

フレーベルのロマン主義

——幼児教育におけるその有効性について——

土 戸 敏 彦

幼稚園の創始者として知られるヨハン・フリードリッヒ・フレーベル（一七八二—一八五二）の教育思想に対する現代の評価はさまざまである。その思想は今日の幼児教育に測り知れぬ影響を与えていながらも、実際には彼の意図したものが現在なお生きているのかどうかは疑問である。十九世紀への曲り角において独特の意味をもったフレーベルの教育思想の性格とはいかなる種類のものであったのか。そしてその独特な教育思想に、われわれはどう向き合うべきなのか。

一 フレーベルにおける自然と人間

現代に生きるわれわれにとっていささか奇異に思われるのは、フレーベルの経歴である。彼はあまり幸運とはいえない家庭事情の下で少年時代を過したのち、ある林務官の下で働きつつ、数学、語学、とりわけ植物学を独習した。その後イエナ大学で、主として自然科学に関するさまざまな講義を聴いている。しかし経済的理由から学業の中止を

余儀なくされ、二十歳以降、山林局の書記、土地測量の仕事、農場の会計および秘書を経、建築家としての職を見つけようとしていた矢先、偶然のきっかけからフランクフルトの模範学校の教師となったのであった。このとき彼はベスタロッチの教育理念や教授法にひきつけられ、スイス・イヴェルドンのベスタロッチを訪れ、その地でみずから学び、教えている。ところがベスタロッチのもとを去ってから、フレーベルはゲッティンゲン大学に入学し、鉱物学、結晶学を学び、対ナポレオン戦争従軍の経験の後、ベルリン大学に移って鉱物学者ヴァイスの下で助手になった。しかしその後、兄の遺児たちの教育のために、鉱物学研究で得た地位を捨てたのである。かくて一八一六年、五人の子どものために一般ドイツ教育所 (Die allgemeine deutsche Erziehungsanstalt) を開き、翌年それをカイルハウに移した。われわれが通常想起するような、教育活動に献身したフレーベルが誕生するのである。

奇異に思われるというのは、フレーベルが、鉱物をはじめとするおよそ人間的なものが関与しない自然科学的世界と、教育という生身の人間を対象とする世界とを、行きつ戻りつしているように思われるからである。たしかに現代においては、自然科学と人文ないし社会科学との二分法がきわめて一般的である。そしてわれわれは、えてしてその二分法を、過去の思想や文化、あるいは地球上のわれわれとは異質の文化に適用しがちである。フレーベルに対してこのような二分法的態度は、いくらかなりとも妥当するのかわ、それともまったく無意味なのか。

まず第一に明らかなのは、フレーベルがいわゆるドイツ・ロマン主義運動の中で育ち、またその教育思想における代表者だという点である。たとえば彼は、ノヴァーリスやシェリングから多大の影響を受けている。このことから、彼においては、自然と人間がいわば同質なものとして結び合っていると考えられる。しかしフレーベル自身は、ロマン主義の思想、哲学、文学等の影響を受ける以前の幼ない頃から、人間と自然の調和を体験していた。たとえば彼は

兄から、ハシバミの花にも人間と同様、性的差異があると聞かされ、安らぎをおぼえた時を次のように回想している。

「……私を悩ませていたものが、全自然を通じて行きわたっている仕組であり、しかも花という静かで美しい植物もそれに従っているのだということを、私は知った。それ以来私の目には、人間生活と自然の生活、心情の生活と花の生活とは切り離せないものとなった……」

「善と悪を区別することを我々に教えてくれるのは全自然である。水晶や石ですらそうであるが、私にとっては植物や花の世界ほど生き生きと、穏やかで、清く、開放的なものはないのである。」

むろんこの回想は、フレーベルがロマン主義的自然観、人間観を確立した後のものであるがゆえに、彼自身が自己の体験を再解釈したともいえよう。しかし幼少期から、自然に対して類いまれな親近感を抱いていたこと、生命を含んで自然を一つの全体として考えていたことは事実である。

けれども自然と人間が、その頃から後まで一貫して調和した関係を保っていたとは、かならずしも言いきれない。イエナの大学で彼は自然科学的分野の講義、それも「かつて携わった自分の経歴に役立つと考えたものばかり」を聴講している。「純理論的なものは数学以外まったく聴講しなかった。」¹とはいえ彼は「諸現象の内的連関が単純な基礎から導かれ、説明されるのを見たいと試み、また欲した。」²それらの科学に親しむうち、彼は彼自身の「内にも外にも一つの中心点を獲得した。」³すでに彼は「多様性の中の統一とか、力と生命の近親関係とか、物質の中の生命とか、諸力と生の法則とかを見出していた。」

