

寓話で哲学する — 道徳学習資料の開発に関する一考察 —

土 橋 寶・エーファ・マーサル*
(2006年11月27日受理)

Philosophieren mit Fabeln. — Überlegungen zur Entwicklung eines Mediums für das ethische Lernen im Anschluss an den Ansatz von Charles und Kristina Calvert —

Takara DOBASHI and Eva MARSAL

Abstract. In diesem Beitrag haben wir versucht, die didaktische Bedeutung der Fabeln als ein Medium für den Moralunterricht zu prüfen. Dabei greifen wir auf die Überlegungen von Charles und Kristina Calvert zurück und skizzieren ihre Idee vom Philosophieren mit Fabeln. Bemerkenswert an ihrem Ansatz ist, dass sie dabei auf Susanne Langer rekurrieren, die ihr Grundkonzept von Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen ableitet und dieses praktisch im Rahmen des Philosophierens mit Kindern anwendet. Das logisch-komplexe Denken liegt nämlich auch dem mythisch-metaphorischen Denken zu Grunde und äußert sich hier in präsentativen Symbolen, wie der Sprachform ‚Metapher‘. Fabeln lassen sich als eine komplexe Ausdrucksform der Metapher begreifen und besitzen ein erhebliches heuristisches und kritisches Potenzial. So wecken Metaphern wie z.B. Fabeln nach Kristina Calvert die Neugier, reizen den Scharfsinn und fördern die Reflexion über sich selbst. Aber wie man an Pestalozzis Fabeln „das ABC der Menschheit“ erkennen kann, lässt sich mit diesem Medium auch eine moralische Botschaft transportieren. Diese Tradition setzte mit den kurzen Fabeln Aesops ein. Wir deuten diese Praxis als „Urwissenschaft“ für das ethische Lernen, da Fabeln die Kinder zu einem unabschließbaren elementaren Grunddenken und zur Was-ist-das-Frage über „Lebensweisheiten“ anregen können.

はじめに

道徳の時間に用いられる資料の具備すべき要件には、「ねらいとする道徳的価値があらわに出ていない資料」や「深く考えさせる資料」にして、「生や死の問題、人間としてよりよく生きることの意味などを深く考えさせられる資料」であることが、道徳的価値の内面的自覚を深める上で重要であるとされる。¹ その資料の典型例に「読み物の利用」がある。ここでその種類に含まれる「寓話」を媒体とし、人間としてよりよく生きることの意味を思索する学習指導と関連して、「児童と哲学する」の試みを取り上げ、寓話による道徳学習の可能性を考察してみたい。「寓話でてつがくする」方式は、少なくとも、悩みや心の揺れ、葛藤等の課題を取り上げ、考えを深める小学校高学年の指導の工夫に応用しようと予想されるからで

ある。児童と哲学する実践的な可能性にも、教育内容と方法の領域での様々な創意工夫があり得る。

勿論狭義の専門性を持つ哲学の学科での専門知識を子どもに予備的に教授するところにその趣旨があるわけでない。すでに報告した²ように、M. リップマンとシャープ編集の「ピクシー」や「ハリー・ストットルマイヤーの発見」のような、論理的思考力を育てるのに格好の古典的な教材がすでに広く知られている。その製作年代は30年も前に遡る。そのため、古さも否めない。むしろ今日その影響下で知られるのは、教材の応用領域での動向である。幼稚園年齢児と童話やメルヘンでてつがくする、絵で哲学する³、文化技術としての遊びでてつがくする⁴等、多様な展開があつてよいであろう。本稿で取り上げるのは、この動向のなかで「児童と哲学する」その理念を挑戦的に

*カールスルーエ教育大学

推進するクリスティナ・カルバートの児童哲学、即ち「寓話で哲学する」⁵の理論と実践の原理、殊に教材と学習法の応用可能性である。

従来児童の素朴な生活に発する「驚き」(Sich Wundern)が対話の導入とされ、例えば親子の生活対話のモデルがG・マッシューズの手がけた実践から知られるわけだが、児童の心を尊重し、場当たりに問いかける生活次元の偶然性に委ねず、対話を小学校道徳教育の実践場面に置き換えるとすれば、教師なら誰しも用い得る資料とそこでの指導法がなくてはならないのは当然であろう。この文脈でカルバートが、児童哲学の多様な形成の中でも、「文学のごく単純なおはなし」、すなわち「寓話」(Fabeln)とともに「哲学」し得るとするきわめて斬新な仮説を提示しているのが注目に値する。

本論は、その理論的根拠を探ると共に、それを「考える道徳」の学習に資すべき教材開発の観点で考察する。

1. 寓話の教育的意義

(1) 寓話の文化伝統

寓話は(ラテン語でfabula, Erzählung, Sage, "Geschichtchen"を含む)およそ3000年以来最も古く、古代にはまだ文学ジャンルとはみなされていなかった。下層の文化形式であったが、修辞法で利用されたことは、アリストテレスも修辞学のある著作で認め、演説の例示として架空の事例としての寓話と史的事件を挙げている。狭義には格言と散文で編まれた、教訓的意図をふくむ物語を意味する。動植物、生物が人間の性格を持つ(擬人化)。その筋書きの脚色でめざされるのは、ひとつの教訓的な結論であり、道徳である。十八世紀には、寓話は啓蒙主義による、庶民を自立した省察へと鼓舞するための方策とされた。広い意味では寓意として叙事詩や劇の作品の根底にある題材や筋の骨組みである。また寓話は民族の説話の遺産であり、古代インドの寓話集パンカタントラ(Pancatantra)やアラブのロクマン(Lokman)が知られている。西欧の寓話の創始者は周知のようにイソップである。その作品は、フェドルス、パブリオス、アヴィアヌスを通して西洋の中世まで受け継がれている。寓話文学が確立したのは、殊に人文主義の時代⁶であった。ドイツ語で最も古

い寓話作家は、中世高地ドイツ語時代のDer Strickerである。最古の寓話集は、ウルリヒ・ボナーの「宝石」(Edelstein, 1324年頃)だとされる。重要な作家には、ハンス・ザックス、ラ・フォンテーヌ、フロリアン、ゲレルト、リヒターがいる。ドイツの寓話の古典的伝統を形づくるのは、レッシング(Gotthold Ephigam Lessing)である。レッシングは、寓話を啓蒙の意味で利用した。寓話の性格特徴は、次の点に要約されよう。①話の筋の中心に、人間の一定の特性が与えられた動物たちが登場すること、②動物たちが人間のように行為し思考し話すこと、③教示し、楽しませること(fabula docet et delectat)④一般的な道徳命題を特殊事例に還元し、この命題をこの事例であるお話の形式で表現すること(レッシング)。⑤擬人化は、直接の批評を何も行使しないため、著者を処罰から保護するのに都合がよい。⑥しばしば身分秩序も主題となる。⁷

