

# 「生きていること」の共有としての教育

## ティム・インゴルドの「線」概念による幼児期の自然体験の考察

山本一成\*

### Education as Sharing “Being Alive”

#### A Consideration of Young Children’s Nature Experience by the Concept of Tim Ingold’s “Lines”

Issei YAMAMOTO

キーワード：保育、自然体験、生きていること、線、想像力

#### 1 自然との出会いと幼児教育

日本の保育・幼児教育の歴史において、自然との関わりは、常に重要な位置づけをもつものとして捉えられてきた。これまでも様々な保育実践のなかで自然との関わりが強調され、幼児が栽培活動や飼育活動を通して、生き物についての知識を得、命の尊さを学んでいる事例などが取り上げられてきた（無藤・福本 2007）。また、1998年の『幼稚園教育要領』の改訂以降、自然との関わりは特定の領域の内容として捉えられるのではなく、様々な領域での経験や学び、心情面や感性面での育ちにつながるものとしても再評価されてきている（井上 2012）。

しかし、一方で、自然体験がときに形式化してしまうという課題も報告されている。自然体験のプログラムに参加すること自体が目的となってしまう、その中で体験内容について吟味がなされなくなることや（岡本 2010）、園庭の自然環境の構成の仕方だけに意識が向けられ保育が「マンネリ化」してしまうこと（笹田 2007）などが報告されている。当然のことではあるが、ただ単に自然に関わる活動を行えばそれが子どもにとって意味のある活動になるわけではない。自然や生き物と幼児との「出会い」の質と意義を読み解き、その保育実践上の位置づけを捉えなおしていく理論的・実践的研究が求められているといえるだろう。

では、なぜ自然体験は形式化することがありうるのか。そこには、自然と出会うという体験のもつ「深み」と「広がり」が関係しているように思われる。無藤（2003）は自然体験の階層を、「自然と一体になる段階」「感性・活動としての自然」「対象としての自然」の3段階に区別し、保育実践のなかではそれぞれの段階が循環的に体験されていることを指摘している。つまり、自然体験は、それに没入して自他の区別を超えた交歓に至る「溶解体験」（矢野 2006）のレベルから、それとの距離をとって対象化し、観察・考察しようとする科学的なまなざしのレベルまで広がっていると考えられる。このような循環が何らかの要因でうまくいかず、表層的なものとなるとき、自然体験は課題として捉えられることになるのであろう。

以上の議論を踏まえれば、幼児期の自然体験は、体験それ自体が喜びや充溢感をもたらすという「深み」をもち、出会った動植物に対する「生態学的気づき」（井上 2012, p.180）を促すという「広がり」

\* 滋賀大学

を備えているといえるだろう。しかし、自然体験が形式化するとき、そのような「深み」や「広がり」へと至る道が閉ざされ、保育実践が表層的で物足りなく感じられることがあるのではないだろうか。

このような仮説に基づくとすれば、保育の中で生じる自然との出会いを、そのような「深み」と「広がり」を同時にものとして捉える認識論を整理し、実践的文脈に位置づける必要が出てくる。幼児期の「環境教育」や「持続発展教育（ESD）」が重要性を増しているなかで、自然と出会うということがどのような体験であるのかについて理論的に検討する土壌を整理することが必要であろう。

本研究では、このような背景と問題意識に基づき、イギリスの人類学者であるティム・インゴルドの「線（lines）」概念を用いて、自然との出会いを、子どもが他の生き物と「生きていること」を共有する経験<sup>1)</sup>として捉えていく。結論として、自然との出会いは、多様な「生命の線のメッシュワーク（meshwork of lifelines）」における絡み合いの瞬間であると捉えられることが論じられる。また、保育者自身もその絡み合いの一部であると捉え、保育者が、子どもたちが体験を深め広げゆく傍らに在ることの意味について考察する<sup>2)</sup>。

## 2 「生きていること」と線

インゴルドは、私たちが環境と出会うということについて、根本的な視点の転換をもたらす思想を展開する人類学者である。その議論の中心には、世界が「対象」として存在しているのではなく、「状態」として存在しているのだという存在論がある。

