

## 幼稚園児と哲学する —自然教材での遊びの開発可能性に関する教育方法的考察—

土 橋 寶・メヒトヒルド・ラルラ\*  
(2004年11月29日受理)

### Philosophieren mit Kindergartenkindern : Methodische Überlegungen über die Entwicklungsmöglichkeiten im Spiel mit Naturmaterialien, aus dem ausserschulischen Bereich

Takara DOBASHI and Mechthild RALLA

**Abstract.** Unsere Forschung zielt auf die Entwicklung von Möglichkeit des "Philosophieren mit Kindergartenkindern" durch das Spiel mit Naturmaterialien ab.. Naturmaterialien sind keine fast-food-Spielzeuge, die (womöglich nach Plan) einfach nur zusammengesteckt werden mussten. Warum sollte man aber nicht Fröbel-oder Uhl Bausteine, sondern Naturmaterialien als Lehrmaterial nutzen? Naturmaterialien leiten zur Entfaltung der Sinnesfähigkeit, schöpferischer Fähigkeiten, zur Förderung sozialer Fähigkeiten und beinhalten als ein weiteres Plus die zunehmende Achtung der Kinder vor der Natur. (Kinder lernen Natur schätzen). Dabei ist es selbstverständlich, dass man sich als Erwachsener beim „Bauen“ zurückhält, und gleichzeitig aber in der Nähe ist. Das wichtige Moment des Philosophierens dabei ist das Dialog-Handeln und Fragen, etwa ob man Bäume fällen darf. Über solche Fragen kann man durch das Verbalisieren der Wahrnehmungen in das Philosophieren einsteigen. Das Gespräch wird mit Gegenfragen "wie meinst du das? -Was meinst du damit? auf die Frage" was verstehst du / verstehen wir unter Natur?" gelenkt. Begriffs-Bildung wird in diesem Beispiel in elementarer Orientierung an Aristoteles durch Herausfinden der kategorischen Bedeutungen vertieft. Danach argumentierten und reflektierten die Kinder in unserer Beobachtungsgruppe, was sie selbst unter Natur zu verstehen wollen. Nach der Unterbrechung des Gesprächs an einer Stelle wollten sich die Kinder ans Bauen mit Naturmaterialien machen und eine Naturlandschaft anfertigen. Wenn sich die Gelegenheit zu längeren Gespräche nicht ergibt, sollte den Kindern eine Geschichte aus einem Bilderbuch vorgelesen werden, die sie dann nachbauen können. Philosophieren mit Kindergartenkindern ist heute erforderlich um über alltägliche Vorurteile zu reflektieren und um Deutungskompetenz zu fördern, damit sie anderes akzeptieren können.

「児童と哲学する」と聞くと、一般の大人は不可解な顔をし首をかしげてしまう。理性を備えた大人ですら難解に思える哲学が子供にできる訳がないと想像するからである。しかしこの教育課題は20世紀後半すでに欧米では実践の次元に発展し、今日たとえばドイツ東北部のMecklenburk-Vorpommern州のみだが、1996年以降学校での実験の基礎の上に開発された「哲学する」の科目があるし、小学校の教育課程の編成や教師養成も検討されている。<sup>(1)</sup>

本論は大学の専門科目「児童と哲学する」の講義を担当する傍ら、1993年「遊び広場」(Spielforum)

を創設し、学校外教育、幼児教育・学童保育の枠組みで実践してきたラルラ(Dr. phil. Mechthild Ralla, 1950-)とともに、その所見、殊に最近の実践で注目される「幼稚園児と哲学する」の事例の一端を紹介報告し、とりわけ指導技法の一つ、自然教材での遊びのもつ開発的可能性を幼児教育の教育方法の側面で考察するものである。

#### 1. 「児童と哲学する」からの展開

「児童と哲学する」の実践は、学校教育の枠組みの範囲で実施、研究されているだけでない。学校外の家庭教育、社会教育の場でも行われている。

\*カールスルーエ教育大学

ここではこの条件を予め断りつつ、幼児と学童を含む子供を対象とした「児童と哲学する」の意味で、その学校外教育領域の実践を取り上げる。まず児童と哲学することの意義だが、子供は事物を自分から発見し、他の子供と交流して共同で疑問を投げかけ、最終的に解決や解答を見つけるのを喜びとする。子供たちはどうしたら哲学的に考えたことを自分で展開できるか、を体験する。グループでの接触と討議を経て、彼らは、問題理解、判断能力、分節化の能力、もとより他の人の意見に対する寛容を学ぶ。習われるのは、次の思索能力である。「理由づける」「定義する」「仮説を構成する」「考えを展開する」「二者択一や可能性の発見」「問いの定式化」「関連しあうものを取り出す」「諸決定の証拠をあげる」「さまざまな展望の知覚」「論理的思考」。

「児童と哲学する」教育には、一般に次の教育的意味がある。

- 1) 考え（思想）や感情を整理するさいに子供たちを支援すること。子供たちの驚きの念、不思議の思い（Staunen）を真剣にうけとめること。
- 2) 対話共同の関係で概念形成や理由付けのような形式的諸能力の媒介。
- 3) 行為の反省。
- 4) 様々な思考方法や人間的自己理解と関連した原則の反省。

こうしたことは、子供から見れば、以下のことを意味する。

- 1) 子供が問いを提起するとき、保証（認可）されたと感じることができる。その場合、子供はまた、大人が必ずしも全てを知っているわけではないことを経験する。
- 2) 子供は自らの葛藤が共同で論証に着手される時、真剣に受け取られたと感じることができる。
- 3) 子供は自身の対話の諸能力、これによる尊敬の念と寛容を発達させることができ、自分と他者を理解することが何を意味するかを、感知することができる。

「児童と哲学する」へのきっかけ、動機はどこに成立するのだろうか。これについては、まず子供たちの自発的表現が考えられる。又「お話」（Geschichte）もそのきっかけとなり得る。子供たちは具体的な動機なしにも、不思議に思い、問