(2) 寓話教育

カルバートにおいては、寓話教育はいかに把握されるのだろうか。彼によれば、(PF.S.7)教訓文学には、たいていある「教え」がある動物の行為を媒介にして現示されるという意味がある。この教えが動物の行為の像で表現されるが、その場合問題とされるのは人間生活と関連した例である。ルソーは確かに子どもたちへのこの寓話の恐ろしい教えを告発し、児童は小学校時代には寓話の映像性格を発見する境遇にはいないと、推定している。例えば「コオロギ」と蟻の寓話に描かれるような「生存上の過酷さ」に痛めつけられるのではないかというのである。またヘーゲルは、さらに先へ進み、寓話を奴隷道徳の車両と呼んでいる。ただし、寓話の先覚者のフェドルスやイソップが奴隷であったことを我々は知らなくてはならない。それは、彼らが、自分たちが考えたことを率直に物言いしてはならない、きわめて不自由な身分と境遇に置かれていたという事実である。なおルターは真理に対して欺くために寓話を利用する。しかし児童を真理に対してごまかすことも、操ることもしてはならないのは当然であろう。児童と哲学する場合は、児童を傷つけたり卑下の態度を訓練したりするべきでないのは、明らかである。

哲学することの媒体としての寓話に対する懸念を払拭した最初の人物は、レッシングである。(PF.S.7) 啓蒙主義の時代に、その寓話教授法で授業のジャンルを回復させたのは、殊に彼である。寓話による理性の覚醒がなさるべきである。これがレッシングの原理を要約であるといえる。その筋書きが人間に移し置かれ得る、簡潔で具象的なお話によって、我々は、哲学的な議論へと刺激を受け得る。その内容上の哲学的な結びつきの程度は、「生活でのたたずまい」に規定される。生活でのたたずまいは、寓話の発見学的な役立て方と類比的な発明力に規定されるのである。

従来童話（メルヘン）、古典的な哲学教科書、哲学することに資する目的で書かれた短編小説や児童のお話が児童哲学では主流であった。それを拡張し、若干の教授法的示唆を含む寓話の教材を付け加える試みが、カルバートの基本構想である。

II. カルバートにおける「児童と哲学する」

(1) 創造的思考への比重

カルバートによれば、ソクラテスがアテナイの客人メノンと対話するプラトンの対話編では、ソクラテスの関心事は、もっぱら徳（Tugend）の本質、それじたいが何であるかにあった。何時どこで誰それが徳をいかに言い表したか、という問題ではなかった。小学校時代の児童は、事物が直接知覚し得る状態でいかに機能するか、にのみ関心を抱くだけではない。たとえば、死、神、幸福、生命の本質への問いのような、事物の意義を探究しようとする問いをたてもするのである。児童は、「それ自体」（an und für sich）への問いを提起する。自転車はどのように機能するか。児童は迅速に学習しよう。学校は、方法と教授法により拵えられた情報を提供し、援助する。けれども、自転車を自転車たらしめるものはなにか。これへの問いは、幸福や神の本質への問いと同じく、哲学的な問いである。

では、カルバートにおける児童哲学はいかなる基本性格を持つのか。これまで当初「児童のための哲学」の伝達さるべきカノンとして、アプリアリに定められた本質的な哲学的思考は、総合的な思考である。換言すれば、論理・論弁的な概念で思索する能力である。(PF.S.8) これで意味されるのは、分析的思考により細分化された単位が、創

造的思考を通じて、最初の考えと対立し、高度の複雑さや一般化を示す、つまり思考の拡張を表す新たな観念、議論や意見と結びつけられ、自己修正的思考で結果の検証を行う中間段階を経て発展してゆく、総合的な思考の能力である。

他方「児童と哲学する」では、どちらかといえば、創造的な思考に哲学的な論議等での独自の役割を与える。(PF.S.9) その重点は、論理的＝論証的な思考の練習と並び、創造的思考に置かれる。論弁的なサインでの概念の解明として哲学を捉える伝統的な理解に対し、基本命題に据えられるのは、現示的多義的サインを産み出す創造的思考である。これは、児童の哲学的思考における別の表現可能性の付与に有効とされる。たとえば児童は、隠喩「心は思考の内面である」とか「貝の心には、波の痕跡がある。」などの論理的な類推を自分たちの哲学的な考えの自主的な表現へ引き寄せる。これが、哲学する授業の対話の筆記から確認される。

論理的類推も哲学することに属するという考え方に手がかりを与えるのは、カッシーラー、ランガー、リクールの理論である。⁸ 哲学を象徴形成過程として捉えてみると、こうした人間と外界との関係構造が読み取れよう。人間にとって現実には直接意のままになるわけではない。そこで人間がなすのは、世界の象徴への変換である。この象徴は神話、宗教、芸術、科学、言語などの象徴体系に集約される。なかでも言語は特殊な地位にある。言語は全てのサインの体系の表現・表象・意味の媒体なのである。

反復される、完結のない解釈過程としての哲学のはたらきは、要するにただ単に「論弁的サイン」（diskursive Zeichen）で生じるのではなく、「現示的サイン」（präsentative Zeichen）でも生じるといえる。⁹ 哲学は、論弁的形式と並ぶ象徴的形式以上のものではなからう。その機能に似つかわしいのは、象徴体系の単位から出発し、了解、殊に諸々の解釈を可能にすることなのである。

(2) 論弁的サインと現示的サイン

論弁的サインでは、考えは継時的に表現される。それは言語がそれに与える文法と構文上の構造に従う。命題において、有意義なサインは、真珠の首飾りの如く連なり並ぶ。個々の部分は原因と結果の原理に従って整理される。諸要素、言葉は短

く新たに結合可能である。それらは確証された、意義を持つ言葉である。こうした言葉の諸概念は他の言葉や言語に翻訳可能でもある。論弁的概念は一義的、一般的である。これは論理論証の思考に負う。論弁的概念の根底にある論理的論証思考には、直観と概念の圏域を超える集中的な拡張が生じる。概念の個別の意義はその概念空間では一時には具象的にならないが、潜在的には現存している。概念分析は、概念の広がりや記述によって意義を明確に出現させるための確かな方策である。論弁的概念は多様のひとつの統一である。なぜならそこには分離の原理が規定にあるからである。

