第３回　幼児教育実践学会

風土的身心

～地域性を生かした「お魚探検隊」という保育の実験～

2012.8.24

学校法人

美哉幼稚園

発表者

池淵　誠司

西元　和夫

遊びの学校
びさい幼稚園
bisai-kindergarten.com

風土的身心

～地域性を生かした「お魚探検隊」という保育の実験～

２０１２．８．２４
第３回幼児教育実践学会

１．子どもの実態と研究課題
２．研究の方法
３．実践の内容
　①「お魚探検隊」以前の活動
　②「お魚探検隊」に出発
　③「お魚探検隊」以後の活動
　④「お魚探検隊」～クッキング篇～
４．考究
５．課題、後伸び
６．お魚探検隊が宿している風土的身心の試み

１．子どもの実態と研究課題

「お魚探検隊」とは本園の年長 5 歳児が漁港や市場に足を運び、実際に魚が水揚げされてから家庭で自分の口に入るまでの過程を五感で感じながら辿る活動である。

「経験とは直接的な体験以後に展開してくる活動や表現を含み、また体験以前の活動をも含むものである。」

本研究は「体験＋表現=経験」であると定義する。

境港は昭和６１年から平成６年までは、約５０万トン以上の水揚げ量をほこり、平成４年からの水揚げ高は５年連続日本一を記録した。平成 23 年も水揚げ量全国３位という港町で育つ子どもたち。

しかし、子どもの実態として好きな魚を尋ねると、大半がマグロと答え、サーモン、イクラと続けて口にする。「何でサケの身は赤いんだろう？」、「イクラってどんな意味だろう？」という不思議よりも、漁業関係者が口にするように「一番値段の高い魚はクロマグロである」という大人感覚の風潮は子ども世界にもイメージとして侵食している。

また、小学 6 年生を対象にした全国調査の「海、山、川、湖で遊んだことがありますか？」という項目では、「ある」と答えた境港の子どもは８２.８％（平成２０年）である。これを多いと捉えるだろうか？少ないと捉えるだろうか？実際は全国平均よりも、県の平均よりも下である。紛れもなく子どもの体験不足が危惧されている。「お魚探検隊」はこのような子どもの実態を捉えた上で始まった経緯がある。

一つ目の課題として「お魚探検隊」という活動を通して「本物を見る」、「五感で感じる」ことを軸に、体験の以前以後を含んだ子どもの協同性の成り立ちをたどりながら検証する。また、もう一つの課題は「お魚探検隊」の以前以後で高めた興味関心が、実際に本物の魚を料理して食すに至るまでを種まきとし、後に子どもたちの経験が「ふるさと愛」という風土を絡めた成長へと結実するかどうか。言い換えると、幼稚園での経験が幼稚園という世界を飛び出して就学した子どもたちにも響き広がる波紋になるかどうかを研究課題とする。

