ひびくまざるわきだす

Life（生活・人生・生命）を深める保育実践理論の探求

山本一成

協力：宇治福祉園
杉本一久

全国私立保育連盟　保育・子育て総合研究機構
委託研究　研究成果報告書

ひびく　まざる　わきだす

Life（生活・人生・生命）を深める保育実践理論の探求

山本一成

協力

宇治福祉園
杉本一久

全国私立保育連盟　保育・子育て総合研究機構
委託研究　研究成果報告書

目次

はじめに 4

Ⅰ　Life を深める保育実践の理論

＜ともに出会う＞
1　吸い込まれる目に吸い込まれる 8
事例１　世界とのひびきあい 9
事例２　生命のリズム 10
事例３　「そこにあるもの」への感受性 11
2　生きているものどうしの想像力 13
事例４　生きているものどうしの優しさ 13
事例５　生きて動いている世界をともにすること 14
事例６　優しさの難しさ 15
事例７　〈生きているもの〉の多様性 16
事例８　生きていることをわかちあうとき 18
3　共通感覚のブリコラージュ 21
事例９a　五感を超えて 21
事例９b　想像力と構想力をまぜあい 23
事例９c　記憶を重ね 24
事例９d　共通の○○をひとりひとりの仕方で 26
コラム：「運動会を体験して」 30

＜出会いを支える場＞
4　包容力のある環境 34
事例 10　砂山の包容力 35
事例 11 アフォーダンスのグラデーション 41
事例 12　異年齢を包容する時間と空間 42
5　遊脈混交 49
事例 13　こいのぼりをめぐる遊脈混交のカリキュラム 51
事例 14　遊びの地層 63
事例 15　姿跡の見える保育環境 66

コラム：野染めを体験して……69
6　体験と関係の発酵……72
発酵保育座談会……73
藍をめぐるかかわり……73
藍との関係のはじまり……75
藍の種まきと発芽……76
藍の育成……78
藍の発酵……80
藍の染め……82
藍のかたちを越えて残るもの……84
体験と関係の発酵としての保育実践……85
事例 16　かたつむりとともに創造する子どもと保育者……86
7　「ひびく - まざる - わきだす／まざる - ねかせる - なじむ」……92
「ひびく」……93
「まざる」……94
「わきだす」……95
「ねかせる」「なじむ」……97
「はなれる」……98
保育の息づかい……99
8　今後の課題と保育所保育指針への提言……103

II　Life を深める保育講座（講演記録）

第 1 回「サステナビリティと保育」ゲスト：遠藤綾先生……108
第 1 回の講座を終えて……124
第 2 回「ウェルビーイングと保育」　ゲスト：ドミニク・チェン先生、杉本一久先生……126
第 2 回の講座を終えて……148
第 3 回　「生きているものどうしの想像力」　ゲスト：西澤彩木先生……150
第 3 回の講座を終えて……175
謝辞……176
注……177

はじめに

「保育の生命論」と聞くと、なにか難しそうで、ほんとうに保育の日常に関係があることなのかといぶかしく思えるかもしれません。かつてモンテッソーリは、生命とは決して抽象的なものではなく、「生き生きした個人」であると述べました[1]。本研究もモンテッソーリにならって、「保育の生命論」を、子どもたちや保育者ひとりひとりが生き生きとすることについての研究と位置づけたいと思います。子どもが生き生きするとはどのようなことか。また、それを支える保育の場とはどのようなものか。子どもと保育を、生命という観点からとらえなおし、「子どもの生が躍動する瞬間」[2]を支える保育実践の在り方を考えていきます。

子どもたちが生き生きする保育、と一言で言っても、それを実現するためにはさまざまな工夫が必要です。まず、園での保育は、ある特定の環境条件のなかで行われます。園庭のあるなし、自然環境の豊富さ、保育室の広さや間取り、一人当たりの保育者が見る子どもの数…。これらの条件は、園によって異なりますので、本研究が目指す「保育の生命論」は、さまざまな条件の違いを踏まえつつ、それらを超えて成り立つ一般理論である必要があります[3]。

Life を深める保育実践理論は、ひとりひとりの子どもや保育者の「生き生きとした生活」を支える理論であると同時に、「生き生きするとはどういうことか」についての生命論を含んだものである必要があります。本報告書では、この生活と生命をつなぐ視点として、「Life を深める保育の息づかい」に注目しています。

詳しくはⅠ-7 に述べますが、本研究は「生き生きすること」を、個人の「日常の生（せい）の世界」が、「人間を超えた生（なま）の世界」とうまく循環している状態ととらえています。それはひとりひとりが異なる個性をもつこと（生命の個別性）と、みながともに生きていること（生命の共通性）の両方を感じる循環のリズムです。この生命のリズムにかかわる保育実践の様子を、「保育の息づかい」としてとらえ、理論化してみようというのが本研究の試みです（図１）[4]。

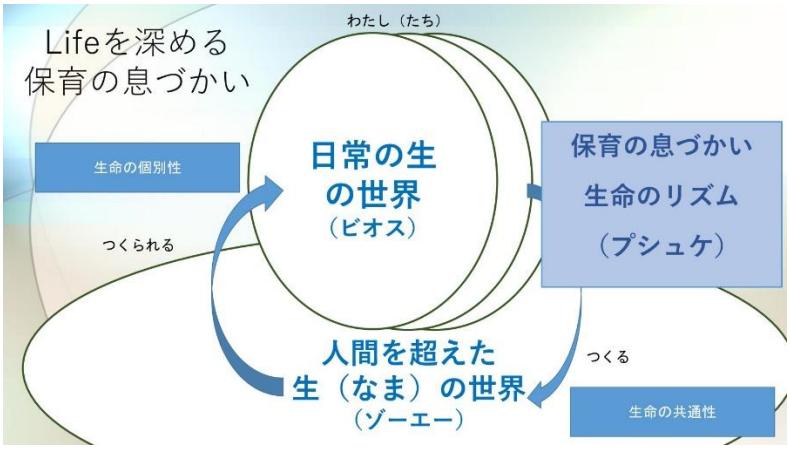


図１　生命のリズムをとらえる枠組み

本研究の結果として、Life を深める保育の息づかいは、「ひびく - まざる - わきだす」「まざる - ねかせる - なじむ」という二つのリズムが複合したリズムなのではないかと提案しています（図２）。

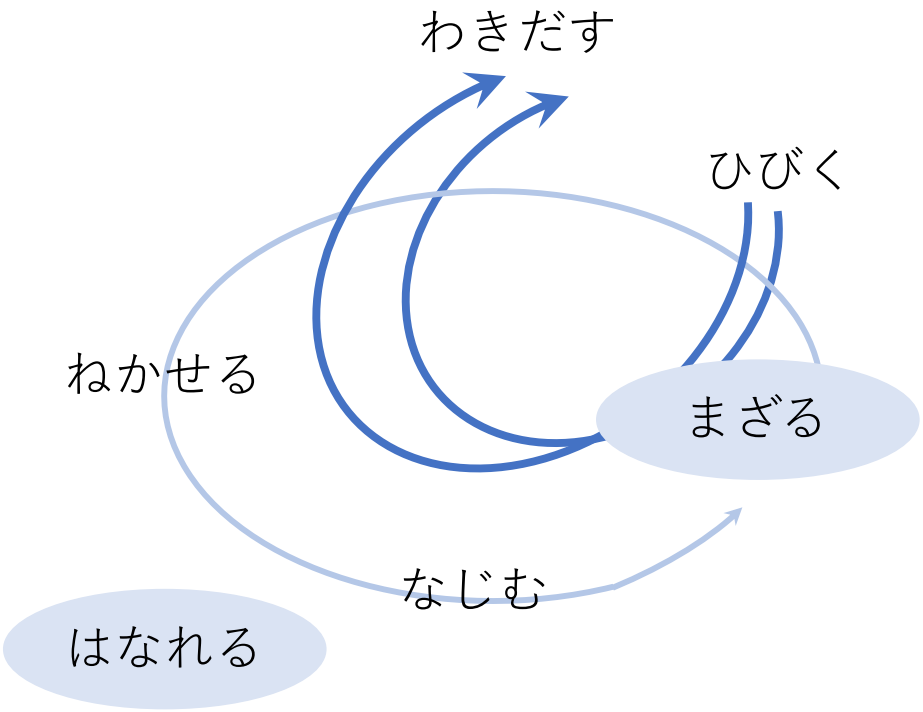


図２　Life を深める保育の息づかい

そして、この Life を深める息づかいへの入り口となるのが、Ⅰ-１で述べるように、「吸い込まれる目に吸い込まれる」保育のリズムです。保育者は子どもの吸い込まれる目に吸い込まれることで、子どもが生きているリズムにひびきあうことができます。そして、その吸い込まれた世界をともに生きることで、わきだしてくる子どもたちのいのちの力に出会うことができます。

本報告書のⅠの前半では、この*「吸い込まれる目に吸い込まれる」に加えて、「生きているものどうしの想像力」「共通感覚のブリコラージュ」*という三つの言葉を通して life を深める出会いを考えていきます。次に、Ⅰの後半ではその出会いを支える場について、*「包容力のある環境」「遊脈混交」「関係と体験の発酵」*という三つの言葉でとらえてみたいと思います。

子どもたちの生き生きとした世界との出会いは、保育者が丁寧に構成し、その都度つくりかえていく環境によって支えられています。そして、保育者は環境を構成するだけでなく、子どもとともに自らも世界と出会い、ともに遊びの流れにのり、時間をかけて育ちあいます。

Life を深める保育の場は、子どもの世界をともに生きるなかで共創される、生活・人生・生命の場です。

倉橋惣三が「生活を生活へ生活で」という言葉で保育の本質をとらえたように、「生活」は古くから日本の保育文化の重要なキーワードとなってきました。保育の生活は、子どもたちだけが生きる生活ではなく、子どもとともに在る保育者が、共同でつくりだしていく生活です。今からおよそ１００年前に、倉橋惣三が『幼稚園保育法真諦』の扉に記した以下の文章は、幼児教育・保育における生活・人生・生命の結びつきについて端的に言い表わしています。

> 教育はよりよく生かすことである。よりよく生かすには、自ら生きているものをまず存分に生かしておくことに始まらなければならない。これが人間の常識である。
>
> 相手の生活を認めゆるして、それを尊重することは、生きているものに対する義務であり、礼儀である。況んや相手は幼きものである。敢て犯さざらんことに細心の用意がなくてはならない。これが人間の作法である。
>
> 生きているものが、われあるによって一層生きてくれる。しかも、われは常に相手の生活の下に潜み内にかくれて、その意図と努力を表立てない。自らをあらわにしないで、そっと他を生かす。これ人間最大の愉快である。
>
> 倉橋惣三『幼稚園保育法真諦』初版第一篇の扉より

倉橋は、教育を通して、人間の常識（common sense）、作法（manner）、愉快（joy）について語っています。その教育とは、「自ら生きているものをまず存分に生かしておく」ことから始まり、「生きているものが、われあるによって一層生きてくれる」ことにつながるものです。それを可能にする生活とはどのようなものなのでしょうか。

「吸い込まれる目に吸い込まれる」とき、私たちはこの、「自ら生きているもの」を感受することができます。第 I 部では、本研究を共同で行っている社会福祉法人宇治福祉園の先生方が記録した事例から、「Life を深める保育実践」のための手がかりを得ていきたいと思います[5]。

こどもんなかの　こどもになって

みんなの生きたい園をつくろう

Ⅰ　Life を深める保育実践の理論

こどもが好き！人間が好き！

いのちを植えて　いっしょに育つ

＜ともに出会う＞

1　吸い込まれる目に吸い込まれる

Life を深める保育実践の前提となるのは、子どもたちの誰もが「自ら生きている」ということです。

自分自身がこの世に生を受けた瞬間のことを想像してみてください。くぐもった音の響く薄暗い胎内から、私たちは賑やかで光輝く混沌とした空間に生まれ出ます。まず泣き声を上げ、この世界の空気を大きく吸い込みます。私も含め、ほとんどの人はそのときのことを覚えていないでしょうが、それが「私」の life の始まりです。

生まれたばかりの赤ちゃんは何もできないように見えますが、実はさまざまな仕方で世界を探索しています。お母さんのおなかのなかにいるときから、赤ちゃんは外の世界から聞こえてくる音を聞き分けています。だんだんと目が見えるようになった赤ちゃんは、さまざまな色や形に目を向け、動くものに興味をもつようになっていきます。はいはいができるようになると、自らの意志でさまざまなところに移動し、舌や手足、全身の感覚を使ってこの世界に何があるのかを確かめていきます。そして、この探求は、かたちを変えながら生涯にわたって続きます。内側から湧いてくる力に動かされ、周囲の環境とかかわりながら探求していくとき、そこに「自ら生きている」子どもの姿があります[6]。

好奇心に動かされた子どもは、吸い込まれるようにある事物を見つめます。そして、子どもが夢中になって何かを見つめるとき、傍らに居る私たちも、思わずその目の輝きに吸い込まれ、子どもともにそれを見つめます。「吸い込まれる目に吸い込まれる」ことは、子どもが生きる世界を知り、驚き、ともに喜ぶことへの第一歩です。

事例１　世界とのひびきあい

2021 年 6 月 7 日　田中みゆき先生より 0 歳児が心動くこと お部屋の外に出た 0 歳児クラスの子。 何やら音が聞こえる様子 全身で音に向かっている様子に同じように覗き込む保育者

お部屋の外に出た男の子を追いかけた保育者は、子どもの見つめる先に吸い込まれるようにその世界を追っていきます。そして、何やら音がしていることに気づき、男の子と同じ姿勢になって、その世界をのぞき込みます。するとその先に広がるのは、水に映るキラキラの光。子どもの視線を追うように撮られた３枚の写真は、まるで二人に流れた時間を追体験させるような躍動感に満ちていて、水の音やきらめきとともに、その感動的な世界を伝えて

くれます。

倉橋惣三の後を受け、日本の保育学の礎を築いた津守真は、「子どもにとって意味のある世界は、生活の片隅のようにみえる小さな時間と空間のなかにある」と述べています[7]。このようなありふれた日常のひとこまにどのように向きあうか、そこに「life を深める保育実践」の手がかりがあるのです[8]。

子どもは何かに興味をもつとき、吸い込まれるようにそれを見つめていることがあります。そのまなざしは、大人が生きる世界にとって、かすかなものかもしれません。忙しい日常の生活が、そのような片隅にある小さな時間と空間を流し去ってしまうこともあります。しかし、子どものまなざしに気づき、そこに自らを重ねてみると、子どもが生きている時間がしだいに私たちの身体に流れ込んできます。子どもが見つめる先に自分も吸い込まれていくような、不思議な感覚に浸されていきます。

「吸い込まれる目に吸い込まれる」と名付けたこの瞬間は、life を深める保育実践の大切な入口です。子どもが夢中になって何かに興味を向けている瞬間、子どもは全力でその生を生きています。そして、私たちはそのような子どもの姿を通して、「そこにある」生活の価値に気づくことができるのです。

事例２　生命のリズム

宇治福祉園の先生方は、このような子どもが生きる世界への感性を大切に保育をされているように思います。もうひとつの事例とそのコメントを見てみましょう。

2021 年 5 月 19 日 田中みゆき先生より
【気になること・ものと一体化しているとき】 集中しているときは、目の輝きが違う、身動きせず取り組んでいる、取り組んでいる時間が長い、などなどは、よく耳にしますが。 一歳児の姿より 乳児園庭にて。
①から④ 姿勢、地面との距離、指先 色々なところから、この子の心の動きを感じます。・・・思わず、一緒に息を止めて見つめる瞬間です。

写真とそのコメントからもわかるように、私たちが子どもの「吸い込まれる目に吸い込まれる」とき、私たちは子どもの身体を生きることを通して、その心の動きを感じとります。鯨岡峻が「成り込み」と呼ぶように、私たちは子どもが生きている世界を、自らの身体を通して感受しようとすることで、感性的なコミュニケーションを行っているのです[9]。「思わず一緒に息を止めて見つめる瞬間」という表現は、子どもの世界を生きることがなくては生まれてこない保育の表現です。

子どもは周囲の環境を探求し、何か新たなものを見つけ、じっと息をのむようにしてその対象を見つめます。そして、手を伸ばし、五感を全開にして、その対象を感受します。それは、矢野智司が「溶解体験」と呼ぶように、自己と環境との境界があいまいになり、世界に溶けていくような体験です[10]。自己を超えたものに包まれて存在するとき、子どもは生命に触れています。ものに出会い、吸い込まれ、思わず手を伸ばすという一連の行為には、子どもたちが生きた世界と交流するための生命のリズムが流れているといえるでしょう[11]。

この「吸い込まれる目」に、大人も「吸い込まれ」ていくことは、Life を深める保育の技法です。技法といっても、それは意識的にコントロールされる技術である以上に、子どもが生きる世界に関心を寄せ、「面白そう」と思って、おのずから共振・共鳴していく身体性そのものであるといえそうです。子どもの息づかいに、自らの身体のリズムを合わせていくことで、私たちは未知の世界を予感し、子どもとともに新たな世界に出会うことができます。「自ら生きているもの」をよりよく生かす保育の前提には、このようなひびきあいのリズムが流れているように思われます。

事例３　「そこにあるもの」への感受性

子どもたちの世界をともに生きることによって、私たちは「ちいさなもの」や「そこにあるもの」「ありふれたもの」のもつ、無限の価値に気づかされます。子どもたちのリズムに共鳴してみると、身近にありながら出会われていなかった環境の面白さや美しさが浮かび上がってきます。

2022 年 10 月 26 日　杉本大洋先生より
園庭に落ちている枝を持ち拾い上げる。すると影が動いていることに気が付く。そして動く影にすいこまれて、目で追ったり触れてみたり…
そんな自然との出会いの一場面です。

枝が映す影に気づいた子どもは、そのゆらゆらと揺れる動きに吸い込まれて遊びます。その動きの面白さ、枝の映す模様の美しさは、気づかれることがなければ埋もれてしまう、日常生活の美であるといえるでしょう。かつて倉橋惣三は、保育者を「最も純な芸術性」を持つ存在であると述べました。

> あなたは幼児保育者という人間芸術家である。人間を最も深いところ、最も純なところで相手とするものは皆人間芸術であるが、・・・幼児を相手とする場合はその芸術性は最も深いといえないかもしれないが、最も純なるものである。その最も純な芸術性が幼児保育の真諦であり、あなたの芸術性があなたを真に幼児保育者にするものであり、あなたはあなたの芸術性をもってこそ、真に幼児保育者なのであると、こう答えても過言であるまい。[12]

倉橋が「幼児保育の真諦」として最重要視した「最も純な芸術性」とは、「吸い込まれる目に吸い込まれる」という出来事が示すような、小さないのちをともに生きる感受性とそこに発見される美を表すものであるということはできないでしょうか[13]。

保育の環境は、保育者がねらいをもって構成するものであるといわれています。そのような環境構成が life を深める保育実践を支えることは間違いありません。しかし、保育の環境は、保育者の意図やねらいを超えた偶然の出会いが生かされてこそ、子どもたちの生を躍動させるものとなります。保育者にとって、「出会われていない環境」の意味や価値を探求することもまた、life を深める保育実践を支えていきます。それは保育を通して、「そこにあるもの」への感受性を磨く生涯をかけた探求であるということができるかもしれません[14]。

2　生きているものどうしの想像力

子どもたちの世界をともに生きるようになると、その生活にはたくさんの生命があふれていることに気づきます。子どもたちは日々、園庭のダンゴムシやちょうちょ、散歩道に咲くタンポポや、ふわふわと風に揺れるねこじゃらしといった、多様な〈生きているもの〉と出会います。さらに、子どもたちにとっての〈生きているもの〉は、科学的な意味での「生物」だけではありません。大切にしているぬいぐるみ、並べられた石や、風でゆらめく葉っぱの影まで、子どもたちはさまざまなものを〈生きているもの〉として感じる感受性をもっています。

このような心は「アニミズム」と呼ばれ、正確な認識を身につける以前の未熟な心理発達に基づくものと考えられてきました。しかし、実はそうではないのです。大人でも、ぬいぐるみの動物を踏みつけることにはある種の嫌悪感や痛みを感じるでしょう。長年大切に使ってきた道具や服を捨てることに抵抗がある人もいるかもしれません。生物でもなければ痛みをもつこともないはずの「モノ」を大切に扱い弔おうとする心は、幼児期の〈生きているもの〉へのアニミズム的感性が、大人になっても残っていることを示しています[15]。

本研究では子どもたちがそれぞれに〈生きているもの〉として出会う心を、「生きているものどうしの想像力」という言葉でとらえています[16]。「生きているものどうしの想像力」が働くとき、世界は自分と同じ生命あるものとして、さまざまな表情や声をもって私たちに働きかけます。子どもたちは人間以外の存在の声を聴き、自分に語りかけてくる「あなた」として出会います。子どもとともに「生きているものどうしの想像力」を働かせることもまた、幼児期の生に沿って保育の生活を深めていくための重要な手がかりとなります。

事例４　生きているものどうしの優しさ

2021 年 5 月 18 日　 3 歳児クラス　島子結衣先生より
植物の種を見つけた 3 歳児さん。雨が降る前にどこかに寝かせてあげたいと築山の斜面に穴を掘りだします。いよいよ寝かせようとしたその寸前に「一人では可哀そう」と種と同じように丸っこい形をしたダンゴムシを一緒に寝かせようとしているところです。

男の子は種と出会うなかで、雨が降ったら大変だろうと、種の未来を想像して穴を掘って守ってあげようとしています。そこには「種さんは土のなかが好きだろう」という想像もあったのかもしれません。また、「一人では可哀そう」という思いから、同じ丸い形をしたダンゴムシも一緒に寝かせてあげようとしています。この記録をした島子先生は、小さな男の子が種に対して見せる優しさと思いやりに心を動かされて、この事例を記したのではないでしょうか。

近年の発達心理学の研究で、乳児が以前に考えられていたよりも早い時期から人に対する正義感や思いやりを発揮していることがわかってきています。このことは、人が育つうえで、善く在ろうとすることや、他者に親切にしようとすることが、喜びのひとつの源泉になることを示しているといえます[17]。多様な〈生きているもの〉とのかかわりの機会を保障し、その関係性を育てていくことは、子どもの Life に沿った保育実践を行っていくための土台になっていくのです。

事例５　生きて動いている世界をともにすること

この〈生きているもの〉とのかかわりは、大人が定義する意味での「生物」との関係に限られたものでありません。子どもたちはさまざまな身近な「もの」に対して、このようなかかわりを結ぶことができます。

2021 年 6 月 16 日 杉本一久先生より
「いきているものどうし」の「いきているもの」はどこまで含まれますか？「無生物」に吸い込まれ、または「生命を吹き込むように・・・」「まるでいきているもののように・・・」関わっているときは「いきているものどうし」ととらえてよいものでしょうか？
たとえば、これは 2 歳児さんがぬいぐるみを寝かせているところです。掛け布団の上にどんどん物をのせていくのが愛情のしるし。

ぬいぐるみを寝かせてあげている女の子は、布団の上にたくさんの物を載せていきます。一見、ぬいぐるみが重そうに感じてしまいますが、女の子が生きている世界を内側から感じてみれば、それはおそらくたくさん載せてあげたいという愛情のしるしでしょう。自分が布団をかけてもらった経験を、今度はぬいぐるみにたくさんしてあげたいという女の子の主体性の育ちが感じられます[18]。

私たち保育者も、かつてこの女の子のように、「生きているものどうしの想像力」を全身で発揮して、多様なものが、生きて動いている世界を生きていたのではないでしょうか。そして、大人になり、保育者としてこのような「ごっこ遊び」にかかわるとき、もう一度その想像力を発揮する機会がやってきます。「生きているものどうしの想像力」は、子どもが生きる世界を内側から生きることを支える想像力でもあるのです。

事例６　優しさの難しさ

子どもたちはたくさんの〈生きているもの〉に囲まれて育つなかで、しだいに〈生きているもの〉にはさまざまな違いがあることに気づいていきます。

2021 年 6 月 22 日　 3 歳児　カメムシをめぐって　島子結衣先生より

「カメムシ泳げるねんで！」と水たまりに虫を入れた A と、その様子を見ていた B。3 歳児、2 人のやり取りです。

B「水の中いれたら、かわいそう！」A「水が好きやねん。」と水たまりの中で動く虫を見ながら自分の思いを伝え合う 2 人。

B は水たまりの近くまでやって来て虫を救出しようと、松の葉を入れました。A は少し強めの口調で「やめて！泳いでるの！」と、B の手を止めました。

「かわいそうやもん。」「大丈夫！水好きなの！」と言い合う 2 人。

その間、虫は松の葉に一生懸命しがみつきじっとしていました。その様子に気づいた 2 人は、静かに見つめていました。

しばらくし、B が「ほら見て。葉っぱ好きやで。だって木にいるもんな！」と私に伝えてくれました。すると「ほんなら、あっち連れて行ってあげようかな。」と呟く A。

その言葉を聞き、虫を水たまりから救出し、草の上に乗せた B。数秒虫を見つめた B はその場を去って行きました。A は、他の友達からもらった葉をちぎり「はい。お家」と虫の上に葉を乗せました。数名の友達が集まってくると「触らないで！葉っぱで寝てるから。」と、葉をめくろうとする友達に伝えていました。虫のことを思う 2 人の気持ちのすれ違いと一致が面白く、考えさせられる場面でした。

「水の中入れたらかわいそう！」というBと、「水が好きやねん」というAの両者には、ともに「生きているものどうし」の想像力が働いています。その様子を保育者は、「虫のことを思う２人の気持ちのすれ違いと一致」としてとらえ、見守っています。子どもたちは小さな命に、「良かれ」と思って水をあげたり、さまざまなケアをしようとしますが、結果的にそのことが生き物を苦しませたり、死なせてしまうこともあります。このような場面に立ち会うことは、保育のなかでも最も難しい瞬間の一つと言えるかもしれません。しかし、子どもたちはこのようなひとつひとつの体験を通して、「生命のリアリティ」について学んでいきます[19]。

このとき、松の葉に一生懸命しがみついた虫を見て、Aは虫を水に入れようとするのをやめ、草の上に虫を載せて運びます。そして、「はい、お家。」といって虫の上に葉っぱを載せてあげるかかわりへと変化しています。その変化には、Aの虫に対する思いの強さと、優しさを見てとることができます。

子どもたちは〈生きているもの〉との関係を深めるなかで、生物が多様な仕方で生きていることに気づいていきます。水を喜ぶ魚もいれば、水でおぼれてしまう虫もいる。土のなかが嬉しい虫もいれば、土に埋もれて死んでしまう虫もいる。子どもたちは多様な〈生きているもの〉と出会うことを通して、それぞれの生の在り方について実感をもって理解するようになっていきます。生態的な知識は、頭で学習する以前に、「生きて動いている心」で感じ取ることによって、そのリアリティが深められるのです。

この生きているものどうしの多様性の理解は、人とそれ以外の生物との関係だけでなく、人と人との関係についても同様です。虫との出会い方がAとBで異なったこと、そして、時間をかけて虫と向きあいながら、虫への見方を変えていったことは、Aにとって重要な経験になったでしょう。自分と他者で物の見方や感じ方が異なるということの理解と、そして異なることに価値があると感じる感受性は、このような「生きているものどうしの想像力」が混ざりあう時間のなかで醸成されていくのです。

事例７　〈生きているもの〉の多様性

子どもたちは生きているものどうしの出会いを重ねることで、生命に触れる喜びと、生命

とかかわる葛藤の両方を体験します。多様な〈生きているもの〉が絡み合って展開する保育のなかで、子どもたちは想像力を働かせ、共生のための知恵を創造していきます。

2021 年 8 月 29 日　5 歳児　畑中智貴先生より
年長児ゆりぐみ、藍の活動でのこと。 育てた藍を刈り取ろうとすると、葉っぱが穴だらけなことに気づいた子どもたち。 「暑かったから？」 「水が足りなかったんかな？」 「虫に食べられたんちゃう？」 それぞれに考えながら刈り取っていると 藍の葉についた黒い塊を発見。 「これうんこやん！！」 「これはイモムシのうんこやで！！」 と、話すのは虫が大好きな男の子。 「ちゃうで、カマキリも葉っぱにいたしカマキリかもしれんで！！」と、捕らえられるカマキリ。 捕まえた芋虫は、正体を調べるため育てることに。 捕まえたのは白と茶色と黒い芋虫。 「なんでイモムシの色が違うん？」 「大きくなると色が変わるんかな？」「お父さんとお母さんが違うんちゃう？」 様々に疑問と予想をする姿が見られました。 また、「あいりん(藍の愛称)食べてるのに何で黒くなったん？」と疑問に思う子どもの姿も見られました。 藍の葉は緑、藍で染めると水色や青、これらの芋虫は藍を食べたのにどの色とも違う。そこに疑問を感じていました。 園に帰ってからは、芋虫の絵を描いたりどう育てるかを考えたりしました。 育てたいけど、染で使う藍は食べられたくない。 考えた子どもたちは、保育教諭が部屋の傍らで実験をしていた 藍の摘み取り後の茎をペットボトルに挿した水根栽培に目をつけました。「これやったらエサ作れるやん！」 と、水根栽培に挑戦する子どもの姿 いや、その藍もあげたくないと違う葉っぱは食べないのか実験する子どもの姿、それぞれに考え工夫していました。 始めは藍を食べた芋虫を犯人として扱っていた子どもたちでしたが、イモムシに愛称を付けるなど いつのまにか芋虫は大切なクラスの一員になっていました。

宇治福祉園では、藍を種から育てることで、「生きているものどうし」の関係を深める保育を展開しています（詳しくはⅠ-6を参照してください）。人も藍も、たくさんの他の生き物とのかかわりあいのなかで生きています。葉に空いた穴は、水や太陽といった藍が生きるための存在に加えて、それを食べようとする虫の姿を想像させます。偶然見つけた黒い塊は、それが誰のうんこなのかという想像力を触発します。つかまえた芋虫の色が違えば、その芋虫のお父さんやお母さん、成長後の姿や、食べ物の違いといった、多様な方向へと想像力が広がります。このような想像力は、「生態想像力」と呼ばれ、環境や生態系を自分事として学ぶ想像力の土台となっています[20]。

子どもたちひとりひとりの多様な生を肯定しつつ、みんなのなかで育ちあうことを目指す保育の課題は、多様性と共生の課題でもあります。子どもたちは保育者が実験していた水根栽培に目をつけ、藍と芋虫の共生を実現しました。「生きているものどうしの想像力」は、ひとりひとりの他者への共感的想像力であるとともに、多様な他者が共存しようとするため関係理解と、課題解決の構想力でもあるのです。

事例８　生きていることをわかちあうとき

ぬいぐるみや種、芋虫に真剣に向きあい、心からの優しさを見せる子どもたちの姿に、大人の側もまた心を動かされます。

以下の事例は、子どもたちだけでなく保育者もまた「life を深める」主体であるということを私たちに教えてくれます。

2021年6月29日　　4歳児　島子結衣先生より
園庭にいた私に「ほら。」と、手のひらに乗せたカナブンを見せてくれた4歳児の男児。私に向けられた視線はすぐカナブンへと戻り「可愛いやろ。」と、歩くカナブンに合わせ、手をゆっくりと動かしている。「家から一緒に来てん。お父さんが捕まえてくれた。」と笑顔で話してくれた。
「上手！上手！」と指先まで来たカナブンに言葉をかける。そして「ほら、こっちの足怪

我してるねん。でも上手に歩けはるで。」と、左前脚を見せながら教えてくれた。
「可愛いな。ずっと一緒にいるねん」とカナブンを見つめている。
近くにあった木の枝にカナブンを乗せた。「よーいスタート！」ゴールとなる枝の天辺まで登りきったカナブン。彼は嬉しそうに「すごい！上手やな。」と言葉をかけていた。
すると「もうすぐ、ご飯やろ。それまでは一緒にいる。」と呟いた彼。私は「うん。もうすぐご飯やな。」と答えた。「可愛いから。ご飯までは一緒にいる。でも、ご飯なったら、逃がすわ。木が好きやし、木に！」そう言うと、カナブンを木の枝から自分の手に戻した。
友達が「そらの部屋行くな！」と、彼に伝えに来た。そろそろ昼食の時間だ。一緒に逃がす場所を探すことになった。本当は自分たちが育てている野菜に逃がしたかったが、すぐ見つかる為、やめることになった。櫟の木は、蟻が沢山歩いている。また蜘蛛の巣があった為、断念。
次にグミの木を選んだ。「抱っこして、みんなに見つからないところに逃がしてあげるから。」と頼む彼を抱き上げる。彼はそっとカナブンを木に置いた。すると、カナブンは木にくくり付けられた縄の上を綱渡りのように歩き始めた。その姿を見た彼は「危ない！助けてあげて！はやく！」と言う。私はカナブンを助ける為、彼を下ろそうとしたが「見えへん！抱っこしたまま！もっと上にして」と…。私は彼をより高く抱き上げた。彼は手を伸ばし、カナブンを掴んだ。そして、別の枝にカナブンを「先生、見といてな。」と言い残し、昼食へと向かった。
カナブンを見る彼の優しい目とカナブンを思う彼の温かな言葉が印象的でした。

後日談です。
カナブンエピソードがあった日の帰り道。アスファルトの道を横断するセミの幼虫を見つけました。駅が近いこともあり、バイクや自転車の往来が激しい道。『せっかく出てこれたのに、踏まれたら…』と思うと、居ても立っても居られなくなり、持っていた傘を倒して壁を作り、誘導することに。夜道で一人、傘を動かしながらセミに「こっちこっち。」

と言葉をかけている自分の姿を可笑しく思いながら、日中の男児の姿と言葉を思い返していました。彼との触れ合いが自分の中にも生きているのだ。と感謝の気持ちと喜びでいっぱいになった時間でした。（セミは無事、渡り切って近くにあった木の板を登って行きました。）

カナブンを見る男の子の「優しい目」とカナブンを思う彼の「温かな言葉」は、保育者の心を動かし、保育からの帰り道、一匹のセミとの出会いをもたらしました。保育者はこのことについて、「彼との触れ合いが自分の中にも生きているのだ」と振り返り、それを「感謝の気持ちと喜びでいっぱいになった時間」だったと述べています。このような記録に触れるとき、それを読む側もまた、生命とのかかわりを深める保育の尊さを思わずにはいられません。

倉橋惣三は、『育ての心』のなかで、「教育者は、児童を理解するとともに、その心持を味わってやらなければならない。生きた感じをもつ音楽として、そのひびきを聴いてやらなければならない」と述べました[21]。「生きているものどうしの想像力」がはたらくとき、その出会いは生きた感じをもつ音楽として、子どもと保育者のあいだでひびきあいます。子どもの生きる世界の調べを自らの身体に響かせることで、保育者の life もまた深められていくのです。このような感性を通したひびきあい、そして生命をわかちあう感覚に、life を深める保育実践の手がかりがあるといえるでしょう。

3　共通感覚のブリコラージュ

Life を深める保育実践を探求するなかで、お互いの生きる世界を感じあう感性がひとつのポイントとして浮かび上がってきました。ここでは、この感性を「共通感覚 common sense」という言葉でとらえてみたいと思います。

感性といえば、幼児期にとって、五感を働かせる直接体験が重要であることに反対する人はいないでしょう。しかし、幼児が感じているのは、視覚や聴覚、触覚といった別々の５つの感覚ではありません。むしろ子どもの感性とは、その総合、つまり五感全体でどのような世界を生きているかというところに現れてくるのです。このような感性のことをここでは「共通感覚」と呼んでいます[22]。

たとえば、前節で述べてきた「生きている」という感じも、共通感覚の一つです。視覚だけにも触覚だけにも分割できない、しかし、たしかに全身で体験しているあの「感じ」が共通感覚であるといえます。そして、これまで指摘したように、子どもが出会っている美しい世界への感性や、子どもが見せる〈生きているもの〉への優しさは、保育者の心にもひびき、その世界を共有させてくれます。そのような個人を超えてひびきあう感覚もまた、「共通感覚」といわれています。

少し話がややこしくなりましたが、life を深める保育実践のためには、身体でひびきあい、五感をまぜあう体験が不可欠です。

保育の場は、ひとりひとりの感性が発揮される場であると同時に、多様な子どもたちと保育者が感性を交流する場でもあります。遊びのなかで、子どもたちがさまざまな気持ちやアイディアを交流させるとき、このような感性のまざりあいが生じます。遊びのなかで、思いがけない出会いがあったり、偶然一緒に遊んだ人のアイディアで遊びが展開したり。遊びの場で生まれる感覚は、レヴィ＝ストロースが「ブリコラージュ」[23]と呼んだような、偶然にありあわせたものどうしを即興的に組み合わせることで生まれる感覚です。

そこで、感覚をまぜあわせる保育のありようを「共通感覚のブリコラージュ」[24]としてとらえ、具体的な子どもの姿を手掛かりに実践知を探ってみたいと思います。以下では、「共通感覚」のブリコラージュについて、「五感を超えて、想像力と構想力をまぜあい、記憶を重ね、共通の〇〇をひとりひとりの仕方で」という４つの観点からとらえています。４つの観点は連続することで「共通感覚のブリコラージュ」のリズムを表現していますので、事例 9a-d として記しています。

事例９a　五感を超えて

2021 年 6 月 29 日「ダンゴムシが教えてくれた鼻歌」のお話　杉本一久先生より
3 歳児さんの男児がプリンカップを地面に置き「これで完成〜」とダンゴムシを数匹入れた上に木の葉をちぎっては丁寧にのせている。「これお布団！」。なるほど丁寧な所作の所以はそれやったんや。就寝中に、はぐれた布団を掛け直してくれたあったかい父母の思い

出、心地よさをダンゴムシにプレゼントしているのかなぁ。
ところで「完成～」といったことなどお構いなしにダンゴムシハウスのコンディショニングに夢中の彼のもとへ、一人、二人、三人、四人・・・と年齢性別を超えて仲間の関与が止まらない。入れ替わり立ち替わり寄ってはダンゴムシを彼のハウスへ住まわせたり、茎や小枝を敷いたりなど、それぞれの仕方でかかわってくる。申し合わせているわけではないのに自然に受けいれていく彼。彼が揺れる。揺れながら歩く。歩きながら探す。見つけてはしゃがむ。その瞬間、出た。鼻歌だ～。
「ダンゴムシ　シッ　ダンゴムシ～　シ～シ～シ～　ダンゴムシ～」、ダンゴムシの「シ」が彼の仕草から迸るゆえに息吹さながらのなんとも絶妙な節回しである。ところがさらなる絶妙がのっかってきた。このときマイペースで彼のそばについては離れしていたダンゴムシ仲間が、彼の息継ぎの瞬間に「ダンゴムシ～」と合いの手を入れ、自分流の鼻歌を重ねてきたのである。
「アオイソラ～」「ダンゴムシ～」、二人の掛け合いはつづいてゆく。成長の喜びと生きる喜びと。生きる喜びは世界と共にある。躍り出したいような気持ちが湧いてきて声を響かせれば鼻歌。ダンゴムシが教えてくれた繋がる世界とのシンフォニー。生命を共に振るわす名もない活動の総称、遊びである。

「生きているものどうしの想像力」を存分に発揮して、ダンゴムシに布団をかけてあげている男の子と、その姿に共鳴するように入れ替わり立ち替わり集まってくる子どもたち。ダンゴムシとのかかわりは、子どもたちの踊りだしたくなるような気持ちと、生きる喜びを生み出し、それは鼻歌の掛け合いとして表出していきます。そしてそれを見つめる保育者は子どもたちとひびきあい、この時間をかけがえのない「生命を共に振るわす」遊びとして感じ取っています。

子どもたちは五感を通してダンゴムシとかかわっていますが、この五感を分割することは不可能です。ダンゴムシの動き、触れる喜び、集まってきた子どもたちや踊り出す身体が生み出す活気、自ずから生まれてくる鼻歌と、合いの手を入れたくなるメロディー。視覚も

触覚も聴覚も超えて、まざりあう「共通感覚」が生まれているからこそ、この遊びの時間は深さを持っているように思います。誰が意図したわけでもなく、〈生きているもの〉と出会い、即興的に生まれてくる五感をまぜあうことは、杉本氏が指摘するようにまさに「世界と共にある」生きる喜びへとつながっていくのです。

事例９b　想像力と構想力をまぜあい

ダンゴムシとの出会いが、男の子たちの鼻歌を生み出したように、環境との出会いはそれに続く表現を生み出します。出会ったものの意味や価値に耳をすませ、対話することによって、それらの表現は生まれていきます[25]。

保育の場で子どもたちが行うものとの対話は、多くの場合、孤独な彫刻家がひとり素材と対話しているのとは異なり、仲間との遊びのなかに包まれています。他者とともに行う対話のなかでまぜあわされる想像力と、相互のアイディアの掛け合いのなかで創造する構想力もまた、子どもたちの「共通感覚」を生み出します。

2022 年 7 月 12 日　いのちのイメージを混ぜ合う【4 歳児ふじぐみ　園庭遊び 子どものつぶやきより】田中みゆき先生

「ここは世界やねん」 「これは宇宙やねん！」 「命があるねん！」 「これは太陽、これは月！」「これはお母さん、これは私！」 大きな泥の塊は世界（宇宙）らしい。 そこへ団子や塊をのせていき、それに意味づけをしながら、友達との会話が盛り上がっていました。 「命には水が必要やろ！？」と水をかけてあげる姿も。 泥と混じり合う感覚 イメージの世界の共有

全身で泥に浸りながら生まれてきた大きな泥の塊を、子どもたちは「世界」「宇宙」と呼び、その舞台の上にさまざまな物語が生まれてきます。そこには命があって、太陽があって、月があって、お母さんがいて、私がいる。「泥と混じり合う感覚」から生み出される子どもたちの共通感覚は、まるで今まさに生まれつつある神話のようです[26]。

このような場において、ひとりひとりの感性は、そのかけがえのなさを保ったまま、誰のものとはいえない共通の感性に開かれます。泥にまじりあう感覚の舞台の上に、新たな泥団子とひとりひとりの生のイメージが重ねられ、みんなの世界・宇宙がつくられていきます。みんなの想像力がまぜあわされ、次の一手への構想力が生まれていくプロセスは、泥の世界における共通感覚のブリコラージュです。五感を超えて、想像力・構想力をまぜあい、子どもたちは生命の奥行きを遊んでいます。

事例９ｃ　記憶を重ね

事例９ｂの女の子は、「命には水が必要やろ？」と土に水をかけてあげています。そして、この女の子たちの遊びに触発されて、保育者は過去に繰り返されてきた水にかかわる遊びの記憶を呼び覚まし、以下のようにコメントしています。

2022 年 7 月 12 日 事例 9 b の田中みゆき先生のコメントの続き
水は生きている！ 水の存在 身近にある水 遊びを通して、水を感じる 水のかたち 水のいろ 水の動き、揺れ、輝き、ひかり そして感触 水と遊び、ともに生きていると感じる瞬間

全身で体験したことは、頭ではなく身体が覚えています。そして、体験を通して育まれた身体で、子どもたちは新たな環境に出会います。田中先生が子どもたちの遊びに水の記憶を重ねたように、子どもたちの泥で遊ぶ身体は、そこに水の記憶を重ねていきます。彼女たちは水が生命と不可分なものであることを、自分の身体で知っているのです。

水を語る保育者のイメージの豊かさは、そのまま宇治福祉園の保育実践が重ねてきた水の経験の豊かさを示しています。「水を感じる 水のかたち 水のいろ 水の動き、揺れ、輝き、ひかり」。子どもたちは「生きて動いている心」を通して水と遊び、水を与えることでいのち＝〈生きているもの〉をケアしてきました。そして、保育者はそのような子どもたちの心にひびきあい、遊びの環境を共創してきました。そのような記憶の蓄積が、泥遊びから生まれた「世界（宇宙）」には映し出されています。それは、五感を超えて、個人を超えて、時間を超えて体験されている「生きている水」の共通感覚です。Ⅰ-5 で「遊びの地層」として示すように、Life を深める体験には、そのような時間と空間の厚みが必要なのです。

事例９d　共通の〇〇をひとりひとりの仕方で

宇治福祉園の子どもたちは、五感・想像力・構想力・記憶をまぜあわせ、かさねあわせるように仲間とともに遊んでいます。そのなかで、ひとりひとりの世界の見方や感じ方は、それぞれが独自でかけがえのないものとして尊重されています。多様な感性が発揮され、それでいてお互いがつながりのなかで生きることのできる Life の在り方は、保育の世界にとどまらず、私たち大人が目指すべき社会の在り方でもあるでしょう。宇治福祉園の保育は、そのような多様性と共通性[27]を両立させる共同体の在り方を教えてくれます。

ところで、本報告書の冒頭、life を深める保育実践論の射程を端的に言い表すものとして、倉橋惣三の以下の言葉を引用しました。

> 「教育はよりよく生かすことである。よりよく生かすには、自ら生きているものをまず存分に生かしておくことに始まらなければならない。これが人間の常識である。」

この言葉を書いた倉橋惣三が意図していたかどうかはわかりませんが、「常識」は、英語では「共通感覚」と同じ common sense という言葉で表されます。ひとりひとりの感覚がまぜあわされ、時には変容しながら共通の感覚が形作られていくことで、ある社会、ある文化における「常識」が生まれていくのです[28]。「常識」が感覚の交流から生まれるものであることを踏まえれば、倉橋が述べる「人間の常識」が、「自ら生きているもの」への感性と連続していることがわかります。倉橋の語る教育や常識は、現実の生活から切り離された抽象的な概念や、すべての人が守るべき規律のようなものではなく、現実の生活のなかで、生命とひびきあいながらつくられていくものなのです。

宇治福祉園の運動会は、まさにこのひとりひとりの感覚が動きながら、共通の場を生み出していく行事です。最後にこの運動会の事例を通して、ひとりひとりの感覚と共通の場を両立するブリコラージュについて考えてみたいと思います。

宇治福祉園の運動会には毎年謎めいたテーマが設定されています。令和３年度は、「あいだねぷしゅけはんさーいこー」、令和４年度は「ぴゅしすとなんじゃのかくれんぼう」といったように、半分意味のわからない言葉遊びのようなテーマです。しかし、実はこれらのテーマは、そのときの旬の出会いや、子どもたちの生活とのつながりから注意深く選び取られた言葉たちであり、保育者と子どもたちはそれぞれの仕方でこの言葉を遊び、その意味を考えながら、運動会という共通体験の場を形作っていきます。

「ぴゅしす　と　なんじゃ　の　かくれんぼう」のお話①　杉本一久先生より

「みんなのき」の運動会は、年々のテーマをもとにした創作童話のプロセス体験である。子どもと大人が一緒に遊び継いでは遊びを寄せ集めてつくる。終わりを決めていないので運動会当日も物語の途中であったり、行き当たりばったりの旅のようなワクワク感と

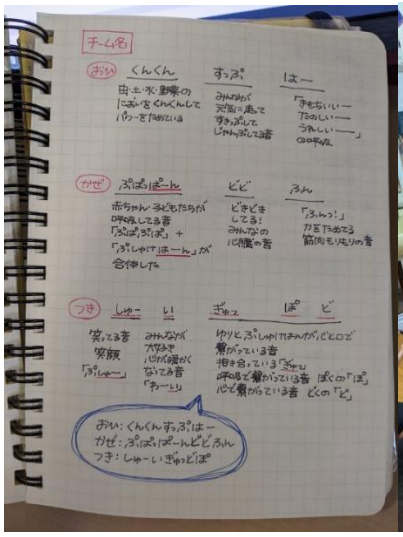
誰もが興味を持った時にどこからでも参画できる自由がある。
保育者は最初に主人公とそのキャラクターを簡単に紹介する。それを発火点に子どもたちがどんどん想像を膨らませ、遊びのそこかしこにちりばめてゆく。子どもたちはテーマの主人公に出会い、自分自身に投影してゆくのだが、テーマや主人公はそもそもが子どもたちの姿からイメージした愛称のようなものであるから、特に演じる必要はない。それでも言霊とはよく言ったもので、テーマや主人公をキーワードに示すことで、子どもは言葉の育んできた物語や価値を日々の生活世界へもたらしてゆく。それが、実に深く、面白いのだ。
昨年の「ぷしゅけはん」では、呼吸、息づかいをときに敏感に受けとめ、音感や発声を楽しみながら意味と言語感覚とともに生命感覚をも浸透しゆく子どもたちであった。人間の枠を越え、虫や植物に優しく接する姿は感涙を誘った。そして、今年の主人公「ぴゅしす」と「なんじゃ」が登場する。まずは「ぴゅしす」の由来について参考文献を引いて紹介しよう。
『自然を表す英語「ネイチャー（nature)」はラテン語の「ナートゥーラ（natura)」を語源としており、さらにこの語はギリシア語の 「ピュシス（physis)」の訳語にほかならない。今日の「物理学（physics)」はそこから派生した語である。「ピュシス」は自然界の森羅万象を包括的に表す言葉であるが、もともと「生み出す」を意味する「ピュオマイ」という動詞に由来しており、そこから「生み出されたありのままの姿」、あるいは「生長」や「生成」を意味する語として用いられ 、やがて生長や生成の結果として事物がもつ「本性」や「性質」を意味するようになった[29]。』
「地球人」として「生」の歓びを謳歌すること。子どもは、地球の大切なものを承知しているかのごとく光に土に水に植物に生物に惹かれてゆく。夏になると乳児クラスの子どもたちに大きな木綿の布をプレゼントする。子どもの時によくやった木の板や硬貨などの上に紙を置き、模様を擦り出したように、産着から親しんできた木綿の布の上に乗ったり、転がったり、めくったり、包まったり、潜ったり、思い思いにかかわり、自らの生命を擦り込むように遊んでゆく。人間という自然、「ピュシスのフロッタージュ」が乳児クラス運動会のシンボルになる。子どもの宇宙である。

