

少なくなつたり、多くなつたり
何と不思議なお遊戯でせう！」

或ひは

「大きくなると 少なくなる。
多くなると 小さくなる。
どうしてでせうね。」

或ひは一般的に

「大きくなつたり、小さくなつたり
小さくなつたり、大きくなつたり
多くなつたり、少なくなつたり
少なくなつたり、多くなつたり

このお遊戯の變化は大好きです。」

或ひは言葉と言葉の表現とを遊戯の中に齎して

「半分はここに、半分はそこに (第二圖)

半分は前に、 半分は後に (第三圖)

半分は下に、 半分は上に (第四圖)

どつちの形がお好きでせうね。」

或ひは逆に

「半分は下に 半分は上に (第四圖)

半分は前に 半分は後に (第三圖)

半分はここに、 半分はそこに (第二圖)

ほんとお芝居のやうね。」

以上この遊具の認識形式乃至學習形式に關する若干の暗示を擧げた。此等を更に美的形式に
おけると同様に軽い歌で子供の生活の中に導き込むことも出来るであらう。それは一般に兒童
を静める時に應用される。

以上吾々はフレーベルの第三恩物の有つ生活形式・美的形式及び認識形式を概観した。吾々
は進んで第四恩物に行かねばならない。

(五) 第四恩物

(3)

第四恩物とは八個の組立版木に分割された立方體である。第三恩物に依る遊戯の結果現はれた「諸」の形成物は主として質量や物體に關する形成物であつたが、第四恩物の遊戯の諸形成物は主として面や長さの延長した形成物になり、水平的な平面と垂直的な方向とに關する形成物になる。前者の諸形態は主として「空間を満たした」が、後者は主として「空間を境界附け、空間を包含する多くの凹形を形づくる」であらう。この第四恩物も前者と同様に生活形式、美的形式及び學習形式の三つに分けられる。特に學習形式(認識形式)は第三恩物の遊戯の形式に比較して一層多く面や長さの擴張を示すといふ特性を有つてゐる。ただここでは前者と異つて正方形の面ではなくて長方形に限られてゐる。従つてここでは正方形と長方形との形式及び大きさ關係が特に兒童に理解されるであらう。(第六表参照)

この遊戯において特に注意すべきことは先づ出來たものに直ちに何等かの名稱を與へることである。その名稱は第三恩物の場合と同様に兒童にとつて熟知のもの乃至子供に親しみあるも

のでなくてはならない。従つて最初の形式は屢、一軒の小さい家であつたり、一つの小さな部屋や机や椅子やベンチ等であつたりする。併し一般には組立てられたものが均衡と重點とに依つて形を保つてをりさへすれば兒童は早やそれで満足して喜ぶであらう。更にもつと兒童を喜ばせるものは高い塔とか梯子とかいふやうなものである。而も組み立てられたものは再び容易に各、の部分に壞すことが出来る。これに關して人々は言ふかも知れない。直ちに破壊されるのでは兒童の内的發展にとつて効果が少ないではないか、また外的表現に對しても決して永續的結果は得られないではないかと。ところがフレイベルに言はせると決してそのやうなことはない。寧ろ却つて兒童は形式や應用に關する個々のものや部分を益、理解して、多種多様な直觀や表象を得るやうになる。ただその際出來上つた結果を兒童に適當な言葉で明瞭に確實に示すことを忘れてはならない。このやうにして兒童の思想が目覺まされると、兒童は自分一人で遊んでゐても決して無思慮でただ漠然と遊ぶやうなことがなくなるであらう。少なくとも彼は或る一定の目的を絶えず眼中に把握してゐるやうになる。更に兒童は自己の前に置かれたあらゆる材料を應用する際、一つとして考へられない部分もなくまた使用されない部分もないやうになるであらう。そして「此等總てを通じて明瞭に外部を理解し、内部を直觀するか、形成す

るか、それとも表象や想像の力が兒童に發達して來るかである。⁽⁵⁾

(ろ)

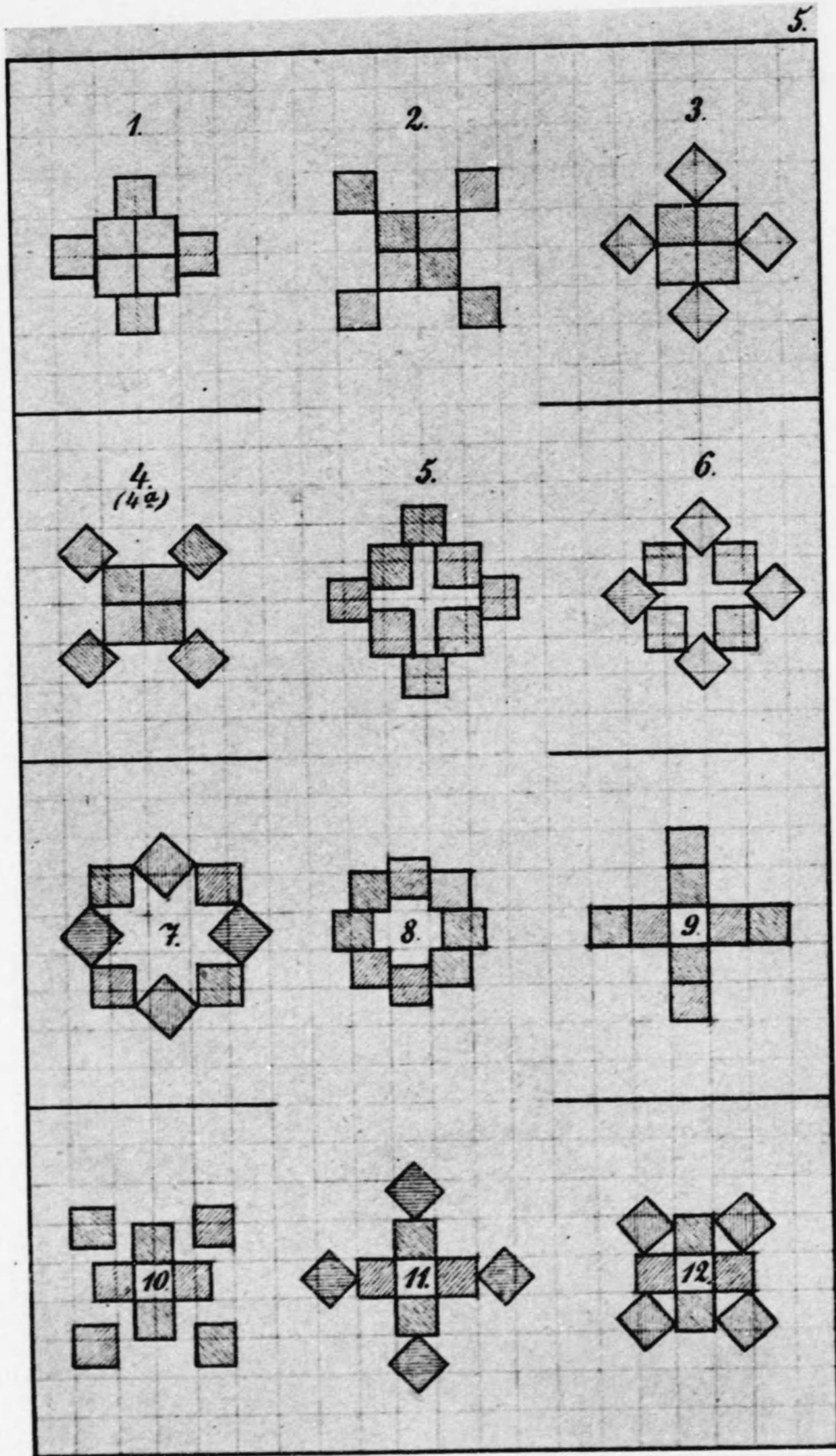
第六表第一圖は母親または保育者が作業箱を逆さにして置き、箱を引擧げた結果現はれた第四恩物の全貌である。保育者は今此等の組立版木をお臺所の竈にしたり、料理の竈や火の爐にしたりする。即ち

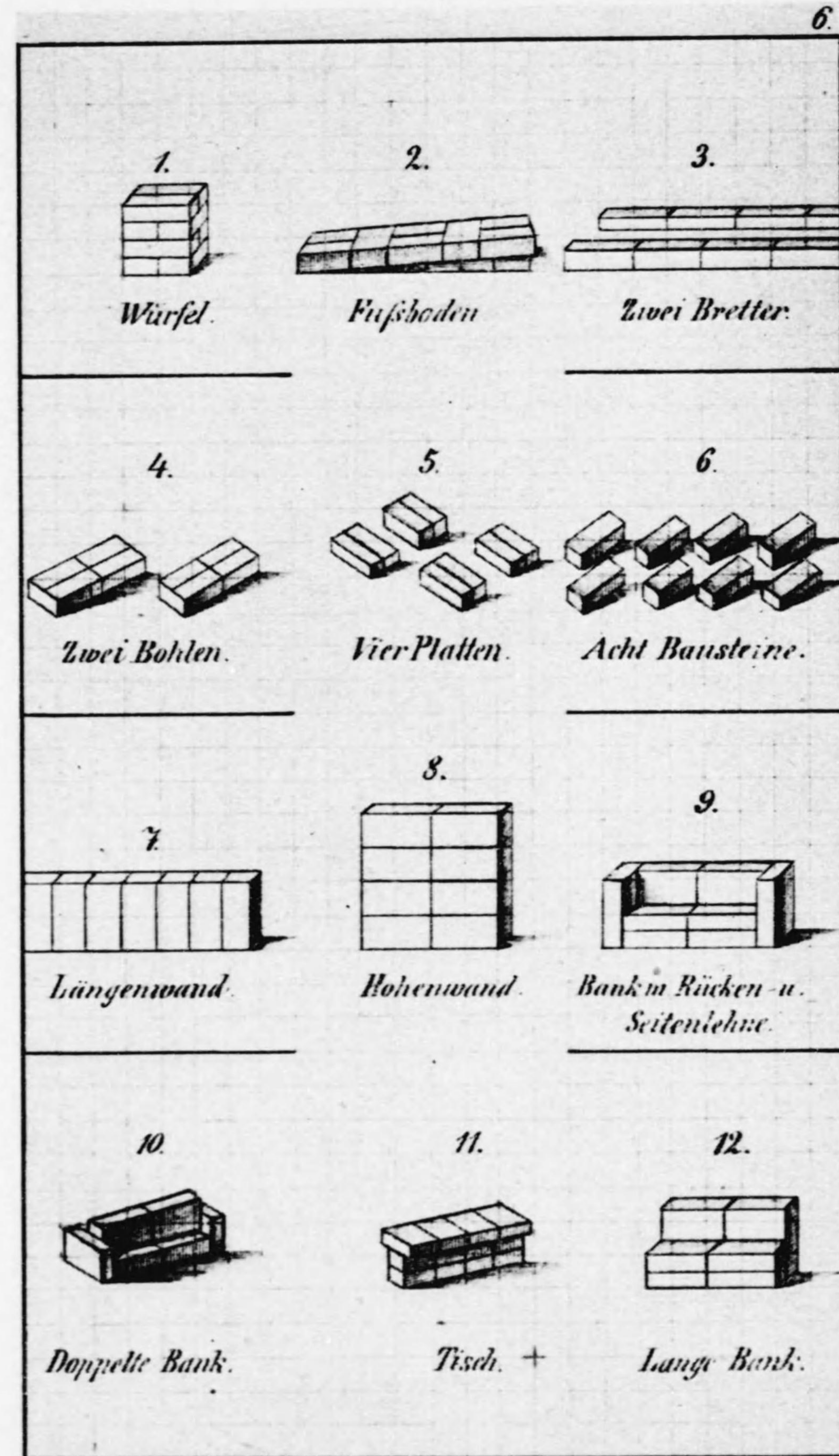
「その竈の上で飢しい坊やにスープを用意してやつたり、仕事から歸つて來たお父さんに食事を料理してやつたりするのです。火は爐の真中で燃えてゐる。スープの用意が出來た。料理も出來た。お母さんと坊やとは爐を押しやつた。すると爐は崩れた。爐は壞れて元の組立石（組立版木）即ち建築石になつてしまつた。」
このやうに壞はれたものを更に次の如くに發展する。

「坊やはスープを欲しがつてゐる。お父さんがいらつしやる。お父さんも食べたいためです。でも机がない。」

そこで材料は速かに變化されて、組立石から組立版木になり組立板になり、そのうちに机が出來るのである。（第六表第十一圖）併し今度はベンチや椅子がない。母が子供と一緒に腰を掛け

第五表 第三恩物（美的形式）





るにもまた父が食事の時腰を掛けるにもベンチや椅子がない。第十一圖の机を見ると大き過ぎるやうである。そこでその半分或ひは寧ろその材料の半分が忽ち一個のベンチに變へられる。(第七表第十四圖に二つ示してゐる)或ひは二個のベンチに變へられる。その一つには父が腰を掛け、他の一つには母が子供と一緒に腰を掛け、そして子供にスープを與へるのである。

次には暖爐が再び壊はされる。同じ材料で次の如くに發展する。

「時節は夏で美しい暖い夕である。坊やは庭の石の机の側やベンチの上で遊んでゐる。(第七表第十九圖)お父さんが來てその側に腰を掛ける。お母さんはお父さんに料理を持つて來たり、坊やにスープを持つて來たりする。お父さんは右のベンチに、お母さんは坊やと一緒に左のベンチに腰を掛ける。お母さんは坊やがこなによく遊び、ほんとに静かに一人で積木遊びをして、お母さんに食事の用意の時間を持たせたことを語る。お父さんは野から一輪の美しい花を坊やに持つて來てやる。そして『御覽可愛い坊やよ、ここに花がある』と言ふ。」

また他の場合には第十一圖で大きな机の半分から二つのベンチが作られたと同様に、第十三圖では残りの半分から更に二つのベンチが作られる。それには次のやうに事を進める。

「庭の中央に或る圓い廣場がある。周囲には内側に向つた四つのベンチがある。(第二十圖) 御覽! 五人の子供が『鬼ごっこ』をして遊んでゐる。子供は此處を尋ねたり彼處を尋ねたりする。『お部屋はありませんか。』『貸間はありませんか。』『空いた場所はありませんか。』皆な塞がつてゐます。ああ隣同志で場所の交換をしたので他の一人は忽ち一つの場所を得ました。」

時には子供達は「訪問ごっこ」をして遊ぶ。今度はベンチ乃至座席が小さな一軒の家になる。或ひは其等の材料で更に小さな一軒の家かそれとも開放された庭の小屋を建てる。(第二十三圖) この小屋の中に母が子供と一緒に隅の方に腰を掛ける。母は子供に物語をしてやる。即ち人がこんなにあらかに腰を掛けられるやうに、立派に小屋を建ててくれた大工や指物師のことを色と物語るのである。或ひは疲れた子供を母の膝の上で眠らせながら子供に子守歌を歌つてやるのである。

「坊やはくたびれて眠つた。」

眠い眠いと言つて

母の膝で寝てゐる。

愛する坊やの楽しい場所であるその膝に、

こんなに快く、ああ! こんなに快く。」

他の場合にはまた、

「母は坊やと一緒に庭を散歩する。ところが風は強く雨はひどい。そこで母と坊やとは「開いてゐる庭の小屋」に避難する。この小屋には戸が附いてゐる。母が閉めることの出来る戸が。母はそれを閉めた。やつと二人は救はれた。小屋には屋根が有るから雨はいらな

い。」

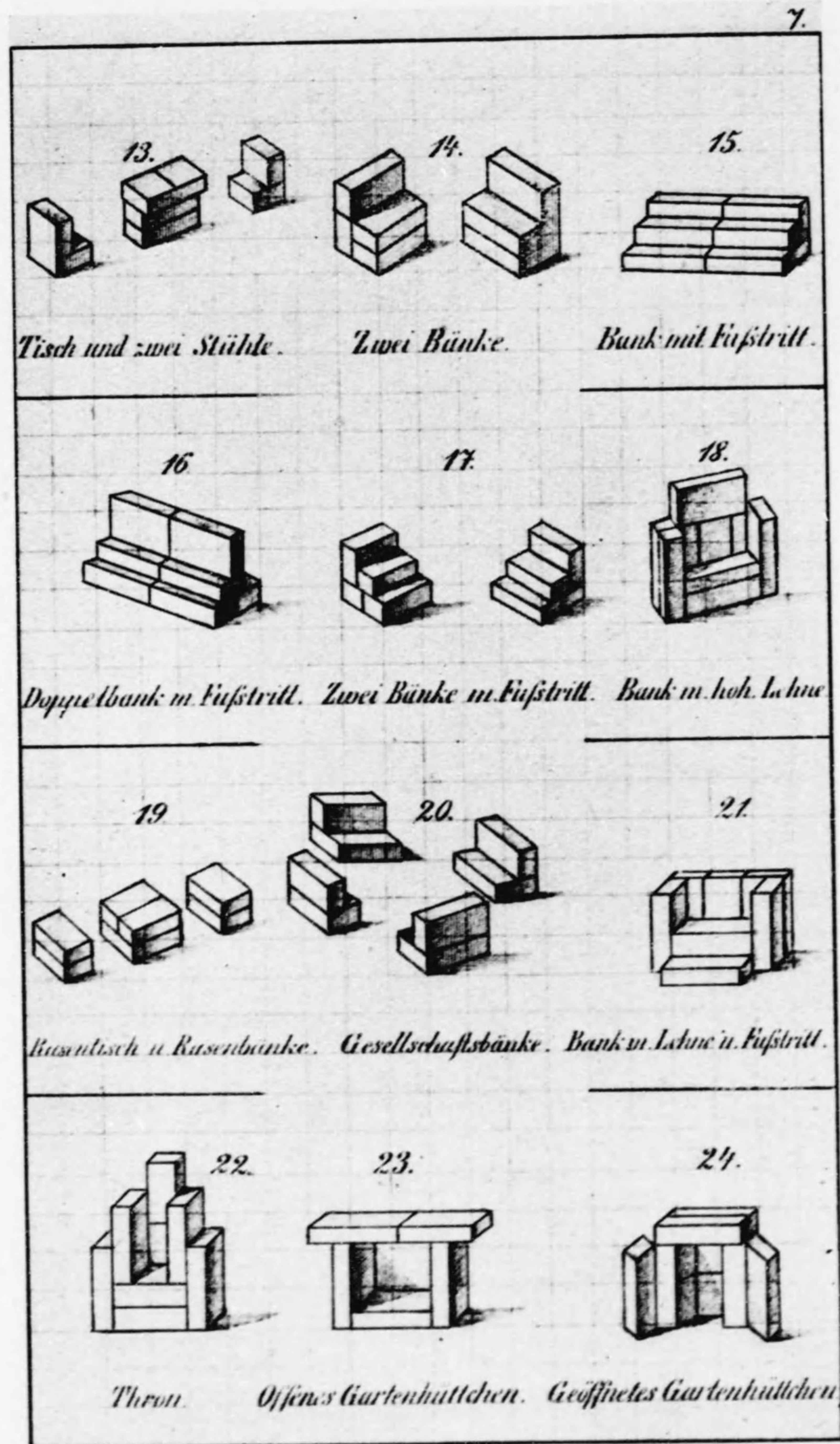
このやうに種々の工夫をすると子供の生命衝動はいくらでも發展するであらう。

以上の如く觀察して、一個の對象物から如何に他の對象物が出來て來るか、また如何に他の對象物に變化するかといふことは特に兒童に重要なことであつて、特殊な刺戟を兒童に與へるものである。例へば一個の机(第十一圖)から一個の机と二個のベンチ(第十三圖)とに、後者から更に四個のベンチに變化するやうに。また「王座」(第二十二圖)から容易に「高い凭り掛りのあるベンチ」に、それから更に「凭り掛りのあるベンチと階段と」に、更に「開け放しの庭小屋」に變化される。このやうに一つのを他のものに變化するといふこと、また一つの

