

# フレーベルにおける教育哲学の諸原理

讃 岐 和 家

フレーベル Friedrich Fröbel (1782~1852) はペスタロッチと並んで西洋教育史上でもっともユニークな教育の実践家であるとともに教育の理論家でもあった。19世紀初頭は教育思想史的にはロマン主義の時代であり、アルント Ernst Moritz Arndt (1769~1860)、ノヴァーリス Novalis (1772~1801)、ジャン・パウル Jean Paul (1763~1825)、フィヒテ Johann Gottlob Fichte (1763~1813) 等によって多彩な教育論が展開された。いわば近代教育哲学の開花期ともいえるべきこの時期の教育思想をもっとも包括的に表明しているのはフレーベルである。人間性の新しい理解にもとづく彼の「人間の教育」についての主張は現代の新教育に影響を与えているところが少なくないが、彼の教育思想は必ずしも体系的、組織的に叙述されてはいない。以下の小論文は彼の教育哲学の構造とその諸原理を主著『人間の教育』Die Menschenerziehung<sup>(1)</sup> (1826) を中心としてより組織的に理解せんとする試みである。

## 第一節 教育の形而上学的基礎

すべての教育哲学は特定の時代・特定の社会の人間の問題を対象とするが、この問題はさらに究極的な存在論乃至形而上学の問題を前提としている。教育哲学の性格・内容・構造は明言されているいないにかかわらずそれがもとづく形而上学的認識によって規定されるのであり、その意義もまたこの認識の如何によって評価されるのである。フレーベルの教育哲学の第一の意義は、十分に展開されてはいないが、かなり明確に表明された諸事物の形而上学的理解に立ち、それを基礎として展開されているところにある。

1822年の一論文の一節にフレーベルは書いている。「われわれは新しい時代のはじめに，人間性発展の独特の一段階に生きている。この新しい時代は，諸事物のより高き，より神的な理解を要求している<sup>(2)</sup>。」と。この時彼が念頭においていたのは，新しいドイツ民族の教育の内容であった。それと同時にこの「新しい時代の要求する諸事物のより神的な理解」はまた彼の教育哲学の基礎をなすものであった。この理解は一体どのようなものであったであろうか。

## 1 万有在神論的世界像

彼のこの理解をもっともよく表明しているものは、『人間の教育』巻頭の一つの節である。「万物のうちに永遠の理法 *ein ewiges Gesetz* が休らい，働らきかつ支配している。この理法は，外なるもの即ち自然と，内なるもの即ち精神ならびに，両者を統一する生 *das Leben* のうちに常に明確に自己を顕示したのであり，また（現在も）啓示している。事態はかくあらざるを得ないという必然性にみたされた心情と信仰の人と，外なるものにおいてかつそれを通して内なるものを眺め，内なるものの本質から外なるものが必然性をもって現れ来るのを見る明澄な心眼の人とにこの理法は顕れている。万物を支配するこの法則の底には必然的に，万物を活動させる・生ける・自覚的なそれゆえ永遠的な統一者 *Einheit* が存在する。この統一者は神である。万物は神的なもの・神から由来し，神的なもの・神によってのみ規定されている。神のうちに万物の唯一の根底 *der einzige Grund* がある……。万物は神的なもの・神のうちにかつそれによって休らい，生き，存在する。万物のうちに働らく神的なものが，各事物の本質<sup>(3)</sup>なのである。」

フレーベルの表現は必ずしも論理的には齊合的ではない。彼はロマン主義者としてむしろ心情の思想家であった。ロマン主義者にありがちの，語句を幾つも重ねる表現形式（神的なもの・神のうちに，それによって休らい，生き，存在する等の如き）は，神秘主義的な思想内容と相俟って彼の思想の理解を困難ならしめる。今かかる表現における制約をはなれて考察

するとき、以上の一節の提示する世界像は明らかである。それは一言に言  
って万物は神のうちにあるという万有在神論 Panentheismus<sup>(4)</sup> である。

フレーベルの万有在神論的世界像の第一の規定は、万物は「神のうち」に  
存在し、神により制約されているということである。神はすべての事物を  
内に包んでいる超越的な存在者である。しかもなお神は事物のうちにも存  
在し、これを活動させ、規定する原理でもある。従って神は一切の事物を超  
越しつつ同時に事物のうちに内在する存在者である。このことを他の側面  
からみれば神はすべての事物の「唯一の根底」をなし、それらの統一者で  
ある。そしてすべての事物は神から現れ出て hervorgegangen いる。各  
事物の本質をなすものは各事物のうちに働らく神的なものである。この神  
の本性についてみれば、神は「理法」であり、また自覚的な生ける、従っ  
て人格的な存在、力、「生」Leben である。「神は不断に創造し、活動す  
る。神の思想のすべては仕事・行為・生産である。」<sup>(5)</sup>

## 2 生の発展と合一

生の生たる所以は不断の活動である。生としての神は永遠性における静  
かな統一から出て不断に自己を発展し表現する。普遍的な神は自己のう  
ちに含む諸要素を無限に多様な個物へと展開する。しかも個物は神から出た  
もの、即ち神の分枝であるから、各事物の多様性への発展の極みにおいて  
神の生は互いに分化した自己自身と再び合一することとなる。この意味に  
おいてフレーベルにとって神の本性は「生の発展」を通じての「生の合一」  
Lebenseinigung にあった。

この点に関して重要なのは「内なるものと外なるもの」das Innere und  
das Äußere という概念である。さきにみた巻頭の一節ではまず「内なる  
もの」は精神と、「外なるもの」は自然と同義である。しかし、「外なる  
ものにおいて内なるものを、内なるものから外なるものが現れるのを見る  
心眼の人」の句に明らかなように、「内なるもの」と「外なるもの」は根  
底とそこから現出する諸事物といういわば上下の方向から見た第二の意味  
をもつ。フレーベルにおいては第二の意味がより根元的である。内なる神

の生は外なるものへの現象を、外なる諸事物は内なる神を前提としている。内と外は孤立してあるのではなく、同一のものの両極をなす。さらにこの内から現出した外即ち諸事物において再び内即ち精神と外即ち自然の両極が、対立しつつ、同一存在者の諸性質・諸法則を開示する。そして同様のことが諸事物のそれぞれにおいて繰返されてゆくのである。

諸々の対立・矛盾のうちなる調和と統一の思想、或いは両極性の思想はロマン主義の思想の特性の一つをなすものである。それは年少時よりの理解であったことをフレーベルは回想している。しかしより明確な思想的表現をわれわれは1811年夏のゲッチンゲンで書き記した「球の理法」*das sphärische Gesetz* の思想<sup>(6)</sup>に見出す。それは「自然界と人間生活とを含む万物のうちにおける根本理法としての球  $\Sigma\Phi AIPA$  (彼は感動的にこの語をギリシア語で記したと言われる)」の思想であった。その内容は以下の如くである。根元的に一なるもの *das Ursprünglich-Eine* は球的な本性をもつ。それはそれ自身では何らの差別を含まない。しかし自己を実現するため現出 *heraustreten* し、対立のうちへ、正負の両極性のうちへ、かつ限りある力の作用のゆえに出発点から等距離の二点にまで自己を分化する。しかもこの両極の対立は無差別 *Differenzlosigkeit, Indifferenz* (この概念はシェリング哲学に由来する) のうちでの解消を求める。等しい力の作用で相反する方向に出発した二点の出会いは一平面上のひとつの円において実現される。ついでこの円に対して直角をなして (完全な対立をなして) 交わる等大の二つの円が現れる。一点を出発点として同様な対立の無数を考えるとき、ここに完全な球 (正確に言えば球面) が構成される。この意味ですべての対立を含みつつ、その対立を解消する統一者は球である、というのである。なおここで「球の理法」に関連して興味深いものは「部分的全体」*Glied-Ganzes* の概念である。この概念によれば、根元的球の上の各点はそれぞれ新しい球の出発点となる。各点は一全体の部分でありながら、再び一つの全体である。そしてこの全体のうちにより大なる全体の法則全部がより小さな規模において映し出される。