「ぷしゅけ」「ぴゅしす」という言葉は、本共同研究のプロセスのなかで出てきたキーワードなのですが、そのことばを「創作童話のプロセス体験」として子どもとともに遊んでしまうところに宇治福祉園の保育の創造性があります（当然のことながら、言葉の意味を教えようとしてこれを取り上げているのではありません)。不思議なテーマとの出会いは、想像力を刺激し、遊びのなかに取り込まれていくことで、ひとりひとりの物語が流れる共通体験の場を形成していきます。

たとえば、具体的な保育実践の場面では、以下のような仕方で子どもたちは「ぷしゅけはん」の物語を遊んでいます。なお、「ぷしゅけ」ということばは、心理学（psychology）の語

源でもあるギリシャ語で、もともとは「風」や「息」を意味し、そこから「心」や「魂」を意味するようになった言葉です[30]。

2021 年 9 月 18 日　5 歳児　姫野阿由先生より
「ぷしゅけはんの元気パワーの呼吸」 9/17(木)に運動会に向けてミーティングを行い、5 歳児:ゆりぐみがおひさん・かぜさん・つきさんの 3 チームに分かれ「ぷしゅけはんの元気パワーの呼吸」の掛け声を考え、それぞれのチーム名を決めました。 おひさん:くんくんすっぷはー かぜさん:ぷぱっぱーんどどふん つき:しゅーいぎゅっぽど ミーティングの中では「ぷしゅけはんとゆりさんは心と呼吸で繋がっている」「みんなの呼吸で元気になる！」とイメージを膨らませながら日々楽しんでいる運動遊びや体操、みこし作り等様々な活動を振り返りながら相談し合っていました。写真は、各チームの名前の由来、ミーティングや日々楽しんでいる運動遊び、みこし作りでの子どもたちの様子です。



「不思議なもの」や「謎」の存在は、子どもたちの好奇心をくすぐり、物語を生成していきます[31]。「ぷしゅけはん」ということばは、子どもたちにとって面白そうな謎としてひびき、それぞれのキャラクターとストーリーを生成します。包容力をもつ共通のことばが、ひとりひとりの仕方で生きられるのです。「ぷしゅけ」ということばは大人にとっても謎なのですが、保育者も子どもとともにその謎を遊ぶことで、しだいにその言葉が喚起するいのちや風、呼吸のイメージが遊びのなかにブリコラージュされていきます。「くんくんすっぷはー」「ぷぱっぱーんどどふん」「しゅーいぎゅっぽど」というチーム名は、そのような遊びが生み出した共通感覚であり、子どもたちの life の感覚がそのまま表現されています。また、ぷしゅけはんの物語を運動遊びに変えていく子どもたちの表情は、生き生きとその創造の楽しさを伝えてくれます。

ここでは、「共通の○○をひとりひとりの仕方で」存分に遊ぶことのできる場づくりが、個別性と共同性の両立を可能にしています。そしてその場は、「五感を超えて、想像力と構想力をまぜあい、記憶を重ねる」、共通感覚のブリコラージュによって形成されてきたものでした。ひとりひとりの感性が交流しながら、時間をかけてつくられたからこそ、場が包容力をもっていくのです。

一般的に、運動会をはじめとしたさまざまな保育行事は、くり返されることによって「習慣」や「型」を形成し、結果的に「毎年同じ」を繰り返す保育へとつながります。この「毎年同じ」が、子どもたちに押しつけられ、子どもたちの life を阻害するものになっていないかどうかについて、十分に注意が払うことが、Life をともに深める集団の形成にとって重要であるといえます[32]。蓄積していく自園の保育文化を耕しつつ、「常識／共通の場／共通感覚」をその都度子どもたちとともに再創造する実践があってこそ、子どもたちの感性がひびきあう保育が実現するのではないでしょうか。「共通感覚のブリコラージュ」のリズムに乗ることは、そのような保育集団が生まれていく入口になるはずです。

コラム：「運動会を体験して」

2022 年 10 月 7 日　山本一成

三室戸こども園、Hana 保育園の運動会を見学させていただきました。運動会で過ごした時間は、とても居心地がよく、子どもたちの頑張りに心が動かされる、感動的なものでした。私にとって普段関わることのない子どもたちですが、ひとりひとりの個性や性格が見えてくるような、子どもたちが主役の運動会だったように思います。

実は、私は運動会がそれほど得意ではありません。保育園に通っていたころは運動会の良い思い出が残っているのですが、小学校に入ってからはあまり好きになれずに、直前にお腹が痛くなっていました。それでも、三室戸こども園と Hana 保育園の運動会は、心から楽しそうで、自分もやってみたいと思うような運動会だったように思います。

一般的に、運動会というと、全員が一律に同じ種目に取り組み、勝敗を競うというイメージがあります。逆に言えば、「全員を一律の状況で競わせる」ことさえすれば運動会が簡単に成立するわけですが、今思えば、これが私が運動会が嫌いになった理由かもしれません。私は、それほど運動が苦手だったわけではないのですが、この「用意されたレールの上で競わされる」強制的な空気が苦手だったのだと思います。

三室戸こども園と Hana 保育園の運動会に、私が苦手な空気はまったくありませんでした。子どもたちはひとりひとりが自分なりの意欲や見通しをもって運動会を楽しんでいるように見え、その結果として、感動的な時間が共有されていたように思います。今回の運動会も、「全員」で取り組むイベントである点は同じです。「プログラム」はありますし、「競争」の要素も入っています。しかし、そこにあったのは“強制”ではなく“共生”の空気感でした。「みんなで同じことをする」のが、強制になることもあれば、共生になることもあるのはなぜなのでしょうか。

「共通の〇〇を、ひとりひとりの仕方で」

私がこれまで、宇治福祉園さんの保育の様子を見させていただいていて感じているのは、「共通のもの common」[33]の作り方に、とても包容力があるということです。たとえば、普段の“保育環境”も、子どもたちがしたい遊びが見つかるようにさまざまな工夫が施され、ひとりひとり異なる欲求や個性を温かく受け止めるようにつくられています。*「共通の保育環境を、ひとりひとりが遊んでいる」*のです。もしかしたら今回の運動会

も、このような包容力のある仕方で共通化されているから、共生的な空気が生まれているのではないかと思いました。

「共通のテーマを、ひとりひとりの遊び方で」

宇治福祉園さんの運動会には毎回魅力的なテーマがあります。昨年の「あいだねぷしゅけはんさーいこー」にも驚きましたが、今年の「ぴゅしすとなんじゃのかくれんぼう」というテーマもとても強烈なインパクトがあります。なにやらよくわからない、不思議なテーマがやってきて、でもなんだか奥が深そうで面白そう。大人も子どもも、文字通り「なんじゃなんじゃ」となってしまいます。

ひとつのテーマを決めて運動会を実施するのは、一見「一律」であるように思えるのですが、宇治福祉園さんの先生方や子どもたちは、それぞれがそのテーマを素材にして創造的に楽しんでいっているように見えます。「運動会は日常保育の延長です」との言葉どおり、子どもたちは日常の中で「なんじゃ」を探求し、「ぴゅしす」と出会って遊びます。子どもたちが体験を積み重ね、混ぜ合わせて生み出したチーム名、「ぽろほわごーんふふっ」「ひゅーぶくきらっぱ」「ぐりっぴにょらばんどぅん」は、とても魅力的で、子どもたちの身体に染み込んだ「ぴゅしす」の体験があふれ出てくるような名前です。[34]

「共通のテーマ」はあっても、内容が強制されるのではなく、子どもたちはその「面白そうなもの」を想像豊かに遊び、それぞれのセンスを混ぜ合わせながら、しだいに自分たちのものとして共有しているように思います。このような「共通化」のプロセスは、遊ぶなかで「みんなで遊ぶ楽しさ」が生まれてくるような発酵の過程であり、一律の型の押し付けからは生まれない包容力をもっています[35]。

また、先生方はとても真剣にこのテーマについて、「なんじゃなんじゃ」と議論してきたと伺いました。共通のテーマを媒介に、それぞれのセンスを混ぜ合わせながら、しだいに自分たちのものにしていくプロセスは、子どもたちの遊びとも通底しているように思います。「共通のもの」を時間をかけて醸成することで、ひとりひとりが自分なりの仕方でそこに混ざっていくことのできる、包容力のある場が生まれているのではないかと思いました。

「共通のプログラムを、ひとりひとりの生き方で」

運動会には、「共通のプログラム」があります。プログラムが決まっていれば、「全員」がひとつの目的やゴール、勝ち負けに向かって活動していくことになります。しかし、このような「共通のもの common」の作り方についても、三室戸こども園と Hana 保育園の運動会は多様な子どもを包容する工夫に満ちていたように思います。

運動会のプログラムでは自分への挑戦や目標の達成、身体発達といったことに焦点が当たりがちです。もちろんそれも大切なのですが、運動会で得られる子どもたちひとりひとりのウェルビーイング（幸せのかたち）は必ずしもそのような達成や発達だけではないように思います。

かけっこの場面、多くの子どもたちが走り終わった最後に、先生に抱かれてゆっくりと進んできた男の子がいました。私はその子の表情からどんな気持ちなのかを読み取ることができませんでしたが、どこからともなく「がんばれー」の声が響きます。すると、３人の女の子が駆け寄ってきて、その男の子に何やら話しかけています。そして、２人は男の子の両脇を支えるように、１人は後ろに回って抱きかかえるようにして、前に進み始めました。先生はすっと手を放し、４人を見守ります。しばらくすると、はじめ走る気をなくしているように見えた男の子は、突然躍動するように走り出し、４人でゴールに向かっていきました。

この場面、自然と回りから拍手が沸き上がりました。周りで見ている人たちも、男の子の気持ちになって、男の子が「ゴールできてよかった」と感じるシーンで、私も思わず拍手していました。このような感動的な場面で、私たちはつい、「全員で同じゴールができたこと」に価値があると考えがちですが、はたして、この場面が感動的だったのは、「全員で同じゴールができたから」だったのでしょうか。

もちろん、「友達の力があったからこそ同じゴールを切ることができた」というのもひとつのあり得る物語なのですが、この男の子はもしかしたら走ってゴールすることとは別のウェルビーイングを生きていたのかもしれません。「友達が来てくれてうれしい」ことそれ自体や、「一緒に走ることが楽しい」というそれ自体の体験がこの男の子にとって大切だったのかもしれず、このシーンにそういったウェルビーイングの物語を見て取ることも可能です。

「同じゴールを切る」ことは「みんなのなかで」の幸せの一部ではあるけれども、すべてではありません。三室戸こども園と Hana 保育園の運動会の「プログラム」は、それをさまざまな仕方で生きることが前提にされていたように思います。親子競技も、冒険競技も、「共通のプログラム」ですが、そこには多様な体験の道すじや、日常の遊びとの連続性が包まれているように感じました。

「共通の時間を、ひとりひとりの仕方でつくる」

運動会は、「みんなと一緒」を体験できる共通の時間ですが、決して一律の時間ではありません。運動会という共通の思い出は、ひとりひとりが自分のやり方で遊び、生きる中でつくられたように思います。みんなで作ったおみこしには、子どもたちの日常の遊びが凝縮されていましたが、子どもたちがそれをかつぎ、あるいはそれに寄り添うように一緒に歩く時間は、まさに蓄積された「遊びの地層」の上で、「みんなの時間」が

生成していく象徴でした。

ひとりひとりを大切にすることと、みんなで居ることの両立は、とても難しいことだと思います。今回、三室戸こども園と Hana 保育園の運動会を見学させていただき、それを実現するひとつのかたちを体験させてもらったような気がしました。

そのような運動会をつくるには、本当に大変な準備があったことと思います。前日まで小雨も降っていたなか、グラウンドを整備し、子どもたちひとりひとりの晴れ舞台をつくるためのさまざまな用具を運び込み、手をかけて、想いを込めて、つくってきた運動会だからこそ、このような感動的な時間があったのだと拝察します。運動会の場は、この二年間のテーマのとおり、自然への、いのちへの、子どもへの愛が詰まったものであることを実感しました。

＜出会いを支える場＞

4　包容力のある環境

Life を深める出会いの場は、子どもたちひとりひとりの存在が受容され、それぞれがありのままでいることのできる居心地の良い時間と空間によって支えられていました。

教育哲学者の久保健太は、保育の場が居心地の良さを実現するためには、「自分の過ごしたいように過ごすこと」と「多種多様な存在が、包括的に存在していること」の両立が必要であり、それは「あそびの空間」によって実現されていると述べています[36]。久保によれば、自分の過ごしたいように過ごせることは、居心地の良さの第一の要素ですが、お互いの配慮がなければ多様な存在を包みこむことのできる場は崩れてしまいます。居心地の良い場を維持するためには、「お互いが混じったり、自分の世界に引きこもったりできる」ことが必要であり、それを保障するのが「あそびの空間」です。さらに久保は「あそびの空間」と同様に、「あそびの時間」も必要であると述べています。それは自分の思い通りに過ごす時間であると同時に、まるっきり個人の時間ではなく、他者とかかわりながら周囲との距離を調整できる時間であると述べています。

宇治福祉園にもこのような居心地のよい時間と空間が流れています。ここでは、それをさらに具体的にとらえていくために、杉本氏の実践概念である「包容力のある環境」という言葉を借りて事例を考察していきたいと思います。

☆「夢の山」のお話（2013 年 10 月 31 日）杉本一久

「宝ヶ池子どもの楽園」の真ん中には名物「夢の山」がそびえる。恒例の園の遠足はもとより、子ども時代からよく遊んだこともあって、訪れるたびにさまざまな思い出がこみ上げてくる。昭和 39 年 5 月 5 日こどもの日の開設といえば、東京五輪が開催された年である。 当時の関係者の方々は、子どもたちにどんな夢を託し、思いを描いていたのであろうか。さて、遠足。あそびを待ちわびている子どもたちは「安全に・・・」「なかよく・・・」等の諸注意を一所懸命聞いている風であるが、内心は遊びだしたい気持ちでいっぱいだ。「遊んできていいよ」の合図が終わるや否や、まっしぐらにシンボル「夢の山」を目指す。あっという間に「夢の山」一面に子どもたちが群がり「子ども山」に変わる。「夢」の実体はやっぱり「子どもたち」やったんやと、気づかされる。設計者のねらい的中である。「夢の山」はあそびの包容力に富んでいる。高さは 7mほどであろう。斜面は①歩き始めの子どもでも上り下りが楽しめるような段差の少ない緩やかで踏面を広くとった手すり付き階段ゾーン　②①の両側に広がる転倒時の衝撃吸収性に優れたゴムチップ製緩斜面（ところどころに樹脂製突起物が配され手がかり足がかりとして冒険の

手助けをする）　③直径 20～40 ㎝程の丸石で組まれた急斜面、から成っている。これらが横並びに続いているお蔭で、急斜面から登りはじめ、怖くなったら緩斜面へ移動する等、子どもたちは自分自身の心と相談しながら、ときには安全に、ときには勇気を出し、思いのままに幾通りものアプローチを楽しむことができる。頂上には地上まで約 10ｍの距離を一気に滑り降りることができる大滑り台が 2 本、中腹には低年齢の子どもや 5、6 人の子どもが一度に滑ることができる人研ぎ滑り台が設置され、さまざまなレベルの子どもたちの、さまざまなあそびを誘発している。この懐の深さが「夢の山=子ども山」の肝であり、「環境を通して行う」乳幼児保育の方法との合致を見る。包容力のある環境はすべての子どもを受け容れる平和の環境である。

さまざまな発達や身体活動のレベルの子どもたちに遊びを誘発する環境を、杉本氏は「あそびの包容力」や「懐の深」い環境ととらえており、そこに「環境を通して行う」保育との重なりを見ています。このエッセイではひとつの公園が例となっていましたが、続いて私が宇治福祉園のフィールドワークを通して感じた「包容力」を記述してみたいと思います。

事例 10　砂山の包容力

2021 年 10 月 29 日のフィールドワークより（動画は右の QR コードより参照）

三室戸こども園の園庭には中央に大きな砂の築山があります。写真はある日のその砂山の様子です。園庭の中心にある砂山には、様々な年齢の子どもたちが吸い寄せられるように集まってきます。この写真にも、①手前でコップで水を注いでいる子ども、②奥で山の周囲に水を注いで川をつくっている子どもとそれを手助けしようとしている子ども、③山の上に勢いよく駆け上がってきて登ってその景色を楽しんでいる子ども、④その向こう側で砂山を掘っている子どもが見えます。子どもの楽園の「夢の山」のように、この砂山も子どもたちが多様なアプローチで遊ぶことができる配置と規模になっています。

続けて、この砂山の包容力を考察してみたいと思います。これはその１分後の写真です。メンバーが半分ほど入れ替わっています。⑤裸足でやってきた女の子は、手に持った容器で水道から持ってきた水を注いだ後、その川の中に入って水の感触を楽しんでいるようです。先ほどの赤い服の男の子はコップで水を注いでいましたが、⑥新しくやってきた男の子はペットボトルで注いでいます。入れ替わり立ち代わりで、子どもたちがさまざまなリズムで砂山にかかわります。

次の写真は、最初の写真からおよそ２分後の写真です。最初の写真でバケツを持っていた②の男の子は、いつの間にかフライパンを持ってきていました。それを水に入れると浮かんだのが面白かったようで、「海みたい！」と嬉しそうにつぶやいていました。後ろの別の遊びをしている①の子どもが水を流すと、それはまるで船のように動きます。そこでその子は、たまたまペットボトルを持っていた⑥の男の子に「水入れて」と言って、フライパンの中に水を入れてもらっていました。そのことによって⑥の男の子の遊びも変容し、偶然の交わりやその場にある素材の活用（ブリコラージュ）が次の遊びを生み出します（遊びが変容した場合は´をつけて示しました）。

先ほどまでじっと水に入っていた⑤の女の子は、満足したのか砂場を離れていきました。そして山のてっぺんには、さっきまでとは別の⑦の子どもが砂を掘り始めています。砂を掘って持ち帰る子どもはほかにも何人も見られました。どうやらこの砂山は、別の場所の遊びの素材の供給所としても機能しているようです。また何人かの子どもは、どこかから走ってきて砂山を駆け上がり、そのまま駆け下りて別のところに遊びに行っていました。園庭の

中心にあるこの砂山は、子どもたちの動線が絡みあい、偶然の出会いから新しい遊びが生まれる場所としても機能しているようです。

先ほどまで水を注いでいた男の子は、今度は川にできた泡に興味を持ちました。泡の塊を指でなぞると、泡が広がっていくのが面白くなったようです。無造作に泡をかき混ぜていたその子は、しだいにじっくりと泡で線を描くように指を動かし、何かの絵を描いていました。じっと泡に吸い込まれていくようなその子の姿に、こちらも吸い込まれていきます。

先ほどの写真、男の子の後ろには、二本の太い枝が転がっていたのにお気づきでしょうか。おそらく誰かが遊びに使ったものでしょう。よく見ると、溝を渡すような向きで置かれているので、もしかしたら橋を作った遊びの跡かもしれません。私が「姿跡」（Ⅰ-５参照）と呼んでいる、環境に残された子どもの遊びや身体性の痕跡が、宇治福祉園には多く見られ、それ自体が次の遊びにつながります。そしてこの偶然置かれた二本の太い枝は、実際に新たな遊びの素材となっていきました[37]。

泡で遊ぶのに満足したその子は、ふと後ろを振り返り、その二本の太い枝に気づきました。男の子は、今度はこの枝に興味をもったようで、「いいこと思いついた！」[38]という感じで、勢いよくそれを持ち上げました。そしてその木を運び、先ほどまで遊んでいた川に渡し始めました。遊びの「姿跡」にインスピレーションを受けて、自分も「橋」を作っているのでしょうか。

しばらく私がその様子を見守っていると、その男の子が「見て！」と言って話しかけてきました。「バーベキューしてる！」と言っています。どうやら私が橋だと思っていたのは間違いで、この男の子はバーベキューをして遊んでいるようなのです。なるほど、良く見ると、バーベキューの網に見えなくもありません。「そっか、いいね！」と相槌を打つと、隣で聞いていた男の子は、またしても偶然横に落ちていたスコップを拾って、包丁のようにしてバーベキューの木を切り始めました。

「はいどうぞ」「食べて」と、男の子が枝を抱えて私のところに持ってきてくれました。「熱くなってんで」と親切に教えてくれます。どうやらこの木の棒はバーベキューの網ではなく、豚の丸焼きのような大きなお肉だったようです。私は嬉しくなって、「ありがとー！おいしいわ！」といってそれを食べました。しだいに私も「遊びの渦」[39]に巻き込まれていくようです。

その後、丸太を持ち上げ始めた男の子たちは、「ねえ見て」「釣糸」と言って隣の川で魚を釣り始めました。小さいお魚からタコやサメまで、子どもたちは空想のなかでさまざまな魚を釣っています。

そこには別の年齢の女の子（⑧）もやってきて、しゃもじで砂をすくっています。となりにはいつの間にかフラフープが落ちています。偶然の連鎖や導線の絡みあいが目まぐるしいほどですが、この場所は不思議なほど居心地がよく、新鮮な遊びに満ちている印象です。

しばらくすると「お魚釣りしてみて」と言って、男の子は大きな枝を私に渡してくれました。私は「え！いいの？」と言って受け取り、遊びに参加します。いつの間にかカメラを向ける者と向けられる者の境界は「分解」[40]され、私も砂山をめぐる遊びの包容力の中で、遊ぶ者へと変化していきました（⑨）。後ろには、「ここには何か面白そうなことがありそう」といった感じで新たに⑩の男の子がやってきています。

初めはじっと私たちの様子を見ていた⑩の男の子は、傍にやってくるといきなり「貸して」と言って木の棒を掴みます。先ほどまで遊んでいた男の子は「ダメ！」と言って木の棒を取り返します。私は「じゃあ次貸してあげようか」と言いましたが、その男の子はいったん諦めて去っていきました。しばらくすると、男の子がもう一度やってきました。すると先ほどまで遊んでいた男の子は、「はい、どうぞ」と言って快く木の枝を貸してあげていました。

さりげなく左に写っている赤い服の男の子は、最初の写真でコップで水を注いでいた子です（①）。この間、20 分間ほどでしたがひたすら同じ遊びを繰り返して遊んでいました。つかず離れず、ときどき魚釣りの様子を見に来たりしながら、それぞれのリズムで遊んでいます。

以上が砂山をめぐるひとときの描写です。この間、いったい何人の子どもたちがこの砂山にかかわったのでしょうか。砂山の裏側では、この間も別の年齢のクラスの子どもたちがずっと遊んでいました。この砂山の周りでは、水を注いだり、穴を掘ったり、山を駆け上がったり、船を浮かべたり、泡で絵を描いたり、バーベキューをしたり、魚釣りをしたり、さまざまな遊びが生まれています。しかも、この砂山に砂を取りに来ている子どもたちもいます。その子たちは別のところで、砂をごはんや泥団子の素材にして、異なる遊びを展開していることも予想されます。微細運動や粗大運動、感覚を味わう遊びや想像力を使った遊びまで、遊びの種類もさまざまです。

子どもたちはときどきは枝を取り合ったりするものの、大きなトラブルになることはありません。教育学者の水津幸恵はこのような人間関係の力学を、倉橋惣三の言葉を借りて「弾力」と呼んでいます。お互いが「自発的に生きる互いの存在」を適度に感じあいつつ、ともに存在する場が生まれています[41]。包容力のある環境には多様な遊びと過ごし方の選択肢が潜在しているので、必要以上に取りあうことがないのかもしれません。しかも、そのような遊びは、自然素材が生み出す泡への気づきであったり、偶然に落ちている枝から生まれたりと、リアルタイムに生成変化している旬の遊びの面白さに満ちています。このような環境に包まれて、子どもたちは日々の新たな出会いに身をゆだね、心ゆくまで遊ぶことができ

るのです。

事例 11 アフォーダンスのグラデーション

環境が包容力のあるものであるためには、多様な子どもが自らの関心や身体能力にあった仕方で遊ぶことのできる豊富な出会いが必要です。この環境に潜在する遊びの可能性を、心理学ではアフォーダンスと呼んでいます[42]。

アフォーダンスとは、場所やものに備わっている「行動の機会」を指しています[43]。例えば砂という素材は、固めることもできるし、高く盛ることもできます。丸めることも、投げることもできますし、何かを埋めることもできます。水という素材であれば、飲むこともできるし、何かを洗うことができます。貯めることもできるし、かけることもできます。砂と水が組み合わされれば、さらに可能な行動は増えていき、流れをつくったり、泡を浮かべたりといった別の遊びが生まれます。

自然素材は多様なアフォーダンスを備えていて、年齢や発達によって異なる仕方で子どもに利用され、豊富な遊びとして実現します。例えば木の枝は、小さな子どもであれば、枝で何かを叩いたり、水に落として遊ぶという遊びの可能性を提供します。さらに、そこに想像力が加われば、先ほどの遊びのように、橋として使われたり、バーベキューの素材となったり、魚釣りの釣り竿となったりといったように、さらに多くの遊びの可能性を提供します。このように、環境に多様なアフォーダンスが潜在していることによって、遊びの環境は包容力を高めていることがわかります。

逆に言えば、アフォーダンスをインクルーシブな仕方で環境の中に配置することで、包容力のある環境を構成することもできます。子どもたちがどのような素材を拠り所にして遊びを生み出すかは、その子の経験や発達の状況によって変わってきます。ひとりひとりのリズムが尊重される環境や、その子にとっての遊びを見出しやすい環境を工夫することによって、居心地の良さが生まれ、遊びが充実していくことになります。

このことをさらに詳しく見ていくために、宇治福祉園の乳児クラスの環境の写真に注目します。この乳児クラスの環境には、ハイハイをする子どもに向けた多様なアフォーダンスがデザインされています。たとえば矢印で示した動線上には、ハイハイをしながら探索し、「つまむ」「ふる」「なでる」といったことができる対象が豊富に置かれています。

さらに、奥にはもぐりこんで隠れることができる環境もつくられ、乳児の多様な行為の可能性が潜在していることがわかります。また、手前には傾斜がつくられ、「はう」「のぼる」「つかむ」「のぞく」という一連のアフォーダンスが配置されています。ボールが入った箱は「だす」「いれる」といった行為がしやすいものとなっていて、子どもが主体的に選ぶことを可能にしています。

さらに、アフォーダンスの種類が豊富なだけでなく、同じアフォーダンスのグラデーションが工夫されていることにも注目できます。たとえば、左の写真では、箱のなかのボールが「だす」「いれる」をしやすいものになっているだけでなく、丸いボールや、ふわふわした玉、大きいもの、小さいものといったように、多様な感覚が得られる工夫がしてあります。さらに手前の手作りのぽっとん落としも、丸、三角、四角に加えて側面にも穴が開いており、「おとす」の多様なグラデーションを可能にしています。奥のほうには、ボールを落とすと転がるようになっている仕掛けも見えます。

このように、遊びのアフォーダンスが豊富な環境では、子どもたちは乳児期からそれぞれの仕方でさまざまな素材を探索し、保育者や友達と、その経験を共有することができます。多様な素材との出会いを伴う経験は、素材に対する共通感覚を育みます。Ⅰ-3で述べたように、共通感覚とは、五感を超えた感覚であり、記憶と想像力を混ぜあって生まれる感覚でもありました。たとえば、同じ木の枝を見ても、過去の遊びの経験が豊富であれば、素材の使い方・組み合わせ方や、遊びを面白くする多様なイメージが目の前の素材にまざりあって感覚されるため、新たな遊びを生み出す発想がたくさん沸いてきます。

包容力のある環境は、それぞれの子どもが自分の共通感覚を豊かにしていく時間と空間を保障することで、創造的な遊びを自ら生み出していく土壌を育んでいるのです。宇治福祉園の子どもたちは、そのようにして重ねられていく「遊びの地層」（詳しくはⅠ-5 を参照）を乳児期からじっくりと重ねて育っているように思います。

事例 12　異年齢を包容する時間と空間

ここまで出会いを支える「包容力のある環境」について見てきました。包容力のある環境とは、さまざまな年齢や発達の子どもたちが一緒に過ごすことのできる、インクルーシブな環境です。

2024年3月1日のフィールドワークより

宇治福祉園では、さまざまな年齢の子どもたちが自然とまざりあって遊んでいる風景が見られます。写真を奥から見ていくと、一番左の奥に先ほどの砂山があるのがわかります。その手前では緑の帽子の5歳クラスの子どもが小さなクラスの子どもを抱っこしてあげようとしてあげようとしている姿が見えます。そのとなりでは3歳クラスの子どもが鉄棒で遊んでいます。

手前に写っているのは、5歳クラスの子どもたちが砂で絵を書きたいという思いを持っていたことから生まれてきた遊びの場です。提案した5歳の子どもたちに加えて、3歳クラスの子どもや、もっと小さな子どもたちも集まってきています。先ほどは砂山という環境の包容力について述べましたが、実は砂山の周辺にも、このようなさまざまな遊びが、多中心的に生まれています。このように、園庭全体として、さまざまな年齢、関心、身体性をもった子どもたちが、それぞれの仕方で遊ぶことのできる多様な遊びの選択肢があることが、環境の包容力を高めていると考えられます。

異年齢の子どもたちがそれぞれに取りつくことのできる遊びのアフォーダンスがある環境では、かかわりあいのなかでたくさんの出会いが生まれます。お姉さんやお兄さんがしている遊びを、まわりの小さな子どもたちは吸い込まれるように見つめます。最初はじっと見ていた子どもたちのなかには、思わず砂の素材に手が伸びる子どももいます。「あんまりぐちゃぐちゃにしたら怒られそう」、ということも、なんとなく感覚しているのでしょうか。このことで遊びの場が壊れてしまうことはなく、年上のお兄さんお姉さんも優しく遊ばせてくれています。

次は 10 分後の写真です。メンバーがガラリと変わっていることがわかります。特に予告されていた遊びではありませんが、近くで遊んでいた子どもたちが、「なんだか面白そう」と引き付けられていき、自然と人だかりができていきます。しばらく見たり、ちょっとだけ触ったりして満足した子どもは、また別のところに遊びに行き、遊びの場に入れ替わりが起こります。写真に写っている 3 才の男の子は積極的で、自らふるいを手に取り、お絵かきの材料のさらこなを作っています。

実はこの時、お昼ごはんの時間が近づいていました。絵を見ることに満足したり、自分の遊びが終わった子どもたちはそれぞれに食事の部屋へと戻っていきます。このときも、先生方は大声を出して全員を一斉に部屋に帰すようなかかわりをすることはありません。様子を見ながら満足していそうな子どもに声をかけ、一緒に部屋に入って行きます。このような場面にも、ひとりひとりのリズムが尊重されていることが感じられます。

おおかたの子どもが部屋に戻っていったあと、砂のお絵かきのところから園庭を振り返ってみた写真です。砂のお絵描きが始まる前から、ひたすら土を掘って遊んでいた２歳児クラスの男の子がひとり、まだじっくりと砂とのかかわりを味わい続けていました。時間にすれば、およそ５０分、この子のペースでの遊びの時間が保障されていたことになります。この男の子は、この後、満足した様子で自分からご飯に向かっていきました。

ひとりひとりの子どもの時間が尊重される環境では、子どもたちは自ら動きたい方向へ探索し、好きな遊びを見つければそこにとどまり、遊びを媒介に友達とひびきあうことで、新たな出会いを重ねていきます。そしてこのような場で、年齢や経験、感性や身体性が異なる友達とともに過ごすことは、新たな遊びの発想や、ものの見方や感じ方の変容のきっかけを与えてくれます。包容力の高い環境とは、子どもたちひとりひとりの遊動性が高く、かつ、まざりあうことのできる環境でもあるのです。

このような遊動性のある時間と空間を、写真とイラストを並べて表現してみます。

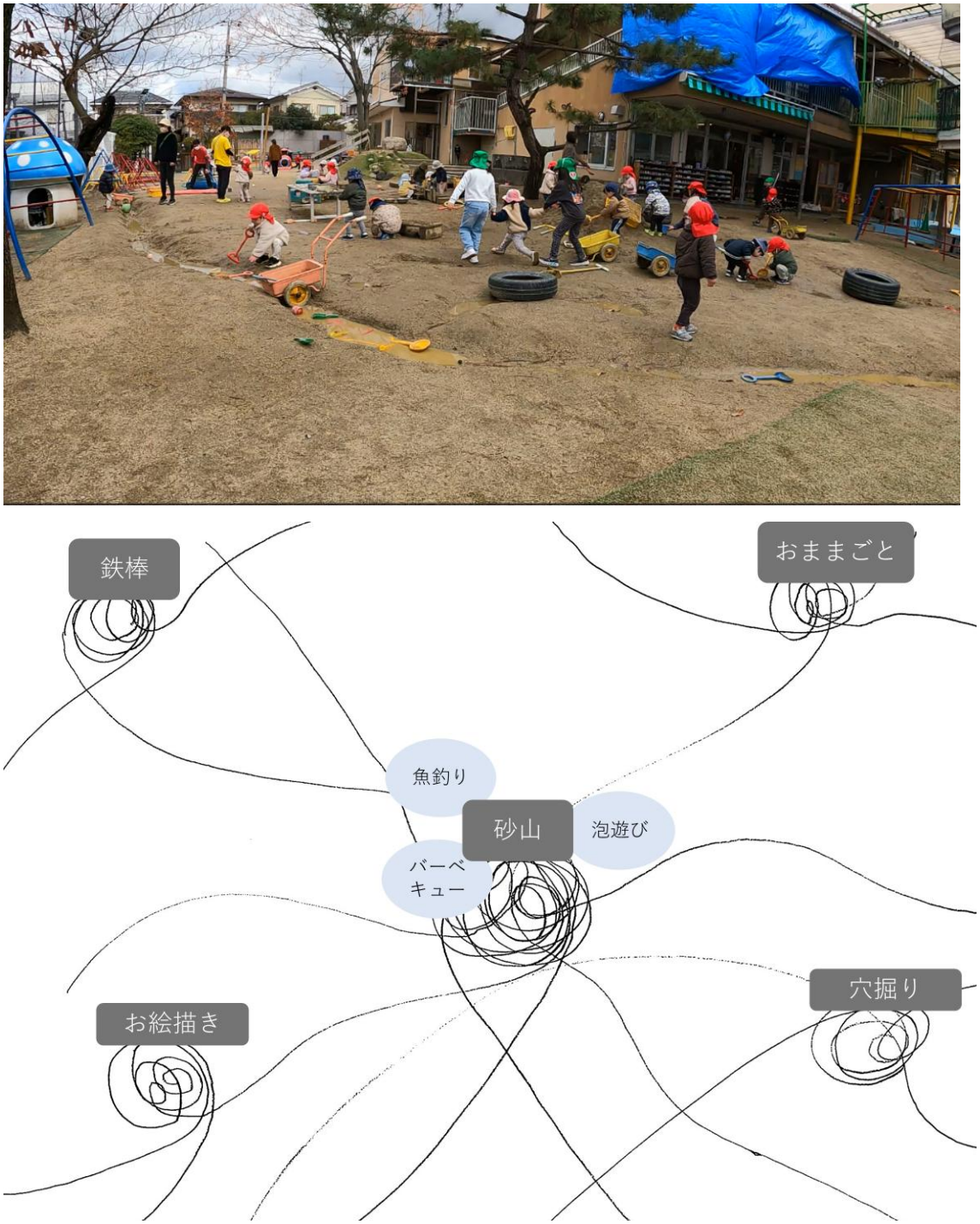


図３　園庭の遊びの線と渦

図３は、写真に示された園庭空間を移動する子どもたちの動きを線で模式的に示したものです。包容力の高い砂山が中心に描かれ、子どもたちはそれぞれが関心をもった素材とかかわり、その場で出会う別の友達の遊びに刺激を受けたりしながら、砂山の遊び環境に滞在します。もちろん砂山を通り過ぎていく子どももいますが、別の場所で起こっている「遊び

の渦」に吸い込まれたり、偶然会った友達と遊びをつくったりしながら、その日の居方を見つけていきます。このような時間と空間の流れは、ひとりひとりのペースを尊重できるゆるやかな時間感覚と、豊富なアフォーダンスに支えられています。さらにこのような日々の経験が重ねられていくことで、「遊びの地層」は蓄積し、次の遊びを創造する土壌になります。

このように、包容力のある環境は、その時間と空間のなかでひびきあいとまざりあいを可能にし、居心地のよい遊びの風景を作り出しているのです。

5　遊脈混交

Ⅰ-4 の最後に、子どもたちひとりひとりの動線を、さまざまな色の線で描いてみました。子どもたちがたくさん集まると、つい「みんな」という集団として見てしまいがちですが、子どもはひとりひとり、自らの線を描きたい存在です。保育という営みは、子どもも保育者も、それぞれが描くかけがえのない生命の線の絡みあいとしてとらえることができます[44]。

線の絡みあいとしてとらえられるのは、子どもの動線だけではありません。Life を深める保育のカリキュラムもまた、この生命の線の絡みあいのなかで湧き出すものとしてとらえることができます。ここでは、生活のなかで生まれてくるカリキュラムを、遊びの線（川）のイメージでとらえてみたいと思います。

遊びは、その日限りで終わってしまうものではありません。園が蓄積してきた遊びの歴史（遊びの地層）の上に、それぞれの子どもの遊びの歴史が残され（姿跡）、遊びの土壌となります。その土壌から、遊びはまるで湧き水のようにあふれてきます。遊びの水脈（遊脈）には大小の流れがあり、その川が描く線を、カリキュラムとしてとらえることができます。Life を深めるカリキュラムは、分厚い遊びの歴史の上で、絡みあいながら描かれていく生きた遊びの線なのです。

2023 年 7 月 2 日　フィールドワークでの駒井哲郎先生のコメント

一人一人のこどもの呟き、表現、姿跡が水源となり、誘い誘われ混交しながら、小さな遊びの渓流が多様に流れ込む期の活動の河につながっていきます。それ故、宇治福祉園の年間指導計画は、「ゆく河の流れは絶えずして、しかももとの水にあらず。」のように、季節や生活と密接であることから、地図上の河という一定の形をとりながらも、流れる水は毎年・毎日違う流動的な状態にあります。
一成先生と出会えたお陰様で、私自身、カリキュラムマネージメントのイメージがより明確になり、水源である子どものイメージや表現、それがわき出す環境への興味が更に増したと実感しています。

駒井先生は、カリキュラムを、子どものイメージや表現から発する遊びの渓流が流れ込む、「期の活動の河」と表現してくれました。それは季節によって、常に流れを変えてゆく、里山の川のような、生きて動いているカリキュラムの在り方です。川は様々なところからの湧き水が集まり、拡散と収束をしながら、その流れを変えていきます。そして人もまた、川の流れにかかわり、地下の水脈に耳を澄ましながら井戸を掘り、田に水を引き、町に水路をつくります（図４）。遊びも同様に、さまざまなところから湧き出します。その小さな流れを人工的な強い流れでかき消してしまうのではなく、期の大きな遊脈とまざったり並行したりする遊びの流れをつくっていくことで、その年ならではの遊びが創造さ

れていくのです。

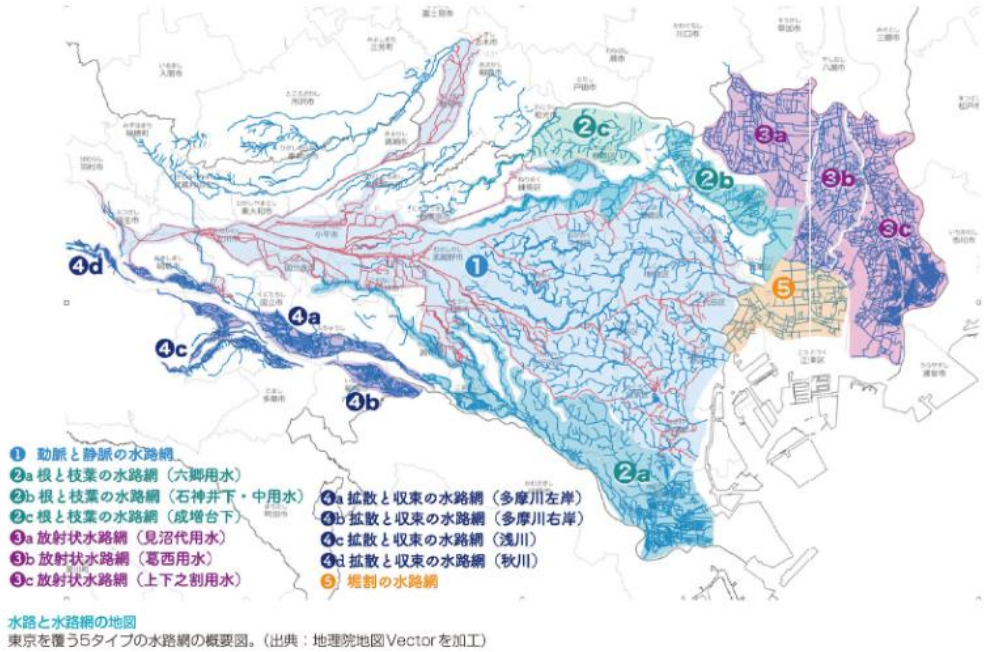


図４　川の大小の流れ［出典：本田（2022）194 頁[45]］

宇治福祉園では、遠足や運動会のような比較的大きな行事の流れや、制作や草木染めといった日々の遊びの流れ、それぞれの子どもの発見や出会いから生まれてきた偶然の遊びの流れが相互に絡みあい、活動の河が形作られていきます。そこには湧き出してきたひと

つひとつの遊脈をじっくり、たっぷり遊び、まざりあいのなかで生成する旬の遊びがあふれています。このことを、より具体的な事例を通してみていきたいと思います。

事例 13　こいのぼりをめぐる遊脈混交のカリキュラム

「子どもごころに満ちた鯉の季節」のお話
2021 年 4 月　今月のことば（杉本一久）

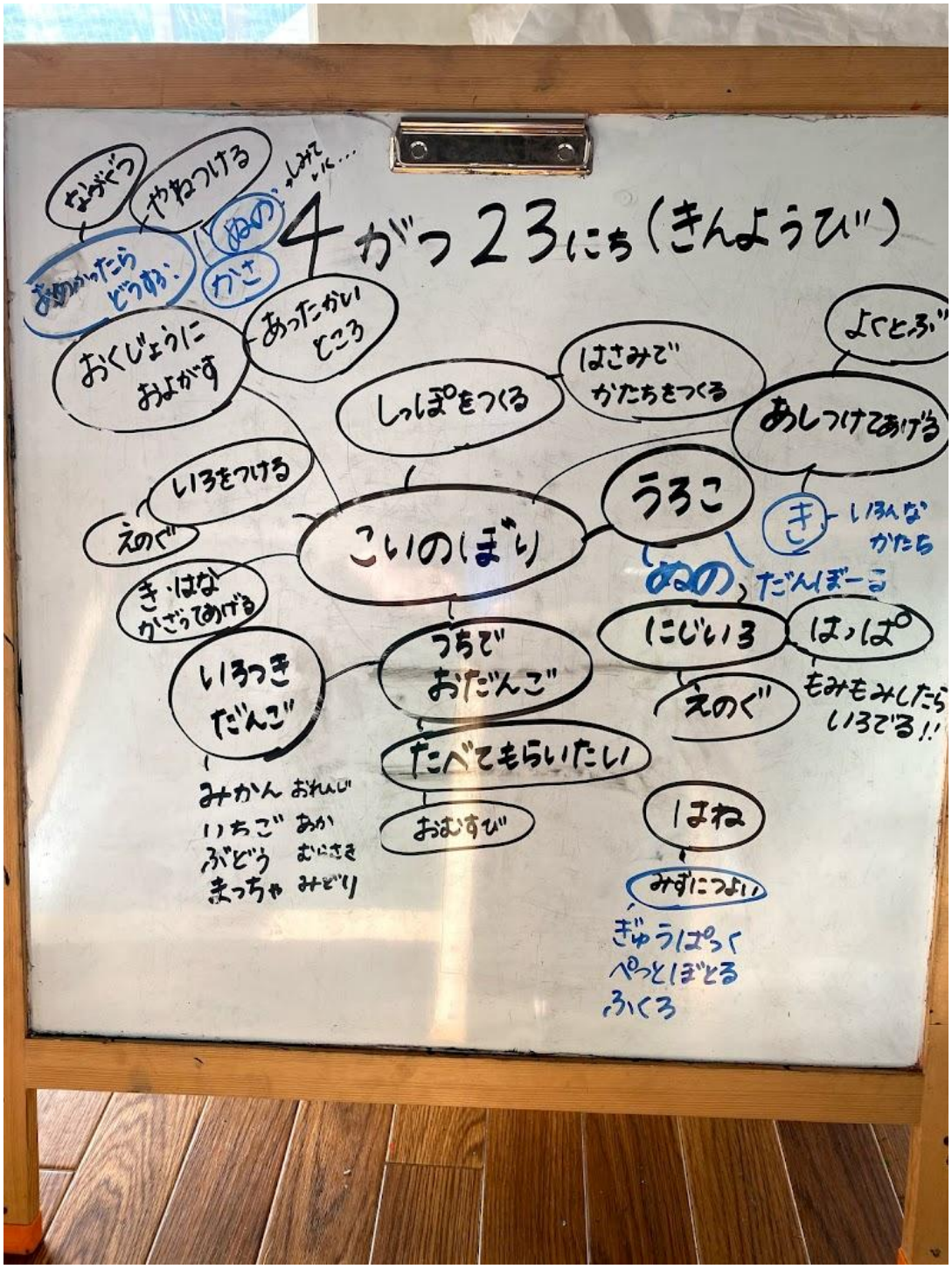
地面を歩く。空を見る。この地面と空の間でさえ、何と多くの世界が広がっていることだろう。小さい無限に大きい無限。子どもは一人一人の場所で周りの気配を全身で感受しては直感的に行動したり、匂いや視覚などの感覚を味わったり、その状態・状況から湧き起こる欲求や目的に合わせて工夫・試行錯誤などの行為を繰り返す。行為はいつも世界と一体であり、自分と切り離すことはできない。世界と関わりつづける行為のプロセスで、子どもは新たな自己と出会い、新たな世界をつくりながら、自分自身をも発見し、つくりつづけてゆく。

先日、三室戸・Hana、黄檗、三山木の年長児さんが宇治市植物公園へ「鯉のぼり見学」に出かけた。蒼空を泳ぐ何匹もの鯉のぼりに大はしゃぎの子ども達。公園の方の粋な計らいであろう。子どもが直に戯れることができるように地面すれすれを泳ぐ鯉のぼりもあった。ところが、A ちゃんが突然、芝生の地面に寝転んだ。立位で触れることができる鯉のぼりを前にして、わざわざ見上げる位置に寝転び、眺め、味わい出したのだ。

寝転んだことで視界いっぱいに青空が広がっている。尾ひれを春風に任せて泳ぐ鯉のぼりの真後ろを追いかける風情の A ちゃん。「わーっ！！」、手をくるくるさせている。その様子に何人もの子どもが寝転び出した。新たな姿勢を試しては独自の風景を味わってゆく。さらには二人、三人と協力して、新たな世界の創造に躍起である。

