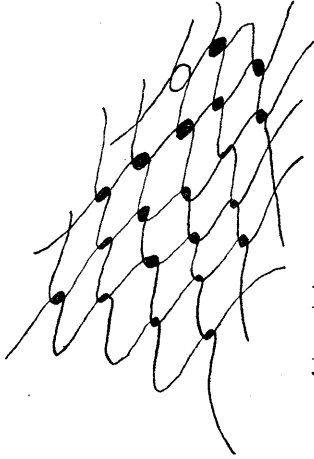


☆講演

# 子供は何を学ぶのか

——「教育と人間」再考——

大塚 恵一



〔本稿は日本保育学会第35回大会（於郡山女子短大）で行なわれた記念講演の原稿記録をもとに執筆されたものです。〕

はじめに

フレーベル生誕二百年という記念すべき年に、伝統のある、ゆかりの学会にこのような形で参加させていただいたことは、生涯の光栄と深く感銘いたしております。

これから申しあげますことは、平素、一般的に考えておりますことを急いでまとめてみたもので、幼児の問題につきましても理論的にも実践的にも造詣の深い皆様方の前でお話するなど大変おこがましいことと存じております。何かのお役に立てばなどというより、むしろこの機会に敵しい御叱正と温かい御教示を得ることができれば、身に余る喜びと存じます。

## 1 問題の提起

西ドイツ・チュービンゲン大学のボルノー教授 (Otho Friedrich Bollnow, 1903 - )。哲学・教育学) は、フレーベル (1782—1852) 没後百年祭に際して出版された著作『フレーベルの教育学』<sup>(1)</sup> の「日本語版への序文」のなかで、「子供が四才ですでに読み方を学習できるといふことは、実証されてもいるであろう。しかし問題は、子供はこうした能力によって何を有意義に始めることができるのか、単に標識や看板のたぐいを読むこと以上に何があるのかというところである」と改めて問い、そしてさらにこれを総括的に「特にその際、問わねばならないのは、読み方学習が子供の発達の全体のかなでどのような機能をもたねばならないかということである」と言い直しています。

これらの問いは、早期読み方学習の主張者たちに対する批判と、それを機縁にしてフレーベル教育論の意義の問い直しを要求しているものですが、しかしこのような

問いは、実は彼の哲学的人間学の立場からの、より根源的設問との関連において展開されているものなのです。その設問というのは、「人間において、当該現象が意味深い、また必然的な項としてとらえられ得るためには、人間の本質はどのように理解されなくてはならないか」というものです。以下、ここに暗示的に示されている、すぐれて今日的な問題点について、できるだけ幼児の教育に関連づけながら考えてみたいと思います。

## 2 教育の理論形成と教育の型

教育理論が本格的に形成されたのは、御承知のようにボヘミアのコメニウス (1592—1670) ならびにフランスのルソー (1712—1778) に始まるとされます。『大教授学』や『世界図絵』の著作で知られるコメニウスは、教育を「現世の迷宮から救済する道」と考え、教育小説『エミール』で有名なルソーは、人間が社会的に疎外されている点に着目して、社会的に有用な人間から区別された「全面的人間」の育成を考えました。そして人間形

成と職業教育、教育と養成を明瞭に区別すべきことを主張して、教育による社会の更新を強調しました。こうして、教師は始めて「子供の擁護者」としてとらえられることになり、教育を、子供を社会にはめ込み、その一員とするための過程としてとらえた、従来の社会志向型教育論に対して、教育を自己展開と個人の解放としてとらえる子供志向型の教育論が成立することになりました。

しかし、このような新しい傾向も、社会史的に見れば、十八世紀になって急速に拡大された公教育制度によって促進された現実の教育、つまりあきらかに政治的・経済的に設定された目標をとまなう教育とのあいだに断絶があり、この断絶から、今日にまで及ぶ教育上の難問題が出現してきます。