いを発する。ある事を聞いたり、感じたり、嗅いだり、見たりし、これに関して驚き、問いを立て、相談し、答えを探す。

幼稚園児・小学生混合のグループでの哲学的対話の実践で、指導者（M. Ralla）は子供たちが立てた問いに大人たちが愉快的答えを出したか、それとも答えなかったか、或いは「とんちんかん」所見をのべたか、質問した。その結果、11歳から13歳までの子供がその際発した問いがどんな類のものであったかが、判明した。以下の通りである。

- ・人が死ぬとは、どういうこと？ いつ死ぬのだろうか？
- ・色はどこからやってくるのか？
- ・もしも地球がなく、生命が存在しなければ、どんな風にみえるのだろうか？ これは考えられる？
- ・生きていなければ、私はどこにいるの？ 何もしないでいるなんて、退屈じゃあないかしら。
- ・存在することができない記憶はあるのか？
- ・存在する前、私は何だったのだから？
- ・私たちはどうして成長するのだろうか。50センチで居続けることだってあるんじゃない。
- ・なぜ人は生き、死んでいないのはなぜ。
- ・人間として生き、動物として生きるのではないのはなぜか。
- ・なぜ人間は死ぬのだろうか。
- ・カゲロウは、たった一日しか生きないこと、知ってる？ それは、とても小さいから、一日はカゲロウには千日に思えられるのかなあ？
- ・赤ちゃんはどうしてはなせたり理解できるのか。
- ・何も存在しないとき、すべてはどんな様子なのかな。黒？ 白？ それとも無？
- ・もしも太陽がないならば、私たちは他の仕方でするのだろうか。
- ・万有（宇宙）が更に広がると、もうひとつ地球が存在する？
- ・万有、つまり宇宙はどのように成立したの。なぜなら万有は無なんだから、空気もないし、色もないんだから。
- ・思考とはなんなんだろ。
- ・元々神様はいるの。どこに居て、どんな風にみえるの。ほとんど神様のことを知らないのに、人間が神様を信じるのはどうして？ 人類の始まりに神様の進行はどのようににはじまったのだから。

- ・神様は、たとえば人が神様を必要とするとき、たいいて居ないのはどうしてだろう。
- ・人間はどのように信ずるの。
- ・幸福である人間や運命に生きる他の人間を神様がお創りになったのはどうして？
- ・神様は石のなかにもいるの。それとも感じられる所にしかいないの。動物や植物が神様を感じとるのはどのようにしてだろう？神様を感じないものを神様はお造りになったの？どうしてそうでないの。
- ・数に終わりが無いのはどうして。他の全てはそうじゃない。
- ・この世の後には何があるの。万有の終わりは。「この世の終わり」って何を意味するの？<sup>(2)</sup>

小学校高学年の児童から出された上記の問いに判明するのは、大人の「自明なこと」を観察し自分の経験と比較し、そこから展望を定式化したり、原則問題を考え話し合い明らかにしようとする子供の能力である。神様、又時間はどんな形(すがた)をしているの。嘘をつくとはどんなこと？私は自然なの？云々。これらの問いは、人類の文化のなかで哲学が形而上学、倫理学、人間学、言語哲学の埒内で苦勞してきた根本問題であろう。6歳から13歳までの子供のグループの経験事例から、学校でも家庭でも適切な対話の環境のなかでなら成立し得ることが実証されたのは、①子供は、人類文化のなかの哲学で長らく主題とされてきた問いを提起すること。②自分で思索することが楽しみであることである。

G. B. マッシューズによれば<sup>(3)</sup>、大人や親が子供に物語ることの多くはたいいて曖昧である。しかも子供の挑発を大人はまともに受け止めない。彼が迎え撃つのは、君は私が考えることがもうわかるだろう、のひと言である。この焦燥の反作用は子供をおびえさせもし、無感覚にすることがある。それに反して、哲学の遊びが遊ばれるなら、それは子供の楽しみである。この遊びは考えられたことを話す実験から成立する。だからこの遊びを拒否する親や大人は、自分自身の精神生活を退縮させ、子供に対する彼らの関係を貧しくし、その子供たちの自発的探究の精神を衰えるにまかすこととなる。心を育てる教育にとってこれは大問題である。

哲学する対話の指導の実践課題は、子供たちと一緒に理念的地平や二者択一を展開させることで

ある。この探究の道具は、思索能力であり、教育方法は自律に服した対話の方法をとる。

## II. 自然を感じとる - 「幼稚園児と哲学する」の実践一

指導者(M. R)は、ミッテルバーデン(フライブルクとカールスルーエの間、南西ドイツの都市。ストラスプールから30km程の距離)で多年「自然教材でつくる」をテーマとし、4歳から9歳までの子供を対象とした実践を積み重ねてきた。その年齢範囲には小学生も含まれるが、大半は4歳から6歳の幼児である。<sup>(4)</sup> その意味で、この実践事例は幼稚園での教育実践ではなく学校外教育の埒内にあるが、幼稚園年齢の幼児と哲学する実践事例とすることができよう。

### 1. 教材について

自発的な行動へと強く促す性質をもつ自然教材は、少年少女に好んで使用される。子供たちが教材と交渉すると、いくつも問いかけが浮かんでくる。これらの問いは「熟考(思索)」(Nachdenken)への衝動として受け止める事ができる。実践経験によると、自然教材は原理原則的なもの、又人間の自己理解について「そんな風にしてついでに」哲学的対話を行う機会を提供してくれる。

この教材は薪の大きさの太い細い枝、木の切れ端、毛皮の布、川柳のねこ、獣皮の切れ端、石等々の素材からなる。この材料のうち、木片は石けん水で洗浄し乾燥させオーブンで100度Cの熱を一時間あまり加え殺菌したものをを用いる。(人体に害を及ぼすおそれのある虫の駆除のため)教材は閉め切った空間で保存可能に加工を施してある。(写真A)