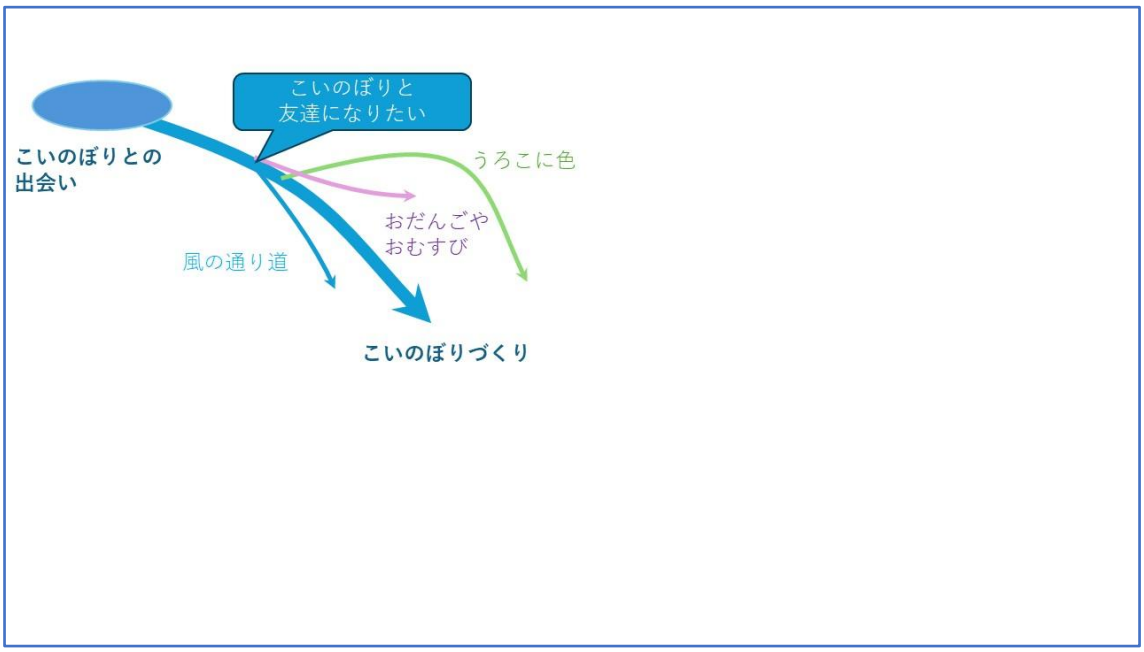
子どもごころの魔法はまだまだつづく。春風にどこまでも心を泳がせた鯉のぼりとの記憶が「オリジナル鯉のぼりづくり」に飛び火してゆく。「元気もりもり」であること。「風と友達」であること。そのためには「ひらひらのひれ」や「風の通り道になる穴」が必要なこと。語り合うほどにイメージ世界はどんどん広がってゆく。このような想像的思考が仲間を伝い、幾人もの子どもの想像的創造の喚起とともに鯉のぼりは成長してゆく。一人一人の遊びが現在に活きて新鮮そのものである。　これまでの体験も活かされてゆく。乳児クラスのときから培ってきたなぐり描きやぬたくり。砂や小石や植物、昆虫などの自然物との親和性。筆やハサミなどの道具の使い方や段ボール、厚紙、画用紙に和紙や布などの素材と土や花、葉、小枝、小石を用いた型どりや擦り出しなどの着色法や染めの方法などなど、充実の遊びの足跡が五月の空を舞ってゆく。子どもごころに満ちた詩情と友情いっぱいの「鯉の季節」。

４月、遠足に出かけた年長児さんは、蒼空を泳ぐ何匹ものこいのぼりに出会いました。そこでＡちゃんに湧き出してきた、「寝転びたい！」という欲求。その姿が身体にひびいて、一緒に寝ころびだした子どもたち。空と緑と春風とこいのぼりの共通感覚をまぜあいながら、子どもたちは世界を深く感じ取っているように見えます。



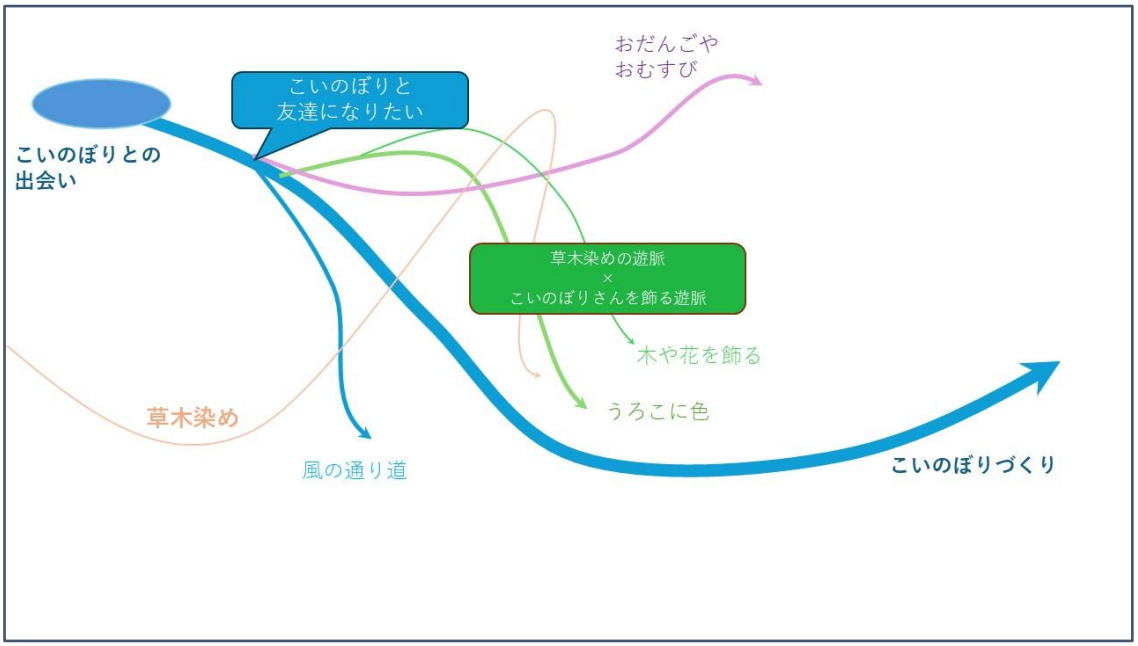
この体験から、こいのぼりの遊脈が湧き出し、日々の遊びの地層の上を流れていきます。「オリジナルのこいのぼりづくり」につながっていく流れのなかで、「こいのぼりと友達になるにはどうしたらいいかな？」「こいのぼりが喜ぶのはどんなことかな？」という問いが生まれます。子どもたちは、生きているものどうしの想像力を存分に発揮して、「ひらひらのひれと、風の通り穴をつくってあげたい」、「土のおだんごやおむすびを食べ

てもらいたい」、「うろこに色をつけてあげたい」「木や花をかざってあげたい」と、こいのぼりのことを思いやります。

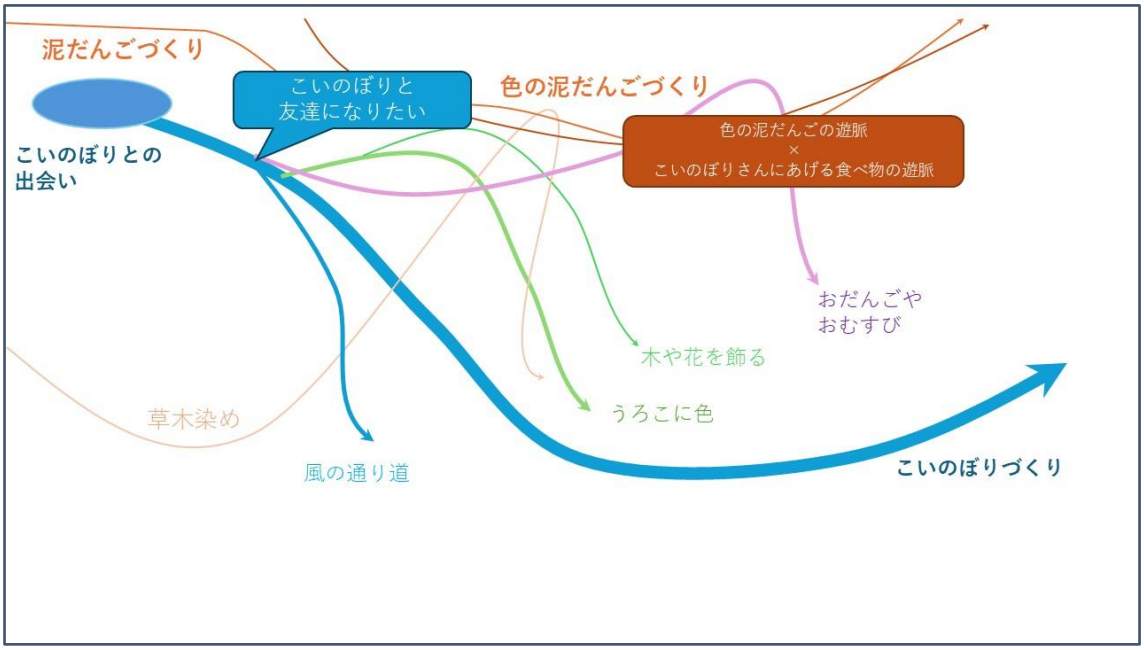


子どもたちはこいのぼりと一緒に泳いだ記憶を重ねながら、こいのぼりの遊脈を遊びます。布に揺られるときによみがえる蒼空と春風の共通感覚や、元気なこいのぼりにしたいという想いが動かす制作活動は、「包容力のある環境」の一部として、日常の遊び環境になっていきます。

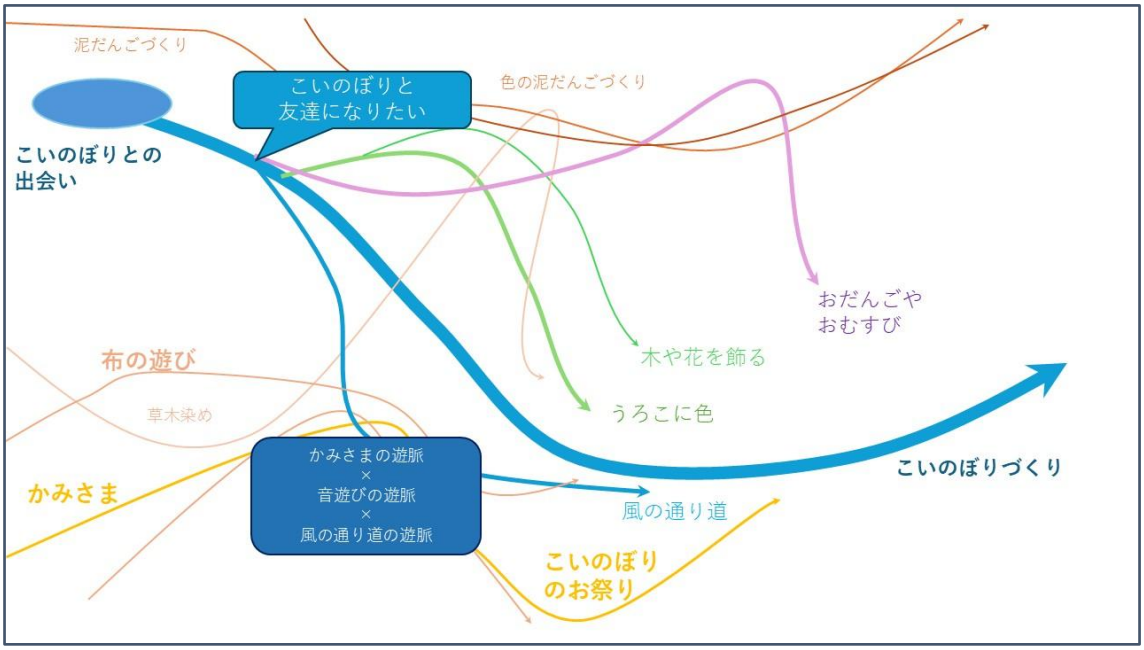
こいのぼりの遊脈は、これまで重ねられてきた遊びの地層の上を流れていきます。乳幼児期から積み重ねてきた木や花とのかかわり、日常のなかで親しんできた色水や草木染めの体験。それらの地層の上で湧き出す思いが、さまざまな渓流となって、こいのぼりの遊脈に流れこみます。



「土のおだんごやおむすびを食べてもらいたい」という思いは、土とのふれあいの流れ、色遊びの流れ、おままごとの流れ、こいのぼりの流れが混交して生まれた遊脈です。色水や草木染めの記憶を思い出して土に色をつけ、おいしそうなお団子をつくった遊びの歴史は、「こいのぼりに食べてもらうおだんごづくり」という、一層味わい深い遊びの文脈をつくりだしていきます。



子どもたちの発想は、大人には思いもよらない遊脈を混交させ、創造的に展開します。朝のミーティングの時間、こいのぼりのことを話していたときにひとりの子どもから出てきた「かみさま」というワードは、ほかの友達の心にもひびき、遊びのアイディアがまざりあっていきました。「かみさま」から「おまつり」を連想した子どもたちは、「こいのぼりのおまつりをしたい」と思いはじめました。こいのぼりの遊脈に、お祭りのイメージと音遊びの遊脈がまざりあい、ぐるぐるまわる、たいこをたたく、歌をうたうといった、こいのぼりのお祭り遊びになっていきました。



子どもたちがつくりだしたこいのぼりのお祭りの時間と空間は、湧き出す情熱とゆったりとした時間が共存する、とても素敵な時間でした。風にゆらめくこいのぼりの布、蒼い空、お囃子の音・・・。そこには五感を超えて、個人を超えて、まざりあう共通感覚への没頭があります。お祭りの場は、春の世界と一体となり、こいのぼりという存在との関係を深める時間となりました。

以上のように、こいのぼりとの出会いは、「こいのぼりと友達になりたい」という思いを経て、こいのぼりづくりにまつわるさまざまな遊びへと展開しました。その遊脈は、まるで川の流れのように蛇行したり、さまざまな支流と合流したりしながら大きくなっていきました。「色の泥団子づくり」や、「かみさま」への興味といった、一見関係のないように見える遊脈も、こいのぼりづくりの流れのなかで深められ、新たな遊びの源泉となっていきます。こいのぼりづくりへの湧き出す思いは、このような遊脈混交によって支えられていたのです（図５）。

遊脈は、過去の遊びの豊かな体験がつくる土壌から、「たのしそう！」「やりたい！」という思いとともに湧き出します。その湧き出す想いが生かされ、さらにほかの文脈の遊びと創造的に絡み合うことで、遊びは勢いを増していきます。ときに地面の下にもぐったり、時間をおいて再び湧き出したりしながら、遊びの流れは続いていきます。

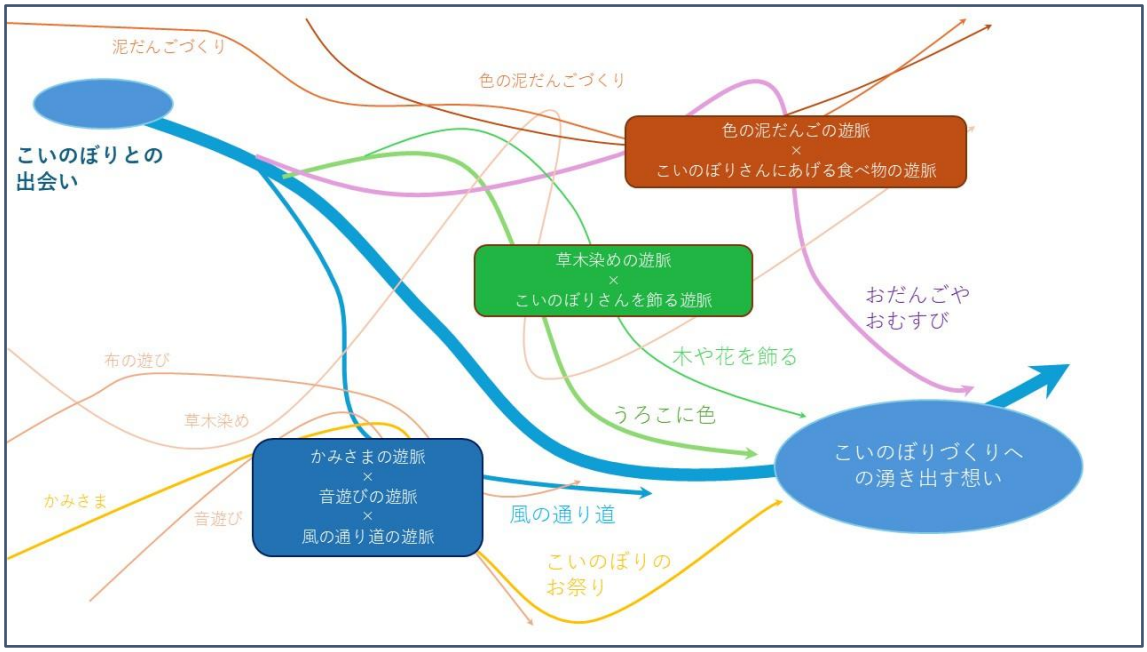
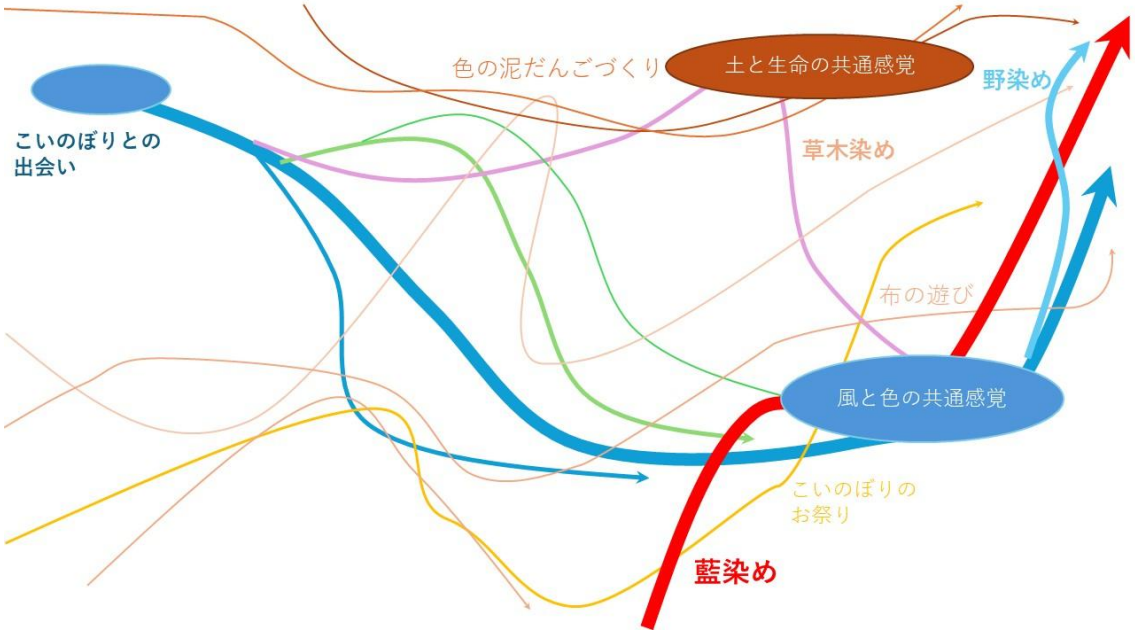


図５　遊脈混交

「うろこに色をつけてあげたい」という子どもたちの思いは、乳幼児期から重ねてきた草木染めの流れにまざりあいました。そして、その体験は、身近な素材の色をもちよって里山の空の下で行う野染め（コラム参照）や、年長児が年間を通してかかわっていく藍染（Ⅰ-６参照）という大きな遊脈に生かされていき、Ⅰ-6 で触れる年間を通した「体験と関係の発酵」の養分となっていきます。こいのぼりづくりのなかで得られた風と色の共通感覚、泥遊びからの遊脈混交にみられる土と生命の共通感覚は、次の文脈のなかでさらなる遊びを創造していきます。


こいのぼりとの
出会い
色の泥だんごづくり
土と生命の共通感覚
野染め
草木染め
布の遊び
風と色の共通感覚
こいのぼりの
お祭り
藍染め

以上のように、宇治福祉園のカリキュラムは、期（季）の流れに、子どもたちひとりひとりから湧き出す流れがまざりあい、共創されていくカリキュラムです。そのなかには、「遠足」や「藍染」といった大きな流れもあれば、「登園途中に見つけた赤い花で色水したい」といったような、個々の子どもが描く小さな流れもあります。「赤い花」の遊脈は、「こいのぼり」や「草木染め遊び」といった大きな流れと合流することもあれば、ときには「花冠づくり」の遊脈や「白雪姫ごっこ」の流れへと別れていくことがあるかもしれません。先生方は、このように自在に進んでいく遊びの「小さな渓流」に心を寄せ、その流れを大切にしています。小さな流れを大きな流れでかき消してしまうのではなく、

「共通の○○をそれぞれの仕方で」遊ぶ、ゆるやかな期の流れを展開していきます。「期の活動の河」のカリキュラム・マネジメントとは、画一的で人工的な方法で河川を管理することではなく、常に変わりゆく流れに応じながら、じっくりと時間をかけて自然と共生していく知恵に近いように思います。

事例 14　遊びの地層

ここまで遊脈という言葉で、カリキュラムの流れを考えてきました。遊脈は、それまで園で積み重ねられてきた遊びの地層の上を流れていきます。ここでは、カリキュラムの土壌となる、遊びの積み重ねについて考えてみたいと思います。

☆「遊びの地層」のお話（2017/9）　杉本一久

遊びを継続的・持続的に紡いでゆく。部屋は「遊びの足跡」でいっぱいだ。例えば 3 歳児さん。さっきまで絵の具で描き、ぬたくっていた段ボールや布がお店屋さんの屋根や暖簾に仕立てられてゆく。店先には園庭で子どもたちが、わいわいきゃあきゃあ遊びつくった色とりどりの水がペットボトルに詰められてお客さんを誘っている。

たったこれだけの場面ではあるが、この遊びを構成している「段ボール」、「布」、「水」、「絵の具」と子どもたちとの関係を紐解いてみたい。

時間を巻き戻す。段ボールや布とは赤ちゃんの頃から親しんできた。段ボールの影に隠れたり中に入ったり、布に寝転んだりくぐったり全身で味わってきた。「いないいないばぁ」と愛くるしい眼を交わし、互いの存在を確かめ合う喜びを幾度も味わってきた。友だちが包まると私もした。私が潜ると友だちもやってきた。「段ボール」や「布」が作る様々な空間。子どもたちは、心がくすぐったくなるような経験をどれほど積み重ねてきたことだろう。

「水」との付き合い。食事や入浴などの生活場面はさることながら、雨が降るたびに関わってきた。水たまりを覗き込み、アメンボウに驚喜し、侵入しては水まみれになってきた。殊に夏、その心地よさは格別であり、一気に関係を深めてきた。

絵の具。水たまりに落とされた青い絵の具の一滴は不思議な模様を描きながら流れてゆく。赤や黄が混ざる。水たまりのふちを棒でつつく。掘るように地面をこする。行く手に色が広がり流れてゆく。見て触れて楽しい。関わりに応じてもたらされるこれらの現象は一人の活動から仲間の活動へと広がってゆく。一人一人のイマジネーションが仲間のやり取りを通じてファンタジーの世界を生み広げてゆく。「段ボール」、「布」たちとの出会いは、子どもらの活動・関わり・想像によってもたらされる様々な空間と様々な色・模様の出会いを意味する。素材に抵抗のない親しみを持つ子どもだからこそ、段ボールに寝ころび天井に絵を描いたり、布に色水を流し、見上げては太陽に透ける流れを指でたどるなどの遊びを堪能するのだ。

この素材との親和性を育むことが乳幼児教育・保育の大切な要素であり、夏は全身で満喫する絶好機であった。

「遊びの地層」は幾重かな。「おうちにしよう！！」。色水で染めたばかりの布を 3 人、 4 人と力を合わせて運んでゆく。「遊びの地層」が屋根になって創る新たな世界。

杉本氏が述べるように、遊びの地層は継続的・持続的に重ねられてきた、素材とのかかわりや親しみの経験によって形成されています。子どもたちが「遊び」を通して「学んでいる」ことはよく言われますが、子どもたちが「遊び」を通して「遊び」を「学んでいる」ことはあまり注目されていないように思います。言い換えれば、子どもたちは素材とのかかわりの経験を重ねることで、遊び方を学び、より楽しい遊びを思いつくことができるようになっています。

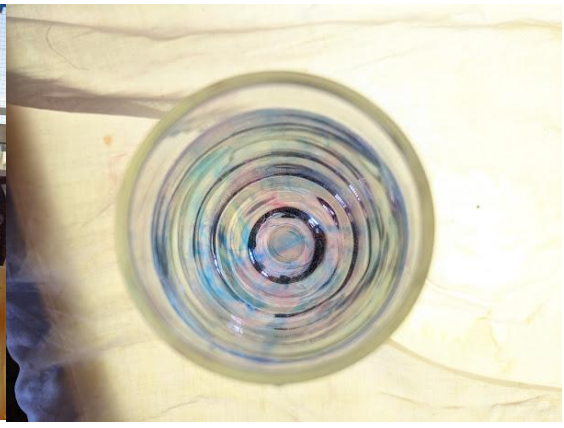
もっとも、ここでの学びとは、誰かに遊び方を教えてもらうという直接的なものではありません。頭で知ることよりも、水の冷たさや心地よさ、色の美しさや不思議さ、そして、それらが混ざりあう色水の共通感覚を身体全体に染みこませ、想像力と構想力を発揮して遊びを創造する身体知といったほうがいいかもしれません。この遊びの楽しさを知っている身体は、地層の上にさまざまな遊脈を生みだしていきます。さっきまで絵の具を塗っていた段ボールを「お店屋さんの屋根」にして、その「面白そう！」な風景に、ほかの友達も巻き込みながら、子どもたち自身が新たな遊びの場を生成していきます。

「遊びの地層」は、そのような遊びの共創の歴史が蓄積した園の文化の表れでもあります。新たに園にやってくる子どもたちは、その豊かな遊びの土壌の上で、自ら遊びの主人公になっていくのです。

「遊びの地層」を発掘してみれば、子どもたちの生き生きといた「いま」に連なる体験の歴史が見えてきます。ここでは、「色」の体験の地層に焦点を絞って、その奥行きを見ていきましょう。

こいのぼりをめぐる遊脈の事例では、子どもたちの草木染めや、色の泥団子づくりの姿を通して、色遊びの遊脈についても触れてきました。しかし、その体験の背景には、さらに多くの遊びが連なっています。

これらは５歳児さんの色水遊びの様子です。水の上、布の上、ライトテーブルの上。同じ色水遊びでのさまざまなバリエーションの遊びを子どもたちが楽しんでいることがわかります。そして、これらの遊びから生まれた色水、色紙、染織布は、短冊になったり、織姫と彦星へのプレゼントになったりと、さまざまな遊脈に混交していきます。



遊びの地層を重ねたうえで体験する色は、五感を超えて記憶とまざりあう共通感覚の色彩です。大切につくった色を静かに水に落とし、光と影に彩られていくのを眺める時間。た

くさん遊んだ草木染めのなかでもお気に入りの色を、空の青さに重ね、風と影の美しさを感じた瞬間。いくつもの遊脈のなかで重ねられてきた体験が、「いま」に結びつき、子どもたちは世界の奥行きに触れていきます。

事例 15　姿跡の見える保育環境

ここまで遊びを、土と川に例えて見てきました。目の前の土地の風景に歴史があるように、今ここで展開する遊びの風景もまた、歴史あるものとしてみることができます。遊びを地層として見ることは、今ここで遊ぶ子どもの姿に、過去から積層してきた子どもたちの遊び体験の歴史を見ることです。遊びを川として見ることは、今ここで生まれつつある遊びの風景に、子どもから湧き出す遊脈の力と、それにまざりあう複数の流れを見ることです。遊脈混交のカリキュラムは、豊かな土壌から染み出し、まざりあう遊びの流れに乗って、Life を深めるカリキュラムであるということができます。

土の健康と川の健康には深い関係があるといわれています。土壌の微生物が多様な土は、その地層に団粒構造と呼ばれる隙間をつくります。その隙間にはたくさんの植物が根を張り、水を蓄え、ゆっくりと川に流していきます。川は地上に線を描いているように見えますが、その流れは水脈の一部にすぎません。団粒構造の隙間をぬって蓄えられた水は、地下に無数の水脈をつくります。川底の土壌から染み出す水は、その養分によって水中の生物多様性を支えます。こうして、豊かな土は豊かな水の流れをつくり、たくさんの命をはぐくむ循環をつくります。この土と川の風景は、護岸によって人工的につくられた川からは生まれません。

遊脈混交のカリキュラムは、遊びの地層を幾重にも重ね、遊びの多様な文脈を生かすことで生成するカリキュラムです。それは、子どもたちひとりひとりの表現やイメージから始まる小さな流れと、子どもたちが共有する大きな流れが織りなされながら、ともに体験を深めていく保育者のカリキュラム・マネジメントによって支えられていました。それは、河川の流れを人工的に管理するマネジメントでなく、自ずからの流れに沿って共生する知恵に例えられました。そして、その流れのなかで、遊びの地層が形成されていくことも述べました。子どもたちは、豊かな遊びの土壌から得た養分を、また次の遊びに生かし、新たな遊脈を生成していました。

このようなカリキュラム・マネジメントを行うためには、先に「吸い込まれる目に吸い込まれる」という言葉で示したような、子どもが生きる世界にひびきあい、ともに生きることのできる感性が求められます。子どもから湧き出す遊脈を生かし、遊びの歴史を素材にして、次の遊びを創造していく環境構成も必要になります。

このようにして構成された環境の特徴をこれまで何度か「姿跡」という言葉で呼んできました。この言葉は、環境に存在する子どもの姿の跡を表すと同時に、子どもの遊びの歴史の痕跡（史跡）を表しています。たとえば、次の保育環境の写真を見てみてください。

この写真は、朝子どもたちを迎え入れる前の保育室の写真です。子どもはひとりも写っていませんが、環境からたくさんの子どもたちの遊びを想像することができませんか？段ボールの壁を幾重にもまたぎ越していく子ども、段ボールのトンネルなかに入って穴から外をのぞく子ども、台の上に大切におかれた犬のぬいぐるみと散歩する子ども。天井には色と戯れた子どもが残した布と、作品が見えます。

朝、子どもたちを迎え入れる保育環境には、過去の子どもたちの遊びの痕跡が残されています。そのかたちに誘われて、登園した子どもたちは新たな遊びを思いつきます。そして、ともに遊ぶ友達に影響を受けながら遊びを共創し、次の姿跡を残します。

姿跡には、その園の遊びの歴史と、子どもたち一人ひとりの遊びの歴史とが反映されています。前者には、年季の入った遊び道具や、その園の子どもの遊びの特徴を反映する保育環境など、過去の子どもたちの遊ぶ身体がうつされます。その土壌の上で、子どもたちは砂場の山や、空き箱の作品、さまざまな草花の色水など、個人の遊びの痕跡を残していきます。姿跡は、園と個人の遊びの歴史が残すかたちであり、保育環境の中に遊ぶ子どもの存在や気配、新たな遊びのイメージを感じさせる力をもっています。

このような保育環境を構成するためには、子どもたちの創造の痕跡に価値を見出し、それを保育にとり入れることのできるカリキュラム・マネジメントの感性と知恵が必要です。子どもによってつくられた環境には、まるで子どもの足跡のように、子どもの「視た

跡」「聴いた跡」「探索の跡」が刻まれています。姿跡を感じることは、その遊びの喜びを追体験、再創造する手がかりとなります。遊びの歴史が重ねられていく土壌には、過去の遊びの養分を得た遊脈が湧き出し、期の河のカリキュラムを豊かにしていきます。姿跡は、保育環境に刻まれた子どもの文化として、楽しい遊びのメッセージを語ってくれるのです。

コラム：野染めを体験して

2022 年 6 月 4 日

かぜに　いろをつけたひとだれ
かぜに　はねのあるのをみたひとだれ
（岸田衿子『岸田衿子詩集　大切な一日』より）

子どもたちの体験には奥行きがあります。でも、その奥行きは、言葉にするのがとても難しいものです。岸田衿子さんの詩「かぜとかざくるま」は、そんな「かぜ」の体験の奥行きをありありと目の前に呼び出してくれるようなポエジーに満ちています。

本日、宇治福祉園の野染を見学させていただいて感じたのは、このような「かぜ」の世界でした。初夏の生命力に満ちた草原の碧さと、うぐいすの歌が響く空の青さのあいだで、風を受けてたなびく大きな布。それは、先月子どもたちが楽しんだ天を舞うこいのぼりの記憶を呼び覚まし、生命力に満ちた「風の共通感覚」を全身で感じさせてくれたのでした。

岸田さんの詩が教えてくれたように、風にはほんとうに色があるようです。子どもたちが用意した２８色の草木の色が、次々と大きな布に塗り重ねられていくとき、「風」と「布」と「子どもたち」は一体になり、子どもたちの手や指が描く「風景」は優しい色に染められていきます。よもぎ、ラベンダー、レモンに緑茶、ウコンに加えて、「ブロッコリーみたいなもの」や「園庭にあった大きな葉っぱ」まで、２８色の染料が入ったバケツには、子どもが重ねてきた遊びの姿跡が浮かび上がります。日常の遊びのなかで創発する、「野染めに使いたい！」という想い。素敵な色、素敵な素材を見つけたとき、どれだけ子どもたちの心が躍ったことでしょう。

今まさに布を染めようとするこの瞬間には、より大きな文脈のなかで重ねてきた時間が濃縮されています。こいのぼりの布にゆられ、描くことで生命を吹き込むこと。藍ちゃんを育てるなかで生命の色が発酵していくこと。宇治福祉園の実践で蓄積されてきた遊びの地層に支えられて、それぞれの色探しの遊脈が生まれ、今、この野染めの場でメッシュワーク[46]しています。

その遊脈は、ひとりひとりが違った仕方で生きています。ある女の子が染め上げた布は、誰よりも鮮やかな黄色。「おかあさんが好きな黄色」にするために、ひたすら黄色を塗り重ねていたそうです。別の子どもは、ラベンダーで染めながら「いいにおい」と一言、すぐさま近くで「こっちはどう？」「どんなにおい？」とちがいをきく（聴く・利く）遊びが始まります。お母さんの好きな黄色、じわじわと広がっていく紫色、ぐるぐる回した

布から飛び散っていく赤い水滴、したたり落ちる緑の雫…。それぞれの遊脈と、新たな遊びの発見が、野染の場で絡み合い、色とりどりにまぜあわされていきます。「いまここ」に厚みが加わるとき、五感を超えた＜共通感覚＞の場が生まれます。「お母さんにあげたい黄色」はただの黄色ではない特別な＜黄色＞として体験されます。「野染めのラベンダー」は、草のにおいやかぜのいろと混ざり合う特別なラベンダーの＜におい＞として体験されます。それらの＜共通感覚＞は、その場を共有する子どもたちのあいだで即興的にブリコラージュされ、みんなで染めた「いろ」「かぜ」「におい」の体験として記憶され、新たな「遊びの地層」となっていきます。

子どもたちの活動が佳境に入るとき、ふと吹いてきた大風。布がぶわっと空に浮かび上がり、みんなで息をのみました。強い風を受けて、まるで生きているようにたなびく布。それを見た先生がふと、「うれしいって言ってるね」とつぶやきました。「生きているものどうしの想像力」から発せられた言葉は、ほんとうに風も布も嬉しいのだと、この場を共有している者に感じさせます。楽しみにしていた快晴の空を駆け回る風と子どもたち。その風景を、子どもたちがテントにつるした、たくさんのてるてる坊主が見守っていました。

染め上がりは、「の・ぞ・め」のかけごえとともに、みんなで記念撮影です。写真を撮り終え、自分色に染めたてぬぐいと、みんなで染めた大布が風にたなびくのを見て、こころに「はね」が生えた女の子。「♪いろ、いろ、なーにいろ♪」と歌いながら、大布のまわりを走り回ります。赤を見つけては「あか♪」と触れ、黄色を見つけて「きいろ♪」と歌い、踊りながら自ら風と色になっているようでした。

体験の奥行き。人間の感覚が五感以上に深いものであることは、実感しなければわかりません。野染めの「かぜ」「いろ」「におい」は、そのことを身体で教えてくれました。

さて、野染が終わり、子どもたちのお昼ごはんの様子を見に行きました。染めのおっちゃんたちをもてなすために、様々な想いのこもった手作りの装飾がなされた部屋のなかで、子どもたちはおいしそうにおにぎりを食べています。その、おにぎりのゆかりまでも子どもたちがしそから手作りしていると聞き、私は杉本先生に「ひとつひとつの空間や時間が、とても厚いですね」「しかも、その厚さが、子どもにとって自然なかたちでつくられている気がします」と、感想をお伝えしました。そのとき、杉本先生が、「ええ、でもそれを自然につくるのがとても難しいんです」ということをお話ししてくれました。

言葉では「自然」と簡単に言えてしまいますが、自然と保育が深められるためには、子どもたちひとりひとりの遊びや想いが、園のカリキュラムや、多様な仲間の想いと織りなされていく時間と空間が必要です。その背景には、先生方のさまざまな心づくしがありますが、それはよく目を凝らし、耳を澄ませなければ、外部の人間には気づくことができません。子どもたちが遊んだ跡に残された次の遊びへの手がかりを見つけてそれを環境に活かしたり、子どもたちが発したつぶやきを次の保育でほかの子どもにも共有してみた

り。子どもが過ごす時間と空間の「厚さ」と「自然さ」を両立させるには、高度な専門性が必要です。

そこで私は、倉橋惣三が書いた『幼稚園真諦』のことを思い出しました。この本のなかで倉橋は、その「誘導保育」を食事のメニューに例えています。たとえば、寄宿舎などのメニューは、朝は味噌汁、昼はさつま揚げ、夜はカツレツといったようにあらかじめ決まっていて、全員が一律に決められた食事をとる方式です。もしこれが保育であれば、子どもひとりひとりの生活や興味が異なるわけですから、単なる押し付けになってしまいます。一方で、急に朝に刺身を出せといったわがままに応じたり、毎日好きなものだけ食べさせるわけにもいきません。そこで、食事を用意する側としては、今日はいい魚が入ったからフライをメインに、でも魚があまり好きでない人もいるからお豆腐と野菜も、といったように、「ある範囲内で、自分の選択のきくように」してあり、「どれを選んでも、この人たちに適当するものが用意してある」ように、心をつくしておくべきだというのが、倉橋の主張です[47]。

「環境を通した保育」の原点でもある、倉橋のこの考え方は画期的なものでしたが、その時代からおよそ１００年がたって、杉本先生が語った「保育環境」の作り方は、倉橋の考えの先を行っていることに気がつきました。

宇治福祉園の子どもたちは、食事のメニューを一方的に与えられているのではなく、先生たちと一緒に、メニューをつくりだしているのです。藍染や草木染、こいのぼりといった園の文化を素材として、遊びのなかから、次の遊びの時間と空間をつくりだす。そのために、先生方は子どもたちの間に創発する遊びそのものを素材にしながら、どんなメニューを一緒につくっていくか、子どもたちの体験に伴走しています。それはもはや「メニュー」として名づけうるもの以前の、「おいしい体験」「うれしい体験」「心に残る体験」をともにつくろうとする姿勢なのかもしれません。宇治福祉園の先生方の専門性は、おそらくそのようなところに触れているのではないかと思います。

このような保育の「共創」は、倉橋の「誘導」を超えた「保育の心もち」の在り方を示しているのではないでしょうか。ともに時間と空間の厚さをつくることは、「自分たちの探した色で染める体験」の質や、「自分たちでつくったゆかり」の体験の質の違いを生みだし、その場にかかわるひとへの想いや、ものへの感覚、生き生きとした生活を深めるカリキュラムを支えているのだと思います。

「かぜをみたいとおもったら」
「野染めを体験してみてごらん」

6　体験と関係の発酵

ここまで見てきたように、子どもたちが生き生きする生活には、生命のリズムが流れています。宇治福祉園の先生方は、子どもの目に吸い込まれ、ともに想像力を働かせながら、子どもが生きている世界を感じとっていました。子どもひとりひとりの存在を受け止め、それぞれの仕方で居られる場所と、まざりあうことで生まれる遊びの環境が工夫されています。そのような保育の場から生まれた遊びは地層となり、その地層の上を流れる遊脈が混交することで、遊びの物語が生まれていきます。先生方は、ひとりひとりの遊脈の線に沿いながら、それぞれの線が絡みあい、活かしあう保育の場をつくりだしていました。

この線に絡み合っているのは、人間だけではありませんでした。植物や動物、あるいは土や風といった、さまざまな存在とかかわり、感覚し、想像することで、子どもたちは life を深めていました。子どもたちも保育者も、人間を超えた力に触れながら、偶然到来する出来事に喜び、驚き、心を動かすことで、遊びを共創していました。

Life を深める保育には、このような時間の厚み、空間の広がりがあります。それは、計画通りの保育ではなく、予想外の出会いに開かれた保育です。また、忙しい日々に追われる保育ではなく、ゆったり・じっくりと時間をかけて生きる保育です。

このような保育における深さや時間の奥行きを表す言葉として、本研究では「発酵」という言葉にたどりつきました。きっかけとなったのは、第Ⅱ部のドミニク・チェン氏、杉本一久氏との鼎談のなかで語られた「発酵保育園」のアイディアです（詳しくは第Ⅱ部をご覧ください）。じっくりと時間をかけなければ生まれない価値、多様な菌がかかわりあわなければ生まれない味わい、目に見えない微生物との対話、発酵を保つための適度な熱量と攪拌など、発酵と保育は多くの重なりを持っています。

サンダー・キャッツは、その著書『メタファーとしての発酵』のなかで、「発酵」のメタファーがもつさまざまな力に注目しました。「発酵」を意味する fermentation という単語は、「沸騰」を意味するラテン語の fervere に由来し、「揺らぎ、興奮、泡立ち」といった状態を暗示しています。発酵はその熱で変化を引き起こしますが、炎が有機物を焼きつくすような急激な変化ではなく、「穏やかな変化」を引き起こします。キャッツは、「発酵」のメタファーが「あらゆる文化的経験の領域で、揺らぎや興奮の共通感覚を説明」するものであり、「関係に満ちた世界」を感じとり、「新たなアイディアやエネルギー、インスピレーション」をもたらす力をもっていると述べています[48]。

例えば、保育の中でも「豆腐集団と納豆集団」というメタファーは、集団のなかで個人（粒）が消えてしまう在り方を「豆腐」に、個人が消えることなく相互に活かしあう仲間集団が醸成されていく在り方を「納豆」に例えることで、ゆるやかに結びつきながら生まれていく、保育集団の実践的な理解を促進してきました[49]。「発酵」には、ここまで述べてきたような Life を深める保育実践の全体像を理論化していく重要な手がかりがあると考えた私たちは、宇治福祉園の保育について、「発酵」メタファーを通して語りあう「発酵保育座談会」を開

催することにしました。

発酵保育座談会

座談会は、2024 年 9 月 13 日に行われました。法人が運営する各園から、武尾千津子先生（34 年目）、吉野智貴先生（11 年目）、西田春香先生（5 年目）、畑中智貴先生（10 年目）、島子結衣先生（17 年目）が参加し、園長 4 名（杉本一久先生、田中みゆき先生、駒井哲郎先生、杉本大洋先生）がオブザーバーとして臨席し、会の最後から対話に参加しました。座談会では、すべての園で共通して行われている藍染めの実践に焦点化し、年間を通した藍とのかかわりとそのなかでの育ちを、「発酵」の視点で語りあいました。以下では、この座談会で語られたことや、藍染めにかかわる写真や保育記録を手がかりに、Life を深める保育実践を、「関係と体験の発酵」のプロセスとしてとらえてみたいと思います[50]。

藍をめぐるかかわり

宇治福祉園では、2014 年から藍染の活動を行っています。Ⅰ - 5 でも取り上げた草木染で遊んでいた子どもたちが、青い色を出したくなり、藍染めをやってみようとなったのがきっかけです。それ以来、5 歳児が育てた藍の種を、卒園前に 4 歳児さんに引き継いでいくという形で、代々種から藍を育てる活動が続いてきました。

子どもたちは藍と出会い、「生きているものどうしの想像力」を働かせながら、藍との関係を育んでいきます。そして、そのかかわりは大きな遊脈となって、子どもたちの遊びの物語を展開する力となり、深い体験を生み出していきます。この藍とのかかわりのプロセスを追いかけるかたちで発酵保育座談会の内容を振り返り、体験と関係の深まることの意味を考えてみたいと思います。

年間にわたる藍染の活動は、おおよそ以下のような流れで展開します。その活動のそれぞれの段階に、たくさんの魅力的な出来事や遊びが体験されていきます[51]。

1 栽培の体験、飼育の体験、草木染の体験
2 藍の種まき
3 藍の水やり、定植、草抜き
4 刈り取り
5 乾燥
6 すくもづくり

7 すくもの発酵
8 藍建て
9 藍染
10 藍染の服を着る

後述するように、5歳児クラス（年長：ゆり組）の子どもたちにとって、藍はまるでクラスメイトのような存在であり、何年にもわたって親密な関係性が醸成されていきます。その丁寧な関係の発酵のプロセスは、どのようにはじまり、どのように深まっていくのでしょうか。先生方の語りから、長い時間をかけてふつふつと育まれていく子どもたちと藍との関係の発酵を見ていきたいと思います。

藍との関係のはじまり

藍の活動は、前年度の年長さんから藍の種を受け取ることから始まります。しかし、それ以前に、年少、年中のころから子どもたちは「におい」という存在として藍とかかわっています。座談会で語られた子どもたちと藍との出会いに注目していきましょう。

吉野先生：藍建てをしたりするときは、ゆり組さんだけの部屋でやるんですけど、匂いもやっぱ出ていくんですよ。で、そこを通っている年少さんやったり年中さんやったりが、「くっさー」みたいに走っていくんです。でも、その子が一年経ったら、それに携わってる。逆に「くっさー」って言われても、「この面白いことやってんのにやっぱまだわかってへんな」っていう感覚がゆり組さんの中にあって、「あ、まだやっぱ藍との関わりが少ないから」「あ、やっぱくさいっていう感想なんやな」っていう（下の子たちへの）感覚が育っている年長さん。で、それを、「うわくっさー」って言って笑いながら走っていく年中さんが、やっぱ一年経ったら、その年長さんの立場になって、今度・・・っていう。毎年、やっぱそういう雰囲気というか。やっぱ一年しっかり関わったら、「これって面白い」「これは多分すごいことを自分たちはやっているんだ」っていう感覚になってるっていうところの成長というか、発酵みたいなのはありますね。

子どもたちはまず「くさい」存在として藍に出会います。年少さんや年中さんは、まだ「藍」という名前も知らないそうですが、「くっさー！」などと笑いながら、「なんだかよくわからないけど強烈な存在」と嗅覚的に出会う体験をします。何かを教えられるわけでもなく、得体の知れない存在を身体で体験するところから、藍との関係は始まります。

藍の種まきと発芽

年長になり藍の種を受け取った子どもたちは、土をつくり、種をまき、水をやる過程で、藍と「生きているものどうし」としてかかわっていきます。そして、保育者もまた子どもが生きる世界に応答し、藍の成長の喜びを分かちあいます。写真からも伝わってくるように、子どもたちは藍に名前をつけ、藍が語ることばを聴きながら、藍が大きくなっていくことを支えていきます。

山本：お話を伺ってて、子どもたちがずっと一年間藍に愛着を持って関わってる姿があるなと思ってたんですけど、愛着って変化があるんですか？常に大好きっていう感じですか？結構変わってくるものなのか。
島子先生：種まきもそうなんですが、前年度の年長から引き継いで、すごくその年長児が思いを伝えるので。大事に育ててねという。その思いはもちろん、ひびいてる子はいる

し、もらった時からもうずっとそのもらった容器や入ってるタネを眺めている子もいます。職員もすごく大切にしてる活動であるので、こちらも大切に扱うし、そうするとやっぱ子どもたちも見てくれてるのかなって感じることもあります。種まきするにしろ準備があるので、種を寝かせるお布団から準備をするっていうのがあるので、過程も楽しむ。種をまくときも雑に「はい」って渡すんじゃなくて、ひとりずつ渡していく。そういう姿は、子どもたちには大きく影響しているのかなって。（中略）その姿が反映されてじゃないですけど、子どもたちも大切に種を手のひらに乗せてくれはったりとか、本当に指でつまんで、「いらっしゃい」じゃないですけど、何か語りかけながら進めてくれたりとか、それが当たり前になってくるというか。芽が出たら一緒に喜びますし、職員が気づくときもあれば、子どもたちが気づいてこちらに知らせてくれはる時もあるし、その時は一緒に喜ぶ。瞬間瞬間をやっぱりともに立ち会うというか、喜び合うことで愛着が深くなってくるのかなと思います。

卒園生から藍を託されたあと、子どもたちは藍の種が芽を出す未来を想像し、種と対話し、種をケアしていきます。藍が芽を出すまでに重ねられていく子どもと藍の時間が、生きている藍への愛着を育んでいきます。そして、それを支える保育者の側にも、ひとりひとりに丁寧に種を渡そうとする気持ちや、土を「お布団」と呼ぶ気持ちなど、これまでの子どもたちとのかかわりのなかで重ねられてきた厚みをもった経験が反映されています。この時間の厚みによって、子どもたちと藍との関係がより深いものへと変わっていきます。

藍の育成

体験と関係の発酵のプロセスは、必ず計画どおりにいくような人工的なものではありません。なぜなら、発酵は、人間を超えた天気や気温などの力によって思いがけない仕方で左右されますし、人間には見えない多様な菌同士の関係のなかで生じるプロセスであるためです。キャッツが『メタファーとしての発酵』のなかで述べているように、発酵は「制御不能な力」であり、そのプロセスを支えるには、偶然の変化や多様な存在の声に「応答し続ける」ことが必要です[52]。

山本：(藍染の) その一年のプロセスの中で、藍となんかこう出会ったなぁとか、出会い直したなみたいな、そういうエピソードもあるんですか？
畑中先生：やっぱり興味がない子というのもいて、担任はすごく大事にしているんですけれども、それよりも畑には虫もたくさんいますし、ほかの刺激もあって、ずっと虫を追い掛け回したりしている子もいるんです。蓼食う虫も好き好きというように藍を食べる虫はなかなかいないんですけど、それでもたまにいて、蛾の幼虫が時々藍を枯らしてしまうんです。そういう時に、それまで藍に興味を持って接してきた子ですら、なんでこんなになっているのかがわからなくて、カマキリとかバッタが食べたんやとか、ずっと向き合ってきたこの彼らなりに考えていくんです。そういう中にこれまで興味がなかった子がふらっと来て、「いや、カマキリとかバッタはこれは食べへん。蛾や」と、知識を披露した