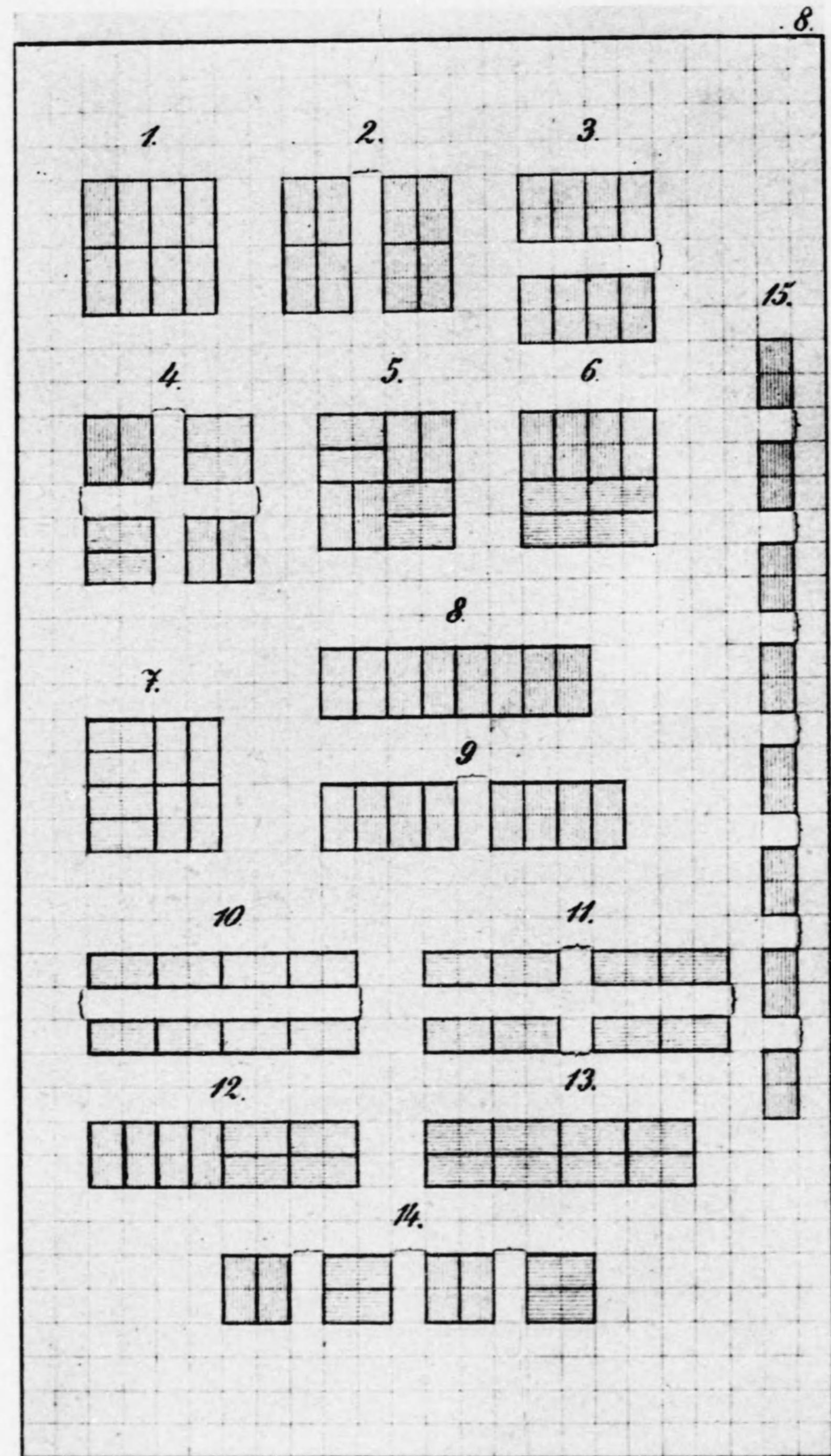
ものを他のものの中に見るといふことは特に児童を喜ばせる。だから出来るだけこれを生活や作業や遊戯の中に持ち込むやうにしなければならぬ。といふのはフレイベルも言ふやうに「事實の中における或る必然的な内的な關聯——或る内的生命に透徹せる多面的な知覺の關聯——の豫感は——それが形式においてであるか、目的においてであるかを問はず——單に子供の生命を目覺ますだけではなくて、更に子供を哺くみ育てる」からである。萬事につけて孤立と分離とは生命を枯死させ、逆に融合は生命を創造する。吾々はここにもフレイベルの根本思想を窺ふことが出来るであらう。

以上主として生活形式に就いて考察したが、吾々は進んで認識乃至學習形式の考察に入らなくてはならない。八個の組立木片はその全體の大きさから言へば第三恩物の主立方體即ち全立方體に等しい。だから最初の一瞥で解かるやうに、その部分は同じやうに分けられた部分である。而もこれは遊戯の際實際使用して見て一層明らかになる。既に各、が同じ部分であればこそ第六表の一個のベンチは二個の全く同じベンチ(第七表第十四圖)に分けられるし、踏臺を有つ一個のベンチ(第十五圖)は二個の全く同じ踏臺を有つベンチに分けられる。同様に一個の机(第六表第十一圖)は二個の同じ半分に分けられ、その一つは一個の机に、他の半分は更に二つの

第七表 第四恩物 (生活形式)



第八表 第四恩物 (認識形式)



半分に分けられて二つの椅子乃至ベンチ(第十三圖)に作られる。このやうに第四恩物の大きさ關係は殆ど第三恩物と同じである。ただ第三恩物は一層多く固體關係を表はすが、第四恩物はより多く面の關係を表はしてゐる。第六表第八圖の「高い塀」などここでは認識形式の最も代表的なものであらう。更に第六表第一圖のやうに全體としてもう一度一個の立方體にし、次には速かに第八表第一圖のやうに一枚の「板」乃至は「表」として示すことが出来る。個體の表現と面の表現との間のこのやうな變化は、恐らく兒童に一個の固有な新しい魅力を與へずには措かないであらう。

「私は今立方體としてあなたの前に立つてゐます、併し今は板のやうに見えるでせう。

· だけど何時も同じだけの大きさです、

· このお遊戯はほんとに好きです、

· だが何時までもちつとしてゐないで、

· どうぞ分けて下さい、

· 中心を通つて

· 四恩物論

二つの同じ半分に。」

母や保育者はこれら子供に向つて歌ひつつ語りながら全體を二つの同じ部分に分ける。ところが分け方に二種類ある。一つは上から下の方へ、他は一つの面から他の面へ。保育者は恰も四角形自身が子供に向つて歌ふやうに次の如くに歌つて見せる。

「若しあなたが上から私を切れば、

二つの半分は垂直を示すのです。

若し横に私を切れば、

二つの半分は水平に傾きます。

見たところは全く同じではないが、

大きさは何時でも同じです。

一つの半分は他の半分と同じです。」

この形と大きさとの關係を一層明瞭に子供に向つて次の如くに歌つて見せることが出来る。

「半分の垂直面を他の半分の横に置けば、

完全な四角形になります(第八表第三、五圖)

水平の半分を他の半分の横に並べると、

一個の短形があなたの前にはつきり見えるでせう。(第九、十圖)

どんなに違つた形をしてゐても、

兩方とも全く同じ大きさです。」

以上の考察に依つて學習形式に關して第四恩物も無數の教訓を提供するといふことが解かつた。吾々は進んで美的形式乃至圖案形式の考察に入らう。フレーベルはこれを調和の形式とも呼んでゐる。彼に依れば「一個の事實の眞の理解は全く特に對立せるものの結合から、從つてここでは眼に見えるものを眼に見えないものとの結合から、また靜止せるものを動きつつあるものとの結合から現はれる」から、調和の形式と呼ぶことが却つて意を盡すかも知れない。そこで美的形式への過程を見ると、前にも述べた學習形式を通過することに依つてそれが最も適當に行はれる。例へば第八表第一圖乃至第五圖のやうに四個の四分の一を相互に分割すると、第四圖のやうに既に或る點で美の形式として見えるであらう。ここでは諸、の部分は一層よく全體の一員として現はれて來るが、中心や統一もまた同様に一層明瞭に現はれて來る。次に此等四つの部分の各、を更に二つに分け、斯くして八つにしてこれを均齊のとれた關係で一定の

中心に向はせると第九表の一、二、三のやうな美的形式が現はれて来る。併しこれは面の向け方に依つて形式が變つて来るのである。即ち廣い面を中心に向けると一^a、二^a、三^aのやうな形式になり、長い面を中心に向けると一^b、二^b、三^bのやうな形式になる。前者の形式は光でも發してゐるやうに放射状に見える。後者は圓形的で物を圍んでゐるやうに見える。斯く現象においては對立してゐてもそれが同じものであれば一個の統一・融合若しくは媒介を要求する。従つてここでも放射的なものは内包的なものと結合する。4₄、4₄が恰もそれである。併しここでも放射的なものが内包的なもの内に見える場合と外に見える場合とあるわけである。(4₄)。然るに此等兩者は再び媒介を要求する。そこで4₄のやうに放射的なものは内包的なもの内と外とに同時に見えてゐる。

以上の觀察はフレーベルの示した僅か一二の暗示に過ぎないが、人々はこれを基礎としてそれを無数のものに發展出来るであらう。ただ兒童の作業衝動の進歩と保育とに應じて漸次發展し、而も兒童自身をして表現させるやうにすることが必要である。彼に依れば兒童の生活はかうした發展に十分の時間と機會とを與へてゐる。といふのは兒童の生活を見れば浪費の時間も多し卑俗な活動に用ひられる時間も多し。此等の時間を有効に用ひさせるか否かに依つて

兒童の發展に大差が現はれる。然るにフレーベルの恩物には陶冶の法則が含まれてゐるから、その恩物を以て遊ぶ兒童は自然に自己を發展し自己を陶冶する。のみならず彼れの恩物が多分に變化の可能性を含んでゐることも既に見て來たところである。而もこの變化の可能性こそフレーベル恩物の重要な特色の一つと言つてよい。

以上第四恩物を概観した吾々は今や翻つて第四恩物と第三恩物との連絡を一瞥しなくてはならない。既に第二恩物で述べたやうに遊戯の場合には第二恩物は第一恩物と一緒に使用しなくてはならない。寧ろ兩者は兒童の要求に應じて交互に用ゐなければならぬ。斯くすることに依つて遊戯は愈々明瞭になり、より多面的なより生命に満ちた他の遊戯の應用へと促進することが出来る。同じことが第三恩物の遊戯においても言へると思ふ。而も第四恩物においては特別にも第三恩物と密接な連絡を取らなければならぬ。といふのはフレーベルも言ふやうに「この二者の遊戯は就中特に相互に解明し合ひ、活氣付け合ひ、そして兒童の精神と生命とを益々新しく新鮮にし且つ強化させる」からである。従つて若し同じ年齢の兒童一、二、三歳から四歳まで一が二人若しくはそれ以上を遊ぶ時は必ず遊戯箱を交換し合ふ。ただこの時保育者は兒童が遊戯箱を交換する時、必ず八個の立方體乃至八個の組立木片を秩序正しく箱に納めさせて

ら交換させる必要がある。これはフレーベルに言はせると兒童をして單に遊具に對する尊敬と愛とを感じさせるだけではなく、秩序の精神を喚起し育成するためにも本質的に必要である。言ふまでもなく兒童が獨りで遊戯をして一つの遊戯から他の遊戯に移る場合も同様である。

(六) 第五恩物

(5)

既に述べたる如く遊戯手段の發展は一般に先立つ遊戯手段の連續であるだけではなく、先立つものを通じて要求される。而も續き來るものは先立つものを一段と顯著にする。斯く考へて今や新たに吾々の主題となつた第五の遊戯恩物は既に先立つ恩物中に暗示され要求されてゐなくてはならない。暫くこの第五の遊戯恩物の内的發展過程を辿つて見ることにしよう。

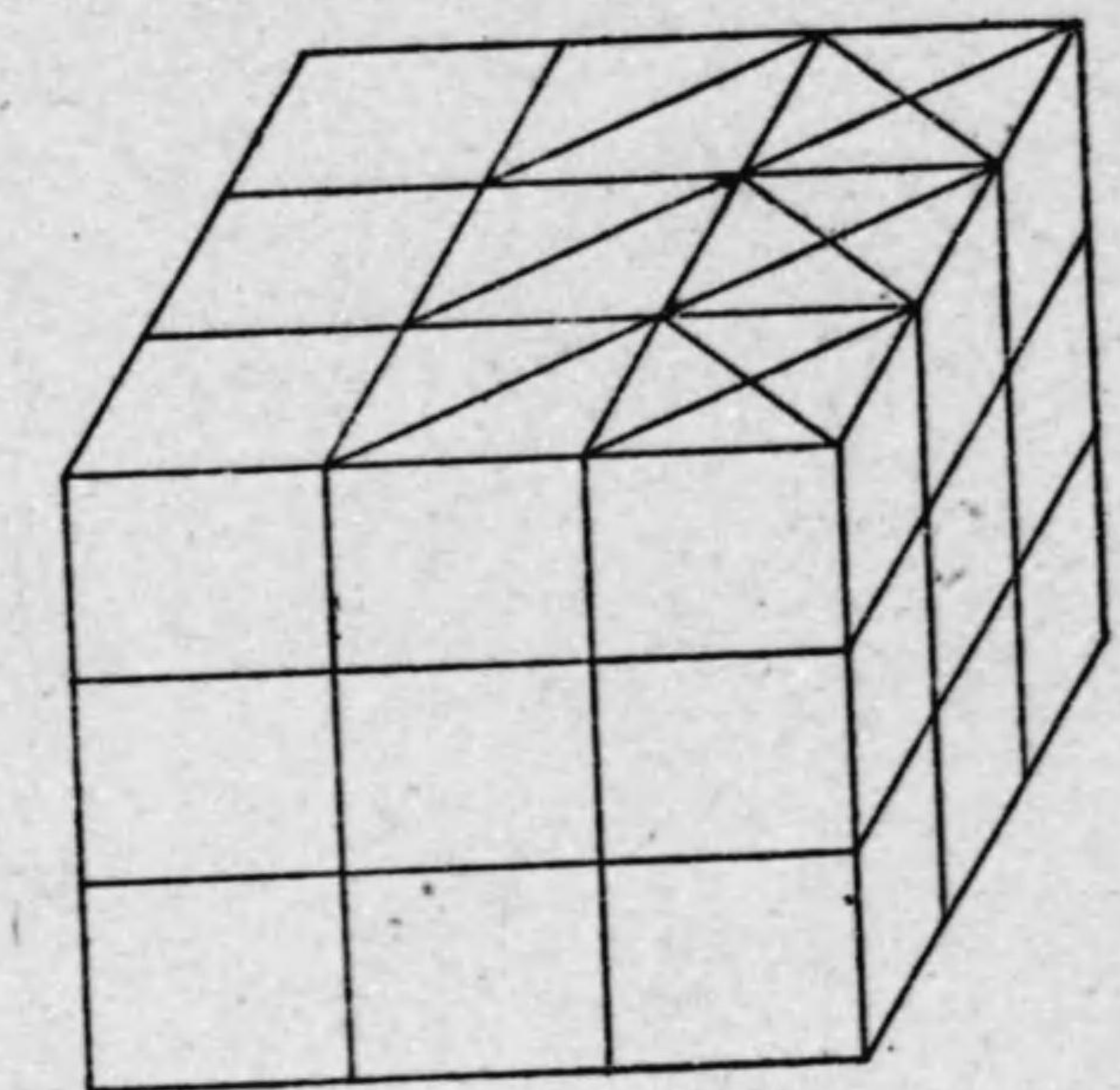
立方體的な遊戯系列の最初の恩物は一度立方體の各面に分割された立方體であつた。併し自然的な發展過程は必然に一から二へと進むであらう。従つて續き來る遊戯手段は各面に平均に二度分割される立方體でなければならぬ。言ひ換へれば二十七個の同形同大の部分立方體に