### 3 手がかりとしてのデューイ

しかしここでは、この点に立ち入らないで、むしろ当面より重要と思われる問題の所在を見つけ出すために、日本でもよく知られているアメリカの哲学者・教育学者

デューイ (1859—1952) について少し振り返ってみましょう。

デューイの所論、とくに教育についての考え方を代表的に示す最も簡潔でよいものは「なすことによつて学ぶ」(Learning by doing) という表現だと思ひます。しかし、この「なすことによつて」ということを、単に表面的に、デューイは理論より実践を尊んだとか、その思想がプラグマティズム (pragmatism → <sup>プラグマ</sup>pragmaギリシア語「行動するの意」) であるからなどと解するだけでは間違ひであると言わなければなりません。デューイは一八五九年(安政六年)に生まれ、一九五二年(昭和二十七年)に亡くなつていますが、この期間の含まれる時期というのは、欧米精神史の上では重要な意義をもつてゐるのです。それとの関連で考えますと、デューイが「なすこと」を強調したのは、実は彼が、人間の認識、教育的には学習と言ひ換へることができるともせしめませんが、その人間の認識というものは、その認識とか、何かを学び知ること自身のなかに根柢をもたないということに気

づいたからであると言えます。われわれがものを知ると言うときの、その知るはたらきは、それまで自明なものとしてはたらいっていた習慣 (habits)、すなわち行動様式や思考様式が阻止されて混乱が生じたときに始めて発動する、と言うのです。デューイは、「習慣というケーキの皮が破れると衝動は解放される。そしてその衝動を利用する道を見出すのは知性の仕事である」、つまり「習慣が阻止されることに、思考は衝動の双子の姉妹として誕生する」と言います。より一般的に意識という語を用いれば、意識が意識として生ずるのは、意識の外のものはたらしきによって可能になると言っているのです。この場合、デューイが理論的に、伝統的用語の理性 (reason) と区別して知性 (intelligence) という語を用いている点に注意が払われなくてはならないと思います。

#### 4 その他の例

以上、デューイを例として、一つの新しい考え方を検討する手がかりを探ったのですが、実は、このような考

え方はデューイにかぎったことではありませんし、また教育学とか哲学といった領域にかぎられたことでもないのです。この時期、つまり十九世紀末から二十世紀始めにかけては、芸術、文芸など各般にわたって、多くの人がそれぞれの違いを見せながらも方向を一つにして、一つの時代精神を形づくったのです。フランスのベルクソン (1859—1941) を例にとってみましょう。彼はまず誤った伝統的前提が保持されてきていることを指摘しました。その前提というのは、理論的に獲得された認識の上に始めて実践的行動が基礎づけられるということ、つまり何ができるかを考えるためには、まず何であるかを知らなくてはならない、ということ、われわれは技術的に形成されている世界のなかで生き、そのなかで目的にかなうように働き、事物を正しく使用することを学びます。つまり事物の意味と特性を、事物との実践的交わりにおいて、経験するのです。そしてこのことは、事物を理論的考察において注視するよりはるかに以前のことであると言わなくてはなりません。こうしてベ

ルクソンは「われわれはもともと行動するために考える」と言い、知性とは「道具を作るための道具を製作する能力」であることを明らかにします。彼が「ホモ・サピエンス」(理性人)に代って「ホモ・ファーベル」(工人)と言うゆえんです。

よく知られている別の例としては、精神分析学のフロイト(1856—1939)が「リビドー」(性衝動)を人間諸活動の根源としたことは良い例ですし、またマルクス(1818—1883)が「意識が存在を規定するのではなく、存在が意識を規定する」と説いたことなどもその例とすることができるでしょう。その他、文化人類学的諸研究によって、子供や未開民族において、いかに理性以前の、あるいは理性外の思考形式や呪術的神話的思考形式が重要な役割を果しているかが明らかにされているように思います。