りする。藍のスペシャリストみたいな子はずっと藍にかかわっているんですけど、そのときから、こういう虫が好きな子も、こういうことがあると次来たときから率先してかかわりだす。「葉の裏のこの卵か」みたいな。その子はそこで出会いなおすというか、面白みを感じ始める。いろんな菌が混じり合うみたいに、この子はこのポイントから藍に関わるし、この子はこのポイントから藍に関わるみたいな。集団でいるからこそいろんな出会いとか出会い直しみたいなことはあるかなと思います。

子どもたちが藍と結ぶ関係はさまざまです。友達関係にもかかわりの濃淡があるように、子どもと藍とのかかわりの深さにも違いがあります。しかし、藍との関係が薄い子どもでも、関係が切れているわけではありません。虫好きの子どもが、蛾の幼虫をきっかけに藍とかかわりはじめたように、偶然の出来事をきっかけに一気に関係が深まっていくことがあります。重要なのは、藍との関係の深まりが、虫好きの子どもの虫との関係の深まりによって支えられているという点です。このことは、藍とのかかわりのみを保育の「ねらい」としているのでは見えてこない視点です。

偶然の出会いを媒介しながら、興味や感性、知性がまざりあうことで、おのずから育まれる関係の深さがあります。ひとりひとりの存在を受容し、遊びの中で混ざりあう保育が Life を深めていることはここまで考察してきたとおりですが、そのプロセスはまるで「いろんな菌が混じり合う」ような、発酵のプロセスと重なっているのです。

藍の発酵

藍との関係が深まっていくなかで、年少さんや年中さんのときに感じてきた、「よくわからないけど気になるもの」「とにかくくさいもの」という存在は、より特別な存在へと変わっていきます。子どもによってかかわり方の差はあれ、それぞれの仕方で藍をケアするかかわりが生じ、藍の存在を大切にする想いがゆり組の仲間たちのあいだで共有されていきます。

山本：三歳児さんも藍を知っているんですか。
畑中：藍という名前は知らない。ただ何かしているなというのは知っている。泥藍はとてつもなくくさい。ちょっとは感じてくれていて、イメージのできる子は、あーやるんだろうなというのは思っている。迷惑じゃないんですけどやっぱりくさいって言いにきはる「やめてほしい」みたいな。年中さんや年少さんが。そこで年長さんは、「悔しい」とか「頑張ってんのにそんなこと言わんといて」とか、今年の子たちはならない。「そうか」、と思っている。ポスターをつくらはったんです。「ご理解ください」みたいな（笑）「こういう活動をしています」「亀みたいなにおいがします」。亀に失礼やろ、とも思ったんですが（笑）。「でも、ゆりさんは、葉っぱのにおいだと思います」「お願いします」みたいなポスターを作って年中さんのところに説明をしに行ったんです。そういうことをやろう

と言ったわけではないんですけど、子どもたちなりに考えてやっている。一部の子がやり始めたのをほかの子が見て混ざりに行ったりとか。興味がない子も混じって「俺らが書いたからな」「これをやってくるから」と言って。それぞれの場所にいろんな遊びがあって混ざる子もいれば自分の世界に入っている子もいる。今回はその中でそういう遊びが生まれて面白いなと思いました。

「ご理解ください」「お願いします」といって、年中さんたちに説明に行く子どもたちの姿はまるでわが子のためを思って身を尽くす親のようです。長い時間をかけて醸成されていく関係は、藍を家族のように見る感受性へとつながっています。大事に育てている藍は単に布を染めるための道具ではありません。使いにくい道具であれば取り替えてしまえば済むことですが、藍はくさくなったとしてもそのかかわりが続いていきます。「でもゆりさんは葉っぱのにおいだと思います」という説明の仕方には、藍を単に道具として見るのではなく、藍という存在と重ねてきた時間の厚みが表れているように思います。

一方、発酵に伴う臭いがどうしても受け付けられない子どももいます。かわいがってきた藍が、受け入れらないような臭いを出していることは、思い通りにならない自然を相手にする体験ならではです。

西田先生：種まきから藍建てまではちょくちょく参加していた子が、藍建てをして液状になってからは触りたくないと離れていたことがありました。毎日の攪拌のときは積極的な姿とかはなくて、部屋で遠くで違うことをしているという子がいたんです。それで Tシャツを染めようとなった時に、毎日攪拌していた子たちは「染めたい染めたい」とすごく言って染めていたんですけど、そのとき触りたくないと言っていた子が近くに来て、「私も染めたい」と言ってくれたことが、すごくうれしかった瞬間のひとつでした。その時、染める準備を一緒にしていたら「温度測らんでいいの？」とその子が聞いてきたんです。一回もしたことなかったのに、温度を測るのを知ってたんやって。前に立ってしていなくても自分なりに見ているので。やっぱり種まきからしてきたから、気になって見に来たりしてたんやなっていうのがわかって、うれしかったということがありました。その子は、一回染めてもっと濃くなるまでやりたいって言ってくれて。何回も染めてはって、っていうのがすごくうれしかった。

ここでは、液状になって臭くなった藍から、離れていってしまった子どものことが語られています。しかし、一見切れてしまったように見えた藍との関係は、その子なりの仕方で保たれていました。西田先生が「温度測らんでいいの？」というその子の言葉に喜びを感じたのは、その言葉に藍と重ねてきた時間を感じたためでした。藍の発酵を保つために、攪拌し、温度を測る活動に、その子は自分なりの仕方で参加していたようです。

体験と関係が発酵するプロセスは、誰にとっても同じ決められた道ではありませんし、直

線的に強化されていくものでもありません。しかし、藍の存在は年長児の遊脈のなかにゆるやかに流れ、保育の物語の一部になっています。多様な仕方でかかわりながらゆっくりと醸成されていく体験と関係が、Life を深めることを支えているのです。

藍の染め

種との出会いから一年近くかけて育まれた関係のなかで、子どもたちは藍染めをします。大切に育ててきた藍で自分たちのTシャツを染めることは、子どもたちにとってどのような体験なのでしょうか。

島子先生：初めて染めるときの子どもたちの姿が大好きです。なかに入れたらゆっくり入れて、ゆっくり動かすっていうのもあるかもしれないけど、すごい静かなんです。手を入れるときの心地よい緊張感。緊張している顔と、でもうれしいから口元ゆるんでるよねっていう顔。つけたときの驚いたような顔。ゆっくりTシャツを広げてるしぐさ。すべてがすごく好き。「やっとそれが」という瞬間。あの瞬間は一回しか味わえないので、すごく大事にしてあげたい。あえて何も言わない。その子自身でしか体験できない時間というか空間というか。あの瞬間はすごい。

島子先生は、この一瞬をまるでスローモーションのように語ってくれました。わが子のようにケアし、全身で応答してきた藍で染めるからこそ感じられるこの瞬間には、これまで重ねてきた時間が流れこみます。その瞬間は、「一回しか味わえない」ものであり、「その子自身でしか体験できない時間」です。そこに流れこんでいるのは、その子自身が発酵させてきた藍との関係、藍との歴史だからです。

このような自己と世界の境界がなくなってしまうような体験を、矢野は「溶解体験」と呼びました。このとき世界は、「日常生活における世界以上にリアルな奥行きと、そして比類なき輝きをもったものとして」私たちの前にたち現れ、その体験は「この現在に生きていることがどのようなことであるかを深く感じる」瞬間をもたらします[53]。染めの瞬間は、まさに「その子自身でしか体験できない」深い Life の瞬間なのです。

このような深い体験を経て、藍自体のかたちはなくなってしまいます。では、子どもたちとの藍との関係は、藍を染めたことで終わってしまうのでしょうか。

畑中先生：バイバイするという感覚はないと思いますね。流すとこまで見ていないというのもありますし、着ているから。ぼくらの藍はここに、という感覚。弟妹がいる子はそれを着て迎えにきてくれる。小学校との連携で先生が来てくれる。それは事前に言ってくれてるんですけど、そのときに合わせて着てきてくれたりとか。ユニフォームみたいな。バイバイしていない。そこにいる感覚。

畑中先生が「ぼくらの藍はここに、という感覚」「そこにいる感覚」という言葉で語ってくれたように、藍との関係は終わることがありません。藍との関係が深まるなかで、藍は単なる染料ではなく、家族のような存在でした。年長さんの 1 年間、藍の声を聴き、藍が元気かどうかをかかわってきた子どもたちは、常に藍の存在をクラスのなかに感じてきました。その藍で染めた T シャツを身にまとい、子どもたちは卒園していきます。藍とのかかわりの日々は、T シャツを染める色となって、ずっとそばに存在し続けるのです。

藍のかたちを越えて残るもの

時間をかけて発酵した体験と関係は、深く子どもたちの身体に沈殿し、その一部になっていきます。藍の体験を通して育まれたものは、藍のかたちがなくなったあとも続き、その後の子どもたちがさまざまな出会いを通して育んでいく関係性の土壌となっていきます。

吉野先生：藍のことで最近あったことなんですが、小学校の先生をしている保護者さんがいて、六年生の臨時の先生をやってはるみたいで、その授業の一つで、宝物を家から持ってくるか、その紹介してほしいっていう話があったんです。そのいろんな子がゲームやったりおもちゃやったりとかを紹介してる中、六年生の子で一人だけ藍の T シャツを持ってきた子がいて、そのお母さんはその六年生が在園している時は全く関係ない保護者さんだったんですけど、その突然自分の子がやってるものを持ってきて衝撃的っていう。よし、なんかやっぱじっくり時間をかけてあったものって、やっぱすごい残るんやなっていうのは、それを聞いてすごく思いました。

卒業して 6 年たっても宝物でいる関係を、吉野先生は「残る」と表現しました。ここで「残る」のは物理的なＴシャツではなく、長い時間をかけて醸成されてきた、かけがえのない関

係性です。藍はただの染料ではなく、一緒に Life を深めてきた仲間だからです。

藍染めを通して、子どもたちは、じっくりと藍の声を聴き、相手をケアしながら関係を育む体験を重ねてきました。それは意図的に教えられたものではなく、藍とかかわる関係の発酵のプロセスのなかで、みずから育んできた世界との関係のつくりかたです。T シャツが宝ものであるのは、その体験がその子にとってかけがえのないものとして、身体化されているからではないでしょうか。

体験と関係の発酵としての保育実践

出典：発酵を体感する – 株式会社 寺田本家（teradahonke.co.jp）

種と出会う以前からの体験も影響しながら、藍をめぐる関係はじっくりと時間をかけて醸成されています。発酵のプロセスには、人の手を欠かすことができません。泥藍が発酵しやすい温度を維持するために毎日攪拌してきたように、保育の中で体験を深め、関係を育むためにはやはり保育者の存在が必要です。

畑中先生：発酵とうまく結びついているかわからないですけど、さっきのスライドで見せてくださった日本酒を見ているとそうやなあと思います。湯気出てるなあって、思います。子どもらどうしでしゃべってるとき、発酵しているプロセスのなかで、味噌のなかでいろんな菌がいて、いい菌もいれば、違う菌もいて、お互いにかけあいながら、いろんなことをしているなって思います。発酵している、呼吸しているって。今、子どもたちは運動会に向けて取り組んだりしてますけど、あうんの呼吸みたいなのもある。いままでそれぞれひとりでいた世界が、お友達と一緒にやりたい。自分は竹馬ができるけど、この子は

できない。でも、こうやったらできた、とか、教えてあげたかった。それは自分ができるようになったのももちろんうれしいけど、君ができるようになったのがうれしい。そういう段階なのかなって。支えて持ってあげたりとか。そういうのが、ほんとに日常の生活にたくさんあって、お互いに僕らも知りたいし、その子が考えている世界をみんなに知ってほしい。その子がいろんな子を巻き込んでくれたらいいなと思うし、その子がひとりで楽しんでもいい。まぜるみたいな、ぼくらがちょっとまぜたりすることで、より厚みが深まったりとか、思いがけない遊びがそこからできたりとか、それは写真とか見ていると、発酵のプロセスと同じだなと思います。最初は混ざっていなかったものが、一つに混ざって、より深まったりおいしくなったりするのはあるなと思います。
筆：みんなとの遊びが発酵するという感じですか。集団の発酵のような。
畑中先生：集団で発酵する。あっちでも煙がもくもく出ている。ここだけ７５度くらいになっているなとか、ここは８０度だなとか。そんな感じ。で、それが混ざったときにより面白い。集団でもあるし、個人でもある。職員も一緒にまざる。だから、悪い菌になったらあかんな、と思います。腐らせたらあかんって。

畑中先生は、ともに遊びに熱中する子どもたちの集団を「湯気出てる」と表現してくれました。子どもたちがおのずから沸き立ち、発酵しやすいようにかかわろうとするあり方は、日本酒の発酵を支える杜氏の役割にも似ています。発酵に適した熱量が維持されるように、保育者は子どもたちの遊びの環境をときどきかきまぜます。多様な子どもたちのそれぞれが持っている良さが出るように、あるいは、混ざりあいの場が腐敗へと向かわないように、保育者は発酵の場をケアしていきます。

自然発酵でお酒をつくる寺田本家の杜氏は、発酵を担う微生物の声に耳を澄ませ、微生物にとって意味のある応答をするために、全神経を集中しているのだと言います。杜氏はそれを「自然に任せる」「微生物の視点から仕事をする」という言葉で語っています[54]。関係を発酵させていくためには、微生物が生き生きと活動できるよう応答し、その場が腐らないように工夫しつづける職人の仕事が欠かせないのです。

保育の中で発酵の場をかきまぜるとき、保育者は子どもとともに遊びの場にまざりあう一部となります。体験と関係の発酵の場は、子どもたちの発酵する遊びに応答しながら、自らもまたその発酵の場を構成していく、保育者の存在に支えられていると言えます。

事例 16　かたつむりとともに創造する子どもと保育者

子どもたちが関係を発酵させていくのは、藍だけではありません。子どもたちはさまざまな〈生きているもの〉との関係を発酵させ、遊びの物語を生み出します。

続いては藍ではなく、カタツムリとの関係との発酵について見ていきましょう。

2021年4月26日　4歳児クラス
カタツムリのうんちの色が緑色なことに気づき、匂いだり観察したりする姿があったので、一度子どもと一緒に掃除をして新たな野菜をいれてみたとのこと。今日も緑色のうんちがいっぱいの虫かご。

4歳児さんの4月、子どもたちは飼っているカタツムリと生きているものどうしの関係を築きはじめます。ある日カタツムリのうんちが緑色であることに気づいた子どもたちは匂いだり観察したり、興味深々です。子どもと一緒に掃除をして、新しい野菜を入れてみた先生は、適度に発酵の場をかきまぜるようにしながら、じっくりと体験が熱を帯びていくプロセスにかかわっていきます。

2021年6月7日　4歳児クラス
4月26日から続く 4歳児の子どもたちとカタツムリとのやりとり。食べるものでうんこの色が違う！と大発見した子どもたち。 色々な食べ物を「ごはん」といって虫かごに入れて観察していた毎日でした。 カタツムリの仲間がきたことで、虫かごが狭くなり大きい虫かごに入れ替えたことをきっかけに、カタツムリが広すぎて寂しいかも！と遊園地を作ることにした子どもたち。 色画用紙を貼りつけて、そこに乗せながら遊びだした。すると、今度はカタツムリが虹色のうんこをした。 大騒ぎの子どもたち。 まだまだ、子どもたちとカタツムリのやりとりは続きそうです。

じっくりと醸成されていくかかわりは、6月になっても続きます。子どもたちは食べるものによってうんこの色が違うことを目の当たりにし、自分たちと同じように食べて出し、毎日の生活をともに過ごすカタツムリへの愛着をしだいに深めていきます。カタツムリの仲間が増えたときも、子どもたちは「生きているものどうしの想像力」を働かせ、カタツムリの遊園地をつくりはじめました。ただ飼育のために広くするというのではなく、「さみしいかも」「遊園地をつくったら楽しいかも」といった共感的な想像力が、豊かな製作遊びを生み出しています。このような遊びは、保育者のねらいによって人工的につくられたものではありません。それは、子どもたちが〈生きているもの〉との関係を発酵させるなかで、過去の遊びの経験を再構成しながら、自生してくる遊びなのです。

そして、虹色のうんこという偶然の出会いが起こり、次のカタツムリとの物語が生まれていきます。多様なものが、時間をかけてかかわる発酵のプロセスでは、このような偶然の出来事が発酵を進める大きな役割を担っています。

2021年10月24日
最後の写真は、年中児が運動会の入退場門として、カタツムリ遊園地と題して作ったものです。

まだまだカタツムリとの生活は続いています。 年中児ふじぐみ担任の 最近の記録から森で紅葉の色が赤くなっているところに気づき、「カタツムリさんにも見せてあげたい」と、ジャンプしたりコンテナを台にして乗り手を伸ばしたりしていました。 虫かごを掃除して、取ってきた紅葉を飾ってみると「木登りできそうやなー！」「これでカタツムリも僕らみたいに森に遊びに行けるな！」と満足そうに眺めていました。 また、石や紙など何でも食べるカタツムリが紅葉の葉っぱは好きかどうか、子ども同士で話す姿もありました。 子ども達と観察していきたいと思います。

4月から発酵してきた関係のなかで生まれた遊園地づくりの遊びは、「カタツムリ遊園地へレッツゴー」というタイトルで、運動会のテーマになりました。子どもから生まれてきた遊脈が行事の遊脈に絡みあい、遊びの地層がつくられていっている様子がわかります。写真に示した入退場門の厚みは、子どもたちひとりひとりが発酵してきたカタツムリとの体験と関係の厚みです。このような豊かな遊びの地層の上でさらに発酵が重ねられ、子どもたちの遊びの物語は生き生きと続いていきます。

半年のあいだ関係を育んできたカタツムリはクラスメイトのような存在になっていて、森で紅葉を見たときにも、「カタツムリさんにも見せてあげたい」という気持ちが自然に沸いてきます。遊園地づくりと同様に、カタツムリのウェルビーイングを思いやる「生きているものどうしの想像力」が発揮され、「カタツムリは何を食べるか」といったエコロジカルな知が、頭だけではなく心を通して学ばれています。そして、紅葉の色や美しさもまた、単に紅葉の色として記憶されるのではなく、「カタツムリと一緒に見た紅葉」「カタツムリが好きな紅葉」という共通感覚となって、子どもたちの身体に深くしみ込んでいくのです。

2021年11月18日　4歳児

かたつむりストーリー続編 担任のつぶやきより 「かたつむりのお友達連れてきた！おじいちゃんの畑のお野菜にくっついててん！」と子どもが小さなかたつむりを園に連れてきました。 「ちょっとおうち（殻）の模様が違うねん！」と教えてくれました。 なん

で違うのかみんなで考えてみると、「ふじさんの部屋にいるかたつむりは家族で、畑で見つけたかたつむりは家族じゃないからかな？」「ふじさんのかたつむりも似てるけどよーくみたら全員違うねんで！」など知っていることや考えを教えてくれました。 実際に一匹ずつ写真を撮って表にして、虫かごの横におきました。 子どものつぶやきを書き込んでいきたいと思います。 カタツムリとこども 生きているものどうしの出会いにより心が動かされ振動しました。数人の振動が波及して、 クラスの振動になり運動会の入退場者まで繋がっていきました。 そして、また、子どもの家庭生活でのできごとの中で、振動が起こり、またクラスの仲間へと響いてきました。 このムーブがすごい！ 観察力にも感動です。ずっーーーーと眺めてたもんなぁ！。

〈生きているもの〉との関係が発酵していくとき、それは「私もあなたも生きている」という「同じいのち」の実感を深めることと同時に、それぞれの生き物がもっている「違ういのち」への気づきももたらします。「ふじさんのかたつむりも似てるけどよーくみたら全員違うねんで！」という子どもの声にひびきあった担任の先生は、カタツムリ一匹ずつの写真を撮って、カゴの横に置いてみるという環境構成を行いました。

たくさんのいのちともに、自らもまた生きていることを深く実感すること。このことを矢野智司は、「生成としての教育」[55]と呼んでいます。生命に深く触れ、生命のつながりを実感する生活のなかで、子どもたちはしだいにひとりひとりのいのちの違いに気づき、それぞれに異なる生き方があることに気づいていきます。それは人間だけでなく、藍であれ、カタツムリであれ同様です。あらゆる生き物がそれぞれの生を生きていることとともに、子どもたちは自分の生命の価値に気づくのです。この「種差を超えた互いの生成変容」[56]は、気候変動時代において、人間が自然や生命との関係を問いなおす上で欠かすことができない営みです[57]。

大田堯は、このような生命の共通性と多様性のなかでの教育を、「ちがう‐かかわる‐かわる」と呼びました[58]。この大田の言葉は、自ら育つ生命の、変容のリズムを見事に言い表しています。同じ生きているものどうし、多様な個性をもつ存在が、かかわりあいながら生きることで、変わっていくことが、life を深める教育であるということができます。さらに

大田はこのことを、生命と生命の「ひびきあい」[59]として表現しました。本記録のなかに記されているように、「数人の振動が波及して、クラスの振動に」なる実践は、まさに生命が躍動し、ひびきあう実践です。宇治福祉園の保育には、そのような生命のリズムが流れ、発酵する体験と関係を通して、子どもたちの生きる力が湧き出しているのです。

7　「ひびく - まざる - わきだす／まざる - ねかせる - なじむ」

ここまで見てきたように、子どもたちと保育者は、吸い込まれる目に吸い込まれ、五感を超えて想像力をまぜあい、Life を深めていました。そして、ひとりひとりが生き生きと育つ場は、保育環境の包容力と、多様な遊脈が混交するカリキュラムによって支えられていました。幾重にも重ねられた遊びの地層の上で、まるで発酵を担う微生物が生み出す湯気のように遊びの熱量が生まれ、関係と体験が時間をかけて醸成されていました。

冒頭でモンテッソーリの言葉を借りて示したように、生命（life）を深める保育とは、ひとりひとりが生き生きしている保育です。ここまで示した事例のなかで見てきたように、人は多様な存在とかかわりあうことで、その life を躍動させることができます。友達や保育者、そして人間以外の植物や虫との関係を深め、ともに遊びを創造していく子どもたちの姿は、生命力にあふれ、生きる喜びを伝えてくれました。倉橋惣三は、生活（life）と教育の関係について以下のように問いかけています。

> 子供が真にそのさながらで生きて動いているところの生活をそのままにしておいて、それへ幼稚園を順応させていくことは、なかなか容易ではないかもしれない。しかしそれがほんとうではありますまいか。[60]

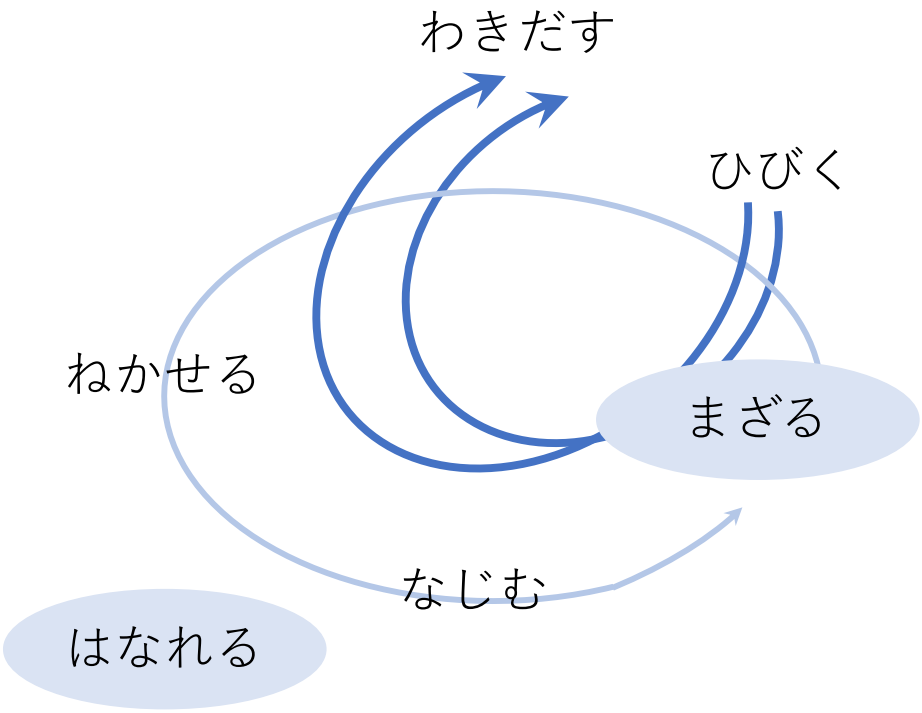
「子供が真にそのさながらで生きて動いている」とは、どのようなことを指しているのでしょうか。本報告書で述べてきたことを振り返るならば、それは保育の場で子どもたちのなかにおのずからわきだしてくる、生命力に突き動かされた生活だといえます。

久保健太は、中動態の世界観から子どもの主体性をとらえ、「気がついたら、いつの間にか、自分の意志の働きを超えて盛り上がっちゃった」主体性を「湧き出しちゃう主体性」と呼んでいます[61]。この主体性は、赤ちゃんでもそれを生きているような「感覚の流れ」であり、「世界の奥行に吸い込まれ」「感覚が湧き出しちゃう状態に身を任せ」「生きている実感に充たされている」状態の主体性（「生（なま）の主体性」）であるということができます[62]。このさながらで生きて動いている主体性は、生命との深い交流から生まれてくる力であり、そのような主体性が働くとき、子どもは驚くべき力で世界を遊び、変容していきます。冒頭で述べたように、私たちの生活は「人間を超えた生（なま）の世界」にふれることでその活力を得ているのです。

前節で考察したカタツムリと共創した生活は、この主体性がわきだしたり、収まったりするリズムをかさね、一年かけて紡いだ物語であったように思います。先ほど、この一連の物語のなかに大田堯の「ちがう・かかわる・かわる」というリズムが流れていることを考察しました。「ちがう・かかわる・かわる」という生命のリズムは、保育や教育の核心にある、多様なものがかかわりあうことによる変容のリズムです。そして、大田はそのような保育や

教育が「ひびきあい」によって実現することも示してくれました。Life を深める保育実践理論にとって、その変容の身体感覚、ひびきあいの身体感覚を欠かすことはできません。

本報告書の冒頭、Life を深める保育の息づかいを、以下の図のようにとらえていることを述べました。ここまでの議論を踏まえて、この「ひびく - まざる - わきだす」「まざる - ねかせる - なじむ」という保育の息づかいについて考えてみたいと思います。



「ひびく」

ひびく身体感覚は、Life を深める入口となる感覚です。

砂場に流れる水や、美しい花、ダンゴムシや蝶の姿をじっと見つめるとき、子どもたちは自分を取り巻く世界のリズムに惹きこまれ、全身でひびきあっていきます。発達心理学者のやまだようこは、人が生まれ育つことの根底に、リズムへの共鳴があることを指摘しています。人も虫も、木も水も、生きているものはそれぞれのリズムをもってこの世界をたゆたっています。やまだはその生命の場を「声の森」と呼び、子どもの自己を多様な存在の声とのひびきあいのなかでおのずから生まれてくるものとしてとらえました[63]。

ひびく身体感覚は、このような多様な声に共鳴するしなやかな身体に宿ります。

子どもが世界に吸い込まれるとき、その身体はさまざまな世界の声とひびきあっています。子どもたちは藍やダンゴムシの声を聴き、「生きているものどうし」としてそのリズムにひびきあいます。そして、そのひびきは、しだいに保育者の身体へと共鳴し、保育する身体を子どもの生きている世界へと近づけてくれます。「吸い込まれる目に吸い込まれる」こ

とで、保育者もまた子どもが生きる世界のひびきを聴くことができるのです。

世界にひびきあい、吸い込まれていく子どもの姿は、保育者だけでなく、まわりの子どもたちを惹きこみながら、中心に渦をつくります。「面白そう！」と吸い込まれていった子どもが生きる世界の中心は引力を増し、しだいに「遊びの渦」をつくります。誰かの気づきや遊びが他の子どもを触発し、大きな「遊びの渦」となっていきます[64]。Life を深める出会いの環境では、このような渦が複数生まれ、多様な感性がまざりあい、交流する場が形成されていきます。

「まざる」

ひびきあい、惹きこみあういのちの場では、さまざまなリズムがまざりあいます。ダンゴムシにひびきあった男の子（事例 9 a）の場では、小さな虫のいのちのリズムと、子どもたちのいのちのリズムがまざりあい、ダンゴムシの歌が生まれていきました。事例 9b で 3 人の女の子が共鳴しながらつくりあげた遊びの場には、子どもたちのリズムと、土や水のリズムがまざりあい、ひとつの宇宙をつくりだしていました。

中村雄二郎が「共通感覚」と呼んだ感覚は、五感を超えた全身的な感覚のことを指しています。いのちのリズムにひびきあうとき、耳が音のリズムを聴くように、じっと虫を見つめる目はその動くリズムを聴いています。土に触れる手は、肌にまとわりつき、流れていく泥や水のリズムを感受します。内臓の感覚はドキドキする心臓のリズムを感受しています。同時に起こっている多様な感覚は身体という場所で総合され、全体としてひとつのリズムの体験をもたらします。

中村は、「現代生活のなかでは、質的なものや感覚的なものをあるがままに見ることは、決して容易ではない。しかし、なんらかの方法によってそのことを行わないならば、われわれ人間は自己のうちに生のリズムを回復することもできなければ、豊かな感情生活を営むこともできず、したがってまた、想像力を羽ばたかせることもできない」と述べています[65]。全身的で総合的な感覚を復権することは、私たちが日常生活のなかで失ってしまっている見方や感じ方を問い直し、新たな想像力を生み出します。中村は、そのことが感性に根差した「理性の更新」[66]につながると考えました。

ひびきあう身体は、自分以外の存在のリズムを自らの身体にうつし、しだいにそのリズムを自らの感覚にまぜあうことができます。ダンゴムシのリズムの感覚、友達が生きている世界の感覚、たくさん触れ合ってきた水や色の感覚…。それらの感覚がまざりあい、想像力を触発することで、子どもも保育者も変容し、新たな世界を生きることができます。事例 8 で、夜道のセミを誘導した島子先生のなかには、カナブンとひびきあう男の子の感覚がまざりあい、「生きているものどうしの想像力」を触発しました。共通感覚がまざりあうことで、人は自らが出会う世界を変えるのです。

Life を深める保育実践は、「共通の○○をひとりひとりの仕方で」という、多様性と共通性が両立する実践でもありました。共通感覚の視点から保育を見直せば、集団的な体験が生

じるためには、必ずしも「全員が同じことをする」必要はないことがわかります。なぜなら子どもたちは、ひびきあい、まざりあう遊びのプロセスのなかで、ともに生きる時間を共有する仕方を学んでいくからです。事例 9d の「くんくんすっぷはー」のチーム名は、子どもたちのひとりひとりの感覚が集まって、まざりあって生まれたものでした。子どもたちは共通感覚の偶発的なまざりあいを通して、ひとりあそびでは得られない仲間とともに体験する楽しさや、つながりの体験、思いがけない創造の体験を得ています。そして、それらの体験は、共通感覚のもうひとつの側面である集団での共通の感覚（常識＝コモンセンス）へとつながっていきます。常識とは上から押し付けられるものではなく、ひびきあい・まざりあうなかで、自らの身体になじんでいくものなのです[67]。

それぞれが違いをもった多様な存在は、包容力のある保育の場のなかで、互いにひびきあい、まざりあうことができます。そのかかわりのなかで自己は変化し、他者とともに新たな世界をつくります。このようなまざりあいによる共通感覚の形成が、多様なものがともに居るための知恵を生み出すのです。

「わきだす」

まざりあいのなかでは、新しい共通感覚や想像力がわきだし、出会う世界が変容します。そして、その喜びは、仲間とともに世界と出会う遊びへの欲動を更新します。ひびきあい、まざりあうなかで、子どもたちの「生の主体性」がわきだし、生き生きとした遊びが共創されていきます。

発酵保育座談会のなかで、畑中先生は、子どもたちの遊びを「湯気出てるなあって、思います」と語ってくれました。多様な菌がかかわりあうことで生まれる発酵のように、まざりあうことは熱量のある遊びを生み出します。遊びの熱量は、世界を分解‐生成する生命の熱量なのです。

Life を深める保育は、この「わきだす」感覚を頼りに進められていくものです。このことは、子どもを計画的に発達させようとするまなざしや思考とは異なる感覚によって保育をとらえることを意味しています。

矢野智司が指摘するように、現代の教育は、何かの役に立つ能力を獲得させたり、子どもを計画的に発達させようとする、有用性の原理に基づいて進められてきました。この「発達としての教育」[68]では、あらゆる体験は、有用性に基づいて意味づけられていきます。本来はそれ自体を超えた目的をもたない「遊び」ですら、非認知能力の獲得や、社会性の発達に役立つものとして位置づけられ、計画的にコントロールされていきます。「発達」それ自体は、子どもにとっても、また教育という営みにとっても欠くことのできないものです。しかし、「わきだす」感覚は、有用性や計画性に回収することのできない、生きて動いている子どもの生命の表現であり、コントロールしようとすれば失われてしまう生命のリズムによって支えられています。

わきだす力は、保育者がすべてをコントロールすることができません。だからといって、

子どもを放置するだけで勝手に良いものがわきだしてくる訳でもありません。杜氏が日本酒が腐敗しないよう、微生物の声に応答し、自らも変化していく必要があったのと同様に、わきだす力は、子どもたちの声に耳を澄ませ、「腐らせないように」応答することで保育されていきます。

寺田本家の杜氏は「自然に任せる」感覚をもちつつ、「微生物の視点から仕事をする」ことによって、発酵を支えていました。Life を深める保育もまた、子どもに委ねる感覚をもちながら、あるときにはともにその場にまざりあい、ある時にはかきまぜ、あるときには寝かせるといったように、子どもの生きる世界に応答するなかで展開していきます。子どもたちが生きる世界とは、その子自身の身体に宿る生命のリズムに沿って、大切な人や、友達、ダンゴムシや藍、水や風や土とひびきあうことで、生きられている世界です。この子どもの世界にともにひびくことが、関係と体験の発酵を支えていきます。

環境に多様なアフォーダンスが存在し、その遊びの地層に豊かな大小の遊脈が流れていくとき、保育の場は、多様な微生物が活動するぬか床のように、子どもそれぞれが感性を発揮し、生き生きと遊ぶことのできる場になります。ぬか床の水分や塩分が適度に保たれなければ発酵微生物が活動できずに腐敗してしまうのと同様に、多様な感性が「まざりあう」場は、環境のアフォーダンスと遊脈の流れを「腐らせない」ように保っていく、継続的なケアがなければ維持することができないのです。

発酵に関する様々な感覚は、子どものわきだす遊びや主体性を支える保育の感覚の手がかりになります。キャッツが示した「揺らぎ」「興奮」「泡立ち」の感覚とは、湧き上がる遊びの熱量の感覚です。だれかの「いいこと思いついた！」をきっかけに、アイディアがまざりあい、「遊びの渦」が大きくなっていくときのような、おのずから生まれてくる力を感じ取る感覚です。

発酵には「穏やかな変化」の感覚もあります。それは、友達の輪に入ることを拒んでいた子どもが時間をかけてしだいに心を許し、集団の輪のそばでそっと同じ遊びをしはじめたときのような、かすかな変化の感覚です。その傍では、日々の子どもの表現に「応答しつづけ」、想いや願いをもってかかわりを「かさねる」保育者の感覚があるはずです。

一方、発酵は、「制御不能な力」の感覚をも伴います。頑張って育てた野菜が枯れてしまったり、かわいがっていた生き物が死んでしまったり、人間を超えたものとの関係を育む際に、その感覚を避けることはできません。自然が人間の思い通りになるものではないという感覚を得ることは、子どもの育ちもまた大人の意図通りになるものではないという、「おのずからの力」への感覚、「自己を超えたものにゆだねる」感覚にもつながります。

体験や関係が発酵する際、あえて手を加えずに「ねかせる」感覚や、発酵が進むのを「待つ」感覚は、時間に身をゆだねる感覚です。子どもたちの育つ道筋を先回りし、レールを敷いてしまうのではなく、「イヤイヤ」や「ジブンデ」の想い、ケンカや葛藤に付き添いながら、育つ時間を保証するかかわりを導く感覚です。それは、子どもたちの経験が蓄積したとき、「今ならひびくかも」と子どもたちに何かの提案を投げかけてみるときの、「機が熟す」

感覚にもつながります。

保育者のかかわりには、微生物が住みやすい状態をつくりだすために「適度にかきまぜる」、「腐らせない」感覚が働いています。何が適度で、どういったかかわりが腐らせないかかわりなのかを知るためには、「生きて動いている」子どもたちの生活を感じ取ることが必要です。その時間の流れをつかむ感覚、生命のリズムに沿う感覚は、現実の発酵体験が教えてくれます。多数の微生物に「つつまれる」感覚、微生物と「ともに在る」感覚、多様な微生物の「バランス」の感覚、そのバランスが「かわる」感覚。それは、子どもたちの集団が、遊びの素材を分解し、熱量を生み出していくプロセスと重なります。杉本氏が述べるように、『発酵「こころ」は、微生物（発酵菌）「こども＝人間」が有機物「環境」を分解し、化学反応「あそび」を通じて新たな物質「喜び」を生成するプロセス』なのです。

微生物が発酵を通して食品の味や香りを「深めて」いくように、ひびきあいまざりあう遊びは、子どもたちの Life を深め、「生きていること」の深い喜びと世界への信頼をもたらします。このプロセスにかかわるリズムが、「ひびく - まざる - わきだす」という保育の息づかいなのではないでしょうか。

「ねかせる」「なじむ」

「ひびく - まざる - わきだす」リズムは、友達がやっている楽しそうな遊びを見て、「自分もやりたい！」という想いがわきだししてくるような、身体を駆け巡る躍動感として感じられることもあれば、じっくりと時間をかけてわきだしてくる長期的な波をもっていることもあります。図のなかで、「まざる」を中心に、「ねかせる」「なじむ」の逆回りのリズムが描かれているのは、「わきだす」までの熟成の時間を担う保育のリズムを示しています。

「わきだす」に至るリズムは直線的なものではありません。世界と出会うとき、そのリズムが身体にひびいてこないこともあれば、異なるものがうまくまざりあわずに、交われないこともあると思います。

たとえば、異年齢の子どもたちのまざりあいは、相互のケアの経験を生み出すこともありますが、一歩間違えれば年上の子どもが保育者の代わりをさせられてしまう構造につながることもあります。インクルーシブな保育を進めることは喫緊の課題ですが、多様な子どもを無理やり一緒の空間に入れてしまっては、ひとりひとりへのケアが行き届かなくなってしまいます。まざりあいの場は、発酵して深まっていくこともあれば、腐敗して争いや偏りを生み出すこともあるのです。

また、まざりあい変容することは、自己が失われる危機でもあります。「ひびく」以前に、自分の身体に侵入してくるような一方的な刺激は苦痛に感じられます。静かに過ごしたい子どもが、活発な子どものリズムにかき乱されることもあります。みんなと劇遊びを始めたものの、その物語になじめずにいる子がいるかもしれません。特定の仲間といつも一緒にいるものの、うまくまざりあえない違和感がある子がいるかもしれません。そのようなとき、保育者が適度に「まぜる」ことで場が発酵しはじめることもあれば、保育者が「まぜすぎて

しまうこと」で発酵が止まってしまうこともあります。

座談会で語られたように、発酵は「じっくり」と進み、時間をかけて身体にしみわたっていくプロセスでもあります。それは、まぜるかまぜないかを見極め、気にかけながら場の力に身をゆだねて見守っていく、「ねかせる」かかわりに支えられます。

「ひびく‐まざる‐わきだす」のリズムは、生き生きとした子どもの姿の動的な側面を表すリズムです。その生きて動いているリズムは、静的なリズムと表裏一体です。何かに熱中して遊んだ子どもが、ぐっすりお昼寝をして、その沸き立つ熱量を穏やかにするように、生命が維持されるには静と動のバランスがとれていなければなりません。

転校や転園で環境が変わったとき、はじめはまざりあえなかった身体が、しだいに「なじんで」いく経験をすることがあります。気が合わないように感じる相手でも、長い時間をかけて場を共有することで少しずつお互いを理解し、思ってもみなかった「深い」関係になることがあります。若いころに読んでひびかなかった本が、年をとったときに読んではじめて「ひびく」ことがあります。時間をかける「静」の場が保証されることは、日々の生活に慣れ、そこから新たな力がわきだす、土壌を整えてくれます。その時間は、まぜすぎては失われてしまうような、じっくりとした生命の変化のリズムに根差したものです。目には見えないけれども動いている、微生物の声に耳を澄ませ、その力に身をゆだねることで感じられる時間です。

保育の息づかいには、「ひびく‐まざる‐わきだす」のリズムと、「まざるーねかせるーなじむ」リズムが二重になっています。後者のリズムは、短期的なねらいや計画では生み出すことのできない長い波長のリズムです。「ねかせる」時間は、人間のスケールを超えて、見えないけれどうごめいているもの、意識の底で熟成されていくものに身をゆだねる時間です。長年使ってきたぬか床は、そのぬか床と出会わなければ生まれることのなかった味わいに野菜を発酵させてくれます。その場所、その子どもたちとでなければ生まれない保育、じっくりと時間をかけなければ得られない体験や関係は、身体に深くなじみ、その後の人生に残っていくのです。

「はなれる」

最後に、「はなれる」ことについても付け加えたいと思います。

ひびきあいやまざりあいの生活のなかでも、どうしてもひびかないものや、うまくまざりあえないものがあるときがあります。そして、時間をかけて寝かせてみても、自分になじまず、意欲が沸いてこない場もあるかもしれません。

そのようなとき、「まざりあい」から「はなれる」ことは、場のあり方を変えてくれると思います。遊んでいる集団から離れ、自分の時間をもつこともまた、子どもたちの生のリズムの重要な一部です。高まりすぎた熱量を冷ます必要があるとき、息をするのも忘れていた時間に呼吸を戻すとき、まざりすぎた感覚からはなれて自分の感覚を取り戻すとき、「はなれる」ことで見えてくる景色があります。

いつでもはなれることができ、一度はなれてもまた戻ってこられるホームがあることは、環境の包容力を高めます。そのようなリズムが許された保育の場は、子どもたちや保育者の穏やかな生活を支えてくれるのではないでしょうか。

2021 年 6 月 1 日 田中みゆき先生より
今日の写真は、 空に惹き込まれている子 その子に惹き込まれる保育者 おやつを食べた後、ランチルームから自分の部屋に戻るまでの間にさりげなく置いている木のベンチ。 いつも、子どもが座っておしゃべりしたり、石ころを並べたり、虫を歩かせたりしているところ。 今日は、この子一人の独占スペースに！

保育の息づかい

ここまで、「ひびく - まざる - わきだす」というリズムについて考察してきました。リズムという目に見えないものをつかむことは、とても難しいことだと思います。しかし、ぬか床や日本酒をかきまぜる職人は、何度も実際に身体を動かすことでそのリズムを体得していきます。藍との関係を深め、その発酵をケアしてきた子どもたちも、そのリズムを身体で感じていたように思います。「ひびく - まざる - わきだす」リズムは、保育の場に実際に身を置くことで感じるリズムであり、子どもたちと保育者がその場で生きている息づかいのリズムです。「吸い込まれる目に吸い込まれる」ときに感じるような、「思わず、一緒に息を止めて見つめる」二人から広がっていくリズムです。

藍やぬか床との関係を育むことや、日々の遊びの体験を深めること、人間が時間をかけて変容していくことには、発酵の感覚が通底しています。Life を深める保育実践は、じっくりと時間をかけて醸成されていきます。それは、「生きて動いている」共通感覚を深め、保育の生活を子どもや人間以外の存在とともに共創する実践です。

下に示す写真で、藍の発酵を見つめる子どもたちの姿と、Life を深める息づかいのリズムを重ねてみました（図 6）。子どもたちが吸い込まれていく目の先に、生命のリズムが流れているように感じませんか？

図 6　Life を深める保育の息づかいと発酵

まとめとして、これまでの考察のなかで使ってきた言葉をもとに、全体の議論を整理しておきたいと思います。子どもたちは、「包容力のある環境」で、自らの存在を祝福されることを力にし、その世界を探索します（つつまれるいのち）。子どもたちが世界に吸い込まれ夢中になっていくその傍らには、その存在にひびきあい、「吸い込まれる目に吸い込まれ」ていく保育者の存在があります（ひびきあういのち）。吸い込まれた夢中の世界で、私たちは「共通感覚のブリコラージュ」によって、五感や想像力、記憶をまぜあい、変容していきます（まざりあういのち）。人間と人間以外の存在がまざりあう場で、私たちは「生きているものどうしの想像力」を働かせ、多種多様な「あなた」の来し方行く末を想いやり、それぞれが「生きて動いている」リアリティを感じとります（わかちあういのち）。世界と深く出会う体験は、子どもや保育者の身体に浸透し、遊びの構想力となっていきます。「遊びの地層」は何日も、何年も重ねられ、その上に流れる多様な「遊脈」が混交しながら次の遊びを生み出していきます（かさねゆくいのち）。時間をかけて発酵した、ひびきあいとまざりあいの場には、個人のうちに閉じることのない、共通感覚や想像力（構想力）、主体性が湧き出します（わきだすいのち）。

本報告書の冒頭で、「生き生きすること」が、個人の「日常の生（せい）の世界」と、「人間を超えた生（なま）の世界」とがうまく循環している状態であると述べました。子どもたちは、ひとりひとりの生命の個別性（それぞれの存在、個性、感覚）を尊重されることで、

その安心と希望を土台にして、外の世界へと開かれていきます。しかし、一方で、人は孤立した状態で生きていくことはできません。それぞれの存在や個性、感覚がひびきあい、生命の共通性（みながともに生きていること）を感じることで、人はその生を躍動させることができます。そのとき子どもたちや保育者が触れることになるのは、人間の生命だけでなく、カタツムリや藍といったような、人間を超えたものたちの生命です。日々、遊びのなかでその生を躍動させ、自分も、また他の存在もともに生きていることを感じる心と、その暮らしの息づかいが、本報告書で示そうとした保育のプシュケです。子どもと保育者がともに過ごす「生きて動いている生活」には、そのような生命の力が働いているように思います[69]。

生きて動いている生活は、おのずからの生命のリズムに即した生活です。湧き出す主体性をともに生き、『「生き」ては疲れ、疲れては休み、休んでは再び「生き」る』[70]という生命のリズムの上で、子どもたちも保育者も、深く世界に出会っていきます。

2021 年 6 月 2 日　杉本一久先生より
4 歳児さんの男女二人。ほかのお友達は 3 階の保育室へ移動して二人だけが園庭にいました。空を指差し「あの雲たべたい」と女の子。その後二人でどうやったら食べられるか相談しています。すると、その方法を思いついてきた男の子が「こうやったらたべられるんちゃう！」とポーズを取り始めました。足を踏ん張り力をためて・・・、両手を飛行機の翼のように水平に開いて・・・、エイーッ！！」。そんなやりとりが繰り広げられた園庭遊びから保育室への移動時間のほんの間の出来事がまたブリコラージュに活かされることでしょう。

幼いころの記憶には、鮮烈に印象に刻まれた出来事もあれば、当時ぼんやりと見ていた空や雲、何気ない時間がながれる近所の風景などがあるのではないでしょうか。私たちの原風景をつくっているのは、おそらく後者の記憶です。日々の暮らしのなかで重ねられていく、その穏やかな時間があることが、私たちの生命を支えます。

Life を深める保育には、子どもが生きる、この穏やかな時間にひびきあうことが欠かせないように思います。多忙を極める保育の日々のなかですが、私たちはこのような時間をともに生きる、ゆとりある保育の生活を守っていく必要があるでしょう。

8　今後の課題と保育所保育指針への提言

ここまで、子どもたちが友達や保育者、虫や植物といった人間を超えた存在とひびきあい、まざりあうことでわきだす力について考察してきました。そのような関係のなかで育まれる「生きているものどうし」の心は、「あなた」という二人称の存在を感じ取る心であるとも言い換えられます。

本研究では、人間以外の存在との関係や遊びの生成プロセスを重視して記述してきたため、人間関係の深まりについては十分に扱いきることができませんでした。本研究のなかで登場してくれた子どもたちは、仲間とのあいだでひびきあいまざりあう、育ちのプロセスを生きています。また、本研究に協力してくださった先生方自身も、子どもたちや保育にかかわる様々な人々とのまざりあいのなかで変容していきます。保育がどのような仕方で「人生（life）」を深めていくのかについて、さらに個々人に寄り添って検討していくことは今後の課題です[71]。

また、同様に、保護者の方や地域の方とのかかわりのなかで深められる人生の部分についても、論じるべきことが多く残されているように感じています。園や学校は、これからの社会において、子どもをまんなかにして、人や自然がつながりあっていくための重要な場所になっていきます。そのようなまざりあいについてさらに深めていくことで、Life を深める保育の研究はさらに発展していくことが見込まれます。

最後に、本研究の成果について、未来の保育を構想する立場から振り返ってみたいと思います。現行の保育所保育指針、認定こども園教育・保育要領と、Life を深める保育実践の理論を照らして、Life を深める保育のフレームワークについて、以下のように提案します。

