「子どもと哲学する時間」における「いのち」の対話

保育士と５歳児が共に探るセンス・オブ・ワンダー

佐藤嘉代子*

Dialogues on “Life” in “Philosophical Time with Children”

A day care worker and five-year-old children search together for a sense of wonder

Kayoko SATO

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the meanings of cooperative dialogues on “life” through “philosophical time with children” from a viewpoint of a sense of wonder as described by Carson. It was formed through transcriptions recorded by a video camera from participant observation of the philosophical dialogues on “life” at a nursery school in a class of 5-year-olds. Two types of dialogues became clear form the data. First, unique ideas about “life” were seen through the children’s dialogues. Second, motive dialogues involving some socializing to connect with another narration developed during the time. The former includes three types of dialogue (simple narration caused by a life, animistic narration, chaotic narration caused by mixed ideas of animistic imagination and the sense of wonder). The latter includes two types of dialogue (narration based on soft ideas in humor, and narration searching for the right impression and words). The children in this study enjoyed the project on philosophic time, which raised their curiosity to seek out wonders in “life” among their chaotic daily lives. As a result, it became a meaningful curriculum for the 5-year-old children.

Keywords: Sense of wonder, animism, dialogue, philosophy with children, life

１　問題と目的

現在、子どもの哲学が世界的に広く周知されている。日本では「こども哲学」「子どもの哲学」「子どもと哲学する」など様々な呼称があり、p４c と略される(1)。その源流は中川によれば「マシュー・リップマン Matthew Lipman がモンクレア州立大学で始めた初等教育プログラム」（中川 2013b, p. 380）であるという。また、子どもの哲学は「いくつかの国々では、中学校・高校だけでなく小学校や幼稚園・保育園でも実践される」（河野 2014,p.9）という状況がある。幼稚園・保育園での哲学とはどのようになされるのだろうか。加えてここでいう子どもの哲学とはどのような内容なのであろうか。

キーワード： センス・オブ・ワンダー、アニミズム、対話、子どもの哲学、いのち

*蒲田保育専門学校非常勤講師

河野によればここでの子どもの哲学とは「身近なテーマや物語などを題材として、こどもたちが自分たち自身でテーマと問題を決め、意見を出し合って、問題についての考えを深めあいながらも、かならずしも結論は出なくてもよい、といったタイプの対話的活動」であるという（2014,p.9）。このような子どもの哲学について森田は「答えや短絡的な説明をもとめず、ひたすら世界の不思議さを、驚嘆すべきものとして、そのまま開かれたままに維持していける」（2011,p.43）と幼児の持つ特有の力によりなされると論じている。この子どもの哲学を可能にする幼児特有の力とは、カーソンが唱える「センス・オブ・ワンダー＝神秘さや不思議さに目を見はる感性」（1996,p.23）であり、子どもたちが持っている不思議を探求する力そのものではないだろうか。

「センス・オブ・ワンダー」については、その今日的意味（上遠 2010）や保育の場における意義や意味（井上 2006、井桁 2010）、さらに汐見による「異化体験」、「本当かなというように疑問や驚きの感情を伴った問いを持って知ろうとすることの大事さ」（2010,p.18）などの言及がなされている。また上遠・堀尾においては「センス・オブ・ワンダーというのは自然に対してだけではない、社会に対しても、センサーを働かせる必要がある」（2007,p.46）と述べ、生活全般への不思議を探究する感性でもあると述べている。さらに鵜野によれば「＜センス・オブ・ワンダー＞の感覚すなわち生命（いのち）の不思議さに驚きを覚えながら見つめる時、子どもはまさにアニミズム的世界観を持ってこれらの生命に問いかけ、対話していると言える」（2010,p.57）という。鵜野が指摘する、子どものセンス・オブ・ワンダーにはアニミズム的世界観が伴っているとの視点に着目したい。

ここでいうアニミズムとは山口が「もともと人類学などの分野で、動物や植物、岩や雲などの無生物でさえも、人間と同じような霊魂を持つという原始心性を表す概念として用いられた。その後、ピアジェが、幼児に見られる特徴的な世界観を表す用語としてこの語を使用した」（山口 1997,p18）と述べるものである。このような幼児の心性について上野は「太陽がニコニコ笑っているとか、風がヒューヒューとお喋りしているとか、木の枝がオイデオイデをしているとかいったように、ものにも自分と同じように心や魂が存在していると思う心性のことである」（1994, p.33）と記している。この幼児に見られる「アニミズム現象」と呼ばれるものについて門前は「外界の事象を認識する最初の段階において、子どもは、万物に生命が宿る」(2009, p.163)ととらえるのであるという。同様に隠岐は「外界の事物や事象のなかに、人間と同じ心の動きを感じ取り、それにいろいろと影響される心性」であり「子どもや未開人にはごく普通に見られる」（1979,p.273）と述べている。そもそも幼児はこのような心性を根強くもっている（小林・石田・松井・渡辺・徳田　2006）ものであるという。