## 5 歴史的回顧

このような変化の意義をより明らかにするために、も

う少し歴史を振り返ってみましょう。

いま述べたような見解に、いわば全く対立する考え方は、十七・八世紀頃を頂点とする「合理主義」もしくは「理性主義」と言われるものです。その代表として、イギリスのロック(1632—1704)とフランスのデカルト(1596—1650)をあげることができます。ロックは生得の觀念の存在を否定し、人間の精神はもともと *tabula rasa*<sup>フラサ</sup> すなわちまだ文字の書かれていない、削り立ての板、つまり白紙であると主張しました。そのようなところへ正しく、つまり合理的に (*rational*) 書き込んでいくのが人間悟性のはたらきなのです。この考えの影響下にフランスの百科全書派エンスイクロペディストが始めて百科辞典の編さんを行なったことは象徴的なことです。一方、デカルトの有名な「我思う、ゆえに我在り」というのは、今まで正しくいとされてきたことを全部疑い、そしてこれだけはどうしても疑えないこと、つまり、疑っていること自体と、そのように疑っている、あるいは考えている自己の存在の確実性に到達したことを表現したものです。デカルト

は、この究極的に確実な点から出発して、今度はいまま  
で疑ったことを次々と再構築し、世界の体系的説明を試  
みました。この点で先きのロックと軌を一にしていま  
す。デカルトが図形の関係を代数方程式で示そうとする  
解析幾何学の創始者であることは、事態を象徴的に示し  
ています。

これらの例に見られる考え方の根底には、人間理性  
(*ratio* ラテン語<sup>(2)</sup>) に対する絶対的信頼があります。これ  
は、神への信仰に対する「自然の光」としてルネッサン  
スが再発見したことに端を發しますが、次第にダ・ヴィ  
ンチのモナ・リザの微笑やミケランジェロのモーセの男  
性美が消失していつて、ことばの原義通りの「計算し見  
積りを立てる能力<sup>(2)</sup>」としての理性に対する絶対的信頼に  
変化したのです。このような理性は、真偽、さらには善  
悪、そして自己そのものの唯一絶対の弁別者、判定者と  
され、人びとは一切をこの理性に基づかせようとしまし  
た。ドイツの哲学者カント (1724—1804) の画的な主  
著『純粹理性批判』(1781) は、その序文で述べられて

いるように、理性を批判する書物であると同時にその批  
判者が理性自身であるというものですが、以上の事情が  
よく示されていると思います。

先きにコメニウスやルソーに触れましたが、彼らの活  
動時期もこの理性主義、合理主義の時代に当ります。ル  
ソーにとっては、習慣の攪乱↓意識の誕生などというプ  
ロセスは「一種の病氣」だったのです。そして、教育の  
理論形成が彼らによって試みられていることからわか  
るように、今日の教育用語の多くがこの時期に、つまり  
同じような精神で選ばれ、用いられたようであります。  
次に一つだけドイツ語の例をあげておきましょう。陶  
治するとか教育するということを意味するドイツ語は  
*bilden*、またその名詞形は *Bildung* です。これは十八  
世紀頃、形象とか像——とくに神の像——を意味する  
*Bild* からつくられたとされています。それゆえ、文字通  
りには「何かを象る<sup>かたむ</sup>」ことを意味しています。  
「教える」という英語に、御存じの *teach* がありま  
す。これは、オックスフォードの辞典によれば「*Instruc-*

tion によって何かが出来るようにすること」です。そしてこの instruct には「船の艤装をする」という原義があります。ドイツ語の「教える」Lehren は Lehre Ⅱ 理論という語の動詞形です。ちなみに education はラテン語の educō に、pedagogic はギリシア語の paidagogikē に由来しますから系統を別にすることはです。

こうして、これらの場合においては、教育される者および教育する者の外側で出来上っている、いわば設計図みたいなものが問題にされていて、それに従って、例えば船を製作するというような意味が強かったように思います。