提案１　「まざりあい」という視点

現行の指針や要領には、本報告書で述べてきたような「まざりあい」の視点が薄いことが指摘できます。「子ども相互の関係づくりや互いに尊重する心を大切にする」こと、「他の子どもの考えなどに触れて新しい考えを生み出す喜びや楽しさを味わ」うことなどについて触れられていますが、これらの記述からは、感覚や想像力（構想力）がまざりあうものであることが触れられていませんし、まざりあいによる変容のプロセスを理解することができません。指針・要領でも重視されている「生活」が、躍動し深まっていくためには、このまざりあいの視点を明確に位置付ける必要があります。

提案２　「わきだす」という視点

指針と要領は、「ねらい」と「内容」を中心にした構成となっています。「子どもの実態に即した具体的なねらい及び内容を設定」し、「子どもの実態や状況の変化などに即して保育の過程を記録するとともに、これらを踏まえ、指導計画に基づく保育の内容の見直しを行い、改善を図ること」が保育のプロセスであるとされています。ねらいと内容を含む計画の必要

性、および計画の柔軟な変更の必要性が重要なことは間違いありません。しかし、このような枠組みのなかでは、本報告書で取り上げてきたような子どもたちから湧き出す発想や、偶然生まれてくる遊びの文脈の重要性を十分に表現することができません。要領で示されている「カリキュラム・マネジメント」が人工的な遊びの流れの管理ではなく、わきだす遊脈のなかで紡がれていく物語であることや、その場で生まれつつあるもののライブ感に根差したものであることが強調される必要があります[72]。

また、指針や要領では子どもの主体性の尊重が言及されてはいるものの、そこでいわれる主体性が個人に属するものであり、本報告書が依拠してきたような個体を超えた「場所としての主体性」[73]、「感覚が湧き出しちゃうし、収まっちゃうときの主体性」[74]といったような、新しい主体性の考え方を反映できていない点も指摘できます。「子どもが自発的・意欲的にかかわれるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互のかかわりを大切にすること」という一文は、これまで子ども主体の保育への転換、環境を通した保育の確立といった重要な歴史を担ってきましたが、この主体性が、保育者や人間を超えたものとのかかわりのなかで「わきだす」ものであることを、新たに付け加えていく必要があります。

提案３　「ともに出会う」という視点

現行の指針・要領は、「自然への愛情や畏敬の念をもつようになる」という書き方に表れているように、子どもの育ちが特定の状態の不足から獲得へと推移するように描かれています。一方、保育者のかかわりは、「生命、自然及び社会の事象についての興味や関心を育て、それらに対する豊かな心情や思考力の芽生えを培うこと」という書き方に表れているように、保育によって子どもを特定の状態へと導くことを指示する形式で描かれています。

もちろん保育にはそのような側面がありますが、指針・要領の記述には、本報告書が示してきたような、子どもとともに出会うなかで変容する保育者の在りようが描かれていません。Life（生活・人生・生命）は、保育者と子どもがともに出会うことで深まるものです。このことを踏まえ、指針・要領の書き方自体が依拠している暗黙の子ども観、保育者観を見直していくことが必要です。

提案４　「生きているものどうし」という視点

提案３での引用部分にあるように、自然や生命はそれへの興味や関心を育て、豊かな心情や思考力を育てる媒体としてとらえられています。しかし、この対象化され、目的のために使用される自然観と、本報告書のなかで依拠してきた「生きて動いている」リズムをもった自然や生命（生活）の観点は異なっています。子どもたちが「生きているものどうしの想像力」を働かせて出会っている世界観は、現行の指針・要領に十分に見ることができません。自然は、人間の側に働きかけられる受動的な存在ではなく、人間に対して語りかける存在でもあります。宇治福祉園の子どもたちが発揮していた「生きているものどうしの想像力」は、そのような言葉を語る自然、藍やカナブンやカタツムリに応答する想像力でした。子どもた

ちの「生きているものどうしの想像力」がときに保育者の心に響き、保育者の側を変容させていくことがあったように、子どもは教えられる側だけでなく、大人に教える側の存在として自然とかかわっていることがあります。「生きているものどうし」の関係を保育のフレームに位置付けることによって、新たな自然観や生命観に基づく保育や教育の見方が可能になるように思われます[75]。

提案５　「発酵・熟成の時間」という視点

指針にある「子どもの心身の発達及び活動の実態などの個人差を踏まえるとともに、一人一人の子どもの気持ちを受け止め、援助すること」という一文は、保育が個々の子どもの受容と尊重という原則に基づいて行われるものであることを示している点で重要です。指針や要領では、ほかにもさまざまなところで「一人一人の子ども」の存在が語られる一方で、一人一人の子どもが生きる時間の問題が十分に言及されていません。国際的に見ても多くの子どもを保育する保育士配置基準もあって、現実としては子どもを一斉に動かし、一人一人の子どもの時間やリズムが十分に保障されていないケースも多いようです。

ここでの「時間」とは、時計で計測することのできる客観的時間でなく、人間学的意味での時間を指しています[76]。つまり、指針が「子どもが現在を最も良く生き」という表現で示しているような、その人によって生きられた時間です。

指針が示す「保育所は、子どもが生涯にわたる人間形成にとって極めて重要な時期に、その生活時間の大半を過ごす場」であるという一文には、子どもの生命の時間という意味を読み込む必要があると思われます。本報告書で示してきたように、一人一人は異なる生命のリズムをもっており、そのひびきあいが Life を深めるリズムを生み出していきます。また、体験や関係が時間をかけて発酵していくように、じっくりと「わきだす」ために必要な時間があります。子どもがそれぞれの仕方で生きる時間に目を向け、体験と関係が発酵・熟成していくのに十分な時間を保障するという観点を、保育のフレームワークのなかに位置付けていくことが必要です。

指針は、「保育所は（中略）入所する子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進することに最もふさわしい生活の場でなければならない」とうたっています。子どもたちが生命に触れ、ともに「生きていること」の喜びを深める保育実践は、子どもの権利の保障とウェルビーイングの実現という現代の課題に深くかかわっています。

本報告書でもたびたび引用することとなった倉橋惣三の「生活」の保育思想には、現在の保育にとっても大いに学び、継承していくべき点がありました。倉橋をはじめ、日本の保育者が積み重ねてきた保育の地層には、これからの未来を生きる子どもたちや保育者が生き生きと暮らすことができるための、保育の生命論の水脈が流れているように思います。そのような水脈に耳を澄ませつつ、同時に変えるべき部分を見出していくことも実践理論の研

究に求められる役割だと考えます。本委託研究の成果が、少しでもそのような未来につながるものであれば幸いです。

II　Life を深める保育講座（講演記録）

2022 年 8 月から 2022 年 11 月にかけて、全 3 回の「Life を深める保育講座」を企画し、ゲストを招いた対談を行いました。この連続講座の内容は、Life を深める保育の研究や実践のためのヒントがたくさん詰まったものとなったため、講座の記録について本報告書で広く公開したいと思います。

第 1 回、第 2 回はサステナビリティ、ウェルビーイングといった社会課題に保育はどのように関わっているのかというテーマ、第 3 回は本報告書でまとめた「生きているものどうしの想像力」が具体的な保育実践のなかでどのように発揮されているのかというテーマについて、対談・鼎談を行っています。

第１回「サステナビリティと保育」ゲスト：遠藤綾先生

山本：それでは時間になりましたので始めたいと思います。本日はお忙しい中、また色々と大変な中、ご来場いただきましてありがとうございます。この企画、「Life を深める保育講座」ということで、全国私立保育連盟の委託研究ということで助成をいただきまして、その中間報告・公開の一環として実施しております。さっそく遠藤さんの方にここから先進めていただこうと思います。遠藤さんよろしくお願いします。

軽井沢風越学園について

遠藤：はじめまして、遠藤綾と申します。今日初めて大津駅に降り立ちまして、地図に琵琶湖って書いてあるのを見て、あ、こんなに近く琵琶湖があるんだと思ってワクワクしました。琵琶湖は１度だけ行ったことがあるんです。すごく素敵なところで、またゆっくり行きたい

なと思いながら、朝時間を過ごしました。私は軽井沢風越学園に入ってまだ一年四ヶ月なんですけれども、その中でも実践についてもお話しさせていただき、皆さんとお会いできるのをとても楽しみにしてきました。

まず私についてですけれども、今回ここに呼んでいただいたのも、もともと私が九州大学で働いていた時に山本さんと出会っていて、そのご縁がずっと続いていて、今日もお誘いいただきました。その後、2016 年にやまのこ保育園という保育園を山形県の鶴岡市に立ち上げまして、そこで園長として運営に携わっていました。子どもが二人おりまして、その家族ごと 2021 年の 4 月に軽井沢風越学園に参画するため、長野県に移住しました。そして現在、副園長になっています。年中の担当者としても保育に携わっております。

次に、軽井沢風越学園ですけれども、敷地面積としては 69,000 平米ほどあります。無償でお借りしている森も手前にありまして、全部入れると 10 万平米ぐらいあるかなと思います。建築面積としては 5300 平米です。そして、校舎の一番中心にライブラリーがあるんですね。ライブラリーの蔵書数は少しずつ増えている状態です。このライブラリーを中心にして、義務教育学校一年生以上の子どもたちの活動が行われています。三歳から中学校 3 年生（９年生と呼んでいます）までの子どもたちがいます。一般的には、一貫校という言い方をすると思うんですけれども、「混ぜる」ということを大事にしているため、一貫校ではなくて混在校という言い方をしています。

この写真は７月に撮影した庭の様子です。今年度の４月、駐車場から校舎へ入る道のあいだの芝生をはいで、畑を作っていっているところなんです。この様子がどんな風にできてきたかというと、昨年度から続いている。今日はこの活動がどんなふうに変化してきたかというところを中心にご紹介したいと思います。

その前に、風越学園のカリキュラムの概要について説明しようと思うんですが、カリキュラムを「子どもの経験の総体」と定義しています。そのため、授業の時間だけが、カリキュラムという考え方をしていないんです。休み時間だったり、それ以外の時間すべてをカリキュラムだ、というふうに捉えています。

12 年間の育ちを見通したカリキュラムということで、年少さんから 9 年生までは、遊びから学びへというイメージを言葉にしています。それをより具体的にした、「暮らし」「遊び」というところに、幼稚園の言葉や描く世界、地球、自然科学、数、形という、それ以降も続いていく教科のようなもの含まれているという様な捉えで、幼稚園の方は整理されています。1.　2 年生までを、昨年度までは前期というふうに括っていて、年少から 2 年生までを一つの大きなグループとして捉えていました。ですので、2 年生までは、一日中ほとんど外で活動していました。3 年生以上は校舎と校舎外を行き来するというような、時間の使いかた、場所の使いかたをしています。

カリキュラムの大事な部分として、風越ミーティングがあります。そこでは、対話を中心

とした民主的な場づくりというのを、とても重視しています。子ども達が自分たちの学校をつくっていくというプロセスを、どのようにしたら作れるだろうか、ということで、いわゆる全校集会のようなものを月に何度か行っています。その中で困っていることを出したり、例えば、「男子トイレが汚いです」ということや、「動物を飼いたいです」「プロジェクトしたいんだけどお金が足らないです」など、いろいろ子どもたちの言葉が上がってきます。そして、じゃあそれをどうやって解決しようか、という話し合いの場があります。昨年度までは、大人のスタッフが入って、一緒にファシリテーションをしていくっていうようにやっていたんですけれども、今年は 9 年生を中心に、自分たちで運営できるだろうということで、ほとんどスタッフが入らず、ミーティングの場が作られているという状況があります。

子ども時代に大切にしたい経験として、風越学園全体でまとめている言葉があります。本物に触れ、自分の体と心を使って感じること、五感を通して自分の感性や感覚を豊かにすること、自分の手で自分の未来を創る実感を持つこと。この三つが 12 年間を貫いて大事にしている言葉です。風越学園幼稚園の特徴として、12 年間のつながりのなかで幼時期を捉え、実践するというところが最も大きな特徴だと思います。

森とつながる暮らし

今年度、幼稚園のカリキュラムの核として「森とつながる暮らし」という言葉を唱えています。昨年度まで、「暮らしを作る」という言葉は入っていたんですけれども、そこに森というワードを加えました。なぜそうなったかという理由は色々あるのですが、昨年度までは、森というキーワードはあまり、カリキュラムの中の大事なワードとしては入っていなかったんです。けれども、私も昨年度から風越に入ってよく見ていると、やっぱり森っていう場所が、校舎の面積の四倍以上あるので、とても大きな要素をしめているんですね。森をどのように、子どもたちの経験の中に生かしていくのか、経験の中に存在させていけるのかということは、とても私たちのユニークな実践に繋がっていくんじゃないかと思ったんです。

それにあたり、ビジョンやミッションのような学園としての言葉は置いていないのですけれども、その代わりに、情景というものを描いています。それぞれのスタッフが、どのような情景を見てみたいのかっていうことを話し合い、文章にして行くというプロセスを大事にしています。そして、昨年度もこの情景づくりというのは、11 月ぐらいから始めました。それぞれのスタッフが、例えば、2 年生から 3 年生に接続する部分を情景に描くとかですね。昼休みの時間を情景に描くとか、9 年生の卒業研究について情景に描くとかっていうような、いろいろな情景を書いていきます。

私は森について書いたんですね。 それで、どのような活動が 12 年間繋がって起こっていったらいいのかを考えて提案しました。森には本当に春夏秋冬いろんな季節の変化が、目に見える形で表れてきます。私たちの日々の暮らしの中でも、まず子どもたちが変化に気づいて、それを私たち大人がキャッチして、そこから一日の流れが生まれるっていうことが多いです。

例えば、春に森の中にはフデリンドウの花がたくさん咲いていて、その花について、森の案内を専門にしているスタッフが、探検の間でフデリンドウの話をしてくれます。そうすると、森の歩き方が変わっていくんですよね。桜草とか瑠璃草っていう準絶滅危惧種の草花も咲いているのですが、そういう花を保全するとか、その花をふみ荒らさないで歩くとまた来年もあの花が咲くっていうような話を聞きながら歩いています。

土日を挟むと森は鬱蒼として、月曜日の森はちょっと怖いっていうふうに、みんな話すんです。3歳の子とかは「ちょっと怖いから出たい」っていうような、そんな時期が夏の今ですね。桑の実をとることがみんな大好きで、夏の風物詩のようになっています。秋は葉っぱを集めて腐葉土をつくります。落ち葉プールのようなものを作ったり、栗を収穫して栗ご飯にしたりもします。冬になると、探検するエリアがいろいろなところにあり、ヘビ探検ロードという道もあります。そして、冬はすべてのものが凍りますので、氷やさんがいろんなところで発展し、楽しんでいます。

先ほどご紹介したように、スタッフの一人に森の案内を専門にしている人がいるのですが、彼女が書いた文章を紹介します。「目の前に見える生き物、その生き物とつながるほかの生き物。森の生き物たちは、ほかの生き物たちとつながり合いながら、生態系のバランスを保っています。そして、どんな小さな生き物にもそれぞれの暮らしがあり、その命を懸命に生きているのです。風越学園さんが開設される予定の森には、野生生物という原住民がたくさん暮らしています。彼ら彼女らに思いを巡らせ、お邪魔しますの気持ちで、入って行きたいと思います。」というふうに、2019年に書いています。クマがお散歩の道にしている道もあるので、お邪魔しますっていう言葉を大きい声をかけてから入るっていうことをルールの一つにしています。それと、森の深いところまで入るときは、大人に声をかけるというルールでやっています。リスや鹿のように、いろんな動物がやってきます。畑も、鹿に食べられたりします。

ここで、みなさんに映像を見ていただきたいと思います（映像は、軽井沢風越学園ホームページから視聴できる　https://vimeo.com/user117697388）。

この映像は、今年の5月の様子です。ちょうど藤の花が、今だっていう感じで咲いていました。子どもたちは先に蜜を吸っているので、甘いことがわかっていて、最初「おいしいやつ」って言っています。それと、「みんなとったらすぐ食べちゃうから食べないで欲しい」って言いながら、テーブルの上に置いて書き始めていきます。途中からは、藤の花よりも色を作るっていうことにすごく関心が向いていて、色作りをしているような状況になっていたと思います。また、探検グループが探検に出かける様子もあります。これは虫探しがとにかく夏は盛んなので、虫探し探検っていうので、3歳児から年長さんまでの異年齢のグループで出かけている様子でした。

小豆をめぐる活動

ここからは、森と土と動物と虫たちとつながる暮らしの中で、という昨年度から続く小豆をめぐる活動を追いかけて行きます。昨年度の 11 月から、3 歳から 7 歳までの異年齢のホームグループを始めました。なぜ異年齢ホームになったかというと、学年グループで 10 月まで続けていると、関係性の広がりというのが少し不足している感じがしたからです。子どもたちの活動をもっと広げていくために、異年齢のホームへ変更したほうが良いんじゃないかというようなことを、スタッフの間で議論し、11 月から切り替えることになりました。私はけやきの木の麓に集まる、「けやき二丁目」というホームの担当をしました。これは、二人で担当しているんですけれども、3 歳から 7 歳まで 20 名が集まっています。

これは、あったかいものをみんなで食べたいという企画を実現するまでの記録です。みんなで朝の集いの時間に、名前をまず覚えていくところから始まり、何がしたいかを考えます。もう 11 月で寒いので、暖かいもの食べたいっていう意見がすごく出ていました。いろんなメニューが上がるわけですね。ホットサンドとか、お味噌汁がいいんじゃないかとか、スープがいいとか。中でも、おしるこの人気が一番高かったんです。このときは 7 歳までいるので、冬休みまでの時間を考え、何をいつ作ればいいかっていうことや、作る日を提案するために、カレンダーを見ながらまとめて、作り方も調べるというようなことをしました。

集いの時間に１・２年生が自分でまとめたものを、「スープだったら、こういう風に作るよ、こういう材料がいるよ」、「おしるこだとこういう材料が必要で、こういう風に作る」みたいに話していました。そして、最初の温かいものづくりは何にしようっていう話になり、みんな甘いのがやっぱり食べたいっていうことや、材料が手に入りやすいっていうことで、おしるこに決まりました。材料なんですけれども、スーパーに買いに行こうっていうのがまあ簡単に言うとすぐ上がってくるアイデアなんですね。ですが、それはやめとこうと今回は提案しました。

その後、小豆を作っている人を探せばいいんじゃないかということになり、これは小豆を作っているスタッフに、仕事をするので小豆を分けてほしいという風に相談している様子です。

「簡単にあげられないなあ」などと言いながら、「どうやったら分けてもらえますか」っていうのを話しています。そして、ポスターを作って小豆を作っている人を探すっていうことと、そのスタッフを頼るっていう二つをやってみようということになりました。結局、その小豆と大豆を作っているスタッフに、小豆と大豆をさやから出す仕事を全部やってほしいということを言われました。

何日もかけてさやから出し、小豆を分けてもらいます。あずきを出していく過程で、いっぱい虫が出てくるんですけど、その虫集めを主にする子どもも出てきて、集めた虫を飼っているニワトリにあげに行くんです。そういう形で、虫を集めたりもしながら、小豆をとる時間が楽しくできました。おしるこ作り当日には、みんなお椀を自分の家から持ってくるということになっていました。すると、お椀の大小がいろいろあるので、水を計るグループと、砂糖とあずきを計って用意するグループと、火を焚くのを準備するグループの３グループに分かれたんです。そして、自分のもってきたお椀にどのぐらいの水が入るか、っていうのを測り、多い順に並べて数字を書きました。そういう感じで計っていれることが遊びのように始まっていきました。スタッフも、付箋を用意したりして、「大きいのはどれだろうね」と話していたら、こういう流れになりました。２年生の算数で水のかさを計るという単元があるので、そことも繋がっているかなと思います。焚火の火を付ける人たちは、森で火つけの木をみんなで集めました。小さいカラカラに渇いた木を選んで持ってくるっていう仕事ですね。その後、火をつけるんですけれども、どれだけ少ないマッチの本数で火をつけられ

るかっていうことと、短い時間で火をちょうどよくするっていうのを毎回やっている男の子たちがいるんです。その子たちはずっと、あずきを食べながらも、おしるこを食べ始めてからも火の番に集中しています。

小豆の思い出から畑づくりへ

この日を終えて、冬休みの前に、1・2 年生が中心になって振り返りをまとめていくんです。写真も選んで、小さい子も一緒になって、「そんなことあったよね」って「おしるこ美味しかったよねえ」「おしるこもう一回食べたいね」っていうような話が冬休み前に繰り返し出ました。そして、時間が過ぎて 2022 年度の 4 月に、芝生を剥がしていいよっていうことになり、どんどん剥がし始めます。そして、「今年もおしるこ食べたい」と「おしるこ美味しかった」という声があったので、今年はあずきをたくさん植えようということをみんなで話して決めました。芝生を剥がして、森から土をもらってきて、去年余った小豆の一番元気そうなものを種にするんですね。そのプロセスもすごく良かったです。バットの上に小豆を入れて、一番太くて元気そうなやつを一個ずつ選ぶんですけど、「これが元気そう」とか、「こっちはちょっとちっちゃくて元気が無さそう」とか、そうやって、一番元気で大きくなりそうな種を選んでいました。

2 年生の畑の看板がたくさんあったので、自分たちも作ろうということで、小豆とか、とうもろこしの看板を作りました。作った看板を畑のそれぞれの場所に置きます。そこで、問題が起きました。森に出かけると、なぜかあちこちに穴があります。「なんで穴があるの？」、「そこにも穴があるのはどうして？」、「今まではあいてなかったのに……」、「あっ、そうだ」と気づいたのが、畑に土を持って行くために森に穴をあけたことです。その森の土を持って行ったから、こんなにポコポコ穴が開いているんだというのに気づきます。そこで、「森の土を持って行くことはいいことなんだろうか？」「森の生き物はどう思ってるんだろう？」ということに子どもたちは思いを寄せていくんです。ですが、「森の土を持って行くことはよくないね」のようには、わたしたちは言っていないんです。それは、どう考えるか大人の私たちにも分からないということがあるんですけれども。そして、羊を飼っていて、田んぼもやっているスタッフがいるんですけれども、彼女のフィールドに時々、田んぼの仕事に行ったり、羊のお世話をしに行ったりするんです。その時に羊のうんちの中を見せてもらったんですね。そこにはミミズがたくさんいるんです。そこで、「どうして芝生の土にはミミズがいないんだろう」ということになりました。芝生の土はすごく硬いんですよ。それは芝生の土が砂みたいになってて、全然生き物がいないんです。そこで、「元気な土ってどんな土なのかなあ」とか、「野菜を元気にしてくれる土ってどういう土なんだろう」っていうような話が出てきます。そして、この時にミミズとかモグラとかの土の中の生き物にすごく関心を寄せていました。特に年中さんと年長さんなんですが、土の中がどうなってるかっていうような関心が見えてきました。

同じ時期にですね、ヒミズとアズマモグラが死んでいるのに出会います。アズマモグラは

本当に園舎の近くで死んでいて、ヒミズは散歩に行ったところで出会いました。この二つの出来事から、モグラの穴がポコポコ空いている元を探したり、その穴がどこにつながっているのかを探す遊びが始まります。絵本で『もぐらはすごい』（アヤ井アキコ作、アリス館）という本があるんですけど、それがみんな大好きになりました。年中さんのグループでは朝の名前を呼ぶ時間に、モグラの手で「ザク」って言って挨拶するっていうのが流行ったり。あとは散歩に行った時に、手のひらみたいな葉っぱを見つけると、「モグラの手みたいだね」っていうような言葉が出てきたりしました。モグラっていう存在をすごく身近に感じていて、いろんなことをモグラに結びつけるっていうようなことが起きていました。

年長さんは、森の土じゃなくて、動物のうんちを土にするのはどうかということを考えました。それは、ミミズがたくさん羊のうんちにいたので、そういう土を畑に入れたら元気になるんじゃないかと考え、散歩のときに馬のうんちを、バケツを持って行ってもらいに行くということをしました。うんちをもらって帰ってきて、毎週月曜日に幼稚園全員でする朝の集いの時間に紹介しました。「匂いがしないよ」とか「触ってもサラサラなんだよ」と、皆に伝えていました。この二種類のうんちを、わかるように絵を描いて貼っておくようにして、それを「畑作りの時に使ってね」と声をかけました。そしたら、タライの中の羊と馬のうんちの中には、やっぱりミミズがいっぱいで、ちっちゃいシマミミズみたいなものから、大きいフトミミズまでいろんな種類がいました。そして、うんちの土を畑に入れました。

次に、何を植えるかっていうところで、市販のトウモロコシの種をK君が家から持ってきたんです。みんなの前で開けてみると、真っ赤な種が出てきました。スタッフがトウモロコシの種を持って来てくれたんですけど、そのトウモロコシの種はいつも私たちが食べているような黄色の種だったんですね。なんで色が違うんだろうっていう話を、年長さんのグループで集いの時間に話していきます。結構議論が白熱して、長くかかったんですけど、赤い種は強く、黄色い種は弱いんじゃないかっていう仮説が立ちました。赤い種の土にはうんちは入れないで、黄色い種の土にうんちを入れてみるのはどうかっていうことになりました。そして、畑の右側と左側を分けて、うんちを入れるところと入れないところに分けてトウモロコシを植えました。そこから、持ってきたKくんが、毎朝トウモロコシに水をあげ、ほかの子も、トウモロコシの違いをじっくり見る目になっていきました。最初は赤い種の方がぐんぐんと、大きくなったんです。そのため、黄色い種は弱かったかもってみんな思ったんですね。そしたらその後しばらくしたら、黄色い種の方が大きくなって、赤い種よりも大きくなったんです。これはいったいなんだろうっていうのが、大人の方ではっきりと疑問に思っていました。おそらく、子どもは分かってないと思うんですが、今は赤い種よりも黄色の種の方が、大きくなっているという状況です。

そして、馬のウンチをたくさんもらいたいということで、近くにあるホースパークというホースセラピーをやっている小さい牧場にうんちを運んでもらいました。うんちに葉っぱをたくさん混ぜて、発酵するということをスタッフが伝えます。近くにある葉っぱをたくさんちぎって入れることをひたすらやり、今はもっと葉っぱでこんもりとなっている状態で

す。それに、水をかけてブルーシートで覆い、発酵させるプロセスが始まります。また、最新の様子をお伝えするためのボードを作りました。小豆とかジャガイモ、カボチャ、トウモロコシ、田んぼがあって鶏がいてブルーベリーがあるという情報を書いています。そして、森の中だけれど、子どもだけで行っていいエリアがあります。そこはある程度開いているので、安全な森のエリアということで、活動しやすく便利になっています。それと、雨水タンクを今年度にたくさん設置しました。それは田んぼに水が入るような仕組みを作るとか、その雨水タンクの水で遊ぶようにしようということでやり始めています。また、ハーブは乾燥させてハーブティーにする計画をしています。また、隔週の火曜日には、スープ屋さんの日を作っていて、取れた野菜を使ったり、それだけで賄えないので、近隣の方からいただいた野菜とかを使いながらスープ屋さんをしています。あとは、9 年生が田んぼを作りたいっていうことで、4 人のグループで穴を掘って、水を入れ、水が抜けないように石を詰めたり、砂を詰めてタンクにするっていうようなことをやりました。すると、田んぼが見事に育っていて、カエルがやってきました。森に行くといるんですけど、庭にはカエルはいなかったんです。こういうふうに、生態系が変化して行くっていうのが感じられる田んぼづくりでした。

また、森のめぐみをいただくということも大事にしています。よもぎを摘んで、自分たちのお昼を食べるときのテーブルクロスを草木染で染めます。鶏も飼育しており、12 年間の子どもの有志でニワトリチームが発足しました。メンバーとしては 12 人ぐらいいるんですけど、集まったり集まらなかったりで大変なミーティングです。お昼の時間に週一回ぐらいやっています。ニワトリの卵をどうやってとるか、卵を捕っていい人は誰かとか、たまごを取る時に何をチェックするかとか、そういうところから一歩ずつ子どもたちと決めているので、すごく手間がかかります。そうすると、小さい子たちが、どうして卵がひよこにならないのかとか、どうしてこの鶏たちは卵を温めないのかという質問が出てくるんですよね。今は、就巣性がある烏骨鶏と同時に飼育するとどうなるかやってみると面白そうだねっていう話をしています。

あとは、顕微鏡とか虫眼鏡などの探索セットを、常時子どもたちが使えるようにしています。また、小さいシャーレを使って、セミだとか、カタツムリのウンチとか、いろんなものをすぐに顕微鏡にセットして見ることを自分たちでやるようになってます。それで見方が変わっていくっていうようなことが起きてるかなとも思います。コケを見たりしてますね。

命のつながりプロジェクト

2020 年度の 4 月に、命のつながりづくりプロジェクトというのが発足しました。これは、大事にしている「情景」として、保護者も含めて将来的には庭をオープンな場にして、いろんな方に来ていただけるようにしたいと思っています。風越学園の屋外の環境をどんなふうにつくっていったら、命のつながりが感じられる場所になるのかについて、広く開いて一緒につくっていくためのプロジェクトです。今年度はパーマカルチャーデザイナーの四井真治さんという方をパートナーにして活動しています。最初、身近にある資源を見つけるワ

ークショップを２日間連続でやったんですけど、主に６年生以上の子どもたちが集まって、ここにある資源をみんなで探して、図面に書き出してまとめていくというようなことをしました。土とか光とか影とか、すべてのものが資源だというふうに考えて、その資源をみんなで探して、どういうものが、どこにあるのかを考えていくことから始まりました。ブランドデザイン全体を作っていく基礎となる考え方ですね。地形とか高低差とか、何を見たらいいのかを学びました。

そして、二回目のグランドデザインのときに、まず水の仕組みを作るということをやりたいということになりました。二回目の７月に、地形を感じる、水の仕組みを作るというワークショップを実施しました。この時も、保護者の方にも参加してもらって、30 人くらい一緒にやりました。測量の機械を使って高低差を調べていきます。難しそうに思えるんですけど全然難しくなくて、子どもでも簡単にできました。また、ホースを使って水の高低差を調べるということもやってみました。まず、調べたい地点の高低差を図って、A ポイントが何度ぐらい、B、C、D…という流れで測っていきます。また、水の通り道がどこだと一番スムーズなのか決めていくことをやりました。田んぼを作ったときも、田んぼの水が滞らないように、水の流れを作ることが一番子どもたちとしてはやりたい事だったので、田んぼの水から川をつなげました。小さい子ども達がいつも、流れていく川で遊べたり、太陽光パネルとポンプを使って作ったりしようということで、今進めています。

これは数年かけて最低でも３年は継続しようと思ってて、10 年ぐらいかかるかなと思ってるんですが、今後、どんどん大きくなっていくかなと思っています。例えば去年、２年生と３年生の子どもたちがビオトープを作るというプロジェクトがあったんです。だけど、ビオトープが途中で干からびちゃってうまくいかなかったんですね。だけど、その子どもたちはビオトープにすごい思い入れがあるわけです。このワークショップに参加してた男の子がビオトープを作ったんだっていう話をしました。作ったビオトープを案内したい、ということで、四井さんをビオトープのところに連れていくんです。彼らが作って失敗したって思ってたビオトープなんですけど、ちゃんとその中に菌ができていて、メタンガスが発生していました。ポコポコなっているので、メタンガスがあるっていうことを四井さんが発見しました。それがわかるように見せてくれたんですけど、このメタンガスがすごく３年生に思い入れがあり、このメタンガスの中に菌が出来ているのを取り出して、メタンガス発酵装置をつくることもできるそうです。今までやってきたプロジェクトで起きてきたこと、例えば発電のプロジェクトをやっているグループもいますが、その発電のグループの子たちが、途中まで自作でやっている風力発電の仕組みがあるんですけど、それを本格的に導入して、風力発電とメタンガスの装置で、調理のエリアを全部賄うっていうことができるんじゃないかということも考えています。今年準備をして来年度そういう場所を作ろうという話が動いています。

私からの話は以上にしたいと思います。ありがとうございました。

参加者とのディスカッション

参加者：今お伺いした森で生活することや、「自分の未来を自分で作っていく」という力が、他の場面でどのように生かしていけるのかということや、もっと大人になった時にそれがどのような場面で生きるのかということについて、お聞かせいただけますか？

遠藤：難しいですね。

山本：そうですね。ただ、「命のつながりのプロジェクト」というのは、ローカルなところからグローバルなところへと学びが繋がっているように思います。先ほどのビオトープの話は、もともとビオトープがうまくいかないというローカルな課題をなんとかしたいというのが自分事でした。それが、パーマカルチャーの専門家の方にきていただいたことで、失敗したと思っていたビオトープの価値を再発見してもらったことで、「メタンが生きている」ということに気づき、そこから発電や暮らしの中でどういうふうにガスを使うかということに繋がっていました。そのあたりからグローバルなエネルギーの問題に繋がっているように思います。そのあたり、サステナビリティのことについて、風越学園さんではカリキュラムなど、どのように考えていますか？

遠藤：私が以前、山形で立ち上げた園で大事にしていた事が、「地球に生きているという感受性を育む」という言葉だったんです。グローバルな何か、海外とつなぐということは全くもってやってなかったです。本当に、土をつくるというミミズのコンポストから、自分たちが食べた給食の残りをミミズに与えて、それをたい肥化させて、ということをやっていました。それが、なぜ「地球を生きている感受性を育む」ということに繋がっているかというと、いま世界で起きていることに確実に繋がっていきますし、地球や直面している課題に幼児期にはリンクしていないけれども、自分たちの足元で起きている出来事を、大人になった時に繋がっていくということが起きると想像しながらやっています。「地球に生きている」という感受性は、グローバルに考えないとできないということは全くないです。今、目の前で起きているいろんなこと、例えば、散歩している時にゴミがたくさん落ちていて、それをどうするか、ということも地球に生きている感受性を育むことに繋がっているように思います。そのような子どもたちの身近なもの、先ほどの種の色が違うというのもそうですが、そこを突き詰めるとほんとうに面白いと思うんです。いろいろな選択肢があるし、最先端の技術も、古代から繋がる英知も、両方から選べるというのは良いことだと私は思います。先ほどのバイオマスも、本当にメタンガスの装置を作るというのは、最先端の技術ですけれども、もともとはポコポコしたものに火がつくというようなことから繋がっていました。どこにでもあるような小さなことを、大人がどんな風に考えるかということ次第かなと思っています。

山本：ありがとうございます。F1 種[77]というのはいいテーマだと思うので、もう少しお話いただいてもいいですか？

遠藤：さっきのトウモロコシの赤い種はF1 種といって、一代しか実をつけないのです。子どもたちは、その赤い種から取れたトウモロコシを採ろうということになると思うんです。秋に種取りをするんですが、黄色と赤色の種取りをして翌年植えます。そしたらどうなるかというと、赤の種はおそらく次は実らないんですよね。黄色の種は実がなる。そういう在来種のものと、次に種が育たないように設計されている種との違いというのを子どもたちは、来年に年長さんになって直面すると思うんです。そのときに、子どもたちが何を考えて、どういうふうに展開するか楽しみにしているんです。それは、烏骨鶏とボリスブラウンの違い、就巣性の有無の違いから、就巣性のある鳥がなぜ作られたのかということに直面しますよね。この２つの事例は、「私たちが生きることを支えるものは、どのように成り立っているのか」ということを考えるきっかけになるように思います。その辺が、私たちがワクワクしているポイントです。子どもたちが問いを見つけられたり、一緒に考えられるように、色んな環境を用意しながら、一緒に探究していくということをしています。そうすることで、ローカルよりももっと小さいところから、今起きている世界に繋がっていくことになるのではないかと思います。

山本：ありがとうございます。私の研究との関わりでいいますと、「出会われていない環境」[78]という言葉があります。さっきの種でも、普通に撒くだけだったらただの種なんだけど、実はF1 種の問題がそこにある事を知っていると、種の見方が変わってきます。あと、パーマカルチャーでも、今あるものの中にどんな資源が眠っているのかを見つけたり、ただ失敗したように見えたビオトープの中にメタンを見つけたりといったように、身近な生活の中にあるものを再発掘して、そこからまた経験を広げていくことがあります。このような「出会われていない環境」が身近にあるというのに気づくことが、実践的な知恵でもあるのかなと思ってお聞きしていました。

室田：森という広い環境があるということは、人工的な時間とか空間の制約ではなく、ピュシス的時間・空間であるという区別が最初にあった方が良いのではないかと思います。集まりを重視するとおっしゃっていたり、異年齢がスタートしていたりしていますが、どこか従来の保育・教育の発想に引っ張られてしまうところはないでしょうか。せっかくピュシスな空間と時間の中で子どもが生きられるわけですから、集まるということをむしろ使わないで、異年齢という言葉も使わないで、その子たちが集まっていることや、年齢の幅が広いなかでどうしてるのかというのを子どもから学んでいくことが大切であるように思います。そうすることで、新しい保育の実践、教育の実践と言うものが、風越さんから生まれてくることはとても期待したいです。

でも、保育の経験がある者は、どうしても昔の自分の経験にちょっと引っ張られることはあると思うんです。そこをどれだけ自由になれるのかということです。最初に動画を見せてもらったときに、この子たちは集団に慣れてるなと思いました。良くも悪くも集団になっていて、もっとほったらかしになってた方がいいんじゃないのかと思いました。例えばパレットをいっしょに使ってましたよね。誰かが使っている絵具を横からとったりしても、「やめて」とかって言わないところが、都会の狭い空間の中で描画活動をさせられている子ども達と随分姿が違うと思います。本当にふじ色に近い色を見事に作り出していて、絵の具の色も藤の花の色とおなじになってました。すごいなと思って見てたんですけど、何かそういう子どもの元々持ってる力みたいなものを、旧来的な集まりの概念とか、旧来的な年齢の概念で見てしまわない方が、子どもから教わりやすいんじゃないのかっていうことを感じました。

それから、「森が怖い」という話を聞いて、夜とか森とか、自然環境の怖さですね。それを今の子どもたちが体験することは出来なくなっていると思っています。生命の危機を感じられるようなことも、風越さんの強みの一つだと思います。安全、安心を第一にしている今の時代に逆行することにはなりますが、あまりにも安全管理が徹底されすぎていて、子どもが巣立たないのではないかと思っています。生命論的に、怖さや恐怖の体験を子どもから完全に奪ってしまうことは危ないんじゃないかと感じました。

遠藤：示唆的な言葉をたくさんいただいて、嬉しく拝聴しました。子どもの発想から、従来の保育に引っ張られないことをねらいたいです。ですが、なかなか難しいです。私は、ずっと幼児教育の世界にいたわけではなくて、発想としては柔軟な方だと思うんですが、他のスタッフには、長年保育の世界にいた人が多くて、そこの感覚の違いもあります。もちろんその人たちのことは尊敬していますし、大事だなと思っています。

風越学園は毎年変わっていきます。先ほど言っていただいた、異年齢の保育の始まりも、昨年度と今年度で違います。それがいいのか悪いのかは、色んな議論があります。初年度は、3 歳か 12 歳までの異年齢ホームが作られていて、大きな枠組みとしては、2 つの異年齢ホームが混じった 12 年間でした。学びや集団に混じりにくい子は、どのような組み方にしても出てきちゃうんですが、そういう子たちが一番生き生きしていたのは、大きな異年齢にしたときなんです。色んなことを模索して、学年ごとのグループを 2 つにしたらいいんじゃないかと言うことで、今は 1．2 年生、3．4 年生、5．6 年生、7．8．9 年生という枠組みになっています。

先ほど室田先生がおっしゃっていたように、子どもの発想から組み立てていくという所でいうと、子どもたちは他の子どもの年齢を知らないんです。つまり、年齢では繋がっていないんですよね。もっと広がると、色んな居合わせ方が出来てきて、それぞれの子どもの心地よさやうれしさ等を大事にできる可能性があると思っていて、そこを推していきたいと思っています。学校教育の中でずっと継続して勤務されていた先生がメインなので、私みたいな人は特殊ですが、みんなで議論しています。

室田：おそらく、従来型の異年齢と風越でこれから生まれてほしい異年齢の違いは、おとなは出会いの場やチャンスを用意するだけで、誰とその時過ごすかは子どもが決めたらいいんですよね。３・４・５歳と１・２年生で枠をはめちゃうから、学校中の誰と出会ってもいいよというのは、もう少し大きな集団になったときに、自然発生的に、子どもたちの気分で年齢の異なる集団ができるのだと思います。もちろん同年齢の集団の方が楽しいこともあると思いますが。そこまでいけば、風越の異年齢保育や教育が見えてくるのではないかと思います。そうなってから、教育としてどうなのかということを考えて行かないといけないですね。カオスという言葉も出てきましたが、そこからふつふつと起こってくることをまず現象させてみて、現象の意味を大人が考えていき、風越の哲学を作っていくことですね。そうすると、異年齢保育に対して大きな力を発揮すると思います。

遠藤：ありがとうございます。本当にそういうことを目指せたらいいなと思っています。発達的に見てこれを獲得するべきというような使命感があると、子どもを丸ごと見ることが難しかったりするということが見えてくるんですが、それも含めて、私たちがどう考えていくかということが問われています。保護者の方にも、一つひとつ説明していく必要があるのですが、初年度「よかったよね」という声も多かったです。それがそのうち「学校っぽくなっているね」って言われたりして、学校の仕組みはすごく強固なんです。私たちも学校で育ってきているので、どうしてもそっちに引っ張られちゃうんですよね。その力はすごく強いですが、常に０から考えていくというエネルギーをもつ人が大事だといつも思っています。頑張ります。ありがとうございます。

山本：その「丸ごと考える」ということも、“Life”を考える上で重要なのかなと思っています。学校の仕組みは強硬ですが、倉橋惣三が 100 年前から、「子どもの生活の方に出向いて行ってそこで保育を作っていくんだ」ということを言っています。おのずからの子どもの姿とはそういうことだと思います。さっきのニワトリさんも、閉じ込められているとおのずから姿は見えないですよね。ですが、解放されると、ニワトリが本当に好きなものがみえてきました。それは、子どもたちも一緒で、環境のセッティングをかえると、実はその子らしさが発揮されて、その子らしさが見えてくることは、一つの“Life”の深め方なのかなと思います。枠組みというのは無意識にもあるものなので、どういう枠組みを作っていくかというのは難しいと思いました。

杉本：ありがとうございます。宇治福祉園の杉本と申します。本当にすてきなお話でした。いま、山本先生が言われていたこともそうですが、予め決められているような感じではなく、その都度変わっていけるという柔らかさが風越さんの強さなんだろうなと思います。ひとつお伺いしたかったのは、馬を育てたり、小豆を育てたりという選択はどういうふうにされ

ているのかということや、まわりの人材を呼びこんでくるというような仕組みについてお聞かせいただければと思います。

遠藤：私が入ったのは、１年４か月前なので、その前からいるスタッフの中には、各種の専門分野を持っている人が多かったです。その方たちはみんなずっと軽井沢に住んでいた方ばかりで、もともと近くの森のようちえん出身の方が何人かおられます。さきほどの森の案内人の人は、ピッキオさんという自然保護の活動をされている軽井沢の団体に入っていた方です[79]。ピッキオさんからも動物のことを学ぶ時間が毎年４月にあります。そのときにも、ピッキオさんは、色々な道具をもって教えてくれるんです。そういった、もともとそういう活動をされていた方が入職されたというケースがあります。また、畑をやっておられる方も、森のようちえんに長くおられて、退職したあとに週に何回かきてくれるということもあります。結構、最初に採用するときに、そういう専門分野をもっている人を意識していたと思います。もうすぐ、次の採用の募集がでるんですが、そこでも専門性を出していこうと思っています。アート系の表現系が強い人と、環境づくりなどの自然まわりの活動が得意な人などのように、分けて募集しようと思っています。12 年間のなかで、遊びと学びのつながりを作っていくので、例えば、アドベンチャーという授業があって、岩登りや沢登など何もない所で２日間過ごすというようなことをやっていたりと、そういう専門的なことに色々なスタッフがいることは強みだと思います。そして、それはかなり意識していると思います。

山本：ありがとうございます。お時間になりましたので、これで終わりたいと思います。

第１回の講座を終えて

遠藤氏が軽井沢風越学園で行っている実践は、私たちがもつ固定観念をいったん保留し、今ほんとうに必要な教育や保育の場がどのようなものであるのかについて考えるきっかけを与えてくれる。遠藤氏が風越学園で行っている実践を、特殊な・特別な環境だからできることと、私たち自身から切り離して考えてはいけない。なぜなら、遠藤氏の実践は、目の前の子どもたちの姿に耳を澄ませることや、周囲の他者と対話しながら環境をつくり変えていくことといった、教育・保育に通底する営みの、ひとつの豊かなかたちを示しているからである。それが「暮らし」をつくるということあり、その軌跡が、「Life を深める保育実践理論」に大きな手掛かりを与えてくれるのである。

> 「森には本当に春夏秋冬いろんな季節の変化が、目に見える形で表れてきます。私たちの日々の暮らしの中でも、まず子どもたちが変化に気づいて、それを私たち大人がキャッチして、そこから一日の流れが生まれるっていうことが多いです」

遠藤氏の話から感じるのは、子どもたちは生来、Life に関心をもつ存在であるということである。倉橋惣三がいうように、Life は生きて動いている。子どもたちは日々移ろいゆく自然の変化を感じ取り、偶然の出会いに胸を躍らせながら暮らしていく。そして保育者は、おのずから流れゆく子どもの時間に心を寄せ、その生活に過去に積み重ねてきた文化や知恵を結び合わせることで子どもとともに暮らしをつくっていく。そして、そのような大人とともに創りだされる暮らしの文化や知恵に、子どもたちはさらに興味を惹かれていく。

今回の講座で紹介された一連の「カリキュラム」（教えの内容ではなく、経験の総体を意味する）も、「寒いからあったかいものを食べたいね」という、素朴な暮らしの感覚が出発点となっている。多様な年齢、多様な考え方の子どもたちが集まって対話するなかで、「寒いからあたたかいものを食べたい」というゆるやかな共感が生まれ、そのような日々の暮らしのなかから、Life の物語が紡ぎ出されていく。

ひとつ、注目したい場面がある。話し合いを得て、みんなでつくるものが「おしるこ」に決まったというエピソードだ。そのとき、材料はスーパーに買いに行こうという意見が出たが、遠藤氏は「このときはそれはやめておこう」という想いがあったこと語っている。

なぜこのとき、スーパーではいけなかったのだろうか。この判断に、素朴ではあるが安易ではない「暮らしを通したカリキュラム」の奥行きと、保育者としての明確な意図が現れているように感じられる。もちろんスーパーで買って食材をそろえる方が、早くて便利であるし、場合によってはそのような形で活動を進めることがあるのかもしれない。しかし、そのような道筋を通ってつくられていく暮らしには、便利さや早さと引き換えに抜け

落ちてしま何かがある。スーパーで買うことが多くの人々の日常であるからこそ、そうしないことによって得られる学びがある。

スーパーで買うという選択肢をとらなかったことによって、物語はショートカットされることなく、じっくりと時間をかけて「手作り」の道を進んでいくことになった。小豆をつくっている人を探し、自らの手でさやをとり、虫に出会う。自分たちの持ってきたお椀で水や小豆の量を測り、薪を集めて火を焚く。「おしるこを食べる」という経験には、実はこれほどの奥行きと可能性が潜在している。スーパーで買うことをやめたのは、お金（等価交換）によって省略されている、生をめぐる関係の経験に価値があることを、保育者が予感していたためではないだろうか。そして、そのようなプロセスを経て食べたおしるこのおいしさは深く心に残り続け、「もう一回おしるこ食べたいよね」という声になっていく。子どもたちは、スーパーで材料を買ったおしるこ以上に、「自分たちで畑を拓いてそこで育てた小豆からつくったおしるこ」が“おいしい”ことを知っている。そのような体験を経た身体は、Life の「深さ」への触れ方を知っている。

暮らしから生まれ、続いていく物語には、人間以外のたくさんの生き物が絡まりあっている。ヒミズやモグラの死骸や穴、馬や羊の糞、それに住むミミズ。私たちが食べるものは、実はこういった人間以外の生き物の死体や排泄物、活動の歴史と複雑に絡み合った結果として、私たちの身体のなかに入るものである。そのような自然の営みに少しずつ手を加えることで、私たちは暮らしの文化や知恵を紡いできた。糞に葉を混ぜて発酵させることや、田んぼに水が流れるような仕組みをつくること。子どもたちは、私たちの祖先が蓄積した知恵に触れ、実際に活用しながら、「おしるこが食べたい」「田んぼをつくりたい」という想いを実現していく。そして、工夫の末に完成した田んぼには、カエルが住みつき、新たな子どもたちの新たな同伴者となっていく。

風越学園の子どもたちが 12 年間、時間をかけて経験していくのは、暮らしのなかにある関係の厚みである。多様な人々の想いや知恵、技術に触れ、自然や生き物とともにある暮らしを自ら作っていくなかで学ぶこと。すでにある枠組みを前提とするのではなく、人も自然も、多様で生きて動いているからこそ、創発するカリキュラムがある。

その土地・その風土に根差した関係の厚みについて、じっくりと時間をかけて経験し、物語を紡いでいくことで Life は深まっていく。そして、その素材は、身近な環境にすでに眠っている。遠藤氏が語っているのは風越学園だからできる特殊な実践ではなく、誰しもの可能性に開かれた「暮らし」を通した教育実践のかたちであるように思う。