すでにここで、彼は自然科学の勉強を通して、自然全体の内的連関、統一性に想到している。けれども重要なのは、ここではまだ人間——単なる生命以上の人間——が現われてきていない点である。幾多の曲折を経て「建築を生涯の

職業に選んで、それを今から本気になって研究しようとかたく決心した」のであるが、後の述懐では、建築技師になることは外面的な目標であり、意識していなかったにせよ、それに対する内面的な目標が存在したことを認めている。自然の統一性という思想にもかかわらず、彼自身においては内と外の対立があったのである。

「私の内的努力と外的な職業生活、私の内的生活目標と外的生活目的とは、まだ分離と対立の中にあつたが、私自身はそれを少しも感じていなかったし、予感もしていなかった。それにもかかわらず私の決意はかたく、建築分野での活動以外のことはまったく考えていなかったであり、未来の建築技師として私はすべての友人から別れていった。」けれども建築関係の仕事に就くことが目前に迫ってきたときに、彼の中に動揺が生ずる。「私の望みが近く実現されるといふ希望はすべて存在していた。しかし見通しがはっきりすればするほど、心中の落着かない感情が強まってきた。すでに私は非常にはつきりと自問し始めた。どんな風に？ お前は建築によって、人間にふさわしく、かつ人間の形成と人間の向上のために働けるのか？」

人間のために働きたいという欲求がフレーベルに起こってきている。しかもそれは、従来みずからが歩んできた道程の延長上ではなく、それと対立する形で現われてきているのである。建築の仕事も、おそらく彼にとつては自然の統一性に関するものであつたにちがいない。だからこそ彼は、外面的目標とはいえそれに向かつて邁進したのである。けれどもその目標には八人間Vという契機が決定的に欠落していた。そしてそのことを、フレーベルは建築家になることを目前にして、はじめて気づくのである。

友人の紹介と偶然のきっかけから、フランクフルトの模範学校の教師になつたフレーベルは、九十一歳の子どもに算術、図画、ドイツ語を教え、次のように兄に手紙を書いている。「自分では知らなかつたもの、長いあいだ憧れ

ていたもの、長いあいだ見失っていたものを得たような、ついに自分の生命の要素を見出したような、そんな気がする。私はまるで水を得た魚、空飛ぶ鳥のように気分がいい。」¹¹

だが巨大な組織と形式的な教科課程にたえられなくなって、彼は模範学校の教師を退職する。そして教授をめぐる諸問題を考察しているとき、それまでの自らの思想の欠陥をはっきり認めるのである。「私は外界という言葉で単に自然だけを思い浮かべていた。私は自然の中で生きていたので、芸術作品や人間の仕事は私にとって存在しなかったのだ。……∧外界∨という言葉に人間の仕事の世界を入れて考えたことは、私にとって内的小および外的視野の著しい拡大だった。」¹²この時彼の心に浮かんだ最高の命題が「一切は統一である」だった。「一切は統一の中に安らい、統一から出発し、統一に向かって努力し、そこに至り、そして統一にかえる。」¹³のちに『人間教育』で展開される、人間を包括した自然の統一性という思想が、ここにおいて明確な形をとって現われてきたのである。「人間というものは、自然を単に形式や形態の多様性において認識するだけではなく、それをまた統一において、自然の内的作用において、自然の活動において理解するようにも定められている。それゆえに人間は、その発達過程、陶冶過程においても自然の歩みに従うのである。したがって人間は、遊びにおいてすら自然の創造過程を模倣する。」¹⁴

その後、彼はペスタロッチの下で学び、教育についてさらに深く研究しようとしたのであるが、しかしここで再度方向転換を試みることになる。彼は自然科学研究のためにゲッチンゲン大学に入学するのである。

「普遍的な人間教育および陶冶の手段としての古典語の十分な取扱いの欠如、とりわけ普遍的必然的な教育手段としての博物学の授業の欠如、さらにまたそもそも教育と教授の原則の動揺のために、私は自分の教え子を両親の家へ連れかえすだけではなく、自らも教育者の活動から身を引いて、ドイツの大学に再度通い、私が不可欠と思う自然科

学の知識を得よう^五と決意するに至った。」

たしかにフレーベルは模範学校以来、自然についての授業をしていたし、したがってそのための教材研究の必要性も感じたであろう。しかし彼の本来の関心は、教材になっている自然そのものではなく、教えること、ないしは人間の陶冶にあった。そうだとすると、教育ないしは人間についての研究をさらに深めようとすると思われるにもかかわらず、彼は自然科学なかんずく鉱物学、地質学、結晶学を研究しようと志すのである。なぜか。