しかし少し立ち入って考えるときこの「球の理法」の意味するところは明確ではない。むしろそれはフレーベルの愛好した象徴の一つなのであり、生の発展と合一の構造を示すものと解すべきであろう。「球の理法」の思想そのものはついに充分には展開されなかったが、ここに象徴されている思想はその後の彼の思想の基調をなしている。1844年の『母の歌と愛育の歌』 „Die Mutter-und Koselieder“ は直接的には幼児教育のための歌とそれらへの説明より成っているが、それらを一貫する思想も「生の発展と合一」である。観点を幾分異にするにせよ、われわれはこの書のうちのことに扉の絵にこの思想のもっとも美しくかつ象徴的な表現を見出すことができる。一人の母を取巻き遊ぶ子供達、天空をかける鳥の巣に見入る少年と幾重にも重なる球根より内なる生命を展開する百合に水を注ぐ少女、全方向に安んじている球の上に立ち百合の香に憧憬の念を養う少年と単純な法則を示す立方体の上に立つ少女、両脇に相対立して天に向いそそり立ちつつそれらの一部は融合する二本の樹、そして全体を照らす昼と夜の原理等。「ここになびく精神は調和的な生の発展である。この精神が動いているところにはにかんで入って来ないものがあるか。<sup>(7)</sup>」全巻の歌はかかる扉の絵の理念の実現を目指すものである。この理念に対応して「われわれすべての花を一つにする花輪を作ろう」と呼びかける結びの詩にはつぎの句がある。

「お前はみた、人間は全一体であることを。……

人間は自分のうちに特殊な生命をもっている。……

そうしてお前は外界で多くを

生命に充ちて結んで、何を見つけたか——

異ったものも深厚に結合され、

別々なものも融合一致し、

一つは他の発達に役立ち、

一つは他を支持して助ける。……」<sup>(8)</sup>

### 3 生の発展の諸形式

必然性をもって外なるものへ現出し、発展するこの内なる生の発展の諸形式乃至カテゴリーはフレーベルにおいてどのように理解されているであろうか。神・自然・人間の発展はどのような仕方で理解されているのであろうか。それを示す箇所として、彼が人間の発展について述べている一節をみることにしたい。

「このこと（人間が神的な本質を表現すること）がなされるのは、万物がそれに従って発展し、神と自然の存在する至るところに支配しているかの法則に従うかの様式において、即ち統一性 **Einheit** と個別性 **Einzelheit** と多様性 **Mannigfaltigkeit** において自己を展開し形成するときである。ただこの三重にして一なる表現において **in dieser dreifachen, aber in sich einigen Darstellung** のみ各存在者の内なるものの表現は成就される。<sup>(9)</sup> この一節に明らかなように、万物が従う発展の形式はフレーベルにとって統一性・個別性・多様性である。この三形式は同一のものの発展の三つの側面であるが故に三つにしてかつ一なる表現即ち三様一体の表現 **die dreigeunte Darstellung** と呼ばれている。そして彼が神・自然・人間の発展について叙述するときにはこの三様一体の表現もまた繰返し言及されているのである。

このすべてのものの三様の発現がキリスト教における三位一体の教義に由来していることは明らかである。宗教教育について述べている箇所でフレーベルはつぎのように言っている。<sup>(10)</sup> 「キリスト教は以下のような確信である。即ち唯一なる神の啓示は三様である。神は創造者・万物の父として彼の統一性において顕われる。また神は、自己の全本質を一身に吸収した存在者、最高の完全性をそなえた一なる存在者、（この世に）生まれた子において顕われている。さらに神は、一切の多様性、一切の現象、神の聖霊としての万物の霊のうちに顕われている。しかもこのこと（三様の顕示）はつねに一なる生ける神としてである、という確信である。」父・子・聖霊の三位一体の教義はかくしてフレーベルにとっては一なる神の統一性・個

別性・多様性の三様一体の啓示 *die dreieeinte Offenbarung des Gottes* を意味するものであった。キリスト教をもって最高の宗教とみていた彼にとって宗教教育の意義の一つは一切の存在者の三様一体の存在様式乃至発展形式を教えることとともに、この一切の存在者の「唯一の認識の根底」を教えることにあったのである。

この三つの形式の意味するところはさきの「球の理法」と「部分的全体」の思想を併せ考えるとき明らかとなる。すべての存在者は根元的な全体を反映する一つの全体として統一性をもつ。と同時に根元的な全体の一部としてこの全体のうちに含まれている諸特性の一つを提示しなければならない。この限りにおいて存在者は個別性をもつ。そしてこのような互いに個別性をもつ多数の存在者の関係として多様性を形成するのである。かくして神は父・子・聖霊として顕れる。人間を例にとるならば、「各人は自己活動的な自由な発展と形成を自己と他人の模範とすべく自由かつ独自に表現しなければならない。なぜなら人類の一員かつ神の子としての各人のうちには全人類性が、しかも全く独自の、唯一の仕方で刻まれて存在し、全人類と神の本質がその無限性・永遠性・一切の多様性を含むものとして認識されるために、その人類性は全く独自の、唯一の仕方で各人のうちに表現されなければならないからである。」<sup>(11)</sup> 同様のことは自然についても言われる。フレーベルはなお進化論の思想にもとづき、先行する種的存在の発展の全過程を後続する個的存在が繰返すともみている。いずれにしても、統一性・個別性・多様性は彼にとって生の発展の根本形式であったといえよう。

かくしてフレーベルの教育哲学の前提をなすものは、統一性・個別性・多様性のカテゴリーに従って自己の発展と同時にその分極の合一乃至調和を求める神を内容とする万有在神論的世界像であった。彼において教育の内容をなす「諸事物のより神的な理解」もこのものを指すのみでなく、教育の目的と方法もまたこの見地にもとづいて規定されている。

## 第二節 教育的人間像の問題

教育は素材としての人間から理念としての人間を造り出すことのみであるとも言うことができる。この意味において教育の問題は素材乃至現実としての人間と理念としての人間をどうみるかの問題にかかわっている。教育の問題の見地からみた人間像の問題はどのように理解されているであろうか。われわれはこの問題を、人間の本性、心理学的構造および人間発達の諸段階についてみることにしたい。

### 1 人間の本性

『人間の教育』の巻頭に万有在神論的世界像を表明したフレーベルは、この一節に続けてすべての事物 *alle Dinge* (この語は多く自然を意味する) と人間の使命をつぎのように規定している。「すべての事物の使命と職務 *Bestimmung und Beruf* は、その本質即ち神的なものを発展的 *entwickelnd* に表現すること、神を外なるものにおいて・うつろいゆくものを通じて告知 *kundtun* し、啓示 *offenbaren* することである。理性的 *vernehmend, vernünftig* なものとしての人間の特別な使命と職務は、その本質・神的なもの従って神を、そのみならず自己の使命そのものをも完全に自覚し、そのものを自己規定と自由をもって自己の生活のうちに働かせ *es...auszuüben lassen*, 告知することである。<sup>(12)</sup>」われわれはこの箇所を手引きとし、かつ前節で考察した彼の思想の形而上学的前提にもとづいて人間の本性に関する彼の思想を理解することができる。

人間の本性についての彼の第一の規定は、人間の本質をなすものは神的なもの乃至神そのものであるということである。「宗教とは、人間精神が根元的に神と一である *das ursprünglich Eingewesensein des Menschengeistes mit Gott* という予感を明確な意識にまで高め、かつこの神との合一のうちに生きる努力である、<sup>(13)</sup>」とみる彼の宗教論にもみられるように、彼は人間は神と本来的に一なるものと考えている。この思想は、彼の児童観においてことに強調されている。「各々の人間はその不滅な



る本質・精神に即してみるとき、人間の形のうちに現れつつあり、また現れている神的なもの **das erscheinende und erschienene Göttliche in menschlicher Gestalt**, 神の愛と親近の担保として認識され、保育されねばならない。<sup>(14)</sup> 人間ことに児童は屢々象徴的に「神の子」と呼ばれている。このような児童観の詩的な表現として『母の歌と愛育の歌』の一節をわれわれはあげることができよう。

「神なる父よ、生命のとはの泉よ、その泉子にも流れよ、強くまた淨く明るく。

我等はなべて汝が子なり、——汝が家族なり、  
されば一つの愛をもて汝と我等とを一つにせん。<sup>(15)</sup>」

さらに人間生活における労働の意義を述べている箇所では上記の児童観と同様キリスト教的に、人間は「神の模像」**Abbild Gottes** として創造されたとも彼は記している。

人間の本質が神的なものであることから帰結することは、人間性は必然的に善であるという規定である。未だ植物的人間 **Menschenpflanze** ともいふべき幼児のうちにも一切の悪の第一のものたる我意・強情が生じること、また少年期児童のうちにも怠惰・不親切等の悪徳の存在することをフレイベルも指摘している。しかしその原因は多く両親や児童自身の不注意・怠惰であり、人間における悪は非本来的なものであり、仮象にしかすぎない。「人間の本質はそれ自体においては善であり、人間それ自体のうちには善なる性質と努力が存在するのである。人間それ自体は決して悪ではない。また有限的なもの、物質的なもの、肉体的なものを悪と呼ぶのでない限り、人間の悪しき性質はそれ自体で存在しはしない。この有限的なもの・肉体的なものを悪と呼ぶものは神を冒瀆するものである。同様に、人間はそれ自体では善でも悪でもないと言うことは人間への反逆であり、人間はそれ自体で悪であると言うことはそれにもまして大いなる反逆である。人はかく言うことによって神とその働らきを否定する。<sup>(16)</sup>」