２．研究方法

過去５年間の「お魚探検隊」の活動を中核とした体験以前と以後を含めた子どもの姿を追い検証・考究する。

３．実践の内容

①「お魚探検隊」以前の活動（〇子どもの姿、★環境構成、☆教師の援助）

★子どもの興味に沿った図鑑や本を自由に使えるようにしておく。

〇興味を持った子どもが魚を調べだす。

〇図鑑をもとに製作を始める。

☆出来上がった作品を褒め、教師も遊びに参加することで魚の生息場所のヒントやエサ、リアルな描写を模倣できるようにする。

★魚カードを遊びの中で使えるようにする。

〇魚の名前と形を一致させようとする。

☆作った作品を展示してもよい事を伝える。

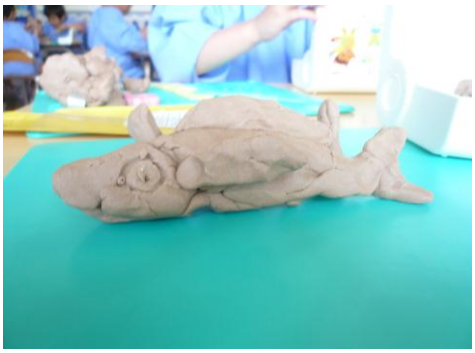
（ガラスや窓に製作した作品を飾る子どもがあらわれた）

★クラスの飼育物を子どもが観察できる場所に配置する。

〇興味を持った子どもが毎日孵化した魚の数を数える。

〇何を食べるのか図鑑を使って調べ出す。

〇見たものを遊びで具現化する子どもたち。（こちらはリュグウノツカイ）



〇興味の質が高まった子どもがリアルな作品を作り出す。

☆「あれがあるともっと上手に泳げて素敵な魚になるね」と言葉がけをする。

〇「あと何がいるんだろう？」と考え出す。（答えはまだ出ない）

☆絵本の読み聞かせと同じ感覚で教師が釣った魚を図鑑と照らし合わせて話していく。
☆境港に関連する魚や旬の魚、今釣れている魚、教師が釣った魚の話を織り交ぜて簡単な魚の紹介をする。
〇面白い名前の魚（ヒゲソリダイ、タナカゲンゲ、オジサン、カガミダイ、タチウオ）や自分の知っている魚、教師が釣って嬉しそうに話した魚の名前を中心に興味の幅を広げていく。

☆リズムに合わせて魚の名前をいうゲームを取り入れる。（4 月下旬～）
〇覚えた魚の名前を楽しそうに言う。（まだこの頃はイカ、タイなどが多い）
※遊びや教師の話で知識が増えてくるとイカはコウイカ、アオリイカ、ホタルイカ、タイはマダイ、クロダイ、アマダイ、など名称が具体的になっていく。

★教師が釣ったイカの甲を自由に観察できるようにしておく。興味を持った子どもが持ち帰って調べたり、その場で調べたりできるようにしておく。（簡単な魚クイズ）
※残ったイカの甲は粉末にして栽培活動の土と混ぜて使用した。

ポイント

・この時点ではクラス全体の絵画活動などは行わず、興味を持った子どもが好きなように遊びを展開できるようにした。
・「飾る」、「人にみてほしい」という何気ない子どもの意識と自主性を尊重し、「ここに、つくったのをはりたい！」という場所に作品を飾れるようにした。展示することで、他の子どもも魚に興味を持ち出した。
・子どもに魚のことを伝えるときにはすべての答えを言うのではなく、本物に出会った時に衝撃を受けたり、自分で調べたり、本物を見たときに子どもが知識と結び合わせたりできるようにしている。
例）「魚の中には海の中を歩く魚もいるんだよ！」
「この魚は声を出して鳴くよ。どんな声だと思う？」
「この魚は柔らかくてまな板の上ではさばけないんだけど、どうやってさばくのかな？」

②「おさかな探検隊」に出発！！

少しだけ魚に興味を持った子どもたちとお魚センター（水産物直売センター）に向かう。
「とるひと」、「うるひと」、「かうひと」、「つくるひと」がいてくれるからおいしい魚を食べることができる。活動のねらいを単に言葉で教えるのではない。子ども自身が「本物」を五感でしっかりと感じられる環境が漁港や市場の中にはあるのだ。少し遠回りをしながらも、教師と一緒にどんな役割があるかを確認していくことが活動の核である。

漁港では漁師さんが魚を水揚げしている。
これが魚を**「とるひと」**

とった魚はトラックに積まれて、市場で売られる。そしてその魚を魚屋さんが買っていく。

店で魚のことを教えてくれるのは**「うるひと」**

お店で魚を**「かい」**、おいしい料理を**「つくってくれる」**のがみんなのお家のひと

・体験したことを言語化すること

園に帰って、体験したことを言葉にすることで意味づけをする。体験したことを思い起こしながら魚を**「とるひと」、「うるひと」、「かうひと」、「つくるひと」**がいて私たちの口に入るという形で定式化する。