彼には「……自然研究、自然探究が、生命現象のもう一つの別の段階において、人間の発達や人間形成や、人間教育の法則と過程とを明らかにし、確実にするための礎石であり柱石であるように思われた。」^六あるいは「自然と人間は、たとえどんなに異なつた発展段階においてであれ、相互に説明し合うように……思われた」^七のである。彼は自然の統一の根源、統一の法則を求めていた。同時にそれは、彼にとって人間を、さらには人間の教育をも説明し、方向づけるものであった。つまり人間教育のためにこそ、自然科学研究に向かつたのであった。当時のロマン主義的世界観を土壌としたフレーベルの思想的歩みからして、そこには何ら不可解なものはない。しかしながら人間が自然の中に調和的に位置づけられているというこの思想は、彼の実際の経歴によって微妙な疑問符が投げかけられる形となる。

「アカデミックな仕事に没頭することは、長い間私の愛する考えでもあり志でもあった。ここに私は自分の職業と生の意味とを見出せると思つていたのである。けれども、そこで学ぶ者たちの博物の予備知識の乏しさや、それに対する感覚の乏しさなどを知る機会に接してみると、それまでの決意がまったく萎えてしまった。だがそれだけいっそう強く、人間の本質に則つたその本質の表明に関わる人間の要求、純粹に人間的なるものつまり本来の人間の生命の要求、とりわけ教育と教授とが非常に生き生きと私の魂の前に再び現われたのである。そのために、手でもったり眺

めたりする石が私には語りかける生命体になってきて、かくて私の精神と心情、私の全生活は、この仕事とこの職務の要求にわずかも二年しかもちこたえなかった。……そこで私は一切を放棄し、一切を犠牲にして、人間のところへと、人間の教育へと、駆り立てられもどつて行つたのだつた……」。

ここでは二つの事がらが示唆されている。一つは高等教育に就くよりも、はるかに年齢の若い子どもたちの教育にたずさわろうという意志である。究極的にこの意志がフレーベルを幼児教育に向かわしめる（次節参照）。

第二に、彼の中にはロマン主義的な調和が支配していたにもかかわらず、なおかつ自然科学の研究よりも人間の教育にたずさわりたいという希求があつたことである。自然の統一という法則体系は、彼にとっては人間教育において初めて具現化し、意義あらしめられうるものであつた。フレーベルの中には、自然と人間とを直接に結ぶものと、自然でなく人間にまなざしを向けさせたものとの、二つの契機があつたのである。

二 教育一般から幼児教育へ

O・F・ボルノーは、フレーベルの関心がいかなる理由から幼児期に向けられたかを決定するのは困難であるとしつつも、三つの契機を指摘する。

第一に、フレーベルには簡単な授業形式の方がわかりやすく、学問的な授業という上級学校向けの形式については、前者の形式のように対応することができなかつた。もつともこの“限界”のおかげで、フレーベルは晩年のすぐれた業績を生み出したともいえる。

第二に、スイスとくにブルクドルフの孤児院を創設するさい、フレーベルは幼ない年齢の子どもたちに目を向けね

ばならなかったという外的なものである。むしろそれと対応して、授業は基礎から体系的に展開される統一的全体として見なされなければならないというフレーベルの全体思想が、基礎づけの最初の段階を重要ならしめたはずである。そして第三に最も重要なのは、この幼児期への関心の移行が「根源へ回帰する普遍的なロマン主義運動に、深いところで対応している」という点である。この場合、幼児期が根源に該当する。

ボルノーによれば、人間の本質が啓蒙主義的に悟性から見られる限り、悟性力の未発達な幼児期は「不可解」なものとして、それゆえ本来的な教育の及ばないものと見える。しかし生の非合理的な側面や情感的に先取りする予感の力、さらには生の無意識的な暗い深層の意義が明らかにされたとき初めて、この早期における教育可能性、およびのちの年齢段階の教育に対するその意義が認識されうるに至ったのである。したがってロマン主義の基盤をふまえてのみ、この幼児期の発見は可能であったのであり、またこの前提からのみ幼児期に関する教育思想は展開されえたのだというわけである。