そもそも世界が、私たち「主体」とその認識や行為の「対象（客体）」として成り立っているという考え方は、伝統的な西洋の二元論的思考に基づいたものである。インゴルドは、このような「主体－客体」「人間－自然」「精神－物質」といった二元論の立場を批判し、人間が環境内に埋め込まれた有機体であり、常に他の有機体や環境内の事物と相互作用するプロセスに置かれた存在であると主張する。そのような立場に基づき、インゴルドは「経験（experience）」を以下のようにとらえる。

経験とは精神と自然を媒介するようなものではない。なぜならそれらは始めから別々のものではないからである。むしろそれは、世界に生きていること（being alive）という進行中の過程、つまり人が環境内に全感的に関与する過程に内在するものなのである（Ingold 2000, p.99）

インゴルドは以上のように、人間の経験を「生きていること（being alive）」という過程に内在するものであると捉え、「主体」と「対象（客体）」という二元論を拒否した立場から、人間が環境内で様々な事物に出会うという事象を捉えようとする。この「生きていること」というプロセスの一元論的な思考の枠組みから世界を捉えなおそうとするのが、インゴルドの思想の特徴となっている（柳沢2017）。

それでは、インゴルドの人類学の立場から自然と出会うという体験（経験）を捉えると、どのようなことが見えてくるだろうか。インゴルドは、「木」を経験することを例にこのことを説明する。たとえば、私たちは通常、目の前にある植物を「木」という対象として認識している。その認識において「木」という対象の意味は固定されているが、実際は、その木は風に揺れていて、樹皮をめくれば、そこには無数の虫が住んでいる。地中に見えない部分にはどっしりとした根が張られ、水や養分を吸い込んでいる。そのような状態としての木は明確にその対象としての境界をもたないが、通常そのような動的な状態は捨象され、私たちは意味が固定した「対象」の集合として生命の世界を認識しているのである（Ingold 2010, p.4）。

「对象的＝名詞的世界観」は、西洋的・二元論的な認識論に基づくものであり、唯一の世界の見方ではない。それとは異なる「状態的＝動詞的世界観」で世界を見る仕方もあり得るのである。たとえば、アラスカのコユコン族は、キツネを、「キツネ」という名詞で呼ぶのではなく「火花のようにやぶを

疾走する」という動詞で呼び、フクロウを「フクロウ」という名詞ではなく、「トウヒの樹の低い枝に止まる」と呼ぶ (Ibid., p.72)。また、北米のオジブワ族は、石を生きているとみなすことがあるが、それは彼らとその石を経験する状況に左右されている。つまり、「石が生きている」[生きている対象 (a living object) としての石がある] のではなく、「生きていること (being alive)」(状態) としての石があるのである (Ingold 2000, p.97、傍点筆者)。

主客二元論的な思考において、様々な事物の動態は固定化され、対象化されて認識される。たとえば私たちは「雲」を対象として認識するが、実際は雲とは空気の流れであり、常に形を変え続けている。常に同じ形を保っているように見える石でさえも、それは少しずつ風化にさらされ、形を変え続けている。このように本来、流れのなかで動きゆくものが、対象化されて認識されることを、インゴルドは「反転 (inversion)」という言葉で表現する。「反転によって、生命がそれに沿って生きる成長と運動の道は、生を包み込む境界線へと変換されうる」(インゴルド 2018, p.110) のである。

「反転」は、線と円の対比によって理解される (図1)。インゴルドによれば、すべての存在は世界に運動の軌跡として示されるものであり、それはそれぞれの生の道に沿ったものである (Ingold 2012, p.4)。それは、ある点からある点を結ぶ「直線 (straight)」(インゴルド 2014, p.21) ではなく、伸び続ける先端をもった糸 (thread) としての「線 (line)」として描かれる (Ibid., p.256)。一方、私たちは、本来はそのような線状の存在である事物を、他の事物や外部の環境との間に境界をもった円として認識しがちである。つまり、本来動詞的なものである世界内の事物が、まるでスナップ写真のように、動きを止められた対象として認識されるのが「反転」である。「反転」によって、事物は対象化されて認識される。このことから、世界は様々な属性を備えた対象によって構成されているかのように捉えられるのである。