分割された立方體でなければならぬ。併しただこれだけでは分割の數が増加し、従つて部分立方體の數が先立つものより多くなるといふだけであつて、そこにはまだ遊戯手段そのものの何等の發展も見られない。斯くしてここには何か新たなものが現はれて來なければならぬ。然らば先立つ立方體的な恩物の中に既に暗示はされてゐるが、併しまだ現はれてゐない新たなものとは何であらうか。既に見たるが如く先立つ恩物は何れも垂直線 (Senkrecht) と水平線 (Wagrecht) とから出來てゐた。垂直線と水平線とは眞直ぐな線といふ點では共通であるが、併し相互に相對立してゐる。然るに對立は一般的な發展法則に従へば媒介を要求する。然らばこの兩者を媒介するものは何か。フレーベルに依ればそれは「斜線」(Schiefe) ではなくてはならない。斜線は直線を媒介するものである。否な直線に依つて要求されるものである。斯くて第五恩物に新たに現はれて來るもの乃至要求されてゐるものは斜線である。然らば斜線は如何にして表現されるであらうか。それは先づ「立方體の互に平行し斜めに對立してゐる二個の對角線 (Zwei seiner unter sich gleichlaufenden Eckenschraglinien) を通じて立方體を切るか、それとも邊の一つを二つに切るかに依つて出來る。」⁶⁶⁾ただ問題は何度切るかといふことである。ここでは一個の部分立方體を斜めに半分、即ち二分の一に切る場合と四分の一に切る場合とあ

る。そこで先づ二十七個の部分立方體より成る第五恩物の中三個は二分の一に、三個は四分の一に斜めに分割されてゐる。言ひ換へれば第五恩物は二十一個の完全な部分立方體と二分の一に斜めに分割された三個の部分立方體と四分の一に分割された三個の部分立方體とから成つてゐる。而も此等が集合すれば再び二十七個の部分立方體から成る一個の全立方體に形作られる。

これは第五恩物の内的本質と形成法則、外的状態と集合法則とに就いての考察であるが、次にその使用法は如何。既に先立つ恩物の使用法において見たやうに、新たな恩物を使用する時何よりも重要なことは、先づ一個の有機體としての恩物の全體の姿を明瞭に兒童に把握させることである。斯くて先づ整然と秩序正しく並べられた立方體を兒童の前に置くことから遊戯が始められなければならない。今その實際の操作は如何にして行はれるかと言ふに、保育者は立方體を箱に詰め込む時次の如き順序を取らなくてはならない。即ち最初に箱の底に三個の分割されてゐない部分立方體を、次に二分の一に斜めに分割された三個の部分立方體を、最後に四分の一に斜めに分割された三個の部分立方體を置き、斯くして箱の底の面積を満たし、そして残りの十八個の完全な部分立方體は箱の残りの空間を満たすやうにする。斯くして詰め込んだ

箱を蓋のまま逆さに机の上に置き、蓋を抜き靜かに箱を引上げれば、全體の立方體が左圖の如き完全な立方體の姿で兒童の前に秩序正しく現はれる。



かうした一見意義なきやうな事柄がフレーベルに言はせると「兒童のために多くの内的收穫を齎らすのである。」彼に従へば斯くすることに依つて第一に「秩序正しく遊具を兒童に與へることが出来る。即ち動物に飼料をやるやうに無秩序で與へることがない」のである。更に斯くすることに依つて兒童は「一個の全體の直觀乃至自己充足的な單一な統一の直觀を以て遊戯を始めることが出来る。」而もこの統一から兒童の精神形成物乃至は觀念が發展して来る。第三に本質的なことは「遊戯しつ々ある兒童にとつて自己の遊戯材料が常にその内容に従つて明瞭に自己の前に並べられるので概觀することが出来る、また概觀することに依つて兒童の心の中に無意識的に

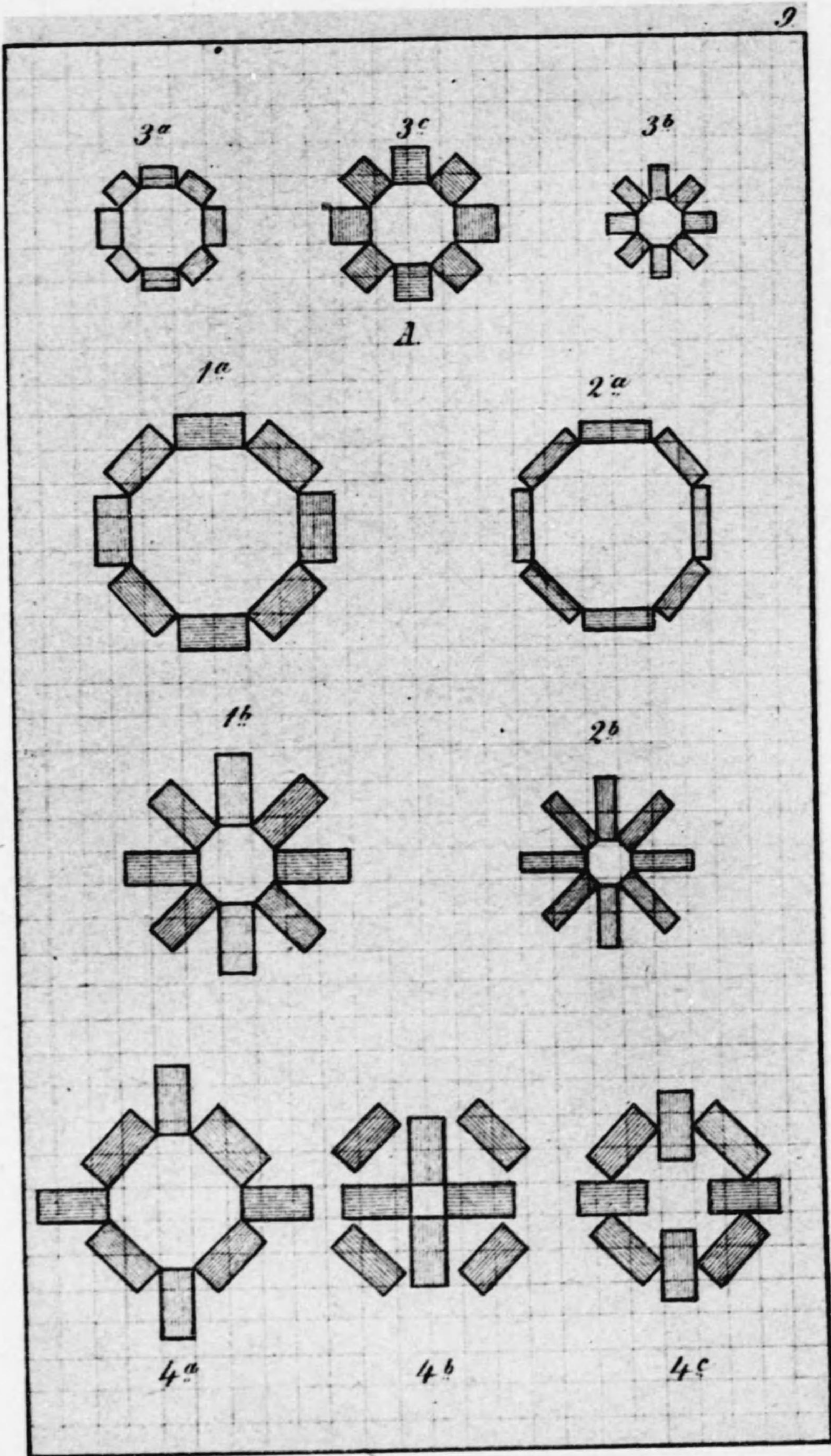
材料の使用に就いて一個の計畫が出来て来る」ことである。前の恩物に就いて見たやうに如何なる對象物の使用も一定の目的に従つて分離と集合とを以て始まらなくてはならない。従つて

第五恩物もまた分割から始まらなくてはならない。自然的な單純な分割法は先づ同じ部分に分割することから始まるので、第十表第一圖に見る如く互に同じ大きさの三個の直角四邊形の板になる。ここでは分割された立方體は各の部分において各の三分の一を保つてゐる。此等の事實を言語と有機的に結合すれば尙ほ一層完全になり、更にリズム的なものと結合すれば愈々完全になるとフレールベルは言つてゐる。而もこれを直觀と結合することに依つて一個の意識的なより高いものに導くことが出来る。このやうにしてこの分離と集合とに次の如き言葉が伴ふやうになる。

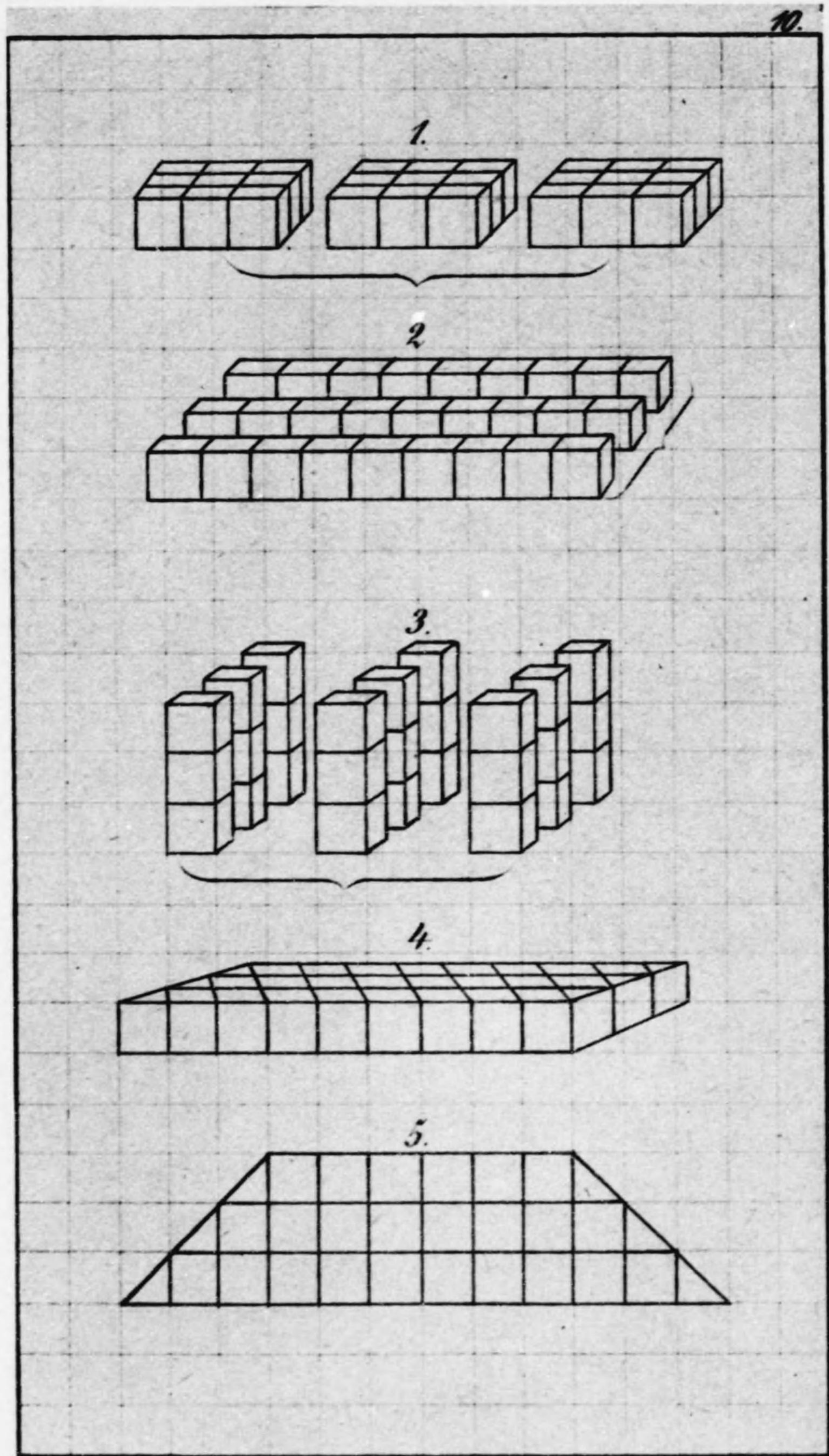
「一つの全體、三つの三分の一

三つの三分の一、一つの全體。」

更にこれに音や節(メロディー)が加はれば感覺直觀や精神知覺は愈々、心情を鼓舞するであらう。



第九表 第四恩物 (美的形式)



この簡単な初期の分割から多くの變化に富む表現の機會が與へられる。水平に分離された三枚の板の部分は平面の状態では更に一個の全體即ち一枚の直角形の板に見える。(第十表第一圖) これに一寸した變化を與へると四角形の板は第二圖のやうな角材になる。同じ角材でも水平状態(第二圖)と垂直状態(第三圖)とは兒童には異つて見える。此等にも次の如き語と音と言葉とを伴はせることが出来る。

「一枚の板よ、三枚の梁よ、

三枚の梁よ、一枚の板よ。」

或ひは、

「一枚の長方形の板 三枚の正方形の板、

三枚の正方形の板 一枚の長方形の板。」

或ひは更に續けて、

「一枚の長方形 三枚の正方形

三枚の正方形 一枚の長方形」

兒童の自由な遊戯的作業は更に種々様々な板形の諸形式の表現を續けることが出来る。即ち

直角形から偏菱形(第四圖)に進み、更に梯形(第五圖)に、梯形から五角形や六角形へと進んで行く。フレーベルに依ればこの遊戯的作業にも若し實物直觀に言語を結び附けるか、それとも出来るだけ歌と結び附けると愈益、兒童を精神的にも活氣附け愉快にし、斯くして總てがより魂に満ちそして精神や心情や生活に關係して來るであらう。

「私の立方體はこんなに容易く

一つの形から他の形へ變へさせてくれるよ。」

右の諸表現において如何に一つの形式が或る確乎たる法則乃至確實な内的必然性に依つて他のものから生まれ、斯くして四角形から六角形までの連續的な系列が發展するかといふことを、若し兒童自身が發見し更には屢々表現することが出来るならば、それは兒童にとつて大きな教訓になるであらう。ただここに大切なことは既に前にも指摘して來たやうに、各々の形式に對して必ず言語と結び附けるといふことである。例へば

「直角形は四つの正しい角を有つてゐます、

斜角形は四つの斜めの角を有つてゐます。」

とリズム的に語り且つ歌ひ同時に指で差し示すのである。また銳角とか鈍角とかいふやうに言

ひつつ指で交互に示せば、それに依つて角の直觀が生き生きとした統一ある全體直觀になるであらう。

「どの形式も四つの角を有つてゐます、

ただ側の傾きが異つてゐるだけです。」

或ひは

「鈍角は大きな角であり

銳角は小さな角です。

鈍角は短い側にあるが

銳角は長い側に附いてゐます。」

これは三つの部分に分割された概念であるが、更に九つ乃至二十七の部分に分割して四面體・五面體・六面體乃至八面體の立體形に組立てることが出来る。保育者は次のやうな詩を通じて謂はば促がすやうに次のことを兒童にさせることも出来るであらう。