第２回「ウェルビーイングと保育」　ゲスト：ドミニク・チェン先生、杉本一久先生

一成：本日は「Life を深める保育講座」の第二回ということで、ドミニク・チェンさん、杉本一久さんにゲストでお越しいただいています。まずドミニクさんの方から自己紹介をお願いしてもよろしいでしょうか？

ドミニク：はい、それではお話させていただきます。自己紹介で時間をたくさん取ってしまうよりは、ここに集まってる皆さんとお話ししたいと思っていますので、スライドも飛ばし飛ばしでお話しさせていただきます。今、私は早稲田大学文化構想学部、大学院は文学研究科の表象・メディア論系コースというところにおります。演劇を研究されている先生、映画や漫画、ゲームなど、様々なメディアを教えたり、研究する方が集まっているところに私も所属しています。そして、私のゼミの名前が一昨年よりちょっと改名致しまして、「発酵メディア研究ゼミ」というものをやっております。ざっくりいうと、近未来、100 年後までいかなくても、5 年後、10 年後といった近い未来について、より望ましい未来の形というのはなんだろうかという点について、いろいろとリサーチしながら、それを形作るための言葉を探したり、それにつながるような道具を作ってみるということをやっています。学生たちは毎年制作展示を行っていて、今年で 6 年目なんですが、自分たちの研究してきたメディアの提案を作品として展示したりしています。

人文系の大学で制作を行うところも増えてきていると思うんですが、うちの学部では制作を必ずやるというようなゼミは他にはないようです。ゼミの卒業論文では、学生個人から自分なりの当事者意識を持っている問題、例えば、孤独であったり、コミュニケーションであったり、もしくは、自分なりに考えているが他者とうまく共有できてない感覚について、先行研究を調べて、さらにそこに働きかけるメディアを提案しようとしています。つまり、学生の個人的な来歴に注目して、そこに現れるテーマを実験しながら論ずるというスタイルです。そこでわたしは指導しているというよりは伴走をしてるという認識でいます。研究室全体で、たとえば、教員である私の研究テーマに近いものをやらなければならないというような縛りはないんです。そうすると、本当に毎年 15 人ぐらいバラバラのテーマで卒論を書くので大変なんですが、大変な分、私自身もすごく面白いんですよね。こんなテーマがあったのかとか、学生から教わることもたくさんあります。自分自身も認識していなかったようなことを提起されて一緒に考えるみたいなことをやっています。そのため、外から見ると、指導教員という形にはどうしてもなるんですが、自分の感覚としては、共同研究者として学生達と接していたいな、と思ってやっています。

わかりあえなさをつなぐ

ドミニク：私が 2020 年に刊行した本に『未来をつくる言葉―わかりあえなさをつなぐために』（新潮社）というものがあります。2023 年 9 月に文庫版が出て、いまも新しい読者の方たちにも読んでいただいています。この本は、自分で言うのもなんですけど、奇妙な本です。半分自伝的なんですが、もう半分は自分の考察と言うか、研究や個人的な生活を通して考えてきたことを、あれこれと書いている本です。その根底にあるのが、自分が子どもの頃から今に至るまでずっと考えている、言葉というものは一体何なんだろう、ということなんです。自分の場合は、フランス語を母語として学び、日本語は家庭で覚えて育っているんですが、

様々な言語話者の人たちと出会ったり、大学に行って英語で勉強するようになったりと、言語をスイッチするたびに異なる世界が目の前に広がってくる感覚がありました。そのことがたとえば言語学や哲学、認知心理学の世界でどのように論じられているのかを探っていくうちに、自分自身では色々と新しいコミュニケーションの方法を創ろうとする研究や活動をするようになりました。その過程をまとめたような本です。

これを書いた理由の一つとしては、コミュニケーションの根底に、「わかりあえなさ」というものが横たわっているということなんです。普通、コミュニケーションを取る目的っていうのは、わかりあうためだっていうふうに捉えるのが一般的だと思うんですが、どうしてもわかりあえない部分というものが、いくら同じ言語を喋ってる人どうしであっても必ず残ると思います。それを、ネガティブなものとして見るんじゃなくて、そこにお互いが好奇心を向けたり、互いに注意することによって、より面白い関係性が生まれてくるんじゃないかと、そんなことを考えながら書いた本です。

この中に出てくるテーマの一つに共話という概念があります。これは、私自身が発明した概念ではなくて、一番最初に出会ったのは能のお稽古で、謡本の中に共話というものがあることをお師匠から教わりました。それで、いろいろ研究を調べてみると、教育言語学の世界で外国人がどうやって日本語を学ぶのかということを研究された水谷信子先生が、例えば相槌を打ちあったり、主語を共有して相手と一緒にフレーズを作っていくような態度のことを共話と呼ぶと、論じておられました。

共話を意識して人と話をすると、親密さが増すとか、自分ひとりが思いつかない結論になるとか、目的が定まってないんだけれども、予想外の話に脱線して行く、という気づきが増えました。そのため、対話という会話形式の他にも共話を日常会話で実践してみることが、誰にでも可能であるということが体験的にわかりました。さらに社会的な共話というのはいかにして可能なのかとか、人間同士ではなくて人とほかの生命のあいだでの共話というのは可能なのかとか、そういうたくさんの問いが生まれました。

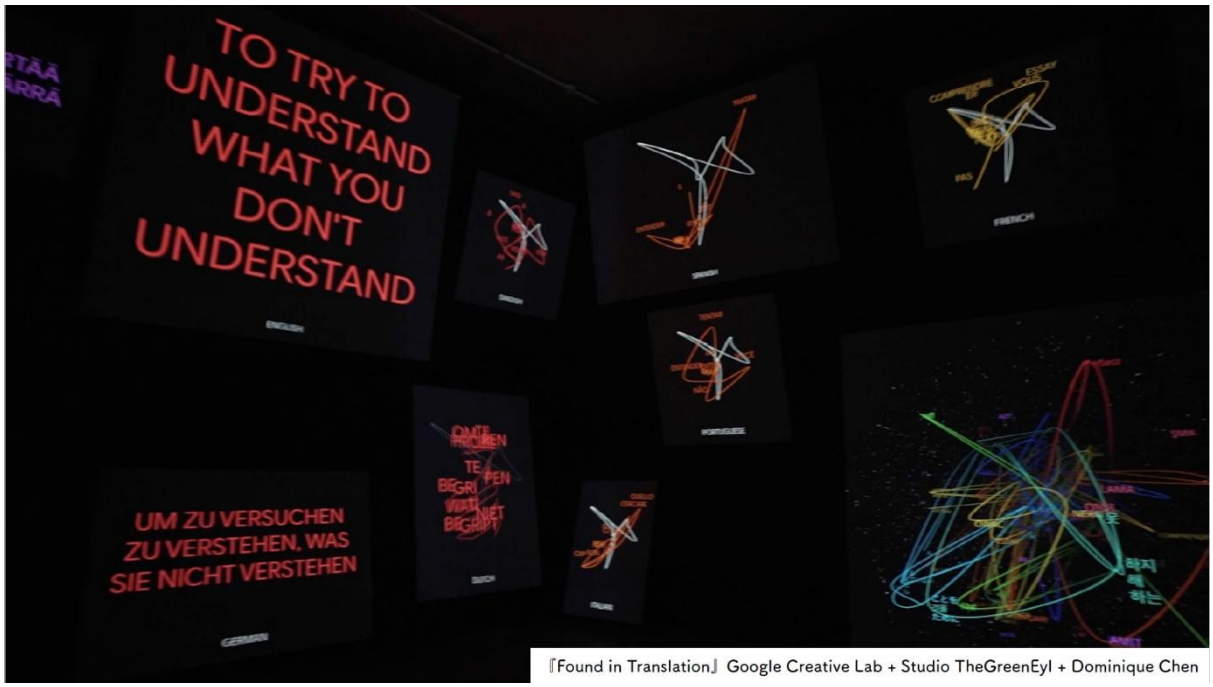
そして、共話と対話の比較を通して研究の中でも使うようになったのは、「わたし」と「わたしたち」という主語の違いに注目するということです。私の能の師匠の安田登さんが教えてくださった日本建築の特徴的なものに、縁側があります。縁側のついてる家屋に住んでる人は多数派ではなくなっているかもしれませんが、縁側は住んでいる人にとっては実はその家の内部であると同時に、外部でもある空間です。外からやってくるお客さんとか、家の周りを歩いている通行人の人から見ると、そこは完璧な外でも家の中でもないという、ある種の緩衝地帯になっているわけです。縁側的な空間に、内の人と外の人が入ることのできる空間があり、仲間として関係性を築くという発想があることを、安田さんに教わりました。その重なり合いというのは、もしかしたら私が普段人と接するときに、自分と他者を明確な境界線で区切るのではなく、自分と相手が重なっている部分は、いったいどこなんだろうということに思いを馳せたり、その部分について相手と話し合ってみたりするということにあるのかもしれません。縁側的な領域を自分以外の他者とのあわいに設けることで、わかり

あえなさをたたえたまま繋がっていく、という認識をもたらすことに、共話的なコミュニケーションも寄与するのではないかと考えています。

作品について

ドミニク：ここからは、自分で制作したものをお見せして行きたいと思います。先ほどの本を書きながらありがたい機会をいただきまして、東京の赤坂にある 21_21 DESIGN SIGHT というデザインの展示施設で、十か月ほど「トランスレーションズ展―わかりあえなさをわかりあおう」という企画展の展示ディレクターを務めさせていただきました。たくさんのアーティスト、デザイナー、研究者の方たちに作品を展示していただいたのですが、そのなかで一つだけわたしも制作に関わったものをご紹介します。

Google Creative Lab と Studio TheGreenEyl と一緒に作った、Google 翻訳技術を使ったインスタレーション『Found in Translation』です。

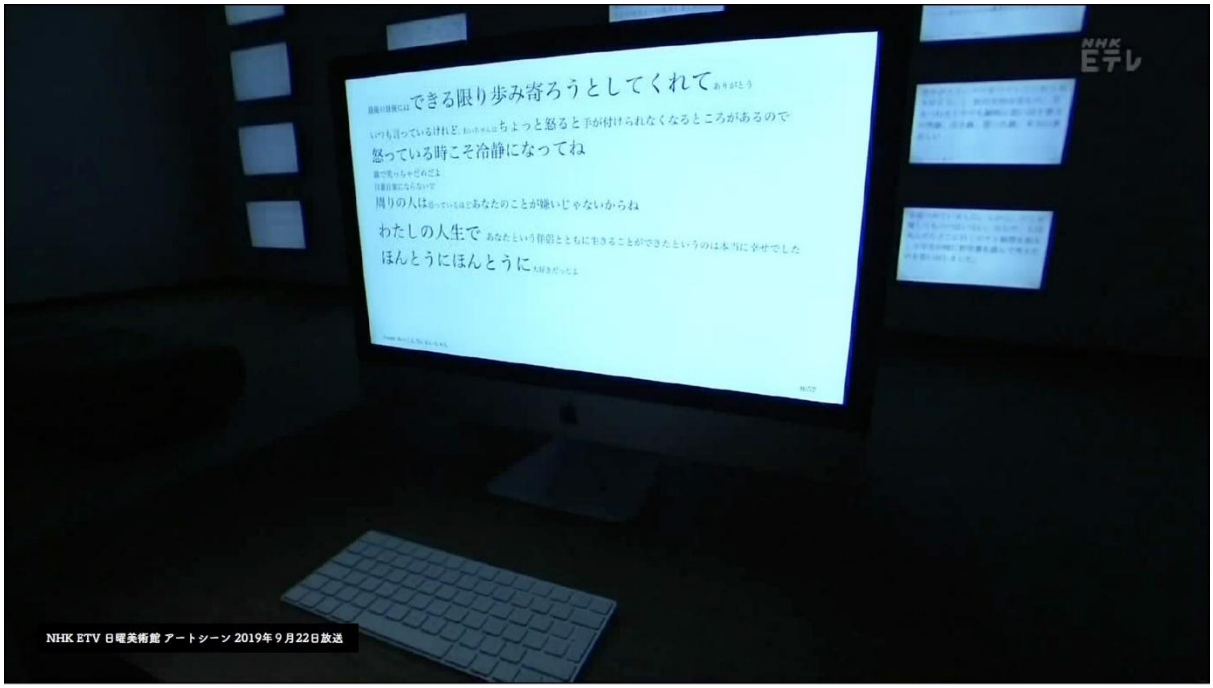


『Found in Translation』Google Creative Lab + Studio TheGreenEyl + Dominique Chen

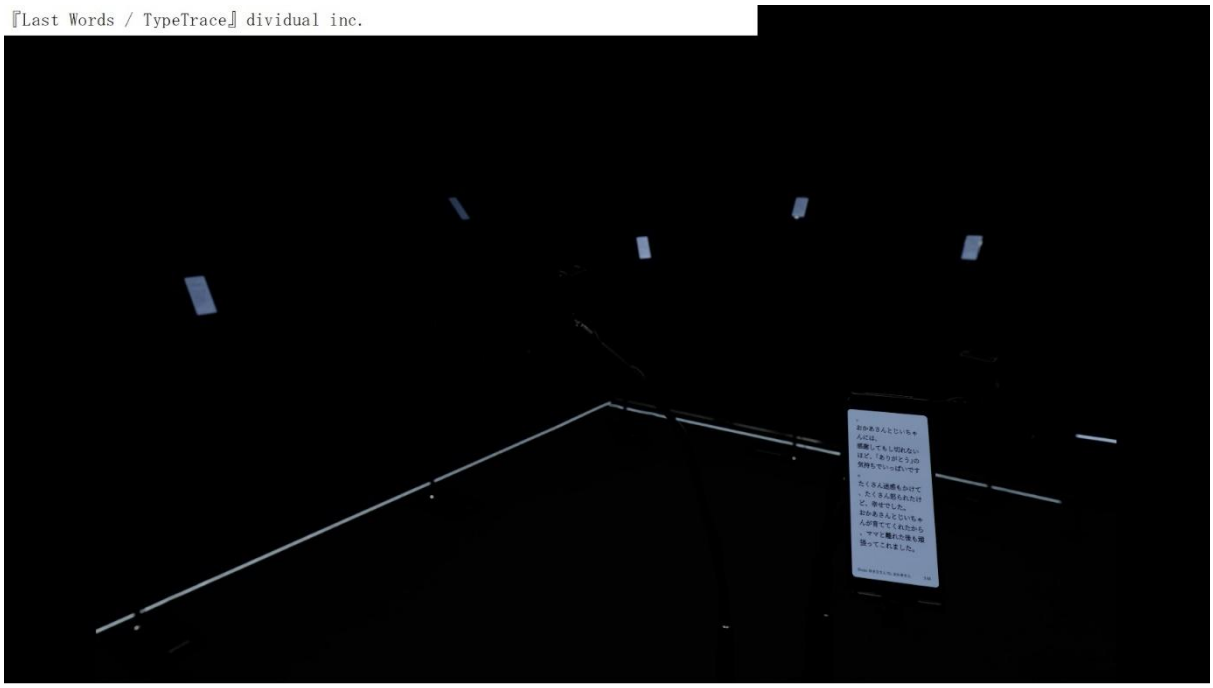
Google 翻訳を普段使うときは、日本語から英語とか、英語から韓国語とか、一対一の翻訳で使いますが、この作品ではマイクに向けて話した言葉が 23 カ国語に同時に翻訳されて、ある言語のひとつの言葉の後ろに世界中の言葉がつながっていることを実感することができます。普段、Google 翻訳のアプリを使う時は、かなり明確な目的があるときですよね。空港に行きたいですとか、この辺でおいしい食べ物屋さんはどこですかとか、そういう情報を取得するためのツールなわけです。しかし、ここでは全くそういう使い方をしてなくて、どんな言葉もほかの言葉と、どれだけ不完全な形であれ、つながっているということを、言

葉のシャワーを浴びるように体験できるように作りました。また、アルゴリズムがどのように言語空間をとらえているのかというビジュアライゼーションも提示しています。

もう一つ言葉に関わるプロジェクトをご紹介したいと思います。共話に着目する中で出てきた考え方が、「弱い話し方」ということです。対話というのは、一人一人がちゃんとした考えを持って、自分の主語をきちんと表して、「私はこう思うよ」「あなたはこう思うんですね」など、お互いの差分を明確にすることによって、建設的な議論になったりするという意味で、話者の強さを前提とする話法なわけです。共話においては話者はもっとずっと弱くて、あえて悪い言い方をすると、甘えるような部分というのがあります。例えば、相手に相槌を打ってもらうことによって話を継ぐとか、もしくは、自分のフレーズを途中で止めて、相手にそのフレーズを完成させてもらうことですね。そこで弱さが開かれている、「すべて自分の考えを固定していないですよ」「あなたの話も重ねて大丈夫ですよ」というオープンネスにつながってるのではないか。一方で、ＳＮＳなどを見ると、非常に強い言葉がたくさんあふれているわけです。「相手より自分の方が正しいんだ」みたいな衝突が多く見られるわけです。そういう時にデジタルのテキストっていうものを使って、むしろテキストを書いている人が本来持っている弱さが顕在するような方法はないだろうか、自分の弱さが一番露呈するシチュエーションとはなんだろうかと考え、架空の遺言を書いてもらうというインスタレーション『Last Words / TypeTrace』をメディアアーティストの遠藤拓己さんとのユニット「dividual inc.」で作りました。あいちトリエンナーレ 2019[80]のために作ったものなんですが、「デジタルな情報にどこまで想いを寄せられるのか」という問いと向き合う作品です。画面に映し出されるのは、誰かが大切な人に向けて書いた想像上の遺言です。画面に再生されるのは、独自のソフトウェアである TypeTrace で記録した執筆のプロセス。入力されたテキストの、文字を打つだけでなく、消す動きまでもが正確に再生されます。タイピングしているヒトが絞り出す言葉の時間的な痕跡を追うことができます。この時のトリエンナーレのテーマが、「情の時代」というもので、情報の情と、感情の情というものを重ね合わせたものだったんですけれども、そのテーマに応答するように制作しました。



『Last Words / TypeTrace』dividual inc.



この作品では、結果だけではなくて、プロセスを全部記録するので、打ち間違いを直している様子や、どの言葉にしようか迷っている数秒の間であるとか、そういうものも全部記録して再生します。テキストの一つ一つと向き合う時に、鑑賞者は、書き手の感情を読み取ろうとしながら向き合うわけです。すべて理解できるわけではないんですけれども、打ち出される文章の時間的な重みを読め取れるような体験だと思います。

最後に、微生物を扱うプロジェクトについてお話します。Ferment Media Research というわたしが主宰する共同研究グループのなかで、発酵微生物とコミュニケーションすることにテクノロジーがどのように介入できるのかということを調べるプロジェクトとして、Nukabot（Nukabot）というものがあります。これもちょっと音を実際聞いていただくとわかりやすいので、短くお見せします。

（Nukabot　https://www.youtube.com/watch?v=BAWhvL8a4Z4）

こんな感じで、センサーが入っているおかげで、Nukabot は自分の発酵状態を検知して人と会話できるぬか床です。インタラクションは音声方式でやっていて、発酵状態に関するキーワードを投げかけると、それを瞬時に計算して教えてくれたり、ぬかの掻き混ぜ時を教えてくれるロボットです。今バージョンアップして、喋る内容も豊富になってきています。今、日本科学未来館という東京のお台場にある科学博物館で、2023 年の９月まで展示しています。伊藤光平さんという微生物学者がディレクターを務められた企画展の一部として展示しています。

以上が私の自己紹介となります。

ケアの保育

一成：ありがとうございます。今のドミニクさんの作品や、その中で紹介されているキーワードでの「わかりあえなさ」ということであったり、弱さから開かれていくということであ

ったり、非常に保育と重なり合う部分があるなあと、私は思いました。杉本さんの園でも、わかりあえなさという部分を大切にした「ケアの保育」を行っていますが、この辺りはいかがでしょうか。保育とのつながりについて、何かお感じになられることがありますか？

杉本：僕たちが付き合っているのは、本当に赤ちゃんから、就学前までの子どもであったり、学童の子どもであったりという感じで年齢が低いです。先ほどドミニクさんが、学生さんの論文の伴走者とおっしゃったんですけど、ケアってやっぱりそういうもんだろうなというふうに思うんですね。 子どもの家庭環境も、今日一日だけをとっても、朝からどんなご飯を食べて、どんなコミュニケーションをとりながら、お父さん、お母さん達と過ごしたのか、というように状況はさまざまです。同じ子どもであっても、時と場合によっては全然違う。だから、あらかじめ決まっている事をするんじゃなくて、本当にその伴走者としてというか、同行者、人生の道連れというか、そういうことが正しいとか、善悪とかそういうことを越えて、今の子どもにふさわしい感情をいろいろと読みとり、最終的には、その子どもに一番良いものを一緒に作り上げていくっていうようなイメージかなと思います。画面の共有をしようと思います。

ケアが充実してくると、このような感じで、ひとつひとつの部分に意味がある作品が生まれます。部分部分は全部違うんですけれど、こういう「子ども神輿」という形ができました。

これは、昨年の運動会で年長児さんが作った神輿なんですけれど、一成さんからいただいた「プシュケー」という言葉をテーマにして、「ぷしゅけはん」という、京都言葉で敬意を表する意味と絆を意味する「はん」をあわせてできました。ここには、いっぱいの「ぷしゅけはん」が生活したり、遊んだり、築いていたりとしているという、子どもたちの小さな世界観が現れています。そこで、新たなものを作り出して行くという根底を支えるのが、やっぱりケアだろうなと思います。どんな教育プログラムよりも一番大切なのがケアかなと思っています。

一成：ありがとうございます。本当に保育の場は、子どもたち一人一人が違うので、それぞれの違いを尊重しつつ、理解しようとしてもわかりあえないという部分も出て来ると思います。それに耳を傾けることによって、先ほどドミニクさんが紹介された「うち」と「そと」の間の重なった部分としての「なか」は、園に行くことによって仲間ができるという、保育の中で普段取り組んでいることなのかなと思うんですね。先ほどの話でも、特に乳児の場合はまだ言葉が出ないですよね。心理学者のやまだようこ先生はそれを「ことばのまえのことば」と表現し、そういったものを聞き取りながら、お互いの理解を深めていくことの大切さを述べておられます。保育学者の津守真先生は、子どもの行為を表現としてみるっていう言い方をされています。ドミニクさんの作品の中でもそういった表現ということに関わる技術がいくつか出てきていたように思います。ここでドミニクさんの本からの引用を読み上げさせていただきますね。

「特定の表現者のスタイルに親しむということは、その人間の世界の認識の仕方を追体験することであり、作者が生きた環世界に入り込むことでもある。そのようにしてあらゆる人が、他者の環世界を訪れながら、そこから自らの認識論を構築する糧を得ている」

『未来をつくる言葉』p. 70

　このようなことを、先程の『未来をつくる言葉』の中でドミニクさんが書かれていました。表現の捉え方っていうのがすごく面白いなと思うんですけれども、そのあたりをもう少し聞かせていただいてもよろしいですか？

ドミニク：わたしは大学生のころにデザイン学科にいたもので、自分自身で表現の練習をしながら、過去の様々なアーティストたちの作品について学んでいたときに考えていたことなんです。例えば、美術館に行って絵を眺めるとか、作品を鑑賞するっていうことも含めて、生きていた人、もしくは今生きてる人の、スナップショットのようなものですよね。その人の表現の一部を見て、その裏側に一体どういうプロセスが走っていたんだろうかということをよく考えます。いつもそうしていると、会ったことのない人の表現であったとしても、どこかで自分と重なり合う部分が見えてくることがあります。それは自分の生きている世界の認識が変化することだと思うんですね。だから、例えばあえてその対極にある鑑賞方法

とはなにかを考えてみると、固定化された評価軸で美術館に行って、これはよくて、これはだめだみたいな風にして見て回るというのは、恐ろしくつまらない鑑賞方法だと思うんです。若い人たちが美術館に行って、なんかこの作品はわかったけど、この作品は意味が分からなかったとか、そういう「わかる」「わからない」で終わってしまっているような感想を時々聞くと、すごくもったいないなと思うんです。分からない作品のほうが面白いし、自分にとっての学びや気づきにつながる可能性が高いと考えます。やっぱり二項対立的に良い／悪いとか、わかる／わからないというふうに切り分けて、わかり得ないものを切り捨てるっていうことが、すごく長期的にもマイナスになっていくんじゃないかと考えます。

一成：そうですね。わからないから面白いという感覚を持てるというところがすごく重要なだな、と思います。杉本さんの園は、かなり「わからない」ということが起こるような気がするんですが、それを面白がるような保育の作り方をされている印象があります。その点はいかがですか？

杉本：僕が一番わかってないと思います。子どもから一番遠い園長なので（笑）。子ども達に「何してるの？」とか、「何を作ってるの？」とか、そういう質問はできるだけしないようにしています。というのは、「見てわからんか？」というような子どもの内にある言葉が聞こえてきそうな感じがするので、失礼だなというふうに思っています。ところが、だんだんと感情が高まってきたり、なにかきっかけがあったときに、子どもたちはそれを自ら語りだします。そうなった時に、子どもだけれども、本当に自分の生きた言葉として、自分の経験をした言葉で話しているなあ、と思います。そのことに、生きている充実感を感じます。それから、何かわからないっていうのは、形で見てわからないだけであって、その意味は実は深い意味を持っていることもあります。子どもがその思いに到達するまでの生きた道のりを思うと、いたいけな作品群の中にも意味がいっぱいあるんだというイメージですかね。だから、わからないことは本当に面白いし、すごい真っ青な顔の子どもの絵があったりして、「これ、顔色悪いで」って大人から見て思うようなことが、実は深くていろんな意味があったりすることもあるので、見た感じだけでとらえない、ということは大切にしています。

関係性を育てる

一成：やっぱり保育には、よくわからないけれどおもしろいとか、名付けてしまうともったいないという世界が広がっていますね。そういった感性は、その子どもの生きた痕跡や、生きた経歴、子どもの人生の奥行きといったものを感じ取られるような心だと思うんです。

ドミニクさんがこれまで作ってこられた思想や作品の中に、プロクロニズムという考え方があります。これは、アメリカの人類学者グレゴリー・ベイトソンの用語で、ドミニクさんは以下のように引用されています。

「ベイトソンが探求した生命的な情報観は、世界のすべての事象は関係し合っているという認識を前提としている。そして、個々の辿ってきた来歴、プロクロニズムに注意を傾けることによって、自他が関係する地平が切り開かれる」

『インターネットを生命化する プロクロニズムの思想と実践』p. 112

「関係そのものをひとつの生命として捉えられるのだとすれば、関係のプロクロニズムをかたちづくることで、わたしたちの他者との関わりはどのように変化するのだろうか。家族だけでなく、無数の他者と遭遇し、すれ違う今日の情報社会において、わたしたちは互いの関係を育てるという意識を果たして持てているのだろうか。 娘の無邪気な寝顔を見ながら、しばらくそのような考えに耽る時がある。」

『未来をつくる言葉』p. 92

「目の前にあるものからそのものの生きた経歴を感じ取る」という思想が、ドミニクさんの作品に現れているのみならず、お子さんの寝顔から感じ取られる意味につながったり、「関係を育てる」という発想にまで結ばれていくのが興味深いと思っています。プロクロニズムや関係ということについて、どのように考えていらっしゃるか、もう少しお聞きしてもよろしいでしょうか。

ドミニク： ご紹介いただいたように、ベイトソンという人は人類学者だったんですけれども、彼の仕事はすごく膨大にあって、一言でそれを総称するとしたら、関係性の哲学者だったと思うんです。あらゆる事象を関係性としてみるということを、人類学だけではなくて、精神医療の世界だったり、それを今度は情報の世界にも広げたりとか、いろいろな事象を、関係性というレンズで見ています。ある個体を単体として見るのではなく、常にある対象を別の対象とつながっているものとして捉え、記述しようとした人だといえます。そのベイトソンの本を若い時に読んだときに、すべてを関係性としてとらえるという発想に衝撃を受けました。この考え方は今もなお、有効なものだと考えています。例えばウェルビーイングの議論にしても、ヨーロッパやアメリカを中心とした研究が数十年なされてきましたが、そこでは個人を個別の現象として切り出して、さまざまな角度から分析するわけですね。しかし、その発想だと、個人がどういうかたちで他者とつながっているのかという関係性を捉えることがそんなにうまくできていないんです。

プロクロニズムとは、平たい言葉で言ったら、関係性の歴史という言い方ができると思います。普段私たちが人と付き合うとき、大人どうしであったとしても、そういうものをどこかで頭の中で意識しながら、相手とのコミュニケーションをとったりしています。しかし、そのこと自体について、例えばその関係の当事者どうしが語り合うといったことはあまりありません。

これは、一つの特殊ケースかもしれないですが、例えば親子であるということが一体どういうことなのかというのも、この本の中でずっと考えたことです。生物学的な親の一人であるということで、親子という関係性が担保されるという考え方から脱出したいと思いながら書いていました。だから、当たり前のものとして受け止めるんじゃなくて、ある意味他者として自分の子どもを見たときに、自分の子どもと親とのあいだのわかりあえないこともたくさんあるんだけれども、その上で一体どうやって個人と個人として、親と子という存在同士が関係をつくっていけるのだろうかと考えていました。

一成：『未来をつくる言葉』の冒頭でも、娘さんの出産に立ち会ったときに、「自分の死が予祝された」と書かれていますけれども、それが生命として続いていくっていうところを目の当たりにする体験だと思います。おそらく、プロクロニズムの思想って、そういう生命の関係性を呼び起こす力があるのではないでしょうか。私たちは目の前にある人やものに出会うのだけれども、実はそれはいろんな生命の関係性の中で未来へと続いていくもので、「プロクロニズム」は、その関係に向き合わせてくれるような手触りのある概念だと思うんですね。「関係を育てる」ということを考えたときに、杉本さんの園の子どもたちは、そのような関係の結ばれ方が多様です。そして、子どもたちだけでなく先生方も、そういう子どもたちの来歴であったりとか、子どもたちと生きているものとの関係、人間以外の微生物であったり、風であったり光であったり、そういうものを感じながら、遊びを深めているような印象を受けます。

杉本：僕も息子が二人いるんですけど、息子が子どもの頃に、自分の人生の時間の足りなさの恐怖におののく中で、どんな風にして関係を作っていくのかっていうのを、我が子を通して感じました。園児にも当然同じことを思うわけです。そして、一番大切にしたいのは、やはり関係性でした。一人一人の子どもたちにとって、点で捉えられる短期的な関係性もあるけれども、より長期的な関係性もあります。色んな紆余曲折があったとしても、こちらがその分努力をしていれば、そんなふうになっていくのかなと思います。

私たちの場合は、園にいる間の生活と、それからそれを取り巻く保護者さんとの関係性と、その子どもの関係性というような、いろんな関係性があります。例えば、どこがAちゃんのしんどい部分になっているのかな、とか、どの部分がAちゃんの喜びになっているのかな、とかそういった事を出来るだけきめ細やかに生きていくようなイメージです。鯨岡峻先生が「わたしはわたし」「みんなのなかのわたし」[81]とおっしゃってますけれど、そういう感覚もあります。自然に育っていくというか、適応というものを目指さなくても、楽しいことに集まってくる。共有の「ゆう」は遊びの「遊」であり、共に遊ぶ「共遊」のなか、楽しいという感覚のなかで、関係性は育まれていくんじゃないかなと思います。おとなも子どもも「共遊」であっていいんじゃないかなと思いますね。

遊びと時間

一成：杉本さんの園は楽しいことがいっぱいの園です。杉本さんと私で、協同研究させていただいているのですが、例えば、先ほど話に出た「プシュケー」という言葉は、ギリシャ語で「息」とか「呼吸」を意味していて、それが「生命」とか「心」を表すところへとつながっていった言葉なんですけれども、保育のなかで、「プシュケー」を築いていくことが大事なんじゃないかっていう話をしたら、それを運動会のテーマにして遊んじゃうんですよね。すごいなと思ったんです。今年の運動会も同じくギリシャ語で「自然」を表す「ピュシス」という言葉から「ぴゅしすとなんじゃのかくれんぼう」というテーマが生まれ、先生がデザインしたバンダナまでありました。すごく創造的なんですよね。

ドミニク：今日私は、保育や保育学については専門外としてお話しさせていただいているので、勉強させていただきながらお話を聞いていたんですけれども、意外と大学の場づくりという、私自身が考えている世界と共通していることもありそうだと思いました。学生たちとどういう関係性が作れるかということをずっと考え続けています。大学というのは、就職するための勉強をする場みたいになってしまっているところもあるんですが、本来は各々がしたい学びを突き詰められる場所なんです。例えば、卒業論文を書くということに対して、恐怖心みたいなものを抱いている人が非常に多いんですね。僕はそれを見るたびに、「なんてもったいないんだ」と思います。だって、これから就職して、社会人として社会にもまれて行く手前で、半年とか一年とか時間をかけて自分の好きなテーマを突き詰められるってめちゃくちゃ楽しいことですよ。そういうふうに卒論の価値転換をしたいとずっと思ってるんですね。だから、「共遊」が共に遊ぶっていうことなんだという、言葉の本質みたいなものを、私も自分の学生たちには伝えようと思っていて、やっぱり学ぶとか、自分が変化することは恐れの対象ではなくて、逆だと思うんです。人生がつまらないとか、面白いことがなんだかわからないという悩みは、大学にいるとあちらこちらから聞こえてくるんですが、退屈するというのも奥深い概念で、ちゃんと退屈するということも僕は大事だと思っています。その中で面白さを発見していく能力や、物事を突き詰めて考えていくということ自体が、実は壮大な遊びだと思っていて。その意味では、研究者とは究極的には「遊び人」だと思ってるんです。もちろん、真面目な研究者という人々のことも尊敬するのですが、不思議なもので、研究というものを真面目に考えているほど、遊びとか余白とか、不真面目さ・逸脱とか、定まったコースから外れてオフロードを楽しむスキルが求められるようになると思います。学ぶとか変化することを楽しむという現象に至るまでの、ある種の大事な道具として、遊び心というものがとても重要なんじゃないかと考えています。去年ちょうど大学院一年のゼミのテーマが「playfulness」（遊び心）だったんですが、いかに遊びながら、新しい遊びを構想するかということを一年近くやったりして、すごく面白かったです。

一成：その時に遊べなかったり、困っている学生もいますか？

ドミニク：いますね。ですが、遊びたくないって言ってる人を無理やり引っ張るわけにもいかないですよね。だから、「天岩戸理論」[82]と呼んでいるのですが、洞窟にこもってしまった天照大神が洞窟の外側で楽しそうに宴会をしている人たちの声が聞こえてきて、おやおやなんだろうと思って、洞窟から出てくるみたいな感じで、遊ぶとか面白がるって他人が強制するものではないと思います。面白いだろうって強制するのは、ある種のハラスメントですから、面白そうな雰囲気を作り出して、来てくれることを期待するしかないという感覚ですかね。だから、待つというプロセスがすごく大事です。杉本さんも、たぶん理事長としてはみんなのことは分からないことが多いけど、みんながやっていることをただ待って、ものが作られていくことをそばに立って待って見ているということ自体、すごい体力がいることだと、私も教員として思います。でも、すぐにアドバイスしないとか、すぐに介入せずに待つということが子どもや若い人たちをエンパワーするというのは、私も教員になってようやく5年目ですが、そのことに気づき始めているという感覚がすごくあります。

杉本：ドミニクさんの作品とかを拝見していると、時間とかそういうものをじっくりというか、行間がすごくあるというか、そういう面白さを味わっています。それは、本当に保育に通じるなと思っていて、待つことを知るっていうのは原則であり、まず、このプロセスを知るというのが重要と感じています。本当の意味での主体性や能動性を発揮しようと思ったときに、やっぱり退屈な時間とか、ぼーっとしている時間とかに着目しだして、保育者は幸せそうな子どもの姿をいっぱい撮りためているんですね。そういう時間の大切さを、例えば保護者懇談会とかで紹介して、この時間があるからこそこんな風に遊ぶときもきっとあるんですよ、みたいな話をします。そういったゆったりとした時間の過ごし方を子ども時代に味わい、その記憶を持っていろんな関係を作ってほしいなあ、と、そんな願いを持っています。

一成：さきほどの縁側理論でいくと、ゆったりとした時間を取り戻せるような縁側に園がなるということですね。言葉遊びみたいですけど。きっと杉本さんの園では、そういうことが起こっているのかなと思いました。この間、運動会を見学しましたけれど、すごい温かいご家族の交流の時間が流れていて、いいなと思いました。

一方、話のなかに「わかりあえなさ」というテーマもありました。例えば、子どもたちを見ていると、一見、表現していないように見えたりとか、遊んでないように見えたり、これは楽しんでくれてるかな、みたいに思う子どももいるのではないかと思います。杉本さんの園ではそういったお子さんはいらっしゃいますか？

杉本：そうですね。うちの園の成り立ちが、児童発達支援事業と保育園の二つを併設してや

っているということもあって、本当に様々な姿が見られます。例えば、みんなが保育室で遊んでいるなか、一人が廊下の方に走って行って園庭に行き、伴走者のように保育者がいるといったことがあります。そのため、多様な生き方が、いろんな所にあるということが日常化しています。だから、遊んでいないかどうかという尺度からものをあんまり見ないんです。この子はこんな風なことはしたいんだな、と思って見ているという感じですかね。そのため、そういう見方に慣れていない実習生なんかは驚く場合があります。

一成：なるほど。遊べている遊べていないじゃなくて、「したい」というその動きに沿っていくようなイメージなんですね。

杉本：そうです。それぞれの「したい」というのが、やっぱり子どもたち一人ひとりに見えるんです。だから、「行為の理由を知らないことを恥じよ」っていうようなことを保育者によく言ったりします。子どもの行為には理由があるから、そのことを知るというようなことを、保育者の目標にしています。

生命を感じること

一成：そうですね。本当に杉本さんの園の子どもたちの遊んでいる姿からは、いろいろな人やものとつながりながら、それぞれの子どものつながり方でいられるような保育が展開されていることがわかります。

ここで、もう一つ、生命というテーマも深めていきたいと思います。この共同研究のなかで、「生きているものどうしの想像力」という概念を使っています。これは私がこれまで研究してきた「生態想像力（ecological imagination)」という、アメリカの哲学者スティーブン・フェスマイアという人の考え方を発展させたものです。「生態想像力」とは、目の前にあるものが実は関係の中にあること、その関係を自覚できるようになる際に働く想像力、別の言い方をすれば、目の前にある物の意味の厚みが見えるようになることに関わる想像力です。子どもたちを見ていると、生物・非生物に関わらず、いろいろなものに対して、「生きているものどうし」としてエコロジカルな関係を結ぶ世界を生きています。私は、そういう視点で保育を見れるんじゃないかということで研究を投げかけたんですけれども、それに対して、杉本さんが園のホームページにも載っている以下のようなお話を返してくれました。読ませていただきます。

「光合成をするように陽の光を浴びて野原を駆け回るこどもたちは、森の木になり花になる。発酵するようにさまざまな仲間と触れ合い、各々の気づきや発見を語り合い、知恵を出し合うこどもたちは、自分達の藍の蒻（すくも）づくりや味噌づくりの体験から、生命の不思議と奥深い味わいを知る。この共通感覚が人生の根っこを支える「生きているものどうしの想像力」になるに違いない。人間の思いやりと生きているものすべてへの愛情を持ったこ

どもたちの想像力である。」

すぎもとかずひさ『「生きているものどうしの想像力」のお話』
（宇治福祉園ホームページ　「今月のお話」2021 年 10 月）

ここで書かれていることは、ドミニクさんの作品や生命観と通じるところがあるのではないかと勝手に思っていたんですけれど、いかがですか？

ドミニク：素敵だなと思いました。自分たちですくも作りも味噌作りもしているって、すごい園だなってびっくりして、本当に素晴らしいなあと思います。先ほど話したベイトソンのプロクロニズムの話っていうのは、実は杉本さんが書かれていることと深く繋がっていると思いました。ベイトソンがプロクロニズムの話をしている箇所で、茹でたカニの甲羅を学生達に見せて、「あなたたちが火星人だとして、初めてこの物体を見たときに、生物の死骸であるということを説明しなさい」みたいなムチャブリを学生たちに振るんです。その時に、学生たちが自分たちの体を一つの基準にして、人間の体と同じようにカニの甲羅にも対称性があるということに気づきます。プロクロニズムというのは、今言ったような、対称性とかパターンを頭で考えるんじゃなくて、ぱっと見て同じ来歴を共有していることがわかるという話なんですよね。だから、その理論的なことばの作用ではなくて、まさに生命同士としての共感みたいなものに近いことが面白いなと思います。

実際に、私が先ほどお見せしたぬか床ロボットのこだわっている点として、人間が素手でかき混ぜるということを絶対に守ろうと思ってるんですね。というのも、「どうせ機械を使うんだったらロボットアームで自動的にかけ混ぜればいいじゃん」という発想が、いわゆる工学的な発想では出てくるわけです。そっちのほうが効率がいいし、正確だし、人間の手も汚れないからいいって思いますよね。でも、私たちが Nukabot を作っているモチベーションは、そういう利便性のためじゃなくて、微生物たちの存在をいかに感じながら共生できるかということなんです。そのための手段としてコンピューターを使っているだけであり、その逆ではないわけですよね。実際に自分の手で触っていると、ヌカの状態に対する解像度がどんどん上がり、人間の感覚値が上がってきて、Nukabot に全部教えてもらわなくてもなんとなくわかるように変化していくということがあります。だから、人間が変化して、もっと自分の身体感覚だけで微生物たちと共生できるように、ある種 Nukabot も伴走者として作っているところがあるんです。Nukabot に依存するのではダメなんです。最初の助走を手伝ってもらう道具として Nukabot がいて、自分の身体が微生物を感知できるようになった時には、もしかしたら、Nukabot のテクノロジー部分はいらなくなるのかもしれないと考えています。なので、実際に生命を素手で触れるっていうことは、相手のプロクロニズムと触れ合う行為でもあるという意味で、ものすごく大事なことだと私も思っています。

一成：ドミニクさんが「ホロビオント」[83]という言葉も紹介されていますが、微生物も含め

た共生関係を、かき混ぜながら体感する、実感するわけですね。例えば、Nukabot であれば、そういうホロビオントな関係を体験して深めていって、そういう身体になることで、それからのライフ（生命・生活・人生）を深めていくことにつながるわけです。それは一つの学びということにもつながります。おそらく、杉本さんの園で、子どもたちはいろんなホロビオントな共生関係を、発酵のなかで体験してるんじゃないかなと思います。

杉本：そうですね。最初のうちは、子どもたちは、発酵臭を「くさい」というような感じで表現します。その表現が、例えば「納豆みたい」とか「お酒みたい」とか、本当に発酵食品のいろんなことを知っているかのように話していくので、すごいなと思ってるんですね。それだけでもすごいのに、例えば、自分たちで育てた藍の液の健康状態とか、そういうことも色で分かったり、匂いで分かったり、それから手触りで分かったりします。それから、自分たちの言葉でそのときの感覚を表したり、実際の Ph を測ったりして、それを棒グラフで音楽とともに記録をつけていくんです。そういうことをやりつつ、実際に測った数値とその感覚を比較してみたりすると、めちゃくちゃ面白いですね。 卒園してからも覚えていて、そういう体験を家でもやってるという子どもたちも出てきたりするので、非常に重要だなと思います。見えない生命体とつながっているという感覚は本当に大切だと実感しています。

ドミニク：すごいですね。pH を計って棒グラフにしてる保育園って、私は聞いたことないです。本当に素晴らしいと思います。びっくりしました。

ぬか床としての保育園―面白いが混ざり合う遊び場

一成：こういうお互いの「面白い」が混ざり合う場ってすごく素敵ですね。本当にドミニクさんのゼミだったりとか、杉本さんの園ではそういうことがかなりたくさん起こっているんじゃないかなと思います。共通するのは「ホロビオント」のところで、共生するシステムの姿でもありますね。実際に微生物を体感することで変わっていくというところから、人間の社会のあり方を考えることができると思います。おそらく、杉本さんの園では、子どもたちの Life を深めたりとか、子どもたちのウィルビーイングを保証していくために、体験を必要としているんだと思います。

時間になってきたので、最後、そのあたりをお一人ずつお聞きして会場の方の質問に移ろうと思います。今日の話から、人間社会のあり方を考えることができないだろうかというところをもう少し、ドミニクさんに聞かせていただいてもいいでしょうか？

ドミニク：ぬか床の過去の研究などから勉強して非常に面白いのが、主役は乳酸菌なんですよね。乳酸菌がいるから、人間にとって悪い菌が抑制されて、安心して食べられる。発酵食品が作られる組成を調べていくと、一つのぬか床の中だけでも、有益だったり、存在がよく

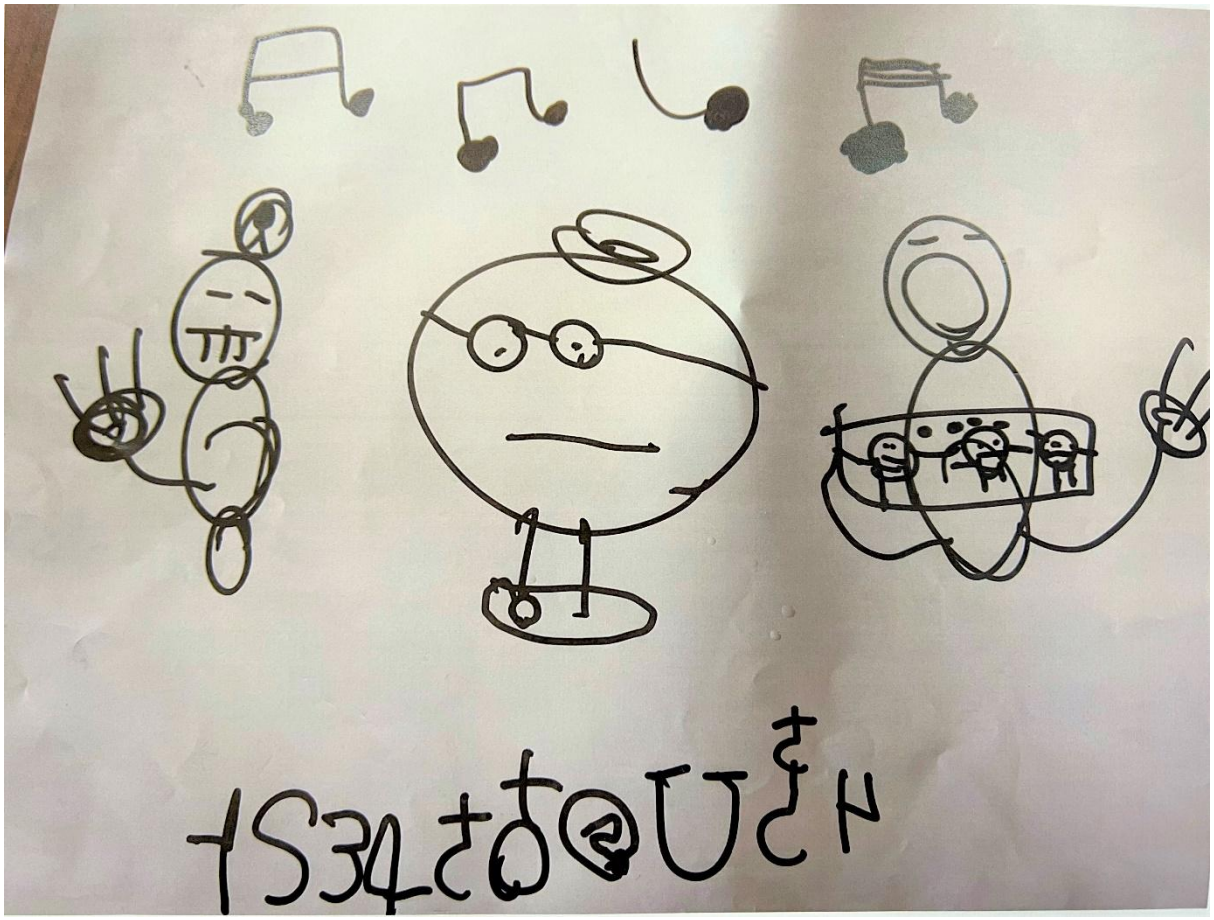
わかってる菌の種類っていうのが 50 から 100 種類いるので、乳酸菌っていうのはそのうちの一種類だったり数種類にすぎないんですね。他にどういうものがいるかっていうと、酵母とかアルコール発酵するものなので、きついアルコール臭をかもしだしたりするわけです。けれども、同時にちょっと旨味を作り出したりします。他にも、雑菌という言い方はしなくて、グラム陰性菌という言い方をするんですけど、そういう種類の雑多な菌たちがたくさんいます。何やってるかわからないんですが、熟成したぬか床、例えば 100 年熟したぬか床は乳酸菌や酵母の種類も豊富だけれども、その雑菌の種類も豊富なんですね。だから多様性がある。熟成したぬか床を見たときに、美味しいとか、味わい深い漬物が出てくるためには、多様性が実は必須条件になっていることがわかるんですね。例えば、ぬか床を教室にたとえるとすると、優等生の乳酸菌しかいないクラスっていうのは面白くないんです。不良と呼んでいるのが、グラム陰性菌や酵母のいくつかですけど、不良しかいなかったら学級崩壊するのでダメです。優等生と不良と、日和見菌みたいに何をしようとしてるのかよくわからない人たちも一緒の空間で共生してるというのが、一番いい味を出します。ぬか床からのインスピレーションで、学校や会社組織を捉えなおすと、効率だけで考えると捨象しがちな要素が再評価されたり、意味がないことにより時間をかけて共有体験にしてみる、一緒に遊んでみるというようなアクションにつながっていくのではと考えています。そのため、「保育園とは一体どういうことなのか？」みたいなのは、まだ考えたこと無いですけど、ぜひいつか、ぬか床としての保育園を教えていただければと思います。