写真A



## 2. 指導過程

### (1) 手でさわり、つかむ。

子供は木片を手にとるや、直ちに表面をなでたりさすったりし、どんな感じか、木の感触を確かめることができる。(樹皮がのこぎりで切った平面や破面とは異なること、シナノキの樹皮はシラカバの樹皮とは違うこと、ふし穴の断面は樹皮をきれいに取り除いた一般の木の断面とは異なること、マツの樽栓はドイツウヒの栓とは違うこと、キズタの根っこは灌木の根っことは異なること。どれほど異なるかが、次のように感じ取られる。ざらざら、堅い、とげがある、モジャモジャ、かどがある、うねっている、われめがある、もろい、やわらかい、すべすべ、うろこ状等々。カワヤナギのネコ、隙間の格子に螺旋状に絡みついたもの、枝切れ、重い石、軽い石、丸い石、角のある石、又岩石の混じるもので、光っていたり濁りがあつたり、斑点があつたりや砕けたりしているもの、くぼみのあるすき間を持つものとか黒、茶色、赤、緑、黄土色等の色彩をもつもの。こうした諸々の知覚を子供はさらに細かく分けたりする。あるきっかけが、たいいて子供たちにそれ以上の諸概念を呼び起こす。

### (2) 言語化

そのような諸々の知覚やこの知覚と結合した感情をも、言葉にすることである。これは個人思考にも集団思考の文脈にも置かれている。しばしば生じるのは、子供同士の対話である。例えば、同一対象で知覚がくいちがうことについての対話であるし、あるいは木々を切ってもよいのか否かの問いのように、自然との交流に関する対話である。(写真B) そんな問いかけに応じて、ただちに次の段階にはいることはが可能である。

### (3) 哲学する

#### ① 概念を明確にする



写真B

指導者による、対話を導く反問。

(きみはこれをどんなふうにかけている?)  
(その問いで君はどんなことをかんがえているの?)

この反問のあと、対話をつぎの発問に導いた。

(自然(Natur)ということ、君が、皆さんが知っているのはどんなこと?)

子供たちは、これにたいして同義語、反意語、大概念や小概念を探した。その結果出されたのは反意語のグループが啓発される所の多いものに思えた。

岩石、人、彫像、本、金属、色、混沌、超自然等一示された全てのものを個々の子供は明確な理由付けで再度却下した。最終的に「自然」に対する反意語を見つけると言う問題が出た。「正義」「平和」はみんなに認められた。更によく考えるなかで出されたのは、以下の問いかけであった。

(「自然の法律はあるのかな」、「物事の本性(Natur)とはどんなこと?」「未開民族(Naturvolk)ってなに?」「自然保護で護られねばならないのはなんなの?」「生まれつきって、もうずっとと同じ意味なの?」)

#### ② 初歩的方向づけをする(アリストテレスの範疇表に照らして)

以上の問いは、古代ギリシャ以来の文化史の経緯で展開された自然の諸々の捉え方を指示するところがある。アリストテレスはその著『形而上学』第5巻でギリシャ語の *physis* (今日自然(Natur, nature)と訳される。)の6つの異なる意味について定義を試みている。(1014b-1015a)

因みに、*physis*の概念は以下のような意味に区分される。

- 成長する事物の発生。
- そこから成長する事物を発生させるもの。
- 生まれながらに存在する全てのもののなかで運動をそこから発するもの。
- 生まれながらにある何事かがそこから存在するか、発生するか(たとえば、火、地、大気、水)、その始めにあるもの。
- 生まれながらに存在する事物の本質。
- 転義、ある点で本質でもあるため、あらゆる存在が自然と呼ばれる。

ここで指導者は以上の意味をわかりやすく列挙した上で、子供たちに課題を与えた。

(このような自然の意味と同じ意味をさがしてみてください)。

子供たちは、その結果自分たちが既に若干の視点 (a, b, e, f) を自分から見つけてしまっていたことに満足感を覚えた様子であった。

### ③ 論証する

子供たちが定義のなかの言葉使いを聞いてすぐ受け入れたのは「運動」という術語であった。

運動はするが、自分からは動かない事物に対して、子供たちからつぎのような話がなされた。

(機関車、クレーン、花粉や葉など。これらからは運動は発しない。だからそれらは自然には入らない。)

こうして子供たちはアリストテレスの範疇で自然の初歩的概念を形成することができた。

「成長する事物の発生」という標語も、子供たちに次の事例を引き出すきっかけとなった。

(子供たちはたえず成長する。彼らは特に自然なんだ。大人たちはそれほど成長しない。大人たちはもうほとんど自然じゃない。)

(植物たちや動物たちは成長する。けれど石たちはしない。自然に所属するのはただ成長するものだけだとしたら、石たちは自然に入らない。\*この対話の過程は割愛する。)

「人間を自然に数え入れるか否か」「どの程度アリストテレスの整理した意味に今日は一致できるか」という問いへの答えは、未確定のままに置かれた。理由付けで子供たちが指導者に告げたのは、成長があり、衰える、自発的に動くことができる、その限り、人間は自然に所属する。人間は、平和、機械、自転車のように、自然にはない物をつくることができるから、その限りでは自然に入らない、という考えであった。

### ④ 省察する

指導者は、子供たちの反省的思考、省察を働かすために、発問した。

(君たちはいま自然というものをどのようにのみ込んで(理解して)いるの?)

子供たちが自然というもので理解していたのは、成長してしまっているもの、成長し得るもの、成長するもの、死ぬことが有り得るか、ないし死んでいるもの、自ずから運動が可能なものことであった。これは植物、動物、人間に観察

され得るようなものである。我々の今日の理解と異なる一点に子供たちは間もなく気づいた。

(じゃあ雨、雪、雲、大気についてはどうなんだい? これらは成長しも死にもしないし、自分から自分を動かさない。けれど自然に数えられてる。)

こうした点が討議された経過から、若干要点のみまとめてみる。

なにが自然に入るかは、予めきまっていない。自然に入るものは人間が外見は決めている。これら子供たちは概して認めようとしなかった。因みに今日ドイツ語では人間に直接「つくられ」れないもの全て、自然に数えられる。成長しおわったものと並び、いまだ成長していないもの、従って「自ずから」発生しているものすべても自然に数えられる。その場合人間の影響は多大であり得る。なぜなら人間は成長を妨害できるからである。……

(じゃあ、人間は元々自然に入るの? 元々自然と並び立つことができるの、だから自然の外側に? どの程度?)