端的にいえば、ロマン主義的基盤に立っていたフレーベルが幼児教育に向かうことには、一種の必然性があつたのではないかと考えられる。というのも幼児という存在それ自体がロマン主義的であり、幼児はいわばロマン主義的世界に住んでいるとさえ言えるだろうからである。生の非合理性、情感的な予感の力、無意識の深層に由来する行動とといったものは、一般的に見て長ずるにつれ薄らいでくる。いわばロマン主義的要素を脱皮していく。つまり青少年の年齢が高くなればなるほど、フレーベルの教育思想は次第に有効でなくなっていくことが考えられるのである。してみると幼児教育に対するフレーベルの思想の有効性は、それが教育一般に対してかならずしも万能たりえないことと表裏の関係にあるといえよう。

『人間教育』のうち少年に関する部分の記述は次のような書き出しである。「これまで述べてきた人間の発達段階つまり幼児期の段階は、主としてただ生きるためというだけの生命の段階ないし生命それ自体の段階であり、内的なものを外面化する段階であったが、ここで述べる段階つまり少年の段階は、主として外的なものを内面化する段階、すなわち学習の段階である。」

ここで幼児期を特徴づけることとして、生命の段階および内的なものを外面化する段階と述べられているが、これらの言葉には注意が必要である。たとえば、外界が自然であり内界が精神であるとしても、それは人間精神に外界が相對し、したがって自然が人間精神の外界であるというような現代流の考え方で受け取られてはならない。自然とは、自然自身に内在する精神の外界なのである。したがって自然はそれに内在する精神と一緒になつてのみ外界として、すなわち精神の表現として現われる。このことはまた、この連関全体が生であることを意味している。そしてその過程が、フレーベルにおいては幼児期の段階に象徴されるというのである。けれども同時に、精神として現われる場合もまた、外界とともに、外界においてである。そしてまたこの過程も生そのものである。「内なるものを外なるものに、外なるものを内なるものにする」と、およびこの両者の統一を見出すこと、これが人間の使命が表明される普遍的な外的形式である。」

だから内界と外界に関する両方向の作用は、乳幼児から生の連関そのものとして行なわれていると見なければならぬ。すなわち外的なものを内的なものにすることは、かならずしも少年の段階に限らないものである。もつともボルノーはこのことを次のように解説する。「……有機的発展の意味で、それぞれの段階において全人間が体現されているはずならば、それぞれの段階はすべての人間的特徴を含んでいなければならない。そして少年期においてはこの

普遍的な人間的特徴が、とくに純粹に實現されているのである。……今や重点が、周囲の世界を受け入れることという反対の側面に置かれる。」

さてフレーベルはまた次のように述べる。「両親や教育者の側からすれば、乳児期は主として保育の時期であった。またそれに続く時期、すなわち主として統一としての、および統一のための人間を要求する幼児期は、教育を主とする時期である。いまあげた少年期の段階は、主として個別的な関係におけるおおよび個別的なもののための人間を要求する段階であり、これはのちにそれらの内的統一を導き出す。……かくて少年期は、教授を主とする時期である。」

教育のあとに教授が続くという考え方は、当時まだ残存していたかもしれないが、教授と教育が互いに結合しているという方向へ、次第に教育学の主流は傾きつつあった。ヘルバルトはそれを「教育的教授」として提示し、教育的意義をもつ教授についての方法、過程等を詳細に展開した。十九世紀には国家的、経済的、産業的、技術的に、有用な人材を育成する効果的な教育方法が要請されつつあり、これにある程度応え得たのが、ヘルバルトおよびヘルバルト派の教授法であったことは、その後の経過が明瞭に示している。

それに対し、「すべての事物が神において統一され、すべて事物が神のなかで安らい、存続し、生きるものであることを洞察にもたらし、さらにこの洞察に従って行為したり活動したりすることができるようになる」ことを、教授の目的としたフレーベルの教授論が、時代の動向に受け容れられがたかつたことはほとんど明らかである。時代の要請に適合しえなかつたことが、フレーベルを「教授」から遠ざけたと考えるのも、あながち根拠のないことではない。このような事情があつたとするならば、フレーベルが彼のいうところの「教育」すなわち幼児教育に意を注ぐに至るのは、いわば自然の成りゆきであつただろう。いつの時代にも、国家的、産業的要請から最も遠くに位置しているのが

幼児教育なのである。フレーベルにとって、神における統一というその純粋な思想を実現できるのは、幼児教育というようやく生れたばかりの、まだ誰の手も加わっていない領域においてほかなかったと思われる。

それにしてもロマン主義は、十八世紀末に開花したきわめて時代に限定された思想的運動であり、その意味ではロマン主義精神を地盤としたフレーベルの教育思想は、もはや過去のもの、歴史的意義しかもちえないものと見なされるかもしれない。そしてそれは一面疑いえない事実である。たとえば「すべてのもののなかに、神的なもの、神が安らい、働き、支配している」というテーゼを根幹とした教育論は、特殊な場合を別とすれば、現代の教育現場では一般に通用しえない。