「立方體を上手に扱へる人は

それを一個の六面體に變へることが出来ます。」

或ひは

「二個の六面の板に變へられるでせう。」

「お出で 御覽。」

私は立方體を四つの五面體にすることが出来ました。」

「立方體の扱ひ方をよく知つてゐる人は、

四つの五面體を四つの六面體に變へることが出来ます。」

「誰か更に四つの六面體を一緒にして、更に二つの

八面體にすることが出来ますか。」

「ああ出来ましたね、

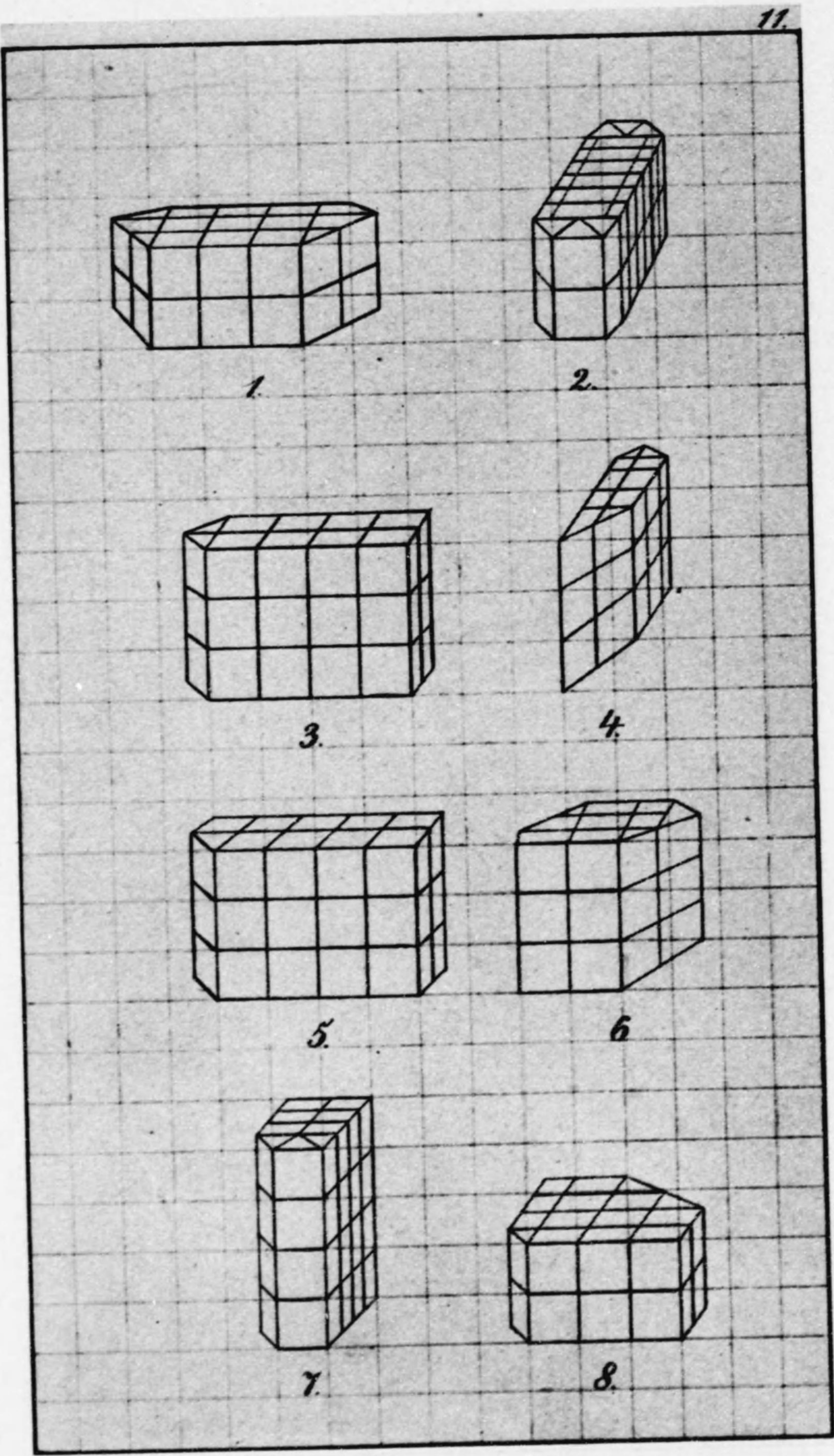
ほんとに好きなやうに立方體を接ぎ合すならば、

四面體にしたり、五面體にしたり、多面體にしたりすることが出来ますよ。」

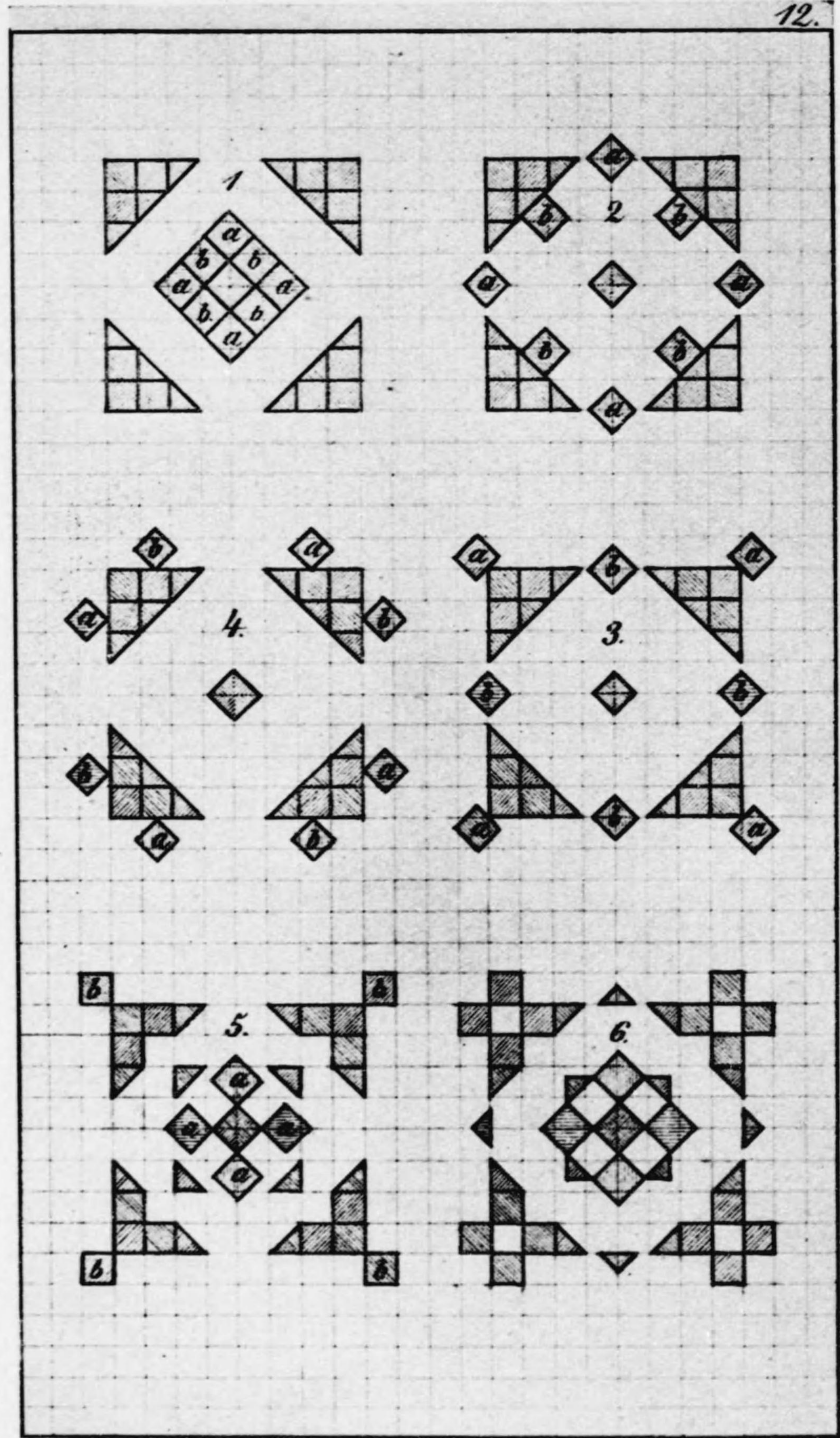
或ひは

「立方體は私の思ふやうに、

四面體になつたり五面體になつたり、



第十一表 第五恩物 (認識形式)



多面體になつたりします。」

かうした言葉で単純な形式から複雑な形式へ、更に複雑なものから単純なものへ戻るやうに連続的な變化をさせることが必要である。一層具體的に言ふならば四面體から四面體、四面體から四面體、四面體から四面體へと進み、更にその逆を行くやうにするのである。

今まで兒童はずつと形式の發見だけを促されたが、更に進んで異なる内容を有つ形式乃至同じ内容で異なる形式の發見にも促されることが出来るであらう。一例を挙げると次の三列を列挙することが出来る。

第一列

- (1) 一枚の正方形の板—各邊は二個の部分立方體だけの長さ、全體の大きさは四個の部分立方體より成る。
- (2) 平行にずらされた四邊形の板
- (3) 底面は一個の部分立方體の四倍の長さを有する直角二等邊三角形の板

第二列—第一列の下へ、

- (4) 一枚の方形の板
- (5) (4)と同じ大きさと同じ長さの平行四邊形の板
- (6) 直角二等邊三角形の板—四邊は部分立方體の二倍の長さ、而もこの邊の一つは三角形の底邊にもなる。

第三列

- (7) 一個の部分立方體
 - (8) 四個の部分立方體より成る四角形
 - (9) 基底面は一個の部分立方體、高さは四個の立方體より成る圓柱
- 更にまた數學で解く眞理がここでは極く單純な觀察に依つて直觀出来る。即ち

(1) 「同じ底面を有する二個の平行四邊形は互に相等しい。」
これを愛らしい歌にすれば、

「如何に兩側が傾いてゐようとも

底と高さとなへ等しければ

内容もまた等しいのです。」

(2) 「平行四邊形と直角二等邊三角形とにおいて高さが等しく底邊だけ三角形が四邊形の二倍ある時は互に相等しい。」

「あなたは四つの角を有つてゐるが

私は三つしかないでせう、

でも私の高さはあなたと同じです

そして底さへあなたの二倍あれば

あなたと全く同じ大きさになりますよ。」

今前の系列を見ると先づ第二系列の四邊形の各、は(1)の眞理を有してゐる。(同じ面積を有つ二個の平行四邊形は互に相等しい。)併しこの兩者の四邊形は第一系列の四邊形と比較すると次のことを示す。二個の平行四邊形で底邊が同じであつても高さが一方が他方の半分の時は面積もまた半分しかない。」

第二列の三角形と第一列の三角形とを比較すれば次の如くなる。

「二個の三角形が若し高さが同じで、底邊が一方は他方の半分であれば、一方の三角形の面積は他方の三角形の半分である。」

第三列においては兩方の四角板の兩邊は次の如くなる。

(1) 小さいものから大きいものへ

底も高さも一方が他方の半分の時は内容はその四分の一になる。

(2) 大きいものから小さいものへ

一方の底邊と高さとは他方の二倍の時は内容は前者は後者の四倍になる。

以上吾々は第五恩物の認識形式乃至學習形式に就いて述べた。認識形式からは容易に美的形式乃至繪畫の形式に移り行くことが出来るが、併し兒童は寧ろ先づ生活形式を要求するであらう。吾々は進んで生活形式を考察しなくてはならない。

(ろ)

生活形式の表現は何れの恩物においても同様で、そこでは常に全部の材料が用ひられなければならぬ。即ち一見無用のやうでもあればまた個々別々に離れてゐる部分でもあるが、それは絶えず何等かの意味で全部生き生きとした關係に置かれて本質的な一員となつてゐなければならぬ。次に注意すべき點は如何なる形式も兒童の生活に即した實物形式や生活形式でなくてはならないといふことである。吾々は先に認識形式の表現に當つて先づ最初に遊具の全體の

姿を深く兒童に印象させそして把握させることから出發した。生活形式においても同様に先づ立方體が秩序正しく完全な姿で兒童の前に置かれることから出發しなければならぬ。そしてこの完全な立方體の姿に對して保育者は言葉で兒童の生活に近いものを持ち來たすことが出来る。即ち——一つの机よ、一つの机よ——とか、その他想像に任せて様々なものにすることが出来る。即ちこれを直ちに一個の肘掛椅子にも安樂椅子にもすることが出来る。といふのは半分に分割された立方體を分割されてゐない立方體の上に置けば忽ちそれが凭りかかりになる。更にこの安樂椅子は容易に一個の土耳其風の安樂椅子(休息用腰掛)に變化されたり、ソファに變化されたりする。このソファは間もなく斜めの凭りかかりと脚かけとを備へた異なる肘付きの安樂椅子にもなる。やがて一個の寢臺にもなるであらう。

吾々は再び最初の立方體から出發して、それを一個の大きな事務用の机にしたり、また異なる二個の飲物机や一個の文書机にもする。この文書机には椅子と紙屑籠とが備へ附けられる。此等はたとひ兒童が一度に眼前に見ることが出来なくとも、詩歌に依つて表象や記憶に持ち來たすことが出来る。

「御覽、何と多くの美しいものを

立方體から表はすことが出来るかを、椅子に、机に、パン焼籠に、腰掛に、トランクに、安樂椅子に、書棚に

坊やの寢臺に至るまで

皆んな必要な家具ばかり、

はいえまだまだ澤山あります

ほんとに立方體は澤山の

新しいものを見せてくれます。

立方體は大好きよ

ほんとに小さな宇宙のやうです。」

それはまた建物や家や小屋にも變化されるが、此等のものは特に兒童が喜んで表現する形式である。家や部屋でも特に兒童の好むものは窓や戸の有る開いた家である。併し兒童の想像の世界はやがて部屋や家から出て臺所や穴藏を通り（フレイベルに依れば穴藏は兒童の特に喜んで組立てたがるもので、而もその中に秘められてゐるものを見るのを兒童は喜ぶものである）

また庭や花園を通つて自由な外界や街や市場に行く。従つて兒童の表現や演出も擴大するわけである。即ち井戸や教會や市町村役場や重要な建物の有る村が表現される。これに依つて如何にこの遊戯手段が兒童の内的發展並びに外的發展の過程と密接に結合してゐるか、また内的發展並びに外的發展を鼓舞し明瞭にするかが解かるであらう。

以上舉げた遊戯は今までの恩物の遊戯に熟練してゐる五歳の兒童であれば共同して遊戯させることも出来る。勿論複雑な建物の組立になると保育者は適當に指導することが必要であらう。そして組立てた建物に向つて次の如き歌を歌はせると兒童は一層喜ぶであらう。

「お家、お家、お家よ！」

私は一軒のお家を建てました、

一軒のお家、お家、お家よ、

お出で、お出で、そして御覽なさい、

長さは四個の立方體の長さ、

廣さは二個の立方體の廣さ、

高さは二個の丸太だけの高さ、

それに廣い屋根が附いてゐます。

ほんとに安心して住むことが出来るのです。

その他いろいろの物を置くために

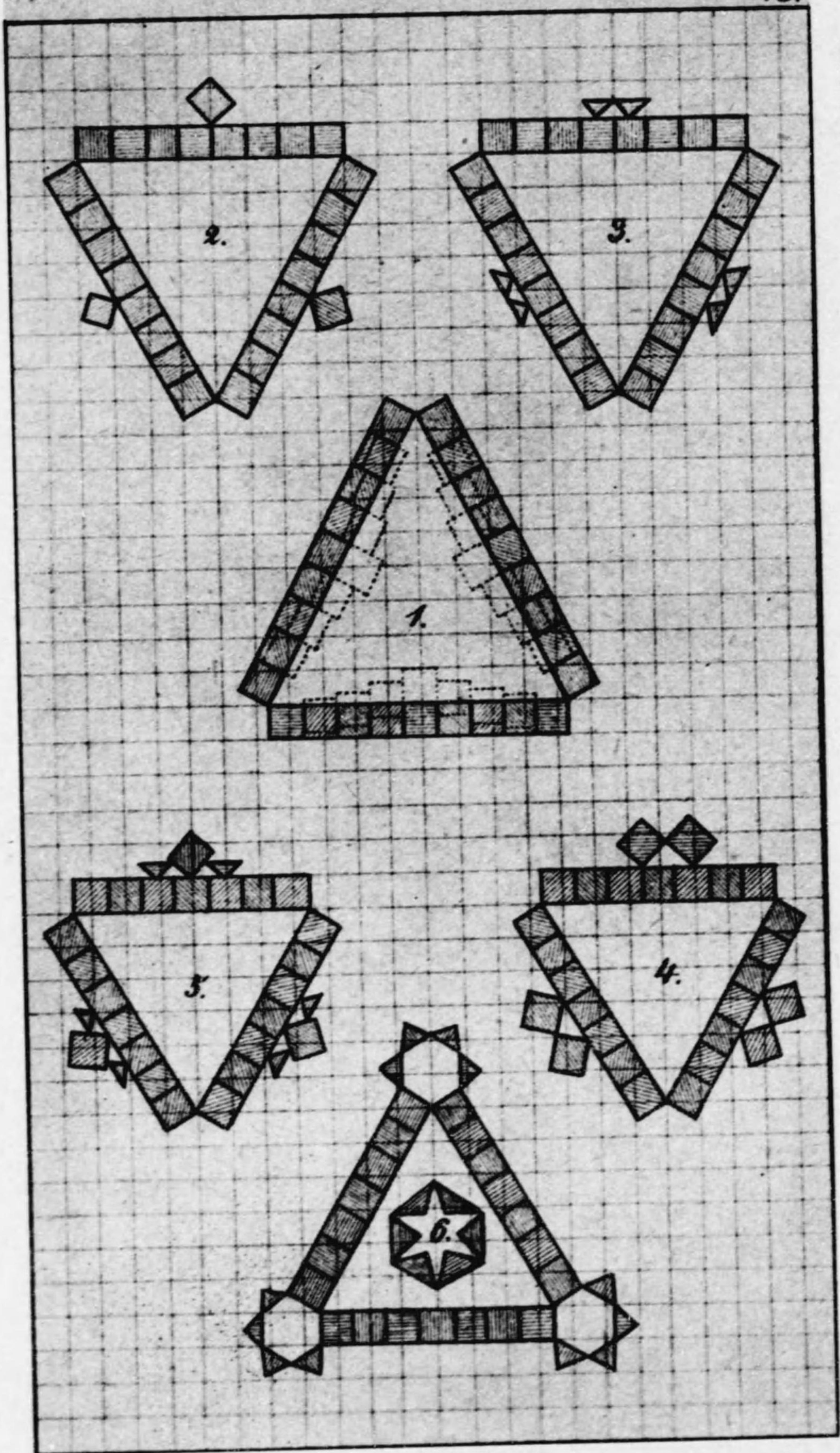
兩側に二つの小さな納屋があります。」

以上吾々はフレレベルの第五恩物における生活形式を概観した。進んで吾々は美的形式を明らかにしなくてはならない。

(は)

既に第三恩物及び第四恩物においても強調したやうに、組立てられた諸形式それ自身は完全な一個の全體であり、また續き來るものは先立つものから發展して來なくてはならない。同様のことが第五恩物の美的形式においても言はれなければならない。ただ第五恩物は第三恩物や第四恩物と異つて三角形をも含んでゐるから、出來上つた美的形式は先立つものと本質的に異なる性格を有つてあらう。即ちそれは四角形の系列と三角形の系列との二つの異なる系列に分けられる。

兩系列とも陶冶系列並びに發展系列として何れも認識形式に基礎を有つてゐる。第一系列即



第十三表 第五恩物 (美的形式—三角形系列)

ち四角形の系列の代表的なものを吾々は第十二表第一圖に見出すことが出来る。この代表的な基礎形式から發展して來た主なる美的形式は第十二表第一圖から第六圖までである。今此等の美的形式の發展過程を考へて見ると、前の恩物の美的形式においても見たやうに内的なものとの外的なものとは純粹に對立してゐる。第一圖は一見明らかに對立してゐるが、併しそれは單なる對立ではなくて、結合統一を豫想した對立である。第六圖は内的なものとの外的なものとの結合した最後の形式である。今この遊戯過程を見ると兒童は先づ内側の四角形を第二圖のやうに動かすであらう。そして漸次内側のもを外側に結び附けたり、四角形を三角形に觸れさせたり、三角形を四角形に觸れさせたりすると、種々なる變化に富む形式即ち第二・第三・第四・第五・第六圖の如きものが現はれて來る。