若干の子供がととてもよく考えた末にこれに答えた。一人の子供はこう考えた。

(僕たちがほくたち人間のことをほとんどいえないなんて、へんてこね。人間たちって謎なんだ。)

(でも、ほくらが自然と並んでたてるのなら、自然を用いてつくることができるし許されるよ。優位にたつことができる。)-この意見で、子供たちは小学生の好むテーマ、環境保護に既に接している。……

対話はここで中断された。子供たちは作る活動に取りかかろうとしたからである。「自然の風景」がその活動で構成された。それは人間の家と家畜小屋のある一つの地域にみえる。(写真C)



写真C



### 3. 追加事項

- ・対話がとぎれず進む機会が生じない場合には、お話の読み聞かせの方法がとられる。そのお話を聞いたあと、子供たちは教材を用いて作る。絵本の挿絵には、動物のための小屋の絵などがある。
- ・次の集まりの時、子供たちは自然という言葉が何に由来するかを尋ねた。それがラテン語の *natura* で、この語は *nasci*、すなわち生まれる、生じる、出てくる、の意味から派生したのだと、話してやると、それを聞いて驚いていた。この由来から発展し、更に子供たちが聞いてきた。石や空気や水は自然に数え入れることができるか、どうかと。今日の語自然 (*Natur*) は古代ギリシャ人やローマ人の時とは違う意味 (一層広い意味) をもつのではないかという推定が子供たちになされた。その考えによると、自然には、生命あるものも、空気、水、土のように生物の生命の基盤をなすものも含まれる。
- ・子どもたちにとってその他の問題は、それにふさわしい価値付けを伴って現れる生物のランク (等級、序列) であった。ある子どもの所見 (動物は植物よりも値打ちがあるよ) が始まりだった。それが論議に発展した。 (「役に立つ」のと違って「値打ちがある」ということで、ぼくらはどんなことを理解しているの) (僕らは生物の範囲内でどうしたら値打ちをつけられるんだろう) (それは当たり前のこと、そうするのはどうしようもないことかどうか?) この点をとらえて指導者はアリストテレスに言及した。植物は成長と衰退の能力しかないこと、動物はそれに加えて感覚の知覚の能力をもつこと、人間にはさらに思考の能力が加わること。<sup>5)</sup> この見解は子供たちに「大人にとって典型的」なものともみなされた。ただ子供たちがこの序列を誤りと見なしたことを、指摘するのは、そう簡単ではない。なぜなら植物が感じたり動物が考えたりできることを指摘する向きがあるだろうからである。
- ・終わりに、指導者がこれまでの対話の要約を懇願した時、一人の子どもが云った。  
(自分たちが大人ならば、たぶん自然の全く別の理解をすることだろうけど。)

### III. 自然教材での遊びとその展開可能性

自然素材を生かした教材で遊ぶと言っても、子どもたちがそれで作るのは、洞穴、小屋、家畜小屋、通路、小川、湖、橋、岸辺、森、要するに彼らが体験したり見たり、聞いたりしたことがある物、又その他考え出されたものなどである。釘やねじなしにそれに似合うものが組み立てられる。床には、子どもたちが好んで口にする「自分の想像から」つくられたもの、「風景」等が繰り返られる。自然素材や布類で長い時間、熱心に満足して遊ぶのが、見受けられる。(写真D)

では、どうして自然教材が用いられるのか。家庭の親のガイドライン<sup>6)</sup>として、その教育的価値を簡単にのべておく。

- ① 感覚能力の育成。一人の子どものやわらかな感覚にはいかなる教材が手軽でわかりやすいか、又同時に多彩な刺激を提供し得るか。それぞれ自然のままの異なる表面の手触り、肌触りや堅さ、心地よさは触覚を印象付ける。響きの違いは聴覚を印象付ける。新鮮な木の香りは嗅覚を、多様な形、色彩、大きさは視覚を印象付ける。
- ② 創造力の育成。自然教材で作る子供のこんなすがたが傍観される。きれいな表面をくりかえし撫で、形の違いに喜びを感じる。そして何が個々の部分的断片から作られるか、アイデアを出すに及ぶ。例えば、短い枝のついた太い枝、この素材が同じ素材でもある時は金槌に、他のときには噴水に、或いは遮断用に、或いは単純に樹になったりし得る。ふしあなのついた一片の樹皮を子どもの前に置いてみるとよい。
- ③ 運動と耐久力の促進。子どもたちはそんな遊びで長い時間動く。一部重い木製の断片はバスケットから取り出し、作る作業のため集められる必要がある。個々の部分を互いに確定する際には、幾度も徹底してやって吟味せねばならない。忍耐をふるいおこさなければならない。これの報酬はうまくできたこと (達成感、成就感) への誇りと大きな充足感である。  
自然教材はきまり通りにピンで止めておかれるしかない断食遊具ではない。
- ④ 社会能力の促進。自然教材は、多彩な考え、アイデアに弾みを与える。子どもたちは教材について好んで話すし、相互に活発に刺激し合

う。話す能力も、一緒に遊戯する能力も相手への顧慮、気遣いもこの仕方でも促進される。物事がどのようにして成立し、彼らがひとりだけでは決して成立しなかつたであろうことを知る。子どもたちは同時に、たとえば、それぞれ自分自身の秘密がある洞穴を作ることで、互い同士で区切られる可能性をもつ。

⑤ 自然に対する尊敬。(自然教材の利点)子どもたちは、自然というものを尊重することを学ぶ。

自然教材との「行動することでの交流」は、親密な関係を作り出す。そして森林の死滅の徴候のなかでますます貴重になるものに対する尊敬の念を必要とする。



写真D

\*子どもの自然教材との交渉への関わり

子どもたちが「つくる」さい、成人が手を出さずに見守ることと、同時に、多くの子どもたちが一緒の場合そばに居ることが肝要である。これは当然である。なお、子どもたちにとって重要な経験は、石や木が重たいこと、物に則さない取り扱いをすると痛さを感じることもあることである。