しかし視点を変えてみれば、幼児はいつの時代にもいわばこの種の命題の中に生きているといえよう。現代の心理学的観察もそのことを裏づけている。だとすれば、幼児という人間の一定の発達段階の特異性が、フレーベルの思想に普遍性を与えることとなる。幼児の眼には自然や世界全体は、フレーベルが述べたようなものとして映っているかもしれない。木や花に話しかけたり、月や雲に生命があると思ひこむことは、幼児にとって現実そのものであって、合理的、批判的な悟性を得た成人にとつてもはや帰りにえない遠い世界であろう。実のところこうした世界を、フレーベルは見ようとしていたのだといえる。

そうだとすると、H・ハイラントのいうような、フレーベルの中に自然哲学と超越論哲学の双方を認めるような主張を、到底受けいれることはできない。たしかに前者、自然哲学はフレーベルの思考そのものを代表しているといえよう。しかし「彼の時代にしばしば用いられた大宇宙—小宇宙—アナロジー」の前提の下で、人間が自己の中で思惟や意識の構造を把握すると同時に対象的世界の構造をも把握することをフレーベルが主張するとしても、それを超越

論哲学とはいいがたい。実在的世界である大宇宙が、個々の人間の思惟構造である小宇宙に反映するとしても、この小宇宙は超越論的な「自己反省」などではない。むしろ超越論哲学における思惟や反省が不在であるからこそ、フレーベルの思想は幼児に適合していたのであり、そのような思惟、反省を免れえていたからこそ、幼児の世界を映しえたのだと考えられるのである。

三 フレーベルの幼児教育思想における宗教的契機

幼ない頃からフレーベルは、父親が牧師だった事情もあって、敬虔なキリスト教的雰囲気の中で育った。学校で暗誦した「まず初めに神の国に入らんと努めよ」という章句は、鮮かな印象とともに後々まで記憶の中に滞まり続けたという。また「わが心を魂を奮い立たせたまえ」および「キリスト教徒たることの何ぞかたき」という二つの賛美歌は、彼にとって命の歌となったとも述べている。けれども十一歳頃に得た「一つの矛盾のない生の全体という予感」が、こうしたキリスト教的敬虔さに当初から直接結びついていたのだろうか。

ハシバミの花にも性差があることをはじめて知ったという既述のエピソードの中の「私は教会のかわりに自然の神殿と、キリスト教的宗教的生活のかわりに自然の生活と、情熱に満ち憎悪のまじった人間生活のかわりに静かに憩う植物の生活を得た……」という件りは、一見宗教ではなく自然を魂の依りどころにしたように思われる。言いかえれば、苦しみ悩みに満ちた人間——その救いこそが宗教である——の世界にいたたまれず、平和な自然の安らいに逃げこんだという印象すら受けるのである。

しかしこれは見かけ上のことにすぎない。フレーベルは既成の形式化されたキリスト教に背を向けたにすぎない。

「……キリストを身に体し、生活の中でキリストを實現し、イエスに従うこと等々が、わが現実の教会宗教のしほは繰り返される要求である。——このような要求は、非常にしほは繰り返されることによって、わたしには著しく重要なものとなってきたが、しかしその實現となると大きな困難があらわれた。いや實現はまったく不可能だと私には思われた。このようにして私が見出した矛盾は、極度に私を悩ませた。そこへついに私を安堵させるような考えが思い浮かんだのである。つまり人間の本性そのものが、人間がイエスの生涯を再び純粹に生き、かつ實現することを不可能ならしめないものであつて、それどころか人間が正しい道を歩みさえすればイエスの生涯の純粹さを手に入れることができるのである。」

この経験はフレーベルの子ども時代のことであるが、『人間教育』にはより明瞭な形で表現されている。「……イエス自身は、彼の生活においても、彼の教えにおいても、外面だけ模範的なものを遵守することに対して、徹底的に闘う。精神的に努力する生きた模範のみが手本として固守されるべきであつて、その出現の仕方やその形式は自由であるべきだ。」

したがつて「一切は統一である」という最高原理が彼の心に浮かんだときすでに、この統一するものは神であると容易に言いかえられたのであろうが、ただしこの神は既成のキリスト教の形式におさまりえないものであつた。

とはいへ「すべてのもののなかに、神的なものが、神が安らい、働き、支配している」という命題に表現されている汎神論、正確には万有在神論 (Pantheismus) は、幼児教育というすぐれて実践的な活動に、いかに関わるのだろうか。この典型の一つがフレーベルの労働観であらう。