人間をもって神から「現れ出て」いるとする場合、人間は何らかの意味

で神から「外へ」出て、神から離れて立ってもいることが予想される。人間は「神の像」を宿しつつも罪に墮し、その限りにおいて神から離れているということはキリスト教の人間観の根本的規定である。人間を神の子とみ、また「神の模像」として、創造されたとみるフレーベルはこの限りにおいてキリスト教的人間観にもとづきつつ、その第二の規定に顧慮を払うことをせず、むしろロマン主義の、極めて楽天的な性善説に立っていたとすることができる。幾分かニュアンスを異にするにせよルソーの人間観に近いものをわれわれは彼のそののうちに見出すのである。

内なる神はフレーベルにとって必然性をもって外なるものに現れる。神的なものをもって本質とする人間は諸事物と同様に己れのうちなる神的なものを啓示し、表現するという課題を負わされた存在である。この表現の活動はかの生の発展の三様一体の仕方に従って統一性・個別性においてなされ、もって多様性を表現しなければならない。このうち統一性を他の存在者との関連においてみれば、人間は彼において無限者と有限者、精神と物質、天的なものと地的なもの、神と自然との総合として理解されていたとみることができる。<sup>(17)</sup> また個別性についてみるならば、人間の特質はさきに引用した箇所においては「理性的たること」と「自由」のうちに見出されている。

一つの個別性は他の対立する存在者の個別性を予想する。フレーベルは、人間の個別性を自然との対比において考えているとみることができる。この面から人間の特性を一義的に理解するならばそれはどのようなものとされるであろうか。彼は自然と人間を外なるものと内なるものとの対立においてみると同時に進化論の見地から人間を自然の発展段階の最高に位するものともみている。<sup>(18)</sup> 前の立場では内なるものは精神と同義であった。彼の立場での思想は、彼が教科目としての自然学習について述べている箇所のうちのつぎの一節から理解することができる。「自然の諸形態の多様性の全体は、その発展の全段階を通じてかの一者により制約されるものとして、またかの一つの力の生産として現れる。この力は個的生命と自然の諸形態

の多様性において現れる。なぜならかの力そのものは一なる共同性・個的生として、そのうちに存在するすべての多様性の表現の可能性に求めるのだから……。かくして一面性から全面性に、不完全から完全に向う結晶体の発展法則は自然の最高の完全性を求める発展過程として確認される……。人間は地上的存在・地上的形態の最後のもの、最完全なものである。そのうちにあつて今やすべての物質的なものは最高の均衡のうちに立ち、また永遠者より現れ出た力は精神性として現れている。<sup>(19)</sup>」従つて自然の進化の系列においても人間の特質は精神性なのである。

かくしていずれの立場においても人間の特質はフレーベルにとって精神性である。しかしながらこの精神性なる一般的規定はより具体的・内容的にはどのようなものであろうか。さきにみたようにすべてのものの根底にある統一者は「一切を活動させ・自己を認識し、永遠に存在する」ものである。即ちそれは作用的・自己意識的・無限的な存在者である。従つて神的な本質をもつ人間の特質たる精神性も必然的にこのような規定をもつてあろうことは推測される。この面からフレーベルは人間におけるかの「一なる力」の表現を「精神的な力」*geistige Kräfte* と規定している。「結晶体の世界では（單純に）働らく力 *wirkende Kraft*、植物界では生存的な力 *lebende K.*、動物界では生ける力 *lebendige K.* が働らいたように、ここ（人間）には精神的な力が働らいている。<sup>(20)</sup>」この精神的な力は今引用した箇所と関連した句では欲望 *Begierde*、傾向性 *Neigung*、情熱 *Leidenschaft* を意味しているが、われわれはなおこれが「理性性」、<sup>(20)</sup>「自己規定と自由」、ならびに心情・悟性等をも含むものと理解することができよう。人間の精神性は従つて自己意識的、かつ理性的であるととも、自己活動性 *Selbsttätigkeit* を含んでいる。このうちで教育目的論の見地からフレーベルが人間における中心的なものとしたものはフィヒテにおけると同様自己活動性であった。『カイルハウ小論文』は民族教育の必要という理念におけると同様にドイツ民族革新の方法においても自己活動性の覚醒を要請するという点で多分にフィヒテの思想を基調としている。人間性におけ

る自己活動性の中心的意義について彼の主張をわれわれは後に触れる彼の労働観ならびに遊戯論においてもっともよく看取することができる。

## 2 心理学的人間像の問題

教育の問題は人間における身体的なものにもかかわるが、本来的には知識・道徳等広義の知的なものにかかわるものである。フレーベルの場合、教育の究極目的は自己活動的な人間の形成にあるが、かかる人間の備えるべき能力の問題およびこの自己活動性に到達させる方法の問題に関連して、人間の知的側面も問題とされている。この意味で彼の心理学的人間像を考察しておくことが妥当であろう。この問題についての彼自身の直接的かつ斉合的な言及をわれわれは見出すことはできないが、学校教育における教科目を論じている箇所その他から、彼が略伝統的な知・情・意の三分法にもとづいてそれを理解していたと推論することができる。

学校に於ける教科目をフレーベルは二様に大別している。そのうち第一の分類によれば教科目は、少年乃至人間生活の三つの枢軸 **Angelpunkte** に対応して宗教・自然認識 **Naturkunde**・言語 **Sprache** に三大別されている。このうち宗教においては人間の心情 **Gemüt** 即ち（諸事物の）統一性にかかわる要求が、自然認識においては悟性 **Verstand** 即ち個別性にかかわる要求が、言語においては理性 **Vernunft** 即ち多様性にかかわる要求が、主として現れる。そしてこの三教科目は、神・自然・人間についての知識を与えつつ、それら自体ひとつひとつになって強固な意志の形成に向うべきであるとされている。「教授 **Unterricht** と学校は人間をかの三つにして一なる知識と完全に一致する生活と行動に導かねばならない。学校と教授はかの三つにして一なる知識を通じて少年たる人間を、傾向性から意志へと **von Neigung zum Wille** 導かねばならない。」<sup>(21)</sup>

宗教をもって心情にかかわり、自然認識と言語はそれぞれ悟性と理性即ち広義の知性にかかわり、これらすべてが意志の形成にかかわるとみれば、学校教育の対象とする心理的機能は心情・知性・意志となる。内なるものの外化、外なるものの内化という人間の使命（これは自然界の法則で

もある)に即してなされている教科目の第二の分類では、教科目は宗教(理法そのものの内面化にかかわる)・自然認識と言語(現象界における理法の内面化にかかわる)・芸術(内なるものの外への表現)に三大別されているが、<sup>(22)</sup>この場合でも略同様なことが言われる。少しく側面を異にしてであるが、第一恩物たるボールを説明した論文(1837年)においてもフレーベルは遊戯を論じて、そのうちに生の三つの側面が融合して現れると言っている。「生活と科学と芸術がつねに相互に貫入し合わねばならぬように、遊戯においては生の三側面即ち有用性 *Nützlichkeit*・真 *Wahrheit*・美 *Schönheit* が相互に貫入し合っている。<sup>(23)</sup>」心理的機能との連関においては生のこの三側面が意志・知性・心情にかかわることは明らかである。このような意味で彼の心理学的人間像は知・情・意の構造をもつと言えよう。

このような心理的諸機能の相互関連においてまず教育目的からみた場合中心的位置を占めるものが意志であることは言うまでもない。なぜなら人間の、従って教育の究極目的は自己のうちなる神的なものの表現乃至人間の自己活動性の形成を求めることにあるからである。他方、教育方法についてみる場合もっとも基礎的なものは心情である。知性と意志は心情の上に乃至心情のうち形成されるとされている。「乳児のうち呼びさまされた共同感情 *Gemeingefühl* から幼児において衝動と傾向性が発展し、これらは心情の形成 *Gefühl-und Herzensbildung* に導びく。このものから少年において精神と意志の活動性 *Geistes-und Willenstätigkeit* が現れる……。それゆえ意志の活動性は心情の活動性 *Herzens-und Gemütstätigkeit* より現れる。先行するものの欠けているところで後続するものを獲得することは<sup>(24)</sup>難しい。」少年期児童の教育も少年がもつ「自己が最高の実在により制約され、それから由来し、それに依存しているという朧ろなる予感」*die dunkle Ahnung des Bedingt-, Hervorgegangen-und Abhängigsein* を認識にまで高め、「万有を支配する霊を認識せんとする憧憬 *Sehnen*」を充足させるいとなみとしても理解されている。<sup>(25)</sup>『母の歌と