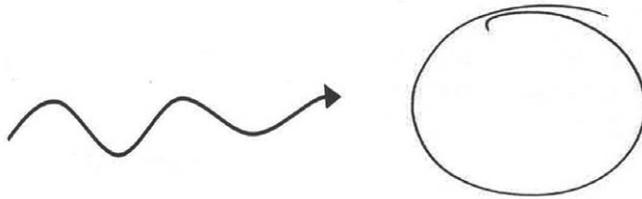


図1 線と円の対比 (Ingold 2012, p.69)

インゴルドによれば、人であれ、動物であれ、植物であれ、非有機物であれ、あらゆるものが流れのなかに存在し、その線を描いている。そして生命とは、そのような線同士の絡み合いとして捉えられる。

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 2014, p.20)

このような生命の様相を、インゴルドは線とその絡み合いとしての「メッシュワーク」という概念で捉えようとする。メッシュワークとは、それぞれが先端から伸び続ける線の絡み合いを表現する概念であり、動詞的な生命の様態を視覚化する概念である。その点で、メッシュワークは名詞的な世界

観の表現である「ネットワーク」からは区別される（図2）。ネットワークとは、点と点を結ぶ直線によって表現される。ある固定された点と別の点の関係性として生態を捉える視点は、広く普及しており、生態学における「生命のウェブ（web of life）」や、社会学における「社会的ネットワーク（social network）」といった用語に表されるように、様々な学問における物の見方を規定している。インゴルドは、このような「ネットワーク」の考え方が、本来動的なものである線を境界付けられた対象として「反転」した思考に基づくものであるとして批判するのである。

一方、メッシュワークにおける線は、ネットワークにおける「直線」とは異なり、交わることがない。それはお互いに絡み合いながらも、終点をもつことなく走り続けていく。お互いに影響を与え合いながらも、それぞれが一本の線であることを失わないかたちで、世界はつくられていく。そのような線同士の絡み合いが社会的な生命を形作っているのである。

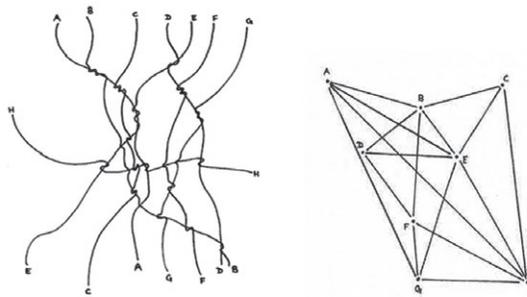


図2 メッシュワーク（左）とネットワーク（右）の対比（インゴルド 2014, p.133）

インゴルドは、メッシュワークにおいて線が影響を与え合う動態を、「応答（correspondence）」（インゴルド 2017, p.27）という概念で表現している。線はそれぞれが交わることなく走り続けているが、それぞれの線が独立して存在しているわけではない。一本の線を描く生命は、それぞれが相互に浸透しつつ、その記憶を線のなかに刻みながら、伸び続けていく。この「応答」という相互浸透の関係について、インゴルドはマルセル・モースの贈与論を引き合いに出して説明する。モースが贈与論を通して明らかにしたのは、永続的な相互浸透の可能性である。自分が相手にあげた贈り物は、相手の存在そのものに組み込まれつつ、自分自身とも完全に結合したまま存在する。つまり、「贈り物を通じて、自分の意識は相手の意識の中に浸透し—わたしはあなたの思考の中であなたとともにいる—、また相手からのお礼の贈り物を通じて、あなたはわたしの思考の中でわたしとともにいる。」（インゴルド 2018, p.31）。このような相互に呼応する状態が「応答」であり、一本の線を描く人間は、他の線との絡み合いのなかで、同伴者の中で生きることを通じて人間化していくのである（Ibid., p.249）。

### 3 「生きていること」の共有—自然との出会いの「深み」と「広がり」を捉える視点として

インゴルドの議論は、具体的な行為のレベルから存在論のレベルまでを横断する幅広いものである。それでは、絡み合う線として人間（生命）の営みを捉えるインゴルドの理論は、保育における自然との出会いを捉えなおす上でどのような示唆を与えるだろうか。インゴルドの理論は、保育における自然体験がもつ「深み」と「広がり」を捉える上で、どのような貢献をなすものであろうか。