論弁的サインとは違い、現示的サインは解釈過程としての哲学にとって記述され得る。例えば、「正義」のような概念は、二つの質からなる。一方で一義的に規定し得るが、他方常に多義的である。

現示的サインでは多義的な関与は廃棄される。このサインは、言語的、視覚的、音楽的身振りのな映像である。この現示的象徴は意義を共時的に表現する。ある絵がその意味を提示するのは、一目瞭然である。ある絵の意義は、線の長さ、色彩の規範、角度の総計といった個別の構成部分の分析からは結論づけられない。むしろ文脈の総体があって初めて、意味のあるサインが生じてくる。確証された意義を持つ単位はない。そのため、現示的サインは他の言語に翻訳ができない。現示的サインの帰結は、多義的ではあるが、勝手気ままなものではなく、背景を尋ねることが可能である。(PF.S.11)

隠喩は、言語の現示的象徴のひとつである。隠喩の文脈結合性は、その本質特性のひとつである。また隠喩的表現は、話しの文脈ではじめて実現される。現示的象徴としての隠喩は、児童との授業の哲学的な脈絡では発見学的な生きた役割を演ずる。意義は隠喩によって生じる。隠喩によって論理論証的な知覚の地平から遮断された何者かが知覚され得るからである。この知覚されたものは、隠喩とともに「なにものかについて」語られることになる。隠喩的思考の働きは、この参考モデルとしてのサイン、つまり「何者かについて語ること」(Über etwas zu sagen) ないし「眼前に持ち出す」(Vor Augen zu führen) によって意義付け機能を果たす。このサイン形成過程に、現実の別の次元がひらかれるのである。解釈の地平と知覚

の地平が新たなことをめぐって拡張されることで、世界と我々自身の新たな解釈が可能となる。世界の範疇的な形成に、論弁的概念とともに、生ける隠喩が用いられる。

では、隠喩の形成のための基本能力はどこにあるのだろうか。それは、二者間の「類似性」を、制作者の見方から相当離れた事物から構成できる力である。カントでは、隠喩の構造は、悟性の建築学のいうなりであるが、カッシーラーでは、隠喩は神話とロゴスの結合に使えるものである。理解の統一は、両象徴体系の統一において確保されると考えられている。隠喩は、表象運動の言語的な確定(ロゴス)に仕える。そうした表象は、必ずしも全て概念的に収められるわけではなく、すき間を許容する。そこに更に解釈過程が求められるわけである。無論隠喩は、神話的思考の表現ではない。なぜなら隠喩は、物事を「かのように」(als ob) と述べはするが、「そうである」(das) とはいわないからである。「一部が全体の代わり」(pars-pro-toto) の原理でこの点は具象的にわかる。神話的思考では、一部分は全体のために存立するが、隠喩は事物それ自体ではなく、二つの事物の媒介者、媒体である。

「児童と哲学する」の教授学では、これまで隠喩思考は、どちらかと言えば、論理的論証的思考、一義的論弁的思考に対する中間段階として従属的地位に甘んじてきたふしがある。(PF.S.12) しかし合理性の概念を論弁的概念に狭めるのは、児童哲学の文脈では疑問とせざるを得ない。この点で象徴哲学のモデル、隠喩思考の意義が児童哲学において提起されるのである。

III. 寓話で哲学する

(1) 寓話について哲学する可能性 — 隠喩思考の形成

隠喩を形成するには、まず二つの事物または事情が新たな仕方で結合し、互いに比較されねばならない。この過程は創造的で美的な思考で達成される。神話的思考は隠喩的なものとの構造的一致を示すが、その際神話と隠喩には境界がある。その境い目は「部分は全体を代表する」の原理にある。

では、寓話で哲学することの教授法概念は、以上の隠喩論との関係でいかに把握され得るだろうか。寓話に対応しているのは、その表現形式の

発見学的、批判的潜在力である。その表現形式は、児童が隠喩でも行う哲学的な解釈実験にマッチしている。レッシングの「寓話は教える」(fabuladocet)の理論を手がかりにすると、寓話は、3通りの考え方によって児童と哲学することに地歩を占めると考えられる。それによると、寓話は、①作家の発明、②歴史記述者の技巧なき講述、③優美な衣装をまとった真実、殊に世界の賢者や哲人の意味をもつ。

寓話と隠喩は、アリストテレスのepiphoraの能力、比較して同じものを見る能力とこの同じことを抽象化し、新たな文脈で互いをよく考える能力、diaphoraの能力に支えられている。寓話と隠喩で、一定の人間の行為を眼前に持ち出すことが出来る。(哲学する内容)また二つのかけ離れた領域を一緒に観察し、反省する(哲学する方法)ことが出来る。隠喩と寓話はその最小限の言葉遣いでは似ている。それらはある事情の意味するところを展望可能に具体化させる。また解釈を求める(哲学する態度)隠喩と同じく、寓話は、「好奇心」(Neugier)を呼び覚ます。「俊敏さ」(Scharfsinn)を刺激する点がある。また自己自身の「反省」(Reflexion)を促す。寓話に探し出さるべきは、「道徳的教訓」の表現でも「真実に対するごまかし」でもない。終わりなき思索の更なる追究を刺激する潜勢力である。(S. 14)

(2) 児童と寓話で哲学する：学習目標と方法

7-10歳の児童は、自分と環境についての一定の表象をもつ。こうした表象像を活発に用い表現し得る。児童は、ある概念と映像の語彙を使い、それによって周囲の世界を理解し、解釈し反省することが可能である。この世界についてつくられる表象は、児童には暫定的に定式化されるため、誤りの可能性が排除されない性質のものではある。要するに、児童が所有するのは、自ら考え、自分を他人の思考に移し入れ、自分の思考の矛盾に関して吟味し、必要ならば修正する能力である。「児童と哲学する」出発点はこうした能力である。この能力を拡張し、その際好奇心や、「不思議の思い」(哲学の始まりとしての驚きの念)や自身の方向付けの願いなど、子どもらしい動機を統合する活動である。