「神はたえまなく連続的に創造し、活動している。……神の精神が、まだ形づくられていないもの、形態を与えら

れていないものの上に漂い、それを動かすと、石や植物、動物や人間が、形式や形態や現実の存在や生命を得たのである。神は、人間すなわち神自身の似姿を創造した。神は神の姿に似せて、人間を創造した。それゆえ人間は、神と同じように創造し活動しなければならぬのである。⁴¹これが人間にとつての労働の眞の意義である。

「……人間のなかにある精神的なものや神的なものが自己の外に形をあらわすためだけに、そしてそのことによつて人間が彼独自の精神的本質や神の本質を認識するためだけに、人間は根源的に本来的に創造するのである。それによつて人間の手に入る食物や住居や衣服は余剰物であり、とるにたりない付録である。」⁴²

フレーベルには、労働は社会的、経済的活動として現われない。それは端的に宗教的な事だからなのである。「勤勉や労働を通して、活動や行為を通して……われわれは眞に神に似たものになるのである……。」⁴³

こうして労働と宗教は交わり、一致する。「生産活動を伴わない、つまり労働を伴わない宗教は、空虚な夢想やたわいない狂信、内容のない幻想と化す危険を冒すものである。同様に、宗教を伴わない労働や生産活動は、人間を駄獣や機械にする。労働と宗教とは、神すなわち永遠なるものが永遠から創造した同時的なものである。」⁴⁴

しかしながら労働ないし生産活動は、幼児においてはまだ現われず、少年期になつて初めてはつきりした形で見られる。「以前には、幼児のなかでたんに活動のための行動にすぎなかつたものが、いまや少年のなかでは仕事のための、生産物のための活動になる。すなわち幼児の活動衝動は、少年においては形成衝動ないし造形衝動に発展する……。」⁴⁵労働は宗教と同時的であり、それ自身宗教的意味をもつとされたのであるが、それならば幼児において労働にあたるものは、具体的には何なのか。

「乳児の感覚器官や四肢の活動は、（生産活動の——引用者）最初の芽であり、最初の身体活動はその蓄であり、遊

戯や積木や造形などの最初の形成衝動は、若々しさのいたいけな最初の開花なのである。しかもこの時期こそ、人間が将来の勤労や勤勉や生産活動のために受胎されなければならない時点である。」

すなわち幼児においては、遊戯ないし遊びの活動衝動、とりわけ形成衝動の萌芽が、のちの労働と同じ程度に宗教的重要性をもってくるというのである。そしてフレーベルは、この幼児の活動衝動を意識的、意図的に育くみ、定着させていく方途を探っている。そのために彼は、その統一と生命法則の思想にもとづく遊具、作業具を提案しているが、のちにこれがいわゆる恩物 (Gabe) となって結実するのである。

恩物そのものはいくらか変更を伴っているが、最終的には八つのものからなっている。第一恩物は一本の糸のついたボールまたは六色の弾むボールであり、第二恩物は木製の球、円柱および立方体であり、第三恩物以下は、それぞれ独自の分割がなされた立方体よりなる。このうち、たとえば第三恩物は八つの立方体に分割された立方体であるが、この使用は人間の諸力の発生的順序に対応して三つの形式、すなわち生の形式、美の形式、認識の形式を含むとされる。この使用において、遊戯衝動、活動衝動およびそれに対応した道具、作業具を理解した精神とは、神と合一した純粹に宗教的な精神であって、この精神のみがすべてのものに働きかけ、すべてのものを創造するのである。恩物における遊戯はしたがって、同時に宗教教育の一部だとすらいえるのである。

そしてこれらの遊具、作業具の使用は、幼児の自己活動にそって行わせ、保育者は子どもに強制すべきものではないとされていたにしても、当然ながら親および幼児保育者たちを対象とする遊具使用のための十分な手引きを必要とした。これらの遊具を扱う母親を教育し指導員を養成するために保育者養成施設が設置され、そしてその実習施設として生まれたのが後の幼稚園であって、この関係は逆ではない。

しかしその後の幼稚園の世界的普及は、皮肉にもその母胎となった恩物に批判を向けさせ、そのもつ神秘性、形式主義を払拭し、遂には恩物そのものをも廃棄させるに至る。フレーベルが当初、恩物や幼稚園に託していた宗教的、恩恵的契機は、実践の過程の中で切り捨てられていったのである。

万有在神論の体系は、幼児教育の目的や方法に対して具体的提案をなしうるか。この問を肯定するためには、あくまでフレーベルの時代において、という限定を付さなければならぬ。フレーベルの幼児教育論のロマン主義的要素が効を奏しえたのは、彼の生きた世紀の精神的、文化的雰囲気においてであった。