次に第二系列即ち三角形の系列を考へて見ると、その代表的な基本形式は第十三表第十一圖である。三角形の各、の邊は九個の部分立方體から成つてゐる。この基本形式を漸次變化すると異なる形式が現はれる。即ち第二圖においては各、の邊は八個の、第三圖においては七個の部分立方體で現はれ、残りの部分立方體の位置を更に變へると異なる形式が現はれて來る。斯くして第一圖から第六圖に至るまでの美しい形式が保育者に依つて兒童の前に表現されたり、

兒童自身に表現させたりすることが出来る。而もこの六個の基本形式から人々は更に多數の形式を表現することが出来るであらう。といふのは三角形の邊の部分立方體の數を少なくすればする程愈々複雑な形式を表現することが出来るからである。ただ注意すべきは表現の多數性に任せて、無秩序に一度に多數のものを持ち出して兒童を壓迫したり、疲勞させたりしないやう適當に工夫することである。かうした注意を怠つて兒童の精神や心情に對する陶冶性や應用性を致却することはフレーベルの深く戒めたところである。

以上第五恩物の認識形式・生活形式及び美的形式を概観した。人々はその何れの形式にも生命に満ちた統一の支配してゐることに氣附くであらう。さればこそ、その恩物を通して兒童の生命が目覺まされ育成されそして陶冶されるのである。

五 象徴主義

以上吾々は人類の教育史上フレーベルを全く獨自な存在たらしめたと言つてよい彼れの恩物を概観した。この概観を通じて人々は恐らく彼れの恩物が象徴主義 (Symbolismus) の現はれてゐるのに氣附いたであらう。フレーベル教育學の特色は既に第四章に論じた如く一面彼れの

マンティークの世界觀にも現はれてゐるが——その典型的なものを吾々は彼れの『母の歌と愛撫の歌』の中に見たのであるが——他面また恩物論の基礎をなす象徴主義にもよく現はれてゐると言つてよい。然らば彼れの教育學にあつて象徴主義はマンティークと如何なる關係があるか、また恩物は『母の歌と愛撫の歌』に見る詩の世界と如何なる關係があるか、また恩物の世界も畢竟マンティークといふ同じ一つの根から成長して來た二個の芽生えではないであらうか。前にも述べたやうにマンティークの特色は感覺的なものにおいて超感覺的なものを見ることで、而もその見る見方は悟性や概念や論理に依つてではなく、何等かの意味において象徴的な性質を有つものを媒介として一舉に對象の感得を企圖するところにある。その媒介としてフレーベルは彼れの獨自な天才を以て詩の世界と恩物の世界とを把握した。勿論マンティークに依つて詩の世界に躍り出たのはフレーベルだけではなく、東西の思想の歴史に類例多きことである。併しフレーベルの浪漫的の立場にはまた彼に固有なものがなくてはならない。そのフレーベルに固有なものがマンティークの基礎から出發して來た彼れの恩物である。恩物こそフレーベルに獨自なものであつて、ここには東西の歴史に類例を見ることの出来ない獨自な彼れの天才が現はれてゐる。而も彼れの恩物の基礎をなしてゐるのが象徴主

義である。吾々は少しく象徴主義に就いて考察しなくてはならない。

一口に象徴主義と言つても哲學上の象徴主義、文學上乃至藝術上の象徴主義等種々なる場合が考へられる。吾々はここでは主として象徴の一般概念と教育における象徴主義特にはフレイベル教育學における象徴主義を一瞥したいと思ふ。象徴といふ言葉はギリシヤ語の *Sunbole* 即ち「聚合」から轉化した言葉であつて、本來の意味は符節を合するといふこと即ち符合するといふことである。詳しく言へば象徴は全體に符合する部分、従つて全體の意義を表はす符號といふ意味であつた。カッシラー (E. Cassirer) に従へば象徴とは内容に満ちた形式の謂であつて、形式を有つことに依つて總ては自己の具體的な姿を取る。故にそれは價値を有つ現實であり、理念を存す働きである。斯かる意味から哲學的には隠された全體を顯はにし、秘められた本體を明らかにし、認められざる本質を知らせることの出来る部分的現象を象徴といふ。従つて神は特殊な現象においてその全體の姿を啓示するものと考へられ、斯くして神祕主義と象徴主義との間には相通するものがあり、哲學において人々は現象に對する本體を考へ、現象に依つて本體を認識せんとする場合には現象は本體に對して象徴的意義を有するものと考へられる。ライブニッツがモナドにおける表象を以て存在を表現したものと考へたのは、表象を存在の象徴

と考へたものであり、彼のカルス (C. G. Carus) の象徴學 (Symbolik) は身體的表現を以て精神を象徴するものと考へたもので、無意識は意識のうちに意識は身體のうちに象徴として現はれ、個性或ひは性格は斯かる全體が象徴として部分のうちに表現されたものであると考へる。教育においても象徴は事物の本質を理解せしめる手段として重要な意義を有つてゐる。象徴に依る教育は言語に依る教育よりも事象の本質直觀に對して有効な方法として認められ、殊に團體精神の訓練には屢々この方法が用ひられる。然るにフレイベルにおける象徴主義の教育は彼の神祕主義と内的に關聯してゐる。彼に依れば萬有は神の本質の現はれであり、兒童は神の似姿である。彼にあつては自然現象は本體即ち神に對して象徴的な意味を有つてゐる。故に人は萬有を通して神を見ることが出来る。そして教育とは兒童をして自己のうちに秘められた神性若しくは宇宙の奥底なる神を發見させようとする意圖的作用である。

右の如き意味において教育における象徴主義は具體的な現象に託することに依つて抽象的理性の會得を容易ならしめようとするものであつて、神祕主義の宗教教育や理想主義の道徳教育の場合に行はれるを常とするが、この教育方法を大膽に行つた代表的の教育者がフレイベルである。彼れの教育學が特に象徴主義の教育學と言はれるわけはここにある。そして彼が象徴主

義の意圖から案出した具體的形象が『母の歌と愛撫の歌』に出てゐる詩や歌や遊戲であり、特には恩物である。『母の歌と愛撫の歌』においては特にその表紙の圖(本書の見返の圖参照)などが十分これを暗示してゐると思ふ。フレーベルに従つてこの圖を見ればそこには象徴主義の教育者としてのフレーベルの姿がありあり看取される。最初の圖は自己の本質及び自己の天職を意識した獨逸の母が芽生えて來る人間を少年及び少女といふ二重の性の現象において、愛し嘔くみつつ靜かに胸に抱きかかへてゐる様を表はしてゐる。母に抱かれた少年は紐の附いた球を手に持つてゐる。球は總てを統一する力、即ち森羅萬象においては引力として現はれ、人間においては愛として現はれる力を指してゐる。フレーベルはここにて子供の段階において既に人間生活の努力と結果とを象徴的に示してゐる。また母のその眼差しは更に次のことを象徴してゐる。即ち全く正反對の二つの努力を嘔くみつつ確實にその目的地まで發展させる天職の難きを感じながら信仰深く信頼し、そして洞察と力とを與へられんことを祈りつつ天へ——人類を斯くも正反對の性に分けた人類の父へ、敬虔の眼差しを送つてゐる。而もここでは神と一致した敬虔な心と、信頼する忠實な情操及び確乎とした落付いた努力とが一つになつて現はれてゐる。だから最初の繪は子供の育成の根源を「自己の高い天職を自覺し、それに全く没頭してゐる獨逸の母性」に依つて暗示しようとしてゐる。

第一圖が右述べたる如く獨逸の母が人間教育の出發點を暗示しようとしてゐるやうに、第二圖は次いで達せらるべき目的即ちかうした子供の育成の結果を象徴的に説明しようとしてゐる。第一圖が内面的に嘔くまれるものとして示してゐるものを第二圖においては外部的の行爲として現はし、母の始めたものを父が完成する。母が思慮深き行ひで嘔くむものを父は力強い行爲で作り上げる。父は事柄の内的必然性を意識して、或ひはその子供達を屢々荒々しい歩行も出來ないやうな路上へ連れ出したり、或ひは屢々峻阻な人生の頂上を征服するための戦に向つて導いたりする。この圖に現はれてゐるやうに娘は父の導きに敬虔深く信頼して従つてゐる一方、息子は頂上の最後の地點を征服するために勇敢に父の先に立つて急いでゐる。更に第一圖において少年は夙くから既に十分な育成を必要とするために母の總ての力を要求してゐる。斯くして母は右手に彼を抱いてゐる。これに反して第二圖においては父は夙くから少年を獨立へと導き、彼に逆ふ人生の障礙に自ら打克つやうに導かうとしてゐる。故にここでは父は息子を寧ろ息子自身に若しくはその自力に任せて、僅かに軽く左手で導いてゐるだけである。然るに娘は成長すればする程道なき躓き易き人生航路において一層男性なる父の保護を必要とする。斯

くて吾々は父の右手が愛する娘を力強く掴んでゐるのを見るであらう。娘はそれが克己といふ峻岨な頂上であらうと何處であらうと任せ切つて、忠實に落着いて喜ばしげに父について行く。熱烈に併しまた堅い信頼を以て彼女は父の力強い右手に絡み付き、愛情を以て彼に身をすり寄せてゐる。斯くて第二圖は「父の高き本質その男性の力と威嚴及びその高き天職とを自覺した獨逸の父心」⁷⁰⁾を象徴的に表はしてゐる。而もフレーベルにとつては右の二つの表紙が一つになつて、吾々に父及び母としてまた兩親としてその子供達の中で自己を明瞭に意識した獨逸的個性を表現してゐる。

以上は『母の歌と愛撫の歌』におけるフレーベルの象徴主義の一片鱗として表紙の圖の有つ意義の考察である。言ふまでもなくこの書の内容に入ればその各、の遊戯と詩句とは一々深き内的意義の象徴ならざるはない。といふのは其等の外面的表現のうちに様々の哲學的・道德的・社會的の理念が含蓄されてゐる。而も吾々は恩物において一層彼れのこの象徴主義の徹底化を見る事が出来るであらう。

フレーベルに依れば宇宙の森羅萬象は一見單に外面的・感覺的の現象に外ならないが、具さに觀察すればその外面的・感覺的な現象の内部に無限な無形の眞理即ち神の潜在することを認める事が出来る。更に言ふならば宇宙の森羅萬象はこの無限な無形の眞理の表象乃至唯一神の意志の外面的發現として考へることが出来る。斯く考へて自然界は人間をして神を認識せしめるための一大學校であり、森羅萬象は神を認識するよう神の與へ給へる恩物とも言ふことが出来る。ただ自然の恩物は渾沌雜然、これが把握は決して容易のことでないから、それは大人思想には適してゐても幼兒の思想には甚だ困難である。そこでそれを幼兒の思想に適せしめるには人は十分整頓して教育的に排列しなくてはならない。フレーベルの恩物はこの目的に適ふやう考察されたものである。だからそこでは自然界に屬する一切の性質・形狀・法則はいとも簡単に表明され、幼兒の心意發達に應じて秩序正しく排列されてゐる。以て幼兒をして自然を理解し、自然の中に潛伏せる無形の眞理即ち神へと到達させようとするのである。

恩物の象徴的意義は右述ぶるところに依つて明らかになつたが、恩物の教育的意義の何であるかは、人が恩物を材料として意識の發展を企圖する兒童の認識方法の獨自性が何であるかといふことから考察されなくてはならない。恩物は右に述べたる象徴主義でも解かるやうに偉大な精神の象徴ではあるが、併し兒童はその象徴を通して果して恩物が象徴する精神を理解することが出来るであらうか。フレーベルに言はせると、兒童の理解は悟性や概念や論理に依るの

ではなくて、兒童における「最内部の心」乃至は勘(Faith)に依る。而もこの「最内部の心」乃至「勘」こそ藝術家の直觀力にも比すべき認識の能力であつて、この能力に依つて兒童は大人が悟性や概念や論理に依つて把握する以上のものを直觀的に豫感することが出来る。このやうな兒童独自の認識能力を考へて見る時、恩物を象徴とするフレーベルの教育方法が有つ意義も或る程度まで明らかになるであらう。固よりフレーベルにあつても「人間教育」は兒童において完結するものではなくて、彼れの力説するやうに吾々各自の全生涯が人間形成の時期である。ただこの全生涯におけるそれぞれの教育過程にあつて兒童の教育が全く特殊の意義を有つのは言ふまでもない。といふのは既に右にも述べた最内部の心乃至勘に依る豫感は、それが今尚ほ眞の意識乃至は自覺に持ち來たされてはゐない、謂はば無意識的乃至半意識的の状態であるにも拘らず、吾々はそこに却つて最近の哲學的人間學若しくは人間の成層論 (Schichtenlehre des Menschen) が力説してゐるやうな眞の生命の基礎若しくは根源を見ることが出来る。右の如くに考へてフレーベルの幼兒教育における象徴主義の有つ意義も明らかになるであらう。フレーベルの象徴主義を理解するのに重要な他の一つの條件は、保育者その人の側から考へられなくてはならない。既に述べたる如く恩物は象徴であつて、その象徴を媒介として人間形

成の本質的なものとしての精神が幼兒の心意に傳はらなくてはならない。といふのは教育作用にあつて材料はそれが如何なる種類のものであつても教育作用を規定する最後の條件ではない。さればこそフレーベルにあつても恩物は象徴として考へられてゐる。言ひ換へると保育者その人の内界に懐く精神が教育の材料若しくは象徴といふ如き媒體を通じて被教育者の内界に移行しなくてはならない。言ふまでもなく精神を陶冶するものは精神であり、魂を陶冶するものは魂である。斯く考へて象徴主義の教育においても吾々は保育者その人の内的構造の有つ教育的意義を見逃がしてはならない。保育者その人の内的構造の中に偉大な精神があつて、而もその偉大な精神が幼き魂に移行する直接の手段なき時、そこに現はれてその偉大な精神を有力に幼き魂に移行させる役割を演じ得るものは、保育者その人の内的構造に對應する構造を自らに具へた教材でなくてはならない。而もフレーベルの恩物こそその構造において保育者その人の内的構造に對應するものでなくてはならない。恩物の内的構造と保育者の内的構造とが相對應してゐて初めて恩物は保育者その人の意圖する教育を遂行することが出来る。而も吾々はフレーベルの恩物の理論を読んで十分右の事情を理解することが出来るであらう。

參考文獻

- (1) Fr. Fröbel, *Menschenerziehung* herausgegeben von Hans Zimmermann. 1913. S. 9.
- (2) 長田新著 ベスタロッチー教育學 昭和九年 320頁
- (3) Fr. Fröbel, *Menschenerziehung* herausgegeben von Hans Zimmermann. 1913. S. 14.
- (4) Fr. Fröbel, *Mutter = und Koselieder* von J. Prüfer. 1927. S. 60.
- (5) ditto S. 60.
- (6) ditto S. 3.
- (7) ditto S. 3.
- (8) J. H. Pestalozzi, *Die Abendstunde eines Einsiedlers*. Pestalozzi *Sämtliche Werke* herausgegeben von A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher I. Band. S. 273.
- (9) Fr. Fröbel, *Die Pädagogik des Kindergartens.*—Fröbels gesammelte pädagogische Schriften herausgegeben von W. Lange. 1874. S. 18.
- (10) ditto S. 6.
- (11) ditto S. 6.
- (12) ditto S. 9.
- (13) ditto S. 9.
- (14) ditto S. 9.
- (15) ditto S. 9.

- (16) Fr. Fröbel, *Mutter = und Koselieder* von J. Prüfer. 1927. S. 60.
- (17) Fr. Fröbel, *Die Pädagogik des Kindergartens*. Fröbels gesammelte pädagogische Schriften herausgegeben von W. Lange. 1874. S. 2.
- (18) ditto S. 6.
- (19) Fr. Fröbel, *Menschenerziehung* herausgegeben von Hans Zimmermann. 1913. S. 24.
- (20) ditto S. 9.
- (21) ditto S. 5.
- (22) 長田新著 教育學 昭和8年 70頁
- (23) Fr. Fröbel, *Die Pädagogik des Kindergartens.*—Fr. Fröbels gesammelte pädagogische Schriften herausgegeben von W. Lange, 1874. S. 83.
- (24) ditto S. 83.
- (25) ditto S. 83.
- (26) ditto S. 85.
- (27) ditto S. 18.
- (28) ditto S. 18.
- (29) ditto S. 352
- (30) ditto S. 359.
- (31) ditto S. 359.
- (32) ditto S. 356.

- (33) ditto S. 19.
- (34) ditto S. 352.
- (35) Derselbe, Menschenerziehung herausgegeben von H. Zimmermann. 1913. S. 33.
- (36) ditto S. 68.
- (37) ditto S. 68.
- (38) ditto S. 226.
- (39) Derselbe, Die Pädagogik des Kindergartens. Fröbels gesammelte Schriften herausgegeben von W. Lange, 1874. S. 262.
- (40) ditto S. 12.
- (41) ditto S. 92.
- (42) H. Hagen, F. Fröbel im Kampf um den Kindergarten. S. 133.
- (43) ditto S. 133.
- (44) Fr. Fröbel, Die Pädagogik des Kindergartens. Fröbels gesammelte pädagogische Schriften herausgegeben von W. Lange. 1874. S. 14.
- (45) ditto S. 14.
- (46) ditto S. 53.
- (47) ditto S. 56.
- (48) ditto S. 33.
- (49) ditto S. 33.