言葉で定式化してから体験をすると体験の豊かさが制限されてしまうから注意が必要である。

・市場という世界が体験をとおして興味を高める

本当に興味の質が高まると、わからないことを魚のプロに聞くだけではなく、活動以前に得た情報と目前にある現実に重ね合わせて本物をのぞき込む。魚をのぞき込む姿は子どもの熱中度を語っている。

――子どもが魚のプロにした質問――

「どうして魚には色々な種類がいるんですか？」

流石の魚のプロも言葉を濁していた。

この問いは世界に多様な生物がいることへの根拠に向けて発せられている。問いは関心の深まりのあらわれであり、新たな展開への一歩である。

「お魚探検隊」とは五感を使って体験することを指している例である。

※体験の入力が深ければ深いほど、表現の出力は広く、入力が鮮烈なほど出力は多様になる。

・実践を通しての子どもの変化

スーパーのような単なる消費地ではなく、コミュニケーションのある売り買いが行われる市場、魚の水揚げとその前提としての海、それらを目の当たりにした子どもたちに活動前と活動後に同じ質問をしてみた。

教師：「魚はどこからくるでしょう？」

活動前 →「うみからにきまっとるがん！」

⇩

活動後 →「うみにいるさかなをりょうしさんがとっていちばにくる！！」

この活動により子どもたちの中で知識と体験が結びつき、特別な経験へと変わっていくのがわかった。何より実際に「本物を見る」という活動はこの後、様々な遊びで「ある効果」を発揮していった。

③ 「お魚探検隊」以後の子どもの遊びの変容（体験＋表現=経験）

其の１「止まらない協同製作」

海が季節によって微妙に色が変化することをご存知だろうか？

海を見た後の海作り。自然と仲間が集まり感じたままに色をぬる。自分の考えを言葉でぶつけ合いながら時間をかけて少しずつ調和された色は、正に境港の海の色そのもの。

作った海に思い思いの魚を貼り付ける。言葉でのぶつかり合いは時に斬新で新鮮なアイディアを生み出し、お互いの表現を認め合いながら遊びは協調し驀進していく。

一斉活動での子どもが作る作品は経験したことを上手く活かしたり、それぞれが感じたりしたことを形にする。

一斉活動外で子どもが自由に進める遊びは自然と仲間が集まり、「協同性」のある活動へと発展を遂げていった。

境港という風土に育まれた子どもたちが自ら進んで遊びができる環境は、まさに自発性と協調性を同時に育てるのである。

「自発性×協調性=協同的学び」

「描きなさい」と言われたわけではないのに「自発的」に始まった遊び。思いを「言語化」してぶつけ合い、イメージを膨らませて認め合いながら完成した作品は、一斉活動で描いた絵とは別の躍動感がある。見事に春から初夏にかけての海の色を捉えている。

別の年には・・・・

★「さかいみなとのうみは、あおとみどりがまざってる！」という海での子どもたちの会話を活かせるように、絵の具の中に青と緑を準備して様子を見る。

○「ねえ、いっしょにうみつくろうよ」と数人の子どもが実際に海を見たことで製作を始める。

〇最初は、近い距離にいるが、別の世界観で別々の製作をしている。
〇それぞれの作品が完成に近づくと「これをつなげたらもっとよくなるね！」
☆「つなげたらもっとよくなる」という子どものアイディアに共感することで、意欲的に製作が進められるようにする。