愛育の歌』全巻を通じての教育的意図も幼児のうちに「生の合一」の感情・予感等を覚醒し、これを深化することに向けられている。

啓蒙の精神が人間の悟性を高く評価したのに対して、ロマン主義の意義は人間における心情乃至感情の要素を高く評価したところにある。予感・憧憬・感覚等の語はロマン主義において独特の響きをもっている。教育の主たる内容をなすものはいつの時代にあっても広くかつ明澄な知性と確固たる意志の育成にあり、フレーベルでもこの事情は変わらない。しかしこのような目的実現の基礎として心情のもつ意義を強調しているところにロマン主義教育思想家としての彼の独特の歴史的意義をわれわれは見出すのである。

### 3 人間発展の諸段階

一人の人間の発展は全生涯を通じて有機的に関連し一体をなすものであっても、自然的かつ時間的な制約をも負う人間にとってその発展には自ら時間的に区切られた段階がある。フレーベルはその諸段階として略、乳児期、幼児期、少年（少女期）、青年期、成人期、老年期を考えていたように思われる。<sup>(26)</sup> このうち一般的な意味における教育と関係ある段階は青年期までである。彼の主著『人間の教育』は副題および巻末の予告の示すように、彼の全教育論中「少年初期までの第一部」であり、以後彼が幼児教育の問題に専念するに至って計画された続巻はついに執筆されていない。従ってわれわれが考察しうるのは少年期までの諸段階についてのみである。彼は諸段階の区分は一方では人間における言語能力発現の諸相、他方では内なるものと外なるものとの優位の交替、という二つの原理にもとづいてなしている。

1) 乳児期 Säuglingsalter 誕生後、言語活動のはじまるまでが乳児期である。内・外の区分原理からみれば、彼は他の諸時期の場合と同様彼の屢屢愛好する言語の象徴主義を用いてこの時期における人間の特性をつぎのように理解する。「生成する人間はこの時期にあって乳児（乳呑み児）と呼ばれるが、これは言葉の全き意味においてである。なぜなら呑み込むこ

と **Einsaugen** が児童の殆んど唯一の活動であるから……。この段階での人間は外界の多様性を自己のうちに **in sich** 取り入れる。彼は呑み込む **s-augen**, 彼の全本質はひたすら獲得する眼 **aneignende Auge** である。<sup>(27)</sup>かくして乳児期は主として外なるものの内面化の時期である。しかしそれと同時に誕生とともに内なるものの表現が力ならびに感情において現れてもいる。フレーベルはこのような特質をもつ乳児期について消極的には、この時期の印象が人間の全生涯に重大な影響を及ぼすが故に病的なもの・野卑なもの・悪しきものを乳児が吸収しないよう配慮すべきことと、積極的にはとくに「微笑み」**Lächeln** に現れる共同感情の育成、運動するものへの注意の喚起等により心情と活動性を培うべきことを述べている。

2) 幼児期 **Kindesalter** 「諸感覚器官と身体各部が発達し、児童が内なるものを自己活動的に外へ表現し始めるとき、幼児の段階が始まる。<sup>(28)</sup>」幼児期は「言語能力の発展する段階である。<sup>(29)</sup>」フレーベルは **Kind** なる語が「内なるものの自己の力による自己活動的な表現」を意味する、**K-in-d=selbsttätige Darstellung des Innern durch eigne Kraft** (アンダーライン筆者) として、乳児期の特質を自己表現にあるとみた。自己表現は身体的活動と言語活動という二つの大きな側面をもっている。従って「遊戯 **Spiel** と語ること **Sprechen** がこの時期の児童がそのうちに生活する世界 **Element** である。<sup>(30)</sup>」さらにこのうちで内的なものの自由な表現である遊戯は「幼児期の児童発展の最高の段階」であり、人間の将来の生活の子葉乃至源泉をなす。そして、内なるものを外なるものによって可視的にし、内なるものと外なるものとの統一を求めるこの時期から、本来的な教育が始まると彼はしている。

3) 少年期 **Knabensalter** 言語能力が発達するとは言え、幼児はなお外界の事物との融合の状態にあり、主観と客観とを対立させ区別する言葉 **Wort** は幼児にとって、未だ完全に事物から独立ではない。言葉の事物からの分離・記号と文字による言葉の実体化がなされるとき少年期が始まる。

フレーベルは **Knabe** なる語についても、それが「近くに」**nahe**, 「正確に」**genau**, 「きっちりした」**knappe** 等の語と同系列の語であるとして、このことから少年期の特質を「人間が外的なるものを自己の力によって近くへもち来らす **durch eigene Kraft das Äußerliche sich nahe bringen**, そして己がものとなす」こととみている。<sup>(31)</sup> 従って「乳児期が主として保育 **Pflege** の時期, 幼児期は引き出すこと **Erziehung** の時期である」のに対して、少年期は主として「外界の諸個物と、それらのもののもとに **unter** ある内的な諸方向 **Richtungen** とを観察すること, 即ち教授 **Unterricht**」の時期である。少年の側からみればこの時期は外的なものの学習 **Lernen** の時期であり、教育の主たる場は学校となる。

### 第三節 教育目的の諸原理

フレーベルが人間を理性的 **vernehmend**, **vernünftig** なものとみていたことは教育目的論の考察に当って深い意味をもっているように思われる。なぜなら「耳を傾けて聞き取ること」を意味する **Vernehmen** に由来するこの「理性的」なる言葉は、被教育者において何が形成せらるべきかの問題とともに、それが如何に形成せらるべきかをも示すからである。第一の点について言えば、彼においてこの聞き取ること、人間の内と外なる理法を聞き取ることであった。そしてこの聞き取った理法に従ってこれを意識と自己規定をもって表現することが人間の課題として理解されていたのである。第二の点について言えば、人間をもっていかなるものと規定するにせよ、人間は何らかの普遍的なものに耳を傾け聴従するもの、即ちその一員として存在すると同時に、他面においてこの普遍的なものから超え出た個別者としても存在するのである。人間存在のこのような構造に対応して、教育そのものも同様の二重構造をもっている。教育は被教育者を普遍化しつつ個別化し、個別化しつつ普遍化する活動である。この限りにおいて教育目的論は被教育者の普遍化と個性化の問題にかかわっている。

#### 1 教育の究極目的とその内容



まず第一の点についてみると、フレーベルにおいて「自己意識的，思想的，理性的 *sich bewußt werdend, denkend, vernehmend* なものとしての人間をして，意識と自己規定とをもって内なる理法，神的なものを純粹にかつ完全に表現するよう刺戟すること，処置をすること *Anregen, Behandlung*，およびそのための方法と手段について指導すること *Vorführung* が，人間の教育<sup>(32)</sup>」である。「永遠の理法」，「神的なもの」は既に被教育者のうちに内在し，現れ出ることを求めている。教育はその表現，実現を「刺戟し」，助成し，促進し，他面その表現が阻害されているときはこれに対して適切な「処置を施す」ことである。かくして「教育の目的は（教育者が被教育者のうちに）職務に忠実な，純にして損なわれざる，それゆえに聖なる生を表現すること *Darstellung eines berufstreuen, reinen, unverletzten, und darum heiligen Lebens* <sup>(33)</sup> である。」かくしてフレーベルにとってこの「聖なる生の表現」がいわば教育の究極目的である。

それではそのより具体的な目的としてフレーベルは何を理解していたであろうか。かかるものとして，被教育者をしてかの理法を自覚させること，およびこの理法を自然界・人間界における自己の生活において表現させることの二つが存在する。「それゆえ人間のうちなる神的なもの，彼の本質は教育によって彼のうちに展開せられて意識にまでもたらされねばならぬ。かくして人間は自由かつ意識的な，神的なものに則った生活 *Nachleben nach diesem (i. e. Götlichem)*，即ち神的なものの自由な表現にまで高められねばならぬ。<sup>(34)</sup>」同様に教育は被教育者をして自然のうちなる理法を直観させ，自然・人間両界にひとしく働らく同一の法則を生き生きとした相互作用において表現させねばならないのである。