- (50) Derselbe, Wochenschrift. 1850. Nr. 2.
- (51) ditto
- (52) Derselbe, Die Pädagogik des Kindergartens. Fröbels gesammelte pädagogische Schriften herausgegeben von W. Lange, 1874. S. 14.
- (53) ditto S. 60.
- (54) ditto S. 62.
- (55) ditto S. 8.
- (56) H. Hagen, Fr. Fröbel im Kampf um den Kindergarten. S. 137.
- (57) Fr. Fröbel, Die Pädagogik des Kindergartens. Fröbers gesammelte pädagogische Schriften herausgegeben von W. Lange. 1874. S. 90.
- (58) ditto S. 9.
- (59) ditto S. 9.
- (60) ditto S. 94.
- (61) ditto S. 94.
- (62) ditto S. 95.
- (63) ditto S. 100.
- (64) ditto S. 101.
- (65) ditto S. 135.
- (60) ditto S. 156.

- (67) ditto S. 157.
(68) ditto S. 157.
(69) Fr. Fröbel, Mutter = und Koselieder von J. Prüfer. 1927. S. 77.
(70) ditto S. 70.

第六章 宗教的文化教育學

文化教育學とは文化を教育作用の基礎とする教育的知識の體系であるとすれば、ディルタイの生命哲學から發し、シュブランガー一派を中心とする教育學は周知の如く正統の文化教育學である。この外に新カント學徒特に歴史科學乃至文化科學の基礎附けを中心問題とする西南學派の立場に立つ、例へばヨーナヌ・コーン (J. Cohn) の教育學 (Geist der Erziehung. 1919.) の如きは勿論のこと、『教育のロゴス』 (Der Logos der Erziehung. 1925.) 及び『文化概念と教育科學』 (Kulturbegriff und Erziehungswissenschaft. 1925.) 等の諸研究でも解かるやうに、「教育學的理性批判 (Kritik der pädagogischen Vernunft)」を企圖するヘルマン・ヨハンセン (H. Johannsen) の教育學の如きも文化教育學の一形態と言つてよい。更にまた「客觀精神の哲學」と言はれるヘーゲルの歴史哲學の流を汲む最近のヘーゲル學徒の教育學も——人々はその片影をシュツル

「(E. Sturm) の教育學に見るであらう——文化教育學の一形態であるであらう。このやうに同じ文化教育學でも吾々は種々なる形態を考へることが出来る。フレーベルの教育學もまた文化教育學の概念から見て正しく一個の獨自な文化教育學であるやうに私は思ふ。併し彼れの教育學が一個の獨自な文化教育學であるとは如何なる意味においてであるか。吾々は一方文化の概念をも顧みつつフレーベル教育學が如何なる意味において文化教育學であるかを考察しなくてはならない。

今吾々人間の文化創造の過程を見ると、與へられたるままの自然の中に含まれてゐない何等かの理念的なものが先づ人間の精神の中に形成され、次いでこの精神的な形成物が外部的物質的なものの中に表現される。一個の理念は斯くして現實化するのであるが、文化とはもと言葉の最も廣き意味に解さるべきあらゆる形成物の總和以外のものではなく、ただそれが飽くまでも人間の純粹精神から湧き出たものであり、理念の現實化されたものでなくてはならない。勿論文化の本質中にはシュプランガーも指摘してゐるやうに一つの根本的な謎が潜んでゐる。といふのは文化は超個人的な意味關聯として個々の人間乃至有限な人間を越えて永劫に生きるものでありながら、而も個々の人間の中に生き、個々の人間に依つて理解せられ支持されなければ

ば生存することが出来ない。言ひ換へれば個々の人間の生活や生命を超越する存在でありながら、個々の人間を離れて存在し得ないところに文化の大きな謎がある。文化は一片の土地を必要とし子孫へと連續する人間を必要とする。詳しく言へば文化は内在と超出とを以て獨自の構造とする人間精神の所産であり精神活動の成果である。文化の創造はこのやうに一面人間精神の發展でなくてはならない。而も文化の創造を何よりも先づ人間精神の發展において見ようとするところにフレーベル教育學の特色があるではないだらうか。ハンス・フライヤーが文化を定義して、「人類の自ら創造したところの運命的空間である」と言つてゐるのもこの意味である。文化の世界は單なる自然單なる物質の世界ではない。吾々人間の行動の媒介を経ざる單なる自然、單なる物質は文化の意義を有つものではない。事實吾々人間は自然に成長する植物を食すのではなくて、自己の勞働乃至技術を媒介として培つた植物を食す時文化に接するではないか。吾々が自然乃至物質に技術的行動を加へてそれを人間生活の場所に轉ずる時、そこに初めて文化と呼ばれるものが産出される。而もその技術的行動こそフレーベルに従へば既に人間の本性に秘められた神的な創造衝動から現はれ來るものである。

右の如く考へて文化は吾々人間の行動に依つて創造された生活環境であり、吾々人間の精神

の獨自性を俟つて初めて成立するものと言はなければならない。この意味で文化は西田博士の所謂表現界の意義を有ち、生活環境として一方吾々の行動を喚起し形成する意義をも有つてゐる。併し「文化は單に斯かる自然的環境を土臺とするものに留らず、自然的基礎を離れた純粹の精神界即ち客觀的精神をも意味」し——寧ろ主なる意味においては斯かるものを意味するであらう。慣習や法の如きものより道德・科學・藝術等の歴史的・社會的生活の所産に屬する所謂精神的文化が優越な意味の文化と考へられる。此等は吾々人間の精神的行爲に依つて作られた表現世界であると共に、また後々までも吾々を育て吾々に影響して行く主體的環境たる意義を有つとも考へることが出来る。斯くて西田博士が文化形態を「内在的世界即ち現實の世界に基礎を置くものと、超越的世界即ち非現實の世界に基礎を置くもの」とに分つ理由も肯かれるであらう。

斯く考へて文化的行動は結局自己形成に依つて成立するものと言はなければならない。のみならず文化を愛する價值意識は實に人間が翻つて自己自身を凝視し自己自身を愛する意識以外のものではない。だから小西博士も文化の意義を解して、それは「思慕の情意である。渴仰である。憧憬である。自己の現在に不完全・不十分を感じて、より完全なものを掴まんとする思慕

の情意である。單なる心理的な自發的活動ではなく、價值實現への自發的活動である」と言つてゐる。従つてまた「文化とは畢竟人間性の表現され客觀化された具體的の姿に外ならない」⁽⁵⁾ エマーソンの言葉に依れば一人の人間は一切の事物を自己のうちに藏する百科辭書である。千百の森林の出現も一個の椋の實の中にある。埃及も希臘も羅馬もブリタニヤも亞米利加も既に最初の人間のうちに藏されてゐたと彼は言つてゐる。文化は人間性の表現であるといふ意味にもなるであらう。

=

今右述べたる如き文化の概念からフレーベルの教育學を考へて見ると、文化生産の内的基礎としての創造とか勞作とか活動とか特にはまた自己活動とかいはれる原理に依る人間の陶冶が、彼れの教育學の核心でなければならぬ。彼にあつては人間は自己の生命に對する偉大な自覺を以て、自己を一個の創造的な實體乃至創造者として彼等の活動範圍の中に現はれてゐる。従つて眞の生命の發展は生産的な文化活動に根ざしてゐなければならぬ。フレーベルに言はせると、神の精神が天地未だ定まらざりし渾沌界に浮び出て、これを動かし、礦物や植物や人間

にそれぞれの形態・構造乃至生命を付與したやうに、吾々人間の精神は「形態も構造もない渾沌界に浮び出て、構造と形態若しくはそれ自身の本質と生命とを有するものを生ずるやうに働かなくてはならない。」これが文化の生産である。「吾々が仕事に依つて内的なものを外部に表現し、精神に形態を與へ、思惟に構造を與へ、見えざるものに見ゆるものを與へ、永遠なるもの即ち精神的生命に外部的な・有限なそして現實の姿を與へる」ことの外に何の文化活動があるであらうか。文化活動とは要するに吾々における一般的なものや個別化し、内的なものを外的にし、無限なものを有限にし、神的なものを人間的にすることである。

教育活動に依つて吾々が兒童の個性を純化し深化するの、價值實現の主體に培つて文化を創造させるためである。然るに「個性に依る價值の實現若しくは文化の創造は偏へに歴史の發展過程においてでなくてはならない。否な文化とは吾々各自の個性が歴史の發展過程に實現したる具象的な價值財産である。」吾々は歴史的發展の流の中にあつて絶えず精神的の價值を求めて熄むことを知らない。詳しく言へば吾々は一面には過去の文化の何であるかを解しながら、他面にはよりよき文化を創造することに依つて自己を實現し、その自己を實現することに依つて同時に歴史の進展を企圖する。この意味において人類文化の創造を企圖するものは直接には

何よりも先づ人間における創造力を覺醒陶冶しなくてはならない。根源力を覺醒し根源力を陶冶することに依つてのみ吾々は新しい文化を生産することが出来る。だから若しこの根源力が麻痺すれば文化もまた麻痺せざるを得ない。而も人間の魂から絶えず新しい衝動が發露する時のみ文化は健全になり、更には力強く發展する。斯くて人類の創造力こそ何ものにも増して生命に満ちたる文化の存在と生成とのために必然的なものである。而もフレイベル教育學の中心問題の一つはこの創造力の強化にある。

然るに文化の基礎としての右の人間的な創造力は既に人間の最も若き日から育成され教化されなくてはならない。而もこれがフレイベル教育學の第一の目標であり最高の課題であり、彼れの最も得意とする遊戯及び作業教育の有つ意味である。彼れの恩物乃至組立細工 (Bauen) も編細工 (Flechten) も切抜細工 (Ausschneiden) も折紙細工 (Falten) も擧げて兒童における人間的な創造力を目覺し、修鍊し、そして強めることを目的とする。勿論創造力といつてもそれは屢々考へられる如き單なる空想や想像ではなくて、一面現實的な既成の何物かを基礎として生じて來るのでなくてはならない。何故かと言へば無より有を生ずるといふ如きことは地上の人間社會においてはあり得ぬことであるからである。實際個々の新しきものは現實的な既成のも

のから生じて来る。而も吾々はフレーベルの作業材料において十分この間の消息を知ることが出来るであらう。吾々は更にまたフレーベルの作業材料中には文化生産の科學的技術的基礎ともいふべきいとも正確な數學的嚴密性の原理のあるのを見逃がしてはならない。プリュファーに依れば「この數學的嚴密性が創造作用に缺くことの出来ない條件であつて、この條件を俟つて初めて眞の創造作用は至るところに自由自在に現はれ、且つ一定不變の法則に従つて至るところに或る一定數の割合の最小限度の變化に依つて常に全く新たなものが創造される。」斯く考へて眞の創造力の教育は決して數學的な定位付け (Orientierung) を放棄してはならない。フレーベルにおける創造教育の一秘決はここにある。而もこの思想を最もよく表はすものが彼れの第二恩物に當る正六面體である。

三

正六面體の有つ多面性は一面的な單純な丸い球に較べて應用の多様性を兒童に示す。これを使用することに依つて兒童は正六面體の面・稜・角等の種々なる數的結合に深き興味を感じ、且つ自己を以て一人の小算術家としてさへ任じようとする。この正六面體それ自身は更に遊戯

に際して或ひは種々なる形狀を呈し、或ひは特色深き種々なる現象を示す。そしてこれがまた特別にも兒童の心を惹き附ける。周知の如く人間は生まれながらに知的探求的存在で、アリストテレスは彼れの「形而上學」の冒頭に「人は生まれながらにして知ることを欲する」と言つてゐる。この特性を世の幼兒保育者は既に幼兒時代から陶冶すべきである。それには正六面體が最も適切な教材であつて、兒童は正六面體を或ひは手に持つたり或ひは糸を通したりして、これを高めたり低めたりすることに依つて博物學や物理學や力學の世界に入り、更にまた兒童の想像力に依つて種々なる卓作りや桶作りなどあらゆる應用の世界と實生活の世界とに入るこゝとが出来る。

正六面體はフレーベルの恩物の中でも教育上特に高く評價さるべきものであつて、シュプランガーも「彼れの正六面體の思想ほど天才的なものはない」と言つてゐる。シュプランガーに依れば兒童は正六面體を先づ數學的な大さ關係の法則に、次には空間における靜力學的な或ひは動力學的な關係の法則に結び附けて考へる。だから教育的の意味をば吾々は正六面體の組立よりは、寧ろ正六面體の中に含まれた數學的な嚴密性の中により多く見附けることが出来るであらう。従つて若し兒童が自己の手に持った小丸太は一定の秩序においてのみ再び正六面體の箱

になるといふことに氣附けば、それは早や彼等を無意識的な計算の術へと驅り立てたことになる。フレーベルの問題とした點は實にここにある。そしてこれが形と數とに關するペスタロッチの原理をフレーベルが深めた點でもある。斯くして形と數とはフレーベルの作業遊戯に再現して來た。勿論この作業遊戯において出來た最後の形は尙ほ極めて雜駁でもあれば滑稽でさへもあるが、併し其等の背後には基礎的な幾何學的な乃至は數學的な秩序が横たはつてゐる。而もそれは正に美的作用の祕密をなすものでもある。例へば彼の珠竝べ(Pelenteichen)には一つのリズムが流れてゐる。フレーベルはそれを彼に獨自な象徴主義から天體即ち星座の律動的な運行と同様にしようと工夫した。斯くて萬物を支配する「一個の永劫の法則」に對する豫感が作業遊戯の無意識的な收獲である。だからフレーベルにおける恩物の教育的意義はシュプランガーも言ふやうに、若し恩物に含まれた「正確な數學的契機」から遠ざかるならば恐らく致却されるであらう。

フレーベルの總ての作業遊戯に編み込まれた基礎的な數學的なものは、實に獨創的な教育的眞理を含んでゐると言つてよい。例へば彼の製圖用の紙に描かれる圖畫は、勿論兒童にとつて決して強制的の圖畫ではなくて自由な圖畫でなければならぬ。たとひ長じて後の生活におい

て藝術的な圖畫と數學的な圖畫とが別々な課題として兒童に與へられるとしても、初期の段階においては人々は線や角や曲線から成る基礎的な單純な正確な形を描き得るやう兒童を導かななくてはならない。従つてここに見られる教育的價値は恐らく全く自由な・氣儘な・秩序なき稚拙畫の中にあるであらう。兒童の精神形成はシュプランガー¹¹⁾に言はせると第一には知的な影響に依つて、第二には美的な影響に依つて、第三には技術的・經濟的な影響に依つて、第四には社會的な影響に依つて、そして最後には宗教的な影響に依つて行はれる。而も個々特殊の此等種々なる教育力を、フレーベルは彼に獨自な天才を以て統一的な根源點に還元して把握し理解した。而も彼は此等總ての多様性を彼れの作業遊戯の單一な形式中に結び附けようとした。即ち一つの同じ材料、例へば小板または小丸太から認識の形式・美の形式更には生活の形式を生ぜしめるだけではなくて、凡そ彼れの作業材料はすべて認識の形式・美の形式及び生活の形式といふ三つの着眼點の下に同時に兒童の手に落ちるやうに彼は工夫したのである。

今物を作るといふ行爲を例にとつて考へて見るに、そこには個人的主觀が身體を媒介として自然物に働きかけ、それを變容するといふ意味のあることと言ふまでもない。この場合吾々人間の行爲は自然より獨立し自然を否定し得る個人精神を俟つて成り立つ行爲でなければならぬ

い。行爲は精神の獨立を俟つて初めて成立する。併し如何に獨立の精神が行爲するにもせよ、物を作る場合に吾々は自然の法則を變ずることは出来ない。物を作るとは無より有を産出することではない。吾々は客觀的な自然の法則に従つて自然を新に組み合せるに過ぎないではないだらうか。而もここにこそ神の創造と人間の創造との相異がある。フレイベルの作業遊戯の有つ意味も恐らくここにあるではないであらうか。彼れの恩物はすべて彼自らが力説してゐるやうに、宇宙の根柢を流れる一切の法則を擔つてゐる。事實球の中には完全・統一・均整の原理を、即ち單純性と統一性とを、正六面體には多様性と變化性とを、そして圓筒にはこの兩者を媒介統一する媒介性の法則を適用してゐる。そして此等自然の諸法則を内に擔ふフレイベルの恩物を以て、兒童は種々様々なるものを工夫創造し、斯くして彼れのうちなる構成衝動・創造衝動即ち文化創造の根源力を修練し鍊磨するのである。このやうに恩物に依る教育はフレイベルにありては文化への教育である。恩物の創始者としてのフレイベルは、恩物の創始に依つて文化教育への新たな一基礎を人類教育史上に開示したと言つてよいであらう。

右述ぶるところに依つてフレイベル教育學の中心問題が要するに文化の創造にあることは明らかになつた。ただフレイベル教育學における文化の創造は普通の文化教育學に見る如き文化の創造と趣を異にする一種獨自なものでなくてはならない。といふのは彼れの意味する文化の創造は、「神の似姿」としての人間が自己のうちに秘められた神性を就中自己活動と勞作とを通じて表はす限りにおいての文化の創造である。勿論彼にあつても人間の教育は實行や行爲から始まり實行や行爲のうちに芽生え、そしてそこから成長しそこに基礎を有たねばならない。言ひ換へると人間は生き生きと創造し、創造しつつ注意し洞察するところの行爲のうちに成長しなればならない。ただその實行や行爲をフレイベルは飽くまでも深い宗教的の意味に把握した。彼に依れば吾々の日常の勞働や生産は内的なものを外的にし、精神に形態を與へ、思想に構造を與へ、見えざるものを見えるものにし、永遠なものに現實の姿を與へることに外ならない。吾々は本來自己のうちに秘められたものを外部に表現し、また外的なものに何等かの意味を付與するために日夜營々として生産し創造する。吾々が何かを生産し若しくは創造したとすれば、それは吾々の内的なものを表現したといふことでもあればまた逆に外的なもの即ち自然を内面化してそこに新たな意味を生ぜしめたといふことでもある。このやうにして吾々は創

