラ (maniera: 手法・様式)」に由来する言葉である。「自然を凌駕する行動の芸術的手法」という解釈

もある。

- 2 ゲーテはErwin von Steinbeck (1244-1318) により建築されたストラスブール教会（フランス）を称賛。
- 3 1790年から1800年頃にゲーテが編纂した芸術雑誌の名称。この言葉自体は、アテネのアクロポリスへの入り口として機能した当初のプロピュライアにもとづく立派な入り口を指す。文字通り門の前を意味するが、この言葉は単に「門となる建物」を意味するようになってきた。
- 4 ヴィーラント（Christoph Martin Wieland, (1733-1813) は文学雑誌『トイチェン・メルクール（ドイツの守護神）』を編纂していた。
- 5 Georg Schimpf (1889-1938) はドイツの画家、グラフィックデザイナー
- 6 Herbert von Einem (1905-1983) はドイツの芸術史家
- 7 カント著『判断力批判』（下）、篠田英雄訳、岩波文庫、2004年²²、96頁
- 8 ルネサンスからバロックに移る過渡期の美術様式である。極度に技巧的・作作的な傾向を有す。
- 9 Giovanni Pietro Bellori (1613-1696) は自身、画家であるが、むしろ美術史についての研究で有名。
- 10 Johann Joachim Winckelmann (1717-1768) はドイツの美術史家、Anton Raphael Mengs (1728-1779) はドイツの画家。
- 11 Johann Heinrich Meyer (1760-1832) はスイス人画家。
- 12 直訳的には「嵐と衝動」であろう。日本では通常「疾風怒濤」と訳されている。それは18世紀後半にドイツで見られた革新的な文学運動である。古典主義や啓蒙主義に異議を唱え、理性に対する感情の優越を主張し、後のロマン主義へとつながっていった。

あとがきにかえて

ドイツのノルトライン・ウェストファーレン州の工業都市ボーフム在の元ギムナジウム教員で、そして幼児教育や教育史研究で多くの業績をあげられたユルゲン・シェーファーさんから私製論文集『諸研究』（Studien）を送っていただいたのは2009年のことであった。

その『諸研究』の目次は次の通りである。

A：序文

B：諸研究

I. リューベックとマインツの復活祭遊び（ドイツの2つの復活祭の遊び方）

II. 政治教育に関するルソーの思想

III. ヨハン・ヴォルフガング・フォン・ゲーテ：収集家およびさまざまなかれの所有物

IV. ゲーテの芸術哲学

V. ゲオルク・ビュヒナー：レオンストレーナ
アルトゥル・シュニッツラー：アナトール
（比較）

VI. 寛容の理念

VII. ボーフムのヒルデガルデイス学校の教育科学コースにおける第7学年の幼稚園実習の準備と実施

C：補遺

上のⅣを今回の補足として訳出したが、全部で40頁にもなるⅦについては3回にわたって訳出してきた。ギムナジウムの教育科学という教科を選択する生徒たちは、その教科の一環として幼稚園実習に参加するが、そのための準備のための授業内容を詳細に報告している。実践的な幼児教育概論といえるようなものであり、その準備授業中になんと幼稚園への訪問日程も組み入れられているのである。

1943年4月12日生まれのシェーファーさんはとりわけお母上を愛する敬虔なクリスチャンであると、わたしは感じている。

シェーファーさんのご自宅の玄関には1枚の家族写真が飾られていた。おそらく第2次大戦後まもなく撮影されたものと思われる。まだ幼児のシェーファーさんを母親と祖父母が優しく囲んでいる。父親の不在の理由は、ドイツという国と時代を考えれば自明である。シェーファーさんが乳幼児教育の根底にあるべきであるのは慈愛であるとし、何より寛容な人間性の育成を主張なさるのは当然のことであろう。



2014年9月8日船尾が撮影

（2017年8月28日受理）