### (1) 自然体験の「深み」としての、「生きていること」の共有

保育において保育者や子どもが「対象としての自然」と出会っているのか、「生きていること (being alive)」のうちに自然と出会っているのかは、自然体験の質について議論する上で重要な視点となるだろう。繰り返すが、私たちは「主体—客体」の二元論に基づき、世界内の事物を「対象」として捉える認識論に影響を受けて生活している。特にそのような文化のなかに長く浸って生きてきた大人である保育者は、コココン族やオジブワ族のように動的でアニミックな世界認識に依って生きていくわけにはいかない。保育実践の中での経験としては、無藤 (2003) が述べるように、「自然と一体になる段階」「感性・活動としての自然」「対象としての自然」という対象化の異なる段階を行き交いながら、自然と出会っているというのが現実的なところであろう。

しかし、その最も深い段階、つまり自然と一体となる段階においては、線として絡み合う子ども - 自然 - 保育者は、「生きていること」を共有し、互いに影響を与えながら応答している。子どもが自然と出会うとき、子どもは多様な世界内の事物とともに「生きていること」を共有し、生命の交歓を生きているということができる。

発達心理学の領域では、子どもは太陽や石といった無生物に対し「生きている」とラベルづけし、動物や人間の特徴を無生物に付与して理解するアニミズムをもつことが知られている (稲垣・波多野 2005)。このようなアニミズムに基づく認識は、生物学的な知識の基礎となったり、空想や比喩を促進したりするといったことが言われているが、アニミズムとして言い表される子どもの体験には、そのような有用性による理解を超えた価値があるように思われる。つまり、子どもが「生きていること」のうちに自然と出会うとき、それは動的で活き活きとした世界と共に在ることを意味するのであり、多様な生命を動かす力を感じつつ、多様な生命の線と応答する体験が生じていると考えることができるのである。幼児期に生まれている「生きる力」とは、そのような体験に根差した生命力を根源にもつものとして捉えられる。

自然体験の「深み」とは、「自然と一体となること」や「溶解体験」といった自他の区別の不可分な生命的な領域に触れる体験として言い表される (矢野 2014)。インゴルドの理論は、そのような体験が、相互に浸透する無数の線の絡み合いのなかで生じていることを想起させるのである。

### (2) 自然体験の「広がり」としての、絡み合う線をたどる想像

そして、自然との出会いを線の絡み合いとして捉える視点は、自然体験がもつ「深み」だけでなく、「広がり」についても示唆を与えるものである。

たとえば、小川 (1997) は、「環境」を対象として認識する以前の根源的な層での体験を環境教育の基礎として位置づける議論を展開しており、そのような体験の例として、園庭に並べられた球根の鉢植えを前にして出会った幼児の事例を挙げている。

そのとき、一人の男の子が私のところにやってきて次のようなジェスチャーをしながらこう述べたのである。そのジェスチャーとは、神仏を拝むときのように手を合わせて、それを自分の頭の上にもっていき、その拝む手の方向をじっと見上げ、股をひらいて、腰に力を入れ、足をふんばりながら腰をふって、「おじさん、球根さんね、目を出してね」この時、幼児の目は拝む手の先端をきつとらみながら云ったのである。そしてそのつぎに「根をはってね」この時、幼児の足腰は、ふんばりながら左右にふられた。(小川 1997, p.5)

小川が取り上げる事例は、まさに子どもが自然と一体となる深いレベルでの体験であり、子どもが植物の生のダイナミズムを直接に体験したものであるということが出来る。それは本論の用語で言い換えれば、自然体験の「深み」の部分を示すものである。そして、さらにこの事例をインゴルドの議論を踏まえて考察すれば、この場面は、子ども - 球根 - 保育者それぞれが描く生命の線が絡み合い、

応答している瞬間としても捉えられる。

この絡み合いの瞬間、幼児は球根と一体となるとともに、球根が空に向かって伸びていく躍動感をイメージし、表現している。これは、球根の生命の線の動きを時間的に拡張するイメージであり、このときの幼児の体験には、自己と球根との関係を現在から未来へと拡張する想像力が伴われている。このように、相互に生命の線が浸透しあうとき、そこに働く想像力が、「今ここ」の体験を「離れたもの（こと）」へと結びつけることがありうるのではないか。