造力乃至創造への興味を神より與へられたといふ幸福を感じる。而もこれに依つて吾々は神を豫感し、更には神の認識にまで、神の本質における統一にまで向上する。だからフレイベルにおける文化とは人間のうちに秘められた神的本質の具體的表現以外のものではない。

勤勞や作業はそれ故にフレイベルにあつては人間が自己の本質乃至自己の神性を顯現し發展する道行に外ならない。而も人が生きるとは具體的にはこの作業や勞作に依つて自己を實現することである。この意味で勞作と宗教とは深き内的關聯を有たなければならぬ。フレイベルは言つてゐる。¹²⁾「勤勞なき宗教乃至勞働なき宗教が空虚な夢・はかなき幻・價值なき幻像に陥る危険のあるのは、宗教なき勤勞や勤勞が人間を馱馬にし機械にするのと同じである。」彼にあつては「勤勞と宗教とは全く同時的のものである。」彼はまた次の如くにも言つてゐる。「知的な理性的な生類としての人間の特殊の本分乃至職分は、自己の本質または自己の神性を完全に意識し、自己の生活のうちにこれを顯現し活動せしめ明瞭にするにある。」フレイベルが勞作を以て人間における唯一の生けるものと見たのは、彼が人間の本性と神の本性とを根柢において一體と見てゐることに基つてゐる。彼は言つてゐる。¹³⁾「神は連續的に絶えず創造しまた働き續ける。」「神は彼自らの肖像なる人間を創造した。神の似姿として神は人間を創造した。」

故に人間は神の如くに創造しまた神の如くに働かねばならない。」従つて人はただその形骸なる吾が肉體を支へるために勤勞するのではなくて、自己のうちに秘められた精神即ち神性が外部的形態を取り、斯くして彼が自己の精神的な・神的な本質乃至神の本質を認識するために創造するのである。このやうにフレイベルにあつては勞作は實に神の本性であり、従つて「神の肖像」としての人間の本性であり、これに依つて人間は神性を顯現して神に近づくことが出来る。兒童も恐らく大人の偏見と外界からの邪魔とがなければ自然に神の如く勤勞し神の如く創造するであらう。

以上の如く考へて同じく勞作や創造に依る文化の生産を説く文化教育學であつても、フレイベルの文化教育學は何よりも先づ人間における神性の顯現を強調し、従つて文化の生産を宗教との關聯において説く独自の文化教育學である。この故に私はフレイベルの文化教育學を「宗教的文化教育學」と呼びたいと思ふ。恐らく人類教育の歴史を通じて、フレイベルの如く文化を生産する神的存在としての人間の創造力の有つ教育的の意味と價值とを明瞭に意識し、理論的に發展し、大膽に主張したものはないであらう。普通教育學者はブリュンナー¹⁴⁾も言ふやうに教育の課題を單に一定の倫理的な原理に従つて兒童を陶冶することとしたり、或ひは現存せる

文化財を幼きものに授與することとしたりする。併しフレーベルはこれとは著しく立場を異にしてゐる。といふのは彼に興味を有たせたものは個々の児童や倫理的原理や文化財ではなくて、先づ第一に児童のうちなる眞の人間性・神性乃至獨自な人間力の表現である。結局彼は言葉の最も高き意味における精神的なものへの教育の大道を開かうとしたのである。而も流れ出でんとする生命力は少しもこれを妨げることなく飽くまでも自由に流れ出させること、また死せる質量には生ける永劫の生命を付與すること、それがフレーベルの欲し望んだところである。誠に永劫不滅なるべき精神への奉仕者、それが彼であり、そしてそれが彼れの求めたところのものである。而もそれ故に彼は眞の人類文化の開拓者ともなり得たのである。

「一切の生命は一個の統一體、

人間は一個の創造者。」

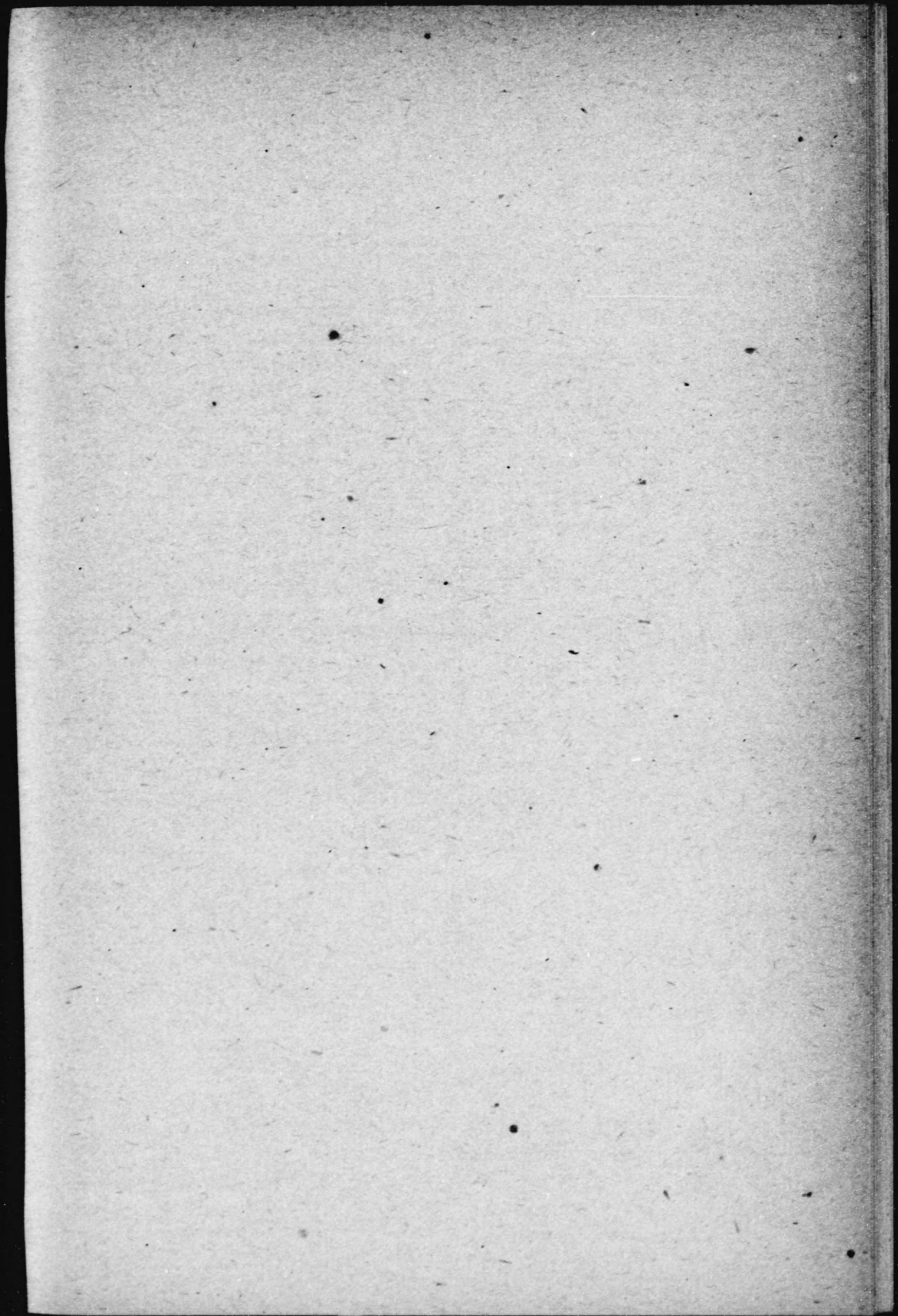
„Alles Leben ein Einiges,

Der Mensch ein Schöpfer.“⁵⁾

この一句こそ宗教的文化教育學の始祖フレーベルの信條であつて、そこには宇宙の生命と人間の創造とが燦然たる星の如くに輝いてゐる。

参考文献

- (1) H. Freyer, Der Staat. 1926. S. 18.
- (2) 高山岩男著 西田哲學 昭和10年 343頁
- (3) 西田幾多郎博士著 哲學の根本問題 續編 昭和12年 272頁
- (4) 小西重直博士著 教育の本質觀 昭和10年 15頁
- (5) 長田新博士著 教育學 昭和9年 65頁
- (6) (7) F. Fröbel, Menschengziehung herausgegeben von Hans Zimmermann. 1913. S. 24.
- (8) 長田新博士著 教育學 昭和9年 70頁
- (9) J. Prüfer, Friedrich Fröbel. Sein Leben und Schaffen. 1927. S. 142.
- (10) (11) Ed. Spranger, Was bleibt von Fröbel? in: Kindergarten, 1819. 7/8.
- (12) F. Fröbel, Menschengziehung herausgegeben von Hans Zimmermann. 1913. S. 5.
- (13) ditto S. 23.
- (14) J. Prüfer, Friedrich Fröbel. Sein Leben und Schaffen. 1927. S. 142.
- (15) ditto S. 143.



事 項 索 引

ア 行

- 味の歌 (Schmeckliedchen).....237
- アリアードネの絲毬 (das Knauel der Ariadne)33, 145
- 「青い花」.....213
- いざや吾等を吾等が子供達に生きしめよ! (Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!)...101, 114, 270, 289
- 「一千八百三十六年は生活の革新を要す」(Erneuerung des Lebens fordert das neue Jahr, 1836).....98
- 一般獨逸教育所 (Der allgemeine deutsche Erziehungsanstalt).....74, 78, 84
- 「一般獨逸教育及び特にカイルハウ教育所の一般獨逸といふ名稱に就いて」(Über deutsche Erziehung überhaupt und über das allgemeine Deutsche der Erziehungsanstalt in Keilhau insbesondere, 1822).....82
- 一般獨逸幼稚園 (Der allgemeine deutsche Kindergarten).....27, 106, 107, 108, 259, 260, 262
- 「隱者の夕暮」(Die Abendstunde eines Einsiedlers).....274, 293

- 歌.....10, 13, 18, 237, 253, 255
- 宇 宙..... 3, 7, 8, 155, 157
- 宇宙創造..... 3, 7, 156
- 宇宙法則..... 137, 242
- 永遠の調和..... 140
- 永劫の理法.....7, 88, 121, 272
- 「エミール」(Émile).....59, 174, 179
- 圓 筒..... 325
- 親心と子心..... 219, 223
- 恩 物 (Gaben).....2, 14, 15, 17, 19—25, 100, 237, 303, 403, 409, 410, 423, 428

カ 行

- 「カイルハウにおける一般獨逸教育所に就いての續報」(Fortgesetzte Nachricht von der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau,.....82
- 「カイルハウにおける教育所のクリスマス」(Die Feier des Christfestes der Erziehungsanstalt in Keilhau,.....82
- 「カイルハウの一般獨逸教育所に就いて」(Die allgemeine deutsche Erziehungsanstalt in Keilhau betreffend,.....81
- 「カイルハウの一般獨逸教育所の原理・

目的・内的生活」 (Grundsätze, Zweck und inneres Leben der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau,82

概念..... 18, 19

菓子焼 (Patsche-Kuchen).....239, 241

活動衝動..... 296, 297

家庭教師.....49, 53, 61

家庭生活..... 9, 28, 29, 31, 36

神.....1—4, 7—12, 89, 121, 140, 141, 152, 155, 156, 157, 160, 161, 165, 179, 241, 244, 284, 293

神の創造作用..... 15, 17

神の本性..... 15, 17, 156

勘 (Takt).....18, 236, 254, 410

感 覺..... 238, 239

感受性..... 233, 234

感 情 (Fühlen).....18, 236, 254

球 (Kugel).....325, 406

球 形..... 22, 23, 311

形 式..... 4, 6

啓 示.....4, 6, 8, 12

慧 星 (Kometen).....67

形成作用.....3, 89

形態の基本的條件.....23

藝術家..... 8, 157, 158, 159

「藝術に関する手紙」 (Brief über die Kunst)42

教育事業..... 51, 56

教育生活.....78

教育即宗教..... 217, 272

教育の目標.....89

教授の根本原理.....83

郷土教育.....57

結晶學.....67

結晶體.....34

「ゲルトルートは如何にしてその子を教ふるか」 (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt?).....223, 226

「ゲルマニアと歐羅巴」 (Germanien und Europa).....48

聖信禮 (Confirmation).....36, 38, 100, 143

言 語.....63

言語學.....66

鑛物博物館.....75, 76, 79, 146

郊外散歩.....65

國民教育..... 96, 97

國民的自覺.....73

古典主義.....10, 209, 210

語學教授.....63

悟 性..... 18, 19

サ 行

作 業..... 17, 92

作業手段..... 167, 308, 309

作業衝動..... 295, 296, 297

雑多と統一.....24

算術教授.....57

詩..... 10, 19, 253, 255

週刊誌 (Wochenschrift).....159

宗教生活..... 243, 244

宗教的理想主義.....32, 122, 123, 135

宗教と労働..... 430

自己活動.....83, 166, 282, 421, 429

自 然..... 1—6, 8, 9, 15, 17, 121, 141, 152, 165, 179, 244

自然界.....3, 32, 33, 34, 152, 161

自然科学.....5, 66

自然即精神..... 7

自然哲學..... 123, 127, 206, 208

自然の法則.....75

自然法..... 5

自然は神の文字である..... 141

思辨哲學..... 139, 150

思惟と行爲.....83

「社會的理想主義」 (Sozialidealismus)185, 256, 261

象 徵.....1, 17, 20, 25

象徴主義..... 2, 15, 18, 19, 34, 123, 221, 227, 239, 255, 402

正六面體..... 327, 424, 425

小兒と月 (Das Kind und der Mond)..... 251

「初期の幼児保育のための一般獨逸婦人聯盟への一個のささやかな出發」 (Der erste und leise Keim eines allgemeinen deutschen Frauenvereins zur Pflege der frühesten und ersten Kindheit)258

實 在..... 5, 6, 7

兒童神性論.....15, 221, 226, 234, 272

自由教育..... 171

自由戦争..... 73, 85

女 性..... 10, 11, 13, 27

心 眼 (Geistesauge)148, 153

神人同根..... 293

神 性..... 12, 17, 167, 221, 222, 226, 229, 273, 274, 279, 280, 429, 430

神 族..... 293

神的統一..... 121, 135, 137

神祕主義..... 209, 404, 405

森羅萬象..... 3, 18, 22, 75, 89, 156, 165, 307, 311, 409

「人類學論文集」 (Anthropologische Abhandlungen)47

「人類の原像」 (Urbild des Menschen)8, 126

「純粹理性批判」 (Kritik der reinen Vernunft,4, 123

瑞西時代.....93

瑞西聯邦會議.....85

水中の魚.....56

「世界精神に就いて」 (Von der Weltseele,7, 45, 124

生活形式 (Lebensformen).....308, 363, 427

生 産..... 16, 89

「青少年のための遊戯及び作業函」 (Spiel- und Beschäftigungskasten) 101

「青少年の作業衝動を育むための學園」 (Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes für Kindheit und Jugend) 101, 104

精 神..... 3, 6, 121

精神的直観..... 149, 150

生 命..... 4, 6

生命統一 (Lebenseinigung)135
140, 141, 144, 151, 152
161, 179, 241, 276

生命の調和.....13, 212

生命法則 (Lebensgesetz).....99, 242

創 造..... 3, 16, 89, 281, 304, 421

創造作用..... 5, 7
 創造衝動..... 21, 25, 297, 304, 305, 306, 428
 創造的實在..... 3, 7, 17, 279
 創造力..... 16, 21, 156, 282, 296, 350

タ行

多様性..... 24, 165, 177, 329, 348, 354, 356
 對立的同一..... 331
 單一性..... 165, 177, 329, 348, 354, 356
 力..... 154, 155, 241, 242
 地理教授..... 56
 超出 (Transzendenz)..... 8, 157
 調和..... 330
 直観..... 222
 直観教授..... 57
 直観の原理..... 83
 圖畫教授..... 57
 統一..... 7, 89, 139, 140, 153, 161, 212, 331, 348
 統一性..... 165, 177, 354, 350
 統一體..... 12, 23
 統一力..... 3, 7, 156
 「塔の上の鶏」 (Das Kurmhähnchen) 241
 同一哲學 (Identitätsphilosophie)..... 6, 46, 124, 179, 180, 185
 同一法則..... 32
 獨逸國民性..... 83, 84
 「獨逸國民性を満足せしむる有效なる教育は獨逸國民の根本要求である」 (Durchgreifende, dem deutschen

Charakter erschöpfend genügende Erziehung ist das Grund=und Quellbedürfnis des deutschen Volkes, 81
 獨逸浪漫主義..... 198, 202

ナ行

内眼 (Inneresauge)..... 148
 内在 (Immanenz)..... 8, 157, 158
 內的合法則性..... 150, 170
 「內的文化への闘士」..... 285
 內的統一..... 133, 140, 145, 146, 227
 内容..... 4, 5, 6
 「日曜紙」..... 102
 にほひの歌 (Riechliedchen)..... 245
 人間..... 1, 2, 4, 141, 152, 165, 179, 244, 286
 人間界..... 18, 32, 161
 「人間教育」 (Menschenerziehung) 2, 9, 12, 84, 87, 90, 91, 121, 127, 128, 138, 139, 161, 162, 164, 178, 180, 188, 234, 255, 280
 人間性..... 84, 163, 164
 「人間陶冶に関する断想」 (Fragmente über Menschenbildung) 57
 「人間の美育に就いての書簡」 (Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen)..... 10, 14
 認識形式 (Erkenntnisformen)..... 308,