しかしまた別の角度からいえることは、フレーベルは、幼児が本来もっている宗教的なものを初めて十全にすくいと、幼児の住んでいる宗教的ともいべき世界を開いて見せたことである。ロマン主義的世界を体现している幼児こそ、その後の主知的教育過程に覆われる発達段階に比して、宗教的なるものに最も近いところにいるのではなからうか。

現今、西ドイツにおいて就学前教育における宗教教育の衰退に直面した諸教会勢力その他が、従来の教義中心の保育を脱却して、宗教教育の新たな意味づけを行なっている。いずれにせよ、そのさい幼児期の宗教的なるものの意義の根源に立ち還らねばならぬだろうが、その場合フレーベルの幼児教育思想が今なお少なからぬ示唆を与えるように思われるのである。

結語

フレーベルの神秘主義はもはや通用しないと、よく言われる。事実、フレーベル以後の幼稚園運動の展開は、彼の

なかから新しい時代の幼児教育実践に即応したものののみをとりあげ、煩瑣な神秘主義的説明を切り捨ててきた。「…
：フレールベルは全体であり、外部から恣意的にその全体を切りとることはできない…」のであって、フレールベル自身
が自己の教育学の全体の統一的中心とみなしていたまさにそのものを無視しようという傲慢さは問題外だ」というポ
ルノーの見方に従うならば、フレールベル以後の動向は、フレールベルの改竄であり、換骨奪胎であり、歪曲なのであ
うか。

たしかにフレールベルの思想は十八―十九世紀のロマン主義の文脈の中でしか評価しえない。その限りではフレールベル
は過去の教育思想家でしかない。しかしながら、二通りの見方が可能であるように思われる。すなわちフレールベルの
思想を、教育目的、教育方法、教育内容等が依拠すべき根拠と考えるかぎり、現代においてそれは時代錯誤のものに
ならざるをえない。フレールベルのロマン主義的神秘主義は、教育者の側から被教育者に適用される教育的規範とみな
されるかぎり、もはやそこに現代の教育場面における妥当性は期待できない。このようないわば教条主義的態度はフ
レールベルを過去のものとし、皮肉にもフレールベルが抱いていた意図をかえって亡きものとするであろう。

けれども彼の教育思想を、教育者の側からの教育的規範と考えるのではなく、被教育者、幼児の側の世界観、宇宙
観、あるいは世界そのもの、宇宙そのものを表現していると考えることによって、フレールベルは一種の普遍性を獲得
する。幼児はおとなにとって、いわば神秘的な側面をもっており、さらにいえば神秘的な存在そのものである。この
ように考えるならば、幼児があるかぎり、フレールベルもあり続けるだろう。そしてそうであるならば、幼児教育とは、
フレールベルが示した幼児という不可思議な存在にいかに近づくか、幼児という存在を幼児の側からいかに理解するか、
という課題を意味するものとなるう。

註

- ① Friedrich Fröbel. Aus einem Briefe an den Herzog von Meiningen. (以下 BM と略) In: Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften, hrsg. von Dr. Wichard Lange. Abt. I. Bd. I. Osnabrück, 1966 (Neudruck der Ausgabe 1862). S. 39f. 岡元藤則訳『教育の弁明』(玉川大学出版部)一一頁。ただし訳文は邦訳書に従わない。
- ② BM. S. 40. 同訳一二頁。
- ③ 彼自身があげているもの——応用数学、算術、代数学、幾何学、鉱物学、植物学、博物学、物理学、化学、财政学、森林栽培、林政、芸術建築および一般建築、土地測量等。BM. S. 54f. 同訳三〇頁。
- ④ BM. S. 55. 同訳三〇頁。
- ⑤ BM. S. 55. 同訳三一—三二頁。
- ⑥ BM. S. 57. 同訳三三頁。
- ⑦ BM. S. 57. 同訳三四頁。
- ⑧ BM. S. 69. 同訳五〇頁。
- ⑨ BM. S. 71. 同訳五三頁。
- ⑩ BM. S. 74. 同訳五六頁。
- ⑪ BM. S. 79. 同訳六三頁。
- ⑫ BM. S. 89. 同訳七七頁。
- ⑬ BM. S. 89. 同訳七七頁。
- ⑭ BM. S. 95. 同訳八五頁。
- ⑮ BM. S. 101. 同訳九三頁。
- ⑯ BM. S. 105. 同訳九八頁。
- ⑰ BM. S. 112. 同訳一〇八頁。
- ⑱ BM. S. 135f. 同訳一三四—三五頁。
- ⑲ Vgl. BM. S. 113. 同訳一〇九頁参照。