生命の線が絡み合うとき、その体験は、絡み合う線を先へとたどる想像力を喚起することで「広がり」をみせていく。事例のなかで幼児が「根をはってね」と言ってふんばった足（根）は、すでに「土」という無数の線の絡み合いのなかに踏み入れられており、「微生物」や「みみず」といった他の生命の線をたどる想像力が生まれる可能性を与えている。自然との出会いのなかには、線の関係性（メッシュワーク）を空間的に拡張していく想像力が萌芽しているのである<sup>3)</sup>。

子どもと球根が「生きていること」を共有する瞬間には、活き活きした体験そのものの価値に加えて、生命のメッシュワークへの想像力の萌芽という価値が備わっていると考えることができる。自然と深く出会うとき、絡み合う線それ自体が負ってきた過去やこれから伸びゆくであろう未来、そしてその線に絡み合う他の線が想われることになる。「深み」と「広がり」をもつ自然体験とは、生命の線の絡み合いのなかで幼児が自ら「生きていること」のリアリティを実感し、他の生命との関わりや関係性への想像力が芽生えていくこととの、両面を含んだものなのである。

#### 4 「生きていること」の共有としての教育—子ども（自然）と共に在るために

##### (1) 保育者が「生きていること」を共有すること

ここまで、インゴルドの議論を援用し、自然との出会いを、生命のメッシュワークにおける「生きていること」の共有と、絡み合う線への想像力の萌芽をもたらすものとして捉えてきた。最後に、「深み」と「広がり」のある自然体験を支える保育者の存在について考察したい。

これまでの議論を踏まえれば、保育者もまた、自然との出会いにおいて、自ら一本の線を描き、他の線と絡み合う存在として捉えられる。保育者が「対象としての自然」と出会っているのか、「生きていること」としての自然と出会っているのかは、体験の質を左右する重要な問題であるといえるだろう。子どもの体験に寄り添う保育者にとってまず重要なのは、自らも子どもと共に深く自然を体験すること、言い換えれば子どもと共に「生きていること」を共有する体験を重ねていくことではないか。

先に述べたように、事物を対象化する習慣のなかに生きる私たちは、動的な線の絡み合いを容易に「反転」して認識してしまう。「生きていること」を共有するには、対象を固定した認識の枠組みに回収せず、動きゆくものとして出会う心と身体を必要とする。たとえば、鳥山敏子は、教師の心と身体との在り方によって、生き物との出会いの体験の質が変化することを以下のように説明している。

飛んできたてんとう虫を見て、「なんてかわいいんだろう」と感じる教師の心を、子どもたちもうれしく思います。しかし、一方で、この機会に昆虫について教えようとして、「これはてんとう虫という虫です」と説明してしまうと、子どものなかに喜びはわきません。教師のからだがい로운ものにきらきら目を輝かせ、つねに世界に対する関心をもってないと、授業はできないのです。（鳥山 2001）

鳥山が述べる教師の在り方は、本論で述べようとする保育者の在り方にも妥当するものである。教師がてんとう虫と出会うとき、まず生命の線のメッシュワークの同伴者としてそれに出会うのか、学習の対象としてそれに出会うのかによって、子どもと共有できる喜びは変わってくる。「かわいい」と

という言葉は、教師がてんとう虫と同じ「生きている」ものとして応答的に出会ったとき、おのずから発せられる言葉であろう。それに対して、教師が学習の対象として「てんとう虫」と出会うとき、「生きている」てんとう虫はすでに「反転」しており、出会う体験の「深み」は失われている。

虫飼育活動における熟達した保育者の働きかけについて研究した小川・原田・中澤（2017）によれば、保育者の「虫に対する感情の表現」や「虫の扱い方」の言葉かけが、幼児の虫や仲間との交流を促すことが明らかになっている。この論文に掲載されている保育者の事例を詳しく見ると、動きだした幼虫に対して「起きたんだよ」と表現したり、カエルを前にして「抱っこするひと〜？」と問いかけたりといったように、生き物に対して、人間と対するときと共通した表現を用いて関わる働きかけを行っている。このような保育者の虫に対する好意的な言葉かけは、保育者自身が虫と「生きていること」を共有していることから発せられるものであると推測することができる<sup>4)</sup>。そして、その傍らにいる子どももまた、その線に絡み合うことによって、虫に対する経験を共有することになるのではないだろうか。