こうしたコンセプトで目指される学習目標は2

点挙げられる。まず児童が自ら思考できること、これによって世界の中で児童は自分の考えや表象像に定位し得ること、この伝達である。(その際留意すべきは、経験が、ある命題の賛否における中枢の証明手段であり得ることである。)次は、哲学的に重要な課題に対して自身の考えや表象像を表現する、適切な言語的・映像的な方途を探り定式化する可能性である。考えたことを表現できること(自己有能感 Selbstkompetenz)は、思想から距離をとることを可能にする。この距離は、熟慮的(reflexiv)になる上で必要である。気心の合った他の生徒との考えの交換、つまり社会的有能感の練習は、その上、児童たちが一層の精通で、よりよく理解でき、互いに一層寛容に付き合うことが出来る効果を生む。そうした学習指導の方法に考えられるのは、遊戯、教科書、絵、対話、情景解釈、創造的文章化、概念分子模型、インターネット等である。

遊戯一例として範疇遊び(Kategoriespiel)がある。これは、一人の児童が先生の選んだ対象を手に入れ、他の子どもたちにある秘訣をおしえてやる。子どもたちは、その対象を、隣接している、範疇化する質問で言い当てなくてはならない。材料、大きさ、形態、生きたもの等範疇的な質問によって、練習されるべきことは、厳密に問うこと、問われたことと既知のことの論理的な結びつけ、そこからひとつの表象、思考での対象を成立させる力である。言い当てるさなかにこれと並行し、ある児童が、黒板に他の子どもたちの解答を描く。そうして書く概念に具象的な構成要素が付け加えられる。児童の創造が高度に刺激される。その対象が言い当てられたら、その都度出した答えが正しかったかどうか、共同で吟味がなされる。その前提となるのは、相手の表象に親しくなり得ること(異なる見方をとれること)である。

教科書—カントが立てたことで知られる哲学の問い(1. 私は何を知り得るか。2. 何を希望してよいか。3. 何をなすべきか。4. 人間とはなんであるか。)を分類項目とし、具象的で直観的に主題とした教科書が考えられる。その際この主題が望むのは、哲学知の伝達ではなく、論弁的思考と現示的思考である。では、教科書の特性は、どこにあればよいのか。その種類には、想像上の

お話、童話、詩、寓話、プラトンの対話編をまとめたものが挙げられよう。自分で思考することが優先されるサイン＝象徴形成過程が可能になるものがよい。教科書は、概念や態度、仮説を含む思考実験をさせ得るもので、相異なる思考可能性の認識を包括したものがよいだろう。よい教科書とされるのは、魅力があり、好奇心を目覚まし、想像を刺激するものである。子どもの困難は避けてはならない。その努力を真面目にうけとめ、同時に児童の自分自身と将来への信頼を強化すべきである。

画像—考えや表象を表現に移す方途は、絵である。児童は哲学の主題に対するイメージ、表象を個性的に発達させる。画像は、哲学以前とはみなされず、個人的、適切な仕方では哲学的に表現されるものである。それは、意味の定式化を用意し、言葉にまとめる必要はない。無論ただ画像を描くだけでなく、画像についての省察も利用されてよい。たとえば、寓話の挿絵は、それ自体多義的な沢山の意義をもち、様々な意義を同時的に並列させている。「見ることは話すことに先行する。児童は話すことが出来る以前に、見て認識する」。知覚作用と観察作用は、哲学的な解釈過程の本質的な基盤である。その場合見ることは、思考と同じくひとつの合理的な経緯である。見ることで、我々は、すでに思考の範疇と共に、見ている対象を形つくる。リヒトヴァルクも『芸術作品の観察での練習』で述べているが、観察の目標は、児童の関心と呼び覚ますこと、個々の作品を厳密に落ちていて観察することである。児童は、作品には事象の内容を超えた所に潜むもの、ただ感じとるほか出来ないものがあるのを予感する。また児童は芸術作品の鑑賞を学ぶ。事象の内容と結びついた色彩の選び方、表現の特殊性、絵の成り立ちを知覚することを学ぶ。知覚したあと、児童は絵で省察や言語での理解を練習することができる。絵を前にしての共同の会話は、当然芸術史家の知識とは小学生は疎遠であるにせよ、自己活動的な反省や共同の対話は成立する。絵を創り描くことも、表現可能性の拡張の点で哲学することに含まれるであろう。

対話—児童が考えたことを相互交流し合う前提は、相互受容の雰囲気である。その考えはそこでこそ作りあげられるし、表明し得る。対話の進行

係（司会者）は出された意見表明に関与し、他者の思考に身を移し入れ、問題をその他者の視点から考察する練習をするように刺激するとよいであろう。教師は、円座での討議を導くが、よく傾聴し、本題からはずれてしまう生徒の意見はもとに連れ戻すことが必要である。リードによると、哲学的な対話は、発見する対話と似ている所がある。対話の標識は、幾つか挙げられる。①時間がかかり、大抵飛躍が生じる、②沢山の主題が線引きされ、若干が先へと進む。個々の主題間に直接関連のないことがよくある。③相当数の熟考が簡単に放置、見捨てられ、その対話に結論が留保されるにも拘わらず、関係者が結論を導く。対話の終わりの合意は達成の要はない。不可欠なことは、批判的思考のために途方に暮れる力量である。即ち深い熟慮を動機付けるのは、ひとえにある事が満足して解明し得ないという認識である。(G. マッシュズ)、④この不十分さの承認が、大人との同等の思想交換を可能にし、児童の自尊感情を強化する。びっくり仰天の契機を提示することを通して児童は、勇気、時間、自由意志等の概念が抗弁の余地があることが伝達される。⑤どの対話相手も一定の主題に意見を表明するのを強要されない。⑥誰も有力な役目をしない。全員である事柄を学習しようとする。⑦情報の交換がなされる。⑧相手に注意深く傾聴し、適切な仕方では返答する。⑨相手の貢献をふまえて先に進む。⑩時々若干の陳述が修正される。⑪発見を目指す対話は、一種の思いやりにその特徴がある。⑫教師の役目は、注意深い傾聴者であるが、グループに定位して対話を導き、中心発問によってつがくする刺激を与えるるとよい。