生活全般への不思議を探求する感性・「センス・オブ・ワンダー」が幼児の心性であり、そのような感性が捉えた不思議について、その意味を知りたいと思うことが哲学そのものであるのなら、子どもが生活する保育の場は子どもにとって生命に満ち、驚きに満ちた空間といえるのではないだろうか。幼い成員＝幼児の哲学について、河野は『ちいさな哲学者たち』（ポッツィ,J.P・バルジェ, P. 2010）を引き合いにし、「こどもたちはびっくりするほど世界を鋭く観察し、友だちどうしで深く考えることができ」「幼稚園児でも哲学ができる非常に確かな証拠を示している」（2014, pp. 12-13）と子どもの哲学が幼児においても魅力あるカリキュラムになり得ることに言及している。同様に幼児が哲学する存在であることについて森田は「哲学が発生する場所は、幼年期をおいてほかにない、ということになるかもしれません」と「哲学が生成する苗床」として幼年期を捉えている（2011,p.49）。とはいえ、「日本国内ではまだまだ『こども哲学』の認知度が低く」（前田 2015,p.221）しかもほとんどが小学生以上の実践であり、保育所での実践は佐藤（2017）のほかはいまだ少ないといえよう。

そこで、本研究では、首都圏のある保育園における「子どもと哲学する時間」の参与観察において５歳児クラスの園児たちが抱く不思議に注目し、「子どもと哲学する時間」が保育士や子ども自身にとってどのような特徴と意味を持つのか明らかにすることを目的としている。

2　研究方法

保育の中で子どもが哲学に取り組む特定の時間の参与観察記録のトランスクリプトによる事例分析を行う。対象園は首都圏の社会福祉法人 D 保育園。観察期間は 201X 年 6 月から 201X＋1 年 2 月の 9 ヶ月間（7 月及び 1 月を除く）で月に 1 回の割合で実施した。観察対象は 5 歳児クラスの子ども（31 名）と担任である保育士 B 及び園長 C であり、実施方法はクラスを 2 グループに分け、 1 グループにつき 7 回、計 14 回実施した。実施時間は午前中、2 グループ連続で、1 グループあたり 20 分から 30 分であった。

本研究の対象園は私立大学に所属する研究の場であり学生の養成的機関ともなっており、保護者には入園時点で園児がビデオ観察などの対象となり得ることを説明し了解を得ていると園長 C より説明を受けた。本研究においては 201X 年 3 月 29 日に園長 C に研究の趣旨及び方法の説明を行ない研究の可否を打診し、201X 年 5 月 31 日に園長 C 及び保育士 B より研究の取り組みの承諾を得た。

3　結果

本研究における「子どもと哲学する時間」とは、リップマンがいう、“p４c（philosophy for children）”あるいは“philosophy with children”とマシューズのいう“philosophy in children”の概念を融合し、保育所５歳児と共に日々の生活を吟味し不思議を探求し、哲学対話を行う、保育の中の特定の時間のこととした。

今回の分析対象は全７回の取り組みにおける第４回目（10 月）の「子どもと哲学する時間」二つのグループのトランスクリプトである（2）。10 月を取り上げた理由は９ヶ月間の実践の中で保育士と子どもたち双方の哲学的対話が最も噛み合っていたと思われたことと、他の月には見られなかった３つの特徴があったからである。その特徴とは第１にテーマ設定が保育士からの提示であったこと、第２に二つのグループの対話がほぼ同様な内容になったこと、第３に対話を締めくろうとする保育士 B に唯一、子どもたちが対話の継続を求める積極的な言葉があったことである。

6 月から 9 月に至る３回の経験から「子どもと哲学する時間」は子どもたちにとって、自分が不思議だと思うことを言葉に出し皆で考えあう特定の対話の時間として生活の中に定着していた。これまでの取り組みでは、保育士 B が子どもの思いに添うあまりテーマ設定にかなりの時間を要していたが、10 月は冒頭から「今日はいのちについて話したい」と保育士 B から園児たちに告げていた。筆者はテーマそのものに難しさを感じたが子どもたちは躊躇せず対話に入っていった。

対話の参加人数は第 1 グループが 13 人、第 2 グループは 14 人、対話の所用時間は第 1 グループが 22 分 28 秒、第 2 グループは 25 分 4 秒であった。対話総数は第 1 グループが 236、第 2 グループが 282 でありそのうち子どもの発言数は第 1 グループが 146、第 2 グループが 163 であった。それぞれのグループメンバーの個性を反映する対話でありながらも、二つのグループの語りには共通する特徴があった。第１に対話内容、第２に対話の流れである。

すなわち、第１の共通の対話内容は１）生活の中の素朴な語り、２）アニミズム的な語り、３）センス・オブ・ワンダーの混沌とした語りである。第２の対話の流れに見られた共通点は対話をつなげるための１）発想の柔らかさとユーモア、２）イメージと言葉の模索である。以下それぞれのトランスクリプトからの抜粋を示しながらその内容を見ていきたい。なお抜粋の園児名とアルファベットの対応は同じではない。トランスクリプトの作成においては鈴木（2007,p.15）を参考にしたが、アンダーラインについては筆者の注目箇所に施し、また保育士 B を保育士と表記した。