一成：いいですね。ぬか床としての保育園。　ドミニクさんは『メタファーとしての発酵』（Sandor Ellix Katz 著、水原文訳、オライリージャパン）という本を監訳されてますけど、私たちも遊びや保育の関係性を「発酵」というメタファー、キーワードで捉えていけないかと考えています。杉本さん、いかがですか？

杉本：僕の園だよりの文章の「発酵」も、実はドミニクさんの影響を受けて使っています。以前は「熟成」とか使って作ったのかなぁ？でも、発酵して多様であればあるほど美味しくなるというようなことは、人間社会や子どもたちの世界と同じだなというふうに思っています。だからこそ、自分が生きて行く上で多様な感覚を身につけているっていうのは、間違いなく発酵して、何かのときにドミニクさんの『未来をつくる言葉』にある「言葉はいつも遅れて出てくる。そして、ぷかりと浮かぶ」というような出方で出てくるんだろうなと思います。

最近、非常に嬉しいことがありました。僕の SNS のプロフィール写真にしているのは、卒園をして４、５年たった子どもから送られてきた絵なんですね。言葉を充分に話すことができないけれど、園時代の思い出が４、５年後に発酵してきて、園の誕生会のお楽しみでやっていた「遊び屋さん」のテーマソングを歌っている僕たちの絵を送ってくれたんです。こういうことは、すごく大切だなと思いますね。僕らは教育者として恒久平和を目指したいんだ

けど、そういう言い方じゃなくて、「生きているものどうしの想像力」という言葉も、そのような意味で非常にいい言葉だなと思っています。



一成：ありがとうございます。ドミニクさんと杉本さんの共通点も見えてきて、別の方法ですが目指しているところもすごく近いところがあるということを感じました。

　最後に、会場の方からも質問やコメントをお聞きしたいと思います。

室田：今日お話されたような、日和見も優等生も不良も居ていいんだっていうことは、今の画一的で右肩上がりな人材育成を目指している学校教育とは、相反するものがあります。そのため、学校教育はそちらの方に変えなければならないと強く思うんですよね。今日お聞きした、ぬか床のクラスというのを、どうすればこども家庭庁に訴えていけるのか、あるいはナショナルカリキュラムを繁栄させていけるのかということについて、夢物語でもいいので、ヒントをいただけないかなと思います。

ドミニク：ありがとうございます。ぬか床レベルをどうやって社会に根付かせていくかは考えられていないので、夢物語の話をさせていただきます。多様性研究というのが、ウェルビーイングの議論のなかや、保育や教育学の各分野の中でも様々になされていると思います。広く社会全体の問題として見たときに、ソーシャルマジョリティとソーシャルマイノリテ

ィの関係性に関する考えとして、例えば、東大の熊谷晋一郎先生たちの当事者研究の動きを私のゼミや研究室で参照することが多いです。ソーシャルマイノリティから生まれ育った当時者研究という手法を、いわゆる健常者とか、ソーシャルマジョリティの方に援用していくことができないかと考えています。ダイバーシティのことで企業の方たちと話する時に、人種がいっぱい居るとか、女性が多いとか、ソーシャルマイノリティの人が会社にいるとかといったことで多様性が担保されると思われている向きが少なくないように思えます。多様性って全くそういうことではないわけです。多様性とはまず、一人の存在を構成する複数性を指すものだと思うんです。

先ほど、人と人が関係性を作る中で、その関係性自体を一つの発酵モデルとしてみるという風にとらえたときに、例えばマイノリティーとマジョリティーが発酵するのかとか、それが長期的にどう維持できるのかということを、まさにやっていかなければいけないわけです。その中で、こども家庭庁がどういう判断基準を持たれているのかは存じ上げませんが、多様性というものを深くケアできる国、というよりむしろ社会、地域組織のほうがいいですね。国益みたいなことについて私は論じることはできませんが、個々人の多様性がケアされる社会は、おそらくいい社会になっていくだろうという確信のようなものがあるわけです。だから、この話を夢物語で終わらせないために、私がやってることの一つが、人間とぬか床の関係性を微生物レベルで調べることです。たとえば、発酵職人の方がお味噌とかお酒とか作っている時に、人の体内や皮膚と、木桶などの器のあいだで、微生物をうつし合ってるんじゃないかということが俗説としてずっと言われてきてたんですね。そして、私が今、共同研究者の微生物学の方たちとやっているのが、実際にぬか床をかき混ぜている人の手をずっと採取し続けて、どれぐらいの割合がぬかから人へ、人からぬかへとうつっているのかということを調べています。なぜそんなことをやっているかというと、抽象的な良い話としてぬかと人間が共生してるということではなくて、微生物学的に見ても本当に共生しているという事を実証したいんですよね。それができると、今度は人の体の微生物多様性が、当人のウェルビーイングに繋がるということがすでに研究されてます。だから、微生物と共生している人の心理的充足が担保されやすくなる。また、ウェルビーイングが高い人ほど、他者との社会的な関係構築に前向きになるというような研究もあるわけです。

　そうしていくと、ご質問から若干それるんですが、わたしの妄想として、ぬか床と触れ合う人口が増えれば、多様性の認識が身体レベルで深まっていくというふうに考えられるので、ぜひこども家庭庁さんには発酵食作りとか、杉本さんのやられているすくも作りみたいなことをやっていただきたいです。そういった自然教育をとおして、多様性を実感していく教育というのはありえるのかもしれない、なんてことを夢想しました。

室田：ありがとうございました。今まで、いわゆる学校の教育要領にあたる幼稚園教育要領とか保育所保育指針といったものが三つあるんですよね。三つもあるのは、省庁が縦割りだから三つあるんです。その一つ上に、ナショナルカリキュラムを置くことで、こども基本法

[84]の精神を謳っていこうと試みています。

その中の一つに、生命論というものがどうしても必要だと、お二人の研究から強烈なインパクトを得ました。これまでの教育要領の改訂のプロセスには、メタ理論がなかったんじゃないかと思うんです。

ドミニク：ありがとうございます。 少し話したウェルビーイングという概念自体がポストSDGｓの基軸として捉えられていて、例えば 2025 年の大阪万博の大きなテーマに社会全体のウェルビーイングが掲げられていたりするわけです。他方で、これは大学の現場で痛感したことなんですけれども、例えば、大学生のメンタルケアっていうものに対しての精度設計が非常に脆弱なんです。現場でどうなってるかっていうと、とても属人的な対応に任されていて、教員や職員の方たちが、本当に個人として判断して動かざるを得ない状況なんです。つまり体制化されてないわけですよね。日々の教育や学習のプロセスにおいて、どれだけウェルビーイングが学生たちの権利としてサポート・ケアされているかということについて、非常にボキャブラリーが未整備であることがわかってきたんです。ですので、国がウェルビーイングを掲げていく中で、学ぶ人たちのウェルビーイングをしっかり考えようということが出てくれば、今日お話ししていたようなことがごく自然にでてきます。義務教育であったり、大学教育であったり、生涯学習という観点もありますよね。幾つになってもぬか床の一員でいられるっていう。例えば、このズームの場に一成さんのお子さんがいてもいいわけじゃないですか。そういう考え方が浸透していく一つの筋道として、ウェルビーイングについての国の政策が関わってくるのではないかと期待します。

一成：では、そろそろまとめということで、私の方から最後に失礼します。ナショナルカリキュラムの話では、私は教育学者ですが、教育学者としてできることをやり、できないことは良い意味で委ねていくとよいなと思いました。今回もドミニクさんにお声掛けしてこういう素晴らしい場が生まれました。それは、まさにドミニクさんでしかできないことをずっとやって来られていて、違う感覚をもっていながら、考えていることに重なりがある予感もありました。今回ご一緒できたことは、一つの大きなきっかけになると思っていて、こういった形で、保育学や保育実践も他の分野と開かれながら形を変えていくっていうことが必要になってくるんじゃないかと思いました。それから、生命論という部分では、教育学には矢野智司先生の「生成と発達」[85]という理論的枠組みがあります。「生成」というのは子どもたちが活き活きと生命的な深さに触れる体験であり、それ自体に価値があるのですが、それは有用性に基づく「発達」の枠組みで捉えられることで、役に立つ「経験」に転化されてしまう傾向があります。教育は、生命に触れることをマニュアル化したりとか、生命についての理解度みたいな形で点数化して指導するとか、「発達」の思考にとらわれやすいのです。「教育」はそのように転化されやすいものですが、「ウェルビーイング」はそうなりにくい概念なんだろうなと思います。「ＳＤ（サステナブル・ディベロプメント／持続可能な発展）」

も開発に転化しやすいでしょうし、「創造性」も生産性に変化して、役に立つものだけが評価されやすいのですが、本当は誰もがみんな創造的に表現しているわけです。それを受け止めながら、社会をつくっていくことが必要だと思いました。

ドミニク：ちょっと一つだけ付言してもよろしいですか？すごく大事なことを一成さんがおっしゃったので。ウェルビーイングという言葉も、SDGｓと同様に、下手をすると本末転倒の結果を招く危険性が私はあると思っています。それはどう社会に受け止められて使われていくかという問題だと思うんですけれども、グリーンウォッシュ[86]ならぬウェルビーイングウォッシュのようなもの、企業の動きでもSDGｓやウェルビーイングがあります、といった看板を立てると売れるみたいなことがあるかもしれません。そういうことが出てくるだろうし、それ自体は防ぎようがないんだけれども、要はマニュアル化ですよね。幸せのマニュアル化みたいな現象は、今日わたしたちが話した様々な価値からは遠く離れていることだと思っています。１０の法則を守れば、ウェルビーイングを達成できる、みたいな考え方というのは、実は多様性を潰す考え方だと思うんですよね。私にとってのウェルビーイングと杉本さん、一成さん、室田さんにとってのウェルビーイングは違います。その違いがすごく大事であって、プロセスが違うからこそ、互いに共有したり、学びあったりすることができます。もちろん自動化できないこととか、結果的に面倒くさいことが生じます。先ほど杉本さんから「くさい」っていう単語がどんどん分節化して育っていったという話が出ましたが、面倒くさいが発酵してなんか日本酒っぽいとか、面倒くさいがおいしいみたいに価値転換できるといいですよね。その価値の捉え方につながる議論を育てていかないと、そういった問題が根底には残り続けるだろうという意識を抱いています。

一成：ありがとうございます。本日はお忙しいなか今回のお話をお引き受けいただいて、非常にたくさんの示唆が得られました。いろんな人とかかわりながら育てていく研究が大事なんだということを実感しました。ドミニクさん、杉本さん、今日は本当にありがとうございました。

第２回の講座を終えて

本委託研究は、実践と理論の垣根を越えて、保育者と研究者が協同して取り組む実践研究として行われている。そのような領域横断の場に、新たに情報学研究者でアーティストでもあるドミニク・チェン氏をお招きしたことで、まさに縁側のように、内と外が混ざり合う関係性の場が創発した。Life を深めることに向かい、「子ども」、「表現」、「関係」といったテーマを異なる視点から語りあうことで、保育を考えるための思想が立体的に浮かび上がってきた時間であった。

ドミニク氏の語ることばには、弱いもの、小さなもの、かすかなものへの感受性があふれている。人と人との関係には、たとえ親子のような親密なそれであったとしても、「わかりあえなさ」が内在している。ひとそれぞれの想いや考えが「ちがう」からこそ、わたしたちはすれちがい、まちがうこともある。それぞれの大きさや強さがちがうからこそ、いつの間にか生まれる権力関係がある。生きている場所がちがうから、忘れられている存在がある。そのような目に見えにくいものへの微かなサインに、ドミニク氏は耳を傾け、作品やことば通して表現することで私たちに伝えてくれる。「ちがい」を「わかりあえなさ」としていったん受け止め、時間をかけて関係を育てていこうとする。そのようなドミニク氏の表現は、どれも私たちを励ます力に満ち、新しい世界に連れ出してくれるものであった。

そして、ドミニク氏のことばは、杉本氏の語ることばと重なることによって、保育実践に大きな手掛かりを与えてくれる。「その人の表現の一部を見て、その裏側に一体どういうプロセスが走っていたんだろうか」と想像を巡らせるドミニク氏の姿は、「何かわからないっていうのは、形で見てわからないだけであって、その意味は実は深い意味を持っていることもある」「子どもがその思いに到達するまでの生きた道のりを思うと、いたいけな作品群の中にも意味がいっぱいある」という杉本氏のことばを通して、保育の核心とひびき合っていく。子どもの表現の背景にあるプロセス、生きた道のりに耳を傾けることで、保育者が支えることのできる子どもの生命／生活／人生があることに気づかされる。

生の関係を深く育んでいくためには時間がかかる。私は、本鼎談を通して、今の保育理論が、子どもたちの遊びや関係を育むおおらかな時間の大切さを、十分に捉えられていないのではないかという想いをもった。杉本氏の「本当の意味での主体性や能動性を発揮しようと思ったときに、やっぱり退屈な時間とか、ぼーっとしている時間とかに着目しだして、保育者は幸せそうな子どもの姿をいっぱい撮りためている」ということばは、「教育」へ、「主体性」へとつい前のめりになる私たちに、反省を促すものである。楽しさや興味が醸成されたり、わかりあえなさにじっくり向きあったりする時間に身を浸すことなくして、生の関係性を深めることはできない。

鼎談の後半、「ぬか床としての保育園」ということばが生まれてきた。このことばには、Life を深めるエッセンスが凝縮されているように感じられる。熟成したぬか漬けの奥深

い味わいは、保育における生の関係の奥行きと重なりあう。発酵職人は、日々の暮らしのなかでその手触りを感じながら、さまざまな微生物がそれぞれの特性を生かして醸し出す関係を支えていく。保育者は、子どもたちの多様な表現に耳を澄ませ、じっくりと時間をかけて混ざり合う経験を重ねることで、子どもたちの豊かな生活を支えていく。保育園は、遊びを通して発酵していくウェルビーイングと共生の舞台であり、優れた保育実践からはその知恵を学ぶことができる。。

「ぬか床を嗜む人口が増えれば、多様性の認識が深まっていく」ということばに触発され、私も「ぬか床としての保育園」が増えていく未来を夢想した。私たちは、遊びが発酵するプロセス、保育を通して人々と生き物たちの関係が発酵するプロセスを実践研究することで、Life を深めることができるのではないか。「ぬか床としての保育園」は、“未来をひらくことば”になるかもしれない。

第３回　「生きているものどうしの想像力」　ゲスト：西澤彩木先生

山本：Life を深める保育講座の第三回ということで、せた森のようちえんから西澤彩木先生をゲストにお招きしました。本日は「生きているものどうしの想像力」という聞きなれないテーマを設定しております。第一回目のテーマが「サステナビリティ」、第二回目のテーマが「ウェルビーイング」でした。地球上の生きものの持続可能性が危ぶまれる一方で、個人に関しては、その幸福、ウェルビーイングの実現が課題になっているという教育、保育の流れがあります。これはすごく難しい問題ですよね。ひとりひとりの幸福な生が成り立つ一方で、自分だけではなくてみんなも一緒に幸せになっていくためには、どんな教育や保育が必要なのだろうか、ということです。そのために、本研究では「生きているものどうしの想像力」という観点で保育や教育を捉えてみることで、新しい学びの場のあり方を考えてみよう

と思っています。最初に、私の方からこのテーマについて解説した後に、西澤先生にバトンタッチをして、内容を深めていこうと思っています。

生きているものどうしの想像力

山本：「生きているものどうしの想像力」ということに思い至る経緯には、いくつもの子どもたちとの出会いがありました。今日もお越しいただいている宇治福祉園さんからご紹介いただいた事例ですけれども、ダンゴムシを触ったり転がしたりしていた年中さんたちが、友だちのダンゴムシの家を作り始めている。そのうちダンゴムシの家の中に布団を用意し始める。布団は枯れ葉で、まずは「これ布団」とそのまま入れようとする。すると別の子が「そのままやったら痛いやん。こうしたらふわふわになるで」と言いながら、葉っぱを崩してふわふわにして、そのダンゴムシをのせてあげている。こういった場面の記録がありました。先生方がこういう場面に注目するということであったり、あるいはこういう場面で起こっている子どもの経験を大切なものとして捉えていくということは、すごく大事なことだと思うんですね。「このままやったら痛い」という優しさが心にひびきますけれども、このとき働いている想像力ってなんだろうかということがこの研究のテーマとなっています。他にも、せた森のようちえんに伺ったときに、ある子どもがイノシシの足跡を見つけました。そして、いろいろな推測をしながら、「この先にこのイノシシのお兄ちゃんたちがいるんじゃない？」って言ったんです。足跡を見たその場にはイノシシ自体もいないんですけど、子どもは足跡をつけたイノシシに加えて、そのイノシシの兄弟までも想像していたということがありました。

ほかにも、子どもは非生命に対して、まるで生きているものであるように想像します。たとえばうちの娘は、地面に落ちた凧に風が吹いてきて動いたのを見たとき、「凧が飛びたいって言ってる」と言って、急いで凧のところに走っていって、空に上げてあげようとしていました。また、ある男の子は、花壇に花を植える活動の横でひとり石を植えていて、私が近くに行くと嬉しそうに「ここから芽がでてたくさんの石が実るんだよ」と教えてくれました。このような想像力をうまく表現できる言葉がなかったので「生きているものどうしの想像力」と呼んで考えてみようとしたわけです。生物学的に生きているかどうかにかかわらず、周囲の物に共感的にかかわる力を子どもたちは持っています。このような想像力が、Life を深めることに関わっていると思うのです。このような想像力を働かせるとき、子どもたちは周囲のものが自分と同じように「生きている」と感じ、出会います。そして、その「生きている」という感じ、生命のリアリティの感じは多種多様で豊かです。そのリアリティの違いについて、体験を通して探っているのが幼児期なのではないかと思うんです。自分自身が生きて動いている世界と一体となることのできる時期だからこそ、自己と事物を結び合わせる物の見方だったり、ともに生きる喜びだったりを身体化しているのではないかと仮説を立てています。

実は、Life を深める保育の伝統は、日本では倉橋惣三以来ずっと続いています。倉橋は 100

年前に「Life（生活）」を保育の中心に据えているんですが、実はこの「Life(生活)」は、「Life(生命)」でもあるんです。「子どもが真にそのさながらに生きて動いているところの生活」を支えるのが本当の保育なんじゃないかっていうことを、倉橋はもう 100 年前に言っています。これは、生きて動いてる時間であったりとか、生命とひびき合っている瞬間だったりとか、そういう生活を本当に保育の中で大切にできているだろうかという問いにつながります。このようなことが「Life の深さ」であり、「生きているものどうしの想像力」はこのような深い体験に関わるように思います。

その一方で、想像力は経験の広さ、経験を広げることにもつながります。今日は、森のようちえんの子どもたちが小学生になった時の話も出てくるんですが、「生きているものどうしの想像力」は小学校以降の学びにとっても非常に重要なんじゃないかと思っています。「生きているものどうし」として出会うときって、それがダンゴムシであれ、凧であれ、「あなた」として出会うわけです。「なんか飛びたいっていってる」みたいな感じで、その「あなた」の想いを感じます。イノシシの家族のストーリーがそこに生まれていたりとか、ダンゴムシに柔らかいふとんをかけてあげたいとか、「あなた」への想いや問いがあることで、体験が広がっていくんですよね。さまざまなものに、「あなたはどこから来たのか、あなたは誰なのか、あなたはどこへ行くのか、あなたはどうしたいのか」と問うてみると、実は生きているものは、必ず何かとのつながりのなかで生きています。例えば、私は今、水を飲んでいますが、この水もどこかで雨が降って、どこかの山に流れて、そこから運ばれてここに来てるわけですね。それが私の身体になって、私が生きている。窓の外を見れば、今このときにも虫が何匹もいると思うんですけれども、それを食べる鳥がいて、絡み合って生活している。同じ生きているものどうしとして、お互い関係しあい、依存しあっています。その多様な生き方や関係を学ぶことがとても大事なことなのではないかと思っています。小学校に入ってどんどん学びが進むにつれて、科学的な知識であったり、数学的な学びだったり、いろんな教科の学びということが入ってきます。それが頭で知るだけの学びでなく、自分自身やその生活としっかり繋がったものであることの実感を持つことが重要だと思っています。本日は幼児の「生きているものどうしの想像力」が中心ですけれども、実はそういう教科の学びとの関連を想定している言葉です。

せた森のようちえんに伺ったときに、生きているものどうしの絡み合いの中で展開する子どもたちの生活を目の当たりにして、ぜひそのあたりの話を伺ってみたいなと思っていたところです。ここからは西澤先生にバトンタッチをして、森のようちえんのことをご紹介いただこうと思います。

森のようちえん

西澤：せた森のようちえんで代表をしている西澤彩木です。普段はさいちゃんと呼んでもらっています。今回は、映像や森の中での子どもの様子を見ていただける場であればいいのかな、とやって参りました。前半は、森のようちえんについてお話をさせてもらって、学童期

の学びを少しお話させてもらいます。その後、動画等に移って行けたらいいなというふうに思っています。

私は、もともと大学の附属幼稚園に勤務しておりました。その前の学生のときが、丁度この平成元年に教育要領が変わったときだったんですね。それで、「お前たちの教育は間違っていた」ぐらいのことを言われ、「どういうことですか？」みたいな感じでした。でも、そのときに言われたことから、これからの教育って変わっていくんだなって、すごくワクワクした覚えがあります。そして、そこに関わらせてもらえることが、私にとってもいいことなんじゃないかという感覚を持ったのをすごく覚えています。やっぱり今と同じような課題なんですけど、「これからの国際社会で意見を言えない日本人じゃダメだよ」とか、いろんなことを言われながら、自分の頭で考えて体験を通して学んで、ゆとりの世代に入っていくわけです。それがもっと丁寧に、もっと細やかになされていたら、今はもう少し変わっていたんじゃないかという思いを持っています。

でも、平成の 30 年をかけていろいろ変わってきたこともあるし、これからの未来に向けてというところを考えています。幼児教育は子どもからなんですよっていうことを、そのとき教えてもらいました。実習の先生とかにも、とにかく子どもを見なさいということ、正解はなく、技術みたいなものは後からついてくるから、とりあえず子どもは何をしてるのかちゃんと見なさいっていうことだけを言われました。四週間だったと思いますが、毎日泣きながら「これどういうこと？」って思っていました。金木犀の香りを嗅ぐと、未だにその辛かった思い出が蘇ってきます。でも、すごく自分の軸を作る時間だったなあと思っています。その後附属に十数年勤務させてもらって、東京と滋賀が長かったです。その中で、幼小中連携の研究をして、幼児期の課題がどうなっていくのか喧々諤々してきた十数年間でした。その後に辞めて、「これからどうしようかな」って思ってたときに、気になったのが森のようちえんでした。たまたま指導者養成があったので行ってみたら、「なんだこの世界は」と思いました。言っていることは、自分たちが大事にしてきたことと全く同じだったんです。ただ、全国に、教育の世界だけじゃなくて、ペンション経営してる人とか教育じゃない人たちが関心をもって、「これからの子どものためにはこうあるべきじゃないか？」みたいなことをやってる集団だったんです。そのときは自分がやると思ってなかったんですけれども、たまたま流れで立ち上げさせてもらった次第です。よく森のようちえんって特別に思われがちなんですが、確かに環境は大変ダイナミックですが、大事にしていることは、これまで私たちが大事にしてきた幼児教育と同じだと思います。その根本のところが、いまだに伝わっていないところがあるんじゃないかというモヤモヤを持っています。

びわ湖の森のようちえんは、法人名かつ、県内のネットワークの名前です。全国の流れにのりまして、滋賀県も自然保育を応援しますという、しが自然保育認証制度というものを作ってもらいました。森のようちえんは認可園ではないですし、建物もないので、なかなかそのような制度を作ってもらえるとは思っていなかったんですけれど、まず協働プラットフォームで提案をさせてもらい、協働事業というもので普及をさせてもらいました。幼稚園の

先生たちも、一定の条件をクリアすれば認定園ということで、今やっと 10 園できたというところです。そして、委託を受けて、先生たちの学べる場をつくりました。

森での子どもたちの経験

ここから、せたの森のようちえんの話をさせていただきます。森のようちえんは、いろいろな形式がありまして、私みたいに保育者が自分でやりますっていう人もいれば、独自でお母ちゃんたちが立ちあげて、そのままサークルみたいな形でやってるとこもあれば、認可園の人が森のようちえんとしてやっているところもあれば、ガールスカウトとかボーイスカウトなどで、幼児期からやってる人がいたり、いろんな人がいます。形がなかなか見えるものじゃないんですけれども、日常の幼稚園として、保育としてやりますという形で、私たちはやっています。

クラスとしては 15 名ぐらいの定員でやっています。 5 時間保育で、スタッフが 4 名入っています。他にも、小学生クラスだったり、月一回のおさんぽさんという未就学児と保護者の方が誰でも来ていいよという場があります。場所は、びわこ文化公園という県立の公園です。たまたま、ここで冒険あそび場を開催していることがあって、そこでご縁をいただきました。県が管理している公園なんですけど、指定管理も整備できないところについては、任意団体の方がお手入れをされています。そこから遊ばせてもらうという形で始めさせてもらいました。

幼児にはちょうどいい坂というか、激しくなく、ちょっと起伏もあってみたいな感じのエリアですね。もう一つは、親戚の田んぼを借りて始めました。公園は火が使えなかったり、片付けて帰らなくてはいけなかったり、そういう制約もあって、拠点みたいなものが欲しいねっていうことで、田んぼをかりました。田んぼに来たら、お米も作れるということで、田んぼの活動も入れております。ただ、子どもは雨の日も風の日も外でいいんですけど、私たちはミーティングとか保護者会とかもあるし、お鍋とか物がいっぱい増えてきたなということで、拠点が欲しくなりました。そして今は、栗東に私も居宅として使いながら、半分ようちえんとして使っている場所があります。ここでも遊んでいます。

一日の流れとして、うちの場合は、来てから帰るまでをほぼ子どもたちが決めます。朝の会と帰りの会は大事にしていて、今日はどうするかというところと、今日はどうだったっていうところをみんなで話します。どんなことも一応子どもと一緒に決めていくっていう感じでやってます。ただ、大人から提案することもありますし、まったくもって子どもだけってことはないです。子どもが必要に感じたことができるようにっていうところと、「困った時が学びどき」ということで、なんかあったときが一番面白いです。幼児教育としてやってるっていうようなところは、こんな感じで説明させてもらってます。とはいえ、やはり自然の暮らしの中でやる保育は、すごく豊かな事だなあと思っています。

まずは自分の心が動いてというところを経て、子どもどうしの関わりの中で葛藤しながらという部分がでてきます。それができてくると、今度はみんなで、という学びの軸を持ち

ながらやっています。それを自然の中でやるとすごい豊かですね。あっちもこっちも、どっちもこっちも、もうみんな見るものに心が動いていきます。すごくきれいな土層があり、粘土があったりします。松ぼっくりでできたエビフライなんかも、大人もワクワクするような環境でいっぱい遊んでいます。道具を持ち込まないように最初してたんですけど、加工する道具みたいなものが欲しくなって、そういうものは、道具箱に入れて持ち歩いています。集団の関わりの中で喧嘩したり、それがみんなの問題になったりってことは、普通の保育でも大事にしていることかと思います。集団として、やっぱり自分だけが良かったらいいわけじゃないっていうことですね。お互いがより良いためにということを、常に小さいながらに考える。やっぱり年上の子がそういう役割を担っていきますけど、それを見て育つというところです。「一人だけこう言ってるんだけど、どう思う？」みたいなことは結構あります。

自然の中でということで、何が子供を育てているかを考えたときに、同じものは一つもないとか、当たり前の事はないとか、そういうことが育ちにとてもいいんじゃないかなと思います。場の持つ力というところで、すぐそこに命があるかもしれないという森の中に居ながら、お話を読むっていうことが、もっと前からやりたかったことの一つです。雨の日に遠足を中止しなくてもよかったとか色々あります。もっと外でいっぱいお話読めたら良かったというのもすごく今、感じています。世界がすぐそこにあるみたいな感じになります。また、名作はやっぱり森の中で生まれているんじゃないかと思ったりもしています。

生きているものどうしの想像力がはたらく場としての森

ここからが多分「生きているものどうしの想像力」のお話に入ると思います。当たり前なんですけど、そこにお邪魔しているのはこっちっていう感覚ですね。やっぱりたくさんの出会いがあります。今まで私も知らなかった事にいっぱい出会います。トンボの羽化を２時間とか３時間かけてずっと見ていられたりとか、コゲラが子育てしているところを見てみたりとか、15cm ぐらいのキツツキが巣立った後を見て、本当に何もなくて、「発つ鳥跡を濁さず」ってこれかみたいなことを思ったりしました。オトシブミも、オトシブミ自体はよく見たんですけど、作ってるところに出会えたりしました。あと、イナゴを食べてみたりとか、少しずつ命を感じながら生活してます。

森の中で遊べるので、大きなブランコをみんなでかけてみたり、ハンモックもたまにつらせてもらったりしてます。一方で、豊かなことばっかりじゃなくて、やっぱ怖くて厳しくて辛い自然という、災害をもたらす部分ですね。それも目の当たりにすることがあります。もちろん、最大限に私たちが安全を確保します。けれども、その中で、子どもとともに気づいていったり、感じたりできることっていうことで、台風の後ヘルメットかぶって行ってみたりとか、池には貯水の役割もあるのですごく溢れる時があって、そういう時に行ってみて、普段遊んでるところなので、子どもも深くなる場所もわかっていて、「こっちのほうがいいね」とか言いながら遊んだりしています。それと、氷が張っている池に入ったけど、割れて落ちてしまう子がいました。その日は着替えをして、次の日にすごいリュックが、大きくな

っていました。「その中に何が入ってるの？」っていって、出させてもらうと、何もかも着替えが三点セットで三つずつ持ってきてました。「そんなにたくさんいらんやろう」と思ったけど、「いやいや、かしてあげられるしね」と言ってました。でも、最初来た時なんて、本当に何もかもお母さんが用意してくれて何も出来ないみたいな感じで入ってきたお子さんやったので、こうやって自分で感じて、着替えを用意できてることが嬉しかったです。

「琵琶湖の始まりはどこなの？」という話題になり、雨が降ったら流れる川があるんですけど、それをたどっていたりしました。たぬきのため糞があっちこっちにあって、「どうして狸はまとまってトイレをするの？」とか、そのなかから柿の種から出てくることもあるのですが、そこにゴミが混じっていて、「これ食べてたんや」ってことになり、「ごみはちゃんと持って帰らなあかんな」とか、そういう日々の暮らしに直結しています。柿の種からは「森のカイワレといわれる柿の芽が出ていました。なんで最初に気がついたかっていうと、コガネムシがいっぱいいたことが始まりでした。ゴミを拾ったりする事は、森の中にあってはいけない異質なものみたいに感じていて、すぐに拾ってくれます。普段から森で過ごしていると、変な物が落ちているというか、異質なものということが感覚としてわかってくるんだなあと思ったことがあります。

暮らしの中という部分について話します。日本はやっぱり里山なんですよね。森といっても、膨大な手つかずの森というよりは、里山での人の暮らしがそこにあります。そうすると、そこには手仕事があって、ちょっと昔の道具が、体験を通して学ぶ子どもたちにぴったりだなあって思っています。博物館から昔の道具借りてきたりしながら、作業をします。唐箕という機械も、単純にさっと落として風でパーって飛ばすだけのことなんだけど、その微調整を子どもらが「ああでもない、こうでもない」とかいうことができるいい機械だなと思って、いつもお仕事しながら遊んでいます。次に、衣食住ですね。できる限り暮らしの中で、遊びであり、暮らしであり、必要なことを作っていくみたいなことが大きいなあと思っています。ごっこじゃなくて、実際にそれをやるみたいな感じで、それをやったらまたごっこ遊びが始まるみたいな、循環があったりします。火も理屈抜きで良くて、火と水と土がやっぱり子ども達にとって欠かせないんだろうなあと思っています。

自然の中の動物は会えない事もありますが、ヤギを家で飼っていると常に見られるため、それが飼育活動の良さだと思うところです。

何が支えているのかっていうところで、やっぱり時間がいっぱいあると失敗がたくさんできます。少人数の子どもだと手におえて、自分たちで何とかやっていこうっていう中で、異年齢の立場の違いは当たり前にあります。思い通りにならないこともたくさんありますが、それが学びになります。先ほどの、山本先生の話の中にもありましたように、ダンゴムシのあんなにかわいいらしいシーンなんて、見逃しちゃうじゃないですか。さって流れちゃうしね。でも、子どもの一つ一つの学びがあるっていうことで、たっぷりと時間をかけます。こういう風にしてみたけど、次はどうやったらいいか、みたいな子どもが帰ったあとの振り返り自体が保育だと思っています。答えはすぐにでないのですが、これも子どもと同じで、

「私はこう捉えたけど、こっちのスタッフは全然違うことを思ってた」などと出し合い、その場で結論が出ないことは共有して次の子どもの瞬間に出会うということが、保育の質にかかわると思い、振り返りを大事にしています。

小学校とのつながり

そして、多くの子どもが公立の小学校に上がっていきます。今このあたりのことがとても気になっているところです。幼小連携自体は長くやっておりますけれども、公立に送っていくと、やっぱり疑問に思うところがたくさんあります。連絡会でも、「集団としてどうなのか、ということしか見てもらえてないな」とか、いろいろありますが、その中でなぜ主体性が大事なのかということを考えています。そもそも、人間としてそうなんだという不易の部分と、時代の流れだからという部分があります。不易流行の両面を捉えながらも、必要なことについて考えたいと思っています。第２回の保育講座のディスカッションで、指導要領などの三方針の元になっている理論がないのではという話が上がっていて、ビックリするところもありました。私の中の理解は、今こんな地球規模の課題があるからこんな感じの社会を生きていくために必要な力がこれこれであるというふうなことが、学習指導要領の改訂に至る流れ（OECD エデュケーション 2030 等[87]）をみてわかったところです。今までの教育で良いわけではないということですが、本来、大人でもそうですけど、知りたいことが知れることは理屈じゃなくてすごくワクワクして楽しいことですよね。「なぜこんな苦行みたいなことになっているのか」「日本の子どもたちはどうしてこんなに不幸で、自殺率がこんなに高いんだ」というところが、待ったなしのところまで来てることを思います。

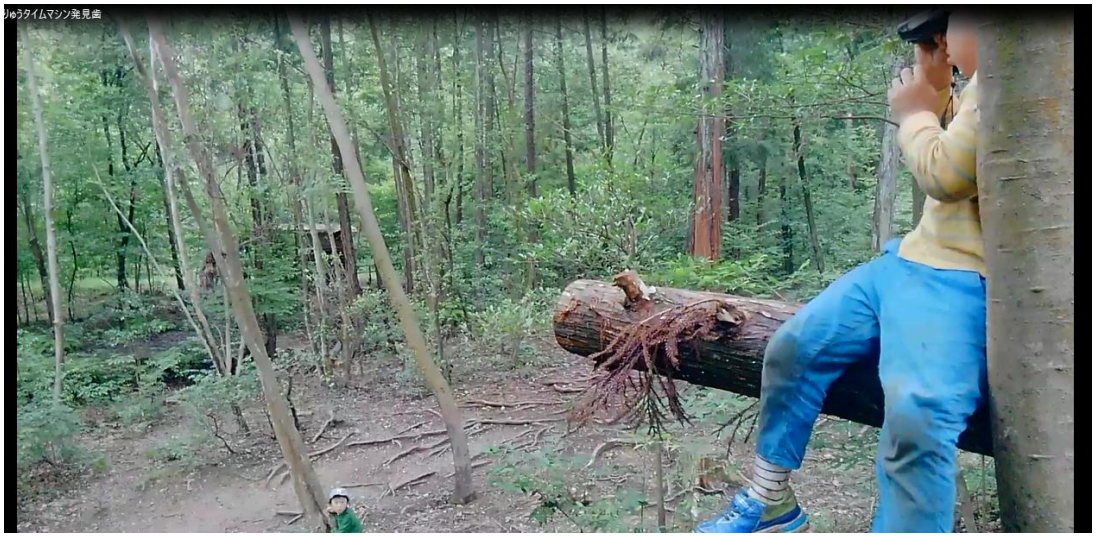
小学生クラスは、月二回子どもたちが戻ってくる場として、自分たちで自分たちの場を決めていい時間を作っています。いろんな子どもがいますが、もちろんリーダーになっていくような子もいれば、諦めて「先生に言っても変わらへん」というようなことを言う子もいます。また、学校で悲鳴をあげて無理ですと言った子もいて、その数名の子たちとフリースクールを立ち上げたりしています。その子たちの中には、学校に全くいってない子どももいますが、小学生クラスのリーダーをしていたりとか、一見どの子が学校に行っているかどうかはわからないような状態です。一人は生徒会長になって構想を一生懸命書いていて、それをみんなで作っていくために、みんなで対話をしています。それの元になっているのは、これまでのみんなで決めていくことだったり、次はどこの場所にするかっていうのを 30 分以上やってたりとか、そういうどうでもいいように思うことが、子どもにとっては大事なことなんです。今は時間をかけられない世の中なので、森の学校ではできる、みたいなことを積み重ねてきた子たちを見ているとやっぱり対立じゃなくて対話だと思います。そのことを全国のルールメイキングの集まりで発言し、こういう出し方をする子どもと、「学校ちょっと無理やねん」という子って、本質は一緒やなと私はとらえました。教育に対して「ちょっとおかしいな」って思った反応の違いで、その違いの出し方は違うけど、きっと同じ本質だろうなと思っています。対等な関係で、より良い社会をつくること、よりよい明日を作ってい

くっていうところをやっていかないといけないと思います。第１回の風越さんのような学校は、なかなか滋賀県にはないのですが、自然や地域の中で全校で育ちあう学校があります。そこでは、小規模特認校になってからバスが出るようになりまして、あちこちから来ていいですよっていうことができるようになりました。その学校とも連携をさせてもらっています。授業を作ることなど、先生たちと連携しながらやっていきたいと思っているところです。

生きているものどうしの想像力のはたらき方

「生きているものどうしの想像力」と聞いたときに、命あるものに対する想像力が最初に浮かびます。また、さきほど言われていたような、石とか、生命でないと思われるようなものに対する対話もあると思います。そして、最後にやっぱり人だなと思います。この人がどう感じているか、という想像力だと思いました。その三つのカテゴリーのような形でご紹介したいと思います。

一番わかりやすかったのが、さっきのイノシシの足跡のエピソードですね。「ここに来てるんやなあ」って発見したり、「これなんやろう？」と調べてみたり、「なんか結構走ってるな」とか、「何処まで行ったんかな？追いかけてみよう」といったことが分かりやすい生きているものどうしの想像力だと思います。カブトムシの幼虫をもらったときには、「あんまり密閉して熱くなってあかんよ」って言われたので、一生懸命風を送ってあげていました。



恐竜の世界はみんな虜になるものだと思います。自分が恐竜になってみたり、恐竜の歯を見つけてみたり、こういうときにすごい臨場感だなって思います。あっという間に想像の世界に行っちゃいます。

これはジャガイモ畑を作っているところです。「隙間から動物が入ってくるんちゃう？」って言ってます。前に動物が入ってきたんですが、畑がばらばらに荒らされた経験があるんです。農家の人と同じような感覚を持ってます。

「ちょっと見て」と呼ばれてカメラを向けてみました。これは、自分たちが乗って遊ぶブランコなんですけど。一回目と二回目で振幅が違い、「これが違うねん」っていうキラッとした顔で教えてくれたところです。これは、小学校に行ってから振り子を習った時に思い出されるのかなあと、思いながら見ていました。私が呼ばれるまでの間、30 分ぐらい一人でやっていたんです。割と子どもどうしで遊ぶことが好きな子なんですけど、珍しく一人で遊んでいて、このような世界にいました。それがすごく嬉しかったみたいで、珍しくおうちでも流暢に喋ってたそうです。そんな時間があって良かったなと思います。

それから、いつもは水が無いんですけど、3 日ぐらい雨が降り続くと流れるっていう川があります。この時は、水が流れていて、これに気づいた子どもがみんなにそのことを伝えに行っています。その時にたまたま参観に来られていた保護者さんにも案内しようとしたりしていました。流れの先にも水があり、そこの水でも水かけ遊びをしている子どもがいます。

なぜだかわざわざ滝のところまでやってきて汲んでもどってかけています。

大きい石を見つけて、お母さんに持って帰りたいという子どもがいました。途中で助けてくれる子どももやってきたりして、持ってあがれました。でも、途中で転がっちゃうんです。それを違う子が「しゃあないな」とか言って取りに戻ったりしていました。そして、なんとか持ち上げることができました。「持っていかんでいいやん」と言ったらそれまでなんですが、みんなはその子の思いに沿って、その子を助けてくれたシーンです。

これは、山道を歩いている途中にヤッホーと言っているシーンです。 以前の台風のときに、木がいっぱい倒れた時期があったんです。その根っこに真っ白い土がついてたんです。それを見た先代の子たちが、「スクリーンやなあ」「映画やなあ」って言ったのがきっかけで、そういう名前になりました。今映像に移っている子たちは、それを知らないんですけど、スクリーンっていう呼び方だけが継承されています。この映像の子どもたちはトムとジェリーをやっていますね。本当に映画を見てるような感じで遊んでいます。

雨の日が三日くらい続くと、これくらいの川ができます。雨を感じながら遊んでいます。上から粘土を流していますね。

先ほどの石を運んでいた子どもは、一人の世界で過ごすことが多く、大人との時間が長い子だったんです。自分の世界観があって、イマジネーションがすごいんですが、他人を受け入れない部分もあります。ですが、本当に豊かな世界を持っているので、みんなにとっても魅力的な子どもでした。そのきっかけになったのが、石にたくさんの顔の絵を描いたことです。それぞれに名前があって、「こまったくん」っていう名前だったり、ほんとに独特のいいセンスの名前を付けていました。そうするとみんなは楽しくなるし、たくさんの子が「やりたい」っていったんです。この日は、みんなが入ってくることを拒絶しなかった記念日みたいな感じの日です。みんなと楽しめたっていうのが、やっぱ本人にとってもすごく嬉しかった日で、その後また続いていきました。これだけの顔があって、命名してそれを隠すんですね。かくれんぼをして遊ぶんですが、本当に出てこないんです。何人か出てこないまま、今に至ってます。彼は今は小学生になってるんですけど、ときどきその石が見つかって、みんなで遊んでいたりしますね。

最後にもう一人ご紹介します。独特な感性をお持ちで、センシティブなお子さんです。当初は何でもかんでも攻撃的に言ってしまうようなお子さんで、なかなか理解してもらうのは難しいということがありました。その子どもとのかかわりを3年間積み上げてきて、面白いこともいっぱいあるので、受け入れてもらいながらという感じで育ちあってきて卒園間近、3月のあたりにしていた川探検ですね。川の最初、琵琶湖の一滴を探しに行きたいって言ったんです。それで、「じゃあ行こうか」って行きます。この日は雨が降っていてとにかくすごく寒かったんです。だけど、意気揚々とした年長児たちはどんどんいきます。でも、途中で寒くなってきて、小さい子が「帰りたい」と言い、そうするとほかにも帰りたい子が増えていきます。もうすぐそこやのに、と葛藤しながら、その男の子は「寒い人が増えてしもたなあ」と言って、一回戻ることを決断しました。その男の子のことを知っているスタッフは、「すごいなあ」と感心しました。やっぱりこういうことを伝えるには、背景やエピソードなどがいるので、保育を伝えることは難しいなあと思います。でも、こういうところに、3年積み重ねた中で、いろんなことを感じながらやってきたお子さんの育ちがみえてうれしかったシーンになります。

山本：ありがとうございました。非常に濃い内容で、動物などの生きものと、石などの非生物、それから人という観点で分けていただきました。最後、人の部分がすごく「生きているものどうしの想像力」ということと深く結びつくことを、面白く聞かせていただきました。

西澤先生には、Lifeの深さに満ちた素材を提供していただいたと思っています。深いものって、見えないですよね。奥の方は暗いから見えないんですけど、その部分があってこそ実るものがあるのだと思います。先ほどの川探検のお子さんの姿であったりとか、見えにくいけれど確かに生じている学びが見えるというのは、多分、その深さの部分やプロセスの部分を知ってるからですよね。この瞬間はすごく教育的に重要だということだったり、子どもたちの細かい変化や違いに気づけたりとか、多分そういう事に繋がるんだろうなと思います。非常に豊かな素材をいただいたので、こちらでまとめて行く前に、皆さんからのご感想も聞いてみたいと思います。

参加者とのディスカッション

駒井：こんにちは。社会福祉法人宇治福祉園の駒井と申します。本日は魅力いっぱいの話題提供をありがとうございました。OECDのエデュケーション2030、ウェルビーイングの話の中で、エージェンシーという合意主体性という自分の行動の中に責任を伴うような態度であったり、自分が存在することによって与える影響であったりといった、相互性の中での

育ちがいわれています。動画の中で、相手の立場に立って決断したお子さんもそうですけれど、自分の意見だけじゃなくて、ほかのみんなの意見を踏襲した上でというあたりが、みんなの幸せを考えられるというウェルビーイングの育ちを感じました。また、動画を見せていただく中で、１０の姿ということが頭をよぎりました。保幼小の連携で、小学校に行かせていただく研修会があり、授業を読み取りながら、１０の姿にその姿を落とし込んでいくことを行いました。そのことにも、僕は違和感があったんです。指針や要領をどんな風に解釈して、実際に結びつけておられるかという辺りを聞かせていただきたいと思いました。

西澤：ありがとうございます。小学校に行ってからの違和感は今も持ちながらなんですけど、私自身は、一回まっさらにしたらいいと思ったんです。一番最初に森のようちえんをやる時に、一回子どもとゼロから作ってみるということがやってみたくなりました。最初のうちはあんまり気にしないで始めました。だから、ものすごく偏りもあったと思いますし、最初は週二回とかしかやれなかったりとか、やりたいことから始めるみたいなところでやってきました。そして、どうしても社会的に説明が必要になったりとか、価値を伝えたい、育ちの本質を伝えたいという中で、目指しているものの軸を説明できなきゃいけないと思ったので、そのあたりをすごく意識してみたんです。当時は五領域ですけど、これはちゃんと網羅できる、ねらいが保育の中で網羅されていくという感覚はあったんです。なぜそう思えたかというと、附属の時が割とそういう保育だったからです。クレパスがまっさらなまま 3 年間終わった子とかもいたりしました。ですが、そこのその子の学びが何なのかをきちんとその親御さんにも届くように、そして周りにも届くようにっていうことをやってきた経験があったので、森のようちえんでもそのように解釈できました。ですが、森のようちえんは異年齢保育をがっつりやっている部分が違ったので、同年齢の保育だと年長の最後の年はすごい力を発揮するじゃないですか。その部分が、森のようちえんでは到達しないなという感覚はありました。その分、小さい子に対して「ああでもない」「こうでもない」っていうことをやっていたので、そこは説明もさせてもらいました。同学年での学びは、小学校で積み上げてもらうことでお願いしますみたいなこと言った覚えがあります。話があちこちいっていますが、そういう意味で、小学校の先生たちに説明をするのはこれからです。

山本：そうですね。生きているものどうしの交流の観点から、幼小接続についてももう少し深めてみたいと思っています。さっきのビデオを拝見して思ったのは、やっぱり森の時間っていうものがすごく保障されていて、森ならではの、生きているものに溢れた空間の中で保育をしていることです。恐竜遊びをしていても本当に自分が恐竜になったような世界観が感じられるし、空間的な臨場感や複雑さというか、人工的な空間にいるよりもはるかに複雑な生のリアリティ、生態的な体験のようなものを子どもたちがしていると思いました。複雑さをそのままに体験して、そこから学んでいるところが、複雑なものを生かしたり、わずかな違いを感じ取る感性であったりにつながるように思います。同じ「自立心」や「協同性」

のような１０の姿の話をするにしても、もうちょっと深いところを子どもたちが体験しているような気がしました。そのあたりでなにかお感じになるところはありますか？

西澤：生き物のことだと、附属の時にも、カマキリが大事な子とバッタが大事な子の葛藤みたいなものが生まれますよね。それぞれがそれぞれの思いをだして答えを出していくような学び方は森のようちえんも変わらないと思います。そんな深さや複雑さでも、たっぷり時間が取れるからそれが出来てるのかなと思いますね。「もう給食やから片付けて」みたいなことじゃなくて、「とことん話し合ってください」っていうことができるというのはいつも思っています。椅子を持っていくにしても、子どもたちがそっちからまわっていこうって決めて、たまたまその子は知らなくて、「ええ？」みたいになってるんだけど、その子の気持ちになって考えてみたり、「そのままでいいやん」て言う子もいたり、そういうことがじっくり行われる。帰る時間が決まってるので、大人も組み立てはしますが。それ以外は全て委ねるということを、時間が支えているのかなと思います。