以上、いずれにしましても、人間の本質をすぐれて「理性的動物」(animal rationale) と規定していることがわかります。このような規定は、例えばソクラテスやプラトンの知行合一説、徳の教育可能論にも見られるところでしようが、とりわけて十八世紀において理論的に最も強く、いわばそのように信奉されたと言えるかと思えます。

## 6 「理性的動物」への批判

考察を先きへ進めるために、ゲーテ (1749—1832) の『ウィルヘルム・マイスター。徒弟時代』からの一節を引用しましょう。主人公のウィルヘルムは、マリアーネとのあいだに自分の子フェリックスの居たことを確認した。そして徒弟時代が終つていよいよ親方修業のために遍歴の旅に出ようとしている。そのような彼と、彼を慕う薄命の美少女ミニョンとの一場面です。「ウィルヘルムは彼女に事情をこまごまと説明して言った。——お前はいっぱし理性的な子供だから、今度もきつと自分の言うことを聞いてくれると思う。——理性は残酷です、と彼女は返した。——心臓の方がいい。私はあなたの行けとおっしゃるところへ、どこでも行きます。ただあなたのフェリックスを私のそばに置いてください。……」

ゲーテは、ロマン主義の時代に先立ちそれを準備した「疾風怒濤」期の中心人物の一人です。そしてここに「理性は残酷です」、つまり理性は非人間的である

と非難されています。人間を「理性」でもって特色づけるわけにはいかないことの宣言と言えます。理性——これは、先きにも述べましたが(注②参照)、もともと計算し、見積りを立てる能力です。そして、この「理性」を王座から降ろすということは、計算できないもの、計算の外にあるものの復活を意味します。もう一度ゲーテの同じ作品から他の一節を引用してみます。「子供(フェリックス)は一所懸命に新しいおもちゃをいじくっていたので、父(ウィルヘルム)は彼にそれをより良く、より秩序正しく、より合目的に扱わせようとした。しかしその瞬間に子供の方はそれに対して興味をなくしてしまつた。——お前こそ本当の人間だ、さあわが子よ、さあわが兄弟よ、世の中に出て、出来るだけ無目的に遊んで暮すことにしよう!」。

「疾風怒濤」は生の哲学を生み出し、ロマン主義を生み出し、やがてディルタイやニーチエの哲学、そして現代の現象学とか解釈学を現出させ、また一方で実存主義や実存哲学の流れをつくり出しました。そしてこのよう

な流れのなかにボルノーなどの「哲学的人間学」も位置づけられます。ここで、ボルノーのもう一つの設問をつけ加えておきましょう。「われわれが人間の本質を理性から把握できないとすれば、人間は何によってその本質を規定されるのか」

理性について以上のように考えられるかぎり、ここではもはやロックの「*Fabula Regia*」やデカルトの明晰判明な原点「我思う」のような考え方はもはや存立できません。ボルノーはこのような認識原点を「アルキメデスの点」と呼び、人間の認識にはそのような究極的始源はないと強調します。従つて、出発点や到達点を外在的に設定し、この二点間を通過するための方法だけが問題になるような教育は考えられません。つまり、かつてヘルバルトが考えたような、教育学が先きにあつて、目標が決まつていて、方法も決まつていて、それを教材に関係づけて四段階あるいは五段階でやっていけばよいという考え方は、そのことを論述した著作がたとえ十九世紀(一八〇六年)に出版されたにしても、すでに十八世紀の名



残りと言わなければならぬと思います。

## 7 言葉と教育

問題をさらに展開させるために、哲学的人間学の方向での言語哲学の所論に触れてみたいと思います。例えば、ボルノーの弟子の一人ロッホ (Werner Loeh, 1928—) は次のようなことを述べています。「人間が言葉によって、つまり聞いたり読んだりして知っているものの範囲は、自分の直観から知っているものよりはるかに広く大きい」。ここで「直観から知っている」と言っているのは、あるものの直観、つまり直接に感覚に受け取って、それを概念にまで仕上げていくといったようなことです。従って、子供は理屈でもって物事を知っているだけでなく、そういう物によって成り立っている世界のなかで、それらの物とつき合いながら、意味のある行動をとっていることになりました。こういう見方は、もちろん先きのベルクソンにも通じるものです。小さな子供でも、例えば箸が使えますし、スプーンも使えますし、い