幼稚園児と哲学する場合先生方にとって留意してほしい基本事項を要点のみ記してみる。

児童が尋ねる問いかけに正しく返答を与える場合、まず児童が何を考えているか、知らなければならない。大人であれば、問いかけのタイプ(類型)は「情報的問い」(Informationsfragen)、「解明的問い」(Erklaerungsfragen)、「関係の問い」(Beziehungsfragen)「意味的問い」(Sinnfragen)に区分されるだろう。情報的問いとは、what, how, who, where, whenなどである。例えば、料

理すると、何が水からできるの?。解明的問いとは、why, whence, how long, what-for, など。例えば、自動車はなぜ立ったままではいるの? 関係の問いとは、例えば、君は今日うちにいますか。意味的問いとは、特にいのち、死、神様、道徳、言語、真理、悪、同一性等と関連している。「児童と哲学する」で重要なのは、意味的問いを共同で「考え抜くこと」である。

児童がその問いかけで一体何を考えているか、どうすればそれを認識できるのか。これには、定評のある「道(工)具」がある。「思索の道具」はまず①「言葉を見分けること」である。それには、「君はそれでどんなことを考えてる?」。この質問が典型的である。例えば、リンゴは生きていますか、君は尋ねるけど、君は「生きています」という言い方で、どんなことを考えてるの? まだ生きてるって、どういうこと? 木の実、葉っぱ、根っこ、茎、幹他はみんな生きていますか? 生きていないのは何? それに気づくのは、どんなことで? (生きていますの反対を探す。—おうちは死んでないけど、生きてもいい)。後の段階にいつから生きていますもの、死んでいるものとの交渉について、よく考えてみるべきである。他の事例。「何が大きくて、何が小さいの?」物事が大きいかどうかは、何をめやすにするの? 君には大きいとは何を意味するの?

次に②「普遍的位置のチェック」である。太陽は実際朝昇るの、或いはただそう云っているだけなの? 鯨(Walfisch)とシュウキン(Silberfisch, 銀色金魚)は実際魚類なの? —ドイツ語で暗示されるのは何か。どんな「世界像」をドイツ語は伝えるか。自分の言語を別の言語と比較するのがよい。

3つ目は③「根拠の申し立て」である。銀色金魚はなぜ魚ではないか。太陽は朝登り、夕方沈む、ってどうして云うの? 半分に分けられないのに、どうして半月って云うの? —目で見ています仕方で、視覚が伝えるやり方に従って物事を呼んでいるが、「実際には」別の言い方ができ得る別の事例。「リンゴが生きてるのはなぜ?」。それが大きくなり、新鮮になるのを見たり見たことがあるから。この場合も視覚的印象が根拠として申し立てられる。

要するに、「児童と哲学する」は、まず差異化、思ったことへの問いかけ、その正しさの吟味、論

証行為である。問題なのは意味、真理、善き行為を共同して探索することである。マルテンスが求めるように、その意義は自明なことを反省すること、解釈の有能性、児童が他人を受け入れられるよう促進することにある。そのためには子どもたちは、彼ら自身のまだはっきりしていない解釈の内容上の二者択一についての知識を必要とする。その豊かな歴史的、超文化的思考経験から、卓越した仕方に必要な思考教材を提供できるのはまさに哲学的なのである。<sup>(7)</sup>

自然教材での遊びでの学びの開発可能性に関連した若干の点を瞥見する。まず4歳から7歳の子どもにとって遊戯がもつ教育的価値について、また殊にフレーベル式遊具、恩物と自然素材との比較が求められてこよう。

遊戯は身体と精神の運動、一義的な目的や計画なしの造形での純粹な喜びから起こる活動と解してよい。遊戯は人格生成の人間学的定数と認められる。それ故子どもの思考と行為の発達の基本である。では、その場合いかなる活動が問題であるのか。まず遊戯者のある事物での活動性が問題となる。子どもは主体として客体に対している。客体を直観し、つかみ、動かす。子どもは客体をリアルに、また想像で変えることができる。あたかもそれが別のなにかであるかに、なすことができる。両手で掴むことから精神で掴むことへの行程がおのずから遂行される。こうして(遊びの)対象は人物や事物に変容することがある。その都度遊戯者の楽しみと考えによって。遊戯者はこれによって思い浮かべたことで一つの現実を作り上げる。この現実はその遊戯者にしっかり保持される限りでのみ存在する。この意味は、客体は象徴化され得るし、様々な代理でよく考えられもするし、そうして目的から自由に処理され得るものとなることである。こうした「変容」は、「問題なく」ある現実から他の現実へとあれこれの変化を許容したり、現実、「実在」や遊びとの柔軟な交流を可能にできる、認知能力の結果である。

幼稚園児の遊戯は、価値があると見なされる諸能力、例えば好奇心、自己活動、持久性、造形意志、遊び友達との親睦、学習、楽しみなどの基礎として教育的すがたを見せる。いかなる類の遊戯が教育的に価値があるとみなされるか、だから許され、必要とあらば促進されるべきかは、その都度

の文化とその担い手の現れ方に依存するだろう。自己活動が高く評価される場合、想像、しなやかさ、アイデアのある遊び、アイデアを考えにつくること、ある考えからの実験、思考実験は大きな意義がある。遊戯での子どもたちの参加は、4歳から7歳の子どもの思考空間の養育、多様な思考態度、精神的活動の喜びなどの教育にとっての重要な基礎であることは明らかである。