〇互いの作品の完成を楽しみにし、出来た作品をつなぎ合わせて協同した作品を完成させる。
★次なる展開を期して、展示する場所を示唆する。

※　完成した作品をよく見ると、海の色は青と緑の絵の具を混ぜて作られている。

※　子どもの遊びの変容は遊びの充実度でもある。

其の２「本物を見たあとの製作活動」墨絵篇

〇　不思議と絵画活動が苦手な子どもも筆が進んでいる。
〇　自分と同じ魚の名前があったと製作を楽しんでいた。
〇　魚も息をしていることに気付き「エラ」を描写する。

今にも泳ぎだしそうな完成した作品たち。

※この頃になると園外に出て魚の石畳に出会うと足を止め、俳句を作り出す。
（子どもの俳句）言語化としての表現
「イシダイは　しましまもよう　しまもよう」

其の３「つながる粘土あそび」

〇一人の子どもが楽しそうに粘土で自分なりに海の中を表現する。
☆「魚はどうしてあんなに上手に泳げると思う？それがわかるともっと楽しい海になるよ！」子どもの興味を引く言葉がけをする。
〇「わかった！ヒレがあるとおよげるね！」（答えにたどり着く）
〇教師との楽しそうな雰囲気につられ、魚をつくる人数が増え、作品同士が机上でつながっていく。

☆「こんなに楽しそうなのに机の上だけでつながるのはもったいないね」
子どもが考えて自分たちで環境を構成するヒントを与える。
〇以前作品を好きなように飾った経験をもとに、窓際に水族館を作り出す。
※　一人で始まった遊びの楽しさが周りの子どもに伝わると、協同して作った作品になり、お客さんを呼ぼうというプランが出て盛り上がっていた。

其の４「継続したら階段は海」

★お魚探検隊後に海を表現できる色の絵の具を準備しておく。
★模造紙にリアルな魚を１匹描く。（無言の示唆）
〇「せんせい！海作って魚をかきたい！！！」

★階段に魚を１匹貼っておく
〇「出来た魚を貼って海にしようよ！」

〇何日もかけて遊びを継続し、次第に階段脇に作品を飾るようになる。

※コウイカの住処は砂地で海藻のあるところというのを過去の教師のヒントから上手く表現している。

〇「やっと完成した！園長先生に教えよう！」
※完成した作品は２階から下の階まで続いていた。

其の５「本物志向でフェスティバル（発表会）」

〇漁師役は工夫して投網を投げる。漁師役の網さばき。(身体的表現)

〇リズムに合わせて魚の名前の「進化版」。かつての漁師役の子どもが作り出した遊び。（リズム）

〇自ら魚の役になる。（自分の思いを言語化して劇の役を自己決定する）

※漁師の役作りのために「本物の海」を見る。

※与え続ける海から様々な感性を引き出され、冬の海の美しさと、荒々しさ、恐ろしさを五感で感じる。

〇「わしらは米を作らん！でも食べとる！」

〇「服も作らないわ！でもわたしたちは服を着ているわ！」

〇「そのかわり、島のみんなに魚を食べてもらうんだよ！」

～この年の劇での漁師のセリフを抜粋～

※　「幻のクロマグロ」

なぜ幻のクロマグロは怒っているのか？

謎解きをしながら進む練習と物語

～食べ物を残さないことへのメッセージ～

〇「残さないのはごめんなさいのしるし」

〇「残さないのはありがとうのしるし」

※劇を演じた子どもたちは小学生になった今でも「幻のクロマグロ」の教えてくれたことを引き合いに食べ物を残すことについての善悪を兄弟に伝承しているという例もある。

※「本物を見る」という活動は子どもの気付きの感受性にも変化を与えていった。

「興味・関心の質の向上、偏食の子どもの葛藤」

〇衣をとって魚の身や皮の特徴を目に刻む。教師の出すヒントを耳に刻む。
〇魚の皮や身をよく観察して料理に使われた魚の名前を当てようとする。

④「お魚探検隊クッキング篇」

（前日）

☆明日のクッキングの工程を粘土で確認することを提案する。
〇マイワシを粘土で作り出す。（特徴的なホシやフォルムの捉え方は芸術的である）
〇イワシの頭を落とし、指開きをする。「ないぞうってどんなのかな？」
☆「本物はどんなのか楽しみだね！」当日のリアルな反応を大切にするため多くは語らない。
〇細かくイワシをミンチにしてイワシハンバーグ（仮想）が完成した。