## 2 社会性と個別性

教育においてこのように知識の面と行動の面について「人間のうちなる神的なもの」が展開されなければならないことは教育目的論の第二の問題即ち人間の普遍化と個別化の問題をわれわれに開示する。教育が人間に与

える自己自身，人間，自然および神のうちなる諸法則の認識とこれに則った生活は同時に，人間を，彼自身がかかるものとの関係の認識をも含むからである。教育が被教育者のうちに形成すべきものがその個性であるか，普遍性であるかの問題は実際的には表裏の関係をなすものである。個性の強調はより大なる普遍性を予想し，普遍性の強調はより鋭く分化された個性を要請する。ただ，この緊張関係をいかに理解するか，そのどちらの要素を強調するか，かつその普遍性と個性をどのような規模と深度において意識しているかによって，すべての教育目的論はその内容と性格を異にするのである。

フレーベルは屢々教育目的について全体性を強調した思想家として評価されている。<sup>(35)</sup> このことは正しい。彼が独自の教育家として最初に設立した教育施設，即ちカイルハウの学園も「汎ドイツ教育所」の名を冠するものであったし，後年の「幼稚園」設立の提唱でさえ「ドイツ的心情をもって児童生活を保育する普遍的施設，ドイツ的幼稚園として」<sup>(36)</sup>であった。『人間の教育』に先行するカイルハウ小論文もそのうちの二篇の論題『わがドイツ民族に与う』(1820)，『ドイツ的性格を満足させる徹底的な教育はドイツ民族の根本的要求である』(1821)が示すように，一貫して民族教育のイデーを鼓吹するものである。これらを含む数篇の論文においてフレーベルは，『ドイツ国民に告ぐ』に展開されたフィヒテの民族哲学，教育哲学の著しい影響のもとに，「ドイツ民族は原民族 **ein Stamm-und Urvolk**」<sup>(37)</sup>であることを確信し，その特質を考察し，「共同のもの，われわれを民族として結合させるもの **das Gemeinsame, uns als Volk Verknüpfende**」<sup>(38)</sup>を教育の目的たらしめよ」と説いている。はじめに引いた句の中の「諸事物のより神的な理解」も直接的には多様なもののうちに統一性の存在することを意味している。しかしこの認識と行動における徹底性を特性とするドイツ的精神の根本要求が，神と人間と自然との再会にあることに論及するに至って，彼の教育論におけるイデーは「民族の教育」を越えて「人間（人類）の教育」に発展することとなった。かくして現実的に

は民族教育に関心事としつつ、理念においては彼は全人類の教育を問題としたのである。

従って教育目的論も全人類を念頭において考察されている。このことはこれまでに述べた生の合一、人間の使命と本性等についての彼の言葉から明らかであろう。人間はつねに何らかの共同体の一員（部分）として存在し、その共同体に責任をもつ。子供そのものの使命が両親の本質を調和的に発展し、形成することにあるように、神と自然の子としての人間の使命は神と自然、地上的なものと天的なものとの本質を表現することにある。家族の一員としての子供が家族の本質、その精神的な素質と諸力を、調和と全面性と明確さにおいて展開し、表現することにあるように、人類 **Menschheit** の一員としての人間の職務は全人類の諸力と素質を展開し、<sup>(39)</sup> 形成し、表現することにある。」世界のうちの諸々の対立にひとつの統一者が存在し、万物はこれに制約されている、人間もその例外ではあり得ないという限りにおいてフレーベルの教育目的論は人間における全体性の実現を目指すものであったとすることができる。

それにもかかわらず、人間が家族・人類等の一員としてそれらの本質をもっとも明確にかつ完全に展開し、表現し得るのは、「人間が自己をもっとも個性的に展開し、表現することにおいてである。このことはかの統一性・個別性・多様性の発展法則に従うときに可能なのである。」そしてこの統一性・個別性・多様性について言えば、既述のように「人類の一員かつ神の子としての各人のうちには全人類性がしかも全く独自の・唯一の仕方で刻まれて存在する」のであり、かつ「全人類と神の本質がその無限性と永遠性および一切の多様性を含むものとして認識されるために、その全人類は全く独自の・唯一の仕方で各人のうちに表現されねばならない」のである。

普遍的な存在者たる全人類否それにとどまらず神のうちに内在するすべての多様性を調和的に表現する点で、フレーベルの教育目的論は被教育者のうちに普遍性乃至社会性を形成することを重視するものであった。しか

しそのために各個人の個性の展開を要請する点において彼の教育論は個性の形成を目的としている。従って彼の教育目的論は、各個人がそれぞれに全く独自の個性を展開しつつ、他の人々との（のみならず「教育は人間を自然との和平、神との一致に導かねばならぬ」<sup>(40)</sup>ともされているから、なお自然と神との）調和をも求めるという二重性をもっている。この二重の教育目的論における教育理想をわれわれは再びかの象徴的な『母の歌と愛育の歌』の扉の絵において見出すべきであろう。それとともに、人間性における彼の自己活動性の高い評価を思い合せるとき、彼の教育目的論は人間における個性の展開をも十分に強調するものであったことを看過することはできない。

### 3 教育の諸目標

一般的な「教育の目的」はその実現に当ってより現実的な「教育の諸目標」を必要とする。この諸目標は価値乃至は生の諸形式に即して考察されるものである。フレーベルは遊戯論においてこのようなものとして有用性と真と美、生と科学と芸術をあげているが、これと対応して教育目標についての彼の思想を幾分か象徴的に示しているものは『母の歌と愛育の歌』の裏表紙の絵とそれについての彼自身の説明<sup>(41)</sup>であろう。左右に息子と娘一人ずつを伴った父親を描き周囲に「敬虔なる心情、明澄なる精神、高貴なる行為」*Fromm Gemüth, Klarer Geist, Edles Tun* の三語を配したこの絵は、「ドイツ的人性の教育において達せらるべき目的、すなわち子供の育成の結果を象徴的に説明しようとする」ものである。「父親は子供達を屢々嶮阻な人生の頂上を征服する為の戦に向って育成し導く……が、娘は彼の導きを敬虔に信頼し、それに従う一方、息子は頂上の最後の点を征服し登るため勇敢に彼の先に立って急いでいる……。困難な人生の戦において確証された神への信頼により、屢々鷲の翼のように彼の兜となり庇護となった彼の精神の翼が、男性的な力強い行為に現れる彼のそれへの感謝を天の父の許に運び、確信しきって人生の行路を辿り、将来を望見するために広げられている。」かくして「敬虔なる心情、明澄な精神、高貴なる

行為」は彼をして内にもつドイツ的人生の目標に到達させることになる、とされている。フレーベルが一般的に人間性を心情と知性と意志の三つよりなると理解していたことをも考え合せるとき、心情における敬虔と精神における明澄さと行為における高貴さは「ドイツ的人性」のみならず一般的な人間の教育の目標として理解することができよう。

教育の目的ならびに諸目標を具現するものとしてはさらに理想的人間像乃至典型の問題がある。フレーベルが規定的な教育に関して「模範的なもの **das Musterhafte**」の意味について論じている箇所から理解するならば、彼にとって人間の究極的な理想像はイエスである。「われわれがキリスト教徒としてイエスのうちに見、かつ人類が唯それのみを知っている最高かつ最完全の模範的生活は、彼の存在の根元的な基底を明確に認識し、かつ永遠の制約を通じ、永遠の理法に従い、永遠に創造するものから、自己活動的かつ自立的に現れ出たものであった。<sup>(42)</sup>」このことは、キリストに倣うことが既に幼少の時から彼の希いであったという自伝の<sup>(43)</sup>記事、あるいは彼の人生観全体から容易に推論されることである。しかしより分化された教育諸目標を具現する典型についての彼の思想をわれわれは見出すことはできない。

#### 第四節 教育方法の諸原理

##### 1 追隨的教育の原理と教育方法の一般公式

教育方法の一般的原理については古来、主として人間に内在するものを展開する方法をとるべきであるとみるものと、主として人間に一定の知識内容を注入し規定する方法をとるべきであるとみるものとの相対立する二つの見解が存在している。プラトンにおける古典的表現によるならば、教育は「盲人に視覚を植えつけるような具合に人間が魂に植えつけるもの」であるか、「真理を学ぶ力とそのための力と器官は既に各人の魂のうちに存在するがゆえに見るべきものを見るように、魂の転回をさせること」であるか<sup>(44)</sup>である。この二つの見解はそれぞれ、人間は生来諸々の観念をもつ