367, 368, 427
 認識と行動..... 83
 認識の發展..... 83

ハ行

「母の歌と愛撫の歌」 (Mutter=und Koselieder)..... 2, 9, 11, 12, 13, 14, 19, 108, 110, 111, 193, 197, 206, 211, 218, 221, 225, 226, 228, 232, 234, 235, 236, 237, 239, 241, 244, 254, 255, 273, 403, 406, 408
 「母の書」 (Buch der Mütter)..... 66
 馬鹿爺さん..... 115, 116
 博物教授..... 65
 榛..... 33, 144
 汎神論 (Pantheismus)..... 6, 7, 8, 9, 126, 159, 272
 萬有..... 1, 23, 89, 126, 405
 萬有在神論 (Panentheismus)..... 8, 9, 125, 126, 159, 272
 萬物..... 3, 8, 20, 121, 126, 140, 214, 224, 241
 萬物の本質..... 89, 161
 批判的理想主義..... 2
 美的形式 (Schönheitsformen)..... 308, 365, 427
 美的直観..... 14
 美的理想主義..... 135
 貧民教育..... 96, 97
 婦人聯盟..... 26, 27, 257, 259
 部分的全體 (Gliedganze)..... 164, 330
 部分と全體..... 24

「ブルーノー或ひは事物の神的原理と自然的原理とに就いて」 (Bruno oder gas göttliche und natürliche Prinzip der Dinge) 7, 45, 124
 フレーベル
 一少年フレーベル..... 29
 一青年フレーベル..... 40
 一ベスタロッターの使徒フレーベル..... 49
 一學生フレーベル..... 65
 一愛國者フレーベル..... 68
 一國民教育者フレーベル..... 76
 一幼兒教育者フレーベル..... 98
 一浪漫主義者フレーベル..... 251
 一兒童の發見者フレーベル..... 266
 「フレーベルの追想録」 (Erinnerung an Friedrich Fröbel) 26, 27, 257, 258, 259
 プロシヤの義勇團..... 70, 72, 74
 文化..... 16, 418, 423
 文化教育學..... 16, 417, 418, 431
 文化創造..... 418, 419
 ベスタロッター訪問..... 61
 ヘルバの國民學校..... 92, 96
 ベルン州の貧民學校計畫..... 96
 母性..... 10, 11, 26, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 256, 261
 母性教育..... 108, 258, 259
 母性神性論..... 223, 226
 母性的感情..... 12
 母性的本能..... 218
 ボール..... 22, 214, 310

マ行

「先づ神の國と神の義とを求めよ」……32
 ミケル祭 (Mickael) ……40, 67
 無限なもの …… 1, 10, 11, 18, 35
 無邪氣な姉妹 (Die Geschwester ohne Harm) ……242
 模範學校 (Musterschule) ……52, 53

ヤ行

有機體 ……3, 6, 124, 125, 152, 153, 276
 遊 戲 …… 13, 17, 20, 24, 64, 65, 237, 253, 255
 遊戯手段 …… 308
 遊戯及作業教育所 (Spiel=und Beschäftigungsanstalt) …… 104, 105
 遊 具 …… 14, 17, 18, 19, 20, 24, 100, 102, 305, 306, 307
 百 合 ……91
 豫 感 (Ahnen) ……12, 18, 148, 237, 254
 幼兒教育 …… 26, 27, 98—101, 105, 107, 228, 243, 255, 258, 259, 297
 幼兒教育指導者講習科 …… 104
 幼兒の生命 ……12, 105
 幼稚園 (Kindergarten) ……2, 26, 27, 28, 105, 255, 259, 261, 262, 263
 幼稚園の誕生 …… 104
 幼稚園禁止令 …… 111, 117
 「幼稚園の教育學」 (Die Pädagogik

des Kindergartens) ……285, 287, 306

ラ行

理想主義 ……123, 219, 221, 232, 272, 405
 立方體 …… 23, 24, 325
 リュッツォ軍 (Lützower) ……72
 「リーンハルトとゲルトルート」 (Lienhard und Gertrud) …… 223
 倫理的理想主義 …… 135
 「レンツブルクの講演」 (Lenzburger Rede über die Idee der Elementarbildung) …… 269
 勞 作 ……83, 89, 92, 179, 282, 421, 429
 勞作教育 …… 93, 96
 勞働と宗教 …… 184
 浪漫主義 ……1, 2, 9, 10, 14, 18, 26, 70, 123, 193, 194, 195, 208, 211, 218, 221, 227, 229, 232, 235, 239, 255
 浪漫主義者 ……10, 11, 13, 193, 196, 208, 218, 237
 論 理 …… 2, 18, 19
 論理的理想主義 …… 135

ワ行

「わが心も靈も高く昇れ」 (Schwing dich auf mein Herz und Geist) ……32
 「わが獨逸國民に與ふ」 (An unser deutsches Volk) ……81

人名・地名索引

ア行

アルベルネネ (Albertine) ……80
 アルント (E. M. Arndts) ……48, 57, 69
 イヴェルドン (Yverdon) ……54, 55, 61, 63, 65, 131, 216, 227
 イェナ (Jena) ……42, 45, 52, 214
 イェナ大學 …… 40, 41, 66, 68
 ウィルソウ (Willsau) ……95, 96, 103
 ウィルヘルミネ (H. Wilhelmine) ……79, 80, 98, 103, 104
 ヴィッツ (Witz) ……38
 ヴィンケルマン (J. J. Winckelmann) ……42
 ヴィーラント (M. Wieland) ……43
 ウッカーマルク (Uckermark) ……50
 ウンゲル (F. Unger) ……10, 102, 110
 エミリー (Emilie) ……80
 エルネステネ・クリスビネ (Ernestine Chrispine) ……80
 エルベ河 (Elbe) ……68, 72
 オイケン (R. Eucken) ……196, 285
 オーケン (L. Oken) ……127, 128, 130
 オーデ (Ode) ……59
 オーベルプフェルツ (Oberpfalz) ……46
 オーベルワイスバハ (Oberweißbach) ……29, 39, 214
 オステルオーデ (Osterode) ……77, 80

カ行

カール (Carl) ……81
 カール・フレーベル (Karl Fröbel) …… 111, 112
 カ イ (Key) ……100
 カイルハウ (Keilhau) ……74, 78, 80, 82, 85, 93, 95, 100, 259
 カイルハウ學園 ……83, 84, 85, 86, 87, 92, 93, 103, 110, 188
 カッシーラー (E. Cassirer) ……404
 カルス (C. C. Carus) ……405
 カルパアテン山脈 (Karpathen) ……69
 カロリネ公爵夫人 ……62, 86, 87
 カント (J. Kant) ……2, 4, 5, 6, 123, 128, 129, 130, 139, 140, 150, 198, 218, 221, 272
 クェッツ (Quetz) ……107
 クラウゼ (F. Krause) ……8, 9, 125, 126, 127, 130, 141, 150
 グラッツ (Glatz) ……69
 グリースハイム (Griesheim) ……77, 78
 クリスチャン (Christian) ……77, 80, 87
 クリストフ (Christoph) ……33, 38, 51, 55, 76, 77
 グルーナー (Gruner) ……52, 53, 54, 68, 78, 130, 270

グロース・ミルヒョー (Groß=
Milchow)46
 ゲーテ (Goethe)43, 128, 149, 199
 ゲッティンゲン大學 (Göttingen)46,
 66, 68, 146, 212
 コーン (J. Chon)417
 コルベルク (Kolberg)69

サ行

ザクセン (Sachsen)46, 107
 ザール河 (Saal)39
 シェリング (Schelling)2, 6, 7, 8, 9,
 11, 13, 41, 121, 123, 124, 125, 128,
 130, 135, 150, 179, 180, 206, 207,
 208, 214, 215, 229, 272
 ジャン・ポウル (Jean Paul)209
 シュヴァルツブルク・ルードルシュタット
 (Schwarzburg-Rudolstadt)62,
 85, 86, 134
 シュタットイルム (Stadt-Ilm)35
 シュツルム (F. Sturm)218
 シュプランガー (Spranger)88, 128,
 160, 161, 166, 178, 417, 418,
 425, 426, 427
 シュライエルマッヒャー (Schleier-
 macher)11, 13, 76, 79, 216
 シュルツ (J. Schulz)149, 158
 シルレル (Schiller)10, 11, 41, 43
 シュレーゲル (Schlegel)48, 199,
 200, 214
 シュワイナ (Schweina)113, 114
 瑞西53

タ行

ダーレンブルク (Dalenburg)72
 チンメルマン (H. Zimmermann)132
 ツェー (Zeh)85, 86, 87
 ティーク (Tieck)48, 202, 203, 204,
 206, 214
 デイルタイ (Dilthy)158, 417
 ディーステルヴェヒ (Diesterweg)116,
 117, 137
 テューリンゲン (Thüringen)80,
 122, 204
 デミン (Demmin)69
 トラウゴット (Traugott)38, 40
 ドレスデン (Dresden)107

ナ行

ナトルプ (Natorp)129, 185, 219,
 256, 257, 261, 262
 ナポレオン (Napoléon)69
 ニーメン河 (Niemen)69
 ノヴァーリス (Novalis)2, 10, 48, 197,
 198, 200, 202, 209, 213, 214,
 215, 216

ハ行

ハインリッヒ・レーン (Heinrich
 Löhn)102
 バウル・モンロー (P. Monroe)267
 バーロッパ (Barop)80, 85, 95

ハルニッシュ (Harnisch)88
 ハンシュマン (Hanschmann)87
 ハンス・フライヤー (H. Freyer)419
 ハンブルク (Hamburg)72, 107
 バンベルク (Bamberg)44, 45, 49, 214
 ヒルシェンベルク (Hilschenberg)39
 ヒルトブルクハウス (Hildburghaus)
43
 フィヒテ (Fichte)2, 5, 6, 7, 8, 11, 13,
 48, 76, 79, 121, 123, 124, 125, 128,
 130, 135, 199, 200, 201, 202, 203,
 206, 207, 216, 218, 221, 229, 272
 フォン・デグイツ (von Dewitz)46, 49
 フォン・フェルデルスドルフ (von
 Völdersdorf)46
 プラーマン (J. E. Plamann)68
 ブランケンブルク (Blankenburg)27,
 74, 101, 103, 104, 116, 188, 259, 260
 フランクフルト (Frankfurt)49, 51,
 52, 53, 55, 56, 59, 66, 68, 78, 93, 107
 プリーゲニッツ (Priegnitz)72
 プリューフアー (Prüfer)67, 74, 138,
 139, 193, 262, 424, 431
 フリードリヒ・ギュンター公爵85
 ブルクドルフ (Burgdorf)97, 98, 103
 プェルシュケ (K. L. Pörschke)47
 ブレーメン (Bremen)72
 プロイセン (Preußen)46
 プロシヤ政府85, 111, 112
 ヘーゲル (Hegel)2, 6, 11, 13, 121,
 123, 128, 130, 135, 150, 229,
 272, 417
 ベーメ (J. Böhme)128, 203, 206

ペスタロッチ (Pestalozzi)11, 13,
 53, 54, 55, 56, 61, 62, 64, 65, 97,
 122, 123, 128, 129, 130, 131, 132,
 133, 216, 218, 221, 222, 224, 226,
 227, 229, 266, 269, 273, 293
 ヘルバ (Helba)93
 ヘルバルト (Herbart)129, 130
 ヘルマン・ノール (H. Nohl)11, 26,
 193
 ベルリン (Berlin)72, 98, 117
 ベルリン大學67, 68, 73, 74, 75, 77, 79
 ベルン州 (Bern)96
 ホフマン (Superintendent Hoffmann)
36, 49
 ホルスタイン (Holstein)72
 ホルツハウゼン家58, 66
 ホルツハウゼン夫人 (Frau von
 Holzhausen)61
 ボック (F. Bock)100

マ行

マイエル (Meyer)100
 マイセン (Meißen)72, 73
 マイニンゲン公 (Herzog von
 Meiningen)92, 93
 マイン河 (Main)56
 マリエンタール (Marienthal)112,
 114, 115
 マルク (Mark)72
 マーレンホルツ・ビューロー男爵夫人
 (Baronin Bertha von Marenholtz-
 Bülow)114, 116, 117, 118

ミッデンドルフ (W. Middendorf)73,
78, 79, 80, 81, 87, 94, 104, 112, 113, 114
メクレンブルク (Mecklenburg)72
メーメル (Memel)69

ヤ行

ヨーハン・ゲーテンベルク
(J. Gutenberg) 11, 27, 106, 258

ラ行

ライプチヒ (Leipzig)72, 103
ライン河 (Rhein)72
ランゲ (W. Lange)135
ランゲタール (H. Langethal)72, 73,
78, 79, 80, 81, 100

リカルダ・フーフ (R. Huch) ...198, 199
リーベンシュタイン (Liebenstein) ...115
リュネン (Lünen)107
ルソー (J. J. Rousseau)59, 129, 174,
179, 221, 222, 267, 268
ルター (M. Luther)51
ルイゼ・レグイン (Luise Levin)111,
112, 113
ロシヤ69

ワ行

ワイス教授 (Christian Samuel
Weiss) 68, 74, 77
ワルテンゼー (Wartensee)93, 94
ワルトブルク (Wartburg)52



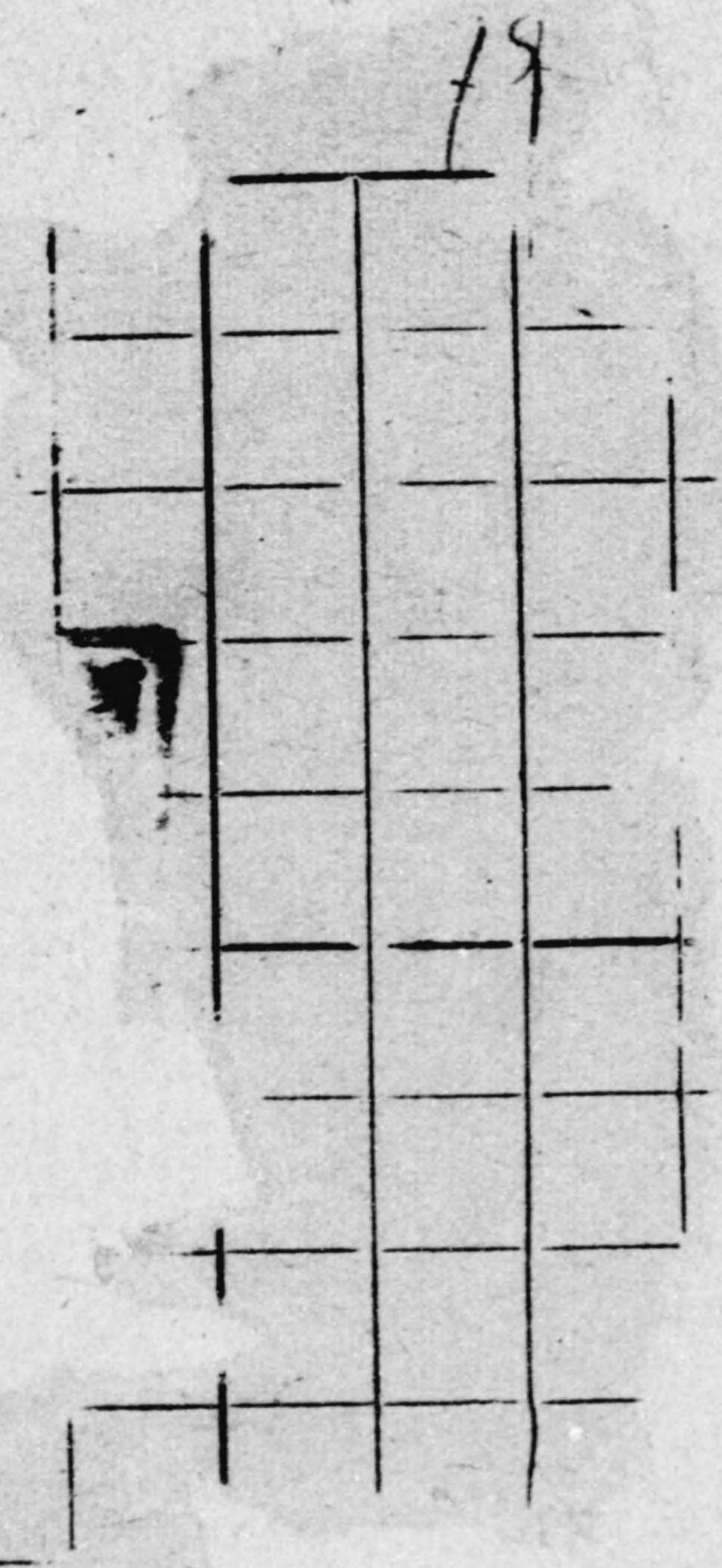
昭和十九年八月廿五日印刷
 昭和十九年九月一日發行
 出版會一八〇三三・三千部
 定價六圓五拾錢
 查定番號一ノ二〇八編綴

フレーベルの教育學

著者 莊 司 雅 子
 發行者 大坂市東區北久太郎町四丁目十六番地
 合資會社 柳原書店
 石 田 松 太 郎
 大坂市西區阿波座中通三丁目二三番地
 印刷者 余 部 留 吉

發行所 大坂市西區立賣堀下通三丁目五番地
 大八洲出版株式會社
 配給所 東京都神田區淡路町二丁目九番地
 日本出版配給株式會社

落丁編丁は發行所でお取換へ致します



2247 /

兩親の生活は子供の鏡。

親のやうに行ふのが子供の一番美しいお遊戯だ。

父はその上に堅い封印を捺す、

彼れの氣高い行ひは子の目標ともなる。

父の男らしく敬虔な情操は

その總ての行ひから潑刺と輝き、

日の目のやうに子供の生命の花を目覺ます、

彼と等しくならうと、子は今後休めない。

併し父の明るい精神の光はもつと

子供の道の行く手を照らし、

人生の最高なものを成就させる。――

この光こそ子供を天へ導くのだ。――

252
443