- ⑳ Otto Friedrich Bollnow: *Die Pädagogik der deutschen Romantik—Von Arndt bis Fröbel*. Stuttgart 1952. S. 174f. 岡本英明訳『フレーベルの教育学』（理想社）一三三頁以下。
- ㉑ Bollnow, a. a. O. S. 175. 同訳一三三頁。
- ㉒ F. Fröbel, *die Menscheziehung—die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst* 1826. (以下 ME と略) In: Erika Hoffmann (Hrsg.), *Friedrich Fröbel Ausgewählte Schriften*. Bd. 2, S. 58. 荒木武訳『人間の教育』（上）（岩波書店）一二五頁。
- ㉓ Bollnow, a. a. O. S. 123. 同訳五三頁。
- ㉔ たとえば乳児について次のように言われる。「この段階の人間は、ただ外部の多様性を受け取り、それを自己の中に取りこむだけである。」ME. S. 22. 同訳三九頁。
- ㉕ ME. S. 32. 同訳六一頁。
- ㉖ Bollnow, a. a. O. S. 152f. 同訳九九頁。
- ㉗ ME. S. 58. 同訳一一五—一六頁。
- ㉘ ホイシンガー (Heusinger, J.H.) は教授を教育の完了後に考えるが、グライリング (Greiling, J.C.) は、教授にはすでに教育的効果があると考えた。宮寺晃夫「一八世紀ドイツ教育学における「教育」と「教授」——ヘルバルトの「教育的教授」論の系譜」、梅根悟監修『世界教育史大系二二、ドイツ教育史Ⅱ』（講談社）所収。
- ㉙ ME. S. 76f. 同訳一六九頁。
- ㉚ ME. S. 7. 同訳一一頁。
- ㉛ たとえばピアジェのいうアニニスムはその例である。Jean Piaget, *La Formation du Symbole chez l'enfant*. Paris 1945. pp. 265—268.
- ㉜ Helmut Heiland, *Friedrich Fröbel—Ein vergessener und unbekannter Pädagoge*. in: *Pädagogische Rundschau*, 37 Jg. 1983. S. 279.
- ㉝ a. a. O. S. 278.
- ㉞ BM. S. 36. 同訳七頁。
- ㉟ BM. S. 37. 同訳八頁。

- ③6 BM. S. 127. 同訳一二六頁。
- ③7 BM. S. 40. 同訳一一頁。
- ③8 BM. S. 41. 同訳一三一—一四頁。
- ③9 ME. S. 134. 同訳二三頁。
- ④0 フレーベルたちは邪教徒視されたところがある。F. Fröbel, Aus einem Briefe an K. Chr. Fr. Krause. In: W. Lange (Hrsg.), a. a. O. S. 8. 岡元前掲訳一七二頁。
- ④1 Bellnow, a. a. O. S. 125. 同訳五六頁。
- ④2 ME. S. 27. 同訳四九—五〇頁。
- ④3 ME. S. 28. 同訳五一頁。
- ④4 ME. S. 274. 同訳五〇頁。
- ④5 ME. S. 30. 同訳五六頁。
- ④6 ME. S. 61. 同訳一三二頁。
- ④7 ME. S. 30. 同訳五四頁。
- ④8 F. Fröbel, Anleitung zum rechten Gebrauche der dritten Gabe, 1851. In: E. Hoffmann (Hrsg.), a. a. o. Bd. 3. S. 92f. a. a. O. S. 116.
- ④9 Vgl. Bollnow, a. a. O. S. 197. 同訳一六六頁。
- ⑤0 岩崎次男『近代幼児教育史』(明治図書)一九七九、五八—五九頁。
- ⑤1 Bernhard Buschbeck, Religiöse Erziehung in Vorschulalter, in: Reiner Dollase (Hrsg.), Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Bd. 2, Düsseldorf 1978, S. 412 ff.
- ⑤2 デューイもその一人であるが、「しかし」彼(フレーベル)はその継承者たちに、「彼が集成した遊戯に文字どおり固執することによってよりはむしろ、それぞれの時代の条件と活動についての自分自身の研究を続けることによって、その継承を示す」ことを期待していたと、「私は信じる」と述べている。John Dewey, The School and Society, 1899, 2nd ed. Chicago 1915, p. 115. 宮原誠一訳『学校と社会』(岩波書店)一一四頁。
- ⑤3 Bollnow, a. a. O. S. 224. 同訳二〇九頁。