もの、或いは逆に人間は生来いわば白紙のごとくでありいかなる観念ももたない、という人性論およびそれに対応する存在論・認識論を前提とする。プラトンがこの点において存在論としてのイデア論と認識論としての想起説を背景として教育を魂の転回と規定し、教育方法の原理として展開的原理をとったことは周知のことである。西洋近代において展開的原理は消極教育を提唱したルソーにおいて明確な定式化をみたが、彼のこの思想はロマン主義教育思想家に受け継がれ、フレーベルにおいて典型的な形で展開されている。人間にも神的なものが内在し、自己の表現を求めているという彼の形而上学的前提は必然的に教育方法における展開的原理を要請するのである。

フレーベルは上記二つの原理を、児童の自由な発展の後からついてゆくという意味で「追隨的」なものと、「命令的」なものという概念のもとに理解した。そして前者こそ教育の真の課題にそうものとみている。「教育は根元的に受動的・追隨的 *leidend, nachgehend* でなければならない(ただ注意し、保護するものでなければならないが)、命令的・規定的・干渉的 *vorschreibend, bestimmend, eingreifend* であってはならない。」<sup>(45)</sup>なぜなら「神的なものの働らきは、それが妨げられないときには必然的に善だから」である。かつ「能動的・命令的・規定的・干渉的な教育はすべて神的なものの活動と健全な人間性に対して必然的に否定的・妨害的に働ら<sup>(46)</sup>かざるを得ない」からである。

追隨的な教育の原理はフレーベルによれば、人間が即自的には知っていることである。動植物に対して人間は干渉を加えることなくその自由な発育をうながす。そのようにするとき、それらがうちにもつ活動的な理法に従って美しく発展しよく成長すること、その逆の措置は純なるかつ健全なる発展を妨げることを知っているからである。しかるに人々は若い人間については「己れの意のままにこねまわし、己れのこのむ型につくりあげうるロウ乃至粘土のかたまりのごとく」考えている。かかる人々は野に出でて自然の沈黙の教えに耳を傾けるべきである。「(他の草や木に) 抑圧され

ていぢけている雑草のごとき植物でさえ、自由なる広野に移される時、  
いかに生き生きとした調和的な生命を示すことか。いかに荘麗な太陽が、  
光り輝く星が土より芽生え出ることか。」子供達の自然（本性）に反し  
て早くから型と仕事をおしつける親達も「このようにするとき児童が美し  
くまたあらゆる方向に向って発展すること」を知るべきである。<sup>(47)</sup>

しかしながら児童に対する完全に傍観的な態度は教育そのものを無意味  
とする。フレーベルもこの点について不注意なる教育によって人間のうち  
なる神性が損われる可能性の存在することを指摘しており、このような場  
合における命令的な教育の必要をみとめた。人間に内在するものの展開に  
ついて刺戟し、指導することが教育であるという彼の規定からも、命令的  
な教育は要請されるのである。この場合、時期について言えば純粹に規定  
的な教育は本来的には自己についての意識が明確になってきたときはじめ  
てなされるべきである。<sup>(48)</sup> かつ教育内容について言えば、二つの事柄につ  
いてのみこのような教育がみとめられている。「命令的・干渉的な教育は  
ただ二つのものをもつ。即ち明瞭に思想・自明の真理 **der klare Gedanke,**  
**die wahre in sich begründete Idee** と、既に早くから現存し、承認され  
ている模範 **das schon früher dagewesene und anerkannte Musterhafte**  
とである。<sup>(49)</sup> このうち第一のものは数学の知識等を第二のものは道徳的・宗  
教的な生活における理想を指している。しかしこの自明の真理、承認され  
た模範の教育といえども、内容的にはそれらのうちに内在する理法（後者  
については「律法の本質」）に従ってなされなければならない。従って現  
象的には命令的・規定的であっても、本質的には再び追隨的・受動的でも  
あることとなる。

このような意味でフレーベルにおいて教育方法の一般的な原理は児童を  
「ロウ乃至粘土のかたまり」のごくと扱うことなく児童のうちにある諸能  
力の自発的な発展に教育者が従ってゆく、追隨してゆくということである。

一般的な原理を具体的に表現する根本公式をフレーベルは教育における  
「第三のもの **das Dritte** の支配」という概念から規定した。<sup>(50)</sup> 教育が根元

的に追隨的であるべきことを力説する彼にとっても、教育は二重構造をもつものである。「真の教育は授与的—取得的、命令的—追隨的、能動的—受動的、固定的—流動的であり、二面的 *doppelseitig* でなければならない。」教師と生徒も従って同様の相互作用の關係に立つが、「人の眼にはみえないが兩者の間には第三のものが支配し、兩者は同等にこのものに歸属している。」この第三のものは言うまでもなく「永遠の理法」を指している。教育者と教師の（児童への）要求はすべてこのものへの歸依 *Hingegeben sein, sich Hingeben* においてなされるものでなければならない。このような前提にもとづいてフレーベルにおける教育の一般的な公式 *die allgemeine Formel* はつぎのごとくである—「汝このことをなせ、そしてこの關係において汝の行為から何が結果するか、また何をそれが汝に教えるか、をみよ。」

この公式にはなお万人の生活上の命令としての「汝の精神的な本質、汝のうちなる生けるものを行為において表現せよ、そして汝の本質の要求するものとその諸性質を見よ」が併記されている。この命令および追隨的教育の強調と對比してみると上級の公式は、各児童は自己に内在する善き本性のゆえに彼等の全く自由な活動を通じて学べ、ということの意味している。われわれはこの公式においてかの「第三のもの」に全く歸依しつつ、各児童の自己活動性と独自の個性の發展を目的とするフレーベルの追隨教育の原理のもっとも大胆な表現を見出すのである。

## 2 児童中心性

児童のうちなるものの内側からの發展に従うフレーベルの教育は、被教育者としての児童の發展段階において幼児をして幼児の生活をさせる、少年をして少年の生活をさせる等という教育方法をとる。このことは児童發展の諸段階が有機的に關連していることを前提として、各段階が独自の意義をもつことへの配慮を含んでいる。

發達の諸段階を一貫してある一個の人格乃至人間性が存在する以上、各段階の有機的關連は自明のことである。幼児は幼児として尊重されるが、



それは幼児がそのうちにやがて少年・青年・成人等となるべき人間性そのものをもっているからである。他の各段階においても同様である（フレーベルは老年期の後にも更に死後の生を信じている）。この自明の事柄はしかし教育の現実においては往々に看過されていることを警告してフレーベルは以下のように言っている。「人間の連続的な発展系列の中に深い区劃の溝をつけ、各段階を全く孤立化すること、従って乳児—幼児—少年（少女）—青年—成人—老年の発展諸段階を（それぞれ他の段階から）切り離された別個のものとみることは全く破壊的である。世人の日常生活においてはこの分離がよく行われている。少年、青年は乳児、幼児など先行する段階の児童のうちに自己を見出さず、自己のうちにも先行の諸段階を見出さない。このようなことのうちでことに有害なことは、成人が自分のうちに乳児・幼児・少年・青年をみず、これらのうちに成人をみず、かえって幼児・少年・青年を自分とは本質的に別種のもの<sup>(51)</sup>とみることである。」

正にそのゆえに人間発展の各段階は互いに同等の価値をもっている。換言すれば各段階はそれぞれ独自の価値をもつ。従って幼児や少年の段階を後続する青年や成人の段階の職業等を模倣し、予習し、そのために準備する段階として考えてはならない。たとえば成人が成人でありうるのは、彼が成人の段階にあるからではなく、幼児期・少年期・青年期の要求するものを完全に展開しつくすことによってである。「ただ先行する各段階における人間の充分なる発展のみが、後続する段階の充分なかつ完全な発展をうみ出すのである。」かくして「児童、少年、また総じて人間は、それぞれの段階においては全く当該の段階の要求するものであること以外を求め<sup>(52)</sup>てはならない。」

フレーベルはこのような意味において人間発展の各段階の独自性を強調したが、なかでもその初期の段階即ち広義の児童期における児童の生活を尊重すべきことを強調した。それは児童期が時間的に先きなるものであり、後年の人間発展の基礎となるということのゆえのみではなく、むしろそれが教育者たる成人が見失っている「生」を成人に教えさえするからでもあ

る。「父達よ、人の親たるものよ、われわれに欠けたるもの、われわれがもはや持たざるもの即ち児童の生活がもつ一切に生氣を与え、一切を形成する力、それをもう一度われわれの児童からわれわれのうちへと移し入れよう。児童から学ぼう。彼等の生命のささやく誠めに耳を傾けよう。われらをしてわれらの児童のもとで生活せしめよ **Laßt uns unsern Kindern leben**, かくするとき児童の生命はわれわれに平和と歡喜をもたらし、われわれは賢くなり始める。」<sup>(53)</sup> このようにいわば 児童の生そのものへの畏敬を含むほど彼の教育方法は児童中心的である。