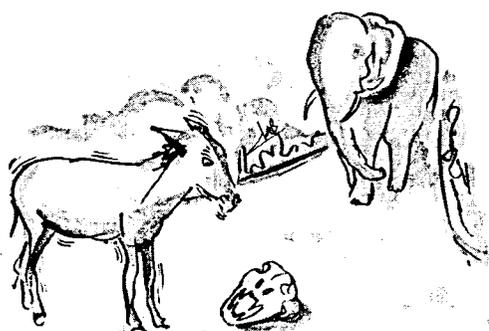
その他、内容の表現と思索への導入の方法として、演劇的要素のある場面解釈がある。即興表現、役割演技、脚本づくりなどの方法がある。演劇表現は、感情の個人的表出と合理性拡張に役立つ。また哲学的主題をよく考え深める方法としてお話の筋の書き足し、新たなお話への変換などの創造的な文章作り (PF.S.19f.) や立体構造の概念分子模型で、哲学的な諸々の意義を精密化する方法、インターネットの利用も可能であるが、詳しい説明は割愛する。

IV. 寓話資料と指導法

(1) ベスタロッチーの寓話から

A：善くあること、悪くあること(なにをなすべきか)
ロバがライオンの頭蓋を見つけました。死んでいる歯並びを見ただけで、ロバは震え上がりました。それを見た頭蓋は、軽蔑して言いました。「おれのそばに大きなゾウの歯をみるがいい。あれはこわくてたまらないよ。」だが、ロバは頭蓋に答えました。「いいえ。そうではない。この人はわたしに正しく行えと言っているだけです。君は私に言っている。『おまえを食ってやる』と。(PF.34f.)¹⁰

ロバとライオンの頭蓋



前置き 哲学者のカントは、家族、幼稚園、友達関係、学校、都会、またそこら中で私たちの共同生活を規則づけるべき公式を考え出しました。簡単に言いますと、カントは、こうっています。何かをなす前にそれを行うことがみんな、兄弟、友人や敵や祖父母にとっても、それがよいことであるかどうか、よくかんがえなければならない、と。指導法(初歩的学習)

(i) お話について

1. 配役を決めて寓話を朗読してみなさい。
2. どうしてロバは、生きているゾウよりも死んだ頭蓋に不安を抱いたのでしょうか。議論しなさい。
3. ロバはどのようにすれば、なにが「正しく行え」ということか、知ることができるでしょう。
4. 寓話をさらに続けなさい。たとえば、新たな動物を寓話の中に設定してみなさい。

(ii) さし絵について

絵を見てお話をつくりなさい。

発展的内容—てつがくの対話のための中心発問—

1. 「正しくおこなうこと」がどんなことか、どこから知りましたか。
2. 行おうとすることが善いことかどうか、あなたは都度じっくり考えますか。
3. みんなは哲学者カントの規則(上述)についてどう思いますか。
4. これを全ての人に法律とさせることはできますか。討議しなさい。命題に賛否を述べた事例をよく考えなさい。
5. なんの刑罰もないことになるのであれば、あなたは善良でいられますか。討議しなさい。
6. 一人きりで大人なしにある島に生活することになったら、と思ってみなさい。みなさんはどのようにして自分の生活をつくるのでしょうか。

B. 「未来について省察する」(なにを望んでよいか)

岸が波に言いました。「なぜ君はほくを傷つけるのだい」。波は答えました。

「わたしの流れの威力が、私自身をもだめにするまでに、わたしをあなたに投げつけるのです。」(PF.42f.)¹¹

波と岸



前置き

将来について省察することができるには、自分がどんな生活環境にすごしているか、知らねばなりません。そこからはじめて明らかとなるのは、自分の生活を今と将来に営んでいけるいかなる可能

性があるか、です。その際行いにおいて自由であるかどうか、その生活は一定の軌道で既に決められているか否か、知るのは、必ずしも全て取るに足らないとはかぎりません。その生活を変えんとすれば、どれくらいの機会があるのでしょうか。

指導法（初歩的学習）

(i) 「お話」について

1. 寓話を朗読しなさい。
2. 岸と波はお互いどんな問題があるのですか。
3. なぜ波は岸を傷つけるのでしょうか。
4. 岸は、波に逆らう可能性があるのでしょうか。
5. この波と岸の寓話を二匹の動物におきかえてみなさい。皆さんの寓話をものがたりなさい。

(ii) さし絵について

1. 絵を慎重に観察し、みんなが見ていることを厳密に記述しなさい。その際、絵が何を意味しているか、みんなの感じることを、しゃべらないようにすること。
2. みんなが感じていること、絵がなにを意味するか、さあ言ってごらん。
3. 皆さんは動物の一匹に同情なさいますか。なぜ一方の動物で、他方ではないか、理由を述べなさい。
4. どうしてヒョウはウサギを食らうのでしょうか。
5. ウサギがヒョウのえさになるのを、ヒョウはどこから知ったのでしょうか。
6. ヒョウ・ウサギは選べましたか。どちらが？ その理由を述べ、討論しなさい。
7. この絵は、「波と岸」の寓話とどんな関係があるのでしょうか。

発展的内容—てつぐくの対話のための中心発問—

1. 今この瞬間にあるあなたの生活は、なにによって決められていますか。
 2. どう生きたいか、決めるどんな可能性を、あなたはもっていますか。
 3. あなたはしたいことが、できますか。
 4. あなたは、したいことすべてをすることになれば、もっと幸せになるだろうと、信じますか。
 5. あなたはどう生きるべきか、あなたのことをよりよく知る誰かを知っていますか。そのひとはおられますか。誰ですか。討論しなさい。
 6. 人間は、他人の未来をわかってやれますか。
- 「波と岸」の画をえがきなさい。波あるいは岸が自由に選べるとすれば、どのようにみえるで

しょうか。

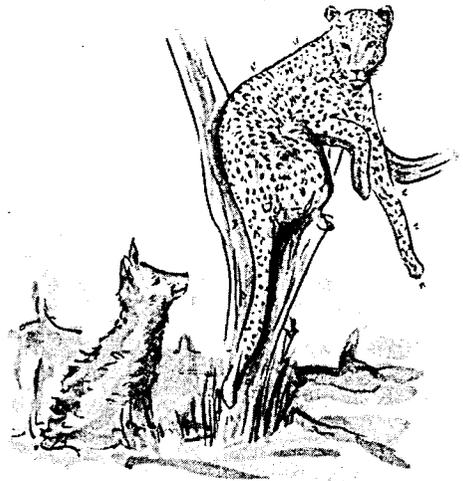
(2) イソップ寓話から

A. 追究と省察（何を知り得るか）

あるとき斑のあるヒョウが、自分の毛並みはすべての動物のなかで最も多彩だと、自慢しました。そこでキツネがヒョウに言いました。「ぼくには知性があるよ。これは、君の毛並みよりもっとすきだし、多彩だよ。（バルビオス）