3. 1 二つのグループに共通する特徴的な語り

「いのち」を考えることは子どもたちにとって同時に「死」を連想させることになっていた。子どもたちが日頃の生活の中でかいま見ていた事象について、言葉を模索しながら素朴に語りあいながら生活世界

を理解しようとしていた。そこでは「いのち」と死がニュートラルに語られていた。

竹中・藤田・尾前が「一般的に 5〜7 歳になれば、約 6 割の子どもが不動性 Nonfunctionality、非可逆性 Irreversibility、普遍性 Universality という死の概念を理解しているといわれている」（2004 ,p.24）というように、子どもたちは死の概念について「死の不動性（体の機能の停止：動く、手足があるといった目に見えること、考えること、感じることなど目に見えないこと）、死の不可逆性（一度死ぬと生き返れないこと）、死の普遍性（命あるものは、必ず死んでしまう）」（竹中他 2004,p. 25）などを自明のこととして対話をしていた。第1グループは「いのちはこころ」そして第2グループは「いのちは愛なんだよ」と自分たちが納得する語りに出会っていた。

3. 1. 1 生活の中の素朴な語り

【抜粋１】　いのちはこころ　＜１グループ＞

保育士 B に提示された「いのち」という言葉に「いのちって何」（27）と問い返す園児に対し、他児がそれぞれに自分の考えを率直に出し合っていた。「いのち」と死を直感的に捉え、生物として生きるための大事な身体の機能、心臓の働きと「いのち」が密接な関係にあることが園児に共有されていた。

26 保育士：　で、きょうは、今日はね、ちょっと先生から、え：、みんなに考えてほしいことがあるんだけど、すごいこというよ、今日はね、ちゃんと座ってごらん、今日は「いのち」ということをみんなで考えてみたい。
27 園児 B：　いのちって何？
28 保育士:　そう、いのちって何でしょう？
29 園児 C：　いのちがけの心？。
30 保育士:　いのちがけ、ね、いのちがけってよくいうね。いのちって：－
31 園児 D：　こころ？
32 保育士:　あっ、こころ？お：、いのちって何なんだろう？ね：いのちって何なんだろう。
33 園児 E：　心臓とか？
34 保育士:　心臓、お：、心臓はそうだね、みんなにもあるでしょ。それがあるから。
35 園児 E：　生きられる。
36 保育士:　いきるって、そうだよね。いのちって－
37 園児 F：　ドキッドキッてなってる。
38 園児 E：　いのちがないと死んじゃうよ。
39 園児 F：　心臓
40 保育士:　あ：、心臓が動かなくなると死んじゃう。生きるっていうのと、いのちっていうのと、生きるというのと、死ぬということをいったよね。もっとなんかない？　いのちっていったら何だろう。いのち、って。
41 園児 A：　はい、人のことを考えること。
42 保育士:　人のことを考える、いのちがないとできないことか、それって。そうか。人のことを考える。
43 園児 A：　いのちがあると人のことを助けるといってもさ、死んじゃって救急車とかがさ、いのちを助けることは、こころを助けること。
44. 保育士:　あ：、こころを助けることね、そういうこと。
45 園児 A：　だからこころも、いのち。

保育士 B に「心臓が動かなくなると死んじゃう。生きるっていうのと、いのちっていうのと、生きるというのと、死ぬということをいったよね。もっとなんかない」（40）と促されると、「人のことを考えること」（41）と発想を転換する園児 A の発言があった。その園児 A は救急車で、いのちを助ける活動がこころを助けることになるので、「だからこころも、いのち」（45）と応えていた。

【抜粋２】　いのちって愛なんだよ　＜２グループ＞

ここでは保育士 B が園児の発言を繰り返し、声が小さくて聞き取れない言葉を繰り返して明瞭にすることで皆が同じように考えられるようにしている。対話の流れは子どもに任せている。

48 園児 M：　死んじゃったらお別れになっちゃうよ。
49 保育士:　お別れになっちゃうよ。お別れになっちゃうよね。そうだよね。みんなが生きていて、死んだ人がいて、お別れをして、その後、その人たちとお話したりは、できる？
50 園児 K：　でも、死んでも、ここにいるんだよね。
51 保育士:　あ：、死んでも、ここにいる。
52 園児 K：　みんなのこころの中に。
53 保育士:　みんなのなか、あ：
54 園児 K：　こころのなかに
55 園児 M：　死んでも（　　）いないよ。
56 園児 L：　あとさ、あの、だけど殺さなかったらずっとあの:、泥棒を警察があの、人を捕まえるけど、たまに助けないこともあるし。でもしなかったら、すぐ死んじゃう。
57 保育士:　じゃあ、L ちゃん、いのちって、死ぬこと？
58 園児 M：　死ぬことではないよ。
59 保育士:　死ぬことではない。
60 園児 Q：　死んでもね、あの死んでもね、あの、いのちって、愛なんだよ。
61 保育士:　命って、愛。ほほ:

子どもたちは、心臓が止まったら会えなくこと、実際に墓に入っている祖父母のこと、その死因が「心の病気」だったことなどを次々と発言していた。そのような対話から「お別れになっちゃうよ」（48）といいながら、しかし「みんなのこころの中に」（52）と対話を続けている。それまでの対話を受けて、園児 Q が「いのちって愛なんだよ」（60）という言葉でこの対話を受け止めていた。保育士 B は「命って、愛。ほほ：」（61）と対話の流れを見守っていた。そこには子どもたちが生活の事象を素朴な口調で語りあう姿があった。

3. 1. 2 アニミズム的な語り

子どもたちの生活は鋭い観察眼でとらえられており、しかも、それらが幼児特有の感性でとらえられていた。第１グループでは「葉っぱにもいのちがついている」という発言に子どもたちが巻き込まれていった様子である。第２グループでは「いのちがあるものってなんだろう」という保育士の問いに「虫、蚊、鳥、トラ、キツネ、タヌキ・・・」など次々と 19 の生物の名前が続いたとき、保育士の「じゃあ、ちょっと聞いていい。じゃあこのピアノにいのちはある」という問いに「ある」と応える園児と「ない」と応える園児たちの発言の断片である。

【抜粋３】　葉っぱにもいのちがついている・地面もいのちがある　＜1 グループ＞

64 園児 A：　顔がついてない全体で葉っぱとかでもさ、見えないところにもいのちとかがついてる。

65 保育士:　ああ、いいこというね。今、聞いた？　葉っぱとかにもいのちがあるっていったよね。顔がなくても。その場合、そしたら保育園にもいっぱいいのちがあるかな。
66 園児 A:　え、全部命
67 園児 G:　［扇風機も？
68 園児 A:　「この保育園の、この保育園のあれもこれも全部いのちがある。見えない、顔が見えないやつは全部モノじゃん？モノにも全部、全部にないものはない。
69 保育士:　いのちがないものはない？
70 園児 A:　地面もね、地面もね、［地面ってあるよ。
71 園児 G:　［しんじゃってさー、しんじゃってさー
72 園児 A:　［歩かれないと、ひとりぼっちじゃん、だから悲しいなと思いながら、顔がなくても、思いながらいのちある。

ここでは「顔がついてない全体で葉っぱとかでもさ、見えないところにもいのちとかがついてる」（64）という園児 A の発言に不審を抱いたと思われる園児 G が「扇風機も」（67）と疑問を投げかける。すると、園児 A は「この保育園の、この保育園のあれもこれも全部いのちがある。見えない、顔が見えないやつは全部モノじゃん？モノにも全部、全部にないものはない」（68）と答えていた。保育士 B が「いのちがないものはない？」（69）と問いかけると「地面ってあるよ」（70）と園児 A さらには答えている。小林他が「6 歳児においても時計・木 55%、雲 50%、石 45%が『痛がる』と答えている」（2006, p. 17）と述べているように、葉っぱや地面、石にも命を感じている子どもの世界観が語られていた。そのような対話は第 2 グループも同様であった。第 2 グループでは保育士 B が仕掛けた、無生物にもいのちがあるかという問いをめぐってさらなる探求的対話が進められていた。

【抜粋 4】　ピアノにもいのちがある　＜2 グループ＞
178 保育士:　じゃあさ、ちょっと聞いていい，先生が？じゃあ、と、このピアノに、いのちはある？
179 園児たち:　ない
180 園児たち:　ない
181 園児 K:　あるんじゃない。
（ある、ないよ、ある、ない）（　ある、ある、ある、ない、ある、ある、あるある、ある、ある、ある）
182 保育士:　ちょっとまって、どうしてあるか聞きたいな。どうしてある？と答えた人。
183 園児 Q:　誰だっていのちはあるよ。
184 保育士:　いのちがあるよって言ってくれた人。
185 園児 O:　ロボットもいのちがあるよ。
186 園児 K:　ロボットは　（　　）
187 園児 K:　レミファソって音が出るからいのちがあると思う。
188 保育士:　あ：、音が出るからいのちがあると思う。
189 園児 Q:　誰だっていのちはある。
190 保育士:　今逆に、じゃあ、いのちがないよと言っていた人は、なんでそう思ったの？
191 園児:L　ピアノってさ、あのさ、作ったからさ、いのちないけど、だけど、いのちないけどさ、いのちないんだけど、だけど、作ってんだけどなんかピアノって弾けんじゃん。だけど、ピアノって弾けんじゃん。人の声もちゃんと。あの（　　）
192 保育士:　ピアノが壊れたのは、それはいのちがないから壊れる？

保育士 B が「このピアノに、いのちはある？」（178）と問いかけると、それまで続いていた生物との違いに気づき、すぐさま「ない」（179、180）と応える園児たちと「あるんじゃない」（181）と答える園児 K に賛同する園児たちがおり、ピアノに命はないとする否定派とあるとする肯定派がおよそ半々に分かれる。中には「ロボットもいのちがあるよ」（185）と発言する園児 O もおり、「レミファソって音が出るからいのちがあると思う」（187）と園児 K の発言が続き、無生物にもいのちがあるという子どもたちの世界観が展開されていた。