（当日）

料理人のお手本でまずイワシの頭をザクッと落とした。「ザクッ」と同時に思わず「痛い」と共感的な声をもらしてしまう子どもやお手本の最中「すごく血の匂いがする」と鼻をきかせる子どもがいる。次に子どもたちの番である。
〇怖がらずにマイワシを手に取る。
〇マイワシを手開きすると手が血で赤く染まり、活動をためらう子どももいる。
〇イメージ通りに骨抜きができて挑戦意欲を高める子どももいる。
〇今までの知識と今現在の現実を五感で感じ、新たな知識にしている。

マイワシを手開きした時の子どもの第一声

「・・・・・・・・・・うわっ！」

「すごい血が出た！内臓も出た！」

「もう血がとれないかもしれん！」

生きもの一匹丸ごとなので大変生々しいものである。残酷さも伴い、食べるということに不可避な、生きること死ぬこと殺すことのセンスが生々しく呼び起こされる。

４．考　究

１．「地域資源」を活用した保育の在り方～風土が子どもを育む～

境港という山や海や魚を身近に感じられる環境の中で、「地域資源」を活用しなければ無いものに等しい。山や海という特有の風土に恵まれた環境を上手く保育に活かすことで子どもたちの中に生まれるものがある。それは境港という地域が子どもの心に「ふるさと」として刻まれるからである。なぜなら境港の風土が子どもたちを育んでいるからである。子どもが興味・関心を示せるかどうかは教師の手腕にかかっている。

２、「本物」を見聞きすることで育つもの

テレビや図鑑を見て得た知識が有意義なものになるのは、「本物」を見聞きすることによってではないだろうか。ひとつの知識が自分自身の五感を使って確認し、感じたことを言語化してイメージと重なることでいくつもの枝が幹になる。五感でしっかり感じることで体験の入力は大きく深くなり、表現の出力は多様化し豊かになっていく。それは今まで述べたように、子どもの姿に反映されている。子どもの自発性・協調性を活かし、その思いを言語化しながら具現のできる環境を子ども自身で作れるようにすることこそが教師の仕事である。

実際に好きな魚を尋ねるとマグロ、サーモン、イクラと答えていた子どもたちが「経験」を積むことによって

同じ問いに対して違う返答を返してくれた。それは、メバル、サワラ、コウイカ、マダイ、ノドグロ、マアジ、マイワシ・・・・多種多様な答えである。「本物」を見聞きした子どもたちの世界観は広がった。

３．幼児期だからこそ意義深い活動

ただ、「幼稚園の子どもが魚市場で魚を見学して何になる？小学生になってからでもよいはずだ！」という意見も存在する。しかし、活動を進めていくうちに小学生ではなく、むしろ幼児期だからこそ意義深い活動になるのではないかという思いを強く持つようになった。それは以下の通りである。

⇩

「なぜ市場見学を幼児期にするのか」

①幼稚園児と小学生の学びの違い
②地域や土地のものに親しむことで培われるもの
③ものを見聞きした時の吸収の仕方の違い

① 幼稚園児は一般的には、小学生のように「勉強」は出来ないし生活力もはるかに劣ると考えられている。しかし、「遊び」の中には勉強の基礎となることがたくさんつまっている。幼稚園では子どもの学びが「遊び」の中に存在するのだ。特に自分の好きなことや興味・関心を持てる活動や遊びに出会えたときの感性や表現は、時に大人の感覚さえ凌駕していく。

② 幼児期に地域や土地のものに親しむことで子どもの中で境港がふるさとになり、より強くふるさとの力が子どもの中に培われるのではないか。

③ 幼稚園児と小学生とで、ものを見聞きした時の吸収の仕方が違い、それは体験における言語の介在の度合いに関わって比較的世界を直観的に捉えるか分析的思惟で捉えるかによると思われるが、ここでは詳論できない。「直覚は原文であり、思惟は注釈である」（西田幾多郎全集 16－277）。「〈これが手だ〉と、〈手〉という名辞を口にする前に感じてゐる手、その手が深く感じられてゐればよい。名辞が早く脳裡に浮かぶといふことは（中略）不幸だ。」（『中也のうた』現代教養文庫 135 頁）