では、自然教材はフレーベルの遊具と何処に差異があるのか。指導者主宰の「児童と哲学する」場、「遊び広場」はその名の通り、哲学することの中心に遊戯がある。指導者は幼児の年齢での自己活動や個性の意識の育成の思想においてフレーベルを高く評価する。遊戯の価値を基本的仕方て立証したのは彼である。ただ他の遊戯教材での実験で示されたのは、彼が強く「教化」の視点を強調することである。(一定の数の積み木は、立方体等になる。幾何学的原形)これに対して、指導者(M. R)の重心は目的から解放された自由な遊戯にある。遊戯素材はそれゆえ直接自然からとられることを優先する。フレーベル式遊具の積み木は刺激にやや乏しい。自然教材の場合、これと異なり、それぞれの木片の不揃いが多様な連想、思考を活発にする。角のある作り方しかできない遊具とは違い、自然素材では様々な見慣れない形態がつかれる。これは想像のある自己活動性を活気づける。素材の天然のすがたとの関連が作るさいに保たれる。又フレーベル式では、作る作業の成立までそう長い時間試しをする必要はない。自然素材では形や表面の多様性があるため、験しや十分な吟味が求められる。この点で自然教材は注意深さ、構成的創造性や忍耐力を高めやすい。

では、遊びで作る活動から思索を深め、「幼稚園児と哲学する」方向に展開させるには、いかなる手だてが有効であるか。指導者の経験では、お話を物語る行為に可能性がある。

幾人かの子どもたちは自然教材の木片に触れたり眺めたり耳で音を聞いたりにおいを嗅いだりする。指導者の求めに応じて知覚したことを語る。くり抜かれた幹のような凹みのある形態の木片は少ない。指導者は、青い布地の切れ端やコルクや素朴な枝などでどんなものが作れるのか、と尋ねる。沼のほとりに動物のための小屋を建て、動物たちがそこで何を必要とし、いかに振る舞い、い



かに感じ、どう生活するか、物語るまで、そう長くはかからない。子どもたちは、まもなく自分がいかに暮らすか、を比較し出す。幸福に生きるか不幸にかとか、一人で生きてよいか、それとも一人で生きねばならないのか、一緒に暮らすことはできるのか、動物として生きることと人間として生きること等の考えが話に出る。指導者は子どもたちの自発的な表現から哲学的に重要なきっかけの疑問を臨機応変に掴む。たとえば、幸福への問いかけである。そして対話を「皆さんは幸福ということは何を想像しているの?」といった普遍的平面に移す。こうして意見がさまざま出され、最後には指導者が考えを要約する。その際考えにはどうしても子どもの自我関係性が現れてくる。彼らの幸福理解も個人的私的理解の域を出ないため、社会的理解までは及ばない。たとえば、幸福理解で、しあわせであることと運がいいこと(うまくいくこと)とはちがうと云う意見に至ったとする。この場合指導者は、打開のため、このように尋ねる。

(では、なにか善いことをすれば、幸せに生きられるのだろうか。)

「よいこと」がきっかけで、対話は活気を得て動的に展開される。なぜなら子どもたちは「よいこと」の一義的に規定され得ないことを感じとれるし、何か普遍的に大事なことに思いを致すからである。

また指導者は4歳から6歳の子ども集団に絵本<sup>18)</sup>を読み聞かす。その都度図(イラスト)を示し、この印象について子どもたちに語らせる。例えばかれらから「ネコがミルクを待ち受けているのを、トムテはどこからわかったの? トムテがやってくるのを、ネコはどうしてわかったの? トムテがもしも人々が、トムテがやってくるのを予想しななければ、一人の人が本を書いてしまうことができるのだろうか」といった質問を尊重する。こうした問いかけを主題化する。「ネコはなにを知ることができるのかな?」「知ってるということで、君はどんなことを考える?」子どもたちは答えを探す。その際言語能力とならび、彼らの経験に依存するが、表象の多様性が用いられる。知る(Wissen)というのは、子どもたちの見解では、聞く、見る、嗅ぐ、ひげまたは前足で感じとることを云うのではないということである。指導者の「これらの感じ方は「知る」との関連で人間にも

あてはまるのかどうか」の問いには、部分的にしか賛成してもらえなかった。「人間たちは毛ではわからない」。ネコの他の感じ方は人間の場合同じ意味にならない。「えらい人は頭でわかる」。学んでしまったとき、本になったとき、あることがわかるのを、子どもたちは見つけた。興味に依っては、更に反問もできよう。およそ「印刷されているものはすべて知識をとりなすのかな」といった問いである。又こう発問もできよう。「知る(思う meinen, 信じる glauben でもよい)という言葉に似ているどんな言葉があるの?」「知ってるということは、それぞれの人のためにしかないか、それとも沢山のの人々にとってもあるのか、どう見分けるの?」。低年齢の子どもは各個人での知ること賛成意見であったが、年上の子に問いかけを向け、年上の子は同じ年齢の子同士考えた。「ぼく、この木の切れ端の皮がざらざらなのを知ってる。それを感じるし、みてるから。わたしは、この木の切れ端がグルグル回って滑り台につかえること、知ってる。もうわたし、幾度もすべってるから。」

他の子ども。「この木がよい滑り台になるのを知るためには、滑っていなければならぬの?」

(こんな難しい問いに子どもたちは答えるには及ばない。機能性の意味で答えるときでも、よい滑り台を思い描ける能力は、滑り台がどうしたら作れ、どんな概観でなければならぬかについて知るということを、十分満足させるものである。)

低年齢の児童と哲学することにおいては、順序立った思考、ふさわしい思索、思索の伝統の初歩的知識を大人が斟酌し、普遍的に妥当する陳述の方向へと対話を導くことが肝要である。適切な教材を用いた造形的扱いも、予め与えられた絵本の読み聞かせも、その機会となり得るであろう。

#### IV. 考 察

ピアジェの精神発達の学説によると、幼児期は前操作的段階とされ、自己中心性やアニミズム的心性にその特徴がある。子どもは3歳頃から象徴思考から直観思考へと歩む。<sup>19)</sup> この時期は一般にイメージ中心の前概念言語が現実認識での特徴である。表象的思考段階は11, 12歳頃まで続く。3歳から7歳年齢の子どもは他者の立場に身をおくあり方がまだとれない。主体と客体、我と汝の

未分化がそれにより確認されている。子どもはその思考、世界解釈の構築者として、できごとの中心にいとを感じる。この位置で自己と周囲を原始心性で理解する。自分や事物に意識、体験、意図が属しており、子どもは機能、世界のなかの課題の観点から自分や事物をみる。