3. 1. 3 アミニズムとセンス・オブ・ワンダーの混沌とした語り

小林他が「幼児はアニミズム的思考を根強く持っている」「子どもは、曖昧さを十分含んだ生命観を表現しそれを確かめていく過程において『生きている』ということの実像をつかんでいく」（2006,p 22）というように、園児たちは身の回りで起こっている社会的事象や自然現象のさまざまな不思議に出会っている。第 1 グループでは生と死をめぐる社会的事象を、第 2 グループでは自然現象を鋭く見つめる子どもたちの語りである。

【抜粋５】 いのちは壺にはいってる ＜１グループ＞

対話は子どもたちが輪になって座った中央にろうそくを灯して行っていたが、ふとその火が消えた時の園児の語りである。園児 A の発言に他児は特別な関心を示さないまま、すぐにいのちと死をめぐる対話に戻って行った。

112 園児 A: そう、ろうそくがいのちで、こういう火がついてもいい場所に黒くなると、いのちがたまって、たまったら、人がﾌｰと消すじゃん？それはね、いのちをどこかに飛ばしたの。
（あははは、ははは）
113 保育士： どこに飛ばしたの？
114 園児 A： フーッとやったらねー
115 保育士： あ:、そういうことか。
116 園児 A: 火が
117 保育士： 消えるとー
118 園児 A: 消えると風に乗って、ヒューッってどっかに出かけちゃうの。ボーン。
119 園児 F： ［風ってー
（ひゃははは、ははは）
120 園児 H： 風に乗れるの？
121 園児 A: 風に乗れるよ透明になると。
＜筆者中略＞
209 園児 A: いのちは壺に入っている。
210 保育士: あ：
211 園児 A： いのちが切れちゃって死んでいる。
212 園児 E: わかった。あのさ、死んだ人のいのちはさ、壺の中にある。
213 園児 B: ちがうよ
214 保育士: あ：、壺の中にある。

ろうそくの灯にいのちがあると感じ、その灯が消えるといのちが飛んでしまうという園児の発言は、まさに岩田が「親族が手に手に火のついたローソクを持ち、それを束ねてアチャール（祭司）が若者の頭上にかかげてから、フッとその火を吹き消す。ローソクの炎が吹き消されると同時に、祖先たちの魂が若者

に取り込まれた」（1993,p.57）と述べるような、人類学でいうアニミズムの深層に通底するものと言えるのではないだろうか。生活経験の中から語る「いのち」と「死」の対話が大人の予想を超えて、さらに「死んだ人のいのちはさ、壺の中にある」（212）とリアルな回答をもたらし、それなりに園児たちの納得が得られていた。保育士 B がもう少しイメージを膨らまそうと問いかけると、園児たちは幽霊や地獄の話など自分たちに身近な心躍らせる話題に発展していった。

【抜粋６】　カブト虫はなんでカラスに食べられちゃうんだろう　＜２グループ＞

対話の内容がひと段落し、保育士 B が子どもたちに「一回、座り直そうか」と対話の空間を整理し、一呼吸置いたとき、全く新たな問いが園児 S から出された。

209 園児 S:　あのさ、何でカブト虫はなんでカラスに食べられちゃうんだろう？
210 保育士:　カブト虫は何でカラスに食べられちゃううんだろう。
211 園児 M:　だってだって、だってだってお腹空いてるから
212 保育士:　ちょっとまって、今 M 君の聞こえた？餌がなかったら生きられないから。
213 保育士:　そっか、烏も
214 園児 M:　じゃあ、パンとかあげればいい。
215 保育士:　パンがなかったらさ？
＜筆者中略＞
224 保育士:　ちょっと待って、今、Q ちゃんがいおうとしている。
225 園児 Q：　なんでカブト虫はさ、夏の終わりには死んじゃうんだろう？
226 保育士：　あ：、どうしてだろうね。
227 園児 K:　先生、なんで人間はさ、なんか食べないと死んじゃうんだろう？

「あのさ、何でカブト虫はなんでカラスに食べられちゃうんだろう？」（209）。また「なんでカブト虫はさ、夏の終わりには死んじゃうんだろう？」（225）「先生、なんで人間はさ、なんか食べないと死んじゃうんだろう？」（227）と虫と人間を同列に置き、いのちへの問いをさらに深めていく発言がなされていた。

3. 2 二つのグループに共通する対話をつなげる契機となる語り

「いのち」や「死」という共通の言葉が用いられていてもグループの個性により、ニュアンス異なる対話がなされていたが、しかし対話内容及び対話をつなげる契機には共通点がうかがえた。すなわち、園児、保育士 B ともに対話をつなげる発想の柔らかさとユーモアがあったこと、体験から編み出されるイメージを共有し言葉を探しながら対話をつなげる姿があった。特に自分の思いを表す適切な言葉に詰まった仲間を励ます温かな笑い声が聞かれ、緊張の合間にもリラックスしている様子がうかがえた。そのような対話の場面を以下抽出する。