山本：そうですね。だいぶ余白があるような感じがしますよね。その余白のなかで生まれてくることが、複雑な色合いを持っているような気がします。

参加者：今日は本当にありがとうございます。先生のお話や、子どもたちの姿をみて、子どもの心が動いて、体が動くということの意味を改めて考えさせられました。「子どもたちは本当に心が動いているんだろうか？」みたいなことをずっと考え、振り返りながらお話を聞いてました。いろんな環境、いろいろな保育がありますけれども、どんどん子どもたちにとっての実体験とか、豊かな経験というものが少なくなっていたり、色々遊んだり学んだりは確かにしてるんだろうけど、先生の言葉にもあった空虚さみたいなものがあるんじゃないかなと思いました。その空虚っていうことの反対が、心が豊かに動いてるってことなんじゃないかと感じました。

そして、伺いたいことは、心が動く子どもたちにとって、当然森みたいな豊かな環境というのは一つだと思うんですけど、そこに居ると保育者の存在ってすごく大きいんじゃないかと思っています。私の園も保育者が 80 人ぐらいいるんですけど、本当にいろんなバックボーンを持ってたり、いろんな経験をしたり、いろんな感性を持っている保育者がいます。保育士の方もいろんな保育を経験したりする中で、空虚さみたいなものと隣り合わせの保育の中でしか発揮されていない感性とか、或いは人間が本来持っている感性みたいなものが、磨き切れずにいる保育者がすごく多いんじゃないかと思います。逆に、その感性を呼び覚ましたり、子どもたちと一緒に育ちあったりみたいなことができないかと考えていました。保育者が感性を磨きあっている姿がきっとたくさんあると思うんです。そうした部分について、先生のお考えをお聞かせいただけたら嬉しいです。

西澤：ありがとうございます。うちの保育者は、私の知り合いという形で、集まってきた方が多いです。最初からいるのが、自主保育を立ち上げたとか、大津市で働いていたけど退職したみたいなキャリアの人が多いです。価値観としては、それがいいなと思って来ている人たちなので、ハードルをクリアした人たちが来てくださってるんだなと思います。先程のお話にあった感性というのは様々ですが、子どもと同じだと私は思っていて、その人がその人の得意だったり、大好きだったりすることをやっているのが一番じゃないですか。やっぱりそれしかないかなと思っています。子どもをほっといて虫を見てる保育士がいたりとか、お料理は子どもとやるのが好きという人がいたりします。そういうことに委ねているというのが、代表としては一番かなという感じで思っています。なぜそう思ったかというと、担任がいて補助の先生が増えていくといった現場だと、主に動かしているのは担任です。その場から外れていく人を一生懸命、補助が戻してくるというスタイルはすごく気持ち悪く感じました。そうではなく、私たちが大事にしたいことは、多様な価値観に触れるということです。なので、どんな人でもいいんですよ。めっちゃ教えたがりの人は最初嫌だと思ったんですけど、それも一つのご縁だなと思いました。公園に行ったらそういうおばあちゃん、おじいちゃんがいっぱいいるんですよね。そして、いろいろ教えてくれるその出会いはものすごく豊かだと思ったんですね。最初は硬かったので、「今帰りの会してんねんけど」とか、「ちょっと待ってください」とか言いたくなるシーンとかもあったんですけど、それは違うって思うようになったことが、大きく変わったことかなと思います。私がこうした方がいいよって言ってることを、こっちの人はアカンって言ったりするんですよ。それは普通の園では、良くないことじゃないですか。「ちゃんと揃えておいてよ」ということだと思うんですけど、そうじゃなくて、私には甘えられないお子さんが、お孫さんがいるおばあちゃんのスタッフには甘えに行くんですよね。それってやっぱり意味があると思います。その時に、そのお孫さんがいるスタッフは悶々としているんです。「さいちゃんの思っていることと違う」、「ここは一つ自分でさせたいと思ってるんちゃうか？」みたいな感じですね。そして、そのモヤモヤをそのままにせずに、終わった後に話したんですね。そのことがすごく私にとっても大事なことやったし、その人にとっても「それでいいんだな」って思えたりして、「今はこうしようか」「この子のためにはどっちやろう？」みたいなことが言えるようになっていきました。そんな感覚でいます。

杉本：宇治福祉園の杉本と申します。よろしくお願いします。ほっとしました。というのは、うちの法人は、2002 年に里山を購入したんですね。事情があって、駅前の保育園を運営することになったんですが、その時にビルの園って最悪だと思っていたんですね。そして、里山とセットにしないと子どもたちが可愛そうと思って手を挙げたんです。それからちょっとずつ山を買い足して、そこそこの広さになりました。でも、半分以上は園の方で過ごして、２つの拠点を往復しながらやっている感じです。児童発達支援も５０年近くやってるんですけど、感覚統合運動が大事だとすごく言われたんです。その頃に東北大の方まで見学に行

きまして、スタッフも研修ということで一緒に行きました。サーキットをいっぱい組むんですが、やっぱり山の勝ちでした。あの凸凹感とか、奥行きを、わざわざ人間がこざかしく環境を用意しなくても、出来るだけ外の方にというようなことでやっています。

あともう一つ、見ててほっとすると感じたのは、やっぱり自由な空気がみんなが覆っていることです。みんな好き好きにバケツの土を順番にいろいろやっている場面でメモしたのは、竹感覚、土感覚、バケツ感覚、そのバケツ感覚の中にも音感覚、容器感覚があるというような感じでした。子どもは率直にストレートに、バーンと入ってきてるから、同じ空気感をぼくらも共感できるというような安心感や、子どもと一緒という安心感、みんながそれぞれの居心地や自分のやりたいことをやっているっていう感じが本当に素敵だなと思って見せていただきました。

西澤：ありがとうございます。先生のような園がいっぱいあれば、私も森のようちえんのような園をいっぱい作らなくてもいいなと思いました。第２回の講座をを見せてもらった時に思ったんですが、こういうのが当たり前な感覚が広がって、国が決めたから「多様性のなかで育つことが大事」とかでなく、多様性のなかでどう関係性をつくっていくか、促成でなく熟成、発酵のような価値観をどう築いていくか、今課せられたところかなと思います。

山本：生きているものどうしの想像力の観点からいうと、今のバケツの場面は森の余白であったりとか、時間的な余白であったりとか、そういうものの中でお互いの多様性を面白がる感覚を醸成していっているシーンであるように感じました。第２回の講座で「発酵」というキーワードが出てきたんですけれども、遊びや人間関係の発酵には、複雑さと時間が必要なプロセスであると思うんです。話を単純化するのは良くないんですけれども、時間や保育方法に制限があって、多様性や自然が取り入れにくい環境でそれを発揮する難しさみたいなものを一方で感じます。そのような課題に対しての一つの手がかりになるのは「感覚」かなと思っていて、さきほど杉本先生がおっしゃった「バケツ感覚」「土感覚」「石感覚」とか、感覚の多様性を得るっていうのは、どの環境でも工夫すればできると思います。この研究では、この発酵プロセスを、「共通感覚のブリコラージュ」[88]という言葉で捉えようとしています。森の中で起こっている想像力ってすごく直観的で、多様なもの、複雑なものを直接感じ

取って発想するような想像力だと思うんです。そのような想像力をまぜあえる遊びの体験、感覚レベルで「なんかこのバケツの音おもしろいよね」とか「土の感覚がもっとこっちの方が良いんだ」みたいな、そういう面白さを子どもでも大人でもお互いに体験できるような環境は、そういう保育が広がっていく一つの手がかりになると思います。想像力は構想力と重なる語で、想像することは物事を構想することでもあります。構想力をまぜあわせようというのは、まさに OECD が言ってることで、現代社会の問題はすごく複雑なので、それぞれのアイデアを出し合って、それぞれの感性を生かして問題解決していこうという学びの方向性なんですよね。だから、幼児期に「生きているものどうしの想像力」が働くような関係をたくさん経験して、生きているものどうしの感覚をまぜあわせるような経験をしていくことが大事で、それは多分どこでもできることだし、この先の未来にもつながっていくことだと思いました。

参加者：動画や画像を見してもらった時に、やっぱり大人がすごくワクワクするし、その場に自分がいたくなるような環境の中で保育されてるし、まず大人が面白いと思うところに極意があるのかなと思っていました。私のこども園には、山や里山があるわけではありませんし、公立園という性格上、これから山が手に入るわけでもないんですけれども、そこに子どもや先生がいるので、今ある環境の中で、どこまで面白く過ごして行けるだろうというところを今年はテーマにしていました。今年のテーマは「身近な環境を面白がれる大人と子ども」でした。そう思わざるを得ないところもあって、やっぱり自然が豊かなところがうらやましいなあということを結構大人が思ってたりするですが、それでもやはり、身のまわりにも楽しいことがたくさんあります。例えば、蜘蛛の巣がはってあるところに葉っぱがぶら下がっていて、空中に浮いているもののように見えたりします。それを大人が見てすごく面白いっていうところに子どもが寄ってきたりとか、「生きてるものどうし」のテーマで言えば、先生も生きているものどうしだし、「こうしたら子どもが面白いやろうな」ということを想像してるんだと思います。きっと西澤先生が動画を撮られたりとか、写真を撮られたりするのも、こんな場面は面白いだろうなと思って提供してくれていると思います。保育をしているフィールドには差があるかもしれないけれど、きっと考えてることは同じだと安心するところもありました。

森や山、自然と関わっていく中で、土や水があったりとか、風や光とかいろいろなものがあると思うんですけども、その中で特に火に出会うことのアドバンテージが大きいのかなと思っています。動画の中で焚火をしている場面がありましたが、それってなかなか扱えないところなんだけど、出会えたときにグッと面白さがあると思いました。そのあたりの出会いの経緯、出会い方みたいなところを教えていただけると嬉しいです。

西澤：ありがとうございます。いつもお話させてもらう時に、山がなくても、東京の街中であっても、この保育って成り立つんですということを必ず申し添えるようにしています。それが今先生がおっしゃっていただいた観点だなと思って私も聞かせてもらいました。とはいえ、「山の勝ち」って言われた部分というのは絶対に外せないです。「駅前の保育園には山を買うこと」ぐらいの決まり、「設置基準をそうしましょう」みたいなことをしたいくらい、社会で共通理解したいと思いながら話を聞いてました。

今は火を見ないで育つ子が多いですよね。火の良さって、多分脳科学的にもあると思うんですけど、そんなこと関係なく、直感的に大事だと思ってしまいます。やはり人類は火とともに生きてきたということの重みみたいなことがあります。ネイティブアメリカンの話もそうですし、焚き火ラボというのをやったことがあって、やっぱり火の持つ力というものは、大人にこそ体験してほしいです。それを保育としてしなければならないわけではなくて、それを経験した保育者が子どもと向き合っていることで、絶対に違うだろうなという感覚は持っています。抽象的な話になっていますけれども、うちの場合は寒く、雪遊びでもできるもんならいいんですけどそんなに降るわけでもないし、降っても雨ですね。その中で、サバイバルをさせたいわけじゃないので、暖をとるという必要に迫られたときの火というところもあります。それをやってると、調理、焼き芋やお味噌汁やご飯炊こうみたいなことにな

っていきます。そういう流れの中で、火は当然そこにあるものとして育ってきています。私も、焚き火をしながら育ってきたわけではないので、はじめは上手に炊きつけられたわけでもないです。余談ですけど、今は薪のお風呂なんです。なので、そういうことが日常になってきたりしてます。また、森のようちえんの全国の仲間に聞くと、どこでも火を扱っています。その先生たちが言うには、全国どこでももうやることが決まってるんですよ。そう思うと、子どもって必要なことしかしないと思っていて、今やってることは多分、その人にとって必要なことをやってるんだろうなって思います。

山本：また「生きているものどうし」の話なんですが、「生きているものどうし」というのは、「心が動いているものどうし」とも言い換えられます。「凧が飛びたい」と言ってるから、こっちも心が動くんで引っ張るとか、石が「なにか飲みたい」と思っているのを感じて、いてもたってもいられなくなって水をあげるとか、そういうところがあります。森の中でもいろいろな心の動き方があると思うんですが、街には街の心の動き方があります。一つは、地域にいる人のように、一緒に遊ぶ人が心を動かしてくれます。あともう一つは、アートっていう手段もあると思っています。先ほどの動画で、石に顔を書いている作品はアーティスティックだし、ステゴサウルスとかでその人が何かを表現して作る時って、やっぱり心を動かしあっています。この人はこういう心の動き方がをしたんだな、というところで、共感していくところがあると思って聞いていました。

山はやっぱり、火もそうだと思うんですけど、心の動き方が多様というか、いろんな感覚を得られる場所なのかなと思っています。現代の子どもは映像や図鑑で体験することが多いが、直接体験はそれ以上の情報の豊かさを持っています。エドワード・リードという心理学者が、直接体験の一番の特徴は自分で探索できることだと言っています[89]。テレビに現れている火だったら、視覚情報しか探索できないんですけど、火は熱いし音もしますよね。「この音の違いってなんやろ？」って聴くこともできるし、「どこまで寄ったら熱いのかな？」って自分で探索できるんですよね。その主体性が、一番洗練される場が直接体験の場なんだという言い方をしています。色んな感覚の体験ってあると思うんですけど、ときどきでも森に行くと、普段の日常では使ってない感覚を開いて、能動的な体験ができます。山を買うことを義務付けるっていうのもそういうことかなと思うんですけど、焼き芋をする時にも子どもたちが体験していることって、大人が想像している以上のすごいことが起こっていて、スポンジのように吸収しているものがあるかもしれないですよね。それを一緒に楽しんでいけると、さらに深まっていくのかなと思いました。

参加者：私が今、園長を務めている園が津市にあります。まさしくビルの１・２階に位置しています。ですが、私は自然が大好きな人間で、住まいは鈴鹿で、山ばっかり猿ばっかりっていう所に住んでいます。焚き火も、土日に娘と一緒に楽しんだりしています。でも、やっぱり園の子どもたちにもいろんな体験をして欲しいという思いがあります。今お話を伺っ

ていて、自然の中じゃなくてもいろんな体験ができるという感覚って大事だというお話がすごく参考になりました。実際に山は買えないですが、名城公園っていうところがあって、コロナが少し落ち着いたので、電車に乗ってつい最近出かけました。やはり子どもたちの反応や目の輝きは違ったんですよね。なので、たくさんそういう場所を見つけて、いろいろ出かけたいと思っているところです。

園内での生き物に触れる体験ということで、今飼育しているものがメダカとドジョウです。先ほど、ヤギの映像とかもありましたが、飼育をするなかでの子どもたちの反応とか、事例みたいなところを伺えたらなと思います。

西澤：ありがとうございます。ヤギは大きいものなので、そばに居ることによって、近寄れない、怖いってところから始まりました。

これはヤギに水をあげに行っているところなんですが、繋がってるから安心という子や、怖いもんは怖いっていう子もいます。それをわかってあげに来てくれてるんですが、子どもの顔を見ているこのヤギの顔が好きです。飼育していると、身近にいるけど、自分から距離を取っていけるというか、近寄りたくなくてくるっとまわっている子とか、いろんな人がいます。そういう日常に居るということが飼育のいいところなんだろうなと思います。

これは、たまたま小学生クラスの日に出産が始まって、やっぱり死産はあるし、足が引っかかって出てこれなくて窒息死したとか、そういうこともあります。ですが、今回はものすごく安産でした。ちょっと面白かったのが、高学年の子は食らいついて見てるんですけど、低学年の子たちが、この日はタケノコ狩りに行ってるんですね。そして、その時に始まったから、見ている子は見てるんですけども、作業に戻ってる子がいたりしています。自分で距離感を取っていけるというようなところも、飼育の良さのひとつなのかなと思いました。また、ニホンミツバチで蜜をとったりとか、そういう恵みをいただく里山の暮らしみたいなところは、飼育というか家畜ですかね。ヤギのお乳をいただいたりとかして、すごく豊かだなあと思っているところです。子ヤギもすごくかわいくて、やっぱり触れるし、扱えるしっていうこともあって、すぐ横にいるのがいいですね。なかなかヤギは大きいので飼えないと

思うんですけど、最初は鶏ぐらいからと思ってたら、ご縁でヤギが先にやってきました。年長さんになってくると、探究しながらずっと見てられるし、自分が虫を死なせてしまった経験とかもすごいことですよね。環境教育・幼児教育というところで、命をどう扱うかっていうのは、永遠の課題かなと思います。ですが、子どもも自然の一部であると思ったりしながら、環境保育の視点を大事にしたいと思っています。

山本：私も飼育というのはすごく面白いなと思っています。森の中でカブトムシを飼っている動画がありましたよね。カブトムシはそこにいるんだけれども、でもやっぱり飼いたいっていう気持ちの部分が実は重要なのかなと思っています。飼育している中で、プロセスが見れるという違いもあるし、名前を付けたりすることもあると思います。この関係性って「あなたはどこから来て、どこへ行くの？」という問いの源泉だと思うんです。小学校でも、生活科とかで飼育があると思うんですが、難しいなあと思っています。体験がないから教育内容としてそういったものを入れようとするんだけれども、プロセスが難しい。私も実際、大学の「環境」の授業で、廿日大根を育てました。各自で育てよう、みたいなことを授業でやったんですけど、育てたいって思って育てて関係性を築ける子もいるんだけど、突然育てさせられる感覚の子どもも多分いるはずですよね。そこがすごく難しいと思っています。本当は、「みんなのヤギ」みたいな感じになってくるプロセスが醸成されていくことが大事で、中には途中でタケノコに興味がうつる子もいると思うんですけど、なだらかに一緒にいる感じでいられますよね。学校教育になると途端にそれがなくなっちゃって、すごく大事に育てている子ももちろんいれば、気持ちがない子どももいて、先生の側だけでやった気になってることもあるというのが難しい問題だなと思ってお聞きしていました。

田中：京都から来ました。宇治福祉園の田中と申します。子どもたちの動画を見させていただいていて、前回のドミニクさんの話でもありましたけれども、対話というよりも共話という感覚を感じました。生きているものどうし、植物であったり石であったり無機物の物だったり、お互いがひびき合ってるというか、生き生きと子どもたちが真剣に遊んでいる感じがしました。私どもの法人のところでも、人間が人間として生きていく上で欠かせない「衣食住」というところにはすごく重点を置いてまして、今の世の中だからこそ、不自由な体験に意味があるなって思いました。それをするには、豊かな時間の保証があるということも思いました。あと一つ動画を拝見していて、声も入ってたので、距離感をそんなにとってないのでしょうか？

西澤：そうですね。あんまり距離はないですね。

田中：今の自分の園の子どもたちはどうかな、と思ったときに、「なぁなぁ先生。こんなんしたで。なんでなん？」みたいに、答えを求めるようなやり取りが結構子どもたちに見られ

たりする場合があるんです。ですが、子どもたちが遊びに真剣に向き合っているので、自分で試したり、友だちどうしで工夫し合ったり、話し合ったりということで、あんまり目がこっちに向いてないなっていうのは、バケツの事例なんかでも感じました。それだけ大人との距離感であったり、関係性っていうところも、遊びを見守る意味でとっても重要なんだなということを感じました。

西澤：距離感について、確かにカメラを構えているのが当たり前になってしまっていて、いいのか悪いのかはわかりませんが、「また撮ってんの？」みたいな感じですね。よっぽどの時は「やめてくれ」って言いますね。「そうですね」って言って控えたりするんですけど、距離感のこと、確かに言われてわかりました。ありがとうございます。

参加者：今日はありがとうございます。私は、4月から市役所の方に移動になったので、いいなって思いながら動画を見せて頂きました。距離感とか、たっぷりの時間とか、本当に欲しいなあと思うものがたくさん写っていました。今でも私には代えられないものがあって、行政の動きも分かったり、でも現場にずっといたので、現場の気持ちもありつつ、いろんなことを学ばせて頂きました。大切にしたいものというところで、先生たちに、保育って面白いんだよとか、子どもって面白いんだよというときに、どういう形でアプローチができるかなと思ってます。今は、机に座ってる状況なんですが、話にあったように、先生たちに子どもの魅力をもっと知って欲しいというセンスとか、どうしたら心が動くかというところで、「困ったときが学びどき」というのは、今の私も思っています。上手くいくように流してしまったり、答えをすぐ言ってしまうのもそうですし、保護者が困らないようにっていうのもそうです。でも、困ったときに考える。子どもたちにはそのタイミングをどうとらえるかというのと、困らせるためじゃなくて、力を合わせたりとか考えたくなる困らせどきを、森の中では自分たちでできています。私が勤めていた園は街の中にあったので、それをどう自分たちで気づかせていくかっていうところで、やっぱり森のあるものが都会にはないとは言いたくなくて、それをどうするかを色々学ばせていただいたと思いました。

山本：ありがとうございます。そろそろ時間になってきました。私は「生きているものどうしの想像力」というのを概念として言ってきましたが、そのとき想定している「生きているものどうし」というのが、結構狭い視野だったということに今回気づきました。森のなかにいると、思い通りにならないことだったり、共感的に「一緒に生きている」と安易になれない摩擦だったりとか、ザラザラしたものがあります。そういうものも含めて、命のリアリティとして子どもたちが体験していること、その複雑さだったり、多様さだったりといった、言葉にできない部分が実はすごく幼児教育にとっては大事なんだと感じさせられました。安易に「想像力」をこっちの方向に持っていきましょう、というような話ではないのです。でも一方で、小学校との接続の話の観点から見れば、たとえば川の場面など、すごく学びが

詰まってるなと思うんです。今までなかった川の流れに気づいて、自分で入っていってそこを辿ろうとする。身体感覚自体が学びに満ちていて、こういう身体感覚で学校の勉強をしたらすごく面白いことがたくさんあるんだと思うんです。保護者の方が長靴を履いていないから、こっちを歩くといいよっていう人への配慮の想像力もそこにあります。水が深いところがあるのを知っていて、そのルーツをたどっていく想像力もそこにあって、そういったルーツをたどる想像力は大きな学びに満ちていると思います。そのような社会的な学習もしている姿が見れたので、非常に勉強になりました。研究者としては、そういう遊びの中の学びにどういうルートがあるのかということについて、半分謎を残しながら捉えていく仕事が大事だと思いました。西澤先生から何かありますか？

西澤：三回目の重圧をうけながら終えることができて良かったと思っているところです。ドミニクさんの「わかりあえなさに、お互い関心を向ける」とおっしゃっていた言葉やなあと思いました。私たちはそういう教育をうけてきてないんですよね。それを、子どもたちに教えなきゃいけない、でも、それはやったことがない、みたいな難しさが今の課題なんじゃないかなって思います。なので、私たちもそれを学び合いながら、でもそれってすごく楽しいことなので、本来はわかりあうって言うか、お互いを認め合ったり、ありのままでいいんだよって、そういうことができる社会ってすごく幸せな社会だと思います。みんなで価値共有をして行きたいなと思いますし、そういうことのヒントが森の中にあるのであれば、またお話をすることでまとめていきながら、発信をさせてもらえたらいいなと思ったところです。研究のところで、私も最初はどういうことだろうと思ったんですけど、こんな風に学ばせてもらえて、本当にありがたかったです。ありがとうございました。

第３回の講座を終えて

本研究では、幼児が「生きているものどうしの想像力」を通して、他者や他の生命との関係を深めていくという仮説を立てている。第３回の講座では、森のようちえんの子どもたちの姿にその関係性の深め方を学んでみたいという想いから、西澤彩木氏をゲストにお招きし、森での保育の様子を生き生きとした写真や動画とともにご紹介いただいた。実際に森では、コゲラやリスのようなたくさんの生き物と出会ったり、たぬきのため糞から柿の種を見つけるといったように生き物どうしの関係性を体験する機会が多い。さらに、「琵琶湖の始まりはどこなの？」という話題から実際に川をたどっていくエピソードに代表されるように、遊びがエコロジカルな探究に直結している。しかし、それ以上に、第３回の講座を通して感じることになったのは、そのような想像力の広がりの前提となる、子どもたちや保育者の先生方の感覚の深さであった。

たとえば、西澤氏が森の保育を紹介した際の、「トンボを２時間とか３時間とかかけてずっと見ていられる」という言葉がある。このような時間は、この出来事のなかで生じている事象への感受性がなければ保障することができない。じっとトンボに吸い込まれていく子どもの感覚に耳を澄ませてみる。そのような時間を大切に過ごす保育者の感覚に耳を澄ませてみる。すると、「ねらい」を計画的に実現していくことにとらわれた思考が及ぶことのできない、Life の奥行きが浮かびあがってくる。

西澤氏が語るように、森のようちえんの保育で大事にしていることは、「これまで私たちが大事にしてきた幼児教育と同じ」である。子どもたちは、「まずは自分の心が動いてというところを経て、子どもどうしの関わりの中で葛藤」することを経験する。そして、「それができてくると、今度はみんなで、という学びの軸を持ちながら」、仲間のなかで育っていく。生活の場所は、一般的な教室の中とは異なれど、子どもたちはともに遊びを発展させ、日々の困りごとに折り合いをつけていくなかで、学び、育っていくのである。しかし、森での生活は、そのなかに必然的に「人間の力を超えたもの」との関係を含みこんでいる。森は、「すぐそこに命があるかもしれない」雰囲気に包まれており、「そこにお邪魔しているのはこっち」という感覚を抱かせる生活の場である。単純な自然の美しさや面白さに還元することのできない、畏れや不気味さすらも含んだ奥行きを持っている。森は、「人間を超えたもの」の力を私たちに体験させる、生きている環境なのである

「人間を超えたもの」に触れる機会の多い環境で育つことで、子どもたちは「生きているもの」への感受性を深めている。たとえば、西澤氏は「普段から森で過ごしていると、変な物が落ちているというか、異質なものということが感覚としてわかってくる」「森の中にあってはいけない異質なものみたいに感じていて、すぐに拾ってくれる」という子どもたちの姿を語っているが、子どもたちは自然におのずからあるものと、人によって造られたものへの繊細な感性を発揮しているように思われる。また「暖をとるという必要に迫られ」て火を焚き、調理のなかで「火は当然そこにあるものとして育って」いく子どもた

ちは、自然を前にした人間の弱さと、たくましく生き延びる人間の知恵を、その身体で体験しているように思われる。「人間を超えたもの」との関わりを前提とする生活は、これらの体験を通して、身近にあるものに対する感覚に奥行きを与えているように思われるのである。

Life を深める保育実践を考えていくためには、この感覚の深さに注目する必要があるだろう。「生きているものどうしの想像力」は、他者の生、人間以外の生き物の多様な生のリアリティを深く体験することによって、おのずから広がっていくのである。その意味で、本研究がフィールドワークの中で生成してきた「吸い込まれる目に吸い込まれる」という体験の契機は、深いレベルでの幼児の「共通感覚」の形成につながり、「想像力」の土台を形成していると考えることもできるだろう。

生活の舞台が森であれ、都会であれ、私たちは自己を超えたものとの関係のなかで自己を変容させていく。私たちは、自己を包んでいる生きている環境、身近に存在する人間を超えた環境への感受性を育むことで、Life を深めていくことができるのではないだろうか。

謝辞

本研究を行うにあたって、宇治福祉園の各園の先生方に多大なご協力をいただきました。すべての先生方のお名前を挙げることはできませんが、特に毎回のフィールドワークに付き添い、ともに議論してくださった杉本一久先生、田中みゆき先生、駒井哲郎先生の存在がなければ本報告書を書き上げることはできませんでした。みなさまに深く感謝申し上げます。また、第Ⅱ部の講座を文章化する上で、天野風香さんにご協力をいただきました。丁寧なお仕事に、心よりお礼申し上げます。

注

[1] モンテッソーリ, M　鼓常良訳『子どもの発見』国土社、1971 年、77 頁

[2] 矢野智司『意味が躍動する生とはなにか―遊ぶ子どもの人間学』世織書房、2006 年

[3] ここでの一般理論とは、それがローカルな違いを超えて普遍的である（general）というよりも、それがローカルな場で、多様な仕方で、何かの手がかりになるという意味で生成的である（generative）ことを志向しています。

[4] この図は、古代ギリシャ語で生命を表す 3 つの言葉、ビオス、ゾーエー、プシュケを筆者なりに整理したものです。木村敏にしたがい、「日常の生（せい）の世界」をビオス、「人間を超えた生（なま）の世界」をゾーエーと対応させています（木村敏『臨床哲学の知』洋泉社、2008 年）。木村によれば、ビオスは個人の有限な生命であり、個人独自の生を指しています。これに対し、ゾーエーは個体を超えた根源的な生命であり、個体が死んでも続いていくいのちを指しています。本研究では、Life を深める保育は、人間を超えたものとのかかわりのなかで展開するものと考えており、ビオスとゾーエーをつなぐリズムを探求しています。プシュケは、本文中でも述べるように元来「風」や「息」を意味し、そこから「心」や「魂」を意味するようになった言葉です。本研究では、心であり息づかいでもあるこの言葉を借りて、生命に触れる保育のリズムを記述することを試みています。

[5] 筆者は 2021 年 5 月から、全国私立保育連盟の委託を受け、宇治福祉園との共同研究を行ってきました。新型コロナウイルスの影響から、当初はオンラインフィールドワークという形で、宇治福祉園の保育者の方が記録した写真や記録をオンラインで共有し、コメントをやりとりするような形で進められました。その後、月に 1 ～ 2 回の頻度で園を訪問し、筆者自身もフィールドノーツを記録し、そこからまとめられた文章を園と共有するなど、相互の交流を行ってきています。本報告書ではそれらオンラインを含めたフィールドワークの記録や、そこから作成した文章、宇治福祉園のホームページで公開されている杉本一久理事長の「今月のお話」といった資料を用いて構成しています。（宇治福祉園ホームページ「今月のお話」https://ujifukushien.net/）

[6] 近年の「赤ちゃん学」の発展は、乳児を自分で動く存在ととらえ、研究を蓄積させてきました。その結果、赤ちゃんは無能な存在ではなく、かなり早い時期から外界に働きかけ高度な社会性を備えていることがわかってきています。（小西行郎『赤ちゃんと脳科学』集英社、2003 年。森口祐介『おさなごころを科学する―進化する乳幼児観』新曜社、2014 年）

[7] 津守真『子どもの世界をどうみるか―行為とその意味』NHK 出版、1999 年、9 頁。

[8] 子どもがどのような世界を生きているかをケアすることで、共感的な保育が生まれていきます。佐伯胖はこのことを「子どもがケアする世界をケアする」という言葉で理論化しています（佐伯胖編『「子どもがケアする世界」をケアする―保育における「二人称的ア

プローチ」入門』ミネルヴァ書房、2017 年)。「吸い込まれる目に吸い込まれる」出来事もこのケアの働きに関係していますが、能動的にケアする行為というよりも、「思わず」吸い込まれていくという、より中動的な事態を指しています（本研究の位置づけについては、水津幸恵氏から有益なコメントをいただきました)。

[9] 鯨岡峻『関係発達論の構築』ミネルヴァ書房、1999 年。

[10] 矢野智司、前掲書、85 頁

[11] 山崎正和は、生命との共鳴のリズムについて、「鹿威し構造」という言葉でとらえています。鹿威しが水を少しずつ受け、十分に満ちた瞬間にその均衡が破れ、一気に流れ出すリズムです。能の「序破急」に通底するこの生命のリズムは、モノに出会い、じっとそれを見つめ、思わず手を伸ばす子どもたちの生命にも通じているように思われます。(山崎正和『リズムの哲学ノート』中央公論新社、2018 年)

[12] 倉橋惣三「幼児保育の芸術性」『幼児の教育』第 47 巻 6 号、1948 年、2-6 頁

[13] この報告では、「視覚」のメタファーによってこの原初的感性をとらえています。しかし、もちろん、この「吸い込まれ」は、目によってのみ起こる出来事ではありません。聞こえてくる音に耳を澄ますとき、何かに触れることによって触発されるとき、そのようなとき、私たちの目だけでなく全身を通して、吸い込まれるように世界と出会います。三宮麻由子の言葉を借りれば、私たちはそのような「センス・オブ・なんだあ？」を通して世界と出会います。(三宮麻由子『センス・オブ・なんだあ？―感じて育つ』福音館書店、2022 年)

[14] 「そこにある」にも関わらず「出会われていない」環境が存在することが、Life を深める保育実践を条件づけていると言えます。保育者の予想や意図の内で構成された環境だけが保育環境なのではなく、「子どもが出会っていたが保育者が出会っていなかった環境」から保育の物語が生まれていくことで、保育環境は子どもとともに活き活きと動いていくのです（山本一成『保育実践へのエコロジカル・アプローチ―アフォーダンス理論で世界と出会う』九州大学出版会、2019 年)

[15]奥野克巳『モノも石も死者も生きている世界の民から人類学者が教わったこと』亜紀書房、2020 年。

[16] Yamamoto, I. Co-Living Imagination in Early Childhood: Toward Education for Sustainable Development along Children's Ways of Life. *the Journal of School and Society*, 8(2), 45-58, 2022.　また、『生きているものどうしの想像力』(世織書房）として 2025 年に刊行予定。

[17] 佐伯胖は、子どもをよさへ向かおうとする力をもつ存在としてとらえ、向善性を原点として、「かかわり」「共感」「畏敬」を往還するケアリングの３次元モデルから保育実践をとらえています（佐伯胖「子どもを『人間としてみる』ということ―ケアリングの３次元モデル」子どもと保育総合研究(編)『子どもを「人間としてみる」ということ』ミネルヴァ書房、2013 年)

[18] 川田学は、主体性の発達を、「してもらう」を基底として「する」「してあげる」「させ

てあげる」へと積み重なっていく４つの主体性の層として考察しています（川田学『保育的発達論のはじまり』ひとなる書房、2019 年)。

[19]死の体験は、その対極にある「生」のリアリティを形成する点で、「生きているものどうしの想像力」の在り方を変容させます。以下の文献では、アリをつぶす子どもへの葛藤の事例をもとに「生命のリアリティ」の問題が考察されています（山本一成「幼児は＜生きているもの＞をどのように体験しているのか―保育における「生命のリアリティ」の探求―」井谷信彦・矢野智司編『教育の世界が開かれるとき』世織書房、2022 年）

[20] Fesmire, S., “Ecological Imagination”, *Environmental Ethics*, 32(2), 183-203, 2010.

[21] 倉橋惣三『倉橋惣三選集　第３巻　育ての心　就学前の教育』学術出版会、2008 年、174 頁。

[22] 中村雄二郎は、古代ギリシアに端を発し、デカルトやルソーを経て、現代に至る「共通感覚」概念を詳しく整理し、その概念が現代に提示する新たな問題と可能性について論じています（中村雄二郎『共通感覚論』岩波書店、2000 年）

[23] レヴィ＝ストロース，C. 大橋保夫訳 『野生の思考』みすず書房、1976 年(Lévi-Strauss, C. La Pensée Sauvage, Librairie Plon: Paris. 1962)

[24] 山本一成・杉本一久「深い遊びにおける共通感覚のブリコラージュ―幼児が他者と共に体験を深める保育実践の事例から―」『日本保育学会第 76 回大会発表論文集』、2023 年、K307-308 頁

[25] 小松佳代子編『美術教育の可能性：作品制作と芸術的省察』勁草書房、2018 年

[26]三木清は、人間が構想力（想像力）を発達させた根源的な理由について、世界との一体性を回復させるための神話の創出に見ています（三木清『三木清全集第八巻　構想力の論理』岩波書店、1967 年）

[27] 多様性と共通性という言葉は、中村桂子の「生命誌」の考え方に依っています。(中村桂子『生命誌とは何か』講談社、2014 年）

[28] 中村雄二郎、前掲書、30 頁。

[29] 伊東俊太郎『自然』三省堂、1999 年

[30] 高橋澪子『心の科学史－西洋心理学の背景と実験心理学の誕生』講談社、2016 年、60-62 頁。

[31] 不思議や謎のもつ物語生成力を生かした場づくりの手法は、日常の保育のなかだけでなく、初めて顔を合わせた子どもたちどうしで行うアートワークショップのなかでも活用されています（山本一成「世界を組み替える物語：スタンプづくりワークショップを通した子どもの生成体験についての考察」『SOZO（2014 年度創造性開発研究センター研究活動報告書)』、2014 年、59-62 頁）

[32] 倉橋惣三は、幼稚園が「保育方法の実行所」となることを批判し、そのことが「子供のほんとうの匂い」を消し、「幼稚園くさい臭い」「方法にくっついているくさみ」を生むのではないかと述べています。方法を先に立てるのではなく、「一人ひとりの子供から方法が生まれてくると考えるところ」に幼稚園が生きる所以と難しさがあるという主張は現代

の保育にも多くの示唆を与えます（倉橋惣三『幼稚園真諦』フレーベル館、2008 年、59-60 頁）

[33]多様な人々が、“共に”生きることのできる社会をつくることは、民主主義の最も重要な課題です。丁寧に、時間をかけて、common を醸成する実践は、ジョン・デューイの哲学を想起させます。「社会は伝達によって、コミュニケーションによって存在し続けるばかりでなく、伝達の中に、コミュニケーションの中に存在するといってよいだろう。共通(common)、共同体(community)、コミュニケーション（communication）という語の間には単なる言葉の上の結びつき以上のものがある。人々は、自分たちが共通にもっているもののおかげで、共同体の中で生活する。そしてコミュニケーションとは、人々がしだいに共通のものをもつことへと至る道なのである。」（ジョン・デューイ『民主主義と教育（上)』岩波書店、1975 年、15 頁、一部改訳）

[34]宇治福祉園の保育には、私たちを包んでいる「ぴゅしす」を実感することのできる時間が流れているように感じます。近年、自然と切り離せない子どもという考え方が英語圏でも注目され始め、”childhoodnature（子どもの自然／自然の子ども）”という言葉で研究されています。（Amy Cutter-Mackenzie-Knowles, Karen Malone & Elisabeth Barratt Hacking(eds) *Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of Childhood and Nature Research*, Springer, 2020.）

[35] 「共通化」はプロジェクト型保育をはじめとする、探究型の保育実践のキーワードになっています。ひとりひとりの興味や関心が共有され、共通のイメージや目的が生まれていくことで、協同的な探究が深まっていくからです。しかし、宇治福祉園の「共通化」は、プロジェクト型保育の「共通化」とは違った質感をもっています。プロジェクト型保育は、子どもたちの興味・関心に寄り添いながら、あるタイミングで探究を「共通化」する活動の提案や、目標設定の合意が生じ、進む方向がはっきりしてくるイメージ（「線」や「矢印」のイメージ）がありますが、宇治福祉園の「共通化」は、円環する時間にとどまり、発酵しながら、共通の場が醸成されてくるような印象を与えます。

[36] 久保健太「居心地の良さとは何か？―地域住民と保育園・幼稚園・こども園との将来のために」『子どもの文化』第 52 巻 3 号、2020 年、2-10 頁

[37] 炭谷将司は、前の遊びによって残された用具などが偶然次の遊びに活かされることを「遊びの履歴」と呼び、遊びの盛り上がりに重要な役割を果たしていることを指摘しています（炭谷将司「幼児の園庭遊びとそれを支える環境資源の検討」博士論文、神戸大学大学院、2022 年）

[38] 遊びが環境との出会いのなかで偶発的に生成する過程は、近年「中動態」の観点から研究されています。（佐伯胖編『子どもの遊びを考える―「いいこと思いついた！」から見えてくること』北大路書房、2023 年）

[39] この言葉は、大津市の公開保育研究会で、保育者の先生方と語りあうなかでいただいたものです。

[40] 関係を分解する力について、藤原辰史はコミュニケーションや社会システムを変革する

ための重要な力として注目しています。(藤原辰史『分解の哲学－腐敗と発酵をめぐる思考』青土社、2019 年)

[41] 水津幸恵『保育の場における子どもの対人葛藤―人間理解の共感的まなざしのなかで』ミネルヴァ書房、2020 年、164 頁

[42] ギブソン, J. J. 古崎敬・小崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻訳『生態学的視覚論－ヒトの知覚世界を探る』サイエンス社、1985 年

[43] 勝間田明子・細田直哉・佐治晴夫『あそんでまなぶわたしとせかい―子どもの育ちと環境のひみつ』みらい、2018 年、80 頁

[44] 私はこのように生きて動ている生命を線としてとらえる思想を、人類学者のティム・インゴルドに負っています。「生命を…人間であろうとなかろうと、あらゆる生物が紡ぎだす無数の糸によって織りなされる多様体として想像してみたらどうだろう。というのも、あらゆる生物は、自分たちが巻き込まれているさまざまな関係の絡み合いを通じて自分たちの生き方を見出しているからである」(インゴルド, T. 工藤晋訳『ラインズ－線の文化史』左右社、2014 年、20 頁)

[45] 本田創『水のない川　暗渠でたどる東京案内（kindle 版)』山川出版社、2022 年、194 頁

[46] 「メッシュワーク」とはさまざまな遊脈が絡み合って生み出す場のことを指しています。さまざまな遊脈のなかで重ねられた経験がその場に浸透することで、遊びの深まりが生まれていきます。

[47] 倉橋惣三『倉橋惣三選集　第 1 巻　幼稚園真諦　子供賛歌　フレーベル』学術出版会、2008 年、42-44 頁

[48] Katz, S. E.　ドミニク・チェン監訳　水原文訳『メタファーとしての発酵』オライリージャパン、2021 年、104 頁

[49] 今井和子・島本一男『集団っていいな―一人ひとりのみんなが育ち合う社会を創る』ミネルヴァ書房、2020 年

[50] 保育を「発酵」のメタファーで見直す取り組みは、以下のシンポジウムで発表しました（山本一成「『発酵』メタファーによる協同的保育実践理解」[ビジュアル・ナラティヴとメタファーの力、日本質的心理学会第 21 回大会自主シンポジウム]、2024 年)

[51] 本実践の様子は、雑誌等でも紹介されています。(佐々木和也監修「藍を育て、スクモを作り、藍染をするこどもたち」『SPINNUTS』17 号、2020 年、34-37 頁／　Watoji オリジナル（取材・文　森尾さゆり)「染めのおっちゃんの願いとみんなのきこども園の『藍ものがたり』」https://craftweek.jp/column/74732)

[52] Katz、前掲書

[53] 矢野智司『贈与と交換の教育学－漱石、賢治と純粋贈与のレッスン』東京大学出版会、2008 年、125-126 頁

[54] Hey, M. Attunement and Multispecies Communication in Fermentation. Feminist Philosophy Quarterly. 7(3), 1-24, 2021.

[55] 矢野智司、前掲書、126 頁
[56] 矢野智司『愛と創造の教育学―境界を開くためのレッスン』、世織書房、212 頁
[57] 筆者はこのことについて、UNESCO が 2050 年の教育を構想した報告書（『私たちの未来をともに再想像する』）で下敷きにしている「コモンワールズ教育学（common worlds pedagogy）」と結びつくものとしてとらえています。詳しくは、以下の報告を参照してください（山本一成「Common Worlding としての生成変容：保育者－虫関係の事例を通して」『日本乳幼児教育学会第 34 回大会　研究発表論文集』、2024 年、108-109 頁）
[58] 大田尭『大田堯自撰集成 2　ちがう・かかわる・かわる　基本的人権と教育』藤原書店、2014 年
[59] 大田尭『大田堯自撰集成 1　生きることは学ぶこと 教育はアート』藤原書店、2013 年
[60] 倉橋惣三、前掲書、24 頁
[61] 久保健太『生命と学びの哲学―育児と保育・教育をつなぐ』北大路書房、2024 年、211-213 頁。
[62] 同書、226 頁
[63] やまだようこ『やまだようこ著作集第 1 巻　ことばの前のことばーうたうコミュニケーション』新曜社、2010 年
[64] 遊びを渦としてとらえる視点は、以下の文献でも詳しく検討されています。（久保健太「ローカル・ガバナンスによる地域福祉に関する調査研究」[全国私立保育連盟保育・子育て総合研究機構　平成 29 年度委託調査研究・研究成果報告書]）
https://www.zenshihoren.or.jp/activity/ro/index.html
[65] 中村雄二郎『感性の覚醒』岩波書店、1975 年、273 頁
[66] 同上
[67] 久保健太は、一人ひとりのセンスを軸とした学びに基づく公共性を「センスが寄り合わされてコンセンサスが生まれる」プロセスとしてとらえ、「生命同士の共鳴から倫理がつくられていく」ことに民主主義を見出しています（久保、前掲書）。筆者も久保と同様に、保育実践がセンスに基づく民主主義の実践であると考えています。
[68] 矢野智司、前掲書、126 頁
[69] 「プシュケ」を、保育の息づかいであると同時に、保育の心でもあると考えることは、倉橋惣三の Life 観に通じるように思います。倉橋惣三の「生活」の概念は、ここまで示したように生命の動きを含んだものでした。さらに、倉橋のいう「育ての心」や「心もち」という言葉にも、自ら生きて動いているリズムに沿うことで感じ取られる生命の躍動が含まれているように思います。「自ら育つものを育たせようとする心。それが育ての心である。世の中にこんな楽しい心があろうか。それは明るい世界である。温かい世界である。育つものと育てるものとが、互いの結びつきに於て相楽しんでいる心である。」（倉橋惣三　倉橋惣三『倉橋惣三選集　第 3 巻　育ての心　就学前の教育』学術出版会、2008 年、12 頁）
[70] 久保健太「子どもの生きるリズムに沿う」『子どもの文化』2013 年 6 月号、23-30 頁。

[71] なお、二人称の「あなた」とのかかわりの重要性は、特に保育の場における人間関係の領域でさまざまな議論が蓄積されています。（佐伯胖編『共感―育ち合う保育のなかで』ミネルヴァ書房、2007 年。室田一樹『保育の場に子どもが自分を開くとき：保育者が綴る１４編のエピソード記述』ミネルヴァ書房、2013 年。鯨岡峻『関係のなかで人は生きる―「接面」の人間学に向けて』、2016 年。水津幸恵『保育の場における子どもの対人葛藤：人間理解の共感的まなざしの中で』ミネルヴァ書房、2020 年など）

[72] 室田一樹は、計画に基づいた保育が「させる保育」にならないためにこのライブ感が重要であることを指摘し、そのことを「保育セッション」という言葉でとらえています。（室田一樹、前掲書、220 頁）

[73] 久保、前掲書、2024 年、20 頁

[74] 同上、211 頁

[75] UNESCO が 2021 年にまとめた報告書には、近現代の教育が暗黙の前提としてきた自然観の転換の必要性が述べられています。（UNESCO *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, UNESCO, 2021.）

[76] 村井尚子「遊びの時間としての子どもの時間の人間学的意味―保育のリフレクションの事例分析」『京都女子大学発達教育学部紀要』第 20 号、2024 年、37-45 頁

[77] F1 種…異なる品種を掛け合わせた雑種の第 1 世代の意。その一代に限り均質で優れた作物の生産が可能ですが、次の世代では不均質となるため自家採種されません。

[78] 山本一成、前掲書

[79] ピッキオ　https://picchio.co.jp/

[80] 愛知トリエンナーレ…2022 年に愛知県で開催された国際芸術祭。

[81] 自己充実欲求と繋合希求欲求…鯨岡峻による関係発達論における重要概念です。子どもは自分の興味や欲求を追い求める「自己充実欲求」と、誰かとつながりたいという「繋合希求欲求」の２つの根源的な欲求を持っており、そのなかで「わたしはわたし」「わたしはわたしたち」という主体がもつ二面の心が生まれていくとされます。（参考：鯨岡峻『関係の中で人は生きる―「接面」の人間学に向けて』ミネルヴァ書房、2016 年など）

[82] 天岩戸（あまのいわと）…古事記に記された神話。太陽の神である天照大御神が隠れたことで世界が闇に包まれ、神々はさまざまな手段で外に出そうとします。

[83] ホロビオント…進化論学者リン・マーギュリスが提唱した、複数の異なる生物が共生関係にあって不可分の全体を構成することを指す言葉です。（参考：ドミニク・チェン「微生物との共生」レポート（1/2）思想としての発酵に向けて［Wired web 版 https://wired.jp/series/ferment-media-research/02_ncc-1/］）。

[84] こども基本法…令和 4 年 6 月に成立した「子どもの権利」を包括的に保障する法律です。

[85]　矢野智司、前掲書

[86] グリーンウォッシュ…実態がないにも関わらず環境に配慮した取り組みをしているように見せかけることを意味します。

[87] Education2030…ＯＥＣＤが提唱する、2030 年に必要となるキーコンピテンシーやカリキュラムの方向性です。

[88] 山本一成・杉本一久、前掲書

[89] エドワード・リード　菅野盾樹訳『経験のための戦い―情報の生態学から社会哲学へ』新曜社、2010 年

ひびく まざる わきだす
Life（生活・人生・生命）を深める保育実践理論の探求

2024 年 11 月 30 日発行

著者：山本一成
講演：遠藤綾、ドミニク・チェン、西澤彩木
協力：杉本一久、宇治福祉園
発行：国立大学法人 滋賀大学
〒522-8522 滋賀県彦根市馬場 1 丁目1-1

印刷製本：株式会社コームラ

公益社団法人全国私立保育連盟　保育・子育て総合研究機構
令和 3 年度～令和 6 年度　委託研究　研究成果報告書