キツネとヒョウが、どちらが美しいかをめぐって言い争っていました。ヒョウはことごとくに自分の毛並みの彩りの豊かさを自慢しました。しかしキツネはこうやりかえしました、「ぼくのほうがどれほど美しいか知れないよ。なにしろぼくは、体ではなくて心がよいすがたをしているのです。（PF.26,イソップ）¹²

キツネ と ヒョウ



前置き

世の中について学識をえるためには、詳しく観覧できるだけでなく、大抵は探索して問いかけ既知のこと、わかったことを多分追究し、一度しっかり考えねばなりません。これができるために、自分の知性が使われます。しかし知性とは一体どんなものでしょう、あるいは「思考」とはどういう意味でしょう。

指導法（初歩的学習）

(i) お話について

1. 両方の寓話をよみなさい。どちらが皆さんは気に入りましたか。どこに違いがありますか。
2. 皆さん自身の「キツネとヒヨウ」の題の寓話の稿（バージョン）を書きなさい。
3. 知性は、毛皮の外見よりもどのくらいすてきなものでしょう。

(ii) 絵について

1. 時間をとって、絵を丹念に観察しなさい。みているものを描きなさい。
2. 絵に関するお話を作りなさい。

発展的内容

(概念分子模型づくり)

二つの分子模型をつくりなさい。「知性」の概念と「思考」の概念についての分子模型。出来たものとの関連で、二三の特性は他の特性からなぜ離れているのか、その論拠を討議しなさい。

(てつがくの対話のための中心発問)

1. 「思考」は感じたり、臭いがあったり、聞けたり、味があり得るものですか。考えるということにどこで気づきますか。 2. 犬は思考できますか。犬には知性がありますか。 3. 石は考えますか。 4. 草は思考しますか、知性がありますか。討議しなさい。「素敵な美しい知性」の絵を描きなさい。

B. わたしはなぜ他人と異なるのだろうか（人間とはなんであるか）

二匹の犬



ある男が二匹の犬を飼っていました。かれは、一方を猟犬として、他を番犬として仕込みました。

さて、主人は、猟犬が猟に出かけて獲物を持ち帰るたびに、留守番の犬にもその一部を与えることにしていました。猟犬は、それを不満に思い、番犬につめより、ほくは外に出ていつも大働きし

ているのに、きみはなにひとつせずにのんびりとかまえていて、しかもぼくの苦勞の恩恵に浴すとはけしからん、と言いました。番犬は答えて、「それはまちがいです！ 悪いのは、ぼくではなくて、ここのご主人ですよ。自分で働かず他人のすねをかじって暮らすように仕込んだのはあの人ですからね。」¹³ (PF.48)

前置き

人間はさまざまな外見をもち、違った言語をなします。世界のさまざまな領域に生きております。能力も課題も人それぞれです。この違いはどうみられるでしょう。すべての人が同一で、同じ課題を持つとすれば、それはよりよいことではないでしょうか。

指導法（初歩的学習）

(i) お話について

1. 番犬、猟犬、主人の役割を分担して、寓話をよみなさい。
2. 猟犬はどうして怒ったのでしょうか。
3. あなたの考えでは番犬のご機嫌はどうでしょう。役目がすきになれますか。
4. 猟犬は喜んで番犬になったのではないかとかがえますか。
5. 番犬また猟犬の典型的な特性は何でしょう。
6. 番犬は、自分の役目をさがしだすのができなかったことで、正当化します。その役目をさがし出せなかった人たちについて、別の事例を知っていますか。

(ii) さし絵について

1. 絵を観察しなさい。時間の余裕をもち、皆さんがみているものを記述しなさい。
2. 絵での問題はなんですか。両者は互いにすきですか。どうしてでしょう。どうしてそうではないのでしょうか。
3. 30分が過ぎたと想定してみてください。その続きはどうなるでしょう。犬たちの絵を描きなさい。
4. 犬たちの頭上に読心術師をのせ、犬たちの考えたことの絵を描きなさい。

発展的内容

1. 人間はなにで動物、石、リンゴの木から区別されるでしょう。
2. 人間たちはなにによって違いがあるのでしょうか。
3. すべての人間が同じであるとする、どうな

りますか。

4. あなたは何を特に愛好していますか。あなたのお母さんは？ お父さんは何を愛好しておりますか。
5. すべての人が同一の趣味をもっていると、どうなるでしょう。
6. あなたはどなたに似ていますか。誰があなたとはまったく違っていませんか。書きなさい。

(3) 若干の考察

寓話教育には従来から賛否両論が渦巻く。寓話と寓話教育とは区別されるべきとし、寓話を教育に利用するのに否定的な見解もある。次は道德授業の資料としての否定的評価の一例である。「(それ)には、寓意と無関係な事実は書かれていない。読者は寓意を知りさえすればいいのである。寓意を知りさえすれば、その上に考えねばならない問題というものはない。また考える材料となるような事実は書かれていないから、考えようがない。寓意に都合のいい事実しか書かれていないから、寓話の外側で読者が経験する事態との関係は不明である。このような性質、つまり寓意的構造は「道德」の資料に一般的である。」¹⁴

徳目主義による徳目の注入なら、資料の節度ある扱い方で克服し得よう。資料は可能的教材であるともいえる。「それは単にある事実を子どもに知らせるだけでなく、それをとおして、特定の具体的事実の背後にそれを超えてある一般的な意味、或いは普遍的な原理を感知させることができる。従って、資料は資料として、あくまでもそれにとらわれることなく、生きた事実として、最も利用しやすいように改造し、あるいは必要に応じて部分的にこれを活用するなど臨機の措置が望ましいのである。」¹⁵

ところで、知られるのは、ルソーの寓話批判である。「エミール」第2編には、児童期の教育原理として消極教育が説かれる。この年齢時期の知能教育では、紋章学、地理学、歴史、語学は教えるはならず、読み書き、絵画、幾何、そして所有の観念を教えるとされる。¹⁶ 専門の学問の術語や用語などの言葉は、子どもには役に立たないと彼は言い切る。その文脈で批判されるのが、寓話である。「エミールは何ひとつ、寓話さえも暗記しないだろう。」記憶に言葉を詰め込む教育にまず