3. 2 .1 発想の柔らかさとユーモア

【抜粋 7】　ゴリラかな　＜２グループ＞

「いのち」や「死」というテーマから、子どもたちがあたかもゴリラのように胸を叩きだす場面が生まれ、その発想の意外性とその展開をユーモアで受け止める保育士 B の姿があった。

86 保育士:　いのちがあるとさ、そうだよね、いのちがあるとさ、いろんなことができない？

87 園児 M:　そうだよね。
88 保育士:　ね、いろんなことができるよね。いのちがあるとね。
89 園児たち:　うん。
90 保育士:　悲しいことだけじゃないし。
91 園児 M:　でも叩いたりしたらお友達いたいから、叩いたらだめなんだよ。
92 保育士:　叩いて痛いと思うのも、いのちがある証拠かな？
93 園児たち:　そうだよ。
94 園児 P:　そうだよ、胸を叩いたらだめなんだよ。
95 保育士:　胸叩いたら−
96 園児 M:　胸叩いたら、心臓が−
97 保育士:　いたくない
（バタバタ、痛くない。ゴリラかな）
98 園児たち:　全然痛くない
99 園児たち:　痛くない
100 園児たち: いたー：い
101 園児 P:　ゴリラかな−
102 保育士:　ゴリラはいたくない。
（あはははは）

「いのち」という抽象的な言葉を子どもたちは身体で考えていた。保育士 B の「悲しいことだけじゃないし」（90）という言葉から園児 M の「叩いたりしたらお友達いたいから、叩いたらだめなんだよ」（91）と思いがけない展開となる。「叩いて痛いと思うのも、いのちがある証拠かな」（92）と保育士 B が「いのち」の話題に戻そうとフォローする。すると「叩く」という言葉につられ、輪になって対話していた子どもたち全員が次々に胸を叩きだす姿に「ゴリラかな」（101）と園児 P がつぶやくとすかさず「ゴリラは痛くない」（102）と保育士 B の言葉があり、一斉に笑い出す子どもたちであった。

3. 2. 2 イメージと言葉の模索

【抜粋８】　話すって難しい　＜２グループ＞

第２グループでは、イメージはあっても言葉として表出することにもどかしさを感じながら、懸命に言葉をつなげようとする園児 L とその葛藤を自分のことのように受け止めながら次の言葉を待つ園児たちがいた。適切な単語をさがし、なんとか自分の気持ちを表現をしようともがく園児たちの姿であった。

19 園児 L：みんなさ、だけど、あの、あの、泥棒だっているけど、だけどあの、あの、あのね、あのね、ころす、ころそ、ころす、あのさ
（うふふふ）
20 保育士:　シー。
21 園児 L：泥棒をあのさ、神様に頼む。
22 保育士:　泥棒を殺したくなかったら神様にいう？
（うふふふ）
23 園児 M:　もう一回ゆう。
24 園児 L：なんか：
25 保育士:　悪いことをしている人が殺されそうになる時、それは「殺さないでほしい」と いう？それはどうして？

26 園児 O：　人がいなくなっちゃうから？
27 園児 L：　ここに、ここにさ、ハートがあるでしょう。心臓の血出ちゃったら、あのね、もうね、もうずっと会えなくなる。
28 保育士:　そうだよな：。いのちがあるもんね。そうだよね。
29 園児 M：　[会えなくなっちゃたら困るよ
30 園児 M：　だって会えなくなっちゃったら、会えなくなっちゃったら、それお墓に入れることになっちゃうよ。

自分のイメージを言葉としてアウトプットするスキルを磨いている姿、対話をつなげるための言葉を模索する園児 L の姿である。「あの、あの、泥棒だっているけど、だけどあの、あの、あのね、あのね、ころす、ころそ、ころす、あのさ」（19）と園児 L が何度も「あの」を繰り返し、言い直しながら、自分の気持ちに収まる言葉を探している。それはリップマンが「幼児は家族の中で育ち、家族との会話という冒険に興味をそそられる。この目に前で行われる対話との『つきあい方のスキル』を身につけるために、『声を識別する』ことや『発言の適切なタイミングを計る』ことを学ぶ」（2014 ,p.26）と述べるような事態であったと考えられる。園児たちにはまだ馴染まない単語なのであろう「殺す」という言葉がなかなかでてこない。「泥棒をあのさ、神様に頼む」（21）と園児 L の発言が続くと保育士 B は園児 L の言葉をできるだけ拾いながら、発言の真意を探っていた。思わず「もう一回ゆう」（23）と言い直しを園児 L に誘いかける園児 M がいる。すると「なんか：」（24）と園児 L が話し出すが言葉が再び途切れる。すると、「うふふふ」と他の園児たちの笑声が漏れる。発言している本人も思わず笑いながら、励まされていた。「心臓の血出ちゃったら、あのね、もうね、もうずっと会えなくなる」（27）と園児 L はようやく一通りのことを話し終わった。すると「会えなくなっちゃたら困るよ」（29）「お墓に入れることになっちゃうよ」（30）という園児 M の発言で対話がひと段落した。