しっかりと「聞く」ことを基盤として、友だちに自分の思いを言葉にして伝えること。友だちの気持ちに気付くこと。友だちの気付きや良さを認め合える環境は「協同的に遊び、学ぶ」力を子どもたちに与えるのではないか。

体験とその表現（言葉や身体表現等）を含んで経験であり、「お魚探検隊」は「体験学習」ではなく「経験」である。単なる「体験学習」ではなく「表現」という色々な形をとり、体験が展開していくことが保育の充実である。この充実の証が「協同的学び」である。

その「経験」に含まれていたり狙われていたりする事柄は課題をもたらす。ねらいが達成できなかったからではなく、すぐ達成できるものではないからである。それは「後伸び」と呼ばれる。

５．課題、「後伸び」

幼稚園教育とは「後伸び」を目指すものであり、この活動もその類のものである。すぐさま目に見えて成果を期待するものではない。そこが問題でもあり、後伸びをどう検証するのか、どのような方法と尺度が可能なのかが課題である。

「お魚探検隊」を基盤とした石を「ふるさと愛の種」を持った身体に投げ込んだ。すると一番小さいが一番勢いのある感性の波紋が出来ている。幼稚園時代の心の真ん中に沈んだ石が就学後も幾重にも輪を描いて広がっているかどうかを検証するためには、「ふるさと愛」の醸成を継承するような幼小連携が必要だ。しかし現状は足踏み状態が続いている。

「ある一つの evidence（証明性）」

かつての卒園児が今だに魚が好きで、小学校での作品を見せに来てくれた。これはある種の追跡調査に値し、幼稚園時代にまいた種がしっかり発芽していることを意味する可能性もある。卒園後の追跡調査は「お魚探検隊」の意義を探る上で重要な示唆を与えるであろう。

一枚の絵が語る、幼稚園時代の
関わりと卒園後の展開

幼稚園生活でまいた種が
小学校で発芽したことの実例

6　お魚探検隊が宿している風土的身心の試み

a. 体験と言葉

以上の発表を導いてきた枠組の一つは、体験と言葉の関係です。体験は非常に重要です。だからこそ体験を言語化するということは同じように重要です。なぜか。

体験するというのは本物に触れるということで、体験する主体の意図を超えて、自分が作ったのではない、計算の計画もおよばない世界と出会うということです。そこではさまざまな境界は乗り越えられており、あるいは境界は流動的になり用をなさず、限ることのできない、固定化を拒む事実がそこにあらわになっています。

このような体験の直接性、無限性、全体性、現場的流動性などからして、いまだ形なきものと言ってもよい。だからこそ、出来事としては揮発性で、体験が体験だけでは雲散霧消してしまいます。それがどういうことなのか意味が分からないままであると言ってもいい。

体験は言葉に降り立つことで、持続性を獲得します。言語化することで形を与え、規定するということで無限性が限られるとも言えますが限られることによってはっきりするとも言えます。体験＋言葉＝経験ですし、体験＋言葉＝自覚でもあります。

幼児教育において、言語化ということが重要課題です。言語化することで「はっきりする」といったのは二重の側面で、です。ひとつは体験していることが何なのか自分にとってはっきりする。なので、言葉は自分を自分につなげるものです。保育を言語化することを怠ると、長年勤めても結局自分が何をしているのかはっきりとしない。自覚が形成されてないので、テクニックに終始して深まりが出て来ません。そしてもう一つ、言葉は自分と他者とをつなぐものです。独りよがりの体験は、言葉によって他者とのつながりを持つ、つまり社会性や一般性を獲得するのです。幼児教育は言語化することで、一般化し、可視化されて、客観性を帯びてきます。