## (2) 子ども（自然）と共に在ることからの教育

一方、経験の「広がり」についてはどうだろうか。先に述べたように、他の生命との関わりや関係性への想像力が働くことで子どもの経験が広がっていくのであれば、保育者の仕事は、子どもの想像力を刺激し、あるいは促進することであるということになるのだろうか。

ここで安易にそのような結論を導くことは十分ではない。子どもの経験を「広げよう」という意図が先に立つことは、先に鳥山が知識を教えようとする関わりを批判したのと同様に、自然と出会う際の態度そのものを変質させてしまう可能性があるためである。

先ほどの小川論文の例で言えば、球根に関心を持っている幼児に対して保育者が働きかけ、球根の根が養分を吸い込んでいることや、その養分をミミズが作りだしていることなどへと想像を広げていくことも可能である。そして、そのような想像を巡らせることには、たしかに教育的意義もあろう。

しかし、これまでの考察を踏まえるのであれば、そのとき保育者が子どもとともに巡らせている想像力が、本当に「生きていること」の共有に基づいているのかどうか、という点が重要なはずである。教育的な意図をもって出会った「球根」は、すでに「生きている」ものではなく、「反転」して捉えられたものである可能性がある。子どもが「生きている」ものとして球根と出会う一方、保育者が学習の対象として球根と出会っていたのであれば、その3者において「生きていること」の共有は失われている。そのような場面で子どもに促された想像は、生命の線をたどる想像力ではなく、点と点をつなぐ想像力、つまり対象化された事物同士をつなぐ想像力にすぎないものになってしまうかもしれない。

自然と出会う経験の「広がり」は、あくまで「深み」のある体験に伴って生じていく。たとえば、先の小川の事例で幼児が球根と出会うとき、まず初めにあるのはその命を動かしゆく種の体験そのものの「深み」なのであって、そのようにして到来した体験の衝撃が、子ども自身の想像力を未来に伸ばしゆくようにして芽や花の姿が想われてくると考えることが自然である。幼児教育においては、まずその「深み」こそが重要であり、動き、生きている自然と保育者自身が出会うことが第一になる。そのような出会いの瞬間において、子ども - 自然 - 保育者の線が絡み合い、「生きていること」が共有されるとき、それぞれの線をたどる想像力が萌芽していく。その想像力は、それぞれの生命に沿って時間的・空間的に広がり、リアリティの伴った生態的な想像をもたらすことになるだろう。経験の「広がり」は、保育者が子ども（自然）と共に在ることから始まるのである<sup>5)</sup>。

子どもの経験を広げる保育者の想像力は、必ずしもすべて教育的な意図から生じるものではない。体験の「深み」から発せられる想像力は主体の意思によって喚起されるものというよりも、むしろ中動的に生じるものとして考えることができる。國分（2017）は、細江逸記の論文をひきつつ、日本語の「覚ゆ」という語が自動詞と受動態の意味をそこから導出することのできる中動的に対応する動

詞であることを論じている。ここでの「想像力」が「覚ゆ」という語に近い動態で現出するものであると捉えるのであれば、それは自然と出会う深い体験によって喚起されつつ、保育者自身の生のプロセスのなかで蓄積された知識や経験といった歴史性を背負って想像されるものである。想像は線の絡み合いのなかで生まれ、線をたどるように広がっていくのである。

保育者が子どもとともに「生きていること」を共有し、経験を広げていくとき、子ども一人だけでも、保育者一人だけでも生まれ得なかった想像力が働いていくことになるだろう。そこでは、保育者の発揮した想像力に刺激されて子どものイメージが生じていくこともあれば、それとは逆に、子どもの想像力によって保育者自身ももっていなかったイメージが生じてくることもある。保育者と子どもが生命のメッシュワークをたどる想像力を共に紡いでいくことは、自然と出会う喜びを分け合うことであるとともに、リアリティに基づく知識や好奇心にもつながっていくものである<sup>6)</sup>。相互に影響を与え合いながら想像力を紡ぎ、それぞれが変容していくことは、「生きていること」の共有としての教育と呼ぶことができるだろう。