疑問が投げかけられる。彼によると、寓話は大人の教訓にはなり得る。しかし、寓話を子どもの倫理学とみなす見解は、疑問視される。というのは、寓話は、子どもをよろこばせ、教訓を楽しくしてやろうとして、逆に子どもをあやまらせ、真実を取逃がさせ、教訓を引き出すのを妨げるというのだ。その典型事例として、ラ・フォンテーヌの寓話集巻頭の寓話「カラスとキツネ」の検討がなされている。そしてルソーが懸念するのは、実地に応用できるようになった子どもは、作者の意図とは反対の当てはめ方をし、改善や予防を意図する人間の欠点を、反省するどころか、他人の欠点を利用するという悪徳をとかく好むようになることである。上述の寓話では、子どもは、カラスをあざ笑い、キツネが好きになる。¹⁷ イソップ寓話からの「狼と犬」は、束縛された豊かさよりも、自由がなによりという「不羈独立」の教訓と考えられる¹⁸が、ルソーは、首輪で首筋がすれている犬を不快に思い、狼になれないのを悲しく思って泣く女兒を引き合いにし、狼の態度から「節制」の教訓よりも「放任な態度」を学んでしまう問題性を指摘する。主人に対する犬の卑しいへつらいが含まれるからであろう。「アリとセミ」¹⁹でも、セミの側の生き方の反省が主たるねらいであるが、そこから子どもは、アリの態度としての冷たい拒絶、そしてからかいという不人情を教えられてしまう。寓話の目的の否定は意図されていない。寓話を愛しそこから学ぶことは基本前提である。むしろルソーの懸念は、ともすれば子どもが意味をとりちがえ、自分の短所を改めず、悪党を手本にしてそんな人間になろうとする危険性に向けられる。とすれば、ルソーにおいては、子どもが寓話で学ぶことの、子どもにとっての有益さの確かな証明が求められているのである。

結びにかえて

バスタロッチーの寓話は「自然に関する観賞や詠嘆でもなければ、単なる奇知の遊戯や詩才の技巧でもなく」、「露骨な教訓や特定の主張を偽装する粉飾」でもなく、彼の「政治的真理と文学的真実との調和」であった。²⁰ 人間自然の真実を具体的生命的に描き出すすぐれた様式として寓話がえらばれている。それは「人間のいろは」(das ABC der Menschheit)と捉えられる。原本的な哲学的

知恵、真理の学びの関連が暗示されている点は寓話の陶冶的意義として看過されてはならない。

イソップは確かに日本人にも親しみ深い名前であろう。「蟻ときりぎりす」「ウサギとカメ」「嘘をつく子ども」(原題「悪ふざけをする羊飼い」)「北風と太陽」の寓話はよく知られる。それはおよそ桃太郎やカチカチ山と同じく、誰でも知っている話である。²¹ 「きんのおの」「ろばを売りにゆく親子」「田舎の鼠と町の鼠」「水を打つ漁師」等で役割演技・劇化や討議の形式の学習の記憶のある人もいよう。²² もともと寓話は、子どものために作られたとはいえないようだ。二宮フサ氏によれば²³、イソップ寓話は、教科書として使われた事もある。動物の擬人化という子どもが喜びそうな発想のため、子ども向きの書物と受け取られがちだが、むしろ教訓は大人の生活の知恵である。弱肉強食の世界で生き延びる手段を教えはするが、深い思想や一貫した倫理観はなく、矛盾だらけで、時には卑怯な悪知恵でさえあるという。しかしイソップ寓話の道徳的教訓、その人類、人間性の知恵に、児童と人のあり方を学び、てつがくする形で関わるのが教育的意義を持つとすれば、それは、それが「象徴を操る動物」としての人間の創造的本質につながる児童の隠喩思考コンピテンスの基礎形成の問題であるからである。児童の現実体験につながるこの基礎(根本)思考の可能性は重要である。なお私見ながら、児童の隠喩思考の形成は一種の初歩的学び(Urwissenschaft) 或いは根本的思考(elementares Denken)の思考行為の文脈で位置づけし得るであろう。²⁴

道徳授業の読み物、副読本には、各資料2つほど学習課題が記される形態が多い。これに比して、カルバートの資料には教師児童双方の思索用の基礎的、さらに発展的内容の発問が相当に豊富であるのに気づく。小学校低学年向きに限定した利用に終わらない。高学年や中学校段階でも応用し得る。隠喩思考を働かす、哲学する学習教材とするからである。この教材はカントの4つの根本問題に類別して領域と配列が構成される。なお教材では、寓話の末尾に置かれる教訓の文言は、いずれも消去されている。この作り方は、オープンエンドでの自我関与、自己省察能力、熟慮的な思考、知恵の発見や創造的思考を促す学習をねらう工夫

で参考にし得る。道徳規範の伝達や真理の教授でなく、自主的な「原型的な学び」志向で「てつがくする」道徳指導法の実践であれば、生かし得よう。寓話は道徳学習での創造的な隠喩思考コンピテンスを促す資料としても活用し得る可能性を秘めている。²⁵

註

- (1) 村田昇編著『道徳の指導法』玉川大学出版部、東京、2003年、117頁。道徳資料論では、宮田丈夫の教材類型論、青木考頼の活用類型論が知られている。「どうする?「道徳」の授業②資料を斬る」。『現代教育科学』明治図書、No.390、1989年参照。
- (2) 土橋 寶「児童と哲学する」、『広島大学大学院教育学研究科紀要』第53巻第1分冊、2004年所載 11-19頁参照。
- (3) Vgl. Isabelle, Guntermann: *In Bildern denken? – Zum Einsatz des Mediums Bild im Philosophieunterricht*, 2005, S.185ff. in: E. Martens / Christian Gefert / Volker Steenblock (Hg.): *Philosophie und Bildung*, Münster: Lit Verlag 2005.
- (4) Vgl. Eva Marsal & Takara Dobashi, *Das Spiel als Kulturtechnik des ethischen Lemens*, Münster: Lit Verlag 2005.
- (5) Charles und Kristina Calvert, *Philosophieren mit Fabeln*, Dieck-Verlag Heinsberg. 2001, 本書からの引用箇所は、以下本文中にPF.と略記する。なお同書には次の教材が掲載されている。1. 「何を知り得るか」= 「ガチョウたち」(レッシング)「老ライオンはそのときどのように豊かになろうとしたか」(パルマン)「キツネとヒョウ」(イソップ)「泉の中のヤギ」(バルビオス), 2. 「何をなすべきか」= 「鷲と子狐」(イソップ)「キツネとカラス」(バルビオス)「ロバと獅子の頭蓋」(ペスタロッチャー)「樹の上の二羽の取り」(ヒンズーの寓話) 3. 「何を望み得るか」= 「コウノトリの国」(ペスタロッチャー)「蛙たち」(イソップ)「波と岸」(ペスタロッチャー)「ゾウに助けを求めた虎」(パルマン)「4. 「人間とは何であるか」= 「雄牛と野山羊」(イソップ)「二匹の犬」(イソップ)「羊たち