### 3 象徴主義の教育

フレーベルにとって教育は人間と自然即ち外なるものにおいて乃至それを通じてかの「永遠の理法」即ち内なるものの本質とその諸法則を（臆ろげな予感から）明確な認識にもたらし、この認識に則った生活にまで人間を導くものでもあるが、この場合外なるものが教育的意義をもつのはそれが内なるものを指向する乃至象徴する限りにおいてである。この意味で彼にとって教育は象徴を通じてなされるものであり、象徴主義は彼の教育方法論の原理の一つをなすものである。乳児の保育にとっての家族の生活、幼児教育にとっての遊戯と労働、少年教育にとっての学校の教科目等はいずれも象徴的な意義をもつものとして彼には理解されているが、このことは就中遊戯および自然認識において顕著である。

遊戯について言えば、彼が幼児初期の児童教育のために書いた『母の歌と愛育の歌』の大部分を占めるものは母が幼児のためになす遊戯を説明する詩と絵であるが、それらはすべて象徴的なものである。また1838年以降彼が製作し普及に努めた十種の遊具即ち彼の所謂「恩物」**Gabe, gift** が、実に整然と組み立てられた構造を通じて 幼児をして世界および人間存在の諸法則を感得させる象徴として構成されていることは言うまでもない。

自然認識について言えば、彼にとって自然は「神の啓示」<sup>(54)</sup>・「神の全的な形像と表白」<sup>(55)</sup>であり、それゆえ「黙せる非人格的教師」<sup>(56)</sup>であり、「天と地を結ぶ遍在的・常住的なヤコブの梯子」<sup>(57)</sup>である。

象徴の重視はロマン主義思想の根本的性格の一つであった。その精神的雰囲気には生きたフレーベルにとっても象徴は生活感情、世界および人間の理解、さらには思想表現の形式において極めて重要な要素となっている。彼の教育論の前提をなす形而上学的世界像、ことに部分と全体を反映するとなす「部分的全体」の概念を含む「球の理法」の思想において、われわれはこの点に関する彼の思想的表現を見出す。すべての現象的事物がかの包括的かつ内在的な一者の象徴なのである。そしてこの思想は彼の教育方法論においてもっとも適切な適用を見たと言うことができよう。

#### 4 教育内容の問題

教育方法の問題は被教育者に対する教育者の態度の問題とともに、教育が必然的に要求する教育の媒体即ち人間生活の諸側面・文化の諸体系等の問題、換言すれば教育内容の問題をも含んでいる。フレーベルにおける教育内容の問題は、教育のもつかの二重性に対応して児童の自発的活動性の展開（追隨的教育）を主たる目的とするものと、児童の活動に一定の規定を与えること（規定的教育）を主たる目的とするものとに分けて考察することもできる。しかし両者は同時に相即するものでもあるからむしろ児童発展の各段階において中心的となるものを考察することが妥当であろう。

「本来的教育が始まる」児童期の特質は「内なるものの表現」であった。かかる内なるものを表現する教育活動として彼は遊戯と労働を考えている。ついで「外なるものを身近かに引寄せ己がものとする」少年期においては以上に加えて学校における学習が要請される。学校における教科目としては既述のように児童生活の三主要側面から宗教・自然認識（数学を含む）・言語の三つが指摘され、内なるものと外なるものへの人間の関わり方からさらに芸術（自己表現そのものを目的とする）が加えられ、以上の精神面における教科と並んでなお身体面における教科即ち体育があげられている。従って学校における特性的な教科としては五つのものが考えられていることとなる。

1) 遊戯 児童教育における教育内容の中心をなすものとして遊戯をとり

あげ、その教具として極めてユニークに構成された遊具即ち「恩物」を製作したことは、「幼稚園」（字義通りには児童の花園）の設立とともに世界教育史上におけるフレーベルのもっとも偉大なる貢献の一つをなすことは言うを俟たない。遊戯のもつ教育的意義を彼が初めて意識したのは、彼が二度目にペスタロッチの学園を訪問した際においてであったが、この時の理解はシラーの「芸術による人間教育」の思想とそれに影響されたジャン・パウルの教育論を通じて一層深化されたように思われる。彼の遊戯論は『人間の教育』では幼児における自然的（自然とともに自然としての）生活との関連において述べられているが、この問題についての一層展開された思想は第一恩物たるボールの説明書である1838年の論文にみるのが妥当であろう。

「歓楽は児童に天国を与えず、ただ無為に時を潰させるのみ。遊戯即ち活動性こそ彼等を清朗 heiter ならしめる。清朗かつ淨福ならしめるものはただ活動性のみ、児童の遊戯はいとも軽やかな羽衣をまとえる真摯なる活動性の表現に他ならず。」ジャン・パウルのこの句をモットーに掲げたこの論文の第一部において、フレーベルは遊戯の意義をつぎのように規定している。「遊戯は生の、自己と他者の生の、内にしてかつ包括的な生の鏡である。それは自由な表現のうちにある内なる理法に担われてあり、それゆえ生を——明鏡の己れに向い立つものを、清澄な湖水の四囲の景色をそうするように——美化して返還する。遊戯はヴェールを被せて生の諸法則を提示すること自然と同然である。」<sup>(58)</sup>即ち遊戯は鏡 Spiel=Spiegel であり、常に創造的生産的な自然と同様「内なる理法」を表現する活動性一般に他ならない。かくしてそれは身体的活動のみならず精神と心情の活動でもあり、その中に生活の有用性・科学の真・芸術の美、総じて一切の善きものが含まれている。

かかる本質を念頭におきよく導かれた遊戯は児童に自由な活動性をうながすとともに自己の内的世界と外的世界の認識と、一定の制約下にある一つ世界において内なるものを自由に表現する手段を教えるのである。

2) 労働 労働の人間生活における意義をフレーベルは「神の模像としての人間の」<sup>(59)</sup>思想から理解した。「神は不断に創造し働らき給う。神の霊が形なきものの上にただよい、これを動かした。かくて石と植物、動物と人間は形体と生命を得た。神は彼の模像 *Abbild* たる人間を彼の像に似せて創造された。それゆえ人間は神と同様創造し働らかねばならない。人間精神は形なきものの上にただよい、形体が本質と生命を担うようこれを動かさねばならない。」労働の真の意義はここにあり、衣食住のためやむなく労働するという考えは屈辱的な妄想である。

とは言えフレーベルにとっても人間はかかる内的要求とともに外的（自然的）要求をもつ。この二重の要求乃至制約から児童・少年・青年が外的な仕事乃至生産をするべく活動性を展開することが要求される。これらの要求にこたえるものが労働教育の意義なのである。このような理解に立って彼が当時の教育を批判し、真の意味での労働を家庭および学校での教育に加えるべきことを提唱していることは傾聴するに値しよう。「今日児童は形なきものの余りにも多数と多種を学び、極めて僅かの労働をしか学ばない。しかし労働を通じての・労働のもとでの学習、生活を通じての・生活からの学習こそ何にもまさり感銘を与え・理解し易く・永遠的効果をもつ学習である。現在の家庭と学校の教育は児童を身体の怠惰と仕事嫌いに導いている。人間の名状し難い力は未発展のまま亡び行く。学校教育において知識教授とならべて真の意味での労働の時間を導入することは極めて有益であろう。」<sup>(60)</sup>

3) 学校の教科目 「学校は学童に諸事物と自己自身の本質、諸事物相互の関係とそれらの人間および神との関係を教えるいとなみである。」<sup>(61)</sup>学校において教師 *Meister* は最多数 *das Meiste* とそのうちにある統一を教えるものでなければならず、児童は「家庭の秩序からより高き世界秩序へ」導かれる。この意味で上述五教科目中の中心をなすものをフレーベルは宗教と自然認識と言語とみていたとすることができる。このうち宗教教授は、根元的に神と一である人間の本性、永遠性と歴史における神即ち統

一性の本質と現象を洞察させる。その限りでそれはすべての認識の基礎を与えるものでもある。自然の学習は外的事物即ち個別性における神の自己表現の諸形体諸法則の認識を与える。「自己を分割し、内なるものを表現すること」をもって本質とする言語（彼は語ること Sprechen は sich brechen に通ずるとしている）、「一切の多様性の統一乃至すべての事物の生ける内的連関の表現」としての言語の教授についても同様のことが言われる。<sup>(62)</sup>そしてこれら三者は一体となって内なるものの外なるものにおける表現を教えるとされている。