ずに腰かけることも、電燈をつけることも、テレビのスイッチを入れることもできます。また母親のかわりにお使いに行つて大根を買つてくることができます。それも野菜とくだもの違いなど全く知ることなしにです。あるいは金銭の価値に気づくこともできるのです。

こういう簡単な説明だけからでも、言葉は単にある物の命名を意味するだけでなく、その言葉によってすでに世界が理解されているということがわかります。ドイツの哲学者であり政治家でもあったフンボルト (M. v. Humboldt, 1767-1835) が言ったように、言葉は単に物を指している名前ではなく、そう名づけることによって、その物が存在している世界の現解が示されている、つまり世界が開示されているのです。フンボルトは次のように言っています。「言葉は特定の形ですでに物を解釈していること、すなわち、その言葉のなかで育てられている者に無意識のうちに伝達されるべき特定の世界の見方がそこにふくまれている」、「人間は諸物と共に生きています。ただし言葉がそれらをかれに供給するかぎりです」。ボル

ノ一はこのあたりのことを次のように述べます。「言葉がそうであれば、人間もまたそのとおりである」、「人間はその言葉をとおして、そのようなものになる」。

例えば、日本語ではピンク色と桃色とは微妙に使い分けられています。しかし多くの場合、大人でもこの区別を概念的に説明することは困難だと思います。それは、ちょうど子供に「くだものとは何か」と尋ねたとき、「リンゴやミカンやブドウや……」と具体的個別的名称で答えられるのに似て、「こういうのをピンクと言う」「こういうのが桃色だ」と言うのがせいぜいだと思います。そしてこのような答のなかに、日本人の色に対する理解がひそんでいることは明らかですし、われわれはそれをなんとなく理解できるし、またそのような理解の上言葉聞き分け、言い分けているのです。さらに言えば、例えば、ギリシア人は青色ブルーという表現を知らなかったようですし、十七・八世紀の頃は夜を茶色ブラウンであらわしたり、スミレは茶色と言いまわされたりしたようです。夜をブルーであらわしたのはロマン主義の時代（十九世紀）以

後のようです。

さて、子供は、前述のごとく理解的にそれが何であるかわからなくても、その言葉を知っていることによつて、すでに世界の見方、世界理解をもっていると言わなくてはなりません。人間は多くのことをまず言葉で知ります。そしてそのように言葉で示されたことを耳で聞きます。文字を見るのではなく、母親のひざの上で言葉を聞くのです。そしてそれを、自分の経験をとおして一つ一つの具体的直観で満たしていくのです。それゆえ、ベスタロッチ（1796—1827）が「直観から概念へ」と言ったのを、いま述べた点で誤解してはならないと思います。これは決して直観が絶対的に最初にあると言っているのではなくて、子供はまず言葉を知っていて、そしてその言葉で知っているものを直観で埋めさせ、それからそれを概念にまでもっていき、と言っているのです。

言葉を聞くことによつて、その言葉を使うことによつて、その言葉にふくまれている世界理解を受け継ぐことによつて、子供はとにかく世界を理解しているのです。

そこで、そのばく然としてゐる理解、あいまいな理解をより明らかにすること、より厳密にすること、より純粹な形で意識化させるということが重要なプロセスとなつてきます。従つて、学校における教授法もこの方法をとるのが正しいとしなければなりません。つまり子供は、学校へ非常に多くの言葉と共に多くの理解を持ち込んできます。これら「持ち込まれた理解」が前提にならなければなりません。子供は、例えばロックが考えたような白紙の状態で学校に来るのではないのです。言葉を聞いていることによつて、子供は部分的にはあいまいであっても、全体としての理解はもっているのです。そうすると、教育は、そのような全体を部分へと引き戻していくことが第一の仕事となつてきます。子供がまだ所有してゐないもの、子供のなかで空席になつてゐるものを与えるというのではなく、子供がもっているものを整えることが問題です。そのように整えてやれば、部分が明らかにになり、部分が明らかになれば、やがて元の全体がより明らかにになり、全体がより明らかになれば、新たにま