保育者にできるのは、自分自身が「生きていること」の絡み合いに身を浸しつつ、自らの想像力を広げ、子どもがどのような想像力を巡らせているかに耳を澄ませることであろう。そのようなプロセスのなかで、保育者と子どもの新たな出会いや気づきを生み出す教育の可能性が広がっていくのである。

## 注

- 1) 矢野によれば、「経験」が自分自身の既知の知識や枠組みによって対象を再認することであるのであるのに対して、「体験」はそのような事象の対象化自体が困難であることによって既存の枠組みを超える出会いをもたらすものである(矢野 2012, p.118)。本研究では、このような矢野の区別を参照しつつも、保育において「自然体験」として言い表される事象が両者を含んだものであることを鑑み、「出会い」の瞬間そのものを指すときに「体験」という用語を、「出会い」から巡らされる思考や想像、気づきを含んだ局面を指すときに「経験」という用語を用いることとする。
- 2) インゴルドは、2018年に"Anthropology and/as education"という教育を主題にした著作を出している。このなかでインゴルドは、ジョン・デューイの教育学から影響を受けつつ、教育を多様な線が応答しあうことによって創造的に「変容(transformation)」していく過程として捉えている。当然、本研究の議論もそれと重なるものではあるが、本稿では直接の参照を行っていない。それは、本書のなかでインゴルドが教育を論じる際に用いる「注意」という用語がもつリスクのためである。  
 インゴルドが「変容」と教育を結びつける論理は基本的にデューイの思考から導かれたものであるが、インゴルドはこの「変容」を、「生を生きること(living life)」に対比される「生を導くこと(leading life)」として捉え、「注意(attention)」という概念からその創造性を説明しようとする。インゴルドは「注意」を、ラテン語の"ad-tendere"という語源にさかのぼって解釈し、その語が「(何かに向けて)伸ばす」という意味を備えていることを指摘する。つまり、「注意」とは何かに向けて意識を伸ばす働きを備えた語であり、「聴くこと(listening)」、「ケアすること(caring)」、「待つこと(waiting)」といった応答的態度をも含んでいる。人間が「生を導くこと」とは、この「注意」を未来に向けて伸ばし、多様な他者に応答するなかで「変容」することであり、その「変容」の過程は教育として捉えられる(Ingold 2018, p.21)。以上のように、インゴルドは「注意」の概念を用いて、「変容」「応答」「教育」の関係を結んでいくが、教育について論じる上で「注意」の概念を経由する方法は、子どもたちの「注意」の仕方を変容させることが教育であるという、反転的な理解を導いてしまうリスクが大きい。このことは、西田幾多郎の「自覚」の概念が、人間を対象化・手段化する思想に対して対抗軸を形成した一方で、それが戦時中に「自覚せしめる」教育というかたちで、主体的の内側から自発的に動員されるように促す手段として用いられた歴史と重なる(矢野 2013)。インゴルド自身の思想は、「注意を操作すること」の対極にあるとは言え、「注意」という用語を用いたことによって、その教育論が「注意せしめる」教育であるとして誤読される可能性は大いにありうる。インゴルドの「生きていること」「線」「応答」といった概念は、「注意」の概念を経由しなくても十分教育実践に対して豊かな示唆を与えるものであり、本研究ではそれらの概念のみを用いて自然体験と教育の関係を論じることとした。
- 3) このように時間的、空間的に絡み合った線をたどる想像力は、「生態想像力」(Fesmire 2010)と呼ばれる想

像力と重なりあう。「生態想像力」とは、現在の経験において働き、自己と環境の関係が不可分なものであること、現在と過去と未来が連続的なものであることに気づかせる想像力を指す。