フレーベルはなお上述の諸教育内容の教育的意義のみにとどまらず、それらの広がりや配列、それらに関連した教授方法の実際等具体的な問題をも詳細に論じているが、本論文の主題からはなれるので立入らない。

### むすび フレーベルの現代的意義

「新時代のはじめに生きている」との自覚に立つフレーベルの教育哲学はこの新時代の要求たる分裂し対立する多様な諸事物の統一を究極の理念とするものであった。この究極的理念およびこれにもとづき人間各個人における全く独自の個性の完全な展開、心情と知性の陶冶をも通じての自己活動性の形成、人間性の善を確信した児童中心の教育方法、諸種の象徴的教材による児童自らの生活を通じての学習の助成、これらが（よし概念的体系的に叙述されなかつたにせよ）明確な形体性をそなえたフレーベルの教育哲学の特質をなしている。

彼の教育哲学は一面において多分に時代の制約の下に立っている。かの究極的理念「多様性のうちなる統一」について言えば、これは彼の個人的内的な経験を直接的契機とするであろうが、より一般的には当時ドイツの思想界の一課題たるカントにより提起された物心二元の対立の調和の問題と、それにもまして社会の一課題たる多数に分れた領邦を統合する一つの民族国家の形成という課題の要請に呼応するものであった。この理念を前提とする教育の諸原理についても同様のことが言われうる。しかし彼の教

育哲学はこの時代の理念を生き貫くことを通じて人間そのものの教育を指向している。かくしてそれは時代的民族的制約をはなれて現代教育の重要な一支柱となっているとともにまた現代教育のともすれば見失いがちの教育の諸側面について幾つかの示唆を与えるのである。

『学校と社会』（1900、改訂1943）の第五章「フレーベルの教育原理」においてデューイはシカゴにおける彼の実験学校が「フレーベルが多分最初に意識して提唱した諸原理の実行に努力するものであることを暗示し、この諸原理を以下の三つに要約している。児童を協同的生活のうちに訓練し、それに相互依存性の意識を育成すること。児童に外的なものを提示することではなく、その（内的な）本能的・衝動的活動を教育の第一の根源とすること。成人社会の典型的営為を児童の段階で再現し、生産的・活動的な仕事を通じて価値ある知識を確保させること。「この叙述がフレーベルの教育哲学を正しく表現している限り、かの学校はそれの代弁者と見なさるべきである。」<sup>(63)</sup> この実験学校の経験から出発した彼の教育哲学はこれらの諸点においてフレーベルの諸原理を中心とするものであったと言えよう。しかし『民主主義と教育』（1916）において彼はなおヘーゲルとならべてフレーベルの教育論が超越的・先験的なもの、絶対的な普遍者にかかわり、社会的相互関係の過程を通じての教育を看過するという限りにおいて批判している。<sup>(64)</sup> 彼を主たる源流とする現代教育に対するフレーベル教育哲学の意義をデューイの以上のような所論は明らかにするように思われる。即ち児童を他人との協同的生活において教育すること、教育は児童中心となるべきこと、かつ自己活動性の形成を目的とすることにおいてフレーベルは現代教育を基礎づけた。と同時に、巨大な社会機構のうちにともすれば人間存在の意味を見失い、個人が全体から孤立し離れる傾向をもつ現代に対してフレーベルは教育における根元的な生への還帰と、これを基盤とした全体性の回復とを教えるのである。その場合無媒介な全体性の要求は人間性を破滅に導びくが、フレーベルの場合この全体性は不断に流動的かつ宗教的な生であり、個別性をして無限に個別的ならしめるものであ

ることを銘記すべきである。

フレーベルの教育哲学はかかる意義とともにそれ自らの制約をも負うものである。透徹した形而上学的洞察思弁家であるとともに児童心理のよき観察者でもあったフレーベルにおける心理学・教育内容等現実的な側面での不完全性は時代的制約として措くとしても、彼の極めて楽天的な人性論を今日われわれはそのままに受入れることは困難である。この意味で現代教育哲学をより現実的なものとするためにはフレーベルの提示する諸原理に加えてことに実存哲学の解明する人間像の問題をも配慮することが必要であるように思われる。

註(1) Friedrich Fröbel. *Ausgewählte Schriften*, hgg. von E. Hoffmann, 1951. Zweiter Band. *Die Menschenerziehung* をテキストとした。(以下では ME. と略記する。なお上記選集 *Erster Band. Kleine Schriften und Briefe* は KS. と略記する。)

(2) „Über deutsche Erziehung überhaupt u. s. w.“ 1822. KS. 41頁。

(3) ME. 7頁。

(4) この概念の創唱者はシェリング派の自然哲学者クラウゼ K. Ch. Fr. Krause (1781~1852) とされている。彼は上記註(2)の論文を雑誌 *Isis* に紹介し批評している。フレーベルは彼と文通し、後には親交をもった。

(5) ME. 27頁。

(6) 「球の理法」の思想的内容については主として O. F. Bollnow. *Die Pädagogik der deutschen Romantik*. 1952. によった(なおボルノウは M. Bode の研究によっている)。同書161—2頁。これについてのフレーベル自身の言及は1827年の『マイニンゲン公への書簡』にも見られる。長田新訳『フレーベル自伝』(岩波文庫版) 118—9頁参照。この思想成立の直接的契機については KS. に付随されたホフマンの伝記の中に「ある対人関係」があげられている。KS. 156—8頁参照。(上記の自伝は以下単に自伝、と略記する。)

(7) 茅野蕭々訳『母の歌と愛撫の歌』昭9年。131頁。(以下この書は母の歌、と略記する。)

(8) 同 127—8頁。(9) ME. 19頁。(10) 同 83—4頁。(11) 同 18頁。

(12) 同 7—8頁。(13) 同 17頁。(14) 同 17頁。(15) 母の歌。2頁。

(16) ME. 72頁。

(17) たとえば ME. 16頁, 17頁。「無限のうちには有限を, 時間のうちに永遠を……表現することが教育の目標であるから云々」。「そのことは恰かも神的・地的・人間的素質をもつ人間が……と同然である。」



- (18) フレーベルはラマルクの進化論(1802~9年に発表された)を知っていたと思われる。自伝123頁「丁度その頃(ゲッティンゲン時代)フランス人とイギリス人との大発見が一般に有名となったが、それに依れば云々」参照。
- (19) ME. 121—2頁。(20) 同122頁。(21) 同81—3頁。(22) 同144頁。
- (23) **Ein Ganzes von Spiel- und Beschäftigungskästen für Kindheit und Jugend. Erste Gabe: Der Ball als erstes Spielzeug des Kindes, 1838.** テキストは **Fröbels Theorie des Spiels. I, hgg. von E. Blochmann** を用いた。引用は同書18頁。(以下この書をEG.と略記する。)
- (24) ME. 59—60頁。(25) 同82頁。(26) 同20頁。(27) 同22頁。
- (28) 同34頁。(29) 同56頁。(30) 同36頁。(31) 同58頁。
- (32) 同8頁。(32) 同上。(34) 同9頁。
- (35) たとえば W. Boyd. *The History of West. Education.* 1957<sup>6</sup>. 349頁。
- (36) KS. 117—8頁。(37) たとえば KS. 38頁その他。(38) 同42頁。
- (39) ME. 18—9頁。(40) 同9頁。(41) 母の歌, 177頁。
- (42) ME. 14頁。(43) 自伝21頁。(44) *Politeia* 519. 訳は岡田正三による。
- (45) ME. 10頁。(46) 同11頁。(47) 同10頁。(48) 同13頁。
- (49) 同上。(50) 同3—4頁。(51) 同24—5頁。(52) 同27頁。
- (53) 同56頁。なお **Laßt uns unsern Kindern leben** の一句は冒頭に **Kommt,** の語を付して1838年以降幼児教育に関する彼の著作のモットーに掲げられている。この句中の **unsern K.** の三格は通例「われらの児童のために」乃至「児童とともに」と訳されるが、文脈からみて位格(*locative*)と解するのが妥当と思われる。また同様の思想はEG. 19頁の「ふくらみゆく芽が大地の春の回歸を告げるごとく、それは云々」の語にも見出される。
- (54) 同90頁。(55) 同98頁。(56) 同95頁。(57) 同125頁。
- (58) EG. 16頁。(59) ME. 27頁。(60) 同30頁。(61) 同76頁。
- (62) 同130—1頁。
- (63) J. Dewey. *The School and Society.* Phoenix Books 所収テキストの117—8頁。
- (64) 同 *Democracy and Education.* 1954.<sup>27</sup>671—8頁。

(本学講師)