たわからない部分がよりあらわに見えてくるようになります。<sup>(3)</sup> その部分を明らかにすることによつて、また全体に戻つてくるといふぐあいに、子供が理論的でない、まだ十分知識になつてゐない形で理解してゐるものへといつても帰つてくるプロセスが重要なのです。先きに述べた十七・八世紀頃の合理主義では、このような点が見落されてゐたように思います。そこでは、教育がいわば直線型で考えられてゐたのではないのでしょうか。しかし、以上のように見えてくれば、教育はむしろ循環型であると言えるかと思ひます。

## 8 「学ぶ」ということ

ところで、「学ぶ」という語に当る英語の learn は、同じ意味のドイツ語 lernen とその出生は同様です。そして後者のドイツ語は、さらに lehren (教える) とも同族で、そしてこの両者は語源的には lesten (何かを仕遂げる) につながります。この最後の語は、辞典によれば、「わだちについて行く・何かの跡をつける」というの

が原義とあります。「学ぶ」に当るフランス語 enseigner<sup>アンゼイニエ</sup>や apprendre<sup>アンプレンドレ</sup>も、もちろん言語の系統を異にしますが、原義としては同様の意味もっています。そこで、知識の習得を、それも十七・八世紀の合理主義が考えたような直線型の習得を学習と言うならば、その意味では子供は本当は「学習していない」と言うことができるのではないのでしょうか。そして循環を示す側面を、その意味ではもはや学習と呼ぶことができず、むしろ理解の枠組が次第に精密になり、拡大されていく過程、つまり「理解の過程」と言わなくてはならないと思います。そしてこの循環する相においてこそ、現代の教育において最も欠けている。それだけに最も強い関心が払われるべき「子供の世界、子供の生活へと戻り道のついでに教育」が意味深く位置づけられてくると思うのです。

## 9 結び

もう一度、ボルノーのフレーベルへの関心を手引きとしながら話を結ぶことにします。

ペスタロッチは無味乾燥な、色あせた概念から直接的な感覚的直観へ還帰すべきことを説きました。しかしこの場合、その説く直観は、それ自身は意味のない素材としてのものでしかなかったように思います。それを意味づけ、解釈するのはやはり悟性とカ理性の仕事、つまり思惟において始めてなされると考えられているように思います。ペスタロッチは、この点でなお感性が直観として素材を受容し、理性が思考形式としての範ちゅうによってそれら素材としての直観を整理し、そこに始めて認識が成立するとしたカント的認識論の圏内に居ると思えます。つまり、認識の構成は意識の明るみのなかで行われるとしたこととなります。しかし、とにかくペスタロッチは直観を教育の中心に置きました。そしてそのことによって、かつてラトケやコメニウスが強調したように、教育における言語偏重 (verbalism)、ペスタロッチの著名な言葉で言えば「饒舌」「あさましい、無力で直観力のない、口先だけの人間」「あわれむべき書物上の知識に迷った人間」に対してくり返し戦ったのでし

た。彼においては、すべての基礎は、子供の用いる概念を事柄自体の精確な直観に戻すこと、そしてそのような直観を念入りに発展させることだったのです。この点でフレibelはベスタロッチに完全に一致していると思います。