3歳から7歳の子どもは直観的思考の段階、前操作的、自我関係の意味連関の布置にある発達段階とするこの見解は、自然教材との交流でも確認し得る。指導者M.Rの担当した児童は、教材（遊具）を観察し、その美的魅力への驚きと並び、作る活動の有効性がわかる。我々の指導での「作る活動」はピアジェ理論によれば、おそらく調節の遂行を表すであろう。この年齢の子どもたちには、教材の所与の限界を考慮した上でだが、作ることに主観的構成に応じた有用の規定とは符合する。多くの子どもは「作る」上で彼らの活動を言葉にする。（言語化）3歳頃から子どもが、なぜ、どこから、どこへ、なんのために、という疑問を出すのは確かである。「哲学する」の端緒は、反省、つまり基本の感覚経験が構成的活動（作る活動でも表象の構築でもよい）と結びつき、普遍的な方向に新たな意味連関が作り上げられるときである。それまでの経験や活動の妥当性が問われるとき、哲学の思索は起こる。成人が直面すると感じる「なぜの問い」は子どもの問いや更なる問いを用意する。それらの問いかけを対話のなかで受け止め、子どもたちと「遊びとおす」（durchspielen）。この意味は、子どもたちの思考空間を気づき、彼らの表象、象徴化する主観的な現実化の多様な変化に精通すること、その際子どもたちに（不可欠な）対話の相手、いわば解答を思考伝統から出せる状況にある「遊び相手」（Mitspieler）として寄り添うことである。自然教材との遊びの交渉は児童と哲学することの格好の機会となり得るといえる。

ところで、本実践「自然教材で遊ぶ」の事例は幼稚園教育の次元に位置づけた場合いかなる教育的価値を持つだろうか。我が国の「幼稚園教育要領」では「幼児の自発的な活動としての遊び」は「心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習」とされている。「遊びを通しての指導」で達成されるべきは「ねらい」、「生きる力」の基礎となる心情、意欲、態度などである。内容の各領域のうちで「健康」2の(1)(4)、「人間関係」2の(5)

から(7)(11)、「環境」2の(4)(7)、「言葉」2の(2)(4)(8)(9)、「表現」2の(5)等は、本実践事例で殊にその達成が可能とされるであろう。加えて遊びから展開された「幼稚園児と哲学する」の実践は、「言葉」「表現」の領域のねらい、「言葉に対する感覚や言葉で表現する力」を養う条件を満たし、又主体的な活動や創造的思考を培うのに適している。その意味で幼稚園での実践の可能性も展望されなくもない。

作ること自体はさして新しい遊びの活動を意味してはいない。よく知られるのは、フレーベル又はウール（Uhl）式積み木である。この形態は多様な分割が可能で、理想事例の元の状態に再合成されるフレーベルの「原形さいころ」（Urwürfel）に遡源する。彼によると、恩物、分割したさいころで作ることは子どもに数学的關係に反映される「全体の調和」を示す。自然教材はまだ知られていないが、子どもには扱いがさほど困難ではない。感覚能力の発達を促す機会を多く与えるのは確かである。その概観はかつまた多様な連想、利用の多様な仕方を刺激する。想像豊かな活動の可能性が比較的高い。見たり聞いたり体験したことが創造的に模倣されて、新たに形づくられる。「自己活動」はそのようにして交わり、反省思考、思索の行為につながってゆく。組み立てのきまりが固定されていない分だけ、自然教材の方が自由空間をアイデアや表現で充満させることを子どもたちに求める面があるわけである。

我と汝、この出会いを促進する交わりの教育が児童に提供されなくてよいかどうか、これが自然教材で作る遊びの実践の指導者のかつての課題<sup>(10)</sup>であった。「対話行為」、「概念形成」や「不思議の思い」を学びで培う意味で、幼稚園児の自然教材（遊具）との交流の遊びが実践上有効であり得ないかどうか。これが遊びの開発を視野に入れた本実践で問われるあらたな課題なのである。

幼稚園児が自主的に熟考することは実践では知られているが、これを直ちに哲学的と言い得るか否か、いかにしてこの反省的思索を促進し得るか等、目下検討課題である。<sup>(11)</sup>

## 註

- (1) Philosophieren in der Grundschule, Rostocker Philosophische Manuskripte, in: Neue Folge. Heft

7,1999 (Hrsg.v.Heiner Harstedt) 30f. Vgl. Barbara Brüning, Ethikunterricht in Europa, - Ideengeschichtliche Traditionen, curriculare Konzepte und didaktische Perspektiven der Sekundar-Stufe I, Militzke Verlag, S. 124.

Vgl. Die Zeitschrift Information Philosophie, Heft 2, Basel 1995. S. 66. 因みに, シュレースヴィヒ・ホルシュタイン州には1992年以降高校に選択科目「哲学」がある。米国のM. リップマンの「児童のための哲学のカリキュラム」の授業構想から出発し, 倫理学の課題領域のみか例えば人間学, 言語哲学, 論理学, 形而上学のような哲学的伝統の学科からだされる問題設定も省察対象に含まれる。新たな構想では, 自己, 社会, 思索の各スキルをめざす方法という3つの可能性を学習課題とする。(Vgl. B. Brüning, a, a, O., S. 123f.)

(2) Mechthild Ralla, Erfahrungen, in : H. J. Wemer, / E. Marsal / Mechthild Ralla, Philosophieren mit Kindern? Begriff, Konzepte, Erfahrungen. In: „Lehren und Lernen“, 23. Jg. Juni 1997, S. 26

(3) H.-L. Freese, Kinder sind Philosophen, Weinheim / Berlin 1989, 2. Aufl. 1990, S. 84.

(4) Dr. Mechthild Rallas Brief an Takara Dobashi, den 28. Juli 2004.

(5) Aristoteles, Über die Seele, II, 2, 413 a, b

(6) Mechthild Ralla, Kinder spielen mit Naturmaterial, - Ideen für Eltern -: aus dem Projekt: Umwelt- und Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen. Juli 1996.