このような言語化によって開かれてくる方面、客観性、社会性、普遍性等々が、今日ほど幼児教育業界にとって必要とされたことはないでしょう。全日本私立幼稚園幼児教育研究機構の 22 年 23 年の教育研究課題は「幼児教育の成果を社会に示そう」でした。さまざまな出来事を通して幼児教育の社会的認知度の低さを感じることがしばしばです。その一因は幼稚園関係者が、幼児教育を外に向けて語ってこなかった。外に向けて語る言葉を持たなかったことにあるでありましょう。したがって、われわれに必要なのは、くりかえし言いますが、幼児教育の言語化であり、客観的な根拠・明証性（evidence）です。

他方、客観性の確保や成果の公表の重要性を認めたうえで、なお、客観的な証明の困難を言わざるを得ません。「ふるさと愛」の醸成にしても、その実現の時期が決められる事柄ではなく、原因と結果が一対一対応になりえないので証明不可能な類の事柄であり、達成度の評価が困難な活動であると言わざるを得ません。「何について論証が求められねばならないか、何について論証を求められてはならないかを、弁えていないということは、教育の無さである。」（アリストテレス『形而上学』1006a 以下）幼児教育にエビデンスを求めること自体、「教育の無さ」なのかもしれません。

証明不可能性は「後伸び」ということに関係するだけでなく、もう一つの由来があります。それは、体験の全体性です、いいかえると体験の豊かさです。それは言語化し尽くせないものです。体験を豊かにしていくとは、われわれの目的や予想や計画はくつがえされ、ゼロにされてしまうほどの無限性に直面することなのです。

体験と言葉は時に矛盾する二重の課題です。だからと言って、体験は言葉にできないとあぐらをかいて体験の意味づけを失い、体験自体を消えるままにしておくのか、逆に、本質的に形を拒む体験を言語化することで形にして行き、体験を経験にまで持続し磁場として高めていくのか、そのいづれの道を進むかは、おのおのの決断によるところです。

ただ、この二重の課題に応えていくということが「資質向上」になっていくということは疑いえませんし、それがかなう時、幼児教育は生涯教育の中で明確で重要な位置を占めるでしょう。

b.風土的身心について

幼児教育は主体性を培うため環境による教育をします。この考え方の前提にあるのは、主体とそれをとりまく環境という、近代的な認識の枠組みです。主体と環境の独立的存在を認め、その区別を前提にする発想は、すでに多くの問題に逢着しています。西田幾多郎が『善の研究』(1911 年) で主観客観の枠組みをラジカルに突破してからすでに100年、ハイデッガーが「世界のうちにあること」という規定を提出して (Sein und Zeit,1927) 85年、その後「近代の超克」、「ポストモダン」等が語られてはや半世紀もたっているのです。

主体であるということの本質は自己決定であり、それは自由ということですが、「自由のはきちがい」が横行すると、その反動で、「個人主義」を「わがまま」とみなしてみとめず社会や集団に従属させようとします。「自己責任」と「社会のせい」の不毛な対立や責任のなすりあいも、主体と環境の実体的区別から発生します。

ただ、今の社会のみならず幼児教育の世界でも、いまだ集団中心主義が濃厚です。例えば、子どもの準備が遅いと「みんなはもう終わってるよ」などと言いませんか。集団に個人を適応させていくというのは、小学校以降の学校生活ではもっと顕著になる傾向です。結局「集団」「みんな」が中心で「世間様」が日本の社会生活の中では神のようなものです。しかもその「みんな」は「個人」を放棄することと引き換えに属すことができるものです。戦前の滅私奉公だけの話ではありません。今でも「赤信号みんなで渡れば怖くない。」だからこそ、幼児教育は主体性をはぐくむ最後の砦なのです。ただし幼児教育の生命線である主体性の確保を、もうひとつ深める必要があります。