4　考察

「子どもと哲学する時間」におけるトランスクリプトの分析を通して、対話の二つの特徴が明らかになった。第１の特徴は対話内容である。すなわち、抜粋【１】から【６】に見られるように生活の中の、大人に直接尋ねる機会を得られず半信半疑のまま抱いていた素朴な疑問が語られていた。それらはセンス・オブ・ワンダー的な語りや、アニミズム的な語り、さらにそれらが融合する語りであった。第２の特徴は対話を継続し発展させるきっかけとなる語りであった。抜粋【７】に見られるように、身体感覚で対話を受け止めつつユーモアで返す保育士と園児たち双方のユーモア感覚（センス）が響き合っていた。対話がどの方向に向いていくのか定まらないままに､その時々の言葉に反応する楽しさを共感する場面であった。「いのち」と「死」が無色でしかも当価値であり、それらがユーモアともつながる自由な感覚、ひたすら向き合い驚嘆しあえる力はまさに幼児の特有の感覚とえよう。また抜粋【８】の園児 L の「泥棒だっていのちがあるのだから殺さないでほしい」という思いには子どもが持つ博愛的な優しさがうかがわれた。このようにユーモアのある緩やかな相互性や園児たちが言葉を探りながら自由に発言し、生活の中のあらゆる不思議を仲間と共に語り合い探り合うことを楽しんでいることが明らかにされた。

子どもたちにとって「いのち」という言葉は情動が動かされる不思議な社会事象に密接につながるものとしてさまざまなさまざま生活場面が連想されるのであろうか、次々に活発な発言がなされていた。そこでは各自のイメージが生き生きと動き、他児が語っている間も、自分のイメージを言葉として表出した音声との符合に気をとられる園児や、自分のイメージにますます惹かれ気持ちに突き動かされ言葉があふれてくる園児などいろいろな取り組みの姿があった。そこでは「地面に顔がある」「ピアノにもいのちがある」などのアニミズム的な語りや「いのち」や「死」といった話題が自由に語られていた。また、「死」

という言葉をめぐる感性と精神性、センス・オブ・ワンダー的世界観やアニミズム的世界観が錯綜し混沌とした世界を共有し、まさに不思議を驚嘆し受け止めていく柔らかな感性を確認することができた。

中には、【抜粋５】に見られる、いのちがろうそくの火となって飛ばされるという、岩田（1993）がフィールドワークの参与観察で出会った情景を再現するかのよう発言もあったが、対話の中ではそのまま言葉が流され、わからなさ・不思議はそのままにどこまでもオープンエンドに対話がなされていた。

そのような対話とは先述の森田がいう「答えや短絡的な説明を求めない」対話であり、鵜野がアニミズムの今日的意義について「意味と分別の世界に支配され、有用性の論理に縛りつけられた現代を生きる子どもにとっても大人にとっても、かけがえのない体験となるに相違ない」（2016,p.75）と述べるような対話であったと考える。またその対話の場には鵜野が「子どもを成長や発達へといたずらに駆り立てるのでなく、時には子どもと一緒に驚き、問いかけ、また時にはさらなる不思議へと導いていくような言葉がけやメディア供与を行いつつも、基本的には、『生きられる時間』を過ごしている子どもをそっと見守っていくという姿勢が大人には求められる」（2010,p.60）と述べる大人としての保育士 B が存在していた。それはカーソンが「妖精の力にたよらないで、生まれつきそなわっている子どもの『センス・オブ・ワンダー』をいつも新鮮にたもちつづけるためには、わたしたちが住んでいる世界のよろこび、感激、神秘などを子どもといっしょに再発見し、感動を分かち合ってくれる大人が、すくなくともひとり、そばにいる必要があります」（1996, pp.23-24）と述べるような、子どもの素朴な疑問を受け止め共に探る者、保育士としての存在でもある。

現在日本の小学校でも哲学の試みが進められている[3)]。小学校での取り組みについて森田は小学生にあたる年齢を「人生で一番安定していいて、一番自由にのびのびと色々なことができる年齢」と捉え、「こういう年齢こそ『みんなでする哲学』、『遊びとしての哲学』というのは、一番ふさわしいのではないかと思います」「『哲学的な基礎体力』を養う場所、しかも面白い遊びのように学んでいく場所」（2017,p.24）とその意義について述べている。一方で森田は幼児期について「とりあえずは何もすることのない、暇な時間」（2011,p.48）がたっぷりある時期であるという。まさに保育所での生活は自らの疑問や興味に没頭できる時間に満ちている。そのような保育所における子どもの哲学はまさに「遊びとしての哲学」といえるであろう。そこには保育士に支えられ話すことを学びながら仲間と共に探究するという子どもの哲学の萌芽が育まれる土壌がある。

哲学的対話がオープンエンドであること、問いをつなげて不思議の世界を逍遥する有意義なプロジェクトであったことが示されたといえる。加えて、保育所５歳児の「子どもと哲学する哲学」は幼児期特有のセンス・オブ・ワンダーの語りやアニミズムの語りに保育士 B が寄り添い、対話を通して子どもとの親密な関係性が育まれていったことに意味があった。