- の中の虎) (ヒンズー教の寓話) 「亀の甲羅はどうして出来たか」 (イソップ)。
- (6) ルターも、人間が通常聞こうとしない真実を「愉快的嘘つきの衣装で」広めるため、寓話を利用した。
- (7) Siehe, <http://de.wikipedia.org/wiki/Tierfabel>, Vgl. <http://lexikon.Umkreisfinder.de/fabel>
- (8) Cf. Ernst Cassirer, *The Philosophy of Symbolic Forms. Volume Two: Mythical Thought*. New Haven: Yale University Press, 1955. Susanne Langer, *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*, 1942, USA: Harvard University Press 1957.
- (9) S.K.ランガー、矢野萬里、池上保太、貴志謙二、近藤洋逸訳『シンボルの哲学』岩波現代叢書、東京 1960年、99頁参照。
- (10) Vgl. Johann Heinrich Pestalozzi, *Die Fabeln*, in: J.H.Pestalozzi, *Gesammelte Werke in 10 Bänden*, Zürich: Rascher 1946, Bd., IV., S. 109. 長田新編集校閲『ペスタロッチー全集』平凡社、東京、第9巻、「寓話集」(虎竹正之訳) 150頁参照。
- (11) Vgl. Derselbe, a. a., O. S. 108, 同掲書 148-149頁参照。
- (12) 二宮フサ訳『イソップの寓話』東京、白水社、1971年 38頁及び中務哲郎訳、岩波文庫 31頁参照。
- (13) 二宮訳、111頁。
- (14) 宇佐見寛『「道徳授業」に何が出来るか』明治図書、1989年 182頁参照。学校に教えることができるのは「事実」だけであるとして、道徳授業に心情や価値判断の押しつけを排し、事実を事実として示す知的反省の場とする論拠から、イソップ寓話「アリとコオロギ」の教訓話による授業の問題性を指摘する視点もみられる。「道徳を「勉強」として教えることはできるのだろうか」(氏家重信論)【〈問い〉としての道徳教育】福村出版、2000年 所載 166頁。事実を尊重する態度は判断力育成に有意義ではあるが、事実とは何かをめぐる「物自体」の問題や「事象そのもの」に関する現象学的還元の如き哲学方法論、認識問題或いは教育におけるメディアの問題も原
- 本的次元で浮上してこよう。なお西洋では寓話は、筋書きの寓意に潜む教えを介した、人倫の教養の促進を目的とする説話とも定義されていた。イソップ寓話は修辞法の教科書として、雄弁の練習に利用された。詩学と道徳との境界にある寓話には機知 (Witz) の構造原理も看過し得ないであろう。Vgl. Jürgen Brummack, *Herders Theorie der Fabel*, in: Gerhard Sauder (Hrsg.), *Johann Gottfried Herder 1744-1803*, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1987, S.253f.
- (15) 工藤泰正編『要説 道徳教育の研究』東京、協同出版、1967年 155頁。
- (16) ルソー、平岡昇訳『エミール』東京、河出書房新社、1969年 91頁。また桑原武夫編『ルソー研究』東京、岩波書店、第2版、1968年 335頁参照。
- (17) ルソー、前掲書、101頁。
- (18) 山本光男訳『イソップ寓話集』岩波書店、1974年 (改版) 参照。
- (19) 「セミとアリ」(冬の一、アリは夏の間溜めこんだ穀物を穴蔵から引っ張り出して、乾かしていた。腹をすかせたセミが来て、露命をつなぐため、自分にも食物を少し恵んでくれ、と頼みこんだ。「夏の間、一体何をしていたのかね」と尋ねると、「怠けていたわけではない。忙しく歌っておりました」とセミは答える。アリは笑って、小麦をしまいこみながら言うには、「夏に笛を吹いていたのなら、冬には踊るがいい」) 中務哲郎訳『イソップ寓話集』、岩波書店、東京、1999年 276頁。
- (20) 長田新編集校閲『ペスタロッチー全集』第9巻、前掲書、5頁。
- (21) 中務哲郎訳『イソップ寓話集』、岩波書店、1999年 41, 55, 262頁参照。
- (22) 例えば、村田 昇・金井 肇監修『みんなのどうとく・教師用指導書』東京、学習研究社、1年 46頁、3年 30頁以下参照。
- (23) 二宮フサ、前掲書 271-274頁参照。
- (24) Dobashi, Takara, *Unterricht als Unwissenschaft*, in: *Karlsruher pädagogische Beiträge*, Heft. 62, Karlsruhe: Pädag. Hochschule Karlsruhe (im Auftrag), 2006, S.105-127.

- (25) Vgl. Kristina Calvert, *Mit Metaphern philosophieren*, München:kopaed. 2000, S.159f.

参考文献

- Calvert, Kristina: *Mit Metaphern philosophieren, Sprachlich-präsentative Symbole beim Philosophieren mit Kindern in der Grundschule*, München: kopaed 2000.
- Calvert, Charles und Kristina: *Philosophieren mit Fabeln*, Heinsberg: Dieck-Verlag 2001.
- Cassirer, Ernst: *The Philosophy of Symbolic Forms*, Volume 2. New Haven: Yale University Press 1955.
- Duncker, Ludwig u. Niessler, Andreas (Hg.): *Philosophieren im Sachunterricht, Imagination und Denken im Grundschulalter*, Münster: Lit, 2005.

Langer, Susanne: *Philosophy in a New Key*, USA: Harvard University Press 1957.

Martens, Ekkehardt: *Philosophieren mit Kindern*, Stuttgart: Reclam, 1999.

Müller, Peter, Kosack, Walter und Kurtz, Jürgen (Hg.) u. redaktionell betreut v. Marsal, Eva & Dobashi, Takara: *karlsruher pädagogische beiträge*, Heft 62 und 63, Karlsruhe: Pädagogische Hochschule Karlsruhe 2006.

上 蘭恒太郎『民話による道徳授業論』北大路書房、京都、1992年。

謝 辞

本研究の推進に当たり、広島大学大学院教育学研究科助手 沖林洋平氏のご支援を賜った。ここに厚く御礼申し上げます。