しかしわれわれは、天才的個性への評価をいささかも減ずることなく、しかも一七四六年生れのベスタロッチと、それから約四十年後の一七八二年生れのフレibelとの差に注目しなければならぬと思います。この点を明らかにするために、専門的には不正確かもしれませんが、手がかりの一つとして芸術、とくに音楽の歴史について簡単に触れてみたいと思います。ベスタロッチより六才年長にハイドンが居ます。ゲートは三才年下です。モーツァルトは十才年少ですし、ベートーベンは二十四才年少で一七七〇年生れです。一方、フレibelより十五才年少にシューベルトが居り、二十八才年少にショパンとシューマンが居ます。おわかりのように、私が述べたいのは、ハイドンやゲートとの関係から言っても、ベス

タロッチは古典派の時代に属し、それに対してフレibelはロマン派最盛期を知っているということです。教育の理論形成に関して触れたコメニウスやルソーは、むしろバロック時代に属します。ここでは各時期について詳しくは述べませんが、バロック時代(十七・八世紀) ↓古典派時代(十八世紀) ↓ロマン派時代(十九世紀) という流れのなかで、フレibelはベスタロッチの直観がなお把握の形式としてでしかとらえられていないことを批判し、むしろ、一見主観的に見える人間的能力のすべては、実は同時にそれに呼応する世界の内容を開示していること、つまり始めから内容と関係づけられていることを見抜いたと言えます。人間の能力の最も単純な訓練が、同時に意義深い象徴的行為であり、そのような訓練や行為のなかで世界の理解がなされるのです。子供においてこのことが意識的に成就されているわけではないにしても、深い層で「予感」され、それが後になって明白に展開され得ると考えられたのです。

こうしてフレibelにおいては、ベスタロッチのなお

外的なものであった直観に代って、感覚的に与えられたもののなかに同時により深い象徴的な意味を認識する能力としての「予感」が登場してくることになります。

最後に、この「予感」のドイツ語の原語 *Ahnung* についてひとこと触れておこうと思います。少し煩雑になりますが、お許しください。この語は、しばしばある問いに対する答として、例えば「Ich habe keine Ahnung von Physik.」というふうに使われます。この文章を独英辞典に拠って英訳しますと「I have not the faintest notion (idea) of physics.」となります。日本語にすれば「物理なんて皆目わかりません」ということになりましょうか。前置詞の *von* 以下の語によっては「そんなこと夢にも知らない」という意になります。先きの独文の下線の部分だけ独立させて「Keine Ahnung!」(全然知りません)のイギリス語訳は、同じ辞典に拠れば「No ideal!」アメリカ語訳では「Search me!」とか「You may search me.」となっています。日本語の「悪い予感がする」とか「虫が知らせる」という表記をこ

に考え合わせるのもよいと思います。このようなことから、フレーベルの「予感」についても一度考えてみるのも、あるいはおもしろいかとも思います。

以上、「幼児のための幼児教育」「子供も一人の人間として……」「子供の目で……」などという表現で言われていることはどういふことなのか、このような問題について私なりの一つの対応を試みてみました。少し大げさで乱暴ですが、「子供は何も学ばない、子供はすでに何でも理解している」というのが結論のようです。最初にもお詫びしましたが、大変おこがましいことを申しあげてしまい、お詫びします。長い時間、まとまりの悪い話をお聞きくださりありがとうございました。(富山大学)

注(1)この訳書は、原著 *Die Pädagogik der deutschen Romantik* von Arndt bis Frobel, Stuttgart, 1952 (1967) の最も重要な部分である「第三部 フロネル主義教育学の華 フロンドリック・フレーベル」(III. Teil: Die Blüte der romantischen Pädagogik, Friedrich Frobel) が訳出されたものである。岡本英明訳「フラーヘルの教育学」理神社一九七三年。

(2)この *ratio* から *rational, rationalism* などの語が出てくる。ラテン語としての *Ratio* の根本主義は、見積り、予測、計算、算出という意味である。英語の *reason* は *reasoning* (推論、基本的には三段論法) につながる。

(3)日本語の「わかる」も、「分る」と分ける意の字を使用する。「分別」という語も、仏教語として「外界を区別して知ること」であり、分別がつく、分別さかり、分別ささいなどの用語がある。