今回は「子どもと哲学する時間」の全７回のうちの第４回目、10 月になされた対話の分析であった。今後他の６回の対話分析を進め、保育所における幼児と哲学することの意味やその対話の特徴、幼児期特有のセンス・オブ・ワンダーについてさらに探求していきたいと考えている。

注

１.中川（2013a）によれば子どもの哲学 Philosophy for Childrenの略であり、ハワイで行なわれている子ども哲学のことである。中川はハワイの実践では哲学を「大文字の哲学(P4C)」と「小文字の哲学（p4c）」を区別しているという。前者は「哲学は大人だけふさわしい科目であり、大学の哲学科に所属する教授によって最もよく実践される活動である」とするもので、後者は「人が生活の中で世界を理解しようとすることをスタートにする。世界を理解しようとするとき、人は考える。そして、様々な信念を作り上げることになる。p4cが行うのは、探求の共同体という大きな相互作用に加わりながら、その信念をもう一度考え直すことである」（中川 2013a,pp.60−61）という。

２. 佐藤（2017）では「子どもと哲学する時間」全７回についてのテーマや取り組みを示し、一人の園児に焦点を置きながら、哲学することを通して子どもと他児との関係性や保育が変容する事例を取り上げている。

３.お茶の水女子大学附属小学校において 2016 年度から「てつがく」科が教育課程に編成され、2017 年度は「学びをひらく–ともに“てつがくする”子どもと教師–」という取り組みがなれている。

引用文献

カーソン, R.L.（1996） 上遠恵子（訳）『センス・オブ・ワンダー』新潮社.

井桁容子（2010）「保育の場における＜センス・オブ・ワンダー＞」『研究子どもの文化』12、pp.47-53.

井上美智子（2006） 「センス・オブ・ワンダーという概念の保育における意義について」『子ども環境学研究』第 2 巻 (1)、pp.38-45.

岩田慶治（1993）『アニミズム時代』法蔵館.

上遠恵子・堀尾輝久（2007）「センス・オブ・ワンダーを子どもたちに～自然と共生・教育・平和を語る」『人間と教育』56 号、pp.32-46.

上遠恵子（2010） 「レイチェル・カーソンの思想の今日的意義」『研究子どもの文化』12、pp.2-9.

小林勝年・石田航・松井恵美・渡辺瑞貴・徳田憲生（2006）「幼児のアニミズムについて」『鳥取大学生涯教育総合センター研究紀要』第２巻、pp.11-23.

河野哲也（2014）『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出書房新社.

リップマン、M.S. （2014）（河野哲也・土屋陽介・村瀬智之監訳）『探求の共同体―考えるための教室―』玉川大学出版部.

前田有香 （2015）「河野哲也著『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』」『立教大学教育学科研究年報』58、p. 221.

門前豊志子（2009）「子どもとアニミズム―子どもの心像世界をアニミズムの世界から辿る」『日本文化研究』8、pp.163-171.

森田伸子（2011） 『子どもと哲学を―問いから希望へ』勁草書房.

森田伸子（2017）「今、小学校で哲学を！―生きること/考えることを学ぶ/教える」『児童教育』27、pp.19-24.

中川雅道（2013a）「学校で、セーフな場で、共に考える：p４c ハワイの実践から」『メタフュシカ』44、pp.55-65.

中川雅道（2013b）「こどもの哲学の可能性」『上廣道徳教育賞受賞論文集』21、pp.379-390.

隠岐忠彦 （1979 ） 「アニミズム再考–発達としてのアニミズムと精神病理としてのアニミズム 」『児童心理学』33 (13)、pp. 273-281.

ポッツイ,J.P.・バルジェ, P.（2010）『ちいさな哲学者たち』 DVD、ファントム・フィルム.

佐藤嘉代子（2017）「『子どもと哲学する時間』における子どもの変容―保育所５歳児クラス園児 A の事例から」『子育て研究』 7 、pp.24-36.

汐見稔幸 （2010）「生涯消えることのない＜センス・オブ・ワンダー＞を育むために」『研究子どもの文化』12、pp.11-26.

鈴木聡志（2007）『会話分析・ディスコース分析―ことばの織りなす世界を読みとく』新曜社.

竹中和子・藤田アヤ・尾前優子(2004) 「幼児の死の概念」『看護学総合研究』5 (2)、pp.24-30.

上野浩道（1994）「『アニミズム時代』岩田慶治・著 法蔵館 1993 」『幼児の教育』pp.33-35.

鵜野祐介（2010）「子どもの文化の源泉としての＜センス・オブ・ワンダー＞」『研究子どもの文化』12、pp.54-62.

鵜野祐介（2016）「岩田慶治の見た『子どもの宇宙』―教育人類学からの『子ども性』の探求」『子ども社会研究』22 号、pp.61-76.

山口雅史（1997）「アニムズム」岡田正章・千羽喜代子他編『現代保育用語辞典』フレーベル館 p.18 .