それは、主体を保証するとは個人がそれであるような主体のもう一つ奥の主人公に向かって主体を開放する、つまり関係性へと向かって主体を解体するということを意味します。そこで、関係性を軸にものごとを考えなおしていかなければなりません。

たとえば、子どもたちが市場に行ったことによって関心を高めるといったことでも、主体中心の発想では、個々人が、その外側にある環境世界に出かけて行って、そこで何かと主体的に関わって体験して興味が出てくるなどと考えるでしょう。しかし、同じ体験を、市場が子どもたちの体験を通して子どもたちの関心を高めたと言ったら、どうか。市場が市場を自己実現する。個人はそこに参入して市場の表現点となることにおいて自己実現する。主語が、「子どもたち」から「市場」に代わる。主体が転換する。「個人」ではなく、「場所」が中心になり主人公になる。個々人は場所の力に与って自らを高めていくということになります。世界の表現点として、世界を表現することで自己を実現していくのです。そこでは個人の意味の変容もあります。個人は独立して閉じたカプセルではないということです。子どもたちという主体はその根源から考えられ、主体の力は、主体がそれによって支えられている場所から汲みだされてくるということが自覚になってきます。体験の現場で起こっていることはこういうことなのです。

いかなるものも場所においてある。つまり場所との関係性のうちにあり、その同じ場所に於いてある他の「もの」「こと」との関係性のうちにあるのです。

そうなると「環境と主体」の関係はもっと深く受け止められねばならず、むしろその枠組みを捨てる必要さえ出てきます。そうしないと現実をとらえることができないからです。

環境や自然と言わず、風土といったのもそのためです。風土は身体の回りにあるのではなく、風土と身体はひとつづきです。「身土不二」といえば桜沢如一らのマクロビオテックなどの普及により、四里四方でとれた旬のものを食べると健康に良いというような認識として一般化し、さらに「地産地消」というスローガンとさえ関連して語られるようになりました。ただこれは一部の食養生を唱える人のみの特殊な認識と考える必要はなく、われわれは健康だろうが不健康だろうが土からの賜物を食べて体を生み出しながら生きながらえています。土の塊を食べて成り立つ身体は土の塊であるので、いたって一般的なことです。

つまり、風土がわれわれの身体なのです。しかしヒトという種として、直立二足歩行することで手が発生し、口と土、つまり身体と大地の直接性が断たれ、間に手が介在するようになりました。手によってつながれ手によって隔てられたわけです。かくして大地は我々の回りにある環境世界へとなり下がったのでした。

また、文化状況としては、われわれの「食糧」は今や「四里四方」どころか地球の裏側から届けられます。われわれの食糧自給率の低さは海外農地依存率が高いということであり、はるか遠くの外国の土をわが身としているのです。そういう状況では「土」が見えにくくなってきます。さらに、われわれの身体の基層を土がなしているということがリアリティーを持たなくなってきます。風土と共にある身体は、風土が見えなくなることと一つに見えなくなってしまったかのようです。（養老孟司は、日本では江戸時代以降身体がないと言います。）

とはいえ、依然、われわれは風土的身体として生きているのですから、その自覚がないということなのです。われわれの身体事実は、心に降り立つ場所を持っていないということです。そうなった時、心と体の分裂、人間存在の分裂です。人間は全体として自己を受け止めることができなくなります。

そこで、われわれは地域のものにふれることによって身心に風土を射抜く。そして、ここでも重要なのは体験の言語化です。言葉にすることによって、体験に新しい光が当たる。新しい解釈、新しい言語の枠組みによって経験がかわり、自覚が変わって来る。やがて、世界がもうちょっとましに変わって来る。そのために、人工物のよろいで身を固めるのでなく、一つの織物を織るように風土という糸で身心を織り上げたいと願うのです。その願いのほんの一部がやっと保育という形をとってきた、それをこのたび伝えさせて頂いたということなのです。