(7) Vgl. Ekkehard Martens, Philosophieren mit Kindern, Stuttgart, Reclam, 1999, S.189.

(8) 「自然を感じとる」の実践に用いた児童本は以下の本である。Lindgren, A.: Tomte Tummetot. Hamburg 1960.

またお話に役立つ児童本には次の本が挙げられる。

Damm, A.: Ist 7 viel? 44 Fragen für viele Antworten. Frankfurt / M. 2003.

Minarik, E. H.: Der kleine Bär. Frankfurt /M. 1988 (Little Bear. New York 1957)

Cave, K. / Ridell, C.: Irgendwie anders. Hamburg 1994. (Something Else, London 1994)

Kasuya, M.: Jan wundert sich. Hamburg 1983 (jap.

Sakuma, Takeshi, 1982)

Reuter, B.: Als die Sonne verkauft werden sollte. Hamburg 1986.

Van de Wetering, J.: Die kleine Eule und der Weg ins Leben. München 1994. (Little Owl. Boston 1978)

Fitch, S./ Labrosse, D.: Wärs du mal ich und ich mal du. Ein Buch über Kinderrechte. Wien 1999. (If You Could Wear My Sneakers. Toronto 1997)

Bimbi, B./ Guarducci, M.: Die Galerie der Academia in Florenz. Firenze 2003.

Yenawine, P.: Bilder und Menschen. The Museum of Modern Art, New York, Hamburg 1995.

Klee, Paul: Bilder träumen. München 1996.

(9) 吉田辰雄編著『児童期・青年期の心理と生活』日本文化科学社, 1990年45-46頁。

野田義一『教育学的認識論』お茶の水書房, 1978年227-252頁。

(10) Mechthild Ralla, Gestalten mit Kinderbüchern oder: Kommunikative Bildung, in: Zeitschrift Grundschule, 1993, Okt. S. 38 - 43.

指導者M. Rallaは10年ほど前, ある書店が「自然教材でつくる」の主題で催した「子どもたちの午後」に応募した12名ほどの, 6歳から10歳の子どもの人間生成をめざす「交わりの育成」に携わったことがある。クッションを円形に敷き, 様々な形の木片や原色の布, 粗い亜麻製の布, (1Mの幅, 3,4cmの長さ, 黒系統の色で2枚)を遊具として入れたバスケット(藤かご)を対角線上に置き, どの方向からもつくれるように壁から離しておいた。すると, 子どもたちはその中の材料を観察し, 手につかみ, 話しだした。指導者は, ただ一個の木片のみ掴ませ, これについてお話をする( Erzählen)よう指示した。その遊具の出所, 形, 泉や岩の連想が出された。そのあと木製ではない遊具を取り出させ, 語らせた。続いて, 指導者は絵本でお話を物語る。(背中に障害のある子どもが, 森で森の謎の生物に善いことをする夢を見た後で健康になるという物語) 続いて, このお話を「作る」ことができるか, 問いかけた。すると, 主人公の家, 森, 妖精の踊り, 月などの個別の場面を作るためのグループが誘発された。「風景」をつくる活動では生き生きとした対話が見



られた。特定場面の限定はしなかったので、子どもたちは物語の場面の推移を次から次へと作り変えて遊んだ。小集団はテーマの設定で援助を必要とする場合が多い。テーマなしで作る方法は、内容、自分たちのイメージ、作る方向性、表現手段、材料の可能性と限界について対話を活発にした。こうした対話は子ども同士の結びつきに有益である。自分が単数、複数の他者を必要とし、他者が自分にとって利得になることを認識させるからである。

この実践事例では自然教材での遊び指導は交互り(Kommunikation)をねらい、教育方法は、ブーバーの対話原理やE. ブロツホの希望原理に基づいていた。すでにこの実践で童話でのお話による技法が対話行為の展開に有効であることは確認されている。児童本等関連文献を記しておく。

Martin Buber,: Das dialogische Prinzip. Heidelberg  
5. Aufl. 1984.

Ernst Bloch: Tübinger Einleitung in die Philosophie.  
Frankfurt a. M. 1963.

R. Elsässer: Fingerhütchen. Stuttgart 2., Aufl. 1980.

J. Streit: Tatatucks Reise zum Kristalberg. Stuttgart  
1984.

P. Zaunert (Hrsg.): Die Königstochter in der  
Flammenburg, aus: "Deutsche Märchen seit  
Grimm" Köln 1984.

(ii) Vgl. Ekkehard Martens, Kinderphilosophie und  
Kindertheologie – Familienähnlichkeiten, 2004,  
(Manuskript)

## 参考文献

Kietz, G.: Das Bauen des Kindes, München 1967.

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg  
(Hrsg.): Lebensraum Kindergarten. Pädagogische  
Anregungen für Ausbildung und Praxis, Freiburg  
i. B. 7. Aufl. 1986.

Müller, H. u. a. Kinder wollen spielen. Freiburg i. B.  
1986.

Oberhuemer, P. u. a.: Kind und Bilderbuch, Freiburg  
i. B. 1988.

Retter, H.: Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und  
Pädagogik der Spielmittel. Weinheim 1979.

Rumpf, H.: Die übergangene Sinnlichkeit, München  
1981.

Schäfer, G. E.: Spiel, Spielraum und Verständigung  
Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und  
Phantasie im Kindes- und Jugendalter. München  
1986.

Stövesandt, K.: Bauen und Legen. Bielefeld 1979.

Wallrabenstein, W.: Offene Schule-Offener Unterricht.  
Reinbek 1991.

西頭三雄児『遊びと幼児期』福村出版, 1974年。  
ピアジェ, J. 森, 赤塚監訳『遊びと発達の心理学』  
黎明書房, 1978年。

D. G. シンガー, J. L. シンガー『遊びがひらく想像  
力』(高橋, 無藤, 戸田, 新谷訳)新曜社, 1997年。  
高橋たまき, 中沢和子, 森上史朗共編『遊びの発  
達学』基礎編, 展開編, 培風館, 1996年。  
「幼稚園教育要領」文部省, 平成10年告示。