- 4) ここで注意が必要なのが、「擬人化」の問題である。「生きていること」のうちに他の生物と出会うとき、それは他の生き物の生活に人間的な意味を付与している（擬人化を行っている）のではない。重要なのは擬人化以前の段階において、その生き物が生きていることを共有する経験である。
- 5) 岡部美香は、フランスの哲学者であるジャン＝リュックナンシーの思想をひきながら、「共に在る」ことからの環境教育を提唱している（岡部 2012）。岡部によれば、「共に在る」という在り様は、「主体が周囲の人やものを対象とみなし一方的に働きかけ意のままにコントロールしようとする営みをいったん中断する」構えとしての「無為」において立ち現れる。「無為」は、「反転」した世界を問い直す態度として重要なものであると言えるだろう。
- 6) 想像力が知識につながるためには、想像された事象が知的に検証されることも必要である。内田（1994）が述べるように、想像力には創造的に知識を生み出す力がある反面、偏見や思い込みをつくりだす側面もある。小学校以上の教育では、自然との出会いからたどられた生命の相互依存の関係性について検証していくことの必要性も高まっていくと考えられる。ただし、教師が「正しい知識」の伝達に捉われることで、子どものケアする世界に寄り添うことができなくなることがある点には注意が必要である（佐伯 2013, p.118）。

## 付記

本研究は、JSPS 科研費 17K14006 の助成を受けている。また、本研究は日本乳幼児教育学会第 28 回大会にて発表した原稿に加筆・修正を加えたものである。

## 文献

- Fesmire, S. 2010 Ecological imagination. *Environmental Ethics*, 32 (2), 183-203.
- 稲垣佳代子・波多野諠余夫 2005『子どもの概念発達と変化—素朴生物学をめぐって』共立出版
- Ingold, T. 2000 *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*, London: Routledge
- Ingold, T. 2010 Bringing things to life: creative entanglements in a world of materials, ESRC national center for research methods working paper 15, 1-14.
- Ingold, T. 2012 *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*, London: Routledge
- インゴルド, T. 工藤晋 (訳) 2014『ラインズ—線の文化史』左右社 (Ingold, T. 2007 *Lines: A Brief History*, London: Routledge)
- インゴルド, T. 金子遊・水野友美子・小林耕二 (訳) 2017『メイキング—人類学・考古学・芸術・建築』左右社 (Ingold, T. 2013 *Making: Archaeology, Anthropology, Art and Architecture*, London: Routledge)
- インゴルド, T. 笈菜奈子・島村幸忠・宇佐美達朗 (訳) 2018『ライフ・オブ・ラインズ—線の生態人類学』フィルムアート社 (Ingold, T. 2015 *Life of Lines*, London: Routledge)
- Ingold, T. 2018 *Anthropology and/as Education*, New York: Routledge.
- 井上美智子 2012『幼児期からの環境教育』昭和堂
- 國分功一郎 2017『中動態の世界—意志と責任の考古学』医学書院
- 無藤隆 2003「発達の視点から見た幼児と自然」『発達』24. 53-57.
- 無藤隆・福元真由美 (編) 2007『事例で学ぶ保育内容環境』萌文書林
- 小川博久 1997「幼児期における『環境教育』はどう構想されるべきか」『環境教育研究』7. 1-7.
- 小川翔大・原田理恵・中澤潤 2017「虫飼育活動における熟達した保育者の働きかけ」『保育学研究』55, 2. 73-84.
- 岡部美香 2012「無為の生み出す豊かさ—共に在ることに於いて立ち現れるこの私たちの存在と意味」(井上有一・今村光章 (編)『環境教育学—社会的公正と存在の豊かさを求めて』法律文化社
- 岡本理子 2010「幼児期における自然体験の環境教育的意義の一考察—秋田・森の保育園の事例から」『桜美林論考 自然科学・総合科学研究』1. 39-48.
- 佐伯胖 2013「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所 (編)『子どもを「人間としてみる」ということ—子どもとともにある保育の原点』ミネルヴァ書房)
- 笹田玲子 2007「幼児が自然とかわるための援助について」『弘前大学教育学部研究紀要クロスロード』11. 39-48.
- 鳥山敏子 2001『生きる力をからだで学ぶ』トランスビュー

- 内田伸子 1994『想像力—創造の泉をさぐる』講談社
- 柳澤田実 2017「どのように線を描けばよいのか—ティム・インゴルドの場合」『現代思想』45, 4, 280-293.
- 矢野智司 2012『意味が躍動する生とは何か—遊ぶ子どもの人間学』世織書房
- 矢野智司 2013「近代日本教育学史における発達と自覚」『近代教育フォーラム』22, 101-110.
- 矢野智司 2014『幼児理解の現象学—メディアが開く子どもの生命世界』萌文書林